

Caruso, Marcelo

Wirksamkeit der Oberfläche. Anthropologien der Gewöhnung oder des Subjekts? Deutsche und spanische Deutungen des Bell-Lancaster-Systems im 19. Jahrhundert

Mietzner, Ulrike [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]; Welter, Nicole [Hrsg.]: Pädagogische Anthropologie – Mechanismus einer Praxis. Weinheim u. a. : Beltz 2007, S. 64-77. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 52)

urn:nbn:de:0111-opus-78644



in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 52. Beiheft

Pädagogische Anthropologie – Mechanismus einer Praxis

Herausgegeben von

Ulrike Mietzner, Heinz-Elmar Tenorth und Nicole Welter

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2007 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Gesamtherstellung: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany

ISSN 0514-2717
Bestell-Nr. 41153

Inhaltsverzeichnis

Ulrike Mietzner/Heinz-Elmar Tenorth

Anthropologie als Thema und Problem in der Erziehungswissenschaft. Vielfalt der Methoden, Desiderat des Pädagogischen	7
--	---

Bildsamkeit – der pädagogische Mensch

Michael Parmentier

Das Aufscheinen der modernen Bildungsidee im holländischen Familienporträt des 17. Jahrhunderts. Pädagogische und anthropologische Anmerkungen zum Braunschweiger Familienbild von Rembrandt (1667–1669)	22
--	----

Jörg Zirfas

Immanuel Kant: Zum pädagogischen Orientierungswissen einer Pragmatischen Anthropologie	33
---	----

Nicole Welter

Anthropologie und pädagogische Anthropologie – Differenzen und Konflikte in Herders Pädagogik	45
--	----

Anthropologie – die Logik der pädagogischen Methode

Marcelo Caruso

Wirksamkeit der Oberfläche. Anthropologien der Gewöhnung oder des Subjekts? Deutsche und spanische Deutungen des Bell-Lancaster-Systems im 19. Jahrhundert	64
--	----

Birgit Althans

Lernkonzepte im frühen Management. Die motion studies von Frank Bunker und Lillian Moller Gilbreth	78
---	----

Marc Depaepe/Frank Simon/Melanie Surmont/Angelo van Gorp

„Menschen in Welten“ – Ordnungsstrukturen des Pädagogischen auf dem Weg zwischen Haus und Schule	96
---	----

Helga Kelle

„Altersgemäße Entwicklung“ als Maßstab und Soll: Zur praktischen Anthropologie kindermedizinischer Vorsorgeuntersuchungen	110
--	-----

Anthropologie als innovative Intention – Lebensreform und Reformpädagogik

Christa Kersting

Das Geschlechterverhältnis in den Konstrukten der internationalen Frauenbewegung um 1900 und seine Bedeutung für die Bildung 124

Johannes Bilstein

Naive Anthropologie, naive pädagogische Praxis – Grundlagen der Pädagogik
Oskar Kokoschkas 141

Karl-Ernst Ackermann

Sonderpädagogische Erfindungskraft als Medium der Wiederentdeckung der Bildsamkeit. Zum physiologischen Ansatz einer „Pädagogik bei schwerster Behinderung“ 155

Menschenbilder und Natur-Argumente

Anja Tervooren

Bildung im Blick 172

Nicole Becker

Der Stellenwert biologischer Erklärungsmuster in der Debatte über ADHS. Eine Analyse pädagogischer Zeitschriften 186

Thomas Müller

Lernende Gehirne. Anthropologische und pädagogische Implikationen neurobiologischer Forschungspraxis 202

Dieter Neumann

Illusion Fortschritt? Die Pädagogik vor den Ansprüchen einer naturwissenschaftlichen Anthropologie 220

Brechungen der Selbstverständigung

Konrad Wünsche

Verkennungsgeschichte des Menschen 238

Marcelo Caruso

Wirksamkeit der Oberfläche

Anthropologien der Gewöhnung oder des Subjekts? Deutsche und spanische Deutungen des Bell-Lancaster-Systems im 19. Jahrhundert

„Das Bell'sche und Lankastersche Lehren ist ein wahres Abrichten (Dressiren) und wenn einige sagten, man sollte Bären, Kanarienvögel und Papageien sich lankasterisieren lassen, so hatten sie nicht ganz Unrecht.“

(Wilhelm Harnisch, Ausführliche Darstellung und Beurtheilung des Bell-Lankasterschen Schulwesens in England und Frankreich, 1819, S. 70)

In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts erregte das aus England kommende System des wechselseitigen Unterrichts, hier nach seinen „Erfindern“ Bell-Lancaster-System genannt, in der ganzen westlichen Welt und ihren kolonialen Außenposten großes Aufsehen. Die Idee, Kinder als Lehrer und Kontrolleure systematisch im Unterrichtsgang einzusetzen, war gewiss nicht neu (Ackstaller 1933); dennoch gaben ihr die jeweiligen Systematisierungen von Bell und Lancaster neuen Auftrieb. Der „Export“ dieser unterrichtstechnologischen Erfindung in fast alle Länder Europas und Amerikas bekam zusätzliche Impulse durch den allorts fühlbaren Bedarf an unterrichtstechnologischen Lösungen für das in diesen Jahrzehnten zunehmend akut werdende Problem der Schulbildung in den verschiedenen Staaten Europas (Schriewer/Caruso 2005). Mit dem Export dieses Modells der Klassenzimmerorganisation verbreiteten sich eng codierte Unterweisungstechniken und neue, für den Unterrichtsgang relevante Gegenstände. Das System transportierte inhärente anthropologische Vorstellungen zum Lernen in kollektiven Situationen, die je nach Kontext unterschiedlich gedeutet und aufgenommen wurden. Der angestrebte deutsch-spanische Vergleich dieser Deutungen beabsichtigt sowohl Fragmente einer Anthropologie des Bell-Lancaster-Systems zu präsentieren als auch die jeweiligen Deutungen im Anschluss an intellektuelle Traditionen zu erörtern.

Der Vergleich zwischen Spanien und den deutschen Staaten im Vormärz bietet sich an, um Kontraste der jeweiligen Deutungsmuster herauszuarbeiten. Zum einen standen Spanien und die deutschen Staaten nicht im regen Austausch in Sachen Schulbildung. Während in Spanien zu Anfang des 19. Jahrhunderts eher französische und englische Werke rezipiert wurden (Puelles Benítez 2004), entstand mit der ausgebauten pädagogischen Fachpresse in den deutschen Staaten ein durchaus autonomer Diskussionszusammenhang (Petrat 1979). Zum anderen zeigten beide Kontexte auch eine sehr unterschiedliche Akzeptanz des englischen Modells (Hopmann 1990; Jiménez Gámez 1992): Während in Spanien eine prinzipielle, jedoch von den schwierigen politischen und gesellschaftlichen Verhältnissen der Zeit erschwerte Aufnahme des englischen Modells erfolgte, waren die Erprobungen mit dem nie gänzlich akzeptierten System des wechselseitigen Unterrichts in den deutschen Staaten nur lokal und kurzzeitig. Nur in den Her-

zogtümern Schleswig und Holstein, damals unter dänischer Herrschaft, erlangte eine Modifikation des wechselseitigen Unterrichts – die so genannte „wechselseitige Schulinrichtung“ – nennenswerte Breitenwirkung. Vor diesem Hintergrund wird das mit diesem Unterrichtssystem verbundene, implizite Angebot an anthropologischen Vorstellungen und die jeweils erzeugten Deutungen grundlegender Dimensionen dieses Systems vergleichend präsentiert, ihre Traditionslinien werden nachgezeichnet und ihre Auswirkungen skizziert.

1. Kontrastierende Deutungen: Deutsche und spanische Sichtweisen des wechselseitigen Unterrichts nach Bell und Lancaster

Im Jahr 1820 veröffentlichte ein deutscher Pädagoge eine grundsätzliche Abrechnung mit dem wechselseitigen Unterricht in der *Allgemeinen Zeitung für Deutschlands Volksschullehrer*. Der Autor urteilte über die „Lancastermethode“ mit offener Missbilligung: „Das Lehren ist eine *Nachahmung* und die Mittheilung fordert weiter nichts, als Wieder-*Nachahmung* des *Nachgeahmten*. Daher kann man Schüler dazu brauchen. Es ist also kein wechselseitiges Unterrichten, sondern ein *Abrichten* in dem, worin man vorher abgerichtet worden ist“ (Anonym 1820, S. 161, Hervorh. M.C.). Während die Pädagogik eines Lancaster eine Welt oberflächlichen Lernens und mechanischer Vorrichtungen sei, sei das Lehren in den deutschen Schulen „ein *geistiges* Geschäft“, denn „die Mittheilung muß von einem reifen und schon geübten Geist an die noch ungeübten geschehen“ (ebd.).

Dass das System Lancasters lediglich eine Abrichtungsmaschinerie sei, war nach diesen Ausführungen der folgerichtige Schluss. Dieses Deutungsmuster der postulierten „Innerlichkeit“ der deutschen Volksschule gegen die „Äußerlichkeiten“ des englischen Systems zirkulierte in der deutschen pädagogischen Presse, und ihre einzelnen Elemente wurden ständig wiederholt und variiert. So postulierte Friedrich Heinrich Christian Schwarz (1768-1837), der Heidelberger Theologe und bekannte Buchautor, dass der Unterricht à la Lancaster nur vom „Schein“ seiner Inszenierung lebt (Schwarz 1819/20, S. 511). Die Übernahme des Systems in Frankreich, die auf die deutsche pädagogische Öffentlichkeit wie eine Herausforderung wirken musste, wurde wiederholt nach Maßgabe diesen Kontrastes gedeutet: „Die Franzosen halten viel auf äußere Formen“ – so ein deutscher lutherischer Pfarrer –, „auf schnelle und glänzende Resultate, auf Dressur für bestimmte, praktische Lebenszwecke; nicht der Mensch an sich, sondern der gesellschaftliche Mensch ist es, der bei ihnen Alles gilt, dessen Bildung von ihnen auch vorzugsweise angestrebt wird. In den Ländern deutscher Zunge hingegen wurde von jeher das innere Geistes- und Gemüthsleben höher geachtet und eifriger cultivirt, daher auch eine Methode, die den Menschen vor allen Dingen zum Menschen erziehen sollte“ (Anonym 1833, S. 321).

Abgesehen von den Stilisierungen, Verkennungen und Übertreibungen von einigen Autoren der deutschen pädagogischen Publizistik vertrat die Pädagogik der Engländer in der Tat eine Wirksamkeit der Oberfläche als positives Programm der Unterweisung.

Bereits in den Gründungstexten von Bell und Lancaster zeigte sich eine implizite Anthropologie der Oberfläche, d.h. der Zentralität der Einrichtung und der Wirkung der Organisation als unmittelbarer Umwelt der Schüler. Daraus erwuchs die große Bedeutung der planvollen Disposition von Körpern, Gegenständen und Handlungen in Raum und Zeit, die das englische System kennzeichneten. Die Prosa von Bell und Lancaster war einerseits „situativ“, weil sie Lösungen für konkrete Probleme suchte – ein unorganisiertes Waisenhaus in Madras, Scharen von unbeaufsichtigten Kindern in den Arbeitervierteln Londons. Sie kam deshalb ohne eine wie auch immer geartete ausgearbeitete Konzeption des Menschen und der Bildung aus. Und dennoch finden sich in diesen „praktischen“ Werken Hinweise auf Menschenbilder und ihre mögliche Beeinflussung. Beispielsweise führte Lancaster gegen die Londoner Winkelschulen lediglich den Vorwurf ins Feld, dass diese nur „Unordnung, Lärm usw.“ anböten, im Gegensatz zu der von seiner Lehrart garantierten Gewöhnung zur Ordnung (Lancaster 1803, S. 2). In Lancasters Bericht dominierte, wenn auch lediglich implizit, ein von seiner Umwelt maßgeblich bedingtes Subjekt.

Lancaster postulierte zudem, dass die „mental powers“ der Kinder denjenigen der Erwachsenen ähnlich, wenn nicht ebenbürtig seien, was schließlich den Einsatz von Monitoren legitimierte, wie die für einen wechselseitigen Unterricht unter Kindern nötigen Helfer von ihm genannt wurden. Aber darüber hinaus sprach er von der Macht des „stimulus“ und von der Kraft und Wirkungsmächtigkeit der Erwartung: „The very nature of expectation, is to operate as a wire-drawing machine to human industry“ (ebd., S. 18). Ein Weg, um das Lernsubjekt zu erreichen, setzte demnach bei dem produktiven Einsatz dieser Erwartungen an: „As one of the chief deficiencies, in this class of schools [den Londoner Winkelschulen, M.C.], is a defective stimulus to emulation, it became my duty, (having the power) to remedy it in my own“ (ebd., S. 47). Auch Andrew Bell, der im Unterschied zu Lancaster stärker den Charakter des Menschen („complexion“) im Auge behielt, konzentrierte sich auf die Beeinflussung des Subjekts durch eine seiner Entwicklung günstigen Umwelt, in deren Rahmen er die Bedeutung permanenten Antriebs zur Tätigkeit unterstrich (Bell 1797, S. 7 u. S. 10f.).

Genau die eben skizzierte Sichtweise des Unterweisungsprozesses als einer von sichtbaren, „oberflächlichen“ Wirkungsketten geprägten Situation wurde in Spanien explizit vertreten. Die Kraft der Einprägungsarbeit mithilfe des rechten Stimulus erfreute sich hier nachhaltiger Zustimmung. Dass sogar moralische Ideen „einzuprägen“ sind (Bericht des Rates von Kastilien, 29. August 1819, fol. 13-14, AHN Consejos 3597/5), galt dort als Gewissheit: „Wenn wir berücksichtigen, wie einprägsam das Vorbild den Kindern ist“ – kommentierte ein Bildungsbürger die Wirksamkeit des wechselseitigen Unterrichts –, „vor allem bezüglich derjenigen Personen, die das Kind respektiert oder fürchtet aufgrund ihrer von ihm anerkannten Überlegenheit, und auf deren Handlungen das Kind seine Aufmerksamkeit stets richtet, werden wir nicht in Zweifel ziehen, dass die ‚Berufe‘ eines Menschen und eines Christen besser durch das Vorbild des Lehrers als durch die Lektionen beigebracht werden“ (Bericht von José Antonio Bravo de Rivero, 13. Februar 1823, ARSEAP-Madrid 299/3). Die Zuversicht hinsichtlich der Formbarkeit der Subjekte durch Aktivität und Einprägungsarbeit zeigte sich auch im

Vorschlag eines Priesters in einem Madrider Verein, den Religionsunterricht, noch bevor die Kinder Sprachfähigkeit entwickelten, anhand von „äußeren Zeichen“ durchzuführen (Bericht von Mariano García de Zamora, „Informe a la Sociedad Económica de Madrid“, 20. Oktober 1822, ARSEAP-Madrid 299/3). Eine Manipulation äußerer Faktoren, u.a. die wiederholte Präsentation von Zeichen und Routinen, zeigten in diesen Fragen eindeutig eine „Stimuliorientierung“ der spanischen Elementarschulpädagogik. Die Umweltbedingtheit der Psyche, eine Wirksamkeit der Oberfläche, wurde über „äußere Zeichen“, „Einprägungsarbeit“ und geordnete sowie ununterbrochene Bewegungen im Unterricht funktionalisiert. Die in den deutschen Staaten zunehmend übliche Vorstellung einer an sich arbeitenden Innerlichkeit stand nicht im Vordergrund des Deutungsvorrates spanischer Schulreformer. Diese abweichenden Sichten und ihre relative Konsistenz durch die Jahrzehnte gilt es nun zu erklären.

2. Der lange Arm des Empirismus und des Sensualismus: Quellen einer Wirksamkeit der Oberfläche

Die Kraft und Konsistenz dieser unterschiedlichen Deutungsmuster über den Zugang zum Subjekt hing zweifelsohne mit der jeweiligen Akzeptanz einer „oberflächlichen“ bzw. „tieferen“ Erkenntnis- und Lerntheorie zusammen. Diese war Bestandteil einer Anthropologie der Oberfläche, der Umweltbedingtheit und der Organisation der Stimuli, so wie sie Lancaster umriss. Die Einstellung der in der jeweiligen pädagogischen Öffentlichkeit maßgebenden Gruppen, Mitglieder der Bildungseliten in Spanien sowie Pfarrer und Seminardirektoren in den deutschen Staaten, bezüglich einer bereits im 18. Jahrhundert vorzufindenden Konzeption der „Wirksamkeit der Oberfläche“ war für den weiteren Verlauf der Akzeptanz des Systems von entscheidender Bedeutung.

In der Tat entsprach die im Bell-Lancaster-System konstitutive Umweltbedingtheit des Lernens und der Subjektbildung weitgehend allgemeinen Vorstellungen des Lernens, die im Empirismus und Sensualismus entwickelt worden waren. Das im Werke John Lockes (1632-1704) vorherrschende Konzept der Gewöhnung und empiristische Erkenntnistheorie insgesamt thematisierten besonders die herausragende Rolle der Stimuli bei der Organisation erzieherischer Prozesse. Ein zweiter Strang, der zweifelsohne als Weiterentwicklung der Positionen Lockes gelten muss, war die sensualistische Erkenntnis- und Sprachtheorie von Etienne Bonnot de Condillac (1715-1780), die eine ganze Generation französischer und spanischer Gelehrter beeinflusste. So behauptete Antoine-Louis-Claude Destutt de Tracy (1754-1836) in einer Vorlesung im Jahr 1798, dass sich die Franzosen am *Institut National*, ebenso sehr wie die Deutschen auf Kant, ihrerseits auf Condillac berufen würden (zit. n. Osterwalder 2002, S. 144). Obwohl dies nicht in jeder Hinsicht der Wahrheit entsprach, zumal die *Idéologues* in Frankreich zentrale, mechanistisch geprägte Aussagen Condillacs in Frage stellten, zeigte diese Unterscheidung der Traditionen eine Trennlinie, die mit den jeweiligen Einflussbereichen einer Wirksamkeit der Oberfläche bzw. der Innerlichkeit durchaus korrespondierte.

Bereits im Kontext des Zusammenbruchs des spanischen Ancien Régime zu Beginn des 19. Jahrhunderts galt Condillac, zusammen mit Pestalozzi, als Inspirationsquelle für ehrgeizige Pläne zur allgemeinen Schulreform. Angesichts der Tatsache, dass die wichtigste spanische Universität in Salamanca (Kastilien) seit dem 18. Jahrhundert den Empirismus und den Sensualismus intensiv rezipiert hatte (Abellán 1982, S. 843-847), konnte dies kaum verwundern. Diese zunächst auf das Werk von Locke beschränkte Rezeption (Rodríguez Aranda 1954) wurde zu Anfang des 19. Jahrhunderts um eine profunde Auseinandersetzung mit dem Werk Condillacs und der französischen *Idéologues* erweitert. Die in Salamanca tätige, utilitaristisch gesinnte Gruppe von Professoren und Schriftstellern versuchte insbesondere im liberalen *trienio* zwischen 1820 und 1823 mit beträchtlichem Erfolg, Einfluss auf die Bildungsreform zu nehmen. Dieser Einfluss zeigte sich naturgemäß am deutlichsten bei der Reform der höheren Schulen, in der Condillac, Locke und Destutt de Tracy als hervorstechende Referenzautoren fungierten (vgl. Real Orden, 20. September 1820, AVM Corregimiento 2-168-192, über Schulbücher für höhere Schulen). Einige Werke Condillacs – wie sein Leitfaden zum Studium der Wissenschaften – waren auch einem breiteren Publikum bekannt (Abellán 1984, S. 181-203; Jiménez García 1990).

Vor diesem intellektuellen Hintergrund sahen viele Zeitgenossen im wechselseitigen Unterricht die Umsetzung des Programms des Sensualismus, so als ob der Erstere die Prinzipien des Letzteren zur Ausführung gebracht hätte. Dies galt zuerst für Aussagen, die inhaltlich sehr stark an Positionen des Empirismus und des Sensualismus erinnerten, ohne diese explizit zu zitieren. So behauptete das von der adelig besetzten *junta protectora* herausgegebene Handbuch des wechselseitigen Unterrichts: „Es bildet kein Geheimnis für jeden aufmerksamen Beobachter, dass alles, was die Kinder in ihren ersten Jahren lernen, den Handlungen, der Übung und der Nachahmung entstammt“ (Junta Protectora y Directora de la Enseñanza Mutua 1820, XVII). Jahre später behauptete der katalonische Schulinspektor Laureano Figuerola, der ansonsten in seinen Notizen praktisch kein Wort über die geistigen Anlagen der Kinder verlor, die Zentralität der Sinneswahrnehmungen, insbesondere die subjektkonstituierende Funktion von visuell wahrnehmbaren Folgen planvoll eingesetzter und wiederkehrender Zeichen, charakteristisch für den wechselseitigen Unterricht: „Das stimmt, das Kind wird wenig jeden Tag lernen, aber die wiederholte Darstellung des gleichen Zeichens, der gleichen Figur oder des gleichen Wortes wird sich unauflöslich in seinem Gedächtnis einprägen“ (Figuerola 1841, S. 102). Dabei wirkten sensualistische Vorstellungen der Erkenntnis nach, wie etwa diejenigen von der kumulativen Folge von aufgebauten Empfindungen, ihren Verbindungen untereinander und den daraus entstehenden Ideen. Dies entsprach weitgehend Condillacs Ansichten, die von einfachen Empfindungen über die durch Wiederholung derselben erreichte Zeichenfixierung bis hin zu stabilen Verbindungen und schließlich zu symbolhaften Zeichen führten, die ihrerseits die Grundlage komplexerer Ideen bildeten (Condillac 1746/2001).

Darüber hinaus wurde jedoch die Verbindung zwischen Sensualismus und wechselseitigem Unterricht auch explizit hergestellt. Bereits anlässlich des ersten Imports des Bell-Lancaster-Systems tauchte Condillac als Autorität und Referenz in den praktischen

Vorschlägen für die Elementarbildung auf: „Seitdem das Kind zum ersten Mal die Benutzung seiner Fähigkeiten erfährt, behauptet Condillac, ist nichts anderes als eine gute Führung nötig, um den Stand der menschlichen Erkenntnisse zu kennen, und um in wenigen Jahren zu lernen, was das Menschengeschlecht in vielen Jahrhunderten gelernt hat“ (Naharro 1818, S. 32f.). Auch die katalonischen Lehrer Domenech und Vilá rekurrierten auf Condillac, um den eigenen Plan eines wechselseitigen Unterrichts der spanischen Grammatik zu begründen: „Die Diskussion über den menschlichen Geist und die Analyse der geistigen Fähigkeiten, bei denen Bacon, Condillac und in letzter Zeit Heloetris (sic!) ihre scharfen Verstandeskräfte erschöpfend einsetzten, sind eine Naturgeschichte unseres Inneren und eine Beschreibung von wahrlich existierenden Phänomenen. Aus diesen Prinzipien leiteten diejenigen, die in der Erziehungskunst am meisten herausragten, praktische Anwendungen ab, und der unsterbliche Lancaster selbst ließ in sein Kalkül alle Neigungen und Laster der Kindheit eingehen“ (Vilá y Figueras/Domenech y Circuns 1821, S. 15). Katalonien schien für die Verbindung zwischen wechselseitigem Unterricht und sensualistischer Philosophie ein besonders fruchtbares Feld zu sein. Locke und Condillac waren wichtige Referenzen in den Reden des Bürgermeisters und des Vertreters der städtischen Lehrerschaft bei der Eröffnung der ersten, nach dem Muster des wechselseitigen Unterrichts eingerichteten Schulen Barcelonas im Jahr 1841 (Mata 1841, S. 10; Dubá y Navas 1841, S. 5). Aufgrund dieser Verbindung zwischen Sensualismus und wechselseitigem Unterricht bedeutete das Lancastersystem für bestimmte liberale und pädagogische Gruppen teilweise die Konkretisierung eines „guten“ sozial-technologischen Konzeptes für das Klassenzimmer.

Ganz andere intellektuelle Bedingungen herrschten hingegen in den deutschen Staaten. Seit den ersten Übersetzungen der Werke Lockes fand eine Auseinandersetzung mit seiner Subjektkonzeption statt, bei der diese in einem deutlichen Spannungsverhältnis mit vorherrschenden rationalistischen Entwürfen von Leibniz und Wolff stand. Erst mit der Krise des Rationalismus Wolffscher Prägung in der Mitte des 18. Jahrhunderts öffnete sich ein diskursiver Raum, in dem die Popularphilosophen empiristische Denkfiguren übernahmen und propagierten (Fischer 1975, S. 436). Selbst bei dieser zeitlich und von ihrer Intensität her begrenzten Aufnahme empiristischen Gedankenguts tat man sich in deutschen Landen schwer, monistische Interpretationen des zentralen anthropologischen Problems der Verhältnisse zwischen Körper und Seele zu akzeptieren, wie sie während des 18. Jahrhunderts im Umfeld des englischen Empirismus und des französischen Sensualismus entstanden (ebd., S. 439; Rhyn 2003, S. 94f.; zu Frankreich, Zauner 1998; Nieser 1992). Und trotzdem fand eine kritische deutsche Rezeption zentraler lern- und bildungstheoretischer Konzepte Lockes, wie die Theorie der Gewöhnung, statt (Horlacher 1999).

Nichts anders erging es dem Abbé Condillac, dessen Werk zu Ende des 18. Jahrhunderts bekannt wurde. Sein den Empirismus auf die Spitze treibendes Modell der durch kontrollierte Reize zum Leben erwachten Statue stieß in den deutschen Staaten auf einhellige Kritik, zumal diese Subjektkonstruktion zentrale Konzepte der deutschen mystisch-idealistischen Tradition der Subjekttheorie wie Innerlichkeit und Geist als vom Körper radikal distinkte Phänomene in Frage stellte. Sogar die punktuelle Übernahme

technologischer Vorschläge empiristischer Prägung durch die Philanthropen wurde nur um den Preis erkaufte, dass diese im Rahmen einer „gegebenen Einheit und Totalität der schöpferischen Seele“, die der evangelischen Tradition der Innerlichkeit entstammte, gedeutet wurden (Osterwalder 2006, S. 537). Somit schwächten sie die von Condillac postulierte Radikalität der äußeren Empfindung als wirksame und beliebig manipulierbare Grundeinheit der „Produktion“ von Subjektivität entscheidend ab und begrenzten die Strategie der Reform der Stimuli im Klassenzimmer. Die in der Literatur erwähnte Verbindung zwischen Philanthropismus und empiristisch-sensualistischer Philosophie gilt es bestenfalls als Momentaufnahme zu begreifen (Tenorth 1992). Bereits gegen Ende des 18. Jahrhunderts begannen die philanthropischen Autoren Positionen zu entwickeln, die ein eigenes Verständnis von der „Bildung des Menschen“ ins Zentrum rücken ließen, und vollzogen auf diese Weise einen „Übergang zur klassischen Bildungstheorie“ (Kersting 1992, Kap. 3; Bollenbeck 1996, S. 110ff.). Diese konsolidierte sich zudem im Sog der Kantschen Philosophie, für die die Betonung von Sittlichkeit konstitutiv war, womit die Betrachtung des Schülers als bloßes Mittel zum Zweck der Stimuliform blockiert war, ein Umstand, den Niklas Luhmann „Technologieverdict“ nannte (Luhmann 1981, S. 125 u. S. 154f.).

Zwar wurde die Aufklärungspädagogik philanthropischer Provenienz nicht einfach in linearer Weise abgedrängt, und die Repräsentanten des nun vorherrschenden Deutungsmusters der Bildung, der Innerlichkeit und der Selbsttätigkeit bildeten hinsichtlich ihrer Programmatik auch keineswegs eine Einheit. Dennoch stellte die in Auseinandersetzung mit dem wechselseitigen Unterricht häufig vernehmbare, abschätzigere Rede von „mechanischer Fertigkeit“ und „seelenlosem Mechanismus“ eine starke Klammer innerhalb des sich ausbreitenden Sinnhorizonts der Menschenbildung dar. Dies zeigte sich insbesondere in den scharfen Invektiven gegen den Philanthropismus von Evers und Niethammer aus den Jahren 1807/08 (Tenorth 2000, S. 122-139). Der stärkste kritische Stichwortgeber der Deutung des wechselseitigen Unterrichts wurde indes der bereits erwähnte Friedrich Heinrich Christian Schwarz, ein Schüler Kants, der seit 1809 das pädagogische Seminar der Universität Heidelberg leitete. Er verfasste jenen Diskussionsbeitrag gegen den wechselseitigen Unterricht, der die Innerlichkeit und Selbstbezüglichkeit des Subjekts (Selbsttätigkeit) gegen die Äußerlichkeiten des neuen Unterrichtssystems am konsequentesten vertrat (Schwarz 1819/20). Der Siegeszug des Leitbegriffs der „Menschenbildung“, hier als Chiffre einer neuen Positionierung gegenüber dem Technologieproblem im Klassenzimmer, prägte die eher negative Sicht der in dem Bell-Lancaster-Modell präsenten Wirksamkeit der Oberfläche nachhaltig.

3. Gewöhnung und Wechselbeziehungen: Unterschiedliche Deutungen von Grundelementen der Wirksamkeit der Oberfläche

Entsprechend unterschiedlich wurden in Spanien und in den deutschen Staaten diejenigen Elemente des wechselseitigen Unterrichts aufgenommen, die eindeutig auf die Anthropologie der Oberfläche, der Habitualisierung und der äußeren Tätigkeit hinwies-

sen. Diese Themen betrafen sowohl Fragen der Nachahmung als Lernprozess als auch der Wirkung von Nacheiferung und Wettbewerb unter den Kindern, die ja um die knappen Positionen als Monitore bzw. Helfer zu kämpfen hatten. Im Folgenden werden jedoch zwei andere, gleichwohl grundsätzliche Wirkungsprinzipien dieser Konzeption der Reform der Stimuli in ihrer vergleichenden Rezeption eigens analysiert: Gewöhnung durch Schuleinrichtung und Schulroutine sowie die kontinuierlichen Wechselbeziehungen zwischen Kindern, die eine große Interaktionsdichte im Klassenzimmer ermöglichten und als Hauptvorteil des Unterrichtssystems angesehen wurden.

Im Falle der Gewöhnung als Operation der Subjektbildung handelte es sich um eine von allen Seiten anerkannte Wirkung der Bell-Lancasterschen Unterrichtsorganisation. Die erziehende Funktion dieser Schulordnung wurde beispielsweise von maßgebenden Akteuren in den nördlichen Herzogtümern Schleswig und Holstein nicht in Zweifel gezogen. Vielleicht aufgrund seiner militärischen Laufbahn sah auch der Major von Krohn, das Verbindungsglied zwischen der Kommission zur Verbreitung des wechselseitigen Unterrichts im Schleswigschen Eckernförde und dem dieses Unterrichtssystem unterstützenden Hof in Kopenhagen, den erzieherischen Aspekt der wechselseitigen Schuleinrichtung als Gewöhnung an eine Ordnung. Für ihn war es selbstverständlich, dass die Schuleinrichtungen und Schulgesetze „die Formen der Schulen (sind), der Geist des Lehrers ... der Geist derselben (ist)“. Er sah diese „Form“ allerdings in ihrer eigenen Wirksamkeit sukzessive als Entwöhnung, da diese den nachteiligen Einfluss der Hauserziehung abzumildern im Stande war, und als Wiedergewöhnung an eine neue, rationalere Ordnung (Krohn 1825, S. 8f.). Von Krohn beklagte außerdem, dass die Durchsetzung der pädagogischen Errungenschaften der letzten Jahrzehnte zur Geringschätzung dieser Erziehung durch die geordneten Dinge geführt habe. Dass der Geist des Lehrers für sich allein nicht hinreichend sein könnte, um „die Gemüther zu leiten“, sei für den Hausunterricht oder die Privat-Erziehung zwar treffend, „aber nicht in der Volksschule, wo der große, oft mehrentheils rohe Haufe, erst durch äußere Zucht an Ordnung und Gehorsam gewöhnt [wird], und so empfänglich gemacht werden soll, für die geistige und innere Zucht und Sittlichkeit“ (ebd., S. 11f.).

Zahlreiche Lehrer und Pastoren in Schleswig und Holstein unterstützten die Sicht einer Schulerziehung durch Gewöhnung. So sei es die größte Erleichterung für die Leitung der Kinder bei der wechselseitigen Schuleinrichtung, dass „die Kinder ... in ihrer Elementarschule schon an Ordnung, Stille, Aufmerksamkeit und Fleiß gewöhnt (sind), folglich leichter zu leiten“ (Lehrer Kathjen, 5. August 1835, StA Schleswig, Abt. 18, N°100-I). Die Einrichtung garantiere eine stabile Ordnung und wiederkehrende Handlungen, die zu „feste(m) Gehorsam“, „stete(r) Regelmäßigkeit“ und „feste(m) Ordnungssinn“ führten, fügte ein anderer Lehrer hinzu, der die Vorzüge der Schuleinrichtung nach eigener Erfahrung befürwortete: Die Vorteile seien „wirklich“ (Lehrer Bock, 1. August 1835, StA Schleswig, Abt. 18, N°100-I).

Das Diskursmotiv der Gewöhnung hielt sich als Teil einer Wirksamkeit der Oberfläche in der Schleswigschen und Holsteinischen Diskussion länger als in den „Kernländern“ des deutschen Bundes. Dort betrachteten die Lehrer die „Gewöhnung, welche sich an das Zusammenwirken, die Reibungen u.s.w. mit den Mitschülern anschließt“,

mit einer gewissen Geringschätzung (Anonym 1844, S. 80). Zwar erkannten deutsche Autoren deren Wirkungen als gegeben an, aber die Gewöhnung an sich verfehlte nach ihrem Dafürhalten das wahre Ziel, den Unterricht zur Aktivierung selbstständiger Menschen zu nutzen (Diesterweg 1827). Die häufigste Kritik der Gewöhnung in diesem Sinn lautete, sie sei eine „Gewöhnung zur Gedankenlosigkeit“ (Möller 1823, S. 10).

Der Stellenwert der „Gewöhnung“ als Funktion des Unterrichts war in Spanien eindeutig höher. Gewöhnung durch Wiederholung stand dort nicht im Verdacht, zur Abstumpfung des Geistes zu führen, sondern galt geradezu als Grundbaustein geistiger Tätigkeit. Der Herzog von Híjar, ein Unterstützer des wechselseitigen Unterrichts, verstand die Gewöhnung als unverzichtbares Element des wohlgeingerichteten Geistes: „Es ist eine feste Wahrheit, dass dasjenige, woran wir uns gewöhnen, alle unseren Handlungen entscheidet: Dann, wenn wir uns an die Sittlichkeit gewöhnen, wird dies unser ganzes Leben beeinflussen ... Die Gewöhnung ist nicht minderwertig, nur weil sie eine Wiederholung von Handlungen ist“. Wiederholung und Übungen erleichterten die Operationen der Seele und erweiterten somit den „Ideenkreis“ (Denkschrift des Herzogs von Híjar über einen Erziehungsplan, 1817, unpaginiert, ARSEAP-Madrid 246/11). Als der wechselseitige Unterricht ab 1818 in Madrid beobachtet werden konnte, glaubten einige Betrachter die Umsetzung des Programms der Gewöhnung vor Augen zu haben. Dass hier über die Schulsituation hinaus abstrakt betrachtet die Gewöhnung an eine nach festen Regeln gestaltete Ordnung stattfand, stach auch einem Madrider Bürger ins Auge, als er die erste Normalschule des Systems besuchte. Der Unterricht unter Kindern „gewöhnt sie seit ihrer Kindheit dazu, ihre Gleichen mit demjenigen Respekt zu behandeln, der den besten Garant einer harmonischen Ordnung bildet, ohne das Vertrauen zu zerstören“ (Bericht von Ramón Chimioni, 18. Juli 1818, ARSEAP-Madrid, 262/21). Die unmittelbaren Auswirkungen einer gelungenen Bildungsarbeit sah der Gründer zahlreicher Schulen des wechselseitigen Unterrichts in Barcelona und Umgebung, der Pater Catalá, ebenfalls in der Verwirklichung eines Katalogs von physischen, moralischen, religiösen, gesellschaftlichen und geistigen Gewohnheiten (*hábitos*) (Catalá 1821, IX).

Die spanischen Liberalen, die ja in diesen Jahren die Werke Lockes, Condillacs und der *Idéologes* epistemisch und politisch rezipierten, bewerteten diese Funktion des wechselseitigen Unterrichts als die zentrale und stellten sie sogar über die tatsächlichen Lernerträge in einzelnen Fertigkeiten: „Und wenn man wegen seines Einsatzes [des Unterrichtssystems, M.C.] erreicht, dass die Kinder in der Schule still sitzen, dass sie sich an die Genauigkeit und Regelmäßigkeit in allen ihrer Bewegungen gewöhnen ...?“ (Anonym 1821, S. 227). Der katalonische Schulinspektor Laureano Figuerola pflichtete dieser Bewertung bei: „[Das System des wechselseitigen Unterrichts, M.C.] fördert gleichzeitig die Entwicklung der Moralgefühle, indem es zur Ordnung und Willfährigkeit gewöhnt, wie kein anderes System dies vermag“ (Figuerola 1841, S. 131). Die Allgegenwärtigkeit der Ordnung im Klassenzimmer und die mit ihr einhergehende Pünktlichkeit faszinierten die meisten spanischen Beobachter.

Entscheidend gleichermaßen für spanische und deutsche Befürworter des wechselseitigen Unterrichts war aber, dass die angestrebte Gewöhnung mit Tätigkeit, also der „äußeren“, sichtbaren Betriebsamkeit verbunden war. Diese hohe Wertschätzung per-

manenter Aktivität konnte freilich völlig inhaltsfrei sein, ging es doch schließlich in erster Linie um die Aktivität an sich: „Im gut eingerichteten gleichzeitigen Unterricht besteht die ganze Ordnung darin, dass die Kinder still sitzen; in dem wechselseitigen Unterricht erreicht man diese durch die bloße Anwendung der Methode, und übrigens, von den geräuschvollen Bewegungen, eine der Kindheit stets inhärente Qualität, zieht das System einen Vorteil, indem es sie mit vielen und stets wechselnden Übungen zum Fortschritt bringt“ (Anonym 1837, S. 26). Diese Ordnung habe alleine dadurch, dass sie funktioniere, bereits Auswirkungen auf die moralische Bildung der Schüler. Die Gewöhnung an Ordnung war deshalb so hoch im Kurs, weil das neue Bild der ununterbrochenen Tätigkeit dadurch eine eher „aktive“ Konnotation erlangen konnte: „Er [der Lehrer, M.C.] kann dadurch [die wechselseitige Schuleinrichtung, M.C.], vermittelt der Gehülfen und Untergehülfen die allgemeine Thätigkeit aller Schüler befördern und erhalten“, urteilte ein Schleswigscher Lehrer 1835. So bleibe die für die Erteilung des Unterrichts wichtige „äußere Ordnung“ der Schule erhalten („Beantwortung, der von Herrn Magnificenz dem Herrn Generalsuperintendenten Callisen, im Jahre 1835 aufgebene Fragen“, 19. August 1835, StA Schleswig Abt. 18, N°100-I).

Die Gewöhnung durch sichtbare, stete Tätigkeit wurde in den Schulen des wechselseitigen Unterrichts durch eine hohe Dichte an Interaktionen erreicht. Die dem wechselseitigen Unterricht inhärente eingespannte Aufmerksamkeit, das häufige Frage-Antwort-Spiel, die häufigen Umgruppierungen und geordneten Bewegungen – kurz: die ständigen Wechselbeziehungen unter Schülern – wurden von den Befürwortern hoch geschätzt, und zwar offensichtlich vor allem wegen der soziopolitischen Bedeutung, die diesen Methoden innewohnte. So urteilte 1816 ein österreichischer Befürworter des englischen Unterrichtssystems: „Bestehet der große Vortheil der öffentlichen Erziehung darin, die geselligen Verhältnisse bildlich darzustellen, die Berührungspuncte der Menschen unter einander zu beginnen, und die Neigung zum Stolze, die sich die Jugend bey der Privat-Erziehung aneignet, zu vernichten, so muß, wenn dieser Vortheil vollständig seyn soll, das wahre wirkliche Bild der Gesellschaft sich in derselben finden“ (Anonym 1816, S. 14). Die erzieherische Kraft des zwischenmenschlichen Kontakts, des Umgangs mit anderen Menschen, der sich nicht im Verhältnis zum Erwachsenen erschöpfte, war ein ernst gemeintes Argument der Befürworter des wechselseitigen Unterrichts.

Die innere Aktivität des Subjekts, die ja im deutschen Deutungshorizont von großer legitimatorischer Kraft war und u.a. mit dem Wort „Selbstbeschäftigung“ umschrieben wurde, sollte jedoch nicht durch die nahezu ununterbrochene Interaktion gestört werden. In diesem Punkt wichen deutsche und spanische Deutungen des kontinuierlichen zwischenmenschlichen Kontakts voneinander ab. Bei einigen Verfechtern der wechselseitigen Schuleinrichtung in Schleswig und Holstein zirkulierte beispielsweise der Ausdruck der „Selbstbeschäftigung vermittelt der Gehülfen“. Mit ironischem Unterton kommentierte der skeptische Pastor Peters, Herausgeber der schleswig-holsteinischen Provinzialberichte: „Selbstbeschäftigung vermittelt der Gehülfen – ist das nicht ein Widerspruch? Eben das unaufhörliche Gängeln ist der Vorwurf. Da die Kinder keine Bücher in die Hände bekommen, und nur an die Tabellen verwiesen werden, die in der Schule hängen bleiben: so fällt die Selbstbeschäftigung außerhalb der Schule, als ein

höchst wichtiger Theil des Jugendunterrichts[,] dadurch größtentheils weg“ (Peters 1825, S. 312). Diese Deutung der ständigen Wechselbeziehungen unter Schülern als Gängelung deckte sich weitestgehend mit der in der deutschen Diskussion vorherrschenden Ansicht, dass die Momente der Selbstverarbeitung des Stoffes auf keinen Fall durch erhöhte Interaktion ersetzt werden dürften.

Im Horizont der Konzepte der Bildung des Menschen war Interaktion, als Zeichen der Wirksamkeit der Oberfläche, dem Selbstbezug des Subjekts nicht ebenbürtig. Deshalb betonten einige Lehrer des modifizierten wechselseitigen Unterrichts in Schleswig und Holstein, der sog. wechselseitigen Schuleinrichtung, dass die Helfer oder Monitore „nur“ Aufseher einer Tätigkeit seien, die eigentlich der einzelne Schüler selbst mit den Tabellen und Lernmaterialien verrichtete und tatsächlich keine Interaktion stattfände. Ein schleswigscher Lehrer nannte dies „*zweckmäßige Selbstbeschäftigungen derjenigen Kinder[,] die nicht am unmittelbaren Unterrichte Theil nehmen*“ (Antwort des Schullehrers Jargstorf auf Fragen des Schleswigschen Konsistoriums, ca. August 1835, StA Schleswig Abt. 18, N°100-I, Hervorh. i.O.). Dass er mit der Einschätzung, bei den Übungen unter Kindern handle es sich um Momente eines Selbstverhältnisses des Einzelnen, nicht alleine stand (Lehrer Petersen, 14. August 1835, StA Schleswig Abt. 18, N°100-I), zeigte auf eindrucksvolle Weise, wie stark unter denjenigen Lehrern, welche die wechselseitige Schuleinrichtung mit relativ großem Erfolg praktizierten, eine Deutung des schulischen Lernens vorherrschte, die dieses als ein Verhältnis zu sich selbst und nicht primär zu den anderen interpretierte.

4. Die Auswirkungen kontrastierender pädagogischer Anthropologien

Ein Menschenbild, das auf Innerlichkeit, auf Subjektbildung und auf selbsttätige Einsicht in das Vorgetragene und Vorgezeigte abhob, stand somit einem Modell der Geselligkeit, der Gewöhnung durch wiederkehrende Stimuli, der sichtbaren Tätigkeit und der Anstachelung zum Wettbewerb gegenüber. Wie bei der Deutung der Gewöhnung und der ununterbrochenen Interaktion gezeigt, führten u.a. frei zirkulierende, halb explizite Vorstellungen über menschliches Lernen und seine Regierung durch planvolle Intervention zur variierenden Annahme des Systems des wechselseitigen Unterrichts. Bei der Rezeption des wechselseitigen Unterrichts sollte man sich deshalb nicht einen Lehrer oder Schulmann vorstellen, der alles erprobt und ausgehend vom einfachen Code „funktioniert/funktioniert nicht“ die Auswahl von Unterrichtsprozeduren trifft.

Denn die Ansichten über „das Funktionieren“ selbst entsprangen vererbten Deutungsmustern mit akzeptierten Subjektkonstruktionen und konkreten Sinnbildern einer legitimen Unterweisungsarbeit. Urteile über das Funktionieren des englischen Unterrichtssystems unterlagen relativ konsistenten Werturteilen, deren analytische Berücksichtigung sich der einfachen These widersetzt, die Aufnahme des Bell-Lancaster-Systems durch schulferne Bürokraten und Spätaufklärer sei lediglich das Ergebnis kühler Rechnungen und intendierter Sparmaßnahmen. Im Gegenteil: Sowohl bei der deutschen Ablehnung des Unterrichtssystems als auch bei dessen bedingter Annahme in

Schleswig und Holstein sowie bei der freundlichen Aufnahme in Spanien spielten sehr wohl historisch gewachsene Sinnvorräte und Deutungskonzepte der Lernenden und der pädagogischen Praxis eine gewichtige Rolle.

Während die spanischen Bildungseliten im wechselseitigen Unterricht die eher stimmige Umsetzung von Lernkonzepten erblicken konnten, die mit den Namen von Locke und Condillac verbunden waren, entwickelten zahlreiche deutsche Pädagogen einen gezielten Blick auf unterstellte Defizite des Modells, die gerade vor dem Hintergrund der zunehmend an Popularität gewinnenden Theorie der Menschenbildung klar hervortraten. Sogar in der „Grenzregion“ Schleswig-Holstein distanzieren sich wichtige Verfechter der wechselseitigen Schuleinrichtung von grundlegenden Mechanismen des englischen wechselseitigen Unterrichts wie dem kontinuierlichen Umgang mit Menschen und der Nacheiferung. Die allgegenwärtigen Praktiken der Hybridisierung, die das englische Unterrichtssystem mit lokalen Deutungen und Praktiken kombinierten, entstanden in diesem Übergangsraum zwischen Sinn und Handlung (Caruso 2004). Einer nicht konturscharfen, und gleichwohl identifizierbaren Anthropologie kommt dabei eine grundlegende, ordnende und stabilisierende Funktion zu, weil sie Vorstellungen von Lernen und von der Führung sozialer Situationen, d.h. von der Verzahnung von psychischen und sozialen Prozessen, bereitstellte.

Archivalien

AHN – Archivo Histórico Nacional (Madrid)

ARSEAP-Madrid – Archivo de la Real Sociedad Económica de Amigos del País (Madrid)

AVM – Archivo de la Villa de Madrid (Madrid)

StA Schleswig – Staatsarchiv Schleswig

Gedruckte Quellen

Anonym (1816): Englands und Frankreichs neue unentgeltliche Armen-Schulen. In: Schulen der Menschheit 1, H. 2, S. 5-41.

Anonym (1820): Bell und Lancaster oder nähere Entwicklung des wechselseitigen Unterrichtssystems. In: Allgemeine Zeitung für Deutschlands Volksschullehrer 4, S. 145-160 u. S. 161-168.

Anonym (1821): Escandalosa discusion en la cámara de diputados de Francia, sobre el sistema de enseñanza llamado de Lancaster. In: El Censor 51, 21. Juli 1821, S. 219-230.

Anonym (1833): Die Lancasterschulen in den Cantonen Wadt und Genf. In: Allgemeine Schulzeitung 10, S. 321-326.

Anonym (1837): Palma. In: El propagador balear 42, 19. März 1837, S. 25-26.

Anonym (1844): Erziehungs- und Unterrichtslehre von Friedrich Eduard Beneke (Rezension). In: Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht XXIX, S. 72-96.

Bell, A. (1797): An Experiment in Education, Made at the Male Asylum of Madras. London: Cadell and Davies.

Catalá, J. (1821): Manual práctico o compendio del método de enseñanza mutua. Barcelona: Imp. De José Torner.

Condillac, E.B. (1746/2001): Essay on the Origin of Human Knowledge. Cambridge: Cambridge University Press.

- Diesterweg, F.W.A. (1827): Über die Bell-Lancastersche Schulverfassung. In: Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht I, S. 29-49.
- Dubá y Navas, M. (1841): Discurso pronunciado en contestación al discurso inaugural. Barcelona: Imp. del Constitucional.
- Figuerola, L. (1841): Manual completo de enseñanza simultánea, mutua y mixta. Madrid: Imp. de D. Antonio Reyes.
- Harnisch, W. (1819): Ausführliche Darstellung und Beurtheilung des Bell-Lankasterschen Schulwesens in England und Frankreich. Breslau: Bei Graß, Barth und Comp.
- Junta Protectora y Directora de la Enseñanza Mutua (1820): Método de enseñanza mutua, según los sistemas combinados del Dr. Bell y de M. Lancaster. Madrid: Imprenta Real.
- Krohn, A.F. v. (1825): Pädagogische Bemerkungen, mit besonderer Beziehung auf das Wesen und den Wert der wechselseitigen Schuleinrichtung. Schleswig: Königl. Taubstummen-Institut.
- Lancaster, J. (1803): Improvements in Education. London: Darton and Harvey.
- Mata, P. (1841): Discurso inaugural. Barcelona: Impr. del Constitucional.
- Möller, J.C. (1823): Über Bildungsmethode in Volksschulen, mit besonderer Rücksicht auf die Weckung und Belebung eines industriösen Sinnes bei der Volksjugend. In: Schleswig-Holstein-Lauenburgische Provinzialberichte 12, H. 3, S. 1-31.
- Naharro, V. (1818): Memoria premiada por la Real y Suprema Junta General de Caridad. Madrid: En la Imprenta Real.
- Peters, P.J. (1825): Eckernförder Tabellen. In: Schleswig-Holstein-Lauenburgische Provinzialberichte 14, S. 307-316.
- Schwarz, F.H.C. (1819/20): Ist der Lancastersche Schul-Methodus, d. i. der sogenannte wechselseitige Unterricht ein Fortschritt in dem Schulwesen? In: Freimüthige Jahrbücher der allgemeinen deutschen Volksschulen 1, S. 488-526.
- Vilá y Figueras, R./Doménech y Circuns, J. (1821): Nuevo plan de enseñanza mutua fundado en las bases más sólidas de la Gramática española. Barcelona: Imp. Ignacio Estivil.

Literatur

- Abellán, J.L. (1982): Historia crítica del pensamiento español. Bd II. Madrid: Espasa-Calpe.
- Abellán, J.L. (1984): Historia crítica del pensamiento español. Bd. III. Madrid: Espasa-Calpe.
- Ackstaller, J. (1933): Das Helfersystem in der mittelalterlichen Schulerziehung. München: im Selbstverlag.
- Bollenbeck, G. (1996): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Caruso, M. (2004): Locating Educational Authority: Teaching Monitors, Educational Meanings and the Importing of Pedagogical Models. Spain and the German States in the 19th Century. In: Phillips, D./Ochs, K. (Hrsg.): Educational Policy Borrowing: historical perspectives. Oxford: Symposium books, S. 59-87.
- Fischer, K.P. (1975): John Locke in the German Enlightenment: An Interpretation. In: Journal of the History of Ideas 36, S. 431-446.
- Hopmann, S. (1990): Die Entwilderung des Pöbels. Soziale und administrative Funktionen einer Unterrichtsreform in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: Bildung und Erziehung 43, S. 391-408.
- Horlacher, R. (1999): Wie aus „einigen Gedanken“ ein „Handbuch“ wurde. Die Locke-Rezeption der Philanthropen. In: Oelkers, J./Tröhler, D. (Hrsg.): Die Leidenschaft der Aufklärung. Studien über Zusammenhänge von bürgerlicher Gesellschaft und Bildung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 85-102.

- Jiménez García, A. (1990): Las traducciones de Condillac y el desarrollo del sensismo en España. In: Heredia Soriano, A. (Hrsg.): Actas del VI Seminario de Historia de la Filosofía Española e Iberoamericana. Salamanca: Ed. de la Universidad, S. 253-281.
- Jiménez Gámez, R. (1992): El método de enseñanza mutua en la historia del currículum en España. In: Bordón 44, S. 153-159.
- Kersting, Ch. (1992): Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert. Campes „Allgemeine Revision“ im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Luhmann, N. (1981): Theoriesubstitution in der Erziehungswissenschaft. Von der Philanthropie zum Neuhumanismus. In: Ders.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Bd. 2. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 105-194.
- Nieser, B. (1992): Aufklärung und Bildung. Studien zur Entstehung und gesellschaftlichen Bedeutung von Bildungskonzeptionen in Frankreich und Deutschland im Jahrhundert der Aufklärung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Osterwalder, F. (2002): Idéologie und Methode. Analyse als Methode der Wissenschaft, Langage als Methode des Denkens und Übersetzungen als Methode der Erziehung. In: Tröhler, D./Zurbuchen, S./Oelkers, J. (Hrsg.): Der historische Kontext zu Pestalozzis „Methode“. Konzepte und Erwartungen im 18. Jahrhundert. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt, S. 143-157.
- Osterwalder, F. (2006): Condillacs Rose – Erfahrung als pädagogisches Konzept zwischen radikalem Sensualismus und religiöser Innerlichkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, S. 522-539.
- Petrat, G. (1979): Schulunterricht: Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750-1850. München: Ehrenwirth.
- Puelles Benítez, M. (2004): Estado y educación en la España liberal (1809-1857). Un sistema educativo nacional frustrado. Barcelona: Pomares.
- Rhyn, H. (2003): Rezeptionswege Lockes. Empirische Pädagogik im 18. Jahrhundert. In: Oelkers, J./Osterwalder, F./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie. Weinheim/Basel: Beltz, S. 87-106.
- Rodríguez Aranda, L. (1954): La recepción y el influjo de las ideas políticas de John Locke en España. In: Revista de estudios políticos 76, S. 124-146.
- Schriewer, J./Caruso, M. (2005): Globale Diffusionsdynamik und kontextspezifische Aneignung. Konzepte und Ansätze historischer Internationalisierungsforschung. In: Schriewer, J./Caruso, M. (Hrsg.): Nationalerziehung und Universalmethode. Frühe Formen schulorganisatorischer Globalisierung. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 7-30.
- Tenorth, H.-E. (1992): Paradoxa, Widersprüche und die Aufklärungspädagogik. Versuch, die pädagogische Denkform vor ihren Kritikern zu bewahren. In: Zeitschrift für Pädagogik, 38. Beiheft, S. 117-134.
- Tenorth, H.-E. (2000): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim/München: Juventa.
- Zauner, U. (1998): Das Menschenbild und die Erziehungstheorien der französischen Materialisten im 18. Jahrhundert. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.

Anschrift des Autors:

Dr. Marcelo Caruso, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, 10099 Berlin. E-Mail: Marcelo.caruso@rz.hu-berlin.de.