
Nationalerziehung und Universal­methode. Frühe Formen schulorganisatorischer Globalisierung

**Herausgegeben von
Jürgen Schriewer und Marcelo Caruso**



Leipziger Universitätsverlag 2005

Comparativ : Leipziger Beiträge zur Universalgeschichte und vergleichenden
Gesellschaftsforschung / hrsg. von Matthias Middell und Hannes Siegrist –
Leipzig : Leipziger Univ.-Verl.

ISSN 0940-3566

Jg. 15, H. 1. Nationalerziehung und Universalmethode – frühe Formen schulorganisatorischer
Globalisierung – 2005

**Nationalerziehung und Universalmethode. Frühe Formen schulorganisatorischer
Globalisierung.** Hrsg. von Jürgen Schriewer und Marcelo Caruso – Leipzig : Leipziger
Univ.-Verl., 2005

(Comparativ ; Jg. 15, H. 1)

ISBN 3-86583-058-7

© Leipziger Universitätsverlag GmbH, Leipzig 2005

COMPARATIV. Leipziger Beiträge zur Universalgeschichte und vergleichenden
Gesellschaftsforschung 15 (2005) 1

ISSN 0940-3566

ISBN 3-86583-058-7

Inhaltsverzeichnis

Aufsätze

- Jürgen Schriewer / Marcelo Caruso* Globale Diffusionsdynamik und kontext-spezifische Aneignung. Konzepte und Ansätze historischer Internationalisierungsforschung 7
- Heike Liebau* Von Halle nach Madras: Pietistische Waisenhauptpädagogik und englische Appropriationen in Indien 31
- Eugenia Roldán Vera/ Thomas Schupp* Bridges over the Atlantic: A Network Analysis of the Introduction of the Monitorial System of Education in Early-Independent Spanish America 58
- Georg Krücken* Imitationslernen und Rivalitätsdruck: Neo-institutionalistische Perspektiven zur Empirisierung globaler Diffusionsprozesse 94
- Christoph Gumb* Leibeigenentheater als Ordnungsmodell. Die Bell-Lancaster-Methode und das russische Militär (1815–1825) 112

Berichte

- Andreas Mai* Forschungsbericht: Erfindungen des Tourismus im Vergleich 143

Buchbesprechungen

- Pavel Himl: Die 'armen Leute' und die Macht. Die Untertanen der südböhmischen Herrschaft Český Krumlov/Krumau im Spannungsfeld zwischen Gemeinde, Obrigkeit und Kirche (1680–1781), Stuttgart 2003 (*Jörg Deventer*) 157
- Karl-Heinz Füssl: Deutsch-amerikanischer Kulturaustausch im 20. Jahrhundert. Bildung – Wissenschaft – Politik, Frankfurt a. M./ New York 2004 (*Eckhardt Fuchs*) 159

Jay M. Winter, Geoffrey Parker, Mary R. Habeck (Hrsg.): Der Erste Weltkrieg und das 20. Jahrhundert. Aus dem Amerikanischen von Ilse Utz, Hamburg 2002 (<i>Andreas R. Hofmann</i>)	162
Julia E. Sweig: Inside the Cuban Revolution: Fidel Castro and the Urban Underground, Cambridge (Mass.)/London 2002 (<i>Albert Manke</i>)	166
Ulrich Herbert (Hrsg.): Wandlungsprozesse in Westdeutschland. Belastung, Integration, Liberalisierung 1945–1980, Göttingen 2002 (<i>Thomas Ahbe</i>)	169
Autorinnen und Autoren	176

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 angstdiktiertcr 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 Universalmethode – 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. Peterson, *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 Differenzerzeugung 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 Differenzerzeugung 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 legitimierten 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, bietet 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.

Heike Liebau

Von Halle nach Madras: Pietistische Waisenhauspädagogik und englische Appropriationen in Indien

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts zeichneten sich in der Entwicklung der kolonialstaatlichen Schulpolitik in Indien bedeutende Veränderungen ab, beeinflusst von den Auseinandersetzungen zwischen Missionsschulwesen und kolonialen Bestrebungen im Bildungsbereich. In der jüngsten bildungshistorischen Forschung wird die Periode bis 1850 als „revolutionäre Phase“ der missionarischen Schulentwicklung im Rahmen des „langen“ 19. Jahrhunderts bezeichnet,¹ bevor dann die Dominanz der Missionsschulen einer in Bildungsfragen eher kompromissorientierten Politik der Missionsgesellschaften gegenüber staatlichen Unternehmungen wich.² Die Autoren konzentrieren sich in ihren Analysen auf die Tätigkeit anglikanischer Missionsgesellschaften, die ab 1813 offiziell in Indien wirkten, während beispielsweise die schulischen Initiativen der dänisch-halleschen Missionare in diesem Prozess nicht wahrgenommen werden. Zu Unrecht, wie die folgenden Untersuchungen zur Vorgeschichte der von Andrew Bell (1753–1832) in den 1780er und 1790er Jahren in Madras entwickelten Unterrichtsmethode zeigen werden.

Im Verlauf des 18. Jahrhunderts wandelte sich die Handelsmacht England, die ihren Einfluss in Indien im Wesentlichen auf Küstenstützpunkte gründete, in eine weite Flächen des Subkontinents beherrschende Kolonialmacht. Ergebnis und Begleiterscheinung dieser Festigung der britischen Territorialherrschaft in Indien war unter anderem das Bemühen um Bildungs- und Erziehungsstrukturen, zunächst für die in Indien lebende englische Bevölkerung und für die sogenannten Angloinder,³ später zunehmend auch für die Inder. Die Ostindiengesellschaft entwickelte sich zu einer Kolonialmacht, in dem Maße, in dem die Zahl der englischen und angloindischen

1 J. C. Ingleby, *Missionaries, Education and India. Issues in Protestant Missionary Education in the Long Nineteenth Century*, Delhi 2000, S. XIV.

2 A. Mathew, *Christian Missions, Education and Nationalism. From Dominance to Compromise, 1870–1930*, New Delhi 1988.

3 Der Begriff *Angloinder* bezeichnet Kinder aus Verbindungen englischer Männer mit indischen Frauen. Für Kinder aus indisch-europäischen Beziehungen –europäisch meint hier französisch, dänisch, holländisch und vor allem portugiesisch– werden in den Quellen des 18. und frühen 19. Jahrhundert meist die Begriffe *eurasians* und *portuguese* bzw. in deutschen Texten „Portugiesen“ verwendet.

Bevölkerung wuchs und das Bedürfnis nach loyalen indischen Untertanen zunahm. In dem Maße wuchs auch die Notwendigkeit, Verantwortung im Bildungssektor zu übernehmen.

Das südindische Madras, seit 1636 in englischem Besitz, war, neben Kalkutta in Bengalen, ein bedeutendes Zentrum englischer Macht. Hier wurden die schulpolitischen Bemühungen der *East India Company* maßgeblich durch die Arbeit pädagogisch ambitionierter deutscher Missionare geprägt. Die seit 1706 im Auftrag der Dänisch-Halleschen Mission – nach ihrem Hauptwirkungsort in Tranquebar auch als Tranquebarmission⁴ bezeichnet – an der Südostküste des indischen Subkontinents tätigen Missionare trugen in erster Linie die Unterrichtsmethoden nach Indien, die an den Franckeschen Stiftungen in Halle praktiziert wurden.⁵ Die 1698 von dem halleschen Pietisten und Pädagogen August Hermann Francke (1663–1727) gegründeten Glauchaer Anstalten, später bekannt als Franckesche Stiftungen, hatten sich im Laufe des 18. Jahrhunderts zu einem bedeutenden Zentrum der Pädagogik entwickelt. Die Erfahrungen des sogenannten Halleschen Waisenhauses beeinflussten nicht nur das Schulsystem in Brandenburg-Preußen, Württemberg und Sachsen/Thüringen,⁶ die von Francke und seinen Nachfolgern⁷ praktizierte Schul- und Unterrichtsorganisation strahlte auch nach Nord- und Südeuropa, Russland, Großbritannien, Nordamerika und Indien aus.⁸

4 Zur Geschichte der Tranquebarmission siehe u.a. die folgenden Arbeiten: F. J. Fenner, *Geschichte der Tranquebarschen Mission nach den Quellen bearbeitet*, Kopenhagen 1843; D. Jeyaraj, *Inkulturation in Tranquebar: der Beitrag der frühen dänisch-halleschen Mission zum Werden einer indisch-einheimischen Kirche (1706–1730)*, Erlangen 1996; A. Lehmann, *Es begann in Tranquebar. Die Geschichte der ersten evangelischen Kirche in Indien*, Berlin 1956.

5 Zum Schulsystem der Tranquebarmission, vgl. H. Liebau, *Über die Erziehung „tüchtiger Subjekte“ zur Verbreitung des Evangeliums: Das Schulwesen der Dänisch-Halleschen Mission als Säule der Missionsorganisation*, in: A. Bogner/B. Holtwick/H. Tyrell (Hrsg.), *Weltmission und religiöse Organisationen. Protestantische Missionsgesellschaften im 19. und 20. Jahrhundert*, Würzburg 2003, S. 427–458.

6 K. Steiner, *Das Schulwesen*, in: G. Bregulla (Hrsg.), *Hugenotten in Berlin*, Berlin 1988, S. 206–226.

7 Während sich Franckes Unterrichtskonzepte durch eine starke Betonung der Religion auszeichneten, wurden spätestens mit dem Pädagogen August Hermann Niemeyer (1754–1828), einem Urenkel Franckes, der 1784 die Leitung des Halleschen Pädagogiums übernahm, auch Ideen der Aufklärung zu einem Bestandteil der Strategie an den Franckeschen Stiftungen. Vgl. *Directorium der Franckeschen Stiftungen* (Hrsg.), *Die Stiftungen August Hermann Francke's in Halle. Festschrift zur zweiten Säcularfeier seines Geburtstages*, Halle 1863, S. 121 f.; B. Klosterberg, *Bücher für Kinder und Jugendliche in den Glauchaer Anstalten*, in: P. Willard (Hrsg.), *Die Franckeschen Stiftungen zu Halle im Jahre 2000*, Halle 2000, S. 31–39.

Fast jeder der 56 bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts nach Südindien ausgesandten Missionare verband seine pädagogischen Erfahrungen mit den Franckeschen Stiftungen. Als Studenten der Hallesehen Universität bzw. als Absolventen einer anderen Universität hatten sie vor ihrer Ausreise nach Indien oft an einer der Waisenhausschulen unterrichtet. In Indien standen sie vor der Herausforderung, die erlernten Methoden und Inhalte unter den konkreten Bedingungen des Missionsschulwesens anzuwenden. Gleichzeitig erfolgte ein permanenter Austausch mit traditionellen indischen Konzepten bzw. europäischen Bildungsmodellen, die im 18. Jahrhundert vor allem durch englische und schottische Kolonialbeamte und Geistliche nach Indien getragen worden waren. Ursprünglich im Auftrag der dänischen Krone ausgesandt und auf dem Gebiet der dänischen Handelskolonie tätig, entwickelten die Missionare schon wenige Jahre nach ihrer Ankunft in Indien enge pädagogische Kontakte zu englischen Beamten sowie Beauftragten der anglikanischen Kirche. Je deutlicher die Engländer den Wert des Schulwesens als Bestandteil kolonialer Politik erkannten, um so interessanter wurden die deutschen Missionare mit ihren „modernen“ pädagogischen Kenntnissen und den in Indien gesammelten praktischen Erfahrungen. In Madras begann die kontinuierliche und direkte deutsch-englische Zusammenarbeit mit der Errichtung einer von englischer Seite gestifteten und mit personeller Unterstützung der Dänisch-Halleschen Mission betriebenen Schule im Jahre 1717. Seit 1728 waren in Halle ausgebildete Missionare offiziell im Auftrag der Londoner *Society for Promoting Christian Knowledge (SPCK)* tätig.⁹

Auch an der Gründung und Ausgestaltung der von Andrew Bell geleiteten Schulanstalt in Egmore/Madras waren deutsche Missionare beteiligt. Bell stand nach seiner Ankunft in Indien 1787 in regelmäßigem Austausch mit mehreren deutschen Missionaren. Vor diesem Hintergrund sind Bells pädagogische Reformkonzepte, die er während seines Wirkens als Direktor des *Male Orphan Asylum* in Madras von 1789 bis 1796 entwickelte, bevor er sie anschließend unter den Bedingungen des englischen Schulwesens modifizierte und erweiterte, auch das Ergebnis einer englisch-deutschen Zusammenarbeit auf indischem Boden. Bell konnte in seiner schulpädagogischen Arbeit in Südindien nicht nur auf Berichte über jahrzehntelange Erfahrungen früher Missionare zurückgreifen, er profitierte auch von der unmittelbaren

8 H. Obst, Das Vermächtnis August Hermann Franckes, in: P. Willard (Hrsg.), Jahresheft der Franckeschen Stiftungen zu Halle 1996, Halle 1995, S. 10-23.

9 Der erste deutsche Missionar in englischen Diensten war Benjamin Schultze (1689–1760). Er wechselte 1726 von Tranquebar nach Madras, wo er ab 1728 offiziell für die SPCK arbeitete. Zu Schultze siehe u.a. H. Liebau, Deutsche Missionare als Indienforscher. Benjamin Schultze (1689–1760) – Ausnahme oder Regel?, in: Archiv für Kulturgeschichte 76 (1994), H. I, S. 111-133.

Zusammenarbeit mit haleschen Pädagogen im südindischen Missionsdienst. Diese griffen seine pädagogischen Ansätze Jahre später in ihrer schulpraktischen Arbeit auf und entwickelten sie an ihren Schulen weiter.

1. Das Spektrum der Schularbeit der Dänisch-Halleschen Mission

Als Andrew Bell im Jahre 1789 das Amt des Direktors des von der *East India Company* soeben eröffneten Jungenwaisenhauses in Madras antrat, war er nicht der einzige Kandidat für diesen Posten. Im Gespräch für diese Funktion war auch der deutsche Missionar Christian Wilhelm Gericke (1742–1803), der seit 1767 in Indien und seit 1788 für die *Society for Promoting Christian Knowledge* in Madras tätig war. Erst auf Drängen einiger Kolonialbeamter, die meinten, Gericke sei mit dieser Aufgabe überfordert, willigte Andrew Bell in die Ernennung zum Direktor des Jungenwaisenhauses ein.¹⁰

Zu diesem Zeitpunkt setzten deutsche Missionare unterschiedliche Schultypen in mehreren Städten Südindiens um, teils im Auftrag der seit 1706 bestehenden, der dänischen Krone unterstellten Dänisch-Halleschen Mission, teils im Namen einer von der *SPCK* getragenen sogenannten Englischen Mission, deren Arbeit 1728 eingesetzt hatte. Erfahrungen und Kenntnisse der europäischen und südindischen pädagogischen Entwicklung anwendend, experimentierten die Missionare bei der Umsetzung ihrer pädagogischen und missionarischen Ziele mit verschiedenen Modellen.

Obgleich die Tranquebar-Missionare bei der Errichtung von Schulen die Methoden und Ansätze zugrunde legten, die sie von ihren europäischen Mutterhäusern übernommen hatten,¹¹ erkannten sie schnell die Notwendigkeit, Elemente des indischen Schulwesens zu berücksichtigen.¹² Indem sie bestehende lokale Hindu-Dorfschulen betreuten, versuchten sie, diese in die Missionsarbeit einzubeziehen. Die Missionare hatten bemerkt, dass es in fast jedem größeren Ort eine „heidnische“ Schule gab, und sie suchten nach Möglichkeiten, Einfluss auf das dortige Unterrichtsgeschehen zu nehmen, in der Hoffnung, zunächst das Interesse der Lehrer für die christliche Religion zu gewinnen und dadurch Zugang zu den Schülern zu erhalten.¹³ Insgesamt

10 R. Southley, *The life of the Rev. Andrew Bell, Comprising the History of the Rise and Progress of the System of Mental Tuition*. Band I, London 1844, S. 142.

11 A. Lehmann (Hrsg.), *Alte Briefe aus Indien*. Unveröffentlichte Briefe von Bartholomäus Ziegenbalg 1706–1719, Berlin 1957, S. 89.

12 *Der Königlich-Dänischen Missionarien aus Ost-Indien eingesandte ausführliche Berichte*, 9 Bde., 108 Continuationen, Halle 1710–1771 (im Folgenden abgekürzt: HB), 3. Cont., S. 111–148, Zitat S. 127 f.

13 Der ständige Kontakt zu den lokalen Dorfschulen erfolgte durch Kontrolle und Inspektion lokaler (Hindu-) Schulen in den umliegenden Orten. Beauftragte der Mission

war das Modell wenig erfolgreich und wurde 1727 offiziell zunächst beendet.¹⁴ Später griffen einzelne Missionare diese Praxis wieder auf, ohne sie jedoch dauerhaft zu institutionalisieren.¹⁵

Das Hausschulmodell kam den Erfahrungen der Missionare, die in Europa teilweise als Hauslehrer die Kinder begüterter Familien unterrichtet hatten, entgegen. Es entsprach aber auch der indischen *Gurukula*-Tradition, bei der die Schüler nicht nur formal unterrichtet wurden, sondern durch die ständige Nähe eines Guru wichtige Erfahrungen machen konnten.¹⁶ Das Unterrichten indischer Kinder in den Wohnungen der Missionare war ohne Verwaltungsanwand schnell und kostengünstig zu realisieren. Anfänglich aus Mangel an geeigneten Räumlichkeiten eingeführt, setzten die Missionare diese Unterrichtsform fort, als es bereits ein gut ausgebautes Netz von Schulen gab. Bei den im Hause von Missionaren und indischen Angestellten unterrichteten Kindern handelte es sich teilweise um Zöglinge, denen eine Spezialbildung, vor allem in europäischen Sprachen, vermittelt werden sollte. Oftmals wurden aber auch Waisenkinder in die Missionarsfamilien integriert und erhielten dort einen wesentlichen Teil ihrer Bildung.¹⁷

suchten das Gespräch mit Lehrern und Schülern, erklärten Bibeltexte und hinterließen Lieder und kleine Gebete, die sie bei späteren Besuchen wieder abfragten. Vgl. u. a. HB 22. Cont., S. 905; HB 33. Cont., S. 917f.

14 HB 25. Cont., S. 15, Tageregister von Benjamin Schultze, Eintrag vom 14. Feb. 1727.

15 In der Absicht, die lokale Schule „als ein Mittel zu gebrauchen, zu mehrerer Bekanntschaft mit den Einwohnern dieses Ortes zu kommen“, praktizierten Johann Ernst Geister (1717–1746) und Johann Zacharias Kiermander (1710–1799) in Cudalore um 1740 wieder die Betreuung „heidnischer“ Schulen. Die „heidnische“ Schule sollte in ihrer ursprünglichen Form belassen bleiben und „die Kinder nach der Landesart lesen, schreiben und rechnen lernen“, vgl. HB 57. Cont., S. 1461. In den ersten Jahren des 19. Jahrhunderts versuchte Daniel Schreyvogel (1777–1840), sich an der Leitung lokaler nichtchristlicher Schulen zu beteiligen, ohne diese jedoch formal der Mission zu unterstellen. Ihm schwebte vielmehr die Gründung eines Komitees zur Oberaufsicht über die Angelegenheiten dieser Schulen unter Beteiligung der Missionare und Nutzung ihrer Erfahrungen vor. Vgl. Neuere Geschichte der evangelischen Missions-Anstalten zur Bekehrung der Heiden in Ostindien, 8 Bde., 95 Stücke, Halle 1770–1848 (im Folgenden abgekürzt: NGEMA), 84. St., S. 1248 f.

16 Als *Gurukula* (Sanskrit: die Familie des Lehrers) bezeichnete man die traditionelle Ausbildungsstätte für Brahmanensöhne, in denen eine kleine Gruppe von Schülern, oft länger als ein Jahrzehnt, durch einen *guru* (Sanskrit: Lehrer) unterrichtet wurde. Zur Geschichte des indischen Bildungswesens siehe P. L. Rawat, *History of Indian Education*, Agra/Bhopal 1981.

17 Letzteres traf vor allem auf verheiratete Missionsangestellte zu. Die Familie von Ch. S. John beherbergte um 1785 neun Kinder von Europäern als „Pensionärs“ in ihrem Haus. Vgl. NGEMA 32. St., S. 888. Gericke betrieb, neben seiner Arbeit als Inspek-

Ebenfalls von Beginn an gab es *Armen-* oder *Freischulen*, auch *Charitätsschulen* genannt. Bereits 1707 informierte Bartholomäus Ziegenbalg (1682/83–1719) den dänischen König Friedrich IV über seine Absicht, eine „freie, öffentliche Schule“ zu errichten, offen auch für Nichtchristen, finanziert und betreut von der Mission.¹⁸ In der auf Initiative Johann Ernst Gründlers (1677–1720), mit Genehmigung des dänischen Kommandanten Hassius ins Leben gerufenen Wohltätigkeitsschule erhielten die Kinder ihre Lernmaterialien kostenfrei.¹⁹ Sie sollten mit dem christlichen Glauben bekannt gemacht, in christlichem Geist erzogen und somit für Dienste bei Europäern vorbereitet werden. Der Unterricht umfasste Lesen, Rechnen und Schreiben in Tamil und Portugiesisch, das Bibelstudium, eine theologische Ausbildung, sowie das Studium der tamilischen Poesie. *Charitätsschulen* bzw. *Charity Schools* wurden auch unter englischer Betreuung und mit englischer Finanzierung eingerichtet. Die erste derartige Schule wurde 1717 in Cuddalore eröffnet. Über sein Modell der Freischulen als Beitrag zur Entwicklung der indischen Zivilisation verfasste Christoph Samuel John (1747–1813) eine ausführliche Abhandlung in englischer Sprache.²⁰ John plädierte für Zusammenarbeit in großem Maßstab und für die Gründung einer *Separate Liberal Native School Society*. Freischulen sollten von hohen Autoritäten getragen werden, etwa nach dem Vorbild der von Christian Friedrich Schwartz (1726–1789) gegründeten *Provinzialschulen*.²¹ Die von John gegründeten Freischulen wurden, nach dem Tod des Missionars, unter anderem von der *Church Missionary Society* weiter betrieben.²² Andere Missionsvereine gründeten Schulen nach seinem Vorbild: „Die Wünsche und Erwartungen des verewigten John, gehen nun auch, wie die eifrigen Bemühungen fast aller evangelischen Sendungsvereine, immer mehr in Erfüllung. Auch die

tor im Mädchenwaisenhaus, in den 1790er Jahren eine Hausschule in Madras. NGEMA 42. St., S. 555.

18 A. Lehmann, *Alte Briefe* (Anm. 11), Brief vom 19. Sep. 1707, S. 57.

19 „Wollten die vornehmen Malabaren ihre Kinder schon nicht hineingehen lassen, so würden sich doch vielleicht die Armen dieser Anstalt bedienen, und ihre Kinder zur Schule schicken...“ Vgl. HB 11. Cont., S. 864, Schreiben J. E. Gründlers an das Missionskollegium in Kopenhagen, Tranquebar, Eintrag vom 16. Aug. 1715.

20 Ch. S. John, *On Indian Civilization, or, report of a successful experiment made, during two years, on that subject, in fifteen Tamil and five English Native Free-Schools; with proposals for establishing a separate, liberal Native School Society, etc.*, London 1813.

21 Ebenda, S. 8.

22 NGEMA 67. St., S. 590 ff., Von dem Zustande und dem neuesten Fortgange der andern evangelischen Missionen in Ostindien. Aus ihren eigenen Berichten gezogen, S. 592.

Gesellschaft zur Beförderung christlicher Erkenntnis läßt sich die Stiftung solcher Schulen angelegen sein.²³

Provinzialschulen waren Einrichtungen in britisch kontrollierten Gebieten, die von den regionalen Herrschern finanziell oder durch Landbereitstellung unterstützt wurden. In den 1780er Jahren entstanden diese Schulen in Zusammenarbeit von Christian Friedrich Schwartz²⁴ und englischen Kolonialbeamten. Federführend von englischer Seite war zunächst der Resident in Thanjavur, John Sullivan. Die Schulen waren vor allem für einheimische Kinder bestimmt, denen dort Achtung vor der britischen Nation und Loyalität gegenüber der britischen Kolonialmacht vermittelt werden sollte. Der Gouverneur von Madras, Archibald Campbell, unterstützte diese Idee und forderte dazu Schwartz auf, ihm die entsprechenden Informationen zukommen zu lassen und nötige Hilfe anzufordern.²⁵ Frykenberg sieht gerade in diesen Einrichtungen die Rolle von Schwartz als Bildungsreformer:

„His scheme for a modern, state-subsidized ‘public’ system of schools in India began with the rajas of Thanjavur, Shivaganga, and Ramnad. High schools that he established so impressed the East India Company’s resident at Thanjavur that the company’s directors in London and its government at Fort St. George, in Madras, were persuaded to subsidize them, even though none of these schools lay within company territory.“²⁶

In den 1780er Jahren erhielt Schwartz von der Ostindienkompanie den Auftrag, drei *Provinzialschulen* in Thanjavur, Ramanadaburam sowie in Shivaganga zu errichten. Die Kosten wurden von der Ostindienkompanie getragen.²⁷ 1793 betreute Schwartz zwei Schulen in der Missionsstation Tiruchirappalli, zwei weitere in Thanjavur und zwei Provinzialschulen in Kumbakonam und Thanjavur.²⁸

In Auswertung seiner Erfahrungen im Unterrichten von Angehörigen unterschiedlicher europäischer und indischer „Nationen“ entwickelte Christoph Samuel John ein Schulmodell für Kinder unterschiedlicher ethnischer Gruppen. Im Februar 1784 erhielt er vom Missionskollegium in Kopenhagen die Erlaubnis zur Gründung einer „Schulanstalt für Europäische Kinder und Ma-

23 NGEMA 69. St., S. 840.

24 Der Missionar arbeitete seit 1768 für die *SPCK* und hielt sich seit 1778 permanent in Thanjavur auf. Zu seinem Leben siehe u. a. W. Germann, *Missionar Christian Friedrich Schwartz. Sein Leben und Wirken*, Erlangen 1870.

25 H. Pearson, *Memoirs of life and correspondence of Christian Frederick Swartz*, Vol. II, New York 1838, S. 68.

26 R. E. Frykenberg, *The Legacy of Christian Friedrich Schwartz*, in: *International Bulletin* 23 (1999), H. 3, S. 130-135, hier S. 132.

27 NGEMA, Vorrede zum III. Band, S. XI.

28 NGEMA 47. St., S. 980 u. S. 998 f.

labarische Jünglinge“.²⁹ Er verband mit diesem interkulturellen Experiment allerdings vornehmlich die Absicht, indische Kinder und Kinder aus indisch-europäischen Verbindungen für den Dienst bei Europäern auszubilden. Was auf den ersten Blick weitreichend und weitsichtig erscheint, war nicht zuletzt pragmatischen Bedürfnissen und Anforderungen der Zeit geschuldet. Die Grundidee dieser Schule war es, den indischen Kindern im täglichen Umgang mit den europäischen deren Lebensweise nahezubringen.³⁰ John sah in diesem Versuch einen Weg zur „bürgerlichen Bildung der Indier“.³¹

Insofern, als die unterschiedlichen schulischen Modelle vor allem auf den europäischen Erfahrungen der Missionare und deren Anpassung an die konkreten Erfordernisse der indischen Realität beruhten, war die geschickte Berücksichtigung lokaler Besonderheiten bei der Gestaltung der Unterrichtsinhalte und -methoden eine wichtige Voraussetzung für den Erfolg einer Missionsschule. Die Missionare verließen sich nicht nur auf eigene Beobachtungen des indischen Schulbetriebes, sie erkundigten sich vielmehr auch nach pädagogischen Zielen und Inhalten und ließen sich Art und Methoden des Unterrichts tamilischer Kinder ausführlich beschreiben. Im 10. Brief der *Malabarischen Korrespondenz*³² wurde den Missionaren erläutert, auf welche Weise den Kindern die tamilische Form des Rechnens beigebracht wurde, die sich erheblich von den europäischen Rechenmethoden unterschied. Der Verfasser des Briefes verwies in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung des Schreibens im Sand als einer Form des ständigen gemeinsamen Wiederholens des gelernten Stoffes.

„Und damit sie selbiges desto besser im Gedächtnis behalten/ und mit Verstand fassen mögen/ so ist nöthig/ daß sie es in Sand schreiben [d]/ und alles deutlich aussprechen/ auch unablässlich/ des Morgens eine Stunde und des Abends eine Stunde/ singende solches repetiren [e].“³³

In ihren Kommentaren erläuterten die Missionare die Art und Weise des Lernens. Auch sie waren der Meinung, dass das Schreiben im Sand das Gedächtnis der Kinder schult. Kinder mit annähernd gleichen Kenntnissen sa-

29 Rigsarkivet København, Missionskollegiet 9g, Indkomne Sager den Ostindiske Mission vedk. 1781-92 Unterthäniges Pro memoria. Trankenbar, Eintrag vom 12 Feb. 1784.

30 NGEMA 32. St., S. 889, Schreiben von John an Freylinghausen vom 10. Sep. 1785. Die „Bearbeitung der Malabarischen Jünglinge“ bezeichnete John als die „Hauptabsicht bey der Europäischen Schule“. Siehe auch NGEMA 30. St., S. 705 f., Schreiben von John vom 18. Okt. 1784.

31 NGEMA 66. St., S. 485 ff. u. S. 839.

32 Zu diesem Briefwechsel zwischen Missionaren und gelehrten Indern, siehe K. Liebau (Hrsg.), *Die Malabarische Korrespondenz. Tamilische Briefe an deutsche Missionare. Eine Auswahl, Sigmaringen 1998.*

33 HB 7. Cont., S 404.

ßen jeweils beisammen, wobei eines der Kinder eine Zahl aufschrieb und sie dabei in singendem Tonfall benannte. Die anderen schrieben die Zahl ebenfalls und wiederholten die Benennung. Hatten alle die Zahl geschrieben, wurde sie im Sand wieder „gelöscht“ und ebenso mit den nächsten Zahlen verfahren. Die frühen Missionare zeigten sich beeindruckt von der Geschwindigkeit, mit der diese Übungen durchgeführt wurden.

„Solches geschieht in einer grossen Behendigkeit und gleichsam nach dem Tacte. Der Vorsänger und Schreiber muß alles nach der Ordnung wohl auswendig wissen. Denn wenn er irret, so irren alle anderen. Es wird aber allemal ein anderer darzu erwehlet, also, daß die Reihe an alle kommt.“³⁴

In gleicher Weise lernten die Kinder Schreiben und Lesen. In der Missionsschulordnung des Jahres 1709 steht geschrieben, dass die Kinder in den Missionsschulen „nach der Malabarischen Art im Sande schreiben“ lernten. Diejenigen, die darin bereits weiter fortgeschritten waren, lernten „mit eisernem Griffel auf Palm=Blätter schreiben“.³⁵

Um den Unterricht, trotz des Mangels an qualifizierten Lehrkräften so effektiv wie möglich zu gestalten und frühzeitig Selbständigkeit und Verantwortungsbewusstsein zu fördern, setzten die Missionare ältere Schüler zum Unterrichten und zur Aufsicht der jüngeren ein.³⁶ Analog zu den Lebensläufen der Missionare, die nahezu ausnahmslos über einige Jahre Lehrerfahrung verfügten, die ihnen in ihrer missionarischen Arbeit zweifelsfrei zugute kam, gehörte die Vermittlung von pädagogischem Grundwissen auch zum Ausbildungsweg der indischen Mitarbeiter. Neben denjenigen, die für einen hauptberuflichen Einsatz als Lehrer vorgesehen waren und ein spezielles Lehrerausbildungsprogramm absolvierten, durchliefen viele andere eine begrenzte Arbeitsphase an einer der Missionsschulen. Die Bildungsarbeit der Tranquebarmission ging weit über eine im engeren Sinne bekehrungsorientierte Ausrichtung hinaus, denn die Missionsschulen trugen nicht nur zu einer Aufrechterhaltung, Reproduktion und Erweiterung von Missionsstrukturen und zu einer Vergrößerung der lokalen christlichen Glaubensgemeinschaft bei. Ihre Ausbildungsziele und Unterrichtsinhalte hingen vielmehr auch von den politischen, religiösen und kulturellen Hintergründen der jeweiligen Missionsgesellschaft ab. Ziel der Missionare war es, die schulische Arbeit „nach dem Modell der gesegneten Anstalten zu Halle, nach dem Zweck der Mission, und nach dem Verlangen der theuren Vorgesetzten und Wohlthäter

34 Ebenda.

35 Missionsschulordnung des Jahres 1709. Tranquebar, Eintrag vom 29. Sep. 1709, in: HB 4. Cont., S. 157.

36 Vgl. beispielsweise NGEMA 25. St., S. 134; NGEMA 26. St., S. 173.

in Europa“ zu gestalten.³⁷ Gleichwohl mussten sie dabei auf praktische Erfordernisse ihres lokalen Umfeldes eingehen und die kolonialstaatliche Gesetzgebung im Missionsgebiet berücksichtigen.

2. Die Zusammenarbeit von Halleschen Missionaren, *Society for Promoting Christian Knowledge* und *East India Company* in Madras (vor 1780)

In der englischen Besetzung Fort St. George in Madras unterhielten anglikanische Geistliche bereits seit Ende des 17. Jahrhundert Schulen für englische und angloindische Kinder.³⁸ Deutsche Missionare und englische Geistliche praktizierten seit 1717 eine regelmäßige schulpädagogische Zusammenarbeit. In diesem Jahr wurden die ersten mit Spendengeldern der *Society for Promoting Christian Knowledge* finanzierten Schulen in Madras und Cuddalore errichtet.³⁹ Zuvor hatte es bereits einige Jahre lang einen Austausch über schulische Fragen – Schulmodelle, Unterrichtspraktiken und Unterrichtsinhalte – zwischen den deutschen Missionaren und englischen Geistlichen gegeben. Schon die ersten dänisch-halleschen Missionare stießen mit ihren pädagogischen Inhalten und Arbeitsformen bei englischen Geistlichen in Indien auf großes Interesse. Ausführlich erläuterte Bartholomäus Ziegenbalg 1713 die in den Schulen der Dänisch-Halleschen Mission praktizierten pädagogischen Konzepte in einem Schreiben an den englischen Geistlichen George Lewis in Fort St. George.⁴⁰ Der Missionar verband damit nicht nur die Hoffnung auf finanzielle Unterstützung durch die Engländer,⁴¹ er ging auch davon aus, dass die Mission Erfahrungen zu vermitteln hatte, die bei den englischen Schullehrern auf Interesse stoßen würden. Den Missionaren waren die Entwicklungen im schottischen und englischen Bildungswesen im 18. Jahrhundert nicht unbekannt, ließen sie sich doch regelmäßig die in England publizierten *Accounts of the Charity Schools* zuschicken.⁴²

37 HB 58. Cont., S. 1528. Einschätzung aus dem Jahre 1744.

38 H. D. Love, *Vestiges of Old Madras 1640–1800. Traced from the East India Company's Records preserved at Fort St. George and the India Office, and from Other Sources. In Four Volumes, New Delhi/Madras 1996 [London 1913], Bd. II, S. 163.* Zu dem Begriff „angloindisch“ vgl. Anm. 3.

39 A. Lehmann, *Alte Briefe* (Anm. 11), S. 493 u. S. 500.

40 B. Ziegenbalg, *A letter to the Reverend Mr. Geo. Lewis, chaplain to the Honourable East-India-Company, at Fort St. George: giving an account of the Method of Instruction used in the Charity-Schools of the Church, called Jerusalem, in Tranquebar, ... translated from the Portuguese. Copy printed at Tranquebar. London: printed and sold by J. Downing, 1715.* Dieser Brief wurde 1713 in der Missionsdruckerei in Tranquebar gedruckt. HB 33. Cont., S. 928.

41 B. Ziegenbalg, *A letter* (Anm. 40), Vorwort, S. ii f. und S. 19.

George Lewis ging 1714 zurück nach England. Sein Nachfolger für das Amt als Kaplan von Fort St. George wurde William Stevenson, der eine *charity school* für protestantische Kinder im Alter von fünf bis zwölf Jahren nach englischem Modell errichten wollte. Traditionell richtete sich das schulpolitische Engagement der Kaplane der englischen Festung Fort St. George in erster Linie an die Kinder der Europäer. Im Jahre 1717 sollte jedoch auch für die „portugiesischen“⁴³ und tamilischen Kinder eine *charity school* mit missionarischer Hilfe errichtet werden. Bartholomäus Ziegenbalg und Johann Ernst Gründler unterstützten das Vorhaben und sandten in Tranquebar ausgebildete einheimische Schulmeister nach Madras, und zwar sowohl für eine „portugiesische“ Schule in der englischen Stadt, als auch für eine tamilische Schule im sogenannten „schwarzen Stadtteil“ von Madras.⁴⁴ Nachdem die Engländer, unter Leitung von Stevenson im Januar 1716 eine *charity school* für englische Kinder gegründet hatten, kam Gründler 1717 mit einigen Schulmeistern von Tranquebar nach Madras. Georg Jacob blieb als Lehrer dort und eröffnete eine „portugiesische“ Schule, die jedoch, nachdem Stevenson 1718 nach England abgereist und kein Missionar zur Betreuung mehr vor Ort war, wieder geschlossen wurde.⁴⁵

Im Unterschied zu Cuddalore (Fort St. David), wo die Schularbeit von Anfang an erfolgreicher verlief, wurde die Zusammenarbeit zwischen dänisch-halleschen Missionaren und Engländern in Madras noch einmal für nahezu ein Jahrzehnt unterbrochen und begann erst wieder mit der Ankunft des Missionars Benjamin Schultze im Jahre 1726. Für seine Schule bekam Schultze ab November 1726 eine „gewisse Beysteuer“ vom englischen Gouverneur in Fort St. George, die ihm für die gesamte Zeit seines Aufenthaltes in Madras zugesagt wurde.⁴⁶ Schultze war der erste Missionar der Dänisch-Halleschen Mission, der (1728) offiziell in den Dienst der *SPCK* trat. Er und seine Nachfolger gründeten im Verlauf des 18. Jahrhunderts im Auftrag der *SPCK* und mit Unterstützung der englischen Kolonialadministration weitere Schulen für indische und indisch-europäische Kinder in Madras. Als Lehrer

42 Ebenda, S. 7 und S. 19.

43 Portugiesisch spielte bis Mitte des 18. Jahrhunderts als *lingua franca* eine wichtige Rolle in Südindien, wurde danach jedoch durch die englische Sprache verdrängt. Je nach ihrer dominanten Unterrichtssprache wurden dann auch die „portugiesischen“ bzw. „englischen“ Schulen als solche benannt.

44 H. D. Love, *Vestiges* (Anm. 38), S. 164 f. Der indische Teil von Madras wurde als *black town* bezeichnet, in Abgrenzung zur europäisch-englisch geprägten *white town*.

45 HB 13. Cont., S. 32; HB 14. Cont., S. 142, S. 147 und S. 156; HB 46. Cant., S. 1316-1329.

46 A. Lehmann, *Es begann* (Anm. 4), S. 227.

und Gehilfen wurden neben tamilischen Angestellten oft ausgemusterte englische Soldaten eingesetzt.

Ab 1732 arbeiteten die Missionare Johann Ernst Geister und Johann Anton Sartorius (1704–1738) gemeinsam mit Schultze für die SPCK in Madras. Geister stammte aus Berlin, hatte in Halle und Jena studiert und als Lehrer am königlichen Pädagogium der Franckeschen Stiftungen, sowie als Hauslehrer der Grafen von Stolberg, in Wernigerode gearbeitet, bevor er 1730 ausreiste.⁴⁷ Sartorius stammte aus Hessen-Rheinfels und hatte ebenfalls in Halle studiert. Er war 1730 gemeinsam mit Geister ausgereist und ab 1732 in Madras tätig.⁴⁸ Im Jahre 1733 wurden in der von den Missionaren betreuten tamilischen Schule 17 Kinder unterrichtet, wobei einer der älteren Schüler als Lehrer mitarbeitete. In der „portugiesischen“ Schule wurden 14 Kinder unterrichtet.⁴⁹ Ein Jahr später waren es insgesamt 50 Kinder, darunter 17 Mädchen.⁵⁰

Als Benjamin Schultze, der die Missionsstation in Madras geleitet hatte, 1742 nach Europa zurückkehrte, wurde Johann Philipp Fabricius (1711–1791) zu seinem Nachfolger bestimmt. Auch er gehörte zu den Missionaren, die in Halle studiert hatten. Fabricius veränderte die Schularbeit insofern, als dass er einen Teil des Unterrichts aus dem Missionshaus hinaus in die umliegenden Dörfer verlagerte. 1744 waren die Kinder der tamilischen Schule, entsprechend ihrer sozialen Stellung und der materiellen Förderung, durch die Mission in drei Abteilungen eingeteilt. Zur unteren Abteilung gehörten 17 Kinder, die, da sie ihre Eltern unterstützen mussten, nur abends in ihren Dörfern unterrichtet werden konnten. In der mittleren Abteilung wurden fünf Kinder vormittags im Hause eines indischen Schulmeisters unterrichtet. Diese verrichteten nachmittags Handarbeiten und erhielten eine monatliche Beihilfe von der Mission. Zu der dritten Abteilung gehörten 16 Kinder, die ständig im Missionshaus lebten, vollständigen Unterhalt erhielten und systematisch auf ihren späteren beruflichen Dienst bei der Mission vorbereitet wurden. In der „portugiesischen“ Schule wurden 15 Kinder unterrichtet.⁵¹ In den Jahren 1746/47, während der Belagerung von Madras durch französische Truppen, ging die Zahl der Schulkinder zurück. 1747 waren zwölf Kinder in der sogenannten *Freyen Waysen=Schule*, sechs in der „portugiesi-

47 HB 30. Cont., S. 677; HB 31. Cont., S. 779-782; HB 38. Cont., S. 214; HB 57. Cont., S. 1420.

48 HB 40. Cont., S. 536; HB 46. Cont., S. 1310-1329; HB 57. Cont., S. 1420; HB 89. Cont., S. 623.

49 HB 38. Cont., S. 276.

50 HB 39. Cont., S. 454.

51 HB 61. Cont., S. 175f. „Kurtze Nachricht von der Englischen Mission zu Madras...“ 1744.

schen“ und sechs in der tamilischen Schule.⁵² Die Zahl der von der Mission unterhaltenen Waisen erhöhte sich bis 1750 wieder auf 20, weitere Kinder wurden in umliegenden Dörfern von zwei indischen Schulmeistern unterrichtet.⁵³ Fabricius eröffnete 1753 eine „portugiesische“ Mädchenschule in Madras mit vier Mädchen, darunter einem englischen. Zu diesem Zeitpunkt wurden 33 Schulkinder von der Mission unterhalten, auch 21 Jungen in der tamilischen Schule und acht in der „portugiesischen“ Knabenschule.⁵⁴

Einige Eltern der Schulkinder zahlten Schulgeld, das zum Teil zur Bezahlung der Schulmeister genutzt wurde. Im Jahre 1761 unterhielt die Mission, neben zwei tamilischen und einem portugiesischen Schulmeister, auch einen englischen. Dieser war ein invalidisierter Soldat, der von der Ostindienkompanie, zusätzlich zu seinem Lehrergehalt, eine geringe Invalidenrente bezog.⁵⁵ Es wurde versucht, Lehrer für die Missionsschulen aus den Reihen der eigenen Zöglinge zu gewinnen. Zur Aufsicht der „portugiesischen“ Mädchen wurde eine Erzieherin eingestellt.⁵⁶ 1763 wurden an verschiedenen Schulen 43 Kinder von der Mission finanziert, acht Mädchen auf Kosten der anglikanischen Kirche und sieben Jungen, sowie zwei Mädchen von Privatpersonen.⁵⁷

Nachdem den Missionaren 1761 die Aufsicht über eine Druckerei übertragen wurde, die die Engländer von den Franzosen in Pondichéry erobert und nach Madras transportiert hatten, konnten hier auch die Lehrbücher für die von den Missionaren geleiteten Schulen gedruckt werden. Eine der ersten Arbeiten war der Druck von „englischen Buchstabirblättern“, die sowohl für die von Johann Zacharias Kiernander geleitete Schule in Bengalen, als auch für die Missionsschulen in Madras bestimmt waren.⁵⁸ Kurze Zeit später ließen die Missionare auch ein Lehrbuch zum Christentum in Portugiesisch drucken.⁵⁹ Schwierigkeiten bestanden hinsichtlich des Personals für die Druckerei. Setzer und Drucker waren der indischen Sprachen nicht kundig

52 HB 67. Cont., S. 1218, Eintrag von Fabricius, 1747. Fabricius verließ mit anderen Missionsangestellten und Schulkindern Madras im September 1746 und begab sich in die holländische Niederlassung Paliacatte, nördlich von Madras (Vgl. HB 65. Cont., S. 770 f. u. S. 780), wo er sich von 1746 bis 1749 aufhielt. Vgl. auch HB 77. Cont., S. 833 ff.

53 HB 73. Cont., S. 149.

54 HB 79. Cont., S. 1125.

55 HB 97. Cont., S. 157 f. Bericht von dem Fortgange der Englischen Mission zu Madras, 1762.

56 HB 99. Cont., S. 383 f. Nachricht von dem Fortgange der Mission zu Madras, 1763.

57 HB 99. Cont., S. 387 f. Nachricht von dem Fortgange der Mission zu Madras, 1763.

58 HB 96. Cont., S. 1328 f. Schreiben der Missionare in Madras an Herausgeber, vom 24. Sep. 1761.

59 HB 103. Cont., Vorrede, S. 183.

und konnten mit tamilischen Lettern nicht umgehen. Erst als Thomas, der älteste Sohn des indischen Landpredigers in Tranquebar, Diogo, 1764 in der Druckerei eingesetzt wurde, konnten auch tamilische Titel fachgerecht gesetzt werden.⁶⁰ 1766 meldeten die Missionare den Druck eines tamilischen Lehrbuches, bestehend aus 24 Kapiteln im Frage-Antwort-Stil.⁶¹

In keiner Epoche vorher waren politische und ökonomische Entwicklungen auf dem europäischen und auf dem asiatischen Kontinent so stark miteinander verknüpft, wie seit dem 18. Jahrhundert. Europäische Ereignisse, wie der Siebenjährige Krieg (1756–1763), oder die Französische Revolution (1789–1795), blieben nicht ohne Wirkung auf die politischen Entwicklungen in Indien. Das 18. Jahrhundert, das auch die Zeit der europäischen Auseinandersetzungen und Machtkämpfe in Südindien war, wurde beendet durch den Sieg Englands als Kolonialmacht in Südindien, politisch manifestiert durch die Gründung der Madras-Präsidentschaft im Jahre 1801. Während England in Indien Erfolge als Kolonialmacht feierte, erschütterte die amerikanische Unabhängigkeitsbewegung die Grundfesten des entstehenden Empires. 1783 wurden die britischen Kolonien in Nordamerika unabhängig. Für Indien erließ die britische Regierung 1784 den *India Act* zur Regulierung der kommerziellen, militärischen und zivilen Aktivitäten der Ostindienkompanie. Die Einführung des Amtes des Generalgouverneurs in Kalkutta (am 2. Feb. 1788) besiegelte den politischen Willen zur zentralen staatlichen Kontrolle der größten aller britischen Kolonien. Weitere Gesetze zur Regelung der Zentralherrschaft in Indien folgten mit dem *Regulating Act* von 1793 und den Änderungen der *Charter der Ostindienkompanie* in den Jahren 1793, 1813 und 1833. Auch christliche Missionsarbeit, welche die Handelsgesellschaft, eine Politik der religiösen Neutralität vertretend, bisher gleichgültig bis ablehnend behandelt hatte, sollte ab 1813 unter der Kontrolle der Kolonialmacht erlaubt werden.

Die Periode nach 1780 wird gemeinhin als die Niedergangszeit der Dänisch-Halleschen Mission, der bis dahin bedeutendsten und zugleich einzigen fest organisierten protestantischen Mission in Indien, bezeichnet.⁶² Es ist gleichzeitig aber auch die Periode des Aufbruchs anderer Missionsgesellschaften nach Indien und die Phase wechselseitiger Zusammenarbeit bis hin zur Übergabe der Geschäfte ehemaliger dänischer Missionare an anglikanische Gesellschaften. Es fand eine Kräfteverlagerung innerhalb der protestan-

60 HB 103. Cont., S. 855.

61 HB 106. Cont., S. 1467.

62 D. Jeyaraj, Halle-Danish (Tranquebar) Mission and Western Protestant Missionary Tradition, in: Zeitschrift für Missionswissenschaft und Religionswissenschaft 84 (2000), H. 1, S. 3-28. Jeyaraj spricht gar vom Verschwinden dieser Mission, S. 6.

tischen Missionstätigkeit in Südindien statt. Die seit Beginn des 18. Jahrhunderts praktizierte Zusammenarbeit von Dänisch-Hallescher Mission und SPCK erhielt eine neue Dimension. 1788 zahlte die Kompanie für jeden der 100 Schüler der „englischen“ Schule in Madras fünf Rupien im Monat.⁶³ Für die „englischen“ Schulen fanden sich auch Sponsoren unter den Beamten der Ostindienkompanie in Indien bzw. Unterstützerbewegungen in England selbst. Teilweise übernahmen in Indien lebende Europäer persönliche Patenschaften zur Finanzierung der Schulbildung eines einzelnen Kindes.⁶⁴

3. Andrew Bell und die Halleschen Missionare (1787–1797)

In der bildungshistorischen Forschung werden oft die Eindrücke zitiert, die bei Andrew Bell durch erste Begegnungen mit dem südindischen Schulwesen erweckt wurden: „Happening one morning to ride past a native school, he observed the children seated on the ground writing with their fingers in the sand“. Diese Beobachtungen inspirierten Bell bei der Entwicklung seiner berühmt gewordenen Unterrichtsmethode.⁶⁵ Zweifellos ist Bell durch derartige Szenen angeregt worden. Mindestens ebenso nachhaltigen Einfluss auf seine pädagogischen Aktivitäten dürften aber auch die engen Kontakte zu den Halleschen Missionaren in Madras, Tranquebar, Thanjavur und Tirutschirappalli ausgeübt haben.

In den Jahrzehnten der Zusammenarbeit zwischen deutschen Missionaren und der *Society for Promoting Christian Knowledge* war bis zum Beginn der 1780er Jahre ein breites Netz unterschiedlicher Missionsschulen in Madras und an anderen Orten entstanden. Einige deutsche Missionare, wie Christian Friedrich Schwartz oder Christian Wilhelm Gericke, wurden für die Engländer zu Beratern in Bildungsfragen. In dieser Zeit wurden die Bemühungen um eine Betreuung der „portugiesischen“ Bevölkerung verstärkt. Das in Kopenhagen ansässige Kollegium der Dänisch-Halleschen Mission hatte den Missionar Johann Wilhelm Gerlach (1738–1791) bei dessen Ausreise 1775 mit der Gründung und Leitung einer „Schule der Sprachen und Wissenschaften“ beauftragt, die in erster Linie für lutherische europäische Kinder in Tranquebar bestimmt war, zu der aber auch Tamilen Zugang erhalten sollten.⁶⁶ Nachdem, ebenfalls im Rahmen der Dänisch-Halleschen Mission, mit den gemischten Schulen von Christoph Samuel John weitere Bestrebungen

63 NGEMA 37. St., S. 111 f.

64 Beispielsweise unterrichtete Kiernander in Cuddalore ein Kind, dessen gesamte Ausbildungskosten von einem Ratsherrn des Fort St. David getragen wurden. Vgl. HB 64. Cont., S. 713, Eintrag vom 10. Feb. 1745.

65 Ch. Lawson, *Memories of Madras, Delhi/Madras 2002* [London 1905], S. 209.

66 Rigsarkivet København, Kongelige Reskripter 1765-89.

in diese Richtung liefen, verstärkte auch die *SPCK* ihre Sorge um die Kinder von Europäern und Inderinnen. Vor allem sollte mittellosen Waisenkindern eine Schulbildung ermöglicht werden, damit sie zu loyalen Untertanen erzogen werden konnten. John erarbeitete 1779 einen detaillierten Vorschlag, dessen praktische Umsetzung er mit sechs europäischen Kindern in seinem eigenen Haushalt beginnen wollte.⁶⁷

Christian Friedrich Schwartz, der als Missionar der *SPCK* in Thanjavur tätig war, legte in einem Schreiben an den Gouverneur von Madras, Archibald Campbell, die Absichten der *SPCK* bezüglich einer Weiterentwicklung der schulischen Versorgung dar und bat um Unterstützung der Kolonialregierung.⁶⁸ Das Schreiben entstand im Auftrag von Schwartz' Gesellschaft im Oktober 1786. Das Antwortschreiben von der Frau des Gouverneurs, Amalia Campbell, wurde am 20. November 1786 verfasst und enthielt postwendend die Konzeption zur Errichtung eines Mädchenwaisenhauses in Madras. 1785/86 war der Beschluss des *Court of Directors* gefasst worden, wie in Kalkutta, als auch in Madras die Bildung und Erziehung europäischer Waisen Kinder zu verbessern. Mit dieser Einrichtung, in der vor allem Töchter verarmter Europäer betreut werden sollten, habe die Ostindienkompanie einen „Zufluchtsort für protestantische Kinder weiblichen Geschlechts“ schaffen wollen, so Amalia Campbell. Der Gouverneur übernahm die Oberaufsicht über die Errichtung dieser Institution und auch die Leitung des eigens geschaffenen Gründungskomitees.⁶⁹ Schwartz, der nicht Mitglied dieses Komitees war, wurde gebeten, als Berater bei der Planung und Errichtung des Mädchenwaisenhauses zu fungieren. Als er das Mädchenwaisenhaus zwei Jahre später besuchte, hatten die Bauarbeiten für ein Jungenwaisenhaus (das Haus, dem später Andrew Bell vorstand) bereits begonnen. In der Mädchenschule wurden zu dem Zeitpunkt 108 Mädchen unterrichtet. Für das Jungenwaisenhaus war eine Kapazität von zunächst 100 Plätzen vorgesehen.⁷⁰

67 NGEMA 28. St., S. 378 ff. u. S. 382 ff.

68 NGEMA 34. St., S. 1163 f.

69 NGEMA 34. St., S. 1167 ff. Aufgenommen werden sollten Waisen von Gefallenen, Halbweisen, Töchter europäischer Soldaten oder Zivilangestellter sowie Töchter aus Mischehen. Die Ausgaben beliefen sich auf 40.000 Pagoden pro Jahr. Vgl. auch H. Pearson, *Memoirs* (Anm. 25), S. 41.

70 NGEMA 37. St., S. 111. Im Jahre 1819 berichtete Deocar Schmid aus Kalkutta von der Errichtung eines Waisenhauses für arme Mädchen, „wodurch besonders dem großen Verderben unter den Töchtern Englischer Soldaten kräftig gesteuert werden wird.“ Die Begründer dieser Institution, wohlhabende Engländer unter Leitung des Ehepaares Thomason, waren vor allem durch die Nachrichten über die Franckeschen

Nach dem Tod des Gouverneurs und der darauffolgenden Rückkehr von Amalia Campbell nach Europa wurde der deutsche Missionar Christian Wilhelm Gericke im Jahre 1790 mit der Leitung des Mädchenwaisenhauses beauftragt. Gericke, der seit 1760 in Halle Theologie studiert und seit 1761 an den Schulen des dortigen Waisenhauses unterrichtet hatte, war von 1763 bis zu seiner Ausreise als Missionar (im Jahre 1765) Inspektor der Mädchenschule der Franckeschen Stiftungen gewesen und verfügte bereits über vielfältige und langjährige pädagogische Erfahrung im europäischen Kontext. Gemeinsam mit Kiernander erhielt er den Ruf der *SPCK* zum Missionsdienst, wurde 1765 in Wernigerode ordiniert und wirkte ab 1767 in Cuddalore. Als die Angestellten der Mission wegen der Kriegsereignisse 1782 Cuddalore verlassen mussten, ging Gericke nach Nagapatnam und baute dort eine Missionsstation auf. 1788 ließ er sich in Vepery bei Madras nieder und übernahm die Arbeiten des gealterten Fabricius und 1790 zusätzlich die Funktion des Inspektors des von der *East India Company* getragenen Mädchenwaisenhauses.⁷¹ Gericke erhielt in seiner Arbeit Unterstützung durch seine Tochter, die seinen Haushalt und durch seinen Sohn, der seine Korrespondenz führte.⁷² Seine Rolle als Innovator in der Missionsbildungslandschaft und als Berater der Ostindienkompanie zeigte sich deutlich, als er wenige Monate vor seinem Tod die Schaffung eines Fonds für ein Seminar zur Erziehung armer, aber begabter europäischer Jünglinge anregte, an dem auch gelehrte Sprachen und Kenntnisse vermittelt werden sollten.⁷³

Andrew Bell kam am 2. Juni 1787 in Madras an. Ursprünglich war er für den Einsatz in Kalkutta vorgesehen, blieb jedoch in Südindien. Bell wirkte zunächst als Pfarrer verschiedener europäischer Regimenter, zum Beispiel in dem 4. *Europäischen Regiment* in Arcot, in dem 19. *Kavallerieregiment* und in dem 36. *Regiments Poonamalee*, bevor er in Fort St. George zum Kaplan der Ostindienkompanie ernannt wurde.⁷⁴ Wahrscheinlich fungierte er gleichzeitig als Mitglied des Gründungskomitees für das Jungenwaisenhaus in

Stiftungen in Halle zu diesem Schritt angeregt worden. Vgl. NGEMA 69. St., S. 919.

71 NGEMA 40. St., S. 377 und S. 382; 49. St., S. 45-62.

72 NGEMA 42. St., S. 555.

73 Rigsarkivet København, Missionskollegiet 9i, Indkomne Sager den Ostindiske Mission vedk. 1800-1808; Nachricht von dem Zustand der Königlich Dänischen Mission in Trankenbar im Jahr 1803. Um 1813 richtete die Regierung, nach dem Vorbild des *Fort Williams College*, ein solches College in Kalkutta ein. Vgl. NGEMA 71. St., S. 1163.

74 R. Southley, *The life* (Anm. 10), Band I, London 1844, S. 102, S. 111 und S. 120.

Madras.⁷⁵ Mit der Eröffnung der Waisenschule für männliche Kinder europäischer Militärangehöriger, im Jahre 1789, übernahm Bell den Posten des Superintendenten für die soeben fertiggestellte Institution,⁷⁶ obgleich ursprünglich Gericke für diese Funktion im Gespräch war. Über die konkrete Zusammenarbeit von Bell und Gericke in Madras ist nicht viel bekannt, es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass beide regelmäßig miteinander Kontakt hatten. Nach dem Weggang von Bell führte Gericke für einige Schüler des *Male Asylum* die Kommunion durch.⁷⁷

Auch die Kontakte zu anderen deutschen Missionaren waren vielfältig. Im Januar 1792 besuchte Christoph Samuel John, der kreativste Pädagoge unter den Tranquebarmissionaren, die beiden Waisenhäuser in Madras.⁷⁸ „Ich genoß viele Kinderfreuden“, berichtete John über den Besuch im Mädchenwaisenhaus,

„katechisirte zweymal, zeigte ihnen Stickereyen und Zeichnungen meiner Kinder, und wurde ihr Freund. /.../ D. Bell führte mich in das Asylum der Knaben, examinierte jede Classe, zeigte mir ihre Arbeiten, und ich freute mich, daß auch da im Ganzen sehr viel Gutes gestiftet wird. Die Beschäftigung mit dem Spinnen der Seide fand ich aber nur in dem weiblichen Asylo.“⁷⁹

Bell und John führten einen intensiven, sehr persönlichen Briefwechsel und versorgten sich gelegentlich mit nützlichen Dingen.⁸⁰

Schwartz, der am Gründungsprozess der Waisenhäuser beteiligt war und später eine Kontrollfunktion in dem von Gericke geleiteten Mädchenwaisenhaus ausübte, wurde 1793 von Bell gebeten, die Prüfungen im Jungenwaisenhaus abzunehmen, wobei der Missionar die sehr guten Kenntnisse der Kinder im Lesen und Schreiben hervorhob, gleichzeitig aber forderte, „daß sie die Religionswahrheiten nicht nur im Gedächtniß fassen, sondern auch mehr verstehen lernen möchten.“⁸¹ Am 30. März 1794 erwähnte der Missionar Christian Pohle (1744–1818) den englischen Geistlichen Andrew Bell in seinem Tageregister. Er hatte ihn in Tranquebar kennengelernt. Am 23. März 1794 machte „der Madraßische Garnisonsprediger D. Bell“ einen Besuch bei den dänischen Missionaren in Thanjavur, wo er auch eine Predigt

75 Lawson schreibt: „He was associated with the establishment of the Male Orphan Asylum, of which, when it had been constituted, he became the first Superintendent“. Ch. Lawson, *Memories* (Anm. 65), S. 209.

76 Vgl. NGEMA 67. St., Vorrede, S. VIII.

77 NGEMA 62. St., S. 210.

78 NGEMA 42. St., S. 555 f.

79 Ebenda.

80 Der Briefwechsel der Jahre ab 1795 ist nachzulesen in R. Southley, *The life* (Anm. 10).

81 NGEMA 44. St., S. 752, Schreiben von Ch. F. Schwartz, vom 4. Feb. 1793.

hielt.⁸² Als Bell 1795 einen Lehrer für Englisch, Schreiben, Arithmetik und Zeichnen suchte, dachte er, trotz anderer Angebote, zunächst an den deutschen Missionar Carl Wilhelm Pätzold (1764–1817), der zu diesem Zeitpunkt bei Gericke in der Mission arbeitete.⁸³ Schwartz reagierte auf diesen Vorschlag zurückhaltend, überließ jedoch Pätzold die Entscheidung. Auf seine familiäre Lage hinweisend, lehnte dieser ab.⁸⁴ Mit John, Schwartz, Gericke, Pätzold und Pohle kannte Bell die führenden pädagogischen Denker der Halleschen Mission. Alle hatten an den Schulen des Waisenhauses bzw. als Hauslehrer in bürgerlichen Familien erste pädagogische Erfahrungen in Halle gesammelt. Aus gesundheitlichen Gründen verließ Andrew Bell Indien, nach neunjährigem Aufenthalt.⁸⁵ Ein Jahr später, im Jahre 1797, erschien sein berühmtes Buch über sein in Madras entwickeltes Bildungsmodell.⁸⁶

4. Anwendung und Modifizierung des Bell-Lancaster-Systems durch deutsche Missionare in Indien nach 1800

Nach der Rückkehr Bells nach England lassen sich die Kontakte zwischen ihm und den Missionaren zunächst nicht weiter verfolgen. In den Missionsberichten wird weder sein Weggang erwähnt, noch finden sich Hinweise auf weiterführende Verbindungen. Ebenso wenig wird auf Bell und sein Unterrichtsmodell am *Male Asylum* Bezug genommen. Erst in den frühen Jahren des 19. Jahrhunderts, als das nun unter den Bezeichnungen *Bell-Lancaster-Methode* oder *Monitorial System of Education* entwickelte Modell weltweiten Bekanntheitsgrad erlangt hatte, erinnerten sich scheinbar auch die deutschen Missionare in Indien wieder an Bell und beobachteten die Entwicklung dieser Unterrichtsmethode mit großer Aufmerksamkeit.⁸⁷ Christoph Samuel John analysierte das Bell-Lancaster-Modell und wandte es in den Missionsschulen an. John wies auf die Bedeutung dieser Unterrichtsmethode für die Erziehung der jungen Generation in Indien hin. Auf der Basis des Studiums der Werke von Bell und Lancaster plädierte er in seinem 1813

82 NGEMA 49. St., S. 17 u. S. 33 f.

83 Carl Wilhelm Pätzold wurde 1764 in einer armen Familie in der Lausitz geboren, studierte u.a. Theologie und Botanik in Wittenberg, war Hauslehrer und Lehrer an der Deutschen Schule der Franckeschen Stiftungen in Halle, bevor er nach Indien ging. Vgl. NGEMA 41. St., S. 442-467; NGEMA 44. St., S. 744.

84 R. Southley, *The life* (Anm. 10), Vol. I, London 1844, S. 195 ff.

85 Ch. Lawson, *Memories* (Anm. 65), S. 210.

86 A. Bell, *An Experiment in Education, made at the Male Asylum of Madras. Suggesting a system by which a school or family may teach itself under the superintendance of the master or parent.* London/Edinburgh 1797.

87 NGEMA 67. St., Vorrede, S. VIII.

veröffentlichten Buch *On Indian Civilization* dafür, die Methode an den Freischulen in Indien anzuwenden. Zu ihrer praktischen Umsetzung sollte die *Liberal Native School Society* gegründet werden.⁸⁸ Vermutlich wurde John bei der Abfassung seiner Abhandlung auch durch die breite pädagogische Debatte angeregt, die das 1797 veröffentlichte Buch Andrew Bells über die Geschichte des Jungenwaisenhauses in Madras ausgelöst hatte. Seit etwa 1810 verbreitete sich die Bell-Lancaster-Methode vor allem in England und den britischen Kolonien, aber auch in anderen europäischen Ländern.⁸⁹ Das Tutorialsystem, in dem Patenschaften einen wichtigen Platz einnahmen, schwierige Kinder durch vorbildliche Schüler miterzogen wurden und einzelne Schüler zu Tutoren ernannt wurden und eigenständig unterrichteten, enthielt zahlreiche den Missionaren vertraute Elemente. Ein wichtiger Bestandteil der Bell-Lancaster-Methode war die Technik des Schreiben- und Lesenlehrens. Zuerst wurden gedruckte Buchstaben gelehrt, danach mit dem Schreiben in den Sand begonnen. Vor dem Lesen der Wörter lernten die Schüler das Silbenlesen.⁹⁰

Die erneute Beschäftigung mit der Bell-Lancaster-Methode in Südindien fiel in eine Zeit spürbarer Veränderungen, auch auf schulischem Gebiet. Der Hintergrund dieser Entwicklungen war unter anderem die neue Religionspolitik der englischen Ostindiengesellschaft. Nachdem sich diese bis Ende des 18. Jahrhunderts der christlichen Missionierung der Bevölkerung in ihren Herrschaftsgebieten gegenüber indifferent verhalten und sich vorrangig ihren kommerziellen Unternehmungen gewidmet hatte, konnte sie sich gegen Ende des Jahrhunderts dem wachsenden Einfluss aufstrebender Erweckungsbewegungen in England nicht mehr entziehen und öffnete den Weg für eine organisierte anglikanische Missionstätigkeit auf ihren Territorien. Während die 1698 gegründete *Society for Promoting Christian Knowledge* bis dahin protestantische Missionen unterschiedlicher Provenienz bei ihrer Tätigkeit in Indien unterstützt hatte (finanziell oder mit Literatur), traten zu Beginn des 19. Jahrhunderts anglikanische Missionsgesellschaften wie die *Church Mis-*

88 Ch. S. John, *On Indian Civilization, or, report of a successful experiment made, during two years, on that subject, in fifteen Tamil and five English Native Free-Schools; with proposals for establishing a separate, liberal Native School Society, etc.*, London 1813, S. 2.

89 Im Jahre 1829 existierten in Europa 10.600 sogenannte Lancasterschulen mit 4.700.000 Schülern, in Asien 1.600 Schulen mit 500.000 Schülern, in Afrika 1.300 Schulen mit 380.000 Schülern und in Australien 100 Schulen mit 25.000 Schülern. Vgl. L. von Rönne, *Das Unterrichts-Wesen des Preußischen Staates*, Band I, *Das Volksschul-Wesen des Preußischen Staates mit Einschluß des Privat-Unterrichts*, Köln/Wien 1990 [Berlin 1855], S. 26.

90 A. Bell, *An Experiment* (Anm. 86).

sionary Society und *London Missionary Society* in Erscheinung und errichteten ihre eigenen Missionsstationen und Schulen in Südindien.

Nach dem Sieg über Tipu Sultan (1799) und nach der Errichtung der Präsidentschaft Madras unter englischer Herrschaft (1801) veränderten sich auch die Erwartungen der Kolonialmacht hinsichtlich schulischer Vorbildung in Südindien. Zunehmend wurden Inder gebraucht, die in einem britisch kontrollierten Verwaltungsapparat eingesetzt werden konnten. Das Missionsschulwesen konnte seine führende Position um so schwerer behaupten, je deutlicher die britische koloniale Schulpolitik Gestalt annahm. Führende britische Kolonialbeamte und Politiker betonten die Verantwortung des Staates für den Ausbau schulischer Strukturen in den Kolonien. Erstmals wurden 1813 in einer Charta der Ostindienkompanie explizite Aussagen zu einer spezifisch kolonialen Bildungspolitik gemacht:

„a sum of not less than one lac [100.000 H.L.] rupees in each year shall be set apart and applied to the revival and improvement of literature and the encouragement of the learned natives of India and for the instruction and promotion of a knowledge of the sciences among the inhabitants of the British territories in India.“⁹¹

In der Präsidentschaft Madras verstärkten sich die Auseinandersetzungen im Bildungsbereich, insbesondere seit den 1820er Jahren. Im Unterschied zur Politik der Kolonialverwaltungen in Bengalen und Bombay, wo die Kontroverse zwischen den Auffassungen der Orientalisten und Anglizisten lange die Schulpolitik bestimmt hatte, wurde in Madras unter Thomas Munro (1761–1827) eine Politik der Massenbildung in den Lokalsprachen betrieben. Mit seinem Bericht über den Stand des Schulwesens löste Munro einige Veränderungen in der Regierungspolitik aus. Dazu gehörte auch die Einrichtung des *Committee of Public Instruction*, einer speziellen Bildungsbehörde, und die Bereitstellung eines Schuletats von zunächst jährlich 50 000 Rupien.⁹² In der Madras Präsidentschaft wurde, wie in jeder englischen Provinz, auch ein *Director of public instruction* eingesetzt.⁹³ Die Schulen eines jeden Kreises standen unter Aufsicht von (indischen) Schulinspektoren, häufig Brahmanen, denen wiederum Lehrer unterstellt waren, die die Schulen besuchten und die lokalen Lehrer in europäischen Unterrichtsmethoden unterwiesen.⁹⁴ Angesichts der wachsenden staatlichen Kontrolle über die Schu-

91 Zitiert nach J. C. Aggarwal/B. D. Bhatt (Hrsg.), *Educational Documents in India (1831-1968)*, New Delhi 1969, S. 1.

92 Vgl. *Imperial Gazetteer of India. Provincial Series. Madras, Vol. 1*, New Delhi 1985, S. 117-125.

93 P. Fleisch, *Hundert Jahre lutherischer Mission*, Leipzig 1936, S. 101.

94 *Evangelisch-Lutherisches Missionsblatt (ELM)*, Nr. 20, vom 15. Okt. 1885, S. 311 f.

len konkurrierten die von den Missionen angebotenen Bildungsinhalte und -ziele verstärkt mit kolonialstaatlicher Bildung, deren vorrangiges Anliegen in der Einführung eines westlich geprägten Schulsystems bestand, mit dessen Hilfe langfristig eine der Kolonialherrschaft loyal gegenüberstehende indische Elite ausgebildet werden sollte. 1819 eröffnete die Regierung in Madras eine *School Book Society*, die ein Gegengewicht zu den religiösen Lehrbüchern der Missionsschulbildung formierte.⁹⁵ Staatliche Schulen genossen eine breite Förderung durch die Kolonialregierung und verzeichneten eine wachsende Akzeptanz seitens der Bevölkerung.

Zu diesem Zeitpunkt setzten sich Vertreter unterschiedlicher Missionsgesellschaften in ihrer schulpraktischen Arbeit in Indien mit der Bell-Lancaster-Methode auseinander. 1818 wurde in den halleschen Missionsberichten eine Stellungnahme von den Baptisten Carey, Marshman und Ward zu ihren Erfahrungen mit der Bell-Lancaster-Methode in Serampore veröffentlicht. Die baptistischen Missionare hielten diese Lehrmethode für die Einrichtung von Schulen für die Einheimischen sehr geeignet, nahmen jedoch einige Anpassungen an die indischen Verhältnisse vor.⁹⁶ In Serampore wurden, entsprechend der Bell-Lancaster-Methode, zuerst die gedruckten Buchstaben mit Hilfe großer Lerntabellen und einfacher gedruckter Wörter erlernt und durch lautes Buchstabieren und Abschreiben wiederholt. Bei der Gestaltung der Tabellen und Bücher nahmen die Missionare Modifikationen der Methode, der Verteilung der Kinder in den Klassen und der Anstellung der Lehrer und Aufseher vor. Klassen von 10 bis 12 Schülern sollten geschaffen werden, wobei die Schüler etwa alle auf dem gleichen Niveau sein sollten. Das zuverlässigste Kind sollte zum *monitor* gewählt werden. Der Lehrer hatte lediglich Verwaltungs- und Kontrollfunktionen zu übernehmen, den Lehrplan vorzugeben und die *monitors* auszuwählen.⁹⁷ Neben Lesen, Schreiben und Rechnen sollten Geographie und Geschichte in einfacher Form unterrichtet werden, wobei jedoch Europa besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte.⁹⁸

Neben der Möglichkeit, sich innerhalb Indiens mit Vertretern anderer Missionen auszutauschen, nutzten die deutschen Missionare ihre Aufenthaltszei-

95 History of Higher Education in South India, Vol. I, University of Madras 1857–1957, Madras/Bangalore 1957, S. 4.

96 NGEMA 67. St., S. 597–620, Winke über Schulen für die Eingebornen in Ostindien und Plan einer neuen Anstalt zur Beförderung eines für sie zweckmäßigen Schulunterrichts. Mitgeteilt von Marshman, Carey und Ward, Missionarien der Baptisten zu Serampore in Bengalen. Aus dem Englischen. Dieses Werk erschien 1816 in Serampore, wurde 1818 in London gedruckt und ins Deutsche übersetzt.

97 NGEMA, 67. St., S. 597–620.

98 Ebenda.

ten in London, um sich vor Ort mit der Bell-Lancaster-Methode vertraut zu machen. Der für den Dienst bei der *SPCK* vorgesehene Ernst August Georg Falcke (1784–1824) besuchte während seines Engländeraufenthaltes 1821/22 englische Schulen und insbesondere die „Bell-Lancasterschen Anstalten“ in London, um die Unterrichtsmethode, wie sie in England praktiziert wurde, kennenzulernen. Wie die meisten seiner Vorgänger war auch Falcke zuvor einige Zeit lang als Lehrer an den Franckeschen Stiftungen tätig gewesen und hatte somit hervorragende Vergleichsmöglichkeiten.⁹⁹ Zunächst besuchte er eine Schule in Deptford, an der nach der Bell-Lancaster-Methode unterrichtet wurde. Seinem Freund Dr. Bernhard, der ehemals sein Lehrer und ein Kollege an den Franckeschen Stiftungen gewesen war, teilte er mit Bewunderung mit:

„Beym Schreiben hat jede Classe einen Monitor und einen Inspector in ihrer Mitte. Der Monitor liest und buchstabirt vor, der Inspector sieht darauf, daß jeder mit-schreibt. Beym Lesen versammelt sich allemahl ein Kreis von zehn Schülern vor einer Tafel: und dieser Kreis liest dann nach Anleitung des Monitors. [400 Jungen im Alter von 6-13 Jahren würden in einem großen hellen Saal] von 21 Ober- und Unterlehrern, theils Erwachsenen, theils Knaben, im Christenthume, im Lesen, Schreiben und Rechnen unterrichtet.“¹⁰⁰

Ein weiterer Saal war für 360 Mädchen bestimmt. Dort unterrichteten zwei Lehrerinnen vormittags Religion und nachmittags verrichteten die Mädchen „weibliche Arbeiten“. Lehrer, die nach dieser Methode unterrichten wollten, müssten, so Falcke, diese Lehranstalt mindestens zwei Monate lang besuchen.¹⁰¹ Gehorsam und Fleiß seien dort wichtig. Mechanische Hilfsmittel würden nur in den unteren Klassen verwendet, körperliche Strafen seien abgeschafft; Strafen würden durch Degradieren und Zurückbleiben der Kinder ausgesprochen.¹⁰² Eigene praktische Erfahrungen sammelte Falcke in der Anwendung der „Bell-Methode“ auf der Seereise nach Indien, als er, zur Freude des Schiffskapitäns, einige Kadetten unterrichtete.¹⁰³

In Madras angekommen, besuchte Falcke mit einigen der ihm unterstellten indischen Lehrer wöchentlich das Waisenhaus für Jungen in Madras, an dem auch, Jahre nach Bells Weggang, weiterhin nach dessen Methode unterrichtet wurde. Während diese Einrichtung von englischen Beamten geleitet wurde, stand das bis 1803 von Gericke betreute Mädchenwaisenhaus weiter-

99 NGEMA 70. St., S. 1034-1049; NGEMA 71. St., S. 1074 ff., S. 1084 ff. u. S. 1094 ff.

100 NGEMA 70. St., S. 1044. Diese Schule wurde zufällig ausgewählt, weil Falckes Schwager in Deptford lebte.

101 NGEMA 70. St., S. 1045.

102 NGEMA 71. St., S. 1079 f., Schreiben Falckes; vom 24. Dez. 1821.

103 NGEMA 71. St., S. 1088.

hin unter der Aufsicht deutscher Missionare. Nunmehr arbeitete dort Johann Peter Rottler als Sekretär und Kaplan,¹⁰⁴ unterstützt von der Witwe des verstorbenen Missionars Pohle.¹⁰⁵ Im Jahre 1813 erhielten dort 330 Mädchen freie Unterkunft, Kost und Unterricht.¹⁰⁶ Am 20. September 1822 berichtete Falcke, dass in dem Jungenwaisenhaus in Madras 350 Jungen Unterricht erhielten und ihnen darüber hinaus kostenfrei Kleidung, Essen und Unterkunft gewährt wurde.¹⁰⁷ Das ehemals von Bell geleitete *Male Asylum* wurde, neben einer materiellen Unterstützung von Bell selbst, zusätzlich durch einige Fonds und durch die Regierungspresse finanziert.¹⁰⁸ Die Zahl der Schüler im *Male Asylum* entsprach zu der Zeit etwa der Zahl der Schülerinnen im *Female Asylum*. Einiges von dem „Bellschen System“, so Falcke, würde auch an Missionsschulen praktiziert.¹⁰⁹ Falcke selbst unterrichtete in der ihm anvertrauten *portugiesischen* und englischen Schule nach der Bell-Lancaster-Methode.

Im Februar 1823 eröffnete Peter Lauritz Haubroe (1791–1839)¹¹⁰ eine weitere Bell'sche Schule in Madras, in der nach kurzer Zeit 100 Schüler, in drei Kategorien eingeteilt, unterrichtet wurden: es gab eine englische Knabenschule, eine englische Mädchenschule und eine tamilische Schule. Unterrichtsinhalte waren Lesen und Schreiben in Englisch und Tamil, sowie Rechnen und die Vermittlung der Grundsätze christlicher Lehre.¹¹¹ In Indien wurden neue *Freischulen* gegründet, die durch die Einführung der „Bell-Lancasterschen Lehrart“ „für Heidenkinder sehr zweckmäßig verbessert worden“ worden waren.¹¹² Vor allem die „Lancasterschen Tabellen“ erwiesen sich als geeignete Methode für den Sprachunterricht. Von Lancaster für

104 Seit 1807 war Rottler für die Mission in Vepery/Madras und für das Mädchenwaisenhaus zuständig. Bis 1822 war er Sekretär und Kaplan im Waisenhaus. 1822 gab er aus Altersgründen die Funktion des Sekretärs auf. NGEMA 64. St., S. 405 f.; NGEMA 65. St., Vorrede, S. XII; NGEMA 71. St., S. 1102.

105 NGEMA 71. St., S. 1102 und S. 1161.

106 NGEMA 65. St., S. 461.

107 NGEMA 72. St., S. 1152 ff.

108 NGEMA 71. St., S. 1152.

109 NGEMA 72. St., S. 1152 ff.

110 Lauritz Peter Haubroe wurde 1791 in Kopenhagen geboren. Er studierte dort und wurde 1818 zusammen mit Rosen von Bischof Münter ordiniert. Beide reisten dann über England nach Madras aus. Dort wurde er nach dem Tod von Pätzold (1817) zur Unterstützung von Rottler in Vepery/Madras eingesetzt. Bis 1827 arbeitete er in Vepery mit Rottler zusammen, danach war er bis zu seinem Tod 1830 in Thanjavur tätig. NGEMA 68. St., S. 790 f. u. S. 1166; NGEMA St. 71, Vorrede, S. III; NGEMA 71. St., S. 1101 und S. 1167-1171.

111 NGEMA 71. St., S. 1168.

112 NGEMA 67. St., Vorrede, S. VII.

das Englische entwickelt, wurden sie in Indien für unterschiedliche Fächer angewandt. Die grammatischen Paradigmen wurden auf große Poster gedruckt.¹¹³ Gelehrt wurde nach dem „Monitor-Lehrer-System“.¹¹⁴ In den 1820er Jahren arbeiteten auch die Schulen unter Gottlieb Ewald Rhenius (1790–1838) und Ludwig Bernhard Ehrengott Schmid (*1788)¹¹⁵ in Madras und Umgebung bzw. in Palamkottah mit der „Bell-Methode“.¹¹⁶ Die Schüler waren Hindus (bis auf wenige Ausnahmen), die Lehrer teils Christen, teils Hindus, die die Schulordnung anerkannten. Einmal im Monat trafen sich die Lehrer und die Schüler der oberen Klassen in der Zentralschule zum Examen im Lesen und Schreiben.¹¹⁷

Während in Halle ausgebildete Missionare in englischen Diensten in Indien die Bell-Lancaster-Methode umfassend praktizierten, war man an den haleschen Franckeschen Stiftungen zurückhaltender in der Begeisterung für die neuen Unterrichtsmethoden und betonte selbstbewusst die Vorbildrolle der frühen Missionare. Der Herausgeber der Missionsnachrichten, Georg Christian Knapp, schrieb 1818 in der Vorrede zum 67. Stück:

„Aus unsern früheren Missionsberichten ist bekannt, daß der Schulunterricht ein Hauptaugenmerk der evangelischen Heidenlehrer in Ostindien gewesen ist. In neuern Zeiten aber ist insonderheit durch die mit verdientem Beyfall aufgenommene Schrift des Trankenbar'schen Missionarius, Dr. John: Ueber die Civilisation Indiens, ferner, durch Buchanan's und anderer ausgezeichneten einzelner Männer und ganzer Gesellschaften einflußreiche Bemühungen, und vornehmlich durch die von dem sel. John gestifteten trefflichen Schulen für Heidenkinder, ein allgemeiner und thätiger Eifer für diese wichtige Angelegenheit in Großbritannien und Indien geweckt, und das Heilsame solcher Anstalten, durch die erwünschtesten und zum Theil unerwarteten Erfolge, jedermann einleuchtend geworden. Alle Missionarien aller Societäten lassen sich daher jetzt die Stiftung neuer Schulen und die Vervollkommnung der alten ganz besonders angelegen seyn; und sie werden dazu nicht nur von der christlichen Landesobrigkeit, sondern auch selbst von den heid-

113 NGEMA 67. St., S. 604.

114 NGEMA 67. St., S. 609.

115 Die Brüder Bernhard und Deocar Schmid kamen zunächst in Madras an. Deocar wurde dann nach Bengalen abberufen, Bernhard blieb in Südindien. Beide hatten in London die neue Unterrichtsmethode studiert, „die ein Englischer Geistlicher Namens Bell, in Madras zuerst einführte, nach welcher ein einziger Schullehrer eine Anzahl von wohl 1000 Kindern, mit Hülfe der ältern Schulknaben auf einmal unterrichten kann. Wir brachten zu diesem Zweck täglich drey bis sechs Stunden in der nach dieser Methode eingerichteten Normalschule zu.“ NGEMA 67. St., S. 695.

116 1823 handelte es sich um 12 Schulen mit insgesamt 314 Kindern. Vgl. NGEMA 72. St., S. 1262f, Bericht von Rhenius und Schmid, Mission in Palamkottah, 1823.

117 NGEMA 83. St., S. 966, Bericht von den Brüdern Bernhard und Deocar Schmid.

nischen Obern und Gelehrten an vielen Orten ausdrücklich aufgemuntert und unterstützt.“¹¹⁸

August Hermann Niemeyer, Direktor der Franckeschen Stiftungen, der die Gelegenheit hatte, die Bellschen Anstalten in London persönlich kennenzulernen, beschrieb die Bedeutung dieses Systems für die „Armen- und Fabrik-schulen in Ostindien und England“, ¹¹⁹ hielt das militärisch strenge Lehrsystem in der Form jedoch nicht unbedingt für seine Institution geeignet.¹²⁰

5. Abschließende Bemerkungen

P. L. Rawat bemerkte in seiner 1981 veröffentlichten Arbeit zur Geschichte des Bildungswesens in Indien: „It would not, however, be an exaggeration to affirm that the Danes were the pioneers of modern educational system in India.“¹²¹ Mit den „Dänen“ meinte er die 56 (überwiegend deutschen) Missionare, die im 18. Jahrhundert als Vertreter der ersten, von dänischer Seite ins Leben gerufenen, protestantischen Mission in Südostindien tätig waren. Hinter der bedeutsamen Feststellung Rawats stehen allerdings bis heute viele ungeklärte Fragen und Forschungslücken, denn das wissenschaftliche Interesse an den konkreten schulischen Aktivitäten dieser Missionare war bisher nicht groß.

Berücksichtigt man die Tatsache, dass die meisten dänisch-halleschen Missionare pädagogische Erfahrungen an einer der führenden europäischen Institutionen jener Zeit in ganz Europa, nämlich an den Franckeschen Stiftungen in Halle, sammelten, und betrachtet man diese Männer folglich als personelle Vermittlungsinstanzen von Konzepten der Halleschen Waisenhauspädagogik, dann lässt sich zunächst einmal ein interessanter Wissenstransfer von Halle nach Südindien vermuten. Zieht man dann noch die weltweiten Kontakte, die wissenschaftlichen Netzwerke der Missionare, sowie ihre Verbindungen zur SPCK und zu Vertretern der englischen Kolonialmacht in Indien in Betracht, dann stellt sich die Frage nach ihrer Rolle als Multiplikatoren in einer weitaus größeren Dimension.

Vor diesem Hintergrund sind die in diesem Beitrag untersuchten Beziehungen zwischen Andrew Bell und deutschen Missionaren in Madras nur eine Episode aus dem großen Komplex interkultureller Kommunikationsprozesse im kolonialen Indien. In der Forschung werden die Ursprünge der

118 NGEMA 67. St., Verrede, S. VI f.

119 A. H. Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner. Band II, achte Ausgabe, Halle 1825, S. 619.

120 A. H. Niemeyer, Beobachtungen auf Reisen in und außerhalb Deutschlands, Band II, 1821, S. 123-156.

121 P. L. Rawat, History of Indian Education (Anm. 16), S. 125.

Bell'schen Methode meist auf Bells Beobachtungen der indischen pädagogischen Traditionen zurückgeführt. Es gab jedoch eine weitere wichtige Quelle für die Entstehung dieses Unterrichtsmodells. Die von Bell beobachteten Traditionen verarbeiteten ihrerseits europäische Konzepte, die bereits in den Jahrzehnten zuvor adaptiert worden waren. Sie waren also bereits das Ergebnis einer Synthese unterschiedlicher (europäischer und indischer) Ansätze. Angesichts der historischen Ereignisse kann diese Feststellung nicht überraschen. Die Schlussfolgerung muss dennoch vorläufig bleiben, da sie auf einer begrenzten Datenbasis beruht, die zunächst lediglich die (Vor-) Geschichte der schulpraktischen Zusammenarbeit von Bell und den deutschen Missionaren betrifft. Zu fragen bleibt insofern, inwieweit sich auch gedankliche Ansichten, Konzepte und Inhalte decken, und wie konkret Bell Anregungen und Vorarbeiten der „Dänen“ aufgenommen und verarbeitet, bzw. sich mit ihnen auseinandergesetzt und sie möglicherweise verworfen hat.

Eugenia Roldán Vera/Thomas Schupp

Bridges over the Atlantic: A Network Analysis of the Introduction of the Monitorial System of Education in Early-Independent Spanish America¹

1. Of flows, relations, and networks

In recent years social network analysis has begun to make a tentative appearance in comparative historical research, especially in historical sociology. Although this approach is largely unknown in the field of comparative education, it has already proved a useful methodological tool in contributing to the explanation of similarities and commonalities between different historical processes. A distinctive trend in comparative enquiry has already shifted its focus from the mere contrasting of separate and separable entities to the study of the transmission of knowledge, models, and *imaginaires* across places, and their reception and individual appropriation.² Now, by focusing on the dynamics of processes of flow and circulation of people, ideas, objects, merchandise and capital across regions and continents, social network analysis may help to further illuminate the very communication processes that constitute that knowledge transmission: the channels through which information, people, and objects flow, and the ways in which such channels shape – or construct – whatever is being conveyed.

In broad terms, social network analysis examines the relations established between individuals, identifies patterns of relations, and studies the impact of such patterns upon local, regional, national or transnational processes of social change. In the social sciences the term ‘social networks’ has been widely used for several decades, but it has been mostly employed in a metaphorical sense. This article intends to embrace it in an analytical sense: here we will use social network methodologies as tools to shed light on the processes in-

1 We would like to thank our colleagues from the Comparative Education Center at Humboldt University, Berlin, for reading previous versions of this work and providing constructive feedback. We are also very grateful to Thomas Manke, whose patient and friendly advice on the technical aspects of network analysis was extremely helpful to us, novices in this field.

2 See, for example, 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.

volved in the introduction and early expansion of an educational innovation, the monitorial system of instruction in early-independent Spanish America (ca. 1818–828). Given the relative novelty of this approach in both the fields of history and of comparative education, this article is conceived of not as an extensive application of social network analysis to a historical phenomenon, but rather as an exploration of the possibilities of this approach for historical educational research, a reflection on its limitations, and, finally, an invitation for other scholars to delve into it as well.³

Our analysis is based on a substantial body of empirical research compiled over a number of years, seen in the light of a selection of basic tools drawn from social network analysis. It is our first experiment using this methodology, and it is meant to serve as a first step for the analysis of a large bulk of data from a project that studies the expansion of the monitorial system all over the world.⁴ However, far from endorsing a form of ‘network imperialism’ that treats network analysis as the only correct way of discussing social phenomena, we will instead use this kind of analysis as a complementary tool, a means to explain what, in our view, a conventional (non-relational) social, cultural or political approach fails to explain, in the concrete historical case we are concerned with.⁵ In so doing, we are certainly aware of two of the strongest criticisms that have often been made against social network analysis: firstly, the lack of any adequate conceptualisation of how culture orients and constructs the relations and the rate and form of the flow within a network; secondly, the underestimation of the individual as a rational, decision-making subject – in which case no psychological make-up, motivations or competencies are attributed to him *a priori*.⁶ We certainly do not attempt to

3 Two comprehensive articles on the uses and potential of social network analysis in historical research are those of R. V. Gould, *Uses of Network Tools in Comparative Historical Research*, in: J. Mahoney/D. Rueschemeyer, *Comparative Historical Analysis in the Social Sciences*, Cambridge 2003, pp. 241-269 and C. Wetherell, *Historical Social Network Analysis*, in: *International Review of Social History* 43 (1998), pp. 125-144.

4 Most of the empirical data has been gathered from primary and secondary sources by Eugenia Roldán Vera over the course of ten years, whereas the analysis and visual representations are the result of collaborative work of both authors, much facilitated by the IT skills of Thomas Schupp. This analysis will be applied for the data compiled within the project ‘Nationalerziehung und Universalmethode: Globale Diffusionsdynamik und kulturspezifische Aneignungsformen der Bell-Lancaster-Methode im 19. Jahrhundert’, funded by Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) in the Comparative Education Centre at Humboldt University, Berlin, under the direction of Jürgen Schriewer and Marcelo Caruso.

5 On ‘network imperialism’ see Gould, *Uses of Network Tools* (see note 3), p. 244.

6 In the field of comparative education, this criticism has been formulated mainly by the Neo-Institutional school, especially in the works of D. Strang/J. W. Meyer, *Institutional Conditions for Diffusion*, in: *Theory and Society* 22 (1993), pp. 487-511.

incorporate these criticisms into the limited network analysis we undertake here, but we leave them for consideration in further research. For the purposes of this article, we simply assume that the actors involved in introducing the monitorial method did so because they perceived they had cultural commonalities with the centres from which the method emanated, and because they had a concrete political agenda that the method was understood to fulfil, among other factors. We also leave as implicit the fact that the method itself was interpreted as something reproducible, standardised, and which allowed for a homogenisation of teaching practices, all factors which undoubtedly contributed to its appeal and the idea that it lent itself to universal distribution.⁷

In this article we experiment with standard, historically-informed analysis of the density and centrality of the network of communication and dissemination of the monitorial system, in order to advance an explanation of some of the features of its introduction and early implementation which until now have been insufficiently accounted for. These features are:

- the chronological simultaneity of the method's introduction in virtually all Latin American countries, during a period in which intercontinental communications were not generally fluid;
- the comparable velocity in the expansion of the method during the first few years of its implementation;
- the remarkable formal similarities between the processes of implementation during the first years of its introduction;
- the specific relevance of certain individuals and institutions involved in disseminating the method via other individuals and institutions; and

See also M. Emirbayer/J. Goodwin, *Network Analysis, Culture, and the Problem of Agency*, in: *American Journal of Sociology* 99 (1994), no. 6, and M. Callon, *Actor-Network Theory – the Market Test*, in J. Law/J. Hassard (eds.), *Actor Network Theory and After*, Oxford 1999, pp. 181-95.

7 These are all concerns adequately raised by D. Strang/J. W. Meyer, *Institutional Conditions for Diffusion* (see note 6). We have chosen to deal with 'hard' network analysis separately from the study of the cultural issues that construct networks in a different one because for the time being we have not found a way to integrate both aspects in one sensible methodological strategy. For an analysis of how culture shaped the communication of the monitorial system between Great Britain, France and Spanish America, see E. Roldán Vera, *Internacionalización pedagógica y comunicación en perspectiva histórica: la introducción del método de enseñanza mutua en Hispanoamérica independiente*, in: M. Caruso/H.-E. Tenorth (eds.), *Internacionalización: Semántica y sistemas educativos en perspectiva comparada*, Barcelona (forthcoming) 2005, and E. Roldán Vera, *Export as Import: James Thomson's Civilising Mission in South America (1818–1825)*, in: M. Caruso/E. Roldán Vera (eds.), *Promising Imports: the Appropriation of Monitorial Schooling, Modern Politics and other Cultural Practices in Post-Colonial Latin America*, Frankfurt am Main 2005.

- the (network-related) reasons why the further expansion and consolidation of the method were so different in the various Latin American countries (assuming that an explanation in terms of networks is only one part of the explanation).

Traditionally, the introduction of the monitorial system in Latin America has been studied from almost exclusively national perspectives, with the exception of a handful of comparative studies.⁸ Yet the most superficial comparative look leads one to realise striking similarities between the different countries, as well as puzzling differences in terms of the life span of the method. Moreover, when we go beyond mere lists of laws and the numbers of monitorial schools created in the different countries and examine the local historical fabric that gave way to the emergence of such schools, we find not only similarities but also important *connections* between the various ‘actors’ involved. That is why, rather than studying the dissemination of the method in Spanish America as a sum of separate national processes leading to a historical confluence, a social network-analysis approach can better illuminate the ways in which the macro-historical or global processes were articulated at the local or micro-historical level. This integration of the macro with the micro-sociological level is indeed one of the promising aspects of network analysis; in fact, the ways in which this form of analysis highlights the role of individuals within a global network of possibilities have been understood by some as a mechanism capable of making the concept of social capital fully operative.⁹

2. The monitorial method in Spanish America

Well-publicised by its designers Joseph Lancaster and Andrew Bell, and by the missionary/educational British organisations that envisaged its expansion as a means of spreading both literacy and the Gospel, the monitorial method enjoyed during the first decades of the nineteenth century an unprecedented global appeal. Between 1810 and ca. 1830 this method which promised to educate large numbers of students under the guidance of very few teachers, thanks to its mechanism of student teachers (monitors), was embraced in both pre-modern and industrial societies all over the world.¹⁰ In Spanish America

8 C. López/M. Narodowsky, El mejor de los métodos posibles: la introducción del método lancasteriano en Iberoamérica en el temprano siglo XIX, in: M. H. Cámara Bastos/L. M. de Faria Filho (eds.), *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/ mutuo*, Passo Fundo 1999, pp. 44-72.

9 D. Jansen, *Einführung in die Netzwerkanalyse*, Opladen 2003, p. 15.

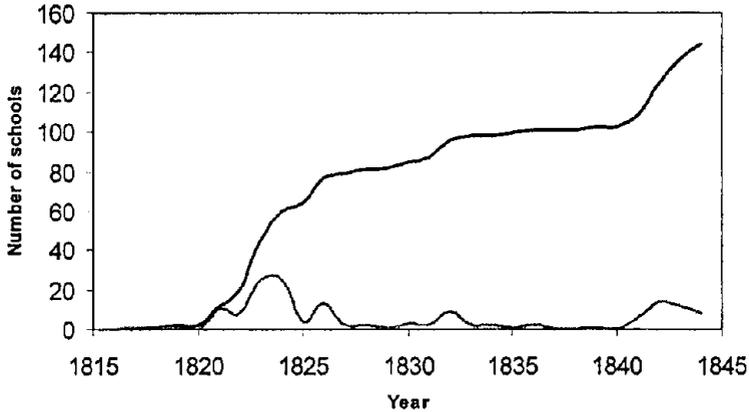
10 See J. Lancaster, *Improvements in Education*, London 1805, and A. Bell, *An Experiment in Education, Made at the Male Asylum at Egmore, near Madras. Suggesting a System by which a School or Family May Teach Itself under the Superintendence of the Master or Parent*, London 1805.

the method was particularly attractive because it suited the demands of the ideal of mass education that was formulated after the independence of those countries from Spain. There mass education was perceived as a constitutive element of the new republican, representative order (in which the authority of the State was underlain by the existence of an educated citizenry able to vote and be voted), and the monitorial method appeared to be the most suitable device to bring education to everybody in a short time and at low cost.¹¹ Yet, as we will argue, its appeal was not the only prerequisite for its widespread dissemination in the region.

The various histories of the introduction of the monitorial method in Spanish America report that it was first implemented around 1818 in the Río de la Plata region, and by the end of the 1820s a significant portion – say from 1/3 to 1/8 – of all primary schools in the Spanish American countries was already using this educational innovation. Between 1821 and 1826 the method was officialised by national or regional laws in Chile, Gran Colombia, Peru, Uruguay, and the *Provincias Unidas del Río de la Plata*; in Mexico and in the Central American republics this occurred during the first half of the 1830s.¹² Certainly not all these laws corresponded with the number and functioning of schools in reality, but the fact that laws were issued is in itself evidence of the importance that the method had acquired.¹³

-
- 11 See E. Roldán Vera, *The Monitorial System of Education and Civic Culture in Early Independent Mexico*, in: *Paedagogica Historica* 35 (1999), pp. 297-331; E. Roldán Vera, *Order in the Classroom: The Spanish American Appropriation of the Monitorial System of Education*, in: *Paedagogica Historica* (forthcoming 2005).
 - 12 For a list of the laws and decrees that officialised monitorial schooling in the region, see E. Roldán Vera, *Internacionalización pedagógica y comunicación* (see note 7).
 - 13 See, among many others, D. Amunátegui, *El sistema de Lancaster en Chile*, Santiago 1895; M. Báez Osorio, *La escuela lancasteriana en Colombia*, in: *Revista de Ciencias de la Educación* 155 (1993), pp. 381-397; M. Caruso/E. Roldán Vera, *Pluralising Meanings. Latin America and the International Movement for Mutual Education in the early nineteenth Century*, in: *Paedagogica Historica* (forthcoming 2005); R. Fernández Heres, *Sumario Sobre La Escuela Caraqueña De Joseph Lancaster (1824–1827)*, Caracas 1984; C. López/M. Narodowsky, *El mejor de los métodos posibles* (see note 8). H. H. Samayoa, *Apuntes para la historia del método lancasteriano en Guatemala*, in: *Antropología e historia de Guatemala* 2 (1953), pp. 32-62; J. Sosa, *La Escuela lancasteriana: ensayo histórico-pedagógico de la escuela uruguaya durante la dominación luso-brasileña (1817–1825)*, Montevideo 1954; D. Tanck, *Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México*, in: *Historia Mexicana* 32 (1973), no. 4, pp. 494-513; E. Vaughan, *Joseph Lancaster en Caracas (1824–1827) y sus relaciones con el Libertador Simón Bolívar, con datos sobre las escuelas lancasterianas en Hispanoamérica en el siglo XIX*, Caracas 1987; M. I. Vega Muytoy, *La instrucción primaria en el estado de México, 1836–1845*, in: M. del C. Sánchez (Hrsg.), *Vistillas para un hacer*, Toluca 1999, pp. 78-87.

Figure 1: New monitorial schools created by year and their cumulative number



Although not comprehensive, figure 1 demonstrates the dynamic of expansion of monitorial schooling (the creation of new monitorial schools or the conversion of traditional schools into monitorial ones) across the whole of Spanish America.¹⁴ The graph, based on aggregated data for all the countries in the region, displays the characteristics of an 'S-Shape' curve, typical of the theory of diffusion of innovations. This represents the diffusion of an innovation as if it was an epidemic, proceeding through the phases of innovation, take-off point, 'explosion', stabilisation, and burn out. Described according to the role the various actors play in the diffusion process, these phases can also be characterised as those of innovators, early adopters, first majority, second majority, and laggards (figure 2).¹⁵ We see how, after a period of slow, grad-

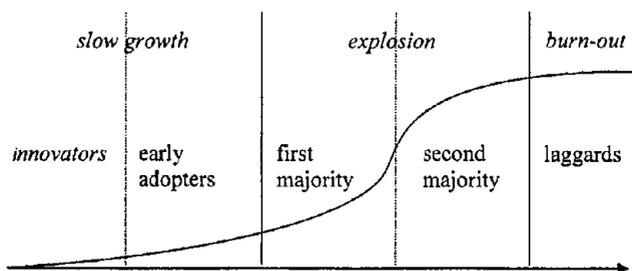
14 The empirical data upon which this figure is based can be found in supplement 1. This, together with other statistical and graphical information related to this article, can be accessed through the internet site of the Comparative Education Centre: http://www2.hu-berlin.de/vgl_ewi/networks. The following supplements are to be found there:

- Supplement 1: New monitorial schools in Spanish America (absolute numbers)
- Supplement 2: Detailed interactive sociogram of the overall network
- Supplement 3: Attributes of early adopters
- Supplement 4: Ordered centrality measures of the overall network
- Supplement 5: Sociogram of the 'London clique'

15 On diffusion of innovations and S-Shape curves, see E. M. Rogers, *Diffusion of Innovations*, 5th ed., New York 2003. For a description of the different phases of the curve in a totally different context, see D. J. Watts, *Six Degrees: The Science of a Connected Age*, New York 2003, chapter 6.

ual 'adoption' of the method, its expansion reaches its 'take-off point' around 1822–23, a date after which it suddenly begins to expand exponentially until it reaches a stabilisation phase, around 1832. In the graph we see a second, less dramatic take-off point around 1843, which refers almost only to data coming from Mexico and Central America, regions in which, for different reasons, the method experienced a 'revival' around this period.¹⁶

Figure 2: 'S-shape' graph



Traditional, nation-based explanations of this phenomenon tend to account for the popularity of the method in terms of its economic *appeal* – as a method that allowed for the teaching of large numbers of pupils with few masters –; in terms of the *needs* of the countries to have an educated citizenry that was the basis of legitimacy of a new kind of independent and representative government; in terms of the *perception of the need* for a homogeneous educational system that gave unity to the recently-created states; in terms of the *political values* associated with the method – its pedagogic devices were seen as suitable for shaping a participatory, competitive, self-disciplined, law-abiding, republican individual –; or in terms of the *role* of one very active individual agent of the British and Foreign School Society (one of the European societies devoted to the international dissemination of the monitorial system), James Thomson. In addition, Jürgen Schriewer's *externalisation theory* has been used to show how the method was particularly appealing in Spanish America during a period of political transition, in which mere references to domestic institutions and traditions (associated with the Spanish

16 On the wave of expansion of the monitorial method in Mexico after 1842, see M. I. Vega Muytoy, *La Compañía Lancasteriana en su gestión como Dirección General de Instrucción Primaria, 1842–1845* (Tesis de maestría en historia moderna y contemporánea), Mexico 1995. On Central America, see H. H. Samayoa, *Apuntes para la historia del método lancasteriano* (see note 14), and C. González Orellana, *Historia de la educación en Guatemala*, Mexico 1960.

monarchy from which the independent countries were trying to break away) were considered inappropriate for the organisation of education, and thus external models (associated with the liberal values with which the independence process was loaded) were sought after.¹⁷

All these explanations serve to illuminate the process of disseminating the monitorial method from different angles, yet they still leave much unaccounted for. To what extent was the method 'introduced' by external actors or 'brought in' by internal actors from outside countries? What is the relative importance – in terms of the diffusion of the method – of the different individuals and organisations involved in the introduction of the monitorial system? How did communication across continents and countries take place? Why was the method introduced throughout the continent with such simultaneous timing? And, given these similarities, why did the method survive for more than 60 years in some countries while in others it became extinct after one decade of meteoric rise? These are the questions which, in our view, can only be satisfactorily answered with the contribution of a relational approach, i. e. an approach detached from explanations based only on historical appeals, general needs, or the extraordinary role of some individuals, and concentrated on the ways in which those factors are articulated in the interplay of the different actors involved in a complex network.

3. The Network of 'Early Adopters'

This article examines the first moment of introduction and early implementation of the monitorial method in Spanish America. Years of research have enabled us to conclude that there were a number of personal relations between the 'early adopters' who first introduced the monitorial method throughout the continent; our aim here is to bring those relations to the fore and explore their analytical potential. We will examine the network of those relations only during the first stage of the monitorial method's introduction and implementation and the beginning of the explosive phase – that is, the first sections of the S-Shape graph, roughly between 1818 and 1828. This is a period during which the monitorial system was fostered by a combination of both individual and institutional initiatives, some of which led to a more lasting consolidation of it whilst others did not. Our purpose is to assess the ways in which the characteristics of this network affected the communication and implementation of the method, and to examine the role – in terms of *connectivity* and *position* – of the different individuals and associations involved in it.

The term 'early adopters' is usually applied to those individuals who, although they did not design the innovation themselves, found it appealing and

17 E. Roldán Vera, *Internacionalización pedagógica y comunicación* (see note 7).

embraced it whole-heartedly at an early moment of its existence, and some of whom played a decisive role in its publicising and dissemination. In the case of the monitorial method in Spanish America, we have identified the following individuals as 'early adopters':

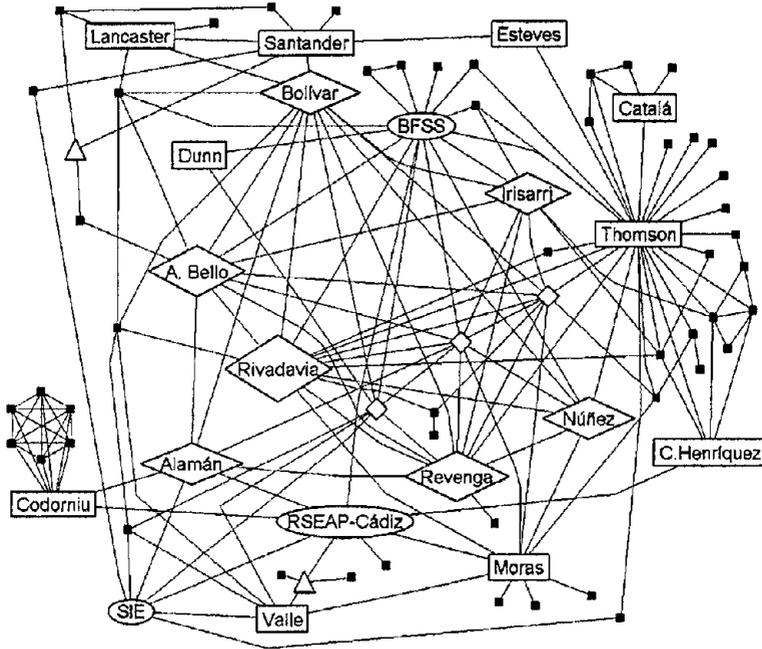
- (1) Those who founded a monitorial school, or started teaching in accordance with the monitorial method in an existing school, or founded a society to promote the monitorial method in a place where it was considered a novelty, with no connection to any pre-existing establishment in the area nor as a consequence of any law;
- (2) those who played an active role in disseminating the principles of the method by writing newspaper articles, or translating manuals, or by advising key members of the government on that implementation, in other words, 'opinion leaders' in the language of diffusion of innovations;
- (3) high-ranking government officials directly responsible for the formulation and execution of laws introducing, officialising or facilitating the implementation of the monitorial system of education in its first stages (congressmen, cabinet ministers, governors, vice-presidents or presidents of their countries).

The network of communication among the early adopters is represented graphically as a series of nodes or 'actors' (75 in total) linked to one another by a number of lines (figure 3).¹⁸ The nodes are represented by different symbols: rectangles and diamonds are used to identify individuals (diamonds constitute a particular group of special characteristics which we discuss afterwards), whereas the rest of individuals are represented by small black squares. To allow for a better reading of the network, we have labelled only those actors whose role within the network we analyse in this paper. Municipalities are represented by triangles, and societies promoting the monitorial method by ellipses. The three European societies that were involved in promoting the monitorial method in Spanish America were: the British and Foreign School Society (BFSS), the French *Société pour l'Instruction Élémentaire* (SIE), and the Spanish *Real Sociedad Económica de Amigos del País* (RSEAP-Cádiz). Both the societies and the municipalities are taken as individual nodes in so far as they behave like a united organisation; yet the agents sent by the societies to Spanish America are considered as individual nodes because they acted with a high degree of independence (financial, political, practical) with respect to their organisation.¹⁹

18 The terms 'nodes' and 'lines' (or 'edges') derive from graph theory (whereby graphs are taken as synonym for networks), an important branch of mathematics which is highly relevant to network analysis.

19 An interactive version of our network, including the names of all nodes, can be seen in suplement 2 (see note 14).

Figure 3: Sociogram of the overall network



The lines between the different nodes represent channels of communication – ‘ties’ – through which the monitorial method was communicated, discussed, or recommended, and they can refer to personal contact, correspondence, shipment of material, or reading of specific printed works produced by other nodes (usually the societies). We are taking into account only recorded evidence of those contacts, evidence collected from secondary and primary sources ranging from private and official correspondence, personal memoirs, newspaper articles, and histories of the monitorial school movement in various countries (only in a few exceptions have we deduced the relationship from tangential sources). The fact that we consider only historically recorded links considerably reduces the overall number of nodes and connections in the network, yet this makes the exercise more faithful. Eventually it might be possible to make estimations of possible contacts based on other kinds of information.²⁰

Regarding the dimension of time in which these relations took place, it should be borne in mind that this network is in a sense an artificial construct:

although all the lines do represent an actual connection, in reality not all those connections took place *at the same time*. We have registered all the recorded connections within a period of ten years (ca. 1818–1828) in order to include *as many* transnational links as possible (given the large geographic area under consideration, some allowance should be made for the time it took people, books and letters to travel), but it is true that a more accurate network should be restricted to a shorter period of time, or different networks should be drawn for successive periods. Yet we are aware that networks are dynamic entities, and that a consideration of the time of each node's entry in and exit from the network would provide other valuable information that might better help explain the eventual decay of the monitorial method in Spanish America.

3.1. Mobility and functions of the actors

Before proceeding with the technical analysis of the network, it is important to revise some of the general attributes of the actors involved. Although individual attributes do not by themselves have an explanatory value in terms of network analysis, taken as a whole they enable us to make historical sense of the behaviour and structure of the network in general.²¹

The group of early adopters is characterised by two essential features: on the one hand, a high degree of geographical mobility, and, on the other, a variation in the roles played by many of the individuals in the network over a short period of time. Indeed, most of the early adopters travelled extensively, not only trans-continentially but also inter-continentially and within individual countries, in both Europe and Spanish America. Likewise, many early adopters performed different functions within the typology of early adopters: first as opinion leaders or school founders, and shortly after – or simultaneously – as high-ranking government officials. This geographic mobility and versatility of roles resulted in many nodes having a large number of connections and this increased the cohesiveness of the entire network (more on this below). At the same time, that continuous displacement and those characteristics led to a reduction in the number of nodes required to disseminate the system across a vast geographic area.

20 For example, considering individual membership in societies and organisations. On affiliation networks, see S. Wasserman/K. Faust, *Social Network Analysis: Methods and Applications*, Cambridge 1994, pp. 291 ff.

21 See supplement 3 (see note 14) for details.

Figure 5: Mobility of actors from Europe to Spanish America and back



Whether these travels were carried out with the specific purpose of learning or implementing the monitorial method is not relevant for an analysis of the network's composition and behaviour; at any rate, it is possible to say that, with a few notable exceptions, the majority of actors did *not* travel with such intentions in the first place but became involved in it after reaching their destination. Out of a total of 75 individuals involved in the early adoption of the method, 31% were foreigners and the rest were Spanish Americans, which suggests that direct foreign influence was not decisive for the embracing of the method. Yet out of the 52 Spanish American early adopters, 19 (25% of the total network) became acquainted with the method

while they were in Europe; the rest learnt about it without leaving Spanish America, but at least 6 of them (8% of the total network) knew about the system when they were living in a Spanish American country other than their own. Therefore, the actors who found themselves in more than one country between Europe and Spanish America comprise 64% of the network (31 % Europeans in Spanish America + 25% Spanish Americans in Europe + 5% Spanish Americans in other Spanish American countries). While this dominant cosmopolitanism of the network is crucial to understand the general receptivity of the monitorial method (indeed cosmopolitanism is a typical characteristic of early adopters of all kinds of innovations), it also shows that nationality was not the most important factor in the introduction and spread of the system, but what mattered was the fact of having been in – or having strong contacts with – more than one country across the Atlantic or throughout the American continent. Moreover, in this case cosmopolitanism is a feature which, as we will see below, increases the betweenness value of the network, that is, the number of ‘bridges’ or ‘connectors’ between its distant or poorly-connected parts.

Furthermore, if we look specifically at the group of first teachers of the monitorial method, nationality does not seem to have played a significant role in the overall dissemination of the method either.²² Among the individuals who are known to have taught in monitorial schools during the early implementation of the method in a given place, we find 16 foreigners (6 British, 5 French, 4 Spaniards, and 1 Italian) and 12 Spanish Americans. Of the foreign teachers, 3 were *sent* by a missionary organisation, the British and Foreign School Society (BFSS), with the purpose of teaching the monitorial system: James Thomson, Henry Durn and Anthony Eaton. They all acted with some degree of independence from the BFSS and therefore they are considered as separate nodes. Only five foreign teachers were hired or sought after, and all the others arrived independently – including Joseph Lancaster himself who arrived in Caracas in 1824 – or with a different purpose, and only when they were there were they offered the job or did they offer themselves for the job. It is possible to say that there was a certain level of opportunism in the way

22 We take the category of ‘first’ teachers with some flexibility: not only is it sometimes impossible to determine who the very first one was, but also are often the ‘second’ and ‘third’ and ‘fourth’ considered as innovators in a given place as well—and they may or may not be related to one another. Therefore, within this group we list all individuals whose work was consigned in the contemporary sources or in some of the secondary literature as ‘innovative’ in a particular place (and who were not formed in an already existing monitorial school of that same place). In defining these groups, we employ a good deal of judgement, which requires a good knowledge of the sources but also means that we are bound to problems of interpretation. The results can be found in supplement 3 (see note 14).

some people, especially the foreigners, became monitorial teachers.²³ As for the Spanish American teachers, the majority of them (58%) had lived in a country other than their own (either in Europe or in Spanish America), and some of the others had links with someone living abroad. These figures indeed suggest that cosmopolitanism rather than foreignness was the dominant attribute of the individuals who formed the network of early adopters.

3.2. Network measurements

What follows is a technical explanation of the meaning of each of the network measurements on which our analysis is based.²⁴ Most concepts refer to a measurement for the whole network and to a measurement for each individual node, and we calculate them both for the global network and for the network of each individual country. Two basic mathematical terms, 'path' and 'geodesic', are needed to understand the different measurements. A chain of connected nodes between the corresponding start- and endpoints is called a *path*. The first node can reach the last one over as many 'handshakes' (or 'steps') as nodes lying on that path. On the other hand, a *geodesic* indicates the shortest path or, if more than one exists, any of the shortest paths between two nodes. This term is essential for all centrality measurements: the geodesic of two directly connected actors consists of the tie between both, and the geodesic distance – or simply the distance – amounts to one.

- (1) *Density of the network*: percentage of present ties, that is, the proportion of all potential ties between the nodes that actually exist. It is calculated by dividing the total number of existing ties by the total number of theoretically possible ties. This measurement tends to be inversely proportional to that of the size of the network: the larger the network, the more direct connections for every particular actor are needed to sustain the density. Thus several networks cannot be compared directly in terms of their density, which is only possible when the number of nodes is the same.

23 The case of Joseph Lancaster's move to Caracas is particularly revealing of how the hiring of foreign teachers was not necessarily a purposeful act to solve a perceived need. At the suggestion of an English colonel who had worked in Venezuela, Joseph Lancaster offered his services to the government of Gran Colombia, and only on reception of its letter did the municipality of Caracas think of hiring him in order not to lose the extraordinary opportunity of having the physical presence of the founder of a method which was *already* in use in other parts of the country. See E. Vaughan, *Joseph Lancaster en Caracas* (see note 13).

24 This explanation, which would be considered irrelevant in journals largely devoted to social network analysis, is included here only attending to the lack of familiarity of scholars in the humanities with this methodology.

- (2) *Average distance*: sum of the geodesic distances between all nodes divided by the total number of possible connections. The distance of nodes which are not connected by a path cannot be calculated, and therefore the average distance of disconnected networks also cannot be calculated. As for the other geodesic-based measurements, the average distance of separated networks can only be calculated for the particular components and not for the network as a whole.
- (3) *Diameter*: longest geodesic distance between any pair of nodes. As for small average distances, small diameters often indicate 'small-world' networks, where each actor can reach every other actor over fewer handshakes than the total number of actors would suggest.
- (4) *Centrality of nodes*:²⁵ measurement of the connectivity and/or the position of an actor in relation to all other actors – that is, the possibility of a node ('actor') being reached by the most nodes. By definition, the central node of the star graph (one node is connected to all others but these are disconnected from each other) has the highest possible centrality. Using this definition, the centrality values can be standardised by dividing them by the theoretically highest centrality value of the star graph centre for the given amount of nodes. Although this produces a scale between zero and one, the values can *not* be interpreted in terms of percentage.
- (a) *Degree*: the number of direct connections from a node, therefore dependent only on the node itself and not on the structure of the network. We have chosen not to standardise the degree due to the more intuitive interpretation of the absolute number of connections in comparison to the standardised fraction values. In a descriptive sense, this term refers to the communicational activity of an actor.
- (b) *Closeness*: this measurement is based on the principle that centrality is inversely related to distance. This can be translated into an algorithm consisting of the reciprocal value of the cumulated sum of geodesic distances between the particular viewed node and all other nodes. Thus, closeness describes how easily information may reach other nodes depending on the path distances between the origin and the recipients.
- (c) *Betweenness*: the relative importance of actors in connecting different sections of the network – that is, the probability that communication flows through each actor. In terms of structural attributes, actors with a high betweenness value act as 'brokers' (or mediators, facilitators) in the network. It is calculated by taking all possible combinations of two nodes, finding the geodesics between these pairs, and increasing the betweenness centrality of a node if it lies on a path between the pairs.

25 The centrality of nodes and networks is described in L. C. Freeman (1979), Centrality in Social Networks: Conceptual Clarification. *Social Networks*, 1, pp. 215-239.

- (5) *Centralisation of networks*: for every node centrality (degree, closeness and betweenness) there is a corresponding centralisation index. It measures the relation of the actor with the highest centrality value to all others. Taking the particular centrality values, the centralisation of the network is the sum of the differences between the largest value and all other values equally standardised by dividing the resulting sum by the highest possible value. So this is not the average of all node centralities but a new measurement indicating the level of network centralisation, and therefore it cannot be compared with the actor centrality values.
- (6) *Clustering coefficient*.²⁶ in contrast to the density, which simply describes the relative amount of connections in the network, the clustering coefficient highlights the local density of connections. If nodes are arranged in strongly interconnected clusters where the node neighbours are linked to one another, the clustering coefficient has a higher value than in loosely connected networks, scattered in fragmented parts. This degree of connectivity can be formalised by identifying the 'triangles' in the network, that is, situations in which three nodes are all connected to each other. The term transitivity is also frequently used to explain clusters in the network structure, since it is the mathematical term for relations between three elements: if there is a link between the first and the second node and a link between the second and the third node, then there must necessarily be a link between the first and the third node.

Although we do analyse the individual network of each country, it is the analysis of the whole network which, in our view, renders the most useful results. Furthermore, given the relative scarcity of historical evidence for some countries, the analysis fares better in this case in a global than in a particular perspective. At any rate, it is important to mention that in the analysis of each country's network we include actors which were not necessarily physically present in the country itself nor were influential in only one country.

26 D. J. Watts and S. H. Strogatz, *Collective Dynamics of Small-World Networks*, in: *Nature*, 393 (1998), pp. 440ff. See also A. L. Barabási, *Linked: How Everything Is Connected to Everything Else and What It Means for Business, Science, and Everyday Life*, New York 2003, pp. 46f. For a simple explanation how the cluster coefficient is calculated, see S. Wasserman/K. Faust, *Social Network Analysis* (see note 20)

4. Connecting the nodes

What kind of network did these nodes constitute? Why did it allow for a successful and rapid introduction of the monitorial method in the first place, but afterwards the method developed at such different paces in the various countries? Which agents were more influential than others in spreading the method? At the beginning of this study, we had a number of assumptions concerning the introduction of the monitorial method in Spanish America, based on the sheer amount of information we had gathered. We had assumed, for example, that Great Britain had played the most prominent role in the introduction and dissemination of the method in the region, given that the method originated in Britain in the first place, that a high number of Spanish Americans learned about the method in London, that the majority of foreign monitorial teachers came from England, and that the British societies promoting the monitorial method were the most active on the continent. Yet previous research had already suggested that the impact of entities such as the highly-connected British and Foreign School Society was not as decisive as it seemed – or at least not as visible as one should expect – in the introduction of the monitorial method on the continent. Indeed, network analysis reinforced the idea that *quantity* of links is not always the best means of measuring the real influence of a node – be it an individual, an organisation, or a country – and that it is instead the structure of the network and the *position* of each individual actor within it which is decisive for the spread of an innovation. Let us discuss why.

First, to solve the puzzle about the simultaneity of the introduction of the method all over the Spanish American region and the coincidence of its climax in most of the countries, we asked ourselves: in what sense did the structure of the network of early adopters affect the communication of the monitorial method? Two elements were essential in answering this: an analysis of how fluid communication throughout the network could be, and a study of how well the network would succeed in holding together if some nodes ceased to exist. The common measurement of ‘robustness’, which determines how far a network can hold together under ‘random attack’ (the hypothetical case of one or more random nodes failing) did not seem very useful to us in analysing a historical network, for it was conceived as a criterion for constructing artificial networks (telephone or computer networks). However, we did perform some ‘targeted attacks’ (hypothetical removal of specific nodes) on the most highly connected nodes to assess their relative importance, and to make evident other alternative communication paths within the overall network.²⁷

27 A similar kind of analysis is described in S. Wasserman/K. Faust, *Social Network Analysis* (see note 20), p. 218.

To determine the fluidity of knowledge we first looked at how dense the network was. The density of the global network fuelling the diffusion of the method turned out to be 6.13 which means that only 6.13% of all possible ties between all the nodes actually existed. This value suggests that the overall network was not as highly interconnected as we had thought in the first place and as a first glance at figure 1 may suggest.²⁸ How to explain that fluidity, then? In fact, density is an inadequate measurement when assessing the flow of communication within the network; it is less the existence of a highly connected landscape than that of a few highly connected nodes within it which facilitates communication through them. This is due to the fact that highly-connected nodes – or ‘hubs’ – both reduce the distance between any pair of nodes and serve to centralise the diffusion of information.

A first look at figure 3 reveals that there are indeed a few nodes with an exceptionally high number of direct connections. There is one node which has a much higher than average degree value: James Thomson. There is a disproportionate relation between this one node with 26 direct connections and the 18 nodes who have only one link each, as well as an exponential transition between both extremes of the graph.²⁹ This disproportion and exponential difference, which is a property of all natural (and also many artificial) networks, is also represented in figure 6.³⁰ One mathematical model for generating this kind of scale-free network is the one proposed by Barabási and Albert. Beginning with the seed of some initial nodes, the network grows gradually by adding new nodes; in every step a new node will be connected to the existing ones depending on the number of their existing connections. The more connections a node has, the more likely a new node will be able to connect it. Barabási and Albert called this the principle of ‘preferential attachment’.³¹ Although the curve in figure 6 does not fit the expected power-law distribution exactly, the tendency is clear and sufficient considering the relative paucity of available historical data. This type of network features small geodesics (the average distance of the overall network is 3.17 with a

28 Although we can confidently say that if we go deeper in the empirical research, we will gradually find more links between the existing nodes (rather than more little-connected nodes), which would naturally increase the density of the network.

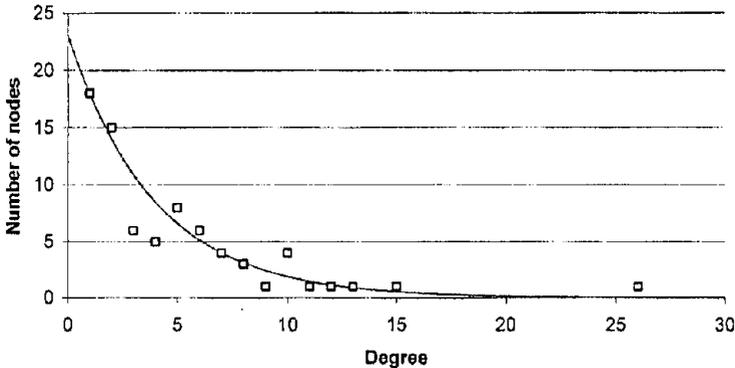
29 The first column in supplement 4 (see note 14) provides ‘degree’ measurements for each node, that is, the number of direct connections each actor has within the network.

30 On the omnipresence of power-law distributions in all kinds of networks, see A. L. Barabási, *Linked* (see note 24).

31 One could argue that the probability of getting a node connected depends not only on the degree but also on the ‘fitness’ of this node to attract new nodes. About the fitness and the preferential attachment of nodes see A. L. Barabási, *Linked* (see note 26), pp. 95-96.

diameter of 6) and many paths between the nodes, and is thus open for fluid communication.

Figure 6: Scale-free degree distribution of the early adopters (The continuous line represents a perfect power-law curve)



The network topology of the early adopters, in which a few highly-connected nodes link a high number of nodes with relatively few connections, indicates, then, that the network of early adopters of the monitorial method was indeed relatively fluid. But who were the actors who played the most central role?³² First and foremost is James Thomson, who built an impressive network of personal relations over a period of seven years (1818–1825) in five different countries: Río de la Plata, Uruguay, Chile, Peru, and Gran Colombia. In all of those countries, Thomson was invited and paid by the national governments. In Buenos Aires he was given the high post of Director of Public Instruction, and he occupied similar influential positions in Chile and Peru. Why and how one individual was able to build such a large network is still puzzling and should be the object of a separate study. For the purposes of this analysis it suffices to say that, within the context of the liberal enthusiasm of the 1820s, with the ideal of mass education and the general fascination with a method that offered to instruct large masses of pupils at low cost and in a short period of time, James Thomson was successful in introducing the monitorial system because he happened to be the right person in the right place at the right moment.³³ ‘Preferential attachment’ is a concept that may also help to explain

32 The relative importance of each node is clearly indicated in supplement 4 (see note 14).

33 See W. E. Browning, *Joseph Lancaster, James Thomson, and the Lancasterian System of Mutual Instruction, with Special Reference to Hispanic America*, in *Hispanic*

why Thomson was such an attractive node: it is a rule of scale-free networks that well-connected nodes tend to attract more nodes, and thus their centrality increases more rapidly than that of an average node. Thomson was indeed 'fit' (had the intrinsic qualities that made him look attractive for the job), and his growing reputation – reported in the press or in letters from diplomats to the governments of their own countries – led him to be sought after by various governments and people in positions of influence for the implementation of the monitorial method. The more links he had, the more inclined he was to make new connections. Moreover, the notion of preferential attachment is also related to the time of entry of a node into the network – the earlier a node enters the network, the larger the number of connections it develops – and Thomson was indeed one of the earliest adopters of the monitorial method in Spanish America – only after Solano García started teaching in Uruguay (1816) and José Rafael Revenga in Colombia (1819).³⁴ It goes without saying that Thomson's vast network of personal links did not necessarily guarantee the consolidation of the method once he was gone from a place, consolidation which depended on other factors (some of them of a relational nature as well) and was very varied in the different countries.

The second place in terms of degree of connectivity is occupied by the BFSS, with 15 direct links. This society was extremely active in Spanish America between 1818 and 1829, maintaining correspondence with influential individuals and Lancasterian societies, shipping classroom materials, and sending or certifying teachers (hired by Spanish American diplomats) on request. Yet, as we will see, this high-degree position does not correspond, in comparison to the other nodes, to an equally high centrality value, which suggests that a high number of direct connections does not necessarily equate to a high efficiency in the dissemination of the method.

After the BFSS, and excluding the *Real Sociedad Económica de Amigos del País-Cádiz*, the Moras couple, and Codomiú, we identify a series of 10 individuals with significantly high betweenness values, and whose number of direct connections ranges from 7 to 13.³⁵ These individuals, represented by diamonds and located in a central position in the visualisation of the density

American Historical Review 4 (1921), pp. 49-98; A. Téllez, James Thompson [sic], un viajero británico en México, in: *Secuencia: revista de historia y ciencias sociales* 27 (1993), pp. 71-84; E. Roldán Vera, *Export as Import: James Thomson's Civilising Mission in South America (1818-1825)* (see note 7).

34 On nodes' 'fitness' and preferential attachment, see A. L. Barabási, *Linked* (see note 24), pp. 95 f. We are planning to make, eventually, a correlation between the time of entry of each node into the network and their actual degree. On Solano García, see J. Sosa, *La escuela lancasteriana* (see note 13); on Revenga, see R. Fernández Heres, *Sumario sobre la escuela caraqueña de Joseph Lancaster* (see note 13).

35 The table with ordered centrality values (degree, closeness and betweenness) can be found in supplement 4 (see note 14).

of the network (figure 3), constitute a peculiar group within the overall network in terms of the pattern of their behaviour. Not only do they have a similar number of direct connections, but they are also strongly interconnected between themselves. In social network analysis terminology, highly-connected subgroups are referred to as 'cliques', and this group indeed constitutes a structural clique within this network.³⁶ What the members of this group have in common is that they all lived in London as diplomats, independence fighters (collecting money and organising military expeditions) or political exiles for some time during the late 1810s or early 1820s, and afterwards returned to their own (or to a different) Spanish American country to occupy influential government positions. The group, which we have denominated the 'London clique', comprises prominent (and well-researched) personalities in the independence struggle and the establishment of the post-independent political order in Spanish America:³⁷ Lueas Alarnán (Mexico), Andrés Bello (Venezuela/Chile), Simón Bolívar (Venezuela/Colombia/Ecuador/Peru/Bolivia), Antonio José de Irisarri (Central America/Río de la Plata/Chile), Ignacio Núñez (Río de la Plata), José R. Revenga (Venezuela/Columbia), Bernardino Rivadavia (Río de la Plata), Vicente Rocafuerte (Ecuador/Mexico), Marcial Zebadúa (Central America), and José de San Martín (Río de la Plata/Chile/Peru). Most of them were acquainted with the method while they were in England, and either wrote favourable articles about it for their fellow countrymen or recommended the method to their governments, and, with a few exceptions, contributed to its implementation when they were back in Spanish America.³⁸ For these individuals, educational reform was one of the crucial elements in the re-organisation of the countries in which they were involved, and that partly explains their commitment to the dissemination and implementation of the monitorial method. It is also possible to argue that the reasons why they all and so eagerly embraced the method while they were in England were not only political and cultural, but also had a relational component – their internal proximity as a group. The period of their residence in London brought the group very close together, as all their members shared

36 A graphical representation of this 'clique' can be found in supplement 5 (see note 14).

37 In brackets appears first the country where they were born and second the country or countries in which they were active participants of the political life in the early-independent period.

38 The exception was the Venezuelan Andrés Bello, who settled in Chile after 1829, when the enthusiasm for the monitorial method had already dwindled in that country. It is fair to say that, from the start, he had been slightly more reserved about the potential of the monitorial method than his contemporaries (he thought it suitable only for elementary schools because of its mechanistic methods), but still had helped his brother Carlos to run a monitorial school in Caracas in 1823, by sending him materials and manuals from London (see also note 49).

a common language, values, and religion, they lived in the same neighbourhood and frequented the same social circles.³⁹ Moreover, being in a foreign environment, the group was exposed to a relatively low number of influences from their surrounding context, and that fact means that such influences were more likely to have a stronger effect on the group. That partly explains why Jeremy Bentham or Francisco de Miranda, individuals who connected the group to the liberal political ideas of the day including the monitorial method, were so influential for the 'London clique'. In addition, being a tightly connected cluster meant that the threshold of adoption (that is, the level of personal resistance) with respect to an innovation coming from the few external influences would tend to be significantly low, since individual thresholds are directly related to neighbours' decisions.⁴⁰ The confirmation of norms and opinions as a result of the cohesion of the group was based therefore not on the individual characteristics of their members, but on the relational structure of the group itself. It is because of those unifying characteristics that we consider the group not only as a tight cluster but also as a functional clique, and take it as a singular entity – the 'London clique' – in further analysis of centrality in the network.

Once we have identified which are the most highly-connected nodes, we have an indication of the actors who played a relatively more important role in the dissemination of information on the method. This is however insufficient to assess the specific weight of each node within the network, and for that we need other specific values related to their *centrality*, i.e. their degree and betweenness.⁴¹ In what follows we summarise the findings, differentiating between those referring to the role of the European Lancastrian societies and those concerning specific individuals, followed by some brief remarks on the structure of the network in each separate country.

39 Although not all of them were in London at the same time nor met personally there, their London life was a common experience, and they shared the same lifestyle and external contacts (see K. Racine, *Imagining Independence: London's Spanish American Community, 1790–1829*. PhD dissertation, Tulane University 1996; V. Llorens Castillo, *Liberales y románticos: una emigración española en Inglaterra (1823–1834)*, Madrid 1979). These commonalities allow us to treat them as a clique, even though a few links between some of the nodes are missing.

40 On individual thresholds, see D. J. Watts, *Six Degrees* (see note 15), pp. 229–239. Following from that we could eventually make an analysis of 'structural balance', by which the communities of opinion can be generalised and reduced to single entities or nodes. That is, however, a further step in network analysis with which we shall not engage here. See S. Wasserman/K. Faust, *Social Network Analysis* (see note 20), chapter 6: 'Structural Balance and Transitivity'.

41 See supplement 4 for details (see note 14).

4.1. European Societies promoting the Monitorial Method

The British and Foreign School Society appears without doubt as a highly central node. Yet although it occupies second position in terms of degree and closeness values with respect to all other nodes, its betweenness lies in third place and consists of a much lower value than the degree.⁴² In contrast to its prominent position in the network with 15 direct connections and short distances to all other actors (its closeness value of 0.46 locates it almost at the same level as Thomson) the society has comparatively less significance in connecting separate parts of the network. In other words, although the BFSS was in contact with several early adopters in Spanish America, it did not play an important mediating or facilitating role as the only node through which information flowed, for the parts of the network it reached were also being reached by other nodes. The importance of this betweenness value became more evident when we performed the hypothetical exercise of 'removing' each of the other most central actors (Thomson, the *Real Sociedad Económica de Amigos del País-Cádiz*, and the whole of the 'London clique').⁴³

Table 1: Comparison of betweenness values of the most central actors

Overall Network		w/o BFSS		w/o RSEAP-Cádiz		w/o London-Clique		w/o Thomson	
Thomson	,424	Thomson	,45	Thomson	,46	Thomson	,54	RSEAP-C	,24
RSEAP-C	,190	RSEAP-C	,17	Alamán	,18	RSEAP-C	,35	Bolívar	,21
BFSS	,186	Codorniu	,16	Codorniu	,16	BFSS	,27	BFSS	,19
Codorniu	,151	Bolívar	,15	BFSS	,15	Codorniu	,18	Codorniu	,18
Bolívar	,119	Moras	,12	Bolívar	,13	Santander	,16	Moras	,16
Moras	,108	Alamán	,12	Revenge	,12	Moras	,12	Irisarri	,12
Rivadavia	,090	Revenge	,11	Moras	,11	SIE	,11	Santander	,12
Santander	,088	Santander	,10	Rivadavia	,10	Esteves	,11	Rivadavia	,12

Table 1 shows the betweenness values of the eight most central actors within the whole network together with their values when one of the other highly central actors is removed. Since these are not proportional measurements, the results should be compared only in terms of their tendencies. Here we see that without Thomson the betweenness is distributed more or less equally over all the other actors, but the BFSS' value is the one that experiences the smallest increase. Without the RSEAP-Cádiz the value of the BFSS becomes

⁴² See supplement 4 for details (see note 14).

⁴³ Given this removal, the rest of the network was divided into separate parts. We were not able to calculate some measurements such as closeness for disconnected networks, so we decided to remove these isolated components as well, provided they were individual nodes. We have listed these isolated nodes in table 4.

even smaller.⁴⁴ Only in the network without the 'London clique' does the betweenness value of the BFSS increase significantly (from 0.186 to 0.27) – yet the escalation of the RSEAP-Cádiz (from 0.190 to 0.35) is in this case considerably higher. Regardless of which node we remove, in the resulting geodesics the BFSS is only rarely an intermediate station. These results reduce the *de facto* importance of the British society as mediator in the network of communication of the early adopters of the monitorial method, and suggest an explanation for its puzzling poor visibility in the records of the expansion of the method in Spanish America. (Of course one could argue that without BFSS there would have been no Thomson in the first place, but the fact is that Thomson followed a trajectory in the region that was quite independent – in financial, administrative and logistic terms – from its link to the society, and this is why we treat him as a separate node). The facts that the diameter of the network increases only from 6 to 7 when the BFSS is removed, and that the average geodesic distance becomes only slightly higher as a result, serve to support this hypothesis: the BFSS made comparatively less of a contribution to shortening the geodesic and facilitating the flow of communication within the network.

The opposite trend is evident in the case of the *Real Sociedad Económica de Amigos del País* from Cádiz (RSEAP- Cádiz). This society was not explicitly founded to disseminate the monitorial method, like the BFSS, but it published one of the first Spanish manuals of the method and gave it some transatlantic publicity. Its geographic location meant that it was in touch with a number of Spanish American liberal deputies taking part in the *Cortes* of 1820.⁴⁵ With only eight direct connections, half of that of the BFSS, this society fares as high in betweenness as the BFSS, and always occupies a higher place than the British society when any of the other hubs is removed. Without Thomson, the RSEAP-Cádiz indeed becomes the most central actor in terms of betweenness values, which confirms the efficiency of this society in conveying its message and influencing other parts of the network through a relatively small number of direct connections. This 'efficiency' of the RSEAP-Cádiz's network, in comparison to that of the British society, can perhaps be explained by the commonality of language and liberal political orientation of this society with those of a large proportion of early adopters in Spanish America. It was bound to be more influential for the few links of the Spanish society than the more numerous but culturally more distant links

44 Whilst the betweenness value of Alamán becomes surprisingly prominent.

45 On the Spanish societies who contributed to the promotion of the monitorial method, see R. Jiménez Gámez, *La Sociedad Económica gaditana y la educación en el siglo XIX*, Jerez de la Frontera 1991; V. Calderón España, *Apuntes históricos sobre la escuela de enseñanza mutua de la Real Sociedad Económica sevillana de Amigos del País*, in: *Espacio y tiempo* 5-6 (1991), pp. 171-174.

with the British one. Yet, since our analysis is based on the relational structure of the network, we cannot derive that the efficiency of the Spanish society in the dissemination of the method was due to an intentional or conscious tactic; we simply conclude that this was a result of the structure of its connections and its position within the overall network. In any case, the correspondence between cultural conditions and an effective mediating role in the communication of the monitorial method is remarkable.

A less efficient role was the one played by the French *Société pour l'Instruction Élémentaire* (SIE). Although this society has only one direct link less than the RSEAP-Cádiz, it fares significantly less well both in closeness and betweenness than the Spanish one. We have argued elsewhere that the SIE's contacts with Spanish America had much more of a self-legitimacy function for the French organisation than a real impact on the introduction of the method (which is not the case for Brazil, where the SIE played a more significant role than any other foreign society).⁴⁶ An analysis of its secondary position within the network reinforces this argument, since the SIE seems to have been unable to reach the relevant nodes that eventually could lead to a further dissemination of the method.

It can thus be said that, in spite of the rupture between Spain and its colonies, and in spite of the self-conscious efforts of many of the early adopters of the method to look for educational models from international references other than the metropolis, in reality Spain did play an important role in the introduction of the method in Spanish America. This was by virtue of the position of influential nodes such as the RSEAP-Cádiz in the overall network, as well as a few highly-central individuals of Spanish origin such as Manuel Codorniú and José Joaquín de Mora.⁴⁷ In what follows we examine the role of some of the individual actors within the network.

4.2. Individual actors

The scope of this paper does not allow us to look at each particular individual, yet it is worth mentioning two general characteristics of the network in this respect: on the one hand, the existence of actors whose degree value is considerably higher than their betweenness, such as Ignacio Núñez, José Cecilio del Valle, José Rafael Revenga, Andrés Bello, and Henry Dunn:

⁴⁶ E. Roldán Vera, *Internacionalización pedagógica y comunicación* (see note 7).

⁴⁷ Husband of Stephanie de Mora, also a founder and teacher of monitorial schools for girls. For the purposes of network analysis we have aggregated these two nodes into one (just as we aggregated the members of Lancasterian societies into one node), for they followed the same trajectory and had roughly the same connections.

Table 2:
Actors with considerably higher degree value than betweenness value

	Degree	Betweenness
Ignacio Núñez	7	.021
José Cecilio del Valle	6	.026
José Rafael Revenga	11	.070
Andrés Bello	10	.041
Henry Dunn	2	0

In the opposite case, with a relatively low degree value but comparatively higher betweenness, we find the cases of Manuel Codorniú, José Catalá, Camilo Henríquez, and Joseph Lancaster:

Table 3:
Actors with considerably higher betweenness value than degree value

	Degree	Betweenness
Manuel Codorniú	8	.151
José Catalá	4	.040
Camilo Henríquez	5	.055
Joseph Lancaster	5	.051

The main difference between these two groups is, once again, a disproportion between the number of links that each of them had and the actual possibility of passing that information on to other individuals.⁴⁸ Considerable disproportions are highly meaningful. In the cases of Núñez, Valle, Revenga, Dunn, and Andrés Bello the first quality is higher: Núñez, Bello, and Revenga were members of the 'London clique' and had important transnational connections; Revenga had also been in the United States, where he first learned the method.⁴⁹ Dunn was a teacher sent by the British and Foreign School Society

48 We decided to continue with the analysis of the differences of degree versus betweenness and not of degree versus closeness nor closeness versus betweenness because of two reasons: first, in our opinion, betweenness is a better indicator for fluidity in the network than closeness or degree; second, the correlation coefficient between degree and betweenness (0.84) is higher than between degree and closeness (0.70) or between closeness and betweenness (0.60). Thus the finding of differences has a greater statistical significance.

49 Núñez was secretary of the diplomatic mission of the Argentine Rivadavia in London, and maintained correspondence with the BFSS both in Britain and when he was back in his country; Andrés Bello sent manuals and related materials about the method from London to his brother Carlos when the latter was appointed to run a

to Central America. Yet their relatively lower value of betweenness suggests that they were not the only ones who were reaching the sections of the network they were dealing with, or that their connections were not essential for the overall communication flow. In contrast, individuals such as Codorniú, Catalá, Henríquez and the very Joseph Lancaster seem to have played a more influential role within the network: Codorniú was an important link between Spain and Mexico in the introduction of the system, Catalá took the method from Buenos Aires to Uruguay, and Henríquez from Buenos Aires to Chile⁵⁰, whereas Lancaster travelled from England to the USA to Gran Colombia where he opened a model monitorial school that gave much to talk about (in a good and in a bad sense) and from there his daughter and son-in-law left for Mexico.⁵¹ They were bridges between countries just like the other group, but they seem to have conveyed the method to regions no other node reached.

monitorial school in Caracas, and he also wrote an assessment of the method for the Chilean envoy Irisarri, who forwarded it to his government. Revenga tried to put the method in practice in Angostura (Colombia) at his return from the United States in 1819; he was not successful in disseminating it at that time, but later his efforts or promoting the method from England seem to have been more effective, as he hired the French teacher Commettant to go to Colombia to conduct a normal monitorial school.

50 Manuel Codorniú was a Catalonian functionary who arrived with the last Spanish governor of Mexico, Captain General Juan de O'Donojú, in 1821, and stayed in that country after the independence treaties were signed. He was a leading founder of the Lancasterian Company of Mexico City and wrote most of its statements, regulations, and manuals, in which he made reference to a number of Spanish and French sources about the monitorial method. José Catalá was another Catalonian resident in Buenos Aires at the time James Thomson arrived there. He learned the method from Thomson and then was sent by the latter to introduce it in Uruguay; although Thomson had been invited by the then Brazilian authorities of Uruguay to be in charge of primary education there, he sent Catalá on his behalf because he already had decided to take a similar post in Chile. Camilo Henríquez was a Chilean political exile in Buenos Aires between 1814 and 1822. From there he sent enthusiastic reports to his friends and to the Chilean authorities about the monitorial method which was at the time being introduced in the Provincias Unidas del Río de la Plata. On his return in to Chile he was a founding member of the *Sociedad de Enseñanza Mutua* (Society of Mutual Teaching) established by Thomson in 1822. See, among others, M. Codorniú y Ferreras, *Discurso inaugural que en la abertura de las escuelas mutuas de la Filantropía, establecidas por la Compañía Lancasteriana de México en el que fue convento de extinguidos betlehemitas, dijo el ciudadano Manuel Codorniú y Ferreras, presidente actual y socio fundador de la misma, en el día 16 de noviembre de 1823, tercero de la independencia y segundo de la libertad*, Mexico 1823; M. L. Amunátegui, Camilo Henríquez, Santiago 1899; J. Sosa, *La Escuela lancasteriana* (see note 13).

51 The experience of Joseph Lancaster in Caracas is richly documented in R. Fernández Heres, *Sumario sobre la escuela caraqueña de Joseph Lancaster* and E. Vaughan, *Joseph Lancaster en Caraeas* (see note 13).

There is no essential difference in the attributes of the individuals of both groups: all of them were cosmopolitan liberals; they all believed strongly in the benefits of the method; and one could not even argue that they differed in their degree of awareness or 'consciousness' of the role they were playing in the dissemination of the method. The main difference lies simply in the position they occupied within the network.

Another method of social network analysis consists in identifying the so-called 'local bridges', that is, ties connecting separate parts of the network without which these parts would be divided into disconnected components. As for ties, it is also possible to remove individual actors from the network to gain a better understanding of how important those actors are in terms of connectivity and thus also in centrality.⁵² Through this, social network analysis allows us to play with the different variables in order to assess their real importance *a posteriori*: what would happen if a certain node had not been there? This speculation is not an exercise of counterfactual historical enquiry, but simply a tool to assess the specific weight of an individual agent or organisation – understood as a relational node – in a given scenario. In our case, taking away *one* of the most highly connected nodes – Thomson, the BFSS, RSEAP-Cádiz, or the 10 members of the 'London clique' – does not make the global network of early adopters fall apart in its components, but only leads to the isolation of a small number of actors (table 4). The absence of local bridges clearly shows that the communication flow within the network was not dependent on one single hub. The network was centralised enough to guarantee short distance paths, but not too centralised to break apart if one or several nodes failed. This shows also a weakness in the bridges' definition because in highly connected networks there are hardly any bridges – the more connections there are, the greater the possibilities of reaching one node from another. Fortunately, there are more methods and measurements to describe the transition between centralised topologies with many bridges and decentralised ones without bridges.

4.3. Individual countries

The question of why the monitorial method dwindled very fast in some countries while it prevailed much longer in others has until today not been properly dealt with in the national histories of this educational innovation. Al-

52 The definition of local bridges is weaker than the definition of bridges. By contrast to bridges, by removing a local bridge the nodes on either side of it become reachable from each other only via very long paths, but the network still remains connected. See S. P. Borgatti, Centrality and AIDS, in: *Connections: Official Journal of the International Network for Social Network Analysis* 18 (1995), no. 1, pp. 112-115 for a description of the relation between centrality and bridges for any kind of network diffusion, and especially for sexual networks.

though an analysis of the network of early adopters cannot provide a comprehensive answer to it, there is one measurement that may offer some insights, the so-called 'clustering coefficient'. The principle of this measurement consists in classifying the links between the different actors into 'strong' and 'weak' 'ties' and identifying the different roles that each kind of tie plays within the network. 'Strong ties' (closer relationships such as those of family and friendship) facilitate cohesion and thus are a prerequisite for the continued existence of groups, whereas 'weak ties' (distant or occasional contacts such as acquaintances, business partners, etc.) connect those groups with one another. Not all 'weak ties' have to be local bridges, but all local bridges constitute 'weak ties'.⁵³ Regarding the diffusion of an innovation, 'weak ties' are decisive for its dissemination and 'strong ties' are more important in its implementation. Although Granovetter has formulated a theory concerning strong ties as implication (strong ties create transitivity) and not as equivalence (strong ties are by necessity transitive and vice versa), in our opinion the amount of transitive relations (i.e. the size of the clustering coefficient) also indicates that these relations are strong ties. The foundation of a society to promote the monitorial method is a good example of how common ideas of the members of a group generate cohesion but they are not necessarily a precondition for that cohesion – they can also be a result of the interactions within the group. It is obvious that the existence of common models or ideas cannot be explained solely by reference to a certain social structure, but in fact mutual goals and collective values or norms and transitive ties between the actors can influence one another. We can certainly say that an idea will have a shorter life if the individual who adopts it does not belong to a cluster of individuals with whom he can share it and possibly start some kind of action (e.g. founding a school), whereas the existence of clusters facilitates (without guaranteeing) a longer life for that idea. The clustering coefficient can thus help to explain the dynamic of diffusion of an innovation in the different countries, although it does not say anything about the reasons why the idea was introduced or successfully communicated in the first place.

As table 4 shows, the clustering coefficient in most of the individual countries studied is similar to the average clustering coefficient of the whole network (0.35). Yet there are three remarkable exceptions: on the one side Gran Colombia (0.03), and on the other side Chile (0.49) and Mexico (0.65). This clearly indicates that in Gran Colombia there was no aggregation of individuals into groups, whereas in both Chile and Mexico actors formed groups that were closely interconnected.

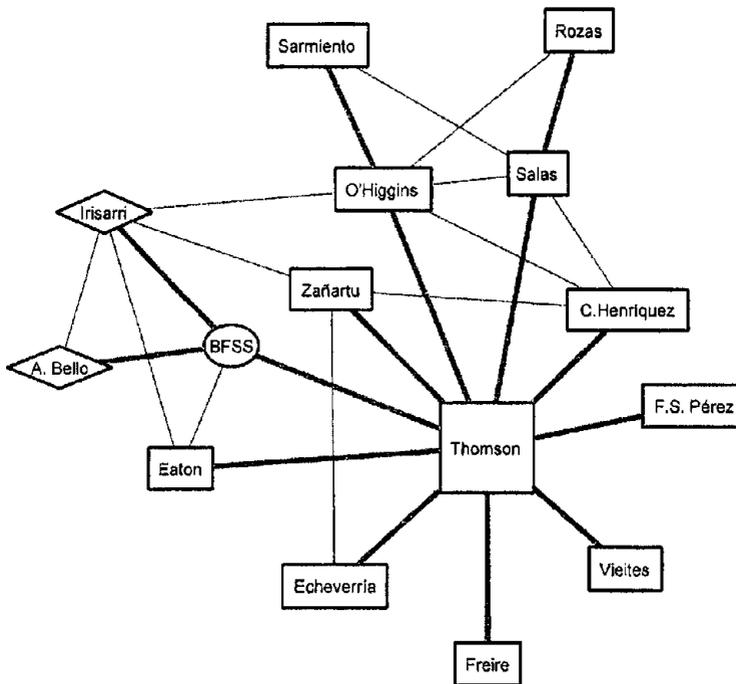
53 M. Granovetter, *The Strength of Weak Ties*, in: P. V. Marsden/N. Lin, *Social Structure and Network Analysis*, Beverly Hills 1982.

Table 4: Network measurements

	Number of nodes	Number of edges	Isolated nodes	Density	Avg Degree	Close-ness	Between-ness	Diameter	Avg. Distance	Cluster Coefficient
overall Network	75	170		6,13%	4,53	,30	,40	6	3,17	,35
<i>By country:</i>										
Gran Colombia	18	24		15,69%	2,67	,21	,23	5	2,71	,03
Prov. Unidas	22	31		13,42%	2,82	,53	,62	5	2,41	,35
Peru	11	16		29,09%	2,91	,42	,48	4	2,13	,39
Central America	12	19		28,79%	3,17	,41	,29	4	2,03	,35
Chile	15	26		24,76%	3,47	,58	,56	3	1,99	,49
Mexico	14	33		36,26%	4,71	,46	,50	3	1,97	,65
<i>By removal:</i>										
w/o BFSS	71	154	3	6,20%	4,34	,29	,42	6	3,24	,30
w/o RSEAP-Cádiz	73	162	1	6,16%	4,44	,30	,43	7	3,29	,37
w/o London-Clique	62	102	3	5,39%	3,29	,31	,51	7	3,49	,32
w/o Thomson	64	139	10	6,89%	4,34	,25	,21	7	3,34	,31

Moreover, if we look at the centralisation measures at the national level, we see that the value of closeness is, with the exception of Gran Colombia, higher for the individual countries than for the whole of the network. Considering that the average distance is smaller for the country with the largest number of actors, this confirms that Gran Colombia had the most decentralised network of early adopters. By contrast, Chile and Mexico had the most centralised networks: they have the smallest diameter of all and their average geodesic is equally the lowest.

Figure 7: Sociogram of the Chilean network of early adopters
(The highlighted lines are meant to clarify the tree-like structure)



The decentralisation of the network of Gran Colombia is indeed surprising given that this was one of the countries in which the method became institutionalised and officialised by law rather early. Although part of this decentralisation may be explained by the sheer size and abrupt geography of the

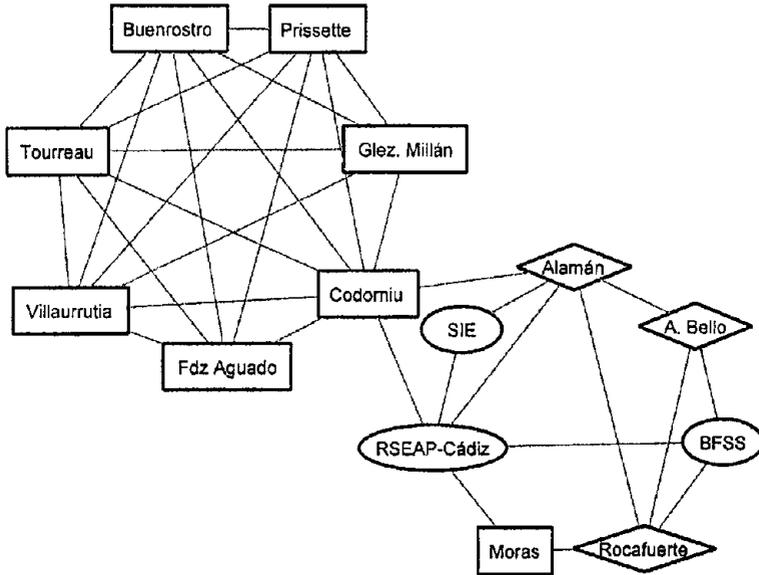
country at the time (a confederation of today's Venezuela, Colombia, Ecuador, and Panama), it is interesting to note that institutionalisation is not necessarily a result of a pre-existing centralisation (actually, in cases such as this one institutionalisation seems to have been an attempt to homogenise what already existed in heterogeneous form). On the other hand, Chile and Mexico are much more centralised but in very different ways: whereas Chile's network develops mostly in a tree-like topology around the figure of Thomson (who has a much higher than average value of closeness), the centre of the Mexican network is occupied by Codorniu as the connector of two groups (figures 7 and 8).⁵⁴

As we said before, a centralised network with a small clustering coefficient may favour rapid communication, but it is highly vulnerable if the most central actor (or the actor with the highest betweenness value) ceases to exist. Following this logic, it should not be surprising to realise that the method disappeared faster in those countries in which it had established itself more rapidly thanks to a centralised network. This was the case for the countries in which Thomson was most active, Río de la Plata and Chile. Indeed the betweenness value of the network of early adopters in those countries, that is, the measure of the centralisation of the network depending on the most central actor, is much higher than in the rest (0.62 and 0.56 respectively).

We observe quite the opposite trend in Mexico, where the method had a longer life precisely because Thomson *did not* play a role there: instead of the 'ego-centered network' that Thomson was so good at creating in Río de la Plata and Chile, the network in this country did not rely on one single individual and therefore was less vulnerable to failure if that node failed. Yet the persistence of the monitorial method cannot be explained only by the lack of centralisation of the network of early adopters, but also by the cohesion of the groups involved in the diffusion of it. With Codorniu as the intersection between the group of members of the Lancasterian Company and another section of inter-connected individuals, the betweenness centralisation is 0.5, third on the list of all the countries, but the clustering coefficient occupies first position with 0.65. Therefore, we can conclude that centralisation was not the decisive factor in the expansion of the method in this country, where this was taken over by at least two different groups.

⁵⁴ For a chronicle of the development of the monitorial method in Chile, see D. Amunátegui, *El sistema de Lancaster en Chile* (see note 13). On Gran Colombia, see M. Báez Osorio, *La escuela lancasteriana en Colombia* (see note 13); M. Caruso, *New Schooling and the Invention of a Political Culture: Community, Rituals, and Meritocracy in Colombian Monitorial Schools (ca. 1820–1840)*, in M. Caruso/E. Roldán Vera (eds.), *Promising Imports* (see note 7). On Mexico see, for example, J. M. Lafragua/W. Reyes, *Breve noticia de la erección, progresos y estado actual de la Compañía Lancasteriana de México*, Mexico 1853.

Figure 8: Sociogram of the Mexican network of early adopters



This non-dependency on a central actor may also account, to an extent, for the slower pace in the dissemination and implementation of the method in this country (as well as in Central America, whose network of early adopters was also relatively decentralised), but it also meant that the network was less linked to the changing political scene. The formation of an articulated cluster from the very beginning of the introduction of the method reduced the dependency on one individual node and created the conditions which enabled actors to be changed within the cluster without affecting its general functioning.⁵⁵ An interesting case in which the monitorial method survived for a confined sector of society when it was no longer in use in the rest of it, is that of the Argentinian schools for girls ran by the *Sociedad de Beneficencia*, where the method prevailed for 60 years. This was an institution founded by Rivadavia (independent from Thomson) but which formed such a strong and independent cluster that it managed to survive once Rivadavia was no longer in power. This cluster maintained, like the Mexican Lancasterian Company, a

⁵⁵ For a study of the members of the board of the *Compañía Lancasteriana* of Mexico City over time, see W. Fowler, *The Compañía Lancasteriana and the Élite in Independent Mexico, 1822–1845*, in: *Tesserae* 2 (1996), pp. 81–110.

certain degree of independence from the changing governments, an independence that could certainly have been favoured by the specific commitment of the society to the lower-class female population.⁵⁶

5. Conclusions

Throughout this article we have argued that the simultaneity, speed, and similarities in the first expansion of the monitorial method in early-independent Spanish America cannot be explained solely in terms of a confluence of historical processes, but they become much more intelligible when they are analysed in terms of the structure of the network of that expansion. Analysing the global network of the monitorial method's early adopters has demonstrated that the information flow took place through and around four central instances – James Thomson, the British and Foreign School Society, the *Sociedad de Amigos del País* from Cádiz, and the 'London clique' – yet the network was not exclusively dependent on one single node. This structure reduced the possibility of the communication channels breaking and allowed for the development of short, less vulnerable channels. We have also outlined the different roles that nodes play in this network according to the position they occupy within it, and we have argued that, in this transcontinental, geographically widespread and relatively small (in number of nodes) network, the nodes which were more decisive for the expansion of the method were those with a high degree of 'betweenness'. These nodes considerably reduced the distance (diameter and average distance) between all the actors of the network, and thus acted as effective 'bridges' to all sections of the network. We have also argued that the method had spread itself faster in countries with a more centralised network of early adopters, yet the very characteristics that favoured that velocity were responsible for its rapid decay: when the central actor failed the network was not able to hold together for long, as occurred in both Río de la Plata and Chile when Thomson left. By contrast, networks with several transitive connections leading to the formation of clusters had a more cohesive structure that facilitated, as was the case in Mexico, the longer persistence of the method.

The short life of the monitorial method's appeal in countries like Chile and Argentina has usually been explained by changes in the political ideals after the 1820s, when a certain decay of doctrinal liberalism gave way to a relaxation of the republican institutions and a return of authoritarian forms of power and *caudillismo*. Thanks to the perspective employed in this article, it becomes evident that part of the explanation of the decline of the method in those countries has to do with the structure of the network of early adopters.

56 On the *Sociedad de Beneficencia*, see *Sociedad de Beneficencia de la capital: su origen y desenvolvimiento, 1823-1923*, Buenos Aires 1923.

These networks were clearly intertwined with the dominant political sphere; Thomson received crucial support from the leaders Rivadavia and O'Higgins in each country, and once their parties were out of the political scene Thomson's work would be weakened. Yet it is neither a change of political ideals nor a realisation of the 'failure' of the system that alone led to its extinction, but the inability of Thomson to consolidate the institutions reproducing the method outside the sphere of partisan politics of his time. The argument can certainly be turned around by asserting that the very making of strong links that would have guaranteed the longer life of the method was *prevented* by the changing sphere of partisan politics and political discourses of the time. This, however, does not undermine the kind of network analysis we have carried out here, which is meant to enrich and give some social basis to explanations based on an abstract history of ideas. It is not the change in political ideals *per se* which leads to changes in educational structures, but the ways in which the people who support those ideals organise themselves and relate to one another.

By setting aside individual attributes such as intentionality, culture, nationality, class, gender or political orientation as ultimate explanatory units, social network analysis has proved to be a useful complementary approach to understanding the dissemination of an educational innovation. This essentially relational perspective is a useful means of grasping some of the global dimensions of historical and social processes, through a reconciliation of empirical research with a global picture that transcends regional and national boundaries. Indeed, the national unit of analysis seems rather inappropriate in studying these processes in which relations, cliques and clusters are formed regardless of national political boundaries, and this approach suggests that we should look for alternative study units. Social network analysis is an extremely valuable tool in comparative research, both to assess the relations between two or more separate entities, and to explore the differences in terms of internal relational processes articulated in diverse network structures. In a way, it allows us to see the complex conditions that structure and give shape to any communication process, but it is the task of other kinds of analysis to examine how those conditions actually affect the knowledge conveyed and how they frame the relations established between the individuals and institutions involved in the communication. Network analysis provide us a sense of flow, but we need further tools to conceptualise that flow, and to try to turn the communication process itself into our unit of analysis.

Georg Krücken

Imitationslernen und Rivalitätsdruck: Neo-institutionalistische Perspektiven zur Empirisierung globaler Diffusionsprozesse

Dass Akteure und ihre Handlungen nur durch Prozesse der Interaktion, Vernetzung und Nachahmung beschrieben und erklärt werden können, ist eine Grundannahme der Soziologie. Ziel des Neo-Institutionalismus ist es, in Fortführung der soziologischen Theorettradition die unhintergehbare handlungsprägende Kraft sozialer Prozesse empirisch und theoretisch zu erfassen.¹ Ein Großteil der unter dem Dach des soziologischen Neo-Institutionalismus versammelten Arbeiten ist im Bereich der Organisationsforschung angesiedelt.² In diesen Arbeiten geht es darum, das Handeln organisationaler Akteure über ihre jeweiligen gesellschaftlichen Umwelteinbettungen zu rekonstruieren. Empirisch bestehen hier deutliche Verbindungen zur Netzwerk- und Wirtschaftssoziologie, die vor allem seit den 1990er Jahren an Bedeutung gewonnen haben. Bei dem organisationssoziologischen Neo-Institutionalismus handelt es sich um einen Ansatz „mittlerer Reichweite“. Er grenzt sich damit nicht nur von einer individualistischen Mikroperspektive ab, sondern auch von einer gesellschaftstheoretischen Makroperspektive. Dem gegenüber ist der neo-institutionalistische „world polity“-Ansatz dezidiert makrosoziologisch ausgerichtet. Er erscheint deshalb zur Erforschung globaler Diffusionsprozesse am vielversprechendsten. Dieser Ansatz wird bereits seit den 1970er Jahren von dem Stanforder Soziologen John Meyer und seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern vertreten. Zahllose historisch-empirische Untersuchungen zu globalen Diffusionsprozessen in Bildung, Politik und Recht belegen die Fruchtbarkeit der neo-institutionalistischen „world polity“-

-
- 1 Damit grenzt sich der vor allem in der amerikanischen Soziologie bedeutsame Neo-Institutionalismus von den seit den 1980er Jahren dort prominenter werdenden Ansätzen rationaler Wahl ab, die, basierend auf der Annahme des methodologischen Individualismus, von individuellen Präferenzen und Wahrnehmungen ausgehen. Für eine umfassende deutschsprachige Einführung in den Neo-Institutionalismus vgl. R. Hasse/G. Krücken, Neo-Institutionalismus, Bielefeld 1999 (zweite, überarbeitete Auflage demnächst 2005).
 - 2 Grundlegend hierzu W. W. Powell/P. J. DiMaggio (Hrsg.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, Chicago 1991; W. R. Scott, *Institutions and Organizations*. Zweite, erweiterte und überarbeitete Auflage, Thousand Oaks 2001.

Forschung.³ Im folgenden sollen zunächst die Grundzüge dargestellt werden (1). Daran schließt eine kritische Auseinandersetzung an, die von der These getragen wird, dass in der stärkeren Bezugnahme auf organisationstheoretische Konzepte innerhalb des Neo-Institutionalismus sowie im Umbau der zugrunde liegenden Konzepte von „Moderne“ und „Diffusion“ weiterführende Perspektiven liegen (2).

1. Grundannahmen der neo-institutionalistischen „world polity“-Forschung

Der Begriff „world polity“ ist missverständlich. Es handelt sich nicht um den politikwissenschaftlichen Fachterminus, mit dem im Unterschied zu „politics“ und „policies“ die institutionelle Dimension territorial verfasster politischer Systeme – Verfassungen, Wahlen, Parlamente etc. – bezeichnet wird. Dass die institutionelle Dimension im „world polity“-Ansatz nicht auf staatliche Grenzen bezogen ist, wird in der ersten Hälfte des Labels zum Ausdruck gebracht. Es geht jedoch um mehr als um die Analyse von politisch-institutionellen Faktoren auf der globalen Ebene. Unter „world polity“ ist in den Worten des Erfinders und Hauptprotagonisten des Ansatzes eine „broad cultural order with explicit origins in western society“⁴ zu verstehen. „World polity“ ist im Deutschen folglich am ehesten mit „Weltkultur“ zu übersetzen. „Kultur“ gilt im „world polity“-Ansatz als die zentrale Kategorie zur Erklärung sozialer Prozesse und Strukturen. Dem liegt ein sehr breiter Kulturbegriff zugrunde. Kultur wird weder auf die expressiven Dimensionen des Sozialen verkürzt, noch gilt Kultur als ein Gesellschaftsbereich neben anderen. Kultur wird im „world polity“-Ansatz vielmehr als zumeist implizit bleibendes Hintergrundwissen verstanden, das allen sozialen Praktiken in allen Gesellschaftsbereichen zugrunde liegt.

Worin bestehen nun die kulturellen Grundlagen der Gesellschaft? Sie entsprechen zunächst dem, was bereits in Max Webers Studien zur okzidentalen Rationalisierung herausgestellt wurde.⁵ Vor allem geht es dabei um den Glau-

3 Für einen deutschsprachigen Überblick vgl. J. W. Meyer, *Weltkultur: Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*, Hrsg. von G. Krücken, Frankfurt a. M. 2004.

4 J. Meyer, *The World Polity and the Authority of the Nation-State*, in: G. M. Thomas/J. W. Meyer/F. O. Ramirez/J. Boli (Hrsg.), *Institutional Structure. Constituting State, Society, and the Individual*, Newbury Park 1987, S. 41-70, hier S. 41.

5 Vgl. nur M. Weber, *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*, Bd. I, Tübingen 1920, sowie ders., *Gesammelte Schriften zur Sozial- und Wirtschaftsgeschichte*, Tübingen 1924. Deutlich wird, dass die neo-institutionalistische Weber-Rezeption, wie die amerikanische Weber-Rezeption generell, eine insgesamt zu optimistische und

ben an den Fortschritt und die Durchsetzung zweckrationaler Handlungsorientierungen in sämtlichen Bereichen der Gesellschaft. Webers Rationalisierungsthese mündet im Neo-Institutionalismus in eine Globalisierungsthese ein. Die im prinzipiell un abgeschlossenen Rationalisierungsprozess weltweit diffundierenden kulturellen Orientierungsmuster werden zudem weiter gefasst als bei Weber. Universalistische Fairness- und Gerechtigkeitsnormen, freiwillige und selbst organisierte Handlungsfähigkeit sowie Weltbürgertum spielen ebenfalls eine zentrale Rolle. In der Verbindung mit dem, was unter dem Stichwort der „okzidentalen Rationalisierung“ gefasst wird, liegt der kulturelle Kern der „world polity“. Die kulturellen Prinzipien der „world polity“ kreieren in „top down“-Prozessen Staaten, Organisationen und Individuen als ihre Handlungsträger. Sie gewinnen im Rationalisierungsprozess an Bedeutung und schwächen damit den Einfluss anderer, traditionaler gesellschaftlicher Handlungsträger wie Gruppen, Familien und Clans.

Als Verkörperung weltweit wirksamer „world polity“-Prinzipien avanciert der Staat zur zunehmend alternativlosen Form der Organisation politischer Prozesse. Staaten werden im Rahmen der internationalen Politik mehr und mehr als zentrale Form der Artikulation für territorial gebundene Gemeinschaften wahrgenommen und solchermaßen als legitime Akteure konstituiert. Nicht umsonst ist Staatengründung und die damit verbundene Anerkennung im internationalen System vordringlichstes Ziel politischer Unabhängigkeitsbewegungen. Darüber hinaus dehnt sich der Staat in immer weitere Bereiche aus (Bildung, Gesundheit, wirtschaftliche Entwicklung etc.). Schon frühe international-vergleichende Längsschnittuntersuchungen kommen zu dem Ergebnis: „States tend to expand their power and authority within society in all types of countries through the modern period“. ⁶ Dieses Ergebnis wird in neueren Studien bestätigt. So zeigen Gili Drori und ihre Co-Autoren, dass die Förderung der Wissenschaft als Staatsaufgabe ein globaler Trend ist, der u.a. in dem weltweiten Aufbau von nationalen Wissenschaftsministerien zum Ausdruck kommt. ⁷

Die gesellschaftshistorisch immer weiter zunehmende Bedeutung von Organisationen als zweckgerichteten und arbeitsteiligen sozialen Gebilden

geradlinige Lesart des Prozesses gesellschaftlicher Rationalisierung darstellt, in der die pessimistischen Seiten und Ambivalenzen Webers nicht hinreichend berücksichtigt werden.

6 J. W. Meyer/M. Hanman, National Development in a Changing World System: An Overview, in: dies. (Hrsg.), National Development and the World System, Chicago 1979, S. 3-16, hier S. 14.

7 G. Drori/J. W. Meyer/F. O. Ramirez/E. Schofer, Science in the Modern World Polity. Institutionalization and Globalization, Stanford 2003.

gilt in der Soziologie als unumstritten. Theoretiker ganz unterschiedlicher Ausrichtung wie Max Weber, Talcott Parsons, James Coleman und Niklas Luhmann konvergieren dahingehend, in der organisationalen Durchdringung der Gesellschaft ein zentrales Charakteristikum der Moderne zu sehen. Hier schließt die „world polity“-Forschung an, für die Organisationen selbst Resultat, Träger und Verstärker gesamtgesellschaftlicher Rationalisierungsprozesse sind. Ihr besonderer Status in diesem Ansatz kommt darin zum Ausdruck, dass Organisationen nicht nur wie Staaten und Individuen als Akteure, sondern auch, in der Form internationaler Organisationen, als Vermittlungsinstanzen der kulturellen Muster der „world polity“ gelten.

Die Behauptung, dass Staaten und Organisationen moderne Erfindungen darstellen, denen zu anderen Zeiten andere Akteure entsprochen hatten, ist in den Sozialwissenschaften weitgehend unumstritten. Dass dasselbe auch für Individuen gilt, erscheint wesentlich provokativer. Diese These widerspricht der Annahme, dass es individuelle Akteure ebenso lange gibt wie jegliche Form menschlicher Gesellschaft. Im Unterschied hierzu wird betont, dass erst gesellschaftliche Rationalisierungsprozesse die Voraussetzung dafür schaffen, Individuen als selbstständige Handlungsträger zu verstehen. Die Konstitution individuell handlungsmächtiger Akteure wird als langfristiger, historisch unabgeschlossener und weltweiter Prozess angesehen. In einem neueren Beitrag von David Frank und John Meyer wird der Prozess der Akteurskonstitution explizit zum Thema gemacht.⁸ Die Autoren sprechen hier von einer während der letzten Jahrzehnte stattfindenden „Identitätsexplosion“, die das Ergebnis der Entfaltung der Kultur der Moderne ist. Vor allem sexuelle und geschlechtliche Identitäten stehen für sie paradigmatisch für diesen Prozess, in dem z. B. Schwule und Lesben als neuartige und mit Handlungsfähigkeit ausgestattete Akteure konstituiert werden.⁹

8 D. Frank/J. W. Meyer, The Profusion of Individual Roles in the Postwar Period, in: *Sociological Theory* 20 (2002), S. 86-105.

9 Ergänzend hierzu wären stärker historisch orientierte Arbeiten zu nennen, die sich mit der Entstehung von individueller Identität beschäftigen – und wer würde hier nicht an Michel Foucault denken? Foucaults umfangreiches Schrifttum zum Thema wird von Seiten des Neo-Institutionalismus interessanterweise jedoch überhaupt nicht rezipiert. Erste Überlegungen hierzu finden sich jedoch bei G. Krücken, Amerikanischer Neo-Institutionalismus – europäische Perspektiven, in: *Sociologia Internationalis* 40 (2002), S. 227-259, insbes. S. 248-253. Darüber hinaus hestehen Verbindungslinien zur aktuellen Individualisierungsdiskussion in der Soziologie. Für einen Überblick vgl. T. Kron, Individualisierung – allgemeine Tendenzen und deutscher Sonderweg, in U. Volkmann/U. Schimank (Hrsg.), *Soziologische Gegenwartsdiagnosen II. Vergleichende Sekundäranalysen*, Opladen 2002, S. 257-290.

Es würde jedoch zu kurz greifen, die Vielfältigkeit staatlicher, organisationaler und individueller Akteure mit deren Autonomisierung in eins zu setzen. Im Gegenteil: Alle drei Akteurstypen sind weitreichenden Verhaltensstandardisierungen unterworfen. Erst wenn diese Standardisierung gelingt, kann man überhaupt von modernen Akteuren sprechen. Staaten, Organisationen und Individuen gelten nur dann als legitime Akteure, wenn sie sich als „scripted“ verhalten und dem externen Drehbuch der „world polity“ entsprechend agieren. Auf einer abstrakten Ebene bedeutet dies dreierlei:¹⁰ Erstens sind die Handlungsorientierungen moderner Akteure keineswegs beliebig. An die Stelle der unmittelbaren Bedürfnisbefriedigung treten zweckrationale Kalküle, die berechenbar, stabil und für andere nachvollziehbar sind. Akteure sind, in der Terminologie von Albert O. Hirschman¹¹, dazu verpflichtet, Leidenschaften in Interessen zu transformieren. In historisch-soziologischer Perspektive bedeutet dies eine beispiellose Zunahme der Affektkontrolle und Selbstdisziplinierung, wie sie u.a. von Norbert Elias in seiner berühmten Studie „Über den Prozeß der Zivilisation“¹² herausgearbeitet wurde. Zweitens wird von modernen Akteuren die Offenheit gegenüber beratenden Instanzen erwartet, die versuchen, das Akteurshandeln auf legitime Interessen hin auszurichten. Akteursinteressen werden also nicht als gegeben vorausgesetzt, sondern stellen das Resultat der Einbindung in umfassende Beratungsnetzwerke dar. Drittens fungieren moderne Akteure als „generalisierte Andere“. Sie setzen sich für andere Staaten, Organisationen und Individuen ein und treten als Agenten für abstrakte Prinzipien (z. B. Fortschritt oder Menschenrechte) und vermeintlich außergesellschaftliche Entitäten (z. B. belebte und unbelebte Natur) in Erscheinung. Ihre Unterstützung gilt in der Kultur der „world polity“ nicht nur als legitim, sondern wird aktiv eingefordert.

Für Staaten, Organisationen und Individuen resultiert hieraus ein erheblicher Konformitätsdruck. Um als moderner Staat anerkannt zu werden, müssen formale Strukturen wie Verfassungen und Ministerien etabliert, weltweit standardisierte Datenerfassungssysteme übernommen, individuelle Schutz- und Menschenrechte gewährt und weltweiten Moden unterworfenen Vorstellungen über wirtschaftliche Entwicklung berücksichtigt werden. Im Gegenzug verlieren Vorstellungen über die Einzigartigkeit jedes Staates, wie sie in

10 Ausführlicher hierzu J. W. Meyer/R. L. Jepperson, The „Actors“ of Modern Society: The Cultural Construction of Social Agency, in: Sociological Theory 18, S. 100-120.

11 A. O. Hirschman, Leidenschaften und Interessen. Politische Begründungen des Kapitalismus von seinem Sieg, Frankfurt am Main 1987.

12 N. Elias, Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. 2 Bde., Frankfurt a. M. 1969.

der jeweiligen nationalen Geschichtsschreibung zum Ausdruck kommen, an Bedeutung. Ähnliches gilt für Organisationen. Auch sie zeichnen sich durch einen hohen Konformitätsdruck aus. Organisationen, die weder die von Max Weber so hervorgehobenen Insignien der Bürokratie (wie Akten- und Buchführung, hierarchische Ordnung, Dienstwege und klare Zuständigkeiten) tragen noch von modernen Managementkonzepten (wie *lean management*, *Total Quality Management* und Organisationsnetzwerken) geprägt sind, werden von ihrer gesellschaftlichen Umwelt nur schwerlich als legitime organisationale Akteure anerkannt. Dieser Konformitätsdruck führt dazu, dass nicht nur nationale, sondern auch sektorale Grenzen zwischen Organisationen immer durchlässiger werden. So entstammt das Konzept des „Total Quality Management“ zwar dem Wirtschaftsbereich. Es wird jedoch in zunehmendem Maße auch von Krankenhäusern, öffentlichen Verwaltungen und Einrichtungen des Bildungsbereichs wie Schulen oder einzelnen Universitätslehrstühlen angewandt. Schließlich gilt auch für Individuen, dass die gesellschaftliche Zumutung von Individualität nicht eine von äußerem Druck unabhängige Wahlfreiheit bedeutet. Hier ist nicht nur an den langfristigen Trend in Richtung Affektkontrolle und Selbstdisziplinierung zu denken, sondern auch an Ratgeber ganz unterschiedlicher Art (Selbsthilferatgeber, Therapeuten, Lehrbücher etc.), die in Bereichen wie Gesundheit, Sexualität und Altersvorsorge die Diffusion gesellschaftlich anerkannter „scripts“ vorantreiben.

Fasst man die bisherige Argumentation zusammen, so sollte deutlich geworden sein, dass Akteure im neo-institutionalistischen „world polity“-Ansatz nicht ontologisch vorauszusetzen sind. Es sind nicht Akteure und ihre Interessen, die in „bottom up“-Manier die Gesellschaft konstituieren, sondern es verhält sich umgekehrt. In fortwährenden Rationalisierungsprozessen erzeugt die als Kultur der Gesellschaft zu verstehende „world polity“ ihre Akteure. Diese Prozesse folgen dem Prinzip der Diffusion; sie werden in „top down“-Manier vermittelt. Der Status der „world polity“ ist im Wesentlichen virtuell. Sie ist, um einen Begriff von Benedict Anderson in verfremdender Absicht zu benutzen, eine „imagined community“¹³, eine überindividuelle Vorstellungswelt, die hinter dem Rücken der Akteure wirkt und ihre Handlungen prägt.

In der konkreten empirischen Forschung, die sich auf die quantitative Messung der weltweiten Diffusion von „world polity“-Prinzipien konzentriert, gelten diese Prinzipien als über internationale Organisationen vermit-

13 B. Anderson, *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London 1983.

telt, die als Diffusionsagenten der „world polity“ in Erscheinung treten.¹⁴ Internationale Organisationen wie die Vereinten Nationen (UN) sind deshalb so bedeutsam, da sie mit ihrer zweckrationalen, kosmopolitischen, universalistischen und fortschrittsorientierten Ausrichtung den kulturellen Kern der „world polity“ verkörpern. Dies gilt insbesondere für internationale Nicht-Regierungsorganisationen (INROs), die zudem auf dem Prinzip der freiwilligen und selbstorganisierten Handlungsfähigkeit aufbauen. Aus diesem Grund sind INROs, die weder über formale demokratische Legitimation noch über die Möglichkeit verfügen, rechtlich bindende Entscheidungen durchzusetzen, durchaus handlungsmächtige Akteure im System der Weltgesellschaft, die das Verhalten von staatlichen Akteuren maßgeblich beeinflussen können. So zeigt Martha Finnemore in ihrer historischen Analyse der Entstehung der Genfer Konvention von 1864, die humanitäre Normen für die Behandlung von Verwundeten, Kriegsgefangenen, medizinischem Personal und Zivilpersonen festlegt, dass ihre Verabschiedung und Unterzeichnung durch europäische Nationalstaaten auf die Initiative des Internationalen Komitees des Roten Kreuzes zurückgeht.¹⁵ Mit Bezug auf aktuelle Problemlagen ist hervorzuheben, dass zahlreiche staatliche Entscheidungen im Bereich der Risiko-, Umwelt- und Technikregulierung von INROs maßgeblich vorstrukturiert und mit technisch-wissenschaftlichem Sachverstand legitimiert werden. Ebenso sind INROs auch wichtige Instanzen der De-Legitimierung staatlicher Politik, wenn man z.B. an die von amnesty international und anderen INROs geäußerte Kritik an den Asylverfahren in Deutschland oder an der Behandlung von inhaftierten Taliban-Kämpfern durch die USA denkt.

Hinsichtlich der Frage, wie Akteure nun die von der „world polity“ bereitgestellten Orientierungsmuster wahrnehmen und verarbeiten, wird immer wieder auf die unreflektierte Übernahme dieser Muster verwiesen. Dies ist in dem Institutionenverständnis des neo-institutionalistischen „world polity“-Ansatzes begründet.¹⁶ Ganz im Sinne der soziologischen Theorietradition

14 Vgl. z. B. die Studien in J. Boli/G. M. Thomas (Hrsg.), *Constructing World Culture. International Nongovernmental Organizations since 1875*, Stanford 1999; für das zugrunde liegende theoretische Argument vgl. dies., *World Culture in the World Polity: A Century of International Non-Governmental Organization*, in: *American Sociological Review* 62 (1997), S. 171-190.

15 M. Finnemore, *National Interests in International Society*, Ithaka 1996.

16 An dieser Stelle konvergieren das neo-institutionalistische und das in der deutschen Kulturanthropologie und -soziologie entwickelte Verständnis von Institutionen, da auch in der letztgenannten Theorietradition, für die Autoren wie Arnold Gehlen, Max Scheler und Helmuth Plessner stehen, die besondere Bedeutung von Institutionen in der Bereitstellung von entlastenden Handlungsroutinen gesehen wird. Ebenso

werden Institutionen als übergreifende und verfestigte gesellschaftliche Erwartungsstrukturen verstanden, die individuelles und kollektives Handeln nicht nur einschränken, sondern auch ermöglichen. Vor allem in der strukturfunktionalistischen Ausarbeitung der Institutionentheorie durch Talcott Parsons und Robert K. Merton gelten Institutionen als verhaltensregulierende Normen, die über Sozialisationsprozesse vermittelt und mit Hilfe von Anreizen und Sanktionen internalisiert werden. Hier optiert der „world polity“-Ansatz wie der soziologische Neo-Institutionalismus insgesamt anders, wie in der Einleitung zum wichtigsten neo-institutionalistischen Sammelband betont wird: „Not norms and values but taken-for-granted scripts, rules, and classifications are the stuff of which institutions are made. (...) Neoinstitutionalists tend to reject socialization theory, with its affectively ‘hot’ imagery of identification and internalization. They prefer cooler implicit psychologies: cognitive models in which schemas and scripts lead decision makers”.¹⁷ Verhaltenssteuernd ist also vor allem das implizite und nicht-hinterfragte Wissen: Man weiß, wie man sich zu verhalten hat, und zwar ganz ohne explizite Normen, Sozialisationsprozesse, Anreize und Sanktionen.

In dem auf die unreflektierte Übernahme gesellschaftlich anerkannter Wissensbestände basierenden Institutionenverständnis kommt das wissenssoziologische und phänomenologische Erbe des Neo-Institutionalismus ebenso zum Ausdruck wie in der Hervorhebung von Mythen und Symbolen. Die Grundbestandteile der kulturellen Ordnung selbst – wie Individualismus, Fortschritt und Zweckrationalität – werden als Mythen verstanden, die durch kollektiv anerkannte Symbole unterstützt werden. So symbolisieren Schulen und andere Einrichtungen des Bildungssystems die Bedeutung individueller Leistungsfähigkeit und gesamtgesellschaftlichen Fortschritts. Vor allem das moderne Rationalitätsverständnis, sei es im Sinne individueller Nutzenmaximierung, sei es im Sinne gesamtgesellschaftlicher Effizienz, stellt sich bei näherer Betrachtung als Mythos heraus. „World polity“-Studien zufolge findet gerade hinsichtlich als rational und effizient eingeschätzter Entscheidungen und Verfahren vor allem die unreflektierte Übernahme von Modellen

deutlich sind allerdings auch die Unterschiede. Während in der älteren Theorietradition Institutionen funktional aus menschlichen Bedürfnissen abgeleitet wurden, verzichtet der Neo-Institutionalismus auf den Funktionsbegriff und die Bedürfniskategorie. Ganz im Sinne des für den Neo-Institutionalismus überaus einflussreichen Buches von P. L. Berger/T. Luckmann, *The Social Construction of Reality*, New York 1969, wird angenommen, dass sich Institutionen eigendynamisch durch Prozesse der Routinisierung und Habitualisierung des Handelns herausbilden.

17 P. J. DiMaggio/W. W. Powell, Introduction, in: Powell/DiMaggio (Hrsg.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis* (Ann. 2), S. 1-38, hier S. 15.

und Moden statt.¹⁸ Diese diffundieren aufgrund Ihrer kulturellen Legitimität, ohne dass sich die versprochenen Rationalitäts- und Effizienzgewinne im Einzelfall nachweisen ließen.

2. Weiterführende Perspektiven

Mit dieser knappen Skizze sollte deutlich geworden sein, dass der neo-institutionalistische „world polity“-Ansatz ein eigenständiges makrosoziologisches Forschungsprogramm darstellt, dessen Tauglichkeit zur Empirisierung globaler Diffusionsprozesse in zahlreichen Studien unter Beweis gestellt wurde. Um das analytische Potenzial dieses Ansatzes auszuschöpfen, sind allerdings drei Erweiterungen vonnöten. Erstens unterliegt der „world polity“-Forschung ein letztlich zu geradliniges Modell gesellschaftlicher Rationalisierung. Als Folge werden Prozesse der weltweiten Strukturangleichung überbetont, während Differenzen, Heterogenitäten und Ambivalenzen gesellschaftlicher Entwicklungsverläufe unterbelichtet bleiben. Zweitens fehlt das Bindeglied, welches die unreflektierte Übernahme allgemeiner Orientierungsmuster und spezifische Diffusionsagenten der „world polity“ zueinander in Beziehung setzt. Imitationslernen und Rivalitätsdruck, die beide im Rahmen des organisationssoziologischen Neo-Institutionalismus hervorgehoben werden, könnten diese Verbindung herstellen. Drittens ist das zugrunde liegende Konzept der Diffusion bei allen methodischen Fortschritten gegenüber der klassischen Diffusionsforschung alles andere als unproblematisch. Es erlaubt nur, zwischen der Annahme und der Ablehnung kultureller Prinzipien und ihrer Strukturformen zu unterscheiden, während Rekombinationen und Hybridisierungen nicht erfasst werden können.

2.1. Das kulturelle Projekt der Moderne: Strukturangleichung und Widersprüchlichkeit

Zunächst zum ersten Punkt. In theoretischer Hinsicht wird die gesellschaftliche Entwicklung als differenzloser Rationalisierungsprozess beschrieben, in dem sich das kulturelle Projekt der Moderne entfaltet. Die kulturellen Grundprinzipien der okzidental Rationalisierung stellen jedoch keine in sich geschlossene Kosmologie dar, in der die einzelnen Elemente sich wechselseitig stützen und ineinander greifen. Die Elemente der „world polity“ können vielmehr miteinander in Konflikt geraten. Der Wert der Zweckrationalität kann mit dem Wert der selbst organisierten Handlungsfähigkeit konfliktieren, da letzterer demokratische Partizipations- und Selbstbestimmungs-ideale zum Ausdruck bringt, die einer rein zweckrationalen Strukturierung

¹⁸ Vgl. Meyer, Weltkultur (Anm. 3).

von Handlungsabläufen vielfach entgegenstehen. Zudem sind die einzelnen Elemente unterspezifiziert und interpretationsoffen. So kann man unter dem „world polity“-Prinzip der Gerechtigkeit sowohl kollektiv-egalitäre als auch individuell-meritokratische Orientierungen verstehen, woraus politisch entgegengesetzte Handlungsprogramme resultieren. Dasselbe gilt für das Prinzip der Fortschrittsorientierung, das gleichermaßen die kulturelle Legitimation der Ausbeutung und des Schutzes der natürlichen Umwelt darstellen kann. Mit dieser theoretischen Zuspitzung auf die Einheit der Weltgesellschaft geht eine rein quantitative methodische Orientierung einher, die auf standardisierten Erhebungs- und Auswertungsverfahren basiert, mit denen sich weltweite Strukturangleichungsprozesse messen lassen. Die ausgewerteten Daten sind so hoch aggregiert, dass kritisch zu fragen ist, ob man auf diese Weise nicht unterschiedliche Entwicklungspfade und fallspezifische Besonderheiten methodisch eliminiert. Dies verweist auf methodische und theoretische Erweiterungen.

Hervorzuheben sind deshalb neo-institutionalistischen Studien, die methodisch im Unterschied zum *mainstream* der Forschung historisch-qualitativ angelegt sind. Hier wird die Unterspezifizierung und Interpretationsoffenheit zentraler Konzepte der neo-institutionalistischen „world polity“-Forschung deutlich. So zeigt Frank Dobbin in seiner von der *American Sociological Association* preisgekrönten Arbeit, dass die Vorstellungen über Rationalität keineswegs einheitlich sind, sondern je nach der politischen Kultur eines Staates divergieren.¹⁹ Gegenstand seiner Untersuchung ist die Eisenbahnpolitik in den USA, Frankreich und Großbritannien zwischen 1825 und 1900. Eisenbahnpolitik ist als Industriepolitik in einem zweckrationalen Zusammenhang zu verorten. In der politischen Kultur der untersuchten Staaten sind Dobbin zufolge höchst unterschiedliche Ursache-Wirkungs-Zuschreibungen verankert. Die staatliche Eisenbahnpolitik der USA bewegte sich demnach in einem übergreifenden kulturellen Kontext, in dem Marktwirtschaft als Ursache zur Bewirkung von Rationalität gilt. Die Erwartung, durch den Rekurs auf marktwirtschaftliche Mechanismen ein Höchstmaß an Rationalität zu erzielen, wird von Dobbin mit der französischen Industriepolitik des 19. Jahrhunderts kontrastiert, die auf einem autoritär-zentralistischen Staatsverständnis basiert, welches die weitreichende staatliche Kontrolle des Eisenbahnsektors zur Folge hat. Die frühe britische Eisenbahnpolitik steht zwar ähnlich wie die der USA in einem politisch-kulturellen Kontext, der von der Verfolgung ökonomischer Eigeninteressen gesamtgesellschaftliche Optima erwartet. Diese Rationalitätsannahme ist

19 F. Dobbin, *Forging Industrial Policy. The United States, Britain and France in the Railway Age*, Cambridge 1994.

Dobbins Analyse zufolge jedoch historisch unterschiedlich herzuleiten und institutionell eingefasst, so dass aus ihr unterschiedliche Logiken des Organisierens folgten. Während die US-amerikanische Interpretation der Marktwirtschaft zu einem regulativ ungehemmten Konzentrations- und Verdrängungsprozess führte, stärkte die britische Politik die Wettbewerbsfähigkeit kleinerer Unternehmen.

Die Erweiterung des dem Ansatz zugrunde liegenden Methodenarsenals ist darüber hinaus um eine theoretische Erweiterung zu ergänzen. Dabei sollte es insbesondere um die stärkere Auseinandersetzung mit den makrosoziologischen Ansätzen gehen, die einen einheitlichen Begriff der Moderne, der diese als homogene und in sich geschlossene Ordnung versteht, aus der die gesellschaftlichen Akteure klar formulierte und widerspruchsfreie „scripts“ beziehen, in Frage stellen. Gerade an dieser Stelle hat sich die gegenwärtige Globalisierungsdiskussion weit von der klassischen Modernisierungstheorie entfernt. So plädiert S.N. Eisenstadt dafür, von heterogenen Modernitätsvorstellungen auszugehen, die im Rahmen unterschiedlicher Zivilisationen entwickelt wurden und die sich nicht auf einer einheitlichen Modernisierungsachse abtragen lassen.²⁰ Doch auch Autoren wie Ulrich Beck, Anthony Giddens, Niklas Luhmann und Rudolf Stichweh stellen eine Herausforderung dar und geben wichtige Impulse zur Weiterentwicklung des Neo-Institutionalismus, indem sie die Weltgesellschaft über die Differenz ihrer Funktionssysteme bestimmen (Luhmann, Stichweh) und auf die in Globalisierungsprozessen entstehenden Ambivalenzen, Uneindeutigkeiten und Unsicherheiten (Beck, Giddens) hinweisen.²¹

2.2. Mimese, Beobachtung und Konkurrenz: Die Bedeutung von Organisationen und Netzwerken

Zweitens erscheint es wichtig, den neo-institutionalistischen „world polity“-Ansatz enger mit der neo-institutionalistischen Organisationsforschung zu verzahnen. So bedeutsam internationale Organisationen als Träger von „world polity“-Prinzipien und die unreflektierte Übernahme ihrer Orientierungsmuster auch sein mögen: Die empirische Erforschung globaler Diffusi-

20 S. N. Eisenstadt, *Die Vielfalt der Moderne*, Weilerswist 2000. Zur Diskussion von Eisenstadts These der Existenz von „multiple modernities“ vgl. auch das hierauf bezogene Themenheft „Multiple Modernities“ der Zeitschrift *Daedalus. Journal of the American Academy of Arts and Sciences* 129 (2000), H. 1.

21 Vgl. Krücken, *Amerikanischer Neo-Institutionalismus – europäische Perspektiven* (Anm. 9) sowie ders., *Der „world polity“-Ansatz in der Globalisierungsdiskussion: Grundzüge und Perspektiven eines sozialtheoretischen Forschungsprogramms*, Einleitung zu J. W. Meyer, *Weltkultur* (Anm. 3).

onsprozesse kann sich nicht hiermit begnügen. Es fehlt das Verständnis für die dazwischen liegenden Prozesse imitativen Lernens, die typischerweise durch wechselseitige Beobachtungen in Konkurrenzsituationen zustande kommen. Als grundlegender theoretischer Beitrag zur neo-institutionalistischen Erforschung derartiger Prozesse ist ein 1983 veröffentlichter Aufsatz von Paul DiMaggio und Walter Powell anzusehen.²² Die Autoren vermuten, dass es in organisationalen Feldern zu Strukturangleichungsprozessen kommt. Diese werden von ihnen als institutionelle Isomorphie bezeichnet. Organisationale Felder setzen sich aus all den Organisationen zusammen, die neben der zu untersuchenden Organisation ihre relevante Organisationsumwelt bilden. Für Wirtschaftsorganisationen wären dies konkurrierende Firmen, Zulieferer- und Abnehmerbetriebe sowie politisch-regulative Instanzen. Prozesse der Strukturangleichung vollziehen sich nach DiMaggio und Powell über drei Mechanismen: Zwang, normativer Druck und Mimese. Durch Zwang hervorgerufene Strukturangleichung wird insbesondere durch staatliche Regulierungsinstanzen erzeugt. Man denke hier z. B. an rechtliche Vorschriften, denen Organisationen unterworfen sind. Normativer Druck entsteht durch Professionen, etwa durch ärztliche Vereinigungen im Gesundheitswesen oder durch Ingenieure hinsichtlich technischer Standards. Mimese, das heißt, der Versuch, andernorts eingesetzte Problemlösungsmuster zu kopieren, bezieht sich auf die wechselseitige Beobachtung von Organisationen in einem organisationalen Feld. Mimese 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.

Die drei von DiMaggio und Powell benannten Mechanismen der Isomorphie sind von hohem analytischem Wert für empirische Organisationsanalysen. So diskutieren Mark Mizruchi und Lisa Fein allein 26 Artikel in führenden amerikanischen Fachzeitschriften der Soziologie und der Organisationsforschung, die sich explizit an dem von DiMaggio und Powell entwickelten Schema orientieren und seinen heuristischen Wert aufzeigen.²³ Festzuhalten bleibt hier zweierlei. Zum einen treten die Mechanismen „Zwang“, „normativer Druck“ und „Mimese“ empirisch selten in Reinform

22 P. J. DiMaggio/W. W. Powell, The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields, in: *American Sociological Review* 48 (1983), S. 147-160.

23 M. S. Mizruchi/L. C. Fein, The Social Construction of Organizational Knowledge: A Study of the Uses of Coercive, Mimetic, and Normative Isomorphism, in: *Administrative Science Quarterly* 44 (1999), S. 653-683.

auf. In konkreten Analysen beeinflussen sie sich in aller Regel auf vielschichtige Weise. Zum anderen heben Mizruchi und Fein hervor, dass die Bedeutung der einzelnen Mechanismen dennoch unterschiedlich eingeschätzt wird. Den meisten Untersuchungen zufolge stellt Mimese bzw. imitatives Lernen den zentralen Angleichungsmechanismus in organisationalen Feldern dar.

Die von Mizruchi und Fein nicht ausgewertete Studie von Theresa Lant und Joel Baum zum Hotelgewerbe in Manhattan zeigt in besonders eindrucksvoller Weise, welche Bedeutung mimetischem Verhalten gerade unter Rivalitätsdruck zukommt.²⁴ Forschungsleitend ist hier die Vermutung, dass Konkurrenz die Wahrnehmung von Ähnlichkeiten zwischen organisationalen Akteuren sowohl voraussetzt als auch vorantreibt. Bezogen auf ihren Fall identifizieren Lant und Baum drei Schlüsselvariablen, anhand derer Hotelmanager Ähnlichkeiten einschätzen: Größe, Preis und Standort. Diese Schlüsselvariablen bestimmen Lant und Baum zufolge die Zugehörigkeit zu so genannten Wettbewerbs-Sets. Andere Angehörige des Sets, in dem man sich lokalisiert, werden demnach als unmittelbare Konkurrenten wahrgenommen und intensiv beobachtet. Sie dienen als Referenzgruppe. Als Folge der Beobachtung der anderen Angehörigen der Referenzgruppe werden sehr große Angleichungsprozesse identifiziert, vor allem im Hinblick auf Qualitätsstandards und Service. Die von den Autoren herausgestellten Prozesse des Imitationslernens unter Rivalitätsdruck sind deshalb so interessant, weil sie empirisch ein Markt- und Wettbewerbsmodell aufzeigen, das gerade nicht dem der ökonomischen Theorie entspricht. Die Preis-/Leistungs-gestaltung orientiert sich hier nicht an der Nachfrageseite, das heißt den Kunden, die eine in sich zu heterogene Gruppe (Touristen, Geschäftsleute, Transitreisende) darstellen und den Anbietern zu wenig Informationen bereitstellen. Wenn überhaupt, reagieren Kunden auf Veränderungen im Preis-/Leistungsverhältnis zu träge, um damit für die Preisbildung relevante Signale auszusenden. Unter dem hohen Rivalitätsdruck ist die wechselseitige Beobachtung und Imitation auf der Anbieterseite folglich naheliegend. Sie dient als Vergewisserungsstrategie für Wettbewerbsverhalten in einer undurchsichtigen und unüberschaubaren gesellschaftlichen Umwelt.

In eine ähnliche Richtung lassen sich Strategien der Vernetzung deuten, die von Seiten der soziologischen Netzwerkforschung gegenwärtig in ganz unterschiedlichen Bereichen (Wirtschaft, Politik, Wissenschaft etc.) unter-

24 T. K. Lant/J. Baum, Cognitive Sources of Socially Constructed Competitive Groups, in: W. R. Scott/S. Christensen (Hrsg.), *The Institutional Construction of Organizations*, Thousand Oaks 1995, S. 15-38.

sucht werden.²⁵ Die Einbindung in Netzwerke dient vielfach der Verhaltensabstimmung unter Unsicherheit und Konkurrenz, die imitatives Verhalten begünstigen und zur Strukturangleichung in Netzwerken führen. Es ist kein Zufall, dass wichtige Vertreter der neo-institutionalistischen Organisationsforschung zugleich Exponenten der Netzwerkdiskussion sind.²⁶ Der Neo-Institutionalismus kann von der Netzwerkanalyse profitieren, da diese ein methodisch hoch entwickeltes Arsenal zur Analyse von Beziehungsnetzen und Positionen in diesen Netzen zur Verfügung stellt. Die theoretische Perspektive neo-institutionalistischer Organisations- und Netzwerkanalysen ist dabei, wie bereits einleitend erwähnt, eine „mittlerer Reichweite“. Damit grenzt man sich einerseits von solchen Netzwerkanalysen ab, die, wie die wichtigen Untersuchungen von Ronald Burt, das Entstehen von Netzwerken als Ergebnis individueller Akteursstrategien deuten.²⁷ Andererseits zeigen sie, dass es nicht ausreicht, Strukturähnlichkeiten nur auf die unreflektierte Übernahme allgemein-gesellschaftlicher Standards zurückzuführen, die durch internationale Organisationen vermittelt werden. Anders als im „world polity“-Ansatz geht man hier davon aus, dass Professionen, staatlich-regulative Akteure sowie nicht zuletzt die wechselseitigen Beobachtungsprozesse innerhalb eines organisationalen Feldes bzw. Netzwerkes zu Strukturähnlichkeiten führen. Wählt man den neo-institutionalistischen „world polity“-Ansatz als Ausgangspunkt zur empirischen Erforschung globaler

25 Aus der mittlerweile kaum mehr überschaubaren sozialwissenschaftlichen Netzwerkdiskussion vgl. nur J. Weyer (Hrsg.), *Soziale Netzwerke. Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung*, München 2000, für einen allgemeinen Überblick; A. Windeler, *Unternehmensnetzwerke. Konstitution und Struktur*, Opladen 2000, für den Bezug auf Netzwerke im Wirtschaftssystem; B. Marin/R. Mayntz (Hrsg.), *Policy Networks. Empirical Evidence and Theoretical Considerations*, Frankfurt a. M. 1991, für die Diskussion von Politiknetzwerken; sowie R. Hasse, *Organisierte Forschung. Arbeitsteilung, Wettbewerb und Networking in Wissenschaft und Technik*, Berlin 1996, zur Netzwerkbildung in der wissenschaftlichen Forschung.

26 Vgl. hierzu etwa P. J. DiMaggio/H. Louch, *Socially Embedded Consumer Transactions: For What Kinds of Purchase Do People Most Often Use Networks*, in: *American Sociological Review* 48 (1998), S. 619-637; W. W. Powell/L. Smith-Doerr, *Networks in Economic Life*, in: N. Smelser/R. Swedberg (Hrsg.), *Handbook of Economic Sociology*, Princeton 1994, S. 368-402; M. S. Mizruchi, *Social Network Analysis: Recent Achievements and Current Controversies*, in: *Acta Sociologica* 37 (1994), S. 329-343.

27 R. S. Burt, *Structural Holes. The Social Structure of Competition*, Cambridge 1992; ders., *The Social Structure of Competition*, in: R. Swedberg (Hrsg.), *Explorations in Economic Sociology*, New York 1993, S. 65-103.

Diffusionsprozesse, so erhält er hierdurch seine konzeptionelle Unterfütterung.

2.3. „Fehlkopien“: Zur Kritik des neo-institutionalistischen Diffusionskonzeptes

Drittens erscheint eine Weiterentwicklung geboten, die an der starken Diffusionsannahme des Neo-Institutionalismus ansetzt. Ganz im Sinne des naturwissenschaftlichen Diffusionsbegriffs breiten sich der „world polity“-Forschung zufolge westliche Kultur- und Strukturmuster in der Weltgesellschaft aus wie ein Gas: Beginnend mit Regionen, die eine hohe Konzentration seiner Moleküle aufweisen, findet bei ungehindertem Fluss eine gleichmäßige Verteilung im Raum statt. Die damit verbundenen Vorstellungen einer hierarchischen Ordnung und eines geradlinigen Entwicklungsmodells hat zu einer grundlegenden Kritik an Diffusionskonzepten in den Sozial- und Kulturwissenschaften geführt, die den Universalismus-Anspruch der westlichen Kultur als partikularistisch zurückweist.²⁸

Problematisch erscheint darüber hinaus, dass man sich Diffusionsprozesse als binär codiert vorstellt. Gleichgültig, ob es sich um Schulmodelle, Umweltschutzvereinbarungen, neue Organisationskonzepte oder individuelle Schutzrechte handelt: „World polity“-Vorgaben werden entweder übernommen oder nicht. Damit beerbt man trotz aller Kritik die traditionellen soziologischen Diffusionsstudien aus den 1930er bis 1950er Jahren, die sich etwa damit beschäftigten, welche Variablen das Verschreiben neuer Arzneimittel durch Ärzte und den Einsatz neuen Saatguts und neuer Züchtungsmethoden durch Landwirte beeinflussen.²⁹ Bereits hier stellt man sich die Adoption einer von außen kommenden Neuerung binär codiert vor – Arzneimittel, Saatgut und Züchtungsmethoden werden entweder übernommen oder nicht. Die Beibehaltung dieses Grundmusters erlaubt es der „world

28 Um nur zwei Beispiele herauszugreifen, ist erstens an die von Seiten „post-kolonialer“ Autorinnen und Autoren geäußerte Kritik an dem westlichen „bias“ der Diskurstheorie von Jürgen Habermas zu denken, die von G. Delanty, *Habermas and Occidental Rationalism: The Politics of Identity, Social Learning, and the Cultural Limits of Moral Universalism*, in: *Sociological Theory* 15 (1997), S. 30-59, zusammengefasst wird. Ein zweites Beispiel ist die harsche Kritik an der Übernahme vermeintlich universell geltender, im amerikanischen Diskurs geprägter Kategorien und Begriffe durch europäische Intellektuelle, vgl. P. Bourdieu/L. Wacquant, *The Cunning of Imperialist Reason*, in: *Theory, Culture and Society* 16 (1999), S. 41-57, sowie die hieran anschließende „Special Section on Multiculturalism and the Intellectuals“ in: *Theory, Culture and Society* 17 (2000).

29 Für einen umfassenden Überblick vgl. E. M. Rogers, *Diffusion of Innovations*, New York 1962, S. 21 ff.

polity“-Forschung, mit Hilfe aus der Epidemiologie stammender Methoden („Ereignisanalysen“) weltweite Diffusionsprozesse zu untersuchen und enorme Datenmengen im Sinne von angesteckt/nicht angesteckt zu codieren.

Die Diffusion von „world polity“-Prinzipien trifft jedoch immer auf spezifische Kontexte. Die „Empfänger“-Kontexte, auf die diese Prinzipien einwirken, gelten im „world polity“-Ansatz als eigentümlich struktur- und kulturlos. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich, dass diese Kontexte von historisch kontingenten Ausgangsbedingungen, hieraus resultierenden Pfadabhängigkeiten und Eigendynamiken charakterisiert sind.³⁰ Betrachtet man die „Empfänger“-Kontexte in ihrer Historizität und nicht ausschließlich als Gegenstand der Implementation von „world polity“-Prinzipien, so wird deutlich, dass es empirisch zumeist weniger darum geht, externe Prinzipien entweder zu übernehmen oder abzulehnen. Vielmehr ist zu erwarten, dass die Diffusion von „world polity“-Prinzipien in spezifische „Empfänger“-Kontexte zu Rekombinationen, Hybridisierungen und Fehlkopien führt.³¹ Damit werden die starke Diffusionsannahme und die damit verbundene Annahme einer langfristigen strukturellen und kulturellen Homogenität im Weltmaßstab in Zweifel gezogen. Diesen Zusammenhang kann man sich gut am Beispiel der globalen Universitätsgeschichte verdeutlichen.

Die globale Universitätsgeschichte ist von wechselseitigen Beobachtungs- und Imitationsprozessen geprägt, die zur Diffusion als anerkannt geltender Modelle geführt hat.³² Man denke hier an die Diffusion des von

30 Instruktiv hierzu die Fallstudie von J. Schriever, Fortschrittsmodelle und Modellkonstruktionen. Formen der Internationalisierung pädagogischen Wissens, in: J. Büschenfeld/H. Franz/F.-M. Kuhlmann (Hrsg.), Wissenschaftsgeschichte heute, Bielefeld 2001, S. 302-327, der die Diffusion global verfügbaren pädagogischen Wissens in den spezifischen Kontext Meiji-Japans in den 1870er und 1880er Jahren beschreibt.

31 Dies wird auch in neueren historischen Studien zum Kulturtransfer herausgestellt. Vgl. H. Siegrist, Perspektiven der vergleichenden Geschichtswissenschaft. Gesellschaft, Kultur und Raum, in H. Kaelble/J. Schriever (Hrsg.), Vergleich und Transfer. Komparatistik in den Sozial-, Geschichts- und Kulturwissenschaften, Frankfurt am Main 2003, S. 305-339, hier S. 316f: „Untersucht werden Prozesse der Nachahmung, umdeutenden Aneignung und Hybridisierung von institutionellen Mustern, sozialen Formen und Praktiken sowie von Begriffen, Deutungshorizonten und Diskursen, die von einem Raum bzw. Sinnzusammenhang in einen zweiten oder dritten transferiert werden.“ Die in diesem Beitrag vorgenommene vorsichtige Öffnung der vergleichenden Geschichtswissenschaft gegenüber den „Cultural Studies“ könnte im Übrigen auch ein Modell für die noch nicht erfolgte Öffnung der neo-institutionalistischen Forschung in der Soziologie sein.

32 Aus der umfangreichen Literatur vgl. hier nur die Arbeiten von B. R. Clark, The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective,

Humboldtschen Universitätsmodells in zahlreiche europäische und außereuropäische Staaten. Noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts war Deutschland ein nachahmenswertes Modell für zahlreiche andere Hochschulsysteme. Die Integration von Forschung und Ausbildung im Rahmen einer Organisation, der Forschungsuniversität, und der hierzu komplementäre Studienabschluss, der Doktorgrad, wurden von amerikanischen Universitäten dem deutschen Vorbild nachempfunden. Deutschlands Führungsrolle in der globalen Universitätsentwicklung wurde später an die USA abgegeben.³³ Ohne die zuvor genannten Beobachtungs- und Imitationsprozesse wäre der Modellcharakter, den amerikanische Forschungsuniversitäten in der gegenwärtigen hochschulpolitischen Debatte in Deutschland spielen, sicherlich nicht zustande gekommen. Man denke hier nur, um einige Stichworte aufzugreifen, an moderne „governance“-Strukturen, Offenheit gegenüber sozio-ökonomischen Umwelten, konsekutive Studlengänge, Internationalität sowie Kunden- und Wettbewerbsorientierung. Das imitative Lernen auf Seiten der deutschen Hochschulen und Hochschulpolitik wird durch den gestiegenen Rivalitätsdruck und die zunehmende organisationale und technische Vernetzung verstärkt. Hierdurch beschleunigt sich die Diffusion von Ideen, Modellen und Praktiken, die aus anderen nationalen und organisationalen Kontexten kommen.

Die Konstatierung weltweiter Diffusionsprozesse darf jedoch nicht über die Einbettung in distinkte Traditionen hinwegtäuschen. So sind, um im Beispiel zu bleiben, Universitäten sowohl in ihre eigene Organisationsgeschichte als auch in die nationale Geschichte ihres Universitätssystems eingebettet. Aufgrund dieser Einbettung ist eine Punkt-zu-Punkt-Übertragung nicht möglich. Ebenso wird man es in den meisten Fällen nicht mit dem vollständigen Scheitern der Diffusion von außen einwirkender Ideen, Modelle und Praktiken zu tun haben. Vielmehr ist zu erwarten, dass Kopiersversuche zu Fehlkopien führen werden und dass durch die jeweiligen Kontextbedingungen neue Kombinationen und Hybridisierungen entstehen werden. Es entstehen, mit anderen Worten, im neo-institutionalistischen „world polity“-Ansatz nicht

Berkeley 1983; ders., *Places of Inquiry: Research and Advanced Education in Modern Universities*, Berkeley 1995; sowie den Sammelband von S. Rothblat/B. Wittrock (Hrsg.), *The European and American University since 1800. Historical and Sociological Essays*, Cambridge 1993.

33 Folgt man einer instruktiven, wenngleich recht groben Typologie von C. Kerr, *Troubled Times for American Higher Education. The 1990s and beyond*, Albany 1994, S. 27, so übernahm Deutschland mit der Gründung der Berliner Universität durch Wilhelm von Humboldt 1810 die weltweite Führung im Hochschulbereich. Deutschland löste damit Frankreich als globales Vorbild ab, bis es seinerseits ab ca. 1920 von den USA abgelöst wurde.

vorgesehene Innovationen, die sich quer zu der schlichten Alternative von Übernahme und Ablehnung herausbilden. So wie durch die Kopie von Grundelementen der deutschen Forschungsuniversität in den amerikanischen Kontext etwas Neues entstand, können die gegenwärtig in umgekehrter Richtung stattfindenden Kopierversuche zu neuartigen Ideen, Praktiken und Modellen führen. Dieser Sachverhalt verweist zum einen darauf, dass dem „culture clash“ durchaus produktive Momente abzugewinnen sind, die im Diskurs typischerweise unterbelichtet bleiben. Zum anderen wird deutlich, dass das geradlinige Diffusionskonzept des „world polity“-Ansatzes die Vielschichtigkeit der empirischen Diffusionsdynamiken nur begrenzt zu erfassen in der Lage ist. Dies gilt nicht nur für den „Empfänger“, sondern auch für den „Sender“ von „world polity“-Vorgaben, dessen Führung, wie am Beispiel der Universitätsgeschichte gezeigt, wechseln kann. Auch die in der kritischen Auseinandersetzung mit dem neo-institutionalistischen „world polity“-Ansatz gewonnene Annahme wechselnder Vorbilder auf der „Sender“-Seite trägt zur Empirisierung global-historischer Diffusionsprozesse im Bildungsbereich bei.

Christoph Gumb

Leibeigenentheater als Ordnungsmodell: Die Bell-Lancaster-Methode und das russische Militär (1815–1825)

Die Soldaten des 32. Jägerregiments beim 2. russischen Armeekorps im moldawischen Kišinev werden nicht schlecht gestaunt haben: Auf den Tafeln, mit denen ihr Vorgesetzter, Major Vladimir Fedoseevič Raevskij, ihnen in ihrer Regimentsschule die Grundzüge des russischen Alphabets beibringen wollte, stand für sie Merkwürdiges. Raevskij hatte auf die Tafeln in großen Lettern die folgenden Worte malen lassen: „Freiheit“, „Gleichheit“, „Verfassung“, „Quiroga“, „Washington“ und „Mirabeau“.¹ Ob die Soldaten wussten, dass sich hinter dem Wort „Quiroga“ niemand anderes als ein Oberst verbarg, der wenige Jahre zuvor, im Jahre 1820, einen der in Spanien im 19. Jahrhundert recht zahlreichen Putschversuche, der *pronunciamientos*, angeführt hatte, kann mit gutem Grund bezweifelt werden. Und bei „Freiheit“ und „Gleichheit“ werden sie sicher nicht, wie ihr adliger Lehrmeister, an die Französische Revolution gedacht haben.

1 Raevskij rechtfertigte sich später übrigens damit, dass die Methodik, mit der er unterrichtete, nun einmal den Einsatz von Schrifttafeln erfordere, und da er kein geeignetes staatlich genehmigtes Unterrichtsmaterial vorgefunden habe, sei er eben zur Eigeninitiative geschritten. So ist es festgehalten im Untersuchungsbericht des „Allerhöchst am 17. Dezember 1825 gegründeten Geheimkomitees zur Ermittlung der Teilnehmer der am 14. Dezember 1825 aufgedeckten übelgesinnten Gesellschaft“. Auszüge finden sich in J. G. Oksman (Hrsg.), *Dekabristy: Otryvki is istočnikov*, Moskau/Leningrad 1926, S. 184. Im Jahre 1822 wurde auf Befehl des Generalstabs „von allen Schreibmustern, die in jenen Lancasterschulen Verwendung finden, die unter der Aufsicht des Majors Raevskij standen“, dem Zaren persönlich eine Kopie zugesandt. In der Untersuchung gegen Raevskij stellte sich heraus, dass neben ihm eine Reihe anderer Offiziere diese Beispiele im Unterricht verwandt hatten. Vgl. V. G. Bazanov, Vladimir Fedoseevič Raevskij. *Novye materialy*, Moskau/Leningrad 1949, S. 90-105. Eine veraltete Übersicht über sowjetische Forschungsliteratur und publizierte politische und literarische Schriften findet sich in A. G. Kolesnikov, V. F. Raevskij. *Političeskaja i literaturnaja dejatel'nost'*, Rostov am Don 1977, sowie zu allen Personen aus dem Umkreis der „Dekabristen“, in M. V. Nečkina (Hrsg.), *Dekabristy. Biografičeskij Spravočnik*, Moskau 1988.

1. Zarische Eliten und Erziehung als Zivilisierungsauftrag

Transfer und Diffusion sind keine Einbahnstraße. Die kurze Episode aus Kišinev kann dies verdeutlichen. Für die Soldaten gab es keine andere Möglichkeit: In welcher Form auch immer – zu den Unterrichtsexperimenten ihres Vorgesetzten mussten sie sich verhalten.² Für diesen aber traf dies ebenso zu. Ein adliger russischer Offizier, der auf französisch erzogen worden war, musste sich inmitten seiner Bauernsoldaten gefühlt haben wie sonst nur der sprichwörtliche „Missionar im Ruderboot“. Denn, in der zarischen Armee trafen unterschiedliche Weltauslegungen und Ordnungsvorstellungen aufeinander.³ Sie war eine koloniale Streitmacht. Eine Geschichte, die von Phänomenen des Transfers und der Diffusion in eben jener Armee sprechen will, kann dies nicht übergehen. In historischen Erzählungen, die auf einer gene-

2 Wie sie sich verhielten, darüber freilich schweigen, wie so oft, die Quellen: J. L. Keep, *From the Pistol to the Pen: The Military Memoir as a Source on the Social History of Pre-Reform Russia*, in: *Cahiers du Monde Russe et Soviétique* 21 (1980), H. 3-4, S. 295-320, hier S. 295f. Werner Benecke hat jüngst auf ähnliche Erlebnisse der Soldaten bei der Konfrontation mit Militärggeistlichen hingewiesen. Beschrieben in W. Benecke, *Zur Rolle der russisch-orthodoxen Militärggeistlichkeit vor 1914. Assoziationen und Konnotationen*, in: *Jahrbücher für Geschichte Osteuropas* 52 (2004), H. 3, S. 371-387, hier S. 375.

3 Der imperiale Aspekt in der Geschichte des russischen Zarenreichs ist lange vernachlässigt worden. Das deutschsprachige Standardwerk, das dies als erstes betonte, ist A. Kappeler, *Rußland als Vielvölkerreich. Entstehung, Geschichte, Zerfall*, München 1993. Vgl. dazu J. Baberowski, *Auf der Suche nach Eindeutigkeit: Kolonialismus und zivilisatorische Mission im Zarenreich und in der Sowjetunion*, in: *Jahrbücher für Geschichte Osteuropas* 47 (1999), H. 4, S. 482-503. In militärhistorischen Arbeiten zur russischen Armee spiegelt sich dies vor allem bei der Untersuchung des Alltags der Soldaten wider. Vgl. beispielsweise C. Duffy, *Russia's Military Way to the West: Origins and Nature of Russian Military Power, 1700–1800*, London 1981; D. Beyrau, *Militär und Gesellschaft im vorrevolutionären Rußland*, Köln/Weimar/Wien 1984; D. Beyrau, *La formation du corps des officiers russes au XIXe siècle: de la 'militarisation' à la 'professionalisation'*, in: *Cahiers du Monde Russe et Soviétique* 19 (1978), S. 309f; J. L. Keep, *Soldiers of the Tsar: Army and Society in Russia, 1462–1874*, Oxford 1985; E. K. Wirtschafter, *Military Justice and Social Relations in the Prereform Army, 1796 to 1855*, in: *Slavic Review* 44 (1985), H. 1, S. 67-82; E. K. Wirtschafter, *The Lower Ranks in the Peacetime Regimental Economy of the Russian Army, 1796–1855*, in: *Slavonic and East European Review* 64 (1986), H. 1, S. 40-65; E. K. Wirtschafter, *The Ideal of Paternalism in the Prereform Army*, in: E. Mendelsohn und M. Schatz (Hrsg.), *Imperial Russia, 1700–1917: State, Society, Opposition. Essays in Honor of Marc Raeff*, DeKalb 1988; E. K. Wirtschafter, *From Serf to Russian Soldier*, Princeton 1990.

rellen Ebene von „Kulturtransfer“ sprechen wollen, ist dies häufig vernachlässigt worden.⁴

Die koloniale Geschichte des zarischen Russlands lässt sich nicht nur an den multinationalen Rändern des Imperiums ablesen. Jörg Baberowski hat dies mit folgender Formulierung auf den Punkt gebracht: „Die Zivilisierungskampagnen der Autokratie betrafen nicht alleine die Ethnien an der Peripherie des Reiches. Auch die russischen Bauern erfuhren die Moderne als kolonialistisches Projekt“.⁵ Zu ergänzen ist hier Folgendes: Sowohl die Autokratie als auch ihre Kritiker bedienten sich Herrschaftstechniken, die in kolonialen Kontexten entwickelt worden waren. Denn Major Raevskij unterrichtete nach der sogenannten Bell-Lancaster-Methode, einem Unterrichtskonzept, das im Umgang mit Londoner Unterschichten, aber auch in den Kolonien des britischen Empires ersonnen worden war. Andrew Bell hatte diese Methode im indischen Madras entwickelt.⁶

In Russland war diese Methode erst wenige Jahre vor der beschriebenen Unterrichtsstunde Raevskijs bekannt geworden. Ein Ingenieur, der im Regierungsauftrag nach London geschickt worden war, hatte sie dort kennengelernt.⁷ Nach den Auslandsfeldzügen war sie, wie so vieles, im Gepäck der russischen Truppen ins Imperium gelangt. In Paris hatte ein Kreis junger Offiziere französische Schulen beobachten können, in denen nach dieser Methode unterrichtet wurde – die Offiziere hatten diese dann kurzerhand an den

4 Eine Ausnahme bilden Arbeiten, die aus dem Blickwinkel der *postcolonial history* geschrieben wurden. So beispielsweise S. Randeria, *Geteilte Geschichte und verwobene Moderne*, in: J. Rüsen et. al. (Hrsg.), *Zukunftsentwürfe. Ideen für eine Kultur der Veränderung*, Frankfurt a. M./New York 1999, S. 87-96.

5 J. Baberowski, *Auf der Suche nach Eindeutigkeit* (Anm. 3), S. 495.

6 Vgl. den Artikel von H. Liebau in diesem Heft.

7 Die grundlegenden Texte zur Geschichte der Bell-Lancaster-Methode im russischen Imperium sind; J. Cohen Zacek, *The Russian Bible Society, 1812–1826*, New York 1964 (unveröffentlichte Doktorarbeit); V. G. Bazanov, *Vol'noe Obščestvo ljubitelej rossijskoj slovesnosti*, Petrozavodsk 1949; N. A. Konstantinov, *Očerki po istorii načal'nogo obrazovanija v Rossii*, Moskau 1953; B. Hollingworth, *Lancasterian Schools in Russia*, in: *Durham Research Review* 5 (1966), H. 17, S. 59-74; N. A. Konstantinov et. al., *Istorija Pedagogiki*, Moskau 1974; N. M. Družinin, *Dekabrist I. D. Jakuškin i ego lankasterskaja škola*, in: N. M. Družinin (Hrsg.), *Izbrannye trudy. Revoljucionnoe dviženie v Rossii v XIX v.*, Moskau 1985, S. 384-436; V. Bojaceva, *La France et la dissémination du système d'enseignement mutuel dans les pays balkaniques*, in: *Études Balkaniques* 27 (1991), H. 1, S. 118ff; J. Cohen Zacek, *The Lancasterian School Movement in Russia*, in: *Slavonic and East European Review* 45 (1967), S. 343-367; *Pervaja v Rossii Lankasterskaja škola*, in: *Istoričeskij Vestnik* 29 (1887), H. 9, S. 650-656; N. Tomaševskaja, *Lankasterskie školy v Rossii*, in: *Russkaja škola* 3 (1913), S. 40-45.

eigenen Soldaten erprobt. Im Zarenreich wurde sie dann zur Mode: Philanthropen und Missionare richteten Schulen für die mittellosen Unterschichten ein, Politiker jeglicher Couleur erträumten Utopien von Mustersiedlungen, in welchen der Bevölkerung mit der Bell-Lancaster-Methode Lesen und Schreiben und somit die Grundzüge der Zivilisation eingepflegt werden konnten. Das Militär wiederum sah in ihr zeitweise das Mittel der Wahl, um den Bildungsgrad seiner Soldaten und damit auch die Effizienz der zarischen Kriegsmaschinerie steigern zu können. Dies geschah in einer Zeit, in welcher russische Militärplaner ohnehin an der Reform der Armee nach westlichen Kriterien interessiert waren.⁸

Auffällig ist hierbei Folgendes: Die Bell-Lancaster-Methode wurde im russischen Zarenreich zu Beginn des 19. Jahrhunderts von Gruppen propagiert und getestet, denen von der sowjetischen, russischen und auch westlichen Historiographie unüberbrückbare Gegensätze attestiert werden. So bestanden beispielsweise im Zarenreich gleich zwei Gesellschaften zur Verbreitung dieser Schulen: Am 14. Januar 1819 traf sich in St. Petersburg die *Freie Gesellschaft zur Einrichtung von Lehranstalten des gegenseitigen Unterrichts* zu ihrer ersten Sitzung, am 10. Juni 1820 ein *Komitee zur Einrichtung von Lehranstalten des gegenseitigen Unterrichts*.⁹ Der Vorstand der Freien Gesellschaft war fast deckungsgleich mit den Mitgliedern einer Freimaurerloge (*Auserwählter Michael [Izbrannyj Michail]*), die ihrerseits wiederum ein Zirkel war, in dem ein Großteil der sogenannten Dekabristen verkehrte, also derjenigen Adligen, die im Dezember 1825 einen kläglich gescheiterten Putschversuch gegen die Autokratie wagen sollten und ein Jahrhundert später von der sowjetischen Historiographie als Stammväter der „revolutionären Bewegung“ inthronisiert wurden.¹⁰ Das Komitee dagegen

8 Vgl. seit neuestem F. W. Kagan, *Russian Military Reform in the Age of Napoleon*, in: D. Schimmelpenninck van der Oye/B. W. Menning (Hrsg.), *Reforming the Tsar's Army. Military Innovation in Imperial Russia from Peter the Great to the Revolution*, Cambridge/Washington 2004, S. 189-204.

9 Die Satzung der Freien Gesellschaft findet sich in *Proekt ustava Obščestva učreždenija učilišč po metode vzaimnogo obučenija Bellja i Lankastera*, in: *Russkaja Starina* 30 (1881), S. 181. Die Gründung des Komitees wird bekannt gegeben in: *Sbornik postanovlenij po Ministerstvu narodnogo prosvješčenija*, Bd. 1. *Carstvovanija Aleksandra I. 1802–1825*, St. Petersburg 1875, S. 1171f. Vgl. auch V. G. Bazanov, *Vol'noe Obščestvo ljubitelej rossijskoj slovesnosti* (Anm. 7), S. 65 und S. 69. Siehe auch, vor allem, V. G. Bazanov, *Učenaja respublika*, Moskau/Leningrad 1964, S. 12-33.

10 So gerade im heute in vielen Belangen noch gültigen Standardwerk zur Geschichte der Dekabristen: M. V. Nečkina, *Dviženie dekabristov.*, 2 Bde., Moskau 1955. Zum Entstehen der „revolutionären Legende“, vgl. H. Lemberg, *Die nationale Gedankenwelt der Dekabristen*, Köln/Graz 1963, S. 43-45. Die sowjetische Historiogra-

war eine hochoffizielle Einrichtung – es war vom zarischen *Ministerium für Volksaufklärung* ins Leben gerufen worden. In seinem Vorstand saßen Personen wie Michail Leont'evič Magniekij (1778–1855), Mitglied der Verwaltung aller Lehranstalten im Zarenreich, sowie der Bildungsminister höchstpersönlich: Fürst Aleskandr Nikolaevič Golycin (1773–1844). Diese Herrschaften taten sich durch eine extrem repressive Bildungspolitik hervor.¹¹

Diese Konstellation macht klar: Die Trennlinien zwischen „adligen Revolutionären“, so Lenin in einem klassischen Zitat, und „Reaktionären“ sind längst nicht so deutlich zu ziehen, wie oftmals postuliert wird.¹² Denn verbindende Elemente bestanden zwischen diesen beiden Gruppierungen zu Genüge. Dazu zählte vor allem die Überzeugung von ihrer *mission civilisatrice*, ihrer Zivilisierungsmission im russischen Imperium, bei welcher die bäuerliche Bevölkerungsmehrheit zwangsläufig die Rolle des Rohmaterials, der menschlichen Manövriermasse, zu spielen hatte.¹³ Wie in westeuropäischen Kontexten in jener Zeit auch, war dies im Zarenreich durchaus vereinbar mit ansonsten zweifellos ehrenhaften Motiven.¹⁴

phie zu den Dekabristen ist uferlos; russische Bibliographien verzeichnen im Jahre 1992 15.000 Titel zum Putschversuch. Diesen Hinweis und einen knappen Überblick über die Forschungsliteratur liefert H. Lemberg, Die Dekabristen, im K. Zernack (Hrsg.), Handbuch der Geschichte Russlands, Bd. 2, Vom Randstaat zur Hegemonialmacht (Teilband 1), Stuttgart 2001, S. 1021-1056, hier S. 1021. Zur Loge des „Auserwählten Michael!“, siehe V. G. Bazanov, Vol'noe Obščestvo ljubitelej rossijskoj slovesnosti (Anm. 7), S. 77-100. Personen wie Graf Aleksej Andreevič Arakčeev, der berühmte Berater des Zaren, fanden unter den Ehrenmitgliedern dieser Gesellschaft ebenfalls einen Platz, vgl. J. Cohen Zacek, The Lancastrian School Movement in Russia (Anm. 7), S. 357.

11 Zu Magnickijs berühmten Säuberungen der Universität in Kazan', vgl. J. T. Flynn, Magnitskij's Purge of Kazan University: A Case Study of the Use of Reaction in Nineteenth-Century Russia, in: Journal of Modern History 34 (1971), S. 598-614. Zur zarischen Bildungspolitik und zum Ministerium für Volksaufklärung (*ministerium narodnogo prosvěštenija*), vgl. J. T. Flynn, The University Reform of Tsar Alexander I 1802–1835, Washington 1988; P. L. Alston, Education and the State in Tsarist Russia, Stanford 1969.

12 J. Cohen Zacek spricht mit Blick auf das *Lancastrian School Movement* lediglich von den „equivocal attitudes of the autocracy under Alexander I“. Vgl. J. Cohen Zacek, The Lancastrian School Movement in Russia (Anm. 7), S. 343.

13 Vgl. Baberowski, Auf der Suche nach Eindeutigkeit (Anm. 3).

14 So beispielsweise das britische *abolitionist movement*, in dem humanitäre Absichten handfesten ökonomischen Motivationen als Rechtfertigungsgrundlage dienten. Vgl. S. Drescher, The Mighty Experiment. Free Labour versus Slavery in British Emancipation, Oxford 2002.

Den Dekabristen schwebte ein Staat vor, der nichts weiter war als die Fortsetzung der „Gesellschaft als staatliche Veranstaltung“, wie sie Dietrich Geyer in den 1960er Jahren beschrieben hat.¹⁵ Denn es war, wie sich zeigen wird, nicht nur das Dienstethos, bei dem die Dekabristen lediglich die als ungenügend empfundene Umsetzung staatlicher Konzepte kritisierten, den ideellen Kern der staatlich verordneten Aufklärung aber nicht in Frage stellten.¹⁶ Das „Janusgesicht“¹⁷ der Dekabristen zeigte sich vor allem auch im Umgang mit den Untertanen, die sozial und kulturell fremden Schichten entstammten. Denn gerade die Dekabristen maßen den Fortschritt ihrer Gesellschaft mit Begriffen, die sie westlichen kulturellen Kontexten entnommen hatten; mit diesen war ja ein Großteil von ihnen während der Auslandsfeldzüge gegen Napoleon unmittelbar in Berührung gekommen.

Eng damit verbunden war der unzweifelhaft theatralische Charakter, den manche der neu eingerichteten „Lernanstalten des gegenseitigen Unterrichts“ aufwiesen. In ihnen sollte jene Wirklichkeit erscheinen, nach deren Vorbild das Imperium in den Augen seiner Umgestalter umgeformt werden sollte. Als russische Adlige waren die Initiatoren dieser Schulen in einer Tradition theatralischen Verhaltens verwurzelt, die bis in die faktische Neubegründung des Adels in der Zeit Peter I. zurückreicht. Die „Lancasterschulen“, welche russische Adlige nun potentiellen Mitstreitern um Ansehen und Macht im Imperium – ob in den Reihen der Opposition oder der Autokratie – präsentierten, sollten den Grad der eigenen Zivilisation aufzeigen. Dieser wurde freilich nach zweierlei Maß gemessen: Für die einen lag er in der „Aufklärung“ der Bauern und in deren Umerziehung zu Staatsbürgern nach westlichem Vorbild begründet. Eng damit verbunden maß er sich für die anderen daran, ob ein Bauer die Bibel lesen konnte, oder nicht.

Die Geschichte der Verbreitung des „gegenseitigen Unterrichts“ in Russland ist insofern eine Geschichte des Transfers wider Willen. Sie erzählt, wie Menschen mit etwas für sie Fremdem konfrontiert wurden – und sich dazu in einer wie auch immer gearteten Form verhalten mussten, ob sie es wollten oder nicht. Diese Geschichte kann auf die eigentlich simple Tatsache hinweisen, dass „Kulturtransfer“ als historisches Phänomen nicht notwendig Intention voraussetzt. Transfer zwischen verschiedenen kulturellen Kontexten ist

15 D. Geyer, „Gesellschaft“ als staatliche Veranstaltung. Sozialgeschichtliche Aspekte des russischen Behördenstaates im 18. Jahrhundert, in: D. Geyer (Hrsg.), *Wirtschaft und Gesellschaft im vorrevolutionären Russland*, Köln 1975, S. 20-52.

16 F. A. Walker, *Christianity, the Service Ethic, and Decembrist Thought*, in: G. A. Hosking (Hrsg.), *Church, Nation, and State in Russia and the Ukraine*, Houndsmills, Basingstoke/London 1991, S. 79-95, hier S. 80.

17 H. Lemberg, *Die nationale Gedankenwelt der Dekabristen* (Anm. 10), S. 153f.

eine nicht hintergehbare Bedingung menschlichen Handelns. Kulturtransfer ist aber keineswegs, so kann gerade das russisch-imperiale Beispiel lehren, an die Überschreitung nationalstaatlicher Grenzen und somit an den Nationalstaat gebunden. Er ereignet sich überall dort, wo sich Menschen aus unterschiedlichen Kontexten begegnen.

2. Madras, London, Paris, St. Petersburg

Die Tafeln, mit denen Major Raevskij unterrichtete, waren fester Bestandteil des Unterrichts an jenen Schulen, die im Zarenreich unter dem Namen „Lehranstalten des gegenseitigen Unterrichts“ (*učiliši vzajmnogo obučenija*) oder „Lancasterschulen“ (*lankasterskie školy*) bekannt waren. Ihr pädagogisches Modell bezog sich auf die sogenannte Bell-Lancaster-Methode. Diese war eine der damals neuesten Errungenschaften Westeuropas, genauer: des britischen Empires. Hier war sie von Andrew Bell (1753–1832) im indischen Madras und von Joseph Lancaster (1778–1838) in Londoner Armenschulen entwickelt worden.¹⁸ Ihre Konzeptionen unterschieden sich vor allem in der konfessionellen Ausrichtung. Während sich Bell an der englischen Hochkirche orientierte, stand Lancasters Unterrichtssystem allen kirchlichen Denominationen offen. Vor allem zwei Neuerungen waren es, die den Kern der Methode ausmachten: Da ist zum einen der „gegenseitige Unterricht“ – ältere und fortgeschrittene Schüler (die *monitors*) sollten die übrigen Schüler unterrichten. Dies war nur in einem exakt festgelegten Unterrichtsschema möglich. Die Schüler hatten sich einem ausgeklügelten System der Strafen und Belohnungen zu unterwerfen, bei dem eine „fast militärische Ordnung herrschte“.¹⁹ Der Lernstoff wurde in kleinen Gruppen eingeübt; Schüler, die ihre Aufgaben erfolgreich bewältigt hatten, konnten in die nächste Klassenstufe aufrücken. Der Lehrer hatte hierbei nur die Funktion eines obersten Aufsehers auszuüben. Auf diese Art und Weise sollte die Effizienz des Unterrichts gesteigert und Lehrpersonal eingespart werden.²⁰ Diese Organisationsstruktur führte zu einer zweiten bahnbrechenden Neuerung: der Einführung von nach Leistung gestaffelten Schulklassen.

Der kulturelle Kontext, in dem die Bell-Lancaster-Methode entstanden war, war die Kultur der expandierenden Kolonialstaaten und der frühen Marktwirtschaft. David Hogan charakterisierte sie durch den Übergang von

18 G. Uhlig, Verbreitung und Funktion des wechselseitigen Unterrichts im 19. Jahrhundert, in: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte 4 (1964), S. 39–69.

19 Ebenda, S. 43.

20 Als Einführung und Übersicht über die wichtigsten Quellen, vgl. C. F. Kaestle (Hrsg.), Joseph Lancaster and the Monitorial School Movement. A Documentary History, New York/London 1973.

körperlichen Strafen zu einer Mikroökonomie der zeremoniellen und symbolischen Strafen. Die Bell-Lancaster-Methode muss, seiner Meinung nach, in einer spezifischen Mikroökonomie der Macht, der „rationalization of subjectivity and the transformation of social discipline“, betrachtet werden.²¹ Und dies war für die Zivilisierungsmission der russischen Oberschichten von unschätzbarem Wert.

In Russland wurde die Bell-Lancaster-Methode zunächst als Nebenprodukt von Industriespionage bekannt.²² Wie oben schon angedeutet, hatte das zarische Innenministerium einen Ingenieur mit deutschen Vorfahren nach London geschickt, damit er sich dort über die neuesten Patente auf dem Gebiet der Industrie informiere.²³ Iosif Kristianovič Gamel', wie er in Russland genannt wurde, machte dort im Jahre 1813 die Bekanntschaft mit dem Quäker und Philanthropen William Allen.²⁴ Dieser, ein Förderer Joseph Lancasters, wurde in der Folgezeit zur treibenden Kraft beim Export der Methode nach Russland.²⁵

Über die russische Botschaft gelang es Gamel', den Zaren während eines Aufenthaltes in London persönlich über die Vorzüge der neuen Methode zu berichten. Und das mit Erfolg: Im Jahre 1816 kommandierte das russische Innenministerium nach bewährtem Vorbild eine Delegation von fünf Studenten nach London mit dem Ziel, die Methoden der Herren Bell und Lancaster und anschließend, auf dem Kontinent, auch diejenigen Pestalozzis und Fellenbergs zu studieren.²⁶

Bedeutsam waren aber auch Ereignisse, die sich nach dem Einmarsch russischer Truppen in Paris zugetragen hatten. Denn dort hatte ein Kreis russischer Offiziere erste Bekanntschaft mit der französischen *Société d'instruc-*

21 D. Hogan, The Market Revolution and Disciplinary Power: Joseph Lancaster and the Psychology of the Early Classroom System, in: History of Education Quarterly 29 (1989), H. 3, S. 381-417.

22 Dieser Transferpfad, Industriespionage, ist – meiner Meinung nach – in der Transferforschung noch nicht ausreichend beleuchtet worden.

23 Für kurze Angaben zur Person Gamel's, der in der westlichen Forschungsliteratur in der Regel Hamel genannt wird, vgl. D. Galton, Iosif Khristianovich Hamel' (1788–1861), in: The Slavic and East European Review 64 (1966), S. 473f.

24 Zu dem Leben von Allen vgl. W. Allen, Life of William Allen, with Selections from his Correspondence. 3 Volumes, London 1846–1847.

25 Die Rolle Allens bei der Vermittlung der Bell-Lancaster-Methode wird betont bei B. Hollingworth, Lancastrian Schools in Russia (Anm. 7).

26 H. B. Binns, A Century of Education Being the Centenary History of the British and Foreign School Society, 1908–1908, London 1908, S. 90f. Über die Rückkehr der Studenten nach St. Petersburg und ihren Nutzen für das dortige Pädagogische Institut wird berichtet in: Sbornik postanovlenij po Ministerstvu narodnogo prosvješeni-ja (wie Anm. 9), S. 1018ff.

tion élémentaire gemacht, einer 1815 gegründeten Gesellschaft, die sich unter anderem die Verbreitung der Bell-Lancaster-Methode zum Ziel gesetzt hatte. Nach dieser Begegnung hatten diese Offiziere kurzerhand beschlossen, die Unterrichtsmethode an den eigenen Soldaten zu testen.²⁷ Im Jahre 1816 wurden in Maubeuge beim Armeekorps des Grafen Michail Semenovič Voroncov mehrere Garnisonsschulen gegründet, in denen man sich der Methoden Bells und Lancasters bediente. Mit dieser Methode konnten angeblich – der Großfürst Michail Pavlovič, der die Schulen besuchte, war begeistert – in nur drei Monaten 300 Soldaten die Grundzüge des Lesens, Schreibens, und der Arithmetik beigebracht werden.²⁸

Im Jahre 1817 wurde dann der Schriftsteller und Publizist Nikolaj Ivanovič Greč von seinem Vorgesetzten, dem General Starynkevič, zu sich gerufen. Dieser präsentierte ihm grammatikalisch falsche Schrifttafeln, mit denen seinen Soldaten die Grundzüge des Lesens und Schreibens beigebracht wurden.²⁹ Mit diesem Treffen begann die von Beginn an nicht unproblematische systematische Anwendung dieser Methode beim russischen Militär. Greč wurde kurz darauf aus St. Petersburg zum Beauftragten der russischen Armee für die Einrichtung von „Lehranstalten des gegenseitigen Unterrichts“ ernannt. In seiner Zeitschrift „Der Sohn des Vaterlandes“ (*Syn Otečestva*), einem der ersten Blätter für die zunehmend erstarkende russische Leserschaft, machte er zudem das gebildete Publikum mit den Vorzügen der neuen Methode bekannt. Hier kamen Protagonisten der Methode, wie beispielsweise der Präsident der *Société d'instruction élémentaire*, der Duc de la Rochefoucauld-Liancourt, ausführlich zu Wort.³⁰

In der russischen Armee verbreitete sich die Methode des gegenseitigen Unterrichts von nun an mit staatlicher Unterstützung. Im gleichen Jahr wurde in St. Petersburg ein Komitee gegründet, das sich mit ihrer Einführung dieser Methode in den für die „Soldatenkinder“ (*soldatskie dety*) gegründeten Schulen befassen sollte. Diesem Komitee stand Generalmajor Graf E. K. Sievers vor.³¹ Er stellte in einem Artikel für Grečs „Der Sohn des Vaterlandes“ die Grundlagen jener Methode dar, mit der er den Bildungsgrad besonders der

27 Vgl. H. B. Binns, *A Century of Education* (Anm. 26), S. 92.

28 Vgl. N. I. Greč, *Lankasterskie školy*, in: *Syn Otečestva* 31/32/33 (1818), S. 212-228/S. 241-261/S. 212f.

29 Greč schildert dies recht anschaulich in seinen Memoiren, vgl. N. I. Greč, *Zapiski o moej žizni*. *Tekst po rukopisi pod redakciej i s kommentarijami Ivanova-Razumkina i D. M. Pinesa*, Moskau/Leningrad 1930, S. 393.

30 So wurde beispielsweise in aller Ausführlichkeit eine Rede des Duc de la Rochefoucauld-Liancourt wiedergegeben: *Reč presidenta Parižskogo obščestva pervonačal'nogo obučenija gercoga de-la-Rošfuko*, in: *Syn Otečestva* 54 (1819), S. 263.

31 J. Cohen Zacek, *The Lancastrian School Movement in Russia* (wie Anm. 7), S. 349.

Soldatenkinder und Kriegswaisen zu verbessern hoffte.³² Wie der Adjutant des Generals Nikolaj Martem'janovič Sipjagin berichtete, wurden in diesen Schulen zu Beginn aber vor allem die in der Regel ungebildeten Offiziere unterrichtet.³³ Im Jahre 1820 bestanden Schulen des gegenseitigen Unterrichts bei den Semenovzer-, den Jäger- und Moskauer Leibgarderegimentern, es folgten das Preobraženzer- und das Kavallerieleibgarderegiment.³⁴ Aber auch bei der Ausbildung der Soldatenkinder und in den berühmterberühmten „Militärkolonien“ setzte man die Technik des gegenseitigen Unterrichts ein.³⁵ Bei der „Abrichtung der Soldaten“ (Beyrau) kam die disziplinierende Wirkung dieser Sozialtechnologie auch am klarsten zum Vorschein.

3. „Die Kinder von 1812“ und die Umerziehung ihrer Soldaten

Einer der ersten Organisatoren der Schulexperimente in Frankreich war der junge Offizier und Karrierediplomat Michail Fedoseevič Orlov.³⁶ Er war ein Vertreter jener sprichwörtlichen „Kinder von 1812“, die wegen der Teilnahme bei der „am 14. Dezember 1825 aufgedeckten übelgesinnten Gesellschaft“, wie es offiziell hieß, ins Visier der zarischen Behörden geraten waren.³⁷ Orlov entstammte einem alten, politisch extrem einflussreichen russischen Adelsgeschlecht. Fedor Grigor'evič Orlov war einer der Favoriten Katharinas der Großen und einer der reichsten Landbesitzer seiner Zeit, er verfügte über 30.000 Seelen, ein selbst für russische Verhältnisse ungeheurer Reichtum. Orlov senior war einer der Anführer der „Palastrevolution“ gewesen, die Katharina II. auf den Thron gebracht hatte. Michail Fedoseevič hatte den „Vaterländischen Krieg“ von Beginn an mitgemacht, dabei mehrere Auszeich-

32 E. K. Sivers, O novejšičh metodach pervonačalnago obučenija, in: Syn Otečestva 20 (1818), S. 3-25.

33 A. Makaveev, Vospominanija o general-ad''jutante Nikolae Martem'janoviče Sipjagine, in: Voennyj sbornik 15 (1860), H. 10, S. 361-374, hier S. 364 und S. 366.

34 V. G. Bazanov, Učenaja respublika (Anm. 9), S. 18.

35 Vgl. vor allem D. Beyrau, Militär und Gesellschaft (Anm. 3), S. 150; E. Kimerling, Soldier's Children, 1719-1856: A Study of Social Engineering in Imperial Russia, in: Forschungen zur osteuropäischen Geschichte 30 (1982), S. 61-136.

36 Zur Biographie M. F. Orlovs, vgl. L. J. Pavlova, Dekabrist M. F. Orlov, Moskau 1964; M. Geršenzon, Istorija molodoj Rossii, The Hague 1965 (=Reprint der Ausgabe: Moskau/Leningrad 1923).

37 Der Ausdruck „Kinder von 1812“ stammt von einem der Dekabristen selbst, von M. I. Murav'ev-Apostol, Vospominanija i pis'ma, Petrograd 1922, S. 178, und der Ausdruck bezieht sich auf die Kapiteltüberschriften „Children of 1812“ und „Menschen von 1812“ in: O. Figes, Natasha's Dance. A Cultural History of Russia, London 2003, S. 69-146, sowie J. M. Lotman, Der russische Adel. Eine Kulturgeschichte von Peter I. bis Nikolaus II, Köln/Weimar/Wien 1997, S. 344-362.

nungen erhalten, zeitweise eine Partisanenabteilung geleitet, er hatte das Chaos der anfänglichen Rückzüge und auf den Auslandsfeldzügen die Welt der einfachen Soldaten, sowie den Alltag der Bevölkerung in Europa erlebt.³⁸ Schon im Jahre 1813 hatte er in einer offiziellen Propagandaschrift die Tugenden der russischen Soldaten gepriesen, ohne den Zaren auch nur in einem Wort zu erwähnen.³⁹ Nach Kriegsende hatte eine von ihm mitbegründete Geheimgesellschaft, der *Orden der Russischen Ritter* (*orden russkich rycarej*), in Russland ein Verfassungsprojekt ausgearbeitet, das nichts weniger als die Umgestaltung der Autokratie in eine konstitutionelle Monarchie mit starken marktwirtschaftlichen Elementen und befreiten Bauern vorsah. In Paris, nach Bonapartes „Herrschaft der hundert Tage“, hatte Orlov dem sogenannten *Russischen Klub* (*russkij klub*) liberal gesinnter Offiziere nahe gestanden. Unter ihnen war auch der spätere Dekabrist Nikolaj Ivanovič Turgenev.⁴⁰ Und in Paris hatte er seine erste Bekanntschaft mit der Methode des gegenseitigen Unterrichts gemacht: Er war der erste Organisator der *Lancaster-schulen* in Maubeuge gewesen – nach ihm hatte Turgenev diesen Posten bekleidet.⁴¹ 1816 wurde Orlov von der *Société d'instruction élémentaire* zu ihrem Ehrenmitglied gewählt.⁴²

Dieses Engagement der Dekabristen war eng mit den kurz zuvor zu Ende gegangenen Feldzügen in Westeuropa verbunden. Die Dekabristen waren zum großen Teil Offiziere der russischen Armee, also vornehmlich adlige Menschen, die auf den Feldzügen erstmals mit ihren Bauernsoldaten in Kontakt gekommen waren.⁴³ In den Friedenszeiten davor, unter der notorischen

38 Zu einem klassisch militärhistorischen Zugang zum „Vaterländischen Krieg“, vgl. W. C. Fuller, *Strategy and Power in Russia, 1600–1914*, New York/Toronto 1992, S. 177–218, besonders S. 186–203.

39 Diese Schrift sind die „Erörterungen eines russischen Soldaten über das 29. Bulletin“ (*Razmyšlenija russkogo voennogo o 29-m bjuulletene*). Sie sind wiedergegeben in M. F. Orlov, *Kapituljacija Pariža. Političeskie sočinenija. Pis'ma*, Moskau 1963, S. 256–261. Vgl. auch Pavlova, *Dekabrist Orlov* (Anm. 36), S. 15f.

40 Zum Russischen Klub, vgl. V. M. Tarasova, *K voprosu o rannych preddekabristskich organizacijach*, in: *Učennye zapiski Marijskogo pedagogičeskogo instituta im. N. K. Krupskoj*, ist.-fil. f-t 15 (1957). Zu Turgenev vgl. auch die Angaben in: M. V. Nečkina (Hrsg.), *Dekabristy* (Anm. 1), S. 180.

41 L. J. Pavlova, *Dekabrist Orlov* (Anm. 36), S. 44.

42 J. Cohen Zacek, *The Lancastrian School Movement in Russia* (Anm. 7), S. 346; Geršenzon, *Istorija Molodoj Rossii* (Anm. 36), S. 18.

43 Zu der – geringer als in der russischen Historiographie postulierten – Anzahl hochrangiger Militärs bei den Dekabristen, vgl. W. B. Lincoln, *A Re-Examination of Some Historical Stereotypes: An Analysis of the Career Patterns and Background of the Decembrists*, in: *Jahrbücher für Geschichte Osteuropas* 24 (1976), H. 3, S. 357–

„Paradomanie“ der russischen Zaren, hatten sie mehr Zeit im Kasino als mit ihren Soldaten verbracht: Sie hatten in einer anderen Welt als diese gelebt.⁴⁴ Die Memoiren und Selbstzeugnisse der Offiziere aus dem „Vaterländischen Krieg“ sprechen aber eine deutliche Sprache. Der Kontakt mit ihren Soldaten auf den Feldzügen hatte die Offiziere tief beeindruckt (die spärlichen Erinnerungen der Soldaten sagen hingegen wenig über eine gewandelte Beziehung aus).⁴⁵ Die Begegnung mit Westeuropa, das von diesen Offizieren als kulturell deutlich überlegen wahrgenommen wurde, tat ihr übriges.⁴⁶ Paradigmatisch hierfür mag die Wahrnehmung des Hauptmanns Michail Matveevič Petrov in Deutschland stehen. Er spricht in seinen Erinnerungen in den höchsten Tönen von der „Glückseligkeit“ (*blaženstvo*) dieses Landes, welche der „allgemeinen Bildung“ und der „Lese- und Schreibkundigkeit aller“ geschuldet sei.⁴⁷ Bei Nikolaj Greč geriet dann die aus zweiter Hand vorgetragene Schilderung eines Dorfes, dessen Bewohner durch gegenseitigen Unterricht aufgeklärt wurden, vollends zum Idyll à la Rousseau.⁴⁸ Gerade der Artikel von Greč sollte offensichtlich klar machen, dass der vermeintliche zivilisatorische Rückstand Russlands gegenüber dem Westen nur durch die Aufklärung und Bildung der Bevölkerung des russischen Imperiums aufzuholen sei. Im „nationalen Erwachen“ der russischen Bevölkerung vor 1812, so hatten sie es zumindest wahrgenommen, sahen diese Offiziere nun die Möglichkeit, durch die bewusste Förderung und Erziehung der Bauernsoldaten, die Modernisierung der gesamten russischen Gesellschaft anzustoßen.

Zurück in Russland, trafen Orlov und seine Kameraden auf eine Gesellschaft, in der sich nichts geändert zu haben schien. Im Gegenteil, der Dekabrist I. D. Jakuškin schildert in seinen „Aufzeichnungen“ eine Episode, die er im Jahre 1814 bei der Heimkehr der ruhmreichen 1. Gardedivision in St. Pe-

368. Vgl. dagegen J. L. H. Keep, *The Russian's Army Response to the French Revolution*, in: *Jahrbücher für Geschichte Osteuropas* 28 (1980), H. 4, S. 500-523.

44 Vgl. die Schilderungen in J. L. Keep, *Soldiers of the Tsar*, sowie E. K. Wirtschafter, *From Serf to Russian Soldier* (Anm. 3).

45 Vgl. beispielsweise eine der wenigen erhaltenen Erinnerungen eines Soldaten an „1812“: *Zapiski soldata Pamfila Nazarova v inočestve Mitrofanova 1792–1839*, in: *Russkaja starina* 22 (1878), S. 530.

46 Vgl. J. M. Hartley, *Is Russia Part of Europe? Russian Perceptions of Europe in the Reign of Alexander I.*, in: *Cahiers du Monde Russe et Soviétique* 33 (1992), H. 4, S. 369-386.

47 M. M. Petrov, *Rasskazy služivšego v 1-m egerskom polku polkovnika Michaila Petrova o voennoj službe i žizni svoej i trech rodných brat'ev ego, začavšejsja s 1789 goda* (1845), in: F. A. Petrov et. al. (Hrsg.), *1812 god. Vospominanija voinov russkoj armii. Iz sobranija otdela pis'menných istočnikov gosudarstvennogo istoričeskogo muzeja*, Moskau 1991, S. 112-329, hier S. 301.

48 N. I. Greč, *Lancasterskie školy* (Anm. 28), S. 243.

tersburg beobachten konnte. In ihr werden die Empfindungen der jungen Offiziere wie in einem Brennglas zusammengefasst. Als sich in St. Petersburg ein einfacher Mann erdreistete, vor dem Helden von Paris, dem – in Jakuškins Worten – „geliebten Zaren“, die Straße zu überqueren, geschah Folgendes: „Der Imperator gab seinem Pferd die Sporen und warf sich mit gezücktem Säbel auf den Rennenden“, der anschließend von der Polizei verprügelt wurde. Jakuškin musste, wie er schreibt, „unfreiwillig an eine Katze denken, die sich in eine [menschliche] Schönheit verwandelt hatte, nun aber die Mäuse nicht mehr sehen konnte“.⁴⁹

Zu Beginn seiner Herrschaft hatte Zar Alexander I. in Russland noch Hoffnungen auf liberale Entwicklungen geweckt.⁵⁰ Der Zögling des liberalen Schweizer La Harpe hatte in seinen ersten Regierungsjahren Reformen wie Michail M. Speranskij in die Regierung berufen. Dieser hatte sogar einen Verfassungsentwurf ausgearbeitet (der freilich rechtlich nie umgesetzt wurde). Alexander beschäftigte sich mit Reformprojekten für die nach wie vor rechtlosen Bauern und versuchte das Aufklärungsprogramm, das Katharina dem russischen Staat verordnet hatte, weiterzuführen.⁵¹ So war im Jahre 1802 per Befehl eine neue bildungspolitische Zentralbehörde, das *Ministerium für Volksaufklärung* (*Ministerstvo narodnogo prosvješčenija*) geschaffen worden. Neugründungen von Universitäten, wie in Kazan' oder Charkov, und die Einrichtung eines Pädagogischen Instituts in St. Petersburg folgten. Im Jahre 1803 wurde ein Dokument mit dem Titel „Vorläufige Regeln der Volksaufklärung“ (*Predvaritel'nye pravily narodnogo prosvješčenija*) in die Welt gesetzt, in dem es hieß, dass „die Volksbildung im Rußländischen Imperium eine besondere staatliche Zuständigkeit darstellt“.⁵²

Und auch mit seinen öffentlichen Inszenierungen wollte der Zar seinen Untertanen ein gewandeltes Herrscherbild vermitteln. Dieses trug zwar die

49 Zapiski, stat'i, pis'ma dekabrysta I. Ja. Jakuškina. Redakcija i komentarii S. Ja. Štrajcha, Moskau 1951, S. 9.

50 O. Figes, *Natasha's Dance* (Anm. 37), S. 84.

51 Zur Bildungspolitik der Aufklärung unter Katharina, vgl. G. Marker, *Who Rules the World? Public Education and the Fate of Universality in Russia, 1782–1803*, in: *Russian History* 20 (1993), S. 15–34. Zu den Reformen im Bildungswesen vgl. P. L. Alston, *Education and the State* (Anm. 11); J. Brooks, *Education in Pre-Revolutionary Russia*, in: *History of Education Quarterly* 21 (1981), H. 4, S. 509–515; J. T. Flynn, *The University Reform of Tsar Alexander I* (Anm. 11); J. T. Flynn, *The Universities, the Gentry, and the Russian Imperial Services, 1815–1825*, in: *Canadian Slavic Studies* 2 (1968), H. 4, S. 486–503. Zu Michail Speranskij vgl. M. Raeff, *Michael Speranskij: Statesman of Imperial Russia*, The Hague 1969.

52 Zitiert nach P. N. Miljukov, *Očerki po istorii russkoj kul'tury v 3-ch tomach*. Bd. 2, II. Vera, tvorčestvo, obrazovanie, Moskau 1994, S. 281 (Hervorhebung im Original).

üblichen übermenschlichen Insignien autokratischer Herrschaft, jedoch war die Figur des Zaren, im Unterschied zu seinen Vorgängern nun auch mit menschlichen Zügen ausgestattet.⁵³ In der Regierungserklärung Alexanders konnte man lesen, dass der Zar seine Herrschaft in die Tradition Katharinas II. stellen würde, eine Ankündigung, die sowohl liberal gesinnte Zeitgenossen als auch Konservative für sich einnehmen konnte.⁵⁴ Als eine seiner ersten Handlungen schaffte er die verhasste Geheimpolizei ab, setzte unter Paul I. verfeimte Verwaltungsbeamte wieder ein und erleichterte Auslandsreisen und den Import von ausländischen Büchern. Gerade seine jungen Untertanen begannen sich nach französischem Vorbild zu kleiden, und sie nahmen Abschied von den nach preussischem Vorbild gestalteten Uniformen der Zeit Pauls I.⁵⁵ In der russischen Gesellschaft bildete sich ein schmaler Kreis von Menschen, die in Salonzirkeln und neu entstehenden Journalen liberale Ideen zirkulieren ließen und mit dem Anspruch handelten, Vertreter einer aufgeklärten Öffentlichkeit zu sein.⁵⁶ In der Realität handelte es sich hier allerdings lediglich um die funktionale Erweiterung des politischen Machtzentrums.⁵⁷

Nach seinem triumphalen Einmarsch in Paris aber verfolgte der Zar eine rückwärtsgewandte Politik, die in den Augen liberal gesinnter Zeitgenossen reaktionär erscheinen musste: Wo in der russischen Innenpolitik Platz für andere Akteure gewesen war, übernahm nun der Staat wieder vollständig die Initiative.⁵⁸ Wie Alexander Martin jüngst argumentierte, war dies unter anderem eine Reaktion auf die traumatischen Ereignisse während der französischen Besatzung Moskaus.⁵⁹ Die restriktive Politik des konservativen *roll-*

53 So R. S. Wortman, *Scenarios of Power. Myth and Ceremony in Russian Monarchy*. Bd. 1. *From Peter the Great to the Death of Nicholas I.*, Princeton 1995, S. 193-214.

54 So wird argumentiert in H.-J. Krautheim, *Alexander I., 1801–1825*, in: H.-J. Torke (Hrsg.), *Die russischen Zaren*, München 1999, S. 275-288, hier S. 279.

55 R. S. Wortman, *Scenarios of Power* (Anm. 53), S. 194.

56 Zum Entstehen einer Salonkultur vgl. W. M. Todd III, *Fiction and Society in the Age of Pushkin. Ideology, Institutions, and Narrative*, Cambridge/London 1986; M. Aronson und S. Rejser, *Literaturnye kružki i salony*, St. Petersburg 2001 (=Reprint der Ausgabe: Moskau, 1929).

57 Zur politischen Ideengeschichte, vgl. A. M. Martin, *Romantics, Reformers, Reactionaries: Russia's Conservative Thought and Politics in the Reign of Alexander I.*, DeKalb 1997. Martin betont allerdings auch, dass von einer wie auch immer gearteten *civil society* zu jener Zeit kaum die Rede sein konnte.

58 Ebenda, S. 143ff.

59 A. M. Martin, *The Response of the Population of Moscow to the Napoleonic Occupation of 1812*, in: E. Lohr/ M. Poe (Hrsg.), *The Military and Society in Russia 1450–1917*, Leiden/Boston/Köln 2002, S. 469-489. Konkurrierende Interpretationsschemata zu „1812“ in der Historiographie werden dargestellt in W. C. Fuller, *Strategy and Power* (Anm. 38), S. 178ff und S. 203-218.

back, welche der Zar und seine Entourage nun verfolgten, ist vor dem Hintergrund einer Angst vor einem *rusckij bunt*, einem anarchischem russischen Aufstand, zu verstehen.⁶⁰ Und diese Wende machte sich auch in der Armee bemerkbar. Dort erfolgte eine Rückkehr zur traditionellen „Paradomanie“ mit ihrer rigiden Disziplin, mit der die nach Partisanenkrieg und Vielvölkerschlachten frenterfahrenen Offiziere und Mannschaften verständlicherweise nicht allzuviel anzufangen wussten. Der General Zakrevskij brachte dies in einem sarkastischen Wortspiel auf den Punkt: „[...] ich gehe davon aus“, schrieb er, „daß man von nun an in der Garde alles fallen läßt, ausgenommen die *Beine*, denen man besondere Aufmerksamkeit widmet.“⁶¹ Im Oktober 1820 führte dies in einem der traditionellen Eliteregimenter in St. Petersburg sogar zu offener Meuterei.⁶² Und ein Jahr später meuterte das Kamčatka-Regiment der 16. Infanteriedivision, die zu jenem Zeitpunkt Orlov unterstellt war.⁶³

Orlov hatte nach seiner Rückkehr ins siegreiche Russland in Kiew das Kommando über eine russische Lancasterschule übernommen, die beim russischen Militär für weitere Einrichtungen dieser Art modellhaft werden sollte.⁶⁴ Bereits im März 1818 hatte er sich deswegen mit der Bitte um Unterstützung an die *Société d'instruction élémentaire* gewandt. Russland benötige, wie er schrieb, „mehr als jedes Land liberale [Lehr-]Einrichtungen“. Gerade das sei von Vorteil: Zwar sei in anderen Ländern die „Zivilisation“ weiter verbreitet, doch erlaube es gerade die Abwesenheit jeglicher Schulen in Russland, jene bildungspolitische *tabula rasa*, ein funktionierendes System von Grund auf neu zu bauen.⁶⁵ Die Erfolge seiner Schule in Kiew fasste Orlov in einem Schreiben an seinen Vorgesetzten, an General Zakrevskij, zusammen:

60 Für einen geistesgeschichtlichen Zugang zur konservativen Politik unter Alexander I. vgl. A. M. Martin, *Romantics, Reformers, Reactionaries* (Anm. 57).

61 „[...] *polagaju, čto s sego vremeni gvardij budet vo vsech otnošenijach padat', krome nog, na koj osobennoe obraščajut vnimanie*“, in: A. P. Zabolockij-Desjatovskij, Graf P. D. Kiselev i ego vremja. *Materialy dlja istorii imperatorov Aleksandra I., Nikolaja I i Aleksandra II.* Bd. 1, St. Petersburg 1882, S. 124.

62 Zur Meuterei des Samenovskij-Leibgarderegiments im Oktober 1820 vgl. S. J. Štrajch, *Vostanie semenovskogo polka v 1820 godu*, Petrograd 1920; V. Lapin, *Semenovskaja istorija*, Leningrad 1991.

63 Zur Meuterei des Kamčatka-Regiments, vgl. V. G. Bazanov, *Dekabristy v Kišineve* (M. Orlov i V. F. Raevskij), Kišinev 1951, S. 41-54.

64 Vgl. M. Geršenzon, *Istorija Molodoj Rossii* (Anm. 36), S. 18.

65 Dieses Schreiben ist zitiert in L. J. Pavlova, *Dekabrist Orlov* (Anm. 36), S. 55. Diese Argumentationsfigur hat in der russischen Geistesgeschichte eine bis heute andauernde Tradition. Vgl. hierzu M. Hildermeier, *Das Privileg der Rückständigkeit. Anmerkungen zu einer Interpretationsfigur in der neueren russischen Geschichte*, in: *Historische Zeitschrift* 244 (1987), S. 557.

„Die Erfahrung zeigt, daß 16 Schüler, die überhaupt nicht zu schreiben vermöchten [...], es im Verlauf von vier Wochen gelernt hatten, gut und richtig zu buchstabieren, die ihnen vorgelegten Musterschriften zu lesen und zu schreiben, und daß sie sogar tüchtig Bücher der zivilen [*graždanskof*] Presse lesen, was sie überhaupt nicht gelernt hatten. So stark ist der Einfluß von Ordnung und Aufmerksamkeit auf den Verstand der jungen Kinder, die noch nicht durch ungereimte und schädliche Lehren verdorben sind.“⁶⁶

Orlov ging sogar so weit, in einer öffentlichen Rede bei einem Treffen der Kiewer Abteilung der „Russischen Bibelgesellschaft“ (*Russkoe Biblejskoe Obščestvo*) die „Schmäher aller neuen Erfindungen, die Feinde des Lichts und Wächter der Finsternis“, wie er die Vertreter der offiziellen Bildungspolitik titulierte, zu kritisieren und Unterstützung für seine „Manufakturen des Wissens“ zu fordern.⁶⁷ Gegenüber seinem Stabschef, dem Generaladjutanten P. D. Kiselev, nahm Orlov hinsichtlich des Endzwecks seiner Methode dann kein Blatt mehr vor den Mund:

„Die Instruktionen [über den Unterricht im Militär] wurden schon vor langer Zeit ausgegeben und stimmen in vielen mit Deinen überein. Es gibt nur einen Unterschied: Dein Unterrichtsgegenstand ist rein militärisch und meiner ist dazu noch moralisch. Ich will auf alle Ränge, die aus diesem Kommando hervorgehen, [...] eine eigene Art zu denken und zu handeln übertragen.“⁶⁸

Von der Grundlage der Bell-Lancaster-Methode ausgehend, wollte Orlov eine Unterrichtsmethode entwickeln, mit welcher seinen Schülern durch die Bekanntschaft mit der „Zivilisation“ eine andere „Art zu denken und zu handeln“ eingepflegt werden würde. Und er hoffte, dass diese Methode – so vertraute er es Kiselev in einem seiner Briefe an – als „Orlovmethode“ in die Geschichte eingehen werde.⁶⁹

Wenig später, im moldawischen Kišinev, wo er ab Juli 1820 Kommandeur der 16. Infanteriedivision war, versammelte er einen Zirkel junger Adliger um sich, die, wie er selbst, kritisch gegenüber der Autokratie eingestellt waren.⁷⁰ Hier, in Kišinev, bildete sich denn auch das Zentrum eines der russischen Geheimbünde jener Zeit (des nach deutschem Vorbild ge-

66 Zitiert nach M. Geršenzon, *Istorija Molodoj Rossii* (Anm. 36), S. 20.

67 M. F. Orlov, *Reč, proiznecennaja v toržestvennom sobranii Kievskom otdelenija Biblejskogo obščestva 11 avgusta 1819 g.*, in: M. F. Orlov, *Kapituljacija Pariža* (Anm. 39), S. 45-52, hier S. 48 und S. 51.

68 Zabolockij-Desjatovskij, *Graf P. D. Kiselev* (Anm. 61), S. 224.

69 Ebenda.

70 Unter ihnen war auch der dorthin verbannte russische „Nationaldichter“ Aleksandr Sergeevič Puškin. Zu den Dekabristen in Kišinev, vgl. vor allem V. G. Bazanov, *Dekabristy v Kišineve* (Anm. 63).

gründeten „Wohlfahrtsbundes“ [*Sojuz Spasenija*]);⁷¹ hier organisierte Orlov ab Beginn des Jahres 1821 mit Untergebenen, wie dem später nach Sibirien verbannten Oberst Vladimir Fedosevič Raevskij, Lancasterschulen für seine Truppen.⁷² Kišinev war der Ort, an dem Raevskij mit den eingangs genannten Beispielwörtern seine Soldaten unterrichtete und deswegen ins Visier der Behörden geriet.⁷³ Hier sprach Orlov demonstrativ ein Verbot der nur allzu gern gegenüber Soldaten verhängten und oftmals mit tödlichem Ausgang praktizierten körperlichen Bestrafungen aus, in denen er unter anderem einen der Gründe für den hohen Grad an Desertierungen sah.⁷⁴ Orlov ging es um nichts anderes als den totalen Umbau der russischen Armee und der russischen Gesellschaft.⁷⁵ Die Schulung des Verstandes seiner Soldaten sollte dabei den Anfang machen. Und die Methode des gegenseitigen Unterrichts war für ihn hierzu der Schlüssel.

4. „Landscaping the Human Garden“

In den Jahren nach der Gründung der eingangs erwähnten *Freien Gesellschaft für die Einrichtung von Lehranstalten des gemeinsamen Unterrichts* (*vol'noe obščestvo dlja učreždenija učiliš vzajmnogo obučenija*) kamen diese Schulen in Russland richtiggehend in Mode. Gründe hierfür gab es genug: Dies war vor allem dem Erstarken mystischer Strömungen in Russland nach dem Abzug der Franzosen aus Moskau zu verdanken.⁷⁶ Die Regierung Alexander I. öffnete ausländischen Missionsgesellschaften, wie denen des bereits erwähnten Quäkers William Allen, mit dem Alexander I. nun persönlich befreundet war, Tür und Tor.⁷⁷ Die unter der Ägide des Zaren und mit Unterstützung der Regierung gegründete „Bibelgesellschaft“ wurde dann auch zu einer der emsigsten Verbreiterinnen der Schulen. Der Zar hatte persönlich sein Verlangen geäußert, „eine Schule wie die Bibelgesellschaft“ in Russland

71 Der „Wohlfahrtsbund“ kam freilich ohne den in Angelegenheiten der Konspiration recht unbedarften Puškin aus.

72 L. J. Pavlova, Dekabrist Orlov (Anm. 36), S. 88-102 u. S. 190; V. G. Bazanov, Dekabristy v Kišineve (Anm. 63), S. 27.

73 Vgl. Anm. 1.

74 Vgl. seinen Befehl für die 16. Infanteriedivision vom 3. August 1820. Dieser ist wiedergegeben in M. F. Orlov, Kapituljacija Pariža (Anm. 39), S. 68f.

75 Zu diesem Schluss kommt auch J. Cohen Zacek, *The Lancastrian School Movement in Russia* (Anm. 7), S. 364.

76 Vgl. hierzu vor allem den Reprint einer klassischen Untersuchung: A. N. Pypin, *Religioznye dviženija pri Aleksandra I*, St. Petersburg 2000.

77 So J. Cohen Zacek, *The Russian* (Anm. 7); J. Cohen Zacek, *The Lancastrian* (Anm. 7), S. 351; J. Cohen Zacek, *The Russian Bible Society and the Russian Orthodox Church*, in: *Church History* 35 (1966), H. 4, S. 411-437.

zu haben.⁷⁸ Unter der Anleitung ausländischer Missionare wie Sarah Kilham Biller, Richard Knill und John Henning wurden im Imperium Lehranstalten unter anderem für die Kinder bedürftiger Ausländer und für arme russische Knaben gegründet.⁷⁹ All diese Gründungen sind Musterbeispiele für die Geschichte des Philanthropismus im russischen Imperium. Doch dieser stand freilich unter anderen Vorzeichen als in Westeuropa.

Dies wird an jenen Zivilisierungsprojekten deutlich, die John Keep zu recht als Ausdruck von „the military’s predominance in Russian civil society“ umschreibt,⁸⁰ den berühmt-berüchtigten „Militärsiedlungen“ (*voennye poselenija*).⁸¹ Sie waren im 18. Jahrhundert in den Landmilizen an der multinationalen Peripherie des Imperiums, an seiner südwestlichen Grenze, entwickelt worden.⁸² In der Herrschaftszeit Alexander I. wurde in ihnen die Lösung für den zunehmenden Bedarf an Menschenmaterial und die finanziellen Probleme der russischen Armee gesehen; dem Zaren galten sie ursprünglich als eine humanere Lösung als die Einberufung Wehrpflichtiger.⁸³ Eine Modelleinrichtung dieser Art, die Arakčeev auf seinem Landgut in Gruzino errichtet hatte, wurde im Jahre 1810 von Alexander I. besucht, und dieser zeigte sich beeindruckt von „der Ordnung die überall herrscht, der Sauberkeit, vom Bau von Straßen und Pflanzungen, von der Symmetrie und Durchdachtheit, die man überall antrifft.“⁸⁴ Der Zar entwickelte einen Plan, ganz Russland mit einem „veritable network of Gruzinos“ zu überziehen,⁸⁵ mit Siedlungen, die alle ebenso sauber, ordentlich und durchdacht sein sollten wie diejenige auf dem Gut Arakčeevs. Und als in den folgenden Jahren, verstärkt seit dem Jahre 1816,⁸⁶ die Verwirklichung dieses Projekts tatsächlich in

78 Zitiert nach J. Cohen Zacek, *The Lancastrian School Movement in Russia* (Anm. 7), S. 352.

79 Ebenda, hier S. 353ff.

80 J. L. Keep, *Soldiers of the Tsar* (Anm. 3), S. 275.

81 Als Überblick zu diesem Thema vgl. V. K. Jačmenichin, *Voennye poselenija v Rossii (istorija social’no-ekonomičeskogo eksperimenta)*, Ufa 1994.

82 J. L. Keep, *Soldiers of the Tsar* (Anm. 3), S. 276-282; A. D. Ferguson, *Russian Landmilitia and the Austrian Militärgrenze: A Comparative Study*, in: *Südostforschungen* 13 (1954), S. 139-158; E. Amburger, *Militärsiedlungen in Russland im 18. und 19. Jahrhundert und ihr Einfluss auf Siedlungsbild und Ortsnamen*, in: *Jahrbücher für Geschichte Osteuropas* 41 (1993), H. 4, S. 562-577.

83 M. Jenkins, *Arakcheev. Grand Vizier of the Russian Empire*, London 1969, S. 143.

84 Großfürst Nikolaj Michajlovič, *Correspondance de l’Empereur Alexandre avec sa sceur, la Grande Duchesse Catherine*, St. Petersburg 1910, S. 32f, zitiert nach J. L. Keep, *Soldiers of the Tsar* (Anm. 3), S. 282.

85 Zitiert nach R. Pipes, *The Russian Military Colonies, 1810-1831*, in: *Journal of Modern History* 22 (1950), S. 205-219, hier S. 207.

86 V. K. Jačmenichin, *Voennye poselenija v Rossii* (Anm. 81), S. 17.

Angriff genommen werden sollte, gingen kolonialistische Ordnungswut und Philanthropie Hand in Hand: Neben regelmäßigem Drill, Uniformpflicht und schwerer körperlicher Arbeit in der Landwirtschaft und bei Bauprojekten waren Lazarette, Waisenhäuser und die Methode des gegenseitigen Unterrichts von Anfang an fester Bestandteil dieser Einrichtungen.⁸⁷ Mit pronatalistischen Maßnahmen sollte dort zusätzlich die Zahl der sogenannten Soldatenkinder (*soldatskie dety*) gesteigert werden, einer bereits unter Peter I. geschaffenen sozialen Kategorie. Von Elise Kimerling-Wirschter ist dies völlig zurecht als *social engineering* bezeichnet worden, denn mit den Soldatenkindern wollte man eine eigens für den Militärdienst geschaffene Kaste heranzüchten, die von frühester Kindheit an auf dem Drillplatz zum Militärdienst abgerichtet werden sollte und abgerichtet wurde.⁸⁸

Ein liberaler Reformier wie Michail Speranskij fasste im Jahre 1825 das Ziel der Siedlungen zusammen als „to make the native inhabitants and the soldiers a single whole“.⁸⁹ Der General A. P. Ermolov, der sich bei der Eroberung des Kaukasus einen Namen machen sollte, sah das Ziel darin, die Bevölkerung der Peripherie mit der Armee „zu verschmelzen“ [*slivat'sja*].⁹⁰ Und radikalere Zeitgenossen erblickten in ihnen das Mittel, um durch die Erziehung im militärische Geiste neue Lomonosovs und Men'sikovs unter den Bauern heranzuziehen.⁹¹ Es ging mit anderen Worten um Leistung, Umerziehung und nationale Homogenität. Dietrich Beyrau hat die Militärkolonien als Reaktion auf die französische Revolution interpretiert.⁹² Als Projekt der Formung des menschlichen Gartens⁹³ stellt sich aber die Frage, ob es sich nicht um eine ihrer modernistischen Fortführungen handelte: die Überwindung des russischen „Dilemmas der Differenz“ und die „Suche nach Eindeutigkeit“.⁹⁴

87 Zum Alltag der „Kantonisten“ vgl. V. K. Jačmenichin, *Byt kantonistov voennykh poselenij v Rossii*, in: *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Serija 8 Istorija* (1997), H. 4, S. 72-84, hier S. 73.

88 E. Kimerling, *Soldier's Children* (Anm. 35).

89 Zitiert nach J. L. Keep, *Soldiers of the Tsar* (Anm. 3), S. 295.

90 Zitiert nach V. K. Jačmenichin, *Voennye poselenija v Rossii* (Anm. 81), S. 16.

91 J. L. Keep, *Soldiers of the Tsar* (Anm. 3), S. 283.

92 D. Beyrau, *Militär und Gesellschaft* (Anm. 3).

93 Der Begriff ist von A. Weiner (Hrsg.), *Landscaping the Human Garden. Twentieth-Century Population Management in a Comparative Framework*, Stanford 2003. Unter Bezug auf Z. Bauman, *Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit*, Hamburg 1992.

94 Vgl. hierzu für das Zarenreich, vor allem, J. Baberowski, *Auf der Suche nach Eindeutigkeit* (Anm. 3). Der Begriff „dilemma of difference“ wird für einen späteren Zeitraum verwendet von J. A. Sanborn, *Drafting the Russian Nation. Military Conscription, Total War, and Mass Politics, 1905-1925*, DeKalb 2003, S. 63 et passim. Vgl. auch Y. Petrovsky-Stern, „Guardians of the Faith“. *Jewish Traditional Socie-*

Der tatsächliche Nutzen dieser Siedlungen dagegen war, soviel kann festgehalten werden, zu vernachlässigen.⁹⁵

Aber auch den Dekabristen waren solche Gedanken nicht fremd. Bereits in den Jahren 1810 und 1811 hatten sich junge Offiziere und spätere Dekabristen – unter dem Decknamen „Čoka“—mit dem Gedankenspiel einer Plansiedlung beschäftigt. In ihren Träumen sollte sie auf der Gefängnisinsel Sachalin implementiert werden.⁹⁶ In ihr sollten – bei den „Gesetzesentwürfen“ für Čoka bezogen sich die jungen Siedlungsarchitekten konsequent auf Rousseau – einfache Bauern in uniformierte („dunkelblaue Pluderhosen, eine Jacke und ein Gürtel mit einem Dolch, auf der Brust zwei parallele Kupferstreifen als Zeichen der Gleichheit“), nützliche Staatsbürger umerzogen werden.⁹⁷ Hierbei handelte es sich zunächst nur um die Hirngespinnste adoleszierender Adliger, um pubertäre *bavardages atroces*, wie P. Vjazemskij in einem anderen Zusammenhang die Pläne der Dekabristen bezeichnet hat.⁹⁸ Bei aller Gegnerschaft gegenüber den Militärsiedlungen Arakëevs, die man unter seinesgleichen in „fortschrittlichen“ Kreisen lauthals äußerte,⁹⁹ ist der Ton in den späteren programmatischen Schriften der Dekabristen gleichwohl ein ähnlicher: Auch sie sind von rationalistischen Ordnungsvorstellungen durchtränkt. So wird beispielsweise in der „Gesetzgebung des Wohlfahrtsbunds“ aus dem Jahre 1818 als das Ziel der Dekabristen die Erziehung der Menschen mit Bezug auf den „Glauben, den Nächsten, das Vaterland und die bestehenden Mächte“ im Narnen des „Allgemeinwohls“ (*blaga obščemu*) angegehen.¹⁰⁰ Was Hans Lemberg noch als „Abstraktion des Staates vom Herrscher“ bezeichnete,¹⁰¹ kann mit Fug und Recht als Abstraktion vom Menschen zugunsten importierter Ideale bezeichnet werden. Im wesentlich radikaleren „russischen Recht“ (*rusckaja prava*) des Dekabristen P. I. Pestel's

ties in the Russian Army: The Case of the 35th Briansk Regiment, in: E. Lohr und M. Poe (Hrsg.), *The Military and Society in Russia, 1450–1917*, Leiden/Boston/Köln 2002, S. 413–439.

95 A. G. Mazour, *The First Russian Revolution 1825. The Decembrist Movement. Its Origins, Development, and Significance*, Stanford 1962, S. 44 f. (=Reprint der Ausgabe: Berkeley 1937); J. L. Keep, *Soldiers of the Tsar* (Anm. 3), S. 293 f.

96 Dies berichtet M. V. Nečkina, *Dviženie dekabristov*. Bd. 1, Moskau 1955, S. 104.

97 Zu diesen Projekten in aller Ausführlichkeit ebenda, S. 102–112. Desgleichen H. Lemberg, *Die nationale Gedankenwelt der Dekabristen* (Anm. 10), S. 106 ff.

98 Zitiert nach J. M. Lotman, *Der russische Adel* (Anm. 37), S. 366.

99 Vgl. die Zitate in V. A. Fedorov, *Soldatskoe dviženie v gody dekabristov. 1816–1825gg.*, Moskau 1963, S. 65–71.

100 Vgl. *Zakonopoloženie Sojuza Blagodenstvija*, in: I. Ja. Štjipjanov (Hrsg.), *Izbrannye social'no-političeskie i filosofskie proizvedenija dekabristov*, Bd. 1, Moskau 1951, S. 243.

101 H. Lemberg, *Die nationale Gedankenwelt der Dekabristen* (Anm. 10), S. 111.

jedenfalls nimmt die Katalogisierung der Ethnien des zukünftigen russischen Staates schon mehrere Seiten ein.¹⁰² Außerdem lernte man das revolutionäre Potential der rudimentär lese- und schreibkundigen, aber geknechteten und bedauernswerten Bewohner dieser Anstalten durchaus zu schätzen.¹⁰³

Aber die Siedlungen waren mehr als nur ein sozialpolitisches Instrument – ihr Äußeres konnte (oder sollte) durchaus an Inseln der Zivilisation inmitten der Barbarei erinnern.¹⁰⁴ Sie waren materialisierte Utopien einer besseren Welt. Und damit waren sie, wenn man so will, die Ausweitung der Parado- manie auf das tägliche Leben.

5. Leibeigentheater als Bildungsmodell

Die Geschichte des europäisierten russischen Adels hatte bekanntermaßen mit einem symbolischen Akt begonnen: Als Peter I. von einer seiner ersten Auslandsreisen zurückkehrte, soll er bei seinem ersten Zusammentreffen mit Bojaren diesen eigenhändig den Bart abgenommen haben.¹⁰⁵ Durch Zwang von oben stieß er damit eine Entwicklung an, die unter Katharina der Großen ihren Höhepunkt fand. Zu dieser Zeit wurden die externen Mechanismen der Verhaltensregulierung aus der Zeit Peters in interne überführt, bei welchen gerade der Ratgeberliteratur, die unter Katharina im großen Stil nach Russland importiert wurde, eine entscheidende Funktion zukam.¹⁰⁶ Es war auch Katharina gewesen, die dem russischen Adel mit der Aufhebung der Dienstpflicht und der Erweiterung der Leibeigenschaft die Freiräume geschaffen hatte, in denen er seine „eigenwilligen Rituale der Mondänität“ entwickeln konnte.¹⁰⁷ Um es kurz zu machen: Das Ergebnis dieser Bemühungen war das Entstehen einer Funktionselite, die mit der bäuerlichen Bevölkerungsmehrheit des Imperiums wenig gemein hatte. Sie wurde in einer anderen Sprache erzogen: in Französisch; sie kleidete sich anders: nach europäischer Mode;

102 P. I. Pestel', *Russkaja Pravda. Nakaz Vreennomu Verchnomu Pravleniju*, St. Petersburg 1906.

103 V. A. Fedorov, *Soldatskoe dviženie* (Anm. 99), S. 69; J. L. Keep, *Soldiers of the Tsar* (Anm. 3), S. 284; A. G. Mazour, *The First Russian Revolution* (Anm. 95), S. 45.

104 Ebenda, S. 44.

105 Vgl. die Berichte in L. Hughes, *Russia in the Age of Peter the Great*, Yale 1998, S. 281.

106 C. Kelly, *Refining Russia. Advice Literature, Polite Culture, and Gender From Catherine to Yeltsin*, Oxford/New York 2001.

107 S. W. Kissel, *Europäische Bildung und aristokratische Distinktion: Zum Habitus des aufgeklärten Russen im 18. Jahrhundert*, in: G. Lehmann-Carli et al. (Hrsg.), *Russische Aufklärungsrezeption im Kontext offizieller Bildungskonzepte (1700–1825)*, Berlin 2001, S. 365–382, hier S. 370.

sie genoss andere Speisen: nämlich europäische; und sie bewegte sich in einer Welt, die – vom Hof in St. Petersburg ausstrahlend – anderen Regeln unterworfen war als die Lebenswelt der Bauern: dem höfischen Etikett.¹⁰⁸ Die europäisierten „Machtszenarien“ der Autokratie wurden zum unverzichtbaren Bestandteil der Machtausübung.¹⁰⁹ Der Grad der eigenen Zivilisiertheit wurde in Russland dabei stets nach dem europäischen Thermometer gemessen.¹¹⁰ Vom nicht-europäisierten „Volk“, dem *narod*, setzte man sich auch begrifflich ab: Man bezeichnete sich selber als „Gesellschaft“ (*obščestvo*).¹¹¹ Zu Beginn des 19. Jahrhunderts waren als vorläufiger Höhepunkt dieser Entwicklung Verhaltensmuster entstanden, bei welchen die Grenzen zwischen Kunst und Leben vollends verwischten. Jurij Lotman hat dies folgendermaßen ausgedrückt: „Das Theater griff auf das Leben über und begann das Handeln der Menschen zu verändern.“¹¹²

Mit den Dekabristen aber betrat eine neue Generation die Bühne. Aus den Berichten über die zukünftigen Angehörigen der „übelgesinnten Gesellschaft“ spricht ein neuer Modus des Verhaltens. Sie stellten dem in ihren Augen künstlichen Verhalten der „Menschen des vergangenen Jahrhunderts“, wie sie die Generation ihrer Eltern titulierte, einen ihrer Meinung nach natürlicheren Verhaltenstypus gegenüber.¹¹³ In ihren Taten sollte es keine Widersprüche zu ihren Einstellungen geben.¹¹⁴ Dies ging einher mit einem ausgeprägten Sinn für Provokationen, der sich nicht zuletzt in einem schneidigen Husarenstil äußerte, bei dem das demonstrative Zur-Schau-Stellen der privaten Überzeugungen eine große Rolle spielte.¹¹⁵ Lotman beispielsweise führt

108 O. J. Zacharova, *Svetskie Ceremonaly v Rossii XVIII - načala XX v.*, Moskau 2003.

109 R. S. Wortman, *Scenarios of Power: Myth and Ceremony in Russian Monarchy*. 2 Bde., Princeton 1995/2000.

110 J. Baberowski, *Die Entdeckung des Unbekannten. Russland und das Ende Osteuropas*, Geschichte ist immer Gegenwart. Vier Thesen zur Zeitgeschichte, Stuttgart/München 2001, S. 9-42, hier S. 16.

111 A. Gleason, *The Terms of Russian Social History*, in: E. W. Clowes et al. (Hrsg.), *Between Tsar and People. Educated Society and the Quest for Public Identity in Late Imperial Russia*, Princeton 1991, S. 15-27, hier S. 18f; S. W. Kissel, *Europäische Bildung und aristokratische Distinktion* (Anm. 107), S. 375.

112 J. M. Lotman, *Der russische Adel* (Anm. 37), S. 195.

113 O. Figs, *Natasha's Dance* (Anm. 37), S. 77.

114 Dies ist die grundlegende These Lotmans zum Verhalten der „Dekabristen im Alltag“. Vgl. J. M. Lotman, *Der russische Adel* (Anm. 37), S. 373.

115 Paradigmatisch für diesen Typus steht Denis Davydov, der Anführer einer Partisaneneinheit in den napoleonischen Kriegen. Sein Tagebuch wurde herausgegeben als: D. Davydov, *Dnevnik partisanskikh dejstvii 1812 g.*, Leningrad 1985. Vgl. auch L. Leighton, *Denis Davydov's Hussar Style*, in: *Slavic and East European*

Berichte an, nach denen im Innenhof der Stadtwohnung eines Dekabristen friedlich eine Kuh graste und der Hausherr seinen verdutzten Gästen sauren Kohl und Roggenbrot, also traditionelle bäuerliche Gerichte, zum zweiten Frühstück servieren ließ.¹¹⁶ Die Dekabristen suchten und stellten demonstrativ die Nähe zum einfachen Volk dar, dem ihre Sympathien galten.¹¹⁷ Hiermit wollten sie sich nicht zuletzt vom Ideal des virtuos beherrschten Rollenrepertoires absetzen, das bislang als der Gipfel kultivierten Auftretens gegolten hatte.¹¹⁸

Es ist offenkundig: Auch die Schulexperimente sowohl der Reaktionäre als auch der „fortschrittlichen Adligen“ wiesen deutlich Züge theatralischen Verhaltens auf. Nichts verdeutlicht dies besser als die Einrichtung von privaten Lancasterschulen durch Adlige, die anderen Adligen als Attraktion vorgeführt wurden. Das berühmteste Beispiel ist hier sicherlich die Schule des Grafen Rumjancev auf seinem Landgut in Gomel', für die dieser im Jahre 1819 eigens den jungen Iren Ja. I. Gerd, wie Mr. Heard fortan in Russland genannt wurde, ins Land geholt hatte (Die Juden aus der Umgebung seines Landgutes waren von der Teilnahme am Unterricht allerdings ausgeschlossen).¹¹⁹ Diese Schule wurde von so illustren Persönlichkeiten wie dem Bildungsminister und von hohen Militärs bestaunt.¹²⁰ Auch Arakčeev liebte es, Gäste auf seinem Gut in Gruzino herumzuführen.¹²¹ Mit einer kaiserlichen Visite hatte dort ja auch die Karriere der Militärsiedlungen begonnen. Nach diesem Besuch wollte dann auch gleich die Großfürstin Katharina die Siedlungen in Augenschein nehmen; im Jahre 1816 wurden sogar ein Buch und mehrere Lithographien über Gruzino veröffentlicht.¹²²

Auf der anderen Seite wurden Orlovs Schulen zum Reiseziel der Dekabristen. Kiew und später Kišinev wurden zum begehrten Ausflugsziel „fortschrittlich“ gesinnter Russen; hier konnte man die zivilisatorischen Fortschritte der Soldaten besichtigen.¹²³ Das oben skizzierte Verhaltensideal des Dekabristen machte es erforderlich, dass dieser aus seiner „progressiven“

Journal 8 (1967), H. 4; M. Simpson, Dolokhov and Vronsky: Two of Tolstoy's Officers and Their Background, in: New Zealand Slavonic Journal (1980), H. 2, S. 49-58.

116 Und zwar war dies der Dekabrist Kondratij Fedorovič Ryleev. Vgl. J. M. Lotman, Der russische Adel (Anm. 37), S. 404.

117 O. Figes, Natasha's Dance (Anm. 37), S. 105.

118 J. M. Lotman, Poëtika bytovogo povedenija v Russkoj kul'ture XVIII veka, in: Trudy po znakovym sistemam 8 (1977), S. 65-89.

119 Pervaja v Rossii Lancasterskaja škola (Anm. 7).

120 J. Cohen Zacek, The Lancastrian School Movement in Russia (Anm. 7), S. 348.

121 M. Jenkins, Arakcheev (Anm. 83), S. 93.

122 Ebenda, S. 146 u. S. 199.

Einstellung dann auch keinen Hehl machte und sie weithin sichtbar zur Schau stellte. Das Ergebnis waren Spektakel wie die eingangs beschriebene Schulstunde Raevskijs, die nun wahrlich nicht als Musterbeispiel der Konspiration gelten kann. Raevskij musste dieses Verhalten gleichwohl mit seiner Freiheit bezahlen.¹²⁴

Aber nicht nur Dekabristen wie Raevskij und „Konservative“ wie Arakčeev, sondern auch eher gewöhnliche Sterbliche wie beispielsweise der Kaufmann Muromec, der in Vologda auf eigene Kosten eine Lancasterschule errichtet hatte, stellten mit diesen Einrichtungen den Grad ihrer Zivilisiertheit (und somit Europäisierung) zur Schau.¹²⁵ Mit dem Bild, das mit diesen Darstellungen erzeugt wurde, sollte vor allem die Ordnungsmacht, über welche die Adligen inmitten des für sie „unzivilisierten“ Chaos verfügten, gegenüber den Untertanen und potentiellen Nebenbuhlern um Macht und Einfluss in der Gesellschaft des Imperiums demonstriert werden: Die politische Orientierung der Akteure spielte demgegenüber eine eher untergeordnete Rolle. Die „Lehranstalten des gegenseitigen Unterrichts“ erfüllten hier eine analoge Funktion, wie sie beispielsweise auch die aufwendigen Parkanlagen und die europäische Architektur der Landsitze des Adels,¹²⁶ europäische Moden und Speisen,¹²⁷ sowie die Pracht und die Symmetrie marschierender Gardesoldaten bei den täglichen Paraden am Zarenhof hatten.

Es waren aber die Leibeigenentheater, die den Kern der adligen Weltauslegung im zarischen Imperium verkörperten: An kaum einem anderen Ort lässt sich die theatralische Tradition des russischen Adels in einem solchen Maße aufzeigen. Hier traten die – gerade auch sexuellen – Machtbeziehungen der imperialen Gesellschaft besonders deutlich zu Tage.¹²⁸ Auf beeindruckenden Privatbühnen wie der des Grafen Šeremet'ev auf seinem Landsitz in Kuskovo,¹²⁹ aber auch auf den provisorischen Bühnenbrettern des verarmten

123 Zu den Reisetätigkeiten nach Kišinev, vgl. die Angaben in V. G. Bazanov, *Dekabristy v Kišineve* (Anm. 63).

124 Vgl. Anm. 1.

125 Muromec wird erwähnt im Eintrag „Lancasterschule“ in: *Ènciklopedičeskij slovar*, Bd. 33, St. Petersburg 1896, S. 331.

126 P. Roosevelt, *Life on the Russian Country Estate. A Social and Cultural History*, Yale 1995; neuerdings auch K. Gestwa, *Der Blick auf Land und Leute*, in: *Historische Zeitschrift* 279 (2004), S. 63-125, hier S. 66-93.

127 Vgl. allgemein L. Kolmer/C. Rohr (Hrsg.), *Mahl und Repräsentation. Der Kult ums Essen*, Paderborn 2000.

128 L. Senelick, *The Erotic Bondage of Serf Theatre*, in: *Russian Review* 50 (1991), H. 1, S. 24-34.

129 O. Figes, *Natasha's Dance* (Anm. 37), S. 38ff; S. W. Kissel, *Europäische Bildung und aristokratische Distinktion* (Anm. 107), S. 378.

Landadels konnten die Gutsherren theatralische Kontinuen kreieren, in deren Phantasiewelten sie sich als unumstrittene Herrscher über ihre Untertanen fühlten und so der Autokratie nacheifern konnten. Zu diesen privaten Macht-szenarien gehörte gerade die *mise en scène* des von den Herrschern erwünschten Europäertums; „'acting' noble“, so fasst Priscilla Roosevelt zusammen, „had a partieular cultural connotation: the autocracy demanded that they [die Adligen] behave as Europeans did.“¹³⁰ Mit der Regie über die kulturell Anderen, die leibeigenen Statisten, konnte gegenüber den barbarischen Bauern, aber auch etwaigen Standesgenossen im Zuschauerraum, die Zugehörigkeit zur herrschenden, zur europäischen Klasse demonstriert werden. Michail Orlov war mit den Vorzügen des Leibeigenentheaters vertraut. Auch der Landsitz der Orlovs war mit einer dieser Bühnen ausgestattet.¹³¹

Das Zeitalter der Dekabristen sah auch den Beginn der modernen russischen Literatur. Eines ihrer bestimmenden Themen war von Beginn an die Frage nach der eigenen kulturellen Identität gewesen. Es ist vielsagend, dass die Bell-Lancaster-Methode hier in zwei prominenten Werken als Symbol für neue Ordnungsvorstellungen verwendet wird. Ausgerechnet in einem der wohl bekanntesten russischen Theaterstücke überhaupt, dem Drama „Verstand schafft Leiden“ (*Gore ot uma*) von A. S. Griboedov, spricht die alte Adlige Chlöstova verballhornt von den *lankartočnie vzajmnije obučenija*, etwa: den „gegenseitigen Landkartenmethoden“, um das ihr unverständliche neue Zeitalter zu illustrieren.¹³² Und in Puškins Erzählung „Das Adelsfräulein als Bäuerin“ (*Baryšnja-krest'janka*) versetzt eine als Bäuerin maskierte junge Adlige ihren Aleksej, den Sohn eines Landadligen, in Verwirrung. Beim Leseunterricht, den er ihr in Unwissenheit ihrer wahren Herkunft erteilt, legt seine Elevin ein erstaunliches Lerntempo vor. Aleksej reagiert auf dieses vermeintliche Naturtalent mit dem Ausruf: „Bei uns schreitet der Unterricht ja schneller voran als nach der Lancastermethode!“¹³³ Puškin hatte Verfechter dieser Methode in Kišinev in Augenschein nehmen können. Der Autor hatte vorausgesetzt, dass die – mit Unterstützung Bells und Lancasters – just zu jener Zeit erstarkende russische Leserschaft seine Anspielung verstünde.

130 P. R. Roosevelt, *Emerald Thrones and Living Statues: Theater and Theatricality on the Russian Estate*, in: *Russian Review* 50 (1991), H. 1, S. 1-23, hier S. 18.

131 Diese Information findet sich in O. Figes, *Natasha's Dance* (Anm. 37), S. 39.

132 A. S. Griboedov legt der alten Adligen Chlöstova folgende Strophen in den Mund: „*I vrpjam s uma sojděš' ot etich, ot ednich // Ot pansionov, škol', liceev, kak biš' ich, // Da ot lankartočnich vzajmnich obučenij*.“ Zitiert nach *Polnoe sobranie sočinenij A. S. Griboedova*, Bd. 2, St. Petersburg 1913, S. 75.

133 Vgl. A. S. Puškin, *Sobranie sočinenija v desjati tomach*, Bd. 5, Moskau 1960, S. 115.

6. Transfer wider Willen

Wenige Jahre nach der eingangs beschriebenen Unterrichtsstunde Raevskijs, am 14. Dezember 1825, standen sich auf dem Senatsplatz in St. Petersburg das bewaffnete Häuflein der Dekabristen und zarentreue Regimenter gegenüber. Der Anlass waren der Tod Alexanders I. und eine unklare Thronfolge-regelung.¹³⁴ Eine weitverbreitete Anekdote kolportiert, dass dort aus Soldatenmündern die Parole „Es lebe Konstantin! Es lebe die Verfassung!“ – auf russisch: „*Ura, Konstantin! Ura, konstitucija!*“ – skandiert wurde. Nach dem Sinn dieses Slogans gefragt, hatten die Soldaten zu berichten gewusst, dass es sich hierbei doch nur um den Kandidaten der Dekabristen für den Thron, den Großfürsten Konstantin Pavlovič, und um seine Frau Konstitucija handeln könne. Für diese habe man sich ja schließlich in diesen Schlamassel begeben.¹³⁵

Georg Krücken spricht in seinem Beitrag zum vorliegenden Band von „Rekombinationen, Hybridisierungen und Fehlkopien“, denen *world-polity*-Prinzipien in „spezifischen ‚Empfänger‘-Kontexten“ ausgesetzt seien.¹³⁶ Die Informationseinheit „Großfürstin Konstitucija“ kann durchaus als „Fehlkopie“ bezeichnet werden. Denn was hier zu Tage tritt, ist einmal mehr das Unvermögen der zarischen Reformer, ihre Botschaften in die Herzen und Hirne ihrer Untertanen hineinzutragen. In den bisherigen Ausführungen sind allerdings bislang ausschließlich die Vorstellungen der zarischen Eliten behandelt worden. Dies geschah mit guten Grund: Eine Untersuchung, in der die Vorstellungen der Untertanen zu Wort gebracht werden sollten, hätte sich auf eine Quellenbasis stützen müssen, die der Autor dieser Zeilen nicht zur Verfügung hatte. Auf der Basis der vorliegenden Informationen können hierzu lediglich folgende Aussagen gemacht werden: Aus Erinnerungen ehemaliger Schüler der Militärsiedlungen geht beispielsweise hervor, wie sich die russische Variante der Bell-Lancaster-Methode ihren bedauernswerten Objekten in ihrem Alltag darstellte. So berichtet beispielsweise L. A. Serjakov – freilich für einen späteren Zeitraum – im Großen und Ganzen positiv über seine

134 Eine gute Darstellung der Ereignisse auf dem Senatsplatz ist das Buch von V. A. Fedorov, *Dekabristy i ich vremja*, Moskau 1992.

135 O. Figes, *Natasha's Dance* (Anm. 37), S. 89. Die Urversion dieser Anekdote findet sich in der offiziellen Darstellung in: M. A. Korf, *Vosšestvie na prestol' imperatora Nikolaja I-go*, St. Petersburg 1857. Die sowjetische Historiographie dagegen gab sich alle Mühe, ihren Wahrheitsgehalt anzuzweifeln. Exemplarisch: M. V. Nečkina, *Dviženie dekabristov* (Anm. 96), S. 323. Die Anwartschaft des Großfürsten Konstantin auf den Thron war in der Tat der Vorwand für den Putschversuch gewesen.

136 G. Krücken, *Imitationslernen und Rivalitätsdruck: Neo-institutionalistische Perspektiven zur Empirisierung globaler Diffusionsprozesse*, in diesem Heft.

Erfahrungen, weist aber darauf hin, dass die Disziplin im Unterricht – und dies hatten Bell und Lancaster nun bestimmt nicht vorgesehen – mit Prügel durchgesetzt wurde.¹³⁷ D. V. Fedorov spricht im gleichen Zusammenhang ironisch von körperlicher Gewalt als dem beliebtesten „Unterrichtsmittel“ (*učebnoe sredstvo*) der Lehrer. Er erinnert sich weiter daran, dass die Schüler in den völlig überfüllten Unterrichtsräumen lediglich mit „einem Hemdchen und einer zerrissenen Mütze“ bekleidet umherliefen.¹³⁸ V. V. Nikitin berichtet in seinen Memoiren von der Bestechlichkeit der *monitors* in seiner Schule des gegenseitigen Unterrichts: Sie kassierten von ihren Klassenkameraden Geldbeträge und verbesserten als Gegenleistung die eingetragenen Schulleistungen. „Vergleichbare Bestechungen mit Grosechen waren in der Schule stark verbreitet. Die Klassenvorsteher nahmen von ihren Kameraden mit Herablassung, was sie nur kriegen konnten: Papier, Griffel, Lebensmittel und vieles andere.“¹³⁹ Die Ordnungsvorstellungen der Eliten zerbrachen an den örtlichen Gegebenheiten.

Die Reaktionen der Bauern auf die Militärsiedlungen schwankten zwischen Verwirrung und Gewalt. Sie mussten in einer Welt leben, die sie nicht kannten und die sie nicht wollten. Sie lebten in Häusern, in denen sie sich nicht trauten Möbel und Besteck zu benutzen. General Maevskij beispielsweise berichtet von einer Mustersiedlung, in der keiner der Bewohner es wagte, das frisch polierte Parkett des Hospitals zu betreten. Sie hatten Angst, es zu beschmutzen. Aus diesem Anlass sei, so fügt er hinzu, in jener Siedlung auch eine Redewendung entstanden: „Man geht durch das Fenster nach Hause“.¹⁴⁰ Kurz nach Einführung der Militärsiedlungen kam es dann auch zu mehreren gewaltsamen Aufständen. Im Jahre 1818 beispielsweise schrien rebellierende Bauern im ukrainischen Čuguev unisono, sie wollten nicht in Siedlungen leben, sondern Arakčeev töten, denn dann hätten sie ihre Ruhe.¹⁴¹

137 *Moja trudovaja žizn', razkaz gravera, akademika L. A Serjakova*, in: *Russkaja Starina* 14 (1875), S. 161-184 u. S. 339-366, hier S. 178ff.

138 Zitiert nach V. K. Jačmenichin, *Byt kantonistov* (Anm. 87), S. 73f.

139 V. V. Nikitin, *Mnogostradal'nye. Očerki byta kantonistov*, St. Petersburg 1872, S. 63f. Eine Interpretation der Korruption in der lokalen Verwaltung des Zarenreiches liefert S. Schattenberg, *Geben und Nehmen – die lokale russische Beamtenwelt als Gift-Giving-Society*, in: O. Kurer (Hrsg.), *Korruption und Governance aus interdisziplinärer Sicht*, Neustadt an der Aisch 2003, S. 79-114.

140 Zitiert nach M. Jenkins, *Arakčeev* (Anm. 83), S. 191.

141 Vgl. die Angaben in E. A. Prokof'ev, *Bor'ba dekabristov za peredovoe russkoe voennoe istkusstvo*, Moskau 1952. Arakčeevs Karriere endete aber nicht mit seinem Tod, sondern mit dem seiner Geliebten Natasja Fedorovnja Minkina (die er auf eine Zeitungsannonce hin gekauft und ihr dann die Freiheit gegeben hatte). Ihr wurde im Sommer 1825 von Bediensteten die Kehle durchgeschnitten. M. Jenkins, *Arakčeev* (Anm. 83), S. 239-262.

Aber auch die Dekabristen taten sich mit der Unterstützung der Bauern schwer. Als Jakuškin beispielsweise die Leibeigenen auf seinem Landgut – zu seinen Bedingungen – befreien wollte, lehnten diese seinen Vorschlag ab.¹⁴² Und der Putschversuch am 14. Dezember 1825 war nicht zuletzt deswegen gescheitert, weil es den Aufständischen nicht gelang, einfache Soldaten für ihre Sache zu mobilisieren.¹⁴³ Im Gegenteil, das Volk rätselte, was wohl das Ziel der Aufständischen sei, analysierte deren Lage („sie haben wohl die Kanonen vergessen“), sang Volkslieder und machte sich einen Spaß daraus, den Zaren und seine Entourage mit Baumaterialien und Schneebällen zu bewerfen und sich zu betrinken.¹⁴⁴ Dass hier für die Freiheit des Volkes gekämpft werden sollte, konnte dieses nur vermuten. Als der Prinz Vjurtembergskij einen der Anwesenden, der ihn mit Steinen und Schnee beworfen hatte, fragte, was er da mache, bekam er zu hören: „Wissen wir selbst nicht. Wir machen nur Spaß, Herr.“¹⁴⁵ Die sowjetische *grande dame* der Dekabristenforschung geht auf diese Tatsache mit der Formel ein: „Die Dekabristen handelten für das Volk, aber nicht durch das Volk“.¹⁴⁶ Dem ist nichts hinzuzufügen.

7. Transfer, Kontext und Sinnkonstitution – einige Überlegungen

Es mag nun banal klingen, aber die geschilderten Episoden verdeutlichen, dass der Transfer von Kultur immer auch ein Prozess der *Übersetzung* ist.¹⁴⁷

142 Zapiski, stat'i, pis'ma dekabrista I. Ja. Jakuškina (Anm. 49), S. 29.

143 Dies brachte gerade die sowjetische Historiographie in einen gewissen Erklärungsnotstand. So M. V. Nečkina, Dviženie dekabristov (Anm. 96), S. 270f. Für ein sozialwissenschaftlich inspiriertes Erklärungsmodell vgl. B. D. Taylor, Politics and the Russian Army. Civil-Military Relations, 1689-2000, Cambridge 2003, S. 42-49.

144 M. V. Nečkina, Dviženie dekabristov (Anm. 96), S. 285-294; M. V. Nečkina, Den' 14 dekabrja 1825 goda, Moskau 1985, S. 132-140.

145 „Sami ne znaem. Šutim-s my, barin.“ Zitiert in M. V. Nečkina, Dviženie dekabristov (Anm. 96), S. 291.

146 M. V. Nečkina, Den' 14 dekabrja (Anm. 144), S. 140.

147 So M. Middell, Kulturtransfer und Historische Komparatistik – Thesen zu ihrem Verhältnis, in: Comparativ 10 (2000), H. 1, S. 7-41, hier S. 15; M. Werner/B. Zimmermann, Vergleich, Transfer, Verflechtung. Der Ansatz der *Histoire croisée* und die Herausforderung des Transnationalen, in: Geschichte und Gesellschaft 28 (2002), H. 4, S. 607-636, hier S. 614; J. Paulmann, Interkultureller Transfer zwischen Deutschland und Großbritannien. Einführung in ein Forschungskonzept, in: R. Muhs et al. (Hrsg.), Aneignung und Abwehr. Interkultureller Transfer zwischen Deutschland und Großbritannien im 19. Jahrhundert, Bodenheim 1998, S. 21-43, hier S. 23. Für Russland vgl. W. S. Kissel/D. Uffelman, Kultur als Übersetzung. Historische Skizze der russischen Interkulturalität (mit Blick auf Slavica orthodoxa

Sieht man sprachliche und semantische Inhalte als in einem reflexiven Verhältnis zu sozialen und gesellschaftlichen Ordnungen stehend,¹⁴⁸ so lässt sich ein Kritikpunkt, der jüngst zu Konzepten des „Kulturtransfers“ geäußert wurde,¹⁴⁹ wenn nicht ganz beseitigen, so doch zumindest analytisch schärfer fassen. Vermeintlich stabile Großkategorien wie „Kultur“ und „Nation“ sind nicht gegeben, sie stehen in einem produktiven, gegenseitigen und reflexiven Verhältnis zu sprachlichen Ordnungen. Der Historiker kann folglich in seinen Quellen den Stimmen von Menschen lauschen, welche die Welt nicht einfach beschrieben, wie sie war, sondern wie sie ihrer Meinung nach beschaffen sein sollte.¹⁵⁰ Und diese Beschreibungen wirkten sich auf Handeln und Praktiken dieser Menschen aus. Es käme in historischen Untersuchungen somit darauf an zu untersuchen, wie sich die Wege der Weltauslegung einer bestimmten Gruppe von Menschen in einem veränderten historischen Kontext wandelten, auf welches Material sie dabei zurückgriffen, und wie sich dieses wiederum in Praktiken, Symbolen, Ritualen und semantischen Ordnungen realisierte.¹⁵¹ Denn, wie Shalini Randeria sich ausgedrückt hat: „Individuen zeigen sich nicht als determinierte Verkörperungen ihrer Kultur, sondern als kontextuelle Benutzer kultureller Repertoires.“¹⁵² Diese „Benutzer“ kultureller Repertoires handelten jedoch immer in Interaktion mit einem Anderen. Mit anderen Worten: Was betrieben werden sollte, ist nicht die Untersuchung blutleerer, diffuser Diskurse, die – vermeintlich ohne Objekte, an die sie adressiert sind – im Raum schweben. Es ist, in der Sprache des Theaters gesprochen, der für den Zuschauer wahrnehmbare sinnliche Gehalt menschlichen Handelns, der zum Untersuchungsgegenstand werden sollte.¹⁵³ Und mit dem wahrnehmenden Zuschauer ist es der Mensch, der ins Zentrum geschichtswissenschaftlicher Untersuchungen rücken sollte.

und Slavica latina), in: W. Kissel et al. (Hrsg.), *Kultur als Übersetzung*. Klaus Städtke zum 65. Geburtstag, Würzburg 1999, S. 13-40.

148 N. Luhmann, *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft*. Bd. 1, Frankfurt a. M. 1998.

149 M. Werner/B. Zimmermann, *Vergleich, Transfer, Verflechtung* (Anm. 147).

150 R. Chartier, *Kulturgeschichte zwischen Repräsentation und Praktiken*, in: Ders. (Hrsg.), *Die unvollendete Vergangenheit. Geschichte und die Macht der Weltauslegung*, Frankfurt a. M. 1992, S. 7-23.

151 Vgl. die Beiträge in S. Rieger et al. (Hrsg.), *Interkulturalität. Zwischen Inszenierung und Archiv*, Tübingen 1999.

152 S. Randeria, *Geteilte Geschichte und verwobene Moderne* (Anm. 4), S. 94.

153 Aus philosophischer Sicht könnte dies begründet werden über S. Krämer, *Sprache – Stimme – Schrift. Sieben Thesen über Performativität als Medialität*, in: *Paragona. Internationale Zeitschrift für historische Anthropologie* 7 (1998), S. 33-57, hier S. 47ff.

Was meint aber nun eine Geschichtswissenschaft, die das Personal ihrer Erzählungen ernst nimmt, wenn sie von „Transfer“ und „Diffusion“ redet? Ihr sollte es um die simple Tatsache gehen, dass nicht nur Praktiken oder Informationen, sondern auch Menschen – aus den verschiedensten Gründen – mit fremden kulturellen Kontexten konfrontiert werden. Und dieser Prozess findet sich gerade in der Begegnung von Menschen mit einem für sie Fremden, ist eine nichthintergehbare Bedingung menschlichen Handelns. „Transfer“ und „Diffusion“ sind keineswegs immer Veranstaltungen, die *Intention* voraussetzen. Die russischen Soldaten hatten beispielsweise keine Wahl. Sie mussten sich, in welchem Modus auch immer, zu den für sie oft merkwürdigen Projekten ihrer Vorgesetzten verhalten. Und sie taten dies in Formen, die diesen Offizieren oftmals rätselhaft und irrational erscheinen mussten.

„Einem Menschen zu begegnen heißt, von einem Rätsel wachgehalten zu werden“ – so hat es der Philosoph Emanuel Lévinas in einem bekannten Zitat geschrieben.¹⁵⁴ Und der Umgang mit diesem Rätsel, so kann hier angedeutet werden, sollte Gegenstand jener wissenschaftlicher Untersuchungen sein, die etwas über „Aneignung“ oder „Abwehr“ sagen wollen. Die treuherzige Feststellung, dass „ein Transfer nicht geglückt sei“, wie sie mancherorts als Ergebnis einer Transferuntersuchung zu hören ist, kann wohl kaum zufrieden stellen.

Ziel sollte es vielmehr sein, zu beschreiben, wie sich für eine bestimmte Gruppe von Menschen in der Auseinandersetzung mit einem „Fremden“ Sinn konstituiert.¹⁵⁵ Als Historiker hat man es hierbei vor allem mit schriftlichen Artefakten zu tun; eine der Aufgaben des Historikers könnte es sein, die – oftmals konkurrierenden – Sinnhorizonte in diesen aufzuzeigen und zu beschreiben. Eine solche Aufgabenstellung zielt auf das ab, was im englischen Ausdruck *coming to terms with something* vielleicht am besten beschrieben ist. Für den russischen Soldaten machte es eben mehr Sinn, im Fremdwort *Konstitucija* nicht die Verfassung, sondern die Gattin des rechtmäßigen Zaren zu sehen, für den er auf dem Senatsplatz aufmarschiert war.

Nimmt man diese Überlegungen ernst, ändert sich der Blick auf die Quellen. Sie werden zu Orten, an denen Sinnmuster ersichtlich werden, aus denen vergangene Wege der Weltauslegung zu uns sprechen. In ihnen lassen sich

154 E. Lévinas, Der Untergang der Vorstellung, in: Ders., Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie, Freiburg/München 1998, S. 120.

155 Dieser Sinnbegriff könnte sich orientieren an N. Luhmann, Sinn als Grundbegriff der Soziologie, in: J. Habermas und N. Luhmann (Hrsg.), Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – was leistet die Systemforschung?, Frankfurt a. M. 1971, S. 25-200; N. Luhmann, Die Gesellschaft der Gesellschaft. 2 Bde., Frankfurt a. M. 1998, Bd. 1, S. 44-59.

Sprachgitter und kulturelle und semantische Ordnungen ablesen, durch welche wir heute die Stimmen der Personen unserer Erzählungen vernehmen. Es ist der Kontext, in dem sich der Einzelne bewegt, der die Bedingungen vorgibt, unter denen sich „Transfer“ und „Diffusion“ ereignen – die Wahrnehmungen und Wege der Weltauslegung von Menschen, die sich oftmals wissenschaftlichen Vorgaben verschließen oder diese für sich umdeuten, wenn ihr Bild von der Welt und ihr Bild für die Welt dies von ihnen erfordern.

Andreas Mai

Forschungsbericht Erfindungen des Tourismus im Vergleich¹

„Ferien“ und „Urlaub“ werden in der akademischen Zunft vor allem als Freiräume für ungestörtes Arbeiten verstanden. Nur eine kleine Fraktion schreibt nicht nur während der Ferien, sondern auch über sie – bemerkte John Lowerson unlängst.² In den vergangenen Jahren zeichnete sich – im Zuge der Kulturalisierung der Geistes- und Sozialwissenschaften – ein zunehmendes Interesse an touristischen Praktiken ab. Ökonomen, Soziologen, Psychologen, Kulturwissenschaftler, Anthropologen und Geographen interpretieren die unter dem Etikett „Tourismus“ firmierenden sozialen und kulturellen Praktiken als Laboratorien der Moderne: Am Strand und in den Metropolen könnten Individuen neue Lebensstile und Konsumtionsmuster probieren und studieren, zudem würden die vielfältigen Reiseeindrücke, die Wahrnehmung des Anderen und die Selbstbeobachtung individuelle und kollektive Identifikationsprozesse mit sozialen Formationen und Räumen beeinflussen und forcieren. Die Mehrzahl der inzwischen vorliegenden Studien problematisiert allerdings nahezu ausschließlich die Gegenwart, ihnen fehlt historische Tiefe.³ Dazu trägt nicht zuletzt bei, dass der Tourismus als Gegenstand der historischen Forschung nach wie vor vage bleibt.⁴ Symptomatisch dafür ist die weitgehende Abwesenheit des Themas in historischen Gesamtdarstellungen. In Hans-Ulrich Wehlers „Deutscher Gesellschaftsgeschichte“ kommt der Tourismus nicht vor, in Thomas Nipperdeys „Deutscher Geschichte“ wird dem Reisen auf sechs Seiten ein kursorischer Abriss gewidmet.⁵ Für die geringe Aufmerksamkeit lassen sich mehrere Gründe anführen.

1 Für die kritische Lektüre einer vorherigen Version des Beitrages danke ich Wiebke Kolbe (Bielefeld).

2 J. Lowerson, Starting from your own past? The serious business of leisure history, in: *Journal of Contemporary History* 36 (2001), S. 517-529, hier: S. 517.

3 Vgl. dazu bereits J. Walton, Taking the History of Tourism Seriously, in: *European History Quarterly* 27 (1997), S. 563-571, hier: S. 564.

4 Einen einführenden Überblick über das noch junge Forschungsfeld Tourismusgeschichte liefern H. Spode, Tourismusgeschichte als Forschungsgegenstand. Bilanz und Ausblick, in: A. Leonardi/H. Heiss (Hrsg.), *Tourismus und Entwicklung im Alpenraum, 18.-20. Jahrhundert*, Innsbruck 2003, S. 83-97; C. Pagenstecher, Neue Ansätze für die Tourismusgeschichte. Ein Literaturbericht, in: *Archiv für Sozialgeschichte* 38 (1998), S. 591-619.

Erstens wurde den Sphären Politik, Arbeit und „Hochkultur“ offensichtlich eine höhere Wertigkeit zugeschrieben, um die Modernisierung der Gesellschaft sowie die Vergemeinschaftung und Vergesellschaftung von Sozialgruppen zu untersuchen, als dem Alltag und der Freizeit.⁶

Zweitens bestimmten das Bild vom Tourismus vornehmlich abschätzige Assoziationen, die aus der Hochzeit kulturkritischer Auseinandersetzung mit der „Massengesellschaft“ in den 1960er Jahren stammen.⁷ Der häufig zitierte Essay von Hans Magnus Enzensberger ist davon ebenso wenig frei wie die primär soziologischen Ansätze, die den „touristischen Blick“ analysieren.⁸ Obwohl der Mythos vom manipulierbaren und kulturzerstörenden Herdentier „Tourist“ weitgehend relativiert wurde und mehrere Studien die aktive Rolle sowohl des Touristen als auch der Einheimischen betonen,⁹ wirkte die einmal habitualisierte Kritik anscheinend lange nach.

5 Dabei handelt es sich keinesfalls um einen deutschen Sonderweg. Für einen Einbezug des Tourismus in historische Meta-Erzählungen vgl. aber R. McKibbin, *Classes and cultures*, England 1918–1951, Oxford 1998; Ph. Ariès/G. Duby (Hrsg.), *Geschichte des privaten Lebens*, Frankfurt a. M. 1999 (franz. 1987).

6 Für einen gewinnbringenden Einsatz dieser Sphären vgl. Ph. Sarasin, *Stadt der Bürger. Bürgerliche Macht und städtische Gesellschaft. Basel 1846–1914*, Göttingen 21997; A. Tanner, *Arbeitsame Patrioten – wohlstandige Damen. Bürgertum und Bürgerlichkeit in der Schweiz 1830–1914*, Zürich 1995.

7 Klassisch bei Th. W. Adorno, *Freizeit*, in: ders., *Stichworte*, Frankfurt a. M. 1969, S. 57–67. Weitere Beispiele: G. Huck, *Freizeit als Forschungsproblem*, in: ders. (Hrsg.), *Sozialgeschichte der Freizeit. Untersuchungen zum Wandel der Alltagskultur in Deutschland*, Wuppertal ²1982, S. 7–17; D. Kramer, *Aspekte der Kulturgeschichte des Tourismus*, in: *Zeitschrift für Völkerkunde* 78 (1982), S. 1–13.

8 H. M. Enzensberger, *Eine Theorie des Tourismus*, in: *Einzelheiten I. Bewusstseins-Industrie*, Frankfurt a. M. 1964, S. 179–205. Für eine unkritische Rezeption vgl. z. B. R. Lutz, *Tourismus und Bewegungskultur. Perspektiven des Reisens*, in: ders./D. Kramer (Hrsg.), *Tourismus-Kultur, Kultur-Tourismus*, Münster 1993, S. 201–244. Für Ansätze kritischer Auseinandersetzung vgl. C. Pagenstecher, *Der bundesdeutsche Tourismus. Ansätze zu einer Visual History: Urlaubsprospekte, Reiseführer, Fotoalben, 1950–1990*, Hamburg 2003; H. Spode, „Relf für die Insel“. *Prolegomena zu einer historischen Anthropologie des Tourismus*, in: Ch. Cantauw (Hrsg.), *Arbeit, Freizeit, Reisen. Die feinen Unterschiede im Alltag*, Münster 1995, S. 105–123. Zum „touristischen Blick“: D. MacCannell, *The tourist. A new theory of the leisure class*, Berkeley 1999 (zuerst 1976); J. Urry, *The tourist gaze. Leisure and travel in contemporary societies*, London 1990. Arbeiten, die daran anschließen, sind D. Speich, *Wissenschaftlicher und touristischer Blick. Zur Geschichte der „Aussicht“ im 19. Jahrhundert*, in: *Traverse* 6 (1999), S. 83–99; A. Holzer, *Die Bewaffnung des Auges. Die Drei Zinnen oder Eine kleine Geschichte vom Blick auf das Gebirge*, Wien 1996.

9 Einen disziplin- und länderübergreifenden Überblick über verschiedene neuere Deutungsangebote liefert Ch. Hennig, *Reiselust. Touristen, Tourismus und Urlaubskul-*

Drittens schließlich steht das Forschungsfeld Tourismusgeschichte sowohl konzeptionell als auch theoretisch noch auf unzureichendem Grund. Zwar nahm in den vergangenen Jahren die Zahl tourismushistorischer Studien zu,¹⁰ wobei vor allem die Herausbildung touristischer Bedürfnisse¹¹ und einer touristischen Infrastruktur,¹² spezieller Reise- und Organisationsformen¹³ sowie einzelner Ferienregionen untersucht wurden.¹⁴ Eine diese Fäden

tur, Frankfurt a. M. 1999; ders., *Jenseits des Alltags. Theorien des Tourismus*, in: *Voyage. Jahrbuch für Reise- und Tourismusforschung* 1 (1997), S. 35-53.

- 10 Für epochenübergreifende Betrachtungen vgl. H. Spode, *Der Tourist*, in: U. Frevert/H.-G. Haupt (Hrsg.), *Der Mensch des 20. Jahrhunderts*, Frankfurt a. M. 1999, S. 113-137 (ohne Nachweise!); J. Reulecke, *Kommunikation durch Tourismus? Zur Geschichte des organisierten Reisens im 19. und 20. Jahrhundert*, in: H. Pohl (Hrsg.), *Die Bedeutung der Kommunikation für Wirtschaft und Gesellschaft*, Stuttgart 1989, S. 358-378. Es bleibt festzustellen, dass das Reisen ungleich intensiver untersucht wurde als das „Massenreisen“ im Industriezeitalter. Einen neueren Überblick über die Reiseforschung vermittelt M. Maurer (Hrsg.), *Neue Impulse der Reiseforschung*, Berlin 1999.
- 11 Vgl. B. Schumacher, *Ferien. Interpretationen und Popularisierung eines Bedürfnisses: Schweiz 1890–1950*, Wien 2002.
- 12 Vgl. W. König, *Bahnen und Berge. Verkehrstechnik, Tourismus und Naturschutz in den Schweizer Alpen, 1870–1939*, Frankfurt a. M. 2000; D. Günther, *Alpine Quergänge. Kulturgeschichte des bürgerlichen Alpinismus (1870–1930)*, Frankfurt a. M. 1998.
- 13 Zur Bildungsreise vgl. B. Wolbring, „Auch ich in Arkadien!“ *Die bürgerliche Kunst- und Bildungsreise im 19. Jahrhundert*, in: D. Hein/A. Schulz (Hrsg.), *Bürgerkultur im 19. Jahrhundert. Bildung, Kunst und Lebenswelt*, München 1996, S. 82-101; W. Kaschuba, *Erkundung der Moderne. Bürgerliches Reisen nach 1800*, in: *Zeitschrift für Volkskunde* 87 (1991), S. 29-52; zur Badereise vgl. H. Sommer, *Zur Kur nach Ems. Ein Beitrag zur Geschichte der Badereise von 1830 bis 1914*, Stuttgart 1999; R. P. Kuhnert, *Urbanität auf dem Lande. Badereisen nach Pyrmont im 18. Jahrhundert*, Göttingen 1984; zum „Massenreisen“ und Arbeiterreisen im Wilhelminischen Kaiserreich vgl. H. Bausinger, *Bürgerliches Massenreisen um die Jahrhundertwende*, in: U. Gyr (Hrsg.), *Soll und Haben. Alltag und Lebensformen bürgerlicher Kultur*, Zürich 1995, S. 131-147; J. Reulecke, *Vom blauen Montag zum Arbeiterurlaub. Vorgeschichte und Entstehung des Erholungsurlaubs für Arbeiter vor dem Ersten Weltkrieg*, in: *Archiv für Sozialgeschichte* 16 (1976), S. 205-248; zum Massentourismus in der Zwischenkriegszeit vgl. P. J. Brenner (Hrsg.), *Reisekultur in Deutschland. Von der Weimarer Republik zum ‚Dritten Reich‘*. Tübingen 1997 (siehe darin insbes. den Beitrag von H. Spode, *Ein Seebad für Zwanzigtausend Volksgenossen. Zur Grammatik und Geschichte des Fordistischen Urlaubs*, S. 7-47); Ch. Keitz, *Die Anfänge des modernen Massentourismus in der Weimarer Republik*, in: *Archiv für Sozialgeschichte* 33 (1993), S. 172-210; zum Tourismus in der Nachkriegszeit vgl. Pagenstecher, *Der bundesdeutsche Tourismus (Anm. 8)*; H. Spode (Hrsg.), *Goldstrand und Teutonengrill. Kultur- und Sozialgeschichte des Tourismus in Deutschland 1945 bis 1989*, Berlin 1996; A. Schildt, *Moderne Zeiten. Freizeit*,

zusammenführende Synthese fehlt in der deutschen Forschung aber noch immer. Andernorts liegen zwar Überblicksdarstellungen zur Tourismusgeschichte vor¹⁵, allerdings gelingt es dabei nur selten, ihre verschiedenen Facetten herauszustellen.¹⁶ Ebenso sind noch Studien rar, die sowohl historisch argumentieren als auch weiterführende Deutungsangebote unterbreiten.¹⁷

Besserung ist aber längst in Sicht: In den vergangenen Jahren erschienen in der deutschen und internationalen Forschung einige Arbeiten, die sich aus mehreren Blickwinkeln der Genese und Ausdifferenzierung touristischer Praktiken und Räume widmen. Die vier Studien, die im Folgenden vorgestellt werden,¹⁸ beschäftigen sich – umfassender als andere neuere Arbeiten – in verschiedener Hinsicht mit Erfindungen touristischer Phänomene: Zwei von ihnen thematisieren auf recht unterschiedliche Weise die Entstehung des Tourismus generell, eine weitere widmet sich dem Massentourismus, die vierte schließlich dem urbanen Tourismus. Dass keine von ihnen komparativ vorgeht, drei von ihnen aus Dissertationen hervorgegangen sind und schließlich nur eine im deutschen Forschungskontext entstanden ist, gibt durchaus Aufschluss über den gegenwärtigen Charakter wissenschaftlicher Produktion – vielleicht ebenso, dass die mit Abstand originellste Studie nicht von einem Historiker stammt.

Die Besprechung von Marc Boyers Studie „Histoire de l' invention du tourisme, XVI^e-XIX^e siècles“ bedarf einer Vorbemerkung: Das im Jahr 2000 erschienene Buch ist die stark gekürzte und aktualisierte Version der 1997

Massenmedien und „Zeitgeist“ in der Bundesrepublik der 50er Jahre, Hamburg 1995, insbes. S. 180-202.

- 14 Vgl. als Auswahl B. Pöttler (Hrsg.), *Tourismus und Regionalkultur. Referate der Österreichischen Volkskundetagung 1992 in Salzburg*, Wien 1994; D. Herz, *Hindelang und seine Gäste. Zum Verhältnis zwischen Einheimischen und Urlaubern in einem Oberallgäuer Fremdenverkehrsort*, Weissenhorn 1993; W. Trapp, *Seh-Zeichen. Reisen diesseits und jenseits des Bodensees*, Konstanz 1993; W. Kos, *Über den Semmering. Kulturgeschichte einer künstlichen Landschaft*, Wien 1984.
- 15 Ein frühes Beispiel ist J. A. R. Pimlott, *The Englishman's holiday. A social history*, Hassocks 1976 (zuerst 1947).
- 16 Vgl. aber J. Townner, *An historical geography of recreation and tourism in the Western world 1540-1940*, Chichester 1996. Kritisch dazu: Walton, *Taking* (Anm. 3).
- 17 Vgl. aber Urry, *Tourist gaze* (Anm. 8).
- 18 Marc Boyer, *Histoire de l' invention du tourisme, XVI^e-XIX^e siècles. Origine et développement du tourisme dans le Sud-Est de la France*, La Tour d'Aignes, Éditions de l'Aube, 2000, 330 S.; Catherine Cocks, *Doing the town. The rise of urban tourism in the United States, 1850-1915*, Berkeley, University of California Press, 2001, 280 S.; Christine Keitz, *Reisen als Leitbild. Die Entstehung des modernen Massentourismus in Deutschland*, München, Deutscher Taschenbuchverlag, 1997, 344 S.; Orvar Löfgren, *On holiday. A history of vacationing*, Berkeley, University of California Press, 1999, 310 S.

mit zwanzigjähriger Verspätung publizierten Dissertation. Der Autor hat seit den 1950er Jahren mehrere Bücher vornehmlich zum gegenwärtigen Tourismus vorgelegt und war Gründungsdirektor des Instituts für Tourismus an den Universitäten Aix und Lyon. Dem Prinzip französischer Dissertationen folgend verfolgt die Studie das Ziel, eine Art *histoire totale* des Tourismus in einer klar definierten Region (dem Südosten des Landes) zu schreiben. Boyer distanziert sich allerdings selbst von einem solch hohen Anspruch, da er seine Analyse um 1870 enden lässt. Zu diesem Zeitpunkt seien die entscheidenden Erfindungen des Tourismus abgeschlossen gewesen, in den folgenden Jahrzehnten hätten sie sich lediglich sozial und geographisch verbreitet. Die Früh- und Vorgeschichte des Tourismus im Südosten Frankreichs wird in einzelnen – deskriptiv gehaltenen – Themenblöcken abgehandelt: die Erwähnung der Region in Reisebeschreibungen, die Infrastrukturentwicklung, der Einfluss der Romantik auf das Reisen, die Rolle des Bergsteigens und des Alpinismus sowie die Entstehung von Sehenswürdigkeiten. Die verschiedenen Erzählstränge zusammenziehend, resümiert Boyer, dass sich nach 1815 eine „touristische Revolution“ vollzogen habe. Anzeichen seien das erneute Aufleben der *Grand Tour* und der Badereise, die Wiederentdeckung der Natur inklusive der Bergwelten und der Küsten sowie die Erfindung der Winterkuren am Mittelmeer gewesen.

Den Autor interessieren bei der Analyse der Genese des Tourismus in einer konkreten Region vor allem die Katalysatoren dieser Entwicklung, letztlich geht es ihm um die Überprüfung zweier Hypothesen: Erstens sei der Wunsch nach Distinktion (in der englischen Gesellschaft, die zunächst die Mehrzahl der Reisenden stellte) als die entscheidende Triebfeder touristischer Entwicklung anzusehen, zweitens sei die Verbreitung touristischer Praktiken vor allem auf eine Imitation der jeweils vorangehenden Gruppe zurückzuführen. Das Narrativ der Studie ist gänzlich diesen Annahmen untergeordnet, geschildert wird im Grunde ein „processus quasi biologique“. Ausgehend von einem erreichten Zustand der Entwicklung im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts wird eine anscheinend vorherbestimmte Entwicklung skizziert, die geradewegs von Reiseformen in der frühen Neuzeit in den Tourismus heutiger Tage führt. Ausgehend von Distinktionsbestrebungen in der englischen Gesellschaft, die bestimmte Orte und Praktiken überhaupt erst schufen, wurden diese „par imitation capillaire“ verbreitet. Die damit verbundene Transformation von Räumen in „terrain de jeu“ sei zu einem viel wesentlicheren Anteil dem Diskurs der Schriftsteller und Journalisten zuzuschreiben als den verschiedenen Akteuren, die diese Räume materiell umformten. Den Einheimischen wird damit – wieder einmal – lediglich Objektstatus innerhalb der touristischen Entwicklung zugestanden. Boyer befindet

außerdem, dass Studien, die erst mit der Umgestaltung des materiellen Raumes einsetzen, d.h. die sich vor allem der touristischen Entwicklungen ab dem 19. Jahrhundert widmen, nur einen Teil der Genese des Tourismus erfassen würden.

Boyers Arbeit bleibt weit hinter dem internationalen Forschungsstand zurück, der zudem nicht reflektiert wird. Das Buch unterstreicht damit auf fatale Weise die Isolation einzelner Arbeiten. Das entscheidende Manko der Studie ist eine Vermischung von Fragestellungen und Themenfelder der Reise- und der Tourismusforschung, ohne dass daraus ein Mehrwert hervorginge. Der Begriff „touristische Reise“ wird durch die Behandlung im Kontext des ausgehenden 18. Jahrhunderts eher verklärt als präzisiert: Der entscheidende Entwicklungsschritt von der Renten- zur Freizeitreise bleibt bei Boyer ebenso unterbelichtet wie die Basisinnovationen des touristischen Reisens, die erst in der Mitte des 19. Jahrhunderts ihre Wirkung entfalteten. Die von Boyer benannte „touristische Revolution“ fußt auf der Zunahme des Reiseverkehrs nach den Napoleonischen Kriegen. Das touristische Reisen unterscheidet sich vom Reisen aber nicht nur in quantitativer, sondern vor allem auch in qualitativer Hinsicht: im Sinne einer organisierten Reiseveranstaltung sowie der Schaffung, Vermarktung und Nutzung von als geeignet interpretierten Angeboten durch verschiedene Akteure. Dem gewählten Endpunkt der Studie ist es schließlich zuzuschreiben, dass ein wesentliches Merkmal des Tourismus im 20. Jahrhundert, nämlich dessen hochgradige sozialräumliche Dynamik – die feinen Unterschiede touristischer Reiseformen und -ziele und deren Auswirkungen auf die Touristifizierung von Gemeinden, Regionen und Staaten sowie auf die kollektive Teilhabe am touristischen Reisen –, weitgehend unbeachtet bleibt.

Dass das touristische Reisen hochgradig differenzierte Räume geschaffen hat, veranschaulicht die Pionierarbeit von Catherine Cocks „Doing the town. The rise of urban tourism in the United States, 1850–1915“. Die auf einer Dissertation fußende Studie kehrt die herkömmliche Perspektive der historischen Tourismusforschung um: Wird üblicherweise die Stadt lediglich als tourismusgenerierender Ausgangspunkt des Verreisens verstanden, betrachtet sie den urbanen Raum als Zielpunkt touristischen Reisens. Ausgangspunkt der Darstellung ist der Befund, dass nordamerikanische Großstädte in der Mitte des 19. Jahrhunderts kein touristisches Ziel darstellten, während der Städtetourismus 1915 – dem definierten Endpunkt der Studie – als ein profitables Geschäft mit einer zugehörigen Dienstleistungsindustrie etabliert war. Die Popularität von Stadttouren zu diesem Zeitpunkt indiziert einen signifikanten Wandel bezogen darauf, wie US-Amerikaner urbane Räume wahrnahmen, organisierten und sich in ihnen bewegten. In sechs Kapiteln

schildert Cocks, wie am Ende des 19. Jahrhunderts überhaupt erst die Voraussetzungen für einen urbanen Tourismus geschaffen wurden. Besondere Berücksichtigung finden dabei die Verbesserungen des Komforts der Eisenbahnwagen und der städtischen Hotels sowie die Strategien zur Vermarktung dieser Dienstleistungen, des Weiteren der Stadtbau und schließlich der starke Einfluss der Reiseführer und Werbetexte auf die Touristifizierung des urbanen Raumes.

Die Untersuchung leiten zwei Grundthesen: Zum einen argumentiert Cocks, dass die Touristen durch verschiedene Dienstleistungen wie etwa Stadtrundfahrten von den Einheimischen und ihrem Gebrauch des urbanen Raumes isoliert wurden. Die Präsenz der Touristen habe darüber hinaus die Wahrnehmung der Stadt durch die Einwohner grundlegend verändert. Andererseits habe die räumliche Praxis des Tourismus die vielen Fragmente einer Stadt verbunden: „The ideal urban tourist transformed life into art and division into unity“. Die Touristen würden im Unterschied zu den Einwohnern eine Stadt als Ganzes wahrnehmen und damit das Lokale in ein national verfügbares Gut verwandeln.

Die Organisation und Nutzung des urbanen Raumes sind für Cocks von zentraler Bedeutung für die Argumentation, die sich sowohl auf die klassische Tourismusstudie von Dean MacCannell als auch auf die Raumtheorie von Henri Lefebvre stützt. Der urbane Tourismus offeriere ein Modell des urbanen Raumes, das nicht mehr in einen öffentlichen und einen privaten Sektor unterteilt sei, sondern eher zwischen Räumen und Menschen unterscheidet, die entweder kommerziell verfügbar seien oder nicht. Die touristische Stadt sei folglich ein offenerer Raum gewesen als die Stadt des 19. Jahrhunderts – und dies in mehrerlei Hinsicht: Der urbane Tourismus sei nicht nur Zeichen und Katalysator der Erosion eines viktorianischen Verständnisses von Klasse, Geschlecht und Ethnizität, sondern auch Symbol des Aufkommens einer kosmopolitischen, kommerziellen Konzeptualisierung sozialer Beziehungen im frühen 20. Jahrhundert. Damit versinnbildliche er die zunehmende Zentralität von Konsumtion und Freizeit für die Definition des eigenen Platzes in der sozialen Ordnung.

Angesichts der weitreichenden Argumentation erstaunt die unzureichende empirische Absicherung der Thesen und die teilweise Unschärfe von Begriffen. Das zentrale Argument, dass nämlich die Touristen die „ganze“ Stadt sahen und damit deren isolierte Quartiere miteinander verbanden, wird zwar in Variationen wiederholt, jedoch an keiner Stelle überzeugend belegt. Rudy Koshar hat in seiner Analyse deutscher Reiseführer veranschaulicht, dass sich eine ganzheitliche Betrachtung der Städte durch Werbetexte erst in der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen durchsetzte – und selbst dann blieben

einzelne Viertel aus der Stadtpräsentation und -wahrnehmung ausgeschlossen.¹⁹ Der Umbau der Städte für touristische Zwecke wird von Cocks vorrangig anhand der Schaffung von innerstädtischen Parkanlagen diskutiert, auch die Diskussion um die symbolische Aufladung der Städte durch Werbetexte wirkt eher illustrativ belegt. Die starke Differenzierung zwischen dem touristischen und dem Alltagsraum der Einwohner schließlich ist vermutlich auf das zugrunde liegende Raumkonzept zurückzuführen. Die Gegenüberstellung anscheinend isolierter eigener Realitäten überzeugt nur so lange, wie Touristen ihren Reisebus nicht verlassen. Und selbst dann sehen Gäste nicht nur von Reiseführern ausgewählte touristische Objekte, sondern auch nicht gezeigte Zwischenräume. Ulrike Spring hat in einer Untersuchung urbaner touristischer Räume unter Bezugnahme auf das Raumkonzept von Edward Soja²⁰ dargelegt, dass der alltäglich gelebte Raum der Touristen nicht von dem der Einheimischen getrennt werden könne. Die Grenzen zwischen ihnen und ihren Repräsentationen seien vielmehr durchlässig.²¹

Im Unterschied zur Studie von Cocks, die sich eher für die Wandlungen des touristischen Raumes interessiert, stellt Christine Keitz in ihrer Arbeit „Reisen als Leitbild. Die Entstehung des modernen Mausexotismus in Deutschland“ die soziale Dynamik des Tourismus in den Mittelpunkt. Die Leitfrage ihrer Analyse, die eine stark überarbeitete Version ihrer Dissertationsschrift darstellt, lautet, wann und wie sich in Deutschland der moderne Massentourismus herausgebildet habe. Die Geschichte des modernen Tourismus, d.h. die des 19. Jahrhunderts bleibt gleichwohl ausgeklammert. In ihrer Einleitung argumentiert Keitz, dass nur eine Sozialgeschichte des Tourismus die Entwicklung von Reiseorganisationen und -verhalten systematisch erfassen könne. Die vorliegenden sozialhistorischen Arbeiten zum 20. Jahrhundert würden – indem sie mit erkenntnisleitenden Begriffen wie „touristische Emanzipation“ oder „Demokratisierung des Tourismus“ arbeiten – im Grunde politikgeschichtlichen Fragestellungen folgen, zudem sei die Genese des modernen Massentourismus bislang ausschließlich als Geschichte seiner Kritik geschrieben worden. Keitz untersucht das touristische Reisen hingegen als Ausdruck von Lebensstilen, die sie als – von sozioökonomischen Bedingungen – unabhängige Variablen versteht, die Lebenschancen eröffnen und Gruppenidentitäten erzeugen können.

Massentourismus definiert Keitz als ein schichtübergreifendes Reisen, die Spezifizierung „modern“ wird mit planbar übersetzt. Als Voraussetzungen

19 Vgl. R. Koshar, *German travel cultures*, Oxford 2000.

20 E. Soja, *Thirdspace*, Oxford 1996.

21 Vgl. U. Spring, *Touristische Räume in Oslo und Wien*, in: *Tourismus Journal* 6 (2002), S. 223-238, hier: S. 232.

eines modernen Massentourismus werden angeführt: das Auftauchen von Pauschalangeboten, ein geregelter Jahresurlaub, auf Massenreiseverkehr eingestellte und die Masse umwerbende Veranstalter sowie entsprechende Transport- und Beherbergungsmöglichkeiten. Zu berücksichtigen seien ferner immaterielle Faktoren wie das vorherrschende Werte- und Normensystem. Schließlich wird angenommen, dass infolge des Einflusses moderner Massenmedien „zwischen Bedürfnissen und Chancen ihrer Realisierung eine Lücke klaffen kann“.

Die empirische Untersuchung setzt in den 1920er Jahren ein. In diesem Zeitraum hätten sich neue Lebensbereiche wie Sport, Wandern, Ferien, Rundfunk und Kino und mit ihnen „milieu- und schichtunspezifische Erfahrungshorizonte und Bedürfnisse“ konstituiert, „die einen Prozess der unterschwelligen Individualisierung in Gang setzten, dessen Anfänge man bislang in der NS-Zeit oder gar erst in den fünfziger und sechziger Jahren vermutete“. Das Reisen sei in den 1920er Jahren zum ersten Mal als „ein Bedürfnis der gesamten Bevölkerung“ wahrgenommen worden. Die Darstellung konzentriert sich darauf, die oben genannten Voraussetzungen des modernen Massentourismus durchzudeklinieren. Zunächst wird festgestellt, dass sie vor dem Ersten Weltkrieg nicht gegeben waren, denn vor 1914 hatten nur etwa zehn Prozent der Arbeiter einen Rechtsanspruch auf Urlaub. In der Weimarer Republik kam es zwar ebenso wie im Dritten Reich nicht zu einer reichseinheitlichen Urlaubsregelung, indes wurden verschiedene tarifvertragliche Regelungen getroffen. Trotz der formalen Verbesserung sei eine Urlaubsreise auch in der Weimarer Republik für zwei Drittel der Arbeiter aus finanziellen Gründen nicht denkbar gewesen. Keitz betont jedoch, dass in diesem Zeitraum die sozioökonomische Basis für den modernen Massentourismus geschaffen wurde. In den 1920er Jahren stieg die Zahl der Fremdenverkehrsorte stetig an, gleichzeitig entbrannte ein harter Konkurrenzkampf der Gemeinden um Gäste. Neben dem gewachsenen Reisebedürfnis beurteilt Keitz die „Neustrukturierung der Reiseangebote“ (Differenzierungen im Reisegewerbe) als einen entscheidenden Faktor, „der die subjektive Neueinschätzung des finanziell Machbaren in der Weimarer Republik veränderte“. Resümierend wird argumentiert, dass in den 1920er Jahren das Fundament eines modernen Massentourismus auf der Angebotsseite errichtet wurde, und dass das Reisebedürfnis auf der Nachfrageseite schichtübergreifend gewachsen war – gleichwohl habe der Großteil der Bevölkerung seine Bedürfnisse vorerst nicht realisieren können.

Im weiteren Teil der Studie interessiert Keitz insbesondere, wie lange die Formierungsphase des modernen Massentourismus dauerte, d.h. wann sie zum Abschluss kam und in eine neue Qualität umschlug. In den 1930er Jah-

ren habe sich „ungeachtet einer bis heute nachwirkenden Propaganda“ die touristische Mobilität der Arbeiter „insgesamt nicht nennenswert verschoben“. Gesamtwirtschaftlich betrachtet sei das staatliche Freizeitprogramm „Kraft durch Freude“ ein Abwanderungsverkehr gewesen, d. h. die Teilnehmenden seien in den 1920er Jahren lediglich mit anderen Veranstaltern oder individuell verreist.

Zwischen 1958 und 1965 hätte etwa die Hälfte der Bundesbürger eine Urlaubsreise in ihre Lebensführung übernommen. Keitz schließt daraus, „dass erst Ende der fünfziger Jahre die ‚Aufbruch‘-Phase des modernen Massentourismus zu Ende ging und eine neue Entwicklung einsetzte“. Die Urlaubsreise sei in den 1950er Jahren zu einer allgemeinen sozialen Norm geworden, obwohl auch dann noch das Reiseverhalten hinter diesen Einstellungen zurückblieb.

Die Studie informiert über sozialen Wandel, über Veränderungen im Tourismusgewerbe, im Transportwesen, in der Werbung sowie im staatlichen und kommunalen Umgang mit dem Tourismus; sie widmet sich besonders umfangreich den Reiseangeboten für Arbeiter. Es gelingt ihr aber nicht, die aufgeworfenen großen Postulate überzeugend zu untermauern. Dies gilt insbesondere für die beiden zentralen Thesen, die Arbeiterreise sei die „*conditio sine qua non* des modernen Massentourismus“ und der Wandel des modernen Tourismus zum Massentourismus habe in der Weimarer Republik begonnen. Das wichtigste, stetig wieder vorgetragene Argument lautet, dass sich zunächst die Reisebedürfnisse der Arbeiter geändert hätten. Belegt wird das gewachsene Reisebedürfnis gleichwohl lediglich durch die Annahme, dass die vielen neuen Reiseangebote – die ausführlich vorgestellt werden – auch in Arbeiterfamilien eine Sehnsucht nach der Ferne ausgelöst hätten. Der Verdienst der Arbeit liegt daher vor allem darin, einen aus tourismushistorischer Perspektive bisher weitgehend unbearbeiteten Zeitraum – die 1920er Jahre – näher durchleuchtet zu haben.

Einen im Vergleich zu den drei bislang vorgestellten Arbeiten gänzlich anderen Weg schlägt das Buch von Orvar Löfgren „*On Holiday. A history of vacationing*“ ein. Die Studie des Professors für Europäische Ethnologie an der Universität Lund (Schweden) erzählt nicht eine Geschichte des Tourismus, sondern viele Geschichten handelnder historischer und gegenwärtiger Akteure, in denen Erfahrungen des Verfassers und Forschungsergebnisse mehrerer Disziplinen und Wissenschaftskulturen verwoben werden. Touristen sind für Löfgren Menschen, die eigene, ganz individuelle Erfahrungen machen. Daher wird in der Analyse streng zwischen einem standardisiertem Tourismusmarketing und nicht-standardisierten Touristen unterschieden. Den Autor interessiert, wie das Phänomen Ferien in Europa und Nordameri-

ka zu einem zentralen Bestandteil des modernen Lebens werden konnten. Die Ferienpraxis (Vacationing) definiert Löfgren als ein kulturelles Laboratorium, in dem Menschen mit neuen Aspekten ihrer Identität, ihrer sozialen Beziehungen, ihrer Interaktion mit der Natur oder mit ihren Phantasien experimentieren können. Das Buch beabsichtigt eine Archäologie der Gegenwart, die historische Perspektive dient dabei als analytisches Mittel zur Problematisierung der Gegenwart. Es sei lohnend, sich das Entstehen neuer Formen des Tourismus anzuschauen, denn – so Löfgren – „in the formation of a new phenomenon, there is often an uncertainty, an openness that routine soon closes off“. Ein anderes Merkmal der Ferienwelten spielt ebenfalls eine zentrale Rolle in der Untersuchung: die Beziehungen zwischen dem Lokalen, dem Nationalen und dem Transnationalen. Selbst der lokale Tourismus funktioniert über transnationale Anleihen – dies mache die Geschichte des Tourismus zu einem lohnenden Feld, um den Prozess der Lokalisierung des Globalen zu studieren.

Die Studie besteht im Kern aus drei Teilen. Zunächst wird in zwei Abschnitten die Polarität der touristischen Welt untersucht, die Jean-Didier Urbain die Spannung zwischen den Phileas Fogg (auf der stetigen Suche nach neuen Sehenswürdigkeiten) und Robinson Crusoes (auf der Suche nach den unbekannt Ecken dieser Welt) genannt hat.²² Ihren Wegen folgt Löfgren: Im ersten Abschnitt widmet er sich in der Tradition von Fogg dem Sehens-Lernen und der Produktion von Erinnerungen, im zweiten begibt er sich in der Nachfolge von Crusoe auf die Suche nach dem Irgendwo, das sich als Modell eines universellen Verlangens nach dem Paradies mit Palmen, Sonne und weißem Sand entpuppt. Im dritten Abschnitt schließlich untersucht Löfgren die Standardisierung und die transnationale Transformation im Tourismus anhand der Entwicklung des globalen Strandes.

Löfgren schreibt keine lineare Geschichte, die Darstellung orientiert sich vielmehr an verschiedenen „Trainingsfeldern“ für potentielle Touristen. Ein solch zentrales Element der Wegbereitung des Tourismus war Löfgren zufolge der englische Garten. Das neue Modell einer perfekten Landschaft verbreitete sich rasch über ganz Europa, die standardisierte Form trug dazu bei, dass sich Reisende immer zu Hause fühlen konnten, selbst wenn sie sich in Deutschland, Dänemark oder Nordamerika befanden. Allerorten wurden die Parks zu beliebten Ausflugszielen. Während der Spaziergänge konnten sich die Gäste Sensibilitäten und Techniken des ‘sight-seeing’ aneignen. Weitere Trainingsgründe und beliebte Attraktionen waren Wasserfälle und die Alpen. Hier waren es Führer, die den neuen Gästen halfen, sich in der freien Natur zurechtzufinden. Eine neue Dimension des Sublimen wurde in den

22 J.-D. Urbain, *L'idiote du voyage. Histoire des touristes*, Paris²1993.

amerikanischen Nationalparks erreicht, da sie eine Einheit zwischen Natur und Nation abbildeten. Ein noch in der Gegenwart wirksames Trainingsmodell für potentielle Touristen sieht Löfgren im Konzept des „total resort“. Las Vegas und Club Med seien letztlich Modelle, die mit neuen Prämissen Ferienkonzepte der Zwischenkriegszeit fortführten. In verschiedener Hinsicht war sowohl in den „Kraft durch Freude“-Projekten der Nationalisozialisten wie auch in Billy Butlins *holiday camps* die globale Grammatik eines perfekten Tourismusangebotes bereits enthalten: eine Woche alles inklusive. Als ein universales Trainingsfeld gilt schließlich der Strand. Zunächst erscheine der Zwischenraum zwischen Meer und Festland als ein Ort, an dem man tun könne, was man wolle. Hinter dieser Fassade versteckte sich jedoch ein stark reglementiertes Verhalten. Eine Postkarte mit der Bildunterschrift „By the beautiful sea“ ist für Löfgren ein Beispiel für die Universalisierung des Strandes, das Entstehen einer globalen Ikonographie und Choreographie von Strandleben.

Die Suche nach dem Irgendwo führte an die Meeresküsten, die im 19. Jahrhundert zu einem neuen emotionalen Raum avancierten, „an experimental zone where you could question the norms, habits, and routines of bourgeois city life“. Im Unterschied zu den individuellen Trainingsfeldern wie Parks und Gärten, die aufgesucht werden konnten und sollten, um sich anschließend in der Welt zurechtzufinden, handelt es sich hier um eine vermeintlich offene (Strand-)Kultur, die sich – zunächst am Mittelmeer etabliert – als eine homogene Ferienlandschaft schließlich um die Welt verbreitete.

Seit es Touristen gibt, wird erzählt, memoriert, kommuniziert über das, was erlebt wurde. Das gegenwärtige Vokabular, das der Beschreibung von touristischen Ereignissen und Sehenswürdigkeiten dient, entstammt im Wesentlichen den eben skizzierten Traditionen. Die Sprache des Pittoresken, welche die Begeisterung und Verehrung von Gärten, Wasserfällen und Bergen evozierte und begleitete, ist – so Löfgren – demnach als ein frühes Beispiel transnationaler Standardisierung zu verstehen: In Grumle startete mit ihr die touristische Globalisierung.

Die einzelnen Analysen zusammenfassend, betont Löfgren die wichtige Rolle des Tourismus bei der Entwicklung von Mentalitäten und Dispositionen von Modernität. Der Idealtyp Fogg reise, um etwas zu lernen, um seinen Horizont zu erweitern. Tourismus spiele eine zentrale Rolle dabei, Räume für Modernität und neue Sensibilitäten zu schaffen. Crusoe hingegen reise, um seinem Alltag eine utopische Alternative gegenüberzustellen, um sich überraschen zu lassen. Dieses Interesse spiegele ein anderes Gesicht von Modernität, eine Reaktion gegen Routinen und Rationalitäten, das Verlangen

nach dem Ungeplanten, Irrationalen, Emotionalen und Nostalgischen: für Romantik und Abenteuer.

Löfgrens Buch ist im Vergleich zu den oft stark deskriptiven und detailverliebten tourismushistorischen Arbeiten eine spannende Abwechslung, eine Alternative ist sie nicht. Die Untersuchung basiert, von eigenen Ferienerfahrungen abgesehen, nicht auf neuem Material. Was die Studie leistet, ist eine originelle Umsortierung der Wissensbestände. Der Hang zur Generalisierung und zur Globalisierung touristischer Phänomene steht allerdings nur selten in Einklang mit den empirischen Belegen. Auch wirken einzelne zeitliche Sprünge vom 19. bis ins späte 20. Jahrhundert etwas unvermittelt und undifferenziert. Überhaupt erwecken einzelne Passagen den Anschein, als ob vor allem ihr erzählerischer Reiz den Ausschlag für die Aufnahme ins Buch gegeben habe. Ein grundsätzliches Problem des Narrativs insgesamt bilden die Übergänge zwischen einzelnen Etappen der Geschichte des Reisens. An einigen Stellen führt das Verkitten von Bruchstücken nicht nur zu bizarren Handlungsfolgen, sondern zu der Vorstellung einer evolutionären Interpretation des Tourismus, von der sich Löfgren eigentlich distanzieren wollte.

Auf der Meta-Ebene folgt allerdings auch Löfgren den historischen Erzählungen über die Entstehung neuer touristischer Räume. Sie beginnen üblicherweise in der Romantik und weisen den wandernden Poeten und Malern eine Schlüsselrolle zu. Mittels universeller Kategorien, so die übliche Schilderung, konnte die Natur eingerichtet, das heißt zunächst mit Mythen versehen werden. Die reale Inszenierung übernahmen Ingenieure, Verschönerungs- und Verkehrsvereine. Die nachfolgenden Wanderer, Feriengäste und Touristen hatten die kanonisierten Landschaftsbilder und die ihrer Beschreibung dienende Grammatik bereits im Kopf, bevor sie anreisten.²³

Welche Rolle jedoch spielten andere als die hier thematisierten Praktiken und Räume sowie individuelle Imaginationen für die Entstehung und Ausbreitung des Tourismus – lässt sich resümierend fragen. Hier spätestens zeigt sich, dass es noch einiger Grundlagenforschung bedarf, um zu einer Synthese zu kommen, die tatsächlich diesen Namen verdient. Die vier vorgestellten Arbeiten stellen Wegmarken unterschiedlicher Strahlkraft dar. Liefere Boyer und Keitz in erster Linie Material für die weitere Forschung, sind die Arbeiten von Cocks und insbesondere von Löfgren zumindest konzeptionell so anregend, dass damit ihre mangelnde empirische Untermauerung teilweise

23 Vgl. exemplarisch J. Urry, *Consuming places*, London 1995; Kos, *Semmering* (Anm. 14). Vgl. auch R. Shields, *Raumkonstruktion und Tourismus. Orte der Erinnerung und Räume der Antizipation in Quebec City*, in: *Voyage. Jahrbuch für Reise- und Tourismusforschung* 2 (1998), S. 53-71; S. Schama, *Der Traum von der Wildnis. Natur als Imagination*, München 1996.

aufgefangen wird. Ein weiterer Punkt kommt hinzu: Alle vier Studien schildern letztlich eine im Nachhinein erfolgreiche, geradlinige Entwicklung. Erst das Studium von fehlgeschlagenen Optionen, etwa von Orten, die nur temporär als touristische Räume genutzt wurden, oder von individuellen Praktiken, die keine Verallgemeinerung fanden, wird zeigen, dass auch für die Evolution von Tourismus gelten dürfte, was Peter Bailey 1989 über die Genese der Freizeit konstatierte: Es war ein Prozess „that has been erratic, complex and contentious“.²⁴

24 Hier zitiert nach: J. Towner/G. Wall, History and tourism, in: *Annals of Tourism Research* 18 (1991), S. 71-84, hier: S. 75.

Buchbesprechungen

Pavel Himl: Die 'armen Leüte' und die Macht. Die Untertanen der süd-böhmischen Herrschaft Český Krumlov/Krumau im Spannungsfeld zwischen Gemeinde, Obrigkeit und Kirche (1680–1781) (Quellen und Forschungen zur Agrargeschichte Bd. 48), Lucius & Lucius, Stuttgart 2003, 373 S.

Die vorliegende Studie weckt allein schon deswegen ein besonderes Interesse, weil sie zum einen das Ergebnis einer – immer noch viel zu seltenen – tschechisch-deutschen Forschungskoperation darstellt, zum anderen, weil mit Böhmen ein Territorium in den Mittelpunkt des Interesses rückt, das erst in den letzten Jahren zum Untersuchungsterrain für aktuelle Fragen der Frühneuzeitforschung geworden ist. Die Saarbrückener Dissertationsschrift des tschechischen Historikers *Pavel Himl* liegt gleichsam im Schnittpunkt von zwei Untersuchungsfeldern bzw. Methodentrends der gegenwärtigen Forschung: der sozialgeschichtlichen, historisch-anthropologisch ausgerichteten Erforschung vormoderner Guts-herrschaftsgesellschaften und der Beschäftigung mit individuellen und kollektiven Erfahrungen „mühterer und kleinerer Akteure der Geschichte“ (P. Münch). Im Kern geht es in der fundierten, aus Quellen gearbeiteten Studie um die Rekonstruktion von Wahrnehmungen und Verhaltensweisen der ländlichen Bevölkerung in Bezug auf die drei „Sozialgebilde“ (S. 10) Herrschaft, Gemeinde und Kirche. Ausgehend von der These, „daß die Bauern

selbständig und bewußt handelnde Individuen waren“ (S. 13), konzentriert sich die Untersuchung nicht auf die Perspektive „von oben“, d. h. auf die Analyse obrigkeitlicher Normierungsprozesse, sondern auf die Inblicknahme von „Handlungsfreiräumen“ und „Handlungsstrategien“ bäuerlicher Individuen und Gruppen gegenüber den drei in der ländlichen Welt dominierenden und institutionelle Formen aufweisenden „Bezugsobjekte[n]/systeme[n]“ (S. 337).

Nach einer ausführlichen Darstellung des Forschungsstandes in der tschechischen und deutschen Geschichtswissenschaft werden mit der Behandlung der räumlichen und demographischen Entwicklung, der geforderten Untertanenpflichten, der Rechtsstellung der Bauern und des Systems der Gerichtsbarkeit zunächst Basisinformationen zu den herrschaftlichen Strukturen in dem mit über 200 Dörfern größten Dominium im damaligen Böhmen geliefert, das im Untersuchungszeitraum im Besitz der adeligen Familien Eggenberg (bis 1719) und Schwarzenberg war (S. 35-119). An die Rekonstruktion herrschaftlicher Normen und Idealvorstellungen schließt sich die Untersuchung der Mittel und Wege ihrer Um- und Durchsetzung, also die Herrschaftspraxis, an (S. 121-184). Dem Umstand Rechnung tragend, daß sich in der Herrschaft Krumau die normativen Texte zur Regulierung der Untertanenverhältnisse ganz überwiegend an die obrigkeitlichen Beamten richteten, steht dabei zum einen der vielschichtige Verwal-

tungsapparat, zum anderen das Profil der örtlichen Amtsträger im Mittelpunkt. Überzeugend arbeitet der Vf. hier die „ambivalente Stellung“ (S. 150) der dörflichen Funktionseliten (Richter und Geschworene) als obrigkeitliche Exponenten im Dorf und gleichzeitig als Oberhaupt der dörflichen Selbstverwaltung heraus.

Über die Untersuchung innerdörflicher Konflikte gibt das folgende Kapitel auf der Ebene der Gemeinde Einblicke in das komplexe Beziehungsgefüge zwischen dem Einzelnen und der ländlichen Gesellschaft (S. 185-229). Dabei stellt der Vf. heraus, daß die Grenzen zwischen Familie, Nachbarschaft, Gemeinde und Gerichtssprengel „nur annähernd gezogen werden können“ (S. 209). Um die verschiedenen Funktionen der Dorfgemeinschaft identifizieren und differenzieren zu können, plädiert *Himl* für einen um die örtlichen Amtsträger und eine sog. „dörfliche Öffentlichkeit“ erweiterten Begriff von „Gemeinde“ (S. 227). Eine Würdigung der hier gewonnenen Befunde zu Mechanismen und Grenzen informeller (Nachbarschaft) und institutionalisierter (Klage beim Dorfgericht und beim Grundherrn) Formen der Konfliktregulierung sowie zur Konstituierung einer „dörflichen Öffentlichkeit“ im Rahmen von Ehrkonflikten würde den Rahmen einer Rezension sprengen.

Dies gilt auch für das folgende Kapitel, in dem ebenso anschaulich wie reflektiert Selbstbehauptungsstrategien der Untertanen gegenüber der grundherrlichen Obrigkeit bzw. deren Repräsentanten beleuchtet werden (S. 231-295). Im Zentrum der Beschreibung von individuellem Ungehorsam und kollektivem Widerstand sowie innergemeindlichen Meinungsbildungspro-

zessen bei Konflikten mit der Herrschaft steht eine detaillierte Fallstudie: die Analyse der durch die Erhöhung von Frondiensten ausgelösten „Bauernrevolte“ im Gerichtssprengel Deutschreichenau zwischen 1690 und 1751, bei der es im Kern um den Untertanen- bzw. Leibeigenenstatus ging. Dabei kommt der Vf. zu dem Ergebnis, daß die widerständigen Verhaltensweisen der Bauern „nicht auf die Beseitigung oder grundlegende Veränderung der von der Herrschaft geprägten sozialen Ordnung“ abzielten; gleichwohl waren sie im Rahmen ihres Abwehrkampfes gegen Lastenerhöhungen und die Einschränkung studierter Rechte der Gemeinde wie etwa im Bereich des Waisenwesens „keine unreflektierte Reaktion auf die äußeren Verhältnisse, sondern von den Bauern plermäßig, bewußt und z. T. mit Erfolg eingesetzte Mittel zur Gestaltung ihrer Lebenswelt.“ (S. 295).

Ausgehend von dem Befund, daß die Pfarrer in den Konflikten innerhalb der Gemeinde und mit der Obrigkeit katum in Erscheinung traten (*Himl* erklärt dies mit dem starken Einfluß der Grundherren auf religiöse Angelegenheiten im Rahmen der obrigkeitlichen Rekatholisierung), widmet sich das letzte Kapitel den Beziehungen zwischen Untertanen und örtlicher Geistlichkeit (S. 297-333). Dabei dienen als Quellengrundlage kanonische Visitationen, die allerdings nur für die Zeit zwischen 1760 und 1783 überliefert sind. Daß dieser Teil der Arbeit im Vergleich mit den anderen Kapiteln qualitativ etwas abfällt, mag u. a. damit zusammenhängen, daß der Vf. kein Anhänger bzw. auch kein kreativer Kritiker der Konfessionalisierungstheorie ist; das bestätigt auch ein Blick in

das Literaturverzeichnis. Schade, daß zu häufige Druckfehler und ein an manchen Stellen verrenktes Deutsch (obwohl der Vf. anscheinend auf deutsche Korrektoren zurückgreifen konnte) den Lesefluß hin und wieder stören. Insgesamt jedoch können diese Einwände den Wert der Studie kaum schmälern, enthält sie doch zahlreiche neue, durchaus auch übergreifende Geltung beanspruchende Befunde, die eine Reihe von Grundannahmen der Forschung zur ländlichen Gesellschaft im frühneuzeitlichen Böhmen aufweicht bzw. korrigiert.

Jörg Deventer

Karl-Heinz Füssl: Deutsch-amerikanischer Kulturaustausch im 20. Jahrhundert. Bildung – Wissenschaft – Politik, Campus Verlag, Frankfurt a. M./New York 2004, 325 S.

Die deutsch-amerikanischen Kulturbeziehungen im 19. und 20. Jh. gehören seit langem zum Kerngeschäft der deutschen Nordamerikahistoriker. Von der deutschen Migration in die USA, über die Emigration nach 1933 und die Demokratisierung in der Nachkriegszeit bis zu akademischen Austauschbeziehungen und gegenseitigen Wahrnehmungen – um nur einige der traditionellen Schwerpunkte zu nennen – sind zentrale, wenn auch längst nicht alle Aspekte der bilateralen Kulturbeziehungen zwischen beiden Ländern erforscht worden. Was allerdings bisher fehlte, war eine systematische Darstellung des wechselseitigen Kulturtransfers seit seinen Anfängen. *Karl-Heinz Füssl* hat sich dieser Aufgabe angenommen und verfolgt im vorliegenden Band den Anspruch, diesen

Kulturaustausch auf den Feldern der Bildung, Wissenschaft und Politik im Hinblick auf seine Institutionen und Akteure zu untersuchen. In sieben Kapiteln zeichnet er ein eindrucksvolles Panorama der wechselseitigen Einflüsse und Impulse vom beginnenden 19. Jh. bis in die 1960er Jahre. Er geht dabei chronologisch vor, wobei nie großen politischen Zäsuren – 1914, 1933, 1945 und 1955 – zugleich die Bruchlinien des Kulturaustauschs kennzeichnen. Kulturtransfer unterlag, so der Autor, stets politischen Interessenlagen, und dessen Verwerfungen und Kontinuitäten sind nur im Kontext der wechselnden Stellung der beiden Mächte im internationalen politischen System erklärbar.

Füssls Studie setzt mit den ersten Kontakten am Ausgang des 18. Jh.s und der Verbreitung der Fröbelschen Kindergartenbewegung in den USA in der zweiten Hälfte des 19. Jh.s ein und behandelt die Herausbildung der experimentellen Kindheitsforschung – fokussierend auf Stanley Hall – und die Ausbau- und Expansionsphase des amerikanischen Schulsystems sowie deren widersprüchliche Rezeption und Reflexion im Deutschen Reich. Weitgehende Ignoranz und Kritik einerseits, wenig kompatible Strukturen andererseits, die – wie im Falle der Arbeitsschule Kerschensteiners – eine Übernahme verhinderte, kennzeichneten auch das akademische Milieu. Der Strom amerikanischer Studenten an deutsche Universitäten ebte schon vor der Jahrhundertwende ab, und die universitäre Reform in den USA folgte strukturell nicht der deutschen Universität. Bis weit ins 20. Jh. hinein brachten deutsche Akademiker wenig Respekt gegenüber der jungen ameri-

kanischen Wissenschaft auf. Im Zug von Pragmatismus und Progressive Movement entstand zudem in der Neuen Welt ein egalitärer und demokratischer Bildungsbegriff, der sich von der elitären deutschen Kulturtradition diametral absetzte. Auch die regen Besucher und Vermittler insbesondere unter den Amerikadeutschen – wie Lieber, Schurz und Münsterberg – konnten die vorherrschenden Stereotypen in Deutschland über amerikanische Bildung, Wissenschaft und Kultur nicht aufweichen. Erste Versuche einer auswärtigen Kulturpolitik kamen vor dem Ersten Weltkrieg – sieht man vom Professoren Austausch ab – über Anfänge nicht hinaus.

Füssl zeigt, wie sich dies in der Weimarer Republik änderte, setzte doch die deutsche Regierung angesichts der internationalen Isolierung verstärkt auf die kulturpolitische Karte, vor allem im Hinblick auf die deutschen Auslandsschulen. Die Wissenschaftskooperation trat in eine intensivere Phase, und es waren vor allem amerikanische Stiftungen, die den Wissenschaftsausbau in Deutschland und den Studentenaustausch förderten. Ausführlich wird auf die Rolle des Völkerbundes für den internationalen Kulturaustausch aus Sicht der deutschen und amerikanischen Akteure eingegangen, die aus unterschiedlicher Perspektive eine kritische Haltung zu dieser internationalen Organisation einnahmen. Insgesamt blieb in der Zwischenkriegszeit die internationale Kulturpolitik der USA in den Händen privater Einrichtungen und Stiftungen, während auch in diesem Zeitraum der deutsche Überlegenheitsanspruch in der primär von politischen Interessen geleiteten auswärtigen Kulturpolitik

der Weimarer Republik die Oberhand behielt. Die Abwehr oder reluctant Reception amerikanischer Pädagogik zeigte sich besonders deutlich im Fall Deweys. In demokratischen Kreisen hingegen entwickelte sich, so der Verfasser, ein reges Interesse an amerikanischen Schulexperimenten.

Im dritten Teil wendet sich *Füssl* den 1930er Jahren zu. Die Auswirkungen der nationalsozialistischen Macht ergreifung auf die Pädagogik, das Schulwesen und die Wissenschaft waren immens; die für den Austausch zuständigen Institutionen wie DAAD oder Deutsche Akademische Auskunftsstelle wurden gleichgeschaltet. Trotzdem bestanden die Kontakte – etwa hinsichtlich des Wissenschaftler- und Studentenaustauschs – bis zum Ausbruch des Krieges fort. Zunehmende politische Spannungen zwischen beiden Ländern, beispielsweise im Kontext der deutschen Expansionsbestrebung in Lateinamerika und der anti-amerikanischen Propaganda, überschatteten aber zusehends die Austauschbeziehungen. Sie führten in den USA zur Intervention staatlicher Instanzen, die im Engagement der amerikanischen Regierung für die Gründung der UNESCO gipfelte.

Einen verhältnismäßig großen Teil nehmen die Fallbeispiele zur deutschsprachigen Emigration und zur Re-education nach 1945 ein, die auf einschlägigen Forschungen und Publikationen des Autors beruhen. So wichtig und interessant insbesondere die Emigrationsbewegung im Hinblick auf den Kulturaustausch war – herauszuheben ist hier das Black Mountain College – so scheinen ihre Herausbildung im Gesamtkontext der Studie überproportioniert und ihre Effekte auf den amerika-

nischen Bildungsdiskurs überhöht zu sein. Die Nachkriegszeit unter amerikanischer Besatzung gehört zu den gut erforschten Feldern der deutsch-amerikanischen Beziehungen. Von: Bildungsprogramm in Kriegsgefangenenlagern über die konkreten Strukturveränderungen im Bildungssystem unmittelbar nach Kriegsende, Entnazifizierung und Re-education bis zur Jugendarbeit und erneut einsetzendem Schüler- und Studentenaustausch seit Ende der 1940er Jahre wird die Bandbreite der Kulturkontakte abgehandelt. Der von den USA dominierte Kulturtransfer erreichte seine erste Blüte am Anfang des zweiten Nachkriegsjahrzehnts; sein Hauptziel bestand in der Demokratisierung der deutschen Gesellschaft – vor allem ihrer zukünftigen Eliten – und dem (letztlich vergeblichen) Versuch einer Strukturreform des deutschen Schulsystems nach amerikanischem Vorbild. So zahlreich die amerikanischen Initiativen auch waren, stellt sich allerdings die Frage nach dem Stellenwert Deutschlands in der gesamten auswärtigen Kulturpolitik der USA während des Kalten Krieges. Der von *Füssl* erweckte Eindruck, dass Deutschland eine Sonderstellung einnahm, wird vermutlich zu relativieren sein, wenn man Japan als Vergleichsgröße hinzuzieht, wo die Effekte auf das Bildungssystem ungleich radikaler ausfielen.

Das vorletzte Kapitel folge nicht der Chronologie, sondern behandelt die zeitgenössische sozialwissenschaftliche Analyse des Sozialarbeiter- und Pädagogenaustauschs in den ersten Jahren der neuen Bundesrepublik, wobei der Fokus dieser Untersuchungen auf die Wirkungen dieser Reisen für das Demokratieverständnis und das Amerika-

bild der deutschen Teilnehmer lag. Während die Lehrer den pädagogischen Auffassungen und Methoden ihrer amerikanischen Gastgeber abgeschlossen gegenüberstanden, lehnten sie jedoch eine durchgreifende Reform nach amerikanischem Vorbild ab.

Der letzte Abschnitt nimmt die Zeitspanne bis zu den ausgehenden 1960er Jahren in den Blick. Zunächst werden die relevanten Institutionen bundesdeutscher auswärtiger Kulturpolitik vorgestellt und die Debatte über die konzeptionelle Ausrichtung dieser Politik rekonstruiert. Die Öffnung des internationalen Austausches auf breite Gesellschaftsschichten im Zuge der Bildungsexpansion führte zur Einbeziehung neuer Gruppen aus dem tertiären Bildungsbereich in den Austausch. DAAD und Goetheinstitut avancierten zu den zentralen Mittlern dieses Austausches, dazu kamen private und universitäre Institutionen. Insbesondere auf dem Gebiet der Jugendarbeit und Freizeitpädagogik konstatiert *Füssl* eine starke Rezeption amerikanischer Modelle, die dann im Kontext der Studentenbewegung unter Kritik geriet. Zahlreiche Beispiele für die Gründung von Bildungseinrichtungen nach amerikanischem Vorbild und Reflexionen über amerikanische Einflüsse auf die Entwicklung der universitären Erziehungswissenschaft am Beispiel ausgewählter Vertreter sowie ein kurzer Überblick über die deutsche Bildungsreform der 60er Jahre schließen den Band ab.

Es ist das Verdienst *Füssls*, die Vielfalt des deutsch-amerikanischen Kulturaustauschs anhand einer immensen Fülle von Material chronologisch aufbereitet zu haben. Manche bisher wenig bekannte Details vermögen so-

gar den einen oder anderen Experten zu überraschen. Trotzdem bleibt der Leser nach der Lektüre etwas hilflos zurück. Der Hauptgrund liegt in der weitestgehend unsystematischen Darstellung, die keinerlei theoretischen Anspruch zu erheben scheint und heuristische Fragestellungen erst auf den Schlußseiten (S. 277) aufwirft. Weder werden die in der deutschen Geschichtswissenschaft gegenwärtig heftig diskutierten Konzepte von Kulturtransfer und transnationalem Vergleich oder die kulturelle Wende in der traditionellen Diplomatiegeschichte reflektiert noch auf die in der historisch-vergleichenden Erziehungswissenschaft entwickelten Modelle von Rezeption und „educational borrowing“ (Steiner-Khamsi, Phillips, Schriewer) eingegangen. Damit vergibt sich der Verfasser die Möglichkeit, einen konzeptionellen Rahmen zur Ordnung und Erklärung der vielfältigen und widersprüchlichen Transferprozesse zu entwickeln und damit auch Bewertungsmaßstäbe zu setzen. So bleibt die Darstellung teilweise zu quellennah und faktenorientiert, wenig reflexiv und explanativ. Wesentliche Begriffe wie „Kultur“, der bei *Füssl*/Kunst – mit Ausnahme des Black Mountain College – weitestgehend ausblendet; „Wissenschaft“ – im wesentlichen verstanden als Sozialwissenschaft – oder „Kulturpolitik“ werden nicht definiert. Das fehlende theoretische Gerüst führt dann auch dazu, dass einerseits unnötige Abschweifungen nicht vermieden werden konnten, während sich andererseits der Leser vertiefende Ausführungen an anderen Stellen gewünscht hätte, beispielsweise wenn von der „Rezeption des amerikanischen Behaviorismus, der Currieulumforschung

und der Lerntheorien“ (S. 273) im Kontext der deutschen Bildungsreformdebatte die Rede ist. Diese fehlende Fokussierung erschwert die Lektüre vor allem dann, wenn der teilweise abrupte Wechsel der Betrachtungsebenen – etwa von Schulentwicklung zu biographischen Abrissen zu Kulturpolitik – innerhalb der einzelnen Kapitel erfolgt. Wohl vor allem aufgrund bestehender Forschungslücken insbesondere für die 1960er Jahre erfolgt im Laufe der Abhandlung eine zunehmend Beschränkung der zunächst auf Institutionen und Akteure des Austauschs abzielenden Untersuchung auf die personelle Ebene im Kontext der Amerikareisen. Abschließend bleibt anzumerken, dass das Literaturverzeichnis eine Fundgrube darstellt, auch wenn auf ein systematisches Quellenverzeichnis leider verzichtet worden ist.

Eckhardt Fuchs

Jay M. Winter, Geoffrey Parker, Mary R. Habeck (Hrsg.): Der Erste Weltkrieg und das 20. Jahrhundert. Aus dem Amerikanischen von Ilse Utz, Hamburger Edition, Hamburg 2002, 351 S.

Das seit mindestens fünfzehn Jahren anhaltende erneute Interesse am Ersten Weltkrieg ist nicht ganz eindeutig zu erklären. Zum einen mag es darauf zurückgehen, daß sich die Historiker in Anbetracht der Überforschung des Zweiten Weltkriegs aus forschungspragmatischen Gründen dem lange vernachlässigten früheren Konflikt zuwandten. Zum andern dürfte das näherrückende Ende des 20. Jhs. das Bedürfnis geweckt haben, sich noch

einmal mit der „Urkatastrophe“ des „kurzen 20. Jahrhunderts“ zu beschäftigen, um von dort aus eine Übersicht über das „Zeitalter der Extreme“ (Hobsbawm) zu halten und nach den Ursachen für dessen politische Fehlentwicklungen zu suchen. Diese Sichtweise suggeriert eine Kontinuität zwischen den Weltkriegen, die einem bekannten, im Umfeld des (west-)deutschen Historikerstreits der 1980er Jahre aufgetragenen Theorem zufolge einem dreißigjährigen Zeitalter des „europäischen Bürgerkriegs“¹ entspricht, das erst 1945 seinen Abschluß fand.

Auch die Hrsg. des vorliegenden Sammelbandes³ verweisen auf den von einigen Historikern gemachten Vorschlag, die Zeit von 1914 bis 1945 als „zweiten Dreißigjährigen Krieg“ zu betrachten, der lediglich von einem längeren Waffenstillstand unterbrochen worden sei. Die innerdeutsche Debatte um die Historisierung der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft und ihre mögliche Relativierung durch das Paradigma des Totalitarismus lassen sie dabei jedoch außen vor. Ihnen geht es vielmehr um den Weltkrieg als den „ersten totalen Krieg“, der die vollständige Indiennahme ganzer Volkswirtschaften für die Zwecke der Kriegsführung gebracht und die Exzesse der Gewaltanwendung auf eine qualitativ neue Ebene geschraubt hat. Daher ist es ihnen nicht so sehr um die Frage der Kontinuitäten zwischen den Weltkriegen zu tun, vielmehr sollte der durch den Ersten Weltkrieg verursachte Kontinuitätsbruch betont werden, um sein historisches Eigengewicht ins Bewußtsein zu heben.

Vielleicht liegt es an dieser geschichtsdidaktischen Intention, daß nur

wenige der insgesamt zwölf Beiträge die Erwartung einlösen, die der Titel des Bandes weckt, nämlich nach den Konsequenzen des Weltkriegs für den weiteren Verlauf des 20. Jhs zu fragen. Ein forschungsimmanenter, theorie- und methodengeleiteter Impuls für die jüngere Weltkriegsforschung stammte aus der Sozial- und Kulturgeschichte, welche die Aufmerksamkeit von der älteren Staaten- und Politikgeschichte u. a. auf die Untersuchung der Kriegserfahrung des Individuums lenkte, des Kombattanten wie des Nichtkombattanten. Trotz der genannten Einschränkung bleibt der von den Hrsg. erhobene Anspruch hochgesteckt, einen Überblick über ein unterdessen bereits wieder unüberschaubar gewordenes Forschungsfeld bieten zu wollen.

Um es vorwegzunehmen: Diesem Anspruch wird der Band nur in Ansätzen gerecht. Die teilweise recht spezifische Themenwahl der Einzelbeiträge steht einer erschöpfenden Synthese des Forschungsstandes im Wege, und wichtige Untersuchungsgebiete, wie z. B. die „Heimatfront“ und die Kriegspropaganda, bleiben unberücksichtigt oder werden nur gestreift. Damit ist noch nichts über die Qualität der einzelnen Texte ausgesagt, die großenteils von ausgewiesenen Experten der Weltkriegsforschung verfaßt wurden. Die Beiträge sind lose in die Rubriken „Kriegsbeginn“, „Kriegsführung“ und die recht vage überschriebene Sektion „Schatten des Krieges“ gruppiert.

Die Aufsätze der erstgenannten Gruppe sind dabei die konventionellsten, knüpfen sie doch an die mittlerweile schon klassisch zu nennenden historiographischen Debatten über Kriegsschuld und Kriegsziele an. *Michael Howard* sieht die politische

Hauptverantwortung Deutschlands am Ausbruch des Ersten Weltkriegs, anders als in den 1960er Jahren Fritz Fischer, nicht so sehr in einer gezielten Kriegsvorbereitung durch die deutsche Regierung begründet, als vielmehr in ihrer billigen Inkaufnahme des Kriegs zur Verfolgung ihrer imperialistischen Ziele, welche nur durch die Verletzung des territorialen *status quo* und auf Kosten der europäischen Nachbarn erreicht werden konnten.

Der diplomatiegeschichtliche Beitrag von *David Stevenson* befaßt sich mit der Frage, was es den kriegführenden Mächten offenbar unmöglich machte, Frieden zu schließen, als klar wurde, daß der zu Kriegsbeginn erwartete schnelle Sieg ausblieb. Die Antwort sieht er in der Autodynamik der innerhalb der beiden Bündnisysteme geschaffenen Selbstzwänge, die die Beteiligten in einer Mischung aus Vertragsverpflichtung und Mißtrauen gegenüber dem Partner daran hinderten, die begonnenen Friedenssondierungen ernsthaft zu betreiben. Zumindest diskutabel ist *Stevensons* These, daß im Gegensatz zum Zweiten Weltkrieg die ideologischen Unterschiede der Gegner nicht so groß und die jeweiligen Kriegsziele nicht so weitgesteckt waren, als daß bereits hierin ein strukturelles Friedenshindernis gelegen hätte. Durch seinen bündnispolitischen Fokus kommen innenpolitische Faktoren bei *Stevenson* zu kurz. Denn es wäre an dieser Stelle gerade nach dem Gewicht außen- und innenpolitischer Einflüsse für die jeweilige Kriegspolitik zu fragen. Schließlich sahen sich die Regierungen des Deutschen Reichs, Österreich-Ungarns und Rußlands in die Aporie verstrickt, einerseits den Krieg beenden zu müssen, um das bestehende

politische System nicht weiter zu gefährden, andererseits ihre Legitimität durch einen sieglosen Frieden oder eine Niederlage endgültig in Frage zu stellen.

Gerade dieser Problematik geht *William C. Fuller* in seinem Beitrag zum russischen Fallbeispiel⁴ nach. Die zarische Regierung habe der Öffentlichkeit des Reiches außer der in der machtpolitischen Tradition Rußlands dominanten Gewinnung der Herrschaft über die Meerengen keine positiven Kriegsziele anbieten können, sondern lediglich die Vermeidung einer Niederlage angestrebt. Dadurch war die Erosion der Autorität sowohl des zaristischen Regimes als auch der ihm nachfolgenden Provisorischen Regierung unaufhaltsam, weil Rußland aus strukturellen Gründen nicht in der Lage war, den Krieg zu gewinnen.

Der kulturhistorischen Intention des Bandes nähert sich *Mary R. Habeck* mit ihrem Artikel über die Perzeption der Waffentechnik durch die Frontsoldaten, ein Beitrag, der leider viel von dem Potential seines Themas durch eine allzu essayistische und impressonistische Verfahrensweise verschenkt und eine schlüssige These zum Wandel von Kriegs- und Kriegerbild vermissen läßt. Ähnliches gilt für den postmodern geprägten Ansatz von *Leonard V. Smith*, der sich den Identitäten der Frontkämpfer und ihrem Niederschlag im Modus der Kriegserzählung zuwendet. Dabei vermag er den Rezensenten nicht davon zu überzeugen, daß der Ich-Erzähler aus Ernst Jüngers autobiographischem Roman „In Stahlgewittern“ und Paul Bäumer, der Antiheld aus *Remarques* „Im Westen nichts Neues“, zwei an demselben Identitätstrauma leidende Persönlichkeiten sei-

en. Interessant ist dennoch die aus der Sozialpsychologie gewonnene Hypothese, daß die zeittypischen Neurosen der Kriegsteilnehmer von dem Bruch verursacht wurden, der zwischen ihrem internalisierten Männlichkeitsbild und der Wirklichkeit des Krieges entstand, die individuellen Heroismus völlig vergeblich erscheinen ließ. – Gute, weil konsequent vergleichende Überblicke über die Mobilisierung der Volkswirtschaften für den Krieg und die Stellung der Arbeiterklasse zum Krieg liefern *Gerald Feldman* und *John Horne*. Letzterer zeigt die Ursachen und Konsequenzen der Tatsache auf, daß bei der überwiegenden Mehrheit der Arbeiter in den europäischen Staaten die nationale Integration die internationalistische Klassensolidarität bei Kriegsausbruch entschieden überwog. Auch die sich pazifistisch gebende radikale Linke konnte den Widerspruch nicht überwinden, der darin bestand, einerseits das unerhörte Gemetzel zu verurteilen, andererseits den Krieg für die Zwecke der sozialistischen Revolution instrumentalisieren zu wollen.

Die letzte Textgruppe befaßt sich mit den Folgen des Weltkriegs für den europäischen Kolonialismus, den Anfängen des Völkerbunds und den Mythen des Ersten Weltkriegs. *A. Sydney Kanya-Forstner* legt dar, daß in der Entente zwar relativ rasch Einigkeit über die Annexion der deutschen Kolonien herrschte, darüber hinausgehende Versuche, zu einer grundsätzlichen territorialen Neuordnung der Kolonialreiche durch Ländertausch zu gelangen, jedoch bereits im Ansatz scheiterten. In den zwanziger Jahren sahen sich die führenden Kolonialmächte Frankreich und Großbritannien in ihrer impe-

rialen Position auf dem Höhepunkt. An dieser Stelle wäre vielleicht noch deutlicher herauszuarbeiten gewesen, inwiefern die Nationalbewegungen in den Kolonien durch den massiven Weltkriegseinsatz im Dienste der Metropolen den entscheidenden Impuls erhielten, der schließlich wesentlich zur Entkolonialisierung nach dem Zweiten Weltkrieg beitrug. *Zara Steiner* beschreibt den Völkerbund als einen Versuch, die internationale Friedenssicherung auf eine neue Grundlage zu stellen. Das durch den Kriegsausbruch diskreditierte System von Bündnissen und bilateralen Verträgen sollte ersetzt werden durch die multinational institutionalisierte Überwachung des Friedens auf erweiterter völkerrechtlicher Grundlage. Auch wenn der Völkerbund diesen Zweck letztlich nicht erfüllte, betont *Steiner* dennoch die Kontinuität in der Fortentwicklung der im Völkerbund verankerten Prinzipien der Konfliktvermeidung und -schlichtung bei Gründung der Vereinten Nationen. *Holger H. Herwig* führt an den Fallbeispielen der österreichischen Mobilmachung, der Schlachten von Tannenberg und Verdun sowie der von der Obersten Heeresleitung lancierten Dolchstoßlegende die politisch motivierte Manipulation der Geschichtszählung über den Ersten Weltkrieg vor. Am bekannten Beispiel der manipulativen Redaktion der Riezler-Tagebücher macht er deutlich, daß sich bis in die 1960er Jahre in Deutschland selbst professionelle Historiker in die selbstgewählte Rolle „patriotischer Zensoren“ begaben und nicht vor der (Ver-) Fälschung historischer Dokumente und Tatsachen zurückschreckten. Der Band schließt mit einem enttäuschenden, weil zu freischwebend-

assoziativen Beitrag von *Modris Eksteins* über das „kulturelle Vermächtnis des Ersten Weltkriegs“.

Fazit: Einige der Beiträge (*Fuller, Feldman, Horne, Kanya-Forstner, Herwig*), wiewohl in der Themenwahl und -behandlung wenig originell, vermitteln einen guten Überblick über den Forschungsstand und bieten stringente Einführungen in die Thematik. Hier erweist sich die besondere Stärke angelsächsischer Autoren, einen komplexen Stoff für die Zwecke des universitären Proseminars aufzubereiten. Es stellt sich aber dennoch die Frage, ob dies in Zeiten knapper werdender Budgets für wissenschaftliche Veröffentlichungen den Übersetzungsaufwand rechtfertigt. Auf ein breiteres Lesepublikum kann ein Sammelband i. d. R. nicht rechnen, und für das Fachpublikum hätte die amerikanische Originalausgabe allemal gereicht.

Andreas R. Hofmann

- 1 E. Nolte, *Der europäische Bürgerkrieg 1917–1945. Nationalsozialismus und Bolschewismus*, Frankfurt a. M. 1987.
- 2 Die Originalausgabe erschien unter dem Titel: *The Great War and the Twentieth Century*, New Haven u. a. 2000.
- 3 Am Rande sei das redaktionelle Ärgernis vermerkt, daß Namen russischer Autoren und historischer Persönlichkeiten in der – für wissenschaftliche Veröffentlichungen überholten – Duschreibweise wiedergegeben sind, während bei den russischen Titeln eine englische Transkription beibehalten wurde. Das Fehlen einer fachlich kompetenten Endredaktion lassen ebenso Schreibungen wie „das Stawka“ erkennen; ein vermeintlicher Ort „Lodzinsk“ (S. 56) ist eine irrthümliche Bildung aus einem russischen Adjektiv,

gemeint ist das Gebiet um die Stadt Lodz.

Julia E. Sweig: *Inside the Cuban Revolution: Fidel Castro and the Urban Underground*, Harvard University Press, Cambridge (Mass.)/London 2002, XIX+254 S.

Bereits lange vor dem Erscheinen ihres Werkes *Inside the Cuban Revolution* war *Julia E. Sweig* im Dienste des *Council on Foreign Relations* der USA tätig und hat sich dort als Fachfrau für den großkaribischen Raum und insbesondere für Kuba einen Namen gemacht.¹ Im Rahmen ihrer Arbeit um CubaINFO Anfang der 1990er Jahre bot sich ihr die Gelegenheit, engere Kontakte mit Pedro Alvarez Tabío zu knüpfen, dem Hüter der kubanischen Revolutionsarchive. Auf diese Weise glückte es ihr, bislang unzugängliches Quellenmaterial in der *Oficina de Asuntos Históricos* (OAH, oder auch „Fondo de Celia“) in Havanna zu sichten, welches als Grundlage für ihre nun vorliegende erste eigenständige Monographie diente. Bei den dort recherchierten Dokumenten handelt es sich insbesondere um Briefsammlungen, anhand derer *Sweig* die Kommunikation zwischen Castro und den Anführern seiner Widerstandsbewegung in den Städten nachzeichnet und damit das Verhältnis zwischen dem militärischen Zentrum der Revolution in den Bergen (der *Sierra*) und dem urbanen Untergrund (dem *Llano*) erhellt.²

Aus den so gewonnenen Erkenntnissen gelingt es der Autorin, die bisher in der Forschung untersehnte Bedeutung des *Llano* neu zu definieren und mit Fakten zu untermauern. Dabei stellt sie überzeugend drei Gemeinplät-

ze der bisherigen Forschung in Frage: Erstens widerlegt sie die durch Che Guevaras *foco*-Theorie verstärkte verbreitete These, eine Handvoll bärtiger Männer habe allein mithilfe der Unterstützung einiger Bauern Batistas Diktatur besiegt und damit ganz Kuba erobert. Zweitens relativiert sie die Bedeutung des Jahres 1959, das ihrer Ansicht nach nur als Kulminationspunkt eines Kampfes um Souveränität, Demokratie und soziale Gerechtigkeit anzusehen ist, der seit den Unabhängigkeitskriegen anhält. Drittens ordnet sie Fidel Castros Rolle beim Fehlschlagen des großen Streiks im April 1958 eine wesentlich untergeordnetere Bedeutung zu, als bis dato angenommen wurde: „This book begins to fill in those gaps with important new evidence. Contrary to standard accounts [...] *Inside the Cuban Revolution* debunks the conventional wisdom that Fidel Castro deliberately sacrificed his allies in the *llano* prior to, during, and after the strike“ (S. 9).

Der Text arbeitet hierzu einen Zeitraum ab, dessen Hauptuntersuchung sich vom Frühjahr 1957 bis zur Mitte des Jahres 1958 erstreckt und damit von üblichen Periodisierungen abweicht, die in der Regel 1952 oder 1953 beginnen und 1959 enden. Die 16 Kapitel sind in vier Blöcke unterteilbar, welche allerdings nicht im Inhaltsverzeichnis erscheinen. Deren Abgrenzung voneinander erfolgt jeweils durch Zäsuren, die den *Llano* betreffen: Die ersten drei Kapitel situieren Castros Bewegung des 26. Juli (M26/7) im Kontext der übrigen Oppositionsgruppen und beschreiben das herausragende und von Castro weitgehend unabhängig operierende Organisationstalent Frank País bis zu dessen Tod Anfang

August 1957; Kapitel 4-7 reichen von den Schwierigkeiten der Reorganisation nach dem Tode von País bis zum Pakt von Miami und zur Aufkündigung desselben seitens des M26/7; der dritte Block beschreibt die Vorbereitungen zum Generalstreik, dessen Scheitern und den anschließenden Übergang der Entscheidungsmacht vom *Llano* zur *Sierra*. In Kapitel 13-16 wird die Änderung der Strategie aufgezeigt, welche nicht nur die Unterordnung des *Llano* widerspiegelt, sondern auch – nach dem Zurückschlagen der großen Sommeroffensive – den Sieg des M26/7 über die anderen Oppositionsgruppen. Dies führt schließlich zum Pakt von Carecas. Zu guter Letzt erfolgt ein Sprung zu den letzten beiden Monaten des Jahres 1958 bis zur Bildung des ersten Kabinetts nach dem Sturz Batistas.

Swigs Quellen umfassen nebst Korrespondenz und weiteren Dokumenten aus publizierten wie nicht publizierten, öffentlichen wie privaten Sammlungen diverser Archive auch Artikel aus zahlreichen Zeitungen der 50er Jahre (einschließlich der Presse im Untergrund) und Interviews, die sie mit Zeitzeugen der Revolution oder deren Verwandten in den Jahren 1995 bis 1997 führte. Anhand dieser Materialien schafft sie es, ihre zuvor aufgestellten Thesen zu belegen, wobei sich eine grundlegende Schlußfolgerung ziehen läßt, von der alle weiteren Ergebnisse abgeleitet werden können: Der Einfluß des urbanen Untergrunds, an dessen Spitze Männer wie Frank País, Faustino Pérez, Armando Hart Dávalos, René Ramos Latour, Luis Buch, Marcelo Fernández und Enrique Oltuski sowie Frauen wie Celia Sánchez, Haydée Santamacia und Vil-

ma Espín standen, war bis zum Scheitern des großen Streiks grundlegend für das Gelingen der Revolution.³ Einerseits sorgten die subversiven gewalttätigen wie politischen Aktionen der Untergrundkämpfer in Verbindung mit beständiger Propaganda sowohl für eine Verankerung des M26/7 in der Bevölkerung als auch für eine Verbreitung von dessen Zielen. Andererseits wäre Castros Guerilla ohne die materielle, finanzielle und logistische Unterstützung sowie ohne die Rekrutierung und Entsendung von Kämpfern seitens des Llano offenkundig nicht überlebensfähig gewesen.

Läßt auch Sweigs Werk inhaltlich nichts zu wünschen übrig, so wäre es doch für die nächste Auflage methodisch von Vorteil, einige Ungenauigkeiten zu vermeiden, um so der exzellenten Untersuchung gerecht zu werden. Entsprechend des angenehm und spannend lesbaren Stils der Autorin ist es empfehlenswert, dieses Buch ganz zu lesen. Eine andere Vorgehensweise ist leider nicht sehr ratsam, da die Kapitelüberschriften zwar geistreich gewählt, aber nicht sehr informativ sind, was insbesondere dann stört, wenn man nur nach bestimmten Einzelheiten oder Abschnitten sucht; gleichfalls vermißt man eine gröbere Unterteilung der 16 Kapitel. Immerhin erweist sich jedoch der Index als hilfreich, anhand dessen man sowohl Eigennamen von Personen und Institutionen als auch allgemeine Stichworte findet. Ein einheitlicheres Zitiersystem wäre des weiteren wünschenswert, denn in mehreren Fußnoten sind bibliographische Angaben nur zum Teil aufgeführt, kurz danach wiederum vollständig wiederholt – eines der üblichen Abkürzungssysteme mit Kurz-

verweisen auf die Bibliographie wäre ausreichend. Auch im Text kommt es verschiedentlich zu Wiederholungen; diese Stellen könnten durch Querverweise verbunden werden, an denen es bisher gänzlich fehlt.

Ohne Zweifel wird das hier vorgestellte Buch in naher Zukunft zu einer Neuhwertung der Bedeutung des urbanen Untergrundes führen, was bereits an der breiten Rezeption dieses Werkes abzulesen ist, die sich seit über einem Jahr abzeichnet. Ausschlaggebend hierfür ist, daß Sweig bisher unzugängliches Material erfolgreich dazu genutzt hat, dem Leser einen wirklichen Einblick in das Innere der kubanischen Revolution zu vermitteln. So konnte sie die Geschichte des Llano neu schreiben und damit die Beziehung zwischen den Akteuren von Guerillakrieg und urbanem Widerstand reevaluieren.⁴ Darüber hinaus kann sie auch bei Ereignissen, die eher am Rande der Hauptuntersuchung stehen, Neues zu Tage fördern: beispielsweise klärt sie die komplizierten und bislang undurchschaubaren Verwicklungen beim Zustandekommen und Scheitern des Pakts von Miami anhand ihrer neuen Erkenntnisse überzeugend und verständlich auf.

Albert Manke

1 J. Sweig arbeitet als *Senior Fellow* im *Council on Foreign Relations* und ist *Deputy Director* des *Latin America Studies Program*. Ihre Zuwendung zur politischen Historiographie mit Schwerpunkt Kuba wurde dieses Jahr durch die Publikation einer Castrobiographie in Zusammenarbeit mit Leicester Colman noch deutlicher (*The Real Fidel Castro*, New Haven 2003).

2 Die topographischen Metaphern *Sierra* (Gebirge) und *Llano* (Ebene, Flach-

- land) haben sich als Fachbegriffe zur Bezeichnung dieser beiden Lager der Bewegung des 26. Juli eingebürgert, wie u. a. an Enrique Oltuskis *Gente del Llano* (Imagen Contemporánea, Havana 2001) erkennbar ist, das dessen eigene Rolle in der Revolution bis 1959 beschreibt.
- 3 Auch nach dem gescheiterten Streik war der Einfluß des urbanen Untergrundkampfes von großer Bedeutung, nur wurden die richtungsweisenden Grundentscheidungen nun von der Sierra getroffen.
 - 4 Im Gegensatz zum vorliegenden Werk bietet die gleichnamige Studie von Adolfo Gilly (Inside the Cuban Revolution, aus dem Spanischen von Félix Gutiérrez, Monthly Review Press, New York 1964 [= *Monthly Review* 16/6, Oktober 1964]) eine Bestandsaufnahme der kubanischen Revolution im Jahr 1964.

Ulrich Herbert (Hrsg.): Wandlungsprozesse in Westdeutschland. Belastung, Integration, Liberalisierung 1945–1980, Wallstein Verlag, Göttingen 2002, S87 S.

Der Sammelband will sich jenem Aspekt westdeutscher Geschichte bis zum Beginn der 1970er zuwenden, der bislang „eher als nachrangiges Problem wahrgenommen“ worden sei, nämlich der „kulturellen und mentalen Kontinuitäten“, die das Vierteljahrhundert nach dem Kriege prägten. Gegenstand sind also die – gewissermaßen ober- und unterirdisch verlaufenden – Ströme von Werten, Einstellungen, die die Gesellschaft der frühen Bundesrepublik beeinflusst haben.

Unter dem Dach eines vom Hrsg. verfaßten Überblicks zu Beharrungs- und Wandlungsprozessen der westdeutschen Gesellschaft sind 13 Einzel-

darstellungen gruppiert, die sich auf das Vierteljahrhundert nach 1945 konzentrieren. Hier finden sich Aufsätze zu den öffentlichen Diskursen zur Abwehr der deutschen Verantwortlichkeit an den NS-Verbrechen wie auch zu den Nachkriegskarrieren der einstigen SS-Kader. Wie die Generation der „45er“, die ihre professionelle Entwicklung nach dem Krieg begann, mit Ablösung der Vorgänger-Generation und einem neuen journalistischen Selbstverständnis den Weg für eine kritischere Öffentlichkeit bereitete, wird ebenso rekonstruiert wie politikwissenschaftliche und soziologische Diskussionen, die schließlich in der Forderung eines Bundeskanzlers, „mehr Demokratie“ zu wagen, mündeten. Sechs Aufsätze thematisieren, wie sich die herrschenden Werte in juristischen Normen spiegelten. Sie haben die Debatte um unehelich Geborene, den Umgang mit Homosexualität und mit der Schulzucht, die Deutungen von jugendlichen Normverstößen, die Jugendkriminalität und die Zwangseinweisungen in die Psychiatrie zum Gegenstand.

Der Umgang der Autorinnen und Autoren mit ihren zum Teil recht spezifischen Gegenständen wirkt sehr gründlich, detailliert und sachlich. Die Einordnung in größere Zusammenhänge bleibt allerdings sparsam, was aber durch den Überblicksessay des Hrsg. kompensiert wird. Der Band enthält ein Personenregister. In dem umfangreichen Anmerkungsapparat laufen allerdings einige Verweise auf Literatur ins Leere, was sicherlich bemerkt worden wäre, wenn sich der Verlag dazu entschlossen hätten, dem Leser mittels Querverweisen die Handhabung des Apparats zu erleichtern.

Zu Beginn seines ausführlichen Überblicksessays bestimmt *Ulrich Herbert* die Spezifik der hier thematisierten Wandlungsprozesse. In Abgrenzung zu wirtschaftlich-technischer wie auch politischer und sozialer Modernisierung will er Prozesse der „Liberalisierung“ beschreiben, also „die Modernisierung der Lebensweisen und -normen, der politischen Einstellungen im Sinne von Partizipation, Pluralität und Abbau hierarchischer und autoritärer Strukturen“ (S. 12). Nach der Lektüre des Bandes mag sich der Leser fragen, ob die Beschreibung des hier verhandelten Gegenstandes wie auch die angestrebte Abgrenzung von den beiden anderen Modernisierungsprozessen durch den Begriff „Mentalitätswandel“ oder „mentale Modernisierung“ nicht besser geleistet werden könnte. *Herbert* stellt die Entwicklung der ersten beiden Jahrzehnte nach dem Kriegsende als Endphase einer längerfristigen Entwicklung, die in Deutschland etwa 1890 einsetzte, dar. Die Jahrhundertwende erscheint hier als „formative Phase derjenigen kulturellen und mentalen Dispositionen, die auch nach 1945 und bis in die 60er Jahre hinein als wirksam beobachtet wurden“ (S. 35). Das Neue dieser geschichtlichen Phase sei, daß nicht mehr nur einzelne gesellschaftliche Schichten „sondern das Leben nahezu aller Menschen ... durch Prozesse der Urbanisierung und Massenwanderung, der Elektrifizierung und bürokratischen Rationalisierung, des Aufschwungs der Wissenschaften und der Medizin, der technischen Erfindungen, der Massenöffentlichkeit und des Aufkommens der großen Massenbewegungen und -ideologien“ verwandelt wurden. Die Eliten im nationalstaatlich ungefestig-

ten und traditionslosen Deutschland hätten die für sie bedrohlichen Effekte der Modernisierung durch die illiberale Verregelung und Kodifizierung der Lebensweisen einzudämmen versucht. „Die Festschreibung von patriarchalischen Strukturen, autoritären Dispositionen in der Erziehung, das strafbewehrte Festzurren von Normalität in diesen Jahren wurde so zum Kennzeichen einer politischen Haltung, die zwar die technische Moderne will, deren kulturelle Ausprägungen – vom Großstadtleben über das Frauenwahlrecht bis hin zur modernen Kunst – aber bekämpfte. Beides, die Suche nach Geborgenheit im Vertrauten, wie die politisch motivierte Abwehr autoritätsgefährdender Neuerungen, greift hier also ineinander“ (S. 38).

Ganz ähnlich habe man sich während der „konservativen Modernisierung“ der noch instabilen und als Provisorium empfundenen Bundesrepublik eingestellt. „Auf diese Weise hatte sich inmitten einer Phase außerordentlich dynamischer wirtschaftlicher Entwicklung ein Gesellschaftstyp erhalten, der sich in vielem an den Wertmaßstäben und Leitbildern der wilhelminischen Gesellschaft orientierte. Gesellschaftliche, kulturelle und strafrechtliche Normen im Verhältnis von Staat und Staatsbürger, von gesellschaftlichen Leitbildern und Individualität, in Bereichen wie Familie und Sexualität, Jugend und ‚Sittlichkeit‘, klassen-, geschlechts- und altersspezifischen Rollenzuweisungen, Bildungschancen und Arbeitsethos entsprachen Mitte der 50er Jahre in offenbar hohem Maße nach wie vor eher den in der Zeit der Jahrhundertwende entwickelten Modellen...“ (S. 39 f.). Diese „schützende Verpanzerung“ (S. 40) der Einzelnen

in den traditionellen Orientierungen sei schon in den 1940er Jahren in den USA, schließlich verzögert in Europa, noch mehr hinausgeschoben auch in Westdeutschland, überflüssig geworden. Politische Stabilität, wirtschaftliche Prosperität, die Vergrößerung sozialer Aufstiegschancen haben sie ebenso erlöhrt, wie sie für die nun entstehende Konsumgesellschaft und die neu ermöglichte Lebensweise störend wurde.

Als Protagonisten dieses Wandels in Westdeutschland macht *Herbert* die Generation der „45er“ oder, anders etikettiert, die „Flakhelfer-Generation“ aus, die ihren Kern in den um 1930 Geborenen hat. „Seit den 60er Jahren bereits rückten sie in die Führungsfunktionen ein, die sie zum Teil bis zur Jahrhundertwende beibehielten. Diese Generation war vermutlich die prägendste und einflußreichste Alterskohorte des 20. Jh.s. Aus diesem Blickwinkel erscheinen die in den 40er Jahren Geborenen – der Kern der späteren ‚68er‘ – eher als Epigonen, als fellow-traveller der Flakhelfer-Generation, deren Ansätze sie aufnahmen und weiterführten und von der sie sich durch Ausdehnung und Radikalisierung der Kritik zu emanzipieren versuchten“ (S. 45).

In seinem Resümee unterstreicht der Hrsg., daß in einer über die politikwissenschaftliche hinausgehenden kulturgeschichtlichen Perspektive die „relative Einheit“ der Jahrzehnte bis 1970 deutlich würde. Als ein „krisenhafter Anpassungsprozeß“ sei diese Phase als eine widersprüchliche Einheit der „vollständigen Durchsetzung der Hochmoderne“ mit der „rückversichernden Orientierung an den tradierten Normen“ zu verstehen. Die Libera-

lisierungsprozesse der Bundesrepublik seien als Teil dieses „Lern-, Anpassungs- und Optimierungsprozesses zu begreifen“ (S. 49). Freilich sind diese Prozesse ohne die Rekonstruktion des übermächtigen Erbes, mit dem die westdeutsche Gesellschaft begann, nicht zu schildern. Der Sammelband realisiert das, in dem er die Kontinuität jener Werte, Einstellungen und Ideologeme freigelegt, die jenseits der offiziellen und normativen Abgrenzung zum NS wirkten. Was als nazistisch oder verwerflich galt, war (und ist) perspektivenabhängig. Schon in seiner Einleitung zeigt *Herbert*, daß nach 1945 die meisten Menschen nach wie vor jenen Werten und Einstellungen anhängen, die die Massenbasis für das Funktionieren der Nationalsozialismus gesichert hatten. Zugleich meinten sie nun aber, keine Anhänger nationalsozialistischer Werte und Einstellungen (mehr) zu sein. Während man lediglich die Judenverfolgung, die Rassenlehre, die Kirchenfeindlichkeit und die Machtentfaltung der Parteibonzen als wesentliche und verwerfliche Züge des NS verstand, wurde Anderes nicht als ‚nationalsozialistisch‘ angesehen: „der Krieg und die Art der Kriegsführung etwa, der Antibolschewismus, aber auch die Verfolgung bestimmter Minderheiten wie der Zigeuner, oder die Heranziehung von Millionen ausländischer Arbeitskräfte zur Zwangsarbeit“ (S. 17).

Auch in dem Aufsatz von *Patrick Wagner*, der die Resozialisierung der NS-Kriminalisten rekonstruiert, kann man Verweise auf die Macht traditioneller, elitär-konservativer Bürgerlichkeit finden. Sie zeigt sich in den ideologischen und moralischen Maßstäben, die die ehemaligen Sipo-Kriminalisten,

die einst zehntausende „Berufsverbrecher“ „vorbeugend“ in die KZs deportiert hatten und in den 1950ern in der BKA-Führungsebene integriert wurden, nach dem Kriege anlegten. Über die Wiedereinstellung „entschied die Funktionselite der leitenden Kriminalbeamten letztlich selbst. ... Als untragbar galten nur jene Kollegen, die zuvor gegen den internen Konsument der Funktionselite verstoßen hatten; Verbrechen an Menschen, die selbst nicht der Funktionselite angehört hatten, wurden als verzeihlich angesehen“ (S. 193).

Zu einem ähnlichen Befund kommt *Bernhard Brunner*. Er vollzog die Lebenswege der einstigen Sipo-Chefs nach, die als oberste SS-Kommandeure zwischen 1940 und 1943 in den 17 Regionalpräfekturen des okkupierten Frankreich geherrscht hatten. Bei etwa der Hälfte der rekonstruierbaren Karrieren hatten die Männer nach 1945 weiter ihre bereits in der Weimarer Zeit eingeschlagene traditionelle Laufbahn als Juristen im höheren Verwaltungs- oder Justizdienst verfolgt. Sie „erreichten in den sechziger Jahren die Positionen, die sie aller Wahrscheinlichkeit nach auch in der Weimarer Republik erlangt hätten. Generell galt: Je bürgerlicher und weniger offensichtlich mit diskreditierten Institutionen des NS-Staates verknüpft die bisherige Laufbahn gewesen war, desto besser waren die Chancen auf eine Fortsetzung der Karriere“ (S. 220).

In der Zusammenschau der Aufsätze wird dem Leser die enorme Relevanz der Generationen-Problematik beim Verständnis solcher Wandlungsprozesse deutlich. Man findet immer wieder Belege dafür, daß der Wandel von Mentalitäten und Werten vor allem

an den Wechsel von Generationen gebunden ist. Ideologische Orientierungen verknüpfen sich dabei stets mit den Aufstiegs- und Etablierungsbedürfnissen von Generationen. So ist es kein Zufall, daß in der ÖTV-Kampagne von 1959 gegen die „fast alle Schlüsselstellungen“ beherrschenden SS-Führer in der Kripo auch davon die Rede ist, daß diese „anderen hochqualifizierten, politisch unbelasteten Kriminalbeamten den Aufstieg versperren“ (S. 197).

Christina von Hodenberg kommt in ihrem Beitrag zum Journalismus der 1950er zu dem Ergebnis, daß es die Journalisten der „45er-Generation“ gewesen seien, die kritische Berichte zur NS-Zeit oder zur Entnazifizierung schrieben – und sich dabei über die „Gratisangst der leitenden Herren“ und die „Berufskrankheit unserer Publizistik“, mokierten (S. 305). Diese 45er-Generation habe gute Erfahrungen mit den Alliierten gemacht, und für viele von ihnen galten die westlichen Demokratien und deren Werteordnung als Vorbild. Die Liberalisierung der politischen Kultur des Weststaates sei für sie wichtiger als die Entschuldungsdiskurse der Älteren gewesen. Mit Blick auf verbreitete Klischees fragt die Autorin, wie denn die angebliche „schlagartige“ Etablierung eines „kritischen Journalismus“ und einer „kritischen Öffentlichkeit“ mit der Spiegel-Affäre 1962 möglich gewesen war, wenn in den 1950er Jahren nur Restauration und Konformität gewaltet hätten. „Der Generationswechsel in den Führungsetagen war ein wichtiger Faktor beim Übergang vom Konsensjournalismus zur ‚Zeitkritik‘. Das Nachrücken der 45er in die Chefsessel führte in den 60er Jahren zur Entwicklung eines neuen Berufsverständnisses“ (S. 279,

309). Doch zunächst waren die Vertreter dieser Generation diskursiv in der Minderheit. Denn der Konsens der Trägergeneration des NS war nicht nur defensiv und beschweigend, sondern auch offensiv stilisierend und aggressiv-wehleidig. Bis in die 1960er Jahre hinein waren die westdeutschen Eliten nicht bereit, den Opfern und Überwindern des NS zu verzeihen. Die „frühesten und mitunter auch lautesten Stimmen kamen dabei aus den Kirchen“ wie *Jan Friedmann* und *Jörg Später* in ihrem Aufsatz zur Kollektivschuld-Debatte konstatieren. Aus dem Selbstverständnis der Kirchen als „intakte Ordnungsmächte und ungebeugte Gegenspieler des NS-Regimes“ heraus warfen sie sich zum Subjekt von Vergebung von Schuld auf (S. 69). Die Erörterung von Verantwortlichkeiten und Haftbarkeit wurde durch eine ins Metaphysische gewendete Schuld-Debatte vernebelt und gegen die – im kirchlichen Verständnis lediglich weltlichen – Urteilen folgenden Entnazifizierungs- und Reeducations-Maßnahmen „agitiert.“ „Das deutsche Volk ist viel mehr Opfer als Träger dieser Greuelthaten gewesen“ postulierte der Kölner Kardinal Frings. Nun seien die Deutschen Opfer gleich zweier Ungerechtigkeiten, zunächst die der Nazis und dann die der Siegermächte (S. 73). Die Ursachen des Nationalsozialismus sah man in der Säkularisierung des Abendlandes und in der Moderne, was nun durch eine Lebensführung im christlichen Sinne zu sühnen sei (S. 71 f.)

Auch im Aufsatz von *Nicolas Berg* zu den „Lesarten des Judenmords“ geht es um die Abwehr der Schuld. Anhand der Rezeptionsgeschichte der Holocaust-Bücher von Gerald Reitlinger

(1953, dt. 1956), Raul Hilberg (1961, dt. 1990) und William S. Shirer (1960, dt. 1961) illustriert der Autor die Ignoranz, Häme und Selbstgerechtigkeit der damals tonangebenden Historiker und anderer Kritiker. Ein immer wieder vorgebrachtes Argument war, daß in den Büchern „der Kern der Problematik“, eben das „Wesen des Totalitarismus“, verfehlt würde (Buchheim 1957, Broszat 1963, zit. nach *Berg* S. 108, 118). Gerhard Ritter sah 1948 den Nationalsozialismus nicht mit seiner spezifischen deutschen Vorgeschichte verbunden, sondern als Ergebnis von Atheismus und Demokratismus, der das christliche Weltbild zerstört und totalitäre Systeme ermöglicht habe (*Friedmann/Später* S. 80). Diese Deutung des Wissenschaftlers ähnelt stark den bereits zitierten Deutungen der Kirchen. Und noch im Jahr 1961 raunte Golo Mann in einem relativierenden Vorwort zur Übersetzung zu Shirers „Aufstieg und Fall des Dritten Reiches“ von „verschuldet-unverschuldeter Ausweglosigkeit“ der Deutschen und „den Zwang zu irren, wo es den rechten Weg nicht gibt“ (*Berg*, S. 115).

Das Ausweichen des deutschen Bürgers in das diffuse Raisonement um das Dämonische, den Satan und das Schicksal illustriert auch *Jan Eckel* in seinem Aufsatz „Intellektuelle Transformationen im Spiegel der Widerstandsdeutungen.“ Er zeigt, wie im Diskurs um „den deutschen Widerstand“ (im Westdeutschland der 1950er Jahre verstand man darunter ausschließlich die Verschwörer des 20. Juli 1944) den ehemaligen Volksgenossen eine völlig überdehnte Identifikations- und Projektionsfläche angeboten und eine die Nachkriegszeit einschließende deutsche Leidens- und

Autorinnen und Autoren

- Thomas Ahbe*, Dr. phil., Universität Wien, Institut für Geschichte
(gluemann@rz.uni-leipzig.de)
- Marcelo Caruso*, Dr. phil., Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV, Abteilung Vergleichende Erziehungswissenschaft
(Marcelo.Caruso@rz.hu-berlin.de)
- Jörg Deventer*, PD Dr. phil. habil., Geisteswissenschaftliches Zentrum für Geschichte Mittel- und Osteuropas e. V., Leipzig
- Eckhardt Fuchs*, PD Dr. phil. habil., Universität Mannheim, Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft I (efuchs@rumms.uni-mannheim.de)
- Christoph Gumb*, MA, Humboldt-Universität zu Berlin, SFB 640 „Repräsentation sozialer Ordnungen im Wandel. Interkulturelle und intertemporäre Vergleiche“ (Christoph.Gumb@geschichte.hu-berlin.de)
- Andreas R. Hofmann*, Dr. phil., Universität Leipzig, Historisches Seminar (ahofmann@uni-leipzig.de)
- Georg Krücken*, PD Dr. phil. habil., Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie, Institut für Wissenschafts- und Technikforschung (Georg.Kruecken@uni-bielefeld.de)
- Heike Liebau*, Dr. phil., freischaffende Publizistin und Übersetzerin (Heike_Wodrich@yahoo.de)
- Andreas Mai*, Dr. phil., Universität Leipzig, Akademisches Auslandsamt (mai@uni-leipzig.de)
- Albert Manke*, M. A., Universität zu Köln, Institut für Iberische und Lateinamerikanische Geschichte
- Eugenia Roldán-Vera*, PhD (Cambridge), Humboldt-Universität zu Berlin, SFB 640 „Repräsentation sozialer Ordnungen im Wandel. Interkulturelle und intertemporäre Vergleiche“ (Eugenia.Roldan@rz.hu-berlin.de)
- Jürgen Schriewer*, Prof. Dr. phil., Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV, Abteilung Vergleichende Erziehungswissenschaft (Juergen.Schriewer@rz.hu-berlin.de)
- Thomas Schupp*, cand. phil., Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV, Abteilung Vergleichende Erziehungswissenschaft (Thomas.Schupp@educat.hu-berlin.de)

REVIEW

FERNAND BRAUDEL CENTER

A Journal of the
Fernand Braudel Center for the Study of
Economies, Historical Systems, and Civilizations

Vol. XXVIII in 2005 has special issues on

The Black World and the World-System

Discussions of Knowledge

and

In Honor of Vitorino Magalhães Godinho

Previous Special Issues and Sections still available include:

- XXVII, 4, 2004 — **The Environment and World History**
XXVII, 3, 2004 — **Russia and Siberia in the World-System: German Perspectives**
XXVII, 1, 2004 — **Directions for World-Systems Analysis?**
XXVI, 2, 2003 — **Ecology of the Modern World-System**
XXV, 3, 2002 — **Utopian Thinking**
XXIV, 1, 2001 — **Braudel and the U.S.: *Interlocuteurs valables?***
XXIII, 4, 2000 — **Development Revisited**
XXIII, 1, 2000 — **Commodity Chains in the World-Economy, 1590–1790**
XXII, 4, 1999 — **Caribbean Migrants to Core Zones**
XXII, 3, 1999 — **ReOrientalism?**
XXI, 3 & 4, 1998 — **The States, the Markets, and the Societies: Separate Logics or a Single Domain?**
XX, 3/4, Sum./Fall, 1997 — **Nomothetic vs. Idiographic Disciplines: A False Dilemma?**

A brochure containing the Table of Contents of past issues is available on request.

Institutions \$98/yr.
Individuals \$28/yr.
Non-U.S. addresses,
postage \$8/yr.
Special rate for low gnp
per capita countries \$10/yr.



Managing Editor, *Review*
Fernand Braudel Center
Binghamton University
State University of New York
PO Box 6000
Binghamton, NY 13902-6000

Aus dem Inhalt

Aufsätze

*Jürgen Schriewer/
Marcelo Caruso*

Globale Diffusionsdynamik und kontextspezifische Aneignung. Konzepte und Ansätze historischer Internationalisierungsforschung

Heike Liebau

Von Halle nach Madras: Pietistische Waisenhauspädagogik und englische Appropriationen in Indien

*Eugenia Roldán Vera/
Thomas Schupp*

Bridges over the Atlantic: A Network Analysis of the Introduction of the Monitorial System of Education in Early-Independent Spanish America

Georg Krücken

Imitationslernen und Rivalitätsdruck: Neoinstitutionalistische Perspektiven zur Empirisierung globaler Diffusionsprozesse

Christoph Gumb

Leibeigentheater als Ordnungsmodell. Die Bell-Lancaster-Methode und das russische Militär (1815 – 1825)

Berichte

Andreas Mai

Forschungsbericht: Erfindungen des Tourismus im Vergleich