

# LESEPROBE

Christina Reimann

## Schule für Verfassungsbürger?

Die Bildungsligen und der  
Verfassungswandel des späten  
19. Jahrhunderts in Belgien,  
England und Frankreich

Historische Belgienforschung, Band 2,  
2016, 324 Seiten, br., 39,90 €,  
ISBN 978-3-8309-3476-9

E-Book: 35,99 €,  
ISBN 978-3-8309-8476-4



© Waxmann Verlag GmbH, 2016

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten. Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.



**WAXMANN**

Steinfurter Str. 555  
48159 Münster

Fon 02 51 – 2 65 04-0  
Fax 02 51 – 2 65 04-26

info@waxmann.com  
www.waxmann.com

## Bestellung

per Fax: 0251 26504-26  
telefonisch: 0251 26504-0

im Internet: [www.waxmann.com/buch3476](http://www.waxmann.com/buch3476)  
per E-Mail: [order@waxmann.com](mailto:order@waxmann.com)

# Historische Belgienforschung

herausgegeben vom

Arbeitskreis  
Historische Belgienforschung  
im deutschsprachigen Raum

Band 2

Christina Reimann

# Schule für Verfassungsbürger?

Die Bildungsligen und der Verfassungswandel des späten  
19. Jahrhunderts in Belgien, England und Frankreich



Waxmann 2016  
Münster • New York

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung der Geschwister Boehringer Ingelheim Stiftung für Geisteswissenschaften in Ingelheim am Rhein, des „GrakoV“ der DFG; der FAZIT-Stiftung sowie des Centre Marc Bloch.

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

### **Historische Belgienforschung, Bd. 2**

ISSN 2366-6927

Print-ISBN 978-3-8309-3476-9

E-Book-ISBN 978-3-8309-8476-4

© Waxmann Verlag GmbH, 2016

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Umschlagabbildungen: Palais de Justice, Brüssel, ©Adrian von Allenstein – Fotolia.com;

Briefmarke Belgien 1989 © Boris15 – CanStockPhoto

Druck: CPI books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

# Inhalt

Dankwort .....	5
Einleitung .....	9
<b>I. Verfassungsgeschichte als Kulturgeschichte</b> .....	<b>25</b>
1. Konzeptionelle Grundlagen .....	26
1.1 „Wegbereiter“ einer kulturalistischen Verfassungsgeschichte.....	26
1.2 Verfassungskultur.....	28
1.2.1 Verfassungskultur als normatives Konzept .....	29
1.2.2 Interaktionistisches Verständnis von Verfassungskultur .....	31
1.2.3 Symbolizität, Performativität und Inszenierung .....	32
1.2.4 Verfassung im „Zentrum der politischen Symbolordnung“ .....	34
1.2.5 Verfassungskultur als analytisch-heuristisches Mittel .....	35
2. Die Bildungsdebatten als Verfassungsdebatten.....	37
2.1 Die Bildungsreformen als verfassungsnahe Gesetzgebung.....	37
2.2 Die Bildungsdebatten als „Verhandlungsorte“ von Demokratisierung und Kulturkampf.....	42
2.3 Die Bildungsligen in Belgien, England und Frankreich.....	46
2.3.1 Die Vereinigungsform „Liga“.....	47
2.3.2 Die belgische <i>Ligue de l’enseignement</i> .....	50
2.3.3 Die englische <i>National Education League</i> und <i>National Education</i> <i>Association</i> .....	51
2.3.4 Die französische <i>Ligue de l’enseignement</i> .....	53
<b>II. Die Bildungsligen als Verfassungsakteure</b> .....	<b>57</b>
3. Die (Selbst-)Verortung der Ligen innerhalb der Verfassung.....	58
3.1 Der Legitimationsprozess der Ligen.....	58
3.1.1 Der Gründungsprozess und die Trennung der Geschlechter.....	59
3.1.2 Legitimation durch transnationale Bezüge.....	62
3.1.3 Legitimation durch (Ent-)Politisierung .....	70
3.1.4 Legitimation durch Nähe zu genuinen Verfassungsakteuren .....	75
3.1.5 Die Ligen als Rechtspersönlichkeit? .....	80
3.2 Die Ligen als Mikroverfassungsordnungen.....	83
3.2.1 Der „Verfassungsgebungsprozess“ .....	84
3.2.2 Der Aufbau der Statuten .....	86
3.2.3 Der „Verfassungsänderungsprozess“ .....	89
3.2.4 Die „Verfassungsorgane“ und ihre Kompetenzen .....	90
3.3 Die Selbst- und Fremdwahrnehmung der Ligen .....	93
3.3.1 Das Selbstbild der Ligen.....	93
3.3.2 Das Streben nach Dezentralisierung.....	100
3.3.3 Die interne Demokratie .....	103
3.3.4 Die Wahrnehmung durch andere Akteure in der Bildungsdebatte.....	106

4. Die transnationale Verflechtung der Bildungslogen.....	112
4.1 Der transnationale Briefverkehr und Dokumentenaustausch.....	113
4.2 Transnationale Mitgliedschaften, Kongresse und Presseberichterstattungen .....	118
4.3 Die Berichterstattung über ausländische Ligen in den <i>Bulletins</i> .....	123
4.4 Eine transnationale Liga? .....	127
5. Die kommunikative Praxis der Ligen unter dem Blickwinkel von Verfassungskultur.....	131
5.1 Die Kommunikation in Richtung Öffentlichkeit .....	131
5.1.1 Die Nutzung der Presse .....	132
5.1.2 Flugblätter, Pamphlete und Kampagnen .....	138
5.1.3 Kundgebungen, Versammlungen und Vorträge .....	144
5.2 Die Kommunikation in Richtung der Verfassungsorgane.....	153
5.2.1 Die Petitionspraxis der Ligen .....	153
5.2.2 Kommunikation in Form von Gesetzesentwürfen .....	161
5.2.3 Kommunikation durch Lobbying.....	167
<b>III. Die Argumentation der Ligen in der Bildungsfrage: Ausdruck einer Verfassungskrise?.....</b>	<b>173</b>
6. Bewahrung der Verfassung als oberstes Ziel der Volksbildung?.....	178
6.1 Ausbildung der zukünftigen Staatsbürger .....	179
6.2 Zur Stärkung der Nation.....	189
6.3 Zwischen Emanzipierung und Disziplinierung des Volkes .....	198
6.4 Die Inhalte der Grundschulbildung in ihrem Bezug zur Verfassung .....	201
6.4.1 Moralunterricht.....	203
6.4.2 Verfassungskunde vs. Staatsbürgerkunde.....	206
6.4.3 Unterricht für Mädchen.....	214
7. Entgeltfreiheit und Unterrichtspflicht im Spannungsverhältnis zur bürgerlich- liberalen Verfassung.....	219
7.1 Entgeltfreiheit als Grundprinzip einer „fortschrittlichen Bildung“ .....	219
7.1.1 Grundschulbildung als öffentlicher Dienst? .....	222
7.1.2 Entgeltfreie Grundschulbildung als ein Grundrecht? .....	226
7.2 Die Unterrichtspflicht im Spannungsfeld zwischen Demokratie und Freiheitsrechten.....	227
7.2.1 Unterrichtspflicht als Vorbedingung der Demokratie .....	232
7.2.2 Individuelle Freiheitsrechte und Rechte der Gesellschaft .....	236
7.2.3 Ein Recht der Kinder auf Bildung? .....	241
8. Die Debatte über Verantwortlichkeiten und Autoritäten im Kontext des Kulturkampfes.....	246
8.1 Die Forderung nach säkularer Grundschulbildung .....	246
8.1.1 Die Gewissensfreiheit .....	251
8.1.2 Die Rechte von Minderheiten .....	259
8.1.3 Die Unterrichtsfreiheit .....	264
8.2 Lokale Selbstregierung vs. Engagement des Zentralstaates.....	272
8.2.1 Das Prinzip der lokalen Selbstregierung .....	273
8.2.2 Für ein notwendiges Eingreifen des Staates .....	279
Schluss .....	285
Quellen und Literatur.....	296

## Einleitung

„Die Schule ist die wichtigste Fabrik, die bedeutendste Werkshalle, wo wir versuchen, das Gehirn des Kindes zu formen und ihm beizubringen, ein Mann und Bürger zu werden, der sich selbst, anderen und dem Staat nützlich ist.“<sup>1</sup> So äußerte sich ein Redner der *Ligue belge de l'enseignement*, der belgischen Bildungsliga, auf der Generalversammlung der Vereinigung im Jahr 1878. Mit den Schlagworten „Fabrik“, „Gehirn formen“, „Mann“, „Bürger“ und „dem Staat nützlich sein“ traf er den Kern der Bildungsdebatten, die in mehreren westeuropäischen Ländern im späten 19. Jahrhundert geführt wurden. Dass der *ligueur* damit zugleich dem sich zu dieser Zeit vollziehenden Verfassungswandel Ausdruck verlieh, dass die Bildungsdebatten Teil dieses Verfassungswandels waren und dass Vereinigungen wie die Bildungsligen in Belgien, England und Frankreich zu diesem Wandel beitrugen, darum geht es in diesem Buch.

Am Ausgang des 18. Jahrhunderts stand, repräsentiert durch die französische und amerikanische Verfassungsurkunde, der moderne, vier Elemente beinhaltende Verfassungsbegriff. Erstens bezeichnete Verfassung im Sinne der aristotelischen *politeia* die Ordnung des Staates, nämlich die „Bestellung, Zusammensetzung, Kompetenzen und Nachfolge der höchsten Staatsorgane“. Zweitens garantierte und schützte die Verfassung die in ihr verbrieften Individualrechte gegen mögliche Eingriffe der Staatsgewalt. Drittens sicherte sie die Begrenzung und Teilung oder Trennung der Staatsgewalten zu. Formal stellte die moderne Verfassung viertens ein höherrangiges Recht dar und besaß im Konfliktfall Vorrang vor allen anderen Normen.<sup>2</sup> Die bürgerlich-liberalen Verfassungen, die sich seit der Französischen Revolution herausgebildet und fortentwickelt hatten, dienten einem kleinen Teil der männlichen Bevölkerung als Garant von Rechtssicherheit und staatsbürgerlicher Teilhabe.<sup>3</sup> Die Vorstellung des bürgerlichen Liberalismus von einer Bürgergesellschaft, die aus Gleichberechtigten bestand, galt als ein langfristiges „Erziehungsprogramm“ und ließ sich so ohne Weiteres mit den Ungleichheiten der Klassengesellschaft des 19. Jahrhunderts vereinbaren.<sup>4</sup> Frauen wurden von der bürgerlich-liberalen Verfassung – dieser Begriff trifft nicht zuletzt deshalb trotz des allgemeinen Männerwahlrechts auch auf die französische Dritte Republik zu – hingegen grundsätzlich ausgeschlossen. Dieses Verfassungsmodell geriet im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts angesichts radikaler wirtschaftlicher und sozialer Veränderungen zu-

---

1 „L'école est la première usine, le premier atelier, où l'on cherche à former le cerveau de l'enfant, à lui apprendre à devenir un homme, un citoyen utile à lui-même, aux autres et à l'Etat.“  
Ligue belge, Travaux généraux de la Ligue, in: Bulletin de la Ligue belge de l'enseignement, 1879, 55.

2 STOURZH, Vom aristotelischen zum liberalen Verfassungsbegriff, in: STOURZH (Hrsg.), 1989, 1f. Eine prägnante Zusammenfassung über die Entstehung des modernen Verfassungsbegriffs liefern GRIMM, Types of Constitutions, in: ROSENFELD/SAJÓ (Hrsg.), 2012, 100ff., und WALDOFF, Verfassungsgeschichte und Theorie der Verfassung, in: DEPENHEUER/GRABENWARTER (Hrsg.), 2010, 125ff. Ausführlich zum Begriff der modernen Verfassung siehe anstelle von vielen GRIMM, *Die Zukunft der Verfassung*, 1991, 11–26.

3 Vgl. STOLLEIS, Verfassungsideale der Bürgerlichen Revolution, in: STOLLEIS (Hrsg.), 2001.

4 LANGEWIESCHE, Liberalismus und Bürgertum, in: KOCKA (Hrsg.), 1995, 272f.

nehmend unter Legitimationsdruck.<sup>5</sup> Transnational übergreifend setzte ein Verfassungswandel ein.<sup>6</sup> Damit ist hier nicht allein die „Änderung des ursprünglichen Sinns einer Verfassungsnorm oder Teilen der Verfassung ohne Änderung des Verfassungstextes“ gemeint,<sup>7</sup> womit in der juristischen Analyse das Gegenstück einer formellen Verfassungsänderung benannt wird. Verfassungswandel rückt in dieser Lesart in die Nähe der Verfassungsinterpretation, durch die der Gesetzgeber oder die Rechtsprechung Verfassungswandel bewirken können.<sup>8</sup> In der historischen Forschung wird unter Verfassungswandel oftmals der Erlass einer (neuen) Verfassung,<sup>9</sup> bzw. die (rasche) Abfolge von „konstitutionellen Umbrüchen“ verstanden.<sup>10</sup> Während er mancherorts auch als Synonym für Verfassungsreform gesehen wird,<sup>11</sup> betrachten einige Autoren und Autorinnen Verfassungswandel als einen politisch-gesellschaftlichen Prozess.<sup>12</sup>

An diesen breiten Begriff von Verfassungswandel möchte dieses Buch anknüpfen, indem es darunter sowohl die informellen Verfassungsänderungen, z.B. die voranschreitende Parlamentarisierung,<sup>13</sup> als auch die formellen Reformen, insbesondere die schrittweise Ausweitung des Wahlrechts, und die damit einhergehenden Veränderungen im Verfassungsleben fasst. Zusätzlich werden der Veränderungs- und der Legitimationsdruck, die auf den Verfassungen lasteten, als Elemente des Verfassungswandels angesehen, auch wenn diese nicht unmittelbar eine Verfassungsänderung zur Folge hatten. Vehemente Forderungen nach (weiteren) Verfassungsänderungen wurden in erster Linie von der Frauen- und Arbeiterbewegung erhoben, aber auch von ebenfalls zum Teil gut organisierten (konfessionellen oder sprachlich-ethnischen) Minderheiten.<sup>14</sup> Verfassungswandel wurde auch durch politische Entscheidungen und die sie begleitenden öffentli-

5 Dazu grundlegend, jedoch hauptsächlich zum deutschen Fall, SCHIEDER, Die Krise des bürgerlichen Liberalismus, in: SCHIEDER (Hrsg.), 1970. Zum belgischen Fall: MARTEEL, Der verlorene Geist von 1831, in: LEHNERT (Hrsg.), 2014; zum französischen Fall: CHARLOT (Hrsg.), *Troisième République*, 2014; zum englischen Fall: FOLEY, *The Politics of the British Constitution*, 1999, 21–29; SCHRÖDER, Vom Nutzen und Nachteil der ungeschriebenen Verfassung, in: VORLÄNDER (Hrsg.), 2002.

6 Eine zeitgenössische rechtswissenschaftliche Diagnose des Verfassungswandels in Europa und den Vereinigten Staaten findet sich bei JELLINEK, Verfassungsänderung und Verfassungswandlung, 1906 (ND PAULY [Hrsg.], 1996).

7 VOSSKUHLE, Gibt es und wozu nutzt eine Lehre vom Verfassungswandel?, in: WAHL (Hrsg.), 2008, 203, sowie PAULY, Verfassungswandel, Vorwort in: PAULY (Hrsg.), 1996, VIIff. Ähnlich: BRYDE, *Verfassungsentwicklung*, 1982. Für eine politikwissenschaftliche Perspektive siehe GLAESSNER ET AL. (Hrsg.), *Verfassungspolitik und Verfassungswandel*, 2000.

8 Dem Verfassungsrechtler Dieter Grimm zufolge ist bei Anpassungen einer Verfassung an veränderte Bedingungen, die „bei gleichbleibendem Text die Bedeutung der Norm verändern“, von Verfassungswandel zu sprechen. GRIMM, *op. cit.*, 1991, 22.

9 KIRSCH, Verfassungswandel um 1848, in: KIRSCH/SCHIERA (Hrsg.), 2001; KOCH, Verfassungswandel und Reformimpulse, in: FRANK (Hrsg.), 2013, 169.

10 LEONHARD, Die Grammatik der Gesellschaft, in: NEUHAUS (Hrsg.), 2010, 50.

11 KRAUS, Militärreform oder Verfassungswandel?, in: REIF (Hrsg.), 2000, 227f.

12 Siehe insbesondere die Beiträge unter II. in dem Band KIRSCH/SCHIERA (Hrsg.), *Verfassungswandel um 1848*, 2001, sowie NEUGEBAUER, Verfassungswandel und Verfassungsdiskussion, in: SCHMID (Hrsg.), 2008. Mit dem Verfassungswandel als politischen Prozess insbesondere in Preußen seit 1848 befassen sich die Schriften des Verfassungshistorikers Günther Grünthal in *Verfassung und Verfassungswandel*, hrsg. v. KROLL ET AL., 2003.

13 KIRSCH, Verfassungsrechtlicher Rahmen und politische Praxis, in: KIRSCH ET AL. (Hrsg.), 2002.

14 Zur flämischen Bewegung im 19. Jahrhundert siehe DE WEVER, Die Flämische Bewegung, in: KROLL (Hrsg.), 2005, sowie STENGERS/GUBIN, *Le grand siècle de la nationalité belge*, 2002, 69ff.

chen Debatten bewirkt, so etwa durch den Entschluss, dem Staat neue Aufgaben u.a. in der Daseinsfürsorge zuzusprechen, was dem „Geist“ der liberalen Verfassung grundsätzlich widersprach. In der Tat verzeichneten die Ordnungsprinzipien Staat und Nation gegenüber der Verfassung einen massiven Bedeutungszuwachs, wodurch diese ebenfalls unter Legitimationsdruck geriet. Auch die Bildungsreformdebatten waren Teil des Verfassungswandels: Mit diesen Debatten reagierten die bürgerlichen Gesellschaften auf den Legitimations- und Veränderungsdruck und trugen damit zugleich zur Dynamik des Verfassungswandels bei. Auf welche Weise dies geschah und welche Rolle organisierte gesellschaftliche Gruppen wie die Bildungsligen dabei spielten, ist Gegenstand dieses Buches. Es geht also darum, den Verfassungswandel als einen gesellschaftlichen Prozess nachzuvollziehen und zu zeigen, wie sich der Wandel der bürgerlich-liberalen Verfassung als ein Wechselspiel zwischen emanzipatorischen und beharrenden Kräften entfaltete.<sup>15</sup> Oder ließe sich mit Bezug auf das späte 19. Jahrhundert und angesichts der Bildungsdebatten gar von einer Verfassungskrise sprechen?

## Verfassungswandel im späten 19. Jahrhundert

Rechtspolitische Reformen wie die Wahlrechtsreformen, die Einführung sozialer Rechte oder die Bildungsgesetze waren Reaktionen auf die sozialen und wirtschaftlichen Umwälzungen des letzten Drittels des 19. Jahrhunderts und zugleich Auslöser für weitere Forderungen und Wandlungsprozesse sozioökonomischer wie weltanschaulicher Art. Der mit den Reformen, Debatten und Forderungen einhergehende Verfassungswandel war ein in Westeuropa transnational übergreifendes Phänomen, wobei sich Gemeinsamkeiten und Gleichzeitigkeiten ebenso wie national spezifische Ausprägungen und zeitliche Verschiebungen ergaben.<sup>16</sup> Länderübergreifend gilt jedoch, dass der liberale Kapitalismus, der dem Bürgertum seinen Aufstieg zur führenden Klasse ermöglicht hatte, beflügelt durch einen Aufschwung des Kreditwesens in den Jahren zwischen 1850 und 1895 seinen Höhepunkt erreichte. Vor allem England, aber auch Belgien und in geringerem Maße Frankreich präsentierten sich seit Mitte der 1880er Jahre als moderne Industriegesellschaften. Damit einhergehende Phänomene waren verbesserte Transportverhältnisse, eine zunehmende Verstädterung und ein allmählicher Bedeutungsverlust des landwirtschaftlichen Sektors – was besonders für England und Belgien galt, weniger hingegen für Frankreich, wo die ländliche Bevölkerung weiterhin von großer, auch politischer Bedeutung war. Parallel zur und bedingt durch die wirtschaftlichen Entwick-

- 
- 15 Die belgische Historikerin Gita Deneckere hat ihre Darstellung der belgischen *Belle Époque* entlang der emanzipatorischen und beharrenden Kräfte strukturiert: DENECKERE, *Les turbulences de la Belle Époque*, in: DUMOULIN ET AL. (Hrsg.), 2005. Auch nach Ansicht des Rechtswissenschaftlers und Verfassungshistorikers Hans Boldt dürfe der „Übergang zur Massengesellschaft“ nicht als eine „neue Etappe einer kontinuierlichen Staats- und Gesellschaftsentwicklung gedeutet“ werden. BOLDT, *Selbstverwaltung als Alternative?*, in: KIRSCH ET AL. (Hrsg.), 2002, 340.
- 16 Einen sehr guten Überblick über die Geschichte Belgiens des späten 19. Jahrhunderts liefern die Beiträge in DUMOULIN/DUJARDIN ET AL. (Hrsg.), *Nouvelle Histoire de Belgique*, 2005. Für einen detaillierten Einblick in die Geschichte der Dritten Republik siehe MAYEUR, *La vie politique sous la Troisième République*, 1984; MAYEUR, *Les débuts de la Troisième République*, 1973. Über die politischen und sozialen Veränderungen in England seit 1860 geben PUGH, *The Making of Modern British Politics*, 2002; HARRISON, *The Transformation of British Politics*, 1996, und PARRY, *The Rise and Fall of Liberal Government*, 1993, detailliert Aufschluss.

lungen, vor allem den Ausbau der Infrastruktur, verdichtete sich nicht nur die Kommunikation innerhalb der nationalen Gesellschaften, sondern auch der transnationale Austausch. Dadurch sowie durch die ansteigenden Alphabetisierungsraten entstand eine neue Form der politischen Öffentlichkeit, die sich insbesondere durch ein florierendes Pressewesen auszeichnete. Diese sich pluralisierende Öffentlichkeit, innerhalb derer z.B. Frauen das Recht auf Versammlungsfreiheit für sich beanspruchten und Zeitungen gründeten,<sup>17</sup> war von den bürgerlich-liberalen Verfassungen größtenteils nicht vorgesehen, sodass diese auch mit Hinblick auf ihre Garantie der Freiheitsrechte unter Legitimationsdruck gerieten.<sup>18</sup>

Der wirtschaftliche Aufschwung, der das 19. Jahrhundert bis dahin geprägt hatte, verlangsamte sich in der Zeit zwischen 1873 und 1895, die mancherorts als „Große Depression“ bezeichnet wird.<sup>19</sup> Die Preise für Landwirtschafts- und Industriegüter sanken, Konkurse von Unternehmen und Arbeitslosigkeit waren die Folge. Die Krise des modernen Industriekapitalismus und die damit einhergehenden Nöte und Bedrängtheiten waren Nährboden und Beschleuniger verschiedener sozialer Bewegungen und Ideologien. So gewannen unter den Auswirkungen der Krise die Arbeiterbewegungen an Zulauf; sie begannen, wie auch andere soziale und weltanschauliche Gruppen, sich in Parteien zu organisieren. In Belgien beispielsweise erlangte die Arbeiterpartei *Parti Ouvrier Belge* (POB) zunehmend politisches Gewicht. Vor dem Hintergrund der erstarkenden Arbeiterbewegung und sozialer Unruhen erließen in England liberale Regierungen bereits in den 1860er Jahren erste Sozialgesetze und leiteten so nicht nur einen Wandel des Liberalismus („*New Liberalism*“), sondern auch einen Verfassungswandel ein.<sup>20</sup> In Belgien und Frankreich wurden die ersten Sozialgesetze in den 1880er Jahren verabschiedet;<sup>21</sup> sie sollten neben der Gesundheit und Arbeitskraft der Arbeiter auch den Schutz der Frauen gewährleisten. Diesen Gesetzen und auch den Bildungsreformen war ihr Paternalismus gemeinsam, ebenso wie das Anliegen, die bestehenden, von der Verfassung verbrieften sozialen und Geschlechterverhältnisse weitgehend zu bewahren. Auch sollten die Emanzipationsbewegungen der Arbeiterschaft sowie der Frauen und anderer Minderheitengruppen eingedämmt oder zumindest kanalisiert werden. So waren in den Demokratisierungsschüben, die die Verfassungen im ausgehenden Jahrhundert erfuhren, immer auch Elemente enthalten, die eine vollständige Emanzipation der aus der politischen Öffentlichkeit Ausgeschlossenen sowie deren Integration als Gleichberechtigte in die Verfassungsgemeinschaft verhindern sollten.<sup>22</sup> So wurde z.B. in England Frauen nur

---

17 FREVERT, Die Zukunft der Geschlechterordnung, in: FREVERT (Hrsg.), 2000, 154ff.

18 Vgl. WAPLER, Frauen in der Geschichte des Rechts, in: FOLJANTY/LEMBKE (Hrsg.), 2012, 39f.; sowie FLOSSMANN, *Frauenrechtsgeschichte*, 2004, 75.

19 Siehe das Kapitel „Die Große Depression als internationale Konjunkturpoche“ in: ROSENBERG, *Große Depression und Bismarckzeit*, 1967, 25–29.

20 Vgl. KIRSCH ET AL., Fragen und Probleme des Konstitutionalismus, in: KIRSCH ET AL. (Hrsg.), 2002, 20. Zum Wandel des Liberalismus in den Jahren zwischen 1860 und 1900 sowie zur treibenden Kraft, die die Liberalen länderübergreifend für den Verfassungswandel darstellten, siehe ROUSSELLIER, *L'Europe des libéraux*, 1991, 79ff.

21 Zum Umgang der französischen Liberalen mit der „Sozialen Frage“ siehe RUDISCHHAUSER, *Vertrag, Tarif, Gesetz*, 1999.

22 Siehe dazu SCHNABEL-SCHÜLE, Zugehörigkeit im Verfassungsstaat, in: RAPHAEL/UERLINGS (Hrsg.), 2008.

auf lokaler Ebene das Wahlrecht zugestanden und in Belgien das allgemeine Männerwahlrecht als Pluralwahlrecht eingeführt.<sup>23</sup>

Der Verfassungswandel des späten 19. Jahrhunderts war, im Zusammenhang mit der aufkommenden Sozialstaatlichkeit,<sup>24</sup> maßgeblich durch den Bedeutungszuwachs und die wachsenden Aufgaben des Rechts- und Verwaltungsstaates bedingt.<sup>25</sup> Während nunmehr der Staat, der sich im Laufe des 19. Jahrhunderts als „ordnungspolitische Begleiterscheinung umfassender sozialer, kultureller und vor allem ökonomischer Mobilisierungsprozesse“ herausgebildet hatte,<sup>26</sup> als das geeignete Mittel erschien, die mittlerweile hochkomplexen Gesellschaften zu integrieren, schwand die „Kohäsions- und Bindekraft“ der Verfassungen.<sup>27</sup> Ferner schien das Ordnungsprinzip der Nation besonders und besser als das der Verfassung dazu geeignet, den Anforderungen einer Massengesellschaft gerecht zu werden; es entwickelte sich besonders in Deutschland, aber auch in anderen Staaten ein „Primat des ethnischen Nationalstaats gegenüber dem Verfassungsstaat“.<sup>28</sup> Auch die Verfassung selbst hatte bereits um 1830 und vor allem mit der Verabschiedung der belgischen Verfassung eine „Nationalisierung“ erlebt. Als erste Verfassung sprach diese in ihrem 2. Titel ausdrücklich von „den Belgiern und ihren Rechten“ und nicht mehr von den allgemeinen Menschen- und Bürgerrechten.<sup>29</sup>

Von der Nation ausgehend und als ein „Zeichen der Fundamentalpolitisierung der Gesellschaft“<sup>30</sup> entwickelte sich im späten 19. Jahrhundert ein pathetischer, größtenteils ressentimentgeladener Nationalismus, dessen Anhänger die „Gesellschaft vom Integrationsprinzip der Nation“ her verstanden und die Nation verabsolutierten.<sup>31</sup> Den belgischen Liberalen und französischen Republikanern – hier unterschieden sich Opportunisten und Radikale kaum<sup>32</sup> – diente der Nationalismus auch als rhetorisches Mittel im

---

23 Zur schrittweisen Änderung des belgischen Wahlrechts und zu den zugrunde gelegten Kriterien siehe das Kapitel „Genre et citoyenneté en Belgique“, in: GUBIN, *Choisir l'histoire des femmes*, 2007.

24 Siehe dazu insbesondere GRIMM, Die sozialgeschichtliche und verfassungsrechtliche Entwicklung zum Sozialstaat, 1987; sowie anstelle von vielen RITTER, *Der Sozialstaat*, 2010.

25 Für eine zusammenfassende Darstellung der Herausbildung neuer staatlicher Funktionen im 19. Jahrhundert siehe unter vielen RAPHAEL, *Recht und Ordnung*, 2000; DIPPER, Sozialgeschichte und Verfassungsgeschichte, in: SCHULZE (Hrsg.), 1991, 197f., sowie mit Hinblick auf das Wachstum des öffentlichen Rechts im Deutschen Reich STOLLEIS, Die Entstehung des Interventionsstaates, in: STOLLEIS (Hrsg.), 2001.

26 RAPHAEL, *op. cit.*, 2000, 12f.

27 BLÄNKNER, Die Idee der Verfassung, in: MÜNKLER (Hrsg.), 1996, 331.

28 GOSEWINKEL, Gleichheitsrechte und Nation, in: KIRSCH ET AL. (Hrsg.), 2002, 22.

29 HOFMANN, Zu Entstehung, Entwicklung und Krise des Verfassungsbegriffs, in: BLANKENAGEL ET AL. (Hrsg.), 2004, 163.

30 KIRSCH ET AL., *art. cit.*, 2002, 20.

31 WEICHLIN, Nationalismus als Theorie sozialer Ordnung, in: MERGEL/WELSKOPP (Hrsg.), 1997, 172.

32 Unter der Dritten Republik unterschieden sich die Republikaner in „Opportunisten“ und „Radikale“. Die „Opportunisten“ – weniger abwertend ließe sich von „Pragmatikern“ sprechen –, die bis 1898 das politische Geschehen bestimmten, waren politisch gemäßigt und sozial konservativ ausgerichtet. Ihre Klientel bestand hauptsächlich aus dem liberalen Bürgertum. Die Radikalen hingegen, die nach der Dreyfus-Affäre an die Spitze der Regierung strebten und die Dritte Republik bis in die 1930er Jahre hinein prägen sollten, waren sozial progressiv eingestellt und bekannten sich, anders als die Opportunisten, zum gesamten Erbe der Französischen Revolution. Ihre Wählerschaft entstammte hauptsächlich dem Kleinbürgertum. Für eine detaillierte Darstellung der Strömungen innerhalb des französischen Liberalismus bzw. Republikanismus siehe RUDISCHHAUSER, *op. cit.*, 1999, 20ff.

Kulturkampf, namentlich als ein Argument gegen den internationalen katholischen Ultramontanismus.<sup>33</sup> Die Säkularisierung, die Liberale und Republikaner vorantreiben wollten, gehörte ebenfalls zu den zentralen Merkmalen dieser Jahrzehnte, die vor dem Hintergrund des Aufschwungs von Wissenschaft und Technik sowohl von religiösem Zweifel als auch von einem Aufleben der Religiosität geprägt war.<sup>34</sup> Der „europäische Kulturkampf“,<sup>35</sup> der den Kontext der Bildungsdebatten bildete, umfasste zum einen die Neujustierung des konkordatar oder verfassungsrechtlich geregelten Status der Kirche<sup>36</sup> und zum anderen eine gesamtgesellschaftliche, „rhetorisch radikalisierte“<sup>37</sup> Auseinandersetzung über den „Ort und die Bedeutung der Religion für den Staat und in der Gesellschaft“,<sup>38</sup> was nicht zuletzt auch eine Verfassungsfrage war.

Seit den späten 1860er Jahren wurden in Belgien,<sup>39</sup> Frankreich<sup>40</sup> und England,<sup>41</sup> ebenso wie in anderen europäischen Staaten, in unterschiedlichen gesellschaftlichen Feldern Auseinandersetzungen darüber geführt, wie eine – darin waren sich die widerstreitenden Parteien weitgehend einig – in Anbetracht der sozialen Umwälzungen sowie der Veränderungen der Wirtschaft und insbesondere deren Internationalisierung notwendige Reform der Grundschulbildung erfolgen sollte. Bei den Debatten ging es um eine Bildung – die Akteure verwendeten die Begriffe „*enseignement populaire*“, „*instruction primaire*“ bzw. „*elementary education*“ –, die im Deutschen als Volksbildung bzw. allgemeine Grundschul- oder Primärbildung bezeichnet werden kann.<sup>42</sup> Die Primärbildung der gehobenen Mittel- und Oberschichten oder die Gymnasial- sowie Universitätsbildung, die z.B. in England noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts ausschließ-

---

33 Ultramontanismus bezeichnet eine Strömung innerhalb des Katholizismus des späten 19. Jahrhunderts, deren Anhänger sich strikt nach den Weisungen der päpstlichen Kurie richteten. Die Dekrete von Papst Pius IX. beförderten die anti-modernistische Haltung dieser Strömung, die sich gegen die Ausbreitung von Freiheitsrechten und Demokratie richtete.

34 BLASCHKE, Ein Zweites Konfessionelles Zeitalter?, 2000.

35 CLARK/KAISER, Kulturkampf in Europa im 19. Jahrhundert, in: CLARK/KAISER (Hrsg.), 2003.

36 BECKER, *Der Kulturkampf als europäisches und als deutsches Phänomen*, 1981, 444.

37 CLARK, Der neue Katholizismus und der europäische Kulturkampf, in: CLARK/KAISER (Hrsg.), 2003, 29.

38 BORUTTA, *Antikatholizismus*, 2011, 13f.

39 Für einen Überblick über die belgische Bildungsgeschichte siehe GROOTAERS (Hrsg.), *Histoire de l'enseignement en Belgique*, 1998. Mit Fokus auf die Auseinandersetzungen zwischen Katholiken und Liberalen im Rahmen des Kulturkampfes: LORY, *Libéralisme et instruction primaire*, 1979. Die Bildungspolitik der Sozialisten ist Thema in GROESSENS, *Les Socialistes Belges et l'Enseignement*, 1998. Eine feministische Sichtweise findet sich bei GUBIN, *Libéralisme, féminisme et enseignement des filles*, in: NANDRIN/VAN YPERSELE (Hrsg.), 2000; und GUBIN, *op. cit.*, 2007.

40 Überblicksartig zur französischen Bildungsgeschichte: POIRRIER, *Les enjeux de l'histoire culturelle*, 2004, 131. Als Standardwerke der französischen Bildungsgeschichte gelten die Arbeiten von PROST, *Histoire de l'enseignement en France*, 1968, und MAYEUR, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, 2004. Kulturgeschichtliche Ansätze finden sich bei OZOUF, *L'école de la France*, 1984; DIES., *L'École, l'Église et la République*, 1982; und CHANET, *L'école républicaine et les petites patries*, 1996.

41 Überblicksartig zur englischen Bildungsgeschichte: STEPHENS, *Education in Britain, 1750–1914*, 1998. In kulturgeschichtlicher Ausrichtung: LARSEN, *The Making and Shaping of the Victorian Teacher*, 2011.

42 Dazu SUTHERLAND, *Education*, in: THOMPSON (Hrsg.), 1990.

lich durch freie Träger organisiert war,<sup>43</sup> wurden weitgehend getrennt davon diskutiert und sind daher nicht Gegenstand dieser Untersuchung.<sup>44</sup>

In den Parlamenten und Verwaltungen, an der Spitze der Regierungen sowie in der Wissenschaft, aber auch innerhalb von Kirchen, Vereinen und verschiedenen Interessengruppen wurde z.B. darüber debattiert, welche Rolle der Zentralstaat – traditionell waren die Kommunen für die öffentliche Bildung verantwortlich – in der Grundschulbildung übernehmen sollte. Es stellte sich die Frage, inwiefern die viel zitierte Grundausbildung der künftigen Staatsbürger eine staatliche, wenn nicht gar *ausschließlich* staatliche Aufgabe sein sollte, die durch Steuergelder zu finanzieren sei. Diese Debatte verlief vor dem Hintergrund, dass die Grundschulbildung bis dahin in erster Linie von den großen Kirchen, der anglikanischen und der katholischen, zur Verfügung gestellt worden war. Es wurde darüber diskutiert, welche Veränderungen sich aus einer staatlichen Aufgabübernahme für das verfassungsrechtlich verankerte Verhältnis zwischen Staat und Kirche ergaben und welchen Platz religiöse Bildung in einem staatlich finanzierten Unterricht haben sollte. Den Akteuren stellte sich überdies die Frage, inwiefern eine gesetzlich verankerte Unterrichtspflicht mit den Grundsätzen der liberalen, auf die individuelle Freiheit des Bürgers ausgerichteten Verfassung vereinbar war und inwiefern eine neue Gewichtung der verfassungsrechtlichen Prinzipien zu erfolgen hatte, um das viel zitierte „nationale Interesse“ zu fördern. Nicht zuletzt ging es in den Bildungsdebatten um das im bürgerlichen 19. Jahrhundert zentrale Ordnungsprinzip der Geschlechtertrennung – die sogenannte Mädchenausbildung war den Reformern ein besonderes Anliegen –, das zudem eine der zentralen Verfassungsfragen war.<sup>45</sup> Die Bildungsdebatten, und besonders auch die Teilnahme der Ligen daran, lassen sich daher als Verfassungsdebatten ansehen, die zur Dynamik des Verfassungswandels beitrugen. Denn dass der politische Aushandlungsprozess in erheblichem Maße von außerparlamentarischen Gruppen wie den Bildungsligen geprägt wurde, war ebenfalls Ausdruck des Verfassungswandels. Dieser bestand nach Ansicht des zeitgenössischen deutschen Staatsrechtslehrers Georg Jellinek auch darin, dass „eine, von keinem Zentrum aus einheitlich geleitete, in diesem Sinne also naturwüchsig zu nennenden Organisation des Volkes in immer reicheren Maße“, dass „Vereine und Versammlungen aller Art, Unternehmer- und Arbeiterverbände, Interessenvertretungen mannigfaltigster Form [...] ihre Wirkung auf die Gestaltung der staatlichen Verhältnisse haben“.<sup>46</sup>

---

43 GREEN, *Education and State Formation*, 1990, 7.

44 Mit der Einschränkung auf Volks- bzw. allgemeine Primärbildung erübrigt es sich, den Begriff „Bildung“ zu erörtern. Besonders aus vergleichender Perspektive – die Bedeutung von Bildung wird weder von *instruction* noch von *education* vollständig wiedergegeben – ließe sich der Bildungsbegriff untersuchen. Dies ist aber nicht Gegenstand dieses Buches.

45 Zum Ideal des bürgerlichen Frauenbildes und dazu, wie es durch eine entsprechende Bildung geprägt werden sollte, siehe HUERKAMP, Die Lehrerin, in: FREVERT/HAUPT (Hrsg.), 2004, sowie McDERMID, Women and Education, in: PURVIS (Hrsg.), 1995.

46 JELLINEK, *op. cit.*, 1996, 74.

## Forschungsansatz

Die kulturalistische Verfassungsgeschichte steckt noch immer in ihren Kinderschuhen.<sup>47</sup> Trotz zahlreicher Appelle, die Historikerinnen und Historiker sowie Rechtswissenschaftler und Rechtswissenschaftlerinnen dazu ermuntern sollten,<sup>48</sup> wurde das heuristische und analytische Potential einer Verfassungsgeschichte im Sinne des *cultural turn* bislang kaum ausgeschöpft.<sup>49</sup> Anders als für die „Hochphase“ des Konstitutionalismus in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts fehlt es für den Zeitraum, in dem die Verfassungen als Integrations- und Ordnungsprinzip von jenen des Staats und der Nation überformt wurden, überhaupt an empirischen Arbeiten, die diesen Wandel beleuchten.<sup>50</sup> Dieser Band möchte dazu beitragen, diese doppelte Forschungslücke zu schließen, indem es den Wandel der bürgerlich-liberalen Verfassungen Belgiens, Englands und Frankreichs im späten 19. Jahrhundert aus „verfassungskultureller“ Perspektive untersucht. Darin wird ein Vorschlag gemacht, wie sich Verfassungsgeschichte als Kulturgeschichte empirisch umsetzen lässt – nämlich indem „Verfassungskultur“ als analytisch-heuristisches Instrument genutzt wird – und wie dadurch neue Erkenntnisse über den Verfassungswandel des späten 19. Jahrhunderts gewonnen werden können.

Dazu werden kollektive Akteure in den Blick genommen, die die Bildungsdebatten ihres jeweiligen Landes maßgeblich prägten: die belgische und französische *Ligue de l'enseignement* und die englische *National Education League* sowie die *National Education Association*. Die belgische Liga gründete sich 1865 explizit unter Berufung auf die zu dieser Zeit bereits legendäre englische *Anti-Corn Law League*; wenig später erfolgte nach belgischem Vorbild die Gründung der französischen *Ligue de l'enseignement*, und in England gründete sich 1869 angesichts der von der Regierung Gladstone vorbereiteten Bildungsreform ebenfalls eine *National Education League* (NEL). Deren Nachfolge trat in den späten 1880er Jahren die *National Education Association* (NEA) an. Die Ligen hatten das gemeinsame Ziel, den Bildungsreformprozess und die öffentliche Debatte im Sinne einer säkularen, kostenfreien, verpflichtenden und staatlich beaufsichtigten Grundschulbildung zu beeinflussen. Dabei ging es der NEL, die sich haupt-

---

47 Zur „Neuen Kulturgeschichte“ siehe den programmatischen Sammelband von HUNT (Hrsg.), *The New Cultural History*, 1989. Einen tiefgehenden und umfassenden Überblick liefert DANIEL, *Kompendium Kulturgeschichte*, 2006. Siehe auch die Beiträge in MERGEL/WELSKOPP (Hrsg.), *Geschichte zwischen Kultur und Gesellschaft*, 1997; sowie STOLLBERG-RILINGER, Einleitung, in: STOLLBERG-RILINGER (Hrsg.), 2005. Der englische Historiker Peter Burke hat einen Abriss über Traditionen, Paradigmen und Theorien in der Kulturgeschichte verfasst: BURKE, *Was ist Kulturgeschichte?*, 2005. Ein Überblick über die französische *histoire culturelle* findet sich bei POIRRIER, *Les enjeux de l'histoire culturelle*, 2004.

48 Siehe insbesondere STOLLBERG-RILINGER, *Verfassungsgeschichte als Kulturgeschichte*, 2010; SENN/PUSKÁS (Hrsg.), *Rechtswissenschaft als Kulturwissenschaft*, 2007; HEINIG, *Tagungsbericht*, 2003.

49 Beispiele und Ansätze für eine Verfassungsgeschichte als Kulturgeschichte finden sich u.a. bei REINHARD, *Verfassungsgeschichte als Kulturgeschichte*, 2000; BLÄNKNER, *Verfassung als symbolische Ordnung*, in: FRANÇOIS ET AL., (Hrsg.), 1998; BRANDT ET AL. (Hrsg.), *Symbolische Macht und inszenierte Staatlichkeit*, 2005. Auch das *Handbuch der europäischen Verfassungsgeschichte im 19. Jahrhundert* (2006), hrsg. von BRANDT ET AL., macht sich einen kulturalistischen Zugriff zur Aufgabe. Siehe auch einige Beiträge in LEHNERT (Hrsg.), *Konstitutionalismus in Europa*, 2014, sowie SUNDERBRINK, *Revolutionäre Neuordnung auf Zeit*, 2015.

50 BLÄNKNER, „Verfassungskultur“, in: LEHNERT (Hrsg.), 2014, 217. Eine Ausnahme stellt der Sammelband *Der Verfassungsstaat vor den Herausforderungen der Massengesellschaft*, hrsg. von KIRSCH ET AL. 2002, dar.

sächlich aus der wirtschaftlich aufstrebenden, aber politisch und sozial weiterhin diskriminierten konfessionellen Gruppe der Nonkonformisten<sup>51</sup> rekrutierte, um eine Gleichstellung mit der anglikanischen Kirche, während den sogenannten progressiven Liberalen der belgischen Liga an einer substantiellen Einschränkung des Einflusses der katholischen Kirche im Bildungsbereich gelegen war; sehr ähnlich war das primäre Anliegen der französischen Republikaner, die sich in der *Ligue de l'enseignement* zusammenfanden. In Belgien verliefen die Konfliktlinien in der Bildungsdebatte hauptsächlich zwischen den beiden großen politisch-gesellschaftlichen Lagern von Liberalen und Katholiken, während in England *Tories* und *Liberals*, die in ähnlichem Maße an der Institution der anglikanischen Staatskirche festhielten, durch die aufstrebenden Nonkonformisten und Radikalen<sup>52</sup> herausgefordert wurden. In Frankreich standen sich in der Bildungsfrage die „*deux France*“<sup>53</sup> unversöhnlich gegenüber: das konservativ-monarchistische katholische Frankreich auf der einen und das relativ heterogene republikanische Lager aus Antiklerikalen, Freidenkern, Atheisten, Liberalen und Laizisten auf der anderen Seite.<sup>54</sup>

Der Untersuchungszeitraum zwischen 1865 und 1904 ergibt sich zum einen daraus, dass 1865 die erste der drei Bildungsligen, die *Ligue belge de l'enseignement*, gegründet wurde. Zum anderen wurde das letzte der für die Debatten relevanten Bildungsreformgesetze, das 1902 erlassene englische *Balfour-Gesetz*, noch in den darauf folgenden zwei Jahren kontrovers diskutiert.

Wie also prägten die Bildungsligen die Bildungsdebatten, und inwiefern trugen sie dadurch zum Verfassungswandel bei? Inwiefern waren sie an dem Legitimitätsverlust und der Beharrungskraft der Verfassungen beteiligt? Wie verfestigten sie die Ausschlussmechanismen der bürgerlich-liberalen Verfassung, und inwiefern trugen sie auch zu ihrer Überwindung bei? Wie erzeugten Akteure wie die Ligen ein Spannungsverhältnis zwischen Erneuerung und Bewahren, das den Verfassungswandel charakterisierte? Inwiefern war ihre Argumentation in der Bildungsdebatte gar Ausdruck einer Verfassungskrise? Um auf diese Fragen zu antworten, wird „Verfassungskultur“ als analytisch-heuristisches Mittel verwendet. Verfassungskultur wird dabei als ein Phänomen betrachtet, das im Zusammenhang mit Verfassungsdebatten dadurch entsteht, dass sich gesellschaftliche Akteure durch bestimmte, hauptsächlich kommunikative Praktiken die Verfassung zunutze machen, sie sich aneignen und interpretieren. Denjenigen Praktiken, durch die Verfassungskultur erzeugt wird, liegt in dieser Lesart immer eine bestimmte Wahrnehmung von Verfassung seitens der Akteure zugrunde. Wenn es also in der Kulturgeschichte darum geht, „vergangene Zeiten daraufhin“ zu befragen, „wie sich

51 Mit Nonkonformisten bzw. *Dissenter* werden englische Protestanten bezeichnet, die die Liturgie und Doktrin der anglikanischen Kirche ablehnen und sich von dieser abgespalten haben. Der Begriff „Nonkonformist“ ist seit der Restauration der Monarchie im Jahr 1660 gebräuchlich. In dieser Kategorie werden zahlreiche Glaubensrichtungen zusammengefasst, z.B. Quäker oder Baptisten, die zusammen eine große religiöse Minderheitengruppe bilden.

52 „Radikal“ bezieht sich auf die im späten 18. Jahrhundert und im Rahmen der Spannungen zwischen den amerikanischen Kolonien und England entstandene politische Strömung der *radicals*. Die Bewegung, die in Thomas Paine's *Rights of Man* (1791) einen prägnanten Ausdruck fand, vertrat die Überzeugung, mit ihren Forderungen insbesondere nach Ausweitung des Wahlrechts an die „Wurzel“ (lat. *radix*) der englischen Verfassung anzuknüpfen.

53 POULAT, *Liberté, laïcité*, 1988.

54 MOLLENHAUER, Symbolkämpfe um die Nation, in: HAUPT/LANGEWIESCHE (Hrsg.), 2004, 202ff.

Menschen in ihnen wahrgenommen und gedeutet haben“,<sup>55</sup> wird Verfassung hier in ihrer Wahrnehmung durch historische Akteure als Voraussetzung für die Ausprägung von Verfassungskultur verstanden. Die sozialen Praktiken, auf die es beim Entstehen von Verfassungskultur ankommt, sind daher „mit Bewertungen, mit Interpretationen, Selbst- und Fremddeutung“ im Hinblick auf die Verfassung verknüpft, „auch wenn diese eher unbemerkt und unreflektiert ‚mitlaufen‘“.<sup>56</sup> Verfassungskultur ist also der Prozess, im Zuge dessen Verfassung stets aufs Neue zum Bestandteil der Kultur einer Gesellschaft wird und dabei ihre Bedeutung verändern kann. So lässt sich mithilfe dieses Analysebegriffs der Verfassungswandel des späten 19. Jahrhunderts als soziokultureller Prozess nachvollziehen und in seinen verschiedenen Ausprägungen greifbar machen.

Dieser Forschungsansatz erlaubt es außerdem, die – neben spezifisch nationalen „Verfassungskrisen“ wie etwa der *crise du 16 mai* und dem *boulangisme* in Frankreich<sup>57</sup> oder der *Irish Home Rule* im Vereinigten Königreich – auch vorhandene transnationale Dimension des Verfassungswandels in den Blick zu bekommen. Dazu werden die Bildungsdebatten, deren Inhalte sich auf die nationalen Gesellschaften bezogen, in ihren transnationalen Verflechtungen untersucht. Diese Verflechtungen entstanden unter anderem dadurch, dass sich Akteure wie die Bildungsligen transnational vernetzten. Auf der Suche nach der effizientesten Organisationsform, nach den am meisten geeigneten Kommunikationspraktiken, zum Austausch über bildungspolitische Fragen oder allein, um die eigene Aktivität im Vergleich mit anderen zu messen, traten die Ligen regelmäßig in Kontakt mit ihren ausländischen Kollegen. Die Transnationalität der Ligen bestand allgemein darin, dass sie sich wechselseitig wahrnahmen und ihr jeweiliges Vorgehen verfolgten, dass sie sich über ihr Vorgehen austauschten und dass sie Praktiken aus dem Ausland transferierten und in ihren nationalen Kontext einfügten.<sup>58</sup> Mit dem Augenmerk auf die transnationale Vernetzung der Bildungsligen, die zugleich zur Nationalismusbewegung ihres jeweiligen Landes gehörten, schließt diese Studie an jene Ansätze in der Nationalismusforschung an, die den transnationalen Charakter des Nationalismus betonen.<sup>59</sup>

Indem der These nachgegangen wird, dass sich „das Nationale“, also die nationalen Bildungsdebatten, auch aus seinen transnationalen Verflechtungen sowie aus seiner Auseinandersetzung mit „fremden Mustern“ konstituierte,<sup>60</sup> verortet sich das Buch innerhalb der transnationalen Geschichtsschreibung. Es untersucht jene Verstreungen, Transfer- und Austauschprozesse, „*that weave nations together, or keep them apart*“ und die sich obendrein dazu eignen, „*to draw out the nation as a ‘bounded historical entity imbricated in structures and processes that connect’ it to regions and potentially*

---

55 DANIEL, *op. cit.*, 2006, 19.

56 HÖRNING/REUTER, *Doing Culture*, in: HÖRNING/REUTER (Hrsg.), 2004, 11.

57 ODILE RUDELLE zeichnet in *La République absolue*, 1982, ein genaues politikhistorisches Bild der dauerhaften Prekarität der Verfassung(en) der Dritten Republik. Einen kurzen Überblick über die Ereignisse des 16. Mai 1877 liefert FENSKE, *Der moderne Verfassungsstaat*, 2001, 232. Ausführlicher: MAYEUR, *op. cit.*, 1984, 63ff., sowie die Beiträge in GUISLIN (Hrsg.), *La crise du seize-mai revisité*, 2009.

58 Vgl. PATEL, *Nach der Nationalfixiertheit*, 2004, 9.

59 Siehe insbesondere THIESSE, *La création des identités nationales*, 1999.

60 Johannes Paulmann plädiert für ein „Verständnis von ‚Nationalkultur‘, das „als Prinzip die permanente Auseinandersetzung mit fremden Mustern in der Form von Aneignung und Abwehr zugrundelegt“. PAULMANN, *Interkultureller Transfer*, in: MUHS ET AL. (Hrsg.), 1998, 21.

every part of the world.“<sup>61</sup> So wird besonders untersucht, inwiefern im Falle der Bildungsligen von einem „wechselseitigen, in sich vernetzten Konstitutionsprozess“ gesprochen werden kann, „dessen Akteure jeweils das System des anderen im Kopf hatten und auch strategisch damit operierten, diese Vorstellungen für ihre Zwecke einzusetzen“.<sup>62</sup> Die Annahme von einer gegenseitigen Wahrnehmung und Rezeption der Akteure ist für diese Untersuchung, die sich an der Programmatik der *histoire croisée* orientiert, von zentraler Bedeutung.

Viele Merkmale der an sich nationalen Bildungsdebatten, so z.B. die enorme Bedeutung, die das Petitionieren in ihrem Zusammenhang erlangte, oder die Gesetzesentwürfe, die die Bildungsligen vorlegten, lassen sich in der Tat nur begreifen, wenn die transnationale Ausrichtung der Ligen mit betrachtet wird. Die Akteure werden daher vor allem aus einer transferanalytischen Perspektive untersucht, wobei ein besonderes Augenmerk auf Prozesse der Aneignung und Anverwandlung gelegt wird. So wird erörtert, ob und wie eine transferierte Praktik, etwa das Abhalten öffentlicher Kundgebungen oder Versammlungen, im Zuge ihrer „Akkulturation“ ihre Bedeutung veränderte.<sup>63</sup> Zudem wird ein vergleichender Blick auf die Aktivitäten der Bildungsligen geworfen. Denn um überhaupt einen Transferprozess ausmachen zu können, müssen die Einheiten im Sinne einer Differenzbestimmung zunächst einander gegenüber gestellt werden.<sup>64</sup> Da hier jedoch von einem „vernetzten Konstitutionsprozess“ der Ligen ausgegangen wird, wäre eine gleichzeitige Annahme von drei vollständig getrennten Einheiten nicht sinnvoll.<sup>65</sup> Es kann hier also nicht um einen stringenten analytischen Vergleich im Sinne der Sozialgeschichte gehen; Ziel ist es auch nicht, im Zuge eines Vergleichs bestimmte Typen des Verfassungswandels zu identifizieren. Gleichwohl soll der Vergleich dazu dienen, Gemeinsamkeiten und Besonderheiten in der Art und Weise, wie die Bildungsligen zum Verfassungswandel beitrugen, erkennbar werden zu lassen. Dabei wird auch auf jene Differenzbestimmungen eingegangen, die von den historischen Akteuren selbst vorgenommen wurden.<sup>66</sup> Das Einbeziehen des zeitgenössischen Vergleichs ebenso wie die

61 CLAVIN, *Defining Transnationalism*, 2005, 432. Zitat aus: BENDER, Introduction, in: BENDER (Hrsg.), 2002, 11.

62 WERNER/ZIMMERMANN, Vergleich, Transfer, Verflechtung, 2002, 619.

63 ESPAGNE/WERNER, Deutsch-französischer Kulturtransfer, in: ESPAGNE/WERNER (Hrsg.), 1988, 21. An anderer Stelle bezeichnen Espagne und Werner den Kulturtransfer als einen „Versuch der Reinterpretation“: ESPAGNE/WERNER, *La construction d'une référence culturelle allemande en France*, 1987, 972. Auch für Hartmut Kaelble ist das Phänomen der Anverwandlung für den Begriff des Transfers zentral: KAEUBLE, Die interdisziplinären Debatten über Vergleich und Transfer, in: KAEUBLE/SCHRIEWER (Hrsg.), 2003, 472.

64 EISENBERG, Kulturtransfer als historischer Prozess, in: KAEUBLE/SCHRIEWER (Hrsg.), 2003, 410f. Die Methodendebatte zur vergleichenden (Sozial-)Geschichte wurde in Deutschland maßgeblich von HAUPT (Hrsg.), *Geschichte und Vergleich*, 1996; KAEUBLE/SCHRIEWER (Hrsg.), *Vergleich und Transfer*, 2003; KAEUBLE, *Der historische Vergleich*, 1999; und WELSKOPP, *Stolpersteine auf dem Königsweg*, 1995; geprägt. Wichtiger Bezugspunkt der vergleichenden Forschung in Frankreich und Deutschland ist noch immer der Aufruf zum Vergleich von Marc Bloch aus dem Jahr 1928: Pour une histoire comparée des sociétés européennes, in: BLOCH/PERRIN (Hrsg.), ND 1983. Siehe dazu auch ATSMAS/BURGUIÈRE (Hrsg.), *Marc Bloch aujourd'hui*, 1990.

65 Vgl. THER, *Beyond the Nation*, 2003; sowie CONRAD/CONRAD, Wie vergleicht man Historiographien?, in: CONRAD/CONRAD (Hrsg.), 2002.

66 Nach Johannes Paulmann ist die Analyse zeitgenössischer Vergleiche Teil der Transferforschung. PAULMANN, art. cit., 1998, 30. Siehe auch MUHS ET AL., Brücken über den Kanal?, in: MUHS ET AL. (Hrsg.), 1998, 11f.; sowie PERNAU, *Transnationale Geschichte*, 2011, 54.

Verknüpfung der Analyseperspektiven „Vergleich“ und „Transfer“ dienen dazu, die Bildungsdebatten in ihren transnationalen Zusammenhängen und Abhängigkeiten verständlich zu machen.<sup>67</sup>

Voraussetzung für die gemeinsame Betrachtung der Bildungsdebatten und des Verfassungswandels in Belgien, Frankreich und England ist zunächst, dass die Debatten, flankiert von einer nationalen Bildungsgesetzgebung, in den drei Staaten in etwa zeitgleich verliefen und sich die verhandelten Themen sehr ähnelten. Vor diesem Hintergrund wurden die Bildungsligen unter gegenseitiger Einflussnahme gegründet und agierten dann unter wechselseitiger Beobachtung. Die parallele Untersuchung beruht auch darauf, dass innerhalb der bürgerlichen Gesellschaften der Länder (in Frankreich gilt dies für die Zeit ab 1879) ein Selbstverständnis von liberaler bzw. demokratischer Verfassungsstaatlichkeit vorherrschte. Dabei ist auch der Umstand von Bedeutung, dass den Akteuren die notwendigen (kommunikativen) Freiräume, also z.B. eine freie Presse oder die Vereinigungsfreiheit, eingeräumt wurden – was jedoch auf Frankreich erst ab den 1880er Jahren zutrifft. Allein in Belgien jedoch waren die Freiheitsrechte formal verfassungsrechtlich garantiert, was nicht der einzige Unterschied zwischen den Verfassungen Belgiens, Englands und Frankreichs war. Die belgische Verfassung von 1831 etablierte erstmals eine auf nationaler Souveränität beruhende parlamentarische Monarchie.<sup>68</sup> Die englische Verfassung war anders als die belgische nicht aus einer Revolution hervorgegangen, sondern diente im Laufe der Jahrhunderte als „adäquate und konsensfähige Beschreibung der herrschenden politischen Zustände“.<sup>69</sup> Die Entwicklung der im Kern aristokratischen Verfassung bestand zum einen darin, dass die Gewalt von der Krone aus nach und nach auf das Parlament und das Wahlvolk übertragen wurde,<sup>70</sup> und zum anderen darin, dass sich die Garantie der individuellen Freiheitsrechte und die *rule of law* verfestigten.<sup>71</sup> Die Verfassung der französischen Dritten Republik von 1875 entsprach in ihren Grundzügen den Mechanismen einer konstitutionellen parlamentarischen Monarchie, beinhaltete aber zugleich Zugeständnisse an die Republikaner, so den Verzicht auf ein absolutes Veto des Staatsoberhauptes und die Beibehaltung des allgemeinen Männerwahlrechts.<sup>72</sup>

---

67 Insbesondere Hartmut Kaelble hat die Kombination von Vergleichs- und Transferforschung wiederholt gefordert: KAEUBLE, *op. cit.*, 1999, 19ff.; DERS., Die interdisziplinären Debatten über Vergleich und Transfer, in: KAEUBLE/SCHRIEWER (Hrsg.), 2003, 478; DERS., Die Debatte über Vergleich und Transfer und was jetzt?, 2005; DERS., Herausforderungen an die Transfergeschichte, in: SCHULTE (Hrsg.), 2006, 11. Siehe auch MIDDELL, Kulturtransfer und Historische Komparatistik, in: MIDDELL (Hrsg.), 2000.

68 GILISSEN, Die belgische Verfassung von 1831, in: CONZE (Hrsg.), 1967, 61; UYTENDAELE, *Précis de droit constitutionnel belge*, 2005, 88.

69 BEAUD, L’histoire du concept de constitution en France, 2009, 2.

70 BARENDT, *An Introduction to Constitutional Law*, 1998, 35.

71 JENNINGS, *The Law and the Constitution*, 1972, 263ff.

72 MORABITO, *Histoire constitutionnelle de la France*, 2010, 300; GICQUEL, *Droit constitutionnel et institutions politiques*, 2003, 428.

Um diese sehr unterschiedlichen Verfassungen – die nicht kodifizierte,<sup>73</sup> aus *statute law* und *common law* zusammengesetzte englische Verfassung,<sup>74</sup> die als liberal-fortschrittlich geltende belgische Verfassung mit integriertem Grundrechtekatalog und die rein staatsorganisatorische Verfassung der französischen Dritten Republik, die in den 1880er Jahren durch Gesetze zur Verankerung der bürgerlichen Freiheiten ergänzt wurden – dennoch gemeinsam fassen zu können, wird der Begriff der materiellen Verfassung verwendet. Dies bedeutet, Verfassung(-srecht) über die Inhalte zu erfassen, nämlich über jene Normen und Staatsorgane, die im Verhältnis zu anderen in der Regel als „grundlegend“ betrachtet werden. So zählen z.B. einige der seit den 1880er Jahren in Frankreich erlassenen Gesetze, insbesondere das Recht auf Vereinigung von 1901 und das Gesetz über die Trennung von Staat und Kirche von 1905, zur materiellen Verfassung. Verfassungsrecht im materiellen Sinne ist dann wegen seiner „Bedeutung“ und nicht wegen seiner „gesteigerten Rigidität“ als Verfassungsrecht zu qualifizieren<sup>75</sup> und stellt die „Gesamtheit der grundlegenden Rechtssätze über die staatliche Willensbildung, Organisation und Funktionsweise und dessen Grundprinzipien“ dar.<sup>76</sup>

Bei aller Unterschiedlichkeit der Verfassungen gilt aber auch, dass sie in ihrer Entstehung und (Fort-)Entwicklung untrennbar miteinander verbunden waren.<sup>77</sup> So deuten

---

73 Der Politikwissenschaftler Giovanni Sartori begründet seine Präferenz für diesen Begriff gegenüber dem der „ungeschriebenen Verfassung“ plausibel mit dem Hinweis auf die zahlreichen schriftlichen Dokumente, die die Verfassung beinhaltet. SARTORI, *Constitutionalism*, 1962, 855. Einige Autoren sprechen hingegen mit A.V. Dicey von der „ungeschriebenen Verfassung“. DICEY, *Introduction to the study of the law of the constitution*, 1902, 4.

74 Der Rechtswissenschaftler Yvo Hangartner fasst den kompositorischen Charakter der englischen Verfassung mittels des materiellen Verfassungsbegriffs. HANGARTNER, *Verfassungstexte*, in: BLANKENAGEL ET AL. (Hrsg.), 2004, 140.

75 BRYDE, *op. cit.*, 1982, 139.

76 Ebd. Diese Wortwahl findet sich auch bei dem französischen Verfassungsrechtler Jacques Chevallier, nach dem sich „oberhalb“ der formellen Verfassung einer Gesellschaft eine materielle Verfassung befindet, die die grundlegenden und begründenden Normen (*les normes de caractère fondamental et fondateur*) enthält. CHEVALLIER, *Pour une sociologie du droit constitutionnel*, in: BÉCHILLON/BRUNET (Hrsg.), 2006, 286.

77 WILLOWEIT/SEIF (Hrsg.), *Europäische Verfassungsgeschichte*, 2003, Vorwort. Auch Hans Boldt begreift die europäische Verfassungsgeschichte als eine „Einheit, die sich in diesen Staaten zwar in unterschiedlicher Weise präsentiert, dennoch, unbeschadet aller Unterschiede, eine allgemeine Entwicklung darstellt“. BOLDT, *Probleme des verfassungsgeschichtlichen Vergleichs*, in: MAZZACANE/SCHULZE (Hrsg.), 1995, 63. Dennoch ist eine transnationale, nicht allein vergleichende Verfassungsgeschichte Europas bislang nur in Ansätzen vorhanden. Für einen Überblick über den Forschungsstand siehe die Einleitung in KIRSCH, *Monarch und Parlament*, 1999. Ansätze für eine transnationale Verfassungsgeschichte finden sich z.B. bei REINHARD, *Geschichte der Staatsgewalt*, 1999; sowie in den Beiträgen in KIRSCH/SCHIERA (Hrsg.), *Denken und Umsetzung des Konstitutionalismus*, 1999; und KIRSCH/SCHIERA (Hrsg.), *op. cit.*, 2001. In dem Handbuch BRANDT ET AL. (Hrsg.), *Handbuch der europäischen Verfassungsgeschichte*, 2006, werden die einzelnen Länder wiederum in getrennten Kapiteln behandelt. Gleiches gilt für den Tagungsband der Vereinigung für Verfassungsgeschichte: NEUHAUS (Hrsg.), *Verfassungsgeschichte in Europa*, 2010. Unter den rechtswissenschaftlichen Arbeiten können die Werke und Sammelbände unter der Herausgeberschaft von Reiner Schulze und Dietmar Willoweit als Vertreter eines transnational-europäischen Ansatzes in der Verfassungsgeschichte genannt werden: SCHULZE, *Die Europäische Rechts- und Verfassungsgeschichte*, 2005; SCHULZE (Hrsg.), *Europäische Rechts- und Verfassungsgeschichte*, 1991; WILLOWEIT/SEIF (Hrsg.), *op. cit.*, 2003; WILLOWEIT, *Probleme und Aufgaben einer europäischen Verfassungsgeschichte*, in: SCHULZE (Hrsg.), 1991.

auch die Stichwort-Beiträge zu „Verfassung“ in den einschlägigen Enzyklopädien<sup>78</sup> sowie zentrale verfassungsrechtliche Schriften in den einzelnen Ländern darauf hin, dass diese ihre nationale Verfassung stets im transnationalen Vergleich wahrnahmen.<sup>79</sup> Ein weiteres Anliegen dieser Untersuchung liegt unabhängig von ihrer Thematik darin, die zentrale Stellung Belgiens für die grenzüberschreitenden Veränderungsprozesse des 19. Jahrhunderts herauszuarbeiten sowie die Initiativ- und Vermittlerrolle belgischer bürgerlicher Akteure innerhalb von europäischen Austauschprozessen zu betonen.<sup>80</sup> Das Buch erhebt somit nicht den Anspruch, die Bildungsdebatten in ihrer gesamten Breite und Tiefe abzubilden. Da es hier um die Praktiken und Argumentationsweisen bestimmter Akteure geht, ist beispielsweise eine Presseanalyse nicht Teil der Untersuchung. Aufgrund des Fokus auf den Verlauf der Debatten, sind auch die Bildungsreformen in ihrer pädagogischen Dimension hier nicht von Interesse. Zudem beschränkt sich die Studie auf jene Auseinandersetzungen, die über die Bildungsreformen auf dem europäischen Kontinent geführt wurden. Die Bildungssysteme in den Kolonien und die darüber geführten Debatten, in die Regierungen, indigene Eliten und europäische Siedler eingebunden waren, bedürfen in ihrer Komplexität einer gesonderten Untersuchung. So hatte die britische *Whig*-Regierung bereits in den 1830er Jahren gegen erheblichen Widerstand der *Tories* in Irland ein staatliches Unterrichtswesen eingeführt, um die Loyalität der Bevölkerung zu gewinnen.<sup>81</sup> Der Fall Algeriens verdeutlicht ebenfalls, wie vielschichtig die Aushandlungsprozesse über die Grundschulbildung in den Kolonien waren: Die französischen Schulgesetze, die 1883 nach Algerien übertragen worden waren, schlossen die muslimisch-arabischen Kinder aus der Unterrichtspflicht aus; deren Bildung wurde von den europäischen Siedlern als „Verschwendung“ angesehen und in der Umsetzung behindert,<sup>82</sup> indigene Lehrer organisierten sich daraufhin und denunzierten die bildungspolitische Diskriminierung der muslimisch-arabischen Bevölkerung.<sup>83</sup>

## Quellenmaterial

Die Praktiken und Argumentationsweisen der Ligen werden über das Archivmaterial der französischen und belgischen *Ligue de l'enseignement* sowie der englischen *National Education League* und *National Education Association* erschlossen. Darin finden sich Dokumente der internen und externen Kommunikation, Pamphlete und Petitionsschriften sowie Sitzungs- und Kongressprotokolle. Über die Aktivität der belgischen Liga in den Jahren zwischen 1864 und 1902 gibt ein umfangreicher Archivbestand Aufschluss, der bei der noch heute existierenden Vereinigung in Brüssel eingesehen werden

---

78 Vgl. z.B. Constitution, in: *Grand Dictionnaire du XIXe siècle*, Larousse, édition 1866–1879, 1982, 601.

79 DICEY, *op. cit.*, 1902, V; DESCAMPS, *La Constitution Belge Comparée*, 1887; DESCAMPS, *La Mosaïque constitutionnelle*, 1892; ESMEIN, *Éléments de Droit Constitutionnel*, 1896, I; DERS., *Éléments de droit constitutionnel français et comparé*, 1899, 22; BOUTMY, *Études de droit constitutionnel*, 1885, I. Zur Rezeption der englischen Verfassung auf dem Kontinent zur Zeit des *Ancien Régime* siehe auch KRAUS, *Englische Verfassung und politisches Denken*, 2006.

80 Siehe dazu die Beiträge im Themenheft *Beyond Belgium* der *Revue belge de philologie et d'histoire*, hrsg. v. LAQUA ET AL., 90 (4), 2012.

81 LOUGHEED, *National Education and Empire*, in: DICKSON ET AL. (Hrsg.), 2012.

82 BELMOUSSOUS, *Assimilation and Empire*, 2013, 147.

83 Ebd., 171.

kann. Ähnlich umfangreich ist der Bestand der *National Education Association*, der sich in den *London Metropolitan Archives* befindet. Darüber hinaus besitzen verschiedene Londoner Archive, darunter insbesondere die *Dr Williams Library*, Privatarchivbestände, in denen von der Vereinigung versandtes Material, wie z.B. Einladungen zu Sitzungen oder Flugschriften, überliefert ist.

Vereinzelte von der belgischen Liga herausgegebene Schriften sind im Bestand „Goyau“ des Pariser *Institut Catholique* erhalten geblieben. Dieser umfasst eine umfangreiche Sammlung von Briefen, die der Gründer der französischen Liga, Jean Macé, erhielt.<sup>84</sup> Dieser archivierte Korrespondenz kommt umso größere Bedeutung zu, als sie das nahezu einzige unveröffentlichte Material darstellt, das die Entwicklung der französischen Liga in den Jahren zwischen 1866 und 1901 dokumentiert (einzelne Stücke befinden sich im Bestand der *Ligue belge*); denn das Archiv der *Ligue française* wurde im Zweiten Weltkrieg zerstört. Auch im Falle der englischen *National Education League*, der Vorgänger-Organisation der NEA, existiert kein genuiner Archivbestand. Die Birmingham *Central Library* beherbergt jedoch eine umfangreiche Sammlung veröffentlichter Schriften der Vereinigung. Darin befinden sich nicht allein die Mitgliederzeitschriften der NEL, sondern darüber hinaus gedruckte Reden sowie Flugblätter und Pamphlete.

Ein wichtiger Teil des Quellenkorpus sind auch die regelmäßig erschienenen Mitgliederzeitungen der Vereinigungen, die nicht nur an die Mitglieder, sondern auch an eine breitere Leserschaft verschickt wurden und die das wichtigste Medium zur Außerdarstellung der Ligen waren. Im Falle der belgischen und französischen Liga nannten sich diese Veröffentlichungen *Bulletins*, die englische Liga wiederum gab *Monthly Papers* heraus. Die NEA verlegte ihre *Annual Reports*, die zwar weniger ausführlich, hinsichtlich des Inhalts jedoch sehr ähnlich gestaltet waren wie die *Monthly Papers* der NEL.

Die Debatten auf Ebene der Zentralregierungen, der Lokalverwaltungen oder der nationalen Parlamente konnten zum Teil über das Archivmaterial der Vereinigungen erschlossen werden. Darüber hinaus sind die Bildungsreformgesetze sowie die Protokolle über deren Aushandlung in den Parlamenten Bestandteil des Quellenkorpus, denn ausgehend von diesen Gesetzen und Debatten bestimmten die Vereinigungen ihr Vorgehen. Der Korpus enthält ferner die Verfassungen sowie einige Schlüsselwerke der zeitgenössischen Verfassungsrechtswissenschaft.

## Aufbau des Buches

Das Buch gliedert sich in drei Teile. In einem ersten, relativ kurzen Teil wird die Arbeit innerhalb des Forschungsfeldes der kulturalistischen Verfassungsgeschichte verortet. Dazu werden zunächst die konzeptionellen Grundlagen vorgestellt, bevor die Bildungsdebatten als Verfassungsdebatten charakterisiert und geschildert werden. Zu den konzeptionellen Grundlagen gehören insbesondere zwei Aspekte: eine kurze Herleitung der kulturalistischen Verfassungsgeschichte (Kapitel 1.1) sowie eine genaue Darstellung des Konzepts der Verfassungskultur (1.2). Dieser analytische Begriff wird in fünf

---

84 Für den Hinweis auf diesen überaus reichhaltigen Bestand danke ich dem Historiker Jean-Paul Martin.

Schritten hergeleitet und dabei in den interdisziplinären Zusammenhang seiner bisherigen Definitionen und Verwendungen eingebettet. Die Darstellung der Bildungs- als Verfassungsdebatten ist ihrerseits in drei Aspekte unterteilt: Erstens werden die Reformgesetze als verfassungsnaher Gesetzgebung kurz umrissen (2.1), bevor zweitens die Bildungsdebatten in den Kontext der Demokratisierungsprozesse und des Kulturkampfes eingeordnet werden (2.2). Drittens werden die Bildungsligen, die, so die These dieses Buches, als Akteure zum Verfassungswandel beitrugen, einzeln vorgestellt (2.3.2–4). In diesem Kontext ist auch auf die Vereinigungsform der Liga einzugehen (2.3.1).

Der zweite Teil des Buches ist den Ligen als Verfassungsakteuren gewidmet, und zwar auf drei Analyseebenen. Zunächst geht es – und zwar in dreierlei Hinsicht – um die (Selbst-)Verortung der Bildungsligen innerhalb der Verfassung, die ebenfalls drei Aspekte beinhaltet. Erstens durchliefen die Ligen mithilfe verschiedener Praktiken jeweils spezifische Legitimationsprozesse (3.1). Zweitens gaben sie sich, indem sie Statuten ausarbeiteten und Institutionen schufen, jeweils spezifische innere Ordnungen, die hier als Mikroverfassungsordnungen bezeichnet werden (3.2). Drittens gehörten auch ihre Selbstwahrnehmungen als Akteure sowie die ihnen gegenüber vorgenommenen Fremdzuschreibungen zu ihrer Verortung innerhalb der Bildungsdebatte und innerhalb der Verfassung (3.3). Während die transnationale Verflechtung bereits für den Legitimationsprozess der Ligen bedeutsam war, ist der grenzüberschreitenden Kommunikation das vierte Kapitel gewidmet. Es wurde „strategisch“ in der Mitte des zweiten Teils platziert, um die zentrale Bedeutung ihrer transnationalen Ausrichtung für das Vorgehen der Ligen hervorzuheben. Dies wird im Zuge des fünften Kapitels nochmals verdeutlicht. Es befasst sich zunächst mit jenen Praktiken, die die Ligen zur Kommunikation mit der Öffentlichkeit gebrauchten (5.1), und wendet sich in einem zweiten Schritt der Kommunikation in Richtung der Verfassungsorgane zu (5.2).

Im dritten Teil geht es schließlich um die in der Bildungsdebatte verhandelten Inhalte und besonders um die von den Ligen praktizierte Argumentation. Drei Themenbereiche werden dabei in den Blick genommen und mit Bezug auf den Verfassungswandel und unter der Frage analysiert, ob sich die Argumentation der Ligen als Ausdruck einer Verfassungskrise deuten ließe. Das sechste Kapitel widmet sich dem in der Debatte hergestellten Zusammenhang zwischen der Volksbildung und den Ordnungsprinzipien Verfassung und Nation. Das siebente Kapitel geht auf das Spannungsverhältnis zwischen den Schulreformen, insbesondere der Einführung der Unterrichtspflicht und der Entgeltfreiheit, und der bürgerlich-liberalen Verfassung ein. Dabei stand die Frage nach der Gewichtung der Grundrechte im Vordergrund. Im achten Kapitel wird die Debatte um Verantwortlichkeiten und Autoritäten im Rahmen von Demokratisierung und Kulturkampf nachgezeichnet. Die zentralen Fragen betrafen hier die Säkularisierung (8.1) und das Verhältnis zwischen Lokal- und Zentralregierung in der Grundschulbildung (8.2). Im abschließenden Fazit wird zusammenfassend auf die länderspezifischen sowie transnationalen Merkmale der Verfassungskulturen eingegangen, die den komplexen Vorgang des Verfassungswandels im späten 19. Jahrhundert prägten.

# I. Verfassungsgeschichte als Kulturgeschichte

Verfassungsgeschichte im Allgemeinen und die kulturalistische Verfassungsgeschichte im Besonderen sind mehr als eine Geschichte des Verfassungsrechts<sup>1</sup> – sie sind aber auch eine Geschichte des Rechts, nämlich des Rechts als historisch wandelbarer, sozio-kultureller Institution.<sup>2</sup> Der Fokus von Verfassungs- als Kulturgeschichte richtet sich also weg von der Vorstellung von Verfassung als einem in sich abgeschlossen und von der Gesellschaft getrennt existierenden normativen Regelwerk, hin zu einem Verständnis, das die Reflexivität zwischen Verfassung und gesellschaftlichem Kontext einbezieht.<sup>3</sup> Davon ausgehend finden sich innerhalb des Forschungsfeldes der kulturalistischen Verfassungsgeschichte in der Hauptsache zwei Strömungen. In der Frühneuezeitforschung existiert der insbesondere von Barbara Stollberg-Rilinger vertretene Ansatz, wonach vormoderne Verfassungen, bei denen „die Verfassung und ihre laufende symbolische, performative Reproduktion in eins fallen“, einer kulturalistischen Forschungsperspektive geradezu bedürfen. Bevor sich mit der Moderne das Recht – und damit auch die Verfassung – als ein autonomes Funktionssystem herausbildete, ließ sich laut Stollberg-Rilinger zwischen der „geschriebenen Verfassung und dem praktischen Umgang damit“, also beispielsweise den sie umgebenden Ritualen und Repräsentationen, nicht trennen. Dadurch greife ein rein normenanalytischer Zugriff auf diese Verfassungen schlichtweg ins Leere.<sup>4</sup> Mit Blick auf die moderne Verfassung ist jener Forschungsansatz prominent, der versucht, das mittlerweile als positives Recht geltende Regelwerk nicht mehr nur in ihrer normativen Dimension zu untersuchen, sondern auch oder gerade in ihrer symbolischen Vermittlung.<sup>5</sup> Viel mehr als auf ihre symbolische Vermittlung und zeremonielle Repräsentation richtet sich der Fokus dieser Arbeit jedoch auf die Formen der (alltäglichen) „Verwendung“ der modernen Verfassung durch gesellschaftliche Akteure. Sie beruht auf der Annahme, dass im praktischen und argumentativen Umgang mit Verfassung „Verfassungskultur“ entsteht und sich wandelt.

---

1 BRUNNER, Der Historiker und die Geschichte von Verfassung und Recht, 1969, 14.

2 Vgl. BAER, *Rechtssoziologie*, 2011, 28ff. Siehe dazu auch die Arbeiten aus der *Law and Society*-Forschung, z.B. den programmatischen Aufsatz von SUCHMAN/EDELMAN, *Legal Rational Myths*, 1996.

3 Einen Überblick über kulturwissenschaftlich informierte rechtswissenschaftliche Arbeiten liefert BRODOZ, *Die symbolische Dimension konstitutioneller Institutionen*, in: SCHWELLING (Hrsg.), 2004, 131.

4 STOLLBERG-RILINGER, art. cit., 2010, 9ff.

5 Dazu zuletzt der Beitrag von HOERES, *Repräsentation und Zelebration*, 2014.

# 1. Konzeptionelle Grundlagen

„Verfassungskultur“ hat sich, sowohl bezogen auf frühneuzeitliche als auch auf moderne Verfassungen, als ein Schlüsselbegriff der kulturalistischen Verfassungsgeschichte etabliert. Der Begriff wurde 1982 von Peter Häberle in der Rechtswissenschaft geprägt und hat seither über Disziplinen- und Ländergrenzen hinweg Verbreitung gefunden. Häberles Verfassungslehre als Kulturwissenschaft richtete sich gegen ein instrumental-positivistisches Verfassungsverständnis und knüpfte damit an ein Verfassungskonzept an, das bereits innerhalb der Rechtsphilosophie des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts formuliert worden war. Auf diese „Vorgeschichte“ der kulturalistischen Verfassungsgeschichte wird hier zunächst eingegangen, bevor das Konzept der Verfassungskultur vorgestellt wird.

## 1.1 „Wegbereiter“ einer kulturalistischen Verfassungsgeschichte

Die strikte Trennung zwischen Norm und Wirklichkeit, die die Rechtswissenschaft auch mit Bezug auf die moderne Verfassung für gewöhnlich vornahm, wurde insbesondere von dem Rechtsphilosophen Emil Lask (1875–1915), der innerhalb der neukantianischen Denkschule zu verorten ist, in Frage gestellt. In einem Festschriftbeitrag von 1907 bezeichnete Lask die Rechtswissenschaft als einen „Zweig der empirischen ‚Kulturwissenschaften‘“, der klar von der Rechtsphilosophie zu trennen sei.<sup>1</sup> Dass sich dieser Ansatz, dem sich auch Gustav Radbruch (1878–1949) anschloss, nicht durchsetzen konnte, lässt sich größtenteils darauf zurückführen, dass sein schärfster Kritiker, der einflussreiche Rechtstheoretiker Hans Kelsen, die Rechtswissenschaft eindeutig als eine Normenwissenschaft verstanden wissen wollte und auf der strikten Trennung zwischen Norm und Wirklichkeit beharrte.<sup>2</sup>

Dennoch wurde der Rechtspositivismus auch von Vertretern der Allgemeinen Staatslehre hinterfragt.<sup>3</sup> Innerhalb dieser Denkschule wurde ein Spannungsverhältnis zwischen Normativität und Faktizität der Verfassung diagnostiziert und ein alternatives Staatsverständnis entwickelt, das auf der Untrennbarkeit zwischen Verfassungsnormen und ihren außerrechtlichen Grundlagen basiert. Insbesondere Hermann Heller (1891–1933), dessen *Staatslehre* 1934 posthum erschien, lässt sich als ein Vorläufer des *cultural turn* in den Rechtswissenschaften betrachten.<sup>4</sup> Heller zufolge war der Staat nicht im Sinne Kelsens als eine Normenordnung zu sehen, sondern als Bestandteil der Kultur einer Gesellschaft.<sup>5</sup> Während im Zentrum von Hellers Rechtsdenken der Staat steht, basiert die Integrationslehre Rudolf Smends (1882–1975), der ebenfalls der Weimarer Staatslehre zuzurechnen ist, auf einer bestimmten Konzeption von Verfassung. Dem Ur-

1 LASK, Rechtsphilosophie, in: WINDELBAND ET AL. (Hrsg.), 1907, 298.

2 SEELMANN, Rechtswissenschaft als Kulturwissenschaft, in: SENN/PUSKÁS (Hrsg.), 2007, 123f.

3 Zur Aktualität und Anschlussfähigkeit dieser Denkschule siehe VOSSKUHLE, Die Renaissance der „Allgemeinen Staatslehre“, 2004.

4 STOLLBERG-RILINGER, art. cit., 2010, 7.

5 Siehe das Kapitel „Staatslehre ist Kulturwissenschaft, nicht Naturwissenschaft“ in: HELLER, *Staatslehre*, hrsg. v. NIEMEYER, 1934, 32–36.

## 2. Die Bildungsdebatten als Verfassungsdebatten

Wie in einem Brennglas bündelten sich die gesellschaftlichen Umwälzungen sowie das Spannungsverhältnis zwischen Demokratisierung, Emanzipation und Bewahrung, die gemeinsam das späte 19. Jahrhundert prägten, in den Bildungsdebatten. Hiermit reagierte die bürgerliche Gesellschaft in erster Linie auf das Anwachsen der Arbeiterbewegung, auf die sich intensivierende Frauenrechtsbewegung<sup>1</sup> und im Falle Englands auf die fortgesetzte Emanzipation konfessioneller Minderheiten. Nicht zuletzt waren die Bildungsreformdebatten eine Erwiderung auf die bereits an den Verfassungen vorgenommenen Demokratisierungsschritte, namentlich mittels der Ausweitung des Wahlrechts. Durch die Bildungsgesetze sollte nach Ansicht der bürgerlichen Reformer die Ausbildung der „Staatsbürger“ – über die Zugehörigkeit zu dieser Gruppe wurde weiterhin verhandelt – umfassend geregelt werden, wobei dem Zentralstaat in den Augen vieler mehr Bedeutung zukommen sollte. Von einer zentral organisierten Grundschulbildung erhofften sich die Reformer nicht zuletzt eine bessere Kontrolle jener Bevölkerungsschichten, die nunmehr zur Wählerschaft und damit auch formell zur Verfassungsgemeinschaft gehörten. Auch war eine bestimmte Form der Mädchenausbildung ein zentrales Thema in den Debatten, die damit auch auf die sich in der Spätindustrialisierung wandelnden Geschlechterverhältnisse Bezug nahmen.<sup>2</sup> Eine weitere Verfassungsfrage, die in den Bildungsdebatten zum Ausdruck kam, war das Verhältnis zwischen Staat und Kirche. So wurde im Rahmen der Bildungsdebatten ebenso über das Verhältnis zwischen säkularer und konfessioneller Bildung gestritten wie über die Frage nach Entgeltfreiheit und Unterrichtspflicht, die ihrerseits den Kern der bürgerlich-liberalen Verfassung berührten. Die Eckpunkte der Debatte bildeten Gesetze, mit denen die liberalen bzw. republikanischen sowie die konservativen bzw. katholischen Parteien das Grundschulwesen entsprechend ihrer sozialen, politischen und weltanschaulichen Ansichten (um)gestalteten.

### 2.1 Die Bildungsreformen als verfassungsnahe Gesetzgebung

Ausgangspunkt und Grundlage der Bildungsstreitigkeiten in Belgien war das aus dem Jahr 1842 stammende Bildungsgesetz, das zu dieser Zeit als ein Kompromiss zwischen Liberalen und Katholiken zustande gekommen war. Unter der niederländischen Herrschaft hatten vor allem die Katholiken aber auch die Liberalen stets befürchtet, der niederländische Staat werde eine Monopolstellung im Bildungswesen einnehmen, sodass sich die Revolution im Jahr 1830 nicht zuletzt auch an der Unterrichtsfrage entzündet hatte.<sup>3</sup> Da die Unterrichtsfreiheit daraufhin im Grundrechtekatalog der belgischen Ver-

1 Mit zwei Kongressen, die 1889 in Paris stattfanden, markierte die Frauenbewegung vor allem auch hinsichtlich ihrer Organisationsleistungen einen Höhepunkt und läutete zugleich ein neue Phase in der Debatte zur „Frauenfrage“ ein, die durch eine größere Vielfalt der Positionen geprägt war. OFFEN, *Depopulation, Nationalism, and Feminism*, 1984, 653f.

2 Zur ökonomischen Notwendigkeit der Frauenarbeit im ausgehenden Jahrhundert siehe z.B. KOTT, *Sozialstaat und Gesellschaft*, 2014, 119ff.

3 LECLERC-PAULISSEN, *Les Grands Combats*, in: HASQUIN (Hrsg.), 1981, 150.

## II. Die Bildungsligen als Verfassungsakteure

Unter dem Aspekt der Verfassungskultur und im gleichzeitigen Blick auf mehrere nationale Gesellschaften wird nun ein verfremdender Blick auf die Bildungsdebatten geworfen. Zwar drängt sich der Impuls auf, diese Debatten um eine national vereinheitlichte Grundschulbildung zunächst in den Rahmen der Verfestigung der Nationalstaaten und der nationalen Selbstvergewisserung einzuordnen. Gleichzeitig waren sie aber auch – und dies gerade wegen ihrer nationalstaatlichen Bedeutung – Teil der Verfassungsgeschichte und Gegenstand transnationaler Verflechtungsgeschichte. Anhand von Verfassungskultur und unter transnationaler Perspektive wird deshalb untersucht, wie die nationalen Bildungsligen, indem sie ihr Augenmerk unter anderem auf die Auseinandersetzungen im Kulturkampf, auf den Wettstreit zwischen den Nationen und auf die Bestimmung neuer staatlicher Aufgaben richteten, *einerseits* den Druck auf die bürgerlich-liberale Verfassung erhöhten und so zum Verfassungswandel beitrugen. Zugleich wird erörtert, auf welche Weise sie *andererseits* die Beharrungskräfte der Verfassung und insbesondere deren Ausschlussmechanismen stärkten und festigten. Für ihr Handeln, so eine weitere These, spielte ihre transnationale Vernetzung eine bedeutende Rolle, die aber in den verschiedenen Nationen unterschiedlich ausfällt. Zwar lautete eines der Hauptziele der Bildungsdebatten, die eigene Nation wirtschaftlich und militärisch zu stärken, gleichzeitig standen jedoch die Protagonisten dieser Bildungsreform wie auch die nationalen Ligen in engem Austausch untereinander und entwickelten Vorgehen wie Argumente nicht zuletzt aus diesem transnationalen Austausch und infolge dieser gegenseitigen Beobachtung.<sup>1</sup>

Dieser transnationale Austausch wird zunächst anhand der kommunikativen Praktiken der Ligen in den Blick genommen, Praktiken, mit denen sie sich als Verfassungsakteure in die Bildungsdebatten einfügten.<sup>2</sup> Mit dem Begriff der kommunikativen Praktik wird hier all jenes „Tun“ und Handeln bezeichnet, mit dem die Akteure intern sowie nach außen kommunizierten, durch das sie sich eine Ordnung gaben und mit dem sie sich innerhalb der Debatte und der Verfassung positionierten und öffentlich darstellten. Diese Praktiken, so die Annahme, waren für die ständige Erneuerung von Verfassungskultur relevant und trugen auf der Ebene einer alltäglichen, teils bewussten, teils unbewussten Verwendung von bzw. einer Bezugnahme auf Verfassung zum Wandel dieses Ordnungsmodells bei.

---

1 Zum Ineinandergreifen von Nationalismus und Transnationalismus im späten 19. Jahrhundert siehe anstelle von vielen STOLLEIS, Einleitung, in: STOLLEIS (Hrsg.), 2001, 12f.

2 Der hier verwendete Kommunikationsbegriff lehnt sich an den Kommunikationswissenschaftler Roland Burkart an, demzufolge jede Definition von Kommunikation mit dem „jeweiligen Erkenntnisinteresse und der damit zusammenhängenden (analytischen) Perspektive verbunden ist“, sodass keine allgemeingültige Definition formuliert werden kann. BURKART, Kommunikationstheorien, in: BENTELE (Hrsg.), 2003, 169.

### 3. Die (Selbst-)Verortung der Ligen innerhalb der Verfassung

Politik fand im späten 19. Jahrhundert nicht mehr allein an Kabinetttischen und in Parlamenten statt, sondern wurde zunehmend durch Parteien, die Presse sowie durch „das Wirtshaus“ und „die Straße“ geprägt.<sup>1</sup> Auch war das späte 19. Jahrhundert eine Zeit der Bewegung, in der sich beinahe jeder – und dies galt zunehmend auch für Frauen – organisierte,<sup>2</sup> sodass der Beitrag von Vereinigungen zur politischen Debatte und zum politischen Entscheidungsprozess an sich keine Seltenheit darstellte. Auch lässt sich mit dem zeitgenössischen Staatsrechtslehrer Georg Jellinek der Einfluss von Interessenorganisationen auf die Verfassungsorgane und die Gesetzgebung als ein Charakteristikum des Verfassungswandels interpretieren.<sup>3</sup> Gleichwohl handelte es sich bei dem Auftreten der Bildungsligen in Frankreich, Belgien und England nicht in gleichem Maße um einen gewöhnlichen Vorgang oder gar eine Selbstverständlichkeit. Viel mehr mussten sich die Ligen ihre Legitimation und damit ihre Stimme in der Debatte zum Teil hart erkämpfen. Dies galt insbesondere für die französische *Ligue de l'enseignement*, die sich in der Zeit des autoritär regierten Zweiten Kaiserreichs gründete, das weder Meinungs- noch Vereinigungsfreiheit kannte. Die französische Verfassung von 1852 war, auch wenn sie plebiszitäre Elemente enthielt, kein Mittel zur politischen Ermächtigung des französischen Volkes oder zum Schutz von Grundrechten, sondern lediglich ein Instrument, um das Regime von Napoleon III. zu formalisieren und abzusichern.<sup>4</sup> Doch auch die belgische Liga, obwohl sie vom Kontext eines liberalen Verfassungssystems profitieren konnte, legte Praktiken an den Tag, die zunächst darauf abzielten, ihre eigene Teilnahme an der Bildungsdebatte abzusichern, als vielmehr diese Debatte inhaltlich zu beeinflussen. Diese Legitimationspraktiken stehen im Folgenden zunächst im Mittelpunkt und werden als Ausdruck von Verfassungskultur analysiert. Daran anschließend wird erörtert, wie sich die Ligen als Akteure innerhalb der Verfassung verorteten, indem sie sich eine bestimmte innere Ordnung gaben, Rollenzuschreibungen vornahmen und von anderen, zum Teil genuinen Verfassungsakteuren als aktive Teilnehmer an der Bildungsdebatte wahrgenommen wurden.

#### 3.1 Der Legitimationsprozess der Ligen

Der Begriff „Legitimation“ bezeichnet hier die Anerkennung eines Akteurs und die Berechtigung zu einer Handlung, die sich nicht allein auf bestehende rechtliche Normen stützt.<sup>5</sup> Legitimation bedeutet also Anerkennung, Berechtigung und „eine Stimme“ in der Debatte zu erlangen. Unter diesem Aspekt liegt es nahe, zunächst die Gründungs-

1 FREVERT/HAUPT, *Der Mensch des 19. Jahrhunderts*, in: FREVERT/HAUPT (Hrsg.), 2004, 16.

2 FREVERT, *art. cit.*, 2000, 158.

3 JELLINEK, *op. cit.*, 1996, 74.

4 Vgl. die Definition einer „semantischen Verfassung“ in LOEWENSTEIN, *Verfassungslehre*, 1959, 153.

5 Legitimation, in: PRECHTL/BURKARD (Hrsg.), 1996.

## 4. Die transnationale Verflechtung der Bildungsligen

In der Tat entwickelten die nationalen Bildungsligen ihre kommunikativen Praktiken zu einem großen Teil mittels eines transnationalen Austauschs, der sich sowohl über Briefwechsel zwischen den Akteuren als auch über eine grenzüberschreitende Presseberichterstattung entspann. Die Bildungsligen knüpften ein regelrechtes transnationales Netzwerk, das für ihre Aktionen im Inland von großer Bedeutung war. Nicht nur die französische Liga war stets auf der Suche nach Kommunikationspartnern jenseits der nationalen Grenzen. Auch die belgische Liga trat von Beginn an in Kontakt mit der niederländischen *Tot nut van't Algemeen*. Der „Willkommensbrief“ aus den Niederlanden, in dem die erfahrenere Vereinigung den belgischen *ligueurs* ihre Unterstützung anbot, wurde im ersten *Bulletin* veröffentlicht, was zeigt, welche Bedeutung dieser Geste beigemessen wurde.<sup>1</sup> Auch in der Folge wurde in den belgischen *Bulletins* regelmäßig über neue Kontakte zu ausländischen „verwandten“ Vereinigungen berichtet und dabei die jeweilige Vereinigung vorgestellt, so z.B. im Jahre 1866/67 die englische *Working Men's Club and Institute Union*<sup>2</sup> oder 1868/69 die *National Education League*.<sup>3</sup>

In diesem Kapitel geht es aber nicht vorrangig um die Inhalte, die innerhalb des transnationalen Kommunikationsraums transportiert wurden, denn diese gelten hier als konstitutiv für die Vorgehensweisen der Ligen insgesamt. Hier soll vielmehr die Zusammensetzung des Geflechts behandelt werden, das den transnationalen Kommunikationsraum ausmachte. Dazu werden folgende Aspekte in den Blick genommen: der transnationale Briefwechsel und der damit einhergehende Austausch von Dokumenten (Kapitel 4.1); transnationale Mitgliedschaften, die Teilnahme an den Kongressen anderer Ligen und die Nutzung ausländischer Medien (4.2); die Berichterstattung über die ausländischen Ligen in den Mitgliederzeitschriften (*Bulletins* bzw. *Monthly Papers*) (4.3). Schließlich wird die Frage aufgeworfen, inwiefern sich aus dem transnationalen Kommunikationsraum ein gemeinsamer Aktionsraum entwickelte (4.4).

Der transnationalen Verflechtung der Ligen kommt auch deshalb eine besondere Bedeutung zu, weil hier die Akteure unterschiedliche Erfahrungen mit kommunikativer Freiheit einbrachten. So war das Misstrauen gegenüber dem französischen Regime des Zweiten Kaiserreichs, also die Befürchtung, Dokumente könnten auf dem Postweg abhanden kommen, ständiger Hintergrund und manchmal auch Gegenstand der Korrespondenz zwischen Jean Macé und Charles Buls. Für den Belgier wurden die französischen eingeschränkten Freiheitsrechte somit ebenso handlungsleitend, wie sie dies für seinen französischen Kollegen ohnehin waren.<sup>4</sup> Der Umgang mit der Presse und die Möglichkeit der Ligen, diese für ihre Arbeit zu nutzen, unterschieden sich von Land zu Land. Überall aber waren die Akteure bestrebt, in der ausländischen Presse präsent zu sein. Auch in der Frage der transnationalen Mitgliedschaften spielten die verfassungs-

1 G. Van Hees, Brief an die belgische Liga, in: *Bulletin*, 1866.

2 Ligue belge, *Travaux Généraux de la Ligue*, in: *Bulletin*, 1867, 56.

3 Ligue belge, *Conseil Général*, in: *Bulletin*, 1869, 100.

4 Buls an Macé, 29.11.1866.

## 5. Die kommunikative Praxis der Ligen unter dem Blickwinkel von Verfassungskultur

In Anbetracht der „sozialen Frage“ traten im ausgehenden 19. Jahrhundert die Unzulänglichkeiten der bürgerlich-liberalen Verfassung und der Bedarf neuer gesellschaftlicher Steuerungsinstrumente deutlich zutage. Die Hochphase des Feminismus in den 1890er Jahren führte vielen vor Augen, dass Verfassung und Zivilrecht mit ihrem konsequenten Ausschluss von Frauen den sozialen Gegebenheiten nicht (mehr) entsprachen. Zugleich stellten einige ultramontane Katholiken in Belgien und Frankreich die bürgerlichen Freiheiten gänzlich in Abrede. Während also die Verfassungen in vielerlei Hinsicht unter Legitimationsdruck gerieten, so zeigte sich zugleich eine bemerkenswerte Beharrungskraft in den Ordnungsvorstellungen bürgerlicher Akteure wie den Bildungsligen. Im Folgenden wird analysiert, wie sich die Akteure in der politischen Öffentlichkeit präsentierten, wie sie sich organisierten und welche Sprecherpositionen sie einnahmen: Damit wird erörtert, wie die Verfassung hier als Ordnungsidee fungierte.

Hinsichtlich der Kommunikation der Bildungsligen mit der Öffentlichkeit einerseits und mit den Verfassungsorganen andererseits stellt sich zudem die Frage nach der Beharrungskraft der bürgerlich-liberalen Verfassung, und zwar mit Hinblick auf deren Funktion, öffentliche Debatten zu strukturieren und zu kanalisieren.<sup>1</sup> So bietet sich auch bezüglich der Verwendung von Presse, Kundgebungen und Petitionen an, eben jene Nutzung verfassungsrechtlich garantierter Rechte als Teil einer lebendigen Verfassungskultur zu betrachten und nicht lediglich als „ganz normale“ Ausschöpfung verfassungsstaatlicher Mittel. Zwar waren derartige kommunikative Praktiken im späten 19. Jahrhundert in der Tat zu etwas „ziemlich Normalem“ geworden. Doch beinhaltete diese zum Teil alltägliche Verwendung oder „Ausnutzung“ verfasster Freiheiten immer auch ein produktives Element, da es die Verfassung ausdeutete, belebte und verstetigte, mithin Verfassungskultur hervorbrachte. Aus dieser Perspektive lässt sich der Verfassungswandel zusätzlich zur inhaltlichen Dimension der Bildungsdebatten (siehe dazu Teil 3) auch auf jener Ebene analysieren, wie öffentliche Streitigkeiten ausgetragen wurden. Es lässt sich erörtern, ob Verfassung von den Akteuren als „gewährende“ oder „einschränkende Institution“ wahrgenommen wurde, inwiefern sie ihre Aktivität danach ausrichteten, welche rechtlichen Rahmungen von der Verfassung vorgeben waren, und wie sie letztlich mit ihren Praktiken die Ausschlussmechanismen der Verfassung entweder verfestigten oder aushöhlten und so zum Verfassungswandel beitrugen.

### 5.1 Die Kommunikation in Richtung Öffentlichkeit

Während sich die politische Öffentlichkeit im späten 19. Jahrhundert zunehmend öffnete und liberalisierte, wobei vor allem die zunehmende Verschriftlichung zugleich neue Ausschlussmechanismen schuf,<sup>2</sup> sahen sich die Akteure der Ligen immer wieder ge-

---

1 Vgl. VORLÄNDER, art. cit., 2002, 20.

2 VERNON, *op. cit.*, 1993, 159f.

### III. Die Argumentation der Ligen in der Bildungsfrage: Ausdruck einer Verfassungskrise?

Die Bildungsdebatten waren nicht allein hinsichtlich der kommunikativen Praktiken, die ihren Verlauf prägten, sondern auch bezüglich der dabei verhandelten Inhalte verfassungskulturell geprägt. Nicht nur durch ihre praktische Aneignung von Verfassung, sondern auch durch ihre Argumentationsweise in der Bildungsfrage trugen die Bildungsligen zum Verfassungswandel bei. Um dies zu zeigen, werden in diesem Kapitel die Debattenbeiträge der Ligen hinsichtlich der Argumentationsformen untersucht, mit denen die Akteure ihre Forderungen und ihre Kritik an den bestehenden Bildungssystemen und -gesetzen zum Ausdruck brachten. Außerdem wird analysiert, wie die Vereinigungen auf die jeweils aktuellen Bildungsreformen Bezug nahmen. Da die Ligen auf unterschiedliche Weise danach strebten, an den Gesetzgebungsprozessen mitzuwirken, wird erörtert, wie sie sich argumentativ gegenüber den jeweiligen, insbesondere von der Regierung eingenommenen Haltungen und den schließlich verabschiedeten Gesetzen – und damit stets auch gegenüber der Verfassung – positionierten. Brachten die Akteure mit ihren Debattenbeiträgen gar eine Krise der bürgerlich-liberalen Verfassung zum Ausdruck?

Wie in den vorigen Kapitel diskutiert, waren die Ligen zum Teil von vornherein mit relativ großer Legitimation ausgestattet, zum Teil erlangten sie diese, innerhalb oder jenseits der Verfassung, im Laufe ihres Bestehens und Wirkens. Ihre Stimme vermischte sich nicht selten mit denen, die innerhalb der Parlamente zu hören waren. Denn auch dort beteiligten sich einige ihrer Mitglieder an den Debatten über die Bildungsfrage. Subalterne Stimmen von Angehörigen der unteren sozialen Schichten oder von Frauen und Mädchen, über deren Bildung gesprochen wurde, sind hingegen in den hier verwendeten Quellen nicht zu hören. Vertreter der Arbeiterschaft waren nur sehr vereinzelt Mitglieder in den Bildungsligen, und Frauen blieben nahezu vollständig ausgeschlossen. Gleichwohl fanden im ausgehenden Jahrhundert mehr und mehr der bisher auch auf rechtlicher Grundlage ausgeschlossenen Gruppen Zugang zur immer noch restriktiven politischen Öffentlichkeit, in der die Debatten zur Grundschulbildung abliefen. Eines der Hauptkriterien bei der Analyse der Debattenbeiträge der Bildungsligen aus verfassungskultureller Perspektive ist daher die Annahme, dass diese Beiträge aufgrund der Legitimation der Ligen als Akteure in der Debatte in gewissem Maße öffentlichkeitswirksam waren. So wird davon ausgegangen, dass Stimmen und Beiträge, die von den Ligen schriftlich veröffentlicht wurden oder in Form einer Rede eine gewisse Anzahl von Personen erreichten, einen Effekt auf die Bildungsdebatte und somit auf den Verfassungswandel hatten.

Als öffentliche Debattenbeiträge der Ligen und der *National Education Association* gelten somit deren *Bulletins*, ihre Beiträge in der Presse und andere, an die Öffentlichkeit gerichtete Schriften und Traktate sowie Reden, die die Akteure bei ihren öffentli-

## 6. Bewahrung der Verfassung als oberstes Ziel der Volksbildung?

In den zeitgenössischen (populär-)wissenschaftlichen Werken zu den Verfassungen<sup>1</sup> Englands, Belgiens und Frankreichs kam ein Verfassungsverständnis zum Ausdruck, wonach dieses Regelwerk nicht allein die rechtliche Verfassung, sondern die gesamte Gesellschaftsordnung einschließlich deren historischer Dimension umfasste.<sup>2</sup> Integraler Bestandteil dieser Ordnung, die vor allem auch eine soziale und eine Machtordnung darstellte, war der Ausschluss der Frauen aus Politik und Öffentlichkeit sowie deren Unterdrückung in vielen Lebensbereichen. Gemäß dieser auch bei den meisten Bildungsreformern gegebenen Vorstellung von einer strikten Trennung der Geschlechter hinsichtlich ihrer sozialen Stellung und Aufgabe wurde auch über die Jungen- und Mädchenausbildung in den Debatten getrennt verhandelt. Zwar ging es den Akteuren nicht zuletzt darum – und es gelang ihnen durchaus –, die Bildungschancen für Frauen und Mädchen zu verbessern. Doch der Ausbau der Mädchenausbildung orientierte sich – und dies teilweise mit Unterstützung einiger bürgerlich-liberaler Frauenrechtlerinnen – an einem Rollenbild, das eine gesonderte Ausbildung für Mädchen vor allem auch in Haushaltskunde erforderlich erscheinen ließ.<sup>3</sup> Bei den in den ersten Teilkapiteln erörterten Bildungszielen handelte es sich also um jene, die der Bildung der Jungen zu-

---

1 Die bedeutendsten englischen Werke waren erstens das noch aus den Jahren vor den Wahlrechtsreformen stammende *Commentaries on the Laws of England* von William Blackstone, 1765–1769; zweitens Walter Bagehot's *The English Constitution* von 1876 und drittens das 1885 erstmals erschienene wichtige Buch von Albert V. Dicey *Introduction to the Study of the Law of the Constitution*, das selbst zu einem Teil der englischen Verfassung wurde. Die entstehende Verfassungsrechtswissenschaft der französischen Dritten Republik wurde maßgeblich durch die Arbeiten von Adhémar Esmein und Léon Duguit geprägt, die mit ihrer juristischen Rechtfertigung der „Republik der Republikaner“ ein breites Publikum ansprechen wollten. In Belgien wurden zahlreiche Abhandlungen über die nationale Verfassung und deren Entstehungsprozess angefertigt, die auf ein allgemeines Interesse an der Materie schließen lassen: BELTJENS, *La constitution belge révisée*, 1894; CROQUET, *La constitution belge commentée*, o.J.; DESCAMPS, *La constitution belge comparée aux sources modernes*, 1887; DERS., *La mosaïque constitutionnelle*, 1892; NEUT, *La constitution belge expliquée par le Congrès National*, 1842; THONISSEN, *La constitution belge annotée*, 1876; VAN OVERLOOP, *Exposé des motifs de la constitution belge*, 1864. Der Lütticher Verfassungsrechtler O. Orban verfolgte das Ziel einer „umfassenden Synthese“ des belgischen Verfassungsrechts, wie sie für Frankreich und England dank der oben genannten Autoren bereits vorlägen: ORBAN, *Droit constitutionnel de la Belgique*, 1906/1911, 3.

2 Beispielhaft dafür steht die mit „Das Individuum, die Gesellschaft, die Nationen“ betitelte Einleitung bei CROQUET, *op. cit.*, o.J. Aus dem Bereich der wissenschaftlichen Literatur lässt sich das Vorwort des Verfassungsrechtlers O. Orban anführen: „Man wird sich nicht darauf beschränken können, unsere Verfassung allein in ihrem Wortlaut und ihrer Anwendung auf unser nationales Leben zu untersuchen; es muss vielmehr darum gehen, unser Öffentliches Recht mit seinen historischen Ursprüngen zu verknüpfen, ihm einen Platz in der Entwicklung der politischen Ideen und Regime zuzuweisen und sein Verhältnis zur Staatswissenschaft (*Science de l'Etat*) und zum allgemeinen Öffentlichen Recht zu bestimmen.“ ORBAN, *op. cit.*, 1906/1911, 2.

3 Vgl. McDERMID, art. cit., 1995; CORR, *op. cit.*, 2008; BIDELMAN, *op. cit.*, 1982. June Purvis weist in ihrem Buch *A History of Women's Education in England*, 1991, wiederholt darauf hin, dass sich zahlreiche Aktivistinnen diesem Rollenbild widersetzen.

## 7. Entgeltfreiheit und Unterrichtspflicht im Spannungsverhältnis zur bürgerlich-liberalen Verfassung

Transnational übergreifend galt, dass die Forderung nach Entgeltfreiheit und Unterrichtspflicht die Verfassung und damit das Selbstverständnis der Gesellschaften unmittelbar berührte und diese, nach Auffassung einiger, gar bedrohte. Dies zeigt sich an der Reaktion eines englischen Abgeordneten, der das *amendment* von George Dixon mit der Äußerung ablehnte, die Unterrichtspflicht wäre „foreign to all our institutions“ und „un-English“. <sup>1</sup> Welche Argumente lieferten die Bildungsligen für die Einführung von Entgeltfreiheit und Unterrichtspflicht, und wie versuchten sie die damit einhergehende Einschränkung der individuellen Freiheiten mit der bürgerlich-liberalen Verfassung in Einklang zu bringen? Welche Auffassung von Staatlichkeit transportierten sie über ihre Stellungnahme in diesen Fragen, und wie trugen sie mit ihren Debattenbeiträgen zum Verfassungswandel bei?

### 7.1 Entgeltfreiheit als Grundprinzip einer „fortschrittlichen Bildung“

Die Akteure aller Vereinigungen erhoben die Forderung, eine entgeltfreie Grundschulbildung einzuführen. Sie argumentierten dabei vor dem Hintergrund einer jeweils unterschiedlichen Gesetzeslage. Die französische Liga hatte mit ihrer Petition aus dem Jahr 1872 einige Aufmerksamkeit auf das Thema gelenkt. <sup>2</sup> Bis zum Ende der 1870er Jahre dauerte zudem die Kampagne der Liga, in der sie Kommunalräte dazu aufforderte, ihr Votum hinsichtlich der Einführung einer verpflichtenden, entgeltfreien und laizistischen Grundschulbildung abzugeben. <sup>3</sup> 1878 setzte das Abgeordnetenhaus eine Kommission ein, die eine Schulreform erarbeiten sollte. <sup>4</sup> Am 16. Juni 1881 schließlich verabschiedete das Parlament ein Gesetz, wonach an den öffentlichen Schulen kein Schulgeld mehr erhoben wurde. Die Liga war an der gesetzlichen Fixierung der entgeltfreien Grundschulbildung in relativ hohem Maße beteiligt, da der Berichterstatter des Gesetzes von 1881, Paul Bert, sowie zahlreiche weitere Vertreter der Kommission Mitglieder der Liga waren. <sup>5</sup>

Im Falle der belgischen Liga war die Situation eine andere. Zwar waren auch zahlreiche ihrer Mitglieder an der Ausarbeitung des Gesetzes von 1879 beteiligt, doch konnten sie die Forderung der Liga, das Schulgeld aufzuheben, nicht in das Gesetz einfließen

- 
- 1 Hansard, 1 July 1874, Commons Sitting, Elementary Education (Compulsory Attendance), London, 1874, 328.
  - 2 Ligue belge, Extérieur, in: Bulletin, 1872, 87.
  - 3 Cercle parisien, Enquête ouverte sur l’instruction obligatoire, gratuite et laïque, in: Compte rendu des travaux du Cercle Parisien pour l’année 1879, 1880.
  - 4 MAYEUR, *op. cit.*, 2004, 588.
  - 5 AUSPITZ, *op. cit.*, 1982, 161.

## 8. Die Debatte über Verantwortlichkeiten und Autoritäten im Kontext des Kulturkampfes

Die Bildungsdebatten waren einer der wichtigsten „Schauplätze“ des europäischen Kulturkampfes, da in ihnen vor allem die Frage nach der Stellung von Religion und Kirchen in der Grundschulbildung verhandelt wurde. Vor dem Hintergrund der im späten 19. Jahrhundert gesteigerten Religiosität,<sup>1</sup> die auf eine ebenfalls erstarkende säkulare Bewegung stieß,<sup>2</sup> lag darin derart viel Konfliktpotential, dass die Bildungsdebatte in Belgien in einen sich teilweise in physischer Gewalt entladenden sogenannten „Schulkrieg“ umschlug. Auch in England und besonders in Frankreich trat die rhetorische Schärfe in der Auseinandersetzung über die Primärbildung besonders dann hervor, wenn es um die Neuausrichtung des zum Teil in den Verfassungen kodifizierten Verhältnisses zwischen Staat und Kirche(n) ging. Daher ist es im Hinblick auf den Verfassungswandel besonders relevant, wie sich die verschiedenen Akteure zur Säkularisierung und bei ihrer Forderung nach Wahrung der Gewissensfreiheit vor allem gegenüber der Verfassung positionierten. Im zweiten Teil des Kapitels wird der Streit über die Verantwortlichkeiten und Autoritäten mit Blick auf eine weitere Verfassungsfrage untersucht, nämlich des Verhältnisses zwischen Zentralstaat und den unteren Verwaltungseinheiten.

### 8.1 Die Forderung nach säkularer Grundschulbildung

Innerhalb der belgischen Verfassung war die Regelung des Verhältnisses zwischen Staat und Kirche ein wichtiges Element. Den im verfassungsgebenden Nationalkongress zahlreich vertretenen Katholiken war 1830 vor allem daran gelegen gewesen, die unter der niederländisch-protestantischen Regierung erfahrene Einschränkung der Religionsfreiheit mit der neuen Verfassung auszuschließen. So wurde in vier Verfassungsartikeln das Verhältnis zwischen Staat und Kirche festgelegt; es bedeutete weder eine Einheit noch eine Trennung von Staat und Kirche, worin sich erneut der Kompromisscharakter der belgischen Verfassung äußerte.<sup>3</sup> In England wurde die institutionelle Verknüpfung zwischen Staat und anglikanischer Kirche mit der reformatorischen Gesetzgebung im

---

1 Siehe dazu für den englischen Fall und mit Bezug auf das Empire: THORNE, *Religion and Empire at Home*, in: HALL/ROSE (Hrsg.), 2006. Hinsichtlich der wichtigen Rolle, die die katholischen Missionare in den Kolonien während des französischen Kulturkampfes weiterhin spielten, siehe DAUGHTON, *op. cit.*, 2006.

2 Siehe dazu KAISER, *Kampf den Ultramontanen*; in: CLARK/KAISER, 2003. Zur Rolle Belgiens als internationales Zentrum von Freidenkern und Freimaurern siehe TYSSSEN/MIRALA, *Transnational Seculars*, 2012.

3 Für eine ausführliche Darstellung des Verhältnisses zwischen Staat und Kirche in Belgien und zur Vorgeschichte und Entstehung des Verfassungskompromisses siehe AUBERT, *Kirche und Staat in Belgien*, in: CONZE (Hrsg.), 1967, 5ff.; darüber hinaus allgemein zum Verhältnis von Staat und Kirche in Belgien TORFS, *Staat und Kirche in Belgien*, in: ROBBERS (Hrsg.), 1995, 16f.; VAN HAEGENDOREN/ALEN, *The Constitutional Relationship between Church and State*, in: ALEN (Hrsg.), 1992, 265ff.; WIGNY, *Droit constitutionnel. Principes et droit positif*, 1952, 342ff.

## Schluss

Der Blick auf den Verlauf und die thematischen Schwerpunkte der Bildungsdebatten in Frankreich, Belgien und England hat gezeigt, dass die bürgerlich-liberalen Verfassungen auch im späten 19. Jahrhundert noch fester Bestandteil der Kultur, also der kommunikativen und assoziativen Infrastruktur sowie der Ordnungsvorstellungen dieser Gesellschaften waren. Die verfassungskulturelle Analyseperspektive hat verdeutlicht, dass der Begriff „Wandel“ im Sinne eines Spannungsverhältnisses zwischen Veränderungsdruck und Beharrungskräften den Zustand der Verfassungen in dieser Epoche besser beschreibt als jener der „Krise“. Denn Verfassungskultur, verstanden als die kommunikativen und argumentativen Praktiken historischer Akteure, denen eine je spezifische Wahrnehmung von Verfassung zugrunde liegt, prägte die Bildungsdebatten in Belgien, Frankreich und England auf jeweils unterschiedliche Weise. Verfassungskultur wurde von sozialen Akteuren wie den Bildungsligen im Zusammenhang mit der Verfassungsdebatte – denn die Bildungsdebatten waren Verfassungsdebatten – stets aufs Neue erzeugt und spiegelte und beförderte den Verfassungswandel des ausgehenden 19. Jahrhunderts. Dieser war, so wird anhand der Praktiken der Bildungsligen erkennbar, von Spannungen zwischen Emanzipationsbestrebungen, der Konstanz bürgerlich-liberaler Verfassungsnormen sowie von der Überlagerung der Verfassung durch alternative Ordnungsprinzipien geprägt.

In den Bildungsdebatten verständigte sich die männliche bürgerliche Gesellschaft, der nahezu ausschließlich die von den liberalen Verfassungen garantierten Freiheitsrechte zustanden, darüber, wie auf die Demokratisierungs- und Emanzipationsbewegungen – die Arbeiterbewegung, den Feminismus sowie andere Minderheitenbewegungen z.B. der Flamen – reagiert werden konnte und sollte. Eine nach Ansicht der Bildungsligen – auch in ihnen waren hauptsächlich männliche Bürgerliche vertreten – angemessene Volksbildung sollte deshalb in erster Linie einen disziplinierenden Effekt ausüben. Dies galt nicht nur für die männlichen Mitglieder der Arbeiterschichten, deren Bildungsniveau aus ökonomischen und sozialhygienischen Gründen erhöht werden sollte, sondern auch für die Frauen und Mädchen, deren immer ineffektiver werdender Ausschluss aus Politik und Öffentlichkeit mit einer spezifischen Ausbildung vielleicht verstetigt werden konnte. Die Bildungsligen, die sich teilweise selbst zum Feminismus bekannten, verfielen hier letztlich doch in utilitaristische Denkmuster. Laut ihrer Darstellung bestand das Ziel der Volksbildung darin, die Jungen zu Staatsbürgern auszubilden, sodass in ihren Debattenbeiträgen die Topoi Männlichkeit, Staatsbürgerschaft und Soldatentum eng miteinander verbunden waren. Auch nach Ansicht der Ligen konnten die männlichen Vertreter der unteren sozialen Schichten durch eine angemessene Bildung in die Verfassung integriert werden, während die Frauen „von Natur aus“ ausgeschlossen blieben. Anhand ihrer Forderung, die Arbeiterschaft nur unter der Voraussetzung einer allgemeinen staatlich verantworteten Bildung in die Verfassungsgemeinschaft aufzunehmen, zeigt sich zum einen, wie eng sie die Bildungsfrage mit der Verfassung verknüpften. Zum anderen offenbart sich, dass ihre Wahrnehmung der Verfassung stark