

Tomas Kasper  
Ehrenhard Skiera  
Gerald Grimm  
(Hrsg.)

# Lehrerbildung im europäischen Kontext

Anfänge, sozio-kulturelle Bedingungen,  
Ausbildungsprofile und Institutionen

Kasper / Skiera / Grimm  
**Lehrerbildung im europäischen Kontext**



Tomas Kasper  
Ehrenhard Skiera  
Gerald Grimm  
(Hrsg.)

# Lehrerbildung im europäischen Kontext

Anfänge, sozio-kulturelle Bedingungen,  
Ausbildungsprofile und Institutionen

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2019

**k**

*Die vorliegende Publikation wurde mit Unterstützung  
der Technischen Universität Liberec realisiert.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens  
aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2019.lg. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung  
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,  
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.  
Printed in Germany 2019.  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2347-0

# Inhaltsverzeichnis

*Ehrenhard Skiera, Tomáš Kasper, Gerald Grimm*  
Einleitung ..... 9

## 1. Teil: Lehrerberuf als Profession

*Zdeněk Helus*  
Der Lehrerberuf als eine Berufung ..... 17

## 2. Teil: Professionalisierung der Lehrerbildung in Mittel- und Südeuropa

*Wolfgang Brezinka*  
Österreichs Pflichtschullehrer und ihre Ausbildung im Spannungsfeld zwischen Staat und Kirche: 1774-1869 ..... 27

*Gerald Grimm*  
Vom Präparandenkurs zur Lehrerbildungsanstalt: die Pflichtschullehrer/-innenbildung in Österreich im Spannungsfeld von Handwerk/„Abrichtung“ und Verwissenschaftlichung/ Professionalisierung 1774-1869 ..... 44

*Simonetta Polenghi*  
Lehrer-Ausbildung in den Habsburgischen Ländern Italiens (1786-1866) – pädagogische Vorbilder, politische Einflüsse, soziale Lage ..... 59

*Tomáš Kasper, Dana Kasperová*  
Der Weg zur Professionalisierung der Lehrerbildung in den böhmischen Ländern in der späten Aufklärungszeit ..... 69

*Magdaléna Šustová*  
V. A. Pařízek und seine Rolle bei der Lehrerausbildung im Rahmen der Normalschule in Prag ..... 81

*Edvard Protner*  
Über die Entwicklung eines gesellschaftlich erwünschten Lehrerbildes zu Beginn der institutionalisierten Lehrerausbildung in Slowenien ..... 89

### 3. Teil: Professionalisierung der Lehrerbildung in Ungarn, in der Slowakei und in Transsylvanien (Siebenbürgen)

*András Németh*

Die Rolle des Philanthropismus am Anfang der  
Institutionalisierung der ungarischen Volksschullehrerbildung ..... 101

*Blanka Kudláčová*

Zu den Anfängen und der Entwicklung der beruflichen  
Lehrerausbildung in der Slowakei bis 1918 ..... 113

*Ana Victoria Sima*

From Philanthropinism to Herbartianism, Pedagogical Concepts and  
Methods in the Training of Teachers in Transylvania  
during the Nineteenth Century ..... 125

### 4. Teil: Professionalisierung der Lehrerbildung in den deutschen Ländern und in der Schweizerischen Eidgenossenschaft

*Gert Geißler*

Zu den Anfängen moderner Lehrerausbildung in den deutschen Ländern .... 135

*Rotraud Coriand*

Didaktische Disziplinentwicklung im Kontext der  
herbartianischen Leitidee der Pädagogischen Bildung ..... 146

*Esther Berner*

Die Anfänge des Lehrerbildungsdiskurses in der Schweiz (Kanton Zürich)  
im 18. Jahrhundert ..... 155

*Jürgen Oelkers*

Hohe Erwartungen, wenig Erfahrungen, geringe Effekte –  
Die Lehrerbildung in ihren Anfängen ..... 166

### 5. Teil: Professionalisierung der Lehrerbildung in Nordeuropa

*Ehrenhard Skiera*

Uno Cygnaeus (1810-1888): der Architekt der finnischen Volksschule  
und Lehrerbildung ..... 181

**6. Teil: Professionalisierung der Lehrerbildung in Südosteuropa***Albena Chavdarova*Die Etablierung der Lehrerbildung in Bulgarien im Kontext  
des Herbartianismus (didaktische Aspekte) ..... 193*Suzana Miovska-Spaseva*Teacher Education in the Period of the National Enlightenment  
in Macedonia – Developmental Needs and open Issues of the  
Mid-19<sup>th</sup> Century ..... 203*Snježana Šušnjara*

The Beginning of Regular Teacher Education in Bosnia and Herzegovina ..... 211

*Vučina Zorić*The Professional Development, Schooling and Specialization of  
Primary School Teachers in Montenegro until the First World War ..... 219**7. Teil: Lehrerbildung zwischen der Wissenschaft  
und den Reformanforderungen der Praxis***Johanna Hopfner*Pädagogik auf ihrem Weg zur Wissenschaft –  
einige exemplarisch herausgegriffene Stationen ..... 229**Summary** ..... 241**Verzeichnis der Autorinnen und Autoren** ..... 243



*Ehrenhard Skiera, Tomáš Kasper, Gerald Grimm*

## **Einleitung: Lehrerbildung im europäischen Kontext – historisch-soziale Bedingungen, Wirkfaktoren, Forschungsfragen**

Wenn wir heute von „Lehrerbildung“ sprechen, so scheint eine definitorische Bemühung kaum von Nöten. Denn es ist zu einer Selbstverständlichkeit geworden, dass angehende Lehrerinnen und Lehrer neben ihrer fachlichen Qualifikation auch in pädagogischer Hinsicht auf ihre zukünftige Aufgabe ausreichend vorbereitet sein müssen. Doch spiegeln sich in den gegenwärtigen Institutionen noch immer die alten Kämpfe wider, deren Gründe zum Teil in der jahrhundertealten Trennung von höherer und niederer Bildung liegen. Nicht die sogenannte „höhere“, sondern erst die weitaus später sich entwickelnde „niedere“ oder Volksbildung führte zur Entwicklung einer Pädagogik als eine systematisch und differenziert entfaltete und schließlich in der Lehrerbildung institutionell verankerte didaktisch-methodische Reflexion. Erst ein historisch vertiefender Blick kann das Bewusstsein für die außerordentliche Komplexität des fraglichen Gegenstandes schärfen und auch ein Verständnis dafür anbahnen, mit welchen Größen bei jeglichen Reformen auf dem Gebiet der Bildung zu rechnen ist.

*Lehrerbildung im Kräftespiel kirchlicher, gesellschaftlich-partikularer und gesamt-staatlicher Interessen*

Entgegen einer naheliegenden Logik, dass nämlich ein Mensch zunächst elementar gebildet sein muss, bevor er eine höhere Bildung überhaupt anstreben kann, und dass dementsprechend zunächst für eine elementare Bildung gesorgt werden müsste, verlief die Entwicklung auf der institutionellen Ebene anders. Es entwickelte sich seit der Antike, später dann vor allem im Schoß der Kirche, ein nur einer kleinen gesellschaftlichen Elite vorbehaltenes „höheres“ Schulwesen, dessen lehrendes Personal sich zunächst aus sich selbst heraus rekrutierte, seit dem Mittelalter zunehmend durch Absolventen der Universitäten, und dessen Klientel entweder durch häuslichen Privatunterricht oder durch vorbereitende Einrichtungen der höheren Schule auf seinen Bildungsgang vorbereitet wurde. Das heißt: Elementarbildung war über Jahrhunderte kein Gegenstand öffentlicher Sorge. Noch bis weit ins 20. Jahrhundert hinein bestanden an vielen Gymnasien Vorschulen, durch die die starre – und bis heute nicht völlig überwundene – Grenze

von „niederer“ oder „Volksbildung“ und höherer Bildung zementiert war. Ihre Ausbildung erhielten die zukünftigen Lehrer der höheren Schulen an den Universitäten. Es handelte sich in erster Linie um eine wissenschaftlich-fachliche Vorbereitung, bei der pädagogische und didaktisch-methodische Fragen kaum eine Rolle spielten. Letztere kamen meist erst nach der universitären Ausbildung als praxisbegleitende Reflexion in den Blick.

Erst die Bildungsimpulse der Reformationszeit, später in Verbindung mit den wachsenden Ansprüchen einer sich entwickelnden modernen Ökonomie und Verwaltung, bahnten einer Entwicklung den Weg, die nach und nach zur Schaffung von Schulen für alle, das heißt zur Etablierung eines flächendeckenden Volks- bzw. Pflichtschulwesens führte. Erst mit diesen Impulsen – man könnte sagen: mit der Demokratisierung der Bildung – gerieten systematische Fragen nach dem Unterrichten als solchem und nach seinen Gelingensbedingungen verstärkt in den Fokus des Nachdenkens. Im 17. Jahrhundert erreichte dieses Denken mit Comenius eine systematische, in weiten Teilen noch heute beispielhafte Gestalt. Ihre Dringlichkeit und Notwendigkeit verdanken diese Fragen dem Umstand, dass eine breite Volksbildung sich anders denn als Elitebildung organisieren musste. Nicht jeder Familie oder jedem Kind konnte ein Hauslehrer zur Seite gestellt werden. Lehrerbildung als gezielte didaktisch-methodische Vorbereitung auf einen Beruf, der große Gruppen von Kindern erziehen und ihnen elementare Kenntnisse vermitteln sollte, war auf eine solche Reflexion dringend angewiesen. Lehrerbildung als grundständige und gezielte Berufsvorbereitung ist also eine Frucht der Bemühung, ein Bildungswesen auf den Weg zu bringen und zu etablieren, das dem ganzen „Volk“ zugänglich sein sollte – wobei mit „Volk“ hier noch lange Zeit nicht das ganze Staatsvolk, sondern eben nur das „niedere“ gemeint war, während die höheren Stände ihre Privilegien durch gesonderte Einrichtungen und Zugänge zum höheren Schulwesen zu sichern wussten. In der grundständigen Berufsbildung der Volksschullehrer hatten seit je pädagogische und didaktisch-methodische Fragen einen eigenen Stellenwert. Hinsichtlich ihrer Gewichtung gilt bis heute, dass sie in den Ausbildungsgängen der Primarschullehrer ein weitaus höheres Gewicht haben, als in jenen der Sekundarstufen (I und II). – Die Beiträge des vorliegenden Bandes beziehen sich vor allem, wenn auch nicht ausschließlich, auf die Anfänge und die Geschichte der Volksschul- respektive Pflichtschullehrerbildung, wobei in geographischer Hinsicht schwerpunktmäßig Mittel- und Südosteuropa in den Blick genommen werden.

Zu den ursprünglich religiös motivierten Bildungsaspirationen der Reformation, nämlich allen Menschen den Zugang zur Heiligen Schrift zu ermöglichen und ein gottgefälliges Leben zu fördern, kamen bald staatliche Bemühungen und ökonomische Zwänge hinzu. Zur Erweiterung und Sicherung der Staatsgrenzen war die Bildung eines Staatsbürgers gefordert, der in sich den Staat in seinem jeweiligen Stand und an seinem Platz schützt und stützt. Loyalität musste gebildet werden,

die als geistige, allen Einzelnen zukommende Kraft die Kohäsion, die Integration im Inneren des Staates bewirkt. Bildung muss also auch – parallel und analog zu den territorialen Grenzen – als ein maßvoll zu erweiternder Raum des Wissens verstanden werden; maßvoll im Sinne einer Begrenzung auf das vermeintlich oder auch tatsächlich gesamtstaatlich Nützliche. Das Nützliche wurde dabei zunehmend auch in ökonomischen, administrativen und militärischen Kategorien definiert. Der gesellschaftlich und staatlich „nützliche“ Bürger musste mit allerlei und zunehmend umfangreicheren Kenntnissen ausgestattet werden. Die Religion konnte diese Aufgaben zum Teil zwar wahrnehmen, insofern sie in den Staat eingebunden war, die Obrigkeit meist stützte und sozial normierend sowie integrierend wirkte. Jedoch konnte sie diese Aufgabe nicht mehr alleine lösen, da es mit der Schaffung größerer Herrschaftsgebiete respektive mit der Entwicklung von Nationalstaaten verschiedene religiöse Gruppen zu integrieren galt und sich der Umfang des notwendigen Wissens erweiterte; zudem war die Religion eine übernationale Macht, die als solche nicht hinreichend auf politische Loyalität und ökonomische Macht ausgerichtet ist. Kirche und Staat mögen in vielfältiger Weise aufeinander bezogen und ineinander verflochten sein, gleichwohl dienen sie verschiedenen „Reichen“. Der Staat musste also das Geschäft der Bildung institutionell und curricular-normativ absichern.

Im Fahrwasser dieser Bestrebungen konnten sich dann auch Kräfte entfalten, die ein eigenes Interesse verfolgten, das gegen den Gesamtstaat gerichtet war. Sie können als kultur-nationale Bestrebungen beschrieben und verstanden werden, deren Ziel darin lag, im Schoß des Gesamtstaates – und im Schutz einer rhetorisch geübten Loyalität ihm gegenüber – durch die Entwicklung und Stärkung einer eigenen sprachlich-kulturellen Identität die Bildung einer eigenständigen politischen Nation vorzubereiten. Als Beispiele im thematischen Kontext des vorliegenden Bandes können Ungarn und Finnland genannt werden, Nationen, die erst relativ spät den Status souveräner Staaten erlangten: Finnland im Jahre 1917 – in der Ablösung von Russland; Ungarn als „halbsouveräner“ Staatsteil im Jahre 1867 mit dem österreichisch-ungarischen Ausgleich und schließlich als souveräner Staat in der Ablösung von bzw. mit dem Zerfall der Donau-Doppelmonarchie im Jahre 1918.

Neben den kirchlichen, staatlichen und ökonomischen Faktoren kann, wiederum nicht völlig isoliert von diesen, ein weiteres Kräftefeld ausgemacht werden. Seit der Renaissance und dem Humanismus mit ihrer „Entdeckung“ und Würdigung des einzelnen Menschen, danach perspektivisch von Comenius als Bildungsprogramm formuliert, in der Aufklärung und im Neuhumanismus schließlich auf einen modernen Begriff gebracht, gewinnt der Gedanke der „Selbstzwecklichkeit“ des Menschen eine deutliche Kontur. Bildung wird fortan meist auch als „allgemeine Menschenbildung“ gedacht, der unabhängig jeglicher externen, auf Äußeres bezogenen Nützlichkeit ein Wert zukommt. Es wäre eine eigene Aufga-

be, dieser Spur auf dem Feld der Lehrerbildung nachzugehen. Sie wäre wohl zu großen Teilen als eine Geschichte des Scheiterns zu entfalten, wie im Hinblick auf das Schicksal der Philosophie in der Lehrerbildung sowie in Hinsicht auf Versuche, den Lehramtsstudierenden einen gewissen Raum für freie Studien zu belassen an dieser Stelle nur angedeutet werden soll. Noch heute schwingt diese Idee mit, wenn darüber gestritten wird, ob es um Lehrerbildung oder um Lehrerausbildung geht.

Im Spiel der gesellschaftlichen Kräfte wurde die Schule und die Lehrerbildung also in den sich konsolidierenden Nationalstaaten zunehmend, wenn auch bis heute meist nicht gänzlich, dem Einflussbereich der Kirche entzogen und zugleich staatlicher Regulation unterworfen. Als entscheidende Initiativen auf dem Weg zu einer institutionell verankerten Lehrerbildung müssen dabei die einschlägigen gesetzlichen Regelungen angesehen werden, die im 18. und 19. Jahrhundert erlassen wurden. In der Habsburger Monarchie ist dies etwa die 1774 erlassene Allgemeine Schulordnung, welche die Form des Schulwesens insbesondere in den österreichischen und böhmischen Ländern grundlegend änderte. Kurz danach folgten weitere Regelungen, die das Schulwesen auch in anderen Teilen und Ländern der Monarchie umgestaltet haben. Diese Meilensteine bedeuteten einen Umbruch im Bereich der Bildung – Erziehung und Bildung wurden zur Staatsangelegenheit, der Staat ordnete an, gründete und kontrollierte die Einhaltung der Schulpflicht, bestimmte Bildungsinhalte, methodische Anleitungen für den Unterricht, und nicht zuletzt kontrollierte und stellte der Staat die Ausbildung der Lehrerschaft für die niederen bzw. elementaren Schulen sicher. Mit Recht können wir sagen, dass die sog. Theresianischen Schulgesetze eine vollkommen neue Bildungstradition in den Ländern der Habsburgermonarchie eingeleitet haben. In diesem Zusammenhang können wir die Frage stellen, wie die Einführung der Schulreformen, in einem geopolitisch so vielfältigen Staatenbund wie es die Habsburgermonarchie war, vonstattenging.

Die Rede vom „europäischen Kontext“ könnte darüber hinwegtäuschen, dass auf nationalstaatlicher, territorialer und regionaler Ebene die Entwicklungen zeitlich durchaus nicht parallel verliefen. Die Daten für die Einführung der Schulpflicht zeigen eine Streuung von mehreren Jahrhunderten. Und das Maß der Ungleichzeitigkeit in Bezug auf die Lehrerbildung kann beispielhaft mit dem Hinweis auf Finnland und Montenegro aufgezeigt werden. Während in diesen beiden Ländern das erste Seminar zur Ausbildung von Volks- oder Pflichtschullehrern im Jahre 1863 seine Tore öffnete, stand das seminaristische Ausbildungswesen zu diesem Zeitpunkt in den Ländern Mitteleuropas bereits in voller Blüte, und konnte auf eine über einhundertjährige Tradition zurückblicken.

*Anfänge der Lehrerausbildung – systematische und konzeptionell-methodologische Ansätze*

Die Autoren dieses Bandes haben sich vorgenommen, die Entwicklung der Lehrerausbildung für niedere Schulen in den Ländern der Habsburgermonarchie und in ausgewählten Ländern Südosteuropas zu untersuchen. Die Länder wurden in Hinsicht darauf ausgewählt, dass die wichtigsten Gebietsteile erfasst sind, die Ende des 18. Jahrhunderts und im 19. Jahrhundert, also während sich der moderne Lehrerberuf geformt hat, ein Bestandteil der Habsburgermonarchie waren. Weiters wurden vor allem deutsche Staaten, die im Konzept, in der Gestaltung und in der eigentlichen Umsetzung der Schulreformen in der Habsburgermonarchie eine wichtige Rolle spielten, hervorgehoben. Die angeführten Beispiele zeigen, welche Bedeutung und „Vorreiterrolle“ das philanthropische Konzept und die sog. Saganer Methode von J. I. Felbiger im Entstehungsprozess des modernen Schulwesens und der Lehrerausbildung für Volksschullehrer in Mittel- und Südosteuropa hatten. Zum Vergleich wurden auch Länder herangezogen, die zwar kein Bestandteil der Habsburgermonarchie waren, bei denen die Wege und Aufnahmevarianten der philanthropischen pädagogischen Tradition in geographisch und kulturell entfernteren Regionen außerhalb des mitteleuropäischen Raumes jedoch ebenfalls verfolgt werden können. In diesem Fall handelt es sich um das Beispiel der Lehrerausbildung in Kantonen der Schweizerischen Eidgenossenschaft oder um das Beispiel der finnischen Lehrerausbildung. Ein weiterer interessanter Aspekt des methodologischen Ansatzes ist der Vergleich mit ausgewählten Ländern Südosteuropas, in denen der Professionalisierungsprozess der Ausbildung der Lehrerschaft in der Zeitperiode der „unfreien Entwicklung“ im Osmanischen Reich vonstatten ging. Dort haben sich in einer relativ kurzen Zeit in der Ausbildung der Lehrerschaft sowohl Ansätze des pädagogischen Philanthropismus als auch Ergebnisse der Diskussion über den Wissenschaftscharakter der Pädagogik ausgewirkt. Zudem handelt es sich um Gebiete, in denen – vermittelt über die unmittelbar benachbarten Regionen – östliche Traditionen mit westlichen zusammenkamen.

*Historisch-pädagogische Analyse der Ausbildung der Elementarschullehrer – konzeptuelle und methodologische Fragen*

In einzelnen Beispielen und analysierten Fällen kommt zum Ausdruck, dass, wenn auch die jeweiligen Länder sich auf die Tradition des pädagogischen Philanthropismus bezogen haben und von Felbigers Bildungskonzepten und insbesondere von seinem Bildungsplan beeinflusst worden waren, diese fachlich und konzeptionell starken Vorbilder gleichwohl nicht einfach übernommen wurden. Es wurden insbesondere jene Aspekte hervorgehoben, die den eigenen Zielen am besten entsprachen. Dabei spielten sprachliche, kulturelle, religiöse, politische, später auch nationale sowie die bisherigen Bildungssysteme und Bildungstraditionen in den

jeweiligen Regionen eine entscheidende Rolle. Es kam also nicht zu einer unkritischen Übernahme der Vorbilder oder Konzepte, sondern zu einer konstruktiv-kreativen Adaption, und so zu einer anspruchsvollen, teils auch verwickelten und stets originellen Art des Aufbaus von Systemen und Modellen der Lehrerbildung. Dies kann als ein wichtiges Ergebnis der in diesem Band versammelten Beiträge herausgestellt werden.

Im Rahmen der Einführung der modernen Schul- und Bildungsreform in den europäischen Ländern war wesentlich, welche fachlichen Ausgangspunkte der Reform als wichtig oder zentral und welche als nebensächlich verstanden wurden. Weiters wollen wir auf die Frage antworten, mit welchen Mitteln die Reformakteure die jeweiligen Ausgangspunkte und Ziele umzusetzen gedachten, durch welche legislativen und administrativen Maßnahmen sie die Erreichung der Ziele unterstützen wollten, und welche Institutionen in diesem Zusammenhang entstanden sind. Wir beachten, welche Zentren und berufsständische Vereinigungen gegründet wurden, untersuchen ggf. den Charakter der Beziehungen zwischen deren Vertretern und den Verantwortlichen aus dem Politikbereich. All das kann Aufschluss darüber geben, inwieweit die gesellschaftliche Ebene der Reformakteure und die bildungspolitische Ebene aufeinander bezogen und ggf. miteinander verbunden waren oder gar – wie in manchen Fällen – auch in einer Person zusammenkamen.

Die Autoren der Aufsätze standen vor der Aufgabe, gemeinsame Züge in dem von ihnen abgesteckten Korpus ausgewählter repräsentativer Texte oder Aussagen aus den Anfängen der Ausbildung der Elementarschullehrer zu analysieren. Ihr Ziel war, eine Regelmäßigkeit zu definieren, die sich in einem gewissen Maß als gemeinsam für die verfolgte Diskussion herausstellen würde. Und umgekehrt war es wichtig zu analysieren, in welchem Maß es sich um abweichende Entwicklungen handelt, worin die Unterschiede bei der Gestaltung bestehen, also welche Bedingungen, Diskursformen und institutionelle Gegebenheiten für die Diskussion in den verschiedenen Regionen kennzeichnend sind.

Die Autoren einzelner Aufsätze haben sich an den oben genannten methodologischen Fragen orientiert und sie als Grundlage akzeptiert, damit sowohl die Einführung der Reform in der Ausbildung der Elementarschullehrer im Rahmen der Habsburgermonarchie verglichen als auch ein Vergleich mit anderen ausgewählten europäischen Reformbeispielen vorgenommen werden konnte. Das Ergebnis dieser Analyse ist eine Studie, die in einzelnen Kapiteln jeweils einen geographisch-politisch abgegrenzten Raum untersucht. In ihrer Gesamtheit können die Beiträge als „multinational“ angesehen werden. Es stellt sich nämlich heraus, dass es sich nicht nur in europäisch-internationaler Sicht sondern auch bezogen auf die Länder der Habsburgermonarchie um kulturell, sozial und vor allem auch national sehr unterschiedliche Einheiten handelt.

Gleichwohl orientierten sich Bildungsreformen und Reformen der Lehrerausbildung in ihren Anfängen gegen Ende des 18. Jahrhunderts nicht an einem „nationalen Schlüssel“. Ihr Ziel war eine Reform der modernen Gesellschaft in einem aufklärerisch-rationalistischen Sinn des Begriffs Volksbildung, und zwar ohne besondere Rücksicht auf den nationalen Aspekt der Bevölkerung, die das jeweilige Gebiet bewohnte. Im Vordergrund einzelner untersuchter Reformbeispiele steht am Ende des 18. Jahrhunderts und in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Problematik der Erziehung und Ausbildung der Lehrer als moderne Staatsbürger, die ehrenvolle und fromme, zudem aber auch aufgeklärte, also für die Bedürfnisse und Funktion des aufsteigenden modernen Staats nützliche Menschen sein sollten. Das Wohl des Staates sollte also primär in der Moralität der Untertanen und nicht in „äußeren Formen“, also in Gesetzen und deren Repressionsmitteln bei Nichtbefolgung, verankert sein. Das Ziel der Volksbildung war das Ausmerzen der Armut, Bettellei oder des damals so stark verbreiteten Almosenwesens und vor allem die Förderung der Staatsreform in Form einer Erziehung von nützlichen und aufgeklärten Bürgern. Das Motiv der Nützlichkeit der Erziehung wurde als dem Wohl der Einzelpersonen und dem Wohl des Staates gemeinsam angesehen, und es wurde zum Ideal der aufklärerischen Reformen. Die Erziehung und Bildung (dies gilt auch für die Ausbildung der Lehrer für niedere Schulen) wurden am Ende des 18. Jahrhunderts allgemein als Mittel der Gesellschafts- und Staatsreform betrachtet. Das nationale Element war zu dieser Zeit – anders als im 19. Jahrhundert – in ihrem Rahmen von keiner zentralen Bedeutung, obwohl die aufkommende Diskussion über Nationen als sprachlich und kulturell eigenständige Gruppen (weniger als Gruppen, die anhand eines politischen Willens ihrer Mitglieder vereint wurden) beginnt, und – unterschiedlich in einzelnen Gebieten – mit der Frage und der Bedeutung der Elementarbildung verbunden wurde. Bezogen auf die Anfänge der Lehrerbildung spielten nationale Fragen anfangs ebenfalls keine zentrale Rolle. Dagegen ist die Multiethnizität und kulturelle Vielfalt einzelner Gebiete augenfällig, was die Frage nach sich zieht, wie damit auf dem Gebiet der Bildungsreformen umgegangen wurde.

*Systematische Analyse der Ausbildung der Elementarschullehrer –  
konzeptionelle Fragen*

Wenn wir die Problematik der Ausbildung der Lehrerschaft für Elementarschulen untersuchen, wollen wir neben der historischen Analyse auch spezifische Gegebenheiten des Lehrerberufes analysieren, falls – und insofern – wir über einen Beruf oder eine Professionalisierung der Lehrerausbildung in den Anfängen, also am Ende des 18. Jahrhunderts, überhaupt sprechen können. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass wir die Merkmale der Professionalisierung dieses Berufes definieren. Hier können wir das Modell von Kurtz (2004) zur Hilfe nehmen. Nach Kurtz prägen die „Profession“ – den Beruf – folgende Merkmale:

1. Vertreter eines Berufs verfügen über fundiertes Spezialwissen, das aufgrund einer lange andauernden Ausbildung erworben und durch ein Prüfungssystem und Erteilung eines Abschlusszeugnisses oder einer „Lizenz“ legitimiert wird; 2. die Professionellen schließen sich in Berufsverbänden zusammen, halten sich an eine Berufsethik und fühlen sich an sie gebunden. Ihre Arbeit ist in gewisser Hinsicht ein öffentlicher Dienst, der an der Verbesserung des öffentlichen Wohls orientiert ist und in diesem Sinne auch ausgeübt wird. Die Professionellen werden als Fachleute wahrgenommen und in Bezug auf die „Klienten“ handeln sie verantwortungsbewusst; 3. den Professionellen wird von der Gesellschaft in einem gewissen Maße ein exklusives Handlungskompetenzmonopol zugeschrieben und eine große Anerkennung gewährt.<sup>1</sup>

Mit Hinblick auf die Typologie von Kurtz können wir eines der oben genannten Merkmale – die Frage der Abgrenzung und des Prozesses des Erlangens des beruflichen Spezialwissens, also der Qualifikation der Lehrerausbildung – tiefer gehend analysieren. Wenn wir systematisch vorgehen möchten, müssen wir dann die Frage stellen, ob es für den jeweiligen Beruf und für das Konzept der jeweiligen Berufsausbildung typische Charakterzüge gibt. Der erste Aufsatz *Der Lehrerberuf als eine Berufung* reagiert auf diese Fragen und macht darauf aufmerksam, dass der Lehrerberuf in seiner „Berufung“ spezifische Anforderungen aufweist, die auch die berufliche Vorbereitung mitbestimmen. Des Weiteren zeigen die übrigen Beiträge, dass auch in Hinsicht auf die anderen berufsspezifischen Kriterien die Zeit des 18. und 19. Jahrhunderts als die grundlegende Epoche der Professionalisierung des Lehrerberufes angesehen werden kann.

Was die Termini „Lehrerbildung“, „Lehrerberuf“ und entsprechende Komposita mit „Lehrer“ betreffen, so beziehen sie sich in diesem Band immer auf beide Geschlechter. „Lehrer“ ist also als Synonym für „Lehrperson“ zu verstehen.

---

<sup>1</sup> Vgl.: Kurtz, Thomas (2004): Organisation und Profession im Erziehungssystem.

In: Böttcher, Wolfgang et. al. (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 43-53

# 1. Teil: Lehrerberuf als Profession

*Zdeněk Helus*

## Der Lehrerberuf als eine Berufung

### 1 Einleitung

Das derzeitige Interesse am Lehrerberuf hat vor allem mit seiner Professionalität, respektive Beruflichkeit oder auch Professionalisierung zu tun, sofern wir die Zweifel im Sinne haben, ob es eigentlich ein Beruf im wahren Sinne des Wortes ist. Die Rede von der Professionalisierung des Lehrers bezieht sich sowohl auf seine berufliche Vorbereitung wie auch auf seine permanente Weiterbildung (siehe z.B. Spilková, Vašutová 2008; Daschner 2009).

In diesem Zusammenhang stellen sich uns drei grundsätzliche, eng miteinander verknüpfte Fragen, mit denen wir uns in diesem Vortrag befassen möchten:

1. Professionalität, Beruflichkeit ist zweifelsohne ein tragender Pfeiler des derzeitigen Lehramts – durch sie qualifiziert sich der Lehrer für sein Amt. Aber: Wie ist sie zu verstehen? So lautet die erste Frage, auf die wir antworten werden.
2. Die Professionalität von Lehrern ist gebunden an ein bestimmtes Ziel, nämlich daran, worum es dem Lehrer geht respektive gehen sollte. Aber: Welche Ziele treten eigentlich heute in den Vordergrund und wie sind diese zu beurteilen? So lautet die zweite Frage, auf die wir antworten werden.
3. Die Suche nach der Antwort auf diese zweite Frage wirft de facto das Thema Berufung des Lehrers auf. Und die Berufung begreifen wir hier als den zweiten tragenden Eckpfeiler des derzeitigen Lehramts. Aber: Wie ist die Berufung des Lehramts zu verstehen? So lautet die dritte Frage, auf die wir antworten werden.

Ich werde in meinem Vortrag ein grundsätzliches, als Anhaltspunkt dienendes Ideenschema darlegen, welches begleitet wird von partiellen, illustrierenden Sonden, die andeuten, dass das, worum es sich hier handelt, nicht nur ein bloßes Ideenschema ist. Vor allem soll es aber auch eine Inspiration zur Änderung der Auffassung von Lehramt, Schule und Unterricht im Rahmen der neuen Anforderungen, in der Bildungsversorgung der Kinder und Jugendlichen, Schüler und Studenten, sein. Eine eingehendere Erklärung zu der hier präsentierten Darlegung ist in einer ganzen Reihe meiner vorhergehenden Arbeiten zu finden.

## 2 Professionalität, Beruflichkeit: Wie ist sie zu verstehen?

Wenn wir von Professionalität/Beruflichkeit des Lehramts sprechen, dann stehen folgende vier Merkmale im Vordergrund:

- Das erste Merkmal ist die wissenschaftliche Grundlage: Das Lehramt stützt sich auf wissenschaftliche Erkenntnisse, auf die Forschung und die Anwendung ihrer Schlussfolgerungen auf die Schul- und Lehrpraxis.
- Das zweite Merkmal ist Reflexion und Selbstreflexion, die es gestattet, Standpunkte und methodisches Vorgehen zu begründen, sie zur Diskussion zu stellen, Mängel zu korrigieren, zu innovieren.
- Das dritte Merkmal ist die Überwindung der Gefahr, die aus dem Routine-Praktizismus entsteht.
- Das vierte Merkmal ist die Schaffung von Beherrschungskompetenzen, die sich auf Wissen und Fähigkeiten stützen sowie von Kompetenzen zur Absicherung einer möglichst zuverlässigen Unterrichtsorganisation zu den gesteckten Zielen.

Bei dem vierten Merkmal der Professionalität wollen wir aufgrund der unmittelbaren Bedeutung für die Realisierung der Bildungsziele Kommunikation von Lehrern und Schülern/Studenten einmal innehalten. Eine ganze Reihe von Autoren hat sich hierzu geäußert (siehe z.B. Döring 1992, Helus 2011). Ich werde hier sechs Grundbereiche der Kompetenzausstattung hervorheben, auf deren Herausbildung die Berufsvorbereitung von Lehrern ausgerichtet sein sollte. Das sind:

1. Der Bereich der Basistätigkeiten des Lehrers, somit der Bereich Unterricht als Durchdringung – besser vielleicht „Erfassung“ – von wirksamen Lehren des Lehrers und dem erfolgreichen Lernen des Schülers.
2. Der Bereich der grundsätzlichen Situiertheit des Lehrers, also der Bereich Schule als Ort, wo der Unterricht stattfindet, wo der Unterricht komplex abgesichert sein soll.
3. Der Bereich primäre Unterrichtspartnerschaft: Der Lehrer ist dazu fähig, die Interaktion und Kommunikation zu entwickeln, die eine Schulklasse zu ei-

ner Gemeinschaft des vereinten Bildungsstrebens und guten Zusammenlebens macht.

4. Der Bereich sekundäre Partnerschaft, der die übergeordneten Schulorgane, die Inspektionsorgane, die Familien der Schüler, die Arbeitgeberwelt (die „Abnehmer/Empfänger“ der Schulabsolventen), die Bildungsgelegenheiten der Gemeinde (Museen, Galerien, Sehenswürdigkeiten, außergewöhnliche Persönlichkeiten ...) darstellt.
5. Der Bereich des breiteren gesellschaftlich-politischen Kontexts, der die Bildungstätigkeit des Lehrers/der Schule unterstützt oder erschwert, sie versteht oder nicht versteht in ihrem Anspruch, die Bedingungen für eine effektive Ausbildung zu schaffen.
6. Der Bereich Beziehung des Lehrers zu sich selbst, zum Beruf und zur Lehrer-gemeinschaft.

In jedem dieser Bereiche treffen wir aber heute immer wieder auf neue Herausforderungen, Anforderungen und Aufgaben, die noch immer nicht richtig berücksichtigt werden, mit all ihren Konsequenzen und Ausmaßen. Genauer gesagt, waren sie und werden sie, in Anbetracht ihrer notwendigen Innovationen in der Ausbildung der Lehrer bzw. aufgrund der komplexen Wahrnehmung des Lehrerberufs, nicht richtig reflektiert.

Aktuelles Diskussionsthema zur Professionalität von Lehrern ist das Thema der sogenannten Weiterprofessionalisierung. Das Lehramt sieht sich heute mit der Notwendigkeit konfrontiert, die Berufsfertigkeit der Lehrer zu erweitern, bzw. mit der Notwendigkeit ihrer „Weiterprofessionalisierung“ im Angesicht der Aufgaben, die in der heutigen Zeit auf sie eindringen und denen gegenüber sie mit ihrer bestehenden Berufsfertigkeit oft ratlos sind. Am häufigsten werden folgende drei Bereiche genannt, in denen die Weiterprofessionalisierung besonders dringend erscheint. Es handelt sich (1) um die Erschwerung der Möglichkeiten, den Unterricht mit dem notwendigen Maß an Effektivität durchzuführen, und zwar aufgrund von Disziplinlosigkeit, Demotivation, sozial-pathologischen Erscheinungen etc. Ferner handelt es sich (2) um neue curriculare Themen, wie z.B. Sexualerziehung, Medienerziehung, Finanzverständnis, Wettbewerbsfähigkeit etc. Letztlich handelt es sich (3) um die Implementierung von Entdeckungen aus dem Bereich der pädagogischen Psychologie, Didaktik u.a., die neue nicht traditionelle Möglichkeiten für die Effektivierung des Unterrichts bieten (mehr zum Beispiel über das Wissen der individualisierten erfolgreichen Lernstrategien und dem Selbstlernprozess als auch Wissen über die Grundsätze des effektiven Mathematikunterrichts in der Grundschule, wie auch zur Entwicklung der Primärkompetenz usw.).

Ich werde hier illustrativ nur auf zwei der oben genannten Erscheinungen eingehen, die mit der Anforderung der Weiterprofessionalisierung von Lehrern zusammenhängen, und zwar auf die Disziplinlosigkeit und Demotivation der Schüler.

Diese beiden Phänomene sind an manchen Standorten, bei manchen Schultypen, in manchen Jahrgängen und Klassen in einem gesteigerten, ja bedrohlichen Maße präsent. Es entstehen hier extreme Situationen, für deren Beherrschung die Lehrer nicht ausgerüstet sind: Sie entgleiten ihrer eingeschränkten beruflichen Orientierung auf den Unterricht in de facto so oder so immer noch „standardgemäßen Bedingungen“, die dadurch gegeben sind, dass der Lehrer von seinen Schülern im Grunde genommen erwartet, akzeptiert und respektiert zu werden, und die Schüler mit dem Unterricht und dem Lernerfolg halbwegs das verbinden, worum es ihnen im Leben geht.

- Was konkret die Disziplinlosigkeit betrifft: so gehen laut Bendl (2001, S.11), „viele Lehrer mit Befürchtungen und Angst vor der Disziplinlosigkeit der Schüler in die Schule [...] Aufgrund der Erfahrungen von Lehrern aus der Grundschule, der Besuche vieler Schulen, des permanenten Kontakts mit Lehrern und Schülern, der Anleitung von Praktika von Lehramtsstudenten der Pädagogischen Fakultät der UK in Prag innerhalb eines akademischen Semesters und nicht zuletzt aufgrund der Untersuchungen an einer Prager Grundschulen glaube ich, dass die Zahl dieser Lehrer nicht zu vernachlässigen ist. Bei meinen Schulbesuchen habe ich von der Schulleitung und Lehrern u.a. auch von solchen Lehrern erfahren, die entweder auf eigenen Wunsch/eigenes Ersuchen die Schule deshalb verlassen haben, da sie nicht imstande waren, die Schüler zu disziplinieren, oder die aus dem gleichen Grund entlassen worden sind. Das betraf sowohl junge, beginnende Lehrer als auch solche, die nach mehr als zwanzig Jahren wieder unterrichteten, da sie nach 1968 diese Chance nicht mehr gehabt hatten. Nach dieser langen Pause waren sie wortwörtlich geschockt, wie sich die Disziplin der Schüler verschlechtert hat, wie viel frecher, vulgärer sie waren und wie sie ihre Aggressivität äußerten.“
- Was die Demotivation betrifft, so haben wir im weiteren Sinne die Situation, in der der Unterricht an den Rand des Interesses der Schüler gerät. Im Vordergrund stehen Ereignisse im Zusammenhang mit dem Cliquenleben, Dramen in der Familie, Erlebnisse, die mit dem Fernsehen und Videospiele zusammenhängen (oft mit angespannter Aggressivität, Horror- und obszönen Szenen, mit virtueller Verlockung), mit Facebook; Erlebnisse im Zusammenhang mit Alkohol- oder Drogenkonsum, mit Provokation der Umgebung usw. Es entsteht eine Atmosphäre, in der die auf den Unterricht konzentrierten Schüler sich für diese Orientierung schämen, sich fürchten, diese einzugestehen, weil die dominanten Individuen der Klasse sie dann lächerlich machen könnten, u.U. sogar schikanieren.

Ähnliche Erscheinungen wie die genannte Disziplinlosigkeit und Demotivation rufen im Lehrer berechtigte Angst hervor, er würde seinen pädagogischen Einfluss verlieren; viele fallen einem Gefühl der Hilflosigkeit und der Verzweiflung zum

Opfer. Die Erkenntnis, dass sie überhaupt nicht zum Unterrichten kommen können, versetzt sie in Depression. Der Unterricht wird ständig unterbrochen – seine reale Zeit ist sehr kurz. Angesichts dessen, dass sich diese Erscheinungen auf bestimmte soziale Bereiche und Standorte konzentrieren und die Differenzierung in der Gesellschaft fördern, vertieft sich deren unerwünschte Polarisierung über die Kinder/Schüler immer mehr.

Mit diesem Erscheinungsbild hängt auch das Phänomen des Burnout/Ausgebranntseins zusammen; wenn sich traumatische Erfahrungen vom Verlust der Bedeutung des pädagogischen Handelns ansammeln, was vor allem Lehrer betrifft, welche zu Beginn ihrer Anstellung entschlossen sind, ihr volles Engagement in den Beruf zu stecken, aber im Laufe der Zeit feststellen, dass sie nichts erzielen können. Die Forderung nach Weiterprofessionalisierung im Sinne der Herausbildung von Beherrschungskompetenzen ist also mehr als wichtig.

### **3 Die Professionalität von Lehrern ist an ein bestimmtes Ziel gebunden; daran, worum es dem Lehrer geht: Welche Ziele kommen eigentlich in Betracht?**

Die Anforderungen an die Professionalität des Lehrers können als eine ganze Lawine von drängenden Aufgaben empfunden werden, mit denen man nur mit äußerster Anspannung fertig wird. Als eine Möglichkeit, wie man diesem Gefühl begegnen kann, bietet sich die Abklärung und Annahme der Zielorientierung an, welche der Berufsfertigkeit dienen soll und die den aufgewendeten Bemühungen einen Sinn gibt. Dem entspricht der zweite Themenkreis, auf den wir uns hier konzentrieren und der als Appell an eine Grundsatzentscheidung über das Ziel der Bildung aufgefasst werden kann, bzw. als Appell an das Reflektieren über die Zielalternativen, die sich heute anbieten und die die Gestalt des Unterrichts, die Stellung seiner Akteure – Lehrer und Schüler – die Auswertung der Ergebnisse usw. beeinflussen.

Wenn wir eine Antwort auf die in der Überschrift des zweiten Teils meines Vortrags gestellte Frage suchen, also auf die Frage, welche Ziele heute eigentlich in Frage kommen, dann bieten sich uns zwei alternative Hauptantworten an.

Die erste Antwort dominiert heute deutlich und ist auch in den verschiedensten offiziellen Erklärungen zu hören. Diese Antwort lautet: Ziel der Bildung ist die Formung von Humanressourcen; Bildung soll dem Formen von Menschen dienen, so dass sie sich effektiv in die Prozesse des Wirtschaftswachstums und die Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit als dynamisierende Kraft von Produktion und Konsum eingliedern und Hand in Hand damit, dass sie eine aufsteigende Karriere machen, welcher die entscheidende Bedeutung bei der Beurteilung des Erfolgs

des Einzelnen im Leben beigemessen wird. Also sind Wirtschaftswachstum und Karriere zwei Seiten ein und derselben Münze. Die Bildung rüstet einen für beides aus: Sie macht eine Humanressource aus dem Menschen, und der Mensch zahlt sich als effektive Humanressource aus – die Belohnung ist die Karriere. Schauen wir uns diese Orientierung allerdings kritisch an, dann enthüllen wir ihre Klippen, in einem erheblichen Maße sogar ihre Gefährlichkeit. (vgl. Liessmann 2010) Sie weist auf die Instrumentalisierung des Menschen hin. Bildung ist hier reduziert darauf, dass der Mensch dank ihrer als ein Rädchen in irgendeinem Organisationsräderwerk fungiert, welches ihn vollkommen beansprucht und nicht in Erwägung zieht, wodurch er sein Funktionieren eigentlich übersteigt, worin er einzigartig, sich autonom abgrenzend, Widerstand leistend und protestierend ist, seinen eigenen Sinn des Lebens und die Erfüllung seiner ihm wesenseigenen Berufung suchend ist.

Die zweite Antwort stellt sich der ersten gegenüber in kritische Opposition: Bildung soll ein pädagogisch-schöpferischer Ausdruck der Fürsorge für den Menschen – konkret das Kind/den Schüler, als einer sich entwickelnde Persönlichkeit sein; sie soll ein pädagogisch-schöpferischer Ausdruck der Fürsorge sein, damit das Individuum/das Kind/der Schüler sich zu einem verantwortlichen und selbstregulierenden Subjekt entwickelt, das nicht reduziert und instrumentalisiert werden kann, das eigenwillig ist, damit es sich zu einer Persönlichkeit entwickelt, die ihren persönlichen Sinn des Lebens erfüllt und auch den allgemein menschlichen. Dieser Zielorientierung entspricht der persönlichkeitsentwickelnde Unterricht, der die Bildung vor allem als ganzheitlichen Einblick in die Welt und den Platz/die Berufung des Menschen in ihr auffasst. Dank seiner Bildung, dadurch, dass er die Welt und seinen Platz in ihr weitläufiger und tiefer versteht, übernimmt der Mensch aus seiner Position heraus in der Welt und für die Welt die Mitverantwortung, er realisiert hier seine Berufung. Er macht sich auch die Schrecklichkeit der Destruktion und Schäden bewusst, die er durch sein Handeln verursachen kann, nicht minder aber auch die Chance zu Schöpfung und Konstruktivität, mit denen er die Welt bereichern kann.

Der persönlichkeitsentwickelnde Unterricht ist nicht in erster Linie eine Sache von Kenntnis, bzw. Wissen oder Fähigkeit. Er führt das Kind außerdem und darüber hinaus auch zu tiefen Erlebnissen, welche in einer lebenslangen Dimension seine Persönlichkeit anlegen. (vgl. Helus 2009) Es handelt sich um Erlebnisse von fünflei Art:

- Erstens sind das Erlebnisse des Guten: Obwohl man aus dem Leben eines Kindes nicht alle verhängnisvollen und verletzenden Ereignisse vollkommen eliminieren kann, muss die Bedeutung einer guten Tat überwiegen, deren Gültigkeit nicht erlischt, die in unserer Seele bewahrt bleibt und uns stärkt, was auch immer geschehen mag.

- Zweitens handelt es sich um Erlebnisse des Schönen: Wenn sich das Leben auch in einer verengten Grauzone abgespielt hat, muss man das Kind mit Erlebnissen davon überzeugen, dass es hier immer auch etwas gibt, das wir mit Dankbarkeit anstaunen.
- Drittens sollten wir Erlebnisse der Wahrheit im Sinn behalten, die gilt und entscheidet, auch wenn wir so oft schon getäuscht und betrogen worden sind, die uns in ihre Dienste ruft, uns aufrichtet und uns adelt.
- Viertens handelt es sich um Erlebnisse der Ordnung, in dem alles, was nicht beschädigt werden darf und niemals verlorengehen darf, sein Zuhause hat, sich uns in seiner wahren Gestalt anvertraut und auch von uns erwartet, dass wir diese Ordnung schützen und gemeinsam schaffen werden.
- Fünftens handelt es sich schließlich um Erlebnisse des Treffens von Mensch zu Mensch, die uns offenbaren, dass uns jemand liebt, und dass auch wir uns ihm mit Liebe zuwenden, und dass wir so eine Gegenseitigkeit erfahren, in der das Gute, das Schöne, die Wahrheit und die Ordnung wohl gedeihen.

#### 4 Berufung des Lehrers: Wie ist sie zu verstehen?

Die zweite der genannten Zielorientierungen und ihre praktische Umsetzung – der die Persönlichkeit entwickelnde Unterricht – schwächt keinesfalls die Bedeutung der Professionalität des Lehrers. Alle oben genannten Merkmale der Professionalität bleiben gültig. Die Professionalität kommt aber in Etwas zur Geltung, was noch über sie hinausgeht – und das ist das Bewusstsein der Berufung des Lehrers. Zur wissenschaftlichen Fundiertheit des Lehrers (siehe oben, das erste und grundsätzliche Merkmal der Professionalität) kommen seine pädagogischen Tugenden hinzu, die in einem besonders großen Maße die Idee des Lehramts als Berufung erfüllen. Sie bestehen aus:

- Pädagogischer Liebe: Der Lehrer vermittelt dem Kind die überzeugende Erfahrung, dass ihm etwas an ihm liegt; dass er es nicht in eine Krise wirft, in der es sich keinen Rat weiß, sondern dass er bereit ist, gemeinsam mit ihm einen Ausweg zu suchen – gemeinsam mit ihm Perspektiven für den Bildungserfolg, die Persönlichkeitsentwicklung und einen sinnvollen Lebensweg zu eröffnen. (vgl. Klafki 1977)
- Pädagogischer Weisheit: Diese führt den Lehrer dahin, die Beziehung zum Kind und zur erzieherischen Einwirkung auf dieses nicht auf Rezepten und Gewohnheiten der Tradition aufzubauen (wie dies beim Routinepraktizismus der Fall ist). Sie führt ihn zur Umsichtigkeit bei der Anwendung der wissenschaftlichen Erkenntnisse: Er weiß, dass diese Erkenntnisse allesamt nur den Charakter von Bruchstücken haben, dass das Leben in seiner Kompliziertheit

- und mit seinen einzigartigen Situationen häufig ganz andere Wege nimmt. Mit pädagogischer Weisheit meinen wir also, dass sich der Lehrer, indem er sich auf die wissenschaftlichen Erkenntnisse, praktischen Erfahrungen und qualifiziert verstehenden Reflexionen stützt, um das Verständnis des Kindes im Angesicht der gegebenen und nicht wiederholbaren Konstellation der Umstände bemüht.
- **Pädagogischem Mut:** Der Lehrer weiß, dass die Schule eine Institution ist, die sich nach den einschlägigen Vorschriften richtet. Dem Funktionieren einer Institution, sei es nun noch so erforderlich und erfolgreich, geht aber leicht die Rücksicht auf den Menschen in seiner Einmaligkeit abhanden. Es hat die Tendenz, ihn zu einem Element im Räderwerk anderer Elemente zu reduzieren, die den reibungslosen Gang des Ganzen gewährleisten. Dies ist besonders auffällig in totalitären Systemen, aber auch in sogenannten totalen Institutionen nichttotalitärer gesellschaftlicher Systeme (Armee, Gefängnis, ggf. Krankenhäuser...). Auch die Schule kann zu einem Funktionieren nach dem Modell einer totalen Institution neigen – und zwar durch auswuchernde Bürokratie, unsensible Vorschriften und entpersönlichte Eingriffe in die Organisation, durch Ignorieren von Besonderheiten, durch den Widerwillen, alternative Lösungsmöglichkeiten für entstehende Probleme zuzulassen. Mit pädagogischem Mut meinen wir hier die Entscheidung des Lehrers, sich diesen entfremdenden Tendenzen entgegenzustellen, das Recht des Kindes auf seine eigene Persönlichkeitsentwicklung zu verteidigen und die angemessenen Bedingungen dafür zu verlangen. Pädagogischer Mut befreit den Lehrer von der Dienstfertigkeit eines unterworfenen Arbeitnehmers und erhebt ihn in eine Autoritätsposition, die das prioritäre Werteziel der Persönlichkeitsentwicklung der auszubildenden Kinder hochhält.
  - **Pädagogischer Glaubwürdigkeit:** Der Lehrer reflektiert, womit alles er das Kind enttäuschen kann, es seiner Ratlosigkeit, seiner Angst, einem deprimierenden Erlebnis des Versagens und der „zugeschlagenen Tür in die Zukunft“ überlassen kann. Pädagogische Glaubwürdigkeit beruht auf der Überzeugungskraft des Verhaltens des Lehrers, mit dem dieser diesen schwerwiegenden Vertrauensgefährdungen des Kindes entgegentritt und seine Rolle als zuverlässige Stütze von dessen Persönlichkeitsentwicklung stärkt.

In dem zwischenmenschlichen Raum, den der Lehrer durch die Geltendmachung seiner pädagogischen Tugenden im alltäglichen Kontakt mit dem Schüler, in den verschiedensten Situationen schafft, kann und will der Schüler als Mitwirkender in den Unterricht gehen. Eine konkrete Erscheinung, mit der wir diese Wohltat gut illustrieren können, ist das offene Erleben des Schülers. Es ist ein Erleben, das mit der Sehnsucht danach zu tun hat, mit den Menschen ringsum etwas gemeinsam zu haben, sich zu interessieren, nachzuforschen, zu fragen und zu antworten, sich zu freuen auf das, was kommt, etwas Neues zu lernen und sich damit zu zeigen. Die Disposition des Kindes zum offenen Erleben ist von grundsätzlicher

Bedeutung und der Lehrer, der sich seiner Berufung bewusst ist, achtet darauf, dass er es hervorruft, stärkt und im Unterricht nutzt.

## 5 Zum Schluss

Der persönlichkeitsentwickelnde Unterricht, den wir mit Nachdruck betont haben, stützt sich auf die Professionalität des Lehrers, übersteigt aber zugleich diese Professionalität, und zwar mit der Betonung der pädagogisch-ethischen Dimension der Lehrerpersönlichkeit und seiner Handlungen. Sie ist getragen vom Geiste der Hingabe des Lehrers an seine Berufung, die gemeinsam mit der Professionalität der zweite legitime tragende Pfeiler des Lehramts ist.

### Literatur

- Bendl, S. (2001): Školní kázeň: metody a strategie. Praha: ISV.
- Brezinka, W. (2003): Erziehung und Pädagogik im Kulturwandel. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Daschner, P. (2009): Lehrerfort- und Weiterbildung, Professionalisierung im Kontext der Lehrerbildung. In: Blömeke, S., Bohl, T., Haag, L., Lang-Wojtasik, G., Sacher, W. (Hrsg.): Handbuch der Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 490-494.
- Döring, K. (1992): W. Lehrerverhalten. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Helus, Z. (2009): Dítě v osobnostním pojetí. Praha: Portál.
- Helus, Z. (2011): Jak chápat učitelství – impulzy pro pedagogické fakulty. In: Pedagogika, 61, 4, 373-382.
- Klafki, W. (1977): Das pädagogische Verhältnis. In: Klafki W. et al. (eds.): Erziehungswissenschaft, Bd. 1. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Liessmann, K. P. (2010): Hodnota člověka. Praha.
- Prudký, L. (2009): Inventura hodnot. Praha: Academia.
- Spilková, V.; Vašutová, J. (Hrsg.)(2008): Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Praha: UK PeadF.



## 2. Teil: Professionalisierung der Lehrerbildung in Mittel- und Südeuropa

*Wolfgang Brezinka*

### **Österreichs Pflichtschullehrer und ihre Ausbildung im Spannungsfeld zwischen Staat und Kirche: 1774-1869**

„Die Ausbildung der Pflichtschullehrer in der Habsburger-Monarchie zwischen 1774 und 1869“ ist ein relativ schmales Thema der Schulgeschichte. Sinnvoll lässt sich darüber nur in einem größeren Zusammenhang sprechen. Lehrer sind Teile eines Schulsystems und das Schulwesen ist eines von vielen Kulturgebieten einer Gesellschaft. Die Zustände von Schulen und Lehrpersonal und ihrer Veränderungen im Laufe der Zeit sind von außerschulischen Umständen abhängig (vgl. u.a. Leschinsky & Roeder 1983). Deshalb möchte ich zunächst die staatspolitische und kulturelle Ausgangslage der Habsburger-Monarchie skizzieren, in der etwa ab 1770 die Reform des niederen Schulwesens als Teil der Staatsreform begonnen hat.

Vorher ist noch ein Hinweis nötig auf die Problematik des Begriffes „Volksschule“. Dieser Name wurde erst im frühen 19. Jahrhundert allgemein gebräuchlich. Wo er vorher verwendet wurde, bedeutete „Volk“ nicht das Volksganze, sondern die untere Volksschicht, das „niedere Volk“ (Spranger 1949, 32). Im österreichischen Schulrecht kommt der Name „Volksschule“ erst mit großer Verspätung seit dem Revolutionsjahr 1848 in Gebrauch (Exner 1848 bei Meister 1963, 241ff.; Gönner 1967, 307). Bis dahin wurde der irreführende Name „deutsche Schule“ verwendet, um den Unterschied zu den Latein lehrenden höheren oder „gelehrten Schulen“ auszudrücken. Politisch war es für die Habsburger-Monarchie als Vielvölkerstaat ein großer Schaden, dass mit der „Allgemeinen Schulordnung“ von 1774 der Name „deutsche Schule“ amtlich vorgeschrieben und noch 1805 durch

die „Politische Verfassung der deutschen Schulen“ bestätigt und verfestigt worden ist. Da diese Schulordnungen als Richtlinie für alle habsburgischen Länder und Provinzen galten, hat das Adjektiv „deutsch“ bei den slawischen, ungarischen und romanischen Völkern der Monarchie die Furcht vor sprachlicher Überfremdung begünstigt. Diese war unter der Herrschaft Maria Theresias und Joseph II. nicht ganz unbegründet.

Das zentralistische Verwaltungssystem des aufgeklärten Absolutismus hat „Einförmigkeit“ angestrebt und dazu gehörte auch die Einführung der deutschen Amtssprache durch deutschsprachige Schulen. Allerdings war JOSEPH II. und seinen Mitarbeitern ein „Streben nach Germanisierung“ fremd. Für ihn „war eine einheitliche Amtssprache nur ein Hilfsmittel zu gegenseitiger rascher Verständigung“ in der vielsprachigen Donaumonarchie (Winter 1968, 34f.).

Auf jeden Fall wäre wie im preußischen Schulrecht (Neigebaur 1826, 125ff.) der Name „niedere Schulen“ im Unterschied zu den Gymnasien viel passender gewesen. Wesentlich für sie war der Unterricht in der Muttersprache. In Österreich gehörten dazu die „gemeinen oder Trivialschulen“ als „Anfangsschulen“ – Primar- oder Elementarschulen im heutigen Sprachgebrauch – und die „Hauptschulen“ mit der Sonderform „Normal- oder Musterhauptschule“, später auch die „Realschulen“ (Allgemeine Schulordnung 1774, 2; Politische Verfassung, 1821<sup>5</sup>, II, §§ 1-11).

## 1 Die staatspolitische Ausgangslage

Die Habsburger-Monarchie galt seit dem Anfang des 18. Jahrhunderts als europäische Großmacht. Tatsächlich war sie nur ein lockerer Zusammenschluss relativ selbständiger Länder und Regionen, adeliger und kirchlicher Herrschaften mit zehn verschiedenen Sprachen und zahllosen Eigenrechten, Privilegien und Sonderinteressen. Der Gesamtstaat war schwach, bedroht von feindseligen Nachbarn und vom Abfall mancher Teilgebiete. Er war kein geschlossener Verwaltungs- und Wirtschaftsraum, immer in Geldnot und abhängig von der Steuerbewilligung durch die Stände seiner Länder.

Diese Schwäche wurde durch die verlorenen Kriege gegen Preußen mit ihren riesigen Kosten und dem Verlust Schlesiens als reichster Provinz so deutlich, dass Maria Theresia von da an alle Energie auf die Staatsreform konzentrierte. Es ging darum, die Eigenrechte der Länder, des Adels und der Kirche so weit wie möglich zu beschneiden. Durch Vereinheitlichung von Recht und Verwaltung sollte ein absolutistischer Zentralstaat geschaffen werden (Vocelka 2001, 353ff.). Adel und Kirche sollten zum Dienst für den Gesamtstaat gewonnen werden.

Das erforderte unter anderem auch eine Reform des Schul- und Studienwesens von den Elementarschulen bis zu den Universitäten. Die Universitäten und die höheren Schulen wurden vom Jesuitenorden beherrscht, der sich mehr am Papst als an der Wiener Regierung orientierte und praktisch einen Staat im Staate gebildet hat. Nach der Rangfolge der Schulen ist zuerst oben eingegriffen worden: bei den Universitäten und Gymnasien (Grimm 1987), weil es dort hauptsächlich um die Ausbildung für Staats- und Kirchenämter ging. Mit der Reform des niederen Schulwesens hat Maria Theresia erst nach 30 Regierungsjahren und dem Ende des Siebenjährigen Krieges (1763) begonnen.

Zuerst mussten die Verwaltungsbehörden zur Kontrolle der Länder, Kreise und Gemeinden geschaffen und mit staatswissenschaftlich ausgebildeten Beamten besetzt werden. Das war die Grundvoraussetzung für die Erhöhung der Steuereinnahmen und kostete viel Geld. Eine starke Expansion, Verbesserung und Verstaatlichung des niederen Schulwesens wäre vorher unbezahlbar gewesen.

Hauptzweck der Theresianischen Reformen war die Stärkung des Gesamtstaates durch Konzentration und Vereinheitlichung aller Kräfte für das Gemeinwohl. Dafür wurde die Mitarbeit aller Staatsbürger gebraucht. Dazu zwangen im Wettbewerb mit den leistungsfähigeren europäischen Staaten die schlechte Wirtschaftslage, die Armut und Rückständigkeit des Landvolkes und der städtischen Unterschicht, die geringe Produktivität der Gewerbe- und frühen Industriebetriebe (Sandgruber 1995, 143ff.). Eine Besserung war nur zu erwarten, wenn durch öffentliche Schulen und Schulbesuchspflicht allen Kindern eine lebenspraktische Grundbildung ermöglicht wird.

Im Jahre 1770 haben selbst in Wien von 100 schulfähigen Kindern nur 24 öffentliche Schulen besucht, in Schlesien sogar nur 4. In den Städten haben rund 30 Prozent Privatunterricht erhalten. Auf dem Land ist aber die große Mehrheit ohne jeden Unterricht aufgewachsen (Helfert 1860, 65f.; Ficker 1866, 243f.; Engelbrecht, 3, 1984, 21ff.). In Niederösterreich waren es im Jahre 1771 vier Fünftel der schulfähigen Kinder (Stellungnahme Maria Theresias vom 9.11.1771 zum Erhebungsbericht der Niederösterreichischen Regierung. Boyer 2008, Bd.V, 15). Diese Zustände waren für die Wortführer und Anhänger der Aufklärung unerträglich. Sie wollten aus ökonomischen Gründen, Patriotismus und Menschenliebe (Philanthropie) Ordnung, hohe Qualität und Nutzen für die öffentliche Wohlfahrt in das Schulwesen bringen. Es wurde als wichtigstes Mittel betrachtet, die „Glückseligkeit“ des Staates und seiner Bewohner herbeizuführen.

Die wirkungsvollste Programmschrift dafür hat 1768 Johann Bernhard Basedow (1724-1790) veröffentlicht (Vorstellung an Menschenfreunde. Basedow 1965, 5-80). Darin wurde die „Staatsaufsicht über Erziehung, Schulen und Studien“ gefordert. Der Staat müsse Macht haben zur „gänzlichen Umschaffung der Schulen und Studien“, um den „höchsten Staatszweck“ zu erfüllen, „die bürgerliche Tugend zu befördern“ (Basedow 1965, 26ff.).

Dieses Programm hat auch die österreichischen Regierungsorgane beflügelt. Die Habsburgermonarchie hatte es bei seiner Verwirklichung jedoch viel schwerer als ein gefestigter Nationalstaat wie Frankreich oder deutsche Kleinstaaten. Sie war ein großer Vielvölkerstaat aus Ländern mit sehr verschiedener Geschichte und Kultur, dem ein starker Zusammenhalt gefehlt hat. Die regionalen Bindungen und ständischen Interessen waren viel stärker als der auf den Gesamtstaat und das Herrscherhaus bezogene Gemeinsinn. Die Theresianischen Reformen sollten auch dazu dienen, dass Beamte, Klerus und Lehrer zusammenwirken, um die politische und kulturelle Zersplitterung zu überwinden durch Pflege und Verbreitung von gesamtstaatlichem „Nationalgeist“. Gemeint war damit ein vaterländisch-monarchistischer Patriotismus. In den Worten des Grafen Pergen vor dem Staatsrat im Jahre 1770: „die Einförmigkeit“ im Schulwesen allein ist imstande, „die Einförmigkeit in der allgemeinen Denkungsart und Grundsätzen, in den Begriffen von Vaterland und den ihm schuldigen Pflichten [hervorzubringen], welche das festeste Band zwischen der souveränen Gewalt und der ruhigen Folgsamkeit der Untertanen abgeben müssen“ (Staatsminister Graf Johann Anton von Pergen nach Helfert 1860, 197). Pergens „Plan für die Verbesserung des Schul- und Erziehungswesens in den kaiserlichen Erbländen“ war „auf den großen Endzweck gerichtet wahre, aber zugleich aufgeklärte und zu den Diensten des Vaterlandes so fähige als willige Christen (er)ziehen“ (Helfert 1860, 196). Der Endzweck der Schulreform oder das allgemeinste Erziehungsziel war also nicht der mündige Bürger, sondern der „wahre Christ“, der dem Vaterland willig dient. Die angestrebte „Einförmigkeit der allgemeinen Denkungsart“ ist dadurch begünstigt worden, dass die Habsburger-Monarchie seit dem Erfolg der Gegenreformation ein katholischer Staat war – abgesehen von einigen evangelischen Regionen in Ungarn, Siebenbürgen und Schlesien. Es gehörte zur habsburgischen Staatsräson, dass Österreich für immer katholisch bleiben sollte. Noch mehr lag dies im Interesse der katholischen Kirche. Landesfürst wie Kirchenleitung hielten ein konfessionell einheitliches Staatsvolk für die beste Garantie politischer Stabilität.

Das Schulwesen hatte neben anderen Zwecken dieser konfessionellen Einheit zu dienen. In der vom Geist der Aufklärung beseelten Oberschicht überwog dagegen schon ein überkonfessionelles Christentum zwischen Reformkatholizismus (vgl. Winter 1943) und religiös verbrämtem Humanismus. Auch in diesen gebildeten Kreisen der Spitzenbeamten, Gelehrten und höheren Klerikern war man jedoch überzeugt, dass die Religion das wichtigste „Mittel zur Bildung der Sitten“ ist und die Regierung dafür sorgen müsse, „dass jeder Bürger im Staate Religion habe“. Deshalb hat der führende Wiener Staatstheoretiker Joseph von Sonnenfels (1732-1817) in seinen „Grundsätzen der Polizey“ von 1768 „aus der Notwendigkeit der Religion, auch für die zeitliche Glückseligkeit der Bürger und die gemeinschaftliche Sicherheit“, das Recht und die Pflicht der Polizei abgeleitet, ihre Sorgfalt

auch „auf den Unterricht des Volkes in Religionspflichten zu erstrecken“. „Der Unterricht in den Pflichten der Religion“ sei besonders auf dem Land notwendig, weil beim Landvolk „die Religion fast immer die Stelle der Erziehung mit vertreten muss; und gleichsam das einzige ist, das auf die Denkungsart desselben einen Eindruck macht“ (Sonnenfels 1787<sup>5</sup>. Edition Ogris 2003, 46f.). Deshalb müsse der Staat für gute Seelsorger und Schulmeister sorgen.

Sonnenfels ging sogar so weit, „die Freigeisterei als ein politisches Verbrechen“ zu verurteilen, „weil sie dem Staat gewissermaßen die Mittel raubt, seine Bürger auf das Vollkommenste zu leiten“. „Es liegt folglich der Ruhe und der Glückseligkeit des Staates daran, die erklärten Freigeister nicht zu dulden“. Unter Umständen könne es manchmal notwendig sein, „von jedermann ein äußerliches Merkmal der Religion zu fordern, zu der er sich bekennt“. Die Zweifler oder Andersgläubigen müssten also ihre Einstellung verbergen und vortäuschen, dass sie rechtgläubig sind, um keine Nachteile zu erleiden.

Diesen politischen Rahmen muss man kennen, um die Lage der Lehrer, der Lehramtskandidaten und der Schulinspektoren im Zeitalter des aufgeklärten Absolutismus verstehen zu können. Im Staat Maria Theresias galt wie in anderen Ländern noch immer der Grundsatz „cuius regio, eius religio“ (wer die Herrschaft hat, bestimmt die Religion). Österreich war ein konfessioneller Staat (Tropper 2003, 285ff.), der die religiöse Einigkeit genutzt hat, um die politische Einigkeit zu fördern. Im „Bündnis von Thron und Altar“ hat die Kirche dem Staat gedient und der Staat die Kirche gestützt. Das war bei der Reform des niederen Schulwesens für beide Seiten vorteilhaft (zu ähnlichen Vorgängen im protestantischen Preußen vgl. Leschinsky & Roeder, 1983). Es hat aber seine Lehrer viel länger in Abhängigkeit von der Kirche gehalten als die Lehrer der höheren Schulen und Hochschulen.

## 2 Die Kirche im Dienst des Staates – der Staat als Stütze der Kirche

Zunächst ein Blick auf die Leistungen der Kirche für den Staat hinsichtlich Lehrern und Lehrerbildung für die niederen Schulen.

Der Beruf des Priesters und Seelsorgers war ein Erziehungsberuf. Zu ihm gehörten das Lehren, Unterrichten, Beraten, Führen, Strafen und Trösten. Er war der erste und damals einzige pädagogische Beruf, der ein volles akademisches Studium und rigorose Eignungs- und Zulassungsprüfungen voraussetzte. Er war auch ein Beruf, der mehr als jeder andere in enge und dauerhafte Verbindung mit allen Volksschichten brachte, vor allem mit der großen Mehrheit: dem niederen Volk in den ländlichen Gebieten, dem es an mündiger Religiosität ebenso mangelte wie an elementaren weltlichen Kenntnissen und Fertigkeiten.

Es waren hauptsächlich Geistliche, die dank ihrer Bildung und ihres christlichen Ethos den Ausbau des niederen Schulwesens und eine elementare Lehrerausbildung durch den Staat in Gang gebracht und personell getragen haben. Für ganz Österreich hat der schlesische Augustiner-Abt Johann Ignaz von Felbiger (1724-1788) die Pionierarbeit geleistet (Helfert 1860, 91ff. und 309ff.; Panholzer 1892, 3-90; Krömer 1966; Engelbrecht, Bd. 3., 1984, 102ff.), speziell für Böhmen der Weltpriester Ferdinand Kindermann (1740-1801) (Helfert 1860, 175ff.; Panholzer 1892, 91-104; Winter 1926, 38ff.), für Tirol der Weltpriester Philipp Jakob Tangl (1733-1780) (Helfert 1860, 116f. und 391; Lechthaler 1966, 16ff.; Stoll 1968, 49ff.; Hölzl 1972, 86-101; Gelmi 2001, 212.).

Diese geistliche Elite hatte sich durch Lektüre und Reisen ins protestantische Deutschland mit den pädagogischen Ideen und Reformversuchen der Aufklärungsbewegung bekannt gemacht. Sie hat mit ihrer priesterlichen Autorität für die staatliche Schulreform geworben, weil deren Nutzen für die Jugend und das ganze Gemeinwesen offensichtlich war.

Die Vermehrung und Verbesserung der niederen Schulen und die gesetzliche Pflicht zur Teilnahme am Unterricht haben aber auch der Kirche genützt. Neben die kirchliche Glaubensverkündigung in Gottesdiensten und Christenlehre trat nun noch ein staatlich verordneter Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen. Die Priester erhielten dort als Religionslehrer ein staatliches Amt. Aus Mangel an pädagogisch hinreichend gebildetem weltlichem Lehrpersonal wurde auch die örtliche Aufsicht über die Trivialschulen den Pfarrern übertragen, in den Kreisen zumeist den Dechanten als Distriktsaufsehern.

Das ganze System der niederen Schulen war ab 1774 organisatorisch für lange Zeit auf das kirchliche Personal im Verwaltungssystem der Pfarreien, Dekanate und Diözesen angewiesen. Mit der „Allgemeinen Schulordnung“ „wurde eine staatliche Schulreform eingeleitet, die nur deswegen erfolgreich verlief, weil sie von der Kirche mitgestaltet wurde und Priester maßgebliche Positionen darin einnahmen“ (Engelbrecht, Bd. 3, 1984, 91). Engelbrecht hat diese Feststellung aber treffend mit dem Satz ergänzt: „Doch hinter der kirchlichen Fassade vollzog sich schrittweise die Säkularisation“ das heißt: die Entkirchlichung und Verweltlichung des Schulwesens. Deshalb könnte mein Spezialthema auch lauten: Der lange Weg der Säkularisierung der österreichischen Pflichtschulen und ihrer Lehrerbildung. Es behandelt für Österreich eine Teilfrage dessen, was für Deutschland Karl Erlinghagen 1972 in seinem Buch „Die Säkularisierung der deutschen Schule“ geschildert hat (Erlinghagen 1972, 9ff.).

### **3 Staatliche und kirchliche Zuständigkeiten gemäß der Allgemeinen Schulordnung von 1774 und ihre Auswirkungen auf die Lehrer**

Wie hat sich die „Allgemeine Schulordnung“ auf die berufliche Stellung der Pflichtschullehrer zwischen Staat und Kirche ausgewirkt? Sie hat die Sorge für die niederen Schulen erstmalig und dauerhaft dem Staat zugewiesen. In jeder Provinz ist von der Landesstelle sofort eine Schulkommission bestellt worden. Sie war im ganzen Land für die Errichtung der niederen Schulen und die Aufsicht über deren Lehrer zuständig. In allen Landeshauptstädten sind unverzüglich „Normalschulen“ eingerichtet worden. Sie hatten als Musterschulen auch der Lehrerausbildung zu dienen. Alle Anwärter („Kandidaten“) für Schuldienste mussten sich einer Lehrbefähigungsprüfung unterziehen und vom Direktor der Normalschule ein „Zeugnis ihrer Tüchtigkeit“ erwerben. Ohne dieses Zeugnis und ein Anstellungsdekret der Schulkommission durfte niemand mehr in den Schuldienst eintreten (Allgemeine Schulordnung vom 6. Dezember 1774, Abschnitte 1, 2, 19. Faksimile des Erstdrucks bei Boyer 2008, Bd. V, 150-199; Helfert 1860, 322ff.; Panholzer 1892, 295-312; Engelbrecht, Bd. 3, 1984, 491-501. Kurzfassung: Hofdekret vom 13. September 1777 bei Boyer 2008, Bd. VI, 17-22). Mit diesen Bestimmungen wurden die gesetzlichen Grundlagen geschaffen, durch die es in Österreich zu dem Berufsstand der Pflichtschullehrer gekommen ist.

Für das Verhältnis von Staat und Kirche, Lehrern und Geistlichen im niederen Schulwesen war folgende Vorschrift von größter Bedeutung: „In der Religion zu unterrichten, bleibt in allen Schulen den Geistlichen überlassen“ (Allgemeine Schulordnung 1774, Abschnitt 6: „Wer lehren soll“).

Diese Regelung lag im Interesse der Kirche. Sie sollte ihren Einfluss auf die Schüler sichern. Sie sollte garantieren, dass das Pflichtfach Religion im staatlichen Auftrag von theologisch gebildeten und rechtgläubigen Priestern mit der Autorität ihres geistlichen Amtes wie des Staates gelehrt wird und nicht von ungebildeten Laien mit zweifelhaftem religiösen Innenleben.

Für die Lehrer war die Entlastung vom Religionsunterricht ein Gewinn an Freiheit. Sie sind jedoch im Großen und Ganzen noch rund einhundert Jahre lang bis zum liberalen Reichsvolksschulgesetz von 1869 von der Kirche abhängig geblieben. Dafür gab es drei Hauptgründe: wirtschaftlich-finanzielle, schulrechtliche und religiös-weltanschauliche.

Wirtschaftlich-finanziell war die große Mehrheit der Lehrer an den Pflichtschulen bis zum späten 19. Jahrhundert in einer ärmlichen Lage. Die Regierung hatte für Schulen und Lehrer gute Verordnungen, Absichten und Reformpläne, aber kein Geld für ausreichende Besoldung. Das Gehalt der Lehrer war so gering, dass sie auf Schulgeld, Naturalien von Eltern oder Gemeinde (Lebensmittel, Holzbezug) und einen Nebenerwerb angewiesen waren (Politische Verfassung der deutschen

Schulen 1821<sup>5</sup>, 81ff.). Dieser bestand in den meisten Fällen aus Kirchendiensten als Mesner, Organist, Vorsänger oder Chorleiter. Dem Staat waren diese kirchlichen Dienste willkommen, weil sie von der Kirche bezahlt wurden und den Schulfond entlasteten. Der Kirche waren sie willkommen, weil sie die Lehrer auch außerschulisch an die Religion gebunden haben.

Aus diesem Grund hat der Musikunterricht in der Lehrerausbildung übermäßiges Gewicht gehabt. So heißt es in der „Politischen Verfassung der deutschen Schulen“ von 1805: „Da der Schul- und Mesnerdienst überall, wo es immer tunlich ist, verbunden sein muss; so muss auch jeder Schullehrer so viel Fertigkeit im Orgelspielen besitzen, dass er die üblichen Melodien der gesetzlich eingeführten Kirchenlieder nach den Regeln der Kunst fehlerfrei zu spielen im Stande sei“ (Ebenda, 11. Abschnitt, § 12, 101).

Schulrechtlich zeigte sich die Abhängigkeit der Pflichtschullehrer von der Kirche in zweifacher Hinsicht. Erstens in der Pflicht zur Unterstützung des Religionsunterrichts und der Gottesdienste für die Schüler; zweitens in der Beteiligung von Geistlichen an der Schulaufsicht.

Zur Unterstützung des Religionsunterrichts war vorgeschrieben, dass „die Schullehrer [...] die Erklärungen der Pfarrer oder Vikare anhören und sich solche wohl merken, damit sie im Stande seien, sie mit den Schülern zu wiederholen“ und ihnen die auswendig zu lernenden Gegenstände „beizubringen“ (Allgemeine Schulordnung 1774, Abschnitt 6. Bei Panholzer 1892, 301; Edition Boyer 2008, Bd. V, 161). „Die Wiederholung der vom Pfarrer erklärten Materien geschieht vom Schullehrer an dem Tage nach der Katechisation“. Für das Lesebuch, das zur Religion gehört, sollen in den Trivialschulen „zwei Drittel der zum Lesen bestimmten Zeit gebraucht werden“ (Ebenda, Beilage D. Panholzer 1892, 320; Boyer 2008, Bd. V, 189).

Es galt als „die Haupteigenschaft eines guten Schulmannes, [...] dass er ein rechtschaffener Christ sei“ (Felbiger: Methodenbuch, III, § 4. Panholzer 1892, 247). Da alle Schüler „täglich die heilige Messe hören“ mussten, hatte der Lehrer sie in die Kirche zu begleiten und zu beaufsichtigen. „Auch wird sämtlichen Lehrern zur Pflicht aufgegeben, dass sie des Jahres einmal, nämlich zur heiligen Osterzeit, öffentlich mit der Jugend zur Beichte gehen und mit derselben zur Auferbauung des Volkes das allerheiligste Altarssakrament empfangen sollen“ (Ebenda, V, Instruktion für die Schullehrer §§20/21. Panholzer 1892, 274).

Die Beteiligung der Geistlichen an der Schulaufsicht war für die einzelnen Schulen auf öffentlicher Ebene ursprünglich ein Notbehelf, wenn es der Gemeinde an geeigneten Laien fehlte. Da dies „in den kleinen Städten, Märkten und auf dem Lande“ häufig der Fall war, ist in der Allgemeinen Schulordnung zuerst an den „Pfarrer des Ortes“ gedacht worden, aber grundsätzlich auch an Beamte, Gerichtsgeschworene oder Gemeinderäte (Allgemeine Schulordnung, Abschnitt 17. Bei Panholzer 1892, 307; Boyer 2008, Bd. V, 169). Die Oberaufseher für die Bezirke wurden von den Schulkommissionen der Länder nach persönlicher Eignung ohne Bevorzugung von Geistlichen bestellt.

Mit dieser liberalen Regelung war es aber nach dem Regierungsantritt Kaiser Franz II. bzw. I. (1792-1835) vorbei. Mit seinem allerhöchsten Handschreiben vom 21. Jänner 1804 über „die Verbesserung des deutschen Schulwesens in den kaiserlich-königlichen Erblanden“ hat er entschieden, die unmittelbare wie die höhere Aufsicht und Leitung den Ortsseelsorgern, Dechanten und bischöflichen Ordinariaten zu übertragen (auf Grund eines Gutachtens des Staatsrates Martin Lorenz vom 9. August 1803. Texte bei Weiß 1904, I. Bd., 183ff. und 214ff.). Begründet wurde diese Maßnahme mit Vereinfachung der Verwaltung und Verringerung der staatlichen Kosten (Lorenz bei Weiß 1904, I. Bd., 192ff.). Bei der Schulaufsicht durch Geistliche mit staatlichem Auftrag ist es bis 1869 geblieben (Politische Verfassung der deutschen Schulen 1821<sup>5</sup>, §§ 1-15; Helfert 1861, 7f.). Die Abhängigkeit der Volksschullehrer von der Kirche hatte aber nicht nur wirtschaftliche und schulrechtliche Gründe, sondern drittens auch religiös-weltanschauliche. Die Lehrer stammten überwiegend aus der Unterschicht und teilten deren unaufgeklärte Volksfrömmigkeit. Die Entfremdung vom christlichen Glauben, die die vernunftgläubige und kirchenkritische Oberschicht im Zeitalter der Aufklärung beseelte (Hazard 1949), hatte sie mangels höherer Bildung noch nicht erfasst. Der geistige und standesbedingte Abstand zwischen den akademisch gebildeten Priestern und den durch drei- bis sechsmonatige Kurse „abgerichteten“ Lehrern war riesengroß. Er ist es bis zum Wirksamwerden des „Organisations-Statuts für die Lehrerbildungsanstalten“ mit vierjähriger Ausbildungszeit von 1874 (Verordnung des Ministers für Cultus und Unterricht vom 26. Mai 1874, Zl. 7114. Verordnungsblatt des Ministeriums Nr. 31/1874, 119-179) geblieben und hat in Verbindung mit der geistlichen Schulaufsicht (diese wurde erst durch das Gesetz vom 25. Mai 1868 über das Verhältnis der Schule zur Kirche abgeschafft.) zu kirchentreuer Mentalität beigetragen.

#### **4 Verstärkte Konfessionalisierung durch die „Politische Verfassung der deutschen Schulen“ von 1805**

Nach dem Tod Josephs II. im Jahre 1790 und der Französischen Revolution gegen Monarchie, Adel und Kirche ist es in Österreich zu einer Staatskrise gekommen. Die Furcht vor dem Übergreifen der Revolution auf die Habsburger Länder hat in Regierungskreisen zur Eindämmung liberaler Strömungen geführt und zu neuer Wertschätzung der katholischen Kirche als Stütze der bestehenden Gesellschaftsordnung. Wien ist in Europa zum geistigen Zentrum der Gegenrevolution geworden (Rumpler 1997, 20ff.). Nach der theresianisch-josephinischen Förderung der Aufklärung wurde die staaterhaltende Kraft echter religiöser Überzeugungen wiederentdeckt und politisch herzustellen und zu nutzen versucht.

Die allgemeine Unzufriedenheit mit dem Schulsystem hat Kaiser Franz II. be-  
wogen, 1795 eine Studien-Revisions-Hofkommission einzusetzen (Engelbrecht  
Bd. 3, 1984, 218ff.; Details bei Weiß 1904, I. Bd.). Der planende Kopf war  
Heinrich Graf von Rottenhan (1737-1809; Biographie: Weitensfelder 1996). Der  
neue Volksschulplan vom 21. Jänner 1804 war größtenteils sein Werk. Für un-  
ser Thema sind folgende Vorschriften wesentlich: „Die nächste und unmittelbare  
Aufsicht über jede Trivialschule und auf dem Lande auch der Hauptschulen ist  
dem Ortsseelsorger überlassen. Dieser ist nicht nur dadurch dazu geeignet, weil  
der Religionsunterricht der Hauptteil der Belehrung in Volksschulen ist, sondern  
auch dadurch, weil der geistliche Stand vermöge seines Berufes dem Staate beim  
Lehramte überhaupt dienen soll und darin vormalig auch am meisten gedient  
hat. Jeder Ortsseelsorger hat demnach so wie über den Religions- auch über den  
Schulunterricht, über das Verfahren und den Wandel des Schullehrers, über den  
Fleiß und die Sittlichkeit der Schüler und über das Anhalten der Eltern in Hin-  
sicht des Schickens ihrer Kinder zur Schule zu machen, die Gebrechen mit sanf-  
tem Ernste zu verbessern und bei nicht erfolgter Besserung die Anzeige an den  
unmittelbar höheren Aufseher zu machen. Diese unmittelbar höheren Aufseher  
sollen ausgezeichnete Schulmänner unter den Pfarrern, und aus diesen vorzüglich  
jeder Dechant über die Schulen seines Districtes sein“. Sie haben unter anderem  
die Aufgabe, „den Seelsorger in Absicht auf den Religions- und Schulunterricht  
und die Beförderung des Schulwesens, den Schullehrer aber in Absicht auf seinen  
Fleiß und genaue Befolgung der Unterrichtsvorschriften, dann moralischen Le-  
benswandel [...] zu kontrollieren“ (Weiß 1904, I. Bd., 219f.). Als oberste Instanz  
der Schulaufsicht nach der Hofkanzlei und den Länderstellen dienten die bischöf-  
lichen Consistorien der Diözesen mit einem Kanonikus als Diözesan-Schulen-  
oberaufseher an der Spitze.

Diese Vorschriften sind wörtlich in die „Politische Verfassung der deutschen  
Schulen“ von 1805 übernommen worden (Politische Verfassung I, §§ 1-15). Alle  
„weltlichen Oberaufseher“ mussten „aufhören“ (Ebenda, § 13) und durch geist-  
liche ersetzt werden. Die Ausbildung der Lehrer an Trivialschulen blieb auf einen  
Kurs von drei Monaten Dauer an einer Hauptschule jedes Kreises beschränkt.  
Für die Ausbildung der Lehrer an Hauptschulen sollte „ein ordentlicher pädago-  
gischer Curs“ an der Normal- oder Musterhauptschule des Landes sorgen, „der  
wenigstens sechs Monate zu dauern hat“ (Ebenda, VIII, § 11 und § 7).

Auch alle Personen, die „als Stundenlehrer in Privathäusern Unterricht erteilen  
wollen, müssen den pädagogischen Vorlesungen an der Normal- oder Muster-  
hauptschule beigewohnt“ und ein Zeugnis erworben haben. „Für Hofmeister, die  
sich in Privathäusern nicht bloß dem Unterrichte, sondern der eigentlichen Erzie-  
hung widmen, ist in der Philosophie eine eigene Lehrkanzel über die Unterwei-  
sung und Erziehung der Jugend errichtet worden. Ohne günstige Zeugnisse über  
diesen ganzjährigen Curs soll niemand als Hofmeister einzutreten befugt sein“ (zu

dieser ersten österreichischen Lehrkanzel für Erziehungskunde an der Universität Wien vgl. Brezinka 2000, Bd. 1, 34ff.). „Hofmeister, Instruktooren und Gouvernanten . ohne Christentum sind gar nicht zu dulden“. Die Kontrolle sei durch die Polizei-Direktionen vorzunehmen.

Zu diesen Eingriffen des Polizeistaates in das Privatleben der Familien gehörte auch folgende Vorschrift: „Es ist allen Hauslehrern, Hofmeistern und Erzieherinnen bei Ausstellung der Zeugnisse über ihre Lehrfähigkeit die Pflicht einzuschärfen, für den Religions-Unterricht der ihnen anvertrauten Jugend auf das genaueste zu sorgen. Zu dem Ende sollen sie den Religions-Unterricht nach den bestehenden Lehrbüchern wenigstens durch eben so viele wöchentliche Lehrstunden als in den öffentlichen Schulen für jede Unterrichts-Klasse vorgeschrieben sind, erteilen. Jedem, der es hierin versehen zu haben überwiesen würde, ist zur Strafe das Lehrfähigkeits-Zeugnis abzunehmen“ (Politische Verfassung, VIII, §§ 20-23).

„Zum ferneren Beweis, wie sehr der Staatsverwaltung an der religiösen Bildung der Jugend gelegen ist“, war folgendes „verordnet“:

Alle „der Schule schon erwachsenen jungen Leute bis zum achtzehnten Jahre“ müssen einen „fortgesetzten, ihren sich mehr entwickelnden und ihren Bedürfnissen entsprechenden Religions-Unterricht empfangen“ (Ebenda, VIII, §24).

„Lehrjungen dürfen ohne katechetische Zeugnisse von Zunftvorstehern bei 50 Gulden Strafe“ weder eingestellt noch freigesprochen werden. „Diese Vorschrift erstreckt sich auf die Lehrjungen aller Zünfte, Innungen und Gewerbe“.

Alle Eltern, die mit Pensionen versehen sind, „wenn sie Kinder zwischen 6 und 18 Jahren haben“, müssen alle halbe Jahre bei dem Seelsorger, der ihnen ohnehin das Lebenszeugnis zur Erhebung ihrer Pension auszustellen hat, „sich mit den Zeugnissen ihrer Kinder über den Religions-Unterricht, den sie fortwährend genießen, ausweisen, oder ihre Kinder selbst dem Seelsorger zur Prüfung vorstellen“ (Ebenda).

Man sieht daraus, dass es Staat und Kirche primär nicht um weltliche Bildung, sondern um die „religiöse Bildung“ gegangen ist, die man bei allen Bürgern als unentbehrlich für „Moralität“ oder „Sittlichkeit“ gehalten hat.

Vom Schullehrer wurde staatlicherseits gefordert, dass er „ein gottesfürchtiger Mann“ sei und sich „täglich durch Gebet und durch Nachdenken über das, was er lehren will, zur Schule vorbereite“. Vom Orts-Seelsorger als unmittelbaren Vorsteher und Aufseher des Schullehrers und der Schule wurde gefordert, dass er die vorgeschriebenen Lehrgegenstände, das zweckmäßige Verfahren beim Unterricht und die in Schulsachen ergangenen Verordnungen so gründlich und genau kennt, „dass er den Schullehrer und dessen Gehilfen richtig zu beurteilen, zu belehren, zu recht zu weisen und zu leiten im Stande ist“. „Öffentlich soll sich der Orts-Seelsorger des Lehrers annehmen und sein Ansehen auf alle mögliche Art schützen“ (Ebenda, XI, §§ 3, 14, 51, 55).

Diese vollständige Übertragung der Schulaufsicht an das kirchliche Personal hat die Politik des Staatskirchentums aus der Zeit Maria Theresias und Josephs II. fortgesetzt. In einem Hofdekret von 1797 hat Kaiser Franz II. es so begründet: „Der Geistliche ist gleichzeitig Seelsorger, als solcher aber hat er unbeschränkten Einfluss auf die Gesinnung des Volkes. und deswegen ist er als ein Beamter des Staates in der Kirche anzusehen“ (Hofdekret vom 26. August 1797. Zitiert bei Winter 1968, 28). Kaiser Franz II. unterschied sich aber von seinen Vorgängern dadurch, dass er „dieser Kirche und ihren Priestern die größte Beachtung und Unterstützung gewährte. Alles, was von dieser Kirche als Schwächung aufgefasst werden konnte, musste deswegen beseitigt werden. Die Einflüsse der Aufklärung wären für die Entwicklung der Kirche als restaurativer Kraft schädlich gewesen, daher mussten sie entschieden zurückgedrängt werden“ (Winter ebenda). So ist es – mit kurzer Unterbrechung im Gefolge der März-Revolution von 1848 – bis zum liberalen Schule-Kirche-Gesetz des cisleithanischen Reichsrates von 1868 geblieben. Erst das Reichsvolksschulgesetz von 1869 hat die längst unhaltbar gewordene „Politische Verfassung der deutschen Schulen“ von 1805 abgelöst.

## 5 Schlussfolgerung und Diskussion

Die März-Revolution von 1848 hat auch in der Lehrerschaft große Hoffnungen auf eine Reform des Schulwesens geweckt. Noch im März wurde ein selbständiges Ministerium für Unterricht geschaffen (zur Bildungspolitik zwischen 1848 und 1918 vgl. Engelbrecht, Bd. 4, 1986, 9-13, 25-31, 55-68, 107ff.). Dort erhielt der Prager Philosophie-Professor Franz Exner (1802-1853) die Schlüsselstelle für die Planung und Reorganisation der Schulen und Universitäten (über Exner vgl. Frankfurter 1893, 44-116). Er hat den ministeriellen „Entwurf der Grundzüge des öffentlichen Unterrichtswesens in Oesterreich“ vom Juli 1848 verfasst. Darin wurde erstmals der Name „Volksschule“ amtlich eingeführt und ihre Bedeutung mit folgenden Sätzen betont: „Im Systeme des öffentlichen Unterrichtes bilden die Volksschulen das erste und zugleich das wichtigste Glied; sie haben diejenige Summe von Kenntnissen und Fertigkeiten zu lehren, welche künftig keinem Staatsbürger mangeln soll. Wo das ganze Volk zur Teilnahme an der Gesetzgebung berechtigt ist, da darf keine Anstrengung und kein Opfer gescheut werden, um Allen den Unterricht zu gewähren, ohne welchen jenes Recht ein Widerspruch wäre. Vermehrung der Schulen und ihres bisherigen allzu ärmlichen Lehrstoffes, höhere Bildung der Lehrer, eine günstigere äußere Stellung derselben, endlich eine solche Leitung des Volksschulwesens, welche alle Interessen derselben mit gleichem Eifer und gründlicher Einsicht verfolgt, sind dasjenige, was hier vorzüglich Noth thut“ (Exner 1848. Bei Meister 1963, II, 242; Ficker 1866, 272ff.).

Für die Lehrer wurden erstmals „fixe Gehalte [...] aus der Gemeinde-Casse“ vorgesehen. Sie wurden damit „auch verpflichtet, sich ganz ihrem Dienste zu widmen; namentlich sind sie von den Mesnerdiensten zu entheben“.

Für die Ausbildung der künftig anzustellenden Lehrer war „sogleich in jeder Provinzial-Hauptstadt ein für jetzt zweijähriger, später dreijähriger Candidaten-Lehrkurs einzurichten, welcher allmählich zu einem vollständigen Lehrer-Seminarium auszubilden ist“. Aufgenommen werden sollten nur Schüler, die die vier Klassen der Bürgerschule oder eines Gymnasiums erfolgreich abgeschlossen haben. An der Spitze eines jeden pädagogischen Lehrurses soll ein praktischer Schulmann als Direktor stehen. In jedem Kreis soll ein Kreisschul-Inspektor bestellt werden. „Er muss ein erfahrener Schulmann sein, der sich ausschließlich der Leitung der Kreisschulen widmet“. Er hat „durch fortgesetzte Bereisungen“ genaue Kenntnis der Lehrer und Schulen zu gewinnen „und unausgesetzt zu deren Verbesserung zu wirken“ (Entwurf der Grundzüge 1848, §§ 11, 17, 21, 22, 29. Bei Meister 1963, II, 246ff.). Damit sollte die kirchliche Schulaufsicht auf das Unterrichtsfach Religion beschränkt werden.

Dieser Sieg der liberalen Reformen war jedoch zunächst nur von kurzer Dauer. Es gab für die Volksschulen und ihre Lehrer einige bleibende Verbesserungen. Dazu gehörte die Verlängerung der Präparandenkurse auf zwei Jahre, ohne diese jedoch zu selbständigen Lehrerbildungsanstalten zu erheben. Sie waren weiterhin bloße Nebeneinrichtungen von Normal- und Hauptschulen. Im Großen und Ganzen blieben die Bestimmungen der „Politischen Schulverfassung“ von 1805 bestehen (Engelbrecht, Bd. 4, 1986, 109; Beer/Hochegger 1867, 498ff.).

Mit dem „Sylvesterpatent“ vom 31. Dezember 1851 hat Kaiser Franz Joseph I. die im März 1849 verkündete („oktroyierte“) Verfassung aufgehoben und die absolute Monarchie wieder eingeführt (Hantsch 1953, 360ff.; Rumpler 1997, 323, 341ff.). Der Neo-Absolutismus hat sich auf die Beamten, die Armee und die Kirche gestützt. Von der katholischen Amtskirche erwartete die Regierung „die große geistige Erneuerung, die Widerlegung der Thesen der Revolution und die Stiftung der geistigen Einheit des Reiches“ (Rumpler 1997, 342). Das war eine Illusion, aber sie führte 1855 zum Konkordat mit der römischen Kurie. Es hat unter anderem auch den früheren Einfluss der Kirche auf das Schulwesen bestätigt und verstärkt. Das alte Bündnis zwischen Thron und Altar, Staat und Kirche wurde erneuert und hat zum Schaden für Schulen, Lehrerschaft und Kirche einen langen „österreichischen Kulturkampf“ provoziert (Franz 1954, 79ff.; Engelbrecht, Bd. 4, 1986, 108ff.; Gönner 1967, 110ff.; Liebmann 2003, 375ff.).

Die schulisch wesentlichen Bestimmungen lauteten: „Der ganze Unterricht der katholischen Jugend wird in allen sowohl öffentlichen als nichtöffentlichen Schulen der Lehre der katholischen Religion angemessen sein; die Bischöfe werden [...] sorgsam darüber wachen, dass bei keinem Lehrgegenstand etwas vorkomme, was dem katholischen Glauben und der sittlichen Reinheit zuwiderläuft“. „Alle

Lehrer der für Katholiken bestimmten Schulen werden der kirchlichen Beaufsichtigung unterstehen. Den Schuloberaufseher des Kirchsprengels wird Seine Majestät aus den vom Bischof vorgeschlagenen Männern ernennen“. „Der Glaube und die Sittlichkeit des zum Schullehrer zu Bestellenden muss makellos sein; wer vom rechten Pfade abirrt, wird von seiner Stelle entsetzt werden“ (Artikel V, VI und VIII. Ficker 1866, 280 und 1873, 41). In den „für die katholische Jugend bestimmten Gymnasien und mittleren Schulen überhaupt“ sollten „nur Katholiken zu Professoren oder Lehrern ernannt werden“. Sämtliche Lehrbücher wurden der bischöflichen Zensur unterworfen (Liebmann 2003, 378).

Diese und andere Normen zugunsten unzeitgemäßer kirchlicher Privilegien im Staat haben in liberalen Kreisen eine Welle der Empörung ausgelöst. Sie haben den Übergang von konfessionellen Schulen zu Simultanschulen oder Gemeinschaftsschulen nur verzögern, aber nicht aufhalten können (zur „Konkordatsschule“ vgl. Engelbrecht, Bd. 4, 108ff.; Gönner 1967, 110ff.).

Das Konkordat hat den seit dem frühen Josephinismus ab 1740 wogenden Streit zwischen Reformanhängern und Reformgegnern in Staat und Kirche (Winter 1943 und 1968) verschärft und 1867 zum Sieg des deutschnationalen Liberalismus beigetragen (Franz 1954, 79ff. und 1955; Rumpler 1997, 405ff.). Im Staatsgrundgesetz vom 21. Dezember 1867 wurde jedermann „die volle Glaubens- und Gewissensfreiheit [...] gewährleistet“ (Artikel 14). Dem Staat wurde das Recht der obersten Leitung und Aufsicht „des gesamten Unterrichts- und Erziehungswesens“ zugesprochen (Artikel 17). „Die öffentlichen Ämter sind für alle Staatsbürger gleich zugänglich“ (Artikel 3). „Der Genuss der bürgerlichen und politischen Rechte ist von dem Religionsbekenntnisse unabhängig“ (Artikel 14) (Klecatsky & Morscher 1982, 846ff.).

1868 folgte das Gesetz „über das Verhältnis der Schule zur Kirche“ (vom 25. Mai 1868. Reichsgesetzblatt für das Kaiserthum Oesterreich 1868, Nr. 48; bei Klecatsky & Morscher 1982, 923ff.; Engelbrecht, Bd. 4, 1986, 553ff.). Es beschränkte an den Volks- und Mittelschulen die Kirchen auf „die Besorgung, Leitung und unmittelbare Beaufsichtigung des Religionsunterrichts und der Religionsübungen“ für die „Glaubensgenossen“. „Der Unterricht in den übrigen Lehrgegenständen in diesen Schulen ist unabhängig von dem Einflusse jeder Kirche oder Religionsgemeinschaft“. „Die Lehrämter [...] sind für alle Staatsbürger gleichmäßig zugänglich, welche ihre Befähigung hierzu in gesetzlicher Weise nachgewiesen haben“. „Der bisherige Wirkungskreis der geistlichen und weltlichen Schulbehörden“ hat an staatliche „Organe überzugehen“ (Landesschulrat, Bezirksschulrat, Ortsschulrat). „Die Lehrbücher [...] bedürfen nur der Genehmigung der durch dieses Gesetz [...] berufenen Organe. Religionslehrbücher können jedoch erst dann diese Genehmigung erhalten, wenn sie von der bezüglichen confessionellen Oberbehörde für zulässig erklärt worden sind“.

Diese Bestimmungen sind auch in das Reichs-Volksschulgesetz vom 14. Mai 1869 eingegangen (Reichsgesetzblatt 1869, Nr. 62. Auszüge bei Engelbrecht, Bd. 4, 1986, 556-560). Es war eine große gesetzgeberische Leistung und hat endlich auch zur Einrichtung selbständiger Lehrerbildungsanstalten mit vierjähriger Dauer des „Bildungskurses“ geführt.

Mit dem Staatsgrundgesetz von 1867, den Gesetzen vom Mai 1868 über Schule-Kirche, Zivilehe und die interkonfessionellen Verhältnisse der Staatsbürger (Reichsgesetzblatt 1869, Nr. 49. Bei Klecatsky & Morscher 1982, 958ff.) und dem Schulgesetz von 1869 sind wesentliche Teile des Konkordats außer Kraft gesetzt worden. Die Bischöfe haben dagegen protestiert und Papst Pius IX. hat die einvernehmliche Aufhebung des Konkordats verweigert. Die Regierung hat das beim Ersten Vatikanischen Konzil 1870 verkündete Dogma von der Unfehlbarkeit des Papstes zum Anlass genommen, das Konkordat als hinfällig zu erklären. Rom hat den Vertrag aber als weiterhin bestehend erachtet.

Darauf folgten jahrelange kirchen- und schulpolitische Kämpfe (Engelbrecht, Bd. 4, 1986, 116ff.; Franz 1954, 82ff; für Tirol Stoll 1968, 246ff.; Rumpler 1997, 419ff.; Liebmann 2003, 382ff.), die die Lehrerschaft politisiert und tief gespalten haben. Sie führten 1883 zu einer Novellierung des Reichsvolksschulgesetzes (Hauffe 1887, 31ff.; Gönner 1967, 174ff; Engelbrecht, Bd. 4, 1986, 118), die den Einfluss der Kirche auf die Besetzung der Schulleiterstellen gesichert hat. Paragraph 48 lautete: „Als verantwortliche Schulleiter können nur solche Lehrpersonen bestellt werden, welche auch die Befähigung zum Religionsunterrichte jenes Glaubensbekenntnisses nachweisen, welchem die Mehrzahl der Schüler [...] angehört“. Das Zeugnis über diese Befähigung konnte nur von der kirchlichen Behörde erteilt werden. Als Begründung wurde genannt: „Es ist Pflicht der Schulleitung, an der Überwachung der Schuljugend bei den ordnungsmäßig festgesetzten religiösen Übungen durch Lehrer des betreffenden Glaubensbekenntnisses sich zu beteiligen“. Diese Novelle war ein Sieg der wiedererstarkten katholischen Kirche. Sie hat aber am interkonfessionellen Charakter der bekämpften „Neuschule“ nichts geändert.

Sie bestätigt jedoch, dass die durch das Reichsvolksschulgesetz 1869 erfolgte Säkularisierung, Entkirchlichung oder Verweltlichung der österreichischen Volksschulen und ihrer Lehrer-Ausbildung nicht radikal, sondern gemäßigt und religionsfreundlich war. Die „Aufgabe, die Kinder sittlich-religiös zu erziehen“ (§ 1) ist als Erziehungsziel erhalten geblieben. Der Religionsunterricht blieb ordentliches Lehrfach (§ 3) und wurde von staatlich besoldeten Lehrern im Auftrag der Kirchenbehörden oder Religionsgemeinschaften besorgt und überwacht (§ 5). In den Lehrerbildungsanstalten wurde auch Religion gelehrt. Die staatlich anerkannten Religionsgemeinschaften hatten Sitz und Stimme in den Schulbehörden. „Der Staat hatte sich von der katholischen Bevormundung des Konkordats emanzipiert“ (Liebmann 2003, 385). Er hat aber den Wert der Religion als Bildungsgut

anerkannt und ihre Berücksichtigung in Schule und Lehrerausbildung bis zur Gegenwart gesetzlich gesichert, ohne die religiöse Freiheit der Lehrer und Lehramtsstudierenden einzuschränken.

## Literatur

- Basedow, J. B. (1965): *Ausgewählte pädagogische Schriften*. Paderborn.
- Beer, A. & Hohegger, F. (1867): *Die Fortschritte des Unterrichtswesens in den Culturstaaten Europas*. Erster Band. Wien.
- Boyer, L. (2008): *Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen. Quellen zur österreichischen Schulgeschichte vom Mittelalter bis zum Ende des 18. Jahrhunderts*. Band V: 1769 bis 1777. Band VI: 1777 bis Ende 1799. Wien.
- Brezinka, W. (2000/03/08/14): *Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum 21. Jahrhundert*. 4 Bände. Wien.
- Engelbrecht, H. (1984): *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs*. Band 3: *Von der frühen Aufklärung bis zum Vormärz*. Wien.
- Engelbrecht, H. (1986): *Geschichte des österreichischen Bildungswesens*. Band 4: *Von 1848 bis zum Ende der Monarchie*. Wien.
- Erlinghagen, K. (1972): *Die Säkularisierung der deutschen Schule*. Hannover.
- Exner, F. (1848): Bericht über die Tätigkeit des Ministeriums Sommaruga (Wiener Zeitung, Juli 1848). In: Meister, R. (1963): *Entwicklung und Reformen des österreichischen Studienwesens*. Teil II: *Dokumente*. Wien, 241-261.
- Felbiger, J. I. (1958): *General-Landschul-Reglement. Eigenschaften, Wissenschaft und Bezeigen rechtschaffener Schulleute*. Methodenbuch. Paderborn.
- Ficker, A. (1866): *Oesterreich*. In: Schmid, K. A.: *Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens*. 5. Band. Gotha, 242-566.
- Ficker, A. (1873): *Geschichte, Organisation und Statistik des österreichischen Unterrichtswesens*. Wien.
- Frankfurter, S. (1893): *Graf Leo Thun-Hohenstein, Franz Exner und Hermann Bonitz. Beiträge zur Geschichte der österreichischen Unterrichtsreform*. Wien.
- Franz, G. (1954): *Kulturkampf. Staat und Kirche in Mitteleuropa von der Säkularisation bis zum Abschluß des Preußischen Kulturkampfes*. München.
- Franz, G. (1955): *Liberalismus. Die deutschliberale Bewegung in der Habsburgischen Monarchie*. München.
- Gelmi, J. (2001): *Geschichte der Kirche in Tirol*. Innsbruck.
- Gönnér, R. (1967): *Die österreichische Lehrerbildung von der Normalschule bis zur Pädagogischen Akademie*. Wien.
- Grimm, G. (1987): *Die Schulreform Maria Theresias 1747-1775. (Aspekte pädagogischer Innovation Band 10)*. Frankfurt am Main.
- Hantsch, H. (1953): *Die Geschichte Österreichs*. 2. Band. Wien.
- Hauffe, T. (1887): *Die Volksschule und die Lehrerbildung in Österreich nach ihren gesetzlichen Grundlagen und ihrem gegenwärtigen Zustande*. Gotha.
- Hazard, P. (1949): *Die Herrschaft der Vernunft. Das europäische Denken im 18. Jahrhundert*. Hamburg.
- Helfert, J. A. von (1860): *Die österreichische Volksschule. Geschichte, System, Statistik*. 1. Band: *Die Gründung der österreichischen Volksschule durch Maria Theresia*. Prag.
- Helfert, J. A. von (1861): *Die österreichische Volksschule. Geschichte, System, Statistik*. 3. Band: *System der österreichischen Volksschule*. Prag.

- Hözl, S. (1972): Das Pflichtschulwesen in Tirol ab der Theresianischen Schulordnung (1774) bis zur Politischen Schulverfassung. Ungedruckte Dissertation. Innsbruck.
- Klecatsky, H. R. & Morscher, S. (1982): Das österreichische Bundesverfassungsrecht. Wien.
- Krömer, U. (1966): Johann Ignaz von Felbiger. Leben und Werk. (Untersuchungen zur Theologie der Seelsorge, Band XXII). Freiburg im Breisgau.
- Lechthaler, A. (1966): Von Lehrerbildner, Zöglingen und Lehrern des Innsbrucker Pädagogium und seiner Vorgänger. (Schlern-Schriften, 244). Innsbruck.
- Leeb, R.; Liebmann, M.; Scheibelreiter, G.; Tropper, P. G. (2003): Geschichte des Christentums in Österreich. Wien.
- Leschinsky, A. & Roeder, P. M. (1983): Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. Frankfurt am Main.
- Liebmann, M. (2003): Von der Dominanz der katholischen Kirche zur freien Kirche im freien Staat. Vom Wiener Kongreß 1815 bis zur Gegenwart. In: Leeb, R.; Liebmann, M.; Scheibelreiter, G.; Tropper, P. G.: Geschichte des Christentums in Österreich. Wien, 361-456.
- Meister, R. (1963): Entwicklung und Reformen des österreichischen Studienwesens. Teil II: Dokumente. Wien.
- Neugebauer, J. D. F. (1826): Sammlung der auf den Oeffentlichen Unterricht in den Königlich Preussischen Staaten sich beziehenden Gesetze und Verordnungen. Hamm. Nachdruck 1988 mit einer Einleitung hrsg. von W. Neugebauer. Köln.
- Panholzer, J. (1892) (Hrsg.): Johann Ignaz von Felbigers Methodenbuch. Mit einer geschichtlichen Einleitung über das deutsche Volksschulwesen vor Felbiger und über das Leben und Wirken Felbigers und seiner Zeitgenossen Ferdinand Kindermann und Alexius Vinzenz Parizek. (Bibliothek der katholischen Pädagogik, Band 5). Freiburg im Breisgau.
- Politische Verfassung (1821) der deutschen Schulen in den kaiserl. königl. deutschen Erbstaaten. 5. Auflage. Wien.
- Rumpler, H. (1997): Eine Chance für Mitteleuropa. Bürgerliche Emanzipation und Staatsverfall in der Habsburgermonarchie. Wien.
- Sandgruber, R. (1995): Ökonomie und Politik. Österreichische Wirtschaftsgeschichte vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Wien.
- Sonnenfels, J. von (2003): Grundsätze der Polizey (5. Auflage 1787). Hrsg. von W. Ogris. München.
- Spranger, E. (1949): Zur Geschichte der deutschen Volksschule. Heidelberg.
- Stoll, A. (1968): Geschichte der Lehrerbildung in Tirol. Von den Anfängen bis 1876. (Studien zur Erziehungswissenschaft, Band 4). Weinheim.
- Tropper, P. G. (2003): Von der katholischen Erneuerung bis zur Säkularisation – 1648 bis 1815. In: Leeb, R.; Liebmann, M.; Scheibelreiter, G.; Tropper, P. G.: Geschichte des Christentums in Österreich. Wien, 281-360.
- Vocelka, K. (2001): Glanz und Untergang der höfischen Welt. Repräsentation, Reform und Reaktion im Habsburgischen Vielvölkerstaat. Wien.
- Weiß, A. (1904): Geschichte der österreichischen Volksschule 1792-1848. I. Band: Die Entstehungsgeschichte des Volksschul-Planes von 1804. II. Band: Geschichte der österreichischen Volksschule unter Franz I. und Ferdinand I. 1792-1848. Graz.
- Weitensfelder, H. (1996): Studium und Staat. Heinrich Graf Rottenhan und Johann Melchior von Birkenstock als Repräsentanten der österreichischen Bildungspolitik um 1800. Wien.
- Winter, E. (1926): Ferdinand Kindermann, Ritter von Schulstein (1740-1801) der Organisation der Volksschule und Volkswohlfahrt Böhmens. Ein Lebensbild nach archivalischen Quellen. Augsburg.
- Winter, E. (1943): Der Josefismus und seine Geschichte. Beiträge zur Geistesgeschichte Österreichs 1740-1848. Brünn.
- Winter, E. (1968): Romantismus, Restauration und Frühliberalismus im österreichischen Vormärz. Wien.

*Gerald Grimm*

## **Vom Präparandenkurs zur Lehrerbildungsanstalt: die Pflichtschullehrer/-innenbildung in Österreich im Spannungsfeld von Handwerk/„Abrichtung“ und Verwissenschaftlichung/Professionalisierung 1774-1869**

### **1 Zum Prozess der Professionalisierung der Pflichtschullehrer/-innenbildung in Österreich**

Versteht man mit Winfried Böhm Professionalisierung als „(historischen) Prozess der Spezialisierung, Verselbständigung und Verwissenschaftlichung einzelner Berufspositionen bzw. -gruppen (z.B. Lehrer, Sozialarbeiter, Erzieher)“, die dadurch „Fachlichkeit sowie daran orientierte berufliche Qualifikationen und Kompetenzen erwerben bzw. [...] erkämpfen“ (Böhm 2005, 510), so lässt sich dieser von der Aufklärung bis in die Gegenwart währende Professionalisierungsprozess im Bezug auf die Pflichtschullehrerschaft in Österreich wie folgt skizzieren: Die jahrhundertlang unregelmäßige Tätigkeit der Primarschullehrer wird im Zeitalter des aufgeklärten Absolutismus systematisiert resp. professioneller gestaltet, indem die praktische Lehre bei einem Schulmeister durch drei- bis sechsmonatige Präparandenkurse an den bis Mitte der 1770er Jahre in allen Landeshauptstädten der habsburgischen Kronländer errichteten, dem Primarbereich zugeordneten Normal Schulen abgelöst wird. Dieses wenig anspruchsvolle Modell der Pflichtschullehrerbildung bleibt mit geringfügigen Modifikationen rund 100 Jahre gültig, denn erst mit dem „Reichsvolksschulgesetz“ von 1869 erfolgt in Österreich der Übergang zu einer seminaristischen Pflichtschullehrerbildung. Mit der Errichtung von vierjährigen, dem Sekundarbereich zugeordneten Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten (LBAs), die 1874 ihre endgültige Gestalt in Form eines Organisationsstatuts erhalten, wird ein erster wichtiger Schritt in Richtung Professionalisierung der Pflichtschullehrer/-innenbildung gesetzt. Wiederum rund 100 Jahre später, in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre, wird mit der Schaffung von postsekundären Pädagogischen Akademien die Pflichtschullehrer/-innenbildung in Österreich auf eine noch professionellere Basis gestellt. Den vorläufigen Endpunkt des grob skizzierten Professionalisierungsprozesses der österreichischen Pflichtschullehrer/

-innenbildung markiert die 2007 erfolgte Umwandlung der Pädagogischen Akademien in dem tertiären Sektor zugeordneten Pädagogischen Hochschulen, womit die Akademisierung auch der Pflichtschullehrer/-innenbildung in Österreich endgültig gesetzlich verankert wurde (vgl. Seel 2010, 178-191).

## **2 Erste Ansätze zur Systematisierung der Pflichtschullehrerbildung in Österreich im Zeitalter des maria-theresianisch-josephinischen Reformabsolutismus**

Als Vorläuferinstitutionen der heutigen Volksschulen gelten die seit der Mitte des 12. Jahrhundert in Österreich nachweisbaren Pfarrschulen. Der Unterricht an diesen „deutschen Schulen“ wurde „ursprünglich vom Pfarrer selbst, bald aber auch vom Mesner, von einem sonstigen Laien oder einem ‚fahrenden Schüler‘ (Vaganten: Studienabbrecher) erteilt, der vom Pfarrer angestellt und gepflegt wurde“ (Boyer 2012, 19). Im Zuge der Reformation wurden im 16. Jahrhundert viele Pfarrschulen aufgelassen resp. zu religiös gefärbten Gemeindeschulen umgewandelt. Einige Pfarrschulen blieben jedoch bis zur Säkularisierung des Schulwesens in Österreich in der Regierungszeit Maria Theresias (1740-1780) bestehen. Das Unterrichten an den Elementarschulen galt im Mittelalter und in der frühen Neuzeit als Handwerk, die Elementarlehrer deshalb als eigene Zunft, deren Nachwuchs in Form einer Meisterlehre herangebildet wurde. Aus diesem Grund blieb auch in den Quellen die Bezeichnung „Schulmeister“ für den Lehrer an den deutschen Schulen bis ins 18. Jahrhundert vorherrschend.

Erste Ansätze zu einer systematischen Lehrerbildung im Primarschul Sektor sind in Österreich erst im Zeitalter des aufgeklärten Absolutismus im letzten Viertel des 18. Jahrhunderts in Folge der Einführung eines landesfürstlich-staatlichen Pflichtschulwesens zu konstatieren. Der von Maria Theresia aus Preußisch-Schlesien nach Wien berufene Johann Ignaz von Felbiger hatte in der von ihm 1774 verfassten „Allgemeinen Schulordnung für die deutschen Normal- Haupt- und Trivialschulen in sämtlichen Kaiserl. Königl. Erbländern“ das Konzept einer Lehrerbildung in Form von drei- bis sechsmonatigen Präparandenkursen an den bis 1775 in den Hauptstädten aller habsburgischen Kronländer zu errichtenden Normalschulen entwickelt. Auf dem Gebiet des heutigen Österreichs (ausgenommen Salzburg und Burgenland) gab es fünf Standorte von Normalschulen, und zwar: Wien, Innsbruck, Graz, Klagenfurt und Linz (vgl. Engelbrecht 1984, 107). Als „Normalschulen“ wurden die Elementarschulen in den Landeshauptstädten bezeichnet, welche einer ganzen Region als Muster bzw. Richtschnur (Norm) dienten. Sie unterschieden sich von den Hauptschulen dadurch, dass an ihnen die Lehrer für alle drei Kategorien von deutschen Schulen herangebildet wur-

den. Ihr Curriculum umfasste deshalb neben Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen und Sachunterricht (Geschichte, Naturlehre, Heimat- und Naturkunde) zur „Vorbereitung für künftige Lehrer“ auch die „Sachen, darinnen sie unterweisen sollen“, die „Kenntniß der Methode“, die „Übung im wirklichen Unterweisen“, das „Nöthigste von der Schulzucht“, das „Führen der Katalogen“ sowie das „Betragen bey Untersuchungen“ (Allgemeine Schulordnung 1774, § 5, 13). Mit „Methode“ ist die von Felbiger entwickelte Methode des Zusammenunterrichtens, die Buchstaben- und Tabellenmethode, auch „Saganische Lehrart“ genannt (vgl. Boyer 2012, 94), gemeint (vgl. Allgemeine Schulordnung 1774, § 8, 16). Diese war als „Normalmethode“ verbindlich vorgeschrieben, denn es gab keine methodischen Freiräume für Pflichtschullehrer. Dafür wurde von Felbiger 1777 eigens der „Kern des Methodenbuches, besonders für die Landschulmeister in den kaiserlich-königlichen Staaten“, eine knappere und übersichtlichere Darstellung des Wesentlichsten aus seinem „Methodenbuch für Lehrer der deutschen Schulen in den kaiserlich-königlichen Erbländern“ (1775), verfasst (vgl. Boyer 2012, 96). Die methodische Schulung der Kandidaten für das Pflichtschullehramt stellte gemeinsam mit den unterrichtspraktischen Übungen (die Normalschulen dienten auch als erste Übungsschulen in der Geschichte der Lehrerbildung in Österreich) deshalb den Hauptinhalt der Präparandenkurse, die insgesamt etwa elf Wochenstunden umfassten (vgl. Engelbrecht 1984, 106), dar.

Da der Bedarf an Elementarschullehrern sehr groß war und auch bereits im Dienst befindliche Lehrer die Präparandenkurse absolvieren mussten, reichten die fünf Normalschulen nicht aus, weshalb in der Folge auch Hauptschulen (Elementarschulen in den Städten) und sogar ausgewählte Trivialschulen (einklassige Elementarschulen im ländlichen Raum, an den neben Religion lediglich Lesen, Schreiben und Rechnen gelehrt wurde) „zu Ausbildungsstätten für Lehrer“ wurden (Engelbrecht 1984, 107). Das ohnehin bescheidene Niveau der ersten systematischen Pflichtschullehrerbildung in Österreich wurde durch diese Maßnahme freilich weiter abgesenkt. Von einer Professionalisierung des Pflichtschullehrerberufs konnte jedenfalls keine Rede sein, erfüllte doch dieser Berufsstand auch nach der maria-theresianischen Elementarschulreform nicht die Kriterien einer Profession, wie sie die neuere berufssoziologische Forschung formuliert hat, nämlich: spezielle Tätigkeitsfelder (Berufspositionen), Qualifikationen/Weiterbildung, spezifische Berufsausbildung, Berufsprestige, Aufstiegsleitern und Berufsverbände (vgl. Heidenreich 1999, 37f.). Denn die bescheidene Erstausbildung wurde nicht durch eine vorgeschriebene Weiterbildung ergänzt bzw. erweitert. Das Berufsprestige war niedrig und die aus dem von den Eltern zu entrichtenden Schulgeld finanzierte Bezahlung derart unzureichend, dass die Lehrer zum Überleben auf Nebentätigkeiten, zumeist „Mesner, Organist und Betreuung einer kleinen Landwirtschaft“ (Engelbrecht 1984, 107), angewiesen waren. Darüber hinaus bestanden kaum Aufstiegschancen und es existierten keine Interessensvertretungen in Form von Vereinen und Berufsverbänden.

Das Hauptziel der maria-theresianischen Regierung war es, in möglichst kurzer Zeit möglichst viele Lehrer für die neu errichteten Elementarschulen heranzubilden. Die Präparandenkurse dauerten deshalb nur drei bis sechs Monate und waren inhaltlich und von den Eingangsvoraussetzungen (Kenntnis des Lesens, Schreibens und Rechnens sowie christlicher Lebenswandel) derart bescheiden angesetzt, dass in den amtlichen Quellen sogar von einer „Abrichtung“ der Lehrpersonen die Rede ist (vgl. Apf 1904, 10). Damit werden explizit Assoziationen an die vormoderne handwerkliche Ausbildung der Elementarschullehrer geweckt. Die Präparandenkurse waren jedenfalls keine direkten Vorläuferinstitutionen der späteren Lehrerseminare und können nicht als Beginn des Professionalisierungsprozesses der Pflichtschullehrerbildung in Österreich angesehen werden, denn „der gesamte Ausbildungsgang [...] war in seiner tatsächlichen Gestaltung sowohl dem zeitlichen als den inhaltlichen Umfang nach noch wenig anspruchsvoll. Er findet nicht an eigenen, ausschließlich der Lehrerbildung dienenden Anstalten statt, er wird nicht von einem eigenen Lehrkörper getragen: einen solchen schufen erst die grundlegenden Reformen von 1869 und der darauffolgenden Jahre“ (Göner 1967, 57). Allerdings wurde durch die verbindlich vorgeschriebenen Präparandenkurse erstmals eine systematisch-planmäßige Berufsvorbereitung der Pflichtschullehrer in Österreich durchgeführt und damit „eine wesentliche Voraussetzung für eine umfassende und einheitliche Volksbildung“ (Engelbrecht 1984, 107) geschaffen. Die Umsetzung dieses großen Vorhabens einer einheitlichen „National-Erziehung“ in der gesamten Habsburgermonarchie war freilich ein jahrzehntelanger Prozess, denn „erst in den 30er und 40er Jahren des 19. Jahrhunderts wurden nur mehr ausgebildete Lehrer angestellt“ (Gant 2008, 118). In der Regierungszeit Josephs II. (1780-1790) kam es zu keinen gravierenden Veränderungen im Bereich der Pflichtschullehrerbildung. Die Entlassung Felbigers durch Joseph II. im Jahre 1781 hatte allerdings einen Methodenwechsel zur Folge. Unter Felbigers Nachfolgern, Joseph Anton Gall (1784-1788) und Joseph Spendou (1788-1816) kam es nämlich auf Grund des „wachsenden Einflusses der deutschen ‚philanthropischen‘ Pädagogik“ (Wangermann 1978, 63) auch in Österreich zu einer Abkehr von der sehr auf Auswendiglernen ausgerichteten Buchstabenmethode Felbigers hin zu der stärker an Verstand und Herz der Schüler/-innen orientierten sokratischen Methode (vgl. Boyer 2012, 132). Außerdem versuchte Joseph II. die Einkommenssituation der Pflichtschullehrer zu verbessern, konnte in diesem Bereich jedoch auf Grund der äußerst heterogenen Situation des Elementarschulwesens in den einzelnen Kronländern nur Teilerfolge verzeichnen. Die einem regelmäßigen Unterricht sehr hinderliche Praxis der (vielfach zum Überleben notwendigen) Nebentätigkeiten vieler Lehrer ist nämlich bis in die 1860er Jahre zu konstatieren, denn eine einheitliche, ausreichende Gehaltsregelung konnte auf Grund der zu geringen Dotation des Schulfonds nicht realisiert werden (vgl. Engelbrecht 1984, 123f.).

Das unter Maria Theresia 1775 eingeführte System der bloß kursmäßigen Pflichtschullehrerbildung blieb in Österreich bis in die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts bestehen. Die Dauer der Präparandenkurse wurde zwar 1832 auf ein Jahr, 1849 dann auf zwei Jahre verlängert, in den 1850er Jahren, zur Zeit des Neoabsolutismus, erfolgten jedoch wiederum Rückschläge, die sich in einer „Zweiteilung der Einrichtungen für die Ausbildung der Volksschullehrer“ manifestierten: „An den Normalhauptschulen wurden die zweijährigen Kurse, die für die Kandidaten für den Schuldienst an den höher organisierten Stadtschulen bestimmt waren, daneben aber auch einjährige Kurse durchgeführt. An den Kreishauptschulen fand dagegen nur dieser einfachere Ausbildungsgang statt“ (Gönner 1967, 116). Von einer Professionalisierung der Lehrtätigkeit an Pflichtschulen konnte damit jedenfalls weiterhin keine Rede sein.

### **3 Aspekte der Professionalisierung der Pflichtschullehr/-innenbildung in Österreich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts**

#### **3.1 Der im Zuge der liberalen Volksschulreform von 1869 erfolgte Übergang zu einer seminaristischen Pflichtschullehrer/-innenbildung als notwendige Voraussetzung für Professionalisierung**

Im Unterschied zu Österreich war die Idee einer seminaristischen Ausbildung von Elementarschullehrern war in Preußen bereits in der Reformperiode zu Beginn des 19. Jahrhunderts vorherrschend. Die durchschnittliche Dauer der Seminarbildung betrug drei Jahre, wobei zuvor, weil die Lehramtsaspiranten nur eine einklassige Elementarschule besucht hatten, noch eine „Präparandenbildung“ vorgeschaltet wurde, „die bei einem Lehrer, einem Geistlichen oder in privaten Präparandenanstalten absolviert werden konnte“ (Enzelberger 2001, 50). Die stetig steigende Zahl von Lehrerseminaren in Preußen im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts dokumentiert die rasche Durchsetzung des Konzepts der Seminarbildung von Pflichtschullehrern trotz des Widerstandes kirchlich-konservativer Kreise: 1806 gab es in Preußen 11 Lehrerseminare, 1825 bereits 28; bis 1837 stieg dann die Zahl auf 45 (Zahlenangaben nach Enzelberger 2001, 55).

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts wurde auch in Bayern bereits der Übergang zur seminaristischen Lehrerbildung vollzogen. Im Jahre 1803 erfolgte nämlich die Gründung eines Lehrerseminars in München, das 1813 nach Freising verlegt wurde. Doch erst 1823 wurde der Besuch eines zweijährigen Lehrerseminars für alle Lehramtsanwärter in Bayern verpflichtend, wobei als Vorbildung der Lehramtsaspiranten eine dreijährige Einübungspause bei einem „tüchtigen Lehrer“ vorge-

schrieben war (vgl. Schmaderer 1997, 411f.). Auffallend am bayerischen Modell der seminaristischen Pflichtschullehrerbildung sind im Vergleich mit Preußen und Sachsen sowohl die geringere zeitliche Dauer (nur zwei Jahre) als auch die deutlich niedriger angesetzten Eingangsvoraussetzungen (keine Sekundarschule). Dennoch war mit der Einführung der seminaristischen Lehrerbildung ein erster Schritt in Richtung der Professionalisierung der bayerischen Volksschullehrerschaft gesetzt worden.

Das erste Lehrerseminar auf heute österreichischem Boden wurde 1790 von Fürsterzbischof Hieronymus Franz Graf von Colloredo in Salzburg gegründet. Zum Leiter des Lehrerseminars wurde Franz Michael Vierthaler bestellt, der die Bedeutung des Lehramtes hervorhob und eine zweijährige Ausbildung am Lehrerseminar als unbedingt notwendig erachtete (vgl. Engelbrecht 1984, 210-214). Im Jahre 1804 übernahm Vierthaler jedoch die Leitung der beiden Salzburger Waisenhäuser, ehe er 1806 zum Direktor des Waisenhauses in Wien bestellt wurde. Vierthaler war damit nicht mehr in der Lehrerbildung tätig. 1815 wurde das bis dahin selbständige Fürsterzbistum Salzburg in das Habsburgerreich integriert, was auch das Ende des Salzburger Lehrerseminars und die Übernahme des österreichischen Systems der Präparandenkurse an Normal- bzw. Musterhauptschulen bedeutete.

In Innsbruck wurde zur Zeit der bayerischen Herrschaft in Tirol (1806-1814) ebenfalls ein Lehrerseminar errichtet. Im Jahre 1810 erfolgte nämlich die Umstellung des gesamte Tiroler Schulwesens auf das bayerische System, weshalb in der Landeshauptstadt ein „provisorisches Schullehrer-Seminar“ errichtet wurde, an dem wie in Salzburg eine zweijährige Ausbildungsdauer vorgesehen war. Aber schon 1814 wurde die Lehrerbildung in Tirol wieder auf das österreichische System der lediglich drei- bis sechsmonatigen Präparandenkurse umgestellt, nachdem das Land ab diesem Jahr wieder zum habsburgischen Herrschaftsbereich gehörte (vgl. Stoll 1968, 137-160).

Ein Hemmschuh für die Professionalisierung der österreichischen Volksschullehrerschaft war auch der große Einfluss der katholischen Kirche auf das niedere Schulwesen. Das Konkordat von 1855 verfügte ein generelles Aufsichtsrecht der Amtskirche (Ortspfarrer, Dechanten, Bischöfe) über die Pflichtschullehrer und den Elementarunterricht. Außerdem waren Erlässe der für das Volksschulwesen zuständigen Landesbehörden „dem bischöflichen Ordinariat zur Durchführung oder Mitwirkung mitzuteilen“ (Engelbrecht 1986, 109). Eine professionelle Lehrerbildung war somit mit der sogenannten „Konkordatsschule“ unvereinbar.

Erst der Durchbruch des politischen Liberalismus in Österreich infolge des Übergangs zur konstitutionellen Monarchie 1867 ebnete den Weg zur Professionalisierung der österreichischen Volksschullehrerschaft. Eine Voraussetzung dafür war die endgültige Trennung von Schule und Kirche. Mit dem Schule-Kirche-Gesetz von 1868 wurde die bis dahin gemischte staatlich-kirchliche Schulaufsicht im

österreichischen Primarschulwesens „radikal beseitigt und durch eine weltliche ersetzt“ (Engelbrecht 1986, 113). Der Einfluss der katholischen Kirche blieb auf den Religionsunterricht beschränkt. Die bis dahin übliche und durch das Konkordat von 1855 noch verstärkte Koppelung von Lehrertätigkeit und Mesnerdienst hörte auf und ebnete den Weg zum Vollzeitberuf.

Den eigentlichen Beginn des Professionalisierungsprozesses der österreichischen Volksschullehrerschaft markierte jedoch erst die längst notwendige Verlängerung und Institutionalisierung einer systematisch-wissenschaftlichen Pflichtschullehrerbildung. Diese erfolgte mit dem vom liberalen Unterrichtsminister Leopold Hasner von Artha initiierten „Reichsvolksschulgesetz“ (RVG) von 1869. Dieses zeitgemäße Gesetz leitete überhaupt eine „neue Epoche in der Geschichte des niederen Schulwesens und seiner Lehrerbildung ein“ (Gönner 1967, 147). Das RVG sah nämlich nicht nur die Einführung der achtjährigen interkonfessionellen Simultanschule in Österreich, sondern auch die Errichtung von vierjährigen, der Sekundarstufe zuzuordnenden Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten (LBAs), deren endgültige Institutionalisierung erst durch das Organisationsstatut von 1874 erfolgte, vor: „Die Heranbildung der nötigen Lehrkräfte erfolgt in acht dem Geschlechte der Zöglinge gesonderten Lehrerbildungsanstalten“ (Das Reichsvolksschulgesetz 1926, § 26, 12). Erstmals werden nun explizit Frauen in Österreich in öffentlichen Bildungsinstitutionen zu Pflichtschullehrerinnen herangebildet, nachdem sie seit dem späten 18. Jahrhundert nur in katholischen Privatschulen sowie in eigenen Mädchenschulen unterrichtet hatten, ohne einen öffentlichen Ausbildungsgang in Form eines Präparandenkurse besucht zu haben (vgl. Gönner 1967, 67f.; Barth-Scalmani 1995, 359f.).

Die LBAs intendierten gemäß Curriculum eine Synthese von Allgemeinbildung und Berufsbildung (vgl. Das Reichsvolksschulgesetz 1926, § 29, 12f.) und lösten als neue spezifische Bildungsinstitutionen für Pflichtschullehrer/-innen die 1849 partiell auf zwei Jahre erweiterten Präparandenkurse endgültig ab. Dabei wurden großes Gewicht auf eine umfassende erziehungstheoretische und schulpraktische Ausbildung gelegt, stellte doch „Pädagogik mit praktischen Übungen und Konferenzen“ mit insgesamt 17 Wochenstunden in den Jahrgängen II bis IV den Hauptgegenstand im Curriculum der LBAs dar (vgl. Engelbrecht 1986, 506f. Gönner 1967, 159-161). Um eine praxisnahe Ausbildung zu gewährleisten, war jeder LBA eine eigene Übungsschule angeschlossen, deren Lehrkörper zur Mitarbeit beim Unterrichtspraktikum der Lehramtskandidaten/-innen verpflichtet war: „Die Lehrer der Übungsschule sind verpflichtet, bei der Bildung der Lehramtszöglinge als Hilfslehrer mitzuwirken“ (Das Reichsvolksschulgesetz 1926, § 35, 14). Bis zur Jahrhundertwende wurden auf dem Gebiet des heutigen Österreichs insgesamt 30 staatliche und private (zumeist konfessionelle) LBAs errichtet. Ein Drittel davon (10) befand sich in der Reichshauptstadt Wien. Drei LBAs gab es in Graz, je zwei in den Landeshauptstädten Innsbruck, Klagenfurt, Linz und Salzburg. Wei-

tere Standorte waren Feldkirch (Vorarlberg), Zams (Tirol), Freistadt und Vöcklabruck (Oberösterreich), Hollabrunn, Krems, St. Pölten und Wiener Neustadt (Niederösterreich) sowie Oberschützen im heutigen Burgenland (vgl. Engelbrecht 1986, 469). Die Gründung von LBAs in allen österreichischen Kronländern bedeutete nicht nur eine Verdoppelung der Ausbildungszeit, sondern hatte auch einen Qualitätsschub zur Folge, wurden die Kandidaten/-innen nunmehr doch in seminaristischer Form in Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts eingeführt, wobei die Elementarmethode Pestalozzis sowie der Herbartianismus Zillerscher Prägung die erziehungswissenschaftlichen Grundlagen darstellten (vgl. Gönner 1967, 154-156). Gleichzeitig wurden die Eingangsvoraussetzungen wesentlich erhöht. Denn für die Aufnahme in eine LBA war die positive Absolvierung eines Untergymnasiums, einer Unterrealschule oder zumindest einer Bürgerschule (gehobene Form der Volksschuloberstufe im städtischen Raum mit erweitertem Curriculum, Vorläuferinstitution der heutigen Hauptschule, vgl. Das Reichsvolksschulgesetz 1926, § 17, 8f.) erforderlich. Nach positiver Absolvierung aller vier Jahrgänge mussten sich die Pflichtschullehramtskandidaten/-innen „einer unter dem Vorsitze eines Abgeordneten der Landesschulbehörde abzuhaltenden strengen Prüfung aus sämtlichen an der Lehrerbildungsanstalt gelehrt Gegenständen“ (Das Reichsvolksschulgesetz 1926, § 43, 14), „Reifeprüfung“ genannt, unterziehen. Die für „reif“ erklärten Absolventen/-innen der LBAs wurden provisorisch als Volks- oder Bürgerschullehrer/-in angestellt und konnten erst nach mindestens zweijähriger Unterrichtspraxis die für eine definitive Anstellung erforderliche Lehrbefähigungsprüfung, deren Institutionalisierung eine wesentliche „Grundlage für die Professionalisierung dieses Berufs“ (Engelbrecht 1986, 115) darstellte, ablegen. Die Professionalisierung der österreichischen Pflichtschullehrerbildung wurde jedenfalls erst durch den mit der Errichtung von LBAs erfolgten Übergang zu einer seminaristischen Ausbildung eingeleitet.

### **3.2 Die Verpflichtung zu permanenter Fortbildung als Indikator für die fortschreitende Professionalisierung der Pflichtschullehrer/-innenbildung in Österreich im späten 19. Jahrhundert**

Diese für die Professionalisierung der österreichischen Pflichtschullehrer/-innenbildung wesentliche „pädagogische und wissenschaftliche Fortbildung der Lehrer“ sollte gemäß RVG in erster Linie durch „Schulzeitschriften, Lehrerbibliotheken, periodische Konferenzen und Fortbildungskurse“ erfolgen (Das Reichsvolksschulgesetz 1926, § 43, 16). Den Anfang markierte dabei die Gründung des Periodikums „Der österreichische Schulbote“ im Jahre 1851. Diese noch heute unter dem Titel „Erziehung und Unterricht“ existierende Zeitschrift sollte als offizielles „Wochenblatt für die vaterländische Volksschule“ den Lehrern primär die ministerielle Politik im Primarschulsektor erläutern sowie Verordnungen und Erlässe zur Kenntnis bringen (vgl. Engelbrecht 1986, 65). Seit 1848 gab es außerdem

„Lehrerversammlungen“ für alle Schultypen, die durch das RVG zu dauerhaften Einrichtungen wurden und mindestens einmal pro Jahr unter dem Titel „Bezirkslehrerkonferenz“ abgehalten wurden. Die Teilnahme an diesen Konferenzen war für alle Volksschullehrer/-innen des Bezirks verpflichtend (vgl. Das Reichsvolksschulgesetz 1926, § 45, 16). Auch die vereinzelt bereits seit der Mitte des 19. Jahrhunderts an Volksschulen bestehenden Lehrerbibliotheken wurden im Zuge der Reform von 1869 institutionalisiert, wobei pro Schulbezirk mindestens eine derartige Lehrerbibliothek einzurichten war (vgl. ebd., § 44, 16).

Die Teilnahme an den an den LBAs angebotenen vier- bis sechswöchigen Fortbildungskursen war für Volksschullehrer/-innen nunmehr ebenfalls verpflichtend und sollte in der Regel während der unterrichtsfreien Zeit (Herbstferien) erfolgen, wobei in den größeren Städten auch während des Schuljahres Kurse zur Fortbildung von Volksschullehrer/-innen angeboten wurden. Inhaltlich erstreckten sich die Fortbildungskurse auf „alle Lehrgegenstände, die an den Lehrbildungsanstalten gelehrt wurden“ (Gönnner 1967, 166). Auf dem Gebiet der Pädagogik waren es vor allem die Methodik Johann Heinrich Pestalozzis sowie die Formalstufentheorie Johann Friedrich Herbart, die in den Fortbildungskursen thematisiert wurden, wobei in den 1870er Jahren noch die Pädagogik Pestalozzis dominierte: „Der Einfluß Pestalozzis auf die ‚Neuschule‘ und die neue Lehrerbildung ist in diesem ersten Jahrzehnt der neuen Ära nachhaltig“; erst in den 1880er Jahren „trat Herbart Schule nun auch in Österreich ihre Herrschaft an“ (Gönnner 1967, 202, 204). Dabei waren es vor allem die Schriften von Otto Willmann und Gustav Adolf Lindner, die einen starken Einfluss auf die österreichischen Pflichtschullehrer/-innen ausübten, wobei vor allem Lindner mit seinen 19 bzw. 10 Auflagen erlebenden, erstmals 1877 publizierten und in mehrere Sprachen übersetzten Lehrwerken für die Kandidat/-innen des Volksschullehreramts („Allgemeine Erziehungslehre“ sowie „Allgemeine Unterrichtslehre“) richtungsweisend war. Lindners Lehrbücher, von denen es Übersetzungen ins Tschechische, Polnische und Ungarische, aber auch Italienische und Griechische gab, wurden nämlich nicht nur an den deutschsprachigen, sondern an fast allen LBAs der Habsburgermonarchie für den Unterricht in Pädagogik verwendet (Vgl. Grimm 2009, 29).

Mit der Planung des „Pädagogiums“ in Wien im Jahre 1867 und dessen Errichtung ein Jahr später erreichte die verpflichtende Fortbildung der österreichischen Volksschullehrer/-innen partiell sogar akademisches Niveau. Zum Direktor dieser von der Gemeinde Wien geschaffenen „bedeutendsten Einrichtung zur ständigen Fortbildung der Volksschullehrer“ (Engelbrecht 1986, 66) wurde 1868 mit dem aus Sachsen stammenden Friedrich Dittes ein leidenschaftlicher Pestalozzianer ernannt, zum „Ordinarius“ und „Oberlehrer der Übungsschule“ mit dem Ziller-Schüler Otto Willmann jedoch im selben Jahr ein überzeugter Herbartianer berufen. Zwischen beiden entzündete sich ein wissenschaftstheoretischer Richtungsstreit, der erst durch die Berufung Willmanns als Professor für Philosophie und

Pädagogik an die Universität Prag im Jahre 1873 beendet wurde (vgl. Engelbrecht 1986, 44). Dittes gab von 1879 bis zu seinem Tod im Jahre 1896 die Zeitschrift „Paedagogium. Monatsschrift für Erziehung und Unterricht“ heraus, die sich unter Berufung auf Kant und Pestalozzi explizit mit „Fragen von allgemeiner Bedeutung“ beschäftigen und die staats- und gesellschaftspolitische Relevanz des Volksschulwesens aufzuzeigen, nicht aber wie der offiziöse „Schulbote“ die ministerielle Bildungspolitik erläutern sollte: „Mit Gegenständen von geringerer Tragweite: mit Angelegenheiten von bloß lokaler oder provinzieller Bedeutung, mit unwichtigen Tagesneuigkeiten, mit Erörterungen zur speciellen Methodik, mit der täglichen Schulpraxis, mit unbedeutenden Personalien oder literarischen Kleinigkeiten und dergleichen können wir uns nicht befassen. Für Derartiges gibt es bereits Organe mehr als genug“ (Dittes 1879, 12). Diese anspruchsvolle Fachzeitschrift dokumentiert das partiell sehr hohe Niveau der Pflichtschullehrer/-innenfortbildung in Österreich im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts.

Neben dem Paedagogium wurden gegen Ende des 19. Jahrhunderts auch die im Zuge der „University Extension“ angebotenen volkstümlichen Universitätskurse von der Volksschullehrerschaft verstärkt zur niveauvollen Fortbildung benützt, zumal diese ebenso wie die von der „Vereinigung österreichischer Hochschuldozenten“ ab 1901 durchgeführten Ferialekurse für Volks- und Bürgerschullehrer/-innen auch außerhalb der Universitätsstädte angehalten wurden (vgl. Engelbrecht 1986, 66). Die angeführten zahlreichen Weiterbildungsmöglichkeiten illustrieren den bereits hohen Professionalisierungsgrad des Volksschullehrerberufs in Österreich an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert, zählt doch permanente Weiter- resp. Fortbildung zu den zentralen Kriterien einer Profession (vgl. Heidenreich 1999, 38).

### **3.3 Höheres Sozial- und Berufsprestige, größere Aufstiegschancen und materielle Besserstellung sowie die Gründung von Berufsverbänden als weitere Indikatoren für die Professionalisierung der Pflichtschullehrertätigkeit in Österreich nach 1869**

Die signifikante Steigerung der Pflichtschullehrer/-innenausbildung hinsichtlich Dauer, Niveau und Eingangsvoraussetzungen hatte nicht nur ein höheres soziales Ansehen des bis dahin in seiner Bedeutsamkeit für Staat, Wirtschaft und Gesellschaft krass unterbewerteten Berufs eines Volksschullehrer/einer Volksschullehrerin, sondern auch ein sich unter anderem in der Gründung von Lehrervereinen manifestierendes größeres Selbstbewusstsein dieses Berufstandes zur Folge. Die nunmehr vierjährige seminaristische Ausbildung an den LBAs schloss mit einer „Reifeprüfung“ ab. Nach mindestens zweijähriger Berufspraxis konnte erst die eigentliche Lehrbefähigungsprüfung für Volksschulen abgelegt werden, die Voraussetzung für eine definitive Anstellung war. Die Berufskarriere des durch das RVG explizit als „öffentliches Amt“ (Das Reichsvolksschulgesetz 1926, § 48, 17)

angesehenen Unterrichtens an einer Volksschule begann dann mit dem Amtstitel „Unterlehrer“ und führte über die Zwischenstufe „Lehrer“ im günstigsten Fall zum „Oberlehrer“ (Direktor einer Volksschule), wobei freilich für die überwiegende Mehrheit der Lehrer/-innen die Zwischenstufe zugleich auch die Endstufe bedeutete (vgl. Ladinger 1975, 117-128). Das traditionell niedrige Sozial- und Berufsprestige der Volksschullehrerschaft wurde jedenfalls durch die Eingliederung in den öffentlichen Dienst mit fixen Jahresgehältern ab 1869 wesentlich erhöht. Dazu trug auch die Bereitschaft vieler Lehrer zu ehrenamtlichen Tätigkeiten in den Gemeinden (etwa als Chorleiter oder Volksbildner) erheblich bei (vgl. Engelbrecht 1986, 70).

Die Gehälter der Lehrer waren gemäß RVG so anzusetzen, dass nicht wie bisher auf Nebenbeschäftigungen angewiesen waren und sich ganz dem Unterrichten widmen konnten: „Die Minimalbezüge, unter welche keine Schulgemeinde herabgehen darf, sollen so bemessen sein, daß Lehrer und Unterlehrer frei von hemmenden Nebengeschäften ihre ganze Kraft dem Berufe widmen und erstere auch eine Familie den örtlichen Verhältnissen gemäß erhalten kann“ (Das Reichsvolksschulgesetz 1926, § 55, 19). In der Praxis waren freilich die finanziellen Möglichkeiten der Länder und Gemeinden zumeist begrenzt. Je nach Schulstandort wurden deshalb unterschiedliche Bezüge festgelegt, die allerdings zumeist zu niedrig angesetzt waren. In Österreich unter der Enns (heutiges Niederösterreich) etwa gab es ein dreistufiges Ortsklassensystem, wonach die Größe des Ortes resp. der Gemeinde das Einkommen der Lehrer bestimmte: Lehrer in Gemeinden I. Klasse erhielten 600 Gulden, in Gemeinden II. Klasse 500 Gulden und in Gemeinden III. Klasse 400 Gulden Jahresgehalt. Dazu gab es eine Dienstwohnung oder eine entsprechende Quartiergeldentschädigung sowie nach jeweils fünf Jahren (bis zum 30. Dienstjahr) 10 Prozent des Jahresgehaltes als Dienstalterszulage (Quinquennium). Eine mehrköpfige Familie konnte man damit freilich nicht ernähren, weshalb schon 1873 die Gehälter pro Ortsklasse um 200 Gulden erhöht werden mussten, wobei die Dienstalterszulage für alle Klassen mit 50 Gulden festgelegt wurden (Zahlenangaben nach Ladinger 1975, 142-144). Lehrerinnen, für die in fast allen habsburgischen Kronländern ein Zölibat (Dienstquittierung bei Eheschließung) galt, erhielten übrigens lediglich 80 Prozent der Gehälter ihrer männlichen Berufskollegen, in Vorarlberg gar nur 60 Prozent (vgl. Barth-Scalmanni 1995, 385). Trotz vierjähriger Ausbildung verdiente somit ein Volksschullehrer auch in der höchsten Ortsklasse deutlich weniger als die meisten subalternen Beamten und etwa gleich viel wie ein Straßenbahnfahrer (vgl. Ladinger 1975, 143). Die freilich universitär-akademisch vorgebildeten Lehrer an höheren Schulen (damals „Mittelschulen“ genannt, wozu Gymnasien, Realschulen und Realgymnasien zählten) verdienten mit durchschnittlich 800 bis 1.200 Gulden jährlich rund doppelt so viel wie ihre Berufskollegen an den Pflichtschulen (Zahlenangaben nach Engelbrecht 1986, 71). Die österreichische Volksschullehrerschaft rekrutier-

te sich deshalb zumeist aus den unteren sozialen Schichten (Söhne/Töchter von Handwerkern, Kleinbauern, niedrigen Beamten, jedoch kaum Industriearbeitern), für die der Volksschullehrerberuf eine Aufstiegschance bedeutete (vgl. Ladinger 1975, 131). Für die sich ab den 1860er Jahren in den Kronländern der Habsburgermonarchie konstituierenden Volksschullehrervereine wurde jedenfalls die Gehaltsfrage zum zentralen Anliegen.

Als erster Lehrerverein im Pflichtschulbereich konstituierte sich 1863 in Wien der Verein „Die Volksschule“, dessen Ziel die Förderung des Schulwesens sowie die „nachhaltige“ standesmäßige Vertretung der Volksschullehrerschaft war, wobei politische Fragen nicht behandelt werden durften. Er vermochte immerhin ein Drittel der Wiener Volksschullehrer anzusprechen, wobei jedoch die Schulleiter (Oberlehrer) „nur in geringem Ausmaß darin vertreten waren“ (Engelbrecht 1986, 73). In diesem Sachverhalt manifestiert sich deutlich die anfangs zu konstatierende Skepsis gerade von Teilen der an Jahren älteren, in leitenden Funktionen tätigen und als „Einzelkämpfer“ relativ erfolgreichen Lehrkräfte gegenüber Berufsverbänden.

Das liberale Vereinsgesetz von 1867 ebnete den Weg zur Gründung von regionalen und lokalen pädagogischen Berufsverbänden in fast allen heutigen österreichischen Bundesländern: Oberösterreichischer Lehrerverein (1867), Grazer Lehrerverein (1868), Salzburger Lehrerverein (1868), Kärntnerischer Lehrerbund (1868), Lehrerverein des Landes Vorarlberg (1870), Steiermärkischer Lehrerbund (1871), Niederösterreichischer Landes-Lehrerverein (1871) sowie Tiroler Landes-Lehrerverein (1881), um die wichtigsten zu erwähnen (vgl. Engelbrecht 1986, 73). Als Standesvertretungen gelang es den Lehrervereinen sich ein Mitspracherecht im neuen, vom kirchlichen Einfluss weitgehend freien Berufsfeld zu erkämpfen und insbesondere bei Lohn- und Gehaltsfragen die durchaus berechtigten Anliegen der Volksschullehrerschaft zu vertreten. Außerdem leisteten sie durch ihre rege Öffentlichkeitsarbeit und diverse Fortbildungsangebote (Zeitschriften, Versammlungen, Lehrertage etc.) einen nicht unwesentlichen Beitrag zur Professionalisierung des Pflichtschullehrerberufs.

Mit der Entstehung der modernen Massenparteien in Österreich ab den 1880er Jahren begann jedoch auch die bis in die Gegenwart währende Politisierung der Pflichtschullehrer/-innen. Das Wiedererstarken des katholischen Einflusses, der bildungspolitisch vor allem in der RVG-Novelle von 1883 und in der Neufassung des Organisationsstatuts für die LBAs von 1886 sichtbar wurde (vgl. Gönner 1967, 174-183), rief zunächst die deutschnational und liberal gesinnten Volksschullehrer auf den Plan. 1884 wurde der deutschnational und „freisinnig“ (liberal) ausgerichtete „Deutsch-österreichische Lehrerbund“ als Dachorganisation gegründet. Mit rund 20.000 Mitgliedern war er im Jahre 1900 die stärkste Volksschullehrerorganisation in Österreich (Zahlenangaben nach Engelbrecht 1986, 77). In den 1890er Jahren erfolgten aber auch Vereinsgründungen der sozialdemokratisch so-

wie der katholisch-konservativ (christlichsozial) gesinnten Volksschullehrerschaft („Central-Verein der Wiener Lehrerschaft“, 1896; „Katholischer Lehrerbund für Österreich“, 1893). Bis zur Jahrhundertwende hatten somit alle drei politischen „Lager“ (Deutschnationalliberale, Sozialdemokraten und Christlichsoziale) Lehrervereine und Dachverbände gegründet, was die Politisierung der Volksschullehrerschaft forcierte. Auch die Durchsetzung standespolitischer Anliegen wurde durch Vereinsgründungen gefördert, zumal diese Vereine viel Öffentlichkeitsarbeit über Zeitschriften, Versammlungen und diversen Veranstaltungen betrieben. Da aber den Volksschullehrern (partei-)politische Tätigkeit offiziell verboten war, waren Entlassungen aus politischen Gründen keine Seltenheit. So kam es etwa 1897 zur Amtsenthebung von fünf sozialdemokratischen provisorischen Unterlehrern (darunter auch der bedeutende Reformpädagoge Otto Glöckel, der spätere erste Unterrichtsminister der Ersten Republik Österreich) durch den christlichsozialen Wiener Bürgermeister Karl Lueger ohne Disziplinarverfahren und konkrete Angabe von Gründen (vgl. Engelbrecht 1986, 80). Die für die Professionalisierung der österreichischen Volksschullehrerschaft so relevanten Lehrervereine gerieten dennoch ab der Jahrhundertwende ganz in das Fahrwasser der Parteipolitik. Die Volksschullehrer/-innen leisteten nämlich wenig Widerstand gegen parteipolitische Einflussnahmen, sondern versuchten diese vielmehr für ihre Anliegen zu benützen, wurden von den Massenparteien mitunter aber auch instrumentalisiert und für parteipolitische Basisarbeit herangezogen (vgl. Engelbrecht 1986, 82).

#### 4 Resümee und Ausblick

Fast 100 Jahre dauerte es, bis die 1774 erstmals institutionalisierte und systematisierte Pflichtschullehrer/-innenbildung in Österreich auf eine professionelle Basis gestellt wurde. Die im Zuge der Volksschulreform von 1869 eingeführte seminaristische Ausbildung an den LBAs sollte sich dann freilich als „Erfolgsgeschichte“ erweisen, die auch in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts mit geringfügigen Modifikationen erhalten blieb. Nach 1945 wurde jedoch der vereinzelt insbesondere von Glöckel und den sozialdemokratisch-reformpädagogisch gesinnten Lehrervereinen bereits in den 1920er Jahren erhobene Ruf nach einer Akademisierung der Pflichtschullehrer/-innenbildung und damit einer neuen Dimension im Professionalisierungsprozess dieses Berufsstandes immer lauter. Die 1945 verordnete Verlängerung der Ausbildung an den LBAs auf fünf Jahre bei gleichzeitiger Einführung von Latein sowie einer lebenden Fremdsprache als Pflichtfächer und der daraus resultierenden „Hochschulberechtigung der Abgänger der Lehrerbildungsanstalten“ (Gönner 1967, S. 258) konnten freilich nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Zeit der seminaristischen Lehrerbildung nach fast 100

Jahren vorbei war. Ein eklatanter Pflichtschullehrermangel in Österreich ab den 1960er Jahren war vielmehr die Folge dieser Maßnahme, da „zahlreiche Absolventen der Lehrerbildungsanstalten nicht in den Schuldienst eintraten, sondern ein Universitätsstudium aufnahmen“ (Seel 2010, 184). Die in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre als Nachfolgerinstitutionen der auslaufenden LBAs errichteten postsekundären Pädagogischen Akademien ebneten dann den Weg zur akademisch-professionellen Pflichtschullehrer/-innenbildung, die in Österreich allerdings als einer der letzten europäischen Staaten erst 2007 durch die Umwandlung dieser Lehrerbildungseinrichtungen in Pädagogische Hochschulen realisiert wurde.

## Literatur

- Allgemeine Schulordnung (1774) für die deutschen Normal- Haupt- und Trivialschulen in sämtlichen Kaiserl. Königl. Erbländern d. d. Wien, den 6ten December 1774. Wien.
- Apih, J. (1904) Die thesianisch-josephinische Schulreform in Kärnten. In: Carinthia I, 94, 10-21, 42-51, 102-120, 141-193.
- Barth-Scalmani, G. (1995): Geschlecht: weiblich, Stand: ledig, Beruf: Lehrerin. Grundzüge der Professionalisierung des weiblichen Lehrberufs im Primarschulbereich in Österreich bis zum Ersten Weltkrieg. In: Mazohl-Wallnig, B. (Hrsg.): Bürgerliche Frauenkultur im 19. Jahrhundert. Wien/Köln/Weimar, 343-400.
- Böhm, W. (2005): Wörterbuch der Pädagogik. 16. Aufl. Stuttgart.
- Boyer, L. (2012): Elementarschulen und Elementarunterricht in Österreich. Illustrierte Chronik der Schul- und Methodengeschichte von den ältesten Quellen bis zum Ende des 19. Jahrhunderts. Graz.
- Das Reichsvolksschulgesetz (1926) samt den wichtigsten Durchführungsbestimmungen einschließlich der definitiven Schul- und Unterrichtsordnung für allgemeine Volksschulen und für Bürgerschulen. 4. Aufl. Wien/Leipzig.
- Dittes, F. (1879): Vorwort (Programm). In: Paedagogium, I, 1-13.
- Engelbrecht, H. (1984): Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 3: Von der frühen Aufklärung bis zum Vormärz. Wien.
- Engelbrecht, H. (1986): Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 4: Von 1848 bis zum Ende der Monarchie. Wien.
- Enzelberger, S. (2001): Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart. Weinheim/München.
- Gant, B. (2008): „National-Erziehung“: Überwachung als Prinzip. Österreichische Bildungspolitik im Zeichen von Absolutismus und Aufklärung. In: Reinalter, H. (Hrsg.): Josephinismus als Aufgeklärter Absolutismus. Wien/Köln/Weimar, 97-124.
- Gönnner, R. (1967): Die österreichische Lehrerbildung von der Normalschule bis zur Pädagogischen Akademie. Wien.
- Grimm, G. (2009): Gustav Adolf Lindner als Wegbereiter der Pädagogik des Herbartianismus in der Habsburgermonarchie. Eine Studie zu Leben, Werk und Wirken Lindners mit spezieller Fokussierung auf sein „Encyclopädisches Handbuch der Erziehungskunde“. In: Adam, E. & Grimm, G. (Hrsg.): Die Pädagogik des Herbartianismus in der Österreichisch-Ungarischen Monarchie. Wien/Berlin, 21-35.
- Heidenreich, M. (1999): Berufskonstruktion und Professionalisierung. Erträge der soziologischen Forschung. In: Apel, H. J., Horn, K.-P., Lundgreen, P. & Sandfuchs, U. (Hrsg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess. Bad Heilbrunn, 35-58.

- Ladinger, P. (1975): Die soziale Stellung des Volksschullehrers vor und nach dem Reichsvolksschulgesetz (19. Jahrhundert). Phil. Dissertation. Wien.
- Schmaderer, F. O. (1997): Geschichte der Lehrerbildung in Bayern. In: Liedtke, M. (Hrsg.): Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens. Viertes Band. Bad Heilbrunn, 407-530.
- Seel, H. (2010): Einführung in die Schulgeschichte Österreichs. Innsbruck/Wien/Bozen.
- Stoll, A. (1968): Geschichte der Lehrerbildung in Tirol. Von den Anfängen bis 1876. Weinheim/Berlin.
- Wangermann, E. (1978): Aufklärung und staatsbürgerliche Erziehung. Gottfried van Swieten als Reformator des österreichischen Unterrichtswesens 1781-1791. München.

*Simonetta Polenghi*

## **Lehrer-Ausbildung in den Habsburgischen Ländern Italiens (1786-1866). Pädagogische Vorbilder, politische Einflüsse, soziale Lage**

### **1 Einleitung**

Nachdem die Geschichtsschreibung der italienischen Erziehungswissenschaften jahrelang eine kritische Position gegenüber der Habsburgischen Schulpolitik eingenommen hatte, ist deren zentrale Rolle innerhalb der Geschichte der Schule Italiens im 18. und 19. Jahrhundert mittlerweile anerkannt. Die Bedeutung steht ihr zweifelsfrei und nicht zuletzt auf Grund der Einführung eines präzisen Ausbildungsverlaufs für die Lehramtsanwärter zu (Polenghi 2011a, 2011b). Der Beginn des Reformprozesses innerhalb der Lehrerausbildung fiel in die Jahre Maria Theresias und Josephs II., sie erhielt einen entscheidenden Impuls während der Zeit Napoleons I. und wurde im Vormärz weiter vorangetrieben, so dass die Professionalisierung der Lehrerausbildung in den ehemaligen habsburgischen Ländern in ungefähr 80 Jahren abgeschlossen bzw. verbindlich eingeführt worden war.

### **2 Das Zeitalter von Maria Theresia und Joseph II.**

Die Umsetzung der Allgemeinen Schulordnung von Maria Theresia (1774) geschah in den italienischen Gebieten, die Wien direkt unterstanden, erheblich schneller als im Herzogtum Mailand. In Süd-Tirol und in Triest eröffneten öffentliche Schulen und Normalschulen, wobei deren Lehrer eine Ausbildung zum Unterrichten der Normalmethode absolvieren mussten. Bereits 1785 besuchten in der Stadt Triest die Hälfte aller schulpflichtigen Kinder eine Schule. Die ländlichen Gegenden waren hingegen deutlich rückständiger (De Rosa 1991, Augschöll 1999, 2000, 2004).

Die Berichte, die im Zeitraum von 1774 bis 1777 vom Königlichen Generalvisitator der österreichischen Lombardei Abt Giovanni Bovara angefertigt wurden, zeichnen ein überaus negatives Bild von inkompetenten Lehrern, die nicht sel-

ten gewalttätig und ungebildet waren. Die Lehrer waren zu großer Zahl Priester und die von ihnen eingesetzte Methode war die traditionell-individuelle, die insbesondere im Rahmen des Lateinstudiums eingesetzt wurde. Bovara hatte nach dem Befehl Firmians veranlasst, dass die ausgedienten Bruderschaften abgeschafft wurden. Dies geschah, indem er die Mittel des Jesuiten-Aufhebungsfonds (Piseri 2004, 72ff.) für die Grundschulausbildung einsetzte. Auf diese Weise verdoppelten sich in zwei Jahrzehnten die kostenfreien und öffentlichen Schulen im Herzogtum Mailand: 1795 waren es zirka 400 – von denen die Hälfte nach 1773 gegründet worden waren (Toscani 1993, 102).

Die Eröffnung neuer Grundschulen, auf Italienisch zu lesen, zu schreiben und zu rechnen war für die Ausbildung des Volkes nicht ausreichend: Die Lehrer mussten in der neuen Didaktik ausgebildet werden. Allen Lehramtsanwärtern des Herzogtums Mailands wurde verpflichtend auferlegt, die Lehrbefähigung an der 1786 in Mailand eröffneten Normal-Hauptschule zu erwerben. Dazu war die Belegung eines dreimonatigen Kurses vonnöten, der die Aneignung der zentralen Inhalte des "Kern des Methodenbuches" von Felbiger vorschrieb. Das Methodenbuch war vom Somasker Pater Francesco Soave, Dozent an der Universität und Autor zahlreicher erfolgreicher Lehrwerke, übersetzt und durchgesehen worden. Soave hatte die Normalschule in Rovereto in Süd-Tirol besucht, um sich mit der Normalmethode vollständig vertraut zu machen (von 1781 reformiert bzw. frei von der Tabellar- und Buchstabenmethode) (Rossi Ichino 1977).

1799 hatte sich knapp ein Drittel der Lehrer an den öffentlichen Schulen im Herzogtum Mailand die Normalmethode angeeignet, was in Anbetracht von lediglich 13 Jahren nach der Gründung der Normal-Hauptschule als ein erstaunliches Resultat zu bewerten ist. 60% der Lehrer waren dabei Laien (Polenghi 1994). Die Politik Josephs II., die den Haupt- und Normalschul-Lehrern eine Rente garantierte und gleichzeitig ein Gehalt festsetzte, das je nachdem, in welchen Jahrgängen ein Lehrer unterrichtete, gestaffelt war, führte zu einem festen Bestand an Lehrkörpern. Die Laien-Lehrer waren pflichtgetreu und kompetent, und das Ganze war ein voller Erfolg.

### **3 Das Zeitalter Napoleons: Fortführung der Habsburgischen Politik**

In den Jahren Napoleons wurde die unter den Habsburgern verfolgte Schulpolitik fortgesetzt: Zu ihren grundlegenden Prinzipien gehörten die Schulpflicht, die Gewährleistung geographischer Zugänglichkeit (in jedem Pfarrbezirk sollte eine Schule existieren), der kostenfreie Zugang und die Anwendung der reformierten Normalmethode. Die Zahl der kommunalen Schulen im Gebiet der Lombardei

verdoppelte sich, so dass es 1814 mehr als 800 gab (Toscani 1993, 124, 174, 244-246; Toscani 1994). Anstatt die kostspielige Eröffnung von Lehrerausbildungsschulen zu verfolgen, setzte sich Giovanni Scopoli, der seit 1809 Generaldirektor für didaktische Fragen im Innenministerium und in die deutschsprachigen Länder gereist war, um den neuesten Stand der modernen Didaktik kennenzulernen, für die Ausbreitung der reformierten Normalmethode ein. Dies geschah, indem er den Lehrern des Königreiches Italien verbindlich vorschrieb, die Lehrwerke von Pater Soave zu verwenden und gleichzeitig sowohl für die privaten als auch öffentlichen Lehrer Prüfungen zum Erhalt der Lehrbefähigung einführte; Prüfungen, die jedoch überwiegend einfach waren und teilweise auch nur zur Lehrbefähigung zum Unterrichten von Lesen oder Lesen und Schreiben oder auch nur von ein oder zwei Rechenarten führten (Pepe 1995; Roggero 1999; Pagano 2000).

Die Entlohnung der Lehrkörper blieb in diesen Jahren sehr niedrig und variierte zudem stark; es gab teilweise große Unterschiede zwischen Stadt und Land. Das Gehalt eines Lehrers auf dem Land befand sich in etwa auf der Höhe eines nicht landwirtschaftlichen Arbeiters niedrigen Ranges (Roggero 1999, 202). Das geringe Einkommen und der niedrige soziale Stand des Lehrers wirkten sich schwerwiegend auf die Qualität des Unterrichts aus. Beides führte in hohem Maße dazu, dass insbesondere der Beruf des Grundschullehrers, der einen geduldgigen Charakter einforderte, oftmals als Notlösung derjenigen gewählt wurde, die wenig ambitiös und mit zweifelhaften Fähigkeiten ausgestattet waren (Vigo 1977). Darunter befand sich eine große Anzahl an geistlichen Lehrern, die sich mit einer geringfügigen oder teilweise auch nicht vorhandenen Entlohnung zufriedengaben. Die Geistlichen stellten darüber hinaus in den Augen eines großen Teils der Bevölkerung die erzieherische Bezugsperson innerhalb der Gemeinschaft dar. Die überaus niedrige Bezahlung widersprach zudem den Bestrebungen in Richtung einer Professionalisierung des Lehrberufs, die wiederum von Scopoli vorangetrieben wurde. 1812 hatte er diesbezüglich nach ehrenhafter 30jähriger Diensttätigkeit den Pensionsanspruch bei vollständigem Gehalt bzw. nach ehrenhafter 20jähriger Diensttätigkeit den Pensionsanspruch bei halbem Gehalt anerkannt. In den ehemaligen österreichischen Gebieten setzte sich der Prozess der Säkularisierung und Professionalisierung der Lehrkörper fort, die den Kerngehalt der Politik Josephs II. ausmachte: 1805 setzten im Raum Mailand bereits 60% der Lehrer die Normalmethode ein (Polenghi 2007). Der Verwaltungsbezirk des ehemals zu Österreich gehörigen Südtirol wurde 1811 von Scopoli als "der am besten mit Schulen ausgestattete" bezeichnet, was der habsburgischen Schulpolitik und deren Einführung der Normalmethode zu verdanken war (ASM, Studi, p.m., Kart. 387). In der Lombardei war dabei der prozentuale Anteil an Laien-Lehrern hoch: so waren es in den Bezirken Sondrio (66% im Jahr 1811), Cremona und Mailand (70% bzw. 76% im Jahr 1814) mehr als die Hälfte aller Lehrer. Fast alle Lehrer der öffentlichen Schulen Mailands waren im Jahr 1814 Laien (Polenghi 2008).

## 4 Das Zeitalter der Restauration

### 4.1 Ausbreitung der Normal-Hauptschulen und Anwendung der Pädagogik von Milde und Peitl

1818 wurde im Königreich Lombardo-Venetiens die Politische Schulverfassung eingeführt. Die Regierung ordnete die Eröffnung zahlreicher Schulen an, indem sie nicht nur die Hauptschulen für Jungen vervielfachte, sondern auch ein weit reichendes Netz an Trivialschulen für Mädchen schuf. Bezieht man die Privatschulen mit ein, so betrug im Jahr 1855 die Schulausbildungsrate innerhalb der Lombardei 74% bei den männlichen und 69% bei den weiblichen Jugendlichen. Dies entsprach Prozentsätzen, mit denen die reiche und bereits teilweise industrialisierte Region zur Avantgarde der italienischen Halbinsel sowie des Königreich Österreichs gehörte (Polenghi 2012 und 2013). In Venetien, das 1866 von Italien annektiert worden war, hatte die österreichische Gesetzgebung einen langsameren und schwierigeren Verlauf, was sich sowohl bei der Einrichtung von neuen Schulen als auch in der Lehrerausbildung widerspiegelte. Die Differenz bei der Umsetzung der österreichischen Gesetzgebung in Venetien im Gegensatz zu Mailand liegt in der unterschiedlichen wirtschaftlichen und sozialen Situation der beiden Regionen begründet – Venetien war deutlich rückständiger. Die Ausbildung der weiblichen Schüler gab hier den Takt vor (Gecchele 2012).

1820 wurde in Mailand die Normal-Hauptschule wiedereröffnet. Es folgten die *Normal-Hauptschulen* in der Landeshauptstadt, deren Ausbreitung innerhalb des Gebietes die Teilnahme an den Kursen erleichterte. Von den Lehrern der *Hauptschule* wurde die Teilnahme an einem halbjährigen Kurs, von den Lehrern der *Trivialschule* hingegen lediglich ein dreimonatiger Kurs verlangt; beide Kurse endeten mit einem Abschlussexamen. Da auf dem Land nur Trivialschulen existierten, blieb der Unterschied in der Ausbildung städtischer und ländlicher Lehrer bestehen, was zudem auch lange Zeit noch für das Italien nach der Einheit galt. Es folgte ein einjähriges Praktikum bevor man – zumindest in den großen Städten – abschließend eine Stellenausschreibung gewinnen musste.

Die Inhalte der Lehrerausbildung wurden durch die Anwendung der von Vincenz Eduard Milde (Brezinka 2000, 233-248; Breinbauer, Grimm & Jäggle 2006) entwickelten Pädagogik, die dem *Methodenbuch* von Josef Peitl angelehnt war, erheblich verbessert. Letzteres wurde 1821 von Francesco Cherubini, der ein überragender Philologe und zudem Direktor an der *Normal-Hauptschule* in Mailand war, ins Italienische übersetzt und von sämtlichen Direktoren der *Normal-Hauptschulen* obligatorisch eingesetzt. Cherubini hatte 1821 auch die kurzen *Forderungen an die Lehrer* – ebenfalls von Peitl – übersetzt, die – da deutlich einfacher – zur Vorbereitung der Lehrer der Trivialschulen dienten (Polenghi 2004).

Cherubini, der während seiner Kindheit und Jugend unter der strengen mnemotechnischen Schulerziehung gelitten hatte, die erniedrigende Strafen – auch physische – eingesetzt hatte, war ein aufrichtiger Unterstützer der Pädagogik Peitls, Mildes, Seibts und Campes. Das Thema der Bestrafung wurde den Lehramtsanwärtern häufig im schriftlichen Abschlussexamen vorgelegt. Cherubini, der einen sanftmütigen Charakter besaß, lehrte den Lehrern, dass sie mit dem Ziel arbeiten sollten, geliebt und nicht gefürchtet zu werden. Unter anderem empfahl er, dass die Kinder nicht für lange Zeit auf der beschämenden Strafbank sitzen sollten (ACM, Istruz., Kart. 170; Polenghi 2012, 61-66; Polenghi 2013, 156-158).

#### 4.2 Zunehmende Schwierigkeiten auf dem Ausbildungsweg

Aus den erhaltenen Quellen geht hervor, dass der in Mailand von 1823 bis 1847 von Cherubini gehaltene Methodenkurs von insgesamt 175 Lehramtsanwärtern besucht wurde. Nicht alle von ihnen beendeten jedoch den Kurs oder bestanden dessen Abschlussprüfung, was entweder die erhöhte Schwierigkeit des Kurses oder die größere Attraktivität anderer Berufe belegt. Der Regierung nach zu urteilen, übertraf die Anzahl der Kandidaten nichtsdestotrotz die Anstellungsmöglichkeiten, so dass am 8. Oktober 1818 eine Anordnung erlassen wurde, die größere Strenge einforderte (ACM, Istruz., Kart. 169). Trotz der vermehrten Lerninhalte, dem Praktikumsjahr und der verschärften Auswahl stellte der Beruf eines Lehrers an öffentlichen Schulen ein erstrebenswertes Ziel für viele junge Menschen dar (von denen einige bereits Lehrerkinder waren), da er zudem eine gewisse finanzielle Sicherheit und die Pension garantierte. In den Jahren 1856 bis 1859 wurden in Mailand jährlich mindestens 32 bis 36 Abschlussprüfungen gehalten, 1854 waren es mindestens 60: Der Beruf Lehrer war immer stärker gefragt (ACM, Istruz., Kart. 160). Ferrante Aporti, Direktor der Normal-Hauptschule in Cremona, Freund von Cherubini und dafür bekannt, dass er 1828 in Italien die Vorschule eingeführt hatte, schrieb, dass im Zeitraum von 1825 bis 1844 von 386 Teilnehmern seines Methodenkurses 198 die dritte Klasse bzw. 52 die vierte Klasse der Grundschule absolviert, 73 Latein und 63 Naturwissenschaften studiert hatten: Demnach besaß die Mehrheit der Teilnehmer keine allzu große Bildung (Aporti 1945, 244). Die Abschlussprüfungen wurden hingegen analytischer und selektiver, wie aus den erhaltenen Unterlagen des Mailänder Staatsarchivs und des Städtischen Historischen Archivs hervorgeht. Im Zeitalter Josephs II. und dem Napoleons prüften die Abschlussexamen lediglich den Besitz zweier oder dreier Basisfähigkeiten. Von 1823 an umfasste das Examen für die Lehramtsanwärter für die Trivialschulen hingegen sage und schreibe 10 Fächer in Bezug auf die drei Grundfähigkeiten, von denen jedes zudem eine zweifache Bewertung erhielt: eine Note gab es für den Inhalt und eine für die Fachdidaktik. Darüber hinaus gab es eine elfte Prüfung, deren Inhalt die Methodik bzw. die Pädagogik und allgemeine Didaktik waren. Insgesamt gab es daher 21 Noten, die allesamt auf dem Zeugnis

der Lehrbefähigung aufgeführt wurden (Polenghi 2012, 66-70; Polenghi 2013, 158-160).

Die zunehmenden Anforderungen an das Examen wurden zuweilen auf Grund des Lehrermangels abgemildert, den es insbesondere in den ländlichen Gebieten gab: 1840 bat der Oberinspektor P. Carpani Cherubini mit zwei Lehrern vom Land nachsichtig zu sein, die seit 20 Jahren ihre Lehrtätigkeit ausübten. Als Begründung gab er an, dass es nicht möglich sei, andere Personen zu finden, die sich mit dem geringen Gehalt zufriedener geben (Biblioteca Nazionale Braidense di Milano, Carte Cherubini, Fasz.19, P. Carpani an F. Cherubini, o. O., 21 Dez.1840). Zahlreiche Lehrer waren auf dem Land tatsächlich gezwungen einen weiteren Beruf auszuüben (Vigo 2012, 77-79). Ganz im Gegensatz dazu war der Beruf des Lehrers an einer öffentlichen Schule in der Stadt bereits klar definiert. So benutzte die Stadt Mailand im Rahmen ihres Anstellungsverfahrens seit den Jahren Josephs II. ein fundamentales Kriterium, nämlich das der vorherigen an den städtischen Schulen erworbenen Erfahrung. Auf diese Art und Weise gelang es der Stadt, in wenigen Jahrzehnten eine Anstellungspraxis zu etablieren, die dazu beitrug, die Karriere in der öffentlichen Schule zu durchlaufen, indem man als kostenfreier Assistent begann, dann als Vertretungslehrer aushalf und schließlich als Lehrer der 1. und 2. Klasse tätig wurde. Das System setzte sich in den napoleonischen Jahren fort: Es garantierte der Stadt Mailand, sich mit Lehrern zu versorgen, die kompetent, zuverlässig und treu waren; es erlaubte, die weniger geeigneten Lehrer auszusondern und damit ihre Schulkarriere direkt im Ansatz zu verhindern. Der Preis, den die Lehramtswärter für die Karriere bezahlen mussten, war der des langen Ausbildungsweges. Es war notwendig, sich über Jahre mit unbezahlter Arbeit und Vertretungsunterricht abzufinden, um anschließend festangestellter Lehrer zu werden. Die geforderten Einstellungsvoraussetzungen waren: Familienstand (unter den Männern wurden die verheirateten mit Kindern bevorzugt, im Gegensatz dazu unter den Frauen die unverheirateten), abgeschlossenes Studium; der aktuelle Berufsstand (man wollte prüfen, ob er kongruent war), das Zeugnis zur Lehrbefähigung; der gute Gesundheitszustand, die vorherigen Tätigkeiten in der öffentlichen Verwaltung (ASM, Studi, p. m., Kart. 883). Dies waren objektive Kriterien, ähnlich den heutigen, als Beweis einer raschen Professionalisierung des Lehrberufes im Mailand der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts.

### 4.3 Die Frauen

Die große Neugier, welche in der Anwendung der österreichischen Bestimmungen lag, war die Ausbildung von Lehrerinnen. Zum ersten Mal wurde in Italien ein Ausbildungsweg für die zukünftigen Lehrerinnen geschaffen. Diese waren von der Teilnahme an den Kursen der Normalschulen freigestellt, mussten aber dennoch das Examen vor dem Oberinspektor ablegen.

Die Ausbildung der Lehrerinnen war sehr gut, wie der damalige Inspektor Carpani attestierte oder wie das Urteil belegte, das für die Jahre 1834-35 von den didaktischen Leitern über die Lehrerinnen der Provinz Mailand ausgedrückt wurde: 55% von ihnen bewerteten sie als ausgezeichnet, 40% als tüchtig und lediglich 5% als ungenügend. 24% der männlichen Berufskollegen wurden hingegen als ausgezeichnet, 64% als gut und 12% als durchschnittlich beurteilt. 1840 lagen die Prozentzahlen bei 31%, 61% und 8% (ASM, IP, Kart. 256, 257). Die Lehrerin musste ein Beispiel absoluter Moral darstellen. Dank ihrer Geduld, ihres Einfühlungsvermögens und mit ihrem "sanften mütterlichen Sinn" sollte sie ihren Schülern den Sinn für die Gehorsamkeit und für die familiäre Liebe vermitteln (Polenghi 2012, 83; Polenghi 2013, 163).

Die Möglichkeit einer Anstellung an den zahlreichen Trivialschulen zog viele junge Frauen an, so dass sich in der Lombardei schnell ein Nachfrageüberschuss gegenüber den tatsächlich angebotenen Lehrerstellen entwickelte. Dies begünstigte die Anstellung von jungen sehr gut ausgebildeten Kandidatinnen. Der auf Berufsverdienst basierende Wettbewerb war jedoch derartig stark, dass viele Jahre bis zu einer Festanstellung vergingen. Die Lehrerinnen, die 1833 an den Trivialschulen Mailands tätig waren, waren im Durchschnitt 32 Jahre alt (ACM, Istruz., Kart. 9). Die hohe Qualität der Lombardischen Lehramtsanwärterinnen war bekannt, wodurch diese auch in anderen italienischen Staaten gefragt waren. Dabei waren es nicht nur junge Frauen aus armen Verhältnissen, die nach einer Anstellung als Lehrerin strebten. Es gab auch Fälle von Frauen, deren ehemals guten Familienverhältnisse sich verschlechtert hatten, Witwen, die ihre Kinder großziehen mussten oder junge Frauen, die sich finanziell um ihre Eltern kümmern mussten. Die Anstellung als Lehrerin an einer kommunalen Schule garantierte neben einem sicheren Einkommen auch die gesellschaftliche Wertschätzung, was durch den strengen Prozess der Ausbildung und Anstellung und dessen Kontrolle von moralischer Integrität und didaktischer Kompetenz bedingt war. Die Arbeit als Lehrerin entwickelte sich dazu, ein Weg feministischer Emanzipation zu werden. In Triest war es schwierig, Triester Lehrer zu finden, da sich die Anstellung für diese als nicht ausreichend bezahlt erwies (mit der Folge, dass verschiedene Lehrer der italienischen Sprache nicht mächtig waren). Die Frauen hingegen waren überwiegend aus Triest, da sie die Arbeit als Lehrerin gegenüber anderen Tätigkeiten vorzogen (De Rosa 1991, 214f.).

Die österreichische Gesetzgebung aus dem Jahr 1869 hätte die Lehrerausbildung zudem entschieden verbessert, wurde jedoch nur in Tirol und in Dalmatien angewandt. Die Lombardei gehörte bereits seit 1859 zu Piemont bzw. Venetien und seit 1866 zu Italien.

## 5 Schlussbetrachtung

Die Professionalisierung der Lehrkörper an den Grundschulen der Städte der Lombardei und Venetiens wurde in den Jahren vor der Einheit Italiens realisiert: Die städtischen Lehrer besaßen einen präzisen sozialökonomischen Status, der sich einerseits durch den Besitz einer nachgewiesenen theoretischen und praktischen Ausbildung (von hohem pädagogischen Wert), andererseits durch die Anerkennung präziser Verpflichtungen, aber auch Rechte wie Dienstalster und Pension bedingte. Die sozialökonomischen Bedingungen der Lombardei erwiesen sich – mehr als die Venetiens – als reif für Reformen. In etwa 80 Jahren hatte sich die Stellung des Lehrers insbesondere in den Städten der Lombardei verändert und nahm den Prozess der Säkularisierung und Feminisierung voraus, die das Italien nach der Einheit erfasste. Durch die italienische Rezeption der Normalmethode, der Pädagogik und des Handbuches österreichischen Ursprungs entstanden darüber hinaus Effekte didaktischer Innovation, die auch nach der Einheit Italiens präsent waren. Die Normalmethode hatte sich in den unter habsburgischer Herrschaft stehenden Gebieten sowie in den napoleonischen Jahren ausgebreitet; die Pädagogik von Peitl und Milde wurde in Piemont noch vor der Einheit Italiens übernommen und übte direkten Einfluss, insbesondere durch die Vermittlung des Handbuchs für Lehrer, aus. Letzteres war von dem aus Piemont stammenden G. A. Rayneri, einem Schüler von Ferrante Aporti und Professor für Methodik an der Universität Turin, verfasst worden. Das Handbuch, das 1849 erschien, wurde mehrere Male neuaufgelegt und auch nach der Einheit eingesetzt (Bianchini 2012, 162-178; Chiosso 2011, 211-214).

### Quellen:

Archivio Civico, Milano, Istruzione:  
 ACM, Istruz., Kart.9  
 ACM, Istruz., Kart.169  
 ACM, Istruz., Kart.170  
 Archivio di Stato, Milano, Fondo Studi, parte moderna:  
 ASM, Studi, p.m., Kart. 387.  
 ASM, Studi, p.m., Kart.883  
 Biblioteca Nazionale Braidense di Milano, Carte Cherubini, Fasz.19  
 Archivio di Stato, Milano, Istruzione Pubblica:  
 ASM, IP, Kart.256, 257

### Literatur

Aporti, F. (1945): Scritti editi ed inediti A.Gambaro (Hrsg.). Band. 2. Torino.  
 Augschöll, A. (1999): Die Institutionalisierung der "niederen Bildung" in Südtirol. Innsbruck/ Wien/ München.  
 Augschöll, A. (2000): Schüler und Schulmeister. Im Spiegel der österreichischen und tirolischen Verordnungen. Innsbruck/Wien/München.

- Augschöll, A. (2004): La storia della scuola in Alto Adige. Merano.
- Bianchini, P. (2012): La ricezione della pedagogia austro-lombarda nel Piemonte sabauda. In: Polenghi, S. (Hrsg.): La scuola degli Asburgo. Pedagogia e formazione degli insegnanti tra il Danubio e il Po (1773-1918). Torino, 162-178.
- Breinbauer, I. M., Grimm, G. & Jäggle, M. (Hrsg.) (2006): Milde revisited. Vincenz Eduard Mildes pädagogisches Wirken aus der Sicht der modernen Erziehungswissenschaft. Wien.
- Brezinka, W. (2000): Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an der Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Band 1. Wien.
- Chiosso, G. (2011): Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita. Torino.
- De Rosa, D. (1991): Libro di scorno, libro d'onore: la scuola elementare triestina durante l'amministrazione austriaca: 1761-1918. Udine.
- Gecchele, M. (2000): Fedeli sudditi e buoni cristiani. La "rivoluzione" scolastica di fine Settecento tra la Lombardia austriaca e la Serenissima. Verona.
- Gecchele, M. (2012): Maestri e formazione nelle province venete (1814-1866). In: Polenghi, S. (Hrsg.): La scuola degli Asburgo. Pedagogia e formazione degli insegnanti tra il Danubio e il Po (1773-1918). Torino, 113-148.
- Pagano, E. (2000): La scuola nelle Marche in età napoleonica. Urbino.
- Pepe, L. (1995): Giovanni Scopoli e la pubblica istruzione nel Regno d'Italia. In: Annali dell'istituto storico italo-germanico in Trento, 411-433.
- Piseri, M. (2004): I Lumi e l'«onesto cittadino». Scuola e istruzione popolare nella Lombardia tere-siana. Brescia.
- Polenghi, S. (1994): Maestri e istruzione di base nel Milanese negli anni della Repubblica Cisalpina (1797-1802). In: Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche, H.1, 103-148.
- Polenghi, S. (2004): La formazione dei maestri nel Lombardo-Veneto: le traduzioni di F. Cherubini dei testi di J. Peitl (1820-21). In: Le carte e gli uomini. Storia della cultura e delle istituzioni -Secoli XVIII-XIX. Studi in onore di Nicola Raponi. Milano, 153-173.
- Polenghi, S. (2007): La rete delle scuole elementari nei dipartimenti napoleonici delle aree lombardo-venete. In Bianchi, A. (Hrsg.): L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Studi e carte storiche (Lombardia – Veneto – Umbria). Brescia, 179-193.
- Polenghi, S. (2008): L'istruzione primaria e i maestri 1800-1814. In: Brambilla, E., Capra, C., & Scotti, A. (Hrsg.): Istituzioni e cultura in età napoleonica. Milano, 475-500.
- Polenghi, S. (2011a): Die Österreichische Schulreform in der habsburgischen Lombardei. In: History of Education & Children's Literature, H.1, 77-91.
- Polenghi, S. (2011b): The latest Historiography on Austrian Schooling Reform in Habsburg Lombardy. In: Neveléstörténet - History of Education, H. 14, 103-112.
- Polenghi, S. (2012): La formazione dei maestri nella Lombardia austriaca. In: Polenghi, S. (Hrsg.): La scuola degli Asburgo. Pedagogia e formazione degli insegnanti tra il Danubio e il Po (1773-1918). Torino, 45-89.
- Polenghi, S. (2013): Elementary school teachers in Milan during the Restoration (1814-59): innovations and improvements in teacher training. In: History of Education & Children's Literature, H.1, 147-166.
- Roggero, M. (1999): L'alfabeto conquistato: apprendere e insegnare nell'Italia tra Sette e Ottocento. Bologna.
- Rossi-Ichino, C. (1977): F.Soaave e le prime scuole tra il '700 e l'800. In: Problemi scolastici ed educativi della Lombardia del primo ottocento. Band I. Milano, 95-185.
- Toscani, X. (1993): Scuola e alfabetismo nello Stato di Milano da Carlo Borromeo alla Rivoluzione. Brescia.

- Toscani, X. (1994): La politica scolastica nel Regno lombardo-veneto: scuole elementari. In: Pazzaglia, L. (Hrsg.): Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione. Brescia, 318-353.
- Vigo, G. (1977): Il maestro elementare italiano nell'Ottocento. Condizioni economiche e status sociale. In: Nuova Rivista storica, 43-84.
- Vigo, G. (2012): Il maestro elementare. In: Vigo, G. & Pagano, E.: Maestri e professori. Profili della professione docente tra Antico Regime e Restaurazione. Milano, 11-124.

*Tomáš Kasper und Dana Kasperová*

## **Der Weg zur Professionalisierung der Lehrerbildung in den böhmischen Ländern in der späten Aufklärungszeit**

### **1 Die Aufklärung als Bedingung für die Institutionalisierung der Lehrerausbildung**

Die böhmischen Länder als Teil der Habsburger-Monarchie machten seit der Mitte des 18. Jahrhunderts eine Reihe von grundlegenden Gesellschaftsreformen durch, die die Entwicklung einzelner gesellschaftlicher Bereiche, die von den Reformen betroffen waren, entscheidend bestimmten. Das gilt auch für die Reform der Trivialschulen, deren Meilenstein das Jahr 1774 war, in dem die „Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in den sämtlichen kaiserlichen und königlichen Erbländern“ am 6. Dezember in Wien herausgegeben wurde.

Das Inkrafttreten eines Gesetzes ist für die Forscher im Bereich Ausbildungsgeschichte immer ein lohnendes Datum, da es einen deutlichen Meilenstein darstellt, der auf radikale Weise den Sachverhalt reformiert oder ändert. Es ist das Ergebnis eines langfristigeren innovativen Prozesses, und muss im Kontext einer breiteren Diskussion in dem betreffenden gesellschaftlichen Bereich gesehen und analysiert werden.

Aus diesem Blickwinkel kann man auch die Ausgabe der genannten Allgemeinen Schulordnung betrachten, die eine ganz neue Gestaltung des Schulwesens in den böhmischen Ländern und in der Habsburger-Monarchie konzipiert und auf deren Grundlage die Anfänge des modernen Schulsystems rekonstruiert werden können.

Die Bedeutung der Allgemeinen Schulordnung beruht jedoch nicht nur in der Einführung der Unterrichtspflicht und in der Festlegung einzelner Schultypen, sondern auch in der Gesamtnormierung der Gestaltung und des Vollzugs des Elementarschulwesens – die Verordnung schreibt etwa eine gewisse Anzahl der an einzelnen Schulen tätigen Lehrer vor, grenzt ihre Unterrichtsaufgaben ab und vermittelt auch grundlegende Inhalte des Lehrplans im jeweiligen Schultyp, im

sog. „Lections Catalogus“, oder führt ein System hinsichtlich der Staatsaufsicht über dem Schulbesuch des Zöglings, über sein Verhalten und die Entwicklung seiner Eigenschaften sowie über die Arbeit und Tätigkeit des Lehrers selbst ein, der gegenüber der Schulaufsicht und Schulkommission (sog. „Formular der Schuldirektoren der beauftragten Schulaufsicht und Oberschulaufsicht und Schulkommission“) verantwortlich ist.

Bei der Untersuchung der Einführung des Schulsystems in den böhmischen Ländern sind wir jedoch nicht nur mit der gesetzlichen Regelung konfrontiert. Eine bedeutende Rolle in der Normierung der Gestaltung des Schulwesens spielten ebenso die sogenannten Methodenbücher, die insbesondere als Schriften für Lehrer herausgegeben wurden. Der Titel könnte insofern irreführend sein, als dass es in diesen Fällen nur um didaktische, sich der Unterrichtsmethode widmende Schriften handelt, beim Lesen stellen wir jedoch fest, dass sie eine größere Aufgabe erfüllten. Die Kapitel widmeten sich den Lehrinhalten, der Rolle und Position des Lehrers im Unterricht, der Position und dem Verhalten des Schülers und teilweise auch den Aufgaben der Eltern. Heute sind die Methodenbücher für uns wichtig u.a. auch aus dem Grunde, dass sie Erklärungen liefern, warum man zu der Zeit die Unterrichtspflicht als bedeutend für das Funktionieren des Staates erachtete; weiter grenzen sie die Ausbildungs- und Erziehungsziele in bestimmten Schultypen ein und schließlich kann man dank ihnen damalige Vorstellungen über die richtige Unterrichtsweise und den Lehrprozess rekonstruieren. Die Methodenbücher erschienen in den böhmischen Ländern nach 1777 regelmäßig mit Variationen, in verschiedenem Umfang, jedoch im Wesentlichen mit den gleichen, oben genannten Zielen.

Im Geiste des Philanthropismus wurde vom Verfasser der Schulreform J. I. Felbiger im Jahre 1777 für böhmische und deutsche Lehrer im Verlag der Prager Normalschule das zweiteilige, sprachlich urtraquistisch bearbeitete *Methodenbuch* von 837 Seiten herausgegeben. Dieses folgte den Themen der Allgemeinen Schulverordnung, ergänzte sie, entwickelte sie weiter und unterstützte ihre hier angenommenen und verordneten grundlegenden Punkte. Die Bedeutung des Methodenbuchs war also in diesem Sinne sowohl für das Funktionieren des Schulamts, für die Tätigkeit des Lehrers, als auch für den Vollzug des Unterrichts selbst grundlegend und man kann sagen, dass das Buch auf allgemein verbreitete Prinzipien und Ausgangspunkte der pädagogischen Diskussion hinweist.

Um die Ausgangspunkte konkreter zu fassen, greifen wir zu anderen, insbesondere den Ausbildungs- und Erziehungsfragen Beachtung schenkenden repräsentativen Texten der Hauptvertreter der Reform in den böhmischen Ländern – es waren Jan Ferdinand Kindermann (1740-1801), sein bedeutender Lehrer Karl Heinrich Seibt (1735-1806), der erste ordentliche Professor an der Prager Karl-Ferdinand-Universität, der in seinen Vorlesungen die Erziehungs- und Ausbildungsproblematik im Rahmen seines Lehrstuhls als Professor der schönen Wissenschaften,

Ästhetik und Pädagogik thematisierte. Seibts und Kindermanns intellektuellen Rahmen stellen wir neben die Ausgangspunkte und Prinzipien der Schulreform im Rahmen der Methodenbücher für Lehrer in den böhmischen Ländern in den Jahren 1777 bis 1824. Es handelt sich um das dreiteilige *Methodenbuch* von Felbiger vom 1777, beziehungsweise vor allem um ihre gekürzte und für Lehrer leichter verständliche Gestaltung, den sog. *Kern des Methodenbuches* von 1789, um die Schriften des Direktors der ersten Prager Normalschule Alexius Vincenz Pařízek (1748-1822), insbesondere um die auf Tschechisch erschienenen Schriften *Über Lehrmethode in Volksschulen für Präparanden, Katecheten und Lehrer, nebst einem Anhang vom Präparandenunterrichte für Musterlehrer* (1793, 1801) sowie *Obraz dokonalého učitele* (1822) – *Skizze eines rechtschaffenen Schullehrers, Katecheten und Schuldirektors* (1790, 1808). Außerdem richten wir unseren Blick auf die Methodenbücher, die im Kreis der Wiener Normalschule entstanden sind. Es handelt sich vor allem um Josef Peitls *Methodenbuch oder Anleitung zur zweckmäßigen Führung des Lehramtes für Lehrer in Trivial- und Hauptschulen*, das in tschechischer Übersetzung 1824 erschien und unter den Lehrern sehr verbreitet war.

Überblickt man die Diskussion auf allgemeiner Ebene, zeigt sich, dass das Buch einerseits manche Ähnlichkeiten mit dem Wortschatz und den Vorstellungen über die Stellung des Menschen in der Welt aufweist, wie man sie aus den Texten der protestantischen, nicht nur der deutschen Pädagogik des 17. Jahrhunderts kennt, andererseits handelt es sich um Texte, die die Notwendigkeit der Änderung der Betrachtungsweise der Erziehung und Ausbildung so verteidigen, wie es lauter in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts nur im Rahmen des Philanthropismus erklingt. Die Kontinuität als auch die Diskontinuität sind anwesend und bilden die Dynamik der Schulreformdiskussion am Ende des 18. Jahrhunderts.

Welche Motive prägen die Diskurse zur Schulreform schwerpunktmäßig?

### **1. Erstens handelt es sich um das Motiv der nützlichen Erziehung für das Wohlbefinden des Menschen und des Staates.**

Wie man bei Seibt sieht, der später im Rahmen seines Kreises von Gelehrten gebührend seine Ideen und Auffassungen über die Erziehung verbreitete und bekräftigte, verlässt die Diskussion um die Bedeutung der Erziehung nicht den Zusammenhang mit der Sorge um die moralische Seite des Menschen. Es geht um Anerziehen von Tugenden wie Bedächtigkeit oder Rechtschaffenheit jedes Menschen, also um die Pflege und um die Entwicklung des moralischen Bewusstseins eines Menschen, der gegen verschiedene Gefährdungen des Bösen (moralische Klugheit) gewappnet sein muss. (Brezinka 2003, 8) Wie bekannt, hatte die Rede, mit der Seibt 1771 seine ordentlich Professur an der Prager Universität antrat, den Titel *Von dem Einflusse der Erziehung auf die Glückseligkeit des Staates*.

Abgesehen von der Tatsache, dass es sich in der österreichischen Monarchie dabei um die erste Universitätsvorlesung handelte, deren Inhalt Pädagogik war, was in sich selbst schon bedeutsam genug ist, sehen wir, dass es sich dabei um eine Vorlesung handelt, die das christliche Motiv von Frömmigkeit und Tugend als Grundlage für die Glückseligkeit des Menschen betont, wie man es bei religiösen Vertretern der Pädagogik der frühen Neuzeit häufig findet, selbstverständlich auch bei J.A.Comenius. Die Veränderung beruht jedoch in der Nützlichkeit und im Adressaten der Moralidee. Diese betrifft primär oder bezieht sich nicht auf die christliche Gemeinschaft, sondern auf einzelne Bürger, Angehörige des Staates, und das Ziel ist nicht nur das Heil des Menschen, sondern als *Novum* vor allem das Wohl des Staates. Also in der Moralität eines Untertanen und nicht in Gesetzen und ihrer Befolgung unter Bedrohung mit einer Strafe suchen wir das Wohl des Staates. Als das Ziel der Erziehung bei Seibt erklingt vor allem ein moralischer, weniger ein religiöser Mensch. Die Religion bleibt eines der Mittel, um Moral und Tugend zu erreichen, an Bedeutung gewinnt jedoch die Aufklärung des Menschen und eine richtige Erziehung: „Die Erziehung hat den größten Einfluß auf die Glückseligkeit eines Staates – dies ist ein Satz, den nicht leicht jemand in Zweifel ziehen wird, von dem aber wenige eine einleuchtende Überzeugung haben.“ (Seibt 1771, 23).

Die Aufklärung kommt durch die Belehrung in Wissenschaften, die Tugend einerseits durch die Einsicht, dass nur ein tugendhaftes Verhalten richtig ist, andererseits durch die Kraft der Befolgung, wenn die Handlung vom Herzen geführt wird, das von der Tugend erfüllt ist. Und gerade die Erziehung sollte sichern, dass das Herz des Erzogenen den eigenen Weg von Tugend und Moral geht. Der Verstand sollte behilflich sein, die Erziehungskunst war jedoch dafür entscheidend: „Ein Staat, in dem mittels einer weisen Erziehung, jeder Bürger in seinen allgemeinen, und in den besonderen Pflichten seines Berufes, unterrichtet, und dieselben, mit Fertigkeit und aus Antrieb zur Tugend auszuüben, angewöhnt wird, ist unfehlbar, und unabhängig von allem was zufällig ist, ein glückseliger Staat.“ (Seibt 1771, 29).

Diese Überzeugung über die Bedeutung der Erziehung, um Tugenden, Moralität und Moral des Menschen zu festigen, finden wir auch in Kindermanns Denken, der in dieser Hinsicht klar mitteilt, dass die Aufklärung des Verstandes nicht genügt, es muss auch das Öffnen des Herzens erfolgen: „Darum nehmt ihr alle, denen der Himmel das göttliche Amt, Menschen zu erziehen, anvertraut hat, nehmt doch diesen so wichtigen Zeitpunkt der Jugend in Acht, und glaubt, daß ihr mit allen Wissenschaften der Welt in manchen Betrachte nichts gethan habet, wenn ihr vergessen habt, dem Kinde ein empfindsames, ein für das Unglück des Nebenmenschen fühlbares Herz zu bilden. Denn, sollte man auch euren Zögling noch so sehr bewundern, und seine erworbenen Kenntnisse noch so hoch erheben, so wird er dennoch den Ruf des Wohltätigen nicht haben, man wird ihn auch nie lie-

ben, sondern vielmehr verabscheuen, weil sein Herz an allen diesen Künsten und Wissenschaften keinen Antheil genommen, und daher kein Gefühl für das Wohl des Nebenmenschen bekommen hat. (...) Darum lasset die Kleinen zu euch kommen, daß sie sich euch die Bildung eines wohlwollenden Herzens und den Unterricht in einer Arbeit zu ihrem Unterhalte frühzeitig einholen, vorzüglich aber die erste Wohlthat eines mildthätigen Herzens von euch zu verlangen, weil man später dieselbe nicht mehr nachholen kann.“ (Kindermann 1787, 13)

## **2. Das zweite bedeutsame Motiv ist die Erziehung des Bürgers zur Brauchbarkeit und Nützlichkeit.**

Dieses Aufklärungsmotiv ist nicht nur bei Seibt, sondern auch bei seinen philanthropischen Vorläufern sowie seinen Schülern, die sein Denken weiterentwickelten beziehungsweise festigten, einschließlich des eben erwähnten Kindermann, zu finden. Wahrscheinlich besuchte Kindermann das Gymnasium in Sagan, ganz sicher erwarb er Erfahrungen mit der Saganer Methode nach seiner Universitätsausbildung, als er sich bei Felbiger in Sagan persönlich aufhielt. Er erwarb auch konkrete Erfahrung mit der bereits im Jahre 1771 gegründeten Wiener Normalschule. Daher war Kindermann bestens für die Aufgabe eines pädagogischen Reformers vorbereitet. Rekonstruieren kann man sein Schulreformprogramm aufgrund der aus 1774 erhaltenen *Nachricht von der Landschule zu Kaplitz in Böhmen*, die über das Funktionieren der Landschule im südböhmischen Dorf Kaplitz berichtet, in der Kindermann seine dreijährigen Bemühungen um Schulreform nach dem Wiener Vorbild, nach Ideen von Seibt, Felbiger und anderen Vertretern des Philanthropismus zusammenfasst.

Im Rahmen der Musterschule in Kaplitz setzt Kindermann ein Ausbildungsmodell um, das den Wert auf Erwerb und Entwicklung von Kenntnissen und Fertigkeiten im Rahmen der sog. Industrialerziehung legt, die den Menschen mit Kenntnissen und Fertigkeiten ausstatten sollten, von denen er direkten Nutzen im täglichen Leben hatte. Derart konnte er sich in der Gesellschaft nützlich machen und musste keine Hilfe von ihr erwarten, vor allem in Form des damals so verbreiteten Almosens. Es ist bekannt, dass das Almosenwesen und allgemein die materielle Unterversorgung eines großen Teils der Bevölkerung ein gravierendes Problem der damaligen Zeit darstellte. Zu dessen Lösung sollte die Schule sowie die Erziehung beitragen. Darauf weisen zwei seiner Schriften hin. Die erste erschien im Jahre 1787 im Prager Verlag der Normalschule und Kindermann wendet sich hier an die Ratsherren der Stadt Prag hinsichtlich des Kampfs gegen die Armut und der daraus folgenden negativen Gesellschafterscheinungen. Es handelt sich um drei Vorlesungen. Zwei von ihnen richteten sich an die Vertreter der katholischen Gemeinde und eine an den Vertreter der israelitischen Gemeinde. Die Schrift heißt *Zwei Reden des Probstes von Schulstein an die Seelsorger der k. Stadt*

*Prag nebst einer dritten Rede an die israelitische Gemeinde der nämlichen Hauptstadt von der Armenversorgung.* Die andere Schrift erschien 1790 in Prag als Rede zu den Vertretern des Prager *Institut für Arme* und hieß *Noch ein Wort über Armenversorgung vom Probeste von Schulstein*. Das Armenhaus führte Kindermann seit 1789. Bei der Analyse der Texte Kindermanns finden wir die Seibt'sche Forderung zur Erziehung als Mittel des moralischen Wachstums des Menschen, beziehungsweise der Förderung von Arbeitsamkeit als Arzneimittel zum Ausmerzen der Armut: „O was kann man nicht alles durch Erziehung erlangen? Sie macht uns sittsam, dulddend, friedfertig und arbeitsam, geschickt, gottesfürchtig, mäßig und mildthätig. Unter Wohlerzogenen sieht man keinen Armen, als den ein trauriger Zufall, ein unglücklichstes Schicksal dazu gemacht hat.“ (Kindermann 1787, 10f.). Nach Kindermann ist es also nur die Erziehung, die die Seele durch Tugend beseelen und die Armut besiegen kann, es ist die Ausbildung, die den Menschen mit Fähigkeiten, sich selbst sein Brot und Lebensunterhalt zu verdienen, ausstattet: „Es ist gewiß, die große und überschwengliche Zahl der Armen, und der Bettler entsteht nur daher, weil man der Jugend bei ihrer Erziehung weder Liebe zur Mildthätigkeit noch zur Arbeitsamkeit beigebracht hat. Dies Wohlwollen und diese Arbeitsliebe einer Gemeinde oder Nation hängt nun größtenteils von der Anleitung der Geistlichkeit ab.“ (Kindermann 1787, 12) Gleichzeitig hebt aber Kindermann die Bedeutung der Industrialklassen als Mittel der Erziehung zur Nützlichkeit des Menschen hervor: „Aber mit leichterer Mühe, geringern Kosten, und mit größerem Nutzen kann man an den Volksschulen Industrialklassen anlegen, und dadurch machen, daß die Quelle der Armut frühzeitig verstopft werde, und hinführe kein Bettler, dem nicht das Unglück dazu gemacht hat, mehr entstehe. Der Aufwand zur Errichtung der Industrialklassen beträgt so wenig, daß man binnen einigen Monaten diese Auslage von dem Gewinne leicht wieder ersetzen kann.“ (Kindermann 1787, 51f.).

Diese Worte blieben nicht nur eine Vision oder Wunsch, sondern wurden im Prager Armenhaus erfüllt. Kindermann meinte, dass wenn die Armenhäuser die Entwicklung der Industriefertigkeiten bei Kindern nicht unterstützen würden, wenn keine Industrialklassen in den Schulen entstehen würden und wenn die Arbeitsamkeit als eine der grundlegenden Tugenden nicht entwickelt würde, der Kampf gegen die Armut vergeblich wäre (Kindermann 1790, 20) und nicht einmal sein Armenhaus könnte befriedigende Erfolge erreichen: „Diejenigen Vorsteher der Armenhäuser, die der Jugend bei den Armenversorgungsanstalten verschiedene Arbeit anweisen, und zum Spinnen, Stricken, Nähen, Klöppeln, Bandweben, zur Sommerszeit auf dem Lande zur Seide- und Baumzucht, zum Flachs- und Küchengartenbaue, zum Heumachen, türkischen Waizen ausbrechen, zum Jäten u.s.w. wirklich brauchen, haben deswegen meinen ganzen Beifall.“ (Kindermann 1787, 54)

### **3. Das dritte Motiv ist die Erziehung im Geiste des österreichischen Patriotismus und Gehorsamkeit der Aufklärungsobrigkeit gegenüber.**

Das von allen Bürgern jeder beliebigen Religion und Muttersprache bewohnte Land soll zum Wohlbefinden geführt werden. Dabei steht die Aufgabe des Wohlbefindens des Staates und der Nation an der höchsten Stelle und ihr sollen sich alle anderen Wirklichkeiten unterordnen. In dieser Hinsicht sieht der Aufklärer Kindermann die Pflege um die Muttersprache des Zöglings als viel weniger grundlegend gegenüber der Pflege um die Sprache, mit der der Staat und seine Ausbildung verwaltet wird. Kindermann strebte ähnlich wie andere Vertreter der Aufklärungsreformen in den böhmischen Ländern nicht im Germanisierungssinne danach, die nationale Autonomie der tschechischsprachigen Bürger der böhmischen Länder zu unterdrücken, wenn man am Ende des 18. Jahrhunderts über solche bereits sprechen kann. Sie setzten sich vielmehr für die Durchsetzung aufklärerischer Ziele bei der Reform des Staates und der Gesellschaft sowie für die Aufklärung des Bürgers ein. Von größerer Bedeutung waren der Fortschritt der Wissenschaft, die Verbreitung der Bildung und ihre Nutzung für das Funktionieren des Staates und für die Sprache, durch die die Reformen mediatisiert und durchgesetzt werden sollten. Unter der Sprache versteht man selbstverständlich die Sprache des Wiener Hofes. Die Tatsache, dass der nationale Wiedergeburtswortschatz sowohl Seibts, als auch Kindermanns oder Pařízeks in eine der Entwicklung des böhmischen nationalen Lebens nicht wünschenswerte Ebene mündete, bedeutet jedoch nicht, dass diese Persönlichkeiten entsprechende Ziele verfolgt hätten. Darüber entschied vielmehr erst die politische Entwicklung in der Monarchie in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Diese Unterschiede sollte man nicht aus den Augen verlieren.

Man kann allerdings die Frage stellen, ob Seibt, Kindermann und der Kreis ihrer Mitarbeiter genügend sensibel für die Besonderheiten bestimmter Regionen und ihrer Bewohner waren, nämlich einerseits Bürger und Einzelwesen mit bestimmten politischen Rechten und Pflichten zu sein, andererseits aber auch Angehörige einer besonderen Region (Heimat), also Menschen, die in einer bestimmten Weise gemäß einem regionalen Patriotismus denken und fühlen, wozu auch weitere örtliche kulturelle Eigenarten und die jeweilige Landessprache (Muttersprache) gehören.

Bezüglich des zweiten Teils der Frage, also der Berücksichtigung spezifischer kultureller Gegebenheiten, muss man feststellen, dass das zentralistische Modell die Oberhand gewann. Man überließ den Regionen zwar eine größere Autonomie bei der Verwaltung und Leitung der Schulen, beteiligte sie aber nicht bei der Gesetzgebung. Vielleicht kann man im Aufklärungsabsolutismus von Maria Theresia und in der Zeit des Josephinismus bei den Hauptvertretern der Schulreform eine andere Stellungnahme nicht erwarten.

Eine ähnliche Antwort gilt auch für den ersten Teil der Frage. Seibt und Kindermann erteilen die Mahnung, der Bürger möge immer seinen Herrn verehren und ihm glauben, dass sein mit der Kraft des Verstandes geführter Herr nur nach dem Wohlbefinden seines Volkes streben und sich stets dafür einsetzen wird. In Seibts Denkweise soll der Bürger für die Leistung seines Standes und Berufs bereit sein und soll nach keiner anderen Stelle streben, solange er dazu nicht genügend ausgebildet und erzogen ist. Anders kann eine solche Änderung größeren Schaden bringen als helfen – sowohl dem Einzelnen als auch der Gesellschaft. Nicht der revolutionäre Ruf nach der Freiheit, sondern die Gehorsamkeit als grundlegende Tugend sichert dem Menschen die Ruhe und der Gesellschaft die Aussöhnung. Man sollte sich nicht vom Ruf nach der Selbstständigkeit und vom Getränk der Freiheit hinreißen lassen, das nach Kindermann eine haltloses mit Gift vermisches honigsüßes Gebräu ist. So argumentiert er in seiner 1793 unter dem Titel *Ueber den Gehorsam* erschienenen Rede von 1792 in Leitmeritz, wo er Bischof war. In *Vier Anreden an das Landvolk* lesen wir: „So folget demnach euren Obrigkeiten und Vorgesetzten, sowohl geistlichen als weltlichen, und lasset euch unter keinem Vorwande von der Erfüllung dieser Pflicht abhalten. Glaubet denen nicht, die euch noch etwas besseres, als die Tugend des Gehorsames ist, versprechen. Niemand kann euch etwas heilsameres und ersprißlicheres verschaffen. Wer euch immer die Lockspeise der Freiheit darbietet, trauet ihm doch nimmermehr. Er verspricht euch ein ungewisses Gut, um das gewisse euch dessto eher rauben zu können. Trauet ihm doch nicht, so lieb euch eure zeitliche und ewige Wohlfahrt ist. Das Getränk, welches er euch so lieblich beschreibt, ist mit Wermuth und Gift vermischt. Er will euch um eure Ruhe, um eure Zufriedenheit, um die Tugend des Gehorsames, er will euch um den Beifall Gottes, um eure Seligkeit bringen. O so bleibet denn standhaft auf dem Wege Gottes getreu, und seid untertan, nicht allein aus knechtiger Furcht, sondern aus kindlicher Liebe, nicht um der Strafe, sondern auch um des Gewissens und der Gerechtigkeit willen. Unterwerfet euch mit Herz und Mund den Verordnungen und Entschliessungen euer Obrigkeiten und Richter, denn sie halten nicht des Menschen, sondern Gottes Gericht.“ (Kindermann 1793, 25) Die Ablehnung der revolutionären Ideen der Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit ist sichtbar. Revolution war ganz sicher nicht die Sache, die Kindermann begrüßt oder gutheißt. Ganz im Gegenteil. Die Änderung einer festen, von Gott bestimmten Ordnung bedeutete für Kindermann Gotteslästerung. Eine nicht genügend festigte Tugend hatte Laster als Folge. Solange der Bürger dem Herrn gegenüber nicht gehorsam war, wandte er sich von Gott ab und gab dem Laster freien Lauf. Republikanische Begeisterung war sowohl für Kindermann als auch für böhmische Aufklärer nicht nur eine riskante, sondern auch eine ideell sehr weit entfernte Angelegenheit.

## 2 Die Professionalisierung der Lehrerbildung in ihren Anfängen – allgemeine Merkmale

Wenn wir versuchen, die oben thematisierten Punkte zusammenzufassen, dann zeigt sich, dass die Frage der Anfänge der Professionalisierung der Lehrerbildung

- immer an einen breiteren politischen und gesellschaftlichen Kontext gebunden ist (Herausgabe der Allgemeinen Schulordnung),
- durch gewisse allgemein pädagogische Ausgangspunkte durchdrungen ist (deutscher Philanthropismus und seine Auffassung in den böhmischen Ländern),
- finanziell unterstützt wird (seit 1773 durch den sog. Schulfond nach der Aufhebung der Jesuiten, dann durch die sog. Schulwesen-Casse),
- durch das System der Verwaltung und Führung des Schulwesens normiert wird,
- durch eine Gruppe von Reformvertretern, unter denen vielfältige formale als auch informale Beziehungen und Bünde existierten, umgesetzt wird,
- gegen die „alte“ Schule eine „verbesserte“ Lehrmethode stellt, die durch Herausgabe neuer Bücher dank der Arbeit der zentralen Schuldruckerei unterstützt wird,
- durch die Durchsetzung eines neuen Modells der Lehrerbildung, ihrer Inhalte und Formen gefestigt wird, die in der Form von Methodenbüchern und anderen pädagogischen und psychologischen Schriften verankert ist.

Schließlich finden wir, dass die Professionalisierung der Lehrerbildung oder ihre Reform durch den Austausch von Erfahrungen aufgrund der persönlichen Besuche der wichtigsten Reformer in ihren Musterschulen unterstützt wurde, die diese in einzelnen Staaten gegründet hatten – handelt es sich um Felbigers Schule in Sagan, Rochows Schule, die Wiener Normalschule, Kindermanns Schule in Kaplitz oder die heute weniger bekannte Friedlander Schule. Persönlicher Kontakt und Besuch der Musterschulen ist ein wichtiges Thema, nicht nur im Hinblick auf die damalige Gestaltung der Netzwerke der pädagogisch Gebildeten und Reformer, sondern vor allem auch als Instrument für die Verbreitung des Verständnisses der damaligen „neuen Lehrmethode“ bei den Lehrern, die in der Praxis tätig waren, oder bei Personen, die für die Führung des Schulwesens verantwortlich waren.

### 3 Methodenbücher als Bildungskanon der Lehrerbildung in der Aufklärungszeit

Schenken wir zum Schluss noch die Aufmerksamkeit den gewählten repräsentativen Methodenbüchern, die die Inhalts- und Formalnorm für das zukünftige und damals bereits tätige Lehrpersonal abgaben. Man sieht, dass – wenn wir die heutigen Begriffe verwenden wollen – die Grenze zwischen Grund- und Weiterbildung der Lehrer nicht so scharf gezogen war wie gegenwärtig. Das hängt unter anderem mit dem Ausgangsstand zusammen, in dem sich die systematische Lehrerbildung zu jener Zeit befand und damit, dass er sich nur sehr langsam änderte. Doch werden die dreimonatigen 1775 gegründeten Präparandenanstalten (Šafránek 1913, 159) erst 1819 auf sechsmonatige Kurse verlängert (Strnad 1975, 79) und überdies war die Anzahl der Kandidaten, die die Präparandenanstalten besuchten, deutlich niedriger als die Zahl der Lehrer in den böhmischen Ländern. Daraus ergibt sich, dass in der Berichtsperiode die Methoden- und andere Fachschriften die Ausbildungsfunktion der Lehrer eher erfüllten als das Ausbildungssystem selbst.

Unter den Methodenbüchern gaben die Norm am Ende des 18. Jahrhunderts und am Anfang des 19. Jahrhunderts in den böhmischen Ländern vor allem die Schriften von Felbiger an, vor allem der sog. *Kern des Methodenbuchs* von 1789, ein Werk, das die Lehrer dank seines geringeren Umfangs lasen, und es wurde auch zum festen Teil des Unterrichts in den Präparandenanstalten der Normal- oder Hauptschulen. Der *Kern* hebt ausgewählte Paragraphen oder Vorschriften der Allgemeinen Schulordnung hervor und wählt die Hauptprinzipien der Sagerer Methode, die als Grundlage einer „verbesserten Methode“ des Unterrichts gilt und in den böhmischen Ländern eingeführt werden soll.

Auch die Schriften des Direktors der Prager Normalschule, des Priesters Alexius Pařízek, sind anhand des Wortschatzes von Felbigers Methodenbüchern geschrieben. Pařízek setzt sich auf diese Weise für die Durchsetzung der Schul- und Lehrerbildungsreform im Geiste des Philanthropismus ein. Der Weg zur „verbesserten Unterrichtsmethode“ sollte eine neue umfassende Methode sein, die der Führung und Aufklärung des Verstandes, des Willens und der Gedächtnisübung dient. Dazu sollte sich der Lehrer der Bedeutung und Ehre des „Lehreramtes“ und seiner Position vor den Zöglingen, Eltern und in der geistlichen Gemeinde bewusst werden. Es sollte ihm der ordentliche Erwerb aller „Fähigkeiten“ am Herzen liegen, die er zum Ausüben seines Amtes brauchte und die er vor allem durch den ordentlichen Besuch der Präparandenanstalten bei Normal- und Hauptschulen erwerben sollte. Die Gedanken von Alexius Pařízek kann man dabei als Mittel der Kontinuität von philanthropischen Bemühungen in der Lehrerausbildung in den böhmischen Ländern verstehen.

Eine ganz andere Gestaltung der Lehrerbildung im Bereich der Methode, der Kenntnisse und Fertigkeiten stellen hingegen die in den 1820er Jahren erschiene-

nen Bücher der Wiener Normalschule dar. Repräsentativ in dieser Hinsicht war die tschechische Übersetzung von Josef Peitls *Methodenbuch oder Anleitung zur zweckmäßigen Führung des Lehramtes für Lehrer in Trivial- und Hauptschulen*, das unter böhmischen Lehrern nach 1824 stark rezipiert wurde. Das Methodenbuch von Peitl ist ein Beweis für eine deutliche Verschiebung vom Schematismus Felbigers hin zur Konzeption des pädagogischen Denkens, die durch Systementeilung und analytische Argumentation gekennzeichnet ist. Das *Methodenbuch* von Peitl kann man als Beispiel einer Fachschrift von entstehender pädagogischer Theorie lesen, die damalige Auffassungen vom Erziehungs- und Unterrichtsziel sowie Begriffe, Methoden und Mittel der Umsetzung solcher Ziele, einschließlich des Bereichs der Position und der Aufgaben des Lehrers, reflektiert.

Der Zeitraum von 1777 (Herausgabe des ultraquistisch verbesserten *Methodenbuchs* Felbigers) bis 1824 (Herausgabe der tschechischen Übersetzung des *Methodenbuchs* von Peitl) war eine grundlegende Etappe in den Anfängen der Professionalisierung der Lehrerbildung in den böhmischen Ländern, in der es nicht nur zur institutionellen Verankerung des Ausbildungssystems, sondern auch zu einer deutlichen Fachemanzipation und zum Ausarbeiten der Lehrinhalte der zukünftigen Lehrer kommt. Solche werden zu jener Zeit definiert und ihr Gegenstand wird weiter systematisch analysiert und diskutiert. Dazu dienten viele Fachschriften, die bei der Ausbildung der Lehramtskandidaten, aber auch im Rahmen ihrer Weiterbildung benutzt wurden. War am Anfang der Professionalisierung des Lehrerberufes die Bemühung, neue Methoden und eine verbesserte Unterrichtsmethode zu verankern und diese Methode den Lehrern zu vermitteln das Hauptziel, können wir nun erkennen, dass dieser Anfangsimpuls einen Raum der Fachdiskussion über Hauptkategorien der Pädagogik eröffnete und auf diese Weise zur systematischen und fachlichen Gestaltung pädagogischer Theorie in moderner Zeit führte. Wertvoll ist dabei die Erfahrung, dass dies nicht im Schatten der Forscherräume der pädagogischen Wissenschaft oder im Licht der pädagogischen a priori aus philosophischen Voraussetzungen abgeleiteten Systeme erfolgte, sondern dass es sich um das Zusammenwirken von pädagogischer Theorie und der Bedürfnisse der Schulreform und der Anforderungen an den Lehrer und seinen Beruf handelte, der im Geiste österreichischer Staatsbürokratie die Aura des Lehramtes inne hatte und dessen Last trug.

## Literatur

- Allgemeine Schulordnung (1775) für die deutschen Normal-, Haupt und Trivialschulen in den sämtlichen kaiserlichen und königlichen Erbländern. Wien.
- Brezinka, W. (2003): Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Band 2: Pädagogik an den Universitäten Prag, Graz und Innsbruck. Wien.
- Felbiger, J. I. (1777): Methodenbuch für Lehrer der deutschen Schulen – Kniha metodní pro učitele českých škol. I.-III. díl. Praha.

- Felbiger, J.I. (1789): Jádno metodní knihy. Praha.
- Felbiger & Kindermann.(1986): Reformátoři lidového školství. Praha.
- Hanzal, J. (1998): Ferdinand Kindermann (1740-1801): školský reformátor a osvěcenský duchovní. Kostelní Vydří.
- Kasper, T. (2003): Německý pedagogický seminář v Praze v letech 1876-1945. In: Pedagogika, 4, 375-396.
- Kindermann, J. F. (1774): Nachricht von der Landschule zu Kaplitz in Böhmen. Prag.
- Kindermann, J. F. (1787): Zwei Reden des Probstes von Schulstein an die Seelsorger der k. Stadt Prag nebst einer dritten Rede an die israelitische Gemeinde der nämlichen Hauptstadt von der Armenversorgung. Praha.
- Kindermann, J. F. (1790): Noch ein Wort über Armenversorgung vom Probeste von Schulstein. Prag.
- Kindermann, J. F. (1793): Ueber den Gehorsam. Vier Anreden an das Landvolk. Praha.
- Pařízek, A.V. (1811): O pravém způsobu cvičení mládeže ve školách českých. Praha.
- Pařízek, A.V. (1822): Obraz dokonalého učitele. Hradec Králové .
- Peitl, J. (1824): Knihy metodní aneb Nawedení k dokonalému vedení učitelského úřadu pro učitele triviálních a hlavních škol. Praha.
- Seibt, K.H. (1771): Von dem Einflusse der Erziehung auf die Glückseligkeit des Staates. Prag.
- Strnad, E. (1975): Didaktika školy národní v 19. století. Praha.
- Šafránek, J. (1913): Školy české. I. sv. Praha.
- Štverák, V. (1986): Pedagogická literatura na přelomu 18. a 19. století v Čechách. Praha.

*Magdaléna Šustová*

## **Alexius Vincenz Pařízek und seine Rolle in der Lehrerbildung an der Normalschule in Prag**

Alexius Pařízek wurde am 10. November 1748 in der Familie des Schneiders Propkop Pařízek geboren, der in der Prager Altstadt von seinem Dienst im Dominikanerkloster lebte. Hier wurde Alexius eingeschult, trat 1765 dem Dominikanerorden bei und erhielt den Klosternamen Vincenz. Am 1. Januar 1772 wurde er zum Priester geweiht und drei Jahre später war er als Katechet in einer ordenseigenen Schule in Jablonné tätig. 1777 kehrte er nach Prag zurück, wo er als Katechet und Prediger in der St.-Ägidius-Kirche wirkte. Zwischen 1780 und 1782 leitete er eine Musterschule auf der Prager Kleinseite und die Jahre 1783-1790 verbrachte er als Rektor der Hauptschule in Klattau. 1790 wurde er zum Direktor der Prager Normalschule ernannt, wo er bis zu seinem Tod am 15. April 1822 wirkte. Neben diesem Amt war er von 1798 bis 1799 Mitglied der Hofstudienkommission in Wien; im Studienjahr 1811 wurde er zum Dekan der Fakultät für Theologie an der Karlsuniversität in Prag gewählt.

Es gibt scheinbar viel Literatur zum Werk von Alexius Pařízek, bei einer näheren Untersuchung stellt man allerdings fest, dass sie nicht gerade aktuell ist und nur von einigen wenigen Autoren stammt. Die erste kurze Biografie sowie eine Auflistung seiner vielen Werke gab Jan Nepomuk Štěpánek gleich im Todesjahr von Alexius Pařízek heraus (Štěpánek 1822). Heute schon etwas in Vergessenheit geraten ist die sehr umfangreiche Arbeit von Vojtěch Kryšpín aus dem Jahr 1882 (Kryšpín 1882), welche vor allem Pařízeks persönliches Leben erörtert. Sie diente als Grundlage für biografische Artikel über Aleš Pařízek in pädagogischen Wörterbüchern. (hrsg. Klika, 1897, 1223; hrsg. Kujal, 1967, 8; Cipro 2001, S. 362f.). Gerade dank einem solchen Artikel im Lexikon „Stručný slovník pedagogický“ wird häufig das Jahr 1821 als Todesjahr von Pařízek angeführt, obwohl die Todesanzeige mit Angabe der Trauerfeier klar am 16.4.1822 datiert ist. (NPMK, S 390/3). Die heute am besten zugänglichen Analysen des Wirkens von Alexius Pařízek sind Arbeiten von Emanuel Strnad (Strnad 1955 und Strnad 1975) sowie Vladimír Štverák (Štverák 1996), wobei im Fall von Strnad die Belastung durch die marxistische Interpretation der Geschichte unübersehbar ist.

Im Hinblick auf die Menge der Schriftstücke, die Alexius Vincenz Pařízek verfasste oder ins Tschechische übersetzte, lässt sich sein Einfluss auf künftige Lehrkräfte

primär durch Analyse seiner pädagogischen Schriften beurteilen. Es handelt sich dabei insbesondere um zwei Ausgaben der Arbeit „Skizze eines rechtschaffenen Schulmanns für angehende Landschullehrer“ und die Schrift „Über Lehrmethode in Volksschulen“. Im Fokus unseres Interesses stehen auch Pařízeks Geschichtslehrbücher und eine die Französische Revolution kritisierende Schrift. Beiseite lassen wir hingegen eine ausführliche Analyse seiner Katechismen für Kinder und der Zeitschrift „Der Schulfreund Böhmens“.

Beide oben erwähnten pädagogischen Schriften sind ein überarbeiteter Auszug aus Felbigers Arbeit „Eigenschaften, Wissenschaften und Bezeigen rechtschaffener Schulleute, um nach dem in Schlesien für die Römischkatholischen bekannten Königl. General-Landschulreglements in den Trivialschulen der Städte und auf dem Lande der Jugend nützlichen Unterricht zu geben“ (Štverák, 1986, 86f.). Aus diesem Grund sind beide Arbeiten insbesondere in ihren Einführungsaufsätzen sehr ähnlich – Pařízek erläutert hier die Eigenschaften und Fähigkeiten eines idealen Lehrers, die Gestaltung des Schulgebäudes oder die Verwaltungsbücher, die der Lehrer in jeder Schule führen sollte. Vergleichen wir beide tschechische Ausgaben der Schrift „Obraz dokonalého učitele“, zwischen denen 32 Jahre liegen, stellen wir fest, dass sich der Inhalt der Handbücher sehr ähnelt. Der Übersetzer der zweiten tschechischen Ausgabe, František Alois Vacek, kannte offenbar und nutzte die erste Ausgabe, so dass sich viele Aufsätze nur durch ihre stilistische Bearbeitung unterscheiden. Unterschiede findet man erst in dem Teil, der sich dem Unterricht in den höheren Klassen widmet, wo in der zweiten Ausgabe auf den Unterricht einzelner Fächer ausführlich eingegangen wird. Der Übersetzer berücksichtigte auch legislative Änderungen aus dem Jahr 1805, durch welche sog. Wiederholungsstunden (auch Sonntagsunterricht) für Jugendliche von 12 bis 18 Jahren eingeführt wurden. Das Handbuch ergänzt er auch um aktuelle pädagogische Literatur und seine weiteren Anmerkungen, die er konsequent außerhalb des Originaltextes anführt.

Wie sollte denn nach dem Direktor Pařízek ein idealer Lehrer aussehen? An erster Stelle betont er die Liebe zum Lehrberuf und zu Kindern, dann die Moral des Lehrers und seinen Eifer. Wiederholt weist er darauf hin, dass der Lehrberuf nicht als Broterwerb wahrgenommen werden soll. Auch wenn dieses Argument heute für eine Phrase gehalten werden kann, sollten wir uns in diesem Zusammenhang vergegenwärtigen, dass bis zur Theresianischen Schulreform häufig invalide Soldaten Lehrer wurden, für die dieser Beruf einen Ausweg aus der Not darstellte. Er hebt auch die Fähigkeit hervor, gut mit den „Nachbarn“ (den Eltern der Kinder), der weltlichen sowie geistlichen Obrigkeit auszukommen. Wie die Umsetzung dieser Prinzipien in der Praxis aussah, sehen wir an dem allgemein bekannten Fall von Pařízeks Schüler, dem Lehrer Jan Jakub Ryba aus Rožmitál, der eben wegen seines Bemühens, sich an die geltenden Vorschriften zu halten, nur schwer mit

dem Pfarrer Kašpar Zachar, einigen Eltern und manchmal auch mit der Obrigkeit auskam.

In weiteren Kapiteln erläutert Pařízek die Lehrmethode an Trivialschulen. Vor allem bei jüngeren Kindern betont er die Milde des Lehrers, der an die Kinderjahre zurückdenken soll (Pařízek 1822, 39); auch bei älteren Kindern soll er die Ausführungen ihrem Verständnis anpassen. Desweiteren setzt er den Schwerpunkt beim Begreifen des erläuterten Stoffes und erst dann bei dessen Einprägung. In dem Handbuch „Über Lehrmethode in Volksschulen“ beschreibt er vor allem die sog. sokratische Lehrmethode, die er offenbar selbst im Religionsunterricht nutzte. Der Lehrer begann im Unterricht mit der Befragung der Kinder zu bereits gut bekannten Sachverhalten und ging dann zu neuen, oft abstrakten Begriffen über. Eine andere Lehrmethode war das sog. Katechisieren, wo der Lehrer den Kindern Fragen stellte, die er mit einer Auslegung ergänzen konnte (sog. exegetischer Unterricht). Falls die Fragen durch keine Auslegung ergänzt wurden, handelte es sich um den sog. grammatikalischen Unterricht.

Im Zusammenhang mit dem Auswendiglernen von Texten muss er die tabellarische Methode erwähnen, die nach der Einführung der Unterrichtspflicht den Mangel an Lehrbüchern kompensierte. Interessant ist, dass Pařízek in der zweiten Ausgabe der Schrift „Über Lehrmethode in Volksschulen“ aus dem Jahr 1811 erwähnt, dass diese Lehrmethode an Schulen nicht mehr ganz üblich sei (Pařízek 1811, 49) – der Mangel an Lehrbüchern war zumindest teilweise behoben. Sorgfältig analysiert er auch die positive Motivation der Kinder im Unterricht – Lob, Aufsicht über andere Kinder, Eintragung in das weiße Buch, Belohnung in Form von Schreibutensilien, Karten, Büchern oder bei armen Kindern z.B. Kleidung. Genauso erörtert er Strafmaßnahmen, wobei er wiederholt betont, dass die Nutzung von physischen Strafen erst die letzte Möglichkeit darstellt, die bei einem ernsthaften Verstoß wie Lüge oder Diebstahl angebracht ist. Zu diesen Prinzipien steht im schrillen Kontrast die Erinnerung von Josef Jungmann: „Der Lehrer [...] pflegte nicht am Katheder zu sitzen, sondern da es wenig Schüler gab, spazierte er durch die Schule und hielt einen Rohrstock in seiner Rechten, mit dem sonst Kleider ausgeklopft werden und die er sehr gern als moralisches Erziehungsmittel, aber auch als Motivation zum Fleiß und als Gedächtnishilfe nutzte, wobei er sich immer selbstgefällig die Haare zurückstrich. Denn wer von uns eine Lektion herbetete, der war glücklich, wenn er ohne einen Hieb davonkam“ (Jungmann 1973, 32).

Völlig im Geiste von Felbigers oder Kindermanns Prinzipien empfiehlt auch Pařízek in seinen Schriften die Kinderarbeit in einem angemessenen Maße. Er befürwortet, mit lokalen Manufakturen (insbesondere Spinnereien) Kontakt aufzunehmen, denn auch ein kleiner Erwerb könnte als Motivation zur Verbesserung des regelmäßigen Schulbesuchs dienen. Die Kinder (wahrscheinlich insbesondere aus armen Schichten) an regelmäßige Arbeit zu gewöhnen, war für Pařízek ein

Erziehungsmittel, das die Kinder zu einem redlichen Broterwerb bringen sollte. Im zeitgenössischen Kontext ist der Schwerpunkt interessant, der auf den Typ der manuellen Arbeit gelegt wird. In der Auflistung der Handarbeiten für Jungen und Mädchen betont er immer, inwieweit diejenige Arbeit für den sozialen Stand geeignet ist, aus dem die Kinder stammen. Die Jungen sollten sich der Imkerei, der Zucht des Seidenspinners, landwirtschaftlichen Arbeiten oder anderer Tätigkeit widmen, die ihrem sozialen Stand angemessen war. Mädchen sollten Handarbeit leisten, die ihrem sozialen Status entsprach – Mädchen aus reicheren Bürgerfamilien z.B. Krumpeln oder Klöppeln, Bauernmädchen oder Mädchen aus ärmeren Stadtschichten Nähen, Stricken oder Spinnen.

Bei der Analyse von Pařízeks Schriften dürfen wir den Schwerpunkt nicht vergessen, den er auf die Mädchenbildung legt. Der zweiten Ausgabe des Werkes „Über Lehrmethode in Volksschulen“ aus dem Jahr 1811 wurde der Anhang „Padesát průpovědek, jež učitelům školním k prospěšnému rozjímání slouží“ (Pařízek 1811, 130) beigefügt, wo der zehnte Spruch sehr interessant ist, in dem die Lehrer darauf hingewiesen werden, dass der Mädchenbildung mehr Aufmerksamkeit als der Jungenbildung geschenkt werden soll, denn Mädchen werden einmal in der Mutterrolle weitere Generationen erziehen. Dasselbe betont er in der Schrift „Skizze eines rechtschaffenen Schulmanns“ (Pařízek 1822), wo er die Lehrer dazu auffordert, Mädchen im Rahmen der Handarbeiten Sparsamkeit zu lehren (z.B. durch Sammeln alter Stoffe oder Umnähen von Kleidern). Dabei ist bemerkenswert, dass er schon mit Mädchen rechnet, die sich alleine ernähren müssen: „[...] diejenigen, die ihr Brot allein mit Handarbeit erwerben müssen, können üben, weiße Wäsche zu waschen und verschiedene Schmuckstücke herzustellen“ (Pařízek, 1822, 104f.). Allerdings gerade beim Werkunterricht für Mädchen erwähnt er Lehrerinnen, wobei dies häufig Ehefrauen oder Töchter der Lehrer waren.

Von Forschern etwas vergessen blieben Pařízeks Lehrbücher für Geschichte (Pařízek 1781, Pařízek 1782) und Heimatkunde (Pařízek 1784). Sehen wir uns ausführlicher das 1781 zum ersten Mal herausgegebene Lehrbuch für tschechische Geschichte an. Als Informationsquelle wählte Pařízek die obligate Hájek-Chronik sowie Schriften von Bohuslav Balbín und František Beckovský. Die Konzeption des Buches lehnt sich an Resewitz' „Die Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit“ an (Kutnar/Marek 1997, 167). Völlig im Sinne der Aufklärungstheorien, dass der Staat mithilfe der Lehrbücher einzelne soziale Schichten mit Begebenheiten vertraut machen soll, die zum aktuellen gesellschaftlichen Stand führten, verbreitet sich Pařízek über die Geschichte des Handels, der Landwirtschaft oder der Handwerke. Der Inhalt des Lehrbuchs steht somit im Kontrast zu den in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts genutzten Geschichtslehrbüchern, die sich auf die Auslegung der politischen Geschichte konzentrierten. Es ist interessant, dass einen ähnlichen Ansatz im Ge-

schichtsunterricht auch J. A. Comenius vorschlug. Eine Anlage zum Text bilden Synchronisierungstabellen, die eine Übersicht über die Gesamtentwicklung der Böhmisches Länder erleichtern. Anschaulich fassten sie Begebenheiten in folgenden Bereichen zusammen:

Zeit der Herrschaft	Herrscher	Zeit der Herrschaft	Prager Bischof	Religion	Literatur	Kunst	Bräuche	Handel	Landwirtschaft	Bau- und Münzwesen
---------------------	-----------	---------------------	----------------	----------	-----------	-------	---------	--------	----------------	--------------------

Gerade diese Tabellen belegen gut Pařízeks praktischen Zugang, mit dem er Schülern und Lehrern helfen wollte. Es ist interessant, dass ähnliche, serienhaft herausgegebene Synchronisierungstabellen erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts auftauchen.

In der älteren Literatur werden Alexius Pařízek häufig seine angeblichen Germanisierungstendenzen vorgeworfen, die er wohl gegenüber den tschechischen Schulen durchsetzen sollte. Es ist erstaunlich, dass die Germanisierung jemandem unterstellt wird, der sich darum verdient gemacht hatte, dass Katecheten seit 1781 die Religion auch in der tschechischen Sprache unterrichten durften. Pařízek ist auch Autor der tschechischen Rechtschreibungsregeln „Pravidla české dobropísemnosti“, die zum ersten Mal im Jahr 1815 erschienen und als ein offizielles Handbuch der Rechtschreibungsregeln in Schulen genutzt wurden. Pařízek lehnte sich dabei noch an die Rechtschreibung der Böhmisches Brüder an, deren Verfechter Professor Jan Nejedlý war, und das Handbuch wurde eben dank Nejedlý bis zur Herausgabe von Jungmanns Wörterbuch in der zweiten Hälfte der 1830er Jahre gebraucht, als die Anwendung einer analogen Rechtschreibung definitiv die Oberhand gewann.

Es ist wahr, dass Pařízek in der zweiten tschechischen Ausgabe der Skizze eines rechtschaffenen Schulmanns den Deutschunterricht an tschechischen Schulen erwähnt und als ein unbeliebtes Unterrichtsfach beschreibt. Er empfiehlt, den Unterricht mit deutschen Ausdrücken und Redewendungen anzufangen, die im Alltag verwendet werden, und dann mit der Bildung von kurzen Sätzen und Übersetzungen von kurzen Geschichten ins Deutsche fortzusetzen. Im Hinblick auf die Tatsache, dass Deutsch 1779 an Gymnasien als Unterrichtssprache anstatt Latein eingeführt worden war und ebenfalls von Behörden und Verwaltungsstellen als Amtssprache genutzt wurde, war seine Kenntnis für Tschechen notwendig. Auf der anderen Seite propagierte Pařízek den Tschechischunterricht an deutschen Schulen (Pařízek, 1817). Man muss sich vergegenwärtigen, dass Alexius Pařízek zu der Generation von Josef Dobrovský gehörte, die den Begriff „Nation“ im Sinne eines Landespatritismus verstand, im Gegensatz zu Jungmanns Generation, die die Nation nach dem sprachlichen Gesichtspunkt beurteilte.

Wie lässt sich also die Tätigkeit von Alexius Pařízek nicht nur als Direktor der Prager Normalschule, sondern in der tschechischen Pädagogik allgemein bewerten? Eindeutig positiv kann seine Tätigkeit als Normalschul-Direktor bewertet werden, bei der er sich um die Erziehung einer neuen Lehrergeneration verdient machte, von der Jan Jakub Ryba am bekanntesten ist. Diesen Lehrern, die häufig mit den Eltern, der Obrigkeit und den örtlichen Pfarrern kämpfen mussten, bot er mit seinen Schriften einen theoretischen Rückhalt. In vielerlei Hinsicht mögen sie uns idealistisch erscheinen, können wir doch kaum voraussetzen, dass alle Lehrer von ihrem Beruf begeistert waren, wie es Pařízek forderte. Das Beispiel von Ryba zeigt allerdings, dass auch Enthusiasten an der Realität des Lebens scheitern konnten. Andererseits sehen wir in den Handbüchern für Lehrer Pařízeks Bemühen, eigene Erfahrungen weiterzugeben, die er als Katechet erworben hatte, der vor die nicht einfache Aufgabe gestellt wurde, den Kindern die abstrakten Begriffe der katholischen Religion zu erläutern. Für eine Verbesserung der materiellen Lage der Lehrer, insbesondere in ländlichen Gebieten, setzte er sich auch bei Sitzungen der Studienhofkommission in den Jahren 1798 bis 1799 in Wien ein, leider ohne viel Erfolg (Kryšpín 1822, 253).

Mit seiner literarischen, redaktionellen und Übersetzungstätigkeit machte sich Alexius Pařízek am meisten um die professionelle Entwicklung der Lehrer in den Böhmisches Ländern verdient. Obwohl wir seine pädagogischen Schriften eher für Kompilationen als für originelle Werke halten können, vermittelte er darin dem böhmischen bzw. österreichischen Umfeld die Ansichten der deutschen Philanthropen. Es ist ein Paradox, dass seine Schriften erst nach 1820 in die tschechische Sprache übersetzt wurden, als das Wirken seiner Generation endete. Pařízeks Ansichten korrespondierten fast immer mit den Absichten der Wiener Regierung. In dieser Behauptung bestärkt uns unter anderem sein 1793 herausgegebene Werk „O svobodě a rovnosti měšťské, jaké jest a co z ní pochází mezi Francouzi...“. Es erschien zu einer Zeit, als nach dem Regierungsantritt von Franz II. so mancher Intellektueller ein die Französische Revolution verurteilendes Werk veröffentlichte (Lněničková 1999, 69; Medřická 1989). Obwohl sich Pařízek darin gegen die Revolution äußert und vor der Herrschaft des Pöbels warnt, behauptet er gleichzeitig, dass „[...] ein einfacher Bürger nach seinen Fähigkeiten an das Amt und die ehrwürdigen Stellen der Gemeinde herangelassen werden kann [...]“ (Lněničková 1999, 70). Es ist absurd, dass Pařízeks Broschüre kurz nach ihrer (durch die Zensur bewilligten) Ausgabe verboten wurde, und zwar hauptsächlich deshalb, weil sie auf Tschechisch geschrieben wurde und daher „einen unseligen Einfluss auf tschechische ländliche Leser“ haben konnte, „für die es nicht empfehlenswert ist, über Freiheit, selbst in einer ablehnenden Form, zu schreiben“ (Medřická 1989, 172). Die Bemühung, die Bürger der Monarchie in einem auf ständischer Grundlage basierten Staat zu halten, sehen wir auch in seinen pädagogischen Handbüchern, wenn er die Lehrer bei der Auswahl der Handarbeiten auffordert, auf die

dem jeweiligen Stand der Kinder angemessene Tätigkeit zu achten. Insbesondere wenn wir uns vergegenwärtigen, dass die tschechische Übersetzung der Skizze eines rechtschaffenen Schulmanns im Jahr 1822 erschien, sehen wir, wie weit die Bemühungen der Wiener Regierung reichten, die Monarchie in einer möglichst unveränderten Form zu erhalten. Auf der anderen Seite können wir einen Schimmer „moderner Tendenzen“ erkennen, indem man sich bemüht, Mädchen eine Bildung (bzw. eine Fertigkeit) zu bieten, die ihnen in der Zukunft einen Broterwerb ermöglichen würde.

Das vielleicht einzige Gebiet, in dem Pařízek mit den Bestrebungen der Wiener Regierung nicht einverstanden war, war die Nutzung der deutschen Sprache in tschechischen Schulen. Allerdings auch hier sehen wir den Einfluss von Felbiger, der zuerst die Beherrschung der Muttersprache und erst dann der deutschen Sprache empfahl, deren Kenntnis eventuell für das weitere Studium notwendig war. Hier sehen wir meiner Meinung nach eine weitere Spur von Pařízeks pädagogischer Erfahrung, die ihn zu der Forderung führte, die Religion auf Tschechisch zu unterrichten, und gleichzeitig einen Beleg für seine Bemühungen, dass die Kinder auch verstehen, was sie lernen. Seine Einstellung zu der tschechischen Sprache und deren Anwendung können wir heute als Ansichten eines Landespatrioten bewerten, die zu dieser Zeit für einen Menschen seiner Bildung und Stellung natürlich waren, was allerdings auch durch seine Forderung belegt wird, dass deutschsprechende Kinder in den Schulen Tschechisch lernen sollen.

Für die Geschichte des Schulwesens wurden Pařízeks musikalische Tätigkeit (Kryšpín, 1822, 251) und die von ihm verfassten Katechismen und Schriften zum Religionsunterricht bisher nicht erforscht.

Von der Hochachtung, die Alexius Pařízek von seinen Zeitgenossen entgegen gebracht wurde, zeugt auch die Teilnahme von fünfzehntausend Menschen am Trauerzug, der „den ehrwürdigen, verdienten Greis auf seinem letzten Weg“ (Kryšpín, 1822, 311) von der Kleinseite Prags in die Altstadt begleitete. Der Einfluss seiner Schriften auf tschechisch- und deutschsprechende Lehrer muss erheblich gewesen sein und man kann nur hoffen, dass sich mehr Lehrer so wie Jan Jakub Ryba an seine Ratschläge hielten.

## Quellen

Jungmann, J. (1973): *Zápisky*. Praha.

Klika, J.; Sokol, J. (1897): *Stručný slovník paedagogický*. Praha.

Pařízek, A. (1781): *Versuch einer Geschichte Böhmens für den Bürger*. Prag.

Pařízek, A. (1782): *Versuch einer kurzgefassten Weltgeschichte für Kinder*. Prag.

Pařízek, A. (1784): *Kurze Kulturgeschichte Böhmens zum Gebrauche der Jugend*. Prag.

Pařízek, A. (1811): *O prawém způsobu cwičenj mládeže ve sskolách českých*. Praha.

Pařízek, A. (1817). Gedanken und Winke zu Aufnahme und Verbreitung der böhmischen Sprache in den deutschen Volksschulen Böhmens. In: *Der Schulfreund Böhmens*, Jhrg.I, Nr. 3, 40-48.

Pařízek, A. (1822): *Obraz dokonalého učitele*. Hradec Králové.

Villaume, P. (1790): *Praktycká kniha ručnj, pro Učitele sskol městských i wenkowských...* Praha. Pařízeck Todeanzeige ist im Nationalen Pädagogischen Museum und Bibliothek des J.A. Comenius (Prag) vorhanden. (NPMK), Inventarnummer S 390/3.

## Literatur

- Cipro, M. (2001): *Slovník pedagogů*. Praha.
- Janovský, J. (1984): *Základy didaktiky dějepisu*. Praha.
- Kryšpín, V. (1882): Aleš Vincenc Pařízek. Studie životopisná. In: *Paedagogium*, IV, 248-255, 300-311.
- Kujal, B. (1967): *Pedagogický slovník*. Praha.
- Kutnar, F.; Marek, J. (1997): *Přehledné dějiny českého a slovenského dějepisectví*. Praha.
- Lněničková, J. (1999): *České země v době předbřeznové 1792-1848*. Praha.
- Medřická, K. (1989): *Listy ze stromu svobody*. Praha.
- Strnad, E. (1955), *Vlastenecký učitel*. Praha.
- Strnad, E. (1975): *Didaktika školy národní v 19. století 1. díl*. Praha.
- Štěpánek, J. N. (1822): *Žiwot a smrt geho důstognosti pana Alsse Pařízka, cýs. král. ředitele hlawnj wzornj sskoly w Praze, doktora filozofie a theologie, čestného kanownjka a konsistořnjho rady Litoměřického, Buděgowického biskupského notára a auda Hořelického společnosti včených*. Praha.
- Štverák, V. (1983): *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha.
- Štverák, V. (1986): *Pedagogická literatura na přelomu 18. a 19. století*. Praha.
- Štverák, V. (1996): *Pařízek a Wilfling o škole a učiteli*. Praha.
- Šustová, M. (2009): *Stalo se v zemi české... Jak se učil dějepis*. Praha.

*Edvard Protner*

## **Über die Entwicklung eines gesellschaftlich erwünschten Lehrerbildes zu Beginn der institutionalisierten Lehrerausbildung in Slowenien**

### **1 Die Aufklärung als Bedingung für die Institutionalisierung der Lehrerausbildung**

Angesichts der langen Geschichte des Schulwesens entstand die pädagogische Lehrerausbildung relativ spät – sie begann mit der Schulreformbewegung im 18. Jahrhundert, die mit großen kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Veränderungen in Europa einherging. Es war die Blütezeit der Aufklärung, eine Zeit, die von einigen als ein Jahrhundert der Bildung bezeichnet wurde. Eine neue Mentalität entstand, die von der Idee ausging, dass „die Ausbildung zu einer moralischen Errungenschaft wird, die die bisherigen pädagogischen Lehren nicht kannten und nicht brauchten“ (Baskar 1988, 31). Die moralische Identität der Bürger entpuppte sich im Zusammenhang mit dem Aufklärungsgedanken als der Schlüssel zur Schaffung von Wohlstand und sozialer Harmonie und dementsprechend verstärkte sich auch sehr stark das Interesse an einer allumfassenden Institutionalisierung der Bildung. Sie wurde zunächst von absolutistischen Staaten implementiert, und zwar in einer Weise, die das Erscheinungsbild der bestehenden Schulen veränderte und allgemeine und obligatorische Grundschulen bzw. Elementarschulen einführte.

Slowenien war als Teil der österreichisch-ungarischen Monarchie in diese Prozesse integriert. Die Geschichte des Schulwesens auf slowenischem Territorium deckte sich im verwaltungsorganisatorischen, kulturzivilisatorischen und schulpädagogischen Kontext bis zum Zerfall der Monarchie (1918) mit der historischen Entwicklung des Schulwesens im sogenannten zentraleuropäischen Raum. Das große Projekt der Gründung eines Grundschulnetzes, das die Monarchin Maria Theresia 1774 mit Hilfe von Johann Ignaz Felbiger zu Ende brachte, ist ein Projekt, das auch auf dem Territorium des heutigen Sloweniens durchgeführt wurde. In den ideologischen Rechtfertigungen und Durchführungsrechtsakten kann der geistige Hintergrund wiedererkannt werden, auf dessen Grundlage die Schule im 18. Jahrhundert zum Instrument der nationalen Verwaltung wurde.

Obwohl sie schon davor einige pädagogische Aufgaben hatte, wurde sie in der bisherigen Geschichte vor allem als eine standesbezogene Institution für die Vermittlung von Wissen und die Entwicklung bestimmter Fähigkeiten verstanden. Für die Lehrertätigkeit genügten den Lehrern Kenntnisse des Unterrichtsstoffes, die sie auf den eigenen Lehrerfahrungen basierend und anhand von etablierten Praktiken auf die Schüler übertrugen. Schulenberg stellt sogar fest, dass „je exklusiver die Kenntnisse waren, um so mehr war der Lehrer durch ihren Besitz definiert und um so weniger durch seine pädagogischen Aufgaben“ (1970, 415). So kommt Ariés in Verbindung mit dem herrschenden Desinteresse der mittelalterlichen Schule an den Altersunterschieden der Lernenden zu dem Schluss, dass „das wesentliche Ziel nicht die Erziehung der Kinder war. Die mittelalterliche Lateinschule war in keiner Weise dazu geeignet, die Rolle der moralischen und sozialen Bildung zu übernehmen. Die Schule des Mittelalters war nicht für Kinder gedacht, es war eine Art technische Schule für Kleriker“ (Ariés 1991, 399). Die Erziehung als explizite schulische Aktivität etablierte sich, seinen Worten nach, erst im 15. und vor allem im 16. und 17. Jahrhundert. Unter dem Einfluss der Jesuiten wurde die Disziplin zum wichtigsten Verfahren der Bildung, die „aus der kirchlichen oder religiösen Disziplin hervorging und weniger ein Instrument der Nötigung als ein Instrument der moralischen und spirituellen Weiterbildung war. Gefragt war sie wegen ihrer Effektivität, weil sie eine notwendige Bedingung für das gemeinsame Arbeiten war, aber auch wegen ihrer inhärenten frommen und asketischen Werte“ (Ebd., 403). Aber die praktizierte pädagogische Tätigkeit wurde immer noch nicht als ein Bereich des menschlichen Wissens wahrgenommen, der Selbstreflexion erforderte.

Erst der Glaube der Aufklärung an die Macht des Verstands (vgl. Blankertz 1982, 29) führte dazu, dass der Mensch als rational lenkbares und damit erziehbares Wesen verstanden wurde. Zusätzlich wurde dadurch das Nachdenken über eine Erziehung für alle Bevölkerungsschichten angeregt. Dem Glauben an die Macht der Vernunft, die die Struktur der Erziehung offenlegen kann, um das menschliche Glück zu gewährleisten, musste unbedingt die Überzeugung folgen, dass es möglich sei, eine exakte und handhabbare Methode der richtigen Erziehung zu entwickeln, die lehr- und lernbar ist. Blankertz (1982, 29) stellte diesbezüglich fest, dass es erst durch diese Art des Denkens sinnvoll geworden war, Lehrer auszubilden. Aber schon bald wurde klar, dass eine reine Ausbildung nicht ausreichte. Die Charakteristiken eines idealen Lehrers waren schon vor dem Inkrafttreten der allgemeinen Unterrichtspflicht festgelegt. Dabei handelte es sich um Eigenschaften, die die Persönlichkeitszüge, die moralischen Überzeugungen, die Standpunkte, das Verhalten in der Gesellschaft usw. betrafen, kurz gesagt, es waren Charakteristiken, die eher mit den Problemen der Erziehung korrelierten als mit der Ausbildung. Sehen wir uns zunächst einmal an, wie sich dieses Problem bei Comenius zeigte (vgl. Protner 2000).

## 2 Das Lehrerbild bei Comenius

Blankertz (1982, 29) stellt fest, dass es möglich ist, die Bewegung der didaktischen Reformatoren des 17. Jahrhunderts (und insbesondere die Bemühungen Comenius') als erste pädagogische Bewegung zu verstehen, die in einer gewissen Weise bereits aufklärerisch war. Comenius hatte nämlich ein Konzept einer rationalen Unterrichtsorganisation ausgearbeitet, das ein Nachdenken über eine allgemeine Schulpflicht ermöglichte. Elemente der Pädagogik der Aufklärung sind aber auch in seinem pädagogischen Konzept nachweisbar. Das aufklärerische Erziehungskonzept hat nämlich laut Medveš (1992, 8f.) zwei Charakteristika, bei denen es um Folgendes geht:

Abwendung von der pädagogischen Macht der Worte, Überredung, Predigt, bzw. dem Zwang, der Bestrafung, dem angstbasierten Respekt und Zuwendung zur Freiheit und Vernunft. Dabei ist nicht länger das ‚Wort‘ (*Orakel*) mit einer gewissen respekteinflößenden Mitteilung das Werkzeug und die Methode der moralischen Erziehung, sondern die Person des Erziehers, wodurch der erzieherische Prozess zu einem Prozess der Identifikation mit ihm wird.

Comenius leitete die Funktion und die Bedeutung des Lehrers aus seinem Konzept der Pansophie ab, weswegen ein pansophischer Lehrer jemand war „der in der Lage ist, alle Menschen in allen Dingen zu unterrichten, die die menschliche Natur perfekter machen, um in jeder Hinsicht perfekt zu werden“ (Komensky 1970, 218). Bei einer derart allgemeinen Bestimmung der Funktionen eines Lehrers ist es natürlich nicht verwunderlich, dass Comenius den Lehrberuf nicht als normalen Beruf bezeichnete, sondern als eine Berufung, *einen himmlischen Beruf*, von dem die Entwicklung und der Fortschritt der ganzen Gesellschaft abhängt. Dieser Fortschritt – damit sei auch die Lehrfunktion verbunden – hänge nicht nur von der Bildung ab, denn Wissen (Wissenschaft) allein mache noch keinen Menschen. Es sei etwas mehr notwendig, und zwar die *Politik* und *Religion* bzw. eine moralische und religiöse Bildung (Comenius 1924, 43f.). Genau das war der *Mehrwert*, der sich in der Aufklärung durchsetzte. Da es für Comenius am natürlichsten war, Schüler nach dem Vorbild des Lehrers zu erziehen (Comenius o. J., S. 270), legte er als die allgemeinsten Elemente der Lehrerqualifikation folgende fest: „1. Jeder von ihnen / Lehrer / muss so sein, wie er die anderen haben möchte; 2. er muss den Weg kennen, andere zu dem zu machen, was sie sein sollten; 3. er muss eine Ausstrahlung haben und engagiert arbeiten“ (Komensky 1970, 218). In einem zweiten Punkt, dem Comenius den größten Teil seiner Lehre widmete, ging es um die spezifische fachbezogene Berufsausbildung, die Kenntnisse über eine rationale und systematische Methode des Unterrichts und der Erziehung miteinbezog. Aber auch zwei weitere Punkte waren für die Lehrerqualifikation bedeutend, da Lehrer, wie es Comenius ausdrückte, die gleichen Eigenschaften wie Priester und Ratsherren aufweisen mussten. Noch bedeutender laut Comeni-

us ist, dass „in dieser Hinsicht sie sogar über ihnen sein müssen, weil sie in ihren Schulen die Fundamente sowohl der Kirche als auch des Staates setzen werden“ (ebd., 219). Obwohl das Hauptziel für alle Lehrer in der *Renaissance und der Wiederherstellung des verloren Ebenbilds Gottes* bestand, also eine Vorbereitung auf das ewige Leben, kann aus dem Zitat gefolgert werden, dass Comenius zumindest implizit den Lehrer als Vertreter der führenden Gesellschaftsschichten und die Schule als einen Apparat der gesellschaftlichen Reproduktion und organisierten Sozialisation verstand.

Trotz der Idealvorstellung des Lehrers, der eine Art Idealbild eines Gläubigen und Bürgers (ein Modell, mit dem sich die Lernenden identifizieren sollten) war, blieb der Lehrer im Bildungssystem von Comenius den kirchlichen und weltlichen Entscheidungsträgern untergeordnet. Seine professionelle Arbeit und sein moralisches Bild sollten nämlich direkt vom Schulleiter überwacht werden, der noch höhere Qualitäten als der Lehrer haben musste (vgl. Comenius o. J., 270). Während Comenius für die Schulleiter sowohl fachliche als auch moralische Qualitäten vorgab, sollten die Vertreter der höchsten Schulaufsicht primär durch moralische Eigenschaften hervorstechen, es sei „nicht so wichtig, dass sie immer sehr gelehrt sind, aber sie müssen äußerst fromm, ernst und vernünftig sein“ (Komensky 1970a, 217). Ihre Aufgabe war, die Aktivitäten des Lehrers und sein *Engagement*, aber auch sein Privatleben zu überwachen, in denen es keine Verletzung der moralischen oder einer anderen Norm geben durfte. Unter der Schirmherrschaft der kirchlichen und weltlichen Behörden sollten sie die Jugend in der Stadt und Umgebung überwachen, aber auch deren Eltern und Betreuer. Auch ihre Arbeit basierte auf der Annahme, dass Belohnung und Bestrafung die Grundlage des Staates sei (vgl. Comenius o. J., 278).

### 3 Einflüsse des Pietismus auf die Habsburgischen Schulgesetze

Obwohl es das primäre Ziel der Aufklärung war, das geistige, soziale und wirtschaftliche Leben von den Fesseln der Theologie zu befreien, entwickelten sich in dieser Zeit auch religiöse Bewegungen, die diesen Ideen nicht widersprachen. Diese Bewegung war in Deutschland durch den Pietismus vertreten. Entscheidend für das Verständnis dieser Rolle war das calvinistische Verständnis der Arbeit und der Wirtschaftsethik (vgl. Blankertz 1982, 48; Weber 1988, 137ff.), das sich auch in der pietistischen Pädagogik manifestierte. Die Pietisten bewiesen nämlich, dass sich das Christentum nicht nur in der Kenntnis der religiösen Prinzipien ausdrückte, sondern auch in der christlichen Lebensweise und der Arbeit. Die Inhalte des Religionsunterrichts wurden deshalb mit dem Unterrichten sozial nützlichen und alltäglichen Wissens verknüpft: „Die praktisch-technische Arbeit wird so zu einem Erziehungsprinzip erhoben“ (Kynast 1932, 101).

Der prototypische Vertreter der pietistischen Pädagogik war August Hermann Francke. Wie Comenius bezeichnete auch er die Reform der Gesellschaft als pädagogisches Problem, das aber mit *realen Mitteln* gelöst werden könne. Obwohl Franckes Stiftungen in Halle für ihre extrem strenge Disziplin, also die Anwendung von Gewalt und Sanktionen bekannt waren, stand nicht mehr die äußere Disziplin im Vordergrund, sondern die innere Überzeugung (vgl. Ringshausen 1979, 90). Innerhalb dieses Rahmens übernahm Francke von Comenius nicht nur die Elemente der didaktisch-realistischen Organisation des Unterrichts, sondern auch sein Verständnis der erzieherischen Funktion des Lehrers und die Bedeutung seiner Vorbildfunktion, die Francke sogar noch stärker betonte als Comenius.

Francke organisierte zum ersten Mal in der Geschichte des Schulwesens eine systematische Lehrerausbildung. Ab 1696 sicherte er sich für sein Schulsystem einen ständigen Zufluss an Lehrern, indem er arme Theologiestudenten anwarb, die sich ihren Lebensunterhalt durch den Unterricht in diesen Schulen sicherten. Ihnen widmete er einen Raum für die freie Nahrungsverteilung, die er *Seminarium praeceptorum* nannte. Im Rahmen dieser Institutionen wurden sie mit der Methode des Unterrichtens verschiedener Fächer vertraut gemacht und ihre Fachkenntnisse vertieft (vgl. ebd., 88). Indem er Theologiestudenten als Lehrer in seinen Schulen vorsah, sorgte er auch im pietistischen Sinne für fromme Lehrer, die mit ihrem persönlichen Erscheinungsbild als Vorbild für die Schüler dienen konnten. Die Ideen der Aufklärung, des Merkantilismus und des Pietismus (sowie zahlreicher anderer geistiger Strömungen) sind der Rahmen, in dem die *Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämtlichen Kayserlichen Königlichen Erbländern*, das erste österreichische Grundschulgesetz von 1774 entstand, das auch auf slowenischem Territorium galt.

#### 4 Staatliche Eingriffe im Bereich der elementaren Bildung

Die schulreformatorenischen Vorschläge waren in der Habsburgermonarchie in den 60er und zu Beginn der 70er Jahre des 18. Jahrhunderts so zahlreich, dass eine grundlegende Intervention im Schulwesen nicht hinausgezögert werden konnte. Besonders aktuell wurde das Thema, als Kaiserin Maria Theresia das Schulwesen zum *Politikum*, also zur staatlichen Angelegenheit erklärte und nach der Auflösung des Jesuitenordens im Jahre 1773, der bis dahin ein Monopol auf das Schulwesen hatte. Schon seit der Mitte des 18. Jahrhunderts intervenierte die Regierung im Bereich des Schulwesens unter anderem durch die Integration von Waisen in die Produktionsarbeit und ihre Beschäftigung in Manufakturen und Fabriken und dies setzte sich in der Errichtung von Weberschulen fort. Laut Schmidt (1988, 157) wurden zu der Zeit (1765) auf Initiative des Staates die ersten slowenischen Schulen gegründet und mit deren Gründung wurde die – wenn auch nur teilwei-

se – Schulpflicht eingeführt. Es überwogen zwar die wirtschaftlichen Interessen des Staates, die ihre Rechtfertigung auch in der Pädagogik der Aufklärung fanden, die Kinderarbeit selbst wurde aber erst allmählich zum Thema der pädagogischen Reflexion. Allerdings genügten die Industrieschulen alleine nicht den staatlichen Interessen. Der Staat benötigte (neben wirtschaftlich effizienten) auch moralisch gebildete Bürger, die nicht nur aufgrund von Unwissenheit unterwürfig waren, sondern von alleine den Sinn und Zweck eines vernünftig organisierten Staates erkannten. Eine Anhebung der Allgemeinbildung des gemeinen Volkes sollte dem Staat eine bessere wirtschaftliche und politische Leistungsfähigkeit gewährleisten, aber es war keineswegs klar, welcher organisatorische und inhaltliche Rahmen für eine massenhafte Ausbildung abgesteckt werden sollte. Einen der zahlreichen Vorschläge steuerte auch der Slowene Blaž Kumerdej bei, der Professor an der Wiener Orientalischen Akademie war.

## 5 Kumerdejs Vorschlag zur Organisation der Grundschulbildung in Krain

1772 schickte Kumerdej der Kaiserin Maria Theresia einen Vorschlag zur Organisation der Grundschulbildung in Krain, der in der slowenischen Geschichtsschreibung als „eines der wichtigsten Dokumente des slowenischen nationalen Erwachens in seiner ersten Periode“ (Ciperle & Vovko 1987, 38) bewertet wird, aber auch als das „wichtigste Dokument für die Geschichte der slowenischen Grundschule“ (Schmidt 1988, 168). In diesem Dokument<sup>1</sup> rechtfertigt Kumerdej die Notwendigkeit der Ausbildung gewöhnlicher Menschen mit einer typischen aufklärerischen Argumentation: Eine allgemeine wirtschaftliche Rückständigkeit, ziviler Ungehorsam und moralische Verderbtheit könne durch das Lernen von Lesen und Schreiben überwunden werden. Wenn einfache Leute „lesen und schreiben könnten, könnte man ihnen den Willen des Landesfürsten ganz leicht verständlich machen, wenn er in der Landessprache gedruckt und den einfachen Leuten verkündet würde, wie dies in anderen Ländern praktiziert wird. Mit Hilfe von Büchern könnten sie religiöse und wirtschaftliche Lehren kennen lernen, damit sie einfacher Erzeugnisse produzieren, sie austauschen und dem Staat Steuern zahlen könnten. Wenn sie lesen könnten, könnten sie leichter mit ihren Staatsbürgerpflichten vertraut gemacht werden, damit sie als Soldaten nicht nutzlos wären und schließlich könnte man sie dazu bewegen, Deutsch zu lernen [...]“ (zit. nach Schmidt 1988, 169).

---

1 Die wörtliche Übersetzung ist in Schmidt (1988, 168ff) nachzulesen.

Um dies zu ermöglichen, schlug Kumerdej „Ihrer Hoheit“ vor, die Anstellung von Kirchendienern, die nicht lesen und schreiben konnten, zu verbieten. Jeder Kirchendiener wäre sonntags nach der Messe verpflichtet, die Jugend, aber auch die Erwachsenen kostenlos im Lesen und Schreiben zu unterrichten. Sein Rat war auch, den Geistlichen, die häufig in ihren Predigten den Menschen vom Lernen abrieten, da dies ein Grund der Ketzerei sein könnte, zu befehlen, dass sie endlich anfangen sollten, das Lernen zu fördern. Außerdem riet er dazu, einen Supervisor zu ernennen, der in seiner Freizeit aus „Heimatliebe“ gute Bücher über Landwirtschaft, Handel und die deutsche Grammatik schreiben oder übersetzen sollte. Die einzigen Kosten dieses Projektes sollten laut Kumerdej die Druck- und Distributionskosten für die Fibel (natürlich auf Slowenisch) sein.

Kumerdejs Vorschlag war zwar nicht ganz neu, denn die Kärntner Statthalter hatten 1770 verkünden lassen, dass alle neu angestellten Kirchendiener des Lesens, Schreibens und Rechnens mächtig sein müssen (vgl. Schmidt 1988, 171). Ganz neu war aber (nachdem die slowenischen protestantischen Grundschulen gegen Ende des 16. Jahrhunderts verschwunden waren) die Forderung nach einem Unterricht in der Muttersprache der slowenischen Schüler. Die Nachforschungen der Monarchin unter der kirchlichen Prominenz ergaben zwar keine Unterstützung für diesen Vorschlag, aber dennoch erlangte er damit die Gunst des Hofes. Im Vergleich zur gesetzlichen Regulierung der Grundschulbildung (1774) und insbesondere im Vergleich zum System der Lehrerausbildung, die das Grundschulgesetz schon zwei Jahre später verankern sollte, war sein Vorschlag regelrecht trivial. Aber Kumerdejs ehrliche Bemühungen, die Kultur der einfachen Bevölkerung zu erhöhen, was ganz im Sinne der aufklärerischen Ambitionen der Schulreform stand, brachte ihm unter anderem die Position des Schulleiters der Normalschule in Ljubljana ein.

## 6 Felbiger und die Konzeptualisierung der Lehrerausbildung

Einen Ausweg aus der ungeordneten Masse der Vorschläge, die alle zusammen lange Zeit kein ganzheitliches Bild ergaben, bot eine Autorität, auf die sich alle bezogen. Diese Autorität war der Abt Johann Ignaz von Felbiger. Auf Bitten Maria Theresias kam er 1774 von Sagan in Schlesien nach Wien, um das Grundschulwesen und die Lehrerausbildung zu organisieren. Seine pädagogischen Ansichten wurden stark von der Entwicklung der Realschule beeinflusst, die 1726 in Berlin gegründet und von Johann Julius Hecker geführt wurde. Hecker hatte noch Franckes letzte Vorträge in Halle gehört und dort auch einige Zeit selbst unterrichtet. An dieser Realschule wurde auch das erste preußische Lehrerseminar organisiert, das J. F. Hahn, ein bekannter und anerkannter Methodiker für den

Elementarunterricht leitete (vgl. Gönner, 1967, 35). Felbiger lernte den Betrieb der Schule persönlich kennen und übernahm deshalb auch gewisse Elemente der pietistischen und aufklärerischen Pädagogik. Er integrierte sie in die preußischen Grundschulgesetze aus dem Jahr 1765 und nach seiner Ankunft in Wien auch in die Allgemeine Schulordnung, in der neben der inhaltlichen und organisatorischen Präsentation der Volksschule auch die Lehrerbildung reguliert wurde. Eine wesentliche Ergänzung zu der allgemeinen Schulordnung stellte Felbigers *Methodenbuch* dar, das detaillierte Anweisungen für die Durchführung und das Erscheinungsbild des neuen Schulsystems enthielt (vgl. Johann Ignaz von Felbigers *Methodenbuch*, 1892). Beide zusammen bildeten die offizielle Lehrdoktrin ihrer Zeit bzw. der Pädagogik im Allgemeinen, da sie Inhalts-, Lern-, Erziehungs- und Bildungskomponenten enthielten, die selbst für die Vorlesungen an der Universität vorgeschrieben waren. Das *Methodenbuch* war ein Lehrbuch und Leitfaden für die Organisatoren des Bildungssystems, für die Schulleiter auf allen Ebenen und vor allem für Schulleiter und Lehrer der Normalschule, d. h. für diejenigen, die die zukünftigen Lehrer ausbildeten. Es wurde zwar auch den schon angestellten Lehrern und den Lehramtskandidaten empfohlen, aber ihr Bildungsniveau war größtenteils zu niedrig, um in der Lage zu sein, das Buch zu verstehen und zu verwenden.

Für sie gab Felbiger 1777 eine gekürzte und überarbeitete Fassung heraus: *Kern des Methodenbuches besonders für Landschulmeister in den k. k. Staaten*. Noch im gleichen Jahr wurde dieses Werk ins Slowenische übersetzt (vgl. Kern 1777) und nach Feststellungen von Schmidt (1988, 215) war dies nicht nur das erste pädagogische Buch in slowenischer Sprache, sondern auch der erste Versuch, Slowenisch als Wissenschaftssprache zu verwenden. Die Übersetzung war zwar schlecht, aber bedeutend, da sich die slowenischen Lehrer nun auch auf Slowenisch mit der pädagogischen Doktrin dieser Zeit bekannt machen konnten. Aufgrund der niedrigen Bildungsstruktur der Lehramtskandidaten für die Trivialschulen bereitete Felbiger einen noch deutlicheren und vereinfachten Auszug aus den praktischen Anweisungen des *Methodenbuches* mit dem Titel *Forderungen an Schulmeister und Lehrer der Trivialschulen, auf deren Erfüllung die bestellten Visitatoren zu suchen und darnach sie die Geschicklichkeit derer, welche die Jugend unterweisen, zu beurteilen haben*. Diese Vorgaben waren für die Aufsichtsbehörden bestimmt und sollten als Kriterien für die Überwachung der praktischen Umsetzung des Unterrichts dienen. Sie wurden aber auch als Kriterien für die Überprüfung der Fähigkeiten von Lehramtskandidaten und bereits angestellten Lehrern (*Forderungen* 1782, 1) verwendet. Auch dieses Buch wurde 1778 ins Slowenische übersetzt (Schmidt 1988, 215).

Felbigers Bildungssystem stellte ein typisches System der normativen Pädagogik dar. Die Norm wurde hier aus den Bedürfnissen und Anforderungen des absolutistischen Staates abgeleitet und aus dem auf dieser Grundlage formulierten

Lernziel. Dieser Norm wurden die als klare Handlungsanweisungen formulierten pädagogischen Mittel und Methoden untergeordnet und sie wurden dadurch gleichzeitig auch gerechtfertigt. Für Felbiger bedarf eine Norm keiner theoretischen Begründung, da in diesem Bildungssystem die Norm keine Rechtfertigung brauche – sie sei eine Selbstverständlichkeit. So wird im *Kern des Methodenbuchs* die normative Rechtfertigung der neuen Lehrmethode in aller Kürze abgetan: „Es ist aus sehr vielen Ursachen vorteilhaft, dass die Unterthanen eines Staates in einer Lehrart“ (Kern 1777, 5f.) unterrichtet werden. Viel wichtiger war die Frage der Erklärung, Begründung und detaillierten Aufschlüsselung der didaktischen und methodischen Elemente der neuen Lehrmethode. Die Pädagogik für Lehrer war als präskriptive Pädagogik konzipiert, die den Unterrichtsablauf sehr genau vorschrieb. Felbiger rechtfertigte diesen Ansatz mit der folgenden Überzeugung: „Leute, die selbst etwas zu erfinden oder zu wählen nicht im Stande sind, und davon die wenigsten von selbst eine gute Art wählen und gebrauchen würden, bedürfen einer Vorschrift, und auch einer Anleitung um sich danach zu richten“ (ebd., 5). Angesichts der praktischen Bedingungen der staatlichen Schulreform und des niedrigen Bildungsniveaus der Lehramtskandidaten spiegelten solche Meinungen die Realität zu dieser Zeit wider und diese Überzeugung blieb in der weiteren Entwicklung der pädagogischen Lehrerausbildung als eine dauerhafte Form der Begrenzung der Lehrerautonomie und des Vertrauens in seine Arbeit erhalten. Dieser Überzeugung wurde auch Felbigers Konzeption der erzieherischen Funktion des Lehrers angepasst.

In Felbigers Bildungssystem, das gleichzeitig auch das staatliche Bildungssystem darstellte, war das erzieherische Konzept in die Didaktik bzw. in die Lehrinhalte und Methoden des Unterrichts integriert. Die für alle Elemente des Unterrichts vorgeschriebenen einheitlichen Anweisungen garantierten per se eine einheitliche Erziehung und Ausbildung für alle Staatsbürger bzw. für bestimmte soziale Schichten. Aber die strikte Einhaltung der Vorschriften seitens des Lehrers war nicht genug. Im Einklang mit dem pädagogischen Konzept der Aufklärung betonte auch Felbiger die Bedeutung der Persönlichkeit und der moralischen Qualitäten des Lehrers, die das Bild des idealen Bürgers widerspiegelten. Parallel mit der ersten institutionalisierten Form der Lehrerausbildung kam auch die Frage nach ihrer Erziehung bzw. ihrer Persönlichkeitsbildung auf. In Felbigers pädagogischem Konzept war auch diese Frage auf das Niveau der gesetzlichen Bestimmungen beschränkt, die moralisch und rechtlich bindend waren. Vom Lehrer wurden Frömmigkeit, moralische Integrität sowie persönliche und pädagogische Merkmale wie Liebe, Heiterkeit, Geduld, usw. gefordert. Diese Anforderungen waren nicht nur im beruflichen Leben der Lehrer gültig, sondern auch (ähnlich wie es sich bereits Comenius vorstellte) in seinem persönlichen Leben, denn er sollte „in seinem Haus friedsam und ordentlich, gegen andere freundlich und dienstfertig sein“ (ebd., 173).

Felbiger setzte natürlich voraus, dass die Lehrer diese Forderungen verinnerlichen, was aber im organisatorischen Rahmen der Lehrerbildung nicht wirksam umgesetzt werden konnte. Das effektivste Mittel im materiellen und ideologischen Sinne war daher die amtlich vorgeschriebene Überwachung und Selektion der Lehrer. In der Geschichte der institutionalisierten Lehrerbildung war die Frage nach der Schaffung eines Lehrerbildes einer der wichtigsten Kriterien für die vorherrschenden sozialen und pädagogischen Vorstellungen über den idealen Lehrer. Diese Vorstellungen waren auch ein Hinweis auf die persönliche Weltanschauung und Treue zu den herrschenden gesellschaftlichen Gruppen. Überwachung und Selektion behielten in der weiteren Entwicklung ihre Rolle bei, aber die Pädagogen versuchten immer mehr, solche Formen der Lehrerbildung zu entwickeln, die gleichzeitig auch eine effiziente Persönlichkeitsbildung (ohne Zwangsmaßnahmen) ermöglichten.

Die Unzufriedenheit mit der Organisation, Dauer und Qualität der Lehrerbildung, wie sie in der *Allgemeinen Schulordnung* oder von Felbiger vorgesehen waren, entstand in der Habsburger Monarchie schon bald nach ihrem Inkrafttreten. 1786 sorgte ein anonymes Vorschlag zur Gründung zweijähriger Lehrerseminare in jeder Provinz für große Aufregung – in diese Seminare sollten auch mittellose Kandidaten aufgenommen werden. Neben den materiellen Vorteilen für die mittellosen Lehramtskandidaten, liegt m. E. ein weiterer Vorteil eines solchen Seminars (wahrscheinlich in Form eines Internats) darin, dass die Mitarbeiter der Schule auch den Charakter und das Verhalten der Kandidaten beobachteten und für den Lehrerberuf eventuell moralisch anstößige Kandidaten rechtzeitig entfernen konnten (vgl. Gönnert 1967, 46). Etwa zur gleichen Zeit schlug der Propst von Saaz Johann Nepomuk Liesnek die Einrichtung von Internaten für Lehramtsanwärter vor (vgl. ebd., 287).

Ähnliche Ideen hatte (etwas später) auch Kumerdej, der sich für die Einrichtung von spezialisierten Institutionen einsetzte, in denen mittellose Studenten (mit materieller Unterstützung) ihre akademischen Studien weiterführen konnten und zur gleichen Zeit die Lehrmethoden und die Pädagogik kennen lernen sollten. Er sah vor, dass ein akademisch gebildeter Lehrer seine finanzielle Situation verbessern könnte, indem er „in wirtschaftlichen, körperlichen oder mathematischen u. a. Fachbereichen [arbeiten würde], oder er könnte auch ein Priester [...] werden“ (Schmidt 1988, 231).

Alle angeführten Vorschläge zielten auf eine territorial zentralisierte und als Internat organisierte Konzentration armer Lehramtskandidaten, mit dem Wunsch, besondere moralische und andere Qualitäten zukünftiger Lehrer herauszubilden. Insbesondere Kumerdejs Vorschlag (er sah einen unangemessen höheren Bildungsgrad vor als die beiden anderen Autoren) unterstrich im Vergleich zu Franckes Organisation der Lehrerbildung (vgl. ebd. 232) den Unterschied, dass er auch Studenten anderer, weltlicher Disziplinen vorsah, während Francke nur

Theologiestudenten als Lehramtskandidaten vorgesehen hatte. Den Unterschied kann man damit erklären, dass Francke wahre Frömmigkeit als das wichtigste Lehrercharakteristikum ansah, Kumerdej aber die Funktion des Lehrers vollständig dem Nutzen des absolutistischen Staates unterordnete.

## 7 Schlussfolgerungen

Die Frage nach dem pädagogischen Verfahren zur Bildung eines gesellschaftlich erwünschten Lehrerbildes blieb zu Beginn der institutionalisierten Lehrerausbildung offen. Der Staat glaubte, dass das Methodenbuch ein pädagogisches Konzept anbietet, das die erwünschten Erziehungseffekte bei den Untertanen ermöglicht. Aber, wie wird ein „Lehrer“ erzogen? Diesbezüglich kam es ein ganzes Jahrhundert lang zu keinen größeren Veränderungen. Im Rahmen des ersten österreichischen Grundschulgesetzes entstand das Lehrerbild eher unter einem gesetzlichen Zwang oder im besten Fall einem Appell, als dass es pädagogisch geplant gebildet würde. Im Kontext des zweiten österreichischen Grundschulgesetzes wurde das Problem noch evident. Während die Allgemeine Schulordnung das Lehrerbild indirekt über das Methodenbuch festlegte, das als eine Art sekundäre Rechtsvorschrift verstanden werden kann, schrieb die Politische Verfassung der Deutschen Schulen (1806) das Lehrerbild als Gesetzesbestimmung fest (der Lehrer muss gottesfürchtig, ein Vorbild in der Rede, dem Verhalten und der allgemeinen Haltung sowohl in der Schule wie auch im Privatleben sein). Erst das dritte österreichische Grundschulgesetz von 1869 (Reichsvolksschulgesetz) brach mit der Praxis, das Lehrerbild gesetzlich zu definieren. Das war die Zeit, in der die pädagogische Theorie<sup>2</sup> anfang, die Verantwortung für die pädagogische Formung des Lehrers zu übernehmen – gleichzeitig war das auch die Zeit, in der die schroffe ideologische Art, das Lehrerbild gesetzlich vorzugeben durch eine subtilere ideologische Art der pädagogischen Argumentation bezüglich des Lehrerbilds ersetzt wurde.

### Literatur

- Ariés, P. (1991): *Otrok in družinsko življenje v starem režimu*. Ljubljana.
- Baskar, B. (1988): *O vzgojnem okolju*. In: *Problemi – šolsko polje*, 1988, 26, 29-36.
- Blankertz, H. (1982): *Die Geschichte der Pädagogik: Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar.
- Ciperele, J. & Vovko, A. (1987): *Šolstvo na Slovenskem skozi stoletja*. Ljubljana.
- Comenius, (o. J.): *Ausgewählte Schriften*. 2. Teil. Leipzig.
- Comenius, J.A. (1924): *Ausgewählte Schriften zur Reform in Wissenschaft, Religion und Politik*. Leipzig.

---

2 Sehr bedeutend war der Beitrag der herbartianischen Pädagogik (vgl. Protner 2003)

- Forderungen (1782) an Schulmeister und Lehrer der Trivialschulen, auf deren Erfüllung die bestellten Visitatoren zu suchen und darnach sie die Geschicklichkeit derer, welche die Jugend unterweisen, zu beurteilen haben. Wien.
- Gönnér, R. (1967): Die österreichische Lehrerbildung von der Normalschule bis zur Pädagogischen Akademie. Wien.
- Johann Ignaz von Felbigers Methodenbuch (1892). Bearbeitet und mit Erläuterungen versehen von Johann Panholzer. Freiburg im Breisgau.
- Kern (1777) des Methodenbuches, besonders für die Landschulmeister in den k. k. Staaten. Ins Krainerische übersetzt. Wien.
- Komensky, J. A. (1970): Pandidaksija (Pampedagogija). In: Pedagogija, 1970, 8 (24), 218-235.
- Komensky, J. A. (1970a): Pampaedia, Panskolija. In: Pedagogija, 1970a, Jhrg. 8 (24), 209-217.
- Kynast, R. (1932): Problemgeschichte der Pädagogik. Berlin.
- Medveš, Z. (1992): Razsvetljenski horizont vzgojnega koncepta pri Komenskem; Teze. In: Kramar, M. (Hrsg.): Šola pred novimi razvojnimi perspektivami. Zbornik povzetkov s posveta. Maribor, 8-9.
- Protner, E. (2000): Pedagogika in izobraževanje učiteljev (1919-1941). Nova Gorica.
- Protner, E. (2003): Pädagogischer Takt und Lehrerpersönlichkeit in herbartianischen Konzepten der Lehrerbildung. In: Coriand, R. (Hrsg.): Herbartianische Konzepte der Lehrerbildung : Geschichte oder Herausforderung? Bad Heilbrunn, 205-223.
- Ringshausen, G. (1979): August Hermann Francke (1663-1727). In: Scheuerl, H. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. 1. Band. München, 83-93.
- Schmidt, V. (1988): Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem. 1. Teil, Ljubljana.
- Schulenberg, W. (1970): Schule als Institution der Gesellschaft. In: Speck, J., Wehle, G. (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Band II. München, 391-422.
- Weber, M. (1988): Protestantska etika in duh kapitalizma. Ljubljana.

### 3. Teil: Professionalisierung der Lehrerbildung in Ungarn, in der Slowakei und in Transsylvanien (Siebenbürgen)

*András Németh*

#### **Die Rolle des Philanthropismus am Anfang der Institutionalisierung der ungarischen Volksschullehrerbildung**

##### **1 Einführung**

Es ist das Ziel der Studie, die Prozesse der länderspezifischen Entwicklung zu zeigen, in deren Rahmen der Philanthropismus in Ungarn anerkannt wurde. Da diese Rezeption eng mit den Reformen im Geist des aufgeklärten Absolutismus in Mitteleuropa, und vor allem mit der Entfaltung des Philanthropismus in dieser Region sowie mit den nationalstaatlichen Entwicklungen verbunden war, kann das Beispiel der ungarischen Entwicklung als eine Fallstudie aufgefasst werden, die die Entwicklungstendenz im weiteren Sinne des Wortes in einem konkreten nationalen Entwicklungsrahmen zeigt. Im folgenden Beitrag werden auch die allgemeinen Merkmale der Unterrichtsreformen des aufgeklärten Absolutismus von Maria Theresia und Josef dem II. bezüglich der Entfaltung des ungarischen nationalen Schulwesens vorgestellt. Dann versuchen wir mit Hilfe von sekundären Quellen die Rolle des Philanthropismus und die Hauptrichtungen der Rochow-Rezeption in den österreichisch-ungarischen Schulreformen, in den zeitgenössischen pädagogischen Diskursen beziehungsweise in den Erziehungslehren und Schulbüchern sowie in den früheren Institutionalisierungsprozessen der Volksschullehrerbildung zu skizzieren.

## 2 Die Reformen des aufgeklärten Absolutismus und die Frühphase der Entfaltung der ungarischen nationalen Volksbildung und Lehrerbildung

### 2.1 Die allgemeinen Merkmale der Reform

Die Reformen des österreich-ungarischen Schulwesens seit dem 18. Jahrhundert, die einem gesamteuropäischen Muster der Epoche folgten, liefen parallel. Bis zum Ende des 19. Jahrhunderts setzte sich die allgemeine Schulpflicht in mehreren Phasen in fast allen Ländern durch und der Staat übernahm gegenüber der Kirche überall eine führende Rolle. Die aus den traditionellen Lateinschulen erwachsenen Gymnasien neuhumanistischer Prägung, denen die preußischen Reformer den Weg gebahnt hatten, eröffneten den Aufstieg in die Funktionen des modernen Verwaltungsstaates wie in die neuen bürgerlichen Professionen sowie in die Fachelite der industriellen Wirtschaftsordnung. In dieser Periode erfüllten sie eine wichtige Funktion in der Wandlung der Territorialherrschaften zu modernen Nationalstaaten. Der Unterricht vermittelte – regionale und konfessionelle Grenzen übergreifend – einen Kernbestand gemeinsamer Grundkenntnisse des Staates, des Herrscherhauses, seiner Institutionen, seiner Geschichte und Literatur mit nationalem Charakter (vgl. Puttkamer 2003, 15; Schmale & Dodde 1991, Németh & Skiera 2012).

Die staatlich regulierte schulische Erziehung und Bildung trat nur langsam an die Stelle der traditionellen familiär/gemeinschaftlichen Erziehung. In diesem Bereich kommt noch die für die späte Ständegesellschaft charakteristische traditionelle „Arbeitsteilung“ auch im Ungarn des 18ten Jahrhunderts stark zur Geltung. Der durch jahrhundertlange Traditionen kanonisierten Ordnung entsprechend regierten die historischen Kirchen fast alle Bereiche des kulturellen Lebens (vgl. Kosáry 1990, 136–138). Bis zur Unterrichtsreform von Maria Theresia handelten die verschiedenen Konfessionen in ihrem eigenen Wirkungsbereich, in dem im Laufe von Jahrhunderten herausgebildeten traditionellen Rahmen des Unterrichtswesens. In diesem Rahmen erfüllten sie ihre für das Schulwesen der Ständegesellschaft charakteristischen Aufgaben (Gergely, Kardos & Rottler 1997, 110). Die Ursprünge der Gemeinsamkeiten in der Schulentwicklung beider Länder (d.h. Österreichs und Ungarns) gehen auf diese breiten Bildungsreformen Maria Theresias und Josefs II. zurück. Mit einer in seiner Zeit in Europa beispiellosen Entschlossenheit übernahm der Staat im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts die Verantwortung für eine systematische Planung und Leitung sowie Beaufsichtigung des als „Politikum“ verstandenen Schulwesens (Engelbrecht 1984, 89). Maria Theresias Reich adaptierte zur Gestaltung der neuen Erziehung bzw. Unterrichtspolitik die ideologischen Elemente der zeitgenössischen deutschen Reformen. Das Modell der „österreichischen nationalen Erziehung“ formulierte die Forderung

der Erziehung zu einem tugendhaften, tätigen, zum Vaterland, zu Österreich und dessen Herrscher einen liebevollen Kontakt pflegenden Staatsbürger, deren wichtigstes Mittel die staatliche und öffentliche Erziehung war, die auf die Ebene der Hoheit des Herrschers gehoben und als Politikum behandelt wurde (ebd. 486). Im Interesse des neuen Ziels, der Erziehung der Untertanen des Reiches zu nützlichen Staatsbürgern, strebte der durch die Ideenwelt der Aufklärung modernisierte Paternalismus des Herrschers nach der Entwicklung eines einheitlichen und staatlichen Unterrichtssystems in allen Kronländern der Monarchie. Zur Verbreitung der Bildung, die auf immer breitere Kreise der Gesellschaft abzielte, seien die ein paar hundert Hauslehrer, die die adeligen Kinder erziehen, nicht mehr genug. Man brauchte Volkslehrer, die sowohl über die Mittel wirksamen Unterrichts als auch über das nötige Fachwissen verfügten.

## 2.2 Die Frühphase der Entfaltung eines staatlich regulierten Schulwesens und der Lehrerbildung

In der ersten Phase des aufgeklärten Absolutismus in Österreich, unter der Herrschaft von Maria Theresia, wurde im Geiste der „edlen Prinzipien“ der Aufklärung im Interesse der Erziehung der Untertanen zu nützlichen Staatsbürgern in jedem Land und in jeder Provinz des Reiches das einheitliche staatliche Unterrichtssystem entwickelt. Die Auflösung des ausschließlich kirchlichen Charakters der Schulen, die staatliche Übernahme der Unterrichtsleitung, war das Ergebnis eines längeren Prozesses. Die wichtigsten Stationen sind: 1. Die Ausarbeitung und Umgestaltung des Systems und der Lerninhalte der Mittelschulen (1775), 2. Die Neugestaltung des Volksunterrichts (Allgemeine Schulordnung 1776) und parallel dazu die Anfänge der Institutionalisierung der Lehrerausbildung im Rahmen der Normschule. Die „*Ratio educationis*“ aus dem Jahr 1777 verschaffte in Ungarn denselben Prinzipien Geltung, die drei Jahre zuvor in den Erbländern mit der *Allgemeinen Schulordnung* eingeführt worden waren. Dieser Grundsatz wurde dann mit der *Norma Regia* in 1781 auch auf Siebenbürgen ausgedehnt. Im Rahmen der ungarischen Unterrichtsreform, die sich aufgrund der *Ratio Educationis* entfaltet hatte, wurden die lokalen Einheiten der staatlichen Schulverwaltung organisiert. Das Land wurde in neun Schulbezirke aufgeteilt, an deren Spitze Beamte, königliche Hauptdirektoren, standen, die alle Schulen des Schulbezirkes leiteten; der Volksschulinspektor stand auch unter ihrer Leitung. Die Grundstufe des Schulsystems bildete die Volksschule mit einem, zwei, oder drei Lehrern, die Mittelstufe waren die zweigliedrigen Stufen der Gymnasien und der philosophischen Fakultäten der Akademien (vgl. Mészáros 1984, 75, Kosáry 1980, 455, Németh 2012). Die Institutionalisierung der ungarischen Volksschullehrerbildung begann auch aufgrund der *Ratio Educationis* mit den Normschulen (bzw. Normalschulen). Die Voraussetzungen dieses Schultyps wurzeln in der Schulreform von Ignaz Felbiger, die als Vorbild für die das österreichische Schulwesen regelnde Allgemeine

Schulbildung im Jahre 1774 diene. Die Verordnung über die Normschulen regelte unter anderen auch die Ausbildung, die Qualifizierung, Anstellung und die Aufsicht der Volksschullehrer. Im Sinne des Gesetzes waren die zukünftigen Volksschullehrer und die bei den wohlhabenden Familien angestellten Hauslehrer verpflichtet, die Normschule abzuschließen (siehe detailliert Németh, Szabolcs & Vincze 2012, Németh 2012).

Als ersten Schritt der Institutionalisierung der ungarischen Lehrerbildung verordnete die Königin Maria Theresia im Jahre 1774 die Errichtung der ersten ungarischen Mustervolksschule (oder die komplexe Normschule in Pressburg). Die neue zweistufige Schulform enthielt zwei Schultypen: die Unterstufe mit drei Schulklassen bildete die Volksschule, die Oberstufe (die Normschule) diene selbst der Lehrerbildung. Die im Jahre 1805 herausgegebene kaiserliche Verordnung „*Politische Verfassung der deutschen Schulen*“, die bis 1848 gültig war, schrieb den Volksschullehrern in der Hauptschule vor, an einem sechsmonatigen Kurs, und den Lehrern in der Trivialschule an einem dreimonatigen Kurs teil zu nehmen. Infolge dieses Prozesses konnte die Verordnung im Jahre 1806 auch in den Schulen des ungarischen Königreichs die schon früher begründeten fachlichen Erwartungen festigen und weiter entwickeln. Die Fachgruppe der Mittelschullehrer, die zu der an der Universität ausgebildeten sachkundigen Fachelite gehörte, bewahrte weiter in der Frühperiode der Institutionalisierung vom Ende des 18. Jahrhunderts bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts die in den theologischen Aufgaben wurzelnden Traditionen. Als Modell für die österreichischen Reformen dienten in den 1760er Jahren die katholischen und protestantischen deutschen Schulen, deren Lehrer bis zum Ende des 18. Jahrhunderts in erster Linie Theologen waren, die seit den 1770er Jahren im der philosophischen Fakultät eng angeschlossenen Kolleg der Repetenten (collegium repententium) ausgebildet wurden (Németh, 2000).

### **3 Der Philanthropismus und die Reform des österreichisch-ungarischen Volksschulwesens**

In der Begründung der Reformen des österreichisch-ungarischen Schulwesens im Geist des aufgeklärten Absolutismus kam die Rezeption der volkserziehenden Bestrebungen des deutschen Philanthropismus stark zur Geltung. Diese Bestrebungen wollten im Sinne des volkserziehenden Programms der Aufklärung mit der für alle Kinder zugänglichen Schulung als grundlegendes Ziel den Analphabetismus beseitigen. Dieses Ziel wollte man mit der Gründung spezieller Schulen für die unteren Schichten erreichen: mit den Betriebsschulen und Handwerkerschulen, mit den Schulen der verarmten Arbeiterkinder. In diesem Geiste gründete Pestalozzi seine Institute in der Schweiz, beziehungsweise Rochow in Reckahn

in Brandenburg für die Dorfkinder. Die praktisch orientierten, die naturwissenschaftlichen Kenntnisse in den Mittelpunkt stellenden Reformschulen des deutschen Philanthropismus, die Institute von Basedow in Dessau, strebten eine Erziehung der Kinder des städtischen Mittelstandes im neuen Geiste an. Die Reformen umfassten auch den Privatunterricht der Kinder der reichen Bürger und Adligen, sowie den Bereich der Frauenerziehung und der Kleinkinderziehung.

### 3.1 Die Rezeption des Philanthropismus in Ungarn am Ende des 18. Jahrhunderts und ihre Wirkung in der Frühphase der Volksschullehrerbildung

Wenn man die thematischen Veränderungen des zeitgenössischen pädagogischen Diskurses in Ungarn untersucht, kann man in den 1760-1780er Jahren eine bedeutende Schwerpunktverschiebung feststellen (siehe dazu detailliert Németh 2007, 2007a) Durch die Wirkung der zeitgenössischen deutschen und österreichischen Unterrichtsreformen wandte sich das ungarische pädagogische Denken von den Problemen des aristokratischen Privatunterrichts und des Lateinunterrichts hin zum Unterrichtsprogramm der aufgeklärten Ständegesellschaft. Parallel dazu tauchten vermehrt rhetorische Elemente auf, die den nationalen Charakter der Erziehung und die Wichtigkeit des Ungarischen als Unterrichtssprache betonten. Nach dem Erscheinung der *Ratio Educationis* im Jahre 1777 wuchs das Interesse an den Fragen des Volksschulunterrichts mehr und mehr. Für die nötigen Reformen schien die Rezeption des zeitgenössischen deutschen Philanthropismus am besten geeignet. Das gesteigerte Interesse an den Ideen und an den praktischen Bestrebungen des Philanthropismus zeigt sich auch an den ungarischen Übersetzungen zahlreicher Arbeiten der bedeutenden Vertreter der deutschen pädagogischen Bewegung. Zuerst erschien Johann Heinrich Campes Robinson-Adaptation unter dem Titel *Ifjabbik Robinson* (1787) (Original: Robinson der Jüngere, zur angenehmen und nützlichen Unterhaltung für Kinder 1779-1780), dann wurde eine andere Arbeit von ihm veröffentlicht: *Erkölcsi könyvecske* (1789) (Original: Kleine Seelenlehre für Kinder 1780). Später erschienen die Werke von Christian Gotthilf Salzmann auf Ungarisch [Konrad Kiefer avagy útmutatás a gyermekek ésszerű neveléséhez 1799, original: Conrad Kiefer oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung 1796], Okosdi Simon 1797, (original: Sebastian Kluge's Lebensgeschichte 1789), *Erkölcsi kezdőkönyv* 1803, (original: Moralisches Elementarbuch 1782-1783) *A mennyország itt a földön* 1806, (original: Himmel auf Erden 1797) *Hangyakönyvecske* 1806, (original: Ameisenbüchlein, 1780) *Rák-könyvecske* 1832 (original: Krebsbüchlein 1806)]. Zahlreiche Leser in Ungarn abonnierten die Arbeiten von Salzmann und seiner Anhänger auch auf Deutsch. Sámuel Tessedik bestellte zum Beispiel 32 Exemplare der Sammlung, die zwischen 1792-94 unter dem Titel *Christliche Hauspostille* veröffentlicht wurde (vgl. Kiss 1874, 68-83, Szelényi 1931).

Die Rezeption der Prinzipien des Philanthropismus lässt sich sowohl in den verschiedenen frühen Erziehungslehren und Methodiklehrbüchern als auch in den frühen Reforminitiativen der Lehrerbildung erkennen. Die Wirkung des nationalen Patriotismus des Philanthropismus kam etwa zur Geltung in dem Gedanken der nationalen und muttersprachigen Erziehung eines János Generisch (1761-1825; über sein Leben und Werk: Szelényi 1914, 31-74, 113-140, Szelényi 1915, 305-330.), der Lehrer des evangelischen Lyzeums in Késmárk war, dann der protestantischen theologischen Akademie in Wien angehörte. Auch er lernte an den deutschen Universitäten die Gedanken des Philanthropismus kennen. In seiner pädagogischen Arbeit kam die Wirkung von Trapp, Gedike und Abbt stark zur Geltung. Er formulierte seine Reformvorstellungen über die Erneuerung des ungarischen protestantischen Schulwesens im Geiste des Philanthropismus in einer Arbeit, die 1803 unter dem Titel *Ueber die jetzige Verfassung der protestantischen Schulanstalten in Ungarn* veröffentlicht wurde (vgl. Szelényi 1915, 305-308, Fehér 1994, 339-341).

Der Lutheraner Jakob Glatz aus der Zips, in Schnepfenthal jahrelang Mitarbeiter von Salzmann, experimentiert mit einer eigenartigen pädagogischen Gattung. In seiner Arbeit unter dem Titel *Freyemüthige Bemerkungen eines Ungarn über sein Vaterland* (1799) formulierte er die philanthropische Kritik an einzelnen Instituten, nachdem er zahlreiche bedeutende Schulen des Landes aufgesucht hatte. Der lutheranische Pfarrer János Kriebel veröffentlichte seine pädagogischen Betrachtungen 1809 ebenfalls in deutscher Sprache (Ansichten der jetzigen Erziehung der Jugend nebst Vorschlägen solche zu verbessern von einem Ungenannten. Leutschau, 1809.), in dessen Arbeit neben Pestalozzi hauptsächlich die Rezeption von Campe zur Geltung kommt. János Szeberényi, der spätere lutheranische Superintendent schrieb sein im Jahre 1810 in Pressburg veröffentlichtes pädagogisches Werk für junge Lehrer auf lateinischer Sprache. (*De praeceptis capitibus primae educationis per paedagogos horumque munera.* 1810), in der er aufgrund von Campe, Salzmann, Niemeyer und Pestalozzi den Privatlehrern und Volksschullehrern, die sich mit 6-10 Jahre alten Kindern beschäftigen, erzieherische Ratschläge gibt (Horváth 1988, 241-242).

Die Institute der deutschen Philanthropisten wurden zu dieser Zeit oft von Besuchern aus Ungarn aufgesucht. Die Beliebtheit der Richtung bestätigt, dass das Institut von Salzmann in Schnepfenthal von zahlreichen Ungarn aufgesucht wurde (zwischen 1786 und 1849 insgesamt von 366; Szelényi 1929, S. 179-181). Im Auge der zeitgenössischen ungarischen Autoren war die Konzeption Pestalozzis, des anderen großen Pädagogen der Epoche, mit den philanthropischen Bestrebungen eng verbunden. Ein gutes Beispiel dafür ist eines der frühen Werke von AndrásFáy (*Próbatétel a mai nevelés két nevezetes hibájáról [Die Prüfung zwei bekannter Fehler der heutigen Erziehung]* 1816), in dem er im Zusammenhang mit der Errichtung der Schulen für Lehrerbildung bemerkte: „Wenn es doch möglich

wäre, und wir nur ein Paar Institute für die Lehrerbildung als Beispiel in unserem Land hätten, wie das von Rochow in Reckahn, von Salzmann in Schnepfenthal oder von Pestalozzi in Yverdon.“ (Horváth, 1988, 244-245)

### 3.2 Die Entfaltung und die Hauptelemente der Wirkung von Rochow

Die breite Rezeption des Philanthropismus, die sich in den 1780-1790er Jahren entfaltete, stand schon mit den aufgrund der Unterrichtsverordnungen entwickelten Reformbestrebungen des Volksunterrichts im Zusammenhang. Die bedeutenden Protagonisten des österreichischen aufgeklärten Absolutismus sahen eine der wichtigsten Grundbedingungen der wirtschaftlichen Entwicklung des Reiches auch in der Aufklärung des Volkes. Der Weg dazu führe über die Auflösung des Analphabetismus, und über das Schulsystem, das besser, umfassender, und möglichst vielen Menschen zugänglich wäre. Dieses Ziel ist einerseits mit den speziellen Schulen für die unteren Schichten der Gesellschaft zu erreichen, wie die Betriebsschulen, die Schule der Armen, und mit solchen Schulen, die Pestalozzi in der Schweiz oder Rochow für die Bauernkinder in Reckahn, Brandenburg, gründete.

Die Allgemeine Schulordnung, die das Schulwesen der österreichischen Kronländer regelte, und später die in Folge der Ratio Educationis aus dem Jahre 1777 entstehenden Unterrichtsreformen in Österreich, führten dann in Ungarn zu starken Bemühungen bei der Entwicklung des Volksunterrichts. Die Zahl der Dorfschulen nahm schon in der vorigen Periode des Jahrhunderts in Ungarn bedeutend zu, aber die Arbeit in diesen Schulen beschränkte sich ausschließlich auf das Unterrichten religiöser Elemente, des Katechismus', des Schreibens und manchmal des Lesens und des Zählens. Obwohl das Unterrichtssystem des ungarischen Königtums in einer selbständigen Verordnung geregelt wurde, begann die praktische Verwirklichung der Schulreform aufgrund der Konzeption von Johann Ignaz Felbiger in den Volksschulen einiger Teilgebiete des Reiches. Felbigers breite Reformkonzeption strebte nach der Verwirklichung der Harmonie zwischen den pädagogischen Prinzipien und praktischen Aspekten der Aufklärung und der Gehorsamkeit gegenüber der religiösen, kirchlichen und weltlichen Herrschaft. Es handelte sich um eine einheitliche Konzeption, die sowohl die Ganzheit des Schullebens als auch die Lehrpläne und Methoden der einzelnen Schultypen umfasste. Aufgrund der Unterrichtsverordnungen wurden in den von Felbiger redigierten Lesebüchern gegenüber den in den kirchlichen Schulen früher verwendeten Fibeln das Lesen und Schreiben von der Religionslehre getrennt. Die Welt der neuen Lehrbücher bedeutete zugleich eine bedeutende und breite Rochow-Rezeption. Die erzieherischen Geschichten der von Felbiger redigierten neuen Lesebücher der neu gestalteten Volksschulen stammen aus dem *Kinderfreund* von Rochow aus dem Jahre 1776. Die Mehrheit von diesen Geschichten diente zur Illustration der erwünschten Tugenden (z.B. das sparsame Kind) und der uner-

wünschten menschlichen Schwächen (z.B. die neidische Nachbarin), ergänzt mit praktischen Elementen, wie z.B. was man tun soll, wenn jemand krank ist. Es ist interessant, dass eine Geschichte aus Rochows Buch (*Fremde*) nur in dem Le-sebuch für Dorfschulen zu finden ist. Die kurze Erzählung spornt dazu an, die ansiedelnden Fremden mit Sympathie zu empfangen, von ihnen alle nützlichen Kenntnisse zu übernehmen, weil es der Bereicherung der Gemeinschaft dient. Die Bauern, die gegenüber den Ankömmlingen feindselig gesinnt sind, schädigen sich selbst. (Ring 2004, 185).

Die zeitgenössischen ungarischen pädagogischen Zeitschriften berichten neben den verschiedenen Persönlichkeiten des deutschen Philanthropismus auch über das Gesamtwerk von Rochow. Die 3. Nummer des Jahrganges 1790 der Zeitschrift *Mindenes Gyűjtemény* stellte die Schulen von Rochow aufgrund des Werkes von Friedrich Büsching *Beschreibungen seiner Reise von Berlin über Potsdam nach Reckahn* (Büsching 1780) vor. In der Beschreibung der Schule betonte der Autor, dass der Lehrer nicht zuließ, dass die Kinder aus dem Buch lernen, was sie nicht verstehen. Die Schule von Rochow stellte er als nachahmenswertes Beispiel für die ungarischen Gutsherren dar: „Jeder kann sich darüber Gedanken machen, was für eine glückliche Veränderung in unserem Land stattfinden würde, wenn alle Gutsherren so handeln würden, wie Rochow, wenn wir uns so um die Schulen kümmern würden. [...] Viele Gutsherren könnten auch die Summe, die sie an einem Abend für einen Ball oder für Kartenspiel ausgeben, für den Bau einer Schule spenden.“ (Mindenes Gyűjtemény 1790, 198).

#### 4 Die Wirkung von Rochow und die Schule von Sámuel Tessedik in Szarvas

Aufgrund der Reformen Josef II. unterstützte auch die Leitung des ungarischen Schulwesens die Gründung von solchen „gemischten“ staatlichen Volksschulen, in denen – auf damals ungewöhnliche Weise – die Schüler verschiedener Konfessionen zusammen lernen können. Der evangelische Pfarrer Sámuel Tessedik (1742-1820) schloss sich von der Seite der Protestanten den Reformen an, und gründete aufgrund der Schule von Rochow in Reckahn und nach den Ideen der anderen Autoren des deutschen Philanthropismus eine „tätige“ Schule, die sich zwar den Reformen anschloss, aber zur Schule auch eine kleine Landwirtschaft führte. In dieser Schule konnten die Bauernkinder neben dem Schreiben und Rechnen auch praktische wirtschaftliche und naturwissenschaftliche Kenntnisse erwerben. Sámuel Tessedik war der konsequenteste Nachfolger des deutschen Philanthropismus' in Ungarn. Die von ihm im Jahre 1780 für Bauernkinder gegründete praktische landwirtschaftliche „Industrieschule“ diente – mit Unterbrechungen

– etwa 25 Jahren lang der beruflichen, geistigen und moralischen Erziehung der Dorfkinder. Seine Bestrebungen und seine praktische Arbeit zeigten sehr viele verwandte Züge mit den Bestrebungen des Vorbildes Rochow auf. Er verfolgte die Tätigkeit von Rochow, und wie er in seiner Autobiographie formulierte: „Ich habe mein Lesebuch aufgrund der Unterrichtsweise von Rochow und Campe für die unteren Klassen zusammengestellt. In ihm kommen dem Auffassungsvermögen der Kinder gemäß die Hauptplätze des Schreibens neben den einzelnen Erzählungen vor.“ (Tessedik 1979, 55-56).

## 5 Die Merkmale des pädagogischen Lebenswerks von Tessedik

Die geistige Munition zu den oben erwähnten Reformvorstellungen erwarb sich Tessedik während seiner Studienzeit ab dem Jahre 1763 und auf seinen späteren Studienreisen. Die erste Station war die Universität in Erlangen, an der er zwei Jahre lang studierte. Laut des Stammbuches der Universität immatrikulierte sich Tessedik am 28. November 1763: Tessedik J(ohannes), Sa(muel), th(eologiae), 22 Jahre alt, Wohnhaft in Csaba (Wagner 1918, 507). Während seiner Studien in Erlangen lernte er aus Frankreich vertriebene Hugenotten kennen, die eine bedeutende Rolle in der Industrie, im Handel, und in der Entwicklung des künstlerischen und geistigen Lebens von Berlin, Erlangen, Nürnberg und zahlreichen anderen deutschen Städten spielten. Durch den Kontakt mit ihnen lernte er nicht nur die Ideen der französischen Aufklärung kennen, sondern er wird zum Zeuge der schulenstiftenden und die bürgerliche Erziehung fördernden Begeisterung der französischen Protestanten. Nach zwei Studienjahren in Erlangen sah er sich in ganz Deutschland um, er suchte die verschiedenen deutschen Kleinstaaten per Fuß auf. Sein Weg führte über Coburg nach Jena, dann nach Leipzig und Halle, dann über Dessau, Potsdam, Spandau und Charlottenburg nach Berlin (Tessedik 1979, 55-56).

Aufgrund der Erfahrungen, die Tessedik während seiner Studien und Studienreisen im Zusammenhang mit der Pädagogik des deutschen Philanthropismus gemacht hatte, gründete er seine erste Industrieschule, zu der er von dem Gutsherrn von Gyula Land bekommen hatte. Mit dem praktischen Unterricht im Mittelpunkt entwickelte er sein Institut zu einer regelrechten dreiklassigen Musterschule weiter (Tessedik 1979, S. 40.). Aufgrund der Prinzipien der Autoren des Philanthropismus, in erster Linie Rochow, entwarf er selber das Lesebuch, das in seiner Schule benutzt wurde (*Olvasókönyv az iskolai gyermekek művelésének első kezdeteire szánva az alföldi evangélikus ifúság szükségeletere szerint* Pozsony 1780). Wie Rochow kompensiert er in seinem Lehrbuch die Vorstellung der negativen menschlichen Eigenschaften mit positiven und vorwärts weisenden Beispielen. Auf diese Weise

schreibt er über die „schlechten und ungerechten Landwirte“, über die fahrlässigen Eltern, „die sich nicht um ihre Kinder kümmern, ihren Schulbesuch nicht unterstützen“. Der Faulheit und dem Diebstahl stellt er die unverdorbenen Früchte der harten Arbeit gegenüber, „den hartnäckigen wilden Menschen des schlechten Dorfes gegenüber steht der stille gerechte Richter, der sich die gute Ordnung, das Recht und die Wahrheit überlegt und beschützt. Gegenüber den Schuldigen, die mit aller Macht nehmen, steht das öffentliche Interesse der Bürger, dessen Befehl so lautet: ‚Ohne Ordnung kann keine Siedlung existieren‘.“ (Tóth 1980, 197).

Diese Bestrebungen standen im Einklang mit dem Geiste der Reformbestrebungen von Josef II. Es ist deshalb nicht überraschend, dass die Entwicklung der Schule gerade in den Jahren zwischen 1780 und 1790 ungestört war, in dieser Zeit hatte sie etwa 900 Schüler. So versteht man, dass der Kaiser Tessedik 1787 mit einer goldenen Medaille ausgezeichnet hat. Das Institut arbeitete abgesehen von einer vier Jahre langen Unterbrechung etwa 20 Jahre lang, bis 1806. Die Schule des immer bekannteren Instituts beschäftigte sich nicht nur mit den Bauernkindern, sondern auch mit der Bildung der Erwachsenen der Region. In dem idealen Dorf der Zukunft, dessen Bild er in dem *Der Landmann in Ungarn* (1784), auf Ungarisch *A parasztember Magyarországon* (1786) skizzierte, trat neben den „edlen alten Unterricht“ die „Schule der normalen Ansprüche“, mit einem „landwirtschaftlichen Übungsgarten“, in dem die Kinder „im Schatten der Bäume mit Lust lernen.“ (Tessedik 1979, 239).

Begeistert von den anfänglichen Erfolgen – und von den Unterrichtsbehörden unterstützt – arbeitete er auch den Plan der oberen Industrieschule aus. Neben dem alten Schulgebäude begann er mit dem Bau eines größeren Instituts, in dem in der Etage die Wohnungen der Lehrer, im Erdgeschoss die Werkstätte und die Klassenräume ihren Platz fanden, in denen vier Lehrer zur gleichen Zeit 600 Kinder unterrichten können. In seinem Institut legte er großen Wert auf die Bildung der beschäftigten Lehrer, aber als Teil seiner pädagogischen Tätigkeit formulierte er im Interesse der Entwicklung der ungarischen Lehrerbildung auch mehrere Reformpläne. Während seiner Tätigkeit half Tessedik vielen „entsprechenden Volkslehrern“ ihre berufliche Laufbahn zu starten, besonders in der zweiten Phase der Tätigkeit seines Instituts in den Jahren 1799-1806. Das Institut gestaltete er schließlich 1798 um, damit dort der Lehrerbildung eine bedeutende Rolle zukommen konnte. In der kaiserlichen Verordnung, die die Arbeit des Instituts bewilligte, konnte man lesen: „Tessedik soll sein Institut umgestalten, um dort die Bildung je zwei Lehrer aller Komitate zu ermöglichen, damit sie später in den Volksschulen den Ackerbau, den Gartenbau, und die Hausindustrie unterrichten können.“ (Zitiert in Tóth 1980, S. 141) Aus seiner Lebensbeschreibung erfährt man auch die genaue Zahl: „Ich bildete 64 Personen aus, damit sie die Position des Volkslehrers und des Wirtschaftsbeamten erfüllen können. 1800 studierten 20 Lehrlinge in meinem Institut.“ (Tóth 1980, 214).

Die Wirkung der Schule von Tessedik trat in der kommenden Periode in zwei Richtungen auf. Graf György Festetics gründete aufgrund seiner Ratschläge 1797 in Keszthely das Georgikon, das später zur ersten Agrarwissenschaftlichen Akademie des Landes wurde. Aufgrund Tessediks Pläne – die 1802 auch im Druck erschienen – und weiteren Ratschläge wurde 1803 in Nagyszentmiklós im Komitat Torontál mit der Unterstützung der Stiftung des Nachlasses eines Gutsherren, Kristóf Nákó, die „Landwirtschaftsschule“ gegründet. Die Wirkung von Tessedik reichte bis in das Mädchenerziehungsinstitut, das von Mátyás Sennovics 1784 in Eperjes gegründet wurde. Wie Tessedik, nannte er seine Schule auch „Industrieschule“. In seinem Institut wurden die Einführung in die Frauenarbeit und der Unterricht in den wichtigsten Frauenarbeiten betont. Die Wirkung des Schulgründers aus Szarvas kam in einigen weiteren, zwischen 1780 und der Jahrhundertwende, hauptsächlich in Oberungarn, in Csetnek, in Lócse, in Besztercebánya und in Selmecbánya gegründeten Instituten zur Geltung. In diesen von deutschen bewohnten evangelischen Städten war die Wirkung des Philanthropismus besonders stark.

In der letzten Phase seines Lebens arbeitete er trotz seiner schweren Krankheiten unerschöpflich. Sein Tod wurde auch von der übermäßigen Arbeit mit verursacht. Im Dezember 1820 – an einem kalten Wintertag – nahm er am Begräbnis des ersten Toten des neuen Friedhofes der Siedlung teil. Der damals 78 Jahre alte Tessedik bekam eine schwere Erkältung, und er starb kurz darauf. Auf der letzten Seite seiner Autobiographie nahm er seinen baldigen Tod in Kauf: „Mein Leben [...] ist bald zu Ende, und auf meinen mulmigen Wanderstock gestützt kann ich behaupten: *Iam tetigi portum spes et fortuna valet!* Sat mecum ludistis ludite num aliis (Ich bin schon am Ende meines Weges, lebe wohl, Hoffnung und Glück. Ihr habt mit mir lange genug gewonnen, spielt jetzt mit einem anderen!“ (Tessedik 1979, 106-107)

Die lateinische Inschrift seines Grabsteines könnte auch die Glosse seines bunten pädagogischen Lebenswerkes sein: „Der beste Vater, Sámuel Tessedik, der 53 Jahren lang der evangelische Pfarrer der Kirchengemeinde in Szarvas war, der aus der Gnade der drei österreichischen Kaiser dank seiner eigenen Verdienste bekannt war, der nicht für seine Familie, aber für sein Volk ein langes und ganzes Leben hatte.“ (Zitiert von Szelényi 1916, S. 50).

## Literatur

- Engelbrecht, H. (1984): Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Band 3. (Von der frühen Aufklärung bis zum Vormärz) Wien.
- Fehér, K. (1994): Genersich János német nyelvű pedagógiai műve 1792-ből. In: Magyar Könyvszemle, 21, 339-341.

- Gergely, J., Kardos, J. & Rottler, F. (1997): *Az egyházak Magyarországon*. Budapest.
- Horváth, M. (Hrsg) (1988): *A magyar nevelés története*. Band I. Budapest.
- Kiss, Á. (1874): *Adalékok Magyarország nevelés és oktatásügyi történetéhez*. Budapest.
- Kosáry, D. (1980): *Művelődés a XVIII. századi Magyarországon*. Budapest,
- Kosáry, D. (1990): *Újjáépítés és polgárosodás*. Budapest.
- Mészáros, I. (1981): *Az iskolaiügy története Magyarországon. 997-1777 között*. Budapest.
- Mindenes Gyűjtemény (1790): III. Negyed.
- Németh, A., Szabolcs, É. & Vincze, B. (2012): *Lehrerbildung in Ungarn – Von den Anfängen im späten 18. Jahrhundert bis zur politischen Wende 1990*. In: Németh, A. & Skiera, E. (Hrsg.): *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform*. Frankfurt am Main, 21-39.
- Németh, A. (2000): *Fejezetek a magyar katolikus tanárképzés múltjából*. In: *Vigilia*, 65, 328-337.
- Németh, A. (2007): *Die Philanthropismus- und Rochowrezeption in Ungarn*. In: Schmitt H., Horlacher, R. & Tröhler, D. (Hrsg.): *Pädagogische Volksaufklärung im 18. Jahrhundert im europäischen Kontext: Rochow und Pestalozzi in Vergleich*. Bern, 198-217.
- Németh, A. (2007a): *A modern középiskolai tanári és tanítói szakmai tudástartalmak kibontakozásának történeti folyamatai*. In: *Pedagógusképzés*, 8, 5-27.
- Németh, A. (2012): *Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. 1775-1945 – nemzeti fejlődési trendek, nemzetközi recepciós hatások*. Budapest.
- Németh, A. & Skiera, E. (Hrsg.) (2012): *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform*. Frankfurt am Main
- v. Puttkamer, J. (2003): *Schulalltag und nationale Integration in Ungarn*. München.
- Ring, É. (2004): *Állam nemzet és kultúrnemzet választóján*. Budapest.
- Schmale, W. & Dodde, N.L. (Hrsg.) (1991): *Revolution des Wissens? Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung. (1750-1825) Ein Handbuch zur europäischen Schulgeschichte*. Bochum.
- Szelényi Ö. (1915): *Egy régi magyar pedagógus. Adalékok a filantropizmus magyarországi történetéhez*. In: *Magyar Paedagógia*. 19, 305-330.
- Szelényi, Ö. (1931): *A filozófiai pedagógia magyar úttörői*. Sopron.
- Szelényi, Ö. (1914): *Genersich János. Egy szepességi pedagógus I. Ferenc korából*. In: *Közlemények Szepes Vármegye Múltjából*. 2, 31-74.
- Szelényi, Ö. (1929): *Schnepfenthal és Magyarország*. In: *Magyar Paedagógia*, 33, 179-191.
- Szelényi, Ö. (1916): *Tessedik Sámuel élete és munkássága*. Budapest.
- Tessedik, S. (1979): *Önéletrész*. In: Tessedik, S. & Berzeviczy, G.: *A parasztok állapotáról Magyarországon*. Budapest, 26-108.
- Tóth, L. (1980): *Tessedik Sámuel pedagógiai reformtevékenysége*. Budapest.
- Wagner, K. (1918): *Register zur Matrikel der Universität Erlangen. 1743-1843*. München-Leipzig.

*Blanka Kudláčová*

## **Zu den Anfängen und der Entwicklung der professionellen Lehrerbildung in der Slowakei bis 1918**

Im vorliegenden Beitrag sollen Anfänge und Entwicklung der professionellen Lehrerbildung in der Slowakei bis 1918 analysiert werden. Die Lehrerbildung beginnt sich in der zweiten Hälfte des 18. Jh. zu formen, als das Gebiet der heutigen Slowakei integraler Bestandteil Ungarns war. Politisch-gesellschaftliche Bedingungen sind immer ein wichtiger Faktor der Entwicklung des Bildungs- und Schulwesens. Von daher gliedert sich unser Beitrag wie folgt: 1. Zu den Bedingungen, die Voraussetzungen für die professionelle Lehrerbildung in der Slowakei geschaffen haben, 2. zu den Anfängen der Konstituierung der Lehrerbildung in der Slowakei und deren Entwicklung bis 1918, 3. Auswertung dieses Entwicklungsprozesses aus der Perspektive der heutigen Zeit.

### **1 Zu den gesellschaftlichen und politischen Voraussetzungen für die Konstituierung der professionellen Lehrerbildung in der Slowakei (Oberungarn)**

Das Gebiet der heutigen Slowakei (49 035 km<sup>2</sup>, mit rund 5,5 Millionen Einwohnern) galt vom 10. Jahrhundert bis 1867 als integraler Bestandteil des ungarischen Königreiches und ab 1867 als Bestandteil der Österreichisch-Ungarischen Monarchie.

Es war jedoch keine einheitliche kulturelle Region in der gegenwärtigen Bedeutung (vgl. Mészáros 2008). Das genannte Gebiet lag geographisch im damaligen Oberungarn. Nach Mészáros galt der geographische Name „Oberungarn“ (Felső-Magyarország) als zwischen dem linken Donau-Ufer und dem rechten Theiß-Ufer liegendes Gebiet, bzw. es handelte sich um die von Türken nicht besetzte Region des ungarischen Königreiches. Der Begriff „Oberungarn“ lässt sich auch zeitlich abgrenzen: seine Gründung bindet sich an die Konstituierung des königlichen Ungarns unter dem Herrscherhaus der Habsburger (seit 1526) und reicht bis zum Zerfall der Monarchie (1918). Es handelte sich um einen spezifischen, eigene

Merkmale aufweisenden Kultur- und Konfessionsraum, wobei hier die wichtigsten erwähnt werden sollen.

Was die religiöse Konfession angeht, war Oberungarn Bestandteil des ungarischen Königreiches, in dem die katholische Kirche als Staatskonfession angesehen wurde. Dies hing mit der römisch-katholischen Konfession des Herrscherhauses der Habsburger zusammen. Aus diesem Grund wurden katholische Schulen vom Staat bevorzugt und mehr gefördert als protestantische Schuleinrichtungen, die zur Zeit der Habsburger verfielen, oder aufgelöst wurden. Da das protestantische Schulwesen im Vergleich zum katholischen nicht in so großem Ausmaß (vgl. Vajcik 1976) reguliert wurde, galt es als vielfältiger und von neuen pädagogischen Richtungen durchdrungen. Darüber hinaus wurden auch deren Schulordnungen viel häufiger geändert. Dieser Zustand wandelte sich erst 1777 durch die Schulreform *Ratio educationis*, (obwohl sie für protestantische Kirchen nicht obligatorisch war) und anschließend 1781 durch das Toleranzedikt des Kaisers Joseph II., durch welchen auch für Angehörige evangelischer und kalvinischer protestantischer Konfessionen wie auch für orthodoxe Christen eine eingeschränkte religiöse Freiheit und bürgerliche Gleichheit mit röm. Katholiken ins Leben gerufen wurde.

Was das Wirtschaftsniveau angeht, blieb das königliche Ungarn in der Industrieproduktion im Vergleich zu den erblichen Ländern der Habsburger im Rückstand, und im Vergleich zu Österreich galt es sogar als Kolonie (die Ware aus Österreich wurde für einheimisch gehalten und unterlag dem 3%-Zoll, die Ware aus königlichem Ungarn galt dagegen als ausländisch und war mit 30 % zu verzollen – vgl. dazu Vajcik 1976). Einen derartigen Rückstand wies Ungarn im Vergleich zu den westlichen Ländern der Monarchie auch in der Landwirtschaft auf. Es wurden hier alte Agrarmethoden verwendet, und die Leibeigenschaft in Ungarn wurde erst 1767 abgeschafft. Diese ökonomische Lage zusammen mit dem Aufbruch der Aufklärung in Europa führten dazu, dass das Interesse des Staates am Bildungs- und Schulwesen zu steigen begann.

Was den modernen Nationalismus und das Formen einzelner europäischer Völker angeht, weist auch hier die Habsburgische Monarchie ihre spezifischen Züge auf. Nach Škvarna (2012, 17) „*starteten im Vergleich zu Westeuropa die wirtschaftlichen, sozialen und politischen Modernisierungsprozesse einerseits und die nationale Emanzipation andererseits in der habsburgischen Monarchie nicht gleichzeitig (synchron), sondern diachron.*“ Nationalkonflikte in Ungarn vor 1848 nahmen eine intensivere Entwicklung als in den westlichen Ländern der Monarchie. Nach Škvarna (s.o.) war die magyarische Nationalidentität schon Anfang der 90er Jahre des 18. Jahrhunderts geformt, und einerseits gewann sie einen Vorsprung vor anderen (nicht-magyarischen) nationalen Identitäten, andererseits genoss sie ihre dominante Position in Ungarn.

Was das eigentliche Bildungs- und Schulwesen betrifft, wurden die Unterrichtsinhalte seit der Reformation nur wenig geändert. Das höhere Entwicklungsniveau

einzelner Wissenschaftszweige erforderte notwendige Reformen der Curricula, der Schulorganisation wie auch die Gründung ganz neuer Schultypen. Spezifische Züge der Schulreformen im damaligen Ungarn (bis auf die schon früher verwirklichte Reform der Universitäten) hingen auch mit der Autonomie der politischen Exekutive im Lande zusammen, die einen enormen Widerstand gegen die Unifikation des ungarischen und österreichischen Schulwesens leistete (vgl. dazu Vajcik 1976). Der Entwicklungsstand des oberungarischen Schulwesens galt als sehr schlecht. Während der Reformvorbereitungszeit wurden vier verschiedene Schullisten gemacht. Deren unterschiedliche Befunde und Ergebnisse vermochten nicht ein wahres Bild und einen objektiven Zustand des Schulwesens zu reflektieren, weil keine der vier Listen vollständig war. Vajcik (1976, 160) führt an, nach dem 1770 aufgelisteten Verzeichnis habe es auf dem Gebiet der Slowakei 892 Volksschulen, und nach dem Schulverzeichnis aus dem Jahre 1772 habe es in 1416 slowakischen Ortschaften nur ca. 964 Lehrer gegeben. An einigen Dorfschulen gab es keine Lehrkräfte, die Lehrer hatten oft keine richtige Ausbildung und meistens übten sie auch einen anderen Beruf (Jurist, Handwerker o. ä.) aus. In den meisten Gemeindeschulen gab es nur im Winter Unterricht (zu anderen Jahreszeiten halfen Schulkinder ihren Eltern in der Landwirtschaft), und die Schulordnung wies keine einheitliche Form auf.

Zu diesen Besonderheiten des königlichen Ungarns ist noch die Durchsetzung von neuen Aufklärungsideen in ganz Europa zu zählen, nach denen das Interesse des Staates am Schul- und Bildungswesen als eines der wichtigen politischen und wirtschaftlichen Bedürfnisse verstanden wurde. Politische Freiheiten und konfessionelle Toleranz, verbunden mit Kapital- und Berufsfreiheit schufen Voraussetzungen für die Einrichtung der gesetzlich geregelten, in europäischen Ländern gültigen Schulpflicht. Die Idee der allgemeinen Bildung ist Tatsache geworden, und im 18. Jahrhundert werden in Europa die ersten Schulordnungen verfasst (Kudláčová 2010). Die Bildungslosigkeit niederer Gesellschaftsschichten wurde zur Zeit der Aufklärung für die Hauptursache ihrer materiellen und geistigen Armut gehalten. Der Staat beginnt das wirtschaftliche, gesellschaftliche und kulturelle Leben zu regeln und das Bildungs- und Schulwesen sind allmählich ein bedeutender politischer Faktor geworden. In der Schulreform im damaligen Ungarn sind die folgenden zwei Tendenzen zu beobachten: 1. Bildung wird für die breitesten Bevölkerungsschichten des Landes zugänglich gemacht, was als ein wichtiger Grund für deren positiven wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Aufschwung gehalten werden muss; 2. Die Unifikation im Kultur- und Bildungswesen bringt die Stärkung des Absolutismus mit sich; das Bildungs- und Schulwesen werden vom Staate abhängig, und es bestand die Möglichkeit, es politisch zu missbrauchen.

Zusammenfassend lassen sich die Besonderheiten der Schulreformen und der professionellen Lehrerausbildung in Oberungarn wie folgt erklären: 1. politische Autonomie der ungarischen Verwaltung und Regierung, 2. unterschiedliche wirtschaftliche, kulturelle und konfessionelle Bedingungen und 3. spezifischer Verlauf im Prozess der nationalen Wiedergeburt des Volkes.

## 2 Zu den Anfängen der professionellen Lehrerausbildung in Ungarn (bis 1867)

1774 wurde in erblichen Ländern Österreich-Ungarns eine *Allgemeine Schulordnung für deutsche Normal-, Haupt- und Trivialschulen der kaiserlich-königlichen erblichen Länder* ausgearbeitet, die als „Umbau-Basis für das ganze österreichische Schulwesen“ (vgl. Strnad, 1976, 117) galt. Ihr Autor war der Abt Jan Ignác Felbiger (1724 – 1788). Die damalige Kaiserin Maria Theresia (1717 – 1780) vermochte jedoch nicht, diese Reformschulordnung auch in Ungarn durchzusetzen. Aus diesem Grund wurde 1766 von der Kaiserin eine besondere Kommission zusammengestellt mit der Aufgabe, eine neue Studienordnung für die katholischen Schulen in Ungarn auszuarbeiten. Dieser Reform unterlag schließlich auch das protestantische Schulwesen (vgl. dazu Vajcik 1976). An den Vorbereitungsarbeiten zur Schulordnung nahm auch der in der damaligen pädagogischen Theorie und Praxis sehr erfahrene Adam František Kollár (1718 – 1783)<sup>1</sup> teil. 1777 wurde von der Kaiserin Maria Theresia die sog. *Ratio educationis* (Ein System für die öffentliche Erziehung und das gesamte Schulwesen im königlichen Ungarn und den dazu gehörigen Provinzen) beschlossen. *Ratio educationis* bedeutete nicht nur die Lösung für das bisherige Problem der Schulorganisation (eingerrichtet wurde ein einheitliches Schulsystem, angefangen bei den Volksschulen bis zu den Universitäten), sondern die Reform brachte auch eine neue Studien- und Schulordnung, ferner Normen für Körper-, Verstandes- und sittliche Erziehung wie auch bürokratische Vorschriften. Laut der *Ratio* sollten die künftigen Lehrer an den in den Bezirksstädten oder den Hauptschulen einzurichtenden *Normalhauptschulen* (lat. *Schola primaria nationalis*) ausgebildet werden im Rahmen der sog. *Präparandia* (Lehrervorbereitungsanstalten). Das Studium dauerte drei Jahre und im vierten Jahrgang wurden die künftigen Volksschullehrer in den folgenden Bereichen trainiert: Unterrichtsmethoden, Schönschrift, Zeichnen, Geometrie, Physik- und

1 Adam Kollár (1718-1783) verließ den Jesuitenorden und wurde später Direktor der Hofbibliothek und vertraulicher Rat der Kaiserin Maria Theresia. Er setzte sich intensiv für die slowakische Nation ein. Aus diesem Grund wurde er oft das Opfer der Kabale seitens des ungarischen Adels. Er leistete wissenschaftliche Arbeit auf den folgenden Gebieten: Geschichte, Rechtswissenschaft und Orientalistik.

Musikunterricht (vgl. Vajcik 1976). Der Staat wurde dazu verpflichtet, dass die Lehrerposten durch qualifizierte Pädagogen besetzt werden. Mit diesen Anforderungen hing die Notwendigkeit einer qualitativ guten Lehrerbildung zusammen. Man vergleiche dazu in *Ratio educationis* (1988, 21): „... es ist allgemein notwendig, die Lehrer zu weisen, frommen und sittlichen Menschen zu erziehen und dabei zu achten, keinen derartigen Lehrerkandidaten zuzulassen, bei dem nicht die sichere Hoffnung besteht, dass er mit seinem ganzen Leben beweisen wird, ein solcher zu sein, wie der Staat jeden jungen Menschen sehen will, nachdem er die Schule abgeschlossen hat und wenn er mal erwachsen wird.“ Genau dieses Dokument schuf die Voraussetzungen für die Anfänge einer systematischen professionellen Lehrerbildung im königlichen Ungarn. Die erste sog. *Normalhauptschule* auf dem Gebiet der heutigen Slowakei wurde noch zwei Jahre vor der *Ratio* – im Jahre 1775 – in Pressburg/Bratislava gegründet (vgl. dazu Londák, Jaksicsová [Hrsg.] 2007). Die Pressburger Normalhauptschule wurde nach dem Vorbild der Wiener Normalhauptschule (unter anderen auch) von J.I. Felbiger<sup>2</sup> gegründet, und sie galt als erste Lehrervorbereitungsanstalt im damaligen Ungarn (vgl. Vajcik 1976). Die Normalhauptschule wurde als Musterschule verstanden, an der darüber hinaus bestimmte Gruppen von Schülern in spezifischen Fächern unterrichtet wurden. In der Pressburger Normalhauptschule wurden folgende Fächer unterrichtet: Elementarpädagogik für künftige Volksschullehrer, ferner Musikunterricht für künftige Lehrer und Orgelspieler und schließlich Zeichnen für Lehrlinge.<sup>3</sup> Weitere Normalhauptschulen befanden sich in Neusohl/Banská Bystrica, Altsohl/Zvolen und Kaschau/Košice. Die Normalhauptschule in Neusohl/Banská Bystrica wurde nach Martuliak (2012) im Jahre 1778<sup>4</sup> gegründet, als Neusohl/Banská Bystrica zum ersten Mal auch Zentrum der Lehrerbildung wurde. In den ersten drei Jahrgängen wurde elementarer Lernstoff vermittelt, der vierte Jahrgang wurde inhaltlich vor allem der Lehrervorbereitung gewidmet. Darüber hinaus wurde an dieser Schule auch ein einjähriger Fortbildungskurs für die Lehrer aus der Schulpraxis angeboten. Die einige Monate dauernde Lehrerbildung verlief außer den oben genannten Städten mit den Normalhauptschulen auch noch in Tyrnau/Trnava.

2 Jan Ignác Felbiger galt als die bedeutendste Persönlichkeit, die mit dieser Schule verbunden war. Er war unmittelbar aktiv bei deren Gründung und Eröffnung. Felbiger lehrte auch einige Pädagogen der Schule und wirkte mit bei Entscheidungen darüber, welche Lehrkräfte hier angestellt und welche nicht zugelassen werden.

3 An der Schwelle zum 19. Jahrhundert lehrten hier z.B. Franz Paul Rigler, Johann Schauff, ferner Heinrich Klein, die alle damals zu den bedeutendsten Musikern und bildenden Künstlern in ganz Ungarn gehörten. An dieser Stelle sei vor allem der Name Rigler betont, dessen Schüler für gewisse Zeit auch Johann Nepomuk Hummel war (vgl. Kowalská 1992).

4 Kurz nach dem Tode Maria Theresias (1780) übersiedelte diese Schule aus unbekanntem Gründen nach Kremnitz/Kremnica.

Die Reformen von Maria Theresia gipfelten in der Schulreform des Kaisers Joseph II., der 1786 mittels der sog. Schulkommissare erreichte, dass der Staat die Hauptaufsicht über die Schulen inne hatte. Das Ziel dieser Schulordnungen war es, die Grundbausteine für die allgemeine Lese- und Schreibkundigkeit zu legen. d.h. alle Bürger unabhängig von deren Abstammung, Wohnort und Geschlecht sollten Schulunterricht bekommen. Volksschulen wurden von diesem Augenblick an nicht mehr von den Kirchen (Konfessionen), sondern von den Gemeinden eingerichtet, zu deren Pflichten es gehörte, Lehrkräfte zu bezahlen, ferner Schulgebäude zu bauen und zu unterhalten. Die Zahl der Lehrer hing von der Zahl der Schüler ab (je 100 Schüler – 1 Lehrer, je 160 Schüler – ein Lehrer mit einer Hilfskraft, je 200 Schüler – 2 Lehrer). Die Dauer der Schulpflicht wurde von Kaiser Joseph II. erst 1788 gesetzlich festgelegt, und zwar in der *Anweisung an Volksschulbesucher im königl. Ungarn*, in der die allgemeine Schulpflicht für 6- bis 12-jährige Kinder verankert wurde.

Lehrervereine waren in der zweiten Hälfte des 18. und der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts ein bedeutender Faktor für den Aufschwung und die Kreierung des Lehrerberufs. Sie verhalfen zur Bildung einer Identität des Lehrerberufs und vertraten die Zunftinteressen der Lehrer. Der 1786 gegründete *Lehrerverein von Malohont* gilt als der älteste in der Slowakei (vgl. dazu Vajcik 1976). So z.B. musste immer ein Vereinsmitglied bei der Schulinspektion anwesend sein. Die Lehrervereine wurden meistens nach dem regionalen Prinzip gegründet: *Erzieher- und Lehrerverein von Liptov* (gegründet 1836), *Gesellschaft erzieherischer Brüderschaft von Orava* (gegründet 1837), *Lehrerverein zu Dekanat von Neustadt/Nové Mesto* (gegründet 1840) u. ä. Ein weiterer den Lehrerberuf unterstützender Faktor waren die ersten pädagogischen Zeitschriften. Mit den Erziehungsthemen befasste sich vor allem die Zeitschrift „*Cyril a Metod*“ (*Kyryll und Methode*) mit ihrer seit 1859 unter der Redaktion des katholischen Priesters Andrej Radlinský herausgegebenen Beilage „*Priateľ školy a literatúry*“ (*Literatur- und Schulfreund*) (vgl. dazu Čečetka 1940). Diese Zeitschrift erschien leider nur drei Jahre und noch in deren Auflösungsjahr entstand die neue Zeitschrift „*Slovenský národný učiteľ*“ (*Slowakischer Volkslehrer*) unter der Redaktion von Juraj Slota. Von deren zweitem Erscheinungsjahr an hatte sie die sich an Eltern richtende Beilage „*Škola domáca*“ (*Haussschule*). Von 1871 an (und wieder nur drei Jahre lang) erschien die Zeitschrift „*Konfesionálna škola*“ (*Konfessionelle Schule*)<sup>5</sup>. Von 1900 an wurde eine neue pädagogische Zeitschrift (5 Jahrgänge) unter dem Titel „*Rodina a škola*“ (*Schule und Familie*) in der Redaktion von Svetozár Hurban Vajanský und Ján Burian herausgegeben.

5 In dieser Zeitschrift (Jahrgang 2, Nummer 7) findet sich unter anderem die Aufforderung eines unbekanntem Autors, der hier viele heikle den Lehrerberuf betreffende Fragen stellt und einen Vorschlag macht zum Einberufen einer Konferenz slowakischer Volkslehrer (vgl. Čečetka 1940).

Die Katholische Kirche ließ im 19. Jahrhundert die künftigen Lehrer an den pädagogischen Instituten (den sog. Präparandias) ausbilden. Unterrichtssprachen waren hier Latein oder Slowakisch, und zu den Lehrerinstitutionen gehörten immer eine Praktikumschule, ein Schulgarten, ferner Werkstätten und ein Studentenwohnheim. Zum Lehrstudium wurden hier Mädchen ab 14 Jahren und Jungen ab 15 Jahren aufgenommen. Die Ausbildung dauerte zuerst zwei Jahre, nach den für Präparandias erlassenen Neuregelungen aus dem Jahre 1868 wurde das Studium auf drei Jahre verlängert, jedoch schon mit Ungarisch als Unterrichtssprache.<sup>6</sup> Das erste pädagogische Institut auf dem Gebiet der heutigen Slowakei wurde 1819 vom Zipser Bischof János László Pyrker<sup>7</sup> in Zipser Kapitel/Spišská Kapitula gegründet und galt als erste Ausbildungsanstalt dieser Art im ganzen königlichen Ungarn. Sein erster Schulrektor war der Priester Juraj Paleš (vgl. Vajcik 1976). Unterrichtssprachen waren hier zuerst Latein, ab 1852 Slowakisch, und ab 1879 war Ungarisch die obligatorische Unterrichtssprache. Weitere kirchliche Lehrerinstitutionen befanden sich in Neusohl/Banská Bystrica, Kaschau/Košice und Tyrnau/Trnava. In Neusohl/Banská Bystrica wurde die römisch-katholische Präparandia 1856 dank Štefan Moyzes<sup>8</sup> und Jozef Kozáček<sup>9</sup> gegründet (vgl. Martuliak 2012). Es handelte sich dabei um ein zweijähriges Aufbaustudium für künftige Volksschullehrer mit Slowakisch als Unterrichtssprache. 1874 wurde das Lehrerinstitut aufgelöst. Das Lehrerinstitut in Kaschau/Košice entstand 1856 nach der Übersiedlung des Lehrerinstituts von Miszkolc dank Ignác Fábry<sup>10</sup>. Es handelte sich um ein Institut für männliche Lehrerkandidaten, in Kaschau/Košice wurde jedoch 1860 von Fábry auch ein Lehrerinstitut für Frauen eingerichtet. In Tyrnau/Trnava wirkte ein pädagogisches Institut für männliche Lehrerkandidaten von 1865 bis 1888. Das Lehrerinstitut für Frauen wurde 1894 vom Ursulinen-Orden gegründet.

Die ungarische Schulpolitik ist seit den 90er Jahren des 18. Jahrhunderts gekennzeichnet durch einen Schulbefugnis-Kampf zwischen dem Kaiser und dem

---

6 Diese Regelung war als Reaktion auf das sog. Nationalitätengesetz zu verstehen, laut dem alle Bürger in königl. Ungarn eine untrennbare, einheitliche magyarische politische Nation bildeten. Das Gesetz erkannte die nicht-magyarischen Völker und Volksgruppen nicht als staatsbildende Subjekte an (vgl. Londák – Jaksicsová [Hrsg.] 2007).

7 János László Pyrker (1772 – 1847, in den slowakischen schr. Quellen findet sich für den Namen die Eintragsvariante Ján Ladislav Pirker) galt als magyarischer Kirchenvorgesetzter und Dichter. In den Jahren 1819 – 1821 war er Zipser Bischof. Er gründete im Jahre 1828 in Jäger auch das erste magyarische Lehrerinstitut (vgl. dazu Čečetka 1940).

8 Štefan Moyzes (1797 – 1869) war von 1850 bis 1869 Bischof von Neusohl/Banská Bystrica; bekannt auch durch seine pädagogische Tätigkeit und die Gründung von Matica slovenská (Gesellschaft zur Pflege und Erforschung der slowakischen Schriftsprache und Kultur) und erster Leiter von Matica slovenská.

9 Jozef Kozáček (1807 – 1877), röm.-katholischer Priester, wirkte im Bereich der Kultur.

10 Ignác Fábry (1792 – 1867), von 1852 bis 1867 Bischof von Kaschau/Košice

Landtag, wie auch durch die Bemühung, die ungarische Sprache als Unterrichtssprache und Amtssprache einzuführen (vgl. Vajcik 1976). Diese Bemühung wurde 1844 auch gesetzlich festgelegt, als der Ungarische Landtag beschloss, dass Ungarisch als einzige Unterrichtssprache gelten soll. Auf die starke Magyarisierung auf dem Gebiet der Slowakei wurde mit einer wachsenden Nationalbewegung reagiert. Als deren bedeutendste Forderung im Bereich der Schulpolitik gelten die am 10. Mai 1848 in Sankt Nikolaus/Liptovský Mikuláš formulierten *Forderungen der slowakischen Nation* (*Žiadosti Slovenského Narodu*). Im Rahmen der Forderungen der slowakischen Nation ging es u. a. um die Einrichtung der Volksschulen mit slowakischer Unterrichtssprache (vgl. Vajcik 1976). In diesen Jahren wurde Ungarn als Heimat der Slowaken von der slowakischen Politik abgelehnt, es wurde sogar die Loslösung der Slowakei von Ungarn beansprucht (vgl. dazu Škvarna 2012). Diese gerechten Forderungen der Slowaken lösten auf der magyarischen Seite starke Sanktionen, und seitens der Slowaken den sog. *Štúr*-Aufstand aus.<sup>11</sup> Die Nationalbewegung in Turz-Sankt-Martin/Martin im Jahre 1861 trug sich in die Geschichte als „*Memorandum der slowakischen Nation*“ ein. Gegründet wurde *Matica Slovenská* (*Gesellschaft zur Pflege und Erforschung der slowakischen Schriftsprache und Kultur*) als bedeutende slowakische Kulturgesellschaft mit Sitz in Turz-Sankt-Martin/Martin, die bis heute arbeitet. Unter deren Einfluss wurden die slowakischen Patronat-Gymnasien in Großrauschenbach/Revúca, Turz-Sankt-Martin/Turčiansky sv. Martin und Kloster/Kláštôr pod Znievom eröffnet, und eine der Forderungen des Memorandums war auch die Gründung slowakischer Lehrerinstitute.

Zur Entwicklung der Lehrerausbildung in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts trug vor allem Ján Kollár (1793 – 1852) bei. Er wirkte als kaiserlicher Rat in den Angelegenheiten der Slawen in Ungarn und bereitete auch einen Plan zur Schulreform „*Gedanken und Plan*“ vor, der jedoch nicht angenommen wurde.

### 3 Zur weiteren Entwicklung der Lehrerausbildung in Ungarn nach 1867 bis zur Gründung der ersten Tschechoslowakischen Republik

Nach dem österreichisch-ungarischen Staatsausgleich im Jahre 1867 kam es zur Loslösung Ungarns von den politischen Entscheidungen der österreichisch – ungarischen Zentralregierung. Im Bereich der Schulpolitik fand dies seinen Ausdruck darin, dass der Ungarische Landtag schon im Jahre 1868 das Grundschulwesen

<sup>11</sup> Ludovít Štúr (1815 – 1856) war eine bedeutende Persönlichkeit des sich formierenden politischen Lebens der Slowaken im königl. Ungarn in den Revolutionsjahren 1848/1849.

regelnde sog. *Ungarische Schulgesetz*<sup>12</sup> beschloss (vgl. Schubert 1976). Das Gesetz regelte die sechsjährige bis zum Schuljahr 1928/1929 gültige Schulpflicht für 6- bis 12-jährige Kinder (vgl. Ivanovičová 2009). Das Schulgesetz brachte auch weitere Schritte zur Verbesserung der Lehrerbildung. Laut diesem Gesetz war man in verschiedenen Städten Ungarns zur Einrichtung von 20 Lehrerinstituten für männliche und von 10 Instituten für weibliche Lehrerkandidaten verpflichtet (vgl. Schubert 1976). In Oberungarn wurden vier männliche Lehrerinstitute (in den Orten Zipsener Neudorf/Spišská Nová Ves, Modern/Modra, ferner Kloster/Kláštor pod Znievom und Lewenz/Levice) und ein weibliches Lehrerinstitut mit seinem Sitz in Pressburg/Bratislava gegründet. Ab 1874 wurden im Rahmen einiger Lehrerinstitute auch Fachkurse für künftige Stadtschullehrer eröffnet. Im Schulgesetz wurde darüber hinaus festgelegt, dass Ungarisch als Pflichtsprache in den Schulen unterrichtet werden soll. Da die Lehrerbildung als ein wichtiger politischer und kultureller Machtfaktor angesehen wurde, wurden die slowakischen Lehrerinstitute 1875 geschlossen, und die Lehrkräfte für slowakische Schulen wurden an den ungarischen (magyarischen) Lehrerinstituten ausgebildet. Voraussetzung für die Aufnahme eines jeden Lehrerkandidaten war fließende Beherrschung der ungarischen Sprache. Im Gesetz aus dem Jahre 1879, laut dem Ungarisch als Pflichtsprache an den Volksschulen und Lehrerinstituten zu unterrichten war, fand die ungarische (magyarische) Unterdrückung ihren Höhepunkt (vgl. Londák, Jaksicsová [Hrsg.] 2007). Trotz der oben erwähnten Gesetze wurde die ungarische Sprache an vielen (vor allem) kirchlichen Volksschulen immer noch nicht unterrichtet. Dies galt als Anlass für die Verstärkung der Magyarisierung, die in den sog. Apponyi'schen Gesetzen<sup>13</sup> aus dem Jahre 1907 ihren Höhepunkt erreichte. Lex Apponyi stellen die Artikel 26 und 27 des Ungarischen Gesetzbuches aus dem Jahre 1907 (CORPUS IURIS 1907: XXVI.tc. und 1907: XXVII.tc.) dar. Deren Ziel war es, die sprachliche und geistige Magyarisierung der nicht-magyarischen Schüler zu intensivieren und die pädagogische Wirkung der Lehrer im Geiste des magyarischen Etatismus zu sichern. Als Folge der erwähnten

12 Das Schulgesetz regelte die Einrichtung folgender Schultypen: Kindergärten für Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahre, ferner Volksschulen mit der Schulpflicht der Kinder im Alter 6 – 12 Jahre. Diese Schulen konnten entweder vom Staat, der Kirche, Gemeinde, oder von einer Privatperson bzw. von einem Verein verwaltet werden. An diese Schulen knüpften höhere Volksschulen an, eingerichtet von Gemeinden mit über 5 tausend Einwohnern, möglicherweise konnten auch mehrere Ortschaften zusammen eine derartige Schulen verwalten, nämlich dreijährige Schulen für die Jungen und zweijährige für die Mädchen. Das Schulgesetz rechnete ferner mit den Stadtschulen (für die Jungen mit sechsjährigem und für die Mädchen mit vierjährigem Studium). Die Stadtschulen besuchten Schulkinder nach dem Abschluss der vierten Volksschulklasse, oder Schülerinnen und Schüler nach dem Bestehen einer Aufnahmeprüfung. Die Gymnasien und Realschulen boten das Studium in den Klassen 1 bis 8 an. Es gab darüber hinaus ein verhältnismäßig buntes Netz an Fachschulen mit den Studienschwerpunkten Landwirtschaft und Industrie.

13 Albert Apponyi, ungarischer Schulminister in den Jahren 1906 bis 1910.

Schulgesetze wurde der Unterricht an den slowakischen Schulen in dem Sinne beschränkt, dass das Slowakische als Unterrichtssprache bloß zum Slowakischen als Unterrichtsfach mit nur einer Unterrichtswochenstunde wurde.

Bis 1918 fungierten auf dem Gebiet der Slowakei 15 Lehrerinstitute, 7 davon waren staatliche und 8 kirchliche (5 der römisch-katholischen, 2 der evangelischen und 1 Lehrinstitut der griechisch-katholischen Konfession angehörend). Bis 1919 waren in der Slowakei ungarische Gesetze gültig, erst im Gesetz aus dem Jahre 1919 heißt es, die Bezeichnung „Präparandia“ werde durch die Bezeichnung „Lehrinstitut“ ersetzt und die Lehrinstitute haben den Status von Mittelschulen. Die Lehrerausbildung wurde mit dem Abitur abgeschlossen, dem Abitur folgte ein Schulpraktikum im Umfang von 20 Monaten und das Praktikum schloss mit der Prüfung in Lehrerkompetenz ab. Im Gesetz wurde auch das Lehrer-Zölibat der Frauen aufgehoben.

#### **4 Zur Professionalisierung der Lehrerausbildung in der Slowakei – Fazit**

Die Anfänge der Professionalisierung der Lehrerausbildung in Oberungarn in den letzten Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts waren mit anderen Nationalitäten im damaligen Ungarn und Österreich vergleichbar. Ausgehend von den zu Beginn unserer Überlegungen erwähnten drei spezifischen Ursachen für die Anfänge der Professionalisierung der Lehrerausbildung, kann festgehalten werden, dass eine von ihnen, nämlich das Versagen im Prozess der nationalen Wiedergeburt einzelner Völker im königl. Ungarn, im Laufe des 19. Jahrhunderts nicht nur charakteristisch, sondern für die Qualität des sich entwickelnden Schulwesens und der Lehrerschaft sogar zerstörend wirkt.

Die nationale Wiedergeburt einzelner Völker in Europa fällt ungefähr in die gleiche Zeit wie die Anfänge der professionellen Lehrerbildung, nämlich um 1780 (vgl. Škvarna 2012). Die verschiedenen Völker wiesen immer ein unterschiedliches Tempo ihrer Entwicklung wie auch ihre spezifischen nationalen Züge auf. Im Rahmen des königl. Ungarns konstituierte sich die ungarische (magyarische) Nation am schnellsten – nach dem oben angeführten Autor erreichte dieser Prozess in den 60er Jahren des 19. Jahrhunderts seinen Höhepunkt –, ähnlich wie es auch bei Tschechen und Ungarn der Fall war. Die slowakische Nation erlebte zu dieser Zeit einen vergleichbaren nationalen Aufschwung. Diese positive Entwicklung änderte sich im Laufe des 19. Jahrhunderts jedoch allmählich, und nach 1867 – zur Zeit des staatspolitischen Dualismus – wurde sie gestört, sogar geschwächt. Eine starke und gewaltige Magyarisierung seitens der oligarchischen Staatsverwaltung kennzeichnete auch die sich gut entwickelnde Lehrerausbildung und das gesamte Schulsystem auf dem Gebiet der Slowakei.

Die Slowaken hatten acht Jahrhunderte lang an der ungarischen Geschichte teil, und es handelte es sich um ein auf der Idee des ersten ungarischen Königs Stephan (Regierungszeit von 1000 bis 1038) gebautes friedliches Zusammenleben. Diese Idee ist teilweise zu erklären mit Hilfe einer an seinen Sohn Imrich gerichteten Lehre, in der es heißt, das Land mit nur einer Sprache und einer Sitte sei schwach. Die Habsburger-Monarchie galt als Menge von Völkern, vielfältig hinsichtlich ihrer Sprachen, Konfessionen, Sitten, und das Einzige, was sie zu diesem Vielvölkerstaat verband, war bloß die Person ihres Herrschers (vgl. dazu Talleyrand, in Pichler 2012.) Das Nationalitätengesetz aus dem Jahre 1868 enthielt dann das Prinzip einer untrennbaren, einheitlichen ungarischen politischen Nation, und im Gesetz wurde Ungarisch als einzige Sprache in ganz königl. Ungarn verankert. Pichler (2012) meint in diesem Zusammenhang, das Reich der Habsburger vermochte sich nicht in einen demokratischen Staat zu transformieren, der von der kulturell vielfältigen Bürgerschaft voll akzeptiert und politisch bestätigt werden konnte. Er führt weiter an, die Bemühung, das königl. Ungarn zu europäisieren sei ersetzt worden durch die Ideologie des sog. ungarischen Etatismus und durch die Bemühung, ein magyarisches Ungarn zu bauen, in dem aber das Recht auf freie Entwicklung einzelner Völker geschwächt wurde.<sup>14</sup> Diese Magyarisierung wurde erst 1918 mit dem Zerfall von Österreich-Ungarn und der Gründung der Tschechoslowakischen Republik beendet. Die Slowaken sind erst in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts zu einer modernen Nation geworden.

## Literatur

- Čečetka, J. (1940): *Zo slovenskej pedagogiky*. Turčiansky sv. Martin: Matica Slovenská.
- Ivanovičová, J. (2009) *Od učiteľského ústavu k Univerzite Konštantína Filozofa*. Nitra: PdF TU.
- Kowalská, E. (1992): *Reforma – škola – hudba (Pôsobenía Franza Paula Riglera v Bratislave)*. In *Musilogica Slovaca et europaea XII, ASCO*. Bratislava: Ústav hudobnej vedy SAV, 35-54.
- Kudláčová, B. (2010): *Vývoj formálnej výchovy a vzdelávania*. In Kudláčová, B. (Hrsg.) *Európske pedagogické myslenie (od antikypo modernu)*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis/VEDA, 192-226.
- Londák, M. & Jaksicsová, V. (Hrsg.) (2007): *Dejiny Slovenska*. Bratislava: Slovart.
- Martuliak, P. (2012): *Banskobystrické školstvo v historickom prehľade (s akcentom na stredné školy)*. In Martuliak, P. et al.: *Dvadsaťročná Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici*. Banská Bystrica: TRIAN. Abrufbar unter: [http://www.umb.sk/umb/umbbb.nsf/FB8BF5EF0811DE63C1257AA100347BF6/\\$File/20\\_rocna\\_UMB\\_martuliak.pdf](http://www.umb.sk/umb/umbbb.nsf/FB8BF5EF0811DE63C1257AA100347BF6/$File/20_rocna_UMB_martuliak.pdf) [zitiert am 03. 08. 2013]
- Mészáros, O. (2008): *Školská filozofia v bývalom Hornom Uhorsku*. Bratislava: VEDA.
- Mikleš, J. (1988): *Ratio Educationis 1777 a 1806*. Bratislava: SPN.
- Pichler, T. (2012): *Fundačný akt dualistického Uhorska a kritický národovci*. In Bystrický, V., Kováč, D. & Pešek, J. et al.: *Kľúčové problémy moderných slovenských dejín*. Bratislava: VEDA, 39-55.

<sup>14</sup> Ausgehend von den zeitgenössischen Quellen sah jedoch das Bürger-Verhältnis dabei wie folgt aus: 7 Millionen Nicht-Magyaren zu 6 Millionen Ungarn (Magyaren). Man vergleiche dazu in: Pichler, 2012.

- Schubert, J. (1976): Školstvo, výchova a pedagogika na Slovensku v rokoch 1867 – 1918. In Mátej, J. et al.: Dejiny českej a slovenskej pedagogiky. Bratislava: SPN, 282-321.
- Strnad, E. (1976): Školstvo, výchova a pedagogika pred osvietenskými reformami a národným obrodením (1. České krajiny). In Mátej, J. et al.: Dejiny českej a slovenskej pedagogiky. Bratislava: SPN, 115-147.
- Škvarna, D. (2012): Logika a kontext utvárania moderného slovenského národa. In Bystrický, V., Kováč, D. & Pešek, J. et al.: Kľúčové problémy moderných slovenských dejín. Bratislava: VEDA, 13-38.
- Vajcík, P. (1976): Školstvo, výchova a pedagogika pred osvietenskými reformami a národným obrodením (2. Slovensko). In Mátej, J. et al.: Dejiny českej a slovenskej pedagogiky. Bratislava: SPN, 148-216.

Ana Victoria Sima

## From Philanthropinism to Herbartianism, Pedagogical Concepts and Methods in the Training of Teachers in Transylvania during the Nineteenth Century

*A teacher's power lies in his method*  
(Petri 1872)

This was the motto with which one of the fundamental works written by the Romanian pedagogue Vasile Petri, a pioneer of Herbartianism in Transylvania, opened in 1872. He had reached this conviction after almost two decades of continuous pedagogical training and practice, in a period that had represented a turning point for the content of education in Transylvania. As regards the Romanian education system in Transylvania, the years 1850-1870 witnessed a veritable quantitative and, above all, qualitative leap. The spectacular increase in the number of schools, particularly during the years of the neoabsolutist regime, was accompanied by a genuine “revolution” (Ianoş 2010) in terms of the form and content of the teaching process. An entire autochthonous pedagogical literature began to proliferate in Transylvania, in the form of textbooks, books of pedagogy, methodology primers, newspapers and pamphlets, all aimed at changing previous perspectives on teachers and schools alike. Their promoters were generally young men who had just returned from their studies abroad, where they had come into contact with the most recent trends and directions in pedagogical studies. Among them was Vasile Petri, who had attended the teacher training courses at Lehrbildungsanstalt-Mutter Hauptschule in Prague for four years (Manoliu 1930, 175). The knowledge he gained there and his dissatisfaction with the shortcomings of the Romanian school system led him to start, along with other colleagues, a vigorous campaign for conceptual and methodological innovation in the Romanian education system in Transylvania. The aim was to create a *practical, intuitive and methodical* education, adapted to the students’ psychology and development level (Manoliu 1930, 198).

Together, all these aspects formed the essence of Herbartian pedagogy, which dominated the pedagogical thinking of the Transylvanian Romanians in the second half of the nineteenth century. Taken separately, however, they assumed a

whole ideological, conceptual and methodological inheritance, which Romanian pedagogical thinking had received from Western Europe and adapted to the realities and expectations of Romanian society. This pedagogical thought was firmly entrenched in German Aufklärung from the late eighteenth century, which was gradually associated with pedagogical concepts and directions characteristic of the late Enlightenment and of Romanticism, during the first half of the following century.

Philanthropinism was among these concepts and its principles and ideas prevailed in Transylvania until the second half of the nineteenth century, preparing, to some extent, the ground for the Herbartian “new pedagogy.” The fact that the great Romanian Herbartianists had come to support the need for a practical and realistic education, delivered by a well-trained, dedicated teaching staff, was also due to the contribution Philanthropinism had made, over the course of half a century, in opening up these new perspectives.

Disseminated in Transylvania at the beginning of the nineteenth century, Philanthropinism permeated Romanian educational thought *via* German neo-humanism represented by August Hermann Niemeyer. Its conceptual and methodological achievements were illustrated by a pedagogical literature that rose to the standards of the European productions of the genre, which had led to the development of pedagogy as an autonomous discipline in its own right. Its reception at the level of Romanian pedagogical thinking accompanied and legitimised the shift from the education of the individual to that of the community, from an education system dominated by religious precepts to a rational one, with profound consequences for the entire Romanian society (Bocşan 1986, 242-243; Sima 2013, 199-213).

A special place in the concerns of the Philanthropinists from Transylvania was naturally reserved for teachers and their methodological and didactic training. Not incidentally, Philanthropinism found the first ground for practising and disseminating its pedagogical concepts in the Pedagogical Institute of Arad, founded in 1812. This was the place where the first Romanian *preparandia* (pedagogical institute) in the Empire had been founded, providing the necessary framework for training the first generation of teachers with a higher level of education, in the spirit of the new requirements of the times (Popeangă, Găvănescu & Țârcovnicu 1964, 8-68; Popeangă 2007). Subsequently, Philanthropinist ideas were adopted and spread in other educational centres, such as the Law Academy of Oradea, the Episcopal Seminary of Blaj and in the pages of the first Romanian newspapers that appeared in Braşov, edited by George Bariţiu. As regards the foremost representatives of this movement in Transylvania, we should mention; Ioan Mihuţ, Constantin Diaconovici-Loga, Alexandru Gavra, Damaschin Bojincă, Simion Bărnuţiu and George Bariţiu. Of greatest significance was the individual who championed the most comprehensive concept of education and methodology in a Philanthropinist vein, Ioan Mihuţ, a Professor of Pedagogy and Methodology

at the *preparandia* from Arad during 1812-1816, and then Director of the School District of Caransebeș (1816-1835) (Țărcovnicu 1970, 78-79). Emblematic, in this sense, was his *Manuductorul pentru învățătorii școlasticești* (*Manuductor for Scholastic Teachers*) (Mihuț 1865, 30), published in Buda in 1818, a collection of pedagogical studies, translated from many sources, especially adapted after the works of August Hermann Niemeyer (Ghișe & Teodor 1972, 239; Bocșa, 2008, 134; Niemeyer 1998, 509-24).

In its pages, Mihuț endorsed, for the first time, a broad concept of education, targeting the total sum of an individual's manifestations. In his view, education (or *growth* – as he called it) was clearly separated from instruction. The former had the major role of catering for the “spiritual powers,” more specifically, for the formation of an individual from a moral, intellectual and aesthetic perspective. As for the physical powers, Mihuț deemed them to be complementary to the spiritual powers, pleading for the introduction of physical education classes in schools. The point where he fully endorsed the Philanthropinist conception and methods coincided with his recommendations regarding the manner in which student behaviour could be corrected and amended. Like Basedow and his followers, Mihuț denied the usefulness of punishment in general, let alone physical disciplining. Moreover, he recommended that if forced to resort to such punishment, prospective teachers should emphasise their repulsion for such practices. According to him, the teacher's interest should focus not on punishment but on an attractive education, addressed to the entire society, regardless of social status (Țărcovnicu 1970, 80). The ideas and methods Mihuț proposed enjoyed real success amongst the promoters of Romanian education, as attested both by the reprinting of the *Manuductor* in 1848 (Iarcu 1865, 59) and by the long-lasting use of his manuscripts as course hand-outs at the *preparandia* in Arad (Popeangă, Găvănescu & Țărcovnicu 1964, 53).

A relatively similar concept was espoused by Contantin Diaconovici Loga, a professor at the same *preparandia* in Arad. The difference between them lay in the latter's interest in emphasising the practical dimension of Romanian education. Thus, his name was linked to the introduction of the first practical courses at the *preparandia* from Arad, in beekeeping and silkworm farming, gardening and tree grafting (Țărcovnicu 1970, 90-92). His proposal was actually part of the ever more dynamic economic advancement of the Romanian territories. He also responded thus to one of the methods proposed by Philanthropinism, which advocated educating a child by illustrating objects and ensuring the child's direct contact with them.

Philanthropinism also influenced the pedagogical outlook of Simion Bărnuțiu. He was the author of the first course of pedagogy offered at the newly founded University of Iași (Moldova) in 1860. His lectures were not original, but were adapted after A. H. Niemeyer's work entitled *The Principles of Education and*

*Learning.* Like his predecessors from the *preparandia* of Arad, Bărnuțiu distinguished *education* from *instruction*. The former was designed to ensure the preservation, amendment and development of the individual's bodily and spiritual powers, while *instruction* was meant to provide the individual with the necessary knowledge for making choices that were appropriate for his temperament and skills. The most obvious evidence of the influence exerted by Philanthropinist pedagogy is the manner in which Bărnuțiu conceived the ultimate goal of education. According to him, education must cultivate full humanity and ensure the integral formation of every individual (Albulescu 2005, 181). In its turn, education must rely on certain principles, such as unity, harmony, reason and morality. As for physical education, he considered it complementary to intellectual and moral education. He rejected punishment as a means of education, advocating the cultivation of benevolence, freedom and self-confidence through positive examples. What is also interesting is the manner in which he designed the method to be followed in Romanian schools. Referring to this, Bărnuțiu recommended a progressive education, from easier to more challenging knowledge, depending on the child's level of development. Another prerequisite Bărnuțiu endorsed, by principle, concerned the attainment of education based on a joint effort made by the family and the school, as he believed that parents were the first educators of children and that teachers came second in this respect. His concerns also included his interest in the education of girls, which was almost non-existent in Transylvania at that time. In this sense, he pleaded for the involvement of girls in the instruction process, not by conceiving education as a means for their emancipation, but by aiming to transform them into active supporters of education within the family and society (Albulescu 2005, 182-183).

As we can see above, Simion Bărnuțiu's pedagogical concept was not original, since most of his ideas were taken from the work of the German pedagogue Niemeyer. However, his great merit was that he adapted some of the European pedagogical principles to the realities of the Romanian schools of the time, thus preparing the way for the reception of the "new pedagogies" in the second half of the nineteenth century.

Regarded as a whole, the Philanthropinist pedagogy disseminated in Transylvania proposed an education system centred on morality, utility and intuition, which Herbartianism partially assumed, investing them with new dimensions, in an effort to optimise the entire educational process.

The question is what the Romanian school system lacked in the mid-nineteenth century, so much so that it made the young Transylvanian Herbartianists determined to reform and innovate it? One possible answer lies particularly in the obsolete practices and methods prevalent in Romanian education, as well as in the absence of an original pedagogical literature that could champion and boost education amongst the Romanians. Referring to the method, we should note that

while in the first half of the nineteenth century, educational thinking in Transylvania had eclectically rallied together several pedagogical trends and directions specific to the period, acquisitions, in terms of methodology, had been extremely scarce. In fact, in the middle of the nineteenth century, the Romanian schools from Transylvania still used the tabular and linear teaching method, which had been introduced with Felbiger's methodologies. No original works had been registered in pedagogical literature either, most of them being translations and adaptations after the great names of European pedagogy. We should also add the insufficient number of pedagogical schools for the vocational training of the future teachers and the scanty instruction they received. Therefore, it was clear that both the methods and the teachers had to be updated and adapted to the needs of a changing society.

This explains the innovative effort in a Herbartian spirit launched in the early 1860s by a few of the young Transylvanians who had just returned from their studies at major universities in Austria and Germany. The most prominent representatives of this new direction in the Romanian pedagogical thought and practice from Transylvania were Vasile Petri and Ioan Popescu, followed closely by Petru Pipoș, Daniel Popovici-Barcianu, Ștefan Velovan, Petru Șpan and Vasile Grigore Borgovan (Sima 2012, 265-285). The success Herbartian pedagogy registered amongst them stemmed from the perspective it proposed, focusing on *education* through *instruction*, which established a new teaching strategy, with remarkable practical consequences (Albulescu 2005, 216). The theory of psychological steps proposed by Herbart provided a rigorous instruction technique, which enabled teachers to carry out various systematic and well-organised activities. As regards efficiency, Herbartian methods were superior to those preceding them. The emphasis on the student's character, as the ultimate goal of education, and religious education were yet other additional factors that explain the popularity of Herbartianism in the Romanian society from Transylvania, which was still very much under the influence of religious factors.

Among the first Herbartianists in Transylvania was Vasile Petri. With a relatively eclectic pedagogical thinking, which assembled ideas from J. A. Comenius, J. H. Pestalozzi, A. Diesterweg, L. Kellner and C. Kehr, Petri was most familiar with Herbartian ideology. Its influence was highly visible in Petri's concerns regarding the clarification of basic notions of pedagogy and pedagogical psychology. In line with his Philanthropinist predecessors, Petri made a distinction between education and instruction, emphasising the former, which he deemed to be essential for the formation of the individual. He considered education as the most general pedagogical category, while instruction was only a specific part thereof. Furthermore, based on the concept that excellent education was, based on the work of high quality educators, he attached great importance to the training of future teachers. According to him, the success of a teacher depended on how he managed to apply

theoretical notions in practice and to know the individual psychologically. Hence, his concept whereby anthropology was the foundation of pedagogy (Albulescu 2005, 228). Illustrative in this respect were the 11 articles he published, in 1876, under the title “Pedagogical Anthropology,” considered to be the first initiatives for theorising notions of educational psychology in Romanian literature. Beyond his concern for pedagogical psychology, Petri also proved to be a great methodologist. This is attested by his methodological works (Petri 1872) and textbooks (Petri 1862; 1878; 1896) published and re-printed in record circulation numbers for that time. His concept on method is admirably summed up in the phrase “it is the method that makes the teacher and it is the teacher that makes the school” (Albulescu 2005, 232). Based on this conviction, Petri pleaded for teachers to choose methods in accordance with the purpose of education, the student’s age and level of development, as well as the teaching subject. A supporter of the progressive method, from easy to difficult, from simple to complex, Petri rejected the use of coercive methods, considering that “school is a far cry from dressage,” and that it was the place where the student’s intuition and creative spirit were cultivated. He had the merit of introducing the reading-writing method (in which they were taught concurrently) to Transylvania, under the influence of German educator J. B. Grasser.

Ioan Popescu also proved to be Herbartian insofar as his teacher training concept and methods were concerned. The author of numerous works of pedagogy (Popescu 1868, 1873, 1902; 1868; 1881) and methodology, of textbooks (Popescu 1864; 1870; 1874) and pedagogical reviews (*Organul* 1863), Popescu also proved interested in the optimisation of teaching methods. Specifically, he was the one who, for example, recommended that, in the teaching of mathematics, teachers should cease insisting on the mechanical learning of operations by heart, promoting, instead, the development of the students’ reasoning skills towards their use in practical activities (Albulescu 2005, 232). The textbooks Ioan Popescu published – many of them remaining in use until the early twentieth century – were the first to introduce illustrations, respecting thus the principle of intuition and easy access to content. Popescu’s perspective on the students’ acquisition of general culture is also interesting: he saw it not so much as encyclopaedic rather as a formative culture of the intellect, achievable through fewer subjects, studied, however, in profound depth. Popescu completed the method of formal steps introduced by Herbart with T. Ziller’s ideas on the cultural historical stages (Popescu 1892, 346). One of the most complex concepts of Herbartian extraction was that proposed by Petru Șpan, considered today one of the last great Herbartianists in Transylvania. His merit was that of having synthesised and disseminated all the great ideas and concepts of Herbartianism in very accessible language, throughout his lengthy teaching activity. The central theme of his concerns regarding the training of future teachers was the *formation of character* as a fundamental prerequisite for building

a more educated society, which could increasingly adapt to ever more dynamic changes. Among the most representative works on pedagogy written by Petru Șpan were: *Întrebări de educațiune și instrucțiune*, Sibiu, 1891; *Treptele formale ale învățământului*, Sibiu, 1896; *Leccióni de didactică*, Sibiu, 1906; *Leccióni de psihologie*, Sibiu, 1907. His contribution to the reform of didactic literature, in line with the principles of Herbartianism, was significant. His most important textbook was *The New Primer*, published in 1906, which introduced the so-called “method of normal words” in the teaching of reading, meant to replace the old mechanistic method used previously.

Of course, this study should not omit Petru Pipoș, a Professor, for over three decades, at the Pedagogical Institute in Arad, and Daniel Popovici Barcianu, a Professor at the Theological and Pedagogical Institute in Sibiu. Their contribution to teacher training and specialised education rested in their introduction of practical and natural science courses in schools, as a measure intended to broaden the teachers’ formative horizons and, through them, of the generations of children they were to educate.

## Conclusions

What should we remember at the end of this brief foray into the evolution of Romanian pedagogical thought and practice in Transylvania during the nineteenth century? First of all, that there are two complementary levels of analysis: conceptual and methodological.

From the conceptual point of view, this was the time when Romanian pedagogical thinking in Transylvania stood under the sign of the eclectic encounter between the most diverse pedagogical concepts and ideas. Ranging from the Enlightenment and neo-humanism to Philanthropinism and Herbartianism, all these directions and trends contributed to the development of pedagogy as a distinct and autonomous field of science and education development. As for the role Philanthropinism played in this respect, we can say that it contributed to shifting the focus from a narrow to a broad type of education, as well as from a predominantly religious to a rational education, paving the way towards a modern, practical and methodical education system, adapted to the capacities and expectations of each individual. Methodologically, the nineteenth century marked the definitive transition from out-dated methods and practices, such as the tabular or linear one, to new techniques and procedures, like that of reading-writing, regarded as revolutionary for that era. Their application led to the innovation of the Romanian education system, in relation to which it could be said that “the younger the teacher, the newer his method was.”

## Literature

- Albulescu, I. (2005): *Istoria gândirii și practicii pedagogice românești*. Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință
- Bocșan, N. (1986): *Contribuții la istoria iluminismului românesc*. Timișoara: Facla
- Bocșan, N. (2008): *Luminile și pașoptimul*. In Pop, I. A., Năgler, András, T. M. (eds.): *Istoria Transilvaniei*, 3 vols. Cluj-Napoca: Academia Română-Centrul de Studii Transilvane
- Ghișe, D. & Teodor, P. (1972): *Fragmentarium illuminist*. Cluj-Napoca: Dacia
- Ianoș, N. (2010): *Educația în învățământul primar românesc din Transilvania*. Doctoral thesis, Babeș-Bolyai University. Cluj-Napoca
- Iarcu, (ed.) (1865): *Repertoriu chronologic sau Catalog general de cările române imprimate de la adoptarea imprimeriei, jumătate secul XVI și până astăzi. 1550-1865 exclusiv*. Bucharest: Imprimeria statului
- Landsheere, G. August Hermann Niemeyer 1754-1828 (1998): *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education*, vol. XXVIII. 3, September 1998, 509-24
- Manoliu, S. (1930): *Icoana unei școli dintr-un colț de țară românesc*, *The Yearbook of the Teacher Training School in Năsăud*. Năsăud; *Revista Arhivelor*, 21, 1937, 628
- Mihuș, I. (1865): *Manuductorul pentru învățătorii scholasticești*, Buda, 1818. In: Iarcu, D. (ed.): *Repertoriu chronologic sau Catalog general de cările române imprimate de la adoptarea imprimeriei, jumătate secul XVI și până astăzi. 1550-1865 exclusiv*. Bucharest: Imprimeria statului
- Organul Pedagogic pentru educație și instrucție (1863) Sibiu
- Petri, V. (1862): *Manuducere pentru învățători la întrebuintărea abțdarului*. Sibiu
- Petri, V. (1872): *Instrucțiune pentru învățătorii de la școlile centrale ale reuniunii grănițerești din fostul regiment român I, privitoare la tratarea cărților scolastice*. Sibiu
- Petri, V. (1872): *Instrucțiune pentru învățătorii de la școlile centrale ale reuniunii grănițerești din fostul regimentul romanu I, privitoria la tractarea cărților scolastece*. Sibiu
- Petri, V. (1872): *Scriptologia seau metodul de a înveția cetitul scriendu*. *Îndreptariu pentru învățători la tractarea Abecedarului*. Sibiu
- Petri, V. (1876): *Legendar or Carte de cetire for the people's schools, Part I, Year III-IV*. Sibiu
- Petri, V. (1876): *Sistemul metric, a textbook for pupils*. Sibiu
- Petri, V. (1878): *Nou Abcedar românesc*. Sibiu
- Popeangă, V. (2007): *Mărturii transilvănene despre acte creatoare de pedagogie românească*. Arad: Vasile Goldis University Press.
- Popeangă, V., Găvănescu, E. & Țărcovnicu, V. (1964): *Preparandia din Arad*. Bucharest: Editura didactică și pedagogică.
- Popescu, I. (1864): *Computul în școala primară*. Sibiu.
- Popescu, I. (1868): *Compendiu de pedagogie pentru părinți, educatori, învățători și toți bărbații de școală*. Sibiu.
- Popescu, I. (1868; ed. II-1873, ed. III-1902): *Pedagogia*. Sibiu
- Popescu, I. (1870): *Întăia carte de lectură și învățătură pentru școlile populare române*. Sibiu.
- Popescu, I. (1874): *A doua carte de lectură și învățătură pentru școlile populare române*. Sibiu
- Popescu, I. (1881): *Psihologia empirică sau știința despre suflet între marginile observațiunii*. Sibiu
- Popescu, I. (1892): *Pedagogia lucrată pe bazele psihologice și etice ale realismului Herbartian*. Sibiu
- Sima, A. V. (2012): *L'Herbartismo in Transilvania nella seconda metà dell'Ottocento*. In Polenghi, S. (ed.): *La Scuola degli Asburgo. Pedagogia e formazione degli insegnanti tra il Danubio e il Po (1773-1918)*. Torino, SEI – Società Editrice Internazionale, 265-285
- Sima, A.V. (2013): *From the Enlightenment to Philanthropinism in the Pedagogical Thought of the Romanians from Transylvania, the Banat and Hungary (1776-1848)*. In: Protner, E. & Polenghi, S. (eds.): *The Development of Teacher Education in the Countries of Central and South-Eastern Europe*. Proceedings of the International Conference Maribor (Slovenia), 11-13 October 2012,

University of Maribor, Faculty of Arts, in *History of Education & Children's Literature*, VIII, 1, 199-213

Șpan, P. (1891): *Întrebări de educațiune și instrucțiune*. Sibiu

Șpan, P. (1896): *Treptele formale ale învățământului*. Sibiu

Șpan, P. (1906): *Lecții de didactică*. Sibiu

Șpan, P. (1907): *Lecții de psihologie*. Sibiu

Țărcovnicu, V. (1970): *Contribuții la istoria învățământului românesc din Banat (1780-1918)*. Timișoara



## 4. Teil: Professionalisierung der Lehrerbildung in den deutschen Ländern und in der Schweizerischen Eidgenossenschaft

*Gert Geißler*

### **Zu den Anfängen moderner Lehrerausbildung in den deutschen Länder**

#### **1 Ausgangsbedingungen**

Schon in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts sind an einzelnen Gymnasien, aber auch an Waisenhäusern (vgl. Oberschlep 2006; Veltmann & Birkenmeier) und „Armenschulen“ junge Leute herangezogen worden, um als Gehilfen das Lehrgeschäft zu unterstützen und schließlich „Präzeptoren“ (vgl. Bauer 2012) werden zu können. Gebunden an Bemühungen der jeweiligen Regenten, das Schulwesen ihres Landes zu ordnen (vgl. Hanschmidt 2004; Weber 2013), gewinnen solche mehr oder weniger institutionalisierten Formen der Lehrerausbildung dann gegen Ende des Jahrhunderts unter dem Einfluss der Aufklärung an Kontur. Auf privater, kirchlicher und zunehmend auf landesherrlicher Initiative beruhend, werden in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts in wachsender Zahl diverse konfessionell verfasste Ausbildungsstätten für Landschullehrer eingerichtet. Die Gründungen verdanken sich jeweils spezifischen Konstellationen, nehmen unterschiedliche Gestalt an, zeugen insgesamt aber davon, dass der Massenbeschulung zunehmend eine herrschaftspolitische Bedeutung zugemessen wird, mit der die bisherigen Zustände nicht mehr vereinbar sind. Herrscher wissen darum und es bereitet ihnen Sorge, so spricht es das preußische General-Land-Schul-

Reglement 1763 aus, dass „das Schulwesen und die Erziehung der Jugend auf dem Lande bisher in äussersten Verfall gerathen und insonderheit durch die Unerfahrenheit der mehresten Küster und Schulmeister die jungen Leute auf den Dörfern in Unwissenheit und Dummheit aufwachsen.“ (zit. nach Baltzer 1920, 10) Fortan sollen die Schulen der „höchst schädlichen und dem Christentum unanständigen Unwissenheit“ vorbeugen und abhelfen, um „geschicktere und besserer Unterthanen bilden und erziehen“ zu können. (ebd., 11)

Was die Seminare anbelangt, so betrachtet man sie an dem mit der „Königlichen Realschule“ in Berlin verbundenen Königlich kurmärkischen Land-Schul-Lehrer und Küster Seminar geradezu als „Dämme und Vormauern, durch welche die Land-Schulen vor der Ueberschwemmung mit unfähigen, unwissenden und schlechtgesinnten Leuten geschützt und gesichert werden sollen.“ (Herzberg 1789, 14)

Freilich stehen der angestrebten Schulverbesserung trotz aller Initiativen noch auf Jahrzehnte hin dominant die herkömmlichen Formen der Vorbereitung auf das Lehrgeschäft entgegen. Zwar fehlt es selbst an dieser häufig noch gänzlich, doch dort, wo die Elementarschule einen festen Platz im Dorfleben hat, erfährt die künftige Lehrperson immerhin die Meisterlehre. Ist es nicht, was am nahelegendsten und kostengünstigsten erscheint, der eigene Sohn (vgl. Strobl, o.J.), dem der eingesessene Dorfschullehrer sein Unterrichtsgeschäft übertragen möchte, dann nimmt er einen Gehilfen zu sich ins Haus. Betraut wird der Meisterlehrling allemal mit schuldienstlichen Aufgaben, etwa mit dem Schneiden der Gänsekiele für die Schreibübungen, dem Heizen und Fegen der Schulstube oder dem Ausschreiben von Schulgeldrechnungen. Nützlich machen kann er sich darüber hinaus bei Arbeiten in der Hauswirtschaft. Später, nach einer Zeit des Hospitiens, werden ihm dann mehr und mehr Aufgaben im Unterricht übertragen. Für gewöhnlich finden sich solche herkömmlichen Ausbildungsformen in Süd- und Mitteldeutschland, aber auch in Ostfriesland – und soweit Eltern die Unterrichtserfolge im Lesen, Schreiben oder auch Rechnen für angemessen halten, kann eine qualifizierte, seminaristische Vorbereitung von Elementarschullehrern hier nur schwer aufkommen.

An Orten, wo die Schule gemessen an allem, was die dörfliche Existenz ausmacht, nur wenig von Belang ist, wo sie nur im Winter stattfindet, begnügt sich die Pfarrgemeinde, den Schulmeister (vgl. Schönfeld & Lachmann 2008) nach Feststellung seiner Fähigkeiten im Lesen und Schreiben, mehr noch der Sicherheit im Repetieren des Katechismus und im Singen der bekanntesten Choräle anzustellen. Dazu erfährt der Kandidat, oft ist es ein Handwerker, dann meist ein Schneider oder Schuster, Examination durch den Pfarrer. Die Anforderungen und Erwartungen bleiben allein schon deshalb bescheiden, weil man häufig alle Mühe hat, überhaupt einen einigermaßen befähigten Bewerber zu finden, der dazu auch noch bereit ist, sich mit den kärglichen Lebensumständen eines Dorfschulleh-

ners zufrieden zu geben. So genügen meist schon minimale Kenntnisse, um für tauglich befunden zu werden. Und nicht eben selten müssen Schulaufseher über den Stelleninhaber später berichten, er habe sich „dem Trunke ergeben“ und sei gänzlich außerstande, noch etwas zu leisten.

## 2 Gründungen

So fest und zählbar sich die althergebrachten Verhältnisse auch zeigen, um 1800 finden sich in nahezu allen deutschen Staaten erste Ansätze einer institutionalisierten Ausbildung von Elementarschullehrern. Es gibt Seminar Gründungen in kleinen Regentschaften wie in den großen, in evangelischen wie in katholischen Territorien, unter weltlichen wie unter geistlichen Landesherren, im Norden wie im Süden oder Osten des bis 1806 bestehenden Alten Reiches. Die Zahl der Gründungen unterschiedlicher Trägerschaft beläuft sich im Zeitraum von 1700 bis 1825 auf rund 90. (vgl. Schmale 1991, 704ff.)<sup>1</sup> Nicht selten entstehen auch Ansatzpunkte für weitere Entwicklungen, die mitunter, so im Fall des 1793 eingerichteten großherzoglichen Schullehrerseminars in Oldenburg, zuletzt sogar bis zur Universitätsgründung führen werden. Andere Seminare, so das in Alfeld (vgl. Berndt 2010), werden später freilich geschlossen oder verlegt, die Gebäude anderweitig genutzt.

Anfangs sind es oft sogenannte Normalschulen oder Normalklassen, die Ausgangspunkte von Schulverbesserung werden sollen. Diese im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts entstandenen musterhaften Schulen sind darauf abgestellt, vornehmlich bereits im Amt stehende Elementarschul-Lehrer insofern zu präparieren, als sie mit neuerer, durchschlagenden Erfolg versprechenden Lehrart, bekannt gemacht werden. Viel Zeit für das Einüben bleibt dabei nicht, denn am Schulort der Präparanden fehlt derweilen der Lehrer – ein Umstand, der in der warmen Jahreszeit, in der häufig ohnehin kein Unterricht gehalten wird, leicht hinzunehmen ist. Dafür erlaubt es die auf zwei oder drei Monate bemessene Ausbildung, dass sie in rascher Folge von einer nicht unbeträchtlichen Zahl von Schulmeistern durchlaufen wird. Damit sind die ersten Seminare zum Teil Einrichtungen,

<sup>1</sup> Die von den Seminaren in Halle zu Beginn des 18. Jahrhunderts bis zum Jahr 1825 geführte Aufstellung kann ergänzt werden um die teils auch in diversen Programm- und Jubiläumsschriften belegten Gründungen in *Klein Dexe*/russ. Kljajn Deksen (1774), *Dessau* (1778), *Oebringen* (1788), *Nachterstedt* (1779), *Kiel* (1781, unter dän. Krone), *Oldenburg* (1793), *Magdeburg* (1783), *Weißenfels* (1794), *Waldaul*/russ. Nisowje (1802), *Ober-Glogau*/poln. Głogówek (1802/03), *Fulda* (1805), *Karalene [Gut Kummetschen]* lit. Karalienė (1811), *Braunsberg*/poln. Braniewo (1811), *Alfeld (Leine)* (1813), *Marienburg*/poln. Malbork (1813), *Bunzlau*/poln. Bolesławiec (1816), *Köslin*/poln. Koszalin (1816), *Mörs* (1821), *Stade* (1822), *Brühl* (1823) und *Cassel* (1825, israelit. Seminar).

die „ein buntes Gemisch von einheimischen und fremden, bekannten und unbekannt, alten und jungen, fähigen und halbfähigen Leuten, aus den Städten und vom platten Land in sich fassen, diese nur auf eine kürzere Zeit, oft nicht einmal ein volles Jahr lang, bilden, und sie dann zur Besetzung nicht bloß guter, sondern auch mittlerer und schlechter Landschullehrer-Stellen entlassen.“ (Herzberg 1789, 18) Nur bedingt bietet das die Gewähr, dass ein Landschulmeister künftig „nun nicht mehr eine dürftige, sondern eine gründliche, – wenn gleich keine gelehrte – Kenntnis der Religion“ in sein künftiges Amt mitbringen soll, dazu „eine mehr als mittelmäßige Fertigkeit im Lesen, Singen, Schreiben, Rechnen und Katechisieren, – mehrere gemeinnützige Notizen aus der Geographie, Natur-Landes und Religionsgeschichte, – einige Bekanntschaften mit der Landesverfassung und den Landesgesetzen“, – und „Methode und Klugheit genug, von diesen seinen Kenntnissen und Fertigkeiten einen zweckmäßigen Gebrauch für die ihm anvertraute Jugend zu machen.“ (ebd., 21)

Soweit es Preußen betrifft, wird das Verfahren, Präparanden wie auch eigentliche Seminaristen auszubilden, an den beiden Hauptanstalten praktiziert – die eine in Berlin für die Kurmark, die andere in Breslau für die nach Kriegen 1742 unter preußische Krone gekommene Provinz Schlesien. In der neuen Provinz kann so vor allem seit den 1780er Jahren eine Anzahl „ganz untauglicher und unmoralischer Schulhalter“ entfernt werden, während solche, die wenigstens „noch einige Bildungsfähigkeit“ zeigen, nach erhaltenem Unterricht die „ordentliche Vokation und Genehmigung der Provinzial-Schul-Behörde“ erhalten. (Holenz 1835, 8) Dass überall kein Schulmeister bestellt und angenommen werden soll, „der nicht zuvor, nach angestellter Prüfung, ein Zeugnis der Tüchtigkeit“ (zit. nach Baltzer 1920, 49) erhalten hat, wird 1794 in § 24 des „Allgemeinen Landrechts für die preußischen Staaten“ festgeschrieben.

Bis sich gegen herkömmliche Prüfungsverfahren die Seminausbildung durchsetzt, werden freilich Jahrzehnte vergehen. In der Kurmark, dem sich bis zur Elbe und zur Oder erstreckenden Raum um Berlin, Brandenburg, Potsdam, Beeskow und Storkow, in dem der weitaus größte Teil der Dörfer bereits eine Schule hat, zählt man gegen 1800 nahezu 2.000 Landschullehrerstellen. Das Berliner Seminar verlassen zu dieser Zeit jährlich aber kaum mehr als 25 vollausgebildete Absolventen. Und nicht wenige von diesen übernehmen statt der gewünschten Stelle auf dem Land eine solche in der Stadt. Mancher Seminarist wird mit einem lobenden „Zeugnis der Tüchtigkeit“ Regiments- und Garnisonsschullehrer, andere gehen an eine Industrieschule, treten eine Stelle im Arbeitshaus an oder versuchen sich als Hauslehrer, durchaus auch über der Grenzen der Kurmark hinaus. Einen gewissen Ausgleich können hier und da existierende private Seminare (vgl. Scholz 2011, 156ff.) schaffen, deren Bedeutung seit den 1820er Jahren aber markant zurückgehen wird.

Eine ganze Anzahl der staatlich fundierten Seminare, so auch die in Ostpreußen (vgl. Oeffentliche Nachricht 1825; Frohneberg 1911; Turowski 1910) reichen mit weit geringeren, dazu schwankenden Abgängerzahlen selbst an diese Leistungen nicht heran. Dafür ist es in vergleichsweise wenig erschlossenen Gebieten mit geringer Schuldichte vielerorts noch immer ein Gewinn, überhaupt einen Schul-lehrer anzusetzen und so ein Zeichen staatlichen Waltens im Schulwesen geben zu können. Dazu kann es auch gehören, dass der Seminarvorsteher den Männern, denen die Aufsicht über die Schulen aufgetragen ist, also den Trägern kirchlicher Würden, belehrend und begeistert Vortrag hält. Das wird später nicht mehr vorkommen.

Bei stetig zunehmender Bevölkerung wird der Bedarf an seminaristisch ausgebildeten Lehrern erst in den frühen Jahren des Deutschen Kaiserreiches hinlänglich gedeckt sein. Es ist das auch jene Zeit, in der die letzten ohne Seminausbildung in den Beruf getretenen Lehrer ausgeschieden sind.

### 3 Konturen der Ausbildung

Nachdem bis in die ersten Jahre des 19. Jahrhunderts die genannten „Präparanden“ die Einrichtung gemeinsam mit jenen jungen Leuten besucht haben, die Elementarschul-Lehrer zu werden gedenken, wird es mit dem anhebenden strukturell vereinheitlichendem Ausbau der Seminare dann üblich, dass vor dem Eintritt in das Seminar eine spezielle und eingehendere Vorbereitung erwartet wird. Als Präparanden bezeichnet werden damit nun jene, die nach dem Besuch zumeist der Elementarschule eine solche Vorbereitung aufgenommen haben. Diese erfolgt, vereinzelt auch noch über die Mitte des 19. Jahrhunderts hinaus, entweder extern an einer privaten Präparandenanstalt, oder aber, was mit den wachsenden Ansprüchen der Ausbildung mehr und mehr zur Regel wird, in einer Vorklasse am Seminar selbst.

Soweit diese beiden Möglichkeiten noch nicht gegeben sind, kann es ein Pfarrer oder ein Lehrer sein, der sich dieses oder jenes Knaben annimmt, um ihn für den Besuch des Seminars zu präparieren. Auch der Besuch einer guten Stadtschule gilt als hinreichende Vorbereitung.

Die anfängliche Praxis, das Seminar mit einem Waisenhaus oder einer Erziehungsanstalt für Waisenkinder zu verbinden, um diese für ihrem künftigen, hohen Menschheitsidealen zugeordneten Beruf uneingeschränkt konditionieren zu können, wird rasch aufgegeben. Es bleibt aber noch lange bei dem Versuch, die Seminaristen durch Internatsunterbringung unter strenger Aufsicht vor den „Verderblichkeiten der Welt“ zu bewahren. Das Seminar ist eine geschlossene Anstalt. Schon das während der knapp bemessenen Freizeit am ehesten am Sonntag, vor

oder nach dem Hauptgottesdienst mögliche, kurzzeitige Verlassen der Anstalt bedarf der Genehmigung. An mehr ist nur im Ausnahmefall zu denken. Die penible Seminarordnung ist mit Verboten aller Art – u.a. Karten- und Würfelspiel, Besuch von Tanzsälen, Wirtshäusern, Bäckerläden, Kaffeetrinkern, Tabakrauchen, „Vereinigung zum Spazierengehen nur zu dreien“ (Auskunft 1839, 11) – gespickt. Umgang, Lektüre, Kirchenbesuch, die gesamte Lebensführung der künftigen Volksschullehrer wird überwacht.

Nicht ungewöhnlich ist ein Tagesablauf, der im Sommer mit dem Wecken um 5 Uhr, im Winter eine halbe Stunde später einsetzt. Nach der ersten Unterrichtsstunde, die um 6 Uhr beginnt, folgt dann eine einstündige Pause, darauf werden drei weitere Lektionen gegeben. An vier Tagen der Woche wird nicht nur am Vormittag, sondern auch am Nachmittag drei Stunden bis 4 Uhr unterrichtet. Hinzu kommt für die älteren Seminaristen die Lehrtätigkeit in den „Hilfsanstalten“. Das ist als Übungsschule eine größere Elementarschule, mitunter auch eine „Armenschule“, deren Besucher nicht schulgeldpflichtig sind, oder auch ein Waisenhaus. Gegebenenfalls wird auch die am Ort vielleicht vorhandene Sonntags- oder Abendschule genutzt.

Bei der Aufnahmeprüfung am Seminar sind Bekanntschaft mit der Glaubenslehre, Kenntnis der einfachen Rechnungsarten und der orthographischen Regeln sowie die Fähigkeit erforderlich, sich über ein leichtes Thema verständlich und richtig ausdrücken zu können. Auch „gesunder Körper“, ebenso „reines Gehör“ und „gute Stimme“ werden erwartet, denn der Lehrer soll später, fähig, auch Klavier, Orgel, Flöte, vielleicht auch die Geige zu gebrauchen, nicht nur den Gesang der Kinder in der Kirche leiten, sondern überhaupt dem örtlichen musischen Kulturleben nützlich sein können. So hat jedes Seminar zumindest der Planung nach und nicht nur in Preußen eigens einen Lehrer für den Musikunterricht. (vgl. Wittenstein 2009)

Da Bewerbungen bei der allmählich wachsenden, relativen Attraktivität des immerhin einige soziale Sicherheiten bietenden Elementarschullehreramtes bald reichlich vorliegen, können die Aufnahmestandards weitgehend gesichert werden. Jedoch besteht auch Anlass, darauf hinzuweisen, dass „das Seminar und der Schullehrerstand, wenn auch dem Himmelreich dienend, doch kein Himmelreich ist, in welchem die Schwächlinge und die Verzagten, die Leiblich- und Geistig-Kranken, die Umhergeworfenen und Schiffbrüchigen Ruhe und Bequemlichkeit suchen und Aufnahme finden können.“ (Nachricht 1826, 17)

Pläne aus der Reformperiode zu Beginn des 19. Jahrhunderts verlieren mit der politischen Restauration der Adesherrschaft zwar rasch ihre Bedeutung, doch es wird nebst der politisch systemstabilisierenden Intention anhaltend versucht, unabweisbaren gesellschaftlichen Wandlungen planmäßig Rechnung zu tragen. Mit der Gründung und staatlichen Förderung der Universitäten und Gymnasien, den seit den 1820er Jahren als vorläufig höchste Stufe des technischen Unterrichts

eingerrichteten Gewerbeschulen (vgl. Schiersmann 1979) sowie der Eröffnung eben auch neuer Seminare verbessert sich der Ausbaustand des Bildungswesen zusehends. Zu solchen Entwicklungen kommt es sichtlich in Preußen (vgl. Baumgart 1990) und hier vor allem in der neuen, wirtschaftlich entwickelten, aus dem Zusammenschluss vormaliger Herzogtümer entstandenen Rheinprovinz und in Westfalen. Mit einer Folge neuer Gründungen entsteht ein Netz von voll oder anteilig staatlich finanzierten Lehrerseminaren. (vgl. Sauer 1987) Um das Jahr 1840 besitzt Preußen 46 Seminare mit ca. 2.700 Zöglingen (vgl. Hoffmann 1843, 183) – noch immer zu wenig, nun, um mit dem enormen Bevölkerungswachstum Schritt zu halten und dem anfallendem Ersatzbedarf zu genügen, aber der Zahl der jährlichen Neuaufnahmen nach fast soviel, wie die etwa 1.000 preußischen Abiturienten, die sich gleichzeitig an den Universitäten der Monarchie einschreiben. Mit der Ausstrahlungskraft der Seminare und den Leistungen ihrer Seminaristen weicht das Schulehalten früherer Zeit allmählich einem konzeptualisierten Unterricht, eine Entwicklung, die über das vormalige Setzen auf eine bestimmte Methode oder „Lehrrart“ hinausgeht.

Gehobenen Ansprüchen in der Elementarbildung, wie sie sich in Zielen einzelner Schullehrerseminare und in der mancherorts reformeifrigen Schulpraxis mit ausgreifenden Lehrprogrammen und modernen, Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung indizierenden Unterrichtsverfahren ausweisen, wird seitens der Politik allerdings immer weniger stattgegeben. Zwar liegt es im Gesamtinteresse des Staates, der Kirche, der Wirtschaft und zunehmend auch des Militärs, dass die Bevölkerung über den Auf- und Ausbau einer geordneten Lehrerbildung planvoll in den Besitz der Kulturtechniken gebracht wird, doch dagegen stehen wirkungsstarke Einzelinteressen. Es gibt die gemeinhin destruktive Haltung, mit der die Gutsherren, deren Schulen in den Sommermonaten häufig leer stehen, aber auch Kreise der aufstrebenden Industrie der Massenschule begegnen. Fabrikanten möchten die Kinder nach englischem Muster als billigste aller möglichen Arbeitskräfte verwendet wissen. Und der Monarchenstaat sieht in einer über unmittelbare Verwertbarkeit hinausgehenden, nicht dem unmittelbaren praktischen Lebenszweck dienenden Bildung der unteren Volksklassen die Gefahr, diese könnten sich über ihren Stand erheben, könnten rasonieren, sich ein Urteil erlauben. So bleibt auch der Begriff „Volksschule“ (Scheibe 1974; Mächler 1980; Kuhlemann 1992; Sauer 1998; Hinz 2011) suspekt. Noch über die Mitte des Jahrhunderts hinaus ist amtlich in Preußen von der Elementarschule, vom Elementarschullehrer, nicht von der Volksschule und dem Volksschullehrer die Rede.

Wie auch immer: Als Ausbildungsstätte für einen einigermäßen auskömmlichen Beruf erfreut sich das Seminar regen Zuspruchs. Das geschieht auch deshalb, da den meist im Alter von 17 bis 19 Jahren aufgenommenen Seminaristen abhängig vom Etat und etwaigen Einkünften der Anstalt Unterkunft und Verpflegung zum Teil, bisweilen auch gänzlich unentgeltlich gewährt wird. Für die Ausbildung

selbst fallen den Eltern nur indirekt Kosten an, solche vor allem für Kleidung, Lehrmaterialien, auch für die Geige. Auch wenn der Besuch und der Unterricht in der Vorklasse, der Präparandie, dann doch einige Thaler mehr abfordert: Familien, die zwar nicht zur Armut gehören, aber deren materielle Lage doch eher bescheiden ist, nehmen das Angebot gern an und finden so ein Auskommen für einen Sohn, der sich nicht unbedingt durch Handfertigkeiten hervorgetan haben muss, aber mit recht gutem Erfolg die Ortsschule besucht hat. Häufig ist das ein Lehrersohn.

Die Seminaristen nehmen dabei mit ihren Eltern in Kauf, dass sie wahrscheinlich nicht mehr erleben werden, wie sich wenigstens ein Teil der an der Anstalt anzutreffenden Unzulänglichkeiten, die sich von der materiellen Ausstattung, über Unterkunft und Verpflegung, die hygienischen Verhältnisse bis hin zur Personalausstattung erstrecken, beseitigt sind. Denn es sind meist alte, zu ganz anderen als denen eines Seminars errichtete Gebäude, die vom Staat angemietet oder gekauft worden sind. Es dauert, bis eine Bibliothek, eine Instrumenten- und eine Unterrichtsmittelsammlung angelegt sind.

Der Lehrgang ist in der Regel zweijährig, mitunter schon dreijährig. An größeren Anstalten sind sechs oder auch mehr Lehrpersonen unter einem Direktor tätig. Dieser ist ein akademisch ausgebildeter Mann, in aller Regel ein dem Schulfach verbliebener Theologe. Er vertritt die Einrichtung in allen Angelegenheiten nach außen, führt die Korrespondenzen, fertigt den der staatlichen Oberbehörde einzureichenden Jahresbericht an, legt die Verteilung der Unterrichtsgegenstände fest und leitet die überall selbstverständlichen schulpraktischen Übungen der Seminaristen. Wenn nötig, können Hilfslehrer angestellt werden.

Eine Seminariklasse umfasst in den größeren Einrichtungen bis zu 30 Seminaristen. Neuaufnahmen erfolgen gewöhnlich jährlich. Es gibt aber nach wie vor auch kleine Anstalten, an denen Neuaufnahmen bei zwei bis drei Dutzend Zöglingen erst nach Durchlauf des ganzen Kurses aller zwei oder drei Jahre erfolgen. So kommen durchschnittlich auf ein Seminar in Schlesien 146, in Pommern dagegen nur 30 Zöglinge. (vgl. Hoffmann 1843, 185)

Das Lehrprogramm der meisten Seminare ist gemessen an den früheren Ausbildungsformen anspruchsvoll. Es reicht von Schönschreiben, Zeichnen, Klavier-, Violine- und Orgelspielen über Naturgeschichte, Geschichte, Geographie bis zum Unterricht in Deutscher Sprache, Mathematik und Religion. Auch Unterricht in Latein kann vorkommen. Auch in die Verpflichtung des Lehrers, der meist zugleich Küster, Kirchner, Vikar ist, Leichen mit Gesang zum Grabe zu begleiten und die öffentlichen Gebete zu sprechen, wird entsprechend des Ortsüblichen praktisch eingeführt. Zunehmend etabliert sich auch ein theoretischer Unterricht in der Pädagogik. (vgl. Beckmann 1968)

Staats- und Kirchenbehörde, Schulrat und Superintendent, kooperieren in der Aufsicht über die Seminare. Die abgehenden Seminaristen sind mittlerweile ver-

pflichtet, die ihnen zugeteilte Stelle anzunehmen; andernfalls sollen sie für die genossene Ausbildung kostenpflichtig gemacht werden. Die seit 1826 in Preußen für die Seminare geltende Entlassungsprüfung geht mit der Erteilung eines Zeugnisses einher. Ein Jahr später wird für die Seminarabsolventen eine erste Lehrerprüfung und eine nochmalige, zweite Prüfung nach dreijähriger Schulpraxis eingeführt.

Dabei werden die Seminarlehrpläne eingehender, die Unterrichtsziele schärfer gefasst. Das geschieht in der Absicht, den Seminarunterricht möglichst präzise auf ein Elementarschulkonzept abzustimmen, das alles „unnötige“ Wissen und Können ausschließt. Seit den 1830er Jahren wird diese bildungsbegrenzende Politik gegen die lehrinhaltlich ausgreifenden Bestrebungen an einzelnen Seminaren zunehmend nachdrücklich vertreten. Wie in Preußen, kommt es zu Neugründungen oder zur Reorganisation von Seminaren in nahezu allen deutschen Staaten. Mit aller Varianz in der Einzelgestaltung richten sich die Seminare zunehmend, am wenigsten aber im deutschen Südwesten, nach dem preußischen Grundmuster. Allerdings besteht neben der seminaristischen die private Vorbereitung auf die Prüfung für den Elementarschullehrerberuf verschiedentlich zunächst noch fort. Vor allem in kleineren Herrschaften und wenn Regenten sich von der Investition in verbesserte Lehrerbildung wenig versprechen, bestehen unter der Bezeichnung „Seminar“ Einrichtungen auch nach älterem und bescheidenerem Muster fort. Dann bleibt es weitgehend bei der notdürftigen Präparation für den Volksschulunterricht, für die katechetische Behandlung des Religionsunterrichts und für das Orgelspielen.

Wie auch immer: Die Seminare und eine staatlich geregelte Lehrerausbildung werden unerlässlich, sobald der Schulbesuch im allgemeinen Staatsinteresse zur Pflicht gemacht ist und diese nachhaltig zur Geltung gebracht werden soll. Das bedingt schließlich auch die Ausbildung von Lehrerinnen. Entsprechende Seminare entstehen seit den 1830er Jahren. (vgl. Stroop 1995; Gahlings&Moerig 1961) Sie sind kirchlichen, privaten, teils auch ersten städtischen höheren Mädchenschulen angeschlossen. Sie machen es Töchtern aus dem mittleren und höheren Bürgerstand möglich, sich mit der Tätigkeit als Lehrerin für den Fall, dass sie „unversorgt“, unverheiratet bleiben würden, eine eigene soziale Existenz zu schaffen. Die Ausbildungsdauer umfasst je nach Vorbildung einen Zeitraum von einem bis zu drei Jahren. Die Lehrerinnenseminare bereiten entweder speziell auf die Lehrtätigkeit in der Volksschule oder an einer höheren Mädchenschule vor, aber es gibt oft auch solche, die eine multifunktionale Ausbildung für den Unterricht an allen Mädchenschulen gleich welcher Art und Trägerschaft bieten.

Allgemein gilt für den Ausbildungsgang der Lehrerin wie für den der Mädchen überhaupt, dass er eingedenk der „weiblichen Eigenart“ nicht unter dem gleichen Anspruch des Wissenserwerbs stehen dürfe, der dem männlichen Geschlecht angemessen sei.

## 4 Fazit

Mit den Leistungen der Seminare entsteht bis in die 1840er Jahre nach und nach ein Stamm junger, zu ihrer Zeit fachlich gut ausgerüsteter, motivierter, dazu bald auch vereinsmäßig organisierter Volksschullehrer. Sie unterrichten nicht mehr nur beiläufig, sondern üben ihr Amt als Beruf aus. Noch aber reicht die Kapazität der Seminare nicht hin, alle Elementarschulen mit jeweils normgerecht ausgebildetem Personal zu versorgen. Da sich viele Gemeinden den Seminaristen gegenüber skeptisch verhalten, andererseits städtische Schulen und städtisches Leben mehr bieten als das Dorf, kommen die Ausbildungsleistungen zunächst vornehmlich den Stadtschulen zugute.

## Literatur

- Auskunft über das Königliche Schullehrer-Seminar zu Weiffenfels für diejenigen, welche Kinder und Pflegebefohlene darin haben, oder deren Aufnahme in dasselbe wünschen (1838). Berlin
- Baltzer, J. (1920): Die wichtigsten preußischen Schulordnungen der letzten drei Jahrhunderte: nebst einem Anhang, enthaltend den Schulmethodus Herzog Ernsts des Frommen. Bielefeld
- Bauer, W. (2012): Rothenburger Präzeptorenbuch. Die Lehrerschaft der nachreformatorischen Lateinschule in der Reichsstadt Rothenburg ob der Tauber 1544-1802. Neustadt an der Asch/Nürnberg
- Baumgart, F. (1990): Zwischen Reform und Reaktion. Preußische Schulpolitik 1809-1859. Darmstadt
- Beckmann, H.-K. (1968): Lehrerseminar. Akademie, Hochschule. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in drei Epochen der Volksschullehrerausbildung. Weinheim/Berlin
- Berndt, Horst (Hrsg.) (2010): Die Lateinschule in Alfeld. Petersberg
- Ehrich, K. (1995): Städtische Lehrerinnenausbildung in Preußen. Eine Studie zu Entwicklung, Struktur und Funktionen am Beispiel der Lehrerinnen-Bildungsanstalt Hannover 1856 bis 1926. Frankfurt/M.
- Extract aus der von Sr. Königli. Maj. d. 26 Jul. 1787 an den königl. Oberregierungspräsidenten, Freyherrn v. Seidlitz erlassenen Cabinetsordre. In: Krünitz, J. G. D (1794): Die Land-Schulen sowohl wie Lehr- als auch Arbeits- oder Industrie-Schulen. Berlin, S. 56.
- Frohneberg, H. (1911): Geschichte des evangelischen Lehrerseminars Karalene im ersten Jahrhundert seines Bestehens. Gumbinnen
- Hanschmidt, A. (2004): Schule – Lehrerausbildung – Universität. Studien zur Bildungsgeschichte. Vechta
- Herzberg, F. (1789): Einige Gedanken über die zweckmäßige Bildung der Landschullehrer in Seminarien. Berlin
- Hinz, R. (2011): Elementarschule zwischen Einheit und Differenz. Bildungspolitische Modernisierung im 19. Jahrhundert. Baltmannsweiler
- Hoffmann, J. G. (1843): Sammlung kleiner Schriften staatswirtschaftlichen Inhalts. Berlin.
- Holenz, J.W. (1835): Die deutsche Sprache als Schulsprache und Unterrichts-Gegenstand in den Elementarschulen derjenigen Distrikte Schlesiens, wo noch die polnische die Sprache des Volkes ist. Brieg
- Gahlings, I. & Moerig, E. (1961): Die Volksschullehrerin. Heidelberg
- Krünitz, J. G. D (1794): Die Land-Schulen sowohl wie Lehr- als auch Arbeits- oder Industrie-Schulen. Berlin

- Kuhlemann, F.-M. (1992): Modernisierung und Disziplinierung. Sozialgeschichte des preußischen Volksschulwesens. 1794-1872. Göttingen
- Mächler, A. (1980): Aspekte der Volksschulpolitik in Preußen im 19. Jahrhundert. Ein Überblick über wichtige gesetzliche Grundlagen im Hinblick auf ausgewählte Gesichtspunkte. In: Baumgart, P. (Hrsg.): Bildungspolitik in Preußen zur Zeit des Kaiserreiches. Stuttgart, S. 224-241
- Nachricht von dem Königlichen Schullehrer-Seminar zu Potsdam. Von F.L.G. Strietz, Seminardirektor und Prediger (1826) Potsdam
- Oberschlep, A. (2009): Das Hallesche Waisenhaus und seine Lehrer im 18. Jahrhundert. Lernen und Lehren im Kontext der frühneuzeitlichen Bildungskonzeption. Tübingen 2006
- Oeffentliche Nachricht über die Königl. Erziehungs-Anstalt und das Seminar Karalene (1825): Gumbinnen
- Sauer, M. (1987): Volksschullehrerbildung in Preußen. Die Seminare und Präparandenanstalten vom 18. Jahrhundert bis zur Weimarer Republik. Köln [u.a.]
- Sauer, M. (1998): Vom „Schulehalten“ zum Unterricht. Preußische Volksschule im 19. Jahrhundert. Köln [u.a.]
- Scheibe, W. (Hrsg.) (1974): Zur Geschichte der Volksschule. Band II. (19. und 20. Jahrhundert bis zur Gegenwart). Bad Heilbrunn
- Schiersmann, Ch. (1979): Zur Sozialgeschichte der preußischen Provinzial-Gewerbeschulen im 19. Jahrhundert. Weinheim/Basel
- Schmale, W. (1991): Deutschland. Die Schule in Deutschland im 18. und frühen 19. Jahrhundert. Konjunkturen, Horizonte, Mentalitäten, Probleme, Ergebnisse. In: Schmale, W. & Dodde, N. L. (Hrsg.): Revolution des Wissens? Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung (1750-1825). Ein Handbuch zur europäischen Bildungsgeschichte. Bochum 1991, S. 628-767
- Schönfeld, H. & Lachmann, R. (2008): Allerlei für einfältige Schulmeister/Paffen. Zwei Quellschriften aus dem Jahr 1825. Jena
- Scholz, J. (2011): Die Lehrer leuchten wie die hellen Sterne. Landschulreform und Elementarlehrerbildung in Brandenburg-Preußen. Bremen
- Strobl, G. (o.J.): Niederbayerische Lehrgeschlechter. 2 Bände. Passau
- Stroop, U. (1992): Preußische Lehrerinnenbildung im katholischen Westfalen. Das Lehrerinnenseminar in Paderborn. Schranfeld
- Turowski, C. (1910): Geschichte des Lehrerseminars Waisenhaus Königsberg-Waldau Ostpr., zugleich eine Darstellung der Unterrichts- und Erziehungsgrundsätze Karl August Zellers. Königsberg
- Veltmann, C. & Birkenmeier, J. (2009) (Hrsg.): Kinder, Krätze, Caritas. Waisenhäuser in der Frühen Neuzeit. Halle
- Weber, S. (2013): Katholische Aufklärung? Reformpolitik in Kurmainz unter Kurfürst-Erbischof Emmerich Joseph von Breidbach-Bürresheim 1763-1774. Mainz
- Wittenstein, R. (2009): Musikunterricht an den protestantischen Lehrerbildungsanstalten im rechtsrheinischen Bayern von 1809-1866. Weikersheim

*Rotraud Coriand*

## **Didaktische Disziplinentwicklung im Kontext der herbartianischen Leitidee der Pädagogischen Bildung**

„Wie die Lehrer an höheren Schulen pädagogischer werden müssen, so muss der Volksschullehrer wissenschaftlicher werden.“  
(Andreae 1893, VI)

So schätzt der in Kaiserslautern wirkende Seminarinspektor Carl Andreae – Herbartianer Stoyscher Richtung – das Professionalisierungsproblem seiner Zeit ein und gibt im Buch „Zur innern Entwicklungsgeschichte der deutschen Lehrerbildungs-Anstalten“ aus dem Jahr 1893 einen sachverständigen Einblick in die Reformbemühungen und Probleme der Lehrerbildung des 19. Jahrhunderts: Noch immer hat sich die Pädagogik nicht als akademisches Fach an den Universitäten durchsetzen können, was unmittelbar zur Folge hat, dass die künftigen Gymnasiallehrer in ihren pädagogischen Beruf als „unstudirte Laien“ (Stoy 1872, 49) eintreten. Zudem gleiche die Berufsvorbereitung der Volksschullehrer eher einer „Handwerker’-Bildung“ (Andreae 1893, 132), die „praktisches Geschick und unterrichtliche Gewandtheit“ (ebd., 131) als „vornehmste“ (ebd.) Ziele erachte. Andreae stellt seine Reformvorstellungen unter die Idee der „pädagogischen Bildung“ (ebd., 60), wie sie Stoy theoretisch entwickelte und im Jenaer Universitätsseminar mit angeschlossener Übungsschule umsetzte (vgl. ebd., 159; vgl. auch Coriand 2000). Die Aufgabe der Lehrerbildungsseminare – Andreae beruft sich nun auf Wilhelm Rein – bestünde nicht etwa darin, seine Schüler „als Schultechniker abzurichten und einzuüben, sondern ihnen eine wirkliche pädagogische Bildung zu vermitteln, deren reife Frucht der pädagogische Takt“ (Rein zit. n. Andreae 1893, 75) sei.

Damit sind die beiden großen, eng miteinander verbundenen Reformthemen des pädagogischen Herbartianismus angesprochen: die Entwicklung der Pädagogik zur wissenschaftlichen Disziplin einschließlich ihrer Etablierung an den Universitäten sowie die Pädagogische Bildung der angehenden Lehrer.

Der pädagogischen Disziplinentwicklung im Dienste einer dem Lehr- und Erziehungsberuf angemessenen Pädagogischen Bildung soll am Beispiel der Didaktik nachgegangen werden. Dabei stehen die ausgewählten Modelle von Karl Volkmar Stoy und Otto Willmann in ihrer Gegensätzlichkeit exemplarisch für den im

Herbartianismus geführten wissenschaftstheoretischen Diskurs zum disziplinären Verständnis von Erziehungswissenschaft und Didaktik: Stoy knüpft unmittelbar an seinen akademischen Lehrer Johann Friedrich Herbart an und entwickelt eine *erziehungstheoretisch* begründete Didaktik. Willmann hingegen entwirft in Abgrenzung zu Herbart ein grundlegend anderes Modell, indem er die „Hoheitsrechte der Pädagogik“ (Willmann 1894, 85) gegenüber der Didaktik entkräftet und die Didaktik – systematisch (!) betrachtet – als *bildungswissenschaftliche* Disziplin autonom neben die Pädagogik als *Erziehungswissenschaft* stellt.

## 1 Pädagogische Professionalisierung durch Pädagogische Bildung

Es ist das Verdienst Stoy's, pädagogische Professionalisierung in *Anliegen* und *Konzept* an den Begriff der Pädagogischen Bildung gebunden zu haben (vgl. Coriand 2000).

Zur Charakterisierung des *Anliegens* Pädagogischer Bildung schließt Stoy an Herbarts Verständnis von Tugend bzw. Moralität an, die dieser zum höchsten und ganzen Zweck des Menschen erklärt (vgl. Herbart 1804/1884, 184). Tugend sei „die in einer Person zur beharrlichen Wirklichkeit gediehene Idee der inneren Freiheit“ (Herbart 1835/2003, 13). „Tugend ist die Verbindung zwischen Einsicht und dem ihr entsprechenden Willen.“ (Herbart 1814/1982, 261) Analog dazu umreißt Stoy insbesondere in seinen Ansprachen an die Seminaristen zu Semesterbeginn das Ziel des von ihm 1844 in Jena gegründeten pädagogischen Universitätsseminars mit dem Begriff der pädagogischen Freiheit: „Das paedagogische Seminar will nicht zum Schulehalten abrichten, sondern zur paedagogischen Freiheit erziehen. [...] Die paedagogische Freiheit setzt voraus ungetriebene paed. Einsicht und ungestörte Einwirkung ders. auf das Wollen.“ (Stoy 1882a) Die antizipierte Fähigkeit zur freien Entscheidung in pädagogischer Selbständigkeit beinhaltet, dass der künftig lehrende Erzieher je nach vorgefundenen Schulverhältnissen, in der konkreten Situation mit den ihm zur Verfügung stehenden Mitteln und Erfahrungen schöpferisch zu handeln versteht. „Das wird er können, wenn er mitbringt einen paedag. Gedankenkreis [...], wie [ihn] allein die paedag. Wissenschaft geben kann“ (Stoy 1882b). Die Grenzen des pädagogisch freien Handelns bestimmen sich aus der „Achtung vor der Würde des Kindes“ (ebd.). Stoy definiert entsprechend: „[D]ass die ganze *Persönlichkeit* des Mannes durch Anschauungen und Kenntnisse seines Berufes durchdrungen ist, dass seine Gefühle und Stimmungen, seine Entschließungen und Handlungen in Reden und Thun aus diesem Ideenkreis frei hervorquellen, durch die in diesem Ideenkreis enthaltenen Gesetze regiert werden. *Das, aber nichts anderes verdient den Namen einer pädagogischen Bildung*“ (Stoy 1873, 242, Hervorh. i. Orig.).

Sein *Konzept* Pädagogischer Bildung setzt er in Jena über drei Jahrzehnte hinweg (1844-1866 und 1874-1885) erfolgreich um. Zudem eröffnet er in Bielitz<sup>1</sup> am 9. Dezember 1867 das erste evangelische Lehrerseminar Österreichs, das er nach dem Jenaer Vorbild organisierte (vgl. Stoy 1869). Diese Erfahrungen als universitärer Lehrerbildner fasste er verschiedentlich in Thesen<sup>2</sup> zusammen. In der ausführlichen Fassung von 1876 betont er, dass zur Pädagogische Bildung neben der Ermöglichung eines gründlichen wissenschaftlichen Fachstudiums vor allem Veranstaltungen gehören, die sowohl der „pädagogischer Einsicht“ durch die „Einführung in ein geordnetes Ganze wohl begründeter Sätze und ihre Folgerungen“ als auch der „Aneignung einer von Selbstbeobachtung und Beurtheilung durchdrungenen Praxis“ dienen (vgl. Stoy 1876, 200). Der Universitätsschule kommt hier eine besondere Bedeutung zu: „Die hohe Bestimmung der Uebungsschule muß darin gesucht werden, daß dieselbe nicht sowohl der Zurichtung der Kandidaten für besondere Lehrfächer oder Lehrstufen oder Lehrgänge dienen solle, als vielmehr der Erzeugung eines pädagogischen Denkens, Fühlens und Wollens, d.h. einer *allgemeinen pädagogischen Bildung*, welche zum späteren Eintritt in jede specielle Schulpraxis befähigt.“ (Ebd.) Dafür sei insbesondere die Elementarschule geeignet.

Demgemäß erfuhren die Seminaristen bei Stoy durch das gemeinsam mit den Kindern der Übungsschule zu gestaltende Schulleben, das in seinen Elementen wie Feste, Schulreisen, Vereinsarbeit deutlich über den Unterricht hinausging, die Verantwortung für ein unendlich vielfältiges Erziehungsgeschehen. Die dafür notwendigen Planungs- und Reflexionsarbeiten wurden gewährleistet durch die unmittelbare Verbindung der Schultätigkeit mit den akademischen Veranstaltungen Vorlesung, Pädagogikum, Praktikum, Kritikum und Scholastikum. (Vgl. Coriand 2000)

## 2 Karl Volkmar Stoy: Didaktik im System der Erziehungswissenschaft<sup>3</sup>

Stoy teilt das deduktive Wissenschaftsverständnis Herbarts und orientiert sich in der „Encyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik“ (Stoy 1878) an dessen Begriffssystem. In der systematischen Analyse der Erziehungstatsache folgt er Herbart zunächst in den erkenntnisleitenden Fragen nach dem Erziehungszweck und den Erziehungsmitteln, allerdings geht er über ihn hinaus, indem Stoy auf der zweiten Systemebene drei voneinander abhängige Teildisziplinen der Er-

1 Heute: Bielsko-Biala (Republik Polen).

2 Diese Thesen sind veröffentlicht in Coriand 2000, 283-293.

3 vgl. ausführlich bei Coriand 2013, 30-42.

ziehungswissenschaft generiert: Philosophische, Historische und Praktische Pädagogik.

Ihren systematischen Platz erhält die Didaktik als Lehre vom Erziehungsmittel „Unterricht“ im Bereich der Philosophischen Pädagogik. Die Grundsätze des Unterrichts werden aus dem Zweck der Erziehung deduziert, der, wie schon bei Herbart, auf den Zögling selbst zurückweist: Erziehung „solle den Zweck verfolgen, welchen der Zögling, wenn er mündig wäre, selbst verfolgen würde“ (ebd., 33). Der künftige Erwachsene – so die ideale Vorstellung – wählt seine besonderen, individuellen Lebenszwecke in Abstimmung mit der von ihm erkannten und anerkannten „Gesamtheit der sittlichen Lebenszwecke“ (ebd., 32).

Der Beitrag des Unterrichts zu dieser doppelten Aufgabe, d.h. zur Erfüllung der „notwendigen“ und „bloß möglichen Zwecke“ (vgl. Herbart 1806/1982, 41f.), besteht in der Bildung des Gedankenkreises (vgl. Stoy 1878, 57). Dafür sind geeignete Inhalte auszuwählen, fachlogisch wie pädagogisch zu strukturieren und zu vermitteln. Dem entsprechend legt Stoy die Grundfragen der Allgemeinen Didaktik fest. Sie wendet sich den Fragen nach der „Materie“ (ebd., 63), der „Disposition“ (ebd., 67) und der „Methode und Technik“ (ebd., 71) des Unterrichts zu. Bei der didaktischen Grundfrage nach der Stoffauswahl geht es darum, die Materie des Unterrichts hinsichtlich ihrer pädagogischen Bedeutung zu prüfen (vgl. ebd., 65f.).

Die zweite Grundfrage, die Frage nach der geeigneten Unterrichtsordnung, berücksichtigt, dass „die mitgetheilten Gedanken in gehöriger Wechselwirkung zu einander stehen“. Hierher gehören die didaktischen Überlegungen zum Nebeneinander („Statik“) und Nacheinander („Propädeutik“) sowie zur Verbindung („Concentration“<sup>4</sup>) der Lehrstoffe. (Vgl. ebd., 67-71)

Stoy bündelt schließlich die Vermittlungsweise in der Frage nach der „Methode und Technik des Unterrichtes“ (ebd., 71). In der Sonderung von Methode und Technik folgt er der Herbartischen Differenzierung nach dem „Gang des Unterrichts“ (Herbart 1806/1982, 72) und den „Manieren des Unterrichtes“ (ebd., 71). Dem folgend erklärt Stoy den Gang des Unterrichts zur Methode. Je nach Richtung der geistigen Tätigkeit (regressiv oder progressiv) und entsprechend der wechselseitigen Bedingtheit von Analyse und Synthese unterscheidet er zwischen analytischer, synthetischer und – mit Verweis auf Karl Mager – genetischer Methode. Unter den Begriff der „didaktischen Technik“ hingegen falle der „Stil des Unterrichtes“ bzw. das persönliche Geschick des Lehrenden. (Vgl. Stoy 1878, 74ff.) Über Herbarts allgemeine Perspektive wiederum hinausgehend konkretisiert Stoy die in der Allgemeinen Didaktik angesprochenen Problemkreise, indem er eine Aufgaben- und Feldbestimmung der „besonderen Didaktik“ (ebd., 81) an-

---

4 In Abgrenzung zu Zillers Idee der Konzentration um einen Gesinnungsstoff, stellt Stoy die didaktische Konzentration unter das Bild einer „Symphonie“ der Fächer (vgl. Stoy 1878, 71).

schließt. Die allgemeindidaktischen Grundsätze werden durch die Aspekte, die sich aus der Natur der Lehrobjekte, aus dem Alter und Geschlecht der Lernenden ergeben, in die „objektive, progressive und sexuelle Didaktik“ (ebd.) modifiziert. Die objektive Didaktik entspricht der heutigen Fachdidaktik. Sie lässt die Wissenschaften zu „Schulwissenschaften“ (ebd.) werden und führt diese durch den fachlichen Zuschnitt der allgemeindidaktischen Prinzipien für Auswahl, Anordnung und Bearbeitung der Lehrstoffe im Lehrplan zusammen. Zur Maxime der Lehrplankonstruktion bestimmt Stoy, „dass die Mitarbeit des Schülers am Bau als ein Unentbehrliches vorausgesetzt, die individuelle freie Bewegung des Lehrers innerhalb der einzelnen Räume, heissen sie nun Stufen oder Lektionen, möglich gemacht ist“ (ebd., 82). In engem Bezug zur objektiven Didaktik steht die progressive, die sich mit der Altersgemäßheit der Aneignungsgegenstände sowie deren altersgemäßen Unterrichtung auseinandersetzt. Und nicht zuletzt wendet sich die sexuelle Didaktik den geschlechtsspezifischen, genau genommen den weiblichen, Eigenarten bei der Initiierung von Lernprozessen zu. (Vgl. ebd., 83-85)

Zusammenfassend bleibt festzustellen: Durch die systematische Einbettung der Didaktik in eine Erziehungstheorie, die Erziehung als Vorgang zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden definiert, sowie unter Hinzunahme seiner Positionen aus der Praktischen Pädagogik bleibt die Didaktik Stoy's auf den schulischen Unterricht begrenzt; sie ist streng genommen eine Schuldidaktik.

### 3 Otto Willmann: Didaktik als Bildungswissenschaft<sup>5</sup>

Eine Frage, die Willmann in seinen Schriften immer wieder beschäftigt, ist die Frage nach der Bedeutung des Kriteriums der Wahrheit für die „moralischen Wissenschaften“ (Willmann 1894, 65) im Vergleich zu den Naturwissenschaften. Damit setzt er sich bereits in der frühen Prager Vorlesung „Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft“ auseinander und unterscheidet zwischen Erziehungswissenschaft und Kunstlehre (vgl. Willmann 1874/1971, 452).

Angesichts dieser Differenzierung wirft der Titel des Jahre später erschienenen zweibändigen Werkes „Didaktik als Bildungslehre“ (1894 u. 1895) die Frage auf, ob hier von Didaktik als Wissenschaft oder von Didaktik als Kunstlehre die Rede ist. Antwort gibt die fast 100 Seiten umfassende Einleitung, mit der er den ersten Band eröffnet. Dort kennzeichnet er sein Wissenschaftsverständnis und zeigt auf, unter welchen Bedingungen Pädagogik und Didaktik dem Anspruch der Wissenschaftlichkeit genügen können. Demnach befassen sich beide Bände mit der didaktischen Wissenschaft.

<sup>5</sup> vgl. ausführlich bei Coriand 2013, 47-59.

Wie bereits einführend angekündigt, zielen Willmanns wissenschaftstheoretische Überlegungen vor allem auf eine gegenüber der Pädagogik autonome Didaktik. Darüber hinaus problematisiert er das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik zur Fachwissenschaft sowie zur Fachdidaktik.

Die Unabhängigkeit zur Pädagogik ergibt sich aus seiner – nicht ganz widerspruchsfreien – Unterscheidung der Begriffe Bildung und Erziehung. Erziehung, von ihm als ein „sittliches und darum ein bewußtes Thun“ definiert, gehe von „der Persönlichkeit aus, in eine andere, eine werdende Persönlichkeit hinein“ (Willmann 1894, 18). Bildung hingegen sei „inneres geistiges Gestalten“ (ebd., 21) und darum „Arbeit“ (ebd.) des sich bildenden Subjekts selbst. Erziehung „ist in erster Linie auf die Strebungen und den Willen, diese [die Bildung; R.C.] auf die geistige Thätigkeit gerichtet; jene ist sittliche, diese geistige Assimilation; jene ist auf Autorität und Gehorsam gestellt, diese verlangt zwar ebenfalls die Unterordnung des Subjekts unter höhere Einsicht, zugleich aber dessen freithätige Mitwirkung“ (ebd., 24). Demzufolge grenzt Willmann Erziehung und Bildung in dreierlei Hinsicht voneinander ab:

- Einerseits schreibt er die sittliche Absicht, die sich im adäquaten *Handeln* des Adressaten wiederspiegeln soll, der Erziehung zu. Demgegenüber stellt er die Bildung als eine besondere *geistige* Anstrengung dar, die „über den bloßen Kenntnis- und Fertigkeitserwerb“ (ebd., 22) hinausgeht.
- Andererseits befindet sich der Zögling bei Erziehung in einer Art *Objektposition*. Damit ist gemeint, dass die Initiative nicht beim Zögling liegt; sondern bei Erziehung wird etwas zweckgebunden an ihn herangetragen und erwartet, dass er sich entsprechend verhält. Anders bei Bildung: Da befindet sich die gleiche Person in einer *Subjektposition*; sie bildet *sich*. Oder wie es Willmann ausdrückt – sie arbeitet (vgl. ebd.).
- Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal sieht er in der Lebenszeit: Erziehung findet nach seiner Erziehungsdefinition zwischen der erwachsenen und der nachwachsenden Generation statt. Damit ist das „Erziehungswerk“ zeitlich begrenzt und schließt mit dem „Reifen der Vernunft“ ab. Die „Bildungsarbeit“ überschreitet Erziehung und „kann das ganze Leben erfüllen“. (Vgl. ebd., 24, Hervorh. i. Orig.)

Aus dieser Unterscheidung bestimmt Willmann die Gegenstandsfelder der Pädagogik und der Didaktik: Die Pädagogik beschäftigt sich mit der „Erziehung der Jugend“ und die Didaktik mit der „Bildung der Menschen“ (vgl. ebd., 27). Wenngleich sich die Didaktik im Verständnis Willmanns nicht über die Pädagogik definieren muss, so fehlt in seiner Argumentation, dass der Umkehrschluss nicht gilt: Die Pädagogik nämlich benötigt ihre „Schwesterdisziplin“ (ebd., 28) als Kernelement, wenn Erziehung nicht als inhaltsleerer Übergriff auf Kinder und Jugendliche missverstanden werden soll.

Die Didaktik hat sich nach Willmann aber nicht nur gegenüber den „Hoheitsrechten der Pädagogik“ (ebd., 85) zu behaupten. Es liegt im Wesen des didaktischen Forschungsobjektes, dass es seinen Inhalt aus solchen Bereichen des Wissens und Könnens schöpft, die an sich schon eigenständige Wissenschaften oder besondere Sphären der Lehrkunst darstellen. Er meint das Verhältnis der Fachwissenschaft zur Allgemeinen Didaktik wie auch die Stellung von Fachdidaktik und Allgemeiner Didaktik zueinander. Die „Erhebung der Didaktik zu einem [...] in sich geschlossenen Untersuchungsgebiete“ (ebd.) sei als Abgrenzung von der Fachwissenschaft schon deshalb wichtig, weil die Didaktik sich sonst den berechtigten Vorwurf der Oberflächlichkeit und Trivialität gefallen lassen müsse. Aus dem universellen Charakter der Bildung kann nicht die unlösbare Forderung an die Allgemeine Didaktik gefolgert werden, „in so disparaten Gebieten bis zu fachlicher Sachkenntnis und Meisterschaft vorzudringen“ (ebd.). Den Bestrebungen, die Allgemeine Didaktik zugunsten der Fachdidaktik aufzugeben, da nur die Nähe zur Fachwissenschaft den didaktischen Aussagen Gültigkeit verleihen würde, hält er entgegen: „[D]ie Teile in der Hand zu behalten und auf das geistige Band zu verzichten, ist kaum irgendwo unzulässiger als bei den Aufgaben der Bildung und der Bildungslehre. Hier kann keine Spezialarbeit von der Anwendung genereller Bestimmungen absehen [...]. Eine Kollektivarbeit ohne gemeinsame leitende Grundsätze wäre ein dem Endzwecke wenig entsprechendes Aggregat; solche Grundsätze aber sind nicht anders als durch eigens darauf gerichtete und weitgreifende Reflexion festzustellen“ (ebd., 88).

Resümierend lässt sich sagen: Mit diesen Positionen zum wissenschaftlichen Charakter und Forschungsgegenstand der Didaktik einerseits sowie zu ihrer Eigenständigkeit im Verhältnis zu den sie tangierenden Gebieten Pädagogik, Fachwissenschaft und Fachdidaktik andererseits hat Otto Willmann die wissenschaftstheoretische Basis für die Entfaltung der Didaktik als selbständige, in sich geschlossene Bildungswissenschaft gelegt. Er hat den Weg der Didaktik aus der – bis heute existierenden – schulpädagogischen Engführung bzw. aus der Begrenzung auf die Unterrichtung noch nicht Erwachsener eröffnet.

#### 4 Schlussbemerkungen

Stoy konnte während seines Wirkens fast durchgängig an der Realisierung der Idee der Pädagogischen Bildung arbeiten. Ihm gelang es, den Studierenden das wissenschaftliche System der Pädagogik, dargestellt in seiner methodologischen Enzyklopädie, als Reflexionsinstanz für ihre pädagogische Tätigkeit erlebbar zu machen. Die Universitätsschule fungierte – abstrakt gesehen – als systematisch arrangierter Erfahrungsraum. Dort lernten die Studierenden ihre pädagogischen

Erfahrungen im systematischen Nachdenken über Erziehung zu beurteilen. Und die Schüler der ärmsten Bevölkerung Jenas konnten eine Schule besuchen, die völlig nach pädagogischen und diätetischen Ansprüchen Stoy's umgestaltet wurde und ihnen eine moderne Schulbildung ermöglichte (vgl. z.B. Mollberg 1898).

Willmann bemühte sich – geprägt durch seine Tätigkeit am Zillerschen Universitätsseminar in Leipzig sowie am Wiener Pädagogium – mit seinem Amtsantritt als außerordentlicher Professor für Philosophie und Pädagogik der deutschen Universität in Prag um ein pädagogisches Seminar mit Übungsschule (vgl. Brezinka 2003, 27ff.). Da ihm eine solche Verankerung der Pädagogik an der Universität verwehrt wurde, blieb es bei der Einrichtung eines pädagogischen Seminars, dessen Zweck Willmann darauf beschränken musste, „seine Mitglieder zu selbständigem Eindringen in die wissenschaftliche Pädagogik anzuleiten und dadurch ihre Befähigung zum Lehramt zu erhöhen“ (Willmann 1875/1980, 149). In seinen Publikationen hielt er jedoch bis ins hohe Alter an dem Gedanken der Universitätsübungsschule fest.

Mit Blick auf unsere Zeit ist es sehr zu begrüßen, dass dem Professionalisierungsproblem national wie europaweit große Aufmerksamkeit geschenkt wird. Allerdings wird der bildungstheoretische Begründungsrahmen, wie er in der Kategorie der Pädagogischen Bildung umrissen ist, unterschätzt, denn die „Lehrerausbildung“ ist meist das eigentliche Thema. Lehrerbildung bleibt die „Utopie der Tradition“ (Coriand 2004).

## Literatur

- Andreae, C. (1893): Zur innern Entwicklungsgeschichte der deutschen Lehrerbildungs-Anstalten. Kaiserslautern.
- Brezinka, W. (2003): Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Bd. 2. Wien.
- Coriand, R. (2000): Karl Volkmar Stoy und die Idee der Pädagogischen Bildung. Würzburg.
- Coriand, R. (2004): Lehrerbildung – die Utopie der Tradition. In: Pädagogische Rundschau, 58, 639-651.
- Coriand, R. (2013): Grundlagen Allgemeiner Didaktik. Die Modelle Herbarts, Stoy's und Willmann's. Jena.
- Herbart, J. F. (1804/1884): Über die ästhetische Darstellung der Welt, als das Hauptgeschäft der Erziehung. In: F. Bartholomäi: Joh. Friedr. Herbarts Pädagogische Schriften. Bd. 2. 3. Aufl. Langensalza, 184-200.
- Herbart, J. F. (1806/1982): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In: W. Asmus (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart, Pädagogische Schriften. Bd. 2. 2. Aufl. Stuttgart, 9-155.
- Herbart, J. F. (1814/1982): Replik auf Jachmann's' Rezension der „Allgemeinen Pädagogik“. In: W. Asmus (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart, Pädagogische Schriften. Bd. 2. 2. Aufl. Stuttgart, 260-266.
- Herbart, J. F. (1835/2003): Umriss pädagogischer Vorlesungen. Hrsg. von E. Matthes und C. Heinze. Darmstadt.
- Mollberg, A. (1898): Bilder aus dem Leben einer Volksschule. Zur Erinnerung an Karl Volkmar Stoy und seine Johann-Friedrich-Schule. Jena.

- Stoy, K.V. (1869): Organisation des Lehrerseminars. Ein Beitrag zur Methodologie der Pädagogik, angeknüpft an eine historische Einleitung und Berichterstattung über das erste Lebensjahr des Lehrerseminars zu Bielitz. Leipzig.
- Stoy, K. V. (1872): Zeitstimmen über das Gymnasialwesen. In: Allgemeine Schul-Zeitung, 49, 40-51, 57-59, 65-67, 73-75, 105-107, 121-123, 129-131, 137-139.
- Stoy, K. V. (1873): Die Lehrerbildung und die neuen Regulative. Gelegentliche Gedanken. In: Allgemeine Schul-Zeitung, 50, 241-242, 249-250, 257-259.
- Stoy, K. V. (1876): Die pädagogische Bildung für das höhere Lehramt. Vierundzwanzig Thesen. In: Allgemeine Schul-Zeitung, 53, 199-201.
- Stoy, K.V. (1878): Encyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik. 2. Aufl. Leipzig.
- Willmann, O. (1874/1971): Vorlesung „Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft“. In: O. Willmann: Sämtliche Werke. Hrsg. von H. Bitterlich-Willmann. Bd. 3. Aalen, 446-511.
- Willmann, O. (1875/1980): Motive zu dem Entwurf von Statuten für ein pädagogisches Seminar an der Prager Universität. In: O. Willmann: Sämtliche Werke. Hrsg. von H. Bitterlich-Willmann. Bd. 4. Aalen, 146-152.
- Willmann, O. (1894 und 1895): Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Socialforschung und zur Geschichte der Bildung. 2 Bde. 2. Aufl. Braunschweig.

## Quellen

- Stoy, K. V. (1882a): zit. n. Protokoll über das Mittwoch d. 26. April 82 im Auditorium I abgehaltene Paedagogikum. No 2127. Universitätsarchiv Jena, Bestand S, Abt. I, Nr. 30: Protokollbuch über die vom 15. XII. 1881 ab stattgefundenen Pädagogika des pädagogischen Seminars zu Jena bis 1884.
- Stoy, K. V. (1882b): zit. n. Protokoll über das Mittwoch 25. Oct. 1882 im Auditorium III abgehaltene Paedagogikum. No 2169. Universitätsarchiv Jena, Bestand S, Abt. I, Nr. 30: Protokollbuch über die vom 15. XII. 1881 ab stattgefundenen Pädagogika des pädagogischen Seminars zu Jena bis 1884.

*Esther Berner*

## **Die Anfänge des Lehrerbildungsdiskurses in der Schweiz (Kanton Zürich) im 18. Jahrhundert**

### **1 Einleitung**

Die Schulgeschichtsschreibung und damit auch die Geschichte der Lehrbildung war in der Schweiz lange Zeit dominiert von den Ereignissen des 19. Jahrhunderts, d.h. den staatspolitischen Umwälzungen der Regeneration<sup>1</sup> der 1830er Jahre. Nach dem gescheiterten Versuch, am Ende des 18. Jahrhunderts unter der Besatzungsherrschaft Napoleons einen demokratischen Einheitsstaat und eine laizistische Volksschule einzuführen<sup>2</sup>, setzten damals in verschiedenen Kantonen des inzwischen wieder föderalen Bundesstaates politische Reformen ein. Im Zuge dieses liberalen Umschwungs gerieten die Volksschule und nun zunehmend auch die Ausbildung der Lehrpersonen in den Vordergrund. Im Kanton Zürich erfolgte 1831, unmittelbar auf die Annahme einer liberal-demokratischen Verfassung, die Einführung eines den neuen politischen Grundsätzen verpflichteten Schulgesetzes, und bereits 1832 konnte das erste Zürcher Lehrerseminar in Küsnacht eröffnet werden.

Dieser Umbruch, der nicht ohne konservative Gegenwehr und Rückschläge vorstatten ging, setzte das Vordringen neuer politischer und pädagogischer Ideen in der Elite ebenso wie eine Veränderung der Haltung der breiten Bevölkerungsschichten gegenüber Bildung und Unterricht voraus. Dieser ideen- und mentalitätsgeschichtliche Wandel ist als langfristiger Prozess zu fassen, der bis ins Ancien

---

1 Als „Regeneration“ wird in der Schweizer Geschichte die Zeit zwischen 1830 und 1848, der Gründung des eidgenössischen Bundesstaates, bezeichnet. Die Phase ist gekennzeichnet durch die Einführung liberaler demokratischer Verfassungen in den Kantonen.

2 1798 wurde, nach dem Einfall napoleonischer Truppen, in der Schweiz die Helvetische Republik ausgerufen und der alte Staatenbund in einen zentralistischen Einheitsstaat auf der Grundlage einer repräsentativen Demokratie nach französischem Vorbild umgewandelt. Ebenfalls unter Napoleon wurde 1803 die helvetische Verfassung durch die Mediationsakte abgelöst, die bis zur Restauration, 1813, in Kraft blieb und in weiten Teilen eine Rückkehr zu den vorrevolutionären Zuständen bedeutete.

Régime zurückreicht und erst im ausgehenden 19. Jahrhundert zu einem Abschluss kam.

Im Kanton Zürich fanden bereits in den Jahren um 1770 intensive Diskussionen hinsichtlich einer Reform des niederen ländlichen Schulwesens statt. Dies, ohne die damaligen ständegesellschaftlichen Rahmenbedingungen und das Selbstverständnis, wonach die Zuständigkeit für den Volksunterricht in erster Linie bei der Kirche<sup>3</sup> lag, in Frage zu stellen. Diskussionen reihen sich ein in Reformbestrebungen, wie sie auch andernorts außerhalb der Schweiz und insbesondere im deutschen Reich im Rahmen des Philanthropismus aufgekommen waren (vgl. z.B. Scholz 2011). Dass die Hebung der Kenntnisse und Fähigkeiten des Schulmeisterstandes eine zentrale Bedingung für die Verbesserung des Unterrichts sei, war hier wie dort unbestritten und wurde zugleich als besonders schwierige Aufgabe erkannt.

Folgende Ausführungen sollen die Rahmenbedingungen, Ideen und Umsetzungen im Hinblick auf eine Anhebung der Schulmeisterqualifikationen im Rahmen der kantonalzürcherischen Schulreformdiskussion um 1770 aufzeigen. Diese lassen sich auf der Folie eines professionalisierungstheoretischen Merkmalsrasters interpretieren und in ihrer Ambivalenz darstellen. Das Quellenmaterial bilden handschriftliche und gedruckte Texte von Geistlichen, also dem mit der Praxis und den realen Zuständen vor Ort am besten vertrauten Stand. Die handschriftlichen Quellen entstammen einerseits einer flächendeckenden Erhebung des Zustands der Landschulen aus dem Jahr 1771, bei dessen Anlass die Pfarrer u.a. Fragen zu den Fähigkeiten, Eigenschaften sowie Arbeits- und Existenzbedingungen der Schulmeister zu beantworten hatten; diese geben den status quo wieder (Kap. 2). Andererseits existieren Manuskripte zu Vorträgen, die Pfarrer bei demselben Anlass hielten und die Reformvorschläge auch die Lehrerbildung betreffend enthalten; diese geben die Programmatik der Reform wieder (Kap. 3). Und schließlich bildet die 1771 in Zürich erschienene „Anleitung für die Landschulmeister“ eine dritte Hauptquelle, die zeigt, welche Ideen schlussendlich wie umgesetzt wurden (Kap. 4) – und welche Vorbilder dabei Eingang fanden (Kap. 5).

---

3 Zürich gehörte, zurückgehend auf das Wirken Zwinglis in den 1520er Jahren, zu den reformierten Kantonen der Eidgenossenschaft.

## 2 Rahmenbedingungen der Schulmeistertätigkeit im 18. Jahrhundert

### 2.1 Attributenmodell zur Professionalisierung

Der nachfolgenden Argumentation soll – in Anlehnung an Kurtz (2005) – ein Modell zugrunde gelegt werden, das „Profession“ über sechs Attribute definiert:

1. Die Professionstätigkeit ist durch eine besondere *Wissensbasis* mit einer dazugehörigen Fachterminologie gekennzeichnet, deren Erwerb eine längerdauernde Ausbildung (mit Lizenzabschluss) erforderlich macht.
2. Der Berufsverband stellt spezifische Verhaltensregeln in Form einer *Berufsethik* auf, an die die Professionellen in ihrer Praxis gebunden sind.
3. Die professionelle Arbeit ist ein *Dienst an der Allgemeinheit* und auf zentrale gesellschaftliche Werte gerichtet. Mit dieser Orientierung am öffentlichen Wohl korrespondiert das Postulat der Dienstmotivation als mehr kollektivitätsbezogen (altruistisch und moralisch) und weniger egoistisch (ökonomisch) gesteuert.
4. In der *asymmetrischen Beziehung zwischen den Professionellen und deren Klientel* fungieren erstere als Experten und können weitgehend autonom entscheiden und gestalten. Sie haben ein hohes Verantwortungsbewusstsein für ihre Klienten, erwarten von diesen aber auch Vertrauen in ihre fachliche Kompetenz und moralische Integrität.
5. Die Professionellen besetzen mit ihrer Tätigkeit gegenüber anderen Berufen ein deutlich demarkiertes *exklusives Handlungskompetenzmonopol* und genießen in ihrer externen „Umwelt“ ein hohes Maß an Wertschätzung.
6. Die Berufsangehörigen sind in einem *selbstverwalteten Berufsverband* organisiert.

Fragt man nach der Entwicklung der Lehrerbildung im 18./19. Jahrhundert im Kontext dieses Professionsverständnisses, so lässt sich festhalten, dass die Vermittlung von berufsständischen Normen, wie sie unter 2) genannt werden, von ebenso zentraler Bedeutung war wie die Vermittlung von Fachwissen, also das unter 1) genannte Merkmal. Die Anerkennung des Werts von Bildung bildete die Voraussetzung dafür, dass die Unterrichtstätigkeit überhaupt zum wertvollen Dienst am Allgemeinwohl erhöht werden konnte (Merkmal 3). Wie noch zu zeigen sein wird, bildete dieses Merkmal gerade vor dem Hintergrund der knappen Ressourcen eine zentrale Argumentationsgrundlage für die an einer Verbesserung der Arbeit der Schulmeister interessierten Pfarrer. Das Schulmeisteramt an sich brachte dem Inhaber in der Regel keine Statuserhöhung, die er in der Beziehung zu den Eltern hätte in Anschlag bringen können; die institutionellen Entwicklungen im 19. Jahrhundert hin zum öffentlich-staatlichen Schulwesen führten weiterhin dazu, dass das unter 4 aufgeführte Professionsmerkmal der Autonomie gegenüber

der Klientel keine Verwirklichung fand. Auch Merkmal 5 und 6 sollten insofern vorläufig noch nicht eingelöst werden, als die Domäne des Volksunterrichts weiterhin auch und v.a. vom geistlichen Lehrstand beansprucht wurde; eine mit der Laisierung einhergehende Emanzipation, die schließlich auch zur Gründung von Lehrerverbänden führte, fand erst Jahrzehnte später statt.

Die Rahmenbedingungen und somit auch die Grenzen der Professionalisierung des Lehrerberufs definierten sich stark über die kommunalen Wirtschafts- und Sozialstrukturen des Ancien Régime, die in Teilen bis weit ins 19. Jahrhundert wirksam blieben. Diese waren bestimmend für den sozialen und ökonomischen Status des Schulmeisters, und dieser Status definierte wiederum die Attraktivität und somit den Kreis der Bewerber um das Schulmeisteramt.

## 2.2 Ökonomische Verhältnisse der Schulmeister

Anlässlich der Schul-Enquête von 1771 machte Diakon Nüscheler, Vorsteher der Gemeinde Turbenthal, folgende – nicht untypische – Aussage zum Einkommen des dortigen Schulmeisters „Er bearbeitet im Sommer seine Güter. Was im Winter z.E. mit Holzen etc. zu tun ist, lässt er durch Tagelöhner tun. Er treibt daneben noch das Schusterhandwerk und seine Frau treibt einen kleinen Handel mit Baumwollgarn“ (StAZ E I 21.1; Zitat sprachlich angepasst).

Aus dem Zitat lässt sich Folgendes ableiten:

- Der Schulmeister war im Besitz eigener Güter und ernährte sich und seine Angehörigen offenbar v.a. im Frühjahr bis Herbst von der Landwirtschaft. Ein weiteres Einkommen bezog er aus seiner Tätigkeit als Schuster.
- Im Winter ließ er seine Güter von Tagelöhnern bearbeiten, was auf eine kalkulierend nutzenmaximierende Haltung schließen lässt: Offenbar verdiente er saisonal besser mit Schulehalten, als wenn er seine Arbeitskraft ganzjährig im bäuerlichen Betrieb eingesetzt hätte.
- In der Region um Turbenthal war die Textilindustrie stark verbreitet. Die Arbeit in der Heimindustrie bildete wegen der relativ geringen Einkünfte v.a. für Frauen und Kinder eine Einnahmequelle. Dies gilt nicht für den Handel, so dass die Tätigkeit der Schulmeistersgattin im von der Stadt beherrschten Verlagswesen, auch wenn dieser Handel mit Garn nur im kleinen Rahmen stattfand, auf einen gewissen ökonomischen und sozialen Status innerhalb der Gemeinde schließen lässt.
- Das Schulmeisteramt bildete eine Erwerbsmöglichkeit neben anderen; mit ihm allein konnte man keine Familie ernähren. Im Vergleich zu anderen Arbeiten ließ sich damit aber bei geringer Investition unter Umständen ein relativ gutes Einkommen erzielen.

Diakon Nüscheler, von dem das Zitat stammt, fügt denn auch an, der Schulmeister gewinne „mit dem Schulehalten mehr, als ihm irgendeine andere Beschäftigung an diesem Ort einbringen würde“ (StAZ E I 21.1; Zitat sprachlich angepasst).

Die quantitativen Auswertungen von über 100 Antworten auf die Schulumfrage von 1771 zeigen denn auch, dass das Einkommen eines Schulmeisters während des Winters im Durchschnitt unter demjenigen eines Handwerkers lag, jedoch deutlich über demjenigen eines Knechts oder auch demjenigen in der textilen Heimindustrie (vgl. Berner 2010). Das Einkommen eines Schulmeisters allein reichte nicht für den Lebensunterhalt aus. Wie die Bewirtschaftung kleiner Güter, saisonale Heimarbeit oder die Arbeit als Tagelöhner oder u.U. auch die Ausübung eines Handwerks bildete diese Tätigkeit einen Teilerwerb im Gesamt der ländlichen Familienökonomie (vgl. Pfister 1992). Im Unterschied zu einer eigentlichen „Profession“ wurden diese unterschiedlichen Tätigkeiten nicht nur nebeneinander ausgeübt, sondern lösten sich im Verlauf einer Arbeitsbiographie auch ab. Dass dies auch für das Schulmeisteramt gilt, spricht mit Bezug auf die damalige Zeit, wie oben dargelegt, nicht gegen dessen Attraktivität als Einnahmequelle.

### 2.3 Sozialer Status

Ebenso wie das Einkommen stark variierte, je nachdem ob es sich um die Unterrichtstätigkeit in der Hauptschule einer Kirchgemeinde oder in einer abgelegeneren, manchmal in- oder halboffiziellen Nebenschule handelte, variierte auch der soziale Status des Schulmeisters. Streusiedlungen begünstigten die Existenz von Nebenschulen und führten dazu, dass diese meist geduldet wurden. Unter den Schulmeistern von Nebenschulen gab es solche, die am Rande der Existenz lebend auf das Schulgeld und das wöchentliche Holzschleit jedes einzelnen Schülers angewiesen waren; andere Schulmeister an Hauptschulen waren im Besitz einflussreicher Dorffämter und umfangreicher Güter und somit auch eines vollen Bürgerrechts mit allen politischen und wirtschaftlichen Gemeinderechten. Letzteres war mit Bezug auf die Nebenschulmeister nicht immer der Fall.

Offizielle Schulmeister erhielten ihren Lohn zu 1/3 von den Kommunen und zu 1/6 vom Staat, inkl. Kirche, den Hauptteil, 50%, mussten sie bei den Eltern pro Kind und Woche einziehen (vgl. Berner 2010). Das Geld von Seiten der Gemeinden wurde von der Gemeindeobrigkeit bzw. der lokalen Kirchenaufsicht, an deren Spitze der Pfarrer stand, verwaltet und zugesprochen. Die Abhängigkeit einerseits vom Pfarrherrn, andererseits von den Dorffhonoratioren und überhaupt den schulgeldzahlenden Eltern, war entsprechend groß. Zahlreiche Konflikte zwischen dem Schulmeister einerseits und seinen Brotgebern bzw. der Schulaufsicht andererseits sind in den Quellen überliefert. Interessant sind aber auch die mehreren dörflichen Konflikte zwischen geistlicher und weltlicher Obrigkeit, in die der Schulmeister, auf Seiten des Pfarrers oder als Vertreter der Gegenpartei, eine nicht zu unterschätzende Rolle spielte (vgl. ebd.).

Häufig mag aber auch zugetroffen haben, was der bereits zitierte Diakon Nüscherer aus Turbenthal über seinen Schulmeister ausgesagt hat: Er höre „niemand mit Verachtung, aber auch niemand mit vorzüglicher Achtung von ihm als Schulmeis-

ter sprechen. Ein Schulmeister scheint für die Leute hier keine so wichtige Person zu sein, von der es der Mühe wert wäre, viel zu reden.“

Wie eingangs erwähnt erkannte man in der Hebung des Lehrerstandes ein wichtiges Mittel der Unterrichtsverbesserung. Die Forderung nach einer Ausbildung der Amtsinhaber ging einher mit dem Wunsch nach einer besseren Entlohnung, so dass dieser sich vollständig dem Schuldienst widmen könnte, aus dem Amt also ein eigentlicher Berufsstand würde. Daran knüpfte sich der Gedanke, bezüglich der Anwärter auf bessere Eingangsvoraussetzungen zu treffen und somit auch bessere Selektionsvoraussetzungen zu haben.

### 3 Idee eines Schulmeisterseminars

Die Idee eines Schulmeisterseminars kam bereits um 1770 auf, d.h. rund 60 Jahre vor einer Realisierung (vgl. ebd.). Anlässlich der halbjährlichen Konferenz des Kyburger Kapitels<sup>4</sup> im Herbst 1770 berieten sich die dem Kapitel angehörigen Pfarrherren über Möglichkeiten und Ziele einer Reform des Landschulwesens und es wurden Vorträge eigens zu diesem Thema gehalten und diskutiert (vgl. StAZ E IV). Drei Maßnahmen wurden für besonders dringlich und wirksam befunden: Neben der Verbesserung der Schulbücher, insbesondere der religiösen Lehrmittel, und dem Erlass eines neuen effektiven Schulgesetzes schließlich auch die Einrichtung eines Lehrerseminars; sogar die Errichtung einer eigenen Professur für das Seminar wurde dabei ins Auge gefasst. Die Hauptschwierigkeit, dessen waren sich die Referenten bewusst, bot die Finanzierung einer solchen Einrichtung. Ein Redner meinte deshalb, es brauche einen Appell an die Großzügigkeit der landesherrlichen Regierung und von Privaten; die andere Hälfte der Kosten wären aus den Kirchengütern der Gemeinden zu decken. Bei den zukünftigen Absolventen dachte man in erster Linie an Waisen, die zum Schulmeisterberuf herangezogen werden sollten.

Die Zahlungsfreudigkeit der Obrigkeit wurde allerdings von den anwesenden Pfarrern unterschiedlich eingeschätzt. Unter Einbeziehung der Finanzierungsfrage erkannte man deshalb eine Alternative darin, dass die vorstehenden Pfarrer ihre Schulmeister selber anleiten. Zugleich betrachtete man einen solchen Unterricht bei den älteren, alteingesessenen Schulmeistern als praktisch unmöglich. Einig war man sich schließlich, dass ein Methodenbuch, an dem die Schulmeister sich beim Unterricht orientieren können, einzuführen sei.

Ein interessanter Diskussionspunkt, der die Verwobenheit der Schulmeisterfrage mit den kommunalen Bürger- und Besitzrechten deutlich macht, war das Vorge-

---

<sup>4</sup> Die reformierte Kirche und ihr Ministerium gliederten sich im Kanton Zürich in 10 Pfarrkapitel (Kirchenbezirke), denen je ein Dekan vorstand.

hen bei der Stellenbesetzung. Die Stellen wurden in der Regel mit Gemeindeangehörigen besetzt, die oftmals aus eigentlichen Schulmeisterdynastien hervorgingen, innerhalb derer das Amt weitervererbt wurde. Nun sah man vor, in Zukunft die Stellen durch die Kirchenobrigkeit mit Absolventen der zentralen Ausbildungsstätte zu besetzen. Allerdings stellten sich damit zwei andere Probleme, nämlich das des Schullokals und jenes der Einbürgerung. Auswärtige Absolventen des Seminars hätten nämlich im Gegensatz zu den Ortsansässigen kaum die Möglichkeit, den Unterricht im eigenen Haus abzuhalten. Dies bedeutete aber zusätzliche Kosten, da die Gemeinden gezwungen wären, vermehrt öffentliche Schulstuben einzurichten. Zudem befürchtete man, die Zulassung auswärtiger Schulmeister, die womöglich noch einzubürgern wären und damit Anteil an den Gemeindegütern hätten, würde den Protest der Gemeinden hervorrufen.

Das zum Kyburger Kapitel benachbart gelegene Wetzikonener Kapitel nutzte eine ihrer Versammlungen, um auf die Schulumfrage von 1771 eine ausführliche Kollektivantwort zu verfassen (vgl. Berner 2010). Dabei wurde die Frage der Schulmeisterausbildung wie die damit verbundene Frage der Stellenbesetzung in ähnlicher Weise behandelt (vgl. StAZ E IV). Auch hier wurde die Einrichtung eines öffentlichen Schulmeisterseminars in der Stadt diskutiert. Zudem sah man vor, dass der kirchenobrigkeitliche Examinatorenkonvent, dem die Schulaufsicht über sämtliche Bildungseinrichtungen in oberster Instanz zukam, den Seminarabsolventen bei Vakanz ihre Stellen zuweisen sollten. Diese ausgebildeten Schulmeister sollten in den Gemeinden auch zur Weiterbildung der bereits amtierenden Kollegen beitragen und anstelle der bisherigen kommunalen Schulaufsichtsbehörden die Schulvisitationen vornehmen sowie den jährlichen Examen beiwohnen. Und schließlich erkannte auch das Wetzikonener Pfarrerkollegium in der Erstellung einer Unterrichtsanleitung z.H. der Schulmeister eine weitere, weit kostengünstigere Alternative.

Wie gesagt kam es vorerst zu keinem Schulmeisterseminar. Umgesetzt wurde hingegen die Forderung nach reformierten Schulbüchern und einer neuen Gesetzgebung; und eine Unterrichtsanleitung für Schulmeister wurde von zwei referierenden Geistlichen des Kyburger Kapitels unmittelbar in Angriff genommen und noch im selben Jahr, 1771, publiziert.

Die anschließende Analyse der mit „Anleitung für die Landschulmeister“ betitelten Schrift erfolgt vor dem Hintergrund der Frage nach dem von ihr transportierten Professionalitätsverständnis. Wie sich zeigen wird, kollidierte die Forderung nach professioneller Kompetenz und Hingabe an den „Beruf“ einerseits mit dem Autoritätsanspruch der Geistlichen, der keine Autonomie für die Schulmeister vorsah, und andererseits mit den mangelnden finanziellen Möglichkeiten für eine angemessene Entlohnung der Tätigkeit; beides erzeugte mit Bezug auf den Professionalitätsanspruch eine eigentümliche Ambivalenz.

#### 4 Die „Anleitung für die Landschulmeister“ (1771)

Dass die Schrift von zwei Angehörigen des geistlichen Standes verfasst wurde, prägt das darin enthaltene Rollenverständnis von Schulmeister und Pfarrer. Dieses offenbart sich unter anderem in dem Abschnitt, wo das Verhalten gegenüber dem Pfarrer seine Bestimmung erhält. Hier wird die mangelnde Subordination vieler Schulmeister moniert. Auch den lokalen Kirchen- und Schulaufsichtsbehörden habe der Schulmeister vor den Schülern immer mit Achtung zu begegnen. Das Verhältnis zur Klientel, den Eltern, hinwieder solle bei den Adressaten auf dem Bewusstsein gründen, dass diese ihm mit ihren Kindern ein kostbares Gut anvertrauen. Auf der anderen Seite darf er sich, wie der ‚Anleitung‘ ebenfalls zu entnehmen ist, auf die kollegiale Unterstützung des Pfarrers verlassen, etwa wenn es um die Durchsetzung des Schulbesuchs bei den Eltern ging. Eine entsprechende Kollegialität vermittelnde Rhetorik prägt auch den Schluss der ‚Anleitung‘, gepaart mit der Aufforderung, die mit dem gemeinsam verfolgten Ziel der Schulreform verbundene Verantwortung in ihrer ganzen Schwere zu bedenken. Hier tritt der Pfarrer sogar als Bittender auf: „Nochmal zum Beschluss bitten, betheuren wir euch, dieses wol zu beherzigen. Wir Lehrer [= Pfarrer, E.B.] werden das unsrige thun. Desto schwerer aber eure Verantwortung, wenn ihr uns nicht nachfolget; und wenn ihr diese Ermahnungen, Bitten und Anweisungen eurer für die Jugend besorgten Lehrer zum unwiderbringlichen Schaden derselben wurdet verachten, und unbefolget lassen“ (Anleitung für die Landschulmeister 1771, 49).

Die Verfolgung gemeinsamer Ziele erfordert gegenseitige Verbindlichkeit, wie das von Pfarrersseite vorgebrachte Versprechen deutlich macht: „Diesen Bitten und Ermahnungen fügen wir noch die aufrichtige Versicherung hiezu, dass wir Lehrer von unserer Seite alles mögliche thun werden, euch eure Arbeit und Beruf zu erleichtern“ (ebd., 48). Der Kombination imperativer Ermahnung und appellativer Bitte liegt das Prinzip ‚Verantwortung‘ zugrunde. Dass diese eher aufgebürdet erscheint als dass sie auf Autonomie verweist, gibt der Schrift ihren Charakter. Die semantische Ambivalenz resultiert aus der – in ihrer Problematik erkannten – Widersprüchlichkeit der neuen Anforderungen an den Schulmeisterstand, nämlich eine höhere Leistung zu erbringen und sich als Profession zu verstehen, ohne – jenseits von rhetorischen Beteuerungen – eine Gegenleistung etwa in Form einer Stuserhöhung und materiellen Besserstellung tatsächlich zu erhalten. Denn, und dies ist ein durchaus bemerkenswertes Charakteristikum dieser Schrift: Die Schulmeistertätigkeit wird hier als Beruf (‚calling‘) im eigentlichen Sinn vorgestellt, dem ein wertvolles Gut, nämlich die Erziehung und der Unterricht der Heranwachsenden, anvertraut wird, ohne dass den Ausübenden Expertenstatus und somit eine gewisse Autonomie sowie Anerkennung und Wertschätzung von Seiten der Klientel zuteil würde.

Von den mit der egalisierenden Anrede „Liebe Freunde!“ angesprochenen Schulmeistern wird erwartet, dass sie die ‚Anleitung‘ regelmäßig lesen, über das Gelesene nachdenken und bei sich prüfen, ob sie die notwendige Gesinnung in sich tragen und den aufgeführten Anforderungen gerecht werden können. Das Amt sei „zu wichtig, als dass ein gewissenhafter Mann nicht mit Ernst sollte darauf denken, und darnach trachten, wie er zu einer würdigen Verwaltung desselben je länger je mehr tüchtiger werden, und die erforderlichen Eigenschaften dazu erlangen möge“ (ebd., 11).

Verantwortung und Würde des Berufs verlangen wiederum, dass der Schulmeister sich täglich wohl auf den Unterricht vorbereitet, pünktlich in der Schule erscheint und überhaupt während der ganzen Schulstunden anwesend ist.

Die Befolgung der ‚Anleitung‘, das muss den Verfassern selber klar gewesen sein, brachte für die Schulmeister einen nicht unerheblichen Mehraufwand mit sich. Dass solche Bürden besonders den am schlechtesten bezahlten Schulmeistern kaum zu übertragen waren, darauf deutet wiederum folgende emphatische Ermahnung *und* Bitte: „Wir bitten, wir ermahnen euch in dem Herrn, und auf das feyerlichste, dass ihr es versucht nach dieser Vorschrift zu handeln; und also unsre guten Absichten zu befördern. Die Geschäfte euers Berufs sollen dadurch gar nicht beschwerlicher; sondern vielmehr leichter und angenehmer werden. Nur den faulen, den trägen mag das eine oder andere beschwerlich vorkommen“ (ebd., 46). Der Schulmeisterberuf wird gar – ganz im Gegensatz zur verbreiteten Wahrnehmungen – als „beneidenswertig“ attribuiert (ebd.) und ein Heilsversprechen an dessen Ausübung geknüpft: Denn mit Freudigkeit dürften die Pflichtbewussten „in die zukünftige Welt hinübersehen“, während die Pflichtvergessenen, „wenn ein böses, ein verkehrtes Geschlecht aufwachset“, an ihre Schuld gemahnt werden (ebd., 47).

## 5 Fazit

Die Idee zu einer institutionalisierten Lehrerbildung, wie sie im 19. Jahrhundert im Kontext der Laisierung der Volksschule umgesetzt worden ist, kam in Zürich – und anderswo – bereits im 18. Jahrhundert auf. Formuliert wurde sie von einigen besonders innovativen Vertretern des geistlichen Standes, der, insbesondere auf dem Land, traditionell für den Unterricht zuständig war. Mangels der finanziellen Mittel und aufgrund der Verankerung des Schulwesens und seines Personals in den kommunalen politischen und sozialen Strukturen des Ancien Régime lag die Realisierung eines Schulmeisterseminars und damit einer formalisierten professionsspezifischen Ausbildung vorerst noch in weiter Ferne. Eine weit kostengünstigere, für sich alleine aber kaum sehr wirksame Alternative sah man in der An-

fertigung und Verbreitung einer Instruktion für die Landschulmeister, die durch die Kodifizierung der gehobenen Ansprüche an dieses Amt v.a. den Pfarrern eine Handhabe bot. Kompetenz und Expertise für Belange des schulischen Unterrichts blieben somit weiterhin bei diesen.

Interessant an der Schrift sind gewisse inhaltliche Übereinstimmungen mit Johann Ignaz von Felbigers ‚Eigenschaften, Wissenschaften, und Bezeigen rechtschaffener Schulleute‘, die 1768 erstmals erschienen waren. Dies gilt bezüglich der für einen Schulmeister notwendigen Tugenden (§ 2: „Von den nöthigsten Eigenschaften eines Schulmeisters“), die teilweise identisch bei Felbiger zu finden sind. Verstreut über das Buch erkennt man weitere Ähnlichkeiten und Übereinstimmungen, etwa wenn die Rede ist von der bedeutenden Verantwortung eines Schulmeisters in seinem Beruf, seiner Pflicht, den Unterricht genau vorzubereiten, zu reflektieren und auf dessen stete Vervollkommnung hinzuarbeiten. Noch interessanter sind auf der anderen Seite die offenbaren, wenn auch oftmals impliziten Unterschiede zwischen beiden Texten. In Felbigers Werk begegnet einem eine eigentliche Unterrichtspädagogik, systematisch aufgebaut und differenzierte methodische und didaktische Grundsätze und Anweisungen enthaltend. Die Vermittlung von pädagogischem Knowhow mit dem Ziel einer Professionalisierung der Unterrichtsarbeit steht hier gegenüber Beziehungsaspekten und entsprechenden Appellen deutlich im Vordergrund. Felbigers Schrift war ebenfalls an Dorf- und Trivialschulmeister adressiert, allerdings setzte sie voraus, dass die adressierten „Schulleute“ eine seminaristische Ausbildung – gemeint war der Besuch einzelner Kurse von zeitlich eher geringem Umfang – bereits hinter sich hatten. Gemäß Vorrede reagiert die Instruktion auf das öfters zu bemerkende „Missvergnügen“, dass diese nach Abschluss der Ausbildung das Gelernte kaum anzuwenden wussten. Das Buch nun, bestimmt für die Hand des in der Praxis angekommenen Lehrers, sollte diesem Missstand abhelfen.

Ich hatte einleitend besonders auf die argumentative und rhetorische Bedeutung des unter 3. genannten Professionsmerkmals hingewiesen. Demgemäß wäre die professionelle Arbeit auf zentrale gesellschaftliche Werte gerichtet, womit eine am allgemeinen Wohl orientierte Dienstmotivation gegenüber egoistischen ökonomischen Antrieben in den Vordergrund treten würde. „Genügsamkeit“ gehört denn auch bei Felbiger zu den Tugenden, denen sich ein Schulmann besonders zu befleißigen habe. Er schreibt, es sei „bedauernswert, dass man so schlecht für diejenigen sorgt, die doch dem gemeinen Wesen so wichtige Dienste leisten sollen“ (Felbiger 1780/1958, 41), um dann aber folgende bestechende Logik ins Feld zu führen: „Der geringe Unterhalt, den Schulleute zu genießen haben, kann ihnen gar nicht zum Vorwand ihrer Nachlässigkeit dienen; sie wussten, wie schlecht sie würden besoldet werden, oder sie konnten es wenigstens in Erfahrung bringen, als sie den Schuldienst suchten; haben sie dies zu tun unterlassen, so ist die Schuld an ihnen, allenfalls können sie sich ihrer Freiheit bedienen und den Dienst verlassen,

der sie nicht ernährt; haben sie aber dennoch das Amt angenommen und wollen sie es des wenigen Einkommens ungeachtet beibehalten, so haben sie sich auch verpflichtet, für die geringe Belohnung die Pflichten des Amtes zu erfüllen“ (ebd., 42).

### **Literatur**

- Anleitung für die Landschulmeister (1771). Zürich.
- Berner, E. (2010): Im Zeichen von Vernunft und Christentum. Die Zürcher Landschulreform im ausgehenden 18. Jahrhundert. Köln, Weimar, Wien.
- Felbiger, J. I. von (1780/1958): 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. Bamberg und Wirzburg.
- Kurtz, Th. (2005): Die Berufsform der Gesellschaft. Weilerswist.
- Pfister, U. (1992): Die Zürcher Fabriques. Protoindustrielles Wachstum vom 16. zum 18. Jahrhundert. Zürich.
- Scholz, J. (2011): Die Lehrer leuchten wie die hellen Sterne. Landschulreform und Elementarlehrerbildung in Brandenburg-Preußen. Bad Heilbrunn.

### **Staatsarchiv des Kantons Zürich:**

StAZ E 21.1: Landschulwesen (1537-1798)

StAZ E IV: Kapitelsarchive der Zürcher Geistlichkeit (1520-1831)

*Jürgen Oelkers*

## **Hohe Erwartungen, wenig Erfahrungen, geringe Effekte: Die Lehrerbildung in ihren Anfängen**

Der Name Heinrich Dittmar findet sich in keiner der heutigen Geschichten der Pädagogik, er ist vollkommen unbekannt, wenn man nicht gezielt nach ihm sucht. Seinen Zeitgenossen war Dittmar durchaus bekannt, er veröffentlichte neben seinen Erziehungsschriften auch historische Kompendien und sein Name findet sich in verschiedenen Biographen und Enzyklopädien des 19. Jahrhunderts, ohne jedoch konserviert zu werden.

Er war das, was man im 19. Jahrhundert einen „Schulmann“ nannte.<sup>1</sup> Gemeint war mit dieser Bezeichnung weniger eine professionelle Ausbildung und eine daran anschließende Karriere im Lehrerberuf, sondern ein Engagement für die Schule in verschiedenen Tätigkeiten. Eigentliche „Karrieren“ im Sinne staatlicher Anstellungen und Beförderungen nach Leistung gab es zu Beginn des 19. Jahrhunderts noch nicht. Entsprechend konnte man auch nicht ein staatliches „Lehramt“ studieren; allein der Ausdruck wäre fremd gewesen. Es gab natürlich schon staatliche Ämter, nur nicht für Schulen, die ausschließlich von den Gemeinden unterhalten oder aber privat geführt wurden; „Bildung“ war noch keine gesamtstaatliche Aufgabe.

1816 reiste Heinrich Dittmar<sup>2</sup> zusammen mit zwei Begleitern, dem Erlanger Theologen Friedrich Kapp<sup>3</sup> und dem Göttinger Philosophen Wilhelm Hartung,<sup>4</sup>

1 So der entsprechende Artikel im fünften Band der Allgemeinen Deutschen Biographie (ADB) von 1877.

2 Heinrich Dittmar, der 1792 geboren wurde, stammte aus einer Juristenfamilie in Ansbach im heutigen Bayern und besuchte das dortige Gymnasium. Von 1810 bis 1814 studierte er Jura an der Universität von Erlangen. Während des Studiums, am 5. Oktober 1813, wurde er in die Freimaurerloge von Erlangen aufgenommen. Von 1814 bis März 1815 erhielt er am Landgericht von Erlangen seine praktische Ausbildung, die er aber nicht beendete. Seine juristischen Fähigkeiten wurden vom Leiter des Gerichts, Wolfgang Heinrich Puchta, angezweifelt, und der Streit mit dem strengen Landrichter Puchta veranlasste Dittmar, den Beruf zu wechseln.

3 Friedrich Christian Georg Kapp (1792-1866) promovierte 1813 im Fach Theologie und habilitierte später ebenfalls in Erlangen. 1819 wurde er Privatdozent an der Universität Bonn und 1821 ging er als Oberlehrer an das Gymnasium Hamm. 1824 wurde Direktor des Gymnasiums, das er bis 1852 leitete. Kapp wurde zwangspensioniert, weil er aktiv an der Revolution von 1848/1849 teilgenommen hatte. Er war befreundet mit dem Philosophen Ludwig Feuerbach (1804-1892).

4 Wilhelm Hartung stammte aus Schwarzenbach an der Saale und war Sohn eines Pfarrers. Er hatte in Göttingen ursprünglich Philosophie studiert und dann in Theologie promoviert. Er war der

für vier Wochen nach Iferten – Yverdon-les-Bains – im Kanton Waadt, wo Johann Heinrich Pestalozzi seit mehr als zehn Jahren ein privates Institut für die Erziehung von Kindern und Jugendlichen unterhielt. Die drei Besucher wollten ein pädagogisches *Modell* in Augenschein nehmen, um selber in der Stadt Würzburg ein ähnliches Institut zu gründen. Pestalozzis Anstalt war hoch renommiert und wurde in der Literatur immer wieder hervorgehoben. Hier – von der vermeintlich besten Praxis – wollten sich die Besucher Anregungen für ihre eigene Schule holen. Alle drei verfügten selbst über keine pädagogische Ausbildung und hatten vor, in Iferten die berühmte Methode Pestalozzis zu studieren.

Die seminaristische Lehrerbildung war noch in ihren Anfängen. In Preußen etwa bestanden zu diesem Zeitpunkt gerade erst fünfzehn Lehrerseminare, und in der Schweiz gab es nur mehrwöchige Ausbildungskurse, in denen die ausschließlich männlichen Lehrkräfte für den Unterricht angelernt wurden. Mehr Ausbildungszeit schien nicht notwendig zu sein, die Lehrkräfte unterrichteten nach Lehrbüchern und waren ihren Schülern kaum sehr weit voraus.

Die Gründung privater Erziehungsinstitute war zu Beginn des 19. Jahrhunderts nichts Ungewöhnliches, weil der Staat noch nicht über ein Schulmonopol verfügte. In vielen deutschen und Schweizer Städten gab es pädagogische Initiativen, aus denen konkrete Projekte hervorgingen, die mehr oder weniger erfolgreich waren. Die beiden bekanntesten Schulen vor Pestalozzi waren das *Philanthropin* in Dessau im Herzogtum Anhalt-Dessau und die Erziehungsanstalt Schnepfenthal in der Nähe von Gotha im Herzogtum Sachsen-Gotha. Beide Schulen waren kleine Internate mit einem Ganztagsangebot.

- Das *Philanthropin* wurde 1774 gegründet und bestand nur bis 1793,
- die *Erziehungsanstalt Schnepfenthal* entstand 1784 und existierte als Privatschule für Jungen bis 1935.<sup>5</sup>

Die „Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal“ war im gesamten deutschen Sprachraum bekannt, auch weil der Gründer Christian Gotthilf Salzmann mit seiner erfolgreichen Arbeit als pädagogischer Schriftsteller ständig auf sie aufmerksam machte. Warum besuchten dann aber Dittmar, Kapp und Hartung Pestalozzi in Iferten und nicht Salzmann in Schnepfenthal, was geographisch viel näher gelegen hätte?

---

Hauslehrer der Grafen Friedrich Karl Hermann von Giech (1791-1846) und Franz Friedrich Karl von Giech (1795-1863) aus Thurnau in Oberfranken, deren Universitätsstudien er begleitete.

5 Die Schule wurde von den Nationalsozialisten verstaatlicht und 1945 kurzfristig geschlossen. 1946 entstand in Schnepfenthal eine koedukative Landesinternatsschule, die 1956 in eine Erweiterte Oberschule umgewandelt wurde. Heute ist die „Salzmannschule“ ein Spezialgymnasium für Sprachen.

In seinem berühmten *Ameisenbüchlein*, das der Erziehung der Erzieher gewidmet ist und die deutsche Philosophie der Lehrerbildung mit begründet hat, bezieht sich Salzmann (1806, 263) am Ende kurz auf Pestalozzi, der als der „mächtig wirkende Mann“ der Praxis hingestellt und so als Vorbild der Ausbildung von Lehrkräften gesehen wird. Tatsächlich gab es in Iferten, nicht jedoch in Schnepfenthal, Seminaristen in Ausbildung, doch das hätte man auch woanders sehen können. Aber das Interesse galt nicht der Lehrerbildung. Zu Pestalozzi reiste man wegen seines Namens und der Methode. Was man sehen wollte, war die modellhafte Anwendung dieser Methode im Unterricht – *best practice* würde man heute sagen. Was Heinrich Dittmar dann in Iferten tatsächlich zu sehen bekam, nannte er rückblickend „verfehlte Proben pädagogischer Experimentierkunst“, Übungen, die woanders schon besser da waren und allenfalls eine gewisse Verbesserung erfahren haben. Zur Führung einer Lehranstalt fehlte bei Pestalozzi das wichtigste, „ein strenggeordneter Haushalt“ und die „Einmüthigkeit des Lehrpersonals“ (Butters 1867, 13).

Wilhelm Hartung, der 1812 als Hauslehrer nach Heidelberg kam, gründete 1816 zusammen mit Friedrich Kapp und Heinrich Dittmar in Würzburg eine Erziehungsanstalt „für Söhne aus gebildeten Ständen“ auf der Basis der pädagogischen Ideen Johann Jakob Wagners und nicht der Pestalozzis (Kölle 1849, 57). Eine ähnliche Anstalt bestand bereits in Hofwyl bei Bern, und auch Salzmanns Institut in Schnepfenthal hatte keine andere Kundschaft als die Söhne „aus gebildeten Ständen“, denn nur die hatten Eltern, die das Schulgeld bezahlen konnten. 1817 trennte sich Dittmar von Kapp und Hartung, die die Schule für kurze Zeit alleine weiterführten, bevor sie geschlossen wurde. Sie war also in der Geschichte der Pädagogik nur eine ganz kurze Episode.

Die Schule hatte trotz des Besuchs ihrer Gründer bei Pestalozzi weder etwas mit seiner Methode noch mit seinem Erziehungsinstitut gemein. Ein handschriftlich vorliegender Erziehungsplan zeigt, wie die Schule in Würzburg gearbeitet hat. Der Religionsunterricht beschränkte sich zunächst auf biblische Geschichten, bevor konfessioneller Unterricht erteilt wurde, der Unterricht in den alten Sprachen kannte auf jeder Stufe eigene Sprachübungen, die für Nachhaltigkeit sorgen sollten, Naturgeschichte wurde als „geometrisch-ästhetische Zeichnungslehre“ erteilt und jede Woche wurden 50 Stunden unterrichtet, 6 davon dienten der Gymnastik, 4 dem Singen und ebenfalls 4 dem Technikunterricht (Butters 1867, 14).

Die Schule in Würzburg hatte bei ihrer Gründung zwar genügend Schüler und fand auch die Unterstützung der Behörden, aber damit war kein Beitrag zum Unterhalt der Schule verbunden, die im katholischen Würzburg schnell an Finanzierungsgrenzen stieß. Heinrich Dittmar ging daher nach Nürnberg und gründete

dort zusammen mit dem Mathematiker Friedrich Hermann<sup>6</sup> eine ähnliche Erziehungsanstalt wie in Würzburg, die länger Bestand haben sollte.

Die Nürnberger Anstalt, die am 1. Juli 1817 ihren Betrieb aufnahm, wurde zunächst als „Dittmar's und Hermann's Erziehungs- und Unterrichtsanstalt für Knaben“ geführt (Dittmar/Hermann 1819). Nachdem Friedrich Hermann 1821 Lehrer für Mathematik am Gymnasium zu Erlangen geworden war, stand Dittmar der Schule allein vor, die als „Dittmar'sches Institut“ auch über Nürnberg hinaus einen gewissen Bekanntheitsgrad erlangte. Dieses Institut bestand bis 1826, wiederum ohne jede Ähnlichkeit mit den Anstalten Pestalozzis in Iferten.<sup>7</sup> Der Bezug war wenn, dann ein rein symbolischer.

Dittmar und Hermann gründeten zur Unterstützung ihres Vorhabens den „Erzieherverein zu Nürnberg“, der der Schule eine dauerhafte Trägerschaft sichern sollte. Der private Verein finanzierte die Schule als seine „Bildungsanstalt“, stellte die Lehrkräfte an und machte auch mit Petitionen an die bayerische Regierung auf sich aufmerksam. Ende 1820 besuchten die Schule etwa ein halbes Hundert Schüler, die von insgesamt neun Lehrkräften unterrichtet wurden. Achtzehn der Schüler und alle Lehrer wohnten im Schulhaus (Bildungsanstalt 1820). Im Frühjahr 1821 bezog die Schule zwei größere Wohnhäuser und war daher auf Expansion eingestellt.

Dittmar (1822) spielte nach dem Ausscheiden von Hermann mit dem Gedanken, auch eine Anstalt zur Bildung künftiger Volkslehrer ins Leben zu rufen, was sich dann aber zerschlug. Hermann wurde 1827 an die Universität München berufen und machte eine steile Karriere als Nationalökonom und Statistiker, Dittmar blieb Schulmann. Er wechselte mit dem Schuljahr 1824/1825 an das Progymnasium in Grünstadt in der damaligen Rheinpfalz, das seit 1816 zu Bayern gehörte. Später wurde Dittmar Rektor der Schule, er blieb bis 1852 in Grünstadt.

Karl von Raumer, der der nationalen Turnbewegung nahestand und so patriotisch gesinnt war, wurde 1823 Lehrer an der Nürnberger Bildungsanstalt, wo er zuerst als Naturkundefahrer arbeitete und später, als Dittmar die Schule verließ, auch die Leitung übernahm. Diese pädagogische Tätigkeit hatte eine Vorgeschichte, die selten erzählt worden ist. Nach seinen Studien der Mineralogie an der Bergakademie Freiberg in Sachsen hatte Raumer ein Jahr lang in Paris gelebt und konnte dort die Herrschaft Napoleons beobachten, die gleichbedeutend war mit dem Untergang des alten Preußens und der französischen Besatzung in vielen deutschen Ländern. In Paris entschloss sich Karl von Raumer, aus vaterländischen Gründen zu Pestalozzi nach Iferten zu reisen.

6 Friedrich Benedict Wilhelm Hermann (1795-1868) stammte aus Dinkelsbühl und war ursprünglich Gehilfe in einer Rechnungskanzlei. Er machte in Erlangen Abitur und studierte in Würzburg.

7 Vor Eröffnung der Schule hatte Dittmar die Salzmann'sche Erziehungsanstalt besucht, die ihn aber enttäuschte (Butters 1867, S. 15).

Der Besuch dauerte von Oktober 1809 bis Ende April 1810. Seine Eindrücke der Institute Pestalozzis schilderte Karl von Raumer an verschiedenen Stellen in seinem Werk, etwa im zweiten Teil seiner *Geschichte der Pädagogik* oder in seinem Pestalozzi-Buch, das 1855 auch in englischer Sprache erschien. 1866, ein Jahr nach seinem Tod, wurden die autobiografischen Fragmente in einer Lebensbeschreibung zusammengefasst. Das Motiv der Reise nach Iferten teilte er bereits 1822 im zweiten Teil seiner *Vermischten Schriften* mit. Es heißt hier, ausgehend von der Niederlage Preußens gegen Frankreich im Herbst 1806:

„Die traurige Zeit seit 1806 hatte mich krampfhaft ergriffen, menschencheu gemacht und ganz gestimmt, mich der einsamsten Gebirgsforschung zu ergeben. – Nur Eins fesselte mich noch an Lebensverhältnisse. – In Paris steigerte sich diese Stimmung unter den übermüthigen Verächtern des deutschen Vaterlandes. Aber hier war es auch wo mir zuerst eine Hoffnung aufgieng, ein einsames Licht in der finstern Nacht leuchtete“ (Raumer 1822, 25).

Diese patriotische Selbstverständigung brachte der junge Gelehrte mit zwei Namen und genauer: mit zwei Lektüren in Verbindung. Sie führten den sechszwanzigjährigen Karl von Raumer von der Gebirgsforschung weg in Richtung Erziehung. Bis dahin verrät sein Lebenslauf außer dem Turnen kein direktes pädagogisches Engagement. Die beiden Namen, auf die er sich bezog, waren Johann Heinrich Pestalozzi und Johann Gottlieb Fichte, der eine stammte aus Zürich, der andere aus dem Waldhufendorf Rammenau bei Bischofswerda im östlichen Sachsen. Beide kannten sich, und auch das gehört mit zur Geschichte. Raumer schrieb:

„Ich las Pestalozzi und das was Fichte in seiner Rede an die deutsche Nation über Erziehung und Pestalozzi sagt. Der Gedanke: es müsse ein junges besseres Deutschland auf den Trümmern des alten emporwachsen, reine Jugendblüthen auf verwitterter Pflanzenerde, ergriff mich mächtig. So erwachte der Entschluss nach Iferten zu Pestalozzi zu gehen“ (ebd.).

Johann Gottlieb Fichtes *Reden an die deutsche Nation*, die im Winter 1807/1808 in Berlin gehalten wurden, erschienen im Laufe des Jahres 1808 im Druck, nachdem die französische Besatzungsmacht die Veröffentlichung ursprünglich verbieten wollte. Die *Reden* sind das Schlüsselwerk der politischen Bildung in Deutschland und waren bis 1945 für viele Autoren richtungsweisend. Ihr patriotischer Grundton muss vor dem Hintergrund der Kriege gegen das napoleonische Frankreich verstanden werden, allerdings erklärt das nicht, warum der Schweizer Pestalozzi hier eine Hauptrolle spielte.

In der neunten Rede wird von einer „neuen Erziehung“ gesprochen, die im Volk einen frei denkenden Geist erzeugen und zur „höheren Vaterlandsliebe“ hinführen soll (Fichte 1971, Bd. VII, 400). Auf die Frage, wie das realisiert werden soll und wo diese radikal neue Erziehung anknüpfen kann, antwortete Fichte:

„An den von Johann Heinrich Pestalozzi erfundenen und unter dessen Augen schon in glücklicher Ausbildung befindlichen Unterrichtsgang soll sie sich anschließen“ (ebd., 401).

„Unterrichtsgang“ ist ein anderes Wort für Methode. Erst mit der Berufung auf die Methode erhielt die neue Erziehung zur Rettung des Vaterlandes einen praktischen Unterbau, der die Vision machbar erscheinen ließ. Nur so war sie keine Utopie und kein philosophisches Wunschdenken, was umso mehr galt, als sie ja direkt in Augenschein genommen werden konnte, eben bei Pestalozzi in Iferten. Der von ihm entwickelte „Unterrichtsgang“, der in Iferten praktiziert wurde, sollte die Leitschnur sein, mit der die deutsche „Nationalerziehung“ auf eine neue Grundlage gestellt werden konnte. Wie der Transfer vom Waadtland nach Preußen geleistet werden sollte, spielte bei Fichte keine Rolle.

Pestalozzi, der in seiner Bedeutung von Fichte mit Luther gleichgestellt wurde, stand mit seiner Methode für das, was bislang immer ausgeschlossen werden musste, nämlich „eine feste und sicher berechnete Kunst der Erziehung“ (ebd., 403).

Worauf sich Fichte in seinen Reden bezog, war Pestalozzis Schrift *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*, die 1801 veröffentlicht worden war.<sup>8</sup>

Fichte hat *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* gründlich durchgearbeitet. Pestalozzi spricht hier tatsächlich davon, dass er einen „sicheren Faden“ gefunden habe, „aus dem sich eine allgemein psychologische Unterrichtsmethode herausspinnen lasse“, die auf den „unerschütterlichen“ Gesetzen der Menschennatur beruhen würde (Pestalozzi 1932, 246). Das „Ganze alles Unterrichts“ soll auf „drei Elementarmittel“ zurückgeführt werden (ebd., S. 305), nämlich

- die *Zahl* und damit verbunden die Rechenkunst,
- die *Form* und damit verbunden die Messkunst, die Zeichnungskunst und die Schreibkunst
- sowie der *Schall* und damit verbunden die Tonlehre, die Wortlehre und die Sprachlehre  
(ebd., 259-304).

Zusammen ist von einem „ABC der Anschauung“ die Rede (ebd., 303). Die Kinder lernen die verschiedenen Künste und Lehren, indem sie von den Elementen ausgehen, also von einfachen Zahlen, elementaren Formen und dem Schall der Töne.

<sup>8</sup> *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*, ein Versuch, den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten, in Briefen (Bern und Zürich: Bey Heinrich Gessner 1801) (Pestalozzi Sämtliche Werke Band 13, 181- 359).

Der damit verbundene Anspruch war gewaltig: Es kann, so Pestalozzi, nicht zwei oder mehr gute Unterrichtsmethoden geben, nur eine ist gut und das ist die, die „vollkommen auf den ewigen Gesetzen der Natur“ beruht, alle anderen Methoden sind schlecht, und davon gibt es unendlich viele (ebd., 329).

Fichte hat einfach die Ankündigung der Methode für die Praxis genommen, darauf vertrauend, dass Pestalozzi in Iferten das „ABC der Anschauung“ bereits entwickelt und so die Methode auf eine sichere Grundlage gestellt habe. Pestalozzis Behauptung, mit der Methode eine „l ü c k e n l o s e S t u f e n f o l g e“ aller Entwicklungsmittel des Geistes und der Gefühle herstellen zu können und dies vom Anfangspunkt der Erkenntnis bis zur Vollendung (ebd., 348f.), wurde nicht überprüft, sondern vor allem wegen der sittlichen Ziele übernommen. Tatsächlich hat die Methode nie eine wirklich operative Gestalt angenommen, sie existierte nur in unterschiedlich elaborierten Entwürfen und mehr oder weniger geglückten Versuchen. Wer also nach Iferten reiste, hat nicht „die“ Methode in Augenschein nehmen können, was nicht wenige Besucher durchaus auch so wahrgenommen haben.

Pestalozzi, der 1746 in Zürich geboren wurde und so sechzehn Jahre älter war als Fichte, stand im 55. Lebensjahr, als er seine Methodenschrift veröffentlichte. Er war zeitlebens primär Schriftsteller und hatte nur wenig eigene Erfahrungen als Erzieher und Lehrer, als er von August 1804 an im Schloss Iferten eine Erziehungsanstalt aufbaute, in der die Grundlagen der Methode weiter entwickelt werden sollten. Vorher war Pestalozzi für ein Jahr als Lehrer an der Hintersassenschule in Burgdorf tätig gewesen, wo er seit Ende Juli 1799 eine Lehrerstelle innehatte. Er blieb lediglich ein Jahr in dieser Stellung, bevor er an die zweite Knabenschule in Burgdorf wechselte. Auch hier blieb er nur kurz, weil er die Gründung eines eigenen Instituts im Sinn hatte.

Ende Oktober 1800 kündigte Pestalozzi die Errichtung eines Schullehrerseminars mit angeschlossenem Internat in Burgdorf an, das unmittelbar danach im Schloss Burgdorf mit Geldern der helvetischen Regierung auch eröffnet wurde. Drei Jahre später wurden dort etwa hundert Zöglinge unterrichtet, im gleichen Jahr wurde die Berner Kantonsverfassung wieder hergestellt und das Schloss musste geräumt werden, weil dort der Sitz eines Oberamtmannes eingerichtet wurde. Die neue Berner Regierung überließ der Schule das Kloster Buchsee, wo der Agronom und spätere Großrat Philipp Emanuel von Fellenberg mit Einwilligung Pestalozzis<sup>9</sup> und seiner Lehrer die Leitung übernahm.

Am 1. Juli 1804 unterschrieb Pestalozzi ein Abkommen, das ihm Fellenberg diktiert hatte und das von Pestalozzis Gehilfen, dem späteren Pfarrer Johannes von Muralt, sowie einem seiner Lehrer, nämlich Johann Georg Tobler, mit un-

9 „Die Direction meiner Anstalt wurde zwar nicht ohne meine Einwilligung, aber zu meiner tiefsten Kränkung an ihn übergeben“ (Pestalozzi 1826, 9).

terzeichnet wurde. Das Abkommen entmachtete Pestalozzi faktisch. Zwar sollte das Institut den inzwischen sehr bekannten Namen Pestalozzis weiterführen, aber von Muralt und Tobler sollten die Erziehung der Zöglinge übernehmen, unterstützt von Lehrkräften nach Wahl Fellenbergs. Ihm wurde auf „Einladung“ und so Wunsch der drei übrigen Unterzeichner hin „die Oberaufsicht und Leitung der Ökonomie des Instituts“ übertragen. Weil Fellenberg nunmehr über Einnahmen und Ausgaben allein disponieren konnte, erhielt er „unbedingten Einfluss auf das Institut.“ Pestalozzi sollte sich zur „Vollendung seiner Unterrichtsmethode“ auf seine „litterarischen Arbeiten“ konzentrieren (Pestalozzi 1951, 203-205). Das geschah jedoch nicht.

Anfang August 1804 reiste Pestalozzi nach Iferten und inspizierte die Räumlichkeiten. Am 15. September erhielt er das Nutzungsrecht für das Gelände hinter dem Schloss (ebd., 540). Anfänglich waren in Iferten drei Lehrer beschäftigt, sie unterrichteten die acht Kinder, die aus dem Kloster Buchsee mitgekommen waren. 1809 waren in Iferten 31 Lehrkräfte tätig, die sich unterschieden in Hauptlehrer und Unterlehrer; die Lehrkräfte erhielten einen geringen Lohn, dazu Verpflegung und Unterkunft. Hinzu kamen noch 32 Seminaristen sowie verschiedene Mitglieder der Familie Pestalozzis und die Hausangestellten. Insgesamt wohnten auf dem Höhepunkt des Instituts etwa 250 Personen in dem geräumigen, jedoch heruntergekommenen Schloss.

Das Institut wurde von einer Kommission geleitet, der Pestalozzi und vier Lehrkräfte angehörten. Im Schloss wurden die Jungen unterrichtet, neben dem Schloss gab es eine eigene Töchteranstalt. Das Aufnahmealter der Schüler betrug in der Regel sieben Jahre, sie wurden ungefähr bis zum 15. Lebensjahr unterrichtet und danach, wenn sie sich als geeignet erwiesen hatten, als Seminaristen und später als Unterlehrer weiter beschäftigt. Ein Drittel der Schüler zahlte kein Schulgeld,<sup>10</sup> die Fluktuation der Lehrkräfte war hoch und die Anstalt war finanziell gesehen stets defizitär. Der gesamte Schultag war mit Unterricht und Hausarbeit ausgefüllt, Pestalozzi kontrollierte die Lehrkräfte penibel und übersah doch lange deren Zwistigkeiten und Auseinandersetzungen.

1807 lagen Pestalozzis *Ansichten und Erfahrungen, die Idee der Elementarbildung betreffend* vor, in denen der Erfolg des Instituts beschrieben wird.<sup>11</sup> Raumer verglich nun diese äußerst positive Selbstbeschreibung mit dem, was er im Schloss von Iferten erlebte. Der Eindruck wurde auch dadurch bestimmt, dass Raumer zusammen mit dem Bruder seiner Verlobten, dem achtjährigen Fritz Reichardt,

10 Die jährliche Pension betrug wohl wie im Kloster Buchsee „fünf und zwanzig Louisd'or“ (Niederer 1805, 45). Die Pension wurde vierteljährlich vorausbezahlt, jede Überschreitung wurde vom Taschengeld abgezogen, Kündigungen mussten drei Monate vorher angezeigt werden (ebd.).

11 Erschienen 1807 im einzigen Heft von „H. Pestalozzi's Journal für Erziehung“. Karl von Raumer benutzt den Wiederabdruck im elften Band von Pestalozzis *Sämtlichen Schriften*, der 1823 erschien.

der als schwierig und aus der Art geschlagen galt, nach Iferten gereist war. Der Junge wurde zur weiteren Erziehung der Anstalt übergeben, Raumer arbeitete dort mit und stellte seine Beobachtungen an, die sich zu einer einzigen Enttäuschung summierten.

Nichts von dem, was Pestalozzi geschrieben hatte, stimmte mit der Erfahrung überein. Weder sah Karl von Raumer die Eintracht eines „grossen häuslichen Vereins“ noch eine einzigartige Schule der häuslichen Anhänglichkeit, in der die Kinder frei und glücklich sein können. Und er sah auch nicht, dass die Lehrer den Tag über mit den Kindern leben, „ganz wie unter Ihres Gleichen, in einer bestimmten Gemeinschaft des Geistes und des Herzens, der Aufmerksamkeit und der Anstrengung“, wie Pestalozzi (1823, 138f.) selbst geschrieben hatte.

„Alle gemeinsam, als ein organisirtes Ganzes, thun das an allen, was die sorgfältige Mutter allein an ihren wenigen Kindern thut“ (ebd., 140).

Raumer stellte klar, dass die Vorstellungen einer „harmonischen Entwicklung aller Kräfte der Zöglinge“ nur in der Theorie existierten (Karl von Raumer's Leben 1866, 107). Und Schuld an den Illusionen war niemand Geringerer als Pestalozzi selbst.

„Nimmermehr, war auch Pestalozzi nicht ganz frei von einer unglücklich berechnenden, meist aber sich verrechnenden Weltklugheit. Immer voll von Gedanken, durch seine Erziehungs- und Unterrichtsweisen in kürzester Zeit über viele Länder Glück zu verbreiten, lag ihm alles daran, dass man vom Institut die beste Meinung hegen solle. Das Institut erschien ja der dem grössern Publicum als der faktische Beweis für oder gegen die Güte und Ausführbarkeit seiner pädagogischen Ideen, diese standen und fielen mit demselben“ (ebd., 110).

In der Tat, so war es, die Methode und die Praxis der Erziehungsanstalt waren der Schlüssel zum Erfolg, also musste ihre Darstellung genau überwacht werden. Jährlich kamen viele hundert Besucher in das Pestalozzi'sche Institut, denen vorgeführt werden musste, in welcher guten Verfassung die Schule und wie weit fortgeschritten die Arbeit an der Methode war. Karl von Raumer notierte:

„Wie viel Pestalozzi nun am Rufe seiner Anstalt gelegen war, das trat vorzüglich hervor, wenn Fremde, besonders Hochgestellte, nach Iferten kamen“ (ebd.).

Über die Praxis dieser Besuche berichtete 1838 Johannes Ramsauer, der aus Herisau stammte und von 1800 an Schüler Pestalozzis war.<sup>12</sup> Jedem neuen Besu-

12 Johannes Ramsauer (1790-1848) war Sohn eines Kleinfabrikanten, der starb, als er vier Jahre alt war. Ramsauer besuchte keine Schule und kam als Zehnjähriger zu Pestalozzi. Er blieb bis 1816 in Iferten und war danach als Lehrer an privaten Erziehungsinstituten in Würzburg und Stuttgart tätig. Von 1820 an war er Erzieher der Herzoginnen Amalie und Friederike von Oldenburg. Zehn Jahre später gründete Ramsauer in Oldenburg eine Schule für Töchter aus den gebildeten Ständen.

cher sollte gezeigt werden, was die Schüler gelernt hatten und dass ihre Leistungen weit besser waren als die von Schülern der normalen Schulen. Allerdings sahen die Besucher keinen normalen Unterricht, vielmehr wurden ihnen nur die besten Schüler präsentiert, die ihre Hefte vorzeigten und befragt werden konnten.

„Hundert und hundert mal kamen neugierige, alberne, oft ganz ungebildete Personen, die nun einmal kamen, weil es ‚Mode‘ war. Dieserwegen mussten wir gewöhnlich den Classen-Unterricht unterbrechen und eine Art von Examen halten“ (Ramsauer 1838, 42).

Was manchen Beobachtern als Weg zum „Mittelpunkt der europäisch-pädagogischen Kultur“ vorkam, fand nur in den Köpfen statt (Pestalozzi 1826, S. 43). Das berühmte Prinzip der Wohnstubenerziehung, das Pestalozzi 1807 in dem Bericht *Ansichten und Erfahrungen* als in seiner Anstalt vorbildlich hingestellt hatte und das bis heute zitiert wird, wurde von Raumer so beschrieben:

„So viel auch im Bericht davon die Rede ist, das Leben in der Anstalt habe ganz den Charakter eines gemüthlichen Familienlebens, ja übertreffe dieses in vieler Hinsicht, so war doch nichts ungemüthlicher als diess Leben. Abgesehen von Pestalozzis Wohnung, gab es in dem alten Schlosse wohl Schafsäle, Esssäle, Lehrsäle, aber die von Pestalozzi mit Recht gepriesene Wohnstube fehlte den Kindern durchaus“ (Karl von Raumer's Leben 1866, 124).

Johannes Ramsauer hat beschrieben, wie der Tag eines Oberlehrers an der Seite des großen Pädagogen aussah: Schon um halb sechs Morgens wurde zum Aufstehen geläutet, beim Frühunterricht zwischen sechs und sieben Uhr mussten oft fehlende Lehrkräfte ersetzt werden, um sieben Uhr wurde erneut geläutet, diesmal zum Morgengebet, das Pestalozzi abhielt. Die Aufsicht musste dann dafür sorgen, dass niemand dem halbstündigen Gebet fortblieb und keiner sich während der Zeremonie davonstahl. Um halb acht musste das Waschen, Kämmen und Kleiderwechseln der Zöglinge überwacht werden, „dann läuten und alle in Reih und Glied stellen, und durchmustern und zum Frühstück führen. Nach demselben fünf Minuten im Hof“ (Ramsauer 1838, 35).

Dafür stand insgesamt nur eine halbe Stunde zur Verfügung, das Frühstück konnte also gerade einmal zehn Minuten dauern, wenn die Zeitvorgaben genauestens eingehalten wurden. Das setzte jeden Tag eine militärische Disziplin voraus, der auch die Lehrkräfte unterworfen waren.

Karl von Raumer hat die Praxis der viel gerühmten Lehrerbildung in Iferten beschrieben, die es faktisch gar nicht gab, weil die ganze Kraft der Seminaristen für Unterricht und Aufsicht der drei Hauptklassen des Instituts verbraucht wurde:

„Es blieb weder Musse noch frische Kraft, einigermaßen an die eigene Ausbildung zu denken. Ein zweites kam hinzu. Die meisten Lehrer des Instituts konnte man als Auto-

didakten bezeichnen, welche zwar den ersten Unterricht dort empfangen hatten, aber allzu früh von Lernen zum Lehren übergiengen und sehen mochten, wie sie sich durchschlugen. Von eigentlichen pädagogischen Vorlesungen war nie die Rede“ (Karl von Raumer's Leben 1866, 127).

Aber Raumer kritisierte auch den Kern der Methode Pestalozzis, wegen der die gesamte literarische Welt der Pädagogik von ihm sprach. Die Grundidee von *Wie Gertrud ihr Kinder lehrt* war die Ersetzung des Schulunterrichts durch methodische Lehrbücher, die so wirksam sein sollten, dass bei guter Anleitung jede Mutter ihre Kinder selbst unterrichten können sollte. Nun unterrichteten in Iferten aber keine Mütter, sondern größtenteils von Pestalozzis Mitarbeitern geschulte männliche Lehrkräfte, die auch nicht mit den eigenen, sondern mit fremden Kindern zu tun hatten. Gleichwohl sollte Pestalozzis Methodenideal unvermindert gelten: Die Lehrbücher sollten „alle Lehrgabe und alle Lehrfertigkeiten so gut als entbehrlich machen“ (ebd., 127).

Die Folgen wurden so beschrieben:

„Diese methodischen Lehrbücher glichen Dressirmaschinen, welche unglücklicher Weise ihren Platz nicht ganz ausfüllten, doch noch einen Menschen brauchten, wie etwa auch bei der vollkommensten Druckerpresse immer noch ein Mensch angestellt sein muss, der freilich kaum den gewöhnlichsten Menschenverstand nöthig hat“ (ebd.).

1803 war das erste Heft von *Pestalozzis ABC der Anschauung, oder Anschauungslehre der Massverhältnisse* erschienen, dem weitere Hefte folgen sollten. Im ersten Heft wird festgehalten, dass die beiden elementaren Mittel der Anschauungslehre der Maßverhältnisse die gerade Linie und das Quadrat seien (Pestalozzi 1803, V). Das mit dieser Methode verbundene Wirkungsversprechen ist gewaltig: Es ist „ungläublich“, so Pestalozzi, wie „diese Freyheit in (der) Beschränkung“ in den Gebrauch der Einbildungskraft „im frühesten Alter Einfachheit, Ordnung und Geschmack hineinlegt, das Augenmass schärft“, und früh einen „hohen Grad von Kunstkraft“ in die Hand der Kinder legt (ebd., X). Als Karl von Raumer in Iferten war, haben Pestalozzis Lehrkräfte versucht, mit diesen Vorgaben zu unterrichten. Pestalozzi selbst, so erinnern sich auch andere Zeitzeugen, war nicht imstande, „in seiner eignen Methode auch nur in e i n e m Zweige eigentlichen Unterricht zu geben“ (Carl Ritter 1864, 196).<sup>13</sup> Aber wieso konnte er dann zum „großen“ und sogar „größten“ Pädagogen in der Geschichte aufsteigen?

13 Der berühmte Geograph Carl Ritter (1779-1859), der 1820 auf den ersten deutsche Lehrstuhl seines Faches an die Universität Berlin berufen wurde, besuchte Pestalozzi in Iferten zwischen dem 18. und 26. September 1807. Ritter wusste, wovon er sprach, er war Jahre lang Hauslehrer in der Familie des Frankfurter Bankiers Johan Jakob Bethmann-Hollweg (1748-1808).

Die Frage verschärft sich, wenn man vor Augen hat, was Karl von Raumer über „Pestalozzi's Ideal eines Lehrers“ zu sagen wusste:

„Ein solcher hatte nach ihm nichts zu thun, als pedantisch genau das Lehrbuch mit seinen Schülern der Gebrauchsvorschrift gemäss durchzugehen, ohne etwas davon noch dazu zu thun. Er brauchte den Schülern immer nur um einen Schritt voraus zu sein. Wie wenn dem zur Nachtzeit Reisenden ein Führer mit einer Laterne zugegeben würde, der aber nicht bloss dem Reisenden leuchten, sondern mit Hilfe der Laterne selbst erst den Weg auskundschaften müsste (Karl von Raumer's Leben 1866, 127f.).

Schliesslich berichtete Johann Friedrich Wilhelm Lange<sup>14</sup> auch über das viel zitierte Verhältnis Pestalozzi zu den Kindern, das in der deutschen Pädagogik bis heute als „pädagogischer Bezug“ idealisiert wird und sich in vielen Darstellungen vom „Vater Pestalozzi“ niedergeschlagen hat:

„Einen anderen Missgriff liess sich Pestalozzi dadurch zu Schulden kommen, dass er fast täglich Abtheilungen von Schülern zu sich kommen liess, um ihnen, wie es hiess, väterlich an's Herz zu legen, wie sie sich in ihrer Stellung zur Anstalt zu verhalten hätten. Das war es aber nicht, was Pestalozzi bezweckte. Seine eigentliche Absicht war, die Kinder über ihre Lehrer auszufragen. Das nahmen jene bald wahr und es fehlte nicht an Beschwerden und Anklagen. Die Folge davon war, dass die Zöglinge gegen ihre Lehrer misstrauisch und nur übermüthiger und frecher wurden“ (Lange 1855, 77)“.

Langes Beobachtungen wollte allerdings niemand zur Kenntnis nehmen, 1855 war Pestalozzi bereits als Bezugsgrösse in der Geschichte der Pädagogik fest verankert. Auch frühe Kritiker wie Karl von Raumer oder Johannes Ramsauer wurden entweder als „Feinde“ Pestalozzi's bezeichnet, denen man keinen Glauben schenken dürfe, oder ignoriert. Dafür dominierten die begeisterten Berichte der Besucher in Burgdorf und Iferten oder was davon wahrgenommen wurde.

Nüchterne Beobachter rückten zur gleichen Zeit von dem ab, was sie die befremdliche „Pestalozzi-Begeisterung“ nannten. Der preussische Geheime Regierungsrat und frühere Gymnasialdirektor Gerd Eilers etwa hielt fest, dass zu Beginn des 19. Jahrhunderts „die edelsten Männer und Frauen in Deutschland“ „ergriffen“ und hingerissen waren von Pestalozzi, den sie für nichts weniger als „einen echten Jün-

---

<sup>14</sup> Johann Friedrich Wilhelm Lange (1786-1848) studierte Theologie in Halle und in Jena. In den Jahren 1808 und 1809 war er Lehrer am Salzmannschen Institut in Schnepfenthal, 1810 wurde er Rektor der zweiklassigen Stadtschule von Züllichau im Herzogtum Crossen. Diese Stellung hatte er bis 1816 inne, danach war er für kurze Zeit Lehrer bei Fellenberg in Hofwyl. Nach dem Zerwürfnis mit Pestalozzi gründete Lange eine eigene Erziehungsanstalt in Vevey, die bis 1821 bestand. Er wurde im gleichen Jahr Direktor des Schullehrerseminars in Magdeburg. Hier gründete er auch verschiedene Schulen, bevor er als Superintendent und Oberprediger nach Burg im Herzogtum Magdeburg berufen wurde.

ger Jesus hielten“ (Eilers 1861, 101). Pestalozzi, anders gesagt, erlangte Kultstatus (Osterwalder 1995), von dem sich über hundertfünfzig Jahre kaum ein nachfolgender Interpret wirklich lösen konnte, wobei die historiografische Konstruktion stets unbeachtet blieb.

Pestalozzi war einfach, was der Herausgeber Karl Nacke 1847 zu Beginn des zweiten Jahrgangs des *Pädagogischen Jahresberichts für Deutschlands Volksschullehrer* festhielt, nämlich der grosse „Hausvater“ der deutschen Pädagogik (Pädagogischer Jahresbericht 1847, 11). Der besondere Schweizer Kontext der gesamten Geschichte Pestalozzis wurde dabei ebenso übersehen wie die inneren Widersprüche und Ungereimtheiten des Konstrukts.

Kritische Stimmen zu seiner Person und zur Praxis der kritiklosen Verehrung gerade aus der Schweiz wie die des Baslers Ratsherrn und Leiters der dortigen Töcherschule, Abraham Heussler (1838), wurden überhört. Dafür wurden in den Lehrbüchern die immer gleichen Legenden verbreitet über Pestalozzis Menschenbildung, die Wohnstubenerziehung, den pädagogischen Bezug, die Methode, den Anschauungsunterricht und nicht zuletzt die Lehrerbildung. Nichts davon stimmte, aber alles klang gut.

## Literatur

Osterwalder, F. (1995): Pestalozzi als Kult. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

## Quellen

Bildungsanstalt des Erziehervereins zu Nürnberg. (1820). Erlangen.

Butters, F. (1867): Eine kurze Lebensbeschreibung Dr. Heinrich Dittmar's als Programm des königlichen Gymnasiums zu Zweibrücken zum Schlusse des Studienjahres 1866/67. Zweibrücken.

Callisen, A.C.P. (1833): Medicinisches Schriftsteller-Lexicon der jetzt lebenden Aerzte, Wundärzte, Geburtshelfer, Apotheker, und Naturforscher aller gebildeten Völker. Sechszehnter Band: Reuss - Sam. Copenhagen.

Carl Ritter (1864): Ein Lebensbild nach seinem handschriftlichen Nachlass dargestellt von G. Kramer. Erster Theil. Nebst einem Bildnisse Ritters. Halle.

Crotter, A. (1859): Histoire et annales de la Ville d'Yverdon depuis les temps les plus reculés jusqu'à l'année 1845. Genève.

Diesterweg, A. (1849): Zur Lehrer-Bildung. Der in Berlin vom 15. Januar 1849 ab stattfindenden Seminarlehrer-Conferenz überreicht. Essen.

Dittmar, H. (1822): Die Bestrebungen des Erziehervereins zu Nürnberg: sowohl in festerer Begründung seiner Anstalt als allgemein vorbereitende u. für gelehrte Bildung, als auch in Errichtung e. Waisenhauses zur Bildung künftiger Volksschullehrer. Dargelegt den Ständen des Königreichs Baiern. Nürnberg.

Dittmar, H./Hermann, F. (1819): Dittmar's und Hermann's Erziehungs- und Unterrichtsanstalt für Knaben: Ein Bericht an die königl.-bair. Regierung des Rezat-Kreises, an den Magistrat der Stadt Nürnberg, und an die Aeltern der Zöglinge und Schüler dieser Anstalt. Nürnberg.

Eilers, G. (1861): Meine Wanderung durchs Leben. Ein Beitrag zur innern Geschichte der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Sechster Theil. Leipzig.

- Fichte, J.G. (1971): Werke. Hrsg. v. I. H. Fichte. Band VII: Zur Politik, Moral und Philosophie der Geschichte. Berlin.
- Heussler, A. (1838): Pestalozzis Leistungen im Erziehungsfache. Einladungsschrift zur Promotionsfeier des Gymnasiums und der Realschule. Basel.
- Karl von Raumer's Leben von ihm selbst erzählt. (1866): Zweiter Abdruck. Stuttgart.
- Kölle, A. (1849): Johann Jakob Wagner. Lebensnachrichten und Briefe. Ulm: Stettinsche Verlagsbuchhandlung.
- Lange, Dr. (J.F.W.) (1855): Erinnerungen aus meinem Schulleben in Schnepfenthal, Königsberg i.Pr., Züllichau, Hofwyl, Yverdon, Vevai, Burg und in anderen Verhältnissen. Potsdam.
- Morf, H. (1868): Zur Biographie Pestalozzi's. Ein Beitrag zur Geschichte der Volkserziehung, Erster Theil: Pestalozzi's Wirksamkeit bis in die Mitte des Burgdorfer Aufenthaltes. Zweite vermehrte Auflage. Winterthur.
- Niederer, J. (1805): Prospekt des Pestalozzischen Instituts zu München-Buchsee, in Verbindung mit den Erziehungs-Anlagen zu Hofwyl. Leipzig.
- Pädagogischer Jahresbericht für Deutschlands Volksschullehrer (1847): Im Verein mit Bartholomäi u. a. hrsg. v. K. Nacke. Zweiter Jahrgang. Leipzig.
- Pestalozzi, J.H. (1803): ABC der Anschauung, oder Anschauungs-Lehre der Massverhältnisse. Erstes Heft. Zürich/Bern, Tübingen.
- Pestalozzi, J.H. (1823): Sämmtliche Schriften. Elfter Band. Stuttgart/Tübingen.
- Pestalozzi, J.H. (1826): Meine Lebensschicksale als Vorsteher meiner Erziehungsanstalten in Burgdorf und Iferten. Leipzig.
- Pestalozzi, J.H. (1932): Sämmtliche Werke Kritische Ausgabe. Hrsg. v. A. Buchenau/E. Spranger/H. Stettbacher. Band 13: Schriften aus der Zeit von 1799-1801. Hrsg. v. H. Schönebaum. Berlin/Leipzig.
- Pestalozzi, J.H. (1951): Sämmtliche Briefe. Hrsg. v. Pestalozzianum u. d. Zentralbibliothek Zürich. Vierter Band: Briefe Nr. 760-1065. Zürich.
- Ramsauer, J. (1838): Kurze Skizze meines pädagogischen Lebens. Mit besonderer Berücksichtigung auf Pestalozzi und seine Anstalten. Oldenburg.
- Raumer, K. v. (1822): Vermischte Schriften. Zweiter Theil. Berlin.
- Salzmann, C.G. (1806): Ameisenbüchlein, oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher. Schnepfenthal.
- Wagner, J.J. (1802): Philosophie der Erziehungskunst: Leipzig.
- Wagner, J.J. (1809): Theodicee. Bamberg/Würzburg.
- Wagner, J.J. (1821): System des Unterrichts. Oder Encyclopädie und Methodologie des gesammten Schulstudiums. Nebst einer Abhandlung über die äussere Organisation der Hochschulen. Aarau.
- Wagner, J.J. (1851): Organon der menschlichen Erkenntniss. Neue wohlfeile Ausgabe. Ulm.



## 5. Teil: Professionalisierung der Lehrerbildung in Nordeuropa

*Ehrenhard Skiera*

### **Uno Cygnaeus (1810-1888): der Architekt der finnischen Volksschule und Lehrerbildung**

#### **1 Einleitung**

Finnland mit seinen etwa 5,4 Millionen Menschen, davon ca. 6 % mit schwedischer Muttersprache, liegt – geographisch betrachtet – zwar „am Rande“ Europas, nicht aber in kultureller Hinsicht; denn es hatte schon seit Mitte des 19. Jahrhunderts einen engen Anschluss an die Länder Mitteleuropas, vor allem an die deutschsprachigen Länder. Allerdings begann in Finnland die systematische Entwicklung der Volksschule und der Lehrerbildung erst in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts. Diese Entwicklung ist eng verbunden mit dem Namen Uno Cygnaeus. Im Jahre 1863 wurde in der mittelfinnischen Stadt Jyväskylä das erste finnische Volksschullehrer- und Volksschullehrerinnenseminar gegründet. Cygnaeus war der maßgebliche Gestalter dieses Seminars, wie auch der maßgebliche Impulsgeber für die 1866 erlassenen ersten Verordnungen zur Errichtung einer allgemeinbildenden öffentlichen Volksschule unter staatlicher Aufsicht. Er wirkte so zugleich an der Entwicklung eines spezifisch auf die finnische Sprache und Kultur gestützten Nationalbewusstseins, das in einem historisch günstigen Moment im Jahre 1917 zur Loslösung des Großherzogtums Finnland vom zaristischen Russland und zur Gründung eines souveränen finnischen Staates führte.

So ist es sinnvoll, zunächst den politischen und kulturgeschichtlichen Kontext von Cygnaeus' Wirken zu skizzieren, sodann die Schulgeschichte, an dieser Stelle

mit dem Schwerpunkt auf das Volksbildungswesen, gefolgt von einem Blick auf Cygnaeus' Leben, Denken und Wirken.

## **2 Finnland im 19. Jahrhundert, die sogenannte Autonomiezeit – historische und kulturgeschichtliche Aspekte**

Das heutige Territorium Finnlands war über Jahrhunderte hinweg bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts im Wesentlichen sozusagen ein natürlicher Bestandteil der Großmacht Schweden. 1809 fiel es im Zuge der napoleonischen Kriegereignisse an Russland. Es entstand das autonome Russische Großfürstentum Finnland. Die bisherige Dominanz des Schwedischen und damit des schwedischsprachigen Teils der Bevölkerung wurde in der russischen Zeit über viele Jahrzehnte nicht angetastet. Schwedisch war weiterhin Amtssprache, das sich auch in Finnland herausbildende Bürgertum war fast ausschließlich schwedischsprachig.

Will man die kulturellen innerfinnischen Konfliktlinien des 19. Jahrhunderts knapp kennzeichnen, bietet sich der Hinweis auf einen Satz des Philosophen und Staatsmanns Johan Snellman aus dem Jahre 1861 an: „Schweden sind wir nicht mehr, Russen wollen wir nicht werden, lasst uns Finnen sein.“ (vgl. Jutikkala 1964, S.278)

Für die Entwicklung einer nationalen Kultur und einer finnisch-nationalen Gesinnung war das Erscheinen des Nationalepos' Kalevala im Jahre 1835 von entscheidender Bedeutung. „Dichter, Musiker, Maler, Designer und Architekten wurden von ihm nicht nur inspiriert, sie bauten ganze Werke daraus auf. Und vor allem eines: Die Finnen erkannten sich im Kalevala-Epos wieder, dort, wo das tägliche Leben der Fischer und Bauern geschildert wird.“ (Ettmayer, 1999, S.230) Cygnaeus' Wirken im 7. Jahrzehnt fällt also in eine Epoche finnisch-nationaler Identitätsbildung. Dabei gingen die maßgeblichen Impulse zur Entwicklung einer finnischsprachigen Kultur und Identität von der gebildeten schwedischsprachigen Schicht aus. Eine nennenswerte finnischsprachige Bildungselite, die die Entwicklung eines spezifisch finnischen Kulturbewusstseins hätte initiieren können, existierte bis weit in die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts hinein nicht.

## **3 Aspekte der Schulgeschichte**

Wie in allen Ländern Europas entwickelte sich das Unterrichtssystem auch in Finnland in der Weise, dass zwei separate Bildungswege entstanden: *einerseits* die höhere Bildung für die führenden Schichten zur Rekrutierung der Priester- und Beamtenschaft, später dann auch für die allgemeine und merkantil orientierte

Bildung der bürgerlichen Schicht; *andererseits* der Volksunterricht, der flächendeckend in Finnland erst Jahre nach der Einführung des Gesetzes zur Unterrichtspflicht im Jahre 1921 etabliert werden konnte.

Gleichwohl gab es auch in Finnland, was den Unterricht des Volkes anbetrifft, schon früh entsprechende Bemühungen. Sie reichen bis in die Reformationszeit und haben ihren Grund in der lutherischen Überzeugung, dass jeder Christ in der Lage sein sollte, das Wort Gottes selbst unmittelbar zur Kenntnis zu nehmen. Nach dem schwedischen Kirchengesetz von 1686 gehörte es zu den Aufgaben der Priester und der Küster, die Jugend im Lesen zu unterrichten.

Ein wichtiger Meilenstein für die Volksschule bedeutete die Volksschulverordnung aus dem Jahre 1866. Sie war das Ergebnis einer im Jahre 1856 vom finnischen Senat auf Veranlassung des russischen Großfürsten in die Wege geleiteten Initiative. Alexander II. gab den Auftrag, „einen Vorschlag einzureichen, wie die Organisation von Schulen für Volksbildung in den Landgemeinden erleichtert werden möge.“ (zit. nach Mechelin 1899, S.199) Unter den nach einem Ausschreibungsverfahren eingereichten Vorschlägen aus dem Jahre 1857 erregte der Vorschlag von Uno Cygnaeus das größte Aufsehen, und sein Vorschlag setzte sich in wesentlichen Punkten durch. Jedoch war weder von Cygnaeus noch in der Verordnung von 1866 vorgesehen, den Anfangsunterricht – anfängliches Lesen und Schreiben – in die Volksschule institutionell einzubinden. Die Verantwortung dafür verblieb weiterhin im Elternhaus, gestützt freilich von einem „allgemein kirchlichen“ Lehrzwang, der in den kirchlichen Küster- und Wanderschulen, im Konfirmationsunterricht und in den Sonntagsschulen realisiert, und dem durch jährlich stattfindende kirchliche „Leseverhöre“ Nachdruck verliehen wurde.

Als Cygnaeus seinen Vorschlag zur Errichtung von Volksschulen im Jahre 1857 einreichte, war er auf diese Fragen gut vorbereitet.

#### 4 Uno Cygnaeus – Leben und Werk

Wenngleich Cygnaeus sich Zeit seines Lebens als loyaler Bürger des russischen Großfürstentums zeigte, war er sich der nationalpädagogischen Bedeutung seines Werkes wohl bewusst. Das geht aus einem Brief hervor, den Cygnaeus etwa zeitgleich mit der Einreichung seiner Vorschläge an ein ihm befreundetes Senatsmitglied sandte. Darin heißt es (u.a.): „Nur höhere Bildung des Volkes selbst, nicht nur einiger vereinzelter Individuen kann es möglicherweise davor schützen, seine Nationalität zu verlieren. ... Die äußerste Anstrengung . . . ist erforderlich, soll das finnische Volk seine Existenz als solches glücklich weiterführen können an der Seite der großen Nation, mit der es nun einmal verbunden ist, ohne von derselben geistig verschlungen zu werden.“ (Cygn. Zit. bei Weis, S.90)

#### 4.1 Wichtige Stationen seines Lebens

Uno Cygnaeus wurde am 12. Oktober 1810 in Hämeenlinna in eine bürgerliche Familie schwedischer Muttersprache hineingeboren. Er starb am 2. Januar 1888 in Helsinki, seinem letzten Dienort. Nahe Verwandte waren bekannte lutherische Pastoren. Sein Cousin Fredrik Cygnaeus war ein bedeutender Schriftsteller und Fennomane, ein Förderer des finnischen Nationalgedankens. Nach häuslichem Unterricht 1820/21, wechselte Cygnaeus in die Trivialschule in Hämeenlinna und konnte bereits als Sechzehnjähriger im Jahre 1827 sein Universitätsstudium in Turku aufnehmen und nach dem Umzug der Universität 1828 in Helsinki fortsetzen. Er widmete sich verschiedenen natur- und geisteswissenschaftlichen Studien. 1836 nahm er ein Theologiestudium auf, nun mit dem Ziel, Pfarrer zu werden. Bereits ein Jahr später konnte er sein Theologiestudium erfolgreich abschließen. Seine Laufbahn als Pfarrer führte ihn anfangs nach Viipuri (heute zu Russland gehörig). Hier wirkte er von 1837-39 als Hilfspfarrer und Lehrer. Danach ging er für fünf Jahre (1840-1845) nach Alaska, das damals zu Russland gehörte, wo er als Pfarrer und Lehrer in einer lutherischen Gemeinde in Sitka arbeitete. Von 1846-1858 wirkte er als Pfarrer der schwedischen Gemeinde Sankt Katharina in St. Petersburg sowie als Direktor und Lehrer der zugehörigen Kirchenschule, später als Lehrer in der Kirchenschule der finnischen Gemeinde Sankt Maria.

Als auf Anweisung von Zar Alexander II. 1856 die Volksschulfrage in Finnland zur Debatte stand und einer Lösung zugeführt werden musste, war Cygnaeus als universal gebildeter, weltoffener und pädagogisch erfahrener Mann für eine Beteiligung gut gerüstet. In seiner Eingabe an den finnischen Senat „Zerstreute Gedanken über die geplante Volksschule in Finnland“ führt er ein vehementes Plädoyer für die Einrichtung staatlich subventionierter und beaufsichtigter stationärer Volksschulen sowie für die Gründung von Lehrerseminaren. Er richtet sich entschieden gegen die von der Kirche (den Domkapiteln) geäußerten Vorstellungen, die in Anknüpfung an das bisherige System der Küsterschulen in der Volksschule nur eine den Konfirmandenunterricht vorbereitende Schulstufe sahen.

Cygnaeus erhält von der finnischen Regierung ein Reisestipendium mit dem Auftrag, die Volksbildung im Lande und vor allem im Ausland zu erkunden. Er beist ab Ende Juni 1858 zunächst finnische Regionen, danach im Ganzen etwa ein Jahr bis Mitte Oktober 1859 Schweden, Dänemark und die deutschsprachigen Länder Mitteleuropas. Bereits im Dezember desselben Jahres legt er dem „Kaiserlichen Senat“ in Helsinki einen ausführlichen Reisebericht mit Denkschrift zur Volksschulfrage vor. Im Jahre 1860 folgt die im Auftrag des Senats verfasste umfangreiche Schrift „Vorschläge zur Einrichtung von Volksschulen in Finnland“. Sie umfasst drei Teile und bezieht sich a) auf die pädagogischen Grundlagen, b) auf das Lehrerseminar und c) auf die Volksschule. Sowohl für Cygnaeus' weiteres Wirken wie für die Volksbildung überhaupt waren diese Vorschläge von entscheidender Bedeutung. Im Jahre 1861 wurde er zum Landesschulinspektor berufen,

ein Amt das er bis zu seinem Tode innehatte. 1863 wurde in Jyväskylä das (erste) Lehrerseminar gegründet und Cygnaeus nebenamtlich zu seinem Direktor berufen. Er führte dieses Amt bis zum Jahre 1869, um danach als oberster Volksschulinspektor von Helsinki aus auf nationaler Ebene weiter zu wirken. Im Jahre 1866 wurden die entscheidenden Verordnungen zur Gründung von Volksschulen erlassen, die allerdings erst in einem noch Jahrzehnte andauernden Prozess zur landesweiten Verbreitung dieser Schulform führten.

#### 4.2 Pädagogische Grundsätze

Eine kurze pädagogische Abhandlung von Cygnaeus (aus den 1880er Jahren, Cygnaeus 1910, S.521-25), enthält in nuce sein pädagogisches Konzept:

1. Kindererziehung sei die „teuerste, wichtigste Angelegenheit“ für eine Gesellschaft, darum sei die richtige Haltung jene Fröbels: „Lasset uns den Kindern leben!“ (Ebd. 521)
2. „Die Wurzel, die Grundlage und der Boden einer wahren, sittlichen Volksbildung ist mit der christlichen *häuslichen Erziehung* gegeben.“
3. Die Bildung und Erziehung der Frau sei für die Erziehung allgemein eine Frage von allerhöchster Wichtigkeit, da „der innere Charakter des Hauses“ und die Erziehung sowie Unterrichtung des Kindes in seinem ersten Jahrzehnt vor allem in ihrer Hand liege.
4. Betont wird die „religiöse, biblisch-christliche Grundlage“ der Volksschule, die ergänzt werden müsse durch eine „praktische Ausrichtung“ sowie durch eine der Entwicklung angemessene und erzieherisch wirkende Methode. Cygnaeus schildert an dieser Stelle (erneut) den Traum einer Volksschule als „*erste allgemeine Erziehungseinrichtung*“ für „das ganze Volk“.
5. Häusliche Erziehung ist die Voraussetzung der eigentlichen Volksschularbeit.
6. Weil „der Lehrer die Schule macht“ ist für eine den zukünftigen Aufgaben angemessene Lehrerbildung zu sorgen.
7. Zur Entwicklung einer hohen Moral und gegenseitigem Respekt der Geschlechter werden gemeinsame Seminare eingerichtet, allerdings so, dass jedem Geschlecht eine eigene Abteilung zugeordnet ist.
8. Lehrerinnen sind als Erzieherinnen anzusehen, die theoretisch wie praktisch in Kinderpflege und Naturgemäßer Gesundheitslehre eingeführt werden müssen. Aus diesem Grund ist in der weiblichen Abteilung des Lehrerseminars eine Kinderkrippe einzurichten.
9. Der körperlichen Erziehung müsse in der Schule weit mehr als bisher Aufmerksamkeit geschenkt werden.
10. Zur Entwicklung des Formsinnes werden sowohl in der Volksschule wie im Seminar Zeichnen, Modellieren und Bildhauerei mit verschiedenen, frei gewählten Materialien unterrichtet.

11. Zur Volksschule gehören unbedingt praktische Tätigkeiten, um „die allgemeine Geschicklichkeit des Volkes“ zu fördern.
12. Instrumentalspiel und Gesang haben in der Volksschule einen hohen Stellenwert.
13. Die Schule im Allgemeinen und insbesondere die Volksschule ist als ein „heiliger Ort“ zu betrachten und den Kindern als ein solcher nahezubringen, eingerichtet „zur Ehre des Herrn“, fern von störenden äußeren Einflüssen. Die Arbeit der Volksschule ist als „Gottesdienst“ anzusehen. – Es folgen als Präzisierung ausführliche und bis ins einzelne gehende pädagogische Maßnahmen zur Ordnung des Schullebens.
14. Bei Beachtung dieser Maßnahmen wird man, „wenn überhaupt“, nur äußerst selten zu Strafmaßnahmen greifen müssen.

Insgesamt schlägt Cygnaeus den in seiner Zeit üblichen hohen moralischen Ton an hinsichtlich der Bedeutung der Erziehung und der Aufgabe des Lehrers. Zugleich ist sein Konzept von einem fortschrittsgläubigen Optimismus und einem technizistischen Geist geprägt, der davon ausgeht, dass durch entsprechende Maßnahmen auch im Bereich der Erziehung das gewünschte gute Ergebnis nicht ausbleiben kann. Dieser Geist bedingt zugleich das hohe Maß der impliziten wie expliziten Kontrollmechanismen.

### 4.3 Cygnaeus' Konzeption der Volksschule

In seinem im September 1857 eingereichten Vorschlag (s.o.) zur Gründung von Volksschulen betont Cygnaeus, dass der Zweck der Volksschule darin bestehen müsse, „durch die Förderung wirklicher Lesefertigkeit den unteren Klassen der Gesellschaft Gelegenheit zu verschaffen, sich eine allgemeine bürgerliche Bildung zu erwerben.“ (Svanljung, S. 212). 1860 folgt die Präzisierung hinsichtlich aller wesentlichen Aspekte. Einige wichtige organisatorische und pädagogisch-didaktische Aspekte seien genannt. In der Zielsetzung betont Cygnaeus (wiederum) die Bedeutung einer „allgemeinen Geschicklichkeit“. Diese sei für jeden Menschen gleich welchen Standes ein hohes Gut, „besonders aber für die eigentliche Arbeitsklasse (työluokka)“. (Cygnaeus, 1910, S.295)

Hinsichtlich der Schulformen wird unterschieden zwischen Einrichtungen auf dem Lande (d.h. im Kirchspiel: pitäjä) und solche in der Stadt (kaupunki):

#### *Auf dem Lande:*

Dorfschulen (für die bis 11-Jährigen beiderlei Geschlechts)

Mädchenschulen des Kirchspiels (mit integriertem Kindergarten sowie

Kinderkrippe für die 10- bis 16-Jährigen)

Jungenschulen des Kirchspiels (für die 10- bis 16-Jährigen)

*In der Stadt:*

Kleinkinderschulen (für die bis 11-Jährigen beiderlei Geschlechts)

Mädchenschulen der Stadt (wie oben)

Jungenschulen der Stadt (wie oben)

In der Kinderkrippe und im Kindergarten, entsprechend auch in der Dorfschule, plädiert Cygnaeus für die „Erweckung einer religiösen Gesinnung“, für eine umfassende Erziehung des Körpers, der Sinne, des Denkens und des Sprachgebrauchs, für den Gebrauch der Fröbelschen Gaben usw. Ferner geht es um Zeichnen und Schreiben, und um das anfängliche Lesenlernen gemäß der „analytisch-synthetischen Methode“.

Die Fächer und Arbeitsweisen für die eigentliche Volksschule sind: Religion, in der Muttersprache Lesen und Schreiben sowie Grammatik, Rechnen, Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, Zeichnen und Modellieren, Singen, Turnen, Handarbeit (käsityö), Grundlagen einer rationellen Landwirtschaft, Forst- und Gartenbau, Tierhaltung, leicht verständliche tierärztliche Kenntnisse; in den Mädchenschulen darüber hinaus: Einführung in die naturgemäße körperliche und seelische Kinderpflege; in den Jungenschulen zusätzlich: Landvermessung. Cygnaeus verweist in diesem Zusammenhang auf den Lehrplan der „Musterschule“ des Seminars, dem man folgen solle und ggf. den Erfordernissen vor Ort anpassen könne.

Cygnaeus hatte mit seinem Konzept die Gesetzgebung von 1866 maßgeblich beeinflusst, wengleich auch „die Ansichten anderer dabei berücksichtigt wurden“ (Mechelin, S. 201). Die neue Verordnung enthielt (nur) für die „Städte die Verpflichtung, Volksschulen in solcher Zahl und solchem Umfang einzurichten, dass alle Kinder, die nicht im elterlichen Hause oder in anderen Schulen eine entsprechende oder umfassendere Bildung erhalten, vom achten bis zum vierzehnten Jahre unterrichtet werden.“ (Lönnebeck, in: Mechelin 202). Die städtische Volksschule war also sechsjährig, wie auch in Cygnaeus' Vorschlag, allerdings für Kinder im Alter von 8 bis 14 Jahren. Auf dem Lande wurden nach und nach, insgesamt jedoch äußerst schleppend vierjährige Volksschulen eingerichtet, im Gesetz „Höhere Volksschule“ genannt.

Manche Ideale von Cygnaeus wurden nicht realisiert. Die von ihm favorisierte Internatsform der Schule ist sicher die Ausnahme geblieben, ebenso die Anbindung von Kinderkrippen und Kindergärten an die Mädchenschulen, wie überhaupt auf dem Lande die geschlechtlich gemischte Schule die Regel war. Und der Traum von einer „pohjakoulu“, einer Grundschule wirklich für alle Kinder, blieb noch für viele Jahrzehnte unerfüllt.

Die größte konzeptionelle Schwäche von Cygnaeus Konzept liegt in dem großen Vertrauen, das er in die Mütter setzt. Sie sollten im Kreise der Familie ihre Kinder im Grunde so unterrichten, „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“. (Pestalozzi)

#### 4.4 Das Lehrerinnen- und Lehrerseminar

Hinsichtlich des Lehrplans des Lehrerseminars in Jyväskylä hatte Cygnaeus bereits zusammen mit seinem Vorschlag zur Einrichtung von Volksschulen im Jahre 1860 einen detaillierten Vorschlag für einen vierjährigen Lehrgang eingereicht. (Cygnaeus, 1910, S. 220, §§ 54,56)

Wie weitgehend Cygnaeus auch das Lehrerseminar als ein Institut der umfassenden fachlichen Bildung sowie der ganzheitlichen (im Sinne von „Kopf, Herz und Hand“) und der moralisch-religiösen Erziehung auffasste, geht sowohl aus dem Lehrplan hervor, wie auch aus dem Grad der Durchorganisation des Seminarlebens. In dem Plan aus dem Jahre 1860 werden für beide Abteilungen und für alle Studienjahrgänge „17 Stunden für die Arbeit einschließlich der Erholungszeiten an jedem Arbeitstag, 7 Stunden Schlaf“ (Cygnaeus, 1910, S. 286, 287) genannt. Die 102 wöchentlichen Arbeits- und Unterrichtsstunden sind aufgeteilt in

- a) 48 Unterrichtsstunden für den eigentlichen theoretischen Unterricht, dessen Ziel zu einem Teil darin bestand, in die Didaktik und Methodik aller Fächer der Volksschule, im anderen Teil in die pädagogischen Grundlagenfächer einzuführen.
- b) 24 Wochenstunden für technisch-handwerkliche, hauswirtschafts- und landwirtschaftliche Tätigkeiten, die in den beiden Abteilungen teilweise eigene Schwerpunktsetzungen haben. (vgl. ebd. die §§ 74-91).
- c) 30 Stunden für „Wasch-, Essens-, Sport- und Erholungsstunden“.

Der Plan wurde später auch im Wesentlichen umgesetzt, und eine Senatskommission bescheinigte dem Seminar nach einem Jahr seines Bestehens hervorragende Leistungen. (Nurmi, 1988, S.138) Das hohe Arbeitspensum hatte freilich zur Folge, dass in den Konferenzen die Frage der Überlastung der Seminaristen und möglicher Gesundheitsschäden von Anfang an auf der Tagesordnung stand. Cygnaeus Herz hing in besonderer Weise an der weiblichen Abteilung des Seminars. Er unterrichtete ausschließlich an dieser, und zwar in Religion, Geschichte und Pädagogik (mit dem Schwerpunkt: Geschichte der Pädagogik), nur vertretungsweise ein Jahr Biologie in der anderen Abteilung. Da es anfangs an Lehrbüchern mangelte, mussten die Studierenden vieles rasch mitschreiben, das sie dann abends ins Reine schrieben. Einige dieser Hefte, finnisch „vihkot“, sind erhalten und im Universitätsmuseum Jyväskylä aufbewahrt. Im Volksmund hieß das Seminar in den ersten Jahren „Vihkoseminaari“, weil die Studierenden mit ihren Heften auffielen. Die Merkhefte vermitteln einen ausgezeichneten Eindruck von dem, was in den Seminarklassen tatsächlich thematisiert wurde. Das Heft zur Geschichte der Pädagogik von Gustava Karolina Rosenquist etwa – sie studierte am Seminar von 1864 bis 1868 –, nach einer Vorlesung von Cygnaeus verfasst, zeigt eine gründliche Einführung in die Geschichte der Pädagogik, angefangen von

der Antike bis zur Gegenwart. Cygnaeus ging es vor allem um eine Einführung zu Leben, Werk und Nachwirkung der großen Pädagogen, offensichtlich mit der Absicht vorgetragen, eine hohe Meinung hinsichtlich der Bedeutung des eigenen Berufes zu vermitteln sowie Orientierung für die eigene pädagogische Arbeit zu geben.

Als Beispiel sei Comenius genannt, im Rosenquist'schen Merkheft chronologisch korrekt „angesiedelt“ zwischen „Wolfgang Ratich, 1571-1635“ und „John Locke 1632-1704“ (Randbemerkung im Heft: „lue: Djon Lock“, „lue“: dt. lies). Rosenquist schreibt in ihr Heft zu Comenius u.a. folgendes: „Im Jahre 1629 begann er mit der Niederschrift seines herausragenden Werkes ‚Didactica magna‘ (Große Unterrichtslehre).“ Es folgen Hinweise auf „Janua aurea linguarum reserata“, „Novissima linguarum methodus“ sowie „Orbis pictus“. – „Kurzgefasst sind die pädagogischen Grundsätze von Comenius: 1.) Alle Menschen, geschaffen nach dem Bild Gottes, brauchen Unterricht, und alle haben ein Recht darauf ohne Ansehen ihres Vermögens, Standes und Geschlechts. 2.) Der Unterricht sei naturgemäß [α]. Zuerst die Übung der Sinne, dann des Gedächtnisses, des Verstehens und zuletzt der Urteilskraft, der Vernunft; β). Großer Nutzen der Bilder; γ). Der Unterricht erfolge früh und entwickle sich Schritt für Schritt gemäß den Kräften des Kindes; δ). Nicht vielerlei zur gleichen Zeit; ε). Vom Leichterem zum Schwereren, vom Näheren zum Ferneren, vom Einfachen zum Vielfältigen, vom Regelmäßigen zum Unregelmäßigen; vom Beispiel zur Regel, von der Wahrnehmung/ Anschauung zum Verstehen, vom Ganzen zu den Teilen usw.; η). Nichts auswendig ohne Verständnis; θ). Wissen und Können müssen miteinander verknüpft werden.] 3). Zuerst die Muttersprache, dann die Nachbarsprachen und zuletzt die alten Sprachen [α]. Die eigene Sprache gebrauchen –, β). Dann Grammatik. – und γ). Schreiben und Lesen lehre man gleichzeitig.]. – 4). Wichtig die drei Hauptstücke der Methode: α). Sache und Wort gleichzeitig; β). Die Ordnung und der Fortgang des Unterrichts ohne Brüche. – und γ). Leicht, ergötzlich, den Schüler in ständiger Beschäftigung haltend, als wirkungsvolles Verfahren für ein rasches Voranschreiten. 5). Die Schule ist ein Arbeitsplatz *der Humanität*/der reinen Menschlichkeit – und 6). Die Jugend ist zur Gottesfurcht hinzuführen.“ (Rosenquist, Ms. ca. 1865/66, S.78f; Übers.: E.S.)

Man darf wohl annehmen, dass Cygnaeus in Comenius seine eigene Pädagogik erkennt, sowohl in pädagogischer wie didaktisch-methodischer Hinsicht; und dass er sich mit seinem Leben und Wirken in einem hohen Maße identifizieren konnte, arbeiteten doch beide an derselben Sache, aus demselben christlichen Geist, für dieselben Ziele, nämlich ein gottesfürchtiges und lebensstüchtiges Geschlecht heranzuziehen. Auch bestehen zahlreiche Parallelen hinsichtlich des Werdeganges. In Comenius' Eintreten für die Muttersprache als Unterrichtssprache mag er den Sprachenkampf in Finnland gespiegelt sehen.

Mit dem Konzept der Volksschule hatte Cygnaeus die Hauptlinien des 1863 in Jyväskylä gegründeten Lehrerseminars in seiner Senatseingabe von 1857 bereits vorgezeichnet – das Lehrerseminar ist in curricularer, pädagogischer und organisatorischer Hinsicht im Grunde ein Spiegel dieses Konzeptes. Das gilt auch für die beiden „Musterschulen“ der Abteilungen. Der Musterschule für Mädchen waren sowohl ein Kindergarten wie eine Kinderkrippe angegliedert. – Im Unterschied zur Seminarform in den mitteleuropäischen Ländern trat Cygnaeus für ein gemeinsames Seminar ein für beide Geschlechter, das allerdings zwei separate Abteilungen hatte.

#### 4.5 Zur Frage nach den Anregungen aus den mitteleuropäischen Ländern

In Cygnaeus' vergleichsweise schmalen schriftlichen Oeuvre finden sich keine systematisch-ausgreifenden Abhandlungen zu Erziehungsfragen – wohl engagierte Stellungnahmen zu praktischen Fragen der Erziehung, die er dann mit Verweis auf anerkannte Autoritäten zu stützen und zu verteidigen sucht. Die Verweise beziehen sich vor allen anderen auf Pestalozzi, Fröbel und Diesterweg, welche letzteren er in Berlin persönlich kennengelernt hatte. Daneben finden sich in seinem Reisetagebuch 1858/59, in Briefen, Stellungnahmen und Presseartikeln noch weitere Verweise. Besonders beeindruckt ist er von der Arbeit am Argauer Lehrerseminar in Wettingen und von dessen Leiter Johannes Kettiger sowie von der „Einwohnermädchenschule Bern“ (vgl. Frölich, 1861) unter der Leitung von Gustav Frölich, einem begeisterten Anhänger Pestalozzis. – Cygnaeus hatte auf seiner Reise mehrere Lehrerseminare besucht. Als unmittelbare Vorbilder seiner eigenen Schöpfung müssen die beiden genannten Seminare in der Schweiz angesehen werden.

Hinsichtlich seiner Suche nach Anregungen für die Konzeption der Volksschule allgemein hatte die Schweiz auf ihn den stärksten Eindruck hinterlassen – nicht nur in Hinsicht auf die Gestalt der Schule selbst, sondern auch bezüglich der dort praktizierten Selbstverwaltung. Wirkliche Bildung und Zivilisation seien dort auf höchstem Niveau. „Das alles liege seiner Meinung nach daran, dass die Angelegenheiten der Gemeinden und die sozialen Verhältnisse auf einem guten Fundament ruhen. Wie sich doch ein Volk in freien Verhältnissen entwickeln könne, schreibt er (in einem Brief vom 13.7.1859 – nicht in seinem offiziellen Reisebericht – E.S.) voller Begeisterung. In Finnland kann sich niemand die Gemeindeentwicklung in der Schweiz vorstellen. In jedem Haus herrschten Ordnung, Sauberkeit, Schönheitssinn, Selbstbewusstsein und Höflichkeit. Schließlich bringt er zum Ausdruck, dass Selbstverwaltung/Autonomie für die Völker der schnellste Weg zu Zivilisation und Kultur sind.“ (Nurmi 1988, S. 101)

Cygnaeus würdigt recht ausführlich das Volksschulwesen in verschiedenen deutschen Ländern. Wo er Gutes antrifft, äußert er sich lobend, und bringt es häufig mit dem „echten“ Geist und der Art Fröbels, Pestalozzis und Diesterwegs in Ver-

bindung: natürlicher, den seelischen und geistigen Gaben des Kindes angepasster und auf Verstehen (nicht bloßes Auswendiglernen) ausgerichteter Unterricht. Cygnaeus' Suchlinie auf seiner Reise durch Mitteleuropa ist pragmatischer Natur. Er sucht und findet bei den maßgeblichen Vertretern der Volkserziehung sowie in den herausragenden praktischen Beispielen seine schon früher geäußerten pädagogischen Ansichten bestätigt; und er nutzt die Erfahrungen und Beispiele sowie seine persönlichen Kontakte im Kampf um die künftige Gestalt der finnischen Volksschule.

## 5 Fazit: Cygnaeus – ein Neuerer mit weitreichender Nachwirkung

Uno Cygnaeus, dem schon zu seinen Lebzeiten der Ehrentitel „Vater der finnischen Volksschule“ zuerkannt wurde, reiht sich – im europäischen Maßstab betrachtet – ein in jene Reihe tatkräftiger Erneuerer, die sich seit den Zeiten der Reformation für die Schaffung einer allgemeinen Volksbildung eingesetzt haben. So gesehen also in der europäischen Schulgeschichte keine besonders originelle Erscheinung. Aber bereits der Ehrentitel weist auf eine Besonderheit hin. Nirgends sonst in Europa kann der Aufbau des nationalen Volksschulwesens einschließlich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit dem Namen und dem Wirken vor allem eines Mannes in Verbindung gebracht werden. Gewiss, eine so gewaltige Aufgabe kann nicht von einem Menschen allein auf den Weggebracht werden. Cygnaeus aber war in einer Zeit, die für diesen Schritt endlich reif war, in seinem Land der entscheidende Vordenker, Anreger, Förderer, Organisator, und zwar auf allen relevanten Gebieten der Schulentwicklung: angefangen von den Fragen der pädagogischen Ethik, des Lehrplans, der Unterrichtsmethode, der Schulorganisation, der Lehrerbildung bis hin zu den Fragen der Bildungspolitik und Schulverwaltung. Besondere Erwähnung, weil für seine Zeit ganz ungewöhnlich, verdient sein Einsatz für die Mädchenbildung, der er gegenüber der Bildung der Jungen einen deutlichen Vorrang einräumte. Ferner muss sein Wirken für die Arbeit als Bildungsmittel hervorgehoben werden. Finnland war das erste Land in der Welt, das mit dem Volksschulgesetz von 1866 „Handarbeit“ (käsiytyö) als Pflichtfach einführte. (vgl. Nurmi, 1988, S.208ff und 279) – All das wirkt bis in unsere Zeit hinein und nach.

### Literatur

- Cygnaeus, Uno (1910): Uno Cygnaeuksen kirjoitukset, Helsinki: Kansanvalistusseura  
Ettmayer, Wendelin (1999): Finnland. Ein Volk im Wandel, Berlin: Berlin Verlag  
Frölich, Gustav (1861): Die Einwohner-Mädchenschule in Bern. Denkschrift auf die Feier ihres fünf- und zwanzigjährigen Jubiläums, den 3. Februar 1861, Bern (Elektr. Datei bei Google-Books)

- Gummerus, Jaakko (1913): Jyväskylän seminaari 50-vuotias, in: Kyläkirjaston Kuvalehti, A-sarja Nr. 6/1913 (als pdf-Datei auch im Internet – Beitrag zum 50jährigen Bestehen des Seminars Jyväskylä)
- Hyyrö, Tuula (2006): Alakansakoulunopettajien valmistuksen kehitys Suomessa vuosina 1866-1939, Tampere: Juvenes Print (auch als pdf-Datei im Internet)
- Jetsu, Laura (2009): Vertiefender Exkurs: Volksdichtung, Kunst und Musik als bildende Momente der nationalen Identität, in: Matthies/Skiera 2009 (siehe dort)
- Jutikkala, Eino (1964): Geschichte Finnlands, Stuttgart: Alfred Kröner
- Kuikka, Martti (2009): Zur Entwicklung des finnischen Schulsystems, in Matthies/Skiera (siehe dort)
- Kuikka, Martti T. (1992): A History of Finnish Education, Helsinki, Otava
- Lönnbeck, G. (1899): Das Volksschulwesen. Gesellschaften für Volksbildung, in: Mechelin (siehe dort)
- Lönnbeck, Gustaf F. (1890): Uno Cygnaeus – finska folkskolans fader, Helsingfors: Weilin&Göös
- Lönnbeck, Gustaf F. (1910): Uno Cygnaeus „Suomen Kansakoulun Isä“, Helsinki: Otava
- Matthies, Aila-Leena und Skiera, Ehrenhard (Hsg.) (2009): Das Bildungswesen in Finnland – Geschichte, Struktur, Institutionen und pädagogisch-didaktische Konzeptionen, bildungs- und sozialpolitische Perspektiven, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Mechelin, L. (1899): Finland im 19ten Jahrhundert. In Wort und Bild dargestellt von finländischen Schriftstellern und Künstlern, Helsingfors: G. W. Edlunds Verlag
- Nurmi, Veli (1988): Uno Cygnaeus. Suomalainen Koulumies ja kasvattaja, Helsinki: Kouluhallitus
- Nurmi, Veli (1995): Suomen kansakoulunopettajaseminaarien historia, Helsinki: Opetusalan Ammattijärjestö OAJ
- Rosenquist, Gustava Karolina (ca. 1866): Luentovihkoja (2 kpl) Cygnaeuksen luennosta, handschr. Ms., aufbewahrt im Museum der Universität Jyväskylä (Sign.: A1485)
- Svanljung, Knut (1905): Finnländisches Schulwesen, in: W. Rein (1905): Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, III, Langensalza: Beyer & Mann
- Weis, Anton (1906): Uno Cygnaeus, der Vater der finnländischen Volksschule, in: Pädagogische Abhandlungen Neue Folge Bd. 12,5

## 6. Teil: Professionalisierung der Lehrerbildung in Südosteuropa

*Albena Chavdarova*

### **Die Etablierung der Lehrerbildung in Bulgarien im Kontext des Herbartianismus (didaktische Aspekte)**

#### **1 Einführung**

Der Aufbau der pädagogischen Ausbildung in Bulgarien beginnt unmittelbar nach der Befreiung von der osmanischen Herrschaft (1878), als auch die Grundlagen des bulgarischen Bildungssystems geschaffen werden. Die Hauptbemühungen des jungen Staates sind auf die Vorbereitung und Qualifizierung von Grundschullehrern gerichtet, denn in der Schulgesetzgebung (Gesetz über die Volksbildung von 1878, 1885) setzt sich als obligatorische Bildungsstufe die Grundstufe (1.-4. Klasse) durch. Mit darauf folgenden Rechtsakten (1891, 1909) wird als obligatorisch die Hauptschule (1.-6. Klasse) angenommen, und das Gesetz von 1921 regelt als obligatorisch auch die Mittelstufe, d.h. obligatorisch wird die Sieben-Klassen-Ausbildung (1.-7. Klasse). Trotzdem verwirklicht sich das nicht in allen Gemeinden wegen einer Reihe von Gründen materieller, demografischer, personeller und anderen Natur.

In Abhängigkeit von der Struktur des Bildungssystems stehen auch die pädagogische Vorbereitung und die Qualifizierung der Lehrer. Die Grundschul-/Hauptschullehrer erwerben eine differenzierte Ausbildung: die Lehrer-Männer an den sogenannten pädagogischen Schulen und die Lehrerinnen-Frauen an Mädchen-gymnasien. Sie haben ein pädagogisches Profil, aber deren Zahl ist sehr begrenzt. Zuerst ist die Dauer der Ausbildung an beiden Arten von Schulen unterschiedlich – die pädagogischen Schulen haben einen um 1 Jahr kürzeren Bildungslehrgang, und in diesem Sinne haben ihre Schüler nicht den Status „Gymnasiasten“, was

sie dann auch nicht zum Studium an der Universität berechtigt. Das wird 1905 geändert, als mit der Angleichung der Lehrpläne und -programme für die pädagogischen Männerschulen und die Mädchengymnasien (pädagogisches Profil) auch die Ausbildungsdauer vereinheitlicht wird.

Im vorstehenden Artikel wird der Hauptakzent auf die Bildung der Lehrer an den pädagogischen Schulen in der Periode bis zum Ersten Weltkrieg gelegt, weil einerseits in diesen Schulen die Grundlagen für die Etablierung des Lehrerberufs in Bulgarien erschaffen werden und andererseits der Einfluss der herbartianischen Ideen darin am stärksten ist. Ein großer Teil der Direktoren und Lektoren hatten ihre Ausbildung in Zagreb und Jena erworben, die oft als „Mekka des Herbartianismus“ bezeichnet werden.

## 2 Pädagogische Ausbildung der Grundschullehrer

Die pädagogische Ausbildung für die Grundschullehrer wird durch vom Ministerium für Volksaufklärung bestätigte Pläne für die pädagogischen Männer- und Mädchenschulen sowie auch durch Lehrprogramme geregelt, die obligatorischen Charakter haben und die inhaltlichen Komponenten für jedes einzelne Lehrfach definieren.

Im angenommenen ersten einheitlichen Programm (1905) wird die theoretische Vorbereitung durch das Erlernen der Pädagogik und ihrer Hauptwissenschaften – Psychologie, Logik und Ethik – verwirklicht. In Pädagogik wird das System der Strukturierung der pädagogischen Erkenntnis nach W. Rein angenommen, wobei nur einige minimale Abweichungen von seinen Anschauungen zu bemerken sind (vgl. Programm für ... 1905, 417- 420). Bewahrt wird die Differenzierung der Pädagogik in historische Pädagogik (in der bulgarischen Variante ist sie Geschichte der Pädagogik) und in systematische Pädagogik (in der bulgarischen Variante – praktische und theoretische Pädagogik).

Die praktische Pädagogik im bulgarischen Programm umfasst Kenntnis über Formen der Erziehung und Ausbildung (bei Rein nur der Erziehung), über öffentliche Volksschulen (bei Rein sind das private und öffentliche Schulen) sowie auch Fragen der Schulorganisation, der Schulgesetzgebung und -verwaltung (bei Rein ist es analog).

Im Abschnitt „Theoretische Pädagogik“ sind die Teleologie (Lehre über den Zweck der Erziehung) und die Methodologie (Lehre über die Verwirklichung der Erziehungszwecke) präsent, die vereinigt sind, sowie auch die Didaktik und die Hodegetik (Hygiene, Verwaltung und Disziplin) – im Unterschied zur Anschauung von Rein, wo die Teleologie (die Ethik) und die Methodologie (die Psychologie) die Grundlage der Pädagogik bilden, und wo in die theoretische Pädagogik die Didaktik und die Hodegetik eingeschlossen sind.

Neben den allgemeintheoretischen Kenntnissen in Pädagogik wird in das Lehrprogramm von 1905 auch das Erlernen der Methodik in den Lehrfächern eingeschlossen, die an der Grundschule unterrichtet werden. Es fällt auf, dass alle Methodiken den Absatz „Entwicklung einer Lehreinheit“, einschließlich in Malen, Schönschrift und Singen, enthalten (Programm ... 1905, 422). Diese Durchsetzung eines einheitlichen Modells beim Unterrichten der einzelnen Lehrfächer schafft die Voraussetzungen für Schematismus und Schablone in der Arbeit der Lehrer schon bevor sie die Türschwelle der Schule überschritten haben. Das Erfordernis des Auswendiglernens bestimmter theoretischer Fragestellungen und ihrer nachfolgenden Wiedergabe in der Praxis beeinflusst stark die Schaffung eines ein förmigen Bildungsprozesses.

Die praktische Vorbereitung wird in den bekannten Formen durchgeführt – Hospitieren, Übungen im Unterrichten, Referate und Konferenzen, wobei die notwendigen Erläuterungen über die Art ihrer Durchführung erteilt werden. Es fällt auf, dass bei den Übungen im Unterrichten und bei der Konferierung danach (der Kritik) der Direktor der Schule (ebd., 47) anwesend ist, was auch in der Praxis der Bildungseinrichtungen in Zagreb und Wien sowie auch am Pädagogischen Seminar der Universität Jena gegeben ist. Auf diese Weise setzt sich in Bulgarien „das herbartianische Modell“ zur Durchführung der pädagogischen Praxis der künftigen Lehrer durch, wobei auch die Bezeichnungen der einzelnen Komponenten übernommen werden.

Im Lehrprogramm von 1905 und auch in den vorhergehenden Programmen werden die geplanten Stunden in Hospitierung und wirklicher Praxis an den sog. Musterschulen durchgeführt. Die Musterschulen funktionieren nach einem Lehrplan und -programm, die vom Ministerium bestätigt sind, wobei zu diesem Zweck auch sog. Musterlehrer eingestellt werden, die nach 1896 (Okrashno Nr. 11530) in einem Wettbewerb ausgewählt werden und eine zusätzliche Vergütung bekommen.

Die Musterschulen sind Gegenstand einer gründlichen Analyse in der periodischen pädagogischen Presse. 1894/1895 kommt ein Artikel von D. Andreev heraus, der das Wesen der Musterschulen erläutert, indem er schreibt, dass sie einen dreifachen Zweck haben: „a) den Schülern *anschaulich* zu zeigen, wie die neueste vervollkommnete pädagogische Theorie in der Praxis angewandt wird; b) die Schüler zu unterweisen, diese selbst in der Praxis anzuwenden; c) auf die Bühne ganz selbständig zu treten, um ihre Erfahrung in der Lehrerkunst darzustellen“ (Andreev 1894/1895, 515-516). Das kommt der Meinung des Verfassers nach durch Musterlektionen, durch Referate und Kritik und durch Übungen im Unterrichten (ebd.) zustande. Die Musterlektionen sollen von ihrer „äußeren und inneren Seite“ „Vollkommenheit in der pädagogischen Kunst sein“, fügt Andreev hinzu (ebd.).

Wenn wir als Vergleichsgrundlage das letzte Lehrprogramm von 1905 nehmen, kann festgestellt werden, dass im Unterschied zum Pädagogischen Universitätsseminar, das als Vorbild dient, die Stunden im Hospitieren und im Praktikum erheblich ausgeweitet sind, das selbständige Vortragen aber von Probelektionen an den bulgarischen Schulen ziemlich begrenzt ist (vgl. Chavdarova 2004, 114-115). Mehr Aufmerksamkeit wird dem Referieren und Besprechen der beobachteten Lektionen geschenkt, die von den Musterlehrern durchgeführt werden, als dem Üben im Unterrichten selbst. Das bringt einen gewissen Schematismus mit sich, weil die „Kritik“ selbst (die Besprechung der Lektion) nach bestimmten Mustern verwirklicht wird, welchen unbedingt „die formalen Stufen“ zugrunde liegen müssen.

Diese Form der Vorbereitung der künftigen Lehrere ruft kritische Reaktionen gegenüber den pädagogischen Schulen im Ganzen hervor. Als Beispiel kann ein Artikel von Il. Dobrev (unter Pseudonym) erwähnt werden, wo er schreibt, dass an den Schulen „alle Schüler und Charaktere unter eine Schablone gepresst werden, wobei ihnen auf mechanische Weise die Pflicht zum Beruf in den Köpfen eingetrichtert wird“ (Ildo 1908, 569). Seiner Meinung nach ist das sowohl auf das Programm, das trotz seiner mehrmaligen „Bearbeitung und Ergänzung“ immer noch Kenntnisse vorgibt, die ohne Assimilierung und Verständnis nur auswendig gelernt werden, als auch auf das Lehrpersonal zurückzuführen, das falsch ausgewählt wird (ebd., 573). Dobrev fügt auch die Tatsache hinzu, dass nichts Positives von diesen Einrichtungen zu erwarten sei, die mit pädagogischer Lehrbuchliteratur ausgerüstet sind, die „nach Schimmel riecht“. Konkret hat er die Pädagogik von Basaricek im Auge, mit welcher jeder nur zu einem „Schablonisten, Formalisten oder Buchstabenkrämer“ werden könne, sowie auch die Pädagogik von Benev, die nur „Blinde und Rückwärtsgewandte“ produziere (ebd.). „Von einem solchen hinterhältigen Geist ist auch die Theoretische Pädagogik der jungen Pädagogen – Dr. Manov und Dr. V. Nikolchov – nicht frei“, fügt Dobrev hinzu (ebd.). Dobrev bringt die Hoffnung zum Ausdruck, dass diese Meinung eine Resonanz in der Volksversammlung vor der Verabschiedung des neuen Gesetzes über die Bildung haben wird (ebd.).

Trotz der Kritik gegen diese Art der Vorbereitung der Grundschullehrer werden nach 1905 und infolge der Kriege (1912-1918) nur unbedeutende Änderungen in den Lehrprogrammen vorgenommen, und sie behalten im Wesentlichen ihre herbartianische Richtung bei, sowohl in ihrem theoretischen als auch im praktischen Teil. Erst nach 1922 werden ein neuer Lehrplan und ein neues Lehrprogramm angenommen, wo bestimmte Änderungen im Lehrinhalt der darin eingeschlossenen pädagogischen Lehrfächer eintreten.

Ungeachtet der festgestellten Schwächen in der pädagogischen Ausbildung ist hervorzuheben, dass sie in der Periode nach der Befreiung zweckmäßig und in Übereinstimmung mit der europäischen Praxis aufgebaut ist, wozu gerade die An-

nahme des sog. herbartianischen Modells beiträgt. Es spielt eine positive Rolle bei der vollständigen Organisierung und Systematisierung der pädagogischen theoretischen und praktischen Vorbereitung der Lehrer in Bulgarien und erschafft so die Grundlage für künftige Neuerungen und Reformen.

### 3 Pädagogische Qualifikation

Der Erwerb pädagogischen Fachwissens stellt nur eine erste Voraussetzung für die Vorbereitung auf den Lehrerberuf dar. Im Laufe ihrer Tätigkeit benötigen die Lehrer zusätzliche Kenntnisse sowohl im Bereich der Theorie als auch in der Praxis. In Bulgarien setzen sich folgende Formen der Qualifizierung durch: pädagogische periodische Ausgaben, pädagogische methodische Literatur, pädagogische Konferenzen und pädagogische Ferienseminare.

#### 3.1 Pädagogische methodische Literatur

Einen wesentlichen Beitrag zur Etablierung des beruflichen Statutes der Lehrer und zur Legitimierung des Lehrerberufs in Bulgarien leistet die Veröffentlichungstätigkeit, die in der Periode bis zum Ersten Weltkrieg vom pädagogischen Werk der „bulgarischen Herbartianer“ dominiert ist. Es ist hauptsächlich in der periodischen Presse konzentriert und stellt vorwiegend Artikel, Rezensionen, Kritiken sowie auch Übersetzungsmaterialien über pädagogische Fragestellungen dar. Darunter soll auch ein Teil der Lehrbuchliteratur zugeordnet werden, die im „herbartianischen“ Geist geschrieben wird – Anleitungen, Handbücher, Sammlungen mit Probenlektionen u.a., die vorwiegend zur Sicherung der theoretischen Vorbereitung der Absolventen der pädagogischen Schulen und für Lehrer der Grundschule als Hilfe in ihrer praktischen Arbeit bestimmt sind.

Zur Unterstützung der Arbeit vorwiegend der Grundschullehrer in Bulgarien trägt im höchsten Grade die Veröffentlichung der sog. Probenlektionen in der periodischen Presse und die Herausgabe von Sammlungen und methodischen Anleitungen bei. Weil hauptsächlich dadurch die didaktische Vorbereitung der damaligen und künftigen Grundschul-/Hauptschullehrer verwirklicht wird, werde ich diese Frage ausführlicher behandeln.

Die ersten „Proben-“ oder „Musterlektionen“, die nach den fünf „formalen Stufen“ entwickelt sind, kommen 1889 in der Zeitschrift „Gerechtes Werk“ heraus, danach werden sie auch in anderen periodischen Ausgaben wie in den Zeitschriften „Grundschule“, „Schule“, „Lehrer“, „Pädagogium“, „Pädagogische Übersicht“ gedruckt. Parallel dazu erscheinen auch die ersten kritischen Notizen gegen sie.

Über die Frage des Druckens von „Probenlektionen“ bildet sich eine Debatte zwischen beiden ideologisch verfeindeten Zeitschriften „Osnovno uchiliste (Grund-

schule) und „Uchiliste“ (Schule). M. Pundev („Uchiliste“) richtet seine Kritik auf die „Musterlektionen“; dass sie nach „den verhassten formalen Stufen“ seien, während T. Mitev („Osnovno uchiliste“) opponiert, dass diese, die in „Uchiliste“ veröffentlicht sind, „keinerlei Kritik aushalten, nicht weil sie nicht nach den formalen Stufen sind, sondern weil sie ohne irgendwelchen Plan, ohne irgendwelches System sind ...“ (Mitev 1895/1896, 60).

Eine kritische Meinung über „die Musterlektionen“ bringt auch K. Svrakov anlässlich „des Unterrichtens des Adverbs in der 4. Klasse“ zum Ausdruck. Seiner Meinung nach „weht in allen Musterlektionen ein Geist“, sie sind „nach der allgemeinen Schablone gestaltet und daher nach den 5 formalen Stufen eingefärbt“ (K. S. 1901, 334).

Eine ausführliche Analyse des „Druckens von Musterlektionen“ nimmt G. Peshev vor, der sich der Meinung widersetzt, dass sie bei „spezifischen Bedingungen“ notwendig sind, wenn „die Lehrkräfte“ nicht „ausreichend vorbereitet“ sind und „vernünftige und zweckmäßige Anweisungen und Hinweise“ brauchen (Peshev 1907, 585). Gleichwohl lehnt der Verfasser Musterlektionen nicht grundsätzlich ab, auch wenn im Ergebnis von diesen „die mörderische Schablone“ durchgesetzt wird, die die Lehrerschaft lähmt und ihre Vervollkommnung behindert (ebd., 586). Peshev weist darauf hin, dass sich ein Chaos in der Praxis nach der Abschaffung „der Musterlektionen“ einstellen würde, „neben dem Trockenem auch das Rohe verbrennt“, und die Lehrerschaft in das andere Extrem gerate (ebd.). Deshalb nimmt er an, dass es „Musterlektionen“ geben muss, aber nicht „jene, die mageren und schablonenhaften“, sondern solche, die in gewissem Sinne „die Theorie erklären“ sollen, wonach der Lehrer „selbständig nachdenken und seine eigene Vernunft und seinen eigenen Geist bei seiner Arbeit einsetzen muss“ (ebd., 590). Peshev ist der Meinung, dass, je mehr „die gedruckten Musterlektionen“ gelesen und behandelt werden, desto leichter der Lehrer das wählen wird, „was ihm gefällt und den örtlichen Bedingungen entspricht“ und er „seinen Plan für die Arbeit“ ausarbeiten wird“ (ebd., 592).

Die Analyse der Praxis zeigt, dass sich die Veröffentlichung von „Musterlektionen“ in der Wirklichkeit als eine der Hauptursachen für die Schablonenhaftigkeit und den Formalismus bei der Ausbildung erweist, um so mehr als auch übersetzte Lektionen erscheinen, die der bulgarischen Realität widersprechen. Selbstverständlich haben die Lehrer am Anfang ihrer Arbeit nicht die notwendige pädagogische Vorbereitung, und sie bevorzugen das gezeigte Schema, aber im Nachhinein gibt es nur wenige, die etwas an dieser Situation ändern möchten. Obwohl Ende des ersten Jahrzehntes des 20. Jh. in fast allen Zeitschriften die Veröffentlichung von „Beispiel-“, „Proben-“ oder „Musterlektionen“ eingestellt ist, wird die Anwendung des bekannten Schemas der „formalen Stufen“ auch danach noch lange fortgesetzt.

Parallel zur Tendenz, „Musterlektionen“ im Periodikum zu drucken, erscheinen in den 90er Jahren des 19. Jh. auch die ersten methodischen Anleitungen mit ausgearbeiteten Lektionen in den einzelnen Lehrfächern wie: „Praktische Lektionen für die 1. - 4. Klasse“ von Tsv. Ganovksi (1895), „Pläne und Dispositionen“ von T. Mitev (1896, 1898), „Probenlektionen für die 1. Klasse“ von D. Grancharov (1896), „Pläne, Dispositionen und Probenlektionen in verschiedenen Lehrfächern der Grundschule“ von G. Boshnyakov (1900) und viele andere.

Trotz der Warnungen einiger Autoren wie D. Grancharov, dass die Lehrer „die Lektionen nicht wörtlich lernen“ sollen, sondern sie „gemäß den Umständen ändern sollen, weil sonst ein für das richtige Verstehen des Lehrstoffs seitens der Lernenden mörderischer Mechanismus zustande kommen wird“ (Grancharov 1896, 4), ist das Ergebnis gerade dieses. Darauf wird auch von den Rezensenten der zitierten Ausgaben hingewiesen.

In der Zeitschrift „Gerechtes Werk“ erscheint auch eine kritische Rezension von D. Tsonkov, der schreibt, dass fast alle „beispielhaften Lektionen“ „in einer und derselben Schablone mit gleicher Form, gleichem Umfang und Inhalt gegossen“ sind (Tsonkov 1903, 493), dass sie „vom Wesen der wahren Praxis selbst nicht durchgedrungen sind“ und deswegen „keinerlei Verbesserung in der Ausbildung in diesem schwierigen Lehrfach bringen, sondern diese noch mehr durcheinanderbringen und ... den Volkslehrer in Dunkelheit bringen“ (ebd., 562).

Die genannten Beispiele sind eine kleine Illustration der heftigen Polemik, die auf den Seiten der periodischen Presse in Bezug auf die methodischen Anleitungen und die Veröffentlichung von Artikeln mit didaktisch-methodischer Richtung geführt wird. Obwohl im ersten Jahrzehnt des 20. Jh. die veröffentlichten „neuen“ Anleitungen den Anspruch haben, eine Veränderung in der bestehenden Schablone und Praxis einzubringen, indem sie die Initiative des Lehrers und des Kindes betonen, setzen sie praktisch die Tendenz der vorigen Periode fort und verbleiben im Geist der „formalen Stufen“.

Ein großer Teil von den Autoren und Verfassern sieht „den schädlichen Einfluss“ ein, die diese „Probenlektionen“ auf die Praxis des Unterrichtens haben, und sie selbst richten eine Kritik auf eigene und fremde „Sammlungen“. Gleichwohl können sie sich nicht völlig von dem kritisierten Modell distanzieren. Die Ausarbeitung einer „beispielhaften Lektion“ setzt an sich voraus, dass sie als Muster dient und einen orientierenden Charakter hat, aber die Strukturierung selbst nach einem bestimmten Modell („die formalen Stufen“) führt zu Schablonenhaftigkeit und Schematismus, was in der Praxis zutage tritt.

Ungeachtet der kritischen Einstellung von Lehrern, Rezensenten und Inspektoren zu ähnlichen methodischen Anleitungen, spielen sie doch eine positive Rolle im Prozess der Qualifizierung der bulgarischen Lehrerschaft, die in ihrem Großteil nicht die erforderliche gute pädagogische Vorbereitung hat. Auch der niedrige materielle Status behindert die Anwendung der „Empfehlungen“ über mehr Kreativität und Freiheit in der Arbeit.

### 3.2 Pädagogische methodische Literatur

Eine andere Form der Qualifikation der Grundschullehrer sind die pädagogischen Konferenzen, die im „Gesetz über die Volksaufklärung“ von 1891 und in der darauffolgenden Instruktion (Instrukzija sa upravlenie I uredba na osnovnitate uchilista, 1896) geregelt sind. In den erwähnten Dokumenten schreibt das Ministerium vor, dass während der pädagogischen Konferenzen vorwiegend methodische Fragen diskutiert werden sollen. Die Einschränkung der pädagogischen Problematik und ihr Hinauslaufen hauptsächlich auf den Prozess des Unterrichts bringen den bulgarischen Lehrer wieder in den bekannten pädagogischen Rahmen der Schablone und des Schematismus. Das vertieft sich, nachdem die Debatten und die Ergebnisse von diesen Foren eine Widerspiegelung auf den Seiten der periodischen Presse finden, womit sie einem breiten Kreis von Lehrern zugänglich werden.

Hier auch ein Beispiel, wie die Teilnehmer an den Konferenzen die ministeriellen Instruktionen streng einhalten und die Diskussionen vorwiegend auf methodische Fragen einschränken, denen das Unterrichten des Lehrstoffs nach den „formalen Stufen“ zugrunde liegt. Am Lehrertreffen in der Stadt Berkovitsa im Jahre 1897 werden Fragen über das Unterrichten der Lehrfächer Geographie, Vaterlandsgeschichte, Naturgeschichte und Zeichnen besprochen, wobei die Teilnehmer einmütig zu folgenden Beschlüssen kommen: a) die aufgeführten Lehrfächer werden „lebensfremd“ und „mechanisch“ unterrichtet; b) wegen eines „Durcheinanders“ wird „nicht genügend Zeit für die 5. formale Stufe gelassen“, die mit dem Üben des Gelernten verbunden ist, sowie auch für die 2., der „die Anschaulichkeit entzogen“ ist, und infolge dessen kommt eine „leblose Ausbildung“ zustande, die „auf die Kinderseele schwach wirkt“ und deswegen „nutzlos“ ist und c) die Differenzierung dieser Lehrfächer in „erstrangig“ und „zweitrangig“ ist nicht zweckmäßig, weil alle eine notwendige „Bedeutsamkeit sowohl in Erziehungs- als auch in praktischer Hinsicht haben ...“ (Pundev 1897, 950).

Ein Großteil der Lehrerschaft bringt eine kritische Meinung über die Weise und den auferlegten normativen Inhalt der pädagogischen Konferenzen zum Ausdruck, aber die Instruktion wird nicht aufgehoben, und die Konferenzen finden weiter auf die übliche Weise statt. Zur Unterstützung dieser These ist die Resolution anzusehen, die an der Kreiskonferenz (1903) angenommen wird. In ihr wird erwähnt, dass – wenngleich ein Teil der Lehrerschaft „zur Überzeugung von der Unmöglichkeit der Anwendung der formalen Stufen wegen ihres falschen Verstehens gekommen ist“, doch „die Ausbildung nach diesen durchgeführt werden (soll), bis ihre psychologische Grundlage widerlegt wird“, wobei zu diesem Zwecke „günstige Bedingungen dafür zu schaffen“ sind, dass sich die Ausbildung nicht in einen „Mechanismus“ verwandelt (Okolijaska pedagogicheska konverenzia 1903, 254).

Die aufgeführten Beispiele bestätigen wieder die Ansicht, dass die „herbartianische“ didaktisch-methodische Problematik vorherrschend ist, und dass sie trotz der kritischen Reflexe als eine Gegebenheit angenommen wird, was auch mit der offiziell vertretenen Politik des Ministeriums in Zusammenhang steht.

Die Durchführung pädagogischer Konferenzen geht weiter, aber parallel dazu setzen sich auch neue Formen der Qualifikation der Lehrer durch, die ebenfalls herbartianischer Herkunft sind. Das sind die sog. allgemeinbildenden Ferienkurse, deren Teilnehmer sich freiwillig beteiligen und Gebühren zahlen. Diese Praxis ist von Jena übernommen, wo 1889 der erste Ferienkurs durchgeführt wird, und Auskunft über die Ferienkurse gibt es alljährlich auf den Seiten der bulgarischen pädagogischen Presse.

Die Durchführung der Ferienkurse in Bulgarien folgt in Hinsicht auf Inhalt und Organisation diesen in Jena, wozu auch die Tatsache beiträgt, dass im Organisationskomitee von 1907 bis 1914 der Name von V. Nikolchov neben den Namen einer Reihe von zur damaligen Zeit berühmten Professoren (Ferienkurse in Jena 1907, 2) figuriert. Die ersten Ferienkurse sind vollständig von den berühmten „Herbartianern“ dominiert, die die Vorlesungen in dieser pädagogischen Richtung halten. Das ist verständlich, weil sie die pädagogischen Lehrfächer an den Bildungseinrichtungen für die Vorbereitung von Lehrern unterrichtet haben oder unterrichten, sie sind Verfasser oder Mitverfasser der Lehrbücher in Pädagogik, und ebenso sind sie Autoren von Artikeln, Rezensionen und anderen Materialien in der pädagogischen Presse. Diese Form der Qualifizierung der Lehrer besteht bis zu den Kriegen, wonach sie hauptsächlich wegen des Mangels an Mitteln bei den Lehrern eingestellt wird, die die Gebühr für die Teilnahmeberechtigung selbst zu tragen hatten. Unanhängig vom kurzen Bestehen erweisen sich die Ferienkurse als ein bedeutsamer Faktor im Gesamtsystem zur zusätzlichen Vorbereitung und Qualifizierung der Lehrer.

#### 4 Schlussfolgerung

Ungeachtet der Kritik in Hinsicht auf die pädagogische Praxis, die sich in der bulgarischen Schule unter dem Einfluss der Herbartianismus durchsetzt, ist auch auf den positiven Einfluss hinzuweisen, der folgendermaßen zum Ausdruck kommt: Errichtung und Strukturierung des Systems für die Vorbereitung und Qualifizierung der Lehrer; Einführung einheitlicher Standards für den Erwerb der Lehrberechtigung; Schaffung pädagogischer Literatur mit praktischer Richtung; Gründen der Gesamtarbeit in der Schule auf wissenschaftliche Grundlagen, was ihre Entwicklung begünstigt; Entwicklung von Mechanismen zur Kontrolle der Tätigkeit der Lehrer auf verschiedenen Ebenen.

Diese positiven Aspekte verknüpfen sich in der Praxis freilich auch mit bestimmten Schwächen: die unbefriedigende Vorbereitung der Lehrer und das Setzen des Akzents vorwiegend auf ihre praktische Tätigkeit; die Behauptung der „formalen Stufen“ als methodisch und ihre Durchsetzung im Prozess des Unterrichts auf verschiedenen Ebenen (Vorbereitung, Arbeit in der Schule, methodische Literatur); die Einschränkung der schöpferischen Arbeit der Lehrer wegen des vom Ministerium für Volksaufklärung auferlegten engen normativen Rahmens.

Die festgestellten Schwächen in der Schulpraxis sind nicht nur auf den Einfluss des Herbartianismus zurückzuführen. Sie stehen auch in Zusammenhang mit der Entwicklung des bulgarischen Schulsystems als eine nationale Institution in den ersten Jahrzehnten nach der Befreiung, eine Entwicklung, die mit zahlreichen Schwierigkeiten zu kämpfen hatte.

### Literatur

- Andreev (Pseudonym von Vassil Manov) (1894/1895): Mnenie po 4-ta tochka ot Okrashno N 363 na g-n Ministera na Prosvesteniето. In: Uchitel, 2, H. 7, 515-517.
- Chavdarova, A. (2004): Universitetskijat pedagogicheski seminar v Jena (1832-1923) – „mekka na pedagogikata. In: Godishnikna Sofijskija universitet, Bd. 96, H. Pedagogika, 97-117.
- Ferienkurse in Jena für Damen und Herren (1901-1936). Hefte von 1901, 1903, 1904, 1905, 1906, 1907, 1908, 1909, 1910, 1911, 1912, 1913, 1914, 1920, 1921, 1925, 1940, 1936.
- Grancharov, D. (1896): Probniurozisa I otdelenie. Plovdiv.
- Ildo (Pseudonym von Ilija Dobrev) (1908): Naschite pedagogicheski uchilista. In: Uchitel, 15, H. 7 und 8., 567-577.
- Instrukzija sa upravljenie I uredba na osnovnite uchilista(1896). In: Uchilisten pregled, 1, H. 10, 978-999.
- K. S. (Pseudonym von Konstantin Svrakov) (1901): Prepodavaneto na narechie v IV otdelenie. In: Pravodelo, 4, H. 4, 333-336.
- Mitev, T. (1895): Uchiliste (komentar). In: Osnovno uchiliste, 2, H. 14, 486-490.
- Mitev, T. (1896): Uchiliste (komentar). In: Osnovno uchiliste, 3, H. 1, 59-61.
- Okiliiska pedagogicheska konferenzija na uchitelite Iuchitelkite ot Berkoviza I Ferdinand (1903). In: Pravo delo, 6, H. 4, 253-255.
- Okrashno N 11530 ot 22.08.1896. (1896): Sa obraszovite uchiteli I uchitelki. In: Uchilisten pregled, 1, H. 9, 893.
- Peshev, G. (1907): Njakolko dumi sa pechataneto na „primerni urozi“. In: Pedagogiche skipregled, 1, H. 10, 584-593.
- Programma sa majkite I devicheski pedagogicheski uchilista(1905). In: Uchilisten pregled, 10, H. 8, 411-451.
- Pundev, M. (1897): Uchitelski sabori v Berkovskoto uchebno okrashie. In: Uchilisten pregled, 2, H. 7-8, 947-954.
- Tsonkov, D. (1903): Smetanki sa I i II otdelenie, sastaveni ot dr. Svrakov I dr. Manov. In: Pravo delo, 6, H. 8, 493-499; H. 9, 559-562.

*Suzana Miovska-Spaseva*

## **Teacher Education in the Period of the National Enlightenment in Macedonia: Developmental needs and specific issues in the mid-19th century**

### **1 Introduction: Context**

The period of the National Enlightenment is one of the most important stages in the history of the Macedonian people, as well as of Macedonian education. It covers the period from the 1830s to the 1870s and it is marked by the struggles for the national and spiritual “revival” of the Macedonian people, to ensure their national and cultural emancipation. Macedonia at that time was still under Turkish rule (15th -19th century), but the socio-political and economic conditions in the Turkish Empire in the mid-19<sup>th</sup> century had significantly changed. Three of these factors were crucial for education in this period: the development of crafts and trade, economic growth of the Macedonian towns as a result of the migration of the rural population, and the forming of the middle-class that was gradually becoming an important social and economic factor in cultural and educational development. Indeed, the newly formed Macedonian intelligentsia made an indispensable contribution to the development of the national consciousness and identity of the Macedonian people through their increasing interest in improved basic and higher education, thus spreading literacy and knowledge.

Beside the processes of the capitalistic development that was evident in the Macedonian towns in the middle of the 19<sup>th</sup> century, education in this period was also the result of cultural influences from Western Europe which penetrated Macedonia through the neighbouring countries of Greece, Bulgaria and Serbia. As a result of strong trade and cultural relations with Western European countries, Greece was the first in the Balkans to promote the movement for a new type of education and new organisation of school life. In fact Greek reformed schools were the models for changing the schools and education system in the southern and western part of Macedonia. The same reform processes happened decades later through Serbian influence in the north of Macedonia and Bulgarian in the eastern part of Macedonia.

There are several crucial characteristics in the development of education in the period of the National Enlightenment in Macedonia:

- 1) The establishment of the first secular schools that gradually replaced religious schools (“cell” schools) that had been dominant for centuries.
- 2) Preservation of the Macedonian language in the schools that had played a crucial role in the formation of the national consciousness and identity of the Macedonian people in the late 19<sup>th</sup> century.
- 3) Publication of the first textbooks written in the Macedonian language that were widely used by the teachers in the secular schools throughout Macedonia.

The first secular schools in Macedonia were Greek, with instruction in the Greek language. They were established in the 1830s, after the liberation of Greece in 1821, in the towns of southern and western Macedonia where the Greek influence was dominant. Around the middle of the 19<sup>th</sup> century, when the movement against the Greek influence intensified, secular schools teaching in the Macedonian language began to appear. The first secular schools were established in Veles (1838), Stip (1840) and Skopje (1848). Their number constantly increased, as well as their significant impact on the social life of the country. At the end of the 1870s secular schools teaching the Macedonian language operated in almost all Macedonian cities and larger villages (Kantardziev 1985, 39-41).

There were two types of secular schools: primary schools (called *zaemni*, which means *shared teaching*) and middle schools (called *class* schools because students were grouped in classes). The primary schools were organised on the principles of the Bell-Lancaster system of work that was introduced from Western countries: the teacher had older students as assistants who taught younger students under his guidance. This teaching method was an effective way of overcoming the shortage of teachers. In addition to basic literacy (reading, writing, and arithmetic) students were given a fundamental knowledge of grammar, geography, arithmetic, history and church history. The primary schools lasted two or three years and they were first set up in Veles (1837) and Skopje (1848).

The middle schools were lower vocational schools for students who had completed primary education. The first class school with teaching in the Macedonian language was opened in 1857 in Veles. This type of school lasted two, three or four years, depending on the conditions for school work and their ability to find teachers who were competent to teach at a higher level. There was not a unified curriculum for different class schools.

During the period of the National Enlightenment there was no central government that would take charge of the organisation and funding of the schools in Macedonia. Schools developed in heterogeneous conditions, according to the local financial resources and the professional skills of individual teachers. There were state laws that regulated the education of the Muslim population of the Turkish Empire, but not the education of the Christians. According to the decree of 1857 released by the Patriarch of Constantinople, Christian municipalities in Turkey were allowed to create municipal councils in which both religious and secular in-

dividuals participated. As a consequence, this Tanzimat act intensified the process and movement of the emancipation from the Patriarchy (Karahasan 1979).

The basic form of local self-government in Macedonia was a church-school municipality. These local education authorities were the expression of the struggle of the Macedonian people for their liberation from Greek influence. They were given the right to self-regulate and manage the religious, educational and social issues of the people living in the diocese territory. Although they were not formally recognised by the Turkish government, they were working in a legal manner and were independent in municipal decision-making.

Educational issues were under the control of the local school board, which acted independently, but was accountable to the municipality and submitted regular reports to it. Its main task was to take care of the material needs of the school: preserve school property, purchase textbooks and exercise books, hire teachers and provide their salaries and give support to poor students.

## 2 The initiation of teaching as a separate job in its own right

The establishment of the secular school system in Macedonia as a result of the economic growth of the Macedonian towns and the increasing interest of the newly formed Macedonian middle class for higher education, directly influenced the perception of teaching as separate and autonomous profession. Compared to the religious schools, in secular schools a larger number of students were gaining more profound secular knowledge, and the teaching organization and methodology were more complex. Therefore, the need arose for a specially trained individuals who would teach as their sole job.

However, the education of the first secular teachers was not greatly different from that of the cell schools' teachers. At best, they had completed the middle school and possessed basic knowledge in the field of sciences that they had acquired during their education. Thus, the majority of teachers, especially in primary schools in small villages were insufficiently prepared as teachers, especially regarding the methodology of teaching. One of the best Macedonian teachers in the period of the National enlightenment, Jordan Hadzi Konstantinov Dzinot, testified that during the school year 1859/60 in the school in Veles, one of the most economically developed cities in Macedonia, there were only three "half-educated" teachers (Kantardziev 2002, 235). Another teacher and significant representative of this period wrote in his autobiography that one of his colleagues "could hardly write his name" (Koneski 1959, 18). Many letters and correspondences from that time testify to the lack of teachers in many towns and villages in Macedonia which was the main cause for many schools to be closed or to work only occasionally. On the

other hand, the lack of teacher preparation reflected in poor results of the students in the school.

In the period of the 1860s – 1870s the number of teachers with better preparation increased in Macedonia. At that time a significant number of teachers from Serbia and Bulgaria were engaged as teachers in the schools of the larger and more developed towns in Macedonia. At the same time a large number of Macedonian teachers gained their education in the schools of the neighbouring Slavic countries (Serbia and Bulgaria) and Russia. The number of students from Macedonia in Serbian institutions significantly increased during the 1860s and 1870s as a result of the efforts of the Serbian government to expand and strengthen its cultural and national influence in Macedonia. For that purpose, through the Educational Board, established in 1868, Serbia sought to attract as many students from Macedonia as possible. Thus, within the regular theological school in Belgrade in 1873 a seminary was founded which became known as the “Foreign Seminary”, following a special curriculum intended for students from the “unliberated areas”. During the period of five school years (1873-1878) there were 81 students who finished the school and returned to Macedonia as qualified teachers (Dzambazovski 1960, 109-110). They went on to open secular schools in their native towns and taught in the Serbian language.

At the same time, many teachers in Macedonia gained their education in the schools in Bulgaria. The majority attended the class school in Plovdiv, which was, at that time, one of the best and most popular middle schools in Bulgaria. Upon their return to Macedonia, these teachers opened primary or middle schools following the model of the reformed Bulgarian schools.

Teacher training in the schools in Macedonia began in the 1870s when several generations of competent and innovative teachers walked out of the first Macedonian schools for teachers. As a result, in the final third of the 19<sup>th</sup> century the number of teachers with appropriate pedagogical and methodological knowledge and experience had increased. However, the need for qualified teachers was still great, and that is why in some towns and villages in Macedonia the “cell” schools were still active alongside the secular ones.

## **2.1 Teachers’ status and conditions of work**

Secular teachers were paid monthly or annually by the church-school municipality to which they were directly responsible for their school work. Their salaries were better than those of the cell teachers’, but they were still not enough to satisfy their needs. There was a significant discrepancy in the salary of the village teachers (500-600 coins annually) and those who worked in towns (2000-3000 coins annually). At the same time, there was a difference in salary among teachers in towns: primary school teachers were paid less than the middle school teachers, female teachers were paid less than males, foreign teachers were better paid than

domestic ones. The salary depended on teacher's preparation and the economic power of the municipalities. Only richer municipalities, such as Skopje, Veles, Prilep and Stip, were able to hire qualified teachers, which resulted in improvements in their educational and cultural development.

The situation of the secular teachers at that time was difficult, not only because of the low salaries, but also because of the bad conditions in which they worked. Teachers were exposed to the whims and arrogance of the Greek bishops as well as those of the local worthies. Both influenced the municipalities and school board work and held decision-making powers regarding teachers' recruitment and dismissal. Therefore, high teaching staff turn-over was common in the schools in Macedonia in the period of the National Enlightenment. Often teachers themselves left schools and tried to find a better paid job in another school. Of course, this situation badly affected the quality of the school work and the students' achievements.

## 2.2 Textbooks and the issue of language teaching

The first textbooks of a secular character that were used in the schools in Macedonia were written in foreign languages: Serbian, Bulgarian, Russian and Greek. In the mid-19<sup>th</sup> century Serbia was the only free Slavic country in the Balkan Peninsula and therefore had a strong influence on the cultural and educational development of the other Slavic people that were under the Turkish rule. Macedonian merchants brought the first Serbian teachers into Macedonia who introduced textbooks in Serbian. Many Macedonian teachers also used Serbian books in their schools because they didn't have any others. At the end of 1860s and beginning of the 1870s when Serbian influence became more pronounced, the quantity of Serbian textbooks and books increased. In order to suppress Bulgarian propaganda that during the same period was being propounded in Macedonia, the Serbian government established a special fund within the Ministry of Exterior Affairs and the Ministry of Education with the aim of supporting the schools of the "homogenous brothers" in Turkey. Using these resources, books and textbooks were published and sent into many schools in the northern and western part of Macedonia. According to some Serbian sources, in the period between 1868 and 1872, 36 schools in Macedonia received free school books from the Serbian government, as well as funds for teachers' salaries (Ristic 1901, 281-284)

The Bulgarian textbooks in Macedonian schools were introduced by those Bulgarian teachers who came in Macedonia especially after the Crimean war. The competition between Bulgarian and Serbian propaganda in Macedonia took place in the schools through the teachers, textbooks and the teaching language. An illustrative example of this competition was the establishment of two middle schools in Veles: one in its eastern part, founded in 1857 by the Serbian teacher Jovan Ne-

skovic, the other founded a year later in the western part of Veles by the Bulgarian teacher, Gjorgji Ikonov.

In the period of the National Enlightenment, strong resistance against foreign propaganda and teaching languages increased. The newly formed Macedonian intelligentsia fought for independent national, cultural and educational development and stressed the need to learn the mother tongue in schools. "Learn from books in your own language, afterwards, if you have time, learn from other languages" the first writer of Macedonian textbooks Partenija Zografski (Kantardziev 2002, 224) advised Macedonian students. Publishing and introducing Macedonian textbooks in the schools represented a shift in the work of Macedonian schools and marked a new stage in the development of education. Between 1857 and 1880 sixteen textbooks in the Macedonian language were published and disseminated to schools throughout Macedonia (Koneski 1959,5). Even though they were not original works, because their writers lacked pedagogical and methodological knowledge, these books were eagerly accepted by parents and students and they replaced the Bulgarian and Serbian textbooks in schools.

### 3 The first teacher-training schools

The first training school for teachers was established in 1869 in Stip, a town in eastern Macedonia. Its founder was Josif Kovacev, one of the most significant representatives of the period of the National Enlightenment. The school of Kovacev was the first vocational school in Macedonia that prepared primary school teachers. Following the model of the Russian religious school, the students during their two-year education were taught general and religious subjects and that is why it was called a *pedagogical and theological school* (Kantardziev 1966, 36-37). Special attention was given to the practical preparation of the future teacher that was implemented in the primary school. This school became very popular in Macedonia and the wider region because of the new class and subject system of school work and innovative teaching methodology that was introduced into work with first grade pupils. Kovacev was the first in Macedonia to import (from Russia) the phonetic analytical-synthesis' method of teaching language literacy and he wrote the first primer based on this methodology (Kantardziev 1966a). This textbook made radical changes in the implementation of teaching primers and became extremely popular (several editions were reprinted) and accepted by a large number of teachers in Macedonia and Bulgaria. At the same time, Kovacev organized training courses for teachers who wanted to adopt the new teaching methodology. Therefore, his school in Stip became a centre where teachers from

Macedonia and Bulgaria were trained, and then contributed to spreading the new phonetic method in their schools.

Kovacev was a teacher in Stip until 1873 and during his time there he wrote several textbook and methodological guidebooks. He is the author of the first Macedonian textbook for pedagogy, entitled "School Pedagogy" published in 1873, which was the result of experience he gained while teaching in his school in Stip. Even though the textbook is not an original work (Kovacev himself admitted that it was based on French, Russian and German books), it represents a theoretical elaboration of fundamental pedagogical and didactic phenomena.

In the following years Kovacev founded another school for teachers in Prilep which only lasted three years (1874-1877). Although the religious character of education was also present in this school, priority was given to pedagogical subjects, especially to the methodology of primary teaching. In both schools Kovacev introduced new teaching tools and textbooks thus contributing to the improvement of the organization and methodology of primary education in Macedonia. He also, advocated the establishment of a single common seven-year school of general education that would integrate the gymnasium, theological school, preparandum and agricultural school. It should have prepared students not only to become teachers and priests but also to continue their education at higher level institutions (university, theological academy, polytechnic institute, etc.) (Kantardziev 1966). It is worth mentioning that Kovacev was also supportive of the education of girls and advocated the opening of the Institute for girls with a task to prepare them to become teachers.

Kovacev's schools, as well as other schools in this period were municipal schools administered by the church-school municipalities. Even though several generations of teachers were educated in Kovacev schools, the shortage of teaching staff in this period contributed to the continued co-existence of the modern secular and the "old-fashioned" religious schools which predominated during the first half of the 19<sup>th</sup> century.

#### **4 Conclusion**

Teacher education in Macedonia was born in the period of National Enlightenment, in conditions of societal transformation from feudalism to capitalism, economic development and struggles for the national and cultural emancipation of the Macedonian people. The inducement for its development was prompted by the first secondary schools, which reflected the need for better knowledge and higher education that would correspond with the spirit of the new era and the new relations. Preparation of teachers was an important part of this process, but

it also shared the complex context in which secular education developed in the mid-19-century: from foreign teachers, textbooks and teaching foreign languages in the schools towards the first Macedonian secular schools, the first textbooks written in Macedonian and used in classrooms where Macedonian was the teaching language. Teacher training grew out of the process of national awakening and the formation of the national consciousness which was crucial for the period of the Enlightenment. The roots of teacher training at that time were not very strong, based as they were, on: only a few schools, a limited number of qualified teachers, poor preparation and a lack of textbooks and teaching materials. Yet, they created the conditions for the following generations of teachers that were committed to developing the organisation and methodology of the teaching process and to preserve the cultural traditions and national identity of the Macedonian people.

### Literature

- Dzambazovski, K. (1960): Kulturno-opstesvenite vrski na Makedoncite so Srbija vo tekot na XIX vek. Skopje: Institut za nacionalna istorija.
- Kantardziev, R. (2002): Istorija na obrazovaniето i prosvetata vo Makedonija. Skopje: Prosvetno delo.
- Kantardziev, R. (1985): Makedonskoto prerodbensko uciliste. Skopje.
- Kantardziev, R. (1966): Josif Kovacev-osnovac na prvite pedagogski ucilista vo Makedonija. In Prosvetno delo, 1966, n. 1-2.
- Kantardziev, R. (1966a): Prvot bukvar izraboten po glasovната analiticko-sinteticka metoda vo Makedonija (1875 god.). In Prosvetno delo, n. 5-6.
- Karahasan, M. (1979): Obrazovaniето vo Makedonija vo vremeto na Tanzimatot. In: Lape, Lj. (ed.), Skolstvoto, prosvetata i kulturata vo Makedonija vo vremeto na prerodbata, Skopje: MANU, 645-660.
- Koneski, B. (1959): Kon makedonskta prerodba. Makedonskite ucebници od XIX vek. Skopje: Institut za nacionalna istorija.
- Ristic, J. Spoljasni odnosaji Srbije novijeg vremena, 1868-1872. Beograd, 1901, 3.

*Snježana Šušnjara*

## **The Beginning of Regular Teacher Education in Bosnia and Herzegovina**

### **1 Bosnia and Herzegovina as a part of the Habsburg Monarchy**

This article examines the beginning of regular teacher education and the development of the school system in Bosnia and Herzegovina under the Austrian-Hungarian Empire. After the long domination of the Ottoman Empire, in which Bosnia and Herzegovina stagnated with regard to educational issues, the country started to face new challenges related to education. Bosnia and Herzegovina became a part of the Habsburg Empire and this was ratified on June 28, 1878 at the Berlin Congress. The new authority attempted to implement a new model of governance within a modern administrative system which had to be gradually applied to local settings.

The historical rearrangement and new style of governance that appeared in Bosnia and Herzegovina demanded a complete change of local people's usual behaviour. In contrast with the practice of the Ottoman Empire that did not pay much attention to education and where the functioning of schools depended on religious communities and their capabilities to work with children, (usually on a voluntarily basis) new education policies brought a real change to the life of the local population which was made up from the three main religious groups: Catholics, Muslims and Orthodox believers. This process of opening elementary schools for children of all three groups needed to be implemented gradually and in a sensitive manner. Illiteracy among the population was 97%. The problem in making the changes work was the lack of teachers. For this reason, the first teachers were officers, later teachers from the Empire arrived and then local students finished schools in Zagreb, Vienna, Prague, Graz, Pesta and Belgrade. When the first local teachers finished their training at schools for teachers in Bosnia and Herzegovina, they started to work in newly opened elementary schools.

## 2 The First Elementary Public Schools

The Austrian-Hungarian Monarchy started to organise schools as they were in the rest of the Empire. Thus, the Government declared Basic regulations related to the organisation of public schools in Bosnia and Herzegovina in 1879 (Papic 1972). In accordance to the specific situation in the country, the Government attempted, if the economic situation permitted, to establish separate elementary public schools for girls or separate classes within mixed schools (Papic 1972).

Schools were categorised as one or more classes. The class was a room where pupils sat belonging to more than one grade (multi grade class/classroom). Teaching for a limited number of pupils was organised in such a way that four grades were put together in one classroom and therefore, this school was recognised as a one class school. In the situation when pupils were taught in two rooms, that school was titled a “two class school” (Bogicevic 1965). Schools were adequately equipped. From 1879, every elementary school had a map of Bosnia and Herzegovina arranged for classroom use. Subsequently, schools got a map of the Austrian-Hungarian Monarchy as well. A large table was positioned in the classroom. Pictures on the walls were useful tools for teachers when teaching flora and fauna. For Chemistry or Physics exercises, teachers were equipped with relevant material. Art books and notebooks were given to pupils free of charge. Likewise, every pupil had his/her own stone tablet for writing. The teacher’s association took action to remove these stone tablets from use in schools, but without success. These tablets were still in use in the regimes that came after Austro-Hungary left Bosnia and Herzegovina.

The elementary public schools with the same four grades were opened in 1880 in Sarajevo, Travnik, Banja Luka and Bihać and where qualified teachers were employed (Dlustus, 1909). Subjects in these schools were: the mother language, religion, mathematics, geography, history, natural sciences, geometry, music, physical training, agriculture, hand-writing, economy, female manual/house work. In the 3<sup>rd</sup> and the 4<sup>th</sup> grades pupils attended lectures teaching the German language (Papic 1972).

In the period 1882-1891 143 registered schools were built. On average, five new schools per year, which was still inadequate, considering the number of children (Papic 1972). Later on, new schools began to function in the region where there was a sufficient number of pupils, with adequate buildings and professionally qualified teachers (Papic 1972).

Bogicevic indicated that there were 216 public elementary schools in Bosnia and Herzegovina in the 10 years after the reign of the Austro-Hungarian Empire, in 1889. At the end of 1913, the number of schools became progressively higher amounting to 568 elementary schools (private, confessional and public) (Bogicevic 1975).

### 3 Teacher Training Schools

The first official indication as to who could be evaluated as a teacher was declared in the Regulation related to the arrangement of public elementary schools in the towns. It was announced that:

The teacher service was accessible to all members of Bosnia and Herzegovina, no matter what religion they belonged to, which also included all citizens in the Monarchy. They need to be capable to work as teachers and to possess a good moral and political character (Papić 1972, 73).

The first state three year teacher training school was organised under the government of the Austro-Hungarian Empire in Bosnia and Herzegovina in 1882. This school was expanded into a four year teacher training school for men in 1886. The curriculum and the duration of teacher's training were mainly similar in the countries of the Empire. This training took place in local elementary schools where students observed lessons given by older teachers and where they also gave lectures themselves (Protner et al. 2012). Aside from pedagogy, students were taught other school subjects such as: catechism, the mother language, the German language, mathematics, geometry, history, geography, biology, economy, art, writing, singing, piano, organ, violin lessons and gymnastic exercises.<sup>1</sup>

During the establishment of the teacher training school, the government observed that students were often from poor families and that they were not in a position to guarantee them adequate accommodation. The teaching profession was not popular at all because of teachers' poor salaries. "As it is the case everywhere, it is the case here as well, who else would sacrifice life being tied up to the teacher's vocation other than the poor people!", commented one author.<sup>2</sup>

Therefore, the authority offered scholarships for future teachers wanting to improve the position of teaching, making this profession more attractive. Unfortunately, this action did not achieve any extraordinary results and the students did not get the appropriate accommodation they had been promised. Living conditions had a great impact on their health. This was one of the reasons why the authorities decided to provide money to build a dormitory for 50 students, which was opened in 1886.<sup>3</sup> Apart from the scholarship offered by the government, scholarships were also guaranteed by the National Cultural and Educational Associations Napredak, Gajret and Prosvjeta. Because of this positive action, many intellectuals and teachers successfully completed their schooling (Bevanda 2001).

---

1 First Annual Report of Teacher School in Sarajevo (1889). Sarajevo: State printing house, p. 5-6.

2 First Annual Report of Teacher School in Sarajevo (1910). Sarajevo: State printing house, p. 7-9.

3 First Annual Report of Teacher School in Sarajevo (1910). Sarajevo: State printing house, p. 7-9.

In 1884, The Catholic Congregation “Daughters of God’s Love” was permitted to open a private three year female teacher training school in the Institution of St. Joseph. Attendance at the school was open to all female students, regardless of their faith. The three year teacher training school varied in the duration of studies on several occasions. Four year training was validated almost immediately and continued for a specified period of time until 1899, but after 1900 it was transformed to a five years school. This was the first teacher training school which followed the teacher training programme set by the Empire. In order to be admitted to this school, students had to have a degree from a higher school for girls. School personnel consisted of 11 female teachers and one priest. This school was recognised in a positive manner by the authorities because its teachers were educated in foreign countries and were competent and professional.

In 1884/85, a course for female Muslim teacher’s training was opened in Sarajevo. Students who finished the higher school for girls were allowed to attend the course (Bevanda 2001).

At the beginning of 1886, training for assistant teachers was transformed into the first regular teacher school. This was the beginning of an important period for the country and its school system. Significantly, local teachers who successfully finished this first teacher’s school started to teach in public schools (Bogicevic 1965). They first worked as assistant teachers and after two years in this position they were obliged to take an exam in front of the Educational Board. This was the first step towards institutionalised education for teachers in Bosnia and Herzegovina. These two schools introduced the beginning of a systemised, professionally organized education and training of teacher candidates in Bosnia and Herzegovina.<sup>4</sup> The teaching process and management in the Teacher Training School was led by professional and experienced teachers who had previously worked in elementary schools and, later on, in higher schools. Considering their rich pedagogical knowledge and teaching skills, it was expected that these teachers would improve the education of teacher candidates, their work with children and school work. It is also important to mention that the State government constantly controlled the teaching process in the school.

Agricultural and household subjects were very important in the school curriculum. In order to get better knowledge from this field, students had lessons in the school garden where they got information about fruit production, beekeeping, gardening and other branches of agriculture. The main goal of this programme was to inspire the village population to cultivate new crops, with teachers as advisers.

During their studies, candidates observed how, according to the subject, the teachers taught lessons individually in elementary schools. They were also obliged

---

4 First Annual Report of Teacher School Sarajevo (1889). Sarajevo: State printing house, p. 6.

to teach independently in every grade of elementary schools during one week in the second semester. They went on daily excursions set in the curriculum. Therefore, students went on excursions 15 times a year. At the end of every school year, candidates to be future teachers had final exams, in written and oral form. A Commission was recommended by the State government. The school subjects studied in one year were a part of the final exam. At the end of the third year the exam consisted of all subjects studied in the school during these three grades (Papić 1972).

In 1887, the Government declared a regulation concerning the official teacher's exam which was called the 'final exam'. The commission and the programme for the exam were nominated by this regulation. During the written exam candidates had to provide knowledge of their maternal language, mathematics and other subjects. Knowledge of teaching materials and skills connected to elementary schools was presented during the oral exam. The candidate's duty was also to present practical work in the classroom (Papić 1972).

Candidates from private teacher schools also needed to take the same exam, together with candidates from the male teacher's training school.<sup>5</sup>

It is important to note that at the end of school year 1888/89, the four year Teacher's training school in Sarajevo had 12 professional lecturers. They were permanent or part-time teachers in the Teacher training school and also in the elementary schools. At that time it was explicitly stated: "To become a regular teacher in the teacher's training school a candidate needed to have a minimum of formal teacher training skills for working in public schools and required experience in an elementary school".<sup>6</sup> In order to improve teaching staff and make them more effective, the State government was determined to send a certain number of teachers to the Pedagogical Institute in Vienna in 1890. Thanks to the decisiveness of the authority, Bosnia and Herzegovina gained several experts who had the capacity and ability to implement new and modern approaches into the local school system. (Papić 1976).

After opening several male teacher training schools, the authorities decided to open a female teacher's training school in Sarajevo and this school was registered in 1911. The school followed the same curriculum as the male teacher training school, with the addition of practical subjects created only for girls. There were 84 students in this school (42 Serb-Orthodox, 36 Catholics, 4 Jewish and 2 from an Evangelic religion) (Papić 1972).

Mostar, a town in Herzegovina, also opened a teacher training school in 1913/14. This school was almost immediately transferred to Derventa in the Posavina re-

5 Fifth Annual Report of Teacher School in Sarajevo (1889). Sarajevo: State printing house, p. 27.

6 Eighteen Annual Report of Teacher School in Sarajevo (1910). Sarajevo: State printing house, p. 4-5.

gion, together with the Sarajevo teacher's school because of the war. The school operated as a co-educational school until 1926 (Papic 1972).

In the teacher's schools, pedagogical contents and methods of classroom work were compulsory. All schools in the Empire applied this strategy. Pedagogy was a compulsory subject in every grade and the amount of these lectures was maximized in the higher grades. Special methodical and practical classroom work occurred in the third and fourth grades. The students were required to do classroom work in one school per month, mentored by their professors (Bevanda 2001).

#### **4 New Regulations for Teachers in Bosnia and Herzegovina**

The next development for the teaching profession took place in 1889, when a new regulation concerning teacher exams was made. The regulation was considered obligatory for teachers in Bosnia and Herzegovina in order to cater to assorted demands, in contrast with the teachers in other parts of the Empire who only had the requirement to prove their theoretical and practical knowledge and commitment to the teaching profession. In contrast to this, exams for teachers in Bosnia and Herzegovina were comprised of all subjects practised in the Teacher training school. Thus, the candidate's duty was to demonstrate that he remembered the contents of what he was previously taught and that he could undertake certain individual forms of research concerning pedagogy. This form of examination was designed with the assumption that young candidates would forget much of their studies, especially because of the fact that the curriculum had to be adjusted to the students who did not allow for high-quality essential knowledge. As it was pointed out, particular emphasis was attached to pedagogical and national literature. Nevertheless, this sort of literature was rare at that time and it was not an easy task to acquire it in Bosnia and Herzegovina. Therefore, the chance to expand professional knowledge was limited (Dlustus, 1909).

After working for two years in the school, assistant teachers had the opportunity to apply to sit exams in order to become permanent teachers. The programme for this exam was far more rigid than those for practical exams. Assistant teachers were impatient to do this exam and finish it successfully. After this step in their career, teachers were allowed to teach in the classroom individually. Previously, the Decision of State government from 1885 declared formally that assistant teachers were able to work only under the supervision of permanent teachers. However, the general state of matters in education was still inadequate and the deficiency of teaching staff still presented a significant problem. Therefore, the authority gave approval for assistant teachers to work alone, but only in the rural regions. This resulted in the control and supervision of their work by state inspectors (Papic 1976).

## 5 The Law of Education, 1911

The law of compulsory education was implemented in 1911 in the Bosnian Parliament. In spite of optimistic expectations, this law did not apply to children from confessional schools, female Muslim children and for children with physical or psychological disabilities. They were excluded by the law.<sup>7</sup>

However, the new educational law underlined the importance of systematic education which was supervised and conducted by teachers who were determined to do their duty. The level of student attendance in the elementary and secondary schools improved. Two general principles on which education at the elementary level of schooling were based were clearly demonstrated – the inclusion of all children in the educational process and the character forming of young children to encourage them to be loyal to the regime.

Regarding the main features and legal regulation of the educational system and the reformation of the structure of the school system, important changes were implemented concerning the methods and means of the regulation and the content of school activity. The basic point of this approach was the increase of direct government influence and the decrease of the school's and teacher's rights. In short, political interests were reflected through the control of education and its administration.

## 6 Conclusion

The period of the forty years of Austro-Hungarian governance in Bosnia and Herzegovina was very important for the development of education in the country. The first public schools for all children were opened under this regime. In order to solve the constant lack of professional teachers, the new authorities decided to open schools to train teachers. These schools played an important role in the history of education in Bosnia and Herzegovina by producing high-quality teaching staff. Therefore, it could be stated that the Austro-Hungarian Monarchy brought a period of prosperity and modernity to the field of education in Bosnia and Herzegovina, opening different sorts of schools and educating professionally qualified teaching staff.

At the beginning of their existence, teacher schools faced many difficulties such as: the poor educational background of their students, bad living conditions, a paucity of high calibre candidates, the lack of interest in the profession and low salaries. However, the first students were pioneers who paved the way for their

---

<sup>7</sup> The Law of Compulsory Education (1911). In: *Skolski glasnik* no.7, Sarajevo, State Printing House, p.162.

future colleagues, creating a positive reputation for the teaching profession. Their readiness and commitment to innovate, to write books and manuals in order to improve their everyday school practise, opened doors for a modern and respected teaching process.

Teachers actively participated in the social, cultural and political life of the regions where they worked. They also made an enormous contribution towards modernising villages and agricultural practise. They were the driving force for every action related to the improvement of their position and the position of ordinary people. They were not always recognised as a positive force because of political activity that was not in line with the role of teachers as seen by the government. Teachers were not financially rewarded according to their activities and the importance of their mission among the people. However, this did not stop them carrying out their vitally important task – the education of ordinary people.

### Bibliography

- Bevanda, M. (2001): *Pedagogical Thought in Bosnia and Herzegovina, 1918-1941*. Sarajevo: Faculty of Philosophy, University in Sarajevo
- Bogicevic, V. (1965): *History of Elementary School Development in Bosnia and Herzegovina*. Sarajevo: Institute for book publishing
- Bogicevic, V. (1975): *Literacy in Bosnia and Herzegovina*. Sarajevo: Veselin Maslesa
- Dlustus, Lj. (1909): *Changes in School organization in Bosnia and Herzegovina*, Sarajevo. In: *Skolski Vjesnik*, no.1-4. p.1-20
- Papic, M. (1972): *Schooling in Bosnia and Herzegovina during the Austrian-Hungarian Occupation (1878-1918)*. Sarajevo: Veselin Maslesa, 1972.
- Papić, M. (1976): *Following the cultural heritage*. Sarajevo: Svjetlost
- Protner, E./ Medves, Z./Batinic, S./Miovska Spaseva, S./Radeka, I./Spasenovic, V./Susnjara, S./Zoric, V./Vujisic Zivkovic, N. (2012): *The Development of Teacher Training in the States of Former Yugoslavia*, In: H. Nemeth and E. Skiera: *Lehrerbildung in Europa? Geschichte, Struktur und Reform*, Frankfurt am Main, Lang, p. 239-265.
- Fifth Annual Report of Teacher School in Sarajevo (1889), Sarajevo: State Printing House
- First Annual Report of Teacher School in Sarajevo (1889), Sarajevo: State Printing House
- First Annual Report of Teacher School in Sarajevo (1910), Sarajevo: State Printing House
- Eighteen Annual Report of Teacher School in Sarajevo, (1910), Sarajevo: State Printing House
- The Law of Compulsory Education, *Skolski glasnik*, no.7, (1911), Sarajevo: State Printing House

*Vučina Zorić*

## **The Professional Development, Schooling and Specialization of Primary School Teachers in Montenegro until the First World War**

### **1 Introduction**

The beginnings of systematic institutional teacher education in Montenegro can be traced back to the 1870s. This is the period in which the first high schools were opened, which, among other things, educated the future teachers of Montenegro. The first of these was the seminary, established in 1863 in Cetinje (the capital at the time). If we take this as the first example of institutional teacher education in Montenegro, today we can speak about the 150<sup>th</sup> anniversary of its foundation and development.

It was not until after World War I that specialised schools for teachers were established, which was an indication of huge progress and which enabled the education of a substantial number of teachers. After World War II the process of transformation into teacher-training schools at a higher level began, and then into university education, for which the formation of the Pedagogical Academy in Niksic was particularly important. The academy grew into a *Teacher-training school* i.e. the Faculty of Philosophy (a branch of The University of Montenegro). The Faculty of Philosophy is now the only authorized institution for teacher training in Montenegro, celebrating its 50<sup>th</sup> anniversary this year.

This paper presents the results of research into the origins, operation and development of institutional teacher education in Montenegro in the period from 1862-1914. To some extent we have analyzed the circumstances under which these institutions were created and the influences under which they evolved. In addition, consideration is given to the first laws and regulations, assemblies and associations, libraries, textbooks and professional journals created by teachers for teacher training, specialisation and work.

## 2 The beginnings of institutional teacher education in Montenegro

The first teachers in Montenegro were foreigners, who usually stayed only a few years, while the local Montenegrin teachers trained abroad and often stayed there for better working conditions. Rapid expansion of the network of primary schools created the necessity for the first teacher training schools in Montenegro. These institutions will be the main focus of this paper and their fundamental characteristics highlighted.

### 2.1 Seminary and Theological-Teaching School

The first, though incomplete, vocational high school was established in Cetinje in 1863. It had a set of theological and lay pedagogical courses for mature students who wanted to become priests, but who also sometimes worked as teachers (Backovic 2001, 179). It was conceived as a three-year school, but was cancelled after less than a year (due to a lack of funds) and for this reason it is often called the *Interim Seminary*. The school's three-year curriculum is the only document that has survived. Unfortunately, there is no mention of the syllabus and textbooks as a basis on which it could be judged on the implementation of teaching at the school. Although it only worked for one year, two of the school's students had been placed as teachers, because the need for them was so great.

The school was re-opened in 1869 in Cetinje when a three-year *Seminary* began its work. Previously, Prince Nikola I Petrovic, the ruler of Montenegro, received financial support from Russia for its foundation. The school was supposed to educate both future priests and teachers. The majority of school subjects were theological by nature, and only a small number had to do with what was taught in schools (Kostic 1876, 193-198.). In 1873/74 the Seminary was moved to the monastery of Ostrog, near the town of Niksic, and on the completion of the school year 1874/75 it closed due to the war (see *The Seminary...* 2013). For Montenegrin education the Seminary was important, among other things, because it educated a significant number of people who, in the decades that followed, worked in schools and in other important educational and cultural positions.

After its closure, the relevant government and education officials held the view that without the specialised schools for future teachers, primary schools, (vital for education of the population) would not be able to develop properly (Pejovic 1971, 120). It was felt that it was essential to publish a *Bill for the Montenegrin Teacher Training Schools* in 1879 in order to start a discussion on whether and how to improve the system of education for teachers and priests. Candidates had to commit themselves to at least ten years of teaching. Amongst other things, the terms were defined under which male and female teachers were received into the service, as well as their duties, terms of rewards and retirement. For 16 subjects

(3 of which were clerical) rules were determined regarding textbook instruction, student evaluation and other factors.

Finally, in the autumn of 1887 a three-year *Theological-Teaching School* was established in Cetinje (where, with minor interruptions, it worked until 1916, and from 1920 just as a seminary). The school was intended for the education of future priests or teachers. From the outset, it offered numerous theologically oriented subjects, but it also focused on pedagogy (theoretical and historical) and methodology with practical work (see *Pravila o ustrojstvu...* 1887). At the same time, the curriculum lacked some subjects which were represented in primary schools. Thus, future teachers of mathematics, geography, history and the native language had to make do with what they had learnt during their prior schooling. Still, the method of vocational education, its character and quality, were not without significance for the later work of teachers. In 1890/91 the concept of school, which was still a three-year school was adopted and used until its temporary closure in 1905. This curriculum did not equally incorporate the mother tongue, mathematics and history, i.e. those school subjects which are fundamental for the education of teachers and their presence in primary school (see *Nastavni plan i program...* 1890).

The school renewed its work in 1908/09. Most of the previous rules were maintained, but some significant changes took place. Until 1908 the classes were divided in the third year, when students chose to study to become either teachers or clergy, but since 1908, when the school grew from three years to four years, students who were midway through their training opted for one or the other calling. (Ivanovic 1981, 52). Also, it is important to point out that the new curriculum represented, to a greater degree, those subjects and beliefs regarding the importance of education and the work of prospective teachers (see Pejovic 1971). Both theoretical and practical education were organised at the school.

## 2.2 Empress Maria's Maiden Institute

*Empress Maria's Maiden Institute* was opened at Cetinje in 1869. It was the first female high school in Montenegro (and the whole of the Balkans), and it was probably the most renowned Southern Slavic school of the time. This can be illustrated by the fact the Institute was attended by 450 students, 205 of whom came from Montenegro, whilst 245 female students came from other countries (203 were from the territory of the Austro-Hungarian Empire, 25 from the neighbouring regions under Ottoman rule, etc.) (Ровински 2000, 7). At the time, this was the only school in Montenegro in which female teachers were educated.

Milos Starovlah (Starovlah 1993, 116) points out that the ruler of Montenegro Prince Nikola I Petrovic was the principal initiator of the Institute, as during his stay in St. Petersburg he met with the Russian nobility, and noted the presence of a great number of educated women. The Prince liked the ideas of turning the

capital, Cetinje, into a nursery of culture and of improving education in Montenegro. The establishment and work of the Institute was funded from the personal funds of the Russian Empress Maria Alexandrovna (Ровински 2000, 5). Female administrators were appointed by the Russian empress and these were all famous Russian teachers of the time (Ustav Djevojackog ... 1885, clan 1 i 3).

One can say that the aim of establishing the Maiden Institute was twofold (Delibasic 2009, 102):

- 1) political, i.e. the desire of the Russian and Montenegrin courts to (through upbringing and the education of young girls) make a stronger impact on the consciousness of the Slavic people in the Southern Balkans who were at that stage under the Austro-Hungarian and Ottoman domination; and
- 2) of an educational nature: that students were educated in the spirit of Orthodoxy and love for their country; to promote family life; become good teachers, housewives and mothers.

In the first phase of its work the curriculum of the Institute was compatible with that of the Russian female grammar schools. Rovinski (Ровински, 2000, 7) states that foreign languages were favoured (Russian and French), and in terms of skills, women's handicrafts and music were particularly emphasized. By the beginning of the school year 1873/74, the Institute was a four-year school, divided into two classes, each lasting two years. Students who wanted to become teachers remained in the Institute the fifth year in order to gain practical training by teaching new students and studying additional teaching-related subjects. In 1874, education was extended to six years with three classes, each lasting for two years. After completing the second grade, students who were ending their education, and those with the best grades, were trained to be teachers. These students stayed for two more years during which time they predominantly dedicated themselves to practical activities (Dragovic 1889, 398-400).

On several other occasions, the curriculum of the Institute experienced transformation. According to the curriculum from 1879, the five existing grades had the following subjects: the first four grades had Religion, Mother Tongue, Russian, French, Mathematics (calculus and geometry); Geography, History, Zoology, Mineralogy, Botany, Chemistry, and Physics; Handicrafts, Household Management, Calligraphy, Drawing, Singing, Music, Gymnastics; the fifth grade (intended for future teachers) had Pedagogy, i.e. Psychology, Logic, Education Science and Methodology (Ровински 2000, 36).

In 1885 schooling was extended to six years, in 1889 to seven and in 1890 to eight years. Each of the changes was also characterised by the introduction of new school subjects (Cvijovic & Kovacevic 1996, 48). In such a way, according to the curriculum from 1894, 21 subjects were taught at the Institute (see Nastavni plan za Djevojacki... 1894), which underwent the last change in 1907 and went on working as an eight-year school.

The curriculum gradually became increasingly similar to teacher training-theological schools in Germany rather than a female high school institution in Montenegro, so that the objections to its being demanding and distinctive were justified. For example, it was felt by some that too much emphasis was placed on teaching foreign languages and the native language whilst national history and geography were not studied sufficiently (Deletic 1998, 57). The growing dissatisfaction with the Russian influence on the school's work and poor relations between the Russian and Montenegrin courts led to a more serious conflict and the closure of the Institute in 1913 (Pejovic 1971, 130-131).

Despite the objections, the results achieved regarding the education of the female population were still significant. It should be noted that only a small number of students who graduated from the Institute went into teaching (only 15-20) (Stojovic 1970, 216). However, the work of the Institute was also a forerunner and the basis for the mixed-teacher schools in Montenegro in which the role of female population was increasingly important.

### **3 Forms of support for professional teacher training, its improvement and affirmation of the teaching profession**

The first Ministry of Education and Religious Affairs was set up in 1882, heralded by the prior adoption of a number of statutes and regulations which, among other things, regulated teachers' education, professional training and work.

The following legal acts had been passed: *School regulations* in 1870, *the Law on general school duties in the Principality of Montenegro* in 1879 and *the Law on primary schools in the Principality of Montenegro* in 1884 (Martinovic, 1985, 15). These acts finally established in, at the time, a contemporary and comprehensive manner almost all of the important issues in primary education. They regulated the founding and operation of schools, which, due to numerous circumstances, had worked without any regulations during the previous 36 years and without the law on primary schools for 50 years (the first secular school in Montenegro was opened in 1834).

Due to the lack of teachers, *The law* (see *Zakon za osnovne...* 1884) from 1884 did not precisely stipulate the required qualifications of teachers. Article 31 of the Act prescribed that the *Main educational inspectorate* (established in 1862 and which had a somewhat important role until 1870) appointed teachers temporarily, and only if after a year the teacher proved to be properly performing his/her duty, the inspectorate confirmed them as a permanent teacher. From 1889 on, the teachers who did not have adequate qualifications were given a two-year deadline to pass additional exams. In doing so, the authorities through their legal acts (see *Naredba Glavnog...* 1886) and by specific actions intervened in order to encourage teach-

ers in their commitment to professional development. They did so by organising seminars, publishing their lectures, updating their literature, acquiring books and journals and establishing school libraries (Starovlah 1993, 48). In 1905 the *Main school inspectorate* was abolished and three county school inspectorates were established. The decentralisation of the service improved its efficiency due to the increased number of schools and teachers it was able to inspect.

One of the key ideas was to have teachers' and school libraries as an important means of professional development. In 1874 the teachers' assembly took the decision to set up a travelling teachers' library (Deletic 1998, 128), which was initiated the same year, but the war of 1876 made its further work impossible. Therefore, in 1898 via the Main educational inspectorate the relevant ministry issued the *Decree on establishing school libraries at each school* (Pejovic 1971, 87). School libraries were to possess professional books for teachers as well as necessary literature for students and the local population. Because of the poverty of teachers, and schools being isolated, the formation of libraries was slowly. Despite this the school authorities were insistent and asked school inspectors and teachers to report on the state of the libraries. School libraries, however, never achieved the expected success, because many of the books contained ideas and knowledge that could not be applied or be useful to the public, teachers, and students, whose interests were also primarily shaped by poor living conditions.

In 1890, the Minister of Education and Religious Affairs Jovan Pavlovic issued a *Decree* (see *Naredba Rektoratu... 1890, 147-149*) which expressed the need for new and appropriate textbooks, since the few existing ones were inadequate (usually brought from abroad), and instruction was usually carried out without any textbooks. In doing so, he made a plea to the school governing groups to encourage their teachers to create new textbooks for their courses, for which they would also receive an appropriate salary bonus. Thus in 1892 the *School commission* was set up as to oversee the selection and production of textbooks (see *Pravila o uređenju... 1890, 148-149*). In the course of its work the commission inspected 50 manuscripts, and at the beginning of 1902 it started to include teachers' associations in this process (Martinovic & Markovic 1982, 14). In 1905 the *Law on educational council* (see *Zakon o Prosvjetnom... 1905, 1*) was established (and was valid by 1915) which instead of *School commission* regulated the production of textbooks, especially those by local authors and for local needs. It also regulated the policies and programmes for teacher examinations, organisation of periodic training seminars for teachers and the selection of candidates for teaching positions.

By 1916, 108 textbooks were printed (counting only the first editions), which, considering the prevailing circumstances, was a remarkable success, half of the authors of all textbooks being local teachers (Markovic 1985, 143). The first textbook published in Montenegro was the *Primer for the Montenegrin schools*, issued back in 1836 (Ivanovic 1981, 26).

Teacher assemblies held in Croatia and other Slavic countries had a positive impact and inspired the organisation of smaller gatherings even before the *First Assembly of Montenegrin teachers* held in 1874 (Delibasic 1980, 62). The main regional assemblies were usually held at the beginning of each school year. At one in 1888, after all the relevant issues regarding the work and training of teachers were taken into account, the creation of a professional teacher journals was suggested. This only happened in 1905. *The teacher journal* was published as a monthly magazine, and was cancelled after a year. However, the first professional journal was founded in 1889 under the name of *Education* and was published by 1901. Both magazines primarily published the contributions of local teachers and encouraged the professional development of teachers through practical and theoretical lectures in a number of subject areas and discussions on specific educational topics. (Markovic, 1995, 112).

It is important to note the establishment of the first regional teacher associations, such as the *Teachers' Association of Moracka nahija* established in 1897 and *Teachers' Association of Rijecka nahija* which was established a year later. By 1914 ten of these organisations existed. In 1901 at the Niksic assembly the *Montenegrin teacher association* was established (Pejovic 1971, 91-92; Markovic 1995, 57). Associations were involved with and acted supportively regarding all the key issues of the teaching profession, in particular regarding teachers' professional development. Their representatives were present at numerous meetings abroad, such as the Congress of Czech teachers in 1908 and the Congress of French teachers in 1910 (Markovic 1995, 11).

## 4 Conclusion

In the second half of the nineteenth and the early twentieth century the Montenegrin state, society and education establishment expressed strong aspirations regarding the provision of an adequate number of high-quality teachers. This was the period when the number of primary schools increased and the first high school for teacher training was established. In addition, the ministry itself was created and introduced the first relevant laws, regulations and orders regulating the field of education, training and work of teachers. Nevertheless, numerous problems and shortcomings still existed and the whole process was exposed to a variety of influences. These took a number of different forms which were shaped by historical circumstances and coloured by; political, economic, national, cultural, educational, ideological and religious elements from Montenegro itself, the wider region and other European countries. However, as time went by, conditions improved and the religious influence and impact of Russian and German education on teacher-training in Montenegro weakened. At the same time, the newly

formed Ministry also helped to shape educational models and contents that were based more on scientific grounds of pedagogical theory and practise and which were, most importantly of all, in accordance with the real needs of Montenegrin society.

The institutions in which teachers were educated created a significant number of intellectuals who for decades worked in schools and other important educational and cultural jobs, such as diplomacy and public administration. Whilst some others preferred literary work and wrote articles in various fields. They were also very important in the formation of a larger professional and institutional capacity, particularly in respect of primary schools and teacher education. Teacher assemblies after 1897, teacher associations from 1897 to 1914, teacher journals and the work of teacher and school libraries all played an important role in the professional development of teachers, which was one of their official priorities. These were opportunities to share experience, discuss various theoretical issues and practical problems, initiate new analyses of existing textbooks and curricula and present the results achieved in teaching and learning within the context of the latest trends in educational theory. Despite many weaknesses, all of these activities were of great importance in improving education, training, work and general affirmation of the primary school teaching profession.

### Literature and resources

- Backovic, S. (ed.) (2001): *Knjiga promjena*. Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke
- Cvijovic, V. & Kovacevic, B. (1996): *Upravljanje prosvjetom u Crnoj Gori*. Podgorica: Kulturna prosvjetna zajednica Podgorica
- Deletic, Z. (1998): *Ogledi iz istorije prosvjete*. Pristina: Narodna i univerzitetska biblioteka Pristina
- Delibasic, R. (1980): *Razvoj skolstva i pedagoske misli u Crnoj Gori 1830-1918*. Titograd: Republički zavod za unapredjivanje skolstva
- Dragovic, Z. (1889): *Izvjestaj o dvadesetogodisnjoj radnji djevojackog instituta Carice Marije na Cetinju*. In: *Prosvjeta*, 398-400
- Ivanovic, B. (1981): *Skola i obrazovanje u Crnoj Gori juce i danas*. Cetinje: Obod
- Kostic, M. (1876): *Skole u Crnoj Gori od najranijih vremena do danasnjeg doba*. Pancevo
- Markovic, M. (1985): *Prva pravila o izdavanju udzbenika u Crnoj Gori*. In: *Zbornik za zgodovino solstva in prosvete*, 18, 143-147
- Markovic, M. (1995): *Uciteljska udruzenja u Crnoj Gori 1897-1914*. Podgorica: Zavod za skolstvo
- Martinovic, D. (ed.) (1985): *Cetinjska skola 1834-1984*. Cetinje: Obod
- Martinovic, D. & Markovic, M. (1982): *Crnogorski udzbenici 1836-1981*. Titograd: Republički zavod za unapredjivanje skolstva
- Nacrt za uciteljske skole crnogorske* (1879). Cetinje: Arhiv Crne Gore – MP
- Naredba Glavnog skolskog nadzornistva osnovnih skola iz 1886 godine* (1886). Cetinje: Arhiv Crne Gore – MP
- Naredba Rektoratu Bogoslovsko-Uciteske skole i Upravi Cetinjske gimnazije* (1890). In: *Prosvjeta*, II-, VII & VIII, 147-149
- Nastavni plan i program za Bogoslovsko-uciteljsku skolu i knjazevsku crnogorsku drzavnu gimnaziju u godini 1890/1* (1890). In: *Prosvjeta*, 11-12, 269-289
- Nastavni plan za Djevojacki institut carice Marije na Cetinju* (1894). Cetinje

- Pejovic, D. (1971): Razvitak prosvjete i kulture u Crnoj Gori 1882-1916. Cetinje: Obod
- Pravila o ustrojstvu Bogoslovsko-uciteljske skole na Cetinju. Cetinje, Bogoslovsko-uciteljska skola, 1887
- Pravila o uredjenju Skolske komisije u Crnoj Gori, no. 398, (1890). In: Prosvjeta, VII i VIII, 148-149
- Starovlah, M. (1993): Skola izmedju vlasti i slobode. Cetinje: Makarije
- Stojovic, M. (1970): Djevojacki institut na Cetinju. In: Nastava i vaspitanje, 2, 212-218
- The Seminary of Sveti Petar Cetinjski. (no date). /on line/. [http://www.bogoslovija.me/?page\\_id=17#p3](http://www.bogoslovija.me/?page_id=17#p3) (last access: September 4<sup>th</sup>, 2013)
- Ustav Djevojackog Instituta Carice Marije na Cetinju (1885). Cetinje
- Zakon o Prosvjetnom savjetu, Glas Crnogorca (1905). Cetinje, 30, 1
- Zakon za osnovne skole u Knjazevini Crnoj Gori, Zakon, uredbe, uputstva i dr., (1884). Cetinje
- Ровински, П. А. (2000): Дјевојачки институт “Царице Марије” на Цетинју. Цетинье: Обод



## 7. Teil: Lehrerbildung zwischen der Wissenschaft und den Reformanforderungen der Praxis

*Johanna Hopfner*

### **Pädagogik auf ihrem Weg zur Wissenschaft – einige exemplarisch herausgegriffene Stationen**

Um 1700 entdeckte man die „Sieben bösen Geister, welche heutigen Tags die Küster oder sogenannten Dorfschullehrer regieren“ (vgl. Zenz 1912, 77f). Der Mangel an wissenschaftlich fundiertem Geist und seine unverzichtbare Notwendigkeit für Erziehung und Unterricht kommen hier drastisch zum Ausdruck:

„Man wird wenig Schulmeister finden, welche so gelehrt sind, daß sie im Deutschen den Dativ und Akkusativ unterscheiden können. Es gibt wenig oder gar keine, welche richtig orthographisch schreiben oder einen geschickten Brief konzipieren könnten. Ja, sie haben selten so viel Geschick, einen Brief nur abzuschreiben. ... In der Rechenkunst können etliche das Einmaleins nicht; wenn sie addieren, fangen sie vorn bei den Talern an, ja, sie können nicht einmal zählen“ (ebd.).

Den Lehrern fehlten aber nicht nur Kenntnisse und Fertigkeiten, um die einzelnen Unterrichtsgegenstände zu vermitteln, es mangelte darüber hinaus an grundlegenden Einsichten in die angemessene Gestaltung von Lernprozessen:

„Bei dem Unterricht sind sie grimmen Wesens gewohnt und meinen, sie können die Kinder nichts lehren, wenn sie nicht ‚scharf halten‘, stets poltern, schelten, auseseln, schlagen, peitschen, martern, peinigen und tyrannisieren, also daß man ihnen kein Unrecht täte, wenn man sie ‚Scharflehrer‘ nennete, gleichwie man die Diebhenker ‚Scharfrichter‘ nennt.“ (ebd.).

Ähnliche Klagen stellten sich freilich in der Geschichte des Erziehungs- und Unterrichtswesens mit unterschiedlichen Färbungen immer wieder ein. Das gilt auch für die gegenwärtigen Versuche einer neuerlichen Professionalisierung des Lehrberufes. Es dauerte in Österreich jedoch noch eine ganze Weile, bis man den Mängeln in der Lehrerbildung annähernd Rechnung trug. Zwischen 1771 und 1780 beschränkte sich die Lehrerbildung auf eine dreimonatige praxisnahe Unterweisung in so genannten Präparandenkursen, angesiedelt an Normalschulen oder Hauptschulen. An manchen Orten dehnte man die Kurse auf sechs Monate oder sogar auf ein volles Jahr aus. Lehrerbildungsanstalten im eigentlichen Sinn existieren erst nach 1848 ebenso wie die „Bestellung eigener Lehrer der Pädagogik“ (vgl. Zenz 1912, 128).

Es ist nicht intendiert, die Geschichte der österreichischen Lehrerbildung nachzuzeichnen. Das ist bereits an anderer Stelle ausführlich und gründlich geschehen, etwa bei Brezinka 2003-2008, Engelbrecht 1988, Gönner 1967 sowie Brezinka und Grimm im vorliegenden Band. Hier geht es nur um ein paar systematische Einsichten in die Hindernisse, die einer wissenschaftlichen Fundierung und einem entsprechenden fachlich-disziplinären Selbstverständnis entgegen standen und bis heute entgegenstehen (1). Sodann zeigen ein paar lose geordnete, zeitlich und regional gebundene Beispiele, wie die Lehrerschaft diesen Mangel bemerkte und für seine Behebung argumentierte (2). Schließlich sind in groben Zügen ein paar Konsequenzen zu ziehen, die sich sogar in den gegenwärtigen Diskursen über die Lehrerbildung geltend machen (3).

## 1 Pädagogik und ihr gebrochenes Verhältnis zur Theorie

Das gebrochene Verhältnis der Pädagogik zu ihrer Theorie lässt sich an den Positionen von Ernst Christian Trapp und Friedrich Schleiermacher verdeutlichen, weil ihnen das theoretische Selbstverständnis des Faches ein besonderes Anliegen war. Nicht zufällig plädierte der philanthropische Erzieher und Inhaber des ersten Lehrstuhles für Pädagogik in seinem „Versuch über Pädagogik“ entschieden für ein wissenschaftliches Vorgehen, das bis heute nicht endgültig eingelöst ist. Trapp verfolgte konsequent ein empirisch gestütztes, pädagogisches Forschungskonzept (vgl. Kersting 1992, 184). Fast „positivistisch“ (vgl. Tenorth 1992, 105 u. Kraul 1998, 14) mutet sein Eintreten für eine „gehörige Anzahl richtig angestellter pädagogischer Beobachtungen und zuverlässiger Erfahrungen“ (Trapp 1780/1977, 61) an. Der Mangel an experimentellen, psychologischen und anthropologischen Kenntnissen sei auszugleichen, um einen naturgemäßen und adäquaten pädagogischen Umgang mit Kindern zu ermöglichen. Darin, dass die „Zahl“ pädagogischer Beobachtungen niemals vollständig, der „Schatz der Erfahrungen“ prinzipiell „ins Unendliche“ wachse (vgl. S. 62), erkennt Trapp zugleich die Grenzen einer em-

pirisch verfahrenen wissenschaftlichen Pädagogik. Damit scheint der Übergang von empirischen Einzeltatsachen zu allgemeinen Grundsätzen der Erziehung, von der Empirie zum gedanklichen System fragwürdig oder gar unmöglich. Deshalb optiert Trapp nicht etwa für Empirie und gegen Theorie, sondern zieht eine „ganz modern anmutende Konsequenz“ (Herrmann 1977, 436). Er spricht sich für ein offenes wissenschaftliches System aus, das historische und inhaltliche Veränderungen bzw. Korrekturen zulässt. Grundsatzreflexionen und der Aufbau einer wissenschaftlichen Pädagogik sind im Wissen darum anzustellen, dass es „keine Grundsätze“ gibt, „die nicht vielleicht einer nähern Bestimmung, einer Einschränkung, oder Erweiterung bedürften“ und „kein System, das nicht seine Lücken und Mängel hätte, wenn sie gleich nicht sichtbar sind“ (Trapp 1780/1977, 62). Sein Plädoyer für eine angemessene Verbindung zwischen Empirie und Spekulation und damit für eine empirische Forschung, die nicht positivistisch verkürzt, um ihrer selbst willen betrieben wird, ist bis heute wegweisend und wirkt in zwei Richtungen korrigierend: Einmal warnt es vor universalistisch-normativen Systembildungen und zum anderen schützt es vor hybriden Praxisentwürfen.

Ebenfalls ohne Anspruch auf ein System argumentierte in der Folge Schleiermacher mit seinem berühmten Diktum, wonach die Praxis in der Pädagogik wie in jeder Kunst „älter“ sei als alle Theorie, „so daß man nicht einmal sagen kann, die Praxis bekomme ihren bestimmten Charakter erst mit der Theorie. Die Dignität der Praxis ist unabhängig von der Theorie; die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewußtere“ (Schleiermacher 1826, 40). Die Würde der Praxis ist freilich nicht so zu verstehen, dass Theorie ihr lediglich Hochachtung und Bewunderung entgegen zu bringen und nachträglich die passenden Argumente in legitimierender Absicht zu liefern habe. Schleiermacher bezog nun wahrlich keine theoriefeindliche Position, es kam ihm vielmehr auf den notwendigen Zusammenhang und die wechselseitige Angewiesenheit von Theorie und Praxis an. Das gibt seither in den Entwicklungen unseres Faches permanent Anlass für diverse Brüche. Immer wieder wurden Versuche unternommen, dieses Verhältnis von Theorie und Praxis aufzuspalten, in Theorien unterschiedlicher Grade, Intentionen oder disziplinärer Entwicklungsstadien. Genau genommen leiden alle diese Versuche noch immer an den Ansprüchen und den damit zwangsläufig verbundenen theoretischen Unsicherheiten, auf die Trapp und Schleiermacher bereits hinwiesen.

So thematisiert Wolfgang Sünkel 2011 – also sehr viel später – in seiner Allgemeinen Theorie der Erziehung erneut dieses prekäre Verhältnis von Theorie und Empirie in unserer Disziplin. Trotz der ungeheuren Entwicklung des Faches, zeige der Blick „auf die Inhalte und auf die Weise ihrer Bearbeitung“, man gehe noch immer – wie zu Schleiermachers Zeiten – von rein „zufälligen Verhältnissen“ aus. „Die Erkenntnis ritzt die Oberfläche der pädagogischen Erscheinungen, ohne zu ihrem Wesenskern vordringen zu wollen, und beruhigt sich mit pragmatischen Auswertungen“ (Sünkel 2011, 38). Nach solchen empirisch-pragmatischen Er-

gebissen verlangt man gegenwärtig explizit und eindringlich unter dem Stichwort „evidenzbasierte Forschung“. Dabei ist es einerseits durchaus legitim, die Wirksamkeit bzw. den Wirksamkeitsnachweis einzuklagen. Schließlich werden gesellschaftliche Ressourcen für die Erforschung pädagogischer Phänomene aufgebracht. Andererseits greift das (Vor-)Urteil, wonach „nutzlose“ oder unabhängige Forschung automatisch unnütz sei, entschieden zu kurz. Denn umgekehrt ist mit den angeblich nützlichen, weil evidenzbasierten Erkenntnissen ebenfalls ein unübersehbarer Mangel verbunden. Sünkel vergleicht sie mit dem begrifflichen Status des Syndroms in der Medizin. „Ein Syndrom“ könne man schließlich auch „diagnostizieren, behandeln, sogar heilen, auch ohne genau zu wissen, was es ist“. Exakt hier liege der wunde Punkt. Es bestehe nicht nur ein Desinteresse an der Klärung dessen, was Erziehung, Unterricht, Lernen etc. ist. „(U)nter dem Dogma der ‚Praxisrelevanz‘“ stehe vielmehr fest: „Fragen zu stellen, von deren Beantwortung ein praktischer Nutzen nicht unmittelbar zu erwarten ist, gilt für ungehörig, wird weder anerkannt noch gefördert“, kommentiert Sünkel nüchtern (vgl. ebd.). Das bedeutet nicht, die theoretischen Vorhaben seien grundsätzlich gescheitert oder zum Scheitern verurteilt, sondern sie treffen auf den massiven Widerstand eines einseitigen und verkürzten Pragmatismus. Dies schon im Vorgriff auf den gegenwärtigen Zustand der Professionalisierung, der allerdings systematischen Gehalt hat, wie sich an den folgenden historischen Beispielen zeigen lässt.

## 2 Die Reformen der Lehrerbildung – Motor oder Bremse auf dem Weg zur Wissenschaft?

Es sind zweifelsohne verschlungene Wege, die eingeschlagen wurden, um die pädagogische Praxis auf solide wissenschaftliche Grundlagen zu stellen. Manchmal scheint es sogar überraschend, aus welchen, eher vordergründigen und allenfalls bildungspolitisch interessanten Konflikten, entschiedene Plädoyers für die wissenschaftliche Fundierung des erziehenden Unterrichts erwachsen.

- *Erste Station: Die unbefriedigende materielle Situation der Lehrerschaft*

Ein wenig seltsam mutet es schon an, wenn man „Die materielle Stellung der Lehrer“ im ersten Jahrgang (1868) der „Schulzeitung für Innerösterreich“ noch immer verhandelt.

Der Volksschullehrer Thiel aus Stradan, einem Ort in der Oststeiermark, zieht in diesem Artikel sämtliche Register, um die Nützlichkeit der Volksschulen für Gemeinden, Land, Staat und Nation zu beweisen. Ganz nebenbei streift er dabei die unwürdigen Bedingungen, unter denen Lehrer in ländlichen Gemeinden gezwungen waren, das Schulgeld einzutreiben. Weil die Gemeindevorsteher sich oftmals

nicht mit ihren Verwandten anlegen wollten, gelang es dem Lehrer nur unter wiederholten, immer drohender klingenden Bitten und nachdem er so manche grobe Beschimpfung aus dem Munde erboster Eltern über sich ergehen lassen musste, überhaupt für seinen Unterhalt aus dem Schulgeld zu sorgen (vgl. Schulzeitung 1. Jg. (5), 34).

„Wie soll nun der Lehrer“, fragt Thiel, „mit Liebe und Freude an seinen Beruf gehen? Wie soll er mit jener Aufopferung, deren nur der wahre Schulmann fähig ist, sein Amt verwalten, wenn er weiß, daß wenig Lohn seiner wartet, den er noch obendrein durch Prozesse einzutreiben gezwungen ist“ (ebd.).

Die materielle Situation ließe sich freilich, wie dies in manchen Stadtgemeinden schon geschehen sei, endlich auch für den „armen Landlehrer“ entsprechend gestalten. „Durch die Einführung einer allgemeinen Schulsteuer wären alle diese Übel beseitigt“ (ebd.). – Bis heute sind materielle Forderungen der Lehrerinnen ein öffentlicher und politischer Zankapfel geblieben.

Doch unser armer Landlehrer ist noch nicht am Ende seiner streitbaren Schrift. Er geht so weit, den gesellschaftlichen Fortschritt primär an die Verbesserung der „materiellen Stellung“ zu knüpfen. Man könne derzeit gar „nicht genug vom Lehrer verlangen, welche Kenntnisse, welche Wissenschaften er eigen haben soll. Es werden ihm Werke zu seiner Aus- und Fortbildung angerathen; aber wo er den Betrag, diese Werke sich anzuschaffen, hernehmen könne, dafür weiß man allgemein keinen Rat“ (ebd.). Der Unterton ist zwar sarkastisch, aber die Tendenzen einer fortschreitenden Ökonomisierung von Bildungsprozessen halten ebenfalls bis heute an und verdienen kritische Distanz. Der Artikel nimmt dagegen einen recht eigensinnigen weiteren Verlauf. Einmal konstatiert Thiel, es sei schon einiges im Blick auf die Entwicklung der Volksschulen geschehen und es fänden sich auch „wahre und warme Freunde“ des Lehrerstandes, denen „die Volkserziehung und Volksbildung am Herzen“ liege. Sodann plädiert er sogar dafür, die Lehrerschaft möge aus sich selbst heraus „ernste Forschungen auf dem Gebiete des Unterrichts und des Wissens“ anstellen. Allerdings kehrt sich der ursprüngliche Gedanke um und verwandelt sich erneut in ein Nützlichkeitsdenken. Denn nun solle man „mit geistigen Waffen für eine bessere materielle Stellung“ der Lehrer sorgen (vgl. ebd.). Dabei gelinge nun, was dem einzelnen schon nicht möglich war, gemeinsam im Verbund des Lehrerstandes.

- *Zweite Station: Wissenschaftlichkeit als Grundlage und Stütze des Standesbewusstseins von Lehrervereinen*

Freilich gestaltete sich der Zusammenschluss nicht ganz so reibungslos, wie ihn der Stradener Landschullehrer vollmundig beschwor. Die Lehrervereine und ihre Rolle als Multiplikatoren sind nicht zu unterschätzen, wenn es um die sukzessive

Verwissenschaftlichung der Pädagogik geht. So findet sich in derselben Zeitschrift ein Artikel „Ueber Selbsthilfe auf dem Gebiete des Volksschulwesens“ (vgl. Schulzeitung 1. Jg. (4), 26), der ebenfalls an den unhaltbaren Zuständen im Volksschulwesen und den öffentlichen Vorwürfen an die Lehrerschaft anknüpft.

Auch dieser Autor beklagt zunächst, die „Nebenämter“, die Lehrer häufig aufgrund ihrer materiellen Situation gezwungenermaßen ausübten, seien „entwürdigend“ und verringerten „die Achtung“, auf die ein Lehrer in seinem Wirken aber angewiesen sei<sup>1</sup>. Dazu komme, die Regierungen setzten „die Volksbildung (nicht) auf die Liste der reinen Reichsangelegenheiten“, überlasse es den Gemeinden und bringe die Lehrer als Gemeindediener „unmittelbar mit dem Geldbeutel des Volkes in Konflikt“, schwäche so ihren Einfluss zusätzlich und degradiere sie zum „Spielballe“ und „Kostgänger einer hochfahrenden [aufsteigenden, J.H.] Bürger- und Bauernaristokratie“ (vgl. ebd). Zugleich sieht auch er eine neue Zeit herannahen, in der die Wissenschaft auf allen Gebieten des menschlichen Lebens ihre Wirkungen entfalte, die aus der Sicht des Autors freilich ausnahmslos dem Fortschritt diene. Um nicht abseits zu stehen, müsse der Lehrerstand seine Unzufriedenheit mit dem gegenwärtigen Stand der Bildung und Wissenschaft produktiv wenden. Die „Klärung des Verstandes“ habe vor dem „Gedächtniskram“ zu stehen, denn andernfalls entstünden „zunftmäßige Abrichter“ und die Lehrerausbildung werde zur „Dressur“ (Schulzeitung 1. Jg. (6), 41f).

Bezogen auf die Lehrerbildung waren die Erwartungen an das geplante Schulgesetz also hoch gesteckt. Als Paradebeispiel gilt die „Lehrerbildungsanstalt in Graz, (in der) die lateinische Sprache als Unterrichtsgegenstand aufgenommen wurde“ (Schulzeitung 1. Jg. (7), 49). Die klassischen Sprachen dienen hier wiederum als Garanten einer klassischen Bildung der Volksschullehrerschaft. Der Vorzeigecharakter des, nach zähem Ringen etablierten „Wiener-Pädagogiums“ (vgl. Dittes 1873, 1–7) war zwar ungebrochen. Doch was sollten diejenigen tun, denen eine solche Institution nicht zur Verfügung stand? In Übereinstimmung mit Dittes konstatiert unser Autor, die Lehrer seien auf ihre Erziehungsaufgabe nicht vorbereitet. Volksschullehrer benötigten „Anthropologie und Psychologie ... als Grundlage“ und sollten auch „in die geistige Entwicklung der ganzen Nation“ Einblick haben. Also brauchten sie geschichtliche und literaturgeschichtliche Kenntnisse. Das alles war freilich im Selbststudium nicht zu garantieren. Deshalb sei es

„nicht genug, wenn der Einzelne auf den Büchermarkt geht, sich aus verschiedenen Disziplinen diejenigen Werke herausucht, welche auf der ersten Seite mit ‚Selbstunterricht‘ glossiert sind und sich damit hinter den Ofen flüchtet; nein, wirksamer ist es, in

1 Schon Felbiger habe „die Frage nach der Bezahlung der Lehrer teilweise damit beantwortet, man könne einem Schulmeister immerhin gestatten, neben der Schule ein Handwerk zu betreiben, Bienen zu züchten, Gartengewächse anzubauen ... dies alles zur rechten Zeit und am rechten Ort“ (vgl. Monschein, Festschrift 1925, 57).

unseren Vereinsversammlungen und Konferenzen in geistiger Genossenschaft und mit gegenseitiger Haftbarkeit kursorisch vorzugehen“ (Schulzeitung 1. Jg. (7), 49).

Obwohl diese anspruchsvolle und hohe Aufgabe nicht mehr und nicht weniger sei, als zum „Glück unseres Volkes“ beizutragen, dürfe die Lehrerschaft sich „von außen nicht alles erwarten“ (ebd.). Dafür sei ein taktvoller und sachlich wertschätzender Umgang miteinander nötig. In diesem Sinn habe sich jeder einzelne selbst zu bilden. Konsequenterweise endet der Artikel mit einem ganz entschiedenen Eintreten für die Lehrervereine.

„Es gibt in unseren Ländern Anstalten, die sich den innern Aufbau der Lehrer zur Aufgabe gemacht, die, auf dem Prinzip der Selbsthilfe begründet, als oberstes Gesetz die Förderung des vaterländischen Volksschulwesens und die Kräftigung des Lehrerstandes hinstellen. Diese Anstalten heißen ‚Lehrervereine‘. Hier lege jeder Lehrer sein Scherflein zum allgemeinen Besten nieder; hier fühlt jeder mit der Freude, trägt jeder das Leid“ (Schulzeitung 1. Jg. (7), 50).

Programmatisch und fast beschwörend bringt er am Schluss die ambivalente Stellung der Lehrervereine auf den Punkt: *„Wir ruhen nicht, bis wir der öffentlichen Meinung die Achtung abgenötigt haben, die uns eine Stellung im Volke verschafft, so frei und schön, wie sie keine Verordnung uns geben, kein Gesetz uns nehmen kann.“* (ebd).

Worauf beruhen nun also Ansehen und Ruf der Lehrerschaft? Was übersteigt sogar die Macht der Gesetze und die des Gesetzgebers? Die Antwort: Das wissenschaftlich fundierte professionelle Standesbewusstsein der Lehrerschaft reicht weiter als der Arm des Gesetzes. Die sachlich fachliche Kompetenz, zusammen genommen mit einer kräftigen Portion Menschenbildung wirkten letztlich überzeugender als alle bildungspolitisch verordneten Maßnahmen. Eine Auffassung, die sich bis in unsere Tage hält und für durchaus gemischte Gefühle sorgt. Einerseits wird der Bedarf nach Wissenschaft erneut unterstrichen. Schließlich ist Wissen das einzige, das jede und jeder für sich prüfen, hinterfragen, annehmen oder verwerfen kann. Es zählt also an sich alleine der berühmte „Richterstuhl der Vernunft“. Andererseits liegt im selben Argument zugleich die Gefahr, die Wissenschaftlichkeit dem öffentlichen Ansehen des Lehrerstandes zu opfern. Dann besitzt das wissenschaftliche Denken und Urteilen aber nur bedingt Bedeutung, genießt ein zweifelhaftes Ansehen. Pädagogische Einsichten und begründete Maßnahmen stehen möglicherweise aus Gründen der Opportunität oder der Finanzierbarkeit hinten an. An dieser Stelle drängt sich ein *Exkurs* auf, über die naheliegende und durchaus ernst gemeinte, stellenweise jedoch auch etwas zwiespältige Solidarität zwischen dem politischen Emanzipationsstreben der Lehrervereine und dem Bildungs- und Emanzipationsbestreben des weiblichen Geschlechts. Es ist durchaus ein Gleichklang zu vernehmen, wenn zumindest auf der formalen Ebene und bezogen auf

das Missverhältnis zwischen den kulturellen Leistungen und der sozialen Stellung der Lehrerschaft Parallelen zu jener Stellung der Frauen gezogen werden. Inhaltlich trägt es selbst in diesen Reihen aufgeklärter Lehrer zwiespältige Züge, wenn für die Unterrichtung von Mädchen in Fächern wie „Geographie, Naturgeschichte, Fisik, Arithmetik, Geometrie“ mit dem Argument geworben wird, dass „die Mutter schon in den ersten Kinderjahren die Keime durch ihr eigenes Wissen zur Wissenschaft bei dem Kinde legt“ und sie einen weit weniger nachteiligen Einfluss auf den Mann ausüben könnte, wäre sie nicht „wie bisher auf einen engen Kreis der Wirksamkeit beschränkt“ (vgl. Schulzeitung 1. Jg. (6), 43). Dazu kommt noch, dass Frauen offenbar noch immer auf die Fürsprache angewiesen bleiben: „Wir Lehrer als Vorkämpfer auf dem ersten Gebiete des sozialen Lebens sollen trachten, dem weiblichen Geschlechte beim Unterricht eben so Rechnung zu tragen, als dem männlichen“ (Schulzeitung 1. Jg. (7), 52). Daneben steht im selben Artikel die Aussage der amerikanischen Frauenrechtlerin, wonach die „Verhältnisse der Unterordnung aufhören (müssen), wenn an der Stelle des Körpers der Geist, statt der Gewalt das Recht herrschen soll“ (Schulzeitung 1. Jg. (4), 28). Eine Position, die man den österreichischen Frauen nicht unbedingt zugesteht und sie lieber unter die Obhut der männlichen Vorkämpfer stellt.

• *Dritte Station: Der lange anhaltende Streit um bildungspolitische Umsetzungen wissenschaftlicher Konzepte*

Es blieb dem Engagement einzelner Lehrer überlassen, sich auf die Unterrichtspraxis entsprechend vorzubereiten und selbst zu bilden. Die damit verbundenen Anstrengungen klangen in den beiden vorhergehenden Beispielen an. Sie setzten historisch jedoch sehr viel früher ein. Denn, wenn man so will, sind bereits die eingangs genannten „Scharfleher“ eine Erscheinung, die mangelndes Wissen über die Sachlogik der eigenen Tätigkeit offenbart. Auch Salzmanns Krebs- und sein Ameisenbüchlein sind bekanntlich reich gefüllt mit Beispielen solcher „Scharfleher“ oder auch von „Scharfeltern“. Dem Mangel an Wissen um Entwicklungsnotwendigkeiten, Lernprozesse, Artikulation der Gegenstände, ihre didaktische Aufbereitung, um Aufmerksamkeitsspitzen und -täler, Hindernisse in der Aneignungstätigkeit oder in den sozio-strukturellen, institutionellen Gegebenheiten, die Wirksamkeit des eigenen Vorbilds etc., all dem widmete sich seit jeher das Nachdenken oder die Wissenschaft von Erziehung und Unterricht. Nicht zuletzt verdankten sich auch die Verbreitung von Ratgebern und mehr oder weniger bewährten Lehrwerken diesen grundlegenden Mängeln der Eltern- und Lehrerbildung. Ihrem Einsatz oder besser ihrer experimentellen Erprobung in der Unterrichtspraxis folgten von Fall zu Fall Bestätigungen, Modifikationen, Abwandlungen, weiterer Gebrauch in Ermangelung von Alternativen oder eben auch Ablehnung und Kritik. Manches mochte nicht in der ursprünglichen, mehr

oder weniger theoretisch fundierten Intention seiner Verfasser liegen, ihr Einsatz oder die damit verbundenen bildungspolitischen Ansprüche führten oftmals in Mechanismen des Musters. Ein Schicksal, das zweifellos Felbigers Methodenbuch ereilte, dem Maria Theresia selbst seit 1775 zu einigem Ansehen verhalf. Ihr Bemühen um das Schulwesen setzte freilich schon viel früher ein (vgl. Zenz 1912, 116-123).

Felbigers Ansatz blieb freilich nicht unumstritten. Als der gebürtige Oberösterreicher Franz Michael Vierthaler (1758-1827) im Jahre 1790 auf Geheiß des Grafen von Colloredo zum Direktor des Schullehrerseminars in Salzburg ernannt wurde, setzte man bildungspolitisch offenbar andere Schwerpunkte. Man suchte explizit nach einem wissenschaftlich Gebildeten. Vierthaler unterwies nicht nur angehende Lehrer und Priester. Er „zog auch den Beamtenstand heran und brachte es so weit, daß alle Aspiranten des Staatsdienstes im Fürsterbistum Salzburg sich über den fleißigen Besuch seiner öffentlichen pädagogischen Vorlesungen ausweisen mußten“ (Zenz 1912, 127). Als Anhänger der sokratischen Methode distanzierte sich Vierthaler von den Formen der Mechanisierung, brachte seine „Elemente der Pädagogik und Methodik“ von 1790 überarbeitet vor dem Hintergrund eigener Lehrerfahrung 1794 als „Entwurf einer Schulerziehungskunde“ heraus. Sein Erfolgsweg war vorgezeichnet. 1803 wurde er zum Direktor sämtlicher Volksschulen des Landes Salzburg, sorgte für einheitliche Lehrpläne und Lehrbücher und übernahm 1807 die Direktion des Wiener Waisenhauses (vgl. ebd.).

Vierthaler steht hier als Beispiel für die enge Verquickung von theoretischen Klärungen im Rahmen der Lehrerbildung selbst und deren methodisch-didaktische Umsetzung. Die Unterrichtspraxis selbst erweist sich als treibendes Motiv für die theoretischen Fragestellungen und weitere Durchdringungen der Phänomene, die – auch das tritt immer wieder klar zu Tage – auf andere Disziplinen angewiesen, aber nicht durch sie ersetzbar sind. Das Ganze findet stets in einem bildungspolitischen Gesamtrahmen statt, der der Sache zuträglich sein kann, aber eben auch für Verzögerungen oder Unterlassungen sorgt, meist unter dem Diktum der Anwendbarkeit und didaktisch-methodischen Umsetzbarkeit der theoretischen Einsichten. Aus diesem Grund finden sich seit der Aufklärungsepoche immer wieder strukturell vergleichbare Beispiele für die Reformen der Lehrerbildung unter wissenschaftlichen und bildungspolitischen Vorgaben. Das gilt auch für die Phase der Restauration oder den Vormärz, in dem schließlich die Akademisierung der Lehrerbildung zum Politikum wurde (vgl. Lechner 2011, Brezinka 2000). Die Lehrerbildner selbst argumentieren hier zwiespältig, indem sie auf die Leistungen der Wissenschaft verweisen und zugleich vor einer „Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung“ warnen und stattdessen, wie Seebauer etwa an Vernaleken hervorhebt, auf „Pflichtgefühl, Berufstreue, die Liebe zur Jugend und die Freudigkeit als das Wertvollere“ setzen (vgl. Seebauer 2011, 101).

### 3 Wissenschaft oder Professionalisierung – eine Entgegensetzung mit fatalen Folgen

Die wechselseitige Verwiesenheit von Theorie und Praxis legen die theoretischen Grundlagentexte in der Pädagogik seit Trapp mit verschiedenen Betonungen frei. Die Unterschiede lassen sich dabei freilich nicht einebnen. Aber sie sind angesichts der grundsätzlichen Angewiesenheiten geringer als sie oftmals erschienen oder gegenwärtig erscheinen. Nachdem einprägsame Bezeichnungen, auch „wording“ genannt, in unserer Disziplin immer mehr Liebhaber/innen finden, bringe ich den Mut für folgende Formel auf: Kein pädagogischer Pragmatismus ohne Theorie und keine pädagogische Theorie ohne Pragmatismus.

Die dritte, oft vergessene oder anderen überlassene Dimension unserer wissenschaftlichen Disziplin, neben der theoretischen und empirischen Dimension war, ist und bleibt die pragmatische. Für den ersten Teil der Formel sprechen *erstens* die so genannten „Schulmänner“ selbst. Ihre theoretischen Leistungen sind „nicht pauschal und mit pejorativer Tendenz als ‚Kunstlehren‘“ darzustellen, sondern – wie Franz Hofmann besonders für Diesterweg forderte – „als theoretische Konstrukte sui generis“ zu würdigen (vgl. Hofmann 1990, 13). *Zweitens* verkommt Pragmatismus ohne Theorie, auch das zeigt die Geschichte, zum Mechanismus, zum Muster oder – wie es Herbart nannte: zum „Schlendrian“. Nicht zuletzt offenbart sich *drittens* der Theoriebedarf in den periodisch eingeklagten Reformen der Lehrerbildung, wenn er nicht – wie so oft in der Geschichte und gegenwärtig zumal – bildungspolitischen Erwägungen und vor allem bildungspolitischen Maßgaben geopfert wird.

Dies geschieht häufig nicht unbedingt im Sinne einer wohlverstandenen Professionalisierung auf solider theoretischer Basis. Mit einer sogenannten „Professionalisierung“ lassen sich gerne auch bildungspolitische Fehlplanungen kaschieren und eine Ausbildung auf theoretischer Schmalspur legitimieren. Auf diese Weise bekommt man sogar einen seit Jahren absehbaren Lehrkräftemangel „in den Griff“ – wie es sich momentan an Österreich studieren lässt. Ernsthaft professionelle Pragmatiker/innen in Erziehung und Unterricht müssen die Theorie zwar nicht selbst vorantreiben, aber sie sollten umfassend Gelegenheit dazu haben, die theoretischen Entwicklungen zu vernehmen, ohne konkret-allgemeine theoretische Einsichten unter dem praktischen Handlungsdruck entweder gleich preiszugeben oder sie von vorneherein abzuwehren. Nur so hat die Praxis eine Chance eine bewusstere oder, modern ausgedrückt, eine professionellere zu werden.

Die Verbindung zwischen Theorie und Pragmatismus schafft – das ist wenn man so will das Geheimnis des pädagogischen Genies – nur jede und jeder für sich alleine, in dem pädagogischen Feld und an dem Platz, an den sie oder er gestellt ist. Ohne den Unterschied einzuebnen, besteht die Möglichkeit, Notwendigkeit und nicht zuletzt die Tatsächlichkeit, das Verhältnis zwischen Theorie und Pragma-

tismus individuell und fallweise zu gewichten. Das wusste schon Diesterweg am besten und dazu wollte er ermuntern. Deswegen gehörte es für ihn selbstredend zum Standesbewusstsein der Lehrer, „von der Fortbewegung der Pädagogik in Theorie und Praxis nicht ausgeschlossen zu werden“ (Diesterweg, zit. n. Hofmann 1990, 15).

## Literatur

- Bericht über die II. Vollversammlung des deutsch-österreichischen Lehrerbundes am 18., 19. und 20. Juli 1888 in Graz. Wien.
- Bohm, F. et. al (1876): Das Grazer Volksschulwesen wie es ist, und wie es sein soll. Denkschrift gewidmet all jenen, welche hiefür Interesse besitzen. Graz.
- Brezinka, W. (2000;2003;2008): Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. Bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. 3 Bde. Wien.
- Dittes, F. (1873): Das Lehrer-Pädagogium der Stadt Wien. Wien.
- Engelbrecht, H. (1982-1988): Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. 5 Bde. Wien.
- Flöry, O. (1950): Vor 80 Jahren. Anlässlich der 80-Jahr-Feier der Bundes-Lehrerbildungsanstalt Graz. In: Unser Weg. Pädagogische Zeitschrift., Jg. 5, H. 4, S. 3-7.
- Frankfurter, S. (1919): Die Heranbildung der Mittelschullehrer. Das Eötvös-Kollegium in Budapest und seine Vorbilder. Wien.
- Gönnér, R. (1967): Die österreichische Lehrerbildung von der Normalschule bis zur Pädagogischen Akademie. Wien.
- Grunder, H.U. (Hrsg.)(2011): Aus der Geschichte lernen? Die historische Perspektive in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Baltmannsweiler.
- Heinzel, A. (Hrsg.)(1950): Festschrift zur Feier des 80 jährigen Bestandes der Bundes-Lehrerinnenbildungsanstalt in Graz 1870-1950. Graz.
- Herrmann, U. (1977): Ernst Christian Trapp (1745-1818). Person und Werk. In: Trapp, E. C.: Versuch einer Pädagogik. Unveränderter Nachdruck der 1. Ausgabe [Berlin 1780]. Paderborn, S. 419-498.
- Hofmann, F. (1990): Über die Stellung des Werkes F.A.W. Diesterwegs in einer Geschichte der pädagogischen Wissenschaft. In: Hohendorf, G., Rupp, H. F. (Hrsg.) (1990): Diesterweg: Pädagogik – Lehrerbildung – Bildungspolitik. Weinheim, S. 9-18.
- Kersting, C. (1992): Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert. Campes „Allgemeine Revision“ im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaft. Weinheim.
- Klein, A. (1963): Aus der Geschichte des Grazer Seminars für Mittelschulpraxis. In: Seminar für Mittelschulpraxis in Ober-Österreich. Unterrichtspraxis an den allgemeinbildenden höheren Schulen. Jg. 3, H. 12, S. 15-21.
- Lechner, E. (2011): Lektionen aus der österreichischen Schulgeschichte. In: Grunder 2011, S. 51-80.
- Loebenstein, E. (Hrsg.)(1948): 100 Jahre Unterrichtsministerium 1848-1948. Festschrift des Bundesministeriums für Unterricht in Wien. Wien.
- Monschein, F. (1925): Festschrift zur Feier des 150 jährigen Bestandes der Österreichischen Volksschule und der Bundes-Lehrerbildungsanstalt in Graz 1775-1925. Graz.
- Protokolle des VII. allgemeinen österreichischen Lehrtages (1879). Wien.
- Schleiermacher, F. (1826/1983): Ausgewählte pädagogische Schriften, hrsg. Von Ernst Lichtenstein, Paderborn.
- Seebauer, R. (2011): Lehrerbildung in Porträts. Von der Normalschule bis zur Gegenwart. Wien.

- Sünkel, W. (2011): Allgemeine Theorie der Erziehung. Erziehungsbegriff – Erziehungsverhältnis. Weinheim.
- Tenorth, H. E. (1992): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim.
- Tomberger, F. (Hrsg.)(1868): Schulzeitung für Innerösterreich. Ein Organ für die Interessen der Volksschule. Unter Mitwirkung hervorragender Fachmänner. Graz.
- Trapp, E. C. (1780/1977): Versuch einer Pädagogik. Unveränderter Nachdruck der 1. Ausgabe Berlin 1780. Mit Trapps hallischer Antrittsvorlesung. Von der Nothwendigkeit, Erziehen und Unterrichten als eine eigne Kunst zu studieren [Halle 1779], besorgt von Ulrich Herrmann. Paderborn.
- Verhandlungen der VIII. Steiermärkischen Landeslehrerkonferenz in Graz am 11., 12. und 13. September 1911. Graz.
- Zentralverein der Wiener Lehrerschaft (Hrsg.)(1971): 1896-1971. 75 Jahre Zentralverein der Wiener Lehrerschaft.
- Zenz, W. (1912): Geschichte der Erziehung und des Unterrichts für österreichische Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten. Wien.

## Summary

The publication entitled *Lehrerbildung im europäischen Kontext – Anfänge, sozio-kulturelle Bedingungen, Ausbildungsprofile und Institutionen (Teacher Training in European Context – Beginnings, Socio-cultural Conditions, Educational Profiles and Institutions)* systematically analyzes the beginning of teacher education in the countries of the Habsburg Monarchy at the end of the 18th century and in the first half of the 19th century as well as in the area of Southeastern Europe in the 19th century. The collective monograph is divided into seven chapters which systematically deal with problems of teacher education professionalization in Central and Southeastern Europe and analyze them from a historical point of view. Amongst other issues it focuses on the problems of the beginnings of teacher education in the centre of pedagogic philanthropism – in German countries – and it also deals with examples of the influence of ideas of philanthropism in selected European countries.

In the first chapter it is pointed out, that the profession of a teacher is specific from the viewpoint of professional ethics and mainly by the relationship of „professionals“ – teachers towards their „clients“ – pupils, parents and general public. The profession of a teacher is in certain respect a service to both an individual and the public and the professional work of a teacher has to be conducted, among other things, with deep sense of responsibility (Helus).

The second chapter systematically observes the beginnings of teacher education in central countries of the Austrian Monarchy. Austrian authors observe, among other things, the relationship of the state and the church in the area of teacher education (Brezinka) and they summarize problems of teacher education in Austrian countries which oscillated between „practical training“ and scientific conception (Grimm). Questions of teacher education in Czech countries of the Habsburg Monarchy are put into the broader context of the education of a citizen in the later period of Enlightenment. Focus is given to the central role played by teaching methods as a means of school reform and as a target of the education of elementary school teachers and its treatment in selected methodological books. The creation, spread and use of such texts during training in so called „preparandas“ (preparatory schools) is also examined (Kasper, Kasperová). Lastly the role of a significant representative of teacher education reform in the Czech countries – Aleš Vincenc Pařízek is discussed (Šustová). The second chapter introduces selected questions of teacher education in Northeastern areas of Italy (Polenghi) and in the area of today's Slovenia (Protner).

The third chapter observes selected questions of teacher education in Hungarian countries. The institutionalization of the preparation of teachers at people's school is described (Németh), and also selected questions of teacher education in Slovakia (Kudláčková) as well as pedagogic concepts and methods of teacher education in Transylvania (Sima).

The next two chapters are devoted to examples of the influence of philanthropism on teacher education in selected countries of Europe (Chapters 4 and 5). Attention is drawn to German countries – the „cradle“ of pedagogical philanthropism (Geissler) and the example of Swiss Confederation (Berner). The fifth chapter focuses on the topic of the development of Finnish People's School and on this example it observes the spread of German pedagogical thinking in the Northern parts of Europe, but also its specific treatment with regard to their own home tradition and cultural situation (Skiera). In the course of the 19th century elementary school and the education of teachers at people's schools was caught in the centre of reform endeavour which was both practically and theoretically approached and planned. In not every case, however, the examples of reform practice met the theoretical fundamentals and theoretically elaborated concepts. On the contrary, it often turned out that pedagogical concepts had only a limited level of influence on reform changes in the operation of schools and teacher education. We can observe this discontinuity in numerous examples of the operation of philanthropic educational institutes, but also in examples of reform institutes in the second half of the 19th century. How great the expectations were and how contradictory the results of the reform attempts were can be seen in the contribution in Chapter 4 (Oelkers).

In addition analysis of a second dominant pedagogical system which had significant influence on teacher education in Central and Southeastern Europe: Herbartianism is not left aside (Coriand). It was the ideas of philanthropism and later Herbartianism which were the central concepts of teacher education in previously highlighted countries of the Habsburg Monarchy, but they also influenced the development of teacher education in Southeastern Europe, outside the Habsburg Monarchy territory, as is illustrated in Chapter 6. A contribution devoted to teacher education in Bulgaria analyses the influence of Herbartianism (Chavdarova). Other contributions devoted to teacher education in Macedonia (Miovska-Spaseva) and a contribution devoted to issues of Montenegro (Zórić) illustrates how „western“ pedagogical concepts of philanthropism and Herbartianism interacted with home tradition and potential influence from Russia.

As a conclusion in the final chapter, attention is drawn to the question of a certain contradiction in teacher preparation and teacher education which all have been trying to overcome the contradiction between the practical and theoretical side of professional preparation from their origins until the present day (Hopfner).

## Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

**Berner, Esther**, Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft, insbesondere Ideen- und Diskursgeschichte von Bildung und Erziehung an der Helmut-Schmidt-Universität/ Universität der Bundeswehr Hamburg.

**Brezinka, Wolfgang**, Dr., Dr.h.c., Professor (emer.) für Allgemeine Pädagogik, Universität Konstanz.

**Chavdarova, Albena**, Dr., Professorin für Historische Pädagogik und für Geschichte der Sozialen Arbeit an der Pädagogischen Fakultät der Universität St. Kliment Ochridski in Sofia.

**Coriand, Rotraud**, Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft/Allgemeine Didaktik, Fakultät für Bildungswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen.

**Helus, Zdeněk**, Dr. (gest.), Professor für Pädagogische Psychologie. Pädagogische Fakultät der Karlsuniversität Prag.

**Hopfner, Johanna**, Dr., Professorin für Allgemeine Pädagogik an der URBI-Fakultät der Karl-Franzens-Universität Graz.

**Geißler, Gert**, Dr. habil., vormalig apl. Professor an der Humboldt Universität Berlin (i.R.); seit 2013 assoziierter Wissenschaftler am DIPF (Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin).

**Grimm, Gerald**, Dr., Professor für Historische Bildungsforschung, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

**Kasper, Tomáš**, Dr. habil., Assoziierter Professor für Allgemeine Pädagogik mit dem Schwerpunkt Historische Bildungsforschung, Institut für Pädagogik und Psychologie an der Technischen Universität Liberec, Dozent für Geschichte der Pädagogik an der Philosophischen Fakultät der Karlsuniversität Prag.

**Kasperová, Dana**, Dr. habil., Assoziierte Professorin für Allgemeine Pädagogik mit dem Schwerpunkt Historische Bildungsforschung, Institut für Pädagogik und Psychologie an der Technischen Universität Liberec.

**Kudláčová, Blanka**, Dr., Professorin für Allgemeine Pädagogik mit dem Schwerpunkt Historische Bildungsforschung, Pädagogische Fakultät der Universität Trnava.

**Miovska-Spaseva, Suzana**, Dr., Professorin für Historische und Komparative Pädagogik, Philosophische Fakultät an der Universität St. Kyrill, Skopje.

**Németh, András**, Dr., Dr.Sc., Professor für Theoretische und Historische Pädagogik, Fakultät für Pädagogik und Psychologie, Eötvös-Loránd-Universität, Budapest.

**Oelkers, Jürgen**, Dr., Professor (emer.) für Allgemeine Pädagogik und Historische Bildungsforschung an der Universität Bern (1987-1999) und Zürich (1999-2012).

**Polenghi, Simonetta**, Dr., Professorin für Historische Bildungsforschung, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milan.

**Protner, Edvard**, Dr., Professor für Allgemeine Pädagogik mit dem Schwerpunkt Historische Bildungsforschung, Philosophische Fakultät der Universität Maribor.

**Sima, Ana Victoria**, Dr., Assoziierte Professorin für Historische Pädagogik, Fakultät für Geschichte und Philosophie an der Babeş-Bolyai-Universität Klausenburg.

**Skiera, Ehrenhard**, Dr., Dr.h.c., bis 2012 Professor (emer.) für Pädagogik an der Europa-Universität Flensburg, seit 2016 Honorarprofessor an der Eötvös-Loránd-Universität Budapest.

**Šustová, Magdaléna**, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Nationalen pädagogischen Museum und Bibliothek J.A. Comenius in Prag.

**Šušnjara, Snježana**, Dr., Professorin für Allgemeine Pädagogik mit dem Schwerpunkt Historische Bildungsforschung, Philosophische Fakultät an der Universität Sarajevo.

**Zorić, Vučina**, Dr., Assoziierter Professor für Allgemeine Pädagogik mit dem Schwerpunkt Historische Bildungsforschung, Philosophische Fakultät an der Universität Montenegro.

Der vorliegende Band „Lehrerbildung im europäischen Kontext“ ist das Ergebnis einer langjährigen Zusammenarbeit von Kolleginnen und Kollegen aus Universitäten von elf Ländern des west-, zentral- und südost-europäischen Raumes.

Die Autoren analysieren jeweils einen Korpus ausgewählter repräsentativer Texte aus den Anfängen der Ausbildung der Elementarschullehrer. Ihr Anliegen besteht darin, maßgebliche (sowohl übergreifende wie regional-spezifische) Faktoren im Zusammenhang mit der Entwicklung des modernen Verfassungsstaates im 18. und 19. Jahrhundert in Hinsicht auf die Professionalisierung der Lehrerschaft und die Entwicklung der Lehrerbildung aufzuzeigen.

Der historisch vertiefende Blick zeigt die außerordentliche Komplexität des Gegenstandes und macht deutlich, mit welchen Größen jegliche Reform auf dem Gebiet der Bildung zu rechnen hat.

### Die Herausgeber

**Tomas Kasper**, Dr., geb. 1974, ist Ass. Prof. und Leiter des Instituts für Pädagogik und Psychologie an der TU Liberec, Lehrbeauftragter für Geschichte der Pädagogik an der Philosophischen Fakultät der Karlsuniversität Prag.

**Ehrenhard Skiera**, Dr. Dr. h.c., geb. 1947, war bis 2012 Prof. für Pädagogik an der Europa-Universität Flensburg, seit 2016 Honorarprofessor an der Eötvös-Loránd-Universität Budapest.

**Gerald Grimm**, Dr., geb. 1956, a.o. Univ.-Prof. und Leiter des Arbeitsbereichs Schulpädagogik und Historische Bildungsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

978-3-7815-2347-0



9 783781 523470