

Oelkers, Jürgen

Fachunterricht in historischer Sicht

Beiträge zur Lehrerbildung 22 (2004) 2, S. 201-217



Quellenangabe/ Reference:

Oelkers, Jürgen: Fachunterricht in historischer Sicht - In: Beiträge zur Lehrerbildung 22 (2004) 2, S. 201-217 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-135494 - DOI: 10.25656/01:13549

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-135494>

<https://doi.org/10.25656/01:13549>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

**BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG**

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz
Leibniz-Gemeinschaft

Fachunterricht in historischer Sicht^{*)}

Jürgen Oelkers

Die Geschichte der schulischen Bildung bezieht didaktische Probleme wesentlich auf die Entwicklung von fachgebundenen Lehrmitteln. Zunächst war nur der Unterricht in den Fächern der "Höheren Bildung" Lehrbuch-orientiert, seit dem 19. Jahrhundert haben dann die Fächer der Volksschule Standard-Lehrmittel herausgebildet. Lehrmittel haben eine je eigene Lerngeschichte, in die Konzepte der "Allgemeinen Didaktik" gleichsam eingelegt sind. Der Artikel zeigt auf, dass und wie "Fächer" durch Lehrmittel konstituiert werden, die die persönlichen Kompetenzen der Lehrkräfte ergänzen. Eine künftige Allgemeine Didaktik wird sich auf diesen historischen Tatbestand einstellen müssen, wenn sie nicht ihr eigenes Feld verfehlen will.

La petite école heisst eine vergoldete Holzskulptur (Abb. 1), die um 1500 in Frankreich entstanden ist (Riché & Alexandre-Bidon, 1994, S. 134/135).¹ Man sieht die didaktische Gemeinschaft des *Magisters mit seinen Discipuli*, die unverkennbar eine Unterrichtssituation bilden. Im Mittelpunkt der Szene steht das Lehrbuch. Die Schüler lernen und arbeiten mit Büchern, mehr oder weniger konzentriert, aber deutlich im Habitus von "Schülern". Der Lehrer erklärt und verweist mit klaren Gesten, die den Rollenunterschied unmittelbar verständlich machen. Schüler fragen, Lehrer antworten; der Besitz des Wissens wird vom Lehrer aus über das Buch weiter getragen, immer so, dass die Lehrer den Prozess kontrollieren. "Kontrolle" ist didaktisch zu verstehen, als der jedesmalige Versuch, Wissen zu vermitteln und Verständnis herzustellen.



Abbildung 1: La petite école

^{*)} Vortrag auf der Tagung "Allgemeine Didaktik revisited" am 10. September 2003 in der Pädagogischen Hochschule Zürich.

¹ Der Künstler ist unbekannt. Die Skulptur ist zugänglich im *Musée national du Moyen Age, thermes du Cluny* in Paris.

In dieser Ordnung ist schulische Bildung gebunden an das richtige Verstehen autoritativer Vorgaben, die aus Lehrbüchern gewonnen werden. Unterricht ist Übertragung, das Lehren soll nachvollziehendes Lernen auslösen, die Lehrsituation ist auf *diesen* Zweck spezialisiert. Man erkennt sofort, dass es *nur* um Unterricht gehen kann.

Der Unterricht ist *Fachunterricht*. Er hat einen didaktisch geordneten Gegenstand, der nicht von jeder Lerngruppe neu erfunden, sondern der überliefert und im Zuge der Überlieferung variiert wird. Neue Fächer sind selten, an ihrer Entwicklung wie überhaupt an didaktischen Tradierungen sind nie Schüler beteiligt. Mindestens historisch gilt: Im Mittelpunkt der Bildungserfahrung stehen Fächer, nicht Personen. Fächer bilden seit der Antike immer Hierarchien, also unterscheiden sich im überlieferten und fortlaufend zugeschriebenen Bildungswert. Die Grundvorstellung ist die eines geordneten Bildungsganges, der zu einer kontinuierlichen Verbesserung des Wissens und Könnens der Lernenden führt. Die Verbesserung führt immer von unten nach oben, Bildung ist ein zeitliches Geschehen, das räumlich vorgestellt wird, mit Hilfe von Metaphern, die das Elementare immer "unten" annehmen und Bildung dann als Aufstieg hinstellen. Das lässt sich mit einer berühmten Darstellung aus dem Jahre 1515 (Abb. 2) illustrieren. Sie ist der ersten deutschen Enzyklopädie entnommen, der Margarita Philosophica nova, die in Strassburg gedruckt wurde.²

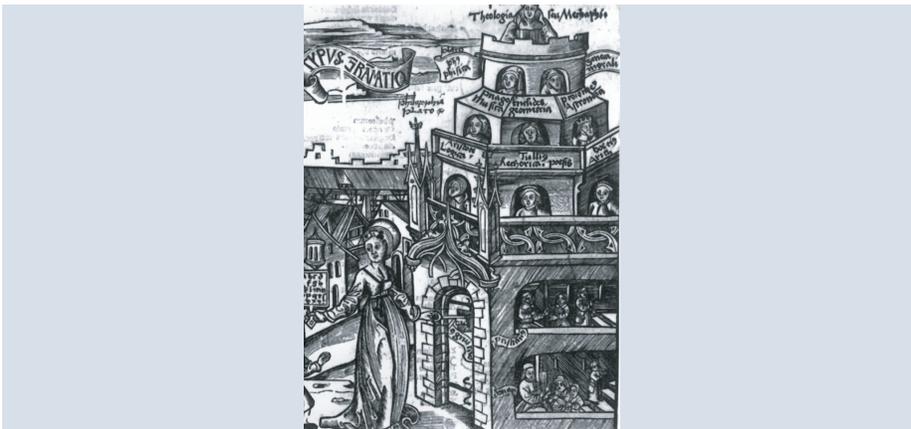


Abbildung 2: Das Haus des Lernens (aus Margarita Philosophica nova, 1515)

² Verfasser war Gregor Reisch (um 1470-1525). Reisch promovierte 1489 an der Universität Freiburg/Br. zum Magister der Freien Künste. 1494 studierte er an der Universität Ingolstadt und war anschließend im Dienste des Grafen Franz Wolfgang von Zollern tätig. Danach trat er in den Kartäuserorden ein und wurde 1502 Prior der Kartause von Freiburg. Hier entstand die *Margarita Philosophica*, die 1503 zum ersten Mal gedruckt vorlag. Weitere Auflagen entstanden bis 1517, begleitet und nachgefolgt von zahllosen Nachdrucken. Reisch, das vor allem macht die Enzyklopädie bemerkenswert, verstand "Wissen" unabhängig von magischen oder esoterischen Begründungen. Ein zentrales Kapitel der *Margarita Philosophica* unterzieht die astrologischen Systeme der Zeit einer luziden und rücksichtslosen Kritik. Das Bild der Nymphe Nicostrata ist losgelöst von diesem Kontext immer wieder zur Veranschaulichung Höherer Bildung benutzt worden.

Man sieht das Haus des Lernens, genauer: den Turm der Fächer, in die Bildung qua Unterricht hineinführen soll. Die "Etagen" der Bildung (ebd., S. 128) zeigen den hierarchischen Aufbau der didaktischen Ordnung. Es ist die Ordnung von Disziplinen, und so weder von Interessen noch von Bedürfnissen. Man studiert bestimmte Fächer nacheinander, andere wiederum nebeneinander, aber es gibt immer einen Weg zum Nächsthöheren.

Die Schrift am Eingang heisst *Congruitas* und bezeichnet den ersten Abschnitt der Grammatik. Entsprechend unterrichtet im untersten Geschoss der Grammatiker Donatus³, der mit einer Rute Lerndisziplin einklagen muss. Ganz erfolglos kann der Unterricht nicht sein, denn ein Schüler ist bereits auf dem Weg ins nächste Stockwerk, wo ihn Priscian⁴ in die höhere Sprachlehre einweisen wird. Darüber, im Bildungswert durch eine reich verzierte Balustrade unterschieden, warten die drei nächsten Lehrer, Aristoteles für die Logik, "Tullius", also Cicero, für Rhetorik und Poesie und Boethius für Arithmetik⁵. Das vierte Stockwerk im Haus der Bildung hat wiederum drei Lehrer, Pythagoras für *musica*⁶, Eudklid für *geometria* und Ptolomäus für *astronomia*.

Diese vier Stockwerke repräsentieren die sieben freien Künste – artes liberales –, die den Weg in die Höhere Bildung ausmachen:

- das *Trivium* (Grammatik, Logik, Rhetorik)⁷ einerseits,
- das *Quadrivium* (Arithmetik, Musik, Geometrie, Astronomie)⁸ andererseits.

Damit ist die *Vorstufe* der Bildung erreicht. Seit Isokrates galten die sieben freien Künste als Vorstufe der Philosophie. Die beiden obersten Stockwerke führen darüber hinaus, wiederum repräsentiert durch männliche Lehrer. Im fünften Stockwerk sieht man erneut Aristoteles, nunmehr für die Physik, daneben Seneca für die Moralwissenschaften. Die Spitze des Turmes stellen Theologie und Metaphysik dar, repräsentiert durch den Scholastiker Petrus Lombardus, dem das massgebende Lehrbuch des christlichen Glaubens zu verdanken ist.

³ Aelius Donatus war ein römischer Grammatiker, von dem überliefert ist, dass er um 350 n. Chr. Lehrer des heiligen Hieronymus gewesen ist. Aelius schrieb zwei lateinische Grammatiken, die *ars minor* und *ars maior*. Sie nannte man im didaktischen Jargon auch "den Donat", um die Exklusivität des Lehrbuches der Elementargrammatik anzuzeigen. Der Donat gehört zu den frühesten gedruckten Büchern überhaupt.

⁴ Priscian lebte in der ersten Hälfte des 6. Jahrhunderts n. Chr. als lateinischer Grammatiker in Mauretanien. Sein Lehrbuch der lateinischen Grammatik (*Institutio grammatica*) war aufgrund älterer, besonders griechischer Quellen gearbeitet und gehört bis ins 17. Jahrhundert zu den bevorzugtesten Lehrmitteln der humanistischen Bildung.

⁵ Ancius Manlius Severinus Boethius (um 480–524 n.Chr.) ist bis heute aufgrund seiner *Philosophiae Consolationis* ein viel gelesener Autor. Im Mittelalter und der frühen Neuzeit wurde Boethius als Übersetzer und Kommentator Platons und Aristoteles bekannt. Benutzt wurde vor allem seine Darstellung der vier mathematischen Disziplinen (darunter die Arithmetik). Sie erklärt seinen didaktischen Rang.

⁶ Musik war Teil der Mathematik, weil das Wesen der Wirklichkeit mit Zahlen erfasst wurde. Die *musike technē* ist erst seit dem Christentum Bezeichnung der *Tonkunst*.

⁷ Den Namen Trivium erhielten die drei ersten Künste im 9. Jahrhundert.

⁸ Die Bezeichnung *Quad(trivium)* geht auf Boethius zurück.

Den Rang macht die *didaktische* Stellung aus, die Namen wurden gewählt, nicht weil sie sich mit besonderen Wahrheiten, sondern mit besonderen Lehrwerken verbinden, die oft jahrhundertlang in Gebrauch waren und hohen Unterrichtsnutzen versprachen. Petrus Lombardus ist nicht der erste und bedeutendste der scholastischen Theologen, aber sein Hauptwerk *Libri quattuor sententiarum*⁹ stellte den christlichen Glauben in lehrbarer Form dar. Petrus Lombardus war der erste, der eine Lehre des Glaubens von den Anfängen aus entwickelte, also die didaktische Konstruktion mit den Kirchenvätern der christlichen Antike beginnen liess, deren Lehren genetisch verstanden wurden. Damit war eine ununterbrochene Überlieferung darstellbar, die das System des Glaubens von seinem Beginn her entwickelte. Die Autorität der Gründer war der didaktische Kniff, der das Lehrbuch auszeichnete, man versteht und akzeptiert schwierige Glaubensprobleme leichter, wenn man sich auf historische Sicherungen verlassen kann.

Ähnlich waren die anderen Namen Garanten für *didaktische* Qualität. In materieller Hinsicht war Bildung fachbezogene Lehrbuchbildung, die jeweiligen Lehrer erneuerten diese sektorielle Autorität mit jeder neuen Generation, also repräsentierten Lehrkunst mit Fachwissen, das sie je für sich exklusiv zu halten verstanden. Daran änderte auch die Entwicklung des Buchdrucks nichts, mit dem zwar Wissen ungeahnt verbreitet wurde, ohne dadurch die Autoritäten der Didaktik in Frage zu stellen. Sehr früh nämlich entwickelte sich ein eigenes gedrucktes Buchgenre, das *Schulbuch*, das nur für den kulturellen Raum der Schule genutzt wurde und bis heute die Grundlage der Schulerfahrung ist. Schulbücher sind von Anfang an *nicht* allgemein zugänglich, sondern werden exklusiv für den schulischen Unterricht eingesetzt. Für diesen Zweck werden sie verschlüsselt, nämlich an Lernziele, Methoden und Anweisungen gebunden, die einen unabhängigen Gebrauch ausserhalb der Lehrerverberufung nicht zulassen. Man sieht daran, wie subtil die Macht der Schule gesichert und wie wirksam die Konkurrenz ausgeschlossen wurde.

Interessant an dem Bild aus der *Margarita Philosophia nova* ist auch der Schüler, nicht nur wegen seines Geschlechts – Mädchen gingen nicht zur Schule¹⁰ –, sondern auch aufgrund dessen, wie er behandelt wird.

- Er wird zur Bildung *verwiesen*, öffnet also nicht selbst die Tür zum Wissen,
- durchläuft eine didaktische Organisation, über die er nicht mitbestimmen kann,
- übernimmt damit die gesamte Ordnung des Wissens

⁹ Petrus Lombardus (um 1095 bis 1160) stammte aus der Lombardei und kam um 1133 durch die Vermittlung von Bernhard von Clairvaux nach Paris. Er nahm 1148 am Konzil von Reims teil, war Lehrer der Domschule und amtierte von 1159 an als Bischof von Paris. Sein Hauptwerk, die "Sentenzen" (*Sententiarum libri IV*), wurde um 1471 erstmalig gedruckt. Bereits im 12. Jahrhundert ist es mehrfach glossiert worden, es war das dogmatische Handbuch für die folgenden Jahrhunderte. Im Anschluss an Johannes von Damaskus wurde der theologische Lehrstoff in der seitdem massgebenden Weise geordnet: Schöpfungslehre, Lehre von der Erlösung, Sakramentenlehre und Eschatologie. Das Lehrwerk war massgebend bis in das 16. Jahrhundert.

¹⁰ Die Höhere Bildung für Mädchen aus adligen und später bürgerlichen Familien wurde von Hauslehrern besorgt. Im Elementarbereich waren die Verhältnisse anders, auf dem Lande herrschte faktisch Koedukation, in den Städten entwickelte sich ein Bildungswesen für Mädchen, allerdings nicht vor dem 16. Jahrhundert.

- und kann am Ende besser oder schlechter, was die Lehrmittel an Wahrheiten und Einsichten vorgegeben haben.

Die didaktische Ordnung sichern historische Autoritäten und so die Lehrgeschichte der Disziplinen, die lange Jahrhunderte tatsächlich einem festen Gebäude geglichen hat. Die einzelnen Fachgebiete, also die Sektoren der Bildung, wurden mit einer bestimmten Grundordnung überliefert, die Fächer selbst wurden in ihrer Lehrgestalt kaum geändert, wenige Lehrmittel blieben lange in Gebrauch, die Konkurrenz untereinander war schwach oder wurde kanonisch beseitigt, die Architektur also blieb lange erhalten und stabilisierte eine im Kern unstrittige Gestalt von Bildung und so von Schule und Unterricht.

Man kann mit diesem Befund eine Reihe effektvoller, aber auch leichter Fragen verbinden, etwa die, ob sich an der Stellung des Schülers etwas verändert habe, oder die, ob die Höhere Bildung immer noch wesentlich männlich repräsentiert werde. So *kann* man fragen, aber irritierend wird das Problem erst dann, wenn man weitreichende Veränderungen in Rechnung stellt und trotzdem die historische Struktur erkennt. Kein Kind wird heute mehr im Anfangsunterricht mit Ruten bedroht, kein Kind beginnt die Schule mit Donatus' Grammatik, niemand vollzieht einen spiralförmigen Bildungsgang, der bei der Metaphysik endet, und Mädchen wie Knaben finden Einlass in das Haus der Bildung. Aber Schulen werden immer noch wie "Häuser" vorgestellt,¹¹

- die geschlossene Räume mit kontrollierten Eingängen darstellen,
- ein bestimmtes, didaktisch spezialisiertes Personal zur Verfügung haben,
- Rollen verteilen und einklagen,
- Unterricht szenisch und rituell anordnen,
- Inhalte gestuft anbieten,
- umso mehr vom Vorrang der Fächer ausgehen, je höher die Stufung wird,
- und die geordneten Lernfortschritt behaupten.

Die Feminisierung des Lehrerberufs, ein Prozess, der erst Mitte des 19. Jahrhunderts beginnt, hat weder dafür gesorgt, die Erwartung des fachbezogenen Fortschreitens preiszugeben, noch dazu geführt, die schulischen Rollenerwartungen aufzulösen, die Machtstruktur anzutasten oder die szenischen Abläufe zu verändern. Seit Mitte des 19. Jahrhunderts wird schulischer Unterricht in standardisierten Zeiteinheiten erteilt, werden Fächer mit Hilfe einer Lektionentafel gruppiert, gibt es eine bestimmte Hierarchie der Inhalte, werden selektive und nicht-selektive Angebote unterschieden, muss jedes Kind ein steigendes Minimum lernen, ohne dass Geschlechtsorientierungen, die im Anfang sehr einseitige Festlegungen bewirkten, dies im Endeffekt verhindert hätten. Jedes Kind lernt Mathematik, und zwar auch dann, wenn der Erfolg gering ist, die

¹¹ Das *Haus des Lernens* ist eine prägende Metapher der neueren Diskussion über Schulreform und Lehrerbildung im deutschen Sprachraum. Die Metapher favorisiert "Lernen", nicht "Lehren", aber bezieht sich immer noch auf ein Haus, also nicht auf einen öffentlichen Platz, einen offenen Raum oder eine Lernlandschaft.

Frustrationen mit der Schulzeit zunehmen und am Ende der Ertrag in keinem Verhältnis zum Aufwand steht.

Wie lernt dann aber das System? Ich werde im Kern zwei Beispiele diskutieren, die die Überwindung von systemeigenen Idealen zum Gegenstand haben und auf lange Kontinuität verweisen. Das erste Beispiel stammt aus dem 18. Jahrhundert und bezieht sich auf das Ideal der möglichst frühen *Gelehrsamkeit*; das zweite Beispiel stammt aus der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts und thematisiert das Ideal der möglichst hohen *Effizienz* des Unterrichts. Das eine Beispiel bezieht sich auf die Höhere, das andere auf die Elementarbildung. Beide Beispiele zeigen, dass das System eigensinnig lernt und sich auch von Flops der Schulreform nicht beunruhigen lässt, eher im Gegenteil. Dass Reformen *Flops* sein können, wird bildungspolitisch ausgeschlossen und interessiert die Bildungsforschung nur am Rande, umso mehr lohnt auch hier ein Blick in die Geschichte.

1775 berief sich der Pariser Rhetorikprofessor Philippe Serane auf Rousseau, um eine neue, von ihm – Serane, nicht Rousseau – entwickelte "natürliche Methode" des Unterrichts vorzustellen. Das ist insofern kurios, als Rousseau bekanntlich jeden schulischen Unterricht aus der Erziehung fernhalten wollte. Das einzige Buch, das Emile zu lesen bekommt, Daniel Defoes "Robinson Crusoe", soll ihn lehren, *ohne* Bücher auszukommen und mit seinen Sinnen allein an den Dingen der Natur zu lernen. Serane (1775, S. 42 ff.) unterschied die *neue, natürliche* von der *alten, unnatürlichen* Methode. Die "ancienne méthode" war die des scholastischen Unterrichts, sie sollte durch die Methode des natürlichen Lernens ersetzt werden. Ihr Vorteil sei die höhere Wirksamkeit des Unterrichts, auch dies konträr zu Rousseau, der es für barbarisch hielt, die Zeit der Erziehung für ferne Ziele ausserhalb der Kindheit nutzen zu wollen¹².

Serane dagegen, der sich als Schüler (!) Rousseaus verstand,¹³ wollte den Effekt des Unterrichts verbessern. Zum Beleg der Nützlichkeit der neuen Methode druckte Serane vor seinem eigenen Traktat einen langen *Essai* eines seiner Schüler ab (Desmoles, 1774). Das war seit der Renaissance üblich und sollte wie ein Tatbeweis verstanden werden. Der Schüler ist neun Jahre alt und hat häuslichen Unterricht erhalten.¹⁴ Der Unterricht folgte dem Ideal der möglichst frühen Gelehrsamkeit, das offenbar mit Erfolg realisiert wurde. Der Schüler, wie sein *Essai* zeigt, weiss Bescheid über die Grundlagen der Physik, über mathematische Kalkulationen, Geometrie und Geographie, über das Genie sowie die Unterschiede der lateinischen und der französischen Sprache. Am Ende kann er selbstbewusst auf die beiden Quellen seines Wissens verweisen, die *Recherche de la vérité* von Nicolas Malebranche und die Abhandlung über den Ursprung

¹² Barbarisch sei es, die Gegenwart des Kindes einer unsicheren Zukunft aufzuopfern (O.C. IV/S. 301).

¹³ 1794 präsentierte der Citoyen Serane dem Nationalkonvent die *Théorie d'une éducation républicaine, suivant les principes de Jean-Jacques Rousseau*. 1789 war die *Utopie L'heureux naufrage* erschienen.

¹⁴ Die Ironie wird nicht bemerkt, Serane postuliert die neue Methode für den Unterricht schlechthin.

der menschlichen Kenntnisse des Abbé de Condillac¹⁵, die offenkundig, falls Serane den *Essai* nicht selbst geschrieben hat, von dem neunjährigen Schüler mit Gewinn für seine Bildung studiert worden sind.

Auch hier sind leichte Fragen möglich: Dem Kind werde die Kindheit vorenthalten, die Bildung orientiere sich an Erwachsenenidealen, der Schüler könne unmöglich verstanden haben, was er lernen musste, das Gelernte müsse äusserlich bleiben, weil es sich nicht mit den wirklichen Interessen des Kindes verbinde usw. Rousseau, auf den diese Einwände sämtlich zurückgehen,¹⁶ orientierte sich noch in seiner ersten pädagogischen Schrift, die er als Hauslehrer verfasste,¹⁷ an dem Ideal der möglichst frühen Gelehrsamkeit. Massgebend war das einflussreichste französische Lehrbuch des frühen 18. Jahrhunderts, Charles Rollins *Traité des études*¹⁸, das den didaktischen Gang und die fachlichen Materien des Unterrichts so vorschrieb, dass möglichst früh möglichst gute Resultate erreicht werden sollten. Es war dann nichts Ungewöhnliches, wenn Neunjährige mit gelehrter Bildung konfrontiert wurden, weil sie auf die Universität vorbereitet werden sollten, die zu beziehen an kein bestimmtes Lebensalter und kein schulisches Patent gebunden war.

So zu denken, ist unmöglich geworden. Kindern so früh es geht Gelehrsamkeit und Respekt vor dem Wissen beizubringen, ist nicht nur aussichtslos, sondern zugleich verpönt, und zwar durch die Macht der Schule, die ihre Stufung und ihren Rhythmus vorschreiben kann, wenn der Bildungsgang von Kindern bestimmt werden soll. Dazu dienen nicht mehr, wie im 18. Jahrhundert, Lehr- oder besser: Studienpläne *ad personam*, die Hauslehrer für besondere Kinder entwickelten, sondern der didaktische Gesamtentwurf der Schulzeit, der festlegt, was gelernt werden soll. Massgebend für die Konstruktion sind grobe Vorstellungen natürlicher Entwicklung, also Stufen der Kindheit und des Jugendalters, auf die hin die schulischen Materialien geordnet werden.

Die Bildung beginnt dann nicht mehr, wie in der Darstellung der Margarita Philosophiae, mit der Elementargrammatik des lateinischen Unterrichts, sondern mit dem, was im Turm des Wissens die Bedingung für den Eintritt war, nämlich die Alphabetisierung, also das Lernen von Zahlen und Buchstaben und deren Verbindungen. Um 1740, als Rousseau Hauslehrer in Lyon war, wurde im Bereich der öffentlichen Elementarbildung fast die gesamte Schulzeit mit diesem Problem verbracht, das erst im 19. Jahrhundert methodisch so beherrscht wurde, dass bessere und dauerhafte Alphabetisierungserfolge erreicht wurden. Im Gegenzug wuchs nicht etwa die Selbständigkeit, sondern die Schulzeit, weil die Verkürzung des Aufwandes für die Elementarisierung mit einer Er-

¹⁵ Malebranches Hauptwerk *De la recherche de la vérité* erschien zuerst 1674, Condillacs *Essais sur l'origine des connoissances humaines* wurde 1746 veröffentlicht.

¹⁶ "L'enfance a des manières de voir, de penser, de sentir qui lui sont propres" (O.C. IV/S. 319).

¹⁷ *Mémoire présenté à Monsieur de Mably sur l'éducation de son fils* (O.C. IV/S. 1-32). Rousseau war von 1740 bis 1742 Hauslehrer bei der Familie Mably in Lyon.

¹⁸ Der *Traité* erschien in vier Bänden zwischen 1726 und 1728. Charles Rollin (1661-1741) war seit 1688 Professor für Rhetorik und Eloquenz am *Collège Royal*.

höhung *anderer* Anforderungen verbunden wurde, vor allem solchen von Volksschulfächern, die sich erst jetzt – Mitte des 19. Jahrhunderts – entwickeln konnten. Nunmehr wurde ein Fächerkanon gelehrt, dessen einzelne Bestandteile sich didaktisch und mehr und mehr auch methodisch verselbständigten.

Das lässt sich anhand eigener Datenreihen zeigen. Zu nennen sind neben diversen "Wegweisern",¹⁹ die Lehrkräfte durch die anschwellende Volksschulliteratur führen sollten, jährliche Übersichten über die Fortschritte der Schulentwicklung, deren bekannteste der *Pädagogische Jahresbericht für die Volksschullehrer Deutschlands und der Schweiz* ist. Dieser Jahresbericht erschien von 1846 bis 1916 und deckt also die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts nahezu vollständig ab. Beschrieben wurde in jedem Jahr die Diskussion von Didaktik und Methodik, wobei die umfangreiche Literatur kritisch gesichtet und auf schulische Brauchbarkeit hin bewertet wurde. Im Mittelpunkt stand die Entwicklung der Volksschulfächer. Die Herausgeber der Jahresberichte wie Carl Nacke oder August Lüben waren zentrale Autoren der sich konstituierenden Fachdidaktik; die Jahresberichte konzentrierten sich entsprechend auf die Lehrmittel, die Handreichungen für die Lehrkräfte sowie die weitere Professionsliteratur einschliesslich der dazu gehörigen Entwicklungen in den Fachwissenschaften.

Im Inhaltsverzeichnis des 17. Bandes 1865 sieht man die Prioritäten gut geordnet. Behandelt wurden

- Religionsunterricht
- Mathematik
- Sprache und Literatur
- Elementarunterricht Lesen und Schreiben
- Zeichnen
- Geographie und Naturkunde
- Musik und Gesang
- Turnen
- und Geschichte.

Am Schluss bleibt dann auch noch etwas Raum für die Allgemeine Pädagogik übrig. Das ist sozusagen der reflexive Rest, soweit nicht die äusseren Angelegenheiten der Volksschulen, also der gewerkschaftliche oder politische Teil, betroffen sind. Schliesslich wird auch noch regelmässig über das Jugend- und im Weiteren das Volksschrifttum berichtet, also über Kinderbücher, Hausliteratur, Reisebeschreibungen, Biographien grosser Männer, die Entwicklung der Publikumszeitschriften oder das Angebot auf dem Lehrmittelmarkt für Fremdsprachen. Im 19. Jahrhundert verstanden sich Volksschullehrer immer auch dezidiert volkspädagogisch (Lüben, 1865).

Eine Allgemeine Didaktik ist nicht vorgesehen. Die Fächer lösen ihre didaktischen

¹⁹ Der bekannteste Wegweiser ist von Friedrich August Wilhelm Diesterweg 1835 vorgelegt und in verschiedenen Auflagen bis zum Ende des 19. Jahrhunderts immer wieder erneuert worden (Diesterweg 1835).

Probleme selbst, wobei es keineswegs nur um Stoffverteilungen geht, sondern um die didaktisch vorteilhafteste Arrangierung der Lernmaterialien, um die fachdidaktische Anpassung allgemeiner Methoden wie die des Anschauungsunterrichts oder um die Übersetzung psychologischer Einsichten, etwa der Entwicklung der Kinder, in die Arrangements von schulischen Unterrichtsfächern. Man kann beispielsweise an den Fibeln zeigen, wie sehr allmählich und begünstigt durch die Veränderungen des Buchdrucks eine moderne Form entsteht, die aus sich selbst heraus entwickelt wird (Grömminger, 2002). Die allgemeinen didaktischen Annahmen werden in den Lehrmitteln reflektiert, so dass die historisch entscheidende Frage ist, nicht wie das Allgemeine der Didaktik zum Besonderen kommt, sondern wie die Lehrmittel lernen und wie sich die Ausbildung darauf einstellt (Oelkers, 2001).

Denn was macht ein Fach zu einem Fach? Die Antwort ist entgegen der Metapher "Fach", die auf einen aufgeteilten Raum verweist, als seien Disziplinen Kästchen,²⁰ dynamisch, nämlich verweist auf die historischen Kanäle und eingespielten Formen der Wissenstradierung. Themen und Inhalte von Lehrdomänen werden materiell überliefert, in Form von Lehrmitteln, die ihren Kernbestand fortlaufend anpassen, wobei methodische Anpassungen eher vollzogen werden als didaktische. Eine Disziplin ist so immer das, was sie lehrt und damit, was die Ausbildung beeinflusst. Es gibt nicht das Fach "an sich", als statische Grösse oder als Kästchen, sondern es gibt nur Versionen der Ausbildung, die mehr oder weniger angenähert sind. Viele Fächer zerfallen heute in eine Vielzahl von Lehrmitteln, aber kein Fach kommt ohne Lehrmittel aus oder: ist kein Fach (Tenorth, 1999).

Der Befund muss vor dem Hintergrund des Systems verstanden werden: Die Hauslehrer des 18. Jahrhunderts sind verschwunden, auch die Bildungsunternehmer des 19. Jahrhunderts, die freiberuflich und auf eigenes Risiko ihre Künste anboten, gibt es nicht mehr. Die Schule ist verstaatlicht worden, mit dieser Verstaatlichung hat sich eine pädagogische Reflexion der Schule eingespielt, die Kritik stark macht und ständig auf der Suche nach Alternativen ist, mit denen Schulen möglichst effektiv *aufgeben* sollen, was sie ausmacht. Es wäre auch stossend, müsste man sie einfach hinnehmen, wie sie ist, aber die zentrale Frage ist, wie das System lernt und worauf es reagiert. Offenbar ist das nicht einfach Schulkritik, aber man kann auch nicht einfach von einer langen und letztlich konservativen Kontinuität des Immergleichen ausgehen.

Schulen sind nicht mehr auf dem Stand des frühen 19. Jahrhunderts, also müssen Reformen erfolgreich gewesen sein. Was aber verändert Schule? Und warum bleibt die Grundform erhalten, wenn seit Rousseau attraktive Gegenmodelle zur Verfügung stehen, auf die sich die Schulkritik immer wieder berufen hat (Grell, 1996)? Mein zweites Beispiel entstammt *nicht* der Schulkritik und ist gleichwohl als grosse Alternative verstanden worden, abgeleitet nicht aus Idealen der Natur des Kindes, sondern aus

²⁰ Das althochdeutsche Wort *fah* verweist auf den Teil oder die Abteilung eines Raumes. Die indogermanische Wurzel *pak- oder *pag- lässt sich mit "festmachen" übersetzen.

Zielsetzungen des möglichst effizienten Unterrichts. Das Beispiel zeigt, dass und wie sich das Schulsystem darauf eingestellt hat, nämlich durch *Abstossung* des Anliegens nach einer Fülle von Versuchen.

Mein Beispiel ist eine der erfolgreichsten Modelle der Volksschulreform im frühen 19. Jahrhundert und zugleich einer der grössten Flops. Das Modell war eine Methode ohne Fach, es hiess "wechselseitiger Unterricht" und sollte aus Gründen der Effizienzsteigerung eingeführt werden. Die Grundidee des "wechselseitigen Unterrichts", den etwa der aargauische Schulinspektor Heinrich Zschokke 1822 als Grundlage der Volksschulreform empfahl,²¹ war die möglichst präzise Anordnung von möglichst vielen Schülern in möglichst grossen Räumen bei möglichst optimaler Nutzung der Lernzeit. Das heutige Effizienzproblem ist also keineswegs neu, auch nicht das bildungspolitische Interesse an Kosten sparenden Lösungen oder die Unterstützung durch pädagogische Versprechungen. Das Konzept wurde Ende des 18. Jahrhunderts unabhängig und nahezu gleichzeitig von Joseph Lancaster²² und Andrew Bell²³ entwickelt, so dass auch, etwas verfälschend, von der "Bell-Lancaster-Methode" die Rede ist.

Wie sie funktioniert, beschrieb ein französischer Beobachter 1818: Der Unterricht setzt grosse Räume voraus. Die Schüler (Knaben)²⁴ sitzen in zahllosen Reihen hintereinander. Ältere Schüler sind als Hilfslehrer eingeteilt und kommandieren je am Ende der Reihe das Vorankommen. Vorne steht eine erwachsene Hilfskraft, die die Anweisung gibt, links im Bild steht der eigentliche Lehrer, der die Schritte des Unterrichtsablaufs

²¹ Heinrich Zschokke (1771–1848), geboren und aufgewachsen in Magdeburg, studierte in Frankfurt/Oder Theologie und wurde hier Universitätsdozent für Naturrecht und Geschichte. 1796 übernahm Zschokke die Leitung der Erziehungsanstalt ("Seminarium") Reichenau. Von 1798 bis 1801 war er Chef des Büros für Nationalkultur der helvetischen Regierung unter Stapfer. 1800 war er Regierungsstatthalter in Basel. Von 1802 an verbrachte Zschokke einige Jahre als Privatgelehrter auf Schloss Biberstein. Von 1804 führte er die Redaktion des Schweizerboten, eine Position, die er bis 1842 innehatte. 1803 verlieh ihm die Regierung des neuen Kantons Aargau das Staatsbürgerrecht, 1807 liess sich Zschokke im Aargau nieder und übernahm diverse Staatsämter, darunter auch das Schulinspektorat. Zschokke, eine europäische Berühmtheit, entwickelte Prinzipien der öffentlichen Bildung, die für den Ausbau der Volksschule massgeblich wurden.

²² Joseph Lancaster (1771-1838) eröffnet 1798 seine erste Schule in einem der ärmsten Quartiere Londons. Bekannt wurde dieser Versuch durch den Slogan "Ein einziger Schulmeister unter tausend Kindern". Mit Unterstützung des britischen Königshauses konnte Lancaster seine Schule "Royal Freeschool" nennen. Lancaster war Quäker, der Ausdruck "Freeschool" sollte den Abstand zur englischen Hochkirche anzeigen. Die Trägergruppe der rasch expandierenden Schulen des Systems von Lancaster, die *British Foreign School Society*, sorgte für die weltweite Propagierung und Ausbreitung der Methode. Lancaster ruinierte sich freilich als Unternehmer und ging 1816 nach Amerika, zunächst in die Vereinigten Staaten, später, unter Bolivar, nach Kolumbien (bis 1829). Lancaster starb mittellos in Kanada.

²³ Andrew Bell (1753–1832) war ursprünglich Pfarrer der *High Church* in Leith. Er ging nach Ostindien und übernahm in Madras Lehrerfunktionen in einem Waisenhaus für Soldatenkinder. Die Unfähigkeit der übrigen Lehrkräfte inspirierte das Tutorensystem, das 1795 eingeführt wurde. Das System war nach der Rückkehr Bells auch in England verbreitet, wesentlich gestützt durch die Hochkirche und in Konkurrenz zu Lancaster. Im Unterschied zu ihm hatte Bell Erfolg als Schulunternehmer und starb begütert.

²⁴ Das System war rein auf Knaben ausgerichtet. Koedukative Erfahrungen, in zeitgenössischen Landschulen gang und gäbe, wurden aus moralischen Gründen ausgeschlossen.

nach Plan durchführt. Die Reihen können auch gruppiert werden, etwa in Halbkreisen oder einzelnen Reihen, immer aber wird das Lernen auf direkten Nachvollzug eingestimmt, den Monitoren überwachen. Man ist nicht zufällig an militärische Exerzitien erinnert, Körperhaltung wie Bewegungsablauf sind genau vorgeschrieben, und zwar für alle gleich (Markus, 1996, S. 32 ff.).

Lancaster (1805, S. 23) hatte die grösstmögliche Nützlichkeit seines Systems versprochen, nämlich erfolgreichen Elementarunterricht "to at least *One Thousand Boys*". Der Plan fand in England grosse öffentliche Unterstützung, dokumentiert nicht zuletzt durch das Spendenaufkommen (ebd., S. 26 f.). Die Spenden dienten der Gründung von *Free Schools*, die sich selbst tragen sollten. Dabei spielte die *Effizienz* des Lernens eine zentrale Rolle, verstanden im Blick auf optimale Ressourcennutzung bei möglichst minimalem Aufwand. Entsprechend war der zentrale Grundsatz ein zeitökonomischer:

In education nothing can be more important than economy of time, even when we have a reasonable prospect of a good portion of it at our disposal...

If we wish to do the best for the welfare of youth, and to promote their interest through life, it will be best for us to study economy of their precious time. (ebd., S. 32)

Entscheidend dafür ist die Disziplinierung, Lancaster spricht von "successfully cultivating the affections" (ebd., S. 34), um die möglichst optimale Anpassung an die von ihm entwickelte Schulform anzuzeigen. In der Schweiz war die Methode "Bell-Lancaster" nicht nur im Aargau Teil der Schulreform, wie ein Zürcher Bild aus dem Jahre 1820 zeigt (Ziegler, 1998, S. 158).²⁵ Man sieht den wechselseitigen Unterricht, also

- die Aufteilung der Schüler in kleine Lerngruppen, die von älteren Schülern nach Plan geleitet werden.
- An den Wänden sind Buchstabiertafeln zu sehen, die Schülerlehrer weisen mit dem Zeigestock die Abfolge des Buchstabierens und der Wortbildung an,
- die Schüler in den Bänken wiederholen diese Übungen, die erwachsene Lehrkraft gibt sozusagen den Takt an, ohne dass eine realistische Schulsituation abgebildet würde.

Die Methode von Bell und Lancaster, die auf den englischen Missionsunterricht in Indien zurückzuführen ist,

- erhielt die denkbar besten Noten der Kritik,
- schien zeitgemäss zu sein,
- besonders im Blick auf die Senkung der Kosten,
- konnte mit schnellen Erfolgen aufwarten
- und setzte sich gleichwohl nicht durch.

1819 ist in einer in Wien erschienenen anonymen Schrift von "übertriebenen" Wirkungsannahmen die Rede (Bendixen, 1819, S. 70 ff.), fünfzehn Jahre später ist die

²⁵ *Der Primarschule wechselseitiger Unterricht*, Kupferstich aus dem Neujahrsblatt 1820 der Hilfsgesellschaft in Zürich.

Methode aus Europa praktisch verschwunden. Sie brauchte acht Jahrgangsklassen, um Lesen zu trainieren und neun Klassen, um zusammengesetztes Dividieren zu erreichen (Schmidt, 1867, S. 720). Die Ineffizienz wurde unmittelbar dort sichtbar, wo bessere Methoden vorhanden waren, mehr Zeit zur Verfügung stand und der langfristige Unterhalt gesichert war.

Das "Bell-Lancaster"-System versagte trotz eines ausgefeilten Systems psychologischer Anreize, das behavioristische Techniken souverän vorwegnimmt. Gute Schüler erhielten Preise, erfolgreiche Monitoren ebenso; schlechte Schüler wurden öffentlich bestraft, schlechte Monitoren verloren ihren Rang. Triumph und Niederlage waren methodisch kalkuliert, Aufstieg und Abstieg wurden für den Erfolg genutzt, und zwar als Anfeuerung durch Gewinne und Verluste gleichermaßen. Der jeweils Beste erhielt einen Kupferstich, der auf einem Pappdeckel sichtbar an der Brust angebracht wurde. Damit sollte auch über die Lerngruppen hinaus sichtbar werden, wer erfolgreich ist und wer nicht, und Lancaster vergass nicht darauf hinzuweisen, dass diese "Ehre" auch zu Hause gezeigt werden kann (Bendixen, 1819, S. 33). Die Symbole der Ehre sind "Belohnung" für den Fleiss (ebd.), der anhalten muss, soll der Rang gewahrt werden; jeder Rang bis auf den letzten ist bedroht, weil alle nach der höchsten Ehre streben. Zugleich ist das Verfahren billig, ausdrücklich wird vermerkt, dass "ein Schilling" hinreiche, "um hundert und zwanzig und mehr Schülern Preise, und der ganzen Schule Aufmunterung zu geben" (ebd.).

1819 wurden in England über 200'000 Schüler in "Bell-Lancaster"-Schulen unterrichtet, besonders erfolgreich war das System in Frankreich, wo zeitweise mehr als eine halbe Million Schüler nach diesem quälenden Verfahren unterrichtet wurde (Zschokke, 1822). 1806 entstanden Niederlassungen des Schulunternehmens in den Vereinigten Staaten und Kanada, 1814 kam die Methode nach Australien, danach gelangte sie in die englischen Kolonien und in den französischen Sprachraum. In Deutschland war der Erfolg trotz vielfacher Propaganda (wie Natorp, 1817) eher gering, was nicht etwa der besseren Methode²⁶, sondern den uneinheitlichen und kleinformatischen Schulverhältnissen zuzuschreiben war. Zudem waren die Verhältnisse der Elementarbildung durchschnittlich arm und schon aus diesem Grunde an Systementwicklung kaum interessiert.

Die Methode des "wechselseitigen Unterrichts" versagte nicht in den zurückgebliebenen, sondern in den sich entwickelnden, innovativen Systemen der Volksbildung, die relativ schnell lernten, dass die neue Methode nicht das einhielt und einhalten konnte, was sie grossspurig versprochen hatte. Sie war für *anspruchsvolle* Lernprozesse ohnehin ungeeignet, jedoch verzögerte und komplizierte sie auch die Elementarbildung, also

²⁶ Wie einige deutsche Kommentatoren vermuteten. Versuche mit dem Bell-Lancaster-System fanden nur in wenigen norddeutschen Schulen statt, das System wurde in keinem einzigen der deutschen Länder irgendwie flächendeckend eingeführt. Auch die seit 1830 sich rasch entwickelnde schweizerische Volksschule wurde nicht nach diesem System organisiert.

den Bereich, auf den sie eigentlich zugeschnitten war. Aber weder war sie individuell genug noch intellektuell fordernd genug, um nachhaltiges Lernen auf Volksschulniveau anzuregen. Sie wurde daher *mit* den Standards der Volksschule ausser Kraft gesetzt. Die Grundsituation des fachbezogenen, persönlichen Unterrichts, also die didaktische Relation zwischen einer verantwortlichen Lehrkraft und einer auf sie bezogenen Schülergruppe, erwies sich weitaus effektiver als die komplexe und störanfällige Organisation der "Bell-Lancaster"-Methode.

Die Methode war so detailreich geplant, die einzelnen Schritte waren so genau festgelegt, dass niemand wirklich methodische Verantwortung übernehmen konnte. Das Belohnungssystem reagierte auf Ehre, Ehrgeiz und Neid, nicht auf Standards des Unterrichts, die einfach und starr waren, ohne individuelle Anpassungen zuzulassen. Vollzogen wurde ein Schema, für laufende Korrekturen war niemand zuständig, das Programm, anders gesagt, war nicht nur primitiv, es war nicht *lernfähig*, also konnte weder die Anforderungen variieren noch von eigenem Misserfolg lernen. Die Methode war nur "Methode", also hielt keinen Kontakt mit den Inhalten und den Rahmenbedingungen der Schulentwicklung. Genau das aber wurde zum Grundmerkmal der Professionsliteratur, die auf den Fachunterricht zugeschnitten war.

Die Methode des "wechselseitigen Unterrichts" scheiterte letztlich am *Problem* der Bildung, also hinreichenden Herausforderungen des Lernens, die fragile Balancen halten mit den notwendigen Schematisierungen des Unterrichts. Die "Bell-Lancaster-Methode" hatte im Wesentlichen nur ein Schema der Ordnung, das keine Variationen erlaubte und Lernen nur äusserlich anreizte. Nicht Einsicht wurde belohnt, sondern möglichst enge Nachbildung, es ging nicht um Verstehen, sondern um angepasste Verinnerlichung, die nicht auf Nachhaltigkeit getestet wurde, weil nur *unmittelbare* Sanktionen verwendet wurden. Bildung, also Aufbau und Aushalten des Verstehens, ist damit nicht möglich und, muss man hinzufügen, *sollte* auch nicht möglich *sein*.

In der Geschichte der Didaktik erkennt man alle heutigen Probleme, etwa die Frage nach den Resultaten, also die durch Schule erzeugte Tüchtigkeit der Schüler, die Kontrolle dieser Effekte, die Kompetenz der Lehrkräfte und so die Effekte der Lehrerbildung, die fortschreitende Entwicklung des Systems, die Folgen der Versäumnisse und Ähnliches mehr. Früh konzentrierte sich der Forderungskatalog auf die professionelle Kompetenz der Lehrkräfte, die als die eigentliche Instanz für die Verbesserung der Qualität verstanden wurden. Damit geht es nicht einfach um die Anwendung von Methoden, sondern um die weiter verstandene Kompetenz für Unterricht, wobei immer auch auf den Gegenstand von Unterricht abgehoben wurde.

1780 heisst es etwa in Johann Ignaz Felbigers²⁷ Kriterien für *rechtschaffene* Schulleute:

Niemals wird jemand imstande sein, andere mit Nutzen zu lehren, was er selbst nicht gründlich weiss. Es ist in Schulen gar nichts damit ausgerichtet, dass nur das Gedächtnis der Kinder angefüllt und sie mit Auswendiglernen gequält werden; was Kinder lernen, müssen sie verstehen und gebrauchen lernen; der Lehrmeister muss also imstande sein, es ihnen verständlich und begreiflich zu machen; er muss zu erforschen geschickt sein, ob sie es richtig begriffen haben und ob sie von dem Gelernten gehörig Gebrauch machen können. (Felbiger, 1780, Einl. §2)

Durchgesetzt werden konnten diese Postulate, die 1780 fernab jeder Wirklichkeit waren, mit staatlicher Schulentwicklung, wozu auch der Aufbau eines effektiven Systems der Lehrerbildung gehörte. Die Lehrerbildung hat ihren Schwerpunkt immer in den Unterrichtsfächern gehabt, wobei lange die Lehrmittel und ihre fachwissenschaftlichen Voraussetzungen die Ausbildung bestimmten. Pädagogik, Psychologie und Didaktik sind erst mit ihrer Ausbildung zu berufsbildenden Fächern stärker berücksichtigt worden, vorher begnügte sich die Ausbildung mit Hinweisen zur Methode und zur Geschichte der grossen Pädagogen.

Mit der Übernahme der Bildungsversorgung durch den modernen Staat wurde ein steigendes Minimum "Bildung" für alle garantiert. Die Verstaatlichung der Schule beseitigte sämtliche Hindernisse, die in der Volksschulliteratur des frühen 19. Jahrhunderts noch als unüberwindlich angesehen wurden. Im Wesentlichen waren dies fünf "Hindernisse", die 1823 wie folgt gefasst wurden:

- *Geringe Bildung der Volksschullehrer*
Sie wissen nicht mehr, als sie unterrichten. Standards der Vorbildung existieren nicht.
- *Schlechte Besoldung und Versorgung*
Die Lehrer erhalten Hungerlöhne, oft nur Naturalien und haben keine Altersversorgung.

²⁷ Johann Ignatz Felbiger (1724–1788) beendete 1744 sein Studium der Theologie an der Breslauer Jesuitenuniversität Leopoldina. 1746 trat er in den Augustiner-Chorherrenstift in Sagan ein, 1748 erhielt er die Priesterweihe, danach übernahm er die *scriba conventus* (Verwaltung und Finanzen) des Stifts. Felbiger wurde 1758 Abt des Stifts und erster Direktor der "ökonomisch-patriotischen Societät der Fürstentümer Schweidnitz und Glogau". In dieser Position führte er eine weit gehende Reform der Stiftsschule durch und unternahm dafür 1762 eine Bildungsreise zum führenden protestantischen Schulinstitut von Johann Julius Hecker in Berlin. Felbiger war massgeblich beteiligt an der Entwicklung der *Saganschen Lehrart*, also einer neuen Methode des Unterrichts, die von 1764 an auf alle Schulen des Amtsbereichs ausgedehnt wurde. 1765 verfasste Felbiger die für das katholische Schlesien gültige Fassung des preussischen *General-Landschule-Reglements*. 1766 wurde er Mitglied der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, 1774 erfolgte seine Berufung durch die österreichische Kaiserin Maria Theresia zum Generaldirektor des deutschen Normalschulwesens und Mitglied der niederösterreichischen Schulkommission nach Wien. 1778 wurde Felbiger aus preussischen Diensten entlassen, im gleichen Jahr wurde ihm die Probsteinstelle im Kollegiatkapitel in Pressburg verliehen, danach wurde er "Ober-Direktor des gesammten Normal-Schulen-Geschäfts" in Österreich. 1781, nach dem Tod von Maria-Theresia, erfolgte die Amtsenthebung. Felbiger zog sich nach Pressburg zurück und war noch an der Reform des ungarischen Schulwesens beteiligt.

- *Niederer Rang der Volksschullehrer in Staat und Gesellschaft*
Der Lehrerstand hat kein eigenes Amt und wird zu niederen (Kirchen-)Diensten missbraucht.
- *Mangelnde Verwaltungsorganisation und entwicklungshemmende Abhängigkeit*
Was fehlt, ist eine staatliche "Schulbehörde", die die Abhängigkeit der Volksschule von der Kirche aufhebt.
- *Fehlende Anreize für die innere Entwicklung der Volksschule*
Lehrpläne, Lehrmittel, Unterrichtsmethoden, Schulzeit und Schulgebäude sind unzureichend und müssen mit staatlichen Massnahmen entwickelt werden.
(Wörlein, 1826, S. 37–187).

Die Lehrerbildung expandierte bis zum Ende des 19. Jahrhunderts, sie verbesserte die durchschnittliche Qualität der einzelnen Lehrkraft, indem und soweit verbindliche Standards des Wissens und Könnens eingeführt wurden. Die Naturalienbesoldung ging zurück, Lehrer und Lehrerinnen erhielten mehr und mehr staatliche Gehälter, die Altersversorgung wurde Pensionskassen anvertraut, die Gehälter stiegen allmählich an. Mit der staatlichen Stellung entwickelte sich die gesellschaftliche Reputation, auch weil die staatliche Aufsicht für die Trennung von der Kirche sorgte. Die Volksschule wurde zu einer laizistischen Institution, die eigenen Vorgaben folgte. Die Schulwelt erhielt ihre bis heute dominante Struktur, nämlich eine Hierarchie der Fächer, standardisierte Zeiten, eine Lehrmitteldidaktik, psychologisch verfeinerte Unterrichtsmethoden, Standardthemen, die überall angeboten wurden, eine typische Rollenverteilung und ähnliches mehr.

Die Organisation war auf grosse Zahlen und durchschnittliche Effekte eingestellt. Die Bewertungsformen verwenden einfache und rasch kommunizierbare Schemata, die den Aufwand begrenzen und gleichwohl für Aufmerksamkeit sorgen. Noten sind dafür das bekannteste Beispiel. Ähnlich sind die inhaltlichen Angebote auf ein Minimum eingestellt, das im Durchschnitt nicht unterschritten werden soll. Das Minimum steigt historisch an, aber die Referenz auf den höher werdenden Durchschnitt ist die Bedingung für den gesellschaftlichen Erfolg, also die ständige Ausdehnung der Zuständigkeit. Die historische Schulkritik ist nie wirklich berücksichtigt worden, ohne dadurch den Erfolg der Volksschule zu beeinträchtigen. Das lässt sich an einer frühen Kritik der Partikularisierung der Schulfächer zeigen, die bis heute virulent ist, ohne die Verschulung je beeinträchtigt zu haben.

Die Unterrichtsgegenstände stehen vereinzelt da. Sie begründen und ergreifen sich nicht gegenseitig und ermangeln der Einheit. Das Leben in der Natur und in der Menschheit in ihrer Beziehung zu Gott, wodurch die lebendige Kenntniss, die Liebe erregt wird, ist nicht in seiner innigsten Vereinigung und Verschmelzung aufgefasst. Die Lebenskenntnisse werden als gemeinnützige Kenntnisse, als Realien, in die Schule eingeführt, und dadurch eines religiösen Charakters beraubt. Sie gehen nicht vom Leben aus und beziehen nicht Alles wieder auf dasselbe. Es fehlt ihnen die praktische Tendenz für das Leben. Da aber das Volk an das Handeln und Wirken im Reiche der sinnlichen Natur gebunden ist: so muss jeder Volksunterricht auch stets daran gefesselt seyn, damit er ihm immer fromme. Es muss gleichsam jede Kenntniss schon in seinem Leben objectivirt und verwirklicht sehen. (ebd., S. 171)

Nichts von diesen philosophisch formulierten Forderungen ist je realisiert worden. Der Erfolg der Verschulung war nicht abhängig von der inneren "Einheit" der Unterrichtsgegenstände, die auf Gemeinnützigkeit berechneten Kenntnisse waren nie zugleich "lebendig", die "praktische Tendenz" war nie die zentrale Maxime der Schulentwicklung, Schule und Leben blieben getrennte Grössen, die postulativ verbunden wurden, ohne dass je die Schule in einem wörtlichen Sinne dem Leben gedient hätte, wobei typisch war, dass diese Formel nie wirklich expliziert wurde. Sie war einfach nur polemisch wirksam.

Die religiöse Rückbindung der Themen und Gegenstände des Unterrichts²⁸ ging im 19. Jahrhundert definitiv verloren, eine solche Einheit hätte die Schulentwicklung trotz aller Rhetorik nur behindern können. Was sich durchsetzte, war die Logik von Schulfächern, die Themen und Lernobjekte aus sich heraus bestimmen konnten. Quer zu den Nationalkulturen entwickelte sich eine Schulform und damit zusammenhängend pädagogische Theorien, die auf die Universalisierung der Schule eingestellt waren. Die historischen Effekte sind aber überall vergleichbar, das Resultat, die Volksschule, ist nicht nur ähnlich organisiert, sondern auch zwischen den Nationalkulturen wieder erkennbar. Es entsteht eine Form, was zu Beginn des 19. Jahrhunderts, man denke nur an den anfänglichen Erfolg der "Bell-Lancaster-Methode", weder erwartet noch abgesehen werden konnte. Und das ist im Blick auf heutige Effizienzerwartungen eigentlich auch tröstlich.

Literatur

- Bendixen, J.** (1819). *Bell und Lancaster und ihre Methode*. Wien: Gerold.
- Desmoles, P. A.** (1774). *Essais sur la Physique, sur la Géométrie, sur la Géographie & sur le Technique des Langues Latine & Française*. (abgedruckt in Serane, 1775).
- Diesterweg, F. A. W.** (Hrsg.). (1835). *Wegweiser zur Bildung für Lehrer und die Lehrer werden wollen, und methodisch-praktische Anweisung zur Führung des Lehramtes* (5. Auflage). Essen: Bädeker.
- Felbiger, J. I. v.** (1780). *Eigenschaften, Wissenschaften, und Bezeigen rechtschaffener Schulleute, um nach dem in Schlesien für die Römischkatholischen bekannt gemachten Königl. General-Landschulreglement in den Trivialschulen der Städte und auf dem Lande der Jugend nützlichen Unterricht zu geben. Nebst einer Vorrede, von den Absichten, und einer ausführlichen Tabelle von dem Inhalte dieses Buches, samt 2 Kupfern*. Bamberg: Gröbhardt.
- Grell, F.** (1996). *Der Rousseau der Reformpädagogien. Studien zur pädagogischen Rousseauzeption*. Würzburg: Ergon.
- Grömminger, A.** (Hrsg.). (2002). *Geschichte der Fibel*. Frankfurt am Main: Lang.
- Lancaster, J.** (1805). *Improvements of Education, As it Respects the Industrious Classes of the Community, Containing, Among Other Important Particulars, An Account of the Institution for the Education of One Thousand Poor Children, Borough Road, Southwark; and of the New System of Education On Which it is Conducted* (Third Edition, with Additions). London: Darton and Harvey.
- Lüben, A.** (Hrsg.). (1865). *Pädagogischer Jahresbericht für die Volksschullehrer Deutschlands und der Schweiz* herausgegeben. Leipzig.

²⁸ Hier lag ein zentrales Anliegen der Reformpädagogik des 18. Jahrhunderts (Reents, 1984).

- Markus, Th. A.** (1996). Early Nineteenth Century School Space and Ideology. *Paedagogica Historica*, N.S. XXXII, 1, 9–50.
- Natorp, B. C. L.** (1817). *Andreas Bell und Joseph Lancaster. Bemerkungen über die von denselben eingeführte Schuleinrichtung*. Essen: Bädeker.
- Oelkers, J.** (2001). Erfahrung, Illusion und Grenzen von Lehrmitteln. In D. Tröhler & J. Oelkers (Hrsg.), *Über die Mittel des Lernens. Kontextuelle Studien zum staatlichen Lehrmittelwesen im Kanton Zürich des 19. Jahrhunderts* (S. 94–121). Zürich: Pestalozzianum.
- Reents, Chr.** (1984). *Die Bibel als Schul- und Hausbuch für Kinder. Werkanalyse und Wirkungsgeschichte einer frühen Schul- und Kinderbibel im evangelischen Raum: Johann Hübner, Zweymal zwey und funffzig Auserlesene Biblische Historien, der Jugend zum Besten abgefasset ...* Leipzig 1714 bis Leipzig 1874 und Schwelm 1902. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Riché, P. & Alexandre-Bidon, D.** (1994). *L'enfance au Moyen Age*. Paris: Editions du Seul/Bibliothèque Nationale de France.
- Rousseau, J.-J.** (1969). Emile. Education – Morale – Botanique. In B. Gagnebin & M. Raymond (Hrsg.), *Oeuvres Complètes*. Paris: Editions Gallimard.
- Schmidt, K.** (1867). *Geschichte der Pädagogik, dargestellt in weltgeschichtlicher Entwicklung und im organischen Zusammenhange mit dem Culturleben der Völker. 2., vielf. verm. u. verb. Aufl. besorgt durch W. Lange. Bd. IV: Die Geschichte der Pädagogik von Pestalozzi bis zur Gegenwart*. Cöthen: Schettler.
- Serane, Ph.** (1775). *Théorie de J. J. Rousseau sur l'éducation, corrigée et réduite en pratique*. Toulouse: Chez J. J. Robert.
- Tenorth, H.-E.** (1999). Unterrichtsfächer – Möglichkeiten, Rahmen und Grenze. In I. F. Goodson, St. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.), *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer* (S. 191–207). Köln: Böhlau.
- Wörlein, J. W.** (1826). *Pädagogische Wissenschaftskunde. Ein enzyklopädisch-historisch, literarisch-kritisches Lehrbuch des pädagogischen Studiums. Erster Theil. Pädagogische Hilfswissenschaften. Mit einer Vorrede von Herrn Regierungs- und Kreis-Schulrath Dr. J. B. Graser in Bayreuth*. Erlangen: Palm Enke.
- Ziegler, P.** (1998). *Die Volksschule. Ein historischer Überblick*. In P. Hugger (Hrsg.), *Kind sein in der Schweiz. Eine Kulturgeschichte der frühen Jahre* (S. 155–173). Zürich: Offizin.
- Zschokke, H.** (Hrsg.). (1822). *Überlieferungen zur Geschichte unserer Zeit*. Aarau: Sauerländer.

Autor

Jürgen Oelkers, Prof. Dr., Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Gloriastr. 18a, 8006 Zürich, oelkers@paed.unizh.ch