

Geist oder Mechanik

**Unterrichtsordnungen als kulturelle Konstruktionen
in Preußen, Dänemark (Schleswig-Holstein)
und Spanien 1800-1870**

Marcelo Caruso



Die Organisation des elementaren Schulunterrichts in Jahrgangsklassen stellt ein umfassendes Ordnungsangebot für die Bevölkerung moderner Gesellschaften dar. Die allgemeine Durchsetzung dieses Organisationsprinzips wurde häufig als lineare Erfolgsgeschichte präsentiert, bei der sich eine vermeintlich eindeutige technologische Rationalität in der Systematisierung von unterrichtlichen Interaktionen und Führungstechniken durchgesetzt habe. Eine historisch-vergleichende Untersuchung der Rezeptionsverläufe des „wechselseitigen“ oder „monitorialen“ Unterrichts nach Bell und Lancaster zu Beginn des 19. Jahrhunderts in Preußen, in den damals dänischen Herzogtümern Schleswig und Holstein und in Spanien zeigt jedoch beträchtlich variierende Selektionen und Umdeutungen auf. Unter den Stichworten „Geist“ und „Mechanik“ werden kulturell distinkte Optionen herausgearbeitet, die bei der Akzeptanz von Technologieangeboten für das Klassenzimmer historisch wirksam geworden sind.

Marcelo Caruso ist Professor für Erziehungswissenschaft (Historische Bildungsforschung) an der Universität Münster.

www.peterlang.de

Geist oder Mechanik

KOMPARATISTISCHE BIBLIOTHEK

Comparative Studies Series

Bibliothèque d'Etudes Comparatives

**Herausgegeben von
edited by/dirigée par
Jürgen Schriewer**

Band/Vol. 19



PETER LANG

Frankfurt am Main · Berlin · Bern · Bruxelles · New York · Oxford · Wien

Geist oder Mechanik

**Unterrichtsordnungen als kulturelle Konstruktionen
in Preußen, Dänemark (Schleswig-Holstein)
und Spanien 1800-1870**

Marcelo Caruso



PETER LANG

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Umschlaggestaltung:

Olaf Glöckler, Atelier Platen, Friedberg

Umschlagabbildung:

Atlas als Träger der Weltkugel. Statue auf dem Dach des Frankfurter Hauptbahnhofs (1883–1888).

Gedruckt auf alterungsbeständigem,
säurefreiem Papier.

ISSN 0934-0858

ISBN 978-3-653-00356-7

© Peter Lang GmbH

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Frankfurt am Main 2010

Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

www.peterlang.de

INHALT

Abkürzungen	9
Abbildungsverzeichnis	11
Danksagung	13
Unterrichtsordnung und unterrichtsorganisatorischer Übergang zur modernen Elementarschule. Zum Begriff von Unterrichtsorganisation	17
Das Technologieproblem des modernen Unterrichts: Die Verschränkung von Interaktion und Organisation.....	24
Die historische Situation: Das System des wechselseitigen Unterrichts als universelles Lösungsmodell	35
Allgemeines Problem, spezifische Lösungen: Anlage und Strategie einer vergleichenden Rezeptionsgeschichte	46

**Traditionsbildung und Unterrichtsordnung:
Elementarschultechnologien in den deutschen Staaten und
in Spanien zwischen Reformation und Ende des *Ancien Régime* 51**

Die Entstehung von Unterricht als geistiger Kommunikation in den deutschen Staaten	53
Die konfessionsübergreifende Anwendung des wechselseitigen Unterrichts in der frühen Neuzeit	55
Prediger und Lehrer: Entstehung des „Zusammenunterrichts“	71
Der einsetzende Siegeszug des Zusammenunterrichts in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts	86
Deflation von Unterrichtsorganisation: Die Vergeistigung des Unterrichts als Kommunikationsqualität.....	96
Die <i>primeras letras</i> in Spanien: Die Erneuerung der frühneuzeitlichen kalligraphischen Tradition im Spätabsolutismus.....	109
Primat der Schrift als <i>ars mechanica</i> : Abwertung des Lesens und Aufwertung des Schreibens zwischen Renaissance und Gegenreformation	110
Jesuitenvertreibung, aufgeklärter Absolutismus und der Aufbruch der <i>primeras letras</i>	126
Die <i>primeras letras</i> und die Reform der Unterrichtsorganisation: Staatliche und gesellschaftliche Initiativen.....	140
Drohung aus dem Ausland: Unterrichtsorganisation und <i>primeras letras</i> am Vorabend der liberalen Revolution	155

**Primat des Geistes:
Die deutsche Rezeption des Bell-Lancaster-Systems (1808-1867) .. 165**

Schulferne als Geistesferne? Originalgetreue Nachahmung des Bell-Lancaster-Modells.....	169
Zwischen geistigem Unterricht und erdrückender Wirklichkeit: Das Bell-Lancaster-System und die seminaristische Welt	179
Kombinatorik von (eigener) Tradition und (fremdem) Auftrag: Die „wechselseitige Schuleinrichtung“ in Schleswig und Holstein (1821-1867)	191

Das Militär und die Aufwertung des Mechanischen: Der dänische Import des Bell-Lancaster-Systems	191
Begegnung von Mechanik und Geist: Entstehung der wechselseitigen Schuleinrichtung in den Herzogtümern	197
Steuerung von Unterrichtsorganisation: Die Kommission zur Förderung des wechselseitigen Unterrichts und die Normalschule in Eckernförde.....	205
Die Verbreitung der wechselseitigen Schuleinrichtung bis zur Jahrhundertmitte	213
Die innere Entwicklung der wechselseitigen Schuleinrichtung: Umfassende Normierungsversuche	223
Herausforderung aus Eckernförde: Die wechselseitige Schuleinrichtung als geisteskonformes Lösungsmodell.....	231
Sieg des Geistes. Konturverlust der wechselseitigen Schuleinrichtung	248
Der lange Schatten der <i>primeras letras</i>: Das Bell-Lancaster-System in Spanien (1815-1868)	261
Erneuerung der <i>primeras letras</i> vom Ausland aus: Adelige und bürgerliche Initiativen.....	264
Die liberale Politisierung des wechselseitigen Unterrichts nach 1820	277
Selbstbehauptungsversuche: Der Widerstand der Lehrer der <i>primeras letras</i>	291
Niedergang und Wiedergeburt. Die Aktualisierung des wechselseitigen Unterrichts bei der Entstehung des spanischen <i>normalismo</i> (1823-1840).....	301
<i>Normalistas</i> gegen <i>primeras letras</i> : Kämpfe um die Unterrichtsorganisation in Madrid und Barcelona (ca. 1837-1853).....	318
Das <i>sistema mixto</i> : Hauptform der Unterrichtsorganisation in Spanien.....	338

Kontrast der Deutungen:	
Ein Vergleich der deutschen und spanischen	
Interpretationen des wechselseitigen Unterrichts.....	351
Familie oder öffentliche Soziabilität:	
Sinnbilder der Unterrichtsleitung.....	355
Zugang zum Subjekt: Innerlichkeit und Wechselbeziehungen	
als kontrastierende Wirksamkeitskonzeptionen	368
Subjekt versus Organisation: Standpunkte zum Unterricht	388
Eignung versus Stabilität:	
Problematisierungen des unterrichtenden Kindes	401
Fühlbarer versus ferner Blick: Deutungsmuster	
und die Produktion von Sichtbarkeit im Klassenzimmer	412
Die Kulturalität des	
unterrichtsorganisatorischen Übergangs	423
Index	431
Anhang.....	439

ABKÜRZUNGEN

AGA	Archivo General de la Administración (Alcalá de Henares)
AGG	Archivo General de Guipuzkoa (Tolosa)
AGHUB	Arxiu general i històric de la Universitat de Barcelona
AHCB	Arxiu Històric de la Ciutat de Barcelona
AHDM	Archivo Histórico de la Diputación de Madrid
AHN	Archivo Histórico Nacional (Madrid)
AMAB	Arxiu Municipal Administratiu de Barcelona
AMC	Archivo Municipal de Cádiz
AMP	Archivo Municipal de Palma de Mallorca
ANH	Academia Nacional de la Historia (Madrid)
ARSEAP-Zaragoza	Archivo de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Zaragoza
ARSEAP-Madrid	Archivo de la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País
AVM	Archivo de la Villa de Madrid
BOIP	Boletín Oficial de Instrucción Pública

StA Hamburg

Staatsarchiv Hamburg

StA Schleswig

Staatsarchiv Schleswig

UGr/BHR

Universidad de Granada/Biblioteca del Hospital
Real

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1:	Darstellung der Normalschule der British and Foreign School Society in London... 40
Abbildung 2:	Leseklasse mit Monitor..... 42
Abbildung 3:	Spuren des Helferwesens in deutschen frühneuzeitlichen Schulen..... 64
Abbildung 4:	Parallelisierung des Prediger- und des Lehrerberufs 81
Abbildung 5:	Lehrerbildungsstätten für Elementarschul- lehrer in den deutschen Staaten (1696-1808).... 100
Abbildung 6:	Schriftmuster von einem <i>pendolista</i> aus dem 17. Jahrhundert 121
Abbildung 7:	Schriftmuster aus dem 17. Jahrhundert, von einem Elementarschullehrer veröffentlicht..... 124
Abbildung 8:	Druckwerke mit dem Ausdruck „primeras letras“ im Titel..... 137
Abbildung 9:	Karte zur Verbreitung der Methode von San Ildefonso 150
Abbildung 10:	Schleswig Holstein, 1667-1876 200
Abbildung 11:	Zahl und Anteil der Schulen mit wechselseitiger Schuleinrichtung..... 215

Abbildung 12:	Zahl und Anteil der Schulen mit vollständig und teilweise eingeführter wechselseitiger Schuleinrichtung	222
Abbildung 13:	Eine Schreibklasse und ihr Monitor bei einer Diktierübung	285
Abbildung 14:	Schreiben des baskischen Lehrers Fermín Insué an die Provinzregierung in Tolosa	299
Abbildung 15:	„Monitor en las escuelas de enseñanza mutua“	324
Abbildung 16:	Unterrichtssysteme in den öffentlichen Primarschulen, Spanien	345
Abbildung 17:	Unterrichtssysteme der öffentlichen Primarschulen in Spanien	348
Abbildung 18:	Plan einer Schule des wechselseitigen Unterrichts nach dem Modell der Kopenhagener Musteranstalten.....	382
Abbildung 19:	Lehrerpodium einer Schule des <i>sistema mixto</i> in Spanien	418
Abbildung 20:	Zahl der Schulen mit wechselseitiger Schuleinrichtung im Herzogtum Schleswig.....	440
Abbildung 21:	Zahl der Schulen mit wechselseitiger Schuleinrichtung im Herzogtum Holstein	442

DANKSAGUNG

Die Arbeit von Historikern wurde auch als eine Arbeit der Spurensicherung beschrieben. Bereits diese Metapher verweist auf die Notwendigkeit von Kontakt- und Austauschnetzen und auf die Verfügbarkeit einer Forschungsinfrastruktur, die bei einem vergleichenden Projekt noch stärker in den Vordergrund tritt. Die dieser Arbeit zugrundeliegende, umfangreiche Archivrecherche wurde dank einer Sachbeihilfe der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) möglich. Die Förderung des Projektes „Nationalerziehung und Universalmethode“, das ich zusammen mit Jürgen Schriewer in der Abteilung für Vergleichende Erziehungswissenschaft des Instituts für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin leite, gewährte die nötige Infrastruktur für Konzeption, Austausch und Forschungsreisen. Teilergebnisse aus diesem umfangreichen Projekt werden in diesem Buch präsentiert. Es handelt sich hier um eine leicht gekürzte Version der im Jahr 2008 von der Philosophischen Fakultät IV der Humboldt-Universität zu Berlin angenommenen Habilitationsschrift *Der unterrichtsorganisatorische Übergang zur modernen Elementarschule. Die Rezeption des wechselseitigen Unterrichts aus England im Vergleich (Deutsche Staaten – Spanien, ca. 1808-1868)*. Ich möchte mich an dieser Stelle bei der DFG herzlich für ihre Unterstützung und das Vertrauen bedanken.

Zur Infrastruktur des Projekts gehört aber auch die produktive Arbeit in der Abteilung Vergleichende Erziehungswissenschaft selbst. Die engagierte Leitung von Jürgen Schriewer, die Kritik- und Diskussionsfreude der Kollegen, insbesondere von Florian Waldow und Barbara Schulte, aber auch von Gästen unseren Forschungscolloquiums, wie Gi-

ta Steiner-Khamsi (Columbia University, New York) und Johannes Bellmann (Universität Münster), gaben der Grundidee des Projekts wichtige Impulse. Auch die Mitarbeiter des Projektes „Nationalerziehung und Universalmethode“ – Oliver Grübner, Patrick Ressler, Thomas Schupp, Gabriela Trentin und Jana Tschurenev – haben mit ihren Diskussionen und Fragen erheblich Einfluss auf diese Arbeit genommen. Heinz-Elmar Tenorth (Humboldt-Universität zu Berlin) kommentierte verschiedene Entwürfe und begleitete das Projekt mit großem Interesse. Patrick Ressler, Benjamin Saborowski, Jonas Frister und Fanny Oehme korrigierten und verbesserten den Text in verschiedenen Phasen der Arbeit. Sie gaben wertvolle Hinweise für bessere Formulierungen und präzisere Ausdrücke. Jens Schimmelpenning übernahm mit absoluter Genauigkeit und enormer Geduld die Formatierung des Manuskripts. Nicht zu vergessen ist die Unterstützung von Martine Tarrieux, die aus den Schwierigkeiten Lösungswege zauberte und liebevoll alle Steine aus dem Weg räumte.

Bei der Recherche war ich auf die Hilfe von vielen Kollegen angewiesen, die mit Hinweisen, Dokumenten und Kommentaren bei der Spurensicherung halfen. Was die Recherchen in Deutschland angeht, so möchte ich mich hiermit bei Albert Panten und bei Gerd Gramlow (Heimatverein Schleswigsche Geest), Ulrich Stenzel (Archiv der Nordelbischen Evangelisch-Lutherischen Kirche), Christine Meyer (Universität Hamburg), Peter Drewek (Universität Mannheim) und Sylvia Kesper-Biermann (Universität Bayreuth) bedanken. Auch die deutschen Kollegen, die Teilergebnisse dieser Recherchen in Genf, Münster und Berlin diskutierten, waren bei der Verfeinerung der Argumentation von großer Hilfe. Dem Herausgeber der „Komparatistischen Bibliothek“, Jürgen Schriewer, bin ich für die Aufnahme des Bandes in die Reihe verbunden.

Für die Spurensicherung in Spanien wiederum musste ich verschiedene Kollegen befragen und war auf die Unterstützung von Assistenten vor Ort angewiesen. Julio Ruiz Berrio (Universidad Complutense, Madrid) gab mir wertvolle Hinweise und überzeugte mich von der Substanz des Themas; Gabriela Ossenbach (Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid) interessierte sich von Beginn an für den Erfolg dieser Arbeit und ermöglichte weitere Kontakte; Santiago Jover und Soledad Guardia (Universidad Complutense, Madrid) halfen mir bei der Organisation der Forschungsaufenthalte in Madrid; Rosa Domínguez Cabrerías (Universidad Zaragoza), Myriam Carreño (Universidad

Complutense, Madrid), Francisco Aguilar Piñal (Madrid), Juan Luis Sánchez Villanueva (Jerez de la Frontera) und Esther Blanco (Universidad Central de Barcelona) vermittelten Kopien von wertvollen Dokumenten aus ihren eigenen Recherchen. Ohne die Mitarbeit von Natalia Benedí, Carmen Jordi (Universidad Complutense, Madrid) und Pablo Colotta (Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid) als Forschungsassistenten wäre die sehr schwierige Recherche in Spanien nicht so fruchtbar gewesen. Des Weiteren gilt mein Dank allen Mitarbeitern der Bibliotheken und Archive in Spanien, Deutschland und den Vereinigten Staaten, die so freundlich waren, sich meiner Kopiebestellungen anzunehmen und mir diese zuzusenden.

Familie und Freunde in Buenos Aires, München, Berlin und New York unterstützten diese Arbeit mit ihrer Geduld und ihrem Verständnis für die nicht immer einfachen Arbeitskonjunkturen. Ich hoffe, dass ihre fachfremde Neugier für diese Arbeit die Entfernungen und die sehr begrenzte Zeit, die ich für sie habe, ein wenig kompensieren.

Marcelo Caruso, Dezember 2009

UNTERRICHTSORDNUNG UND UNTERRICHTSORGANISATORISCHER ÜBERGANG ZUR MODERNEN ELEMENTARSCHULE. ZUM BEGRIFF VON UNTERRICHTSORGANISATION

Schola est officina in qua novelli animi ad virtutem formantur et distinguitur in classes. Praeceptor sedet in Cathedra; Discipuli, in Subselliis: ille docet, hi discunt. Quaedam praescribuntur illis creta in tabella. Quidam sedent ad mensam et scribunt; ipse corrigit mendas. (Comenius 1658)¹

Die Entstehung und weltweite Durchsetzung der modernen Elementarschule bildet in historisch-vergleichender Perspektive einen faszinierenden und vielschichtigen Forschungsgegenstand. Die im Westen erdachte moderne Schule mag sich bei ihrer beispiellosen Ausbreitung zwar mit einzelnen Elementen autochthoner Kulturmuster und Rituale verbunden haben; in ihrer Struktur und Funktionsweise – so eine prominente These der internationalen Soziologie – wurde sie jedoch weitgehend vom Erbe und von der Entwicklung der modernen westlichen Kultur bestimmt. Außerdem sei die Vernetzung und Gliederung der Schulen in einem modernen Schul- und Bildungssystem ein bedeutendes Indiz für die weltweite Durchsetzung westlicher kultureller Muster schlechthin:

Bildung ist, kurz gesagt, ein zentraler und kausal wichtiger Bestandteil des kulturellen Modells der modernen Gesellschaft oder des modernen Nationalstaats. Bildungssysteme werden eingerichtet als Teil dieses Modells und symbolisieren das Bemühen, ein achtbares Mitglied der

1 Jan Amos Comenius, *Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren* [1629] (Stuttgart: Klett-Cotta, 1993), S. 99.

Weltgesellschaft oder eine von ihr legitimierte ‚vorgestellte Gemeinschaft‘ zu werden.²

Bildung, und besonders institutionalisierte Bildung, wurde somit als Massenritual zur Inklusion und Verbesserung der jeweiligen Gesamtbevölkerung verstanden, ohne das kein Staat – geschweige denn eine Nation – zu machen sei. Die Konkretisierung dieser allgemeinen Zielsetzung in alltäglichen Kommunikations- und Interaktionsformen im Klassenzimmer während der Konsolidierungsphase neuzeitlicher Schulsysteme bildet den Gegenstand der vorliegenden Untersuchung.

Forschungsergebnisse der international ausgerichteten Makrosoziologie sind im Hinblick auf die weltweite Ausbreitung der modernen Massenschule eindeutig. Ausgehend von Zentraleuropa begann beispielsweise die Schul- und Unterrichtspflicht eine weltweit erfolgreiche Karriere als staatliches Regulierungsinstrument.³ Dies führte u.a. zu einer zwar in ihrem Ausmaß je nach Kontext variierenden, dennoch bemerkenswerten Expansion des Schulbesuchs.⁴ Diesem Trend entsprechend wurden in den meisten Ländern der Erde nationale Bildungsverwaltungen aufgebaut und Paragraphen über den grundlegenden Status von Bildung in die jeweiligen Verfassungen aufgenommen.⁵ Die globale Tendenz zur Angleichung von Strukturen im Bildungsbereich erfasste

-
- 2 John W. Meyer, *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen* (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2005), S. 217. Für einen Überblick zu dieser Problematik vgl. Jürgen Schriewer, *Welt-System und Interrelations-Gefüge. Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem vergleichender Erziehungswissenschaft* (Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin, 1994).
 - 3 Francisco Ramirez & John Boli, „The Political Institutionalization of Compulsory Education: The Rise of Compulsory Schooling in the Western Cultural Context“, in: *A significant social revolution: cross-cultural aspects of the evolution of compulsory education*, hrsg. von J. A. Mangan (London: The Woburn Press, 1994), S. 1-20; Paula Miller, *Transformations of Patriarchy in the West: 1500-1900* (Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press, 1998), S. 183-220. Aus der Perspektive der „Universalisierung“ vgl. Christel Adick, „Globale Trends weltweiter Schulentwicklung: Empirische Befunde und theoretische Erklärungen“, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6 (2003), S. 173-187.
 - 4 Robert Fiala & Audri Gordon Lanford, „Educational Ideology and the World Educational Revolution, 1950-1970“, in: *Comparative Education Review* 31 (1987), S. 315-332; John W. Meyer, Francisco O. Ramirez & Yasemin Soysal, „World Expansion of Mass Education, 1870-1970“, in: *Sociology of Education* 65 (1992), S. 128-149.
 - 5 John Meyer & Francisco Ramirez, „The World Institutionalization of Education“, in: *Discourse Formation in Comparative Education*, hrsg. von Jürgen Schriewer (Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, 2000), S. 111-132.

sogar die Kategorien des Schulcurriculums der Primarschulen, nachdem zum Ende des 19. Jahrhunderts eine stärkere Variation der Volksschullehrpläne bestanden hatte.⁶ Letztlich ist nach dieser Sichtweise, in der die Schule als globales Phänomen betrachtet wird, der weltweite institutionelle Isomorphismus der Bildungsinstitutionen auf den Bereich der Unterweisungs- und Vermittlungssituationen auszudehnen, da das Klassenzimmerprinzip – meistens als Jahrgangsklasse konkretisiert – und die dazugehörigen Kommunikationsformen eines Frontalunterrichts als Universalien gelten können.⁷

Dennoch fanden nicht alle Elemente dieses Merkmalkatalogs aus dem Themenspektrum der internationalen Bildungssoziologie angemessene Berücksichtigung in historisch-vergleichenden Untersuchungen. Vielleicht aufgrund der besseren Erschließbarkeit der einschlägigen Quellen wurde die Frage nach dem systemischen Charakter *äußerer* Bildungsstrukturen zum wichtigsten Forschungsgegenstand. Die Entstehung von nationalen Bildungssystemen als Systeme, d.h. als komplexe Verschränkung, Gliederung und Artikulation aller sich in einem Hoheitsgebiet befindlichen Bildungsinstitutionen mittels staatlicher Regelungen, wurde im Rahmen unterschiedlicher Theorien und anhand unterschiedlicher Vergleichseinheiten untersucht. Viele Forschungsarbeiten in diesem Bereich weisen zwei Gemeinsamkeiten auf: Sie konzentrieren sich einerseits auf das 19. Jahrhundert, insbesondere auf seine erste Hälfte, und andererseits auf die Länder Westeuropas, obgleich sie vereinzelt auch die Vereinigten Staaten in ihren Designs berücksichtigen.⁸ Die historisch-vergleichende Systembildungsforschung verfügt so-

6 John Meyer, David Kamens & Aaron Benavot, *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century* (Washington D. C. & London: The Falmer Press, 1992); John W. Meyer & Franciso Ramirez, „National Curricula: World Models and National Historical Legacies“, in: *Internationalisierung/Internationalisation. Semantik und Bildungssystem in vergleichender Perspektive/Comparing Educational Systems and Semantics*, hrsg. von Marcelo Caruso & Heinz-Elmar Tenorth (Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, 2002), S. 91-107.

7 Christel Adick, *Die Universalisierung der modernen Schule: eine theoretische Problemskizze zur Erklärung der weltweiten Verbreitung der modernen Schule in den letzten 200 Jahren mit Fallstudien aus Westafrika* (Paderborn: Schöningh, 1992). Des Weiteren: Kathryn M. Anderson-Levitt (Hrsg.), *Local Meanings, Global Schooling: Anthropology and World Culture Theory* (New York: Palgrave, 2003), Einleitung.

8 Michalina C. Vaughan & Margaret S. Archer, *Social conflict and educational change in England and France, 1789-1848* (London: Cambridge University Press,

mit über recht unterschiedliche Erklärungsansätze zu Entstehungsdynamik und Bestimmungsfaktoren moderner Bildungssysteme. Eine sehr prominente Forschungsrichtung analysierte die Herausbildung und Konsolidierung einzelner Bildungssysteme aus einer zwar historisch argumentierenden, aber dezidiert vergleichenden und bildungssoziologischen Perspektive. Dort wurden Bildungssysteme primär als Ergebnis der unterschiedlichen gesellschaftlichen Konflikt- und Konkurrenzsituationen der jeweiligen Länder behandelt.⁹ Andere Forschungen führten die Herausbildung solcher Systeme auf die umfassendere Entwicklung eines modernen Staatsapparats zurück, sei es als eigenständiges Element,¹⁰ oder als Teil umfassenderer Wohlfahrtsinstitutionen.¹¹ Hingegen blieben Themen der Curriculumgeschichte und der Entstehung von Unterrichtstechnologien nur punktuell berücksichtigt,¹² und die historisch-vergleichende Analyse der Strukturierung von Kommunikation in Bildungsinstitutionen, die so genannte „innere Systembildung“, entfaltete ihrerseits nie die Anziehungskraft der Strukturfragen einer „äußeren“ Systembildung.¹³

-
- 1971); John Boli, *New Citizens for a New Society. The Institutional Origins of Mass Schooling in Sweden* (Oxford: Pergamon Press, 1989); Mary Jo Maynes, *Schooling for the People. Comparative Local Studies of Schooling History in France and Germany, 1750-1850* (New York & London: Holmes & Meier, 1985). Für die Jahrhundertwende und fokussiert auf den Sekundarschulbereich: Detlef K. Müller, Fritz K. Ringer & Brian Simon, *The rise of the modern educational system: structural change and social reproduction, 1870-1920* (Cambridge: Cambridge University Press, 1988).
- 9 Margaret S. Archer, *Social Origins of Educational Systems* (London, Beverly Hills & New Delhi: Sage, 1984).
- 10 Andy Green, *Education and the State Formation. The Rise of Education Systems in England, France and the USA* (London: MacMillan Press, 1990), insbesondere S. 77-89. Vgl. auch Peter Flora, „Die Bildungsentwicklung im Prozess der Staaten- und Nationenbildung“, in: *Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert*, hrsg. von Ulrich Herrmann (Weinheim & Basel: Beltz, 1977), S. 422-446.
- 11 Abraham de Swaan, *In Care of the State. Health Care, Education and Welfare in Europe and the USA in the Modern Era* (Cambridge: Polity Press, 1988).
- 12 David Hamilton, *Towards a Theory of Schooling* (London: Falmer Press, 1989).
- 13 Dies gilt ebenfalls für Untersuchungen über die frühe Neuzeit und das 18. Jahrhundert. Vgl. Wolfgang Schmale, „Die europäische Entwicklung des Schul- und Bildungswesens im Verhältnis zu Kirche und Staat im 17. und 18. Jahrhundert“, in: *Im Spannungsfeld von Staat und Kirche. „Minderheiten“ und „Erziehung“ im deutsch-französischen Gesellschaftsvergleich 16.-18. Jahrhundert*, hrsg. von Heinz Schilling & Marie-Antoinette Gross (Berlin: Duncker & Humblot, 2003), S. 175-189.

Dabei ist ausgerechnet der Bereich des Unterrichts und der Lehrarbeit derjenige, der sich nicht ohne weiteres ins Erklärungsmuster der einfachen Ausbreitung einer modernen Schulform integrieren lässt. Zwar ist das Jahrgangsklassenprinzip als Norm weltweit anerkannt und wird – soweit möglich – praktiziert. Die Kommunikationsmuster und die Formen der Wissensvermittlung sowie die Deutungen der Klassenzimmerinteraktionen variieren dennoch von einem Kontext zum anderen erheblich. Bei ihren Vergleichen zwischen westeuropäischen Ländern belegte die Forschergruppe um Marilyn Osborn, dass sowohl „Konstanten“ der modernen Schule als auch „Kontexte“ – d.h. spezifisch lokale bzw. nationale Deutungen und Ansichten – die Einstellungen zu Schule und Unterricht bedingen.¹⁴ Und auch die ethnographischen Untersuchungen von Kathryn M. Anderson-Levitt bekräftigten die nationalen Unterschiede in zentralen Praktiken des Elementarunterrichts trotz des zunehmenden Drucks einer „globalen Umgebung“.¹⁵

Hingegen zeigten Gerald LeTendre und seine Mitarbeiter die zumeist konvergenten Einstellungen und Ansichten, die Sekundarschullehrer aus verschiedenen Ländern über ihre eigene Arbeit haben. Wenn es Unterschiede gäbe, die auf eine Vielfalt der Unterrichtssituationen hinwiesen, seien diese jedoch in den materiellen und organisatorischen Bedingungen ihrer Arbeit als Lehrer hinsichtlich von Bezahlung, Vorbildung, Sta-

-
- 14 Marilyn Osborn, „Constants and Contexts in Pupil Experience of Learning and Schooling: comparing learners in England, France and Denmark“, in: *Comparative Education* 37 (2001), S. 267-278; Patricia Broadfoot & Marilyn Osborn, „What Professional Responsibility Means to Teachers: national contexts and classrooms constants“, in: *British Journal of Sociology of Education* 9 (1988), S. 265-287; Marilyn Osborn & Claire Planel, „Comparing Children’s Learning, Attitude and Performance in French and English Primary Schools“, in: *Learning from Comparing. New directions in comparative education research*, hrsg. von Robin Alexander, Patricia Broadfoot & David Phillips (Oxford: Symposium Books, 1999), S. 261-294; Birte Ravn, „The Cultural Context of Learning and Education in England, France and Denmark as Basis for Understanding Educational Change“, in: *Journal of Educational Change* 3 (2002), S. 241-263. Des Weiteren: Peter-Martin Roeder, „Vergleichende ethnographische Studien zu Bildungssystemen: USA, Japan, Deutschland“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 47 (2001), S. 201-216.
- 15 Kathryn M. Anderson-Levitt, *Teaching Cultures: Knowledge for Teaching First Grade in France and the United States* (Cresskill/New Jersey: Hampton Press, 2002); *Local Meanings, Global Schooling*, a. a. O. (Anm.7).

tus und anderen Faktoren begründet,¹⁶ und entstammten keineswegs „tiefen kulturellen Einstellungen“ zu Lernen und zur Bildung. Wenn nationale Bildungssysteme verschiedene Ausgestaltungen auf der Ebene des Unterrichts aufwiesen, seien diese nicht auf vermeintliche kulturelle Unterschiede zurückzuführen. Obwohl LeTendre und seine Kollegen den globalen Charakter der Umwelt nationaler Bildungssysteme hervorheben und somit die These einer zunehmenden Homogenisierung der Unterrichtsszenarien und -dynamiken nahe legen, geben sie weiterhin zu, dass Variationen und Unterschiede in den Kulturen des Lernens von großer Bedeutung für die Erfassung moderner Systembildungsdynamik sind.¹⁷

Ob kulturell determinierte Sinnhorizonte oder gesellschaftlich und staatlich bedingte Arbeitsbedingungen: Auf der Ebene der Interaktionen, der Kommunikation und der Wissensvermittlung besteht eine Vielfalt von „Unterrichtskulturen“,¹⁸ welche für die Realisierung des Jahrgangsklassenprinzips genau so relevant und strukturbildend sind, wie dieses Prinzip der inneren Gliederung der Schule selbst. Die vorliegende historisch-vergleichende Untersuchung zur Entstehung des modernen Elementarunterrichts entwickelt ihr Thema und ihre Anlage aus diesem Diskussionszusammenhang. Sie nimmt ihren Ausgang in einer der folgenreichsten Transformationen im Zuge des Übergangs vom Schulwesen zum Schulsystem, vom losen Konglomerat von Bildungsinstitutio-

16 Gerald K. LeTendre, David P. Baker, Motoko Akiba et al., „Teachers’ Work: Institutional Isomorphism and Cultural Variation in the U.S., Germany, and Japan“, in: *Educational Researcher* 30 (2001), S. 3-15.

17 David P. Baker & Gerald K. LeTendre, *National Differences, Global Similarities. World Culture and the Future of Schooling* (Stanford: Stanford University Press, 2005), S. 104-117; David P. Baker & Gerald K. LeTendre, „Comparative Sociology of Classroom Processes, School Organization, and Achievement“, in: *Handbook of the Sociology of Education*, hrsg. von Maureen T. Hallinan (New York: Kluwer & Plenum, 2000), S. 345-364.

18 In diesem Bereich haben die von Robin Alexander geleiteten, komparativ-ethnographischen Studien zum Elementarunterricht in den Vereinigten Staaten, England, Frankreich, Russland und Indien Beweise für die Kulturalität des Unterrichts bis auf die Ebene der einfachen Interaktionen geliefert. Robin Alexander, „Culture in Pedagogy, Pedagogy across Cultures“, in: *Learning from Comparing. New directions in comparative education research*, hrsg. von Robin Alexander, Patricia Broadfoot & David Phillips (Oxford: Symposium Books, 1999), S. 149-180, und insbesondere seine große Studie Robin Alexander, *Culture and Pedagogy: International Comparisons in Primary Education* (Malden/Mass.: Blackwell, 2001).

nen zum gegliederten und modernen Bildungssystem, nämlich in der Herausbildung eines für diese Institution eigens zugeschnittenen Interaktionssystems: dem Unterricht selbst. Die gegenwärtig vorherrschende Selbstverständlichkeit der modernen Unterrichtsszenerie und ihrer Unterweisungsdynamik täuscht darüber hinweg, dass kollektiver Schulunterricht als eine Belehrungs- und Lehrform einerseits phylogenetisch betrachtet „eine sehr junge Erfindung der Menschheit“ ist¹⁹ und andererseits in seiner Potenz als moderner Unterricht erst allmählich mit der zuvor nicht gekannten Verfügbarkeit von gedruckten Schriftstücken als Lehr- und Lernmitteln seit dem ausgehenden Mittelalter entstand.²⁰ Die äußerst künstliche Kommunikationsform des Unterrichts prägt mittlerweile die individuelle Subjektwerdung derart, dass eine distanzierte Sicht dieses Interaktionssystems dadurch erschwert wird. Die Erfindung, Expansion und Konsolidierung des Gruppenunterrichts, des Unterrichts als soziale Situation, bildet sowohl Bedingung als auch unbedingtes Korrelat sowie gleichzeitiges Ergebnis der äußeren Systembildungsprozesse: Ohne plausible Programme der Massenunterweisung ist kein inklusives Schulsystem denkbar; ohne konkrete Formen der geleiteten Kommunikation keine erfolgreiche systemische Konsolidierung von Institutionen der Wissensvermittlung; aber auch ohne systematischen Ausbau und Gliederung von Schulstrukturen keine Verbreitung einer einheitlichen Form der Unterrichtskommunikation. Die enge Verschränkung zwischen der Ausgestaltung der äußeren Formen des Schulsystems und der alltäglichen Kommunikation im Klassenzimmer blieb für die *Sattelzeit* der Schulsystementwicklung, d.h. für den Zeitraum von ca. 1770-1850, bestimmend.

19 Annette Scheunpflug, *Evolutionäre Didaktik. Unterricht aus system- und evolutionstheoretischer Perspektive* (Weinheim & Basel: Beltz, 2001), S. 61.

20 Michael Giesecke, *Sinnenwandel, Sprachwandel, Kulturwandel. Studien zur Vorgeschichte der Informationsgesellschaft* (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1998); Robbie McClintock, *Power and Pedagogy: Transforming Education through Information Technology* (New York: Institute for Learning Technologies, 1992).

DAS TECHNOLOGIEPROBLEM DES MODERNEN UNTERRICHTS. DIE VERSCHRÄNKUNG VON INTERAKTION UND ORGANISATION

Das Interaktionssystem Unterricht ist so organisiert, daß intentionale Kontingenz mit Hilfe der Rechtsfigur der Schulpflicht weitgehend ausgeblendet und in normativ gestützte Disponibilität umgesetzt werden kann. (Jürgen Markowitz)²¹

Bereits in der frühen Neuzeit bestanden verschiedene Programme zur Inklusion der Gesamtbevölkerung durch institutionelle Schulerziehung, die vielfach religiös motiviert waren und im Rahmen der dramatischen Konfessionalisierung der europäischen Gesellschaften wiederholt proklamiert wurden. Erst mit der Erlassung der ersten verwaltungstechnisch abgesicherten Schul- und Unterrichtspflichtbestimmungen in Zentraleuropa in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts wurden diese Programme nicht nur aktualisiert, sondern darüber hinaus aus dem engen Rahmen der Religion gelöst. Die so entstandenen Formulierungen einer *Nationalerziehung* kombinierten den in den christlichen Konfessionen durch die Denkfigur der Missionierung und Universalisierung des eigenen Glaubens sehr wohl durchaus bekannten, umfassenden Inklusionsanspruch mit den neuen Anforderungen der staatlichen Ordnung und der Politisierung kollektiver Identitäten.²²

Aber dieses bis dahin beispielelose Projekt einer effektiven Inklusion der schulfähigen Jahrgangskohorten in eine spezifische Form sekundärer Sozialisation koinzidierte mit einer signifikanten Verschiebung der Ansprüche an die Leistungen der Schulen. Unter dem Schlagwort „erziehender Unterricht“ entstand die Forderung nach einer Subjektbildungsarbeit, die Qualifikation und Vermittlung einzelner Kulturtechniken (in der alteuropäischen Welt als *institutio* bekannt) mit intendiert allgemeiner Subjektbildung (*educatio*) kombinieren sollte. Eine strikt utilitaristische Ausrichtung der Schulen auf einfache Alphabetisierung und die Vermittlung des Rechnens und des Fachwissens wurde zuneh-

21 Jürgen Markowitz, *Verhalten im Systemkontext. Zum Begriff des sozialen Epigramms, diskutiert am Beispiel des Schulunterrichts* (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1986), S. 149.

22 René-Louis Caradeuc de LaChalotais, *Essai d'éducation nationale, ou plan d'études pour la jeunesse* (Paris: o. A., 1763). Die deutsche Übersetzung erschien 1771. Vgl. auch Jayme De Abreu, *Proyecto sobre la educación pública* (Madrid: Por Joachim Ibarra, 1767).

mend als unzureichend abgelehnt und ein Konzept mit umfassenderer Wirksamkeit unter dem Stichwort „Bildung“ oder äquivalenten Termini anderer westeuropäischer Sprachen vorgeschlagen. Darüber hinaus erwartete man von den Schulen nicht lediglich, dass dort eminent erzieherische Aspekte der Subjektbildung allgemein abgesichert werden, sondern vielmehr, dass sie spezifisch im „Interaktionssystem Unterricht“ erzeugt werden,²³ d.h. dass die erzieherische Absicht sich in Interaktionen und nicht lediglich in „spontaner“ Sozialisation realisiert. Diese Anforderungen an das Interaktionssystem führten zu einer Komplexitätssteigerung der bis dahin äußerst einfachen Unterrichtsszenarie, weil es dabei nunmehr um eine Unterweisungsarbeit ging, die gleichzeitig spezifisch qualifizierend und allgemein bildend bzw. „erziehend“ arbeiten sollte.²⁴

Die Programme der *Nationalerziehung* und der *Menschenbildung* mussten dann auf die Frage antworten, wie ihre ambitionierte Zielsetzung überhaupt zum Alltag bestehender, dennoch als reformbedürftig angesehener Schulanstalten werden sollte. Eine Systematik der Interaktionen und der Formen der Wissensvermittlung war vonnöten. Diese Systematisierung der Interaktionen im Unterricht galt sowohl als Instrument zur Reform des bis dahin bestehenden, aufgrund seiner offensichtlichen Defizite allseits kritisierten Schulunterrichts als auch als Erfolgsbedingung der nun angestrebten Schulsystembildung mit ihren homogenisierenden und modernisierenden Konnotationen. Die Akteure der Zeit waren sich der damals angestrebten Zäsur in Schul- und Unterrichtsfragen durchaus bewusst. Sie sprachen in sehr unterschiedlichen

23 Niklas Luhmann, *Das Erziehungssystem der Gesellschaft* (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2002), S. 102. Niklas Luhmann, *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, Bd. 2 (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997), S. 951-952. Des Weiteren, Niklas Luhmann & Karl Eberhard Schorr, *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem* (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1999), S. 115-118.

24 Dietrich Benner & Herwart Kamper, *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus* (Weinheim & Basel: Beltz, 2003); Christa Kersting, *Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert. Campes „Allgemeine Revision“ im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaft* (Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, 1992); Juan Picornell y Gomila, *Discurso teórico práctico sobre la educación de la infancia dirigido a los padres de familia* (Salamanca: Por Andrés García Rico, 1786); Julia Varela, „Elementos para una genealogía de la escuela primaria en España“, Postskript zu Anne Querrien, *Trabajos elementales sobre la escuela primaria* (Madrid: La Piqueta, 1979), S. 171-198.

Kontexten von „alten“ und „neuen“ Schulen und Methoden. Bei allen Schwierigkeiten, Ungleichzeitigkeiten und Rückschlägen wurden sie Zeugen einer starken Transformation der Interaktionen im Klassenzimmer bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts.²⁵ Dieser unterrichtstechnologische Übergang von der alteuropäischen Kultur der Elementarunterweisung zum modernen *Interaktionssystem Unterricht* wurde in diesem Zusammenhang zum Herzstück der neuen Regierungsstrategie moderner Gesellschaften gemacht.²⁶ Je mehr die Regierenden in der Inklusionsagentur Schule zunehmend ein zweckmäßiges Instrument von Modernisierung und Herrschaftssicherung erblickten, desto größer wurde der Bedarf an Techniken und Prozeduren, die die Inklusionsleistung der Schularbeit nicht lediglich durch den bloßen Schulbesuch, sondern vielmehr durch die ununterbrochene Tätigkeit der Schüler und ihre Beaufsichtigung garantierten.²⁷ Damit die institutionelle Inklusion wahrlich *inklusive* Effekte hervorbringen konnte, musste schließlich der Alltag dieser Institutionen grundlegend verändert und nach einem Muster der *inneren Inklusion* – der stetigen Aufmerksamkeit und Betriebsamkeit – umgestaltet werden.

Da nunmehr von den Schulen mehr als die Funktion einer gelegentlich qualifizierenden und partiell moralisierenden Kinderaufbewahrungsanstalt verlangt wurde, wurde die jahrhundertealte Unterrichtsordnung der Elementarschulen in kurzer Zeit obsolet. Das allgegenwärtige alteuropäische Modell für die Elementarunterweisung in Schulen bestand bis dahin in der so genannten kollektiven Einzelunterweisung. Es handelte sich um eine äußerst selten dokumentierte Form des Unterrichts, deshalb bleiben ihre ganz konkrete Ausgestaltung und ihre kon-

-
- 25 Gerhardt Petrat, *Schulunterricht: Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750-1850* (München: Ehrenwirth, 1979), S. 133-190; Hamilton, *Towards a Theory of Schooling*, a. a. O. (Anm. 12), Kapitel 3 bis 5.
- 26 Das Thema fand in der Forschung, auch aufgrund der schwierigen Quellenlage, wenig Beachtung. Hans Schöneberg, *Schulen: Geschichte des Unterrichts von der Antike bis zur Neuesten Zeit* (Frankfurt am Main: Haag + Herchen, 1981), S. 263-267. David B. Tyack, *The One Best System. A History of American Urban Education* (Cambridge: Harvard University Press, 2003), Kapitel 2.
- 27 Die Verschränkung von erhöhtem Inklusionsanspruch, Herrschaftssicherung und technischen Neuerungen des Unterrichts wurde in James van Horn Melton, *Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria* (Cambridge: Cambridge University Press, 1988), behandelt.

textabhängigen Variationen im Dunkeln.²⁸ Der kollektive Einzelunterricht, ein einfaches Lehrgespräch von Person zu Person, wies dabei eine grundsätzliche Spannung auf: Oftmals nach dem Modell der väterlichen Unterweisung konzipiert, fand er aber in einer Umgebung statt, die nicht mehr privat, sondern eine schulische war. Dieses theoretisch von niemanden richtig ausgearbeitete Modell ging seriell vor: Die Schüler wurden einzeln nacheinander vom Lehrer aufgerufen, abgefragt und geprüft. Diese Sequenz dauerte bei jedem Kind nur wenige Minuten, so dass die Schüler überwiegend allein lernen und üben mussten. Die fehlende Aufsicht bei dieser Art des Unterrichtsverlaufs bedingte vielerorts, dass Kinder nur vor dem Lehrer aktiv waren und den Rest der Zeit völlig untätig oder gar spielend und störend verbrachten. In der überaus großen Mehrheit der Elementarschulen existierten keine Vorrichtungen, mit denen eine gleichzeitige Beschäftigung aller Kinder hätte garantiert werden können. Während in den Universitäten die Folge von *Lectio*, *Disputatio* und *Repetitio* systematisch angewandt wurde²⁹ und in den höheren Schulen die so genannten „Haufen“ und andere Vorformen der Klasseneinteilung bekannt waren,³⁰ blieb die Elementarschule in dieser unökonomischen Unterweisungsdynamik verhaftet.

Dass sich diese aus heutiger Sicht so ineffizient gestaltete Klassenzimmerdynamik über die Jahrhunderte erhielt, spricht von ihrer hohen Kompatibilität mit der damaligen schulischen Umgebung. Die Unregelmäßigkeit des Schulbesuchs verlangte, dass die Lehr-Lern-Programme – unabhängig davon, wie mangelhaft sie auch waren – auf das Individuum, und nicht auf eine Gruppe abgestimmt wurden.³¹ Individuelle Progression des Lernens bedeutete nicht, dass eine durchdachte Strategie der Individualisierung angestrebt wurde, sondern viel mehr, dass es keine übergreifende Organisation des gesamten Unterrichtsprozesses gab. Überhaupt wurde diese Dynamik durch den Umstand verstärkt, dass die Lehrmittel, von denen das Curriculum der Schule größtenteils

28 Zum kollektiven Einzelunterricht: Carlo Jenzer, *Die Schulklasse. Eine historisch-systematische Untersuchung* (Bern et al.: Peter Lang, 1991), S. 29-84; einzelne Belege in: Petrat, *Schulunterricht*, a. a. O. (Anm. 25), S. 193-195.

29 Sabine Kirk, *Unterrichtstheorie in Bilddokumenten des 15. bis 17. Jahrhunderts* (Hildesheim: Verlag August Lax, 1988), S. 450-456.

30 Friedrich Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart*, Bd. 2 (Leipzig: Veit, 1921), S. 23.

31 Jenzer, *Die Schulklasse*, a. a. O. (Anm. 28), S. 30-35.

abhängig war, nicht klassenstufenspezifisch definiert wurden, sondern je nach Verfügbarkeit und Zufall.³² Bei einer solchen Szenerie des Unterrichts war die innere Gliederung einer Schule in Klassen und Abteilungen unbekannt und wäre sogar kontraproduktiv gewesen. Aufgrund der genannten Defizite mangelte es in der frühen Neuzeit nicht an Kritik an der kollektiven Einzelunterweisung. Und mit dem Werk des Johann Amos Comenius im 17. Jahrhundert, aus dem die eingangs zitierte Passage stammt, bestand bereits ein Gegenentwurf zu diesem unbefriedigenden Zustand. Erst in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts jedoch geriet der kollektive Einzelunterricht in die Legitimationskrise. Die alte Form der Schule als Küsterschule oder als – meistens städtisches – privates Gewerbe reichte nicht mehr aus, um den neuen Ansprüchen und Erwartungen gerecht zu werden.

Die wiederholt vorgetragenen Kritikpunkte an der kollektiven Einzelunterweisung, die sich beispielsweise gegen die Zeitverschwendung und die mangelhafte Beaufsichtigung der Kinder richteten, motivierten zwar das große Interesse an der Unterrichtsreform, die in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts in vielen Ländern Europas öffentliche Diskussionen auslöste und zu verschiedenen Erprobungen von neuen Modellen und Techniken führte. Eine nachhaltige Umgestaltung der altertümlichen Unterrichtspraktiken im Elementarschulbereich in Richtung einer umfassenderen, produktiveren und tieferen bzw. einprägsameren Unterrichtsarbeit war zu dieser Zeit noch nicht absehbar. Von der Vorherrschaft des kollektiven Einzelunterrichts hin zum modernen Unterricht in Jahrgangsklassen fand ein gewaltiger unterrichtstechnologischer Übergang statt, der Reformprogramme wie dasjenige von Comenius zunächst in der ganzen westlichen Welt Wirklichkeit werden ließ. Die kontextuell abweichenden Entwicklungspfade dieses umfassenden Umgestaltungsprozesses in den deutschen Staaten und dem Königreich Spanien, bilden den Fokus dieser Untersuchung.

Wenn der Unterschied zwischen der alten und der neuen Unterweisung auf den Punkt gebracht werden sollte, könnte dieser als der Kontrast zwischen einer individualisierenden Kommunikationsdynamik im kollektiven Kontext und einem ausgebauten Interaktionssystem beschrieben werden. Im modernen Unterricht werden die Leerzeiten der alten Unterweisung nahezu vollständig ausgefüllt, und es kann im Ansatz garantiert werden, dass Schüler sich nicht selbst überlassen bleiben.

32 Kirk, *Unterrichtstheorie in Bilddokumenten*, a. a. O. (Anm. 29), S. 429.

Der Zeitverlust und der „Müßiggang“ werden durch eine gründlich verbesserte Kommunikationsstruktur nachhaltig reduziert. Das Ergebnis dieser Transformationen ist ein charakteristisches Interaktionssystem mit der Bezeichnung „Unterricht“. Interaktionen bilden die einfachsten sozialen Systeme, weil durch die simple Unterscheidung zwischen anwesend/abwesend die Definition seiner Grenzen geleistet wird: Interaktion erfordert nämlich die physische Anwesenheit der an dieser Kommunikation Beteiligten, und beansprucht deshalb in erster Linie „die psychischen und die körperlichen Fähigkeiten der Menschen“.³³ Man könnte dabei einwenden, dass die alte kollektive Einzelunterweisung diesen Kriterien im Ansatz entspricht: Kinder und Lehrer sind dort schließlich auch anwesend, und sogar diejenigen Kinder, die zwar gerade nicht ihr Pensum vor dem Lehrer aufsagen, aber doch dem Lehrer und dem Unterrichtsverlauf insgesamt ihre Aufmerksamkeit schenken müssen. Das moderne Interaktionssystem Unterricht jedoch überlässt dies nicht dem Zufall oder der Laune des Einzelnen, sondern strebt eine Lösung für das Problem der „Verstetigung des Flüchtigen“³⁴ in Form einer erhöhten Systematisierung der Interaktionen an, die die ansonsten unwahrscheinliche stete Aufmerksamkeit aller Beteiligten wahrscheinlicher macht. Das Interaktionssystem Unterricht gewährt also eine erhöhte Integration der teilnehmenden Subjekte sowohl über körperliche Präsenz als auch über die Schematisierung der möglichen Interaktionen und über die Sichtbarmachung der einzelnen Körper im Rahmen einer Massensituation, die als Grundlage für eine „Wahrnehmung des Wahrgenommenwerdens“ und somit für eine im Idealfall ununterbrochene Aufmerksamkeit gilt.³⁵

33 Niklas Luhmann, *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie* (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1984), S. 552-553.

34 Niklas Luhmann, „Einleitung“, in: Jürgen Markowitz, *Verhalten im Systemkontext*, a. a. O. (Anm. 21), I-VI, V.

35 Vgl. Claudio Baraldi, „Interaktion“, in: Claudio Baraldi, Giancarlo Corsi & Elena Esposito, *GLU - Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme* (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997), S. 82-85. Diese der Systemtheorie entnommene Definition folgt hiermit theoretischen Aussagen der phänomenologischen Mikrosociologie. Erwin Goffman, *Interaction Ritual: Essays on Face-To-Face Behaviour* (New York: Doubleday, 1967). Die Frage der Sichtbarkeit der Körper war zentral in der Beschreibung der modernen Schule als Disziplinärinstitution durch Michel Foucault. Vgl. Michel Foucault, *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses* (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1994).

Die absichtliche Unterbrechung der alternierenden Aufmerksamkeit, die produktive Umleitung der vagabundierenden Blicke und die Entstehung einer zentralen Dramaturgie der Unterweisung, die Interaktionen in ihrer Zahl multipliziert und verdichtet, bedarf gewisser Zwangsmaßnahmen, deren Generierung in der alten Kultur des Lernens nicht möglich war. Während die Rute – schließlich bis ins 17. Jahrhundert ein ikonisches Element der bildlichen Darstellung von Lehrern – dabei gewiss effektive Dienste leistete, wurde der ökonomische Aspekt ihres Einsatzes selbst zum Problem. Vor lauter Zurechtweisung und Bestrafung konnte man schon die eigentlich zentrale Dramaturgie des Unterrichts selbst verfehlen. Die den Unterricht als verdichtete Interaktionssituation ermöglichenden Zwangsmaßnahmen mussten deshalb methodisierten Überlegungen entstammen, welche als wahres Programm zur Reglementierung der Kindheit auch der Herrschaft des Zufalls, der Willkür einer Pädagogik des Moments und der persönlichen Laune des Lehrers entgegenarbeiteten.

Im Zuge der dadurch erforderlichen erhöhten Systematisierung der Unterrichtskommunikation wurden Interaktionen eingerichtet, die in anderen gesellschaftlichen Kontexten höchst ungewöhnlich waren. Die kollektive Adressierung des Lehrers wies wenige Gemeinsamkeiten mit dem einfachen Belehrungsgespräch einer familiären Situation oder mit der Unterweisung des Einzelnen im Dialog auf. Das neue Wissen um die Führung des kollektiven Unterrichts als Programm zur Verdichtung der Interaktionen und seine Umsetzungen fungierten somit als eine technische Erfindung, die eine spezifische Form von Kommunikationen erzeugte, die sich nicht mehr unter älteren Formen pädagogischer Kommunikation subsumieren ließ. Das neue Interaktionsgefüge modernen Unterrichts stellte eine stabile und dennoch komplexe Kommunikationsform zur Verfügung, auf die sich die Teilnehmenden nunmehr einstellen konnten. So wurde diese Form zu einer Routine mit der klaren Unterscheidung von konformem und nicht konformem Verhalten:³⁶ „Diese Eigenarten des klassenförmigen Unterrichts“ – so Luhmann – „liegen der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung eines Erziehungssys-

36 In ersten Formulierungen sprach Luhmann auch von „Trivialmaschinen“, um die Prozesse der Normierung des Verhaltens beim Unterricht zu bezeichnen. Niklas Luhmann, „Erziehender Unterricht als Interaktionssystem“, in: *Erziehender Unterricht. Fiktion und Faktum*, hrsg. von Jürgen Diederich (Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung pädagogischer Forschung, 1978), S. 77-94.

tems zugrunde. Sie ermöglichen die Unabhängigkeit von häuslich-familialen Strukturen und von zufällig kommenden Gelegenheiten“.³⁷ Die Bereitstellung eines regelrechten Interaktionssystems für das Alltagsleben der Elementarschulen löste somit den entscheidenden Ausdifferenzierungsschub des modernen Erziehungssystems als autonome Sphäre derjenigen Kommunikationen aus, die die Veränderung der psychischen Umwelt der Gesellschaft organisieren.

Aber diese technische Innovation war im Vergleich zu äquivalenten, bei der Ausdifferenzierung sozialer Systeme wirksamen Erfindungen – wie dem politischen Amt oder dem gemünzten Geld für jeweils das politische und das ökonomische Funktionssystem – von einem ganz anderen Charakter. Interaktionen können die erforderte Systematizität nicht allein bewältigen, denn sie bleiben weiterhin zu zufällig, unbeständig, „störanfällig“ und „situationsabhängig“, um die Konsistenz des Interaktionssystems Unterrichts als System garantieren zu können.³⁸ Niklas Luhmann sprach in diesem Zusammenhang von einer „eigentümliche[n] Symbiose von Interaktion und Organisation im ausdifferenzierten Erziehungssystem“, nach der die Systematizität des Interaktionssystems auf der Ebene der Organisation und nicht auf der Ebene der Interaktion gewährleistet wird:

Vielmehr nimmt die Interaktion Unterricht von sich aus eine Form an, die Entscheidungen erfordert, die nicht im Unterricht selbst getroffen werden können. Oder anders gesagt: Ihren eigenen Stimmungen und momentanen Launen überlassen und nur von ihrer eigenen, Gegenwart gewordenen Geschichte abhängig, würde die Interaktion Unterricht zu stark fluktuieren und sich wahrscheinlich zu einer Art geselliger Zusammenkunft entwickeln.³⁹

Dagegen sollten die Handlungen des Lehrers nicht nur aus der Situation erwachsen: Sie waren um der Systematizität willen nicht didaktisch bzw. im Vollzug der Operationen selbst zu bestimmen, sondern erwachsen viel mehr aus vordidaktischen Bedingungen. Mag die einzelne Lektion wegen ihres Einheitscharakters als Reihe von Operationen der Re-

37 Luhmann, *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, a. a. O. (Anm. 23), S. 110.

38 Luhmann, *Soziale Systeme*, a. a. O. (Anm. 33), S. 562-563.

39 Luhmann, *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, a. a. O. (Anm. 23), S. 121. In dieser Symbiose ist womöglich ein Teil der Orientierungsfunktion bei den Interaktionen zu erblicken, die Jürgen Markowitz mit dem Begriff des sozialen Epigramms darstellte. Vgl. Markowitz, *Verhalten im Systemkontext*, a. a. O. (Anm. 21), S. 181-204.

duktion von Komplexität in der Kommunikation einer Vielzahl von psychischen Systemen zu verstehen sein; die Frage der Möglichkeitsbedingungen dieser Operation ist aber eine externe, nicht unmittelbar didaktische Frage. Die Bereitstellung eines Sichtbarkeits- und Aufmerksamkeitsfeldes und somit einer Zuhörerschaft während dieser Lektion wird von unterrichtsorganisatorischen Aspekten wie der Verteilung der Körper im Raum, der Kontrolle ihrer Tätigkeit durch eine Zeitplanung und der Zusammensetzung aller teilnehmenden Kräfte durch Synchronisationsleistungen abhängen.⁴⁰ Erst dank dieser Vorrichtungen entsteht eine Zuhörerschaft, die ihre Rolle versteht, spielt und reproduziert und somit die wiederkehrende Dynamik der Interaktionen, ihre Systematizität, ermöglichen. Auf dieser Grundlage ist die Unterscheidung zwischen „Unterricht als Interaktion“ und „Unterricht als Organisation“ zu verstehen.⁴¹

Luhmann selbst erwähnte spezifische organisatorische Maßnahmen, die der modernen Unterrichtssituation und somit der Ausdifferenzierung des modernen Erziehungssystems zugrunde liegen, allen voran die Homogenisierung der Eintrittspopulation. Er bezog die Frage der Organisation aber primär auf die Ebene der Schule und sprach von „Schulorganisation“ als vordidaktischer Strukturierung des Interaktionssystems Unterricht.⁴² Ein Schulcurriculum, die Definition von Schulbesuchszeiten und die Festlegung von Veranstaltungsorten gehörten demnach zur Schulorganisation. Der hier verwendete Begriff der Unterrichtsorganisation hingegen bezieht die Wirkung von Organisation nicht nur auf die Schule als unmittelbare Umwelt des Klassenzimmers, sondern darüber

40 Allesamt Themenbereiche, die in der Analyse von Disziplinärinstitutionen wiederholt erwähnt werden. Vgl. Foucault, *Überwachen und Strafen*, a. a. O. (Anm. 35), Teil 2; Ian Hunter, *Rethinking the School. Subjectivity, Bureaucracy, Criticism* (New York: St. Martin Press, 1994); Thomas Lemke, *Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität* (Berlin & Hamburg: Argument, 1997); Thomas S. Popkewitz & Marie Brennan (Hrsg.), *Foucault's challenge: discourse, knowledge, and power in education* (New York: Teachers College Press, 1998).

41 Jürgen Diederich, *Didaktisches Denken. Eine Einführung in Anspruch und Aufgabe, Möglichkeiten und Grenzen der Allgemeinen Didaktik* (Weinheim & München: Juventa, 1988), Kap. 2 und 3. Des Weiteren behandelt Ewald Terhart diese Aspekte nur in seinem historischen Umriss des Unterrichts. Vgl. Ewald Terhart, *Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen* (Weinheim & München: Juventa, 2005), Kapitel 1.

42 Luhmann, *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, a. a. O. (Anm. 23), S. 120-122.

hinaus auf die Gliederung der Klassenzimmerdynamik selbst. Da in der hier thematisierten Periode des unterrichtstechnologischen Übergangs zum modernen Unterricht das Jahrgangsklassenprinzip noch nicht als allgemeines Organisationsmuster für den Elementarschulbereich gültig war, wurde es durchaus nötig, nicht nur die große Zahl von Schülern, sondern auch ihre inhärente Alters- und Wissensverschiedenheit zu handhaben. Vor diesem Hintergrund wurden verschiedene Modelle der verdichteten Interaktion diskutiert, erprobt und angeordnet, die unterrichtsorganisatorische Aspekte wie die Disposition von Gegenständen und Körpern, die Festlegung von Routinen und Schemata innerhalb des Klassenzimmers einheitlich regeln und sie nicht der Fragilität der Interaktionen überlassen wollten.

Es war dieser Bereich der Verschränkung von Organisation und Interaktion, in dem eine regelrechte Politik der Unterrichtsordnung ihren Gegenstand fand. Diese nahm sich vor, über bestimmte Steuerungsinstrumente Fragen des Interaktionssystems Unterricht organisatorisch zu lösen. Mit konkreten Anweisungen zur inneren Gliederung der Schülermasse und zum Rhythmus und Gegenstand der Unterweisung einzelner Abteilungen und Klassen wurden die verdichteten Interaktionen des modernen Unterrichts im Elementarschulbereich im Rahmen einer altersgemischten Klassenzimmerwirklichkeit organisatorisch angegangen. Zeitgleich mit der Umgestaltung des Unterrichts von einer bloßen Qualifizierung vormoderner Prägung hin zum Hauptmoment umfassender Subjektbildung trat mit der systematischen Behandlung und Methodisierung von *Organisation* die Summe der vordidaktischen Bedingungen in ein spezifisches und produktives Verhältnis zur *Interaktion*. Während im Mittelalter der Unterricht weitgehend ohne Organisation – oder besser: lediglich mittels Organisation durch den Lehrer – erfolgen konnte, wurden im Laufe der Jahrhunderte die Interaktionen im Unterricht mit bestimmten organisatorischen Vorkehrungen gekoppelt. Obwohl Schulorganisation im Allgemeinen bereits Gegenstand der frühmodernen Schulordnungen und -reglements gewesen war, beschränkten sich diese Verfügungen meistens auf Aspekte, die nicht unmittelbar die Szenerie des Unterrichts tangierten. Erst in der Zeit der Aufklärung wurde die Frage der Unterrichtsorganisation allgemein zu einem spezifischen Regulierungsproblem, das sich mit Erwägungen zu einer guten Interaktion nicht erschöpfend behandeln ließ, sondern eher *qua* Reglements und Lehrordnungen zu gestalten war. Dies weckte Hoffnungen auf Einheit-

lichkeit von Interaktionsmustern, eine der großen und anspruchsvollsten schulpolitischen Forderungen des ganzen 19. Jahrhunderts.⁴³

Mit der Festlegung von organisatorischen Präferenzen für die Konsolidierung eines wirksamen Interaktionssystems Unterricht schlug die Geburtstunde einer Politik der Unterrichtsorganisation, die gegebenenfalls die Bevorzugung einzelner Methoden und Fachdidaktiken einschloss, aber die Umgestaltung der damals noch herrschenden Bedingungen der didaktischen Interaktion in Richtung eines Interaktionssystems als Hauptziel definierte.⁴⁴ Dieser Problemstellung beim Übergang zum modernen Unterricht konnte jedoch mit verschiedenen Entwürfen zur Unterrichtsordnung begegnet werden, die noch vor der Frage der Systembildung der Interaktionen im Unterricht bestimmte organisatorische Konfigurationen bevorzugten und praktizierten. Bis zur Konsolidierung des Jahrgangsklassenprinzips in Westeuropa in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts standen deshalb mehrere Modelle als Lösungsangebote bereit, die allesamt die Aufgabe der Systematisierung der Interaktionen zu bewältigen versuchten. Im Folgenden wird die Rede von *Unterrichtssystemen* sein, wenn es um diese Aufgabe der Systematisierung der Interaktionen im Klassenzimmer geht, die zunächst über vordidaktische Aspekte wie Organisation, Gliederung, Rhythmus und allgemeine Dramaturgie des Klassenzimmers definiert wurde. Die Bezeichnung *Unterrichtsmethode* hingegen wird für die Fachdidaktiken oder für allgemeine Überlegungen zur Führung der didaktischen Kommunikation ohne jegliche Berücksichtigung unterrichtsorganisatorischer Aspekte verwendet.

43 Zu diesem Aspekt der Schulpolitik gibt es nicht viele Studien. Vgl. Edwin Dillmann, *Schule und Volkskultur im 18. und 19. Jahrhundert. Erkundungen zum Modernisierungsprozeß im saarländisch-trierischen Raum* (Köln, Weimar & Wien: Böhlau, 1995); Anne Querrien, *L'école mutuelle. Une pédagogie trop efficace?* (Paris: Le Seuil, 2005); Narciso de Gabriel, „Escarolarización y sistemas de enseñanza“, in: *Historia de la educación* 6 (1987), S. 206-228; David Hogan, „The Market Revolution and Disciplinary Power: Joseph Lancaster and the Psychology of the Early Classroom System“, in: *History of Education Quarterly* 29 (1989), S. 381-417.

44 Jürgen Diederich & Heinz-Elmar Tenorth, *Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung* (Berlin: Cornelsen, 1997), S. 148-162. Eine theoretische Skizze zu diesem Komplex findet sich in Marcelo Caruso, „Políticas didácticas: una aproximación a las relaciones entre estado, sujeto y enseñanza“, in: *Propuesta Educativa* 24 (2001), S. 3-10.

DIE HISTORISCHE SITUATION: DAS SYSTEM DES WECHSELSEITIGEN UNTERRICHTS ALS UNIVERSELLES LÖSUNGSMODELL

Die europäische Politik, deren Grundlagen sich verbessert haben, die Emancipation des südlichen Amerika's, das Repräsentativsystem, das auf beiden Halbkugeln sich ausbildet, eine vernünftige Pressefreiheit, die bei civilisirten Nationen Wurzel faßt, der wechselseitige Unterricht, der Civilisation zu den barbarischen Völkerschaften bringt, die Industrie, die Künste und der Handel, die der öffentlichen Meinung, den Bedürfnissen und den Gewohnheiten eine andere Richtung gegeben haben, sind eben so viele Beweggründe zu immer größerer Bereicherung der Wissenschaften, und zu ihrer Verallgemeinerung.⁴⁵
(Graf von Lasteyrie um 1820)

In seinen Analysen dieser Übergangsepoche der Integration großer Bevölkerungsmassen durch einen geordneten Schulunterricht beschrieb Luhmann diese Entwicklung als die Konsolidierung des Frontalunterrichts mit der Tendenz zu einem Jahrgangsklassenprinzip. Diese Beschreibung erscheint zunächst plausibel, und zwar aus zwei verschiedenen Gründen: Zum einen spiegelt sie das Endergebnis dieses Umgestaltungsprozesses wider, d.h. die heute allgegenwärtige Erfahrung dieser Grundstruktur einer inneren Gliederung der Schulen. Zum anderen entspricht seine Analyse weitgehend dem Werdegang des modernen Interaktionssystems Unterricht im deutschen Sprachraum, in dem bereits früh einige Vorfestlegungen zugunsten dieser Option getroffen wurden. Dennoch übersah Luhmann, dass die Geschichte der Unterrichtsorganisationssysteme eine sehr kontroverse, keineswegs eine geradlinige, geschweige denn eine rein nationale war. Den Erfordernissen eines verdichteten und systematischen Interaktionsgefüges konnte durch recht verschiedene Lösungsansätze entsprochen werden. Darüber hinaus stellte sich dieselbe Problemlage in allen westeuropäischen Ländern mit unterschiedlicher Intensität und vor dem Hintergrund spezifischer Traditionen, deren Vertreter sich gegenseitig beobachteten.

Im Rahmen der Umgestaltung älterer, unsystematischer Unterweisungsszenarien erregte zu Anfang des 19. Jahrhunderts ein weiterer Vorschlag großes Aufsehen: das System des wechselseitigen Unterrichts

45 Lasteyrie, *Neues System der Erziehung und des Unterrichts oder der wechselseitige Unterricht angewandt auf Sprache, Wissenschaften und Künste* (Frankfurt am Main: Bei Johann David Sauerländer, 1820), S. 66.

englischer Prägung, hier auch Bell-Lancaster-System genannt.⁴⁶ Die Grundidee dieses in außergewöhnlich kurzer Zeit berühmt gewordenen Vorschlags war jedoch keineswegs neu. Seit Menschengedenken gab es im sozialen Zusammenleben Szenen, in denen die wechselseitige Unterweisung der Kinder bekannt war, und zwar in den verschiedensten Lernorten wie Schule, Werkstatt und Familie.⁴⁷ Nichtsdestotrotz assoziiert man mit den Namensgebern des Systems, den Engländern Andrew Bell (1753-1832) und Joseph Lancaster (1778-1838), eine Revolution der Unterrichtsorganisation, wie es sie bis dahin nicht gegeben hatte. Die Heranziehung von Kindern zur Aufrechterhaltung und zur Ausgestaltung der Unterrichtsordnung war in verschiedener Ausprägung gewiss in allen Winkeln Westeuropas bekannt.⁴⁸ Ihre jeweilige Systematisierung durch Bell und Lancaster jedoch gab den bis dahin zwar bekannten, dennoch ungenügend codierten Praktiken der planvollen Kind-Kind-Kommunikation eine beispiellose Kraft und Attraktivität für den Umbau der vormodernen Unterrichtsordnung der kollektiven Einzelunterweisung. Mit dem ausgebauten Modell des wechselseitigen Unterrichts nach Bell und Lancaster erfuhren diese uneinheitlichen Praktiken eine erste Systematisierung und erhielten damit eine gewisse Dignität, durch die sie als Alternative für die Umgestaltung der Unterrichtsordnung überhaupt ernst genommen werden konnten.⁴⁹

-
- 46 In dieser Arbeit werden verschiedene Bezeichnungen für dieses Unterrichtssystem gebraucht. Neben „Bell-Lancaster-System“ und „System des wechselseitigen Unterrichts“ wird auch gelegentlich die Rede von „Lancastersystem“ sein, wie es in einigen Kontexten bekannt wurde, oder von *monitorial system of education*, dem englischen Namen des Systems von Lancaster.
- 47 Jakob Ackstaller, *Das Helfersystem in der mittelalterlichen Schulerziehung* (München: Im Selbstverlag, 1933); Stephan Jürgens, *Das Helfersystem in den Schulen der deutschen Reformationszeit* (Langensalza: Beyer, 1913); Ernst Roloff, „Helfersystem“, in: *Lexikon der Pädagogik*, hrsg. von Ernst Roloff, Bd. 2 (Freiburg: o. A., 1913), S. 711-714.
- 48 Fleming Voltelin Van der Byl, *Le Chevalier Pawlet, éducateur oublié. Sa vie et son oeuvre; son rôle et son importance dans l'histoire de l'enseignement mutuel* (Toulouse: Impr. de F. Boisseau, 1934); A. K. Liebreich, „Piarist Education in the Seventeenth Century“, in: *Studi Secenteschi XXVI* (1985), S. 225-277; Mary G. Jones, *The Charity School Movement. A Study of Eighteenth Century Puritanism in Action* (London: Frank Cass & Co., 1964).
- 49 Vgl. die Gründungstexte dieser Richtung: Andrew Bell, *An Experiment in Education, Made at the Male Asylum of Madras* (London: Printed for Cadell and Davies, 1797); Joseph Lancaster, *Improvements in Education, as It Respects the Industrious Classes of the Community: Containing, a Short Account of Its Present State, Hints Towards Its Improvement, and a Detail of Some Practical Experi-*

Der anglikanische Pfarrer Bell und der Laienpädagoge Lancaster erarbeiteten ihre Vorschläge unabhängig voneinander in recht unterschiedlichen Situationen. Während Bell durch ein solches System die Folgen der von ihm angeordneten Kündigung sämtlicher Lehrer der in seiner Verantwortung stehenden Waisenhausschule der britischen Enklave Madras in Indien abzumildern suchte,⁵⁰ versuchte Lancaster nahezu gleichzeitig mit einem System des wechselseitigen Unterrichts die nahezu aussichtslose Aufgabe zu bewältigen, hunderte von Arbeiterkindern in den Vororten von London unterrichten zu wollen.⁵¹ Welche Inspirationsquellen beide für den systematischen Einsatz von Kindern bei der Unterrichtsführung hatten, ist nicht gänzlich geklärt. Im Falle Bells legen die Kontakte zwischen deutschen, dänischen und englischen Missionaren in Südindien die Vermutung nahe, dass er womöglich der Idee einer weitgehenden und umfassenden Unterrichtsordnung, wie sie in der entfernten preußischen Stadt Halle u.a. auch für die Ausbildung von Missionaren ausformuliert und praktiziert wurde, mit ganz eigenen Mitteln gerecht werden wollte.⁵² Lancaster hingegen stilisierte sich als Retter der verwahten Kindheit in einer schwierigen Situation, und stand zeitweilig unter dem von ihm entschieden zurückgewiesenen Verdacht, aus dem Erfahrungsbericht Andrew Bells ohne die entsprechende Erwähnung und Würdigung zentrale Anregungen für sein eigenes System übernommen zu haben.⁵³

Ein weiterer Umstand verdeutlichte die Verschiedenheit beider Unterrichtssysteme: Die Ansichten des überzeugten Quäkers Lancaster in der Religionsfrage wichen von denen des anglikanischen Pastors Bell

ments Conducive to That End (London: Printed and Sold by Darton and Harvey, J. Mathews, W. Hatchard, 1803).

- 50 David Salmon, „Andrew Bell“, in: *The Educational Record with the Proceedings of the British and Foreign School Society XIX* (1914), S. 87-97.
- 51 Mora Dickson, *Teacher Extraordinary: Joseph Lancaster, 1778-1838* (Lewes: Book Guild, 1986). David Salmon, „Joseph Lancaster: A Time Chart for the Years 1778-1818“, in: *Educational Record XX* (April 1921), S. 93-118.
- 52 Heike Liebau, „Von Halle nach Madras: Pietistische Waisenhauspädagogik und englische Appropriationen in Indien“, in: *Nationalerziehung und Universalmethode. Frühe Formen schulorganisatorischer Globalisierung*, hrsg. von Jürgen Schriewer & Marcelo Caruso (Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 2005), S. 31-57.
- 53 Zu dieser Kontroverse siehe Patrick Ressler, *Die globale Verbreitung des Bell-Lancaster-Systems in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts*. Dissertation (Frankfurt am Main : Lang, 2010).

ab, der sein System ganz in den Dienst seiner Konfession stellte. Dies führte in England zu scharfen öffentlichen Auseinandersetzungen und zu gegenseitigen Vorwürfen.⁵⁴ Die Attraktivität der um die Wende zum 19. Jahrhundert verfügbaren Grundwerke dieses Modells lag jedoch primär darin begründet, dass beide Engländer den Grundstein einer verbesserten Ordnung der Unterweisung in unterrichtsorganisatorischen Arrangements sahen. Und aus der Sicht ausländischer und nicht angelsächsischer Beobachter überwogen die Gemeinsamkeiten der in beiden Werken angestrebten Lösung des Massenunterweisungsproblems durch den systematischen Einsatz von Kindern gegenüber den Auseinandersetzungen und abweichenden Ausgestaltungsvorschlägen. Die von diesen Beobachtern wiederholt verwendete Bezeichnung „Bell-Lancaster-System“ versinnbildlicht die damalige Auffassung, dass die zwei Entwicklungsstränge dieses Unterrichtssystems lediglich Variationen eines im Grunde gleichen Vorschlags seien.⁵⁵

Und in der Tat stimmten die Konzepte von Bell und Lancaster in zentralen Aspekten der Unterrichtsorganisation überein.⁵⁶ Beide sahen

54 Als Beispiele: John Bowles, *A Letter Addressed to Samuel Whitbread in Consequence of the Unqualified Approbation Expressed by Him of Mr. Lancaster's System of Education, Including Some Observations on the Claims of the Irish Romanists as They Effected the Claims of the Established Church* (London: Hatchard, 1807); R. Barlow, *The Proneness of a Philosophizing Spirit to Embrace Error; Upon Mr. Lancaster's New System of Education Pointing out Its Defects and Errors* (Manchester: Wheeler, 1808); *A Letter Respectfully Addressed to the Most Reverend the Archbishops and Bishops of the Church of England on Mr. Joseph Lancaster's Plan for the Instruction of the Lower Orders of the Community* (London: John Stockdale, Piccadilly, 1806); Mrs. Trimmer, *A Comparative view of the new plan of education promulgated by Mr. Joseph Lancaster, in his tracts concerning the instructions of the children of the labouring part of the community, and of the system of Christian education founded by our pious forefathers for the initiation of the young members of the established church in the principles of the reformed religion* (London: T. Bensley, 1805).

55 Wilhelm Harnisch, *Ausführliche Darstellung und Beurtheilung des Bell-Lankasterschen Schulwesens in England und Frankreich. Nach Hamel bearbeitet* (Breslau: bei Graß, Barth und Comp., 1819); Joseph Hamel, *Enseignement mutuel, ou histoire de l'introduction et de la propagation de cette méthode par les soins du docteur Bell, de Lancaster et d'autres* (Paris: L. Colas, 1818); Junta Protectora y Directora de la Enseñanza Mutua, *Método de enseñanza mutua, según los sistemas combinados del Dr. Bell y de Mr. Lancaster: para uso de las escuelas elementales o de primeras letras* (Madrid: Imprenta Real, 1820).

56 Die folgende Beschreibung basiert auf den deutschen Übersetzungen Bells und Lancasters: Andrew Bell, *Schulmethodus. Ein Beitrag zur Verbesserung der Lehrmethode und Schuldisciplin in niedern Volksschulen* (Duisburg & Essen: Bei

beispielsweise eine Einteilung der Schülermasse in relativ präzise definierte Klassen vor, denen die Kinder nicht nach ihrem Alter, sondern ausschließlich nach ihrem Kenntnisstand in den einzelnen Fächern zugeordnet wurden. Darüber hinaus stimmten beide Pädagogen darin überein, dass jeder dieser Klassen jeweils ein Schüler vorstehen sollte. Zusätzlich zur Einteilung der Schüler und deren allgegenwärtigem Einsatz als Helfer bestimmten sie schließlich präzise vordefinierte Lektionen und entsprechende Zeiteinheiten für die Arbeit der Helfer, beides Aspekte, die die Systematisierung von Interaktionen entscheidend beförderten. Somit war eine enge Verschränkung von curricularer Spezifizierung in der Form von einzelnen Lektionen für die Klassen einerseits und der Dynamik der Unterweisung selbst andererseits gegeben. Schließlich bestand die Rolle des erwachsenen Lehrers in beiden Systemen darin, aus dem Kreis der besseren bzw. älteren Schüler – in dieser Hinsicht waren die Kriterien doch unterschiedlich – Monitore auszuwählen und ihren Einsatz im Unterrichtsalltag zu koordinieren. Somit oblag dem Lehrer eher die übergeordnete Leitung des Unterrichtsverlaufs als die eigentliche Unterweisungsarbeit mit den Schülern.

Über diese Grundideen hinaus gab es jedoch sehr wohl große Unterschiede in der Ausgestaltung der Systeme. Dies betraf zunächst eine unterschiedliche Verteilung von Funktionen der Unterweisung, Kontrolle und der allgemeinen Aufrechterhaltung von Ordnung. In einem sehr wichtigen Punkt wichen beide Vorschläge erheblich voneinander ab. Während die einzelnen Klassen bei Lancaster gruppenweise von ihrem Monitor unterrichtet wurden, unterteilte Bell die Klasse selbst in eine Gruppe von „Tutors“ und eine Gruppe von „Pupils“, wobei jeder „Pupil“ einem „Tutor“ zugeordnet wurde, mit dem er gemeinsam die Lektionen durchgehen musste. Auch die Verteilung von durch Kinder ausgeübten „Ordnungsämtern“ im Klassenzimmer, welche die Entlastung des Lehrers durch die Verteilung von Kontroll- und Überwachungsfunktionen auf mehreren Schultern bezweckte, erfolgte nach unterschiedlichen Kriterien und Regeln.

Bei all diesen Unterschieden suchten sowohl Bell als auch Lancaster Mechanismen des Wettbewerbs und des Nacheiferns zur Haupttriebf-

Bädeker und Kürzel, 1808); Joseph Lancaster, *Ein einziger Schulmeister unter tausend Kindern in einer Schule. Ein Beytrag zur Verbesserung der Lehrmethode und Schuldisciplin in niedern Volksschulen* (Duisburg & Essen: Bädecker und Kürzel, 1808).

rechten Seite. Der Obermonitor steht auf der Bank in der Mitte des Bildes. Die Klassenmonitore stehen auf der linken Seite des Bildes. Quelle: *Manual of the System of Primary Instruction pursued in the Model Schools of the British and Foreign School Society* (London: Printed for the Society, 1834), Bild N°2.

Da diese für die Zeit detaillierten Unterrichtsvorschläge dem Bedarf einer systemisch aufgebauten, erhöhten Interaktionsdichte der Unterrichtsteilnehmenden auf eindrucksvolle Weise gerecht wurden, erweckte das Potential ihres Einsatzes große, teilweise inflationäre Erwartungen hinsichtlich einer effizienteren und kostengünstigeren Unterrichtsversorgung. Denn beide Modelle der Unterweisung suggerierten die Möglichkeit einer umfassenden und geordneten Beschulung großer Schülermassen in einem Raum. Prinzipiell wurden für ihre Anwendung keine maximalen Schülerzahlen genannt, und das Schlagwort der „Tausend Schüler mit einem Lehrer“ machte die Runde.⁵⁸

Die Unterrichtssysteme waren durch organisatorische Implementierungen auch für die Herausforderung durch große Schülermassen gewappnet. Insbesondere Lancaster entwickelte ein System von Schildern, Signalen und Kommandowörtern, das für die räumliche und zeitliche Koordinierung der sehr zahlreichen einzelnen Klassen und Abteilungen unabdingbar war. Leichtgläubig erwartete das erstaunte Publikum die Lösung der Probleme mit der Massenbeschulung und eine höhere Effizienz der Unterweisung bei gleich bleibenden oder nur leicht ansteigenden Bildungsinvestitionen. Allein der Anreiz der in Aussicht gestellten Ersparnisse bei den (überwiegend noch) kommunalen Elementarschulenausgaben erklärt die enorme und bis dahin beispiellose Attraktivität des Systems in den unterschiedlichsten politischen und kulturellen Kontexten nicht. Einerseits begann mit den um 1810 eigens gegründeten anglikanischen und quäkerischen Gesellschaften für die Förderung des Unterrichtssystems ein geschickt organisierter Propagandafeldzug für die Verbreitung der jeweiligen Version des Modells.⁵⁹ Das Einsatzgebiet der sehr aktiven *British and Foreign School Society*, die das Modell von Lancaster befürwortete, umfasste – in Konsonanz mit dem Universalis-

58 Fritz Osterwalder, „Tausend Schüler, ein Lehrer - Schüler lehren Schüler. Das System wechselseitigen Unterrichtens und Erziehens von Bell und Lancaster“, in: *Pädagogik* 49 (1997) 11, S. 35-38; *Plan d'une Ecole de 330 élèves présentée à la Société d'enseignement mutuel de Marseille* (Marseille: o. A., 1819).

59 Für die anglikanische Gesellschaft: H. J. Burgess & P. A. Welsby, *A Short History of the National Society 1811-1961* (London: National Society, 1961).

mus der Quäker – die ganze Welt.⁶⁰ Andererseits blickten die Eliten vieler Länder der Welt auf die technologischen Entwicklungen im Mutterland der industriellen Revolution, und das System des wechselseitigen Unterrichts schien dabei die folgerichtige Fortsetzung einer in anderen Bereichen des sozialen und ökonomischen Lebens bereits bewiesenen Erfolgsgeschichte zu sein. Die Vorschläge Bells und Lancasters fungierten somit als ein Symbol für Modernität und grenzenlosen technischen und sozialen Fortschritt.

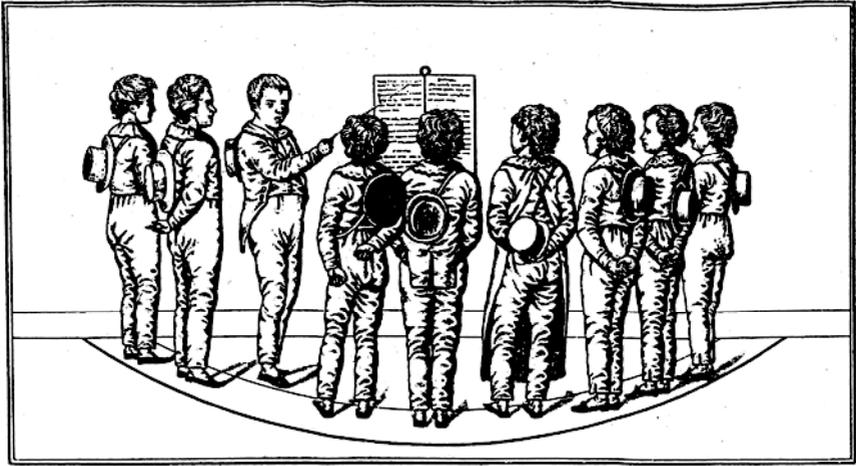


Abbildung 2: Leseklasse mit Monitor. Quelle: Francesco Mastroti, *Manuale del sistema di Bell e Lancaster o mutuo e simultaneo insegnamento di leggere, scrivere, conteggiare, e lavorare di ago Nelle scuole elementari (Neapel: Dalla Tipografia di Luigi Mobile, 1821), Bild 3.*

60 George F. Bartle, „The Early Finances of the British and Foreign School Society 1808-1830“, in: *History of Education Society Bulletin* 22 (1978), S. 14-23; Herbert Ward, „The Foreign Work of the British and Foreign School Society“, in: *Educational Record* XVII (1907), S. 134-145; Joyce Goodman, „Languages of Female Colonial Authority: the educational network of the Ladies Committee of the British and Foreign School Society, 1813-1837“, in: *Compare* 30 (2000), S. 7-19.

Unter diesen Bedingungen traten beide Versionen des Systems des wechselseitigen Unterrichts ihren nahezu globalen Siegeszug an.⁶¹ Zunächst erfasste diese Welle die angelsächsische Welt und die Besitzungen des englischen *Empire*. Entlang der maritimen Handelsrouten der Zeit wurden Schulen des wechselseitigen Unterrichts auf Jamaika, Antigua, Sierra Leone und in Indien gegründet.⁶² Gleiches geschah in den ehemaligen amerikanischen Kolonien, allen voran in den Städten New York und Washington.⁶³ Andere damals mit dem *Empire* eng vernetzte Orte wie Haiti importierten das System gar im Rahmen einer absichtlichen Nachahmung der westeuropäischen Moderne.⁶⁴ Den stärksten Diffusionsschub löste jedoch die Stationierung von multinationalen Truppen bei Paris am Ende der Kriege gegen Napoleon aus. In Frankreich war das System von der protestantischen Minderheit und von einer erlesenen Gruppe liberaler Philanthropen in den Jahren 1814/15 mit großem

-
- 61 Maria Popova, *Die Bewegung für Einführung des wechselseitigen Unterrichts in England und in den Volksschulen des Kontinents zu Anfang des XIX. Jahrhunderts* (Zürich: Druck von A. Markwalder, 1903).
- 62 George Bartle, „The Role of the British and Foreign School Society in elementary education in India and the East Indies, 1813-75“, in: *History of Education* 23 (1994), S. 17-33; George Bartle, „The Role of the British and Foreign School Society in the Education of the Emancipated Negro, 1814-75“, in: *Journal of Educational Administration and History* 15 (1983), S. 1-9; Michael Andrew Laird, *Missionaries and Education in Bengal, 1793-1837* (Oxford: Clarendon Press, 1972); Herbert Ward, „Foreign Operations of the British and Foreign School Society. 6: Asia“, in: *Educational Record* XVII (1908), S. 569-573; Herbert Ward, „The Foreign Operations of the British and Foreign School Society. 5: Africa“, in: *Educational Record* XVII (1908), S. 560-569.
- 63 David Salmon, „The Lancasterian System in the United States“, in: *Educational Record* XIX (1919), S. 562-574; John Franklin Reigart, *The Lancasterian System of Education in the Schools of New York City* (New York: Teachers College/Columbia University, 1916). Des Weiteren: Ronald Rayman, „Joseph Lancaster’s Monitorial System of Instruction and American Indian Education, 1815-1838“, in: *History of Education Quarterly* 21 (1981), S. 395-409; Upton Dell, „Lancasterian Schools, Republican Citizenship, and the Spatial Imagination in Early Nineteenth-Century America“, in: *Journal of the Society of Architectural Historians* 55 (1996), S. 238-253.
- 64 Karen Racine, „Imported Englishness: Henry Christophe’s Educational Programm in Haiti, 1806-1820“, in: *Importing Modernity in Post-Colonial State Formation. The appropriation of modern politics, monitorial schooling and other cultural practices in 19th century Latin America*, hrsg. von Eugenia Roldán Vera & Marcelo Caruso (Frankfurt am Main: Peter Lang, 2007), S. 209-234.