

Isensee, Fanny; Töpfer, Daniel

**Institutionalisierung von Entwicklungsnormen im Elementarschulwesen.
Schülerentwicklung und Jahrgangsgruppierung in Preußen und den USA
im 19. Jahrhundert**

Zeitschrift für Pädagogik 67 (2021) 2, S. 166-185



Quellenangabe/ Reference:

Isensee, Fanny; Töpfer, Daniel: Institutionalisierung von Entwicklungsnormen im Elementarschulwesen. Schülerentwicklung und Jahrgangsgruppierung in Preußen und den USA im 19. Jahrhundert - In: Zeitschrift für Pädagogik 67 (2021) 2, S. 166-185 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-287618 - DOI: 10.25656/01:28761; 10.3262/ZP2102166

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-287618>

<https://doi.org/10.25656/01:28761>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 2

März/April 2021

■ *Thementeil*

Jahrgangsklassen – Entstehung und Durchsetzung

■ *Allgemeiner Teil*

Teilhabeordnungen inklusiven Unterrichts. Zwischen moralischen Normen und den Normen sozialer Praxen

Selbstbildung, Ko-Konstruktion oder Instruktion?
Orientierungen von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen zur Förderung von Kindern im Kindergarten

Inklusive Bildung und die pragmatische Maxime der Gleichheit. Kritische und konstruktive Überlegungen im Anschluss an Hannah Arendt und Jacques Rancière

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Jahrgangsklassen – Entstehung und Durchsetzung

Marcelo Caruso

Jahrgangsklassen – Entstehung und Durchsetzung.

Einführung in den Thementeil 155

Fanny Isensee/Daniel Töpfer

Institutionalisierung von Entwicklungsnormen im Elementarschulwesen –
Schülerentwicklung und Jahrgangsgruppierung in Preußen und den USA

im 19. Jahrhundert 166

Carlos Manique da Silva

Die Einführung von Klassenstufen und der herausfordernde Umgang

mit Heterogenität. Die Stadt Lissabon in den 1880ern 186

Marcelo Caruso

Vorteil des Ungefähren. Bildungshistoriographie und die Konzeptualisierung

von Jahrgangsklassen 203

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Jahrgangsklassen –

Entstehung und Durchsetzung“ 224

Allgemeiner Teil

Saskia Bender/Nils Rennebach

Teilhabeordnungen inklusiven Unterrichts. Zwischen moralischen Normen

und den Normen sozialer Praxen 231

Thilo Schmidt/Wilfried Smidt

Selbstbildung, Ko-Konstruktion oder Instruktion?

Orientierungen von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen

zur Förderung von Kindern im Kindergarten 251

Hanno Su/Johannes Bellmann

Inklusive Bildung und die pragmatische Maxime der Gleichheit.

Kritische und konstruktive Überlegungen im Anschluss an Hannah Arendt

und Jacques Rancière 275

Besprechungen

Dietrich Benner

Kathrin Berdelmann/Thomas Fuhr: Zeigen 295

Peter H. Ludwig

Hermann Schöler: Entwicklung und Bildung im Kindesalter.

Eine Kritik pädagogischer Begriffe und Konzepte 300

Martin Rothland

Ludwig Haag/Doris Streber: Lehrerpersönlichkeit.

Die Frage nach dem ‚guten Lehrer‘, nach der ‚guten Lehrerin‘ 302

Wilfried Schubarth

Michael May/Gudrun Heinrich: Rechtsextremismus pädagogisch begegnen.

Handlungswissen für die Schule.

Antje Gansewig/Maria Walsh: Biografiebasierte Maßnahmen
in der schulischen Präventions- und Bildungsarbeit.

Eine empirische Betrachtung des Einsatzes von Aussteigern
aus extremistischen Szenen unter besonderer Berücksichtigung

ehemaliger Rechtsextremer 307

Heinz-Elmar Tenorth

Ruprecht Mattig: Wilhelm von Humboldt als Ethnograph.

Bildungsforschung im Zeitalter der Aufklärung 310

Jonas Tögel/Klaus Zierer

Christiane Thompson: Allgemeine Erziehungswissenschaft – Eine Einführung.

Jörg Zirfas: Einführung in die Erziehungswissenschaft.

Helmut Fend/Fred Berger: Die Erfindung der Erziehung. Eine Einführung

in die Erziehungswissenschaft 312

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	315
Impressum	U3

Table of Contents

Topic: Age Classes: Emergence and Implementation

Marcelo Caruso

Age Classes: Emergence and Implementation. Introduction	155
---	-----

Fanny Isensee/Daniel Töpper

Institutionalization of Developmental Norms in Elementary Education. Pupil Development and Age-Grading in Prussia and the USA in the Nineteenth Century	166
---	-----

Carlos Manique da Silva

School Grading and the Challenge of Heterogeneity. The City of Lisbon in the 1880s	186
---	-----

Marcelo Caruso

The Advantage of the Approximate. Historiography of Education and the Conceptualization of Age Classes	203
---	-----

Deutscher Bildungsserver

Online Resources „Age Classes: Emergence and Implementation“	224
--	-----

Articles

Saskia Bender/Nils Rennebach

Orders of Participation in Inclusive Education. The Difference Between Moral Norms and the Norms of Social Practices	231
---	-----

Thilo Schmidt/Wilfried Smidt

Self-education, Co-construction or Instruction? Orientations of Educators and Childhood Pedagogues in the Education of Preschool Children	251
--	-----

Hanno Su/Johannes Bellmann

Inclusive Education and the Pragmatic Maxim of Equality. Critical and Constructive Deliberations Drawing on Hannah Arendt and Jacques Rancière	275
--	-----

Book Reviews 295

New Books 315

Impressum U3

Fanny Isensee/Daniel Töpper

Institutionalisierung von Entwicklungsnormen im Elementarschulwesen*

Schülerentwicklung¹ und Jahrgangsgruppierung in Preußen und den USA im 19. Jahrhundert

Zusammenfassung: Entscheidungen, wie viele Schulstufen oder -klassen Schüler:innen durchlaufen sollen, entfalten weitreichende Konsequenzen für Lehrer:innen, Schüler:innen, Eltern sowie die Organisation Schule selbst. In diesem Beitrag wird das Organisationswissen um Gruppierungsfragen, welches in der Lehrerbildung im 19. Jahrhundert entwickelt und tradiert wurde, thematisiert. Hierbei wird die entstehende Verknüpfung zwischen Schülergruppierung und -entwicklung mit dem Ergebnis der Jahrgangsklasse als allgemeine Einteilungsnorm nachgezeichnet. Die Analyse konzentriert sich auf Preußen und die USA, die international als Innovatoren bzw. Frühanwender dieser neuen Einteilungsform verhandelt werden. Als Materialgrundlage rückt der Beitrag pädagogische Handbücher des seminaristischen (Preußen) bzw. normalistischen (USA) Lehrerbildungswissens ins Zentrum. Die Kopplung von Schülerentwicklung und Jahrgangsgruppierung stellt eine wirkungsreiche schultechnologische Innovation dar, die bis heute weitreichende Konsequenzen angestoßen hat.

Schlagworte: Jahrgangsklasse, Entwicklungsnormen, pädagogische Handbücher, Lehrerbildung, Schultechnologie

1. Einleitung

Entscheidungen, wie viele Schulstufen oder -klassen Schüler:innen durchlaufen sollen, entfalten weitreichende Konsequenzen für Lehrer:innen, Schüler:innen, Eltern sowie die Organisation Schule selbst. Diese erstrecken sich auf zahlreiche Bereiche wie die räumliche Umgebung, die institutionellen Abläufe und schließlich auch die Sequenzierung der curricularen Inhalte. Auch deshalb wird das Themenfeld der Schülergruppierung stets kontrovers diskutiert. Seit den 1990er Jahren wurden in Deutschland (vgl. Burk, de Boer & Heinzl, 2007; Carle & Metzen, 2014) und in den USA, hier verhandelt

* Die Ausführungen in diesem Kapitel basieren auf Materialien, die im Rahmen des von der DFG geförderten Forschungsprojekts „Die Bürokratisierung der Gruppierung. Lokale und transnationale Innovationsdynamik bei der Einführung von Jahrgangsklassen im Pflichtschulbereich (Preußen, USA, Spanien; ca. 1830–1930)“ erhoben wurden.

1 Wir nutzen für nominale Begriffe die männliche Form (Schülerentwicklung, Schülergruppierung, Lehrerbildung und Lehrerwissen), da wir davon ausgehen, dass die Akteure bei der Begriffsprägung vor allem von männlichen Schülern ausgingen. Die Anwendung der Begriffe bezog jedoch sowohl Schüler als auch auf Schülerinnen mit ein.

unter dem Konzept des *ability grouping* (vgl. Chorzempa & Graham, 2006), Versuche unternommen, die strikte Jahrgangsorganisation aufzuweichen.

Die hierbei geführten Diskussionen offenbaren oft eine verkürzende Vorstellung von der Entstehung und Wirkung gängiger Schülergruppierungsweisen. In reformpädagogischer Tradition hoffen Reformers:innen eine kindgemäßere Schulbildung durch Umgruppierungsvorschläge ermöglichen zu können, ohne sich der institutionalisierten Verknüpfung zwischen Schülerentwicklung und schulorganisatorischer Ausgestaltung zu vergegenwärtigen (vgl. Carle & Metzen, 2014; Berube, 1994). Oft werden schulorganisatorische Aspekte übergangen, um primär schülerzentriert zu argumentieren. Angesichts dieser Leerstelle bedarf es einer prozessualen Rekonstruktion des Organisationswissens, die die entstehende Verknüpfung zwischen Schülergruppierung und -entwicklung mit dem Ergebnis der Jahrgangsklasse als allgemeine Einteilungsnorm nachzeichnet.

In diesem Beitrag wird das Organisationswissen um Gruppierungsfragen, welches in der Lehrerbildung entwickelt und tradiert wurde, thematisiert. Dieses pädagogische Wissen wird als entscheidende Mittelinstanz zwischen sozialen und politischen Funktionserwartungen modelliert, was im Beitrag unter dem Begriff der *Schultechnologie* gefasst wird. Die Analyse konzentriert sich auf Preußen und die USA, die international als Innovatoren bzw. Frühanwender dieser neuen Einteilungsform verhandelt werden (vgl. Schultz, 1973). Der Vergleich erlaubt unterschiedliche Durchsetzungspfade zu rekonstruieren und zeigt, dass diese Entwicklung nicht einfach auf eine Entthematisierung schulorganisatorischer Fragen in der deutschen pädagogischen Semantik (vgl. Caruso, 2010a) zurückzuführen ist, sondern einen allgemeineren Trend darstellte.

Als Materialgrundlage rückt der Beitrag *pädagogische Handbücher* des seminaristischen (Preußen) bzw. normalistischen (USA) Lehrerbildungswissens ins Zentrum. In diesen Handbüchern wurden Gruppierungsvorstellungen legitimiert, kodifiziert, systematisiert und überliefert. Mit diesen für Volks- und Primarschullehrkräfte gleichermaßen bedeutenden Werken werden wichtige Institutionalisierungsschritte der ‚Jahrgangsklasse‘ nachgezeichnet. Die Auswahl einschlägiger Handbücher orientiert sich an etablierten Zeitschnitten in der Entwicklung des Volks- bzw. Primarschulsystems.

Zunächst diskutiert der Beitrag bisherige Forschungsergebnisse zur Frage der Durchsetzung des Jahrgangsklassenstandards und gängige Rezeptionsweisen von Lehrerbildungswissen (2.). Im zweiten Schritt werden pädagogische Handbücher als Quelle des Lehrerwissens eingeführt und der Prozess der Institutionalisierung der Jahrgangsklasse mit deren Hilfe dargestellt (3.), bevor die Folgewirkungen für Reformversuche der Entwicklungsnorm diskutiert werden (4.).

2. Die Frage der Gruppierung als historisches Problem der Schulorganisation

2.1 Zum Stand der Forschung

Die Historiografie zur Geschichte der Gruppierung im niederen Schulwesen fokussiert neben dem Monitorial-System (siehe z. B. Caruso, 2010a) v. a. die Geschichte der Jahrgangsklasse. Zu ihrer Durchsetzung liegen drei große Erklärungsperspektiven vor: Einige Arbeiten argumentieren, dass ein Mehr an Schüler:innen automatisch zu einer weitergehenden Differenzierung geführt habe (vgl. Jenzer, 1991; Ingenkamp, 1989). Diese Hypothese scheint in der deutschsprachigen Debatte maßgebend – selbst die jüngste sozialgeschichtliche Arbeit von Kuhlemann (1992) tradiert diese Annahme. Die frühe sozialgeschichtliche Perspektive (neben einigen anderen sicher zentral Müller, 1977, S. 372–378; empirisch einschlägig Klewitz, 1981) nahm hingegen an, dass sich bestimmte Formen der Gruppierung zuerst im höheren Schulwesen durchsetzten, die dann in einer Art Top-Down-Bewegung im Zuge des durch Bildungsaspirationen ausgelösten allgemeinen Ausbaus des niederen Schulwesens dort auch eingeführt wurden.

Die dritte gängige Erklärungshypothese, die vor allem im US-amerikanischen Raum verbreitet ist, argumentiert auf Ebene des Diskurses und fokussiert bestimmte Akteure, denen es gelungen sei, rhetorisch und dann auch institutionell mit der Behauptung eines ‚effektiveren Systems‘ jeweils nicht nur die Gruppierung in *grades* durchzusetzen, sondern später auch mit demselben Argumentationsmuster Reformen zu initiieren (vgl. Katz, 1987; Tyack, 1974). Analog argumentieren auch Scholz und Reh (2016), bezogen auf das höhere Schulwesen, dass mit der Jahrgangsklasse „Leistung“ „individuell“ zugeordnet werden könne, weswegen das System in Hinblick auf diesen gesellschaftlich relevanten Aspekt „effektiver“ wäre (Scholz & Reh, 2016, S. 109).

Alle drei Perspektiven beleuchten zentrale Aspekte der Geschichte der innerschulischen Gruppierung: Eine allgemein anschlussfähige Ursachenhypothese liegt vor, wichtige theoretische Vordenker sind benannt, ein diskursiv durchgesetztes Sinnstiftungsmuster wird identifiziert und Deutungsangebote der damit anvisierten politischen Interessen werden vorgegeben. Trotzdem bleiben wesentliche Fragen offen: Die Erhöhung der Klassenzahl an sich erlaubt nur begrenzt Aussagen über die tatsächliche Organisation der Schule. Auch in Hinblick auf das Sinnangebot, das für das höhere Schulwesen plausibilisiert wird, bleibt offen, ob es die Organisation des Elementarschulwesens in gleicher Weise verständlich macht. Insgesamt wird die Jahrgangsklasse im niederen Schulwesen eher als Nachahmung des gymnasialen Vorbilds bzw. als Folge der Schülerkohortenvergrößerung denn als umkämpfte Institution verstanden. Beide Annahmen, die Erklärung aus Systemzwängen wie auch die diskursive Kombination von Zielbestimmung (Leistung) und Gruppierungsweise (Jahrgangsklasse) als Effizienzgeschichte, setzen die Durchsetzung eher voraus, als dass sie diese prozessual und quellengesättigt rekonstruieren. Es bleibt offen zu bestimmen, wie die Elementarschulen organisiert, differenziert und diskursiv in ihrer Weiterentwicklung und Kostensteigerung begründet wurden – Leerstellen, die eine wissenschaftsgeschichtliche Analyse zu schließen vermag.

Annahmen zu Gruppierungsstandards und -erwartungen, aber auch zu begrenzten Möglichkeiten lassen sich hier finden. Auch in Hinblick auf eingangs angedeutete Reforminitiativen lohnt ein genauerer Blick, da eine Umstellung zu einer bestimmten Gruppierungsweise nicht einfach von oben verordnet oder ‚diskursiv‘ gefordert werden kann. Eine Aufarbeitung der Genese der Gruppierungsweise aus einer wissenschaftsgeschichtlichen Perspektive (in Anlehnung an Füssel, 2019; Sarasin, 2011) zeigt vielmehr, wie Institutionalisierungen stetig, kleinteilig und bewusst abliefen und wie die hieran beteiligten Akteure kontinuierlich das Zusammenspiel der gesamten Schulorganisation im Blick behalten mussten.

2.2 Schülergruppierung und Jahrgangsklasse als Norm

Vermutlich führt die Diffusität um die Herkunft der Jahrgangsklasse zu der vielfach verbreiteten Annahme, diese Gruppierungsweise als natürliche, althergebrachte Standardform aufzufassen und damit deren organisatorische Einbindung und entwicklungstheoretische Prägung auszublenden. In diesem Paradigma findet sich auch Jenzers hauptsächlich für den Schweizer Fall konzipierte ‚Idealtyp‘-Deutung der Jahrgangsklasse (vgl. Jenzer, 1991, S. 367–371), die auch in die deutschsprachige Debatte Eingang fand (vgl. Burk et al., 2007, S. 18–31). Laut Jenzer meint Jahrgangsgruppierung: „[...] eine formelle Gruppe von durchschnittlich etwa 18 etwa gleichaltrigen und gleich leistungsfähigen Schülern, die unter der Leitung eines Lehrers in einem Schulzimmer das Programm einer Jahrgangsstufe einer bestimmten Schule mit spezifischen Unterrichtstechniken durcharbeitet“ (Jenzer, 1991, S. 371). So treffend diese Beschreibung für die 1990er Jahre war, so instabil erscheint sie angesichts der sich unter verschiedenen Bezeichnungen abspielenden Reformversuche einerseits, wie auch historiografischer Eindrücke andererseits. Ein ‚Idealtypus‘ erlaubt eine genaue Beschreibung, verhindert jedoch ein prozessuales Verständnis des Zustandekommens einer spezifischen Gruppierungsweise.

Die äquivalente Struktur zur Jahrgangsklasse bildet in den USA die *grade*, die gegenwärtig primär durch *age-grouping* zustande kommt, also durch eine vor allem auf chronologischem Alter basierende Einteilung. Die grades organisieren das Voranschreiten der Schüler:innen entlang eines vorgegebenen, in Schuljahreseinheiten unterteilten Programms (vgl. Yates, 1966, S. 26). Auch *age-grouping* geht von einem explizierten Standard aus, der – ahistorisch tradiert – Alternativen aus dem Blick nimmt.

Zur Rekonstruktion der Institutionalisierung der Jahrgangsklasse geht dieser Beitrag von der Annahme aus, dass die Wege der Schülergruppierung zeitlich und regional deutlich variierten und auf das Zusammenspiel von gesellschaftlichen Anforderungen, rechtlichen Vorgaben und sozialen Ressourcen wie auch auf das variiende Verhältnis zu anderen Schulformen reagierten. Gruppierung wird also als veränderbare wissensbasierte Schultechnologie verstanden. Ein solches ‚Technologieverständnis‘ setzt die Geschichte der Unterrichtstechnologien, wie sie Schriewer und Caruso (2005) initiierten, fort, nimmt hierbei aber institutionelle Vordispositionen, die Unterricht vor dessen

Realisierung beeinflussen, ebenfalls als wissensbasiertes Handlungsfeld in den Blick. Schultechnologien sind dabei nicht universal oder unhinterfragbar vorgegeben (Caruso, 2010b), sondern schrittweise, konflikthaft und erst langfristig institutionalisiert worden. Dieses Verständnis fordert eben ein Vorgehen, das sich für mehr als die „Homogenisierung des Anfangs“ interessiert und sich auch den ambivalenten Folgewirkungen zuwendet (Luhmann & Schorr, 1990, S. 91); die Einführung und Durchsetzung der Schulpflicht (vgl. hierzu zuletzt Tenorth, 2019; für die USA z. B. Tyack, 1976) führt sicherlich zu einem Anstieg der Schüler:innenzahl, legt aber nicht unbedingt ein Gruppierungssystem nahe. Wie Schule im Sinne gesellschaftlicher Erwartungen ausgestaltet wurde, ist die Frage, die die historiografische Perspektive der Schultechnologie fokussiert, wozu der Beitrag Lehrerbildungswissen, welches zwischen Schulpraxis und gesellschaftlichen Funktionserwartungen vermittelte, konsultiert.

3. Die Institutionalisierung der Jahrgangsklasse

3.1 *Lehrerbildung, pädagogische Handbücher und Gruppierungsstandards*

Für die Rekonstruktion schultechnologischen Wissens fokussieren wir die Lehrerbildung, da hier normative Vorstellungen zur ‚richtigen‘ Gruppierung genauso wie realitätsnahe Gruppierungsmodelle ausgehandelt werden. Das Lehrerwissen vermittelt zwischen erwünschter Norm und nötigem Wirklichkeitsbezug und erlaubt die Rekonstruktion der Emergenz der Jahrgangsklassen. Diese Perspektive ergänzt den Stand der Historiografie der Lehrerbildung, indem Kontinuität und Einfluss pädagogischen Wissens bzw. die Fokussierung der ‚Schulkunde‘ stärker in den Blick genommen werden (vgl. auch Sauer, 1998; Schadt-Krämer, 1990; Wylie, 2012). Üblicherweise stellen einschlägige Arbeiten die Orte der Ausbildung, die Zahl der involvierten Personen und die Vorgaben zu den Inhalten der Ausbildung ins Zentrum (z. B. Enzelberger, 2001; Sauer, 1987; Fraser, 2007; Ogren, 2005) oder fokussieren, wie in der älteren Historiografie, einzelne Seminare und Regionen (z. B. Buchholz & Buchwald, 1961; Cremin, Shannon & Townsend, 1954). Eher wissensgeschichtlich orientierte Arbeiten rekonstruieren hingegen die Geschichte einzelner Fächer und lassen Fragen der Schulorganisation meist unbearbeitet (Mannzmann, 1983).

Gleichzeitig gilt es, das Handbuchwissen in seiner Spezifik zu bestimmen, denn pädagogisches Wissen zur Frage der Organisation der Volks- und Elementarschulen findet sich potentiell in verschiedenen Quellen: Gesetze, Lehr- und Stundenpläne, Verordnungen, Lehrerzeitschriften und pädagogische Abhandlungen bewahren dieses anteilig. Sicherlich ließe sich eine Geschichte der Jahrgangsklasse auch mithilfe von Lehrplänen nachzeichnen, jedoch blieben dadurch Innovationen, übergeordnete sinnstiftende Denkmuster, Konfliktfälle, Anpassungen, Umsetzungsschwierigkeiten und Ausnahmen unterbelichtet. In den Handbüchern wird der Standard – und hierin liegt ihre forschungsrelevante Spezifik – nicht nur artikuliert (wie in Gesetzen und Lehrplänen), sondern auch kommentiert und handhabbar gemacht. Die Handbücher ermöglichen Einblicke

in Normen und Varianten, zeigen jeweils kontextuell mögliche und praktizierte Gruppierungsweisen und bilden einen aussagekräftigen Indikator für deren Institutionalisierungsprozess (vgl. Wylie, 2012; Eble, 2020; Caruso, 2021).

Unter *pädagogischen Handbüchern* bzw. *teaching manuals* verstehen wir konkret Texte, die aus der Perspektive von ehemaligen bzw. aktuell tätigen Lehrpersonen, Rektoren, in der Verwaltung aktiven Schulräten oder Schulaufsichtspersonen für zukünftige Lehrer:innen verfasst wurden, die die wahrgenommenen und erwarteten Arbeitsbedingungen und die zur Bewältigung dieser benötigten Fähigkeiten und Kenntnisse thematisieren. Lehrerfahrung als Vorbedingung der Schreibposition, Ermöglichung pädagogischer Tätigkeit als konturierende Zielsetzung und Rechtskenntnis als Vordisposition zeichnen diese Bücher gegenüber anderen Quellen innerhalb des pädagogischen Diskurses aus. Für das Handbuchkorpus der Analyse wurden je Fall für die relevanten schulgeschichtlichen Phasen einschlägige Werke bestimmt, deren Relevanz aus Sekundärliteraturangaben, Auflagenzahl und Rezeption der Bücher abgeleitet wurde. Die Auswahl und Zeitschnitte werden im Folgenden dargelegt. Wissensgeschichtlich vorgehend fragt der Beitrag, wie sich die Schultechnologie zwischen Norm und Möglichkeit gestaltete und wie jeweils die normierte Zahl konsekutiver Klassen organisiert wurde.

3.2 Die Durchsetzung der Jahrgangsklassenform in den Lehrerhandbüchern in Preußen und den USA

Die preußische Elementarschulgeschichte kann unterteilt werden in eine Phase des Aufbaus in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts mit der Entstehung staatlicher Lehrerbildungsinstitutionen und kommunal und regional geregelter Schulsysteme, an welche sich der v. a. als Restaurationsphase interpretierte Zeitschnitt der ‚Stiehl’schen Regulative‘ (1854) anschließt; hier begann eine gesamtstaatliche Regulierung des Elementarschulwesens. Die dritte Phase nach den ‚*Allgemeinen Bestimmungen*‘ (1872) ist von einem weiteren Ausbau und einer Ausdifferenzierung des Elementarschulwesens geprägt, auf welche ab etwa 1900 eine Phase intensiverer öffentlicher Reformdiskussionen folgte. Hier nimmt die Relevanz der pädagogischen Handbücher, wie untenstehend diskutiert, aus verschiedenen Gründen ab. Für Preußen zieht die Analyse die Werke von Diesterweg (1835) und v. Türk (1838) für die erste Phase, Bormann (1863) und Barthel (1856) für die zweite und Kehr (1885) für die dritte Phase heran, während die Phase nach 1900 im vierten Kapitel diskutiert wird.

Adolph Diesterwegs (1790–1866) *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer* (1835) stellt das klassische Lehrerhandbuch seiner Phase dar, v. Türk visualisiert ergänzend den allgemeineren Debattenstand, während Karl W. E. Bormanns (1802–1882) *Schulkunde für evangelische Volksschulen* (1863) aufgrund zahlreicher Auflagen und expliziter ministerieller Empfehlung exemplarisch für die Phase der Regulative herangezogen wird, ergänzt durch das vielfach rezipierte Buch von Barthel, dessen dritte Auflage explizit auf die Regulative eingeht. Schließlich analysiert der Beitrag mit *Die*

Praxis der Volksschule für Volksschullehrer und für solche, die es werden wollen (1885, 10. Aufl.) von Carl Kehr (1830–1885) das bedeutendste übergreifende Handbuch der dritten Phase, das Mehrklassigkeitsstandards mit ihrer Orientierung an Jahresklassen mit der in den *Bestimmungen* (1872) kommunizierten Dreiklassigkeit verbindet. Die Arbeit von Kehr brachte dessen auf Reisen erworbene Kenntnis des allgemeinen Seminarwesens zusammen und basierte auf seiner Mitarbeit an einer Reihe bedeutender Seminare. Dittes historisch orientiertes Lehrbuch *Methodik der Volksschule* (1875), Kellners immer wieder in neuen Auflagen erschienenenes, katholische Seminare adressierendes Werk (*Volksschulkunde*, zuletzt 1886, 8. Aufl.) und Pfeifers *Theorie und Praxis der ein-klassigen Volksschule* (1887) liefern Arbeiten, die Sonderformen fokussierten, die in diesem Artikel ergänzend berücksichtigt werden.

In den USA kann zwischen den Reformbestrebungen des *Common School Movement* (ab den 1830er Jahren), der Konsolidierung ihrer Bestrebungen, die mit dem Ausbau von *graded schools* (ab den 1860er Jahren in urbanen Kontexten) zusammenfiel, und dem *Progressive Movement* (ab ca. der Wende zum 20. Jahrhundert) differenziert werden. Entsprechend florierte die Produktion von pädagogischen Handbüchern in den angeführten schulgeschichtlichen Zeiträumen. Aufgrund der großen regionalen Varianz in den USA, die durch das Fehlen zentralstaatlicher Vorgaben bedingt ist, wird ergänzend zu den drei breit rezipierten Hauptwerken die Analyse durch je ein zusätzliches Handbuch pro Phase erweitert. So sollen unterschiedliche Ausprägungen reflektiert werden. Für die Phase des Common School Movements wird das von Thomas A. Palmer verfasste *The Teacher's Manual: Being an Exposition of an Efficient and Economical System of Education, Suited to the Wants of a Free People* (erste Auflage 1840) herangezogen. Die Analyse wird mit *The School and the Schoolmaster: A Manual for the Use of Teachers, Employers, Trustees, Inspectors, etc. of Common Schools* von Potter und Emerson (erste Auflage 1842) um eine auf bereits etablierten Handlungsweisen beruhende Aufstellung ergänzt, die zuletzt im Jahr 1873 aufgelegt wurde. Für den zweiten Zeitschnitt werden die Werke von John T. Prince, *Courses and Methods. A Handbook for Teachers of Primary, Grammar, and Ungraded Schools* (1886) sowie Albert N. Raubs (1840–1904) *School Management: Including a Full Discussion of School Economy, School Ethics, School Government, and the Professional Relations of the Teachers* (1882) genutzt. Während Princes Werk v. a. Bezüge zu Massachusetts liefert, liegt Raubs Handbuch die Perspektive eines Schuldirektors aus Pennsylvania zugrunde. In der dritten Phase steht das Werk von Samuel T. Dutton (1849–1919), *School Management: Practical Suggestions Concerning the Conduct and Life of the School* (erste Auflage 1903), exemplarisch für die aufkommende Problematisierung des Mangels individueller Förderung des einzelnen Kindes. Ergänzend wird John Swetts (1830–1913) *American Public Schools* (1900) herangezogen, um eine neuere regionale Ausprägung (in diesem Fall Kalifornien) hinzuzuziehen. Alle Handbücher wurden auf Vorgaben zur Gruppierung und Einteilungsvorschläge durchgesehen.

1. Phase – Beginn der Einteilung nach Alter

Diesterwegs *Wegweiser* – wir ziehen die Erstausgabe von 1835 heran – wurde angeregt durch das Berliner Schul-Collegium, das sich eine Darstellung der verschiedenen Unterrichtsgegenstände wünschte. Diesterweg aber setzte diesen Ausführungen allgemeine Erörterungen voran. In diesen stellte er ein von Schulrat Denzel in Nassau und anderen inspiriertes Schülerentwicklungsbild vor, welches er als Grundlage einer Stufeneinteilung diskutierte. Diese Stufengliederung bildete dann die Basis seiner Ausführungen zur Schulorganisation und ging dem konkreten Lehrerhandeln als eine Art natürlicher Vorgabe voraus: „Ehe wir zu der Betrachtung einzelner Unterrichtsgegenstände [...] übergehen, wird es gerathen sein, die allgemeinen Gesetze und Regeln aufzustellen, [...]. [Diese] beziehen sich auf die Entwicklung und Bildung des menschlichen Geistes, müssen sich also an das Wesen und die Natur desselben anschließen [...]“ (Diesterweg, 1835, S. 70; Anm. d. Verf.). Bei dieser Norm der natürlichen Entwicklung sollten aber auch ‚Individualisierungsaspekte‘ thematisiert werden: „Kurz, man verlange nicht Alles von Allen in gleichem Maaße. Wenn ein Kind in den Hauptgegenständen fort-schreitet, so kann man geringere, langsamere Fortschritte in andern Dingen zulassen“ (Diesterweg, 1835, S. 185). Diese Ausführungen sind insbesondere aussagekräftig, wenn wir den begrenzten Ausbau des damaligen Schulsystems betrachten, wo Schulen mit einzelnen Lehrkräfte, sogar in vielen Städten, die Regel waren und nur vereinzelt Mehrklassigkeit existierte. Eben hier muss eine Organisation der Gruppierung durch die Lehrkräfte selbst erfolgen, welchen Diesterweg ein Modell vorschlägt, das diese verstehen, anwenden und spezifizieren sollen. Dementsprechend werden die Lehrkräfte im späteren Teil zu den Unterrichtsgegenständen als Planer und Gestalter der Stufung des Lehrstoffs adressiert, wo sich Hinweise darüber finden, wie die einzelnen Stufen zu konzipieren, verbinden und verzahnen seien. Der *Wegweiser* schlägt eine Sequenzierung der Schulbildung vor und etabliert mit dem Modell der Entwicklung ein übergeordnetes Sinnangebot. Folgeprobleme der auch auf die Lehrgegenstände ausgeweiteten Sequenzierung werden angesprochen und diskutiert. Stufen sind hier die anvisierte Einteilungseinheit, nicht der Jahrgang, jedoch befinden sich deren Anzahl und Inhalt noch in der Diskussion. Die Besonderheit bei Diesterweg besteht darin, dass er die Lehrerschaft zu einer eigenen, wenngleich begrenzten Reflexionstätigkeit auffordert. Dieser Aspekt fehlt beim Vergleichswerk von v. Türk, der aber auch Entwicklungsmodellvorstellungen und Kopplungen zwischen Gruppierung und Schülerentwicklung andenkt (Türk, 1838).

In den USA wurden in den 1840ern in den pädagogischen Handbüchern zunächst vor allem die gesellschaftlichen und organisatorischen Vorzüge der Common Schools diskutiert. Um diese neue Schulform, die die in den USA implementierten Lancaster-schulen ablöste, zusätzlich zu legitimieren, wurden die Defizite der bestehenden Schulorganisationssysteme herausgestellt. Die frühen Handbücher thematisierten, dass die Einteilung nach Alter nur einen Teil der Ausdifferenzierung des Schulsystems darstelle. Palmers *Teacher's Manual* (1840) weist auf die Vorteile des *graded systems* hin und stellt dessen Effizienz, Wirtschaftlichkeit durch Kostenersparnis und Gleichwertigkeit der Schüler:innen heraus (Palmer, 1840, S. 65–68). Dabei bezieht sich die Ausdiffe-

renzierung, die unter dem Begriff des *graded systems* verhandelt wird, sowohl (1) auf eine grobe Gliederung der Schulen in *elementary*, *grammar* und *high schools* (*graded school system*), als auch (2) die Aufteilung des Curriculums auf bestimmte Klassenstufen (*graded course of study*) sowie (3) die Einteilung der Schüler:innen auf Grundlage ihres Alters (*age-grading*). Schülerentwicklung und curriculare Einteilung werden hier getrennt verhandelt. Insgesamt bleiben Palmers Bemerkungen zu Klassifizierung und *age-grading* aber knapp. Es geht zunächst um die Überzeugung der Lehrerschaft vom Modell und nachrangig um eine Vermittlung der benötigten Fertigkeiten. Auch das von Potter und Emerson verfasste *The School and the Schoolmaster* (1842) greift das Thema der Klassifikation nur relativ kurz auf. Der zweite Teil des Handbuchs geht genauer auf Schulorganisation, Unterrichtsgestaltung und -inhalte ein. Hier werden Stufen und *gradation* beschrieben und die Vorzüge einer feineren Gliederung und Ausdifferenzierung der Klassen dargelegt. Die Autoren empfehlen zwar deren Umsetzung, halten jedoch zugleich am Fachsystem fest, in dem die Schüler:innen nach *attainment*, worunter die in einem Unterrichtsbereich erbrachte Leistung verstanden wird, eingeteilt werden sollen (vgl. Potter & Emerson, 1842, S. 219). Das Vorhandensein gleichwertiger unterschiedlicher Gruppierungssysteme zeigt, dass mehrere Einteilungsmöglichkeiten in den Schulen vorhanden waren und damit auch, dass sich das *age-grading* noch im Etablierungsprozess befand.

Die Ausschnitte verdeutlichen, dass sich die Vergleichsfälle im Ansatzpunkt der Diskussionen grundlegend unterscheiden. Während in beiden Ländern der Aufbau eines öffentlichen Schulsystems vorangetrieben wird, geht es in den USA besonders um eine Konkurrenz verschiedener Unterrichtsorganisationssysteme, da das neue Modell einerseits auf das vorhandene System des privaten wechselseitigen Unterrichts reagierte und andererseits Initiativen zum Aufbau eines Fachklassensystems aufkamen. Das preußische Armenschulwesen kannte aufgrund seines kirchlichen und privaten Charakters und des begrenzten Einzugsgebiets der meisten Einrichtungen kein einheitliches Gruppierungskonzept. Die durch die Handbücher adressierte Lehrerschaft stand entsprechend verschieden im Fokus. Die preußischen Lehrkräfte sollten in ihrem Gruppierungshandeln zunächst orientiert werden, während die US-amerikanischen Lehrer:innen sich in ihrem Gruppierungsverhalten *neu* orientieren sollten. Die Common School-Aufbauphase in den USA ist also in Hinblick auf die Gruppierung treffender als Umorientierungsphase zu verstehen, während in Preußen Ideen von Mehrklassigkeit im Bereich des Elementarschulwesens sich erst mit der kommunalen und öffentlichen Übernahme – die relativ schnell und erfolgreich verlief, woraus sich die Vorreiterrolle Preußens erklärt – etablierten (Rückriem, 1981, S. 12–40). In beiden Fällen waren die folgenden Jahre von einem stetigen, durch fehlende Mittel bedingten langsamen Ausbau gekennzeichnet, der nur wenig schultechnologische Weiterentwicklung hervorbrachte.

2. Phase – Ausbau und Beginn der Normierung

Bormanns Werk *Schulkunde* (1863) verdeutlicht die schleppende Entwicklung in Preußen eindrucklich. In diesem fällt zunächst das stark gewandelte Verhältnis zu den Gesetzen auf: Das Buch beginnt mit wörtlichen Zitaten aus den Regulativen (1854). Für

die Gruppierungsfrage ist das Kapitel ‚Volksschulunterricht‘ zentral, welches mit einer Bestimmung der Volksschulaufgabe aus christlichen Grundsätzen heraus beginnt, bevor mit der Aufgabe des Seminars als „Durchdringung“ und „Beherrschung“ des Curriculums eine strikte Verpflichtung auf den Volksschul-Unterrichtsstoff vorgegeben wird (Bormann, 1863, S. 94–100). Die Frage nach Differenzierungen innerhalb der Schülerkohorte wird nicht in Hinblick auf Klassen diskutiert, vielmehr kommt eine Teilung in verschiedene Abteilungen – also Untereinheiten innerhalb der von einer einzelnen Lehrkraft unterrichteten Schülergruppe – zur Sprache (vgl. Bormann, 1863, S. 101–102). Auch in den Erörterungen zur Einrichtung des Schulzimmers finden sich keine besonderen Vorrichtungen zur Untergliederung in Abteilungen und die Grenzziehungen und Mechanismen der Organisation des Unterrichts für die verschiedenen Abteilungen werden eher kurz bearbeitet. Die Lehrgegenstände aber sind einer Stufenabfolge unterworfen, die einer bei Diesterweg vorgeschlagenen Dreiteilung folgt. Das Lehrwissen – trotz der in dieser Zeit behaupteten organisatorischen Orientierung an der ein-klassigen Landschule – ist also ausgerichtet an Vorgaben, die der in den Städten praktizierten stärkeren Ausdifferenzierung folgen. Die Hinweise zur so fundierten Gliederung lesen sich, anders als bei Diesterweg, als direkte Anweisungen und nicht wie reflexiv zu verarbeitende Vorgaben. Neu vorgegeben wird außerdem eine Lernbegrenzungsförderung, in der Form einer auf die ‚Mitte‘ orientierten Mäßigung: „Der Volksschullehrer aber ist gehalten, [...] sich weder durch eigenes Belieben, oder besondere Begabung einzelner Schüler im Allgemeinen über das ihm zur Bearbeitung überwiesene Gebiet hinaustreiben zu lassen [...]“ (Bormann, 1863, S. 119). Der Behandlung der einzelnen Fächer liegen in allen Fällen das Lehrbuch und der Lehrplan als handlungsleitende Richtlinien des Unterrichts zugrunde; in diesen finden sich dann die gültigen Vorgaben zur Kopplung zwischen Kindesaufnahmefähigkeit und Lehrstoff. Herauszustellen ist der Schreibunterricht: Trotz sonstiger Begrenzungsintentionen wird ein schnelles Erlernen des Schreibens gefordert (vgl. Bormann, 1863, S. 154–165); bereits nach einem Jahr sollen die Kinder in der Lage sein, selbstständig zu schreiben. Die Erklärung dieser Beschleunigung findet sich in der Notwendigkeit des Abteilungsunterrichts, die es erfordert, verschiedene Schülerabteilungen zeitweise still beschäftigen zu können. Die Schulorganisationsstruktur wirkt hier zurück auf Stoff- und Schülerentwicklungsüberlegungen. Barthels *Schul-Pädagogik* (1856) bestätigt viele von Bormann getroffene Bemerkungen: eine starke religiöse Begründung der Schulkunde, nur wenig detaillierte Ausführungen zum Gruppieren der Schüler:innen und Gliederungsvorgaben vor allem auf Ebene des Stoffes, während auf Ebene der Entwicklung der einzelnen Schüler:innen detaillierte Ausführungen fehlen.

Wichtige Ergebnisse dieser Phase bestehen darin, dass die Organisationsverantwortung des Unterrichts hin zu Vorgaben (Bücher, Aufsicht, Lehrpläne) verschoben wird und dass sich das Verhältnis der Lehrkraft hierzu von einem reflexiven zu einem ausführenden wandelt. Die Orientierung an einem Entwicklungsmodell ist den Vorgaben weiterhin eingeschrieben, in der Schulpraxis dominiert aber eine vereinfachte und wenig erörterte Unterteilung in jüngere und ältere Kinder; statt Jahrgangsklassen finden sich weiterhin Stufenschritte, die nicht explizit an ein Schüleralter gekoppelt werden.

In den 1880er Jahren nahm die Produktion neuer Lehrerhandbücher in den USA – und mit dieser auch die Thematisierung von Klassifikations- und Einteilungsentscheidungen – deutlich zu. Weiterhin dominiert in diesen die auffällig starke Betonung der Systemkonkurrenz. Prince diskutiert in seinem Handbuch *Courses and Methods* (1886) schwerpunktmäßig die Vorteile der *graded school* gegenüber *ungraded schools* (vgl. Prince, 1886, S. 40–42) und nennt explizit die Möglichkeit des Erreichens einer idealen Klassengröße (vgl. Prince, 1886, S. 306). Zudem stellt er ein weiteres Charakteristikum des *graded systems* vor: die einmal jährlich erfolgende Versetzung der Schüler:innen in die nächste Klassenstufe (vgl. Prince, 1886, S. 307). Prince geht auch auf die Klassifikation in den *ungraded schools* ein und weist darauf hin, dass Klassifikationen – gerade in den *ungraded*, aber auch in den *graded schools* – von den Lehrkräften austariert werden müssten (Prince, 1886, S. 311). Zu den Aufgaben der Lehrkräfte kommen nun neue administrative Funktionen hinzu. So sollen z.B. Statistiken über Alter und Anwesenheit der Schüler:innen geführt werden, um deren Fortschritt zu dokumentieren. Außerdem sind Rückmeldungen zu schulischen Leistungen an die Eltern zu übermitteln (vgl. Prince, 1886, S. 316). Raubs *School Management* (1882) geht noch dezidiierter auf die organisatorischen Aspekte von Schule ein und postuliert, dass das Wissen um Organisations- und Klassifizierungsprinzipien essentiell für Lehrkräfte sei (vgl. Raub, 1882, S. 3). In Bezug auf die Einteilung der Schüler:innen in Klassen nach Alter geht auch er zunächst auf die Vor- und Nachteile dieses Zuordnungsprinzips, das er auch als *close classification* bezeichnet (vgl. Raub, 1882, S. 66–67), ein, deren Ausführungen hier aber umfangreicher ausfallen. Raub nennt Zeitersparnis, Kosteneffizienz, die Ermöglichung eines besseren Unterrichtens, einfachere Administration, Anregung des Ehrgeizes der Schüler:innen sowie die Ermöglichung der Beschulung in höheren Schulzweigen als klare Vorteile dieser Einteilungsweise (vgl. Raub, 1882, S. 44), markiert jedoch auch das In-den-Hintergrund-Treten der individuellen Schüler:innenbedürfnisse als Nachteil (vgl. Raub, 1882, S. 46).

Bis zu den 1880er Jahren folgte in den USA eine Verschiebung hin zur Thematisierung der organisatorischen und administrativen Ausgestaltung des Gruppierungsmodells. Das Alter der Schüler:innen gewann in diesem Prozess als Richtlinie für Gruppierungsentscheidungen an Bedeutung, was neben der zunehmenden Diskussion in den ausführlicheren Klassifikationskapiteln auch in den erweiterten administrativen Aufgaben der Lehrkräfte Ausdruck findet. Gleichzeitig gibt es weiterhin keine eindeutige Vorherrschaft eines Gruppierungsmodells. Alters- und Fähigkeitseinteilung konkurrieren und ergänzen sich im Denken der Autoren, in der Praxis ihrer Adressat:innen und in der Schulsystemgestaltung. In Preußen ergaben sich die Unterschiede im pädagogischen Wissen nicht aus einer Modellkonkurrenz, sondern aus unterschiedlichen kontextuellen Umständen; einklassige Schulen und mehrklassige Schulkörper waren als ländliche und städtische Extremtypen, die schultechnologische Anpassungen erforderten, bereits angelegt. Die Lehrer:innenschaft sollte im US-amerikanischen Fall weiterhin zur Mitarbeit durch Überzeugung gewonnen werden, während die preußischen Lehrer:innen zur Regeleinhaltung verpflichtet wurden – überzeugt vor allem durch die behauptete Natur- und Kindgemäßheit der vorgegebenen Regeln.

3. Phase – Kleinteilige Regulierung vs. größere Reformunternehmungen

Nach dieser Phase der Verstetigung wenden wir uns abschließend der Konsolidierung der sequenzierten Jahresklassen zu, in welcher sich die angedeuteten Tendenzen weiterentwickelten. Auch Kehrs *Praxis der Volksschule* (1885) weist wiederholt auf gesetzliche Vorgaben hin. Inzwischen ist aber die Seminarübungsschule – und damit stellvertretend auch die eigentliche Volksschule – ins Zentrum der Überlegungen gerückt. Kehr beginnt sein Buch mit der Setzung der Notwendigkeit einer engen Kopplung zwischen Seminarübungsschule und Seminausbildung. Diese Seminar Schulen sind ab der 9. Auflage (anders als noch in der 7. und 8. Auflage) ausdifferenziert in eine einklassige und mehrklassige Seminarübungsschule. Die Klasseneinteilung findet sich nicht länger nur tradiert auf der Ebene der Vorgaben und des pädagogischen Wissens, sondern auch in der organisatorischen Struktur der Lehrerausbildungseinrichtungen selbst. Analog ist auch das Lehrerhandeln auf der Seminar Schule eher ein Vorleben als ein Diskutieren der richtigen Praxis – Seminarlehrkräfte müssen vor den Seminaristen unterrichten, deren Lernprozess wird entsprechend als Imitation des Handelns der anerkannten pädagogischen Autoritäten verstanden (vgl. Kehr, 1885, S. 5). Obwohl die Besonderheit einklassiger Schulen diskutiert wird, werden für diese Mehrklassigkeitsnormen vorgegeben, die sich an der neuen Einteilungseinheit der Schuljahres- bzw. Jahresklassen orientieren: „In jeder einklassigen Schule muß eine scharfe und zweckmäßige Abgrenzung der Unterrichtsstufen gefordert werden“ (Kehr, 1885, S. 28). In der Stundenplantabelle, die er zur Veranschaulichung heranzieht (vgl. Kehr, 1885, S. 31), werden dann den drei Stufen sogar konkrete Schuljahre zugeordnet. Auch im weiteren Fließtext, der das Curriculum diskutiert, wird mehrheitlich mit der curricularen Einheit des Schuljahres operiert, wohingegen sich die Seminarpraxis angesichts der Schulumstände noch mit Stufen und Abteilungen befasst. Auch Kontinuitäten finden sich, wie die Forderung, dass bereits nach dem ersten Schuljahr Lesen und Schreiben beherrscht werden müssen (vgl. Kehr, 1885, S. 29–30).

In Kehrs Handbuch wird die Jahrgangsnorm in der Diskussion vieler konkreter Unterrichtstechniken deutlich. Zusätzlich zu detaillierten Vorgaben zur Unterrichtsführung werden ausdifferenzierte Buchführungsforderungen ergänzt, die besonders breit für die einklassige Schule dargestellt werden. Auch die Abschnitte zu mehrklassigen Schulen verdeutlichen die zustande gekommene Hegemonie der Jahresklassen und deren Anpassung und Ausdifferenzierung der weiterhin rahmengebenden Stufenordnung (vgl. Kehr, 1885, S. 39). Besonders bei der „Schulzucht“ fällt die Annahme eines konkreten, nicht länger bloß allgemein orientierenden Modells der körperlichen und geistigen Entwicklung auf. Spezifische Ausführungen zu Individualisierungs- und Unterstützungsweisen finden sich demgegenüber kaum, eher, wie sich am Beispiel des Schreibunterrichts zeigt, werden schon Überlegungen zu Abweichungen angedeutet (vgl. Kehr, 1885, S. 235). In gewisser Weise setzt sich in dieser Phase eine Kopplung an Vorgaben und Kontrollinstanzen fort, die die Schülergruppierungsfragen an universelle Vorgaben knüpft, welche in der Praxis der Lehrerbildung erlernt werden sollen. Diese Art der Organisation grenzt den Handlungsspielraum der Lehrkräfte in Bezug auf Unterrichtsverständnis, Unterrichtsführung und Lehrerverhalten gegenüber der vorherigen Phase zusätzlich ein.

In den USA hingegen kam es statt zu einer abschließenden Konsolidierung der Jahrgangsklasse zu einer diskursiven Aufweichung des Ideals altershomogener Klassen. Anstelle einer flächendeckenden Systemdurchsetzung meldeten sich bereits vor deren Konsolidierung Stimmen gegen eine weitergehende Vereinheitlichung. Die Systemkonkurrenz verhinderte, dass von einer finalen Durchsetzung im untersuchten Zeitraum gesprochen werden kann. Stattdessen wurde – unter dem zunehmenden Einfluss des Progressive Movement – die Individualität der Schüler:innen betont, was die Einteilung auf der Basis des Alters als gleichsetzendes Kriterium zunehmend in Frage stellte. Duttons *School Management* ergänzt dabei neue Kategorien, die die Schule als soziales Zentrum und die Supervision sowie Schulaufsicht in den Fokus rücken. In Bezug auf die Einteilung der Schüler:innen nach Alter finden sich hier erste kritische Momente bezogen auf diese Einteilungsbasis, was wiederum eine zumindest institutionelle Durchsetzung der Jahrgangsklasse als ‚Normalverlauf‘ der Schulkarriere suggeriert – USA-weit durchgesetzt über Gesetze oder Vorgaben ist die Gruppierungsweise jedoch nicht. So betont Dutton z. B., dass „the evils growing out of grading by years, with its accompanying platoon and lock-step movement [...]“ (Dutton, 1903, S. 77) durch die Erfahrung der Lehrkräfte, die umsichtiger mit der Altersgliederung umgingen, abgeschwächt werden könnten. Das Argument des *lock-step movement*, also das strikte Durchlaufen der einzelnen Klassenstufen, das keine individuellen Bedürfnisse der Schulkinder berücksichtigen würde, ist ein häufig wiederkehrendes Motiv gegen die Altersgliederung. Auch bei Swett (1900, S. 183–184) findet sich die Empfehlung an die Lehrkräfte, die „personal characteristics, [...] their varied degrees of capacity“ der Schüler:innen genau zu kennen, um so bestmöglich mit Ihnen umgehen zu können. Nun wird herausgestellt, dass „children are variable factors“ (Swett, 1900, S. 187), deren Versetzung in die nächste Klasse nicht mehr durch vom Superintendenten abgenommene schriftliche Prüfungen am Ende des Jahres erfolgen solle, sondern basierend auf der Entscheidung des Schuldirektors und der Lehrkräfte (vgl. Swett, 1900, S. 186). Die pädagogischen Handbücher halten mehrheitlich am Einteilungsprinzip auf Basis des Alters als grundlegende Kategorie fest, führen jedoch auch Alternativpläne an (sogenannte *school plans*), die Gruppierungsentscheidungen flexibilisieren würden. Dutton nennt hier explizit die *individual or Pueblo method* sowie den *Elizabeth plan* und den *Cambridge or double-track plan* (Dutton, 1903, S. 78–80). Konsolidierung und Alternierung stehen im US-amerikanischen Lehrwissen kontinuierlich nebeneinander.

Zusammenfassend für diese Phase lässt sich festhalten, dass im preußischen Fall die Jahrgangsklasse durch eine Erweiterung der Klassenzahl eine verfestigte Kopplung von Schülerentwicklung und Gruppierung erreicht hat. Diese Kopplung wurde weiterhin stark durch Verweis auf den Gesetzesstatus, aber auch durch das sinnstiftende Entwicklungsmodell legitimiert. Die standardsetzenden bzw. richtungsweisenden Gesetze wurden im Lehrwissen handlungsanleitend organisatorisch ausgearbeitet, lehrbar und kontrollierbar gemacht. Schuljahre sind am Ende des Untersuchungszeitraums die Bindeglieder, die Lehrplananforderungen mit Schüler:innenpopulationen verknüpfen. Der konkrete Klassenunterricht, in seiner Aufführung kleinteilig reguliert, findet innerhalb eines in Schuljahren sortierten Pensums statt, welches zusammengekommen die Ent-

wicklungsstufen abbildet. Die enge Verzahnung zwischen Lehrerwissen und legitimierenden Vorgaben und Verordnungen, die sich vor allem in den späteren Handbüchern zeigt, erlaubt, von einer preußenweiten diskursiven Durchsetzung zu sprechen. Das Modell war soweit etabliert, dass dessen Ausweitung v. a. in den Lehrplanerwartungen auch auf ländliche Kontexte, deren Schulstrukturen der Systemeinführung eigentlich widerstrebten, ausgedehnt wurde, was zwar zur Bildung abweichender Schulorganisationsweisen führte, diese aber eng an die Jahrgangsklassennorm und deren pädagogische Wissensressourcen band. Auch in Handbüchern, die die einklassige Schule ins Zentrum stellen und dort versuchen, Jahrgangsklassenvorstellungen durchzusetzen (z. B. Pfeifer, 1887), artikuliert sich die Orientierung an den Mehrklassigkeitsstandards deutlich. Demgegenüber ist es für den US-amerikanischen Fall schwieriger, die Systemhegemonie des Alterskriteriums nachzuweisen, da hier auf eine von Systemkonkurrenz geprägte Phase die Durchsetzung von Reforminitiativen folgte, welche wiederum eine Systemkonkurrenz ins Leben riefen.

Beide Konstellationen, die durch Offenheit und Systemkonkurrenz geprägte US-amerikanische, wie auch die auf Vereinheitlichung abzielende preußische, tendieren Richtung Jahrgangsklasse, sodass anzunehmen ist, dass die Vorteile dieser gegenüber anderen Organisationsweisen bedeutend gewesen sein müssen: Zeitersparnis, geringere Kosten, geordneterer Unterricht, leichtere Verwaltung, die Möglichkeit, schulische Organisation über regionale Kontexte hinweg zu diskutieren und auch die Anregung zur Konkurrenz zwischen den Schüler:innen waren keine leeren Behauptungen, sondern fanden bei Lehrerschaft und Schulverwaltung Resonanz. Gleichermäßen scheint die Jahrgangsklasse mit ihrer Normorientierung und -verhandlung notwendigerweise ein Individualisierungs- und damit Legitimierungsdefizit hervorzurufen, was im abschließenden vierten Teil diskutiert wird.

4. Kritik und Reform um 1900 – Zur Individualisierung der Entwicklungsnorm

Die nachgezeichnete schultechnologische Entwicklung verknüpfte Unterrichtsinhalte und Schülerentwicklung und verstand diese zunehmend universalistisch im Sinne einer Norm. Gleichzeitig ging die Bereitschaft, regionale und kontextuelle Unterschiede zu berücksichtigen, zurück. In Preußen stagnierte in dieser Situation die Handbuchproduktion. Es wurden keine relevanten neuen pädagogischen Handbücher für die gesamte Schulpraxis gedruckt; stattdessen entstand neues, oft spezialisierteres Wissen durch städtische Verwaltungen, Lehrerversammlungen und teilweise auch durch einzelne Rektoren. Gesamtdarstellungen fanden sich nun vor allem noch für einzelne Unterrichtsfächer bzw. als Sammlungen einschlägiger Verordnungen. Die früheren Handbuchsreiber, zumindest die an Lehrerseminaren tätigen, waren kaum noch in gleicher Weise präsent, während die etablierten älteren Standardwerke weiterhin in neuen Auflagen gedruckt den Orientierungsbedarf abdeckten. Insgesamt schien das Publikationsformat aber zu stagnieren.

Eine solche Vereinheitlichung des Lehrerwissens findet sich in beiden Untersuchungsfällen, während die Anerkennung der Formen der seminaristischen bzw. normalistischen Lehrerbildung zurückging. Das Problem des Lehrerwissens in dieser Phase bestand nicht in der Nutzung eines bestimmten Handlungswissens und der Vorgabe eines Entwicklungsmodells, sondern in einer teilweise stark kleinteilig und rigider werdenden Struktur der Vorgaben. Dieser Befund grenzt die von Scholz und Reh (2016) diskutierte Hypothese, dass sich ein allgemeines Leistungsdenken auch in der Volksschule in gleicher Weise wie im Gymnasium durchgesetzt hätte, ein. Das Lehrerwissen hatte eher eine an der mittleren Leistungsfähigkeit orientierte Normalentwicklung erarbeitet und damit eine Erwartung institutionalisiert. Deren breite Anerkennung führte dazu, dass Unter- und Überschreitungen problematisiert werden konnten. Die Vereinheitlichungen, die zunächst einem Koordinierungsinteresse gedient hatten, welches in systembildender Hinsicht erfolgreich war, gingen mit bestimmten Leistungserwartungen einher, verengten damit aber auch die Handlungsräume aller im Elementarschulsystem involvierten Akteure – soweit, dass die Folgeprobleme der Gruppierungsweise in diesem scheinbar nicht mehr selbst bewältigt werden konnten. Ausblickhaft wird an einigen Beispielen gezeigt, wie die erreichten schultechnologischen Standards dann Ansatzpunkte für Kritik und stetige Reformwünsche, auch aus anderen gesellschaftlichen Bereichen, boten.

Zunächst soll mit dem ‚Sitzenbleiberproblem‘ ein wiederkehrender Reformansatzpunkt betrachtet werden. Nachdem um 1900 in Preußen allgemein eine Versetzungsquote von 80 Prozent als Vorgabe eingeführt wurde (vgl. Schwartz, 1907, S. 9), konnten Abweichungen von diesen Quoten herangezogen werden, um Mängel am Volksschulwesen festzustellen und Modifikationsvorschläge einzubringen. Erst die Umwandlung des Schülerentwicklungsmodells in eine wirkmächtige Vorgabe, die sich in eine prozentuale Schülerverteilungserwartung übersetzte, rückte abweichende Schüler:innen in den Blickpunkt. Ein prominentes Beispiel ist das sogenannte *Mannheimer System* (etwa 1901–1935). Dieses Verwaltungssystem erfasste stadtweit alle Schüler:innen zentral und organisierte von dort deren Gruppierung. Das System wurde zuerst in Mannheim durch den Arzt Julius Moses und den Stadtschulrat Joseph Anton Sickinger eingeführt, später auch in weiteren Städten erprobt. Es gruppierte die Schüler:innen einer Alterskohorte vertikal in nach Leistung differenzierte Klassen und Schulkarrieren und bezog seine Legitimität aus dem Versprechen der Überwindung niedriger Versetzungszahlen und einer besseren Anpassung an die individuellen Leistungsfähigkeiten. Die Unfähigkeit der Individualisierung innerhalb des bestehenden Volksschulwesens leitete es aus den v. a. zu hohen städtischen Sitzenbleiberraten ab (vgl. Sickinger, 1899). Gleichermaßen fielen Schüler:innen in den Blick, die schneller als gefordert das Volksschulcurriculum absolvieren konnten, was zu verschiedenen Versuchen der Begabteselection führte und Lehrerbeobachtung und Versuchen der psychologischen Testung in der ersten Reformwelle nach 1900 ein weitreichendes Arbeitsfeld verschaffte (vgl. Moede & Piorkowski, 1919; Schwartz, 1919; Stern et al., 1919).

Auch in den USA brachte die flächendeckende Durchsetzung der Jahrgangsklasse das Problemfeld der Versetzung und die damit verbundene ungleichmäßige Altersverteilung in den Schulklassen in den Blick. In diesem Zusammenhang wurden die Begriffe

overageness und *retardation* genutzt, um das Phänomen, dass Schüler:innen das festgelegte Alter für ihre Klassenstufe überschritten, zu beschreiben. Unter diese Bezeichnung fielen sowohl Schüler:innen, die die Klassen langsamer durchliefen und nicht in regelmäßigen Abständen versetzt wurden, als auch diejenigen, die später eingeschult wurden (vgl. Ayres, 1909, S. 8–10). Gleichzeitig rückte innerhalb reformpädagogischer Bestrebungen im Zuge des Progressive Movements die Fokussierung auf die Individualität der Schüler:innen in den Blick (vgl. Berube, 1994, S. 13). So findet sich bereits bei Swett die häufig genutzte Sprachfigur „crush out the individuality“ (vgl. Swett, 1900, S. 187), die kritisiert, dass bei der Beibehaltung der Einteilung in Jahrgangsklassen die bestmögliche Entwicklung einzelner Schulkinder nicht berücksichtigt werden könne. Die tendenzielle Offenheit für Systemreformen, der Variantenreichtum konkreter schulorganisatorischer Ausgestaltung und die diskursive Diversität innerhalb der US-amerikanischen Debatte ermöglichten verschiedene städtische Reforminitiativen, die versprachen, auf die eine oder andere Weise Schule ‚effizienter‘ organisieren und individualisieren zu können (vgl. New York City Teachers’ Association, 1910).

Unabhängig von Erfolg und Dauer der Initiativen verdeutlichen diese die Folgen der Institutionalisierung der Entwicklungsnorm, beleuchten bekannte Geschichten neu und akzentuieren fallspezifisch die Durchsetzungsformen der Jahrgangsklasse. Die große Bereitschaft, Entwicklungsvorgaben anzuerkennen und aus diesen organisatorische Handlungsnotwendigkeiten abzuleiten, wird erneut in der preußisch-deutschsprachigen Debatte deutlich. Zugleich wird sichtbar, wie eine Reformbereitschaft sich über die Konsolidierung einer Gruppierungsweise – und kontrastiv zu dieser – erhalten und ein Erstarren schulorganisatorischer Standards erschweren kann. Anders als in Preußen schien es in den USA weiterhin möglich zu sein, ein Einfrieren der Schulorganisation in zu detaillierten Vorgaben zu verhindern, Folgewirkungen zu antizipieren und Bearbeitungsvorschläge kontinuierlich diskursiv bereitzustellen, und dadurch auch die schultechnologische Debatte innerhalb der pädagogischen Diskussion – ein Großteil der Reforminitiativen in den USA ging auf pädagogische Experten zurück – offen zu halten.

Wie diese beiden Fälle und organisatorischen Konstellationen sich von hier ausgehend weiterentwickeln, bleibt weiter zu verfolgen. Der Beitrag hat die Vorteile der Rekonstruktion von Gruppierungsfragen über schultechnologisches Wissen verdeutlicht, da in diesem Feld rechtliche Vorgaben, pädagogische Deutung und tatsächliche Schulwirklichkeit in ihrem wechsellvollen Verhältnis zusammenkommen. Die parallel behandelten Fallgeschichten haben hierbei die Relevanz der Lehrerbildungsakteure als Mittelinstanzen herausgestellt, die die Ausdifferenzierung in der Lehrerbildung auch mit pädagogischen Argumenten und kontextuellen Anpassungsleistungen erst ermöglichten. Der Kernunterschied scheint darin zu bestehen, dass in Preußen die Ausdifferenzierung des Entwicklungsmodells stark verpflichtenden und kleinteilig detaillierten Charakter annahm und legitimatorisch an Gesetzesvorgaben gebunden war, wohingegen es in den USA diskursive Argumentationslinien und überregional verbreitete Erfolgsbeispiele waren, die den weitergehenden Differenzierungsausbau legitimierten. In beiden Fällen initiierten ab 1900 einzelne Akteure und andere Professionen Veränderungsversuche des schulorganisatorischen Systems, sicherlich auch aufgrund der weit-

hin sichtbaren und benennbaren Folgewirkungen der vorläufig ‚besten‘ Gruppierungsweise der Jahrgangsklasse.

Diese Überlegungen sind vor allem historisch anschlussfähig, womöglich könnten aber auch aktuellere Aushandlungen von einer verstärkten Aufmerksamkeit für organisatorische Zusammenhänge und Handbuchformate profitieren. Innovative Ideen und Reforminitiativen im Prozess ihrer Durchsetzung im Unterschied zur Rekonstruktion der Erstformulierung zu beleuchten, erscheint ein gewinnbringendes Unternehmen, denn Mittelinstanzen sind keinesfalls auf eine reibungslose Realisierung zu reduzieren. Sie beleuchten das Zusammenspiel von innovativem Denken, pädagogischer Praxis und ordnenden Vorgaben und lassen erkennen, wie Veränderungen über längere Zeiträume möglich sind. Das Beispiel der Gruppierung zeigte dabei auch, wie die Lehrerbildner durch die Interpretation von Vorgaben historisch bestimmenden Einfluss auf die Schulentwicklung genommen haben: Schülerentwicklung und Jahrgangsgruppierung zu koppeln war eine wirkungsreiche schultechnologische Innovation, die bis heute weitreichende Konsequenzen angestoßen hat.

Literatur

- Ayres, L. P. (1909). *Laggards in our schools. A study of retardation and elimination in city school systems*. New York: The Russell Sage Foundation.
- Barthel, K. (1856). *Schul-Pädagogik: ein Handbuch für angehende Schullehrer und Schulrevisoren*. Lissa: Günther.
- Berube, M. R. (1994). *American school reform. Progressive, equity, and excellence movements, 1883–1993*. Westport: Greenwood Press.
- Bormann, K. (1863). *Schulkunde für evangelische Volksschullehrer: auf Grund der Preußischen Regulative vom 1., 2., und 3. October 1854 über Einrichtung des evangelischen Seminar-, Präparanden- und Elementarschul-Unterrichts* (10. Aufl.). Berlin: Wiegandt und Grieben.
- Buchholz, F., & Buchwald, G. (1961). *Die brandenburgischen Lehrerseminare und die ihnen angegliederten Präparandenanstalten*. Berlin: Ernst-Reuter-Gesellschaft.
- Burk, K., de Boer, H., & Heinzel, F. (2007). *Leben und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen*. Frankfurt a. M.: Grundschulverband.
- Carle, U., & Metzen, H. (2014). *Wie wirkt Jahrgangsübergreifendes Lernen? Internationale Literaturübersicht zum Stand der Forschung, der praktischen Expertise und der pädagogischen Theorie. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes*. Frankfurt a. M.: Grundschulverband.
- Caruso, M. (2010a). *Geist oder Mechanik. Unterrichtsordnungen als kulturelle Konstruktionen in Preußen, Dänemark (Schleswig-Holstein) und Spanien 1800–1870*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Caruso, M. (2010b). Technologiewandel auf dem Weg zur „grammar of schooling“. Reform des Volksschulunterrichts in Spanien (1767–1804). *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(5), 648–665.
- Caruso, M. (2021). *The slow dichotomization of elementary classroom roles. ‚Grammar of Schooling‘ and the estrangement of classrooms in Western Europe (1830–1900)*. *Paedagogica Historica*. doi: 10.1080/00309230.2020.1822887.
- Chorzempa, B. F., & Graham, S. (2006). Primary-grade teachers’ use of within-class ability grouping in reading. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 529–541.
- Cremin, L. A., Shannon, D. A., & Townsend, M. E. (1954). *A history of Teachers College, Columbia University*. New York: Teachers College Press.

- Diesterweg, A. (1835). *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer*. Essen: Bädeker.
- Dittes, F. (1875). *Methodik der Volksschule: Auf geschichtlicher Grundlage*. Leipzig: Klinkhardt.
- Dutton, S. T. (1903). *School management: Practical suggestions concerning the conduct and life of the school*. Syracuse: C. W. Bardeen.
- Eble, T. (2020). *Gelehrter Eklektizismus und Schulpolitik. Ideologie und Unterrichtsorganisation in Spanien des konservativen Liberalismus (1834–1900)*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Enzelberger, S. (2001). *Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Weinheim: Juventa.
- Fraser, J. W. (2007). *Preparing America's teachers: A history*. New York: Teachers College Press.
- Füssel, M. (Hrsg.) (2019). *Wissensgeschichte*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Ingenkamp, K. (1989). *Zur Problematik der Jahrgangsklasse. Eine empirische Untersuchung*. Weinheim: Beltz.
- Jenzer, C. (1991). *Die Schulklasse: Eine historisch-systematische Untersuchung*. Bern: Peter Lang.
- Katz, M. (1987). *Reconstructing American education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kehr, C. (1885). *Die Praxis der Volksschule. Ein Wegweiser zur Führung einer geregelten Schuldisziplin und zur Erteilung eines methodischen Schulunterrichtes für Volksschullehrer und für solche, die es werden wollen* (10. Aufl.). Gotha: Thienemann.
- Kellner, L. (1886). *Volksschulkunde: Ein theoretisch-praktischer Wegweiser für katholische Lehrer und Lehrerinnen, Schulaufseher und Seminare* (8. Aufl.). Essen: Bädeker.
- Klewitz, M. (1981). Preußische Volksschule vor 1914. Zur regionalen Auswertung der Schulstatistik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 27(4), 551–573.
- Kuhlemann, F.-M. (1992). *Modernisierung und Disziplinierung: Sozialgeschichte des preußischen Volksschulwesens 1794–1872*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Luhmann, N., & Schorr, K. E. (1990). *Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mannmann, A. (1983). *Geschichte der Unterrichtsfächer*. München: Kösel.
- Moede, W., & Piorkowski, C. (1919). *Die Einwände gegen die Berliner Begabtenprüfungen sowie ihre kritische Würdigung*. Langensalza: Beyer.
- Müller, D. K. (1977). *Sozialstruktur und Schulsystem: Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- New York City Teachers' Association (1910). *Report of the Committee on School Organization to the New York City Teachers' Association and the Brooklyn Teachers' Association*. New York: New York City Teachers' Association.
- Ogren, C. A. (2005). *The American state normal school. „An instrument of great good“*. New York: Palgrave Macmillan.
- Palmer, T. A. (1840). *The teacher's manual: Being an exposition of an efficient and economical system of education, suited to the want of a free people*. Boston: Marsh, Capen, Lyon, and Webb.
- Pfeifer, W. (1887). *Die Theorie und Praxis der einklassigen Volksschule: Eine kritische Beleuchtung der einklassigen Volksschule nach ihrem Wesen und den Bedingungen ihres Gedeihens nebst einer praktischen Darstellung des gesamten Volksschul-Unterrichts unter Zugrundelegung eines einheitlichen Lehrplan-Systems*. Gotha: Thienemann.
- Potter, A., & Emerson, G. B. (1842). *The school and the schoolmaster. A manual for the use of teachers, employers, trustees, inspectors, etc. of common schools*. Boston: W. Fowle & N. Capen.
- Prince, J. T. (1886). *Courses and methods: A handbook for teachers of primary, grammar, and ungraded schools*. Boston: Ginn & Company.

- Raub, A. N. (1882). *School management: Including a full discussion of school economy, school ethics, school government and the professional relations of the teacher*. Lock Haven: Westcott & Thomson.
- Rückriem, G. (Hrsg.) (1981). *Ein Bilder-Lese-Buch über Schule und Alltag: Berliner Arbeiterkinder: Von der Armenschule zur Gesamtschule, 1827 bis heute*. Berlin: Elefanten Press.
- Sarasin, P. (2011). Was ist Wissensgeschichte? *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*, 36(1), 159–172.
- Sauer, M. (1987). *Volksschullehrerbildung in Preußen. Die Seminare und Präparandenanstalten vom 18. Jahrhundert bis zur Weimarer Republik*. Köln: Böhlau.
- Sauer, M. (1998). *Vom „Schulehalten“ zum Unterricht: Preußische Volksschule im 19. Jahrhundert*. Köln: Böhlau.
- Schadt-Krämer, C. (1990). *Die pädagogische Bildung der Volksschullehrer im 19. Jahrhundert – dargestellt am Beispiel der rheinischen Lehrerseminare von 1819 bis 1926*. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt.
- Scholz, J., & Reh, S. (2016). Auseinandersetzungen um die Organisation von Schulklassen. Verschiedenheit der Individuen, Leistungsprinzip und die moderne Schule um 1800. In C. Grope, G. Kluchert & E. Matthes (Hrsg.), *Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem* (S. 93–113). Wiesbaden: Springer.
- Schriewer, J., & Caruso, M. (2005). *Nationalerziehung und Universalmethode: Frühe Formen schulorganisatorischer Globalisierung*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Schultz, S. K. (1973). *The culture factory. Boston public schools, 1789–1860*. New York: Oxford University Press.
- Schwartz, E. (1907). *Organisation und Unterrichtserfolge der städtischen Volksschulen in Deutschland: eine kritische Darstellung auf Grund der Normalschule als Maßeinheit (mit zahlreichen Tabellen)*. Berlin: Kühn.
- Schwartz, E. (1919). *Vereinfachte Schulverwaltung: Ein Vorschlag zur Neuordnung aus der Praxis*. Berlin: Kühn.
- Sickinger, A. (1899). *Zur Frage der Organisation der Volksschule in Mannheim*. Mannheim: Haas.
- Stern, W., Minkus, W., Roloff, H., Schober, G., Schober, A., & Penkert, A. (1919). *Untersuchungen über die Intelligenz von Kindern und Jugendlichen*. Leipzig: Barth.
- Swett, J. (1900). *American public schools. History and pedagogies*. New York/Cincinnati/Chicago: American Book Company.
- Tenorth, H.-E. (2019). Begründung der Schulpflicht. In G. Schweiger & J. Drerup (Hrsg.), *Handbuch Philosophie der Kindheit* (S. 419–429). Stuttgart: Metzler.
- Türk, W. v. (1838). *Erfahrungen und Ansichten über Erziehung und Unterricht*. Berlin: W. Natorff.
- Tyack, D. (1974). *The one best system. A history of American urban education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tyack, D. B. (1976). Ways of seeing: An essay on the history of compulsory schooling. *Harvard Educational Review*, 46(3), 355–389.
- Wylie, C. D. (2012). Teaching manuals and the blackboard: Accessing historical classroom practices. *History of Education*, 41(2), 257–272.
- Yates, A. (1966). *Grouping in education: A report sponsored by the Unesco Institute for Education, Hamburg*. New York/London: J. Wiley.

Abstract: Decisions about how many school levels or classes pupils should complete have far-reaching consequences for teachers, pupils, parents, and the school itself. This article discusses the organizational knowledge about grouping pupils, which was developed and passed on in teacher education in the nineteenth century. It traces the emerging link between the grouping of pupils' and developmental norms which resulted in age-grading as a general norm of classification. The analysis focuses on Prussia and the USA, which are internationally recognized as innovators or early adopters of this new form of classification. As a material basis, the contribution concentrates on teaching manuals used in teacher seminaries (Prussia) and normal schools (USA). The connection between developmental norms and age-grading represents an effective innovation in school technology that continues to have extensive consequences.

Keywords: Age-Grading, Developmental Norms, Teaching Manuals, Teacher Education, School Technology

Anschrift der Autor:innen

Fanny Isensee, M.A., Humboldt-Universität zu Berlin,
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät,
Institut für Erziehungswissenschaften,
Abteilung Historische Bildungsforschung,
Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland
E-Mail: fanny-lynne.isensee@hu-berlin.de

Daniel Töpper, M.A., Humboldt-Universität zu Berlin,
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät,
Institut für Erziehungswissenschaften,
Abteilung Historische Bildungsforschung,
Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland
E-Mail: daniel.toepper.1@hu-berlin.de