



# Der Staat im Kleinen

**Imaginationen von Schule  
als Gesellschaftsutopie  
in Frankreich und Spanien um 1900**

**Teresa Hiergeist**

*Königshausen & Neumann*

Teresa Hiergeist

—

Der Staat im Kleinen



Teresa Hiergeist

# Der Staat im Kleinen

Imaginationen der Schule als Gesellschaftsutopie  
in Frankreich und Spanien um 1900

Königshausen & Neumann



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz (BY). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell. <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2025 im Verlag Königshausen & Neumann GmbH  
© Teresa Hiergeist

Verlag Königshausen & Neumann GmbH  
Leistenstraße 7, D-97082 Würzburg  
[info@koenigshausen-neumann.de](mailto:info@koenigshausen-neumann.de)

Umschlag: skh-softics / coverart  
Umschlagabbildung: <https://www.istockphoto.com/de/foto/schar-von-verschiedenen-menschen-versammelt-sich-um-einen-leeren-kreis-gm1356210554-430442819> (letzter Aufruf: 28.01.2025)  
Druck: docupoint, Magdeburg

<https://doi.org/10.36202/9783826089480>  
Print-ISBN 978-3-8260-8947-3  
PDF-ISBN 978-3-8260-8948-0

[www.koenigshausen-neumann.de](http://www.koenigshausen-neumann.de)

Whenever we have in mind the discussion of a new movement in education, it is especially necessary to take the broader, or social, view. [...] The modification going on in the method and curriculum of education is as much a product of a changed social situation, and as much an effort to meet the needs of the new society that is forming.

John Dewey: *The School and Society*



## Inhaltsverzeichnis

|          |                                                                                                        |            |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>0</b> | <b>Schule als Gesellschaft <i>en miniature</i></b>                                                     | <b>9</b>   |
| <b>1</b> | <b>Auf der Suche nach der idealen Schule und Gesellschaft</b>                                          | <b>19</b>  |
| 1.1      | Bürger:innen von morgen                                                                                | 19         |
| 1.2      | Bauen und Lesen für eine neue Gesellschaft                                                             | 25         |
| 1.3      | Schule und der Kampf um die gesellschaftliche Macht                                                    | 35         |
| 1.3.1    | Spannungen im schulischen Feld Frankreichs                                                             | 36         |
| 1.3.2    | Kollisionen im schulischen Feld Spaniens                                                               | 51         |
| 1.3.3    | Indoktrinierung in der Schule                                                                          | 59         |
| 1.4      | Professionalisierung des Unterrichts                                                                   | 64         |
| 1.4.1    | Staat macht Schule                                                                                     | 65         |
| 1.4.2    | Die Kunst der Pädagogik                                                                                | 75         |
| 1.4.3    | Lehrer:innen zwischen Faulheit und Transzendenz                                                        | 81         |
| 1.5      | Fazit                                                                                                  | 101        |
| <b>2</b> | <b>Sind Kinder (a)sozial? Bürger:innen zwischen Untertänigkeit und Mündigkeit</b>                      | <b>103</b> |
| 2.1      | Von Natur aus ‚schlecht‘/ ‚gut‘                                                                        | 103        |
| 2.2      | Machtverteilung in der Schule                                                                          | 125        |
| 2.2.1    | Überwachen und Strafen im Klassenzimmer                                                                | 125        |
| 2.2.2    | Wider den absolutistischen Unterricht                                                                  | 150        |
| 2.2.3    | Sozialkompetenz <i>in nuce</i>                                                                         | 169        |
| 2.3      | Kontextualisierendes Fazit                                                                             | 182        |
| <b>3</b> | <b>(Staats-)Bürgerliche Qualitäten? Schüler:innen zwischen Gesellschaftlichkeit und Individualität</b> | <b>185</b> |
| 3.1      | Die ‚wahren‘ Werte                                                                                     | 191        |
| 3.1.1    | Bürgerliche Pflichten: Gesellschaft > Ich                                                              | 191        |
| 3.1.2    | Individuelle Freiheit: Ich > Gesellschaft?                                                             | 210        |
| 3.2      | Schulische Wertevermittlung                                                                            | 225        |
| 3.2.1    | <i>Repetitio</i> und <i>Imitatio</i>                                                                   | 225        |
| 3.2.2    | Selbstfindung und Kreativität                                                                          | 240        |
| 3.3      | Kontextualisierendes Fazit                                                                             | 265        |

|          |                                                                                                          |            |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>4</b> | <b>Führung und/oder Partizipation? Schüler:innen<br/>zwischen Determinismus und Handlungsmacht .....</b> | <b>269</b> |
| 4.1      | Invarianten in der Erziehung .....                                                                       | 270        |
| 4.2      | Mit harten Bandagen gegen die Prädetermination .....                                                     | 293        |
| 4.3      | Determinismus als Machtstrategie.....                                                                    | 308        |
| 4.4      | Von der Selbstverwirklichung zur Handlungsmacht .....                                                    | 333        |
| 4.5      | Kontextualisierendes Fazit .....                                                                         | 368        |
| <b>5</b> | <b>Integrale Schulbildung? Die ganze Gesellschaft<br/>und die Summe ihrer Teile .....</b>                | <b>371</b> |
| 5.1      | Der Geist des Klerikalismus und Positivismus.....                                                        | 374        |
| 5.2      | Geist und Körper: Die fitte Nation .....                                                                 | 384        |
| 5.3      | Geist, Körper und Psyche: Souverän im eigenen Haus .....                                                 | 394        |
| 5.4      | Geist, Körper, Psyche und Spiritualität: <i>whole in one</i> .....                                       | 409        |
| 5.5      | Kontextualisierendes Fazit .....                                                                         | 438        |
| <b>6</b> | <b>Zusammenfassung .....</b>                                                                             | <b>441</b> |
|          | Bibliographie .....                                                                                      | 449        |

## Schule als Gesellschaft *en miniature*

Chaque enfant qu'on enseigne est un homme qu'on gagne.  
 Quatre-vingt-dix voleurs sur cent qui sont au bain  
 Ne sont jamais allés à l'école une fois,  
 Et ne savent pas lire, et signent d'une croix.  
 C'est dans cette ombre-là qu'ils ont trouvé le crime.  
 L'ignorance est la nuit qui commence l'abîme.  
 Où rampe la raison, l'honnêteté périt.  
 Dieu, le premier auteur de tout ce qu'on écrit,  
 A mis, sur cette terre où les hommes sont ivres,  
 Les ailes des esprits dans les pages des livres.  
 Tout homme ouvrant un livre y trouve une aile, et peut  
 Planer là-haut où l'âme en liberté se meut.  
 L'école est sanctuaire autant que la chapelle.  
 L'alphabet que l'enfant avec son doigt épelle  
 Contient sous chaque lettre une vertu; le cœur  
 S'éclaire doucement à cette humble lueur.  
 Donc au petit enfant donnez le petit livre.  
 Marchez, la lampe en main, pour qu'il puisse vous suivre. [...]¹

Dieses flammende Plädoyer für die flächendeckende Beschulung aus Victor Hugos Feder ist unter dem Titel „Écrit après la visite d'un bain“ im Gedichtband *Les quatre vents de l'esprit* (1881) erstveröffentlicht. In paargereimtem, klassischem Alexandriner konstruiert es den Unterricht als heroische Errettung der Kinder aus einer gleichsam naturgemäßen Kriminalität. Durch ihn werden sich die Schüler:innen ihrer ‚Menschlichkeit‘ bewusst, sie treten über von der metaphorischen Dunkelheit ins Licht. Gerade Schreiben und Lesen sind dabei als Schlüsselkompetenzen ins Feld geführt, welche die Kinder der Ignoranz entheben und ihre ‚Vernunft‘ wecken. Dieser humanistische

---

1 Victor Hugo: „Écrit après la visite d'un bain“, in: Ders.: *Œuvres complètes* (vol. 8), Paris: Le club français du livre, 1952, 883–884, hier: 883.

und rationalistische und damit auch bürgerliche Gedanke der unmittelbaren Verknüpfung von Bildung und sittlicher Integrität,<sup>2</sup> birgt utopisches Potenzial, da er suggeriert, die Schule bereite den Boden für ein gelungenes soziales Miteinander. Darüber erklärt sich auch der sakralisierende Gestus der Passage, der sich bemerkbar macht, wenn die Schule als Heiligtum und Gott als *premier auteur* und damit als Ursprung des Alphabetismus gefasst wird. Der Unterricht für alle bildet den Gründungsmythos einer Gesellschaft, aus der dank der moralischen Einigkeit sämtlicher Mitglieder Konflikte und Ungerechtigkeiten getilgt sind; er ebnet soziale Unterschiede ein und generiert Einheit.

Hieran ist eine gleichzeitig pessimistische und optimistische Auffassung von den Kindern gekoppelt: Zum einen kommen diese offensichtlich moralisch unversiert zu Welt; zum anderen sind sie nicht statisch, sondern besitzen das prinzipielle Potenzial, sich mit Hilfe der Schule weiterzuentwickeln und gesellschaftsfähig zu werden.<sup>3</sup> Dazu passt auch die implizit mitschwingende Idee der Anleitung durch eine aufgeklärte, erwachsene Person. Der Erfolg der Sozialisierung hängt – wie das Gedicht formuliert – von deren Bereitschaft ab, dem *petit enfant le petit livre* zu überreichen. Die Schüler:innen sind hier in einer passiven Rolle modelliert, während die Lehrkraft generös und heldenhaft erscheint. Die Auffassung, es brauche eine Führerfigur, um die bislang unbeschulten Kinder, die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts vorwiegend der Arbeiter:innenklasse entstammen,<sup>4</sup> aus ihrer

---

2 Zu den diskursiven Grundlagen bürgerlicher Identitätsentwürfe im 19. Jahrhundert vgl. Sarah Maza: „Construire et déconstruire la bourgeoisie. Discours politique et imaginaire social au début du XIX<sup>e</sup> siècle“, in: *Revue d'histoire du XIX<sup>e</sup> siècle* 34 (2007), s.p.

3 Diese Argumentation lässt eine gewisse ideologische Aufladung erkennen: erstens, weil die Idee, dass Schulunterricht allein zur Überwindung sozialer Unterschiede ausreichen könnte, angesichts der im 19. Jahrhundert recht ausgeprägten sozialen Spannungen simplifizierend ist; zweitens, weil die geistigen Defizite der Verbrecher:innen als Ursache von Kriminalität angenommen werden, während die existenziellen Notlagen, aus denen heraus die erwähnten Diebstähle in der damaligen Zeit geschehen, ausgeklammert sind; und drittens, weil ausschließlich die ermächtigende Funktion der Schule hervorgehoben wird, während etwaige problematische Seiten unthematisiert bleiben.

4 Vgl. Robert Gildea: *Education in Provincial France 1800–1914*, Oxford: Clarendon Press, 1983, 209–214; Aida Terrón: „Educación, movimiento obrero y

moralischen Ungeformtheit herauszuholen, unterstreicht eben die soziale Hierarchie, die im gleichen Atemzug überwunden werden soll.<sup>5</sup>

Insgesamt betont Hugos Hymnus also nicht nur die Wichtigkeit einer lückenlosen Beschulung und Alphabetisierung, sondern er zeugt auch von den Hoffnungen auf eine friedliche Einigung der sozial und politisch als gespalten wahrgenommenen französischen Gesellschaft der Dritten Republik unter bürgerlicher Ägide.<sup>6</sup> Nicht nur der Wissensstand des Nachwuchses, sondern auch die (Um-)Gestaltung des gesellschaftlichen Miteinanders und die Kontinuität der Gemeinschaft stehen also auf dem Spiel. Und an sie gekoppelt sind ein bestimmtes Menschenbild, eine bestimmte Vorstellung sozialer Ordnung und eine bestimmte Meinung zur optimalen Regierungsform und -praxis. Im Sprechen über Schule artikuliert sich insofern eine politische, soziale und kulturelle Position.

Dies gilt nicht nur für den untersuchten Text. Die Schule stellt im Zeitraum zwischen 1850 bis 1930, wo die Einführung der allgemeinen Schulpflicht, die zunehmende Beschulung auch ärmerer und weiblicher Personen und die Professionalisierung der Lehrer:innenausbildung grundlegende Umstrukturierungen des edukativen Felds anstoßen, in Frankreich und Spanien einen diskursiven Knotenpunkt dar, an den nahezu sämtliche sozialen Akteur:innen anschließen, um ihre Vorstellungen idealen Zusammenlebens zu verhandeln. Dies kann explizit artikuliert sein, wie etwa in Yves Laurent Lazennecs „Mémoire“ (1861) oder Joseph Marie de Gérandos *Curso normal para maestros de primeras letras* (1853), welche die Schule als Gesellschaft im Kleinen denken:

„L'école est un monde en miniature.“ Là, on forme l'esprit de la jeunesse par la leçon et les exemples; là, on cultive toutes les intelligences en les initiant à la pratique des vertus morales et chrétiennes; là, on apprend à vivre en société, à respecter Dieu et le prochain, les

---

sindicalismo (España, siglo XX)“, in: *Historia de la educación* 37 (2018), 69–114, hier: 71.

- 5 Es wird suggeriert, gebildete Bürgerliche hätten in dieser Hinsicht bereits einen Vorsprung erworben und befänden sich mithin legitimerweise im Zentrum der Macht, während die ärmeren Schichten, um aufzuschließen, auf die Zuwendung ‚von oben‘ angewiesen seien.
- 6 Vgl. Maurice Crubellier: *L'enfance et la jeunesse dans la société française. 1800–1950*, Paris: Armand Colin, 1979, 9.

lois et les règlements qui émanent du Chef de l'État; le mérite est récompensé, la paresse et le vice sont punis. En un mot, c'est la préparation à la vie sociale; c'est une ressource incontestable pour les familles, c'est le triomphe de la civilisation.<sup>7</sup>

La escuela es para el niño una imagen de la sociedad en que ha de vivir algún día; [...] La reunión de los niños en las escuelas de primeras letras comienza ya á despertar la simpatía en el mero hecho de formar con ellos una pequeña comunidad bajo la dirección de un solo guía.<sup>8</sup>

Es kann sich aber auch indirekt zeigen: Wie Schulstunde, Schultag und Schuljahr ablaufen, welche architektonischen und infrastrukturellen Bedingungen, Praktiken und Objekte sie bestimmen, welche Instanzen sie mitgestalten, welche Handlungsspielräume diese besitzen, wie sie miteinander interagieren, über welche Autoritäten und Referenzen sie ihr Vorgehen legitimieren und was sie als Bildungsziel formulieren – all dies sind hochgradig (bio)politische Angelegenheiten, welche die öffentliche Aufmerksamkeit in Zeiten umfassender Destabilisierung kollektiver Identität, wie sie das ausgehende 19. Jahrhundert für Frankreich und Spanien darstellen (*crise de 1871, regeneracionismo*),<sup>9</sup> in besonderer Weise bündeln.

Die vorliegende Monographie nimmt diese diskursive Verzahnung von Schulbildung und (idealer) Gesellschaftsorganisation zum Aus-

---

7 Yves Laurent Lazennec: „Mémoire“, in: Gilbert Nicolas (Hrsg.): Quand les instituteurs répondaient au ministre. Mémoires des maîtres de l'enseignement primaire sous le Second Empire, Rennes: Presses universitaires, 2012, 100–107, hier: 100.

8 Baron de Gérando: Curso normal para maestros de primeras letras, o preceptos de educación física, moral e intelectual, con aplicación a las escuelas de primera enseñanza, Madrid: Biblioteca económica de educación y enseñanza, 1853, 69. Joseph Marie de Gérando besitzt eine besondere Verbindung zu Spanien, zumal er während der napoleonischen Besatzung als Verwaltungsbeamter in Oberkatalonien eingesetzt ist (vgl. Martin H. Herrnsstadt: Menschenbeobachtung und Selbstverwaltung. Joseph-Marie de Gérando und das nachrevolutionäre Selbst, Göttingen: Wallstein, 2023, 324). Sein *Cours normal des instituteurs primaires* (1832) ist in Spanien vielgelesen.

9 Vgl. Roger Magraw: France, 1800–1914. A Social History, London: Routledge, 2014, 66; Joseph Harrison: „The Historical Background to the Crisis of 1898“, in: Joseph Harrison/Alan Hoyle (Hrsg.): Spain's 1898 Crisis. Regenerationism, Modernism, Post-Colonialism, Manchester: University Press, 2000, 1–8.

gangspunkt, um die für den Zeitraum um 1900<sup>10</sup> charakteristischen, impliziten Auffassungen vom sozialen Miteinander auszuloten. Die im Teilsystem ‚Schule‘ simultan verbreiteten und teils auch kontrastierenden Kulturen, Praktiken und Werte und die sich in und an ihm vollziehenden dynamischen Aushandlungsprozesse korreliert sie sowohl mit sozialstrukturellen und polittheoretischen Haltungen und Auffassungen von der Möglichkeit gesellschaftlicher Transformation als auch mit den Imaginationen der Qualität und Relevanz sozialer Kohäsion und Partizipation. Damit möchte sie einerseits einen Beitrag zur Aufarbeitung des bislang in der Forschung eher punktuell beachteten, obschon in den öffentlichen Debatten, Kunst und Literatur hochpräsenten Gegenstands ‚Schulbildung um 1900‘ leisten, andererseits möchte sie dem Verständnis der politsystemischen Inkonsistenzen<sup>11</sup> Frankreichs und Spaniens<sup>12</sup> im Konstitutionalisierungsprozess<sup>13</sup> sowie ihrer Tendenz

- 
- 10 Der Untersuchungszeitraum umfasst die zweite Hälfte des 19. und das erste Drittel des 20. Jahrhunderts. Dieser Abschnitt ist so gewählt, weil zum einen in ihm grundlegende Transformationen des schulischen Felds stattfinden (→ 1.2 sowie 1.4), zum anderen die politischen Systeme in ihm überaus dynamisch sind, was darauf schließen lässt, dass die Neuverhandlung beider Gesellschaftsbereiche in ihm ein wichtiges Anliegen darstellt.
  - 11 Das 19. Jahrhundert stellt eine Epoche einschneidender und rapider Umwälzungen auf sozialem und politischem Gebiet dar, die gerade in Frankreich und Spanien von einer raschen Abfolge unterschiedlicher, mitunter konträrer politischer Systeme gekennzeichnet ist (vgl. Uwe Backes: „Staatsformen des 19. Jahrhunderts“, in: Alexander Gallus/Eckhard Jesse (Hrsg.): Staatsformen von der Antike bis zur Gegenwart, Köln: Böhlau, 2007, 187–222, hier: 187). Robert J. Goldstein spricht von einer mehrfachen Pendelbewegung zwischen Monarchie und Republik (vgl. Robert J. Goldstein: Political Repression in 19<sup>th</sup> Century Europe, London: Routledge, 1983, 4–5).
  - 12 Wenn Frankreich und Spanien in dieser Studie gemeinsam in den Blick gelangen, so handelt es sich dabei um keine rein heuristische Entscheidung, sondern es wird zuvorderst der Tatsache Rechnung getragen, dass die beiden Länder *in puncto* Schulbildung vielfältig vernetzt sind und ein reger Kulturtransfer (pädagogische Traktate oder Lehrbücher betreffend) zwischen ihnen stattfindet. In den Ausführungen wird dieser personale und geistige Austausch in den Netzwerken des schulischen Felds wiederholt hervortreten.
  - 13 Seit den 1830er Jahren formieren sich in den europäischen Ländern im Zuge stärkerer internationaler Vernetzung und ökonomischen Progressismus Verfassungsbewegungen, die einerseits den Demokratisierungsprozess vorantreiben, andererseits dazu beitragen, dass die etablierten politischen Systeme spätestens ab

zum Utopismus und Extremismus<sup>14</sup> zuarbeiten. Ziel ist es, den Untersuchungszeitraum als Periode zu konstruieren, in der sich die Auffassungen von Bildung, Gesellschaft und idealer Staatsform in Aushandlung und Transformation befinden und sich Haltungen formieren, die für die Auffassung des sozialen und politischen Miteinanders bis heute bestimmend sind.

Als Korpus, anhand dessen die Determinanten dieses Prozesses profiliert werden, zieht die Untersuchung unterschiedlichste Drucksergebnisse heran, in denen sich die Verflechtung von Schulbildung und Gesellschaftlichkeit zeigt. Hierzu zählen schulpolitische Stellungnahmen, administrative Handreichungen für den Schulbetrieb, pädiatrische, kinderpsychologische und vor allem pädagogische Fachtraktate ebenso wie Unterrichtswerke, Kinderbücher und Schulfiktionen.<sup>15</sup> Überwiegend bilden textuelle Äußerungen den Untersuchungsgegenstand, vereinzelt gelangen aber auch Illustrationen sowie materialkulturelle Elemente zur Analyse. Das Korpus erreicht mithin über die Thematik statt über eine heuristische Beschränkung Homogenität, zumal davon ausgegangen wird, dass sich Imaginationen von Gesell-

---

1910 nicht mehr als effektiv, stabil und legitim wahrgenommen werden (vgl. Detlef Lehnert: „Europäischer Konstitutionalismus. Geschichte, Theorie, Perspektiven“, in: Ders. (Hrsg.): Konstitutionalismus in Europa. Entwicklung und Interpretation, Köln: Böhlau, 2014, 9–31, hier: 10). In Frankreich wird heftig um die Verfassung gerungen, wobei sich ihr Stellenwert mit diesen Diskussionen unablässig verschiebt. Bereits Napoleons *code civil* ist mit der Intention redigiert, die Defizite der Verfassung auszugleichen (vgl. Olivier Beaud: „Constitution, Ownership, and Human Rights“, in: Kelly L. Grotke/Markus J. Prutsch (Hrsg.): Constitutionalism, Legitimacy, and Power. Nineteenth-Century Experiences, Oxford: University Press, 2014, 127–142, hier: 136). Auch in Spanien sorgt die Simultaneität von Verfassungsausarbeitung und -reform im Verlauf des 19. Jahrhunderts für politische Instabilität (vgl. Marta Lorente Sariñena: „Del control de los hombres al control de las leyes. Parlamento y Constitución en España (1810–1931)“, in: Anna Gianna Manca/Luigi Lacchè (Hrsg.): Parlamento e Costituzione nei sistemi costituzionali europei ottocenteschi, Bologna: il Mulino, 2000, 187–212, hier: 195).

- 14 Vgl. Céline Beaudet: *Les milieux libres. Vivre en anarchiste à la Belle Époque en France*, Toulouse: Les éditions libertaires, 2006, 203; Laura Vicente: *Historia del anarquismo en España*, Madrid: Catarata, 2013, 56.
- 15 Gemeint sind damit literarische Texte, die sich an ein erwachsenes Zielpublikum wenden, die Schule als Chronotopos und Lehrer:innen und Schüler:innen als Protagonist:innen wählen.

schaft in sämtlichen kulturellen Artefakten gleichermaßen manifestieren können und es insofern fruchtbar ist, sie – unter Berücksichtigung ihrer inhaltlichen und inszenatorischen Spezifika und ihrer historischen und situativen Implikationen – gemeinsam zu beleuchten.

Grundlegend für die Studie ist Benedict Andersons Konzept der *imagined communities*. Die Idee, wonach die Vorstellungen von Gemeinschaft im Sprechen und Handeln so aktualisiert und legitimiert werden, dass sie für die Mitglieder Realität werden,<sup>16</sup> bildet die Basis der Annahme, dass über die Schule und die an sie geknüpften Performanzen eine Artikulation der Vorstellungen von Gesellschaft möglich ist. Überdies knüpfen die Ausführungen an die soziologischen Forschungen zu Kindheit, Schule und Erziehung an, die konstatieren, Schulen verfolgten das normative Ziel, Kinder auf das ‚Erwachsenenalter‘, d.h. auf bestimmte wertmäßige und habituelle Codes<sup>17</sup> sowie auf die Interaktion in bürokratischen Umgebungen vorzubereiten,<sup>18</sup> ihre soziale Ausgangsposition zu reproduzieren<sup>19</sup> oder in Frage zu stellen.<sup>20</sup> Verstanden wird Schule dabei nicht als präzedente institutionelle Einheit, die auf die Schüler:innen einwirkt, sondern als Konstrukt, das durch die unablässigen, interaktiven Prozesse struktureller (Re-)Produktion sämtlicher beteiligter Akteur:innen geschaffen wird.<sup>21</sup> Nicht zuletzt stützt sich die Argumentation auf die Grundideen des interdisziplinären Wissenschaftsfelds *Critical Childhood/Educational Studies*, das sich in den vergangenen 20 Jahren verstärkt der Frage gewidmet hat, inwiefern die epochen- und situationsspezifische soziale

---

16 Vgl. Benedict Anderson: *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London: Verso, 2006, 7.

17 Vgl. Maureen T. Hallinan: „The Normative Culture of a School and Student Socialization“, in: Lary V. Hedges/Barbara Schneider (Hrsg.): *The Social Organization of Schooling*, New York: Russell Sage Foundation, 2005, 129–146, hier: 145.

18 Vgl. Steven Brint: *Schools and Societies*, Stanford: University Press, 2017, 169–170.

19 Vgl. Pierre Bourdieu/Jean-Claude Passeron: *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris: Minuit, 1964, 44.

20 Vgl. Randall Collins: „Comparative and Historical Patterns of Education“, in: Maureen Hallinan (Hrsg.): *Handbook of the Sociology of Education*, New York: Kluwer Academic, 2000, 213–240, hier: 214.

21 Vgl. Charles E. Bidwell: „A Sociological Agenda for Research on Education“, in: Lary V. Hedges/Barbara Schneider (Hrsg.): *The Social Organization of Schooling*, New York: Russell Sage Foundation, 2005, 15–36, hier: 21.

Kategorisierung als Kind Machtrelationen etabliert und zementiert, das heißt: Überwachung, Normalisierung, Ausschluss, Klassifizierung, Individualisierung und Totalisierung erzeugt,<sup>22</sup> Abhängigkeit schafft und Agency limitiert.<sup>23</sup> ‚Kind‘ wäre demnach ein *signifiant*, das dazu beiträgt, Aetonormativität zu erzeugen,<sup>24</sup> soziale Hierarchisierungen natürlich erscheinen zu lassen<sup>25</sup> und etablierte adultistische Institutionen, Strukturen und Handlungsweisen zu rechtfertigen.<sup>26</sup> Die vorliegende Arbeit erhebt dabei – anders als dies bei manchen der angeführten Referenzen üblich ist – keinen normativen Anspruch, sondern geht rein deskriptiv vor. Nichtsdestotrotz hält sie die Augen für Manifestationen kindlicher Agency offen, das heißt für diejenigen Momente, in denen das Handeln oder Sprechen von Kindern Machtstrukturen unterläuft.

Die Ausführungen gliedern sich in fünf Teile. Das kontextualisierende Kapitel 1 skizziert die institutionellen und imaginären Veränderungen, welche die staatlichen, klerikalen und freien Schulen in Frankreich und Spanien um 1900 prägen. Daran schließen vier Kapitel an, die unterschiedliche Aspekte der diskursiven Verknüpfung von Schule und Gesellschaft in den Blick nehmen: Kapitel 2 geht der Frage nach, welche Vorstellungen der sozialen Fähigkeiten der Kinder zirkulieren und welche Möglichkeiten jeweils gesehen werden, diese durch die schulische Erziehung zu verändern oder ergänzen. Kapitel 3 wid-

---

22 Vgl. Glenda Mac Naughton: *Doing Foucault in Early Childhood Studies. Applying Post-Structural Ideas*, London/New York: Routledge, 2009, 24.

23 Vgl. Shurlee Swain: „Locating the Child Within the History of Childhood“, in: Joanne Faulkner/Magdalena Zolkos (Hrsg.): *Critical Childhood Studies and the Practices of Interdisciplinarity. Disciplining the Child*, Lanham: Lexington, 2016, 3–14, hier: 7.

24 ‚Aetonormativität‘ bezeichnet die Normalsetzung der Erwachsenen- und Marginalisierung der Kinderperspektive. Sie bildet ein konstitutives Merkmal adultistischer Kulturen (vgl. Maria Nikolajeva: „Theory, Post-Theory, and Aetonormative Theory“, in: *Neohelicon* 36.1 (2009), 13–24, hier: 15).

25 Vgl. Gail Hawkes/Danielle Egan: „The Nature of the Child and the Child of Nature“, in: Joanne Faulkner/Magdalena Zolkos (Hrsg.): *Critical Childhood Studies and the Practices of Interdisciplinarity. Disciplining the Child*, Lanham: Lexington, 2016, 63–82, hier: 63.

26 Vgl. Manfred Liebel/Philip Meade: *Adultismus. Die Macht der Erwachsenen über die Kinder. Eine kritische Einführung*, Berlin: Bertz + Fischer, 2023, 95.

met sich dem Thema, welche Qualitäten der Unterricht aus Sicht der unterschiedlichen Gruppierungen in Hinblick auf die künftige Rolle der Kinder als Staatsbürger:innen befördern kann und soll. Kapitel 4 befasst sich damit, als wie formbar die Schüler:innen angesehen werden, indem es sich mit Verhandlungen von Determinismus und Handlungsmacht im pädagogischen Kontext auseinandersetzt. Kapitel 5 untersucht, welche Ebenen des menschlichen Seins die schulische Erziehung ansprechen soll und wie Debatten um gesellschaftliche Kohäsion damit verknüpft sind. Insgesamt wird also ein Schlaglicht auf die diskursiven Transformationen geworfen, die um 1900 in Spanien und Frankreich in Bezug auf die Definitionen, Formen und Möglichkeiten sozialer und politischer Organisation zirkulieren mit dem Ziel, das verhältnismäßig ausgiebige Schwanken der beiden Länder zwischen Monarchie und Republik in der Frühphase des Konstitutionalismus zu verstehen, die Koexistenz königlich-souveräner und volkssouveräner Prinzipien in der politischen Theorie nachzuvollziehen und damit mit den Wurzeln einer Gesellschaftsauffassung in Kontakt zu kommen, die für die beiden Länder bis ins heutige öffentliche Geschehen hinein prägend geblieben ist.



## Auf der Suche nach der idealen Schule und Gesellschaft

### 1.1 Bürger:innen von morgen

Kinder gewinnen als soziale Gruppe in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts merklich an Sichtbarkeit. Politik, Wirtschaft, Wissenschaft, Medien und Literatur wenden sich ihnen zu: Debatten über Natalität und Kindersterblichkeit,<sup>27</sup> Pädiatrie und Kinderpsychologie,<sup>28</sup> die rechtliche Regulierung von Kinderarbeit und Adoption,<sup>29</sup> die Formulierung von Kinderrechten,<sup>30</sup> die Pädagogisierung des Umgangs mit ihnen,<sup>31</sup> die Herausbildung einer kommerziellen Kinderkultur mit Spielzeug, Zeitschriften und Büchern<sup>32</sup> und ihr gehäuftes Auftauchen als Motive künstlerischer Darstellungen sowie als Protagonist:innen in der Literatur<sup>33</sup> sind Indizien dafür, dass sie schrittweise als politische,

- 
- 27 Vgl. Hugh Cunningham: *Children and Childhood in Western Society Since 1500*, London: Routledge, 2021, 140.
  - 28 Vgl. Florian Essner: „Die verwissenschaftlichte Kindheit“, in: Meike Sophia Baader/Florian Essner/Wolfgang Schröer (Hrsg.): *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*, Frankfurt: Campus, 2014, 124–153, hier: 130–136.
  - 29 Vgl. Beatriz Alcubierre Moya: „La infantilización del niño“, in: Armando Villega/Natalia Talavera/Roberto Monroy (Hrsg.): *Figuras del discurso. Exclusión, filosofía y política*, Mexiko-Stadt: Bonilla Artigas, 2016, 321–346, hier: 333.
  - 30 Vgl. Friederike Wapler: „Kinderrechte“, in: Johannes Drerup/Gottfried Schweiger (Hrsg.): *Handbuch Philosophie der Kindheit*, Berlin: Metzler, 2019, 121–127, hier: 125.
  - 31 Vgl. Johanna Mierendorff: „Kindheit(en) in modernen Gesellschaften“, in: Johannes Drerup/Gottfried Schweiger (Hrsg.): *Handbuch Philosophie der Kindheit*, Berlin: Metzler, 2019, 26–34, hier: 29.
  - 32 Vgl. Daniel Thomas Cook: „Children as Consumers“, in: Paula S. Fass (Hrsg.): *The Routledge History of Childhood in the Western World*, London/New York: Routledge, 2013, 283–295, hier: 292; José María Borrás Llop: *Historia de la infancia en la España contemporánea*, Madrid: Ministerio de trabajo y asuntos sociales/Fundacion Germán Sánchez Ruipérez, 1996, 47.
  - 33 Vgl. „Enfant“, in: Philippe Hamon/Alexandre Viboud: *Dictionnaire thématique du roman de mœurs, 1850–1914*, Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 2003, 224–230.

ökonomische, kulturelle und emotionale Ressource erschlossen werden.<sup>34</sup> Gleichzeitig lädt sich das Sprechen über Kinder mit einer utopischen, bisweilen nahezu sakralen Energie auf:<sup>35</sup> Nicht nur avancieren diese zu Garanten des häuslichen Glücks, sie werden zunehmend auch für die Zukunft von Staat und Gesellschaft verantwortlich gezeichnet.<sup>36</sup>

Wiederholt taucht in diesem Zusammenhang die Formulierung auf, dass Kinder die Bürger:innen von morgen seien. So bezeichnet sie etwa Eugenio García Barbarín in „La escuela educativa“ (1894) als „hombre[s] del porvenir“,<sup>37</sup> Ferdinand Buisson meint in *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (1887), „l'enfant [...] contient en germe tout l'avenir“<sup>38</sup> und auch Sébastien Faure bekräftigt in „L'enfant“ (1921): „[J]e ne connais pas de sujet plus captivant; il n'en est pas qui le dépasse en importance [...]. L'enfant, c'est l'avenir“.<sup>39</sup> Noch stärker auf die politische Rolle zugespitzt bedeutet dies mit den Worten Pablo Montesinos in *Manuel para los maestros de escuelas de párvulos* (1840): „Los que comienzan siendo buenos hijos serán luego hombres robustos, buenos esposos, buenos padres y buenos ciudadanos“<sup>40</sup> oder formuliert im anonym verfassten *Le bon petit écolier* (1852) „Le bon écolier sera plus tard un bon citoyen. Le mauvais élève, au contraire, est un mauvais enfant; il sera un mauvais ouvrier, un mauvais

- 
- 34 Vgl. Viviana A. Zelizer: *Pricing the Priceless Child. The Changing Social Value of Children*, Princeton: University Press, 1985, 212; Rosa Ballester/Emilio Balaguer: „La infancia como valor y como problema en las luchas sanitarias de principios de siglo en España“, in: *Dynamis* 15 (1995), 177–192, hier: 177–180.
  - 35 Vgl. Hans-Christian Harten: *Utopie und Pädagogik in Frankreich 1789–1860*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 1996, 9.
  - 36 Vgl. Beatriz Alcubierre Moya: *Niños de nadie. Usos de la infancia menesterosa en el contexto borbónico*, Madrid: Iberoamericana, 2018, 181.
  - 37 Eugenio García Barbarín: „La escuela educativa“, in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (Mai 1894), 342–344, hier: 343.
  - 38 Ferdinand Buisson: *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (vol. 1), Paris: Hachette, 1887, 837.
  - 39 Sébastien Faure: „L'enfant“, in: Ders.: *Écrits pédagogiques de Sébastien Faure*, Paris: Éditions du monde libertaire, 1992, 87–114, hier: 87 sowie 92.
  - 40 Pablo Montesino: *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*, publicado por la Sociedad encargada de propagar y mejorar la educación del pueblo, Madrid: Imprenta Nacional, 1840, 21.

maître, un mauvais père, un mauvais homme, dans quelque position qu'il soit".<sup>41</sup>

Diese Äußerungen verdeutlichen, dass die Kindheit um 1900 eine spezifische Zeitlichkeit besitzt,<sup>42</sup> die sich durch ihre Vorläufigkeit auszeichnet. Kinder befinden sich in beständigem Wandel, sie sind, „la semence aujourd'hui, l'épi demain, la moisson après-demain“,<sup>43</sup> wodurch sie hochgradig dynamisch, kaum arretier- oder greifbar erscheinen. Allerdings besitzt diese Performativität ein eindeutiges Telos, nämlich die als invariable Konstante konstruierte Position des Erwachsenen. In Hinblick darauf ist das Kind stets ein ‚Noch-nicht‘: ein Keim, aber noch keine ausgewachsene Pflanze,<sup>44</sup> die Wiege der Menschlichkeit, aber noch nicht die Menschlichkeit selbst.<sup>45</sup> Aus dieser Konzeptualisierung des Kindlichen als dynamischer Offenheit, die gen die geschlossene Form des Erwachsenenalters strebt, resultiert eine Ambivalenz, die den Kindern gleichzeitig Visibilität verschafft, diese jedoch relativierend einklammert, so dass sie unmündig, abhängig und alterisierbar bleiben.<sup>46</sup> Unumwunden formuliert diese adultistische Haltung Eugène Maillat in *L'éducation* (1893): „L'idéal de l'éducation, c'est, sans doute, de préparer l'homme dans l'enfant, mais sans oublier que l'enfant n'est pas tout de suite un homme“. <sup>47</sup>

Damit sind auch die Funktionen der Differenzierung von Kindheit und Erwachsenenalter angedeutet: Die Unfertigkeit der Kinder bietet

---

41 S.a.: Le bon petit écolier ou l'enfant et ses devoirs, Beaune: C. Damongéot, 1852, 6–7.

42 Vgl. Hartmut von Henting: „Vorwort zur deutschen Ausgabe“, in: Philippe Ariès: Geschichte der Kindheit, München: dtv, 2007, 7–44, hier: 34.

43 Sébastien Faure: „L'enfant“, in: Ders.: Écrits pédagogiques de Sébastien Faure, Paris: Éditions du monde libertaire, 1992, 87–114, hier: 111.

44 Vgl. Sébastien Faure: Propos d'éducateur. Modeste traité d'éducation physique, intellectuelle et morale, Paris: Bidault, 1933, 4.

45 Vgl. Gabriel Compayré: L'évolution intellectuelle et morale de l'enfant, Paris: Hachette, 1893, VI.

46 Vgl. Philippe Ariès: Geschichte der Kindheit, München: dtv, 2007, 562–564; Mercedes Vázquez De Prada: „Los derechos del niño y su repercusión en la familia“, in: Pilar Arregui Zamorano/Madalena Alva Tavares d'Oliveira/Inmaculada Rodríguez (Hrsg.): Familia. Historia y cultura, Madrid: Dykinson, 2017, 161–199, hier: 168.

47 Eugène Maillat: L'éducation. Éléments de psychologie de l'homme et de l'enfant, Paris: Eugène Belin, 1893, 73.

den Ansatzpunkt für die Behauptung der Notwendigkeit ihrer edukativen Beeinflussung.<sup>48</sup> Sie sollen im Laufe ihrer Erziehung und besonders während ihrer Schulzeit systematisch Erfahrungen machen, die sie auf das öffentliche Miteinander, auf ihre Rolle als vernünftige Gesellschaftsmitglieder vorbereiten.<sup>49</sup> Dementsprechend heißt es etwa in Jacques Matters *L'instituteur primaire ou conseils et directions* (1843), die Grundschule sei „si nécessaire au cours régulier de nos destinées sociales“,<sup>50</sup> Jules Michelet meint in *Le peuple* (1877), die Schule vermöge die Kinder zu retten „et avec eux la France“,<sup>51</sup> Eugène Maillet konstatiert in *L'éducation* (1893), die schulische Erziehung sei „l'art de préparer l'avenir, pour le bien du pays, pour le progrès de l'humanité“,<sup>52</sup> Julia Vances schreibt in „Educación estética en las escuelas“ (1899), „todo cuanto por la educación se haga en la Escuela [...] repercutirá luego en la sociedad“<sup>53</sup> und Andrés Manjón merkt in *Tratado de la educación* (1917) an, „La educación de un pueblo es la obra más grande y la más difícil, la que más vale y más cuesta de todas las obras humanas“. <sup>54</sup> Indem die Schule als Ort gedacht wird, an dem aus Kindern Bürger:innen werden, an dem die soziokulturell bedeutungsvolle Schwelle zwischen Privatheit und Öffentlichkeit, zwischen Abhängigkeit und Mündigkeit überschritten wird, kommt ihr eine unweigerliche Relevanz zu.<sup>55</sup> Hieraus erklärt sich, warum sie im Un-

---

48 Vgl. Peter Schaber: „Paternalismus“, in: Johannes Drerup/Gottfried Schweiger (Hrsg.): *Handbuch Philosophie der Kindheit*, Berlin: Metzler, 2019, 173–177, hier: 176.

49 Vgl. Pia Schmid: „Die bürgerliche Kindheit“, in: Meike Sophia Baader/Florian Essner/Wolfgang Schröer (Hrsg.): *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*, Frankfurt: Campus, 2014, 42–71, hier: 48.

50 Jacques Matter: *L'instituteur primaire ou conseils et directions pour préparer les instituteurs primaires à leur carrière*, Paris: Hachette, 1843, IV.

51 Jules Michelet: *Le peuple*, Paris: Calmann Lévy, 1877, 307.

52 Eugène Maillet: *L'éducation. Éléments de psychologie de l'homme et de l'Enfant*, Paris: Eugène Belin, 1893, III.

53 Julia Vances: „Educación estética en las escuelas“, in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (September 1899), 195–203, hier: 203.

54 Andrés Manjón: *Tratado de la educación. Hojas educadoras y coeducadoras*, Granada: Patronato de las escuelas del Ave-María, 1917, 11.

55 Insofern lässt sich die Schule als Übergangszone in der schrittweisen rituellen Transgression von der politischen Unmündigkeit der Kindheit zur Bürger:innenschaft des Erwachsenenalters sehen.

tersuchungszeitraum so viele diskursive Energien bündelt und warum sie beispielsweise auch als Chronotopos literarischer Texte einen so merklichen Aufschwung erfährt,<sup>56</sup> schließlich eignet ihr als Vehikel eines lebensbestimmenden, rituellen Übergangs auch ein sakraler Charakter. Da auf Kindern die Hoffnungen auf die Kontinuität und Kohärenzsicherung der sozialen Gemeinschaft ruhen, multiplizieren sich die Ideen, wie diese optimal hierauf vorbereitet werden könnten, und versuchen unterschiedliche Interessensgruppen, sie in eine für sie günstige Richtung zu lenken.

Die Palette der Ziele, welche die Schule erreichen soll, ist breit. Sie reicht von der moralischen Formung („donner à la commune autant de bons citoyens qu'elle compte d'enfants“,<sup>57</sup> „faire de l'individu un instrument de bonheur pour lui-même et pour les autres“,<sup>58</sup> „faire des honnêtes gens“<sup>59</sup>) über die patriotische, rassistische oder militaristische Indoktrinierung („restaurar la nación española“,<sup>60</sup> „ce ne sont pas seulement des individus qu'il faut instruire, c'est une race qu'il faut conserver et accroître“,<sup>61</sup> „la génération nouvelle formera une armée, et

- 
- 56 Vgl. Guillemette Tison: *Le roman de l'école au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris: Belin, 2004, 5–6. In Frankreich sollen Tison zufolge zwischen 1876 und 1890 über tausend Romane erschienen sein, in denen die Schule eine Rolle spielt. Für Spanien liegen vergleichbare Zahlen nicht vor, Fermín Ezpeleta Aguilar streicht allerdings die Zentralstellung des Themas in der spanischen Narrativik heraus (vgl. Fermín Ezpeleta Aguilar: *El profesor en la literatura. Pedagogía y educación en la narrativa española (1875–1939)*, Madrid: Biblioteca nueva, 2006, 12–14).
  - 57 Samuel Rocheblave: *Riche et pauvre. Livre de lecture courante. Cours moyen et supérieur*, Paris: Larousse, 1916, 62.
  - 58 Gabriel Compayré: *Cours de pédagogie théorique et pratique*, Paris: Paul Delaplane, 1897, 17.
  - 59 Jules Ferry: „Lettre adressée aux instituteurs primaires par M. le Ministre de l'Instruction publique“, in: François Guizot/Jules Ferry: *Deux ministères pédagogiques. Lettres adressées aux instituteurs par le Ministre de l'Instruction publique en 1833 et en 1883*, Paris: Ch. Delagrave et C<sup>ie</sup>, 1887, 24–32, hier: 27.
  - 60 Pedro de Alcántara García: „Con motivo de nuestro „llamamiento“, in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (Dezember 1898), 401–405, hier: 405.
  - 61 Alfred Fouillée: *L'enseignement au point de vue national*, Paris: Hachette, 1891, VI.

une armée comme aucun siècle n'en aura encore vue<sup>62</sup>) über die Etablierung sozialer Gleichheit („[l']instruction, nécessaire en tout temps, l'est aujourd'hui plus que jamais, à cause de l'égalité sociale“,<sup>63</sup> „l'éducation libératrice et pacificatrice, capable de former des organisations saines et bien équilibrées, une génération moins désunie“<sup>64</sup>),<sup>65</sup> die Erneuerung einstiger Größe („la regeneración del género humano“,<sup>66</sup> „la régénération d'un peuple doit commencer par l'éducation des enfants, et que le salut de la France est à ce prix“<sup>67</sup>)<sup>68</sup> bis hin zum Anstoßen eines gesamtgesellschaftlichen Wandels („todos deseamos una patria nueva, fénix que resucite de sus propias cenizas“,<sup>69</sup> „préparer les voies où cette intelligence, cette mémoire, cette volonté s'engageront pour rencontrer plus tard la vérité, la passion, la vertu révolutionnaires“,<sup>70</sup> „la enseñanza es un medio potente para infiltrar y propagar en los espíritus ideas generosas [...] la juventud es el más activo motor de progreso, germinación de las ideas“,<sup>71</sup> „arrancar a la Naturaleza las

---

62 Ambroise Rendu: Cours de pédagogie ou principes d'éducation publique à l'usage des élèves des écoles normales et des instituteurs primaires, Paris: Garnier frères, 1877, 15.

63 Jules Simon: L'école, Paris: Hachette, 121894, 9.

64 Paul Robin: „Août 1893. Manifeste aux partisans de l'éducation intégrale“, in: Jean Houssaye (Hrsg.): Quinze pédagogues. Idées principales et textes choisis, Paris: Fabert, 2013, 204–218, hier: 209.

65 Andere wiederum sehen die Funktion der Schule darin, Zufriedenheit mit der sozialen Position zu erzeugen und eben keine Aufstiegswünsche zu generieren (vgl. Fabienne Reboul-Scherrer: Les premiers instituteurs, 1833–1882, Paris: Hachette, 1994, 673).

66 Pablo Montesino: Manual para los maestros de escuelas de párvulos, publicado por la Sociedad encargada de propagar y mejorar la educación del pueblo, Madrid: Imprenta Nacional, 1840, 3.

67 Pierre Foncin: Textes et récits d'histoire de France (Première année), Paris: Armand Colin et C<sup>ie</sup>, 1879, 2.

68 Gerade in Spanien, beispielsweise im Kontext der *Institución Libre de Enseñanza*, spielt diese Idee der Erneuerung, die eine einstige, verlorengegangene Größe wiederaufleben lässt, eine zentrale Rolle (vgl. Ángel Prieto Prieto: Religión y escuela. La guerra de nunca acabar (1812–1939), Madrid: Raíces, 2017, 105).

69 María Carbonell Sánchez: „Acción recíproca de la idea y del sentimiento en la regeneración de un pueblo“, in: La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana (Juni 1899), 401–412, hier: 408.

70 Albert Thierry: Réflexions sur l'éducation, Paris: Librairie du travail, 1923, 17.

71 Albano Rosell: El poder de la educación, Paris: Le combat syndicaliste, 1940, 5.

poderosas fuerzas que lleva en su seno, y ponerlas en movimiento al servicio del pueblo“<sup>72</sup>).

Wenn die Werte, Ideen und Gesellschaftsauffassungen der Kinder von heute die der Bürger:innen von morgen sind, können über die schulische Erziehung die bestehenden Gesellschaftsstrukturen zementiert, in Frage gestellt, adaptiert oder gar umgestürzt werden. Dieses Zusammendenken von Erziehung und soziopolitischer Kontinuität bzw. Transformation macht aus der Schule einen Gegenstand größten öffentlichen Interesses: Wer die pädagogischen Impulse setzt, scheint auch die Macht über die gesellschaftlichen Entwicklungen zu besitzen, der scheint die Sozialstruktur und die Rolle der Bürger:innen in ihr beeinflussen zu können. Dementsprechend emphatisch und hyperbolisch – das exemplifizieren die angeführten Zitate – ist die Rhetorik: Die Semantiken des Bewahrens und Aufbrechens und vor allem die Isotopie des Kampfs zeugen von der simultanen Koexistenz divergenter Vorstellungen von Gesellschaft und vom damit verbundenen großen Konfliktpotenzial.

## 1.2 Bauen und Lesen für eine neue Gesellschaft

Es mag angesichts der diskursiven Verzahnung von Schule und Macht nicht verwundern, dass die unterschiedlichen französischen und spanischen Regierungen der zweiten Hälfte des 19. und frühen 20. Jahrhunderts die schulische Erziehung unabhängig von ihrer politischen Affiliation zur Chefsache erklären, indem sie nicht nur die Schulpflicht einführen,<sup>73</sup> sondern mittels Sanierung, Einrichtung und Neubau zahl-

---

72 Antonio Ocaña: „El municipio libre“, in: Luis Gómez Tovar/Javier Paniagua (Hrsg.): *Utopías libertarias españolas, siglos XIX–XX*, Madrid: Tuero, 1991, 177–198, hier: 198.

73 In Frankreich garantiert die *Loi Guizot* (1833) ein öffentliches, unentgeltliches Bildungsangebot und stellt öffentliche und private Schulen unter staatliche Aufsicht; in Spanien führen der *Plan Pidal* (1845) und die *Ley Moyano* (1857) den allgemein verpflichtenden, zentral verwalteten und kostenlosen Schulbesuch ein (vgl. Annika Blichmann: *Schulreform und Reformschule in Frankreich. Die École élémentaire Vitruve im Horizont der Geschichte*, Jena: Paideia, 2008, 31 sowie 37; Alfonso Capitán Díaz: *Breve historia de la educación en España*, Madrid: Alianza, 2002, 262 sowie 269–270).

reicher Schulgebäude auch den Aufbau der Infrastruktur forcieren<sup>74</sup> und die Alphabetisierung weit oben auf die Agenda setzen.

Spanien setzt sich zum Ziel, in jeder Ortschaft von mindestens 100 Einwohner:innen eine Grundschule<sup>75</sup> und in jeder Provinzhauptstadt eine Sekundarschule anbieten zu können.<sup>76</sup> In Frankreich muss jede Kommune ab 1833 eine Grundschule für Jungen und ab 1850 eine für Mädchen vorweisen können;<sup>77</sup> ab 1865 erhöht der Staat systematisch seine Präsenz im Sekundarschulwesen, das sich bis dahin fast ausschließlich in klerikaler Hand befindet,<sup>78</sup> und setzt sich ab 1880 auch für Mädchensekundarschulen ein;<sup>79</sup> auch Spezialschulen (etwa für Blinde und Gehörlose) werden punktuell eingerichtet.<sup>80</sup> Die zeitliche Verzögerung und der geringere Nachdruck, mit dem die Infrastruktur für die weibliche Bevölkerung verbessert wird,<sup>81</sup> hängt damit zusammen, dass diese seinerzeit als weniger oder lediglich indirekt gesell-

---

74 Vgl. Ángel Prieto Prieto: *Religión y escuela. La guerra de nunca acabar (1812–1939)*, Madrid: Raíces, 2017, 178; Gilbert Nicolas: *Le grand débat de l'école au XIX<sup>e</sup> siècle. Les instituteurs du Second Empire*, Paris: Belin, 2004, 6.

75 Vgl. Laureano Figuerola: *Guía lejislativa é inspectiva de instrucción primaria*, Madrid: Librería europea de Hidalgo, 1844, 16.

76 Vgl. Enrique Bernad Royo: *La instrucción primaria a principios del siglo XX. Zaragoza 1898–1914*, Saragossa: Institución Fernando el Católico, 1984, 70; Jean-Louis Guereña: „La construction des disciplines en Espagne au XIX<sup>e</sup> siècle“, in: *Histoire de l'éducation* 78 (1998), 57–87, hier: 69.

77 Vgl. Antoine Prost: „Les trois âges de l'enseignement français (XIX<sup>e</sup>–XX<sup>e</sup> siècles)“, in: Henri Payronie/Alain Vergnoux (Hrsg.): *Éducation et longue durée*, Caen: Presses universitaires, 2007, 29–40, hier: 29.

78 Vgl. Jean-Michel Chapoulie: *L'école d'État conquiert la France*, Rennes: Presses universitaires, 2022, V sowie 52.

79 Vgl. Pierre Albertini: *L'école en France du XIX<sup>e</sup> siècle à nos jours. De la maternelle à l'université*, Paris: Hachette, 1992, 93. In Spanien gibt die Rechtsexpertin, Journalistin und Autorin Concepción Arenal entscheidende Anstöße für den Ausbau der Mädchenbildung (vgl. Delia Manzanero: „La modernización del sistema educativo y penitenciario de la mujer. El impacto de la herencia krausista en la obra de Concepción Arenal“, in: *Araucaria. Revista iberoamericana de filosofía, política, humanidades y relaciones internacionales* 43 (2020), 537–559, hier: 543–546).

80 Vgl. Ferdinand Buisson: *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (vol. 1), Paris: Hachette, 1887, 161.

81 Es werden im Frankreich der Jahrhundertmitte etwa doppelt so viele Jungen wie Mädchen unterrichtet (vgl. Fabienne Reboul-Scherrer: *Les premiers instituteurs, 1833–1882*, Paris: Hachette, 1994, 113).

schaftstragend wahrgenommen wird.<sup>82</sup> Bezeichnend für diese patriarchale Haltung ist die häufige Anmerkung, dass sie Bildung benötigten, da sie den männlichen Nachwuchs, also die potenzielle Führungselite, in den ersten Lebensjahren nachhaltig prägten.<sup>83</sup>

Das Vorhandensein dieser Bildungsoffensiven, die auf ein als mangelhaft empfundenes Schulwesen reagieren,<sup>84</sup> lassen freilich nicht unmittelbar auf deren Effektivität schließen. Da der Schulbesuch in Frankreich erst während der Dritten Republik definitiv verpflichtend wird, ist bis dahin eine eher unregelmäßige Verschulung zu beobachten.<sup>85</sup> Gerade im ländlichen Raum schwanken die Anwesenheiten der inskribierten Schüler:innen saisonal, in Abhängigkeit davon, ob sie zu Hause als Arbeitskräfte benötigt werden.<sup>86</sup> Eine noch stärkere Diskrepanz zwischen gesetzlicher Vorgabe und Praxis lässt sich für Spanien beobachten, wo die Zentralisierung weniger konsequent umgesetzt

- 
- 82 So erklärt sich auch, dass etwa Carlos García Doncel im Sittenportrait *Los españoles pintados por sí mismos* (1851) als Gründe, warum Mädchen in die (katholische) Schule geschickt würden, folgende anführt: Die Eltern müssten, sei ihr Kind erstmal im Internat, nicht mehr für seine Verpflegung aufkommen, seine mangelnden Manieren nicht mehr ertragen und es bestehe nicht mehr die Gefahr, dass der Mutter von der Tochter ein Liebhaber ausgespannt werde (vgl. Carlos García Doncel: „La colegiala“, in: *Los españoles pintados por sí mismos* (vol. 2), Madrid: Visor, 2002, 284–294, hier: 284). Diese ironische Überspitzung verweist implizit darauf, dass die Mädchenschule im Untersuchungszeitraum gewiss nicht als Ort der Ermächtigung und Bürgerinnenschmiede gesehen wird.
- 83 Pablo Montesino: *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*, publicado por la Sociedad encargada de propagar y mejorar la educación del pueblo, Madrid: Imprenta Nacional, 1840, 10; Antonio de Bordons Guillot: „Hombres y animales. La educación“, in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (Juli 1893), 53–55, hier: 54; Adolfo Posada/Urbano González Serrano: „La amistad y el sexo“, in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (Dezember 1892), 401–419, hier: 417; Jules Rochard: *L'éducation de nos filles*, Paris: Hachette, 1892, 14 sowie 195.
- 84 Vgl. Julio Ruiz Berrio: „La rénovation pédagogique en Espagne de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle à 1939“, in: *Histoire de l'éducation* 78 (1998), 133–165, hier: 137; Fabienne Reboul-Scherrer: *Les premiers instituteurs, 1833–1882*, Paris: Hachette, 1994, 127, 131, 141 sowie 149.
- 85 Vgl. Pierre Albertini: *L'école en France du XIX<sup>e</sup> siècle à nos jours. De la maternelle à l'université*, Paris: Hachette, 1992, 9.
- 86 Vgl. Gilbert Nicolas: *Le grand débat de l'école au XIX<sup>e</sup> siècle. Les instituteurs du Second Empire*, Paris: Belin, 2004, 141.

ist als in Frankreich und deshalb die Unterschiede zwischen den urbanen Zentren und dem ländlichen Raum eklatant sind.<sup>87</sup>

Aus diskursanalytischer Sicht ist augenfällig, wie wichtig es den Schreiber:innen ist, zu betonen, dass der Bereich der Schule aktuell fundamentale Veränderungen durchläuft oder durchlaufen soll. In Spanien lässt sich dies an einer harschen Kritik der Infrastruktur ablesen, die sich um die Jahrhundertmitte bemerkbar macht.<sup>88</sup> Es heißt etwa im Vorwort des valencianischen Grafen von Ripalda José Joaquín Agulló<sup>89</sup> der spanischen Ausgabe von *Compendio del Ensayo general* [...] (1840) von Marc Antoine Jullien de Paris, es gebe so wenig Schulgebäude und Unterrichtsmaterialien, so groß seien die Klassen, dass an flächendeckende Beschulung und produktives Arbeiten nicht im Entferntesten zu denken sei.<sup>90</sup> Auch der liberale Progressist, Wirtschaftswissenschaftler und Schuldirektor Laureano Figuerola<sup>91</sup> beklagt in *Manual completo de enseñanza simultánea, mutua y mista* (1841) den Mangel an Primarschulen. Die bestehenden Gebäude seien meist ungeeignet, teilweise wegen mangelnder Belüftungsmöglichkeiten oder Feuchtigkeit sogar gesundheitsschädlich; überdies fehlten Bücher und Anschau-

---

87 Vgl. Juan Pro Ruiz: „La construcción del Estado en España. Haciendo historia cultural de lo político“, in: Revista Almanack 13 (2016), 1–30, hier: 18.

88 Vgl. Pedro L. Moreno Martínez: „Renovación pedagógica y compromiso social en la edad de plata de la pedagogía española. Félix Martí Alpera (1898–1920)“, in: Revista española de pedagogía 63 (2005), 203–222, hier: 203.

89 Vgl. Xavier Torrealbadella i Flix: Gimnástica y educación física en la sociedad española de la primera mitad del siglo XIX, Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida, 2013, 117.

90 Vgl. Conde de Ripalda: „Prólogo“, in: Marco Antonio Jullien de Paris: Compendio del Ensayo general de educación física, moral é intelectual de Mr. Marco Antonio Jullien de Paris, Valencia: J. Ferrer de Orga, 1840, V–XVIII, hier: VIII.

91 Vgl. Francisco Comín/Miguel Martorell: „Laureano Figuerola. El ministro de hacienda de la Revolución gloriosa“, in: Francisco Comín/Rafael Vallejo Pousada/Pablo Martín-Aceña Manrique (Hrsg.): La hacienda por sus ministros. La etapa liberal de 1845 a 1899, Saragossa: Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2006, 299–337, hier: 300–301; Marcelo Caruso: Geist oder Mechanik. Unterrichtsordnungen als kulturelle Konstruktionen in Preußen, Dänemark (Schleswig-Holstein) und Spanien 1800–1870, Frankfurt: Lang, 2010, 332.

ungsobjekte.<sup>92</sup> Dies sei, so behauptet er weiter, kein Zufall, sondern ein kalkuliertes Vorgehen der Restaurationsregierung: „En embrutecer á sus súbditos debía procurar la extinción de los conocimientos, que un día podía formar una opinión pública bastante fuerte para derribarle“; die Zeit sei nun reif für eine „nueva era de la educación pública“.<sup>93</sup> Die Verbesserung der schulischen Ausstattung wird also in Kausalzusammenhang mit einem gesellschaftlichen Wandel gedacht, der auch eine neue Rolle der Bürger:innen zu implizieren scheint, die statt in bedingungsloser Unterordnung in politischer Beteiligung besteht.

Diese skeptische Haltung ist deshalb spezifisch für Spanien, weil sich die Modernisierung im 19. Jahrhundert dort im europäischen Vergleich generell verzögert vollzieht. Eine dezidierte Reformunwilligkeit, die mit der verklärten Vergangenheit als Kolonialweltmacht zusammenhängt,<sup>94</sup> aber auch der starke Einfluss der katholischen Kirche und die Skepsis Frankreich gegenüber<sup>95</sup> sorgen dafür, dass aufklärerische Ideen und die französische Revolution weniger tiefe Spuren hinterlassen. Dies wird auch im Bildungsbereich spürbar: Die Ausgangslage unterscheidet sich schlichtweg von der anderer Länder. Als in Spanien systematisch mit dem Bau von Schulen begonnen wird, bestehen weniger Gebäude und Lehrwerke als in Frankreich und der Lehrberuf genießt sehr eingeschränkte Attraktivität.<sup>96</sup> Angesichts dieses Aufholbedarfs verwundert es nicht, dass die kritische Haltung eine große Konstanz aufweist und gerade um 1900, als Debatten um die Rückständigkeit Spaniens infolge der *crisis de 1898* auflodern,<sup>97</sup> einen Höhepunkt erreichen. In diesem Zusammenhang vergleicht Pedro de

---

92 Vgl. Laureano Figuerola: *Manual completo de enseñanza simultánea, mutua y mista o Instrucciones para la fundación y dirección de las escuelas primarias elementales y superiores*, Madrid: Imprenta de Yenes, 1841, III–V.

93 Laureano Figuerola: *Manual completo de enseñanza simultánea, mutua y mista o Instrucciones para la fundación y dirección de las escuelas primarias elementales y superiores*, Madrid: Imprenta de Yenes, 1841, V sowie XIII.

94 Vgl. Pedro Laín Entralgo/Carlos Seco Serrano: *España en 1898. Las claves del desastre*, Barcelona: Galaxia Gutenberg, 1998, 20–23.

95 Vgl. Francisco Sánchez-Blanco: *La ilustración en España*, Madrid: Akal, 1997, 9.

96 Vgl. Carolyn P. Boyd: *Historia Patria. Politics, History, and National Identity in Spain, 1875–1975*, Princeton: University Press, 1997, 5–9.

97 Vgl. Félix Ortega: *El mito de la modernización. Las paradojas del cambio social*, Barcelona: Anthropos, 1994, 41–42.

Alcántara García, der Herausgeber der reformpädagogischen Zeitschrift *La Escuela moderna*,<sup>98</sup> in „Un año mas“ (1897) das spanische Schulsystem mit einem unbehandelten Kranken, „una persona que padeciendo de anemia, nadie se cuida de proporcionarle alimentación adecuada, depurativos de la sangre, ni reconstituyentes del organismo“<sup>99</sup> und bemängelt in „En 1900“ (1900): „Nada se ha hecho durante el año que acaba de terminar en favor de nuestras decaídas escuelas primarias ni de su paciente y desatendido Magisterio“.<sup>100</sup> Und Gerardo Rodríguez García schimpft in seinem Artikel „La organización corporativa del profesorado de primera enseñanza“ (1898) auf die „instrucción pública eternamente rutinaria, muerta por obra de una desorganización que hace casi imposible toda vida pedagógica“.<sup>101</sup> Diese Äußerungen setzen auf Strategien der Emotionalisierung, indem sie mittels personifizierender Semantiken ‚Tod‘, ‚Krankheit‘ und ‚Vernachlässigung‘ ein Defizit anprangern und die Unabdinglichkeit der Modernisierung akzentuieren.

Auch in Frankreich werden die bestehenden Einrichtungen als mangelhaft ausgestellt, etwa wenn der Primarschullehrer Sébastien Kerdavid in seinem Brief an den Bildungsminister betont,<sup>102</sup> die Schulgebäude seien notdürftig möbliert und die Kinder könnten mangels

---

98 Vgl. Till Kössler: „Human Sciences, Child Reform, and Politics in Spain, 1890–1936“, in: Kerstin Brückweh/Dirk Schumann/Richard F. Wetzell/Benjamin Ziemann (Hrsg.): *Engineering Society. The Role of the Human and Social Sciences in Modern Societies, 1880–1980*, Houndmills: Palgrave Macmillan, 2012, 179–197, hier: 181.

99 Pedro de Alcántara García: „Un año más“, in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (Januar 1897), 1–11, hier: 3.

100 Pedro de Alcántara García: „En 1900“, in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (Januar 1900), 1–6, hier: 1.

101 Gerardo Rodríguez García: „La organización corporativa del profesorado de primera enseñanza“, in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (Oktober 1898), 258–268, hier: 261.

102 1860 fordert Bildungsminister Gustave Rouland die französischen Lehrkräfte in einem nationalen *concours* dazu auf, einen Bericht über ihre jeweilige Einrichtung zu verfassen, um sich in Hinblick auf die geplanten Reformen ein Bild von der Gesamtsituation zu machen und die Schule als Staatsangelegenheit zu markieren. Landesweit kommen 6000 Personen dieser Aufforderung nach (vgl. Gilbert Nicolas: *Le grand débat de l'école au XIX<sup>e</sup> siècle. Les instituteurs du Second Empire*, Paris: Belin, 2004, 42–46 sowie 103).

Öfen während der Wintermonate keine Schreibübungen machen, da ihre klammen Hände die Stifte nicht halten könnten;<sup>103</sup> wenn Yves Brunot in seinem Bericht konstatiert, durch die Unterbringung vieler Schulen im Rathaus oder Gerichtsgebäude sei an konzentriertes Arbeiten nicht zu denken;<sup>104</sup> oder wenn Maguerite Bodin in *L'institutrice* (1922) erklärt, wie viele Schülerinnen und Lehrerinnen wegen der schlecht beheizten und überbesetzten Klassenzimmer an Mandelentzündungen, Lungenentzündungen oder Tuberkulose erkrankten.<sup>105</sup> Insgesamt funktioniert die Kennzeichnung der Schule als dynamischem Gesellschaftsfeld in Frankreich jedoch weniger über die Kritik des Bestehenden als über die lobende Ausstellung der bereits realisierten Veränderungen. Dementsprechend proklamiert etwa der erste Bildungsminister der Dritten Republik, Jules Simon,<sup>106</sup> im Vorwort der 12. Ausgabe von *L'école* (1894), seit der Ersterscheinung seines Buchs 1865 habe das Bildungswesen eine „transformation complète de l'instruction primaire“ erlebt, so viele Schulen seien gegründet, so zahlreiche und qualitätsvolle Lehrbücher verfasst worden.<sup>107</sup> Diese Behauptung einer grundlegenden Veränderung steht im Widerspruch zur später im Text folgenden Anmerkung, dass viel zu wenig Geld die Bildung fließe: „Il faut donner à l'instruction primaire tous les millions dont elle a besoin, et ne pas les regretter“.<sup>108</sup> Die Akzentuierung des Umbruchs scheint mithin einen Eigenwert zu besitzen, der von der faktischen Lage höchstens partiell abhängt und eher mythischen Charakter hat.

Hierzu passt auch die Tendenz mancher Schreiber:innen, analeptische Schlaglichter auf eine düstere Schulvergangenheit zu werfen, wie dies etwa der Schulinspektor und Professor für protestantische

---

103 Vgl. Sébastien Kerdavid: „Mémoire“, in: Gilbert Nicolas (Hrsg.): *Quand les instituteurs répondaient au ministre. Mémoires des maîtres de l'enseignement primaire sous le Second Empire*, Rennes: Presses universitaires, 2012, 64–68, hier: 66.

104 Vgl. Yves Brunot: „Mémoire“, in: Gilbert Nicolas (Hrsg.): *Quand les instituteurs répondaient au ministre. Mémoires des maîtres de l'enseignement primaire sous le Second Empire*, Rennes: Presses universitaires, 2012, 76–80, hier: 77.

105 Vgl. Marguerite Bodin: *L'institutrice*, Paris: Octave Doin, 1922, 66, 77 sowie 82.

106 Vgl. Volker Sellin: *Politik und Gesellschaft. Abhandlungen zur europäischen Geschichte*, Berlin: Oldenbourg, 2015, 230.

107 Jules Simon: *L'école*, Paris: Hachette, <sup>12</sup>1894, VIII.

108 Jules Simon: *L'école*, Paris: Hachette, <sup>12</sup>1894, 113.

Kirchengeschichte Jacques Matter<sup>109</sup> in *L'instituteur primaire* (1843) tut, wenn er über seine Jugend berichtet:

L'abandon des écoles rurales était grand. Notre maison d'école était une cabane bien misérable, le moral y répondait au matériel. On mettait deux mois à apprendre les noms des lettres. Au troisième mois, on commençait à épeler. Avec le quatrième, on fermait l'école. Le second hiver, tout était à recommencer. On allait un peu plus loin; mais, l'été suivant, on oubliait un peu davantage.<sup>110</sup>

Die Beschreibung dieser mäßig effizienten Landschule im Präteritum markiert die zwischenzeitlich vollzogene Änderung und hebt im Gemahnen an den desolaten Urzustand den Mehrwert der aktuellen konsolidierten Lage *ex negativo* hervor. In dieser Hinsicht dient das Sprechen über den Wandel der schulischen Infrastruktur der Konstruktion eines – in diesem Fall – republikanischen Gründungsmythos und hat damit die kulturelle Funktion, die zivilisatorische Distanzierung von einer originären Primitivität auszudrücken. Neue, gut ausgestattete Schulbauten in allen Landesteilen sind so gesehen nicht nur infrastrukturelle Investitionen, sie sind auch sichtbare Zeichen staatlicher Kontrolle und Legitimität sowie eines universell integrativen Anspruchs und fungieren damit als ideologische Klammer.

Doch nicht nur die schulische Infrastruktur gibt Auskunft über die Lage der Nation, auch die Alphabetisierungsquote wird im Untersuchungszeitraum häufig als Indikator dafür herangezogen. Im Grunde ist das Lesen nur eine von mehreren Kompetenzen, welche die Primarschulen der damaligen Zeit vermitteln;<sup>111</sup> nichtsdestotrotz ist es mit einer besonderen utopischen Energie aufgeladen. Es eröffnet nicht nur

---

109 Vgl. Francesca Zantedeschi: *The Antiquarians of the Nation. Monuments and Language in Nineteenth-Century Roussillon*, Leiden: Brill, 2019, 103.

110 Jacques Matter: *L'instituteur primaire ou conseils et directions pour préparer les instituteurs primaires à leur carrière*, Paris: Hachette, 1843, 4–5.

111 Zum Mindestfächerkanon der damaligen Primarschulen zählen Lesen, Schreiben, Grammatik, Rechnen, Religion, Geschichte, Geographie (vgl. Annika Blichmann: *Schulreform und Reformschule in Frankreich. Die école élémentaire Vitruve im Horizont der Geschichte*, Jena: Paideia, 2008, 37; Enrique Orduña Rebollo: *Historia del Estado español*, Madrid: Marcial Pons, 2015, 750). An den Mädchenschulen nimmt zusätzlich das Handarbeiten eine zentrale Rolle ein (vgl. Jean Vial: *Les instituteurs. Douze siècles d'histoire*, Paris: éditions universitaires, 1981, 145).

einen Zugang zu bestimmten Arbeitsplätzen und erleichtert juristische Transaktionen, sondern es hat auch eine tieferreichende symbolische Bedeutung: Wo die Anzahl an Analphabet:innen hoch sei, da gebe es auch – so formuliert Marc Antoine Jullien de Paris in *Essai général d'éducation physique, morale et intellectuelle* (1808)<sup>112</sup> – eine „foule immense de vagabonds, de mendiants, d'hommes ennemis du travail, étrangers à toutes les habitudes morales, et qui sont le fléau des nations“, da seien – dies ist in der spanischen Übersetzung des Traktats hinzugefügt – auch die reicheren Schichten schlecht ausgebildet und man habe mit „malos empleados, los indignos ministros del altar, los inútiles militares, y en general los miembros malos ó perniciosos de una monarquía“ zu kämpfen.<sup>113</sup> Die Lesefähigkeit ist mit bürgerlichen Werten wie Fleiß, Rechtschaffenheit und Effizienz verknüpft und scheint für den Fortbestand der Gesellschaft unabdinglich. Ähnlich verhält es sich in P. Guerres *Syllabaire des familles ou nouvelle méthode d'enseignement de la lecture* (1862), wo es heißt, die Alphabetisierung ziele darauf ab, zu „combattre l'ignorance, ce fléau de l'humanité, et répandre enfin parmi les masses les bienfaits d'une instruction dont l'état de la civilisation fait chaque jour davantage sentir le besoin impérieux“.<sup>114</sup> Auch hier erfahren die Kinder zusammen mit der Fähigkeit, Buchstaben zu entschlüsseln, eine Zivilisierung, welche die *conditio sine qua non* des soziopolitischen Miteinanders bildet. Die Alphabetenrate zeigt mithin die ‚Fortschrittlichkeit‘ einer Gesellschaft an.<sup>115</sup>

---

112 Dieser Text ist im Laufe des 19. Jahrhunderts vielgelesen, es wird zahlreiche Male wiederaufgelegt und in mehrere Sprachen übersetzt, 1840 beispielweise ins Spanische (vgl. Zaghoul Morsy: *Thinkers on Education* (vol. 2), Paris: International Bureau of Education, 1994, 771). Sein Einfluss reicht mithin bis weit in die zweite Jahrhunderthälfte hinein.

113 Marc Antoine Jullien de Paris: *Essai général d'éducation physique, morale et intellectuelle, suivi d'un plan d'éducation pratique pour l'enfance, l'adolescence et la jeunesse*, Paris: Firmin Didot, 1808, 4; Marco Antonio Jullien de Paris: *Compendio del Ensayo general de educacion física, moral é intelectual de Mr. Marco Antonio Jullien de Paris*, Valencia: J. Ferrer de Orga, 1840, 1.

114 P. Guerre: *Syllabaire des familles ou nouvelle méthode d'enseignement de la lecture*, Paris: L'auteur, 1862, VIII.

115 Zur Parallelführung von ‚Zivilisation‘ und ‚Fortschrittlichkeit‘ im 19. Jahrhundert vgl. Stéphane Zékian: „Le discours du progrès dans l'*Histoire de la civilisation en*

Welch große Hoffnungen sich an die Lesekompetenz knüpfen, macht sich auch in der Pädagogik bemerkbar. Nicht nur akkumulieren sich im Untersuchungszeitraum neue Lehrbücher dazu, sondern sie sind auch überaus werbend präsentiert. Demnach heißt es auf dem Cover des eben erwähnten *Syllabaire des familles*, es handle sich um „la seule [méthode] au moyen de laquelle les élèves lisent dès les premières leçons“ – was, wie das Vorwort anmerkt, gerade auf dem Land essenziell sei, wo die Schüler:innen im Sommer bei der Ernte gebraucht würden und den Lehrpersonen zur Vermittlung von Kompetenzen oft nur ein Zeitfenster von wenigen Monaten zur Verfügung stünde.<sup>116</sup> Auch Pierre Léopold Buchet-Cublizes *Abécédaire des écoles* (1863) proklamiert auf dem Titelblatt: „Tous les Enfants, sans exception, acquièrent en deux ou trois mois, et sans se fatiguer, une culture qu'on n'obtient même pas en plusieurs années par les anciennes méthodes“.<sup>117</sup> Die hyperbolischen und absoluten Formulierungen sind ein impliziter Hinweis darauf, wie sehr das Lesenlernen in der damaligen Zeit als sozialpolitisches Glücksversprechen funktioniert. Ein Blick auf die Analphabetenraten zeigt allerdings, dass dessen Realisierung alles andere als greifbar ist: In Spanien liegt die Quote 1860 bei 75 bis 80 Prozent, um 1900 bei 56 bzw. 65 Prozent, wobei sie unter Frauen und in peripheren Gebieten wie Galicien, Aragonien, Andalusien oder auf den Inseln noch höher ist;<sup>118</sup> in Frankreich ist sie mit 40 bis 65 Prozent um die

---

*Europe de Guizot*“, in: *Revue française d'histoire des idées politiques* 23 (2006), 55–82, hier: 56.

- 116 P. Guerre: *Syllabaire des familles ou nouvelle méthode d'enseignement de la lecture*, Paris: L'auteur, 1862, VIII. Auch in der Stadt sind die Kinder der ärmeren Schichten bisweilen bereits ab einem Alter von vier Jahren in die Erwerbsarbeit eingebunden. Kinderarbeit ist im Frankreich (und auch Spanien) des 19. Jahrhunderts üblich und legal. Erst ab 1874 tritt ein Gesetz in Kraft, wonach Kinder unter 12 keine Anstellung haben dürfen, 14-jährige dürfen maximal acht, 16-jährige maximal 14 Stunden täglich arbeiten (vgl. Laurence Biberfeld/Grégory Chambat: *Apprendre à désobéir. Petite histoire de l'école qui résiste*, Paris: CNT-RP, 2012, 16).
- 117 Pierre Léopold Buchet-Cublize: *Abécédaire des écoles. Lecture & phonographie de mémoire*, Paris: Poupart-Davyl et C<sup>ie</sup>, 1863, s.p.
- 118 Vgl. Enrique Orduña Rebollo: *Historia del Estado español*, Madrid: Marcial Pons, 2015, 745; Gabriela Ossenbach-Sauter: „Spain. Hauptprobleme in der geschichtlichen Entwicklung des Schulwesens in Spanien seit dem 18. Jahrhundert“, in: Winfried Böttcher/Elmar Lechner/Walter Schöler (Hrsg.): *Innovationen in der Bildungsgeschichte europäischer Länder*, Frankfurt: Lang, 1992, 238–257, hier:

Jahrhundertmitte etwas niedriger, wobei es aber auch hier in Abhängigkeit von Geschlecht, Wohnort und Beruf starke Variationen gibt.<sup>119</sup> 1876 können 76 Prozent der Männer und 34 Prozent der Frauen auf Amtsdokumenten unterschreiben.<sup>120</sup>

### 1.3 Schule und der Kampf um die gesellschaftliche Macht

Das Sprechen über einen schulischen Wandel, das in Frankreich und Spanien um 1900 Konjunktur hat, ist also symbolisch und emotional aufgeladen und auf eine kommende Gesellschaft ausgerichtet. Die Ausgestaltung dieses Telos differiert allerdings abhängig von der jeweiligen soziopolitischen Positionierung. Eben weil Schule so eng mit Machtfragen verknüpft ist, beteiligen sich viele Parteien an der Diskussion darüber.<sup>121</sup> Die pronocierteste Konfliktlinie verläuft zwischen katholischer Kirche und Staat. Von Traditionswegen liegt die Schulbildung im europäischen Raum in den Händen der Kirche.<sup>122</sup> Als im Laufe des 19. Jahrhunderts die Regierungen die Verstaatlichung auf ihre Agenden setzen, erzeugt dies Interessenskonflikte und sorgt für

---

243; Antonio Viñao Frago: „Escolarización y alfabetización“, in: Buenaventura Delgado Criado (Hrsg.): *Historia de la educación en España y América* (vol. 3). La educación en la España contemporánea (1789–1975), Madrid: Ediciones Morata, 1994, 695–703, hier: 699; Julio Ruiz Berrio: „La rénovation pédagogique en Espagne de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle à 1939“, in: *Histoire de l'éducation* 78 (1998), 133–165, hier: 136. Nur etwa 50 Prozent aller inskribierten Kinder sind um 1900 *de facto* im Unterricht präsent (vgl. Ángela del Valle: „La educación durante la Restauración“, in: Buenaventura Delgado Criado (Hrsg.): *Historia de la educación en España y América* (vol. 3). La educación en la España contemporánea (1789–1975), Madrid: Ediciones Ediciones Morata, 1994, 270–278, hier: 273).

119 Vgl. Jean-Pierre Pélissier/Danièle Rébaudo: „Une approche de l'illettrisme en France. La signature des actes de mariage au XIX<sup>e</sup> siècle dans l'enquête 3 000 familles“, in: *Histoire & mesure* 9 (2004), 161–202, hier: 174; Antoine Prost: „Les trois âges de l'enseignement français (XIX<sup>e</sup>–XX<sup>e</sup> siècles)“, in: Henri Payronie/Alain Vergnion (Hrsg.): *Éducation et longue durée*, Caen: Presses universitaires, 2007, 29–40, hier: 29.

120 Vgl. Pierre Albertini: *L'école en France du XIX<sup>e</sup> siècle à nos jours. De la maternelle à l'université*, Paris: Hachette, 1992, 17.

121 Vgl. Carolyn P. Boyd: *Historia Patria. Politics, History, and National Identity in Spain. 1875–1975*, Princeton: University Press, 1997, XVII sowie 3.

122 Vgl. Gérard Cholvy: „L'enseignement catholique en France au XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles“, in: *Revue d'histoire de l'Église de France* 206 (1995), 7–11, hier: 7.

ein beständiges Oszillieren zwischen „Säkularisierung und religiösem Revival“.<sup>123</sup>

### 1.3.1 Spannungen im schulischen Feld Frankreichs

In Frankreich, wo die Kirche seit der Aufhebung des Edikts von Nantes 1685 eine Monopolstellung im Bildungsbereich besitzt, bedeutet die Revolution von 1789 mit der ihr folgenden radikalen Dechristianisierungspolitik einen drastischen Einschnitt: Die Universitäten werden zeitweise geschlossen, die Schulen entklerikalisiert.<sup>124</sup> Doch dieser Kurs beschränkt sich auf die Zeit bis 1799 und wird deshalb nicht flächendeckend wirksam. Das anschließende Kaiserreich und die Monarchie verhalten sich kooperativ gegenüber der Kirche,<sup>125</sup> was sich etwa dahingehend niederschlägt, dass Mitte des 19. Jahrhunderts fast alle Elementarschulen katholische Pfarreischulen sind.<sup>126</sup> Erst als die Dritte Republik ab den 1870er Jahren das Bildungssystem konsequent reformiert, gewinnen die öffentlichen Schulen die Oberhand,<sup>127</sup> während die

---

123 Vgl. Christopher Clark: „The New Catholicism and the European Culture Wars“, in: Christopher Clark/Wolfram Kaiser (Hrsg.): *Culture Wars. Secular-Catholic Conflict in Nineteenth-Century Europe*, Cambridge: University Press, 2003, 11–46, hier: 11. Der Aufschwung des Laizismus und die Rekatholisierung gehen im 19. Jahrhundert Hand in Hand, die naturwissenschaftliche Vorliebe für den Positivismus etwa entwickelt sich simultan zum Hype um die Pilgerstätte Lourdes (vgl. Hugh McLeod: *Secularisation in Western Europe, 1848–1914*, Houndmills: Macmillan, 2000, 274).

124 Vgl. Jean Baubérot: *Histoire de la laïcité en France*, Paris: PUF, 2000, 19–23.

125 Vgl. Jean Baubérot/Séverine Mathieu: *Religion, modernité et culture au Royaume-Uni et en France, 1800–1914*, Paris: Seuil, 2002, 167.

126 Vgl. Bernard Vogler: „France. Schulpolitik und Schulreformen in Frankreich seit 1750“, in: Winfried Böttcher/Elmar Lechner/Walter Schöler (Hrsg.): *Innovationen in der Bildungsgeschichte europäischer Länder*, Frankfurt: Lang, 1992, 276–286, hier: 276. Eine Ausnahme bildet die Zweite Republik 1848 bis 1952, während derer sich vom Christentum radikal distanziert wird (vgl. Charles Renouvier: *Manuel républicain de l'homme et du citoyen*, Paris: Comptoir des imprimeurs unis, 1848, 129).

127 Vgl. James McMillan: „Priest Hits Girl. On the Front Line in the ‚War of the Two Frances‘“, in: Christopher Clark/Wolfram Kaiser (Hrsg.): *Culture Wars. Secular-Catholic Conflict in Nineteenth-Century Europe*, Cambridge: University Press, 2009, 77–101, hier: 78.

klerikalen als freie Einrichtungen weiterexistieren.<sup>128</sup> Dieser Prozess sorgt für zahlreiche Auseinandersetzungen, die freilich auch mit der gesetzlichen Verankerung des Laizismus 1905 nicht weniger werden.<sup>129</sup> Die „lutte anti-congréganiste“, welche sich der Lehrer:innenverein *Ligue de l'enseignement* in besonderer Weise auf die Fahnen schreibt,<sup>130</sup> fordert die Zwangsenteignung klerikaler Schulgebäude und ersetzt konsequent christliche Konzeptualisierungen sozialer Gemeinschaft durch ‚Solidarität‘ und ‚Gleichheit‘.<sup>131</sup>

Der Protest hiergegen lässt nicht auf sich warten: Mancherorts halten Priester den Katechismusunterricht, der für die Zulassung zur Erstkommunion notwendig ist, systematisch während der Schulzeit ab, obwohl dieser *de lege lata* donnerstags, in den Osterferien sowie in der Woche vor dem Sakrament stattfinden soll.<sup>132</sup> Es existieren Berichte von Dorfpriestern, die sich mit dem Bürgermeister verbünden, um die Ortsansässigen gegen die Angestellten der staatlichen Schule aufzustacheln und so die Akzeptanz der Institution zu schwächen oder nicht entstehen zu lassen.<sup>133</sup> Gerade die Lehrkräfte befinden sich häufig an der Schnittstelle unterschiedlicher Ansprüche und Forderungen, auf ihrem Rücken werden Machtgerangel zwischen Priester, Bürgermeister, Direktor und Inspektor ausgetragen. Dementsprechend formuliert etwa Jean-Marie Thepaut in seinem „Mémoire“ an den Bildungsminister seine Unfreiheit angesichts der divergenten Interessen:

---

128 Vgl. Christian Amalvi: „Les guerres des manuels autour de l'école primaire en France (1899–1914)“, in: *Revue historique* 532 (1979), 358–398, hier: 359.

129 Vgl. Georges Goyau: *L'École aujourd'hui*, Paris: Perrin et C<sup>e</sup>, 1899, 10.

130 Vgl. Jean Baubérot/Séverine Mathieu: *Religion, modernité et culture au Royaume-Uni et en France, 1800–1914*, Paris: Seuil, 2002, 269.

131 Vgl. Solomon Froumov: *La commune de Paris et la démocratisation de l'école*, Moskau: Éditions du progrès, 1966, 33.

132 Vgl. Jacques Ozouf: *Nous les maîtres d'école. Autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque*, Paris: Minuit, 1977, 33. Dies ist auch dokumentiert in: Marguerite Bodin: *L'institutrice*, Paris: Octave Doin, 1922, 45.

133 Vgl. Gilbert Nicolas: *Le grand débat de l'école au XIX<sup>e</sup> siècle. Les instituteurs du Second Empire*, Paris: Belin, 2004, 175. Formuliert findet sich dies etwa in: Pierre Miolet: „Mémoire“, in: Gilbert Nicolas (Hrsg.): *Quand les instituteurs répondaient au ministre. Mémoires des maîtres de l'enseignement primaire sous le Second Empire*, Rennes: Presses universitaires, 2012, 59–64, hier: 60.

L'Instituteur dans une commune rurale est bien à plaindre. L'instituteur, d'abord, n'est pas assez indépendant; chacun se croit dans le droit de lui donner des conseils. Il a trop de supérieur: un desservant, un maire, un délégué cantonal, un simple conseiller municipal peuvent briser son avenir, et cela pour un rien, quelquefois. L'instituteur pour réussir est obligé de se courber devant ces messieurs que je viens de citer.<sup>134</sup>

Literarisch ist diese herausforderungsreiche Rolle der Lehrperson als Spielball der Machthabenden in Léon Frapiés *L'institutrice de province* (1906) umgesetzt. Die frisch examinierte Lehrerin Louise aus Paris wird an die vor kurzem zwangslasierte Provinzschule von Chabois versetzt. Bereits die am Schauerroman inspirierte Umgebungsbeschreibung präfiguriert über ihre aversiven Semantiken, dass sie an dieser Aufgabe scheitern muss:

La ligne du chemin de fer se cassait brusquement. La meule que l'on croyait perdue au milieu des champs bordait le passage; derrière elle, un vieux pommier mort, au tronc bas, ventru, énorme, couvert de moisissures moussues, s'éternisait là pour effrayer le monde; d'un côté, une seule grosse branche restait, tendue comme un bras pour indiquer un point dans la campagne. En suivant des yeux l'indication, on apercevait isolé dans la plaine, un cimetière; les autres grosses branches se penchaient incurvées vers la route comme pour agripper les passants. La jeune fille, saisie, frissonnait.<sup>135</sup>

Louise scheint mit der Ankunft an ihrer Wirkungsstätte eine Grenze zu überschreiten.<sup>136</sup> Sie verlässt die Modernität (symbolisiert durch die Eisenbahnstrecke), um in eine bedrohliche Welt einzutreten, in der die Grenzen zwischen Beseeltem und Unbeseeltem, Unversehrtheit und

---

134 Jean-Marie Thépaut: „Mémoire“, in: Gilbert Nicolas (Hrsg.): Quand les instituteurs répondaient au ministre. Mémoires des maîtres de l'enseignement primaire sous le Second Empire, Rennes: Presses universitaires, 2012, 255–257, hier: 256.

135 Léon Frapié: *L'institutrice de province*, Paris: Arthème Fayard et C<sup>ie</sup>, 1906 [1897], 6.

136 Zu dieser Transgression der Sujetgrenze als Charakteristikum der Raumdarstellung des Schauerromans vgl.: Michael C. Frank: „Die Verortung des Schreckens. Zum räumlichen Imaginären der Gothic Novel“, in: Mario Grizelj (Hrsg.): *Der Schauer(roman). Diskurszusammenhänge – Funktionen – Formen*, Würzburg: Königshausen & Neumann, 2010, 117–154, hier: 125.

Versehrtheit nicht gewahrt werden und die folglich Ohnmacht und Tod verheißt.

Obwohl die Lehrerin sich den ihr anvertrauten Kindern gegenüber überaus liebevoll verhält, wird sie von der Direktorin von Anfang an unhöflich und herablassend behandelt, schließlich systematisch gedemütigt und kontrolliert; der Priester predigt sonntags in der Kirche, man solle sie auf der Straße nicht grüßen.<sup>137</sup> Louise versucht dieses Mobbing zu kompensieren, indem sie noch mehr Energien in den Unterricht investiert, sich bis zur Selbstaufgabe einbringt.<sup>138</sup> Dass sie nach einiger Zeit vor Erschöpfung erkrankt und schließlich eines Nachts im Klassenzimmer stirbt, drückt aus, dass sie für einen Interessenskonflikts instrumentalisiert ist, den zu ertragen es übermenschliche Kräfte erfordern würde.<sup>139</sup> In diesem Sinn heißt es:

Certaine institutrice était une créature à part, une créature publique qui n'avait pas de chez soi, pas de domicile fixe, une créature étrangère partout où elle se trouvait, séparée des siens, taquinée par ses paires, haïe des enfants, suspecte aux parents, menacée plutôt que soutenue par les autorités locales.<sup>140</sup>

Die Lehrerinnen erscheinen in diesem Abschnitt als entpersonalisierte (*certaine institutrice*), entmenslichte (*créature*) und entfremdete (*pas de chez soi, pas de domicile fixe*) Objekte, die von allen Seiten Gewalt erfahren, wobei die asyndetische Adjektivreihung die Stöße, die ihnen versetzt werden, ikonisiert. Dieser schonungslose Blick auf den Schulalltag wird abschließend in einen tragischen Modus überführt: Tot auf dem Lehrerpult zusammengebrochen wird Louise zur Märtyrerin,<sup>141</sup>

---

137 Léon Frapié: *L'institutrice de province*, Paris: Arthème Fayard et C<sup>ie</sup>, 1906 [1897], 48.

138 Portraitiert ist hier eine gebildete, moderne, energische und tugendhafte Frau, insofern ein feministisches *role model* (vgl. Juliette M. Rogers: *Career Stories. Belle Époque Novels of Professional Development*, University Park: The Pennsylvania State University Press, 2007, 17–18).

139 Vgl. hierzu auch: „Province“, in: Philippe Hamon/Alexandrine Viboud (Hrsg.): *Dictionnaire thématique du roman de mœurs, 1850–1914*, Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 2003, 439–444, hier: 443.

140 Léon Frapié: *L'institutrice de province*, Paris: Arthème Fayard et C<sup>ie</sup>, 1906 [1897], 18.

141 Vgl. zu dieser Form der Sakralisierung auch: Anne Therese Quartararo: *Women Teachers and Popular Education in Nineteenth-Century France. Social Values and*

die an den widersprüchlichen Anforderungen ihres Umfelds gescheitert ist.

Der Prozess der Laisierung, der die Zeit um 1900 in Frankreich prägt, schlägt sich auch in den öffentlichen Debatten nieder. Kritische Äußerungen gegenüber klerikalen Schulen häufen sich ab den 1870er Jahren. Gerade liberal oder republikanisch Gesinnte gebrauchen wiederholt das Argument, dass diese zuvorderst an der Katholisierung der Schüler:innen interessiert seien, was den aufklärerischen Werten ‚Freiheit‘ und ‚Toleranz‘ widerspreche. Dies ist etwa in *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (1887) des liberal-sozialistischen Direktors für Primarschulerziehung während der Zweiten Republik, Ferdinand Buisson,<sup>142</sup> spürbar, das die klerikalen Schulen als primitiv und unzeitgemäß auffasst, schließlich erfordere die „diversité de croyances“ *in puncto* Religion Neutralität.<sup>143</sup> Deshalb zögert der Verfasser auch, diese überhaupt in seinen Überblick über die französische Bildungslandschaft aufzunehmen: „Si nous avons cru nécessaire leur consacrer quelques lignes dans ce dictionnaire d'instruction primaire, c'est autant pour rectifier une opinion erronée que pour définir le sens pédagogique du mot“.<sup>144</sup> Buisson beansprucht mit dieser Aussage die Hoheit, Einrichtungen aus dem Schulwesen ein- und auszuschließen, das heißt die Macht, die Realität gemäß der eigenen Wertmaßstäbe zu definieren.

Generell lässt sich beobachten, dass die Ablehnung des klerikalen Unterrichts umso konsequenter erfolgt, je weiter man ins politisch linke Spektrum vordringt. Der freimaurerische Fourierist Victor Consi-

---

Corporate Identity at the Normal School Institution, Cranbury: University of Delaware Press, 1995, 151.

142 Vgl. Klaus Dittrich: „Appropriation, Representation, and Cooperation as Transnational Practices. The Example of Ferdinand Buisson“, in: Isabella Löhr/Roland Wenzlhuemer (Hrsg.): *The Nation State and Beyond. Governing Globalization Processes in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries*, Berlin: Springer, 2013, 149–176, hier: 153.

143 Ferdinand Buisson: *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (vol. 1), Paris: Hachette, 1887, 473.

144 Ferdinand Buisson: *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (vol. 1), Paris: Hachette, 1887, 1.

derant<sup>145</sup> setzt ihn in *Théorie de l'éducation naturelle et attrayante* (1844) mit dogmatischer Indoktrinierung gleich: „Les enfants sont abandonnés aux prêtres [...]; ils sont amenés par les prêtres [...] à une aveugle et stupide créance à tout ce qu'il plaît à ceux-là de leur dire“.<sup>146</sup> Die Modellierung der Kinder in Passivkonstruktionen befördert ebenso wie die extremen Formulierungen den Eindruck einer gewaltsamen Entmenschlichung. Die sozialistische Gewerkschafterin und Feministin Marguerite Bodin<sup>147</sup> konstatiert in *L'institutrice* (1922), besonders Mädchen würden zu Opfern der traditionalistischen Ansprüche der klerikalen Einrichtungen, da zahlreiche gut ausgestattete klerikale Schulen einer geringen Anzahl eher rudimentär eingerichteter staatlicher Schulen entgegenstünden, weshalb sich die meisten Familien für erstere entschieden. Die Kinder würden dort konsequent vom eigenständigen Denken ferngehalten und in die Rolle der hörigen Hausfrau hineinsozialisiert.<sup>148</sup>

Ein Roman, der die Skepsis gegenüber der klerikalen Schule unumwunden artikuliert, ist *Jacques Galéron* (1865) der Feministin, Freimaurerin und *communarde* André Léo.<sup>149</sup> Jacques ist Dorflehrer, seine Verlobte Suzanne soll – so der Plan des Paares – nach der Ehe ebenfalls als Lehrerin arbeiten. Diese geplante ökonomische Eigenständigkeit der Ehefrau stößt allerdings nicht nur auf die Kritik der Ortsansässigen, auch der lokale Pfarrer, der in Jacques Schule die Fäden zieht, interveniert, um diesen Lebensentwurf zu unterbinden. Er verunglimpft Suzanne als „fille coquette et légère qui a déjà gravement

---

145 Vgl. Joan Roelofs: „Considerant's *Principes du Socialisme*“, in: *Science & Society* 74.1 (Januar 2010), 114–127, hier: 116.

146 Victor Considerant: *Théorie de l'éducation naturelle et attrayante*, Paris: Librairie de l'école sociétaire, 1844, 42.

147 Vgl. Denise Karnaouch: „Bodin, Marguerite“, in: Christine Bard (Hrsg.): *Dictionnaire des féministes. France – XVIII<sup>e</sup>–XXI<sup>e</sup> siècle*, Paris: PUF, 2017, 171–172, hier: 171.

148 Vgl. Marguerite Bodin: *L'institutrice*, Paris: Octave Doin, 1922, 53. Bodin setzt sich in weiterer Konsequenz für eine gemeinsame Beschulung von Jungen und Mädchen ein (vgl. Linda L. Clark: *Women and the Politics of Education in Third Republic France*, Oxford: University Press, 2023, 154).

149 Vgl. Frédéric Chauvaud/François Dubasque/Pierre Rossignol/Louis Vibrac: „Introduction générale“, in: Dies. (Hrsg.): *Les vies d'André Léo. Romancière, féministe et communaliste*, Rennes: Presses Universitaires, 2015, 15–30, hier: 15–16.

compromis sa réputation“ und wirft ihr Irreligiosität vor, weil sie als Zehnjährige in der Kirche bei der Lesung über die Rache Gottes an den Israelit:innen fassungslos reagiert haben soll,<sup>150</sup> und setzt Jacques überdies unter Druck, indem er seine Lehrtätigkeit schlecht bewertet und ihm droht: „Vous pratiquez bien comme instituteur. Et vous paraissez intelligent; mais vous êtes trop porté vers les idées nouvelles; cela est mauvais et dangereux pour un homme de votre état et pourrait nuire à votre avancement.“<sup>151</sup> Als dieser nicht nachgibt, suspendiert der Pfarrer ihn kurzerhand, was die zu dem Zeitpunkt hochschwangere Suzanne so sehr erschüttert, dass sie eine schmerzreiche Frühgeburt erlebt.<sup>152</sup> Die authentische Liebe zwischen den Protagonisten ist demnach in Opposition zu den kirchlichen Repressionen konstruiert: Jugend prallt auf Alter, Aufklärung auf Dogmen, Liberalismus auf Traditionalismus.

Dieser Plot ist in Form eines Briefromans umgesetzt. Es handelt sich um die Korrespondenz Elise Mayots, Suzannes Adoptivmutter, mit der Frau des Direktors von Jacques Schule, die eine ehemalige Freundin von ihr ist, mit dem Ziel, eine Annullierung der ausgesprochenen Kündigung zu erwirken. Trotz des emotionalen, empathischen und wertschätzenden Tons der Briefe sieht die Direktorsgattin ihre Interventionsmöglichkeiten beschränkt: „Vous l’avez vu par votre propre expérience c’est une chose grave que de s’attaquer au clergé en quoi que ce soit, surtout peut-être pour défendre ceux qu’il a condamnés“, „il n’y a rien à gagner et tout à perdre dans la lutte que vous avez entreprise“ und „dites-leur [à Jacques et à Suzanne] qu’ils ne s’occupent que du bien de leur famille, comme font tous les gens raisonnables en ce temps-ci“. <sup>153</sup> Die klerikale Kontrolle des Schulsystems erweist sich als ebenso unausweichlich wie schädlich. Die Lehrkräfte – und dies doppelt, wenn sie weiblich sind – sind lediglich Schachfiguren auf dem Spielbrett der Machthabenden, ihre Handlungsoptionen bestehen ausschließlich in der kommentierenden Beobachtung der Situation. An ihr etwas ändern können sie nicht.

---

150 André Léo: Jacques Galéron, Paris: Achille Faure, 1865, 101 sowie 82.

151 André Léo: Jacques Galéron, Paris: Achille Faure, 1865, 52, 60, 65 sowie 99.

152 André Léo: Jacques Galéron, Paris: Achille Faure, 1865, 154.

153 André Léo: Jacques Galéron, Paris: Achille Faure, 1865, 60 sowie 62.

Doch *Jacques Galéron* kritisiert nicht nur den Einfluss der Institution Kirche im schulischen Feld, auch die Methoden des klerikal beeinflussten Unterrichts stellt es als repressiv aus.<sup>154</sup> In Jacques' Schule dürfen die Kinder nur mit Texten christlichen Inhalts Lesen lernen, alternatives Material über die Singvögel der Umgebung, das – laut Elise – zum Üben viel geeigneter wäre, wird vom örtlichen Pfarrer unmittelbar konfisziert.<sup>155</sup> Die Hyperbolik der Maßnahme, nicht nur das Häretische, sondern bereits das Undogmatische zu zensieren, führt die kirchlichen Kontroll- und Indoktrinierungsbemühungen *ad absurdum*.<sup>156</sup> Ähnliches berichtet Suzanne über die Beschulung der Mädchen in der Klosterschule:

Ces pauvres filles ne savent guère que chanter du nez et lire des prières, et n'ont pour tout diplôme que leurs lettres d'obéissance, comme la loi le permet. Chose bien extraordinaire, Madame, il me semble; car l'instruction et l'obéissance ne sont pas précisément de même nature, et si l'on tient à l'une aux dépens de l'autre, autant vaut fermer les écoles et n'en plus parler.<sup>157</sup>

Die Lehrerinnen erscheinen hier nicht als kompetente Wissensvermittlerinnen, sondern sind durch ihre Bezeichnung als „pauvres filles“ entmündigt und auch sonst auf Unterordnung und Linientreue festgelegt. Da der Unterricht ausschließlich aus katholischen Meinungen und Gebeten besteht – und eben nicht Autonomie und Vernunft, also Aufklärung, befördert –, sieht Suzanne in ihm keinen Sinn. Die klerikale Schule ist dieser Logik zufolge als gesellschaftsfeindlich gezeichnet, in ihr liegt die Zukunft des Gemeinwesens nicht.<sup>158</sup>

---

154 Dabei handelt es sich um ein Thema, das André Léo auch in ihren faktualen Schriften präferenziell aufgreift (vgl. Joyce Elizabeth Dixon-Fyle: *Female Writers' Struggle for Rights and Education for Women in France (1848–1871)*, New York: Lang, 2006, 100).

155 André Léo: *Jacques Galéron*, Paris: Achille Faure, 1865, 71–72.

156 Vgl. hierzu auch: Carolyn J. Eichner: *Surmounting the Barricades. Women in the Paris Commune*, Bloomington: Indiana University Press, 2004, 60.

157 André Léo: *Jacques Galéron*, Paris: Achille Faure, 1865, 52–53.

158 Suzanne hingegen gelingt schließlich die Gründung einer freien Schule, welche die Werte der Aufklärung umsetzt. Die Hoffnung auf eine Reformierung des Schulsystems ist also jenseits der staatlichen Institutionen verortet (vgl. Cecilia Beach: „*Savoir c'est pouvoir*. Integral Education in the Novels of André Léo“, in: *Nineteenth-Century French Studies* 36.3/4 (2008), 270–285, hier: 276).

Besondere Skepsis wird innerhalb der traditionellen klerikalen Erziehungslandschaft den Jesuitenkollegs entgegengebracht. Diese Sekundarschulen für Jungen werden als erzkatholisch, konservativ und autoritär angesehen<sup>159</sup> und ihnen wird von liberaler Seite vorgeworfen, die bürgerlichen Kinder, die künftig gesellschaftstragende Positionen einnehmen sollen, unterwürfig und mürbe zu machen. Dementsprechend formuliert etwa der republikanische Intellektuelle Jules Michelet,<sup>160</sup> die Jesuitenkollegs seien für den „aplatissement de la France“ verantwortlich, da sie ein „amortissement de la volonté et de la liberté“ betrieben und die Schüler beim Frontalunterricht zu Passivität verdammt: „Recevoir toujours sans donner jamais! Mais c’est le contraire de la vie“.<sup>161</sup> Der Unterricht erscheint hier wie eine starre, künstliche Form, die an sich authentischen und vitalen Individuen übergestülpt wird, sie einschränkt und in ihrem Elan ausbremst. Dass diese Kritik an den klerikalen Sekundarschulen vielfältig anschließbar ist, zeigt die Tatsache, dass sich in der Literatur ein Trend zum Anti-Jesuitenkollegroman herausbildet, dessen Charakteristika und Ausformungen an anderer Stelle (→ 2.2.2) ausführlicher in den Blick genommen werden.

Doch auch die staatlichen Schulen stehen in der Kritik – und dies gleich von zwei Seiten. Manchen (vor allem politisch Linksradi-kalen) gehen die Laisierungsbemühungen nicht weit genug, sie wünschen sich ein konsequentes Vorgehen nicht nur gegen klerikales Personal, sondern auch gegen die tradierte Schulkultur. In diesem Sinn bekräftigt etwa der libertäre Philosoph und Dichter Jean-Marie Guyau<sup>162</sup> in *Éducation et hérédité* (1889), die vormaligen Strukturen seien lediglich oberflächlich ausgeräumt worden: „L’État fait beaucoup pour l’instruction, peu de chose pour l’éducation. Livrez l’éducation à l’État, il aboutira à ces grands internats, héritage des jésuites du dix-septième et du

---

159 Vgl. Oliver P. Rafferty: „The Thomistic Revival and the Relationship Between the Jesuits and the Papacy, 1878–1914“, in: *Theological Studies* 75.4 (2014), 746–773, hier: 747.

160 Vgl. Sudhir Hazareesingh: *From Subject to Citizen. The Second Empire and the Emergence of Modern French Democracy*, Princeton: University Press, 1998, 237.

161 Jules Michelet: *Nos fils*, Paris: Calmann-Lévy, 1903, 173, 224 sowie 237.

162 Vgl. Laurent Muller: *Jean-Marie Guyau ou l’éthique sans modèle*, Paris: Presses Universitaires du Septentrion, 2018, 13.

dix-huitième siècle, où l'enfant séparé de la famille ne peut acquérir ni distinction, ni délicatesse.“<sup>163</sup> Wollte man einen wahrhaften gesellschaftlichen Wandel erreichen, müsse man radikaler umdenken, die pädagogische Haltung verändern und die Erziehung konsequent auf das ausrichten, „ce qui est réellement bon, grand et beau“. <sup>164</sup> In dieser Haltung schwingt der moderne soziologische Gedanke mit, wonach die gesellschaftliche Realität Resultat der Interaktion ist und mithin im Handeln performativ umgestaltet werden kann. <sup>165</sup>

Davon abgesehen stehen selbstredend auch Konservative und Katholik:innen der Laisierung des Schulwesens argwöhnisch gegenüber. Ihr Hauptargument ist, dass mit einer „école sans Dieu“ ein unwiederbringlicher Werteverlust einhergehe, der – so die Argumentation – den sozialen Zusammenhalt erodiere. <sup>166</sup> Besonders hart mit der laizistischen Schule ins Gericht geht der fideistische Philosophieprofessor, ultraroyale Cäsaropapist und Schuldirektor Louis-Eugène Bautain<sup>167</sup> in *De l'éducation publique en France au XIX<sup>e</sup> siècle* (1876). Gleich zu Beginn seiner Abhandlung konstatiert er: „Toutes nos misères actuelles viennent donc de notre désorganisation sociale; celle-ci vient de notre démoralisation; et nous sommes démoralisés, parce que, comme peuple, nous ne sommes plus chrétiens. Voilà le mal!“<sup>168</sup> Er wirft der republikanischen Regierung vor, Frankreich mit der Schulpflicht do-

---

163 Jean-Marie Guyau: *Éducation et hérédité. Étude sociologique*, Paris: Félix Alcan, 1889, 84.

164 Diese Koexistenz des theologischen und naturalistischen Paradigmas im 19. Jahrhundert beschreibt: vgl. Jean-Marie Guyau: *Éducation et hérédité. Étude sociologique*, Paris: Félix Alcan, 1889, 84.

165 Vgl. Frauke Höntzsch: *Der Mensch als politisches Argument. Für eine politikwissenschaftliche Anthropologie*, Bielefeld: transcript, 2023, 190.

166 Vgl. Claude Charpentier: „Contrôle social et éthique du sujet. La question des valeurs dans la presse pédagogique sous la III<sup>e</sup> République (l'exemple de la *Revue Pédagogique*)“, in: Sylvie Solère-Queval (Hrsg.): *Les valeurs au risque de l'école*, Paris: Septentrion, 1999, 33–45, hier: 33.

167 Bautains Schule in Molsheim gilt als Hoffnungsträgerin für die Erneuerung des Katholizismus (vgl. Roger Aubert: „The Continuation of Catholic Renewal in Europe“, in: Roger Aubert/Johannes Beckmann/Patrick J. Corish/Rudolf Lill (Hrsg.): *The Church in the Age of Liberalism*, London: Burns & Oates, 1998, 3–56, hier: 47).

168 Louis-Eugène Bautain: *De l'éducation publique en France au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris: Bray et Retaux, 1876, 4.

minieren und unterwerfen zu wollen, prangert an, dass sie „erreurs philosophiques ou mauvaises doctrines historiques, qui mettent l'idée pure à la place du Dieu personnel“ verbreiteten, indem sie Naturalismus, Dualismus, Rationalismus und Fatalismus an die Stelle von göttlicher Gnade, Schöpfung und Vorsehung setzten.<sup>169</sup> Als Teil der „centralisation gouvernementale, qui nous dévore aujourd'hui au profit du despotisme et contre la liberté“ machten diese das französische Volk unfrei.<sup>170</sup> Überdies sei die Qualität des Unterrichts niedrig, zumal die Lehrkräfte ihren Schüler:innen ohne religiösen Background ohnehin kein Vorbilder zu sein vermochten.<sup>171</sup> Besonders gefährlich – so der abschließende misogynen Seitenhieb – sei dies bei den staatlichen Lehrerinnen, die den Nonnen bei weitem nicht das Wasser reichen könnten: „Il est rare, en effet, qu'une jeune fille, qui est institutrice, ne veuille tôt ou tard se marier. C'est donc pour elle un état de transition, un moyen de vivre jusqu'à l'état auquel elle aspire [...]. Son cœur n'est pas là tout entier, que son espérance est ailleurs“.<sup>172</sup> Bautain gebraucht hier die Vorwürfe, die von republikanischer Seite üblicherweise gegen die klerikalen Schulen gerichtet werden – Indoktrinierung, Entmündigung, mindere Unterrichtsqualität –, um sie seinerseits den öffentlichen Einrichtungen zu unterstellen.

Auch der jansenistisch geprägte, großbürgerliche Konservative, Schulinspektor und Universitätsrat unter Napoleon, Ambroise Rendu,<sup>173</sup> argumentiert in diesem Sinn in *Cours de pédagogie* (1877).

---

169 Louis-Eugène Bautain: *De l'éducation publique en France au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris: Bray et Retaux, 1876, 56 sowie 133.

170 Louis-Eugène Bautain: *De l'éducation publique en France au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris: Bray et Retaux, 1876, 177.

171 Louis-Eugène Bautain: *De l'éducation publique en France au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris: Bray et Retaux, 1876, 194. Die starke rhetorische Aufladung des Texts rührt auch daher, dass Bautain von romantischem Idealismus getragen die Rekatholisierung Frankreichs als seine heilsbringende Mission ansieht (vgl. James C. Livingston: *Modern Christian Thought* (vol. 1). *The Enlightenment and the Nineteenth Century*, Minneapolis: Fortress Press, 1997, 154).

172 Louis-Eugène Bautain: *De l'éducation publique en France au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris: Bray et Retaux, 1876, 240.

173 Vgl. John Carson: *The Measure of Merit. Talents, Intelligence, and Inequality in the French and American Republics, 1750–1940*, Princeton: University Press, 2007, 65.

Die Sozialist:innen und Anarchist:innen kalkultierten gerade damit, die Werte Frankreichs schnellstmöglich zu erodieren, um die Gesellschaft zu spalten, die Unwissenheit und das Elend der Arbeiter:innenklasse auszunutzen und sie zur Revolution zu verführen, wobei er schließt: „Il faut enlever au socialisme brutal ces torches avec lesquelles il vient d'incendier Paris“ und hinzufügt: „L'instruction populaire est la seule force qui puisse les lui arracher“.<sup>174</sup> Die Werteerziehung ist für Rendu Mittel zur Aufrechterhaltung eines bewährten und Sicherungssystems.

Diese stabile Ordnung und die Berufung auf Traditionen, nach der sich viele Konservative damals sehnen, ist allerdings nicht nach Meinung aller katholisch geprägt; vielmehr lässt sich gerade während der Dritten Republik mehrfach der Versuch der Integration von Wertebewusstsein und Modernität beobachten. Je mehr die laizistische Schule Realität wird, desto häufiger werden Forderungen, dass Patriotismus bzw. Nationalismus<sup>175</sup> (neben oder statt dem Katholizismus) die einende wertmäßige Mitte bilden sollten.<sup>176</sup> Demnach affirmiert der eben zitierte Ambroise Rendu frustriert ob der Niederlage im deutsch-französischen Krieg und ob der horrenden Reparationszahlungen:

Notre existence est ruinée. [...] Il n'y a qu'une chose à laquelle le vainqueur n'ait pas pensé: c'est l'éducation. Elle seule peut nous sauver de tous les maux qui nous écrasent. Je me plais à croire que le malheur nous aura appris à réfléchir et nous aura rendus plus sérieux. [...] La foi dans l'avenir est le seul élément où il nous soit encore donné de respirer librement. [...] Du jour où une génération nouvelle aura traversé nos écoles, on n'aura plus besoin d'une armée spé-

---

174 Ambroise Rendu: *Cours de pédagogie ou principes d'éducation publique à l'usage des élèves des écoles normales et des instituteurs primaires*, Paris: Garnier frères, 1877, 15.

175 Ende des 19. Jahrhunderts sind die beiden Begriffe weitgehend gleichgesetzt (vgl. Ernest Gellner: *Nationalismus. Kultur und Macht*, Berlin: Siedler, 1997, 31), wobei ‚Nationalismus‘ Rassendiskursen tendenziell näher steht (vgl. Anne Carol: *Histoire de l'eugénisme en France. Les médecins et la procréation. XIX<sup>e</sup>–XX<sup>e</sup> siècle*, Paris: Seuil, 1995, 143).

176 Vgl. Christian Amalvi: „Les guerres des manuels autour de l'école primaire en France (1899–1914)“, in: *Revue historique* 532 (1979), 358–398.

ciale, la génération nouvelle formera une armée, et une armée comme aucun siècle n'en aura encore vue.<sup>177</sup>

Die nationalistische Bildungsoffensive kompensiert hier die politische Nichtung des Lands im Krieg. Sie erscheint gerade dank ihrer ideologischen Aufladung als Bollwerk gegen einheitszersetzende Angriffe von außen als symbolischer Vergeltungsschlag, welcher dem militärischen vorangeht.

Doch nicht nur auf konservativer, auch auf republikanischer Seite findet sich die Wichtigkeit des Nationalismus betont. Jules Ferry und Paul Bert gründen ihre Schulpolitik auf das Ideal des Vaterlands.<sup>178</sup> Es formieren sich während der Dritten Republik Vereine wie die *Union des instituteurs patriotes* und Zeitschriften wie *L'école patriote* (1904–1907) und Traktate wie *La crise du patriotisme à l'école* (1905) von Émile Bocquillon gelangen zur Veröffentlichung.<sup>179</sup> Dies spiegelt sich in den Unterrichtsinhalten wider. So positioniert sich etwa Ernest Lavisse, Geschichtsprofessor an der Sorbonne, ab 1892 Mitglied der *Académie française* und Verfasser zahlreicher Schulbücher,<sup>180</sup> in *Questions d'enseignement national* (1885), für eine klare patriotische Färbung des Geschichtsunterrichts:

S'il [l'enseignement de l'histoire] ne laisse dans la mémoire que des noms, c'est-à-dire des mots, et des dates, c'est-à-dire des chiffres, autant vaut donner plus de temps à la grammaire et à l'arithmétique et ne pas dire un mot d'histoire. Rompons avec les habitudes acquises et transmises; n'enseignons point l'histoire avec le calme qui sied à l'enseignement de la règle des participes. Il s'agit ici de la chair de notre chair et du sang de notre sang. Pour tout dire, si l'écuyer n'emporte pas avec lui le vivant souvenir de nos gloires nationales, s'il ne sait pas que ses ancêtres ont combattu sur mille champs de bataille pour de nobles causes; s'il n'a point appris ce qu'il a coûté de

---

177 Ambroise Rendu: *Cours de pédagogie ou principes d'éducation publique à l'usage des élèves des écoles normales et des instituteurs primaires*, Paris: Garnier frères, 1877, 14–15.

178 Vgl. Mona L. Siegel: *The Moral Disarmament of France. Education, Pacifism, and Patriotism, 1914–1940*, Cambridge: University Press, 2004, 192.

179 Vgl. Christian Amalvi: „Les guerres des manuels autour de l'école primaire en France (1899–1914)“, in: *Revue historique* 532 (1979), 358–398, hier: 370–371.

180 Vgl. Jean Leduc: *Ernest Lavisse. L'histoire au cœur*, Paris: Armand Colin, 2016, 51 sowie 121.

sang et d'efforts pour faire l'unité de notre patrie, et dégagé ensuite du chaos de nos institutions vieilles les lois qui nous ont faits libres; s'il ne devient pas un citoyen pénétré de ses devoirs et un soldat qui aime son fusil, l'instituteur aura perdu son temps.<sup>181</sup>

Lavisse entwirft Geschichte hier als herausragendes Unterrichtsfach mit existenzieller Tragweite, da es der Konstruktion eines gesellschaftlichen Gründungsmythos dient, gemeinschaftsbildend wirkt und eine bedingungslose Liebe und Opferbereitschaft für das Vaterland generiert. Die Schüler:innen sollen, so der Tenor, von der eigenen Historie emotional mitgerissen werden, was stilistisch in der Verwendung der ersten Person Pural, den emotiven Lexemen sowie den anaphorischen Wiederholungsstrukturen ikonisiert ist, die einen beschleunigten, packenden Rhythmus erzeugen.

In die gleiche Kerbe schlägt der idealistische Philosoph und Begründer des Solidarismus Alfred Fouillée<sup>182</sup> in *L'enseignement au point de vue national* (1891). Er spricht sich unmissverständlich für eine klare normative, patriotische Positionierung im Klassenzimmer aus, indem er die Auswüchse eines wertoffenen Unterrichts karikiert:

Ne pas blâmer le suicide devant les enfants, car leur père peut être partisan du suicide; ne pas blâmer les unions libres, car leur père peut être partisan des unions libres; ne pas enseigner le respect de la propriété, car leur père peut être ennemi de la propriété; ne pas parler d'ordre public, de loi et de constitution, car leur père peut être anarchiste. Effacez même dans les écoles le nom de patrie et supprimez le drapeau français, car il y a des socialistes pour qui les drapeaux ne sont que des illusions diversement colorées, pour qui la patrie est un reste d'idolâtrie religieuse, une entité métaphysique, contraire aux idées humanitaires.<sup>183</sup>

Die Kombination dieser gereihten normativen Stellungnahmen mit einer imperativischen und negativen Formulierung, legt nahe, dass Forderungen nach einem möglichst wertneutralen Unterricht in der

---

181 Ernest Lavisse: *Questions d'enseignement national*, Paris: Colin, 1885, 210.

182 Vgl. Hermann-Josef Große Kracht: *Solidarität und Solidarismus. Postliberale Suchbewegungen zur normativen Selbstverständigung moderner Gesellschaften*, Bielefeld: transcript, 2017, 149.

183 Alfred Fouillée: *L'enseignement au point de vue national*, Paris: Hachette, 1891, 280.

damaligen Zeit alles andere als Mainstream sind, sondern vielmehr von einigen als regelrecht absurd empfunden werden. Dass die Pflege des Patriotismus als Fixpunkt der schulischen Erziehung für unabdinglich gehalten wird, ist ein Hinweis darauf, dass Pluralität als Bedrohung wahrgenommen und wertmäßige Homogenität für das Gelingen von Gemeinschaft vorausgesetzt wird. Allerdings entsteht die Ablehnung der Wertoffenheit – das deutet das Zitat ebenfalls an – nicht im luftleeren Raum, sondern sie ist eine Reaktion auf das Postulat meist anarchistischer Pädagog:innen nach der Ausklammerung dogmatischer Inhalte aus dem Unterricht.

Während diese sich von patriotischen und katholischen Einheitssemantiken<sup>184</sup> distanzieren, lassen sie sich vom Ideal der Vermittlung eines Wissens leiten, das sie insofern für verlässlich halten, als es allein auf Vernunft und Empirie beruht. Diese aufklärerische und positivistische Parteinahme wird nicht selten als Entscheidung für Objektivität präsentiert, als Transzendierung sämtlicher angebotener Werte, die das Vordringen zu einer ‚natürlichen‘ Moral erlaubt. Dies wird etwa in Sébastien Faures „L'enfant“ (1921) deutlich, in dem es heißt, wenn das jetzige politische und soziale System erst abgeschafft sei, dann erübrigten sich jegliche Diskussionen über die Gestaltung der Schulbildung, weil diese ohnehin auf der Hand liege.<sup>185</sup> Die Auffassung, dass ein Jenseits der perspektivischen Gebundenheit existiere und dass diese Jenseitigkeit eine überlegene Position begründe, ist freilich selbst dahingehend wertmäßig aufgeladen, dass sie es für möglich hält, zu einer unhintergehbaren und authentischen Realität, Wahrheit und Moral vorzustoßen.

---

184 Zum Konzept der Herstellung moderner Gesellschaften über Einheitssemantiken, d.h. über perspektivisch gebundene Wir-Entwürfe, vgl. Peter Fuchs: Die Erreichbarkeit der Gesellschaft. Zur Konstruktion und Imagination gesellschaftlicher Einheit, Frankfurt: Suhrkamp, 1992, 95.

185 Sébastien Faure: „L'enfant“, in: Ders.: *Écrits pédagogiques de Sébastien Faure*, Paris: Éditions du monde libertaire, 87–114, hier: 93.

### 1.3.2 Kollisionen im schulischen Feld Spaniens

In Spanien wählen die Regierungen des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts in Bezug auf die klerikalen Schulen einen eher gemäßigten Kurs. Das kirchliche Bildungsmonopol bleibt, obwohl die Diskussionen darüber freilich durchaus strittig geführt und Alternativen zur klerikalen Schule gefordert werden, von politischer Seite weitgehend unangetastet.<sup>186</sup> Auch wenn der Staat konfessionelle Einrichtungen zunehmend kontrolliert und sich Postulate einer gewissenhaften Auswahl der Lehrkräfte häufen, wird eine Trennung von Kirche und Staat nahezu flächendeckend abgelehnt, das Gros der Schulen ist bis 1900 in kirchlicher Hand und der Religionsunterricht bleibt auch an den staatlichen Schulen fast durchgängig als Pflichtfach erhalten,<sup>187</sup> so dass laizistische Schulen private Initiativen sind.<sup>188</sup> Obschon die kirchlichen Bildungsinstitutionen nicht unkritisch gesehen werden, wagt sich kaum eine Regierung an die Entchristlichung heran, es wird stattdessen auf Kooperation oder äußerstenfalls Koexistenz gesetzt.<sup>189</sup> Die sporadischen Versuche einer Eindämmung des katholischen Einflusses (etwa während der Ersten Republik 1868–74)<sup>190</sup> wehrt die Kirche vehement ab, beantwortet sie häufig sogar mit der Gründung neuer (reform-katholischer) Schulen, gesellschaftlichen Mobilisierungskampagnen,

---

186 Vgl. Antonio Viñao Frago: „Republicanism and Education from Enlightenment to Liberalism Discourses and Realities in the Education of the Citizen in Spain“, in: Daniel Tröhler/Thomas S. Popkewitz/David F. Labaree (Hrsg.): *Schooling and the Making of Citizens in the Long Nineteenth Century. Comparative Visions*, New York: Taylor & Francis, 2011, 94–110, hier: 102.

187 Vgl. Gabriela Ossenbach-Sauter: „Spain. Hauptprobleme in der geschichtlichen Entwicklung des Schulwesens in Spanien seit dem 18. Jahrhundert“, in: Winfried Böttcher/Elmar Lechner/Walter Schöler (Hrsg.): *Innovationen in der Bildungsgeschichte europäischer Länder*, Frankfurt: Lang, 1992, 238–257, hier: 242;

188 Vgl. Julio de la Cueva: „The Assault on the City of the Levites. Spain“, in: Christopher Clark/Wolfram Kaiser (Hrsg.): *Culture Wars. Secular-Catholic Conflict in Nineteenth-Century Europe*, Cambridge: University Press, 2009, 181–201, hier: 191.

189 Vgl. Pere Fullana/Maitane Ostolaza: „Escuela católica y modernización. Las nuevas congregaciones religiosas en España (1900–1930)“, in: Julio de la Cueva/Feliciano Montero García (Hrsg.): *La secularización conflictiva. España (1898–1931)*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2007, 187–213, hier: 193.

190 Vgl. Alfonso Capitán Díaz: *Breve historia de la educación en España*, Madrid: Alianza, 2002, 271.

der Herausgabe katholischer Zeitschriften oder der Formierung neokatholischer Interessengruppen.<sup>191</sup> Als um 1900 der Reformdruck steigt, weil die Schere zwischen Traditionalismus und Moderne zunehmend auseinanderklafft, sich soziale Konflikte akzentuieren und die politische Identität durch den Verlust der letzten Kolonien grundlegend in Frage gestellt ist,<sup>192</sup> als unter den sich häufenden liberalen Regierungen doch eine grundlegende Reform des Bildungswesens angegangen, die Religionsunterrichtspflicht aufgehoben und die Bildungstätigkeit von Orden verboten wird, eskalieren die Konflikte derart, dass manche von einem „Schulkrieg“ sprechen.<sup>193</sup>

Warnungen vor einem allzu dominanten Einfluss der Kirche auf die Erziehung finden sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts etliche. Ein fiktionales Beispiel, das die Gefahren einer streng klerikalen Schulbildung inszeniert, ist Benito Pérez Galdós' *La familia de León Roch* (1878) – ein Roman, der das Scheitern der Ehe zwischen dem liberalen León und der katholisch-konservativen María behandelt. Dabei wird konsequent auf die Unterschiedlichkeit der gesellschaftlichen Positionen und Wertvorstellungen der beiden Eheleute abgehoben – León ist reich, María arm; er ist Atheist und glaubt nur an die Wissenschaft, sie ist erzkatholisch und fromm; er ist sachlich und rational, sie überschlägt sich vor Emotionen.<sup>194</sup> Zunächst sehen beide diese

---

191 Vgl. Till Kössler: *Kinder der Demokratie. Religiöse Erziehung und urbane Moderne in Spanien, 1890–1936*, München: Oldenbourg, 2013, 55–89; Feliciano Montero García: „La Iglesia y la educación“, in: Buenaventura Delgado Criado (Hrsg.): *Historia de la educación en España y América* (vol. 3). *La educación en la España contemporánea (1789–1975)*, Madrid: Ediciones Morata, 1994, 279–283.

192 Vgl. Carolyn P. Boyd: *Historia Patria. Politics, History, and National Identity in Spain, 1875–1975*, Princeton: University Press, 1997, 39–42.

193 Vgl. Gabriela Ossenbach-Sauter: „Spain. Hauptprobleme in der geschichtlichen Entwicklung des Schulwesens in Spanien seit dem 18. Jahrhundert“, in: Winfried Böttcher/Elmar Lechner/Walter Schöler (Hrsg.): *Innovationen in der Bildungsgeschichte europäischer Länder*, Frankfurt: Lang, 1992, 238–257, hier: 247–248.

194 Es ist freilich kein Zufall, dass diese Attribute in der Form auf die Eheleute verteilt sind: Indem dem Mann die modernen und fortschrittlichen Eigenschaften, der Frau die rückständigen und minderwertigen zugesprochen werden, zitiert und zementiert Galdós die patriarchale Strukturierung der damaligen spanischen Gesellschaft (vgl. Catherine Jagoe: *Ambiguous Angels. Gender in the Novels of Galdós*, Berkeley: University of California Press, 1994, 74–75). Weil María fanatisch und destruktiv gezeichnet ist, mögen die Lesenden dazu tendieren, sich mit León

Differenzen als Chance der gegenseitigen Vervollkommnung. Als die erste Verliebtheit allerdings verfliegt, schlägt die Idealisierung in Verachtung, das Miteinander in Bekriegen um, so dass sie übereinander behaupten: „Fuiste un basilisco de disciplina y acritud“, „fuiste una inquisición en forma de mujer“. <sup>195</sup>

Dieser thesenartig konstruierte und in sachlichem Stil übermittelte <sup>196</sup> Plot verknüpft das Scheitern der Ehe mit einer Inkompatibilität der Schulbildung der Protagonisten, denn León hat, wie mehrfach betont wird, die *Escuela de Minas* besucht, <sup>197</sup> während María auf einer klerikalen Dorfgrundschule gewesen ist. <sup>198</sup> Die beiden leben durch diese unterschiedliche Sozialisierung in zwei so verschiedenen Welten, dass sie selbst mit allerbestem Willen keine gemeinsame Basis finden. Unterstrichen wird diese Reibung zusätzlich dadurch, dass nicht nur die Eheleute selbst nicht zueinanderfinden, sondern auch in ihrem Bekanntenkreis in Bezug auf die Bewertung und Einordnung ihrer Erziehung Dissens besteht. Demnach verurteilt der eifrige Katholik Onésimo León als weltfremd und arrogant:

Es un sabio de nuevo cuño, uno de estos productos de la Universidad, del Ateneo y de la Escuela de Minas, que maldito si me inspiran confianza. Mucha ciencia alemana, que el demonio que la entienda; mucha teoría obscura y palabrejas ridículas; mucho aire de despreciarnos á todos los españoles como á un atajo de ignorantes;

---

zu identifizieren (vgl. Lou Charnon-Deutsch: *Gender and Representation. Women in Spanish Realist Fiction*, Amsterdam: John Benjamins, 1996, 44).

195 Benito Pérez Galdós: *La familia de León Roch*, Madrid: Sucesores de Hernando, 1920, 277.

196 Vgl. Sabine Schmitz: *Spanischer Naturalismus. Entwurf eines Epochenprofils im Kontext des ‚Krausopositivismo‘*, Berlin: de Gruyter, 2011, 135.

197 Es handelt sich dabei um eine moderne, naturwissenschaftlich fundierte Spezialschule zur Ausbildung einer Ingenieurselite (vgl. María Dolores Muñoz Dueñas: „La formación de una élite minera. *La Escuela de Minas* de España (1777–1877)“, in: *Mélanges de la Casa de Velázquez* 28.3 (1992), 21–36, hier: 26).

198 Zur Festschreibung und Entflexibilisierung von Marias Lebensweg durch die klerikale Dorfschule: vgl. Bienvenido Morros Mestres: „El personaje de María Sudre en *La familia de León Roch* de Galdós. Literatura y medicina en el siglo XIX“, in: *Dicenda* 26 (2008), 137–167, hier: 139.

mucho orgullo, y luego el tufillo de descreimiento, que es lo que más me carga.<sup>199</sup>

Der Marqués de Fúcar hingegen qualifiziert León als ehrwürdigen Gelehrten, als „hombre de muchísimo mérito. Es lo mejor que ha salido de la Escuela de Minas desde que ésta existe, [...] no conoce dificultades en ningún estudio, y lo mismo es geólogo que botánico“.<sup>200</sup> Es wird hier deutlich, dass die Schule ein realitätskonstitutives Potenzial besitzt, zumal sie das soziale Handeln und die Haltungen der Figuren modelliert.

Mit harten rhetorischen Bandagen kämpfen in Spanien um 1900 allerdings nicht nur die Gegner:innen klerikaler Schulen, sondern auch deren Apologet:innen. Ein fundamentaler Kritiker des staatlichen Schulwesens ist der Jurist, Theologe und reformkatholische Schulgründer Andrés Manjón,<sup>201</sup> der es als Affront gegen die Kirche auffasst, dass sich die Regierung in den vergangenen Jahrzehnten so stark in traditionell katholische Domänen wie die Eheschließung, das Krankenhauswesen oder die Schule hineingedrängt habe: Das Ziel der Republikaner:innen, so meint er, bestehe darin, „de descatozar á un pueblo haciéndole volver la espada á Cristo“.<sup>202</sup> Dabei konstruiert er diese als dämonische und amoralische Feinde: „[S]e proclama como derecho natural ideal de corromper y ser corrompido, pervertir y ser pervertido, entonces, frente á esa política del diablo, es menester proclamar la de Dios“.<sup>203</sup>

Aber nicht nur die Verstaatlichung der Schule ist Manjón ein Dorn im Auge, auch liberale und linke Schulprojekte kritisiert er, obschon

---

199 Benito Pérez Galdós: *La familia de León Roch*, Madrid: Sucesores de Hernando, 1920, 25.

200 Benito Pérez Galdós: *La familia de León Roch*, Madrid: Sucesores de Hernando, 1920, 26.

201 Vgl. José Álvarez Rodríguez/Andrés Palma Valenzuela: „Vigencia del pensamiento educativo de Andrés Manjón en la formación del carácter“, in: *Participación educativa* 4.6 (Juni 2015), 73–80, hier: 74.

202 Andrés Manjón: *El pensamiento del Ave-María, colonia escolar permanente establecida en los Cármes del camino del Sacro-Monte de Granada*, Granada: Imprenta de las Escuelas del Ave-María, 1900, 186.

203 Andrés Manjón: *El pensamiento del Ave-María, colonia escolar permanente establecida en los Cármes del camino del Sacro-Monte de Granada*, Granada: Imprenta de las Escuelas del Ave-María, 1900, 186.

die Methoden, die in seiner eigenen Schule zur Anwendung kommen, diesen ähneln,<sup>204</sup> in moralischer Hinsicht aufs Schärfste. Freimaurerischen Initiativen wirft er Verlogenheit und Unchristlichkeit vor, den sozialistischen Herzlosigkeit und Atheismus, den anarchistischen Blasphemie, Asozialität, Unmenschlichkeit sowie einen fehlenden Sinn für Pädagogik.<sup>205</sup> Dabei rekurriert er präferenziell auf plakative, sloganartige Phrasen, die in binären Oppositionen strukturiert sind und die klerikale Bildung auf-, Abweichungen davon abwerten:

Si educar en cristiano es perfeccionar, educar en anticristiano será imperfeccionar; si coeducar con Cristo es salvar, deseducar a cristianos será condenar; si aproximando los educandos a Dios, su Padre, se los eleva y dignifica, apartándolos de ese divino modelo se los rebaja e indignifica; y, en suma, si el hombre ha nacido para ser algo más que un animal industrioso, y la educación se concreta a eso, a hacer de él un animal meramente terrestre, dicho está que esa (mal llamada) educación no es humana, ni racional, ni moral, ni digna, ni honrada, ni bienhechora, y mucho menos española y cristiana. El hombre es tanto menos hombre cuanto es mas ateo y menos cristiano.<sup>206</sup>

Diesen Hinweis auf den moralischen und zivilisatorischen Verfall über eine Erziehung ohne Christentum setzt Manjón argumentativ mit dem Verlust der gesellschaftlichen Stabilität gleich. Wenn es heißt, „el laicismo es una secta, la secta del ateísmo“, dann ist auf die Zersetzung einer kohärenzstiftenden Identität angespielt. Wenn es heißt, „los fundadores de sociedades pusieron como primera piedra de la ciudad a Dios, los demoledores sociales ponen como primera mina de la destrucción el ateísmo, la impiedad“,<sup>207</sup> dann steht der Vorwurf der be-

---

204 Vgl. Winfried Böhm: Die Reformpädagogik. Montessori, Waldorf und andere Lehren, München: Beck, 2012, 64–67.

205 Andrés Manjón: El pensamiento del Ave-María, colonia escolar permanente establecida en los Cármes del camino del Sacro-Monte de Granada, Granada: Imprenta de las Escuelas del Ave-María, 1900, 345, 188–190; Andrés Manjón: Tratado de la educación. Hojas educadoras y coeducadoras, Patronato de las Escuelas del Ave-María, 1917, 96.

206 Andrés Manjón: Tratado de la educación. Hojas educadoras y coeducadoras, Patronato de las Escuelas del Ave-María, 1917, 17.

207 Andrés Manjón: Tratado de la educación. Hojas educadoras y coeducadoras, Patronato de las Escuelas del Ave-María, 1917, 346 sowie 76.

wussten Demagogie durch den Verzicht auf das Bewährte, Natürliche und Heilbringende explizit im Raum.

Ähnlich wie für Frankreich lässt sich auch für Spanien beobachten, dass die Reduktion des katholischen Einflusses im Schulwesen nicht selten durch die Befeuerung einer patriotischen Haltung kompensiert wird. Wo vorher das Christentum als ideologische Klammer gedient hat, tut dies in zunehmendem Maß die Nationalidee<sup>208</sup> bzw. dort generiert die Verschmelzung von Katholizismus und Patriotismus eine Art Superideologie,<sup>209</sup> die sich während der Diktatur Miguel Primo de Riveras (1923–1930) in besonderem Maße akzentuiert.<sup>210</sup> In den Fiktionen des Untersuchungszeitraums schlägt sich dies dahingehend nieder, dass zu idealisierenden Darstellungen von Lehrkräften meistens die Hervorhebung ihrer patriotischen Qualitäten gehört. Als Beispiel dafür mag das ironische Lehrerportrait „Un maestro de antaño“ (1882) des gemäßigten Liberalen Pedro de Alarcón<sup>211</sup> fungieren. Dieses singt in enkomiastischer Weise ein Loblied auf einen mittlerweile verstorbenen Lehrer, wobei es christliche und patriotische Narrative kombiniert: Die Lehrkraft ist als wichtigste Bezugsperson nach den Eltern, als „respetable y querido maestro, el aliado de mi inocencia, el cómplice de mi ignorancia“ beschrieben, in Aussehen und Tugend würdevoll und respekt einflößend gezeichnet und mit den spanischen Nationalheiligen Georg und Jakobus dem Älteren (Santiago) verglichen.<sup>212</sup> Die hervorstechendste Eigenschaft dieser strahlenden Person, die durch ihren Tod am Ende der Narration auch mythisch aufgeladen ist, ist ihr Patriotismus. Nicht nur hat sie vor ihrer Karriere als Lehrer jahrelang als Sergeant dem Heer gedient, auch ist sie beseelt von der Mission, die Begeisterung für ihr Vaterland an die Schüler weiterzugeben, etwa bei

---

208 Vgl. Ángel Prieto Prieto: *Religión y escuela. La guerra de nunca acabar* (1812–1939), Madrid: Raíces, 2017, 19.

209 Vgl. María del Mar del Pozo Andrés: *Curriculum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismo y escuela pública* (1890–1939), Madrid: Biblioteca nueva, 2003, 23–24.

210 Vgl. Ramón López Martín: *Ideología y educación en la dictadura de Primo de Rivera*, Valencia: Universidad de Valencia, 1995, 35–37.

211 Vgl. Ignacio Javier López: „Itinerario político e ideológico de Pedro Antonio de Alarcón“, in: *Siglo Diecinueve* 19 (2013), 194–213, hier: 195.

212 Pedro de Alarcón: „Un maestro de antaño“, in: *Ders.: Cosas que fueron. Cuadros de costumbres*, Madrid: M. Tello, 1882, 100–101.

gespielten Reitstunden, während derer die Kinder in Formation mit Stöcken über den Pausenhof springen und „Viva Dios“, „Viva España“, „Viva Fernando VII“, „Viva la independencia española“ skandieren.<sup>213</sup> In moralischer Hinsicht habe ihnen, so das Ich, der Lehrer nur das beste beigebracht, nämlich „la humanidad que también se llama amor al prójimo“.<sup>214</sup> Die Aufzählung der im Unterricht verwendeten Schulbücher unterstreicht die Wichtigkeit der christlichen Linie: *Jesús o Abecedario*, *Catecismo histórico* oder *Amigo de los niños*.<sup>215</sup> Es gibt zwischen der Aufopferung für das Vaterland und dem Christentum an keiner Stelle einen Bruch, vielmehr erscheint der Patriotismus als Subform der Nächstenliebe.

Dieser apotheotische Elan ist dadurch gebremst, dass der Lehrer mehrfach als gewalttätig geschildert wird: Er zwingt die Schüler zur Siesta, indem er sie züchtigt, wenn sie ihre Augen nicht schließen, verängstigt sie, indem er ihnen mit der Rache Gottes bei Fehlverhalten droht, und schlägt sie mit Händen und Gegenständen.<sup>216</sup> Diese Übergriffe sind inszenatorisch banalisiert, indem die Vermittlungsinstanz sie als Schrulligkeit des Lehrers abtut oder in Form einer nummerierten Aufzählung darbietet, die Kontrolle und Ordnung ikonisiert und potenzielle aversive Affekte neutralisieren mag. Hieraus kann sich im Akt der Lektüre eine Reibung ergeben. Die Narration ist unglaublich, wenn das Ich die Palette der körperlichen Strafen aufzählt, dann jedoch betont: „No tacharé sin embargo de cruel al maestro Clavijo [...] ¡mucho más lo era el pasante! El antiguo sargento distinguíase, por el contrario, como hombre sensible y cariñoso“.<sup>217</sup> Diese Darstellung zweiten Grades begünstigt nicht nur eine Distanzierung der Lesenden von den autoritären Methoden des Lehrers, sondern stellt auch aus,

---

213 Pedro de Alarcón: „Un maestro de antaño“, in: Ders.: *Cosas que fueron. Cuadros de costumbres*, Madrid: M. Tello, 1882, 102.

214 Pedro de Alarcón: „Un maestro de antaño“, in: Ders.: *Cosas que fueron. Cuadros de costumbres*, Madrid: M. Tello, 1882, 102.

215 Vgl. Pedro de Alarcón: „Un maestro de antaño“, in: Ders.: *Cosas que fueron. Cuadros de costumbres*, Madrid: M. Tello, 1882, 100.

216 Vgl. Pedro de Alarcón: „Un maestro de antaño“, in: Ders.: *Cosas que fueron. Cuadros de costumbres*, Madrid: M. Tello, 1882, 99.

217 Pedro de Alarcón: „Un maestro de antaño“, in: Ders.: *Cosas que fueron. Cuadros de costumbres*, Madrid: M. Tello, 1882, 99.

dass die nationalkatholische Ideologie mit moralischer Blindheit Hand in Hand geht. Die patriotische Überhöhung erzeugt eine bisweilen autodestruktive Bereitschaft zur Selbstopferung. Auch wenn „Un maestro de antaño“ also ein karikaturesk verzerrtes Lehrerportrait liefert, referiert der Text auf eine nationalkatholische Tönung des Schulalltags, die manche als problematisch und übertrieben wahrgenommen haben mögen.

Ein Spezifikum der nationalistischen Debatten um Schule in Spanien besteht darin, dass in ihnen häufig der Wunsch nach einer *regeneración*, das heißt einer Wiederherstellung der verlorenen Größe des Landes mittels Modernisierung, präsent ist.<sup>218</sup> Insofern eignet dem spanischen Nationalismus eine besondere Zeitlichkeit: Er verewigt sich nicht in einer idealen gegenwärtigen Essenz, sondern strebt gen ein Ziel, das in Zukunft und Vergangenheit gleichzeitig liegt und besitzt mithin einen fluktuierenden Charakter. Die schulische Erziehung ist, da auch in ihr die traditionelle, gegenwärtige und kommende Gesellschaft Raum findet, gerade in den Augen der bürgerlichen Liberalen für diese rehabilitierende Modernisierung prädestiniert,<sup>219</sup> schließlich sehen diese den Grund für Spaniens Rückständigkeit häufig in der Kulturlosigkeit – so etwa Ortega y Gasset, der den „problema español“ als „problema pedagógico“ identifiziert.<sup>220</sup> Forderungen nach einem klaren wertmäßigen Korsett, nach der flächendeckenden Bildung und

---

218 Vgl. Alejandro Mayordomo Pérez: „Regeneracionismo y educacion. La construcción pedagógica de la sociedad y la política“, in: Vicente L. Salavert Fabiani/Manuel Suárez Cortina (Hrsg.): *El regeneracionismo en España. Política, educación, ciencia y sociedad*, Valencia: PUV, 2007, 165–206, hier: 184.

219 Vgl. Mercedes Samaniego Boneu: „Política educativa en la crisis de la Restauración“, in: Buenaventura Delgado Criado (Hrsg.): *Historia de la educación en España y América* (vol. 3). *La educación en la España contemporánea (1789–1975)*, Madrid: Ediciones Morata, 1994, 525–532, hier: 526; Carolyn P. Boyd: *Historia Patria. Politics, History, and National Identity in Spain, 1875–1975*, Princeton: University Press, 1997, 57.

220 Vgl. Alejandro Mayordomo Pérez: „Regeneracionismo y educacion. La construcción pedagógica de la sociedad y la política“, in: Vicente L. Salavert Fabiani/Manuel Suárez Cortina (Hrsg.): *El regeneracionismo en España. Política, educación, ciencia y sociedad*, Valencia: PUV, 2007, 165–206, hier: 183.

Zivilisierung auf spezifisch spanische Werte hin,<sup>221</sup> paaren sich hier mit Postulaten der Anpassung des Schulsystems an die europäischen Standards und dem Entwurf einer liberalen Auffassung der Bürger:innen als autonome, bewusste Individuen über eine dementsprechende Behandlung der Kinder in der Schule.<sup>222</sup> Es soll mithin im Zeichen des Nationalismus eine Art gewaltlose gesellschaftliche Erneuerung stattfinden.<sup>223</sup> Diese Stoßrichtung existiert im Übrigen nicht nur auf gesamtspanischer Ebene, auch katalanische oder baskische Nationalbestrebungen, die sich um 1900 in besonderer Weise akzentuieren, koppeln nicht selten den Patriotismus mit dem Wunsch nach einer Transformation, die zuvorderst über schulische Erziehung wirksam werden soll.<sup>224</sup>

### 1.3.3 Indoktrinierung in der Schule

In Frankreich und Spanien koexistieren um 1900 sehr unterschiedliche Vorstellungen vom idealen Schulunterricht, die nicht nur divergierende pädagogische, sondern auch politische Ansichten transportieren. Da die Akteur:innen überzeugt sind, dass sich an ihrer Macht im schulischen Feld ihr gesellschaftlicher Einfluss messen lässt, versuchen sie sich gegenseitig in ihren Ansprüchen zu diskreditieren. Hierzu gehört

---

221 Vgl. María del Mar del Pozo Andrés: *Curriculum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismo y escuela pública (1890–1939)*, Madrid: Biblioteca nueva, 2003, 57–59.

222 Vgl. María del Mar del Pozo Andrés: „Los educadores ante el ‚problema de España‘. Reflexiones sobre su papel en la construcción de la identidad nacional“, in: Vicente L. Salavert Fabiani/Manuel Suárez Cortina (Hrsg.): *El regeneracionismo en España. Política, educación, ciencia y sociedad*, Valencia: PUV, 2007, 125–164, hier: 163.

223 Vgl. María del Mar del Pozo Andrés: *Curriculum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismo y escuela pública (1890–1939)*, Madrid: Biblioteca nueva, 2003, 284–293.

224 Vgl. Julio Ruiz Berrio: „La rénovation pédagogique en Espagne de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle à 1939“, in: *Histoire de l'éducation* 78 (1998), 133–165, hier: 140; Joan Soler Mata/Conrad Vilanou Torrano: „Giner y la renovación pedagógica en Cataluña. Entre la tradición liberal y la historia conceptual“, in: Isabel Vilafranca/Conrad Vilanou Torrano (Hrsg.): *Giner i la Institució Llibre d'Ensenyança, des de Catalunya. Cent anys de la mort de Francisco Giner de los Ríos (1839–1915)*, Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona, 2018, 101–126, hier: 118.

unter anderem der von allen Seiten geäußerte Vorwurf, manipulativ auf die Schüler:innen einzuwirken und sie für die Aufrechterhaltung oder Erodierung des bestehenden Systems zu instrumentalisieren, d.h. sie zu linientreuen Katholik:innen, blind gehorchenden Nationalist:innen oder anarchistischen Umstürzler:innen zu machen.<sup>225</sup>

Greifbar wird diese Kritik beispielsweise in Erckmann-Chatrians *Histoire d'un sous-maître* (1871).<sup>226</sup> Aus Geldnot nimmt das Ich eine Anstellung in einer vom Priester geleiteten Dorfgrundschule an. Nachdem es den Wermutstropfen der miserablen Bezahlung geschluckt hat, ist es erneut befremdet, als man es mit seinen Aufgaben vertraut macht: Statt Wissen zu vermitteln, soll es die Kinder stundenlang Katechismus und Kirchengeschichte aufsagen lassen und sie körperlich strafen, sollten sie dies verweigern oder Fehler machen.<sup>227</sup> Diese Gewalt ist zwar hyperbolisch dargestellt, jedoch gleichzeitig von der autodiegetischen Vermittlungsinstanz banalisiert, so dass die Erzählung unglaubwürdig wirkt und sich dem pikaresken Modus annähert.<sup>228</sup> Der Lehrer ist im Dilemma gezeigt: Um zu überleben, muss er moralische Bedenken über Bord werfen, was ihn zugleich schuldig- und freispricht. Dazu formuliert dieser lakonisch: „L'instruction primaire avait surtout pour objet de renforcer l'instruction religieuse et d'imprimer dans le cœur

---

225 Der Vorwurf der Indoktrinierung zielt darauf ab, Ausschlüsse zu produzieren (vgl. Annette M. Stroß: „Indoktrination – ein (un)pädagogischer Begriff“, in: Henning Schluß (Hrsg.): *Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite der Pädagogik*, Wiesbaden: VS, 2007, 13–34, hier: 13).

226 Vgl. hierzu auch: Gilles Bollenot: „L'anticléricalisme chez Erckmann-Chatrian“, in: Ders. (Hrsg.): *Religions, églises et droit. Actes des journées d'études qui se sont déroulées à Saint-Étienne (juin-décembre 1989)*, Saint-Étienne: Publications de l'université, 1990, 93–126, hier: 123–124.

227 Vgl. Erckmann-Chatrian: *Histoire d'un sous-maître*, Paris: Hetzel, 1871, 25–26.

228 Dass der Protagonist statt nach Tunesien oder Algerien in einem französischen Provinzdorf Fuß fasst und trotz seiner Bemühungen am Ende sozial nicht aufsteigt, torpediert die Konventionen des französischen Schelmenromans (vgl. Jacques Domenech: „*Le Cousin de Mahomet* de Nicolas Fromaget. Un cousin du *Candide* de Voltaire“, in: Michael Bernsen/Martin H. Neumann (Hrsg.): *Die französische Literatur des 19. Jahrhunderts und der Orientalismus*, Tübingen: Niemeyer, 2006, 19–36, hier: 23) und sorgt für eine gewisse Ernüchterung, welche die Kritik an der gezeigten Schule verstärken mag.

des jeunes gens, d'une manière durable, le sentiment de leurs devoirs envers Dieu et le roi"<sup>229</sup> und etwas weiter:

La grande masse suit ses habitudes comme un troupeau, et c'est pour cela que l'éducation fait non seulement les individus, mais les nations tout entières; c'est pour cela que le choix des instituteurs et des enseignements est si grave, c'est pour cela que ceux qui veulent dominer les peuples et vivre à leurs dépens cherchent d'abord à s'emparer de l'enfance, à lui donner des habitudes de penser qui durent toute la vie, et empêchent les malheureux de redevenir libres, de réclamer leurs droits et de secouer le joug qui les opprime. C'est comme s'ils leur fourraient dans la tête un ramas de vieilles guenilles, pour remplacer la raison, la justice, le bon sens naturel, qui leur permettent d'affranchir par le travail et de devenir heureux en ce monde. Une fois ces vieilleries dans la tête, on peut les conduire comme on veut.<sup>230</sup>

Die Schule erscheint hier als kirchliches und staatliches Macht- und Kontrollinstrument,<sup>231</sup> dem sich die Kinder nicht zu entziehen vermögen und das – so legen die aktivischen Formulierungen nahe – dezidiert auf eine Auslöschung der Individualität zugunsten machtpolitischer Interessen abzielt. In der Modellierung der Kinder als wehr- und vernunftlos tritt der ausnutzende Gestus der katholischen Indoktrinierung in besonderer Weise hervor. Ausgesprochen vom Lehrer, also einem Systemrepräsentanten, nimmt diese Kritik stellenweise eine geradezu groteske Note an.

Sicherlich, die Akteur:innen im schulischen Feld haben allein deshalb ein Interesse an der gegenseitigen Diskreditierung, weil sie ihren eigenen Standpunkt festigen wollen. Allerdings lässt sich beobachten, dass im Zentrum der Bemühungen um die Schule *de facto* nicht ausschließlich die Sorge um das Wohl der Kinder steht und mithin der manipulative Charakter mancher Unterrichtssituationen nicht von der

---

229 Erckmann-Chatrian: *Histoire d'un sous-maître*, Paris: Hetzel, 1871, 33.

230 Erckmann-Chatrian: *Histoire d'un sous-maître*, Paris: Hetzel, 1871, 33.

231 Zur Kritik des Einflusses der katholischen Kirche auf die Bildung vgl. Doris Ruhe: „Gender, Mystik und Psychiatrie. Die Rolle der Mystik-Debatte bei der Ausformung der laizistischen Republik in Frankreich“, in: Tanja Nusser/Elisabeth Strowick (Hrsg.): *Krankheit und Geschlecht. Diskurse Affären zwischen Literatur und Medizin*, Würzburg: Königshausen & Neumann, 2002, 143–160, hier: 148.

Hand zu weisen ist.<sup>232</sup> Schließlich lernen die spanischen Kinder in der Grundschule etwa nicht nur, was ein moralisch untadeliges Leben ausmacht, sondern auch – so etwa in Fernando de Castros Geschichtsbuch *Historia de la Edad Media* (1840) –, wie erfolgreich die Kirche seit dem Mittelalter die unterschiedlichsten Barbaren besiegt habe, dadurch „contribuyó mucho á organizar la sociedad“ und den unterlegenen Ländern „grandes servicios“ erwiesen habe.<sup>233</sup> Die Institution ist hier – unter Verwendung zahlreicher Euphemismen – durchwegs positiv, als Stifterin politischer Ordnung beschrieben, was auch ihre Machtposition legitimieren soll.

In eine ähnliche Richtung weist die Tatsache, dass in den Religionsbüchern der damaligen Zeit Bibelerzählungen häufig als faktual präsentiert werden. So heißt es etwa im Vorwort von Fernando de Castros *Historia antigua* (1850), Geschichte sei „la narración verdadera de sucesos“.<sup>234</sup> Darauf folgt eine undifferenzierte Mischung der Schöpfungsgeschichte und der Erzählung der Arche Noah mit Beschreibungen der ägyptischen, syrischen und phönizischen Hochkulturen; die Geburt Jesu wird zusammen mit Informationen über die augusteische Herrschaft präsentiert.<sup>235</sup> Man kann zwar mutmaßen, dass es sich hierbei um eine vorwissenschaftliche Verschmelzung von Fakt und Fiktion handeln könnte; die Tatsache, dass zu jener Zeit durchaus andere Geschichtsversionen zirkulieren, legt allerdings nahe, dass es sich eher um eine bewusste Strategie zur Vergrößerung des politischen Gewichts der Kirche handelt.

Ebenfalls überaus suggestiv ist, wie viel Wert auf die Erziehung der Kinder zu Patriot:innen gelegt wird.<sup>236</sup> Die Entwicklung von Vater-

---

232 Vgl. hierzu auch: Till Kössler: *Kinder der Demokratie. Religiöse Erziehung und urbane Moderne in Spanien, 1890–1936*, München: Oldenbourg, 2013, 150–157.

233 Fernando de Castro: *Historia de la Edad Media para uso de los institutos y colegios de segunda enseñanza*, Madrid: Antonio Cubas, 1850, 357.

234 Fernando de Castro: *Historia antigua para uso de los institutos y colegios de segunda enseñanza*, Madrid: Antonio Cubas, 1850, 1.

235 Fernando de Castro: *Historia antigua para uso de los institutos y colegios de segunda enseñanza*, Madrid: Antonio Cubas, 1850, 141.

236 Vgl. Antonio Viñao Frago: *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*, Madrid: Marcial Pons Historia, 2004, 60; Brigitte Dancel: „Le certificat d'étude ou l'examen morale et civique de l'École primaire de la III<sup>e</sup> République“.

landsiebe gilt in zahlreichen pädagogischen Traktaten als unhinterfragtes Ziel. Dies wird etwa in Gabriel Compayré *L'évolution intellectuelle et morale de l'enfant* (1893) deutlich, das die Besonderheit des Moments beschreibt, wenn das Kinderherz beim Spielen mit seinen Zinnsoldaten erstmals von einem patriotischen Gefühl ergriffen werde;<sup>237</sup> in Paul Rousselots *Pédagogie à l'usage de l'enseignement primaire* (1881), das betont, wie rührige Geschichten aus der Gegend bereits im Kleinkindalter konsequent mit der Nation verknüpft werden müssten, um die Heimatverbundenheit zu befördern;<sup>238</sup> in Pedro de Alcántara-Garcías „El amor á la patria“ (1894), das affirmiert, wie unabdinglich es sei, den Geschichtsunterricht mit Heldentaten zu spicken, um den Kindern den „alma de la patria“ begreifbar zu machen;<sup>239</sup> in Pierre Foncins *Textes et récits d'histoire de France* (1879), das in Form einer auswendig zu lernenden Maxime skandiert, dass alle einen „amour inné pour la patrie“ empfänden und mit ihren Landsleuten emotional verbunden seien;<sup>240</sup> oder in Alfred Fouillée *L'enseignement au point de vue national* (1891), das akzentuiert, dass Geschichts- und Literaturunterricht konsequent auf die Bildung eines Bewusstseins für das französische Genie ausgerichtet sein müsse.<sup>241</sup> Der Patriotismus kompensiert dieser Logik zufolge nicht nur das Sinnvakuum, das die Säkularisierung hinterlässt, er erlaubt auch das Einüben der bedingungslosen Unterordnung unter eine Autorität, die im Extremfall die Selbstopferung im Kriegsfall impliziert<sup>242</sup> – ein Akt der Unterwerfung, den die Pathetik des patriotischen Erlebens camouffliert.

---

blique“, in: Sylvie Solère-Queval (Hrsg.): *Les valeurs au risque de l'école*, Paris: Septentrion, 1999, 47–56, hier: 40.

237 Vgl. Gabriel Compayré: *L'évolution intellectuelle et morale de l'enfant*, Paris: Hachette, 1893, 274.

238 Vgl. Paul Rousselot: *Pédagogie à l'usage de l'enseignement primaire*, Paris: Ch. Delagrave et C<sup>ie</sup>, 1890, 234.

239 Pedro de Alcántara-García: „El amor á la patria“, in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (August 1893), 126–129, hier: 128.

240 Pierre Foncins: *Textes et récits d'histoire de France* (Première année), Paris: Armand Colin et C<sup>ie</sup>, 1879, 143.

241 Vgl. Alfred Fouillée: *L'enseignement au point de vue national*, Paris: Hachette, 1891, 102.

242 Vgl. Laurence Biberfeld/Grégory Chambat: *Apprendre à désobéir. Petite histoire de l'école qui résiste*, Paris: CNT-RP, 2012, 17.

In seiner ganzen Tragweite erahnen lässt sich diese Manipulation der kindlichen Affekte im eben erwähnten *Textes et récits d'histoire de France* (1879) des militanten Nationalisten Pierre Foncin,<sup>243</sup> das französische Kriegserfolge heroisierend und idealisierend dartut. Für Emotionalisierung sorgt in diesem Kontext erstens der *effet de réel*, wenn etwa im Detail vom Aussehen und der Kleidung der Gallier und Franken, den Urvätern des französischen Volks, die Rede ist.<sup>244</sup> Zweitens begünstigt die interne Fokalisierung auf berühmte Gestalten der Geschichte (etwa ein innerer Monolog Vercingetorix', bevor er in die Schlacht reitet<sup>245</sup>) eine identifikatorische Rezeptionshaltung. Drittens werden konsequent Überschneidungen zwischen dem kindlichen Alltag und der Nationalgeschichte erzeugt, etwa in der Erzählung, wie Karl der Große eine Schule besucht und die Hausaufgaben der dortigen Schüler:innen korrigiert.<sup>246</sup> Es findet folglich eine systematische Spektakularisierung von Geschichte statt, deren Ziel ebenso in der Ludifizierung – und damit in der Annäherung an die kindlichen Bedürfnisse – besteht wie im Schüren von bedingungsloser Begeisterung für alles, was mit Frankreich zusammenhängt.

#### 1.4 Professionalisierung des Unterrichts

Etymologisch betrachtet ist das Lexem ‚professeur‘ oder ‚profesor:a‘ seit Mitte des 14. Jahrhunderts belegt und meint zunächst ‚eine Person, die als Verständige auf ihrem Gebiet in der Öffentlichkeit etwas gesteht oder für etwas eintritt‘; ab dem 18. Jahrhundert wird der Begriff zunehmend mit dem öffentlichen Unterricht und insofern auch mit einer

---

243 Foncin spricht in anderen Kontexten auch häufig von einer zivilisatorischen Mission Frankreichs den eigenen Kolonien und anderen Ländern gegenüber (vgl. Sylvie Sagnes: „Les pays de Pierre Foncin“, in: *Ethnographies comparées* 8 (2005), 1–22, hier: 3).

244 Vgl. Pierre Foncin: *Textes et récits d'histoire de France* (Première année), Paris: Armand Colin et C<sup>ie</sup>, 1879, 3–4.

245 Vgl. Pierre Foncin: *Textes et récits d'histoire de France* (Première année), Paris: Armand Colin et C<sup>ie</sup>, 1879, 7.

246 Vgl. Pierre Foncin: *Textes et récits d'histoire de France* (Première année), Paris: Armand Colin et C<sup>ie</sup>, 1879, 22.

spezifischen Berufsgruppe in Verbindung gebracht.<sup>247</sup> Etwa zeitgleich taucht das Wort ‚professionnel‘ zur Bezeichnung einer Expertise in einem bestimmten Tätigkeitsfeld auf.<sup>248</sup> Die Vorstellung von Schullehrkräften profiliert sich folglich parallel zur deren Wahrnehmung als kompetent – eine Entwicklung, die im 19. Jahrhundert zunehmende Akzentuierung erfährt. Dass die schulische Erziehung im Untersuchungszeitraums einen so fundamentalen Stellenwert besitzt und so viele diskursive Energien in sie fließen, bedingt zwischen 1850 und 1930 in diesem Bereich nämlich *de facto* rege Transformationen. An staatlichen Einrichtungen wird die Organisation der Abläufe optimiert, die pädagogischen Methoden differenzieren sich aus und die Rolle der Lehrkräfte wandelt sich. Diese Entwicklungen werden im Folgenden mit dem Ziel analysiert, das utopische Potenzial der Schule und die an sie geknüpften Machtinteressen konkreter greifbar zu machen.

#### 1.4.1 Staat macht Schule

Das gestiegene staatliche Interesse an der Schule manifestiert sich zunächst in der Normierung der administrativen Abläufe und Inhalte. Nicht nur potenzieren sich die Regularien zur Schuleinschreibung, Lehrer:innenrekrutierung, Ausstattung und Instandhaltung der Schulgebäude oder Hygienevorgaben, auch werden Lehrpläne verabschiedet,<sup>249</sup> Schulbücher konzipiert<sup>250</sup> und Inspektor:innen eingestellt, die überwachen sollen, ob die Gestaltung des Unterrichts in der Praxis den vorgegebenen Programmen entspricht.<sup>251</sup> Informieren können

---

247 Vgl. „Professeur“, in: Jean Dubois/Henri Mitterand/Albert Dauzat (Hrsg.): Dictionnaire d'étymologie, Paris: Larousse, 2001, 619.

248 Vgl. „Profession“, in: Jean Dubois/Henri Mitterand/Albert Dauzat (Hrsg.): Dictionnaire d'étymologie, Paris: Larousse, 2001, 619.

249 Vgl. Jean-Michel Chapoulie: L'école d'État conquiert la France, Rennes: Presses universitaires, 2022, 54–55.

250 Das Cover von Charles Saffrays *Leçons de choses* (1914) etwa zielt der Werbehinweis, dass in ihm die offiziellen Lehrpläne enthalten seien. Dass dies als Kaufanreiz empfunden wird, zeigt, wie fortgeschritten die staatliche Kontrolle des Schulunterrichts zu diesem Zeitpunkt ist.

251 In Frankreich wird während des *Second Régime* das Gesetz verabschiedet, dass es pro *département* eine:n Inspektor:in geben soll. Innerhalb weniger Jahre vervierfacht sich diese Anzahl (vgl. Gilbert Nicolas: *Le grand débat de l'école au XIX<sup>e</sup> siècle. Les instituteurs du Second Empire*, Paris: Belin, 2004, 20).

sich die Rektor:innen und Lehrer:innen über die offiziellen Regularien in Trakaten wie *Guía legislativa é inspectiva de instrucció primaria* (1844) des ersten Direktors der Normalschule in Barcelona Laureano Figuerola<sup>252</sup> oder *Guide pratique à l'usage des institutrices & des instituteurs publics, des maires & des délégués cantonaux* (1886) des Primarschulinspektors Auguste Taillefer,<sup>253</sup> die in der damaligen Zeit in quasi jedem Rektoratsbüro stehen.<sup>254</sup> Die bürokratischen Kontrollen nehmen folglich zu.<sup>255</sup> Das möglicherweise augenfälligste Indiz dafür bildet die Zentralisierung von Bemühungen um die Schule in Bildungsministerien. In Frankreich stellt das 1824 ins Leben gerufene *Ministère de l'Instruction publique* im Laufe des 19. Jahrhunderts immer mehr Institutionen unter seine Aufsicht und übernimmt die Anstellung der Lehrkräfte als Staatsbeamte.<sup>256</sup> In Spanien koordiniert ab 1900 das *Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes* die staatlichen Interventionen im schulischen Feld.<sup>257</sup>

Dieser institutionelle Ausbau wirkt sich unter anderem auf die Rekrutierung des Lehrpersonals aus, denn die öffentlichen Vorgaben bezüglich der Einstellungskriterien werden im Untersuchungszeitraum zunehmend präzise. In Spanien kann man sich um 1840, so steht dies zumindest in Pablo Montesinos *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*, für das Amt der Vorschullehrkraft durch ein zwei- bis

---

252 Vgl. Bartomeu Mulet Trobat: „Els plantejaments d'educació física dels pedagogs a l'Estat espanyol. Primera meitat del segle XIX“, in: Pere Solà (Hrsg.): *Educació, activitats físiques i esport en una perspectiva històrica*, Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, 1992, 56–61, hier: 60.

253 Vgl. S.a.: „Livres“, in: *Bibliographie de la France. Journal général de l'imprimerie et de la librairie* 7 (13. Februar 1892), 97–112, hier: 103.

254 Vgl. Josep González-Agàpito: *Aportació per a una bibliografia pedagògica catalana del segle XIX*, Barcelona: Institut d'estudis catalans, 2004, 260.

255 Vgl. hierzu auch: Charles E. Bidwell: „A Sociological Agenda for Research on Education“, in: Lary V. Hedges/Barbara Schneider (Hrsg.): *The Social Organization of Schooling*, New York: Russell Sage Foundation, 2005, 15–36, hier: 19.

256 Vgl. Jean-Michel Chapoulie: *L'école d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, Rennes: Presses universitaires, 2019, 42.

257 Vgl. Pedro L. Moreno Martínez: „Renovación pedagógica y compromiso social en la edad de plata de la Pedagogía española. Félix Martí Alpera (1898–1920)“, in: *Revista española de pedagogía* 63 (2005), 203–222, hier: 203.

dreimonatiges Praktikum in einem Kindergarten qualifizieren,<sup>258</sup> für das Amt eines Grundschullehrenden, Laureano Figuerolas *Manual completo de enseñanza simultánea, mutua y mista* (1848) zufolge, indem man in einem Brief an den örtlichen Bürgermeister seine Eignung darlegt,<sup>259</sup> als Schulgründer:in solle man sich, so heißt es in Figuerolas *Guía legislativa* (1844), bei einer aus Klerikern und Lehrenden bestehenden Kommission in Religion und moralischen Prinzipien, im Lesen, Schreiben und Rechnen, in Grammatik, Geographie, Geschichte, Mathematik und Naturwissenschaften prüfen lassen, wobei bei Frauen die letzten beiden Prüfungsteile entfielen.<sup>260</sup>

Um 1900 zeigt sich die Lage merklich verändert, schließlich führt die Regierung der Zweiten Republik einen offiziellen Lehrtitel ein, der unabdinglich ist, um im Klassenzimmer stehen zu dürfen.<sup>261</sup> Überdies wird es sukzessive schwieriger, diesen zu erreichen, denn in den dafür abzulegenden Prüfungen ist nicht mehr nur inhaltliches, sondern auch pädagogisches Wissen gefragt, so dass zum erfolgreichen Absolvieren der vorgängige Besuch einer *Escuela normal* oder eines anderen Ausbildungszentrums nötig wird.<sup>262</sup> Die Zahl der titellosen Lehrkräfte reduziert sich hierdurch merklich.<sup>263</sup> Beobachten lässt sich fürderhin,

---

258 Vgl. Pablo Montesino: *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*, publicado por la Sociedad encargada de propagar y mejorar la educación del pueblo, Madrid: Imprenta Nacional, 1840, 52.

259 Vgl. Laureano Figuerola: *Manual completo de enseñanza simultánea, mutua y mista o Instrucciones para la fundación y dirección de las escuelas primarias elementales y superiores*, Madrid: Imprenta de Yenes, 1841, 165.

260 Vgl. Laureano Figuerola: *Guía legislativa é inspectiva de instrucción primaria*, Madrid: Librería europea de Hidalgo, 1844, 52 sowie 72.

261 Vgl. Enrique Orduña Rebollo: *Historia del Estado español*, Madrid: Marcial Pons, 2015, 864.

262 Es existiert Ende des 19. Jahrhunderts eine ganze Palette solcher Ausbildungsstellen und 1909 wird zudem die Berufsfachschule *Escuela de Estudios superiores del Magisterio* in Madrid gegründet, die eine noch ausdifferenziertere Qualifikation verspricht (vgl. Julio Ruiz Berrio: „La rénovation pédagogique en Espagne de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle à 1939“, in: *Histoire de l'éducation* 78 (1998), 133–165, hier: 157).

263 Vgl. Bernat Sureda García: „La formación del profesorado de primeras letra“, in: Buenaventura Delgado Criado (Hrsg.): *Historia de la educación en España y América* (vol. 3). *La educación en la España contemporánea (1789–1975)*, Madrid: Ediciones Morata, 1994, 685–695, hier: 688.

dass der Titel die Ausbildung nicht definitiv beendet, denn es werden für die amtierenden Lehrpersonen Fortbildungen üblich: Seit 1887 gehören regelmäßig stattfindende *conferencias pedagógicas* zu ihrem Alltag, die Teilnahme an Seminaren und Sommerkursen wird zunehmend von ihnen erwartet.<sup>264</sup> Die Lehrenden bleiben so gesehen zumindest partiell auch permanent Lernende, ihre Autonomie oder Souveränität im Klassenzimmer ist somit immer eine relative und vorläufige, was wiederum die staatlichen Kontrollen rechtfertigt.

Ähnlich verhält es sich in Frankreich: Das herausgegebene bürokratische Material (Gesetzestexte, Lehrprogramme, Bibliotheksregeln etc.) potenziert sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, die Stundenpläne werden *in puncto* Stundenanzahl und Taktung vereinheitlicht<sup>265</sup> und es gibt Vorgaben, welche Schulbücher eingesetzt werden dürfen.<sup>266</sup> Die Anforderungen an die Lehrkräfte steigen ebenfalls: Während lange eine *lettre d'obédience* der lokalen Behörde ausreichend war, um Lehrer:in oder Direktor:in zu werden, oder es bisweilen auch genügte, von einem Bekannten empfohlen zu werden,<sup>267</sup> gerät dieses Prozedere zunehmend in Misskredit. Es häufen sich gerade ab der Jahrhundertmitte Stimmen, die ein stichhaltiges Auswahlverfahren fordern.<sup>268</sup> Ab 1881 kann man nur noch mit einem im nationalen *concours* zu erwerbenden *brevet* als Lehrperson an staatlichen Schulen zugelassen werden.<sup>269</sup> Die Anforderungen dieses Examens steigen

---

264 Vgl. Bernat Sureda García: „Educación institucional“, in: Buenaventura Delgado Criado (Hrsg.): *Historia de la educación en España y América* (vol. 3). *La educación en la España contemporánea (1789–1975)*, Madrid: Ediciones Morata, 1994, 389–504, hier: 398.

265 Vgl. Jean Vial: *Les instituteurs. Douze siècles d'histoire*, Paris: éditions universitaires, 1981, 143.

266 Vgl. Jean Baubérot/Séverine Mathieu: *Religion, modernité et culture au Royaume-Uni et en France, 1800–1914*, Paris: Seuil, 2002, 156.

267 Vgl. Fabienne Reboul-Scherrer: *Les premiers instituteurs, 1833–1882*, Paris: Hachette, 1994, 117.

268 Vgl. Gilbert Nicolas: *Le grand débat de l'école au XIX<sup>e</sup> siècle. Les instituteurs du Second Empire*, Paris: Belin, 2004, 169.

269 Vgl. Jérôme Krop: *La méritocratie républicaine. Élitisme et scolarisation de masse sous la III<sup>e</sup> République*, Rennes: Presses universitaires, 2014, 63. Dass an den klerikalen Schulen oftmals allein die Zugehörigkeit zum Kloster zum Lehrberuf befähigt, sorgt für nicht wenige Debatten (vgl. Jean Baubérot/Séverine Mathieu: *Religion, modernité et culture au Royaume-Uni et en France, 1800–1914*, Paris:

überdies beständig: Habe man, so beschreibt es Jules Simon in *L'école* (1894), um die Jahrhundertmitte Lehrpersonen eher überstürzt eingestellt und wenig auf Qualität geachtet,<sup>270</sup> würden nun klar definierte Voraussetzungen für die einzelnen Fächer gelten und es würden zunehmend auch pädagogische Grundlagen abgeprüft.<sup>271</sup> Um an einer Sekundarschule tätig sein zu können, ist, laut Ferdinand Buisson in *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (1887), nun die *agrégation de l'enseignement spécial* verpflichtend, d.h. die Teilnahme an Staatsexamen mit anspruchsvollen schriftlichen und mündlichen Prüfungen in Literatur, Naturwissenschaften und Wirtschaft,<sup>272</sup> wobei Frauen zusätzlich auf ihre Handarbeitsfähigkeiten getestet werden.<sup>273</sup> Mit den *Écoles normales* bilden sich Spezialinstitutionen heraus, die gezielt auf die Examina vorbereiten.<sup>274</sup>

---

Seuil, 2002, 163). Das berufsqualifizierende Examen dient insofern implizit auch der Aufwertung der staatlichen und der Abwertung der klerikalen und auch freien Schulen.

- 270 Vgl. Jules Simon: *L'école*, Paris: Hachette, 1894, XIII. Diese Niederschwelligkeit karikiert etwa der Kommentar des Bürgermeisters bei der Einstellung eines neuen Dorfschullehrers in Erckmann-Chatrians *Histoire d'un sous-maître* (1871): „Il fera votre affaire; il sait lire et écrire, ça suffit!“ (Erckmann-Chatrian: *Histoire d'un sous-maître*, Paris: Hetzel, 1871, 10).
- 271 Vgl. Jean Guichet: „Mémoire“, in: Gilbert Nicolas (Hrsg.): *Quand les instituteurs répondaient au ministre. Mémoires des maîtres de l'enseignement primaire sous le Second Empire*, Rennes: Presses universitaires, 2012, 147–160, hier: 155.
- 272 Vgl. Ferdinand Buisson: *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (vol. 1), Paris: Hachette, 1887, 30.
- 273 Vgl. Marguerite Bodin: *L'institutrice*, Paris: Octave Doin, 1922, 223.
- 274 Die *écoles normales* sollen, indem sie Grundwissen in unterschiedlichen Fächern vermitteln, dem Lehrer:innenmangel entgegenwirken (vgl. Jacques Verger: „Introduction“, in: Paul Dupuy/Georges Perrot/René Rémond/Jacques Verger (Hrsg.): *Le centenaire de l'École normale (1795–1895)*, Paris: Éditions Rue d'Ulm, 1994, 11–73, hier: 70–71). Die erste *école normale* für Männer existiert seit 1808, die erste für Frauen ab 1838 (vgl. Fabienne Reboul-Scherrer: *Les premiers instituteurs, 1833–1882*, Paris: Hachette, 1994, 113). Generell lässt sich ein großer gendermäßiger Unterschied in Hinblick auf den Aufbau der *écoles normales* feststellen: Das Angebot für Frauen hinkt ca. 30 Jahre hinterher (vgl. Jean-Noël Luc/Alain Barbé: *Des normaliens. Histoire de l'École normale supérieure de Saint-Cloud*, Paris: Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1982, 15). Besonders während der Dritten Republik knüpfen sich an diese Schulform Hoffnungen auf eine Demokratisierung des Systems (vgl. Antoine Prost: „Les trois âges de l'enseignement français (XIX<sup>e</sup>–XX<sup>e</sup> siècles)“, in: Henri Payronie/Alain Vergnoux

Welch einen selektiven Charakter dieser Wettbewerb hat, illustriert die Beschreibung in *L'instituteur primaire* (1843). Der Verfasser dieses Ratgebers, der Straßburger Generalinspektor Jacques Matter,<sup>275</sup> legt den Lehramtsanwärter:innen nahe, am Prüfungstag penibel auf ihr untadeliges Äußeres zu achten, in sämtlichen Prüfungsgebieten mit Hilfe seiner zahlreichen Literaturtipps perfekt vorbereitet zu erscheinen und der Autorität der Jury bedingungslos Respekt zu zollen – kurz: den Erwartungen der staatlichen Kontrollinstanz restlos zu entsprechen. Die angehenden Lehrkräfte sind im Übrigen, auch wenn sie den *concours* erfolgreich absolvieren und dabei sogar einen der vordersten Listenplätze ergattern, stets nur relativ anstellungsgeeignet, da sie aneinander und nicht auf einen bestimmten Wissensstand hin gemessen werden, womit sie stets partiell unvollkommen bleiben.<sup>276</sup> Diese Imperfektion erzeugt eine Rechtfertigungslast, die selbst nach dem Eintritt in die *École normale* nicht verschwindet, wie Matters Erfahrungsbericht erkennen lässt: „Je fus presque effrayé en apprenant le rang qu'ils m'avaient donné; car il fallait le justifier à l'École normale ou j'allais entrer“.<sup>277</sup> Auch nach Antritt einer Stelle an einer Schule erlischt der Zwang zur Anpassung an die systemischen Erfordernisse nicht: Da die Lehrkräfte regelmäßig Unterrichtsbesuche erhalten und Fortbildungen verpflichtend sind,<sup>278</sup> werden diese dauerhaft in einem Modus des Noch-nicht gehalten, der sie zur Selbstoptimierung antreiben soll.

Gerade die unangemeldeten Kontrollen durch Direktor:innen und Inspektor:innen erzeugen Normierungsdruck und stoßen bei den Lehrkräften häufig auf Widerstände. Diese fühlen sich in ihren Bemü-

---

(Hrsg.): *Éducation et longue durée*, Caen: Presses universitaires, 2007, 29–40, hier: 10–17).

275 Vgl. Francesca Zantedeschi: *The Antiquarians of the Nation. Monuments and Language in Nineteenth-Century Roussillon*, Leiden: Brill, 2019, 103.

276 Zur meritokratischen Leistungslogik der *Écoles Normales* vgl. auch: Hans-Peter Müller: „Politisches Feld und politische Repräsentation“, in: Paula Diehl/Felix Steilen (Hrsg.): *Politische Repräsentation und das Symbolische. Historische, politische und soziologische Perspektiven*, Wiesbaden: Springer, 2016, 85–106, hier: 102.

277 Jacques Matter: *L'instituteur primaire ou conseils et directions pour préparer les instituteurs primaires à leur carrière*, Paris: Hachette, 1843, 26.

278 Vgl. Paul Rousselot: *L'école primaire. Essai de pédagogie élémentaire*, Paris: Ch Delagrave, 1882, 84.

hungen oft missverstanden, bisweilen sogar erniedrigt und gegängelt,<sup>279</sup> wie etwa die Stellungnahmen der Zeitzeug:innen Louis Bernier und Marguerite Bodin deutlich machen:

L'homme le plus capable de relever le moral de l'instituteur, est sans contredit son Inspecteur primaire, malheureusement encore c'est généralement à quoi il s'occupe le moins; au contraire, il semble que sa tâche ne consiste qu'à chercher à dénicher ce que l'instituteur peut avoir de défectueux soit dans son enseignement ou dans la direction, pour lui en faire un reproche piquant, et alors le pauvre subordonné qui après une visite de son supérieur aurait dû sentir son dévouement retrempé, sera nécessairement complètement découragé, car on lui a prouvé clairement qu'il n'est bon à rien et qu'il ne connaît rien de ce qu'il devrait savoir.<sup>280</sup>

Un chef qui décourage le personnel, ne sait pas reconnaître les efforts, est un être néfaste. [...] Un chef qui se plaint de la majorité de son personnel n'a pas su reconnaître les qualités des subordonnés, ni gagner leur confiance.<sup>281</sup>

Diese Passagen bringen über den kompassiven Modus (*pauvre*), den Gebrauch negativ-evaluierenden Vokabulars, die binär strukturierte konzeptuelle Oben-unten-Metapher (*relever, subordonné*) sowie die anaphorische Satzstruktur eine Inkompatibilität von Wunsch und Realität zum Ausdruck, so dass sich die Inspektion als destruktiver Akt erweist.

Die Wahrnehmung des Kontrollbesuchs als Machtgestus greift in besonderer Weise bei den Lehrerinnen. Sie sind doppelt vulnerabel, da ihre Vorgesetzten meist Männer sind und professionelle und patriarchale Hierarchie einander potenzieren, wie etwa Louis-Eugène Bautains Plädoyer für eine besonders penible Kontrolle von Frauen im Schulbetrieb in *De l'éducation publique en France au XIX<sup>e</sup> siècle* (1878) illustriert:

En général, les femmes n'aiment pas plus à marcher par l'intelligence que par le corps; il y a en elles une mollesse et une paresse d'esprit

---

279 Vgl. Fabienne Reboul-Scherrer: Les premiers instituteurs, 1833–1882, Paris: Hachette, 1994, 170.

280 Louis Bernier, zit. nach Gilbert Nicolas: Le grand débat de l'école au XIX<sup>e</sup> siècle. Les instituteurs du Second Empire, Paris: Belin, 2004, 171.

281 Marguerite Bodin: L'institutrice, Paris: Octave Doin, 1922, 253.

qui les tient volontiers dans la voie battue, dans une ornière, et il faut une force plus grande que la leur pour les en tirer et les pousser en avant. Comme en général elles savent peu enseigner, elles ont besoin d'être relevées de temps en temps, remises en voie et soutenues.<sup>282</sup>

Diese misogyne, weil infantilisierende und entmündigende Äußerung modelliert es als Bruch mit einer naturgegebenen Ordnung, dass Frauen überhaupt zum Lehrberuf zugelassen werden. Nicht weniger paternalistisch fasst Jules Simon in *L'école* (<sup>12</sup>1894) die Lage der Lehrerin:

Sans argent, sans avancement, l'institutrice a-t-elle au moins, dans sa pauvre école, la sécurité, la dignité? Pas du tout: elle dépend de tout le monde, du maire, du curé, de l'inspecteur, des parents. Le curé n'a même pas besoin de provoquer sa destination; il n'a qu'à dire un mot pour la ruiner, ou bien encore, il peut appeler des sœurs, et c'en est fait de l'école laïque. Telle est la position qu'une fille de vingt ans ira chercher dans un village où elle n'a ni parents ni amis, où peut-être elle ne trouvera personne qui puisse causer avec elle des choses auxquelles elle s'intéresse, aucune femme qui sache lire!<sup>283</sup>

Die weibliche Lehrkraft ist hier zum Spielball der beteiligten Interessengruppen objektiviert, den Machtkämpfen, die auf ihrem Rücken ausgetragen werden, ausgeliefert, wobei die asyndetischen und klimaktischen Reihungen und ihre Bezeichnung als *fille* einen kompassiven Modus begünstigen und sie als Opfer erscheinen lassen.

In den Schulfiktionen gehören vom Direktor:in oder Inspektor:in gedemütigte Lehrkräfte nahezu zum Standardrepertoire: Léon Frapié *L'institutrice de province* (1897) schildert die Dekadenz einer Dorfschullehrerin, die am ersten Schultag voller Enthusiasmus aufläuft, dann allerdings von den Vorgesetzten so systematisch erniedrigt und gemobbt wird, dass sie körperlich und psychisch ausmergelt, erkrankt und schließlich stirbt (→ 1.3). Beim Unterrichtsbesuch wird sie nicht nur wegen eines Tintenflecks auf der Bluse beschämt und vorgeführt,<sup>284</sup>

---

282 Louis-Eugène Bautain: *De l'éducation publique en France au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris: Bray et Retaux, 1876, 248. Interessanterweise betont Bautain für die Klosterschulen das Gegenteil, nämlich dass männliche Inspektoren „ne doivent *pénétrer* seuls dans cette vie intime des femmes“ (248, Hvg. T.H.).

283 Jules Simon: *L'école*, Paris: Hachette, <sup>12</sup>1894, 149.

284 Vgl. Léon Frapié: *L'institutrice de province*, Paris: Arthème Fayard et C<sup>ie</sup>, 1906 [1897], 12.

es wird auch deutlich, dass patriarchale Machtinteressen und nicht ihre pädagogische Tauglichkeit im Fokus des Inspektors stehen:

„il [l'inspecteur] se campa à distance pour la toiser, la détailler; il la contemplait crûment, d'un air d'autorité humiliant; avec un sans-gêne de supérieur mal élevé vis-à-vis d'un inférieur sans défense, il évaluait la femme et non l'institutrice“.<sup>285</sup>

Die aktiven Verben modellieren den Inspektor hier in der Täterrolle, wobei der nüchterne Ton, der aus der Beiordnung mehrerer Kurzsätze per Semikola resultiert, seine Rohheit ikonisiert.

Eine falsch verstandene, zum Sadismus verkommene Kontrolle übt im Roman außerdem die Direktorin aus. Diese beginnt, aufgestachelt durch den Dorfpfarrer, dem die neue Lehrerin zu laizistisch erscheint,

à faire la guerre à son adjointe qui, tout d'abord, lui souriait sans défiance. La tactique consistait surtout à entrer en coup de vent, dix fois, vingt fois par jour, dans la petite classe, et, à chaque incursion, à relever de prétendues infractions au règlement, à nier que la discipline fût établie, à déclarer que les enfants étaient mal guidés, à soutenir que la malheureuse affolée était une mauvaise institutrice.<sup>286</sup>

Die Protagonistin wirkt in dieser Passage als Opfer einer kompromisslosen Chefin, die sie systematisch schikaniert,<sup>287</sup> wobei der lange, von Wiederholungsstrukturen durchzogene Satz deren Penetranz ausdrückt.

Eine ähnlich negative Bewertung des Direktors findet sich in Jules Champfleury's *Les souffrances du professeur Delteil* (1857). Dieser ist ehemaliger Militär, der mit einem „orgueil du général qui a remporté une grande victoire“ das Schulgebäude einweiht, regelmäßig von Trommelmusik untermalte Paraden veranstaltet und seine Angestellten zurechtweist, sobald es ihnen nicht gelingt, in ihrer Klasse eiserne Dis-

---

285 Léon Frapié: *L'institutrice de province*, Paris: Arthème Fayard et C<sup>ie</sup>, 1906 [1897], 35.

286 Léon Frapié: *L'institutrice de province*, Paris: Arthème Fayard et C<sup>ie</sup>, 1906 [1897], 36.

287 Vgl. Kristin Ross: *The Politics and Poetics of Everyday Life*, London: verso, 2023, 137.

ziplin durchzusetzen.<sup>288</sup> Dieser Anspruch erweist sich als inkompatibel mit der Haltung des Protagonisten, einem Lateinlehrer, der an der Universität studiert hat, in seiner Freizeit an einem griechischen Wörterbuch schreibt und einem humanistischen Bildungsideal anhängt, das auf Lernen aus Neugier und ohne Zwang setzt. Die heterodiegetische, extern- bis nullfokalisierte Erzählung gibt den Lesenden zahlreiche Möglichkeiten festzustellen, wie wenig Raum die systemischen Normierungsansprüche für Eigeninitiative lassen. Der Protagonist jedenfalls gibt unter diesen Bedingungen bald auf, er kündigt an der öffentlichen Schule, um sich als Privatlehrer anstellen zu lassen.<sup>289</sup> Die Kontrolle von oben – so kann man dieses Ende deuten – dominiert nach Meinung des Romans das damalige Schulsystem, während Menschlichkeit und Flexibilität marginale Alternativen bleiben.

Vergleichbar ist die Situation in Théodore Chèzes *L'instituteur* (1871), wo sich der Lehrerprotagonist André durch die häufigen unangemeldeten Besuche des Direktors, seine aggressiven Ratschläge zur Disziplinierung und regelmäßigen Schimpftiraden, sobald es im Zimmer mit über hundert Kindern nicht komplett ruhig ist, geängelt fühlt. Die übrigen Lehrkräfte haben ein ähnlich angespanntes Verhältnis zu ihrem Vorgesetzten, bezeichnen ihn als „singé“ und zeigen unverhohlen ihre Freude, wenn er das Schulgebäude verlässt.<sup>290</sup> Auch die Unterrichtsbesuche des Inspektors werden als peinliche Kontrollmaßnahmen ohne Mehrwert erfahren. Wenn André in der Nachbesprechung einer Unterrichtsstunde von diesem ausführlich kritisiert wird, weil er angeblich mit zu lauter Stimme gesprochen hat, dann wirkt diese Anmerkung angesichts des Kampfs um Disziplin, den er tagtäglich im Klassenzimmer ficht, unangemessen, wenn nicht sogar schikanös: „André partit, trouvant que ces sortes d'examens étaient décadement une des plus merveilleuses parmi toutes les imbécillités

---

288 Jules Champfleury: *Les souffrances du professeur Delteil*, Paris: Michel Lévy Frères, 1857, 7, 88 sowie 140.

289 Seine Unfähigkeit, den Anforderungen gerecht zu werden, erscheint in diesem Zusammenhang als Sensibilität und Schwäche (vgl. Gilbert D. Chaitin: *Culture Wars and Literature in the French Third Republic*, Cambridge: Scholars Publishing, 2008, 24).

290 Théodore Chèze: *L'instituteur*, Paris: Albert Savine, 1891, 219, 222 sowie 254.

pédagogiques créées en ces derniers temps“.<sup>291</sup> Die Darstellung der staatlichen Kontrollen als unterwerfende Zurichtung mit übergriffigem Charakter in den beleuchteten Romanen ist ein Indiz dafür, dass die fortschreitende Bürokratisierung des Schulbetriebs – gerade in Frankreich – deutlich wahrgenommen und als ebenso übermäßig wie überflüssig empfunden wird.

#### 1.4.2 Die Kunst der Pädagogik

Die Normierung des Schulwesens geht mit der Verfeinerung der Unterrichtsmethoden einher. Die intensive Verhandlung von Inhalten und ihrer Übermittlung in öffentlichen Debatten, nationalen wie supranationalen Bildungsinitiativen<sup>292</sup> und Lehrer:innenvereinen generiert ein Fachwissen, das in zahlreichen pädagogischen Zeitschriften<sup>293</sup> und Traktaten zur Verbreitung und in Schulbüchern zur Umsetzung gelangt.<sup>294</sup> Nicht nur die Quantität, auch die Qualität der textuellen Produktion wandelt sich: Reicht es in Fachtexten um 1850 aus, Zeugnis über die eigene Erfahrung abzulegen, werden um 1900 zunehmend kinderpsychologische oder pädagogische Autoritäten zitiert. Die Lehrbücher integrieren nicht mehr nur die zu vermittelnden Inhalte, sondern auch Anleitungen, wie man diese den Schüler:innen nahebrin-

---

291 Théodore Chèze: *L'instituteur*, Paris: Albert Savine, 1891, 252.

292 Hierunter fallen für Spanien der *Museo pedagógico nacional* (1882), für Frankreich der *Musée pédagogique* (1879). Auf internationaler Ebene der *Bureau international d'éducation* (1925) und der *Institut international de coopération intellectuelle* (1926) (vgl. Damiano Matasci: *L'école républicaine et l'étranger. Une histoire internationale des réformes scolaires en France. 1870–1914*, Lyon: ENS Éditions, 2015, online; José Ortega Esteban: „Escuelas de enseñanza primaria“ in: Buenaventura Delgado Criado (Hrsg.): *Historia de la educación en España y América* (vol. 3). *La educación en la España contemporánea (1789–1975)*, Madrid: Ediciones Morata, 1994, 407–412, hier: 411).

293 Vgl. Antonio Viñao Frago: *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*, Madrid: Marcial Pons Historia, 2004, 35–36; Jean Vial: *Les instituteurs. Douze siècles d'histoire*, Paris: éditions universitaires, 1981, 113.

294 Vgl. Enrique Bernad Royo: *La instrucción primaria a principios del siglo XX. Zaragoza 1898–1914*, Saragossa: Institución Fernando el Católico, 1984, 143; Ferdinand Buisson: *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (vol. 1), Paris: Hachette, 1887, 3–5; Alfred Fouillée: *L'enseignement au point de vue national*, Paris: Hachette, 1891, VI.

gen könne.<sup>295</sup> Sie tendieren dazu, von Intellektuellen und/oder Wissenschaftler:innen, d.h. von der kulturellen Elite, verfasst zu werden,<sup>296</sup> und heben sich auf dem Schulbuchmarkt durch Preise und Auszeichnungen voneinander ab.<sup>297</sup> Der Anstieg von Angebot und Nachfrage nach hochwertigen und spezialisierten Unterrichtsmaterialien führt in weiterer Folge zur Etablierung der Pädagogik als wissenschaftlicher Disziplin an den Universitäten.<sup>298</sup>

In der Konstituierungsphase des Fachs bleibt der Begriff ‚Pädagogik‘ eher unscharf: Manche fassen darunter die effektivste Weise, Kinder dazu zu bewegen, sich gemäß bestimmter moralischer Werte zu verhalten oder Wissen zu erwerben; andere sehen sie als eine auf psychologischen Kenntnissen basierende Spezialwissenschaft über einen auf ihre Perzeption und Kognition angepassten Umgang mit ihnen; wieder andere positionieren sich irgendwo zwischen Manipulation und Adultismus. Unabhängig davon scheint weitgehender Konsens darüber zu bestehen, dass es sich bei der Pädagogik um eine ‚Kunst‘ handle, da dieses Attribut häufig auftaucht.<sup>299</sup> Was es genau meint, variiert allerdings kontextuell.

---

295 Marie Pape-Carpantiers, Charles Delons und Fanny Ch. Delons *Manuel de l'institutrice* (1870) integriert etwa Anleitungen, wie man die Texte des Lesebuchs so einführen und mit praktischen Erfahrungen und Fragen untermauern kann, dass sie das Interesse der Schülerinnen wecken.

296 Auf dem Cover des *Fablier moral, de la jeunesse des deux sexes* (1864) ist beispielsweise eigens vermerkt, dass das Lesebuch durch ein Universitätsmitglied verfasst ist.

297 Pierre Foncins *Textes et récits d'histoire de France* (1879) wirbt auf dem Cover damit, von der *Société pour l'instruction élémentaire* mit einer Silbermedaille ausgezeichnet worden zu sein.

298 1882 wird der erste Pädagogikkurs an der Universität Bordeaux gegeben, ein Jahr später einer an der Sorbonne; 1932 eröffnet eine pädagogische Abteilung an der Universität Madrid, zwei Jahre später an der Universität Barcelona (vgl. Jacqueline Gautherin: „Une polyphonie protestante dans le concert de la Science de l'éducation (1882–1914)“, in: *Histoire de l'éducation* 110 (2006), 91–110, hier: 93; Julio Ruiz Berrio: „La rénovation pédagogique en Espagne de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle à 1939“, in: *Histoire de l'éducation* 78 (1998), 133–165, hier: 157).

299 Vgl. Gabriel Compayré: *Cours de pédagogie théorique et pratique*, Paris: Paul Delaplane, 1897, 10; Eugène Maillet: *L'éducation. Éléments de psychologie de l'homme et de l'Enfant*, Paris: Eugène Belin, 1893, III; Ambroise Rendu: *Cours de pédagogie ou principes d'éducation publique à l'usage des élèves des écoles normales et des instituteurs primaires*, Paris: Garnier frères, 1877, I; Michel Charbon-

Manche rekurrieren eher auf die etymologische Dimension des *ars*-Begriffs als Kunsthandwerk, indem sie bekräftigen, dass die Pädagogik bestimmte erlernbare Fertigkeiten, Techniken und Werkzeuge erfordere.<sup>300</sup> Dementsprechend betont etwa Michel Charbonneau in *Cours théorique et pratique de pédagogie* (1881):

[T]ous, nous pouvons, par des efforts et des études, en suivant les conseils de ceux qui nous ont précédés, et en marchant dans la voie qu'ils nous ont tracée, acquérir le savoir et le talent qui nous permettront de nous distinguer parmi nos émules et d'être à notre tour des instituteurs méritants, dignes de l'affection des élèves, de l'estime des parents et des suffrages de la société.<sup>301</sup>

In eine ähnliche Richtung argumentieren Joaquín Avendaño und Mariano Carderera, wenn sie in *Curso elemental de pedagogía* (1852) affirmieren, der „arte de cultivar la inteligencia y formar el corazón de la infancia“ erfordere vor allem eine entsprechende Ausbildung, die auf empirischen Erkenntnissen beruhe und insofern allen zugänglich sei,<sup>302</sup> oder Ambroise Rendu, der in *Cours de pédagogie* (1877) argumentiert, es brauche handfeste Methoden und ständige Beobachtung, um eine gute Lehrkraft zu sein: „Un cours de pédagogie n'est pas et ne saurait être une œuvre d'imagination; c'est le résumé impartial des méthodes suivies et éprouvées par le succès“.<sup>303</sup> Die Pädagogik wird also über die Referenz auf die Kunstfertigkeit in den Status einer berufsbildenden Wissenschaft erhoben – und nicht selten auch explizit als solche be-

---

neau: *Cours théorique et pratique de pédagogie*, Paris: Ch. Delagrave et C<sup>ie</sup>, 1881, VIII; Alexandre Martin: *L'éducation du caractère*, Paris: Hachette, 1889, 23; Joaquín Avendaño/Mariano Carderera: *Curso elemental de pedagogía*, Madrid: A. Vicente, 1852, V.

300 Vgl. „Ars“, in: Boris Parashkevov: *Wörter und Namen gleicher Herkunft und Struktur. Lexikon etymologischer Dubletten im Deutschen*, Berlin: de Gruyter, 2004, 22.

301 Michel Charbonneau: *Cours théorique et pratique de pédagogie*, Paris: Ch. Delagrave et C<sup>ie</sup>, 1881, VIII.

302 Joaquín Avendaño/Mariano Carderera: *Curso elemental de pedagogía*, Madrid: A. Vicente, 1852, V–VI.

303 Ambroise Rendu: *Cours de pédagogie ou principes d'éducation publique à l'usage des élèves des écoles normales et des instituteurs primaires*, Paris: Garnier frères, 1877, VII.

zeichnet.<sup>304</sup> Diese Auffassung wird vor allem von Personen vertreten, die dem Positivismus nahestehen (so etwa Marc-Antoine Jullien<sup>305</sup>), aber auch von solchen, welche die Professionalisierung des Lehrbetriebs über die Institutionalisierung der Pädagogik als universitäre Disziplin zu erreichen suchen. Zu diesen gehört nicht zuletzt der liberale Humanist Clarín,<sup>306</sup> der im Vorwort von Adolfo Posadas *Ideas pedagógicas modernas* (1892), das neue Fach als „gran descubrimiento“ und „progreso é invención del porvenir“ feiert.<sup>307</sup>

Dem nahezu diametral gegenüber steht die Auffassung der pädagogischen Kunst als kreativer Schöpfung im Sinne des romantischen Genie-Diskurses. Bisweilen wird die Lehrperson explizit als Künstler:in, die Schüler:innen als Werk oder Instrument verbildlicht. So heißt es etwa in Matilde García del Reals „Estudio pedagógico“ (1893):

A semejanza del arpa cantada por el poeta, en cuyas cuerdas duermen todas las melodías imaginables, en el alma del recién nacido duerme todo el bien y el mal que la Humanidad es capaz de realizar en su viaje sobre la tierra. Si las primeras manos que han de hacer vibrar este delicadísimo instrumento músico son inhábiles, les desafinarán para siempre, y no producirá más que sonidos inarmónicos. En cambio, si son las de un verdadero artista, harán

---

304 Vgl. Gabriel Compayré: *Cours de pédagogie théorique et pratique*, Paris: Paul Delaplane, 1897, 12; Eugène Maillet: *L'éducation. Éléments de psychologie de l'homme et de l'Enfant*, Paris: Eugène Belin, 1893, III.

305 Vgl. Jacqueline Gautherin: „Marc-Antoine Jullien (Jullien de Paris) (1775–1848)“, in: *Prospects. The Quarterly Review of Comparative Education* 23 (1993), 757–773, hier: 759.

306 Leopoldo Alas äußert sich pädagogischen Innovationen gegenüber affirmativ und gestaltet seine eigene Lehre als Professor für Römisches Recht an der Universität Oviedo dialogisch, offen und wenig streng (vgl. Margarita Nieto Bediya: „Leopoldo Alas ‚Clarín‘ y la educación“, in: Tabanque. *Revista pedagógica* 1 (1985), 71–76, hier: 72–74. Überdies steht er Julián Sanz del Río, dem Lehrer von Francisco Giner de los Ríos, dem Gründer der *Institución Libre de Enseñanza*, nahe, so lässt zumindest die Kurzerzählung „Zurita“ vermuten, deren als autonomer Freigeist gezeichneter Protagonist don Cipriano Sanz del Ríos Biographie in mehrerlei Hinsicht ähnelt (vgl. José María Marco: Giner de los Ríos. Poder, estética y pedagogía, Madrid: Biblioteca online, 2012, s.p.).

307 Clarín: „Prólogo“, in: Adolfo Posada: *Ideas pedagógicas modernas*, Madrid: Victoriano Suárez, 1892, IX–XX, hier: IX–X.

brotar dulcísimos sonidos, que se manifestarán en armoniosas combinaciones de bondad, de amor, de verdad y de belleza.<sup>308</sup>

In den Kindern, so suggeriert diese Harfenmetapher, ist jede erdenkliche Entwicklung im Potenzialis angelegt; welche davon zur Ausprägung gelangt, hat die spielende Person in der Hand. Damit ist eine Hierarchie zwischen der aktiven und klar konturierten Lehrkraft und den reagierenden und amorphen Kindern aufgemacht. Jean-Marie Guyaus *Éducation et hérédité* (1888) gebraucht das Label ‚Kunst‘ im übertragenen Sinn, wenn es affirmiert, die Pädagogik sei „l’art d’adapter les générations nouvelles aux conditions de la vie la plus intense et la plus féconde pour l’individu et pour l’espèce“.<sup>309</sup> Das Verbum *adapter* greift die Subjekt-Objekt-Relation zwischen Künstler:in und Kunstwerk auf, wobei sie die beiden nicht nur unterschiedlich dynamisch zeigt, sondern auch die machtmäßige Überlegenheit der Lehrperson hervorkehrt.

Die Auffassung der schulischen Erziehung als Kunst impliziert überdies häufig auch, dass ein besonderes, naturgegebenes Talent oder eine Berufung erforderlich sei, um als Lehrkraft zu reüssieren.<sup>310</sup> Agustín Sardá formuliert in „La vocación“ (1897) etwa: „[S]e nace educador como se nace poeta. Se tiene por tan elevada y difícil la obra de la educación, que no es extraño si la considere imposible, sin una especie de don del cielo“.<sup>311</sup> Demnach ist qualitativvolles Unterrichten eben nichts, was man sich aneignen könne, es erfolgt nicht systematisch und routinemäßig, sondern geleitet von Gespür und Talent. Nicht selten vermeiden die Anhänger:innen dieser Haltung den Begriff ‚Pädagogik‘ oder werten ihn sogar dezidiert ab. Dies ist etwa bei Sardá der

---

308 Matilde García del Real: „Estudio pedagógico“, in: La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana (Oktober 1893), 241–252, hier: 241.

309 Jean-Marie Guyau: *Éducation et hérédité. Étude sociologique*, Paris: Félix Alcan, 1889, IX.

310 Vgl. Baron de Gérando: *Curso normal para maestros de primeras letras, o preceptos de educación física, moral e intelectual, con aplicación a las escuelas de primera enseñanza*, Madrid: Biblioteca económica de educación y enseñanza, 1853, 10; Michel Charbonneau: *Cours théorique et pratique de pédagogie*, Paris: Ch. Delagrave et C<sup>ie</sup>, 1881, 9–10; Agustín Sardá: „La vocación“, in: La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana (August 1897), 96–102, hier: 98.

311 Agustín Sardá: „La vocación“, in: La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana (August 1897), 96–102, hier: 96.

Fall, wo es heißt: „El estudio de la pedagogía es superfluo“;<sup>312</sup> oder auch in Miguel de Unamunos „Juego limpio“ (1917), einem Plädoyer für das freie Spiel im Unterricht, das verlaublich ist:

En cuanto se convierte un juego en juego pedagógico, en medio de enseñanza de algo, pierde su valor intrínseco, su valor como juego y pierde, á la vez, por añadidura, su eficacia educativa. Y no digo su eficacia pedagógica porque no he conocido nada tan dañoso á la verdadera educación, á la educación humana, á la humanización, que eso que llaman pedagogía.

Während das freie Spiel als natürliche Form der kindlichen Selbsterfahrung gedacht ist, erscheint die Einmischung der Lehrkraft *per se* manipulativ und schädlich. Pädagogik wird in diesem Zusammenhang als entmündigende und beschränkende Einwirkung von außen verstanden.<sup>313</sup> Insgesamt lässt sich beobachten, dass die Abgrenzung von der Pädagogik als Wissenschaft von zwei Seiten her erfolgt: Sie kann einem gewissen berufsethischen Traditionalismus (Joseph Marie de Gérando/Charbonneau), aber auch einer reformpädagogischen Kritik an übermäßiger Normierung (Unamuno) geschuldet sein.

Die beiden Auffassungen der Pädagogik als Handwerk und Kunst setzen nicht nur andere inhaltliche Schwerpunkte, sie besitzen auch unterschiedliche politische Implikationen: Während Pädagog:innen der ersten Gruppe ihre Professionalität meritokratisch in Bezugnahme auf das empirische Wissen anderer erringen und damit eine aufklärerische Note besitzen, ziehen zweitens sie entweder aus einer Art angeborenen Lehrsouveränität, die an monarchische Legitimierungsstrukturen erinnern mag, oder aus einem dezidiert hervorgekehrten Individualismus, der liberale oder libertäre Werte widerspiegelt. Die unterschiedlichen Bewertungen der Pädagogik artikulieren folglich die um 1900 koppräsenten polittheoretischen Positionierungen mit.

---

312 Agustín Sardá: „La vocación“, in: La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana (August 1897), 96–102, hier: 96.

313 Diese skeptische Haltung der Pädagogik als Wissenschaft des Erziehens gegenüber scheint in Spanien stärker ausgeprägt als in Frankreich. Literarisch umgesetzt findet sie sich beispielsweise in Miguel de Unamunos *Amor y pedagogía* (1902), in dem die Pädagogik den aseptischen und weltfremden Gegenpol der Liebe bildet (→ 2.2.3).

### 1.4.3 Lehrer:innen zwischen Faulheit und Transzendenz

In Reaktion auf die Normierung und Professionalisierung des Schulsystems und den steigenden Stellenwert pädagogischen Knowhows wandelt sich im Untersuchungszeitraum das gesellschaftliche Ansehen des Lehrberufs. Mitte des 19. Jahrhundert genießt dieser eher eingeschränktes Prestige. Das kommt zuvorderst in der geringen Bezahlung zum Ausdruck. In Spanien sind, laut Laureano Figuerola in *Guía legislativa de inspectiva de instrucción primaria* (1844), von staatlicher Seite 1100 *reales* für Unterrichtende an der Primarschule, 2500 an der Sekundarschule vorgesehen,<sup>314</sup> wobei die Gemeinden, denen die Auszahlung des Lohns obliegt, diesen Richtwert in der Praxis häufig unterschreiten.<sup>315</sup> In Frankreich verdient das Gros der Lehrer an der Primarschule um 1850 600–800 *francs* jährlich.<sup>316</sup> Dieses Gehalt ist allerdings nicht offiziell fixiert und variiert deshalb ortsabhängig.<sup>317</sup> Noch prekärer zeigt sich die Lage der Lehrerinnen: Da die Verstaatlichung der Mädchenschulbildung verglichen mit den Jungen um mehrere Jahrzehnte verzögert erfolgt,<sup>318</sup> kommen diese meist bestenfalls auf 600 *francs*.<sup>319</sup> So oder so reichen diese Summen nicht zur Existenzsi-

---

314 Vgl. Laureano Figuerola: *Guía legislativa é inspectiva de instrucción primaria*, Madrid: Librería europea de Hidalgo, 1844, 18.

315 Vgl. Enrique Orduña Rebollo: *Historia del Estado español*, Madrid: Marcial Pons, 2015, 750.

316 Vgl. Gilbert Nicolas: *Le grand débat de l'école au XIX<sup>e</sup> siècle. Les instituteurs du Second Empire*, Paris: Belin, 2004, 87.

317 Vgl. Victor Pierre Berhault: „Mémoire“, in: Gilbert Nicolas (Hrsg.): *Quand les instituteurs répondaient au ministre. Mémoires des maîtres de l'enseignement primaire sous le Second Empire*, Rennes: Presses universitaires, 2012, 117–127, hier: 127. Ein etwas besseres Auskommen haben die Lehrer am *lycée* oder an der Universität (vgl. Pierre Albertini: *L'école en France du XIX<sup>e</sup> siècle à nos jours. De la maternelle à l'université*, Paris: Hachette, 1992, 41).

318 1865 werden 56 Prozent der Mädchen, die zur Schule gehen, von Nonnen beschult und auch an öffentlichen Mädchenschulen sind fast drei Viertel der Lehrerinnen Schwestern (vgl. Pierre Albertini: *L'école en France du XIX<sup>e</sup> siècle à nos jours. De la maternelle à l'université*, Paris: Hachette, 1992, 93). Erst ab 1880 mit der Dritten Republik werden staatliche Mädchenschulen mit laikalem Personal flächendeckender Realität (vgl. Marguerite Bodin: *L'institutrice*, Paris: Octave Doin, 1922, 36).

319 Vgl. Fabienne Reboul-Scherrer: *Les premiers instituteurs, 1833–1882*, Paris: Hachette, 1994, 75; Charles Péguy: *De Jean Coste*, Paris: Klincksieck, 1975, 328. Dieser *pay gap* bleibt offiziell bis 1913 bestehen, wo die Löhne von Lehrerinnen und

cherung, so dass die Lehrkräfte Zweitanstellungen als Sekretär:innen des Bürgermeisters, Nachhilfelehrer:innen oder Messner:innen annehmen müssen.<sup>320</sup>

Diese prekäre Situation ist in der damaligen Zeit so gängig, dass sie sich zum Stereotyp verfestigt. In der Literatur des 19. Jahrhunderts häufen sich Lehrpersonen in existenziellen Nöten. Dies gilt etwa für Erckmann-Chatriens *Histoire d'un sous-maître* (1871), in dem der Protagonist zu Beginn die Wahl zwischen einer Anstellung als Lebensmittelhändler oder Dorfschullehrer hat, was sich in finanzieller Hinsicht gleich bleibt; für Armando Palacio Valdés' Lehrerportrait „El profesor León“ (1884), in dem ein ehemaliger Militär nur so lange bei Geringstlohn Dienst nach Vorschrift tut, bis er einen besser bezahlten Job findet;<sup>321</sup> oder für Léon Frapiés *Les contes de la maternelle* (1910), in dem eine verarmte Bürgerliche eine Stelle in einer gemischten *école maternelle* annimmt, „obligée, à vingt-deux ans, d'accepter le plus infime, le dernier de tous les emplois administratifs“.<sup>322</sup> Auch in Antonin Lavergnes autobiographischem Roman *Jean Coste* (1908) erhält ein Lehrer ein so geringes Gehalt, dass er peinlicherweise in den Läden seiner Ortschaft ständig auf Kredit kaufen muss und in der unablässigen Sorge lebt, seine vier Kinder und kranke Gattin nicht ernähren zu können.<sup>323</sup> In seiner Verzweiflung schreibt er einen offenen Brief an eine Pädagogikzeitschrift, der allerdings kaum Echo findet, und ist schließlich so ausgebrannt, dass er mit Selbstmord liebäugelt. Dessen Ausführung überlässt das offene Ende allerdings der Phantasie der Lesenden, die auf diese Weise gleichzeitig zu Mitleidenden und Mittä-

---

Lehrern *per lege* angeglichen werden (Marguerite Bodin: *L'institutrice*, Paris: Octave Doin, 1922, 267).

320 Vgl. Enrique Orduña Rebollo: *Historia del Estado español*, Madrid: Marcial Pons, 2015, 746; Constant Alexis Guilbaud: „Mémoire“, in: Gilbert Nicolas (Hrsg.): *Quand les instituteurs répondaient au ministre. Mémoires des maîtres de l'enseignement primaire sous le Second Empire*, Rennes: Presses universitaires, 2012, 161–167, hier: 165; Fabienne Reboul-Scherrer: *Les premiers instituteurs, 1833–1882*, Paris: Hachette, 1994, 183.

321 Vgl. Armando Palacio Valdés: „El profesor León“, in: Ders.: *Aguas fuertes*, Madrid: Ricardo Fé, 1884, 245–268, hier: 248 und 268.

322 Léon Frapié: *Les contes de la maternelle*, Paris: Calmann-Lévy, 1910, 2.

323 Vgl. Antonin Lavergne: *Jean Coste ou l'instituteur du village*, Paris: Librairie P. Ollendorff, 1908, 169.

ter:innen werden.<sup>324</sup> Die Prekarität bildet folglich im kulturellen Imaginären des 19. Jahrhunderts ein charakteristisches Attribut der Lehrenden.

Fürderhin hängt das negative Bild von den Unterrichtenden mit dem Vorwurf des Dilettantismus zusammen.<sup>325</sup> Gerade die spanischen Lehrer:innen gelten der landläufigen Meinung nach als faul, einfältig, schlecht vorbereitet und ineffizient,<sup>326</sup> aber auch in Frankreich hält sich hartnäckig das Vorurteil, nur diejenigen wählten die Schule als Arbeitsplatz, die zur physischen Arbeit unfähig seien oder sie scheuten.<sup>327</sup> Dies äußern etwa Pablo Montesino in *Manual para los maestros de escuelas de párvulos* (1840) und Laureano Figuerola in *Manual completo de enseñanza simultánea, mutua y mista* (1841):

Los individuos que tienen disposición natural y notable a la instrucción no suelen tener vocación, ni será posible resolverlos al ejercicio de una profesión penosa y difícil sin la proporcionada recompensa. En la actualidad solo se puede aspirar á que no sean enteramente ineptos y sobre todo perjudiciales.<sup>328</sup>

Salvo muy pocas, pero honrosas escepciones, son hombres ignorantes, guiados por mera rutina, sin más conocimientos que los que han podido adquirirse por sí mismos en la práctica, sin haber

---

324 Vgl. Antonin Lavergne: Jean Coste ou l'instituteur du village, Paris: Librairie P. Ollendorff, 1908, 190–192. Laverignes Roman löst wegen seiner schonungslosen Darstellung des Schulwesens seinerzeit frankreichweite Empörung aus, der Sozialist Charles Peguy steigt in diese Debatte mit seinem Essay „De Jean Coste“ (1902) ein, in dem er Laverignes Schilderung bestätigt und die öffentlichen Schulen in gleicher Weise kritisiert (Jérôme Roger: „Engagement et totalité. Péguy lecteur de Jean Coste“, in: Isabelle Poulain/Jérôme Roger (Hrsg.): *Le lecteur engagé. Critique – enseignement – politique*, Bordeaux: Presses universitaires, 2007, 25–34, hier: 28–29).

325 Vgl. Enrique Bernad Royo: *La instrucción primaria a principios del siglo XX. Zaragoza 1898–1914*, Saragossa: Institución Fernando el Católico, 1984, 70.

326 Vgl. María del Mar del Pozo Andrés: *Curriculum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismo y escuela pública (1890–1939)*, Madrid: Biblioteca nueva, 2003, 83.

327 Vgl. Jacques Ozouf: *Nous les maîtres d'école. Autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque*, Paris: Minuit, 1977, 37.

328 Pablo Montesino: *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*, publicado por la Sociedad encargada de propagar y mejorar la educación del pueblo, Madrid: Imprenta Nacional, 1840, 47.

aprendido la teoría de su profesión, ni saber donde acudir para aprenderla, faltos de buenos libros que les pongan al nivel de los adelantos de la época.<sup>329</sup>

In Bezug auf Provinzlehrkräfte scheint dieses Stereotyp besonders ausgeprägt: „¿Qué es lo que puede esperarse de unos hombres groseros, que ordinariamente han escogido esta profesión solo por evitar los cansados trabajos de la agricultura, ó que por no tener oficio alguno se meten á maestros del arte de formar hombres?“<sup>330</sup> Die Beschreibung erfolgt in diesen Zitaten über die Attribuierung essenzieller Eigenschaften. Es sind hier nicht etwa die widrigen Rahmenbedingungen, welche die Lehrer:innen zum Dienst auf Sparflamme zwingen, sondern es erscheint, als tendierten arbeitsscheue und uninspirierte Personen von Charakterswegen zum Lehrberuf. Es schwingt in dieser Haltung ein gewisser Determinismus mit, der zuvorderst die Statik des Schulsystems wahrnimmt.

Spürbar wird dies auch in der Literatur.<sup>331</sup> Juan de Perals Kurzkomödie *El maestro de escuela* (1851) ist die Karikatur des 70-jährigen Dorflehrers Don Sinforiano, der den Kindern – anders als sein Name, der im Griechischen ‚nützlich‘ und ‚freundschaftlich‘ bedeutet, suggeriert – nichts Wissenswertes beibringt, weil er entweder damit beschäftigt ist, den jungen Müttern nachzusteigen, oder damit, die Kinder zu züchtigen.<sup>332</sup> Physische Gewalt setzt er als Erziehungsmittel in so hyperbolischen Maßen ein, dass dem komische Effekte entspringen: Der östliche Bürgermeister ergreift jedes Mal, wenn er auftaucht, die Flucht aus Angst, auch er könne versehrt werden;<sup>333</sup> und von den Schülern auf

---

329 Laureano Figuerola: *Manual completo de enseñanza simultánea, mutua y mista o Instrucciones para la fundación y dirección de las escuelas primarias elementales y superiores*, Madrid: Imprenta de Yenes, 1841, iv.

330 Laureano Figuerola: *Manual completo de enseñanza simultánea, mutua y mista o Instrucciones para la fundación y dirección de las escuelas primarias elementales y superiores*, Madrid: Imprenta de Yenes, 1841, 16.

331 Fermín Ezpeleta Aguilar beobachtet die Häufung komisch gezeichneter Lehrerfiguren im kostumbristischen Theater und in der Literatur ab 1850 (vgl. Fermín Ezpeleta Aguilar: *El profesor en la literatura. Pedagogía y educación en la narrativa española (1875–1939)*, Madrid: Biblioteca nueva, 2006, 14).

332 Vgl. Juan del Peral: *El maestro de escuela*, Madrid: Vicente de Lalama, 1851, 3 sowie 9.

333 Vgl. Juan del Peral: *El maestro de escuela*, Madrid: Vicente de Lalama, 1851, 2.

die Illegalität der Prügelstrafe hingewiesen vollzieht er die Strafzeremonie weiter, indem er symbolisch die Luft schlägt. Die gleiche Funktion hat die Tatsache, dass er am Ende bei der Überprüfung der Wissensfortschritte seiner Schüler durch einen Inspektor nur deshalb nicht komplett aufläuft, weil er diesen die richtigen Antworten einsagt.<sup>334</sup> *El maestro de escuela* präsentiert den Lehrer demnach als verantwortungslosen, impulsiven und infantilen Blender, der vorbehaltlos verlacht werden darf.

Doch auch Texte, die in ihrer Kritik weniger explizit werden, lassen eine negative Tönung des Lehrberufs erkennen. In Frédéric Soulié's *Le maître d'école* (1886) ist der Protagonist bereits dadurch stigmatisiert, dass er nach einem versuchten Infantizid durch seine Mutter in einem Heim aufwächst und von den ansässigen Kindern und Dorfbewohner:innen ausgenutzt und geschlagen wird.<sup>335</sup> Diese Behandlung setzt sich weitgehend bruchlos fort, als er Lehrer wird: Für ein mickriges Gehalt muss er sich vom Direktor, von Eltern und Schülern unablässig kritisieren und mobben lassen, ihm wird ausschließlich mit einer „haine envieuses et méprisante“ begegnet.<sup>336</sup> Egal, wie er sich dreht und wendet, er erscheint als Verlierer, der von allen mit Füßen getreten fast das Leben lässt.<sup>337</sup> Sicherlich mag diese unmissverständliche Ausstellung des Protagonisten als Zielscheibe auch in gewissem Maße mitleidvolle Reaktionen der Lesenden hervorrufen;<sup>338</sup> allerdings sind diese durch die wiederholten Referenzen auf das pikareske Genre, die zuvorderst in der episodisch wiederholten Gewalt an einem marginalen Subjekt bestehen, auch relativiert. Schließlich wird die Hauptfigur in

---

334 Vgl. Juan del Peral: *El maestro de escuela*, Madrid: Vicente de Lalama, 1851, 9.

335 Vgl. Frédéric Soulié: *Le maître d'école* (vol. 1), Paris: Nouvelle Librairie A. Soirat, 1886, 6–8.

336 Frédéric Soulié: *Le maître d'école* (vol. 1), Paris: Nouvelle Librairie A. Soirat, 1886, 92 sowie 94.

337 Vgl. Frédéric Soulié: *Le maître d'école* (vol. 1), Paris: Nouvelle Librairie A. Soirat, 1886, 111.

338 Mit dieser Lektürehaltung bricht der zweite Teil des Romans, in dem der Protagonist zu einem gewissen Grad selbstermächtigt und individualisiert erscheint, weil er seine Mutter erfolgreich aus dem Zuchthaus befreit, mit ihr Frieden schließt und eine Frau aus dem Dorf ehelicht. Durch diesen Bruch mit seiner Pechsträhne und Opferrolle kann der Protagonist zumindest teilweise zur Identifikationsfigur avancieren.

ihrem Unglück dadurch auch komisch und fungiert als Sündenbock, dessen Verlachung das Abführen destruktiver Energien erlaubt.

Das Hervorkehren der Defizite der Lehrkräfte in faktualen wie fiktionalen Kontexten kann unterschiedliche Funktionen besitzen. In den zitierten Beispielen dient es vorwiegend dazu, diese dafür verantwortlich zu machen, dass die viel beschworene ideale Gesellschaft eben noch nicht Realität ist – ein Hinwegtäuschen über staatliche Versäumnisse, das systemzementierend wirken mag. Es kann aber auch *ex negativo* die Wichtigkeit der Professionalisierung der Lehrer:innenausbildung und damit die Wichtigkeit der Pädagogik als wissenschaftlicher Disziplin herausstreichen. Dies ist etwa in Ambroise Rendus *Cours de pédagogie ou principes d'éducation publique* (1877) der Fall, wenn es heißt, die französischen Lehrkräfte hätten häufig „*peu d'expérience des enfants qu'ils vont être appelés à diriger*“, sie seien, „*sans connaissance de cet art difficile de l'éducation*“.<sup>339</sup> Betonungen der Unprofessionalität können mithin ebenso konservativen wie transformativen Charakter haben.

Nun macht sich allerdings bemerkbar, dass dieses negative und es-senzialisierende Bild um 1900 eine Revision erfährt. Die Abwertung der Lehrpersonen wird schrittweise von einem kompassiven Modus abgelöst, da diese zunehmend als Kollateralschäden eines Systems erscheinen, das sie ausnutzt. Das wird etwa in Joaquín Avendaños und Mariano Cardereras *Curso elemental de pedagogía* (1852) oder Ambroise Rendus *Cours de pédagogie* (1877) spürbar:

Lejos de obtener el maestro la estimación, el respeto y las atenciones de las familias, recibe por lo común muy tristes desengaños de las mismas personas, cuyos hijos adopta, acogiénolos bajo su amparo y protección. Vive pobre, lleno de privaciones, y acaso, para colmo de ingratitud é injusticia, acaba sus días en la indigencia y la miseria, abandonado de todos, cuando no perseguido por los mismos que han recogido el fruto de sus afanes y desvelos.<sup>340</sup>

---

339 Ambroise Rendu: *Cours de pédagogie ou principes d'éducation publique à l'usage des élèves des écoles normales et des instituteurs primaires*, Paris: Garnier frères, 1877, I.

340 Joaquín Avendaño/Mariano Carderera: *Curso elemental de pedagogía*, Madrid: A. Vicente, 1852, 4.

La société ne saurait rendre à celui qui s'y consacre tout ce qu'il fait pour elle. Il n'y a point de fortune à faire; il n'y a guère de renommée à acquérir dans les obligations pénibles qu'il accomplit. Destiné à voir sa vie s'écouler dans un travail monotone, quelque fois même à rencontrer autour de lui de l'injustice, ou l'ingratitude de l'ignorance, il s'attristerait souvent et succomberait peut-être, s'il ne puisait sa foi et son courage ailleurs que dans la perspective d'un intérêt immédiat et purement personnel. Il faut qu'un sentiment profond de l'importance morale de ses travaux le soutienne et l'anime; que l'austère plaisir d'avoir servi les hommes et secrètement contribué au bien public, devienne le digne salaire que lui donne sa conscience.<sup>341</sup>

Die beiden Passagen stellen Lehrer als aufopferungsvolle, verkannte Helden im Kampf gegen ein widriges Milieu und eine missliche Infrastruktur dar. Couragiert verfolgen sie den Umständen zum Trotz ihr hehres, altruistisches Ziel, dem Gemeinwohl zu dienen. Diese Inszenierung mag mit der generellen Ästhetisierung und Visibilisierung mittelloser Personen zusammenhängen, die sich im Laufe des 19. Jahrhunderts Bahn bricht und mit einer romantischen Aufwertung des Peripheren als gesellschaftstragend korreliert ist.<sup>342</sup>

In analoger Weise funktioniert Claríns Vorwort zu Adolfo Posadas *Ideas pedagógicas modernas* (1892), in dem es heißt:

Hoy por hoy, España es el país en que los maestros de una gran región de una provincia se declaran públicamente en la necesidad de pedir limosna. España, hoy por hoy, es el país en que al primer profesor de Filosofía del Derecho se le quitan su cátedra, por ahorrar unas mil pesetas [...]. España es el país en que la lista civil cuesta once millones de pesetas (no discuto yo aquí si los vale) y la instrucción pública cuesta seis millones. No importa; maestros de España, entusiastas de la educación nacional, adelante: estáis en la época del

---

341 Ambroise Rendu: Cours de pédagogie ou principes d'éducation publique à l'usage des élèves des écoles normales et des instituteurs primaires, Paris: Garnier frères, 1877, 3.

342 Die ‚soziale Frage‘ bedingt eine teils idealisierende Auseinandersetzung mit den ärmeren Schichten, die im miserabilistischen Modus und in heroischen Protagonist:innen ihren Niederschlag findet (vgl. Gérard Noiriel: Les ouvriers dans la société française, XIX<sup>e</sup>–XX<sup>e</sup> siècle, Paris: Seuil, 2002, 30; Nelly Wolf: *Le Peuple dans le roman français de Zola à Céline*, Paris: PUF, 1990, 11).

martirio, que no es la menos gloriosa en la vida de las grandes empresas.<sup>343</sup>

Die Bezeichnung der Lehrkräfte als Märtyrer:innen überhöht deren Bemühungen und reibt sich an ihrer schlechten Bezahlung und systematischen Marginalisierung. Die anaphorischen Wiederholungsstrukturen unterstreichen den anklagenden Charakter zusätzlich. Erwartung und Realität klaffen hier kläglich auseinander, wobei der Staat als schuldige Instanz angeprangert wird.

Kompassiv-heroisierende Haltungen gegenüber Lehrpersonen werden auch in den Fiktionen greifbar. Alexandre Dumas' Restaurationsportrait<sup>344</sup> *Les mohicans de Paris* (1859) etwa integriert die Beschreibung einer armseligen Vorortschule, die einen „professeur modeste et brave homme, vieux d'années, jeune de cœur“, also eine Person mit den besten Intentionen schrittweise verschleißt. Als ältestem Sohn eines frühzeitig verstorbenen Vaters und einer blinden Mutter bleibt diesem zur Existenzsicherung nichts Anderes übrig, als im Alter von 15 Jahren Lehrer zu werden. Täglich unterrichtet er von 8 bis 18 Uhr lernunwillige und einfältige Kinder und verdient dafür gerade einmal 1080 *franc* jährlich, was ihn zwingt, zusätzlich einen Nachtjob in einer Druckerei anzunehmen.<sup>345</sup> Er mergelt immer mehr aus und hat überdies schlichtweg nicht die Zeit, sich um sein privates Glück zu kümmern, weshalb der Versuch, ein Mädchen aus dem Dorf zu ehelichen, scheitert.<sup>346</sup> Die Umstände können ihn nur in die Misere führen.<sup>347</sup> Rhetorisch ist dies in seiner metaphorischen Beschreibung als Baum zum Ausdruck gebracht, die ihn simultan als Agens und Patiens konstruiert: „[Il] aurait poussé des rameaux et donné des fruits au soleil du

---

343 Clarín: „Prólogo“, in: Adolfo Posada. Ideas pedagógicas modernas, Madrid: Victoriano Suárez, 1892, IX–XX, hier: XX.

344 Vgl. Claude Schopp: „Dumas, Alexandre“, in: Pascal Ory (Hrsg.): Dictionnaire du roman populaire francophone, Paris: Nouveau monde, 2007, 134–135, hier: 135.

345 Alexandre Dumas: *Les mohicans de Paris* (vol. 1), Paris: Dufour, 1859, 53–62.

346 Alexandre Dumas: *Les mohicans de Paris* (vol. 1), Paris: Dufour, 1859, 75.

347 Es ist auffällig, dass diese Lehrerepisode ausschließlich ernüchternd ist und in ihr nicht – wie im sonstigen Roman – rätselhafte und mythifizierende Elemente die Alltäglichkeit durchbrechen (vgl. Karlheinz Stierle: *Der Mythos von Paris. Zeichen und Bewußtsein der Stadt*, München: dtv, 1998, 577). Dies lässt sich als Kritik der Umstände verstehen, unter denen Lehrpersonen während der Restauration ihren Dienst tun.

monde, mais qui, privé d'air chaud et de sucres vivifiants, s'était étioilé et rabougri derrière les murs humides et moussus d'un collège".<sup>348</sup>

Auch in der Darstellung der Lehrerinnen lässt sich diese paradoxe Anlage wiederfinden. Das Berufsbild ist für Frauen ein verhältnismäßig neues, das Modernität, Selbstbestimmtheit und Emanzipation konnotiert,<sup>349</sup> da es sich um einen (höheren) Beruf handelt, der selbst Zugang zu einer Machtposition verleihen kann.<sup>350</sup> Dies schwingt mit, wenn es etwa in Marie Pape-Carpantiers *Conseils sur la direction des salles d'asile* (1856) heißt:

Pour se maintenir dans l'abnégation de soi-même, pour supporter longtemps, sans se plaindre et sans faiblir, une vie de fatigue et d'épreuve, que n'adoucissent ni les distinctions du monde, ni les agréments d'une existence aisée, ni l'espérance des gloires de l'avenir, il faut bien, comme aux apôtres, quelques secours d'en haut, quelque point de vue d'où l'œuvre laborieuse puisse nous apparaître belle comme la charité chrétienne, comme l'aurore d'un meilleur état de la société.<sup>351</sup>

Die Lehrperson ist hier als Bereiterin einer neuen Gesellschaft modelliert, so dass ihr utopisches Potenzial eignet; allerdings erscheint sie in dieser Rolle weniger aktiv als ihre Kollegen aus den vorherigen Zitaten, zumal sie mit passiven und statischen Verben (*se maintenir, supporter*) belegt ist, sich vor allem durch ihr Nichthandeln (*sans se plaindre et sans faiblir, abnégation de soi-même*) hervortut und in ihrer Mission auf himmlischen Beistand angewiesen ist. Die Aufopferung für die Gesellschaft scheint bei der weiblichen Lehrkraft in besonderer Weise akzentuiert.

Diese innere Widersprüchlichkeit bringt etwa Concepción Saiz de Otero in „El feminismo en España“ (1897) zum Ausdruck, indem sie die heroische Komponente der Lehrerinnentätigkeit mit Sarkasmus unterlegt:

---

348 Alexandre Dumas: *Les mohicans de Paris* (vol. 1), Paris: Dufour, 1859, 52.

349 Vgl. Rebecca Rogers: *Les bourgeoises au pensionnat. L'éducation féminine au XIX<sup>e</sup> siècle*, Rennes: Presses universitaires, 2007, 333–340.

350 Mädchenschulen werden häufig von Frauen geleitet und inspiziert (vgl. Marguerite Bodin: *L'institutrice*, Paris: Octave Doin, 1922, 251).

351 Marie Pape-Carpantier: *Conseils sur la direction des salles d'asile*, Paris: Hachette, 1856, 8.

Si los padres comprendiesen que la educación-verdad representa la acción mancomunada de la familia y del maestro, acción propia exclusivamente del ser libre, que vive respecto del educando en relación de digna y respetable superioridad, no incurrirían en el error greco-romano de entregar los hijos á la dirección de una esclava. [...] Entre todas las profesiones de la mujer, ninguna tan contraria á la realización de los fines á que la estiman la naturaleza y la sociedad como la de institutriz; si la libertad profesional no hubiera de respetarse, debiera concederse á la mujer el título de institutriz como se le concede en España el de abogado: sin derecho á ejercer.<sup>352</sup>

Diese Modellierung einer ultramisogynen und -reaktionären Haltung, welche die natürliche und essenzielle Unterlegenheit der weiblichen Lehrpersonen unter ihre männlichen Kollegen als Ausgangsstatement nimmt, exponiert über die Hyperbolik implizit die doppelte Stigmatisierung von Frauen – über das schlechte Ansehen des Lehrberufs und das patriarchale System. Dies mag eine gleichzeitig kritische wie kompassive Lektürehaltung bedingen.

Auch in literarischen Texten tauchen Lehrer:innen als ambivalente Figuren auf. Sie sind nicht selten als idealistische Personen gezeichnet, die für die Bildung der künftigen Bürger:innen über alle Grenzen gehen, treten aber als Zeichen der fehlenden Wertschätzung ihres Umfelds meist mit heruntergekommenen Kleidung auf<sup>353</sup> oder sind – wie in Vicente Blasco Ibañez' *La barraca* (1898) äußerlich gespalten: „abajo alpargatas rotas, siempre en manchadas de barro; viejos pantalones de papa [...]. Pero de cintura para arriba, mostraba su señorío, la dignidad del sacerdote de la instrucción“.<sup>354</sup> Die Außen-Innen- oder Oben-Unten-Diskrepanz bedeutet eine Distanzierung von der essenzialisierenden Darstellung als Faulpelze und macht darauf aufmerksam, dass die äußeren Umstände und nicht die Lehrer:innen selbst für die Mängel des Bildungsbetriebs verantwortlich sind. Ein Roman, in dem dies in relativ plakativer Weise zum Ausdruck kommt, ist Benito Pérez

---

352 Concepción Saíz de Otero: „El feminismo en España“, in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (November 1897), 321–334, hier: 328.

353 Vgl. Constancio Mínguez Álvarez: *La educación social a través de la literatura. Familia, escuela e infancia en la literatura español de finales del siglo XIX*, Valencia: NAU llibres, 1999, 130.

354 Vgl. Vicente Blasco Ibañez: *La barraca*, Valencia: Librería de Francisco Sempere, 1901, 142.

Galdós' *El amigo Manso* (1885). Es handelt sich dabei um die autodiegetische Lebenserzählung eines Philosophen aus gutem Hause, Máximo Manso, der ein zurückgezogenes Leben führt und sein Geld als Hauslehrer des bürgerlichen Manuel Peña verdient. Bei der Unterrichtsgestaltung richtet er sich ausschließlich nach den Interessen seines Schülers (Literatur und Logik), lässt philosophische Themen, die diesen nicht nur langweilen, sondern auch körperlich krank zu machen scheinen, außen vor und fördert ihn stattdessen flexibel seinen Interessen gemäß.<sup>355</sup> Einen deutlichen Kontrast hierzu bildet die Beschreibung des Unterrichtsalltags der Primarschullehrerin in Ausbildung Irene, die im Lauf der Handlung eine Beziehung mit Máximo eingeht, der sie für ihre Intellektualität und Progressivität als studierende Frau bewundert.<sup>356</sup> Wenige Wochen im praktischen Einsatz an einer staatlichen Schule, im Kampf mit den Lehrplänen, Inspektionen und ungezogenen Kindern reichen allerdings dafür, das sie ihre Ambitionen gnadenlos zurückschraubt:

Mis ilusiones eran instruirme mucho, aprender de todas las cosas, saber lo que saben los hombres...¡qué tontería! Y me apliqué tanto que llegué á tomar un barniz... tremendo... La vocación de profesora duróme hasta que salí de la escuela de institutrices. Entonces me pareció que me asomaba á la puerta del mundo y que lo veía todo, y me decía: „¿qué voy yo á hacer aquí con mis sabidurías?...“ No, yo no tenía vocación para maestra, aunque otra cosa pareciera.<sup>357</sup>

Nur widerwillig schleppt sie sich in die Schule, die sie als „cárcel tremenda“ empfindet, der Umgang mit den Schüler:innen bedeutet für sie „lidiar con chicos ajenos, aguantar sus pesadeces“, so dass sie bald zu

---

355 Benito Pérez Galdós: *El amigo Manso*, Madrid: La Guirnalda, 1885, 52.

356 Fermín Ezpeleta Aguilar erkennt in der Wahl einer Lehrerin als Ko-Protagonistin ein Plädoyer für die gendermäßige Gleichheit (vgl. Fermín Ezpeleta Aguilar: „El profesor en la narrativa de Benito Pérez Galdós“, in: Patrick Bühler/Thomas Bühler/Marianne Helfenberger/Fritz Osterwalder (Hrsg.): *Erziehung in der europäischen Literatur des 19. Jahrhunderts*, Bern: Haupt, 2014, 161–178, hier: 167). Dies lässt sich allerdings relativieren, wenn man sich vor Augen führt, dass diese Wahl zur Modellierung einer heteronormativen Beziehungsdynamik notwendig ist und dass Irene in ihrer Tätigkeit obendrein scheitert.

357 Benito Pérez Galdós: *El amigo Manso*, Madrid: La Guirnalda, 1885, 304.

dem Schluss kommt: „Se necesita un heroísmo tremendo“.<sup>358</sup> Diesen Heldenmut besitzt sie allerdings nicht, sie reicht alsbald die Kündigung ein und trennt sich von Máximo, um einen ehemaligen Schüler zu ehelichen.<sup>359</sup>

Diese Anlage macht zuvorderst deutlich, dass die Umstände die Lehrkraft machen: Máximo, der sich in der 1:1-Betreuung individuell auf seinen bürgerlichen Zögling im Sekundarschulalter einlassen kann, ist in seinem Beruf erfolgreicher als Irene, die sich mit einer großen, sozial heterogenen Primarschulklasse herumschlagen muss und trotz ihrer anfänglichen Ideale und Modernität in die Erstarrung und Resignation gezwungen wird. Damit transportiert Galdós' Roman eine Art soziologische Perspektive auf die Schule, die den Einfluss von Schularzt, sozialer Schicht, Geschlecht und pädagogischer Methode auf das Unterrichtsergebnis herausstreicht. Hierzu passt freilich die metanarrative Rahmung der Erzählung, die den Plot als perspektivisch gebundene Realitätsversion ausweist und damit mit dem deterministischen Gestus, den eine rein naturalistische Haltung implizieren kann, bricht.<sup>360</sup>

Interaktionistische Haltungen wie diese tragen zur schrittweisen Veränderung des negativen Bilds der Lehrenden in der Öffentlichkeit bei. Dies ist zunächst daran erkennbar, dass die pädagogischen Schriften viel über die Eigenschaften idealer Lehrkräfte reflektieren. Die positiven Züge, die dabei herausgestellt werden, weisen das oben skizzierte Negativstereotyp konsequent zurück: ‚Faulheit‘ und ‚Nachlässigkeit‘ werden als Narrative abgelöst von jederzeitiger Selbstkontrolle<sup>361</sup> und

---

358 Benito Pérez Galdós: *El amigo Manso*, Madrid: La Guirnalda, 1885, 304–305.

359 Die Inkompatibilität zwischen Máximo und Irene kommt auch darin zum Ausdruck, dass ersterer innerdiegetisch als Geschöpf des (fiktiven) Autors kenntlich gemacht ist, so dass ihm eine gewisse Insubstantialität eignet und er Irene nicht auf der gleichen Ebene begegnen kann (vgl. Ulrich Winter: *Der Roman im Zeichen seiner Selbst. Typologie, Analyse und historische Studien zum Diskurs literarischer Selbstrepräsentation im spanischen Roman des 15. bis 20. Jahrhunderts*, Tübingen: Narr, 1998, 282).

360 Vgl. Stephen Gilman: *Galdós and the Art of the European Novel. 1867–1887*, Princeton: University Press, 1981, 128.

361 Vgl. Baron de Gérando: *Curso normal para maestros de primeras letras, o preceptos de educación física, moral e intelectual, con aplicación a las escuelas de primera enseñanza*, Madrid: Biblioteca económica de educación y enseñanza, 1853, 10; Joaquín Avendaño/Mariano Carderera: *Curso elemental de pedagogía*, Madrid:

Aufopferungsbereitschaft für das Gemeinwesen;<sup>362</sup> das schäbige Aussehen weicht Postulaten einer tadellosen Sauberkeit und Respektabilität.<sup>363</sup> Eine dezidierte Abgrenzung vom Klischee manifestiert sich auch in Agustín Sardás „La vocación” (1897):

Que el Profesor sea maestro siempre, en la clase y fuera de ella: sólo así llenará cumplidamente su misión y cumplirá con su deber; á pesar de lo que digan aquellos que creen que al pronunciar la última palabra de la lección, en el último minuto de la hora de su clase, han ganado ya el sueldo. No. Nunca me conformaré con ese estrecho y mezquino concepto del Profesorado. Nuestra función es más elevada. La sociedad nos remunera para que le demos nuestro ser, educando á sus hijos, y éstos no se educan con discursos, sino desenvolviendo su espíritu con cariño y con amor, dándole una dirección que necesita de nuestros consejos y guía en todos los momentos.<sup>364</sup>

Die bis zur Selbstausschöpfung reichende, idealistische Aufopferung für den Beruf kontrastiert hier explizit mit dem Dienst nach Vorschrift. Die rhetorische Kombination dieser Antithese mit einem oralen Dukтус (*No.*), verabsolutierenden Formulierungen (*Nunca me conformaré*) und der ausgeprägten Markierung der personalen Deixis ikonisiert dieses bedingungslose Engagement und die umfassende persönliche Involviertheit. Der Versuch, ein Gegengewicht zur Stigmatisierung durch die öffentliche Meinung schaffen, soll den angehenden oder amtierenden Lehrkräften um 1900 Identität und Orientierung stiften.

---

A. Vicente, 1852, 4; Joaquín R. Sánchez: „El maestro de escuela“ in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (November 1892), 338–345, hier: 342.

362 Vgl. Louis Harrault: „Mémoire“, in: Gilbert Nicolas (Hrsg.): *Quand les instituteurs répondaient au ministre. Mémoires des maîtres de l’enseignement primaire sous le Second Empire*, Rennes: Presses universitaires, 2012, 211–214, hier: 213.

363 Vgl. Jacques Matter: *L’instituteur primaire ou conseils et directions pour préparer les instituteurs primaires à leur carrière*, Paris: Hachette, 1843, 92; Pablo Montesino: *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*, publicado por la Sociedad encargada de propagar y mejorar la educación del pueblo, Madrid: Imprenta Nacional, 1840, 51; Augustin Théry: *Lettres sur la profession d’instituteur*, Paris: Ch. Delagrave et C<sup>ie</sup>, 1880, 50.

364 Agustín Sardá: „La vocación“, in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (August 1897), 96–102, hier: 101.

Im Fall der Lehrerinnen wird dieses Ziel zusätzlich über die Stilisierung als Mutterfigur erreicht. Demnach heißt es in Marie-Pape Carpentiers *Conseils sur la direction de salles d'asile* (1856), die Vorschullehrerin solle statt hart und distanziert zärtlich, liebevoll und intuitiv sein;<sup>365</sup> in Marguerite Bodins *L'institutrice* (1922) steht neben dem Hinweis, dass die Lehrerin eine robuste Gesundheit und hohe Belastbarkeit aufweisen solle, gefragt sei eine „vraie mère, supérieurement douée“ oder „la maman seconde, dont le cœur embrasse toutes ses élèves d'un grand amour, se donnant surtout aux déshéritées“.<sup>366</sup> Diese Stilisierung als Übermutter geht mit einer Entfeminisierung und Entkörperlichung einher: Die Erzieherin kleide sich möglichst dezent mit einem „costume sombre, rappelant celui de la nonne“, führe ein isoliertes Leben und nehme möglichst wenig Kontakt mit den Dorfleuten auf. Tanze eine angehende *institutrice* auf dem Dorfball, sei sie umgehend von der *École normale* zu suspendieren.<sup>367</sup> Die Aufwertung des Berufsimages erfolgt hier zum Preis der Beschneidung von Individualität und Freiheit.

Gerade um 1900 finden sich gehäuft sakralisierende Lehrer:innen-darstellungen. Nicht selten wird in Ratgebern zum Schulunterricht – und dies eben nicht nur von Seiten klerikaler Verfasser – eine christliche Semantik bedient, wenn etwa von der „mission de l'instituteur“,<sup>368</sup> vom „sacerdoce [de l'enseignement]“<sup>369</sup> oder „apostolat de dévouement“<sup>370</sup> die Rede ist. In Alejandro de Tudelas „Confidencias“ (1893) stilisiert sich ein Lehrer in einem Gespräch mit seinem Freund als Auserwählter: „Si Jesús hizo á sus Apóstoles pescadores de hombres, á mí

---

365 Marie Pape-Carpantier: *Conseils sur la direction des salles d'asile*, Paris: Hachette, 1856, 17.

366 Marguerite Bodin: *L'institutrice*, Paris: Octave Doin, 1922, 49, 94 sowie 342.

367 Marguerite Bodin: *L'institutrice*, Paris: Octave Doin, 1922, 320–321.

368 Michel Charbonneau: *Cours théorique et pratique de pédagogie*, Paris: Ch. Delagrave et C<sup>ie</sup>, 1881, 4; Agustín Sardá: „La vocación“, in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (August 1897), 96–102, hier: 101.

369 Jules Michelet: *Nos fils*, Paris: Calmann-Lévy, 1903, 324; François Charles Barlet: *L'instruction intégrale. Programme raisonné d'instruction à tous les degrés*, Paris: Chamuel, 1895, 2.

370 Marie Pape-Carpantier: *Conseils sur la direction des salles d'asile*, Paris: Hachette, 1856, 8.

la Pedagogía me ha hecho educador“.<sup>371</sup> Auch implizit scheint die Übermenschlichkeit der Lehrkräfte durch. So beschreibt etwa Ambroise Rendu eine Attraktion, welche die Lehrperson auf die Schüler:innen ausüben müsse: „Si le maître est indolent, les élèves seront inactifs; s’il a de l’enthousiasme, tous participeront à son énergie: le maître est l’âme et la vie de l’école“.<sup>372</sup> Auch die Rekurrenz auf Bibelrhetorik ist in diesem Zusammenhang keine Seltenheit. In *Cours de pédagogie* (1877) sieht sich eine Lehrkraft in der Imitation Jesu: „Laissez venir à moi les petits enfants!“<sup>373</sup> und Andrés Manjón formuliert in *Tratado de la educación* (1917):

Sed buenos y seréis honrados; cumplid con el deber y no os faltarán nada; tened una alta idea de vuestra misión y viviréis satisfechos. Redimir y salvar á individuos, familias y pueblos de la ignorancia y el atraso, de la inmoralidad y degradación, de la enfermedad y el hambre, ¿dónde hay cosas más importantes? ¿En qué podrán emplearse mejor tiempo, salud y talento? ¿Qué idea podrá bullir en el cerebro de un pensador, qué sentimiento germinar en el corazón de un cristiano, amante de Dios y de los hombres, que sea más alto, noble, grande, trascendental y fecundo?<sup>374</sup>

Mit Glücksversprechen kombinierte Appellative, rhetorische Fragen, der Adjektivreichtum und die Wiederholungsstrukturen mögen an eine Predigt oder Rede Jesu erinnern und konstruieren in dieser Hinsicht die Lehrtätigkeit als göttlich legitimierte Mission.<sup>375</sup>

---

371 Alejandro de Tudela: „Confidencias“, in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (Juli 1893), 16–21, hier: 16.

372 Ambroise Rendu: *Cours de pédagogie ou principes d’éducation publique à l’usage des élèves des écoles normales et des instituteurs primaires*, Paris: Garnier frères, 1877, 3–4.

373 Ambroise Rendu: *Cours de pédagogie ou principes d’éducation publique à l’usage des élèves des écoles normales et des instituteurs primaires*, Paris: Garnier frères, 1877, 10.

374 Andrés Manjón: *Tratado de la educación. Hojas educadoras y coeducadoras*, Patronato de las escuelas del Ave-María, 1917, 3–4.

375 Eine christliche Rhetorik gebraucht auch Joseph Marie de Gérando, wenn er die Formulierung der Bergpredigt aufgreifend konstatiert: „Feliz el maestro, que consiguiéndolo, los prepara para trabajar más y mejor“ (Baron de Gérando: *Curso normal para maestros de primeras letras, o preceptos de educación física, moral e intelectual, con aplicación a las escuelas de primera enseñanza*, Madrid: Biblioteca económica de educación y enseñanza, 1853, 5). Armand Desmonts-Montpellier

Auch in den Fiktionen macht sich die Apotheose der Lehrfigur bemerkbar – und dies besonders bei denjenigen Autor:innen, die sich ausgehend von der Beschulung eine fundamentale gesellschaftliche Transformation wünschen. Ángel Ganivets<sup>376</sup> *Los trabajos del infatigable creador Pío Cid* (1898) überhöht den Protagonisten, indem er ihn als ausgefallene und extravagante Persönlichkeit „con visos de genialidad“ beschreibt, der „poseyó la suma grandeza humana y vivió oculto en una envoltura humildísima“ und durch seinen Unterricht zur „purificación de nuestro espíritu“ beitrage.<sup>377</sup> Pío Cid erscheint als einzelgängerisches Universal talent, das „era capaz de enseñar á hacer pajaritas de papel é incidentalmente explicar un curso completa de Metafísica“, überdies sei er bewandert in Okkultismus und Spiritualität, da er in mehreren „países salvajes“ in Zentralafrika gelebt habe, so dass es abschließend heißt: „instruía en ninguna rama de saber, sino en el arte difícilísimo é inagotable de vivir“.<sup>378</sup> Diese unkonventionelle und exotisierende Darstellung rückt den Lehrer in die Nähe einer guruähnlichen Gestalt, die sich verglichen mit den Schüler:innen in einer erhabenen Metaposition befindet.

Die Überwältigung der homodiegetischen Vermittlungsinstanz angesichts der Strahlkraft Pío Cids wirkt sich im Übrigen auch inszenatorisch aus: Gleich zu Beginn wird einer naturalistischen Schreibweise eine Absage erteilt, die für unangemessen und gewaltsam erachtet wird: „No merece, en verdad, mi amado héroe que se le observe, analice y maltrate como á un conejo ó rata de Indias, en los que el frío y

---

konstatiert in seinem Brief ans Ministerium: „Sa mission [du professeur] est véritablement un apostolat. Il soutient et dirige par son exemple, par ses leçons, la commune toute entière, il y acquiert une influence incroyable“ (Armand Desmonts-Montpellier: „Mémoire“, in: Gilbert Nicolas (Hrsg.): Quand les instituteurs répondaient au ministre. Mémoires des maîtres de l'enseignement primaire sous le Second Empire, Rennes: Presses universitaires, 2012, 218–223, hier: 223).

376 Zu Ganivets idealistischen Bestrebungen zur Wiederherstellung der einstigen spanischen Größe über eine Modernisierung vgl. Dale J. Pratt: *Signs of Science. Literature, Science, and Spanish Modernity Since 1868*, West Lafayette: Purdue University Press, 2001, 133.

377 Ángel Ganivet: *Los trabajos del infatigable creador Pío Cid*, Madrid: Sucesores de Rivadeneyra, 1898, 5 sowie 6.

378 Ángel Ganivet: *Los trabajos del infatigable creador Pío Cid*, Madrid: Sucesores de Rivadeneyra, 1898, 19 sowie 44.

descorazonado vivisector ensaya sus venenos“.<sup>379</sup> Stattdessen wird für einen emotionalen Stil optiert: „[M]erece, al contrario, que se le ame y se le saque á la luz pública para universal enseñanza, como ejemplo de un hombre que vivió muy humanamente y que con humanidad debe de ser juzgado“.<sup>380</sup> Ebenso wie es Pío Cid gelingt, seine Schüler:innen ihres Alltags zu entheben und für Höheres zu öffnen, erfolgt auch in darstellerischer Hinsicht die Transzendierung des Realen bzw. Realistischen zugunsten eines Stils, der mit den Lesenden in Resonanz geht.

Sakralisierungsarbeit leistet auch die Kurzgeschichte „¡Pensativo!“ des anarchistischen Juristen, Politikers und Schriftstellers Juan Serrano Oteiza (1885).<sup>381</sup> Die Handlung ist in einem nicht näher spezifizierten spanischen Dorf angesiedelt, in dem die natürlichen Gegebenheiten einem *locus amoenus* nahekommen – die Rede ist von einem „ameno y feracísimo valle“, einem „excelente clima“ und „caudaloso río“ –, in dem allerdings Armut und Hunger herrschen, weil wissenschaftliche und technische Errungenschaften noch nicht vorgedrungen sind.<sup>382</sup> Glücklicherweise lebt in dieser Ortschaft der intelligente und reflektierte Pensativo, der zunächst mit einem vorbeikommenden Reisenden nach Kuba zieht, wo er von den ausbeuterischen Strukturen der Sklaverei abgestoßen ist, dann Begleiter eines russischen Prinzen wird, der ihn darin unterweist, wie man zu Wohlstand gelangt. Mit diesem Wissen um das, was er für sein Dorf will und nicht will, kehrt Pensativo in seine Heimat zurück und gründet dort als erstes eine Schule, um die Bewohner:innen gegen Ideologien wehrfähig zu machen und sie zur Modernisierung zu ermächtigen. Bereits äußerlich ist Pensativo dabei als archetypische Magierfigur konstruiert, reitet er doch mit langen

---

379 Ángel Ganivet: Los trabajos del infatigable creador Pío Cid, Madrid: Sucesores de Rivadeneyra, 1898, 5.

380 Ángel Ganivet: Los trabajos del infatigable creador Pío Cid, Madrid: Sucesores de Rivadeneyra, 1898, 5.

381 Juan Serrano Oteiza tut sich als aktivistischer Verfechter einer föderalistischen Gesellschaft als Alternative zur staatlichen Organisation hervor (vgl. Ángeles Barrio Alonso: Ricardo Mella. Frustraciones federales y expectativas libertarias de un idealista tranquilo, Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria, 2015, 21).

382 Juan Serrano Oteiza: „¡Pensativo!“, in: Manuel Morales Muñoz: Cultura e ideología en el anarquismo español (1870–1910), Malaga: CEDMA, 2002, 103–113, hier: 103.

weißen Haaren und Bart auf einem Schimmel in den Ort ein.<sup>383</sup> Seine Schule vermittelt nicht nur Wissen und moralische Werte, sondern die Dorfbewohner:innen schwingen sich dank ihrer in vorher ungeahnte Höhen auf: „Aumentó sus necesidades intelectuales, muy especialmente en lo referente a la estética.“<sup>384</sup> Dieser Esprit erlischt nun nicht, als Pensativo altersbedingt verstirbt – im Gegenteil: Sein Tod auf dem Höhepunkt des Fortschritts ist gerade ein Indiz dafür, dass er mit seiner Schulmission auf dem richtigen, mythischen Weg ist. Die parabelartige Anlage der Erzählung erinnert dabei ebenso wie die Tatsache, dass die Gattung ‚Utopie‘ zwar anzitiert wird, der utopische Zustand aber im Werden ist, so dass der Übergang vom Elend zum Glück sichtbar wird, an religiöse Vertextungsstrategien.

Diese Lobpreisungen des Lehrberufs kommen übrigens auch der zeitgenössischen Intelligentsia zu Bewusstsein. Demnach spricht etwa Georges Goyau – seines Zeichens Religionshistoriker, liberaler Christdemokrat und ab 1922 auch Mitglied der *Académie française* –<sup>385</sup> in seiner intellektuellen Zeitdiagnose *L'École aujourd'hui* (1899), von einer „religiosité nouvelle“, welche die Lehrperson als „éducateur civil et moral“ idealisiere, und warnt vor einer potenziellen Frustration dieser übersteigerten Erwartung.<sup>386</sup> Auch der Philosoph, Psychologe, Pädagoge und Literaturkritiker Urbano González Serrano<sup>387</sup> äußert in *La asociación como ley general de la educación* (1888) Skepsis angesichts der „transcendencia de la educación“ und dem „anhelo con que se ocupan y preocupan de los problemas pedagógicos la acción social

---

383 Juan Serrano Oteiza: „¡Pensativo!“, in: Manuel Morales Muñoz: *Cultura e ideología en el anarquismo español (1870–1910)*, Malaga: CEDMA, 2002, 103–113, hier: 111.

384 Juan Serrano Oteiza: „¡Pensativo!“, in: Manuel Morales Muñoz: *Cultura e ideología en el anarquismo español (1870–1910)*, 103–113, hier: 112.

385 Vgl. Emiel Lamberts: *The Struggle with Leviathan. Social Responses to the Omnipotence of the State, 1815–1965*, Leuven: University Press, 2016, 293.

386 Georges Goyau: *L'École aujourd'hui*, Paris: Perrin et C<sup>ie</sup>, 1899, 5.

387 Vgl. Juan Antonio García Fraile: „Un intento de positivización del krausismo. Algunos aspectos de la psicopedagogía de Urbano González Serrano“, in: *Revista Complutense de Educación* 5.1 (1994), 215–231, hier: 220.

y los gobiernos, enalteciendo, con excesiva frecuencia sólo de palabra, la misión sagrada del maestro“, die er als inauthentisch empfindet.<sup>388</sup>

Die Idealisierung der Lehrpersonen entspringt unterschiedlichen Intentionen. Erstens erwächst sie dem Wunsch nach einer der diskursiven Neumodellierung des Lehrer:innenbilds, damit dieses den utopischen Ansprüchen genügt, die um 1900 mit der Schule verknüpft sind. Zweitens resultiert es daraus, dass die Etablierung der Pädagogik als Disziplin, die um eine professionalisierte Form des Umgangs mit Kindern ringt, ein neues affirmatives Berufsethos gebiert und die Abgrenzung von einem nicht-professionellen Vorher mythische Narrative auf den Plan ruft. Da das Engagement der Lehrkräfte als Beitrag zur Gesellschaftskonstitution, zur Herstellung sozialer Kohärenz aufgefasst wird, eignet ihnen auch eine rituelle Funktion. Drittens kompensiert und camoufliert das Sprechen über den Lehrberuf bisweilen auch die Widrigkeit der Anstellungsbedingungen und begünstigt über die Feier der Aufopferungshaltung der Aufrechterhaltung des bestehenden Systems.

Dem letztgenannten Aspekt entspricht, dass gerade im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts von politischer Seite Einiges an diskursiver Arbeit zur Verbesserung des Images des Lehrberufs geleistet wird. Da es zahlreiche zu besetzende Lehrer:innenstellen gibt, werden die attraktiven Seiten des Berufs strategisch hervorgekehrt. Michel Charbonneau unterstreicht in *Cours théorique et pratique de pédagogie* (1881): „La profession d’instituteur est certainement pleine de satisfactions et de jouissances pour ceux qui l’exercent avec dévouement et surtout avec goût. Elle devient aussi chaque jour plus honorable à mesure que la société plus éclairée comprend mieux l’importance de l’éducation“.<sup>389</sup> Joaquín R. Sánchez bekräftigt in „El maestro de escuela“ (1892): „En la carrera del magisterio, como en otras, puede adquirir envidiable renombre“.<sup>390</sup> Augustin Théry betont in *Lettres sur la profession d’instituteur* (1880), man solle für eine Anstellung auf

---

388 Urbano González Serrano: La asociación como ley general de la educación, Barcelona: Juan y Antonio Bastinos, 1888, 5–6.

389 Michel Charbonneau: Cours théorique et pratique de pédagogie, Paris: Ch. Delagrave et C<sup>ie</sup>, 1881, VIII.

390 Joaquín R. Sánchez: „El maestro de escuela“, in: La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana (November 1892), 338–345, hier: 341.

dem Land mit mäßiger Ausstattung dankbar sein, schließlich treffe es andere viel schlimmer, wenn etwa die Gegend, in die man versetzt werde, unansehnlich sei, sich die Eltern missgünstig zeigten oder die Kinder ungezogen betrügen.<sup>391</sup> Außerdem exemplifiziert der Text, wie aussichtsreich eine Karriere an der Schule ist. Wie der Titel bereits suggeriert, schreibt ein ehemaliger Lehrer an einen Musterschüler, den er sich als Nachfolger auserkoren hat, Briefe, in denen er seinen Werdegang vom *surveillant* bis zum „repos digne acquis“ der Verrentung beschreibt.<sup>392</sup> Dabei macht er umfassend Werbung für den Lehrberuf, indem er autodiegetisch und intern fokalisiert seine Glücksgefühle angesichts seiner Aufnahme in den *École normale*, seiner Unterrichtserfolge und der Wertschätzung, die er von Eltern und örtlichen Politikern erfährt, zum Ausdruck bringt. Es entsteht hierüber eine gleichzeitig intimistische und identifikatorische Perspektive, die zudem die im Lehrberuf herrschende Kollegialität akzentuiert.

Auch Jacques Matter würdigt in *L'instituteur primaire* (1843) die Aufstiegsmöglichkeiten für Lehrer. Selbst wenn man zunächst als Kindergärtner beginne, wie dies bei ihm selbst der Fall gewesen sei, könne man sich nach und nach zum Grund-, Gymnasial- oder Normalschullehrer hocharbeiten, wenn man nur fleißig und bemüht sei.<sup>393</sup> Die Motivation zum Lehrberuf erfolgt hier über das meritokratische Prinzip, wonach besondere Anstrengungen und ein überdurchschnittliches Durchhaltevermögen belohnt werden.<sup>394</sup> Paul Rousselots *L'école primaire* (1882) bezieht sich ebenso auf dieses, obschon hier keine Karriereversprechungen gemacht werden, sondern der Lohn des Lehrers auf das Jenseits verschoben wird:

---

391 Vgl. Augustin Théry: *Lettres sur la profession d'instituteur*, Paris: Ch. Delagrave et C<sup>ie</sup>, 1880, 55.

392 Augustin Théry: *Lettres sur la profession d'instituteur*, Paris: Ch. Delagrave et C<sup>ie</sup>, 1880, 416.

393 Jacques Matter: *L'instituteur primaire ou conseils et directions pour préparer les instituteurs primaires à leur carrière*, Paris: Hachette, 1843, 50.

394 Das spanische Analogon hierzu bildet Joaquín R. Sánchez, der in „El maestro de escuela“ suggeriert, es gebe einen fließenden Übergang vom Lehrberuf zum Ministerposten: „¿Habrà alguien con más ciencia y experiencia que él [el profesor] para gobernar?“ (Joaquín R. Sánchez: „El maestro de escuela“, in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (November 1892), 338–345, hier: 344).

Il faut qu'un sentiment profond de l'importance morale de ses travaux le soutienne et l'anime, et que l'austère plaisir d'avoir servi les hommes et secrètement contribué au bien public devienne le digne salaire que lui donne sa conscience seule. C'est sa gloire de ne prétendre à rien au delà de son obscure et laborieuse condition, de s'épuiser en sacrifices à peine comptés de ceux qui en profitent, de travailler enfin pour les hommes et de n'attendre sa récompense que de Dieu.<sup>395</sup>

Indem Rousselot den Lehrberuf in die Nähe angesehener Professionen wie der Direktorstätigkeit oder von Posten politischer Relevanz rückt, wertet er ihn merklich auf. Dies kann freilich kritisch gesehen werden: Zum einen stehen solche Überhöhungen in Widerspruch zum Narrativ der ‚Unfertigkeit‘ der Lehrpersonen, das deren Kontrolle legitimiert (→ 1.2), zum anderen können solche ideellen Kompensationen darauf abzielen, die Wünsche nach materiellen Zugeständnissen klein zu halten.

## 1.5 Fazit

Die Schule bündelt in Frankreich und Spanien zwischen 1850 und 1920 große diskursive Energien, da sie als Gesellschaft im Kleinen angesehen wird, die das künftige soziale und politische Miteinander *in nuce* enthält. Hoffnungen auf eine Konsolidierung oder einen Wandel des öffentlichen Miteinanders sind an sie geknüpft, so dass es Gruppierungen unterschiedlichster sozialer und politischer Provenienz ein hohes Anliegen ist, in faktualen und fiktionalen Texten und Gattungen ihre Meinung(en) zu ihr zu artikulieren, um darüber ihre Identität sowie ihre machtmäßige Positionierung zum Ausdruck zu bringen oder zu festigen.

Dieses utopische Potenzial der Schule bedingt zum einen ein emotionales und konfliktives Sprechen und Handeln in Bezug auf sie, zum anderen, dass *de facto* eine infrastrukturelle, administrative und pädagogische Professionalisierung (etwa der Ausbau und die Normierung der Bildungslandschaft oder die Verfeinerung der Unterrichtsmethoden) losgetreten werden. Die Schule avanciert mithin zum Politikum

---

395 Paul Rousselot: *L'école primaire. Essai de pédagogie élémentaire*, Paris: Ch Delagrave, 1882, 88.

und damit verändert sich auch das Image derer, die in ihr tätig sind: Die Lehrpersonen trennen sich im kulturellen Imaginären zunehmend von negativen Zuschreibungen und werden als gesellschaftliche Wohltäter:innen, wenn nicht sogar als sakrale Held:innen wahrgenommen. Da sich der Untersuchungszeitraum in Bezug auf die Schule als so hochgradig relevant und dynamisch erweist, avanciert diese – wie im Folgenden im Detail gezeigt wird – zum Indikator für Debatten über Vorstellungen von Gesellschaft und daran geknüpfte Identitäten, Werte, Normen und Hierarchien.

## 2

### **Sind Kinder (a)sozial? Bürger:innen zwischen Untertänigkeit und Mündigkeit**

Wenn der Unterricht die Schüler:innen auf das gesellschaftliche Zusammenleben vorbereiten und aus ihnen Staatsbürger:innen machen soll, so wirft dies zunächst die Fragen auf, an welchen Punkten er ansetzen kann und wie weit sein Einfluss reicht: Welche Voraussetzungen bringen die Kinder mit? Wie kooperativ sind sie? Was braucht es, um sie dem Erziehungsziel anzunähern? Es wird rasch deutlich, dass den Kern des Handelns im schulischen Feld der Komplex bildet, wer oder was Kinder eigentlich sind und wie sie im Verhältnis zu den Erwachsenen bzw. Lehrpersonen und in ihrer Rolle als Schüler:innen gedacht werden. Dieses Kapitel rekonstruiert daher, wie über Kinder gesprochen wird, welche Interpretationen und Wertzuschreibungen sie und ihr Handeln erfahren, wie ihnen im Unterricht begegnet wird und mit welchen Mitteln die Pädagog:innen um 1900 ihre Ausrichtung auf das soziale Miteinander zu befördern suchen. Absicht ist es, unterschiedliche Tendenzen in der Einschätzung und Behandlung von Kindern im Untersuchungszeitraum nachzuzeichnen, um sie anschließend mit den zirkulierenden Vorstellungen von Bürger:innenschaft zu korrelieren und damit verbundene implizite polittheoretische Haltungen sichtbar zu machen.

#### **2.1 Von Natur aus ‚schlecht‘/‚gut‘**

„Les enfants naissent égoïstes et le demeurent lorsqu’on ne les en corrige pas. C’est le fond de leur nature. C’est le premier épanouissement de leur existence“,<sup>396</sup> konstatiert der Arzt, Politberater und Offizier der Ehrenlegion Jules Rochard<sup>397</sup> in *L’éducation de nos filles* (1892).<sup>398</sup> Er

---

396 Jules Rochard: *L’éducation de nos filles*, Paris: Hachette, 1892, 199.

397 Vgl. Robert A. Nye: *Crime, Madness and Politics in Modern France. The Medical Concept of National Decline*, Princeton: University Press, 1984, 44.

geht wie etliche seiner Zeitgenoss:innen davon aus, dass Kinder generell eine „volonté égoïste, tyrannique“ besäßen, „qui veut se satisfaire aux dépens des autres“.<sup>399</sup> Die damaligen Pädagog:innen bringen Kinder nicht selten mit Egoismus, Kaltblütigkeit, Neid, Neugier, Unehrlichkeit, Faulheit, Völlerei und anderen Formen von Zügellosigkeit in Verbindung. Der Bildungspolitiker und Schulinspektor im Premier Empire und Pädagoge Ambroise Rendu<sup>400</sup> bemerkt etwa in seinem *Cours de pédagogie* (1877), sie neigten zum Streiten, Lügen, Quälen und hegten unablässig negative und feindselige Gedanken: „Rien n’est plus dur que la tyrannie qu’ils exercent sur ceux qu’ils ont choisi pour leurs victimes“.<sup>401</sup> Und auch der konservative Kanoniker Santiago José García Mazo<sup>402</sup> bewertet sie in *El catecismo de la doctrina cristiana explicado* (1857) als boshaft und verschlagen – und das von Geburt an:

En un niño de pecho ya se advierten á la vez la impaciencia, la envidia, la venganza y otras pasioncillas que desde luego deben reprimirse. Cuando una persona jugueteando con un niño le ofende en algo, ó hace ademán de darle un golpe, el niño se echa á llorar, y si la madre hace entonces que se enfada con aquella persona, la riñe, la pega, y aún toma la mano del niño y la da con ella, al momento deja de llorar, muda de semblante, se alegra, se ríe... ¿y por qué? Porque se ha vengado.<sup>403</sup>

---

398 Die argumentative Stoßrichtung ist die gleiche in *L’éducation de nos fils*, das Jules Rochard 1890 herausbringt. Die beiden Werke unterscheiden sich im Grunde nur in der Behauptung, dass Mädchen vor schulischer Überforderung, die durch zu technische Gegenstände, das Erlernen des Englischen oder zu viel Gymnastik verursacht werden könne, geschützt werden sollten (S.a.: „Bibliographie“, in: *L’enseignement chrétien* 8 (16. April 1892), 158–160, hier: 158).

399 Jules Rochard: *L’éducation de nos filles*, Paris: Hachette, 1892, 199.

400 Vgl. Laura S. Struminger: *What Were Little Girls and Boys Made of? Primary Education in Rural France, 1830–1880*, Albany: State University of New York Press, 1983, 205.

401 Ambroise Rendu: *Cours de pédagogie ou principes d’éducation publique à l’usage des lèves des écoles normales et des instituteurs primaires*, Paris: Garnier frères, 1877, 130 sowie 134.

402 Vgl. William James Callahan: *Church, Politics, and Society in Spain, 1750–1874*, Cambridge: Harvard University Press, 1984, 225.

403 Santiago José García Mazo: *El catecismo de la doctrina cristiana explicado*, Valladolid: Juan de la Cuesta y compañía, 1857, 239.

Der Schreiber interpretiert die Situation zu Ungunsten des Kinds, indem er das Versiegen der Tränen als Genugtuung auffasst und von einer angeborenen Rachsucht ausgeht, welche die rhetorische Frage und die Letztstellung im Satz skandalisieren. Kinder erscheinen insofern in moralischer Hinsicht dezidiert als Mängelwesen, die zu den Erwachsenen erst noch aufschließen müssen. Dies wird auch in *Manuel de morale pratique et religieuse* (1841) des Pariser Schuldirektors Émile Loubens deutlich, in dem es heißt, sie „*ne savent pas associer aux idées de jeux et de plaisir celles de travail et d'assiduité*“ et „*s'exposent ainsi par leur étourderie, leur paresse, leurs vices précoces, aux reproches, aux punitions*“.<sup>404</sup>

Der Grund für diese Amoral liege, so der Gymnasiallehrer und Schulinspektor Paul Rousselot in *Pédagogie à l'usage de l'enseignement primaire* (1890), in der naturgemäßen Instinkthaftigkeit von Kindern: „*Abandonnez côté à côté sur le plancher deux marmots qui ne parlent pas, qui ne marchent pas encore, ils joueront au point de s'arracher les cheveux, par instinct d'animalité pure. L'intelligence luit à peine; quand elle commence à se montrer, le sentiment moral apparaît du même coup.*“<sup>405</sup> Auch der Pädagogikprofessor Alexandre Martin argumentiert in *L'éducation du caractère* (1889), Kinder seien von „*mauvais instincts*“ geleitet und befänden sich insofern in einem „*état inférieur*“, den es durch Erziehung zu überwinden gelte.<sup>406</sup> Kinder und Erwachsene sind hier in die Dichotomie ‚Körperlichkeit-Vernünftigkeit‘ eingeschrieben; erstere erscheinen als ‚Tiere‘, was in diesem Fall wild, unkontrollierbar, stumpfsinnig, kurz: gesellschaftsgefährdend, meint, wohingegen zweitere als besonnen, diszipliniert, gesittet, d.h. sozialkompatibel, wirken. Es findet mithin eine Abwertung des Kindlichen und Aufwertung des Erwachsenseins statt.

Zwei Subtexte liegen diesen Auffassungen zugrunde: zum einen die katholische Auffassung von der Ursünde, derzufolge die Menschheit seit Adam und Eva moralisch befleckt und erblich vorbelastet sei und von diesem Zustand durch einen externen Retter erlöst werden

---

404 Émile Loubens: *Manuel de morale pratique et religieuse à l'usage des écoles* (vol. 2), Paris: Dezoubry, E. Magdaleine et C<sup>ie</sup>, 1841, 134 (Hvg. T.H.).

405 Paul Rousselot: *Pédagogie à l'usage de l'enseignement primaire*, Paris: Ch. Delagrave et C<sup>ie</sup>, 1890, 284.

406 Alexandre Martin: *L'éducation du caractère*, Paris: Hachette, 1889, 151 sowie 58.

müsse;<sup>407</sup> zum anderen die anthropozentristische Idee, wonach sich Menschen essenziell von Tieren unterschieden, weil sie, sofern sie sich anstrengen, das Potenzial besäßen, auf der Stufenleiter der Lebewesen das Tierliche hinter sich zu lassen, weiter nach oben zu klettern und dadurch gottähnlich zu werden, die ihre Wurzeln in der Aristotelischen *Politik*<sup>408</sup> und (früh)christlichen Theologie hat,<sup>409</sup> im Renaissancehumanismus eine zentrale Rolle spielt<sup>410</sup> und die Basis der Feier der menschlichen Vernunft während der Aufklärung bildet.<sup>411</sup> Die Kombination dieser in mancher Hinsicht durchaus widersprüchlichen Menschenbilder wird zur Konstruktion einer Hierarchie zwischen ‚integren, vollendeten Erwachsenen‘ und ‚verworfenen, unfertigen Kindern‘ verwendet, welche das Fundament des Adultismus bildet und in weiterer Folge teils auch gewaltsame Einwirkungen rechtfertigt.

Nicht nur in Texten über Kinder, auch in Texten für sie ist die Vorstellung von ihrer natürlichen Schlechtigkeit hochpräsent, wobei im Normalfall die Überwindung dieser Laster mit Hilfe einer strengen,

---

407 Auch wenn die Idee der Erbsünde im 19. Jahrhundert partiell kritisiert wird, bleibt sie in pädagogischen und philosophischen Diskussionen direkt und indirekt präsent (vgl. Philippe Boutry: „La crise du péché originel au XIX<sup>e</sup> siècle“, in: Bernard Hours/Frédéric Meyer/Sylvain Milbach (Hrsg.): *Le péché originel XVI<sup>e</sup>–XX<sup>e</sup> siècles. L'impossible dogme au défi de la modernité*, Lyon: LARHRA, 2022, 139–164, hier: 150. Für eine explizite Verbindung von kindlichen moralischen Defiziten und Erbsünde vgl. S.a.: *Livre d'instruction morale et religieuse à l'usage des écoles élémentaires autorisé par le conseil royal de l'instruction publique*, Paris: F.-G. Levrault, 1833, 229–230.

408 Der antike Philosoph leitet aus dieser essenziellen Differenz eine Hierarchie und aus dieser das Recht auf funktionalisierende Unterwerfung ab, wenn er konstatiert, „daß es um der Menschen willen Tiere gibt sowohl wegen der Benützungsart als auch wegen der Nahrung [...], damit aus ihnen Kleidung und andere Werkzeuge angefertigt werden“ (Aristoteles: „Politik“, in: Roland Borgards/Esther Köhring/Alexander Kling (Hrsg.): *Texte zur Tiertheorie*, Stuttgart: Reclam, 2015, 25–37, hier: 34).

409 Vgl. Michael Rosenberger: *Krone der Schöpfung? Ursprünge des christlichen Anthropozentrismus und Möglichkeiten seiner Überwindung*, Baden-Baden: Nomos, 2023, 305.

410 Vgl. Edgar Morscher: „Ist der Humanismus ein Speziesismus?“, in: Justin Stagl/Wolfgang Reinhard (Hrsg.): *Grenzen des Menschseins. Probleme einer Definition des Menschlichen*, Wien: Böhlau, 2005, 135–154, hier: 145.

411 Vgl. Bruno Latour: *Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie*, Frankfurt: Fischer, 1998, 22 sowie 180.

energischen Lehrperson in Szene gesetzt wird. Ein Beispiel hierfür ist Jules Girardins *Le roman d'un cancre* (1883), das in der *Hachette-Reihe Bibliothèque des écoles et des familles*<sup>412</sup> erscheint. Der bereits im Titel explizierten Faulheit der Hauptfigur versäumen es die nachgiebige Mutter und der zu milde Großvater, frühzeitig einen Riegel vorzuschieben, so dass sich dieser zum „petit tyran“ entwickelt, der nicht nur seine Hausaufgaben unerledigt lässt und miserable schulische Leistungen bringt, sondern seinen Lehrern auch Streiche spielt und zum Spaß Tiere quält.<sup>413</sup> Was ihm fehlt, so macht dieses Arrangement mehr als deutlich, wäre ein Vater, der ihm klare Grenzen setzt. Dieser ist jedoch bereits vor Jahren verstorben. In ihrer Verzweiflung schreibt die Familie das aufmüpfige Kind in einem Jesuitenkolleg ein, wo es mittels Verhaltenskontrollen, Beschämungen und Strafen auf Spur gebracht wird, sich seine Verworfenheit bewusst macht, sie ablegt, zu einem strebsamen Schüler und schließlich einem erfolgreichen und pflichtbewussten Erwachsenen wird.

Inszenatorisch ist dieser Entwicklungsplot<sup>414</sup> in eine autodiegetische Erzählung gekleidet, die in ihrem minutiösen, stellenweise fast

---

412 Diese 1879 gegründete Reihe bringt zahlreiche Atlanten, Enzyklopädien, Wörter- und Lesebücher heraus, die im Schulbetrieb zum Einsatz kommen (vgl. Jean-Claude Yon: *Histoire culturelle de la France au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris: Armand Colin, 2021, 173).

413 Das ‚Quälen von Tieren‘ stellt ein gängiges Narrativ der pädagogischen Diskurse des 19. Jahrhunderts dar und gilt als Beweis *par excellence* für die natürliche Schlechtigkeit von Kindern. Es findet sich in Fachtraktaten ebenso wie in Fiktionen (vgl. etwa: Baron de Gérando: *Curso normal para maestros de primeras letras, o preceptos de educación física, moral e intelectual, con aplicación a las escuelas de primera enseñanza*, Madrid: Biblioteca económica de educación y enseñanza, 1853, 70; Pablo Montesino: *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*, publicado por la Sociedad encargada de propagar y mejorar la educación del pueblo, Madrid: Imprenta Nacional, 1840, 264; Émile Bourceau/Raymond Fabry: *Lectures expliquées avec enseignement moral et civique*, Paris: Librairie L'école, 1929, 196; Fernán Caballero (recop.): *Cuentos, oraciones, adivinas y refranes populares e infantiles*, Madrid: Fortanet, 1877, 396; José Zahonero: *Barrabás*, Madrid: La España, 1890, 206; Vicente Blasco Ibáñez: *La barraca*, Valencia: Francisco Sempere, 1901, 152).

414 Wie H. Ferté in seiner Rezension zum Roman anmerkt, steht der Text in Imitation von *Roman d'un jeune homme pauvre* von Octave Feuillet (1858) und *Roman d'un brave homme* von Edmond About (1880) und verschreibt sich wie diese einem meritokratischen Prinzip, da die Protagonisten unter Mühen über sich und

technischen Bericht der einzelnen Etappen der Kindheit des Protagonisten, dem konstanten Bemühen um eine wertmäßige Einhegung der Handlung und der schrittweisen Annäherung des erlebenden ans erzählende Ich dem Beichtgenre nahekommmt.<sup>415</sup> In diesem Zusammenhang nimmt die Beleuchtung der leidenschaftlichen, animalischen, krankhaften,<sup>416</sup> anormalen<sup>417</sup> und asozialen Dimension der Faulheit, die es auszutreiben gilt, großen Raum ein. Der titelgebende ‚Faulpelz‘ erscheint als defizitäre Figur, die durch die Einwirkungen der Seminarlehrer eine fundamentale wesensmäßige Transformation nicht nur vom Müßiggänger zum Streber, sondern auch vom Luftikus zum Pflichtbewussten, vom Angeber zum Demütigen erfährt. Wie diese einzuordnen ist, kondensiert sich in der Schlusspassage:

Je rends tous les jours grâces à Dieu, qui m’a tiré du boubier où je m’étais laissé choir. Mais je ne puis m’empêcher de regretter amèrement le temps que j’ai perdu. Je sais, par une douloureuse expérience, que le temps perdu est perdu sans ressource. On peut éviter d’en perdre davantage, mais c’est tout. Favorisé par les circonstances, j’ai fait ce que l’on appelle un chemin assez rapide. Mais je sens bien en moi-même que je ne suis pas tout ce que j’aurais pu être, que je ne rends pas à mon pays tous les services que j’aurais pu lui rendre, que je n’exerce pas autour de moi l’influence que j’aurais pu exercer.<sup>418</sup>

Der Protagonist hat sein Laster zwar besiegt, die Selbstanklage verhindert aber, dass er deshalb heroisch erscheint. Erstens gibt er sich die Schuld für seine kindliche Faulheit (erkennbar an der aktivischen Formulierung *je m’étais laissé choir*), zweitens thematisiert er mehrfach in Rekurrenz auf emotives Vokabular sein Bedauern (*regretter*, *amère-*

---

ihre moralischen Beschränkungen hinauswachsen (vgl. H. Ferté: „Le roman d’un cancre“, in: Manuel général de l’instruction primaire 18.1 (1882), 717).

415 Vgl. Volker Kapp: „Von der Autobiographie zum Tagebuch“, in: Alois Hahn/Volker Kapp (Hrsg.): Selbstthematization und Selbstzeugnis. Bekenntnis und Geständnis, Frankfurt: Suhrkamp, 1987, 297–310, hier: 305.

416 Etwa: „Un cancre est une sorte de malade qui souffre d’une paralysie de la volonté, et parfois d’une éclipse du sens moral“ (Jules Girardin: *Le roman d’un cancre*, Paris: Hachette, 1910 [1883], 1).

417 Etwa: „Extérieurement, le cancre ne diffère pas du collégien ordinaire. [...] Si vous regardez de plus près [...]“ (Jules Girardin: *Le roman d’un cancre*, Paris: Hachette, 1910 [1883], 1).

418 Jules Girardin: *Le roman d’un cancre*, Paris: Hachette, 1910 [1883], 302.

ment, perdu, douloureuse) und drittens akzentuiert er durch das *conditionnel* seine Unvollkommenheit. Statt sich als selbstbestimmtes Individuum wahrzunehmen, streicht er seine Abhängigkeit von göttlicher bzw. klerikaler Hilfe heraus. Diese explizit reuige Haltung bildet die Voraussetzung für die Vergebung seiner Sünden.

#### Philosophie du cancre

Et d'abord, qu'est-ce qu'un *cancre*?

Un *cancre* est une sorte de malade qui souffre d'une paralysie de la volonté, et parfois d'une éclipse du sens moral.



Extérieurement, le *cancre* ne diffère pas du collégien ordinaire. Comme lui, le *cancre* commence par un képi à galon d'or et se termine par des escarpins sans élégance. Comme lui, le *cancre* est grand ou petit, rondelet ou menu, brun ou blond, à moins qu'il ne soit roux. Si vous regardez de plus près, et que vous étendiez vos observations à un



plus grand nombre de sujets, vous verrez qu'en règle générale le *cancre* a d'habitude l'air endormi ennuyé et mécontent.

Abb. 1: Die andersartige Physiologie des ‚Faulpelzes‘

Nun ist der Kampf mit dem Laster keineswegs ein singulärer, den nur die Hauptfigur ficht. Bereits das erste Kapitel, das eine quasi-wissenschaftliche, bebilderte Definition der Physiologie und des Charakters eines ‚Faulpelzes‘ liefert, die einen durchaus kriminologischen Anstrich hat,<sup>419</sup> präsentiert den Hang zum Müßiggang als kindliche Universalie: „Quelques enfants aiment les racines amères; en d'autres termes, ils ont naturellement le goût du travail, mais c'est l'exception. Les autres sont paresseux, non pas de parti-pris, mais par suite d'une

419 Sophia Könnemann und Anne Stähr beschreiben die Kriminologie des 19. Jahrhunderts als Wissenschaft, die systematisch gesellschaftliche Ein- und Ausschlüsse produziert (vgl. Sophia Könnemann/Anne Stähr: „Einleitung“, in: Dies. (Hrsg.): Das Geschlecht der Anderen. Figuren der Alterität. Kriminologie, Psychiatrie, Ethnologie und Zoologie, Bielefeld: transcript, 2011, 7–14, hier: 11).

répugnance matérielle qui ne peut être vaincue que par un effort de volonté.“<sup>420</sup>

Die lesenden Kinder werden über diesen Einstieg auf die Rolle des untugendhaften Anderen festgeschrieben, in dieser im Verlauf des Texts zusammen mit dem Protagonisten beschämt und eingeschüchtert und hierüber dazu gedrängt, dessen Verhaltensvorbild zu folgen.<sup>421</sup> Dementsprechend heißt es im Nachwort: „C’est pour leur [aux élèves du futur] épargner les fautes que j’ai commises, les humiliations que j’ai méritées et les dangers que j’ai courus, que je me suis décidé à écrire mes confessions“.<sup>422</sup> Intention des Texts ist es mithin, die Zielgruppe dazu zu bringen, sich in einer marginalen Position zu erfahren und die damit verbundene Abwertung als legitim anzuerkennen. Das christliche Narrativ der ‚Läuterung‘ liefert mithin eine Rechtfertigung für die Disziplinierung der Schulkinder.

Von der inhaltlichen Stoßrichtung ähnlich verfährt Louis Desnoyers *Les aventures de Jean-Paul Choppart* (1836), ein Text, der zunächst als Feuilletonroman in der erfolgreichen Kinderzeitschrift *Journal des enfants*<sup>423</sup> erscheint, 1857 unter dem abgewandelten Titel *Les mésaventures de Jean-Paul Choppart*<sup>424</sup> dann auch in gebundener Form herauskommt und zum Klassiker der Kinderliteratur avanciert,<sup>425</sup> der es innerhalb von 50 Jahren auf über 200 Auflagen bringt. Wie in *Roman d’un cancre* befindet sich im Zentrum ein unanständiges Kind, das die

---

420 Jules Girardin: *Le roman d’un cancre*, Paris: Hachette, 1910 [1883], 50.

421 Vermutlich ist auf diese Strategie der emotionalen Erpressung angespielt, wenn es in einer zeitgenössischen Rezension heißt: „Le jeune lecteur ne pourra manquer de faire, sans s’en douter, de salutaires réflexions“ (A.P. Dubois: „Jules Girardin et ses romans éducatifs“, in: *L’éducateur* 7 (1. April 1891), 97–100, hier: 99).

422 Jules Girardin: *Le roman d’un cancre*, Paris: Hachette, 1910 [1883], 303.

423 Diese 1832 gegründete Zeitschrift erschließt nicht nur eine neue Zielgruppe, sondern garantiert sich über die Integration von Texten arrivierter Autor:innen die Aufmerksamkeit einen großen Käufer:innenkreis (vgl. Maurice Crubellier: *Histoire culturelle de la France, XIX<sup>e</sup>–XX<sup>e</sup> siècle*, Paris: Armand Colin, 1974, 175; Arlette Michel/Colette Becker/Mariane Bury: *Littérature française du XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris: PUF, 1993, 34).

424 Dieser neue Titel lässt hinsichtlich der Abwertung, mit der dem Protagonisten zu begegnen ist, keinen Zweifel.

425 Vgl. Philippe Audebrand: *Romanciers et viviers du XIX<sup>e</sup> siècle*, Brüssel: Ligan, 2015, 162.

Erzählinstanz explizit als faul, gierig, frech, geizig, ängstlich und naseweis charakterisiert.<sup>426</sup> Auch dieses steht stellvertretend für alle Kinder, indem es im Vorwort als „résumé de tous les petits défauts qu'on a trop souvent lieu de reprocher à leur [des enfants] âge“<sup>427</sup> eingeführt wird. Und auch hier unterlassen es die Eltern, Jean-Pauls natürlicher Schlechtigkeit gleich in ihren Anfängen zu wehren – der Vater, ein leidenschaftlicher Jäger, zieht sein Hobby seinem Sohn vor, die Mutter ist durch ihre „tendresse aveugle“ unfähig zur Konsequenz.<sup>428</sup>

Vermittelt ist dieser Inhalt über eine wertende und direktive Erzählinstanz: Sie etikettiert Jean-Paul als „als mauvais sujet“, als „effrayante leçon aux enfants du voisinage“, „terreur du pays“, „petit monstre“ und „petit démon“,<sup>429</sup> so dass kein Interpretationsspielraum bleibt, und spricht sich mehrfach für die systematische, gewaltsame Korrektur seines Fehlverhaltens aus – zum einen metaphorisch („C'était un jeune arbre dont on avait négligé la venue, qui avait poussé de travers, mais qui eût pu pousser droit, et dont la structure faussée avait besoin désormais de quelque grand orage pour reprendre un pli naturel“); zum anderen, indem sie dem Vater, als er Jean-Paul zur Strafe verprügelt, applaudiert („Il fit bien“).<sup>430</sup> Dadurch, dass sie Jean-Paul mittels nullfokalisierter, paternalistischer Kommentare verbal an den Pranger stellt, körperliche Gewalt als gangbares Erziehungsmittel feiert und in moralisierenden, stellenweise drohenden Leser:innenansprachen eine Atmosphäre der Angst schürt, kompensiert sie gleichsam die vermeintlichen Versäumnisse der leiblichen Eltern. Eine transdiegetische Macht greift also ordnend und korrigierend in die familiäre Erziehung ein.

Dies passt zur konsequenten Betonung der Tatsache, dass es sich bei Jean-Pauls Verfehlungen nicht um Lappalien, sondern um Proble-

---

426 Vgl. Louis Desnoyers: *Les aventures de Jean-Paul Choppart*, Paris: Bureau, 1836, 2.

427 Louis Desnoyers: *Les aventures de Jean-Paul Choppart*, Paris: Bureau, 1836, ii.

428 Louis Desnoyers: *Les aventures de Jean-Paul Choppart*, Paris: Bureau, 1836, 3.

429 Louis Desnoyers: *Les aventures de Jean-Paul Choppart*, Paris: Bureau, 1836, 2, 14, 43 sowie 89. Zusätzlich fungieren körperliche Stigmata wie Warzen und Schwielen sowie sein hässliches Aussehen und seine verschmutzte und zerschlissene Kleidung als Indizien der charakterlichen Verworfenheit (44).

430 Louis Desnoyers: *Les aventures de Jean-Paul Choppart*, Paris: Bureau, 1836, 4 sowie 24.

me mit gesellschaftlicher Tragweite handelt. Als dieser beispielsweise bei einem Nachbarn Kirschen stiehlt, ruft der Geschädigte unmittelbar die Polizei und erstattet Anzeige, wozu es heißt: „Voyez, mes jeunes lecteurs, quelles terribles conséquences peut avoir, pour l’avenir, la faute même la plus légère! Voilà qu’il est écrit sur un grand registre, un registre de papier timbré qui se conservera toujours, que Jean-Paul a commis un vol.“<sup>431</sup> Als er bei der versuchten Flucht von den Ordnungskräften gestoppt und unter Beschimpfungen der Öffentlichkeit dem Bürgermeister vorgeführt wird, steckt ihn dieser kurzerhand für mehrere Tage ins Gefängnis. Jean-Paul ist insofern nicht bloß ein ungezogenes Kind, sondern wird durch das Urteil von Erwachsenen in Machtpositionen zum anti-sozialen Kriminellen.

Die Bezugnahme auf das pikareske Genre unterstreicht diese Stoßrichtung. Nachdem der Protagonist aus seinem Elternhaus weggelaufen ist, akkumulieren sich die abenteuerlich-dramatischen Ereignisse: er wird festgenommen, bricht aus der Haftanstalt aus, entwendet ein Boot, das dann untergeht, und verdingt sich in einer Mühle und für einen Zirkus – Anstellungen, bei denen er regelmäßig geschlagen wird.<sup>432</sup> Zumal Jean-Paul die Missachtung der Autoritäten gewählt hat, ist er zum unablässigen Wechsel seines Aufenthaltsorts gezwungen, ohne dabei zufriedener zu werden oder aufzusteigen. Ganz im Gegenteil: Je mehr er sich von diesen entfernt, wird er ein rastloser Ausgestoßener ohne Anerkennung und Protektion. Die Rekurrenz auf den wandernden Chronotopos und die episodische Struktur des Schelmenromans hat in diesem Fall also nicht die Funktion, einer marginalisierten Person Stimme zu verleihen, schließlich ist die Narration heterodiegetisch und nicht autodiegetisch; sie zielt vielmehr darauf ab, diese abzuwerten und ihr obendrein die Schuld für ihre Randständigkeit zu geben, denn Jean-Paul hatte ja die Option auf gute Herren (seine Eltern) und hat diese nur nicht zu schätzen gewusst. Die hyperbolische Darstellung der Folgen von Jean-Pauls Verfehlungen dient zum einen

---

431 Louis Desnoyers: *Les aventures de Jean-Paul Choppart*, Paris: Bureau, 1836, 48–49.

432 Dies ist umso dramatischer, als im ersten Satz des Buchs darauf hingewiesen wird, dass Jean-Paul aus dem großbürgerlichen Milieu stammt. Seine Entscheidung gegen die Eltern ist so gesehen automatisch eine Entscheidung für den sozialen Abstieg.

dazu, eine aversive Motivation zu generieren, welche die Leser:innen diszipliniert, zum anderen dazu, aufzuzeigen, dass es kein Außerhalb der Autorität gibt, weil der Protagonist jenseits der Familie von den staatlichen Institutionen und Arbeitgeber:innen abhängt. Der Roman suggeriert den jungen Lesenden mithin, ihre Freiheit bestünde in der Wahl der angenehmsten Form der Unterwerfung unter eine absolute Gewalt, und lädt sie dazu ein, sich dieser Situation zu fügen.

Hierzu passt im Übrigen, dass Louis Desnoyers die pikareske Offenheit im zweiten Teil des Romans, der 1843 erscheint, kippen lässt.<sup>433</sup> Nachdem Jean-Paul in einer Scheune einen Brand verursacht, bei dem er selbst zusammen mit einem Freund fast ums Leben kommt, erkennt er schlagartig, welch große Fehler er begangen hat und kehrt reumütig weinend zu seinen Eltern zurück, um sie um Verzeihung zu bitten. Diese haben darauf nur gewartet, waren doch – wie sich nun herausstellt – sämtliche Unglücke von der Verhaftung bis zum Brand eine Inszenierung des Vaters, der seinem Sohn eine Lehre erteilen wollte. Als allmächtiger Strippenzieher hat dieser mit Hilfe der Dorfbewohner:innen diesen umfassenden „plan de correction“<sup>434</sup> erdacht, um Jean-Paul auf den rechten Weg zu führen.<sup>435</sup> Der Vater schwebt folglich als universelle, unhinterfragbare Instanz über den Dingen und sorgt, auch wenn er dafür zu überaus drastischen Mitteln greift, dafür, dass der Sohn die anti-soziale Wildnis verlässt, um in die für ihn vorgezeichnete gesellschaftliche Rolle zurückzukehren. Jean-Pauls Aufbegehren ist mithin lediglich eine temporäre Evasion, die Teil einer dahinterliegenden Manipulation zur Pflichterfüllung und zum Gehorsam ist. An die Stelle eines dynamischen Chronotopos und eines als charakter-

---

433 Die relativ ausgeprägte Beschreibung eines gesellschaftsgefährdenden Verhaltens im ersten Teil stigmatisiert dieses nicht nur, sondern stellt es auch aus. Dadurch birgt der Roman, wie Francis Marcoin anmerkt, nicht nur edukatives, sondern auch anti-edukatives Potenzial (vgl. Francis Marcoin: „Les aventures de Jean-Paul Choppard de Louis Desnoyers. Le premier feuilleton-roman“, in: *Revue de littérature comparée* 304.4 (2002), 431–443, hier: 435). Die Anlage des zweiten Teils relativiert dies allerdings.

434 Louis Desnoyers: *Les aventures de Jean-Paul Choppard*, Paris: Dubouchet et Cie, 1843, 296.

435 Hierin liegt eine gewisse Ambivalenz, da die väterliche Macht in diesem Arrangement auch als Konstrukt und mithin als Instrument der Unterwerfung sichtbar wird.

schwach dargestellten Unterlaufens der Pflichten tritt am Ende das Ankommen in der bürgerlichen Wertordnung. Dementsprechend heißt es in einer Prolepse in die Gegenwart:

Le repentir de nos héros était sincère. Ils l'ont prouvé depuis par leur docilité, leur bon cœur et leur zèle au travail. L'un d'eux, Jean-Paul, est à présent en quatrième, où il remportera certainement le premier prix de version grecque; et l'autre, Petit-Jacques, à qui l'état de fortune de son père ne permet pas les études de collège, est en apprentissage chez un confiseur, aux frais mêmes de M. Choppart. Comme vous le voyez, nos héros sont en voie de devenir des citoyens vraiment utiles à leurs semblables.<sup>436</sup>

*Les aventures de Jean-Paul Choppart* ist so gesehen auf die Unterwerfung unter die Erwartungen der Obrigkeiten ausgerichtet, welche den abnormen und schädlichen Ideen und Anlagen ein Ende bereiten.

Das Narrativ der ‚natürlichen Boshaftigkeit‘ der Kinder findet sich im Untersuchungszeitraum verstärkt, wenn die Schreibenden Priester sind oder sie anderweitig von der Kirche geprägt sind,<sup>437</sup> da in diesem Kontext die Idee der edukativen Überwindung der (Erb-)Sünde besonders nahe liegt. Es taucht am ehesten in Lehr- oder Kinderbüchern auf, die den Religionsunterricht begleiten, was auch damit zusammenhängen mag, dass die Betonung der ‚Schlechtigkeit‘ der Kinder die Legitimität ihrer Unterweisung durch klerikale Lehrpersonen in besonderer Weise unterstreicht.<sup>438</sup> Auch eine bürgerliche Herkunft prädestiniert zu einer negativen Sicht auf die kindlichen Anlagen,<sup>439</sup> bildet

---

436 Louis Desnoyers: *Les aventures de Jean-Paul Choppart*, Paris: Dubouchet et C<sup>ie</sup>, 1843, 304.

437 Die christliche Prägung trifft auf die eingangs erwähnten Pädagogen zu: Ambroise Rendu entstammt einem jansenistischen Milieu, Paul Rousselot hat das Buch *Les mystiques espagnoles* (1893) verfasst und Psalmen übersetzt, Santiago José García Mazo ist Priester in der Kathedrale von Valladolid und Verfasser von Predigt- und Katechismusbüchern sowie einer Religionsgeschichte, Émile Loubens ist Lehrer an einem religiösen Internat in Paris.

438 Der Kirche kommt von Traditionswegen die Funktion der moralischen Unterweisung zu und sie gibt diese im Prozess der Säkularisierung nur widerwillig auf (vgl. Till Kössler: *Kinder der Demokratie. Religiöse Erziehung und urbane Moderne in Spanien, 1890–1936*, München: Oldenbourg, 2013, 91).

439 Ambroise Rendu als Notarssohn und Lehrer, Paul Rousselot als Philosophieprofessor, Émile Loubens als Lehrer und Journalist, Louis Desnoyers als Journalist

sie doch die Voraussetzung für die beständige Selbstoptimierung, welche den bürgerlichen Ich-Entwurf, der im weitesten Sinn der humanistischen Anthropozentrik erwächst, entscheidend bestimmt.<sup>440</sup> Ob die politische Verortung Einfluss hat, lässt sich nicht zweifelsfrei bestimmen, auch wenn nahe liegt, dass konservative Schreiber:innen das Narrativ eher aufgreifen als liberale oder sozialistische, da die Feier der Autoritäten eine affirmative Haltung gegenüber dem bestehenden System nahelegt. Allerdings zeigt beispielsweise der Fall Louis Desnoyers, der für sein Engagement bei republikanischen Zeitschriften bekannt ist,<sup>441</sup> dass der Zusammenhang von Erziehungsmethode und soziopolitischer Struktur unreflektiert geblieben sein mag.

Doch nicht nur in den Machtzentren bündeln sich Vorstellungen von böartigen Kindern, auch im Bereich einer Psychologie, die sich als positivistisch arbeitende Naturwissenschaft versteht,<sup>442</sup> treten sie gehäuft auf. Der Versuch, das menschliche Verhalten ohne Rekurrenz auf interpretatorische Anteile zu erfassen, schließt innerliche Prozesse und kognitive Verarbeitung aus. Nahezu zwangsweise erscheint der emotionale Überschwang von Kindern aus dieser Perspektive als reflexhafte Trieb- oder Instinktreaktion, auf die mittels (aversiver oder appetitiver) Konditionierung eingewirkt werden kann. Dementsprechend

---

entstammen allesamt einer bürgerlichen Intelligentsia, welche die Selbstoptimierung verinnerlicht hat.

440 Vgl. Heinz Bude/Joachim Fischer/Bernd Kauffmann: „Einleitung“, in: Dies. (Hrsg.): *Bürgerlichkeit ohne Bürgertum. In welchem Land leben wir?* München: Fink, 2010, 8–16, hier: 10.

441 Vgl. Nicole Felkay: „Louis Desnoyers et *Le Charivari*“, in: *L'année balzacienne* 5 (1985), 107–131, hier: 110.

442 Die Psychologie entwickelt sich im 19. Jahrhundert als Disziplin an der Schnittstelle von Philosophie und Physiologie. Sie bleibt lange eher kritische Philosophie auf empirischer Basis und nimmt erst ab der Jahrhundertmitte einen experimentelleren, faktenzentrierteren Charakter an (vgl. Klaus Sachs-Hombach: *Philosophische Psychologie im 19. Jahrhundert. Entstehung und Problemgeschichte*, Freiburg/München: Alber, 1993, 31–32). Sie ist mithin methodisch heterogen und ringt beständig mit dem Spekulativen der Philosophie und der Exaktheit der Naturwissenschaften (vgl. Gerhard Benetka: *Denkstile der Psychologie. Das 19. Jahrhundert*, Wien: WUV, 2002, 26 sowie 36). Es zirkulieren im 19. Jahrhundert stärker philosophisch und stärker naturwissenschaftlich geprägte Psychologieauffassungen.

beschreibt Gabriel Compayré<sup>443</sup> in *L'évolution intellectuelle et morale de l'enfant* (1893) in seinem Kapitel zu den „Défauts et qualités des enfants“ Kinder als maßlos, eitel, distanzlos, unruhig, egoistisch, naiv, aufmüpfig, eifersüchtig, cholerisch und „accessible aux petites passions“. <sup>444</sup> Diese ‚empirisch beobachteten‘ Eigenschaften<sup>445</sup> decken sich nicht nur mit denen des christlichen Sündendiskurses, sie sind auch von der Warte einer erwachsenen Normalität aus gedacht, der die Kinder nicht gerecht zu werden vermögen.

In ähnlicher Weise bezeichnet der seinerzeit renommierte Pädopsychiater Paul Moreau<sup>446</sup> in *La folie chez les enfants* (1888) sie als „dominé[s] par les instincts les plus exigeants“, als „gourmand[s]“, „voleur[s]“, „irascible[s]“, „poussant à un haut degré d'énergie des désirs variables à l'infini, désirs qui disparaissent avec la même facilité pour faire place à des affections d'une nature opposée“. <sup>447</sup> In diesem widersprüchlichen und sprunghaften Verhalten, das in der Wiederholung des ‚désir‘ und der antithetischen Struktur für die Lesenden auch unmittelbar erlebbar wird, sei ‚das Kind‘ amoralisch: „Il préfère le mal au bien parce qu'il satisfait davantage sa vanité et qu'il y trouve plus d'émotion, car il lui en faut à tout prix.“ <sup>448</sup> Kinder erscheinen dieser Argumenta-

---

443 Gabriel Compayré ist zwar republikanischer, antiklerikaler und freimaurerischer Überzeugung (vgl. Jean-François Condette: *Les recteurs d'académie en France de 1808 à 1940. La formation d'une élite administrative au service de l'Instruction publique* (vol. 1), Paris: Publications de l'Institut national de recherche pédagogique, 2006, 389), sein Anliegen, experimentalpsychologische Erkenntnisse in die Pädagogik einfließen zu lassen, lässt ihn aber dem ‚Schlechtigkeitsnarrativ‘ zuneigen.

444 Gabriel Compayré: *L'évolution intellectuelle et morale de l'enfant*, Paris: Hachette, 1893, 313–320. Die Palette der kindlichen Qualitäten fällt im Vergleich dazu viel schmaler aus: Der Schreiber erwähnt ihre Fähigkeit zu Sympathie und Zuneigung sowie ihren ausgeprägten Gerechtigkeitssinn.

445 Es gelangt in diesem positivistischen Setting nicht zur Reflexion, dass die empirischen Observationen in Abhängigkeit vom Beobachter:innenstandpunkt variieren.

446 Vgl. Dorothea Dornhof: „Inszenierte Persionen. Geschlechterverhältnisse zwischen Pathologie und Normalität um die Jahrhundertwende“, in: Antje Hornscheidt/Gabriele Jähnert/Annette Schlichter (Hrsg.): *Kritische Differenzen – geteilte Perspektiven: Zum Verhältnis von Feminismus und Postmoderne*, Opladen: Westdeutscher Verlag, 1998, 235–277, hier: 258.

447 Paul Moreau: *La folie chez les enfants*, Paris: J.-B. Baillière et fils, 1888, 19.

448 Paul Moreau: *La folie chez les enfants*, Paris: J.-B. Baillière et fils, 1888, 19.

tion zufolge kollektiv als einfach gestrickte, zügellose und pathologische Wesen, die nicht in der Lage sind, ein autonomes Leben zu führen und deshalb zwingend der Führung der Erziehenden bedürfen. Ihre alterisierende Abwertung dient der Konstruktion ‚des Erwachsenen‘ als machtmäßiges Zentrum.<sup>449</sup>

Doch die Kinderpsychologie um die Jahrhundertwende weist nicht nur diese offenkundig adultistische Linie auf, sondern auch eine, die indirekter argumentiert, indem sie die Kindheit als eigene Entwicklungsphase versteht, die mit dem Erwachsenenalter nur bedingt verglichen werden kann. Dementsprechend heißt es etwa in Eugène Mailllets<sup>450</sup> *L'éducation* (1893):

L'enfant n'est pas l'homme en abrégé, en raccourci, l'homunculus.... Non, l'enfant a sa nature propre, qui se distingue nettement de celle de l'homme. L'enfant a ses manières, ses gestes, ses attitudes, qui ne sont pas en petit les attitudes, les gestes, les manières de l'homme fait; il a de même ses goûts à lui, ses passions à lui, ses plaisirs, son esprit et ses mœurs, qui ne se confondent point avec ceux des autres âges de la vie.<sup>451</sup>

Es wirkt in diesem Zitat, als bestünde zwischen Kindern und Erwachsenen nicht bloß ein gradueller, sondern ein essenzieller Unterschied, der eine Anpassung der Bewertungsmaßstäbe erfordert. Dementsprechend konstatiert Maillet weiter, es sei zentral, die Fähigkeiten von Kindern auf dem jeweiligen Entwicklungsstand zu kennen, um beurteilen zu können, was *in puncto* Kooperation und Lernen von ihnen zu erwarten sei.<sup>452</sup> Diese Argumentation verfolgt die dezidiert relativie-

---

449 Diese Meinung teilen freilich nicht alle Psycholog:innen. Urbano González Serrano formuliert in den *Estudios psicológicos* (1892) in dezidierter Abgrenzung vom ‚Schlechtigkeitsnarrativ‘, in den Kindern seien Egoismus und Altruismus gleichermaßen angelegt (vgl. Urbano González Serrano: *Estudios psicológicos*, Madrid: Sáenz de Jubera, 1892, 154).

450 In einer zeitgenössischen Rezension seines Werks wird Maillet als Vertreter der spirituellen Psychologie präsentiert, der bedauerlicherweise zu sehr in der philosophischen Linie verhaftet bleibe (vgl. Lucien Arréat: „Literary Correspondence“, in: *The Monist* 1 (1890–91), 590–596, hier: 595).

451 Eugène Maillet: *L'éducation. Éléments de psychologie de l'homme et de l'Enfant*, Paris: Eugène Belin, 1893, 40.

452 Vgl. Eugène Maillet: *L'éducation. Éléments de psychologie de l'homme et de l'enfant*, Paris: Eugène Belin, 1893, 40–41.

rende Funktion, ein Gegengewicht zur Stigmatisierung der Kinder im religiösen und (positivistisch-)psychologischen Kontext zu bilden. Das erreicht sie allerdings, indem sie diese maximal von der Erwachsenenwelt entfernt und als schonungsbedürftig konstruiert, wodurch sie sie gleichzeitig zumindest partiell entmündigt. Ob die Kinder als ‚unmoralisch‘ oder ‚anders‘ konzeptualisiert werden, in beiden Fällen ist der Gestus ein adultistischer.

Doch diese Haltung ist im Untersuchungszeitraum nicht absolut. Um 1900 verbreitet ist auch die Argumentation, wonach in Kindern sowohl eine Tendenz zum ‚Guten‘ als auch zum ‚Schlechten‘ angelegt sei. Dabei handelt es sich in den meisten Fällen um eine gemäßigte Version des ‚Schlechtigkeitsnarrativs‘, wenn gefordert wird, dass die erwünschten Anlagen möglichst gefördert, die deplatzierten ausgemerzt werden müssten. Diese Idee findet sich etwa in *L'école primaire* (1878) des Lehrers und Schulinspektors Paul Rousselot, der sie als Ausgangspunkt dafür nimmt, um über die Nutzbarmachung des Ererbten für die Gesellschaft zu reflektieren.<sup>453</sup> Auch Alexandre Martin konstatiert in *L'éducation du caractère* (1889) eine kindliche „double nature“ und leitet daraus ab: „[L]’œuvre de l’éducation est pour ainsi dire de donner plus de relief au beau côté de la médaille et d’en effacer le revers.“<sup>454</sup> Diese zwiespältige Bewertung des kindlichen Charakters erklärt sich in den genannten Beispielen darüber, dass es sich um primär pädagogische – und nicht etwa klerikale oder psychologische – Schriften handelt. Da die Pädagogik *per se* von einer gewissen Formbarkeit der Schüler:innen ausgeht, kann sie keine unumwunden negative Bewertung annehmen. Davon abgesehen hat die Ambivalenz eine identitätsstiftende Funktion für die wissenschaftsgeschichtlich noch junge Disziplin, dient sie doch meist der Feier der Wichtigkeit von Erziehung. Auch wenn die Zugeständnisse positiver Anteile die Vorstellungen der moralischen Verworfenheit relativieren, haben sie auf die edukative Praxis nur bedingt Einfluss, denn diese wird so oder so als unidirektionale Einwirkung einer Lehrperson auf ein kindliches Objekt gedacht. Die doppelsinnige Darstellung von Kindern verfolgt insofern häufig

---

453 Paul Rousselot: *L'école primaire. Essai de pédagogie élémentaire*, Paris: Ch Delagrave, 1882, 73.

454 Alexandre Martin: *L'éducation du caractère*, Paris: Hachette, 1889, 49.

den rhetorischen Zweck, eine disziplinatorische Erziehung weniger gewaltsam erscheinen zu lassen.<sup>455</sup>

Ein weiterer Kontext, in dem die ambivalente Bewertung der Kinder gehäuft auftaucht, sind Texte, die sich aus ideologischen Gründen nicht auf das ‚Schlechtigkeitsnarrativ‘ festlegen möchten, etwa solche, die politischen Debatten entstammen. Dies lässt sich anhand *Nos fils* (1903) des Historikers Jules Michelet beobachten: Der antiklerikale Nationalist<sup>456</sup> distanziert sich explizit von der christlichen Position, dass die Kinder schuldig geboren würden, spricht stattdessen von einer „dualité de la vie“, einem „combat de nature“, der darin bestehe, dass die Seele zwar nach oben strebe, dabei jedoch von bestimmten Faktoren nach unten gezogen werde. Alle Schwangeren trügen, so Michelet, im Grunde zwei Babys in sich und es zeige sich nach der Geburt, was sich realisiere.<sup>457</sup> Der sicherste Weg zu einer positiven Entwicklung liege jedenfalls in der Vermeidung der negativen Einflüsse einer religiösen Erziehung.<sup>458</sup> In diesen wenigen Formulierungen und Bildern manifestiert sich bereits, dass Michelet Erziehung als dramatischen Kampf zwischen dem klerikalen und laizistischen Lager konzeptualisiert. Die Metapher der Mutter mit den zwei Kindern unterstreicht dieses Arrangement, akzentuiert sie doch in besonderem Maß die Verantwortung

---

455 Dass mithin mit dieser Haltung der schulischen Erziehung eine gewisse *mauvaise foi* verbunden ist, tritt in Gustave Flauberts *Bouvard et Pécuchet* (1881) zutage, wo sich die beiden Protagonisten als Grundschullehrer versuchen. In diesem Rahmen heißt es: „Toujours un instinct se dédouble en deux parties: une mauvaise et une bonne. On détruira la seconde en cultivant la première, et par cette méthode, un enfant audacieux, loin d’être un bandit, deviendra un général. Le lâche n’aura seulement que de la prudence, l’avare de l’économie, le prodigue de la générosité“ (vgl. Gustave Flaubert: *Bouvard et Pécuchet*, Paris: Le Livre de Poche, 1959, 356).

456 Vgl. Paule Petitier: Jules Michelet. *L’homme histoire*, Paris: Grasset, 2006, 217.

457 Jules Michelet: *Nos fils*, Paris: Calmann-Lévy, 1903, 5 sowie 34. Die Wahl des auf den ersten Blick etwas drastischen Bilds der Schwangeren erscheint in neuem Licht, wenn man berücksichtigt, dass diese für ihn als Betreiber einer privaten Sozialwohneinrichtung für alleinstehende und wohnungslose Mütter einen entscheidenden Teil seines Lebensalltags ausmachen (vgl. Rachel G. Fuchs: *Poor and Pregnant in Paris. Strategies for Survival in the Nineteenth Century*, New Brunswick: Rutgers University Press, 1992, 107).

458 Jules Michelet: *Nos fils*, Paris: Calmann-Lévy, 1903, 173.

der Erwachsenen für die moralische Gesinnung ihrer Kinder.<sup>459</sup> Die Betonung der Simultaneität des ‚Schlechten‘ und ‚Guten‘ dient der Delegitimierung von Klerikern in gesellschaftlichen Machtpositionen und der Aufwertung des republikanischen Nationalismus.<sup>460</sup> Sie entpuppt sich also als Waffe in einem soziopolitischen Machtkampf, der die Schulbildung als Schauplatz wählt.

Nicht zuletzt findet sich im Erziehungsdiskurs des 19. Jahrhunderts auch die Position, dass Kinder von Natur aus ‚gut‘ seien.<sup>461</sup> Vor allem Pädagog:innen, die um eine Alternative zum etablierten staatlichen oder klerikalen Schulsystem, aber auch um eine Alternative zur bestehenden Gesellschaft ringen, nehmen sie ein. Zu diesen gehört etwa der Fourierist<sup>462</sup> Victor Considerant, der in *Théorie de l'éducation naturelle et attrayante* (1844) von einer angeborenen Moral, der „belle et brillante nature humaine [...] que Dieu avait créée haute et droite, et tournée vers le soleil“, <sup>463</sup> spricht. Auch der vormalige Revolutionär und Pestalozzi-Verehrer Marc-Antoine Jullien<sup>464</sup> bekräftigt in *Exposé de la méthode d'éducation de Pestalozzi* (1842): „On fait le bien par instinct, par besoin, pour être satisfait de soi-même et heureux, pour témoigner

---

459 Gerade Michelet spricht sich für die unweigerliche und möglichst frühe Trennung der Kinder von ihrer Mutter und die Überantwortung der Erziehung an öffentliche Lehrpersonen aus, damit ihnen zentrale Werte wie Männlichkeit und Tatkraft beigebracht würden (vgl. Jules Michelet: *Nos fils*, Paris: Calmann-Lévy, 1903, 118). In dieser Aussage paart sich ein schwer zu erschütternder Glaube an den Staat als Heilsbringer mit patriarchaler Misogynie.

460 Vgl. Aurélien Aramini: „La France éduque la France. La philosophie de l'éducation de Jules Michelet“, in: Guy Labarre (Hrsg.): *Citoyenneté et éducation par la société*, Besançon: Presses universitaires de Franche-Comté, 2019, 99–110, hier: 106.

461 Vgl. Alfonso Capitán Díaz: *Breve historia de la educación en España*, Madrid: Alianza, 2002, 250.

462 Auch Charles Fourier geht davon aus, die Erziehung müsse sich an der Seele der Kinder orientieren, da diese alles für den Erhalt der Gesellschaft Notwendige bereits mitbringe (vgl. Thomas Bouchet: „Charles Fourier, l'éducation en société“, in: Gilles Candar/Guy Dreux/Christian Laval (Hrsg.): *Socialismes et éducation au XIX<sup>e</sup> siècle*, Lormont: Le bord de l'eau, 2018, 93–112, hier: 100).

463 Victor Considérant: *Théorie de l'éducation naturelle et attrayante*, Paris: Librairie de l'école sociétaire, 1844, 22.

464 Vgl. Eugenio Di Rienzo: *Marc-Antoine Jullien de Paris (1789–1848). Uvna biografia politica*, Neapel: Guida, 1999, 228.

sa reconnaissance et son affection au chef de l'établissement et aux instituteurs; pour contribuer au bonheur de ses parents [...]. L'homme est bon par sa nature.“<sup>465</sup> Deutlich wird die Haltung auch bei Francisco Merino Ballesteros, der 1854 das in Frankreich stark nachgefragte *L'instituteur primaire, ou conseils et directions pour préparer les instituteurs [...] à leur carrière* (1843) des Inspektors und Professors für Kirchengeschichte in Straßburg, Jacques Matter, ins Spanische übersetzt. Der Verfasser, der in Spanien oberster Schulinspektor ist und als methodisch sehr aufgeschlossen gilt,<sup>466</sup> tut im Vorwort und in den Fußnoten wiederholt seinen Dissens mit dem Autor des Originaltexts kund. In Bezug darauf, dass dieser den Kindern Vernunft abspricht, wehrt er entschieden ab: „Obsérveles en sus juegos, y se comprenderá con cuántas razones alegan la ley que está a su favor, y con cuánta severidad y conciencia decide el niño á quien se consulta, como árbitro de la justicia que asiste á uno ú otro de sus compañeros.“<sup>467</sup> Indem er sie als dezidiert rational auffasst, konstruiert der Verfasser die Kinder als positive und komplette Wesen, die Handlungsmacht und Würde besitzen, und obsoletiert damit die Auffassung, Gesellschaftsfähigkeit müsse über kontrollierende und disziplinierende Interventionen erst generiert werden.

Den bisher dargelegten Positionierungen ist – unabhängig von ihrer Haltung zur ‚Bös-‘ oder ‚Gutartigkeit‘ von Kindern – gemein,

---

465 Marc-Antoine Jullien: *Exposé de la méthode d'éducation de Pestalozzi telle qu'elle a été suivie et pratiquée sous sa direction pendant dix années (de 1806 à 1816) dans l'Institut d'Yverdon, en Suisse*, Paris: Hachette, 1842, 43–45. Die erste Ausgabe dieses Texts stammt von 1812, sie wurde allerdings für die zweite grundlegend erweitert, weshalb hier und im Folgenden diese herangezogen wird.

466 Der liberale Schriftsteller, Journalist und Jurist José Joaquín de Mora beschreibt Francisco Merino Ballesteros in einem Empfehlungsschreiben als pädagogisch aufgeschlossen bis avantgardistisch: „es una especialidad en este país. Su decidida afición á la enseñanza lo ha impulsado casi desde la niñez a emplear todos sus esfuerzos en indagar los medios de perfeccionarla, para lo cual ha estudiado todos los métodos más acreditados en Europa, adquiriendo cuantos libros se han publicado en la materia“ (José Joaquín de Mora: „Copia de una carta“, in: *Registro oficial* 23 (28. Mai 1853), 177–180, hier: 178.

467 Francisco Merino Ballesteros: „Prólogo“, in: Jacques Matter: *El maestro de primeras letras o consejos é instrucciones dedicadas á los maestros de primeras letras para prepararlos, y dirigirlos en el desempeño de su cargo*, Madrid: A. Vicente, 1854, 146.

dass sie dezidiert wertend sind und Moral implizit essenzialisieren. Dass sie eine Frage der Perspektive sei und situativ variieren könne, klingt kaum an. Dies ist in Texten anarchistischer Schreiber:innen tendenziell anders. Wenn Sébastien Faure in *Propos d'éducateur* (1933) affirmiert, „quand il vient au monde, quand son existence est comme une page blanche sur laquelle rien encore n'est écrit, l'enfant n'est ni bon, ni mauvais. Il est l'un et l'autre“,<sup>468</sup> dann mag das zunächst nach der eben skizzierten ambivalenten Position klingen. Dies bewahrheitet sich jedoch nicht, wenn der Verfasser fortfährt, das Kind sei „héritier de toutes les générations antérieures, il porte en soi à l'état de germes, toutes les qualités et tous les défauts des ascendants“.<sup>469</sup> Die kindlichen Verhaltensweisen sind hier – im Unterschied zu den bisher besprochenen Texten – nicht als Wesen verstanden, mit dem das Kind zur Welt kommt und an dem gearbeitet werden muss. Die Metapher des unbeschriebenen Blatts suggeriert vielmehr eine Neutralität im Moment der Geburt, während sich das (Un-)Moralische erst aus der Sozialisation zu ergeben und Resultat von Bezugspersonen nachgeahmter Verhaltensweisen zu sein scheint. Diese Auffassung distanziert sich von der Prämisse eines göttlichen Plans für jedes Individuum und obsoletiert dadurch die Scheidung in ‚gut‘ und ‚schlecht‘. Gleichwohl ist sie dennoch nicht als relativistisch zu bezeichnen, schwingt doch mit, dass der menschliche Idealzustand der unbeschriebene sei, die (freilich unrealisierbare) Utopie eines Außerhalbs der Sozialisierung, der ein Phantasma des anarchistischen Denkens um 1900 bildet.<sup>470</sup>

Eine ähnliche Positionierung findet sich in *Enseignement bourgeois et enseignement libertaire* (1900) des anarchistischen Journalisten und Aktivisten Jean Grave.<sup>471</sup> Dieser Text, der die pädagogische Trans-

---

468 Sébastien Faure: *Propos d'éducateur*. Modeste traité d'éducation physique, intellectuelle et morale, Paris: Bidault, 1933, 5.

469 Sébastien Faure: *Propos d'éducateur*. Modeste traité d'éducation physique, intellectuelle et morale, Paris: Bidault, 1933, 5.

470 Die für die anarchistischen Strömungen konstitutive Annahme, dass Menschen von Natur aus eine friedvolle Gemeinschaft anstreben, delegitimiert die staatlichen Institutionen und ihre Interventionen im gesellschaftlichen Alltag (vgl. José Alvarez Junco: *La ideología política del anarquismo español (1868–1910)*, Madrid: Siglo XXI, 1976, 21).

471 Vgl. Louis Patsouras: *Jean Grave and the Anarchist Tradition in France*, Middletown: Caslon, 1995, 19–23.

formation als Vorbedingung des politischen Wandels begreift, konstatiert, dass die beständige Verurteilung der Kinder als faul im Kontext der klerikalen und staatlichen Schulbildung allein den Effekt habe, sie eben dazu, d.h. inaktiv, willenlos und gefügig, zu machen. Die Debatten um die kindliche Moral seien insofern eine bloße rhetorische Strategie zur Instrumentalisierung und Unterwerfung der künftigen Bürger:innen. Dabei übe die Institution insofern Gewalt an den Schüler:innen aus, als sie sie zur Selbstverleugnung zwingt. Ganz jedoch lasse sich der wahrhafte Wesenskern der Kinder trotz dieser Manipulation nicht auslöschen, „au-dedans de soi“, „en son for intérieur“ bleibe eine „franchise“, eine „indépendance de caractère“, eine „individualité“ aufrecht, die sich bestenfalls irgendwann bemerkbar mache und von den inkorporierten Normen und Kontrollmechanismen emanzipiere.<sup>472</sup> Ähnlich wie in Faures Text, eröffnet Grave einen Raum, der moralischen Kategorisierungen vorgängig ist. Im Zuge dessen wird die Einteilung der Kinder in ‚gut‘ und ‚schlecht‘ durch die Einteilung ‚authentisch-inauthentisch‘ entwertet und abgelöst.<sup>473</sup>

Als Resultat lässt sich festhalten, dass die Bewertung der Kinder um 1900 von der jeweiligen gesellschaftlichen Position und politischen Haltung der Schreibenden abhängt und Rückschlüsse auf deren Herrschaftsvorstellungen zulässt. Die Auffassung, Kinder seien von Natur aus ‚schlecht‘, die in klerikalen, bürgerlichen und positivistisch-psychologischen Kontexten, d.h. in kulturellen, sozialen und wissenschaftlichen Machtzentren, gehäuft auftritt, rechtfertigt deren Entmündigung zugunsten der Festigung der Überlegenheit sowie der disziplinatorischen Gestus erwachsener Erziehungs- oder Lehrpersonen. Geht man von der Vorstellung der Schule als Gesellschaft *en miniature* aus, korrespondiert diese Unterwerfung unter eine souveräne Gewalt, mit der Staatsform der (absoluten oder konstitutionellen) Monarchie,

---

472 Jean Grave: *Enseignement bourgeois et enseignement libertaire*, Paris: Temps nouveau, 1900, 1–4.

473 Dieser Aufschwung des Authentischen zur neuen Leitkategorie lässt sich in sämtlichen Gesellschaftsbereichen, allen voran freilich in der Literatur und den Künsten beobachten und kann als Kompensation einer zunehmenden Entfremdungserfahrung und der Erweiterung der Reproduzierbarkeit verstanden werden (vgl. Andreas Huyssen: „Authentic Ruins“, in: Julia Hell/Andreas Schönle (Hrsg.): *Ruins of Modernity*, Durham: Duke University Press, 2010, 17–28, hier: 18).

welche staatliche Eingriffe auf die Untertan:innen (kaum oder nur bedingt) begrenzt, da sich daran die Hoffnungen auf eine stabile Ordnung knüpfen.<sup>474</sup> Auf das Narrativ, Kinder trügen Potenzial zum ‚Guten‘ wie zum ‚Schlechten‘ in sich, wird verstärkt in Schwellenmomenten rekuriert, wenn betont werden soll, dass sich Schulbildung und/oder Gesellschaft an einem Scheideweg befinden und eine Transformation oder gar Revolution der bestehenden Systeme notwendig geworden ist. Die Idee, wonach Kinder von Geburtswegen ‚gut‘ seien und zu moralischem Verhalten nicht erst angeleitet werden müssen, findet sich vorwiegend im liberal-republikanischen Spektrum. Sie impliziert zum einen, dass diese einen individuellen Kern besitzen, der von öffentlicher Seite nicht angetastet werden kann, so dass die staatliche Autorität begrenzt erscheint,<sup>475</sup> zum anderen, dass sie *per se* Mündigkeit und Souveränität besitzen, die sie – in weiterer Konsequenz – dazu prädestiniert, Staatsangelegenheiten mitzutragen und an der politischen Entscheidungsfindung zu partizipieren. Konstitutionalistische und demokratische Prinzipien sind folglich mit der Idee der ‚guten Kinder‘ verknüpft.

Die Tatsache, dass sich für den Untersuchungszeitraum insgesamt ein tendenzieller Wandel vom ‚Schlechtigkeitsnarrativ‘ über das ‚Unbestimmtheitsnarrativ‘ hin zum ‚Gutheitsnarrativ‘ nachzeichnen lässt, mag als Hinweis darauf zu verstehen sein, dass monarchische Prinzi-

---

474 (Konstitutionelle) Monarchien gelten im 19. Jahrhunderten bei vielen als präferierte Staatsform, während Demokratien erst im 20. Jahrhundert zum vorherrschenden Muster staatlicher Organisation werden (vgl. Steffen Kailitz: „Staatsformen im 20. Jahrhundert. Demokratische Systeme“, in: Alexander Gallus/Eckhard Jesse (Hrsg.): Staatsformen von der Antike bis zur Gegenwart, Köln: Böhlau, 2007, 281–328, hier: 281). Man denke an Alexis de Toquevilles *De la démocratie en Amérique* (1835), das die demokratischen Strukturen als so komplexitätserzeugend und dezentralisierend wahrnimmt, dass er in ihr die jederzeitige Gefahr eines Umschlags in eine freiheitsgefährdende und entscheidungsunfähige „tyrannie de la majorité“ sieht (vgl. Alexis de Toqueville: *De la démocratie en Amérique* (vol. 1), Paris: Gallimard, 2007, 369–389).

475 Dass die staatliche Souveränität nur bis an die Grenzen des individuellen Seins reicht, bildet einen zentralen Gedanken der politischen Theorie des 19. Jahrhunderts. Sie findet sich etwa bei Benjamin Constant (vgl. Dieter Grimm: Souveränität. Herkunft und Zukunft eines Schlüsselbegriffs, Berlin: University Press, 2009, 44).

prien an Bindungskraft verlieren – zugunsten der Staatsform der Republik. Versuche, die Kategorie der Moral auszuhebeln und sie durch eine Authentizitätslogik zu ersetzen unternehmen anarchistische Pädagog:innen. Sie gehen davon aus, dass sich Kinder gerade in ihrer moralischen Ungeprägtheit, also jenseitig gesellschaftlicher Wertzuschreibungen und erzieherischer Etikettierungen, in einem Idealzustand befinden, der sie zu einem harmonischen Miteinander maximal befähigt und ermächtigt – was in politischer Hinsicht an individualistisch-basisdemokratische Strukturen gemahnt. Wie Kinder konzeptualisiert werden, ist also mit den Idealvorstellungen gesellschaftlicher Organisation untrennbar verknüpft.

## **2.2 Machtverteilung in der Schule**

Diese Bewertungen der Kinder korrelieren mit unterschiedlichen Auffassungen eines adäquaten Umgangs mit ihnen. Die Texte, die von deren natürlicher ‚Schlechtigkeit‘ ausgehen, plädieren dafür, sie einer konsequenten Überwachung zu unterziehen, detaillierte Verhaltensregeln für sie aufzustellen und ein Abweichen vom erwünschten Verhalten durch Sanktionen strategisch zu unterbinden. Diejenigen, die ihre ‚Gutheit‘ annehmen, sprechen sich eher dafür aus, sie erzieherisch möglichst wenig zu beeinträchtigen und sie liebevoll zu bestärken. Dieses Kapitel lotet aus, welche Unterrichtsmethoden mit den unterschiedlichen Auffassungen von Kindern einhergehen und welche Auffassungen idealer Staats- und Gemeinschaftsformen daran gekoppelt sind.

### **2.2.1 Überwachen und Strafen im Klassenzimmer**

In der Frage, wie Schulkindern zu begegnen sei, streichen die Texte, die das ‚Schlechtigkeitsnarrativ‘ bedienen, die Wichtigkeit der Kontrolle heraus. Dementsprechend formuliert der königliche Bildungsberater und Universitätsinspektor Ambroise Rendu<sup>476</sup> in *Cours de pédagogie* (1877), einem Ratgeber für angehende Lehrende: „Il faut sans cesse

---

476 Vgl. „Rendu, Ambroise Modeste Marie“, in: Isabelle Havelange/Françoise Huguët/Bernadette Lebedeff (Hrsg.): *Les inspecteurs généraux de l’Instruction publique. Dictionnaire biographique 1802–1914*, Paris: Institut national de recherche pédagogique, 1986, 577–580, hier: 579.

avoir l'œil sur eux, leur faire apercevoir, par une surveillance active, qu'ils sont découverts.“<sup>477</sup> Ähnliches rät Laureano Figuerola in *Manual completo de enseñanza simultánea, mutua y mista* (1841): Zunächst müsse das Klassenzimmer so gestaltet sein, dass die Lehrperson sämtliche Schüler:innen unablässig im Blick habe, wofür diese ein erhöhtes Pult benötige;<sup>478</sup> weiterhin solle es Aufpasser im Klassenraum geben, die ihr Verhaltensauffälligkeiten meldeten; nicht zuletzt müsse sie das Verhalten der Schüler:innen ebenso wie ihre Anwesenheiten akribisch dokumentieren.<sup>479</sup> Die Überwachung beschränkt sich im Übrigen oftmals nicht auf das Klassenzimmer. Enrique María Repullés y Vargas unterstreicht in *Disposición, construcción y mueblaje de las escuelas públicas de instrucción primaria* (1878), der Pausenhof solle nicht verwinkelt sein, „para que la vigilancia se efectúe mejor“<sup>480</sup> und Félix Narjoux geht in *Les écoles normales primaires* (1880) sogar so weit zu fordern, die Lehrer:innen müssten in der Schule schlafen, denn „la surveillance s'exerce la nuit comme le jour et donc la présence à l'école doit être constante“.<sup>481</sup> Dieses panoptische Arrangement suggeriert, dass von den Kindern eine genuine Gefahr auszugehen scheint, welche die Erziehung erst noch bannen muss.<sup>482</sup>

---

477 Ambroise Rendu: *Cours de pédagogie ou principes d'éducation publique à l'usage des élèves des écoles normales et des instituteurs primaires*, Paris: Garnier frères, 1877, 138.

478 Diesen Ratschlag geben auch: vgl. Pablo Montesino: *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*, publicado por la Sociedad encargada de propagar y mejorar la educación del pueblo, Madrid: Imprenta Nacional, 1840, 133; Enrique María Repullés y Vargas: *Disposición, construcción y mueblaje de las escuelas públicas de instrucción primaria*, Madrid: Fortanet, 1878, 51.

479 Vgl. Laureano Figuerola: *Manual completo de enseñanza simultánea, mutua y mista o Instrucciones para la fundación y dirección de las escuelas primarias elementales y superiores*, Madrid: Imprenta de Yenes, 1841, 24, 30 sowie 48.

480 Enrique María Repullés y Vargas: *Disposición, construcción y mueblaje de las escuelas públicas de instrucción primaria*, Madrid: Fortanet, 1878, 10 sowie 19.

481 Félix Narjoux: *Les écoles normales primaires. Construction et installation*, Paris: A. Morel et C<sup>ie</sup>, 1880, 296.

482 Interessanterweise bedürfen nicht nur die Schüler:innen der Kontrolle. Sobald es um die Rechtfertigung des Inspektionswesens geht, rutschen die Lehrpersonen rhetorisch ihrerseits in die Rolle der instinktgeleiteten Unmündigen: „Le zèle le plus actif se ralentirait, mon bon ami, et l'accomplissement du devoir languirait tôt ou tard dans une école, si le maître, toujours en face de lui-même, et responsable

Auch in Kinder- und Jugendfiktionen schlägt sich die Wichtigkeit der Kontrolle nieder. Der Priester und Literaturprofessor Émile Bourceau und der Schuldirektor Raymond Fabry integrieren in ihr Lesebuch *Lectures expliquées avec enseignement moral et civique* (1929) eine Kurzgeschichte, in der zwei Kinder im Sinn haben, heimlich einen großen Honigtopf leerzuessen, da ihre Eltern außer Haus sind und sie folglich nicht ertappen können. Dann fällt ihnen allerdings im letzten Moment ein, dass Gott alles sieht, weshalb sie ihre Pläne fallen lassen.<sup>483</sup> Die Motivation zum (von den Erwachsenen) erwünschten Verhalten, ist hier keine intrinsische, sondern sie erwächst der Angst vor der prüfenden Autorität. Die dargestellten Kinder haben diese bereits dermaßen internalisiert, und auf ‚Gott‘ als absoluten Überwacher projiziert, dass es kein Außerhalb der Kontrolle mehr gibt: „On peut descendre dans les souterrains les plus profonds, s’élever très haut dans les airs, en ballon ou en aéroplane, se cacher dans les forêts les plus sombres, on peut aller partout où l’on voudra, on trouve Dieu partout. Il nous voit partout et toujours.“<sup>484</sup> Die in der Aufzählung gleichgeordneten, unterschiedlichen menschlichen Verhaltensweisen erscheinen wie Strahlen, die aus unterschiedlichen Richtungen auf Gottes Auge treffen. Jedes Mal, wenn die Kinder verbotene Süßigkeiten äßen oder sich aufbrausend oder sonst ungebührlich verhielten, sollten sie, – so heißt es ein paar Seiten später im Fazit der Erzählung, das in Form eines Ratschlags der Großmutter, also wiederum einer Autoritätsperson, an die Kinder umgesetzt ist – die „voix de Jésus au fond de ton cœur“ wahrnehmen und ihr Verhalten daraufhin korri-

---

envers soi seulement, n’était soumis à aucun contrôle. Notre pauvre nature est portée à la négligence, et la conscience la plus ferme s’endort sur une tâche uniforme et journalière, qui n’est pas l’objet d’un examen et d’un jugement“ (vgl. Augustin Théry: *Lettres sur la profession d’instituteur*, Paris: Ch. Delagrave et C<sup>ie</sup>, 1880, 388). Der Gedanke, wonach die natürliche Schlechtigkeit immer dann aufkeimt, wenn sie nicht unablässig kontrollierend eingeeht wird, erweist sich mithin als polyvalentes Machtinstrument.

483 Vgl. Émile Bourceau/Raymond Fabry: *Lectures expliquées avec enseignement moral et civique*, Paris: Librairie L’école, 1929, 8–9.

484 Émile Bourceau/Raymond Fabry: *Lectures expliquées avec enseignement moral et civique*, Paris: Librairie L’école, 1929, 8.

gieren.<sup>485</sup> Kontrolle und Selbstkontrolle bilden somit die Grundpfeiler der Disziplinierung.

Eine weitere häufig gewählte Methode im Umgang mit ‚schlechten‘ Kindern bildet die Rahmung ihres Verhaltens durch Regeln. Diese sind im Idealfall so zahlreich, dass den Schüler:innen keine Zeit bleibt, spontanen Impulsen nachzugehen. Der Philosophieprofessor und Pädagoge Pierre-Félix Thomas<sup>486</sup> meint in *La suggestion* (1893), die Lehrkraft solle darauf achten, die Schüler:innen stets beschäftigt zu halten, damit ihr Geist nicht von „idées parasites qui la vicie et l'épuise“ abgelenkt werde.<sup>487</sup> Ambroise Rendu formuliert, sie sollten in jedem Moment etwas Nützliches zu tun und keinen Grund haben, davon abzulassen<sup>488</sup> und, wenn er hinzufügt, es sei dabei darauf zu achten, dass sie stets aufrecht in ihren Bänken säßen, da unaufrechte Haltungen „maladies terribles“ erzeugen könnten,<sup>489</sup> stützt er die Disziplinierung der Schüler:innen zusätzlich durch ein medizinisches Argument. Der Wirtschaftspolitikprofessor Laureano Figuerola entwickelt ein eigenes System zur Strukturierung des Tags und der Aktivitäten. Eine Vielzahl akustischer und visueller Signale, die in *Manual completo de enseñanza simultánea, mutua y mista* (1848) als mehrseitige Liste dargebracht sind, zeigt den Kindern an, wann sie den Klassenraum betreten dürfen, sie sich hinknien, hinsetzen oder hinstellen sollen oder die Anwesenheitskontrolle oder die Rezitation der auswendiggelernten Lektion beginnt. Wenn jemand sprechen oder zur Toilette muss, hat es dies über vereinbarte Gesten anzuzeigen oder die Reaktion der Lehrkraft

---

485 Émile Bourceau/Raymond Fabry: *Lectures expliquées avec enseignement moral et civique*, Paris: Librairie L'école, 1929, 14.

486 Vgl. S.a.: „M. Pierre-Félix Thomas“, in: *Revue philosophique de la France et de l'étranger* 89 (1920), 479–480, hier: 479.

487 Pierre-Félix Thomas: *La suggestion. Son rôle dans l'éducation*, Paris: Félix Alcan, 1893, 91–92.

488 Ambroise Rendu: *Cours de pédagogie ou principes d'éducation publique à l'usage des élèves des écoles normales et des instituteurs primaires*, Paris: Garnier frères, 1877, 329.

489 Ambroise Rendu: *Cours de pédagogie ou principes d'éducation publique à l'usage des élèves des écoles normales et des instituteurs primaires*, Paris: Garnier frères, 1877, 40.

abzuwarten.<sup>490</sup> Der Schultag scheint auf diese Weise durchchoreografiert; die Schüler:innen sind so sehr mit der Verarbeitung und Umsetzung der Signale beschäftigt, dass für Chaos im Klassenzimmer kein Platz mehr scheint. Auch in der reformkatholischen Einrichtung des Juristen und Pädagogen Andrés Manjón<sup>491</sup> spielt die Parzellierung der Zeit durch Aktivitäten eine zentrale Rolle: Häufige Beichten, tägliche Messen, Lesungen und Gesänge sowie stündliche Rosenkränze bestimmen hier, laut *El pensamiento del Ave-María* (1900), den Tagesablauf.<sup>492</sup> Die natürlichen, sündhaften Regungen werden – so ist die Grundidee – mittels dieser Körperpraktiken abgelenkt, zugedeckt und mithin unschädlich gemacht.

Diese Vorstellung kann sich im Übrigen auch stilistisch in den pädagogischen Traktaten niederschlagen, wie dies etwa in *Disposición, construcción y mueblaje de las escuelas públicas de instrucción primaria* (1878) des Stararchitekten und Kunstakademienmitglieds Enrique María Repullés y Vargas<sup>493</sup> der Fall ist:

Los niños deben reunirse en un vestíbulo ó guardarropa, donde dejan sus abrigos y provisiones: a la hora marcada entran formados en el aula, saludan al maestro, al pasar por delante de él, y este les inspecciona, viendo si están aseados y en buen estado de salud; siempre formados, van colocándose alrededor de la clase, y cada uno bajo su correspondiente número pintado en la pared, con cuya

---

490 Laureano Figuerola: *Manual completo de enseñanza simultánea, mutua y mista o Instrucciones para la fundación y dirección de las escuelas primarias elementales y superiores*, Madrid: Imprenta de Yenes, 1841, 24, 30, 55–57.

491 Vgl. José Álvarez Rodríguez: „Vigencia del pensamiento educativo de Andrés Manjón en la formación del carácter“, in: *Participación educativa* 4 (2015), 73–80, hier: 73.

492 Es ist nicht zu verkennen, dass sich die schulische Routine damit an die Parzellierung eines klösterlichen Alltags anlehnt, der ja ebenfalls die Selbstkontrolle zum Ziel hat (vgl. Armando Pego Puigbo: *Poética del monasterio*, Madrid: Encuentro, 2022, 45).

493 Vgl. Blanca Muro García-Villalba: „Tres restauraciones de Enrique María Repullés y Vargas en la muralla de Ávila“, in: José Luis/Gutiérrez Robledo (Hrsg.): *Medievalismo y neomedievalismo en la arquitectura española. Aspectos generales*, Ávila: Ediciones Universidad de Salamanca, 1990, 233–244, hier: 233.

operación se pasa rápidamente la lista; después los niños ocupan sus puestos, y se forman las secciones que empiezan á funcionar.<sup>494</sup>

Die Passage integriert nicht nur eher formelles, trockenes Vokabular (*formados, inspeccionar, en buen estado de salud, ocupan sus puestos, lista, funcionar*), sondern sie besteht auch aus einer Aneinanderreihung gleichgeordneter, mit Semikolon zerlegter Einzelaktionen, die den Eindruck einer starren, segmentierenden Ordnung erzeugen können.

Ist der Regelkanon implementiert, so herrschen ‚Ordnung‘ und ‚Disziplin‘ – zwei Konzepte, die in Verbindung mit dem ‚Schlechtheitsnarrativ‘ gehäuft vorkommen und überaus positiv konnotiert sind. Dementsprechend affirmieren etwa Ambroise Rendu: „La discipline, c’est l’âme de l’école“ oder „les enfants ne sont pas, autant qu’on le dit, ennemis de l’ordre. [...] [U]ne fois l’ordre obtenu, les enfants en sont toujours plus heureux, et sentent le bien qui en résulte“,<sup>495</sup> Ferdinand Buisson in *Dictionnaire de pédagogie et d’instruction primaire* (1887): „Sans autorité point de discipline, et sans discipline point d’école possible“ und „si elle s’impose comme une règle de conduite indispensable, si, en un mot, elle produit l’amour de l’ordre, on peut tenir pour certain que cette discipline est bonne“<sup>496</sup> und Joaquín Avendaño y Mariano Cardera in *Curso elemental de pedagogía* (1852): „[E]n la escuela es indispensable sujetar á estos niños á la disciplina general“. <sup>497</sup> Die Disziplin ist in diesen Zitaten das Fundament der funktionierenden Schulgemeinschaft.<sup>498</sup>

---

494 Enrique María Repullés y Vargas: Disposición, construcción y mueblaje de las escuelas públicas de instrucción primaria, Madrid: Fortanet, 1878, 4.

495 Ambroise Rendu: Cours de pédagogie ou principes d’éducation publique à l’usage des élèves des écoles normales et des instituteurs primaires, Paris: Garnier frères, 1877, 322.

496 Ferdinand Buisson: Dictionnaire de pédagogie et d’instruction primaire (vol. 1), Paris: Hachette, 1887, 114.

497 Joaquín Avendaño/Mariano Carderera: Curso elemental de pedagogía, Madrid: A. Vicente, 1852, XIV.

498 Die mangelnde Disziplin ist im Umkehrschluss auch ein häufiges Argument, wenn reformpädagogische Impulse kritisiert werden sollen. Dementsprechend wirft etwa Gabriel Compayré Johann Heinrich Pestalozzi vor: „Pestalozzi, qui avait tant de qualités morales, qui possédait à un si haut degré l’art de se faire aimer des enfants, qui dépensait au service de ses élèves tant de dévouement et de zèle, n’a jamais su

Sie ist allerdings etwas, das die Kinder nicht von sich aus anstreben, sondern gegen das sie naturgemäß Widerstände besitzen und das mithin von der Lehrperson erzwungen werden muss: „C'est une lutte incessante, comme une surveillance sans repos, qu'il accepte, le jour où il [l'instituteur] se présente pour tenir auprès des enfants la place des parents“, heißt es bei Ambroise Paré;<sup>499</sup> „siempre hay una lucha abierta entre el maestro y el discípulo, y en esto consiste la verdadera virtud“, schreiben Joaquín Avendaño und Mariano Cardera;<sup>500</sup> „me veréis siempre en la brecha, luchando para combatir su ridículo defecto, hasta reducirlo á su postrer trinchera“, meint Alejandro de Tudela in „Impresiones de un maestro novel“ (1894);<sup>501</sup> der Normalschuldirektor Michel Charbonneau behauptet in *Cours théorique et pratique de pédagogie* (1881), Erziehung sei dazu da, „de combattre au besoin l'invasion ou le développement des défauts“;<sup>502</sup> Jules Rochard konstatiert in *L'éducation de nos filles* (1892): „Il faut commencer, dès le berceau, à combattre cette volonté égoïste, tyrannique, instinctive“<sup>503</sup> und auch die Grundschulpädagogin Pilar Pascual de Sanjuan warnt in *La educación del sentimiento* (1889):

Pero bajo aquella aparente calma, en aquellas ordenadas filas, entre aquella población en miniatura, ¡cuántos corazones latén impulsados por nacientes inclinaciones, que sería necesario estudiar para desarrollar convenientemente á combatir con energía, según su índole! ¡Cuántos sentimientos germinan que pueden convertirse en tiránicas pasiones, labrando la desgracia de aquellos individuos ó

---

établir une discipline exacte“ (Gabriel Compayré: *Cours de pédagogie théorique et pratique*, Paris: Paul Delaplane, <sup>13</sup>1897, 446).

499 Ambroise Rendu: *Cours de pédagogie ou principes d'éducation publique à l'usage des élèves des écoles normales et des instituteurs primaires*, Paris: Garnier frères, 1877, 2.

500 Joaquín Avendaño/Mariano Carderera: *Curso elemental de pedagogía*, Madrid: A. Vicente, 1852, 9.

501 Alejandro de Tudela: „Impresiones de un maestro novel“, in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (Februar 1894), 98–104, hier: 104.

502 Michel Charbonneau: *Cours théorique et pratique de pédagogie*, Paris: Ch. Delagrave et C<sup>ie</sup>, 1881, II.

503 Jules Rochard: *L'éducation de nos filles*, Paris: Hachette, 1892, 199.

induciéndolos acaso ó, mejor dicho, arrastrándolos á criminales actos!<sup>504</sup>

In dieser Konstellation prallen zwei extreme Energien aufeinander: das gefährliche Brodeln der Destruktivität der Schüler:innen, das auf eine Gelegenheit zum Ausbruch wartet, auf der einen und das Blockieren, Festhalten und Einhegen dieser zerstörerischen Kraft auf der anderen Seite. Illustriert sind diese Gegenbewegungen im letztgenannten Beispiel durch die Spaltung von Innen und Außen: Die seelischen Abgründe der Kinder werden durch ein massives externes Bollwerk in Zaum gehalten und dadurch nach und nach in Form gebracht. Bereits bei kleinen Verfehlungen, etwa, wenn sie sich über die Lehrperson lustig machten oder ihnen die Motivation zum Lernen fehle, solle man sie deshalb streng bestrafen, meint Pilar Pascual de Sanjuán weiter, weil jede Nachlässigkeit ihr abartiges Inneres zur Realisierung einlade.<sup>505</sup> Heikel diesbezüglich seien auch die Pausen, da die geringeren Zwänge während dieser die „instintos y propensiones“ der Schüler:innen zum Vorschein brächten, weshalb in ihnen besondere Überwachung und Konsequenz vonnöten sei.<sup>506</sup> Die Härte in der Erziehung ist insofern eine Reaktion auf eine Kindern genuin attribuierte unwillkürliche Ungestümheit und zur Herstellung und Aufrechterhaltung von Disziplin unabdinglich.

In diesem Zusammenhang spielen Strafen eine zentrale Rolle. In den Ratgebern für Lehrkräfte des 19. Jahrhunderts ist die Rede von körperlicher (Schläge mit Peitschen, Ruten, Stöcken oder mit der

---

504 Pilar Pascual de Sanjuán: *La educación del sentimiento*, Barcelona: Antonio J. Bastinos, 1889, 7.

505 Vgl. Pilar Pascual de Sanjuán: *La educación del sentimiento*, Barcelona: Antonio J. Bastinos, 1889, 78.

506 Pilar Pascual de Sanjuán: *La educación del sentimiento*, Barcelona: Antonio J. Bastinos, 1889, 157 sowie 8. Die dezidierte Forderung nach Strenge und Autorität in der schulischen und häuslichen Erziehung, wie sie Pilar Pascual de Sanjuán formuliert, ist im Untersuchungszeitraum eher singulär. Wenn es heißt, eine Frau, die ihr Kind nicht weinen hören könne, sei keine gute Mutter oder es sei der größte Fehler, Kinder zu umarmen und zu küssen, wenn sie nichts getan hätten, um dies zu verdienen (57 sowie 25), so ist dies womöglich auch als frühfeministischer Versuch zu werten, Frauen (als Erzieherinnen) durch eine Annäherung an die kulturell ‚männlich‘ besetzte Härte aufzuwerten.

Hand),<sup>507</sup> aber auch psychischer Gewalt (Androhungen körperlicher Gewalt oder göttlicher Rache, Demütigungen vor der Klasse, öffentliches Ausschimpfen, Erstellen von Prangerlisten mit den Namen undisziplinierter Schüler:innen oder das Umhängen von stigmatisierenden Schildern<sup>508</sup>).<sup>509</sup> Darüber hinaus erwähnt ist die Einschränkung von Annehmlichkeiten (üblich sind das zwangsweise Verfolgen des Unterrichts in kniender oder abseitiger Position,<sup>510</sup> das Verbringen der Pause im Klassenzimmer, Strafarbeiten, Nachsitzen oder der Ausschluss vom Essen),<sup>511</sup> die freilich je nach Person und Situation auch als psychische Gewalt empfunden werden können. Die mit diesen Maßnahmen verbundenen Schmerz-, Angst- und Unlusterlebnisse sollen dem gestraften Kind verdeutlichen, dass es auf einem falschen Weg und sein Verhalten anzupassen sei. Sie sind weniger als Vergeltung, denn als Drohung zu verstehen, als Präfiguration des Leids, das entstehen wird, wenn es seinen Impulsen und Leidenschaften dauerhaft Raum gibt und die Disziplin hintanstellt.

Dieses Prinzip illustriert eine Parabel aus *Guía de la infancia ó lecciones amenas e instructivas* (1844) des Schriftstellers, Journalisten,

---

507 Vgl. Ambroise Rendu: *Cours de pédagogie ou principes d'éducation publique à l'usage des élèves des écoles normales et des instituteurs primaires*, Paris: Garnier frères, 1877, 342. Bisweilen werden auch Briefe an die Eltern versandt, die diese dazu auffordern, ihre Kinder mit Schlägen zu bestrafen.

508 Das Umhängen von Schildern mit der Aufschrift „jugador“, „hablador“, „perezoso“, „desaseado“ oder „puerco“ sei, so Laureano Figuerola, nach Möglichkeit zu unterlassen (vgl. Laureano Figuerola: *Manual completo de enseñanza simultánea, mutua y mista o Instrucciones para la fundación y dirección de las escuelas primarias elementales y superiores*, Madrid: Imprenta de Yenes, 1841, 99). Dies lässt darauf schließen, dass diese Praktik in der damaligen Zeit zumindest in Spanien durchaus verbreitet war.

509 Vgl. Ambroise Rendu: *Cours de pédagogie ou principes d'éducation publique à l'usage des élèves des écoles normales et des instituteurs primaires*, Paris: Garnier frères, 1877, 139; Joaquín Avendaño/Mariano Carderera: *Curso elemental de pedagogía*, Madrid: A. Vicente, 1852, 311.

510 Vgl. Pablo Montesino: *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*, publicado por la Sociedad encargada de propagar y mejorar la educación del pueblo, Madrid: Imprenta Nacional, 1840, 200.

511 Vgl. Joaquín Avendaño/Mariano Carderera: *Curso elemental de pedagogía*, Madrid: A. Vicente, 1852, 311.

Juristen und Historikers Eugenio de Tapia,<sup>512</sup> die den Schulalltag mit einer Regentschaft gleichsetzt. Weil die Untertanen ihrem König nicht gehorchen, setzt dieser sie auf einer Insel aus, auf der ‚Wilde‘ wohnen. Erst als sie erkennen, wie mühsam und leidvoll das Leben ohne gemeinsame ordnende Regeln ist und sich nach ihrer Heimat sehnen, lässt er sie wieder abholen.<sup>513</sup> In dieser Analogie ist die Strafe ein Vorgeschmack auf das gefährliche Chaos, das die Untertanen ohne ihren Herrscher erwartet, und insofern eine Warnung, die sie vor Schlimmerem bewahrt. Übertragen auf die Unterrichtssituation bedeutet dies: In der Gewalt der Lehrkraft erleben die Schüler:innen die Auswirkungen der ungezügelter Sünde, empfinden die Leiden der ‚Hölle‘ und schrecken angewidert davor zurück.

Während nun die untersuchten pädagogischen Ratgeber in Bezug auf die genaue Ausübung der körperlichen Gewalt so gut wie keine Angaben machen, sind Hinweise, wie Kinder beschämt werden können, verhältnismäßig häufig, was ein Indiz dafür sein mag, dass Schläge als schulisches Erziehungsmittel zunehmend in Misskredit geraten, während psychische Gewalt als legitime Alternative wahrgenommen wird.<sup>514</sup> Immer wieder sollten die erziehenden Personen, so heißt es in Émile Loubens’ *Manuel de morale pratique et religieuse* (1841), den Schüler:innen ihre Fehler in aller Hässlichkeit vor Augen führen. Sie sollten sie dazu anhalten, ein Betragenstagebuch zu führen, in dem diese ihr Verhalten täglich bewerteten und über die Möglichkeiten der Vermeidung von Verfehlungen reflektierten. Auch sollten sie vor allem Fiktionen lesen, in denen modellhafte Kinder auftraten, damit sie im Vergleich mit diesen ihre eigene Mangelhaftigkeit erkennen könnten.<sup>515</sup>

---

512 Vgl. Clifford Marvin Montgomery: *Early Costumbrista Writers in Spain, 1750–1830*, Philadelphia: University of Pennsylvania, 1931, 73.

513 Vgl. Eugenio de Tapia: *Guía de la infancia ó lecciones amenas e instructivas*, Barcelona: Juan Francisco Piferrer, 1844, 22.

514 Vgl. Luis Torrecilla Hernández: *Escuela y cárcel. La disciplina escolar en el contexto del mundo carcelario en la España del XIX*, Valladolid: Universidad de Valladolid, 2008, 124; Denis Jeffrey/Claude Simard: *Enseigner et punir*, Québec: Presses de l’Université Laval, 2000, 184.

515 Émile Loubens: *Manuel de morale pratique et religieuse à l’usage des écoles* (vol. 2), Paris: Dezobry, E. Magdaleine et C<sup>ie</sup>, 1841, 225–228. Dieses Anregen zur ständigen Selbstbeobachtung und Selbstverurteilung findet sich auch in: vgl. Alexandre Martin: *L’éducation du caractère*, Paris: Hachette, 1889, 367–371.

Ambroise Rendu rät in *Cours de pédagogie* (1877) dazu, ihnen zu sagen „que l’on a reconnu qu’ils tendent à se rendre malheureux par des manières nuisibles; que la chose est d’une importance plus grande qu’ils ne le croient eux-mêmes, et qu’on veut les instruire à cet égard. Dans la plupart des cas, un aveu muet en sera la suite, et l’instruction elle-même pourra porter ses fruits.“<sup>516</sup> Die dezidierte Etikettierung des Kinderverhaltens als schädlich, die kriminalisierende Übertreibung seiner Tragweite sowie die Betonung der Hierarchie macht solche Versuche der Schuldinduktion effektiv.

Eine ähnliche Vorgehensweise schlägt Augustin Théry, ein Pionier der französischen Erziehungsgeschichte,<sup>517</sup> in *Lettres sur la profession d’instituteur* (1854) vor. Geschehe im Klassenzimmer eine Verfehlung, etwa, wenn einem Kind ein persönlicher Gegenstand – in seiner Anekdote ist es ein Messer – gestohlen werde, solle die Lehrkraft vor der Klasse eine vergleichbare Geschichte erzählen und die Tat so kompromisslos verurteilen, dass der Schuldige nicht umhin könne, sich für seinen Verstoß zu stellen und dadurch moralisch zu wachsen.<sup>518</sup> Auch hier wird über öffentliche Anprangerung ein Druck aufgebaut, der Schüler:innen auf den erwünschten Weg zwingen will. Auch Gabriel Compayré rechnet in *Cours de pédagogie théorique et pratique* (1885) mit Verfehlungen sehr systematisch ab:

Il faut pour cela que la punition soit le plus possible en rapport avec la faute: un enfant a menti, on l’humilie en ne croyant plus à sa parole; un autre est indiscret, on ne lui fait plus de confidences; une autre querelle toujours, on l’éloigne de ses camarades. De cette façon, la punition est mieux comprise, et elle est plus efficace [...].<sup>519</sup>

---

516 Ambroise Rendu: *Cours de pédagogie ou principes d’éducation publique à l’usage des élèves des écoles normales et des instituteurs primaires*, Paris: Garnier frères, 1877, 138.

517 Vgl. Jil Winandy: *National and Religious Ideologies in the Construction of Educational Historiography. The Case of Felbiger and the Normal Method in Nineteenth Century Teacher Education*, New York: Routledge, 2022, 129.

518 Vgl. Augustin Théry: *Lettres sur la profession d’instituteur*, Paris: Ch. Delagrave et C<sup>ie</sup>, 1880, 140.

519 Gabriel Compayré: *Cours de pédagogie théorique et pratique*, Paris: Paul Delaplane, 1897, 443.

Die Präsentation der Strafen innerhalb einer Kausalkonstruktion naturalisiert die Gewalteinwirkung und lässt sie vom Kind provoziert erscheinen, so dass es auch hier in die Position des Schuldigen hineinmodelliert wird. Auch die häufig anzutreffende Anmerkung, man solle es nicht oder weniger hart bestrafen, wenn es aufrichtige Reue manifestiere,<sup>520</sup> zeugt vom Wunsch, es als Sünder:in zu stigmatisieren. Es ist angesichts dieser Formulierungen anzunehmen, dass Strategien der psychischen Manipulation im damaligen Erziehungsalltag gängig sind. Während mit den körperlichen Strafen ein Tabu verbunden scheint, wird verbale Gewalt von vielen als sanfte und unschädliche Form der Pädagogik aufgefasst.<sup>521</sup>

Strafen kommen in den Klassenzimmern des Untersuchungszeitraums meist zusammen mit Belohnungen für regelkonformes Verhalten oder positive Lernleistungen zum Einsatz,<sup>522</sup> wozu das Lob vor der Klasse, das Sitzen auf einer Ehrenbank,<sup>523</sup> die Platzvergabe nach Noten, das Aufstellen von Ehrentafeln oder die Vergabe von Fleißpunkten oder Preisen gehören.<sup>524</sup> Hinter den Belohnungen steht die Idee, durch ein angenehmes Erlebnis die Motivation zu schaffen, erwünschtes Verhalten zu wiederholen. Dementsprechend proklamiert Laureano Figuerola, ein gutes Belohnungssystem sei die Basis jeder Erziehung:

---

520 Vgl. Santiago José García Mazo: *El catecismo de la doctrina cristiana explicado*, Valladolid: Juan de la Cuesta y compañía, 1857, 244.

521 Expliziert ist dies in: vgl. Torquato Torío de la Riva y Herrero: *Arte de escribir por reglas y con muestras, según la doctrina de los mejores autores antiguos y modernos, extranjeros y nacionales, acompañado de unos principios de aritmética, gramática y ortografía castellana, urbanidad y varios sistemas para la formación y enseñanza de los principales caracteres que se usan en Europa*, Madrid: Viuda de Don Joaquín Ibarra, 1802, 165.

522 Paul Rousselot: *Pédagogie à l'usage de l'enseignement primaire*, Paris: Ch. Delagrave et C<sup>ie</sup>, 1890, 305.

523 Ferdinand Buisson stellt den Rückgang der *bancs d'honneur* in den Pariser Schulen fest (vgl. Ferdinand Buisson: *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (vol. 1), Paris: Hachette, 1887, 170).

524 Michel Charbonneau: *Cours théorique et pratique de pédagogie*, Paris: Ch. Delagrave et C<sup>ie</sup>, 1881, 225–230. Ferdinand Buisson lobt Buchpreise, zeichnen sie doch nicht die Leistungen aus, sondern brächten auch Bücher mit wertvollen nationalistischen Botschaften in Haushalte, in denen andernfalls Unbildung herrsche (vgl. Ferdinand Buisson: *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (vol. 1), Paris: Hachette, 1887, 724).

„Con el castigo se corrige al niño, pero las recompensas hacen nacer en él sentimientos virtuosos. Los premios le deleitan, le hacen dichoso, y de su dicha participan sus padres, al paso que procuran al maestro una alegría viva y pura.“<sup>525</sup> Ebenso wie die Kinder in Strafen einen Ausblick auf die Hölle bekommen, verleihen ihnen Belohnungen einen Vorgeschmack auf das himmlische Gefühl, das sich einstellt, wenn das Zusammenleben funktioniert, weil alles seine Ordnung hat. Es lässt sich folglich resümieren, dass die Kinder einer aversiven und appetitiven Konditionierung unterzogen werden, welche die von den Erwachsenen unerwünschten Verhaltensweisen mit negativen Erfahrungen verknüpft und die erwünschten mit positiven. In diesem Sinn sind alle Regungen und Bewegungen der Kinder unablässig Bewertungen durch die Lehrperson ausgesetzt, die sie konditionieren und einhegen und damit ein ungefiltertes Ausleben spontaner Impulse schrittweise verhindern.

Diese Auffassung mag aus heutiger Perspektive extrem erscheinen, allerdings zeigt gerade der hohe Anteil von Rechtfertigungen vor allem im Zusammenhang mit dem Thema ‚Strafe‘, dass die Ausübung edukativer Gewalt nicht als selbstverständlich wahrgenommen worden sein, sondern durchaus Gewissenskonflikte erzeugt haben mag. Zu den gängigen Legitimierungsstrategien zählt in diesem Zusammenhang zunächst die Konstruktion von Gewalt als Akt der Liebe, wie sie sich in folgenden Zitaten findet:

El padre que no usa la vara, dice Salomón, aborrece á su hijo; pues el que le ama le corrije con firmeza. No des libertad á tu hijo en su juventud, añade el Eclesiástico, ni echas en poco sus modos de pensar; dobla su cerviz en la infancia y castígale cuando es niño, no sea que se endurezca, no haga caso de tí, y venga á ser un motivo de dolor para tu alma. [...] El primer agente de la educación debe ser el amor, y ¡ojalá que él solo bastara! Más no es suficiente, y necesita que le acompañe el temor.<sup>526</sup>

---

525 Laureano Figuerola: Manual completo de enseñanza simultánea, mutua y mista o Instrucciones para la fundación y dirección de las escuelas primarias elementales y superiores, Madrid: Imprenta de Yenes, 1841, 91 sowie 99.

526 Santiago José García Mazo: El catecismo de la doctrina cristiana explicado, Valladolid: Juan de la Cuesta y compañía, 1857, 240.

Hay necesidad, dice Buffon, de sujetar al niño. Es cosa triste en verdad, pero imprescindible, hacerle desgraciado por algunos instantes, porque estos instantes de dolor son los gérmenes de toda su dicha en el porvenir.<sup>527</sup>

Gardons-nous de ces théories ignorantes du cœur humain, qui prescrivent pour la conduite des enfants les punitions et les récompenses quand Dieu les a jugées nécessaires à la conduite des hommes. Les lois de l'école, comme celles de la société, ont besoin d'une sanction pour être respectées.<sup>528</sup>

Die Strafen sind in diesen Ausschnitten nicht nur durch die Rekurrenz auf eine (biblische/wissenschaftliche/religiöse) Autorität untermauert, sie sind auch dem höheren Ziel der moralischen Perfektionierung der Kinder unterstellt und erfolgen insofern „zu ihrem Besten“. Der kurzzeitige Schmerz dient der Vermeidung eines langfristigen Übels und ist in dieser Hinsicht positiv konnotiert. Hiermit in Verbindung steht die Tatsache, dass die von der Lehrkraft ausgeübte Gewalt konzeptuell wiederholt von der instinktiven Destruktivität der Schüler:innen abgerückt wird. Dies geschieht beispielsweise durch die Betonung, dass die Strafe niemals ein Akt der Rache, d.h. affektiv motiviert, sein dürfe, sondern ausschließlich Sühne.<sup>529</sup> Hierzu führt etwa Augustin Théry in *Lettres sur la profession d'instituteur* (1880):

C'est surtout lorsqu'il est forcé de punir, qu'un bon instituteur doit être invariablement calme. L'enfant le plus ému en apparence observe en dessous, avec un sang-froid plein de clairvoyance, le maître qui le punit. Quand celui-ci ne se maintient pas dans les bornes de la raison et de la dignité, l'enfant malin saisit le défaut de la cuirasse et re-

---

527 Laureano Figuerola: *Manual completo de enseñanza simultánea, mutua y mista o Instrucciones para la fundación y dirección de las escuelas primarias elementales y superiores*, Madrid: Imprenta de Yenes, 1841, 90.

528 Ambroise Rendu: *Cours de pédagogie ou principes d'éducation publique à l'usage des élèves des écoles normales et des instituteurs primaires*, Paris: Garnier frères, 1877, 331.

529 Vgl. Paul Rousselot: *Pédagogie à l'usage de l'enseignement primaire*, Paris: Ch. Delagrave et C<sup>ie</sup>, 1890, 310; Pablo Montesino: *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*, publicado por la Sociedad encargada de propagar y mejorar la educación del pueblo, Madrid: Imprenta Nacional, 1840, 133.

tourne facilement contre l'autorité du maître le moyen qui a manqué dans sa main.<sup>530</sup>

Seine Emotionslosigkeit weist den Lehrenden hier als legitim Strafen aus. Die Tatsache, dass das geschlagene Kind in der Position des Beobachters und moralischen Richters modelliert ist, invertiert die Rollen – zeigt den Schüler als Täter, den Lehrer als Opfer – und suggeriert damit eine Gegenseitigkeit, welche die Verantwortung des Erwachsenen reduziert. Es wird implizit deutlich, dass die gewaltsame Erziehung nicht nur die Schüler:innen dem Diktat der Disziplin unterwirft, sondern dass auch die Lehrkräfte Instrumente sind, die ihre inneren Widerstände (*est forcé de punir*) dieser nachordnen.<sup>531</sup>

Die Hierarchie zwischen der kindlichen *violencia* und der erwachsenen *potestas* reicht so weit, dass es bisweilen wirkt, als sei das Strafen Zeichen einer besonderen Charakterstärke. Diese Logik zirkuliert nicht nur in pädagogischen Traktaten, sondern wird auch Kindern gegenüber geäußert, etwa in den für sie verfassten Fiktionen. So heißt es etwa im vielfach eingesetzten<sup>532</sup> *Le bon petit écolier ou l'enfant et ses devoirs* (1852) über den Musterknaben Victor, der in der Schule unablässig aufmerksam sei, seine Hefte ordentlich führe, beim Spielen während der Pause nicht schreie, sich ärgere oder fluche, er werde niemals geschlagen oder ausgeschimpft, sondern stets mit Lob überschüttet. Als Inkarnation der Erwachseneninteressen kommentiert er die Strafen seines Lehrers an den Mitschülern: „Notre maître nous aime: c'est pour

---

530 Augustin Théry: *Lettres sur la profession d'instituteur*, Paris: Ch. Delagrave et C<sup>ie</sup>, 1880, 79.

531 Auch bei Torquato Torío de la Riva y Herrero heißt es, man solle Zeit zwischen Vergehen und Strafe treten lassen, damit die Schüler erkennen könnten, dass derjenige, der sie bestraft „no es un tirano que los aborrece, sino un superior que los ama tiernamente“ (Torquato Torío de la Riva y Herrero: *Arte de escribir por reglas y con muestras, según la doctrina de los mejores autores antiguos y modernos, extranjeros y nacionales, acompañado de unos principios de aritmética, gramática y ortografía castellana, urbanidad y varios sistemas para la formación y enseñanza de los principales caracteres que se usan en Europa*, Madrid: Viuda de Don Joaquín Ibarra, 1802, 165).

532 Vgl. „Bon“, in: François Marie Pérennès: *Dictionnaire de bibliographie catholique* (vol. 14), Paris: J.-P. Migne, 1859, 55–56, hier: 56.

notre bien qu'il reprime nos fautes.“<sup>533</sup> Ähnlich verhält es sich im Religionslesebuch<sup>534</sup> *Lectures expliquées avec enseignement moral et civique* (1929) von Émile Bourceau und Raymond Fabry, in dem allerehand Geschichten, in denen Kinder von Gott, ihren Eltern und Lehrern durch Strafen und Strafandrohungen korrigiert werden, mit beschaulichen Heiligenbildern kombiniert sind, die unter anderem Jesus zusammen mit seinen liebenden Eltern zeigen. Während Maria dem Kind die Hand auf die Schulter legt, betrachtet ihn Josef mit etwas Abstand, so dass der Eindruck entsteht, dass Liebe und Überwachung in der Erziehung nicht ohneeinander zu denken sind.



**Abb. 2:** Die Kontrolle des Nachwuchses in der ‚Heiligen Familie‘

Eine weitere, ähnlich gelagerte Rechtfertigungsstrategie gewaltvoller Behandlung besteht darin zu betonen, dass ihr übergreifender Zweck

533 S.a.: *Le bon petit écolier ou l'enfant et ses devoirs*, Beaune: C. Damongéot, 1852, 78.

534 Vgl. Linda L. Clark: *Schooling the Daughters of Marianne. Textbook and the Socialization of Girls in Modern French Primary Schools*, Albany: State University of New York Press, 1984, 214.

im Schutz der Kinder besteht. Dieses findet sich etwa in Émile Loubens *Manuel de morale pratique et religieuse à l'usage des écoles* (1841), das formuliert, die Erziehung sei dazu da, sie vor „accidents funestes“, „amusements dangereux“, „tentatives téméraires“ und dem „mal physique“ zu bewahren, ihre Seele von der Sünde fernzuhalten und der Pflicht zuzuführen.<sup>535</sup> Diese protektive Haltung geht mit der entmündigenden Abwertung der Kinder als unfertige Mängelwesen einher, die, unfähig, sich ihrer negativen Anlagen zu erwehren, der Hilfe der Erwachsenen bedürfen. Dass diese in Bestrafung besteht, erzeugt eine gewisse Ambivalenz, die allerdings rhetorisch überspielt wird, wenn Loubens meint: „Oh! alors que je plains les infortunés qui s'exposent ainsi par leur étourderie, leur paresse, leurs vices précoces, aux reproches, aux punitions! Ils passent leurs journées dans les pleurs, dans une inaction forcée“.<sup>536</sup> Der Modus dieser (durch die Interjektionen und Wiederholungsstrukturen verknüpften asyndetischen Reihungen) ist kompassiv, fast etwas tragisch, wodurch die Strafe als unumgängliches Fatum erscheint, das den Akteur seiner Verantwortung enthebt.

Etwas praktischer ist das Argument, dass angesichts der ‚Schlechtigkeit‘ der Kinder gewaltfreie Methoden oftmals an ihre Grenzen gelangten. Dementsprechend schreibt Laureano Figuerola:

La mejor educación posible sería aquella en que solo se empleara la dulzura, la persuasión y el raciocinio; ¿pero estos medios son suficientes en nuestras escuelas? Desgraciadamente, la experiencia demuestra que muy á menudo debe usarse de severidad, para mantener el orden y someter á la obediencia á los caracteres díscolos. Sería desconocer la naturaleza del hombre, querer evitar á la infancia las desazones y penas inseparables de una organización inconstante y caprichosa. [...] Niños hay tan tercos y perezosos, que los buenos tratamientos se estrellan contra su mala índole. [...] Hay entre los niños caracteres reacios, indóciles y hasta perversos, ya sea por

---

535 Émile Loubens: *Manuel de morale pratique et religieuse à l'usage des écoles* (vol. 2), Paris: Dezoubry, E. Magdaleine et C<sup>ie</sup>, 1841, 7 sowie 8.

536 Émile Loubens: *Manuel de morale pratique et religieuse à l'usage des écoles* (vol. 2), Paris: Dezoubry, E. Magdaleine et C<sup>ie</sup>, 1841, 134.

naturaleza, ya sea resultado de la educación de familia. Sin embargo, es necesario someterlos al orden y plegarlos á la obediencia.<sup>537</sup>

Die Akkumulation der negativ konnotierten Lexeme in diesem Abschnitt trägt zusammen mit der rhetorischen Frage und den apodiktischen Formulierungen (*debe usarse, es necesario, la experiencia demuestra*), die einen Wissens- und Machtvorsprung suggerieren, zur Rechtfertigung der Strafe bei. Diese adultistische Berufung auf eine Überlegenheit, die aus einem Mehr an Lebenserfahrung resultiert, findet sich etwa auch in Andrés Manjóns *El pensamiento del Ave-María* (1900):

Yo pensé, cuando muchacho, que mi preceptor, hombre duro é inflexible, se excedía; pero al ver hoy los resultados de la blandura contraria, y reflexionar sobre los males de que aquel carácter de hierro me libró, y la disciplina y formalidad que supo comunicarme para toda la vida, bendigo su memoria y rezo muchas veces por su alma bendita.<sup>538</sup>

Die kindliche Aversion gegenüber den Strafen der Lehrkraft wird hier durch die Erwachsenenmeinung entwertet, es sei dadurch größeres Leid verhindert worden. Der Weitblick der Lebenserfahrung dient als rhetorische Strategie zur Entkräftung der Einwände gegen die gewaltvolle Erziehung.

Nicht zuletzt besteht eine oft gewählte Strategie zur Rechtfertigung von Strafen und Belohnungen im Schulalltag auch darin, sich darauf zu berufen, sie ohnehin nur in gemäßigter Form zum Einsatz zu bringen, und sie mit dem Verweis auf gewaltsamere Vorgehensweisen

---

537 Laureano Figuerola: Manual completo de enseñanza simultánea, mutua y mista o Instrucciones para la fundación y dirección de las escuelas primarias elementales y superiores, Madrid: Imprenta de Yenes, 1841, 91 sowie 96. In gleicher Weise argumentiert Torquato Torío de la Riva y Herrero, der Figuerola eine Inspiration gewesen sein mag (vgl. Torquato Torío de la Riva y Herrero: Arte de escribir por reglas y con muestras, según la doctrina de los mejores autores antiguos y modernos, extranjeros y nacionales, acompañado de unos principios de aritmética, Gramática y Ortografía Castellana, Urbanidad y varios sistemas para la formación y enseñanza de los principales caracteres que se usan en Europa, Madrid: Viuda de Don Joaquín Ibarra, 1802, 164).

538 Andrés Manjón: El pensamiento del Ave-María, colonia escolar permanente establecida en los Cármenes del camino del Sacro-Monte de Granada, Granada: Imprenta de las Escuelas del Ave-María, 1900, 110.

zu relativieren. So behauptet Paul Rousselot in *Pédagogie à l'usage de l'enseignement primaire* (<sup>5</sup>1890), psychische Gewalt sei besser als körperliche,<sup>539</sup> Ambroise Paré in *Cours de pédagogie* (1877), die Androhung von Schlägen sei ihrer Anwendung vorzuziehen,<sup>540</sup> Joaquín Avendaño und Mariano Carderera in *Curso elemental de pedagogía* (1852), die Erinnerung an die Möglichkeit der Strafe sei zur Disziplinierung ausreichend<sup>541</sup> und Augustin Théry in *Lettres sur la profession d'instituteur* (<sup>6</sup>1880), Belohnungen seien verglichen mit Strafen das Mittel der Wahl.<sup>542</sup>

Mit den Methoden der Kontrolle, Disziplin und Strafe verbunden ist eine Konzeptualisierung der Erziehung als unidirektionale Einwirkung der Lehrpersonen auf die Schüler:innen: Wenn Charles François Alexandre Choquet in *Manuel de civilité ou d'éducation et de politesse* (<sup>7</sup>1864) anmerkt, Ziel seines Buchs sei es „de vous [aux enfants] rendre bons, dociles et respectueux envers vos parents et vos semblables“,<sup>543</sup> wenn Santiago José García Mazo in *El catecismo de la doctrina cristiana explicado* (1857) betont, die Erziehung sei dazu da, „para sujetar [...] y contenerlas [las pasiones]“,<sup>544</sup> wenn Ambroise Rendu in *Cours de pédagogie* (1877) konstatiert, „il faut agir constamment pour polir, pour adoucir des natures à qui qui bientôt les habitudes de condescendance et de bienveillance mutuelles seront si nécessaires dans la société“,<sup>545</sup> wenn Michel Charbonneau in *Cours théorique et pratique*

---

539 Vgl. Paul Rousselot: *Pédagogie à l'usage de l'enseignement primaire*, Paris: Ch. Delagrave et C<sup>ie</sup>, <sup>5</sup>1890.

540 Vgl. Ambroise Rendu: *Cours de pédagogie ou principes d'éducation publique à l'usage des élèves des écoles normales et des instituteurs primaires*, Paris: Garnier frères, 1877, 339.

541 Vgl. Joaquín Avendaño/Mariano Carderera: *Curso elemental de pedagogía*, Madrid: A. Vicente, 1852, 329.

542 Vgl. Augustin Théry: *Lettres sur la profession d'instituteur*, Paris: Ch. Delagrave et C<sup>ie</sup>, <sup>6</sup>1880.

543 Charles François Alexandre Choquet: *Manuel de civilité ou d'éducation et de politesse rédigé en forme de catéchisme*, Paris: Librairie religieuse et classique, <sup>7</sup>1864.

544 Santiago José García Mazo: *El catecismo de la doctrina cristiana explicado*, Valladolid: Juan de la Cuesta y compañía, 1857, 245.

545 Ambroise Rendu: *Cours de pédagogie ou principes d'éducation publique à l'usage des élèves des écoles normales et des instituteurs primaires*, Paris: Garnier frères, 1877, 130.

*de pédagogie* (1881) meint, man müsse „faire pénétrer dans leur intelligence et leur mémoire les notions qu'on veut leur donner“ oder wenn Claude Fleury in *Catéchisme historique* (1803) anmerkt, es sei wichtig, zu „faire entrer ces vérités dans les esprits de ceux à qui nous parlons“, <sup>546</sup> dann sind Schüler:innen in diesen Formulierungen Objekte einer von der Lehrkraft ausgeübten Aktion und somit (bislang unfertige) Werkstücke eines Erwachsenen. Die Lehrenden sind es, die sie vernünftig, moralisch und nachgiebig, d.h. ‚gut‘, machen, während sich die Beteiligung der Kinder an der Erziehung auf den (mehr oder weniger großen) Widerstand beschränkt, den sie den angewandten Maßnahmen entgegensetzen.

Der Lehrkraft kommt also im Kontext des ‚Schlechtigkeitsnarrativs‘ große Relevanz zu, von ihr hängt die Transformation der Kinder in Bürger:innen ab. Dementsprechend viel diskursive Energie verwenden pädagogische Traktate auf die Beschreibung der Haltung, mit der sie kontrolliert, diszipliniert und straft. Sie soll möglichst so agieren, dass ihre Einwirkungen von den Schüler:innen als akzeptabel und legitim erfahren werden, weil sie eine ‚natürliche‘ Autorität ausstrahlt. Insofern formuliert Ambroise Rendu in *Cours de pédagogie* (1877):

Il faut que les enfants sachent qu'il y a une autorité qu'ils doivent accepter, même quand ils n'en verraient pas les motifs. Jamais une éducation ne sera complètement bonne, quand elle n'aura pas eu pour résultat d'enseigner aux enfants à se soumettre au pouvoir, sans autre raison sinon que c'est le pouvoir. <sup>547</sup>

Der Pädagoge spricht sich in dieser Passage für einen bedingungslosen Gehorsam der Schüler:innen und ihre absolute Unterordnung aus. Diese Haltung müsse so verinnerlicht sein, dass sie selbst in Abwesen-

---

546 Claude Fleury: *Catéchisme historique contenant en abrégé l'histoire sainte et la doctrine chrétienne*, Madrid: Administration du royal arbitre de la bienfaisance, 1803, 24.

547 Ambroise Rendu: *Cours de pédagogie ou principes d'éducation publique à l'usage des élèves des écoles normales et des instituteurs primaires*, Paris: Garnier frères, 1877, 323.

heit der Lehrperson funktioniere.<sup>548</sup> Eine solche Idealisierung zur unhinterfragbaren, charismatischen Autorität, die einem keine andere Wahl lässt, als zu gehorchen, findet sich auch bei Pilar Pascual de Sanjuán, die die Lehrkraft in *La educación del sentimiento* (1889) als „imitación del Padre celestial, que derrama la luz de los astros y cubre los campos de flores y los bosques de sombra y verdor“<sup>549</sup> oder bei Joaquín Avendaño und Mariano Carderera, die in *Curso elemental de pedagogía* (1852) konstatieren, „el maestro debe ser un ser superior, una especie de divinidad que puede disponer de él a su antojo“.<sup>550</sup> Diese in den Zitaten angedeutete Übermenschlichkeit übe eine derartige Anziehungskraft aus, dass man sich ihr freiwillig und ganz natürlich unterwerfe.<sup>551</sup> Auch *Le bon petit écolier ou l'enfant et ses devoirs* (1852) wünscht sich: „Soyez pour le ministre de Dieu“ – die Rede ist hier von einem klerikalen Lehrer – „pleins de vénération et d'une affectueuse reconnaissance“.<sup>552</sup> Selbst Strafen erführen die Kinder mit der entsprechenden ehrfürchtigen Haltung als gerecht und positiv, wie Augustin Théry in *Lettres sur la profession d'instituteur* (1880) beschreibt:

Mes élèves sentaient si bien que je les aimais, et qu'un témoignage d'affection de ma part partait du fond de l'âme, que leur sympathie naturelle réagissait aussitôt, et que leurs cœurs s'élançaient vers moi avant toute réflexion, comme l'étincelle jaillit de la flamme. Que de fois, lorsque j'allais punir, l'enfant menacé lut sur ma physionomie une sorte d'angoisse paternelle, et fondit en larmes avant de ressentir le châtement!<sup>553</sup>

---

548 Vgl. Ambroise Rendu: *Cours de pédagogie ou principes d'éducation publique à l'usage des élèves des écoles normales et des instituteurs primaires*, Paris: Garnier frères, 1877, 324.

549 Pilar Pascual de Sanjuán: *La educación del sentimiento*, Barcelona: Antonio J. Bastinos, 1889, 107.

550 Joaquín Avendaño/Mariano Carderera: *Curso elemental de pedagogía*, Madrid: A. Vicente, 1852, 329.

551 Vgl. Joaquín Avendaño/Mariano Carderera: *Curso elemental de pedagogía*, Madrid: A. Vicente, 1852, 311.

552 S.a.: *Le bon petit écolier ou l'enfant et ses devoirs*, Beaune: C. Damongeot, 1852, 34.

553 Augustin Théry: *Lettres sur la profession d'instituteur*, Paris: Ch. Delagrave et C<sup>ie</sup>, 1880, 104.

Modelliert wird hier eine bedingungslose und blinde Ergebenheit der Schüler:innen an die Lehrperson, eine symbiotische Verschmelzung mit ihr, die so weit reicht, dass diese auch körperliche Gewalt als rechtmäßige Form der Zuwendung erfahren, zumal das Weinen vor der Strafe nicht etwa als Ausdruck von Angst, sondern als Zeichen der Identifikation mit der Lehrkraft gewertet wird.

Diese Haltung der freiwilligen und restlosen Hingabe des Kinds an die erziehende Person stellt, so kann man durchaus behaupten, eine Art Phantasma einiger Pädagog:innen des 19. Jahrhunderts dar. Augustin Théry geht in seiner fiktiven Idealansprache an die Kinder zu Beginn des Schuljahrs davon aus, dass diese ein genuines Interesse daran besitzen, die Wünsche der Lehrkraft zu erfüllen und ihr dadurch eine Freude zu bereiten:

Je vous recommande de [ne pas marcher] sur les tables et sur les bancs, au moment de l'entrée et de la sortie, en ne les changeant pas de place par des mouvements brusques, en évitant de laisser tomber à terre une foule de lambeaux de papiers inutiles, ou qui ne servent qu'à faire soupçonner de paresse ceux qui les ont jetés. Un autre plaisir que vous me ferez certainement, c'est d'arriver à l'école mieux peignés, mieux lavés, plus soignés dans votre personne.<sup>554</sup>

Solche Hinweise behalten freilich nur so lange ihren Empfehlungscharakter, wie ihnen anstandslos Rechnung getragen wird. Der milde und freundliche Ton, der das Vertrauen der Kinder gewinnen soll, camouffliert eine an sich konsequent hierarchisch gedachte Beziehung und bewirkt, dass der Lehrer selbst sich nicht als gewaltsam erfahren muss. In der Intention vergleichbar ist das Kindergebet, das Émile Loubens in *Manuel de morale pratique et religieuse* (1841) integriert:

Grand Dieu, vous avez fait à tous les hommes une loi du travail, et vous voulez qu'un enfant, dès qu'il a assez de force et de raison, se livre aux occupations de son âge. J'obéis avec respect à votre volonté, et ce sera pour vous plaire que je m'efforcerai de bien travailler. Si quelquefois j'éprouve un peu de peine et de fatigue, je sais que j'en serai récompensé en acquérant de l'instruction, en prenant de bonnes habitudes d'application et d'activité. Par mon travail, j'échapperai à

---

554 Augustin Théry: *Lettres sur la profession d'instituteur*, Paris: Ch. Delagrave et C<sup>ie</sup>, 1880, 63.

l'oisiveté, ainsi qu'à tous les vices, à tous les malheurs qu'elle entraîne.<sup>555</sup>

Ein solches fiktives Idealkind, das die absolute Unterwerfung verinnerlicht hat und bereit ist, sich allen Anstrengungen zu ergeben, um der Sünde zu entgehen, und seine Lehrkraft als Vertreter:in Gottes auf Erden auffasst, ist aus Erwachsenenperspektive mehr als schmeichelfhaft und erzeugt selbst in Situationen der Gewaltausübung keinen Gewissenskonflikt.

Mit dem unterworfenen Kind korrespondiert eine Lehrperson, die sich ihrerseits vollkommen dem Ziel der Austreibung der Sünde verschrieben hat und durch nichts von ihm abbringen lässt: G. Roussi rät in *Lecture, calligraphie, étude la langue à l'usage des écoles primaires* (1846) der Lehrkraft, über die Verfehlungen der Schüler:innen Buch zu führen:

Si un élève manque à l'ordre, il ne le reprend point, il le note. S'il manque à la politesse, il le lui fait observer; si c'est par mauvaise intention, il le note encore. Si un élève désobéit, il lui fait remarquer sa méprise; s'il persiste, il le laisse; il le note dans tous les cas. Il donne pour maxime qu'il vaut mieux ne rien faire que faire mal; il note les élèves qui ont évidemment négligé leur travail.<sup>556</sup>

Die mehrfache Wiederholung des *il (le) note* erzeugt den Eindruck einer alternativlosen Konsequenz. Die Lehrperson erscheint als Strafmaschine, die durch nichts zur Abweichung von ihrer präzedent fixierten Linie bewegt werden kann: „La règle punit et non le maître“.<sup>557</sup> Sie straft also nicht aus Eigeninteresse, sondern, weil sie dem transzendenten Wert der Disziplin opfert, den sie für die Schüler:innen verkörpert, und es als ihre Aufgabe sieht, der Vorstellung einer ‚guten‘, ergo gestrengen Lehrperson gerecht zu werden. Hierzu passt auch Ferdinand Buissons Äußerung in *Dictionnaire de pédagogie* (1887):

---

555 Émile Loubens: *Manuel de morale pratique et religieuse à l'usage des écoles* (vol. 2), Paris: Dezoubry, E. Magdaleine et C<sup>ie</sup>, 1841, 44.

556 G. Roussi: *Lecture, calligraphie, étude de la langue à l'usage des écoles primaires*, Paris: L'Auteur, 1846, 153.

557 G. Roussi: *Lecture, calligraphie, étude de la langue à l'usage des écoles primaires*, Paris: L'Auteur, 1846, 55.

L'instruction des enfants n'est pas le but unique que doit se proposer l'instituteur, mais qu'il a une mission plus haute qui est de former des hommes, de les élever; il ne doit donc pas se contenter des apparences de l'ordre; si la discipline qu'il obtient n'est que le résultat de la crainte, si elle engendre, chez les enfants, l'effroi du maître, la haine du règlement, de la loi, si beaux que paraissent les résultats obtenus, il n'est point possible d'hésiter: cette discipline est mauvaise. Si, au contraire, elle résulte d'une estime et d'une affection réciproques du maître et des élèves; si, loin d'être à charge à ces derniers, elle est devenue pour eux comme une heureuse habitude; si elle s'impose comme une règle de conduite indispensable, si, en un mot, elle produit l'amour de l'ordre, on peut tenir pour certain que cette discipline est bonne.<sup>558</sup>

Die Lehrperson missbraucht ihre Rolle, wenn sie die Disziplin oktroyiert; in positiver Weise füllt sie sie hingegen aus, wenn sich beide Seiten dem gleichen Ziel, dem Gottesdienst der Ordnung, verschreiben. Dieser Gedanke klingt auch in vielen anderen Lehrbüchern und Ratgebern an, die hervorkehren, wie sehr sich die Lehrperson als Individuum beschneiden müsse, um ihre Aufgabe auszuüben. Dementsprechend formuliert in *Le bon petit écolier ou l'enfant et ses devoirs* (1852) ein Vater<sup>559</sup> seinen Erziehungsauftrag an einen Lehrer:

Au lieu de vivre pour toi, de rechercher les fêtes et les jouissances de la vie, de courir après les richesses et les honneurs, veux-tu ne vivre que pour nos enfants, agrandir leur intelligence, les corriger de leurs défauts, former leur caractère et leur cœur selon les lois de notre religion et de notre société?<sup>560</sup>

Der Lehrberuf ist hier als bedingungsloser Akt der Aufopferung konstruiert, der mit der Selbstaufgabe der Schüler:innen korrespondiert. Disziplin und Ordnung sind gemäß dieser Logik als Gottheit model-

---

558 Ferdinand Buisson: Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire (vol. 1), Paris: Hachette, 1887, 717.

559 Der Gedanke, dass der Lehrer den Stellvertreter des Vaters bildet, findet sich in vielen Texten (vgl. etwa auch Joaquín Avendaño/Mariano Carderera: Curso elemental de pedagogía, Madrid: A. Vicente, 1852, 2–3). Verstärkt werden soll hier die Idee einer ‚natürlichen‘, gottgegebenen Autorität, die keine Infragestellung nötig hat.

560 S.a.: *Le bon petit écolier ou l'enfant et ses devoirs*, Beaune: C. Damongeot, 1852, 78.

liert, der sich die Beteiligten unterordnen. Scheitert dieses Prinzip doch einmal und zeigen sich die Kinder dennoch unwillig, so kann sich die Lehrperson jederzeit mit dem Gedanken an ihre Unantastbarkeit trösten: „L’instituteur, maître de lui-même, songe d’abord qu’il est homme et qu’un homme ne saurait être insulté par un enfant“.<sup>561</sup>

Dieses Kapitel zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die naturgemäße ‚Schlechtigkeit‘ der Kinder die ideologische Basis für den Versuch der Lehrpersonen bildet, diese instinkthafte ‚Wildheit‘ zu bezähmen, einzuhegen und in Disziplin zu überführen und dadurch die Sicherheit des gemeinschaftlichen Zusammenlebens zu garantieren. Um dies zu erreichen, wird zum einen der Tagesablauf der Schüler:innen minutiös durchgetaktet, damit sie von ihren Anlagen abgelenkt werden; zum anderen kommen körperliche und psychische Strafen sowie Belohnungen zum Einsatz, die den Kindern vor Augen führen sollen, wie unerfreulich das Miteinander ohne und wie gratifizierend es mit Disziplin ist. Dass dabei Kindergewalt durch Erwachsenengewalt unterbunden wird, rechtfertigt sich über die Konstruktion einer Hierarchie, welche erstere als *violencia* ab- und zweite als *potestas* aufwertet. Diese drückt sich bisweilen auch darin aus, dass die Lehrpersonen in diesem Arrangement eine gottähnliche Autorität besitzen, der sich die Schüler:innen im Idealfall selbsttätig unterordnen.

Dieses Sprechen über und Handeln in Bezug auf Kinder erinnert in mehreren Punkten an die kontraktualistische Staatsphilosophie im Sinne Thomas Hobbes: Ein Naturzustand, in dem sich zu ihrem eigenen Vorteil alle im Kampf miteinander befinden, wird durch die freiwillige Unterwerfung unter einen Staat überwunden, der diese Konflikte in Berufung auf geteilte Werte befriedet<sup>562</sup> und dadurch für alle ein angstfreies und risikoarmes Umfeld schafft.<sup>563</sup> Diesem steht eine Autorität vor,<sup>564</sup> die über die Gesetze bestimmt, – nötigenfalls mit Ge-

---

561 Ferdinand Buisson: Dictionnaire de pédagogie et d’instruction primaire (vol. 1), Paris: Hachette, 1887, 720.

562 Vgl. Michael Becker/Johannes Schmidt/Reinhard Zintl: Politische Philosophie, Paderborn: Schöningh, 2006, 34.

563 Vgl. Jörg Kühnelt: Pluralistische Gesellschaften und Vertragstheorien. Eine konstruktive Kritik der hobbesianischen Vertragstheorie, Frankfurt: ontos, 2010, 97.

564 Vgl. Ingeborg Maus: Über Volkssouveränität. Elemente einer Demokratietheorie, Frankfurt: Suhrkamp, 2007, 8. Diese Autorität garantiert die Abkopplung des

walt und Zwang<sup>565</sup> – für deren Durchsetzung sorgt und zur Motivation Sanktionen und Gratifikationen<sup>566</sup> einsetzt. Damit scheint die schulische Interaktion in der hier beschriebenen Linie eine gewisse Parallele zu einer (absolutistisch oder konstitutionell) monarchischen Regierungsform aufzuweisen, in der ein kraftvoller, autoritärer Herrscher befriedend und ordnungsstiftend wirkt.<sup>567</sup> Von der ‚Schlechtigkeit‘ der Kinder führt über das Überwachen und Strafen eine direkte Linie zu ihrer Rolle als künftige Untertan:innen.

## 2.2.2 Wider den absolutistischen Unterricht

Erziehung, die auf Kontrolle, Disziplinierung und Strafe sowie auf die unhinterfragbare Autorität der Lehrperson setzt, ist im 19. Jahrhundert in Spanien und Frankreich zwar dominant, allerdings nicht unumstritten: Gerade im letzten Jahrhundertdrittel erfährt sie durchaus Kritik. Diese stammt zwar vor allem aus dem Freischulbereich, aber nicht nur: Auch einige Personen, die klerikalen oder staatlichen Institutionen angehören oder die Wichtigkeit von Autorität und Gehorsam betonen, ziehen die Effektivität und Vertretbarkeit dieser Prinzipien in Zweifel und zeugen damit davon, wie komplex die Frage nach dem adäquaten

---

Rechts von einer religiös gedeuteten Wahrheit (gemäß dem Hobbes-Diktum *autoritas, non veritas facit legem*). Insofern ist die Setzung einer Autorität als Schritt in Richtung einer positiven Grundlegung des Rechtssystems und weg von einem göttlich gestifteten Naturrecht zu verstehen (vgl. Tine Stein: „Zur Rechtsbegründung bei Hobbes und Rousseau im Kontext des Verhältnisses von Politik und Religion“, in: Tine Stein/Hubertus Buchstein/Claus Offe (Hrsg.): *Souveränität, Recht, Moral. Die Grundlagen politischer Gemeinschaft*, Frankfurt: Campus, 2007, 36–49, hier: 36–38).

- 565 Die Werte des Staats werden als geteilt vorausgesetzt, weshalb gemäß der kontraktualistischen Logik auf ihre Erfüllung gedrängt werden kann (vgl. Jörg Kühnelt: *Pluralistische Gesellschaften und Vertragstheorien. Eine konstruktive Kritik der hobbesianischen Vertragstheorie*, Frankfurt: ontos, 2010, 10).
- 566 Zur Rolle der Prinzipien ‚Belohnung‘ und ‚Strafe‘ im Hobbesschen Kontraktualismus vgl. Dieter Grimm: *Souveränität. Herkunft und Zukunft eines Schlüsselbegriffs*, Berlin: University Press, 2009, 32.
- 567 Hobbes sieht die ideale Umsetzung der Vertragstheorie durch die Monarchie garantiert. Allerdings spricht er sich nicht für eine Monarchie von Gottes Gnaden aus, sondern er legitimiert sie über einen weltlichen Vertrag, weshalb er zu seiner Zeit sowohl die Royalisten als auch das Parlament gegen sich hat (vgl. Manfred G. Schmidt: *Demokratietheorien. Eine Einführung*, Wiesbaden: VS, 2019, 41).

Umgang mit Kindern und einer Transformation des Wissens über sie in der damaligen Zeit ist. Dieses Kapitel rekonstruiert das Spektrum skeptischer Positionierungen zum Überwachungs- und Strafprinzip und analysiert diese hinsichtlich ihrer Relevanz für die Frage nach der idealen Gesellschaftsorganisation.

Den größten Stein des Anstoßes bildet der Einsatz physischer Gewalt. So konstatiert etwa der regenerationistisch gesinnte Professor für Politik- und Verwaltungsrecht Adolfo Posada<sup>568</sup> im Vorwort zu *Cartas... ¿pedagógicas?* (1895) der feministischen Normalsschullehrerin Concepción Sáiz y Otero<sup>569</sup> und des krausopositivistischen Professors für Psychologie, Logik und Ethik Urbano González Serrano,<sup>570</sup> der althergebrachte Grundsatz ‚La letra con sangre entra‘ müsse endlich über Bord geworfen werden: „Producir el dolor, sobre todo el físico, y también el dolor moral, en un niño..., que nunca es un criminal... ¡qué cosa más horrible!“<sup>571</sup> Die Fragmentierung des Satzes durch die Auslassungspunkte und die abschließende Interjektion ikonisieren eine Empörung, welche die Alltäglichkeit von Gewalt deautomatisieren soll.<sup>572</sup> Auch der Leiter des reformkatholischen *Centro de educación moderna* Ángel Bueno<sup>573</sup> setzt sich in „El maestro a la moderna“ (1892) für die Tabuisierung von Züchtigungen ein, indem er proklamiert:

---

568 Vgl. Joaquín Varela Suanzes-Carpegna: „La trayectoria intelectual y política de Adolfo Posada“, in: *Teoría y realidad constitucional* 25 (2010), 623–638, hier: 626.

569 Vgl. Carmen Colmenar Orzáes: „La voz de las maestras en la sociedad de la Restauración. Concepción Sáiz y Otero“, in: *Faísca* 13.15 (2008), 107–121, hier: 109.

570 Vgl. Juan Antonio García Fraile: „Un intento de positivización del krausismo. Algunos aspectos de la psicopedagogía de Urbano González Serrano“, in: *Revista Complutense de Educación* 5.1 (1994), 215–231, hier: 218.

571 Adolfo Posada: „Prólogo“, in: Concepción Sáiz y Otero/Urbano González Serrano: *Cartas... ¿pedagógicas?*. Ensayos de psicología pedagógica, Madrid: Victoriano Suárez, 1895, 5–61, hier: 45.

572 Nichtsdestotrotz bleibt die Kritik an der körperlichen Gewalt in Spanien und Frankreich relativ verhalten, wenn man sie etwa mit der des schottischen Philosophen Alexander Bain vergleicht, der behauptet, diese verunmögliche und blockiere das Lernen („Pain is waste of brain-power“) und das Erzeugen von Angst deziert als Machtstrategie der katholischen Kirche ausweist (Alexander Bain: *Education as a Science*, New York: D. Appleton and Company, 1881, 30 sowie 67).

573 Vgl. Till Kössler: *Kinder der Demokratie. Religiöse Erziehung und urbane Moderne in Spanien*, München: Oldenbourg, 2013, 72.

Quiero ver educar no al dómine, sino al imitador de Jesucristo en la suavidad y mansedumbre de conducta, contestando siempre cariñoso a las espontáneas preguntas del alumno, departiendo con él como buenos amigos, escuchando confianzas íntimas, severo cuando á cuento venga, nunca iracundo, rodeado del amor, no del temor de sus discípulos, y escuchado por éstos con manifiesto entusiasmo.<sup>574</sup>

Hier markiert die Bezugnahme auf Jesus, dass eine Abkehr von der strafenden Linie, die sowohl in der Praxis als auch im kulturellen Imaginären eng mit dem Christentum verflochten ist, nicht den Übergang zur laizistischen Schule bedeuten muss, zumal die Kirche ja auch sanftmütige *role models* bietet.

Auch für die Schädlichkeit der als weniger illegitim empfundenen psychischen Gewalt (→ 2.2.1) versuchen manche, Sensibilität zu generieren. Alexandre Martin, psychologisch interessierter Pädagogikdozent an der Universität Nancy,<sup>575</sup> affirmiert in *L'éducation du caractère* (1889), Strafen seien in der Erziehung überflüssig. Wenn die Kinder etwas falsch gemacht hätten, seien sie durch die natürlichen Konsequenzen ihres Verhaltens bereits ausreichend sanktioniert, man brauche dies nicht zusätzlich akzentuieren.<sup>576</sup> Weiter noch geht der fourieristische Pazifist Victor Considerant<sup>577</sup> in *Théorie de l'éducation naturelle et attrayante* (1844), wenn er argumentiert, psychische Gewalt könne ebenso tiefe Wunden hinterlassen wie körperliche: „Est-ce que toutes vos punitions ne sont pas des fêrules? Est-ce que vous n'excitez pas toujours les souffrances et les réactions, depuis la suppression de la fêrule?“ und „[L]a nature de l'enfant faiblit et plie, que le caractère cède, que l'âme demeure paralysée et perdue, qu'il y a prostration de toutes forces natives“.<sup>578</sup> Hier ist zusammen mit der Methode das Ziel der strafenden Pädagogik, das Ausräumen der ‚Schlechtig-

---

574 Ángel Bueno: „El maestro a la moderna“, in: *La Escuela moderna*. Revista pedagógica hispano-americana (Februar 1892), 96–100, hier 98.

575 Vgl. C.B.: „La presse et les livres“, in: *Revue pédagogique* 12 (15. Dezember 1887), 561–567, hier: 561.

576 Vgl. Alexandre Martin: *L'éducation du caractère*, Paris: Hachette, 1889, 268–311 sowie 316–317.

577 Vgl. Joan Roelofs: „Considerant's *Principes du socialisme*“, in: *Science & Society* 74.1 (Januar 2010), 114–127, hier: 116–118.

578 Victor Considérant: *Théorie de l'éducation naturelle et attrayante*, Paris: Librairie de l'école sociétaire, 1844, 18 sowie 21.

keit‘, in Zweifel gezogen, ist der kindliche ‚Naturzustand‘ doch positiv und schützenswert konstruiert.

Die pazifistische Anarchofeministin Antonia Maymón<sup>579</sup> schließlich argumentiert, dass Beschämungen im Unterricht ihr Ziel vollkommen verfehlten. Sie führten nicht zu einer moralischen Besserung der Kinder, sondern zeitigten einen „efecto depresivo“, der zur Folge habe, dass diese rachsüchtig und verlogen würden und ihrerseits anfangen, grob mit anderen umzugehen, „aprovechando cualquier ocasión para descargar su mal humor en otros niños más pequeños o en los animales“.<sup>580</sup> Die Pädagogin zieht daraus den Schluss, dass „el niño debe ser educado alejado lo más posible de esa fuerza [el castigo], que embrutece al ser racional [...], que no tendrá [...] razón de ser en una sociedad donde el bien y la justicia sean deberes ineludibles de todos“.<sup>581</sup> Das unmoralische Verhalten der Kinder bildet hier nicht den Ausgangspunkt der Erziehung, sondern ist ihr Effekt. Diese Umkehrung von Ursache und Wirkung invertiert auch die Wertzuschreibungen, denn statt den Schüler:innen erscheint die edukative Einwirkung selbst unzivilisiert. Überdies ist die Lehrkraft herausgelöst aus ihrer Mission zu disziplinieren, sie ist stattdessen als Verhaltensvorbild präsentiert,<sup>582</sup> worin eine Auflösung der schulischen Hierarchien und eine Egalisierung der beteiligten Akteur:innen angedeutet ist.

Ebenso wie Strafen werden Belohnungen als Erziehungsmittel fraglich. Gebe man Kindern bei erwünschtem Verhalten Anerkennung, so würden sie, laut Alexandre Martin in *L'éducation du caractère* (1844), gierig und käuflich, schließlich gehorchten sie nicht aus Pflichtgefühl, sondern um der Gegenleistung willen.<sup>583</sup> In ähnlicher Weise

---

579 Vgl. María Carmen Agulló Díaz/María Pilar Molina Beneyto: Antonia Maymón. Anarquista, maestra, naturista, Barcelona: Virus, 2014, 21.

580 Antonia Maymón: „Racionalismo, premios y castigos“, in: *Acción Social Obrera* 411 (27. März 1926), 195.

581 Antonia Maymón: „Racionalismo, premios y castigos“, in: *Acción Social Obrera* 411 (27. März 1926), 196.

582 Die Wichtigkeit des guten Vorbilds betont Antonia Maymón auch an anderer Stelle: Wer selbst lüge, schlage und seine Machtposition ausnütze, brauche sich nicht wundern, wenn die Kinder dies imitierten (vgl. Antonia Maymón: „Pájaros enjaulados“, in: *Helios* 77 (Oktober 1922), 201–202, hier: 202).

583 Alexandre Martin: *L'éducation du caractère*, Paris: Hachette, 1889, 268–311 sowie 316–317.

affirmieren die einflussreichen Schulinspektoren Joaquín Avendaño und Mariano Carderera<sup>584</sup> in *Curso elemental de pedagogía* (1852), die Pflichterfüllung solle für die Kinder keine Frage der Anerkennung, sondern eine Herzensangelegenheit sein. Sie sollten das Gute und den Gehorsam nicht für die Prämie erstreben, sondern, weil sie diese inniglich liebten.<sup>585</sup> Der Direktor der freien anarchistischen Schule in Rambouillet, Sébastien Faure,<sup>586</sup> betont in „L'enfant“ (1921), es sei kontraproduktiv, wenn Kinder aus Angst vor Strafe oder aus Vorfreude auf eine Belohnung Impulse unterdrückten, da sie auf diese Weise keine Vorstellung vom Gemeinwohl entwickelten.<sup>587</sup> Und Concepción Sáiz y Otero affirmiert in *Cartas... ¿pedagógicas?* (1895)

La educación moral [...] debe proponerse, como fin, llevar de ánimo á la realización del bien, apoyándose en la innegable tendencia á lo bueno que se manifiesta en el niño, y de hacerlo sin estímulos externos, los cuales, si coartan la espontaneidad (castigos), son deprimentes y á un espíritu poco recto le pueden lanzar en la hipocresía; y si halagan la vanidad (premios), son desmoralizadores y producen otro género de hipocresía, aún más repugnante, el de hacer el bien sin amarlo, con el único objeto de cosechar alabanzas.<sup>588</sup>

Belohnung und Strafe sind in dieser Passage gleichermaßen semantisch mit Untugend, Dekadenz, Artifizialität, Selbstkontrolle und Kalkül gleichgesetzt, während eine Erziehung ohne sie die Entwicklung zu

---

584 Vgl. Marcelo Caruso: „Erwachsene(r)/Kind als Leitdifferenz. Zur Entstehung der modernen Unterrichtsordnung für die Massen im 19. Jahrhundert“, in: Carola Groppe/Gerhard Kluchert/Eva Matthes (Hrsg.): *Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem*, Wiesbaden: Springer, 2016, 65–91, hier: 81. Der Eintrag im *Lexicon Grammaticorum* beschreibt Joaquín Avendaños pädagogische Linie als wenig innovativ und in Linie mit den Doktrinen der Königlichen Akademie (vgl. María Luisa Calero Vaquera: „Avendaño, Joaquín de“, in: Harro Stammerjohann (Hrsg.): *Lexicon Grammaticorum. A Bio-bibliographical Companion to the History of Linguistics*, Tübingen: Niemeyer, 2008, 86, hier: 86).

585 Joaquín Avendaño/Mariano Carderera: *Curso elemental de pedagogía*, Madrid: A. Vicente, 1852, 143.

586 Vgl. Ehrenhard Skiera: *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung*, München: Oldenbourg, 2010, 180.

587 Vgl. Sébastien Faure: „L'enfant“, in: Ders.: *Écrits pédagogiques de Sébastien Faure*, Paris: Éditions du monde libertaire, 1992, 87–111, hier: 105.

588 Concepción Sáiz y Otero/Urbano González Serrano: *Cartas... ¿pedagógicas?*. *Ensayos de psicología pedagógica*, Madrid: Victoriano Suárez, 1895, 76.

integren, authentischen, spontanen und emotionalen Erwachsenen begünstigt. Die Idee, dass Kinder bereits mit einem Sinn für Moral auf die Welt kommen, sorgt hier abermals für eine Neubewertung der bestehenden Methoden. Auch der Direktor einer freien anarchistischen Einrichtung in Barcelona Francesc Ferrer i Guàrdia<sup>589</sup> spricht sich in *La Escuela Moderna* (1910) vehement dagegen aus, Kinder mittels Belohnung in einen bestimmten Wertekanon hineinzudisziplinieren und verurteilt selbst das Notensystem, schließlich diene dieses der Etablierung von Hierarchien auf Kosten des Individuums:

Los exámenes parecen ser instituidos solamente para satisfacer el amor propio enfermizo de los padres, la supina vanidad y el interés egoísta de muchos maestros y para causar sendas torturas a los niños antes del examen, y después, las consiguientes enfermedades más o menos prematuras.<sup>590</sup>

Von der Frage, wie ein solidarisches Zusammenleben gelingen könnte, würden die Schüler:innen durch das Trimmen auf das gegenseitige Übervorteilen systematisch abgelenkt.<sup>591</sup>

Ein literarischer Text, der die Belohnung als Unterrichtsmethode in Zweifel zieht, ist Claríns Kurzerzählung „El número uno“ (1896).<sup>592</sup> Im Zentrum steht hier ein Kind, das im *colegio* stets Bestnoten erzielt, woraus es zusammen mit seinem Vater viel Genugtuung zieht. Die Jagd der beiden nach der Bestplatzierung wird als „glotonería del

---

589 Vgl. Heribert Baumann/Ulrich Klemm: „Wider die Staatspädagogik! Die ‚Escuela Moderna‘ von Francisco Ferrer“, in: Ulrich Klemm (Hrsg.): *Anarchismus und Pädagogik. Studien zur Rekonstruktion einer vergessenen Tradition*, Frankfurt: dipa, 1991, 85–92, hier: 89.

590 Francisco Ferrer Guardia: *La Escuela Moderna*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2010, 139.

591 Vgl. Francisco Ferrer Guardia: *La Escuela Moderna*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2010, 143.

592 Clarín positioniert sich in seinen zahlreichen Artikeln, Essays und Erzählungen mehrfach zu pädagogischen Fragen, wobei er mit seinem Postulat der Ausweitung der Beschulung auf die ärmeren Schichten und Frauen und seinem Plädoyer für die Aufrechterhaltung klassischer Sprachen eine dezidiert liberal-humanistische Meinung vertritt (vgl. Yvan Lissorges: *Clarín político*, Oviedo: KRK, 2004, 899 sowie 973).

gastrónomo goloso“ und „perpetuo hartazgo de vanagloria“<sup>593</sup> bezeichnet, so dass die auf Emulation basierende Pädagogik nicht von der Sünde errettet, sondern offensichtlich direkt in sie hineinführt. Statt hehren moralischen Ansprüchen zu gehorchen, ist sie ein Instrument zur Perpetuierung zwischenmenschlichen Konkurrenzdenkens und daraus resultierender sozialer Disparitäten: „En el sistema de enseñanza corriente no faltaban elementos para satisfacer esta pícara vanidad, pues lo general era convertir la noble emulación en una encarnizada lucha por la existencia del orgullo y el egoísmo“.<sup>594</sup> Zwangsweise jedoch erfährt der Protagonist eine narzisstische Kränkung, als er die Schule verlässt und erkennen muss, dass ihn die vielen Gemeinplätze, die er dort erlernt hat, gerade nicht herausragend machen, sondern in der Masse verschwinden lassen.<sup>595</sup> Dem entspricht in inszenatorischer Hinsicht die deskriptive, aktionsarme Narration<sup>596</sup> mit heterodiegetischer, nullfokalisierter Stimme, die eben keinen erhebenden Gefühlsüberschwang erzeugt, sondern dokumentarische Monotonie. Diesen ironischen Modus treibt der gewählte Schluss der Erzählung auf die Spitze: Der portraitierte Jüngling geht an dieser vom Schulsystem verursachten frustrierten Eitelkeit hyperbolischerweise zugrunde, so dass die Geschichte mit seinem Tod endet. Das schulische Belohnungssystem erscheint mithin als dekadent, weltfremd und schädlich.

Kulturell verortet ist die Kritik der kontrollierenden, disziplinierenden und strafenden Erziehung – so lässt sich aus dem bisher dargelegten ableiten – schwerpunktmäßig bei denjenigen, welche die Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin etablieren möchten und dafür Anleihen bei der humanistischen Psychologie nehmen,<sup>597</sup> wobei sie

---

593 Clarín: „El número uno“, in: Ders.: Cuentos morales, Gijón: Mases, 1984, 85–96, hier: 88.

594 Clarín: „El número uno“, in: Ders.: Cuentos morales, Gijón: Mases, 1984, 85–96, hier: 88.

595 Zur ironischen Distanziertheit Claríns gegenüber gesellschaftlichen Gemeinplätzen in „El número uno“ und anderen Fiktionen: vgl. Carole Fililère: L'esthétique ironique de Leopoldo Alas Clarín, Madrid: Casa de Velázquez, 2011, 97.

596 Vgl. hierzu: Andrés González-Blanco: Leopoldo Alas „Clarín“. Juicio crítico de sus obras, Madrid: Prensa Popular, 1920, s.p.

597 Es existieren innerhalb der Kinderpsychologie der damaligen Zeit zwei Linien: eine eher behavioristisch (*avant la lettre*) ausgerichtete, die vom quasi-maschinellen Funktionieren von Kindern und der Möglichkeit ihrer Konditionierung

im Freischulbereich besonders ausgeprägt ist. In politischer Betrachtung finden sich die kritischen Positionierungen eher bei Anhänger:innen des Sozialismus und Anarchismus oder im liberalen Milieu, sie sind aber vereinzelt auch in der bürgerlichen Mitte oder von reformkatholischer Seite zu vernehmen. Auffällig ist, dass sich die Kritik, egal, woher sie stammt, besonders häufig gegen die Jesuitenkollegs richtet, nicht nur, zumal die Jesuiten die Disziplin als Fundament ihrer Erziehung ansehen,<sup>598</sup> sondern auch, weil die Abgrenzung von ihnen in der schulischen Landschaft der damaligen Zeit breiten Konsens erzeugt.<sup>599</sup> So ausgeprägt ist die Skepsis dieser Institution gegenüber, dass sich auch in der Literatur Texte häufen, die sich der Kritik der gewaltsamen Methoden in Jesuitenkollegs widmen:<sup>600</sup> Etwa ein Dutzend Romane lassen sich in Spanien, etwa die Hälfte davon in Frankreich finden, die diesem Grundprinzip entsprechen.<sup>601</sup> Autoren<sup>602</sup> unter-

---

ausgeht und die sich mit der Auffassung von der natürlichen ‚Schlechtigkeit‘ und der Notwendigkeit ihrer Austreibung widerspruchsfrei verträgt, und eine eher humanistische, welche die (angenommenen) Emotionen der Kinder als Ausgangspunkt nimmt und versucht, diese zu managen. Ersterer ist das empirisch beobachtbare Verhaltensresultat zentral, zweitere operiert mit schwerer greifbaren psychischen Prozessen. Die divergenten Positionierungen zu Strafe und Belohnung in der Erziehung sind mithin auch der Widerhall einer wissenschaftstheoretischen Debatte der damaligen Zeit.

- 598 Vgl. Manuel Revuelta González: „La Iglesia y la educación“, in: Buenaventura Delgado Criado: *Historia de la educación en España y América* (vol. 3). *La educación en la España contemporánea (1789–1975)*, Madrid: Ediciones Morata, 1994, 279–327, hier: 302.
- 599 Vgl. Oliver P. Rafferty: „The Thomistic Revival and the Relationship between the Jesuits and the Papacy, 1878–1914“, in: *Theological Studies* 75.4 (2014), 746–773, hier: 768.
- 600 Vgl. Corinne Bonafoux: „Un roman antijésuite? *L’Empreinte d’Édouard Estautnié*“, in: Étienne Fouilloux/Frédéric Gugelot (Hrsg.): *Jésuites et littérature (XIX<sup>e</sup>–XX<sup>e</sup> siècles)*, Lyon: LARHRA, 2011, online.
- 601 Alejandro Sawa: *Criadero de Curas. Novela social* (1888), Dionisio Pérez: *Jesús. Memorias de un jesuita novicio* (1898), Ángel Ganivet: *Los trabajos del infatigable creador Pío Cid* (1898), Azorín: *Las confesiones de un pequeño filósofo* (1909), Ramón Pérez de Ayala: *A.M.D.G.* (1910), Julio Cejador: *Mirando a Loyola* (1913), Luis Astrana Marín: *Le vida en los conventos y seminarios. Memorias de un colegial* (1915), Joaquín Belda: *Los nietos de San Ignacio* (1916), Gabriel Miró: *Niño y grande* (1921)/*El obispo leproso* (1926), Manuel Azaña: *El jardín de los frailes* (1927); Frankreich: Octave Mirbeau: *Sébastien Roch* (1890), Marcel Prévost: *Le*

schiedlichster politischer Affiliation aus verschiedensten sozialen Schichten, kanonisierte und eher unbekannte Schreiber scheint das Thema gleichermaßen zu interessieren, zum einen sicherlich, weil viele von ihnen selbst ein klerikales Gymnasium besucht haben, zum anderen, weil es den Nerv der Zeit trifft. Sie orientieren und inspirieren sich mit ihren Texten aneinander, so dass sich ein literarisches Modell mit relativ konstanten Merkmalen herausbildet, das im Folgenden ‚Anti-Jesuitenkollegroman‘ genannt wird.<sup>603</sup>

Ein Kind, das bis dahin ein glückliches, unschuldiges Leben geführt hat, wird auf eine klerikale Einrichtung geschickt, wo es verstörende bis traumatisierende Erfahrungen macht. Oft gehört dazu bereits die Einschulung, da sie eine abrupte Trennung von den Eltern und Geschwistern bedeutet; konstitutiv ist die Gewalttätigkeit und Amoral der Mönche,<sup>604</sup> die extreme Monotonie und Inhaltsleere des Unterrichts, häufig auch die Härte des Zusammenlebens im Internat.<sup>605</sup> Die Konsequenz dieser emotions- und mitleidlosen Behandlung ist der psychische oder körperliche Zusammenbruch des Protagonisten und seine Einweisung in den Krankenflügel. Die Handlung schließt entwe-

---

*scorpion* (1894), Edouard Estaunié: *L’empreinte* (1895) sowie etwas später: Gabriel Chevalier *Sainte Colline* (1937), André Billy: *L’approbaniste* (1937).

- 602 Dass kein von einer Autorin verfasster Jesuitenkollegroman existiert, mag zum einen damit zusammenhängen, dass ein solcher Roman wenig glaubwürdig wäre, da es sich um eine Schulform handelt, die ausschließlich Jungen aufnimmt, zum anderen mit der Tatsache, dass die Romane häufig autobiographisch motiviert sind.
- 603 Die Romane sind Teil der Tendenz zum kirchenkritischen Thesenroman um 1900 (vgl. Brian J. Dendle: *The Spanish Novel of Religious Thesis, 1876–1936*, Princeton: University Press, 1968, 55).
- 604 Vgl. Jean-Pascal Gay: „Le jésuite improbable. Remarques sur la mise en place du mythe du Jésuite corrupteur de la morale en France à l’époque moderne“, in: Pierre-Antoine Fabre/Catherine Maire (Hrsg.): *Les antijésuites. Discours, figures et lieux de l’antijésuitisme à l’époque moderne*, Rennes: Presses universitaires, 2019, 305–327, hier: 312.
- 605 Vgl. Carlos Lomas: „Retorno a los días colegiales“, in: Ders. (Hrsg.): *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*, Barcelona: Graó, 2008, 15–56, hier: 38.
- 606 Vgl. Fermín Ezpeleta Aguilar: „Notas sobre una novela de internado docente. *Criadero de curas* (1888) de Alejandro Sawa“, in: María de los Angeles Ezama Gil/Marta Marina/Antonio Martín/Rosa Pellicer/Jesús Rubio/Enrique Serrano (Hrsg.): *Aún aprendo. Estudios de Literatura Española*, Saragossa: Prensas Universitarias, 2021, 291–304, hier: 302.

der mit dem Ende des Schuljahrs oder dem (regulären oder durch eine Flucht oder Suspendierung bedingten) Ende der Schulzeit, das die Hauptfigur als Befreiung empfindet. Mit diesem Plot lassen sich die Romane als ‚Entbildungsromane‘ oder ‚Anti-Bildungsromane‘ bezeichnen. Den Chronotopos betreffend sind die Texte häufig in der Provinz angesiedelt, was die Haltung, die dortige Erziehung sei traditionalistisch und unmodern, zusätzlich unterstreicht. Auf rhetorischer Ebene kommen verstärkt Verfahren zum Einsatz, die einen kompassiven Modus begünstigen und die Hauptfigur als Opfer erscheinen lassen. Der Umgang mit den Kindern wird als unmenschlich, ungesund und unnatürlich, bisweilen sogar als unchristlich<sup>607</sup> exponiert, so dass an der negativen Bewertung der Institution kein Zweifel bleibt.

Die Stimme der Romane ist meist autodiegetisch, es besteht eine Tendenz zur internen Fokalisierung, welche die Emotionen des Protagonisten in den Vordergrund rückt. Häufig sind aber auch Reibungen, die aus der Kombination einer externen fokalisierten und mithin emotionslosen Darstellung<sup>608</sup> mit dramatischen Misshandlungsszenen resultieren. Diese Modellierung hat mehrere Implikationen: Erstens gelangt durch sie eine kindliche Perspektive zum Ausdruck, was *per se* bereits einen Kontrapunkt zum ‚Schlechtigkeitsnarrativ‘ bildet, zumal kein wildes Instinktwesen, sondern eine Person mit komplexer Innerlichkeit und Erzählkompetenz in den Fokus rückt. Mit dieser einher geht meist eine gewisse Naivität, die vorsorglich von der Gutmütigkeit der Lehrperson ausgeht und ihrer Autorität Recht gibt.<sup>609</sup> Diese unzuverlässige Narration mag die Lesenden dazu animieren, Partei für den

---

607 Dies ermöglicht, dass selbst Autoren, die keine Verfechter der laizistischen Schule sind, dieses Modell als produktiv empfinden, zumal sie nicht mit ihrem Glauben, sondern lediglich mit der jesuitischen Institution brechen müssen.

608 Die Rekurrenz auf die externe Fokalisierung als typisch naturalistisches Verfahren mag auch der kritischen Haltung der Kirche dieser literarischen Strömung gegenüber erwachsen (vgl. Brian J. Dendle: *The Spanish Novel of Religious Thesis, 1876–1936*, Princeton: University Press, 1968, 107) und lässt sich insofern ebenfalls als Kritik verstehen.

609 Mechthild Barth spricht von der „reflektions- und emotionslosen Beobachtungsgabe“ kindlicher Erzählinstanzen (vgl. Mechthild Barth: *Mit den Augen des Kindes. Narrative Inszenierungen des kindlichen Blicks im 20. Jahrhundert*, Heidelberg: Winter, 2009, 173).

Protagonisten zu ergreifen und seine Bewertungen zu korrigieren,<sup>610</sup> und sie folglich zur Skepsis gegenüber der Institution drängen. Zweitens resultiert aus dieser Form der Narration eine Spannung zwischen erzählendem und erlebendem Ich. Der Bericht eines erwachsenen Subjekts aus der Gegenwart über eine vergangene Kindheit kontrastiert zwei Zeitebenen, die dazu prädestiniert sind, nicht nur eine zwischenzeitlich stattgefundene gesellschaftliche Modernisierung oder wertmäßige Neuorientierung der Hauptfigur<sup>611</sup> hervorzuheben, welche die Rückständigkeit von Kontrolle, Disziplinierung und Strafe unterstreicht, sondern auch, eine gleichzeitige Nähe und Distanz zum Geschehen aufzubauen und auf diese Weise zur Reflexion darüber anzuregen. Drittens stehen die Texte im skizzierten Design in der Tradition der Pikareske oder des Tagebuchs. Nicht selten haben sie Beicht- oder Geständnischarakter, suggerieren Intimität, Innerlichkeit und Nähe sowie ein hohes Maß an Glaubwürdigkeit.<sup>612</sup>

Die ausgeprägte inhaltliche und inszenatorische Homogenität der beschriebenen Texte macht deutlich, wie präsent die anti-klerikale und anti-jesuitische Ideologie in Frankreich und Spanien um 1900 ist. Aus welcher Motivation heraus der damit verbundene Erziehungsstil allerdings kritisiert wird, variiert je nach politischer Gesinnung, sozialer Position oder literarischer Haltung. Im Folgenden soll die Analyse mehrerer Beispielerzählungen Aufschluss darüber geben, welchen kulturellen Ort die Skepsis dem Jesuitenkolleg gegenüber um 1900 genau besetzt.

Der Autor von *Criadero de Curas* (1888), der 1862 geborene Alejandro Sawa, besucht in seiner Kindheit das Priesterseminar in Malaga, wird nach dem Schulabschluss Schriftsteller und Journalist in Paris und Madrid, wo er ein Bohème-Leben führt und wiederholt anti-

---

610 Unzuverlässige kindliche Erzählerinstanzen begünstigen in besonderer Weise, dass die Lesenden die Rolle protektiver Erwachsener annehmen (vgl. Regina Hofmann: Der kindliche Ich-Erzähler in der modernen Kinderliteratur. Eine erzähltheoretische Analyse mit Blick auf aktuelle Kinderromane, Frankfurt: Lang, 2010, 187).

611 Viele von ihnen gehen nach Abschluss der Schule nach Madrid oder Paris, wo sie ein dezidiert modernes Leben führen.

612 Vgl. Nicolas Aude: Les aveux imaginaires. Scénographie de la confession dans le roman (Angleterre, France, Russie), Lyon: ENS Éditions, 2022, 11–14.

klerikale Haltungen artikuliert.<sup>613</sup> Er beginnt seine Schreibkarriere vom Naturalismus beeinflusst, entwickelt sich allerdings zunehmend in eine idealistische Richtung, so dass er irgendwann seine naturalistischen Werke der 1880er Jahre, zu denen auch *Criadero de Curas* (1888) zählt, für ihren pessimistischen Ton verachtet.<sup>614</sup> Die kirchenkritische Motivation des Texts ist relativ offensichtlich, ist er doch in der *Biblioteca anticlerical* und zusammen mit den „Doce pruebas de la inexistencia de Dios“ des französischen Anarchisten Sébastien Faure erstveröffentlicht. Protagonist ist Manolito, dessen Schutzbedürftigkeit bereits im Diminutiv zum Ausdruck kommt und dessen körperliche Schönheit und Hang für alles Ästhetische und Geistreiche (die Natur, das Reisen, die Geographie und Botanik) eingangs unmissverständlich betont wird. Er erscheint zunächst als unschuldige und unversehrte Figur mit optimalen Anlagen, allerdings ist er in Ávila geboren, wo eben auch „Teresa de Jesús, la histérica“<sup>615</sup> gelebt habe und wo die Einwohner:innen vom religiösen Fanatismus korrumpiert seien. So auch die Eltern, die das Kind dessen Protesten zum Trotz in die Priester Ausbildung zwingen: „Decidieron del porvenir que reservaban a la pobre criatura como un juez decide de la vida de un reo. [...] Aquella resolución fue una sentencia“. Der Protagonist fühlt sich „castrado de sensibilidad y de inteligencia“, er spricht von einer „anulación del destino humano“, vom „matar en germen á una personalidad para más nobles fines creada“.<sup>616</sup> Die Isotopien ‚Tod‘ und ‚Schmerz‘ garantieren eine dezidiert negative Tönung der Entscheidung. Dies bestätigt sich beim Eintritt ins Seminar, der als „castigo“, „prisión“, „infierno“ und „ingreso en la sombra“ geschildert wird, dem Manolito nur durch mehrtägiges Weinen („como una hemorragia que no puede contener-

---

613 Alejandro Sawas spannungsreiche Lebensgeschichte hat Ramón del Valle-Inclán zu *Lucas de bohemia* (1920) inspiriert (vgl. Robert Lima: *The Dramatic World of Valle-Inclán*, Woodbridge: Tamesis, 2003, 138).

614 Vgl. Hendrik Schlieper: *Naturalismus und Kulturkampf in Spanien. Medizinisches Wissen und Pathologisierung des Glaubens im Roman des naturalismo radical*, Heidelberg: Winter, 2013, 51.

615 Alejandro Sawa: *Criadero de curas*. Novela social, Toulouse: Universo, 1888, 7.

616 Alejandro Sawa: *Criadero de curas*. Novela social, Toulouse: Universo, 1888, 5 sowie 6 (Hvg. T.H.).

se“) zu begegnen weiß.<sup>617</sup> Egal, was er beschreibt – die Traurigkeit des Speisesaals, die Monotonie des Unterrichts, die Kälte der Schlafstätte, die grausamen Mitschüler –, es ist stets an drastische Metaphoriken geknüpft: vom Licht gelangt Manolito ins Dunkel, von der Bewegung in den Stillstand, vom Sehen in die Blindheit, von der Gesundheit in die Krankheit.

Als verantwortlich für diese Lebenszerstörung sind eindeutig die Priester gezeichnet, denn sie erscheinen nicht nur als gruselige, schwarz gekleidete Gestalten mit grotesker Physiognomie, sondern auch als selbstverliebte, machtsversessene Sadisten, deren gewaltvolle Pädagogik die Schüler mittels Scham- und Angstinduktion manipuliert, die willkürlich strafen und denen die Tugendhaftigkeit vollständig abgeht. Wenn es über einen Lehrer heißt „abrió la boca, y aquello fué como si se hubiera abierto la puerta de una letrina. Todas las inmundicias de su pensamiento desaguaron en oleadas fangosas por los labios del sacerdote“,<sup>618</sup> so soll die Bildlichkeit nicht nur Abwehr oder Ekel erzeugen, sie recurriert auch auf die in der Bibel verbreitete Metapher der Sünde als Schlamm.<sup>619</sup>

Angewidert von diesem Milieu startet Manolito einen Fluchtversuch, während dem er in Einklang mit der umgebenden Natur gezeigt wird:

Había un árbol, un árbol seco y rugoso, separado de los otros, minado de boquetes enormes en todo el tronco, de tal manera, que constituía un milagro de equilibrio el que pudiera sostenerse con la corteza sólo, y á él se dirigió el fugitivo, atraído por la analogía que creyó encontrar entre ese árbol y su destino. Se tendió panza arriba, resguardando del suelo la cabeza con ambas manos entrelazadas, y en la absoluta atonía de su pensamiento, fué feliz, completamente

---

617 Alejandro Sawa: *Criadero de curas*. Novela social, Toulouse: Universo, 1888, 17, 19, 21 sowie 22. Hendrik Schlieper interpretiert diese blutigen Tränen als Anspielung auf die Passion, allerdings werde eine Passionsparodie inszeniert, da der Leidensweg eben nicht als erlösende Nachfolge Christi anzusehen ist, sondern als Sturz ins Heillose (vgl. Hendrik Schlieper: *Naturalismus und Kulturkampf in Spanien. Medizinisches Wissen und Pathologisierung des Glaubens im Roman des *naturalismo radical**, Heidelberg: Winter, 2013, 219–232).

618 Alejandro Sawa: *Criadero de curas*. Novela social, Toulouse: Universo, 1888, 29.

619 Vgl. Friedrich Ohly: *Metaphern für die Sündenstufen und die Gegenwirkungen der Gnade*, Opladen: Westdeutscher Verlag, 1990, 130.

feliz, media hora seguida, respirando con delicia un aura que parecía una caricia, y ante sus ojos el azul sin límites de un cielo que parecía envolver al niño en su magnificencia. Dejó de pensar, dejó de ser un organismo consciente, como si hubiera cesado por completo de existir y formara parte de aquel árbol.<sup>620</sup>

Das Zurücktreten des Geistigen zugunsten des Körperlich-Sinnlichen bewirkt eine Überwindung der Subjekt-Objekt-Trennung, die semantisch positiv besetzte Korrespondenz oder Verschmelzung mit Baum und Himmel. Wenn das Ich nicht kontrolliert und diszipliniert wird, wird es also gerade nicht zum unberechenbaren Unzivilisierten, sondern es geht in einer kosmischen Ganzheit auf, die stilistisch durch die langen, gliedreichen Sätze ikonisiert ist, die für einen dynamischen Rhythmus sorgen. Doch dieses ozeanische Gefühl dauert – wie erwähnt – nur eine halbe Stunde an, dann wird Manolito aufgegriffen, zurück ins „monstruo horrible del seminario“<sup>621</sup> geschleift und zur Strafe einem Monat allein in einem dunklen, feuchten und spinnenreichen Zimmer eingesperrt. Seine Schreie werden ignoriert, er wird zunächst krank, dann verrückt und verstirbt schließlich im Krankenflügel.

Auch wenn die heterodiegetische Stimme extern fokalisiert erzählt, so kann von ihrer Neutralität keine Rede sein, da die zahlreichen impliziten Wertungen und der tragische Ausgang der Geschichte eine klare Gut-Böse-Dichotomie besorgen. Manolito ist im Jesuitenkolleg nicht zu einem rechtschaffenen Bürger gemacht, sondern zerstört worden, weil die jesuitischen Erziehungsprinzipien ausschließlich der Tarnung egoistischer Interessen dienen, anstatt die Moral zu nähren. Indirekt wird deutlich, was Manolito eigentlich zum Gedeihen benötigt hätte: (Mutter- und Freundes-)Liebe<sup>622</sup> und Zugang zu einer ihm naturgemäßen lebendigen Spiritualität.<sup>623</sup> Als dominante Funktion des

---

620 Alejandro Sawa: *Criadero de curas*. Novela social, Toulouse: Universo, 1888, 119.

621 Alejandro Sawa: *Criadero de curas*. Novela social, Toulouse: Universo, 1888, 43.

622 Es heißt, Manolito brauche es, zu „querer y ser querido por alguien en la misma proporción de cariño que el aire lleva de oxígeno“ (Alejandro Sawa: *Criadero de curas*. Novela social, Toulouse: Universo, 1888, 34).

623 Diese Spiritualität jenseits des Institutionellen zeigt sich bereits im Kleinkindalter, als Manolito Heilige Messe spielt. Christus und Maria betet er dabei als Inbegriff der Genialität und Schönheit an und es ist auch die Rede von der Natur als Inbe-

Texts lässt sich mithin die Invektive gegen Kleriker und Jesuiten identifizieren.

*Mirando a Loyola* (1913) des Griechischprofessors Julio Cejador<sup>624</sup> unterscheidet sich von den übrigen Anti-Jesuitenkollegromanen dahingehend, dass er aus der Perspektive eines Mönchs verfasst ist, auch wenn das Thema der Unterdrückung der Emotionalität im Kloster das gleiche bleibt. Genremäßig lehnt sich der Text an einen erotischen Roman an:<sup>625</sup> Obwohl er heimlich in die Figur María verliebt ist, wird Enrique Mönch, was er zwar für die richtige Entscheidung hält, womit er aber stark hadert. Die autodiegetische Stimme mit dominant interner Fokalisierung lässt viel Raum für dieses Schwanken zwischen religiöser Pflicht und Sünde,<sup>626</sup> zwischen Gottähnlichkeit und Lustorientierung, zwischen Frauenverehrung und Misogynie, das in Beichtsituationen oder inneren Monologen seitenlang ausgewalzt wird. Diese manichäische Anlage spiegelt sich im Aufbau wider: Episoden, die im Kloster angesiedelt sind und von theoretischen Männerdialogen über christliche Dogmen und die Möglichkeiten der religiösen Vervollkommnung sowie von detaillierten Beschreibungen des monotonen, von Glockenritualen durchsetzten Alltags dominiert sind, alternieren mit Aufenthalten in der Heimat, wo Enrique María trifft, oder mit ankommenden Liebesbriefen, die an Rhetorisierung und Emotionalisierung nicht zu übertreffen sind. Bis in die Mikroebene hinein zieht

---

griff Gottes (Alejandro Sawa: *Criadero de curas*. Novela social, Toulouse: Universio, 1888, 11). Diese transreligiöse Gläubigkeit, die spontan und selbstgewählt ist, kontrastiert mit der artifiziell implementierten christlichen Glaubenspraxis.

- 624 Cejador ist als von den Jesuiten großgezogener Waise, der im Kolleg unterrichtet wird, mit den Gepflogenheiten der Institution maximal vertraut (vgl. Owen Chadwick: *A History of the Popes. 1830–1914*, Oxford: University Press, 2003, 520). Er wird 1880 Mönch in Loyola, tritt 1898 aber wieder aus dem Kloster aus (vgl. Manuel Revuelta González: *La Compañía de Jesús en la España Contemporánea* (vol. 1). *Supresión y reinstalación* (1868–1883), Comillas: *Sal terrae*, 1984, 596).
- 625 Vgl. Marta E. Altisent: „El cura enamorado. Persistencia de un motivo en la ficción sentimental española“, in: José Ignacio Díez Fernández/Adrienne Laskier Martín (Hrsg.): *Venus venerada* (vol. 2). *Literatura erótica y modernidad en España*, Madrid: Editorial Complutense, 2007, 93–120, 117.
- 626 Vgl. Fermín Ezpeleta Aguilar: *El profesor en la literatura. Pedagogía y educación en la narrativa española (1875–1939)*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2006, 109.

sich dieses beständige Hin und Her und sorgt für reduzierte Textkohärenz, Antithesen, fragmentierte Sätze und emotionale Aufladung:<sup>627</sup>

Aborreció, pues, el mundo y tirábale el retiro. Pero atravesósele en el camino el amor, halagándole con un vivir tranquilo en compañía de una mujer, que de veras le querría. Deshecho el hechizo, renació el ansia de soledad y de verdad. ¡Cuán desengañado se vio al quererla abrazar y dar con negra sombra!<sup>628</sup>

Als Enrique allerdings eines Tages die Nachricht erreicht, dass María aus Kummer aufgrund seiner Abwesenheit verstorben ist und ihre Schwester Manolita seitdem nicht mehr spricht, platzt der Knoten und für Enrique wird klar, dass er das Klosterleben aufgeben und Manolita heiraten muss, um nicht noch mehr Schaden anzurichten. Die absolute Askese des Klosterlebens dient *Mirando a Loyola* also zur Generierung von Emotion und Erotik, da sie am Höhepunkt in absolute Liebe umschlägt. Am Ende steht Enriques klare Absage an das Jesuitenkolleg und die Einsicht: „El amor [...] ha alumbrado de nuevo para mí el mundo, me ha hecho verte otra vez y que me vea yo a mí mismo. El amor nos ha vuelto á la vida. Vivamos para el amor.“<sup>629</sup>

Was den Roman nun jenseits dieser platten Emotionalisierungsstrategie interessant macht, ist, dass er an dieser Stelle nicht endet, sondern einen zweiten Teil, einen fingierten Dialog des Protagonisten mit einem anderen Mönch über die jesuitische Erziehung anschließt, der im Übrigen offenlässt, welcher der beiden Sprecher Enrique ist. In diesem wird harsche und explizite Kritik geübt, vor allem an der strengen Disziplin, die in der Institution herrscht. So heißt es, es gebe zwei Arten, Kinder zu erziehen:

[E]mbutiendo como lana en saco y fomentando para que nazca dentro: de fuera á dentro y de dentro á fuera. La primera manera es propia de los seres inorgánicos y muertos; la segunda, de los

---

627 Diese Sprunghaftigkeit erzeugt eine Spannung, welche die Emotionen der Lesenden mit Enriques Affekten parallelisiert, denn die von der Lektürequalität her eher langweiligen, aber dennoch ausgedehnten Passagen im Kloster können eine appetitive Motivation für ein Zusammentreffen mit der Geliebten erzeugen (vgl. Teresa Hiergeist: Erlesene Erlebnisse. Formen der Partizipation an narrativen Texten, Bielefeld: transcript, 2014, 125–131).

628 Julio Cejador: *Mirando a Loyola*, Madrid: Renacimiento, 1913, 167.

629 Julio Cejador: *Mirando a Loyola*, Madrid: Renacimiento, 1913, 189.

orgánicos y vivos. Pues bien, los jesuitas siguen la primera manera de educar y no pueden menos de seguirla, porque es el jugo y sustancia del árbol de las Constituciones y el que beben los jesuitas y les hace ser jesuitas. Bien sabes cómo este jugo y sustancia consiste en que los súbditos á cierraojos obedezcan, pisoteen su juicio natural y hagan añicos su propio querer, esto es, que no tengan juicio, ni corazón, ni fantasía.<sup>630</sup>

Die Metapher des Füllens eines Sacks verweist auf die Auffassung der Kinder als Mängelwesen, die durch ihre energischen Lehrer komplettiert werden müssen, wobei die Wahl des Lexems *embutir* auf die Gewaltsamkeit des Vorgehens verweist. Die Erziehung der Jesuiten sei, so argumentiert der Sprecher, eine zu blinder Folgsamkeit und Unterwerfung, die jegliches eigenständige Denken ausmerze und Obrigkeitshörigkeit erzeuge: „¡España no produce más que esclavos, papagayos!“ Insofern hat die Argumentation auch eine politische Implikation: Die Erziehung im Jesuitenkolleg sei – ein Gedanke, der an Bourdieus Schulsoziologie erinnern mag – dazu da, bestehende Machtstrukturen aufrecht zu erhalten und zu zementieren. Um Disziplin zu garantieren, würden die Bürger als Individuen ausgelöscht: „Buena manera de educar y desenvolver al hombre, matándolo! Esa pedagogía, en vez de llevar a la vida, lleva a la muerte.“<sup>631</sup> Hierzu präsentiert der Dialog auch eine Alternative:

[E]l pedagogo es sólo un guía, un rodrigón que endereza, un camarero que presenta las viandas en la mesa, un abridor del apetito, un consejero, una ayuda de cámara. Quiero decir que el niño ha de desenvolverse por sí mismo, como los organismos todos, y no vale querer metérselo á empellones. Ha de hacer el pedagogo que los buenos sentimientos le salgan a él de dentro, para que realmente sean suyos propios y no pegadizos, de suerte que molestándole los sacuda de sí, en viéndose horro de trabas y libre de vigilantes.<sup>632</sup>

Die Kinder sollen aus sich heraus agieren und denken und zum Selbstlernen ermächtigt werden – eine humanistische Bildungsutopie bricht

---

630 Julio Cejador: *Mirando a Loyola*, Madrid: Renacimiento, 1913, 220–221.

631 Julio Cejador: *Mirando a Loyola*, Madrid: Renacimiento, 1913, 220.

632 Julio Cejador: *Mirando a Loyola*, Madrid: Renacimiento, 1913, 218.

sich hier Bahn.<sup>633</sup> Hierzu passt auch das Dialoggenre, das nicht nur texthistorisch mit Antike und Renaissance gekoppelt ist, sondern auch die Fluidität und perspektivische Gebundenheit von Wissen unterstreicht und die Lesenden durch das Fehlen einer überlegenen Vermittlungsinstanz dazu aufruft, sich eine eigene Meinung zu bilden.<sup>634</sup> Überdies erfährt – gerade im Vergleich mit dem vorherigen Zitat – die Relationalität im Unterricht eine starke Betonung. Die Lehrer-Schüler-Beziehung ist keine hierarchische, vielmehr treten beide Parteien handlungsmächtig miteinander in Interaktion.

Wie gehen nun die beiden ungleichen Teile des Werks, der erotische Roman, in dem die Emotion über die Pflicht siegt, und die Diskussion über die Pädagogik zusammen? Das Fiktionale und das Faktuale, das Narrative und das Argumentative stehen in diesem Text formal ebenso nebeneinander wie Enriques geistige und emotionale Persönlichkeit, was ein neues Schlaglicht auf die Romanhandlung wirft: Weil in Enriques Erziehung beide Komponenten nicht zusammengebracht sind, weil das Emotionale zugunsten des Geistigen stigmatisiert und ausgemerzt werden soll, verhält er sich inkonsequent und erzeugt dadurch viel Leid – sein eigenes, aber auch das von María und Manolita. Sein Problem ist demnach nicht, dass das Jesuitenkolleg ihn zu einer falschen Askese zwingt, während ein emotionsgeleitetes Leben ihm den Weg zum Glück weisen kann. Es besteht vielmehr darin, dass ihm das Jesuitenkolleg während seiner Schulzeit ebenso wenig wie während seiner Zeit als Mönch die Möglichkeit bietet, beide Komponenten zu vereinen. Gerade durch die Dialogform regt der Text dazu an, zu imaginieren, wie eine Erziehung aussehen müsste, welche die Schwierigkeiten des Romanprotagonisten umgeht. Die negativen Auswirkungen

---

633 Als Literatur- und Sprachwissenschaftler für Griechisch, Hebräisch, Latein, orientalische Sprachen und Theologie ist Julio Cejador mit *humanitas*-Idealen umfassend vertraut (vgl. Luis Galván/Enrique Banús: „Lo que el viento se llevó... El humanismo renacentista en las historias de la Literatura“, in: José María Maestre Maestre/Joaquín Pascual Barea/Luis Charlo Brea (Hrsg.): *Humanismo y pervivencia del mundo clásico* (vol. 3.5), Madrid: Alcañiz, 2002, 2469–2480, hier: 2476.

634 Vgl. Bernd Häsner: „Der Dialog. Strukturelemente einer Gattung zwischen Fiktion und Theoriebildung“, in: Klaus Hempfer (Hrsg.): *Poetik des Dialogs. Aktuelle Theorie und rinascimentales Selbstverständnis*, Stuttgart: Steiner, 2004, 67–96, hier: 69–71.

der Pädagogik des Jesuitenkollegs sind bewiesen; die imaginative Ausgestaltung einer Alternative obliegt den Lesenden. Insofern kann *Mirando a Loyola* zum Nachdenken über Erziehungsformen anregen und verfolgt demnach ein dezidiert pädagogisches Interesse.

Die Auffassung, dass Erziehung über Kontrolle, Disziplin und Strafe funktioniert, mag zwar um 1850 weitreichend etabliert sein; je näher jedoch die Jahrhundertwende rückt, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass gerade körperliche und psychische Strafen, ferner aber auch Belohnungen kritisch gesehen und alternative Methoden empfohlen werden.<sup>635</sup> Diese Wahrscheinlichkeit wächst zusätzlich, je mehr man sich dem Einflussbereich freier Schulen nähert, je weiter man sich vom klerikalen und staatlichen Schulwesen entfernt, je link(sextrem)er sich die schreibenden Personen positionieren und je näher sie humanistischen Ideen stehen. In der öffentlichen Meinung herrscht ein relativ breiter Konsens darüber, dass Jesuitenkollegs diejenigen Institutionen seien, die das Kontroll-, Disziplin- und Strafprinzip in Reinform inkarnierten. Die Kritik dieser Einrichtungen stellt um 1900 einen diskursiven Knoten dar, der eine solche Einigkeit bei unterschiedlichsten gesellschaftlichen Gruppierungen erzeugt, dass sich sogar ein literarisches Modell dazu herausbildet. Die Anti-Jesuitenkollegromane lassen in der Vehemenz ihrer kritischen Positionierungen nicht nur darauf schließen, dass im Zuge des Säkularisierungsprozesses ein Machtkampf um die Hegemonie im schulischen Feld stattfindet, sondern auch darauf, dass die Jesuiten um 1900 als Sündenböcke fungieren, mittels derer ein als vormodern empfundenes Gesellschaftsbild ausgetrieben werden soll. Das rege Nachdenken über Erziehungsalternativen rückt einerseits Kinder und ihre Bedürfnisse stärker ins Zentrum, es ist andererseits aber ebenfalls ein Indiz dafür, dass sich auch die Erwachsenen, die sich damit beschäftigen, immer weniger in der Rolle gewaltsam disziplinierter Untertanen halten lassen. Insofern lässt sich die Kritik an Kontrolle, Disziplinierung und Strafe in der Schule in vielen Fällen als Absage an die absolute Monarchie und der für sie üblichen Machtkonzentration in den Händen einer Person oder sogar als

---

635 Die Präsenz dieser kritischen Haltungen in den pädagogischen Ratgebern lässt freilich keine zweifelsfreien Rückschlüsse auf die faktische Behandlung der Kinder in den Klassenzimmern zu.

Feier ihrer definitiven Überwindung (entweder durch die konstitutionelle Monarchie oder die Republik) verstehen. Damit korrespondiert sie mit der faktischen politischen Entwicklung in Europa im 19. Jahrhundert, im Zuge derer absolutistische Systeme immer stärker in die Defensive geraten und von anderen abgelöst werden.<sup>636</sup>

### 2.2.3 Sozialkompetenz *in nuce*

Kontrolle, Disziplinierung, Strafe und Belohnung erscheinen also vor allem denjenigen Pädagog:innen übermäßig hart und entmündigend, die meinen, dass Kinder mit einem moralischen Kompass ausgestattet zur Welt kommen. Der Sinn für Moral muss dieser Auffassung nach nicht mühsam antrainiert werden, sondern es reicht aus, die Kinder beim Ausleben ihrer natürlichen Neigungen nicht zu beeinträchtigen.<sup>637</sup> In dieser Linie bekräftigt Urbano González Serrano in *Estudios psicológicos* (1892): „El educando [...] es un ser vivo, no blanda cera que recibe pasivamente el molde ó arlequín que se le quiera adaptar“.<sup>638</sup> Dass er Kinder nicht als homogene formbare Masse verbildlicht, sondern davon ausgeht, dass sie einen autonomen Wesenskern mitbrächten, der nicht manipuliert oder übergangen werden könne,<sup>639</sup> hat zweierlei Implikationen: Zum einen kann die Erziehung nur erfolgreich sein, wenn sie diesen respektiert, andernfalls werde sie, so Urbano González Serrano, zum aussichtslosen Kampf,<sup>640</sup> zum anderen

---

636 Vgl. Eckhard Jesse: „Staatsformen und politische Systeme im Vergleich“, in: Alexander Gallus/Eckhard Jesse (Hrsg.): *Staatsformen von der Antike bis zur Gegenwart*, Köln: Böhlau, 2007, 329–370, hier: 333.

637 Vgl. Annika Blichmann: *Schulreform und Reformschule in Frankreich. Die École élémentaire Vitruve im Horizont der Geschichte*, Jena: Paideia, 2008, 50.

638 Urbano González Serrano: *Estudios psicológicos*, Madrid: Sáenz de Jubera, 1892, 163.

639 Diese Idee eines Wesenskerns, der der Sozialisierung vorausgeht, ist an eine anti-deterministische Haltung gekoppelt (→ 4.4), denn dieser erlaubt dem Individuum, spontan und autonom auf die Milieueinflüsse zu reagieren und sich ihnen dadurch zu entziehen (vgl. Wolfgang Matzat: „Natur und Gesellschaft bei Clarín und Galdós. Zum diskursgeschichtlichen Ort des spanischen Realismus/Naturalismus“, in: Dies. (Hrsg.): *Peripherie und Dialogizität. Untersuchungen zum realistisch-naturalistischen Roman in Spanien*, Tübingen: Narr, 1995, 13–46, hier: 18).

640 Vgl. Urbano González Serrano: *Estudios psicológicos*, Madrid: Sáenz de Jubera, 1892, 164.

erscheinen Kinder nicht als Objekte der edukativen Einwirkung, sondern avancieren gleichsam zu Interaktionspartner:innen.

Eine Herausforderung für diese Haltung stellt freilich die Frage dar, warum Kinder oder auch Erwachsene im Alltag wiederholt moralisch fragwürdiges Verhalten an den Tag legen, wenn sie doch bereits mit einem Sinn für die Gemeinschaft geboren seien. Dafür liefern gerade politisch linksradikale Pädagog:innen eine systemische Erklärung: Wenn in den heutigen Gesellschaften charakterliche Perversität vorkäme, formuliert etwa der Sozialist, Anarchist und Fourierist Victor Considerant<sup>641</sup> in *Théorie de l'éducation naturelle et attrayante* (1844), so liege das nicht an der Unangepasstheit der verhaltensauffälligen Personen, sondern daran, dass die Erziehung deren Natur widerspreche:

Mauvais naturel! Mauvais caractères!... Comment, messeigneurs! Ces naturels sont mauvais, ces caractères sont pervers, ces enfants sont des créatures mal faites, parce que leurs estomacs et leurs intelligences ne peuvent pas digérer la nourriture que vous y fourrez de force! Ils sont pervers, parce qu'ils renvoient et rendent tout cela! Parce qu'ils souffrent des poissons que vous les contraignez à prendre!<sup>642</sup>

Die Metaphern des Mästens und der Giftgabe legen nahe, dass verhaltensauffällige Kinder die konflikthafte Reibung ihrer an sich ‚guten‘ Persönlichkeit mit ihrer schädlichen Umwelt zum Ausdruck bringen. Die Kinder sind anders als im ‚Schlechtigkeitsnarrativ‘ nicht objektiviert. Zwar sind sie als Opfer der Einwirkungen ihrer Erzieher:innen dargestellt, sie reagieren jedoch auf diese und setzen damit Impulse, zu denen die Erwachsenen ihrerseits Stellung nehmen müssen. An den Platz der Auffassung der Erziehung als Kampf gegen das ‚Böse‘ tritt folglich eine Wechselbeziehung, in der auch die Kinder eine gewisse Handlungsmacht besitzen, ihren Eltern und Lehrpersonen (sprachlich oder außersprachlich) Feedback zu kommunizieren und, wird

---

641 Jonathan Beecher bezeichnet Considerant als romantischen – soll heißen: prämarxistischen, unumschränkt utopischen – Sozialisten (vgl. Jonathan Beecher: *Victor Considerant and the Rise and Fall of French Romantic Socialism*, Berkeley: University of California Press, 2001, 5–8).

642 Victor Considérant: *Théorie de l'éducation naturelle et attrayante*, Paris: Librairie de l'école sociétaire, 1844, 15.

ihren Bedürfnissen nicht Rechnung getragen, widerständig oder protestierend aufzutreten.

Doch nicht nur der Akt der Erziehung wird neu gedacht, auch ihre Funktion, so lässt sich aus dem Considerant-Zitat ableiten, wandelt sich: Welche Behandlung die jungen Menschen erfahren, ist nicht deshalb entscheidend, weil diese davon ausgehend kalkulieren, welche Verhaltensweisen erwünscht und mithin für sie lohnenswert sind, sondern, weil sie diese Behandlung verinnerlichen und reproduzieren.<sup>643</sup> Wenn die kindliche Amoral Ausdruck der Amoral des Umfelds und insofern stets auf dieses bezogen ist, dann gilt im Umkehrschluss, dass Kinder nur dann moralische Festigkeit erlangen, wenn sie selbst keine – wie auch immer geartete – Verletzung erfahren. Von hier aus führt ein direkter Weg zur Idee naturgegebener Menschenrechte für Kinder, deren öffentliche Formulierung in Europa just in den Zeitraum um 1900 fällt.<sup>644</sup> Für Considerant liegt die Konsequenz dessen auf der Hand: Die Erziehung müsse es unterlassen, Kinder an die Gesellschaft anzupassen und sich stattdessen an diesen orientieren, so dass er mit von Anaphern getragener Emphatik formuliert:

L'Enfant ne sera pas désobéissant quand on ne lui commandera rien [...]. L'Enfant n'étant pas paresseux pour s'amuser, il travaillera quand vous aurez su rendre pour lui le travail amusant [...]. L'Enfant ne sera pas destructeur quand il sera occupé, ardemment passionné pour l'industrie.<sup>645</sup>

---

643 Deshalb fordert Considerant, die Kinder möglichst wenig dem Einfluss der Familie auszusetzen, sondern ihre Erziehung stattdessen so früh wie möglich der Verantwortung der Gemeinschaft zu übertragen (vgl. Nathalie Brémand: *Les socialismes et l'enfance. Expérimentation et utopie (1830–1870)*, Rennes: Presses universitaires, 2008, 23).

644 Martina Winkler beschreibt die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts als Zeitraum, in dem verstärkt über den rechtlichen Status von Kindern reflektiert wird (vgl. Martina Winkler: „Kindheit als Konzept aus historischer Perspektive“, in: Johannes Drerup/Gottfried Schweiger (Hrsg.): *Handbuch Philosophie der Kindheit*, Berlin: Metzler, 2019, 9–17, hier: 13). 1912 wird in der Schweiz die *office international de protection de l'enfance* gegründet, der die Kinderrechte auf transnationaler Ebene institutionalisiert (vgl. Hugh Cunningham: *Children and Childhood in Western Society Since 1500*, London: Routledge, 2021, 131).

645 Victor Considérant: *Théorie de l'éducation naturelle et attrayante*, Paris: Librairie de l'école sociétaire, 1844, 94–95.

Die Passage zeigt die Erwartung des Erwachsenen und das Verhalten des Kinds nicht als Dualismus, sondern stellt die Motivation als vermittelndes Scharnier zwischen beide. Diese Triangulierung bewirkt, dass die Verantwortung für die gelingende Erziehung am pädagogischen Geschick des ersteren und eben nicht an der Gehorsamsbereitschaft des zweiten hängt. Überdies unterstreicht sie, dass das soziale Verhalten und Lernen von den Schüler:innen ausgeht und dementsprechend nur mit deren Lernbereitschaft erreicht werden kann. Es wird also die Existenz und Relevanz der Psyche als handlungsleitende Instanz neben Instinkt und Vernunft auf den Plan gerufen.

Ähnlich klingt es in „Le plan positiviste de l’enseignement intégral“ (1869) des Anarchisten Paul Robin, der ab 1880 in Cempuis ein Waisenhaus leitet:<sup>646</sup> „Il faut que l’organisation sociale se modifie de telle sorte qu’il puisse être heureux là où il est.“<sup>647</sup> Harmonie, Spaß, Neugier und Glück treten an die Stelle von Befehlen, Zwang und Langeweile. Das Augenmerk der Erziehung richtet sich nicht mehr (primär) auf die Integration der Schüler:innen in das soziale Ganze, sondern auf die Aufrechterhaltung der Lernmotivation.

Das bedeutet freilich nicht, dass die Sozialisierung kein Bildungsziel mehr wäre und sich die Kinder individualistisch, im Sinne von egoistisch, ausleben könnten. Vielmehr soll durch das Respektieren der Charaktere die Realisierung eines für die Menschheit von der ‚Natur‘ vorgesehenen, also jenseits der Erziehung wirksamen Plans garantiert werden. Dies wird deutlich, wenn Considerant affirmiert: „Quand le soleil, au printemps, réchauffe l’atmosphère et féconde la terre, il ne commande pas aux violettes de pousser des roses, aux jasmins de fleurir des renoncules; il anime toute plante dans son espèce, il vivifie tout germe dans son titre de vie“.<sup>648</sup> Die vegetale Metaphorik betont zwar die Vielfalt der Kinder; welcher Blumenart man zugehört, ist jedoch dennoch nicht wählbar. Dementsprechend engagiert sich die Lehrper-

---

646 Vgl. Nathalie Brémand: Cempuis. Une expérience d’éducation libertaire à l’époque de Jules Ferry, Paris: Monde Libertaire, 1992, 53.

647 Paul Robin: „Le plan positiviste de l’enseignement intégral“, in: Jean Houssaye (Hrsg.): *Quinze pédagogues. Idées principales et textes choisis*, Paris: Fabert, 2013, 189–196, hier: 191.

648 Victor Considérant: *Théorie de l’éducation naturelle et attrayante*, Paris: Librairie de l’école sociétaire, 1844, 62.

son nicht dafür, dass sich die Kinder nach ihrem eigenen Dafürhalten ausleben können, sondern sie verhilft durch ihr Gießen und Pflegen kosmischen Kräften zur Realität, die für gesellschaftliche Ordnung sorgen. So gesehen bleibt in diesem Erziehungskonzept, auch wenn *ex negativo* die etablierten schulischen Autoritäten in Zweifel gezogen werden, idealistischerweise die ‚Natur‘ als unhinterfragte und bestimmende transzendente Größe bestehen.

Diese veränderten Prämissen erfordern freilich auch andere pädagogische Methoden. Es lässt sich innerhalb des ‚Guteitsnarrativs‘ eine Tendenz ausmachen, Selbstbestimmung und Sanftheit an die Stelle von Kontrolle und Gewalt zu setzen. Eine frühe Manifestation dessen liefert der liberale Napoleon-Gegner Marc-Antoine Jullien<sup>649</sup> in *Exposé de la méthode d'éducation de Pestalozzi* (1842), einem Bericht über die Reformgrundschule Yverdon in der Schweiz:<sup>650</sup>

Les enfants se trouvent contents et heureux, parce qu'ils ont dans leurs instituteurs et dans leurs condisciples des amis véritables qui les traitent avec douceur, complaisance et affection, et parce que leur vie entière est en actions et en exercices qui ne laissent aucune place au chagrin ni à l'ennui. On cherche à les rendre sains de corps, de cœur et d'esprit.<sup>651</sup>

Der Unterricht wirkt in dieser Passage konsequent auf den kindlichen Lustgewinn (*contents, heureux, sains*) ausgerichtet und nicht auf ein in der Zukunft situiertes Lern- und Sozialisationsziel. Die Qualität der Beziehung zu den Lehrpersonen gehorcht ebenfalls dieser hedonistischen Logik, wird doch auf angenehme Kontakte (*douceur, complaisance et affection*) gesetzt. Diese Psychologisierung bedeutet eine

---

649 Vgl. Charl C. Wolhuter: „The Philanthropic Mission of Comparative and International Education Bequeathed by Jullien. Continuing Capstone on the Field“, in: Compare. A Journal of Comparative and International Education 47.3 (Mai 2017), 303–316, hier: 304.

650 Jullien besichtigt diese Schule für zwei Monate, hospitiert und interviewt Pestalozzi und ist am Ende so beeindruckt, dass er seine beiden Kinder, obwohl diese kein Deutsch sprechen, dort inskribiert (vgl. Robert R. Palmer: From Jacobin to Liberal. Marc-Antoine Jullien, 1775–1848, Princeton: University Press, 1994, 162).

651 Marc-Antoine Jullien: *Exposé de la méthode d'éducation de Pestalozzi telle qu'elle a été suivie et pratiquée sous sa direction pendant dix années (de 1806 à 1816)* dans l'Institut d'Yverdon, en Suisse, Paris: Hachette, 1842, 150.

Festlegung auf ein universalmenschliches Glückstreben, das mit einer Einebnung schulischer Hierarchien einhergeht, weil Lehrende und Mitschüler:innen, nachdem die binäre und wertmäßig besetzte Opposition von Körper und Geist durch das Dritte der Psyche aufgebrochen ist, als Befreundete erscheinen und überdies auch syntaktisch gleichgeordnet sind.

In ähnlicher Weise proklamiert Sébastien Faure in *Propos d'éducateur* (1933) ein Jahrhundert später, man solle einem Kind stets mild und nachsichtig begegnen, ihm seine Erfahrung zur Verfügung stellen, beratend zur Seite stehen und gegebenenfalls Verhaltensalternativen aufzeigen. Es sei fundamental, „s'il tombe de le relever, s'il se décourage de le réconforter, s'il pleure de le consoler“.<sup>652</sup> Die Lehrkraft ist in dieser Äußerung dazu da, die kindlichen Unzulänglichkeiten emotional aufzufangen, wobei die Wiederholungsstrukturen auf die Geduld anspielen, die dies erfordert. Aber auch die Relationalität des Unterrichts ist damit herausgestrichen, scheinen Lehrperson und Schüler:innen doch unmittelbar aufeinander bezogen. Noch deutlicher macht dies folgender Ausschnitt:

Si vous ne voulez pas que vos enfants vous mentent, ne les trompez jamais; si vous ne voulez pas qu'ils se battent entre eux, ne les frappez jamais; si vous ne voulez pas qu'ils vous parlent grossièrement, ne les insultez jamais. Si vous voulez qu'ils aient confiance en vous, prouvez que vous avez confiance en eux. Si vous voulez qu'ils vous écoutent, parlez-leur comme à des êtres capables de vous comprendre; si vous voulez qu'ils vous aiment, ne leur marchandez pas votre affection; si vous voulez qu'ils soient caressants et expansifs avec vous, ne leur ménagez ni vos baisers ni vos caresses.<sup>653</sup>

Die parallelistisch geführten Konditionalsätze unterstreichen, wie sehr Erwachsene und Kinder in der Erziehung aufeinander bezogen sind, einander echoartig antworten und in weiterer Folge voneinander abhängen. Diese Gegenseitigkeit erzeugt eine Gleichwertigkeit, die Hierarchien einebnet, und verleiht dem Unterricht damit eine quasi-demokratische Struktur.

---

652 Sébastien Faure: *Propos d'éducateur*. Modeste traité d'éducation physique, intellectuelle et morale, Paris: Bidault, 1933, 51.

653 Sébastien Faure: *Propos d'éducateur*. Modeste traité d'éducation physique, intellectuelle et morale, Paris: Bidault, 1933, 63.

Eine ähnliche Stoßrichtung besitzen Proklamierungen einer ‚Pädagogik der Liebe‘, die sich in Frankreich und Spanien um 1900 häufen. „Amor, mucho amor, que el niño necesita para formar su corazón y su alma“,<sup>654</sup> heißt es pathosreich in „Estudio pedagógico“ (1893) der als innovativ geltenden Lehrerin, Kindergärtnerin und Schulinspektorin Matilde García del Real,<sup>655</sup> Paul Robin konstatiert in „Les moyens et les espoirs“ (1872) über die Lehrtätigkeit: „[E]lle ne peut être bien remplie qu’avec passion et amour“<sup>656</sup> und Urbano González Serrano erhebt in *Psicología del amor* die Liebe zur Grundlage der intellektuellen und moralischen Entwicklung des Einzelnen sowie des gesamtgesellschaftlichen Fortschritts.<sup>657</sup> Die Liebe fungiert in diesen Beispielen nicht nur als Vehikel der radikalen Abgrenzung von der kontrollierenden, disziplinatorischen und strafenden Erziehung, sondern unterstützt auch die Transzendierung des Machtgefälles im Klassenzimmer.

Dabei ist die Forderung nach Liebe in der Schule unterschiedlich nuanciert: Antonio de Bordons Guillot meint damit in „Hombres y animales“ (1893), dass die Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler:in der einer Mutter zu ihrem Kind gleichen solle, wobei – patriarchalerweise – eine als mütterlich wahrgenommene Milde und emotionale Zugewandtheit den Kontrapunkt zur väterlich-autoritären Strenge der traditionellen Einrichtungen bildet.<sup>658</sup> Die Hierarchie zwischen Erwachsenem und Kind bleibt in diesem Bild aufrecht; überdies deutet die Qualität der Zuschreibungen, die sich indirekt auf das Kontroll-, Disziplinierungs- und Strafprinzip bezieht, darauf hin, dass das primäre

---

654 Matilde García del Real: „Estudio pedagógico“, in: La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana (Oktober 1893), 241–252, hier: 251.

655 Vgl. Teresa Marín Eced: Innovadores de la educación en España. Becarios de la junta para ampliación de estudios, Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha, 1991, 124.

656 Paul Robin: „Les moyens et les espoirs. Sur l’enseignement intégral“, in: Jean Houssaye (Hrsg.): Quinze pédagogues. Idées principales et textes choisis, Paris: Fabert, 2013, 197–204, hier: 198.

657 Vgl. Urbano González Serrano: *Psicología del amor*, Madrid: El progreso, 1888, 216.

658 Vgl. Antonio de Bordons Guillot: „Hombres y animales. La educación“, in: La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana (Juli 1893), 53–55, hier: 53.

Ziel der Äußerung im Erringen oder Behaupten einer Machtposition im schulischen Feld liegt. Urbano González Serrano fasst den liebenden Kontakt als Freundschaft: „La educación requiere la amistad, corriente simpática que hace fructificar la semilla sembrada por el pedagogo en el campo laborable del educando“.<sup>659</sup> Diese Konzeptualisierung vermeidet zwar die Reproduktion der Genderstereotype, die der Mutterliebe-Idee inhärent ist, und ebnet auch die adultistische Dimension ein, dies erreicht sie allerdings über eine Feier der Männlichkeit, wird sich hier doch auf eine Art aristotelisches Freundschaftskonzept bezogen, das sich als gegenseitige Perfektionierung zweier tugendhafter männlicher Individuen versteht.<sup>660</sup> Am kompromisslosesten wird mit sozialen Markierungen im anarchistischen Kontext umgegangen: Wenn Sébastien Faure behauptet, „mon garçon et moi, nous cirons les chaussures ensemble, nous faisons le ménage ensemble, nous faisons la vaisselle ensemble, nous sortons ensemble... nous sommes deux copains!“<sup>661</sup> und wenn Paul Robin in „Plan positiviste de l'enseignement intégral“ (1869) bemerkt, der Lehrperson komme nicht nur die Aufgabe zu, „de veiller sur lui inlassablement, pour l'aider à naître à la vie consciente, à se développer, à se fortifier, à s'entraîner vers les sentiments élevés et les pratiques saines et vivifiantes [...]. L'enfant lui est confié, a droit à ses soins, à son affection autant que s'il était son propre enfant“,<sup>662</sup> so sind die patrarichalen Zuschreibungen verwischt, da sowohl die häusliche wie auch die außerhäusliche Wirkungssphäre, sowohl die geistige Förderung als auch *care*-Aufgaben von der Lehrkraft bespielt werden. Insgesamt zielt das Operieren mit Liebe im Erziehungsdiskurs darauf ab, die Beziehung zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen emotionaler und unhierarchischer zu gestalten. Dies

---

659 Urbano González Serrano: *Estudios psicológicos*, Madrid: Sáenz de Jubera, 1892, 167.

660 Zur männlichen Konnotation der Tugendfreundschaft vgl. Andreas Schinkel: *Freundschaft. Von der gemeinsamen Selbstverwirklichung zum Beziehungsmanagement. Die Verwandlungen einer sozialen Ordnung*, Freiburg: Alber, 2003, 223.

661 Sébastien Faure: „L'enfant“, in: Ders.: *Écrits pédagogiques de Sébastien Faure*, Paris: Éditions du monde libertaire, 1992, 109.

662 Paul Robin: „Le plan positiviste de l'enseignement intégral“, in: Jean Houssaye (Hrsg.): *Quinze pédagogues. Idées principales et textes choisis*, Paris: Fabert, 2013, 189–196, hier: 197.

geschieht über die Betonung der psychischen Ebene beim Unterrichten sowie über die Akzentuierung der Gegenseitigkeit und damit der wechselseitigen Abhängigkeit.<sup>663</sup>

Auch im Bereich der Fiktionen findet sich im Untersuchungszeitraum – sowohl in der Kinder- als auch in der Erwachsenenliteratur – die Idee der Erziehung mittels Liebe relativ häufig. Ein narrativer Text, der diese inszeniert, ist Sophie de Ségurs letzter Titel der Kinderbuchreihe *Sophie, Après la pluie le beau temps* (1871). Protagonistin ist Geneviève, die als Waisenkind bei ihrem Onkel aufwächst. Ihr gleichaltriger Cousin Georges, ein kaltblütiger, verlogener Charakter mit Hang zum Sadismus, verleitet das an sich sehr folgsame Mädchen wiederholt zu gefährlichen Abenteuern, bei denen dieses in einen Graben fällt, von einem Fuchs angegriffen wird oder seine Kleider an einem Dornenbusch zerreißt, wofür es vom Onkel anschließend zu Georges Freude in aller Strenge zur Rechenschaft gezogen wird.<sup>664</sup> Als Georges älter ist, schickt ihn sein Vater auf das Jesuitenkolleg, was allerdings ohne Auswirkungen auf sein moralisches Gespür bleibt, im Gegenteil: Sobald er Ferien hat, drangsaliert er Geneviève aufs Neue und führt sie vor, zerstört ihre Spielsachen und quält von ihr geliebte Personen – Angriffe, die diese stets mit stoischem Altruismus pariert: Sie nimmt die Schuld

---

663 Diese Betonung der Wichtigkeit des Konzepts ‚Liebe‘ findet sich bisweilen auch bei Autoren, die für eine rigorose Disziplinierung der Schüler:innen eintreten. Hier ist die Liebe der Kinder zur Lehrkraft allerdings Mittel zum Zweck, diese zu einem bestimmten Verhalten zu bringen. Dementsprechend formuliert etwa Michel Charbeonneau: „Tout repose en éducation sur l’affection que les enfants portent au maître [...] que peut-on refuser à ceux qu’on aime réellement?“ (vgl. Michel Charbeonneau: *Cours théorique et pratique de pédagogie*, Paris: Ch. Delagrave et C<sup>ie</sup>, 1881, 27). Die mangelnde Authentizität einer solchen manipulativen Liebe wird jedoch nicht selten kritisiert. So affirmiert etwa der englische Philosoph und Soziologe Herbert Spencer, es reiche nicht, dem Nachwuchs zu versichern, man sei sein Freund, wenn das Verhalten dem nicht entspreche (vgl. Herbert Spencer: *Education. Intellectual, Moral and Physical*, New York: A.L. Burt Company, 1868, 208).

664 Damit ist Sophie ein typisches Beispiel für eine kindliche Protagonistin des 19. Jahrhunderts, die von den Erwachsenen im Stich gelassen und auf sich selbst gestellt ist und dadurch einen kompassiven Lektüremodus begünstigt (vgl. Penny Brown: „New Heroes (and Villains) for Old? Conflict in Nineteenth-Century French Children Literature“, in: *Bulletin of the John Rylands University* 84.3 (September 2002), 141–159, hier: 144).

für seine Verfehlungen auf sich und verzeiht sie ihm jedes Mal.<sup>665</sup> Am Ende des Romans, als Georges bereits erwachsen ist, sieht sogar sein Vater ein, wie abgründig sein Wesen ist, da er ihn bestiehlt und erpresst, ihm Geneviève als Ehefrau zu überlassen. Diese darf zu guter Letzt den treusorgenden Cousin Jacques heiraten, während Georges mit dem Geld des Vaters von Dannen zieht.

Auf den ersten Blick ist man geneigt, diesen Text als Manifestation des ‚Schlechtigkeitsnarrativs‘ zu lesen, zumal mit Georges eine durchwegs amoralische Figur in Szene gesetzt ist, deren Verfehlungen durch eine heterodiegetische Stimme nullfokalisiert, d.h. schonungslos, offengelegt werden. Allerdings wird an diesem kein Exempel statuiert, er bleibt statisch, treibt als Kind wie als Erwachsener gleichermaßen sein Unwesen, wobei ihn Strafen des Vaters und der Lehrer im Jesuitenkolleg unbeeindruckt lassen.<sup>666</sup> Dadurch kommt gerade nicht die Effektivität der disziplinbasierten Erziehung, sondern ihr Scheitern zum Ausdruck. Trotz dieser kritischen Anlage deutet sich subtil eine mögliche Alternative an: Gerade weil Geneviève immer wieder Partei für Georges ergreift, ihn in Schutz nimmt und Erklärungen für sein gewissenloses Verhalten findet, ist dieser nicht als absolut Anderer konstruiert, den die Lesenden uneingeschränkt verachten könnten. Er ist nicht verteuflbar, ohne dass man den Engel Geneviève mit in die Hölle risse.

Desweiteren sticht die binäre Konstruktion der Geschlechterrollen ins Auge. Die Männer entsprechen allesamt dem autoritären Typus, indem sie strafend und gewaltvoll auftreten und in positiver oder negativer Weise auf das Prinzip ‚Gehorsam‘ bezogen sind. Geneviève, die nahezu einzige weibliche Person des Romans, hingegen ist aufopferungsbereit, liebevoll und zugewandt und besitzt damit all diejenigen Eigenschaften, die Georges fehlen. Doch ihr Einfluss allein reicht nicht

---

665 Indem Geneviève ihre Opferrolle so souverän annimmt, bewahrt sie sich eine gewisse Handlungsfreiheit und bringt damit eine bürgerlich-liberale Lebenshaltung zum Ausdruck (vgl. Isabelle Jan: „Children’s Literature and Bourgeois Society in France Since 1860“, in: *Yale French Studies* 43 (1969), 57–72, hier: 62).

666 Dass Georges in der Schule umfassenden Strafen ausgesetzt ist, die fast bis zur Suspendierung reichen, wird mehrfach angedeutet (vgl. Comtesse de Ségur: *Après la pluie le beau temps*, Paris: Hachette, 1871, 146).

aus, um den Mangel an ‚Weiblichkeit‘ im Text zu kompensieren.<sup>667</sup> Was Georges zur positiven Entwicklung fehlt, ist die viele Jahre zuvor verstorbene liebende Mutter. Insofern ist *Après la pluie le beau temps* als Plädoyer für mehr Milde in der häuslichen und schulischen Erziehung lesbar. Darin lässt sich nicht zuletzt auch der frühfeministische Versuch der Konstruktion eines positiven Frauenbilds in Abgrenzung vom männlichen Stereotyp erkennen,<sup>668</sup> besitzt Geneviève doch Qualitäten, die zur Aufrechterhaltung des familiären und gesellschaftlichen Gleichgewichts unabdinglich sind. Auch wenn der Roman die Frage nach der richtigen Erziehung nicht vordergründig behandelt, deutet sich in ihm *ex negativo* ein Wandel der Vorstellung von der Strukturierung des sozialen Miteinanders an. Kontrolle, Disziplin und Strafe haben an Einfluss verloren, sie erreichen die Bürger:innen nicht mehr, führen höchstens in die Verrohung. Das Fehlen einer tragbaren, horizontaleren und auf Gegenseitigkeit und Beteiligung basierenden Alternative verweist implizit auf eine Gesellschaft, die weiß, dass die absolute Monarchie keine Option mehr ist, sich in der Ausgestaltung der Alternative allerdings unsicher ist.

Ein etwas anders gelagertes Plädoyer für eine Pädagogik der Liebe liefert Miguel de Unamunos „El maestro de Carresqueda“. Es handelt sich dabei um ein in enkomiastischem Ton verfasstes Portrait eines idealen Dorfschullehrers, der im Umgang mit seinen Schülern niemals auf Strafen rekurriert, sondern sie vielmehr stets mild und geduldig behandelt in der Annahme, dass sie es irgendwann gleichtun werden. Sein erklärtes Ziel ist es, die Kinder emotional zu erreichen, was sich nicht zuletzt in der affektiven Aufladung seiner direkten Reden niederschlägt. Er rät: „Discurrid con el corazón“ oder „obedece al corazón“,

---

667 Mlle Primerose, eine Bekannte des Vaters erkennt zweifelsfrei, dass es Georges an Mutterliebe mangelt. Als der Vater ihn ins Internat schickt, kommentiert sie Geneviève gegenüber in direkter Rede: „Cet homme n’a pas plus de cœur qu’un tigre; il chasse son fils avec une insouciance, une gaieté. C’est incroyable!“ (Comtesse de Ségur: *Après la pluie le beau temps*, Paris: Hachette, 1871, 49). Diese explizite Negativbewertung bleibt allerdings von der Männerwelt ungehört.

668 Diese unumschränkte Positivkonstruktion der Protagonistin als liebendes Zentrum der Familie hat den Roman bei den Frühfeministinnen beliebt gemacht (vgl. Sophie Heywood: *The Comtesse de Ségur. Catholicism, Children’s Literature, and the Culture Wars in Nineteenth Century France*, Edinburgh: Dissertationsschrift, 2008, 298).

er erzählt zahlreiche „parábolas del corazón“ und nimmt einen neuen Schüler mit den Worten: „Yo te haré hombre. Déjate querer“ in der Klasse auf.<sup>669</sup> Er begegnet den Kindern als Freund und Mentor,<sup>670</sup> führt in aller Intimität mit ihnen Dialoge auf Augenhöhe,<sup>671</sup> egal, ob diese die Unterrichtsinhalte geistig zu erfassen in der Lage sind oder nicht. Die gefühlsmäßige Verbindung hebt jeglichen Leistungsanspruch auf und verschiebt Ziel des Unterrichts von Bildung auf Bindung.

Inszenatorisch umgesetzt ist dieses ‚Liebesnarrativ‘ in Form einer autodiegetischen Erzählung, die an seinen Lieblingsschüler Ramón gerichtet ist, der mehrfach angesprochen und auch inhaltlich präsent gemacht wird. Über diese deiktischen Elemente ist eine besondere Nähe des fiktiven Lesers zur realen Leser:innenschaft modelliert, die metaleptischen Charakter haben kann. Förderhin als transgressiv erweist sich die Kombination der fiktiven Geschichte mit dem dokumentarischen Gestus – die Erzählung ist mit Daten und Referenzen auf Personen des spanischen öffentlichen Lebens gespickt, so dass die Rezeption zwischen Fakt und Fiktion oszilliert. Auch die Narration ist mithin auf das Knüpfen horizontaler Beziehungen zu den Lesenden ausgerichtet und hat insofern eine gemeinschaftsstiftende Funktion.

Vor allem in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts manifestiert sich – so lässt sich zusammenfassend sagen – im pädagogischen Bereich neben der Linie, die von der ‚Schlechtigkeit‘ ausgeht, auf Kontrolle, Disziplin und Strafe fußt und die Kinder als formbare Masse ansieht, eine, die davon ausgeht, dass diese einen schützenswerten ‚guten‘, d.h. sozialen Kern besitzen, der nicht angetastet werden kann und soll. Träger:innen dieser Haltung sind Personen, die dem Humanismus, Feminismus, Sozialismus und Anarchismus nahestehen und in dieser Hinsicht eine Transformation der bestehenden gesellschaftlichen Ver-

---

669 Miguel de Unamuno: „El maestro de Carrasqueda“, in: Ders.: *Obras Completas* (vol. 2). *Novelas*, Madrid: Escelicer, 1967, 809–812, hier: 810–812.

670 Zur Modellierung dieses Lehrers als Vaterfigur vgl. Rafael Rubio Latorre: *Educación y educador en el pensamiento de Unamuno*, Salamanca: Instituto Pontificio San Pío X, 1974, 80.

671 Zum Dialog als konstitutivem Bestandteil von Unamunos eigener Pädagogikvorstellung vgl. Sergio Ángel Varela: „La relación entre alumno y profesor desde el punto de vista de Miguel de Unamuno“, in: *Historia de la educación* 41 (2022), 305–322, hier: 312.

hältnisse im Sinn haben. Diese Formulierung der kindlichen Würde wirkt sich auf den Umgang mit den Schüler:innen aus: Der Hauptfokus liegt nicht mehr darauf, sie in ein präzedent fixiertes Gesellschaftssystem einzupassen, sondern vielmehr darauf, die Realisierung ihrer genuin solidarischen Natur und des für sie vorgesehenen (kollektiven oder individuellen) Plans nicht zu beeinträchtigen. Die Erziehung ist nicht als unidirektionale Einwirkung verstanden, sondern als bilaterale Interaktion, bei der die Kinder im Minimalfall die Möglichkeit haben, Widerstand und Protest kundzutun, im Maximalfall, sich auf Augenhöhe mit einer sanftmütigen Lehrperson auszutauschen.

In dieser Anlage scheint das Verhältnis zwischen Lehrenden und Schüler:innen keine Hierarchie zu implizieren, da die Souveränität gleichwertig verteilt scheint<sup>672</sup> und sich die beiden Seiten unablässig gegenseitig im Blick behalten.<sup>673</sup> In ihrer simultanen Bezugnahme nicht auf gemeinsame Werte, sondern auf eine gemeinsame Interaktion, zu der sie sich immer wieder neu situieren und über die sie sich beständig abstimmen, wirken sie eher demokratisch organisiert. Zeitgleich mit zivilgesellschaftlichen Strukturen, die eine partielle der Emanzipation des öffentlichen Raums vom Staat bedeuten,<sup>674</sup> bildet sich folglich eine schulische Praxis heraus, die zwischen Individuum und Gemeinschaft vermittelt. Ein gelungenes soziales Miteinander im Klassenzimmer ist entweder durch eine transzendental gerechtfertigte soziale Natur des Menschen möglich, die in ihrer Konzeption an Émile Rousseaus *volonté générale* erinnern mag,<sup>675</sup> oder es ergibt sich daraus, dass sich

---

672 Vgl. Matthias Mahlmann: „Gründungsmythos und Autonomie – Aspekte der Souveränität“, in: Tine Stein/Hubertus Buchstein/Claus Offe (Hrsg.): *Souveränität, Recht, Moral. Die Grundlagen politischer Gemeinschaft*, Frankfurt: Campus, 2007, 270–279, hier: 271.

673 Zur systemstabilisierenden Funktion zivilgesellschaftlicher Öffentlichkeit vgl. Blanka Bellak: „Zivilgesellschaft“, in: Gertraud Diendorfer/Blanka Bellak/Anton Pelinka/Werner Wintersteiner (Hrsg.): *Friedensforschung, Konfliktforschung, Demokratieforschung. Ein Handbuch*, Köln: Böhlau, 2016, 369–376, hier: 371.

674 Vgl. Philippe Bourdieu: *Citoyenneté, démocratie, république (1789–1899)*, Paris: Belin, 2014, 218–220.

675 Die *volonté générale* ist eine Meinung, die sämtliche Gesellschaftsmitglieder teilen, ohne dass sie dazu gezwungen würden. Das Konzept macht deutlich, dass Rousseaus Demokratieauffassung keine Teilgesellschaften vorsieht, sondern dem Wir den

der Fokus des Unterrichts von den Inhalten auf die Bindungsherstellung verschiebt. Soziale Kohäsion wird damit von der Homogenität der Realitätsvorstellung unabhängig, denn Pädagogik erweist sich als Wissenschaft der Bindungsherstellung, als das Medium, das gleichzeitig seine Botschaft ist. Es braucht mithin keine menschliche Inkarnation oder Repräsentation von Autorität mehr, auf die Bezug genommen werden könnte, da das Miteinander selbst transzendentalen Charakter erhält. Die strafende Lehrperson kann aus diesem Arrangement ebenso wie der (monarchische oder kaiserliche) Herrscher in einem demokratischen Setting verschwinden.

### **2.3 Kontextualisierendes Fazit**

In Debatten um die Erziehung in Frankreich und Spanien des 19. Jahrhunderts erweist sich die Konzeptualisierung der Kinder als determinierender Faktor. Manche gehen davon aus, dass diese als wilde, d.h. instinkt- und sündhafte, Mängelwesen zur Welt kommen und sehen das Ziel des schulischen Unterrichts in Zivilisierung und Moralisierung, die der kindlichen Gegenwehr gewaltsam abgerungen werden müssen. Die Lehrkraft soll die Schüler:innen möglichst jederzeit unter Kontrolle haben, sie über jederzeitige Beschäftigung disziplinieren und unerwünschtes Verhalten mittels Strafen auslöschen. Im Idealfall begegnen sich im Klassenzimmer also eine heroisierte Lehrperson mit natürlicher Autorität und auf Gehorsam und Unterwerfung reduzierte Kinder. Diese Haltung findet sich besonders ausgeprägt im Kontext klerikaler Schulen oder im Kontext des Religionsunterrichts, sie ist aber auch an staatlichen Schulen in Frankreich wie in Spanien weit verbreitet.

Nichtsdestotrotz prägen sich vor allem gegen Ende des 19. Jahrhunderts pädagogische Alternativen aus, die konträr zu dieser Erziehungsidee verlaufen und sich dezidiert von ihr abgrenzen. Die Auffassung, dass Kinder von Natur aus moralisch seien und in sich einen unberührbaren Wesenskern trügen, dient hierbei der Legitimation des Gedankens, dass von ihnen keine pauschale Gefahr der gesellschaftlichen Zersetzung ausgehe, sondern dass umgekehrt dieser Sakralität ein

---

Vorrang gibt (Manfred G. Schmidt: *Demokratietheorien. Eine Einführung*, Wiesbaden: VS, 2019, 74).

Anspruch auf Schutz und gewaltfreier Behandlung erwachse. Dieser Meinung nach besteht die Erziehung in der Bestärkung der natürlichen Anlagen und im Generieren positiver Sozialerfahrungen sowie in der gleichberechtigten Interaktion zwischen Lehrkraft und Kindern, die von Geduld, Vertrauen und Liebe geprägt ist und einen mütterlichen, freundschaftlichen oder mentoralen Charakter besitzt. In ihrem Fokus auf die Motivation und die angenehmen Emotionen liegt dieser Erziehungsform, die sich besonders in sozialistisch-anarchistischen Milieus, aber auch in bürgerlich-liberalen Kreisen ausprägt, ein hedonistisches Prinzip zugrunde.

Die beschriebenen Erziehungsformen haben ihre Entsprechung in unterschiedlichen Vorstellungen staatlicher Organisation: Die erstgenannte Linie geht von der Legitimität von absoluter Herrschaft und der zentralen Relevanz von Gehorsam aus. Sie speist sich aus der Idee, dass die machthabende Person die Untertanen von der Last einer Gesellschaft im wilden Naturzustand, von der Gefahr des Kriegs aller gegen alle, wie sie der Hobbessche Kontraktualismus formuliert, befreie. Geht man aber davon aus, dass ein solcher Zustand nicht existiere, sondern dass, wie etwa Émile Rousseau dies tut, von Natur aus ein harmonisches Zusammenleben möglich sei, so hebt dies die Rechtmäßigkeit der Unterwerfung und Gewaltausübung aus und macht das Prinzip der absoluten Monarchie nahezu unvertretbar. Die zweitgenannte Linie erinnert in ihrem Postulat eines unantastbaren Wesenskerns an Formulierungen der Menschenrechte. Diese bilden die Basis dafür, zumindest die Zustimmung der Bürger:innen zu herrschaftlichen Entscheidungen einzuholen (konstitutionelle Monarchie), sie ausgewählte Entscheidungen mittreffen zu lassen (Republik) oder sie umfassend politisch einzubeziehen (direkte Demokratie). Die Tatsache, dass zwischen den beiden skizzierten Linien in pädagogischer Hinsicht zahlreiche Abstufungen und Zwischentöne existieren, auf die diese Zusammenfassung nicht im Einzelnen zurückkommen kann, mag darauf verweisen, dass auch *in puncto* idealer Staatsform um 1900 alles andere als Einigkeit herrscht. Konsens zu finden scheint allein, dass die absolute Monarchie der Vergangenheit angehört.



**(Staats-)Bürgerliche Qualitäten?  
Schüler:innen zwischen Gesellschaftlichkeit und Individualität**

Die Wertevermittlung bildet in den Debatten um den Unterricht in Frankreich und Spanien um 1900 einen Fixpunkt, denn der Schule obliegt – so die Auffassung – nebst Eltern und Kirche die Aufgabe, die Kinder moralisch zu formen.<sup>676</sup> Dass Schüler:innen nicht nur Wissen erwerben, sondern auch einen Sinn für sittliche Grundsätze bekommen sollen, findet in der konzeptuellen Scheidung von *instrucción/instruction* und *educación/éducation* ihren Ausdruck.<sup>677</sup> Diese Differenzierung ist auch eine evaluative: Von vielen – gerade von Repräsentant:innen der klerikalen und staatlichen Schulen – wird die Instruktion als stumpfes Eintrichtern von Fakten verstanden, während die Edukation eine häre Tätigkeit und die wahre Bestimmung der Lehrkraft darstellt. Dementsprechend heißt es in Ambroise Rendus *Cours de pédagogie* (1877):

---

676 Vgl. Laureano Figuerola: *Guía lejislativa é inspectiva de instrucción primaria*, Madrid: Librería europea de Hidalgo, 1844, 121; Ambroise Rendu: *Cours de pédagogie ou principes d'éducation publique à l'usage des élèves des écoles normales et des instituteurs primaires*, Paris: Garnier frères, 1877, 255; Enrique María Repullés y Vargas: *Disposición, construcción y mueblaje de las escuelas públicas de instrucción primaria*, Madrid: Fortanet, 1878, 2; Georges Goyau: *L'École aujourd'hui*, Paris: Perrin et C<sup>ie</sup>, 1899, 5.

677 Diese Unterscheidung ist allerdings längst nicht bei allen Autor:innen durchgehalten, etliche benutzen *instrucción/instruction* für jede Form von Unterricht.

[B]eaucoup de maîtres aussi croient avoir rempli toute leur mission quand ils ont convenablement instruit les jeunes élèves qui leur sont confiés. C'est là une erreur fatale qui, en rabaissant l'œuvre que les instituteurs sont appelés à exécuter, en dénature le caractère et enlève son véritable prix à l'instruction elle-même<sup>678</sup>

oder „l'instruction est peut-être plus nuisible qu'utile, quand on ne la fait pas servir à l'éducation morale“;<sup>679</sup> Pablo Montesino geht in *Manual para los maestros de escuelas de párvulos* (1840) schlichtweg davon aus, das Ziel der Grundschulbildung liege überhaupt im „elevar el carácter moral del pueblo“<sup>680</sup> und Laureano Figuerola konstatiert in *Manual completo de enseñanza simultánea, mutua y mista* (1841), die sittliche Formung der Kinder sei „la base de toda sociedad.“<sup>681</sup> Die Edukation ist der Instruktion mithin überlegen, weil sie zur Regulierung des sozialen Miteinanders beiträgt.

Viele Schreiber:innen setzen die moralische Erziehung mit Religionsunterricht gleich, zum einen, weil die katholische Kirche diese von Traditionswegen zu ihren Kernaufgaben zählt, zum anderen, weil ebendies im Untersuchungszeitraum von unterschiedlichen Seiten hinterfragt wird, so dass das öffentliche Bekenntnis zum Religionsunterricht zum Politikum avanciert. Das macht sich zuvorderst in den Zielformulierungen der Lehrbücher bemerkbar. Demnach heißt es etwa in Émile Bourceau und Raymond Fabrys *Lectures expliquées avec enseignement moral et civique* (1929), der Text sei „guidé par la mise en lumière d'une idée morale ou chrétienne, et par conséquent d'un carac-

---

678 Ambroise Rendu: *Cours de pédagogie ou principes d'éducation publique à l'usage des élèves des écoles normales et des instituteurs primaires*, Paris: Garnier frères, 1877, III.

679 Ambroise Rendu: *Cours de pédagogie ou principes d'éducation publique à l'usage des élèves des écoles normales et des instituteurs primaires*, Paris: Garnier frères, 1877, 17.

680 Pablo Montesino: *Manual para los maestros de Escuelas de párvulos*, publicado por la Sociedad encargada de propagar y mejorar la educación del pueblo, Madrid: Imprenta Nacional, 1840, 51.

681 Vgl. Laureano Figuerola: *Manual completo de enseñanza simultánea, mutua y mista o Instrucciones para la fundación y dirección de las Escuelas primarias elementales y superiores*, Madrid: Imprenta de Yenes, 1841, 195.

tère éminemment éducatif“<sup>682</sup> oder in Claude Fleury auch im Laufe des 18. und 19. Jahrhunderts vielfach neuaufgelegten *Catéchisme historique contenant en abrégé l’histoire sainte et la doctrine chrétienne* (1683),<sup>683</sup> Unkenntnis der religiösen Doktrinen bewirke die Korruption der Sitten und führe geradewegs in die Sünde, weshalb ihr unbedingt entgegenzuwirken sei.<sup>684</sup> Ferdinand Buisson formuliert in *Dictionnaire de pédagogie* (1887) in Bezug auf den Bibelunterricht: „Vouloir le supprimer, ce serait vouloir ôter aux individus le meilleur de leur vie morale, aux nations le plus puissant ressort qui les ait jusqu’ici portées au progrès“<sup>685</sup> und Andrés Manjón konstatiert in *El pensamiento del Ave-María* (1900): „La educación religiosa ennoblece desde su origen todas las inclinaciones del hombre, poniéndole en posesión de su verdadera dignidad“.<sup>686</sup> Diese Haltung schlägt sich auch in quantitativer Hinsicht nieder: In Spanien wie in Frankreich nimmt an staatlichen und klerikalen Schulen die *instrucción moral y religiosa/instruction morale et religieuse*, worunter Gebete, Bibellektüren, Kirchengeschichts- und Katechismusunterricht fallen,<sup>687</sup> häufig den größten Raum im Stundenplan ein.<sup>688</sup>

---

682 Émile Bourceau/Raymond Fabry: *Lectures expliquées avec enseignement moral et civique*, Paris: Librairie L’école, 1929, s.p.

683 Vgl. Raymond Wanner: *Claude Fleury as an Educational Historiographer and Thinker*, Den Haag: Nijhoff, 1975, 84.

684 Vgl. Claude Fleury: *Catéchisme historique contenant en abrégé l’histoire sainte et la doctrine chrétienne*, Madrid: Administration du royal arbitre de la bienfaisance, 1803, 14 sowie 16.

685 Ferdinand Buisson: *Dictionnaire de pédagogie et d’instruction primaire* (vol. 1), Paris: Hachette, 1887, 190.

686 Andrés Manjón: *El pensamiento del Ave-María, colonia escolar permanente establecida en los Cármes del camino del Sacro-Monte de Granada*, Granada: Imprenta de las Escuelas del Ave-María, 1900, 82.

687 In Spanien werden an den staatlichen Schulen außerdem Lesen, Schreiben, Rechnen, Zeichnen, Geographie und Geschichte sowie im ruralen Raum Landwirtschaft unterrichtet (vgl. Laureano Figuerola: *Manual completo de enseñanza simultánea, mutua y mista o Instrucciones para la fundación y dirección de las Escuelas primarias elementales y superiores*, Madrid: Imprenta de Yenes, 1841, 107–137), in Frankreich Lesen, Schreiben, Grammatik, Stil, Zeichnen, Rechnen, Geschichte und Geographie und Gymnastik (vgl. Augustin Théry: *Lettres sur la profession d’instituteur*, Paris: Ch. Delagrave et C<sup>ie</sup>, 1880, 232).

688 Dies behaupten etwa: Laureano Figuerola: *Manual completo de enseñanza simultánea, mutua y mista o Instrucciones para la fundación y dirección de las*

Doch nicht alle teilen die Auffassung, dass das oberste Ziel des Unterrichts in der moralischen Erziehung bestehe. Gerade das Freischulwesen setzt im Untersuchungszeitraum Impulse zur Aufwertung der Instruktion: der Stellenwert der Naturwissenschaften steigt,<sup>689</sup> die Methoden für den Lese-, Schreib-, Mathematik und Sachkundeunterricht differenzieren sich aus; Kunst, Musik, Werken und Sport etablieren sich als neue Fächer.<sup>690</sup> Zwar ist auch den pädagogischen Neuerer:innen Moral keine Nebensache, sie steht allerdings mehr oder weniger gleichberechtigt neben der Schulung der geistigen und körperlichen Fähigkeiten (→ 5.4). Diese Bedeutungsverschiebung antwortet erstens auf sozioökonomische Umstände wie die steigende Nachfrage nach praktisch ausgebildeten Arbeitskräften im fortschreitenden Industrialisierungsprozess,<sup>691</sup> zweitens mag sie mit dem Siegeszug des Positivismus zusammenhängen, der metaphysische Erklärungsmuster zugunsten eines empirischen Wirklichkeitsbezugs zurückdrängt,<sup>692</sup> drittens ist sie, gerade wenn sie von politisch links orientierten Pädagog:innen geäußert wird, häufig auch als wachsende Skepsis gegenüber ideologischen Einflussnahmen öffentlicher Institutionen auf das

---

Escuelas primarias elementales y superiores, Madrid: Imprenta de Yenes, 1841, 107; S.a.: *Livre d'instruction morale et religieuse à l'usage des écoles élémentaires* autorisé par le conseil royal de l'instruction publique, Paris: F.-G. Levrault, 1833, III.

- 689 Zur Wichtigkeit der Naturwissenschaften im Unterrichtsdesign der *ILE*: vgl. Alfonso Capitán Díaz: *Breve historia de la educación en España*, Madrid: Alianza, 2002, 296; an der libertären *Escuela Moderna* in Barcelona: vgl. Luis Miguel Lázaro/Jordi Monés/Pere Solà: „Introducción“, in: Francisco Ferrer Guardia: *La Escuela Moderna*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2010, 11–62, hier: 53; in den Bildungsplänen der Pariser Kommune: vgl. Jean-Louis Robert: „La commune et l'école“, in: Gilles Candar/Guy Dreux/Christian Laval (Hrsg.): *Socialismes et éducation au XIX<sup>e</sup> siècle*, Lormont: Le bord de l'eau, 2018, 175–190, hier: 178; in anarchistischen Kreisen Frankreichs: vgl. Hugues Lenoir: *La commune et l'éducation libertaire*, Mayenne: Monde libertaire, 2017, 189.
- 690 Vgl. Enrique Orduña Rebollo: *Historia del Estado español*, Madrid: Marcial Pons, 2015, 750.
- 691 Vgl. Fernando Collantes/Vicente Pinilla: *Peaceful Surrender. The Depopulation of Rural Spain in the Twentieth Century*, Cambridge: Cambridge Scholars, 2011, 48.
- 692 Vgl. Gerhard Wagner: *Auguste Comte*, Hamburg: Junius, 2001, 15.

Privatleben der Bürger:innen aufzufassen.<sup>693</sup> Vor allem in anarchistischen Kreisen ist sie als Absage an die Indoktrinierung gemeint, der Kinder an den klerikalen und staatlichen Schulen ausgesetzt seien,<sup>694</sup> die stets auch manipulativen Charakter besitze und darauf abziele, die Bürger:innen in für sie schädlichen Hierarchiebeziehungen zu halten. Demnach formuliert etwa Francesc Ferrer i Guàrdia in *La Escuela Moderna* (1912), Schulen sollten keine (religiösen oder patriotischen) Inhalte verbreiten, „que reducen la vitalidad a la estrechez de las exigencias de una sociedad transitoria que aspira a definitiva“, stattdessen sollten ausschließlich „soluciones comprobadas por los hechos, teorías aceptadas por la razón, verdades confirmadas por la evidencia“ den Unterricht ausmachen.<sup>695</sup> Und auch Albert Thierry affirmiert in *Réflexions sur l'éducation* (1923), das praktische Wissen müsse im Unterricht Patriotismus, Rationalismus und religiöse Moral verdrängen.<sup>696</sup>

Auch die Gleichsetzung von Moral mit katholischen Werten teilen bei Weitem nicht alle Pädagog:innen. Verfechter:innen einer laizistischen Schule, die republikanischer, sozialistischer oder anarchistischer Provenienz sein können, entlarven die Kirche als Institution, welche über den Religionsunterricht die Kontrolle und Unterwerfung der Bevölkerung intendiere und bemühen sich ausgleichsweise um den Entwurf einer universalhumanen Moral. Dementsprechend bekräftigt etwa der republikanisch-nationalistisch gesinnte Historiker Jules Michelet<sup>697</sup> in *Nos fils* (1903), das Christentum habe einen elitären Charakter und biete nur wenig sittliche Anknüpfungspunkte für den Einzelnen und Familien. Die Gesellschaft brauche eine Wertordnung, die ihr wahrhaft entspreche, kleinteilig organisiert sei und Raum für Individualität lasse. Statt der katholischen Dogmen, mit denen die Bür-

---

693 Vgl. Wilfried von Bredow/Thomas Noetzel: *Zombies. Politische Theorie für das 19. Jahrhundert* (vol. 3), Münster: Daedalus, 1996, 65.

694 Vgl. Alejandro Tiana Ferrer: *Educación libertaria y revolución social. España 1936–1939*, Madrid: Universidad nacional de educación a distancia, 1987, 111.

695 Francisco Ferrer Guardia: *La Escuela Moderna*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2010, 177.

696 Albert Thierry: *Réflexions sur l'éducation*, Paris: Librairie du travail, 1923, 22.

697 Vgl. David Carroll: „The Art of the People. Aesthetic Transcendence and National Identity in Jules Michelet“, in: *Boundary 2* (1998), 111–137, hier: 112.

ger:innen ohnehin nur noch eingeschränkt etwas anfangen könnten, sollten seiner Meinung nach nationale Werte gefeiert werden.<sup>698</sup> Der Staat ersetzt hier die Kirche, übernimmt deren Funktion der Sinnstiftung und moralischen Führung. Anarchistische Pädagog:innen wiederum streben nicht selten nach einem komplett undogmatischen Unterricht, der von religiösen Inhalten maximal entfernt sei. Dementsprechend bezeichnet etwa Antonia Maymón in „Racionalismo“ (1907) die „escuela religiosa“ als „tiranía irracional“ und fordert von den Schulen für die Kinder „una libertad de pensamiento tan amplia que cada uno de ellos es su Dios, su juez, su amo y su todo“.<sup>699</sup> Auch Albano Rosell spricht in *El poder de la educación* (1940) von einem „virus clerical“, der die Schulen befallen habe und dazu führe, dass „la ignorancia, la rutina, la tradición, el dogma absurdo imperaban en sus aulas de manera aplastante y definitiva“.<sup>700</sup> Deshalb könnten die Schüler:innen sich nicht emanzipieren, kein Bewusstsein ihrer Würde erlangen und somit auch keine selbstbestimmten Individuen werden.<sup>701</sup>

Alles in allem gibt die Häufung der konfliktiven Stellungnahmen zur Moral in der Schulbildung im Untersuchungszeitraum Aufschluss darüber, dass sich die Haltungen zur Frage, auf welche Werte sich eine funktionierende Gesellschaft gründen müsse, in Transformation befinden. Was ein:e Bürger:in ausmacht, welchen Standpunkt, welche Rechte und Pflichten das Individuum besitzt und in welchem Verhältnis es

---

698 Jules Michelet: *Nos fils*, Paris: Calmann-Lévy, 1903, 344–345. Einen herausragenden Stellenwert erkennt Michelet als Historiker dabei der Geschichtsschreibung zu: Sie vermöge über die Aktualisierung der Vergangenheit gesellschaftlichen Zusammenhalt zu stiften (vgl. Edith Genser: *Fiktionalität und historisches Darstellen. Eine Untersuchung am Beispiel von Jules Michelet*, Wien: Dissertationsschrift, 1993, 89).

699 Antonia Maymón: „Racionalismo“, in: *Humanidad Nueva* (31. März 1907), 5–6, hier: 5–6.

700 Albano Rosell: *El poder de la educación*, Paris: Le combat syndicaliste, 1940, 16.

701 Albano Rosell: *El poder de la educación*, Paris: Le combat syndicaliste, 1940, 14. Dieser Adogmatismus bezieht sich freilich zuvorderst auf das Ausräumen der bestehenden katholischen Wertvorstellungen, jedoch keineswegs der Moral an sich. Die anarchistische Schulbildung ist dezidiert wertzentriert (Freiheit, Solidarität, Antikapitalismus), allerdings werden diese Werte häufig als universell und deshalb neutral wahrgenommen (vgl. Brian J. Dendle: *The Spanish Novel of Religious Thesis, 1876–1936*, Princeton: University Press, 1968, 17).

zur Gesellschaft steht, gelangt in den Debatten um die Wertevermittlung zur Neuverhandlung. Welche normativen Modelle hierzu in den damaligen Schulen zirkulieren und mittels welcher Unterrichtsmethoden sie umgesetzt werden, beleuchtet dieses Kapitel.

### 3.1 Die ‚wahren‘ Werte

#### 3.1.1 Bürgerliche Pflichten: Gesellschaft > Ich

An vorderster Stelle der Werte, welche die meisten pädagogischen Traktate und Lehrbücher der öffentlichen und klerikalen Schulen für unabdinglich halten, steht der Respekt gegenüber den Autoritäten, zu welchen üblicherweise Gott,<sup>702</sup> der Staat, die Lehrenden und Eltern bzw. ferner auch die Großeltern gerechnet werden.<sup>703</sup> Ihnen soll Ehre erwiesen werden, was im Endeffekt bedeutet, dass ihren Interessen unhinterfragt Folge zu leisten ist. Häufig ist der Gehorsam sogar als Pflicht formuliert, die sich aus der Liebe und dem Schutz, die sie einem gewähren, ergibt. Es besteht demnach ein Treueverhältnis, bei dem man Gott schuldet, zu ihm zu beten, regelmäßig in die Messe zu gehen und zu beichten, weil er einen geschaffen habe und einem gewogen sei,<sup>704</sup> bei dem man dem Staat zur Zahlung von Steuern, zum Ableisten des Militärdiensts und zu einer generellen affirmativen Haltung verpflichtet ist, weil er für Gerechtigkeit und Ordnung Sorge,<sup>705</sup> bei dem man die Lehrkraft im Klassenzimmer durch Fleiß und Disziplin unterstüt-

---

702 Vgl. Santiago José García Mazo: *El catecismo de la doctrina cristiana explicado*, Valladolid: Juan de la Cuesta y compañía, 1857, 243.

703 Vgl. Pilar Pascual de Sanjuán: *La educación del sentimiento*, Barcelona: Antonio J. Bastinos, 1889, 75.

704 Vgl. S.a.: *Le bon petit écolier ou l'enfant et ses devoirs*, Beaune: C. Damongeot, 1852, 24. Émile Bourceau und Raymond Fabry formulieren diesen Gedanken in einer Art syllogistischem Dreischritt: „1. – Dieu a fait le ciel, la terre et toutes les merveilles que nous admirons. 2. – C’est lui qui nous a créés, c’est lui qui nous conserve et nous protège. 3. – Nous devons aimer et craindre Dieu“ (Émile Bourceau/Raymond Fabry: *Lectures expliquées avec enseignement moral et civique*, Paris: Librairie L’école, 1929, 3–4).

705 Vgl. Pierre Foncin: *Textes et récits d’histoire de France (Première année)*, Paris: Armand Colin et C<sup>e</sup>, 1879, 144; Émile Bourceau/Raymond Fabry: *Lectures expliquées avec enseignement moral et civique*, Paris: Librairie L’école, 1929, 100; Pedro de Alcántara García: „El amor á la patria“, in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (Juli 1893), 49–52, hier: 51–52.

zen muss, weil sie einen zu einem besseren Menschen mache,<sup>706</sup> und bei dem man den Anweisungen der Erziehungsberechtigten Folge leisten und sie glücklich machen soll, weil sie einem das Leben geschenkt und einen unter zahlreichen Opfern groß gezogen hätten.<sup>707</sup> Es wird folglich der beiderseitige Vorteil der Verbindung von Ich und Autorität unterstrichen, die auf dem *do ut des*-Prinzip gründet.

Darüber hinaus bringen die Texte eine Rhetorik in Anschlag, welche in den Kindern Gehorsam wecken soll. Zunächst ist dieser in den Lehrbüchern stark idealisiert. Émile Loubens schreibt in *Manuel de morale pratique et religieuse à l'usage des écoles* (1841), es zeuge von großem Mut, folgsam zu sein.<sup>708</sup> Émile Bourceau und Raymond Fabry deuten in *Lectures expliquées avec enseignement moral et civique* (1929) die äsopsche Fabel vom Hund und Wolf um. Anders als im Original, wo der Wolf zu Beginn von der Wohlgenährtheit und Gepflegtheit des Hundes beeindruckt ist, diese aber aufhört zu neiden, sobald er von dessen Unfreiheit erfährt, liegt der Fokus auf den Vorteilen der Domestikation: Geschildert wird zunächst die Misere des Wolfs, der wegen seines wilden und untugendhaften Verhaltens viele Feinde hat und unablässig in Angst vor allem und jedem leben muss. Der Hund hingegen entbehrt all dieser Sorgen, wird er von seinem Besitzer doch umfassend protegiert und versorgt. Die Pflichten, die er im Gegenzug zu erfüllen hat, nimmt er gerne in Kauf und er vermag selbstsicher zu fragen: „Quelle mortelle inquiétude t'agite? [...] Marchons tranquillement libres de soucis“.<sup>709</sup> Die Unterwerfung unter die Autorität wirkt hier aussichtsreicher als die Selbstbestimmung und korrespondiert in dieser Hinsicht mit der kontraktualistischen Auffassung vom bedrohli-

---

706 Vgl. S.a.: *Le bon petit écolier ou l'enfant et ses devoirs*, Beaune: C. Damongeot, 1852, 34; Charles François Alexandre Choquet: *Manuel de civilité ou d'éducation et de politesse rédigé en forme de catéchisme*, Paris: Librairie religieuse et classique, 1864, 110.

707 Vgl. Charles François Alexandre Choquet: *Manuel de civilité ou d'éducation et de politesse rédigé en forme de catéchisme*, Paris: Librairie religieuse et classique, 1864, 109; S.a.: *Le bon petit écolier ou l'enfant et ses devoirs*, Beaune: C. Damongeot, 1852, 41 sowie 44–47.

708 Vgl. Émile Loubens: *Manuel de morale pratique et religieuse à l'usage des écoles* (vol. 2), Paris: Dezoubry, E. Magdaine et C<sup>ie</sup>, 1841, 97.

709 Émile Bourceau/Raymond Fabry: *Lectures expliquées avec enseignement moral et civique*, Paris: Librairie L'école, 1929, 15–16.

chen Naturzustand, der durch die Unterwerfung aller unter eine Staatsgewalt überwunden werden kann.<sup>710</sup>

Auch G. Brunos *Le tour de la France par deux enfants* (1877), das womöglich populärste französische Schul- und Kinderbuch des Untersuchungszeitraums,<sup>711</sup> ist ganz der Idealisierung der Pflichterfüllung verschrieben. Nach dem Tod ihres Vaters im deutsch-französischen Krieg reisen zwei Brüder, André und Julien, von Elsaß-Lothringen aus allein durch die französischen Provinzen zu ihrem Onkel nach Marseille. Diese beschwerliche und stellenweise auch gefährliche Ausfahrt, welche die Waisenkinder ebenso wie die Leser:innen nebenbei auch mit der Geschichte, Kultur und Geographie ihres Vaterlands in Kontakt bringt, ist als Pflichterfüllung konzeptualisiert („Je n’ai pas peur, André, dit Julien; nous faisons notre devoir, Dieu nous aidera“<sup>712</sup>), wobei es sich zum einen um die Pflicht zu tadellosem Verhalten handelt, das sie ihrem Eltern schulden, zum anderen um die Pflicht, über die Auseinandersetzung mit französischen Erinnerungsorten ihren Patriotismus zu nähren und damit nicht nur lokal, sondern auch emotional ins Innerste Frankreichs vorzudringen. Die gesamte Erzählung mit ihrem dynamischen Chronotopos ist auf das Ankommen in Paris ausgerichtet, wo ein wohliges Heimatgefühl die Trauer um den Tod des Vaters und ihre daraus resultierende Schutzlosigkeit kompensiert. Die vielen Tugendproben, welche die beiden Kinder auf ihrem Weg meis-

---

710 In dieser Argumentation vermag die Vertragstheorie sogar moralische Skeptiker:innen, die rational egoistische Interessen verfolgen, von den Vorteilen und der Legitimität des Staats zu überzeugen (vgl. Jörg Kühnelt: Pluralistische Gesellschaften und Vertragstheorien. Eine konstruktive Kritik der hobbesianischen Vertragstheorie, Frankfurt: ontos, 2010, 9).

711 Es handelt sich um einen der ersten Texte, der sich dezidiert an Kinder richtet und dabei sehr konsequent die Unterordnung der französischen Regionen unter ein national-republikanisches Wertesystem verfolgt (vgl. Isabelle Jan: La littérature enfantine, Paris: Les éditions ouvrières, 1984, 29). Es erscheinen in den Folgejahren zahlreiche Nachahmungstexte im In- und Ausland, die jeweils eigene, nicht immer nationalistische Ziele verfolgen (vgl. Philip Dine: „The French Colonial Empire in Juvenile Fiction. From Jules Verne to Tintin“, in: Historical Reflections 23.2 (1997), 177–203, 187; Patrick Cabanel: Le tour de la nation par des enfants. Romans scolaires et espaces nationaux (XIX<sup>e</sup>–XX<sup>e</sup> siècles), Paris: Belin, 2007, 317 sowie 388).

712 G. Bruno: *Le tour de la France par deux enfants*, Paris: Eugène Belin, 1889, 6.

tern – sie überschreiten in der Nacht die grüne Grenze zwischen Deutschland und Frankreich, fliehen vor einem betrunkenen Kutscher, der sie betrügen möchte, verdienen bei unterschiedlichen Dienstgebern Geld für die Weiterreise – sind durchaus spannungsreich gestaltet, da wiederholt die Möglichkeit des Scheiterns angedeutet ist. Das Buch verpflichtet die Leser:innen mithin emotional und kognitiv mit der nationalistischen Ideologie, was in den emphatisch ausgestoßenen Schlussworten der Kinder gipfelt: „De tout mon cœur, j’aime la France! [...] [Q]ue chacun des enfants de la patrie s’efforce d’être le meilleur possible; alors la France sera aimée autant qu’admiration par toute la terre“.<sup>713</sup> Die Treue zum Vaterland erscheint mithin als hochgradig erstrebenswertes Gut.<sup>714</sup>

Wie weit diese idealerweise reicht, zeigt sich etwa in Charles Guyons *Les petits héros de France* (1916), einer Sammlung von Erzählungen, die den Beitrag der Kinder zum Ersten Weltkrieg lobend hervorhebt.<sup>715</sup> Gefeierte wird beispielsweise ein Junge, der sein Leben riskiert, indem er die deutschen Soldaten über den Verbleib der französischen Truppen belügt und sie damit in einen Hinterhalt lockt. Als er daraufhin gefangen genommen wird, ruft er emphatisch aus: „Fusillez-moi! Je suis fier d’une telle mort; vous êtes des assassins, des incendiaires, des voleurs! Vous n’êtes bons qu’à tuer ceux qui ne peuvent se défendre! Lâches! Fusillez-moi, je ne vous crains pas: Vive la France!“<sup>716</sup> Durch die konsequente Fokussierung auf den kindlichen

---

713 G. Bruno: *Le tour de la France par deux enfants*, Paris: Eugène Belin, 1889, 305–306.

714 Patrick Cabanel verweist darauf, dass dieser bedingungslose Nationalismus eng mit der monarchischen Vorstellungswelt verknüpft ist, zumal die Tour von Traditionswegen eine gängige Praktik der Familiarisierung des Prinzen mit seinem künftigen Staatsgebiet darstellt – man denke etwa an den *Télémaque* (vgl. Patrick Cabanel: *Le tour de la nation par des enfants. Romans scolaires et espaces nationaux (XIX<sup>e</sup>–XX<sup>e</sup> siècles)*, Paris: Belin, 2007, 39).

715 Der Versuch, den Kindern die Notwendigkeit und Ideologien des Ersten Weltkriegs in Buchform erklärlich zu machen, wird mehrfach unternommen: *Alphabet de la grande guerre* (1916), *Contes de guerre pour Jean-Pierre* (1918), *Petits héros de la grande guerre* (1918) oder *Histoire d’Alsace racontée aux petits enfants* (1913) (vgl. Penny Brown: *A Critical History of French Children’s Literature* (vol. 2). 1830–Present, New York: Routledge, 2008, 153).

716 Charles Guyon: *Les petits héros de France*, Paris: Larousse, 1916, 11.

Protagonisten, seine Charakterisierung als mutigen Patrioten, der sich den „cruels oppresseurs“ unerschrocken gegenüberstellt,<sup>717</sup> und die emotionalisierende Rhetorik ist der Dienst am Vaterland als heroischer Akt konzeptualisiert, der die Auslöschung des Ichs wert ist.

Neben der Idealisierung des Gehorsams operieren die Lehrbücher nicht selten mit emotionaler Erpressung, um die Pflichterfüllung attraktiv zu machen. Demnach heißt es etwa bei Émile Bourceau und Raymond Fabry, wenn man als Kind geliebt werden wolle, sei Folgsamkeit unerlässlich.<sup>718</sup> In *La buena Juanita* (1898) von Saturnino Calleja Fernández<sup>719</sup> verdient sich die Modellprotagonistin die Zuneigung und körperliche Zuwendung ihrer Mutter darüber, dass sie sich über das frühe Aufstehen nicht beklagt, sich mit kaltem Wasser wäscht, gewissenhaft ihr Morgengebet verrichtet, sich ohne Widerworte kämmen lässt, gesittet isst, stets leise verhält, nichts kaputt macht und aufmerksam den Ratschlägen der Großmutter lauscht, wozu es heißt: „El mayor gusto de Juanita es complacer y contentar a su mamá“.<sup>720</sup> Auch *Le bon petit écolier ou l'enfant et ses devoirs* (1852) bekräftigt, man

---

717 Eine wichtige Rolle für diese binäre Charakterisierung spielen unter anderem die Bilder, auf denen hell gezeichnete und frontal portraitierte Kinder auf dunkel gekleidete deutsche Soldaten treffen, deren Gesichter meist unkenntlich sind.

718 Vgl. Émile Bourceau/Raymond Fabry: *Lectures expliquées avec enseignement moral et civique*, Paris: Librairie L'école, 1929, 170.

719 Calleja ist der marktführende Herausgeber von Kinderbüchern während der spanischen Restauration (vgl. Teresa Colomer: „The Evolution of Children's and Young Adults Literature in Spain“, in: *Bookbird* 48.3 (2010), 1–7, hier: 2). Er sieht seine Mission in der Modernisierung Spaniens und richtet sich an eine bürgerliche, liberale, aufgeklärte und urbane Zielgruppe (vgl. Carmen Sánchez Morillas: „Historia de la literatura infantil y juvenil. Europa y España“, in: Elena del Pilar Jiménez-Pérez/Santiago Fabregat Barios (Hrsg.): *La literatura infantil y juvenil. Investigaciones*, Barcelona: Octaedro, 2019, 11–22, hier: 18). *La buena Juanita* erscheint innerhalb der Reihe *Lecciones de una madre* als Lesebuch, das auf die angenommene Intelligenz von Mädchen zugeschnitten ist (vgl. Julio Ruiz Berrio: „The Hidden Curriculum of the Calleja Publishing House Reading Books“, in: *Paedagogica Historica* 38.1 (2002), 137–159, hier: 145). Es steht wie viele Kinderbücher der damaligen Zeit in der Tradition des *Gianmetto* (1857) von Luigi Alessandro Parravicini (vgl. Jaime García Padrino: „Libros y lectores en el fin de siglo“, in: Ramón F. Llorens Gracia (Hrsg.): *Literatura infantil y lectura en el fin de siglo* (1898–1998), Alicante: Universidad de Alicante, 2000, 10–23, hier: 12).

720 Saturnino Calleja Fernández: *Lecciones de una madre. Principios de lectura*, Madrid: Calleja, 1898, 88–90, 117–120 sowie 144.

könne sich als Kind nur schätzen, wenn man den Autoritäten gefalle und sein Handeln stets auf sie ausrichte: „Faites cela, enfants, faites-le pour Dieu, votre souverain maître, faites-le pour votre père et votre mère qui vous aiment d’une affection si peu suspecte; faites-le pour votre propre estime et votre satisfaction intérieure“. <sup>721</sup> Liebe und Zuwendung, die für Kinder als *per se* abhängige Wesen existenziell sind, werden hier an die Bedingung der Unterordnung geknüpft und können auf diese Weise bei der Zielgruppe Selbstzweifel schüren, die allein die Erfüllung der Erwachsenenenerwartungen auszuräumen vermögen. Indem sie also Druck auf das Verhalten der Kinder ausüben, fungieren die Texte als Kontrollinstrument.

Darüber hinaus spielt auch die Schuldinduktion bei der Erzeugung von Gehorsam eine nicht zu vernachlässigende Rolle. Es wird den Kindern unablässig suggeriert, sie seien den Autoritäten gegenüber im Soll, weil sie bereits Leistungen von ihnen empfangen hätten und insofern das gegenseitige Verpflichtungsverhältnis hypothekär belastet sei. Dieser Mechanismus greift gleichsam ab dem ersten Lebenstag: Gott müssten die Kinder dankbar sein, weil er sie geschaffen habe, den Eltern, weil sie sie zur Welt gebracht und sich bis hierhin um sie gekümmert hätten, den Lehrpersonen, weil sie sich ihrer angenommen hätten, dem Staat, weil er ihnen institutionellen Schutz gewähre etc. <sup>722</sup> Insofern erscheint es – sieht man von der Tatsache ab, dass die Kinder nach diesen Vorleistungen freilich nicht aktiv verlangt haben, – als verwerflich und illoyal, wenn sie ihren Pflichten nicht nachkommen. Sie sind von Geburt an in Treueverhältnisse verstrickt, wobei der apodiktische Ton, der aus dem Sprechen in Maximen, Imperativen und abstrakten Konzepten resultiert, rhetorisch deren Alternativlosigkeit unterstreicht. <sup>723</sup>

---

721 S.a.: Le bon petit écolier ou l’enfant et ses devoirs, Beaune: C. Damongéot, 1852, 107.

722 Vgl. etwa: S.a.: Le bon petit écolier ou l’enfant et ses devoirs, Beaune: C. Damongéot, 1852, 47; Paul Rousselot: Pédagogie à l’usage de l’enseignement primaire, Paris: Ch. Delagrave et C<sup>ie</sup>, <sup>5</sup>1890, 234; Pedro de Alcántara García: „El amor á la patria“, in: La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana (Juli 1893), 49–52, hier: 50.

723 Im Übrigen spielen Respekt, Gehorsam und Unterordnung auch für die Lehrenden eine zentrale Rolle: Dementsprechend heißt es in Ratgebern für angehende Lehrkräfte, man solle diese Werte unbedingt pflegen, da man sie nur so auch den Schüler:innen vorleben könne (vgl. Ambroise Rendu: Cours de

Aus dieser Logik heraus versteht es sich, dass es doppelt gravierend ist, wenn sich Kinder eine Verfehlung leisten, denn sie verstoßen damit nicht nur gegen die Wert- oder Verhaltenserwartungen der Erwachsenenwelt, sondern brechen einen ungeschriebenen Vertrag. Dies zeigt sich beispielsweise in dem in Spanien seinerzeit zu den beliebtesten Kinderbüchern zählenden Kindheitsroman *Flora* (1897) von Pilar Pascual de Sanjuán.<sup>724</sup> Dieses integriert ein Kapitel, in dem die titelgebende Hauptfigur am gleichen Tag versehentlich das Wachsgesicht ihrer Puppe in der Sonne schmilzt und einen Spiegel zerbricht. Nach ausdauernden peinlichen Befragungen aller Hausangestellten und des Kinds durch die Mutter, die durch ihre Wiedergabe in direkter Rede einem Verhör ähneln und insofern kriminalisierend wirken, klagt die Mutter Flora vor der versammelten Familie an: „[...] es culpable, es indigna de que la quieran su papá, su mamá y sus abuelos, la niña, que, como tú, se rebela contra sus superiores, arroja su bonita muñeca, rompiéndola, y luego estropea un mueble de gran valor.“<sup>725</sup> Floras dezidierte Verurteilung als *culpable* und *indigna*, die Interpretation ihres Verhaltens als absichtlichen Akt der Rebellion sowie ihre Ansprache in der dritten Person, wertet Flora in drastischer Weise ab und es wird hinzugefügt, sie habe sich damit nicht nur den Eltern gegenüber schuldig gemacht, die ihr die Puppe selbstloserweise gekauft hätten, sondern auch gegenüber Gott: „Aquel Padre tan bueno que nos ha dado todo cuanto tenemos. Aquel que ama á las buenas niñas y no quiere á las que cometen faltas tan graves como las tuyas.“<sup>726</sup> Legitimiert wird dieser

---

pédagogie ou principes d'éducation publique à l'usage des élèves des écoles normales et des instituteurs primaires, Paris: Garnier frères, 1877, 130). Auch die Strenge der Vorgaben für die Stunden- und Lehrpläne sowie für die umfassenden Kontrollbesuche durch Inspektor:innen (→ 1.4.1) lassen darauf schließen, dass auch im Lehrer:innenalltag um 1900 die Pflichtausübung hohe Priorität hat.

724 Vgl. Jaime García Padrino: „Libros y lectores en el fin de siglo“, in: Ramón F. Llorens Gracia (Hrsg.): *Literatura infantil y lectura en el fin de siglo (1898–1998)*, Alicante: Universidad de Alicante, 2000, 10–23, hier: 12.

725 Pilar Pascual de Sanjuán: *Flora ó la educación de una niña*, Barcelona: Faustino Paluzie, 1897, 46.

726 Pilar Pascual de Sanjuán: *Flora ó la educación de una niña*, Barcelona: Faustino Paluzie, 1897, 46. Zur Unterstützung der Propagierung bürgerlichen Werte durch die katholische Ideologie: vgl. Pere Fullana/Maitane Ostolaza: „Escuela católica y modernización. Las nuevas congregaciones religiosas en España (1900–1930)“, in:

Akt der Beschämung über Floras Reaktion, die ihre Mutter unter Tränen, auf Knien und mit gesenktem Kopf um Vergebung anfleht. Der Szene scheint also eine Art Übereinkunft und insofern eine freiwillige Unterwerfung unter die absolute elterliche Gewalt zugrunde zu liegen.

Die hauptsächliche Funktion eines solchen Einschwörens der Kinder auf die Pflichterfüllung den Autoritäten gegenüber liegt, den Traktaten zufolge, in der Optimierung der gesellschaftlichen Abläufe und der Generierung eines Nutzens für die Gemeinschaft. So heißt es etwa bei Émile Bourceau und Raymond Fabry: „1.– Pour jouer un rôle utile, quand on est devenu grand, il faut savoir quelque chose. 2.– Or, pour savoir, il faut apprendre, c’est-à-dire étudier. 3.– C’est à l’école qu’il faut s’appliquer à l’étude, apprendre le plus possible et le mieux possible“<sup>727</sup> und in *Le bon petit écolier* (1852): „L’accomplissement de ces devoirs vous rendra chers à Dieu, à vos parents, à vos maîtres, utiles à votre pays, et vous attirera l’estime de tous les gens de bien“.<sup>728</sup> Wer hingegen seinen Aufgaben nicht nachkommt, erscheint für die Gruppe unbrauchbar oder gar schädlich. Dies findet sich etwa in Ambroise Rendus *Cours de pédagogie* (1877) ausgedrückt, wo es in Bezug auf die Vernachlässigung der Steuerzahlungspflichten heißt: „Quicon-que se soustrait aux charges de l’État, vit aux dépens de ses concitoyens; c’est véritablement un voleur“.<sup>729</sup> Nur wenn jede:r Einzelne zur Rückstellung oder gar Aufgabe der Eigeninteressen für die Gemeinschaft bereit ist, wird gesellschaftliche Stabilität möglich.

Hierzu passt, dass sich in den Textbüchern, die den Schüler:innen vorgelesen oder die ihnen zur Lektüre gegeben werden, heroisierende Geschichten über Kinder oder Personen, die sich in Alltags- wie Ausnahmesituationen für das Wohl der Gemeinschaft opfern, häufen. *Lectures expliquées avec enseignement moral et civique* (1929) feiert unter

---

Julio de la Cueva/Feliciano Montero García (Hrsg.): La secularización conflictiva. España (1898–1931), Madrid, Biblioteca Nueva, 2007, 187–213, hier: 213).

727 Émile Bourceau/Raymond Fabry: *Lectures expliquées avec enseignement moral et civique*, Paris: Librairie L’école, 1929, 75.

728 S.a.: *Le bon petit écolier ou l’enfant et ses devoirs*, Beaune: C. Damongeot, 1852, 7.

729 Ambroise Rendu: *Cours de pédagogie ou principes d’éducation publique à l’usage des élèves des écoles normales et des instituteurs primaires*, Paris: Garnier frères, 1877, 146.

anderem einen Jungen, der anlässlich einer Einladung bei Bekannten eine große Schüssel übersaure Kirschen, ohne mit der Wimper zu zucken, aufisst, um den Gastgeber:innen und seinen Eltern keinen unangenehmen Moment zu bescheren: „C’était un garçon poli, bien élevé et qui avait du cœur“.<sup>730</sup> In *Le bon petit écolier* (1852) schließt die Lebensgeschichte des Märtyrers Symphorien, dem wegen seiner Zugehörigkeit zum christlichen Glauben der Kopf mit einer Axt abgehackt wird, mit der Interjektion: „Heureux ceux qui sont comme Symphorien, fidèles à leur religion, même au prix de leur vie!“<sup>731</sup> und fordert dadurch implizit die Kinder zur Selbstaufgabe für ein übergreifendes Ziel auf. Es scheint, als erfordere die edukativ vermittelte Urschuld ein Opfer, das im staatlichen Schuldiskurs konsequent der Nation dargebracht wird. Hierzu passt auch, dass das Opfer als religiöse Praktik in archaischen wie in den modernen religiösen Gesellschaften die Funktion besitzt, den Ausbruch eines unkontrollierbaren Gewaltkreislaufs zu verhindern und für die Zementierung der sozialen Struktur zu sorgen.<sup>732</sup> Die direkte diskursive Verbindung zwischen der Herstellung gesellschaftlicher Stabilität bzw. der Vermeidung eines Kriegs aller gegen alle mit der Selbstopfer-Idee fußt folglich auf einem rituellen Prinzip.<sup>733</sup>

In der Betrachtung der bislang in diesem Kapitel diskutierten Beispiele zeigt sich, dass die Vorstellungen von der machtmäßigen Strukturierung sozialer Gemeinschaften im Einzelfall teils einer Tausch-, teils einer Opferlogik gehorchen. Je kleiner die Gruppe und je banaler der Anlass, so scheint es, desto präsenter ist der Vertragsgedanke und

---

730 Émile Bourceau/Raymond Fabry: *Lectures expliquées avec enseignement moral et civique*, Paris: Librairie L’école, 1929, 152.

731 S.a.: *Le bon petit écolier ou l’enfant et ses devoirs*, Beaune: C. Damongeot, 1852.

732 Zur sozialen Funktion der Religionen als Institutionen des Gewaltmanagements vgl. Gunnar Heinsohn: *Die Erschaffung der Götter. Das Opfer als Ursprung der Religion*, Reinbek: Rowohlt, 1997, 31.

733 Im Konzept des Selbstopfers (statt des archaischen Sündenbockopfers) lässt sich eine dezidiert christliche Opferkonzeption wiedererkennen (vgl. Thomas Volmer: *Das Heilige und das Opfer. Zur Soziologie religiöser Heilslehre, Gewalt(losigkeit) und Gemeinschaftsbildung*, Wiesbaden: VS, 2009, 167–172).

die für ihn charakteristische Reziprozität;<sup>734</sup> ist jedoch von der Konstruktion nationaler Kohäsion die Rede und dies umso mehr, wenn die Integrität des Staats angegriffen scheint, so wird zur Rechtfertigung des Gehorsams eher der Opfergedanke herangezogen und damit auf das Wirken und Wollen einer höheren Macht verwiesen. Damit lässt sich ein Oszillieren zwischen einem weltlich oder einem religiös legitimierten Souveränitätskonzept beobachten, das in der politischen Theorie bereits etwa 200 Jahre zuvor spürbar ist.<sup>735</sup>

Gemein ist Tausch und Opfer die Idee, dass soziale Kohäsion ausschließlich über die Auslöschung ego-bezogener Bedürfnisse zugunsten einer übergreifenden Verbundenheit in der Homogenität möglich ist, während die Option einer simultanen Koexistenz von Ich und Gemeinschaft eher nicht in Betracht gezogen wird.<sup>736</sup> Der Gehorsamsdiskurs ist mithin konsequent an eine organizistische Gemeinschaftsauffassung gekoppelt.<sup>737</sup> Diese angenommene Unabdinglichkeit eines einheitlichen, gemeinsamen Handelns macht sich auch im Schulalltag bemerkbar. So thematisieren die Lehrbücher und pädagogischen Traktate häufig, dass während des Unterrichts niemand durch sein Verhal-

---

734 Vgl. Michael Bies/Sebastian Giacobelli/Andreas Langenohl: „Einleitung“, in: Dies. (Hrsg.): Gabe und Tausch. Zeitlichkeit, Aisthetik, Ästhetik, Hannover: Wehrhahn, 2018, 7–22, hier: 13.

735 Manfred G. Schmidt markiert Thomas Hobbes' *Leviathan* (1651) als Moment der Distanzierung von Gottesgnadentum und der Etablierung einer individualistisch, egalitaristisch und prozedural begründeten Staatslegitimation (vgl. Manfred G. Schmidt: *Demokratietheorien. Eine Einführung*, Wiesbaden: VS, 2019, 41–43).

736 Gregor Husi unterscheidet in seiner Definition des Begriffs ‚soziale Kohäsion‘ zwischen dem Faktor der Verbindung und der Verbundenheit: Die Verbindung bestehe in aufeinander bezogenem Handeln, während die Verbundenheit bei der Pflege eines einheitlichen Wir-Gefühls aufkomme (vgl. Gregor Husi: „Was ist soziale Kohäsion? Eine sozialtheoretische Skizze“, in: Florian Baier/Stefan Borrmann/Johanna M. Hefel/Barbara Thiessen (Hrsg.): *Europäische Gesellschaften zwischen Kohäsion und Spaltung. Rolle, Herausforderungen und Perspektiven Sozialer Arbeit*, Opladen: Budrich, 2022, 57–70, hier: 64).

737 Dies gilt – zumindest Rainer Schmidts Beobachtungen zufolge – auch für die politische Lage im Europa des ausgehenden 19. Jahrhunderts: Dass der Platz des Souveräns leer bleibt, wird in den frühen Republiken durch das Zusammenwirken aller Bürger:innen in einem übergreifenden Staatsorganismus kompensiert (vgl. Rainer Schmidt: *Verfassungskultur und Verfassungssoziologie. Politischer und rechtlicher Konstitutionalismus in Deutschland im 19. Jahrhundert*, Wiesbaden: VS, 2012, 175).

ten auffallen oder herausstechen sollte. Ideal ist eine ruhige, motivierte und fleißige Gruppe, die den Anweisungen der Lehrkraft bedingungslos Folge leistet; die Manifestation von Individualinteressen und ein lustorientiertes Verhalten hingegen werden abgewertet. Bei Émile Bourceau und Raymond Fabry heißt es dementsprechend: „Les bons élèves sont heureux d’aller à l’école; ils s’y rendent joyeusement. En classe, ils s’appliquent bien à leur travail. Les mauvais élèves, au contraire, se rendent tristement à l’école, ils s’amusent en chemin et arrivent en retard“.<sup>738</sup> Auch die umfassenden Bemühungen um die Disziplinierung und Choreographierung der Schüler:innenkörper, die bereits als Königsweg zur Austreibung der natürlichen ‚Schlechtigkeit‘ der Kinder zur Sprache gekommen sind (→ 2.2.1), passen hierzu, dienen sie doch nicht nur der unablässigen Beschäftigung, sondern auch dem Aufgehen der Schüler:innen in der Gemeinschaft. Die Gruppe konstituiert sich also über die Auslöschung des Singulären.

Deutlich wird diese Wichtigkeit der Homogenisierung auch in Pablo Montesinos *Manual para los maestros de escuelas de párvulos* (1840), das die Lehrkräfte in Bezug auf die Kinder auffordert: „Los ejercita en levantarse y sentarse varias veces á una voz ó á un golpe, con lo que se acostumbran á los *movimientos uniformes*. Los manda a cantar, ó mas bien canta con ellos la tabla de sumar, y después la de multiplicar, *llevando todo el tono*“; und über das Aufsagen des Alphabets oder von Gebeten merkt er weiter an: „deben hacerlos *todos á un tiempo y á una voz*. Después impone silencio con un golpe ó por medio del silbato“.<sup>739</sup> In diesem Unterrichtsgeschehen ist das Wir so zentral, dass es das Ich zum Verschwinden bringt.<sup>740</sup> Simuliert wird

---

738 Émile Bourceau/Raymond Fabry: *Lectures expliquées avec enseignement moral et civique*, Paris: Librairie L’école, 1929, 75.

739 Pablo Montesino: *Manual para los maestros de Escuelas de párvulos*, publicado por la Sociedad encargada de propagar y mejorar la educación del pueblo, Madrid: Imprenta Nacional, 1840, 81 sowie 84 (Hvg. T.H.). Es mag nicht verwundern, dass der Schreiber wenige Seiten später auch vorschlägt, die Kinder in der Pause im Hof Marschierübungen vollführen zu lassen, damit sie genug Bewegung bekämen.

740 Montesino gilt als derjenige, der nach der Rückkehr aus dem Exil in Großbritannien Pestalozzis Ideen nach Spanien gebracht hat. Auch, dass er an anderer Stelle durchaus auch formuliert, das Glück des Individuums sei Vorbedingung des gesellschaftlichen Miteinanders (vgl. Carmen Sanchidrian Blanco: „Influencias de Pestalozzi en Pablo Montesino. Repercusiones de la educación española

eine bedingungslose Einpassung der Kinder in den gemeinsamen Klassenkörper mittels schematisierter Bewegungen und Äußerungen. Die moralische Erziehung der staatlichen Schulen um 1900 verfolgt mithin den Zweck, über Einheitlichkeit Gemeinschaft zu stiften.

Neben der Pflichterfüllung gegenüber den Autoritäten zählen zu den in Lehrbüchern am häufigsten erwähnten Werten Fleiß,<sup>741</sup> Sparsamkeit,<sup>742</sup> Respekt gegenüber dem Eigentum anderer<sup>743</sup> und karitatives Engagement.<sup>744</sup> Diese lassen sich aufgrund ihrer Nähe zur protestantischen Ethik, ihrer humanistischen Prägung<sup>745</sup> und wegen des zentra-

---

deicmonónica“, in: *Historia de la educación* 4 (1985), 63–72, hier: 64–68), passt hierzu nicht wirklich und mag ein Hinweis darauf sein, wie gängig und selbstverständlich die uniformierende Unterrichtspraxis im Spanien der damaligen Zeit ist.

741 Vgl. Ambroise Rendu: *Cours de pédagogie ou principes d'éducation publique à l'usage des élèves des écoles normales et des instituteurs primaires*, Paris: Garnier frères, 1877, 145; Pierre Foncin: *Textes et récits d'histoire de France (Première année)*, Paris: Armand Colin et C<sup>ie</sup>, 1879, 142; Pilar Pascual de Sanjuán: *La educación del sentimiento*, Barcelona: Antonio J. Bastinos, 1889, 77, 114; Andrés Manjón: *El pensamiento del Ave-María, colonia escolar permanente establecida en los Cármenes del camino del Sacro-Monte de Granada*, Granada: Imprenta de las Escuelas del Ave-María, 1900, 115.

742 Vgl. Ferdinand Buisson: *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (vol. 1), Paris: Hachette, 1887, 303; Ambroise Rendu: *Cours de pédagogie ou principes d'éducation publique à l'usage des élèves des écoles normales et des instituteurs primaires*, Paris: Garnier frères, 1877, 133.

743 Pilar Pascual de Sanjuán: *La educación del sentimiento*, Barcelona: Antonio J. Bastinos, 1889, 75; Mme Campan: *De l'éducation*, Paris: Baudoin, 1824, 100.

744 Pilar Pascual de Sanjuán: *La educación del sentimiento*, Barcelona: Antonio J. Bastinos, 1889, 77; Émile Bourceau/Raymond Fabry: *Lectures expliquées avec enseignement moral et civique*, Paris: Librairie L'école, 1929, 152; Émile Loubens: *Manuel de morale pratique et religieuse à l'usage des écoles* (vol. 2), Paris: Dezoubry, E. Magdaleine et C<sup>ie</sup>, 1841, 9; Santiago José García Mazo: *El catecismo de la doctrina cristiana explicado*, Valladolid: Juan de la Cuesta y compañía, 1857, 244.

745 Dietrich Rüchemeyer beschreibt die bürgerliche Kultur des 19. Jahrhunderts als „neuhumanistische[n] Kulturprotestantismus“ (vgl. Dietrich Rüchemeyer: „Bourgeoisie, Staat und Bildungsbürgertum. Idealtypische Modelle für die vergleichende Erforschung von Bürgertum und Bürgerlichkeit“, in: Jürgen Kocka (Hrsg.): *Bürger und Bürgerlichkeit im 19. Jahrhundert*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1987, 101–120, hier: 110).

len Stellenwerts wirtschaftlicher Belange<sup>746</sup> als Bestandteile der bürgerlichen Kultur identifizieren.<sup>747</sup> Das Bürgertum löst in Spanien wie in Frankreich im 19. Jahrhundert die Aristokratie als wirtschaftliches, soziales und politisches Zentrum ab. Nachdem sich Kaufleute und Humanist:innen in der Frühen Neuzeit im Zuge des Aufschwungs des Handels und der gestiegenen Nachfrage nach gebildetem Verwaltungspersonal als eigene Schicht in Abgrenzung von Aristokratie/Klerus und Bauernschaft formieren<sup>748</sup> und im 18. Jahrhundert habituell festigen,<sup>749</sup> gelangen im 19. Jahrhundert im Zuge der Industrialisierung und der zunehmenden Professionalisierung und Spezialisierung zahlreicher Wissensbereiche viele von ihnen zu Reichtum, üben sozial angesehene Berufe aus oder bekleiden politische Ämter.<sup>750</sup> Angesichts der Tatsache, dass die bürgerliche Kultur im Untersuchungszeitraum tonangebend ist,<sup>751</sup> verwundert es nicht, dass ihre konstitutiven Werte in den offiziell

- 
- 746 Gunilla Budde fasst die Leistungs- und Besitzorientierung als zentrales habituelles Merkmal des erstarkenden Wirtschaftsbürgertums auf (vgl. Gunilla Budde: Blütezeit des Bürgertums. Bürgerlichkeit im 19. Jahrhundert, Darmstadt: WBG, 2009, 92).
- 747 Diese Werte decken sich mit denen, welche die damaligen Kinderzeitschriften übermitteln: vgl. Ana Martínez Arancón: „Ciudadanos de mañana. La revista *Los niños* y la educación cívica“, in: *Historia de la educación* 24 (2005), 291–308, hier: 294–308; Marie-Linda Ortega: „Los niños entre moral y rebeldía. Unos dibujos de Ortego y sus comentarios en *Los niños*“, in: Roberto Fernández/Jacques Soubeyroux (Hrsg.): *Historia social y literatura* (vol. 2). Familia y burguesía en España (siglos XVIII–XIX), Lleida: Milenio, 2003, 201–212, hier: 202–203.
- 748 Vgl. Ronald G. Asch: „Hof, Adel und Monarchie. Norbert Elias’ Höfische Gesellschaft im Lichte der neueren Forschung“, in: Claudia Oritz (Hrsg.): *Höfische Gesellschaft und Zivilisationsprozess. Norbert Elias’ Werk in kulturwissenschaftlicher Perspektive*, Köln: Böhlau, 2005, 119–142, hier: 124.
- 749 Vgl. Andreas Schulz: „Bürgerlichkeit. Ideal und Praxis im 19. Jahrhundert“, in: Wolfram Pyta/Carsten Kretschmann (Hrsg.): *Bürgerlichkeit. Spurensuche in Vergangenheit und Gegenwart*, Stuttgart: Steiner, 2016, 37–44, hier: 39.
- 750 Vgl. Sarah Maza: „Construire et déconstruire la bourgeoisie. Discours politique et imaginaire social au début du XIX<sup>e</sup> siècle“, in: Sylvie Aprile/Manuel Charpy/Judith Lyon-Caen (Hrsg.): *La bourgeoisie. Mythes, identités et pratiques. Revue d’histoire du XIX<sup>e</sup> siècle* 34 (2007), s.p.
- 751 Vgl. Félix Ponteil: *Les classes bourgeoises et l’avènement de la démocratie, 1815–1914*, Paris: Albin Michel, 1968, 15.

zugelassenen Schulbüchern<sup>752</sup> als allgemeingültig und staatstragend präsentiert werden, zumal dies bestehenden Machtstrukturen potenziell zementiert.

Rhetorisch sind diese Werte meist in enkomiastischem Ton präsentiert, wobei insbesondere ihr moralischer Nutzen akzentuiert ist. Wenn es beispielsweise heißt, „Dieu a formé l’homme pour le travail“, <sup>753</sup> „le travail rend l’homme meilleur; il le rend plus heureux. Qui ne sait que le désœuvrement conduit à l’ennui, au dégoût et quelquefois au crime? Celui qui travaille ne songe pas à mal faire“, <sup>754</sup> oder wenn über die Sparsamkeit gesagt wird, sie sei eine „pratique essentielle de l’homme civilisé“, <sup>755</sup> dann geht es dabei um mehr als um eine Vermögenssteigerung. Auf dem Spiel steht ein damit verbundener Lebenssinn, der sich in den Konzepten ‚Leistung‘ und ‚Mäßigung‘ kristallisiert. <sup>756</sup> Dies wird auch in André Lauries<sup>757</sup> *Mémoires d’un collégien* (1882) manifest. Dieses Tagebuch eines Musterknaben, der anders als manche seiner Mitschüler seine Schokolade freigiebig teilt, bereits beim ersten Wecken aufsteht, stets gewissenhaft lernt und nach Bestnoten strebt, stellt die Anstrengungen des Protagonisten explizit aus: „Quand le mois de dé-

---

752 Im Zuge der Normierung der Unterrichtsinhalte müssen neue Lehrbücher einen Begutachtungs- und Autorisierungsprozess durchlaufen, bevor sie in den Klassenzimmern staatlicher Schulen zum Einsatz kommen dürfen (vgl. Jean-Louis Guereña: „La construction des disciplines en Espagne au XIX<sup>e</sup> siècle“, in: *Histoire de l’éducation* 78 (1998), 57–87, hier: 58; Christian Amalvi: „Les guerres des manuels autour de l’école primaire en France (1899–1914)“, in: *Revue historique* 532 (1979), 358–398, hier: 365).

753 Ambroise Rendu: *Cours de pédagogie ou principes d’éducation publique à l’usage des élèves des écoles normales et des instituteurs primaires*, Paris: Garnier frères, 1877, 145.

754 Pierre Foncin: *Textes et récits d’histoire de France* (Première année), Paris: Armand Colin et C<sup>ie</sup>, 1879, 142.

755 Ambroise Rendu: *Cours de pédagogie ou principes d’éducation publique à l’usage des élèves des écoles normales et des instituteurs primaires*, Paris: Garnier frères, 1877, 303.

756 Zu dieser Leistungsmoral vgl. Andreas Schulz: *Lebenswelt und Kultur des Bürgertums im 19. und 20. Jahrhundert*, Berlin: de Gruyter, 2014, 44.

757 Paschal Grousset alias André Laurie ist um 1900 einer der wichtigsten Kinderbuchautoren beim Kinderbuchverlag Hetzel und in der Science-fiction-Sparte der größte Konkurrent Jules Vernes (vgl. Volker Dehs: „Introduction“, in: Jules Verne: *Travel Scholarships*, Middletown: Wesleyan University Press, 2013, xiii–xxxvi, hier: xxix).

cembre s'ouvrit, je n'avais pas été une seule fois puni, j'étais constamment resté au banc d'honneur et j'avais été très heureux aux compositions.“<sup>758</sup> Dadurch erscheint das Ich als heroisches Subjekt, das Gier, Trägheit und Zerstreuung transzendiert und auf diese Weise zu einem zivilisatorisch und moralisch überlegenen Modellwesen wird, an dem sich seine Kameraden orientieren können.

An diese bürgerlichen Werte gekoppelt ist ein spezifischer Habitus, der in einer Vielzahl von Ratschlägen zum sittsamen und höflichen Verhalten zum Ausdruck kommt. Hierzu gehört etwa, dass Kinder in der Öffentlichkeit stets gepflegt auftreten – besonders häufig erwähnt werden die Wichtigkeit sauberer Kleidung und Schuhe, gewaschener Gesichter und Hände sowie gekämmter Haare –,<sup>759</sup> dass sie sich in Zurückhaltung üben – ihre Emotionen kontrollieren, nicht rennen, laut oder ungefragt reden, gähnen, husten, spucken oder nasenbohren –,<sup>760</sup> auf eine aufrechte und kontrollierte Körperhaltung sowie eine distinktierte Sprache achten sollen.<sup>761</sup> Für Mädchen kommt hinzu, dass sie

---

758 André Laurie: *Mémoires d'un collégien*, Paris: J. Hetzel, 1882, 146.

759 Vgl. Ferdinand Buisson: *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (vol. 1), Paris: Hachette, 1887, 717; Jacques Matter: *L'instituteur primaire ou conseils et directions pour préparer les instituteurs primaires à leur carrière*, Paris. Hachette, 1843, 97; Pablo Montesino: *Manual para los maestros de Escuelas de párvulos*, publicado por la Sociedad encargada de propagar y mejorar la educación del pueblo, Madrid: Imprenta Nacional, 1840, 181; Mme Campan: *De l'éducation*, Paris: Baudoin, 1824, 31; Auguste Taillefer: *Guide pratique à l'usage des institutrices & des instituteurs publics, des maires & des délégués cantonaux*, Paris: Ch. Delagrave et C<sup>ie</sup>, 1886, 46.

760 Vgl. Eugenio de Tapia: *Guía de la infancia ó lecciones amenas e instructivas*, Barcelona: Juan Francisco Piferrer, 1844, 10; Charles François Alexandre Choquet: *Manuel de civilité ou d'éducation et de politesse rédigé en forme de catéchisme*, Paris: Librairie religieuse et classique, 1864, 14; Ambroise Rendu: *Cours de pédagogie ou principes d'éducation publique à l'usage des élèves des écoles normales et des instituteurs primaires*, Paris: Garnier frères, 1877, 133; Pablo Montesino: *Manual para los maestros de Escuelas de párvulos*, publicado por la Sociedad encargada de propagar y mejorar la educación del pueblo, Madrid: Imprenta Nacional, 1840, 133–136.

761 Vgl. Charles François Alexandre Choquet: *Manuel de civilité ou d'éducation et de politesse rédigé en forme de catéchisme*, Paris: Librairie religieuse et classique, 1864, 12–18; S.a.: *Livre d'instruction morale et religieuse à l'usage des écoles élémentaires autorisé par le conseil royal de l'instruction publique*, Paris: F.-G. Levrault, 1833, 129.

hübsch und niedlich aussehen und sich im Kontakt mit anderen durch Unschuld und Zurückhaltung auszeichnen sollen.<sup>762</sup> Solche Anweisungen stehen im weitesten Sinne in der Tradition der frühneuzeitlichen Fürstenspiegel,<sup>763</sup> haben ihre Wurzeln folglich in den im Zuge der Aufklärung vom Bürgertum assimilierten aristokratischen Benimmvorschriften.<sup>764</sup> Es geht ihnen dementsprechend um mehr als um Hygiene oder Ästhetik, vielmehr wird über die Körperkontrolle eine kulturelle Überlegenheit aufgeführt, die eben nicht nur physischer, sondern auch moralischer Natur ist.<sup>765</sup> Das disziplinierte, gemäßigte Kind bildet das Ideal, das eine prioritäre Behandlung und später als Erwachsene:r eine gesellschaftliche Machtposition verdient.

Die kulturelle Funktion der bürgerlichen Werte und Körpertechniken besteht anders als im Fall der Pflichterfüllung nicht primär in der Herstellung von Gruppenhomogenität. Stattdessen taucht wiederholt die Idee einer ‚Zivilisierung‘ auf, die über deren Assimilierung erfolgen soll.<sup>766</sup> Gemeint ist damit eine Veredelung der Persönlichkeit über die Distanzierung von einem als ‚wild‘ und ‚roh‘ wahrgenommenen Ausgangszustand. Die Kinder vollzögen über die Werte, die ihnen die Erziehung vermittele, wie etwa Eugenio García Barbarín in „La escuela educativa“ schreibt, eine Verwandlung „de niño en hombre, de igno-

---

762 Vgl. Pilar Pascual de Sanjuán: *Flora ó la educación de una niña*, Barcelona: Faustino Paluzié, 1897, 17.

763 Dass durch Selbstkontrolle und Selbststilisierung die Regierungsfähigkeit unter Beweis gestellt werden kann, findet sich in ähnlicher Form in den frühneuzeitlichen Fürstenspiegeln (vgl. Sylvène Édouard: *Les devoirs du prince. L'éducation princière à la Renaissance*, Paris: Classiques Garnier, 2014, 398).

764 Diese Anpassung an den aristokratischen Habitus beschreibt etwa vgl. Andreas Schulz: *Lebenswelt und Kultur des Bürgertums im 19. und 20. Jahrhundert*, Berlin: de Gruyter, 2014, 71.

765 Edmond Goblot profiliert die Selbstdefinition über eine überkultivierte Sittlichkeit als Charakteristikum der französischen Bourgeoisie (vgl. Edmond Goblot: *Klasse und Differenz. Soziologische Studie zur modernen französischen Bourgeoisie*, Konstanz: Universitätsverlag, 1994, 173).

766 Charles François Alexandre Choquet und Ambroise Rendu sprechen dezidiert vom Ideal der ‚civilité‘ (vgl. *Manuel de civilité ou d'éducation et de politesse rédigé en forme de catéchisme*, Paris: Librairie religieuse et classique, 1864; *Cours de pédagogie ou principes d'éducation publique à l'usage des élèves des écoles normales et des instituteurs primaires*, Paris: Garnier frères, 1877, 133).

rante en instruido, y de inculto en civilizado“.<sup>767</sup> Über sie, so streichen Joaquín Avendaño und Mariano Carderera in *Curso elemental de pedagogía* (1852) heraus, entfernten sich die Menschen von den Tieren, wüchsen über sich hinaus und würden zu höheren Wesen: „La especie humana es susceptible de una perfección indefinida, y no solamente es susceptible, sino que tiene el deber de perfeccionarse incesantemente, y por tanto su educación ha de ser gradual y progresiva.“<sup>768</sup> Dabei handelt es sich um ein anthropozentrisch-humanistisches (und damit implizit speziesistisches) Diskursmuster, wie es wiederholt in edukativen Kontexten der Frühen Neuzeit auftaucht<sup>769</sup> und von dort aus verstärkt Eingang in die bürgerliche Kultur findet.<sup>770</sup>

Neu ist im Kontext des 19. Jahrhunderts allerdings, dass dieser Zivilisierungsgedanke wiederholt und vor allem in Spanien mit einem angestrebten Fortschritt oder einer für nötig befundenen Modernisierung des Lands in Verbindung gebracht wird.<sup>771</sup> Torquato Torío de la Riva y Herrero erklärt in *Arte de escribir* (1802), die Distinktion von den weniger oder nicht zivilisierten Nationen sei ausschlaggebend für Spaniens Gedeihen,<sup>772</sup> und Avendaño und Carderera betonen, die Zivi-

---

767 Eugenio García Barbarín: „La escuela educativa“, in: *La Escuela moderna*. Revista pedagógica hispano-americana (Mai 1894), 342–344, hier: 343.

768 Joaquín Avendaño/Mariano Carderera: *Curso elemental de pedagogía*, Madrid: A. Vicente, 1852, 7.

769 In der frühneuzeitlichen Vorstellung unterscheiden sich Menschen und Tiere dahingehend, dass erstere das Potenzial zur Göttlichkeit in sich trügen, während zweitere allein im Weltlichen verhaftet seien. Je tugendhafter sich der Einzelne verhalte und je gewissenhafter er seinen Geist übe, desto höher steige er in der Hierarchie der Lebewesen empor, werde im Optimalfall engelsgleich (vgl. Teresa Hiergeist: *Tiere der Arena – Arena der Tiere*. Neuverhandlungen der Interspezies-Relationen in den aristokratischen Kampfspielen des *siglo de oro*, Würzburg: Königshausen & Neumann, 2019, 204).

770 Vgl. Gunilla Budde: *Blütezeit des Bürgertums. Bürgerlichkeit im 19. Jahrhundert*, Darmstadt: WBG, 2009, 9.

771 Dies beobachtet auch vgl. Clemens Albrecht: *Zivilisation und Gesellschaft. Bürgerliche Kultur in Frankreich*, München: Fink, 1995, 256.

772 Vgl. Torquato Torío de la Riva y Herrero: *Arte de escribir por reglas y con muestras, según la doctrina de los mejores autores antiguos y modernos, extranjeros y nacionales, acompañado de unos principios de aritmética, gramática y ortografía castellana, urbanidad y varios sistemas para la formación y enseñanza de los principales caracteres que se usan en Europa*, Madrid: Viuda de Don Joaquín Ibarra, 1802, XI.

lisierung der Kinder trage sukzessive zur Weiterentwicklung der Gesellschaft bei.<sup>773</sup> Von dieser Warte aus wird auch die Belegung des angestrebten Erziehungsideals mit dem Begriff ‚urbanidad‘ erklärlich: Dieser soll – der langen Dauer der Zivilisierungsidee in der europäischen Kulturgeschichte zum Trotz – Weltoffenheit, Progressivität und Aktualität zum Ausdruck bringen.<sup>774</sup> Die moralische Perfektionierung paart sich hier folglich mit der Idee (auch ökonomischen) Wachstums; zwei konstitutive Elemente der bürgerlichen Wertewelt des 19. Jahrhunderts, Bildung und Kapital, kommen in produktiver Weise zusammen.<sup>775</sup> Für den spanischen Kontext gilt es zusätzlich zu berücksichtigen, dass die Kombination dieser beiden Faktoren auch kompensatorisch motiviert ist, drückt sich darin doch der Wunsch aus, die im europäischen Vergleich eher schleppend verlaufende Industrialisierung<sup>776</sup> und die trotz der Reformen von oben im Alltag vorhandene Kontinuität traditioneller politischer Organisationsstrukturen<sup>777</sup> mittels kultureller Identitätskonstruktion wettzumachen.<sup>778</sup> In diesem Sinne ist es auch zu verstehen, wenn der Politiker und *98ista* Joaquín Costa<sup>779</sup> im Artikel „¡Covadonga Gibraltar!“ (1900) in skanda-

---

773 Vgl. Joaquín Avendaño/Mariano Carderera: *Curso elemental de pedagogía*, Madrid: A. Vicente, 1852, VII.

774 Vgl. Carmen Benso Calvo: *Controlar y distinguir. La enseñanza de la urbanidad en las Escuelas del siglo XIX*, Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo, 1997, 32.

775 Zu dieser Alliance von Wirtschaft und Bildung in der bürgerlichen Selbstdefinition vgl. Adeline Daumard: *Les bourgeois et la bourgeoisie en France depuis 1815*, Paris: Flammarion, 1991, 139.

776 Vgl. Salvador Calatayud/Jesús Millán/María Cruz Romeo: „El Estado en la configuración de la España contemporánea. Una revisión de los problemas historiográficos“, in: Dies. (Hrsg.): *Estado y periferias en la España del siglo XIX*, Valencia: Universitat de València, 2009, 9–130, hier: 54–55.

777 Die politische Liberalisierung vollzieht sich hier, während auf kommunaler Ebene der *caciquismo* fortbesteht (vgl. Hans-Jürgen Puhle: „Caminos distintos de modernización. España y Alemania en los siglos XIX y XX“, in: Walther L. Bernecker (Hrsg.): *España y Alemania en la edad contemporánea*, Frankfurt: Vervuert, 1992, 23–46, hier: 26).

778 Vgl. José Álvarez-Junco: *Spanish Identity in the Age of Nations*, Manchester: University Press, 2011, 300.

779 Die Erziehung im Sinne einer Ausbildung der Menschlichkeit ist Joaquín Costa zeit seines Lebens ein wichtiges Anliegen, er steht der bürgerlichen *Institución Libre de Enseñanza* nahe, schreibt zahlreiche Artikel und hält etliche Vorträge über

lisierendem Ton affirmiert, in Spanien lasse sich die Bildung betreffend eine neue Araberinvasion beobachten, der es eine entschiedene Offensive entgegenzuhalten gelte, damit die Kinder nicht „regidos por Tarik“ zurückblieben.<sup>780</sup> Die Bezugnahme auf die Reconquista, die als Austreibung der Barbarei aufgefasst wird, verleiht der Auffassung der schulischen Werteerziehung als zivilisatorischem Vorstoß rhetorisches Gewicht.

Insgesamt lässt sich mithin im Sprechen über Erziehung an staatlichen und klerikalen Schulen um 1900 eine Diskurslinie festmachen, welche den Gehorsam transzenten, politischen, schulischen und elterlichen Autoritäten gegenüber und die Opferung individueller Bedürfnisse für diesen als gesellschaftsstabilisierend auffasst. Dem zugrunde liegt erstens die Ansicht, dass gesellschaftliche Kohäsion unabdinglich sei, um den Umschlag des Zusammenlebens in einen chaotischen Naturzustand zu verhindern, und zweitens die Meinung, dass diese auf Homogenität beruhen müsse und der Fortbestand einer sozialen Gruppe essenzieller Gemeinsamkeiten bedürfe, die als Wir-Semantiken fungieren könnten.<sup>781</sup> In diesem Zusammenhang bilden bürgerliche Werte wie Fleiß, Sparsamkeit, Eigentum, Christlichkeit und karitatives Engagement sowie ein dezidiert bürgerlicher Habitus (Sauberkeit, Mäßigung, Selbstkontrolle, Bildung) einen Fixpunkt der moralischen Erziehung. Diese sind in ein ‚Zivilisierungsnarrativ‘ eingebunden, das ebenfalls eine Ausmerzungen des Individuellen zugunsten des Sozialen propagiert und von der utopischen Idee getragen ist, dass eine flächendeckende habituelle Ausrichtung am soziopolitischen

---

seiner Meinung nach notwendige Bildungsreformen (vgl. María Gloria Medrano Mir: „Joaquín Costa y la educación“, in: *Anales de la Fundación Joaquín Costa* 3 (1986), 115–134, hier: 116–118).

780 Joaquín Costa: „¡Covadonga Gibraltar!“, in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (Dezember 1900), 401–402, hier: 402. Das asturische Covadonga ist im kollektiven Gedächtnis als derjenige Ort gespeichert, an dem 722 mit einer siegreichen Schlacht gegen die Mauren die ‚Rechristianisierung‘ Spaniens beginnt.

781 Der Begriff ‚Wir-Semantik‘ meint die Imaginationen perspektivengebundener Erzählungen, welche die Vorstellung einer intersubjektiv geteilten Identität zementieren (vgl. Peter Fuchs: *Die Erreichbarkeit der Gesellschaft. Zur Konstruktion und Imagination gesellschaftlicher Einheit*, Frankfurt: Suhrkamp, 1992, 93).

Zentrum einen machtmäßigen Aufstieg bedeute.<sup>782</sup> Dass diese Erzeugung der Begehrlichkeit des gesellschaftlichen Aufstiegs, fundamental zur Zementierung der bestehenden Hierarchien beiträgt, bleibt freilich unthematisiert.

### 3.1.2 Individuelle Freiheit: Ich > Gesellschaft?

Die eben skizzierte Form der wertmäßigen Homogenisierung ist im Untersuchungszeitraum nicht unhinterfragt, es regen sich – gerade mit zunehmendem Fortschreiten des 19. Jahrhunderts – Stimmen, die sich dem Gehorsam, den bürgerlichen Werten oder der Nachordnung des Ichs gegenüber skeptisch äußern. Diese Kritik stammt ab 1850 in erster Linie von avancierten Pädagog:innen, welche eine Unvereinbarkeit der geforderten Verhaltensweisen mit den zeitgenössischen psychologischen und soziologischen Erkenntnissen über die kindliche Entwicklung konstatieren, fürderhin um die Jahrhundertwende verstärkt aus dem politisch linken Spektrum, das über die Diskreditierung der gängigen schulischen Erziehung auch die bestehende Machtverteilung anzufechten intendiert.

Argumentativ funktioniert sie primär über eine Entkopplung des Zivilisierungsgedankens vom moralischen Fortschritt. Dementsprechend argumentiert beispielsweise der Philosoph und Soziologe Jean-Marie Guyau, der sich für eine aktive und emotionale Erziehung stark macht,<sup>783</sup> im Vorwort von *Éducation et hérédité* (1889):

Quel est l'idéal moral proposé à la plupart des enfants dans la famille? Ne pas être trop bruyant, ne pas se mettre les doigts dans le nez ni dans la bouche, ne pas se servir à table avec les mains, ne pas mettre, quand il pleut, les pieds dans l'eau, etc. Être raisonnable! Pour bien des parents, l'enfant raisonnable est une petite marionnette qui ne doit bouger que si on en tire les fils; il doit avoir des mains pour ne toucher à rien, des yeux pour ne pas pétiller de désir à tout

---

782 Diese Haltung ist – zumal sie der frühneuzeitlichen Adelskultur entspringt – elitistisch und geht von der Notwendigkeit der Konstruktion von Überlegen- und Unterlegenheit zur Herstellung einer stabilen sozialen Ordnung aus (vgl. Michael Hinz: Der Zivilisationsprozess. Mythos oder Realität? Wissenschaftssoziologische Untersuchungen zur Elias-Duerr-Kontroverse, Wiesbaden: Springer, 2002, 130).

783 Vgl. Laurent Muller: Jean-Marie Guyau ou l'éthique sans modèle, Paris: Presses Universitaires du Septentrion, 2018, 237–254.

ce qu'il voit, des petits pieds pour ne point trotter bruyamment sur le plancher, une langue pour se taire.<sup>784</sup>

Die gängige Erziehung erscheint durch die Marionettenmetapher als Prozess der Objektivierung. Die zahlreichen angesprochenen Sinnesindrücke (*toucher, yeux, voit, trotter bruyamment*) sowie die Häufung von aktiven Verben (*toucher, pétiller, trotter*) suggerieren eine ausgeprägte Lebendigkeit, einen Vitalismus,<sup>785</sup> der allerdings durch die Negationen ausgebremst wird. Die Kinder erscheinen auf diese Weise durch die Erwachsenen in ihrer natürlichen Bestimmung künstlich arretiert. Mit seiner Reihe paradoxer oder zumindest antithetischer Formulierungen stellt der Verfasser nicht nur die Widersinnigkeit der edukativen Einwirkungen aus, er entlarvt auch, dass keine hehren Motive in Form etwa einer Schaffung gesellschaftlicher Kohäsion, sondern egoistische Interessen hinter dem Bemühen um die Einpassung der Kinder in den bürgerlichen Habitus stehen: „[B]eaucoup de gens élèvent leur enfants non pour les enfants mêmes, mais pour eux“.<sup>786</sup>

Schreiber:innen anarchistischer Prägung nehmen diese Unterscheidung zwischen Moral und Zivilisierung am ausgeprägtesten vor. Der revolutionäre Nationalgardist und Geographieprofessor Élisée

---

784 Jean-Marie Guyau: *Éducation et hérédité. Étude sociologique*, Paris: Félix Alcan, 1889, VIII.

785 Die vitalistische Vorstellung von Lebenskraft grenzt sich von einer mechanistischen Erklärung des Lebendigen ab, die wiederum an die Annahme der Möglichkeit der Naturbeherrschung gekoppelt ist: Während der Vitalismus davon ausgeht, dass sich in allem Lebenden etwas der äußeren Einwirkung entzieht, erscheint dem Mechanismus die Kontrolle und Steuerung des Lebendigen möglich (vgl. Christine Zunke: *Dialektik des Lebendigen. Kritik der organischen Teleologie*, Bielefeld: transcript, 2023, 235 sowie 237). Vor diesem Hintergrund lässt sich das Zitat umso mehr als Absage an die Strategie der Disziplinierung und als Feier der kindlichen Lebendigkeit sehen.

786 Jean-Marie Guyau: *Éducation et hérédité. Étude sociologique*, Paris: Félix Alcan, 1889, VIII. Äußerungen wie diese machen verständlich, warum Guyau für Reformpädagog:innen wie den anarchistischen Francesc Ferrer i Guàrdia trotz seiner ansonsten auch deterministischen Haltungen (→ 4.1/4.2) eine zentrale Referenz darstellt (vgl. Jordi Riba Miralles: „L'educació incessant. Les idees pedagògiques de Jean-Marie Guyau“, in: *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació* 16 (2010), 31–42, hier: 32).

Reclus<sup>787</sup> streicht in *L'avenir de nos enfants* (1886) heraus, die Werteerziehung an den staatlichen Institutionen diene zuvorderst der hierarchischen Strukturierung der Gesellschaft, wobei die Unterworfenen Rachegelüste entwickelten, die sie wiederum an anderen Kindern ausließen, wodurch sich die Gewalt perpetuiere.<sup>788</sup> Antonia Maymón, Gründerin einer libertären Schule in Saragossa und im Laufe ihrer Karriere Lehrerin an zahlreichen freien Schulen,<sup>789</sup> konstatiert in „Regeneración humana“ (1922), die Fokussierung auf Disziplin führe dazu, dass die Schüler:innen ihre Gefühle verleugneten und nicht mehr erkennen könnten, was für sie und die Gemeinschaft gut sei.<sup>790</sup> Francesc Ferrer i Guàrdia, Direktor der *Escuela moderna* in Barcelona,<sup>791</sup> betont in *La Escuela Moderna* (1910), es gehe den staatlichen und klerikalen Schulen in erster Linie darum, die Kinder autoritätshörig zu machen und sie dazu zu bringen, ihrem eigenen Urteil zu misstrauen, so dass sie eben gerade nicht zu solidarischen Wesen werden könnten.<sup>792</sup> Albano Rosell, Direktor der *Escuela Nueva* in Carlet in den Fußstapfen Ferrer i Guàrdias,<sup>793</sup> formuliert in *El poder de la educación* (1940), die moralische Erziehung an nicht-laizistischen Schulen generiere egoistische, amoralische, ignorante, unterwürfige und konkurrenzfreudige Menschen, die zu ihrer persönlichen Würde jegliche Verbindung verloren hätten.<sup>794</sup> Diese Haltungen heben allesamt hervor, dass die integrative Funktion moralischer Erziehung lediglich eine vorgebliche ist, dass es sich dabei um ein systemzementierendes Rechtfertigungsnarrativ

---

787 Vgl. Marie Fleming: *The Anarchist Way to Socialism. Élisée Reclus and Nineteenth-Century European Anarchism*, London: Routledge, 2019, 25.

788 Vgl. Élisée Reclus: *L'avenir de nos enfants*, Lille: C. Lagache, 1886, 5.

789 Vgl. Alejandro Mayordomo Pérez/María del Carmen Agulló Díaz: *La renovació pedagògica al País Valencià*, Valencia: Universitat de València, 2004, 105–106.

790 Vgl. Antonia Maymón: „Regeneración humana“, in: *Helios* 66 (November 1921), 190.

791 Vgl. Julio Ruiz Berrio: „La rénovation pédagogique en Espagne de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle à 1939“, in: *Histoire de l'éducation* 78 (1998), 133–165, hier: 163.

792 Vgl. Francisco Ferrer Guardia: *La escuela moderna*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2010, 149.

793 Vgl. Luis Miguel Lázaro Lorente: *Las escuelas racionalistas en el país valenciano, 1906–1931*, Valencia: NAU llibres, 1992, 180.

794 Vgl. Albano Rosell: *El poder de la educación*, París: Le combat syndicaliste, 1940, 28.

handelt, das die Entstehung einer tragfähigen Gemeinschaft gerade verhindert. Implizit steht als Alternative die Behandlung der Kinder als aktive Subjekte und damit ein Zugeständnis ihrer Partizipation im Raum.

Doch Positionsnahmen für eine stärkere Berücksichtigung des Wesens der Schüler:innen im Unterricht sind nicht immer politisch motiviert. Schließlich ließe sich sonst nicht erklären, warum diese im Sprechen über Schule in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts immer präsenter werden und eine derartige Konjunktur erfahren, dass sie um 1900 zum Gemeinplatz avanciert sind, den auch das Gros der staatlichen und klerikalen Lehrkräfte mitträgt. Welche unterschiedlichen Bedeutungen Forderungen nach einem Mehr an Individualität inhärent sein können, wie ihre Intention je nach soziopolitischem und pädagogischem Anliegen variiert, zeigt dieses Kapitel.

Individualistische Haltungen erfahren im 19. Jahrhundert einen generellen Aufschwung. Das romantische Interesse für das Singuläre als etwas vom Gemeinsamen und Universellen Verschiedenes, befördert die Wahrnehmung des Einzelnen in Abgrenzung von der Gesellschaft.<sup>795</sup> Auch die Wissenschaften rücken das Ich zunehmend ins Zentrum, was die Emergenz und Konsolidierung der Disziplinen Psychoanalyse und Soziologie<sup>796</sup> wohl am anschaulichsten belegen. Im Politischen ist bereits seit dem 18. Jahrhundert eine schrittweise Auflösung ständischer und korporativer Strukturen beobachtbar, die zur Formulierung partikularer Rechte einlädt und dadurch einen Raum schafft, der für staatliche Eingriffe unberührbar ist.<sup>797</sup> Diese diskursive Entwicklung erklärt Daniel Shanahan in *Toward a Genealogy of Indi-*

---

795 Vgl. Michel Condé: *La genèse sociale de l'individualisme romantique. Esquisse historique de l'évolution du roman en France du dix-huitième au dix-neuvième siècle*, Tübingen: Niemeyer, 1989, 13.

796 Die Soziologie formuliert als Wissenschaft der Beziehung des Individuums zur Gesellschaft den Anspruch, über die Verbindung selbstbestimmt handelnder Subjekte gesellschaftliche Integration zu schaffen und ist mithin unumstößlich auf den Individualismus bezogen (vgl. Wilfried von Bredow/Thomas Noetzel: *Zombies. Politische Theorie für das 19. Jahrhundert* (vol. 3), Münster: Daedalus, 1996, 52).

797 Vgl. Manfred Hettling: „Bürgerliche Selbstbehauptung – Politischer Individualismus“, in: Richard van Dülmen (Hrsg.): *Entdeckung des Ich. Die Geschichte der Individualisierung vom Mittelalter bis zur Gegenwart*, Köln: Böhlau, 2001, 311–330, hier: 311.

*vidualism* als Bemühen um Flexibilität: In einer sich zunehmend ausdifferenzierenden Lebenswelt, kann die persönliche Initiative als Technologie verstanden werden, die dazu dient, komplexe Abläufe effektiv zu regeln.<sup>798</sup> Die daran gekoppelte Vorstellung von Gesellschaft ist eine fundamental andere, als die im vorherigen Kapitel präsentierte: Sie benötigt keine Homogenität zur Kohäsionserzeugung, denn der Zusammenhalt resultiert aus der Vorstellung, dass zahlreiche, voneinander entkoppelte Einzelabläufe in einem großen, aber eben nicht überdachtbaren Ganzen zusammenlaufen.<sup>799</sup> Er wird als präzedent gegeben aufgefasst, weshalb er nicht hergestellt werden muss.<sup>800</sup>

Eben diese Konjunktur des Individuellen lässt sich in den pädagogischen Texten des Untersuchungszeitraums finden, prägt sich doch in den Abhandlungen zur Erziehung etwa um 1850 eine Linie aus, die das Ausleben persönlicher Impulse der Kinder nicht als Störfaktor für die gesellschaftliche Einheit betrachtet, sondern sie als begrüßenswert und für das soziale Gleichgewicht notwendig feiert. Besonders im politisch linken Spektrum akzentuiert sich diese: Der Frühsozialist Marc-Antoine Jullien berichtet in *Exposé de la méthode d'éducation de Pestalozzi* (1848), in der Schule in Yverdon werde davon ausgegangen, dass die Schüler:innen nicht als unbeschriebene Blätter, sondern mit einem bestimmten Charakter ausgestattet auf die Welt kämen, der vom gesellschaftlichen Einfluss und äußerlichen Phänomenen im Laufe der Zeit häufig überdeckt werde. Das erklärte Ziel der Einrichtung sei es, die Kinder in Einklang mit ihren Anlagen aufwachsen und die ihnen mitgegebenen Talente zur Entfaltung gelangen zu lassen.<sup>801</sup> Eine zivilisatorische Überformung des Kinderverhaltens ist von dieser Warte aus

---

798 Vgl. Daniel Shanahan: *Toward a Genealogy of Individualism*, Amherst: The University of Massachusetts Press, 1992, 9.

799 Im 19. Jahrhundert werden diese Einzelabläufe häufig mit den Konzepten ‚Gleichheit‘ und ‚Freiheit‘ zusammengedacht, allerdings nicht systematisch (vgl. Michel Condé: *La genèse sociale de l'individualisme romantique. Esquisse historique de l'évolution du roman en France du dix-huitième au dix-neuvième siècle*, Tübingen: Niemeyer, 1989, 143).

800 Vgl. Lorenzo Infantino: *Individualism in Modern Thought*, London: Routledge, 1998, 167.

801 Vgl. Marc-Antoine Jullien: *Exposé de la méthode d'éducation de Pestalozzi telle qu'elle a été suivie et pratiquée sous sa direction pendant dix années (de 1806 à 1816) dans l'Institut d'Yverdon, en Suisse*, Paris: Hachette, 1842, 79 sowie 82.

betrachtet verurteilenswert, da sie die Individualität verschüttet und damit verunmöglicht, dass sich die Schüler:innen später nachhaltig in die Gesellschaft einbringen.<sup>802</sup> Implizit schwingt hier die Auffassung mit, dass es eben keiner geteilten Werte bedarf, um sozialen Zusammenhalt zu erzeugen, sondern vielmehr in Kontakt mit ihrer ‚Natur‘ stehende, d.h. authentische, Individuen.<sup>803</sup>

Ein ähnlicher Gedanke findet sich in *Théorie de l'éducation naturelle et attrayante* (1844) des Fourieristen Victor Considerant, der hart mit den staatlichen Schulen ins Gericht geht:

Que faites-vous des corps? Que faites-vous des âmes? Que faites-vous des intelligences? – Il faut développer, exercer, suivre les vocations et les attraits naturels, caresser les forces et les facultés naissantes... que faites-vous? Dans vos institutions, où l'on vous jette par fournée la jeunesse à élever, vous avez une règle qui est la même pour tous, qui ne fait nulle acception des natures, des forces, des caractères. Vous attelez brutalement toutes ces intelligences à la même tâche; vous faites marcher du même pas les longues jambes et les jambes courtes. Ceux qui lisent deux fois leur leçon et la savent parce qu'ils ont la mémoire facile, sont récompensés; et, à côté, ceux qui l'ont étudiée trois heures et ne la savent pas, vous les accablez de punitions et de dures paroles; vous leur dites qu'ils sont des paresseux et des lâches.<sup>804</sup>

Die Passage formuliert über die Rekurrenz auf die Isotopie ‚Gewalt‘ (*attelez brutalement, accablez de punitions et de dures paroles*), die Modellierung der Lehrkräfte in der Täter:innenrolle (*faites-vous, faites marcher*) sowie die wiederholten direkten Ansprache an die zweite

---

802 Diese alternative Auffassung hat auch utopischen Anspruch, Jullien korreliert die Frage nach der moralischen Erziehung systematisch mit der Staatsform und Gesellschaftsordnung. Durch die Entlastung von den bürgerlichen Werten könne, so die Haltung, eine neue, authentischere Gesellschaft entstehen, die ihre Mitglieder als aktiv und am politischen Geschehen beteiligt denkt (vgl. Robert Roswell Palmer: *From Jacobin to Liberal*. Marc-Antoine Jullien, 1775–1848, Princeton: University Press, 1993, 151).

803 Zur diskursiven Aufwertung von ‚Authentizität‘ und ‚Natürlichkeit‘ im Zuge der Individualisierung vgl. Wilfried von Bredow/Thomas Noetzel: *Zombies*. Politische Theorie für das 19. Jahrhundert (vol. 3), Münster: Daedalus, 1996, 87.

804 Victor Considerant: *Théorie de l'éducation naturelle et attrayante*, Paris: Librairie de l'école sociétaire, 1844, 11.

Person Plural eine Anklage. Die zahlreichen rhetorischen Fragen, asyndetischen Reihungen und lautlichen Wiederholungsstrukturen ikonisieren den Zwangscharakter der Erziehung an staatlichen und klerikalen Einrichtungen und scheinen damit die Uniformierung, die diese betreiben, anzuprangern. Es wird außerdem deutlich, dass der Verfasser individuelle Unterschiede zwischen den Kindern wahrnimmt und diese für positiv und berücksichtigungswert erachtet. Er geht wie Jullien von einer personenspezifischen charakterlichen Vorprägung auf sämtlichen Ebenen des menschlichen Seins aus, der Rechnung getragen werden solle, zumal es sich um eine ‚Natur‘ handle, also um eine Form des Weltbezugs, der aufgrund einer angenommenen Ursprünglichkeit Priorität eingeräumt werden soll. Ein Eingehen auf diese körperlichen, geistigen und seelischen Prädispositionen in der Schule ist in Considerants Augen unabdinglich, weshalb er an anderer Stelle polemisiert, kein Hundetrainer handle alle Hunderassen gleich und kein Gärtner gebe allen Pflanzen gleich viel Licht und Wasser, bloß im Fall der Kinder werde absurderweise so verfahren.<sup>805</sup>

Auch in „Niños abstractos“ (1897) der als innovativ geltenden valencianischen Lehrerin María Carbonell Sánchez<sup>806</sup> bildet die Individualität der Kinder den Fluchtpunkt der Argumentation. Die Pädagogin affirmiert, dass die Lehrpläne, die zahlreichen Verhaltensreglemente und die Verpflichtungen zu Disziplin die einzelnen Kinder ausradierten, diese würden zur „colectividad, masa, agrupación, conjunto donde desaparece la individualidad, como se pierde la entidad gota en las inmensidades del Océano“,<sup>807</sup> wobei die asyndetische Reihung die Beliebigkeit dieses gleichschaltenden Homogenisierungsprozesses unterstreicht. Mit dieser Vorgehensweise verhindere die monarchische

---

805 Victor Considerant: *Théorie de l'éducation naturelle et attrayante*, Paris: Librairie de l'école sociétaire, 1844, 13.

806 Carbonell Sánchez ist als Verfasserin von Schulbüchern, literarischen Texten und pädagogischen Abhandlungen in der ihrerzeit als fortschrittlich geltenden Zeitschrift *La Escuela moderna* bekannt, für ihr Engagement wird sie von den örtlichen Lokalitäten mehrfach geehrt (vgl. Maria del Carmen Agulló Díaz/Blanca Juan-Agulló: *Mestres de mestres. 150 anys de formació de mestres valencianes*, Valencia: PUV, 2023, 99–100).

807 María Carbonell Sánchez: „Niños abstractos“, in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (Dezember 1897), 417–421, hier: 417 sowie 421.

Regierung eine produktive Weiterentwicklung Spaniens und sei deshalb für dessen Rückständigkeit verantwortlich.<sup>808</sup> Diese Kritik stellt die Annahme radikal in Frage, dass die Schule die Kinder auf einen gemeinsamen Wertekanon und Habitus einschwören müsse, und macht stattdessen die Individualität, die als Vehikel der Modernität und des Fortschritts präsentiert wird, für ein gelingendes Zusammenleben verantwortlich. Es wird an den Beispielen deutlich, dass sich die Vorstellung, wie gesellschaftliche Abläufe in stimmiger Weise koordiniert werden können, wandelt und zur Verhandlung steht: Die Homogenisierung wird durch ein Bekenntnis zur Pluralität herausgefordert.

Konjunktur erreicht die positive Aufladung der Individualität ab 1900 in Kreisen anarchistischer Pädagog:innen, zumal sie diesen erlaubt, die bestehenden Institutionen und Machtstrukturen radikal in Frage zu stellen. Wenn Antonia Maymón in „Pájaros enjaulados“ (1922) affirmiert, Kinder besäßen eine laute und dynamische Natur, so dass das lange, aufrechte Sitzen in Schulbänken für sie fremd und sogar gesundheitsschädlich sei,<sup>809</sup> wenn Sébastien Faure in „L'enfant“ (1921) bekräftigt, sie bräuchten viel Platz, die wundersamsten Sitzpositionen seien für sie die besten, „tandis que la position méthodique, classique, qui consiste à se tenir de telle ou de telle manière, à maintenir ses coudes près du corps, est une position qui ne lui va pas“<sup>810</sup> und wenn er in „Propos d'éducateur“ (1933) ausführt, nicht die Effektivität des Unterrichts und seine Anlehnung an einen zentral diktierten Lehrplan sei ein Signum von Qualität, sondern gerade die absichtliche Langsamkeit und das Abweichen von den offiziellen Vorgaben,<sup>811</sup> dann ist damit nicht nur eine pädagogische Alternative formuliert, die von einem kindlichen Selbst und dessen konfliktiven Reibungen mit Sozialisierungsansprüchen ausgeht, ebenso ist in der Ablehnung der Techniken der Körper-

---

808 Vgl. María Carbonell Sánchez: „Niños abstractos“, in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (Dezember 1897), 417–421, hier: 417 sowie 421.

809 Antonia Maymón: „Pajaros enjaulados“, in: *Helios* 77 (Oktober 1922), 201–202, hier: 201.

810 Sébastien Faure: „L'enfant“, in: Ders.: *Écrits pédagogiques de Sébastien Faure*, Paris: Éditions du monde libertaire, 1992, 87–114, hier: 96.

811 Sébastien Faure: *Propos d'éducateur. Modeste traité d'éducation physique, intellectuelle et morale*, Paris: Bidault, 1933, 21–24.

kontrolle auch eine Distanzierung vom Zivilisationsgedanken und insofern eine dezidiert antibürgerliche Haltung zum Ausdruck gebracht. Die Proklamierung der Priorität des Individuellen vor dem Gesellschaftlichen, deren Basis die dichotome Scheidung der beiden Konzepte ist,<sup>812</sup> schafft mithin auch einen Raum, in dem politisch und kulturell marginalisierte Positionierungen Artikulation finden.

Wie bereits angedeutet ist das linke Milieu jedoch nicht exklusiver kultureller Ort der Verteidigung der kindlichen Persönlichkeit, sondern diese geht um 1900 relativ unproblematisch in die öffentliche Meinung ein. Selbst Verfasser:innen, die sich an mancher Stelle kompromisslos für die wertmäßige Homogenisierung und Dominanz bürgerlicher Werte aussprechen, integrieren in ihre Texte punktuell Plädoyers für eine individuelle Behandlung der Schüler:innen, sei es, dass sie ihrem Traktat oder Buch damit einen modernen Anstrich geben wollen, indem sie ihre Vertrautheit mit den aktuellen pädagogischen und psychologischen Erkenntnissen unter Beweis stellen, oder dass sie sich über die Mischung des ‚Zivilisations-‘ und ‚Individualitätsnarrativs‘ als Verfechter:innen einer gemäßigten Pädagogik stilisieren möchten. Darauf, dass die Individualität in den Schulen Ende des 19. Jahrhunderts zunehmend im Mainstream ankommt, verweist zunächst bereits die Tatsache, dass die Rektor:innen sich bei der Einrichtung der Klassenzimmer immer häufiger gegen lange und zwei oder mehr Schüler:innen tragende Bänke und für Einzelmöbiliar entscheiden. Jedes Kind bekommt einen eigenen Platz, den es in vielen Fällen zusätzlich seinen Bedürfnissen anpassen kann, da beispielsweise die Tischplatte geneigt oder geradegestellt werden kann.<sup>813</sup> Auch spezifische Bänke und Tische für unterschiedliche Altersstufen gehören nun zur Standardausstattung.<sup>814</sup> Überhaupt wird immer häufiger nicht mehr der gesamte Grundschulunterricht in einem Zimmer abgehalten, sondern differen-

---

812 Die Auffassung, dass das Individuum dem Staat gegenübersteht und somit noch nicht als Ergebnis der Unterwerfung gedacht wird, ist ein Charakteristikum der anarchistischen Haltung um 1900 (vgl. Daniel Loick: *Anarchismus zur Einführung*, Berlin: Junius, 2017, 103).

813 Vgl. Enrique María Repullés y Vargas: *Disposición, construcción y mueblaje de las escuelas públicas de instrucción primaria*, Madrid: Fortanet, 1878, 53.

814 Vgl. Pedro de Alcántara García: „El mobiliario escolar“, in: *La Escuela moderna*. *Revista pedagógica hispano-americana* (April 1892), 264–272.

ziert nach Klassenstufen.<sup>815</sup> Gewiss sind diese Veränderungen auch pragmatisch und logistisch begründbar und resultieren aus der schrittweisen Ausdifferenzierung der schulischen Infrastruktur, sie lassen aber ebenso darauf schließen, dass ein Eingehen auf die Größe, den Körperbau und das altersabhängige Wissen der Kinder für wichtig erachtet wird, dass mithin dem Parameter ‚Kind‘ und seinen jeweiligen Bedürfnissen ein wachsender Stellenwert beigemessen wird.

Auch sprachlich schlägt sich diese verfeinerte Sicht auf die Schüler:innen nieder, wobei es nicht selten zu argumentativen Inkohärenzen kommt. So schreiben etwa Joaquín Avendaño und Mariano Carderera im Vorwort des *Curso elemental de pedagogía* (1852):

Los niños se diferencian entre sí por su temperamento, por su carácter, por sus disposiciones, que no solamente son diversas, sino á veces opuestas. [...] ¿Será fácil someter estos dos niños, tan diferentes en temperamento y tan opuestos en carácter, á un régimen común y disponerlos á recibir una misma enseñanza? ¿Los medios propios para excitar al uno no serán inútiles y acaso funestos para mover al otro? ¿Las lecciones fáciles de comprender para el segundo no estarán por largo tiempo fuera del alcance del primero? Sin embargo, en la escuela es indispensable sujetar á estos niños á la disciplina general, sin desatender ciertos cuidados especiales que las diversas circunstancias exigen.<sup>816</sup>

Diese paratextuell suggerierte und durch die zahlreichen rhetorischen Fragen durchaus emphatisch vermittelte individuelle Behandlung der Kinder findet sich in den methodischen Überlegungen des Hauptteils nicht unbedingt widerspiegelt, die für den Fall der Abweichung von Verhaltenserwartungen auf Kontrolle und Strafe setzen. Die zum Ausdruck gebrachte Bewusstheit für die Unterschiedlichkeit der Kinder bedeutet eben nicht, dass das Ziel der Erziehung darin läge, diese auf dem Weg zur Selbstentfaltung begleiten zu wollen. Vielmehr soll sich die Lehrkraft ihre Eigenheiten vor allem deshalb vor Augen halten, um sie umso effektiver zum gleichen Wissensstand und zum gleichen

---

815 Vgl. Ehrenhard Skiera: Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung, München: Oldenbourg, 2010, 14.

816 Joaquín Avendaño/Mariano Carderera: *Curso elemental de pedagogía*, Madrid: A. Vicente, 1852, XIV.

moralischen Ziel führen zu können. Das ‚Individualitätsnarrativ‘ steht hier also im Dienst der Homogenisierung.

Ähnlich verhält es sich ein paar Seiten später, als die Verfasser proklamieren, die Lehrkraft solle sich so häufig wie möglich zurücknehmen, damit die Kinder ihre eigenen positiven Sozialerfahrungen machen könnten:

[S]e les da disposición para auxiliarse mutuamente y ejercer varios actos de beneficencia y de caridad. Se auxilian en los trabajos de la clase, en las lecciones, en el estudio, y a lo mismo en los juegos recreos en que se entretienen; se satisfacen mutuamente las necesidades que son capaces de conocer, y esto prueba ya que satisfarían también cualquiera otra que conociesen.<sup>817</sup>

Den Kindern wird hier freie Hand gelassen, allerdings nur, solange ihr Verhalten der erwünschten Norm entspricht. Formulierungen wie *se les da disposición para* oder *se auxilian* suggerieren der angedeuteten Eigenständigkeit der Kinder zum Trotz eine jederzeitige Kontrolle der Lehrperson über sie. Es kann insofern zwischen einer Art Mainstream-Individualität, die den Gehorsam erleichtert und so eine soziale Absicherung darstellt, und einer linken Individualität, die zur politischen Partizipation ermächtigen soll, unterschieden werden.

In fiktiver Form umgesetzt ist die Reibung von Zivilisation und Individualität und damit auch das Ringen um gesellschaftliche Homogenität und Heterogenität beispielsweise in Azoríns *Las confesiones de un pequeño filósofo* (1904). Die Ausgangslage dieses Romans, der den Alltag des Franziskanerkollegs in Yecla aus der autodiegetischen Perspektive eines Schülers schildert, gleicht den Anti-Klerikalschulromanen (→ 2.2.2), es wird ähnlich kritisch und negativ von der kompromisslosen Disziplin, dem nüchternen, abweisenden Ambiente, den harten Strafen und dem langweiligen Unterricht berichtet.<sup>818</sup>

Nada pesaba más sobre nuestros cerebros vírgenes que este lapso eterno que pasábamos a la luz opaca de quinqués sórdidos, en esta

---

817 Joaquín Avendaño/Mariano Carderera: Curso elemental de pedagogía, Madrid: A. Vicente, 1852, 121.

818 Dieses Thema streift auch vgl. George Eric Skipper: The Schoolmaster in Spanish Literature from Palacio Valdés to Matute, Tallahassee: Dissertationsschrift, 2000, 36.

sala fría y destartalada, con los codos apoyados sobre la tabla y la cabeza entre las manos, fija la vista en las páginas antipáticas, mientras rumiábamos mentalmente frases abstractas y áridas.<sup>819</sup>

Die Rekurrenz auf die Isotopien ‚Schwere‘, ‚Länge‘, ‚Dunkelheit‘, ‚Kälte‘, ‚Distanz‘, ‚Animalität‘, ‚Trockenheit‘ und ‚Abstraktheit‘ unterstreicht, wie wenig den Bedürfnissen der Kinder nach Leichtigkeit, Kürze, Helligkeit, Wärme, Nähe, Menschlichkeit, Lebendigkeit und Konkretheit entsprochen wird. Ein Unterschied zu den Anti-Klerikalschulromanen besteht jedoch darin, dass der Protagonist und auch die anderen Schüler angesichts dieser Bedingungen nicht resignieren, sondern sich der zivilisatorischen Unterwerfung widersetzen. Bei seinen Klassenkameraden manifestiert sich dies darin, dass sie beim Nachsitzen auf die Bänke steigen, enthemmt auf ihre Pulte einschlagen und haltlos durch den Saal stürmen, sobald die Lehrkraft den Raum verlässt. Diese extremen körperlichen Impulse erscheinen als Kompensation der Unterdrückung eines spontanen, individuellen Ausdrucks der Schüler im Unterricht und fungieren somit gleichsam als Beweis für die Existenz einer kindlichen ‚Natur‘ oder Lebenskraft, die danach strebt, ausgelebt zu werden. Beim Protagonisten manifestiert sich die Individualität in anderer Form; er liest heimlich verbotene, weil liberale und nicht jugendfreie Bücher.<sup>820</sup> Als ihn der Lehrer dabei ertappt und es unterbindet, qualifiziert er dies als „interrupción bárbara“, das heißt als anti-zivilisatorischen Akt.<sup>821</sup> Eine weltoffene Bildung fungiert hier als Gegengewicht zu einer wertmäßigen Disziplinierung, die Innerlichkeit des Lektüreerlebnisses des Protagonisten kontrastiert mit dem Normierungszwang. Dieser Dualismus schlägt sich auch in inszenatorischer Hinsicht nieder, denn *Las confesiones de un pequeño filósofo* ist in mehrerlei Hinsicht ein liminaler Text, der zwischen Fiktionalität und Faktualität, Roman und Dichtung, Fiktion und Metafiktion oszil-

---

819 Azorín: *Las confesiones de un pequeño filósofo*, Madrid: Espasa-Calpe, 1979, 72.

820 Vgl. hierzu: José María Marco: „La educación y la generación del 98“, in: Pedro F. Álvarez Lázaro (Hrsg.): *Cien años de educación en España. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*, Madrid: MEC, 2001, 145–160, hier: 148.

821 Azorín: *Las confesiones de un pequeño filósofo*, Madrid: Espasa-Calpe, 1979, 97.

liert;<sup>822</sup> einer realistischen oder naturalistischen Tradition des Registrierens der äußeren Umstände, auf die viele Anti-Klerikalschulromane rekurren, stellt Azorín eine sensualistische Schreibweise entgegen,<sup>823</sup> die auf atmosphärisches Erleben abzielt und in der subjektiven Perspektive des Ichs ihren Ausgangspunkt hat.

Der Roman schließt damit, dass das Ich einige Jahre nach Beendigung der Schulzeit an die Einrichtung zurückkehrt, wozu es zunächst heißt: „Todo está lo mismo: las calles anchas, las iglesias, los caserones, las puertas grandes de los corrales con elevadas tapias.“<sup>824</sup> Diese inhaltlich explizierte Statik, die in der Semantik des Verbums *estar* ebenso zum Ausdruck kommt wie in der asyndetischen Reihung der Gebäude(teile),<sup>825</sup> weicht allerdings, als der Protagonist einen Spaziergang durch die Ortschaft unternimmt, einer dynamischen Wirklichkeitswahrnehmung: „Es ya tarde. Toda mi infancia, toda mi juventud, toda mi vida han surgido en un instante. Y he sentido – no sonríais – esa sensación vaga, que a veces me obsesiona, del tiempo y de las cosas que pasan en una corriente vertiginosa y formidable.“<sup>826</sup> Das Ich erlebt hier eine Einheit, die spatiotemporale Parameter transzendiert, zumal verschiedene Momente seines Lebens im jetzigen Augenblick zusammenfließen.<sup>827</sup> In dieser Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen ist das Nicht-

---

822 Vgl. hierzu: Juan Antonio Garrido Ardila: „Azorín y la renovación de la novela. *Las confesiones de un pequeño filósofo* como novela lírica, metanovela digresiva y autoficción“, in: *Ibero* 80 (2014), 168–185, hier: 174 sowie 179.

823 Zur ausgeprägten Sinnlichkeit des Azorinschen Stils, die durch Wortspiele, melodische Rhythmen und eine intensive rhetorische Aufladung übermittelt wird, vgl. María José Ferrari: „*Las confesiones de un pequeño filósofo*, una obra ‚sui generis‘“, in: *Epos* 18 (2002), 163–175, hier: 169–173.

824 Azorín: *Las confesiones de un pequeño filósofo*, Madrid: Espasa-Calpe, 1979, 170.

825 Cecilio Alonso Alonso sieht in dieser Aufzählung ein Indiz für einen positivistischen Blick Azoríns (vgl. Cecilio Alonso Alonso: „*Asklepios*. Aprendizaje y nostalgia“, in: Vicente Cervera/María Dolores Adsuar/María del Carmen Carrión (Hrsg.): *Los tratados de Espinosa. La imposible teología del burgués*, Murcia: Universidad de Murcia, 2006, 45–87, hier: 66.

826 Azorín: *Las confesiones de un pequeño filósofo*, Madrid: Espasa-Calpe, 1979, 171.

827 Dem entspricht das Konstruktionsprinzip des Romans, ausgehend von Objekten und den damit verbundenen Gefühlen die Lebensgeschichte zu rekonstruieren: Nicht die Chronologie der Ereignisse, sondern die Affektivität ist strukturgebend, so dass theoretisch alles aufeinander verweist (vgl. Luis T. González del Valle: *La*

Zusammengehörige, Disparate, Plurale nicht nur miteinander vereinbar, sondern auch hochgradig sinnstiftend. In der subjektiven Wahrnehmung, die im fließenden Satzrhythmus, der Verbindung der Sätze mit *y*, dem Einschub und der Ansprache an die impliziten Leser:innen als eine offene, lebendige und *per se* relationale ikonisiert ist, erringt die Individualität einen Sieg über die Normen, die absolute einen über die relative Wahrheit; das Heterogene scheint erfüllender als das Homogene. Hierin kann nicht zuletzt ein Plädoyer für die Überwindung der Zivilisationsidee in der schulischen Erziehung gesehen werden. Es geht dem Text folglich nur in zweiter Linie um die Abwertung des Franziskanerkollegs und seiner pädagogischen Traditionen und primär darum, dass das Ich sich selbst als unkonventionelles Individuum, als „*hombre raro*“<sup>828</sup> stilisiert, der gerade deshalb über den Dingen schwebt, weil er der schulischen Zurichtung im Speziellen und den gesellschaftlichen Beschränkungen im Allgemeinen nicht unterwerfbar ist.

Die Frage, welche politischen Implikationen der Individualismus in *Las confesiones de un pequeño filósofo* besitzt, d.h. ob er eher der Verschleierung der Disziplinierung oder der Ermächtigung zur politischen Partizipation dient, lässt sich nicht zweifelsfrei beantworten. Zunächst einmal liegt es alles andere als nahe, den Text als Statement zur sozialen Organisation zu lesen, zumal im Zentrum ein Einzelner steht, der sich in Abgrenzung von der Gesellschaft als kreatives Genie feiert. Bei näherem Hinsehen jedoch lassen sich zumindest Anhaltspunkte finden: Zwar proklamiert der Text implizit, dass in Kindern ein natürliches Streben nach Selbstaussdruck angelegt sei, schließlich zeigen sämtliche Schüler im Roman eine gewisse Tendenz zum Widerstand gegen edukative Einwirkungen und verspüren in sich körperliche Impulse, die nach Realisierung drängen. Allerdings scheinen diese Regungen nicht gleichwertig: Die Klassenkameraden verhalten sich – wie oben beschrieben – vorwiegend destruktiv, wohingegen es allein dem Ich gelingt, aus der Gruppe hervorzutreten und seine Energien in der literarischen Rezeption und Produktion kreativ zu kanalisieren. Will man die Schulklasse als Gesellschaft *en miniature* verstehen, so klingt

---

canonización del diablo. Baudelaire y la estética moderna en España, Madrid: Vervum, 2002, 163–164).

828 Azorín: *Las confesiones de un pequeño filósofo*, Madrid: Espasa-Calpe, 1979, 149.

zwischen den Zeilen an, dass Individualität und Egalität nicht Hand in Hand gehen.<sup>829</sup> Insofern berechtigt das Ausleben des Selbst auch nicht automatisch zur politischen Partizipation. Genau genommen kommt dem Ich eine Führungs- und Überdachungsfunktion zu, indem es – wie im metaliterarischen Kommentar im letzten Kapitel unterstrichen wird – den Text verfasst und dabei die sehr disparaten Gegenstände und Eindrücke, die in den einzelnen Kapiteln themengebend sind, zu einer sinnhaften Einheit zusammenführt. Seiner ostentativ ausgestellten Egozentriertheit zum Trotz schwebt dieses über der beseelten Objektwelt. Damit oszilliert der Text – wie bei vielen anderen Autor:innen um 1900 auch – zwischen auto- und demokratischen Prinzipien. *In puncto* Staatsform entspricht die Klasse aus *Las confesiones de un pequeño filósofo* demnach am ehesten einer Gelehrtenrepublik, an deren Spitze eine unkonventionelle, charismatische Führungspersönlichkeit steht.<sup>830</sup>

Insgesamt tritt folglich neben das ‚bürgerliche Pflichtenarrativ‘, das Gehorsam und Zivilisation feiert und sich zur Kohäsionserzeugung auf die Homogenisierung der Schüler:innen und ihres gesellschaftlichen Verhaltens ausrichtet, eine Forderung nach Individualismus, welche die Unterschiedlichkeit der charakterlichen Voraussetzungen der Kinder positiv bewertet und ihr Ziel darin sieht, diesen zur Selbstentfaltung zu verhelfen. Im Rahmen dieser Linie, die im reformpädagogischen und links(extremen) Milieu den stärksten Zuspruch hat, ist die Anpassung an gesellschaftliche Normen deshalb nicht notwendig, weil von einer Gemeinschaftsfähigkeit ausgegangen wird, die alle Menschen naturgemäß bereits mitbringen, so dass diese nicht edukativ ge-

---

829 Georg Simmel zufolge zeichnet sich das 19. Jahrhundert durch eine gewisse Tendenz zu Gleichheit ohne Individualität oder zu Individualität ohne Gleichheit aus. Dem erwachsen die Sehnsucht nach einer „selbständigen, in sich den Kosmos tragenden Persönlichkeit“ sowie die Sehnsucht nach der „Unvergleichbarkeit des Einzig- und Andersseins“ (Georg Simmel: Individualismus der modernen Zeit und andere soziologische Abhandlungen, Frankfurt: Suhrkamp, 2007, 353). Ein demokratisches Bewusstsein entsteht so gesehen erst in der Paarung von Individualismus und Gleichheit.

830 Alternativ interpretiert dies Manuel Parra Pozuelo, der die beschriebene Ambivalenz als Kontrastierung von Azoríns genuin demokratischer Grundeinstellung mit der weitgehend caciquistisch strukturierten Realität des Landes auffasst (vgl. Manuel Parra Pozuelo: *Algunos de los nuestros. Alguns dels nostres*, Alicante: Editorial Club Universitario, 2006, 50).

neriert werden muss. Die Individualität erweist sich dabei als Mittel gesellschaftlicher Arbeitsteilung, das die effektive Verwaltung moderner Komplexität erlaubt und gerade in dieser Singularisierung einem großen Ganzen verbunden bleibt.<sup>831</sup> Der bürgerliche Zivilisierungsgedanke verliert von dieser Warte aus seinen Universalitätsanspruch, er wird als künstliche Zurichtung suspekt, die der Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Machtverhältnisse, genauer: der Exklusion des Nicht-Bürgerlichen dient. Implizite Voraussetzung dieser Aufwertung des individuellen Charakters ist, dass Zusammenleben und Kohäsion auch in einem heterogenen Umfeld möglich, dass Individualität und Gemeinschaft folglich durchaus vereinbar sind.

### 3.2 Schulische Wertevermittlung

Der Begriff ‚Pädagogik‘ bedeutet etymologisch ‚einen Knaben führen, leiten, begleiten‘.<sup>832</sup> Das vorherige Kapitel hat bereits gezeigt, dass in der Frage, wohin Kinder geleitet werden sollen, im Frankreich und Spanien um 1900 Uneinigkeit herrscht und in Abhängigkeit davon variiert, wie ihre künftige soziopolitische Rolle imaginiert wird. Wesentlich ist davon abgesehen aber auch die Frage, auf welche Weise sie geleitet werden können und sollen, denn auch in den Methoden spiegeln sich Werte und Normen wider, die Rückschlüsse auf Vorstellungen sozialen Miteinanders und ihrer Strukturiertheit, auf Konstruktionen der Einheit mittels Homogenität und Heterogenität zulassen. Diesen widmet sich dieses Kapitel.

#### 3.2.1 *Repetitio und Imitatio*

In der Frage, wie Kindern Gehorsam und bürgerliche Werte übermittelt werden sollen, erscheint den meisten Pädagog:innen – und gerade denen, die an staatlichen und klerikalen Schulen angestellt sind – das

---

831 Die Idee der Souveränität des autonomen Individuums bildet die zentrale Legitimationsidee moderner Demokratien und ist ein Indiz dafür, dass die Gesellschaft selbst zum Objekt der Politik wird (vgl. Peter Graf Kielmansegg: Volkssouveränität. Eine Untersuchung der Bedingungen demokratischer Legitimität, Stuttgart: Klett, 1977, 99).

832 „Pädagoge“, in: Lutz Mackensen (Hrsg.): Reclams etymologisches Wörterbuch, Stuttgart: Reclam, 1966, 259.

oftmalige Rekapitulieren der Pflichten das probateste Mittel. Dementsprechend behauptet etwa Michel Charbonneau in *Cours théorique et pratique de pédagogie* (1881), vor allem im Religionsunterricht sei es wichtig, dass die Lehrkraft den Kindern Leitsätze vorspreche, die sie im Chor wiederholen sollten.<sup>833</sup> Ambroise Rendu empfiehlt in *Cours de pédagogie* (1877), man solle eine Liste mit moralischen Maximen im Klassenzimmer aufhängen und sie regelmäßig deklamieren lassen.<sup>834</sup> Im „Avertissement“ des *Fablier moral de la jeunesse des deux sexes* (1864) heißt es, die Kinder sollten die abgedruckten Erzählungen möglichst auswendig lernen und nachschreiben.<sup>835</sup> Auch implizit zeigt sich diese Haltung: Émile Bourceau und Raymond Fabry strukturieren ihr Lesebuch *Lectures expliquées avec enseignement moral et civique* (1929) nach moralischen Leitsätzen. Die einzelnen Kapitel präsentieren zunächst im Titel einen Imperativ – etwa: „Nous devons aimer et craindre Dieu“ –, wonach eine Erklärung folgt, die neben argumentativen Passagen auch beispielhafte Anekdoten zum jeweiligen Thema enthält. Jeder Abschnitt schließt mit einer Frage an die Schüler:innen, wobei die richtige Antwort in der wortgetreuen Wiedergabe der Passage besteht.<sup>836</sup>

Dieses Einprägen über Wiederholung wird nicht nur in Bezug auf die Pflichten in Anschlag gebracht, auch die Reaktionen auf die Zuwendung der Autorität werden in die entsprechenden Bahnen zu lenken versucht. So fügt sogar der als liberal und methodisch offen geltende<sup>837</sup> Pablo Montesino seinem *Manual para los maestros de escuelas de*

---

833 Vgl. Michel Charbonneau: *Cours théorique et pratique de pédagogie*, Paris: Ch. Delagrave et C<sup>ie</sup>, 1881, 273 sowie 387.

834 Vgl. Ambroise Rendu: *Cours de pédagogie ou principes d'éducation publique à l'usage des élèves des écoles normales et des instituteurs primaires*, Paris: Garnier frères, 1877, 146.

835 Vgl. S.a.: *Fablier moral, de la jeunesse des deux sexes par un membre de l'Université*, Lunéville: Mme Veuve George et fils, 1864, 5–6.

836 Vgl. Émile Bourceau/Raymond Fabry: *Lectures expliquées avec enseignement moral et civique*, Paris: Librairie L'école, 1929, 5.

837 Vgl. Bernat Sureda García: „Pablo Montesino“, in: Buenaventura Delgado Criado (Hrsg.): *Historia de la educación en España y América* (vol. 3). *La educación en la España contemporánea (1789–1975)*, Madrid: Fundación Morata, 1994, 114–118, hier: 114. Montesino gilt als Erneuerer der Lehrer:innenausbildung und Unterrichtsmethoden (vgl. Marcelo Caruso: *Geist oder Mechanik. Unterrichtsmethoden*).

*párulos* (1840) den Text des Lieds „La gratitud a Dios“ bei, in dem ein Kind dem Schöpfer für Kleidung, Essen, Luft, Licht und die Eltern dankt, und betont, dass man es im Unterricht möglichst oft singen solle.<sup>838</sup> *Exercices gradués et pratiques de grammaire et d'orthographe* (1856) des Grundschullehrers M. Sarradon integriert Briefe eines Kinds an seinen Vater, seine Mutter und seinen Lehrer, in denen er diesen Dankbarkeit für ihre Mühen zollt, die von den Schüler:innen abgeschrieben werden müssen.<sup>839</sup>

Diese Form der Verinnerlichung moralischer Werte beschränkt sich übrigens nicht auf den Religionsunterricht. Auch beim Lesenlernen wählen etliche Pädagog:innen moralisierende Beispielsätze, so etwa Alexandre Aubert in *Méthode de lecture à l'usage des écoles primaires et des cours d'adultes* (1867): „I-mi-te la pi-é-té de ma bo-nne mè-re“, „Di-eu a pi-tié de ce-lui qui l'im-plo-re“, „L'oi-si-ve-té en-gen-der-ra la mi-sè-re“,<sup>840</sup> „Ho-no-rez vo-tre pè-re et vo-tre mè-re“, „Sanc-ti-fi-iez le jour du Sei-gneur“ oder „Tout ci-to-yen au com-bat doit se rendre si l'on o-se at-ta-quer son pa-ys et ses droits“.<sup>841</sup> Solche entweder als universelle Aussagen oder Imperative formulierte Phrasen werden auf einer großen Tafel notiert, die Lehrkraft tippt mit dem Zeigestab auf die einzelnen Silben, woraufhin sie die Schüler:innen gemeinsam laut wiedergeben.<sup>842</sup> Diese Praktik begleitet die Kinder ihre gesamte Grundschulzeit lang: Ihren Lesekompetenzen entsprechend führt Au-

---

ordnungen als kulturelle Konstruktionen in Preußen, Dänemark (Schleswig-Holstein) und Spanien (1800–1870), Frankfurt: Lang, 2010, 312).

838 Vgl. Pablo Montesino: *Manual para los maestros de Escuelas de párvulos*, publicado por la Sociedad encargada de propagar y mejorar la educación del pueblo, Madrid: Imprenta Nacional, 1840, 263.

839 Vgl. M. Sarradon: *Exercices gradués et pratiques de grammaire et d'orthographe applicables à toutes les grammaires*, Paris: Étienne Giraud, 1856, 132–133.

840 J.-M. Boulanger: *Méthode populaire pour l'enseignement simultané & rapide de la Lecture, de l'Écriture, du Calcul & des principes religieux. Méthode rationnelle, simple, facile et sure réduisant la Lecture à la seule connaissance des Lettres & des 30 éléments radicaux*, Orléans: l'Auteur, 1864, 17–18.

841 Alexandre Aubert: *Méthode de lecture à l'usage des écoles primaires et des cours d'adultes*, Grasse: E. Foucard, 1867, 32 sowie 36.

842 Diese Praktik ist erwähnt in vgl. Pablo Montesino: *Manual para los maestros de Escuelas de párvulos*, publicado por la Sociedad encargada de propagar y mejorar la educación del pueblo, Madrid: Imprenta Nacional, 1840, 69.

bert in seiner Fibel sie von einzelnen wertmäßig besetzten Wörtern zu Sätzen und lässt sie abschließend Gebete oder kürzere Texte entschlüsseln, die beispielsweise folgendermaßen lauten:

Le travail est le père et le bienfaiteur de toutes les conditions, la source du vrai bonheur, le remède le plus sûr contre l'indigence. L'enfant qui aime le travail deviendra vertueux; il obtiendra un jour l'estime de ses compatriotes et de ses amis, la considération des gens de bien et la reconnaissance de notre belle patrie, de cette France généreuse, qui marche à la tête de toutes les nations et pour laquelle nous devons faire les plus grands sacrifices.<sup>843</sup>

Die Kinder sind also so häufig wie möglich mit apodiktisch formulierten moralischen Gehalten – in diesem Fall: Fleiß, Opferbereitschaft, Nationalismus – konfrontiert, so dass sie nach und nach beginnen, diese abstrakten Konstrukte als realitätskonstitutive Essenzen aufzufassen. Die starke emotionale Aufladung der Texte, die in diesem Fall die Metaphern, der Adjektivreichtum und der Gebrauch der ersten Person Plural besorgen, akzentuiert deren Wichtigkeit.

Der Tatsache, dass das gemeinsame Repetieren im Untersuchungszeitraum an vielen Schulen einen zentralen Bestandteil des Unterrichts ausmacht, liegt die Auffassung zugrunde, dass die regelmäßige Wiederholung bestimmter Inhalte die Charaktere der Kinder modelliere: „Il [le professeur] fera répéter à chacun et souvent la même vérité pour la graver en vous“, heißt es in *Le bon petit écolier* (1852) und<sup>844</sup> Ambroise Rendu meint, die weichen und unstrukturierten Seelen der Kinder

---

843 Aubert Alexandre: *Méthode de lecture à l'usage des écoles primaires et des cours d'adultes*, Grasse: E. Foucard, 1867, 48.

844 S.a.: *Le bon petit écolier ou l'enfant et ses devoirs*, Beaune: C. Damongeot, 1852, 32. Die Metapher des Eingravierens in eine Wachstafel findet sich auch bei: vgl. Torquato Torío de la Riva y Herrero: *Arte de escribir por reglas y con muestras, según la doctrina de los mejores autores antiguos y modernos, estrangeros y nacionales, acompañado de unos principios de aritmética, gramática y ortografía castellana, urbanidad y varios sistemas para la formación y enseñanza de los principales caracteres que se usan en Europa*, Madrid: Viuda de Don Joaquín Ibarra, 1802, IX–X; Charles François Alexandre Choquet: *Manuel de civilité ou d'éducation et de politesse rédigé en forme de catéchisme*, Paris: Librairie religieuse et classique, 1864, VI.

erhielten durch das systematische Aufsagen eine feste Gestalt.<sup>845</sup> Diese Metaphern des Einprägens und Formens<sup>846</sup> spiegeln eine mechanische Auffassung des Lernens wider, welche die Kinder als Material der Lehrkraft objektiviert und in ein Muster einpasst, das invariabel und von ihnen unabhängig ist.<sup>847</sup> Sie gehen davon aus, dass diese sich aufgrund ihres zivilisatorischen Vorsprungs in einer überlegenen Position befinde, die sie dazu ermächtige, den Schüler:innen Werthaltungen vorzugeben, die diese zu ihrem Besten assimilierten. Die Kinder werden in diesem Arrangement folglich nicht als eigenständige Wesen aufgefasst, sondern als Bürger:innen im Vorbereitungsstadium, die auf das Funktionieren innerhalb des Gesellschaftsgefüges hinorientiert werden. Gerade das Aufsagen moralischer Maximen im Chor macht deutlich, wie soziale Gemeinschaft in diesem Rahmen imaginiert wird: Die uniformierende Unterordnung unter homogene Werte wird als Voraussetzung für Gruppenbildung gedacht.

Das entmündigende Moment, das damit dem Repetieren inhärent ist, wird diskursiv in mehrerlei Hinsicht camoufliert. Die Praktik des Aufsagens ist nicht selten dadurch legitimiert, dass das Gedächtnis als wertvollste geistige Fähigkeit (vor Assoziationsvermögen, Abstraktionsgabe oder Vorstellungskraft) gereiht wird, etwa in Paul Rousselots

---

845 Vgl. Ambroise Rendu: *Cours de pédagogie ou principes d'éducation publique à l'usage des élèves des écoles normales et des instituteurs primaires*, Paris: Garnier frères, 1877, 32. Eine ähnliche Formulierung findet sich in: Louis Cotte: *Leçons élémentaires de physique, d'hydrostatique, d'astronomie et de météorologie, avec un traité de la sphère par demandes et réponses; à l'usage des enfants*, Paris: Auguste Delalain, 1821, IX.

846 Die Metapher des Erinnerns als Einprägen hat eine lange Dauer, findet sie sich doch bereits in Platons „Theaitetos“ (Wachstafel) sowie in mittelalterlichen Vorstellungen vom Gedächtnis als beschriebenem Buch (vgl. Günter Butzer: „Gedächtnismetaphorik“, in: Astrid Erll/Ansgar Nünning (Hrsg.): *Gedächtniskonzepte der Literaturwissenschaft. Theoretische Grundlegung*, Berlin: de Gruyter, 2005, 11–30, hier: 15–16).

847 Die Wichtigkeit der Anpassung an eine präzedent gegebene Struktur schlägt sich auf die Unterrichtsorganisation dahingehend nieder, dass der Einhaltung der Lehr- und Stundenpläne sowie der regelmäßigen Kontrolle der Lehrkräfte durch Inspektor:innen in vielen Traktaten große Relevanz zugeschrieben wird (etwa: Ambroise Rendu: *Cours de pédagogie ou principes d'éducation publique à l'usage des élèves des écoles normales et des instituteurs primaires*, Paris: Garnier frères, 1877, 163–164).

*Pédagogie à l'usage de l'enseignement primaire* (1890), Joaquín Avendaños und Mariano Cardereras *Curso elemental de pedagogía* (1852) oder Ambroise Rendus *Cours de pédagogie* (1877).<sup>848</sup> Sie zu trainieren, sei – so heißt es emphatisch – „indispensable dans la vie; c'est elle que le maître devra cultiver avec le plus de soin“<sup>849</sup> und es gebe ohnehin „rien de plus fructueux pour le développement de toutes les facultés“.<sup>850</sup> Im Gegenzug wird die Imagination systematisch herabgewürdigt, erscheint sie doch der Integration der Schüler:innen in ein homogenes Wertesystem weniger dienlich.<sup>851</sup> Ja, geradezu gefährlich wirkt es aus dieser Perspektive, sie anzuspornen, zumal sie bei Kindern ohnehin oft überborde. Dementsprechend heißt es in Aubert Alexandres *Méthode de lecture* (1867), die Kinder sollten keinesfalls mit anderen Büchern in Kontakt kommen als denen, die ihnen die Lehrkraft aufgegeben habe, da sie andernfalls mit unmoralischen Werten konfrontiert und ihnen unsinnige Ideen kämen;<sup>852</sup> Alexandre Martin betont in *L'éducation du caractère* (1889), man solle ihnen auf keinen Fall Texte vorlesen oder zu lesen geben, in denen phantastische Figuren wie Menschenfresser, Werwölfe oder Gespenster vorkämen, „parce qu'ils surexcitent une imagination déjà trop vive“;<sup>853</sup> und auch Ambroise Rendus' *Cours de pédagogie* (1877) fordert:

---

848 Vgl. Paul Rousselot: *Pédagogie à l'usage de l'enseignement primaire*, Paris: Ch. Delagrave et C<sup>ie</sup>, 1890, 128–129; Joaquín Avendaño/Mariano Carderera: *Curso elemental de pedagogía*, Madrid: A. Vicente, 1852, 90; Ambroise Rendu: *Cours de pédagogie ou principes d'éducation publique à l'usage des élèves des écoles normales et des instituteurs primaires*, Paris: Garnier frères, 1877, 90.

849 Ambroise Rendu: *Cours de pédagogie ou principes d'éducation publique à l'usage des élèves des écoles normales et des instituteurs primaires*, Paris: Garnier frères, 1877, 90.

850 Eugène Brouard: *L'histoire de France racontée aux enfants de petites classes des écoles primaires*, Paris: Hachette, 1879, II.

851 Eine auf Vernunft und Positivismus basierende Kultur wie die bürgerliche des 19. Jahrhunderts tendiert nahezu zwangsweise zur Entwertung der Imagination (vgl. Dietmar Kamper: *Zur Geschichte der Einbildungskraft*, München: Hanser, 1981, 268).

852 Vgl. Aubert Alexandre: *Méthode de lecture à l'usage des écoles primaires et des cours d'adultes*, Grasse: E. Foucard, 1867, 48.

853 Alexandre Martin: *L'éducation du caractère*, Paris: Hachette, 1889, 355.

Écartons avec soin de l'école tous les livres où les plaisirs des sens sont peints avec des couleurs vives et animées, qui enflamment d'une manière si dangereuse l'imagination des jeunes écoliers, surtout à l'âge de l'adolescence; qu'ils soient de bonne heure habitués à chercher leurs plus grands plaisirs intellectuels dans la lecture de l'histoire, et de la plus intéressante des histoires, celle de l'Ancien et du Nouveau Testament; là ils trouveront des tableaux capables de remplir leurs esprits d'images pures et réelles, là tout leur inspirera le goût du bien.<sup>854</sup>

Diese Warnungen konstruieren die Vorstellungskraft als Bedrohung, die keinesfalls ungezähmt bleiben darf, wenn moralische Entgleisungen vermieden werden sollen,<sup>855</sup> wodurch sie mit dem Narrativ der ‚natürlichen Schlechtigkeit‘ der Kinder koinzidieren. In der Feier des Gedächtnisses und der Abwertung der Imagination manifestiert sich demnach, dass die Reproduktion der institutionell vorgegebenen Werte für gesellschaftsstabilisierend gehalten wird, während die Entwicklung eigener Ideen einer strikten Kontrolle und Einschränkung bedarf.

In engem konzeptuellen Zusammenhang mit dem Auswendiglernen steht die Betonung der Wichtigkeit der Imitation für die moralische Entwicklung. Gesehenes oder Gehörtes nachzuahmen zähle, so heißt es bei mehreren Schreiber:innen, zu den natürlichen Eigenheiten von Kindern, schließlich handelten sie als instinktgeleitete Wesen spontan mimetisch.<sup>856</sup> Diese fehlende Distanz zwischen Reiz und Reaktion müsse man sich zunutze machen, indem man sie unablässig mit Vorbildern konfrontiere, denn auf diese Weise nähmen sie deren Verhalten an.

---

854 Ambroise Rendu: *Cours de pédagogie ou principes d'éducation publique à l'usage des élèves des écoles normales et des instituteurs primaires*, Paris: Garnier frères, 1877, 93.

855 Die Vorstellungskraft ist insofern eine Systemherausforderung, als sie die Logik der Repräsentation destabilisiert und realitätsfestschreibende Setzungen vermeidet (vgl. Siegfried Mattl/Christian Schulte: „Vorstellungskraft“, in: *Zeitschrift für Kulturwissenschaft* 1 (Dezember 2014), 9–11, hier: 10).

856 Vgl. Andrés Manjón: *El pensamiento del Ave-María, colonia escolar permanente establecida en los Cármenes del camino del Sacro-Monte de Granada*, Granada: Imprenta de las Escuelas del Ave-María, 1900, 110; Ferdinand Buisson: *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (vol. 1), Paris: Hachette, 1887, 827.

Den Gedanken führt beispielsweise Laureano Figuerola in *Manual completo de enseñanza simultánea, mutua y mista* (1841) aus:

El egemplo de piedad en el maestro y también algunas reflexiones cortas, pero graves e interesantes sobre los pasages de la Biblia, sobre la dicha que el amor de Dios nos da y la nobleza que añade á todos nuestros sentimientos, grabarán en sus almas, tiernas aún, una impresión que les acompañará tal vez en todo el curso de su vida.<sup>857</sup>

Auch hier rekurriert der Verfasser auf die reifizierende Metapher des Einprägens. Die Kinder werden als so beeindruckbar, amorph und unfertig aufgefasst, dass sich die reine Präsenz eines konturierten moralischen Profils wie das der Lehrkraft oder das eines Heiligen auf sie abdrückt oder sie von gelesenen Bibelpassagen unmittelbar geformt werden. Hierin schwingt implizit die Annahme mit, dass sie kein eigenes Wesen besitzen, sondern dieses erst ausbilden müssen – ein Mangel, der externe Einwirkungen nicht nur rechtfertigt, sondern sogar notwendig macht.

Das Prinzip der Imitation fließt in unterschiedlicher Weise in den Unterrichtsalltag ein. Das wichtigste Modell ist die Lehrkraft selbst. Sie solle sich, so Joseph Marie Degérando in *Curso normal para maestros de primeras letras* (1853), stets tadellos verhalten, da sie den größten Einfluss auf die Kinder und damit die stärkste Prägekraft habe.<sup>858</sup> Ferdinand Buisson formuliert in *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (1887):

Il faut que le maître soit à son affaire, car sa propre indifférence aurait *inévitablement* pour conséquence celle des élèves. L'intérêt qu'il prend à l'objet de l'enseignement *se traduira* par l'expression et le geste, ainsi que par un air de contentement et de bonne humeur répandu sur son visage. Il découvrira *à l'instant même*, et autant que

---

857 Laureano Figuerola: *Manual completo de enseñanza simultánea, mutua y mista o Instrucciones para la fundación y dirección de las Escuelas primarias elementales y superiores*, Madrid: Imprenta de Yenes, 1841, 196.

858 Vgl. Baron de Gérando: *Curso normal para maestros de primeras letras, o preceptos de educación física, moral e intelectual, con aplicación a las Escuelas de primera enseñanza*, Madrid: Biblioteca económica de educación y enseñanza, 1853, 68.

possible en collaboration avec ses élèves, les règles de grammaire ou de calcul qu'il leur enseigne.<sup>859</sup>

Diese Passage geht davon aus, dass beide am Unterricht beteiligten Parteien Konstrukte sind: Ebenso wie die Schüler:innen ungeformt und beeindruckbar erscheinen, agiert die Lehrperson nicht authentisch, sondern in Vorbildfunktion. Es artikuliert sich mithin ein doppelter Disziplinierungsausschrei: Die Lehrkraft kontrolliert ihre Impulse, um in weiterer Konsequenz die der Kinder einhegen zu können.

Glücklicherweise steht sie mit diesem Auftrag nicht alleine da: Laureano Figuerola betont, wie wichtig es sei, dass in den Klassenzimmern für alle sichtbare Kruzifixe und Bildnisse des Regenten aufgehängt seien, denen die Kinder nacheifern könnten.<sup>860</sup> Darüber hinaus werden fortgeschrittene Schüler:innen wiederholt dazu angehalten, als Vorbilder zu fungieren.<sup>861</sup> Und auch (vor-)gelesene Erzählungen über beispielhafte Personen bilden einen unabdinglichen Bestandteil der schulischen Erziehung.<sup>862</sup> Émile Loubens integriert aus diesem Grund in sein *Manuel de morale pratique et religieuse à l'usage des écoles* (1841) die Lebensgeschichten tugendhafter Persönlichkeiten der Vergangenheit und Gegenwart (Seneca, Cicero, Nicolas Boileau, Jean de Lafontaine, Victor Hugo, Marceline Desbordes-Valmore etc.), die den

---

859 Ferdinand Buisson: Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire (vol. 1), Paris: Hachette, 1887, 139 (Hvg. T.H.).

860 Laureano Figuerola: Manual completo de enseñanza simultánea, mutua y mista o Instrucciones para la fundación y dirección de las Escuelas primarias elementales y superiores, Madrid: Imprenta de Yenes, 1841, 31.

861 Ferdinand Buisson: Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire (vol. 1), Paris: Hachette, 1887, 18. Pablo Montesino zufolge ist diese Modellfunktion fortsetzbar. Gerade die Kinder aus ärmeren Schichten könnten, sobald sie in der Schule etwas an Zivilisation erlangt hätten, ihren Eltern ein Vorbild sein und er führt das Beispiel eines Kindergartenkinds an, das seinen Vater bei einem seiner Wutanfälle darauf hinweist, dass es untugendhaft sei, seinen Gefühlen freien Lauf zu lassen, was den Vater zu Tränen rührt und zur Reue sowie Verhaltenskorrektur veranlasst (vgl. Pablo Montesino: Manual para los maestros de Escuelas de párvulos, publicado por la Sociedad encargada de propagar y mejorar la educación del pueblo, Madrid: Imprenta Nacional, 1840, 19–20). Somit ist in die Pflicht der moralischen Perfektionierung der missionarische Gestus des Weitertragens dieses Werts integriert.

862 Dies betonen: Émile Bourceau/Raymond Fabry: Lectures expliquées avec enseignement moral et civique, Paris: Librairie L'école, 1929, 72–73.

Schüler:innen als Leitsterne dienen sollen.<sup>863</sup> Die überwiegende Mehrheit der Fiktionen für Kinder stellt eine Hauptfigur ins Zentrum, die die bürgerlichen Pflichten in idealer Weise erfüllt und an der sich die Lesenden orientieren können. Saturnino Callejo Fernández' *Lecciones de una madre* (1898) präsentiert etwa eine Achtjährige, die sich in jeglicher Hinsicht den Vorstellungen der Eltern fügt: Sie ist zu allen höflich, den Autoritäten gegenüber gehorsam, spielt in Vorbereitung auf ihre künftige Rolle als Mutter am liebsten mit Puppen, näht gerne und ist fleißig in der Schule, wobei sie mit rhetorischem Überschwang affirmiert: „Quiero estudiar, quiero aprender, quiero ser buena niña. El libro es bello, el trabajo es la felicidad. ¡Viva la escuela! ¡Viva el trabajo!“<sup>864</sup>

Sophie de Ségur präsentiert im vielgelesenen *Jean qui grogne et Jean qui rit* (1866)<sup>865</sup> einen Protagonisten, der zu seinem Onkel nach Paris reist, nachdem ihn seine Mutter nicht durchzubringen vermag, und sich sowohl auf der Reise als auch vor Ort stets vernünftig, zurückgenommen, generös, mutig, höflich, ehrlich und fleißig gibt – ganz im Gegenteil zu seinem gleichnamigen Cousin, der instinktiv, egoistisch, feige, betrügerisch und faul handelt. Das Buch lässt keinen Zweifel daran, welche der beiden Figuren die ‚bessere‘ und insofern zu imitieren ist, wird der Jean aus der Provinz doch von allen Familienmitgliedern geliebt und steigt sozial auf, wohingegen dem aus Paris nur Antipathien und gesellschaftlicher Misserfolg zuteil werden. Während ersterer eine „vie douce et heureuse“ mit seiner ebenfalls tugendhaften Ehefrau Marie führt, die sein großbürgerlicher Dienstherr M. Abel<sup>866</sup> für ihn arrangiert hat,<sup>867</sup> lebt zweiterer eine „vie de fripon et de mauvais

---

863 Bemerkenswert ist, dass diese Liste imitationswürdiger Persönlichkeiten nicht nur Männer, sondern auch etliche Frauen enthält.

864 Saturnino Calleja Fernández: *Lecciones de una madre*. Principios de lectura, Madrid: Calleja, 1898, 86 sowie 112.

865 Vgl. Christine Lac: „Sophie Rostopchine, comtesse de Ségur“, in: Eva Martin Sartori/Dorothy Wynne Zimmerman (Hrsg.): *French Women Writers*, Lincoln: University of Nebraska Press, 1991, 440–452, hier: 446.

866 Die Wahl der biblischen Namen legt nahe, dass bei dieser idealen Lebensführung auch die christliche Komponente eine nicht unwesentliche Rolle spielt.

867 So plakativ der Roman in Hinblick auf die moralischen Werte der Kinderfiguren ist, behält er sich für die übrigen Personen doch eine gewisse Ambivalenz vor. So wird M. Abel teilweise auch lächerlich, wenn er sich gönnerhaft nach unten zeigt,

sujet“, verliert seine Anstellung, wird Vagabund und endet schließlich im Zuchthaus.<sup>868</sup> Diese Bewertungen stellen sicher, dass die jungen Leser:innen dem richtigen Rollenmodell folgen.<sup>869</sup>

Nicht selten ist solchen Erzählungen über vorbildhafte Kinder zusätzlich eine explizite Aufforderung zur Nachfolge beigegeben. In *Le bon petit écolier* (1852) endet die Geschichte eines sehr gläubigen und gottesfürchtigen Jungen mit der direkten Leser:innenansprache:

Puissiez-vous, enfants, être tous pieux comme le petit Auguste; comme lui, ayez confiance dans le signe de la croix, faites bien votre prière, tenez-vous convenablement à l'Eglise, évitez les mauvaises compagnies, confessez-vous régulièrement, n'accusez personne; soyez discrets, affectueux, et obligeants pour tous; ne prenez rien en secret; dites toujours la vérité.<sup>870</sup>

Auguste tritt in seiner Unbeflecktheit als Repräsentant der Erwachsenwünsche in der Kinderwelt auf, wodurch er eine hybride Vermittlerrolle innehat, die – gerade in der Kombination mit der dekalogartigen Aneinanderreihung der Imperative einer quasi-göttlichen, weil die moralische Wahrheit kennenden Autorinstanz – der eines Priesters nicht unähnlich ist. Die Setzung dieser Moral ans Ende des Texts unterstreicht erneut die Meinung, dass sich das, was beständig und mit apodiktischem Gestus wiederholt wird, auf Dauer verfestigt.<sup>871</sup>

---

um zu kompensieren, dass ihm sein eigener sozialer Aufstieg nur partiell gelingt (vgl. Penny Brown: *A Critical History of French Children's Literature* (vol. 2). 1830–Present, New York: Routledge, 2008, 61).

868 Vgl. Comtesse de Ségur: *Jean qui grogne et Jean qui rit*, Paris: Hachette, 1866, 393 sowie 398.

869 Zur Wichtigkeit des Rollenmodells in der Kinderliteratur von Sophie de Ségur vgl. Penny Brown: „New Heroes (and Villains) for Old? Conflict in Nineteenth-Century French Children Literature“, in: *Bulletin of the John Rylands University* 84.3 (2003), 141–159, hier: 143.

870 S.a.: *Le bon petit écolier ou l'enfant et ses devoirs*, Beaune: Beaune: C. Damongeot, 1852, 25.

871 Nicht selten ist auch Jesus als Modell inszeniert. In *Lectures expliquées* (1929) ist er beispielsweise auf der ersten Seite im Kindesalter mit einem Buch in der Hand dargestellt, so dass er als *mise en abyme* fungiert, welche die Lesenden mit ihm parallelisiert (vgl. Émile Bourceau/Raymond Fabry: *Lectures expliquées avec enseignement moral et civique*, Paris: Librairie L'école, 1929, 5).

Auf Basis der Annahme der unkomplizierten Prägbarkeit erklärt sich im Übrigen auch, warum gerade die Lektüre von Fiktionen von manchen Pädagog:innen als gefährlich angesehen wird: Das Gelesene kann, so die Auffassung, in den Kindern unmittelbar permanente Spuren hinterlassen. Dementsprechend schreibt Pilar Pascual de Sanjuán in *La educación del sentimiento* (1889):

La lectura de ciertos libros ha inducido á cometer grandes locuras. En efecto; además de las novelas, en que escritores pesimistas se complacen en conceder á la protagonista de su libro gracias, física, talento, finura y otros los encantos imaginables, para después lanzarla en el abismo del deshonor, hay otros libros en que se relata la historia de mujeres célebres por su talento, su posición social ó sus relaciones de parentesco ó de otra clase con hombres eminentes; pero la conducta deja mucho que desear en punto á la moralidad, y estos libros inspiraron á la joven en cuestión é inspirarán á otras muchos graves desaciertos.<sup>872</sup>

Das von der Verfasserin als unmoralisch empfundene Verhalten der Protagonist:innen mancher Erzählungen bedingt dieser Passage zufolge seine unmittelbare Imitation durch die lesenden Mädchen. Diese erscheinen dem Rezipienten ausgeliefert, als entbehrten sie jeder Fähigkeit zur Reflexion oder Distanzierung. Sie wirken leicht manipulierbar und bedürfen ob dieser Schwäche einer kontrollierenden Vorauswahl und Erklärung sämtlicher Texte durch die Lehrkraft. Diese Argumentation mag an das katholische Prinzip gemahnen, wonach der Einzelne der Führung einer Autorität bedarf, um zur Einsicht und zu Gott zu gelangen.<sup>873</sup>

Ähnlich verhängnisvoll sieht Santiago José García Mazo in *El catecismo de la doctrina cristiana explicado* (1857) die kindliche Lektüre, wenn er in seinem Nachwort an die Eltern formuliert:

Ninguna precaución será excesiva para impedir que sus hijos jamás lean un mal libro. En este punto deben ser inexorables, porque un solo libro malo bastará para destruir la mejor educación y perder á

---

872 Pilar Pascual de Sanjuán: *La educación del sentimiento*, Barcelona: Antonio J. Bastinos, 1889, 209.

873 Vgl. Christian Schwaabe: *Politische Theorie. Von Platon bis zur Postmoderne*, Leiden: Fink, 2007, 80. Innertextuell besitzt diese Autorität ihre Entsprechung in der heterodiegetischen, nullfokalisierten Vermittlungsinstanz.

sus hijos. Si se exceptúa el demonio, no hay en el mundo cosa más funesta para la salvación que los malos libros.<sup>874</sup>

Auch hier wirken die jungen Lesenden beeinflussbar und unfähig, das Rezipierte einzuordnen oder ihm geistigen Widerstand entgegenzusetzen. Die Tendenz zur verabsolutierenden Formulierung (*ninguna, jamás, un solo*) und zur dezidiert negativen Semantik (*mal, détruire, perdre, demonio, funesta*) hat auch hier den zweifachen Zweck, die Kinder als schutzbedürftig zu konstruieren und die Zensur bestimmter Bücher zu legitimieren. Am besten sei es, zu diesem Schluss kommt Claude Fleury in *Catéchisme historique* (1803), den Kindern ausschließlich Bibelpassagen vorzusetzen, denn so könne man sicher sein, dass sie nicht in negativer Weise beeinträchtigt würden und keinen „mépris pour tout ce qu'ils ont appris dans l'enfance sans distinguer le solide“ entwickelten.<sup>875</sup> Es wird indirekt deutlich, dass die Warnung vor falscher Lektüre nicht nur dem Werterhalt, sondern auch der Kontrolle der Schüler:innen und der Zementierung der bestehenden Machtstrukturen dient.

Doch nicht nur in dezidiert katholischen Kontexten besteht Skepsis gegenüber der Literatur; auch konservative Schreibende warnen vor ihrem schädlichen Einfluss, so etwa Ambroise Rendu in *Cours de pédagogie* (1877) oder Alexandre Martin in *L'éducation du caractère* (1889):

Écartons avec soin de l'école tous les livres où les plaisirs des sens sont peints avec des couleurs vives et animées, qui enflamment d'une manière si dangereuse l'imagination des jeunes écoliers, surtout à l'âge de l'adolescence; qu'ils soient de bonne heure habitués à chercher leurs plus grands plaisirs intellectuels dans la lecture de l'histoire, et de la plus intéressante des histoires, celle de l'Ancien et du Nouveau Testament; là, ils trouveront des tableaux capables de

---

874 Santiago José García Mazo: *El catecismo de la doctrina cristiana explicado*, Valladolid: Juan de la Cuesta y compañía, 1857, 242.

875 Claude Fleury: *Catéchisme historique contenant en abrégé l'histoire sainte et la doctrine chrétienne*, Madrid: Administration du royal arbitre de la bienfaisance, 1803, 34.

remplir leurs esprits d'images pures et réelles, là tout leur inspirera le goût du bien.<sup>876</sup>

Par son action sur les mœurs générales, et en particulier sur celles de la jeunesse, la mauvaise littérature peut faire beaucoup plus de mal que la bonne ne peut, à notre avis, faire de bien. À cet égard, la poésie, le théâtre et le roman contemporains ne sont pas à l'abri de tout reproche. Nous ne croyons pas trop à l'efficacité des tragédies de Corneille pour faire des héros; nous pensons qu'on peut vibrer aux accents de la plus noble musique, concevoir un instant sous son influence des sentiments très virils, pour rentrer immédiatement après dans sa pusillanimité habituelle. En revanche, il y a des lectures et des spectacles d'où l'on sort déprimé, moins bon, moins généreux, plus accessible aux tentations dangereuses; si leur effet se renouvelle, cela peut amener à la longue de tristes résultats.<sup>877</sup>

Durch die Konstruktion der literarischen Texte in der Agensposition (*enflamment, leur effet*) und ihre negative Besetzung (*enflamment*) wirkt es in diesen Zitaten, als würden die Kinder vom Rezipierten unmittelbar angesteckt, so dass sie als Opfer erscheinen.<sup>878</sup> Etwas paradox erscheint dies im zweiten Beispiel, das zwar den negativen Einfluss ‚schlechter‘ Bücher absolut setzt, den positiven Einfluss ‚guter‘ Bücher aber relativiert. Beide Schreiber sprechen sich für eine Zensur aus, wobei ersterer diese vehementer fordert als zweiterer, der einen Mittelweg zwischen genereller Bücherfeindlichkeit und „libéralisme excessif“ vorschlägt.<sup>879</sup>

Neben der beständigen Konfrontation mit positiven Vorbildern sollen die Kinder außerdem dadurch zur Nachahmung veranlasst werden, dass systematisch Situationen geschaffen werden, in denen sie die bürgerlichen Werte und Verhaltensmaßstäbe trainieren können. Ein Beispiel hierfür stellen die Schulsparkassen dar, die in zahlreichen fran-

---

876 Ambroise Rendu: *Cours de pédagogie ou principes d'éducation publique à l'usage des élèves des écoles normales et des instituteurs primaires*, Paris: Garnier frères, 1877, 93.

877 Alexandre Martin: *L'éducation du caractère*, Paris: Hachette, 1889, 165.

878 Dem entspricht Alexandre Martins Auffassung, Kinder seien impulsgeleitete Wesen, die von ihren Emotionen gesteuert seien, ohne Weitblick zu besitzen (vgl. Peter Gay: *The Cultivation of Hatred. The Bourgeois Experience. Victoria to Freud*, New York: W. W. Norton, 1993, 505).

879 Alexandre Martin: *L'éducation du caractère*, Paris: Hachette, 1889, 174.

zösischen und spanischen Klassen um 1900 etabliert sind. Die Schüler:innen legen in einer von der Lehrkraft verwalteten Schatulle Geld zurück, bekommen dafür allerdings keine Zinsen, sondern treten in einen Wettbewerb um den Titel des fleißigsten Sparfuchses ein. Dieser hat häufig sogar supralokalen Charakter: Es kursieren landesweite Listen, welche die Rücklagen einzelner Kinder, Klassen oder Schulen gegenüberstellen, wobei die Sieger:innen öffentlich gefeiert werden und eine Belohnung erhalten.<sup>880</sup> In spielerischer und für damalige Verhältnisse sehr projektorientierter Weise werden die Kinder an den überlegten Umgang mit Geld herangeführt.<sup>881</sup> Dieser besitzt freilich nicht nur die Funktion, sie auf die Besitzlogik der kapitalistischen Gesellschaft einzuschwören, sondern verfolgt auch das moralische Ziel, ihnen Mäßigung beizubringen und damit ihre vermeintlich naturgegebenen Begierden zu zähmen und kanalisieren.<sup>882</sup>

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Wiederholen und Imitieren in zahlreichen klerikalen und staatlichen Schulen des Untersuchungszeitraums die pädagogischen Grundprinzipien bilden. Dem zugrunde liegt eine Auffassung von Kindern als manipulierbaren, weil moralisch unfertigen und auch verhältnismäßig unkomplexen, impuls gesteuerten Wesen, die erst im edukativen Prozess mit kohäsionsstiftenden Werten in Kontakt kommen und diejenigen übernehmen, die ihnen am häufigsten und mit größtem Nachdruck dargebracht werden – eine Haltung, die in der Metapher der Prägung prononciert zum Ausdruck gelangt. In diesem Setting wird der Lehrkraft, älteren Mitschüler:innen, aber auch Fiktionen enormes Potenzial zugeschrieben, die Kinder zu beeinflussen, denn sie übernehmen die Aufgabe, diese von negativen Einflüssen abzuschotten und sie auf dem rechten Weg zu halten. Diese

---

880 Vgl. Ferdinand Buisson: *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (vol. 1), Paris: Hachette, 1887, 308.

881 Vgl. Paul Rousselot: *L'école primaire. Essai de pédagogie élémentaire*, Paris: Ch. Delagrave et C<sup>ie</sup>, 1882, 82.

882 Vgl. Sandra Maß: „Mäßigung der Leidenschaften. Kinder und monetäre Lebensführung im 19. Jahrhundert“, in: Jens Elberfeld/Marcus Otto (Hrsg.): *Das schöne Selbst. Zur Genealogie des modernen Subjekts zwischen Ethik und Ästhetik*, Bielefeld: transcript, 2009, 55–82, hier: 75. Im Keynesianismus gehen diese beiden Tendenzen eine produktive Verbindung ein, zumal dieser annimmt, dass Geldbesitz und Vermögensmanagement die Kanalisierung der menschlichen Triebe erlaubten (55).

Notwendigkeit einer systematisch verankerten, schützenden und zensierenden Autorität, geht von der Unmündigkeit dieser aus und mag in politischer Hinsicht an konstitutionell monarchische Strukturen<sup>883</sup> erinnern.

### 3.2.2 Selbstfindung und Kreativität

Doch nicht alle Pädagog:innen sehen in Wiederholung und Imitation den Königsweg der moralischen Erziehung. Gerade um die Jahrhundertwende werden verstärkt – gerade bei Lehrer:innen, die einer ‚neuen‘ Pädagogik<sup>884</sup> anhängen – Stimmen laut, die diese kritisch in Frage stellen. Dieser Gedanke drückt sich etwa in der Kurzgeschichtensammlung *Le livre du jour de l'an* (1872) der anarchistischen Freischullehrerin Louise Michel<sup>885</sup> aus, wo ein Onkel seiner Nichte Cécile auf einen Brief, den sie aus ihrem Lehrbuch kopiert hat, ironisch antwortet: „Tu trouveras ma réponse page 10 de ton livre“.<sup>886</sup> Die Anlehnung an das Modell erscheint hier nicht ehrenhaft, sondern wird als Stereotypie, die eigenständiges Formulieren und damit einen authentischen zwischenmenschlichen Kontakt verunmöglicht, ins Lächerliche gezogen. Marie

---

883 Konstitutionell und nicht autokratisch monarchisch deshalb, weil die Lehrkraft nicht als natürliche Person, sondern in einer institutionell zugesprochenen, organisierten Funktion agiert, die ihre Einflussphäre begrenzt. Zu dieser Unterscheidung zwischen *summa potestas* und konstitutionell gerahmter Gewalt vgl. Matthias Mahlmann: „Gründungsmythos und Autonomie – Aspekte der Souveränität“, in: Tine Stein/Hubertus Buchstein/Claus Offe (Hrsg.): *Souveränität, Recht, Moral. Die Grundlagen politischer Gemeinschaft*, Frankfurt: Campus, 2007, 270–279, hier: 271.

884 Mit dem Etikett ‚neue Pädagogik‘ werden um 1900 alternative Unterrichtsmethoden auf internationalem Niveau bezeichnet, die in Bezugnahme auf pädagogische Berühmtheiten wie Édouard Claparède, Jean-Ovide Déroly, Maria Montessori oder John Dewey die etablierten schulischen Abläufe in Frage stellen und sich ab 1899 im *Bureau international des écoles nouvelles* und ab 1921 in der *Ligue internationale de l'éducation nouvelle* institutionell organisieren (vgl. Antonio Viñao Frago: *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*, Madrid: Marcial Pons Historia, 2004, 34; Annika Blichmann: *Schulreform und Reformschule in Frankreich. Die École élémentaire Vitruve im Horizont der Geschichte*, Jena: Paideia, 2008, 58).

885 Vgl. Patrice Rannou: *Libertaires et éducation*, Paris: L'Harmattan, 2016, 63–64.

886 Louise Michel: *Le livre du jour de l'an. Historiettes, contes et légendes pour les enfants*, Paris: Brare, 1872, 118.

Pape-Carpantier, Charles Delon und Fanny Ch. Delon stigmatisieren in ihrem methodisch als fortschrittlich geltenden<sup>887</sup> *Manuel de l'institutrice* (1870) die „répétition pure et simple“ als „machinale und ennuyeuse“.<sup>888</sup> Auch für Eugenio García Barbarín blockieren Wiederholen und Aufsagen die Entwicklung der Fähigkeiten: Es seien mechanische Prozesse, „dejando [...] ocupada la memoria, pero vacío el espíritu y el corazón“.<sup>889</sup> Pierre Foncin, Generalinspektor des republikanischen Sekundarschulwesens,<sup>890</sup> meint in *Textes et récits d'histoire de France* (1879):

Avant tout, nous conjurons les Maîtres de nos enfants, quels qu'ils soient, de renoncer à faire copier et apprendre par cœur machinalement de longues pages d'histoire. Ce procédé barbare n'a jamais donné aucun résultat sérieux. Combien d'enfants, au sortir de l'école, et après y avoir emmagasiné mot à mot dans leur cervelle toute l'histoire de France, combien sont incapables d'en redire autre chose que des mots ou des lambeaux de phrases absolument vides d'idées? Renonçons donc une fois pour toutes à traiter les enfants comme des machines à réciter; et si nous voulons former des hommes et des citoyens, sachons d'avance les considérer comme tels: habituons-les à penser.<sup>891</sup>

---

887 Marie Pape-Carpantier ist maßgeblich für die Etablierung des Sachunterrichts an französischen Schulen mitverantwortlich (vgl. Pierre Kahn: *La leçon des choses*, Paris: Septentrion, 2020, 140).

888 Marie Pape-Carpantier/Charles Delon/Fanny Ch. Delon: *Manuel de l'institutrice*, Paris: Hachette, 1870, 5. Sogar Joaquín Avendaño und Mariano Cardera greifen die Maschinenmetaphorik auf und bekräftigen, häufig erschienen Kindergartenkinder reifer als Schulkinder, da zweitäre handlungsunfähig gemacht würden (Joaquín Avendaño/Mariano Carderera: *Curso elemental de pedagogía*, Madrid: A. Vicente, 1852, 178). So gesehen bedeutet die Schule keinen Fort-, sondern einen Rückschritt für die Entwicklung.

889 Eugenio García Barbarín: „La escuela educativa“, in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (Mai 1894), 342–344, hier: 343.

890 Vgl. Silke Mende: *Ordnung durch Sprache. Francophonie zwischen Nationalstaat, Imperium und internationaler Politik, 1860–1960*, Berlin: de Gruyter, 2020, 185.

891 Pierre Foncin: *Textes et récits d'histoire de France* (Première année), Paris: Armand Colin et Cie, 1879, 2. Man muss anmerken, dass die eingangs proklamierte Reduktion des Auswendiglernens in diesem Schulbuch faktisch nichtsdestotrotz lediglich eine graduelle ist. Nur die Zusammenfassungen (und nicht der gesamte Text) müssten auswendig gelernt werden, sonst reiche es, wenn die Schüler:innen

Diese Argumentation fußt auf dem aufklärerischen Gedanken, wonach die Schule die Kinder zu selbständig denkenden Bürger:innen machen solle. Das Auswendiglernen und Aufsagen wird vor diesem Hintergrund als objektivierend ausgestellt (*emmagasiné, machines à réciter*), mit Entmündigung gleichgesetzt und dementsprechend – unter anderem über die anaphorisch konstruierten rhetorischen Fragen – abgewertet.<sup>892</sup> Als Alternative zur Reproduktion scheint das eigenständige Denken durch.

Auch in den Schulfiktionen um 1900 kehrt die Kritik des Auswendiglernens als Thema häufig wieder und bildet ein Vehikel der Infragestellung etablierter staatlicher oder klerikaler Institutionen. Als Beispiel hierfür mag Erckmann-Chatrians autobiographischer Roman

---

den Sinn wiedergeben könnten; Königsnamen und Jahreszahlen könnten in der Übersichtstabelle nachgesehen und müssten deshalb nicht memoriert werden (26 und 71).

- 892 Neben der im bisherigen Kapitel bereits mehrfach erwähnten Maschinenmetapher finden sich in Zusammenhang mit der Kritik des Auswendiglernens und Nachahmens häufig Tier-, besonders Papageienmetaphern (etwa bei: Sébastien Faure: *Propos d'éducateur. Modeste traité d'éducation physique, intellectuelle et morale*, Paris: Bidault, 1933, 79; Albert Thierry: *Réflexions sur l'éducation*, Paris: Librairie du travail, 1923, 30; Gabriel Compayré: *Cours de pédagogie théorique et pratique*, Paris: Paul Delaplane, <sup>13</sup>1897, 126; oder in der Fiktion: Han Ryner: *Les pacifiques*, Paris: Eugène Figuière & C<sup>ie</sup>, 1914, 99–100). Diese Auffassung des Papageis als Nachplapperer beruht auf einer langdauernden naturgeschichtlichen Tradition, die zuvorderst einen speziezistischen Kurs verfolgt. Zwischen Papagei und Mensch verläuft bereits im frühneuzeitlichen humanistischen Diskurs die Grenze zwischen Instinkt und Intellekt, zwischen Wildheit und Zivilisation (vgl. Bruce Thomas Boehrer: *Animal Characters. Nonhuman Beings in Early Modern Literature*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2010, 106). Insofern eignet sich dieses Bild in besonderer Weise zur Aushebelung des Arguments, dass die Anpassung an zivilisatorische Standards die Kinder vor Untugend rette.

*Les années de collège de Maître Nablou* (1876) fungieren,<sup>893</sup> das dem „ennui mortel“ des Lateinunterrichts Raum gibt.<sup>894</sup>

Mais quelle triste méthode d'enseignement, quelle sécheresse, quelle aridité! [...] Au lieu de commencer par des lectures faciles, que le professeur expliquerait lui-même à ses élèves, dont il leur ordonnerait le sens d'abord et dont il analyserait ensuite les mots et les phrases, forcer des enfants pendant quatre grandes années, avant la rhétorique, à réciter des kyrielles de mots et de règles abstraites, n'y-a-t-il pas de quoi stupéfier l'espèce humaine? [...] C'est la mémoire mise à la place du raisonnement; c'est la formule, la règle sacro-sainte, posée sur l'intelligence, comme une cage sur un oiseau.<sup>895</sup>

Das Auswendiglernen ist hier explizit als abstrakt, formalistisch und unnatürlich präsentiert, was der hypotaktische, von Reihungen und Wiederholungsstrukturen durchzogene Satzbau für die Lesenden spürbar macht. Die Kinder sind in diesem Arrangement über Gewalt-einwirkung (*forcer des enfants*) in eine passive Rolle gedrängt, ihre genuinen Reflexionsfähigkeiten erscheinen systematisch unterdrückt. Die Homogenisierung ist nicht als zivilisatorische Formung verstanden, vielmehr stützen sich die gesellschaftlichen Normen – wie auch die Vogelmetapher am Ende des Abschnitts nahelegt – einschränkend über eine natürliche Individualität und Freiheit. Als Alternative schwingt implizit die Vorstellung von einem Unterricht mit, der von den Fähigkeiten und Interessen der Kinder ausgeht, in unmittelbarem

---

893 Vgl. Stephen Foster (Hrsg.): Émile Erckmann et Alexandre Chatrian. Correspondance inédite, Clermont-Ferrand: Presses Universitaires Blaise Pascal, 2000, 170 (Fußnote). Chatrian unterrichtet selbst als Lehrer an einer staatlichen Schule, bis er den Dienst quittiert, um ins Heer einzutreten (vgl. Georges Benoit-Guyod: *La vie et l'œuvre d'Erckmann-Chatrian. Témoignages et documents*, Paris: Jean-Jacques Pauvert, 1963, 160).

894 Diese Kritik des Latein- und Griechischunterrichts als Inbegriff eines sinnentleerten, rein maschinellen Lernens findet sich etwa auch in Jules Girardins *Les braves gens* (1873) oder Octave Mirbeaus *Sébastien Roch* (1890) (vgl. Corinne Bonafoux: „Un roman antijésuite? *L'empreinte* d'Édouard Estaunié (1896)“, in: Étienne Fouilloux/Frédéric Gugelot (Hrsg.): *Jésuites et littérature (XIX<sup>e</sup>–XX<sup>e</sup> siècles)*, Lyon: LARHRA, 2011, 115–138, hier: 120).

895 Erckmann-Chatrian: *Une campagne en Kabylie, récit d'un chasseur d'Afrique. Les années de collège de Maître Nablou. Une veillée au village. Le paté de lapin. L'exile*, Paris: Hetzel et C<sup>ie</sup>, 1876, 45 und 54.

Dialog zwischen den Beteiligten stattfindet und zum eigenständigen Denken anregt. Stilistisch wird diese unausgesprochene Idee dadurch unterstützt, dass die Passage durch die Interjektion, die rhetorische Frage und die anaphorischen Wiederholungsstrukturen (*C'est la...*) emotionalisierend wirkt und dadurch in Kontrast zur geschilderten Langeweile steht. Der Automatismus des Unterrichts trifft auf die Subjektivität der autodiegetischen Erzählinstanz und erzeugt damit eine spannungsreiche Reibung. Das Einschwören auf die Erfüllung bürgerlicher Pflichten geht mithin zulasten des Auslebens der Individualität.

Im Übrigen leiden nicht nur die Schüler:innen in *Les années de collège de Maître Nablou* unter der Selbstausslöschung. Auch die Lehrpersonen wirken wie Marionetten. Da ihnen die Lehrpläne vorschreiben, was sie übermitteln dürfen, sind sie zur Regelwidrigkeit gezwungen, wenn sie die Horizonte der Kinder in produktiver Weise erweitern möchten. Dies ist etwa für den später in der Erzählung portraitierten Ausnahmelehrer M. Perrot der Fall, der seine Anstellung riskiert, indem er in seinem Unterricht statt religiösen literarische Texte zur Diskussion stellt. Ein Versehen simulierend lässt er eines Tages beim Verlassen des Klassenzimmers Victor Hugos *Les orientales*<sup>896</sup> auf dem Pult liegen<sup>897</sup> – ein Buch, dessen Lektüre dem Protagonisten die Augen öffnet und ihm unter anderem auch die machtmäßigen Implikationen der in seiner Schule eingesetzten Didaxe bewusst macht:

C'est la méthode des anciens collèges royaux, perfectionnée autrefois par les jésuites pour s'emparer de notre pays: perdre beaucoup de temps en choses inutiles, laisser ignorer celles qui pourraient émanciper l'homme, en lui fournissant par l'instruction des moyens d'existence assurés. D'après ce système, les caractères disparaissent; chacun ayant sa case marquée d'avance et ne sachant comment vivre

---

896 Da *Les Orientales* als romantisches Werk in vieler Hinsicht transgressiv ist (vgl. Sarga Moussa: Imaginary Hybridities. Geographic, Religious and Poetic Crossover in Victor Hugo's *Les Orientales*“, in: Vanessa Guignery/Catherine Pessa-Miquel/François Specq (Hrsg.): Hybridities. Forms and Figures in Literature and the Visual Arts, Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2011, 280–290, hier: 285), scheint es zur Infragestellung gesellschaftlicher Konventionen und ihrer institutionellen Implementierung prädestiniert.

897 Vgl. Erckmann-Chatrian: Une campagne en Kabylie, récit d'un chasseur d'Afrique. Les années de collège de Maître Nablou. Une veillée au village. Le paté de lapin. L'exile, Paris: Hetzel et C<sup>ie</sup>, 1876, 67.

au dehors, y reste et se soumet à tous les gouvernements qui se présentent.<sup>898</sup>

Das Auswendiglernen scheint in dieser Passage ein hochgradig politischer Akt, welcher der intellektuellen Entwicklung, der Autonomie und Freiheit und damit dem selbstbestimmten Leben der Bürger:innen im Weg steht und sie auf ihre Rolle als gefügte Untertanen reduziert. Es tut sich mithin eine grundlegende Spaltung zwischen der offiziellen Herrschaftsform, welche die Machthabenden autokratisch imaginieren, und dem inoffiziellen Wunsch der Bürger:innen nach Selbst- oder gar Mitbestimmung auf. Das etablierte System wird also von alternativgesellschaftlichen Vorstellungen unterlaufen, die Raum für Ich-Entfaltung und Partizipation lassen. In diesem Zuschnitt erweist sich *Les années de collège de Maître Nablou* als Institutionenroman im Sinne Rüdiger Campes: Anders als der Entwicklungsroman nimmt er nicht das persönliche Wachstum des Protagonisten in den Blick, sondern die Einflussnahme staatlicher Institutionen auf das Leben der Bürger:innen und besitzt somit die dominant politische Intention, nach der Verortung des Einzelnen innerhalb eines als invasiv empfundenen Staatsapparats zu fragen.<sup>899</sup> Zwischen das Ich und den Herrschenden tritt folglich eine Sphäre der Verhandlung, die ersteres dem unmittelbaren Zugriff des Zweiteren entzieht.

Besonders in politisch link(sextrem)en Kreisen findet sich in dieser Richtung weitergedacht zusätzlich die Idee, dass die Bildungseinrichtungen das Auswendiglernen kalkuliert einsetzen, um die Kinder in eine untertänige Position hineinzum manipulieren. Der Schulalltag sei so überfrachtet mit dem Rezitieren, schreiben die Libertären Antonia Maymón in „Regeneración humana“ (1922) und Sébastien Faure in „L'enfant“ (1921), damit die Kinder ihren eigenen Verstand nicht gebrauchen lernten und nicht erführen, wie man sich eigenmächtig Dinge

---

898 Erckmann-Chatrian: *Une campagne en Kabylie, récit d'un chasseur d'Afrique. Les années de collège de Maître Nablou. Une veillée au village. Le paté de lapin. L'exile*, Paris: Hetzel et C<sup>ie</sup>, 1876, 70.

899 Vgl. Rüdiger Campe: *Die Institution im Roman. Robert Musil*, Würzburg: Königshausen & Neumann, 2020, 17.

beibringe.<sup>900</sup> Der Freimaurer und Bildungsinnovator Alexis Sluys<sup>901</sup> prangert in „El arte en la escuela primaria“ (1897) an, dass selbst im Kunstunterricht auf Imitieren gesetzt werde und die Schüler:innen, statt eigene Zeichnungen anzufertigen, zum Kopieren von Kunstdrucken angeleitet würden:

¿No es esto admirable? ¡He aquí la realización completa del ideal de los pedagogos, que sueñan en transformar á los niños en autómatas fáciles de manejar, muy discretos y sumisos y despojados de espontaneidad, iniciativa y originalidad! ¡Ay!, contraria a la naturaleza, sin vida, destructora de toda iniciativa, verdadera obra de chinos, en la peor acepción de la frase.<sup>902</sup>

Die Passage präsentiert die Aufgabe des Nachzeichnens als empörenden Akt der Entrechtung. Die Kinder erscheinen als Opfer einer machtmäßigen Einwirkung in grammatikalischer Objektposition, metaphorisch verdinglicht und in ihren individuellen Bedürfnissen und Persönlichkeiten übersehen. Dabei sollten sie, wie der emotionalisierenden Duktus des Ausschnitts (materialisiert in der rhetorischen Frage und den Interjektionen) akzentuiert, eigentlich spontan und originell sein. Diese Idee, wonach das Imitieren die schädliche zivilisatorische Überformung eines idealen Ausgangszustands bedeutet, hat einen dezidiert systemkritischen Impetus. Sie sucht – dies wird *ex negativo* deutlich – das Heil im Ausleben der Individualität, während die Unterordnung unter gesellschaftliche Normen bedenklich erscheint wird.<sup>903</sup>

Noch deutlichere Worte findet Charles-Ange Laisant in *L'éducation de demain* (1913). Er versteht das Memorieren als Dressur

---

900 Vgl. Antonia Maymón: „Regeneración humana“, in: Helios 66 (November 1921), 186–187, hier: 187; Sébastien Faure: „L'enfant“, in: Ders.: *Écrits pédagogiques* de Sébastien Faure, Paris: Éditions du monde libertaire, 1992, 87–114, hier: 98.

901 Vgl. Christina Reimann: Schule für Verfassungsbürger? Die Bildungsgligen und der Verfassungswandel des späten 19. Jahrhunderts in Belgien, England und Frankreich, Münster: Waxmann, 2016, 54.

902 Alexis Sluys: „El arte en la escuela primaria“, in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (Juli 1897), 14–20, hier: 20.

903 Dabei handelt es sich um eine Idee, die innerhalb der anarchistischen Strömungen des Untersuchungszeitraums hochpräsent ist (vgl. Gaetano Manfredonia: *L'anarchisme en Europe*, Paris: PUF, 2001, 92–94).

und kommt zu dem Schluss: „Ce ne sont plus là des écoles, mais des bergeries, des garderies de petits animaux qu'on essaie simplement de réduire au silence“.<sup>904</sup> Albert Thierry konstatiert in *Réflexions sur l'éducation* (1923), gerade die „école bourgeoise“ habe ein dezidiertes Interesse daran, „de maquiller l'histoire, de conclure par force à soi, de légitimer enfin le présent par le plus égoïste optimisme“. Sie denke, sie habe den „droit d'imposer à l'enfant sans qu'il en discute“ und sei damit nicht besser als die katholischen Institutionen, weil auch ihr oberstes Ziel im Indoktrinieren bestehe.<sup>905</sup> Bei dieser Stilisierung der Schüler:innen als Opfer einer manipulativen Kontrollstrategie werden diese weniger als ruhiggestellte und in ihren Potenzialen beschnittene Kinder bemitleidet denn als künftige Untertan:innen, die erlernten, den Machthabenden blind zu folgen.<sup>906</sup> Noch eindringlicher formuliert dies Élisée Reclus' *L'avenir de nos enfants* (1886):

La société bourgeoise actuelle, représentée complètement par l'État, a fait pour l'éducation précisément ce qu'il voulait faire. [...] Il les élève pour en faire des enfants de troupe, des gardiens de prison, des limiers de police. Voilà son œuvre, et la société représentée par lui est pleinement satisfaite. Quant à nous, lorsque notre tour viendra, – et il viendra clairement, – lorsque nous pourrons agir et réaliser notre vouloir, notre grand but sera d'éviter à nos enfants toutes les misères que nous avons subies nous-mêmes. Ayons la ferme résolution d'en faire des hommes libres, nous qui n'avons encore de la liberté que la vague espérance.<sup>907</sup>

Unterwerfung, Ohnmacht und Leid sind hier als Effekte einer als tyrannisch empfundenen bürgerlichen Gesellschaft einer künftigen Freiheit, Handlungsmacht und Harmonie gegenübergestellt, die – wie der Gebrauch der ersten Person Plural in Zusammenhang mit ihr andeutet – dem Ich mehr Raum gibt und einen inklusiveren Charakter besitzt.

---

904 Charles-Ange Laisant: *L'éducation de demain*, Paris: Temps nouveaux, 1913, 9.

905 Albert Thierry: *Réflexions sur l'éducation*, Paris: Librairie du travail, 1923, 8–10.

906 Die Stilisierung des vermeintlichen Dogmatismus der etablierten Eliten zum Feind einer freiheitlichen Gesellschaft stellt ein wiederkehrendes Argument des frühen Anarchismus dar (vgl. Céline Beudet: *Les milieux libres. Vivre en anarchiste à la Belle Époque en France*, Toulouse: Les éditions libertaires, 2006, 105).

907 Élisée Reclus: *L'avenir de nos enfants*, Lille: C. Lagache, 1886, 6–7.

Der Unterschied dieser anarchistischen Meinungen zu der in *Les années de collège de Maître Nablot* besteht darin, dass die Affirmation der Individualität in ihnen nicht in einer Art klandestiner Parallelgesellschaft lokalisiert ist, sondern, dass sie als ernstzunehmende und konkrete Alternative präsentiert wird, welche die bestehenden Strukturen auszuräumen gedenkt. Die Behauptung, die Disziplinierung der Untertan:innen nütze den machthabenden Eliten, dient als Katalysator einer Haltung der Revolte, die für die libertäre Linke charakteristisch ist.<sup>908</sup> Die Kritik am Wiederholen und Imitieren ist mithin deshalb dominant im linksradikalen Spektrum, d.h. in der damaligen soziopolitischen Peripherie, angesiedelt, weil sie eine Destabilisierung des Zentrums verfolgt, dem die machtpolitische Instrumentalisierung der Bürger:innen unterstellt wird.

Als Alternative sehen diese Pädagog:innen die Stärkung der kindlichen Einzigartigkeit und die Förderung der Selbstverwirklichung. Dies proklamiert etwa Victor Considerant in *Théorie de l'éducation naturelle et attrayante* (1844):

On assujettit l'enfant; laissez-le libre: on étouffe ses penchants; épiez et favorisez leur marche: on exténue le corps en exténuant l'esprit; asseyez la vigueur de l'esprit sur la force du corps: on lui impose le travail et l'étude; laissez-lui solliciter l'admission aux études et aux travaux: on l'isole des autres, ou on lui donne des compagnons obligés; laissez-le choisir ses amis comme ses travaux.<sup>909</sup>

Diese Serie binärer Oppositionen (Einschränkung-Freiheit, Passivität-Aktivität, Geist-Körper, Vorgabe-Eigeninitiative) nimmt über die Konnotationen eine eindeutige Wertzuschreibung vor und akzentuiert die Wichtigkeit eines radikalen Wandels der Unterrichtsmethoden. Inszenatorisch flankiert wird dies durch die Reibung zwischen den formalisierenden *ons*, die auf die staatlichen Schulen bezogen sind, mit der direkten Ansprache in den Satzteilen, die für eine lebendigere, dynamischere und persönlichere Pädagogik stehen.

---

908 Vgl. Jacques Julliard: *Les gauches françaises, 1762–2012. Histoire, politique et imaginaire*, Paris: Flammarion, 2012, 671.

909 Victor Considerant: *Théorie de l'éducation naturelle et attrayante*, Paris: Librairie de l'école sociétaire, 1844, 49.

Dieses Kontrastprogramm macht sich auch in der Metaphorik bemerkbar, auf die zur Beschreibung des Lernprozesses rekurriert wird: Paul Robin bezeichnet in „Le plan positiviste de l'enseignement intégral“ (1869) die Klasse als Garten, für dessen duftende Blumen und wohlschmeckende Früchte die Lehrperson zuständig sei.<sup>910</sup> Auch in Sébastien Faures „L'enfant“ (1921), in Francesc Ferrer i Guàrdias *La Escuela Moderna* (1910) oder in Louise Michels *Le livre du jour de l'an* (1872) sind die Schüler:innen Pflanzen, für die optimale Wachstumsbedingungen geschaffen werden müssten.<sup>911</sup> Diese vegetale Bildlichkeit distanziert sich in mehrerlei Hinsicht von der im Rahmen des ‚Imitatio-Narrativs‘ dominanten Metapher des Lernens als Prägung oder Formung (→ 3.2): Zunächst sind die Kinder als Pflanzen keine passiven Objekte (Wachsschichten, Marmor etc.), die bearbeitet werden, sondern Lebewesen, deren Gedeihen sich gemäß einem naturgegebenen Plan vollzieht. Desweiteren ist die für sie zuständige Lehrperson kein Genie, das ein Werk vollendet, sondern hat als Gärtner:in eine *care*-Aufgabe.<sup>912</sup> Diese entzieht sich quantitativen Logiken, nicht nur, da sie Zugewandtheit erfordert, sondern auch, da es bei der Pflanzenpflege durchaus auch ein Übermaß gibt. Dementsprechend schreibt Faure mit zu vielen Aufgaben und Ansprüchen konfrontierte Schüler:innen seien „plantés grêles et fragiles que, en serre ou à l'aide de procédés artificiels, on a trop hâtivement poussés“, sie würden wie ausgepresste Zitronen alsbald vertrocknen.<sup>913</sup> Gesucht wird in diesem Unterrichtsszenario also nicht nach einer möglichst umfassenden Dau-

---

910 Vgl. Paul Robin: „Le plan positiviste de l'enseignement intégral“, in: Jean Hous-saye (Hrsg.): *Quinze pédagogues. Idées principales et textes choisis*, Paris: Fabert, 2013, 189–197, hier: 197.

911 Vgl. Sébastien Faure: „L'enfant“, in: Ders.: *Écrits pédagogiques de Sébastien Faure*, Paris: Éditions du monde libertaire, 1992, 87–114, hier: 111; Francisco Ferrer Guardia: *La Escuela Moderna*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2010, 127; Louise Michel: *Le livre du jour de l'an. Historiettes, contes et légendes pour les enfants*, Paris: Brare, 1872, 5.

912 Demnach schreibt etwa Sébastien Faure: „[I]l a le devoir de nettoyer, désherber, bêcher, semer, éclaircir, transplanter, émonder, tailler, greffer, soutenir, protéger, arroser, cueillir“ (Sébastien Faure: *Propos d'éducateur. Modeste traité d'éducation physique, intellectuelle et morale*, Paris: Bidault, 1933, 7).

913 Sébastien Faure: *Propos d'éducateur. Modeste traité d'éducation physique, intellectuelle et morale*, Paris: Bidault, 1933, 19.

erbearbeitung der Schüler:innen, auf dass sie geformt werden, sondern nach einem Gleichgewicht zwischen Input und Ruhe.<sup>914</sup> Außerdem erscheint das Ergebnis der Erziehung das Zusammenwirken mehrerer Elemente zu erfordern: Der Zustand der Pflanzen hängt nicht allein vom Engagement der Gärtner:innen ab, sondern ebenso von äußeren, nicht beeinflussbaren Faktoren wie der Boden- und Lichtqualität sowie fundamental von ihrer Konstitution. Das Wachstum kann nicht gesteuert, nur unterstützt werden, so dass die Kinder zur Blackbox werden, die sich allen Bemühungen zum Trotz nicht öffnen lässt. Es wird mit hin für diese ein unantastbarer Kern angenommen (→ 2.2.3), der ihnen Verfügungsgewalt über ihr eigenes Leben verleiht.

Diese diskursiven Verschiebungen korrespondieren mit den pädagogischen Erkenntnissen des Untersuchungszeitraums. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wird als Erziehungsziel immer häufiger die Wahrung der individuellen Integrität formuliert.<sup>915</sup> Dementsprechend schreibt Marc-Antoine Jullien in *Exposé de la méthode d'éducation de Pestalozzi* (1842), die wichtigste Aufgabe bestehe im „former un plus grand nombre d'individus meilleurs, mieux instruits et plus heureux“, die Lehrperson sei „pénétré par la nature individuelle de ses élèves“ und müsse allein deren Erfüllung, Vertrauen und Freundschaft im Sinn haben.<sup>916</sup> Das Erreichen einer spezifischen phänomenologischen Qualität, rangiert hier vor der Aktualisierung eines gesellschaftlichen Verhaltensstandards. Ein gelungenes Miteinander ergebe sich, so Jullien weiter, von allein, sobald die Individuen mit sich ins Reine kämen, da sie dann in der Lage seien, sich auch in positiver und gewinnbringender

---

914 Eine weitere Warnung vor einem übermäßigen Einwirken auf die Schüler:innen findet sich in vgl. Adolfo Posada: „Prólogo“, in: Concepción Sáiz y Otero/ Urbano González Serrano: *Cartas... ¿pedagógicas? Ensayos de psicología pedagógica*, Madrid: Victoriano Suárez, 1895, 5–61, hier: 38. Auch dieses suggeriert, dem Spontanen und Natürlichen könne ruhig freier Lauf gelassen werden, da die kindliche Entwicklung autopoietisch erfolge.

915 Vgl. Ehrenhard Skiera: *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung*, München: Oldenbourg, 2010, 23.

916 Marc-Antoine Jullien: *Exposé de la méthode d'éducation de Pestalozzi telle qu'elle a été suivie et pratiquée sous sa direction pendant dix années (de 1806 à 1816) dans l'Institut d'Yverdon, en Suisse*, Paris: Hachette, 1842, 561 sowie 161.

Weise als Gemeinschaftswesen zu entwerfen.<sup>917</sup> Um dies zu gewährleisten, sei es zuträglich, wenn die Kinder im Direktkontakt mit der Alltagsrealität so vielfältige Gefühle und Erfahrungen wie möglich machten, da ihnen diese Erlebnisse als Spuren für die Suche nach ihrem Wesen dienten und ihnen ermöglichten, ein Leben „en analogie avec ses dispositions“ und „dans la direction que lui assigne la nature“ zu führen.<sup>918</sup>

Auch wenn die Selbstverwirklichung also der Wertevermittlung vorausgeht, bedeutet dies keine Verabschiedung von der essenzialistischen Auffassung, dass sich die Kinder in eine bestimmte Richtung entwickeln müssten. Statt der bürgerlichen Werte wird das individuelle und invariable Charakter des Kinds zum neuen, angestrebten transzendentalen Signifikat. Die Erfahrungen machen dieses Wesen nicht *per se* aus, sondern verdecken oder enthüllen, brechen oder feiern es. Die Realisierung des verborgenen Selbst, ist demnach nicht so unbeschwert, wie es auf den ersten Blick anmuten mag, denn auch sie birgt die Gefahr des Scheiterns und auch sie arbeitet – genauso wie das ‚Zivilisationsnarrativ‘ – auf ein fixes Telos hin, so dass die Individualität keine gewählte ist. Das Zusammenwachsen pluraler Elemente basiert weniger auf einem Selbstentwurf denn einer Selbstfindung, es folgt einem präzedent fixierten Plan, so dass Gemeinschaft der übermenschlichen Kontrolle der ‚Natur‘ unterliegt und nicht uneingeschränkt interaktionistisch konzeptualisiert ist. Die Ichentfaltung erweist sich in dieser Hinsicht zu einem gewissen Grad auch als Selbstunterwerfung.<sup>919</sup>

Lernen funktioniert der individualistischen Logik zufolge nur, wenn die Kinder sich von sich aus dazu entschieden haben. Was von außen und zwangsweise an sie herangetragen werde, gäben sie, so

---

917 Marc-Antoine Jullien: *Exposé de la méthode d'éducation de Pestalozzi telle qu'elle a été suivie et pratiquée sous sa direction pendant dix années (de 1806 à 1816)* dans l'Institut d'Yverdun, en Suisse, Paris: Hachette, 1842, 561.

918 Marc-Antoine Jullien: *Exposé de la méthode d'éducation de Pestalozzi telle qu'elle a été suivie et pratiquée sous sa direction pendant dix années (de 1806 à 1816)* dans l'Institut d'Yverdun, en Suisse, Paris: Hachette, 1842, 550.

919 Zum Ich, das sich, statt sich beherrschen zu lassen, selbst diszipliniert (vgl. Andreas Reckwitz: „Subjekt“, in: Sina Farzin (Hrsg.): *Lexikon Soziologie und Sozialtheorie*, Stuttgart: Reclam, 2008, 288–290, hier: 288).

Sébastien Faure in „L'enfant“ (1921) zwar vielleicht aus Angst oder Scham wieder, das bedeute jedoch nicht, dass sie es verinnerlicht hätten.<sup>920</sup> Diese Hierarchie zwischen dem oktroyierten und freiwillig und spontan erworbenen, zwischen einem oberflächlich gestreiften und wahrhaft internalisierten Wissen erfordert eine Abwandlung des Lernkontexts. Erkennbar wird dies beispielsweise am pädagogisch avancierten *Manuel de l'institutrice* (1870) von Marie Pape-Carpantier, Charles Delon und Fanny Ch. Delon:<sup>921</sup> Der Unterricht müsse, so die Verfasser:innen, stets an kindliche Alltagserfahrungen anknüpfen, er solle sich aus diesen gleichsam natürlicherweise ergeben. Das Beobachten und Ausprobieren von Gegenständen müsse im Mittelpunkt stehen, unterschiedliche Wissensbereiche sollten synergetisch miteinander verschmelzen.<sup>922</sup> Die Autor:innen sehen das Lernen also als dynamischen, anwendungsbezogenen Prozess, der auf einer originären Selbsterfahrung basiert, die idealerweise die sinnliche Wahrnehmung leitet.

Auch der Anarchist Sébastien Faure plädiert für eine deduktive Herangehensweise. Die Lehrperson solle möglichst keine Regel vorgeben, die die Schüler:innen anschließend anzuwenden hätten – dies sei ein dogmatisches Verfahren, welches im Endeffekt die Unterwerfbarkeit unter staatliche Autoritäten schule. Stattdessen müsse man ein Problem oder eine Situation präsentieren und die Kinder selbst die dazugehörige Lösung oder Regel finden lassen; sie sollten über Beobachten, Vergleichen und Klassifizieren ihre individuellen Schlüsse ziehen. Dieses Vorgehen führe im Idealfall zur Selbstermächtigung, denn die Kinder entdeckten angeregt durch die Aufgabe Schritt für Schritt ihre spezifischen körperlichen, intellektuellen und moralischen Fähigkeiten.<sup>923</sup> Den für damalige Diskursverhältnisse naheliegenden Vorwurf, dass ein solcher Rückzug ins Individuelle ohne normative

---

920 Sébastien Faure: „L'enfant“, in: Ders.: *Écrits pédagogiques de Sébastien Faure*, Paris: Éditions du monde libertaire, 1992, 87–114, hier: 105.

921 Das Lehrbuch kommt – zumal wenn man die weibliche Zielgruppe berücksichtigt – auffällig unkonventionell daher, auch dahingehend, dass es unverhältnismäßig viele naturwissenschaftlichen Inhalte gibt.

922 Vgl. Marie Pape-Carpantier/Charles Delon/Fanny Ch. Delon: *Manuel de l'institutrice*, Paris: Hachette, 1870, 3–19.

923 Vgl. Sébastien Faure: *Propos d'éducateur. Modeste traité d'éducation physique, intellectuelle et morale*, Paris: Bidault, 1933, 28.

Leitlinien eine asoziale Komponente besitzen könnte, entkräftet Faure vorsorglich, indem er argumentiert, ausgereifte Charaktere, die sich ihrer Qualitäten bewusst seien, nützten der Gemeinschaft mehr als solche, die von sich entfremdet seien, da sie sich tatkräftig für das Wohl aller einzusetzen wüssten.<sup>924</sup> Insofern ergibt sich gerade in der Diversität der sich gegenseitig ergänzenden Individuen ein harmonisches Ganzes – worin sich ein demokratisches Prinzip spiegelt.

Ein weiteres wiederholtes Postulat zur Förderung der kindlichen Individualität ist das nach der Wahl der Unterrichtsgegenstände in Abhängigkeit von der Lebenswelt der Kinder.<sup>925</sup> Dies lässt sich für Albert Thierrys *Réflexions sur l'éducation* (1923) feststellen, das fordert, den Lehrplan auf deren Interessen und Alltag zuzuschneiden. Schüler:innen, die an der Küste lebten, sollten zum Beispiel mit dem Ablauf der Gezeiten vertraut gemacht werden, sie sollten über die maritime Flora und Fauna Bescheid wissen und im Lesen von Seekarten Erfahrungen sammeln.<sup>926</sup> Die unmittelbare Umgebung und kein abstrakter Wertekanon bildet hier den Ausgangspunkt des Unterrichts, zugleich erfährt das Periphere, das der nationale Lehrplan in seiner Fixierung auf die Homogenität ausklammert,<sup>927</sup> eine Aufwertung. Hierin schwingt implizit die Möglichkeit sozialen Zusammenhalts trotz Pluralität mit.

---

924 Vgl. Sébastien Faure: *Propos d'éducateur. Modeste traité d'éducation physique, intellectuelle et morale*, Paris: Bidault, 1933, 25.

925 Dass Kinder nicht allein deshalb lernten, weil man ihnen etwas präsentiere, sondern weil eine organische Verbindung mit dem, was sie bereits gesehen und geliebt hätten, bestehe, konstatiert auch vgl. John Dewey: *The Child and the Curriculum. The School and Society*, Chicago: University Press, 1966 [1902], 18 sowie 24.

926 Albert Thierry: *Réflexions sur l'éducation*, Paris: Librairie du travail, 1923, 79.

927 Zentralisierungsbemühungen spielen gerade in der französischen, ferner aber auch in der spanischen Schulpolitik eine wichtige Rolle, schließlich erhofft man sich von der Vereinheitlichung von Inhalten und administrativen Vorgehensweisen eine stärkere soziale Kohäsion (vgl. Bernard Vogler: „France. Schulpolitik und Schulreformen in Frankreich seit 1750“, in: Winfried Böttcher/Elmar Lechner/Walter Schöler (Hrsg.): *Innovationen in der Bildungsgeschichte europäischer Länder*, Frankfurt: Lang, 1992, 276–286, hier: 279; Jean-Louis Guereña: „La construction des disciplines en Espagne au XIX<sup>e</sup> siècle“, in: *Histoire de l'éducation* 78 (1998), 57–87, hier: 70).

Diese Betonung des Situativen gilt auch für das Unterrichtsetting selbst. Im Idealfall müssten sich, so schreibt Ricardo Mella in „La nueva utopía“ (1890) die Lernsituationen „en medio de sus juegos y sin coartar su libertad ni torcer las inclinaciones y movimientos espontáneos de su naturaleza“ und „en armonía con su temperamento, su carácter y sus aficiones“<sup>928</sup> ergeben, so dass der Anstoß zum Experimentieren und Entdecken von den Kindern ausgehe und so spontan wie natürlich und nicht künstlich implementiert sei. Diese Wichtigkeit des Selbstlernens schlägt sich auch dahingehend nieder, dass der Frontalunterricht in Misskredit gerät. Stattdessen sollten die Lehrpersonen Gegenstände und sonstiges Anschauungsmaterial mitbringen, das unmittelbar sinnlich erfahren werden könne. Geometrisches Wissen etwa lasse sich anhand von Spielzeug wie einem Ball oder Reifen generieren, wobei das Ludische und das Lernen zusammenfielen. Auch die Buchstaben könnten immer wieder spielerisch thematisiert werden, damit die Kinder von sich aus und spontan ein Interesse dafür entwickelten. Unbedingt zu vermeiden sei es, die Inhalte offensichtlich an die Kinder heranzutragen, sie dürften nicht damit konfrontiert werden und schon gar nicht zur Auseinandersetzung mit ihnen gezwungen werden, da sonst ihre natürliche Neugier zu erlösche.<sup>929</sup> Es klingt hier an, dass für die kindliche Entwicklung eine Eigengesetzlichkeit angenommen wird, die keiner Führung bedarf.

Diese Wichtigkeit der Schaffung einer interessanten Lernumgebung wirkt sich auch auf die Raumwahrnehmung aus. Das Klassenzimmer wird als Ort des Wissenserwerbs in Frage gestellt, wirkt es doch wie ein künstliches Setting, das nicht umhin kann zu langweilen und außerdem davon auszugehen scheint, dass die Kinder bis zum Abschluss ihrer wertmäßigen Formung von der Restgesellschaft isoliert werden müssen und dass sie erst dann als Staatsbürger:innen in die Gesellschaft integriert werden können. Als Alternative wird das Lernen im Freien propagiert: Hier begegneten die Kinder ihrem Umfeld

---

928 Ricardo Mella: „La nueva utopía“, in: Manuel Morales Muñoz (Hrsg.): *Cultura e ideología en el anarquismo español (1870–1910)*, Malaga: CEDMA, 2002, 160–170, hier: 163 und 164.

929 Ricardo Mella: „La nueva utopía“, in: Manuel Morales Muñoz (Hrsg.): *Cultura e ideología en el anarquismo español (1870–1910)*, Malaga: CEDMA, 2002, 160–170, hier: 163.

direkt und in all seiner Lebendigkeit, hier stellten sich ihnen zahlreiche Fragen, deren Antwort sie selbst entdecken könnten. Diese Perspektive zeigt sich etwa in Han Ryners Uchronie *Les pacifiques* (1914)<sup>930</sup> oder in Jean Graves utopischem Fantasy-Abenteuerroman *Aventures de Nono* (1901),<sup>931</sup> die Schulen portraituren, die mit den traditionellen Vorstellungen vom Unterricht brechen, da die Kinder beim Gärtnern und bei Spaziergängen im Freien lernen.<sup>932</sup> Das Wissen, das sie sich dort aneignen, ist auf die Sinnlichkeit der äußerlich wahrnehmbaren Welt zentriert und damit zwangsweise ein dezidiert praktisches, das auf ein Sich-Zurechtfinden und -Einrichten in der Welt abzielt und mithin die schrittweise Entwicklung zu selbstbestimmt handelnden Subjekten anvisiert. Dieses ist in Absetzung von der moralisierenden Werteerziehung zu sehen, die einen höheren Abstraktionsgrad hat, primär textuell vermittelt ist und zuvorderst auf Selbstperfektionierung ausgerichtet ist. Die Interaktion mit der Außenwelt besitzt in beiden Fällen unterschiedliche Implikationen: Während das Regelschulsystem das Ich so modelliert, dass es sich in die bestehenden Strukturen fügt, oder anders gesagt: während es das Ich gesellschaftlich hält und rahmt, liegt das Ziel der individualistischen Ansätze darin, ein Ambiente zu schaffen, in dem die Kinder sich selbst finden und Beziehungen zu knüpfen vermögen. Im einen Fall bestimmen die Umstände das Ich, im anderen bestimmt sich das Ich in diesen.

Es versteht sich, dass sich vor diesem Hintergrund auch die Rolle der Lehrperson im Klassenzimmer wandelt. Wo die Entfaltung der singulären Fähigkeiten im Vordergrund steht, büßt die Führungsperson, die den Kindern den rechten Weg weist, an Glaubwürdigkeit ein oder wird gar obsolet. Im Prolog zu *Cartas... ¿pedagógicas?* (1895) schreibt Adolfo Posada:

---

930 Der Verfasser Henri Ner verflucht in diesem unter Pseudonym publiziertem Roman eine utopische Zukunft mit einer mythischen Vergangenheit (vgl. Chantal Foucier: *Le mythe littéraire de l'Atlantide (1800–1939). L'origine et la fin*, Grenoble: UGA Editions, 2004, 183).

931 Vgl. John P. Miller: *The Holistic Curriculum*, Toronto: University Press, 2007, 81.

932 Han Ryner: *Les pacifiques*, Paris: Eugène Figuière & C<sup>ie</sup>, 1914, 75; Juan Grave: *Aventures de Nono*, Paris: P.-V. Stock, 1901, 82–83.

Las obras de la naturaleza son tan sólidas, porque son espontáneas; así como las instituciones sociales son más firmes, no cuando se imponen, sino cuando surgen de la conciencia nacional al calor de necesidades íntimas, y uno de los perturbadores más grandes que se conoce es un gobierno que gobierna demasiado, ó un legislador que legisla con exceso, aunque sólo sea para la Gaceta, así nada puede perturbar el desenvolvimiento del carácter, la formación natural del hombre, como un maestro demasiado activo y entremetido, ó un padre previsor en demasía.<sup>933</sup>

Der Einfluss der Lehrkraft ist hier deutlich limitiert, ist ihr die Erziehungsaufgabe doch abgenommen und an die ‚Natur‘ übertragen, so dass sie nahezu als überflüssig empfunden wird. Die vergleichende Bezugnahme auf Regierung und Gesetzgebung suggeriert, dass die Förderung der individuellen Fähigkeiten als Vorbereitung auf eine demokratische Gesellschaft zu verstehen ist.

Die Aufgabe der Lehrkraft verschiebt sich mithin vom Kontrollieren, Wegweisen und Disziplinieren zum Verstehen und Begleiten. In diesem Sinn formuliert Concepción Sáiz y Otero in *Cartas... ¿pedagógicas?* (1895)

Quando el Maestro no ha logrado determinar si en la colectividad que dirige domina la sensata prudencia de Alvar Fañez, la poco escrupulosa travesura de Martín Antolínez, la delicada ternura de Félez Muñoz ó la bestial acometividad de Pedro Bermúdez..., ¿cómo ha de ejercer sobre ella sugestiones coordinadas que conviertan gradualmente la atención espontánea en reflexiva?<sup>934</sup>

Durch die personalisierten Beispiele, die trotz ihrer parallelistischen Anlage die Unterschiedlichkeit der Charaktere sprechen lassen, und durch die Auslassungspunkte, die auf eine potenziell nicht endende Vielfalt der Kinder verweisen, wirkt es hier, als bestünde die Rolle der Lehrperson gerade darin, der Individualität der Schüler:innen Raum zu geben. Das Lernen erfolgt mithin nicht in Form einer Einwirkung auf

---

933 Adolfo Posada: „Prólogo“, in: Concepción Sáiz y Otero/Urbano González Serrano: *Cartas... ¿pedagógicas?* Ensayos de psicología pedagógica, Madrid: Victoriano Suárez, 1895, 5–61, hier: 38.

934 Concepción Sáiz y Otero/Urbano González Serrano: *Cartas... ¿pedagógicas?* Ensayos de psicología pedagógica, Madrid: Victoriano Suárez, 1895, 121.

die Kinder, sondern über das Zurverfügungstellen von Möglichkeiten zur Selbstentfaltung.

Gerade anarchistische Pädagog:innen liebäugeln häufig sogar mit einer Abschaffung der Lehrperson. In Han Ryners *Les pacifiques* (1914) lernen die Kinder voneinander durch gegenseitiges Befragen und Helfen und sie bestätigen sich gegenseitig: „C'est mal de commander. Et, si un fou commande, c'est mal d'obéir“.<sup>935</sup> In Jean Graves *Aventures de Nono* (1901) nimmt die Lehrerin eine mütterliche Rolle ein und ist allenfalls dazu da, den Kindern Zuneigung zu geben, damit sie sich so abgesichert dem autonomen Lernen zuwenden können.<sup>936</sup> In Francisco Pi y Arsuagas *Carlos* (1898)<sup>937</sup> fungiert der titelgebende Schüler zu Beginn des Texts als Lehrkraft, wobei er sich bei der Auswahl seiner Unterrichtsthemen von den Fragen seiner Mitschüler:innen leiten lässt, mit denen er ein durchwegs freundschaftliches Verhältnis pflegt.<sup>938</sup> Die dialogische Interaktion mit dem Außen während der Schulzeit hat demnach die Funktion, ein Selbst zu entwickeln, das so souverän ist, dass es keiner unterstützender externer Instanzen oder gar Autoritäten bedarf.<sup>939</sup>

Neben der Förderung der kindlichen Aktivität kommt es im Zuge der Distanzierung von Memorieren und Imitation in Reformpädagogik- und Freischulkontexten zur positiven Aufladung der Kreativität als Möglichkeit der Selbsterfahrung und der Annäherung an die

---

935 Han Ryner: *Les pacifiques*, Paris: Eugène Figuière & C<sup>ie</sup>, 1914, 75 sowie 90. Hierin spiegelt sich die politische Haltung des egalitaristischen Pazifismus des Verfassers (vgl. Adriana Babeți: *Amazoanele. O poveste*, Iași: Polirom, 2013, 181).

936 Dass sie weiblichen Geschlechts ist, verkörpert dieses Empathie- und Liebesprinzip vor dem Hintergrund einer seinerzeit differenzialistisch gedachten Geschlechtervorstellung in besonderer Weise.

937 *Carlos* wählt mit *Giannetto* von Parravicini ein konservativ-bürgerliches Modell, kombiniert dieses allerdings mit liberalen und teils alternativpädagogischen Ideen, so dass sich eine ambivalente Mischung ergibt (vgl. Patricia Maclair: *Histoire de la littérature espagnole pour la jeunesse*, Vincennes: Thierry Marchaisse, 2021, 32).

938 Vgl. Francisco Pi y Arsuaga: *Carlos. Libro de lectura enciclopédica para niños*, Paris: Garnier Hermanos, 1898, 23.

939 Ein kompromissloses, nötigenfalls auch gewaltsames Vorgehen gegen die Autoritäten bildet eine Schlüsselstelle im anarchistischen Imaginären um 1900 (vgl. Vivien Bouhey: *Les anarchistes contre la République. Contribution à l'histoire des réseaux sous la Troisième République (1880–1914)*, Rennes: Presses Universitaires, 2008, 14).

Individualität. In diesem Zusammenhang rücken die künstlerische Betätigung etwa im Zeichen-, Mal-, Musik- und Werkunterricht sowie das Stellen von Aufgaben, die originelle Lösungen erfordern, in den Fokus. Gehäuft finden sich Texte, die den freien Ausdruck der Kinder feiern. Dementsprechend heißt es etwa in Marc-Antoine Julliens *Exposé de la méthode d'éducation de Pestalozzi* (1842):

Le caractère individuel et propre de l'enfant s'exprime surtout dans le dessin. Il aime à travailler d'après son imagination et sa nature, à produire de belles formes, des figures agréables. Il les produit par une libre impulsion de sa volonté; il se plaît dans tout ce qu'il a fait; il est satisfait intérieurement.<sup>940</sup>

Das Zeichnen ist in dieser Passage als natürlicher, spontaner und selbst-referenzieller Akt konzeptualisiert, der die Kinder ermächtigt und in Übereinstimmung mit ihrer Wesensart bringt. Dieser Diskurs ist deziert nicht an eine Pflicht- sondern an eine Glückslogik geknüpft, wie die Dominanz der Isotopie des Wohlbefindens (*aime, belle, agréable, se plaît, satisfait*) und der lebendige Rhythmus der kurzen und lediglich mit Semikolons getrennten Hauptsätze ausdrückt.

Ähnlich plakativ ist die Anekdote, die der Krausist und Froebelianer Alejandro de Tudela im Zeitschriftenartikel „Apunte del natural“ (1897) aufführt. Ein Kind schreibt auf der Suche nach einem Geburtstagsgeschenk für seine Großmutter kurzerhand ein Gedicht aus einer Schulfibel ab. Als es dieses seinem Lehrer zeigt, ist der, obschon es fehlerfrei geschrieben ist, wenig begeistert, da er findet, dass ein Geschenk die eigenen Gefühle widerspiegeln müsse. Als das Kind daraufhin einen neuen Versuch startet, schreibt es einen so liebevollen Brief, dass er die Jubilarin zu Tränen rührt.<sup>941</sup> Diese Erzählung feiert die individuelle Kreativität als Signum der Authentizität, indem sie die Opposition ‚Abschreiben-Selbstschreiben‘ mit dem Gegensatz ‚Uniformität-Affektivität‘ parallelisiert und die Gattung des Gedichts, das im schulischen Kontext nicht selten mit der Idee der Reproduktion verknüpft

---

940 Marc-Antoine Jullien: *Exposé de la méthode d'éducation de Pestalozzi* telle qu'elle a été suivie et pratiquée sous sa direction pendant dix années (de 1806 à 1816) dans l'Institut d'Yverdon, en Suisse, Paris: Hachette, 1842, 162.

941 Alejandro de Tudela: „Apunte del natural“, in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (Januar 1897), 28–31.

ist, dem intimistisch konnotierten Brief gegenüberstellt. Die Anekdote sagt implizit auch viel über die Vorstellungen eines harmonischen sozialen Miteinanders aus: Dieses stellt sich eben nicht ein, wenn bestimmten Konventionen Folge geleistet, sondern wenn wahrhaft miteinander interagiert wird, wodurch die zivilisierende Erziehung obsoletiert wird.

Diese Positivbewertung der Kreativität wirkt sich auch auf die Bewertung der kindlichen Fähigkeiten aus. Gerade die Imagination, welche diejenigen Pädagog:innen, die auf Wiederholung und Imitation bauen, nachgerade als gefährlich einstufen, weil sie die Kinder vom Pfad der Tugend abbringen oder von der Realität entfremden könne (→ 3.2.1), wird in diesem Kontext als Vehikel der Selbstfindung gelobt. So affirmiert Jean-Marie Guyau in *Éducation et hérédité* (1889):

La fiction est naturelle aux enfants. C'est une erreur de dire qu'en général ils mentent artificiellement pour échapper par exemple à une punition. Le mensonge est le plus souvent le premier exercice de l'imagination, la première invention, le germe de l'art. [...] Toute la journée, l'enfant invente ainsi, en transposant la réalité et en changeant lui-même les rôles. Le mensonge est le premier roman enfantin, et il a souvent le but d'embellir la réalité.<sup>942</sup>

Die Vorstellungskraft wird hier dezidiert von der Sünde distanziert und positiv umgewertet, indem sie mit Ästhetik in Verbindung gebracht wird. Auch eine gewisse Ermächtigung lässt sich darin erkennen, wird das Kind doch als Schriftsteller:in präsentiert und damit – in der Logik der damaligen Autor:innenkonzeption – als individuelles Schöpfergenie aufgewertet.

Im Zuge dieser Transformation verlieren auch Fiktionen ihr bedrohliches Gesicht. Zwar bleibt die Angst, dass Kinder durch sie verquere Vorstellungen von der Realität bekommen könnten, auch bei den alternativsten Pädagog:innen bestehen – als Beispiel mag hier Antonia Maymóns Plädoyer gegen Märchen in „Cuentos“ (1928) fungieren, das Horrorerzählungen als Mittel zur Aufrechterhaltung des Aberglaubens und Märchen als Instrumente zur Verklärung der Aristokratie kriti-

---

942 Jean-Marie Guyau: *Éducation et hérédité. Étude sociologique*, Paris: Félix Alcan, 1889, 148–149.

siert.<sup>943</sup> Allerdings wird ihr Potenzial als Spielwiese, auf der sich die sinnliche Wahrnehmung der Kinder austoben kann, verstärkt wahrgenommen und selbst phantastische oder wunderbare Elemente werden bisweilen nicht kritisiert, sondern bekommen eine Berechtigung, da sie die Imagination alternativer Realitäten anstoßen können. Dies zeigt sich etwa in Louise Michels *Livre du jour de l'an* (1872). Ein Lehrer, der als „bon vieil Anselme“ bezeichnet wird, informiert hier seine Schüler:innen über die Geschichte Frankreichs, indem er zu deren Unterhaltung Anekdoten von Menschenfressern und Feen einbaut: „ogres étaient les Huns, lesquels répandirent la terreur“, „les fées étaient tout simplement des femmes plus intelligentes, plus énergiques et plus instruites que les autres“.<sup>944</sup> Diese Erzählungen, so wird eigens angemerkt, seien aufgrund ihres wahren Kerns für die Bildung der Kinder produktiv.<sup>945</sup> Aus diesen beiden Stellungnahmen lässt sich schließen, dass innerhalb des anarchistischen Pädagogikdiskurses das Wunderbare nicht *per se* abgewertet wird, sondern dass seine Bewertung in Abhängigkeit von ihrer ideologischen Aufladung erfolgt.

Die Betonung der Wichtigkeit der Selbstfindung, Aktivität und Kreativität, ist zwar ein Kennzeichen des Freischulbereichs, jedoch nicht ausschließlich. Über die wissenschaftliche Disziplin ‚Pädagogik‘ findet die Wichtigkeit der Individualität im Schulunterricht vor allem gegen Ende des 19. Jahrhunderts zunehmend Eingang in die Praxis der staatlichen oder auch klerikalen Schulen. Autor:innen dementsprechender Affiliation heben die Eigeninitiative der Kinder und ihren Erlebnisreichtum ebenfalls hervor; allerdings sind diese Postulate meistens in anderer Weise zu Ende gedacht wie in der bisher beleuchteten Beispielen. Beobachten lässt sich dies beispielsweise an Ferdinand Buissons *Dictionnaire de pédagogie* (1887). Hier heißt es, dem Hang der

---

943 Vgl. Antonia Maymón: „Cuentos“, in: *Floreal* 10 (13. April 1928), 199–200. Insofern bergen Märchen die Gefahr der Indoktrinierung, welche den anarchistischen Strömungen um 1900 ein besonderer Dorn im Auge ist (vgl. José Álvarez Junco: *La ideología política del anarquismo español (1868–1910)*, Madrid: Siglo XXI, 1976, 29).

944 Louise Michel: *Le livre du jour de l'an. Historiettes, contes et légendes pour les enfants*, Paris: Brare, 1872, 48–49.

945 Louise Michel: *Le livre du jour de l'an. Historiettes, contes et légendes pour les enfants*, Paris: Brare, 1872, 48–52.

Kinder, alles ausprobieren zu wollen, könne man am besten über die Integration von Experimenten in den Unterricht Genüge leisten; vielfältige Aufgaben anzubieten sei unabdinglich, da diesen sonst schnell langweilig werde; der Stundenplan solle unbedingt respektiert werden, allerdings nicht so sklavisch, dass mit dem Glockenschlag das Thema gewechselt werden müsse; die Kinder dürften ihre Pausen im Freien verbringen, dabei aber nicht zu sehr herumtoben.<sup>946</sup> Diese Aussagen charakterisieren sich nicht nur durch ihre Ambivalenz, ihnen liegt auch ein anderer Blick auf die Schüler:innen zugrunde: Die Aktivierung der Kinder ist kein Erfordernis der Selbstfindung – zumindest ist nichts Dementsprechendes erwähnt –, sondern eher eine Reaktion auf spezifisch kindliche Wesenszüge oder Defizite (geringe Abstraktionsfähigkeiten, kurze Aufmerksamkeitsspanne, fehlende Flexibilität), welche die Erziehung geschickt umgeht. Die Perspektive ist insofern eine eher behavioristische, denn eine individualpsychologische. Überdies ist das Sprechen über Individualität in diesem Arrangement entspiritualisiert, denn die Kinder erhalten in der Entwicklung ihrer Fähigkeiten keinen Zugang zu einem als transzendente Essenz konstruierten Selbst.

Auch in katholischen Reformschulen begegnet man dieser Zweisplältigkeit. Demnach kritisiert Andrés Manjón in *El pensamiento del Ave-María* (1900) den natürlichen Hang der Kinder zur Nachahmung. Dieser könne gefährlich werden, wenn sie nicht die Verantwortung für sich übernähmen und lediglich das machten, was die anderen ihnen vorgäben:

[E]l niño de carácter débil obedecerá al primero que se presente; el perezoso se guiará por lo que hagan los demás, para ahorrarse la molestia de dirigirse á sí propio; el complaciente adoptará hasta los ejemplos que desapruebe su conciencia; el presuntuoso remedará como un mono á los más sobresalientes. ¡Preservemos á los alumnos de esta especie de seducción! ¡Que la imitación sea siempre deliberada, ilustrada por el juicio, y determinada por la estimación! ¡Que tenga el carácter de una emulación laudable!<sup>947</sup>

---

946 Vgl. Ferdinand Buisson: *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (vol. 1), Paris: Hachette, 1887, 971, 702 und 822.

947 Andrés Manjón: *El pensamiento del Ave-María, colonia escolar permanente establecida en los Cármes del camino del Sacro-Monte de Granada*, Granada: Imprenta de las Escuelas del Ave-María, 1900, 110.

Zwar ähnelt die Argumentation der der linksextremen Pädagog:innen in Bezug auf die Reifizierung und Animalisierung der Kinder, sie verknüpft sich allerdings nicht mit einem sozialen Hierarchiediskurs, sondern mit der moralischen Kategorie der Sünde. Auch das Resultat, das aus dieser Kritik gezogen wird, ist ein anderes: Gerade weil Kinder von Natur aus so leicht zu beeinflussen seien, brauchten sie besondere Führung; sie sollten nicht aufhören zu imitieren, sondern lernen, ihre Modelle klug auszuwählen. Der Gehorsam wird also als wünschenswert präsentiert, solange er der ‚richtigen‘ Institution gilt. Die Distanznahme von der Nachahmung soll insofern nicht Spontaneität oder Originalität befördern, sondern allein die Kompetenz, zwischen schädlichen und heilvollen Autoritäten zu differenzieren. Auch an anderer Stelle betont Manjón, die Mission der Schule bestehe darin, „de hacer hombres, no papagayos“.<sup>948</sup> Die Autonomie der Kinder ist als zentraler Wert präsentiert, gleichzeitig diese tritt im Satz in passiver Position auf. Dass Selbstbestimmung erwünscht ist, allerdings nur in gelenkten Bahnen, deutet auch das folgende Zitat an:

Que el hombre es libre y ama la libertad todos los vemos, confesamos y sentimos; pero que esta libertad no es ni puede ser ilimitada, porque se confundiría con la licencia y el libertinismo, el cual acabaría con la moralidad y la sociedad, también es claro para todo el que, juguete de palabras, no haya perdido el buen sentido.<sup>949</sup>

Der Wert der Freiheit ist hier mit einer christlichen Moralisierung in Verbindung gebracht, die den Imperativ der Suche nach dem Glück in einem Imperativ nach der Vermeidung individuellen und kollektiven Unglücks wendet, der den Einzelnen zwar feiert, aber nicht optimistisch genug ist, um ihm auch moralische Kompetenzen zuzutrauen. Die Individualität ist lediglich Voraussetzung für die Bereitschaft, sich

---

948 Andrés Manjón: El pensamiento del Ave-María, colonia escolar permanente establecida en los Cármes del camino del Sacro-Monte de Granada, Granada: Imprenta de las Escuelas del Ave-María, 1900, 40.

949 Andrés Manjón: El pensamiento del Ave-María, colonia escolar permanente establecida en los Cármes del camino del Sacro-Monte de Granada, Granada: Imprenta de las Escuelas del Ave-María, 1900, 108.

zivilisatorischen Normen zu unterwerfen<sup>950</sup> und korrespondiert damit mit einem konstitutionell oder parlamentarisch monarchischen Prinzip.

Diese Akzentuierung der Individualität bei ihrer gleichzeitigen Funktionalisierung für die Unterordnung unter Autoritäten findet sich auch in der Kinderliteratur des Untersuchungszeitraums. Als Beispiel hierfür kann *Les malheurs de Sophie* (1858) von Sophie de Ségur dienen (→ 2.2.3). Der Text weicht insofern von den üblichen Kinderbüchern ab, als er gerade keine modellhafte Protagonistin aufweist, die den Erwartungen der Eltern vollends entspricht, sondern eine, die einen eigenwilligen Charakter besitzt, gerne Dinge ausprobiert und unbedacht handelt. So zerstört die ungestüme Sophie eine teure Wachspuppe, die ihr ihr Vater aus Paris schickt, binnen weniger Tage, sie bleibt im noch feuchten Kalk der Maurer stecken, tötet die Zierfische ihrer Mutter mit einer Überdosis Salz, wird pitschnass, weil sie trotz Regen ins Freie geht, schneidet sich die Wimpern ab, in der Hoffnung, dass sie dadurch dichter werden, wird beim Erdbeerenessen im Wald von einem Wolf angegriffen, fällt bei einem Reitversuch vom Esel und ertränkt fast ihre Schildkröte beim Versuch, sie zu baden.<sup>951</sup> Der Text wirkt seltsam unzensiert, da er eben keinen Erwachsenen *en miniature* zeigt, sondern ein Kind, dessen Interessen signifikant von denen seiner Eltern divergieren. Hinzu kommt, dass Sophies Verhaltensweisen, die von den erwachsenen Figuren durchaus als destruktiv und gefährlich wahrgenommen werden, nicht dezidiert bestraft werden, vielmehr übernimmt der Alltag selbst die vormalige Rolle der Autoritäten: Dadurch, dass ihre Aktionen für Sophie negative Konsequenzen haben – sie hat keine Puppe mehr, muss mit nasser Kleidung dinieren, wird verspottet, empfindet Schmerzen, Frust oder Angst –, beginnt sie „von allein“ zu verstehen, was ‚gutes‘ und ‚schlechtes‘ Benehmen ist und sich – das wird gerade auch in den nachfolgenden Teilen der Kinderbuchreihe deutlich – dementsprechend anzupassen. Auf den ersten Blick wirkt der Roman damit, als gewähre er den kindlichen Interessen großen Spielraum und

---

950 Dies streichen auch heraus vgl. José Álvarez Rodríguez/Andrés Palma Valenzuela: „Vigencia del pensamiento educativo de Andrés Manjón en la formación del carácter“, in: Participación educativa 4.6 (2015), 73–80, hier: 76.

951 Comtesse de Ségur: *Les malheurs de Sophie*, Tours: Maison Alfred Mame et fils, 1933, 12, 13, 20, 26, 45, 51, 81, 131 sowie 148.

als operiere er nicht direktiv. Doch dieser Anschein heißt mitnichten, dass er sich als Plädoyer für eine individualistische Gesellschaft lesen ließe: Primäre Intention des Texts ist nicht, Sophie in ihrer Selbstentfaltung zu begleiten, sondern, sie in die bürgerlichen Verhaltensstandards einzupassen. Und auch wenn die Erwachsenen nicht explizit als Strafende auftreten, üben sie Druck auf das Kind aus, indem sie es etwa verspotten, ihm trockene Kleidung verwehren und es in seinen Emotionen unbegleitet lassen.<sup>952</sup> Auch das Nichthandeln besitzt mithin eine gewaltvolle Komponente und hat einen disziplinierenden Charakter, auch wenn dieser invisibilisiert ist. So gesehen wirkt der Text pädagogisch offen, ohne dass deshalb eine Übereinstimmung mit reformpädagogischen Ideen proklamiert werden könnte.

Insgesamt findet sich bei Pädagog:innen, die eher im links(radikalen) Spektrum und im Freischulbereich verortet sind, eine Diskurslinie, die sich von Wiederholung und Imitation als Unterrichtsmethoden rigoros distanziert, indem sie diese als manipulative Disziplinarinstrumente ausstellt. Als Alternative zum Verständnis der Erziehung als prägender Einwirkung von außen konzeptualisiert sie das Lernen als aktiven Prozess, der nur dann effektiv ist, wenn er in spontanem Direktkontakt mit der Umwelt angestoßen, intrinsisch motiviert und selbstgewählt ist. Damit zusammen hängt die Auffassung, dass die Lebensführung mit einem naturgegebenen Wesenskern in Einklang gebracht werden muss, was am ehesten erreicht werden kann, wenn sich die Kinder in der sinnlichen Wahrnehmung ihrer Umwelt selbst erfahren und sich spontan, authentisch und kreativ ausdrücken. Wenn diese Übereinstimmung mit sich selbst erreicht sei, trage man, so die Auffassung, automatisch produktiv zum gesellschaftlichen Miteinander bei. Im Zuge dieser Individualisierung des Lernprozesses rücken die Kinder mit ihrer eigenen Innerlichkeit und Komplexität ins Zentrum, die zwar umkreist, jedoch nicht durchdrungen werden kann. Sie erscheinen als ermächtigte, autonome Subjekte, die sich der Lehrperson zu einem bestimmten Grad stets entziehen und die die Souveränität

---

952 Überdies steht die Verdientheit der Strafe stets mit im Raum, etwa, wenn die Mutter formuliert: „Je devrais vous fouetter pour votre désobéissance; mais le bon Dieu vous a déjà punie par la frayeur que vous avez eue“ (Comtesse de Ségur: *Les malheurs de Sophie*, Tours: Maison Alfred Mame et fils, 1933, 20).

besitzen, Wissen zu generieren und weiterzugeben. Diese Freiheit ist selbstredend keine absolute, sondern eine im Prisma des Vernunftdiskurses gebündelte, so dass sie ohne ein gewisses Maß an Selbstdisziplinierung nicht auskommt.<sup>953</sup>

### 3.3 Kontextualisierendes Fazit

In der schulischen Bildung konkurrieren um 1900 die Werteerziehung betreffend zwei Prinzipien: Viele Pädagog:innen, besonders, wenn sie an klerikalen oder staatlichen Schulen tätig sind, zielen auf die Erziehung der Schüler:innen zu Gehorsam und Autoritätsgläubigkeit sowie zu bürgerlichen Werten wie Fleiß, Sparsamkeit, Mäßigung ab und verstehen diese als Zivilisierungsprozess, der zur Herstellung gesellschaftlicher Homogenität und Kohärenz unabdinglich ist. Die Lehrpersonen werden als Instanzen mit zivilisatorischem Vorsprung verstanden, welche die bislang ungeformten Schüler:innen in ein präzedent feststehendes Wertesystem einpassen. Um dies zu erreichen, bauen sie auf Repe-  
tieren und Imitieren: Durch die Wiederholung von Maximen und Körperpraktiken, so die Idee, prägen sich diese den Schüler:innen ein; über die konstante Konfrontation mit modellhaften Personen (in Realität oder Fiktion) übernehmen sie deren Auftreten. Diese Linie objektiviert die Kinder, indem sie sie als manipulierbare Wesen auffasst, die der Hilfe erwachsener Autoritäten bedürfen, um sozial zu werden und zunächst im Schutzraum des Klassenzimmers darauf vorbereitet werden sollen, das Walten der Obrigkeit nicht zu behindern, sondern zu unterstützen.

Von link(sradikal)er Seite kommend prägt sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und verstärkt ab der Jahrhundertwende allerdings eine alternative Auffassung aus, welche mit der soeben skizzierten in mehrerlei Hinsicht kontrastiert: Sie geht davon aus, dass das Ziel der Schule nicht darin bestehe, die Kinder in ein vorgefertigtes Wertemodell einzupassen, sondern sie bei der Selbstentfaltung, beim Ausleben ihrer angeborenen Individualität zu unterstützen. Dem zugrunde liegt die Idee, dass diese ‚von Natur aus‘ soziale Wesen seien,

---

953 Zur Verschiebung der disziplinarischen Gewalt vom personalisierten Souverän auf die individuellen Bürger:innen vgl. Daniel Loick: Kritik der Souveränität, Frankfurt: Campus, 2012, 203–204.

die einen von der Erziehung unberührbaren Wesenskern besitzen. Deshalb wird die Realisierung von Individualinteressen nicht als Hindernis für ein gelungenes gesellschaftliches Miteinander, sondern im Gegenteil als unerlässliche Voraussetzung der kollektiven Harmonie angesehen, da nur jemand, der in Einklang mit seinem Wesen und nicht durch habituelle Überformung von sich entfremdet ist, zu moralischem Handeln fähig ist. Dies schlägt sich in methodischer Hinsicht im Wunsch nieder, die Kinder im selbständigen Denken zu fördern. Das übermittelte Wissen darf ihnen nicht präsentiert werden, sondern sie sollen es selbst und aus dem Alltag heraus generieren, da sie es nur auf diese Weise verinnerlichen. Ihre Imagination soll – auch mittels literarischer Texte möglichst angespornt werden. Die Lehrperson nimmt in diesem Arrangement eine freundschaftliche oder pflegende Rolle an. Die Kinder wiederum erhalten, da davon ausgegangen wird, dass in ihnen etwas Sakrales ist, das sich der edukativen Einwirkung entzieht, eine gewisse Würde, Subjektivität und damit auch Handlungsmacht.

Diese beiden Linien sind kopräsent und beeinflussen sich im Untersuchungszeitraum gegenseitig, so dass neben ihnen auch eine Reihe von Mischformen existieren. Es ist um 1900, aber teils auch vorher selbst für konservative oder klerikale Pädagog:innen aufgrund der starken Verbreitung des romantischen Diskurses, aber auch der zeitgenössischen psychologischen und soziologischen Erkenntnisse nahezu unmöglich, die kindliche Individualität und Kreativität unberücksichtigt zu lassen oder sie nicht wenigstens anzuzitierten. Dies bedeutet allerdings in den wenigsten Fällen, dass auch der hinter ihnen liegende Gedanke von der Notwendigkeit der Selbstfindung für das Funktionieren des sozialen Gemeinwesens aufgegriffen wird. Die Ideen werden vielmehr meist angesprochen, um sie in den Zivilisationsdiskurs hereinzuholen.

Alles in allem lässt sich die simultane Zirkulation dieser divergenten Auffassungen zur Werteerziehung und die an sie geknüpften regen Aushandlungsprozesse als Indiz dafür auffassen, dass sich im Untersuchungszeitraum eine Transformation nicht nur der pädagogischen Auffassungen vollzieht, sondern auch der Art und Weise, die Möglichkeiten von Gesellschaft zu denken. Die allmähliche Distanzierung von der Homogenität als Voraussetzung eines gelungenen Miteinanders und das Auftauchen der alternativen Annahme, dass Heterogenität für sie

nicht nur kein Hindernis, sondern sogar unabdinglich ist, sowie die Kritik an der Modellierung der Lehrkraft als Autokrat zugunsten der Betonung der individuellen Souveränität der Kinder kann als Indiz einer (partiellen) Öffnung hin zu zivilgesellschaftlichen und demokratischen Strukturen gelesen werden, die an ein Verständnis der Gesellschaft als Ansammlung mündiger Individuen geknüpft ist.



## Führung und/oder Partizipation? Schüler:innen zwischen Determinismus und Handlungsmacht

Wie frei oder determiniert sind Kinder? Diese Frage ist für den Schulunterricht im Untersuchungszeitraum zentral. Ein radikaler Determinismus verträgt sich mit der Idee der Erziehbarkeit *per se* nicht, schließlich würde die Annahme, das Verhalten sei von externen Parametern bestimmt, den Versuch unnötig machen, dieses edukativ zu beeinflussen. Nimmt man hingegen Entwicklungsspielraum für die Schüler:innen an, dann lässt sich nicht nur darüber diskutieren, wie weit dieser reicht, sondern auch darüber, nach wessen Meinung er gestaltet sein soll. Die Antwort hierauf variiert in Abhängigkeit von der diskursiven Konstruktion der kindlichen (Un)mündigkeit und (A)moral, welche die vorherigen beiden Kapitel behandelt haben. Drei grundlegende Optionen tun sich hierbei auf: Denkt man Kinder als undeterminiert und modellierbar, dann erfordert der Umgang mit ihnen im Grunde keine spezielle Methode; es reicht aus, wenn eine Lehrkraft vorhanden ist, welche sie ihren bzw. den Wünschen der Gesellschaft gemäß formt. Geht man allerdings davon aus, dass sie zwar einen bestimmten Charakter und spezielle Anlagen mitbringen, diese aber nicht oder nur eingeschränkt zu erhalten sind – etwa, weil sie sich mit den öffentlichen Interessen nicht in Einklang bringen lassen –, dann besteht die Vorgehensweise der Wahl darin, diese mittels Gewalt oder Manipulation auszumerzen und sie durch andere Verhaltensweisen zu ersetzen. Vertritt man wiederum die Meinung, es gebe Prädispositionen, welche die Erziehung nicht vernachlässigen dürfe, dann ist das Aufnötigen externer Normen damit kaum vereinbar und es muss geradezu von einer ‚natürlichen‘ Bereitschaft zu sozialem Verhalten ausgegangen werden.

Diese Diskursstränge und die damit verbundenen Konstruktionen von Kindheit sind um 1900 simultan präsent, sie überkreuzen sich und

treten miteinander in Verhandlung, wobei bereits die Tatsache, dass sich im 19. Jahrhundert die universitäre Disziplin ‚Pädagogik‘ etabliert und institutionell als Erfordernis der Lehrer:innenbildung anerkannt wird (→ 1.4), ein Indiz für das Zurücktreten des ersten Diskursstrangs ist. Im Rahmen der Konjunktur pädagogischer Innovationen um die Jahrhundertwende findet überdies eine tendenzielle Verlagerung von der zweiten auf die dritte Position statt. Der Komplex ‚Determinismus und Handlungsmacht‘ besitzt mithin zwei Implikationen: Er umfasst die Frage nach der Wirksamkeit des Menschen in der Welt und die Frage nach der Rolle von Kindern in der Gesellschaft.

Das vorliegende Kapitel fragt nach der kulturellen Verortung von deterministischen und anti-deterministischen Positionierungen in schulischen Kontexten um 1900 sowie ihrer Verflechtung mit gesellschafts- und politiktheoretischen Diskursen. Es beobachtet, wer wann wie wo für wen mit welchem Zweck eine limitierte oder unumschränkte Handlungsfreiheit proklamiert, welche kulturellen und machtpolitischen Interessen daran gekoppelt sind und welche Akteur:innen sich durch welche Argumente zu welchen Zeitpunkten dadurch herausgefordert fühlen. Ziel ist es zu profilieren, wie Determinismus und Handlungsmacht in gesellschaftlicher Hinsicht mit Verhandlungen der Agency der Bürger:innen und der sozialen Gleichheit korrelieren und welche Rückschlüsse sie auf die Vorstellung von Gesellschaft und die als ideal angenommene Staatsform zulassen.

#### 4.1 Invarianten in der Erziehung

Die Idee, dass das menschliche Verhalten von präzedenten, externen Faktoren, mitbestimmt sei, findet sich in zahlreichen Texten zur Schulbildung formuliert. Der größte Einfluss wird dabei Genen, Rasse, Gender, Klasse und Alter zugeschrieben, wobei ihre Gewichtung und das Ausmaß ihrer Wirkung kontextuell differiert. Debatten um die Vererbung und ihren Einfluss auf das menschliche Leben haben Ende des 19. Jahrhunderts Konjunktur.<sup>954</sup> Texte wie Théodule Ribots *Disser-*

---

954 Vgl. Enrico Castelli Gattinara: *Les inquiétudes de la raison. Épistémologie et histoire en France dans l'entre-deux-guerres*, Paris: Vrin, 1998, 92–93; Michael Rosenberger: *Determinismus und Freiheit. Das Subjekt als Teilnehmer*, Darmstadt: WBG, 2006, 113.

tationsschrift *L'hérédité psychologique* (1897) werden europaweit rezipiert und finden auch im pädagogischen Kontext großen Anklang.<sup>955</sup> Ribot formuliert die Idee, dass sich die menschlichen Charaktere bei der Fortpflanzung identisch reproduzierten: Die genuine Aufgabe der Natur bestehe in der Wiederholung, Kopie und Imitation, so dass sich Talente und Tugenden, aber auch der Hang zu unmoralischem Verhalten, Alkoholismus oder zur Verrücktheit eins zu eins von einer Generation auf die nächste übertrügen.<sup>956</sup> Zwar würden über die Änderung des Lebensumfelds oder edukative Einwirkungen durchaus Abwandlungen möglich, allerdings lediglich in eingeschränktem Maß: Zum einen seien die ererbten Variablen zahlreicher als die erworbenen („ce qui peut surprendre, ce n'est pas qu'il y ait dans les êtres vivants des caractères héréditaires, mais qu'il y en ait qui ne le soient pas“<sup>957</sup>). Zum anderen dauere es mehrere Generationen, bis sich *de facto* Verhaltensänderungen zeigten, schließlich sei die Vererbung an den Instinkt gekoppelt, der sein Programm maschinengleich abspiele – ein Automatismus, den der Intellekt erst mühsam über die allmähliche Schaffung von Bewusstheit blockieren müsse.<sup>958</sup> Als wie zementierend und unumgänglich Ribot die Vererbung wahrnimmt, spiegelt sich auch darin wider, dass er sie metaphorisch als „loi biologique“, „mécanisme universel“ oder „loi de la vie“ fasst.<sup>959</sup>

---

955 Ribot gilt als der Gründer der experimentellen Psychologie in Frankreich und hat zeitweise auch einen entsprechenden Lehrstuhl am *Collège de France* inne (vgl. Nicolas Serge: Théodule Ribot. Philosophe breton, fondateur de la psychologie française, Paris: L'Harmattan, 2005, 6). Auf Kritik stößt er allerdings in katholischen Kreisen, zumal die Idee einer Eigengesetzlichkeit der Vererbung die Macht Gottes zu reduzieren scheint (vgl. Martin S. Staum: *Nature and Nurture in French Social Sciences, 1859–1914 and Beyond*, Montreal & Kingston: McGill-Queen's University Press, 2011, 85).

956 Vgl. Théodule Ribot: *L'hérédité psychologique*, Paris: Félix Alcan, 1894, 3, 93, 100 sowie 333.

957 Théodule Ribot: *L'hérédité psychologique*, Paris: Félix Alcan, 1894, 168.

958 Vgl. Théodule Ribot: *L'hérédité psychologique*, Paris: Félix Alcan, 1894, 393, 26 sowie 21. Vgl. hierzu auch: Robert A. Nye: *Crime, Madness and Politics in Modern France. The Medical Concept of National Decline*, Princeton: University Press, 1984, 121.

959 Théodule Ribot: *L'hérédité psychologique*, Paris: Félix Alcan, 1894, 3 sowie 411.

Eine solche biodeterministische Auffassung, die für die Erziehbarkeit eine eher negative Prognose bedeutet, findet sich in anderen kinderpsychologischen Texten der Zeit wieder. Demnach konstatiert Paul Moreau, Leiter eines Pflegeheims in Ivry,<sup>960</sup> in *La folie chez les enfants* (1888), es sei ein untrüglicher Beweis für den schlagenden Einfluss der Vererbung, wenn psychische Krankheiten und Auffälligkeiten wie Pyromanie, Kleptomanie, Halluzinationen, Besessenheit sowie der Hang zu Völlerei, Suizidalität, Mord oder Alkoholismus – wie es nicht selten der Fall sei – bereits im Kindesalter aufträten.<sup>961</sup> Der Philosoph und Pädagoge Pierre-Félix Thomas proklamiert in *La suggestion* (1893): „Nous sommes soumis à une sorte d’automatisme physiologique et mental, quels que soient d’ailleurs le rôle et le pouvoir de la volonté“.<sup>962</sup> Und auch in *L’évolution intellectuelle et morale de l’enfant* (1893) des Pädagogen Gabriel Compayré<sup>963</sup> ist von den sich reproduzierenden „lois de la nature“ sowie vom instinktiven und automatischen Handeln die Rede, gegen das sich der Intellekt mühsam durchsetzen müsse.<sup>964</sup> Deterministische Haltungen, die einer eher pessimistischen Weltansicht zur Realität verhelfen, finden sich mithin bei Pädagog:innen, die der Disziplin ‚Psychologie‘ nahestehen, mit hoher Wahrscheinlichkeit, unabhängig davon, ob deren Interesse eher naturwissenschaftlich oder philosophisch begründet ist.<sup>965</sup> Auf sie wird unter anderem rekurriert, weil sie der wertmäßigen Strukturierung des Alltags und damit der Identitätsbildung dienen: Dass das Kinderverhal-

---

960 Vgl. Jean Garrabé/Freddy Seidel: *Promenades dans le Paris de la folie. Les êtres et les lieux*, Paris: John Libbey Eurotext, 2015, 74.

961 Vgl. Paul Moreau: *La folie chez les enfants*, Paris: J.-B. Baillière et fils, 1888, 25, 236 sowie 243.

962 Pierre-Félix Thomas: *La suggestion. Son rôle dans l’éducation*, Paris: Félix Alcan, 1893, 18.

963 Vgl. Jean-Charles Buttier: „James Guillaume et l’historiographie de la pédagogie des Lumières et de la Révolution française dans le contexte du centenaire de 1889“, in: *L’innovation pédagogique des Lumières* 32 (2019), 113–130, hier: 123.

964 Gabriel Compayré: *L’évolution intellectuelle et morale de l’enfant*, Paris: Hachette, 1893, XXI, 13, 14, 27, 38, 39 sowie 51.

965 Vgl. Eric Dubreucq: „La place (instable) de la philosophie (de l’éducation?) dans la formation des enseignants (en France!)“, in: Thomas Schlag/Antje Roggenkamp/Philippe Büttgen (Hrsg.): *Religion und Philosophie in schulischen Kontexten*, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 2020, 247–274, hier: 267.

ten als fatalerweise unveränderbar und wesentlich konstruiert wird, begünstigt die Aufrechterhaltung der bestehenden Gesellschaftsstruktur, da diejenigen, die der etablierten Norm entsprechen, idealisiert, diejenigen, die davon abweichen, stigmatisiert werden.

Doch nicht nur die Verhaltensregulierung funktioniert über den Determinismus, das daran gekoppelte evaluative System ist weitreichender und komplexer. Dies zeigt sich etwa in Bezug auf die Kategorie ‚Rasse‘, die im Untersuchungszeitraum ebenfalls häufig als ererbte Essenz verstanden wird.<sup>966</sup> Im pädagogischen Bereich macht sich das beispielsweise dahingehend bemerkbar, dass in Lehrbüchern das Vaterland wiederholt personifiziert ist. Wenn es in Pascual de Sanjuáns *Flora* (1897) heißt „¡Quiera Dios apartar de ella [España] tan terribles pruebas y hacerla tan dichosa como merece!“<sup>967</sup> oder wenn Figuren, die heroisch für das Vaterland sterben, zum Standardrepertoire der damaligen Kinderfiktionen zählen, wie dies etwa in der *novela gráfica* „Los compañeros de la noche“ (1922) der Fall ist, dann erscheint es, als sei Spanien mehr als eine erdachte Gemeinschaft, etwas Greifbares. Die Zugehörigkeit zur Nation generiert eine Kampf- und Opferbereitschaft,<sup>968</sup> die zwar aus einer rationalen Perspektive nicht nachvollziehbar, aber dennoch hochgradig bindend ist.

Noch deutlicher scheint der Einfluss der ‚Rasse‘ in der französischen Pädagogik des Untersuchungszeitraums, was erstens damit zusammenhängen mag, dass dort aufgrund des Zentralismus die Identitätskonstruktion stärker über die Imagination eines homogenen

---

966 Unter ‚Rasse‘ wird hier mit Christian Geulen eine imaginierte Gemeinschaft verstanden, die „Zugehörigkeit und Ausgrenzung unter den Bedingungen gerade der Delegitimierung hergebrachter Formen sozialer Inklusion und Exklusion“ ermöglicht (vgl. Christian Geulen: *Wahlverwandte. Rassendiskurs und Nationalismus im späten 19. Jahrhundert*, Hamburg: Hamburger Edition, 2004, 16–17). Die Konzepte ‚Rasse‘ und ‚Nation‘ verflechten sich während des 19. Jahrhunderts so sehr, dass sie oftmals nahezu synonym verwendet werden (vgl. Christoph Nonn: *Das 19. und 20. Jahrhundert*, Brill: Schöningh, 2017, 196).

967 Pilar Pascual de Sanjuán: *Flora ó la educación de una niña*, Barcelona: Faustino Paluzie, 1897, 329.

968 Zur Konjunktur der Idee der Notwendigkeit eines Kampfs der Rasse bzw. Nation ums Überleben im Europa des 19. Jahrhunderts vgl. Wilhelm Schmidt-Biggemann: *Der Dämon des 19. Jahrhunderts. Anatomie eines überforderten Säkulums*, Stuttgart: frommann-holzboog, 2021, 22–23.

Nationalgefüges erfolgt als im regionalistischen Spanien;<sup>969</sup> zweitens damit, dass sich Frankreich, im Gegensatz zu Spanien, das gerade dabei ist, in einem identitär verunsichernden Prozess seine letzten Siedlungen zu verlieren,<sup>970</sup> auf dem Zenit der Kolonialherrschaft befindet,<sup>971</sup> was das Nationalgefühl in besonderer Weise nährt;<sup>972</sup> drittens damit, dass kriegerische Auseinandersetzungen mit den deutschen Nachbarn noch nicht lange her sind bzw. unmittelbar bevorstehen, so dass sich das ‚Französischsein‘ spürbar auf den Alltag auswirkt.<sup>973</sup> Dies mag die zahlreichen lobenden Bezugnahmen auf das Vaterland in Schulbüchern oder Pädagogikratgebern der damaligen Zeit erklären, welche die Zugehörigkeit zu einer ‚gallischen Rasse‘ hypostasieren. Dementsprechend eröffnet etwa der Historiker Pierre Foncin sein Geschichtslehrbuch *Textes et récits d'histoire de France* (1879) emphatisch Frankreich personifizierend mit den Worten: „D’ailleurs, le véritable héros de notre histoire, celui qui éveille en nos cœurs le plus vif intérêt, n’est-ce pas la France? N’est-ce pas la nation française, toujours la même sous mille formes diverses?“<sup>974</sup> und er zögert im späteren Verlauf des Buchs nicht, die Größe des Lands in Rückgriff auf ‚gallische Ur-Eigenschaften‘, zu konstruieren, die sich vom indischen, persischen, germanischen, slavischen oder pelasgischen Typus substantiell unterschieden: „Ces gaulois, nos vrais ancêtres, étaient braves, entrepreneurs,

---

969 Vgl. Ulrich Bielefeld: *Nation und Gesellschaft. Selbstthematisierungen in Frankreich und Deutschland*, Hamburg: Hamburger Edition, 2003, 11.

970 Vgl. Alda Blanco: *Cultura y conciencia imperial en la España del siglo XIX*, Valencia: Publicacions de la Universitat de València, 2012, 144.

971 Vgl. Vladimir Kapor: „Decadent and Anti-Decadent Colonial Networks of the Belle Époque. Littérature coloniale as a Rhetorical Alliance“, in: Julia Hartley/Wanrug Suwanwattana/Jennifer Yee (Hrsg.): *French Decadence in a Global Context. Colonialism and Exoticism*, Liverpool: University Press, 2022, 121–146, hier: 128.

972 Es gilt relativierend anzumerken, dass in Frankreich um 1900 auch eine breite Opposition gegen den Kolonialismus existiert (vgl. Jean-Claude Caron/Michel Vernus: *L’Europe au 19<sup>e</sup> siècle. Des nations aux nationalismes (1815–1914)*, Paris: Colin, 2009, 418).

973 Vgl. Hélène Miard-Delacroix/Wirsching, Andreas: *Von Erbfeinden zu guten Nachbarn. Ein deutsch-französischer Dialog*, Ditzingen: Reclam, 2020, 35.

974 Pierre Foncin: *Textes et récits d'histoire de France (Première année)*, Paris: Armand Colin et C<sup>ie</sup>, 1879, 2.

généreux, mais d'humeur changeante et légère; ils aimaient par-dessus tout la liberté“.<sup>975</sup>

Ähnlich klingt es in *L'enseignement au point de vue national* (1891) des Philosophen Alfred Fouillée:

Un peuple, comme un individu, a son instinct et son génie. Il a le sentiment plus ou moins vague d'une „mission“ à remplir dans l'humanité [...]. Quant à la France, c'est un lieu commun de rappeler sa foi au triomphe universel de la raison, du droit et de la fraternité. La France s'enorgueillit d'être par excellence le foyer des idées proprement humaines et des sentiments humains.<sup>976</sup>

Aufgrund der Vortrefflichkeit des französischen Typus, so argumentiert Fouillée weiter, gereiche es der ganzen Welt zum Wohl, wenn sich Frankreich international durchsetze und diese den anderen Nationen auch wider deren Willen und nötigenfalls mittels Gewalt nahebringe.<sup>977</sup> Auch wenn Kriege immer zur Degenerierung der ‚Rasse‘ beitrügen, weil sich währenddessen ausschließlich die Daheimgebliebenen fortpflanzen könnten, die eben meist nicht die herausragendsten Anlagen hätten, seien sie in Hinblick auf das höhere Ziel der Verbesserung der Menschheit zu billigen.<sup>978</sup> Die Struktur der nationalistischen Diskurse ist in diesen Beispielen ähnlich: Die Mitbürger:innen trügen Eigenschaften, derer andere Rassen entbehrten, wodurch sie eine Überlegen-

---

975 Pierre Foncin: *Textes et récits d'histoire de France* (Première année), Paris: Armand Colin et C<sup>ie</sup>, 1879, 5. Dieser auf Vererbung fußende Diskurs hält Foncin als Mitglied der *Alliance Française* nicht davon ab, nicht nur Frankreich, sondern auch sämtliche Kolonien unter die nationale Einheit zu subsummieren (vgl. Silke Mende: „French Imperial Politics and the Long Shadow of Francophonie“, in: Gregor Feindt/Bernhard Gissibl/Johannes Paulmann (Hrsg.): *Cultural Sovereignty Beyond the Modern State. Space, Objects, and Media*, Berlin: de Gruyter, 2021, 21–37, hier: 27).

976 Alfred Fouillée: *L'enseignement au point de vue national*, Paris: Hachette, 1891, XIII–XIV.

977 Vgl. Alfred Fouillée: *L'enseignement au point de vue national*, Paris: Hachette, 1891, 53.

978 Vgl. Alfred Fouillée: *L'enseignement au point de vue national*, Paris: Hachette, 1891, 53. Fouillée gilt als eifriger Anhänger des Evolutionismus in Frankreich. Die Idee des Nationalcharakters paart sich in weiterer Konsequenz bei ihm mit dem Wunsch nach dessen Perfektionierung (vgl. Frederick Hertz: *Nationality in History and Politics. A Psychology and Sociology of National Sentiment and Nationalism*, New York: Routledge, 2022, 381).

heit besäßen, die ein imperialistisches Auftreten ihnen gegenüber rechtfertige. Die Invariabilität dieser Merkmale ist die Voraussetzung eines identitären Diskurses, der über die Aufwertung der eigenen und der Abwertung aller übrigen Nationen eine kulturelle Homogenität generiert, die als kohäsionsstiftend aufgefasst wird.

Eine weitere Variable, die im Untersuchungszeitraum häufig mit Erbllichkeit zusammengedacht wird und in enger Beziehung mit der Konstruktion sozialer Hierarchien steht, ist Gender. Die meisten Texte aus dem pädagogischen Bereich gehen von einer essenziellen Differenz zwischen Lehrern und Lehrerinnen bzw. Schülern und Schülerinnen aus. Die Oppositionen ‚Vernunft und Gefühl‘, ‚Reflexion und Intuition‘, ‚Härte und Sanfttheit‘, ‚Energie und Langsamkeit‘ sind in den Argumentationen häufig mit dieser Binarität korreliert. Dies mag beispielhaft der Auszug aus Ferdinand Buissons *Dictionnaire de pédagogie* (1887) illustrieren:

À l'homme appartient une plus grande puissance de raisonnement et de raison, c'est-à-dire une aptitude plus grande à s'élever au-dessus de l'atmosphère, toujours quelque peu trouvée du sentiment, pour conquérir le vrai par une recherche purement logique, par l'application des lois rigoureuses du raisonnement. La femme, au contraire, jouit d'une vue plus intuitive, d'une sagacité tout à la fois plus spontanée et plus subtile.<sup>979</sup>

Nicht nur die Semantik, auch die Textmenge, die der Beschreibung der beiden Geschlechter gewidmet wird, suggeriert eine Überlegenheit ‚des Männlichen‘ über ‚das Weibliche‘. Mit diesen Qualitäten sind in weiterer Folge spezifische Lerneigenschaften verbunden. In Joaquín Avendaños und Mariano Carderas *Curso elemental de pedagogía* (1852) heißt es etwa, die Bildung von Mädchen müsse „conforme á la naturaleza“ sein,<sup>980</sup> und in Jean-Marie Guyaus *Éducation et hérédité* (1889), sie solle „dans les limites de la force dont elle [la fille] dispose“ erfolgen.<sup>981</sup> Jules Rochard betont in *L'éducation de nos filles* (1892), da

---

979 Ferdinand Buisson: *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (vol. 1), Paris: Hachette, 1887, 961.

980 Joaquín Avendaño/Mariano Carderera: *Curso elemental de pedagogía*, Madrid: A. Vicente, 1852, IX.

981 Jean-Marie Guyau: *Éducation et hérédité. Étude sociologique*, Paris: Félix Alcan, 1889, 196.

Schülerinnen sanfter, sensibler und ängstlicher seien, erfordere der Umgang mit ihnen weniger Strenge.<sup>982</sup>

Dieser Differenzialismus wirkt sich auf die Lerninhalte aus: Der Unterricht in Geschichte und Geographie müsse, laut Rochard, nicht so sehr ins Detail gehen wie bei den Jungen, ein Überblick sei vollkommen ausreichend; Botanik sei für Schülerinnen nur dann geeignet, wenn man die naturwissenschaftlichen Anteile wie Taxonomie oder Pflanzenphysiologie weglasse; allein Gesang, Tanz und Nähen heißt der Pädagoge für sie uneingeschränkt gut.<sup>983</sup> Äußerungen wie diese fassen die Mädchen als Mängelwesen, als ‚Jungen minus x‘, auf. Noch deutlicher wird dies in Pedro Díaz Muñoz’ „La manera de estudiar“ (1894) – einem Artikel, der in der pädagogisch als innovativ geltenden Zeitschrift *Escuela moderna* erscheint:

[E]stablecer igualdad de lecciones entre alumnos de distinto sexo, es presuponer igualdad de naturaleza psíquica; y aun cuando la concedamos, hemos de convenir en que la mujer, bajo ese aspecto físico, es más débil que el hombre, está sujeta a más indisposiciones, y claro es que si se resiente con más facilidad, el espíritu necesariamente ha de estar peor servido, sacando como consecuencia que las lecciones destinadas a las alumnas deben ser más breves, sin que por eso se prive á estas de los conocimientos á que se crea tengan derecho, puesto que su permanencia en las escuelas, prolongándose, no les es perjudicial.<sup>984</sup>

Aus einer biologistisch argumentierten körperlichen Unterlegenheit wird hier, auch wenn sich diese im Kindesalter noch nicht manifestiert, ein Lerndefizit von Mädchen im Vergleich mit Jungen abgeleitet. Die Verwendung des Kollektivsingulars *la mujer* sowie der protektive Gestus, der freilich *top-down* agiert, befördern die essenzialisierende Abwertung der Schülerinnen im Vergleich mit den Schülern.

Auch das Ziel der Bildung unterscheidet sich bei Jungen und Mädchen: Während sie erstere berufstauglich machen und im Idealfall auf

---

982 Vgl. Jules Rochard: *L'éducation de nos filles*, Paris: Hachette, 1892, 252.

983 Vgl. Jules Rochard: *L'éducation de nos filles*, Paris: Hachette, 1892, 307, 315, 324–325.

984 Pedro Díaz Muñoz: „La manera de estudiar“, in: *La Escuela moderna*. Revista pedagógica hispano-americana (Februar 1894), 105–112, hier: 106.

ökonomische Schlüsselpositionen hinorientieren müsse,<sup>985</sup> solle sie zweitens auf die, wie Jules Rochard in *L'éducation de nos filles* (1892) formuliert, „destinée de la femme“, auf die „mission qu'elles sont appelées à remplir dans la famille“, das heißt: die Hauswirtschaft und Kindererziehung, vorbereiten: „Les fonctions les plus importantes et les plus nobles que la femme soit appelée à remplir, sont au foyer de la famille. C'est là son véritable empire et personne ne peut l'y remplacer“.<sup>986</sup> Die hier verwendeten Formulierungen (*destinée, mission, appelée*) konstruieren das Hausfrauendasein nicht als wählbare Option, sondern als eine über die Biologie überlieferte Rolle. Da es sich bei der Schule für Mädchen ohnehin um eine recht kürzliche Errungenschaft handelt, die gesamtgesellschaftlich noch nicht etabliert und normalisiert ist,<sup>987</sup> findet sich sehr häufig und selbst in vermeintlich eher progressiven Kreisen das Argument, das Unterrichten weiblicher Kinder sei deshalb so zentral, weil diese später mit der Erziehung der Söhne beauftragt seien und mindestens in den ersten Lebensjahren fundamentalen Einfluss auf sie ausübten.<sup>988</sup> Wiesen die Frauen dann moralische Defizite auf und seien nicht in der Lage, ihrem Nachwuchs die Ansätze

---

985 Vgl. Ferdinand Buisson: *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (vol. 1), Paris: Hachette, 1887, 1.

986 Jules Rochard: *L'éducation de nos filles*, Paris: Hachette, 1892, 2, 178 sowie 13. Dies betont auch vgl. Bonnie G. Smith: *Ladies of the Leisure Class. The Bourgeoises of Northern France in the Nineteenth Century*, Princeton: University Press, 1981, 186.

987 Die Trennung nach Geschlechtern ist flächendeckend. Usus und Mädchenschulen sind zunächst Spezialschulen, die sich zusätzlich zu den etablierten Jungenschulen herausbilden (vgl. Linda L. Clark: *Schooling the Daughters of Marianne. Textbooks and the Socialization of Girls in Modern French Primary Schools*, Albany: State University of New York Press, 1984, 117; Till Kössler: *Kinder der Demokratie. Religiöse Erziehung und urbane Moderne in Spanien, 1890–1936*, München: Oldenbourg, 2013, 162).

988 Vgl. Pablo Montesino: *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*, publicado por la Sociedad encargada de propagar y mejorar la educación del pueblo, Madrid: Imprenta Nacional, 1840, 10; Antonio de Bordonos Guillot: „Hombres y animales. La educación“, in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (Juli 1893), 53–55, hier: 54; Adolfo Posada/Urbano González Serrano: „La amistad y el sexo“, in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (Dezember 1892), 401–419, hier: 417; Jules Rochard: *L'éducation de nos filles*, Paris: Hachette, 1892, 14 sowie 195.

vernünftigen Handelns vorzuleben und beizubringen, könne sich das für das gesamte Gemeinwesen als fatal erweisen.<sup>989</sup> Die Beschulung der Mädchen ist mithin nicht als etwas gedacht, das primär diesen selbst zugute käme, sondern sie erwerben eine Bildung, die sekundären, unterstützenden Charakter hat und in letzter Konsequenz männlichen Personen nützt.

Es scheint angesichts dieser diskursiven Differenzierungen nur schlüssig, wenn viele der Pädagog:innen empfehlen, Mädchen und Jungen separat zu unterrichten. Die Trennung der Schulgebäude oder zumindest der Klassen ist im Untersuchungszeitraum Normalität.<sup>990</sup> Auch wenn in Frankreich seit 1850 gemischte Schulen und Klassen gesetzlich erlaubt sind und seit der Dritten Republik zumindest teilweise auch politisch befürwortet werden,<sup>991</sup> plädiert etwa Ferdinand Buisson in *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (1887) dafür, auf diese Möglichkeit nur im Notfall des Schüler:innenmangels zu rekurrieren.<sup>992</sup> Wo aus infrastrukturellen Gründen eine bauliche Distanzierung unmöglich ist, wird nach Alternativlösungen gesucht. Félix Narjoux etwa rät in *Les écoles normales primaires* (1880) dazu, männliche und weibliche Kinder durch eine 1,20 Meter hohe Trennwand zu separieren und sie auch in der Pause möglichst nicht miteinander in Kontakt kommen zu lassen.<sup>993</sup> Derartige Vorkehrungen und die daraus resultierenden Körperpraktiken tragen zur Naturalisierung und Essenzialisierung der Geschlechterndifferenzen bei.

Auch in Spanien sind getrennte Schulen für Mädchen und Jungen die Regel und viele stehen dem gemeinsamen Unterricht auch um die

---

989 Vgl. Pascual Santacruz Revuelta: „Pensamientos acerca de la educación“, in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (Juni 1899), 413–416, hier: 416.

990 Vgl. Linda L. Clark: *Schooling the Daughters of Marianne. Textbooks and the Socialization of Girls in Modern French Primary Schools*, Albany: State University of New York Press, 1984, 7.

991 Vgl. Karen Offen: *Debating the Women Question in the French Third Republic, 1870–1920*, Cambridge: University Press, 2018, 54.

992 Vgl. Ferdinand Buisson: *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (vol. 1), Paris: Hachette, 1887, 780.

993 Vgl. Félix Narjoux: *Les écoles normales primaires. Construction et installation*, Paris: A. Morel et C<sup>ie</sup>, 1880, 26.

Jahrhundertwende skeptisch gegenüber.<sup>994</sup> Die Begründung hierfür erfolgt nicht immer über die divergierenden Geistesfähigkeiten. Der als pädagogisch durchaus innovativ geltende Urbano González Serrano<sup>995</sup> warnt, gemischte Schulen trügen zu einer Verweiblichung der Jungen bei und produzierten „hombres con faldas“. <sup>996</sup> Dieser quasi-magische Gedanke, wonach der Kontakt mit Personen des anderen Geschlechts eine Art Ansteckung bewirken könne, bildet die Kehrseite der essenziell gedachten Differenz, bei der die diskursiv penibel abgesicherte Distanz in ihrem Anderen, der distanzlosen Verschmelzung, kollabiert.

Generell erregt die Koedukation von Mädchen und Jungen, wenn sie praktiziert wird, um 1900 wiederholt das öffentliche Ärgernis, mehrere freie Schulen geraten ihretwegen in Misskredit: Paul Robin, Direktor einer anarchistischen Schule in Cempuis, wird wegen des „système pornographique de la coéducation des sexes“ die Unterrichtserlaubnis erzogen,<sup>997</sup> Sébastien Faure, Leiter einer libertären Einrichtung in Rambouillet, wird deshalb zum Rücktritt gezwungen<sup>998</sup> und auch Francesc Ferrer i Guàrdia, Gründer der *Escuela Moderna* in Barcelona, wird von Politik, Klerus und Medien heftig dafür kritisiert.<sup>999</sup> Es verwundert ob dieses Gegendwinds nicht, dass die bürgerliche Reformschule *Institución Libre de Enseñanza* die Umsetzung der Geschlecht-

---

994 Vgl. Delia Manzanero Fernández: „El maestro en la ILE. Huellas de una institución privada que revolucionó la escuela pública en España“, in: Jesús Manso Ayuso/Bianca Thoilliez Ruano (Hrsg.): *El profesorado en España. Huellas de una historia de relaciones entre lo público y lo privado*, Madrid: Narcea, 2022, 15–30, hier: 28.

995 Vgl. Juan Antonio García Fraile: „Un intento de positivización del krausismo. Algunos aspectos de la psicopedagogía de Urbano González Serrano“, in: *Revista Complutense de Educación* 5.1 (1994), 215–231, hier: 228.

996 Vgl. Adolfo Posada/Urbano González Serrano: „La amistad y el sexo“, in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (Dezember 1892), 401–419, hier: 413 sowie 414.

997 Zit. nach Roland Lewin: Sébastien Faure et „La Ruche“ ou l’éducation libertaire, Vauchrétien: Davy, 1989, 25.

998 Vgl. Hans-Ulrich Grunder: *Anarchistische Erziehung als libertäre Reformpädagogik. Geschichte – Modelle – Beispiele*, Baltmannsweiler: Hohengehren, 2007, 18.

999 Vgl. Nora Muro: *La enseñanza de la Escuela Moderna de Francisco Ferrer y Guardia*, Burgos: Gran Vía, 2009, 42.

ertrennung, auf die sie in den Statuen zunächst noch verweist, in der Praxis vorerst doch nicht realisiert.<sup>1000</sup>

Die Separierung nach einem binären Geschlechtermodell ist im Untersuchungszeitraum so omnipräsent, dass sie sich bis in die Mikrostruktur seinerzeit verwendeter Lehrbücher hineinzieht. In der Lesebibel für Mädchen *Lecciones de una madre* (1898) von Saturnino Calleja Fernández beispielsweise tauchen Mädchen und Jungen kaum im gleichen Kapitel auf, sondern sind voneinander separiert.<sup>1001</sup> Desweiteren variieren die Zuschreibungen an die Kinder signifikant: Während auf den Bildern die Jungen meist im öffentlichen Raum bei der selbstbewussten Ausführung von Machtgesten (etwa beim Geldspenden an einen Bettler, beim Spazierenführen eines Hundes, bei der moralischen Belehrung anderer, meist weiblicher Kinder) oder bei aktiven Spielen (mit Reifen oder Ball) gezeigt werden, treffen die Leserinnen die Mädchenfiguren im häuslichen Raum und bei *care*-Tätigkeiten (beim Blumengießen, beim Pflegen der Großmutter oder beim Puppenspiel) an, wobei ihre Körpersprache (ihr beschämtes Zubodenschauen und ihre hinter dem Rücken versteckten Hände) Unsicherheit transportiert.<sup>1002</sup>

Auch auf textueller Ebene könnte der Unterschied plakativer nicht sein. Während es in den Beispielsätzen über Jungen heißt: „Gabino estudia bastante“, „Cecilio habla mucho“, „Pedro huye del trabajo“ oder „Ruperto canta perfectamente“,<sup>1003</sup> steht dort über die Mädchen: „Amalia es bonita“, „Concha sabe bordar“, „Faustina es muy devota“, „Nicasia ha cogido una rosa“, „Olalla es cariñosa con todos“ oder

---

1000 Vgl. Ángela del Valle: „Educación institucional“, in: Buenaventura Delgado Criado (Hrsg.): *Historia de la educación en España y América* (vol. 3). *La educación en la España contemporánea (1789–1975)*, Madrid: Ediciones Morata, 1994, 389–504, hier: 452.

1001 Auffällig ist auch, dass sich das Buch zwar an Mädchen richtet, die Illustrationen allerdings zu ca. 90 Prozent Jungen zeigen.

1002 Vgl. Saturnino Calleja Fernández: *Lecciones de una madre. Principios de lectura*, Madrid: Calleja, 1898, 9, 11, 42 sowie 56.

1003 Saturnino Calleja Fernández: *Lecciones de una madre. Principios de lectura*, Madrid: Calleja, 1898, 9–10.



**Abb. 3–8:** Jungen- und Mädchendarstellungen in *Lecciones de una madre*

„Quiteria regaló un ramo a la Virgen“.<sup>1004</sup> Mit Weiblichkeit sind also Werte wie Schönheit, Häuslichkeit, Zurückhaltung, Unschuld, Aufopferungsbereitschaft und Frömmigkeit verknüpft. Die für die Jungen vorgesehene Rolle des dominanten Machers und der für die Mädchen angedachte Part der Hausfrau und Mutter wird in einer solchen Darstellung unmittelbar greifbar.

Noch deutlicher wird dieses Erziehungsziel in *Flora* von Pilar Pascual de Sanjuán (1897), dem beliebtesten Mädchenlesebuch in Spanien

1004 Saturnino Calleja Fernández: *Lecciones de una madre. Principios de lectura*, Madrid: Calleja, 1898, 14 sowie 11–12.

um 1900.<sup>1005</sup> Nicht nur wird hier an einer Stelle explizit behauptet, „[l]a mujer, sobre todo, parece destinada por la Providencia para vivir retirada en el modesto hogar, perfumándole con su gracia sencilla“,<sup>1006</sup> auch die Narration versucht in mehrerlei Hinsicht, von dieser Haltung zu überzeugen.<sup>1007</sup> Nachgezeichnet wird die Lebensgeschichte der titelgebenden Protagonistin von ihrer Geburt bis zum Erwachsenenalter, wobei Letzteres durch die Übernahme des Haushalts während einer längeren Abwesenheit ihrer Mutter eingeläutet wird. Die Leserinnen können in zahlreichen Einzelepisoden miterleben, wie Flora die Gefühlsausbrüche der frühkindlichen ‚Trotzphase‘ überwindet, Sensibilität für ihre Pflichten erlangt, es schafft, die langweiligen Kaffeekränzchen ihrer Mutter als repräsentative Events zu feiern, und schließlich erfolgreiche Hauswirtschaft betreibt. Während sie zu Beginn von der heterodiegetischen Erzählinstanz häufig kritisch in den Blick genommen wird, weil sie dem Idealbild noch nicht entspricht, wird die Bewertung mit fortschreitender Handlung immer positiver und gipfelt in ihrer Darstellung als Hausverwalterin:<sup>1008</sup>

[E]l aseo, el orden y la economía reinaron en casa de D. Prudencia, no menos en ausencia de su esposa, que cuando ella se hallaba al frente de la casa, y que al volver las señoras de su expedición, no tuvieron más que motivos para elogiar el buen gobierno y la acertada disposición de la joven ama de casa. Desde aquel día, desempeñó casi en su totalidad las funciones que tan bien había llenado interinamente, ya por descansar á Sofía, ya también para habituarse,

---

1005 Vgl. Jaime García Padrino: „Libros y lectores en el fin de siglo“, in: Ramón F. Llorens García (Hrsg.): *Literatura infantil y lectura en el fin de siglo (1898–1998)*, Alicante: Universidad de Alicante, 2000, 10–23, hier: 12.

1006 Pilar Pascual de Sanjuán: *Flora ó la educación de una niña*, Barcelona: Faustino Paluzié, 1897, 347.

1007 Vgl. Mary Nash: „Un/Contested Identities. Motherhood, Sex Reform and the Modernization of Gender Identity in Early Twentieth-Century Spain“, in: Victoria Lorée Enders/Pamela Radcliff (Hrsg.): *Constructing Spanish Womanhood. Female Identity in Modern Spain*, New York: State University of New York Press, 1999, 25–50, hier: 29.

1008 Zum Erziehungsziel ‚Hausverwalterin‘ im 19. Jahrhundert vgl. Evke Rulffes: *Die Erfindung der Hausfrau. Geschichte einer Entwertung*, Hamburg: HarperCollins, 2021, 166.

por si en alguna ocasión se hallaba encargada del gobierno interior de una casa de familia.<sup>1009</sup>

Über die Verwendung von Lexemen der Isotopie ‚Regierung‘ (*reinaron, gobierno, funciones*) wird suggeriert, Frauen könnten im Rückzug auf das Heim gesellschaftliche Anerkennung erreichen und machtmäßig partizipieren. Das ist auch der Grund, warum *Flora* von den frühen Feministinnen gefeiert wird,<sup>1010</sup> lädt der Roman doch die Hausfrauentätigkeit – anders als üblich – positiv auf.

Der Text orientiert sich am Modell eines Entwicklungsromans, erfüllt dessen gattungsmäßige Implikationen jedoch nur eingeschränkt, zumal er lediglich vorgeblich vom Mündigwerden der Protagonistin, *de facto* jedoch eher von ihrer Einfügung in die patriarchale Ordnung handelt.<sup>1011</sup> Dementsprechend endet er auch mit der pathetischen Einsicht: „He comprendido mi destino sobre la tierra; imitaré á mi abuela y á mi mamá“. <sup>1012</sup> Der Verweis auf die Übermacht des Schicksals und die den christlichen Heilsgedanken anzitierende Formulierung *sobre la tierra* naturalisieren die Andersartigkeit ‚der Frau‘ rhetorisch und legitimieren sie gleichzeitig in Berufung auf eine Transzendenz.<sup>1013</sup> Inge-

---

1009 Pilar Pascual de Sanjuán: *Flora ó la educación de una niña*, Barcelona: Faustino Paluzié, 1897, 338 (Hvg. T.H.).

1010 Vgl. Mary Nash: „Un/Contested Identities. Motherhood, Sex Reform and the Modernization of Gender Identity in Early Twentieth-Century Spain“, in: Victoria Lorée Enders/Pamela Beth Radcliff (Hrsg.): *Constructing Spanish Womanhood. Female Identity in Modern Spain*, New York: State University of New York Press, 1999, 25–50, hier: 29. Dass diese Haltung innerhalb des frühfeministischen Diskurses üblich ist, betont auch vgl. Rebeca Arce Pinedo: *Dios, patria y hogar. La construcción social de la mujer española por el catolicismo y las derechas en el primer tercio del siglo XX*, Santander: PUBliCan, 2008, 125).

1011 Zu dieser Ambivalenz von identitärer Kontinuität und Dynamik im weiblichen Entwicklungsroman des 19. Jahrhunderts vgl. Susanne Balmer: *Der weibliche Entwicklungsroman. Individuelle Lebensentwürfe im bürgerlichen Zeitalter*, Köln: Böhlau, 2011, 86.

1012 Pilar Pascual de Sanjuán: *Flora ó la educación de una niña*, Barcelona: Faustino Paluzié, 1897, 348.

1013 Auch Jeanne Louise Henriette Campan, die Kammerfrau Marie Antoinettes, modelliert ihre Schülerinnen als Unterstützerinnen ihrer Ehemänner: „Qu’une femme doit être heureuse, quand le soir, la boutique fermée, ses registres en bon ordre, l’argent compté et serré, elle sait qu’elle a fait une bonne journée; qu’elle a acquis quelque solide pratique de plus; que son mari, pour la fin du mois, a tous

samt erweisen sich deterministische Haltungen in Bezug auf die Kategorie ‚Gender‘ um 1900 mithin als besonders ausgeprägt, eine Überwindbarkeit des ererbten Geschlechts und der essenziell damit verbundenen Eigenschaften wird nur in sehr eingeschränktem Maß angedacht.

Dies spiegelt sich im Übrigen nicht nur in den erzieherischen Einwirkungen auf Schülerinnen wider, sondern auch in den Debatten über die Befähigung von Frauen für den Lehrberuf. An den öffentlichen und klerikalen Schulen finden sich im Untersuchungszeitraum als Lehrpersonen (fast) ausschließlich Männer, allerdings vollzieht sich im Bereich der Kindergärten und Primarschulen sowie im Bereich der Mädchenbildung eine allmähliche Feminisierung. Legitimiert wird diese häufig mit dem Argument, die Kinder bräuchten auf dieser Entwicklungsstufe noch verstärkt emotionale Zuwendung, die Frauen aufgrund ihrer Mütterlichkeit besonders gut zu geben vermochten.<sup>1014</sup> Ab dem Sekundarschulbereich, wenn es verstärkt um die Ausbildung intellektueller Fähigkeiten gehe, sei es allerdings unabdinglich, dass sie eine männliche Lehrkraft bekämen.<sup>1015</sup> Der Handlungsradius von Leh-

---

ses paiements assurés!“ (Mme Campan: *De l'éducation*, Paris: Baudoin, 1824, 209), wobei die Wahl des *devoir* auf eine mögliche Reibung zwischen Pflicht und Wunsch verweisen mag.

1014 Etwa bei Ferdinand Buisson: „Ouvrir cette école aux femmes, c'était du même coup y faire entrer un élément nouveau et tout puissant: l'affection, la maternité. Avec les femmes, la famille pénètre pour ainsi dire dans l'école, prolonge, continue l'influence des caresses, des tendresses, des familiarités du foyer domestique“ (Ferdinand Buisson: *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (vol. 1), Paris: Hachette, 1887, 998). Oder bei Andrés Manjón: „Las mujeres son más baratas, [...] más piadosas, más insinuates y mejores educadoras; sabiendo menos, aprovechan más que los hombres“ (Andrés Manjón: *El pensamiento del Ave-María, colonia escolar permanente establecida en los Cármenes del camino del Sacro-Monte de Granada*, Granada: Imprenta de las escuelas del Ave-María, 1900, 156).

1015 Vgl. Marc-Antoine Jullien: *Exposé de la méthode d'éducation de Pestalozzi telle qu'elle a été suivie et pratiquée sous sa direction pendant dix années* (de 1806 à 1816) dans l'Institut d'Yverdun, en Suisse, Paris: Hachette, 1842, 192–193; Ferdinand Buisson: *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (vol. 1), Paris: Hachette, 1887, 998; Andrés Manjón: *El pensamiento del Ave-María, colonia escolar permanente establecida en los Cármenes del camino del Sacro-Monte de Granada*, Granada: Imprenta de las Escuelas del Ave-María, 1900, 156.

rerinnen wird über diesen privatisierenden Diskurs sowie über die Verdrängung in grundständige Schulformen verkürzt.

Die als ererbt wahrgenommenen Unterschiede bezüglich Charakter, Rasse und Gender werden im Untersuchungszeitraum als am wenigsten variabel erlebt. Weitere Parameter wie Alter und Klasse sind zwar situations- oder milieubedingt und somit *per se* wandelbar, allerdings wird auch ihnen ein signifikanter Einfluss auf das Verhalten zugeschrieben, so dass sie sich ebenfalls determinierend auswirken. Psychologie und Medizin widmen sich im 19. Jahrhundert verstärkt den Eigenheiten der Entwicklungsphase ‚Kindheit‘ und grenzen diese dabei vom Erwachsenenalter ab.<sup>1016</sup> So hebt etwa Gabriel Compayré im vielgelesenen *Cours de pédagogie théorie et pratique* (1885) hervor, Kinder seien zwar neugierig, emotional, handelten intuitiv und hätten ausgeprägte imaginative Fähigkeiten, dafür hätten sie aber auch eine kurze Aufmerksamkeitsspanne und Intellekt, Urteil sowie Abstraktionsvermögen seien bei ihnen nur schwach ausgeprägt.<sup>1017</sup> *L'évolution intellectuelle et morale de l'enfant* (1893) ergänzt darüber hinaus, sie seien instinkthaft, lustbetont, vergesslich, unruhig, unfügsam, egoistisch und naiv.<sup>1018</sup> Paul Moreau beschreibt sie in *La folie chez les enfants* (1888) als naiv und abergläubisch, sprunghaft und zerstreut mit eingeschränktem Verständnis und mangelndem Geistesvermögen.<sup>1019</sup> Eugène Maillat sieht sie in *L'éducation* (1893) impulsiv, intuitiv und leicht zu beeindrucken, zu Abstraktion und Vernunft seien sie noch nicht fähig und auch ihr ästhetisches Gespür hält er für rudimentär ausgebildet, da es auf die Vorliebe für das Gefällige und Hübsche limitiert sei.<sup>1020</sup> In diesen Beschreibungen erscheint das Alter offensichtlich als Beschränkung, die

---

1016 Vgl. Mercedes del Cura González: *Medicina y pedagogía. La construcción de la categoría ‚infancia anormal‘ en España (1900–1939)*, Madrid: Consejo superior de investigaciones científicas, 2011, 21.

1017 Vgl. Gabriel Compayré: *Cours de pédagogie théorique et pratique*, Paris: Paul Delaplane, <sup>13</sup>1897, 99, 102, 132, 156 sowie 168.

1018 Vgl. Gabriel Compayré: *L'évolution intellectuelle et morale de l'enfant*, Paris: Hachette, 1893, 105, 124, 202 sowie 314.

1019 Vgl. Paul Moreau: *La folie chez les enfants*, Paris: J.-B. Baillière et fils, 1888, 17–18.

1020 Vgl. Eugène Maillat: *L'éducation. Éléments de psychologie de l'homme et de l'Enfant*, Paris: Eugène Belin, 1893, 130, 158, 266 sowie 346.

Kinder sind als Mängelwesen modelliert, die hinter der Norm zurückbleiben, weshalb sie der Führung der Erwachsenen bedürfen.<sup>1021</sup>

Doch auch wo solche expliziten Abwertungen ausbleiben, erzielt der Verweis darauf, dass sich die Kinder im (körperlichen, intellektuellen und moralischen) Wachstum befinden, einen ähnlichen Effekt. Wenn es etwa in Ferdinand Buissons *Dictionnaire de pédagogie* (1887) heißt, „tant que le jeu de la vie, le fonctionnement de l'organisme, l'exercice de toutes les forces vitales ne va pas au-delà de la croissance de l'individu pris en lui-même, tant que tout son être est en quelque sorte absorbé dans ce travail préalable de sa propre constitution, on a affaire à l'enfant“,<sup>1022</sup> dann sind Kinder als etwas essenziell Anderes als Erwachsene verstanden, es gibt keinen fließenden Übergang zwischen beiden Stadien. Hierauf gründet sich in weiterer Folge die adultistische Annahme, dass Kinder eine Sonderbehandlung benötigten und unmündig seien, so dass Erwachsene für sie handeln und sie (vor sich selbst und anderen) schützen müssten.<sup>1023</sup> Die gesellschaftliche Visibilität, die Kinder über die spezialwissenschaftlichen Diskurse erlangen, bezahlen sie folglich mit einer Instrumentalisierung für Identitätskonstruktionsprozesse.<sup>1024</sup> Die Auffassung der Kindheit als eigenem Lebensabschnitt in Kombination mit einer mindestens implizit negativen Bewertung macht sie vulnerabel und unterwerfbar.

Doch nicht nur die binäre Konzeptualisierung von Kindes- und Erwachsenenalter stützt den Eindruck der Determiniertheit. Nicht wenige Humanwissenschaftler:innen um 1900 unterteilen die Kindheit in Entwicklungsstadien, in denen sich bestimmte Eigenschaften und

---

1021 Vgl. Peter Schaber: „Paternalismus“, in: Johannes Drerup/Gottfried Schweiger (Hrsg.): *Handbuch Philosophie der Kindheit*, Berlin: Metzler, 2019, 173–177, hier: 176.

1022 Ferdinand Buisson: *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (vol. 1), Paris: Hachette, 1887, 837.

1023 Vgl. Helga Kelle: „Kindheit als anthropologische und soziale Kategorie“, in: Johannes Drerup/Gottfried Schweiger (Hrsg.): *Handbuch Philosophie der Kindheit*, Berlin: Metzler, 2019, 18–25, hier: 20.

1024 Vgl. hierzu auch: Pia Schmid: „Die bürgerliche Kindheit“, in: Meike Sophia Baader/Florian Essner/Wolfgang Schröer (Hrsg.): *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*, Frankfurt: Campus, 2014, 42–71, hier: 44.

Verhaltensweisen verstärkt manifestieren.<sup>1025</sup> Beispiele hierfür sind Herbert Spencers Überlegungen zur schrittweisen Entwicklung der Moral in *Education* (1868) oder Sigmund Freuds Klassifizierung der kindlichen Entwicklung in die orale, anale, phallische, Latenz- und genitale Phase in *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie* (1905).<sup>1026</sup> Diese Stadien vollziehen sich automatisch, so dass jegliche Intervention gegen sie unmöglich und sinnlos ist. Auch im pädagogischen Bereich sind solche Einteilungen nicht selten. Dementsprechend heißt es etwa in Jacques Matters *El maestro de primeras letras* (1854), man brauche nicht versuchen, Kindergartenkindern das Lesen beizubringen, da dies eine Intelligenz, Ernsthaftigkeit, Aufmerksamkeit und Kontrolliertheit erfordere, die sie schlichtweg nicht besäßen.<sup>1027</sup> Eugène Maillet formuliert in *L'éducation* (1893) in Bezug auf das Sprachenlernen sollten Kinder entsprechend ihrer Abstraktionsfähigkeiten zunächst ausschließlich ihre Muttersprache üben, später eine lebende Fremdsprache dazunehmen und sich erst abschließend mit dem komplexen Latein oder Griechisch befassen.<sup>1028</sup> Santiago José García Mazo affirmiert in *El catecismo de la doctrina cristiana explicado* (1857), da Kinder bis zum Alter von sieben Jahren kaum etwas geistig erfassen, sollten sie sich vorher rein aufs Auswendiglernen christlicher Dogmen konzentrieren, da ihnen so wenigstens auf vorrationalen Weg moralische Botschaften übermittelt werden könnten.<sup>1029</sup> Und Eugène Bernard merkt

---

1025 Zur Konjunktur der Unterteilung der Kindheit in Stadien: vgl. Andreas Gestrich: *Geschichte der Familie im 19. und 20. Jahrhundert*, München: Oldenbourg, 2013, 36.

1026 Vgl. Herbert Spencer: *Education. Intellectual, Moral and Physical*, New York: A.L. Burt Company, 1868, 222–228; Sigmund Freud: *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie*, Frankfurt: Fischer, 2009, 39–47. Zur regen Spencer- und Freudrezeption in Frankreich und Spanien vgl. Trevor Pearce: *Pragmatism's Evolution. Organism and Environment in American Philosophy*, Chicago: University Press, 2020, 72; Thomas Köhler: *Das Werk Sigmund Freuds. Entstehung – Inhalt – Rezeption*, Lengerich: Pabst Science Publishers, 2014, 410–419.

1027 Vgl. Jacques Matter: *El maestro de primeras letras o consejos é instrucciones dedicadas á los maestros de primeras letras para prepararlos, y dirigirlos en el desempeño de su cargo*, Madrid: A. Vicente, 1854, 19.

1028 Vgl. Eugène Maillet: *L'éducation. Éléments de psychologie de l'homme et de l'enfant*, Paris: Eugène Belin, 1893, 482 sowie 531.

1029 Vgl. Santiago José García Mazo: *El catecismo de la doctrina cristiana explicado*, Valladolid: Juan de la Cuesta y compañía, 1857, 12–13.

in *Histoire sainte des écoles primaires* (1880) an, die Kirchengeschichte solle den Kleinsten nur in Form von Erzählungen vermittelt werden, etwas älteren Kindern zusammengefasst und in der Sekundarstufe gespickt mit Hintergrundwissen zum Alten und Neuen Testament, zur Geographie Palästinas und den Sitten des jüdischen Volks.<sup>1030</sup> Gemeinsam ist diesen Haltungen, dass sie als faktisch aufgefasste Beschränkungen mit dem Alter koppeln, wodurch sie zumindest implizit auch einen abwertenden Charakter annehmen können.

In Bezug auf die Kategorie ‚Klasse‘ verhält sich dies analog. Gerade die Zugehörigkeit zur Arbeiter:innenklasse wird von einigen Pädagog:innen insofern als determinierend wahrgenommen, als sie charakterliche und intellektuelle Defizite bedinge. So argumentiert etwa Andrés Manjón in *El pensamiento del Ave-María* (1900), Armut und Unwissenheit, die für diese charakteristisch seien, implizierten in den meisten Fällen eine moralische Schwäche: „Tiene el pobre, por regla general, un alma endurecida y oscura, y necesita el trato y sociedad de otras almas ilustradas, tiernas y compasivas, que se la ablanden y alumbren para salir de su insensibilidad é ignorancia“.<sup>1031</sup> Der apodiktische und generalisierende Ton der Äußerung bewirkt in seiner Kombination mit dem Kollektivsingular *el pobre* und dem statischen Verb *tener* eine einschränkende Fixierung der Eigenheiten und Handlungsmöglichkeiten der Arbeiter:innen, die auf diese Weise in ihrer Klasse gleichsam gefangen scheinen. Diese Haltung wertet die ärmeren Schichten pauschal ab und den Klerus, dem in diesem Fall die heilsbringende Rolle zukommt, deren angenommene Schwäche über seine Bildungsprogramme auszugleichen, auf,<sup>1032</sup> so dass der Determinismus auch hier im Zeichen der Identitäts- und Hierarchiebildung steht.

---

1030 Vgl. Eugène Bernard: *Histoire sainte des écoles primaires* rédigée conformément aux programmes officiels et à l'organisation pédagogique adoptée dans les Ecoles de la ville de Paris, Paris: Librairie classique d'Eugène Belin, 1880, VI–VII.

1031 Andrés Manjón: *El pensamiento del Ave-María*, colonia escolar permanente establecida en los Cármenes del camino del Sacro-Monte de Granada, Granada: Imprenta de las Escuelas del Ave-María, 1900, 140.

1032 Manjón legt diese Haltung nicht nur finanziell schlechter gestellten, sondern auch aufgrund ihrer Ethnie marginalisierten Personen gegenüber an den Tag, indem er eurozentristischerweise behauptet, man müsse die *gitanos* ähnlich wie die *indios* zivilisieren, „conllevando sus defectos, tratándolos como á niños mal educados, exigiéndoles poco esfuerzo, ayudándolos á vivir, fomentando y purificando el

So explizit wie bei Manjón wird die Stigmatisierung der Klassenzugehörigkeit zwar selten im Erziehungsdiskurs um 1900 – zu präsent und greifbar sind sozialistische und kommunistische Ideen einer möglichen revolutionären Inversion der bestehenden Strukturen –,<sup>1033</sup> dennoch finden sich zahlreiche Momente, in denen dies implizit mitschwingt. Dementsprechend merkt Jeanne Louise Henriette Campan in *De l'éducation* (1924) an, die Kinder von Arbeiter:innen müsse man in einer einfachen Sprache, die ihrer „intelligence peu développée“ entspreche, unterrichten und ihnen überdies klar machen, wie wichtig Sparsamkeit, Fleiß und Genügsamkeit seien und dass sie auf die Reichen der Gesellschaft nicht eifersüchtig sein brauchten.<sup>1034</sup> Die Verfasserin hypostasiert zunächst eine naturgemäße Unterlegenheit der Arbeiter:innenklasse, um anschließend über sie soziale Unterschiede sowie die Hegemonie der Eliten zu rechtfertigen.<sup>1035</sup>

Auch im Bereich der Schulfiktionen finden sich nicht wenige Texte, in denen teils hochmotivierte Lehrer:innen an einfältigen ‚Unterschichtskindern‘ scheitern, weil diese in der Rolle der Unzivilisierbaren auftreten.<sup>1036</sup> Jules Champfleury's *Les souffrances du Professeur Delteil* (1857) etwa inszeniert die Schwierigkeiten, mit denen ein aufopfe-

---

amor de familia, en ellos muy pronunciado, habituándolos á la vida sedentaria, premiándoles la hombría de bien reformando su lengua, traje, casa, oficio y hábitos“ (Andrés Manjón: El pensamiento del Ave-María, colonia escolar permanente establecida en los Cármenes del camino del Sacro-Monte de Granada, Granada: Imprenta de las Escuelas del Ave-María, 1900, 19).

1033 Vgl. Michel Winock: *La France politique. XIX<sup>e</sup>–XX<sup>e</sup> siècle*, Paris: Seuil, 2015, 79–80.

1034 Vgl. Mme Campan: *De l'éducation*, Paris: Baudoin, 1824, 85 und 120, 159 sowie 183.

1035 Hierzu passt, dass die Pädagogin, die selbst aus reicher Familie stammt und als Lehrerin am Hof Ludwig XV. angestellt war, bekannt dafür ist, auf Distinktion großen Wert zu legen (vgl. Susan P. Conner: „Campan, Jeanne Louise Henriette Genest“, in: Eva Martin Sartori (Hrsg.): *The Feminist Encyclopedia of French Literature*, Westport: Greenwood Press, 1999, 73, hier: 73).

1036 Charles Grivel profiliert das „être sans“, also eine Existenz, der es (an Geld, Partizipation oder Bildung) mangelt, als Charakteristikum der literarischen Darstellung der ärmeren Schichten (vgl. Charles Grivel: „Les déchets de la littérature“, in: Michel Biron/Pierre Popovic (Hrsg.): *Écrire la pauvreté. Actes du VI<sup>e</sup> Colloque international de sociocritique*, Université de Montréal, Septembre 1993, Toronto: Gref, 1996, 31–54, hier: 35).

rungsbereiter Lehrer bei seiner Versetzung in die französische Provinz zu kämpfen hat. Die Dorfschüler:innen erscheinen als wilde Instinktwesen, die ihn systematisch karikieren, verlachen, mit Schneeballs bewerfen, mobben, schikanieren und in Machtkämpfe verstricken.<sup>1037</sup> Die heterodiegetische Erzählung mit ihrer Tendenz zur externen Fokalisierung akzentuiert diese Opferrolle zusätzlich, indem sie Emotionslosigkeit und Passivität ikonisiert. Der Roman endet mit der Resignation und vorzeitigen Verrentung des Protagonisten, dessen idealistische Bestrebungen an der Verworfenheit der Kinder kläglich gescheitert sind.<sup>1038</sup> Seine hehrsten pädagogischen Vorsätze vermögen gegen die Niederträchtigkeit der ärmeren Klasse nichts auszurichten,<sup>1039</sup> weshalb er sich dazu entschließt, von nun an nur noch als Hauslehrer – und damit impliziert: für die reicheren Gesellschaftsgruppen – tätig zu sein.<sup>1040</sup>

Im Übrigen findet sich in der Literatur der Topos der (fast) unbelehrbaren Arbeiter:innenkinder nicht nur im bürgerlichen Zentrum, sondern ist relativ häufig auch in Texten mit systemkritischem Anspruch anzutreffen. In Ángel Ganivets *Los trabajos del infatigable*

---

1037 Vgl. Jules Champfleury: *Les souffrances du professeur Delteil*, Paris: Michel Lévy Frères, 1857, 225.

1038 Eric H. du Plessis merkt an, dass auch der Lehrer aus armen Verhältnissen stammt und er sich deshalb nicht substanziell von seinen Schüler:innen unterscheiden kann (vgl. Eric H. du Plessis: *The Nineteenth-Century French Novel. A Reader's Path to Classic Fiction*, Lewiston: The Edwin Mellen Press, 2013, 70). Insofern ließe sich dessen Scheitern auch so verstehen, dass sein Unterricht deshalb so wenig fruchtet, weil er selbst in den Beschränkungen seiner Klasse feststeckt. Die Botschaft bleibt so gesehen fundamental deterministisch, auch wenn die Option einer Emanzipation durch einen bürgerlichen *Deus ex machina* aus dieser Perspektive zumindest im Raum steht.

1039 In der Statik der Figuren findet sich der Determinismus inszenatorisch umgesetzt (vgl. Jacques Maurice: „Sobre dos capítulos de *Fortunata y Jacinta*. El ‚naturalismo espiritual‘ en el texto“, in: Yvan Lissorgues/Gonzalo Sobejano (Hrsg.): *Pensamiento y literatura en España en el siglo XIX. Idealismo, positivismo, espiritualismo*, Toulouse: Presses universitaires du Mirail, 1998, 179–188, hier: 180).

1040 Zum Status des Hauslehrers im 19. Jahrhundert vgl. Richard Pohle: „Im Fegefeuer des bürgerlichen Charakters. Der Hauslehrer zwischen akademischem Proletariat und dem Himmel des Pfarramts“, in: Manfred Hettling/Richard Pohle (Hrsg.): *Bürgertum. Bilanzen, Perspektiven, Begriffe*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2019, 137–166, hier: 148.

*creador Pío Cid* (1898) versucht der schrullig-geniale Lehrerprotagonist sein erzieherisches Glück nicht nur bei bürgerlichen Kindern wie dem Erzähler, bei dem er problemlos Lernerfolge zu erzielen vermag und der ihn mehrfach als „amado héroe“ feiert,<sup>1041</sup> sondern er alphabetisiert nebenher auch das Dienstmädchen Purilla. Dabei merkt die Vermittlungsinstanz bewundernd an, dass er selbst mit ihr die Geduld niemals verloren habe und ihr mit Beispielen „tomados de la misma realidad vulgar que ella conocía“ entgegengekommen sei.<sup>1042</sup> Dass dieser Zugang, den Pío Cid Purilla zur Bildung verschafft, jedoch keinesfalls bedeuten soll, dass sie über ihre Klasse hinauswachsen soll, macht ihr der Lehrer unmissverständlich deutlich: „Si te contentas con ser siempre lo que eres, todo te saldrá á pedir de boca“.<sup>1043</sup> Wenn der Roman diese deterministische Richtung einschlägt, dann ist dies auch damit begründet, dass Pío Cid nur so als heroische, über den Dingen schwebende Gurufigur erscheinen kann. Die Unterrichtsepisode hat im Roman weniger die Funktion, zu pädagogischen Diskursen der damaligen Zeit beizutragen, als die Botschaft zu bekräftigen, dass die Erneuerung Spaniens idealerweise durch einen transzendental gerechtfertigten bürgerlichen Mann zu erfolgen hat.<sup>1044</sup>

Insgesamt spielen deterministische Haltungen im Erziehungsdiskurs um 1900 eine zentrale Rolle und dies, obwohl sie die Reichweite der pädagogischen Intervention verringern. Ihre diskursive Funktion ist primär konservativ: Wenn Rasse, Geschlecht, Alter und Klasse als unumgängliche Vorbedingungen präsentiert werden, die einen essenziellen und eingeschränkt variablen Charakter besitzen, dann dient dies

---

1041 Ángel Ganivet: *Los trabajos del infatigable creador Pío Cid*, Madrid: Sucesores de Rivadeneyra, 1898, 5 sowie 6.

1042 Ángel Ganivet: *Los trabajos del infatigable creador Pío Cid*, Madrid: Sucesores de Rivadeneyra, 1898, 39.

1043 Ángel Ganivet: *Los trabajos del infatigable creador Pío Cid*, Madrid: Sucesores de Rivadeneyra, 1898, 40. Einige Seiten später hebt er dies Purilla gegenüber erneut hervor: „[S]i vosotros estáis dominados, es por vuestra culpa, porque mostráis deseos de salir de vuestra condición, y el que se propone explotaros os conoce la flaqueza, y os coje por ahí, y se burla de vosotros“ (90).

1044 Zur Mythisierung des Protagonisten als Vehikel einer bürgerlichen Sinnsuche in der nationalistischen Ideologie vgl. Raúl Fernández Sánchez-Alarcos: „Mito y leyenda en *Los trabajos del infatigable creador Pío Cid*, de Ángel Ganivet“, in: *Estudios humanísticos. Filología* 41 (2019), 57–60, hier: 61.

in der Regel der Aufrechterhaltung und Zementierung der bestehenden Sozialstruktur und der Akzentuierung von Hierarchien (christliche Werte > Natur, eigene > fremde Nation, Mann > Frau, Erwachsener > Kind, Bürgertum > Arbeiter:innenklasse) in Reaktion auf einen als übersteigert wahrgenommenen liberalen Gleichheitsgedanken.<sup>1045</sup> Der Wunsch nach der Akzentuierung der Relevanz der Pädagogik wiegt in diesen Fällen weniger als das Anliegen, sich der Verlässlichkeit etablierter gesellschaftlicher Kategorisierungen zu versichern. Die Handlungsfähigkeit der Bürger:innen oder ihre soziale Gleichheit rangiert hinter der Schaffung einer invariabel und natürlich wirkenden identitätsstiftenden Ordnung.<sup>1046</sup> Hieraus lässt sich schließen, dass die Gesellschaft im deterministischen Erziehungsdiskurs als kontrollierbares System aufgefasst wird und dass die Beherrschung des sozialen Miteinanders in ihm und durch ihn eine zentrale Rolle spielt.

## 4.2 Mit harten Bandagen gegen die Prädetermination

Angesichts der starken Präsenz deterministischer Haltungen in Diskursen über Erziehung stellt sich die Frage, wie die Pädagog:innen des Untersuchungszeitraums mit den als invariabel wahrgenommenen Parametern der kindlichen Entwicklung umgehen, wo sie edukative Handlungsspielräume sehen und wie sie davon ausgehend ihre Methoden wählen. Zunächst lässt sich beobachten, dass etliche Texte einen dezidiert resignativen Umgang mit den ererbten, situations- und milieubedingten Beschränkungen pflegen. Sie akzeptieren schlichtweg, dass Kinder einen schlechten Charakter und reduzierte Geistesfähigkeiten besäßen, dass Mädchen Jungen intellektuell unterlegen seien und erwarten von Schüler:innen der Arbeiter:innenklasse von Haus aus nicht die gleichen Leistungen wie von denen aus dem Bürgertum. Exemplifizieren mag dies das vielgelesene Kinderbuch von Sophie de Ségur *Après*

---

1045 Zur Entstehung des französischen Konservatismus aus dem Wunsch nach der Abgrenzung vom erstarkenden Liberalismus vgl. Edmund Fawcett: *Conservatism. The Fight for a Tradition*, Princeton: University Press, 2000, 74–80.

1046 Vgl. Kevin Passmore: *The Right in France from the Third Republic to Vichy*, Oxford: University Press, 2013, 43; Ignasi Roviró: „El pensamiento conservador en la España del siglo XIX“, in: *Revista de Hispanismo Filosófico* 16 (2011), 145–162, hier: 145.

*la pluie le beau temps* (1871),<sup>1047</sup> der letzte und pessimistischste Text der Sophie-Reihe (→ 2.2.3).<sup>1048</sup> Hauptfiguren sind hier zwei Kinder, Georges und seine Cousine Geneviève, die als Waise im Haus ihres Onkels aufwächst. Bereits in jungen Jahren legt Georges ein ungestümes Verhalten an den Tag, er fällt beim Streifen durch die Wälder in einen Graben oder wird von einem Fuchs angegriffen; er ist egoistisch, brutal und nutzt Genevièves liebevolle, gutmütige und tugendhafte Art mehrfach aus.<sup>1049</sup> In der Schule beklagt er sich unablässig über die viele Arbeit, verweigert die Kooperation mit dem Lehrer, belästigt die Mitschüler, belügt seinen Vater hinsichtlich seiner Leistungen und wird schließlich suspendiert. Sämtliche Versuche, den Jungen im Milden wie im Strengen zu tugendhaftem Verhalten zu bewegen, bleiben erfolglos, so dass sich der Vater zum Äußersten gezwungen sieht und ihn zur Disziplinierung auf das Jesuitenkolleg schickt. Als er von dort zurückkehrt, scheint Georges auf den ersten Blick verwandelt, er spricht höflich und gibt sich zurückhaltend und unterwürfig, doch dieser Schein trügt: Er bestiehlt und erpresst seinen Vater und setzt ihn zusätzlich unter Druck, ihm Geneviève als Ehefrau zu überlassen. Obschon der Wandel seines Charakter das Telos der Erzählung bildet, auf das sich auch die Leser:innenerwartungen richten, bleibt die Figur statisch und wird durchgängig als „lâche“ und „menteur“ konstruiert.<sup>1050</sup> Der Roman endet mit der Einsicht Genevièves und ihres Ziehvaters, dass Georges erzieherisch nicht beizukommen ist und ob seiner Anlagen jegliche Bemühungen scheitern müssen. Beide wenden sich von ihm ab, bevor er in Italien im Krieg fällt. Ein resignativer, fatalistischer Gestus bestimmt mithin den Text und legitimiert die Haltung, dass unsozialem

---

1047 Vgl. Michel Zink: „Avant-propos“, in: Karin Becker (Hrsg.): *La pluie et le beau temps dans la littérature française. Discours scientifiques et transformations littéraires, du Moyen Âge à l'époque moderne*, Paris: Hermann, 2012, 9–14, hier: 9.

1048 Vgl. Christine Lac: „Sophie Rostochine, Comtesse de Ségur“, in: Eva Martin Sartori/Dorothy Wynne Zimmerman (Hrsg.): *French Women Writers*, Lincoln: University of Nebraska Press, 1991, 440–452, hier: 447.

1049 Diese Konstruktion Georges' als wild und aktiv, Sophies als sanftmütig und passiv reproduziert zusätzlich die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts gängigen *gender*-Stereotype (vgl. Sophie Heywood: *The Comtesse de Ségur. Catholicism, Children's Literature, and the Culture Wars in Nineteenth Century France*, Edinburgh: Dissertationsschrift, 2008, 298).

1050 Vgl. Comtesse de Ségur: *Après la pluie le beau temps*, Paris: Hachette, 1871, 335.

Verhalten nur über stigmatisierenden Ausschluss beizukommen ist. Die Aufrechterhaltung der bürgerlichen Ordnung<sup>1051</sup> rangiert mithin vor inklusiven Bemühungen. Hierzu passt nicht zuletzt auch die Narration mit heterodiegetischer Stimme und im Modus der Nullfokalisierung. Indem die Erzählinstanz dezidiert wertend auftritt, produziert sie eine moralisch einheitliche Ingroup und exkludiert denjenigen, der von dieser Norm abweicht.<sup>1052</sup> Es zeigt sich mithin, dass der Determinismus mit der Idee der Wichtigkeit der gesellschaftlichen Homogenität gekoppelt ist, die wiederum eine Kontrollinstanz zu erfordern scheint, die für diese garantiert.

Ein weiteres Resultat der starken Präsenz der deterministischen Haltung ist, dass viele Pädagog:innen, wenn sie erklären, gegen die Anlagen angehen und regulierend auf den Charakter ihrer Schüler:innen einwirken zu wollen, rhetorisch die Schwierigkeit dieses Unterfangens herausstreichen. Die Metapher des Kampfs gegen das Ererbte und das Milieu taucht in diesem Zusammenhang gehäuft auf. Dementsprechend formuliert Paul Moreau in *La folie chez les enfants* (1888): „Il faut savoir lutter avec avantage contre les prédispositions fâcheuses qui planent sur certains individus et qui en quelque sorte président à leur destinée morale et intellectuelle“;<sup>1053</sup> Ambroise Rendu spricht in *Cours de pédagogie* (1887) von den „mauvaises inclinations de notre nature [...], que l’instituteur aura à combattre. C’est une lutte

---

1051 Isabelle Jan konstatiert, dass die Zementierung der bürgerlichen Machtposition ein zentrales Anliegen der Kinderliteratur im Allgemeinen und von *Après la pluie le beau temps* im Speziellen sei (vgl. Isabelle Jan: „Children’s Literature and Bourgeois Society in France since 1860“, in: *Yale French Studies* 43 (1969), 57–72, hier: 59).

1052 Nelly Wolf zeigt auf, dass die Nullfokalisierung in realistischen Texten häufig der Akzentuierung der bürgerlichen Führungsrolle innerhalb der Gesellschaft dient (vgl. Nelly Wolf: *Le roman de la démocratie*, Saint-Denis: Presses universitaires de Vincennes, 2003, 82).

1053 Paul Moreau: *La folie chez les enfants*, Paris: J.-B. Baillière et fils, 1888, 442. Mit dem determinierenden Gewicht, das der Vererbung, den sozialen und situativen Rahmenbedingungen beigemessen wird, korrespondiert auch die Tatsache, dass die Psychoanalyse in der damaligen Zeit als mehrjähriger und minutiöser Prozess aufgefasst wird: Verhaltensänderungen erweisen sich als große Herausforderung. Dies mag im Umkehrschluss bedeuten, dass in der heutigen Zeit, wo kognitive Verhaltenstherapien Psychoanalysen zunehmend ablösen, deterministische Diskursmuster rückläufig sind.

incessante, comme une surveillance sans repos, qu'il accepte, le jour où il se présente pour tenir auprès des enfants la place des parents“;<sup>1054</sup> und auch in Alejandro de Tudelas autofiktionalem Tagebuch „Impresiones de un maestro novel“ (1894) konstatiert der Lehrer: „[M]e veréis siempre en la brecha, luchando para combatir su [del alumno] ridículo defecto, hasta reducirlo á su postrera trinchera“.<sup>1055</sup> Die Semantik übermitteln die Vorstellung der Erziehung als energieraubender Auseinandersetzung mit einem feindlich gesinnten, widerständischen Gegenüber. Mindestens das letztgenannte Beispiel lässt erahnen, dass die Darstellung des Unterrichtens als Kampf auch einer Heroisierung der Lehrperson zuarbeitet, die sich allen Prognosen zum Trotz der Überwindung des Ererbten verschreibt.

Auch das Sprechen über ‚schulische Leistung‘, das im Untersuchungszeitraum sowohl an den Jesuitenkollegs<sup>1056</sup> als auch an den staatlichen Schulen<sup>1057</sup> ein zentrales Prinzip darstellt,<sup>1058</sup> fügt sich in diesen Rahmen ein, fasst es das Lernen doch ebenfalls als etwas, das der Natur der Schüler:innen widerspricht und Anstrengungen und äußeren Druck erfordert. Beim Erwerb von Wissen und Werten muss, so die Auffassung, ein zur Statik tendierendes System in Bewegung versetzt werden. Die meiste Anerkennung verdient dabei, wer sich vom Ausgangspunkt seiner Anlagen weitestmöglich entfernt. Der „sentiment de la difficulté vaincue“, so formuliert etwa Ferdinand Buisson in *Dictionnaire de pédagogie* (1887), sei eine edle, ehrenhafte Haltung, welche

---

1054 Ambroise Rendu: *Cours de pédagogie ou principes d'éducation publique à l'usage des élèves des écoles normales et des instituteurs primaires*, Paris: Garnier frères, 1877, 2.

1055 Alejandro de Tudela: „Impresiones de un maestro novel“, in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (Februar 1894), 98–104, hier: 104.

1056 Zur Emulation, d.h. zum gegenseitigen Übertrumpfen, das die Schüler zur Exzellenz anspornen soll vgl. Jennifer A. Herdt: *Putting on Virtue. The Legacy of the Splendid Vices*, Chicago: University Press, 2008, 132.

1057 Der Wettbewerb bildet eine essenzielle Komponente der monarchisch geführten und republikanischen Gesellschaft, motiviert er die Bürger:innen doch zu gemeinschaftsstabilisierendem Handeln (vgl. Nira Kaplan: „Virtuous Competition Among Citizens. Emulation in Politics and Pedagogy During the French Revolution“, in: *Eighteenth-Century Studies* 36.2 (2003), 241–248, hier: 246).

1058 Vgl. hierzu auch: Rafael Valls Montés: *Historiografía escolar española. Siglos XIX–XXI*, Madrid: Universidad nacional de educación a distancia, 2012, VII.

die Lehrkraft gezielt fördern müsse.<sup>1059</sup> Nicht selten wird hierfür ein umfassendes Motivationssystem in Anschlag gebracht. A. Thiolat beispielsweise legt mit *Instruction primaire* (1876) ein ganzes Buch mit Ratschlägen dazu vor, wie Kinder zur Leistung angeregt werden können, wobei er die beständige vergleichende Bewertung der Schüler:innen für besonders wichtig erachtet. Für erwünschtes Betragen (Pünktlichkeit, Disziplin etc.) und gewissenhaftes Arbeiten erhielten diese Bonus-, für Unaufmerksamkeit oder Fehler Maluspunkte, die auf einer Tafel für alle sichtbar ausgehängt, am Ende des Tages gegeneinander aufgewogen und in ein Notizbuch eingetragen würden. Nach einer Woche oder einem Monat sollten die Namen der Kinder mit den meisten Punkten in eine Tabelle der guten, die mit den wenigsten in eine der schlechten Schüler:innen eingetragen werden. Durch diesen „contrôle de la valeur des élèves“ würden sie – ganz ohne körperliche Strafe – aus ihrer ererbten Komfortzone gelockt.<sup>1060</sup> Diese wiederholt als innovativ angepriesene Methode geht nicht nur davon aus, dass Schüler:innen *per se* faul und undiszipliniert sind, sondern auch davon, dass sie einander von Natur aus überflügeln wollen. Unausgesprochen bleibt, dass das Punktesystem und die damit verbundene Stigmatisierung oder Anerkennung und Quantifizierung der Sozialbeziehungen überhaupt erst den Druck aufbaut, besser oder neutral gesagt: anders sein zu müssen. Von dieser im Grunde ökonomischen Leistungslogik ist auch Thiolat selbst erfasst, da er in seinem Buch auch Einiges an Begleitmaterial (ein Notizbuch für die Eintragung der Punkte, Punktetafeln, Urkunden für die Monats- und Jahressieger etc.) anpreist, das die Lehrkräfte dazu kaufen können. Die Motivation, besser als die anderen zu sein, die mit dem angeborenen Charakter widerstreitet und ihm idealerweise Siege abringt, wird mithin als Möglichkeit der partiellen Durchbrechung der Anlagen gesehen.

Diese Option steht allerdings, so zeigt sich bei näherer Betrachtung, nicht allen Schüler:innen offen, sondern wird meistens exklusiv mit dem männlichen Bürgertum zusammengedacht. Ferdinand Buisson

---

1059 Vgl. Ferdinand Buisson: *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (vol. 1), Paris: Hachette, 1887, 827–828.

1060 Vgl. A. Thiolat: *Instruction primaire. Méthode complète d'émulation et de discipline à l'usage de tous les établissements scolaires*, Montluçon: Ch. Lépice, Rocher et Lardet, 1876, 9.

formuliert in *Dictionnaire de pédagogie* (1887) freiweg, auf Emulation zu setzen, ergebe nur an den Einrichtungen Sinn, die Eliten auszubilden, da es ohnehin kontraproduktiv sei, die ärmeren Schichten daran zu gewöhnen, sich zu verbessern.<sup>1061</sup> Auch André Lauries zweibändige Schulerzählungen *Mémoires d'un collégien* (1882) und *Une année de collège à Paris* (1883), die auf den autodiegetischen Bericht der Spitzenleistungen des Protagonisten ausgerichtet sind, siedeln sich im Sekundärschulbereich an, zu dem seinerzeit ausschließlich Bürgerliche Zugang haben.<sup>1062</sup> Der Leistungslogik verschrieben bringt das Ich im ersten Band sein Glück über die beste Lateinübersetzung zum Ausdruck: „Ce succès m'élevait au-dessus de moi-même, me révélait la possibilité de vaincre, me faisait une obligation de la lutte à outrance“<sup>1063</sup> und, als es aufgrund seiner Erfolge zur Belohnung eine Woche lang auf einer Bank neben dem Lehrer sitzen darf, fasst es die „héroïque résolution“, diese das ganze Schuljahr über nicht mehr zu verlassen: „[L]e feu de l'émulation courut dans mes veines“.<sup>1064</sup> Diese heroisierend und emotionalisierend gestaltete Erfahrung des schulischen Erfolgs ist an eine Aufstiegsmetaphorik (*élever, au-dessus*) gekoppelt, die ihre Wurzeln im humanistischen Narrativ hat, wonach der Mensch das Potenzial habe, auf der Stufenleiter der Lebewesen emporzusteigen oder auf der Ebene eines Tiers zu verbleiben<sup>1065</sup> – einer Idee, die für das Bürgertum des 18. und 19. Jahrhunderts identitätskonstitutiv geworden ist.<sup>1066</sup> Auch die Tatsache, dass die Erzählung damit endet, dass die besten Schüler des Jahrgangs an einem vornehmen Bankett mit dem Schulinspektor und dem Direktor teilnehmen dürfen,<sup>1067</sup> ist

---

1061 Vgl. Ferdinand Buisson: *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (vol. 1), Paris: Hachette, 1887, 830.

1062 Vgl. Carolyn P. Boyd: *Historia Patria. Politics, History, and National Identity in Spain, 1875–1975*, Princeton: University Press, 1997, 27; Patrice Rannou: *Libertaires et éducation*, Paris: L'Harmattan, 2016, 128.

1063 André Laurie: *Mémoires d'un collégien*, Paris: J. Hetzel, 1882, 84–85.

1064 André Laurie: *Mémoires d'un collégien*, Paris: J. Hetzel, 1882, 90.

1065 Vgl. Hubert Cancik: „Humanisierung“, in: Hubert Cancik/Horst Groschopp/Frieder Otto Wolf (Hrsg.): *Humanismus. Grundbegriffe*, Berlin: de Gruyter, 2016, 205–214, hier: 208.

1066 Vgl. Andreas Schulz: *Lebenswelt und Kultur des Bürgertums im 19. und 20. Jahrhundert*, Berlin: de Gruyter, 2014, 26.

1067 Vgl. André Laurie: *Mémoires d'un collégien*, Paris: J. Hetzel, 1882, 240.

sozial markiert, handelt es sich dabei doch um eine überaus bürgerliche Form der Belohnung.<sup>1068</sup> Nicht zuletzt fügt sich auch die Gattung des Tagebuchs in dieses Bild, da sie der bürgerlichen Selbstinszenierung, -bespiegelung und -distanzierung traditionsgemäß eng verbunden ist.<sup>1069</sup>

Noch markanter tritt der Aufstiegsgedanke im zweiten Teil hervor, der das letzte Schuljahr schildert und in der erfolgreichen Absolvierung des *concours* und der anschließenden Preisverleihung gipfelt. Der Text schließt proleptisch mit einer Auflistung der Berufe und Studiengänge, welche die Schüler nach ihrem Abschluss ergreifen. Aus einer 15-jährigen Distanz lässt sich feststellen, dass diejenigen, die während der Schulzeit an meisten an sich gearbeitet haben und am weitesten über sich hinausgewachsen sind, in die einflussreichsten Positionen gelangt sind: Sie sind nun Anwälte, Mediziner und (wie der Protagonist) Firmenchefs.<sup>1070</sup> Das Leistungsprinzip der Sekundarschule für Jungen erweist sich mithin als Erfolgsgarant.<sup>1071</sup> Indem also die Fähigkeit, sich aus den Verstrickungen des Determinismus zu befreien und sich (moralisch und finanziell) hochzuarbeiten als dezidiert bürgerliche konstruiert wird, entsteht ein ‚Heldennarrativ‘, das die soziale Überlegenheit des Zentrums hypostasiert, dazu freilich das Nicht-Bürgerliche marginalisiert.

Dieses Prinzip findet sich in ähnlicher Form in Jules Girardins *Les braves gens* (1873) wieder, das den bürgerlichen Protagonisten Jean unter anderem während seiner Schulzeit auf dem *collège* zeigt. Ein Großteil der Schüler seiner Klasse ist negativ charakterisiert, sie erscheinen als Tyrannen, die es genießen, ihre Lehrer zu schikanieren, die unablässig in Schlägereien verwickelt werden, sich der erhaltenen Strafarbeiten rühmen und unverbesserlich faul sind. Diese Laster erfahren

---

1068 Nicht zufällig heißt Hippolyte Castilles antibürgerliche Invektive *Le dernier banquet de la bourgeoisie* (1849).

1069 Vgl. Angelika Linke: Sprachkultur und Bürgertum. Zur Mentalitätsgeschichte des Bürgertums, Stuttgart: Metzler, 1995, 39.

1070 Vgl. André Laurie: Une année de collège à Paris, Paris: J. Hetzel, 1883, 277–279.

1071 Die meritokratische Idee, wonach sich die Gesellschaft über die Leistungen der Bürger:innen selbst strukturiert, mag an das Prinzip des freien Markts als Regulator der Wirtschaft erinnern, das im 19. Jahrhundert aufgrund von Industrialisierung und Urbanisierung zunehmend präsent wird (vgl. Pierre-Cyrille Hautcœur: *Le marché financier français au XIX<sup>e</sup> siècle* (vol. 1). Récit, Paris: Publications de la Sorbonne, 2007, 430).

eine dezidiert deterministische Rechtfertigung, wenn es heißt: „Les garçons, en effet, une fois qu'ils sont ensemble, obéissent à un sot esprit de corps; ils semblent prendre à tâche de se modeler sur un certain idéal de brusquerie, d'indépendance farouche, de goguenardise, de gouaillerie et de rudesse“.<sup>1072</sup> Die Jungen erscheinen von einem instinkthaften Dominanzgehab durchdrungen, das – wie auch die Reihung der Laster am Ende des Zitats ikonisiert – eine gewisse Maschinenhaftigkeit besitzt. Von dieser breiten Masse hebt sich nun allerdings Jean ab, der die bürgerlich-christlichen Werte verkörpert und dementsprechend leistungsbereit, höflich und folgsam ist, unablässig Klassenbester sein will und sich um eine gehobene Diktion bemüht.<sup>1073</sup> Der Text bleibt allerdings fatalistischer und pessimistischer als André Lauries Romane: Er endet mit dem Beginn des deutsch-französischen Kriegs, der als „ruine de la France“ bezeichnet ist und als Strafe für eine nicht vollumfängliche sittliche Perfektionierung verstanden werden muss: „C'est une terrible leçon que nous méritons peut-être“.<sup>1074</sup> Die Strebsamkeit eines Einzelnen reicht zur Durchsetzung einer idealen Gesellschaft, die hier als Oligarchie des Bürgertums gedacht wird, nicht aus. Die Leser:innen sind mithin implizit dazu angehalten, es dem Protagonisten Jean in der Überwindung ihrer instinkthaften Beschränkungen gleichzutun.

Eine weitere Möglichkeit, trotz limitierender Vorbedingungen erfolgreich zu erziehen und unterrichten, besteht in der Kompensation der kognitiven und moralischen Beschränkungen der Schüler:innen durch die Lehrperson. Diese Haltung findet sich beispielsweise in *Aritmética de niños* (1824) des Schulinspektors und Lehrbuchautors José Mariano Vallejo.<sup>1075</sup> Bereits im Prolog an die Lehrkraft heißt es hier: „La dificultad que hay en escribir las obras destinadas para la enseñanza, consiste en ponerse los escritores en la misma situación en que se hallan los que las han de estudiar“ oder „he procurado acomodarme a sus conocimientos en cuanto me ha sido posible“,

---

1072 Jules Girardin: *Les braves gens*, Paris: Hachette, 1884, 130.

1073 Vgl. Jules Girardin: *Les braves gens*, Paris: Hachette, 1884, 224 sowie 244.

1074 Jules Girardin: *Les braves gens*, Paris: Hachette, 1884, 318.

1075 Vgl. Marcelo Caruso: *Geist oder Mechanik. Unterrichtsordnungen als kulturelle Konstruktionen in Preußen, Dänemark (Schleswig-Holstein) und Spanien 1800–1870*, Frankfurt: Lang, 2010, 308.

womit der Verfasser meint, dass er kleinschrittig und anwendungsbezogen vorgeht und zahlreiche Beispiele integriert.<sup>1076</sup> Ein paar Seiten später im Haupttext versieht er einen von ihm verfassten exemplarischen Unterrichtsdialog mit dem Kommentar, im Schulalltag liefen die Unterrichtsgespräche niemals so reibungslos ab wie mit dem simulierten Idealschüler und seien deshalb situativ anzupassen.<sup>1077</sup> Auch Joseph Marie de Gérando, Philosoph und hoher Verwaltungsbeamter unter Napoleon I.,<sup>1078</sup> empfiehlt in *Curso normal para maestros de primeras letras* (1853), bei Erklärungen eine klare und einfache Sprache zu verwenden und „rebajarse al alcance de su comprensión“.<sup>1079</sup> In ähnlicher Weise nähert sich der Grundschullehrer Sarradon<sup>1080</sup> in *Exercices gradués et pratiques de grammaire et d'orthographe* (1856) den kindlichen Bedürfnissen: „[J]’ai tâché d’être clair et de leur donner des devoirs courts, comme ils les aiment; je n’ai point voulu mettre sous leurs yeux de grandes phrases, j’ai cherché, au contraire, par des exercices faciles, mis à leur portée, à les faire passer de l’un à l’autre sans peine et sans ennui“.<sup>1081</sup> All diesen Äußerungen eignet eine gewisse Ambivalenz: Sie haben einerseits eine anmaßende Komponente, denn die Lehrperson unterstreicht, indem sie sich auf das Niveau der Kinder herabbeugt, um ihnen die Aufgaben zu erleichtern, implizit ihren eigenen Wissens- und Kompetenzvorsprung. Es wird auf diese Weise eine Hierarchie etabliert, die auf einer adultistischen Grundannahme fußt. Andererseits wird diese auch als Anstoß dafür genommen, auf die spezifischen Be-

---

1076 José Mariano Vallejo: *Aritmética de niños escrita para uso de las escuelas del reyno*, Madrid: de García, 1824, III.

1077 Vgl. José Mariano Vallejo: *Aritmética de niños escrita para uso de las escuelas del reyno*, Madrid: de García, 1824, 2.

1078 Vgl. Martin H. Herrnstadt: *Menschenbeobachtung und Selbstverwaltung*. Joseph-Marie de Gérando und das nachrevolutionäre Selbst, Göttingen: Wallstein, 2023, 23–24.

1079 Baron de Gérando: *Curso normal para maestros de primeras letras, o preceptos de educación física, moral e intelectual, con aplicación a las escuelas de primera enseñanza*, Madrid: Biblioteca económica de educación y enseñanza, 1853, 15.

1080 Sarradons Französischlehrbücher gehören um die Jahrhundertmitte zu den meistverwendeten (vgl. Jules Paroz: *Histoire universelle de la pédagogie*, Paris: Ch. Delagrave et C<sup>ie</sup>, 1867, 509).

1081 M. Sarradon: *Exercices gradués et pratiques de grammaire et d'orthographe applicables à toutes les grammaires*, Paris: Étienne Giraud, 1856, V.

dürfnisse der Kinder einzugehen und ideale Bedingungen für sie zu schaffen, die ihnen trotz ihrer Beschränkungen Lernerfolge und morales Wachstum erlauben. Die Lehrpersonen werden in diesem Zusammenhang zu teilweise sogar messianischen Figuren, welche die Kinder aus ihrer desolaten erblichen Ausgangssituation erretten. Dieses Ausgehen von der Notwendigkeit einer überlegenen und steuernden Instanz, die eine beschränkte Gemeinschaft auf den rechten Weg führt, entspricht polittheoretisch einem autokratischen System und mag entfernt an die Heilsversprechen der Totalitarismen des frühen 20. Jahrhunderts erinnern.<sup>1082</sup>

Zu diesen Versuchen, die angenommene Determiniertheit des kindlichen Wesens aus einer Metaperspektive trickreich zu umgehen, passt die Anwendung der Technik der Hypnose, die Ende des 19. Jahrhunderts auch als pädagogische Methode vieldiskutiert ist.<sup>1083</sup> Nachdem Neurologen wie Jean-Martin Charcot mittels ihrer die Überzeugungen, Gefühle, Vorlieben, Wünsche, Sympathien und Leidenschaften ihrer Patient:innen erfolgreich transformieren,<sup>1084</sup> erwägen auch immer mehr Lehrkräfte die Rekurrenz auf sie. Pionier auf diesem Gebiet ist Jean-Marie Guyau,<sup>1085</sup> der in *Éducation et hérédité* (1889) proklamiert, Kinder seien für hypnotische Operationen prädestiniert: „[T]ous les enfants sont hypnotisables et facilement hypnotisables. Enfin ils sont particulièrement ouverts à la suggestion et à l’auto-suggestion“<sup>1086</sup> und

---

1082 Zum Messianismus der Diktaturen des frühen 20. Jahrhunderts vgl. Helmut Altrichter/Walther L. Bernecker: *Geschichte Europas im 20. Jahrhundert*, Stuttgart: Kohlhammer, 2004, 61.

1083 Vgl. Bernadette Baker: „Governing the Invisible. Psychical Science and Conditions of Proof“, in: Michael Peters/Tina Besley/Mark Olsen/Susanne Maurer/Susanne Weber (Hrsg.): *Governmentality Studies in Education*, Boston: Brill, 2009, 303–340, hier: 322.

1084 Vgl. Sadi Lakhdari: „Hypnose, hystérie, extase. De Charcot à Freud“, in: *Savoirs et cliniques* 8.1 (2007), 201–209, hier: 204.

1085 Vgl. Andreas Mayer: *Mikroskopie der Psyche. Die Anfänge der Psychoanalyse im Hypnose-Labor*, Göttingen: Wallstein, 2002, 73.

1086 Die Kategorie der Hypnotisierbarkeit spielt in den thematisch einschlägigen Publikationen eine zentrale Rolle. Sie wird von reduzierten Fähigkeiten zur Selbstkontrolle abhängig gemacht, die der damalige psychologische Diskurs Kindern lediglich eingeschränkt zuerkennt (vgl. Jean-Michel Petot/Anna Poliakov: „Expérience paranormale et hypnotisabilité“, in: Édouard Collot (Hrsg.): *Hypnose et pensée magique*, Paris: Imago, 1995, 95–111, hier: 97).

er behauptet sogar: „L'état de l'Enfant au moment où il entre au monde est plus ou moins comparable à celui d'un hypnotisé.“<sup>1087</sup> Auf Guyau Bezug nehmend,<sup>1088</sup> wirbt der Universitätsprofessor für Elektrotherapie und Neurologie an der Universität Barcelona Eduardo Bertrán Rubio<sup>1089</sup> in *Hipnotismo y sugestión* (1896) in Spanien für die Methode,<sup>1090</sup> indem er im Kapitel zur Pädagogik proklamiert, ab einem Alter von sieben Jahren sei es durchaus empfehlenswert, verhaltensauffällige Kinder regelmäßig in Trancen versetzen, um sie auf die Dauer umgänglicher zu machen.<sup>1091</sup> Es handelt sich mithin bei der Hypnose um eine Möglichkeit, um ererbte Verhaltensweisen aufzubrechen, denen, zumal sie auf einer instinktiven Ebene angesiedelt sind, mittels Sprache nicht beizukommen ist. Indem sie einen momentanen, direkten Zugang zum Unbewussten schafft, erweist sie sich als Supertool, das Determinierungen zu umgehen vermag.

Nun ist die hypnotische Induktion freilich nicht in der Breite einsetzbar, sondern kommt lediglich in Extremfällen zur Anwendung. Allerdings, so argumentiert Guyau, könne eine abgeschwächte Form davon, die Suggestion, im täglichen Unterrichtsgeschehen durchaus zentral sein:

---

1087 Jean-Marie Guyau: *Éducation et hérédité. Étude sociologique*, Paris: Félix Alcan, 1889, 16.

1088 Die Hypnose verbreitet sich in Spanien zunächst über die Zeitschrift *El siglo médico*, welche regelmäßig über die medizinischen Erkenntnisse der Pariser Wissenschaftsakademie berichtet, sowie durch die Übersetzungen der Veröffentlichungen Jean-Martin Charcots, Ernest Chambarts und Henri Legrand du Saulles (vgl. Héctor González Ordi/Antonio J. Cano Sanz/Juan José Miguel-Tobal: „El hipnotismo en España durante el siglo XIX. Una visión histórica a través de sus protagonistas“, in: *Revista de Historia de la Psicología* 16.3 (1995), 203–216, hier: 205.

1089 Vgl. Belarmino Rodríguez Arias: „Eduardo Bertrán y Rubio y la neurología de su tiempo (1865)“, in: *Anales de medicina y cirugía* 51 (1971), 265–269, hier: 265.

1090 Bertrán Rubio gilt als einer der einflussreichsten Vertreter der Hypnose Ende des 19. Jahrhunderts (vgl. Ángel González de Pablo: „La hipnosis médica española y sus contextos (1887–1934)“, in: José Martínez Pérez (Hrsg.): *La gestión de la locura. Conocimientos, prácticas, y escenarios. España, siglos XIX–XX*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2008, 485–506, hier: 492).

1091 Vgl. Eduardo Bertrán Rubio: *Hipnotismo y sugestión. Estudio crítico. Aplicaciones á la terapéutica, á la medicina legal y á la pedagogía*, Barcelona: Espasa y C., 1896, 269.

Le but essentiel de l'éducation, avons-nous dit, est de créer, soit par suggestion directe, soit par l'action répétée, une série d'habitudes, c'est-à-dire d'impulsions réflexes durables, capables de fortifier les autres impulsions d'origine héréditaire, ou au contraire de se substituer à elles et de les enrayer.<sup>1092</sup>

Ziel müsse es sein, dem Kind zu vermitteln, „qu'il est capable du bien et incapable du mal“.<sup>1093</sup> Auch Bertrán Rubio formuliert, indem die Lehrkraft bestimmte Sätze in emotionalem Ton beständig wiederhole, fixierten sich diese im Unbewussten der Schüler:innen dauerhaft und irreversibel, so dass sie sie als ihre eigenen wahrnahmen.<sup>1094</sup> Die Suggestionen dürften allerdings, so heißt es bei Guyau, nicht als Konditionierung oder Dressur verstanden werden. Wenn ein Kind infolgedessen sein Verhalten ändere oder vormalige Widerstände aufgebe, so sei dies keine mechanische Reaktion auf einen äußerlichen Befehl oder Wunsch, sondern es habe sich aus freien Stücken dazu entschieden, auf das Angebot, das die Lehrkraft ihm gemacht habe, einzugehen.<sup>1095</sup> Insofern findet über die Suggestion, das ist Guyau zentral, keine Entmündigung, sondern eine Ermächtigung statt, weil das Kind durch sie lernt, seinen Willen zu erkennen und ihm zu folgen. Pierre-Félix Thomas schlägt in *La suggestion* (1893) in die gleiche Kerbe: Damit die Suggestion überhaupt effektiv sei, müsse sie in Resonanz mit den aktu-

---

1092 Jean-Marie Guyau: *Éducation et hérédité. Étude sociologique*, Paris: Félix Alcan, 1889, 24.

1093 Jean-Marie Guyau: *Éducation et hérédité. Étude sociologique*, Paris: Félix Alcan, 1889, 17. Diese Idee wird mit einer gewissen Reserve, obschon durchaus admirativ referiert von vgl. Adolfo Posada: *Ideas pedagógicas modernas*, Madrid: Victoriano Suárez, 1892, 39. Guyau ist es ein großes Anliegen, die Marginalisierung der Ethik durch den Naturalismus und Positivismus zu verhindern – eine idealistische Komponente, die all seine Schriften charakterisiert (vgl. Keith Ansell-Pearson: „Beyond Obligation? Jean-Marie Guyau on Life and Ethics“, in: *Royal Institute of Philosophy Supplement* 77 (2015), 207–225, hier: 208).

1094 Vgl. Eduardo Bertrán Rubio: *Hipnotismo y sugestión. Estudio crítico. Aplicaciones á la terapéutica, á la medicina legal y á la pedagogía*, Barcelona: Espasa y C., 1896, 272. Auch Alfred Fouillée spricht von der Suggestion als „transmission d'idées ou de sentiments impulsifs d'un individu à l'autre et dans la possibilité de rendre fixes ces idées ou sentiments“ (Alfred Fouillée: *L'enseignement au point de vue national*, Paris: Hachette, 1891, 9).

1095 Vgl. Jean-Marie Guyau: *Éducation et hérédité. Étude sociologique*, Paris: Félix Alcan, 1889, 24.

ellen Interessen, Gewohnheiten und ererbten Charakterzügen stehen, sie könne insofern niemals einseitig motiviert sein, sondern erfordere, um ihre volle Kraft zu entfalten und „unwiderstehlich“ zu werden, die Mitwirkung sämtlicher Beteiligter.<sup>1096</sup>

Mit dieser Bilateralität korrespondiert die Haltung der Lehrperson: Sie solle, so Guyau, keinesfalls bestimmend auftreten, sondern die Kinder vielmehr auf emotionaler Ebene ansprechen, denn nicht auf gewaltsamem, sondern auf empathischem Substrat würden Suggestionen effektiv: „L’amour produit toujours un retour d’amour, qui est le ressort le plus puissant dans toute éducation“.<sup>1097</sup> Und Thomas erklärt: „Le cœur, en effet, parle encore plus fortement au cœur que l’esprit à l’esprit. L’intelligence seule a bien peu d’influence, surtout sur la foule et sur les enfants, lorsqu’elle n’a point pour auxiliaire le sentiment“.<sup>1098</sup> Mit dieser Argumentation antworten die Pädagogen auf eine in der damaligen Zeit virulente Debatte nach der moralischen Vertretbarkeit von Hypnose: Nachdem diese Technik zunächst vor allem an mental kranken Frauen in Psychiatrien mit der Begründung der Verbesserung ihres Gesundheitszustands ausgetestet worden ist, weitet sich das Einsatzfeld bald und in öffentlichen Vorführungen werden ihre Wundereffekte dem breiten Publikum nahegebracht.<sup>1099</sup> In Reaktion hierauf werden Stimmen laut, die gesetzliche Beschränkungen für ihren Einsatz fordern,<sup>1100</sup> denn das bedingungslose Ausgeliefertsein an einen übermächtigen Hypnotiseur gebiert kollektive Ängste.<sup>1101</sup> Die Betonung der Beidseitigkeit der Hypnosesituation sowie der wohlwollen-

---

1096 Vgl. Pierre-Félix Thomas: *La suggestion. Son rôle dans l’éducation*, Paris: Félix Alcan, 1893, 47, 134.

1097 Jean-Marie Guyau: *Éducation et hérédité. Étude sociologique*, Paris: Félix Alcan, 1889, 24.

1098 Pierre-Félix Thomas: *La suggestion. Son rôle dans l’éducation*, Paris: Félix Alcan, 1893, 104.

1099 Vgl. Andreas Mayer: *Mikroskopie der Psyche. Die Anfänge der Psychoanalyse im Hypnose-Labor*, Göttingen: Wallstein, 2002, 114.

1100 Vgl. Teri Chettiar: „Looking as Little Like Patients as Persons Well Could. Hypnotism, Medicine and the Problem of the Suggestible Subject in Late Nineteenth-Century Britain“, in: *Medical History* 56.3 (2012), 335–354, hier: 346–349.

1101 Vgl. hierzu auch: Franklin Rausky: „Transe hypnotique et psychopathologie collective“, in: Didier Michaux (Hrsg.): *La transe et l’hypnose*, Paris: Imago, 1995, 93–105, hier: 100–103.

den Grundhaltung des Ausführenden dient vorwiegend der Rechtfertigung einer suspekten Methode, spiegelt auf einer anderen Ebene aber auch die Angst vor einer Machtrelation wider, die das Individuum auslöscht.

So sehr die Formulierungen den Wunsch der Pädagog:innen widerspiegeln, einen unkomplizierten Zugang zu den Schüler:innen zu erlangen und sie wirkungsvoll in ihrer Entwicklung zu unterstützen, und so wohlmeinend sie sich mithin präsentieren, so zweischneidig sind sie auch. Denn trotz der Akzentuierung des positiven Zwecks entscheidet die Lehrperson über die inhaltliche Ausgestaltung. Wenn Guyau etwa formuliert, Suggestionen seien das Mittel der Wahl, um Schmollen und schlechte Laune der Schüler:innen in den Griff zu bekommen,<sup>1102</sup> dann kann man es freilich so verstehen, dass er diese vor unsozialen, instinktiven Verhaltensweisen bewahren möchte, aber auch so, dass die Lehrkraft einen für sie einfachen Weg wählt. Wenn es heißt, die Kinder könnten durch Suggestion dazu gebracht werden, zu kooperieren und das zu wollen, was das beste für sie sei,<sup>1103</sup> dann wirkt das durchaus wie eine manipulative Anpassung an externe Vorstellungen.

Dass die Lehrkraft damit ein Machtinstrument besitzt und die Kinder aufgrund ihrer Suggestibilität Gefahr laufen, in die Opferrolle zu geraten, räumt Thomas selbst ein, wenn er mahnt, es mit der Suggestion im Unterricht nicht zu übertreiben. Zur Abschreckung erzählt er die Anekdote eines Jungen, der von seinem Direktor mehrfach hypnotisiert worden sei, woraufhin im Alltag sämtliche Eindrücke ungefiltert auf ihn eingeströmt seien und er alles Beobachtete und Gehörte fraglos übernommen habe:

L'un de ces malheureux bébés, âgé de douze ans, que l'on hypnotisait depuis plusieurs mois, était devenu si impressionnable qu'il suffit à l'un des spectateurs, assis au théâtre aux fauteuils de premier rang, de le fixer un instant du regard pour qu'aussitôt, fasciné, il se précipitât

---

1102 Vgl. Jean-Marie Guyau: *Éducation et hérédité. Étude sociologique*, Paris: Félix Alcan, 1889, 29–30.

1103 Vgl. Eduardo Bertrán Rubio: *Hipnotismo y sugestión. Estudio crítico. Aplicaciones á la terapéutica, á la medicina legal y á la pedagogía*, Barcelona: Espasa y C., 1896, 272.

vers lui, et, franchissant les feux de la rampe, vint s'abattre tout meurtri sur le parquet de la salle.<sup>1104</sup>

In diesem Horrorszenario ist die Determiniertheit in ihr Gegenteil, die radikale Offenheit und absolute Momentaneität, umgeschlagen. Der Augenblick, in dem die instinkthaften Anlagen komplett ausgemerzt sind, erweist sich dabei als wenig verheißungsvoll, er hinterlässt das Kind entmündigt, ausgeliefert und instrumentalisiert, was besonders die Bezeichnung als „malheureux bébé“ unterstreicht, aber auch die Tatsache, dass der Direktor seine Hypnoseerfolge in Shows der breiten Öffentlichkeit vorführt. Auch in Alfred Fouillé's *L'enseignement au point de vue national* (1891) wird deutlich, dass die Methode mit Vorsicht zu genießen ist, wenn kritisch angemerkt wird, den zeitgenössischen Lehrkräften wäre es am liebsten, sie könnten den Schüler:innen sämtliche Inhalte unter Hypnose einflößen.<sup>1105</sup> Es wird darauf angespielt, dass diese sich widerstands- und bewusstlose Kinder wünschten. Hypnose und Suggestion bewegen sich mithin am Rande der Entrechtung. Beide Extrempole, die absolute Determiniertheit, aber auch die Auflösung der individuellen Persönlichkeit erscheinen folglich im Diskurs über schulische Erziehung um 1900 zweifelhaft, denn beide stehen in Zusammenhang mit einer Lehrperson, die zu viel Macht konzentriert und in exzessiver Weise Einfluss auf die Kinder ausübt.<sup>1106</sup>

Insgesamt schlagen sich deterministische Haltungen dahingehend auf die edukative Praxis nieder, dass diese meist als Kampf gegen die charakterlichen, altersbedingten und klassenabhängigen Anlagen, als aufwendiges Herausmanövrieren der Schüler:innen aus ihrem Naturell

---

1104 Pierre-Félix Thomas: *La suggestion. Son rôle dans l'éducation*, Paris: Félix Alcan, 1893, 142.

1105 Vgl. Alfred Fouillée: *L'enseignement au point de vue national*, Paris: Hachette, 1891, 367.

1106 Die Debatten um die Hypnose werden – im schulischen wie im außerschulischen Bereich – in Frankreich vehementer geführt als in Spanien, zumal im iberischen Raum der Methode gegenüber aufgrund des katholischen Einflusses ohnehin eine ausgeprägtere Skepsis besteht, so dass ab 1930 nach einigen Fällen mit negativem Ausgang das Interesse an ihr nahezu komplett erlischt (vgl. Gérard Fitoussi: „Brief History of World Hypnosis“, in: Julie H. Linden/Giuseppe De Benedittis/Laurence I. Sugarman/Katalin Varga (Hrsg.): *The Routledge International Handbook of Clinical Hypnosis*, New York: Routledge, 2024, 7–21, hier: 14).

aufgefasst wird.<sup>1107</sup> Der Gestus eines Herablassens der Lehrperson auf ihr Niveau sowie die Strukturierung der schulischen Interaktion nach dem Leistungsprinzip, sind damit eng verbunden. Es lässt sich beobachten, dass die dominierende Vorstellung einer Beschränktheit der pädagogischen Möglichkeiten mit dem Phantasma der umfassenden Beeinflussbarkeit der Kinder einhergeht, wovon Debatten über Hypnose und Suggestion im Schulalltag Zeugnis ablegen. Sämtlichen Haltungen, die von einem Unterricht trotz limitierender Vorbedingungen ausgehen, ist gemein, dass in ihnen die Lehrperson in irgendeiner Hinsicht als übermächtige Figur auftritt, die legitimiert ist, auf die Kinder zu deren Wohl einzuwirken – eine absolute Souveränität, die nur dahingehend eingeschränkt ist, dass sie nicht als Willkür verstanden wird, sondern als rechtlich konstituierte, im Rahmen des Unterrichts zugestandene.<sup>1108</sup>

### 4.3 Determinismus als Machtstrategie

Trotz der starken Präsenz deterministischer Haltungen im pädagogischen Diskurs des Untersuchungszeitraums sind diese alles andere als unhinterfragt. Es werden gerade um 1900 im Kontext einer generellen Determinismusskepsis in den Wissenschaften<sup>1109</sup> Stimmen laut, die erbliche und situative Faktoren nicht als ultimativ beschränkend auffassen oder ihnen einen geringeren Stellenwert beimessen. Dementsprechend affirmieren Adolfo Posada in *Ideas pedagógicas modernas* (1892) oder Ferdinand Buisson in *Dictionnaire de pédagogie* (1887), die Anlagen seien bei der Erziehung nicht alles,<sup>1110</sup> und wiederholt taucht – etwa in Paul Rousselots *Pédagogie à l'usage de l'enseignement primaire*

---

1107 Als unumgebar erscheinen im Umkehrschluss die Kategorien ‚Gender‘ und ‚Rasse‘. Sie werden als etwas durchwegs Essenzielles und Invariables aufgefasst.

1108 Zu dieser Differenzierung der Hoheiten vgl. Bernd Ludwig: „Das Recht der Souveränität und seine Grenzen“, in: Tine Stein/Hubertus Buchstein/Claus Offe (Hrsg.): *Souveränität, Recht, Moral. Die Grundlagen politischer Gemeinschaft*, Frankfurt: Campus, 2007, 280–295, hier: 281.

1109 Vgl. Ian Hacking: „Nineteenth Century Cracks in the Concept of Determinism“, in: *Journal of the History of Ideas* 44.3 (1983), 455–475, hier: 455.

1110 Vgl. Adolfo Posada: *Ideas pedagógicas modernas*, Madrid: Victoriano Suárez, 1892, 34; Ferdinand Buisson: *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (vol. 1), Paris: Hachette, 1887, 281.

(<sup>5</sup>1890) – das Argument auf, davon auszugehen, dass das Verhalten fatalerweise von ihnen abhängt, sei antipädagogisch, weil dies die vielfältigen Interventionsmöglichkeiten der Lehrkräfte unterwandere.<sup>1111</sup> Die Distanzierung vom Determinismus erweist sich mithin auch als Ausgangspunkt für eine selbstbewusste Identitätskonstruktion der jungen Disziplin ‚Pädagogik‘.

Insofern verwundert es nicht, dass auch Kämpfe um die Deutungshoheit im pädagogischen Feld an die Determinismusfrage geknüpft sein können. Gerade Pädagog:innen, die an freien Schulen tätig sind, beteuern häufig, wenn die Erziehung an den staatlichen und/oder klerikalischen Institutionen fruchtlos bleibe, dann liege dies gerade nicht an den Anlagen der Kinder, sondern daran, dass die Lehrkräfte dort unpassende Methoden verwendeten. Dementsprechend proklamiert etwa Jean Grave, anarchistischer Kinderbuchautor und Gründer der *Ligue d'enseignement libertaire*,<sup>1112</sup> in *Enseignement bourgeois et enseignement libertaire* (1900):

La bourgeoisie se vante d'avoir propagé l'instruction. Cela est vrai. Aujourd'hui, nous avons beaucoup moins d'individus illettrés. Mais cela veut-il dire qu'ils en soient plus intelligents? Hélas non! Car l'instruction que mesure l'État peut bien gonfler le cerveau, mais ne l'exerce pas, ni ne le développe.<sup>1113</sup>

Die Feststellung des Scheiterns der bürgerlichen Erziehung diffamiert nicht nur die damit verbundenen Institutionen, sondern verleiht implizit auch den alternativ Unterrichtenden größere Handlungsmacht, die in der Lage zu sein scheinen, die Schüler:innen geistig anzuregen, zu ermächtigen und zur Autonomie zu führen. Es wird mithin – sowohl die Kinder als auch die Lehrpersonen betreffend – von starken Akteur:innen ausgegangen, die über ihre Handlungen und ihr Miteinander die Realität konstruieren und gestalten. Diese pragmatisch-interaktionistische Haltung distanziert sich dezidiert von einer Ob-

---

1111 Vgl. Paul Rousselot: *Pédagogie à l'usage de l'enseignement primaire*, Paris: Ch. Delagrave et C<sup>ie</sup>, <sup>5</sup>1890, 14.

1112 Vgl. Roland Lewin: Sébastien Faure et „La Ruche“ ou l'éducation libertaire, Vauchrétien: Davy, 1989, 49.

1113 Jean Grave: *Enseignement bourgeois et enseignement libertaire*, Paris: Temps nouveau, 1900, 14.

jektivierung der Beteiligten, wie sie im Rahmen des Determinismus unumgänglich ist. Mit ihr vollzieht die Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin eine ähnliche Entwicklung wie die Soziologie, die sich ebenfalls in Opposition zum biologischen Determinismus setzt und den Konstrukt- und Interaktionscharakter der gesellschaftlichen Wirklichkeit betont.<sup>1114</sup>

Häufig knüpft sich an diese Meinung gerade bei den Pädagog:innen, die sich als politisch links(radikal) einstufen (lassen), der Vorwurf, der Verzicht auf kindgerechten Unterricht erfolge kalkuliert zur Aufrechterhaltung der bestehenden Hierarchien. Insofern betont der Fourierist Victor Considerant in *Théorie de l'éducation naturelle et attrayante* (1844), die Tatsache, dass sich in Frankreich nur die Kinder reicher Eltern den Schulbesuch leisten könnten, während Ärmere mit ihren schwieligen Händen und gekrümmten Rücken von diesem Luxus nicht einmal zu träumen wagten, sei der Beweis für die ungerechte Strukturierung der Gesellschaft. Dass er ebendiese Gesellschaft als „méchante marâtre, sans cœur et sans entrailles, qui a bien quelques sourires pour un petit nombre de riches, de fainéants et de fripons, mais qui chasse du pied et maudit les grandes légions de ses enfans pauvres“<sup>1115</sup> nicht nur personifiziert, sondern auch in der Täter:innenrolle modelliert, betont, dass die Unterschiede zwischen den ärmeren und reicheren Schichten nicht deterministisch zu begründen, sondern Resultat einer bewussten Konstruktionsarbeit sind, die dem Machterhalt der Eliten dient.

In analoger Weise führt der Anarchist Francesc Ferrer i Guàrdia in der Programmschrift seiner alternativen Bildungseinrichtung *La Escuela Moderna* (1910) aus, der Einfluss der Regierung basiere darauf, dass die Kinder im staatlichen Schulunterricht intellektuell klein gehalten und entmündigt würden. Dass dies gewollt sei, erkläre auch, weshalb freien Schulen und ihren innovativen Methoden von institutioneller Seite systematisch Steine in den Weg gelegt würden.<sup>1116</sup> Auch die libertäre

---

1114 Vgl. Anne Carol: *Histoire de l'eugénisme en France. Les médecins et la procréation. XIX<sup>e</sup>–XX<sup>e</sup> siècle*, Paris: Seuil, 1995, 129.

1115 Victor Considerant: *Théorie de l'éducation naturelle et attrayante*, Paris: Librairie de l'école sociétaire, 1844, 5.

1116 Vgl. Francisco Ferrer Guardia: *La Escuela Moderna*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2010, 130. Die *Escuela Moderna* wird, da sie als zu radikal und normbrüchig

Schulgründerin Antonia Maymón merkt in Bezug auf die staatlichen und klerikalen Institutionen in „Necedad humana“ (1907) an, die Menschen selbst seien paradoxerweise die größten Feinde der Menschlichkeit. Durch die Weitergabe antirationaler Überzeugungen im Unterricht würden die Bürger:innen so weit gebracht, die Glieder der Kette, die sie versklave, selbst zu schmieden.<sup>1117</sup> Was ihnen an ihrem Leben schicksalhaft erscheine, sei mithin Produkt eines umfassenden Plans der Privilegiensicherung der Eliten.

Nicht zuletzt formuliert der anarchistische Mathematiklehrer<sup>1118</sup> Charles-Ange Laisant in *L'éducation de demain* (1913), die staatlichen Schulen seien „abrutissoirs“,<sup>1119</sup> die es auf die Abstumpfung der Kinder anlegten:

Si la plupart des enseignements officiels ont fait appel aux secours des religions élevées, ou d'une métaphysique nuageuse non moins dépourvue de raison, c'est parce que les gouvernements se donnent pour but de former des gouvernés, non pas des hommes. Tout esprit libre est un agent de révolte. Par suite, chaque progrès vers la solution du problème de l'éducation marque un recul de la puissance des gouvernants.<sup>1120</sup>

Aus dieser Perspektive betreiben die öffentlichen Einrichtungen eine Art Ent-Bildung, die dem Machterhalt der Eliten diene. Das Abgeben der Vernunft an höhere Instanzen arretiere das natürlicherweise dyna-

---

empfunden wird, von Konservativen und Klerikern wiederholt angeprangert und von Behörden und Polizei besonders akribisch ins Visier genommen (vgl. Conrado Vilanou/António Nóvoa: „Francisco Ferrer“, in: Jean Houssaye (Hrsg.): *Quinze pédagogues*, Paris: Fabert, 2013, 219–250, hier: 225).

1117 Vgl. Antonia Maymón: „Necedad humana“, in: *Humanidad Nueva* (12. Juni 1907), 5–6, hier: 5.

1118 In seinen Bemühungen um die Herstellung der Einheit auf den ersten Blick disparater Elemente bringt Laisant Mathematik und politische Bestrebungen zusammen (vgl. Fluvia Furinghetti: „History of International Cooperation in Mathematics Education“, in: Alexander Karp/Gert Schubring (Hrsg.): *Handbook on the History of Mathematics Education*, New York: Springer, 2014, 543–564, hier: 548).

1119 Charles-Ange Laisant: *L'éducation de demain*, Paris: Temps nouveaux, 1913, 8.

1120 Charles-Ange Laisant: *L'éducation de demain*, Paris: Temps nouveaux, 1913, 6.

mische und unbegrenzte Fließen der sozialen Energien.<sup>1121</sup> Eine ‚wahrhafte‘ Schulbildung bedinge im Gegenzug zwangsweise ein Aufbrechen dieses Unterdrückungssystems: „Éducation veut dire libération“. <sup>1122</sup> Sei die Erziehung auf Bewusstwerdung ausgerichtet, dann würden diejenigen Strukturen, die einen sonst ohnmächtig fühlen ließen, als Konstruktionen der Eliten sichtbar und ihre Überwindung sei dann keine große Herausforderung mehr.<sup>1123</sup> In seinem rhetorisch stark aufgeladenen Schlusswort wird deutlich, dass Laisant mit seiner Kritik unmittelbar auf den Determinismuskurs abzielt:

Rien n'est moins innocent, rien n'est plus nuisible que l'ignorance. L'ignorant est un danger perpétuel pour lui-même et pour les autres, par cela seul qu'il ne sait pas. Même avec de bonnes intentions, il est capable de tout. Et c'est pour cela que nous voulons, par des flots de lumière, par un torrent de vérité, faire graduellement une humanité éclairée, consciente, qui sache et qui veuille, véritablement innocente, dans le sens le plus élevé du mot, parce qu'elle aura rejeté tous les *préjugés de caste, de situation, de nationalité, de sexe*, qui engendrent la haine et encombrant la route vers l'avenir.<sup>1124</sup>

Die Metaphern, die das Wissen bezeichnen – die Flut, der Bach, die Erleuchtung – bringen eine gewisse Elementarität (Wasser, Licht) und damit Natürlichkeit und Existenzialität zum Ausdruck, die Authentizität, Dynamik und Vitalität transportiert. Wissen ist hier nicht im Sinne von Bildungsinhalten zu verstehen, sondern im Sinne einer Bewusstheit, die über den gängigen sozialen Kategorisierungen steht. Diese

---

1121 Die Bildung einer alternativen Gemeinschaftsform stellt eine Konstante in Laisants politischem Denken dar (vgl. Eduardo L. Ortiz: „After Rodrigues. From Rottions to Quaternions“, in: Simon Altmann/Eduardo L. Ortiz (Hrsg.): *Mathematics and Social Utopias in France. Oline Rodrigues and his Times*, Rhode Island: American Mathematical Society, 2005, 141–162, hier: 150).

1122 Charles-Ange Laisant: *L'éducation de demain*, Paris: Temps nouveaux, 1913, 6. Die Kehrseite der freien Schule als Ort der Befreiung bildet die Konzeptualisierung der staatlichen oder klerikalen Schule als Gefängnis. Diese findet sich etwa in vgl. Paul Robin: „Les moyens et les espoirs. Sur l'enseignement intégral“, in: Jean Houssaye (Hrsg.): *Quinze pédagogues*, Paris: Fabert, 2013, 197–204, hier: 198.

1123 Vgl. Charles-Ange Laisant: *L'éducation de demain*, Paris: Temps nouveaux, 1913, 6.

1124 Charles-Ange Laisant: *L'éducation de demain*, Paris: Temps nouveaux, 1913, 30 (Hvg. T.H.).

erlangen die Kinder eben nicht von einer (quasi-)göttlichen Instanz, sondern, indem sie sich ihr Ich überschreitend transformieren. Wenn Laisant in diesem Rahmen dem Unterricht sogar das Potenzial zuschreibt, eine neue Menschheit zu schaffen, dann konstatiert er damit sowohl eine maximale Durchschlagskraft der Disziplin ‚Pädagogik‘ als auch die menschliche Wandelbarkeit.<sup>1125</sup>

Die Entlarvung der deterministischen Haltung als Machtdiskurs bildet auch ein beliebtes Thema der um 1900 verfassten Schulfiktionen. Es finden sich nicht wenige Erzählungen über Lehrkräfte, die aufgrund soziopolitischer Umstände an der Aufgabe, die Schüler:innen zum eigenständigen Denken anzuregen, scheitern. Vicente Blasco Ibáñez inszeniert in *La barraca* (1901) den Umzug einer Familie mit drei Kindern in ein Dorf in der Nähe von Valencia. Unmittelbar schlägt den Neulingen die Feindseligkeit, Grausamkeit und Verbissenheit der – übrigens immer schwarz gekleideten – Dorfbewohner:innen entgegen, die von „instintos de represión y de rapiña“,<sup>1126</sup> das heißt von animalischen Automatismen, geleitet und vom Unglück verfolgt scheinen. Auch das Land selbst wirkt verflucht, die Rede ist von „campos abandonados“, von der „tétrica miseria“ oder davon, dass „hasta los pájaros huían de aquellos campos de muerte“.<sup>1127</sup> Diese negativ getönte Darstellung des Status quo mag die Annahme einer umfassenden Determiniertheit der Landbevölkerung durch Charakter, Klasse und Milieu nahelegen. Allerdings beginnt dieser Eindruck mit der Beschreibung des Schulunterrichts zu verschwimmen. Nach und nach zeigt sich, dass die oft erwähnten „incultas tierras“, die das Dorf umgeben, eben nicht Spiegel einer essenziellen Brache der Seelen seiner Bewohner:innen, sondern vor allem Resultat der Unbildung sind, weil diesen die Mittel, um das Land wie sich selbst zu kultivieren, vorenthalten sind.<sup>1128</sup> Es

---

1125 Die Wandelbarkeit ist in diesem Fall nicht mit Formbarkeit gleichzusetzen, zumal sie nicht von außen induziert ist, sondern von innen heraus erfolgt.

1126 Vicente Blasco Ibáñez: *La barraca*, Valencia: Francisco Sempere, 1901, 32 sowie 62.

1127 Vicente Blasco Ibáñez: *La barraca*, Valencia: Francisco Sempere, 1901, 21.

1128 Der Aberglaube der Bevölkerung wird häufig thematisiert und für die wiederholten Gewaltausbrüche verantwortlich gemacht, die auch opferrituellen Charakter zu haben scheinen (vgl. Karin Peters: „*El esqueleto de un gigante*“. Naturalistische Mythopoetik des spanischen Elends (Blasco Ibáñez: *La barraca*, 1898)“, in: Lars

beginnt beim desolaten Zustand des Schulgebäudes, der die sich bis dahin in naturalistischer Zurückhaltung übende Erzählinstanz zu expliziter Kritik reizt:

Nunca el saber se ha visto peor alojado; y eso que por lo común no habita palacios; barraca vieja, sin más luz que la de la puerta y la que se colaba por las grietas de la techumbre [...]; tres carteles de abecedario, mugrientos, rotos por las puntas, pegados a la pared con pan mascado, y en el cuarto inmediato a la escuela, unos muebles, pocos y viejos, que parecían haber corrido media España.<sup>1129</sup>

Diese infrastrukturelle Benachteiligung ist mit unzeitgemäßen Unterrichtsmethoden gepaart: Die systematischen Züchtigungen mit dem Rohrstock, die Drohungen oder Beleidigungen durch die frustrierten Lehrer, das ausgeklügelte Kontrollsystem, das auswendige Aufsagen von Gebeten und die systematische Nichtausstattung mit Büchern beeinträchtigen die Dorfkinder sichtlich.<sup>1130</sup> Der Roman zeigt diese gleichzeitig als Opfer, die weinend und taumelnd von ihren körperlichen und psychischen Versehrungen zeugen, aus Angst vor weiterer Gewalt verlogen und verschlagen reagieren, sowie als Täter:innen, die die erfahrenen Aggressionen beim Schafequälen nach unten oder in Racheaktionen an ihre Familien weitergeben.<sup>1131</sup>

Wäre die Bildungsstrategie eine andere, würden die Kinder mehr wie Subjekte behandelt, dann könnte ihr Leben ein signifikant anderes sein. Dies deutet zumindest der Kommentar an, die Schüler:innen produzierten eine „melopea fastidiosa [...] de la que se burlaban todos los pájaros del contorno“, die sie zu „enjaulados, bajo la amenaza de la cana, condenados a mirarlos de reajo, sin poder moverse y repitiendo un canto tan fastidios y feo“ mache.<sup>1132</sup> Insinuiert wird hier, dass die Kinder sich eine derart unwürdige Behandlung nicht zu gefallen lassen

---

Schneider/Xuan Jing (Hrsg.): Anfänge vom Ende. Schreibweisen des Naturalismus in der Romania, Paderborn: Fink, 2014, 235–258, hier: 243).

1129 Vicente Blasco Ibáñez: La barraca, Valencia: Francisco Sempere, 1901, 140.

1130 Vgl. Vicente Blasco Ibáñez: La barraca, Valencia: Francisco Sempere, 1901, 140–142 sowie 155.

1131 Vgl. Vicente Blasco Ibáñez: La barraca, Valencia: Francisco Sempere, 1901, 148, 159 sowie 152.

1132 Vicente Blasco Ibáñez: La barraca, Valencia: Francisco Sempere, 1901, 148, 159 sowie 141.

bräuchten, dass sie, würden sie sich der Unterdrückungssituation, in der sie sich befinden, bewusst, diese verlassen könnten.<sup>1133</sup> Insofern nimmt *La barraca* eine deterministische Grundhaltung als Ausgangspunkt, um sie anschließend in Frage zu stellen und dekonstruieren. Die Hauptfiguren stehen am Ende des Texts jedenfalls am Scheideweg: Nachdem ihr Haus infolge einer Brandstiftung in Ruinen steht,<sup>1134</sup> ist ihnen klar, dass sie das Dorf und dessen Bewohner:innen mit ihren „rostros atontados con reflejos de sangre, siguiendo con la inquebrantable pasividad del fatalismo el curso del fuego“<sup>1135</sup> für immer hinter sich lassen möchten. Ob es sich dabei um eine resignierte Flucht und damit die Zerstörung von Idealen durch die Realität oder um eine reinigende *tabula rasa*-Erfahrung handelt, die ihnen erlaubt, sich definitiv von der lähmenden Energie des deterministischen Denkens loszusagen, bleibt offen.

Noch stärker auf die Lehrperson und ihren Kampf gegen die institutionellen Widerstände zentriert ist *L'instituteur* (1891) des linksrevolutionär engagierten Théodore Chèze.<sup>1136</sup> Der Lehrerprotagonist André sieht sich an seinem ersten Arbeitstag in der Dorfschule mit „petits paysans, aux figures terreuses, aux tignasses ébouriffées“ konfrontiert, die aggressiv, impulsiv und dominanzhungrig auftreten: „Ils marchaient par groupes, les grands frères poussant les cadets“.<sup>1137</sup> Der Topos der groben Landkinder, die nicht aus ihrer Haut können (→ 4.1), wird also auch hier anzitiert, doch bald wird André dessen gewahr, dass die Verhaltensauffälligkeiten Begleiterscheinungen eines

---

1133 Die Hierarchie ist im Roman nicht nur politisch, sondern auch wirtschaftlich markiert: Die gezeigten Arbeiter:innen erscheinen durch die Beschäftigungsbedingungen entfremdet und entmündigt (vgl. Margarita Matilde Lezcano-Zamora: *La alienación del trabajador en tres novelas de Vicente Blasco Ibáñez. La barraca, La bodega y La catedral*, Florida: Dissertationsschrift, 1982, 114).

1134 Dieser Ausbruch von Gewalt der angestellten Arbeiter:innen der Familie gegenüber ist nicht selten als archaisches und mithin vorstaatliches gemeinschaftliches Handeln interpretiert worden (vgl. Arturo A. Fox: „Estructuras totémicas en *La barraca* de Blasco Ibáñez“, in: *Hispania* 75.2 (Mai 1992), 275–280, hier: 279).

1135 Vicente Blasco Ibáñez: *La barraca*, Valencia: Francisco Sempere, 1901, 283.

1136 Vgl. Alvan Francis Sanborn: *Paris and the Social Revolution. A Study of the Revolutionary Elements in the Various Classes of Parisian Society*, Boston: Small Maynard & Company, 1905, 333.

1137 Théodore Chèze: *L'instituteur*, Paris: Albert Savine, 1891, 7.

Systems sind, das auf die Erzeugung von Hierarchie und Unterwerfung aus ist. Der Direktor entpuppt sich als Machtmensch, der den Lehrkräften unablässig Druck macht, Befehle und aggressive Ratschläge erteilt, sie vom Inspektor überwachen lässt, mit sinnentleerten Fortbildungsveranstaltungen schikanieren und nicht zuletzt respektlos behandelt, indem er sie nicht ausreden lässt oder ihnen im Krankheitsfall den Lohn vorenthält.<sup>1138</sup> Auch die moralische Bildung verhindert er systematisch, indem er, sobald es André mit anrührenden Geschichten doch einmal gelingt, emotional zu den Schüler:innen durchzudringen, ins Klassenzimmer stürmt und auf die Einhaltung des Stundenplans pocht, wozu es plakativerweise heißt: „Et sur la face d’André, et sur les figures des enfants, un instant auparavant si vivantes et gaies, retombait lourdement un triste masque de bête de somme ramenée de force à la tâche imposée, inévitable, et que l’on hait“.<sup>1139</sup>

Angesichts dieser gewaltsamen und entmenslichenden Behandlung ist den angestellten Lehrern eine sachliche Ausübung ihres Berufs nicht möglich. André befindet sich die meiste Zeit in einem burnoutartigen Zustand; zermürbt, resigniert und mechanisch begeht er seine Arbeit, kraftlos und angeekelt vom Alltagsgeschäft lebt er nur für die Ferien.<sup>1140</sup> An Tagen, an denen sein Frust über den tyrannischen Direktor überhand nimmt, gibt er diesen nach unten weiter, verteilt willkürlich Strafarbeiten, droht und befiehlt den Schüler:innen und schlägt sie.<sup>1141</sup> Die Schule erweist sich auch hier als Ort, der die Bildung, verstanden als ermächtigende Selbstbewusstheit, statt sie zu fördern, verhindert:

[U]n bandeau mis sur les yeux de l’enfant pour qu’il ne puisse voir et s’accoutume à l’obscurité; une calotte de plomb collée à son cerveau, pour qu’il ne puisse penser et s’accoutume à croire; une corde enroulée à sa bouche pour qu’il ne puisse mordre et s’habitue à lécher, telle était l’instruction.<sup>1142</sup>

---

1138 Théodore Chèze: *L’instituteur*, Paris: Albert Savine, 1891, 8–9, 15, 210, 253–254 sowie 261.

1139 Théodore Chèze: *L’instituteur*, Paris: Albert Savine, 1891, 211.

1140 Vgl. Théodore Chèze: *L’instituteur*, Paris: Albert Savine, 1891, 25 sowie 51.

1141 Vgl. Théodore Chèze: *L’instituteur*, Paris: Albert Savine, 1891, 149–152.

1142 Théodore Chèze: *L’instituteur*, Paris: Albert Savine, 1891, 308.

Indem der Abschnitt eine Reihe aktiver Verben in negierter Form präsentiert, bringt er den systematischen Entzug von Handlungsmacht zum Ausdruck. Dieser ergreift nicht nur die Schüler:innen, sondern auch die Lehrpersonen: Die alltäglichen Anforderungen machten sie „lache, brut, vicieux, expaséré“, was den Nährboden dafür bereite, dass die Direktoren und Ministerialbeamten, eine „armée moutonnaire de commissionés“, „des imbéciles, des lèche-bottes, des lèche-culs, des lèche-tout“ ihre unmenschlichen Machtgelüste auslebten.<sup>1143</sup> Im Endeffekt befänden sie sich damit in einer paradoxen Situation, seien sie doch „une armée d’esclaves à laquelle on a confié la mission de former des hommes libres“.<sup>1144</sup> Allein aufgrund dieser Metaphern dominiert den Text mithin eine düstere, pessimistische Atmosphäre.<sup>1145</sup>

Wie die drastische Semantik und Rhetorik dieser gegen Ende der Erzählung auftauchenden Bewertungen nahelegt, entwickelt sich der Protagonist von *L’instituteur* im Laufe des Romans: Während er zu Beginn als Rädchen des Bildungsgetriebes erscheint, wird er sich der systemischen Gründe seines Leidens zunehmend bewusst, entwickelt einen pauschalen Hass auf „les Gras, les Gros, depuis les Directeurs jusqu’au Grand Lama, quel qu’il fut, de l’Instruction publique“,<sup>1146</sup> leistet zunächst passiven Widerstand, indem er Schulstunden eigenmächtig vor dem Glockenschlag beendet, geht dann zu Offensiverem über, indem er den Direktor in Anwesenheit der Schüler:innen im Klassenzimmer beschimpft.<sup>1147</sup> Damit handelt er sich zwar seine Suspendierung ein, er hinterlässt jedoch dennoch Spuren: „Les enfants, en révolution dans leurs tables secouées par des gambades, se roulèrent tumultueusement, eux aussi, amusés par la fin cocasse de la dispute étalée en plein sous leurs yeux depuis un bon quart d’heure“.<sup>1148</sup> Die Kinder werden hier über ihr transgressives Lachen, über die Isotopie ‚Aufruhr‘, die zahlreichen aktiven Verben sowie den langen, hypotakti-

---

1143 Théodore Chèze: *L’instituteur*, Paris: Albert Savine, 1891, 306 sowie 312.

1144 Théodore Chèze: *L’instituteur*, Paris: Albert Savine, 1891, 306.

1145 Vgl. Guillemette Tison: *Le roman de l’école au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris: Belin, 2004, 23.

1146 Théodore Chèze: *L’instituteur*, Paris: Albert Savine, 1891, 311.

1147 Vgl. Théodore Chèze: *L’instituteur*, Paris: Albert Savine, 1891, 222 sowie 273. Die Sujethaltigkeit des Texts unterstreicht dabei die Wichtigkeit der Transgression gesellschaftlicher Setzungen.

1148 Théodore Chèze: *L’instituteur*, Paris: Albert Savine, 1891, 274.

schen Satz, der einen bewegten Rhythmus besitzt, als dynamische, handlungsmächtige Individuen sichtbar. Dass in ihnen die Saat des Widerstands auf fruchtbaren Boden gefallen ist, beweist auch, dass sie beginnen, sich den Regeln zu widersetzen, sich beispielsweise nicht mehr dazu zwingen lassen, als Strafe im kalten Gang zu essen. Andrés Bewusstwerdung hat mithin eine Kettenreaktion ausgelöst, die als Abwendung vom Determinismus und als Hinwendung zur Handlungsmacht verstanden werden kann.

Eine weitere ermächtigende Komponente oder eine Motivation zur Revolte erreicht *L'instituteur* im Übrigen durch seine metanarrative Anlage, welche die Grenzen zwischen Fiktion und Realität zum Verschwimmen bringt. Nicht nur entschließt sich André mit zunehmender Emanzipation vom System, einen Roman über den Schulalltag zu verfassen, auch ist der Autor Théodore Chèze selbst Lehrer und wird ironischerweise wegen seines Romans suspendiert, weil ihn ein ehemaliger Schüler, der sich in den Ausführungen wiederzuerkennen glaubt, noch im Erscheinungsjahr erfolgreich auf Verleumdung verklagt.<sup>1149</sup> Diese referenziellen Verstrickungen, die das Werk auf die Realität übergreifen lassen, unterstreichen im Endeffekt die Wirkmächtigkeit eines Subjekts, das sich dazu entschließt, aus dem System auszubrechen und die Beschränkungen des Determinismus zu durchstoßen.<sup>1150</sup>

Doch die link(sradikal)en Pädagog:innen um 1900 bleiben nicht bei der Dekonstruktion der Invariabilität des ererbten Charakters stehen, sondern wagen sich auch kritisch an die Kategorien ‚Klasse‘ und ‚Gender‘ heran, die im offiziellen Diskurs als essenziell und natürlich aufgefasst werden. Dementsprechend formuliert etwa Jean Grave in *Enseignement bourgeois et enseignement libertaire* (1900), der Staat verfolge zur Entmündigung der Bürger:innen zwei Strategien: Zum

---

1149 Vgl. Augustin Hamon: *La France sociale et politique* (1891). Deuxième année, Paris: Nouvelle librairie parisiennne, 1892, 313.

1150 In analoger Form ist die Thematik in André Léos Utopie-Dystopie *La commune de Malenpis* verhandelt, denn auch hier werden die systemischen Umstände und das desolate Bildungssystem und eben nicht die Anlagen für das unkooperative Verhalten der Schüler:innen und für das Gelingen des sozialen Miteinanders verantwortlich gemacht (vgl. hierzu: Teresa Hiergeist: „Récolution“. Sur la négociation de l'éducation communarde dans *La Commune de Malenpis* (1874) d'André Léo“, in: *Lendemain* 181 (2021), 30–40).

einen töte er in der Schule die Individualität der Kinder ab und fördere ihre Unterwürfigkeit; zum anderen rede er ihnen ein, dass sie sich gegenseitig unterdrückten und schadeten, wenn dies niemand überwache.<sup>1151</sup> Oder anders gesagt: Ein auf dem Hobbesschen Urzustand basierendes pessimistisches Menschenbild und eine instrumentalisierende Pädagogik erzeugen den Eindruck, die bestehenden sozialen Unterschiede und Ungleichheiten seien eine notwendige Voraussetzung für das Gelingen von Gemeinschaft. Grave konstruiert als Gegenmodell hierzu eine anti-deterministische und optimistische Erziehungsauffassung, die universalistischen Charakter hat und damit auch demokratisierendes Potenzial besitzt.<sup>1152</sup> Alle, auch Angehörige des Bürgertums, trügen in sich einen Kern, der nach Freiheit und Selbstentfaltung strebe; dem Unterricht komme die Aufgabe zu, diese „*énergies endormies*“ aufzuwecken und die Kinder zum rationalen Denken anzuregen.<sup>1153</sup> Die Fokussierung auf suprasoziale Werte, zu denen Grave Freiheit und Vernunft zählt, könne die Scheinwerte ‚Gehorsam‘ und ‚Konkurrenzdenken‘ überwinden, so dass die Schaffung einer einigen klassenlosen Gesellschaft möglich werde.<sup>1154</sup>

Narrativ ausgeführt findet sich diese Idee in *Armonía o la escuela en el campo* (1923) von Higinio Noja Ruiz. Dieser Text, der Teil der autofiktionalen *Memorias de Aurelio Pimentel* ist, erzählt die Geschichte eines polizeilich gesuchten Anarchisten, der in der Provinz als

---

1151 Vgl. Jean Grave: *Enseignement bourgeois et enseignement libertaire*, Paris: Temps nouveau, 1900, 4–5.

1152 Diese dynamische und interaktive Auffassung von Gesellschaft, die primär institutionelle Ungereimtheiten, also externe Faktoren, für bestehende Machtstrukturen verantwortlich macht, spiegelt sich etwa in Graves Kampf gegen das Lohnsystem und Privateigentum wider (vgl. Louis Patsouras: *Jean Grave and the Anarchist Tradition in France*, Middletown: Caslon, 1995, 82 sowie 94).

1153 Vgl. Jean Grave: *Enseignement bourgeois et enseignement libertaire*, Paris: Temps nouveau, 1900, 5 sowie 8.

1154 Die anarchistische Pädagogik setzt insofern nicht – wie dies in den damaligen Texten bisweilen dargestellt ist, auf einer wertfreien Metaebene an, sondern sie versucht zuvorderst, sich von bürgerlichen und autoritären Werten frei zu machen (vgl. Ehrenhard Skiera: *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung*, München: Oldenbourg, 2010, 331).

Lehrer untertaucht.<sup>1155</sup> Seine anfängliche Frustration ob der Monotonie des Dorflebens, der Skepsis der Eltern gegenüber ihm als Neuankömmling und deren fehlender Einsicht in den Sinn der Beschulung überwindend beschließt das Ich, seine „misión“ anzunehmen, „a convertir en templo aquel palomar“.<sup>1156</sup> Innerhalb kürzester Zeit gelingt es ihm, die Schule infrastrukturell und methodisch umzugestalten, indem er den Unterricht im neu angelegten Schulgarten abhält und den Schüler:innen statt mit Leistungsdruck und Kontrolle emotional zugewandt begegnet:

A los cuatro meses escasos de mi llegada al pueblo, la escuela que se me entregó sin vida necesitaba ya un auxiliar. La matrícula se había decuplicado y la modesta aula irradiaba claridad. Asistíais a clases con agrado y entusiasmo. Allí estaba naciendo algo. Hasta los más escépticos empezaron a creer. Yo trabajaba calladamente, con fervor que iba en aumento. En la calle, apenas sonreía, no hablaba con nadie, me limitaba a saludar con un gesto o con una ligera inclinación de cabeza, más yo advertía en mil detalles diversos, cómo aumentaba mi crédito. Se me respetaba y se me estimaba un poco más cada día. Estaba segurísimo de mi éxito como maestro. Me forjaba las mayores ilusiones. Crearía una escuela modelo.<sup>1157</sup>

Für sich genommen mag diese selbstheroisierende Darstellung des Lehrerprotagonisten nicht allzu aussagekräftig erscheinen. Liest man sie allerdings vor dem Gattungshintergrund der überwiegend realistisch verfassten und teils bereits besprochenen (→ 4.1) Dorfschulromane (Jules Champfleury's *Les souffrances du professeur Delteil*, Ángel Ganivets *Los trabajos del infatigable creador Pío Cid*, Erckmann-Chatrians *Histoire d'un sous-maître* etc.), so fällt auf, dass in *Armonía*

---

1155 Higinio Noja Ruiz ist als revolutionärer, obschon in seinen Haltungen eher gemäßigter Anarchist selbst auf der Flucht vor der Polizei und unterrichtet in unterschiedlichen Arbeiter:innenschulen in Andalusien und Valencia, bevor er während des Bürgerkriegs ins Konzentrationslager und Gefängnis verbracht wird (vgl. Javier Navarro Navarro: „Biography, Culture and Militancy in Spanish Anarchism. Higinio Noja Ruiz (1894–1972)“, in: *Journal of Iberian and Latin American Studies* 28.1 (2022), 59–74, hier: 63 sowie 67).

1156 Higinio Noja Ruiz: *Armonía o la escuela en el campo* (Alignet, 1923), Lausanne: C.I.R.A., 1996, 39.

1157 Higinio Noja Ruiz: *Armonía o la escuela en el campo* (Alignet, 1923), Lausanne: C.I.R.A., 1996, 40.

die typischen pessimistischen Beschreibungen der Verworfenheit der Landbevölkerung sowie Anspielungen auf deren erbliche oder sonstige Bedingtheit ausfallen. Zwar erkennt das Ich die Rückständigkeit der Umgebung, in der es gelandet ist, an, schreibt die Verantwortung dafür allerdings nicht den Bewohner:innen zu, sondern vielmehr der Vernachlässigung durch die Regierung.<sup>1158</sup> Es wird also keine Distanz aufgebaut, die dann im Laufe der Erzählung kollabiert, sondern das Landmilieu steht unabhängig von einer bürgerlichen Vergleichsfolie im Zentrum des Interesses und erfährt – befördert durch die autodiegetische statt der heterodiegetischen Erzählung, durch die Ansprachen an die erste Person Plural und die zahlreichen emotiven Lexeme – eine ausgesprochen undistanzierte Behandlung.<sup>1159</sup> Überdies vollzieht sich die Veränderung nicht schleppend, sie erfordert keinen aufwendigen Kampf, sondern zeitigt prompte Effekte, so dass die Emanzipation der Landbevölkerung und die Schaffung einer neuen Gesellschaft unmittelbar greifbar erscheint. Dadurch, dass strukturelle Transformationen als Schlüssel des sozialen Wandels in den Vordergrund gerückt sind, brechen sie mit dem Determinismus.

In diesem Sinn ist es auch zu verstehen, wenn sich zahlreiche sozialistische und vor allem anarchistische Reformpädagog:innen für die gemeinsame Erziehung von Kindern aus ärmeren und reicheren Familien aussprechen.<sup>1160</sup> Bleibe das jetzige System bestehen, in dem Bürgerliche ihre Kinder auf Privatschulen schickten oder Sekundarschulen elitäre Einrichtungen seien, die Ärmere konsequent ausschlossen, betont Francesc Ferrer i Guàrdia in *La Escuela Moderna* (1910), so per-

---

1158 Zur Ausstellung der sozialen Disparitäten, welche die spanische Gesellschaft Noja Ruiz' Meinung nach in den Bürgerkrieg führen vgl. Jaime Céspedes Gallego: „*La Armonía o La escuela en el campo*“ de Higinio Noja Ruiz“, in: Thomas Gómez (Hrsg.): *La laïcité dans le monde ibérique, ibéroaméricain et méditerranéen. Idéologies, institutions et pratiques*, Paris: Publidix, 2006, 369–380, hier: 379.

1159 Dies passt zu Higinio Noja Ruiz' beständigem Bemühen um die politische Beteiligung sämtlicher Staatsangehöriger (vgl. Aurora Bosch: „*La segunda república y la guerra civil. Conflicto rural y colectivización*“, in: Paul Preston/Ismael Saz (Hrsg.): *De la revolución liberal a la democracia parlamentaria*. Valencia (1808–1975), Valencia: Biblioteca nueva, 2001, 237–255, hier: 249).

1160 Vgl. Francisco Ferrer Guardia: *La Escuela Moderna*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2010, 108; María Carmen Agulló Díaz/María Pilar Molina Beneyto: Antonia Maymón. Anarquista, maestra, naturista, Barcelona: Virus, 2014, 21.

petuiere sich die hierarchische Schichtung. Mit der Auflösung dieser Beschränkungen jedoch könne sich wahrhafte soziale Gleichheit oder Solidarität realisieren.<sup>1161</sup> Der alltägliche Direktkontakt aller Schichten im Klassenzimmer eigne sich einerseits zum Abbau von Berührungsängsten und ermögliche Miteinander, andererseits verhindere er, dass der bürgerliche Habitus als ‚natürlicher‘ vermittelt werde. Auch Charles-Ange Laisant unterstreicht in *L'éducation de demain* (1913) die Wichtigkeit der gemeinsamen Erziehung, denn „les préjugés de caste [...] engendrent la haine et encombrement la route vers l'avenir“.<sup>1162</sup> Es könne sich stattdessen auf die Vermittlung der universellen Werte konzentriert werden. Im Grunde handelt es sich bei der Koedukation um die Realisierung der Utopie sozialer Gleichheit im Kleinen.<sup>1163</sup> Beide Stellungnahmen gehen davon aus, dass die Organisation der Abläufe im Alltag soziale Disparitäten erzeugten und dass mithin durch ein Handeln, das diesen widerspreche, das System verändert werden könne. Die Grundhaltung ist mithin eine dezidiert symbolisch-interaktionistische.<sup>1164</sup>

Ein Roman, der als Plädoyer für die soziale Koedukation aufgefasst werden kann, ist das für ältere Grundschüler verfasste *Riche et pauvre* (1916) von Samuel Rocheblave, Professor für Literatur und Kunstgeschichte in Straßburg.<sup>1165</sup> Wie im Vorwort angekündigt handelt es sich dabei um die Erzählung einer Freundschaft, die alle Klassengrenzen überwindet: „C'est qu'en réalité les rangs sociaux n'existent plus. Il n'y a plus, à proprement parler, de ‚classes‘. Chacun peut sortir

---

1161 Vgl. Francisco Ferrer Guardia: *La Escuela Moderna*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2010, 108; Pere Solà: *Las escuelas racionalistas en Cataluña (1909–1939)*, Barcelona: Tusquets, 1976, 108.

1162 Charles-Ange Laisant: *L'éducation de demain*, Paris: Temps nouveaux, 1913, 30.

1163 Vgl. Pere Solà: *Las escuelas racionalistas en Cataluña (1909–1939)*, Barcelona: Tusquets, 1976, 24.

1164 Der symbolische Interaktionismus, der in der Soziologie um 1900 (vertreten etwas durch George Herbert Mead) präsent ist, geht davon aus, dass die soziale Wirklichkeit Resultat der stattfindenden Interaktionsprozesse ist (vgl. Johann Dieckmann/Gerhard Breitkreuz: *Soziologie für Pädagogen*, Berlin: Oldenbourg, 2015, 1).

1165 Vgl. Nicole Eversdijk: *Kultur als politisches Werbemittel. Ein Beitrag zur deutschen kultur- und pressepolitischen Arbeit in den Niederlanden während des Ersten Weltkriegs*, Münster: Waxmann, 2010, 331.

de sa condition première, s'élever – ou s'abaisser – suivant son mérite. C'est affaire d'instruction, et de volonté.“<sup>1166</sup> Diese antideterministische, individualistische und meritokratische Haltung ist im Haupttext dahingehend umgesetzt, dass als Protagonisten zwei Jungen aus unterschiedlichen sozialen Schichten präsentiert werden, die (zufällig) die gleiche Erziehung erfahren: Paul und Pierrot erleben eine gemeinsame Kleinkindzeit, da Pauls bürgerliche und urbane Mutter Hélène nach der Geburt zu geschwächt ist, um ihn selbst zu stillen, und ihn, als er immer kränklicher wird, Pierres Mutter Morinette, einer vitalen, auf dem Land lebenden Bäuerin und Amme, in Obhut gibt.<sup>1167</sup> Die Kinder verstehen sich so gut, dass sie unzertrennlich werden und Paul nicht mehr in die Stadt zurück möchte. Da Morinette, die ein weiteres Kind erwartet, sehr ausgelastet ist, arrangiert Hélène, um sich zu revanchieren, den gemeinsamen Kindergarten- sowie den anschließenden Grundschulbesuch der beiden. Letzteren schließen sie – so endet die Erzählung – dank einer einfühlsamen Lehrerin, die ähnlich mütterlich ist wie Morinette, Körperkontakt mit den Kindern zulässt und dezidiert mild und geduldig auftritt, mit Bestnoten ab.

Bauernstand und Bürgertum erscheinen hier symbiotisch verschmolzen: Während die Stärken des ersteren im Bereich ‚Emotionalität‘ und ‚Gesundheit‘ liegen, kann zweiteres *in puncto* ‚Bildung‘ befruchtend wirken. Überdies sind sie geeint in einer gemeinsamen, universellen und sozialtransgressiven Moral, die etwa Morinette verbalisiert: „Entre nous, il n'y a pas de distance, puisque les bons cœurs font les égaux“. <sup>1168</sup> Insofern lässt sich *Riche et pauvre* als Sozialexperiment lesen, das zum ermächtigenden Schluss kommt, dass die Kategorie ‚Klasse‘ bei entsprechender Erziehung obsolet wird. Von Ambiva-

---

1166 Samuel Rocheblave: *Riche et pauvre*. Livre de lecture courante. Cours moyen et supérieur, Paris: Larousse, 1916, 5.

1167 Die Weitergabe der Kinder an Ammen im Krankheitsfall ist gerade in bürgerlichen Kreisen im 19. Jahrhundert eine gängige Praktik (vgl. Catherine Rollet: „Le sevrage, un moment clé pour les mères, les médecins, les industriels et la puissance publique. Pratiques et discours en France au tournant du XX<sup>e</sup> siècle“, in: Estelle Herrscher/Isabelle Ségué (Hrsg.): *Premiers cris, premières nourritures*, Aix-en-Provence: Presses universitaires de Provence, 2019, 77–111, hier: 87).

1168 Samuel Rocheblave: *Riche et pauvre*. Livre de lecture courante. Cours moyen et supérieur, Paris: Larousse, 1916, 20.

lenzen ist diese Botschaft allerdings dennoch durchzogen: Zum einen ist die Darstellung der Bürgerlichen und Bäuer:innen alles andere als klischeefrei und beruht auf einer Reihe binärer Oppositionen (Stadt-Land, Intellekt-Affekt, Manieriertheit-Authentizität), so dass sie der vorgeblichen Transgressivität zum Trotz durchaus klassizistische Züge trägt; zum anderen endet der Text mit dem Abschluss der Primarschule und spart den weiteren Werdegang der Hauptfiguren aus. Gerade nach der verpflichtenden Schulzeit, wo sich im 19. Jahrhundert die sozialen Unterschiede in besonderer Weise akzentuieren, weil viele Bürgerliche eine elitäre Sekundarschule besuchen und die Ärmeren unmittelbar einen Beruf ergreifen,<sup>1169</sup> bricht die perfekte Vorstellung einer klassenlosen Gesellschaft also ab. Insofern entwirft Rocheblave in seinem Text eine Utopie, die auf keinen Fall zur Revolution anstoßen möchte, sondern eher besänftigend und systemzementierend wirkt und in dieser Hinsicht eine zentrumsnahe bürgerliche Perspektive widerspiegelt.<sup>1170</sup>

Ein Text, der radikalere Kritik am Klassizismus in der Schulbildung übt, ist *Sébastien Roch* (1890) des mit dem Anarchismus sympathisierenden Schriftstellers Octave Mirbeau.<sup>1171</sup> Dieser Roman versucht sich nicht in einer Widerlegung der Beschränkungen der (Land-) Arbeiter:innenklasse, sondern im Gegenteil in einer Dekonstruktion der Überlegenheit des Bürgertums.<sup>1172</sup> Bereits zu Beginn wird deutlich, dass soziale Unterschiede nicht zivilisatorischen, sondern ausschließ-

---

1169 Vgl. Patrice Rannou: *Libertaires et éducation*, Paris: L'Harmattan, 2016, 128.

1170 Damit manifestiert sich im Roman eine Grundhaltung, die für Schulprojekte wie die von Georges Berthier geführte *École des Roches* zählt: Diese schreibt sich zwar die Überwindung sozialer Klassengrenzen auf die Fahnen und gilt als methodisch avanciert, bleibt wertmäßig jedoch konservativ und dient der Reproduktion bürgerlicher Werte (vgl. Nathalie Duval: „*L'École des Roches*, phare français au sein de la nébuleuse de l'Éducation nouvelle (1899–1914)“, in: *Paedagogica historica* 42 (2006), 63–75, hier: 74).

1171 Vgl. Horst Stowasser: *Anarchie! Idee – Geschichte – Perspektiven*, Hamburg: Nautilus, 2006, 66.

1172 Zu einer ausführlicheren Betrachtung von *Sébastien Roch* als Auseinandersetzung mit bildungsbürgerlichen Idealen vgl. Teresa Hiergeist: „Inferno Eliteinternat. Zur Amoral der Bildungsbürgerlichkeit in Octave Mirbeaus *Sébastien Roch*“, in: Teresa Hiergeist/Benjamin Loy (Hrsg.): *Bürgerschrecken! Antibürgerliche Ästhetiken und Diskurse in der Romania (1870–1939)*, Berlin: Metzler, 2022, 225–238.

lich finanziellen Ursprungs sind. Der Protagonist Sébastien wird von seinem Vater, einem geltungssüchtigen Kleingeist im elitären Jesuitenkolleg in Vannes untergebracht. Abhängig von den Finanzen ist hier nicht nur der Zugang zur Schule,<sup>1173</sup> sondern auch die Verteilung der pädagogischen Bemühungen der Lehrer, das Schließen von Freundschaften unter Schülern auf dem Pausenhof, der Besitz teurer Spielsachen und die Aussicht auf schulischen Erfolg.<sup>1174</sup> Sébastien, der aus nicht ganz so betuchtem Elternhaus stammt wie seine Mitschüler, wird von diesen missachtet,<sup>1175</sup> von den Lehrenden unterschätzt und kaum gefördert.<sup>1176</sup> Einer ärmeren Klasse anzugehören bedeutet dieser Logik zufolge nicht *per se* eine Beschränkung, vielmehr wirkt diese durch die schulische Institution (re)produziert, die für soziale Exklusion und Ungleichheit sorgt.

Auch mit der (bürgerlichen) Auffassung, dass über Leistung eine größere geistige Raffinesse und damit ein Ausgang aus der Determiniertheit erreicht werden könnte, geht der Roman ins Gericht. Dies macht etwa folgender Abschnitt deutlich, der den Einfluss der jesuitischen Pädagogik auf Sébastien thematisiert:

Ce qu'on le forçait à apprendre ne correspondait à aucune des aspirations latentes, des compréhensions qui étaient en lui et n'attendaient qu'un rayon de soleil pour sortir, en papillons ailés, de leurs coques larveuses. Une fois ses devoirs bâclés, ses leçons récitées, il ne lui en restait rien, dans la mémoire, qui le fit réfléchir, rien qui l'intéressât, le préoccupât; rien, par conséquent, ni formes, ni idées, ni règles, qui

---

1173 Kindern aus finanziell schwächeren Familien bleibt der Zugang zur Schule verwehrt, da sie das teure Schulgeld nicht zu entrichten vermögen. Sébastien selbst wird nur widerwillig aufgenommen, da sein Vater nicht extrem wohlhabend ist (vgl. Octave Mirbeau: Sébastien Roch, Paris: Fasquelle, 1977, 54 sowie 45).

1174 Vgl. Octave Mirbeau: Sébastien Roch, Paris: Fasquelle, 1977, 118–120. Diese Idee der sozialen Reproduktion klingt an, wenn es über Sébastien heißt: „Chaque jour lui révéla des habitudes, des noms, tout un ordre de choses importantes, toute une série de personnages, augustes et révéérés, qui semblaient familiers à tout le monde, et qu'ils se désolait d'être le seul à ne pas connaître“ (Octave Mirbeau: Sébastien Roch, Paris: Fasquelle, 1977, 79).

1175 Die sich anbahnende Freundschaft mit dem Adligen Jean de Kerral wird etwa dadurch vereitelt, dass dessen Eltern ihm den Umgang mit Sébastien verbieten, weil sein Vater lediglich Eisenwarenhändler ist (vgl. Octave Mirbeau: Sébastien Roch, Paris: Fasquelle, 1977, 104).

1176 Vgl. Octave Mirbeau: Sébastien Roch, Paris: Fasquelle, 1977, 121.

se cristallisât au fond de son appareil cérébral; et il ne demandait pas mieux que de les oublier. C'était, dans son cerveau, une suite de heurts paralysants, une cacophonie de mots barbares, un stupide démontage de verbes latins, rebutants, dont l'inutilité l'accablait. Jamais rien d'harmonieux, ni de plaisant, qui s'adaptât à ses rêves, rien de clair qui expliquât ce par quoi il était généreusement tourmenté. [...] On l'arrachait à la nature, toute flambante de lumière, pour le transporter dans une abominable nuit où son rêve spontané, les acquêts de sa réflexion enfantine, ses enthousiasmes, étaient retournés, avilis, soumis à de laides déformations, rivés à de répugnants mensonges. On le gorgeait de dates enfuies, de noms morts, de légendes grossières, dont la monotone horreur l'écrasait.<sup>1177</sup>

Die Passage eröffnet eine Antithese zwischen den kindlichen Bedürfnissen nach Kreativität und Spontaneität und den monotonen Anforderungen der Schule, wobei erstere mit Lexemen aus den Isotopien ‚Natur‘<sup>1178</sup> (*papillons ailés, coques larveuses, nature*), ‚Helligkeit‘ (*rayon de soleil, clair, flambante de lumière*) und ‚Vitalität‘ (*rêve spontané, enthousiasme*) positiv konstruiert sind, zweiteere maschinenhaft (*appareil cérébral, laides déformations, dates*), dunkel (*nuit*) und bedrohlich (*heurts paralysants, cacophonie, tourmenté, abominable*) erscheinen und demnach aversiv besetzt sind. Während Sébastiens Interessen in eine metaphernreiche Sprache gekleidet sind, die eine gewisse Fülle ikonisiert, und aktivisch formuliert werden, wirkt die klerikale Didaxe eher nüchtern und drängt den Schüler in eine passive Position (*on le forçait, l'accablait, on l'arrachait, on le gorgeait, soumis, l'écrasait*). Durch diese semantischen Reibungen entsteht der Eindruck, dass sich Sébastiens Geist spontan und natürlich entfalten würde, wäre er nicht den beschränkenden, abstumpfenden Einwirkungen des Jesuitenkollegs ausgesetzt, die ihn um jeden Preis in die Maschinerie des Gesell-

---

1177 Octave Mirbeau: Sébastien Roch, Paris: Fasquelle, 1977, 136–137.

1178 Die Wahl dieser Isotopie dient nicht nur der Naturalisierung der dargestellten Haltung, sondern greift auch die damals virulente Diskussion um die Frage auf, ob Bewegung in der freien Natur stärkere Berücksichtigung im Unterrichtsalltag finden solle (→ 3.2.2), wobei sich vor allem Reformpädagog:innen dafür, die kirchlichen Institutionen jedoch dagegen aussprechen (vgl. Roland Lewin: Sébastien Faure et „La Ruche“ ou l'éducation libertaire, Vauchrétien: Davy, 1989, 39 sowie 95).

schaftsgetriebes einzupassen intendieren.<sup>1179</sup> Die Schule ist also weniger als Ort konzeptualisiert, an dem der Determinismus durchbrochen werden kann, sondern vielmehr als einer, der in gewaltsamer Weise Beschränkungen und Differenzierungen schafft.

Noch deutlicher wird diese Stoßrichtung in Zusammenhang mit der Episode der Vergewaltigung Sébastiens durch einen seiner Lehrer, die das Telos des Plots bildet. Unter dem Vorwand, ihm ein Musikinstrument beibringen zu wollen, nähert sich Père de Kern dem Jungen, der sich, dankbar, dass seinem sensiblen Naturell endlich mehr entsprochen wird, regelmäßig nach Schulschluss mit ihm trifft. Dieses Vertrauen wird jedoch jäh missbraucht, als ihn dieser eines Nachts in seine Zelle lockt, sich an ihm vergeht, ihn anschließend durch Drohungen und Vorwürfe zum Schweigen zwingt<sup>1180</sup> und ihn letztlich mit dem Vorwurf, er habe sich an einem seiner Mitschüler vergriffen, von der Schule verweisen lässt, um sein eigenes Verbrechen zu vertuschen.<sup>1181</sup> Der Mönch nutzt Sébastien aus, ohne sich darum zu kümmern, dass dieser ohne Abschluss, sozial geächtet, von Alpträumen geplagt und lebensmüde zurückbleibt.<sup>1182</sup> Die Schule erscheint erneut nicht als Ort, der das Individuum ermächtigt, sondern, der es systematisch klein hält oder gar invisibilisiert.

Sébastien's seelischer Zusammenbruch ist inszenatorisch durch den Wechsel zur Tagebuchform begleitet: Während im sogenannten ersten Buch, das etwa 90 Prozent des Texts ausmacht, eine heterodiegetische Instanz meist in externer Fokalisierung die Konfrontation mit seinem

---

1179 Eine Kritik daran, dass der statische Schulalltag mit vorbestimmten Themen und Fächern die individuellen Talente und Interessen der Lernenden vernachlässigt, demotiviert und frustriert, klingt auch an anderen Stellen des Romans an (etwa: vgl. Octave Mirbeau: Sébastien Roch, Paris: Fasquelle, 1977, 101–103 sowie 199–122). In die gleiche darstellerische Kerbe schlägt die Beschreibung des Schulgebäudes als düsteres Gefängnis, das mit der Freiheit und Fröhlichkeit der umgebenden Natur kontrastiert (vgl. Octave Mirbeau: Sébastien Roch, Paris: Fasquelle, 1977, 65).

1180 Vgl. Octave Mirbeau: Sébastien Roch, Paris: Fasquelle, 1977, 210–217.

1181 Vgl. Octave Mirbeau: Sébastien Roch, Paris: Fasquelle, 1977, 265.

1182 Vgl. Jean-François Perrin: Poétique romanesque de la mémoire (vol. 2). De Senancour à Proust (XIX<sup>e</sup> siècle), Paris: Garnier, 2018, 345. Die namentliche Referenz auf den heiligen Märtyrer Sebastian bringt nicht zuletzt zum Ausdruck, wie weit die Katholische Kirche von ihrem *caritas*-Ideal abgekommen ist.

Umfeld illustriert, ist das zweite, welches dessen desolaten Gefühlszustand nach der Suspendierung aus dem Internat wiedergibt, autodiegetisch, subjektiv getönt und stilistisch flexibler.<sup>1183</sup> Die Reibung dieser beiden Erzählhaltungen macht deutlich, dass jenseits der zunächst möglicherweise unumgänglich anmutenden sozialen Beschränkungen eine Individualität und damit eine Alternative zum Determinismus existiert. Auch wenn diese innerdiegetisch von Sébastien eher als Stigmatisierung aufgefasst wird, die sein Leben entwertet, tut sich auf der Ebene der Rezeption durchaus die Möglichkeit einer affirmativen Bezugnahme auf diesen individuellen Raum auf. In ihrer Metaposition als Beobachtende mag in den Lesenden der Wunsch nach einem ermächtigenden, intentionalen Lossagen von den sozialen Limitierungen aufkeimen.

Analog zu ‚Klasse‘ wird im Untersuchungszeitraum auch die ‚Natürlichkeit‘ und Invariabilität der Kategorie ‚Gender‘ in Zweifel gezogen. Gerade in sozialistischen und anarchistischen Freischulen bildet die gemeinsame Erziehung von Mädchen und Jungen einen Kernbestandteil der Statuten. Dementsprechend heißt es in Francesc Ferrer i Guàrdias *La Escuela Moderna* (1910), die Vorstellung, dass Frauen emotionaler und Männer intellektueller seien, sei ein Dogma, das verbreitet werde, um erstere vom öffentlichen Leben fernzuhalten. Als Lehrperson solle man sich von diesem nicht in negativer Weise beeinflussen lassen, sondern an der Koedukation festhalten<sup>1184</sup> und keinesfalls dem oft geäußerten Rat folgen, getrennte Lehrbücher für Mädchen und Jungen zu verwenden.<sup>1185</sup> Paul Robin merkt in „Août 1893“ an, durch getrennte Beschulung entwickelten die Kinder falsche, vorurteilsbehaftete Vorstellungen vom anderen Geschlecht, was einen unge-

---

1183 Die Passagen entfalten durch die Kürze der Sätze, die Auslassungspunkte, Exklamationen und rhetorischen Fragen eine orale Wirkung und vermögen damit die Lesenden stärker zu affizieren als der erste Teil.

1184 Vgl. Francisco Ferrer Guardia: *La Escuela Moderna*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2010, 104–105.

1185 Vgl. Kerstin Steinicke: *Erziehung und Bildung ohne Herrschaft. Theorie und Praxis anarchistischer Erziehung*, Moers: Syndikat A, 1994, 125.

zwungenen Umgang miteinander verunmögliche<sup>1186</sup> und damit die Erwerbsarbeit von Frauen erschwere.<sup>1187</sup> Sébastien Faure behauptet in *Propos d'éducateur* (1933), die institutionelle Trennung von Schülern und Schülerinnen sei die „conséquence de quinze siècles de domination chrétiennes“ und mithin ein pädagogisches Auslaufmodell.<sup>1188</sup> Und Jean Grave konstatiert in *Enseignement bourgeois et enseignement libertaire* (1900), sie diene der Aufrechterhaltung der etablierten Geschlechterhierarchien und müsse dringend überwunden werden: „La coéducation des sexes fera beaucoup plus pour l'émancipation de la femme que toutes les lois réclamées par les féministes“.<sup>1189</sup> Auch hier besitzt die Situation im Klassenzimmer eine Modellfunktion, deren Wirkung über die Mauern des Schulgebäudes hinaus, hinein ins politische Leben reicht. Diese Positionierungen anarchistischer Männer für die Gleichheit der Geschlechter sind innerhalb der Bewegung um 1900 nicht ungewöhnlich, auch wenn sie weder bedeuten, dass feministische Anliegen prioritär gehandelt oder tiefgehend ausgelotet würden, noch, dass der Alltag anarchistischer Gruppierungen frei von Sexismus wäre.<sup>1190</sup>

Eine umfassende, dekonstruktive Auseinandersetzung mit einer essenzialistischen Auffassung der Kategorie ‚Gender‘ findet sich in André Léos feministischer Aktionsschrift *La Femme et les mœurs*

---

1186 Vgl. Paul Robin: „Août 1893. Manifeste aux partisans de l'éducation intégrale“, in: Jean Houssaye (Hrsg.): *Quinze pédagogues. Idées principales et textes choisis*, Paris: Fabert, 2013 [1893], 204–218, hier: 216.

1187 Vgl. Bertrand Lechevalier: „Paul Robin“, in: Jean Houssaye (Hrsg.): *Quinze pédagogues*, Paris: Fabert, 2013, 169–189, hier: 175. Die anarchistischen Gewerkschafter Émile Pataud und Émile Pouget erklären es ebenfalls zum Ziel, über gemeinsame Erziehung zu erreichen, dass Frauen und Männer die gleichen Arbeitsstellen bekleiden (vgl. Émile Pataud/Émile Pouget: *Comment nous ferons la Révolution*, Paris: Tallandier, 1909, 229).

1188 Sébastien Faure: *Propos d'éducateur. Modeste traité d'éducation physique, intellectuelle et morale*, Paris: Bidault, 1933, 64.

1189 Jean Grave: *Enseignement bourgeois et enseignement libertaire*, Paris: Temps nouveau, 1900, 12. Dasselbe Argument findet sich in vgl. Albert Thierry: *Réflexions sur l'éducation*, Paris: Librairie du travail, 1923, 55–56.

1190 Vgl. Marie-Jo Dhavernas: „Anarchisme et féminisme à la Belle Époque. Quelques réflexions sur les contradictions du patriarcat en milieu libertaire à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et au début du XX<sup>e</sup>“, in: *La Revue d'en face* 12 (1982), 49–61, hier: 53–54.

(1869), einem Meilenstein der französischen Frauenrechtsbewegung.<sup>1191</sup> In der Passage, in der die Anarchistin über die Intelligenz und Bildbarkeit von Frauen spricht, zitiert sie systematisch wissenschaftliche Ergebnisse und gesellschaftliche Meinungen, die von deren geistiger Unterlegenheit ausgehen. Die in der damaligen Zeit zirkulierende physiologistische These, wonach weibliche Schädel kleiner seien als männliche, kontrastiert sie zunächst mit der Gegenstudie *Voyage de la Novara* von Carl Scherzer, die davon ausgeht, es sei umgekehrt, um sich dann aber von beiden Haltungen zu distanzieren: „Espérons qu'ils sont généralement égaux, cela vaut mieux“ und sie fährt fort:

Ce que l'on peut affirmer sûrement, c'est que si la raison humaine a besoin du contrôle des faits et doit, en beaucoup de cas, s'y soumettre, c'est elle aussi qui, pour une grande part, les crée. La différence qu'on veut établir serait prouvée par de laborieuses comparaisons, faites dans les conditions d'équité les plus sérieuses, que cela servirait uniquement à constater l'état des choses présentes et n'impliquerait point l'avenir. Lorsque l'intelligence de la femme aura cessé d'être systématiquement enfermée dans les premiers moules de la conception humaine; quand on lui aura rendu l'air et la liberté; quand elle recevra une instruction semblable à celle de l'homme – ce qui ne veut pas dire semblable à celle d'à présent – alors nos physiologistes pourront reprendre leurs balances et recommencer leurs calculs. Jusque-là, le bon sens et l'équité leur commandent de ne pas se montrer si pressés.<sup>1192</sup>

Die Schreiberin distanziert sich hier von einer Wissenschaft, die empirisch erhobene Daten als gegebene Fakten hinnimmt, ohne ihre Genese zu berücksichtigen, und darüber die Naturalisierung und Essenzialisierung der Geschlechterdifferenzen befördert, die Veränderbarkeit der Rahmenbedingungen ausblendet und insofern die bestehenden Hierarchien konserviert.<sup>1193</sup> Einem Verständnis der weiblichen Intelligenz als Struktur stellt sie eine performative Auffassung entgegen, indem sie

---

1191 Vgl. Karen Offen: *The Woman Question in France 1400–1870*, Cambridge: University Press, 2017, 241.

1192 André Léo: *La femme et les mœurs. Monarchie ou liberté*, Paris: Journal Le droit des femmes, 1869, 72–73.

1193 Vgl. hierzu auch: Lauren Tilger: „Faire des hommes nouveaux. L'éducation féminine dans *Aline-Ali* (1869) et *La femme et les mœurs. Monarchie ou liberté* (1869) d'André Léo“, in: *Women in French Studies* 24 (2016), 33–45, hier: 36.

betont, dass der Eindruck der (Un-)Gleichheit edukativ bedingt sei, den Blick (über den Gebrauch des Tempus Futur) auf eine alternative Gesellschaft lenkt und die Vorläufigkeit positivistisch gewonnenen Wissens betont. Stilistisch flankiert wird dieser konstruktivistische Gestus über eine bewusst unapodiktische Haltung, welche die wissenschaftlichen Erkenntnisse an keiner Stelle explizit als falsch abtut oder verurteilt und stattdessen implizit, über Ironie, kommuniziert und damit zusätzlich zum Ausdruck bringt, dass ‚Realität‘ und ‚Wahrheit‘ stets im Plural gedacht werden müssen.

Eine ähnliche Strategie verfolgt André Léo, wenn sie ein paar Zeilen später das damalige Vorurteil unter die Lupe nimmt, es sei für Frauen gesundheitsschädlich, ihren Geist zu überanstrengen:

– Non pas, allèguent-ils, nous disons seulement que la science ne peut-être dispensée de la même manière à cet être délicat et fragile; qu’il faut sur toutes choses ne point masculiniser la femme, trier soigneusement ce qui lui convient, et, de même que les oiseaux ne servent à leurs petits qu’une nourriture déjà digérée, ne donner à ce tendre esprit que des choses préparées pour lui, saines à garder, faciles à comprendre. Car l’homme et la femme ne pensent point de même et ne s’approprient rien de la même façon. Comme l’abeille de cent fleurs extrait son miel, de même il faut extraire de toutes choses pour la jeune fille le suc féminin, etc...<sup>1194</sup>

Indem sie die Vertreter dieser Meinung in direkter Rede zu Wort kommen lässt, exponiert sie deren Rhetorik und ermöglicht, dass sie sich argumentativ selbst *ad absurdum* führen. Ins Auge springen hier das pauschalisierende und simplizierende Sprechen über Frauen sowie die Rekurrenz auf Naturmetaphern, die allerdings bewusst unlogisch und unglaublich gewählt sind und dadurch als legitimatorische Strategien sichtbar werden, die mit naturwissenschaftlicher Objektivität nichts zu tun haben.<sup>1195</sup> Auch hier tritt André Léo nicht explizit

---

1194 André Léo: La femme et les mœurs. Monarchie ou liberté, Paris: Journal Le droit des femmes, 1869, 74.

1195 In anderen Schriften wählt André Léo freilich deutlichere Worte, um auf den Genderbias in der Erziehung hinzuweisen (vgl. Joyce Elizabeth Dixon-Flye: Female Writers’ Struggle for Rights and Education for Women in France (1848–1871), New York: Lang, 2006, 100). In diesem Fall jedoch transportiert sie ihre

wertend auf, sondern stellt genderspezifische Diskurse auf eine Weise aus, die Machtinteressen sichtbar werden lässt.<sup>1196</sup> Höchstens das *etc...*, mit dem sie das Zitat beendet, lässt sich, indem es eine gewisse Beliebigkeit suggeriert, als Distanznahme auffassen. Hierüber kreiert die Passage zwei Ebenen: die dogmatische, statische öffentliche Meinung, die naiv und peinlich, und die (vermeintlich) neutrale, fluide Haltung der Schreiberin, die überlegen erscheint. Es wird durch diese Inszenierung ein Sieg des Konstruktivismus über den essenzialisierenden Determinismus errungen. Dieser Kampf der Weltansichten ist – wie allein schon der Untertitel der Schrift, *Monarchie ou liberté*, suggeriert – mit Staatsformen eng gekoppelt: das Deterministische spielt der Monarchie zu, das Konstruktivistische der Basisdemokratie.

Insgesamt lässt sich im Untersuchungszeitraum beobachten, dass das Sprechen über determinierende Faktoren, das in den Wissenschaften sowie im öffentlichen Diskurs relativ präsent ist und in konservativen Kreisen seinen kulturellen Ort hat, gerade von Pädagog:innen link(sradikal)er Affiliation vielfach kritisiert und als Machtstrategie dekonstruiert wird. Die Kontrolle versprechende Ordnung wird als künstliche Arretierung einer an sich dynamischen Interaktion gedacht, die von Vorläufigkeit und Aushandlung gekennzeichnet ist. Dementsprechend verlieren die tradierten Wissensbestände ihre Autorität, das Wissen soll vom Einzelnen unmittelbar verifiziert werden. Politisch gedacht bedeutet dies: An die Stelle einer obrigkeitsstaatlichen Gängelung, die mit dem *Ancien Régime* untrennbar zusammengedacht wird, tritt die liberale Idee der Machtlimitierung durch die Verfassung und die Infragestellung der etablierten Machttträger durch eine zivilgesell-

---

Botschaft subtiler über die Inszenierung und grenzt sich damit zusätzlich von dem in den Wissenschaften üblichen apodiktischen Gestus ab.

- 1196 Hierin distanziert sich André Léo nicht nur von den patriarchal geprägten wissenschaftlichen Erkenntnissen, sondern auch von den misogynen Haltungen innerhalb der anarchistischen Bewegung, wie sie etwa Proudhon oder Michelet vertreten haben. Dass Frauen unterlegen und von der Biologie her für die Mutterschaft vorgesehen seien, taucht in diesen wiederholt auf (vgl. Sigrid Lambert: Die „femme de lettres“ im „Second Empire“. Juliette Adam, André Léo, Adèle Esquiros und ihre Auseinandersetzung mit dem weiblichen Rollenbild im 19. Jahrhundert, St. Ingbert: Röhrig, 1994, 111).

schaftliche Öffentlichkeit;<sup>1197</sup> zwischen Staat und privater Sphäre eröffnet sich folglich eine Ebene, auf der die Bürger:innen freiwillig und handlungsmächtig zu eigenen Wohl und zum Wohle aller agieren können.<sup>1198</sup> Die Vorstellung von den Schüler:innen als künftigen Untertan:innen ist in diesem Kontext eine andere, zumal sie aus der Position der Untertan:innen freigesetzt und ermächtigt erscheinen und sich der Wunsch nach Mündigkeit, sozialer Gleichheit und Partizipation für alle und insofern die Möglichkeit eines demokratischen Miteinanders ausdrückt.

#### 4.4 Von der Selbstverwirklichung zur Handlungsmacht

Alternativen zu deterministischen Haltungen in der Erziehung setzen an unterschiedlichen Punkten an: erstens bei der Durchbrechung der rationalistisch gerahmten und im 19. Jahrhundert unter anderem vom Positivismus getragenen Subjekt-Objekt-Spaltung<sup>1199</sup> über die Betonung der Relationalität und Interaktivität des Weltbezugs sowie der Differenz zwischen Erkenntnisgegenstand und Erkennendem;<sup>1200</sup> zweitens bei der Hinterfragung des ontologischen Realismus, demzufolge Repräsentationen der Wirklichkeit mit dieser in Verbindung ste-

---

1197 Vgl. Robert Leroux/David M. Hart (Hrsg.): *French Liberalism in the 19<sup>th</sup> Century. An Anthology*, London: Routledge, 2012, 1–8, hier: 1; Jean-Louis Guereña: „El ‚espíritu de asociación‘. Nuevos espacios y formas de sociabilidad en la España decimonónica“, in: Juan Francisco Fuentes/Lluís Roura (Hrsg.): *Sociabilidad y liberalismo en la España del siglo XIX*, Lleida: Milenio, 2001, 225–239, hier: 226–228.

1198 Zu dieser Definition von Zivilgesellschaft vgl. Blanka Bellak: „Zivilgesellschaft“, in: Gertraud Diendorfer/Blanka Bellak/Anton Pelinka/Werner Wintersteiner (Hrsg.): *Friedensforschung, Konfliktforschung, Demokratieforschung. Ein Handbuch*, Köln: Böhlau, 2016, 369–376, hier: 369.

1199 Vgl. Matthias Haudel: *Theologie und Naturwissenschaft*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2023, 131.

1200 Gemeint ist hiermit die Annahme, dass Realität das Ergebnis einer vorgängigen Interaktion mit den Dingen ist und sich operativ konstituiert. Sie ist unvereinbar mit der Idee einer vom Wahrnehmenden unabhängigen, objektivierbaren Realität (vgl. Siegfried J. Schmidt: *Die Zähmung des Blicks. Konstruktivismus – Empirie – Wissenschaft*, Frankfurt: Suhrkamp, 1998, 56). Die Herausbildung der Soziologie ist für dieses interaktionale Realitätsverständnis symptomatisch, fallen in dieser Disziplin Erkenntnissubjekt und -objekt doch zusammen.

hen,<sup>1201</sup> durch konstruktivistisch-phänomenologische<sup>1202</sup> Betonungen des Eigenwerts der Wahrnehmung bzw. der Unverhältnismäßigkeit von Realität und Perzeption;<sup>1203</sup> drittens bei der Kritik der Annahme, dass jedes Ereignis und jede Handlung eine Ursache hat, mittels der Betonung der Existenz und Relevanz von Spontaneität und Zufall;<sup>1204</sup> viertens bei der Manifestation eines freien Willens<sup>1205</sup> und der daraus resultierenden Betonung der Handlungsmacht gesellschaftlicher Akteur:innen. Wie sich diese Argumente in den pädagogischen Haltungen und im erzieherischen Alltag widerspiegeln und welche gesellschafts- und polittheoretischen Implikationen sie besitzen, legt dieses Kapitel dar.

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts finden sich wiederholt Postulate eines Unterrichts interaktiven Charakters. In Gabriel Compayré's *Cours de pédagogie théorique et pratique* (1885) heißt es beispielsweise, die Erziehung sei kein „dressage d'un être inerte et passif“, keine unidirektionale Einwirkung, sondern „le développement d'un être libre et actif“:

- 
- 1201 Vgl. Markus Gabriel: „Realismus, Materialismus, Naturalismus und Idealismus als ontologische Grundpositionen“, in: Jan Urbich/Jörg Zimmer (Hrsg.): *Handbuch Ontologie*, Berlin: Springer, 2020, 452–458, hier: 453.
- 1202 Die frühe Phänomenologie betont idealistischerweise, dass die subjektiven Deutungen der Akteur:innen die Realität mitkonstituieren (vgl. Finn Collin: *Konstruktivismus*, München: Fink, 2008, 22). Gelingt es der Erziehung mithin, auf die Wahrnehmung der Kinder Einfluss zu nehmen, so verändert sich dadurch die Gesellschaft und ihre Struktur.
- 1203 Der Konstruktivismus bezweifelt nicht die Existenz einer Realität jenseits der Wahrnehmung, sondern lediglich, dass diese kognitionsunabhängig zugänglich sei (vgl. Vera Nünning: „Wahrnehmung und Wirklichkeit. Perspektiven einer konstruktivistischen Geistesgeschichte“, in: Gebhard Rusch/Siegfried J. Schmidt (Hrsg.): *Konstruktivismus. Geschichte und Anwendung*, Frankfurt: Suhrkamp, 1992, 91–118, hier: 94).
- 1204 Die von den Naturwissenschaften formulierten Naturgesetze und die kausale Geschlossenheit der Welt werden in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in der Philosophie als zu deterministisch in Frage gestellt: Es wird zunehmend für eine *contingentia naturae* plädiert (vgl. Peter Vogt: *Kontingenz und Zufall. Eine Ideen- und Begriffsgeschichte*, Berlin: Akademie, 2011, 185).
- 1205 Die Willensfreiheit avanciert im 19. Jahrhundert zu einem entscheidenden Konzept der Philosophie, indem verstärkt Alternativen zu Gottes Plan, dem Fatum und den Naturgesetzen imaginiert werden (vgl. Geert Keil: *Willensfreiheit und Determinismus*, Stuttgart: Reclam, 2009, 51).

L'esprit n'est pas une matière inerte qui se laisse façonner comme on l'entend, qui obéisse passivement à tout ce qu'on entreprend sur elle, comme le marbre ou le bois au ciseau de l'artiste; loin de là, l'esprit de l'enfant réagit sans cesse et mêle son action propre à celle de l'éducateur: l'éducation est une collaboration de l'élève et du maître.<sup>1206</sup>

Von den Kindern gehen in dieser Passage ebenso wie von der Lehrperson Impulse aus; ihr interaktives Zusammenwirken konstituiert die Unterrichtsrealität erst. Ähnlich klingt dies in Victor Considerants *Theorie de l'éducation naturelle et attrayante* (1844), das konstatiert, „de monotones, de froides et de stériles études, qui ne conviendraient pas même à des vieillards au sang glacé“ müssten abgeschafft und durch dynamische, dialogische Formate ersetzt werden.<sup>1207</sup> Der unter dem Sigel R.T.C. in *La Escuela moderna* verfasste Artikel „La geografía en la escuela primaria“ (1897) moniert, es reiche schlichtweg nicht aus, wenn die Lehrperson aus einem Lehrbuch vorlese oder den Kindern „una serie de nombres propios que confíe exclusivamente á la memoria y una serie de definiciones que se reciten sin penetrar su sentido ó sin comprenderlas“ präsentiere, vielmehr müsse sie mit diesen in Austausch treten, persönliche Erklärungen und eigene Kommentare einbringen.<sup>1208</sup> Diese fungiert mithin nicht mehr als Übermittlerin eines präzedent fixierten Wissens, sondern sie und die Kinder gestalten dieses durch ihre Haltungen, Überlegungen und Fragen mit, so dass der Unterricht als Wechselbeziehung verstanden wird.

Manche Pädagog:innen denken die Interaktivität sogar so weit, dass sie von einer gegenseitigen Bildung von Lehrperson und Schüler:innen ausgehen. Diese Idee findet sich etwa in Marc-Antoine Julliens *Exposé de la méthode d'éducation de Pestalozzi* (1842): „[D]ans leurs rapports mutuels, [ils] concourent à se former l'un par l'autre. Leur développement est le résultat de l'action et de la réaction conti-

---

1206 Gabriel Compayré: *Cours de pédagogie théorique et pratique*, Paris: Paul Delaplane, <sup>13</sup>1897, 23.

1207 Victor Considerant: *Théorie de l'éducation naturelle et attrayante*, Paris: Librairie de l'école sociétaire, 1844, 185.

1208 R.T.C.: „La geografía en la escuela primaria“, in: *La Escuela moderna*. Revista pedagógica hispano-americana (Februar 1897), 135–145, hier: 140–141.

nelles qui existent entre eux“.<sup>1209</sup> Das Unterrichtsgespräch ist hier nicht als Wissenserwerb konzeptualisiert, im Vordergrund stehen vielmehr Emotionen, zwischenmenschliche Verbindungen und charakterliche Entwicklungsmöglichkeiten. Der Kontakt zwischen Schüler:innen und Lehrperson und die Diskussion unterschiedlicher Realitätsversionen scheint der ultimative Zweck der Schule zu sein. Das lässt sich als Indiz dafür verstehen, dass keine faktisch gegebene Wirklichkeit angenommen wird, sondern deren Beeinflussung und Konstituierung durch die Wahrnehmung prioritär wird. Es lässt sich mithin eine Hinwendung zu einer phänomenologischen Haltung beobachten, die ihren Fokus nicht auf die physischen und strukturellen Gegebenheiten, sondern auf den Vorgang der Perzeption und ihr wirklichkeitskonstitutives Potenzial lenkt.<sup>1210</sup>

Die Überzeugung, dass die Erkenntnis einer als ontologisch aufgefassten Wirklichkeit unmöglich sei, weil diese das Produkt der in ihr stattfindenden Handlungen und Erlebnisse bilde, findet sich bei Urbano González Serrano, dem Begründer des Krausopositivismus und Anhänger der bürgerlichen Reformschule *Institución Libre de Enseñanza*, besonders pronociert wieder.<sup>1211</sup> Er proklamiert in *La asociación como ley general de la educación* (1888) eine dezidierte Scheidung zwischen der Realität und ihrer Bewertung. Obschon einem die eigenen Gefühle häufig spontan und unmittelbar erschienen, heiße das nicht, dass ein externes Ereignis sie ausgelöst habe: „Para que la palabra imbécil, pronunciada en una discusión me obligue á ruborizarme, se necesita una serie de operaciones intelectuales (sensación, percepción, recuerdo), que se llevan á cabo merced á la conciencia de lo que soy, de

---

1209 Marc-Antoine Jullien: Exposé de la méthode d'éducation de Pestalozzi telle qu'elle a été suivie et pratiquée sous sa direction pendant dix années (de 1806 à 1816) dans l'Institut d'Yverdon, en Suisse, Paris: Hachette, 21842, 230.

1210 Dies konstatiert: vgl. Christoph Mautz: „Sehen und Sprechen. Über das Potenzial zweier Modi der Sinn-genese für die Analyse des Spannungsfeldes von Konstruktion und Konstitution“, in: Jochen Dreher (Hrsg.): *Angewandte Phänomenologie. Zum Spannungsverhältnis von Konstruktion und Konstitution*, Wiesbaden: Springer, 2012, 51–74, hier: 58.

1211 Vgl. Juan López-Morillas: *The Krausist Movement and Ideological Change in Spain, 1854–1874*, Cambridge: University Press, 1981, 83.

mi dignidad personal etc.“<sup>1212</sup> Eine Realität, die nicht als greifbar erlebt wird, sondern als etwas, das in der Interaktion mit den Stimmungen und Werthaltungen eines Individuums ausgehandelt wird, ist perspektivenabhängig.

Dies betont auch Concepción Sáiz y Otero im Briefdialog *Cartas... ¿pedagógicas?* (1895) mit Urbano González Serrano:

Desisto, por ahora, de asimilarle la idea de que mirando la misma realidad (como en efecto sucede) veamos la variedad. [...] [N]o veo mejor cuando más abro los ojos; por el contrario, necesito cerrarlos por algún tiempo para conseguir recoger después hasta los más débiles rayos de luz y apreciar en toda su realidad el objeto contemplado; es decir, que luego que recibo la impresión, la elaboro, no por un más extenso y difuso mirar, sino merced á un intenso y como concentrado ver.<sup>1213</sup>

Die Verbindung zur Wirklichkeit ist auch in dieser Äußerung keine unmittelbare, zumal der Wahrnehmungsapparat mit seinen Beschränkungen als vermittelndes Element zwischen Subjekt und Welt tritt und die Perzeption relativiert. Wenn nicht die Realität registriert wird, sondern ein Eindruck dieser, dann koexistieren von ihr mindestens so viele Versionen wie Wahrnehmende, schließlich ist auch ‚die wahrnehmende Person‘ keine festgeschriebene Essenz, sondern sie entsteht in der Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt in jedem Moment neu und ist mithin in beständiger Transformation begriffen. In Bezug auf die Kinder scheint dies in noch ausgeprägterer Weise zuzutreffen, werden sie als in-Entwicklung-Befindliche doch ohnehin als ungeformt und fluide aufgefasst.

Diese Faszination für die Präsenz und den Einfluss der Perzeption, den die Pädagog:innen mit der sich im philosophischen Bereich etablierenden Phänomenologie<sup>1214</sup> und dem sich in etwa zeitgleich in

---

1212 Urbano González Serrano: *La asociación como ley general de la educación*, Barcelona: Juan y Antonio Bastinos, 1888, 38.

1213 Concepción Sáiz y Otero/Urbano González Serrano: *Cartas... ¿pedagógicas?*. *Ensayos de psicología pedagógica*, Madrid: Victoriano Suárez, 1895, 91.

1214 Vgl. Javier Lerín Riera: „Apuntes sobre la recepción de la fenomenología en España“, in: *Isegoría* 5 (1992), 142–153, hier: 146–147; Mathieu Pams: *Agir à l'épreuve de l'insensé. Enjeux éthiques de l'introduction de la phénoménologie en France*, Paris: Dissertationsschrift, 2019, 17–18.

den Künsten ausprägenden Impressionismus<sup>1215</sup> teilen, schlägt sich auch im Unterrichtsalldag nieder. Nicht nur müssen sich die Lehrkräfte unablässig versichern, was bei den Kindern angekommen ist und ob sie den Gegenstand ähnlich auffassen, sondern die Aufmerksamkeit rückt auch ab von der Frage, was die Kinder lernen sollen, und konzentriert sich stattdessen darauf, wie ihr Interesse dafür geweckt werden kann. Dies zeigt sich etwa in Eugène Mailllets *L'éducation* (1893), das es für unangebracht hält, die Kinder etwas auswendig lernen zu lassen und davon auszugehen, man könne in ihre Gehirne Wissen wie in ein Gefäß hineinlegen.<sup>1216</sup> Wenn keine Verarbeitung stattfindet, die Kinder die Inhalte nicht als relevant empfänden und sich also nicht bewusst mit ihnen auseinandersetzten, bliebe jeglicher Lerneffekt aus: „[I]l faut que ces détails l'aient impressionné, que leur suite même l'ait frappé“,<sup>1217</sup> schreibt er. Die gewählten Begriffe *impressionné* und *frappé* suggerieren eine plötzliche, intensive und unmittelbare Berührung, die ihre dauerhaften Spuren im Bewusstsein hinterlässt. In ähnlicher Weise formuliert dies Félix Carré in *Initiation à la Physique* (1913): „[I]nutile d'ailleurs de formuler une explication qui, si elle visait à être définitive, risquerait de ne pas atteindre son but, et qui, l'eût-elle atteint, ne laisserait aucune trace dans l'esprit de l'élève“<sup>1218</sup> oder auch Sébastien Faure in *Propos d'éducateur* (1933): „Ce sont souvent les enseignements et les renseignements qui lui sont donnés au hasard des circonstances qui le frappent le plus et l'éclairent le mieux“.<sup>1219</sup> Der spürbare Eindruck bildet auch hier die Voraussetzung für das Lernen.

In den Fiktionen manifestiert sich diese Haltung in Pierre Lotis *Roman d'un enfant* (1890). Dieser Text, ein – wie es in der zweiten

---

1215 Vgl. Jean-Pierre Cléro: „La fluidité dans l'impressionisme“, in: Philippe Fontaine/Frédéric Cousinié/Pierre-Albert Castanet (Hrsg.): *L'impressionisme, les arts, la fluidité*, Mont-Saint-Aignan: Presses universitaires de Rouen et du Havre, 2018, 179–190, hier: 179; Francesc Fontbona: „Acerca del impresionismo y España“, in: *Goya* 312 (2006), 173–184, hier: 174.

1216 Vgl. Eugène Maillet: *L'éducation. Éléments de psychologie de l'homme et de l'enfant*, Paris: Eugène Belin, 1893, IX.

1217 Eugène Maillet: *L'éducation. Éléments de psychologie de l'homme et de l'enfant*, Paris: Eugène Belin, 1893, XI.

1218 Félix Carré: *Initiation à la physique*, Paris: Hachette, 1917, 6.

1219 Sébastien Faure: *Propos d'éducateur. Modeste traité d'éducation physique, intellectuelle et morale*, Paris: Bidault, 1933, 15.

Hälfte des 19. Jahrhunderts Mode ist – Erwachsenenroman mit Kinderprotagonist,<sup>1220</sup> beginnt die Schilderung der Kindheits- und damit auch Schulerinnerungen einer autodiegetischen Erzählinstanz<sup>1221</sup> folgendermaßen:

Au sortir de ma nuit première, mon esprit ne s'est pas éclairé progressivement, par lueurs graduées; mais par jets de clartés brusques – qui devaient dilater tout à coup mes yeux d'enfant et m'immobiliser dans des rêveries attentives – puis qui s'éteignaient, me replongeant dans l'inconscience absolue des petits animaux qui viennent de naître, des petites plantes à peines germées.<sup>1222</sup>

Das Bewusstsein sei, so fährt das Ich an anderer Stelle fort, ein

appareil de photographie rempli de glaces sensibilisées: Sur ces plaques vierges, les objets insuffisamment éclairés ne donnent rien; tandis que, au contraire, quand tombe sur elles une vive clarté quelconque, elles se cernent de larges taches claires, où les choses inconnues du dehors viennent se graver.<sup>1223</sup>

Die fotografische Semantik und Metaphorik<sup>1224</sup> der beiden Zitate korrespondiert mit einer monomedial fotografischen Erzählweise:<sup>1225</sup> Die

---

1220 Zu diesen zählen etwa Georges Sands *La petite Fadette* (1848), Alphonse Daudets *Le petit chose* (1868), Hector Malots *Sans famille* (1878), Jules Vallès' *L'enfant* (1884) oder Jules Renards *Poil de carotte* (1894) (vgl. Isabelle Nières-Chevrel: Introduction à la littérature de jeunesse, Paris: Didier Jeunesse, 2009, 170). Der Unterschied von Lotis Text zu diesen Romanen besteht darin, dass der Protagonist statt Mitleid eher Bewunderung hervorruft.

1221 In der Vermischung autobiographischer und fiktiver Elemente verflüssigt Loti sowohl die Grenzen der Tagebuchgattung als auch die Grenzen des Ichs (vgl. Pierre-Jean Dufief: Les écritures de l'intime de 1800 à 1914. Autobiographies, mémoires, journaux intimes et correspondances, Rosny: Bréal, 2001, 156).

1222 Pierre Loti: *Le roman d'un enfant*, Paris: Calmann Lévy, 1890, 1.

1223 Pierre Loti: *Le roman d'un enfant*, Paris: Calmann Lévy, 1890, 3.

1224 Barbara Petrosky erkennt in dieser Beschreibung die Belichtungsvorgänge einer *camera obscura* wieder (vgl. Barbara Petrosky: *L'activité imageante chez Pierre Loti et Émile Zola. Deux écrivains photographes*, University of Florida: Dissertationsschrift, 2006, 24).

1225 Eine monomedial fotografische Erzählweise liegt vor, wenn literarische Texte photographische Strukturen simulieren und „die ästhetische Form der Photographie zum Medium der Form der Literatur wird“ (Marina Ortrud M. Hertrampf: *Photographie und Roman. Analyse – Form – Funktion*, Bielefeld: transcript, 2014, 165).

angeführten Erinnerungen folgen keiner Chronologie, sondern sind eher assoziativ aneinandergereihte Momentaufnahmen außergewöhnlicher Ereignisse oder Personen wie dem Laufenlernen, dem ersten Ausflug ans Meer, der Mutter, eines Sonnenstrahls, eines Spaziergangs, der Sandkastenfreundin Lucette, der sich in Schmetterlinge verwandelnden Puppen, des Tods der Großmutter oder der Fahrt in den Urlaub.<sup>1226</sup> Natur und Licht spielen bei der Beschreibung dieser Elemente – wie in der Fotografie der damaligen Zeit – eine zentrale Rolle.<sup>1227</sup> Da der Text von einem Lernen über zufallsgesteuerte Einsichten ausgeht, erweist sich Schulunterricht logischerweise als überflüssig. Dem Privatlehrer, der den Protagonisten während der Grundschulzeit unterweist, gelingt es mitnichten, diesem etwas beizubringen, allenfalls motiviert er ihn zur Entwicklung von Strategien zur oberflächlichen Camouflage seiner Unwilligkeit.<sup>1228</sup> Seine Zeit als Externer auf dem Jesuitenkolleg empfindet er – dem Stereotyp der Klerikalschulkritik entsprechend (→ 2.2.2) – als langweilig, leidvoll und abstumpfend. Die ihm dort gestellten Aufgaben tragen nicht zum Wissenszuwachs bei – im Gegenteil: „je sentais mon intelligence se retrécir sous la multiplicité des devoirs“.<sup>1229</sup>

Dieses Plädoyer für die Wichtigkeit des spontanen Berührtwerdens und die Schädlichkeit des methodischen Belehrtwerdens für die kindliche Persönlichkeitsentwicklung ist narrativ dahingehend unterstrichen, dass die anfängliche impressionistische Ästhetik gegen Ende des Texts, wo das Ich die Sekundarschule abschließt und sich für ein Studium auf der Marineschule entscheidet, kleinschrittiger wird und allmählich in eine chronologische Erzählung übergeht, die verhältnismäßig nüchtern und konventionell wirkt. Mit dem steigenden Einfluss

---

1226 Die Schreibweise lässt sich insofern auch als impressionistisch bezeichnen (vgl. Annick Jauer: „L’imaginaire du voyage dans *Le Roman d’un enfant* (1890) de Pierre Loti“, in: Sylvie Requemora/Loïc Guyon (Hrsg.): *Image et voyage. De la Méditerranée aux Indes*, Aix-en-Provence: PUP, 2012, 249–260, hier: 254).

1227 Vgl. Liz Wells: *Photography. A Critical Introduction*, London: Routledge, 2000, 13.

1228 Vgl. Pierre Loti: *Le roman d’un enfant*, Paris: Calmann Lévy, 1890, 129.

1229 Pierre Loti: *Le roman d’un enfant*, Paris: Calmann Lévy, 1890, 206. Aufblühen tut er allein beim Theaterspielen oder bei Ausflügen in die Natur (vgl. Peter James Turberfield: *Pierre Loti and the Theatricality of Desire*, Leiden: Brill, 2008, 237).

der staatlichen Institutionen endet folglich die freie, eindrucksgeleitete Darstellung, so dass die Auswirkungen des Bildungswesens auch für die Rezipient:innen als Verlust und Einschränkung spürbar werden können – und dies umso mehr, als sich das Ich wiederholt nostalgisch auf die verlorene Kindheit bezieht.<sup>1230</sup> Überdies erscheint die autodiegetische Vermittlungsinstanz zu Beginn des Texts, wo es um die Kleinkindzeit geht, wissenschaftlich überlegen und glaubwürdig, da sie viele Reflexionen integriert und die Lesenden ungefiltert an ihrer Innerlichkeit teilhaben lässt, während sie gegen Ende eher naiv und zweifelhaft wird und zu pauschalisierenden Äußerungen tendiert.<sup>1231</sup> *Roman d'un enfant* lässt sich mithin als Plädoyer für den Zufall in der kindlichen Entwicklung lesen.

In den pädagogischen Überlegungen, wie das spontane Lernen begünstigt werden könne, spielt die Aktivierung der sinnlichen Wahrnehmung eine wichtige Rolle. Die Kinder sollen im Unterricht visuell, akustisch und taktil so intensiv wie möglich angesprochen werden. Das Untersuchen von Anschauungsmaterial, Bildern und (musealen) Objekten,<sup>1232</sup> das Durchführen von Experimenten,<sup>1233</sup> Exkursionen, Spaziergängen und Einheiten im Freien<sup>1234</sup> sowie die Selbsterfahrung beim Zeichnen, Malen, Singen,<sup>1235</sup> Werken und Sport<sup>1236</sup> soll vielfältige Sin-

---

1230 Vgl. Rosemary Lloyd: *Shimmering in a Transformed Light. Writing the Still Life*, New York: Cornell University Press, 2005, 36–37.

1231 Den Verfall der ursprünglichen Spontaneität und Klarheit beschreibt auch vgl. Bruno Vercier: „Le mythe du premier souvenir. Pierre Loti, Michel Leiris“, in: *Revue d'histoire littéraire de la France* 6 (1975), 1029–1046, hier: 1036.

1232 Vgl. Charles Saffray: *Leçons de choses. Cours méthodique comprenant les matières des programmes officiels*, Paris: Hachette, 1914; Pedro de Alcántara García: „El empleo de las láminas en las escuelas“, in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (Februar 1892), 101–108, hier: 102.

1233 Vgl. Joaquín Sama: „Experiencias botánico-agrícolas que pueden hacerse en las escuelas“, in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (August 1892), 108–112; Félix Carré: *Initiation à la physique*, Paris: Hachette, 1917, 4.

1234 Vgl. Juliana de Aguirrezabala: „Enseñanza de la historia á las niñas“, in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (März 1892), 191–194, hier: 192; Alejandro de Tudela: „Una lección de geografía para los párvulos“, in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (Januar 1892), 19–23, hier: 22.

1235 Vgl. S. Arnal: „La música vocal“, in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (Mai 1894), 367–373, hier: 370.

nenerfahrungen garantieren und den Wahrnehmungsapparat aufnahmefähig halten. Im konkreten Unterrichtsalltag kann sich dieses Ziel etwa so manifestieren, dass Alejandro de Tudela in „Una lección de geografía para los párvulos“ (1892) seine Schüler:innen in einer Lektion über die Himmelsrichtungen auf die Terrasse des Schulgebäudes schickt, um sie den Wind spüren und den Sonnenstand überprüfen zu lassen.<sup>1237</sup> Ein weiteres Beispiel ist das Vorgehen der engagierten Grundschullehrerin, die in Samuel Rocheblaves *Riche et pauvre* (1916) beschrieben ist: „[E]lle détachait une vergette d'un arbrisseau couvert de bourgeons, elle ouvrait un de ces chatons, et leur faisait voir et toucher les petites feuilles tendres et frileuses, repliées là et pelotonnées comme des enfantelets sur le sein de leur mère“.<sup>1238</sup> Wie der Unterricht die Sinne der Kinder anspricht, ist hier nicht nur inhaltlich vermittelt, sondern über den adjektiv- und bildreichen Stil, der von Deiktika durchsetzt ist und durch die Reihung mehrerer gleichgeordneter Satzglieder für einen dynamischen Rhythmus sorgt, auch zum Ausdruck gebracht. Konträr zu dieser unmittelbaren Begegnung steht das bis *dato* als Königsweg zum Wissen wahrgenommene Schulbuch, zu dem es heißt: „[E]lle n'avait pas besoin de livre, parce que le livre cache souvent ce que l'on veut montrer“.<sup>1239</sup> An die Stelle von Worten treten Erlebnisse.<sup>1240</sup>

---

1236 Vgl. Eugenio García Barbarín: „La escuela educativa“, in: La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana (Mai 1894), 342–344, hier: 344.

1237 Vgl. Alejandro de Tudela: „Una lección de geografía para los párvulos“, in: La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana (Januar 1892), 19–23, hier: 21.

1238 Samuel Rocheblave: *Riche et pauvre*. Livre de lecture courante. Cours moyen et supérieur, Paris: Larousse, 1916, 30.

1239 Samuel Rocheblave: *Riche et pauvre*. Livre de lecture courante. Cours moyen et supérieur, Paris: Larousse, 1916, 29. Diese Kritik am Lehrbuch zugunsten einer Auseinandersetzung mit konkreten Gegenständen findet sich auch in vgl. Urbano González Serrano: *La asociación como ley general de la educación*, Barcelona: Juan y Antonio Bastinos, 1888, 9–10.

1240 Vgl. hierzu auch: Alejandro Tiana Ferrer: *Educación libertaria y revolución social*. España 1936–1939, Madrid: Universidad nacional de educación a distancia, 1987, 121.

Charles Saffrays *Leçons de choses* (1880) versucht mit der Idee des unidirektionalen, formalistischen Wissenserwerbs zu brechen.<sup>1241</sup> Bereits in seiner Aufmachung unterscheidet sich dieses dezidiert von den gängigen Schulbüchern der damaligen Zeit. Zunächst richtet es sich bereits im Vorwort an die Kinder und nicht wie üblich an die Lehrkräfte:

Ce livre ne ressemble point à vos autres livres de classes: qu'il soit pour vous un compagnon, un ami. Ouvrez-le aux heures de loisir, emportez-le dans vos promenades: vous y prendrez goût parce qu'il vous parlera toujours de choses qui vous sont familières; vous l'aimerez parce que vous en tirez qu'il vous est utile, qu'il augmente votre valeur en vous faisant apprécier, juger, comprendre ce qui vous entoure.<sup>1242</sup>

Die zahlreichen direkten Ansprachen der Kinder sowie die mehrmalige Personifikation des Buchs unterstreichen die Wichtigkeit einer interaktiven und dialogischen Lernsituation. In der Aufforderung, dieses überallhin mitzunehmen, bricht sich die Idee eines jederzeitigen, spontanen und anwendungsbezogenen Lernens Bahn. Der durch die zahlreichen Doppel- und Strichpunkte überlange Satz ikonisiert in Kombination mit den mehrgliedrigen und parallelistischen Konstruktionen eine ausgeprägte Bewegtheit und Fluidität.

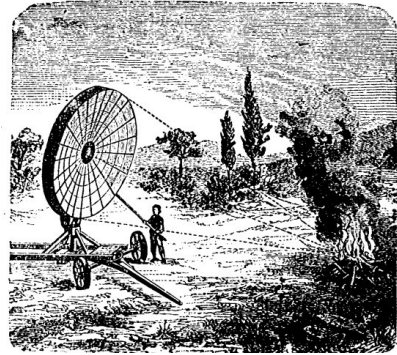
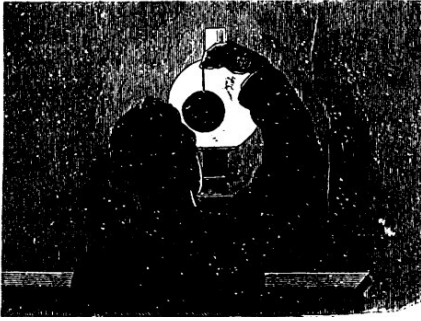
Hierzu passt, dass innerhalb des Bands zahlreiche Vorschläge für Experimente (wie die Simulation von Tag und Nacht mit kleinen, kugelförmigen Himmelskörpern, die Betrachtung von Schneekristallen unter einem Mikroskop etc.) enthalten sind. Diese sollen, so legen zumindest die beigefügten Illustrationen nahe, von den Kindern selbst durchgeführt werden:

Insgesamt ist das Buch reich bebildert und zeigt neben den Experimenten auch mit der Rohrfeder gezeichnete Abbildungen von modernen Fortbewegungsmitteln (Heißluftballon, Luftschiff, Dampfschiff oder Eisenbahn) oder Naturereignissen (Vulkanausbrüche, Orkane

---

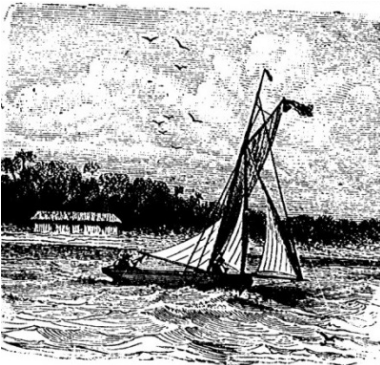
1241 Vgl. Pierre Kahn: *La leçon de choses. Naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire*, Paris: Presses universitaires du Septentrion, 2020, 134–136.

1242 Charles Saffray: *Leçons de choses. Cours méthodique comprenant les matières des programmes officiels*, Paris: Hachette, <sup>15</sup>1914, 6.

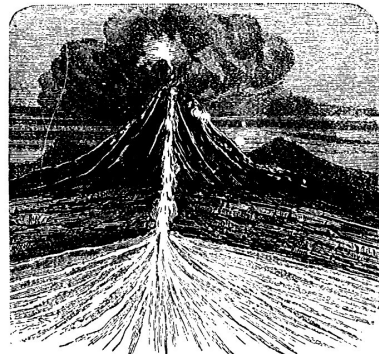


**Abb. 9–10:** Kindliche Figuren beim Experimentieren

oder Stürme). Diese charakterisieren sich inhaltlich wie inszenatorisch durch einen erhöhten Grad an Dynamik und Spektakularität: Wenn ein Schiff nicht nur in seinen Einzelbestandteilen gezeigt wird, sondern in Szene gesetzt ist, wie es sich in den Wellen wiegt und sich seine Segel aufblähen, während im Hintergrund die Vögel vorbeifliegen und die Wolken vorüberziehen, und diese Momentaufnahme zusätzlich durch einen pointillistischen Stil unterstrichen ist, der ebenfalls den Eindruck der Bewegtheit besorgt, dann hat die sinnliche Ansprache der Leser:innen Priorität. Ebenso verhält es sich für die Darstellung eines aufgeschnittenen Vulkans, die verbildlicht, wie bei einem Ausbruch das Magma aus dem Erdinneren nach draußen gelangt, die den Berg aber nicht isoliert, sondern mit landschaftlicher Umgebung darstellt, wobei eine düstere Rauchwolke am Himmel eine dramatische Atmosphäre erzeugt.



*Fig. 15. — L'air gonfle la voile de la barque.*



*Fig. 33. — Un volcan. Section idéale du terrain.*

**Abb. 11–12:** Ästhetik lebendiger Naturdarstellungen

Das Erleben, nicht das Veranschaulichen eines Prinzips steht in diesen Darstellungen im Vordergrund. Die Lesenden sollen sich mit den Inhalten ästhetisch verflechten, statt ihnen als bloßen Erkenntnisobjekten zu begegnen. Die Realität erscheint damit nicht als externe, strukturelle Gegebenheit, sondern als Produkt der Perzeption, was eine Fluidisierung der Weltwahrnehmung besorgen mag.

Auch *L'histoire de France racontée aux enfants* (1879) des Primarschulinspektors Eugène Brouard<sup>1243</sup> zelebriert das Prinzip des Erlebens – obschon in etwas anderer Form. Das Geschichtslehrbuch setzt nicht nur in seiner Pragmatik auf Unmittelbarkeit – es charakterisiert sich sowohl durch einen oralen Duktus als auch durch wiederholte emotionalisierte Leser:innenansprachen („mes chers petits“, „mes chers enfants“, „mes pauvres enfants“<sup>1244</sup>) –, sondern macht sich die Aufhebung des Abstands zwischen Geschichte und Gegenwart zum Ziel. Dies illustriert etwa die fingierte Unterrichtseinheit zum Kriegswesen der Gallier:

Supposons sur votre tête ce casque pointu que je viens de dessiner sur le tableau noir, à votre côté cette rapière (sabre ou épée) à la lame mal trempée, et que vous redressez au besoin sous votre pied; dans votre main gauche ce long bouclier; dans votre main droite cette pique que vous appellerez votre lance. Vos compagnons d'armes, eux, se contenteront d'un arc ou d'une fronde. Allons, grand guerrier, marchez au combat ainsi équipé. [...] Mais vous êtes sorti du combat sain et sauf ou avec de glorieuses blessures. Le festin vous attend. Profitons-en pour visiter l'intérieur de votre maison.<sup>1245</sup>

Anders als im damals üblichen Geschichtsunterricht verzichtet dieses Passage auf strukturierende Fakten und Jahreszahlen. Daran gekoppelt ist, dass die Erzählung auch nicht auf die politische Relevanz (der berichteten Schlacht innerhalb eines bestimmten Kriegs und einer zwi-

---

1243 Brouard erweist sich in seinen pädagogischen Schriften als eifriger Verfechter des Sach- und Anschauungsunterrichts (vgl. Pierre Kahn: *La leçon de choses. Naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire*, Paris: Presses universitaires du Septentrion, 2020, 37).

1244 Eugène Brouard: *L'histoire de France racontée aux enfants de petites classes des écoles primaires*, Paris: Hachette, 1879, 17, 16, 66.

1245 Eugène Brouard: *L'histoire de France racontée aux enfants de petites classes des écoles primaires*, Paris: Hachette, 1879, 5–6.

schenstaatlichen Krisenlage) ausgerichtet ist, sondern vorwiegend kulturelle Elemente (Kleidung, Ernährung, Wohnen), die auch den lebensweltlichen Alltag der Schüler:innen bestimmen, in den Blick nimmt. Erzählt wird demnach keine Staats-, sondern eher eine Zivilisationsgeschichte,<sup>1246</sup> welche die handelnden Bürger:innen fokussiert. In inszenatorischer Hinsicht mag der Ausschnitt über den Gebrauch des Präsens als Tempus, die (teils imperativischen) Ansprachen an die zweite Person Plural, die Deiktika und die relationalen Ortsangaben den Effekt einer direkten Partizipation an der Schlacht erreichen.<sup>1247</sup> Über die Konkretheit und den Detailreichtum der Beschreibung sowie über Multimedialität – die Erzählung wird mit der Tafelzeichnung kombiniert – schafft er eine virtuelle Realität, welche die Kinder in mehrerlei Weise ansprechen kann.

Im Rahmen dieses Kriegserlebnisses<sup>1248</sup> ist übrigens die Multiplikation der gleichzeitig präsenten Realitätsebenen bemerkenswert. Nicht nur befinden sich die Kinder im Klassenzimmer, während sie die Schlacht simulieren, auch simuliert der im Lehrbuch abgedruckte Text die Unterrichtssituation, indem er die Replik der Lehrkraft vollständig ausformuliert. Lehrer:innen und Schüler:innen werden in diesem Setting gleichsam zu Schauspielenden. Zum einen akzentuiert dies die perspektivische Gebundenheit von Wahrnehmung zusätzlich, zum anderen entsteht dadurch eine gewisse Künstlichkeit, die darauf verweist, dass die Unmittelbarkeitseffekte allesamt geplant sind und insofern instrumentellen, wenn nicht gar manipulativen Charakter besitzen:

---

1246 Zum Versuch der Tilgung der *histoire-bataille* zugunsten einer *histoire de la civilisation* vgl. Christian Amalvi: „Les guerres des manuels autour de l'école primaire en France (1899–1914)“, in: *Revue historique* 532 (1979), 358–398, hier: 365.

1247 Zur Erzeugung des Eindrucks von Unmittelbarkeit via Narration vgl. Teresa Hiergeist: *Erlesene Erlebnisse. Formen der Partizipation an narrativen Texten*, Bielefeld: transcript, 2014, 200–205.

1248 Die Tatsache, dass Brouard keinerlei moralische Bedenken dabei zu haben scheint, sich die Kinder in seinem Arrangement mit Kriegern identifizieren zu lassen, zeigt, wie stark verwurzelt der Militarismus aufgrund der rezenten Kriegserfahrung in der französischen Gesellschaft der späten 1870er Jahre ist und wie sehr Krieg auch in pädagogisch innovativeren Kreisen als notwendiges und naheliegendes Mittel zwischen Staaten aufgefasst wird.

Die Kinder sollen zu einer bestimmten und keiner individuell gewählten Wirklichkeitswahrnehmung motiviert werden.<sup>1249</sup>

Mit der interaktiven und sinnlichen Konzeptualisierung des Unterrichts in Zusammenhang gebracht werden kann auch die Betonung der Wichtigkeit der Integration von Erzählungen in den Unterricht. Ferdinand Buisson betont in *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (1887), mit ihnen lasse sich die Aufmerksamkeit der Klasse auf moralische Themen lenken; Louise Michel lobt in „Légendes d'un maître d'école“ (1872) einen Lehrer, dem wegen seiner unterhaltsamen und spaßigen Geschichten alle Kinder an den Lippen hingen und Antonia Maymón unterstreicht in „Cuentos“ (1928) das ermächtigende Potenzial von Narrationen.<sup>1250</sup> Die Wirksamkeit des Erzählens findet sich auch in den Schulfiktionen veranschaulicht: In Samuel Rocheblaves *Riche et pauvre* (1916) heißt es über eine idealisiert dargestellte Primärschullehrerin: „Elle racontait, racontait, racontait [...] et le temps coulait, coulait comme de l'eau rapide. Petit Paul et Pierrot rentraient enthousiasmés. Leurs âmes enfantines venaient de s'éveiller à la voix de Jeanette, la petite fée.“<sup>1251</sup> Die Wortwiederholungen ikonisieren hier Lebendigkeit und Dynamik, Kinder wie Lehrkraft scheinen vom Erzählrhythmus erfasst und getragen, so dass sie zu einer Einheit verschmelzen.

Dieses verbindende Potenzial der Narration stellt auch Théodore Chèzes *L'instituteur* (1891) aus. Protagonist ist hier ein Lehrer, der unter den systemischen Schwierigkeiten seiner beruflichen Stellung und der hochgradig konfliktiven Beziehung zu seinen Schüler:innen leidet (→ 4.3). Nur wenn er „à voix basse, comme on cause dans les

---

1249 Noch deutlicher wird dies in Brouards *L'histoire de France racontée aux enfants de petites classes* (1879), das die „spontanen“ Unterrichtsdialoge des gesamten Schuljahres plant und in dem sogar die Abweichung der Lehrkraft vom Lehrplan vorabformuliert ist (vgl. Eugène Brouard: *L'histoire de France racontée aux enfants de petites classes des écoles primaires*, Paris: Hachette, 1879, 161).

1250 Vgl. Ferdinand Buisson: *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (vol. 1), Paris: Hachette, 1887, 979; Louise Michel: *Le livre du jour de l'an. Histoires, contes et légendes pour les enfants*, Paris: Brare, 1872, 48; Antonia Maymón: „Cuentos“, in: *Floreal* 10 (13. April 1928), 199–200, hier: 199.

1251 Samuel Rocheblave: *Riche et pauvre. Livre de lecture courante. Cours moyen et supérieur*, Paris: Larousse, 1916, 27.

coins intimes d'un salon mêlé“<sup>1252</sup> selbsterfundene Geschichten erzählt, gelingt es beiden Seiten, ihre Differenzen zu überwinden und Gleichgesinntheit zu empfinden:

Les gamins perdaient leurs allures rouges d'êtres comprimés, durant des heures, par une discipline idiote. Leur chair semblait se dilater et leurs lèvres s'épanouir. Sans qu'il fût nécessaire de les y obliger, ils regardaient bien en face et, dans leurs figures rosées par un lever de sourires, les yeux grands ouverts, adoucis d'un espoir, remerciaient déjà.<sup>1253</sup>

Der Abschnitt führt das Unterrichten auf Basis von Kontrolle und Strafe, das im restlichen Roman eine zentrale Rolle spielt und durch Lexeme wie *discipline*, *obliger*, *regarder bien en face* in negativer Weise präsent gemacht wird, *ad absurdum*, da die Kooperation gerade nicht über sie erreicht wird, sondern über ihr Gegenteil. Das funktionierende Miteinander stellt sich in dem Moment ein, als eine emotionale, intime und lustvolle Verbindung entsteht. Die daraus resultierende Harmonie erfasst nicht nur die Kinder, sondern auch die Lehrkraft:

Lui se sentait bien, dans cette atmosphère qu'il avait créée par la seule force de son vouloir. Il les aimait presque à ces moments-là, ses gosses, d'un amour spécial, un peu égoïste, comme des miroirs qui lui renvoyaient, déculplées, les sensations projetées vers eux. À ces instants-là, il eût peut-être accepté de passer ainsi son existence.<sup>1254</sup>

Der Spiegelvergleich bringt zusammen mit dem – über Deiktika und die betonte Nachstellung des Subjekts beförderten – kolloquialeren Stil ein gemeinsames Schwingen, eine Harmonie zum Ausdruck. Das Geschichtenerzählen fungiert also als utopisches Moment, das die sonst herrschende Konkurrenz- und Hierarchielogik außer Kraft setzt und Raum für qualitätsvollen Austausch schafft.

Mit dem konstruktivistischen und phänomenologischen Wirklichkeitszugang und der Wichtigkeit der sinnlichen Erfahrung in Verbindung steht im Übrigen auch die Aufwertung der Spontaneität in der schulischen Erziehung. Die feministische und sozial engagierte, intel-

---

1252 Théodore Chèze: L'instituteur, Paris: Albert Savine, 1891, 208.

1253 Théodore Chèze: L'instituteur, Paris: Albert Savine, 1891, 207.

1254 Théodore Chèze: L'instituteur, Paris: Albert Savine, 1891, 210.

lektuelle Lehrerin Concepción Sáiz y Otero<sup>1255</sup> konstruiert diese in *Cartas... ¿pedagógicas?* (1895) in Opposition zum Einfluss des Ererbten:

[N]o pueden los pueblos, ni los individuos, prescindir en absoluto de la vida realizada (herencia); más si inspirándose únicamente en ella sofocan la espontaneidad (lo que está por vivir), se demarcan y extenuan cuál organismo devorado por la fiebre, que ha de nutrirse del alimento en reserva, acumulado en el tejido adiposo.<sup>1256</sup>

Während die deterministische Haltung als krankhaft, bedrohlich und gestrig gefasst ist, steht das Spontane für das Authentische, Frische, Präsentische. Es wird mit Erneuerung und Entwicklung zusammengedacht und als Ausweg aus starren systemischen Mechanismen konzeptualisiert. Es bricht in epiphanischer Gestalt in den lebensweltlichen Alltag herein und schafft dadurch etwas Neues und Unerwartetes: „Las obras de la naturaleza son tan sólidas, porque son espontáneas“.<sup>1257</sup>

Diese Idee, die um 1900 auch in literarischen Diskursen hochpräsent ist – man denke an den *coup de foudre* des Dandys angesichts der vorüberschreitenden Passantin, an die vom Geschmack einer Madeleine ausgelöste *mémoire volontaire* oder an die Begegnung einer Nähmaschine und eines Regenschirms auf einem Seziertisch –<sup>1258</sup> schlägt sich im pädagogischen Zusammenhang dahingehend nieder, dass im Bewusstsein einer lernenden Person durch einen kontingenten Impuls plötzlich Wissen entsteht. Urbano González Serrano merkt in *La asociación como ley general de la educación* (1888) an, es sei überflüssig, Erkenntnisse bei den Schüler:innen forcieren zu wollen, „la asimilación

---

1255 Vgl. Giulio De Martina/Marina Bruzzese: *Las filósofas. Las mujeres protagonistas en la historia del pensamiento*, Valencia: Universitat de València, 1996, 554.

1256 Concepción Sáiz y Otero/Urbano González Serrano: *Cartas... ¿pedagógicas?*. *Ensayos de psicología pedagógica*, Madrid: Victoriano Suárez, 1895, 319.

1257 Concepción Sáiz y Otero/Urbano González Serrano: *Cartas... ¿pedagógicas?*. *Ensayos de psicología pedagógica*, Madrid: Victoriano Suárez, 1895, 38.

1258 Zur Feier des Spontanen und Kontingenten in der modernen Literatur vgl. etwa Sylvester Bubel: *Poetiken der Epiphanie in der europäischen Moderne*. *Studien zu Joyce, Proust, Benjamin und Ponge*, Würzburg: Königshausen & Neumann, 2020, 472–483; Jörg Zirfas: „Kontingenz und Tragik. Eine moderne Figur und ihre ästhetischen Konsequenzen“, in: Eckart Liebau/Jörg Zirfas (Hrsg.): *Dramen der Moderne. Kontingenz und Tragik im Zeitalter der Freiheit*, Bielefeld: transcript, 2010, 9–32, hier: 9–10.

é interpretación deben ser encomendadas á la espontaneidad del que aprende“, denn, wann genau Neues auf ein offenes Bewusstsein trafe und mit Bestehendem eine produktive Verbindung eingehe, unterliege nun einmal dem Zufall.<sup>1259</sup> Dass dieses unverhoffte Entstehen produktiver Verbindungen, die González Serrano ‚Assoziationen‘ nennt, nicht lernsituationsspezifisch ist, sondern auch eine gesellschaftliche Tragweite besitzt, zeigt sich an anderer Stelle des Traktats:

[L]a asociación es, en fin de cuenta, expresión intelectual de la ley de la solidaridad. Se entiende por solidaridad la conexión interno-externa de la receptividad y espontaneidad universales ó la condicionalidad universal de seres, agentes y energías en el mundo. La solidaridad, comparada con la ley general de la continuidad biológica, es especie de sinovia individual y social, y que existe en el individuo mismo.<sup>1260</sup>

Die abrupte, unvorhersehbare Assoziation wird in dieser Passage zum universellen, lebensstrukturierenden Prinzip, das sich nicht nur durch eine dynamische Jederzeitigkeit auszeichnet, sondern ein dezidiert astrukturelles Moment hat. Die Gesellschaft erscheint in ihr nicht wie eine von oben kontrollierbare, systemische Entität, sondern wie ein Geflecht, in dem beständig neue Verknüpfungen entstehen, dessen Gestalt sich unablässig im Fluss befindet und auf die eingewirkt werden kann.<sup>1261</sup>

In ähnlicher Weise konstruiert Eugène Mailliet in *L'éducation* (1893) das Spontane als Gegenpol zum Schicksalhaften und Deterministischen<sup>1262</sup> und fasst es als Garanten radikaler Freiheit im sozialen Miteinander:

---

1259 Urbano González Serrano: *La asociación como ley general de la educación*, Barcelona: Juan y Antonio Bastinos, 1888, 27.

1260 Urbano González Serrano: *La asociación como ley general de la educación*, Barcelona: Juan y Antonio Bastinos, 1888, 141.

1261 Auf den Zusammenhang der Spontaneität mit der Interaktivität und Handlungsfreiheit bei Urbano González Serrano verweist auch vgl. Wolfgang Matzat: „Natur und Gesellschaft bei Clarín und Galdós. Zum diskursgeschichtlichen Ort des spanischen Realismus/Naturalismus“, in: Ders. (Hrsg.): *Peripherie und Dialogizität. Untersuchungen zum realistisch-naturalistischen Roman in Spanien*, Tübingen: Narr, 1995, 13–46, hier: 18.

1262 Vgl. Eugène Mailliet: *L'éducation. Éléments de psychologie de l'homme et de l'enfant*, Paris: Eugène Belin, 1893, 604.

L'ordre de l'univers se réaliserait par la collaboration de volontés en nombre infini, dont la spontanéité, d'abord infiniment faible, s'accroîtrait en raison directe de la part de sentiment et de pensée qui s'éveillerait en elles. Ce serait ainsi une sorte de suffrage universel, contenu, sans doute, et éclairé par de sourdes lueurs, qui ferait les lois dans le monde physique et dans le monde de la vie. Nous avons coutume de déduire l'histoire des êtres de je ne sais quelle nature qui les dominerait; à vrai dire, c'est plutôt leur nature qui résulte de leur histoire.<sup>1263</sup>

Wenn sich die Menschheit dessen gewahr werde, dass sie nicht von externen Faktoren abhängt, sondern mit diesen prozessual im Austausch stehe, dann gelange sie – so der Gedanke – schrittweise zu immer größerer Bewusstheit und Freiheit. Dass dieser Diskurs auch politische Implikationen besitzt, darauf verweist die Bezeichnung der zwischenmenschlichen Interaktion als *suffrage universel*. Maillet scheint in der Spontaneität ein Vehikel zu einer möglichen Überwindung der absolutistischen Herrschaft zugunsten eines partizipativeren Modells zu sehen.

In idealer Weise verwirklicht ist die Kombination von Sinnlichkeit, Spontaneität, Kontingenz und Lernen im freien Spiel, das um 1900 nicht nur in der Pädagogik eine merkliche Aufwertung erfährt.<sup>1264</sup> Zahlreiche Schreiber:innen plädieren dafür, die Kinder ihren Impulsen

---

1263 Eugène Maillet: *L'éducation. Éléments de psychologie de l'homme et de l'Enfant*, Paris: Eugène Belin, 1893, 617.

1264 Diese Aufwertung des Ludischen findet sich im Untersuchungszeitraum auch in anderen Gesellschaftsbereichen: Nicht nur steigt im Kontext der urbanen Cafékultur das Interesse am Glücksspiel, sondern auch in den Wissenschaften – man denke an die mathematische Spiel- und Wahrscheinlichkeitstheorie – oder in der Literatur und den Künsten – man denke an Stéphane Mallarmés *Un coup de dés n'abolira jamais le hasard* oder an andere spielerische Ausdrucksformen der Vertreter:innen der Avantgarde – wächst das Interesse am Spiel, das in den Jahrhunderten zuvor häufig als unerntes Laster gesehen wurde (vgl. Manfred Zollinger: *Geschichte des Glücksspiels*. Vom 17. Jahrhundert bis zum Zweiten Weltkrieg, Wien: Böhlau, 1997, 15; Thomas Bröndel: *Spiel, Zufall und Kommerz. Theorie und Praxis des Spiels um Geld zwischen Mathematik, Recht und Realität*, Berlin: Springer, 2020, 4; Nicola Gess: „Magisches Denken“ im Kinderspiel. Literatur und Entwicklungspsychologie im frühen 20. Jahrhundert“, in: Thomas Anz/Heinrich Kaulen (Hrsg.): *Literatur als Spiel. Evolutionsbiologische, ästhetische und pädagogische Konzepte*, Berlin: de Gruyter, 2009, 295–314, hier: 295).

folgen zu lassen und diese nicht zu unterbinden.<sup>1265</sup> María Carbonell Sánchez affirmiert beispielsweise im Artikel „Niños y juegos“ (1897):

El niño juega cómo vuela el ave, cómo se mueve el pez en caprichosos giros y rápidas ondulaciones, cómo revolotea la mariposa inquieta y voluble, cómo retoza el cervatillo nunca fatigado de correr y saltar. La actividad infantil se manifiesta en los juegos, y en ellos se revelan también los temperamentos, las aficiones, las energías y hasta los sentimientos.<sup>1266</sup>

Ähnlich klingt es in Matilde García del Real's „Estudio pedagógico“ (1893), das behauptet: „No se debe [...] considerar el juego como una cosa frívola; es, al contrario, un hecho de profunda significación. Mediante el juego, el niño se desenvuelve lleno de alegría, como se abre una flor al salir de su capullo“.<sup>1267</sup> Adolfo Posada spricht im Vorwort zu *Cartas... ¿pedagógicas?* (1895) von der „importancia educativa del juego“, angesichts derer den Pädagog:innen große Verantwortung zukomme „procurando aquellas condiciones que son las más adecuadas para que el juego se produzca“.<sup>1268</sup> Durch die faunale und florale Bildlichkeit, die eine ‚Natürlichkeit‘ des Spiels suggeriert, die syntaktischen Wiederholungsstrukturen und die Emphase erscheint dieses idealisiert.

Auch Forderungen, es stärker in den schulischen Alltag zu integrieren, werden um 1900 von alternativpädagogischer Seite laut.<sup>1269</sup> Miguel de Unamuno, welcher der bürgerlichen *Institución Libre de*

---

1265 Weitere Plädoyers für das freie Spiel jenseits der im Folgenden genannten finden sich in: Adolfo Posada: „Prólogo“, in: Concepción Sáiz y Otero/Urbano González Serrano: *Cartas... ¿pedagógicas?*. Ensayos de psicología pedagógica, Madrid: Victoriano Suárez, 1895, 5–61, hier: 41–42; Francisco Ferrer Guardia: *La Escuela Moderna*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2010, 120.

1266 María Carbonell Sánchez: „Niños y juegos“, in: *La Escuela moderna*. Revista pedagógica hispano-americana (Mai 1897), 326–330, hier: 326.

1267 Matilde García del Real: „Estudio pedagógico“, in: *La Escuela moderna*. Revista pedagógica hispano-americana (Oktober 1893), 241–252, hier: 251.

1268 Adolfo Posada: „Prólogo“, in: Concepción Sáiz y Otero/Urbano González Serrano: *Cartas... ¿pedagógicas?*. Ensayos de psicología pedagógica, Madrid: Victoriano Suárez, 1895, 5–61, hier: 42.

1269 Vgl. Xavier Torrebaddella/Jordi Brasó: „La libertad vigilada. En torno a la invención del juego educativo en España“, in: *Márgenes*. Revista de educación de la Universidad de Málaga 3.1 (2022), 25–44, hier: 30–33.

*Enseñanza* nahesteht und etliche Artikel in ihrem *Boletín* veröffentlicht,<sup>1270</sup> lobt in „Juego limpio“ (1917) das freie Spiel als Unterrichtsmethode, indem er es von einem gelenkten Spiel abgrenzt, wie es an vielen deutschen Schulen etabliert sei. Zweiteres bringt er mit Semantiken des institutionellen Zwangs in Verbindung, er spricht von „juegos establecidos por una ley ó por edictos imperiales y sistematizados según principios higiénicos y militaristas para servir á fines militares ó burocráticos“.<sup>1271</sup> Das freie Spiel assoziiert er hingegen mit Emotionalität, Lebendigkeit und Spontaneität und sieht es in seiner Zweckfreiheit als authentisches Agieren jenseits ideologischer Belastungen: „[E]stos juegos [...] deben ser espontáneamente desenvueltos y establecidos en perfecta libertad por los jugadores mismos. Toda interferencia desde fuera, toda violencia en su libre desenvolvimiento y práctica tiene que contrariar su efecto moral“.<sup>1272</sup>

Ähnlich verhält es sich in „Pájaros enjaulados“ (1922) der anarchistischen Pädagogin Antonia Maymón. Sie präsentiert das freie Spiel als positiven, spontanen, dynamischen und authentischen Naturzustand, dem der staatliche und klerikale Schulunterricht einen Riegel vorschieben wolle:

La infancia es la edad de la expansión y la alegría; entristece el corazón ver a esos niños tristes que ni juegan, ni corren, ni ríen con verdadero gusto; las lágrimas de la infancia deberían caer como una mancha indeleble sobre la humanidad, marcándola con un sello imborrable de crueldad e ignorancia, pues ignorante en alto grado es la sociedad que no sabe que los hombres del porvenir han de ser francos, alegres, sanos y risueños, si queremos esperar de ellos acciones laudables.<sup>1273</sup>

---

1270 Vgl. Miquel Martínez Martín/Ana Marín Blanco: „Actualidad del pensamiento de Giner“, in: Isabel Vilafranca/Conrad Vilanou (Hrsg.): *Giner i la Institució Llibre de Ensenyament, des de Catalunya. Cent anys de la mort de Francisco Giner de los Ríos (1839–1915)*, Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona, 2018, 89–100, hier: 90.

1271 Miguel de Unamuno: „Juego limpio“, in: *Nuevo mundo* (16. Februar 1917), s.p.

1272 Miguel de Unamuno: „Juego limpio“, in: *Nuevo mundo* (16. Februar 1917), s.p.

1273 Antonia Maymón: „Pájaros enjaulados“, *Helios* 77 (Oktober 1922), 201–202, hier: 201.

Die Bedeutung des freien Spiels könnte in dieser Passage weitreichender nicht sein, besitzt es doch das Potenzial, eine neue Gesellschaft aufzubauen, die für sämtliche Beteiligten positiv ist. Im unmittelbaren und beständigen Weltbezug schafft das Individuum eigenständig eine neue Realität und tritt in dieser schöpferischen Geste aktiv aus den vermeintlichen erblichen und sozialen Beschränkungen heraus. Das Spiel ist insofern mit seinem partizipativen und individuellen Charakter ein Vehikel der Abgrenzung von staatlichen und klerikalen Schulen, die mit Untertänigkeit und Homogenisierung in Verbindung gebracht werden.

Trotz der identischen Stoßrichtung der beiden Artikel lässt sich ein entscheidender stilistischer Unterschied zwischen ihnen ausmachen. Unamuno nimmt seine persönlichen Erfahrungen als Ausgangspunkt („tuve la fortuna de tener como maestro [...]“<sup>1274</sup>), um sie mit wissenschaftlichen Ergebnissen zu unterfüttern. Er schreibt von einer rationalen Warte aus, integriert Hypotaxen, neigt zu apodiktischen Formulierungen, die seine Glaubwürdigkeit stärken. Durch diesen analytischen Gestus entsteht eine Diskrepanz zwischen Schreiben und Spielen, welche eine Differenz zwischen Kindheit und Erwachsenenalter hypostasiert. Maymóns Text nimmt sich in dieser Hinsicht radikaler aus: Indem er konsequent persönlich und emotional formuliert, verzichtet er auf den Rekurs auf (wissenschaftliche oder andere) Autoritäten. Seine Strategie des spontanen Affizierens fügt sich selbst nahtlos in das Ludische, das die Autorin als universelles, gesellschaftsstrukturierendes Lebensprinzip versteht. Daran gekoppelt ist auch die Tatsache, dass bei ihr die Utopie des freien Spiels in der Zukunft verortet und mit der Formulierung der Notwendigkeit einer Revolution verknüpft ist.

Die bislang genannten Distanzierungen von einer deterministischen Haltung in der schulischen Erziehung haben keinen eindeutig definierten kulturellen Ort. Zwar häufen sie sich bei Pädagog:innen, die an freien Schulen unterrichten oder diesen nahestehen, sie tauchen jedoch bisweilen auch bei solchen auf, die staatlichen oder in manchen Fällen sogar klerikalen Schulen entstammen. Dies lässt sich als Hinweis darauf deuten, dass die phänomenologisch-konstruktivistische Haltung und die mit ihr einhergehende Interaktivität des Unterrichts, die Rela-

---

1274 Miguel de Unamuno: „Juego limpio“, in: *Nuevo mundo* (16. Februar 1917), s.p.

tivität der Wahrnehmung und die Integration von Spontaneität und Kontingenz in weiten Teilen der Gesellschaft Konsens finden und nicht zwangsweise mit einer bestimmten politischen Haltung verknüpft sind. Ein weiteres determinismuskritisches Argument allerdings tritt ausschließlich in Texten link(sradikal)er Autor:innen auf: die Affirmation der kindlichen Handlungsmacht.

Im Untersuchungszeitraum finden sich wiederholt Formulierungen, dass Kinder im schulischen Alltag möglichst viel selbst aktiv werden und dies als ermächtigend erfahren sollen. In der Schule, so formuliert etwa der Jakobiner Marc-Antoine Jullien<sup>1275</sup> in *Exposé de la méthode d'éducation de Pestalozzi* (1842), gehe es nicht um die Anhäufung von Wissen, sondern um die Entfaltung des Geistespotenzials: „L'élève de la méthode n'est point passif, ni automate, ni même disciple; il est acteur et inventeur; il s'occupe, s'amuse, s'intéresse et s'instruit. On aide et on dirige son esprit; mais son esprit agit librement, fait usage de ses forces, les développe et crée.“<sup>1276</sup> Ihre explizite Bezeichnung als Akteur:innen, die vielen aktiven Verben sowie die zahlreichen Wiederholungsstrukturen und Reihungen lassen die Schüler:innen tatkräftig wirken. Auch Félix Carré zeichnet in seiner *Initiation à la physique* (1913) Kinder als aktiv und kompetent. Sätze wie „Plus d'une fois, en effet, *il lui est arrivé*, dans ses jeux, de prendre un peu rudement contact avec le monde extérieur, de se heurter violemment contre des corps étrangers et d'imprimer à vif dans ses chairs un souvenir qui désormais ne doit plus s'effacer“, „[l']enfant sait ce que c'est qu'un liquide. *Il sait* tout au moins ce que le mot désigne. On devra donc éviter, au début, de lui en donner telle ou telle définition“, „l'enfant *saisira lui-même*“<sup>1277</sup> konstruieren sie nicht als Zu-Belehrende, sondern als Wissende und kompetent Handelnde.

Nicht nur bei der Entfaltung des Intellekts, auch in moralischen Angelegenheiten solle man den Kindern freie Hand lassen, auch wenn

---

1275 Vgl. „Jullien, Marc-Antoine (1744–1821)“, in: Paul R. Hanson (Hrsg.): *Historical Dictionary of the French Revolution*, Lanham: Rowman & Littlefield, 2015, 173, hier: 173.

1276 Marc-Antoine Jullien: *Exposé de la méthode d'éducation de Pestalozzi* telle qu'elle a été suivie et pratiquée sous sa direction pendant dix années (de 1806 à 1816) dans l'Institut d'Yverdon, en Suisse, Paris: Hachette, 1842, 94.

1277 Félix Carré: *Initiation à la physique*, Paris: Hachette, 1917, 5 sowie 10 (Hvg. T.H.)

dies bedeute, dass sie ab und an Fehler machten. Ebenso wie sie beim Laufenlernen hundert Mal hinfallen müssten, um sich irgendwann sicher fortzubewegen, schreibt der anarchistische Schulgründer Sébastien Faure in *Propos d'éducateur* (1933), könne man auch in moralischen Dingen darauf vertrauen, dass sie bald aufrecht voranschritten.<sup>1278</sup> Dementsprechend antwortet er auf einen Brief von Eltern, die sich Sorgen darüber machen, dass ihre Kinder an seiner libertären Einrichtung indoktriniert und zur Revolution abgerichtet werden könnten, beschwichtigend, das vorderste Prinzip seines Unterrichts bestehe darin, die Kinder zum eigenständigen Reflektieren und Handeln anzuregen. Er dränge ihnen keine Weltsicht auf,<sup>1279</sup> vielmehr unterstütze er sie gleich einem älteren Bruder darin, sich ihre eigene Wahrheit und eigenen Werte zu erschließen.<sup>1280</sup> Die Aufgaben müssten möglichst in allen Fächern so gestellt sein, dass die Kinder durch sie zum Weiterdenken angeregt würden, was er am Beispiel einer Rechenaufgabe aus einem staatlichen Schulbuch illustriert: Diese verlangt von den Kindern, die Monatsverdienste der in einer Firma angestellten Personen zu addieren – eine Fragestellung, bei der die Schüler:innen ausschließlich den Umgang mit Zahlen lernten. Wollte man alternativ wissen, wie viel der Einzelne verdienen würde, wenn alle gleich viel Geld bekämen, könnten sie zusätzlich zum Rechnen zur kritischen Reflexion über soziale Gerechtigkeit gelangen.<sup>1281</sup> Diese Äußerung geht vom aktiven,

---

1278 Vgl. Sébastien Faure: *Propos d'éducateur. Modeste traité d'éducation physique, intellectuelle et morale*, Paris: Bidault, 1933, 56.

1279 Faure sieht sein pädagogisches Engagement als anti-dogmatisch an. Indem er seine eigene Schule 40 Kilometer von Paris entfernt in einem entlegenen Bauernhof einrichtet, probt er nicht nur die Entfernung vom soziopolitischen und kulturellen Zentrum, sondern auch von allen Ideologien, die er mit diesem verknüpft sieht und für die menschliche Unfreiheit verantwortlich macht: Eigentum, Regierung, Kirche, Bürokratie und Militarismus (vgl. Hans-Ulrich Grunder: *Anarchistische Erziehung als libertäre Reformpädagogik. Geschichte – Modelle – Beispiele*, Baltmannsweiler: Hohengehren, 2007, 71).

1280 Vgl. Sébastien Faure: *Propos d'éducateur. Modeste traité d'éducation physique, intellectuelle et morale*, Paris: Bidault, 1933, 37.

1281 Vgl. Sébastien Faure: *Propos d'éducateur. Modeste traité d'éducation physique, intellectuelle et morale*, Paris: Bidault, 1933, 41. Diese beständige indirekte Konfrontation mit der Idee sozialer Gleichheit spiegelt sich nicht zuletzt darin wider, dass Faure seine Schule *La Ruche* (Bienenstock) nennt und gemeinschaftliche Bau- und Selbstversorgungsprojekte im Unterricht eine zentrale Rolle spielen

systemkritischen Mitdenken der Schüler:innen, von ihrer Fähigkeit zum Verständnis gesellschaftlicher Zusammenhänge aus. Die politische Partizipation ist folglich nicht auf die erwachsene Zukunft verschoben, sondern sie beginnt bereits im Kindesalter.<sup>1282</sup>

Die wachsende Autonomie der Schüler:innen wirkt sich auf die Rolle der Lehrperson aus. Diese erscheint nicht mehr in einen weitgehend aussichtslosen Kampf gegen die widrigen Vorbedingungen verstrickt, sondern unterstützt die Kinder produktiv dabei, sich ihres Potenzials bewusst zu werden. Sie geht in dieser Hinsicht nicht gegen die Anlagen vor, sondern unterstützt bei der Selbstentfaltung. Das wird erneut in Sébastien Faures *Propos d'éducateur* (1933) deutlich, in dem es heißt:

Il [l'éducateur] a l'obligation de ne pas perdre de vue, un seul instant, que c'est lui qui se doit à l'enfant et non l'enfant à lui; qu'il est fait pour l'enfant et non l'enfant pour lui; qu'il ne doit marchander ni son temps, ni sa peine; qu'il doit être moins soucieux de ses convenances personnelles, de sa tranquillité, de sa satisfaction, de ses intérêts propres que de ceux de l'enfant; que si faible, si chétif, si désarmé que soit l'enfant, celui-ci doit être, à ses yeux, un adulte en croissance, une personnalité en formation dont il a la charge; que, quel qu'il soit, d'où qu'il vienne, l'enfant lui est confié à droit à ses soins, à son affection autant que s'il était son propre enfant; que, en réalité, il en devient véritablement le père, puisqu'il a assumé la tâche de veiller sur lui inlassablement, pour l'aider à naître à la vie consciente, à se développer, à se fortifier, à s'entraîner vers les sentiments élevés et les pratiques saines et vivifiantes.<sup>1283</sup>

In dieser Passage ist zur Abwechslung nicht von den Pflichten und Aufgaben der Schüler:innen, sondern von denen der Lehrer:innen die Rede, die semantisch als Helfende und Dienende konstruiert sind, während die Kinder durch ihre zugegebenermaßen etwas paradoxe Bezeichnung als ‚wachsende Erwachsene‘, ihre Ausstattung mit Rech-

---

(vgl. Patrice Rannou: *Libertaires et éducation*, Paris: L'Harmattan, 2016, 140–141).

1282 Zum demokratischen Prinzip des partizipatorisch gestalteten Unterrichts vgl. Ehrenhard Skiera: *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung*, München: Oldenbourg, 2010, 10.

1283 Sébastien Faure: *Propos d'éducateur. Modeste traité d'éducation physique, intellectuelle et morale*, Paris: Bidault, 1933, 7.

ten und die Schreibung mit Majuskel anders als sonst nicht als Gehorchende konstruiert sind. Sie erscheinen nicht als unfertige, ungeformte Masse, sondern als Subjekte, die sämtliche notwendigen Fähigkeiten in sich tragen, um souverän über sich zu bestimmen, und diese lediglich noch manifestieren müssen. Der Unterschied zwischen Erwachsenen und Kindern wirkt aus dieser Perspektive nicht essenziell, höchstens graduell.<sup>1284</sup>

Diese aktive Rolle der Kinder solle sich, so die Auffassung, idealerweise in allen Komponenten des Unterrichts niederschlagen. Verändern müssten sich nicht nur die Form der Wissensvermittlung und die verwendeten Materialien, sondern auch der Lesestoff. Dementsprechend formuliert Jules Michelet in *Nos fils* (1903):

Les livres qu'il nous faut, ce sont précisément les plus contraires à l'idée de miracle. Ce sont les livres d'action. J'entends par là ceux qui apprennent à agir, à compter sur soi, la foi aux seuls effets du travail, de la volonté. [...] Les voyages sont bons, sauf pourtant les mirages, les espérances vaines. Ils sont bons quand ils donnent la réalité crue, non l'idée romanesque des fortunes gagnées sans effort. Le héros du travail, lutteur infatigable, vainqueur de la nature, le Robinson est une histoire très vraie et compilée de faits réels.<sup>1285</sup>

Literatur solle nicht zum Träumen anregen, sondern ermächtigen, indem sie von Held:innen erzähle, die ihr Schicksal selbst in die Hand nähmen. Sie solle von der Lebensrealität nicht wegführen, sondern sie aufgreifen, nur dann könne sie „vraiment sociale“ sein.<sup>1286</sup> Der Fortbestand der Gesellschaft hängt hier von der Emanzipation der Bürger:innen statt von ihrer Einpassung in das bestehende Wertesystem ab. Die Klarheit und der Postulatcharakter der Äußerung unterstreichen den selbstbestimmten, bewussten Blick auf das Leben und die Gesellschaft, den die Lektüren fördern sollen.

---

1284 Hieraus leitet sich Faures Plädoyer für ein lebenslanges Lernen ab. Er trägt die Methoden und das Wissen seiner Schule in Vorträgen und Publikationen nach außen und versucht sie einer breiten Bevölkerung zugänglich zu machen (vgl. Sébastien Faure: „La Ruche“, in: Ders.: *Écrits pédagogiques de Sébastien Faure*, Paris: Éditions du monde libertaire, 1992, 123–168, hier: 154).

1285 Jules Michelet: *Nos fils*, Paris: Calmann-Lévy, 1903, 298–299.

1286 Jules Michelet: *Nos fils*, Paris: Calmann-Lévy, 1903, 318.

Ein Roman, der dieser Vorstellung nahe kommt, ist Jean Graves *Aventures de Nono* (1901) – eine Erzählung, die mit dem dezidierten Ziel verfasst ist, in anarchistischen Reformschulen im Allgemeinen und in Francesc Ferrer i Guàrdias 1901 eröffneter *Escuela Moderna* in Barcelona im Besonderen zum Einsatz zu kommen.<sup>1287</sup> Der Protagonist Nono, in der Charakteristik kein modellhaft, sondern realistisch gestalteter Junge,<sup>1288</sup> liebt es, alleine, also ohne elterliche Autorität, in den Wäldern umherzustreifen und diese zu erkunden.<sup>1289</sup> Dabei gelangt er eines Tages zu einer Kommune, in der eine Gruppe Kinder autonom zusammenlebt, und nimmt am dortigen Schulalltag teil, der seinen bisherigen Erfahrungen signifikant widerspricht. Die Schüler:innen sind aktiv und dynamisch, organisieren ihren Tagesablauf und die Unterrichtsgegenstände ihren Interessen gemäß selbst, eignen sich Wissen bei der freien Lektüre oder in Kleingruppen an und instruieren sich bei Wissensvorsprüngen gegenseitig.<sup>1290</sup> Es existiert keine Instanz, die sie zum Lernen anhalten würde, zumal die Lehrerin Liberta lediglich unterstützend wirkt, ohne Zwang auszuüben, und eher Fragen aufwirft, als Antworten zu liefern. Die Kinder entscheiden sich mithin aus einer natürlichen Neugier für ihre Bildung, ohne dass direktives Eingreifen

---

1287 Das Kinderbuch stößt rasch nach seiner französischen Erstveröffentlichung auf internationales Interesse: 1902 wird es bereits in Spanien publiziert und im Laufe der folgenden Jahre häufig wiederaufgelegt. Auszüge des Romans erscheinen ab März 1903 auch in der einflussreichsten anarchistischen Zeitschrift *La Revista Blanca* (vgl. Constance Bantman: Jean Grave and the Networks of French Anarchism, 1854–1939, Cham: Palgrave Macmillan, 2021, 141).

1288 Die Tendenz, Kinder weniger idealisiert und gemäß Erwachsenenvorstellungen darzustellen, sondern ihren individuellen Eigenheiten mehr Raum zu lassen, ist charakteristisch für die französische Kinderliteratur um 1900 (vgl. Claude-Anne Parmegiani: *Les petits français illustrés 1860–1940*, Paris: Éditions du Cercle de la Librairie, 1989, 290). Die Durchsetzung des realistischen Erzählparadigmas lässt die Unterschiede zwischen Kinder- und Erwachsenenliteratur etwas verschwimmen (vgl. Isabelle Jan: *La littérature enfantine*, Paris: Les éditions ouvrières, 1984, 89).

1289 Das Erleben von Abenteuern durch ein dynamisches Kind, das von einer erwachsenen Autorität unabhängig ist, bildet ein zentrales Thema der Kinderliteratur um 1900 (vgl. Maria Nikolajeva: „Children’s Literature“, in: Paula S. Fass (Hrsg.): *The Routledge History of Childhood in the Western World*, London/New York: Routledge, 2013, 313–328, hier: 321).

1290 Vgl. Jean Grave: *Les aventures de Nono*, Paris: P.-V. Stock, 1901, 110–116.

vonnöten wäre. Auch zwischenmenschliche Probleme lösen sie selbst in der Gruppe: Ein Junge, der aus Eitelkeit eine unlogische Rechenaufgabe ersinnt, erkennt an der Irritation seiner Mitschüler:innen, wie unpassend sein Verhalten ist, wodurch es sich nachhaltig löscht.<sup>1291</sup> Auch Nono entwickelt durch die Beobachtung der Auswirkungen seines Handelns auf sein Umfeld ein immer feineres Gespür für Moral. Nachdem er beispielsweise nach seiner Ankunft in der Kommune beim Abendessen Obst für die Nacht abgezweigt hat, plagen ihn im Bett liegend derartige Gewissensbisse, die in Gestalt schwarzer Gnome, die neben den Früchten in seiner Kommode sitzen, materialisiert sind, dass er dieses eigennützige Verhalten nicht wiederholt.<sup>1292</sup> Er entwickelt sich also von sich aus zum sozialen Wesen, er bedarf keiner externen (Kontroll-)Instanz, die ihn dazu anleiten oder in diese Rolle hineindisziplinieren würde.<sup>1293</sup>

Dass diese Wirkmächtigkeit auch gesellschaftstransformierendes Potenzial besitzen kann, zeigt sich in der zweiten Romanhälfte. Nono, landet hier, nachdem er von einem schwarzen Schmetterling manipuliert worden ist, die Kinderkommune zu verlassen und ins kapitalistische und autokratisch sowie autoritär geführte Agiocracia überzusiedeln, alsbald im Gefängnis, weil er in aller Öffentlichkeit über die alternative Gemeinschaft, aus der er kommt, gesprochen hat. Als seine Freund:innen dies erfahren, brechen sie unmittelbar auf, um ihn aus seiner Notlage zu befreien.<sup>1294</sup> Da sie Instrumente und ein magisches tanzendes Schwein dabei haben, bezaubern sie unterwegs allerlei vom Leid der Ausbeutung und institutionellen Bevormundung geplagte

---

1291 Vgl. Jean Grave: *Les aventures de Nono*, Paris: P.-V. Stock, 1901, 115.

1292 Vgl. Jean Grave: *Les aventures de Nono*, Paris: P.-V. Stock, 1901, 116–118.

1293 Damit verfügt der Text freilich über eine klare moralische Intention, die Förderung eines affirmativen Konnexes von Gemeinschaft und Freiheit (vgl. Max Nettlau: *Max Nettlau's Utopian Vision. A Translation of Esbozo de historia de las Utopias*, London: Anthem, 2023, 51).

1294 Zur Wichtigkeit der Freundschaft als solidarischer Beziehungsform jenseits von Institutionen vgl. Hans-Ulrich Grunder: „Grenzüberschreitungen und Zwischenwelten? Erziehung, Bildung und Schule in utopischen Texten und die damit verbundenen inhärenten Widersprüche“, in: Konrad J. Kuhn/Martin Nitsche/Julia Thyroff/Monika Waldis (Hrsg.): *Zwischenwelten. Grenzgänge zwischen Geschichts- und Kulturwissenschaften, Geschichtsdidaktik und Politischer Bildung*, Münster: Waxmann, 2021, 48–62, hier: 53.

Personen mit ihrer Musik und vermitteln ihnen dadurch die Sehnsucht nach einer anderen Lebens- und Gesellschaftsgestaltung.<sup>1295</sup> Das kapitalistische System scheint also nicht unveränderlich, die Bürger:innen sind ihm nicht ausgeliefert, besitzen sie doch die Macht, es über die Imagination von Alternativen schrittweise zu verändern.

Diese Botschaft transportiert auch der Schluss der Erzählung. Als Nono ob seines Freiheitsverlusts in Haft in Verzweiflung versinkt, ist es das (im Buch auch abgedruckte) hoffnungsvolle Lied der Freund:innen,<sup>1296</sup> das ihn aus seiner Resignation reißt, ihm die Kraft verleiht, das Fenster seiner Zelle zu öffnen, die Feile entgegenzunehmen, welche ihm eine Schwalbe reicht, die Gitterstäbe damit durchzusägen und das Weite zu suchen. Der Ausbruch scheint in diesem Arrangement auch deshalb, weil wenig Erzählzeit darauf verwendet wird, verhältnismäßig einfach:

Hans lui disait de limer ses fers et de faire attention à ce qui se passerait autour de lui, d'écouter au sol et de soulever, à l'aide de sa lime, la dalle sous laquelle il entendrait frapper; de ne pas avoir peur, et de s'engager sans crainte dans le souterrain qui s'offrirait à lui. Ce ne fut qu'un jeu pour Nono de se débarrasser de ses fers, tant la lime mordait bien. [...] Quelques instants après, il était dans les bras de ses amis, riant, pleurant tout à la fois.<sup>1297</sup>

Das größte Hindernis ist Nonos temporäre Überzeugung, an seinem Zustand nichts ändern zu können und dauerhaft gefangen zu sein. Ist diese Meinung allerdings erst einmal überwunden<sup>1298</sup> und hat er Mut gefasst, ist die Realisierung lediglich noch eine Kleinigkeit. Die figurale Handlungsmacht erscheint hier unabhängig von äußeren Widerständen als reine Haltungsfrage.

---

1295 Das tanzende Schwein etwa bringt gehetzt herumeilende Passant:innen zum Innehalten und es heißt über es salbungsvoll: „Je crois qu'il sait où nous allons“ (vgl. Jean Grave: *Les aventures de Nono*, Paris: P.-V. Stock, 1901, 292).

1296 Vgl. Jean Grave: *Les aventures de Nono*, Paris: P.-V. Stock, 1901, 363–364.

1297 Jean Grave: *Les aventures de Nono*, Paris: P.-V. Stock, 1901, 365.

1298 Das Kapitel trägt bezeichnenderweise den Titel ‚Le réveil‘: Die Akzeptanz der eigenen Situation als unausweichlich wird insofern – in Anlehnung an die gängige Metaphorik der Aufklärung – als Schlaf verstanden, den das Erwachen beenden kann.

Generell handelt es sich bei Nono um ein hochgradig dynamisches und effektives Subjekt. Als liminale Figur wandelt er flexibel zwischen Kommune und Kapitalismus, und dies, obwohl es laut Erzählinstanz verboten und unmöglich ist, aus Agiocracia wieder auszureisen. Seine Erweckung zur Freiheit macht ihn in heroischer Weise transgressiv. Da der Text über retardierende Verfahren und eine parallelmontageartige Zusammenfügung von Nonos Erlebnissen und denen seiner zu Hilfe eilenden Freund:innen durchaus Spannung generiert und da die Flucht emotionalisierend bis kitschig gestaltet ist – als Flug über den Morgenhimmel in einem von Schwalben getragenen seidenen Ballon –, ist das Happy End als unbeschwerter Sieg eines Davids über einen Goliath modelliert, der ferner auch die größere Durchschlagskraft eines optimistisch-transformativen Welt- und Menschenbilds einem pessimistisch-deterministischen gegenüber demonstriert. Eine Schlüsselfunktion kommt in diesem Fall der Musik und dem Tanz, man könnte allgemeiner sagen: den Künsten, zu. Sie ermöglichen den Selbstaussdruck, den das kapitalistische und autoritäre System nicht kennt und setzen schließlich das dynamische Potenzial frei. Insgesamt schildert *Aventuras de Nono* damit eine Art Erweckung zu Autonomie und Handlungsmacht mittels Individualisierung.<sup>1299</sup>

Die Akzentuierung der Handlungsmacht manifestiert sich – wie in der Analyse zu *Aventuras de Nono* angeklungen sein mag – in einer unmittelbaren, unverstellten und selbstbestimmten Interaktion von Mensch und Umwelt. In der schulischen Praxis integriert der Unterricht diese idealerweise durch die konsequente Anwendungsbezogenheit der vermittelten Inhalte. Diese wiederum ergibt sich zum einen aus der Erhöhung der naturwissenschaftlichen Anteile, zum anderen aus der praktischen Ausrichtung sämtlicher Fächer. Das unter dem Sigel S.M. veröffentlichte *Géométrie pratique* (1877)<sup>1300</sup> achtet penibel da-

---

1299 Gewissermaßen werden von dieser Botschaft auch die Leser:innen erfasst: Durch die identifikatorische Perspektive, die zahlreichen Ansprachen der Vermittlungsinstanz an sie und nicht zuletzt das offene Ende treten sie aus der Rolle der passiv Rezipierenden heraus und werden zum Mithandeln angeregt.

1300 Die Abkürzung verrät zwar die pädagogische, soziale oder politische Positionierung der verfassenden Person nicht, allerdings mag die anonyme Publikation durchaus ein Hinweis auf eine gewisse – wie auch immer geartete – Marginalität sein.

rauf, dass sämtliche Einheiten des Mathematikunterrichts nicht abstrakt bleiben und nicht um ihrer selbst willen erlernt werden: Konstruiert werden hier keine Rechtecke oder Zylinder, sondern Bodenfließen, Brunnen und Säulen, es wird nicht das Volumen von Ellipsoiden, sondern das von Fässern berechnet.<sup>1301</sup> Diese Betonung der Nützlichkeit von Geometrie unterstreicht zusätzlich die Tatsache, dass dem Buch als Anhang Hinweise zur Landvermessung, Baugrundnivellierung und Architektur beigegeben sind. Die Kinder erlernen also mehr als den fachgerechten Gebrauch von Formeln, sie werden (zumindest ansatzweise) dazu ermächtigt, häuserbaulich tätig zu sein, und insofern dazu, ihr Umfeld aktiv zu gestalten.

Dieser Anwendungsbezug ist – zumindest in anarchistischen Kreisen – explizit als Distanzierung von einem abstrakten Buchwissen gedacht, das, so die Auffassung, an staatlichen Schulen dominiere. Dementsprechend formuliert Paul Robin in „Le plan positiviste de l’enseignement intégral“ (1869), es verstoße gegen das Freiheitsrecht der Kinder, wenn sie in der Schule in den ersten Lebensjahren ignoranten Personen ausgeliefert seien, die ihnen vorwiegend Vorurteile beibrächten. Stattdessen solle die Schule Berufsvorbereitung sein: „L’élève devra consacrer un certain nombre d’heures à la connaissance approfondie d’un petit nombre de professions, et adopter le genre de travail auquel il devra son existence.“<sup>1302</sup> Der indoktrinierende steht hier dem ermächtigenden Gestus gegenüber, die Akzeptanz des Systems dem Wunsch der Modellierung des gesellschaftlichen Miteinanders. In die gleiche Richtung argumentiert Charles-Ange Laisant in *L’éducation de demain* (1913). Den Inbegriff einer zweckfreien, weil selbstbezüglichen Erziehung stellt für ihn der Lateinunterricht dar, dessen Ziel darin bestehe, „[de] faire des ignorants“. Doch selbst die Inhalte der Primarschule befindet er für fragwürdig, denn sie hielten die Kinder absichtlich klein: „une connaissance rudimentaire du français et de quelques

---

1301 Vgl. S.M.: *Géométrie pratique suivie d’un petit traité d’arpentage et des premières notions de nivellement d’architecture, de lavis et de nombreux exercices*, Paris: Ch. Delagrave et C<sup>ie</sup>, 1877, 22, 70 sowie 130.

1302 Paul Robin: „Le plan positiviste de l’enseignement intégral“, in: Jean Houssaye (Hrsg.): *Quinze pédagogues. Idées principales et textes choisis*, Paris: Fabert, 2013, 189–196, hier: 194–196.

règles d'arithmétique, bien suffisante à de futurs exploités“.<sup>1303</sup> Die Vorbereitung der Schüler:innen auf das Berufsleben hingegen ist eine Frage der Würde und Ermächtigung. Das praktische Wissen der Arbeiter:innen tritt hier mit dem bürgerlichen Bildungswissen in Konkurrenz. Und auch wenn Federico Urales in *La abolición del dinero* (1926), proklamiert, „en las escuelas de la sociedad futura, que serán escuelas talleres, laboratorios y estudios, el niño elegirá libremente, [...] aprenderá libremente cómo aprende los juegos propios de la infancia, la profesión que más le guste“,<sup>1304</sup> dann gehen mit der Selbstverwirklichung auch politische Ziele wie die Fluidisierung der sozialen Klassen und die Demokratisierung des Zugangs zum Arbeitsmarkt einher.

Von der Stoßrichtung her ähnlich scheint *Réflexions sur l'éducation* (1923) des aus der Arbeiter:innenklasse stammenden Grundschullehrers Albert Thierry,<sup>1305</sup> das die Bildung der öffentlichen Einrichtungen als für die ärmeren Schichten nutzlos etikettiert:

Tant d'heures à écrire, pour des enfants qui devenus hommes n'éciront jamais; tant d'heures à lire, pour des enfants qui devenus hommes ne liront jamais qu'un journal à faits-divers et des proclamations électorales; tant d'heures à compter, pour des enfants qui devenus hommes ne calculeront jamais que la paye et les dettes.<sup>1306</sup>

Es sei so gesehen sinnvoller, den Schüler:innen praktisches, berufsbezogenes Wissen beizubringen, sie im Umgang mit Werkzeugen und Arbeitsmaterialien zu unterweisen und mit den für sie relevanten Gesetzen vertraut zu machen, statt sie zur „éducation désintéressée de la bourgeoisie“ zu zwingen.<sup>1307</sup> Die Opposition ‚abstrakt-praktisch‘ wird hier zur habituellen Grenze zwischen Bürgertum und Arbeiter:innen funktionalisiert. Die ärmeren Bevölkerungsteile sollen, so die Forderung, nicht umgeformt und angepasst, sondern innerhalb ihres sozialen

---

1303 Charles-Ange Laisant: *L'éducation de demain*, Paris: Temps nouveaux, 1913, 7 sowie 8.

1304 Federico Urales: „La abolición del dinero“, in: Luis Gómez Tovar/Javier Paniagua (Hrsg.): *Utopías libertarias españolas, siglos XIX–XX*, Madrid: Tuero, 1991, 165–176, hier: 168.

1305 Vgl. Maurice Dommanget: Albert Thierry, Paris: S.U.D.E.L., 1950, 23.

1306 Albert Thierry: *Réflexions sur l'éducation*, Paris: Librairie du travail, 1923, 18.

1307 Albert Thierry: *Réflexions sur l'éducation*, Paris: Librairie du travail, 1923, 20–24.

Orts ermächtigt werden und von hier aus (über gewerkschaftliches Engagement) gesellschaftliche Sichtbarkeit erlangen.<sup>1308</sup>

Die Idee, die Schüler:innen aktiver am Unterricht zu beteiligen, taucht im Übrigen auch in Texten von Pädagog:innen auf, die staatlichen Einrichtungen entstammen. Dementsprechend integrieren Lehrbücher zunehmend nicht mehr nur auswendig zu lernende Inhalte, sondern auch Übungen: M. Sarradons *Exercices gradués et pratiques de grammaire et d'orthographe* (1856) etwa enthält zahlreiche Kombinationsspiele und Lückentexte zur Silbentrennung, Pluralbildung, Adjektivangleichung, Konjugation etc. und ist damit deutlich anwendungsbezogener als andere Französischbücher;<sup>1309</sup> Eugène Bernard erklärt in *Histoire sainte des écoles primaires* das Ziel, mit seinen Fragen zum Text den Religionsunterricht zu dynamisieren;<sup>1310</sup> und Louis Cotte bricht in *Leçons élémentaires de physique* (1821) eine Lanze für das lebendige Unterrichtsgespräch, das die Schüler:innen in ihrer Lebenswelt abholt,<sup>1311</sup> und verfasst daher sein komplettes Buch in Dialogform. Allerdings ist die Meinung darüber, wie aktiv die Kinder sein sollen, in diesen Texten meist weniger konsequent. Wenn sich Cottes Dialoge zu Beginn des Buchs noch durch kurze, spontan anmutende Repliken auszeichnen, so werden sie im Laufe des Textes immer länger und belehrender, worin sich zeigt, dass die anschauliche Vermittlung der Inhalte Mittel zum Zweck bleibt. Wenn Gabriel Compayré in *Cours de pédagogie théorique et pratique* (1885) betont, man solle den Kindern freie Hand lassen, um ihnen die Gelegenheit zu geben, „de surmonter

---

1308 Zu dieser Idee der Ermächtigung der Arbeiter:innenklasse durch die Konzentration auf die ihr Stärken bei Thierry vgl. John E. Tallbott: *The Politics of Educational Reform in France, 1918–1940*, Princeton: University Press, 1969, 133–134.

1309 Ebendies ist Sarradons erklärtes Ziel, er formuliert im Vorwort, die Kinder sollten Anwenden statt Auswendiglernen (vgl. M. Sarradon: *Exercices gradués et pratiques de grammaire et d'orthographe applicables à toutes les grammaires*, Paris: Étienne Giraud, 1856, VI).

1310 Vgl. Eugène Bernard: *Histoire sainte des écoles primaires rédigée conformément aux programmes officiels et à l'organisation pédagogique adoptée dans les Ecoles de la ville de Paris*, Paris: Librairie classique d'Eugène Belin, 1880, V–VII.

1311 Vgl. Louis Cotte: *Leçons élémentaires de physique, d'hydrostatique, d'astronomie et de météorologie, avec un traité de la sphère par demandes et réponses; à l'usage des enfants*, Paris: Auguste Delalain, 1821, IX.

ses penchants et de vaincre ses instincts mauvais“,<sup>1312</sup> dann ist auch hier das Was, also die wunschgemäße Charakterentwicklung, nicht verhandelbar, so dass die Schüler:innen etwas Vorgeschriebenes ausführen müssen. Die Aktivität ist in den meisten Fällen ein Versuch, den Kindern möglichst gewaltfrei und elegant dasjenige Wissen oder diejenigen Werte schmackhaft zu machen, welche der Lehrplan vorschreibt. Es handelt sich mithin bei den genannten Ratschlägen um ‚aktivierende Methoden‘. Dieser Begriff, der auch in der heutigen Pädagogik verbreitet ist, suggeriert, dass die Kinder einen Anstoß nötig hätten, dass ihnen ein appetitiver Reiz geboten werden müsse, damit sie sich auf das Lernen einließen. Ein solcher von einer ökonomischen Logik ausgehender Tauschhandel impliziert, dass die Aktivität eben nicht als genuines Interesse der Kinder aufgefasst wird, sondern erst hergestellt werden muss.

Ein weiterer Unterschied zwischen der Aktivität der Schüler:innen aus link(sradikal)er und Mainstream-Perspektive liegt in deren sozio-politischer Tragweite. Dies zeigt sich bereits darin, dass zu ‚aktivierenden Methoden‘ vor allem im Grundschulbereich geraten wird, während sich die Sekundarschulen komplexere und praxisfernere Gegenstände und frontaleren Methoden vorbehalten.<sup>1313</sup> Es wird auf diese Weise eine Differenzierung zwischen der ‚breiten Masse‘ und den gesellschaftlichen Eliten aufgemacht, so dass das Anknüpfen an die gesellschaftliche Realität bzw. die Distanzierung von ihr eine Habitusfrage ist, die der bürgerlichen Identitätskonstruktion zuarbeitet. Insofern handelt es sich bisweilen, wenn von der Aktivität der Schüler:innen die Rede ist, eher um eine Simulation von Handlungsmacht, die im Dienst des übergreifenden Ziels der Produktion von Unterordnung und sozialer Ungleichheit steht. Sie kann also diskursiv präsent sein, ohne deshalb die ermächtigenden Implikationen zu besitzen, die etwa sozialistische oder anarchistische Reformschuldiskurse für sie reservieren.

---

1312 Gabriel Compayré: *Cours de pédagogie théorique et pratique*, Paris: Paul Delaplane, <sup>13</sup>1897, 213.

1313 Vgl. Bernard Vogler: „France. Schulpolitik und Schulreformen in Frankreich seit 1750“, in: Winfried Böttcher/Elmar Lechner/Walter Schöler (Hrsg.): *Innovationen in der Bildungsgeschichte europäischer Länder*, Frankfurt: Lang, 1992, 276–286, hier: 278; Carolyn P. Boyd: *Historia Patria. Politics, History, and National Identity in Spain, 1875–1975*, Princeton: University Press, 1997, 12–13.

Insgesamt bilden konstruktivistisch-phänomenologische Auffassungen einer dialogischen Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler:innen, eines spontanen, ungeleiteten Lernens sowie von Betonungen der kindlichen Handlungsmacht einen Gegenpol zum Determinismus. Statik wird durch Dynamik, eine verifizierbare Realität durch eine perspektivisch gebundene Wirklichkeitsversion ersetzt, die an sich ständig erneuernde Subjektgrenzen gekoppelt ist. Ausgegangen wird davon, dass über unmittelbare Welt- und Selbstwahrnehmung Lernprozesse angestoßen werden können, so dass Sinnlichkeit und auto-referenzielle Aktivitäten wie das Spiel oder die Selbstreflexion eine zentrale Rolle einnehmen. Diese diskursiven Verschiebungen sind tendenziell – und dies vor allem, wenn sämtliche Komponenten davon gegeben sind – mit demokratischen Prinzipien korreliert: Die Kinder werden als mündige Individuen konzeptualisiert, welche die Autorität hinterfragen und kontrollieren; Machtstrukturen werden als vorläufige und wandelbare Produkte gesellschaftlicher Interaktion verstanden.<sup>1314</sup> Dem zugrunde liegt die Auffassung der Gestalt- und Steuerbarkeit des sozialen Miteinanders, d.h. einer gewissen Zugreifbarkeit der Gesellschaft auf sich selbst.<sup>1315</sup> Doch nicht nur eine politische, sondern auch eine soziale Fluidität ist an diese Haltung gekoppelt: In dem Maß, in dem der Fokus auf die Universalien des Menschseins und die emotional und momentan erlebte zwischenmenschliche Verbindung gelegt wird, rücken soziale Differenzierungen in den Hintergrund, was, steht man dem affirmativ gegenüber, eine plurale und egalitäre Vorstellung von Gesellschaft begünstigen mag, ist man allerdings skeptisch, auch als Unverbindlichkeit und Regellosigkeit erfahren werden kann.<sup>1316</sup>

---

1314 Zur Definition der Demokratie aus zivilgesellschaftlicher Handlungsfähigkeit zur Sicherung vor Missbrauch vgl. Manfred G. Schmidt: *Demokratietheorien*. Eine Einführung, Wiesbaden: VS, 2019, 106.

1315 Diese Auffassung bildet, laut Ulf Bohmann, die diskursive Voraussetzung demokratischer Gesellschaften (vgl. Ulf Bohmann: „Demokratie und Gesellschaft“, in: Hartmut Rosa/Jörg Oberthür (Hrsg.): *Gesellschaftstheorie*, München: UVK, 2020, 192–222, hier: 192).

1316 Zu dieser Erfahrung von Brüchigkeit angesichts der diversifizierten Gesellschaft vgl. Hartmut Rosa/Jörg Oberthür: „Einleitung“, in: Dies. (Hrsg.): *Gesellschaftstheorie*, München: UVK, 2020, 21.

#### 4.5 Kontextualisierendes Fazit

Wie determiniert die Schüler:innen im Klassenzimmer sind, hängt nicht nur mit der generellen Einschätzung ihrer Erzieh- und Unterrichtbarkeit und damit mit der Sinnhaftigkeit pädagogischen Handelns zusammen, sondern es besteht auch eine Korrelation zwischen charakterlichen, rassischen, gendermäßigen, alters- sowie schichtabhängigen Vorbedingungen und der Frage, welche Handlungsmacht den Bürger:innen einer Gesellschaft attribuiert wird. Deterministische Haltungen stehen nicht selten im Dienst der Identitätsstiftung und normativen Homogenisierung, indem sie die bestehende bürgerliche Ordnung aktualisieren und Hierarchien zementieren. Hierfür konstruieren sie die Kinder als beschränkt, unselbständig und unmündig und rechtfertigen damit ihre Kontrolle und Disziplinierung von oben. Gehäuft finden sie sich in konservativen, bürgerlichen, klerikalen und/oder patriarchalen Kontexten, in wissenschaftlicher Hinsicht scheinen sie eine Affinität zur Psychologie, in literarischer eine zu Realismus und Naturalismus zu haben.

Die Gemeinschaftsauffassung, die deterministischen Pädagogikdiskursen zugrunde liegt, ist die eines fixen Ordnungsgefüges, in das sich die Schüler:innen zur Garantie sozialer Stabilität und Kohäsion einpassen sollen. Damit dies gelingt, ist die Lehrkraft als heroische Kämpferin in widrigen Bedingungen modelliert, die zur Erreichung des Erziehungsziels auf eine Reihe manipulativer Akte (Leistungs-, Belohnungs- und Strafprinzip, Hypnose/Suggestion) rekurriert. Sie tritt nicht selten als starke oder allmächtige Instanz auf, die das Recht besitzt, den Kindern gegenüber auch gewaltsam zu agieren. Insofern eignet dem Unterrichten unter deterministischen Parametern häufig zusätzlich zum sozial marginalisierenden auch ein entmündigender Gestus. Es mag deshalb nicht verwundern, dass es gerade von Pädagog:innen, die politisch links(radikal) einzustufen oder gesellschaftliche Randfiguren sind, als kalkulierte Unterwerfungsstrategie angeprangert wird.

Gerade gegen Ende des 19. Jahrhunderts und Anfang des 20. Jahrhunderts häufen sich allerdings in den untersuchten Texten Haltungen, die sich vom Determinismus distanzieren. Sie heben die Relationalität und Interaktivität von Erkenntnis und Wichtigkeit spontanen Erlebens

im Wissenserwerb hervor, in der Annahme, dass Lernen nur möglich sei, wenn Kinder Wahrgenommenes von sich aus und aus freien Stücken verinnerlichen. Der Lehrperson kommt in diesem Arrangement allenfalls eine unterstützende Rolle zu. Dadurch, dass sie etwa über Ortswechsel, Anschauungsmaterial und impressionistische Ästhetiken Input gibt, schafft sie die Rahmenbedingungen für ein Berührtwerden und eine fokussierte Wahrnehmung der Kinder. Mit dieser Auffassung des Lernens ist eine phänomenologisch, konstruktivistische und interaktionistische Weltsicht verbunden, die von einer polyperspektivischen Wirklichkeitswahrnehmung und fluiden Subjektgrenzen und damit implizit auch von gemeinschaftlichen Strukturen ausgeht, die sich im jederzeitigen Wandel befinden und täglich aktualisiert, in Frage gestellt oder geschaffen werden. Der Entwurf der Kinder als autonome Subjekte, die sich in jedem Moment neu erfinden, ist vor allem bei linken Pädagog:innen mit dem expliziten oder impliziten Wunsch gekoppelt, dass diese sich als handlungsmächtig und dynamisch wahrnehmen und dadurch ein partizipatives, demokratisches System realisieren.

Es vollzieht sich folglich im Untersuchungszeitraum ein tendenzieller diskursiver Wandel, der in der Distanzierung von deterministischen Haltungen in der Erziehung und der Hinwendung zum gnoseologischen Potenzial der Perzeption besteht. An diesen ist eine Absage an die Wahrnehmung der Gesellschaft als statische, unabänderliche Struktur und an tradierte Hierarchien sowie ein Praktizieren der Pluralität von Wahrnehmung, der Konstruktivität gesellschaftlicher Verhältnisse und ihrer beständigen momentanen Aushandlung geknüpft. Auch in dieser Hinsicht ist der Diskurs mithin zwischen einer konservativen Haltung und der mit ihr häufig einhergehenden Präferenz zu einem autokratischen bzw. monarchischen Prinzip und dem Liberalismus, Sozialismus und Anarchismus und dem damit verbundenen Wunsch nach einer (radikalen) Demokratie aufgespannt.



## Integrale Schulbildung? Die ganze Gesellschaft und die Summe ihrer Teile

Die ‚menschliche Unvollständigkeit‘ ist ein überaus präsentes Narrativ um 1900. Die frühe, d.h. von Kapitalisierung und Nationalstaatlichkeit geprägte, Moderne weist einen hohen Grad an Reflexivität auf und erfordert von ihren Bürger:innen ständige Selbstbeleuchtung.<sup>1317</sup> Da diese sich dabei nur bedingt an Autoritäten und Vorbildern orientieren können, sind sie auf sich selbst verwiesen und befinden sich dadurch in einem Zustand unablässiger ruheloser Suche.<sup>1318</sup> Moderne Subjekte können es in weiterer Konsequenz als herausforderungsreich wahrnehmen, ihre Identität als stabil wahrzunehmen: Eingespannt zwischen individualistischen Selbstverwirklichungs-, rationalistischen Domestikations-, bürokratischen Ordnungs- und kapitalistischen Optimierungsimperativen,<sup>1319</sup> sehen sie sich zur Selbstkorrektur und zum Streben nach Authentizität verpflichtet<sup>1320</sup> und riskieren dabei dennoch, sich zu verfehlen. Erschwerend kommt hinzu, dass die Anforderungen an das Ich einander zumindest teilweise widersprechen: Individualität und gesellschaftliche Norm, Glücksempfinden und Fortschritt, theologische und naturwissenschaftliche Wissensbestände lassen sich nur mühsam zusammenbringen und werden häufig als inkompatibel er-

---

1317 Vgl. Anthony Giddens: *Konsequenzen der Moderne*, Frankfurt: Suhrkamp, 1996, 55.

1318 Vgl. Jürgen Habermas: *Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen*, Frankfurt: Suhrkamp, 1985, 16.

1319 Vgl. Lorenzo Infantino: *Individualism in Modern Thought*, London: Routledge, 1998, 6.

1320 Vgl. Hartmut Rosa/Jörg Oberthür: „Einleitung“, in: Dies. (Hrsg.): *Gesellschaftstheorie*, München: UVK, 2020, 11–34, hier: 27; Armin Nassehi: *Der soziologische Diskurs der Moderne*, Frankfurt: Suhrkamp, 2006, 469.

lebt.<sup>1321</sup> Die Selbstentwürfe sind insofern, so bringt dies Andreas Reckwitz in *Das hybride Subjekt* auf den Punkt, automatisch uneindeutig und heterogen, so dass verstärkt Diskontinuitäten und Asynchronien auftreten.<sup>1322</sup> Die frühe Moderne erweist sich insofern als Generator und Resultat einer beständig wachsenden Pluralität und Desintegration<sup>1323</sup> – in persönlicher wie in gesellschaftlicher Hinsicht.

Diese funktionale Ausdifferenzierung und Komplexitätssteigerung wird gerade gegen Ende des 19. Jahrhunderts als etwas wahrgenommen, das eben nicht nur Freiheiten und Flexibilitäten generiert, sondern auch entwurzelnd und fragmentierend wirkt,<sup>1324</sup> da es die Erfahrung individueller wie sozialer Ganzheit gefährdet.<sup>1325</sup> In Reaktion darauf lässt sich eine kompensatorische Gegenbewegung ausmachen, die nach den Möglichkeiten der Ausräumung dieses Unbehagens und der (Wieder-)Herstellung des Eindrucks von ‚Vollständigkeit‘ unter modernen Bedingungen fragt.<sup>1326</sup> Dabei kommen die einen zu dem Schluss, dass diese über eine wertmäßige Homogenität erreicht werden kann, so dass sich im politischen Diskurs und in der öffentlichen Mei-

---

1321 Vgl. Georg Simmel: „Individualismus der modernen Zeit“, in: Ders.: Individualismus der modernen Zeit und andere soziologische Abhandlungen, Frankfurt: Suhrkamp, 2007, 346–354, hier: 353.

1322 Vgl. Andreas Reckwitz: *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*, Berlin: Suhrkamp, 2020, 27.

1323 Vgl. Peter Wagner: *Soziologie der Moderne*, Frankfurt: Campus, 1995, 28.

1324 Vgl. Ulrich Beck: „Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne“, in: Ulrich Beck/Anthony Giddens/Scott Lash (Hrsg.): *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*, Frankfurt: Suhrkamp, 1996, 19–112, hier: 26.

1325 Vgl. Jörg Oberthür: „Subjektivierung und Individualisierung gesellschaftlicher Praxis“, in: Hartmut Rosa/Jörg Oberthür (Hrsg.): *Gesellschaftstheorie*, München: UVK, 2020, 63–88, hier: 86.

1326 Hubert Knoblauch beschreibt die Sehnsucht nach Ganzheit als Charakteristikum von Epochen, in denen die funktionale Ausdifferenzierung der Gesellschaft und ihrer Wissensbestände und die damit zusammenhängende Departementalisierung des Lebens eine zentrale Rolle spielt (vgl. Hubert Knoblauch: *Populäre Religion. Auf dem Weg in eine spirituelle Gesellschaft*, Frankfurt/New York: Campus, 2009, 126–127). Almut Veidt verweist auf den Zusammenhang zwischen der Emergenz von Ideen der Ganzheitlichkeit mit dem epistemologischen Bruch, den die Herausbildung und Konsolidierung der Naturwissenschaften bedeuten (vgl. Almut Veidt: *Ganzheitlichkeit – eine pädagogische Fiktion? Zur Polarität von Element und Ganzheit bei Johann Heinrich Pestalozzi*, Wuppertal: Deimling, 1997, 306).

nung (vor allem nationalistisch und rassistisch motivierte) Einheitsmetaphern häufen.<sup>1327</sup> Insofern kollabiert die Manifestation politischer Individualität und Autonomie, die im Prozess der Emanzipation von einem hegemonialen Souverän im 19. Jahrhundert Konjunktur hat, um die Jahrhundertwende zunehmend im Wunsch nach der Auflösung in einem einheitlichen Ganzen.<sup>1328</sup> Die anderen denken in Anlehnung an die frühe Soziologie Gesellschaft als Organismus, d.h. als reguliertes System von Elementen, die trotz ihrer Unterschiedlichkeit kooperieren und sich gemeinsam in der Zeit entwickeln.<sup>1329</sup> Dieses Konzept schafft Kohäsion, ohne auf Homogenisierung zu bestehen, auch wenn es riskiert, soziale Disparitäten zu essenzialisieren und naturalisieren.<sup>1330</sup> Wieder andere versuchen geistige Gemeinschaften zu konstruieren, die durch einen geteilten Sinn zusammengehalten werden, wobei dieses Ringen um ‚Ganzheitlichkeit‘<sup>1331</sup> trotz Heterogenität, zu einem gewissen Grad auch als demokratisch verstanden werden kann.

Gerade der Schule kommt in den Debatten um die menschliche Integralität eine zentrale Rolle zu. Sie soll idealerweise – so der häufig geäußerte utopische Anspruch und damit auch die Grundidee dieser

---

1327 Vgl. Armin Nassehi: Die Zeit der Gesellschaft. Auf dem Weg zu einer soziologischen Theorie der Zeit, Wiesbaden: VS, 2008, 17.

1328 Vgl. Manfred Hettling: „Bürgerliche Selbstbehauptung – Politischer Individualismus“, in: Richard van Dülmen (Hrsg.): Entdeckung des Ich. Die Geschichte der Individualisierung vom Mittelalter bis zur Gegenwart, Köln: Böhlau, 2001, 311–330, hier: 327.

1329 Vgl. Laurent Fedi: „Entre organicisme et individualisme, la concurrence des philosophies sociales, en France, vers 1900“, in: Frédéric Worms (Hrsg.): Le moment 1900 en philosophie, Paris: Septentrion, 2004, 363–372, hier: 369.

1330 Vgl. Daniela S. Barberis: „In Search of an Object. Organicist Sociology and the Reality of Society in *fin-de-siècle* France“, in: History of the Human Sciences 16.3 (2003), 51–72, hier: 61.

1331 Unter ‚Ganzheitlichkeit‘ wird verstanden, dass die Einzelteile eines Systems nicht isoliert betrachtet werden können, sondern in ihren Eigenschaften voneinander und von diesem abhängen (vgl. Michael Esfeld: Holismus in der Philosophie des Geistes und in der Philosophie der Physik, Frankfurt: Suhrkamp, 2002, 16). Für die soziale Gemeinschaft würde dies bedeuten, dass ihre einzelnen Mitglieder sich in der Interaktion erst als Individuen formen; im Erziehungsdiskurs spielt die Ganzheitlichkeit insofern eine Rolle, als sämtliche Teile der kindlichen Persönlichkeit im Unterricht angesprochen werden müssen, damit sich ein stabiles Selbst und der Eindruck von Sinnhaftigkeit ergeben.

Ausführungen – die bestehenden Widersprüche überwinden und es den Kindern ermöglichen, als Individuen und in Gemeinschaft erfüllt zu leben. Dies soll erreicht werden, indem der Unterricht alle Komponenten des menschlichen Lebens umfasst und zu einer harmonischen Ganzheit zusammenführt. Die Frage, wie genau dies zu bewerkstelligen ist, ist um 1900 hochpräsent, wird von den verschiedensten sozialen Positionierungen aus gestellt und ihre Antwort besitzt vielfältige Semantiken, Implikationen und Funktionen. Um diese genauer zu beleuchten, wird zunächst ein Blick auf Thematisierungen der Unkomplexität der schulischen Erziehung der industrialisierten Moderne geworfen, bevor Formulierungen von Alternativen in den Fokus rücken.

## 5.1 Der Geist des Klerikalismus und Positivismus

Die Negativfolie, von der sich Forderungen nach Integralität im Schulunterricht abheben, schwingt in pädagogischen Traktaten und Lehrbüchern zwar unablässig implizit mit, sie findet sich allerdings kaum irgendwo konkretisiert. Das mag einerseits ein Gattungserfordernis sein, schließlich dienen diese Texte gerade im Untersuchungszeitraum, wo sich die Pädagogik als Disziplin erst kürzlich etabliert und sich die Transformation der Gesellschaft auf die Fahnen geschrieben hat, zuvorderst der Formulierung von Neuerungen und Alternativen und nur sekundär der Beleuchtung des Bestehenden.<sup>1332</sup> Andererseits kann diese Leerstelle auch ein Hinweis darauf sein, dass mit dem unvollständigen Unterricht ein imaginäres Anderes konstruiert wird, das zwar kaum eine reale Entsprechung besitzt, aber der Rechtfertigung der eigenen Unterrichtsvorstellung dient. Ein kultureller Ort, an dem es verhältnismäßig ausführlich zur Darstellung und Verhandlung gelangt, sind Schulfiktionen. Da Romane seinerzeit prädestiniert sind, als Medien der Gesellschaftskritik zu fungieren,<sup>1333</sup> hinterfragen Erzählungen über die Schule nicht nur das edukative System, sondern implizit auch das Gemeinwesen, das diese *en miniature* simuliert.

---

1332 Vgl. Marian Heitger: „Geschichte der Pädagogik als Problemgeschichte“, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 80 (2004), 214–222, hier: 220.

1333 Vgl. Charles Brun: *Le roman social en France au XIX<sup>e</sup> siècle*, Genf: Slaktine, 1973 [1909], 345.

Besonders die klerikale Internatsschule steht in diesem Zusammenhang im Fokus der Kritik, wobei zuvorderst angeprangert wird, dass in ihr eine starke institutionelle Überformung stattfindet, die zur Auslöschung des Individuums führt (→ 2.2.2). Ein Beispiel dafür stellt *Barrabás* (1890) des Ateneomitglieds, Journalisten und naturalistischen Schriftstellers José Zahonero dar. Im Zentrum der Erzählung befindet sich ‚Juanito‘, dessen Eltern in ihrer Rolle als Erziehende versagen. Der Vater präferiert es, sich in Clubs und Casinos aufzuhalten, statt sich mit dem Kind abzugeben; die Mutter, eine psychisch labile Person, benutzt dieses, um zu kompensieren, dass sie sich von ihrem Ehemann übersehen fühlt. In dieser Situation der Vernachlässigung wird Juan im Kleinkindalter kränklich und als Schulkind verhaltensauffällig: Er schlägt Mädchen, quält Katzen, spuckt Erwachsene an und beschimpft Familienangehörige.<sup>1334</sup> Die Außenstehenden erkennen zwischen dem Verhalten der Eltern und Juanitos Ausbrüchen keinen Zusammenhang, sie diabolisieren das Kind als „criatura feroz ó rebelde [...] predestinada á realizar el mal, dispuesta al pecado por malignidad del infierno“, ferner sogar als „enemigo del Estado“.<sup>1335</sup> Auch die Eltern fühlen sich als Opfer ihres Nachwuchses und sehen in ihrer selbstbezogenen Verblendung keinen anderen Ausweg, als Juanito aufs Jesuitenkolleg zu schicken in der Hoffnung, dass ihm dort seine animalischen Auswüchse ausgetrieben würden: „¡Que lo domen, que lo domen!“<sup>1336</sup> ruft der Vater verzweifelt aus.

In der Tat wandelt sich Juanito auf dem Internat grundlegend, allerdings nicht zum Positiven: Bedrängt durch die Einsamkeit, die Enge, die militärische Disziplin, das frühe Aufstehen, die Gewalt seiner Mitschüler und die Strafen seiner Lehrer lebt er in ständiger Angst und findet schließlich höchstens noch beim gemeinsamen Beten Entspannung.<sup>1337</sup> Angesichts dieser Belastungen resigniert er, wird blass, krank, emotionslos und so geistig verwirrt, dass er nicht einmal mehr seine Eltern wiedererkennt.<sup>1338</sup> Dieser Handlungsverlauf mit seiner negativen

---

1334 Vgl. José Zahonero: *Barrabás*, Madrid: La España, 1890, 206.

1335 José Zahonero: *Barrabás*, Madrid: La España, 1890, 233.

1336 José Zahonero: *Barrabás*, Madrid: La España, 1890, 233.

1337 Vgl. José Zahonero: *Barrabás*, Madrid: La España, 1890, 345–354.

1338 Vgl. etwa: José Zahonero: *Barrabás*, Madrid: La España, 1890, 353–354, 363 sowie 425.

Semantik lässt keinen Zweifel daran, dass Juan, obschon er sein aufmüpfiges Verhalten abgelegt hat, durch den autoritären Kurs der Jesuiten eben nicht in irgendeiner Hinsicht komplett geworden ist. Auch die narrative Inszenierung trägt zu diesem Eindruck bei: Zum einen enthält der Roman zahlreiche Passagen, in denen seine Angst den Leser:innen über eine interne Fokalisierung unmittelbar vor Augen geführt wird,<sup>1339</sup> was – zusammen mit der durchgängigen Bezeichnung der Hauptfigur per Diminutiv einen kompassiven Lektüremodus begünstigen mag. Zum anderen wundern sich sogar die Eltern, die sein vorheriges Verhalten unbedingt ausmerzen wollten, über seinen radikalen Sinneswandel: „No sé qué tiene el niño; ¡él tan revoltoso y alegre antes! No sé qué tiene que no parece el mismo“.<sup>1340</sup> Die Wiederholung des *no sé qué* und der Ausdruck *no parece el mismo* transportieren eine Inauthentizität, eine Nicht-Übereinstimmung des Ichs mit sich selbst, welche die Pädagogik des Jesuitenkollegs als schädlich entlarvt. Dies bekräftigt auch das Ende des Ent-Bildungsromans,<sup>1341</sup> das einen Juanito zeigt, der sich nach der Suspendierung aus der Schule im Wahn die Haare ausreißt, sich den Tod wünscht, schließlich erkrankt und *de facto* stirbt.<sup>1342</sup>

Hierbei lässt sich beobachten, dass die Inszenierung die Aufmerksamkeit der Leser:innen dezidiert auf die Mangelhaftigkeit der (elterlichen und jesuitischen) Pädagogik lenkt. Die heterodiegetische Erzählinstanz hält sich zwar in naturalistischer Manier mit expliziten Kommentaren zurück, allerdings integriert der Roman zahlreiche Passagen, in denen Juan eben nicht als missratener Tyrann, sondern vielmehr als Opfer seiner Umstände erscheint. Beschreibungen seiner Eskapaden zu Hause und seiner Bedrücktheit im Jesuitenkolleg stehen durchwegs in unmittelbarer Nähe zu Schilderungen des Eltern- und Lehrerverhaltens, was eine kausallogische Verknüpfung suggeriert.

---

1339 Vgl. José Zahonero: Barrabás, Madrid: La España, 1890, 417.

1340 José Zahonero: Barrabás, Madrid: La España, 1890, 375.

1341 Vgl. Fermín Ezpeleta Aguilar: „Notas sobre una novela de internado docente. *Criadero de curas* (1888) de Alejandro Sawa“, in: Angeles Ezama Gil/Marta Marina/Antonio Martín/Rosa Pellicer/Jesús Rubio/Enrique Serrano (Hrsg.): *Aún aprendo. Estudios de literatura española*, Saragossa: Prensas Universitarias, 2021, 291–304, hier: 295.

1342 Vgl. José Zahonero: Barrabás, Madrid: La España, 1890, 433–448.

Abschließend wird diese Unschuld sogar relativ konkret, wenn der verstorbene Junge als „niño martir, perdido por la famiia y por la sociedad“ ausgestellt wird.<sup>1343</sup> Überdies ist mit dem – von Beginn an sehr positiv charakterisierten<sup>1344</sup> – Hausarzt Mario Pellico Artacho, der aufgrund der zahlreichen Krankheiten von Mutter und Sohn häufig im Haus ist bzw. sogar ganze Urlaube mit der Familie verbringt, eine glaubwürdige Reflektorfigur in den Text integriert, die sich wiederholt kritisch zur Situation äußert, die Eltern (freilich vergeblich) zu überreden versucht, sich ihres Kinds mehr anzunehmen, ihnen die Gefahren einer unbewussten und gewaltvollen Erziehung aufzeigt und ihnen stattdessen eine „educación sosegada, dulce, amorosa“ nahelegt.<sup>1345</sup> Dass diese Ratschläge den Eltern allenfalls ein Gähnen entlocken bzw. ihre inneren Widerstände sogar verstärken, mögen die Lesenden umso kritischer sehen, als Juan im Beisein des Doktors jedes Mal zur Ruhe kommt und aufblüht.<sup>1346</sup> Es wird mithin deutlich, dass ihm erzieherisch konsequent nicht entsprochen wird und dass dies ein Defizit generiert, das ihn disharmonisch und asozial werden lässt. Implizit steht untrüglich im Raum, dass Juan ein erfülltes Leben hätte führen können, wäre ihm mit Liebe, Nähe und Kontakt statt mit Gewalt und Strafe begegnet worden, hätten nicht nur seine Gesellschaftstauglichkeit und Moral, sondern auch seine emotionalen und körperlichen Bedürfnisse Berücksichtigung gefunden.

José Zahonero beschränkt sich im Übrigen nicht auf die Ausstellung des Jesuitenkollegs als defizitär, sondern er präsentiert mit der *Institución Libre de Enseñanza* eine alternative Einrichtung, an der er die Realisierung einer integralen Erziehung möglich sieht. Deutlich wird dies primär in der Widmung des Romans, in der es dezidiert heißt, dieser könne es gelingen „que nuestro pueblo, rompiendo el viejo capullo de la tutela del Estado, extienda todas las actividades del cerebro y del corazón á la espaciosa vida de la sociedad, y al fin de

---

1343 José Zahonero: Barrabás, Madrid: La España, 1890, 448.

1344 Es ist die Rede von seiner „bondad“, „ingenuidad infantil“, „mirada alegre“, „sonrisa llena de candorosa credulidad“, seinen „imaginaciones divertidas“ und „ideas brillantes como fuegos de artificio“ (José Zahonero: Barrabás, Madrid: La España, 1890, 15–18).

1345 José Zahonero: Barrabás, Madrid: La España, 1890, 44–45.

1346 Vgl. José Zahonero: Barrabás, Madrid: La España, 1890, 27, 109 sowie 194.

extraer, fecundar, reanimar la incomparable riqueza de esta, hoy tal vez, la desconocida y olvidada tierra de España“.<sup>1347</sup> Die Symbiose von Verstand und Herz macht die kindliche Erziehung demnach nicht nur effektiv und komplett, sie erzeugt – mag man dem Satzrhythmus Glauben schenken, der sich in der zweiten Hälfte durch die Verbreitung und Adjektivakkumulation sowie durch die kleinteilige Parzellierung der Äußerung über die zahlreichen Kommata beschleunigt – eine vitalistische Dynamisierung, die nicht nur dem Individuum nützt, sondern insofern auch eine gesellschaftliche Dimension besitzt, da sie in der Erneuerung Spaniens gipfelt.

Inwiefern die mangelnde Integralität des Unterrichts nicht nur den Schülern der Jesuitenkollegs zu schaffen macht, sondern sich auch negativ auf die Lehrkräfte auswirkt, veranschaulicht Marcel Prévosts *Le scorpion* (1887). Der Roman ist aus der Perspektive des Novizen Jules Auradou erzählt, der zusammen mit den Leser:innen, deren diegetischer Stellvertreter er ist, den Alltag eines Jesuiteninternats entdeckt. Nachdem Jules nach dem Tod seiner Eltern von seinem Ziehvater zum Eintritt ins nahegelegene Kloster geraten wird, fühlt er sich dort bald auch emotional verwaist. Seine Mitbrüder empfindet er als ähnlich ablehnend wie das karge, düstere Gebäude,<sup>1348</sup> die Schüler, die er zu unterrichten hat, begegnen ihm mit vorsorglicher Grausamkeit und alterisieren ihn, indem sie ihn wie die übrigen Lehrer mit dem titelgebenden Spitznamen ‚Skorpion‘ belegen.<sup>1349</sup> Offensichtlich leidet der Protagonist einen Mangel: Seinem Leben fehlt die Liebe, wodurch er lediglich ein halber Mensch ist. Symbolisch kommt dies im Tod seiner Mutter zu Romanbeginn zum Ausdruck<sup>1350</sup> sowie in der Tatsache, dass sein vollständiger Name nur bei der Erzählung seiner Geburt erwähnt wird,<sup>1351</sup> wohingegen er danach außerhalb der Klostermauern Jules und innerhalb Auradou genannt ist. Er scheint mithin zwei Persönlichkei-

---

1347 José Zahonero: Barrabás, Madrid: La España, 1890, s.p.

1348 „Devant lui se dressait une muraille grise, surmontée de treillages comme pour défier toute escalade; puis venaient des bâtiments aux fenêtres closes – pas une lumière, pas un bruit“ (Marcel Prévost: *Le scorpion*, Paris: Alphonse Lemerre, 1887, 8).

1349 Vgl. Marcel Prévost: *Le scorpion*, Paris: Alphonse Lemerre, 1887, 104.

1350 Vgl. Marcel Prévost: *Le scorpion*, Paris: Alphonse Lemerre, 1887, 29.

1351 Vgl. Marcel Prévost: *Le scorpion*, Paris: Alphonse Lemerre, 1887, 16.

ten zu besitzen, die voneinander entkoppelt und eben nicht in Einklang gebracht sind.

Von dieser inneren Spaltung ist auch sein Handeln geprägt: Je stärker er sich um seine moralische Reinheit bemüht, desto sündhafter wird er. Je mehr er versucht, sich (und seinen Schülern) die strenge, jesuitische Linie aufzuprägen, desto sadistischer tritt er im Unterricht auf. Je rigider er seine emotionalen und sexuellen Bedürfnisse zügeln will, desto vehementer manifestiert sich sein Körper mit Krankheiten und desto stärker entfacht auch sein erotisches Begehren zur Novizin Jeanne. Jules geht schließlich an dieser Inkompatibilität seiner beiden Ichs zugrunde: Er verstirbt, nachdem er seine Schüler sich selbst überlassen, sich in einem Pariser Hotelzimmer Jeanne hingegeben<sup>1352</sup> und dann bei einem Ordensbruder selbst angeklagt hat.<sup>1353</sup> Auch wenn dieser Roman nicht ausschließlich die schulische Erziehung fokussiert, sondern das Jesuitenkolleg im Allgemeinen, lässt sich erkennen, dass der dort vermittelte Lebensstil kein harmonischer ist, sondern einer, der das Ich beschneidet und zum Mängelwesen macht. Die Ausklammerung des Emotional-Körperlichen und Priorisierung des Geistig-Asketischen erweist sich als desaströs. In der Fatalität der binären Konzeption von Physis und Verstand lässt sich fürderhin die Kritik eines homogenen, auf einem einzigen Wert basierenden Existenzentwurfs sehen. Der harte Kurs des Jesuitenkollegs erscheint insofern als irriger Versuch, eine nicht von der Hand zu weisende lebensweltliche Pluralität oder Polyphonie zu leugnen.

Doch nicht nur klerikalen Einrichtungen wird es in den Fiktionen zum Vorwurf gemacht, statt integral selektiv vorzugehen und damit für eine Disharmonie in der Persönlichkeit ihrer Schüler zu sorgen. Kritik erfährt auch eine übermäßig positivistische Pädagogik, da sie dazu tendiert, lebensfremd und aseptisch zu werden. Ein Beispiel dafür stellt Gustave Flauberts *Bouvard et Pécuchet* (1881) dar. Im zehnten Kapitel nehmen sich die beiden experimentierfreudigen Protagonisten die Bil-

---

1352 Wie häufig bei Prévost schafft diese Bettszene einen Moment der Evasion, des Rückzugs und der Entlastung (vgl. Jordi Luengo López: „Morfología y significado de la cama en Marcel Prévost. Del lecho conyugal al camastro del adulterio“, in: Signa 31 (2022), 515–536, hier: 516).

1353 Dabei heißt es bezeichnenderweise: „Il eût voulu s'arracher son sexe pour se punir“ (Marcel Prévost: *Le scorpion*, Paris: Alphonse Lemerre, 1887, 293).

dung der Waisenkinder Victor und Victorine vor. Sie treten dabei mit dem erklärten Ziel an, „[de] bannir toute idée métaphysique, et, d’après la méthode expérimentale, suivre le développement de la nature“, und schrecken hierzu zum Entsetzen des örtlichen Priesters nicht davor zurück, phrenologische Untersuchungen an ihren Zöglingen durchzuführen, um zu „redresser l’intelligence, dompter les caractères, ennoblir le cœur“. <sup>1354</sup> Das umfassende Studium der gängigen pädagogischen Methoden wie der Konditionierung über akustische Signale, der Motivation über Leistung, der Vorbildfunktion oder des Sachunterrichts und ihre akribische Anwendung erweist sich allerdings als fruchtlos, die beiden Kinder werden ironischerweise konsequent beim Gähnen oder Nasebohren gezeigt, verwehren sich der durchdachten edukativen Pläne und entwickeln weder ihre sprachlichen, noch ihre moralischen Fähigkeiten weiter. <sup>1355</sup> Die Ironie der Darstellung gilt Bouvard und Pécuchets allzu zerebraler Herangehensweise an die Erziehung sowie ihrem blinden Glauben an die Unhintergebarkeit pädagogischer Theorien, die den Praxistest schlichtweg nicht bestehen. <sup>1356</sup>

Eine ähnliche Stoßrichtung verfolgt Miguel de Unamunos *Amor y pedagogía* (1902). Im Zentrum steht hier zwar keine Unterrichtssituation, es findet jedoch eine Auseinandersetzung mit der Professionalisierung der Disziplin ‚Pädagogik‘ statt, die in weiterer Konsequenz auch die Lehrer:innenbildung betrifft. Der Roman fokussiert den schrulligen Wissenschaftler Avito, der seinen Sohn als Versuchskaninchen seiner pädagogischen Hypothesen benutzt. Die positivistische Ausrichtung seiner Forschungen treibt er auf die Spitze, wenn er im Umgang mit diesem ausschließlich Tatsächliches, Überprüfbares und Allgemeingültiges zählen lässt, während er situative oder individuelle

---

1354 Gustave Flaubert: Bouvard et Pécuchet, Paris: Le Livre de Poche, 1959, 349 sowie 356.

1355 Gustave Flaubert: Bouvard et Pécuchet, Paris: Le Livre de Poche, 1959, 358 sowie 368–369. Die Utopie einer *tabula rasa*-artigen gesellschaftlichen Erneuerung wird hierdurch *ad absurdum* geführt (vgl. Mona Ozouf: Les aveux du roman. Le XIX<sup>e</sup> siècle entre Ancien Régime et Révolution, Paris: Fayard, 2001, 231).

1356 Insofern bestätigt sich im Pädagogikkapitel, was für den gesamten Roman gilt: dass das Lernen gewissen Beschränkungen unterliegt, so dass die Vorstellung eines frei gestaltbaren Lebens wiederholt an der Realität scheitert (vgl. Michel Fabre: „Bouvard et Pécuchet ou l’impuissance à problématiser“, in: Télémaque 24.2 (2003), 137–154, hier: 141).

Parameter unberücksichtigt lässt.<sup>1357</sup> Ebenso wie er für seine Frau während der Schwangerschaft auf eine bohnenlastige Ernährung besteht, weil diese wissenschaftlichen Ergebnissen zufolge dem Gedeihen des erwarteten Nachwuchses am zuträglichsten sei, ohne darauf Rücksicht zu nehmen, dass sie diese nicht verträgt,<sup>1358</sup> verweigert er seinem Sohn, den er weltfremderweise Apolodoro nennt, im Kleinkindalter die Hand zur Unterstützung beim Laufenlernen in der Überzeugung, dass dieser es durch das damit verbundene Mehr an Schmerz schneller begreife, spricht ihm ab, dass ihn friere, weil Kälte faktisch nicht existiere, und sieht Körperkontakt nur als sinnvoll, um seine Durchblutung anzuregen.<sup>1359</sup> Er unterzieht ihn allerlei Trainings und Tests, die ihn in kürzester Zeit zum Optimalkind, zum „genio“,<sup>1360</sup> machen sollen. Diese Idee scheitert allerdings fundamental: Nicht nur entwickelt Apolodoro der unablässigen wissenschaftlichen Einwirkungen seines Vaters bald müde einen gewissen Hang zum Unproduktiven – er fühlt sich nur noch in seinem Bett, dem „piadoso refugio de su vida“<sup>1361</sup> wohl, liest heimlich literarische Texte und verliebt sich in die Tochter seines Kunstlehrers; auch wird er in der Schule wegen seiner Skurrilität und Alltagsuntauglichkeit gemobbt und ausgegrenzt.<sup>1362</sup> Als er erkennt, dass er ein artifizielles, blutleeres Leben führt und nicht in der Lage ist, zwischenmenschliche Beziehungen einzugehen, suizidiert er sich.

In dieser tragikomischen Überspitzung artikuliert der Roman zwei Kritikpunkte: Zum einen erleben die Lesenden, dass Apolodoro sich nicht seinen Interessen gemäß entwickeln darf, weil sein Vater im Umgang mit ihm nicht von seinem individuellen Charakter, sondern stets von einem in Studien materialisierten Otto-Normalkind ausgeht. In weiterer Konsequenz fehlt es ihm an Individualität. Er nimmt sich als

---

1357 Hierzu passt der „radiographische Stil“ des Texts, der zu Schematismus, Funktionalität und Geometrismus tendiert (vgl. Germán Gullón: „Un paradigma para la novela española moderna. *Amor y pedagogía*, de Miguel de Unamuno“, in: *Modern Language Notes* 105.2 (1990), 226–243, hier: 229).

1358 Vgl. Miguel de Unamuno: *Amor y pedagogía*, Barcelona: Henrich y C., 1902, 41.

1359 Vgl. Miguel de Unamuno: *Amor y pedagogía*, Barcelona: Henrich y C., 1902, 75, 95, 59.

1360 Miguel de Unamuno: *Amor y pedagogía*, Barcelona: Henrich y C., 1902, 19.

1361 Miguel de Unamuno: *Amor y pedagogía*, Barcelona: Henrich y C., 1902, 123.

1362 Vgl. Miguel de Unamuno: *Amor y pedagogía*, Barcelona: Henrich y C., 1902, 170.

Produkt seiner Eltern, nicht als Subjekt wahr, wenn er formuliert: „No soy cómo soy sino como ustedes me han hecho“.<sup>1363</sup> Gerade der Versuch des Vaters, sich in seiner Erziehung ausschließlich auf Greifbares zu berufen, bewirkt paradoxerweise, dass sich Apolodoros Identität unablässig entzieht und ihm keinen Halt zu geben vermag. Zum anderen fehlt ihm die emotionale Zuwendung. Weil sein Vater ausschließlich seine Optimierung im Sinn hat, kann zwischen ihnen keine Nähebeziehung entstehen. Die Mutter muss auf Geheiß ihres Mannes Liebesbekundungen unterlassen und ist damit in der Familie so nutzlos, dass auch sie alsbald eine Todessehnsucht verspürt.<sup>1364</sup> Liebe und Pädagogik stehen, wie bereits der Titel des Romans nahelegt, in Oppositionsbeziehung.<sup>1365</sup> Auch der letzte Satz der Erzählung, „El amor había vencido“<sup>1366</sup>, der Apolodoros Suizid als Akt des Widerstands interpretiert, unterstreicht dies.

Hiervon ausgehend manifestiert sich in *Amor y pedagogía* mehrerlei: Erstens eine gewisse konservative Skepsis gegenüber der Etablierung von Pädagogik als Wissenschaft, welche die Alltagserfahrung als Erziehungsgrundlage ablöst (→ 1.4.2). Zweitens die Warnung vor einem übertriebenen Enthusiasmus gegenüber dem Positivismus und der Eugenik, die in ihrer Beschränkung auf das Faktische und die Optimierung des bestehenden Erbguts die Sinnstiftung ausklammern.<sup>1367</sup> Drittens die Distanzierung vom Verständnis der Erziehung als rein geistiger Angelegenheit, welche physische und emotionale Bedürfnisse marginalisiert.<sup>1368</sup> Diese drei Linien haben gemein – und das wäre auch

---

1363 Miguel de Unamuno: *Amor y pedagogía*, Barcelona: Henrich y C., 1902, 171.

1364 Vgl. Miguel de Unamuno: *Amor y pedagogía*, Barcelona: Henrich y C., 1902, 195.

1365 Diese Opposition kommt deshalb zustande, weil Pädagogik konsequent mit Materialismus, Szientismus und Vernunft gleichgesetzt ist (vgl. Deron Boyles: „Absurdities, Contradictions, and Paradoxes in Miguel de Unamuno’s *Amor y pedagogía*“, in: *Educational Theory* 66.5 (2016), 619–638, hier: 621).

1366 Miguel de Unamuno: *Amor y pedagogía*, Barcelona: Henrich y C., 1902, 200.

1367 Vgl. Raquel Álvarez Peláez: „Biología, medicina, higiene y eugenesia. España a finales del siglo XIX y comienzos del XX“, in: Vicente L. Salavert Fabiani/Manuel Suárez Cortina (Hrsg.): *El regeneracionismo en España. Política, educación, ciencia y sociedad*, Valencia: PUV, 2007, 207–240, hier: 232.

1368 In dieser Richtung argumentiert auch vgl. María Ángeles Goicoechea Gaona/Olaya Fernández Guerrero: „Filosofía y educación afectiva en *Amor y pedagogía* de Unamuno“, in: *Teoría educactiva* 26.1 (2014), 41–58, hier: 42.

ein Vorwurf, den der Roman mittels seiner grotesk-hyperbolischen Ästhetik formuliert –, dass Apolodoros Unglück und Suizid der Tatsache geschuldet ist, dass er pädagogisch nur partiell und eben nicht ganzheitlich gefördert wird.

Es lässt sich mithin im Untersuchungszeitraum die Tendenz beobachten, (schulische) Erziehung für mangelhaft zu erachten, sobald sie keinen Anspruch auf Integralität erhebt. Sie wird dann als einseitig abgewertet und ihr wird unterstellt, für Disharmonien im Individuum wie im gesellschaftlichen Gefüge zu sorgen. Unabhängig davon, ob klerikale oder positivistische Haltungen für dieses Ungleichgewicht verantwortlich gemacht werden, lautet das Postulat, dass emotionale und körperliche Komponenten im Unterricht nicht vernachlässigt werden dürfen und dass ein rein geistiger, d.h. normgeleiteter oder analytischer, Fokus nicht ausreicht, um Kinder auf die Gesellschaft vorzubereiten. Diese Meinung mag in epistemologischer Hinsicht eine kritische Reaktion auf die materialistischen und positivistischen Diskurse darstellen, welche die Wissenschaften um 1900 stark prägen,<sup>1369</sup> sie mag sich in philosophischer Hinsicht gegen ein Diktat der Vernunft,<sup>1370</sup> in kultureller Hinsicht gegen eine Dominanz christlicher Dogmen<sup>1371</sup> und in administrativer Hinsicht gegen die zunehmende Bürokratisierung<sup>1372</sup> richten. Geht man davon aus, dass die Schule eine Gesellschaft im Kleinen modelliert, gelten die Ressentiments einem allzu katholisch geprägten Staat oder einem autokratischen System wie

---

1369 Zur Kritik des Positivismus im 19. Jahrhundert vgl. Klaus Sachs-Hombach: *Philosophische Psychologie im 19. Jahrhundert. Entstehung und Problemgeschichte*, Freiburg/München: Alber, 1993, 32; Herbert Schnädelbach: *Erfahrung, Begründung und Reflexion. Versuch über den Positivismus*, Frankfurt: Suhrkamp, 1971, 24.

1370 Vgl. Jean-René Aymes: „Romanticismo español y espiritualismo“, in: Sylvie Baulo/Yvan Lissorgues/Gonzalo Sobejano (Hrsg.): *Pensamiento y literatura en España en el siglo XIX. Idealismo, positivismo, espiritualismo*, Toulouse: Presses universitaires du Mirail, 1998, 21–36, hier: 30.

1371 Vgl. Christopher Clark: „The New Catholicism and the European Culture Wars“, in: Christopher Clark/Wolfram Kaiser (Hrsg.): *Culture Wars. Secular-Catholic Conflict in Nineteenth-Century Europe*, Cambridge: University Press, 2003, 11–46, hier: 11.

1372 Vgl. Guy Thuillier: *Bureaucratie et bureaucrates en France au XIX<sup>e</sup> siècle*, Genf: Droz, 1980, 341.

einer absolutistischen Monarchie,<sup>1373</sup> welche die Macht bei sich bündelt, die Individuen entmündigt und ihren Werten unterwirft.

## 5.2 Geist und Körper: Die fitte Nation

Dass das Physische neben dem Geistigen unabdinglich ist, damit die Kinder ihr volles Potenzial ausschöpfen können, stößt bei der Mehrheit der Pädagog:innen auf Konsens. Höchstens findet sich mancherorts – und dies bezeichnenderweise in Texten von Schreibern klerikaler Provenienz – eine gewisse Geringschätzung des Körperlichen. Dementsprechend proklamiert Laureano Figuerola in *Manual completo de enseñanza simultánea, mutua y mista* (1841) eine „superioridad del alma sobre el cuerpo“<sup>1374</sup> und auch Santiago José García Mazo behauptet, Menschen hätten prinzipiell eine engelsgleiche Seele, die allerdings unablässig vom Teufel versucht werde, der bekanntermaßen den Körper als Einfallstor benutze, um sie vom rechten Weg abzubringen.<sup>1375</sup> Nichtsdestotrotz stellen Äußerungen wie diese in den untersuchten Quellen eine Ausnahme dar. Körper und Geist sollen, so die weitreichende Annahme, eine ähnliche Förderung erfahren. Demnach spricht etwa Jacques Matter in *L'instituteur primaire* (1843) von einer „union du corps et de l'âme“, welcher der Unterricht unbedingt Rechnung tragen müsse;<sup>1376</sup> Victor Considerant konstatiert in *Théorie de l'éducation naturelle et attrayante* (1844), dass unter einer Überbeanspruchung des Geists beim Lernen auch der Körper leide;<sup>1377</sup> und Charles-Ange Laisant betont in *L'éducation de demain* (1913), „c'est

---

1373 Gerade in Spanien hat die Verabschiedung dieser beiden Formen keine rein erinnerungsortliche Funktion, sind auf kommunaler Ebene doch auch bis weit ins 19. Jahrhundert hinein feudale und klerikale Verwaltungsstrukturen weit verbreitet (vgl. Perry Anderson: *Lineages of the Absolutist State*, London: Verso, 2013, 84).

1374 Laureano Figuerola: *Manual completo de enseñanza simultánea, mutua y mista o Instrucciones para la fundación y dirección de las escuelas primarias elementales y superiores*, Madrid: Imprenta de Yenes, 1841, 194.

1375 Vgl. Santiago José García Mazo: *El catecismo de la doctrina cristiana explicado*, Valladolid: Juan de la Cuesta y compañía, 1857, 48 sowie 55.

1376 Jacques Matter: *L'instituteur primaire ou conseils et directions pour préparer les instituteurs primaires à leur carrière*, Paris: Hachette, 1843, 121.

1377 Vgl. Victor Considerant: *Théorie de l'éducation naturelle et attrayante*, Paris: Librairie de l'école sociétaire, 1844, 49.

folie de vouloir développer une intelligence robuste dans un corps débile“.<sup>1378</sup> Allerdings variiert die genaue Bedeutung dieser auf den ersten Blick identischen Aussagen durchaus.

Mehrere Texte schreiben dem Körper eine instrumentelle Funktion zu, sehen folglich das Physische als etwas, das dem Moralischen zuarbeitet. Diese Haltung findet sich etwa in Gabriel Compayré's *Cours de pédagogie théorique et pratique* (1885), in dem es heißt, die leibliche Betätigung sei Voraussetzung für eine positive geistige Entwicklung;<sup>1379</sup> in Joseph Marie de Gérando's *Curso normal para maestros de primeras letras* (1853), das konstatiert, nur bei wiederholter körperlicher Aktivierung brächten Schüler:innen maximale Lernleistung;<sup>1380</sup> in Marc-Antoine Jullien de Paris' *Essai général d'éducation physique, morale et intellectuelle* (1840), das frische Luft und Bewegung als effektivstes Mittel gegen die kindliche Faulheit und Überheblichkeit präsentiert;<sup>1381</sup> in Pablo Montesinos' *Manual para los maestros de escuelas de párvulos* (1840), das behauptet, der Intellekt könne ohne den Körper nicht funktionieren<sup>1382</sup> oder in Jesusa de Granda y Labíns „Excursiones por el campo“ (1893), das formuliert, in einem gesunden und robusten Körper könnten sich die Tugenden ungehindert entfalten.<sup>1383</sup> Bisweilen schlägt sich die Funktionalisierung des Körperlichen für das Geistig-Moralische übrigens auch dahingehend nieder, dass ersteres als Ausdruck des zweiten gesehen wird oder direkt mit diesem zusammen-

---

1378 Charles-Ange Laisant: *L'éducation de demain*, Paris: Temps nouveaux, 1913, 6.

1379 Vgl. Gabriel Compayré: *Cours de pédagogie théorique et pratique*, Paris: Paul Delaplane, 1897, 52.

1380 Vgl. Baron de Gérando: *Curso normal para maestros de primeras letras, o preceptos de educación física, moral e intelectual, con aplicación a las escuelas de primera enseñanza*, Madrid: Biblioteca económica de educación y enseñanza, 1853, 24.

1381 Vgl. Marc Antoine Jullien de Paris: *Essai général d'éducation physique, morale et intellectuelle, suivi d'un plan d'éducation pratique pour l'enfance, l'adolescence et la jeunesse*, Paris: Firmin Didot, 1808, 26. Umgekehrt könnten durch das Singen von patriotischen und religiösen Liedern nicht nur die Sitten verbessert, sondern auch die Lungen gekräftigt werden.

1382 Vgl. Pablo Montesino: *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*, publicado por la Sociedad encargada de propagar y mejorar la educación del pueblo, Madrid: Imprenta Nacional, 1840, 140.

1383 Vgl. Jesusa de Granda y Labín: „Excursiones por el campo“, in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (Juli 1893), 22–25, hier: 24.

fällt. Dementsprechend fasst Joseph Marie de Gérando Sauberkeit und Körperpflege der Schüler:innen als Spiegel ihrer „pureza interior“ auf<sup>1384</sup> und Eugène Mailliet unterstreicht, dass sich in Gesten, Mimiken, Äußerungen und Bewegungen die moralische Verfassung der Kinder ausdrücke.<sup>1385</sup> Die Physis ist in dieser von der Physiognomik inspirierten Argumentation<sup>1386</sup> die repräsentative Schauseite einer innerlichen Essenz.<sup>1387</sup> In allen bis hierher genannten Beispielen steht die Beschäftigung mit dem Körper zwar nicht an erster Stelle, wird aber als unabdinglich angesehen. Dies lässt sich zum einen darüber begründen, dass sich diese Auffassung mit der christlich-humanistischen Haltung zur körperlichen Betätigung deckt,<sup>1388</sup> die im Bereich der Pädagogik seit der Frühen Neuzeit merklichen Einfluss hat,<sup>1389</sup> zum anderen darüber, dass das Thema ‚Gesundheit‘ in Zeiten, als sich die Medizin zu einer

---

1384 Baron de Gérando: *Curso normal para maestros de primeras letras, o preceptos de educación física, moral e intelectual, con aplicación a las escuelas de primera enseñanza*, Madrid: Biblioteca económica de educación y enseñanza, 1853, 24.

1385 Vgl. Eugène Mailliet: *L'éducation. Éléments de psychologie de l'homme et de l'enfant*, Paris: Eugène Belin, 1893, 20.

1386 Auch wenn die Physiognomik als ‚Wissenschaft‘ im 19. Jahrhundert nur noch eingeschränkt betrieben wird, ist der physiognomische Diskurs in der öffentlichen Meinung doch hochpräsent und renommierte Disziplinen wie die Phrenologie und Kriminologie stützen sich auf sie (vgl. Julio Caro Baroja: *Historia de la fisiognomica. El rostro y el carácter*, Madrid: Istmo, 1988, 238). Gerade in literarischen Texten kommen physiognomische Prinzipien im 19. Jahrhundert verstärkt zum Tragen (vgl. Graeme Tytler: *Physiognomy in the European Novel. Faces and Fortunes*, Princeton: University Press, 1982, 316) und so verwundert es auch nicht, dass die Protagonist:innen zahlreicher Lehrtexte und Kinderbücher auf physiognomischen Prinzipien fußen: ‚Brave‘ Kinder sind hübsch und sauber gezeichnet, während solche, die den Erwartungen der Autoritären nicht entsprechen, hässlich und deformiert dargestellt sind.

1387 In ähnlicher Weise ist es zu verstehen, wenn Paul Moreau in *La folie chez les enfants* behauptet, wenn Kinder masturbieren, vermindere dies ihre Intelligenz bis hin zur Demenz (vgl. Paul Moreau: *La folie chez les enfants*, Paris: J.-B. Baillière et fils, 1888, 422). Auch hier steht eine körperliche Praktik in unmittelbarem Zusammenhang mit der Geisteskraft.

1388 Zur Verhandlung des Verhältnisses von Körper und Geist in der Frühen Neuzeit vgl. Teresa Hiergeist: *Tiere der Arena – Arena der Tiere. Neuverhandlungen der Interspezies-Relationen in den aristokratischen Kampfspielen des siglo de oro*, Würzburg: Königshausen & Neumann, 2019, 161–166.

1389 Vgl. Alfonso Capitán Díaz: *Breve historia de la educación en España*, Madrid: Alianza, 2002, 245.

Leitwissenschaft entwickelt, schlichtweg nicht außer Acht gelassen werden kann.

Neben dieser das Physische nachordnenden Diskurslinie ist eine andere präsent, die eine systematische Parität von Geistigem und Körperlichem in der Schule fordert. Diese scheint zunächst vor allem von der Eugenik beeinflusst, was einleuchtet, denn zum einen handelt es sich dabei um ein in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhundert hochgradig dynamisches Wissensgebiet,<sup>1390</sup> zum anderen erfährt im Wettstreit darüber, welche die überlegene Rasse sei, die Fitness eine merkbliche Aufwertung.<sup>1391</sup> Sie ist gegeben, wenn Alexandre Martin in *L'éducation du caractère* (1889) schreibt, zu lange sei in öffentlichen und privaten Schulen in Frankreich gerade im Unterricht für die Oberschicht, die Leibesertüchtigung sträflich vernachlässigt worden, was zu einem „affaiblissement de la force physique et de l'énergie virile“ geführt habe.<sup>1392</sup> Diese Gleichsetzung von Körperkraft und dominatorischem Potenzial stellt innerhalb der Eugenik ein gängiges Argument zur Konstruktion einer rassischen Überlegenheit dar.<sup>1393</sup> Ähnlich verhält es sich in Marco Antonio Jullien de Paris' *Compendio del Ensayo general de educación física, moral é intelectual* (1840). Wenn dieses proklamiert, es sei Aufgabe der Schule, zu „perfeccionar más rápidamente las facultades de los niños por la continua lucha de sus rivales“,<sup>1394</sup> dann sind auch hier ein kompetitiver Durchsetzungsgestus und eine unhinterfragte Fortschrittslogik spürbar, die – wie in der Eugenik

---

1390 Vgl. Jakob Tanner: „Eugenik und Rassenhygiene in Wissenschaft und Politik seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert. Ein historischer Überblick“, in: Michael Zimmermann (Hrsg.): *Zwischen Erziehung und Vernichtung. Zigeunerpolitik und Zigeunerforschung im Europa des 20. Jahrhunderts*, Stuttgart: Steiner, 2007, 109–124, hier: 111.

1391 Vgl. Anne Carol: *Histoire de l'eugénisme en France. Les médecins et la procréation. XIX<sup>e</sup>–XX<sup>e</sup> siècle*, Paris: Seuil, 1995, 144.

1392 Alexandre Martin: *L'éducation du caractère*, Paris: Hachette, 1889, 139.

1393 Vgl. Antonio Martín Puerta: *La eugenesia ayer y hoy. La biopolítica en la historia*, Madrid: Dykinson, 2017, 34.

1394 Marco Antonio Jullien de Paris: *Compendio del Ensayo general de educación física, moral é intelectual de Mr. Marco Antonio Jullien de Paris*, Valencia: J. Ferrer de Orga, 1840.

seinerzeit üblich – evolutionistisch bzw. darwinistisch geprägt ist.<sup>1395</sup> Überdies zeigt sich die Anlehnung an die Disziplin in der dezidiert materialistisch-positivistischen Annäherung an die Erziehung im gesamten Text:<sup>1396</sup> Geraten wird zu einer engmaschigen Beobachtung der Kinder, wobei die Ergebnisse in Tabellen festgehalten werden sollen. Es werden detaillierte Pläne geliefert, wie viele Stunden täglich Kinder unterschiedlicher Altersstufen schlafen, essen, sich bewegen und lernen müssen und es ist ein Anhang zur Phrenologie und Kraniometrie beigefügt, der die Erziehenden bei der Bestimmung der Anlagen unterstützt. Die Optimierung der jungen Bürger:innen steht also untrüglich im Vordergrund.

Von hier aus ist der Schritt zur Idee, dass die bestehenden Rassenhierarchien im militärischen Wettstreit erprobt werden müssen, nicht groß. Deshalb und auch, weil gerade in Frankreich die kriegerische Auseinandersetzung mit Deutschland den öffentlichen Diskurs ab 1870 stark beeinflusst, erklärt sich, dass der dortige Sportunterricht systematisch Elemente der Soldatenausbildung integriert. Dementsprechend formuliert Ambroise Rendu in *Cours de pédagogie ou principes d'éducation publique* (1877), „le maniement des armes est certainement un des meilleurs exercices physiques“ und nennt die Schule „la pépinière de l'armée“.<sup>1397</sup> Auch laut Alfred Junod in *Manuel de gymnastique pratique à l'usage des écoles* (1869) gehört die Familiarisierung mit militärischen Bewegungen wie dem Marschieren in Reihe und Formation oder der Bataillonsbildung sowie die Vorbereitung auf den Kampf durch Ring- und Fechtübungen zum Standardrepertoire.<sup>1398</sup>

---

1395 Vgl. Herbert Matis: „Zur Darwin-Rezeption in Zentraleuropa 1860–1920“, in: Herbert Matis/Wolfgang L. Reiter (Hrsg.): *Darwin in Zentraleuropa. Die wissenschaftliche, weltanschauliche und populäre Rezeption im 19. und frühen 20. Jahrhundert*, Münster: LIT, 2018, 15–62, hier: 51.

1396 Zur materialistischen und positivistischen Ausrichtung der Phrenologie vgl. Walter L. Arias G.: „La frenología y sus implicancias. Un poco de historia sobre un tema olvidado“, in: *Revista chilena de neuro-psiquiatria* 56.1 (2018), 36–45, hier: 43.

1397 Ambroise Rendu: *Cours de pédagogie ou principes d'éducation publique à l'usage des élèves des écoles normales et des instituteurs primaires*, Paris: Garnier frères, 1877, 51.

1398 Vgl. Alfred Junod: *Manuel de gymnastique pratique à l'usage des écoles*, Paris: Ch. Delagrave et C<sup>ie</sup>, 1869, 20 sowie 32.

Doch nicht nur inhaltlich konvergieren Sport und Heer, sondern auch in der didaktischen Umsetzung, empfiehlt Junod den Lehrpersonen doch, in lauten und klaren Imperativen („à droite“, „en avant!“, „Marche!“<sup>1399</sup>) mit den Schüler:innen zu kommunizieren.<sup>1400</sup> So ideologisch die körperliche Betätigung in den eugenisch beeinflussten pädagogischen Texten damit also aufgeladen ist, sie besitzt auch einen zumindest partiellen Selbstzweck. Auch wenn sie dem Ziel der Optimierung der ‚Rasse‘ untersteht und damit mit der Moral indirekt verwoben bleibt, rückt die physische Konstitution als für sich stehende Qualität in den Fokus und es wird eine gewisse Autonomie des Physischen spürbar.

Stärker noch prägt sich diese in Texten aus, die unter dem Einfluss medizinischer Diskurse verfasst sind und Sorge um die Ernährung und Lebensumstände der Kinder<sup>1401</sup> sowie die Sauberkeit der Schulgebäude äußern.<sup>1402</sup> Aufforderungen zum regelmäßigen Reinigen,<sup>1403</sup> zum häu-

---

1399 Alfred Junod: *Manuel de gymnastique pratique à l'usage des écoles*, Paris: Ch. Delagrave et C<sup>ie</sup>, 1869, 16, 17, 18 sowie 19.

1400 Auch im Konext der katholischen Reformeinrichtung *Escuelas del Ave-María* in Granada ist die sportliche Betätigung eugenisch motiviert und dient der Regenerierung der spanischen Rasse (vgl. Xavier Torredadella Flix/Jordi Brasó i Rius: „El patriotismo nacionalizador del padre Andrés Manjón y la ‚nueva pedagogía católica‘ en la educación física española (1889–1936)“, in: *Revista de estudios y experiencias en educación* 18 (2019), 137–159, hier: 146–147) und werden die Kinder an Festtagen dazu animiert, als uniformierte Soldaten auf öffentlichen Plätzen aufzumarschieren (vgl. Cristina María Moreno Fernández: „La herencia educativa de Andrés Manjón. Aprender jugando en las Escuelas del Ave María“, in: Cabás 4 (2010), 13–24, hier: 23).

1401 Die mangelnde und falsche Ernährung der Kinder und die ungesunden Verhältnisse, in denen viele von ihnen esen aufwachsen, sind der Grund, weshalb in Frankreich 1881 und in Spanien 1894 die ersten *colonies de vacances/colonias escolares* ins Leben gerufen werden – Ferienlager auf dem Land, am Meer oder in den Bergen, bei denen vernachlässigte Grundschulkinder aus ärmeren Schichten in einem sauberen und gesundem Setting umsorgt werden (vgl. Laura Lee Downs: *Childhood in the Promised Land. Working-Class Movements and the Colonies de Vacances in France, 1880–1960*, Durham: Duke University Press, 2022, 15–16; Jens R. Hentschke: „Adolfo Posada’s Krauso-Positivist Project of Social and Political Reform. Its Impact on Spain, Argentina and Uruguay“, in: *Historical Research* 93 (2020), 105–130, hier: 118).

1402 Vgl. Juan Luis Gómez Gutiérrez: „Higienismo y educación en España entre los siglos XIX–XX. Enrique Salcedo, aportaciones de higiene infantil y escolar“, in: *Historia de la educación* 41 (2022), 323–339, hier: 330.

figen Lüften,<sup>1404</sup> Warnungen vor Feuchtigkeit,<sup>1405</sup> Fabrikluft und nahe gelegenen Friedhöfen,<sup>1406</sup> finden sich – meist mit Verweis auf drohende Krankheiten – bei vielen Autor:innen. Auch die Hygiene der Kinder müsse regelmäßig kontrolliert werden, da diese eng mit ihrer Gesundheit zusammenhänge.<sup>1407</sup> Diese Argumentation mag aus heutiger Sicht wenig verwundern, so naturalisiert ist sie mittlerweile; im 19. Jahrhundert ist sie allerdings verhältnismäßig neu<sup>1408</sup> und es vollzieht sich über

- 
- 1403 Vgl. Ferdinand Buisson: *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (vol. 1), Paris: Hachette, 1887, 17; Auguste TAILLEFER: *Guide pratique à l'usage des institutrices & des instituteurs publics, des maires & des délégués cantonaux*, Paris: Ch. Delagrave et C<sup>ie</sup>, 1886, 46.
- 1404 Vgl. Félix Narjoux: *Les écoles normales primaires. Construction et installation*, Paris: A. Morel et C<sup>ie</sup>, 1880, 22; Enrique María Repullés y Vargas: *Disposición, construcción y mueblaje de las escuelas públicas de instrucción primaria*, Madrid: Fortanet, 1878, 40–42; Antonia Maymón: „Regeneración humana“, in: *Helios* 66 (November 1921), 5–6, hier 5; Joaquín Avendaño/Mariano Carderera: *Curso elemental de pedagogía*, Madrid: A. Vicente, 1852, 63.
- 1405 Vgl. Enrique María Repullés y Vargas: *Disposición, construcción y mueblaje de las escuelas públicas de instrucción primaria*, Madrid: Fortanet, 1878, 40–42; Francisco Giner de los Ríos: *El edificio de la escuela*, Madrid: *El Correo*, 1884, 8.
- 1406 Vgl. Enrique María Repullés y Vargas: *Disposición, construcción y mueblaje de las escuelas públicas de instrucción primaria*, Madrid: Fortanet, 1878, 40–42; Antonio Ocaña: „El municipio libre“, in: Luis Gómez Tovar/Javier Paniagua (Hrsg.): *Utopías libertarias españolas, siglos XIX–XX*, Madrid: Tuero, 1991, 177–198, hier: 196; Auguste TAILLEFER: *Guide pratique à l'usage des institutrices & des instituteurs publics, des maires & des délégués cantonaux*, Paris: Ch. Delagrave et C<sup>ie</sup>, 1886, 46.
- 1407 Vgl. Jules Rochard: *L'éducation de nos filles*, Paris: Hachette, 1892, 130; Paul Robin: „Août 1893. Manifeste aux partisans de l'éducation intégrale“, in: Jean Houssaye (Hrsg.): *Quinze pédagogues. Idées principales et textes choisis*, Paris: Fabert, 2013 [1893], 204–218, hier: 210; Marie Pape-Carpantier/Charles Delon/Fanny Ch. Delon: *Manuel de l'institutrice*, Paris: Hachette, 1870, 25; Laureano Figuerola: *Manual completo de enseñanza simultánea, mutua y mista o Instrucciones para la fundación y dirección de las escuelas primarias elementales y superiores*, Madrid: Imprenta de Yenes, 1841, 180; Joaquín Avendaño/Mariano Carderera: *Curso elemental de pedagogía*, Madrid: A. Vicente, 1852, 67; Sébastien Faure: *Propos d'éducateur. Modeste traité d'éducation physique, intellectuelle et morale*, Paris: Bidault, 1933, 8.
- 1408 Zur schrittweisen Implementierung von Hygienediskursen in Medizin, Politik und Pädagogik im Spanien des 19. Jahrhunderts vgl. Juan Luis Gómez Gutiérrez: „Higienismo y educación en España entre los siglos XIX–XX“, in: *Historia de la educación* 41 (2022), 323–339; Ghislain Leroy: „L'enfant-objet de préoccupations

sie im Vergleich mit der verbreiteten Meinung, der Körper sei zu pflegen, weil darin die moralische Reinheit Ausdruck finde, eine dezidiert materialistische Wende.<sup>1409</sup>

Im Übrigen lassen nicht nur der steigende Stellenwert von Sportunterricht und Hygieneerziehung auf die Zunahme der Relevanz des Physischen in der Schule schließen, auch die Erhöhung der naturwissenschaftlichen Anteile ist dafür mitverantwortlich. Dies hat zum einen damit zu tun, dass beispielsweise im Biologieunterricht der menschliche Körper als Gegenstand thematisiert wird. Wenn Joaquín Avendaños und Mariano Cardereras *Curso elemental de pedagogía* (1852) das Augenmerk unter anderem auf die Anatomie, die Organe, das Skelett und den Blutkreislauf legen<sup>1410</sup> oder Albert Thierry in *Réflexions sur l'éducation* (1923) meint, die Sexualkunde führe nicht wie häufig moniert dazu, dass Kinder unzüchtig würden, sondern vermittele einen kompetenten Umgang mit dem Körper,<sup>1411</sup> dann rückt die Leiblichkeit an sich ins Zentrum des Interesses. Zum anderen lässt sich beobachten, dass in naturwissenschaftlichen Lehrbüchern die moralisierenden Anteile durchwegs geringer sind. Erstens verzichten sie in den meisten Fällen auf die in Religions-, Orthographie- und Grammatikbüchern üblichen pathoschwangeren Vorworte, welche die Relevanz der Erziehung für die Zukunft der Gesellschaft preisen.<sup>1412</sup> Zweitens geben

---

hygiéniques. Évolution d'une figure de l'enfant dans les textes officiels de l'école maternelle française (19<sup>e</sup>-20<sup>e</sup> siècles)", in: Canadian Bulletin of Medical History 34.1 (Frühjahr 2017), online.

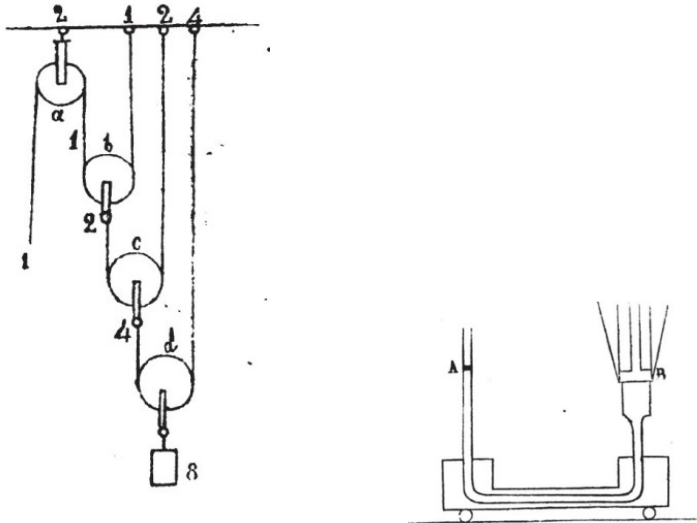
1409 Dies gilt stärker für diejenigen Texte, die von der Erziehung von Jungen sprechen und weniger für die, die sich den Mädchen widmen. In letzteren ist nämlich die Hygiene oftmals weniger mit Gesundheit und Fitness als mit ästhetischen Kriterien zusammengedacht. Dies wird etwa deutlich, wenn es in Jules Rochards *L'éducation de nos filles* (1892) heißt, gesunde Zähne machten Mädchen hübscher (Jules Rochard: *L'éducation de nos filles*, Paris: Hachette, 1892, 145). Das mag ein Hinweis darauf sein, dass der medizinische Diskurs nur teilweise eugenisch motiviert ist, zumal er männliche Hygiene mit physischer Dominanz gleichsetzt, während er die weibliche als schmückendes Beiwerk einordnet.

1410 Vgl. Joaquín Avendaño/Mariano Carderera: *Curso elemental de pedagogía*, Madrid: A. Vicente, 1852, 25–52.

1411 Vgl. Albert Thierry: *Réflexions sur l'éducation*, Paris: Librairie du travail, 1923, 123.

1412 Vgl. etwa: Venancio González Valledor: Programa de un curso elemental de física y nociones de química, para el uso de los alumnos de quinto año de Filosofía,

sie sich dezidiert berufsvorbereitend und anwendungsbezogen<sup>1413</sup> und entbehren mit diesem Fokus metaphysischer Komponenten. Faktenwissen, Definitionen, Gerätschaften zur Erfassung, Kontrolle und Nutzbarmachung der Umgebung (wie Kompass, Thermometer, Barometer, Winkelmesser, Wasserräder, Brunnen und Minen), moderne Technologien (wie Eisenbahnen oder Luftschiffe) nehmen viel Raum ein und haben ihre inszenatorische Entsprechung in nummerierten Aufzählungen und Tabellen, ausgefeilten systematischen Gliederungen und Seiteneinteilungen, typographisch abgesetzten Überschriften und Illustrationen von Versuchsanordnungen.<sup>1414</sup>



**Abb. 13-14:** Illustrationen aus *Programa de un curso elemental de física y nociones de química* (1848)

Madrid: s.e., 1848; S.M.: Géométrie pratique suivie d'un petit traité d'arpentage et des premières notions de nivellement d'architecture, de lavis et de nombreux exercices, Paris: Ch. Delagrave et C<sup>ie</sup>, 1877; Juan Cortázar: Tratado de álgebra elemental, Madrid: de Hernando, 1883.

1413 Vgl. Mariano Carrillo de Albornoz: Tratado de topografía y agrimensura, Madrid: De Cruz González, 1838.

1414 Vgl. etwa: Jean-Jacques Baget: Leçons élémentaires d'arithmétique raisonnée, à l'usage des écoles primaires, des classes élémentaires, et des aspirants aux brevets de capacité pour l'instruction, Laon: Lecointe, 1836; Venancio González Valledor: Programa de un curso elemental de física y nociones de química, para el uso de los alumnos de quinto año de Filosofía, Madrid: s.e., 1848.

Drittens wird die Vorliebe für eine unmittelbare Welterfahrung in stilistischer Hinsicht deutlich. Wenn es in Venancia González de Valledors *Programa de un curso elemental de física y nociones de química* (1848) heißt, „un cuerpo solicitado por una fuerza única nunca podrá estar en equilibrio“,<sup>1415</sup> dann zeigen sowohl der Gebrauch des *nunca* als auch des *futuro* Universalität und Unumstößlichkeit an. In der Konkretheit dieser Inhalte und im Fokus auf die sinnlich erfassbare Realität manifestiert sich indirekt die Aufwertung des Leiblichen. Viertens wirken sich die naturwissenschaftlichen Inhalte aktivierend auf die Körper der Schüler:innen aus. Wenn in Marie Pape-Carpantiers, Charles Delons und Fanny Ch. Delons *Manuel de l'institutrice* (1870) das Beobachten und Ausprobieren und Durchführen von Experimenten als Ausgangspunkt des Lernens verstanden wird, sitzen die Kinderkörper nicht still in den Bänken, sondern sind handelnde.<sup>1416</sup> Auch die Warnung vor dem übermäßigem Einsatz moralisierender Geschichten ist in diesem Sinn zu verstehen: „[L]’enfant s’habitue à ne jamais rien considérer à un point de vue positif, à voir toujours dans les faits autre chose que le fait lui-même, à chercher à toute chose un sens figuré, plus ou moins vague, qui le détourne de la notion nette et simple des faits réels et de leurs causes“. <sup>1417</sup> Die momentane Erfahrung ist der allegorischen Betrachtung vorgeordnet, alle vermittelnden Ebenen zwischen Subjekt und Welt sollen abgebaut werden.<sup>1418</sup>

---

1415 Venancio González Valledor: *Programa de un curso elemental de física y nociones de química*, para el uso de los alumnos de quinto año de Filosofía, Madrid: s.e., 1848, 22.

1416 Vgl. Marie Pape-Carpantier/Charles Delon/Fanny Ch. Delon: *Manuel de l'institutrice*, Paris: Hachette, 1870, 11–19.

1417 Marie Pape-Carpantier/Charles Delon/Fanny Ch. Delon: *Manuel de l'institutrice*, Paris: Hachette, 1870, 11–19. Zumindest Marie Pape-Carpantier dürfte mit dieser Haltung nicht hundertprozentig übereingestimmt haben, stammen doch zahlreiche Erzählungen für Kleinkinder aus ihrer Feder, in denen es vor verzauberten Wesen, Feen und sprechenden Tieren wimmelt (vgl. Colette Cosnier: „Marie Pape-Carpantier“, in: *Histoire de l'éducation* 82 (1999), 143–157, hier: 145–146).

1418 Diese mit dem medizinischen Diskurs zusammenhängenden Strategien treffen im Untersuchungszeitraum so sehr einen Nerv, dass partiell selbst von klerikaler Seite auf sie rekurriert wird. Demnach formuliert etwa Ángel Bueno, die Naturwissenschaften seien kein Anlass für Zweifel an der Existenz Gottes, sondern sie ließen sich problemlos mit der Religion vereinen, denn Wahrheit und Vernunft seien für beide Weltansichten leitend (vgl. Ángel Bueno: „Las ciencias naturales“, in: La

Insgesamt lässt sich mithin durch den Einfluss eugenischer, medizinischer und positivistischer Diskurse im Untersuchungszeitraum eine Aufwertung des Körperlichen im Schulunterricht konstatieren, im Rahmen dessen die Auffassung, dass Physis und Geist eine Einheit bilden müssen, zum pädagogischen Allgemeinplatz avanciert. Dieser erweist sich als von mehreren Seiten anschlussfähig: So kann die materialistische Wende ebenso dem Wunsch nationalistischer Selbstoptimierung entspringen und damit im Zeichen der Unterordnung unter ein politisch implementiertes Kontrollsystem stehen wie Hinweis auf eine Distanzierung von dogmatischen Wissensbeständen sein und damit der Ermächtigung der Bürger:innen dienen.

### 5.3 Geist, Körper und Psyche: Souverän im eigenen Haus

Die Distanzierung von einem Unterricht, der auf „rein geistiger“ Ebene ansetzt, funktioniert im Untersuchungszeitraum nicht nur über die Verlagerung auf deren Gegenpol, die Körperlichkeit und Positivität, sondern gerade in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts auch über die Emergenz und wachsende Popularität der Kategorie ‚Psyche‘.<sup>1419</sup> Diese vermag, da sie eine Scharnierposition zwischen Körper und Geist besetzt, deren binäre Opposition aufzubrechen und für eine Neuverhandlung der ihnen attribuierten Bewertungen zu sorgen.<sup>1420</sup> Im christlichen Zusammenhang kann ‚das Seelische‘ eine positive und eine negative Komponente besitzen: Sobald damit die moralischen Tugenden gemeint sind, die perfektioniert werden sollen, erscheint es als edel und erhaben; wo aber von Emotionen die Rede ist, gilt es als unzivilisiert,

---

Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana (April 1894), 273–276, hier: 274). Und Claude Fleury konstatiert in *Catéchisme historique* (1803), die Religion sei ein Wissenszweig, in dem sich ebenso viel tue wie in der Mathematik, dem Finanz- und Handels- oder im Rechtswesen, weshalb er einer ständigen Fortbildung bedürfe (Claude Fleury: *Catéchisme historique contenant en abrégé l’histoire sainte et la doctrine chrétienne*, Madrid: Administration du royal arbitre de la bienfaisance, 1803, 14–15). Die Religion ist hier als modern und dynamisch konzeptualisiert.

1419 Vgl. Wolfgang Krone: Zur Erziehung des Erziehers. Behaviorismus – Psychoanalyse – Humanistische Psychologie, Frankfurt: Lang, 1988, 111.

1420 Vgl. Robert Hutterer: Das Paradigma der Humanistischen Psychologie. Entwicklung, Ideengeschichte und Produktivität, Wien: Springer, 2013, 347.

unkontrollierbar und körperlich im negativen Sinn.<sup>1421</sup> Diskussionen um die Psyche brechen diese Differenzierung auf, indem sie die Seele zu einem gewissen Grad entmoralisieren und den Emotionen einen positiven Eigenwert zuerkennen.<sup>1422</sup> Die psychoanalytische Auffassung, wonach dem Ich die Aufgabe zukommt, zwischen Über-Ich und Es zu vermitteln, lässt auf ein Verständnis für die Dilemmata der zwischenmenschlichen Existenz und für die Komplexität der modernen Lebenswelt schließen, das zumindest partiell vom Druck der Normerfüllung entlastet.<sup>1423</sup> Die Emotionen rücken dadurch in ein anderes Licht, dass sie nicht mehr (bloß) als Manifestation niederer Instinkte aufgefasst werden, von denen es sich zu entfernen gilt, sondern als Ausdruck des Gemütszustands und Hinweis auf das (fehlende) innere Gleichgewicht.<sup>1424</sup>

Beispielhaft hierfür ist Théodule Ribots Argumentation in *La psychologie des sentiments* (1896). Der Psychologieprofessor am *Collège de France*<sup>1425</sup> distanziert sich von der intellektualistischen Gefühlstheorie à la Johann Friedrich Herbart, die davon ausgeht, Gefühle resultierten aus dem Sachverhalt, in dem sie auftauchten, und spricht sich für eine physiologische à la Alexander Bain, Herbert Spencer oder Henry Maudsely aus, die Gefühle als Kommunikationsmittel verstehen.<sup>1426</sup> Dementsprechend proklamiert er etwa über den Schmerz: „La douleur (comme état de conscience) n’est qu’un signe, un indice, un événement

---

1421 Vgl. Bernhard Lang: *Himmel und Hölle. Jenseitsglaube von der Antike bis heute*, München: Beck, 2023, 43–44.

1422 Diese Entmoralisierung der Emotionen stößt eine Infragestellung der gesellschaftlichen Normen an (vgl. Augustinus Karl Wucherer-Huldenfeld: „Moral und persönliche Identität. Zur Genealogie der Moral in der Psychoanalyse Freuds“, in: Ludger Honnfelder (Hrsg.): *Sittliche Lebensform und praktische Vernunft*, München: Paderborn, 1992, 191–216, hier: 194).

1423 Zur Subjektkritik in der Psychoanalyse vgl. Gernot Böhme: *Ich-Selbst. Über die Formation des Subjekts*, München: Fink, 2012, 19.

1424 Zu dieser Transformation des psychologischen Gefühlsdiskurses vgl. Sandra Janßen: „Psychologie der Emotionen im frühen 20. Jahrhundert. Ein Weg zur Rettung der Subjektivität“, in: *Moderne. Kulturwissenschaftliches Jahrbuch* 3 (2007), 34–47, hier: 38.

1425 Vgl. Snait Gissis: *Lamarckism and the Emergence of ‘Scientific’ Social Sciences in Nineteenth-Century Britain and France*, Cham: Springer, 2024, 141–142.

1426 Diese Differenzierung stammt von Ribot selbst: vgl. Théodule Ribot: *La psychologie des sentiments*, Paris: Félix Alcan, 1896, 29–32.

intérieur qui révèle à l'individu vivant sa propre désorganisation“.<sup>1427</sup> Die Empfindung erweist sich hier als Botschaft, die auf ein dahinterliegendes Bedürfnis schließen lässt. Hieraus ergibt sich, dass der Fokus des psychologischen Diskurses weniger auf der Frage nach den Möglichkeiten der Anpassung an gesellschaftliche Normen beruht als auf der Vereinbarkeit dieser mit einer durch den angeborenen Charakter vorgezeichneten individuellen Komfortzone. In diesem Streben nach einem Einklang des Ichs mit sich selbst, wird selbst ‚negativen Emotionen‘ wie Wut, Traurigkeit und Angst oder Verhaltensauffälligkeiten ein positiver Wert beigemessen, da sie als Indikatoren des Fehlens von Harmonie und damit als Aufforderung zur Veränderung (der eigenen Haltung oder der Begleitumstände) fungieren.<sup>1428</sup> Es lässt sich also für die psychologische Haltung ein partieller Determinismus konstatieren: Zwar wird von einem unveränderlichen, ererbten Charakter ausgegangen, der zur Realisierung drängt, allerdings kann diesem über die Variation externer Faktoren entsprochen oder eben nicht entsprochen werden, woraus Glück oder Unglück resultieren. Insofern verortet sie sich auf der Schwelle zwischen Individualität und Gesellschaftlichkeit, zwischen Essenzialismus und Relativismus, zwischen Determinismus und Handlungsmacht. Eine ansatzweise säkularisierte, hedonistische Welt-sicht bricht sich in ihm Bahn.

Psychologischer und pädagogischer Gefühlsdiskurs verlaufen in ihren Formen und Funktionen weitgehend parallel und beeinflussen sich gegenseitig. Nicht nur wird in der Pädagogik ab 1880 eine Distanzierung von deterministischen Haltungen spürbar (→ 4.3/4.4), es findet auch eine Aufwertung der Emotionen statt. Zahlreiche Traktate und Lehrbücher gestehen dem Affektiven bei der Unterrichtsgestaltung einen zentralen Wert zu. Forderungen, wonach Schüler:innen sich im Klassenraum möglichst nicht langweilen, sondern in einem Zustand emotionaler Erregung befinden sollen, finden sich zuhauf. Der schotti-

---

1427 Théodule Ribot: *La psychologie des sentiments*, Paris: Félix Alcan, 1896, 32.

1428 Ein zentrales Anliegen seiner Forschungen ist Ribot die Überwindung des Dualismus von Körper und Geist, weshalb er sich von metaphysischen und spiritualistischen Traditionen, die rein das Geistige zählen lassen, distanziert (vgl. Denise Vincenti: „Théodule Ribot and the Spiritualist Tradition. The Philosophical Roots of Scientific Psychology“, in: *British Journal for the History of Philosophy* 28.5 (2020), 1009–1030, hier: 1024).

sche Philosoph, Psychologe und Pädagoge Alexander Bain, der eine wesentliche Referenz für viele europäische Pädagog:innen darstellt,<sup>1429</sup> formuliert in seinem *Education as a Science* (1881), das Leben gewinne durch Emotion Struktur und Ausrichtung, weshalb sie auch der Schlüssel des Unterrichts sei.<sup>1430</sup> In Anlehnung daran konstatiert Eugène Maillet in *L'éducation* (1889), über die Affizierung der Schüler:innen könne ihre Neugier aufrecht erhalten bleiben,<sup>1431</sup> und Jean-Marie Guyau meint in *Éducation et hérédité* (1889), es sei wichtig, den Schüler:innen zahlreiche Geschichten zu erzählen, um sie gefühlsmäßig aktiviert zu halten.<sup>1432</sup> Diese Äußerungen akzentuieren die Individualität und stehen in Widerspruch zur Auffassung, Kinder sollten in der Schule diszipliniert und ruhig in ihren Bänken sitzen und ihr Ich den gemeinschaftlichen Erfordernissen unterordnen.

Auch in den Schulfiktionen findet sich die zentrale Rolle der Emotionen im Unterricht konsequent betont. Dies geschieht etwa in Willy et Colettes *Claudine à l'école* (1900), wo die autodiegetische Erzählinstanz, die Schülerin einer staatlichen Sekundarschule ist, mehrfach deren Fehlen anprangert.<sup>1433</sup> Angesichts einer mathematischen Textaufgabe, bei der aus dem Monatsverdienst und der Anzahl der Arbeitsstunden der Stundenlohn eines Angestellten berechnet werden soll, fragt sich das Ich: „Faudrait-il pas, aussi, dire si l'ouvrier est heureux en ménage? Oh! quelle est l'imagination malsaine, le cerveau dépravé où germent ces problèmes révoltants dont on nous torture?“<sup>1434</sup>

---

1429 Vgl. Kathryn T. Flannery: „The Challenge of Access. Rethinking Alexander Bain's Reformist Pedagogy“, in: *Rhetoric Review* 14.1 (Herbst 1995), 5–22, hier: 17.

1430 Vgl. Alexander Bain: *Education as a Science*, New York: D. Appleton and Company, 1881, 432. Ein ähnlicher Gedanke findet sich in vgl. Herbert Spencer: *Education. Intellectual, Moral and Physical*, New York: A.L. Burt Company, 1868, 30.

1431 Vgl. Eugène Maillet: *L'éducation. Éléments de psychologie de l'homme et de l'enfant*, Paris: Eugène Belin, 1893, 310.

1432 Vgl. Jean-Marie Guyau: *Éducation et hérédité. Étude sociologique*, Paris: Félix Alcan, 1889, 150.

1433 Zur Kritik der Schule als Produzentin von Unterwerfung und bürgerlicher Überheblichkeit vgl. Patricia A. Tilburg: *Colette's Republic. Work, Gender, and Popular Culture in France, 1870–1914*, New York: Berghahn, 2009, 95.

1434 Willy et Colette: *Claudine à l'école*, Paris: Livre de poche, 1964, 36.

Angesichts der Aufsatzthemenstellung „Le temps ne respecte pas ce qu'on a fait sans lui“ ruft es verzweifelt aus: „Ô désespoir et navrement! Quelles inepties va-t-il falloir sortir encore! Ça m'est égal que le temps respecte ou non ce qu'on fait sans l'inviter! Toujours des sujets pareils ou pires!“<sup>1435</sup> Die Monotonie und Sachlichkeit der Unterrichtsgestaltung reibt sich in diesen Passagen an der lebendigen Affektivität der Kommentare der Protagonistin, die intern fokalisiert und in aller Unmittelbarkeit dargeboten werden und dadurch authentischer wirken als die konstruierten, monodirektionalen, deklarativen Lernaufträge. Doch die Wichtigkeit der Emotionen in der Schule kommt nicht nur hierüber zum Ausdruck, sondern auch über die Beziehung, welche die Protagonistin mit ihrer Nachhilfelehrerin pflegt, die von intensiver Zuwendung, körperlicher Intimität sowie einem Bruch mit den schultypischen Rollenerwartungen geprägt ist.<sup>1436</sup> Die Unterdrückung der Emotionen im Regelschulbetrieb generiert mithin ein Begehren, das sich im alternativen Raum der Nachhilfe umso pronocierter artikuliert. Insofern verhält sich *Claudine à l'école* nicht nur in Hinblick auf das heteronormative System<sup>1437</sup> und seinen Entwurf von Autorinnen-schaft<sup>1438</sup> transgressiv, sondern auch in Hinblick auf eine Schulbildung, die Körper und Geist, Kind und Lernen als Subjekt-Objekt-Relation denkt, indem sie als vermittelndes Drittes Emotion und Bewusstsein zwischen beide treten lässt.

Ähnlich gestaltet ist Jeanne Galzys *L'initiatrice aux mains vides* (1929). Auch hier wird ein Kontrast zwischen den starren Regeln, die den Schulalltag üblicherweise bestimmen, und der affektiven Zugewandtheit im Unterrichtssetting aufgebaut. Die Aufsätze, welche die Schülerinnen der *quatrième* zur Korrektur einreichen, erscheinen ihrer

---

1435 Willy et Colette: *Claudine à l'école*, Paris: Livre de poche, 1964, 71.

1436 In den von ihr ausgehenden Avancen nivelliert Claudine die Hierarchie zwischen Lehrerin und Schülerin (vgl. Hiltrud Gnüg: „Colettes *Claudine à l'école*/*Claudine erwacht*. Ein pikanter Schulmädchenreport aus bösem Mädchenblickwinkel“, in: Renate Möhrmann (Hrsg.): *rebellisch, verzweifelt, infam. Das böse Mädchen als ästhetische Figur*, Bielefeld: Aisthesis, 2012, 199–216, hier: 201).

1437 Vgl. Helen Southworth: *The Intersecting Realities and Fictions of Virginia Woolf and Colette*, Columbus: Ohio State University, 2004, 116–117.

1438 Vgl. Stephanie Schechner: „A Delicate Balance. Becoming a Woman and a Writer in Colette's *Claudine à l'école* and *La Maison de Claudine*“, in: *Dalhousie French Studies* 67 (2004), 75–87, hier: 82–83.

Lehrerin Marie Pascal ebenso schablonenhaft wie ihre Frisuren und Schuluniformen. Diese Homogenisierung erscheint als Teil des Plans der Verfügbarmachung der Mädchen, heißt es doch zu Beginn des neuen Schuljahrs: „Et une nouvelle obéissance serait déjà dans leurs âmes plastiques, avec cet obscur désir, malgré tant d’écarts, de recevoir une discipline, de se soumettre à une règle, et déjà – si fémininement – d’appartenir!“<sup>1439</sup> Über die Betonung der Formbarkeit der Mädchen und ihre Modellierung in der Objektposition erscheinen sie passiv. Eine Alternative hierzu stellt Maries Beziehung zu Annette dar, einer Schülerin, die durch ihr unkonventionelles Argumentieren und ihre Ausstrahlung auffällt und der sie sich mütterlich besonders zuwendet, weil sie um Schwierigkeiten im Elternhaus weiß.<sup>1440</sup> Die Zuneigung der beiden füreinander wächst allerdings bald über das platonische Maß hinaus, wenn Annette Marie einen Liebesbrief schickt und Marie Annette während einer Lungenentzündung mit Küssen und Streicheleinheiten zärtlich gesundpflegt. Diese Liebe im Klassenzimmer hat nicht nur den Reiz des Verbotenen und generiert deshalb Spannung, sondern wirkt interessanterweise auch auf die Qualität der Bildung zurück, lernt Annette doch ihretwegen besonders eifrig und legt Marie für ihren Unterricht überdurchschnittliches Engagement an den Tag und gelingt es ihr im Selbstbewusstsein gestärkt doch, sich endlich auch im Kollegium zu behaupten.<sup>1441</sup> Dass Emotionen im Klassenzimmer als Bollwerk gegen die patriarchale bürgerliche Gesellschaft fungieren und insofern auch ein subversives Potenzial besitzen können, merken nicht zuletzt auch die Autoritäten – Annettes Mutter, die ihr Kind von der Schule nimmt, und die Direktorin, die für Marie einen Versetzungsantrag stellt.

Die Wichtigkeit der Emotionen beim Lernen findet sich also häufig formuliert, allerdings variiert die Extension dieser Äußerung. In vielen Fällen besitzen sie instrumentellen Wert, da sie zur Beförderung

---

1439 Jeanne Galzy: *L’initiatrice aux mains vides*, Paris: J. Ferenczi et fils, 1934, 13.

1440 Die Rekurrenz auf das Narrativ der Mütterlichkeit dient ebenso der Legitimierung der Emotionalität der Beziehung in den ersten Kapiteln sowie der Verschleierung der Liebe der beiden Frauen in der Öffentlichkeit (vgl. Jennifer Waelti-Walters: *Damned Women. Lesbians in French Novel. 1796–1996*, Montreal: McGill-Queen’s University Press, 2000, 99).

1441 Jeanne Galzy: *L’initiatrice aux mains vides*, Paris: J. Ferenczi et fils, 1934, 148–149.

des Lernerfolgs dienen. Demnach schreiben etwa Marie Pape-Carpantier, Charles Delon und Fanny Ch. Delon in *Manuel de l'institutrice* (1871) über den Physikunterricht in der Mädchengrundschule:

Faites venir une enfant devant le tableau, et faites-lui exécuter certains mouvements, prendre certaines poses en faisant remarquer comme l'ombre les reproduit: donnez-en la raison. Ne craignez pas la gaieté qui peut-être accompagnera la démonstration; prenez-en votre parti de bonne grâce et souriez vous-mêmes: vous aurez montré que la science et la joie ne sont pas ennemies.<sup>1442</sup>

Dass die Mädchen über ludische Elemente zum Lernen motiviert werden sollen, impliziert, dass diese Physik an sich wenig interessiert. Die Inauthentizität dieses Arrangements kommt nicht zuletzt auch in der Aufforderung an die Lehrkraft zum Ausdruck, ein Lächeln aufzusetzen: Der Spaß ist dezidiert kein spontan erlebter, sondern ein zu edukativen Zwecken inszenierter.

Einen Schritt weiter gehen Texte, die nicht nur landläufig positiv bewertete Emotionen wie freudige Erregung als begrüßenswert, weil der Motivation zuträglich, auffassen, sondern auch ‚negative‘. Ein Beispiel hierfür liefert Gabriel Compayrés *Cours de pédagogie théorique et pratique* (1885): „Il n'est pas question de rendre tout agréable et attrayant, mais qu'on se le rappelle cependant, il n'y a que ce qui émeut la sensibilité, ce qui a rapport au plaisir ou à la douleur, ce qui est agréable ou douloureux, qui éveille sûrement l'attention“.<sup>1443</sup> Auch wenn Freude und Schmerz hier für den Lernerfolg funktionalisiert sind, lässt sich die Gleichwertigkeit, die sie in dieser Äußerung besitzen, als Spiegel der Veränderung des Stellenwerts von Emotionen im Sinne des psychologischen Diskurses verstehen. Beide besitzen eine Signalfunktion, indem sie anzeigen, was dem Wohlbefinden zu- oder abträglich ist. Das Lernen erfolgt also über die Synchronisierung des Kinds mit seinen Wünschen, was impliziert, dass ein Bewusstsein als vermittelndes Element zwischen Inhalt und Schüler:in tritt.

---

1442 Marie Pape-Carpantier/Charles Delon/Fanny Ch. Delon: *Manuel de l'institutrice*, Paris: Hachette, 1870, 200.

1443 Gabriel Compayrés: *Cours de pédagogie théorique et pratique*, Paris: Paul Delaplane, <sup>13</sup>1897, 102.

Ein noch höherer Stellenwert kommt Emotionen im Freischulkontext zu. Zwar verschwindet der Gedanke, dass sie den Lernerfolg befördern, in diesem Zusammenhang nicht, allerdings erreichen sie bisweilen einen gewissen Eigenwert, wenn sie gleichzeitig Ausdruck eines vitalen Lebensgefühls sind, das die *conditio sine qua non* der Selbstfindung bildet. Exemplifizieren mag dies das Lehrbuch *Initiation mathématique* (1915) des anarchistischen Mathematikers Charles-Ange Laisant, welches das erklärte Ziel verfolgt, Spaß am Unterricht zu vermitteln: „amuser l'enfant en l'instruisant et de l'instruire en l'amusant“. <sup>1444</sup> Hierfür fügt es nicht nur zahlreiche Illustrationen ein, auch werden die Rechenaufgaben der Abstraktheit enthoben, indem sie konsequent mit Narrationen verquickt sind, welche die Neugier der Kinder wecken sollen. Demnach lernen sie nicht das Addieren oder Subtrahieren, sondern gewinnen oder verlieren Streichhölzer, sie beschäftigen sich nicht mit dem Dividieren und Multiplizieren, sondern mit der Verteilung von Kuchenstücken oder Fahrrädern, es geht nicht um geometrische Formen, sondern um in Formation fliegende Vögel oder Zauberkisten, nicht um Wahrscheinlichkeitsrechnung, sondern um die Verteilung von Freund:innen auf einen Tisch bei einem Abendessen. <sup>1445</sup> Selbst die einzelnen Zahlen werden via Erzählung eingeführt – die 0 ist beispielsweise ein „bon serviteur modeste qui garde la maison et qui vous dit: il n'y a personne ici“. <sup>1446</sup> Imagination, Anwendungsbezug und Konkretheit sind hier überaus konsequent gerade mit einem Fach zusammengedacht, das derer der landläufigen Meinung nach womöglich entbehrt.

Darüber hinaus lässt sich in *Initiation mathématique* – und das macht den Unterschied zu den anderen beiden Beispielen aus – konstatieren, dass die Affizierung nicht bloß ein Mittel zur Beförderung des Lernerfolgs darstellt, sondern eine lebensbestimmende Universalie zu sein scheint. Dies legt zum einen das Nachwort des Lehrbuchs nahe, das formuliert, am Schluss der Schulzeit solle man den Kindern mit auf den Weg geben, dass die Schule zwar vorüber, der Spaß aber dennoch

---

1444 Charles-Ange Laisant: *Initiation mathématique*, Paris: Hachette, 1915, 178.

1445 Vgl. Charles-Ange Laisant: *Initiation mathématique*, Paris: Hachette, 1915, 58, 116 sowie 143.

1446 Charles-Ange Laisant: *Initiation mathématique*, Paris: Hachette, 1915, 31.

nicht zu Ende sei.<sup>1447</sup> Zum anderen scheinen die didaktisch generierten Emotionen authentischer Ausdruck der Lebensbejahung. Wenn es in den Kapitelüberschriften emphatisch heißt „Nous devenons géomètres“, „nous entrons dans l’algèbre“, dann hat man nicht den Eindruck, dass die Intention ausschließlich im Kreieren einer angenehmen Atmosphäre zur Garantie des Lernerfolgs besteht, sondern auch, dass die impliziten Leser:innen dezidiert als optimistische, aktive Subjekte gedacht werden, die sich bewusst und gemeinsam für ihre Bildung entscheiden.<sup>1448</sup> In eine ähnliche Richtung weist, dass sich im Nachwort konstatiert findet: „L’effort personnel, l’effort libre seul peut donner des résultats“.<sup>1449</sup> Das emotionale Lernen ist als Ausdruck einer Freiheit und Handlungsmacht des Subjekts in der Welt verstanden und übermittelt insofern eine politische, nämlich liberalistische Botschaft.

Ein ähnlicher Esprit findet sich in Jean Graves *Aventuras de Nono* (1905).<sup>1450</sup> Dieser Roman über einen Jungen, der auf eigene Faust die Welt erkundet und sich dabei ein Bild von utopischen und dystopischen – was in diesem Fall bedeutet: anarchistischen und kapitalistischen – Gesellschaftsverhältnissen macht, integriert eine Episode, in der Nono zeitweise in einer Kinderkommune lebt und am dortigen Schulunterricht teilnimmt (→ 4.4). Dieser fußt fundamental auf Spaß und Emotionen. Ebenso wie der Protagonist explizit darauf hingewiesen wird: „verás como nos divertimos“,<sup>1451</sup> transportiert indirekt das affektiv aufgeladene Vokabular Erregung („Nono no *deseaba* otra cosa que ver novedades“; „Nono fue *atraído* por un grupo“; [los] títulos y

---

1447 Vgl. Charles-Ange Laisant: *Initiation mathématique*, Paris: Hachette, 1915, 178.

1448 Laisant war die Schaffung einer kooperativen Gemeinschaft von Pädagog:innen ein zentrales Anliegen (vgl. Fulvia Furinghetti: „History of International Cooperation in Mathematics Education“, in: Alexander Karp/Gert Schubring (Hrsg.): *Handbook on the History of Mathematics Education*, New York: Springer, 2014, 543–564, hier: 548).

1449 Charles-Ange Laisant: *Initiation mathématique*, Paris: Hachette, 1915, 172.

1450 Um dem Rechnung zu tragen, dass der Roman zwar zuerst auf Französisch erschienen, allerdings mit dem Ziel abgefasst ist, in Francesc Ferrer i Guàrdias 1901 eröffneter *Escuela Moderna* in Barcelona als Lehrbuch zu dienen, rekurriert die Analyse hier auf die spanische Ausgabe.

1451 Juan Grave: *Aventuras de Nono*, Barcelona: Calle de Bailén, 1905, 75.

hermosas láminas [de la biblioteca] le *prometieron maravillas*“<sup>1452</sup>). Die begeisterten Interjektionen der Kinder und der Verweis auf das Verfliegen der Zeit bestätigen diese Stoßrichtung.<sup>1453</sup> Dieser Enthusiasmus ist konsequent mit der intrinsischen Motivation der Schüler:innen zusammengedacht, denn diese bestimmen die Unterrichtsgegenstände in Abhängigkeit von ihren Interessen und bringen sich gegenseitig etwas bei. Erfolgreiches Lernen erscheint folglich als Resultat von Aktivität und souveräner Selbstbestimmung.

Dieses Prinzip wiederholt sich auf der Ebene der narrativen Inszenierung. Der Roman legt verhältnismäßig großen Wert auf das Amüsement seiner Rezipient:innen. Die Kinderbücher des Untersuchungszeitraums weisen in der Regel eingeschränkten Unterhaltungswert auf. Die kindliche Lektüre soll, so die weitreichende Auffassung, eine zweckhaft genutzte Zeit sein und primär zivilisatorische oder moralisierende Intentionen verfolgen,<sup>1454</sup> wohingegen Spaß der christlichen Tradition erwachsend mit Lasterhaftigkeit korreliert ist.<sup>1455</sup> Zwar häufen sich gegen Ende des 19. Jahrhunderts in der Kinder- und Jugendliteratur generell emotionalisierende Tendenzen,<sup>1456</sup> wenn etwa immer mehr Abenteuer- und Reiseromane oder auch Texte mit phantastischen oder Science-Fiction-Anteilen erscheinen,<sup>1457</sup> allerdings sind gerade in Spanien die Kinderbücher eher traditionell, öffnen sich diesen neuen

---

1452 Juan Grave: *Aventuras de Nono*, Barcelona: Calle de Bailén, 1905, 75 sowie 80 (Hvg. T.H.).

1453 Vgl. Juan Grave: *Aventuras de Nono*, Barcelona: Calle de Bailén, 1905, 77 sowie 80.

1454 Vgl. Jaime García Padrino: „Libros y lectores en el fin de siglo“, in: Ramón F. Llorens Gracia (Hrsg.): *Literatura infantil y lectura en el fin de siglo (1898–1998)*, Alicante: Universidad de Alicante, 2000, 10–23, hier: 13; Isabelle Jan: „Children’s Literature and Bourgeois Society in France since 1860“, in: *Yale French Studies* 43 (1969), 57–72, hier: 62.

1455 Vgl. Celia Aramburu Sánchez: „Textos moralizantes para jovencitas de la segunda mitad del siglo XIX en España e Italia“, in: Elena Jaime de Pablos (Hrsg.): *Identidades femeninas en un mundo plural*, Madrid: Arcibel, 2009, 31–40, hier: 37.

1456 Vgl. Ramón F. Llorens García: „Un suplemento de *El Liberal* en los inicios de la literatura infantil española“, in: *Anales* 26 (2014), 257–274, hier: 260.

1457 Vgl. Penny Brown: *A Critical History of French Children’s Literature* (vol. 2). 1830–Present, New York: Routledge, 2008, 35.

Gattungen nur schrittweise<sup>1458</sup> und sind gegenüber dem Wunderbaren eher skeptisch, weil viele befürchten die Kinder würden auf diese Weise mit Ideen konfrontiert, mit denen sie nicht umzugehen vermochten, und würden dadurch verwirrt (→ 3.3.2).<sup>1459</sup> Die Unterhaltung ist der Sensibilisierung für den Gemeinsinn also dezidiert nachgeordnet.<sup>1460</sup>

*Aventuras de Nono* nimmt sich in diesem Zusammenhang unkonventionell aus. Nicht nur sind die moralisierenden Anteile indirekter verhandelt als üblich, auch legt der Roman großen Wert auf die Belustigung seiner Rezipient:innen, indem er einen zielpublikumsnahen und auch fehlbaren Protagonisten zeigt, indem er mit der spektakulären Rettung Nonos aus dem kapitalistischen Inferno Agiocracia durch seine Freunde aus Autonomía auch der Spannungserzeugung Platz einräumt und indem er wunderbare Figuren wie ein tanzendes Glücksschwein und etliche sprechende Tiere integriert.<sup>1461</sup> Es wird hierüber deutlich, dass den Emotionen der Leser:innen ein gewisser Eigenwert, ein Zweck an sich, zuerkannt wird.

Das Ende des Romans nimmt sogar explizit auf die Debatten um Wunderbares in der Kinderliteratur Bezug. Nachdem Nono schreiend in seinem Bett aufgewacht und sich seine gesamte Reise in die anarchistische Kommune als Traum herausgestellt hat, tröstet ihn seine Mutter damit, dass sie diesen als Hirngespinnst abtut:

Calla, tonto, no hay hadas, ni brujas, ni animales parlantes, a excepción de los loros y las urracas, y aún éstos no hacen más que repetir algunas palabras que se les enseña. Tú te rompes la cabeza con tus lecturas, y eso es lo que te produce esas pesadillas. Vamos, tontín,

---

1458 Vgl. Laura López Romero/Isabel Borda Crespo: „La prensa infantil y juvenil como fenómeno educativo en España“, in: Estudios sobre el Mensaje Periodístico 21.2 (2015), 1081–1097, hier: 1095.

1459 Vgl. Penny Brown: „New Heroes (and Villains) for Old? Conflict in Nineteenth-Century French Children Literature“, in: Bulletin of the John Rylands University (2003), 141–159, hier: 141–142.

1460 Vgl. Michele Ann May: The Republic and its Children. French Children's Literature, 1855–1900, Illinois: Dissertationsschrift, 2010, 296.

1461 Diese phantastischen Elemente sind im Roman dadurch legitimiert, dass sich diese auf den letzten Seiten des Buchs als Teil einer Traumwelt entpuppen.

duérmete un poco y deja esas tonterías. Y diciendo esto, le estrechaba entre sus brazos y le cubría de sonoros besos maternos.<sup>1462</sup>

Daraufhin erklärt allerdings der Vater, dass Träume sehr wohl eine Wahrheit vermitteln könnten, wenn man sie symbolisch betrachte, und dass Nono seine nächtlichen Visionen aufschreiben solle, um hinter ihre Bedeutung zu gelangen. In dieser gendermäßig freilich patriarchal getönten Stilisierung der Mutter als traditioneller Phantastikskeptikerin und des Vaters als visionärem Modernisten kommen mehrerlei Dinge zum Ausdruck: Zum einen kann man es so sehen, dass sich *Aventuras de Nono* mit der Passage für den Gebrauch wunderbarer Elemente rechtfertigt, wobei es diese über ihre Funktionalisierung für die Moralisierung ihrer Autonomie entkleidet. Zum anderen erzeugt der metaliterarische Abschnitt auch eine gewisse Offenheit, welche die Lesenden zur selbständigen Meinungsbildung einlädt. Ebenso wie der Vater Nono eine gewisse Souveränität und Bewusstheit im Umgang mit seinen Emotionen zutraut, wenn er ihm die schriftliche Verarbeitung seines Traums nahelegt, werden diese dazu aufgefordert, mit ihrer Meinung die Bedeutung mitzugestalten. Emotion, Partizipation und Ermächtigung sind also auch auf der Ebene der Rezeption korreliert.

Die Zentralstellung der Emotionen im pädagogischen Diskurs manifestiert sich nicht nur im Bemühen um die Affizierung der Schüler:innen, sondern ist gerade im Freischulbereich und gerade in Spanien auch an die emotionale Haltung der Lehrenden gekoppelt. Diese zeichnet sich freilich anders als im Fall der Kinder nicht durch die Intensität unter Umständen auch wechselnder Gefühle, sondern durch eine liebende Haltung den Schüler:innen gegenüber aus (→ 2.2.3). In Abgrenzung von der traditionelleren Position, dass man sich persönlich möglichst wenig einbringen dürfe, um die Charakterbildung und den Wissenstransfer nicht zu beeinträchtigen,<sup>1463</sup> konstatieren diese,

---

1462 Juan Grave: *Aventuras de Nono*, Barcelona: Calle de Bailén, 1905, 229.

1463 Lehrpersonen sollten sich dieser Haltung zufolge nicht in Kabarett, Cafés oder „aucun lieu, dans aucune société qui ne conviendrait point à la gravité et la dignité de leurs fonctions“ aufhalten (Ferdinand Buisson: *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (vol. 1), Paris: Hachette, 1887, 300), sich in der Öffentlichkeit stets vorbildhaft, d.h. sparsam, bescheiden und würdevoll, verhalten (Augustin Théry: *Lettres sur la profession d'instituteur*, Paris: Ch. Delagrave et C<sup>ie</sup>, 1880, 27).

dass der Schlüssel der erfolgreichen Erziehung und Bildung in der liebevollen Zuwendung liege. Diese Meinung, die sich im außerschulischen Umgang mit Kindern bereits in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts wiederholt ausgedrückt findet – etwa in Mme Campans *De l'éducation* (1824) oder in Johann Heinrich Pestalozzis *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* (1801) –, transferiert sich mit dem zunehmenden Einfluss psychologischer Diskurse vor allem gegen Ende des Jahrhunderts auch auf den Unterricht. Demnach heißt es etwa in Pedro de Alcántara Garcías „El arte de preguntar“ (1892), Kinder zu lieben sei für Lehrkräfte eine Berufsvoraussetzung;<sup>1464</sup> Urbano González Serrano sieht in „La ley de la educación“ (1892) Unterrichten als „obra amorosa“;<sup>1465</sup> Matilde García del Real betont in „Estudio pedagógico“ (1893), Kinder bräuchten, um Herz und Seele zu formen, von den Lehrenden „amor, mucho amor“<sup>1466</sup> und Agustín Sarda betrachtet in „La vocación“ (1897) „cariño y [...] amor“ als Fundament ihrer gesunden Entwicklung.<sup>1467</sup>

Im Zuge dieses ‚Liebesnarrativs‘ kommt es wiederholt zur metaphorischen Darstellung der Lehrkraft als Elternteil und vor allem – da diese in der patriarchalischen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts die Emotionalität gleichsam verkörpert – als Mutter. Dementsprechend heißt es in Marc-Antoine Julliens *Exposé de la méthode d'éducation de Pestalozzi* (1842), die Lehrperson sei eine „mère qui observe son enfant sans relâche, et qui lit sur son visage tous les changements que son âme éprouve“ und weiter: „Je voulais que, du matin au soir, mes enfants s'aperçussent que je les aimais de tout mon cœur, que leur félicité était la mienne, et leurs plaisirs, mes plaisirs: je voulais qu'ils l'apprirent par mes paroles et qu'il pussent le lire dans mes regards“.<sup>1468</sup> Jules Michelet

---

1464 Vgl. Pedro de Alcántara García: „El arte de preguntar“, in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (Juni 1892), 401–407, hier: 407.

1465 Urbano González Serrano: „La ley de la educación“, in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (Februar 1892), 81–84, hier: 82.

1466 Matilde García del Real: „Estudio pedagógico“, in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (Oktober 1893), 241–252, hier: 251.

1467 Agustín Sarda: „La vocación“, in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (August 1897), 96–102, hier: 101.

1468 Marc-Antoine Jullien: *Exposé de la méthode d'éducation de Pestalozzi telle qu'elle a été suivie et pratiquée sous sa direction pendant dix années (de 1806 à 1816) dans l'Institut d'Yverdon, en Suisse*, Paris: Hachette, 2<sup>e</sup> 1842, 18.

bekräftigt in *Nos fils* (1903), die Stillbeziehung sei „la grande communion qui prépare toute religion, toute société humaine“,<sup>1469</sup> im Alter von drei Jahren werde die Mutter idealerweise von der Primarschullehrerin abgelöst, die dann den gleichen Auftrag erhalte, die Kinder mittels ihrer Liebe zu unabhängigen, gesellschaftsfähigen Wesen reifen zu lassen.<sup>1470</sup> In dieser Metapher der Lehrkraft als Mutter überkreuzen sich mehrere Diskurse: Es gelangen über sie nicht nur binäre und ideologisch aufgeladene Genderkonstellationen und eine Kritik der bestehenden Hierarchien, sondern auch die Auffassung von Affektivität als *conditio sine qua non* eines gelungenen Schulunterrichts und darüber hinaus eines unlöslichen sozialen Zusammenhalts zum Ausdruck.

Doch nicht nur die Tatsache, dass die im Unterricht emergenten Emotionen einen zentraleren Stellenwert erlangen, auch wie sie interpretiert werden, verändert sich im Untersuchungszeitraum. Ihnen wird zunehmend – hier macht sich der psychologische Einfluss bemerkbar – eine Signalfunktion zugesprochen. Dementsprechend schreibt Gabriel Compayré in *Cours de pédagogie théorique et pratique* (1885), wenn Kinder widerwillig oder träge seien, sei dies ein Zeichen dafür, dass die Lehrkraft ihnen die Unterrichtsgegenstände in inadäquater Weise dargeboten habe.<sup>1471</sup> Auch Marie Pape-Carpantiers, Charles Delons und Fanny Ch. Delons *Manuel de l'institutrice* (1871) proklamiert, das größte Hindernis beim Schreibenlernen sei der Missmut, den die oftmals rein mechanischen Übungen bei den Kindern hervorriefen. Statt zu verlangen, dass sie unablässig die gleichen Buchstaben nachmalten, müsse man ihnen von Beginn an kurze Texte zu schreiben geben, damit sie ihre Tätigkeit als sinnhaft erfahren könnten.<sup>1472</sup> Die Emotionen der Schüler:innen werden hier jeweils nicht als Laster (etwa Aufmüpfigkeit oder Faulheit) abgewertet, die es auszumerzen gilt, sondern sie zeigen ein frustriertes Bedürfnis an, dem die Lehrkraft zu entsprechen versäumt hat. Es wird hier von einer prinzipiellen Lernwilligkeit der Kinder ausgegangen, die durch ungeeignete Methoden gestört werden

---

1469 Jules Michelet: *Nos fils*, Paris: Calmann-Lévy, 1903, 53.

1470 Vgl. Jules Michelet: *Nos fils*, Paris: Calmann-Lévy, 1903, 63 und 94.

1471 Vgl. Gabriel Compayré: *Cours de pédagogie théorique et pratique*, Paris: Paul Delaplane, 131897, 66.

1472 Vgl. Marie Pape-Carpantier/Charles Delon/Fanny Ch. Delon: *Manuel de l'institutrice*, Paris: Hachette, 1870, 263.

kann.<sup>1473</sup> Mit dieser Aufwertung der Emotionen als Kommunikationsmittel verändert sich auch der Status der Agierenden im schulischen Feld. Die Lehrkraft vermag in diesem Setting den Kindern nicht mehr vorzuschreiben, was das Beste für sie ist und wie sie sich zu verhalten haben. Dadurch, dass diese mit ihren Emotionen eine Art Kompass in sich tragen, der ihnen vermittelt, was ihrem Wohlbefinden zu- und was abträglich ist, erringen sie die Souveränität, über ihr Leben zu bestimmen, und werden damit potenziell auch zu politisch relevanten Subjekten.

Die Betonung der psychischen und mithin affektiven Komponente im Schulunterricht ist Signum einer Individualisierung, im Zuge derer die Kinder (und Bürger:innen von morgen) nicht mehr widerspruchsfrei ohne ihre Zustimmung in die Rolle von Untertan:innen gedrängt werden können. Die Tatsache, dass sämtliche analysierten Texte die Wichtigkeit der Affizierung zu einem gewissen Grad anerkennen, lässt sich als breitenwirksame Verabschiedung der absoluten Monarchie deuten. Der von einigen Pädagog:innen staatlicher oder klerikaler Bildungseinrichtungen gestartete Versuch, die Kinder emotional anzusprechen, um den gewünschten Lern- oder Domestikationserfolg mit größerer Wahrscheinlichkeit zu erreichen, mag an die konstitutionelle Monarchie erinnern, die davon ausgeht, dass die Bürger:innen insofern Mitspracherecht in politischen Dingen haben, als sie das Oberhaupt in seiner Legitimität bestätigen und sich deshalb um ihre Kooperationswilligkeit bemüht werden muss. Im freischulischen Gestus, das Emotionale als Selbstzweck und Lebenshaltung zu sehen, ist eine Unterstreichung von Partizipation, Ermächtigung und individueller Souveränität

---

1473 Diese Haltung existiert auch in abgeschwächter Form und geht in dieser meist auch in eher konservative Ansätze ein. Wenn Alexandre Martin in *L'éducation du caractère* (1889) beispielsweise konstatiert, dass es zwar sehr wohl böse und gute Charaktere bei Kindern gebe, dass man diese aber nicht mit psychischen Krankheiten verwechseln dürfe, die nicht bestraft, sondern geheilt gehörten (Alexandre Martin: *L'éducation du caractère*, Paris: Hachette, 1889, 126–128), dann hält er sich damit alle Möglichkeiten einer diskursiv legitimierten Disziplinierung der Kinder offen, integriert allerdings auch die Idee, dass auffälliges Verhalten Ausdruck eines fehlenden inneren Gleichgewichts sein kann. Der psychologisch beeinflusste Diskurs zur Erziehung scheint gerade gegen Ende des 19. Jahrhunderts unumgänglich geworden zu sein, zumal ihm von allen Seiten Zugeständnisse gemacht werden.

angelegt, die mit demokratischen (republikanischen, sozialistischen oder anarchistischen) Haltungen korreliert sein kann. Das Herausstreichen der Emotion als sozialer Bindungskraft untermauert in letzteren Fällen häufig, dass das Bemühen um gesellschaftliche Kohäsion nicht anerzogen werden muss, sondern ein ‚natürliches Bedürfnis‘ ist, was ein gewisses Vertrauen in die Selbstregulierungs- und Selbstregierungsfähigkeiten von Bürger:innen und Gesellschaften beweist.

#### 5.4 Geist, Körper, Psyche und Spiritualität: *whole in one*

Im Bemühen um einen möglichst integralen Unterricht beschränken sich vor allem Pädagog:innen des Freischulbereichs nicht auf Körper, Geist und Psyche als Garanten des individuellen Wohlbefindens und des funktionierenden gesellschaftlichen Miteinanders. Sie fassen Erziehung erst dann als vollständig auf, wenn eine spirituelle Ebene die übrigen ergänzt. Gemeint ist damit nicht etwa das Einschwören auf religiöse oder gar christliche Gehalte, sondern vielmehr in Abgrenzung hiervon die Propagierung einer Lebenshaltung, welche Körper, Geist und Psyche um die Erfahrung einer höheren Wirklichkeit willen transzendiert.<sup>1474</sup> Diese wird zwar in den analysierten Texten nirgendwo explizit als ‚spirituell‘ bezeichnet, es häufen sich allerdings Elemente, die dem Konzept entsprechen, weshalb der Begriff hier und im Folgenden herangezogen wird. Das Bemühen um Spiritualität im Unterricht entsteht freilich nicht *ex nihilo*, sondern ist kontextuell eingebettet in eine Konjunktur des Esoterischen und Mystischen um 1900,<sup>1475</sup> die

---

1474 Simon Peng-Keller beobachtet in der Begriffsgeschichte der Spiritualität eine zunehmende Kontrastivität von Religion und Spiritualität, wobei letztere ein (trans-)religiöses Erleben jenseits von Institution, Ritual und Reflexion bezeichnet und mystisches Erfahrungswissen meint (vgl. Simon Peng-Keller: Einführung in die Theologie der Spiritualität, Darmstadt: WBG, 2010, 11). In der religiösen/spirituellen Praxis spiegeln sich, so Thomas Luckmann, die Verhältnisse von Gesellschaft und Einzelnem wider. Die Privatisierung und Entinstitutionalisierung der Religion, wie sie seit dem 19. Jahrhundert beobachtbar ist, lässt sich mithin als Signum der Individualisierung, Autonomisierung und in manchen Fällen auch der Demokratisierung der Gesellschaft lesen (vgl. Thomas Luckmann: Unsichtbare Religion, Frankfurt: Suhrkamp, 1993, 117 und 158).

1475 Vgl. Priska Pytlík: Okkultismus und Moderne. Ein kulturhistorisches Phänomen und seine Bedeutung für die Literatur um 1900, Paderborn: Schöningh, 2005, 9–10.

ihrerseits eine Reaktion auf die Infragestellungen traditioneller orientierender und wertmäßiger Parameter durch die Wissenschaften darstellt.<sup>1476</sup> Welche Form von Spiritualität im pädagogischen Zusammenhang eine Rolle spielt, wo ihre Wurzeln liegen, welche Funktion sie besitzt und wie sie mit unterschiedlichen Gesellschaftsvorstellungen zusammenhängt, klärt dieses Kapitel.

Zentralen Bestandteil der spirituellen Haltung bildet die holistische Auffassung, wonach alle Komponenten der Welt zusammenspielen und sich in jeder Einzelaktion das kosmische Ganze manifestiert, was die Subjekt-Objekt-Trennung obsoletiert ist.<sup>1477</sup> Dies zeigt sich im pädagogischen Bereich in prägnanter Weise in *L'instruction intégrale* (1895) von François Charles Barlet, der von Beruf Astrologe und von Gesinnung Freimaurer, Theosoph und Gnostiker.<sup>1478</sup> Er spricht nicht nur von einer „trinité“ von Körper, Geist und Metaphysik – zu letzterer zählt er Ästhetisches, Ethisches, Philosophisches und Psychologisches –,<sup>1479</sup> sondern bricht die gesamte menschliche Existenz auf diese Triade herunter. Hierzu fügt er seinem Text mandalaartige Illustrationen bei, die das menschliche Sein in Form eines geschlossenen Kreises visualisieren.

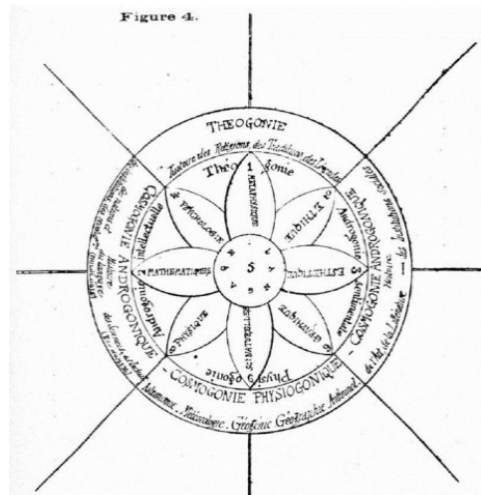
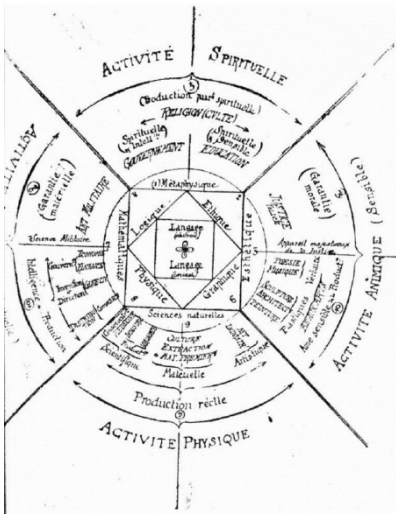
---

1476 Vgl. Michael R. Finn: „Science et paranormal au 19<sup>e</sup> siècle. La science-fiction spiritualiste de Camille Flammarion“, in: *Dalhousie French Studies* 78 (Frühjahr 2007), 43–51, hier: 43; Enric J. Novella: „El discurso del yo. El espiritualismo psicológico en la cultura española de mediados del siglo XIX“, in: *Asclepio* 65.2 (2013), online.

1477 Sandra M. Schneiders fasst Spiritualität als Erfahrung des Aufgehens des Einzel-lebens in einer übergreifenden Ordnung (vgl. Sandra M. Schneiders: „The Study of Christian Spirituality. Contours and Dynamics of a Discipline“, in: *Studies in Spirituality* 8 (1998), 39–40, hier: 39).

1478 Vgl. Jean-Pierre Laurant: „François Charles Barlet“, in: Wouter J. Hanegraaff (Hrsg.): *Dictionary of Gnosis and Western Esotericism*, Leiden: Brill, 2006, 162–163, hier: 163.

1479 François Charles Barlet: *L'instruction intégrale. Programme raisonné d'instruction à tous les degrés*, Paris: Chamuel, 1895, 15.



**Abb. 15–16:** Verbildlichungen eines ganzheitlichen Lebens  
aus *L'instruction intégrale*

In der Logik dieser Ästhetik hängen sämtliche Lebensbereiche zusammen, gehen ineinander über und bilden eine übergreifende Einheit. Ziel eines jeden Menschen, so formuliert Barlet, sei es, zu einem „vrai absolu“ zu gelangen, wozu die Schule einen entscheidenden Beitrag zu leisten vermöge, indem sie Einzelphänomene konsequent in Hinblick auf ihre Rolle innerhalb der Kosmogonie beleuchte.<sup>1480</sup> Der Unterricht ist in diesem Arrangement weitaus mehr als ein Wissenstransfer, er bedeutet eine sakralisierende Sinngebung, welche die Schüler:innen auf ihre eigene Perfektibilität und eine kollektive Deifikation hin öffnet.<sup>1481</sup>

1480 François Charles Barlet: *L'instruction intégrale. Programme raisonné d'instruction à tous les degrés*, Paris: Chamuel, 1895, 34–36.

1481 Vgl. Hans-Peter Neumann: „Moderne Monaden. Monadologische Physiognomien in der Soziologie und Kriminologie Gabriel Tardes“, in: Monika Neugebauer-Wölk/Renke Geffarth/Markus Meumann (Hrsg.): *Aufklärung und Esoterik. Wege in die Moderne*, Berlin: de Gruyter, 2013, 378–406, hier: 396. Der transgressive Anspruch des Holismus findet sich auch in der schulischen Praxis widerspiegelt: So präsentiert etwa François Charles Barlet die gesamten Unterrichtsinhalte von sechs Schuljahren in einem Buch von 370 Seiten, ohne anzugeben, welche Gegenstände wann zu behandeln seien. Der übergreifende Zusammenhang allen Wissens, die jederzeitige Bewusstheit des Gesamtkunstwerks des

Zwar schwingen sich wenige Pädagog:innen um 1900 in der Ausformulierung des holistischen Gedankens in ähnlich emphatisch-mythische Höhen auf wie Barlet, Anklänge daran finden sich jedoch viele. Gerade in anarchistischen Kontexten ist wiederholt von einer umfassenden Harmonie die Rede, die aus der Ansprache aller menschlichen Fähigkeiten im Unterricht resultiere. Dementsprechend formuliert Paul Robin in seinem „Manifeste aux partisans de l'éducation intégrale“ (1893), wenn die Kinder gesund seien, weil Hygiene, Ernährung und Bewegung in idealer Weise zusammenspielen, wenn sie geistig adäquat gefordert seien, weil Urteilsfähigkeit, Erinnerung, Vorstellungskraft und Ästhetik gleichermaßen geschult würden, wenn sie eine moralische Sensibilität besäßen, die auf der Bereitschaft zur Vermeidung von Egoismus und klassen- und geschlechtermäßiger Ungleichheit fuße, dann könne sich ein „développement parallèle et harmonique de l'être entier“ vollziehen.<sup>1482</sup> Zwar visualisiert Robin seine Idee nicht wie Barlet und er kleidet sie in eine nüchternere Sprache, jedoch ist die Erziehung auch bei ihm ein Großprojekt, bei dem die Interaktion zahlreicher edukativer Mikroimpulse auf einer Makroebene idealerweise einen Gleichklang erzeugt, welcher der Schaffung eines neuen Menschen zuarbeitet.<sup>1483</sup> Das Einzelne spiegelt sich in der Ganzheit und umgekehrt, so dass alles miteinander korrespondiert.

Ähnlich scheint es in Sébastien Faures *Propos d'éducateur* (1933). Das Traktat schildert minutiös, welche Ernährung für Kinder am ge-

---

gelungenen Lebens, rangiert bei ihm dezidiert vor der Frage der Praktikabilität. Auch Forderungen nach der Auflösung von Fächern sind in diesem Zusammenhang häufig, da solche Einteilungen, so die Haltung, selektiv und reduktionistisch verführen und damit die Ganzheitlichkeit ausblendeten. Dementsprechend formuliert beispielsweise Jules Michelet in *Nos fils* (1903), Fächergrenzen seien überflüssig, da Lehrpersonen im Idealfall universell gebildet sein (vgl. Jules Michelet: *Nos fils*, Paris: Calmann-Lévy, 1903, VI). Nicht zuletzt wird auch die Verwendung von (nach Altersstufen oder Fächer differenzierten) Lehrbüchern aus diesem Grund verworfen, da sie das Wissen parzellierten und damit seinen eigentlichen Wert, den Zugang zu einer höheren Wirklichkeit, verfehlten.

1482 Paul Robin: „Août 1893. Manifeste aux partisans de l'éducation intégrale“, in: Jean Houssaye (Hrsg.): *Quinze pédagogues. Idées principales et textes choisis*, Paris: Fabert, 2013, 204–218, hier: 209–216.

1483 Vgl. Nathalie Brémand: *Cempuis. Une expérience d'éducation libertaire à l'époque de Jules Ferry*, Paris: Monde Libertaire, 1992, 7.

sündesten sei, wie unterschiedliche Aktivitäten und Pausen idealerweise über den Tag verteilt werden könnten, wie häufig die Räumlichkeiten, in denen sie sich aufhielten, gelüftet werden und wie sie dekoriert und bemalt sein sollten, um optimale Rahmenbedingungen zu garantieren.<sup>1484</sup> All diese Elemente stehen jedoch nicht für sich, sondern sind miteinander verknüpft, denn „par la vie au grand air, par un régime régulier, l'hygiène, la propreté, la promenade, les sports et le mouvement, nous formons des êtres sains, vigoureux et beaux“,<sup>1485</sup> „par un enseignement rationnel, par l'étude attrayante, par l'observation, la discussion et l'esprit critique, nous formons des intelligences cultivées“, „par l'exemple, par la douceur, la persuasion et la tendresse, nous formons des consciences droites, des volontés fermes et des cœurs affectueux“.<sup>1486</sup> Die parallelistische Konstruktion von Gesundheit, Intelligenz und ethischem Bewusstsein suggeriert, dass diese drei Bereiche nicht separiert werden können, sondern einem übergreifenden Ziel, der Schaffung einer harmonischen Ganzheit, zuarbeiten.

Dass die Ganzheit mit der inneren Ausgeglichenheit des Individuums nicht ihren Endpunkt erreicht, sondern diese wiederum Puzzleteil des gesamtgesellschaftlichen Zusammenspiels ist, wird in Emile Patauds und Emile Pougets narrativem Leitfaden für Revolutionäre<sup>1487</sup> *Comment nous ferons la Révolution* (1909) deutlich. Auch hier heißt es in Bezug auf die Erziehung, egal, welche Fähigkeiten die Kinder besäßen, sie müssten physisch, intellektuell und moralisch so gefördert werden, dass ein Gleichgewicht entstehe und sie in einen Zustand universeller Harmonie gelangten. Nur dann formiere sich eine „génération

---

1484 Vgl. Sébastien Faure: *Propos d'éducateur. Modeste traité d'éducation physique, intellectuelle et morale*, Paris: Bidault, 1933, 8–16.

1485 In Bezug auf die Ernährung bestehen in Faures Schule *La Ruche* strenge Vorschriften: Sie erfolgt auf Basis von Suppen, Gemüse, Rohkost, Fleisch und schließt den Konsum von Alkohol und Kaffee kategorisch aus (vgl. Roland Lewin: Sébastien Faure et „La Ruche“ ou l'éducation libertaire, Vauchrétien: Davy, 1989, 45). Insofern mag die Schule auch in diesem asketischen Gestus an eine spirituelle Gemeinschaft erinnern.

1486 Sébastien Faure: *Propos d'éducateur. Modeste traité d'éducation physique, intellectuelle et morale*, Paris: Bidault, 1933, 8–16, hier: 8.

1487 Vgl. Daniela Kneißl: *Die Republik im Zwielicht. Zur Metaphorik von Licht und Finsternis in der französischen Bildpublizistik 1871–1914*, München: Oldenbourg, 2010, 417.

humaine heureuse de vivre [...], ignorant les appréhensions du lendemain, n'étant pas étreinte par les angoisses de l'avenir, n'apercevant nul point noir à l'horizon, [étant] toute vibrante et aimante, – saine et forte!“<sup>1488</sup> In dieser Utopie einer optimistischen, weil deterministisch und habituell ungeprägten und im Moment lebenden Gesellschaft besitzt die Schule eine Art Scharnierfunktion, weil sie die Integration von individueller und kollektiver Harmonie ermöglicht. Es mag hier deutlich werden, dass im holistischen Denken ein demokratisierendes Potenzial angelegt ist: Indem es die Selbstverwirklichung als Baustein des sozialen Miteinanders fasst, lässt es den Individualismus gemeinschaftskompatibel erscheinen und verspricht eine universelle Gleichheit der Bürger:innen, auch wenn diese auf gesellschaftlicher Heterogenität fußt. Die wachsende Verantwortlichkeit des Ichs für sich selbst, die dieses für ein Engagement auf einer höheren Ebene frei werden lässt, obsoletiert die gesellschaftliche Uniformität als Vorbedingung der Kohäsion.

Eine Schulfiktion, die dies zum Ausdruck bringt, ist Higinio Noja Ruiz' *Armonía o la escuela en el campo* (1923), der heterodiegetische Bericht der edukativen Erfolge eines Dorfschullehrers (→ 4.3). Nachdem der polizeilich gesuchte Anarchist Aurelio Pimentel Madrid verlassen hat, um auf dem Land unterzutauchen, ist seine Entscheidung, eine vakante Schulleitungs- und Lehrstelle zu übernehmen zunächst eher aus der Not geboren. Bald jedoch entdeckt er darin seine Berufung, steckt all seine Energien in das Vorhaben, den Kindern der Peripherie Würde zu verleihen und aus ihnen emanzipierte Bürger:innen zu machen. Dadurch, dass er die Schüler:innen in ihrer Individualität wertschätzt, finden diese zu sich selbst, entwickeln ein Gefühl für die Wichtigkeit der Solidarität und erheben sich getragen von dieser Idee gemeinsam auf eine höhere Bewusstseinsebene. Dies wird deutlich, wenn es heißt:

---

1488 Émile Pataud/Émile Pouget: *Comment nous ferons la Révolution*, Paris: Tallandier, 1909, 230. Die Konstruktion einer tragfähigen, korporatistisch organisierten Gemeinschaft bildet den Fixpunkt des Texts (vgl. Jeremy Jennings: *Revolution and the Republic. A History of Political Thought in France Since the Eighteenth Century*, Oxford: University Press, 2011, 424).

Si alguno expresaba una duda o aventuraba una objeción, la réplica aclaratoria era inmediata y convincente. Hallaba oídos propicios. Y corazones que latían al unísono con el suyo. Nadie deseaba contrariarle. [...] [E]n cada una de aquellas personas había un colaborador en potencia. No había quien no se sintiera copartícipe en la obra. El maestro había conseguido, sin proponérselo, que su ensayo se considerara empresa colectiva.<sup>1489</sup>

Elemente wie das synchrone Schlagen der Herzen und die Auffassung der Schule als gemeinschaftliches Kunstwerk suggerieren, dass es diesem Unterricht mitnichten um das effektive Erzielen von Lernerfolgen geht, sondern um die Formung einer sinnstiftenden Gemeinschaft. Bei diesem Versuch erlebt Aurelio wiederholt epiphanische Momente, in denen sich die Anstrengungen des Alltags in seligem Schwelgen auflösen:

Aquel puñado de niños parecía una bandada de pajarillos que saludan la luz. Aurelio los contemplaba sonriente. Sentíase casi feliz porque sentíase tan niño como ellos. Hubiera cantado como los pardillos en celo y en libertad. A poca costa hubiese emprendido carreras locas por aquellos cerros, hasta caer rendido. Sentía que se agitaban en su ser oleadas de ternura. ¡Cómo lo amaba todo en aquellos instantes!<sup>1490</sup>

In der Nivellierung kultureller Differenzierungen, der Verschmelzung von Mensch und Natur (im Vogelvergleich), von Lehrkraft und Schüler:innen (in der Infantilisierung des Ichs) erfasst den Protagonisten ein Enthusiasmus, der stilistisch in der Interjektion am Ende der Passage gipfelt. Dieses Hochgefühl wünscht er sich schließlich zu verstetigen und auf die gesamte Gesellschaft auszubreiten:

No concilia el sueño. Con los ojos cerrados ve desfilar una multitud que le sonríe. Son gente que cree en el poder liberador de la escuela y esperan del maestro luz. Perseverará, irá hasta donde pueda llegar, y ojalá que un día La Armonía se extienda de uno a otro polo, y la fraternidad que se ha venido predicando desde que el hombre tuvo

---

1489 Higinio Noja Ruiz: La armonía o la escuela en el campo (Alignet, 1923), Lausanne: C.I.R.A., 1996, 63.

1490 Higinio Noja Ruiz: La armonía o la escuela en el campo (Alignet, 1923), Lausanne: C.I.R.A., 1996, 58.

conciencia de sí mismo sea una realidad viva en el sentimiento y en las costumbres.<sup>1491</sup>

Aurelios politische Vision ist die einer friedlichen Revolution, im Zuge derer sich egoistische Befindlichkeiten und soziale Unterschiede im Brennglas der Solidarität und Bewusstheit auflösen, so dass eine Gesellschaft entsteht, die, weil ihre Mitglieder das gemeinsame Ideal der Solidarität heiligen, Individualitäten getrost fördern kann, ohne dass deshalb die Kohäsion leiden würde.

Ein weiterer Roman, der einen gewissen Holismus in Bezug auf die Schulbildung erkennen lässt, dabei allerdings eine andere politische und gesellschaftstheoretische Meinung transportiert, ist Samuel Rocheblaves *Riche et pauvre* (1916). Präsentiert wird hier eine Lehrperson, die eine Stelle an einer Dorfschule antritt, nachdem ihr bei der Stundengestaltung und -verteilung und der Wahl des Unterrichtsorts absolute Entscheidungsfreiheit zugesichert worden ist. Geleitet nicht von Lehrbüchern, sondern von ihrem Gefühl und der Natur unterrichtet sie die Schüler:innen in Geographie und Staatsbürgerkunde, lässt dabei deren Alltag in der Provinz als Teil der französischen Geschichte erscheinen, wobei alles ineinander über- und auseinander hervorzugehen scheint: Die Dorfmühle scheint das Vaterland anzutreiben und die Heimat berühmten Persönlichkeiten Glanz zu verleihen.<sup>1492</sup> Kein Wunder, dass in diesem Szenario sogar der soziale Brückenschlag gelingt und sich der bürgerliche Paul mit dem Arbeiterkind Pierre anfreundet (→ 4.3/4.4). Zu Beginn des Texts ist Paul stereotypgemäß als intellektuell und Pierre als körperlich vortrefflich geschildert, im Laufe ihrer Beziehung stecken sie einander in ihren Fähigkeiten allerdings gegenseitig an, so dass sie „homme[s] complet[s]“ werden.<sup>1493</sup> Beide schließen die Grundschule mit Bestnoten ab und im Erwachsenenalter, nachdem Pierre den *lycée* und Paul den *cours d'adultes* für Arbeiter:innen besucht hat, gründen sie gemeinsam eine erfolgreiche Firma,

---

1491 Higinio Noja Ruiz: La armonía o la escuela en el campo (Alignet, 1923), Lausanne: C.I.R.A., 1996, 109.

1492 Vgl. Samuel Rocheblave: *Riche et pauvre. Livre de lecture courante. Cours moyen et supérieur*, Paris: Larousse, 1916, 61–68.

1493 Samuel Rocheblave: *Riche et pauvre. Livre de lecture courante. Cours moyen et supérieur*, Paris: Larousse, 1916, 91.

die nicht nur sie, sondern die gesamte Region reich macht und der selbst die friedliche Beilegung des Klassenkampfs gelingt.<sup>1494</sup>

Es mag aus dieser Schilderung deutlich werden, dass die ganzheitlichen Ansprüche in *Riche et pauvre* dem Wunsch nach Schaffung einer gesellschaftlichen Einheit mittels der Überwindung sozialer Differenzen unterstellt sind. Diese erfolgt allerdings nicht wie in *Armonía* durch die Realisierung einer universellen solidarischen Gleichheit, sondern durch die Unterordnung aller Beteiligten unter bürgerliche Prinzipien, schließlich besucht Paul eine höhere Schule als Pierre und bekleidet auch in der gemeinsamen Firma eine wichtigere Position. Die ideale gesellschaftliche Ganzheit soll demnach entstehen, indem sich die Arbeiter:innenklasse dem Bürgertum zur Verfügung stellt, so dass auf einer als ‚natürlich‘ angenommenen Klassenhierarchie bestanden wird. Dieser Unterschied wird durch die Beschreibung der beiden Protagonisten als eifrige Nationalisten camoufliert – wobei der Roman selbst in dieser einenden Leidenschaft auf die sozialen Differenzen besteht:

Pierre et Paul savaient aussi que, si tous les hommes sont frères, et si nous ne devons haïr personne, ni l'étranger, ni même le sauvage, il y a cependant des fraternités plus étroites: celle de la race, du pays, du groupe social. Un Français sera toujours plus naturellement frère d'un Français que d'un Allemand; le citadin secourra plus naturellement son voisin, son parent ou son ami, qu'un inconnu; le soldat s'attachera plus facilement à son frère d'armes, et encore mieux si ce frère d'armes est de son village; et l'écolier aimera plus fraternelle-

---

1494 Bei einem Streik hält Paul als Fabrikbesitzer vor der Arbeiter:innenschaft eine flammende Rede: „Tout votre grief contre moi provient de ce que vous n'êtes que l'ouvrier tandis que je suis le capitaliste, et que je suis l'employeur tandis que vous n'êtes que l'employé. Et cela vous suffit pour que vous m'appeliez „exploiteur“. Eh bien! S'il en est ici un seul, je dis un seul, qui puisse me convaincre de l'avoir „exploité“, c'est-à-dire d'avoir abusé de lui, et de n'avoir pas toujours largement payé son travail, qu'il s'avance!“ Nul ne bougea“ (Samuel Rocheblave: *Riche et pauvre*. Livre de lecture courante. Cours moyen et supérieur, Paris: Larousse, 1916, 239–241). Seine Legitimität als Fabrikbesitzer und die Widersinnigkeit der Arbeiter:innenbewegung sind damit unter Beweis gestellt.

ment son condisciple, surtout s'ils ont lutté ensemble pour les premières places, et s'ils se sont partagé les prix.<sup>1495</sup>

Unterscheidungen zwischen näher- und fernerstehenden Personen und Gruppierungen sowie das Prinzip des gegenseitigen Überflügelns werden hier aufrechterhalten und damit die Auffassung, dass Gleichbehandlung keine Voraussetzung der harmonischen Ganzheit bildet. Dies überträgt der Roman am Ende auf die Leser:innenschaft: Zum Wohle Frankreichs sollten, so die Haltung, auch die Rezipierenden zur Akzeptanz persönlicher Nachteile bereit sein:

Les marteaux frappent, frappent plus bellement encore. Et les chants patriotiques s'essorent des ateliers. Même âme, même cœur, chez tous. Car, quoi qu'il puisse advenir, ils sont prêts à concourir, qui par le travail obscur, qui par la lutte éclatante, au bon renom de la patrie. Tous, oui tous, ils se tiennent au service de la France!<sup>1496</sup>

Vergleicht man diese nationalistische Version des Holismus mit der zuvor besprochenen anarchistischen, so wird erkennbar, dass bei Rocheblave, dasjenige, das die Gemeinschaft eint, von ihren Mitgliedern ein Opfer in Form einer Beschneidung der Individualität erfordert.<sup>1497</sup> Die als Gottheit konstruierte Heimat scheint nicht auf der Ebene einer übergreifenden Realität angesiedelt, sondern auf der gleichen wie die Bürger:innen, und ist damit lediglich ein scheinbarer transzendenter Wert. Gerade die Verknüpfung mit der Aufrechterhaltung der sozialen Hierarchien ist ein Hinweis darauf, dass ein Aufgehen in einer höheren Realität nicht kompromisslos angestrebt ist, da das Dominanzdenken – in sozialer wie in nationaler Hinsicht – nicht zugunsten der Gemeinschaftlichkeit aufgegeben wird und insofern von

---

1495 Samuel Rocheblave: *Riche et pauvre*. Livre de lecture courante. Cours moyen et supérieur, Paris: Larousse, 1916, 86.

1496 Samuel Rocheblave: *Riche et pauvre*. Livre de lecture courante. Cours moyen et supérieur, Paris: Larousse, 1916, 262.

1497 Hierin erinnert *Riche et pauvre* an Jules Michelets *Nos fils* (1903). Auch in diesem erfolgt die Einheitskonstruktion über die Sakralisierung des Patriotismus (vgl. etwa: Jules Michelet: *Nos fils*, Paris: Calmann-Lévy, 1903, XI). Dieser Wert erscheint so universell und ‚natürlich‘, dass er Homogenität zu erzeugen und soziale Unterschiede in den Hintergrund treten zu lassen vermag. Der Patriotismus erscheint in dieser Hinsicht als Strategie der Komplexitätsreduktion und der Verträglichmachung der bestehenden Machtverhältnisse.

einer Auflösung der Ich-Grenzen nicht die Rede sein kann. Im Fall von *Armonía* erscheint die spirituelle Komponente damit weniger rhetorisch als im Fall von *Riche et pauvre*.

Die Öffnung der Schüler:innen auf ein höheres Ganzes ist als solche nicht plan- oder lenkbar, sondern sie zeigt sich im zufälligen Zusammenstimmen sämtlicher Parameter. So erklärt sich auch die Wichtigkeit epiphanischer Präsenzerfahrungen und der Intuition im spirituellen Schuldiskurs. Dementsprechend heißt es in Paul Robins „Le plan positiviste de l'enseignement intégral“ (1869): „L'éducation est toute spontanée, l'accumulation des connaissances se fait complètement au hasard“, so dass es widersinnig sei, das Lernen lenken zu wollen.<sup>1498</sup> Sébastien Faure konstatiert in *Propos d'éducateur* (1933), ausgefeilte Reden oder penibel präparierte Übungen korrelierten nicht mit dem Lernerfolg, da „ce sont souvent les enseignements et les renseignements qui lui sont donnés au hasard des circonstances qui le frappent le plus et l'éclairent le mieux“. Weil sich die Erkenntnis „dehors comme dedans, en promenade, au jeu, à table, comme en classe“ einstelle, könne man sich auf sie nur bedingt vorbereiten; man könne sie nur aufgeschlossen erwarten.<sup>1499</sup> Marc-Antoine Jullien betont in *Exposé de la méthode d'éducation de Pestalozzi* (1842), die Intuition sei nicht nur die Wurzel jeglicher Erkenntnis und damit für den kindlichen Wissenserwerb unabdingbar, sondern auch die Lehrkraft solle sich bei der Unterrichtsgestaltung auf sie verlassen, damit die Kinder diese Haltung gegebenenfalls imitierten und sich damit Zugang zu einer höheren Wahrheit erschließen könnten.<sup>1500</sup>

---

1498 Paul Robin: „Le plan positiviste de l'enseignement intégral“, in: Jean Houssaye (Hrsg.): *Quinze pédagogues. Idées principales et textes choisis*, Paris: Fabert, 2013, 189–196, hier: 194.

1499 Sébastien Faure: *Propos d'éducateur. Modeste traité d'éducation physique, intellectuelle et morale*, Paris: Bidault, 1933, 15.

1500 Vgl. Marc-Antoine Jullien: *Exposé de la méthode d'éducation de Pestalozzi telle qu'elle a été suivie et pratiquée sous sa direction pendant dix années (de 1806 à 1816) dans l'Institut d'Yverdun, en Suisse*, Paris: Hachette, 1842, 17. Auch Gabriel Compayré beschreibt diese Regellosigkeit als Spezifikum von Pestalozzis Methode: „Il enseignait d'une façon désordonnée, sans s'assujettir à des règles fixes dans la durée de ses leçons, dans la suite des exercices, dans l'emploi du temps en un mot“ (Gabriel Compayré: *Cours de pédagogie théorique et pratique*, Paris: Paul Delaplane, 1897, 446–447).

Auch in Spanien existiert eine pädagogische Linie, welche dem, was sich im Unterricht zeigen möchte, große Wichtigkeit beimisst. Die bürgerliche Reformschule *Institución Libre de Enseñanza* basiert auf der krausistischen Philosophie, innerhalb derer die Intuition das Fundament des Erkenntnisgewinns bildet.<sup>1501</sup> Allerdings ist diese Feier des Unwillkürlichen konsequent mit einer szientistischen Haltung zusammengedacht. Diese ambivalente Kombination findet sich in prononciierter Form in Urbano González Serranos Schriften. Wie Adolfo Posada in *Ideas pedagógicas modernas* (1892) darlegt, distanzieren sich diese vom Determinismus als etwas nicht Materialisierbarem; sie orientierten sich zwar an den Gesetzen der Mechanik, machten aber auch stets deutlich, dass es etwas gebe, das sich dem Physiologen entziehe.<sup>1502</sup> Eine naturwissenschaftliche Exaktheit schlägt hier in beiden Fällen am Punkt ihrer radikalsten Ausprägung in ihr Gegenteil, die Transzendenz, um. Dieser Gestus, das an sich Unvereinbare zusammenzubringen und dabei die bestehenden Klassifikationen zu übergehen, zeigt sich bereits in González Serranos Dissertationsschrift, die er im Fach ‚Philosophie‘ verfasst. *Principios de la moral con relación a la doctrina positivista* verfolgt das Ziel, die Moral als Wissenschaft vom konkret materialisierten Sein und Handeln des Menschen zu konstruieren.<sup>1503</sup> In *Manual de Psicología* (1898) führt er die Überlegungen zur Erkenntnis *qua* Intuition näher aus: Denken sei eine Aktivität, die im ersten Moment von der Ineinsetzung von Subjekt und Objekt ausgehe, von einem Augenblick des präsentischen Zeigens, in dem die Situation in ihrer Ganzheit erfasst werde und das Ich sich in Beziehung mit dem untersuchten Gegenstand erfahre. Erst in weiterer Folge werde diese intuitive Relation in eine analytische überführt, das Wissen gehe in Kennen über.<sup>1504</sup> Die Intuition ist in diesem Zusammenhang gnoseo-

---

1501 Vgl. Sabine Schmitz: Spanischer Naturalismus. Entwurf eines Epochenprofils im Kontext des ‚Krausopositivismo‘, Tübingen: Niemeyer, 2000, 53.

1502 Vgl. Adolfo Posada: *Ideas pedagógicas modernas*, Madrid: Victoriano Suárez, 1892, 124 und 128.

1503 Vgl. Juan Antonio García Fraile: „Un intento de positivización del krausismo. Algunos aspectos de la psicopedagogía de Urbano González Serrano“, in: *Revista Complutense de Educación* 5.1 (1994), 215–231, hier: 220.

1504 Vgl. Urbano González Serrano: *Manual de Psicología, lógica y ética* (vol. 2). *Lógica*, Madrid: Librería de Victoriano Suárez, 1898, 59.

logisch wertvoll, sie ist als zutiefst rationale Fähigkeit konstruiert, die ein empirisches Erforschen der Materialität erst ermöglicht<sup>1505</sup> und bildet somit die Voraussetzung des Positivismus.<sup>1506</sup> Das gilt auch für den Unterricht: Intuition und analytische Beobachtung, schreibt González Serrano in *Estudios psicológicos* (1892), müssten im Klassenzimmer untrennbar miteinander verwoben sein.<sup>1507</sup>

Man könnte angesichts des Krausopositivismus auf den ersten Blick geneigt sein anzunehmen, die spirituelle Komponente der spanischen Reformpädagogik sei schlichtweg weniger ausgeprägt als die der französischen, weshalb sie sich nur manifestieren dürfe, wenn sie sich den Materialismus und die Autorität der Wissenschaft als sicheres Standbein bewahre. Es würde sich aus dieser Perspektive ein gewisser Konservatismus im Sprechen über die Intuition bemerkbar machen, der Wunsch, die Kontrolle zu behalten und deshalb bestehende hierarchische Strukturen aufrecht zu erhalten.<sup>1508</sup> Man kann es allerdings umgekehrt auch so sehen, dass durch die Referenz auf den naturwissenschaftlichen Diskurs die zentrale Rolle der Intuition für den gesellschaftlichen Fortschritt betont werden soll. Wenn González Serrano herausstreicht, dass über das Transzendieren individueller Energien, nicht nur eine Reinigung des Charakters und eine Würdigung der Person stattfinde, sondern dass dies die Wurzel gesamtgesellschaftlicher Weiterentwicklung sei,<sup>1509</sup> dann wird dessen großes utopisches Potenzial deutlich. Die Kombination von Positivismus und Transzendenz baut eine derart unvereinbare Spannung auf, dass die Bedeutungssysteme kollabieren und sich hieraus eine *tabula rasa*-Situation ergeben

---

1505 Vgl. Daniel Rueda Garrido: „Aproximación a la teoría del conocimiento del krausismo español“, in: *Revista de Filosofía* 43.1 (2018), 67–84, hier: 79.

1506 Vgl. Gonzalo Capellán de Miguel: *La España armónica. El proyecto del krausismo español para una sociedad en conflicto*, Madrid: Biblioteca nueva, 2006, 223–224.

1507 Urbano González Serrano: *Estudios psicológicos*, Madrid: Sáenz de Jubera, 1892, 26.

1508 Vgl. Antonio Viñao Frago: „Las innovaciones educativas de la Institución Libre de Enseñanza“, in: VV.AA. (Hrsg.): *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos. Nuevas perspectivas*, Madrid: Fundación Francisco Giner de los Ríos, 2012, 421–435, hier: 425.

1509 Vgl. Urbano González Serrano: *La asociación como ley general de la educación*, Barcelona: Juan y Antonio Bastinos, 1888, 160.

kann, in der alle Wahrnehmungen und Begegnungen unmittelbaren und authentischen Charakter besitzen.

Diesem Vertrauen in die Intuition als Tor zu einer integralen Wahrheit liegt die evolutionistische Idee zugrunde, dass alle Lebewesen einen Daseinszweck besitzen, auf den sie teleologisch ausgerichtet sind<sup>1510</sup> und der in den meisten Fällen – in naturrechtlicher Tradition – als ‚Natur‘ oder ‚Vorsehung‘ bezeichnet wird.<sup>1511</sup> Werde diesem entsprochen, so herrsche Harmonie im Individuum und in der Gesellschaft, so formuliert zumindest der Fourierist Victor Considerant in *Théorie de l'éducation naturelle et attrayante* (1844)<sup>1512</sup> und fährt fort: Da die zeitgenössische französische Gesellschaft allerdings auf die ‚Natur‘ nicht acht gebe und der Intuition kaum Raum lasse, da ein negatives Menschenbild und Zwang die Erziehung zu stark bestimmten, sei dieses Ideal bislang unerreicht geblieben.<sup>1513</sup> Die Intuition ermöglicht also, so die Vorstellung, das Vordringen zu einer neuen Bewusstseins-ebene und die Realisierung eines neuen Menschen und einer neuen Gesellschaft.

---

1510 Wie Jürgen Hübner herausarbeitet speist sich der naturwissenschaftliche Evolutionismus, der im 19. Jahrhundert zum Schlüsselbegriff wird, konzeptionell aus der christlichen Theologie, in der die Kontinuität der Entwicklung des Kosmos in unterschiedlichen Stadien mit dem ultimativen Ziel der Vereinigung mit Gott einen zentralen Stellenwert besitzt (vgl. Jürgen Hübner: „Evolutionismus“, in: Gerhard Müller (Hrsg.): *Theologische Realenzyklopädie* (vol. 10), Berlin: de Gruyter, 1982, 690–693, hier: 690).

1511 Vgl. Victor Considerant: *Théorie de l'éducation naturelle et attrayante*, Paris: Librairie de l'école sociétaire, 1844, VI; Jules Michelet: *Nos fils*, Paris: Calmann-Lévy, 1903, 114. Ideengeber ist hier vermutlich Johann Heinrich Pestalozzi, bei dem dies ebenso formuliert ist: Juan Enrique Pestalozzi: *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, Coatepec: Antonio M. Rebolledo, 1889, 209.

1512 Considerant behandelt die spirituelleren Anteile des Fourierismus in seinen Schriften nicht prioritär. Er beginnt zwar 1851 mit einer Artikelreihe über Kosmogonie und Religion (*Démocratie pacifique*), arbeitet an ihr jedoch nach wenigen Monaten nicht weiter (vgl. Jonathan Beecher: *Victor Considerant and the Rise and Fall of French Romantic Socialism*, Berkeley: University of California Press, 2001, 142). Seine Idee einer vorgesehenen und deshalb natürlicherweise harmonischen Gesellschaftsstruktur lässt sich allerdings als dezidiert spirituell identifizieren.

1513 Vgl. Victor Considerant: *Théorie de l'éducation naturelle et attrayante*, Paris: Librairie de l'école sociétaire, 1844, IX sowie XV.

Auf fiktionaler Ebene umgesetzt findet sich diese politische Tragweite der Intuition etwa in Miguel de Unamunos Kurzgeschichte „El maestro de Carrasqueda“ (1903) (→ 2.2.3). Portraitiert wird hier eine Lehrkraft, deren Priorität es nicht ist, dass die Schüler:innen spezifische Inhalte begreifen, sondern dass sie eine hinter den Dingen liegende Wahrheit, eine kosmische Schwingung, erfassen: „He aquí una cosa de que, a fuera de buen maestro, jamás se cuidó don Casiano cuando ante ellos [los alumnos] se vaciaba el corazón. ‚Tal vez no entiendan del todo la letra – pensaba –; pero lo que es la música.‘“<sup>1514</sup> Noch deutlicher wird dieses Ansinnen im Ratschlag, den die Hauptfigur kurz vor ihrem Tod ihrem ehemaligen Lieblingsschüler und Nachfolger Ramón mitgibt:

Yo mismo os repetía en la escuela, cuando tú no me entendías: „¡Es como si hablase a la pared!“ Pero, hijo mío, las paredes oyen; oyen todo, y todo empieza, ahora que me muero, a hablarme a los oídos. Mira, Ramonete: nada muere, todo baja del río del tiempo al mar de la eternidad, y allí queda... el universo es un vasto fonógrafo y una vasta placa en que queda todo sonido que murió y toda figura que pasó; solo hace falta la conmoción que los vuelva un día... Las voces perdidas y muertas resucitarán un día y formarán un coro, un coro inmenso que llene el infinito...<sup>1515</sup>

Die Idee des universellen kommunikativen Austauschs aller Wesen und Elemente findet in der Personifikation der Wände ebenso Ausdruck wie in der Rede von der Wiederkehr der Toten. Auf einer höheren Daseinsebene, die sich der Vernetzung und Göttlichkeit und damit auch der Sinnhaftigkeit des Lebens bewusst ist, bedeutet Unterrichten – wie auch die zahlreichen Auslassungspunkte ikonisieren – die Aufgabe von Kontrolle und Vernunft<sup>1516</sup> und das Fließenlassen der universellen Energien. Es scheint hier eine Auffassung durch,<sup>1517</sup> die sich

---

1514 Miguel de Unamuno: „El maestro de Carrasqueda“, in: Ders.: *Obras Completas* (vol. 2). Novelas, Madrid: Escelicer, 1967, 809–812, hier: 809.

1515 Miguel de Unamuno: „El maestro de Carrasqueda“, in: Ders.: *Obras Completas* (vol. 2). Novelas, Madrid: Escelicer, 1967, 809–812, hier: 812.

1516 Vgl. hierzu auch: Rosendo Díaz-Peterson: *Estudios sobre Unamuno*, Madrid: Verbum, 2013, 283.

1517 Das beständige Nachdenken über das Transzendente und die Unsterblichkeit beginnen recht früh eine Konstante im Werk Miguel de Unamunos zu bilden (vgl.

dezidiert vom christlichen Monotheismus entfernt, stattdessen an Demokrits Atomismus, den Pantheismus, die Metempsychose oder eben: die krausistische Philosophie erinnern mag, welcher um 1900 zahlreiche Personen im Einflusskreis der *Escuela Libre de Enseñanza* zugetan sind.<sup>1518</sup> Die Figur ist nicht nur Lehrkraft, sondern sie überwindet ihr Ego<sup>1519</sup> und wird dank ihres Kontakts zum Übersinnlichen, ein Art Medium, das am Ende der Erzählung auch mit den „ojos fijos a la eternidad“ in der Schule stirbt.<sup>1520</sup>

Ziel der intuitiven Unterrichtsmethode des Lehrers aus Carrasqueda ist es nun – und darin liegt der Knackpunkt der hyperbolisch ausgestellten Transzendenz –, die Schüler:innen so sehr in Schwingung zu versetzen, dass auch sie in eine höhere Bewusstseinssphäre aufsteigen, in der sie idealerweise ihre Berufung erkennen, als „futuro[s] salvador[es del pueblo]“<sup>1521</sup> oder Erneuerer Spaniens zu fungieren. In seinem Lieblingsschüler Ramón, scheint ihm dies gelungen, ist er doch überzeugt, dass dieser eine neue Gesellschaft schaffen wird. Da der gesamte Text als (monologische) Dialogsituation zwischen dem Lehrer-Ich und seinem Nachfolger angelegt ist, so dass sich beide auf der Ebene des *discours* bewegen, während sich die übrigen Figuren in der *histoire* befinden, ist die Mehrschichtigkeit der spirituellen Weltsicht auch in narrativer Hinsicht nachempfunden. Der Text endet mit den letzten Worten des Lehrers:

Me voy de esta España, de la terrestre, de la que fluye, a la otra España, a la España celestial... Ya sabes que el cielo envuelve a la

---

Alberto Oya: Unamuno's Religious Fictionalism, Cham: Palgrave Macmillan, 2020, 6).

1518 Vgl. Antón Donoso: „El krausismo y la Institución Libre de Enseñanza“, in: *Hispanic Review* 55.3 (1987), 394–396, hier: 395.

1519 Vgl. Manuel López Torrijo: „La educación en la literatura realista“, in: Manuel López Torrijo/María Tecla Portela Carreiro (Hrsg.): *La educación en la mentalidad popular*, Valencia: Universitat de València, 1997, 21–78, hier: 61.

1520 Zur gnoseologischen Funktion des Todes in der Erzählung vgl. C. Alex Longhurst: *Unamuno's Theory of the Novel*, Oxon: Modern Humanities Research Association and Routledge, 2014, 181.

1521 Miguel de Unamuno: „El maestro de Carrasqueda“, in: Ders.: *Obras Completas* (vol. 2). *Novelas*, Madrid: Escelicer, 1967, 809–812, hier: 809.

tierra... ¡Habla y enseña, aunque no te oigan...! Soy una voz que se apaga en el desierto... ¡Adiós, hijo mío!<sup>1522</sup>

Die Intuitivität erweist sich – so zeigt dieses Zitat – als Mittel zur Überwindung einer bestehenden Gesellschaftsordnung und zur Etablierung einer spanischen Modernität und Größe. Insofern überkreuzen sich in „El maestro de Carrasqueda“ zwei Diskurse: die Suche nach einem Weg aus der mentalen Krise Spaniens Ende des 19. Jahrhunderts, die Unamuno als zentraler Vertreter der *Generación del 98* betreibt, auf der einen,<sup>1523</sup> und seine Sympathie für die *Institución Libre de Enseñanza*, die er als enger Freund ihres Gründers Francisco Giner de los Ríos, als Befürworter des *krausismo* und als Verfasser von etlichen Zeitungsartikeln über Pädagogik empfindet,<sup>1524</sup> auf der anderen Seite.

Innerhalb des spirituellen Schuldiskurses besitzt die Ästhetik eine ähnliche Funktion wie die Intuition, denn auch sie wird als Weg zu einer höheren Seinsebene oder als höhere Seinsebene an sich aufgefasst. François Charles Barlet affirmiert in *L'instruction intégrale* (1895), die Existenz von Kunst sei der Beweis für das Streben der Menschen nach Transzendenz und er rät dazu, die Kinder zunächst einen Sinn für das Schöne entwickeln zu lassen, dann ein Gespür für Ethik, woraus in weiterer Folge eine Sensibilität für Metaphysisches erwachse.<sup>1525</sup> Während die Wissenschaft die Materie zähme, indem sie sie separiere, bestehe die Funktion der Kunst darin, das Ich zu beleben und mit seiner Umgebung zu vernetzen und verschmelzen.<sup>1526</sup> Es mag angesichts einer solch apotheotischen Auffassung nicht verwundern, dass in den spirituell motivierten pädagogischen Texten großer Wert auf die umfassende gestalterische und musikalische Betätigung der Kinder in der Schule

---

1522 Miguel de Unamuno: „El maestro de Carrasqueda“, in: Ders.: *Obras Completas* (vol. 2). Novelas, Madrid: Escelicer, 1967, 809–812, hier: 812.

1523 Vgl. Oscar Ignacio Mateos y de Cabo: *Nacionalismo español y europeísmo en el pensamiento de Joaquín Costa*. 98 y proyecto de modernización de España, Saragossa: Institución Fernando el Católico, 1998, 148.

1524 Vgl. Elena de Jongh-Rossel: „La Institución Libre de Enseñanza, el joven Unamuno y la pedagogía“, in: *Hispania* 69.4 (1986), 830–836, hier: 830 sowie 835.

1525 Vgl. François Charles Barlet: *L'instruction intégrale*. Programme raisonné d'instruction à tous les degrés, Paris: Chamuel, 1895, 151.

1526 Vgl. François Charles Barlet: *L'instruction intégrale*. Programme raisonné d'instruction à tous les degrés, Paris: Chamuel, 1895, 162.

gelegt wird. S. Arnal proklamiert in „La música vocal“ (1894), Musik biete Spiel, Körperlichkeit, Emotion und Intellekt in einem und bringe damit alle Ebenen des menschlichen Daseins zusammen.<sup>1527</sup> In Charles-Ange Laisants *L'éducation de demain* (1913) besitzen Musik, Kunst und auch die Photographie zunächst zwar die konkrete Nützlichkeit, Seh- und Hörsinn zu schärfen und die Beweglichkeit der Hand zu schulen, dann heißt es aber auch, konfrontiere man die Schüler:innen mit musealen Gegenständen und spreche viel mit ihnen über Künstler:innen und Kunst, bekämen sie allmählich ein Gespür für die „religion de la beauté“.<sup>1528</sup> Die Aktivierung des physischen und geistigen Kanals lässt die Kinder mithin in einem neuen Bewusstsein erwachen. Ähnlich gelagert ist die Argumentation in „El arte en la escuela primaria“ (1897). Alexis Sluys spricht hier der Kunst einen „inmenso valor educativo“ zu. Nicht nur biete sie den Kindern die Möglichkeit zum Ausbruch aus der Routine, sie schule auch den guten Geschmack und bereite „generaciones más morales y felices“ den Boden.<sup>1529</sup> Auch hier ist eine Linie von körperlicher, geistiger und habitueller Aktivierung zu Ethik und Glückseligkeit vorgezeichnet. Sluys geht sogar so weit zu behaupten, dass „una escuela en la que las Bellas Artes no ocupan puesto culminante, no es, ni puede ser, verdadero laboratorio de civilización“.<sup>1530</sup> Die Kunst greift hier von der individuellen Harmonie aus auf das gelingende gesellschaftliche Miteinander.<sup>1531</sup> Die kreative Tätigkeit lässt die Kinder eine Stärke entwickeln und auf einer

---

1527 Vgl. S. Arnal: „La música vocal“, in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (Mai 1894), 367–373, hier: 370.

1528 Charles-Ange Laisant: *L'éducation de demain*, Paris: Temps nouveaux, 1913, 15.

1529 Alexis Sluys: „El arte en la escuela primaria“, in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (Juli 1897), 14–20, hier: 16.

1530 Alexis Sluys: „El arte en la escuela primaria“, in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (Juli 1897), 14–20, hier: 14.

1531 Auch von nationalistischer Seite wird die Kunst als Vehikel der Gemeinschaftsbildung aufgefasst. Analoge Anmerkungen, dass die Kinder sich im Schulunterricht künstlerisch betätigen sollen, gibt es hier allerdings nicht. In den Kindern soll zuvorderst Bewunderung für die Kunstwerke geweckt werden, was allerdings nicht bedeutet, dass sie selbst welche schaffen. Die Eigeninitiative und Kreativität der Schüler:innen rückt hier also in den Hintergrund, sie sollen eher von der Strahlkraft der Kunst als Ausdruck der nationalen Größe in den Bann gezogen werden, um sich dieser dann umso bereitwilliger zu fügen.

Ebene agieren, die jenseits egoistischer Bedürfnisse liegt und gerade deshalb eine besondere Bindungskraft entwickeln und Kohäsion garantieren kann.

Doch nicht nur die Kinder erweitern laut etlicher Reformpädagog:innen über künstlerische Betätigung ihr Bewusstsein wie beschrieben, auch die Lehrenden sollen bei all ihrem Tun eine ästhetische Haltung wahren und stets das übergreifende Ganze im Blick behalten. Dies spiegelt sich etwa darin wider, dass das Unterrichten als Tätigkeit mit künstlerischem Wert beschrieben wird. Dementsprechend vergleicht Matilde García del Real die Lehrperson in „Estudio pedagógico“ (1893) mit einem Harfenisten:

A semejanza del arpa cantada por el poeta, en cuyas cuerdas duermen todas las melodías imaginables, en el alma del recién nacido duerme todo el bien y el mal que la Humanidad es capaz de realizar en su viaje sobre la tierra. Si las primeras manos que han de hacer vibrar este delicadísimo instrumento músico sin inhábiles, les desafinarán para siempre, y no producirá más que sonidos inarmónicos. En cambio, si son las de un verdadero artista, harán brotar dulcísimos sonidos, que se manifestarán en armoniosas combinaciones de bondad, de amor, de verdad y de belleza.<sup>1532</sup>

Die Harfenmetapher suggeriert hier nicht nur, dass der Umgang mit den Kindern ein spezielles Talent erfordert (→ 1.4.2), sondern auch, dass das Ziel der Lehrkraft in der Erzeugung von Stimmigkeit liegt. Sie darf sich nicht nur auf das Aktuelle und Situative fokussieren, sondern muss einen Blick für das Universale besitzen, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft ebenso wie Moralisches, Emotionales, Geistiges und Ästhetisches (*de bondad, de amor, de verdad y de belleza*) gleichzeitig einbeziehen, um ein harmonisches Gesamtergebnis zu erreichen.<sup>1533</sup>

---

1532 Matilde García del Real: „Estudio pedagógico“, in: La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana (Oktober 1893), 241–252, hier: 241.

1533 Dies erinnert an Marc-Antoine Julliens *Exposé de la méthode d'éducation de Pestalozzi* (1842), wenn es heißt, die Lehrkraft solle „considérer chaque enfant avec cette libéralité, cette pureté de vues, cette noblesse et cette élévation de sentiments, ce désintéressement absolu, dont la Providence nous offre le parfait modèle“ (vgl. Marc-Antoine Jullien: *Exposé de la méthode d'éducation de Pestalozzi* telle qu'elle a été suivie et pratiquée sous sa direction pendant dix années (de 1806 à 1816) dans l'Institut d'Yverdon, en Suisse, Paris: Hachette, 2<sup>e</sup> 1842, 61).

Auch in Sébastien Faures *Propos d'éducateur* (1933) erscheint die vom Autor gegründete Schule als Gesamtkunstwerk, wenn er beschreibt: „Cette œuvre a été une sorte de laboratoire dans lequel, mes collaborateurs et moi, nous avons expérimenté les procédés pédagogiques et les méthodes éducatives dont il est question dans ce modeste traité.“<sup>1534</sup> Die einzelnen infrastrukturellen und organisatorischen Operationen, welche der Aufbau und die Leitung einer Schule erfordern, scheinen hier in einem übergreifenden Konzept aufzugehen,<sup>1535</sup> das seine Wirksamkeit gerade aus seinem ludischen und präsentischen Charakter zieht. Aus der Unmittelbarkeit des Jetzt entsteht in der Interaktion der unterschiedlichsten, teilweise zufällig kombinierten, heterogenen Elemente ein stimmiges Ganzes.<sup>1536</sup> Man kann in dieser Beschreibung fast nicht umhin, sich an die um 1900 dominanten literarischen Prinzipien erinnern zu fühlen: Ebenso wie Realismus und Naturalismus das Schreiben als Experiment auffassen, über das die Gesellschaft studiert werden kann,<sup>1537</sup> avanciert die Schule zu einem Sozialversuch; ebenso wie die Avantgarden den Zufall und das Spielerische zum bestimmenden Prinzip erheben,<sup>1538</sup> tut dies Faure für das Unterrichten.

Diese Parallelen finden sich in anderen Passagen des Traktats fortgesetzt, etwa in der Beschreibung der kindlichen Schönheit:

---

1534 Sébastien Faure: *Propos d'éducateur*. Modeste traité d'éducation physique, intellectuelle et morale, Paris: Bidault, 1933, 3.

1535 Hierzu passt Faures penible Sorge um die Rahmenbedingungen seiner Schule, etwa die Wahl des Bauernhofs bei Rambouillet mit seinem 24 ha großen, bewaldeten Grundstück oder dem strengen Aufnahmeprozedere, bei dem die Kinder einer genauen medizinischen, psychologischen und charakterlichen Untersuchung unterzogen werden (vgl. Roland Lewin: Sébastien Faure et „La Ruche“ ou l'éducation libertaire, Vauchrétien: Davy, 1989, 79–80).

1536 Symbolisiert ist diese Einheit auch im Namen der Schule, *La Ruche*, fungiert der Bienenstock doch als Inbegriff einer funktionierenden Gemeinschaft (vgl. Hans-Ulrich Grunder: „Sébastien Faure und ‚La Ruche‘“, in: Ulrich Klemm (Hrsg.): *Anarchismus und Pädagogik. Studien zur Rekonstruktion einer vergessenen Tradition*, Frankfurt: dipa, 1991, 93–98, hier: 95).

1537 Vgl. Delia da Sousa Correa: *The Nineteenth-Century Novel. Realisms*, London: Routledge, 2000, 360.

1538 Vgl. Peter Bürger: *Theorie der Avantgarde*, Frankfurt: Suhrkamp, 1974, 87–92.

Je ne parle pas de cette beauté classique, académique, officielle, qui réside dans la délicatesse ou la régularité des traits et du visage, dans la distinction calculée des mouvements, dans la finesse des attaches, dans l'élégance de la démarche, dans le charme conventionnel du regard ou du sourire; je parle de cette physionomie ouverte, expressive, animée, qui reflète, sans apprêt, spontanément, des sensations multiples et variées, de ces yeux limpides, de ce réagir pur et franc qui n'abrite aucune arrière-pensée et atteste la sincérité et la confiance, de ces corps vigoureux et agiles, de ces mouvements vifs et harmonieux qui décèlent la force, la souplesse et la décision. La véritable beauté, chez l'enfant, la voilà.<sup>1539</sup>

Der Ausschnitt differenziert zwischen einer klassischen und einer authentischen Schönheit, die einander gegenseitig ausschließen. Während erstere kanonisch und statisch erscheint, zumal sie auf fixierten Konventionen beruht, zeichnet sich zweitens durch ihre Dynamik, Unmittelbarkeit, Spontaneität und Materialität aus. Was nach den Kriterien der ersteren als hässlich gelten würde, rangiert in der zweiten Logik unter ‚schön‘. In dieser Haltung scheint ein mimetisches Kunstverständnis durch die Prinzipien ‚Performativität‘, ‚Ereignishaftigkeit‘ und ‚Authentizität‘ überwunden.<sup>1540</sup>

Diese merkliche Aufwertung des Vitalen als ästhetisches Prinzip liegt im umfassenden sozialtransformativen Potenzial begründet, das sich von ihm versprochen wird. Wenn Faure im Prolog des *Propos d'éducateur* formuliert, seine Intention bestehe darin, zu „montrer combien l'autorité est irrationnelle et immorale, la combattre sous toutes ses formes“, zu „lutter contre les préjugés“ und „faire penser“, um eine „société harmonieuse d'hommes conscients, prélude d'un monde de liberté et d'amour“ schaffen zu können,<sup>1541</sup> dann wird deutlich, dass die Verabschiedung ästhetischer Traditionen auf eine Distanzierung von sozialen Konventionen im Allgemeinen und auf die Verwirklichung einer Spontaneität und Unmittelbarkeit abzielt, die den Blick

---

1539 Sébastien Faure: *Propos d'éducateur. Modeste traité d'éducation physique, intellectuelle et morale*, Paris: Bidault, 1933, 13–14.

1540 Vgl. Jutta Schlich: *Literarische Authentizität. Prinzip und Geschichte*, Tübingen: Niemeyer, 2002, 14.

1541 Sébastien Faure: *Propos d'éducateur. Modeste traité d'éducation physique, intellectuelle et morale*, Paris: Bidault, 1933, 1.

auf das Transindividuelle und Transkulturelle, die kosmische Harmonie und die Gemeinschaft in dieser, freilegt. Die avantgardistische Ästhetik erweist sich mithin als Ausdruck eines Verlangens nach und einer Bereitschaft zur Transzendenz.<sup>1542</sup>

Die Seinsweise, welche die spirituell-pädagogische Linie mittels Holismus, Intuition und Ästhetik zu befördern sucht, ist die Verflechtung mit der Umgebung, eine Art Inter-Sein. Albert Thierrys *Réflexions sur l'éducation* (1923) beispielsweise betont nicht nur, dass Körper, Intellekt und Moral im Unterricht gleichermaßen angesprochen werden, sondern auch, dass beständig Verbindungen zwischen ihnen geschaffen werden müssten. Wenn es etwa formuliert, Laufen und Singen stärke das Selbstvertrauen der Kinder und verleihe ihnen Souveränität über ihren eigenen Körper,<sup>1543</sup> dann sind Innen und Außen miteinander verknüpft. Wenn es heißt, es sei für Schüler:innen, die in Küstenregionen lebten, unabdinglich, im Unterricht über die Gezeiten, die Einsatzmöglichkeiten von Seekarten und Meeressonden, die Diversität von Meerespflanzen und -tieren zu erfahren und Seemannsknoten und Netze knüpfen zu lernen, um sich in ihrem Umfeld zurechtzufinden,<sup>1544</sup> dann sind nicht nur geistige und praktische Gegenstände komplettierend zusammengebracht, sondern die Kinder sind überdies konsequent in Beziehung zu ihrem Lebensraum gedacht. Sie sind als Instanzen konstruiert, die keine klare Grenze besitzen, sondern ausgreifen, in multipler Weise mit ihrer Umgebung verwachsen sind und in der Interaktion mit ihr Harmonie erlangen.

Diese Idee findet sich auch in Urbano González Serranos *La asociación como ley general de la educación* (1888) veranschaulicht. Hier heißt es, das Denken entwickle sich nicht in Introspektion und Isolation, sondern im Kontakt, im Fließenlassen von Wahrnehmungen

---

1542 In ihrem Versuch, das Wort zugunsten einer Präsenz und das Mimetische zugunsten des Atmosphärischen zu überwinden, sowie in ihrem Wunsch, ein neues Bewusstsein jenseits von sozialen Prägungen zu schaffen, eignet insofern auch den Avantgarden eine spirituelle Komponente.

1543 Vgl. Albert Thierry: *Réflexions sur l'éducation*, Paris: Librairie du travail, 1923, 58.

1544 Vgl. Albert Thierry: *Réflexions sur l'éducation*, Paris: Librairie du travail, 1923, 64–66.

und Regungen zwischen Ich und Welt.<sup>1545</sup> Und in „La ley de la educación“ konstatiert er:

El educando es, y si no lo es llega á serlo con el factor del tiempo (deviene), persona, y la persona es un compuesto instable de elementos fijos (su propia espontaneidad, que tiene por base la constitución orgánica y la ley de solidaridad expresada en la de la herencia) y variables (el medio, los excitantes de la sensibilidad, el cambio de costumbres, etc.).<sup>1546</sup>

Die inhaltlich explizierte Dynamik, Offenheit und Grenzenlosigkeit der Kinder findet sich stilistisch im langen, von Parenthesen durchwirkten Satz ausgedrückt, der organisch scheint, so dass sich annehmen lässt, dass eine mechanistische, positivistische Welthaltung hier zugunsten von Unmittelbarkeit, Situativität und Relationalität aufgegeben ist.

Diese fließenden Ichgrenzen bzw. die universelle Verflechtung findet sich am häufigsten und eindrucklichsten im Rahmen von Naturerfahrungen thematisiert, denen ein besonderer spiritueller Wert zukommt. Jesusa de Granda y Labíns etwa formuliert in „Excursiones por el campo“ (1893) die Wichtigkeit der unmittelbaren Begegnung der Schüler:innen mit der Natur nicht nur inhaltlich, sondern bringt sie auch rhetorisch zum Ausdruck: „Es una necesidad para nuestro sér el hallarse en medio de la Naturaleza, entre plantas y arboleda, rodeado de ríos y montañas, de mares y verduras, y bajo el inmenso manto del cielo, ora azul purísimo y en completa calma, ora negruzco y amenazador“.<sup>1547</sup> Diese Passage wählt zur Beschreibung der Natur überaus positiv konnotierte und emotive Lexeme, außerdem besorgt die Reihung der zweigliedrigen Elemente mitsamt der sich gegen Ende des Satzes häufenden Wortwiederholungen eine Dynamisierung des Lektürerhythmus und damit eine Art Klimax, welche eine zunehmende Fülle, ein Heraus- und Überfließen ikonisiert. Dadurch mag sich zeigen, dass der Kontakt mit der Natur die Kinder aus den sozial gesteckten Subjektgrenzen heraustreten lässt und ihnen neue Handlungsspiel-

---

1545 Vgl. Urbano González Serrano: *La asociación como ley general de la educación*, Barcelona: Juan y Antonio Bastinos, 1888, 144, 146 sowie 158.

1546 Urbano González Serrano: „La ley de la educación“, in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (Februar 1892), 81–84, hier: 82.

1547 Jesusa de Granda y Labín: „Excursiones por el campo“, in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (Juli 1893), 22–25, hier: 22.

räume und Seinsebenen eröffnet. Die spirituelle Transgressivität korrespondiert folglich mit der Privilegierung des Individuellen vor dem Sozialen, konstruiert sie Gemeinschaft doch als etwas, das erst möglich wird, wenn sich das Ich seiner selbst bewusst, zu seiner Überwindung bereit und dadurch für ein höheres Ganzes offen ist.

Ein ähnlich sakrales Verhältnis zur Natur beschreibt Arturo Vega y Morales in seinen „Impresiones de una excursión escolar“ (1892): Der mit seiner Klasse auf dem Land verbrachte Tag entlockt der Lehrkraft das Fazit „el cuerpo vive más y mejor en la naturaleza tal cual es“. <sup>1548</sup> Auch hier erscheinen die Beteiligten nicht als abgeschlossene Entitäten, sondern sie wirken von den Qualitäten der Natur unmittelbar angesteckt. Das beweist sich nicht zuletzt in der Kommentierung des Schüler:innenverhaltens: „Nadie chistó. Guardábamos el más profundo silencio, sin que nadie tampoco nos lo impusiera; sólo oíamos el rumor del viento y el silbido de la locomotora que pasaba“. <sup>1549</sup> Das andächtige Schweigen der Kinder, das in Widerspruch zu stereotypen Darstellungen lebhafter Schulklassen steht, wird durch die interpunktorische Gliederung der Äußerung in kurze Sätze und Satzteile, die für einen entschleunigten und gleichmäßigen Satzrhythmus sorgt, für die Lesenden erlebbar. Die Verbindung mit der Natur besitzt in dieser Beschreibung die Kraft, das Chaos zu befrieden; die individuellen Charaktere der Kinder gehen trotz ihrer Heterogenität in der kosmischen Einheit auf und generieren dadurch einen vollendeten Moment. Präsentiert wird eine soziale Gruppe, die keine Führung benötigt, um zu funktionieren, sondern die sich, sobald sie in Einklang mit allem ist, autopoietisch steuert.

Diese ‚Verschmelzungen von Kindern und Natur‘ bilden auch ein gängiges Narrativ derjenigen Kinderbücher um 1900, die zum Phantastischen tendieren. Das zeigt sich etwa in etlichen Erzählungen aus George Sands *Contes d’une grand-mère* (1876). <sup>1550</sup> „Ce que disent les

---

1548 Arturo Vega y Morales: „Impresiones de una excursión escolar“, in: La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana (Januar 1892), 32–36, hier: 32.

1549 Arturo Vega y Morales: „Impresiones de una excursión escolar“, in: La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana (Januar 1892), 32–36, hier: 34.

1550 Zur Gleichsetzung von Wunderbarem und Natur bei Georges Sand („Le merveilleux est un merveilleux naturel qui évacue l’hypothèse du surnaturel“) vgl.

fleurs“ präsentiert ein Kind, das mit Blumen kommunizieren möchte, auch wenn sein allzu konventioneller Lehrer ihm versichert, dass diese Objekte seien und nicht sprechen könnten. Je genauer das Kind allerdings hinhorcht und sich der Korrespondenz mit dem Kosmos hingibt, desto mehr eröffnet sich ihm eine neue Realität: „Il fallait beaucoup d’attention; c’était de si petites voix, si douces, si fines, que la moindre brise les emportait et que le bourdonnement des sphinx et des noctuelles les couvrait absolument“. <sup>1551</sup> Auch wenn der Lehrer das Kind auf diese Erfahrung hin für psychotisch erklärt, lässt die explizite Wertung der (wie im Märchen üblich sehr direktiven) Vermittlungsinstanz keinen Zweifel daran, dass der Dialog mit der Natur Indiz des Erreichens einer höheren Bewusstseinssebene ist: „Je vous plains si vous n’avez jamais entendu ce que disent les roses. Quant à moi, je regrette le temps où je l’entendais. C’est une faculté de l’enfance. Prenez garde de confondre les facultés avec les maladies!“ <sup>1552</sup> Wahrhafte Erkenntnis wird in dieser Erzählung folglich jenseits der schulischen Institution und unabhängig von ihren Repräsentant:innen in Direktkontakt mit der Natur gewonnen. <sup>1553</sup>

Diese Idee einer beredten Umwelt setzt sich in den übrigen Geschichten der Sammlung fort: „Le marteau rouge“ präsentiert einen Felsen, der in Steine zerbricht, von Höhlenmenschen zu einem Hammer verarbeitet wird, später als Ausstellungsstück, Spielzeug und

---

Julie Anselmini: „Le roman et les sortilèges. Réemplois du conte merveilleux chez George Sand et Jules Barbey d’Aurevilly“, in: *Féeries* 12 (2015), 57–77, hier: 62.

1551 George Sand: „Ce que disent les fleurs“, in: Dies.: *Contes d’une grand-mère*, Paris: Calmann Lévy, 1876, 183–201, hier: 184. Dies mag an das symbolistische *correspondance*-Konzept etwa bei Baudelaire erinnern, bei dem sich Transgression und Sprachmagie ebenfalls zu einer mystischen Erfahrung verdichten (vgl. Elena Fabietti: „*Art magique*. Literarische Heteronomie bei Baudelaire“, in: Irene Albers/Marcus Hahn/Frederic Ponten (Hrsg.): *Heteronomieästhetik der Moderne*, Berlin: de Gruyter, 2022, 153–189, hier: 167).

1552 George Sand: „Ce que disent les fleurs“, in: Dies.: *Contes d’une grand-mère*, Paris: Calmann Lévy, 1876, 183–201, hier: 201.

1553 Unhintergangen bleibt dabei allerdings, dass die Entwicklung zum Erwachsenen als anzustrebendes Ziel modelliert ist und dass es sich mithin um „récits de formation“ handelt (vgl. Salvie Veys: „Du populaire au littéraire. Constantes et variations des Contes d’une grand-mère“, in: Brigitte Diaz/Isabelle Hoog-Naginski (Hrsg.): *George Sand. Pratiques et imaginaires de l’écriture*, Caen: Symposia, 2017, 135–141, hier: 137).

schließlich Anhänger weiterexistiert. Dabei erscheint der Stein dadurch personifiziert, dass er textuell als Protagonist modelliert ist, dem zunächst auch eine ausführliche „physiognomische“ Beschreibung zuteil wird und dessen unterschiedliche Zustände wie Stationen einer Lebensgeschichte erscheinen. Dies gipfelt in der abschließenden Frage: „Si le marteau rouge eût été un être, c'est-à dire s'il eût pu penser, quelles réflexions n'eût-il pas faites sur son étrange destinée?“<sup>1554</sup> Die Animierung des Steins, seine Geschichte sowie sein enormes Transformationspotenzial suggeriert nicht nur einen Zusammenhang von allem mit allem, sondern auch eine Präsenz der gesamten Menschheitsgeschichte im Jetzt. Den Kindern begegnet in der Erzählung folglich eine atemporale, transpersonale und holistische Weltsicht. Unterstrichen wird diese durch die Einführung einer Fee, welche an den Verwandlungen des Steins beteiligt ist und im letzten Absatz der Passage als Personifikation der Natur enthüllt wird: „La vie se sert de tout, et ce que le temps et l'homme détruisent renaît sous des formes nouvelles, grâce à cette fée qui ne laisse rien perdre, qui répare tout et qui recommence tout ce qui est défait. Cette reine des fées, vous la connaissez fort bien: c'est la nature“.<sup>1555</sup> Diese Auflösung der Allegorie hat einen grenzverwischenden Effekt: Ebenso wie sich das Wunderbare als Realistisches erweist, erscheint die Natur den Lesenden magisch. In der Wiedergeburt- bzw. Erneuerungsvorstellung ist eine Interdependenz des gesamten Kosmos und damit indirekt auch ein naturgemäßer Zusammenhalt der Gesellschaft hypostasiert.<sup>1556</sup>

Diese Haltung findet sich auch in Jean Graves bereits mehrfach herangezogenen *Aventuras de Nono* (1905) (→ 3.2.2, 4.4., 5.3), besonders in der Episode, in welcher der Protagonist auf seinen ausgiebigen

---

1554 George Sand: „Le marteau rouge“, in: Dies.: *Contes d'une grand-mère*, Paris: Calmann Lévy, 1876, 203–222, hier: 220.

1555 George Sand: „Le marteau rouge“, in: Dies.: *Contes d'une grand-mère*, Paris: Calmann Lévy, 1876, 203–222, hier: 222.

1556 Amélie Calderone zufolge stehen Georges Sands *contes* in engem Zusammenhang mit dem Bildungsauftrag, die Lesenden zu sozialen Wesen zu machen (vgl. Amélie Calderone: „Les contes fantastiques de George Sand. Des œuvres à réception démocratique“, in: Marion Mas/Anne-Marie Mercier-Faivre (Hrsg.): *Écrire pour la jeunesse et pour les adultes. D'un lectorat à l'autre*, Paris: Classiques Garnier, 2020, 37–50, hier: online).

Streifzügen durch die Natur einen Bienenstock entdeckt. Je länger er dem Summen der Tiere lauscht, desto besser versteht er ihre Sprache: „[A]quel zumbido, primer confuso e indistinto, tomaba poco a poco forma de lenguaje inteligible y parecía decirle: ‚Calma tu pena, no te abandonaremos‘“. <sup>1557</sup> Von einer Biene aufgefordert, ihm zu folgen, nähert er sich der Tierbehausung, da wird er auf einmal dessen gewahr, dass es sich um einen „magnífico palacio, edificado sobre una amplia terraza á la cual se subía por amplia y señorial escalinata de mármol“ handelt und weiter: „Una elegante columnata, formando vestíbulo, rodeaba el monumento“. <sup>1558</sup> Diese anthropomorphisierende Beschreibung suggeriert, dass Nono die Speziesgrenze überschritten hat und die Welt mit den Augen einer Biene sieht. Er betritt den Stock, spricht und interagiert mit den Insekten. Was ihm aus der Außenperspektive wie ein überschaubares Objekt erschienen ist, erweist sich bei näherem Hinschauen als Miniaturuniversum. Nono eröffnet sich in der Ausweitung seiner perzeptiven Grenzen eine neue Form der Wahrnehmung und Verbundenheit mit der Welt.

Es mag kaum verwundern, dass Nono im Zustand dieser Überschreitung seiner Ich-Grenzen einige erhellende Erkenntnisse über das Funktionieren gesellschaftlichen Zusammenlebens gewinnt. Als er auf die ‚Bienenkönigin‘ trifft, zeigt er sich zunächst eingeschüchtert, weil ihm in der Schule vermittelt wurde, dass man sich König:innen gegenüber respektvoll und unterwürfig zu verhalten habe. Dieses Vorurteil legt er allerdings ab, als ihm die Bienen erklären, dass lediglich die Menschen dächten, es handle sich um eine Königin, während sie zu den Drohnen *de facto* wie eine Mutter zu ihren Töchtern stehe. Dies überrascht Nono zunächst: „tanto se hablaba en la escuela de sus actos y de su poder que no podía conformarse con aquella igualdad“; als ihn eine Biene jedoch darauf hinweist, dass „los hombres han juzgado de nuestras costumbres según las suyas“, <sup>1559</sup> versteht er seine Beschränkung.

In der Bienenepisode greift *Aventuras de Nono* die lange Tradition der Projektion idealer politischer Organisationsstrukturen auf Amei-

---

1557 Jean Grave: *Aventuras de Nono*, Barcelona: Calle de Bailén, 1905, 33.

1558 Jean Grave: *Aventuras de Nono*, Barcelona: Calle de Bailén, 1905, 33.

1559 Jean Grave: *Aventuras de Nono*, Barcelona: Calle de Bailén, 1905, 34–35.

sen- und Bienenstaaten auf, die bis in die Antike zurückreicht:<sup>1560</sup> Bereits Quintilian referiert in *Institutio oratoria* auf Bienen, um zur Sorge um das Gemeinwesen anzuhalten; Aristoteles proklamiert in *Politik*, der Mensch sei wie die Biene ein *zoon politikon* und auch Vergil dient in *Georgica* ein Bienenvolk als Modell für den Menschenstaat. In der Frühen Neuzeit wird auf diese Staatsmetapher ebenfalls verstärkt rekurriert, wobei sich zu dieser Zeit die Auffassung des Bienenstocks als absolutistischem Zentralstaat, der einem Souverän unterstellt ist, verfestigt.<sup>1561</sup> *Aventuras de Nono* tilgt diese monarchische Komponente zugunsten einer demokratischen, die politische zugunsten einer privaten und enthierarchisiert damit die Gesellschaftsauffassung. Durch die Entlarvung des bestehenden politischen Systems als Konstrukt, das sich auf Ideologien stützt, während über diesem eine andere Realität der Gleichheit und Solidarität schwebt, wird es delegitimiert und Nono – zusammen mit den Lesenden – dazu aufgefordert, sein Denken zu entideologisieren und öffnen.

Dieses Ansinnen setzt sich in der Kommunikation zwischen (fiktivem) Autor und (fiktivem) Publikum gleichsam fort. Nicht nur ist das Wissen und die Wahrnehmung der Rezipierenden mit Nonos Perspektive parallelisiert, so dass eine Identifikation stattfindet, auch bricht der Text mit der referenziellen Illusion, indem er diese direkt anspricht:

Antes de pasar adelante, observo una sonrisa de incredulidad que se desliza sobre los labios de mis jóvenes lectores; les oigo murmurar acerca de la extraña postura que mi orador ha tomado para pronunciar su discurso. Es cierto que vuestro maestro de escuela no explica su lección andando sobre las manos, ni el señor inspector pronuncia su discurso en el solemne acto de la distribución de premios poniéndose patas arriba; pero, amiguitos, la madre abeja nos lo ha enseñado: no debe nunca juzgarse de las cosas tomándose como

---

1560 Dabei flottieren die Insekten und die ihnen zugeschriebenen Eigenschaften bedeutungsmäßig je nach den zu transportierenden Ideen (vgl. Jussi Parikka: „Die Biopolitik der Schwärme. Eine zeitgemäße entomologische Architektur“, in: Martin Doll/Oliver Kohns (Hrsg.): *Politische Tiere. Zoologie des Kollektiven*, Paderborn: Fink, 2017, 161–212, hier: 187).

1561 Vgl. Niels Werber: *Ameisengesellschaften. Eine Faszinationsgeschichte*, Frankfurt: Fischer, 2013, 11–28.

modelo-tipo, ni creer que lo que hacemos debe servir de regla al universo.<sup>1562</sup>

Die Tradition der abschließenden Formulierung einer allgemeingültigen Moral in Erzählungen für Kinder<sup>1563</sup> wird hier – ebenso wie die Tradition der Bienenstaatsmetapher – aufgegriffen, dann allerdings *ad absurdum* geführt. Zwar ähnelt die Formulierung einem universellen Grundsatz (*no debe nunca [...]*), allerdings wird paradoxerweise gefordert, keine dogmatischen Verallgemeinerungen vorzunehmen oder ihnen Glauben zu schenken. Unterstrichen wird diese transgressive Geste durch den selbstironischen und kolloquialen Duktus der Erzählinstanz, der dezidiert mit dem moralisierenden Habitus bricht. Über die Erzeugung einer Metaebene wird eine bedeutungsmäßige Offenheit generiert, welche die bestehenden Sozialstrukturen hinterfragt, wenn nicht gar obsoletiert.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Ergänzung der Trias von Körper, Geist und Psyche um die spirituelle Dimension ein Charakteristikum des liberalen und linken Freischulkontexts um 1900 darstellt. Über die Betonung einer holistischen Realitätsbetrachtung, der Intuition, des präsentischen Erlebens und die Einnahme einer ästhetischen, d.h. gleichzeitig erlebenden und reflektierenden, Haltung sollen Lehrpersonen wie Kinder dazu inspiriert werden, eine transpersonale gemeinschaftliche Verflechtung zu suchen, die jenseits des Egos liegt und deshalb individuelle Unterschiede und auch sonstige Heterogenitäten zulassen kann, ohne dass deshalb die gesellschaftliche Kohäsion leiden würde. Die Ausdifferenzierung der Gesellschaft stellt aus dieser Perspektive keine Bedrohung oder Herausforderung dar, weil sie mit dem, was Bindung schafft, nicht in Berührung kommt.<sup>1564</sup> Gelangten sämtli-

---

1562 Jean Grave: *Aventuras de Nono*, Barcelona: Calle de Bailén, 1905, 40.

1563 Vgl. Ramón F. Llorens García: „Un suplemento de *El Liberal* en los inicios de la literatura infantil española“, in: *Anales* 26 (2014), 257–274, hier: 259.

1564 Jörg Oberthür zufolge ist es ein Signum des Übergangs von der frühen zur entwickelten Moderne, wenn die Erhöhung identitärer Komplexität nicht mehr als Gefährdung der gesellschaftlichen Integration aufgefasst wird, sondern versucht wird, das eigenverantwortliche Subjekt in den erweiterten sozialen Rahmen zu inkludieren (vgl. Jörg Oberthür: „Subjektivierung und Individualisierung gesellschaftlicher Praxis“, in: Hartmut Rosa/Jörg Oberthür (Hrsg.): *Gesellschaftstheorie*, München: UVK, 2020, 63–88, hier: 86).

che Gesellschaftsmitglieder auf diese Ebene, würde die Gemeinschaft – so der Gedanke – autopoietisch funktionieren. Diese Utopie bildet die ideologische Grundlage eines basisdemokratischen Systems.

## 5.5 Kontextualisierendes Fazit

Der Anspruch, die schulische Erziehung möglichst integral zu gestalten, das heißt, sie sämtliche Bereiche des menschlichen Lebens umfassen zu lassen, zählt in Frankreich und Spanien um 1900 zum pädagogischen Gemeinplatz und ist als einhegende und kompensierende Reaktion auf die zunehmende lebensweltliche Komplexität und die Individualisierung geschuldet, die in vielen Fällen eine Trennung zwischen Einzelperson und Gesellschaft, zwischen Mensch und Umwelt bedeutet. Dies bestätigt die Tatsache, dass die Pädagogik nicht die einzige wissenschaftliche Disziplin ist, die um 1900 eine Sehnsucht nach Ganzheitlichkeit formuliert, sondern dass sich etwa auch in Psychologie, Philosophie oder in der Medizin holistische Tendenzen zeigen.<sup>1565</sup>

Wie genau diese Integralität gefasst wird, variiert in Abhängigkeit von Kontext und politischer Intention. Als allenfalls unzureichend gilt ein Unterricht, der ausschließlich auf die moralische Perfektionierung oder einen kontrollierten Wissenszuwachs fokussiert ist, er wird im kulturellen Imaginären mit dem Jesuitenkolleg oder einer allzu positivistisch verstandenen Pädagogik zusammengedacht und ähnelt absolutistisch monarchischen Prinzipien. Der Einfluss wissenschaftlicher, genauer: eugenischer und medizinischer, Diskurse auf die öffentliche Meinung erfordert die zusätzliche Berücksichtigung der physischen Gesundheit, was sich in der flächendeckenden Etablierung des Sportunterrichts ebenso widerspiegelt wie im Aufstieg naturwissenschaftlicher Fächer. Die Betonung des Körpers im schulischen Diskurs kann

---

1565 Man mag hier etwa an Alfred Adlers Ganzheitskonzept, an Georg Friedrich Hegels Holismus oder die psychosomatische Medizin denken (vgl. Almuth Bruder-Bezzel: „Der Ganzheitsbegriff Alfred Adlers in seinem historischen Kontext“, in: Gruppendynamik 18 (1987), 73–81; Guillaume Lejeune: „Holismus und Atomismus. Die analytische Tradition im Lichte der Hegelschen Philosophie“, in: Hegel-Jahrbuch 19.1 (2013), 279–284; Ulrich Lamparter: „Vorwort“, in: Adolf-Ernst Meyer/Ulrich Lamparter (Hrsg.): Pioniere der Psychosomatik. Beiträge zur Entwicklungsgeschichte ganzheitlicher Medizin, Heidelberg: Asanger, 1994, 1–8, hier: 5).

mit unterschiedlichen soziopolitischen Haltungen verknüpft sein: Sie kann im Dienst der Schaffung einer überlegenen Rasse stehen und mit- hin einer nationalistischen Homogenisierungsidee zuarbeiten, kann aber ebenso als Indiz einer gesteigerten Selbstbewusstheit und Selbster- fahrung der Schüler:innen fungieren und damit Vorstellungen von der Autonomie der Bürger:innen stützen.

Die wachsende Wirkkraft psychologischer Diskurse im pädagogi- schen Bereich macht den zusätzlichen Einbezug der seelischen Kom- ponente populär. Diese bricht die Binarität zwischen Körper und Geist auf, indem sie ein Bewusstsein zwischen beide treten lässt, und relati- viert die Wichtigkeit der edukativen Moralisierung, indem sie Emotio- nen als kommunikative Signale aufwertet, welche Aufschluss über die Bedürfnisse der Schüler:innen geben. Die Psychologisierung bedeutet in jedem Fall eine stärkere Berücksichtigung der kindlichen Individua- lität, diese wird allerdings unterschiedlich interpretiert: Pädagog:innen, die an staatlichen und klerikalen Institutionen wirken, nehmen diese tendenziell als Ausgangspunkt, um die Kinder effektiver auf ein be- stimmtes moralisches oder intellektuelles Ziel hindisziplinieren zu können, was dem Konzept der konstitutionellen Monarchie entsprä- che, während Vertreter:innen von Reformschulen hierin eine Möglich- keit zur Unterstreichung der souveränen Selbstbestimmung und der vitalistischen Lebensbejahung sehen, die mit republikanischen Gesell- schaftsvorstellungen zusammengehen.

Zusätzlich lässt sich beobachten, dass der Schuldiskurs im Unter- suchungszeitraum gerade in liberalen und linken Freischulkreisen nicht selten eine spirituelle Komponente aufweist. Er propagiert eine auf Holismus basierende Weltansicht, deren Ziel im Erreichen einer höheren Bewusstseinsstufe und im Aufgehen in einem größeren Ganzen liegt, das sich epiphanisch zeigt und über eine intuitive und ästhetische Wirklichkeitswahrnehmung befördert werden kann. Die soziopoliti- sche Funktion dieser spirituell erweiterten Pädagogik liegt in der In- tegration individualistischer Selbstverwirklichung und gesellschaftli- cher Kohärenz. Dies kann in totalitäre Ideen münden, wenn die Einzelperson im Organismus einer Nation aufgeht, oder auch in basis- demokratische, wenn die Selbstentfaltung Voraussetzung der Erfah- rung einer Einheit jenseits individueller Heterogenitäten wird. Der Unterschied zwischen diesen politischen Extremen ist, dass im Natio-

nalismus die kollektive Referenz auf die Vaterlandsliebe Zusammenhalt generiert, während die basisdemokratische Transzendenz ihren Zweck in der Gemeinschaft an sich hat und somit mehr ist als die Summe ihrer Teile, so dass sie Pluralität auf identitärer Ebene zulassen kann, ohne deshalb die Kohäsion gefährdet zu sehen.

## 6 Zusammenfassung

Ab 1850 erreicht das Sprechen über die adäquate Schulbildung in Frankreich und Spanien eine vorher ungekannte Konjunktur: Nachdem die Politik die Bildung zur Chefsache erklärt, ändert sich mit der Einführung der Schulpflicht und der damit einhergehenden Gründung zahlreicher (staatlicher, klerikaler, liberaler, sozialistischer und anarchistischer) Bildungseinrichtungen die Infrastruktur grundlegend, es entbrennen Diskussionen über die Organisation des Unterrichtsalltags, der -inhalte und -methoden, die Lehrer:innenausbildung erfährt eine Professionalisierung, es wird eine Vielzahl von Lehrbüchern in sämtlichen Fächern verfasst, neue wissenschaftliche Disziplinen wie die Pädagogik, Pädiatrie und Kinderpsychologie etablieren sich und auch in den Fiktionen im Allgemeinen und in der seinerzeit marktrelevant werdenden Kinder- und Jugendliteratur im Besonderen tauchen die Schule sowie die mit ihr verknüpften Akteur:innen und Praktiken gehäuft auf.

Dieses diskursive Interesse an der Schule ist – egal, von welchem soziopolitischen Standpunkt aus es formuliert ist – konsequent an Reflexionen über die ideale Verfasstheit von Gesellschaft und politischer Organisation geknüpft. Gerade weil die Schüler:innen nicht bloß als junge Menschen, sondern als Bürger:innen von morgen aufgefasst werden, ist ihre konzeptuelle Trennung von der Restgesellschaft als ‚Kinder‘ und ihre umfassende körperliche, geistige, moralische und manchmal auch spirituelle Förderung von fundamentaler Wichtigkeit, avancieren die Lehrer:innen zu messianischen Figuren, in deren Händen das Schicksal des Landes liegt, werden Fragen nach der effektivsten und tragfähigsten Pädagogik existenziell und verdichten sich faktuale und fiktionale Darstellungen der Schule als Gesellschaft *en miniature*. Alles, was mit dieser zusammenhängt – wie Schulstunde, Schultag und Schuljahr ablaufen, welche architektonischen und infrastrukturellen Vorbedingungen, Praktiken und Objekte diese bestimmen, welche Instanzen den Alltag gestalten, welche Rollen ihnen jeweils zukommen

und welche Handlungsspielräume sie besitzen, wie sie miteinander interagieren, über welche Autoritäten und Referenzen sie ihr Handeln legitimieren und welche Bildungsziele sie formulieren –, ist mithin eine hochgradig politische Angelegenheit, welche die öffentliche Aufmerksamkeit in Zeiten umfassender Destabilisierung und Desorientierung, wie sie das ausgehende 19. Jahrhundert für Frankreich und Spanien aufgrund der komplexifizierenden Ausdifferenzierung und eher raschen Wandlung der Lebensumstände im Zuge von Industrialisierung, Urbanisierung, Säkularisierung, Entkolonialisierung, sozialen Disparitäten und Kriegserfahrungen darstellen, in besonderer Weise zu bündeln vermag.

Dieses utopische Potenzial, das der Schule zugeschrieben wird, macht sie zum Indikator für Identitäten, Werte und Normen, die im Frankreich und Spanien der Jahrhundertwende zur Verhandlung stehen: Debatten über den Stellenwert klerikaler Schulen oder des Religionsunterrichts korrelieren mit den Machtkämpfen zwischen Staat und Kirche, die sich im Kontext der Laisierung im späten 19. Jahrhundert in besonderer Weise akzentuieren; in den Bemühungen, Kindern aus ärmeren Schichten oder Mädchen die Möglichkeit zur Bildung zu verschaffen und die Inhalte auf ihre mutmaßliche Veranlagung anzupassen, oder aber im Versuch, die Sekundarschule als exklusive Ausbildungsstätte der bürgerlichen Elite zu konstruieren, gelangen soziale Hierarchisierungen zur Verhandlung; die Betonung der Wichtigkeit des Einschwörens der Kinder auf Nationalismus oder Internationalismus ist ein Indiz für den Versuch, identitäre Anker jenseits eines christlichen Gottes und absolutistischen Herrschers zu setzen. In all diesen Beispielen hängen die Vorstellungen von der Strukturierung der Gesellschaft, der Machtverteilung und Interaktion in ihr eng mit dem Unterricht zusammen.

Die Monographie hat die diskursive Verzahnung von Schulbildung und Vorstellungen idealer Gesellschaft und politischer Organisation als Ausgangspunkt genommen. Die Analyse des Felds ‚Schule‘, der in ihr simultan verbreiteten und untereinander auch widersprüchlichen Haltungen, Praktiken und Werte und der sich in ihm vollziehenden dynamischen Aushandlungsprozesse, hat es mit den zirkulierenden Vorstellungen von Staatsbürger:innenschaft, politischer Mündigkeit, Handlungsfreiheit und Integralität korreliert. In diesen scheinen unter-

schiedliche Auffassungen von Gesellschaft, sozialer Kohäsion und stimmigem Miteinander durch, die ihrerseits mit der Imagination idealer Staatsformen zusammenhängen. Es hat sich gezeigt, dass die in Frankreich und Spanien in hoher Frequenz stattfindenden Wechsel zwischen Monarchie, Republik und Diktatur sich in der Oszillation der Diskurse um Kinder, Lehrer, Schule und Unterrichtsgestaltung widerspiegeln bzw. andersherum, dass die Oszillation der Diskurse auf die politische Realität zurückwirkt.

Ob die Kinder eher als instinkt- und sündhafte Mängelwesen gedacht werden, die erst zivilisiert werden müssen, bevor sie gesellschaftsfähig sind, oder ob eher davon ausgegangen wird, dass sie einen moralischen Kern in sich tragen, zu dem es den Zugang aufrecht zu erhalten gilt; ob sie eher von einer autoritären Lehrperson kontrolliert, diszipliniert, bestraft und auf Gehorsam eingeschworen oder mit Sanftheit und Geduld von einer Mentorfigur zur Selbstfindung angehalten werden, geht mit unterschiedlichen polittheoretischen Positionierungen einher. Die jeweils erstgenannte Haltung korrespondiert mit der kontraktualistischen Auffassung (*à la* Hobbes), wonach die Bevölkerung durch ihre Unterwerfung unter einen mächtigen Souverän befriedet werden muss, damit Gesellschaft möglich wird, während die zweite (*à la* Rousseau) von einem internalisierten Gemeinwohl ausgeht, das suggeriert, dass ein harmonisches Zusammenleben jenseits disziplinierender Gewaltausübung möglich sei, da dieses von der menschlichen ‚Natur‘ vorgesehen sei und somit ohnehin im Interesse des Einzelnen liege. Diese beiden Positionen unterscheiden sich in der Verteilung der Souveränität: Während Macht und Verantwortung im ersten Fall bei einem Oberhaupt liegen, sind im zweiten die Bürger:innen zu einem gewissen Grad einbezogen. So erklärt sich auch die Affinität zahlreicher klerikaler und konservativer Pädagog:innen zum ‚Schlechtigkeitsnarrativ‘ und zu gewaltsamer Kontrolle, da damit eine Aufrechterhaltung absolutistischer Strukturen einhergeht, während eine Tendenz bürgerlich-liberal oder sozialistisch-anarchistisch eingestellter Personen zum ‚Gutheitsnarrativ‘ und sanften Methoden auszumachen sind, die partizipativere Strukturen zulassen.

Hiermit zusammen hängt die Frage, welche wertmäßige Orientierung die Kinder in der Schule erfahren sollen. An zahlreichen klerikalen und staatlichen Institutionen steht eine Erziehung zu Gehorsam

und bürgerlichen Werten wie Fleiß, Sparsamkeit, Mäßigung auf dem Lehrplan, die mittels Einprägung über Wiederholung und Imitation erfolgen und eine Ablenkung von den natürlichen Instinkten garantieren soll. Gerade in link(sradikal)en Freischulen kursiert stattdessen die Meinung, ein solches Einschwören auf geteilte Werte sei unnötig, da sich ein funktionierendes soziales Miteinander ohnehin einstelle, sobald die Kinder mit ihrem Selbst in Verbindung seien und ihnen Menschenwürde und Handlungsmacht zugestanden würden. Diesen Meinungen liegen unterschiedliche Ideen davon zugrunde, was gesellschaftlichen Zusammenhalt ermöglicht: Die erste Position geht von wertmäßiger Homogenität als Vorbedingung der Kohäsion aus, weshalb sie eine konsequente Unterordnung individueller unter gesellschaftliche Bedürfnisse und eine Fixierung bestehender Strukturen fordert, wie sie für eine konservative Kultur üblich ist. Die zweite hingegen erachtet Kohäsion trotz Individualität und wertmäßiger Heterogenität für möglich bzw. sieht diese sogar als Voraussetzung des gelungenen Miteinanders, worin sich eine liberalistische Haltung andeutet.

Daran gekoppelt ist das Thema, wie determiniert oder frei Schüler:innen im Klassenzimmer sind und wie effektiv Erziehung insofern überhaupt sein kann. Im Untersuchungszeitraum wird in konservativen, bürgerlichen, klerikalen und/oder patriarchalen Kontexten häufig von einer charakterlichen, rassischen, gendermäßigen, alters- sowie schichtabhängigen Vorbestimmung ausgegangen, die durch Manipulation per Belohnung, Strafe, Hypnose/Suggestion zu umgehen versucht wird. Diese Haltung unterstreicht implizit nicht selten die Unmündigkeit und Unselbstständigkeit der Kinder und Bürger:innen sowie die Auffassung von Gesellschaft als stabilem und in seiner Schichtung legitimem Ordnungsgefüge. Gerade gegen Ende des 19. Jahrhunderts häufen sich allerdings Stimmen, die sich vom Determinismus distanzieren, indem sie die Relationalität und Interaktivität von Erkenntnis und die Wichtigkeit spontanen Erlebens beim Wissenserwerb hervorheben und dabei von einer phänomenologischen, konstruktivistischen und interaktionistischen Weltansicht sowie einer Autonomie des kindlichen Subjekts ausgehen. Diese sind gerade im link(sextrem)en Spektrum mit Formulierungen politischer Handlungsmacht und Freiheit verknüpft, die Ausdruck der Herausbildung einer zivilgesellschaftlichen Öffent-

lichkeit sind, welche die Machthabenden ebenso kontrolliert, wie sie sich selbst diszipliniert.

Nicht zuletzt divergieren um 1900 die Meinungen darüber, welche Lebensbereiche die schulische Erziehung idealerweise umfassen soll. Als unzureichend gilt ein Unterricht, der sich ausschließlich auf die moralisch-geistige Formung fokussiert, da er mit Indoktrinierung gleichgesetzt wird und auf Unterwerfung ausgerichtet zu sein scheint. Eine zusätzliche Berücksichtigung des Körpers kann, zumal wenn sie eugenisch motiviert ist, einer nationalistischen Homogenisierungsidee zuarbeiten, kann aber, wenn sie der Beförderung der sinnlichen Wahrnehmung und eigenständigen Experimentierfähigkeit dient, auch ermächtigenden Charakter haben. Der Einbezug der Psyche entzieht einer auf Prägung und Strafe basierenden Pädagogik die Grundlage, da sie eine stärkere Berücksichtigung der kindlichen Bedürfnisse und Individualität und damit auch eine Öffnung in Richtung Partizipation impliziert. Wird das Aufgehen der Kinder in einem größeren Ganzen oder das Erreichen einer höheren Bewusstseinsstufe als Erziehungsziel formuliert, so hat diese spirituelle Komponente häufig die Funktion, individualistische Selbstverwirklichung im Zeitalter zunehmender lebensweltlicher Komplexität und gesellschaftliche Kohärenz zu integrieren und rituellen Zusammenhalt zu schaffen. Dies kann in (basis)demokratische Visionen münden, wenn die Selbstentfaltung im kosmischen Zusammenhang Voraussetzung einer Einheit bei gleichzeitiger Pluralität ist, kann aber auch in totalitäre Gefilde führen, wenn der Einzelne im organischen Gefüge einer Nation aufgeht.

Insgesamt lässt sich für den Untersuchungszeitraum eine große Vielfalt an Auffassungen von Bildung konstatieren, zumal sich die Konzeptualisierungen von Kindern, Lehrpersonen, Schule, Unterrichtsablauf und pädagogischer Methode vor dem Hintergrund der Fragen nach dem Gegenstand, den Werten, der Determiniertheit und der Extension der schulischen Erziehung multiplizieren, vor allem, wenn man sich vor Augen führt, dass die in diesem Fazit angesprochenen Haltungen Eckpunkte darstellen, zwischen denen sich ein fließender Übergang erstreckt und zahlreiche Stellungnahmen möglich sind. Hinzu kommt, dass die Auffassungen von Schule individuell, situational und sozial variieren und sich um 1900 zusätzlich in Transformation befinden. Damit korreliert, dass auch die Auffassungen politischer

Strukturierung divers sind: Nicht nur oszillieren Frankreich und Spanien zwischen unterschiedlichen Regierungsformen (konstitutionelle Monarchie, liberale und republikanische, repräsentative und direkte Demokratie, Diktatur), auch befinden sie sich im Prozess der Konstitutionalisierung, was *per se* eine gewisse Fluidität generiert.

Der Literatur kommt im Zusammenhang der Verhandlung idealer Schulbildung und Gesellschaft eine zentrale Rolle zu: Zum einen häufen sich im Untersuchungszeitraum Schulfiktionen, d.h. Texte, in denen die Schule als Chronotopos und Lehrer:innen und Schüler:innen als Protagonisten gewählt werden und über die Kompetenzen und Grenzen der Institution reflektiert wird, zum anderen bilden für den Unterricht verfasste und dezidiert an eine kindliche Zielgruppe gerichtete Lehrtexte einen unabdinglichen Teil der pädagogischen Praxis der damaligen Zeit. Imaginationen eines utopischen oder dystopischen gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Miteinanders kommen in ihnen besonders konkret zur Anschauung und besitzen damit – dies erkennen sämtliche gesellschaftlichen Akteur:innen unabhängig von ihrer politischen Affiliation – ein besonderes Potenzial, um den jeweiligen Vorstellungen von sozialer Struktur, Interaktion und Kohäsion zur Realität zu verhelfen. Ästhetische Entscheidungen für realistische/naturalistische oder avantgardistische Darstellungsprinzipien und die darin mitschwingenden Ideen von Materialismus und Determinismus, von Authentizität und Präsenz, Debatten um den Stellenwert des Phantastischen und der Moralisierung in der Kinderliteratur oder um die Bewertung der Imagination an sich sind dabei mit den Verhandlungen idealer Gesellschaft aufs Engste verflochten. Sie besitzen, da sie ihrerseits Stellungnahmen zu Fragen nach Kohäsion, Mündigkeit und Freiheit bilden, eine hochgradig soziopolitische Bedeutung, die sich in der jeweiligen Einzelanalyse erschließt. Darüber hinaus sind gerade narrative Texte als Kernstück der bürgerlichen Kultur an sich nicht neutral und gerade im 19. Jahrhundert bereits systemisch an eine spezifische bourgeoise Auffassung von Erziehung abgekoppelt. Autor:innen kommen mithin nicht umhin, sich in diese Tradition einzuschreiben oder kritisch von ihr abzugrenzen, so dass literarische Texte häufig nicht nur eine Positionierung zu den Debatten um Schule enthalten, sondern den Zusammenhang zwischen schulischer Erziehung und Gesellschaft aus einer Metaposition beleuchten.

Aus diachroner Perspektive lässt sich angestoßen durch unterschiedliche Rahmenbedingungen und Impulse eine tendenzielle Entwicklung ausmachen: ein pessimistisches Menschenbild, das im christlichen Erbsündegegenden wurzelt und unter anderem von der positivistischen Psychologie getragen ist, wird von einem eher optimistischen zurückgedrängt, das sich aus humanistischen, aufklärerischen Würde- und Emanzipationsformulierungen oder auch kapitalistischen Aufstiegswünschen speist. Die Identitätskonstruktion funktioniert in abnehmendem Maß über ‚Zivilisation‘ und zunehmend über ‚Individualität‘, der gesellschaftliche Anpassungsdruck reduziert sich zugunsten der Notwendigkeit des gelungenen Selbstentwurfs, zumal sich die persönliche Initiative als effektive Technologie bei der Koordination komplexer Abläufe in einer sich zunehmend ausdifferenzierenden Gesellschaft erweist. Deterministische Haltungen, denen insofern ein gewisser Konservatismus eignet, als sie eine statische Auffassung der Sozialstruktur proklamieren, werden von Ideen menschlicher Freiheit und Handlungsmacht herausgefordert, die wiederum mit liberalen, sozialistischen oder anarchistischen Forderungen nach soziopolitischer Transformation gekoppelt sind. Ein essenzialistisch-positivistischer Wirklichkeitszugriff, der auf die modernen Lebensumstände mit kategorieller Systematisierung und integrativer Einhegung reagiert, wird durch eine konstruktivistisch-interaktionistische, bisweilen auch spirituelle Annäherung in Frage gestellt, die wertmäßige Pluralität und die ihr inhärenten Reibungen zulassen kann, weil sie die Kontrolle über die Abläufe auf eine transzendente, kosmische Kraft verschiebt.

Diese Transformationen vollziehen sich, da allen unterschiedlichen Motivationen zugrunde liegen, allerdings nicht gleichzeitig und koordiniert, sondern sie scheinen von beständigen Pendelbewegungen erfasst, verbinden sich miteinander in vielfältiger Weise, schaukeln einander auf und kollabieren ineinander, wobei sie implizit demokratische und monarchische, partizipative und autokratische, konstitutionelle, konterrevolutionäre und totalitäre, reale und utopische Strukturen aufweisen. Die Suche nach dem Eindruck von Sicherheit und Gehaltensein in einer sich ausdifferenzierenden Gesellschaft erweist sich um 1900 mithin als Imagination, die ebenso vielgesichtig wie brüchig ist.



## Bibliographie

### Primärliteratur

- Aguirrezabala, Juliana de: „Enseñanza de la historia a las niñas“, in: La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana (März 1892), 191–194.
- Alarcón, Pedro de: „Un maestro de antaño“, in: Ders.: Cosas que fueron. Cuadros de costumbres, Madrid: M. Tello, 1882.
- Alcántara García, Pedro de: „Con motivo de nuestro ‚llamamiento‘“, in: La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana (Dezember 1898), 401–405.
- Alcántara García, Pedro de: „El empleo de las láminas en las escuelas“, in: La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana (Februar 1892), 101–108.
- Alcántara García, Pedro de: „El mobiliario escolar“, in: La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana (April 1892), 264–272.
- Alcántara García, Pedro de: „El arte de preguntar“, in: La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana (Juni 1892), 401–407.
- Alcántara García, Pedro de: „El amor á la patria“, in: La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana (Juli 1893), 49–52.
- Alcántara-García, Pedro de: „El amor á la patria“, in: La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana (August 1893), 126–129.
- Alcántara García, Pedro de: „Un año más“, in: La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana (Januar 1897), 1–11.
- Alcántara García, Pedro de: „En 1900“, in: La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana (Januar 1900), 1–6.
- Alexandre Choquet, Charles François: Manuel de civilité ou d'éducation et de politesse rédigé en forme de catéchisme, Paris: Librairie religieuse et classique, 1864 [1857].
- Arnal, S.: „La música vocal“, in: La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana (Mai 1894), 367–373.
- Aubert, Alexandre: Méthode de lecture à l'usage des écoles primaires et des cours d'adultes, Grasse: E. Foucard, 1867.
- Avendaño, Joaquín/Carderera, Mariano: Curso elemental de pedagogía, Madrid: A. Vicente, 1852.
- Azorín: Las confesiones de un pequeño filósofo, Madrid: Espasa-Calpe, 1979 [1923].

- Baget, Jean-Jacques: *Leçons élémentaires d'arithmétique raisonnée, à l'usage des écoles primaires, des classes élémentaires, et des aspirants aux brevets de capacité pour l'instruction*, Laon: Lecointe, 1836.
- Bain, Alexander: *Education as a Science*, New York: D. Appleton and Company, 1881.
- Barlet, François Charles: *L'instruction intégrale. Programme raisonné d'instruction à tous les degrés*, Paris: Chamuel, 1895.
- Bautain, Louis-Eugène: *De l'éducation publique en France au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris: Bray et Retaux, 1876.
- Berhault, Victor Pierre: „Mémoire“, in: Gilbert Nicolas (Hrsg.): *Quand les instituteurs répondaient au ministre. Mémoires des maîtres de l'enseignement primaire sous le Second Empire*, Rennes: Presses universitaires, 2012 [1860], 117–127.
- Bernard, Eugène: *Histoire sainte des écoles primaires rédigée conformément aux programmes officiels et à l'organisation pédagogique adoptée dans les Ecoles de la ville de Paris*, Paris: Librairie classique d'Eugène Belin, 1880.
- Bertrán Rubio, Eduardo: *Hipnotismo y sugestión. Estudio crítico. Aplicaciones á la terapéutica, á la medicina legal y á la pedagogía*, Barcelona: Espasa y C., 1896.
- Blasco Ibáñez, Vicente: *La barraca*, Valencia: Francisco Sempere, 1901.
- Bodin, Marguerite: *L'institutrice*, Paris: Octave Doin, 1922.
- Bordons Guillot, Antonio de: „Hombres y animales. La educación“, in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (Juli 1893), 53–55.
- Boulanger, J.-M.: *Méthode populaire pour l'enseignement simultané & rapide de la Lecture, de l'Écriture, du Calcul & des principes religieux. Méthode rationnelle, simple, facile et sure réduisant la Lecture à la seule connaissance des Lettres & des 30 éléments radicaux*, Orléans: l'Auteur, 1864.
- Bourceau, Émile/Fabry, Raymond: *Lectures expliquées avec enseignement moral et civique*, Paris: Librairie L'école, 1929.
- Brouard, Eugène: *L'histoire de France racontée aux enfants de petites classes des écoles primaires*, Paris: Hachette, 1879.
- Bruno, G.: *Le tour de la France par deux enfants*, Paris: Eugène Belin, 1889.
- Brunot, Yves: „Mémoire“, in: Gilbert Nicolas (Hrsg.): *Quand les instituteurs répondaient au ministre. Mémoires des maîtres de l'enseignement primaire sous le Second Empire*, Rennes: Presses universitaires, 2012, 76–80.
- Buchet-Cublize, Pierre Léopold: *Abécédaire des écoles. Lecture & phonographie de mémoire*, Paris: Poupart-Davyl et C<sup>ie</sup>, 1863.
- Bueno, Angel: „El maestro a la moderna“, in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (Februar 1892), 96–100.

- Buisson, Ferdinand: Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire (vol. 1), Paris: Hachette, 1887.
- C.B.: „La presse et les livres“, in: Revue pédagogique 12 (15. Dezember 1887), 561–567.
- Calleja Fernández, Saturnino: Lecciones de una madre. Principios de lectura, Madrid: Calleja, 1898.
- Carbonell Sánchez, María: „Niños y juegos“, in: La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana (Mai 1897), 326–330.
- Carbonell Sánchez, María: „Niños abstractos“, in: La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana (Dezember 1897), 417–421.
- Carbonell Sánchez, María: „Acción recíproca de la idea y del sentimiento en la regeneración de un pueblo“, in: La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana (Juni 1899), 401–412.
- Carré, Félix: Initiation à la physique, Paris: Hachette, 1917.
- Carrillo de Albornoz, Mariano: Tratado de topografía y agrimensura, Madrid: De Cruz González, 1838.
- Castro, Fernando de: Historia de la Edad Media para uso de los institutos y colegios de segunda enseñanza, Madrid: Antonio Cubas, 1850.
- Cejador, Julio: Mirando a Loyola, Madrid: Renacimiento, 1913.
- Champfleury, Jules: Les souffrances du professeur Delteil, Paris: Michel Lévy Frères, 1857.
- Charbonneau, Michel: Cours théorique et pratique de pédagogie, Paris: Ch. Delagrave et C<sup>ie</sup>, 1881.
- Chèze, Théodore: L'instituteur, Paris: Albert Savine, 1891.
- Choquet, Charles François Alexandre: Manuel de civilité ou d'éducation et de politesse rédigé en forme de catéchisme, Paris: Librairie religieuse et classique, 1864, 110.
- Clarín: „El número uno“, in: Ders.: Cuentos morales, Gijón: Mases, 1984 [1896], 85–96.
- Clarín: „Prólogo“, in: Adolfo Posada: Ideas pedagógicas modernas, Madrid: Victoriano Suárez, 1892, IX–XX.
- Compayré, Gabriel: L'évolution intellectuelle et morale de l'enfant, Paris: Hachette, 1893.
- Compayré, Gabriel: Cours de pédagogie théorique et pratique, Paris: Paul Delaplane, <sup>13</sup>1897 [1885].
- Comtesse de Ségur: Les malheurs de Sophie, Tours: Maison Alfred Mame et fils, 1933 [1858].
- Concepción Saíz de Otero: „El feminismo en España“, in: La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana (November 1897), 321–334.
- Cortázar, Juan: Tratado de álgebra elemental, Madrid: de Hernando, 1883.

- Considerant, Victor: *Théorie de l'éducation naturelle et attrayante*, Paris: Librairie de l'école sociétaire, 1844.
- Costa, Joaquín: „¡Covadonga Gibraltar!“, in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (Dezember 1900), 401–402.
- Cotte, Louis: *Leçons élémentaires de physique, d'hydrostatique, d'astronomie et de météorologie, avec un traité de la sphère par demandes et réponses; à l'usage des enfants*, Paris: Auguste Delalain, 1821.
- Desmonts-Montpellier, Armand: „Mémoire“, in: Gilbert Nicolas (Hrsg.): *Quand les instituteurs répondaient au ministre. Mémoires des maîtres de l'enseignement primaire sous le Second Empire*, Rennes: Presses universitaires, 2012 [1860], 218–223.
- Dewey, John: *The Child and the Curriculum. The School and Society*, Chicago: University Press, 1966 [1902].
- Degérando, Joseph Marie: *Cours normal des instituteurs primaires*, Paris: Jules Renouard, 1832.
- Desnoyers, Louis: *Les aventures de Jean-Paul Choppart* (vol. 1), Paris: Bureau, 1836.
- Desnoyers, Louis: *Les aventures de Jean-Paul Choppart* (vol. 2), Paris: Dubouchet et C<sup>ie</sup>, 1843.
- Díaz Muñoz, Pedro: „La manera de estudiar“, in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (Februar 1894), 105–112.
- Dumas, Alexandre: *Les mohicans de Paris* (vol. 1), Paris: Dufour, 1859.
- Erckmann-Chatrian: *Histoire d'un sous-maître*, Paris: Hetzel, 1871.
- Erckmann-Chatrian: *Une campagne en Kabylie, récit d'un chasseur d'Afrique. Les années de collège de Maître Nablot. Une veillée au village. Le paté de lapin. L'exile*, Paris: Hetzel et C<sup>ie</sup>, 1876.
- Faure, Sébastien: „L'enfant“, in: Ders.: *Écrits pédagogiques de Sébastien Faure*, Paris: Éditions du monde libertaire, 1992 [1921], 87–114.
- Faure, Sébastien: „La Ruche“, in: Ders.: *Écrits pédagogiques de Sébastien Faure*, Paris: Éditions du monde libertaire, 1992 [~1930], 123–168.
- Faure, Sébastien: *Propos d'éducateur. Modeste traité d'éducation physique, intellectuelle et morale*, Paris: Bidault, 1933.
- Ferrer Guardia, Francisco: *La Escuela Moderna*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2010 [1910].
- Ferry, Jules: „Lettre adressée aux instituteurs primaires par M. le Ministre de l'Instruction publique“, in: François Guizot/Jules Ferry: *Deux ministères pédagogues. Lettres adressées aux instituteurs par le Ministre de l'Instruction publique en 1833 et en 1883*, Paris: Ch. Delagrave et C<sup>ie</sup>, 1887, 24–32.

- Figuerola, Laureano: Manual completo de enseñanza simultánea, mutua y mista o Instrucciones para la fundación y dirección de las escuelas primarias elementales y superiores, Madrid: Imprenta de Yenes, 1841.
- Figuerola, Laureano: Guía legislativa é inspectiva de instrucción primaria, Madrid: Librería europea de Hidalgo, 1844.
- Flaubert, Gustave: Bouvard et Pécuchet, Paris: Le Livre de Poche, 1959.
- Fleury, Claude: Catéchisme historique contenant en abrégé l'histoire sainte et la doctrine chrétienne, Madrid: Administration du royal arbitre de la bienfaisance, 1803.
- Foncin, Pierre: Textes et récits d'histoire de France (Première année), Paris: Armand Colin et C<sup>ie</sup>, 1879.
- Fouillée, Alfred: L'enseignement au point de vue national, Paris: Hachette, 1891.
- Frapié, Léon: L'institutrice de province, Paris: Arthème Fayard et C<sup>ie</sup>, 1906 [1897].
- Frapié, Léon: Les contes de la maternelle, Paris: Calmann-Lévy, 1910.
- Freud, Sigmund: Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie, Frankfurt: Fischer, 2009 [1910].
- Galzy, Jeanne: L'initiatrice aux mains vides, Paris: J. Ferenczi et fils, 1934.
- Ganivet, Angel: Los trabajos del infatigable creador Pío Cid, Madrid: Sucesores de Rivadeneyra, 1898.
- García Barbarín, Eugenio: „La escuela educativa“, in: La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana (Mai 1894), 342–344.
- García del Real, Matilde: „Estudio pedagógico“, in: La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana (Oktober 1893), 241–252.
- García Doncel, Carlos: „La colegiala“, in: Los españoles pintados por sí mismos (vol. 2), Madrid: Visor, 2002 [1851], 284–294.
- García Mazo, Santiago José: El catecismo de la doctrina cristiana explicado, Valladolid: Juan de la Cuesta y compañía, 1857.
- Gérando, Baron de: Curso normal para maestros de primeras letras, o preceptos de educación física, moral e intelectual, con aplicación a las Escuelas de primera enseñanza, Madrid: Biblioteca económica de educación y enseñanza, 1853.
- Giner de los Ríos, Francisco: El edificio de la escuela, Madrid: El Correo, 1884.
- Girardin, Jules: Les braves gens, Paris: Hachette, 1884.
- Girardin, Jules: Le roman d'un cancre, Paris: Hachette, 1910 [1883].
- González Valledor, Venancio: Programa de un curso elemental de física y nociones de química, para el uso de los alumnos de quinto año de Filosofía, Madrid: s.e., 1848.
- González Serrano, Urbano: La asociación como ley general de la educación, Barcelona: Juan y Antonio Bastinos, 1888.

- González Serrano, Urbano: *Psicología del amor*, Madrid: El progreso, 1888.
- González Serrano, Urbano: „La ley de la educación“, in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (Februar 1892), 81–84.
- González Serrano, Urbano: *Estudios psicológicos*, Madrid: Sáenz de Jubera, 1892.
- González Serrano, Urbano: *Manual de psicología, lógica y ética* (vol. 2). Lógica, Madrid: Librería de Victoriano Suárez, 1898.
- Goyau, Georges: *L'École aujourd'hui*, Paris: Perrin et C<sup>ie</sup>, 1899.
- Granda y Labín, Jesusa de: „Excursiones por el campo“, in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (Juli 1893), 22–25.
- Grave, Jean: *Enseignement bourgeois et enseignement libertaire*, Paris: Temps nouveau, 1900.
- Grave, Jean: *Les aventures de Nono*, Paris: P.-V. Stock, 1901.
- Grave, Jean: *Aventuras de Nono*, Barcelona: Calle de Bailén, 1905.
- Guerre, P.: *Syllabaire des familles ou nouvelle méthode d'enseignement de la lecture*, Paris: L'auteur, 1862.
- Guichet, Jean: „Mémoire“, in: Gilbert Nicolas (Hrsg.): *Quand les instituteurs répondaient au ministre. Mémoires des maîtres de l'enseignement primaire sous le Second Empire*, Rennes: Presses universitaires, 2012 [1860], 147–160.
- Guilbaud, Constant Alexis: „Mémoire“, in: Gilbert Nicolas (Hrsg.): *Quand les instituteurs répondaient au ministre. Mémoires des maîtres de l'enseignement primaire sous le Second Empire*, Rennes: Presses universitaires, 2012 [1860], 161–167.
- Guyau, Jean-Marie: *Éducation et hérédité. Étude sociologique*, Paris: Félix Alcan, 1889.
- Guyon, Charles: *Les petits héros de France*, Paris: Larousse, 1916.
- Hamon, Augustin: *La France sociale et politique* (1891). Deuxième année, Paris: Nouvelle librairie parisienne, 1892.
- Harrault, Louis: „Mémoire“, in: Gilbert Nicolas (Hrsg.): *Quand les instituteurs répondaient au ministre. Mémoires des maîtres de l'enseignement primaire sous le Second Empire*, Rennes: Presses universitaires, 2012 [1860], 211–214.
- Hugo, Victor: „Écrit après la visite d'un bain“, in: Ders.: *Œuvres complètes* (vol. 8), Paris: Le club français du livre, 1952 [1881], 883–884.
- Jullien de Paris, Marc Antoine: *Essai général d'éducation physique, morale et intellectuelle, suivi d'un plan d'éducation pratique pour l'enfance, l'adolescence et la jeunesse*, Paris: Firmin Didot, 1808.
- Jullien de Paris, Marc-Antoine: *Exposé de la méthode d'éducation de Pestalozzi telle qu'elle a été suivie et pratiquée sous sa direction pendant dix an-*

nées (de 1806 à 1816) dans l'Institut d'Yverdon, en Suisse, Paris: Hachette, 1842.

Jullien de Paris, Marco Antonio: *Compendio del Ensayo general de educaci3n f3sica, moral 3 intelectual de Mr. Marco Antonio Jullien de Paris*, Valencia: J. Ferrer de Orga, 1840.

Junod, Alfred: *Manuel de gymnastique pratique 3 l'usage des 3coles*, Paris: Ch. Delagrave et C<sup>ie</sup>, 1869.

Kerdavid, S3bastien: „M3moire“, in: Gilbert Nicolas (Hrsg.): *Quand les instituteurs r3pondaient au ministre. M3moires des ma3tres de l'enseignement primaire sous le Second Empire*, Rennes: Presses universitaires, 2012 [1860], 64–68.

Laisant, Charles-Ange: *L'3ducation de demain*, Paris: Temps nouveaux, 1913.

Laisant, Charles-Ange: *Initiation math3matique*, Paris: Hachette, 1915.

Laurie, Andr3: *M3moires d'un coll3gien*, Paris: J. Hetzel, 1882.

Laurie, Andr3: *Une ann3e de coll3ge 3 Paris*, Paris: J. Hetzel, 1883.

Lavergne, Antonin: *Jean Coste ou l'instituteur du village*, Paris: Librairie P. Ollendorff, 1908.

Lavisse, Ernest: *Questions d'enseignement national*, Paris: Colin, 1885.

Lazennec, Yves Laurent: „M3moire“, in: Gilbert Nicolas (Hrsg.): *Quand les instituteurs r3pondaient au ministre. M3moires des ma3tres de l'enseignement primaire sous le Second Empire*, Rennes: Presses universitaires, 2012 [1860], 100–107.

L3o, Andr3: *Jacques Gal3ron*, Paris: Achille Faure, 1865.

L3o, Andr3: *La femme et les m3eurs. Monarchie ou libert3*, Paris: Journal Le droit des femmes, 1869.

Loti, Pierre: *Le roman d'un enfant*, Paris: Calmann L3vy, 1890.

Loubens, 3mile: *Manuel de morale pratique et religieuse 3 l'usage des 3coles* (vol. 2), Paris: Dezoubry, E. Magdaleine et C<sup>ie</sup>, 1841.

Maillet, Eug3ne: *L'3ducation. 3l3ments de psychologie de l'homme et de l'enfant*, Paris: Eug3ne Belin, 1893.

Manj3n, Andr3s: *El pensamiento del Ave-Mar3a, colonia escolar permanente establecida en los C3rmenes del camino del Sacro-Monte de Granada*, Granada: Imprenta de las Escuelas del Ave-Mar3a, 1900.

Manj3n, Andr3s: *Tratado de la educaci3n. Hojas educadoras y coeducadoras*, Granada: Patronato de las escuelas del Ave-Mar3a, 1917.

Martin, Alexandre: *L'3ducation du caract3re*, Paris: Hachette, 1889.

Matter, Jacques: *El maestro de primeras letras o consejos 3 instrucciones dedicadas 3 los maestros de primeras letras para prepararlos, y dirigirlos en el desempe3o de su cargo*, Madrid: A. Vicente, 1854.

Matter, Jacques: *L'instituteur primaire ou conseils et directions pour pr3parer les instituteurs primaires 3 leur carri3re*, Paris: Hachette, 1843.

- Maymón, Antonia: „Racionalismo“, in: *Humanidad Nueva* (31. März 1907), 5–6.
- Maymón, Antonia: „Necedad humana“, in: *Humanidad Nueva* (12. Juni 1907), 5–6.
- Maymón, Antonia: „Pájaros enjaulados“, *Helios* 77 (Oktober 1922), 201–202.
- Maymón, Antonia: „Regeneración humana“, in: *Helios* 66 (November 1921), 5–6.
- Maymón, Antonia: „Racionalismo, premios y castigos“, in: *Acción Social Obrera* 411 (27. März 1926), 195.
- Maymón, Antonia: „Cuentos“, in: *Floreal* 10 (13. April 1928), 199–200.
- Mella, Ricardo: „La nueva utopía“, in: Manuel Morales Muñoz (Hrsg.): *Cultura e ideología en el anarquismo español (1870–1910)*, Málaga: CEDMA, 2002 [1890], 160–170.
- Merino Ballesteros, Francisco: „Prólogo“, in: Jacques Matter: *El maestro de primeras letras o consejos é instrucciones dedicadas á los maestros de primeras letras para prepararlos, y dirigirlos en el desempeño de su cargo*, Madrid: A. Vicente, 1854.
- Michel, Louise: *Le livre du jour de l'an. Historiettes, contes et légendes pour les enfants*, Paris: Brare, 1872.
- Michelet, Jules: *Le peuple*, Paris: Calmann Lévy, 1877.
- Michelet, Jules: *Nos fils*, Paris: Calmann-Lévy, 1903.
- Miolet, Pierre: „Mémoire“, in: Gilbert Nicolas (Hrsg.): *Quand les instituteurs répondaient au ministre. Mémoires des maîtres de l'enseignement primaire sous le Second Empire*, Rennes: Presses universitaires, 2012 [1860], 59–64.
- Mirbeau, Octave: Sébastien Roch, Paris: Fasquelle, 1977 [1890].
- Mme Campan: *De l'éducation*, Paris: Baudoin, 1824.
- Montesino, Pablo: *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*, publicado por la Sociedad encargada de propagar y mejorar la educación del pueblo, Madrid: Imprenta Nacional, 1840.
- Moreau, Paul: *La folie chez les enfants*, Paris: J.-B. Baillière et fils, 1888.
- Narjoux, Félix: *Les écoles normales primaires. Construction et installation*, Paris: A. Morel et C<sup>ie</sup>, 1880.
- Noja Ruiz, Higinio: *La armonía o la escuela en el campo* (Alignet, 1923), Lausanne: C.I.R.A., 1996.
- Ocaña, Antonio: „El municipio libre“, in: Luis Gómez Tovar/Javier Paniagua (Hrsg.): *Utopías libertarias españolas, siglos XIX–XX*, Madrid: Tuero, 1991, 177–198.
- Pape-Carpantier, Marie: *Conseils sur la direction des salles d'asile*, Paris: Hachette, 1856.

- Pape-Carpantier, Marie/Delon, Charles/Delon, Fanny Ch.: Manuel de l'institutrice, Paris: Hachette, 1870.
- Pascual de Sanjuán, Pilar: La educación del sentimiento, Barcelona: Antonio J. Bastinos, 1889.
- Pascual de Sanjuán, Pilar: Flora ó la educación de una niña, Barcelona: Faustino Paluzié, 1897.
- Pataud, Émile/Pouget, Émile: Comment nous ferons la Révolution, Paris: Tallandier, 1909.
- Péguy, Charles: De Jean Coste, Paris: Klincksieck, 1975 [1902].
- Peral, Juan del: El maestro de escuela, Madrid: Vicente de Lalama, 1851.
- Pérez Galdós, Benito: La familia de León Roch, Madrid: Sucesores de Hernando, 1920 [1878].
- Pérez Galdós, Benito: El amigo Manso, Madrid: La Guirnalda, 1885 [1882].
- Pestalozzi, Juan Enrique: Cómo Gertrudis enseña a sus hijos, Coatepec: Antonio M. Rebollo, 1889.
- Pi y Arsuaga, Francisco: Carlos. Libro de lectura enciclopédica para niños, Paris: Garnier Hermanos, 1898.
- Posada, Adolfo: Ideas pedagógicas modernas, Madrid: Victoriano Suárez, 1892.
- Posada, Adolfo/González Urbano, Serrano: „La amistad y el sexo“, in: La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana (Dezember 1892), 401–419.
- Posada, Adolfo: „Prólogo“, in: Concepción Sáiz y Otero/Urbano González Serrano: Cartas... ¿pedagógicas?. Ensayos de psicología pedagógica, Madrid: Victoriano Suárez, 1895, 5–61.
- Prévost, Marcel: Le scorpion, Paris: Alphonse Lemerre, 1887.
- R.T.C.: „La geografía en la escuela primaria“, in: La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana (Februar 1897), 135–145.
- Reclus, Élisée: L'avenir de nos enfants, Lille: C. Lagache, 1886.
- Rendu, Ambroise: Cours de pédagogie ou principes d'éducation publique à l'usage des élèves des écoles normales et des instituteurs primaires, Paris: Garnier frères, 1877.
- Repullés y Vargas, Enrique María: Disposición, construcción y mueblaje de las escuelas públicas de instrucción primaria, Madrid: Fortanet, 1878.
- Ribot, Théodule: La psychologie des sentiments, Paris: Félix Alcan, 1896.
- Ripalda, Conde de: „Prólogo“, in: Marco Antonio Jullien de Paris: Compendio del Ensayo general de educación física, moral é intelectual de Mr. Marco Antonio Jullien de Paris, Valencia: J. Ferrer de Orga, 1840, V–XVIII.
- Robin, Paul: „Le plan positiviste de l'enseignement intégral“, in: Jean Hous-saye (Hrsg.): Quinze pédagogues. Idées principales et textes choisis, Paris: Fabert, 2013 [1869], 189–196.

- Robin, Paul: „Les moyens et les espoirs. Sur l'enseignement intégral“, in: Jean Houssaye (Hrsg.): *Quinze pédagogues. Idées principales et textes choisis*, Paris: Fabert, 2013 [1872], 197–204.
- Robin, Paul: „Août 1893. Manifeste aux partisans de l'éducation intégrale“, in: Jean Houssaye (Hrsg.): *Quinze pédagogues. Idées principales et textes choisis*, Paris: Fabert, 2013 [1893], 204–218.
- Rochard, Jules: *L'éducation de nos filles*, Paris: Hachette, 1892.
- Rocheblave, Samuel: *Riche et pauvre. Livre de lecture courante. Cours moyen et supérieur*, Paris: Larousse, 1916.
- Rodríguez García, Gerardo: „La organización corporativa del profesorado de primera enseñanza“, in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (Oktober 1898), 258–268.
- Rosell, Albano: *El poder de la educación*, Paris: Le combat syndicaliste, 1940.
- Rousselot, Paul: *L'école primaire. Essai de pédagogie élémentaire*, Paris: Ch Delagrave et C<sup>ie</sup>, 1882.
- Rousselot, Paul: *Pédagogie à l'usage de l'enseignement primaire*, Paris: Ch. Delagrave et C<sup>ie</sup>, 1890.
- Roussi, G.: *Lecture, calligraphie, étude de la langue à l'usage des écoles primaires*, Paris: L'Auteur, 1846.
- Ryner, Han: *Les pacifiques*, Paris: Eugène Figuière & C<sup>ie</sup>, 1914.
- S.a.: *Fablier moral, de la jeunesse des deux sexes par un membre de l'Université*, Lunéville: Mme Veuve George et fils, 1864.
- S.a.: *Le bon petit écolier ou l'enfant et ses devoirs*, Beaune: C. Damongeot, 1852.
- S.a.: *Livre d'instruction morale et religieuse à l'usage des écoles élémentaires autorisé par le conseil royal de l'instruction publique*, Paris: F.-G. Levrault, 1833.
- S.M.: *Géométrie pratique suivie d'un petit traité d'arpentage et des premières notions de nivellement d'architecture, de lavis et de nombreux exercices*, Paris: Ch. Delagrave et C<sup>ie</sup>, 1877.
- Saffray, Charles: *Leçons de choses. Cours méthodique comprenant les matières des programmes officiels*, Paris: Hachette, 1914 [1889].
- Sáiz y Otero, Concepción/González Serrano, Urbano: *Cartas... ¿pedagógicas?.* *Ensayos de psicología pedagógica*, Madrid: Victoriano Suárez, 1895.
- Sama, Joaquín: „Experiencias botánico-agrícolas que pueden hacerse en las escuelas“, in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (August 1892), 108–112.
- Sánchez, Joaquín R.: „El maestro de escuela“ in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (November 1892), 338–345.

- Sand, George: „Ce que disent les fleurs“, in: Dies.: Contes d'une grand-mère, Paris: Calmann Lévy, 1876 [1873], 183–201.
- Sand, George: „Le marteau rouge“, in: Dies.: Contes d'une grand-mère, Paris: Calmann Lévy, 1876 [1873], 203–222.
- Santacruz Revuelta, Pascual: „Pensamientos acerca de la educación“, in: La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana (Juni 1899), 413–416.
- Sardá y Llavería, Agustín: „La vocación“, in: La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana (August 1897), 96–102.
- Sarradon, M.: Exercices gradués et pratiques de grammaire et d'orthographe applicables à toutes les grammaires, Paris: Étienne Giraud, 1856.
- Sawa, Alejandro: Criadero de curas. Novela social, Toulouse: Universo, 1888.
- Séjour Comtesse de: Jean qui grogne et Jean qui rit, Paris: Hachette, 1866.
- Séjour Comtesse de: Après la pluie le beau temps, Paris: Hachette, 1871.
- Serrano Oteiza, Juan: „¡Pensativo!“, in: Manuel Morales Muñoz: Cultura e ideología en el anarquismo español (1870–1910), Malaga: CEDMA, 2002, 103–113 [1885].
- Simon, Jules: L'école, Paris: Hachette, <sup>12</sup>1894.
- Sluys, Alexis: „El arte en la escuela primaria“, in: La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana (Juli 1897), 14–20.
- Soulié, Frédéric: Le maître d'école (vol. 1), Paris: Nouvelle Librairie A. Soirat, 1886.
- Spencer, Herbert: Education. Intellectual, Moral and Physical, New York: A.L. Burt Company, 1868.
- Taillefer, Auguste: Guide pratique à l'usage des institutrices & des instituteurs publics, des maires & des délégués cantonaux, Paris: Ch. Delagrave et C<sup>ie</sup>, 1886.
- Tapia, Eugenio de: Guía de la infancia ó lecciones amenas e instructivas, Barcelona: Juan Francisco Piferrer, 1844.
- Théodule Ribot: L'hérédité psychologique, Paris: Félix Alcan, 1894.
- Thepaut, Jean-Marie: „Mémoire“, in: Gilbert Nicolas (Hrsg.): Quand les instituteurs répondaient au ministre. Mémoires des maîtres de l'enseignement primaire sous le Second Empire, Rennes: Presses universitaires, 2012 [1860], 255–257.
- Théry, Augustin: Lettres sur la profession d'instituteur, Paris: Ch. Delagrave et C<sup>ie</sup>, <sup>6</sup>1880 [1853].
- Thierry, Albert: Réflexions sur l'éducation, Paris: Librairie du travail, 1923.
- Thiolat, A.: Instruction primaire. Méthode complète d'émulation et de discipline à l'usage de tous les établissements scolaires, Montluçon: Ch. Lépice, Rocher et Lardet, 1876.

- Thomas, Pierre-Félix: *La suggestion. Son rôle dans l'éducation*, Paris: Félix Alcan, 1893.
- Torío de la Riva y Herrero, Torquato: *Arte de escribir por reglas y con muestras, según la doctrina de los mejores autores antiguos y modernos, extranjeros y nacionales, acompañado de unos principios de aritmética, gramática y ortografía castellana, urbanidad y varios sistemas para la formación y enseñanza de los principales caracteres que se usan en Europa*, Madrid: Viuda de Don Joaquín Ibarra, 1802.
- Tudela, Alejandro de: „Una lección de geografía para los párvulos“, in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (Januar 1892), 19–23.
- Tudela, Alejandro de: „Confidencias“, in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (Juli 1893), 16–21.
- Tudela, Alejandro de: „Impresiones de un maestro novel“, in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (Februar 1894), 98–104.
- Tudela, Alejandro de: „Apunte del natural“, in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (Januar 1897), 28–31.
- Unamuno, Miguel de: *Amor y pedagogía*, Barcelona: Henrich y C., 1902.
- Unamuno, Miguel de: „El maestro de Carrasqueda“, in: *Ders.: Obras Completas* (vol. 2). *Novelas*, Madrid: Escelicer, 1967 [1903], 809–812.
- Unamuno, Miguel de: „Juego limpio“, in: *Nuevo mundo* (16. Februar 1917), s.p.
- Urales, Federico: „La abolición del dinero“, in: Luis Gómez Tovar/Javier Paniagua (Hrsg.): *Utopías libertarias españolas, siglos XIX–XX*, Madrid: Tuero, 1991 [1926], 165–176.
- Vallejo, José Mariano: *Aritmética de niños escrita para uso de las escuelas del reyno*, Madrid: de García, 1824.
- Vances, Julia: „Educación estética en las escuelas“, in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (September 1899), 195–203.
- Vega y Morales, Arturo: „Impresiones de una excursión escolar“, in: *La Escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (Januar 1892), 32–36.
- Willy et Colette: *Claudine à l'école*, Paris: Livre de poche, 1964 [1900].
- Zahonero, José: *Barrabás*, Madrid: La España, 1890.

## **Sekundärliteratur**

- Adloff, Frank: *Zivilgesellschaft. Theorie und politische Praxis*, Frankfurt: Campus, 2005.
- Agulló Díaz, María Carmen/Molina Beneyto, María Pilar: *Antonia Maymón. Anarquista, maestra, naturista*, Barcelona: Virus, 2014.

- Albertini, Pierre: *L'école en France du XIX<sup>e</sup> siècle à nos jours. De la maternelle à l'université*, Paris: Hachette, 1992.
- Albrecht, Clemens: *Zivilisation und Gesellschaft. Bürgerliche Kultur in Frankreich*, München: Fink, 1995.
- Alcubierre Moya, Beatriz: „La infantilización del niño“, in: Armando Villega/Natalia Talavera/Roberto Monroy (Hrsg.): *Figuras del discurso. Exclusión, filosofía y política*, Mexiko-Stadt: Bonilla Artigas, 2016, 321–346.
- Alcubierre Moya, Beatriz: *Niños de nadie. Usos de la infancia menesterosa en el contexto borbónico*, Madrid: Iberoamericana, 2018.
- Altisent, Marta E.: „El cura enamorado. Persistencia de un motivo en la ficción sentimental española“, in: José Ignacio Díez Fernández/Adrienne Laskier Martín (Hrsg.): *Venus venerada* (vol. 2). *Literatura erótica y modernidad en España*, Madrid: Editorial Complutense, 2007, 93–120.
- Altrichter, Helmut/Bernecker, Walther L.: *Geschichte Europas im 20. Jahrhundert*, Stuttgart: Kohlhammer, 2004.
- Álvarez Junco, José: *La ideología política del anarquismo español (1868–1910)*, Madrid: Siglo XXI, 1976.
- Álvarez Peláez, Raquel: „Biología, medicina, higiene y eugenesia. España a finales del siglo XIX y comienzos del XX“, in: Vicente L. Salavert Fabiani/Manuel Suárez Cortina (Hrsg.): *El regeneracionismo en España. Política, educación, ciencia y sociedad*, Valencia: PUV, 2007, 207–240.
- Álvarez Rodríguez, José/Palma Valenzuela, Andrés: „Vigencia del pensamiento educativo de Andrés Manjón en la formación del carácter“, in: *Participación educativa* 4.6 (Juni 2015), 73–80.
- Álvarez-Junco, José: *Spanish Identity in the Age of Nations*, Manchester: University Press, 2011.
- Amalvi, Christian: „Les guerres des manuels autour de l'école primaire en France (1899–1914)“, in: *Revue historique* 532 (1979), 358–398.
- Anderson, Benedict: *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London: Verso, 2006.
- Anderson, Perry: *Lineages of the Absolutist State*, London: Verso, 2013.
- Andrés, Pozo: *Curriculum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismo y escuela pública (1890–1939)*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2003.
- Ansell-Pearson, Keith: „Beyond Obligation? Jean-Marie Guyau on Life and Ethics“, in: *Royal Institute of Philosophy Supplement* 77 (2015), 207–225.
- Anselmini, Julie: „Le roman et les sortilèges. Réemploi du conte merveilleux chez George Sand et Jules Barbey d'Aurevilly“, in: *Féeries* 12 (2015), 57–77.

- Aramburu Sánchez, Celia: „Textos moralizantes para jovencitas de la segunda mitad del siglo XIX en España e Italia“, in: Elena Jaime de Pablos (Hrsg.): *Identidades femeninas en un mundo plural*, Madrid: Arcibel, 2009, 31–40.
- Aramini, Aurélien: „La France éduque la France. La philosophie de l'éducation de Jules Michelet“, in: Guy Labarre (Hrsg.): *Citoyenneté et éducation par la société*, Besançon: Presses universitaires de Franche-Comté, 2019, 99–110.
- Arce Pinedo, Rebeca: *Dios, patria y hogar. La construcción social de la mujer española por el catolicismo y las derechas en el primer tercio del siglo XX*, Santander: PubliCan, 2008.
- Arias G., Walter L.: „La frenología y sus implicancias. Un poco de historia sobre un tema olvidado“, in: *Revista chilena de neuro-psiquiatria* 56.1 (2018), 36–45.
- Ariès, Philippe: *Geschichte der Kindheit*, München: dtv, 2007.
- Aristoteles: „Politik“, in: Roland Borgards/Esther Köhring/Alexander Kling (Hrsg.): *Texte zur Tiertheorie*, Stuttgart: Reclam, 2015, 25–37.
- Arréat, Lucien: „Literary Correspondence“, in: *The Monist* 1 (1890–91), 590–596.
- „Ars“, in: Boris Parashkevov: *Wörter und Namen gleicher Herkunft und Struktur. Lexikon etymologischer Dubletten im Deutschen*, Berlin: de Gruyter, 2004, 22.
- Asch, Ronald G.: „Hof, Adel und Monarchie. Norbert Elias' Höfische Gesellschaft im Lichte der neueren Forschung“, in: Claudia Opitz (Hrsg.): *Höfische Gesellschaft und Zivilisationsprozess. Norbert Elias' Werk in kulturwissenschaftlicher Perspektive*, Köln: Böhlau, 2005, 119–142.
- Aubert, Roger: „The Continuation of Catholic Renewal in Europe“, in: Roger Aubert/Johannes Beckmann/Patrick J. Corish/Rudolf Lill (Hrsg.): *The Church in the Age of Liberalism*, London: Burns & Oates, 1998, 3–56.
- Aude, Nicolas: *Les aveux imaginaires. Scénographie de la confession dans le roman (Angleterre, France, Russie)*, Lyon: ENS Éditions, 2022.
- Audebrand, Philippe: *Romanciers et viviers du XIX<sup>e</sup> siècle*, Brüssel: Ligarán, 2015.
- Aymes, Jean-René: „Romanticismo español y espiritualismo“, in: Sylvie Baulo/Yvan Lissorgues/Gonzalo Sobejano (Hrsg.): *Pensamiento y literatura en España en el siglo XIX. Idealismo, positivismo, espiritualismo*, Toulouse: Presses universitaires du Mirail, 1998, 21–36.
- Babeți, Adriana: *Amazoanele. O poveste*, Iași: Polirom, 2013.
- Backes, Uwe: „Staatsformen des 19. Jahrhunderts“, in: Alexander Gallus/Eckhard Jesse (Hrsg.): *Staatsformen von der Antike bis zur Gegenwart*, Köln: Böhlau, 2007, 187–222.

- Baker, Bernadette: „Governing the Invisible. Psychical Science and Conditions of Proof“, in: Michael Peters/Tina Besley/Mark Olsen/Susanne Maurer/Susanne Weber (Hrsg.): *Governmentality Studies in Education*, Boston: Brill, 2009, 303–340.
- Ballester, Rosa/Balaguer, Emilio: „La infancia como valor y como problema en las luchas sanitarias de principios de siglo en España“, in: *Dynamis* 15 (1995), 177–192.
- Balmer, Susanne: *Der weibliche Entwicklungsroman. Individuelle Lebensentwürfe im bürgerlichen Zeitalter*, Köln: Böhlau, 2011.
- Bantman, Constance: *Jean Grave and the Networks of French Anarchism, 1854–1939*, Cham: Palgrave Macmillan, 2021.
- Barberis, Daniela S.: „In Search of an Object. Organicist Sociology and the Reality of Society in fin-de-siècle France“, in: *History of the Human Sciences* 16.3 (2003), 51–72.
- Barrio Alonso, Ángeles: Ricardo Mella. Frustraciones federales y expectativas libertarias de un idealista tranquilo, Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria, 2015.
- Barth, Mechthild: *Mit den Augen des Kindes. Narrative Inszenierungen des kindlichen Blicks im 20. Jahrhundert*, Heidelberg: Winter, 2009.
- Baubérot, Jean/Mathieu, Séverine: *Religion, modernité et culture au Royaume-Uni et en France, 1800–1914*, Paris: Seuil, 2002.
- Baubérot, Jean: *Histoire de la laïcité en France*, Paris: PUF, 2000.
- Baumann, Heribert/Klemm, Ulrich: „Wider die Staatspädagogik! Die ‚Escuela Moderna‘ von Francisco Ferrer“, in: Ulrich Klemm (Hrsg.): *Anarchismus und Pädagogik. Studien zur Rekonstruktion einer vergessenen Tradition*, Frankfurt: dipa, 1991, 85–92.
- Beach, Cecilia: „*Savoir c'est pouvoir*. Integral Education in the Novels of André Léo“, in: *Nineteenth-Century French Studies* 36.3/4 (2008), 270–285.
- Beaud, Olivier: „Constitution, Ownership, and Human Rights“, in: Kelly L. Grotke/Markus J. Prutsch (Hrsg.): *Constitutionalism, Legitimacy, and Power. Nineteenth-Century Experiences*, Oxford: University Press, 2014, 127–142.
- Beck, Ulrich: „Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne“, in: Ulrich Beck/Anthony Giddens/Scott Lash (Hrsg.): *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*, Frankfurt: Suhrkamp, 1996, 19–112.
- Becker, Michael/Schmidt, Johannes/Zintl, Reinhard: *Politische Philosophie*, Paderborn: Schöningh, 2006.
- Beecher, Jonathan: *Victor Considerant and the Rise and Fall of French Romantic Socialism*, Berkeley: University of California Press, 2001.

- Bellak, Blanka: „Zivilgesellschaft“, in: Gertraud Diendorfer/Blanka Bellak/Anton Pelinka/Werner Wintersteiner (Hrsg.): Friedensforschung, Konfliktforschung, Demokratieforschung. Ein Handbuch, Köln: Böhlau, 2016, 369–376.
- Benetka, Gerhard: Denkstile der Psychologie. Das 19. Jahrhundert, Wien: WUV, 2002.
- Benoit-Guyod, Georges: La vie et l'œuvre d'Erckmann-Chatrian. Témoignages et documents, Paris: Jean-Jacques Pauvert, 1963.
- Benso Calvo, Carmen: Controlar y distinguir. La enseñanza de la urbanidad en las Escuelas del siglo XIX, Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo, 1997.
- Bernad Royo, Enrique: La instrucción primaria a principios del siglo XX. Zaragoza 1898–1914, Saragossa: Institución Fernando el Católico, 1984.
- Biberfeld, Laurence/Chambat, Grégory: Apprendre à désobéir. Petite histoire de l'école qui résiste, Paris: CNT-RP, 2012.
- Bidwell, Charles E.: „A Sociological Agenda for Research on Education“, in: Lary V. Hedges/Barbara Schneider (Hrsg.): The Social Organization of Schooling, New York: Russell Sage Foundation, 2005, 15–36.
- Bielefeld, Ulrich: Nation und Gesellschaft. Selbstthematizierungen in Frankreich und Deutschland, Hamburg: Hamburger Edition, 2003.
- Bies, Michael/Giacovelli, Sebastian/Langenohl, Andreas: „Einleitung“, in: Dies. (Hrsg.): Gabe und Tausch. Zeitlichkeit, Aisthetik, Ästhetik, Hannover: Wehrhahn, 2018, 7–22.
- Blanco, Alda: Cultura y conciencia imperial en la España del siglo XIX, Valencia: Publicacions de la Universitat de València, 2012.
- Blichmann, Annika: Schulreform und Reformschule in Frankreich. Die *École élémentaire Vitruve* im Horizont der Geschichte, Jena: Paideia, 2008.
- Böhm, Winfried: Die Reformpädagogik. Montessori, Waldorf und andere Lehren, München: Beck, 2012.
- Bohmann, Ulf: „Demokratie und Gesellschaft“, in: Hartmut Rosa/Jörg Oberthür (Hrsg.): Gesellschaftstheorie, München: UVK, 2020, 192–222.
- Böhme, Gernot: Ich-Selbst. Über die Formation des Subjekts, München: Fink, 2012.
- Bohrer, Bruce Thomas: Animal Characters. Nonhuman Beings in Early Modern Literature, Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2010.
- Bollenot, Gilles: „L'anticléricalisme chez Erckmann-Chatrian“, in: Ders. (Hrsg.): Religions, églises et droit. Actes des journées d'études qui se sont déroulées à Saint-Étienne (juin-décembre 1989), Saint-Étienne: Publications de l'université, 1990, 93–126.
- „Bon“, in: Pérennès, François Marie: Dictionnaire de bibliographie catholique (vol. 14), Paris: J.-P. Migne, 1859, 55–56.

- Bonafoux, Corinne: „Un roman antijésuite? L’empreinte d’Édouard Estaunié (1896)“, in: Étienne Fouilloux/Frédéric Gugelot (Hrsg.): *Jésuites et littérature (XIX<sup>e</sup>–XX<sup>e</sup> siècles)*, Lyon: LARHRA, 2011, 115–138.
- Borrás Llop, José María: *Historia de la infancia en la España contemporánea (1834–1836)*, Madrid: Ministerio de trabajo y asuntos sociales/Fundacion Germán Sánchez Ruipérez, 1996.
- Bosch, Aurora: „La segunda república y la guerra civil. Conflicto rural y colectivización“, in: Paul Preston/Ismael Saz (Hrsg.): *De la revolución liberal a la democracia parlamentaria. Valencia (1808–1975)*, Valencia: Biblioteca Nueva, 2001, 237–255.
- Bouchet, Thomas: „Charles Fourier, l’éducation en société“, in: Gilles Candar/Guy Dreux/Christian Laval (Hrsg.): *Socialismes et éducation au XIX<sup>e</sup> siècle*, Lormont: Le bord de l’eau, 2018, 93–112.
- Bouhey, Vivien: *Les anarchistes contre la République. Contribution à l’histoire des réseaux sous la Troisième République (1880–1914)*, Rennes: Presses Universitaires, 2008.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude: *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris: Minuit, 1964.
- Boutry, Philippe: „La crise du péché originel au XIX<sup>e</sup> siècle“, in: Bernard Hours/Frédéric Meyer/Sylvain Milbach (Hrsg.): *Le péché originel XVI<sup>e</sup>–XX<sup>e</sup> siècles. L’impossible dogme au défi de la modernité*, Lyon: LARHRA, 2022, 139–164.
- Boyd, Carolyn P.: *Historia Patria. Politics, History, and National Identity in Spain. 1875–1975*, Princeton: University Press, 1997.
- Boyles, Deron: „Absurdities, Contradictions, and Paradoxes in Miguel de Unamuno’s *Amor y pedagogía*“, in: *Educational Theory* 66.5 (2016), 619–638.
- Bredow, Wilfried von/Noetzel, Thomas: *Zombies. Politische Theorie für das 19. Jahrhundert* (vol. 3), Münster: Daedalus, 1996.
- Bremand, Nathalie: *Cempuis. Une expérience d’éducation libertaire à l’époque de Jules Ferry*, Paris: Monde Libertaire, 1992.
- Brémand, Nathalie: *Les socialismes et l’enfance. Expérimentation et utopie (1830–1870)*, Rennes: Presses universitaires, 2008.
- Brint, Steven: *Schools and Societies*, Stanford: University Press, 2017.
- Bronder, Thomas: *Spiel, Zufall und Kommerz. Theorie und Praxis des Spiels um Geld zwischen Mathematik, Recht und Realität*, Berlin: Springer, 2020.
- Brown, Penny: „New Heroes (and Villains) for Old? Conflict in Nineteenth-Century French Children Literature“, in: *Bulletin of the John Rylands University* (2003), 141–159.

- Brown, Penny: *A Critical History of French Children's Literature* (vol. 2). 1830-Present, New York: Routledge, 2008.
- Bruder-Bezzel, Almuth: „Der Ganzheitsbegriff Alfred Adlers in seinem historischen Kontext“, in: *Gruppendynamik* 18 (1987), 73–81.
- Brun, Charles: *Le roman social en France au XIX<sup>e</sup> siècle*, Genf: Slaktine, 1973 [1909].
- Bubel, Sylvester: *Poetiken der Epiphanie in der europäischen Moderne. Studien zu Joyce, Proust, Benjamin und Ponge*, Würzburg: Königshausen & Neumann, 2020.
- Budde, Gunilla: *Blütezeit des Bürgertums. Bürgerlichkeit im 19. Jahrhundert*, Darmstadt: WBG, 2009.
- Bude, Heinz/Fischer, Joachim/Kauffmann, Bernd: „Einleitung“, in: Dies. (Hrsg.): *Bürgerlichkeit ohne Bürgertum. In welchem Land leben wir?* München: Fink, 2010, 8–16.
- Bürger, Peter: *Theorie der Avantgarde*, Frankfurt: Suhrkamp, 1974.
- Buttier, Jean-Charles: „James Guillaume et l'historiographie de la pédagogie des Lumières et de la Révolution française dans le contexte du centenaire de 1889“, in: *L'innovation pédagogique des Lumières* 32 (2019), 113–130.
- Butzer, Günter: „Gedächtnismetaphorik“, in: Astrid Erll/Ansgar Nünning (Hrsg.): *Gedächtniskonzepte der Literaturwissenschaft. Theoretische Grundlegung*, Berlin: de Gruyter, 2005, 11–30.
- Cabanel, Patrick: *Le tour de la nation par des enfants. Romans scolaires et espaces nationaux (XIX<sup>e</sup>–XX<sup>e</sup> siècles)*, Paris: Belin, 2007.
- Calatayud, Salvador/Millán, Jesús/Cruz Romeo, María: „El Estado en la configuración de la España contemporánea. Una revisión de los problemas historiográficos“, in: Dies. (Hrsg.): *Estado y periferias en la España del siglo XIX*, Valencia: Universitat de València, 2009, 9–130.
- Calderone, Amélie: „Les contes fantastiques de George Sand. Des œuvres à réception démocratique“, in: Marion Mas/Anne-Marie Mercier-Faivre (Hrsg.): *Écrire pour la jeunesse et pour les adultes. D'un lectorat à l'autre*, Paris: Classiques Garnier, 2020, 37–50.
- Calero Vaquera, María Luisa: „Avendaño, Joaquín de“, in: Harro Stammerjohann (Hrsg.): *Lexicon Grammaticorum. A Biobibliographical Companion to the History of Linguistics*, Tübingen: Niemeyer, 2008, 86.
- Callahan, William James: *Church, Politics, and Society in Spain, 1750–1874*, Cambridge: Harvard University Press, 1984.
- Campe, Rüdiger: *Die Institution im Roman. Robert Musil*, Würzburg: Königshausen & Neumann, 2020.
- Cancik, Hubert: „Humanisierung“, in: Hubert Cancik/Horst Groschopp/Frieder Otto Wolf (Hrsg.): *Humanismus. Grundbegriffe*, Berlin: de Gruyter, 2016, 205–214.

- Capellán de Miguel, Gonzalo: *La España armónica. El proyecto del krausismo español para una sociedad en conflicto*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2006.
- Capitán Díaz, Alfonso: *Breve historia de la educación en España*, Madrid: Alianza, 2002.
- Caro Baroja, Julio: *Historia de la fisiognomica. El rostro y el carácter*, Madrid: Istmo, 1988.
- Carol, Anne: *Histoire de l'eugénisme en France. Les médecins et la procréation. XIX<sup>e</sup>–XX<sup>e</sup> siècle*, Paris: Seuil, 1995.
- Caron, Jean-Claude/Vernus, Michel: *L'Europe au 19<sup>e</sup> siècle. Des nations aux nationalismes (1815–1914)*, Paris: Colin, 2009.
- Carroll, David: „The Art of the People. Aesthetic Transcendence and National Identity in Jules Michelet“, in: *Boundary 2* (1998), 111–137.
- Carson, John: *The Measure of Merit. Talents, Intelligence, and Inequality in the French and American Republics, 1750–1940*, Princeton: University Press, 2007.
- Caruso, Marcelo: *Geist oder Mechanik. Unterrichtsordnungen als kulturelle Konstruktionen in Preußen, Dänemark (Schleswig-Holstein) und Spanien 1800–1870*, Frankfurt: Lang, 2010.
- Caruso, Marcelo: „Erwachsene(r)/Kind als Leitdifferenz. Zur Entstehung der modernen Unterrichtsordnung für die Massen im 19. Jahrhundert“, in: Carola Groppe/Gerhard Kluchert/Eva Matthes (Hrsg.): *Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem*, Wiesbaden: Springer, 2016, 65–91.
- Castelli Gattinara, Enrico: *Les inquiétudes de la raison. Épistémologie et histoire en France dans l'entre-deux-guerres*, Paris: Vrin, 1998.
- Céspedes Gallego, Jaime: „*La Armonía o La escuela en el campo* de Higinio Noja Ruiz“, in: Thomas Gómez (Hrsg.): *La laïcité dans le monde ibérique, ibéroaméricain et méditerranéen. Idéologies, institutions et pratiques*, Paris: Publidix, 2006, 369–380.
- Chadwick, Owen: *A History of the Popes. 1830–1914*, Oxford: University Press, 2003.
- Chaitin, Gilbert D.: *Culture Wars and Literature in the French Third Republic*, Cambridge: Scholars Publishing, 2008.
- Chapoulie, Jean-Michel: *L'école d'État conquiert la France*, Rennes: Presses universitaires, 2022.
- Charnon-Deutsch, Lou: *Gender and Representation. Women in Spanish Realist Fiction*, Amsterdam: John Benjamins, 1996.
- Charpentier, Claude: „Contrôle social et éthique du sujet. La question des valeurs dans la presse pédagogique sous la III<sup>e</sup> République (l'exemple de la *Revue Pédagogique*)“, in: Sylvie Solère-Queval (Hrsg.): *Les valeurs au risque de l'école*, Paris: Septentrion, 1999, 33–45.

- Chauvaud, Frédéric/Dubasque, François/Rossignol, Pierre/Vibrac, Louis: „Introduction générale“, in: Dies. (Hrsg.): *Les vies d'André Léo. Roman-cière, féministe et communarde*, Rennes: Presses Universitaires, 2015, 15–30.
- Chettiar, Teri: „Looking as Little Like Patients as Persons Well Could. Hypnotism, Medicine and the Problem of the Suggestible Subject in Late Nineteenth-Century Britain“, in: *Medical History* 56.3 (2012), 335–354.
- Cholvy, Gérard: „L'enseignement catholique en France au XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles“, in: *Revue d'histoire de l'Église de France* 206 (1995), 7–11.
- Clark, Christopher: „The New Catholicism and the European Culture Wars“, in: Christopher Clark/Wolfram Kaiser (Hrsg.): *Culture Wars. Secular-Catholic Conflict in Nineteenth-Century Europe*, Cambridge: University Press, 2003, 11–46.
- Clark, Linda L.: *Schooling the Daughters of Marianne. Textbooks and the Socialization of Girls in Modern French Primary Schools*, Albany: State University of New York Press, 1984.
- Clark, Linda L.: *Women and the Politics of Education in Third Republic France*, Oxford: University Press, 2023.
- Cléro, Jean-Pierre: „La fluidité dans l'impressionisme“, in: Philippe Fontaine/Frédéric Cousinié/Pierre-Albert Castanet (Hrsg.): *L'impressionisme, les arts, la fluidité*, Mont-Saint-Aignan: Presses universitaires de Rouen et du Havre, 2018, 179–190.
- Collantes, Fernando/Pinilla, Vicente: *Peaceful Surrender. The Depopulation of Rural Spain in the Twentieth Century*, Cambridge: Cambridge Scholars, 2011.
- Collin, Finn: *Konstruktivismus*, München: Fink, 2008.
- Collins, Randall: „Comparative and Historical Patterns of Education“, in: Maureen Hallinan (Hrsg.): *Handbook of the Sociology of Education*, New York: Kluwer Academic, 2000, 213–240.
- Colmenar Orzáes, Carmen: „La voz de las maestras en la sociedad de la Restauración. Concepción Sáiz y Otero“, in: *Faísca* 13.15 (2008), 107–121.
- Colomer, Teresa: „The Evolution of Children's and Young Adults Literature in Spain“, in: *Bookbird* 48.3 (2010), 1–7.
- Comín, Francisco/Martorell, Miguel: „Laureano Figuerola. El ministro de hacienda de la Revolución gloriosa“, in: Francisco Comín/Rafael Vallejo Pousada/Pablo Martín-Aceña Manrique (Hrsg.): *La hacienda por sus ministros. La etapa liberal de 1845 a 1899*, Saragossa: Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2006, 299–337.
- Condé, Michel: *La genèse sociale de l'individualisme romantique. Esquisse historique de l'évolution du roman en France du dix-huitième au dix-neuvième siècle*, Tübingen: Niemeyer, 1989.

- Condet, Jean-François: Les recteurs d'académie en France de 1808 à 1940. La formation d'une élite administrative au service de l'Instruction publique (vol. 1). La formation d'une élite administrative au service de l'Instruction publique, Paris: Publications de l'Institut national de recherche pédagogique, 2006.
- Conner, Susan P.: „Campan, Jeanne Louise Henriette Genest“, in: Eva Martin Sartori (Hrsg.): The Feminist Encyclopedia of French Literature, Westport: Greenwood Press, 1999, 73.
- Cook, Daniel Thomas: „Children as Consumers“, in: Paula S. Fass (Hrsg.): The Routledge History of Childhood in the Western World, London/New York: Routledge, 2013, 283–295.
- Cosnier, Colette: „Marie Pape-Carpantier“, in: Histoire de l'éducation 82 (1999), 143–157.
- Crubellier, Maurice: Histoire culturelle de la France, XIX<sup>e</sup>–XX<sup>e</sup> siècle, Paris: Armand Colin, 1974.
- Crubellier, Maurice: L'enfance et la jeunesse dans la société française. 1800–1950, Paris: Armand Colin, 1979.
- Cueva, Julio de la: „The Assault on the City of the Levites. Spain“, in: Christopher Clark/Wolfram Kaiser (Hrsg.): Culture Wars. Secular-Catholic Conflict in Nineteenth-Century Europe, Cambridge: University Press, 2009, 181–201.
- Cunningham, Hugh: Children and Childhood in Western Society Since 1500, London: Routledge, 2021.
- Cura González, Mercedes del: Medicina y pedagogía. La construcción de la categoría ‚infancia anormal‘ en España (1900–1939), Madrid: Consejo superior de investigaciones científicas, 2011.
- Dancel, Brigitte: „Le certificat d'étude ou l'examen morale et civique de l'École primaire de la III<sup>e</sup> République“, in: Sylvie Solère-Queval (Hrsg.): Les valeurs au risque de l'école, Paris: Septentrion, 1999, 47–56.
- Daumard, Adeline: Les bourgeois et la bourgeoisie en France depuis 1815, Paris: Flammarion, 1991.
- Dehs, Volker: „Introduction“, in: Jules Verne: Travel Scholarships, Middletown: Wesleyan University Press, 2013, xiii–xxxvi.
- Dendle, Brian J.: The Spanish Novel of Religious Thesis, 1876–1936, Princeton: University Press, 1968.
- Dhavernas, Marie-Jo: „Anarchisme et féminisme à la Belle Époque. Quelques réflexions sur les contradictions du patriarcat en milieu libertaire à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et au début du XX<sup>e</sup>“, in: La Revue d'en face 12 (1982), 49–61.
- Díaz-Peterson, Rosendo: Estudios sobre Unamuno, Madrid: Verbum, 2013.

- Dieckmann, Johann/Breitkreuz, Gerhard: Soziologie für Pädagogen, Berlin: Oldenbourg, 2015.
- Dine, Philip: „The French Colonial Empire in Juvenile Fiction. From Jules Verne to Tintin“, in: Historical Reflections 23.2 (1997), 177–203.
- Dittrich, Klaus: „Appropriation, Representation, and Cooperation as Transnational Practices. The Example of Ferdinand Buisson“, in: Isabella Löhr/Roland Wenzlhuemer (Hrsg.): The Nation State and Beyond. Governing Globalization Processes in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries, Berlin: Springer, 2013, 149–176.
- Dixon-Flye, Joyce Elizabeth: Female Writers' Struggle for Rights and Education for Women in France (1848–1871), New York: Lang, 2006.
- Domenech, Jacques: „Le Cousin de Mahomet de Nicolas Fromaget. Un cousin du *Candide* de Voltaire“, in: Michael Bernsen/Martin H. Neumann (Hrsg.): Die französische Literatur des 19. Jahrhunderts und der Orientalismus, Tübingen: Niemeyer, 2006, 19–36.
- Dommanget, Maurice: Albert Thierry, Paris: S.U.D.E.L., 1950.
- Donoso, Antón: „El krausismo y la *Institución Libre de Enseñanza*“, in: Hispanic Review 55.3 (1987), 394–396.
- Dornhof, Dorothea: „Inszenierte Persionen. Geschlechterverhältnisse zwischen Pathologie und Normalität um die Jahrhundertwende“, in: Antje Hornscheidt/Gabriele Jähnert/Annette Schlichter (Hrsg.): Kritische Differenzen – geteilte Perspektiven: Zum Verhältnis von Feminismus und Postmoderne, Opladen: Westdeutscher Verlag, 1998, 235–277.
- Downs, Laura Lee: Childhood in the Promised Land. Working-Class Movements and the *Colonies de Vacances* in France, 1880–1960, Durham: Duke University Press, 2022.
- Dubois, A.P.: „Jules Girardin et ses romans éducatifs“, in: L'éducateur 7 (1. April 1891), 97–100.
- Dubreucq, Eric: „La place (instable) de la philosophie (de l'éducation?) dans la formation des enseignants (en France!)“, in: Thomas Schlag/Antje Roggenkamp/Philippe Büttgen (Hrsg.): Religion und Philosophie in schulischen Kontexten, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 2020, 247–274.
- Dufief, Pierre-Jean: Les écritures de l'intime de 1800 à 1914. Autobiographies, mémoires, journaux intimes et correspondances, Rosny: Bréal, 2001.
- Duval, Nathalie: „*L'École des Roches*, phare français au sein de la nébuleuse de l'Éducation nouvelle (1899–1914)“, in: Paedagogica historica 42 (2006), 63–75.
- Édouard, Sylène: Les devoirs du prince. L'éducation princière à la Renaissance, Paris: Classiques Garnier, 2014.
- Eichner, Carolyn J.: Surmounting the Barricades. Women in the Paris Commune, Bloomington: Indiana University Press, 2004.

- „Enfant“, in: Hamon, Philippe/Viboud, Alexandre: Dictionnaire thématique du roman de mœurs, 1850–1914, Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 2003, 224–230.
- Eric Skipper, George: The Schoolmaster in Spanish Literature from Palacio Valdés to Matute, Tallahassee: Dissertationsschrift, 2000.
- Esfeld, Michael: Holismus in der Philosophie des Geistes und in der Philosophie der Physik, Frankfurt: Suhrkamp, 2002.
- Essner, Florian: „Die verwissenschaftlichte Kindheit“, in: Meike Sophia Baader/Florian Essner/Wolfgang Schröer (Hrsg.): Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge, Frankfurt: Campus, 2014, 124–153.
- Eversdijk, Nicole: Kultur als politisches Werbemittel. Ein Beitrag zur deutschen kultur- und pressepolitischen Arbeit in den Niederlanden während des Ersten Weltkriegs, Münster: Waxmann, 2010.
- Ezpeleta Aguilar, Fermín: „El profesor en la narrativa de Benito Pérez Galdós“, in: Patrick Bühler/Thomas Bühler/Marianne Helfenberger/Fritz Osterwalder (Hrsg.): Erziehung in der europäischen Literatur des 19. Jahrhunderts, Bern: Haupt, 2014, 161–178.
- Ezpeleta Aguilar, Fermín: El profesor en la literatura. Pedagogía y educación en la narrativa española (1875–1939), Madrid: Biblioteca Nueva, 2006.
- Ezpeleta Aguilar, Fermín: „Notas sobre una novela de internado docente. *Criadero de curas* (1888) de Alejandro Sawa“, in: María de los Angeles Ezama Gil/Marta Marina/Antonio Martín/Rosa Pellicer/Jesús Rubio/Enrique Serrano (Hrsg.): Aún aprendo. Estudios de Literatura Española, Saragossa: Prensas Universitarias, 2021, 291–304.
- Fabre, Michel: „*Bouvard et Pécuchet* ou l'impuissance à problématiser“, in: Télémaque 24.2 (2003), 137–154.
- Fawcett, Edmund: Conservatism. The Fight for a Tradition, Princeton: University Press, 2000.
- Fedi, Laurent: „Entre organicisme et individualisme, la concurrence des philosophies sociales, en France, vers 1900“, in: Frédéric Worms (Hrsg.): Le moment 1900 en philosophie, Paris: Septentrion, 2004, 363–372.
- Ferrari, María José: „*Las confesiones de un pequeño filósofo*, una obra ‚sui generis‘“, in: Epos 18 (2002), 163–175.
- Ferté, H.: „*Le roman d'un cancre*“, in: Manuel général de l'instruction primaire 18.1 (1882), 717.
- Fililère, Carole: L'esthétique ironique de Leopoldo Alas Clarín, Madrid: Casa de Velázquez, 2011.
- Finn, Michael R.: „Science et paranormal au 19<sup>e</sup> siècle. La science-fiction spiritualiste de Camille Flammarion“, in: Dalhousie French Studies 78 (Frühjahr 2007), 43–51.

- Fitoussi, Gérard: „Brief History of World Hypnosis“, in: Julie H. Linden/ Giuseppe De Benedittis/Laurence I. Sugarman/Katalin Varga (Hrsg.): *The Routledge International Handbook of Clinical Hypnosis*, New York: Routledge, 2024, 7–21.
- Flannery, Kathryn T.: „The Challenge of Access. Rethinking Alexander Bain’s Reformist Pedagogy“, in: *Rhetoric Review* 14.1 (Herbst 1995), 5–22.
- Fleming, Marie: *The Anarchist Way to Socialism. Élisée Reclus and Nineteenth-Century European Anarchism*, London: Routledge, 2019.
- Fontbona de Vallescar, Francesc: „Acerca del impresionismo y España“, in: *Goya* 312 (2006), 173–184.
- Foster, Stephen (Hrsg.): *Émile Erckmann et Alexandre Chatrian. Correspondance inédite*, Clermont-Ferrand: Presses Universitaires Blaise Pascal, 2000.
- Foucrier, Chantal: *Le mythe littéraire de l’Atlantide (1800–1939). L’origine et la fin*, Grenoble: UGA Editions, 2004.
- Fox, Arturo A.: „Estructuras totémicas en *La barraca* de Blasco Ibáñez“, in: *Hispania* 75.2 (Mai 1992), 275–280.
- Frank, Michael C.: „Die Verortung des Schreckens. Zum räumlichen Imaginären der *Gothic Novel*“, in: Mario Grizelj (Hrsg.): *Der Schauer(roman). Diskurszusammenhänge – Funktionen – Formen*, Würzburg: Königshausen & Neumann, 2010, 117–154.
- Froumov, Solomon: *La commune de Paris et la démocratisation de l’école*, Moskau: Éditions du progrès, 1966.
- Fuchs, Peter: *Die Erreichbarkeit der Gesellschaft. Zur Konstruktion und Imagination gesellschaftlicher Einheit*, Frankfurt: Suhrkamp, 1992.
- Fuchs, Rachel G.: *Poor and Pregnant in Paris. Strategies for Survival in the Nineteenth Century*, New Brunswick: Rutgers University Press, 1992.
- Fullana, Pere/Ostolaza, Maitane: „Escuela católica y modernización. Las nuevas congregaciones religiosas en España (1900–1930)“, in: Julio de la Cueva/Feliciano Montero García (Hrsg.): *La secularización conflictiva. España (1898–1931)*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2007, 187–213.
- Furinghetti, Fulvia: „History of International Cooperation in Mathematics Education“, in: Alexander Karp/Gert Schubring (Hrsg.): *Handbook on the History of Mathematics Education*, New York: Springer, 2014, 543–564.
- Gabriel, Markus: „Realismus, Materialismus, Naturalismus und Idealismus als ontologische Grundpositionen“, in: Jan Urbich/Jörg Zimmer (Hrsg.): *Handbuch Ontologie*, Berlin: Springer, 2020, 452–458.
- Galván, Luis/Banús, Enrique: „Lo que el viento se llevó... El humanismo renacentista en las historias de la Literatura a“, in: José María Maestre Maestre/Joaquín Pascual Barea/Luis Charlo Brea (Hrsg.): *Humanismo y*

- pervivencia del mundo clásico (vol. 3.5), Madrid: Alcañiz, 2002, 2469–2480.
- García Fraile, Juan Antonio: „Un intento de positivización del krausismo. Algunos aspectos de la psicopedagogía de Urbano González Serrano“, in: *Revista Complutense de Educación* 5.1 (1994), 215–231.
- García Padrino, Jaime: „Libros y lectores en el fin de siglo“, in: Ramón F. Llorens García (Hrsg.): *Literatura infantil y lectura en el fin de siglo* (1898–1998), Alicante: Universidad de Alicante, 2000, 10–23.
- Garrabé, Jean/Seidel, Freddy: *Promenades dans le Paris de la folie. Les êtres et les lieux*, Paris: John Libbey Eurotext, 2015.
- Gautherin, Jacqueline: „Marc-Antoine Jullien (Jullien de Paris) (1775–1848)“, in: *Prospects. The Quarterly Review of Comparative Education* 23 (1993), 757–773.
- Gautherin, Jacqueline: „Une polyphonie protestante dans le concert de la Science de l'éducation (1882–1914)“, in: *Histoire de l'éducation* 110 (2006), 91–110.
- Gay, Jean-Pascal: „Le jésuite improbable. Remarques sur la mise en place du mythe du Jésuite corrompateur de la morale en France à l'époque moderne“, in: Pierre-Antoine Fabre/Catherine Maire (Hrsg.): *Les antijésuites. Discours, figures et lieux de l'antijésuitisme à l'époque moderne*, Rennes: Presses universitaires, 2019, 305–327.
- Gellner, Ernest: *Nationalismus. Kultur und Macht*, Berlin: Siedler, 1997.
- Genser, Edith: *Fiktionalität und historisches Darstellen. Eine Untersuchung am Beispiel von Jules Michelet*, Wien: Dissertationsschrift, 1993.
- Gess, Nicola: „„Magisches Denken“ im Kinderspiel. Literatur und Entwicklungspsychologie im frühen 20. Jahrhundert“, in: Thomas Anz/Heinrich Kaulen (Hrsg.): *Literatur als Spiel. Evolutionsbiologische, ästhetische und pädagogische Konzepte*, Berlin: de Gruyter, 2009, 295–314.
- Gestrich, Andreas: *Geschichte der Familie im 19. und 20. Jahrhundert*, München: Oldenbourg, 2013.
- Geulen, Christian: *Wahlverwandte. Rassendiskurs und Nationalismus im späten 19. Jahrhundert*, Hamburg: Hamburger Edition, 2004.
- Giddens, Anthony: *Konsequenzen der Moderne*, Frankfurt: Suhrkamp, 1996.
- Gildea, Robert: *Education in Provincial France 1800–1914*, Oxford: Clarendon Press, 1983.
- Gilman, Stephen: *Galdós and the Art of the European Novel. 1867–1887*, Princeton: University Press, 1981.
- Gissis, Snait: *Lamarckism and the Emergence of ‚Scientific‘ Social Sciences in Nineteenth-Century Britain and France*, Cham: Springer, 2024.
- Gnüg, Hiltrud: „Colettes *Claudine à l'école/Claudine erwacht*. Ein pikanter Schulmädchenreport aus bösem Mädchenblickwinkel“, in: Renate

- Möhrmann (Hrsg.): rebellisch, verzweifelt, infam. Das böse Mädchen als ästhetische Figur, Bielefeld: Aisthesis, 2012, 199–216.
- Goblot, Edmond: Klasse und Differenz. Soziologische Studie zur modernen französischen Bourgeoisie, Konstanz: Universitätsverlag, 1994.
- Goicoechea Gaona, María Ángeles/Fernández Guerrero, Olaya: „Filosofía y educación afectiva en *Amor y pedagogía* de Unamuno“, in: *Teoría educactiva* 26.1 (2014), 41–58.
- Goldstein, Robert J.: *Political Repression in 19<sup>th</sup> Century Europe*, London: Routledge, 1983.
- Gómez Gutiérrez, Juan Luis: „Higienismo y educación en España entre los siglos XIX–XX. Enrique Salcedo, aportaciones de higiene infantil y escolar“, in: *Historia de la educación* 41 (2022), 323–339.
- González de Pablo, Ángel: „La hipnosis médica española y sus contextos (1887–1934)“, in: José Martínez Pérez (Hrsg.): *La gestión de la locura. Conocimientos, prácticas, y escenarios. España, siglos XIX–XX*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2008, 485–506.
- González Ordi, Héctor/Cano Sanz, Antonio J./Miguel-Tobal, Juan José: „El hipnotismo en España durante el siglo XIX. Una visión histórica a través de sus protagonistas“, in: *Revista de Historia de la Psicología* 16.3 (1995), 203–216.
- González-Agàpito, Josep: *Aportació per a una bibliografia pedagògica catalana del segle XIX*, Barcelona: Institut d’estudis catalans, 2004.
- González-Blanco, Andrés: Leopoldo Alas „Clarín“. Juicio crítico de sus obras, Madrid: Prensa Popular, 1920.
- Grimm, Dieter: *Souveränität. Herkunft und Zukunft eines Schlüsselbegriffs*, Berlin: University Press, 2009.
- Grivel, Charles: „Les déchets de la littérature“, in: Michel Biron/Pierre Popovic (Hrsg.): *Écrire la pauvreté. Actes du VI<sup>e</sup> Colloque international de sociocritique*, Université de Montréal, Septembre 1993, Toronto: Gref, 1996, 31–54.
- Große Kracht, Hermann-Josef: *Solidarität und Solidarismus. Postliberale Suchbewegungen zur normativen Selbstverständigung moderner Gesellschaften*, Bielefeld: transcript, 2017.
- Grunder, Hans-Ulrich: „Sébastien Faure und ‚La Ruche‘“, in: Ulrich Klemm (Hrsg.): *Anarchismus und Pädagogik. Studien zur Rekonstruktion einer vergessenen Tradition*, Frankfurt: dipa, 1991, 93–98.
- Grunder, Hans-Ulrich: *Anarchistische Erziehung als libertäre Reformpädagogik. Geschichte – Modelle – Beispiele*, Baltmannsweiler: Hohengehren, 2007.
- Grunder, Hans-Ulrich: „Grenzüberschreitungen und Zwischenwelten? Erziehung, Bildung und Schule in utopischen Texten und die damit verbunde-

- nen inhärenten Widersprüche“, in: Konrad J. Kuhn/Martin Nitsche/Julia Thyroff/Monika Waldis (Hrsg.): *Zwischenwelten. Grenzgänge zwischen Geschichts- und Kulturwissenschaften, Geschichtsdidaktik und Politischer Bildung*, Münster: Waxmann, 2021, 48–62.
- Guereña, Jean-Louis: „La construction des disciplines en Espagne au XIX<sup>e</sup> siècle“, in: *Histoire de l'éducation* 78 (1998), 57–87.
- Guereña, Jean-Louis: „El ‚espíritu de asociación‘. Nuevos espacios y formas de sociabilidad en la España decimonónica“, in: Juan Francisco Fuentes/Lluís Roura (Hrsg.): *Sociabilidad y liberalismo en la España del siglo XIX*, Lleida: Milenio, 2001, 225–239.
- Gullón, Germán: „Un paradigma para la novela española moderna. *Amor y pedagogía*, de Miguel de Unamuno“, in: *Modern Language Notes* 105.2 (1990), 226–243.
- Hacking, Ian: „Nineteenth Century Cracks in the Concept of Determinism“, in: *Journal of the History of Ideas* 44.3 (1983), 455–475.
- Habermas, Jürgen: *Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen*, Frankfurt: Suhrkamp, 1985.
- Hallinan, Maureen T.: „The Normative Culture of a School and Student Socialization“, in: Lary V. Hedges/Barbara Schneider (Hrsg.): *The Social Organization of Schooling*, New York: Russell Sage Foundation, 2005, 129–146.
- Harrison, Joseph: „The Historical Background to the Crisis of 1898“, in: Joseph Harrison/Alan Hoyle (Hrsg.): *Spain's 1898 Crisis. Regenerationism, Modernism, Post-Colonialism*, Manchester: University Press, 2000, 1–8.
- Harten, Hans-Christian: *Utopie und Pädagogik in Frankreich 1789–1860*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 1996.
- Häsner, Bernd: „Der Dialog. Strukturelemente einer Gattung zwischen Fiktion und Theoriebildung“, in: Klaus Hempfer (Hrsg.): *Poetik des Dialogs. Aktuelle Theorie und rinascimentales Selbstverständnis*, Stuttgart: Steiner, 2004, 67–96.
- Haudel, Matthias: *Theologie und Naturwissenschaft*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2023.
- Hautcœur, Pierre-Cyrille: *Le marché financier français au XIX<sup>e</sup> siècle (vol. 1). Récit*, Paris: Publications de la Sorbonne, 2007.
- Hawkes, Gail/Egan, Danielle: „The Nature of the Child and the Child of Nature“, in: Joanne Faulkner/Magdalena Zolkos (Hrsg.): *Critical Childhood Studies and the Practices of Interdisciplinarity. Disciplining the Child*, Lanham: Lexington, 2016, 63–82.

- Hazareesingh, Sudhir: *From Subject to Citizen. The Second Empire and the Emergence of Modern French Democracy*, Princeton: University Press, 1998.
- Heinsohn, Gunnar: *Die Erschaffung der Götter. Das Opfer als Ursprung der Religion*, Reinbek: Rowohlt, 1997.
- Heitger, Marian: „Geschichte der Pädagogik als Problemgeschichte“, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 80 (2004), 214–222.
- Henting, Hartmut von: „Vorwort zur deutschen Ausgabe“, in: Philippe Ariès: *Geschichte der Kindheit*, München: dtv, 2007, 7–44.
- Hentschke, Jens R.: „Adolfo Posada’s Krauso-Positivist Project of Social and Political Reform. Its Impact on Spain, Argentina and Uruguay“, in: *Historical Research* 93 (2020), 105–130.
- Herd, Jennifer A.: *Putting on Virtue. The Legacy of the Splendid Vices*, Chicago: University Press, 2008.
- Hertrampf, Marina Ortrud M.: *Photographie und Roman. Analyse – Form – Funktion*, Bielefeld: transcript, 2014.
- Hertz, Frederick: *Nationality in History and Politics. A Psychology and Sociology of National Sentiment and Nationalism*, New York: Routledge, 2022.
- Hettling, Manfred: „Bürgerliche Selbstbehauptung – Politischer Individualismus“, in: Richard van Dülmen (Hrsg.): *Entdeckung des Ich. Die Geschichte der Individualisierung vom Mittelalter bis zur Gegenwart*, Köln: Böhlau, 2001, 311–330.
- Heywood, Sophie: *The Comtesse de Ségur. Catholicism, Children’s Literature, and the Culture Wars in Nineteenth Century France*, Edinburgh: Dissertationsschrift, 2008.
- Hiergeist, Teresa: *Erlesene Erlebnisse. Formen der Partizipation an narrativen Texten*, Bielefeld: transcript, 2014.
- Hiergeist, Teresa: *Tiere der Arena – Arena der Tiere. Neuverhandlungen der Interspezies-Relationen in den aristokratischen Kampfspielen des *siglo de oro**, Würzburg: Königshausen & Neumann, 2019.
- Hiergeist, Teresa: „‘Récolution’. Sur la négociation de l’éducation communarde dans *La Commune de Malenpis* (1874) d’André Léo“, in: *Lendemains* 181 (2021), 30–40.
- Hiergeist, Teresa: „Inferno Eliteinternat. Zur Amoral der Bildungsbürgerlichkeit in Octave Mirbeaus *Sébastien Roch*“, in: Teresa Hiergeist/Benjamin Loy (Hrsg.): *Bürgerschrecken! Antibürgerliche Ästhetiken und Diskurse in der Romania (1870–1939)*, Berlin: Metzler, 2022, 225–238.
- Hinz, Michael: *Der Zivilisationsprozess. Mythos oder Realität? Wissenschaftssoziologische Untersuchungen zur Elias-Duerr-Kontroverse*, Wiesbaden: Springer, 2002.

- Hofmann, Regina: Der kindliche Ich-Erzähler in der modernen Kinderliteratur. Eine erzähltheoretische Analyse mit Blick auf aktuelle Kinderromane, Frankfurt: Lang, 2010.
- Höntzsch, Frauke: Der Mensch als politisches Argument. Für eine politikwissenschaftliche Anthropologie, Bielefeld: transcript, 2023.
- Hübner, Jürgen: „Evolutionismus“, in: Gerhard Müller (Hrsg.): Theologische Realenzyklopädie (vol. 10), Berlin: de Gruyter, 1982, 690–693.
- Husi, Gregor: „Was ist soziale Kohäsion? Eine sozialtheoretische Skizze“, in: Florian Baier/Stefan Borrmann/Johanna M. Hefel/Barbara Thiessen (Hrsg.): Europäische Gesellschaften zwischen Kohäsion und Spaltung. Rolle, Herausforderungen und Perspektiven Sozialer Arbeit, Opladen: Budrich, 2022, 57–70.
- Hutterer, Robert: Das Paradigma der Humanistischen Psychologie. Entwicklung, Ideengeschichte und Produktivität, Wien: Springer, 2013.
- Infantino, Lorenzo: Individualism in Modern Thought, London: Routledge, 1998.
- Jagoe, Catherine: Ambiguous Angels. Gender in the Novels of Galdós, Berkeley: University of California Press, 1994.
- Jan, Isabelle: „Children’s Literature and Bourgeois Society in France Since 1860“, in: Yale French Studies 43 (1969), 57–72.
- Jan, Isabelle: La littérature enfantine, Paris: Les éditions ouvrières, 1984.
- Janßen, Sandra: „Psychologie der Emotionen im frühen 20. Jahrhundert. Ein Weg zur Rettung der Subjektivität“, in: Moderne. Kulturwissenschaftliches Jahrbuch 3 (2007), 34–47.
- Jauer, Annick: „L’imaginaire du voyage dans *Le Roman d’un enfant* (1890) de Pierre Loti“, in: Sylvie Requemora/Loïc Guyon (Hrsg.): Image et voyage. De la Méditerranée aux Indes, Aix-en-Provence: PUP, 2012, 249–260.
- Jeffrey, Denis/Simard, Claude: Enseigner et punir, Québec: Presses de l’Université Laval, 2000.
- Jennings, Jeremy: Revolution and the Republic. A History of Political Thought in France Since the Eighteenth Century, Oxford: University Press, 2011.
- Jesse, Eckhard: „Staatsformen und politische Systeme im Vergleich“, in: Alexander Gallus/Eckhard Jesse (Hrsg.): Staatsformen von der Antike bis zur Gegenwart, Köln: Böhlau, 2007, 329–370.
- Jongh-Rossel, Elena de: „*La Institución Libre de Enseñanza*, el joven Unamuno y la pedagogía“, in: Hispania 69.4 (1986), 830–836.
- Kahn, Pierre: La leçon de choses. Naissance de l’enseignement des sciences à l’école primaire, Paris: Presses universitaires du Septentrion, 2020.

- Kailitz, Steffen: „Staatsformen im 20. Jahrhundert. Demokratische Systeme“, in: Alexander Gallus/Eckhard Jesse (Hrsg.): Staatsformen von der Antike bis zur Gegenwart, Köln: Böhlau, 2007, 281–328.
- Kamper, Dietmar: Zur Geschichte der Einbildungskraft, München: Hanser, 1981.
- Kaplan, Nira: „Virtuous Competition Among Citizens. Emulation in Politics and Pedagogy During the French Revolution“, in: Eighteenth-Century Studies 36.2 (2003), 241–248.
- Kapor, Vladimir: „Decadent and Anti-Decadent Colonial Networks of the *Belle Époque*. Littérature coloniale as a Rhetorical Alliance“, in: Julia Hartley/Wanrug Suwanwattana/Jennifer Yee (Hrsg.): French Decadence in a Global Context. Colonialism and Exoticism, Liverpool: University Press, 2022, 121–146.
- Kapp, Volker: „Von der Autobiographie zum Tagebuch“, in: Alois Hahn/Volker Kapp (Hrsg.): Selbstthematization und Selbstzeugnis. Bekenntnis und Geständnis, Frankfurt: Suhrkamp, 1987, 297–310.
- Karnaouch, Denise: „Bodin, Marguerite“, in: Christine Bard (Hrsg.): Dictionnaire des féministes. France – XVIII<sup>e</sup>–XXI<sup>e</sup> siècle, Paris: PUF, 2017, 171–172.
- Keil, Geert: Willensfreiheit und Determinismus, Stuttgart: Reclam, 2009.
- Kelle, Helga: „Kindheit als anthropologische und soziale Kategorie“, in: Johannes Drerup/Gottfried Schweiger (Hrsg.): Handbuch Philosophie der Kindheit, Berlin: Metzler, 2019, 18–25.
- Kneißl, Daniela: Die Republik im Zwielicht. Zur Metaphorik von Licht und Finsternis in der französischen Bildpublizistik 1871–1914, München: Oldenbourg, 2010.
- Knoblauch, Hubert: Populäre Religion. Auf dem Weg in eine spirituelle Gesellschaft, Frankfurt/New York: Campus, 2009.
- Köhler, Thomas: Das Werk Sigmund Freuds. Entstehung – Inhalt – Rezeption, Lengerich: Pabst Science Publishers, 2014.
- Könnemann, Sophia/Stähr, Anne: „Einleitung“, in: Dies. (Hrsg.): Das Geschlecht der Anderen. Figuren der Alterität. Kriminologie, Psychiatrie, Ethnologie und Zoologie, Bielefeld: transcript, 2011, 7–14.
- Kössler, Till: „Human Sciences, Child Reform, and Politics in Spain, 1890–1936“, in: Kerstin Brückweh/Dirk Schumann/Richard F. Wetzell/Benjamin Ziemann (Hrsg.): Engineering Society. The Role of the Human and Social Sciences in Modern Societies, 1880–1980, Houndmills: Palgrave Macmillan, 2012, 179–197.
- Kössler, Till: Kinder der Demokratie. Religiöse Erziehung und urbane Moderne in Spanien, München: Oldenbourg, 2013.

- Krone, Wolfgang: Zur Erziehung des Erziehers. Behaviorismus – Psychoanalyse – Humanistische Psychologie, Frankfurt: Lang, 1988.
- Krop, Jérôme: La méritocratie républicaine. Élitisme et scolarisation de masse sous la III<sup>e</sup> République, Rennes: Presses universitaires, 2014.
- Kühnelt, Jörg: Pluralistische Gesellschaften und Vertragstheorien. Eine konstruktive Kritik der hobbesianischen Vertragstheorie, Frankfurt: ontos, 2010.
- Lac, Christine: „Sophie Rostochine, Comtesse de Ségur“, in: Eva Martin Sartori/Dorothy Wynne Zimmerman (Hrsg.): French Women Writers, Lincoln: University of Nebraska Press, 1991, 440–452.
- Láin Entralgo, Pedro/Seco Serrano, Carlos: España en 1898. Las claves del desastre, Barcelona: Galaxia Gutenberg, 1998.
- Lakhdari, Sadi: „Hypnose, hystérie, extase. De Charcot à Freud“, in: Savoirs et cliniques 8.1 (2007), 201–209.
- Lamberts, Emiel: The Struggle with Leviathan. Social Responses to the Omnipotence of the State, 1815–1965, Leuven: University Press, 2016.
- Lambertz, Sigrid: Die „femme de lettres“ im „Second Empire“. Juliette Adam, André Léo, Adèle Esquiros und ihre Auseinandersetzung mit dem weiblichen Rollenbild im 19. Jahrhundert, St. Ingbert: Röhrig, 1994.
- Lamparter, Ulrich: „Vorwort“, in: Adolf-Ernst Meyer/Ulrich Lamparter (Hrsg.): Pioniere der Psychosomatik. Beiträge zur Entwicklungsgeschichte ganzheitlicher Medizin, Heidelberg: Asanger, 1994, 1–8.
- Lang, Bernhard: Himmel und Hölle. Jenseitsglaube von der Antike bis heute, München: Beck, 2023.
- Latour, Bruno: Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie, Frankfurt: Fischer, 1998.
- Laurant, Jean-Pierre: „François Charles Barlet“, in: Wouter J. Hanegraaff (Hrsg.): Dictionary of Gnosis and Western Esotericism, Leiden: Brill, 2006, 162–163.
- Lázaro Lorente, Luis Miguel: Las escuelas racionalistas en el país valenciano, 1906–1931, Valencia: NAU llibres, 1992.
- Lázaro, Luis Miguel/Monés, Jordi/Solà, Pere: „Introducción“, in: Francisco Ferrer Guardia: La Escuela Moderna, Madrid: Biblioteca Nueva, 2010, 11–62.
- Lechevalier, Bertrand: „Paul Robin“, in: Jean Houssaye (Hrsg.): Quinze pédagogues, Paris: Fabert, 2013, 169–189.
- Leduc, Jean: Ernest Lavisse. L'histoire au cœur, Paris: Armand Colin, 2016.
- Lehnert, Detef: „Europäischer Konstitutionalismus. Geschichte, Theorie, Perspektiven“, in: Ders. (Hrsg.): Konstitutionalismus in Europa. Entwicklung und Interpretation, Köln: Böhlau, 2014, 9–31.

- Lejeune, Guillaume: „Holismus und Atomismus. Die analytische Tradition im Lichte der Hegelschen Philosophie“, in: *Hegel-Jahrbuch* 19.1 (2013), 279–284.
- Lenoir, Hugues: *La commune et l'éducation libertaire*, Mayenne: Monde libertaire, 2017.
- Lerín Riera, Javier: „Apuntes sobre la recepción de la fenomenología en España“, in: *Isegoría* 5 (1992), 142–153.
- Leroux, Robert/Hart, David M. (Hrsg.): *French Liberalism in the 19<sup>th</sup> Century. An Anthology*, London: Routledge, 2012.
- Leroy, Ghislain: „L'enfant-objet de préoccupations hygiéniques. Évolution d'une figure de l'enfant dans les textes officiels de l'école maternelle française (19<sup>e</sup>–20<sup>e</sup> siècles)“, in: *Canadian Bulletin of Medical History* 34.1 (Frühjahr 2017), online.
- Lewin, Roland: Sébastien Faure et „La Ruche“ ou l'éducation libertaire, Vauchrétien: Davy, 1989.
- Lezcano-Zamora, Margarita Matilde: *La alienación del trabajador en tres novelas de Vicente Blasco Ibáñez. La barraca, La bodega y La catedral*, Florida: Dissertationsschrift, 1982.
- Liebel, Manfred/Meade, Philip: *Adultismus. Die Macht der Erwachsenen über die Kinder. Eine kritische Einführung*, Berlin: Bertz + Fischer, 2023.
- Lima, Robert: *The Dramatic World of Valle-Inclán*, Woodbridge: Tamesis, 2003.
- Linke, Angelika: *Sprachkultur und Bürgertum. Zur Mentalitätsgeschichte des Bürgertums*, Stuttgart: Metzler, 1995.
- Lissorges, Yvan: *Clarín político*, Oviedo: KRK, 2004.
- Livingston, James C.: *Modern Christian Thought (vol. 1). The Enlightenment and the Nineteenth Century*, Minneapolis: Fortress Press, 1997.
- Llorens García, Ramón F.: „Un suplemento de *El Liberal* en los inicios de la literatura infantil española“, in: *Anales* 26 (2014), 257–274.
- Lloyd, Rosemary: *Shimmering in a Transformed Light. Writing the Still Life*, New York: Cornell University Press, 2005.
- Loick, Daniel: *Kritik der Souveränität*, Frankfurt: Campus, 2012.
- Loick, Daniel: *Anarchismus zur Einführung*, Berlin: Junius, 2017.
- Lomas, Carlos: „Retorno a los días colegiales“, in: Ders. (Hrsg.): *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*, Barcelona: Graó, 2008, 15–56.
- Longhurst, C. Alex: *Unamuno's Theory of the Novel*, Oxon: Modern Humanities Research Association and Routledge, 2014.
- López Martín, Ramón: *Ideología y educación en la dictadura de Primo de Rivera*, Valencia: Universidad de Valencia, 1995.

- López Romero, Laura/Borda Crespo, Isabel: „La prensa infantil y juvenil como fenómeno educativo en España“, in: Estudios sobre el Mensaje Periodístico 21.2 (2015), 1081–1097.
- López Torrijo, Manuel: „La educación en la literatura realista“, in: Manuel López Torrijo/María Tecla Portela Carreiro (Hrsg.): La educación en la mentalidad popular, Valencia: Universitat de València, 1997, 21–78.
- López-Morillas, Juan: The Krausist Movement and Ideological Change in Spain, 1854–1874, Cambridge: University Press, 1981.
- Lorente Sariñena, Marta: „Del control de los hombres al control de las leyes. Parlamento y Constitución en España (1810–1931)“, in: Anna Gianna Manca/Luigi Lacchè (Hrsg.): Parlamento e Costituzione nei sistemi costituzionali europei ottocenteschi, Bologna: il Mulino, 2000, 187–212.
- Luc, Jean-Noel/Barbé, Alain: Des normaliens. Histoire de l'École normale supérieure de Saint-Cloud, Paris: Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1982.
- Luckmann, Thomas: Unsichtbare Religion, Frankfurt: Suhrkamp, 1993.
- Ludwig, Bernd: „Das Recht der Souveränität und seine Grenzen“, in: Tine Stein/Hubertus Buchstein/Claus Offe (Hrsg.): Souveränität, Recht, Moral. Die Grundlagen politischer Gemeinschaft, Frankfurt: Campus, 2007, 280–295.
- Luengo López, Jordi: „Morfología y significado de la cama en Marcel Prévost. Del lecho conyugal al camastro del adulterio“, in: Signa 31 (2022), 515–536.
- Mac Naughton, Glenda: Doing Foucault in Early Childhood Studies. Applying Post-Structural Ideas, London/New York: Routledge, 2009.
- Magraw, Roger: France, 1800–1914. A Social History, London: Routledge, 2014.
- Mahlmann, Matthias: „Gründungsmythos und Autonomie – Aspekte der Souveränität“, in: Tine Stein/Hubertus Buchstein/Claus Offe (Hrsg.): Souveränität, Recht, Moral. Die Grundlagen politischer Gemeinschaft, Frankfurt: Campus, 2007, 270–279.
- Manfredonia, Gaetano: L'anarchisme en Europe, Paris: PUF, 2001.
- Manzanero Fernández, Delia: „El maestro en la *ILE*. Huellas de una institución privada que revolucionó la escuela pública en España“, in: Jesús Manso Ayuso/Bianca Thoilliez Ruano (Hrsg.): El profesorado en España. Huellas de una historia de relaciones entre lo público y lo privado, Madrid: Narcea, 2022, 15–30.
- Manzanero, Delia: „La modernización del sistema educativo y penitenciario de la mujer. El impacto de la herencia krausista en la obra de Concepción Arenal“, in: Araucaria. Revista iberoamericana de filosofía, política, humanidades y relaciones internacionales 43 (2020), 537–559.

- „Marc-Antoine Jullien (1744–1821)“, in: Paul R. Hanson (Hrsg.): *Historical Dictionary of the French Revolution*, Lanham: Rowman & Littlefield, 2015, 173.
- Marcoin, Francis: „Les aventures de Jean-Paul Choppart de Louis Desnoyers. Le premier feuilleton-roman“, in: *Revue de littérature comparée* 304.4 (2002), 431–443.
- Marín Eced, Teresa: *Innovadores de la educación en España. Becarios de la junta para ampliación de estudios*, Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha, 1991.
- Martín Puerta, Antonio: *La eugenesia ayer y hoy. La biopolítica en la historia*, Madrid: Dykinson, 2017.
- Martina, Giulio de/Bruzzese, Marina: *Las filósofas. Las mujeres protagonistas en la historia del pensamiento*, Valencia: Universitat de València, 1996.
- Martínez Martín, Miquel/Marín Blanco, Ana: „Actualidad del pensamiento de Giner“, in: Isabel Vilafranca/Conrad Vilanou (Hrsg.): *Giner i la Institució Llibre de Ensenyanza*, des de Catalunya. Cent anys de la mort de Francisco Giner de los Ríos (1839–1915), Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona, 2018, 89–100.
- Maß, Sandra: „Mäßigung der Leidenschaften. Kinder und monetäre Lebensführung im 19. Jahrhundert“, in: Jens Elberfeld/Marcus Otto (Hrsg.): *Das schöne Selbst. Zur Genealogie des modernen Subjekts zwischen Ethik und Ästhetik*, Bielefeld: transcript, 2009, 55–82.
- Matasci, Damiano: *L'école républicaine et l'étranger. Une histoire internationale des réformes scolaires en France. 1870–1914*, Lyon: ENS Éditions, 2015.
- Mateos y de Cabo, Oscar Ignacio: *Nacionalismo español y europeísmo en el pensamiento de Joaquín Costa. 98 y proyecto de modernización de España*, Saragossa: Institución Fernando el Católico, 1998.
- Matis, Herbert: „Zur Darwin-Rezeption in Zentraleuropa 1860–1920“, in: Herbert Matis/Wolfgang L. Reiter (Hrsg.): *Darwin in Zentraleuropa. Die wissenschaftliche, weltanschauliche und populäre Rezeption im 19. und frühen 20. Jahrhundert*, Münster: LIT, 2018, 15–62.
- Matl, Siegfried/Schulte, Christian: „Vorstellungskraft“, in: *Zeitschrift für Kulturwissenschaft* 1 (Dezember 2014), 9–11.
- Matzat, Wolfgang: „Natur und Gesellschaft bei Clarín und Galdós. Zum diskursgeschichtlichen Ort des spanischen Realismus/Naturalismus“, in: Dies. (Hrsg.): *Peripherie und Dialogizität. Untersuchungen zum realistisch-naturalistischen Roman in Spanien*, Tübingen: Narr, 1995, 13–46.
- Mauclair, Patricia: *Histoire de la littérature espagnole pour la jeunesse*, Vincennes: Thierry Marchaisse, 2021.

- Maurice, Jacques: „Sobre dos capítulos de *Fortunata y Jacinta*. El ‚naturalismo espiritual‘ en el texto“, in: Yvan Lissorgues/Gonzalo Sobejano (Hrsg.): *Pensamiento y literatura en España en el siglo XIX. Idealismo, positivismo, espiritualismo*, Toulouse: Presses universitaires du Mirail, 1998, 179–188.
- Maus, Ingeborg: *Über Volkssouveränität. Elemente einer Demokratietheorie*, Frankfurt: Suhrkamp, 2007.
- Mautz, Christoph: „Sehen und Sprechen. Über das Potenzial zweier Modi der Sinngenese für die Analyse des Spannungsfeldes von Konstruktion und Konstitution“, in: Jochen Dreher (Hrsg.): *Angewandte Phänomenologie. Zum Spannungsverhältnis von Konstruktion und Konstitution*, Wiesbaden: Springer, 2012, 51–74.
- May, Michele Ann: *The Republic and its Children. French Children’s Literature, 1855–1900*, Illinois: Dissertationsschrift, 2010.
- Mayordomo Pérez, Alejandro/Agulló Díaz, María del Carmen: *La renovació pedagògica al País Valencià*, Valencia: Universitat de València, 2004.
- Mayordomo Pérez, Alejandro: „Regeneracionismo y educación. La construcción pedagógica de la sociedad y la política“, in: Vicente L. Salavert Fabiani/Manuel Suárez Cortina (Hrsg.): *El regeneracionismo en España. Política, educación, ciencia y sociedad*, Valencia: PUV, 2007, 165–206.
- Maza, Sarah: „Construire et déconstruire la bourgeoisie. Discours politique et imaginaire social au début du XIX<sup>e</sup> siècle“, in: Sylvie Aprile/Manuel Charpy/Judith Lyon-Caen (Hrsg.): *La bourgeoisie. Mythes, identités et pratiques. Revue d’histoire du XIX<sup>e</sup> siècle* 34 (2007), s.p.
- McLeod, Hugh: *Secularisation in Western Europe, 1848–1914*, Houndmills: Macmillan, 2000.
- McMillan, James: „Priest Hits Girl. On the Front Line in the ‚War of the Two Frances‘“, in: Christopher Clark/Wolfram Kaiser (Hrsg.): *Culture Wars. Secular-Catholic Conflict in Nineteenth-Century Europe*, Cambridge: University Press, 2009, 77–101.
- Medrano Mir, María Gloria: „Joaquín Costa y la educación“, in: *Anales de la Fundación Joaquín Costa* 3 (1986), 115–134.
- Mende, Silke: „French Imperial Politics and the Long Shadow of Francophonie“, in: Gregor Feindt/Bernhard Gissibl/Johannes Paulmann (Hrsg.): *Cultural Sovereignty Beyond the Modern State. Space, Objects, and Media*, Berlin: de Gruyter, 2021, 21–37.
- Mende, Silke: *Ordnung durch Sprache. Francophonie zwischen Nationalstaat, Imperium und internationaler Politik, 1860–1960*, Berlin: de Gruyter, 2020.
- Miard-Delacroix, Hélène/Wirsching, Andreas: *Von Erbfeinden zu guten Nachbarn. Ein deutsch-französischer Dialog*, Ditzingen: Reclam, 2020.

- Michel, Arlette/Becker, Colette/Bury, Mariane: *Littérature française du XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris: PUF, 1993.
- Mierendorff, Johanna: „Kindheit(en) in modernen Gesellschaften“, in: Johannes Drerup/Gottfried Schweiger (Hrsg.): *Handbuch Philosophie der Kindheit*, Berlin: Metzler, 2019, 26–34.
- Miller, John P.: *The Holistic Curriculum*, Toronto: University Press, 2007.
- Mínguez Álvarez, Constancio: *La educación social a través de la literatura. Familia, escuela e infancia en la literatura español de finales del siglo XIX*, Valencia: NAU llibres, 1999.
- Montero Garcá, Feliciano: „La Iglesia y la educación“, in: Buenaventura Delgado Criado (Hrsg.): *Historia de la educación en España y América* (vol. 3). *La educación en la España contemporánea (1789–1975)*, Madrid: Ediciones Morata, 1994, 279–283.
- Montgomery, Clifford Marvin: *Early Costumbrista Writers in Spain, 1750–1830*, Philadelphia: University of Pennsylvania, 1931.
- Mora, José Joaquín de: „Copia de una carta“, in: *Registro oficial* 23 (28. Mai 1853), 177–180.
- Moreno Fernández, Cristina María: „La herencia educativa de Andrés Manjón. Aprender jugando en las Escuelas del Ave María“, in: *Cabás* 4 (2010), 13–24.
- Moreno Martínez, Pedro L.: „Renovación pedagógica y compromiso social en la edad de plata de la pedagogía española. Félix Martí Alpera (1898–1920)“, in: *Revista española de pedagogía* 63 (2005), 203–222.
- Morros Mestres, Bienvenido: „El personaje de María Sudre en *La familia de León Roch* de Galdós. Literatura y medicina en el siglo XIX“, in: *Dicenda* 26 (2008), 137–167.
- Morscher, Edgar: „Ist der Humanismus ein Speziesismus?“, in: Justin Stagl/Wolfgang Reinhard (Hrsg.): *Grenzen des Menschseins. Probleme einer Definition des Menschlichen*, Wien: Böhlau, 2005, 135–154.
- Morsy, Zaghoul: *Thinkers on Education* (vol. 2), Paris: International Bureau of Education, 1994.
- Moussa, Sarga: *Imaginary Hybridities. Geographic, Religious and Poetic Crossover in Victor Hugo's Les Orientales*“, in: Vanessa Guignery/Catherine Pessó-Miquel/François Specq (Hrsg.): *Hybridities. Forms and Figures in Literature and the Visual Arts*, Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2011, 280–290.
- Mulet Trobat, Bartomeu: „Els plantejaments d'educació física dels pedagogs a l'Estat espanyol. Primera meitat del segle XIX“, in: Pere Solà (Hrsg.): *Educació, activitats físiques i esport en una perspectiva històrica*, Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, 1992, 56–61.

- Muller, Laurent: Jean-Marie Guyau ou l'éthique sans modèle, Paris: Presses Universitaires du Septentrion, 2018.
- Muñoz Dueñas, María Dolores: „La formación de una élite minera. La *Escuela de Minas* de España (1777–1877)“, in: *Mélanges de la Casa de Velázquez* 28.3 (1992), 21–36.
- Muro, Nora: La enseñanza de la *Escuela Moderna* de Francisco Ferrer y Guardia, Burgos: Gran Vía, 2009.
- Muro García-Villalba, Blanca: „Tres restauraciones de Enrique María Repullés y Vargas en la muralla de Ávila“, in: José Luis/Gutiérrez Robledo (Hrsg.): *Medievalismo y neomedievalismo en la arquitectura española. Aspectos generales*, Ávila: Ediciones Universidad de Salamanca, 1990, 233–244.
- Nash, Mary: „Un/Contested Identities. Motherhood, Sex Reform and the Modernization of Gender Identity in Early Twentieth-Century Spain“, in: Victoria Lorée Enders/Pamela Radcliff (Hrsg.): *Constructing Spanish Womanhood. Female Identity in Modern Spain*, New York: State University of New York Press, 1999, 25–50.
- Nassehi, Armin: *Der soziologische Diskurs der Moderne*, Frankfurt: Suhrkamp, 2006.
- Nassehi, Armin: *Die Zeit der Gesellschaft. Auf dem Weg zu einer soziologischen Theorie der Zeit*, Wiesbaden: VS, 2008.
- Navarro Navarro, Javier: „Biography, Culture and Militancy in Spanish Anarchism. Higinio Noja Ruiz (1894–1972)“, in: *Journal of Iberian and Latin American Studies* 28.1 (2022), 59–74.
- Nettlau, Max: *Max Nettlau's Utopian Vision. A Translation of Esbozo de historia de las Utopias*, London: Anthem, 2023.
- Neumann, Hans-Peter: „Moderne Monaden. Monadologische Physiognomien in der Soziologie und Kriminologie Gabriel Tardes“, in: Monika Neugebauer-Wölk/Renko Geffarth/Markus Meumann (Hrsg.): *Aufklärung und Esoterik. Wege in die Moderne*, Berlin: de Gruyter, 2013, 378–406.
- Nicolas, Gilbert: *Le grand débat de l'école au XIX<sup>e</sup> siècle. Les instituteurs du Second Empire*, Paris: Belin, 2004.
- Nicole Felkay: „Louis Desnoyers et *Le Charivari*“, in: *L'année balzacienne* 5 (1985), 107–131.
- Nières-Chevrel, Isabelle: *Introduction à la littérature de jeunesse*, Paris: Didier Jeunesse, 2009.
- Nikolajeva, Maria: „Children's Literature“, in: Paula S. Fass (Hrsg.): *The Routledge History of Childhood in the Western World*, London/New York: Routledge, 2013, 313–328.
- Nikolajeva, Maria: „Theory, Post-Theory, and Aetnonormative Theory“, in: *Neohelicon* 36.1 (2009), 13–24.

- Noiriel, Gérard: Les ouvriers dans la société française, XIX<sup>e</sup>–XX<sup>e</sup> siècle, Paris: Seuil, 2002.
- Nonn, Christoph: Das 19. und 20. Jahrhundert, Brill: Schöningh, 2017.
- Novella, Enric J.: „El discurso del yo. El espiritualismo psicológico en la cultura española de mediados del siglo XIX“, in: *Asclepio* 65.2 (2013), online.
- Nünning, Vera: „Wahrnehmung und Wirklichkeit. Perspektiven einer konstruktivistischen Geistesgeschichte“, in: Gebhard Rusch/Siegfried J. Schmidt (Hrsg.): *Konstruktivismus. Geschichte und Anwendung*, Frankfurt: Suhrkamp, 1992, 91–118.
- Nye, Robert A.: *Crime, Madness and Politics in Modern France. The Medical Concept of National Decline*, Princeton: University Press, 1984.
- Oberthür, Jörg: „Subjektivierung und Individualisierung gesellschaftlicher Praxis“, in: Hartmut Rosa/Jörg Oberthür (Hrsg.): *Gesellschaftstheorie*, München: UVK, 2020, 63–88.
- Offen, Karen: *The Woman Question in France 1400–1870*, Cambridge: University Press, 2017.
- Offen, Karen: *Debating the Women Question in the French Third Republic, 1870–1920*, Cambridge: University Press, 2018.
- Ohly, Friedrich: *Metaphern für die Sündenstufen und die Gegenwirkungen der Gnade*, Opladen: Westdeutscher Verlag, 1990.
- Orduña Rebollo, Enrique: *Historia del Estado español*, Madrid: Marcial Pons, 2015.
- Ortega Esteban, José: „Escuelas de enseñanza primaria“ in: Buenaventura Delgado Criado (Hrsg.): *Historia de la educación en España y América* (vol. 3). *La educación en la España contemporánea (1789–1975)*, Madrid: Ediciones Morata, 1994, 407–412.
- Ortega, Félix: *El mito de la modernización. Las paradojas del cambio social*, Barcelona: Anthropos, 1994.
- Ortega, Marie-Linda: „Los niños entre moral y rebeldía. Unos dibujos de Ortego y sus comentarios en *Los niños*“, in: Roberto Fernández/Jacques Soubeyroux (Hrsg.): *Historia social y literatura* (vol. 2). *Familia y burguesía en España (siglos XVIII–XIX)*, Lleida: Milenio, 2003, 201–212.
- Ortiz, Eduardo L.: „After Rodrigues. From Rottions to Quaternions“, in: Simon Altmann/Eduardo L. Ortiz (Hrsg.): *Mathematics and Social Utopias in France. Oline Rodrigues and his Times*, Rhode Island: American Mathematical Society, 2005, 141–162.
- Ossenbach-Sauter, Gabriela: „Spain. Hauptprobleme in der geschichtlichen Entwicklung des Schulwesens in Spanien seit dem 18. Jahrhundert“, in: Winfried Böttcher/Elmar Lechner/Walter Schöler (Hrsg.): *Innovationen*

- in der Bildungsgeschichte europäischer Länder, Frankfurt: Lang, 1992, 238–257.
- Oya, Alberto: *Unamuno's Religious Fictionalism*, Cham: Palgrave Macmillan, 2020.
- Ozouf, Jacques: *Nous les maîtres d'école. Autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque*, Paris: Minuit, 1977.
- Ozouf, Mona: *Les aveux du roman. Le XIX<sup>e</sup> siècle entre Ancien Régime et Révolution*, Paris: Fayard, 2001.
- „Pädagoge“, in: Lutz Mackensen (Hrsg.): *Reclams etymologisches Wörterbuch*, Stuttgart: Reclam, 1966, 259.
- Palacio Valdés, Armando: „*El profesor León*“, in: Ders.: *Agua fuerte*, Madrid: Ricardo Fé, 1884, 245–268.
- Palmer, Robert R.: *From Jacobin to Liberal. Marc-Antoine Jullien, 1775–1848*, Princeton: University Press, 1994.
- Pams, Mathieu: *Agir à l'épreuve de l'insensé. Enjeux éthiques de l'introduction de la phénoménologie en France*, Paris: Dissertationsschrift, 2019.
- Parikka, Jussi: „Die Biopolitik der Schwärme. Eine zeitgemäße entomologische Architektur“, in: Martin Doll/Oliver Kohns (Hrsg.): *Politische Tiere. Zoologie des Kollektiven*, Paderborn: Fink, 2017, 161–212.
- Parmegiani, Claude-Anne: *Les petits français illustrés 1860–1940*, Paris: Éditions du Cercle de la Librairie, 1989.
- Passmore, Kevin: *The Right in France from the Third Republic to Vichy*, Oxford: University Press, 2013.
- Patsouras, Louis: *Jean Grave and the Anarchist Tradition in France*, Middletown: Caslon, 1995.
- Pearce, Trevor: *Pragmatism's Evolution. Organism and Environment in American Philosophy*, Chicago: University Press, 2020.
- Pego Puigbo, Armando: *Poética del monasterio*, Madrid: Encuentro, 2022.
- Pélissier, Jean-Pierre/Rébaudo, Danièle: „Une approche de l'illettrisme en France. La signature des actes de mariage au XIX<sup>e</sup> siècle dans l'enquête 3 000 familles“, in: *Histoire & mesure* 9 (2004), 161–202.
- Peng-Keller, Simon: *Einführung in die Theologie der Spiritualität*, Darmstadt: WBG, 2010.
- Perrin, Jean-François: *Poétique romanesque de la mémoire (vol. 2). De Senancour à Proust (XIX<sup>e</sup> siècle)*, Paris: Garnier, 2018.
- Peters, Karin: „*El esqueleto de un gigante*. Naturalistische Mythopoetik des spanischen Elends (Blasco Ibáñez: *La barraca*, 1898)“, in: Lars Schneider/Xuan Jing (Hrsg.): *Anfänge vom Ende. Schreibweisen des Naturalismus in der Romania*, Paderborn: Fink, 2014, 235–258.
- Petitier, Paule: *Jules Michelet. L'homme histoire*, Paris: Grasset, 2006.

- Petot, Jean-Michel/Poliakov, Anna: „Expérience paranormale et hypnotisabilité“, in: Édouard Collot (Hrsg.): *Hypnose et pensée magique*, Paris: Imago, 1995, 95–111.
- Petrosky, Barbara: *L'activité imageante chez Pierre Loti et Émile Zola. Deux écrivains photographes*, University of Florida: Dissertationsschrift, 2006.
- Plessis, Eric H. du: *The Nineteenth-Century French Novel. A Reader's Path to Classic Fiction*, Lewiston: The Edwin Mellen Press, 2013.
- Pohle, Richard: „Im Fegefeuer des bürgerlichen Charakters. Der Hauslehrer zwischen akademischem Proletariat und dem Himmel des Pfarramts“, in: Manfred Hettling/Richard Pohle (Hrsg.): *Bürgertum. Bilanzen, Perspektiven, Begriffe*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2019, 137–166.
- Ponteil, Félix: *Les classes bourgeoises et l'avènement de la démocratie, 1815–1914*, Paris: Albin Michel, 1968.
- Pozo Andrés, María del Mar del: „Los educadores ante el ‚problema de España‘. Reflexiones sobre su papel en la construcción de la identidad nacional“, in: Vicente L. Salavert Fabiani/Manuel Suárez Cortina (Hrsg.): *El regeneracionismo en España. Política, educación, ciencia y sociedad*, Valencia: PUUV, 2007, 125–164.
- Pozo Andrés, María del Mar del: *Curriculum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismo y escuela pública (1890–1939)*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2003.
- Pratt, Dale J.: *Signs of Science. Literature, Science, and Spanish Modernity Since 1868*, West Lafayette: Purdue University Press, 2001.
- Prieto Prieto, Ángel: *Religión y escuela. La guerra de nunca acabar (1812–1939)*, Madrid: Raíces, 2017.
- „Professeur“, in: Jean Dubois/Henri Mitterand/Albert Dauzat (Hrsg.): *Dictionnaire d'étymologie*, Paris: Larousse, 2001, 619.
- „Profession“, in: Jean Dubois/Henri Mitterand/Albert Dauzat (Hrsg.): *Dictionnaire d'étymologie*, Paris: Larousse, 2001, 619.
- Pro Ruiz, Juan: „La construcción del Estado en España. Haciendo historia cultural de lo político“, in: *Revista Almanack* 13 (2016), 1–30.
- Prost, Antoine: „Les trois âges de l'enseignement français (XIX<sup>e</sup>–XX<sup>e</sup> siècles)“, in: Henri Payronie/Alain Vergnion (Hrsg.): *Éducation et longue durée*, Caen: Presses universitaires, 2007, 29–40.
- „Province“, in: Philippe Hamon/Alexandrine Viboud (Hrsg.): *Dictionnaire thématique du roman de mœurs, 1850–1914*, Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 2003, 439–444.
- Puhle, Hans-Jürgen: „Caminos distintos de modernización. España y Alemania en los siglos XIX y XX“, in: Walther L. Bernecker (Hrsg.): *España y Alemania en la edad contemporánea*, Frankfurt: Vervuert, 1992, 23–46.

- Pytlik, Priska: *Okkultismus und Moderne. Ein kulturhistorisches Phänomen und seine Bedeutung für die Literatur um 1900*, Paderborn: Schöningh, 2005.
- Quartararo, Anne Therese: *Women Teachers and Popular Education in Nineteenth-Century France. Social Values and Corporate Identity at the Normal School Institution*, Cranbury: University of Delaware Press, 1995.
- Rafferty, Oliver P.: „The Thomistic Revival and the Relationship between the Jesuits and the Papacy, 1878–1914“, in: *Theological Studies* 75.4 (2014), 746–773.
- Rannou, Patrice: *Libertaires et éducation*, Paris: L'Harmattan, 2016.
- Rausky, Franklin: „Transe hypnotique et psychopathologie collective“, in: Didier Michaux (Hrsg.): *La transe et l'hypnose*, Paris: Imago, 1995, 93–105.
- Reboul-Scherrer, Fabienne: *Les premiers instituteurs, 1833–1882*, Paris: Hachette, 1994.
- Reckwitz, Andreas: „Subjekt“, in: Sina Farzin (Hrsg.): *Lexikon Soziologie und Sozialtheorie*, Stuttgart: Reclam, 2008, 288–290.
- Reckwitz, Andreas: *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*, Berlin: Suhrkamp, 2020.
- Reimann, Christina: *Schule für Verfassungsbürger? Die Bildungsligen und der Verfassungswandel des späten 19. Jahrhunderts in Belgien, England und Frankreich*, Münster: Waxmann, 2016.
- „Rendu, Ambroise Modeste Marie“, in: Isabelle Havelange/Françoise Huguet/Bernadette Lebedeff (Hrsg.): *Les inspecteurs généraux de l'Instruction publique. Dictionnaire biographique 1802–1914*, Paris: Institut national de recherche pédagogie, 1986, 577–580.
- Renouvier, Charles: *Manuel républicain de l'homme et du citoyen*, Paris: Comptoir des imprimeurs unis, 1848.
- Revuelta González, Manuel: *La Compañía de Jesús en la España Contemporánea (vol. 1). Supresión y reinstalación (1868–1883)*, Comillas: Sal terrae, 1984.
- Revuelta González, Manuel: „La Iglesia y la educación“, in: Buenaventura Delgado Criado: *Historia de la educación en España y América (vol. 3). La educación en la España contemporánea (1789–1975)*, Madrid: Ediciones Morata, 1994, 279–327.
- Riba Miralles, Jordi: „L'educació incessant. Les idees pedagògiques de Jean-Marie Guyau“, in: *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació* 16 (2010), 31–42.

- Rienzo, Eugenio Di: Marc-Antoine Jullien de Paris (1789–1848). Una biografia politica, Neapel: Guida, 1999.
- Robert, Jean-Louis: „La commune et l'école“, in: Gilles Candar/Guy Dreux/Christian Laval (Hrsg.): Socialismes et éducation au XIX<sup>e</sup> siècle, Lormont: Le bord de l'eau, 2018, 175–190.
- Rodríguez Arias, Belarmino: „Eduardo Bertrán y Rubio y la neurología de su tiempo (1865)“, in: Anales de medicina y cirugía 51 (1971), 265–269.
- Roelofs, Joan: „Considerant's *Principes du Socialisme*“, in: Science & Society 74.1 (Januar 2010), 114–127.
- Roger, Jérôme: „Engagement et totalité. Péguy lecteur de Jean Coste“, in: Isabelle Poulain/Jérôme Roger (Hrsg.): Le lecteur engagé. Critique – enseignement – politique, Bordeaux: Presses universitaires, 2007, 25–34.
- Rogers, Juliette M.: Career Stories. Belle Époque Novels of Professional Development, University Park: The Pennsylvania State University Press, 2007.
- Rogers, Rebecca: Les bourgeoises au pensionnat. L'éducation féminine au XIX<sup>e</sup> siècle, Rennes: Presses universitaires, 2007.
- Rollet, Catherine: „Le sevrage, un moment clé pour les mères, les médecins, les industriels et la puissance publique. Pratiques et discours en France au tournant du XX<sup>e</sup> siècle“, in: Estelle Herrscher/Isabelle Séguy (Hrsg.): Premiers cris, premières nourritures, Aix-en-Provence: Presses universitaires de Provence, 2019, 77–111.
- Rosa, Hartmut/Oberthür, Jörg: „Einleitung“, in: Dies. (Hrsg.): Gesellschaftstheorie, München: UVK, 2020, 11–34.
- Rosenberger, Michael: Determinismus und Freiheit. Das Subjekt als Teilnehmer, Darmstadt: WBG, 2006.
- Rosenberger, Michael: Krone der Schöpfung? Ursprünge des christlichen Anthropozentrismus und Möglichkeiten seiner Überwindung, Baden-Baden: Nomos, 2023.
- Ross, Kristin: The Politics and Poetics of Everyday Life, London: verso, 2023.
- Roswell Palmer, Robert: From Jacobin to Liberal. Marc-Antoine Jullien, 1775–1848, Princeton: University Press, 1993.
- Roviró, Ignasi: „El pensamiento conservador en la España del siglo XIX“, in: Revista de Hispanismo Filosófico 16 (2011), 145–162.
- Rubio Latorre, Rafael: Educación y educador en el pensamiento de Unamuno, Salamanca: Instituto Pontificio San Pío X, 1974.
- Rueda Garrido, Daniel: „Aproximación a la teoría del conocimiento del krausismo español“, in: Revista de Filosofía 43.1 (2018), 67–84.
- Ruhe, Doris: „Gender, Mystik und Psychiatrie. Die Rolle der Mystik-Debatte bei der Ausformung der laizistischen Republik in Frankreich“, in: Tanja Nusser/Elisabeth Strowick (Hrsg.): Krankheit und Geschlecht. Diskurse

- Affären zwischen Literatur und Medizin, Würzburg: Königshausen & Neumann, 2002, 143–160.
- Ruiz Berrio, Julio: „La rénovation pédagogique en Espagne de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle à 1939“, in: *Histoire de l'éducation* 78 (1998), 133–165.
- Ruiz Berrio, Julio: „The Hidden Curriculum of the Calleja Publishing House Reading Books“, in: *Paedagogica Historica* 38.1 (2002), 137–159.
- Rulffes, Evke: *Die Erfindung der Hausfrau. Geschichte einer Entwertung*, Hamburg: HarperCollins, 2021.
- Rüschemeyer, Dietrich: „Bourgeoisie, Staat und Bildungsbürgertum. Idealtypische Modelle für die vergleichende Erforschung von Bürgertum und Bürgerlichkeit“, in: Jürgen Kocka (Hrsg.): *Bürger und Bürgerlichkeit im 19. Jahrhundert*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1987, 101–120.
- S.a.: „Bibliographie“, in: *L'enseignement chrétien* 8 (16. April 1892), 158–160.
- S.a.: „Livres“, in: *Bibliographie de la France. Journal général de l'imprimerie et de la librairie* 7 (13. Februar 1892), 97–112.
- S.a.: „M. Pierre-Félix Thomas“, in: *Revue philosophique de la France et de l'étranger* 89 (1920), 479–480.
- Sachs-Hombach, Klaus: *Philosophische Psychologie im 19. Jahrhundert. Entstehung und Problemgeschichte*, Freiburg/München: Alber, 1993.
- Sagnes, Sylvie: „Les pays de Pierre Foncin“, in: *Ethnographies comparées* 8 (2005), 1–22.
- Samaniego Boneu, Mercedes: „Política educativa en la crisis de la Restauración“, in: Buenaventura Delgado Criado (Hrsg.): *Historia de la educación en España y América* (vol. 3). *La educación en la España contemporánea (1789–1975)*, Madrid: Ediciones Morata, 1994, 525–532.
- Sanborn, Alvan Francis: *Paris and the Social Revolution. A Study of the Revolutionary Elements in the Various Classes of Parisian Society*, Boston: Small Maynard & Company, 1905.
- Sánchez-Blanco, Francisco: *La ilustración en España*, Madrid: Akal, 1997.
- Sánchez Morillas, Carmen: „Historia de la literatura infantil y juvenil. Europa y España“, in: Elena del Pilar Jiménez-Pérez/Santiago Fabregat Barrios (Hrsg.): *La literatura infantil y juvenil. Investigaciones*, Barcelona: Octaedro, 2019, 11–22.
- Sánchez-Alarcos, Raúl Fernández: „Mito y leyenda en *Los trabajos del infatigable creador Pío Cid*, de Ángel Ganivet“, in: *Estudios humanísticos. Filología* 41 (2019), 57–60.
- Sanchidrian Blanco, Carmen: „Influencias de Pestalozzi en Pablo Montesino. Repercusiones de la educación española deicmonónica“, in: *Historia de la educación* 4 (1985), 63–72.

- Schaber, Peter: „Paternalismus“, in: Johannes Drerup/Gottfried Schweiger (Hrsg.): *Handbuch Philosophie der Kindheit*, Berlin: Metzler, 2019, 173–177.
- Schechner, Stephanie: „A Delicate Balance. Becoming a Woman and a Writer in Colette’s *Claudine à l’école* and *La Maison de Claudine*“, in: *Dalhousie French Studies* 67 (2004), 75–87.
- Schinkel, Andreas: *Freundschaft. Von der gemeinsamen Selbstverwirklichung zum Beziehungsmanagement. Die Verwandlungen einer sozialen Ordnung*, Freiburg: Alber, 2003.
- Schlich, Jutta: *Literarische Authentizität. Prinzip und Geschichte*, Tübingen: Niemeyer, 2002.
- Schlieper, Hendrik: *Naturalismus und Kulturkampf in Spanien. Medizinisches Wissen und Pathologisierung des Glaubens im Roman des *naturalismo radical**, Heidelberg: Winter, 2013.
- Schmid, Pia: „Die bürgerliche Kindheit“, in: Meike Sophia Baader/Florian Essner/Wolfgang Schröer (Hrsg.): *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*, Frankfurt: Campus, 2014, 42–71.
- Schmidt, Manfred G.: *Demokratietheorien. Eine Einführung*, Wiesbaden: VS, 2019.
- Schmidt, Rainer: *Verfassungskultur und Verfassungssoziologie. Politischer und rechtlicher Konstitutionalismus in Deutschland im 19. Jahrhundert*, Wiesbaden: VS, 2012.
- Schmidt, Siegfried J.: *Die Zähmung des Blicks. Konstruktivismus – Empirie – Wissenschaft*, Frankfurt: Suhrkamp, 1998.
- Schmidt-Biggemann, Wilhelm: *Der Dämon des 19. Jahrhunderts. Anatomie eines überforderten Säkulums*, Stuttgart: frommann-holzboog, 2021.
- Schmitz, Sabine: *Spanischer Naturalismus. Entwurf eines Epochenprofils im Kontext des ‚Krausopositivismo‘*, Tübingen: Niemeyer, 2000.
- Schnädelbach, Herbert: *Erfahrung, Begründung und Reflexion. Versuch über den Positivismus*, Frankfurt: Suhrkamp, 1971.
- Schneiders, Sandra M.: „The Study of Christian Spirituality. Contours and Dynamics of a Discipline“, in: *Studies in Spirituality* 8 (1998), 39–40.
- Schopp, Claude: „Dumas, Alexandre“, in: Pascal Ory (Hrsg.): *Dictionnaire du roman populaire francophone*, Paris: Nouveau monde, 2007, 134–135.
- Schulz, Andreas: „Bürgerlichkeit. Ideal und Praxis im 19. Jahrhundert“, in: Wolfram Pyta/Carsten Kretschmann (Hrsg.): *Bürgerlichkeit. Spuren-suche in Vergangenheit und Gegenwart*, Stuttgart: Steiner, 2016, 37–44.
- Schulz, Andreas: *Lebenswelt und Kultur des Bürgertums im 19. und 20. Jahrhundert*, Berlin: de Gruyter, 2014.
- Schwaabe, Christian: *Politische Theorie. Von Platon bis zur Postmoderne*, Leiden: Fink, 2007.

- Sellin, Volker: Politik und Gesellschaft. Abhandlungen zur europäischen Geschichte, Berlin: Oldenbourg, 2015.
- Serge, Nicolas: Théodule Ribot. Philosophe breton, fondateur de la psychologie française, Paris: L'Harmattan, 2005.
- Shanahan, Daniel: Toward a Genealogy of Individualism, Amherst: The University of Massachusetts Press, 1992.
- Siegel, Mona L.: The Moral Disarmament of France. Education, Pacifism, and Patriotism, 1914–1940, Cambridge: University Press, 2004.
- Simmel, Georg: „Individualismus der modernen Zeit“, in: Ders.: Individualismus der modernen Zeit und andere soziologische Abhandlungen, Frankfurt: Suhrkamp, 2007, 346–354.
- Skiera, Ehrenhard: Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung, München: Oldenbourg, 2010.
- Smith, Bonnie G.: Ladies of the Leisure Class. The Bourgeoises of Northern France in the Nineteenth Century, Princeton: University Press, 1981.
- Solà, Pere: Las escuelas racionalistas en Cataluña (1909–1939), Barcelona: Tusquets, 1976.
- Soler Mata, Joan/Vilanou Torrano, Conrad: „Giner y la renovación pedagógica en Cataluña. Entre la tradición liberal y la historia conceptual“, in: Isabel Vilafranca/Conrad Vilanou Torrano (Hrsg.): Giner i la *Institució Llibre de Ensenyanza*, des de Catalunya. Cent anys de la mort de Francisco Giner de los Ríos (1839–1915), Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona, 2018, 101–126.
- Sousa Correa, Delia da: The Nineteenth-Century Novel. Realisms, London: Routledge, 2000.
- Southworth, Helen: The Intersecting Realities and Fictions of Virginia Woolf and Colette, Columbus: Ohio State University, 2004.
- Staum, Martin S.: Nature and Nurture in French Social Sciences, 1859–1914 and Beyond, Montreal & Kingston: McGill-Queen's University Press, 2011.
- Stein, Tine: „Zur Rechtsbegründung bei Hobbes und Rousseau im Kontext des Verhältnisses von Politik und Religion“, in: Tine Stein/Hubertus Buchstein/Claus Offe (Hrsg.): Souveränität, Recht, Moral. Die Grundlagen politischer Gemeinschaft, Frankfurt: Campus, 2007, 36–49.
- Steinicke, Kerstin: Erziehung und Bildung ohne Herrschaft. Theorie und Praxis anarchistischer Erziehung, Moers: Syndikat A, 1994.
- Stierle, Karlheinz: Der Mythos von Paris. Zeichen und Bewußtsein der Stadt, München: dtv, 1998.
- Stowasser, Horst: Anarchie! Idee – Geschichte – Perspektiven, Hamburg: Nautilus, 2006.

- Stroß, Annette M.: „Indoktrination – ein (un)pädagogischer Begriff“, in: Henning Schluß (Hrsg.): *Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite der Pädagogik*, Wiesbaden: VS, 2007, 13–34.
- Struminger, Laura S.: *What Were Little Girls and Boys Made of? Primary Education in Rural France, 1830–1880*, Albany: State University of New York Press, 1983.
- Sureda García, Bernat: „Pablo Montesino“, in: Buenaventura Delgado Criado (Hrsg.): *Historia de la educación en España y América* (vol. 3). *La educación en la España contemporánea (1789–1975)*, Madrid: Fundación Morata, 1994, 114–118.
- Sureda García, Bernat: „Educación institucional la educación primaria en Gaticia“, in: Buenaventura Delgado Criado (Hrsg.): *Historia de la educación en España y América* (vol. 3). *La educación en la España contemporánea (1789–1975)*, Madrid: Ediciones Morata, 1994, 389–504.
- Sureda García, Bernat: „La formación del profesorado de primeras letra“, in: Buenaventura Delgado Criado (Hrsg.): *Historia de la educación en España y América* (vol. 3). *La educación en la España contemporánea (1789–1975)*, Madrid: Ediciones Morata, 1994, 685–695.
- Swain, Shurlee: „Locating the Child Within the History of Childhood“, in: Joanne Faulkner/Magdalena Zolkos (Hrsg.): *Critical Childhood Studies and the Practices of Interdisciplinarity. Disciplining the Child*, Lanham: Lexington, 2016, 3–14.
- Tallbott, John E.: *The Politics of Educational Reform in France, 1918–1940*, Princeton: University Press, 1969.
- Tanner, Jakob: „Eugenik und Rassenhygiene in Wissenschaft und Politik seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert. Ein historischer Überblick“, in: Michael Zimmermann (Hrsg.): *Zwischen Erziehung und Vernichtung. Zigeunerpolitik und Zigeunerforschung im Europa des 20. Jahrhunderts*, Stuttgart: Steiner, 2007, 109–124.
- Thuillier, Guy: *Bureaucratie et bureaucrates en France au XIX<sup>e</sup> siècle*, Genf: Droz, 1980.
- Tiana Ferrer, Alejandro: *Educación libertaria y revolución social. España 1936–1939*, Madrid: UNED, 1987.
- Tilburg, Patricia A.: *Colette’s Republic. Work, Gender, and Popular Culture in France, 1870–1914*, New York: Berghahn, 2009, 95.
- Tilger, Lauren: „Faire des hommes nouveaux. L’éducation féminine dans *Aline-Ali* (1869) et *La femme et les mœurs. Monarchie ou liberté* (1869) d’André Léo“, in: *Women in French Studies* 24 (2016), 33–45.
- Tison, Guillemette: *Le roman de l’école au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris: Belin, 2004.
- Toqueville, Alexis de: *De la démocratie en Amérique* (vol. 1), Paris: Gallimard, 2007 [1835].

- Torrebadella Flix, Xavier/Brasó i Rius, Jordi: „El patriotismo nacionalizador del padre Andrés Manjón y la ‚nueva pedagogía católica‘ en la educación física española (1889–1936)“, in: *Revista de estudios y experiencias en educación* 18 (2019), 137–159.
- Torrebadella Flix, Xavier/Brasó, Jordi: „La libertad vigilada. En torno a la invención del juego educativo en España“, in: *Márgenes. Revista de educación de la Universidad de Málaga* 3.1 (2022), 25–44.
- Torrecilla Hernández, Luis: *Escuela y cárcel. La disciplina escolar en el contexto del mundo carcelario en la España del XIX*, Valladolid: Universidad de Valladolid, 2008.
- Turberfield, Peter James: *Pierre Loti and the Theatricality of Desire*, Leiden: Brill, 2008.
- Tytler, Graeme: *Physiognomy in the European Novel. Faces and Fortunes*, Princeton: University Press, 1982.
- Valle, Ángela del: „La educación durante la Restauración“, in: Buenaventura Delgado Criado (Hrsg.): *Historia de la educación en España y América* (vol. 3). *La educación en la España contemporánea (1789–1975)*, Madrid: Ediciones Morata, 1994, 270–278.
- Valle, Ángela del: „Educación institucional“, in: Buenaventura Delgado Criado (Hrsg.): *Historia de la educación en España y América* (vol. 3). *La educación en la España contemporánea (1789–1975)*, Madrid: Ediciones Morata, 1994, 389–504.
- Valls Montés, Rafael: *Historiografía escolar española. Siglos XIX–XXI*, Madrid: Universidad nacional de educación a distancia, 2012.
- Varela, Sergio Ángel: „La relación entre alumno y profesor desde el punto de vista de Miguel de Unamuno“, in: *Historia de la educación* 41 (2022), 305–322.
- Varela Suanzes-Carpegna, Joaquín: „La trayectoria intelectual y política de Adolfo Posada“, in: *Teoría y realidad constitucional* 25 (2010), 623–638.
- Vázquez De Prada, Mercedes: „Los derechos del niño y su repercusión en la familia“, in: Pilar Arregui Zamorano/Madalena Alva Tavares d’Oliveira/Inmaculada Rodríguez (Hrsg.): *Familia. Historia y cultura*, Madrid: Dykinson, 2017, 161–199.
- Veidt, Almut: *Ganzheitlichkeit – eine pädagogische Fiktion? Zur Polarität von Element und Ganzheit bei Johann Heinrich Pestalozzi*, Wuppertal: Deimling, 1997.
- Vercier, Bruno: „Le mythe du premier souvenir. Pierre Loti, Michel Leiris“, in: *Revue d’histoire littéraire de la France* 6 (1975), 1029–1046.
- Verger, Jacques: „Introduction“, in: Paul Dupuy/Georges Perrot/René Rémond/Jacques Verger (Hrsg.): *Le centenaire de l’École normale (1795–1895)*, Paris: Éditions Rue d’Ulm, 1994, 11–73.

- Veys, Salvie: „Du populaire au littéraire. Constantes et variations des *Contes d'une grand-mère*“, in: Brigitte Diaz/Isabelle Hoog-Naginski (Hrsg.): *George Sand. Pratiques et imaginaires de l'écriture*, Caen: Symposia, 2017, 135–141.
- Vial, Jean: *Les instituteurs. Douze siècles d'histoire*, Paris: éditions universitaires, 1981.
- Vilanou, Conrado/Nóvoa, António: „Francisco Ferrer“, in: Jean Houssaye (Hrsg.): *Quinze pédagogues*, Paris: Fabert, 2013, 219–250.
- Vincenti, Denise: „Théodule Ribot and the Spiritualist Tradition. The Philosophical Roots of Scientific Psychology“, in: *British Journal for the History of Philosophy* 28.5 (2020), 1009–1030.
- Viñao Frago, Antonio: „Escolarización y alfabetización“, in: Buenaventura Delgado Criado (Hrsg.): *Historia de la educación en España y América* (vol. 3). *La educación en la España contemporánea (1789–1975)*, Madrid: Ediciones Morata, 1994, 695–703.
- Viñao Frago, Antonio: *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*, Madrid: Marcial Pons Historia, 2004.
- Viñao Frago, Antonio: „Republicanism and Education from Enlightenment to Liberalism Discourses and Realities in the Education of the Citizen in Spain“, in: Daniel Tröhler/Thomas S. Popkewitz/David F. Labaree (Hrsg.): *Schooling and the Making of Citizens in the Long Nineteenth Century. Comparative Visions*, New York: Taylor & Francis, 2011, 94–110.
- Viñao Frago, Antonio: „Las innovaciones educativas de la *Institución Libre de Enseñanza*“, in: VV.AA. (Hrsg.): *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos. Nuevas perspectivas*, Madrid: Fundación Francisco Giner de los Ríos, 2012, 421–435.
- Vogler, Bernard: „France. Schulpolitik und Schulreformen in Frankreich seit 1750“, in: Winfried Böttcher/Elmar Lechner/Walter Schöler (Hrsg.): *Innovationen in der Bildungsgeschichte europäischer Länder*, Frankfurt: Lang, 1992, 276–286.
- Vogt, Peter: *Kontingenz und Zufall. Eine Ideen- und Begriffsgeschichte*, Berlin: Akademie, 2011.
- Volmer, Thomas: *Das Heilige und das Opfer. Zur Soziologie religiöser Heilslehre, Gewalt(losigkeit) und Gemeinschaftsbildung*, Wiesbaden: VS, 2009.
- Waelti-Walters, Jennifer: *Damned Women. Lesbians in French Novel. 1796–1996*, Montreal: McGill-Queen's University Press, 2000.
- Wagner, Gerhard: *Auguste Comte*, Hamburg: Junius, 2001.
- Wagner, Peter: *Soziologie der Moderne*, Frankfurt: Campus, 1995.
- Wanner, Raymond: *Claude Fleury as an Educational Historiographer and Thinker*, Den Haag: Nijhoff, 1975.

- Wapler, Friederike: „Kinderrechte“, in: Johannes Drerup/Gottfried Schweiger (Hrsg.): *Handbuch Philosophie der Kindheit*, Berlin: Metzler, 2019, 121–127.
- Wells, Liz: *Photography. A Critical Introduction*, London: Routledge, 2000.
- Werber, Niels: *Ameisengesellschaften. Eine Faszinationsgeschichte*, Frankfurt: Fischer, 2013.
- Winandy, Jil: *National and Religious Ideologies in the Construction of Educational Historiography. The Case of Felbiger and the Normal Method in Nineteenth Century Teacher Education*, New York: Routledge, 2022.
- Winkler, Martina: „Kindheit als Konzept aus historischer Perspektive“, in: Johannes Drerup/Gottfried Schweiger (Hrsg.): *Handbuch Philosophie der Kindheit*, Berlin: Metzler, 2019, 9–17.
- Winock, Michel: *La France politique. XIX<sup>e</sup>–XX<sup>e</sup> siècle*, Paris: Seuil, 2015.
- Winter, Ulrich: *Der Roman im Zeichen seiner Selbst. Typologie, Analyse und historische Studien zum Diskurs literarischer Selbstrepräsentation im spanischen Roman des 15. bis 20. Jahrhunderts*, Tübingen: Narr, 1998.
- Wolf, Nelly: *Le Peuple dans le roman français de Zola à Céline*, Paris: PUF, 1990.
- Wolf, Nelly: *Le roman de la démocratie*, Saint-Denis: Presses universitaires de Vincennes, 2003.
- Wolhuter, Charl C.: „The Philanthropic Mission of Comparative and International Education Bequeathed by Jullien. Continuing Capstone on the Field“, in: *Compare. A Journal of Comparative and International Education* 47.3 (Mai 2017), 303–316.
- Wucherer-Huldenfeld, Augustinus Karl: „Moral und persönliche Identität. Zur Genealogie der Moral in der Psychoanalyse Freuds“, in: Ludger Honnefelder (Hrsg.): *Sittliche Lebensform und praktische Vernunft*, München: Paderborn, 1992, 191–216.
- Yon, Jean-Claude: *Histoire culturelle de la France au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris: Armand Colin, 2021.
- Zantedeschi, Francesca: *The Antiquarians of the Nation. Monuments and Language in Nineteenth-Century Roussillon*, Leiden: Brill, 2019.
- Zelizer, Viviana A.: *Pricing the Priceless Child. The Changing Social Value of Children*, Princeton: University Press, 1985.
- Zink, Michel: „Avant-propos“, in: Karin Becker (Hrsg.): *La pluie et le beau temps dans la littérature française. Discours scientifiques et transformations littéraires, du Moyen Âge à l'époque moderne*, Paris: Hermann, 2012, 9–14.
- Zirfas, Jörg: „Kontingenz und Tragik. Eine moderne Figur und ihre ästhetischen Konsequenzen“, in: Eckart Liebau/Jörg Zirfas (Hrsg.): *Dramen der*

Moderne. Kontingenz und Tragik im Zeitalter der Freiheit, Bielefeld: transcript, 2010, 9–32.

Zollinger, Manfred: Geschichte des Glücksspiels. Vom 17. Jahrhundert bis zum Zweiten Weltkrieg, Wien: Böhlau, 1997.

Zunke, Christine: Dialektik des Lebendigen. Kritik der organischen Teleologie, Bielefeld: transcript, 2023.

