pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Töpper, Daniel; Caruso, Marcelo; Isensee, Fanny

Gruppen- und Individualführung in der Schule. Die pastorale Verfasstheit der Schulklasse zwischen Verwaltung und Pädagogik

Rabenstein, Kerstin [Hrsg.]; Wicke, Lars [Hrsg.]: Die Schulklasse – kein Gegenstand qualitativer Schulforschung? Theoretische Perspektiven, empirische Einblicke und methodologische Diskussionen zur Konstitution der Schulklasse. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 25-42

Quellenangabe/ Reference:
Töpper, Daniel; Caruso, Marcelo; Isensee, Fanny: Gruppen- und Individualführung in der Schule. Die pastorale Verfasstheit der Schulklasse zwischen Verwaltung und Pädagogik - In: Rabenstein, Kerstin [Hrsg.]; Wicke, Lars [Hrsg.]: Die Schulklasse – kein Gegenstand qualitativer Schulforschung? Theoretische Perspektiven, empirische Einblicke und methodologische Diskussionen zur Konstitution der Schulklasse. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 25-42 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-319405 - DOI: 10.25656/01:31940; 10.35468/6128-01

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-319405
https://doi.org/10.25656/01:31940

in Kooperation mit / in cooperation with:

k linkhardt

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 not 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

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Daniel Töpper, Marcelo Caruso und Fanny Isensee

Gruppen- und Individualführung in der Schule. Die pastorale Verfasstheit der Schulklasse zwischen Verwaltung und Pädagogik

Abstract
Der Beitrag zielt im Sinne einer Historisierung der Schulklasse darauf ab, diese als Ort der Inszenierung und Etablierung einer pastoralen Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler*innengruppe darzustellen. Die Entstehung der Schulklasse wird als Ergebnis einer pädagogischen *und* administrativ-organisatorischen Aus- und Umgestaltung des Schulunterrichts thematisiert, die als eine Mischform differenter und konkurrierender Logiken verstanden wird. Die „pastorale Sorge" (vgl. Foucault 2004) um die Klasse wird dabei als Aktualisierung bzw. Erweiterung der Sorge um das einzelne Kind diskutiert.

1 Die Schulklasse als Hybrid

Als Prediger kannte Johann Amos Comenius, der bekannte Theologe und Gründer modernen didaktischen Denkens, die Vorzüge einer kollektiven Adressierung und Aufmerksamkeit beim Lehrbetrieb sehr genau: „[Es] kann […] leicht geschehen, wenn der Lehrer (doctor) nur von wenigen gehört wird, daß dies oder jenes an den Ohren aller vorübergeht; hören ihm aber viel zu, so erfaßt jeder soviel er kann […]" (Comenius 1993, 123). Die Präsenz einer kollektiven Zuhörerschaft entfaltete – so seine Sicht – eine eigene Aufmerksamkeitsatmosphäre. Deshalb sollte der Lehrer „niemals einen allein unterrichten", sondern stattdessen „auf dem Katheder bleiben (wo er von allen gesehen und gehört werden kann) und wie die Sonne seine Strahlen über alle verbreiten" (ebd.). Angesichts solcher Zuschreibungen des Klassenunterrichts wundert es nicht, dass Jürgen Oelkers dem Blick der Schulpädagogik des 19. Jahrhunderts und der Reformpädagog*innen auf die Schulklasse eine gewisse Magie zuerkannte (vgl. Oelkers 1991).
Dieser Beitrag zielt im Sinne einer Entzauberung und Historisierung der Entstehung der Ordnungseinheit der Schulklasse darauf ab, diese als Ort der Inszenierung und Etablierung einer pastoralen Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler*innengruppe darzustellen. Die Entstehung der Schulklasse wird hierüber

doi.org/10.35468/6128-01

hinaus in diesem Beitrag als Ergebnis einer pädagogischen *und* administrativ-organisatorischen Aus- und Umgestaltung des Schulunterrichts thematisiert, die als eine Mischform differenter und konkurrierender Logiken verstanden wird. Die „pastorale Sorge" (vgl. Foucault 2004) um die Klasse wird dabei als Aktualisierung bzw. Modernisierung einer Sorge um das einzelne Kind diskutiert werden.
Die Ausgestaltung von Schule und Unterricht oblag bis zu Beginn des 19. Jahrhunderts größtenteils unausgebildeten Lehrern, die im Sinne eines ‚Schulehaltens' (vgl. Petrat 1987; Sauer 1998) den Fokus der instruktionalen Sorge des Lehrers im Sinne der kollektiven Einzelunterweisung auf den einzelnen Schüler und dessen individuellen Fortgang legten. Das 19. Jahrhundert brachte Wandlungen im Bereich der urbanen Schulorganisation mit sich: Schulen wurden größer, innerschulische Arbeitsteilungen zwischen mehreren Lehrern wurden ebenso etabliert wie die Zähl- und Arbeitseinheit der Schulklasse (zur Begriffsgeschichte der Klasse vgl. Hamilton 2013). Um die Entwicklung von der Sorge um das einzelne Kind hin zur Sorge um die Klasse – und somit die Entstehung der ‚intimen' Öffentlichkeit der Schulklasse (vgl. Caruso 2018) – genauer zu betrachten, gliedert sich der Beitrag in vier Abschnitte: Im ersten wird vor dem Hintergrund der Historiografie zur Schulklasse das Konzept der pastoralen Führung eingeführt. Im zweiten Teil wird die Lehrer-Schüler-Beziehung als Kern pädagogisch-pastoraler Arbeit zu Beginn des 19. Jahrhunderts beispielhaft anhand von Auszügen aus preußischen Lehrerhandbüchern diskutiert. Im dritten Abschnitt wird kursorisch die Durchsetzung einer Verwaltungsrationalität nachgezeichnet, die den öffentlichen Charakter der Schulklasse mitgestaltete. Im letzten Abschnitt wird anhand der Diskussion zur „Durchführung der Schulklassen" in Preußen (initiiert durch Tews 1889) die Frage erörtert, wie die pastorale Sorge aktualisiert und auf die Klasse bezogen wurde. Abschließend werden die administrative Deutung entfaltet sowie die weitere Entwicklung der Schulklasse und ihrer wissenschaftlichen Betrachtung kurz umrissen.

2 Die Frage der Gruppierung zwischen Schulorganisation und pastoraler Sorge

Die Geschichte von Schule lässt sich systemtheoretisch als eine organisationale Ausdifferenzierungsgeschichte schreiben, in deren Prozess sich zunehmend entwickelte, *was* als Schule und Unterricht zu verstehen ist und *wie* diese zu organisieren sind. Hierbei entwickelte sich der Schulunterricht bzw. das ‚Schulehalten' von einer nebenberuflichen hin zu einer Vollzeittätigkeit in eigenen Räumlichkeiten von hierfür qualifiziertem Personal. Nach der Ablösung des kollektiven Einzelunterrichts und der Bildung eines kollektiven Adressaten, nämlich der Klasse (vgl. Caruso 2022), gegen Ende des 18. Jahrhunderts mussten Akteure auf der Grund-

doi.org/10.35468/6128-01

lage schulorganisatorischen Wissens entscheiden, wie innerhalb der Gesamtgruppe der Schüler*innenschaft gruppiert werden sollte. Es entstanden Einheiten wie Abteilungen, Klassen oder Cöten mit deren jeweils zugehörigen Einteilungslogiken. Es wurde außerdem wiederholt ausgehandelt, wer unter Verweis auf welche Logik und mit welcher Berechtigung diese Entscheidungen treffen durfte, wie stabil diese Einheiten sein sollten und inwiefern diese verschiedenen Gruppen spezifische Materialien, Raumanordnungen oder Lehraufmerksamkeit zu bekommen hätten. Diese Aushandlungen summieren wir unter dem Begriff der Schüler*innengruppierung.

Die Problemstellung der Schüler*innengruppierung wird hier zwar anhand deutschen Materials behandelt, stellte aber eine transnational bedeutsame Entwicklung dar, die weit über den deutschen Kontext hinaus für Kontroversen sorgte (vgl. Ariès 1975; Jenzer 1991; Caruso 2021; Isensee & Töpper 2021). Die grundlegende Dimensionierung dieser Diskussion folgt dem schultheoretischen Entwurf von Ian Hunter, nach dem die moderne Schule eine historisch kontingente Verzahnung bürokratischer und pastoraler Logiken darstellt (vgl. Hunter 1994; siehe auch Dussel 2013). In seinem Entwurf präzisierte Hunter die großtheoretische Herangehensweise Foucaults, der ja die moderne „Gouvernementalität" allgemein als eine Kombination aus Staat und pastoraler Menschenführung charakterisierte (vgl. Foucault 1991). Während Studien zur Bürokratisierung des Schulwesens zahlreich sind, konzentrieren wir uns im Folgenden auf die pastorale Seite der schulischen Menschenführung und deren Verbindung mit organisationalen und unterrichtlichen Aspekten.

Unterrichtliche Interaktionen sollen ihre Wirkungen beim Individuum entfalten, wurden jedoch im Zuge der Herausbildung von Schulklassen im Medium kollektiver Adressierung in Gruppenkonstellationen organisiert. Die Gleichzeitigkeit von individueller und kollektiver Wirkung im konsolidierten Setting der Schulklasse stellt demnach die Frage nach der gleichzeitigen, komplementären und möglichst reibungslosen Führung von Gruppen und Einzelnen, von Kollektiven und Individuen. Das Denkmodell des Pastorats als spezifisch christliche Führungskonstellation fokussiert genau diese Problemstellung. Offensichtliche Parallelen zwischen Unterrichtsarbeit und (Seel-)Sorge legen nahe, scheinbar unterschiedliche Bereiche wie diejenigen der religiösen Führung und Betreuung mit der Lehrarbeit in Schulen auch in ihren ähnlichen Merkmalen zu betrachten.

Laut Foucault ist die pastorale Beziehung (oder das pastorale Machtverhältnis) eine spezifisch christlich geprägte Beziehungsform, die sich in der Antike herausbildete, Eingang in das Christentum fand und letztlich im modernen Staat über wohlfahrtsstaatliche Apparate eine weitere, säkularisierte Institutionalisierung erfuhr. Grundlegend sind dabei die Figuren des Pastors und der ihm vom Gott zugewiesenen Herde. Die Rollenerwartungen an den Geistlichen werden metaphorisch angekoppelt an die Figur des Hirten, dem als Gegenstand der Sorge eine

doi.org/10.35468/6128-01

Herde gegenübergestellt wird. Der Hirte muss hier, wie Foucault schreibt, „ein wachsames Auge auf alles und auf jedes haben, omnes et singulatim" (Foucault 2004, 191f.; vgl. auch Foucault 1986). Diese Sorgebeziehung mit spezifischer Zielsetzung stellt nicht weniger als einen besonderen Machttypus dar, dessen Logik nicht in der bekannten Funktionsweise der Disziplinarmacht aufgeht (vgl. Foucault 2004). In einem eminent religiösen Kontext elaboriert, theoretisiert die Idee pastoraler Führung die geduldige, alltägliche Arbeit zugunsten der Herde im Hinblick auf die (jenseitige) Rettung von allen und von jedem Einzelnen. Pastoralmacht als analytische Folie fragt nach jenen Führungstechniken, die der Hirte im Rahmen der Herrschaft über die Herde ausführt. Dabei kennzeichnet sich diese zunächst durch eine Reihe von Anforderungen, die das Verhalten des Hirten gegenüber sich selbst wie auch gegenüber der Herde definieren. Der Pfarrer wirkt zunächst auf die Einzelnen der Herde durch individualisierende Techniken ein – wie die Beichte und die persönliche Beratung – während er gleichfalls die ganze Herde als Kollektiv führt durch Predigt, Belehrung und implizite wie explizite Regel- und Normsetzungen. Dabei sind die Aktivitäten und das durch diese zu erreichende Ziel eng miteinander verbunden. Die pastorale Macht

> ist eine Macht der Sorge. Sie versorgt die Herde, sie versorgt die Individuen der Herde, sie wacht, damit die Mutterschafe nicht leiden, sie sucht natürlich diejenigen, die sich verirren, sie pflegt diejenigen, die verletzt sind. Und in einem Text […] wird erklärt, wie und warum Moses von Gott bestimmt wurde, die Herde Israels zu führen. Weil nämlich Moses […] seine Schafe so gut weiden lassen konnte und […] wußte, daß […] er zuerst die jüngsten Schafe auf die Wiese schicken mußte, die nur das zarteste Gras fressen konnten, dann schickte er die etwas älteren Schafe und erst darauf die ältesten […]. Und so hatte jede Kategorie von Schafen tatsächlich das Gras, das sie brauchte, und ausreichend Nahrung (Foucault 2004, 189f.).

Der Pastor beobachtet, versorgt und entscheidet für die einzelnen Schafe wie auch die Herde. Hierbei ist die Anbindung an eine extern gesetzte Heilserwartung charakteristisch – sei diese als Seelenheil oder im Beispiel als Wohlgenährtheit oder Gesundheit zu verstehen. In diesem Sinne ist die ausgeübte Tätigkeit zwar sehr machtvoll durch ihre Intrusivität, aber gleichzeitig durchaus rechenschaftspflichtig und in ihren Ergebnissen überprüfungsfähig. Pastorale Machtbeziehungen richten sich anders als frühere Machttypen explizit auf die Regierung des Lebendigen und nicht auf die Herrschaft über ein Territorium. Die Einzelnen wie auch die Gruppe sind hierbei den Weisungen des Hirten und dessen Führung unterworfen, der aber entsprechend auch führen muss. Der Hirte hat hierbei der Aufgabe des Führens sowohl sich selbst wie auch sein eigenes Heil unterzuordnen. Seine Führungsrolle fordert eine entsprechende Lebensführung und passende Verhaltensweisen, die ihm selbst, aber auch der Herde, ermöglichen, die Führungsbeziehung einzugehen.

doi.org/10.35468/6128-01

Foucault hatte zwar das Schulsystem als herausgehobenen Bereich seiner Machtanalysen im Blick, als er die Grundzüge einer historisch informierten Theorie der „Disziplinen“ vorlegte. Aber er entfaltete die pastorale Dimension der Schulinstitution selbst nicht. Seine machtanalytische Sicht auf das christliche Pastorat betraf vor allem innerkirchliche und kirchengemeinschaftliche Beziehungen und beeinflusste entsprechend nur vermittelt das Schulsystem. Im Rahmen seiner Gouvernementalitätstheorie sah er christlich geprägte Sorgeverhältnisse als ein konstituierendes Element moderner Regierung, das weit über den engen Bereich von Kirchen- und Gemeinschaftsleben hinausging. Man denke in diesem Zusammenhang beispielsweise an das langfristig prägende christliche Menschen- und Lehrerbild. In diesem Sinne wirkte sich das christliche Pastorat auch auf Vorstellungen von Schule und Unterricht aus. Hierüber hinausgehend ist das Schulwesen auch aufgrund der langen Prägung durch christliche Akteure, den ausgeprägt hohen Anteil christlicher Inhalte im schulischen Curriculum und traditionelle Aufsichtsformen prädestiniert für die Beeinflussung durch christliche Formen und Vorstellungen und steht in deren Denk- und Theorietraditionen, wenngleich dies oftmals ‚verdrängt‘ wurde (vgl. Osterwalder 1992; Oelkers u. a. 2003).
Aber der moderne Schulunterricht zeichnet sich außerdem durch eine dem Pastorenamt analoge Konstellation aus, in der die Lehrperson eine Klasse wie auch die hierin versammelten individuellen Schüler*innen zu einem vordefinierten, heilsorientierten Ziel führen soll – eine Aufgabe, die stets zwischen Individualisierung und Masse changiert und auch der Lehrkraft bestimmte Dispositionen abverlangt. Der klassenförmige Schulunterricht selbst ist vielleicht die eingängigste Form pastoraler Sorgebeziehung innerhalb des Schulsystems. Der Lehrer als Klassenlehrer führt und leitet nicht nur die einzelne Unterrichtsstunde, sondern auch einen spezifischen Zeitraum wie das Schuljahr oder einen abgesteckten Teil der ‚Karriere‘ der anvertrauten Schulkinder, und zwar über Abstufungen, von (Stunden-)Ziel zu (Lehrplan-)Ziel. Hierfür muss es ihm – diese Tradition figuriert vornehmlich den männlichen Hirten – gelingen, seine Führungsrolle in der Klasse durchzusetzen, um die mit dieser Rollenverteilung verbundenen Aktivitäten auszuführen. In diesem Zusammenhang sind beispielsweise auch emphatisch vorgetragene Anrufungen an den Lehrer und dessen Berufsehre zu sehen. Weitere Fragen aus der Pastoratsperspektive betreffen Praktiken und Aktivitäten der Lehrperson, die der Herstellung eines Führungsverhältnisses wie auch der sequentiellen Ausübung der Führung dienen, und zwar sowohl gegenüber der Klasse wie auch dem Einzelnen. Hiermit aufgerufen ist die Frage nach dem damit verbundenen Ziel: der Heilserwartung. Zuletzt befindet sich der Lehrer selbst in einem Verhältnis des Geführt-Werdens, denn schließlich ist der einzige wahre Hirte Gott selbst (und seine Avatare, wie Jesus Christus). Analog zur Kirche als Institution des Pastorats bildet auch das Schulsystem ein System von Führungen, innerhalb dessen auch die Schulklasse geführt werden muss. Obwohl das Pastorat als Bündel von Macht-

doi.org/10.35468/6128-01

verhältnissen hier in seiner Ausprägung in der Schulklasse behandelt wird, bildet es als analytisches Mittel eine besondere Perspektivierung für Themenbereiche jenseits der reinen Unterrichtsführung wie Schulverwaltung, Schulaufsicht und Schulleitung. Die Klasse als Einheit der Schule wird von Fachbereichsleitungspersonal und Schulleitung geführt, welche selbst wiederum in möglicherweise pastoral beschreibbaren Beziehungen zu Schulaufsicht und weiteren staatlichen (Mittel-)Instanzen stehen.

Trotz reicher Literatur zu Lehrerrolle und -professionalisierung ist der Einfluss der pastoralen Lehrerrolle auf Schulorganisationsfragen bzw. das Wechselspiel zwischen Schulorganisation und pastoralen Machtbeziehungen innerhalb der Lehrerrollenerwartung bisher nur wenig rekonstruiert worden. Im Sinne einer kulturgeschichtlichen Perspektive sind Lehrerverhalten, -praktiken und -selbstverständnisse aber nicht nur interessant in dem Sinne, dass ein Vergleich zwischen verschiedenen Zeiten und Erwartungen unser Verständnis dieser Rolle erweitert. Vielmehr würden wir argumentieren, dass auch (selbstgestellte) Rollenerwartungen Einfluss auf Fragen der Schulorganisation nahmen. Im Folgenden steht deshalb die Frage im Vordergrund, wie das Pastorat die Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrperson prägte, im Kontext der Entstehung moderner Schulklassen.

Wir werden im Folgenden zunächst die Anforderungen an die Lehrperson in den Blick nehmen und analysieren, welche Lehrer-Schüler- und Lehrer-Klassen-Beziehungen als Ziel in historischem Material nach 1800 dokumentiert sind. Es handelte sich dabei um die Zeit des Übergangs vom kollektiven Einzelunterricht zur sich langsam herausbildenden Einheit der Schulklasse, in der erst die komplexe Vorstellung des *omnes et singulatim* im Schulwesen zur Geltung kommt.

3 Die Lehrer-Schüler-Beziehung als Kern pädagogischer Arbeit zu Beginn des 19. Jahrhunderts

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts setzte sich als schulische Organisationsform zunehmend der Klassenunterricht gegenüber dem kollektiven Einzelunterricht durch, und zwar international (vgl. Jenzer 1991; Caruso 2015). Eine frühe, durchaus bekannte deutschsprachige Diskussion zur Frage der einheitlichen Schulklassenführung bei gleichzeitig weiterhin vorherrschender Vielfalt der darin gruppierten Schüler*innen entfaltete sich im Gymnasialbereich. Eberhard Gottlieb Graff (1780-1841), ehemaliger Gymnasialprofessor, der als Regierungs- und Schulrat in Marienwerder, Arnsberg und Koblenz wirkte, legte eine Schrift zur notwendigen Umwandlung der Schulen vor, die wiederum eine Replik von Johann Friedrich Herbart selbst zur Folge hatte. In beiden Texten – dies wird in den Analysen dieser bekannten Schriftstücke häufig übersehen – wurde der Position

doi.org/10.35468/6128-01

der Lehrperson eine derart entscheidende Rolle zugeschrieben, dass diese die Begleitung der Schüler (damals hatten Frauen keinen Zugang zum Gymnasium) über mehrere, im Idealfall nach einem vorgegebenen Verlauf ablaufenden, Klassenstufen leisten sollte (vgl. Herbart 1818; Graff 1818). Dieses aus der vorgegebenen Klassenabfolge und der personellen Kontinuität der Führung sich ergebende „Unterrichtscontinuum" (Herbart 1818, 6) stand im Zentrum der Diskussion. Zwar würden sich verschiedene Kinder verschieden schnell entwickeln, aber die „Durchführung der Klasse", also die Begleitung einer bestimmten Schulklasse durch dieselbe Lehrkraft über mehrere Schuljahre hinweg, sollte es leisten, der Vielfalt der beschulten Kindergruppe gerecht zu werden. Allerdings blieben diese Stellungnahmen folgenlos: Graff schied bald danach aus dem Schulverwaltungsdienst aus, Herbart blieb als Theoretiker in Distanz zu solch konkreten Fragen der Schulwirklichkeit. Dennoch zeigen sich hier das Motiv einer bevorzugten Stetigkeit über eine längere Zeit und Stabilität der Führungsbeziehungen als Garanten zur Erreichung eines Erziehungsziels. Allerdings sprach im 19. Jahrhunderts angesichts der Ausdifferenzierung neuer Wissensformen und ihrer Herausbildung als Universitätsdisziplinen oder Schulfächer wenig für eine solche pastoralkonforme Lösung: Zunehmend war die Idee eines Quasi-Universalgelehrten, der gegebenenfalls den gesamten Unterricht über mehrere Jahre übernehmen könnte, eine Chimäre.

Aus diesem Grund lohnt es sich, einen Blick auf den Volksschulbereich zu werfen, der weniger von der sich verkomplizierenden Fachlichkeit des höheren und universitären Wissens betroffen war. Auch blieb hier die erzieherische Dimension des Schulunterrichts deutlich länger dominant gegenüber weitreichenderen Wissensvermittlungsbestrebungen. Wie die Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler*innen auszugestalten sei, lässt sich anhand von *pädagogischen Handbüchern* für Volksschullehrkräfte rekonstruieren. Diese Werke waren durch Schulpraktiker verfasste Kompendien, die Fachinhalte und Wissen zur Unterrichtsführung an angehende Lehrkräfte vermittelten. Pädagogische Handbücher bieten eine allgemeine Beschreibung der antizipierten Arbeitsbedingungen von Lehrkräften und thematisieren die für den Lehrberuf nötigen Kenntnisse und Fähigkeiten (zur Quelle vgl. Schadt-Krämer 1990; Wylie 2012; Caruso 2021; Isensee und Töpper 2021). Mit ihnen lassen sich vorgegebene und diskutierte Gruppierungsweisen von Schüler*innen nachvollziehen und Rückschlüsse auf das Rollenverständnis der Lehrkräfte treffen. Die Handbücher verbinden dabei etablierte fachdidaktische und pädagogische Inhalte zu einem einheitlichen „Schulmännerwissen" und geben neben der Verkopplung von Vorstellungen zur Entwicklung der Schüler*innen mit der präferierten Schulorganisationsform (vgl. Isensee & Töpper 2021) auch Hinweise auf die Rolle der Lehrkräfte als Mittler zwischen Verwaltungsvorgaben und pädagogischen Anforderungen.

doi.org/10.35468/6128-01

Solche Rollenerwartungen werden im Folgenden anhand von zwei pädagogischen Handbüchern exemplarisch verdeutlich. Bereits der Religionspädagoge und katholische Schulreformer Bernhard Heinrich Overberg (1754-1826) formulierte die nötigen Voraussetzungen für Schullehrer in seinem Handbuch *Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterricht für die Schullehrer im Hochstifte Münster* (1807). Im ersten Teil seines Werks, der fast die Hälfte des gesamten Buchs ausmacht, sprach er schulorganisatorische Fragen an, behandelte die Pflichten der Schule und ging auf die nötigen Eigenschaften der Lehrperson ein. Zunächst sei bei Lehrkräften die Gottesfurcht eine unabdingbare Eigenschaft, da „ohne Gottesfurcht der Lehrer seinen Schülern nicht überall mit einem guten Beyspiele vorgehen kann, woran so ungemein viel gelegen ist: denn Kinder machen gemeiniglich alles nach, was sie oft thun sehen" (Overberg 1807, 43). Man beachte auch, dass bei der Definition der Lehrkräfteeigenschaften die Fähigkeit, sich führen zu lassen, als zentrale Bedingung eingeführt wird. Dass die Lehrkraft eine Vorbild- und Führungsfunktion ausüben soll, war aber grundlegend: „Viele von ihnen [der Schüler, Anm. d. Verf.] achten euch sogar noch höher als ihre eigenen Aeltern, weil sie es euch zutrauen, daß ihr mehr wisset, und weil sie sehen, daß auch ihre Aeltern euch ehren" (ebd., 44). Um die gewünschte Lehrer-Schüler-Beziehung zu etablieren, solle der Lehrer sich bei seinen Schülern Ansehen, Liebe und Zutrauen verschaffen, da nur mit diesen Komponenten eine „nützliche" Beziehung entstehen könne (ebd., 113). Um die Schüler*innen noch besser einschätzen und somit adäquat auf sie eingehen zu können, sollte die Lehrperson sie „ihrem Herzen nach kennen lernen", was am besten über die heimliche Beobachtung der Kinder beim Spielen zu bewerkstelligen sei: „Ihr müsset also auf das Reden, auf das Thun und Lassen eurer Schüler Achtung geben, um die Beschaffenheit ihrer Herzen, d. h. ihre Gesinnungen, Neigungen und Begierden zu entdecken. Merket aber wohl, daß auch Kinder sich verstellen: manchmal handeln sie aus einer Furcht oder aus einer anderen Ursache wider ihre Neigungen und Begierden" (ebd., 190). Trotz der Sensibilität für die Dispositionen der Schüler*innen sollte der Lehrer jedoch nicht „gleich das Aergste" von ihnen denken, „wenn sie etwas Böses thun" (ebd., 191f.). Der geforderten Menschenführung diente auch die Kenntnis von den Eigenschaften der einzelnen Schüler*innen. Die exemplarischen Passagen zeigen, dass die Verhandlungen der Lehrer-Schüler-Beziehung insbesondere in den Vorstellungen zu Rolle und Aufgaben der Lehrperson jenseits der fachbezogenen Unterrichtsvermittlung angesiedelt sind.

Angeregt durch das Berliner Schul-Collegium verfasste der erste Berliner Seminarschuldirektor und spätere Schulpolitiker Adolph Diesterweg (1790-1866) den *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer* (erste Auflage 1835). Dieses Handbuch wurde zum prägenden Standardwerk für angehende Lehrkräfte in Preußen. Neben der Darstellung von Unterrichtsgegenständen enthielt es auch Überlegungen zur Schulorganisation und zum Selbstverständnis der Lehrkraft. Dabei verortete

doi.org/10.35468/6128-01

der *Wegweiser* die Rolle der Lehrperson als verständnisvolles und gewissenhaftes Vorbild (neben der Wissensvermittlung): „Der wahrhafte Erzieher weiß es aus eigener, innerster Erfahrung an sich selbst und an Andern, daß man mehr leistet durch das, was man ist, als durch das, was man weiß […]“ (Diesterweg 1835, 10). Die Vorbildhaftigkeit des Lehrers sollte die Erziehung der in ihrer Entwicklung freien Schüler*innen maßgeblich beeinflussen:

> Sittlich-gut oder sittlich-böse kommt kein Mensch auf die Welt; er wird das Eine, oder das Andere, da er die Fähigkeit hat, Beides zu werden. […] Der weise Erzieher wird die Wichtigkeit dieses Ausspruchs nicht verkennen, indem er ihn zu gewissenhaftester Aufmerksamkeit auf alle Erscheinungen in dem Leben der ihm übergebenden Kinder veranlassen und zur treuesten Wachsamkeit über die Richtung, die ihre Bildung in sittlicher Hinsicht nimmt, veranlassen wird. […] Vorsicht aber und Gewissenhaftigkeit, Bewahrung und Verhütung der Kinder sind Eigenschaften jedes wahren Erziehers. […] In der Regel kommt es auf die Einwirkung, mit einem Worte, auf die Erziehung des einzelnen Kindes an, welche es entscheidet, ob es überwiegend die Richtung zum Guten oder zum Gegentheil nimmt (Diesterweg 1835, 76).

Die Vorbildhaftigkeit der Lehrperson scheint in diesen Referenzen auf eine interindividuelle Beziehung hinzuweisen. Pastorale Beziehungen sind jedoch gleichzeitig zweigerichtet: Sie adressieren den Einzelnen (singulatim), aber auch die Herde, die Gruppe (omnes). Man erwartete, dass nicht nur die beratende, anleitende individuelle Beziehung die Arbeit der pastoral gedachten Lehrkraft definierte, sondern auch die anleitende Beziehung zur Gruppe, zur Schulklasse. Pastorale Anleitung endete nicht mit dem Zweiergespräch, sondern sie sollte sich in der Gruppensituation fortsetzen. Nichts anderes bedeutete die damals beliebte Formel des ‚erziehenden Unterrichts‘. Man unterrichtete und somit musste man das Instrumentarium der Wissensvermittlung bedienen können – sei es basales oder fachlich geformtes Wissen. Aber die Art der Unterweisung war entscheidend für einen erzieherischen Effekt, der auf die gesamte Herde einwirken sollte. Es war ein durchaus ambitioniertes Programm, das in seiner Ausgestaltung verschiedene organisatorische Optionen ermöglichte. Während des gesamten 19. Jahrhunderts blieben seine Umsetzungsformen kontrovers.

4 Pastorale Rationalität und die neue Schulorganisation im späten 19. Jahrhundert: Die „Durchführung der Schulklassen“

Die Organisation des Massenunterrichts im Volksschulbereich konnte zunächst relativ leicht mit etablierten Modellen des Klassenunterrichts arbeiten. Dabei wurde einem Lehrer eine heterogene Schüler*innengruppe (auf dem Lande häufig die gesamte Schule) zugewiesen, damit er diese Schule bzw. Ansammlung von Schüler*innen zu dem lose definierten – mit der Konfirmation und dem Konfir-

doi.org/10.35468/6128-01

mandenunterricht angegebenen – Ziel führt. Das schulisch zu erreichende Ziel als Heilserwartung der pastoralen Führung war also lange als christliche Mündigkeit definiert. Doch ergaben sich aus dieser ererbten Konstellation während der Ausdifferenzierung der Schulstrukturen, insbesondere im städtischen Bereich, eine Reihe von Folgeproblemen. Steigende Zahlen tatsächlich beschulter Schüler*innen führten zu größeren Schulen, die nicht nur mehr konsekutiv aufeinander folgende Klassen im Lehrplan besaßen; die Einrichtung von Parallelklassen erhöhte zusätzlich die Komplexität der Schulorganisation (beispielhaft für Berlin vgl. Töpper & Isensee 2020). Diese Veränderungen brachten Fragen des pädagogischen Selbstverständnisses zurück auf die Agenda, nicht zuletzt, weil bei einer häufig beklagten, steigenden Anonymität und Größe der Schulstrukturen die gängigen Formen der pastoralen Führung zunehmend erschwert wurden. Wie sollte personale, anleitende Autorität unter solchen Bedingungen aussehen? Die steigende administrative Komplexität machte in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts eine Aktualisierung pastoraler Beziehungen definitiv nötig. Die geforderte genaue Kenntnis familiärer Hintergründe aller und einzelner Schüler*innen war bei hoher Schüler*innenzahl, Fluktuation innerhalb der Gruppe und einer sich zunehmend wandelnden sozialen Lebenssituation der städtischen (Volksschul-)Bevölkerung kaum in gleicher Weise zu leisten wie in der einklassigen Schule im Dorf. Mehr Klassen machten auch eine ausdifferenzierte kollegiale Zusammenarbeit in größeren Schulen und neue Formen der Zusammenarbeit nötig.

Bereits in den Diskussionen um die Institutionalisierung des höheren Schulwesens in Preußen hatte die Frage einer Klassenstufe und des – fachlich kaum zu begründenden – Klassenlehrers eine Möglichkeit gezeigt, wie Nähe und Führung in einer größeren Schule aufrechterhalten werden konnte. Ein Klassenlehrer, anders als ein Fachlehrer, der nur wenige Stunden bei der Schulklasse verbleibt und nicht die Gesamtpersönlichkeit und Neigung der Schülergruppe erfassen kann, ermöglichte zunächst eine Konstellation, in der pastorale Beziehungen zur Bezugsgröße „Klasse" weiterhin gegeben sein konnten. Allerdings war die Zeit, die der Klassenlehrer einer bestimmten Klasse allein widmen konnte, aus administrativen Gründen begrenzt. In vielen Regierungsbezirken Preußens hatte sich nämlich der städtische Klassenlehrer als Lehrer für *eine* Klassenstufe durchgesetzt, d. h. eine Lehrperson unterrichtete immer wieder die Schüler*innen, die neu in seine Klassenstufe kamen, war also beispielsweise Lehrkraft nur für die Klassenstufe drei. Die Schulen waren zudem pyramidal entsprechend des administrativen Senioritätsprinzips organisiert, d. h., dass die Lehrkraft in den höheren und höchsten Klassen die Dienstältesten waren, die zumeist auch geringfügig mehr verdienten. Leitende Vorstellung dabei war, dass die Lehrpersonen einerseits eine Rangfolge bilden, andererseits durch stetiges Verbleiben auf derselben Klassenstufe in dieser mehr Übung und mehr Erfahrung gewinnen konnten. Die Form der Klassenorganisation führte in jedem Fall zu einem erhöhten Bedarf an Abstimmung und Koordinierung zwischen den Lehrkräften der

doi.org/10.35468/6128-01

verschiedenen Klassenstufen und konnte im Falle, dass Lehrpersonen zu wenig auf ihrer Klassenstufe erreicht hatten auch zu Konflikten führen. Gleichzeitig war die Lehrkraft in ihrer Wirksamkeit reduziert auf einen sehr geringen Anteil des Gesamtziels der Schule: „Es wird jedem Lehrer […] zur Pflicht gemacht, sich mit dem ganzen Plane für diesen Unterrichtsgegenstand, namentlich aber soweit er seine eigene, sowie die vorhergehende Klassen betrifft, genau vertraut zu machen, um sich mit seiner Teilarbeit allezeit in […] Verbindung […] mit dem Ganzen erhalten zu können" (Grundig 1881, 1).

Die gefundene administrative Lösung der Organisationsfrage des Schulunterrichts führte jedoch zu einem vehementen Einspruch, deren Losung und Ergebnis, die sogenannte „Durchführung der Schulklasse", sich tatsächlich zu einem eigenen Stichwort in den damaligen Schulorganisationsdebatten entwickelte. Hier folgten aus einer pädagogischen Problematisierung heraus organisatorische Folgeveränderungen, bei denen die pastorale Dimension der Schulklasse prominent in den Blick kommt.

Während der preußische Staat seit den konservativ konzipierten Stiehl'schen Regulativen (1854) und zuletzt den liberal geprägten Allgemeinen Bestimmungen (1872) tendenziell zunehmend Einfluss auf die Aktivitäten einzelner Schulen qua landesweiter Regelungen ausübte, entwickelte sich um und nach 1850 ein in Schulfragen durchaus aktives Lehrervereinswesen. Dieses führte u. a. regionale und überregionale Weiterbildungen und vor allem Lehrerkonferenzen durch, auf denen verbands- und professionspolitische Fragen, aber auch schulfachliche Themen diskutiert wurden (vgl. dazu u. a. Taubert-Striese 1996; Uhlig 1997; Kemnitz 1999). Johannes Tews (1860-1937), 1889 noch einfacher Lehrer und aktives Lehrervereinsmitglied, der später zu einem Hauptvertreter und Gewerkschaftler des Lehrberufs wurde, publizierte eigene Vorschläge zur Schulorganisation in einem ausführlichen Beitrag in einer progressiven Lehrerzeitung. In diesem Text brachte er eine bereits bei anderen Autoren schwelende Unzufriedenheit mit bestimmten Entwicklungen des expandierenden Schulsystems auf den Punkt (vgl. Tews 1889). Dieser Text bildet nicht nur ein Zufallsprodukt einer durchaus produktiven Arbeitspresse. Er wurde derart breit rezipiert, dass das Thema zu einem eigenen Konferenzschwerpunkt beim 8. Deutschen Lehrertag in Berlin im Jahr 1890 avancierte und Tews zu einem Hauptreferat mit allgemeiner Diskussion eingeladen wurde. Tews brachte die Frage nach der Führungsweise der Schulklasse auf einen pädagogischen Begriff, die *Durchführung der Schulklasse*, und skizzierte die damaligen Zustände der Führung der Schulklassen, soweit sie ihm vertraut waren. Er verwies auf in der Vergangenheit erfolgte Gesetzesanpassungen und situierte sein Thema in einer pädagogischen Theorietradition, indem er explizit an die oben angedeutete Diskussion zwischen Herbart und Graff anschloss. In gewisser Weise aktualisierte er die pastorale Dimension der Schulklasse und der Klassenführung.

Das von Tews vorgeschlagene „Durchführungsmodell" wurde in einer späteren Rekonstruktion dieser Diskussion folgendermaßen wiedergegeben:

doi.org/10.35468/6128-01

> Faßt man den Begriff ‚Durchführung der Schulklassen' im engeren Sinne, so versteht man darunter die Tatsache, daß ein Lehrer eine Klasse vom ersten Jahrgange an fortlaufend in allen Fächern unterrichtet und sie bis zum Abschluß der Schule weiterführt […]. Demnach wird von einer Durchführung der Klassen im weiteren Sinne die Rede sein können, indem Klassenlehrer und Fachlehrer ihre Klassen eine Reihe von Jahren hindurch in denselben Fächern weiterführen (Badenhop 1928, 1032).

Die Durchführungsfrage adressierte die Art, wie Lehrkraft und Klassen einander zugewiesen werden und strebte an, das damalige System zu modifizieren und die Verbindung zwischen Lehrkraft und Klasse über einen längeren Zeitraum als Normalfall zu ermöglichen. Dieses Ziel war in Tews Reformvorschlag deutlich pathetischer ausgeführt und in ihrer Relevanz verstärkend dargestellt:

> Zur Erziehung gehört vor allen Dingen eine konsequente Gewöhnung an das, was gut, schön, wahr und recht ist. Bietet unsere Schule eine solche? Sie will und soll es. […] Aber die Mittel dazu haben sie nicht erfasst. […] Wir alle sind doch darin einig, dass die Ideen von den sie vertretenden Personen, von dem Innern und Äussern derselben untrennbar sind, dass das Persönliche, Individuelle beim Kinde eine hundertmal so grosse Rolle spielt als das Allgemeine, Abstrakte. Ein Kind rankt sich an dem Manne empor, der es erzieht, nicht an den Ideen allein, die er vertritt oder vertreten soll (Tews 1889, 186).

Für Tews ist das Erreichen schulischer Ziele eng verkoppelt mit dem innigen Verhältnis des Kindes zum Erzieher. Aber dieser soll auch durch mehr als sein Unterrichten allein eine tiefergehende Wirksamkeit gegenüber dem Kind ausüben. Tews fasste diese Rolle als „erziehlichen Einfluss des Lehrers" und somit als (abgebrochene) positive Wirkung: „Wie ist dem zartfühlenden Lehrer bei dem herrschenden Systeme nicht zumute, wenn er ein Jahr lang, besonders in der Grundklasse, an den kleinen, lieben Geschöpfen gearbeitet hat, und nun am Schlusse des Jahres das Band zerrissen sieht!" (Tews 1889, 198). Die Beziehung ist zweiseitig, auch der Lehrer leidet unter dem Abbruch der Führungsbeziehung. Wie so häufig in der deutschen pädagogischen Tradition (vgl. Caruso 2010) kamen hier vor allem die einzelnen Schüler*innen als Gegenüber des Lehrers in den Blick; die Relevanz des Gesamtklassenverbandes als Gegenstand der Sorge der Lehrkraft ist in Tews Argumentation weniger scharf gestellt als die individuellen Schüler*innen als Einzelne. Hierbei war die pädagogische Bindung in Tews idealisierender Skizze auch nicht allein auf die schulische Beziehung begrenzt; diese intendierte Bindung wurde vielmehr als langfristig wirksam über den Bereich der Schule hinaus gedacht:

> Unsere jetzige städtische Bevölkerung hat gar keinen Begriff mehr von dem innigen und für das ganze Leben entscheidenden Verhältnisse zwischen Lehrern und Schülern. […] Seinen Grundklassenlehrer hat zwar selten jemand ganz vergessen, auch der Ordinarius der ersten Klasse, in der die meisten Schüler, die sie erreichen, wenigstens zwei Jahre sitzen, spielt in den Gesprächen der Erwachsenen noch öfter eine Rolle. Die übrigen Lehrer sind ihnen in der Regel ziemlich gleichgültig geblieben (Tews 1889, 189).

doi.org/10.35468/6128-01

Auch die Erfolge der durch die Durchführung der Schulklassen intensivierten Schüler*innenführung bildeten bei Tews ein prägendes Motiv. So beschrieb er vor allem die Kenntnis der Geistesaktivitäten des Schülers/der Schülerin, aber auch den Kontakt mit dem Elternhaus als einschlägige Führungsaufgaben:

> In dem herrschenden System ist es durch den steten Wechsel der Schüler aber gänzlich unmöglich geworden, einen genügenden Einblick in den Geistesinhalt und die Geisteskraft der Schüler zu erhalten. Der Lehrer kennt zwar das, was er lehren soll, und die äusseren Formen des Lehrens, aber diese Kenntnis allein bedeutet für seine Wirksamkeit nichts (Tews 1889, 203).

Die Kritik am Prinzip der damaligen Klassenzuweisung ging auch auf die administrative Zuweisung der Lehrkraft zur Schulklasse nach Dienstalters- bzw. „Anciennetätsliste" ein. Diese sei nicht pädagogisch, da hier nicht die Qualifikation der Lehrkraft, sondern administrative Umstände die Entscheidung bestimmen würden. Das Ziel, eine längere, konsistente und wirkungsreiche Führungsbeziehung zwischen Lehrkraft und Klasse zu erreichen, kam auch in den auf dem Lehrertag diskutierten Thesen zur Geltung:

> 1) Die Volksschule kann ihre erziehliche und unterrichtliche Aufgabe nur erfüllen, wenn Schule und Haus, Lehrer und Schüler in eine dauernde innige Verbindung treten und zu einer pädagogischen Gemeinschaft verwachsen, die über das Schulleben und die Schuljahre hinausreicht. 2) Derartige pädagogische Gemeinschaften können sich bei der jetzigen flüchtigen Berührung, wie sie durch die jährlichen Versetzungen von einem Lehrer zum anderen besonders in den vielklassigen Schulen grösserer Ortschaften bedingt wird, nicht entwickeln. 3) Mit der längeren Dauer erhöht sich in der Regel auch der ethische und intellektuelle Wert der pädagogischen Gemeinschaften, weswegen diese unter normalen Verhältnissen vor Erreichung der gesteckten Ziele nicht gelöst werden sollten (Tiersch 1890, 59).

In diesen ersten drei der insgesamt sieben Thesen wird der Kern der Tews'schen pastoralen Konzeption deutlich. Zur Zielerreichung müssen Schule und Haus sowie Lehrer und Schüler fokussiert unter der Leitung der Lehrkraft zusammenkommen und eine ‚pädagogische Gemeinschaft' bilden. Diese stelle eine Art Herde dar, deren Verbindung und erzieherisch wirkende Bindungskraft eine längere geteilte Dauer als ein Jahr benötigt. Diese ist derart relevant, dass Tews in seiner siebten These fordern kann: „Der 8. Deutsche Lehrertag empfiehlt den Schuldirigenten, an ihren Anstalten der Weiterführung der Klassen seitens einzelner Lehrer ohne zwingende pädagogische Gründe nicht entgegenzutreten" (Tiersch 1890, 59).
Diese Klassengemeinschaft innerhalb des pädagogischen, längerfristig angelegten Bündnisses kommt als genuin pädagogisches Mittel der Erreichung schulischer Ziele in den Blick. Weniger in den Blick geraten die konkreten Praktiken der Klassengemeinschaftsbildung, die hier vorausgesetzt, aber nicht eingehender dargestellt werden. Für Tews begünstigt die Kontinuität eine (bessere) Beziehung zu

doi.org/10.35468/6128-01

Eltern/Schülern, Schülerkenntnis und Individualisierung. Bei dem späteren Autor Badenhop, der mit Abstand auf erreichte Reformerfolge zurückblicken kann, kommt auch das Gegenmodell zum anleitenden und vorbildhaften Hirten in den Blick: der „Stoffübermittler" (Badenhop 1928, 1033). Dessen Rolle erschöpfe sich in der bloßen Weitergabe des Wissens; die Kenntnis der Kinder und die weiteren Rollenaufgaben, die sich auf diese Kenntnis stützten, fehlen diesem Gegenbild (ebd.). Die die Schulklasse durchführende Lehrkraft wiederum könne „längere Jahre hindurch konsequent erzieherisch auf das Kind einwirken", fühlt sich eher für das Ganze verantwortlich, sieht die Ergebnisse seiner Arbeit und kann somit die Schwächeren besser fördern (ebd.). Bei anderen Stellungnahmen finden sich außerdem christliche Anklänge dieses Modells. So fordert der Lehrer Lomberg:

> Der Erzieher muß bei jedem seiner Jünglinge genau anzugeben wissen, an welcher Stelle er den Hebel der Seelsorge anzusetzen hat. Er muß den einzelnen Naturen nachgehen, um zu erfahren, wie der Same seiner Lehre aufgegangen ist, welche Früchte bereits gezeitigt und welche Schlingpflanzen noch auszurotten sind (Lomberg 1890, 108).

Und bei dem Lehrer Otto wird auch die Wechselseitigkeit der zu stiftenden Machtbeziehung deutlich: „Zur Erziehung gehört gegenseitige Liebe. Diese kann aber nur entstehen, wenn man sich gegenseitig näher kennen gelernt hat, das Kind den Erzieher, der Erzieher das Kind; beide müssen Freunde werden, und das wird nicht in einem Jahre fertig; dazu gehört Zeit" (Otto 1890, 411).

Die Diskussion kreiste insgesamt um bessere Schüler*innenkenntnis, Zielerreichung und Erziehung durch bessere Beziehung zwischen Eltern, Lehrern und Kindern und nahm außerdem eine erhöhte Lernmotivation für die Kinder und Arbeitsmotivation für die Lehrkraft an. Im Ergebnis wurden nach der Intervention von Tews und den Lehrervereinen vielerorts Regeln geändert und die Durchführung breiter ermöglicht. Die Maximalforderung, dass ein Lehrer seine Klasse und somit die darin gruppierten einzelnen Kinder über acht Jahre führt, aber wurde, wenn überhaupt, sehr selten berücksichtigt. Die Lehrkräfte konnten ihre Klassen oft über zwei bis drei Jahre, das heißt konkret über die Unter- und gelegentlich auch über die Unter- und Mittelstufe hinweg, führen; bestimmte Brüche in der Volksschulkarriere blieben aber bestehen, auch weil viele Lehrkräfte wohl nicht gleichermaßen gut alle Schulstufen unterrichten konnten.

Das Ergebnis war entsprechend eher eine doppelt hybride Form der Klassenorganisation, die administrativen Logiken und Zielen ebenso wie pädagogischen folgte; aber gleichzeitig auch die pastorale Dimension realisierte, indem die Klasse an sich als Gesamtgruppe aber auch die Einzelschüler*innen als Individuen geführt wurden. Die geforderte Kontinuität der Führung besaß, wie diskutiert, eine erzieherisch-pädagogische Funktion, die sich nicht auf die administrativen Stoffübermittlungsvorgaben und Klasseneinteilungen reduzieren lässt und die sich geschickt der Kritik der Schule als kalter, verwalteter Welt bedienen konnte.

doi.org/10.35468/6128-01

5 Die Schulklasse als Verwaltungspastorat

Die Schulklasse, soweit die bisherigen Ausführungen, wird innerhalb der Organisation Schule durch die sich in ihr entwickelnden Beziehungen und die hierin eingeschlossenen Machtverhältnisse mitgestaltet. Das Konzept des Pastorats stellt eine durchaus flexible und gegenstandsangemessene Konzeptualisierung dar, solche Beziehungen denk- und beschreibbar zu machen. Nichts anderes als die Sozialpsychologie der Schulklasse wird in pastoral gedachten, gleichzeitig säkularisierten Führungsbeziehungen verhandelt.

Es ist historiografisch schwer, der skizzierten Dimension der Schulklasse kontinuierlich zu folgen. Nicht immer werden pastorale Überlegungen expliziert. Allerdings finden sich in bestimmten Debatten deutliche Anklänge pastoraler Führungsvorstellungen. Die Schulklasse der Denkfigur entsprechend als Herde zu konzipieren, rückt diese als Adressat und Kontext erzieherischer Aktivitäten der Lehrperson sowie deren Hirtenfunktion in den Blick. Das Heil der Schulbildung wird dabei an den Einzelnen letztlich verabreicht, aber die zu heilende Person sitzt nun mal nicht allein, sodass ihre Heilung gleichzeitig mit der Heilung der anderen erfolgt. Sie sitzen nicht spontan und nach Neigungen zusammen in einem Raum, sondern nach verwalteten, geordneten Zuweisungen. In diesem Sinne bildet die Schulklasse einen Ort eines hybriden Verwaltungspastorats. Dieses definiert sich dadurch, dass pastorale Beziehungen eine notwendige, aber aufgrund des Einflusses auf die Gruppenbildung der vorgängigen Verwaltungsdispositionen nicht hinreichende Bestimmung ihrer Konstituierung darstellen.

Die Beobachtung und Kenntnis des individuellen Schülers blieb eine eng mit dem Lehrberuf verwobene, langfristig wirksame Dimension pädagogischer Aktivität. Die Schulklasse als Objekt der sorgenden Aktivität hingegen etablierte sich erst spät. Sie war Ursache, Korrelat und Wirkung organisatorischer Überlegungen und Strategien, die sich einer rein individualisierenden pädagogischen Aufmerksamkeit entzogen. Die Klasse als Gruppe wurde vor allem nach 1900 zu einem eigenwirksamen und eigenlogischen Gegenstand von Wissen und spezifischen Forschungsgegenstand, der das Beziehungsgeflecht fokussierte und dabei aber eben auch zunehmend die administrativen Einflüsse ausblendete. Das hier aufkommende (bildungs-, schul-, lern-, pädagogisch-) psychologische Wissen, der Inbegriff einer individualisierenden Perspektivierung des Subjekts, konnte sich dem Fakt kollektiver Adressierung und organisierter Kollektive nicht entziehen. Neben individualisierenden Forschungsarbeiten und Aufmerksamkeit für Prüfverfahren wurden auch Psychogrammmethoden und eine Psychologie der Schulklasse hervorgebracht (vgl. Weigl 1917; Kruckenberg 1926; Döring 1930). Ebenfalls entstand eine ethnografisch geprägte Forschungsrichtung, die die Schulklasse zum Gegenstand der Erkenntnis machte (vgl. Hetzer 1926; Večerka 1926; Burger und Steiskal 1931). Diese zählen zu den Arbeiten, an welche spätere Ausarbeitungen zur Geschichte der Schulklasse

doi.org/10.35468/6128-01

anschließen konnten (vgl. Apel 1978). Diese Traditionslinie des Nachdenkens über und der Erforschung der Schulklasse, in der vor allem die Beziehungsgeflechte der in der Klasse zusammengefassten Personen im Zentrum stehen, ist aktuell geblieben, mit der leichten Nuancierung, dass der Klasse als Gruppe und Adressat (erneut) weniger Aufmerksamkeit als einzelnen Schüler*innen gewidmet wurde. Die organisatorischen Vordispositionen und diskursiven Verengungen, die dieser individualistischen Fokussierung zugrunde liegen, erschweren es, die Wechselwirkungen zwischen Organisation und Interaktion in den Blick zu bekommen.

Die (nicht allein) pastorale Verfasstheit der Schulklasse hervorzuheben, verweist außerdem auf die Gleichzeitigkeit der Interaktion zwischen (Klassen-)Gruppe und Einzelperson, die in anderen Beiträgen des Bandes thematisiert werden. Diese Arbeiten zeigen, dass nicht allein tiefergehende historische Rekonstruktionen zu geschlechtlichen, konfessionellen oder kontextuellen Unterschieden in den Führungsweisen erkenntnisfördernd sind. Auch die Option, weitere Ebenen der Schulorganisation dahingehend zu analysieren, wie in diesen und durch diese schulische Beziehungen organisiert werden, ist sehr gewinnbringend. Die dort wirksamen (Selbst-)Führungspraktiken könnten das Verständnis der gegenwärtigen Schulwirklichkeiten und Wandlungen verbessern. Der hier vorgeschlagene Blick auf die pastorale Konstituierung der Schulklasse bietet womöglich Hinweise für ethnografische Studien in Einzelklassen und Einzelschulen, die Transformationen, Krisenerscheinungen und eventuell die mögliche Auflösung pastoral geprägter Beziehungen innerhalb der Schulklasse zum Thema machen könnten.

Literaturverzeichnis

Apel, H.-J. (Hrsg.) (1978): Die Schulklasse – ein pädagogisches Handlungsfeld? Kastellaun: Henn.

Ariès, P. (1975): Die Geschichte der Kindheit. München: Hanser.

Badenhop, H. (1928): Durchführung der Schulklassen. In: H. Schwartz (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon: Abhärtung – Exzentrisch, Bd. 1. Bielefeld: Velhagen & Klasing, 1031-1034.

Burger, E. & Steiskal, Th. (1931): Praxis und Theorie der Schulklasse als Arbeits- und Lebensgemeinschaft. Berichte und Ergebnisse aus der Erziehungs- und Unterrichtspraxis der Versuchsklassen an den Volks- und Hauptschulen Wiens. Unter Mitarbeit von Eduard Burger und Theodor Steiskal. Wien, Leipzig: Deutscher Verlag für Jugend und Volk.

Caruso, M. (2010): Geist oder Mechanik. Unterrichtsordnungen als kulturelle Konstruktionen in Preußen, Dänemark (Schleswig-Holstein) und Spanien. 1800-1870. Frankfurt/M.: Peter Lang.

Caruso, M. (Hrsg.) (2015): Classroom Struggle. Organizing Elementary School Teaching in the 19th Century. Frankfurt/M.: Peter Lang.

Caruso, M. (2018): Die Anfänge einer intimen Öffentlichkeit. In: K. Berdelmann; B. Fritzsche; K. Rabenstein & J. Scholz (Hrsg.): Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Wiesbaden: Springer VS, 113-130.

Caruso, M. (2021): Vorteil des Ungefähren. In: Zeitschrift für Pädagogik 67 (2), 203-222.

Caruso, M. (2022): The slow dichotomization of elementary classroom roles. 'Grammar of schooling' and the estrangement of classrooms in Western Europe (1830-1900). In: Paedagogica Historica 58 (2), 196-214.

doi.org/10.35468/6128-01

Comenius, J. A. (Hrsg.) (1993): Große Didaktik. 8., überarb. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
Diesterweg, A. (1835): Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Essen: Bädeker.
Döring, O. (1930): Psychologie der Schulklasse. In: Deutsches Philologen-Blatt 37, 547-550.
Dussel, I. (2013): The Assembling of Schooling: Discussing Concepts and Models for Understanding the Historical Production of Modern Schooling. In: European Educational Research Journal 12 (2), 176-189.
Foucault, M. (1986): Omnes Et Singulatim: Towards a Critique of Political Reason. In: Le Debat 41 (4), 5-36.
Foucault, M. (1991): Governmentality. In: G. Burchell & P. Miller (Hrsg.): The Foucault effect. Studies in governmentality; with two lectures by and an interview with Michel Foucault. Chicago: University of Chicago Press, 87-104.
Foucault, M. (2004): Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Vorlesung am Collège de France, 1977 – 1978. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Graff, E. G. (1818): Die für die Einführung eines erziehenden Unterrichts nothwendige Umwandlung der Schulen. Allen, die den Durchbruch einer bessern Zeit befördern können und wollen. Leipzig: Steinacker.
Grundig, F. (1881): Organisations- und Lehrplan der Mittel- und der Bürger-Mädchenschule zu Erfurt. Erfurt: Cramer.
Hamilton, D. (2013): Towards a Theory of Schooling. Hoboken: Taylor and Francis.
Herbart, J. F. (1818): Pädagogisches Gutachten über Schul-Klassen, und deren Umwandlung, nach der Idee des Herrn Regierungsrath Graff. Auf dessen öffentliches Verlangen bekannt gemacht. Königsberg: Nicolovius.
Hetzer, H. (1926): Der Einfluß der negativen Phase auf soziales Verhalten und literarische Produktion pubertierender Mädchen. Jena: Fischer.
Hunter, I. (1994): Rethinking the School. Subjectivity, Bureaucracy, Criticism. Sydney: Allen & Unwin.
Isensee, F. & Töpper, D. (2021): Institutionalisierung von Entwicklungsnormen im Elementarschulwesen. In: Zeitschrift für Pädagogik 67 (2), 166-185.
Jenzer, C. (Hrsg.) (1991): Die Schulklasse. Eine historisch-systematische Untersuchung. Bern: Peter Lang.
Kemnitz, H. (1999): Lehrerverein und Lehrerberuf im 19. Jahrhundert. Eine Studie zum Verberuflichungsprozeß der Lehrertätigkeit am Beispiel der Berlinischen Schullehrergesellschaft (1813 – 1892). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
Kruckenberg, A. (1926): Die Schulklasse. Leipzig: Quelle & Meyer.
Lomberg, A. (1890): Die Durchführung der Schulklassen. In: Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht 17 (13), 107-110.
Oelkers, J. (1991): Vorwort des Herausgebers. In: Jenzer, C. (Hrsg.) (1991): Die Schulklasse. Eine historisch-systematische Untersuchung. Bern: Peter Lang, 7-9.
Oelkers, J.; Osterwalder, F. & Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (2003): Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie. Weinheim: Beltz.
Osterwalder, F. (1992): Die Geburt der deutschsprachigen Pädagogik aus dem Geist des evangelischen Dogmas. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 68 (4), 426-454.
Otto, H. (1890): Die Durchführung der Schulklassen. In: Evangelisches Schulblatt und deutsche Schulzeitung 34, 409-420.
Overberg, B. H. (1807): Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterricht für Schullehrer im Hochstift Münster. Münster: Aschendorff.
Petrat, G. (1987): Schulerziehung. Ihre Sozialgeschichte in Deutschland bis 1945. München: Ehrenwirth.
Sauer, M. (1998): Vom „Schulehalten“ zum Unterricht. Preußische Volksschule im 19. Jahrhundert. Köln: Böhlau.

doi.org/10.35468/6128-01

Schadt-Krämer, C. (1990): Die pädagogische Bildung der Volksschullehrer im 19. Jahrhundert. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt.
Taubert-Striese, A. (1996): Der Leipziger Lehrerverein, ein bedeutender Vertreter der Reformpädagogik. Frankfurt/M.: Peter Lang.
Tews, J. (1889): Die Durchführung der Schulklassen. Zur Reform der Schul- und Klassenorganisation. In: Jahrbuch des Vereins für Wissenschaftliche Pädagogik. Dresden: Bleyl & Kaemmerer, 180-248.
Tiersch, O. (1890): VIII. Deutscher Lehrertag zu Berlin, Pfingsten 1890. Zur Reform der Schul- und Klassen-Organisation 42, 59.
Töpper, D. & Isensee, F. (2020): From «School Buildings» to «School Architecture» – School Technicians, Grand School Buildings and Educational Architecture in Prussia and the USA in the Nineteenth Century. In Historia y Memoria de la Educación 13, 375-423.
Uhlig, Ch. (1997): Der Berliner Lehrerverein. Gründung und Etablierung (1880 bis 1902). Köln: Böhlau.
Večerka, L. (1926): Das soziale Verhalten von Mädchen während der Reifezeit. Auf Grund von Erhebungen und Beobachtungen. In: Der Einfluß der negativen Phase auf soziales Verhalten und literarische Produktion pubertierender Mädchen. Jena: Fischer.
Weigl, F. (1917): Das Psychogramm einer Schulklasse als Unterlage für pädagogische Maßnahmen. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde. Leipzig: Quelle & Meyer, 132-150.
Wylie, C. D. (2012): Teaching manuals and the blackboard: accessing historical classroom practices. In: History of Education 41 (2), 257-272.

Autor*innen

Töpper, Daniel, M. A.
Humboldt-Universität zu Berlin
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Preußische Bildungsgeschichte, Wissensgeschichte, Medialität Sexueller Bildung
daniel.toepper.1@hu-berlin.de

Caruso, Marcelo, Prof. Dr.
Humboldt-Universität zu Berlin
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Transnationale Bildungsgeschichte, Gouvernementalität, Geschichte der Bildungsmedien
marcelo.caruso@hu-berlin.de

Isensee, Fanny, M. A.
Humboldt-Universität zu Berlin
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: US-amerikanische und transatlantische Bildungsgeschichte, Geschichte des Schulwegs, Wissensgeschichte
fanny-lynne.isensee@hu-berlin.de

doi.org/10.35468/6128-01