
Jürgen Schriewer/Marcelo Caruso

Globale Diffusionsdynamik und kontextspezifische Aneignung: Konzepte und Ansätze historischer Internationalisierungsforschung

Der intellektuelle Schock, der mit der Bewusstwerdung global verdichteter Interdependenzverhältnisse seitens einer breiteren Öffentlichkeit verbunden war, ist noch nicht verfliegen. In zunehmendem Maße jedoch ist an die Stelle angstdiktiertter Krisendiagnosen das Bemühen um empirische Forschung getreten. Waren Begriffe wie „Globalisierung“ oder „mondialisation“ vor zwei bis drei Jahrzehnten noch weithin Fremdwörter, so ist die Zahl der Publikationen zu Prozessen und Folgen weltgesellschaftlicher Verflechtung seither kaum noch zu überschauen.¹ Gewiss intendieren sie vorzugsweise Gegenwartsanalyse.² Doch rückt in zunehmendem Maße auch die historische Dimension von Globalisierungsprozessen in den Blick. Im Lichte neuartiger Fragestellungen und Perspektiven gehen entsprechende Arbeiten den historisch weit zurückreichenden Prozessen interzivilisatorischer Begegnung, Wanderung oder Überlagerung nach. Sie beleuchten Aufstieg und Niedergang transkultureller Reichsbildungen, die Entstehung von Weltreligionen und ihre Ausbreitung im Zuge transkontinentaler Missionsbewegungen, raumgreifende politisch-militärische Expansionen oder den weltweiten Siegeszug westlich-europäischen Gedankenguts seit dem 19. Jahrhundert. Und sie betreiben mit diesem Zugriff, auch wenn sie nicht umhinkönnen, die unerhörte Neuartigkeit der „thick globalisation“ des ausgehenden 20. Jahrhunderts gebührend hervorzuheben,³ gleichwohl die Historisierung und Empirisierung von Phänomen und Begriff weltgesellschaftlicher Verflechtung.⁴ Sie

1 Eine Summe jüngerer Forschung bieten D. Held/A. Mc Grew/D. Goldblatt/J. Perratton, *Global Transformations: Politics, Economics and Culture*, Cambridge 1999.

2 Vgl. etwa Ulrich Menzel, *Globalisierung versus Fragmentierung*, Frankfurt a. M. 1998, bzw. J.-F. Bayart, *Le gouvernement du monde. Une critique de la globalisation*, Paris 2004.

3 Dieser Begriff bei D. Held, A. Mc Grew et al., *Global Transformations* (Anm. 1), S. 430 et passim.

4 Vgl. etwa J. L. Abu-Lughod, *Before European Hegemony: The World System A.D. 1250–1350*, New York/Oxford 1989; P. D. Curtin, *The World and the West, The European Challenge and the Overseas Response in the Age of Empire*, Cambridge 2000; A. G. Hopkins (Hrsg.), *Globalization in World History*, New York/London 2002; J. Osterhammel/N. P. Petersson, *Geschichte der Globalisierung. Dimensionen,*

sind mit anderen Worten darauf angelegt, die forschungsgesättigte Analyse der Träger, Akteure und Vermittlungsformen von Globalisierungsverläufen zu vertiefen und die konzeptgeleitete Erhellung der diese Verläufe immer erneut dynamisierenden Beziehungsmuster, Netzwerke und Diffusionsprozesse fortzuentwickeln.⁵ Bei der historisch-empirischen Abarbeitung solcher Fragen schließlich zeichnet sich schon jetzt die besondere Fruchtbarkeit enger Zusammenarbeit zwischen einer „Geschichtswissenschaft jenseits des Nationalstaats“ mit historischer Soziologie und solchen vergleichenden Sozialwissenschaften ab, die ihren Gegenstand zu historisieren gelernt haben.⁶

Der vorliegende Band zum Thema *Nationalerziehung und Universal-methode – Frühe Formen schulorganisatorischer Globalisierung* hat eben hier seinen Ort. Seine Beiträge schließen sowohl historisch wie theoretisch und methodisch an einen Forschungszusammenhang an, der dem frühesten bekannten Beispiel der buchstäblich globalen Ausbreitung eines „modernen“ Modells der Schulorganisation gewidmet ist. Gemeint ist das gemeinhin nach den englischen Schulmännern Andrew Bell und Joseph Lancaster benannte System des „monitorialen“ oder „wechselseitigen“ Unterrichts. Dieses System empfahl sich als angemessene Lösung des basilaren „Technologie“-Problems, das sich im Zuge des Aufbaus zunehmend inklusiver Elementarschulsysteme im frühen 19. Jahrhundert stellte. Es sah vor, in den damals üblichen altersheterogenen und zahlenmäßig großen Lerngruppen die leistungsstärkeren Schüler in systematisch koordinierten Funktionsrollen als Helfer des Lehrers – als „Monitore“ eben – heranzuziehen. Da dieses Modell zudem als besonders kostengünstig galt, verband sich mit ihm die Hoffnung, den Prozess der Inklusion breiter Segmente der heranwachsenden Altersjahrgänge in institutionalisierte Schulerziehung entscheidend zu fördern. Schließlich wurde seine erstaunlich dynamische Dissemination in einer beträchtlichen Anzahl von Ländern durch politische Konstellationen, insbesondere seine ideenpolitische Vereinnahmung durch die Träger der nationalen Bewegungen des 19. Jahrhunderts, gestützt. Sowohl in dem bezeichneten Forschungskontext wie in den Beiträgen zum vorliegenden Themenschwerpunkt geht es insofern darum,

(1) *historisch* die Diffusions- und Rezeptionsprozesse des Bell-Lancasterschen Modells im zeitgenössischen Problemgeflecht von „Inklusion“

Prozesse, Epochen, München 2003; C. A. Bayly, *The Birth of the Modern World 1780–1914. Global Connections and Comparisons*, Oxford 2004; S. Gruzinski, *Les quatre parties du monde. Histoire d'une mondialisation*, Paris 2004.

5 So die methodenstrategischen Konsequenzen u. a. bei J. Osterhammel/N. P. Petersson, *Geschichte der Globalisierung* (Anm. 4), S. 20–24.

6 Im Sinne etwa von J. Osterhammel, *Geschichtswissenschaft jenseits des Nationalstaats. Studien zu Beziehungsgeschichte und Zivilisationsvergleich*, Göttingen 2001.

- und „Methode“, von Ausdifferenzierung moderner Massenschulsysteme und Erprobung geeigneter organisatorisch-didaktischer Technologien, zu untersuchen;
- (2) dabei *theoretisch* die ineinander verschränkten Bewegungen von weltumspannender Diffusion und abweichungsgenerierender Aneignung eines vielversprechenden Organisationsmodells im Horizont der sehr viel allgemeineren – und ganz offensichtlich strukturell bedingten – Gegenläufigkeit von Globalisierungstendenzen auf der einen und eigen-evolutiven Entwicklungs- bzw. Konditionierungspotentialen regionaler „Kulturen“ oder Simkontexte auf der anderen Seite zu analysieren;
- (3) die dabei leitenden Konzepte *methodisch* bewusst zu explizieren und in Verfahren der statistisch gestützten Netzwerkanalyse und vergleichenden Rezeptionsforschung zu übersetzen.

1. Nationalerziehung und Universalmethode: Der historische Kontext

Das aus den nahezu zeitgleichen Erfahrungen des anglikanischen Geistlichen Andrew Bell (1753–1832) und des Quäkers und Laienpädagogen Joseph Lancaster (1778–1838) hervorgegangene System der Unterrichtsorganisation leitete die bedeutendste internationale Entwicklung des frühen 19. Jahrhunderts im Bereich des allgemeinen Pflichtschulwesens ein.⁷ Seine interkontinentale Dissemination steht exemplarisch für frühe Formen sowohl der rapiden Internationalisierung bildungspolitisch-organisatorischer Modelle wie ihrer pfadabhängigen Rezeption und Adaptation in unterschiedlichen politisch-gesellschaftlichen Kontexten. Nichtsdestoweniger liegen die historischen Hintergründe und konkreten Anstöße für die Ausformulierung dieses Modells noch weitgehend im dunkeln. In der einschlägigen historiographischen Literatur werden die schulorganisatorischen Arrangements, die Andrew Bell in seiner Funktion als Leiter eines Waisenhauses in Madras erprobte, in der Regel als spontane Reaktionen in einer Notsituation gedeutet. Dies umso mehr, als Bell nur wenige Worte zu den Hintergründen seines Vorgehens verlor. Rein spekulativ blieb bislang hingegen die Vermutung, dass diese Arrangements auf Praktiken zurückgingen, die ihrerseits durch europäische Modelle – etwa die Unterrichtsorganisation der Jesuiten oder die von Halle ausgehende und vom dänischen König Friedrich IV. geförderte pietistische Mission – angeregt worden waren. Eben hier liegt das Interesse der Sondierungen, mit denen Heike Liebau in diesem Band dem indischen Entstehungskontext der Methode nachgeht. Sie entfaltet dabei die These,

7 C. F. Kaestle, *Joseph Lancaster and the Monitorial School Movement. A Documentary History*, New York/London 1973.

dass die Genese der Methode im Südindien des ausgehenden 18. Jahrhunderts im wesentlichen aus den lokalen Interaktionszusammenhängen unterschiedlicher Missionare, einheimischer Pädagogen und britischer Kolonialbeamter verstanden werden muss. Ob dabei deutschen, insbesondere pietistischen, Missionaren eine besondere Vorbildrolle für Bell zukam, lässt sich definitiv nicht erhärten. Doch ist es aufgrund vielfältiger Belege mehr als wahrscheinlich, dass bestimmte Elemente der im Waisenhaus von Hermann August Francke entwickelten und im Zuge der Dänisch-Hallischen Mission nach Südindien verbrachten Unterrichtsmethode Eingang in Bells System gefunden haben. Die Genese des Systems – zunächst als konkret gehandhabte Praxis, dann als generalisiertes Programm – vollzog sich mit anderen Worten in einem eminent interkulturellen Kontext. Den Rekonstruktionen von Liebau zufolge ist insofern davon auszugehen, dass man es bei der anschließenden Ausformulierung des Systems im britischen Mutterland zumindest partiell mit einem „Reimport“ von zuvor aus Europa transferierten Praktiken zu tun hat.

Die von Bell und Lancaster auf solchen Grundlagen unabhängig voneinander ausgearbeiteten Modelle wiesen durchaus auch Unterschiede auf, sowohl auf unterrichtsmethodischer Ebene wie hinsichtlich ihrer bildungstheoretischen Fundierung. Zudem standen sie in einem gewissen Konkurrenzverhältnis zueinander. Dessenungeachtet wurden beide Modellvarianten aufgrund der Ähnlichkeit ihres Ansatzes nicht nur in der bildungshistorischen Forschung, sondern schon von den Zeitgenossen, vor allem außerhalb der britischen Inseln, als weitgehend identisch wahrgenommen. Gemeinsam war ihnen insbesondere jenes auffällige unterrichtsorganisatorische Prinzip, das zum namengebenden Markenzeichen des monitorialen Unterrichts wurde: der systematische Einsatz von Helfern – von „Monitoren“, wie der zeitgenössische Begriff lautete, – zur Unterweisung kleinerer Schülergruppen. Die dem Lehrer zugewiesene Rolle bestand folglich nicht darin, selbst in direkter Interaktion Schüler zu unterrichten. Seine Funktion war es vielmehr, aus dem Kreis der fortgeschrittenen Schüler „Monitore“ auszuwählen, sie auszubilden und ihren Einsatz im Schulalltag zu koordinieren. Die Monitore ihrerseits waren in ein straff hierarchisiertes Weisungsgefüge eingebunden, in dessen Rahmen sie in wechselnder Rollenzuteilung für jeweils bestimmte Schülergruppen bzw. für präzise vordefinierte Lektionen und entsprechende Zeiteinheiten zuständig waren. Zugleich gab es, insbesondere in der von Lancaster entworfenen Variante, unterschiedliche Klassen von Monitoren. Die „Unterrichts“-Monitore wurden von „Ordnungs“-Monitoren kontrolliert, welche ihrerseits unter der Aufsicht von „allgemeinen“ Monitoren standen. Häufige Umgruppierungen sowohl von Lerngruppen wie von Monitoren, die

in Funktion von Lerninhalten und Kompetenzen vorgenommen wurden, führten zu einer regelrechten, von distinkten Zeichen und Signalen gesteuerten „Choreographie“ des Klassenzimmers. Komplementär dazu wurden unterschiedliche didaktische Materialien und Apparaturen – Sandkästen, Wandfibeln mit Buchstaben, Tabellen und dergleichen mehr – entwickelt, die von den Unterrichts-Monitoren zur Unterweisung herangezogen wurden. Im Vergleich zur methodischen Unbedarftigkeit der herkömmlichen Einzelunterweisung, um 1800 ungeachtet zahlreicher programmatischer Schriften zeitgenössischer Pädagogen im Elementarschulbereich immer noch die vorherrschende Unterrichtstechnik,⁸ stellte das von Bell und Lancaster sukzessive systematisierte Modell für damalige Verhältnisse einen Vorschlag von beträchtlichem Raffinement dar.⁹

Seine vielerorts begeisterte Aufnahme in den Volksbildungsbestrebungen der Zeit muss vor diesem Hintergrund gesehen werden. Angesichts der für die Zeitgenossen neuartigen Herausforderung, inklusive Pflichtschulsysteme unter Bedingungen allgemeiner Knappheit an finanziellen, personellen und methodischen Ressourcen aufzubauen, bot sich das für damalige Verhältnisse durchsystematisierte und personal- und ressourcensparende Programm von Bell und Lancaster als überzeugende Alternative an. Hünzu kamen die in einer ganzen Reihe von Ländern mit diesem Programm verknüpften politischen Erwartungen. Sie beflügelten die zeitgenössischen Bestrebungen zur Realisierung allgemeiner Volksbildung oder „Nationalerziehung“ ebenso sehr, wie sie ihrerseits durch die im politischen Liberalismus wurzelnden Ideen von der Integration freier Bürger in Staat und Nation gestützt wurden. Solche Erwartungen wurden zusätzlich verstärkt durch die Aktivitäten der freien Förder- und Volksbildungsvereine sowie von Missionsgesellschaften mit ausgeprägtem Sendungsbewusstsein. Schließlich sind bei der überraschend breiten Akzeptanz des Modells, außer seinen kostensparenden und ressourcenschonenden Verheißungen, auch die im engeren Sinne didaktischen Innovationen zu veranschlagen. Sie stellten den durchaus anspruchsvollen Versuch dar, der sozialen Komplexität von Unterricht und der struktu-

8 Vgl. u. a. G. Petrat, *Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland von 1750 bis 1850*, München 1979, sowie J. van Horn Melton, *Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria*, Cambridge 1989.

9 Vgl. von Andrew Bell, *An experiment in education, made at the Male Asylum of Madras. Suggesting a system by which a school or family teach itself under the superintendence of the master or parent*, London/Edinburgh 1797, sowie *Instructions for Conducting a School Through the Agency of the Scholars Themselves*, London 1808; von Joseph Lancaster, *Improvements in Education*, London 1803 (Reprint Bristol/ Taipei 1995) sowie *The British System of Education*, London 1810.

rellen „Unsicherheit, Instabilität und Variabilität der Umstände“, die seinen Ablauf bestimmen, operativ gerecht zu werden.¹⁰ Die Faszination, die das Bell-Lancaster-Modell auf die Initiatoren von Schulgründungen und die Träger von Volksbildungsbestrebungen in ganz unterschiedlichen Gesellschaften ausübte, ergab sich mithin auch aus der Erwartung, das mit der Einführung moderner Massenschulsysteme verbundene Problem einer angemessenen Technologie des Unterrichts zu bewältigen.

In Aufnahme und Umsetzung solcher Verheißungen und Erwartungen wurden auf allen Kontinenten Schulen nach dem Modell von Bell und Lancaster eingerichtet. Die expansive Dynamik, mit der sich dieses Unterrichtsmodell verbreitete, ist in hohem Maße beeindruckend. Von England aus breitete es sich zügig in den Vereinigten Staaten sowie in den englischen Kolonien und Besitzungen in Kanada, Kalkutta, Sierra Leone, der Kap-Kolonie und Australien, vor allem: Sydrrey, aus.¹¹ Im Anschluss an die napoleonische Ära fand es Eingang in Frankreich, in der Schweiz, in Schweden, Dänemark, Griechenland, Spanien, Portugal, Mailand, Neapel, Österreich, Ungarn sowie, mit unterschiedlicher Intensität, in den deutschen Ländern.¹² In Lateinamerika hatte die erste Bell-Lancaster-Schule bereits 1815 in Concepción del Uruguay ihre Pforten geöffnet.¹³ Im Zuge der lateinamerikanischen Unabhängigkeitsbewegungen wurde das Modell, wie der Beitrag von Eugenia Roldán Vera und Thomas Schupp zu diesem Band eindrucksvoll belegt, in nahezu allen ehemals spanischen Kolonien eingeführt. Der geradezu missionarische Eifer, mit dem Joseph Lancaster und sein Weggefährte James Thomson das Modell propagierten, war dafür ebenso ausschlagge-

10 Dazu erhellend N. Luhnmann/K.-E. Schorr, Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, Stuttgart 1979.

11 K. F. C. MacNaughton, *The Development of the Theory and Practice of Education in New Brunswick*, New Brunswick 1947; G. F. 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), H. 1, S. 17-33; Anonymus, *Missionary Voyage to the Western Coast of Africa*, London 1822; A. G. Austin, *Australian Education, 1788-1900. Church, State and Public Education in Colonial Australia*, Vitoria 1977.

12 H. Zschokke, *Umriß von der Verbreitung des gegenseitigen Unterrichts in den Volksschulen der fünf Welttheile*, Aarau 1822; R. Fernandes, *A difusão do ensino mútuo em Portugal no começo do século XIX*, in: M. H. Câmara Bastos/L. Mendes de Faria Filho (Hrsg.), *A escola elementar no século XIX. O método monitorial/mútuo*, Passo Fundo 1999, S. 25-44; F. Jacquet-Francillon, *Naissance de l'école du peuple, 1815-1870*, Paris 1995, S. 117ff.; R. Jiménez Gámez, *El método de enseñanza mutua en la historia del currículum en España*, in: *Bordón* 44 (1992), H. 2, S. 153-159.

13 Jesualdo, *La escuela lancasteriana*, Montevideo 1954.

bend wie die politische Unterstützung seitens der zurückkehrenden Emigranten und neuen Machthaber.¹⁴ Im Falle Brasiliens wurde sogar noch während der portugiesischen Kolonialherrschaft die erste pädagogische Mission mit dem Auftrag nach London geschickt, das Modell zu erkunden, um es anschließend auf breiterer Erfahrungsbasis in dem riesigen Land einführen zu können.¹⁵ In Osteuropa waren es, wie Christoph Gurnb in diesem Heft eindrucksvoll nachzeichnet, politisch-ideologisch divergierende Gruppen – konservative zarische Beamte ebenso wie modernisierungswillige Offiziere mit engen Verbindungen zu den Dekabristen –, die das Modell in Russland einführten, wo es dank der flächendeckenden Militärpräsenz in kurzer Zeit bis in die abgelegensten Landesteile Verbreitung fand.¹⁶ Über Russland und Griechenland gelangte es schließlich nach Rumänien, Bulgarien und sogar bis in die Türkei und nach Ägypten.¹⁷

Ähnlichen Tendenzen der Nachahmung internationaler Referenzgesellschaften folgte in der zweiten Jahrhunderthälfte dann aber auch der weltweite Niedergang dieses Modells. Angeregt durch das Vorbild der führenden westeuropäischen Länder, und verstärkt durch unterschiedliche finanzielle, politische und pädagogisch-kulturelle Rahmenbedingungen, verlor die Lancaster-Methode zunehmend an Attraktivität, um schließlich durch offensichtlich erfolgreichere Modelle der Unterrichtsorganisation – den Frontalunterricht konibiniert mit pestalozzianischen Elementen oder die leicht variierte Wiederaufnahme der Unterrichtsmethoden der kirchlichen Schulorden – ersetzt zu werden. Freilich sind die Gründe, die zur zunehmenden Ablehnung und schließlich vollständigen Ablösung des monitorialen Unterrichtssystems führten, für die Mehrzahl der Kontexte, in denen es einmal praktiziert wurde, bislang nur unzureichend erforscht, ein Sachverhalt, der u. a.

14 E. Roldán Vera, *Export as Import: James Thomson's Civilizing Mission in South America (1818–1825)*, in: M. Caruso/E. Roldán Vera (Hrsg.), *Nation-building and the Dynamics of ‚Import‘. The Reception of the Early Liberal Project in Education, Politics and Knowledge in Post-Colonial Latin America*, Frankfurt a. M. (demnächst) 2005; M. Caruso, *The Persistence of Educational Semantics: Patterns of Variation in Monitorial Schooling in Colombia (1821–1844)*, in: M. Caruso/E. Roldán Vera (Hrsg.), *Pluralizing Meanings. The Monitorial System of Education in Latin America in the Early Nineteenth Century (= Paedagogica Historica, Special Issue)*, Gent (demnächst) 2005; D. Tanok de Estrada, *Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México: 1822–1842*, in: *Historia Mexicana* 88 (1973), S. 494–513.

15 M. H. Câmara Bastos/ I. Mendes de Faria Filho (Hrsg.), *A escola elementar no século XIX* (Anm. 12).

16 Siehe auch J. Cohen Zacek, *The Lancastrian School Movement in Russia*, in: *The Slavonic and East European Review* 45 (1967), S. 343–367.

17 M. Gecev, *Ognishta na narodnata svyast Vzaimnite ucilishmeta v Balgaria*, Sofia 1995; T. Mitchell, *Colonising Egypt*, Berkeley/Los Angeles 1991.

damit zusammenhängen mag, dass pädagogische Historiographie – zumindest in der Vergangenheit – weitaus häufiger als Fortschritts- denn als Verfallsgeschichte betrieben worden ist.¹⁸

2. Transkontinentale Diffusion und abweichungsgenerierende Aneignung: Fragen theoretischer Interpretation

Was in der Situation des frühen 19. Jahrhunderts die weltweite Attraktivität des Bell-Lancaster-Modells ausmachte, war der für die Zeit hohe Grad an konzeptioneller Geschlossenheit und methodischer Standardisierung. Nachweislich begann die erstaunliche Karriere dieser Methode erst, nachdem Bell und Lancaster den zuvor in lokal unterschiedlichen Formen praktizierten Einsatz von Unterrichts-Helfern zu einem Modell mit systemischem Charakter und dem Anspruch universeller Anwendbarkeit ausgebaut hatten.¹⁹ Diese Systematisierung und Standardisierung bezog sich sowohl auf die im engeren Sinne didaktischen Komponenten wie auf die Gestaltung der Unterrichtslokale, die Beschaffenheit der Lehr-/Lernmaterialien, die Zeiteinteilung oder das Rollengefüge der Monitore. Für die Zeitgenossen waren die Anweisungen von Bell und Lancaster ungewöhnlich klar und eindeutig und mit teilweise erstaunlicher Detailliertheit formuliert.²⁰ Überdies waren verschiedene Originalschriften in mehrere Sprachen übersetzt worden, u.a. ins Deutsche, Französische, Portugiesische, Italienische und Spanische. Stellt man daher die Systematizität und operative Rationalität dieses Modells ebenso in Rechnung wie die Verheißung seiner universalen Umsetzbarkeit, wäre eigentlich im Zuge seiner Dissemination eine korrespondierende Standardisierung bimenschulischer Strukturen zu erwarten gewesen.

Das Gegenteil war historisch der Fall. Die schulpraktische Transplantation der Bell-Lancaster-Methode in unterschiedliche politisch-gesellschaftliche Kontexte bedeutete für ihre universalen Gestaltungspotentiale eine Art „historischer Laborsituation“. Die ursprüngliche Homogenität des Modells löste sich im Zuge seiner Umsetzung in eine erstaunliche Vielfalt von Realisierungsformen auf. Ganz offensichtlich traf auch auf das Bell-Lancaster-

18 Eine Ausnahme bildet A. Querrien, *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, Madrid 1979.

19 P. Ressler/T. Schupp/J. Tschurennev, Das Versprechen universaler Rationalität. Zur Diffusionsdynamik schulischer Organisationsmodelle im 19. Jahrhundert. Vortrag im Rahmen des Berliner Symposiums „Bildungstraditionen in der Weltgesellschaft“, Humboldt-Universität zu Berlin, Dezember 2004.

20 Siehe insbesondere Bell, *Instructions for Conducting a School Through the Agency of the Scholars Themselves*, sowie Lancaster, *The British System of Education* (Anm. 9).

Modell zu, was an anderer Stelle im Hinblick auf die internationalen bildungspolitischen Gegenwartsdebatten resümiert wurde: die Ambivalenzen eines „transnational transportierten abstrakten Modell-Universalismus, der sich überall dort in multiforme Strukturmuster ausfächert, wo er sich im Zuge institutioneller Umsetzungen mit je unterschiedlichen staatlich-politischen Rahmenvorgaben, rechtlich-administrativen Regelwerken, Formen gesellschaftlicher Arbeitsteilung, akademischen Kulturen oder kulturellen Symbolsystemen verzahnt“.²¹ Die ursprüngliche Universalmethode wurde nach Maßgabe politisch motivierter Deutungen, aufgrund kulturell und religiös geprägter Verständnishorizonte oder in Anknüpfung an historisch vorhandene pädagogische Traditions- und Wissensbestände in vielfacher Weise abgeändert und umgeformt. Solche aneignungsbedingten Umformungen betrafen nahezu alle Ebenen und Aspekte des Modells:

- *Sozialstrukturelle Zweckbestimmung*: Sowohl Lancaster als auch Bell hatten, auch wenn sie ihre Methode im Prinzip für stärker generalisierbar hielten, den Schwerpunkt ihrer eigenen Arbeit eindeutig bei der schulischen Unterweisung der Kinder der ärmeren Schichten gelegt. Dieser Zweckbestimmung folgten dann auch die nach dem monitorialen Unterrichtssystem arbeitenden Schulen in so zentralen Ländern wie etwa England und Frankreich. In anderen Ländern hingegen wurde das Modell weit über die Armenschulen hinaus verallgemeinert, so beispielsweise in Dänemark oder Kolumbien, wo die Bell-Lancaster-Methode zum offiziell sanktionierten Unterrichtsverfahren für die Gesamtheit der heranwachsenden Generationen aufgewertet wurde.²²
- *Schulorganisatorische Ebenen*: Von Bell und Lancaster war die nach ihnen benannte Methode in erster Linie nur für die elementare Unterweisung in den einfachen Kulturtechniken – Lesen, Schreiben und Rechnen – sowie in Religion konzipiert worden. In Buenos Aires hingegen, aber auch in Bulgarien, wurde die Methode dann auch in Sekundarschulen eingeführt.²³

21 J. Schriewer, Welt-System und Interrelations-Gefüge. Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem Vergleichender Erziehungswissenschaft (= Humboldt-Universität zu Berlin. Öffentliche Vorlesungen, H. 34), Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin 1994, S. 33.

22 J. Abrahamson, Progrès de l'enseignement mutuel au Danemark, Copenhague 1825; O. L. Zuluaga Garcés, El maestro y el saber pedagógico en Colombia (1821–1848), Medellín 1984.

23 C. Newland, Buenos Aires no es Pampa: la educación elemental porteña, 1820–1860, Buenos Aires 1992; G. Uhlig, Verbreitung und gesellschaftliche Funktion des wechselseitigen Unterrichts im 19. Jahrhundert, in: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte 4 (1964), S. 39–69.

- *Curriculare Aspekte*: Auch die Lehrinhalte, die nach der Methode vermittelt wurden, variierten beträchtlich. In Mexiko beispielweise wurden auch wissenschaftliche Fächer wie Physik, Chemie oder Staatskunde nach den von Bell und Lancaster formulierten Regeln unterrichtet.²⁴ Und in den Missionsschulen von Kentucky und Tennessee wurden selbst manuelle Tätigkeiten in den Monitorial-Unterricht integriert.²⁵
- *Didaktisch-methodische Aspekte*: Während nach der von Lancaster und Bell vorgenommenen Systematisierung der direkte Unterricht den Monitoren überlassen bleiben sollte, praktizierte man vielerorts Mischformen aus frontaler und monitorialer Unterweisung. Beispielweise wurde in Dänemark, Schleswig und Holstein der „wechselseitige Unterricht“, in dem die Monitore nur die Wiederholungen und Übungen, nicht aber den direkten Unterricht übernahmen, mit der Begründung eingeführt, dass er eine verbesserte Variante des neuen Systems darstelle.²⁶ In Frankreich wiederum fand die Methode *stricto sensu* nur in bestimmten Unterrichtsfächern Anwendung, während man in anderen Fächern auf Mischformen zurückgriff.²⁷
- *Die Träger und ihre Zielsetzungen*: Während die Methode in den meisten Ländern von Zivilverwaltungen und freien Trägervereinen initiiert wurde, war ihre Einführung in Portugal, Brasilien und Russland größtenteils auf das Modernisierungsinteresse liberal gesinnter Teile des Militärs zurückzuführen.²⁸ In den Vereinigten Staaten, in Afrika wie auch in Indien und anderen asiatischen Enklaven wurde sie außerdem zum Zweck der Missionierung und der Akkulturation der indigenen Bevölkerung eingesetzt.²⁹

24 E. Roldán Vera, The Monitorial System of Education and Civic Culture in Early Independent Mexico, in: Paedagogica Historica 35(1999), H. 2, S. 297-331.

25 R. Rayman, Joseph Lancaster's Monitorial System of Instruction and American Indian Education, 1815–1838, in: History of Education Quarterly 21(1981), S. 395-409.

26 M. Caruso, Locating Educational Authority: teaching monitors, educational meanings and the importing of pedagogical models. Spain and the German States in the Nineteenth Century, in: D. Phillips/K. Ochs (Hrsg.), Educational Policy Borrowing: historical perspectives, Oxford 2004, S. 59-87.

27 R. Tronchot, L'enseignement mutuel en France de 1815 a 1833, Lille 1973.

28 M. H. Câmara Bastos/L. Mendes de Faria Filho (Hrsg.), A escola elementar no século XIX (Anm. 12), sowie R. Fernandes, A difusão do ensino mútuo em Portugal no começo do século XIX, in: Câmara Bastos/Mendes de Faria Filho (Hrsg.), A escola elementar no século XIX, S. 25-44.

29 R. Rayman, Joseph Lancaster's Monitorial System of Instruction and American Indian Education (Anm. 25); M. Ferguson/H. Kilham, Gender, the Gambia, and the Politics of Language, in: A. Richardson/S. Hofkosh (Hrsg.), Romanticism, Race, and Imperial Culture, 1780–1834, Bloomington 1996, S. 114-148.

Mit dieser Gegenläufigkeit von transkontinentaler Diffusionsdynamik und kontextspezifischen Aneignungsformen wirft das Bell-Lancaster Modell, über seine historischen Verlaufsmomente und dogmengeschichtlichen Aspekte hinaus, weitreichende Fragen der theoretischen Interpretation auf. Dies umso mehr, als der Siegeszug dieses Modells mit Fug und Recht als historisch frühestes Beispiel der globalen Ausbreitung spezifisch „moderner“ – bzw. als „modern“ stilisierter – bildungsorganisatorischer Modelle angesehen werden kann. Die am Bell-Lancaster-Modell verfolgbaren Gegenläufigkeiten sind insofern auch der jüngeren Forschung über Phänomene und Prozesse weltsystemischer Verflechtung nicht fremd. In variierendem begrifflichem Gewand und mit Bezug auf unterschiedliche thematische Zusammenhänge haben gerade vergleichende und internationale Sozial- und Bildungsforschung klargestellt, dass Globalisierungsprozesse alles andere als einlinig, zielgerichtet oder evolutionistisch vorgezeichnet verlaufen. Solche Prozesse konstituieren sich vielmehr in spannungsreichen Gemengelagen von „Globalisierung“ und „Fragmentierung“,³⁰ „Integration“ und „Contestation“,³¹ „Internationalization“ und „Indigenization“. Sie sind gekennzeichnet durch spannungsreiche Gleichzeitigkeiten von abstraktem Modell-Universalismus und abweichungsgenerierendem Strukturaufbau bzw. von „globaler Durchsetzung standardisierter Organisationsmodelle irrespektive unterschiedlicher gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und überraschender Vielfalt sozial-kultureller Interrelations-Gefüge ungeachtet universalistischer Theorieannahmen“.³²

Verwiesen sei etwa auf Untersuchungen über konvergente und divergente Entwicklungstendenzen westlicher Industriegesellschaften,³³ über die dialektische Versehränkung – oder „irterpenetration“ – von ökonomischen Globalisierungs- und sozial-kulturellen Fragmentierungstendenzen³⁴ oder über die Gegenläufigkeit von „global schooling“ und „local meanings“.³⁵ Wie vergleichende Forschung über ganz unterschiedliche Themenfelder überdies deutlich gemacht hat, stehen globale Verflechtungstendenzen und pfadabhängiger Strukturaufbau nicht einfach unverbunden nebeneinander. Sie sind

30 U. Menzel, Globalisierung versus Fragmentierung (Anm. 2).

31 N. P. Stromquist/K. Monkman (Hrsg.), *Globalization and Education. Integration and Contestation across Cultures*, Lanham, Maryland 2000.

32 J. Schriewer, *Welt-System und Interrelations-Gefüge* (Anm. 21), S. 35.

33 S. Langlois, *Convergence or Divergence? Comparing Recent Social Trends in Industrial Societies*, Frankfurt a. M. 1994.

34 J. Friedman, *Cultural Identity and Global Process*, London 1994; T. Spybey, *Globalization and World Society*, Cambridge 1996.

35 K. M. Anderson-Levitt (Hrsg.), *Local Meanings, Global Schooling. Anthropology and World Culture Theory*, New York 2003.

vielmehr im Sinne von Herausforderung und Reaktion, von Prozess und nicht-intendierten Folgewirkungen, aufeinander bezogen. Sie verweisen damit gleichermaßen auf Zusammenhänge in der Zeit und auf (diesen Zusammenhängen immanente) Diversifizierungspotentiale, auf übergreifende Entwicklungsprozesse und auf (in deren Verlauf generierte) Komplexität.³⁶ Analyseansätze, die solche Verschränkungen, Überlagerungen und Brechungsverhältnisse von transnationalen Globalisierungsprozessen und sozial-kulturellen Diversifizierungstendenzen zum Thema machen, sind insbesondere aus der Verklammerung der für Weltsystem-Forschungen charakteristischen Makro-Perspektive mit den Fragestellungen transkultureller Diffusions- und kulturvergleichender Rezeptionsforschung hervorgegangen. In subtiler Verknüpfung solcher Ansätze gehen beispielsweise die Arbeiten des französischen Politologen Bertrand Badie der Dialektik von Übernahme (westlicher Organisationsmodelle) und Ablehnung (im Anschluss an kulturspezifische Sinnmuster) sowie den insgesamt daraus resultierenden Gemengelagen von „universalisation manquée et déviance créatrice“ nach.³⁷ Sie setzen theoretischen Entwürfen, die eine zunehmende internationale Standardisierung politischer, kultureller und pädagogischer Organisationsmuster unterstellen,³⁸ die historisch vorfindliche Variationsbreite sozial-kulturell geprägter Praktiken, Deutungen und Weltansichten entgegen – Vorzüge, die in analoger Weise auch auf vergleichend-historische Wissensanalysen zutreffen mögen.³⁹

Mit dem zunehmend verfeinerten Auflösungsvermögen solcher Forschungen sind dann auch Fragen nach komplexer gebauten Erklärungsmodellen aufgeworfen. Denn es kann nicht ausreichen, Einsichten in spannungsreiche Gemengelagen lediglich mit Metaphern wie „Hybridisierung“ oder „métissage“ zu belegen⁴⁰ oder zu Neologismen wie „glocalisation“ zu kontrahieren.⁴¹ Was gefragt ist, sind vielmehr Modelle, die die Gleichzeitigkeit von globalen Verflechtungstendenzen und kontextspezifischen Struktur-

36 J. Schriewer, *Welt-System und Interrelations-Gefüge* (Anm. 21), S. 28ff.

37 B. Badie, *L'état importé. Essai sur l'occidentalisation de l'ordre politique*, Paris 1992; B. Badie/M.-C. Smouts (Hrsg.), *Le retournement du monde. Sociologie de la scène internationale*, Paris 1992.

38 In diesem Sinne G. M. Thomas/J. W. Meyer/F. O. Ramirez/J. Boli, *Institutional Structure. Constituting State, Society, and the Individual*, Newbury Park 1987.

39 Vgl. etwa C. Charle/J. Schriewer/P. Wagner (Hrsg.), *Transnational Intellectual Networks. Forms of Academic Knowledge and the Search for Cultural Identities*, Frankfurt a. M. 2004.

40 So u. a. J. N. Pieterse, *Globalisation as Hybridisation*, in *International Sociology* 9 (1994), S. 161-184, bzw. S. Gruzinski, *La pensée métisse*, Paris 1999.

41 Etwa bei T. Spybey, *Globalization and World Society* (Anm. 34).

bildungen einschließlich ihrer je variierenden Verkettungen und Überformungen in ein und demselben Theoriekontext begrifflich konsistent zu fassen erlauben. Zumindest zwei – in einzelnen unterschiedlich gebaute – theoretische Optionen seien in aller Kürze angeleuchtet.⁴²

Zum einen sind dies Modellbildungen, die, entwickelt vor allem im Überschneidungsbereich von historischer Soziologie und vergleichender Geschichtswissenschaft, die These einer Vielfalt unterschiedlicher und durch unterschiedliche „kulturelle Programme“ geprägter Typen der Moderne vertreten.⁴³ Prominent sind in diesem Zusammenhang insbesondere die Arbeiten von Shmuel N. Eisenstadt. In einer Vielzahl von Studien hat er, in Abgrenzung sowohl von radikal konvergenztheoretischen wie von strikt kulturalistischen Positionen, das für die Ausbildung unterschiedlicher Typen der Moderne maßgebliche Gefüge von strukturellen Komponenten und Prozessphasen begrifflich herausgearbeitet.⁴⁴ In Übereinstimmung mit zahlreichen Befunden kulturvergleichend-historischer Forschung weist Eisenstadt religiösen Glaubenssystemen, außerweltlich verankerten Welt- und Geschichtsdeutungen und symbolischen Ordnungen einen schlechterdings ausschlaggebenden Stellenwert in der Ausbildung gesellschafts- bzw. zivilisations-spezifischer „kultureller Programme“ zu. Doch wirken diese Dimensionen des sozialen Lebens weder isoliert noch unvermittelt. Sie sind vielmehr eingelagert in ein komplexes Interrelationsgefüge, in dem kulturelle Dimensionen (neben religiösen und symbolischen Komponenten auch z. B. Rechtskonzeptionen und historische Erfahrungen), strukturelle Dimensionen (wie soziale Differenzierung, Industrialisierung und Urbanisierung) und institutionelle Aspekte (die institutionellen Formen, in denen sich moderne Staatlichkeit und kapitalistische Wirtschaftstätigkeit ausprägen) in je unterschiedlicher Weise zusammenwirken.

42 Wir greifen hier auf einige Argumente zurück, die detaillierter erörtert werden in J. Schriewer, *Wie global ist institutionalisierte Weltbildungsprogrammatische?*, in: B. Heintz/R. Münch/H. Tyrell (Hrsg.), *Weltgesellschaft* (= Zeitschrift für Soziologie, Sonderheft, in Vorbereitung für 2005).

43 Vgl. die Sammelbände über „Early Modernities“ bzw. „Multiple Modernities“, jeweils als Themenhefte der Zeitschrift *Daedalus. Journal of the American Academy of Arts and Sciences* 127 (1998), H. 3, bzw. 129 (2000) H. 1 publiziert, sowie von D. Sachsenmaier/J. Riedel/S. N. Eisenstadt (Hrsg.), *Reflections on Multiple Modernities: European, Chinese and Other Interpretations*, Leiden etc.: Brill 2002.

44 S. N. Eisenstadt, *Die Vielfalt der Moderne*, Weilerswist 2000; S. N. Eisenstadt, *Some Observations on Multiple Modernities*, in: D. Sachsenmaier/J. Riedel/S. N. Eisenstadt (Hrsg.), *Reflections on Multiple Modernities* (Anm. 43), S. 27-41; S. N. Eisenstadt/J. Riedel/D. Sachsenmaier, *The Context of the Multiple Modernities Paradigm*, in: D. Sachsenmaier/J. Riedel/S. N. Eisenstadt (Hrsg.), *Reflections on Multiple Modernities* (Anm. 43), S. 1-23.

Ausgehend von solchen Prämissen waren – und sind – auch die Begegnungen zwischen den Programmen der europäischen Moderne und außereuropäischen Gesellschaften keine Einbahnstraße. Sie sind vielmehr Anlass für eine Vielzahl von Selektionen, Interpretationen und Appropriationen, deren Referenzen in der Geschichte und den historischen Erfahrungen sozial-kultureller Kollektive verankert sind. Aus Prozessen deutender Interaktion und Umgestaltung solcher Art sind, so Eisenstadt, veränderte Versionen der kulturellen und politischen Programme der Moderne einschließlich der Umgewichtung einzelner ihrer Komponenten oder Antinomien ebenso hervorgegangen wie die Neukonstruktion von kollektiven Identitäten und Selbstbildern oder die Ausdifferenzierung neuartiger institutioneller Arrangements. Damit ist nicht gesagt, dass moderne Gesellschaften nicht auch konvergente Entwicklungen und folglich konvergente Probleme in zentralen Bereichen ihrer strukturellen Grundlagen ausgebildet hätten. Solche Entwicklungen sind unübersehbar etwa in Industrie- und Beschäftigungsstruktur, in Stadtentwicklung und Bildungswesen. Doch divergieren die Formen der Bearbeitung solcher Probleme, inklusive der für Problemdiskussionen und Reformreflexionen herangezogenen semantischen Ressourcen und Schemata des Sinn-Prozessierens, in Funktion der in verschiedenen Gesellschaften oder Zivilisationen historisch jeweils ausgebildeten Dynamik.

Der zweite hier anzusprechende Theorierahmen ist abstrakter gebaut, gerade deshalb aber prinzipiell offen für die komparative Analyse der Vielfalt sozial-kulturell unterschiedlicher geprägter Entwicklungspfade. Gemeint ist Niklas Luhmanns Theorie der funktionalen Differenzierung moderner Gesellschaft. In Konsequenz ihrer theoretischen Prämissen führt sie geradewegs zur Thematisierung der spannungsreichen Gemengelage von „Globalisierung und Regionalisierung“, von „Weltgesellschaft“ und den – unter dem Label von „Regionen“ begrifflich etwas unterkühlt angesprochenen – Beharungs- und Diversifizierungspotentialen sozial-kultureller Kollektive.⁴⁵ „Weltgesellschaft“ wird von Luhmann bekanntlich als Korrelat „funktionaler Differenzierung“ bestimmt. Denn das an Problemstellungen von gesamtgesellschaftlicher Relevanz ausgerichtete Differenzierungsschema der Moderne impliziert die Tendenz der funktionsbezogen ausdifferenzierten Teilsysteme, die Reichweite ihrer Operationen prinzipiell weltweit zu entgrenzen. Jedes Teilsystem drängt mit anderen Worten aus seiner funktions-spezifischen Dynamik heraus auf barrieren- und raumüberwindende Ausweitung seiner Kommunikationen: in Form des internationalen Fernhandels und globaler Börsenvernetzungen, in Form internationaler wissenschaftlicher

45 N. Luhmann, *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, 2 Bde., Frankfurt a. M. 1997, S. 145 ff. u. S. 806 ff.

Kongresse und Journale, in Gestalt weltweit greifender technologischer Kooperation – oder eben im Wege der transkontinentalen Verbreitung bildungsorganisatorischer Innovationen. In evolutionärer Perspektive gesehen, so die These, stützen und verstärken sich eine primär an Funktionen orientierte Form gesellschaftlicher Differenzierung und die emergente Weltgesellschaft wechselseitig.

Ebenso wie für Eisenstadt und andere Vertreter des „Multiple Modernities“-Ansatzes „increasing globalization means [...] not necessarily increasing homogenization“,⁴⁶ ist jedoch auch für Luhmann die Tatsache unübersehbar, dass unterschiedliche Regionen in höchst unterschiedlicher Weise an den typischen Strukturvorgaben der Weltgesellschaft partizipieren. Aufgrund regional variierender Konstellationen kann die Ausbildung von Strukturen funktionaler Differenzierung im einen Fall gefördert, im anderen erschwert und in wiederum anderen Fällen selektiv verengt oder mittels eigenwilliger Strategien von Akzeptanz und Subversion auch partiell ausgehebelt werden. Prägnanter aber als Eisenstadt bietet der von Luhmann entwickelte Theorierahmen das begriffliche Instrumentarium an, um solche auch unter Globalisierungsbedingungen immer erneut ablaufenden und partiell sogar sich verstärkenden Diversifizierungsvorgänge in ihrer prozessualen Dynamik zu erfassen. Konzepte wie „Eigendetermination für Veränderungen“, „Abweichungsverstärkung“ oder „Konditionierung“ haben hier ihren Ort. Sie bezeichnen Mechanismen der Differenzzerzeugung bzw. Differenzverstärkung, die im Ausgang von jeweils kontingenten „Sonderbedingungen“ – von Unterschieden lokaler, regionaler, geographischer oder kultureller Art – nicht-prognostizierbare Wirkungsketten in Gang setzen. „Konditionierungen“ insbesondere greifen immer dann, wenn der spezifische Operationsmodus funktionsbezogener Teilsysteme auf die je unterschiedlich präformierenden oder seligierenden Zwänge regionaler Sonderbedingungen trifft. Variable Konditionierungen sind es dann auch, welche jene divergierenden Muster der Strukturbildung hervorbringen, die in „extrem ungleiche Entwicklungen innerhalb der Weltgesellschaft“ einmünden.⁴⁷ Mechanismen der Differenzzerzeugung und -verstärkung dynamisieren mithin multiple Entwicklungen, die, wie es lakonisch heißt, den Regionen „die Chancen eines eigenen Schicksals“ einräumen. Ungeachtet des Primats, den dieser Theorierahmen den Strukturen von funktionaler Differenzierung und weltgesellschaftlicher Verflechtung einräumt, bietet er mit anderen Worten hinreichende Flexibilität,

46 J. Kocka, Multiple Modernities and Negotiated Universals, in: D. Sachsenmaier/J. Riedel/S. N. Eisenstadt (Hrsg.), *Reflections on Multiple Modernities* (Anm. 43), S. 123.

47 N. Luhmann, *Die Gesellschaft der Gesellschaft* (Anm. 45), S. 811.

-um die „regional“ variierenden Bündelungen von Sonderbedingungen, Abweichungen und konfigurativen Ordnungen als eigen-determinierende und zu selbst-organisierten Reaktionen auf weltgesellschaftliche Strukturvorgaben befähigte Kollektivsubjekte ihres jeweiligen „Schicksals“ begrifflich-analytisch einzuholen.

Mit beiden Entwürfen sind zunächst, das liegt in der Natur sozialwissenschaftlicher Theoriebildung, Forschungsprogramme formuliert. Als solche sind sie auf Ausfüllung, Spezifizierung oder Modifizierung durch weitere Forschung, vergleichend-historische Forschung zumal, angewiesen. Und mit Gewinn wird man dabei die von Luhmann eingeführten Analysekatoren – „Eigendetermination“, „Abweichungsverstärkung“, „Konditionierung“ – mit dem Eisenstadtschen Gedanken einer Vielfalt der Moderne zusammenführen. Mit solcher Verknüpfung sind konzeptionelle Perspektiven gewonnen, die in vielversprechender Weise dazu anleiten, die Ausfächerung einer übergreifenden Zivilisation der Moderne in eine Vielzahl von kulturell, strukturell und institutionell je anders konfigurierten Interrelations-Gefügen und daran anschließenden „Dynamiken“ nicht nur zu rekonstruieren, sondern auch theoriegeladener zu deuten.

Die Geschichte des Bell-Lancaster-System und die bemerkenswerte Verbindung von globalem Siegeszug und regional variierenden Transformationen, die sich an ihm verfolgen lässt, stellen für solche Analyseperspektiven einen besonders fruchtbaren Fall dar. Und dies umso mehr, als beide Theorieentwürfe – Eisenstadts Modell der „Multiplen Moderne“ wie Luhmanns Konzeption einer durch regionale Eigen-Determinationen und Abweichungsverstärkungen vielfältig konditionierten „Weltgesellschaft“ – den Dimensionen kollektiver Erfahrungen, historisch akkumulierter Semantik und kontextrelativen Sinnprozessierens (in allen Varianten von Reflexion, Kritik und utopischem Gegenentwurf) einen überaus prominenten Stellenwert einräumen.

3. Diffusion – Netzwerk – Rezeption: Konzepte und Methoden historischer Internationalisierungsforschung

Um solche Analysepotentiale ausschöpfen zu können, bedarf es des Einsatzes komplementärer Methodenstrategien. Erst in der Verknüpfung von Diffusionsanalyse und vergleichender Rezeptionsforschung lassen sich mit anderen Worten der Universalisierungsimpuls eines für die Zeit hochstandardisierten Unterweisungsmodells und seine Interaktion mit einer Vielfalt historisch distinkter gesellschaftlicher Rezeptionskontexte gleichermaßen erfassen.

Diffusionsanalyse macht das Ausmaß und die Dynamik der interkontinentalen Ausbreitung des Bell-Lancaster-Modells zum Thema. Im Hinblick

darauf sind die Träger des Diffusionsprozesses (wie etwa Missionare, Offiziere, Sozial- oder Bildungsreformer) ebenso zu untersuchen wie ihre leitenden Motive (beispielsweise die Modernisierung und Mobilisierung im Zusammenhang voluntaristisch betriebener Nationenbildung), die disseminierten Inhalte (etwa die Schriften von Bell und Lancaster in unterschiedlichen Fassungen und Übersetzungen, durch sie inspirierte Unterrichtsmaterialien, didaktisierte Lehrbücher oder „Katechismen“) und die dabei genutzten Transmissionskanäle (prominent z. B. Missionsgesellschaften und ihre Reise- und Visitationsberichte, freie Fördervereinigungen, international tätige Verlags- und Buchhandelshäuser oder diplomatische Missionen). Desgleichen geht es darum, die im Disseminationsprozess wirksame Interaktion von innergesellschaftlichem Problemdruck und transnationalem Lösungsangebot, von abstraktem Referenz-Modell und spezifischer *policy*-Entwicklung oder von globaler Attraktivität und selektiver Entlehnung heranzuarbeiten: Und schließlich wird man bei solchen Analysen nicht bei einem bloß metaphorischen Gebrauch des „Diffusions“-Begriffs stehen bleiben können, bei einem Verständnis etwa, welches Diffusionsverläufe nach dem Modell von Epidemien oder von gasförmigen Austauschprozessen interpretiert. Diffusion im Zusammenhang der hier interessierenden historischen Vorgänge ist vielmehr ein genuin sozialer, genauer: ein sozial-kommunikativer Vorgang. Er kann folglich nur mit Hilfe sozialwissenschaftlicher Begriffsmittel expliziert und in systematische Analyseoperationen übersetzt werden.

Arbeiten, die es, wie die eingangs erwähnten, unternehmen, Begriff und Prozess der Globalisierung zu historisieren, weisen in diese Richtung. In dem Maße nämlich, in dem sie diesen Prozess empirisch – „aus beobachtbaren Interaktionen zwischen Individuen und Gruppen“ – nachvollziehbar machen, rücken Konzepte wie „Interaktionen“ (ihre Reichweite, Dauer und Frequenz), „Netzwerke“ (ihre Dichte, Zentralität und Medien) und „Verflechtung“ (ihr Aufbau, ihre Intensität bzw. ihre Erosion) in eine methodenstrategische Schlüsselstellung auf.⁴⁸ Der Rekurs auf transnationale Netze und Netzwerke kompensiert, wie Bertrand Badie zu Recht unterstreicht, die Ortlosigkeit, die mit dem entstehenden Neuen, sei es als „Weltkultur“ definiert oder als „Weltgesellschaft“, verbunden ist. Da die emergierenden Strukturen von „Weltgesellschaft“ sich kaum durch institutionelle Grundlagen, formalisierte Autoritäten oder insitutionalisierte Formen von Herrschaft ausweisen, werden sie im wesentlichen über die Dichte und Intensität transnationaler Netzwerke greifbar, über die globalen Interessen und Identitäten, die diese zu stiften, und die grenzüberschreitenden Bindungen, die sie, bei gleichzeiti-

48 J. Osterhammel/N. P. Petersson, Geschichte der Globalisierung (Anm. 4), S. 20-24.

ger Relativierung nationaler Engagements, zu begründen vermögen.⁴⁹ Eine aus dieser Perspektive konzipierte Geschichte der Globalisierung wird daher zu großen Teilen eine Geschichte des Aufbaus, der Konsolidierung und der Nachhaltigkeit variabel dimensionierter „Räume aus Interaktionen und Vernetzungen“ sein. Und nicht ohne die Rekonstruktion transnational operierender Netzwerke wird man sich folglich auch eine Analyse raumgreifender Diffusionsprozesse von Innovationen vorstellen können.⁵⁰

In wachsender Zahl haben Untersuchungen über Netzwerke in unterschiedlichen sozialen Handlungsfeldern sowie die Einsichten, die aus solchen Untersuchungen gewonnen wurden, die Fruchtbarkeit eines solchen Zugriffs belegt. Exemplarisch seien hier erwähnt Untersuchungen über die Rolle und Wirksamkeit von Netzwerken wie etwa multinationalen Unternehmen,⁵¹ politischen Bewegungen⁵² oder eine über Clubs und *business* gleichermaßen vernetzte neue kosmopolitische „Weltklasse“.⁵³ Und erst recht gilt dies für Forschungen, welche den globalen Aktivitäten transnational organisierter politisch-ideologischer Gruppen nachgehen⁵⁴ oder die die stärker wissensbasierten Netzwerke der internationalen Buchproduktion und -distribution,⁵⁵ der Missionsbewegungen und -gesellschaften,⁵⁶ der internationalen Experten und Berater⁵⁷ beziehungsweise der im engeren Sinne akademischen Beziehungsnetze zum Gegenstand der Analyse machen.⁵⁸

Vor diesem Hintergrund schließlich ist das Kapitel von Eugenia Roldán Vera und Thomas Schupp in diesem Heft zu sehen. Unter dem Titel

49 B. Badie, *Préface*, in: A. Colonomos (Hrsg.) *Sociologie des réseaux transnationaux*, Paris 1995, S. 15 ff.

50 So im Anschluss an J. Osterhammel/N. P. Petersson, *Geschichte der Globalisierung* (Anm. 4), S. 22 ff.

51 F. N. Stokman/R. Ziegler/J. Scott (Hrsg.), *Networks of Corporate Power. A Comparative analysis of ten countries*, Cambridge 1985.

52 G. Devin, *L'internationalisme socialiste: histoire et sociologie du socialisme international, 1945–1990*, Paris 1993.

53 R. M. Kanter, *World Class. Thriving Locally in the Global Economy*, New York 1995, bzw. A.-C. Wagner, *Les nouvelles élites de la mondialisation: une immigration dorée en France*, Paris 1998.

54 F. Thuail, *Géopolitique de la franc-maçonnerie*, Paris 1994.

55 E. Roldán Vera, *The British Book Trade and Spanish American Independence. Education and Knowledge Transmission in Transcontinental Perspective*, Aldershot 2003.

56 A. Bogner/B. Holtwick/H. Tyrell (Hrsg.), *Weltmission und religiöse Organisationen. Protestantische Missionsgesellschaften im 19. und 20. Jahrhundert*, Würzburg 2004.

57 M. Kaiser (Hrsg.), *Weltwissen. Entwicklungszusammenarbeit in der Weltgesellschaft*, Bielefeld 2003.

58 C. Charle/ J. Schriewer/ P. Wagner (Hrsg.), *Transnational Intellectual Networks* (Anm. 39).

„Bridges over the Atlantic“ geht es der Ausbreitung des von Bell und Lancaster systematisierten Modells der Schulorganisation in Hispano-Amerika im frühen 19. Jahrhundert nach. Es zeichnet sich dadurch aus, dass es zum ersten Mal in der internationalen bildungshistorischen Literatur die netzwerk-basierte Form der Diffusion dieses Systems als solche rekonstruiert und dabei eine internationale Quellenbasis von stupender Breite auswertet. Darüber hinaus ist das Kapitel innovativ auch in dem Sinne, dass es sich die statistischen Verfahren der Netzwerkanalyse explizit zunutze macht. Auf solchen Grundlagen können die Autoren nicht nur neue und überzeugende Erklärungen anbieten für die weithin zeitgleich, rasch und in ähnlichen Bahnen verlaufene Einführung des Bell-Lancaster-Systems in nahezu allen kurz zuvor unabhängig gewordenen Ländern Hispanoamerikas. Die flexible Vernetzung von unterschiedlichen Netzwerken – der *British and Foreign School Society*, der von Cádiz aus operierenden *Sociedad de Amigos del País* sowie der *Clique* der aus dem Londoner Exil in die früheren Kolonien zurückkehrenden liberalen Politiker und Unabhängigkeitskämpfer – war dafür ebenso ausschlaggebend wie die Vermittlungstätigkeit strategisch gut platzierter Experten und Impulsgeber wie, in diesem Fall, von James Thomson. Von solchen Befunden ausgehend, können die beiden Autoren dann auch weiterführende und heuristisch nutzbare Erklärungshypothesen formulieren über die differentielle Wirksamkeit unterschiedlich zentralisierter Netzwerke beziehungsweise sozial unterschiedlich verdichteter Kommunikationsknoten, -träger oder -vermittler.

Andererseits haben theoretische Strömungen, die, wie der amerikanische Neo-Institutionalismus, dem Diffusionsansatz im Zusammenhang jüngerer Forschungen über die Emergenz von „Weltkultur“ in besonderer Weise verpflichtet sind, die Erklärungsmächtigkeit von Netzwerkanalysen nicht unerheblich relativiert.⁵⁹ Ihre Bedenken richten sich gegen den „soziologischen Realismus“, der aus der – in Netzwerkanalysen geläufigen – Betonung direkter Sozialkontakte, physischer Interaktionen und räumlich-geographisch greifbarer Austauschbeziehungen spreche. Solchem „Realismus“ setzen diese Strömungen die Durchdringungskraft spezifisch kultureller Bindungen entgegen. Damit sind Bindungen gemeint, die, wie in den wissenssoziologischen Prämissen des Neo-Institutionalismus angelegt, in Gestalt der weithin unreflektierten Übernahme von sozial-kulturell legitimierte Vorstellungen, Mythen, Erwartungen und nicht weiter hinterfragten Wissensannahmen sowie der darin abgestützten Verhaltenregulative und Handlungsrouninen soziale Wirklichkeit immer schon konstituieren.

59 J. W. Meyer, *Weltkultur: Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*. Hrsg. von G. Krücken, Frankfurt a. M. 2004.

Der Beitrag von Georg Krücken in diesem Heft führt in die theoretischen Grundlagen des neo-institutionalistischen Ansatzes, vorzugsweise seiner von John W. Meyer formulierten Variante, weiter ein.⁶⁰ Er betont dabei insbesondere den Standardisierungs- und Konformitätsdruck, den dieser Theorieansatz für alle Ebenen legitimer Akteure – für Individuen, Organisationen und Staaten – postuliert und der, so die Befunde zahlreicher empirisch-quantitativer Untersuchungen, im Verlauf der Globalisierungsprozesse des 20. Jahrhunderts geradezu alternativlosen Charakter angenommen habe.⁶¹ Krücken arbeitet des Weiteren die begrifflichen Analysemittel heraus, die mit diesem Ansatz für die Erforschung moderner Diffusionsdynamiken verbunden sind. So fungieren als sozial folgenreiche Transmitter, welche bei der transnationalen Ausbreitung bestimmter Rationalitätsvorstellungen oder Orientierungsmuster wirksam sind, „Mimese, Beobachtung und Konkurrenz“. Gemeint sind Prozesse des imitierenden Lernens, die auf der Grundlage wechselseitiger Beobachtung und unter Rahmenbedingungen von – in der Regel internationaler – Rivalität und Konkurrenz ablaufen. „Mimese“, so heißt es bei Krücken, „ist ein Angleichungsmechanismus, der primär unter Bedingungen hoher Unsicherheit zum Tragen kommt. Dabei orientieren sich Organisationen, die sich mimetisch verhalten, nicht nur aneinander, sondern auch an vermeintlichen Trendsettern im organisationalen Feld, deren Problemlösungsmuster sie zu imitieren versuchen“.⁶² Krücken expliziert mit anderen Worten heuristische Prinzipien für die weitere Erforschung von Diffusionsprozessen; zugleich und im gleichen Zusammenhang aber erinnert er, in kritischer Wendung gegen überzogene Annahmen von der Wirkungsmächtigkeit solcher Prozesse, an die maßgebliche Rolle, welche unterschiedliche Rezeptionskontexte, ihre Ausgangsbedingungen und Eigendynamiken,

60 Vgl. von G. Krücken auch die systematische Einleitung zum vorstehend genannten Band von Meyer sowie den theorievergleichenden Essay: Amerikanischer Neo-Institutionalismus – Europäische Perspektiven, in: *Sociologia Internationalis* 40 (2002), S. 227-259.

61 J. W. Meyer/F. O. Ramirez, *The World Institutionalization of Education*, in: J. Schriewer (Hrsg.), *Discourse Formation in Comparative Education* (= Komparatistische Bibliothek, Bd. 10), Frankfurt a. M. 2000, S. 111-132, bieten eine hervorragende Zusammenstellung des auf Bildungsorganisation und -politik fokussierten diesbezüglichen Forschungsstandes.

62 Ein Sachverhalt, der durch kritische Reanalyse der international-vergleichenden Arbeiten in einer Vielzahl sozial- und geisteswissenschaftlicher Fächer mehr als bestätigt wird. Vgl. J. Schriewer, *Vergleich als Methode und Externalisierung auf Welt: Vom Umgang mit Alterität in Reflexionsdisziplinen*, in: D. Baecker et al. (Hrsg.), *Theorie als Passion. Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag*, Frankfurt a. M. 1987, S. 629-668.

bei der differentiellen Aufnahme, Aneignung und Anverwandlung von „mimetisch“ adaptierten Modellen spielen.

So zutreffend dieser Einwand ist – und es wird abschließend noch auf ihn zurückzukommen sein, – zunächst ist es angezeigt, über die Explikation von Krücken hinaus, aber noch immer in der Logik neo-institutionalistischer Argumente, bei der konzeptuellen Analyse von Diffusionsprozessen und ihrer Dynamik einen weiteren und letzten Schritt zu tun. In der Tat haben Strang und Meyer unter den spezifisch „kulturellen“ Faktoren, welche die Ausbreitung von Praxen, Institutionen und Verhaltensregulativen über Gesellschaften, Staaten und Kontinente hinweg immer erneut dynamisieren, einen Faktor als schlechthin entscheidend hervorgehoben: die „Theoretisierung“ von Akteuren und Praktiken.⁶³ Solche Theoretisierungen oder besser: theorieförmige Modellierungen beinhalten immer, ganz gleich ob auf der Stufe begrifflicher Systematisierungen, ausgearbeiteter Typologien oder vernetzter Aussagekomplexe, die Spezifizierung von Kategorien und die Formulierung geordneter Muster von Zusammenhängen, insbesondere von Zusammenhängen kausaler Art. Sie abstrahieren von der Komplexität gegebener Situationen, erlauben die Überwindung historisch konkreter Unterschiede, lösen sich von bestimmten Sozialbeziehungen und werden über große Entfernungen hinweg kommunizierbar. Sie beinhalten gleichermaßen kausale Deutungen vergangenen Geschehens und Antizipationen zukünftiger Wirkungszusammenhänge und bieten eben damit handlungsermöglichende Reduktionen von Komplexität an. Es sind insofern, und zwar verstärkt unter Bedingungen der Moderne, nicht so sehr konkret beobachtbare Praktiken, sondern abstrahierende Modellbildungen – Fortschrittsmodelle etwa, Modelle des Nationalstaats oder universalisierbare schulische Organisationsmodelle – welche den Inhalt und zugleich die eigentlichen Transmitter von Diffusionsprozessen ausmachen. Die in der derart erweiterten Fassung einer wissenssoziologisch basierten Theorie sozialer Diffusionsprozesse angelegten Konsequenzen lassen sich an den Kapiteln dieses Bandes und ihren Befunden unmittelbar exemplifizieren:

Zunächst implizieren generalisierende Modellbildungen in aller Regel die weitgehende Homogenität der mittels ihrer Begriffe kategorisierten Akteure, Gruppen oder Populationen. Sie leisten damit der kulturellen Konstruktion von Identitäten zwischen potentiellen Rezipienten Vorschub, unterstellen die prinzipielle Übertragbarkeit von Handlungsprogrammen zwischen ihnen und dynamisieren Diffusionsprozesse auch jenseits physisch-räumlicher Interaktionen. Im Hinblick auf den hier im Zentrum stehenden historischen „Fall“

63 D. Strang/J. W. Meyer, *Institutional Conditions for diffusion*, in: *Theory and Society* 22 (1993), S. 487-511.

waren es ganz offensichtlich die Selbststilisierung führender Referenz-Gesellschaften als „Nationalstaaten“, die an diesem Beispiel orientierten Prozesse der Nationenbildung – nicht nur, aber ganz besonders in den Amerikas – und der mit der systematisierten Form des Bell-Lancaster-Modells gegebene Zusammenhang von „National-Erziehung“ und Universalmethode, welche für die Diffusion des Modells von ganz erheblicher Bedeutung waren.

Aufschlussreich für die Erklärungsmächtigkeit der so erweiterten neo-institutionalistischen Diffusionstheorie ist des weiteren die Differenz der Kapitel von Liebat auf der einen und von Roldán Vera und Schupp auf der anderen Seite. Behandelt ersteres die konkreten Beziehungen zwischen Personen und Orten und den mit ihnen verbunden Transfer bestimmter Praktiken, so analysiert letzteres die Diffusion eines durchsystematisierten Modells. Im ersteren Fall blieb der Transfer lokal und institutionell begrenzt, im letzteren konnte er in der Tat transkontinentale Ausmaße annehmen. Die damit aufgerissene Differenz beleuchtet mit anderen Worten die Tragweite des Übergangs von einer konkret gegebenen und beobachtbaren Praxis zum ausgearbeiteten Modell. Sie unterstreicht eben damit den Stellenwert theorieförmiger Abstraktion und Systematisierung von Praxen als quasi unabdingbarer Voraussetzung für deren globale Diffusion.

Nicht minder aufschlussreich sind schließlich die Differenzen zwischen den Kapiteln von Roldán Vera und Schupp über die Netzwerke der *early adopters* in Hispanoamerika und von Gumb über die Rezeption des Modells im zarischen Russland. Diese Differenzen dokumentieren nicht nur unterschiedliche Grade an Modernisierungsvoraussetzungen (der Kontexte) und Modernisierungswillen (der Akteure) und deren Gewicht für die sozial-kulturelle Akzeptanz, Anschließbarkeit und Kompatibilität theorieförmig ausgearbeiteter Handlungsmodelle und -programme. Sie belegen überdies die Abhängigkeit der Diffusionsverläufe solcher Modelle von der Mittlerrolle legitimer, prestigeträchtiger bzw. einflussreicher „Experten“, „Intellektueller“ oder politischer Entscheidungsträger. So war in den jungen hispanoamerikanischen Republiken die Legitimität des Bell-Lancaster-Modells durch das Prestige authentischer Experten wie eines James Thomson ebenso gewährleistet wie durch die symbolische Unterstützung und den politischen Einfluss der führenden *Libertadores*. Im zarischen Russland hingegen waren Dilettanten am Werk, sei es in Gestalt autoritätshöriger zarischer Beamter, sei es in Gestalt aufbegehrender, aber eben deshalb politisch rasch marginalisierter und zur Wirkungslosigkeit verurteilter Offiziere.

Sind mit diesen drei Konsequenzen vor allem die diffusionsrelevanten Momente angesprochen, die sich aus der theorieförmigen Modellierung von

Akteuren und Praxen ergeben, so darf das zuletzt angesprochene Kapitel von Christoph Gumb Aufmerksamkeit noch in anderer Hinsicht reklamieren. In prägnanter Form nämlich demonstriert es die zweite der oben als komplementär eingeführten beiden Methodenstrategien: die vergleichende Rezeptionsforschung. Unter Aufnahme der vielfältigen Anregungen, die die jüngeren Beiträge und Diskussionen zur Beziehungs- und Transfergeschichte gezeitigt haben,⁶⁴ ist dieser Forschungsansatz darauf angelegt, die Verschiedenartigkeit der Aneignungsformen, die das Bell-Lancaster-Modell im Zuge seiner Umsetzung unter variierenden Rahmenbedingungen erfahren hat, als solche herauszuarbeiten und die jeweils abweichungsgenerierenden sozial-kulturellen Bedingungsfaktoren zu identifizieren. Dieser Ansatz zielt mit anderen Worten nicht auf die intentionale Seite eines unterrichtsorganisatorischen Universalmodells. Er zielt auf die Brechungen und Überformungen, welche dieses Modell im Zuge seiner Realisierung in Gesellschaften unterschiedlichen Entwicklungsstandes, in Auseinandersetzung mit variierenden Problemzusammenhängen und in Konsequenz kultur- oder schichtspezifischer Verständnishorizonte und Deutungstraditionen in unterschiedliche Hybridbildungen bzw. „Fehlkopien“, wie es bei Krücken heißt, haben einmünden lassen. Die Umdeutungen des Bell-Lancasterschen Systems, die Gumb im Zarenreich zur Zeit der „Heiligen Allianz“ verfolgt, sind in dieser Hinsicht an Eindrucksstärke kaum zu überbieten. Kann er doch in differenzierter Ausleuchtung der maßgeblichen Akteure herausarbeiten, wie politisch-ideologisch antagonistische Gruppen gleichwohl aufgrund des von ihnen geteilten adeligen Welt- und Selbstverständnisses eine weithin gleichläufige Theatralisierung des „europäischen“ Importmodells, und damit letztlich seine Sinnentleerung, betrieben haben.

Systematischen Vergleichen bleibt es aufgegeben, die in der Untersuchung von Gumb ausgebreiteten Interpretations- und Transformationsvorgänge weiter zu differenzieren und zu systematisieren. Dass dafür die Auswahl geeigneter Analyseeinheiten eine entscheidende Voraussetzung darstellt, um ein Höchstmaß an variierenden sozial-kulturellen Ausgangsbedingungen einzuholen, versteht sich von selbst. Die unterschiedliche Stellung solcher Vergleichseinheiten im internationalen politischen Macht- und kulturellen Einflussgefüge wäre für eine solche Auswahl ein ebenso entscheidendes Kriterium wie die durch sie repräsentierten Muster von Natio-

64 Vgl. z. B. M. Middell (Hrsg.), *Kulturtransfer und Vergleich* (=Comparativ Bd. 10, 2000, Heft 1), Leipzig 2000; H. Kaelble/J. Schriewer (Hrsg.), *Vergleich und Transfer. Komparatistik in Sozial-, Geschichts- und Kulturwissenschaften*, Frankfurt a. M. / New York 2003.

nalstaatsbildung oder die unterschiedliche Verfügbarkeit pädagogischer Traditionen und Wissensbestände vornehmlich im Elementarschulbereich.

Für solche Arbeiten mit diesem Themenband Anregungen, Konzepte und methodische Ansätze bereitgestellt zu haben, ist die Hoffnung, und war die Absicht, der Autoren und Herausgeber. Die Arbeiten an diesem Themenband selbst wurden angestoßen durch ein von den beiden Autoren geleitetes und von der DFG gefördertes Forschungsprojekt zum Thema „Nationalerziehung und Universalmethoden Globale Diffusionsdynamik und kulturspezifische Aneignungsformen der Bell-Lancaster-Methode im 19. Jahrhundert“. Die hier versammelten Beiträge wurden auf einem Symposium in Berlin im Januar 2004 erstmals vorgetragen und für den Druck grundlegend überarbeitet. Wertvolle Unterstützung bei der Standardisierung der Literaturverweise und der abschließenden Redaktion des Manuskripts hat im übrigen Florian Kiuppis geleistet. Ihm sei dafür ebenso herzlich gedankt wie Patrick Ressler für die kritische Kommentierung einer früheren Fassung dieses Artikels.