

Isensee, Fanny; Töpper, Daniel

## Von der charismatisch-ambulierenden zur technisch-seminaristischen Fachlichkeit – das Beispiel des Lese- und Schreibverständnisses um 1800

Wähler, Josefine [Hrsg.]; Lorenz, Marco [Hrsg.]; Reh, Sabine [Hrsg.]; Scholz, Joachim [Hrsg.]: *Fachunterrichtsgeschichten. Studien zur Geschichte der Praxis des Fachunterrichts.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 165-181. - (*Bildungsgeschichte. Forschung - Akzente - Perspektiven*)



Quellenangabe/ Reference:

Isensee, Fanny; Töpper, Daniel: Von der charismatisch-ambulierenden zur technisch-seminaristischen Fachlichkeit – das Beispiel des Lese- und Schreibverständnisses um 1800 - In: Wähler, Josefine [Hrsg.]; Lorenz, Marco [Hrsg.]; Reh, Sabine [Hrsg.]; Scholz, Joachim [Hrsg.]: *Fachunterrichtsgeschichten. Studien zur Geschichte der Praxis des Fachunterrichts.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 165-181 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-301125 - DOI: 10.25656/01:30112; 10.35468/6093-11

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-301125>

<https://doi.org/10.25656/01:30112>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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@dipf.de  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Fanny Isensee und Daniel Töpper

## Von der *charismatisch-ambulierenden* zur *technisch-seminaristischen* Fachlichkeit – das Beispiel des Lese- und Schreibverständnisses um 1800<sup>1</sup>

### 1 Einleitung

In Preußen etablierte sich im Bereich der Elementarschule früh ein spezifisches Fachwissen, das sich an Verordnungsvorgaben und lokale Arbeitsbedingungen anschloss. Der Beitrag skizziert dessen Entstehung und die Relevanz für den Lese- und Schreibunterricht. Scheiterten staatliche Steuerungsversuche im 18. Jahrhundert noch an ständischen Widerständen (vgl. Neugebauer 1989), so konnten die preußischen Verwaltungsakteure zu Beginn des 19. Jahrhunderts ein Fachwissen im Bereich der Elementarschule etablieren und die Lehrkräfte auf dieses verpflichten. Dadurch wurde um 1800, wie wir argumentieren, die vorher bestehende *charismatisch-ambulierende* Elementarschulfachlichkeit durch eine *technisch-seminaristische* ersetzt, der Ort der Legitimierung und Kohärenz wechselte von einer *nicht-institutionellen* konkreten Person zur Institution des Seminars. Im Sinne einer Wissensgeschichte wurde ein Wechsel des Referenzrahmens vom Erfahrungswissen hin zu einem diskursiv und prozessual entwickelten Fachwissen bestimmter Akteure vorgenommen. Dieser wird unter (1) Zuhilfenahme von Schulplanungen und Reiseberichten, aber auch (2) Lehrerhandbüchern rekonstruiert und (3) dessen Bedeutung am Beispiel des Lese- und Schreibunterrichts veranschaulicht.<sup>2</sup>

1 Dieser Artikel ist im Rahmen des von der DFG geförderten und von Prof. Dr. Marcelo Caruso an der Humboldt-Universität zu Berlin geleiteten Forschungsprojekts *Die Bürokratisierung der Gruppierung. Lokale und transnationale Innovationsdynamik bei der Einführung von Jahrgangsklassen im Pflichtschulbereich (Preußen, USA, Spanien; ca. 1830–1930)* entstanden.

2 Neben spezifischen Untersuchungen zur seminaristischen Fachlichkeit gibt es relevante, aber anders ausgerichtete Vorarbeiten zur Fachlichkeit des Lese- und Schreibunterrichts (vgl. Barfaut 1968; Büttner 2016). Historiografisch detaillierte Skizzen der organisatorischen Vorentwicklungen und früheren Lehrformen finden sich auch bei Dantl (1989), Schön (1999), Messerli (2002), Bosse (2012) und Geißler & Sroka (2016).

## 2 Von der ambulierenden Tradition zur *technisch-seminaristischen Fachlichkeit*

Um 1800 taucht eine Gruppe von Akteuren im ‚pädagogischen‘ Diskurs auf: Als sog. ‚Schulmänner‘ bezeichnete Experten, die in regionaler und zentraler Verwaltung insbesondere mit dem Aufbau und der Ausgestaltung des Schulwesens befasst sind, hierfür konkrete Pläne entwickeln und umsetzen. Tenorth deutet deren Rolle wie folgt:

„Neben den lokalen und regionalen Bedingungen, wie sie mit Politik, Demographie und Ökonomie gesetzt sind, und neben der Rolle des Schulpublikums und der Kirchen sind es dann vor allem die «Schulmänner» selbst, deren Arbeit sich die Gründung der modernen Schule ebenso verdankt wie ihre Fortentwicklung und Modernisierung. Die Akteure der Schularbeit und ihre Reflexion waren zwar weniger sichtbar als die Politik, und meist wurde von außen – anders als bei den klassischen Theoretikern der Bildung – die Bedeutung ihrer Arbeit übersehen; dennoch ist ohne sie die Praxis der Schule nicht zu verstehen.“ (Tenorth 2003a, 224)

In seinem Text stellt Tenorth beispielhaft einige dieser Schulmänner vor und nimmt deren gestaltende Arbeit in Bezug auf das Schulwesen und ihr Wissen, das er an anderer Stelle als ‚Ämterwissen‘ einordnet, in den Blick (vgl. Tenorth 2003b, 123).<sup>3</sup> Zwar finden sich in den letzten Jahren vermehrt Arbeiten, die sich mit der Prozessualität der Verwaltung und konkreten einzelnen Reformarbeiten befassen (vgl. u. a. Geiss 2014; Geiss & De Vincenti 2012), Vorarbeiten zum Einfluss einzelner Schulverwaltungsbeamter leisten (vgl. Scholz 2012), zum Einfluss der Schulaufsicht auf die damalige Schulwirklichkeit forschen (vgl. Scholz 2011; 2015; 2016) und die Rolle der Seminare als Orte der Wissensvermittlung herausarbeiten (vgl. Reh & Scholz 2019), aber insbesondere im Bereich der Wissenschaftsgeschichte des Volksschulwesens besteht weiterhin Forschungsbedarf. Vorarbeiten hierzu sind einerseits Darstellungen zu einzelnen Seminarschulen, andererseits sozialgeschichtliche Arbeiten, die jedoch alle methodische und fachliche Fragen nach Art, Struktur und Inhalten pädagogischen Wissens eher beiläufig behandeln.<sup>4</sup> Als Zugriff zur Skizzierung einer Wissenschaftsgeschichte nutzen wir den Begriff der *Fachlichkeit*, um verschiedene Entwicklungen klären und perspektivieren zu können, die für ein besseres Verständnis der damaligen Schulwirklichkeit, aber

3 Eine wichtige Vorarbeit zu diesem Themenbereich liefert Thiele (1912). Obwohl dessen Interesse den Innovationen von Natorp, Süvern und deren Kollegen gilt, werden auch die Vorbedingungen und deren Kritik thematisiert.

4 Siehe bspw. Buchholz und Buchwald (1961), Hörburger (1968), Hamann (1976), Steinhoff (1979), Bölling (1983), Luksch (1986), Sauer (1998b), Messmer (1999), Lustenberger (2003), Wattenberg (2018).

auch für Bezugnahmen zur Fachlichkeit der höheren Schule anschlussfähig sind.<sup>5</sup> Fachlichkeit verstehen wir in Anlehnung an Reh & Caruso (2020, 613) als ‚Bündelung bestimmter Lehrinhalte‘, die ggf. einen spezifischen Umgang mit Wissen einfordern und Untereinheiten wie Schulfächer implizieren kann.

Fest steht, dass eine Herleitung aus universitären Referenzfächern im Bereich des Elementarschulwesens nicht stattgefunden hat. Eher noch begründete sich die Elementarschulfachlichkeit aus den politischen Setzungen der schulischen Lehrplanvorgaben<sup>6</sup>, deren Kodifizierung in den staatlich zugelassenen Schulbüchern und den bis 1926 gleich verlaufenden Rekrutierungspraktiken des Personals der Seminare und Schulverwaltungen (vgl. Hesse 1995, 56). Die curricularen Vorgaben sowie die Anpassung und Ausdifferenzierung der Seminarausbildung sind vielerorts bereits thematisiert worden (vgl. Criblez & Manz 2015; Hanschmidt & Kuropka 1980; Hesse 1995; Hopmann & Riquarts 1995; Weber 1982). Wir schlagen ergänzend vor, die Elementarschulfachlichkeit durch Kontrastierung zu rekonstruieren, indem das neue, durch Seminare vermittelte Wissen in seiner Abgrenzung zur vorhergehenden Wissenstradition bestimmt wird, um es damit nicht auf Lehrpläne oder Verordnungen zu reduzieren.

Dazu schließen wir an Vorarbeiten zum Diskurs der Elementarschullehrer an, die diesem zugehörige eigene Medien und Textformate, insbesondere pädagogische Handbücher bzw. Lehrerhandbücher, bearbeiten (vgl. Petrat 1979; Schadt-Krämer 1990; Rabazas Romero 2001; Brachmann 2008; Wylie 2012; Caruso 2016; Caruso 2021; Isensee & Töpper 2021). Wir schlagen also vor, die emergierende Fachlichkeit aus prominenten Lehrerhandbüchern zu rekonstruieren, da diese die Initiative und das Wissen der Lehrerschaft prägte. Hierunter sind Bände und Reihen zu verstehen, 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 antizipierte Arbeitsbedingungen beschreiben sowie Fähigkeiten und Kenntnisse thematisieren (Isensee & Töpper 2021). Lehrerhandbücher erlauben detailliertere und unmittelbarere Einblicke in die Praxis als Gesetzestexte, Lehrplanvorgaben und Schulbücher dies zulassen, da sie den jeweiligen Umgang mit diesen Vorgaben präsentieren.<sup>7</sup> Zu vermittelnde Inhalte sowie Hinweise zur besonderen Strukturierung und Behandlungsweise

5 Wir vereinfachen hier und sprechen jeweils von einer *Fachlichkeit* als Platzhalter für eine immer bestehende Pluralität an Fachlichkeitsverständnissen.

6 Siehe zur Rolle des Staates im Bereich der ‚schulischen Wissenspolitik‘ Criblez und Manz (2015, 204f.). Sie diskutieren das Verhältnis zwischen Schulfachordnung, Regulierungen und Gesetzen sowie Lehrplänen; siehe zur spezifischen Rolle des Lehrplans auch Hopmann (2000) und Künzli et al. (2013). Criblez & Manz (2015) sehen auch die Rolle der unterstützenden Lehrmittel, ohne diese aber differenzierter zu diskutieren.

7 Insbesondere Michael Sauer (1998b) hat zeigen können, wie anschlussfähig diese Lehrerhandbücher für ein vertieftes Verständnis der Elementarschulfachlichkeit sein können. Siehe hier insbesondere auch Sauer (1998a).

der Schulfächer lassen sich in den Handbüchern finden. Insbesondere die frühen Lehrerhandbücher sind mehrheitlich zweigeteilt in einen fachdidaktischen Teil, in dem einzelne Unterrichtsinhalte diskutiert werden, und in einen pädagogischen Teil, in dem dieses fachliche Handeln durch allgemeine Orientierungen vorbereitet wird. Mit diesen Büchern wurde, zunächst regional, später auch überregional, das Wissen homogenisiert und vor allem wurde durch sie die Bindung der ausgebildeten Lehrkräfte an den fachlichen Diskurs gestärkt. Zur Bedeutung der Handbücher merkt Schadt-Krämer (1990) an:

„Die Lehrbücher stellten für die Seminaristen eine Zwangslektüre dar; entweder wurden Abschnitte daraus gemeinsam gelesen, oder aber der Seminardirektor oder einzelne Seminaristen referierten. Bei der Analyse der Lehrbücher soll daher davon ausgegangen werden, daß bestimmte Grundhaltungen und Denkmuster durch die Lektüre der Werke gefördert wurden.“ (Schadt-Krämer 1990, 31)

Basierend auf den oben ausgeführten Überlegungen und Zugängen wird in einem ersten Schritt die Etablierung einer Elementarschulfachlichkeit, die wir hier als *technisch-seminaristisch* diskutieren, gegenüber der vorhergehenden *charismatisch-ambulierenden* Fachlichkeit der privaten Schulhalter charakterisiert. Zur Verdeutlichung nehmen wir Schilderungen früherer Formen des Unterrichtens in den Blick, um von diesen und deren Kritik ausgehend die Spezifität der entstehenden Elementarschulfachlichkeit zu bestimmen. Die Einführung dieser neuen Fachlichkeit ging einher mit einem Medienwandel und der Hervorbringung der Textform der Lehrerhandbücher, weswegen wir hier die verwandte Quellenform des auf das Schulehalten bezogenen Reiseberichts hinzuziehen. Dazu werden zwei kurze Beschreibungen des städtischen Lese- und Schreibunterrichts aus der Zeit um 1800 herangezogen und anschließend mit Ausführungen aus dem *Wegweiser* von Diesterweg, dem Lehrerhandbuch schlechthin, kontrastiert (vgl. Diesterweg 1835).

### 3 Die *charismatisch-ambulierende* Elementarschulfachlichkeit und ihr Lese- und Schreibunterricht

In den Arbeiten zur Vorgeschichte des Elementarschulwissens wird dieses mehrheitlich als Anhänger einer Seminarhistoriografie behandelt, die meist bestimmte Personen, Ideen, Institutionen oder einzelne Methoden in den Mittelpunkt stellt. Die vor der Institutionalisierung der Seminare etablierte Ausbildungssituation des unstrukturierten Erfahrungslebens und Nachahmens kommt als Abgrenzungsfolie ohne eigene Funktionalität in den Blick und wird mehrheitlich stark negativ dargestellt.

Im Zuge des sich in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts entwickelnden gesteigerten Interesses an Lehrerbildungsfragen wurden vielfach administrative Einheiten gegründet, Schulpläne erarbeitet und ‚Schulmänner‘ eingestellt. In dieser Hinsicht für Preußen besonders relevant war Wilhelm von Türk,<sup>8</sup> auf dessen Beschreibungen der vorhergehenden Schulwirklichkeit wir hier eingehen. In einem Fall beziehen wir uns auf Ausführungen, die er im Jahr 1804 vor dem Hintergrund des Vorschlags einer Reformierung des mecklenburgischen Schulwesens mit Blick auf das ländliche Schulwesen verfasste (vgl. von Türk 1804), im zweiten Fall zitieren wir aus einem Werk aus dem Jahr 1806, in dem er die Schulsysteme verschiedener Städte betrachtet und einen Berliner Lehrer einlud, ein Kapitel zur Geschichte des Berliner Schulwesens zu verfassen. In Hinblick auf das ländliche Schulwesen skizziert von Türk den Kontext und die Probleme der vorhergehenden Einrichtungen:

„Unwissende, ungesittete, unreinliche Schulmeister, welche die Schule als einen nothwendigen Nebenbehelf, die Betreibung ihres Handwerkes als die Hauptsache betrachten und dieses leider!! nur zu oft thun müssen, wenn sie nicht huntern wollen. Eine Methode, (wenn man anders diesen Ausdruck mißbrauchen will, um die nothdürftige, erbärmliche Anwendung eines schon an sich höchst widersinnigen Schlendrians zu bezeichnen – die nur darauf hinausläuft, das Gedächtnis des Kindes mit ihm unverständlichen Stellen und Sätzen des Katechismus und der Bibel zu überladen, es nothdürftig buchstabiren und lesen zu lehren, (an Schreiben und Rechnen ist oft gar nicht zu denken), während dem Kopf und Herz gleich leer bleiben, und die Hände unbeschäftigt sind.“ (von Türk 1804, 23f.)

Hier wird eine ganze Aneinanderreihung von Kritikpunkten angeführt, die durchaus als wissensorientiert qualifiziert werden können: Den Lehrern fehle Wissen zu den Unterrichtsgegenständen, der Methode, d. h. der Anordnung und Vermittlung der Inhalte, und hierüber hinausgehendes Allgemeinwissen. Von Türk kritisiert ebenso das Verhalten im Amt, das mit den Hinweisen auf Sittlichkeit und Ordnung eher persönliche Präfigurationen aufscheinen lässt als konkret bestimmbarer Wissen. Hinzu kommt die handwerkliche Prägung der Lehrtätigkeit, die Kritik an der Nebenberuflichkeit der Lehrerposition und der sturen Orientierung an curricularen Vorgaben.

Die Sinnhaftigkeit und Funktionalität der vorhergehenden Ordnung verdeutlicht demgegenüber der zweite Text *Versuch einer Schilderung der Elementar- oder sogenannten Parochial-Bürger-Schulen in Berlin während der letzten 3 Jahrzehnte. Erster Teil* (von Türk 1806, 251–361). Hierin schildert ein Lehrer aus Berlin die vorhergehenden Einrichtungen und die in der Zwischenzeit etablierte Zwischenstruktur

8 Zu Wilhelm von Türk und dessen Relevanz für das preußische Elementarschulwesen siehe Rocksch (2002).

der – wie Thiele (1912) sie nennt – *ambulierenden Seminare*.<sup>9</sup> Ambulierend ist hier im Sinne von nicht institutionell gebunden zu verstehen und meint einen Qualifizierungsweg, bei dem das Lehrenlernen durch Beobachtung und routinierte Nachahmung vorhergehender Lehrmethoden geschieht, die entweder von hierfür besonders geeigneten Personen übernommen werden sollte, häufiger aber von den nicht näher ausgezeichneten eigenen Lehrern der Auszubildenden erfolgte.<sup>10</sup> Am deutlichsten wird die Schilderung bei der Beschreibung eines gewöhnlichen Schultags unter der vorhergehenden Einrichtungsweise. Hierbei findet sich einiges, was vielleicht erst in späteren Schuleinrichtungsweisen erwartet werden würden: Es gibt einen festgesetzten Tagesbeginn, ritualisierte Elemente des schulischen Ablaufs und einen übergeordneten Wochen- und Monatslektionsplan, Vorgaben zu Gruppeneinteilungsweisen, eine Kooperation zwischen dem Lehrer, seiner Ehefrau und den Lehrergerhilfen bzw. Hilfsschülern. Die Schuleinrichtung wird vom Lehrer verantwortet und vom Pfarrer in den Organisationsvorgaben gesteuert und kontrolliert und durch Elterneinflussnahme in gewissen Grenzen modifiziert. Es sind andere Aspekte, gegen die sich die emotional eingefärbte Ablehnung des Autors richtet. Zur Veranschaulichung nutzt er kleine Anekdoten, mit denen er die spezifischen Eigenarten und Schulhalteweisen einzelner Lehrerschildert und als negativ qualifiziert. Das Problem des ambulierenden Lehrers besteht nicht darin, dass er besonders streng, tierlieb – die Taubenzucht kommt auffällig negativ eingefärbt vor – brutal, unwissend oder geschäftig sei. Das Problem liegt vor allem in der persönlichen Prägung des Unterrichtens, sei es in Hinblick auf neben- bzw. hauptberufliche Spezifik, methodische Eigenheiten oder habituelle Vorlieben: Lehrer waren *charismatische* Originale mit persönlichen und unterrichtlichen Besonderheiten.

Die weitere Kritik richtet sich vor allem gegen die vielfache Untätigkeit, die unzureichende methodische Behandlung der Unterrichtsinhalte, aber auch gegen die Vielfalt an genutzten Lehrmitteln, die häufig – wie übrigens viele Elemente dieser Kritik – ihren Grund in der finanziellen Konstellation dieser Form der Schuleinrichtung hatten (vgl. von Türk 1806, 269–270). Die Kritik an der fehlenden Methode ist auch eine Kritik an der mangelnden Effektivität des unterrichtlichen Tuns. Bis hin zu einer Polarisierung zwischen ‚traditionellen‘ und ‚neuen‘ Lehrern und Lehrmethoden wird hier als explizites Problem auch die Beharrungskraft des Erlernten benannt, und damit wird auch eine Problematik der ambulierenden

9 Zur kurzen Diskussion ambulierender Seminare in in der preußischen Verwaltung um 1806–1809 siehe Zeuch-Wiese (1984).

10 Wir verwenden den Begriff in Anlehnung an den bei Thiele (1912, 86–90) vorgeschlagenen Gebrauch.

Form der Weitergabe deutlich. Hinzu kommt die Kritik an den Nebenbeschäftigungen des Lehrers, die als berufliche, aber auch als soziale Ablenkungen gedeutet werden: Der Lehrer schreibt, trifft sich mit Eltern oder Bekannten und er geht seinen Geschäften auf dem Markt nach – alles Ablenkungen, die moniert werden. Aber auch habituell sind die Lehrer untragbar, emotional in ihrer Unterrichtsgestaltung, anbiedernd und abhängig im Umgang mit den Eltern und nachlässig in ihrer äußereren Erscheinung.

Wenn wir diese Kritik nun systematisiert zusammenführen, lassen sich einige Überlegungen anstellen, insbesondere in Anlehnung an die Vorarbeit von Thiele: Es zeigt sich, dass in diesen Reformprozessen durchaus eine Standardisierung des methodischen Handelns der Lehrpersonen anvisiert wurde (vgl. Thiele 1912, 19).<sup>11</sup> In diesem Sinne kritisiert Thiele die Einrichtungen: Das Problem dieser *ambulierenden Seminare* besteht weniger in der handwerklichen Nebenbildung, die weiterhin auch bei Natorp und von Türk als Notwendigkeit angesehen wird, sondern stattdessen im Fehlen von explizitem und spezifischem Wissen zum Schulehalten und in der Abhängigkeit von den Fähigkeiten und der Persönlichkeit des einzelnen Lehrers (vgl. Thiele 1912, 105f.). Die Kritik an der *charismatischen* Ausbildung, die vor allem aus der erfolgreichen Praxis zu lehren anstrebt, geht einher mit einer weiteren Kritik: Die Zöglinge seien, durch Nebentätigkeiten aber auch durch fehlende Vorbereitung, distanziert im Umgang mit Lehrbüchern, so

„daß sie von der, übrigens nicht einmal aufgestellten, sondern auf dem Zimmer des Inspektors in zwei Fächern eines Bücherrepositorys aufeinander gepackten, Bibliothek des Seminariums fast gar keinen Gebrauch machen und größtenteils nicht einmal von dem Dasein dieser Bibliothek bestimmte Notiz haben; daß sie gar nicht in Privattätigkeit gesetzt sind; – daß sie von der Lehrmethode und Schuldisziplin wenig oder nichts gründlich verstehen [...].“ (ebd., 113f.)

Und diese Kritik wurde auch bezogen auf die Methode, die die Setzung eines sinnvoll bestimmten Stufengangs umfassen sollte: „Ständig ist ein ziemlich guter Zeichner. Aber die Präparanden haben weder erträglich Zeichnen, noch die Methodik des Unterrichts kennen gelernt. Von der Stufenfolge und dem methodischen Gange des Unterrichts wissen sie fast nichts“ (Thiele 1912, 114). Gleiche Kritik trifft auch den Anstaltsleiter der hier im Fokus stehenden Institution:

„Der Inspektor Herzberg soll, wie es heißt, in frühen Jahren ein tüchtiger Mann gewesen sein. [...] Jetzt aber leistet er wenig. [...] er betrachtet das Schulwesen aus keinem

11 Thiele fokussiert sich stark auf den Konkurrenzvergleich zwischen Seminaren und Normalinstituten, die in einigen Teilen die vorhergehende Meisterlehre fortsetzen würden. In seinen quellennahen Schilderungen wird interessanterweise durchgehend von *Fachlichkeit* gesprochen, die sich aus der Fachlichkeit der Lehr- und schulischen Unterrichtsfächer ableiten würde. Fachlichkeit als Fachlichkeit der Unterrichtsfächer kommt hier auch in den Blick der verhandelten seminaristischen Wissensform.

höherem Gesichtspunkte; er besitzt zu wenig Kenntnis der Lehrmethode und Disziplin; er ist mit der Literatur nicht fortgeschritten; und wenn er auch weniger Anhanglichkeit am Hergebrachten und weniger Widerwillen und Renitenz gegen alles, was dem Schlehdrian widerstrebt und neue Anstrengung fordert, bewiese, so würde er dennoch nicht im Stande sein, Jünglinge, die sich dem Schulamte widmen, für dasselbe zu begeistern und geschickt zu machen.“ (ebd., 115)

Was hier als Ziel gewünscht ist, ist nicht allein die Vermittlung von methodischen Sequenzierungsfähigkeiten, sondern die Etablierung einer standardisierten Planung zur Weitergabe solcher Fähigkeiten, die Etablierung einer Vermittlungsstruktur fachlich anerkannten Wissens und eine Anbindung dieser an einen sich prozessual fortentwickelnden fachlichen Diskurs. Zwar wurden diese Ziele in der Folgezeit nicht eins zu eins etabliert, aber diese von Thiele auf Natorp und von Türk bezogenen Überlegungen bildeten den Orientierungsrahmen der Diskussion der Folgejahrzehnte (vgl. Rocks 2002). Die Verschiebung weg vom *charismatisch-ambulierenden* hin zum *technisch-seminaristischen* Wissen ist eher struktureller Natur und keine persönliche Leistung oder methodische Innovation.<sup>12</sup> Letztere wollen wir in der Folge genauer in den Blick nehmen, erstere wiederum zeichnete sich zusammenfassend aus durch das Fehlen von überregionalen Standards der Ausbildung: Ein guter Lehrer war derjenige, der in den Traditionen verblieb. Der Erwerb des Wissens über den Elementarschulunterricht und seine Inhalte wurde als private Tätigkeit personal verantwortet, durch Nachahmung von routinierten Lehrpraktiken erworben und durch Nachfrage legitimiert. Die Fächerstruktur und die curricularen Inhalte waren gegeben, aber kirchlich sowie durch die konkrete soziale Umgebung beeinflusst, nach Schüler- und Elterninteressen differenziert und nicht notwendigerweise nach Anfangs- oder Zielbestimmungen strukturiert. Ob sie durchlaufen wurden, blieb mit Unsicherheiten behaftet. Der Lehrer war anpassungsfähig, aber gegenüber den ‚falschen‘ äußeren Umständen, d. h., er passte sich nicht an die fachlichen oder curricularen und in Büchern kodifizierten Wissensdiskurse an, sondern an die finanziellen und kontextuellen Bedingungen der Kinder, Eltern und Kirchenakteure.

#### 4 Die *technisch-seminaristische* Lehrerbildung und ihr Lese- und Schreibunterricht

Bislang fehlt zu den pädagogischen Handbüchern eine systematisierende, hinreichend vollständige Zusammenstellung und eine ausgewiesene Gewichtung der verschiedenen Handbuchautor\*innen und Einzeltitel, wenngleich Autor\*innen wie Schadt-Krämer und Sauer viele Handbücher identifizieren und gewinnbringend

12 Die Technizität besteht in der anvisierten plan- und zielorientierten Steuerbarkeit der Prozesse und präzisiert die ‚institutionelle‘ Seminaranbindung zusätzlich.

nutzen (vgl. Isensee & Töpper 2021). Von allen Büchern ist für die frühe Phase der Institutionalisierung des Fachwissens der *Wegweiser* von Adolph Diesterweg und seinen Kolleg\*innen am Berliner Stadtlehrerseminar die entscheidende Referenz. Das Buch brachte die Expertise mehrerer ausgezeichneter Lehrerbildner zusammen und folgte einer administrativen Anregung, das gesamte aktuelle Lehrerwissen zusammenzubringen, wie es Diesterweg in seinem Vorwort angibt. Es ist die Auftragsarbeit einer Verwaltung, die mit dem Berliner Lehrerseminar ein Muster in Hinblick auf institutionelle und diskursive Rezeption zu schaffen bemüht war.<sup>13</sup>

#### 4.1 Wegweiser zum Fachwissen

Der *Wegweiser* strebt vor allem an, dem Lehrer eine Orientierung an vorgegebenen Wissensstandards zu bieten. Dies geschieht entsprechend der Zweigliedrigkeit des Buches sowohl allgemein als auch unterrichtsfachspezifisch. Diese Standards unterscheiden sich von selbst gesetzten privaten oder kirchlichen Vorgaben. Zunächst zu den allgemeinen Vorstellungen zur Rolle des Lehrers und dessen Aufgabenstellung: Diesterweg liefert hier insbesondere eine Zweckverpflichtung, die die Besonderheit und Neuheit dieser Form der Fachlichkeit ausmacht. Diese Zweckbindung manifestiert sich bereits im Inhaltsverzeichnis. Diesterweg stellt dem ‚Besonderen‘ der Einzelfächer eine allgemeine Aufgabenbestimmung, Hinweise zu einem auf Selbstbildsamkeit ausgerichteten Selbstverständnis des Lehrers, eine „Anleitung zum Studium der Elementar-Pädagogik, Didaktik und Methodik“ und Ausführungen zur „Anlage des Menschen“ und den aus diesen abzuleitenden „didaktischen Gesetzen und Regeln“ voran (vgl. Diesterweg 1835, XII). Lehrtätigkeit dient nicht mehr der Ausbildung von für den Broterwerb nutzbaren Fähigkeiten, sondern anderen, sozial begründeten und in Fachwissen verankerten Zielen, und auch der konkrete Einsatz des Wissens im Sinne einer Zweckerreichung wird vorgegeben. Vordispositionen oder Qualifizierungsforderungen sind dies noch nicht, aber insbesondere der letzte Punkt versucht, zu einer Regelmäßigkeit des Lehrerhandelns zu verpflichten, die sich – wie Diesterweg es später beschreibt – an ‚naturgemäß‘ vorgegebenen Entwicklungsverläufen orientieren soll.<sup>14</sup> Die fachliche Neuorientierung gibt neben Verlaufserwartungen auch eine Orientierung an Leitfäden und Ablaufskizzen vor:

„Zur Erreichung dieses Zweckes [...] schien mir wesentlich erforderlich: 1) Aufstellung eines Endziels der Lehrerbemühung; 2) Nachweisung allgemein richtiger didaktischer und methodischer Grundsätze; 3) Anwendung derselben auf die einzelnen Unterrichtsfächer des Volksschulunterrichts; 4) Hinweisung auf die bedeutendsten Schriften, durch welche der Lehrer sich die erforderliche allgemeine und besondere Bildung erwerben, und welchen er als Führern bei der Praxis des Unterrichts sich anvertrauen könne.“ (ebd., 4)

13 Erstausgabe: Diesterweg (1835). Zur Relevanz des Aufbaus des Buches siehe Terhart (2009).

14 „der Unterricht muß sich an die menschliche Natur und deren Entwicklungsgesetze anschließen. Dieses ist das oberste, höchste Gesetz für allen Unterricht. [...] Der Standpunkt des Schülers ist der Ausgangspunkt. Dieser ist also vor dem Unterricht zu erforschen“ (Diesterweg 1835, 115f.).

Insbesondere im ersten Teil verpflichtet Diesterweg die angehenden Lehrer auf eine philosophisch formulierte Zielsetzung und markiert dies als ‚Amtstätigkeit‘ (vgl. ebd., 12). Man kann die eher idealistischen Ausführungen als schwärmerisch abtun, dies würde aber die inhärente Anbindung des Lehrerhandelns an staatlich gesetzte Vorgaben übersehen, die hier als Selbstverständnisvorgaben dem Lehrer angetragen werden. Die Verpflichtung auf vorhergehendes Fachwissen wird noch deutlicher bei den Ausführungen zur Selbstbildung des Lehrers. Diesem gibt Diesterweg folgende Ratschläge:

„1) Bearbeite, studire den (vorzutragenden, zu entwickelnden – zu lehrenden) Gegenstand vorher in allen seinen Theilen und in seinem ganzen Umfange! 2) Lege deinem Unterricht einen gedruckten Leitfaden zu Grunde, aber benutze denselben, wo und wie es nur angeht, während des Unterrichts selbst nicht! (...) 5) Studire, sobald du dich des zu Grunde gelegten Leitfadens ganz bemächtigt hast, andere Leitfäden und Schriften, welche denselben Gegenstand behandeln! [...]“ (Diesterweg 1835, 35f.)

Neben der Bindung an den Fachdiskurs wird auch eine Adoptionsfähigkeit gefordert, die sich nicht auf eine Tradition, sondern auf die Rezeption des sich entwickelnden Fachdiskurses beziehen soll. Diese Adoptionsforderung ist aber nicht falsch zu verstehen als Forderung nach einer zu weit gehenden Selbstbildung der Lehrkräfte:

„Daher rathe ich ernstlich von der Meinung ab, daß ein angehender Lehrer sich am besten seine Lehrgänge selbst entwerfe. Es fehlt ihm dazu nothwendig die Fähigkeit. [...] Es ist weit besser, einen einseitigen Plan fest zu folgen, als nach gar keinem Plane zu arbeiten und sich von dem vermeintlichen augenblicklichen Bedürfniß der Schüler oder gar von seinen Launen regieren zu lassen.“ (ebd., 36)

Die Verpflichtung auf den pädagogischen Wissensstand erlaubt zwar diesen reflexiv und adaptiv zu rezipieren, begrenzt aber den individuellen Ermessensspielraum deutlich. Das Mitdenken der werdenden Lehrer wird zwar emphatisch angemahnt, bleibt aber begrenzt auf die durch die zu lesenden Bücher vermittelten Standards.

Bei den einzelnen Schulfächern zeigt sich auch, dass die Setzung eines an der ‚psychologischen‘ Entwicklung des Schülers orientierten Lehrplans eine noch nicht für alle Fächer durchgesetzte Neuerung darstellt. Die hiervon abgeleitete Aufteilung des Stoffes in Stufen und Stoffeinheiten ist noch nicht breit durchgesetzt. Es kommen weiterhin locker aufgeteilte, nicht-seminaristisch bestimmte und nicht-gestufte Planungsvorgaben vor. Andererseits sind alle Einführungen in die Fächer einer geordneten Darstellung unterworfen, bringen einschlägige Literatur zusammen und leiten an zu einem reflexiven Umgang mit dieser. Die spezifische Vorbildung des Lehrers besteht in der Kenntnis der fachlichen Standards der einzelnen Fächer. Zu diesen kommt noch die Vorstellung der Zweckbindung des Handelns, die Kenntnis von deren Zielsetzung und die richtige Handhabung

dieser Inhalte: „Die Pädagogik, Didaktik und Methodik stellen das allgemeine Wissen des Erziehers und Lehrers auf. [...] Das Studium der Pädagogik, Didaktik und Methodik ist also eine Beschäftigung mit dem Allgemeinen.“ (ebd., 42). Weiter bezieht sich diese Pädagogik nur auf den konkreten institutionellen Einsatzort des Wissens, die Elementarschule. Dies bildet den Punkt, in dem die spezifische Fachlichkeit, die zwar dynamisiert wird, doch an die bestehenden kontextuellen Bedingungen angebunden und damit begrenzt wird:

„Hier haben wir also eine bestimmte Aufgabe vor uns, welche durch die Stellung der Volksschule gegen die Familie, den Staat und die Kirche [...] ihre feste Begrenzung erhalten hat. Wir sehen uns dadurch [...] auf eine verhältnismäßig kleine Sphäre beschränkt, und wir machen daher an eine Darstellung dieses elementarischen Theils der Pädagogik [...] nur die Anforderung der Zweckmäßigkeit für den gegenwärtigen Standpunkt der Volksschule, [...].“ (Diesterweg 1835, 47f.)

Der Lehrer und sein Wissen sind mehrfach gebunden, in dieser Bindung jedoch angehalten sich selbst und den Unterricht kontinuierlich weiterzuentwickeln, entlang der Zweckvorgaben, der kontextuellen Bedingungen seines Arbeitens, durch die Rezeption des elementaristischen Schullehrerdiskurses, namentlich vor allem der Hauptwerke und Leitfäden etablierter Lehrerbildner. Dies sei, so auch Diesterweg, das Besondere an dieser Fachlichkeit, dass sie das Spezielle – das konkrete Handeln des einzelnen Lehrers – in ein vorgegebenes und nur entfernt mitgestaltetes Allgemeineres einfügt. Diesterweg bestimmt dies als ‚elementarisch‘ und setzt diese Form des Unterrichtens der ‚wissenschaftlichen‘ strikt entgegen (vgl. ebd., 125). Gleichzeitig wird das Wissen im Ort des Seminars strukturell verankert und wiederum an den überpersonalen Diskurs sowie Verlaufs- und Ergebniserwartungen gebunden.

#### 4.2 Diesterwegs Vorstellungen zum Lesen und Schreiben

Was bedeuten diese Vorüberlegungen konkret für die Tätigkeiten des Lese- und Schreibunterrichts? Die skizzierte ‚gebundene Adaption‘ sollte in allen Elementarschulfächern erfolgen, und für alle Elementarschulfächer finden sich Vorgaben entsprechend des jeweils erreichten Arbeitsstandes. Für die hier interessierenden Lehrbereiche gibt es drei separate Kapitel: Lesen, deutsche Sprache und Schreiben, von welchen die ersten beiden Diesterweg, das dritte Johann Heinrich Mädler (1794–1874) verantwortet.

Der Leseunterricht ist der mit Abstand längste Artikel und er umfasst nahezu 100 Seiten. Wie alle Fachartikel beinhaltet er einen erklärenden Textabschnitt und einen Abschnitt, in dem gängige und einschlägige Bücher aus dem Fachwissenschaftsbereich zusammengetragen, vorgestellt und gewichtet werden.<sup>15</sup> Auch in diesem Teil

15 Hier unterteilt in Bücher für die Hand des Lehrers und solche für die Hand des Schülers (vgl. Diesterweg 1835, 220–313).

zum Lesen wird zuallererst die Verpflichtung des Lehrers zur Aus- und Fortbildung seiner ‚Lesefertigkeit‘ gesetzt (vgl. Diesterweg 1835, 220–226), bevor eine bestimmte Stufenabfolge vorgegeben wird (vgl. ebd., 226). Die Stufen heißen ‚mechanisches‘ (6.–8. Lebensjahr der Schüler), ‚logisches‘ (9.–10. Lebensjahr) und ‚ästhetisches‘ (11.–14. Lebensjahr) Lesen. Die anschließende Methodendiskussion bezieht sich vor allem auf die erste Stufe des mechanischen Lesens. Es ist hier, wo die vielfach in der sonstigen Historiografie des Leseunterrichts angesiedelten Diskussionen auftauchen und die Vorzüge verschiedener, teilweise bekannten Personen zugeschriebener, teilweise begrifflich abstrakter Lehrverfahren diskutiert werden. Es ist wichtig, dass diese Diskussion rekapituliert, die Entscheidung in der Frage aber nicht zur Hauptsache erkoren wird. Es wird sogar eine gewisse Wahlfreiheit angenommen, wichtig ist aber vor allem die Verpflichtung auf stufenmäßige Lernziele (vgl. ebd., 234).

Auch das Kapitel ‚Sprachunterricht‘ stammt von Diesterweg, wenngleich es weniger umfangreich ausfällt. Hier besteht die Struktur aus ‚Zweck des Unterrichts‘, ‚Methode des Unterrichts‘ und zuletzt ‚Hilfsmittel‘. Interessanterweise gibt es noch keine Stufenvorgabe, wenngleich ein Ablauf, der an einem Anfang ansetzt, angegeben wird. Auch hier sehen wir wieder die Diskursanbindung als wichtigste Aufgabe: „Lege deinem Unterricht in der Muttersprache einen bestimmten Leitfaden zu Grund!“ (Diesterweg 1835, 327). Es folgt als Letztes und Drittes *Der Schreibunterricht oder der Unterricht in der Kalligraphie* von Mäder. Dieser Artikel ist kürzer und wird auch – wir sehen hier die Abkehr von der Kunstfertigkeit des Handwerks – überraschend defensiv eingeführt: „Wenn es gleich wahr ist, daß der Inhalt des Geschriebenen wichtiger als die äußere Form, und daß demnach auf Sprachrichtigkeit und Klarheit des Gedankens mehr als auf die Schönheit der Schriftzüge gesehen werden müsse, so kann gleichwohl der Kalligraphie eine wichtige Stelle in Volksschulen nicht versagt“ werden. (ebd., 383) Mäder beginnt ebenfalls mit der Frage des Anfangs des Unterrichts, aber auch mit dessen Rolle in einem Fächersystem. Auch hier liegt ein weniger deutlich systematisierter und sequenzierter Unterrichtsplan zugrunde; dieser umfasst einerseits verschiedene Schriftarten, aber auch verschiedene Schwierigkeitsgrade und Geschwindigkeiten. Auch die anderen Fachlichkeitsaspekte lassen sich nachweisen:

„Wenn [...] der Lehrer sich der Gründe dessen bewußt ist, was er lehrt; wenn er ferner hinreichenden pädagogischen Takt hat, um zu wissen, was für jedes Kindesalter gehöre und was nicht; [...] so wird er nicht leicht in seiner Lehrmethode fehlgreifen, [...]. Das Ziel, welches Volksschulen in diesem Fache zu erreichen haben, kann ohne große Häufung der Stundenzahl und in mäßiger Zeit erreicht werden; [...].“ (Diesterweg 1835, 384)

Die oben ausgeführten Überlegungen lösten also konkrete Folgewirkungen und Veränderungen aus, die in verschiedenen intensiven Anpassungen bestanden,

insgesamt aber den Versuch einer Vereinheitlichung und kontextübergeordneten Planungsintention deutlich erkennen lassen. Die fachlichen Hinweise suchen den Lehrer in das aktuelle Wissen einzuführen, auf dieses zu verpflichten und in diesem zu orientieren, wobei sich die Ausführlichkeit je nach Fach und fachlicher Wissenstradition unterscheidet.

## 5 Ausblick: Der seminaristische Diskurs und der soziale Kontext der Elementarschule

Die Ausführungen beleuchteten den Gegensatz zwischen *charismatisch-ambulierender* und *technisch-seminaristischer* Fachlichkeit. Statt Traditionen fortzusetzen und auf diese zu verpflichten, wurden diskursiv bestimmte curriculare Gesamt- und Fachstandards als verpflichtende Orientierung vorgegeben und zunehmend mit staatlichen Regularien und Zielvorgaben verknüpft. Der Lehrer wurde nun vermittelt durch das orientierende Lehrerhandbuch zu ‚gebundener Adaption‘ angehalten, also an pädagogische Werke von Schulmännern statt an (lokale) Autoritätspersonen gebunden. Wenn man den Umgang mit Wissen in beiden Arten der *Fachlichkeiten* vergleicht, sind zwei Aspekte von Interesse: der Legitimierungsort des Wissens und der praxeologische Umgang mit diesem Wissen durch die Person. In der *charismatisch-ambulierenden* Fachlichkeit liegt die Legitimierung in der Person und deren fachlichem Verhalten selbst. Das Verhältnis zum Wissen ist ein Selbstverhältnis, der Lehrmeister Repräsentant und Garant des Wissens zugleich. In der *technisch-seminaristischen* Fachlichkeit wird die Legitimität und Güte des Wissens institutionell gewährleistet und somit extern am Ort des Seminars produziert, vermittelt und tradiert. Der seminaristisch gebildete Lehrer verweist durch sein Handeln auf ein von seiner Person unterschiedenes fachliches Wissen. Seine Wissenspraktiken sind damit ebenfalls in übergeordnete Pläne und Ziele eingebunden, die er anteilig umsetzt und an denen er durch seine erworbene Qualifikation beteiligt ist.

Dieser Wechsel kann als Beispiel für eine mehrfach gebundene Fachwissensgeschichte interpretiert werden. Über dem Wissen der einzelnen Unterrichtsfächer angesiedelt finden sich größere Wissensentwicklungen, die wiederum mit Letzteren in einem Beeinflussungsverhältnis stehen. Die (nicht-)institutionelle Prägung des Fachwissens prägt das Wissen der einzelnen Fächer ebenso wie Letzteres Erstes in begrenztem Umfang modifizieren kann. Die skizzierte Veränderung zeichnet die Neuorientierung des Handelns des einzelnen Lehrers nach, und zwar von lokalen, erfahrungsbasierten Referenzen hin zu an bestimmten Zwecksetzungen orientierten, extern situierten Maßgaben, die konkrete reglementierende Vorgaben umfassten. Die Seminarlehrer werden auf den seminaristischen Elementarlehrerdiskurs und dort verhandeltes (Fach-)Wissen verpflichtet. Indirekt wurde der Lehrer damit neu gebunden an durch Berufungs- und Publikationsprakti-

ken legitimierte Fachleute und deren Fachwissen. Letzteres deutet bereits an, dass auch die Seminarfachlichkeit personen- und ortsgebunden war, nur das nun nicht Schullehrer, sondern staatlich eingesetzte Seminarlehrer Wissensinhalte aushandelten. Man kann von einer Abstrahierungsbewegung des Wissens sprechen, um die damit einhergehende Entfernung vom konkreten Unterrichtskönnen hin zum abstrakteren Unterrichtswissen nachzuzeichnen.

Die hier skizzierten Veränderungen sollten sich im 19. Jahrhundert weiter ausdifferenzieren (z. B. in Bezug auf Fachwissen, Gliederungsvorgaben, Unterrichtszielsetzungen, Kenntnisse der kindlichen Natur). Insbesondere der Adaptionsspielraum des Fachhandelns der Lehrer sollte zum Gegenstand teils heftiger Aushandlungen werden. Diese Dynamik, deren Ergebnisse mehrheitlich im Zentrum der bisherigen Historiografie standen, überzeichneten zunächst den Wechsel weg von der kontextuellen Fachbindung, in der sich der private Schulanbieter gegenüber Kirche und nachfragenden Familien allein fachlich zu positionieren hatte. Was sich hier entwickelte, kann durchaus als eine institutionalisierte, überkontextuelle und tendenziell dynamischere, anpassungsfähigere und einheitlichere neue Fachlichkeit verstanden werden. Verändert hatten sich weniger die Methoden des Unterrichtens noch die zu unterrichtenden Fächer, sondern der Referenzrahmen des schulischen Wissens. Die Inhalte und Praktiken des Lese- und Schreibunterrichts blieben zunächst scheinbar stabil, aber die Setzung von Verlaufserwartungen des kindlichen Lernens und die Bindung an den Seminardiskurs sollten sie schließlich doch nachhaltig und langfristig verändern.

## Literaturverzeichnis

- Bölling, R. (1983): Sozialgeschichte der deutschen Lehrer: Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bosse, H. (2012): „Die Schüler müssen selbst schreiben lernen“ oder Die Einrichtung der Schiefertafel. In: S. Zanetti (Hrsg.). Schreiben als Kulturtechnik: Grundlagentexte. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 67–111.
- Brachmann, J. (2008): Der pädagogische Diskurs der Sattelzeit. Eine Kommunikationsgeschichte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Buchholz, F. & Buchwald, G. (Hrsg.) (1961): Die brandenburgischen Lehrerseminare und die ihnen angegliederten Präparandenanstalten. Einzeldarstellungen ihrer Entwicklung. Berlin: Ernst-Reuter-Gesellschaft.
- Caruso, M. (2016): Erwachsene/Kind als Leitdifferenz. Zur Entstehung der modernen Unterrichtsordnung für die Massen im 19. Jahrhundert. In: C. Groppe, G. Kluchert & E. Matthes (Hrsg.): Bildung und Differenz. Wiesbaden: Springer VS, 65–91.
- 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*: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00309230.2020.1822887> (Abrufdatum: 06.04.2024).
- Criblez, L. & Manz, K. (2015): Schulfächer: Die konstituierenden Referenzgrößen der Fachdidaktiken im Wandel. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 33 (2): 200–214.
- Dantl, G. (1989): Vom Schullehrling zum Schulmeister. Geschichte der Lehrerbildung im 19. Jahrhundert. Weiden: Stangl + Taubald.

- Diesterweg, F. A. W. (1835): *Wegweiser zur Bildung für Lehrer und die Lehrer werden wollen: und methodisch-praktische Anweisung zur Führung des Lehramtes*. Essen: Baedeker.
- Geiss, M. (2014): *Der Pädagogenstaat: Behördenkommunikation und Organisationspraxis in der badischen Unterrichtsverwaltung, 1860–1912*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Geiss, M. & De Vincenti, A. (2012): *Verwaltete Schule: Geschichte und Gegenwart*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Geifler, G. & Sroka, W. (2016): Praktiken des Lese- und Schreibunterrichts in den „zweisprachigen Volksschulen“ der östlichen Provinzen Preußens. In: S. Reh & D. Wilde (Hrsg.): *Die Materialität des Schreiben- und Lesenlernens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 103–116.
- Hamann, F. (1976): *Die Musikerziehung an den ehemaligen Lehrerseminaren in Nieder- und Oberschlesien, Ost- und Westpreussen, Pommern und Posen nebst Biographien ihrer Musiklehrer (SML)*: ein Beitrag zur deutschen Musik- und Schulgeschichte. Dortmund: Veröffentlichung der Forschungsstelle Ostmitteldeuropa.
- Hanschmidt, A. & Kuropka, J. (Hrsg.) (1980): *Von der Normalschule zur Universität. 150 Jahre Lehrerausbildung in Vechta 1830–1980*; Band 4. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hesse, A. (1995): *Die Professoren und Dozenten der preußischen Pädagogischen Akademien (1926–1933) und Hochschulen für Lehrerbildung (1933–1941)*. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Homfeld, W. (1978): *Theorie und Praxis der Lehrerausbildung: Ziele und Auswirkungen der Reformdiskussionen im 19. und 20. Jahrhundert*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Hopmann, S. (2000): Lehrplan des Abendlandes – Abschied von seiner Geschichte? Grundlinien der Entwicklung von Lehrplan und Lehrplanarbeit seit 1800. In: S. Hopmann (Hrsg.): *Geschichte und Gegenwart des Lehrplans: Josef Dolchs „Lehrplans des Abendlandes“ als aktuelle Herausforderung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 377–400.
- Hopmann, S. & Riquarts, K. (1995): Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. In: Beifl. Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Hörburger, F. (1968): *Die Geschichte der Salzburger Lehrerbildung*. Salzburg: Veröffentlichungen des Pädagogisches Instituts Salzburg.
- Isensee, F. & Töpper, D. (2021): Institutionalisierung von Entwicklungsnormen im Elementarschulwesen. Schülerentwicklung und Jahrganggruppierung in Preußen und den USA im 19. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Pädagogik, 2, 166–185.
- Künzli, R., Fries, A.-V., Hürlmann, W. & Rosenmund, M. (2013): *Der Lehrplan – Programm der Schule*. Weinheim und Basel: Beltz-Juventa.
- Luksch, H. (1986): Lehrerbildung und Schulaufsicht. Die Entwicklung des deutschen und des schweizerischen Elementarschulwesens und der Prozeß der Bildungsexpansion. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Lustenberger, W. (2003): Seminar Musegg. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Stadt Luzern von 1905–1997. Zürich: Thesis-Verlag.
- Messerli, A. (2002): *Lesen- und Schreibenlernen im 1700–1900. Untersuchung zur Durchsetzung der Literalität in der Schweiz*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Messmer, R. (1999): Orte und Nicht-Orte der Lehrerbildung. Eine historische und empirische Untersuchung zur Handlungs- und Wissensorientierung und der damit verbundenen Mythen in der Lehrerbildung. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Neugebauer, W. (1989): Staatswirksamkeit in Österreich und Preußen im 18. Jahrhundert. Problem-skizze am Beispiel des niederen Bildungswesens. In: K.-E. Jeismann (Hrsg.): *Bildung, Staat und Gesellschaft im 19. Jahrhundert*. Stuttgart: Steiner-Verlag, 103–116.
- Petrat, G. (1979): *Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750–1850*. München: Ehrenwirth.
- Rabazas Romero, T. (2001): *Los manuales de pedagogía y la formación del profesorado en las escuelas normales de España (1839–1901)*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Reh, S. & Scholz, J. (2019): Seminare um 1800. Zur (In) Kohärenz universitärer und schulisch-praktischer Lehrerausbildung. In: M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.): *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung*. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 65–80.

- Reh, S. & Caruso, M. (2020): Entfachlichung? Transformationen der Fachlichkeit schulischen Wissens. Zur Einführung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 66 (5), 611–626.
- Rocksch, W. (2002): Wilhelm von Türk (1774–1846). Ein führender deutscher Pestalozzianer, Schul- und Sozialreformer. Berlin: Weidler.
- Sauer, M. (1998a): „Es schärft des Menschen Verstand...“: Die Entwicklung des Rechenunterrichts. In: M. Sauer (Hrsg.): Vom „Schulehalten“ zum Unterricht. Preußische Volksschule im 19. Jahrhundert. Köln: Böhlau, 79–106.
- Sauer, M. (Hrsg.): (1998b): 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.
- Schlumböhm, J. (1997): Gesetze, die nicht durchgesetzt werden: ein Strukturmerkmal des frühneuzeitlichen Staates? In: Geschichte und Gesellschaft, 23 (4), 647–663.
- Scholz, J. (2011): Die Lehrer leuchten wie die hellen Sterne. Landschulreform und Elementarlehrerbildung in Brandenburg-Preußen; zugleich eine Studie zum Fortwirken von Philanthropismus und Volksaufklärung in der Lehrerschaft im 19. Jahrhundert. Bremen: Edition Lumière.
- Scholz, J. (2012): Verwaltung und Reform der Elementarschulen Brandenburgs in der Zeit der Preußischen Reformen. In: M. Geiss & A. De Vincenti (Hrsg.): Verwaltete Schule, Geschichte und Gegenwart. Wiesbaden: Springer, 39–52.
- Scholz, J. (2015): Aufmerksamkeit im Schulmännerdiskurs der Sattelzeit. In: S. Reh, K. Berdelmann & J. Dinkelaker (Hrsg.): Aufmerksamkeit: Geschichte – Theorie – Empirie. Wiesbaden: Springer, 35–54.
- Scholz, J. (2016): Beiträge der geistlichen Schulaufsicht zur Professionalisierung der preußischen Elementarschullehrer im frühen 19. Jahrhundert. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, 16, 155–174.
- Schön, E. (1999): Geschichte des Lesens. In: B. Franzmann (Hrsg.): Handbuch Lesen. München: Saur, 1–85.
- Steinhoff, K. (1979): Geschichte der oldenburgischen Lehrerbildung. Oldenburg: Holzberg.
- Tenorth, H.-E. (2003a): Schulmänner, Volkslehrer und Unterrichtsbeamte: Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg, Friedrich Wilhelm Dörpfeld, Friedrich Dittes. Klassiker der Pädagogik Band 1. München: Beck, 224–245.
- Tenorth, H.-E. (2003b): „Encyklopädie, Methodologie und Literatur“. Pädagogisches Wissen zwischen Amt und Wissenschaft. In: J. Oelkers, F. Osterwalder & H.-E. Tenorth (Hrsg.): Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie. Weinheim und Basel: Beltz, 123–146.
- Terhart, E. (2009): Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg: Wegweiser zur Bildung für Lehrer. In: W. Böhm, W., B. Fuchs, B. & Seichter, S. (Hrsg.): Hauptwerke der Pädagogik. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 96–99.
- Thiele, G. (1912): Die Organisation des Volksschul- und Seminarwesens in Preussen. 1809–1819; Mit besonderer Berücksichtigung der Wirksamkeit Ludwig Natorps. Leipzig: Dürr.
- von Türk, W. (1804): Über zweckmäßige Einrichtung der öffentlichen Schul- und Unterrichtsanstalten als eines der würksamsten Beförderungsmittel einer wesentlichen Verbesserung der niederen Volksschulen mit vorzüglicher Rücksicht auf Meklenburg. Neu-Strelitz: Albanus.
- von Türk, W. (1806): Beiträge zur Kenntniß einiger deutschen Elementar-Schulanstalten, namentlich der zu Dessau, Leipzig, Heidelberg, Frankfurt am Main und Berlin. Leipzig: Gräff.
- Wattenberg, H. (2018): Zur Geschichte der Lehrer- und Lehrerinnenbildung in Lippe von 1850 bis 1926 im Spannungsfeld von Staat, Kirche und Lehrerverein. Bielefeld: Universitätsbibliothek Bielefeld.
- Wylie, C. D. (2012): Teaching manuals and the blackboard: accessing historical classroom practices. In: History of Education 41 (2), 257–272.

Zeuch-Wiese, I. (1984): Die Erziehung der Erzieher – zur Institutionalisierung der Elementarschul-lehrerausbildung in Preußen. Geschichte und Funktion des Königsberger Normal-Instituts 1803–1813. Berlin, Techn. Univ., Diss.

## Autor:innen

**Isensee, Fanny** – Humboldt-Universität zu Berlin

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Historische Bildungsforschung, insbesondere Institutionalisierungsprozesse der Jahrgangsklasse in den USA, kleine Formen des Pädagogischen, Schulweg und Schultransport, Philanthropie und Bildung; vergleichende und internationale Bildungsforschung, insbesondere transatlantische Austauschbeziehungen  
fanny-lynne.isensee@hu-berlin.de

**Töpper, Daniel** – Humboldt-Universität zu Berlin

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Historische Bildungsforschung, insbesondere Institutionalisierungsprozesse der Jahrgangsklasse in Preußen, kleine Formen des Pädagogischen, Schülergruppierung, Lehrerbildung und Schultechnologie; Bildungsforschung mit Fokus auf Gender- und Geschlechterforschung, insbesondere in Hinblick auf Fragen von Sex Education und Medien der Wissensvermittlung  
daniel.toepper.1@hu-berlin.de