



# Sprache, Ideal und Wirklichkeit: Beobachtungen aus der Geschichte der Lehrerbildung

JÜRGEN OELKERS

**Abstract:** *Most educators and many politicians consider teacher education to be the key for schools reforms. History of teachers education shows most notably a history of permanent idealization, great expectations and only small effects. The article uses german sources of 19th century to reconstruct some parts of this history and especially the emergence of an ideal language to phrase and embed expectations that are still vivid today. Students want to be ideal teachers, society expects perfect outcomes and teacher education cannot help but forster these expectation as long as it follows the paths of its own history.*

**Keywords:** *history of teacher education, ideals and idealization, teachers as persons, pedagogical expectations, aims of schools, panaceas.*

## THESE

Die Geschichte der Lehrerbildung ist selten oder nie unter dem Aspekt betrachtet worden, wie die hohen Ansprüche entstanden sind, warum sie nie korrigiert werden konnten und welche Rolle die Ausbildungsrealität bei der Konstruktion des Selbstbildes gespielt hat.<sup>1</sup> Die Geschichte wurde meistens genutzt zur Bestätigung der Ansprüche und die Erwartungen waren immer auf den Segen des direkten Praxisbezuges gerichtet, gleichzeitig wur-

de eine Klagesemantik aufgebaut, die zur tatsächlichen Systementwicklung nicht passte. Es ist daher die Geschichte einer weitgehend unkontrollierten Selbstealisierung mit hohen Glaubenszumutungen, die trotz der heutigen Bemühungen um Professionalisierung bis heute nachwirkt.<sup>2</sup>

## LEHRERSEMINARE:

### NUTZANSPRUCH UND IDEAL

Der frühe Ort der Ausbildung zum neuen Beruf des Volksschullehrers waren

<sup>1</sup> Wolfgang Menzels (1798–1873), Kritik der Pädagogik und ihrer Ambitionen, im zweiten Band seiner *deutschen Literatur* Band ist ein interessanter Verriss, der das Gegenteil bewirkt hat und jede Erklärung ausgenommen die Überschreitung der Standesgrenzen schuldig bleibt (Menzel, 1836). Menzel war von 1820 bis 1822 Lehrer an der Sekundarschule in Aarau und hat danach für zwei Jahre im aargauischen Lehrverein unterrichtet.

<sup>2</sup> Eine starker Indikator für die Effekte dieser Geschichte ist die hohe Idealisierung heutiger Studierender bei der Wahl des Studiums (vgl. Cramer, 2012).



die Lehrerseminare. Hier entstanden die Vorstellungen und Postulate der idealen Lehrerbildung, die praktische Wirksamkeit in den Mittelpunkt stellten. Die Kompetenzen für den neuen Beruf sollten aus der Ausbildung heraus geschaffen werden und das erhellt, warum mit zunehmenden Gewicht der vorgängigen Schulung für den Beruf und so des intellektuellen Anspruchs ein „Theorie-Praxis-Problem“ entstanden ist, das anderen Ausbildungen in dieser Schärfe fremd ist.

Ein Grund ist, dass „Theorie“ immer funktional, wo nicht missgünstig, betrachtet wurde. Der deutsche Pädagoge und Lehrerbildner Adolph Diesterweg<sup>3</sup> sagte am 15. Januar 1849 auf der von ihm einberufenen Berliner „Seminarlehrer-Conferenz“: „Der Unterschied zwischen ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ muss in den Seminaren ganz schwinden. Er ist nichtig in sich, er ist noch ein Stück von dem Gelehrtenzopfe, welcher allen Lehrern von den Universitäten angehängt wurde. Von theoretischer und praktischer Lehrerbildung muss gar nicht mehr gesprochen werden. Aller Unterricht, alle Anweisung soll *praktisch* sein“ (Diesterweg, 1849, S. 18).

Rein theoretisch gebildete „gelehrte Männer“ haben in der Ausbildung nichts zu suchen, an den Seminaren sollten keine anderen „als durchweg praktische Lehrer“ angestellt werden. „Ein unpraktischer Lehrer hat keine Vorstellung von dem,

was praktische Lehrer praktisch nennen“ (ebd.). Und man kann nicht erst die Theorie lernen und sie dann praktisch anwenden. Alle Jahre der Ausbildung müssen praktisch sein, „nicht bloss die unmittelbare Anleitung der Seminaristen zum Lehrgeschäft, sondern aller Unterricht, den sie empfangen“ (ebd.).

Die Lösung des Problems sieht Diesterweg in der Rekrutierung von geeignetem Personal. Das Lehrerseminar „bedarf der lebenserfahrenen, schul- und erziehungsgewandten, praktisch-durchgebildeten, dem Volke mit wahrer, nicht anexercirter, sondern tief empfundener Liebe begethener Lehrer, ich weiss es mit einem Worte nicht anders zu sagen, der *Pestalozzischen* Lehrer“ (ebd., S. 26).

Vorbilder sollten massgebend sein, grosse Pädagogen wie Pestalozzi, die so aufgebaut wurden, dass sie mit ihrer Person und Praxis auf angehende Lehrer Eindruck machen konnten, das jedoch erst, seitdem es eine geregelte Ausbildung gab und so eigene Positionen für das Ausbildungspersonal zur Verfügung standen. Durch die unvermeidliche Arbeitsteilung war damit aber gerade der *Abstand* zur Praxis bestimmt, die Ausbildung gewann mit den Lehrerseminaren eigenes Gewicht und entwickelte eine Rhetorik, die dazu passen sollte. Das Ideal des Praxisbezuges ist nie aufgegeben worden, ohne die Grenzen der eigenen Wirksamkeit je in Rechnung zu stellen.

<sup>3</sup> Adolph Diesterweg (1790–1866) war seit 1832 Direktor des Seminars für die Stadtschulen in Berlin und hatte zuvor von 1820 an das neu gegründete Seminar in Moers geleitet. Zuvor war er nach Hauslehrerstellen von 1813 bis 1818 Lehrer an der Musterschule in Frankfurt am Main sowie für kurze Zeit an der Lateinschule in Elberfeld. Adolph Diesterweg war einer der wenigen Naturwissenschaftler unter den Seminardirektoren des 19. Jahrhunderts. Er wurde 1850 aus politischen Gründen zwangsweise in den Ruhestand versetzt.



In Pestalozzis Lehrerschule in Iferthen galt der Grundsatz, man dürfe „den Zögling nicht durch die Theorie ... verwirren“. Was er nur lernen müsse, sei der Umgang mit der *Methode* des Lehrens und Lernens, die alle für den Unterricht relevanten Theorien in sich vereinige (Das Pestalozzische Institut, 1811, S. 58). Auf der anderen Seite: eine Theorie, die der Methode Pestalozzis und der Ordnung seiner Schule *nicht* folgt, betört und verführt, also lenkt die Gedanken der Seminaristen auf nutzlose Ansichten und Gegenstände (ebd., S. 59). Aber das war immer das Problem und nicht die Lösung, auch weil Pestalozzis Methode gar nicht praktikabel war und selbst in Iferthen nie mehr war als ein schöner Schein.

Das Vorbild war einfach nur eine Kultfigur, die für Erhabenheit sorgen sollte (Osterwalder, 1995). Die Entwicklung sowohl der Volksschule als auch der Lehrerbildung war davon höchstens symbolisch berührt. Pestalozzi wurde zur moralischen Instanz stilisiert, die bei der Lösung praktischer Probleme nie eine Rolle gespielt hat. Die Experten und Wortführer entstanden im Berufsfeld, sie qualifizierten sich als Schriftsteller in der sich entwickelnden Profession der Volksschullehrer, aber auch in der Schulaufsicht und in den Lehrerseminaren. Besonders die Seminardirektoren prägten den Diskurs, wobei die Experten zunehmend auf einander Bezug nahmen

und so ihre Argumente gewichten konnten.

Der bayerische Regierungs- und Kreisschulrat Johann Baptist Graser veröffentlichte 1823 in zweiter Auflage eine Schrift über die Hauptgesichtspunkte bei der Verbesserung des Volksschulwesens. Graser war katholischer Pfarrer, für kurze Zeit auch Professor für Theologie an der Universität Landshut und einer der führenden Lehrerbildner in Deutschland zu Beginn des 19. Jahrhunderts.<sup>4</sup> Seine Schrift über das Volksschulwesen ist in der frühen deutschen Lehrerbildung von erheblichem Einfluss gewesen. Graser nämlich fragt, worauf es bei der Verbesserung des Volksschulwesens vorrangig ankomme und weist dabei der Lehrerbildung eine zentrale Aufgabe zu.

Graser unterscheidet fünf verschiedene Indikatoren zur Entwicklung des Schulwesens, die bis heute eine Rolle spielen:

1. Die Feststellung des Zwecks und Begriffs der Schule
2. Die Bildung der Lehrer
3. Die hinreichende Anzahl der Schulanstalten
4. Den erforderlichen Vorrat von Unterhaltungs-Mitteln
5. Die zweckmässige Leitung des Ganzen (Graser, 1823, S. 18)

Systementwicklung ist nur möglich, wenn ausreichend Ressourcen und genügend Schulen vorhanden sind, begrifflich

<sup>4</sup> Johann Baptist Graser (1766–1841) war nach seiner Priesterweihe Lehrer an der Pagenanstalt in Salzburg und wurde 1804 Theologieprofessor in Landshut. Im gleichen Jahr ist er als Schulrat nach Bamberg berufen worden und hat hier 1805 das allgemeine Schullehrerseminar neu eröffnet (Ebner, 2008, S. 41). 1810 wurde Graser in gleicher Position nach Bayreuth versetzt und hat hier von 1813 an Kandidaten für das Lehramt ausgebildet (ebd., S. 44).



klar ist, wovon geredet wird, für Leitung gesorgt und das Personal auf seine Aufgabe eingestellt ist. Die Qualität der Lehrkräfte ist dabei eine entscheidende Grösse, ohne eine angemessene Bildung der Lehrer kann eine Verbesserung des Volksschulwesens nicht erreicht werden.

Die Schullehrerseminare sollten für die erforderliche Grundbildung sorgen. Hier lernen die angehenden Lehrkräfte ihre Berufswissenschaft, werden mit der Schulerziehung und dem Schulunterricht vertraut gemacht und erwerben sich die Kunst der Anwendung durch Übung (ebd., S. 57). Graser erwähnt bereits die notwendige Vorbildung, die die Voraussetzung ist für den Besuch der Seminare und er plädiert auch für eine eigene Fortbildungsanstalt (ebd., S. 71), von der später häufig die Rede sein sollte, ohne dass sie je eingerichtet worden wäre. Fortbildung ist so fast zweihundert Jahre ein Thema.

Künftige Lehrpersonen müssen nicht nur Wissen erwerben, sondern auch Anforderungen für die Berufsausübung erfüllen. Dabei werden auch Persönlichkeitsmerkmale ins Auge gefasst und entsprechende Forderungen erhoben, etwa die nach einem moralischen Charakter oder nach dem gesunden Menschenverstand (ebd., S. 54). Wesentlich geht es aber um die Vertrautheit mit den Grundsätzen der Un-

terrichtskunst und der Gewandtheit in der Anwendung derselben (ebd., S. 55). Die Methode macht die Kunst, aber sie muss sich nach allgemeinen Grundsätzen richten und kann nicht allein in das Ermessen der einzelnen Lehrkraft gestellt sein (ebd.). Denn anders hätte der Besuch des Seminars keinen Wert.

Die Fortbildung wird doppelt begründet, mit falschen Vorstellungen über die Ausbildung und deren begrenzte Möglichkeiten. Einer der nachteiligsten Irrtümer über das Schulmeistertum bestehe darin, „dass das Schulwesen eine eigne Kunst sey, welche, wenn sie einmal erlernt und eingeübt ist, keiner weitem Belehrung mehr bedürfe“ (ebd., S. 72). Doch am Ende der Ausbildung könne der Seminarist unmöglich schon fertig sein, er ist zu jung, muss seine Erfahrungen erst noch machen und ist zur Verbesserung seiner Kenntnisse auf die Fortbildung angewiesen (ebd., S. 74).<sup>5</sup> Und weil das keine naheliegende Einsicht sei und kaum freiwillig geschehen werde, müsse die Fortbildung staatlich organisiert und verordnet werden (ebd., S. 74–75).

Vierzig Jahre nach Grasers programmatischem Entwurf veröffentlichte der gothaische Schulrat und Seminardirektor Karl Schmidt<sup>6</sup> eine kleine Schrift *Zur Reform der Lehrerseminare*. „Reformen“ waren Teil der Rhetorik, die auf stete Verbesserung ab-

<sup>5</sup> Seminare waren Schulen, die bis Ende des 19. Jahrhunderts überwiegend mit dem vollendeten fünfzehnten Lebensjahr besucht werden konnten. Die Ausbildungsdauer betrug zwischen vier und zwei Jahren (Neue Bahnen Band 7, 1896, S. 460).

<sup>6</sup> Karl Schmidt (1819–1864) besuchte seit 1834 das Gymnasium in Köthen und schloss dort Ostern 1841 ab. Danach studierte er in Halle Theologie und später Philosophie in Berlin. 1847 promovierte er in Halle im Fach Philosophie. 1850 wurde Schmidt erst Hilfslehrer und dann Oberlehrer am Gymnasium Köthen. 1862 erhielt er einen Ruf als Seminardirektor und Schulrat im Herzogtum Sachsen-Gotha (Pädagogischer Jahresbericht, 1864, S. 553–555).



zielte und dabei den Grad der Idealisierung erhöhte. Mit jeder neuen Lehrer- generation sollten die Schulverhältnisse besser werden, Verschlechterungen waren ausgeschlossen oder wurden – wie die Preussischen Regulative – als politische Willkür verstanden. Tatsächlich aber meinte „Reform“ vor allem die Festigung des Einflusses und den organisatorischen Ausbau der Lehrerseminare einschliesslich der Vorbildung, den Aufnahme- regeln und den gesicherten Bezug zur Praxis in Form von Praktika und Übungsschulen (Richter, 1874).

Zu Beginn seiner Reformschrift fragt Schmidt, was als der Zweck einer Lehrerbildungsanstalt anzusehen sei. Die Antwort ist bewusst einfach gehalten und lautet: „Die Lehrerbildungsanstalt hat Lehrer zu bilden, die wissen, was sie wollen, und die können, was sie sollen“<sup>7</sup> (Schmidt, 1863a, S. 4).

Das Wissen zielt auf die Kunst der Erziehung, „in ihr liegt beschlossen, was der Lehrer will und darum verstehen muss“ (ebd.). „Erziehen“ heisst „das Individuum, entsprechend der ureigenen Kraft, die ihm gegeben ist, in den grossen Organismus bewusst hineinentwickeln, dem der Mensch als Glied von Geburt an unbewusst angehört“, also „den Organismus der Natur, der Menschheit und Gottes“ (ebd., S. 5). Mit der Erziehung soll „alle leibliche und geistige Kraft des Zöglings in den Dienst der Wahrheit und Freiheit, der Liebe und Schönheit“ gestellt und dadurch „das göttliche Ebenbild im Menschen noch einmal“ geschaffen werden (ebd., S. 5–6).

Das Können geht über das Wissen hinaus und zum Können vor allem hat die Lehrerbildungsanstalt ihre Zöglinge zu erziehen (ebd., S. 9). Die Praxis ist deshalb für den Lehrer „die Mutter der Weisheit“, woraus folgt, dass das Lehrerseminar seine Zöglinge wohl mit der Theorie der Anthropologie und Pädagogik bekannt macht, sie vor allem aber in die „Praxis der Erziehungskunst“ einführt (ebd., S. 10). Die Kunst ist nicht die Anwendung der allgemeinen Theorie, die für das notwendige Wissen sorgt, aber nicht die Kunst der Erziehung hervorbringt (ebd.).

Die Praxis hat Vorrang, damit die Zöglinge des Lehrerseminars alles lernen, was notwendig ist:

- „In der Schulstube die Gesetze der Erziehung anzuwenden,
- den Unterrichtsstoff zweckentsprechend nach Ort und Zeit zu reichen,
- das geistige Leben der Schüler anzuregen,
- auf Gesinnung und Willen derselben zu wirken,
- eine grössere Zahl und einzelne Abteilungen von ihnen zu gleicher Zeit in Thätigkeit zu setzen,
- sich die Anhänglichkeit und Achtung derselben zu erwerben,
- sowie ihr Thun richtig zu beurtheilen und zu leiten verstehen“ (ebd.).

Karl Schmidt, ein fortschrittlicher Demokrat, der sich entschieden für die allgemeine und freie Volksschule in der Trägerschaft des Staates einsetzte, trat Ostern 1863 als Direktor des gothaischen Lehrerseminars seinen Dienst an. Die Thesen zur Reform der

<sup>7</sup> Fettdruck im Original.



Lehrerbildungsanstalten sind seiner Rede zur Einführung in das Amt entnommen, das er nur kurz ausfüllen konnte. Schmidt starb bereits am 8. November 1864.

In seiner Antrittsrede hat er ausgeführt, wie sich die Ausbildung der Erziehungskunst im Lehrerseminar vollziehen soll:

„Dazu bedarfs der sorgsamsten Uebung, weil Uebung allein den Meister macht. Es bedarf dazu eines klaren Denkens und eines deutlichen Darstellens des klar Gedachten. Es bedarf der tieffsten Liebe, die selbst der Sünden Menge deckt, – der strengsten Gewissenhaftigkeit, die keinen Schritt vom Wege des Rechtes weicht, – der grössten Selbstbeherrschung, die bei stärkster Entschiedenheit doch zugleich die weltüberwindende Sanft- und Demuth übt“ (ebd., S. 10/11).

Es bedarf, anders gesagt, des Charakters: „*Charaktere* zu erziehen: das ist darum die erste und die höchste Aufgabe der Lehrerbildungsanstalt“ (ebd., S. 11). Wie das erreicht werden soll, wird nicht gesagt, auch nicht, welche Unterschiede bei den Charakteren in Kauf genommen werden müssen. Das Ideal der *Bildung* der Lehrer hat keinen inneren Grenzwert, dafür sind die Ansprüche der Ausbildung umso höher. Mit dem Charakter nämlich soll sich Autorität verbinden:

„Ruhe und Selbstgewissheit, Sicherheit und Bestimmtheit: darin liegt das offenbare Geheimniss, dass ein Lehrer bei Schülern und Aeltern zugleich eine Autorität wird, – eine Autorität, die nicht dem Stock erzwungen, sondern das Resultat innerer und innerlichster Ergebenheit ist. Der Lehrer gilt bei seinen Schülern und deren

Aeltern nur so viel, als er geistig aus sich macht, und er kann nur so wirken, als er bei ihnen gilt“ (ebd.).

Diese Einsicht hätte eigentlich zur Folge haben müssen, über das „wie“ der Ausbildung nachzudenken. Aber es bleibt beim grossen Ziel (ebd., S. 12), der Vorbildlichkeit der Seminarlehrer (ebd., S. 13ff.) und der besonderen Stellung des Seminardirektors (ebd., S. 15), der gleichsam das Vorbild der Vorbilder sein muss (ebd., S. 17).

Die Idealisierung der Aufgabe und des Personals wird zum Grundmerkmal der Lehrerbildung, ohne dass es je gelungen wäre, die Ziele auszunüchtern und beherrschbar zu gestalten. Die Bildung des Lehrers wurde rhetorisch so hoch gestimmt, dass jeder zustimmen musste. Wer hätte widersprechen können, wenn Karl Schmidt sagte: „Von der Achtung und Ehrfurcht vor dem Erzieher hängt nicht bloss die glückliche Entwicklung des einzelnen Zöglings“, sondern zugleich die „Achtung und Ehrfurcht vor Gesetz und Recht, vor den weltlichen und den himmlischen Mächten ab“ (ebd., S. 11).

Hinter den Zielen der Ausbildung von Lehrkräften steht immer die Annahme einer Kausalkette, auch wenn sich die Semantik verändert hat. Vom kompetenten Lehrer wird auf guten Unterricht geschlossen, dann weiter auf erfolgreiche Erziehung in der Schule und von dort auf Wirkungen für das grosse Ganze, das mal das Volk, mal die Gesellschaft und auch allgemein die Zukunft sein konnte. Für das Wissen und Können der Lehrer ist die Ausbildung zuständig, die so den Beginn der Kausalkette darstellt.



## ZWEIFEL AM ERTRAG UND BESTÄTIGUNG DER ERWARTUNGEN

Das grosse Ganze wechselt, niemand bindet die Lehrerbildung mehr an die himmlischen Mächte, die Logik der Ausbildung aber bleibt bestehen. Sie muss zwanghaft Grosses bewirken, und dies über die Personen der künftigen Lehrerinnen und Lehrer, die doch unmöglich alle gleich erreicht und so geprägt werden können. Aber die streuenden Effekte jeder Ausbildung spielten in der Selbstsicht nie eine Rolle. Wenn es „auf den Lehrer ankommen“ soll,<sup>8</sup> scheint alles von der Ausbildung abzuhängen, sie besetzt den Anfang des Aufbaus der beruflichen Kompetenz und so auch die Folgen.

Schon 1836 reklamierte der bekannte fränkische Hauptlehrer Johann Wolfgang Wörlein<sup>9</sup> drei zusammenhängende Phasen oder „Zeiträume“ der Lehrerbildung:

1. den Zeitraum der *Vorbildung* für den Eintritt in das Schullehrer-Seminar;
2. den Zeitraum der *Ausbildung* in dem Schullehrer-Seminar; und
3. den Zeitraum der *Fortbildung* nach dem Austritte aus dem Seminar“ (Wörlein 1836, S. 2).

Wörlein hat selbst kein Seminar besucht.<sup>10</sup> Er bezieht sich mit einem wörtlichen Zitat auf die Verordnung über die Bildung der Schullehrer im Königreich Bayern vom 31. Januar 1836. Die Unterscheidung der drei Zeiträume war also bereits amtlich (Verordnung, 1836, S. 5). Mit „Vorbildung“ war der dreijährige Lehrgang in einer Präparandenanstalt gemeint (ebd.), die „Ausbildung“ bezog sich auf den zweijährigen Besuch des Lehrerseminars im Anschluss an eine Aufnahmeprüfung (ebd., S. 14) und „Fortbildung“ war alles, was danach erfolgte.

Aber gedacht war nicht, wie bei Wörlein (1836, S. 3), an freie Formen der Fortbildung, sondern an eine streng überwachte dreijährige Phase der Berufseinführung, die mit der eigentlichen Anstellungsprüfung endete (ebd., S. 35). Die „wirklich angestellten Lehrer“ mussten „Beweise ihres Fleisses und ihrer Fortschritte“ im Beruf regelmässig von Inspektoren überprüfen lassen und wurden also ständig beurteilt. Ausdrücklich heisst es in der Verordnung: „Die Leistungen der Lehrer in Bezug auf die Fortbildung sind sorgfältig zu beobachten und bey Fertigung der

<sup>8</sup> „Alles kommt auf den Lehrer“ ist eine stehende Wendung in der Lehrerliteratur (etwa: *Der Baierische Schulfreund* Band 2, 1812, S. 119, oder *Allgemeine Schulzeitung* Nr. 88 vom 4. Juni 1839, S. 728).

<sup>9</sup> Johann Wolfgang Wörlein (1797–1861) war von 1818 bis 1830 Lehrer in der Gemeinde Weihenzell nahe Ansbach, nachdem er zuvor als Schuladstanz in Obersulzbach tätig gewesen war. Später war Wörlein Hauptlehrer in der Gemeinde Happurg und danach in Poppenreuth bei Fürth. Wörlein war weitgehend Autodidakt und trat entschieden für die Emanzipation des Lehrerstandes und so für die Trennung von Schule und Kirche ein. Der Wechsel seiner Lehrstellen basierte auf Versetzungen im Konflikt mit der Kirche (Schönfeld, 2005).

<sup>10</sup> Er ist von 1812 an durch den Pfarrer Ludwig Heinrich Sonntag (1775–1852) und dem Lehrer Johann Michael Brock aus Egenhausen kostenlos auf die öffentliche Anstellungsprüfung in Ansbach vorbereitet und bestand sie im Mai 1814. Im Oktober wurde er dann mit siebzehn Jahren als Schulverweser nach Obersulzbach berufen.



Qualitätsnoten in besondere Erwägung zu ziehen“ (ebd., S. 36).

Der Ausbildung wurde also nicht viel zugetraut, wenigstens ist auf eine kontrollierte Berufseinführung grösster Wert gelegt worden. Auch die bereits angestellten Lehrer „sind verpflichtet, ihrer Fortbildung die angemessene Sorgfalt zuzuwenden und sich darüber vorschriftsmässig auszuweisen“. Es ist von „minderbefähigten“ Berufsanfängern die Rede, die monatlich beim Schulinspektor vorstellig werden müssen und dies solange, „bis es ihnen gelungen ist, die Notenstufe ‚g u t‘ zu erhalten“ (ebd.). Auch die Besseren werden wenigstens alle Vierteljahr überprüft und alle Anfänger erhalten jährlich eine schriftliche „Beurtheilung“ (ebd.).

Die Fortbildung selbst hat eine wissenschaftliche und eine sittliche Seite, es geht um individuelles Studium der relevanten Literatur, für das die Schulbibliothek zur Verfügung steht, aber auch um die vorbildliche Lebensführung und die Selbstverbesserung der Schullehrer. Fehlverhalten wird geahndet, bis hin zur temporären oder dauerhaften Entfernung aus dem „Lehr- und Erziehungs-Fache“ (ebd., S. 37). Das Gesetz geht davon aus, „dass die Entfernung untüchtiger Lehrer nicht sowohl aus den Standpunkte der Strafe, als vielmehr aus jenem der Fürsorge für die öffentliche und Privatwohlfahrt zu betrachten“ sei (ebd., S. 38).

„Moralisch schlechte Lehrer“ werden entlassen, „brave aber unfähig geworde-

ne“ können in „untergeordneten Anstellungen und Verwendungen“ in der Verwaltung weiter beschäftigt werden (ebd.). Anders hätte sich die Ausbildung kaum gelohnt. Die Qualität ist generell erst in der Berufsausübung erkennbar, also kann von der Ausbildung nur vorbereitet, aber nicht abgeschlossen werden. Ihren Zielen, anders gesagt, ist nie getraut worden, weil die Praxis nicht über Ausbildungs-ideale antizipiert werden kann und die tatsächliche Eignung erst über die Bewährung im Ernstfall festgestellt werden kann.

Dass „Theorie“ und „Praxis“ der Seminare nicht übereinstimmen und sogar auseinanderfallen, ist von Absolventen immer wieder festgehalten und beklagt worden. 1873 wird die Erfahrung in einem dreijährigen Seminar als rigide Abrichtung und strengste Kasernierung in ärmlichen Schulräumen beschrieben. Es war ein „Halbkerkerleben“ (Drei Jahre, 1873, S. 23), der Seminardirektor war ein Tyrann, der selbst nicht unterrichten konnte (ebd., S. 24/25), die Notengebung war von persönlichen Vorlieben geprägt (ebd., S. 27) und der Schulinspektor verstand sich als militärischer Führer (ebd., S. 28/29). Der Unterricht, schliesslich, sollte zu „Bildungszwangsjacken“ führen, die keine freie geistige Regung aufkommen liessen (ebd., S. 39).<sup>11</sup>

An der Höhe und der Fülle der Ausbildungsziele änderte sich dadurch nichts.

<sup>11</sup> Die pseudonyme Schrift ist „dem hohen Hause der preussischen Abgeordneten zur Information in der Schulfrage“ gewidmet (Drei Jahre, 1873, S. 2) und steht im Zusammenhang mit dem Kampf der Lehrerschaft gegen die preussischen Regulative von 1854, die 1872 aufgehoben wurden. Die Seminarlehrer haben die Praxis naturgemäss völlig anders beschrieben (etwa: Scholz, 1862, S. 192–197).





Eine dieser Listen stammt von Johann August Köhler,<sup>12</sup> Direktor des Lehrerseminars in Grimma. Im Herbst 1848 sagte Köhler anlässlich der Feier zur zehnjährigen Eröffnung der Lehranstalt: Lehrerbildung ist grundlegend *Menschenbildung* und nicht einfach die Ausbildung für eine Profession oder gar für ein Handwerk.

„Zur *allgemeinen Menschenbildung*, welche uns zuförderst wesentlich für Volksschullehrer erscheint, gehört die *physische* Erziehung, eine Ausbildung des gesunden Körpers zur Kräftigkeit, Munterkeit und Gewandtheit; eine *intellektuell-formale* Bildung, ein gesunder Menschenverstand, der Alles besonnen auffasst und sich klar und deutlich ausspricht; eine *reale* Bildung, die Summe des Wissens, das als Gemeingut aller Gebildeten unserer Zeit angesehen wird“ (Köhler, 1848, S. 2).

Das wäre schon viel, ist aber nicht genug, denn zur Menschenbildung für Volksschullehrer gehören weiterhin:

„eine *technische* Bildung, die uns die Mittel zur Fortbildung an die Hand gibt und in enger Beziehung zur Cultur des Geschmacks steht; eine *gesellige Beholfenheit* und *Umgänglichkeit* mit Jedermann, wie sie unserer Zeit eigen ist, jene Humanität im Umgange, welcher zugleich eine Achtung

und Anerkennung aller Stände im Staate zum Grunde liegt; endlich eine *moralisch-religiöse* Bildung, die beharrliche Richtung des Gemüths auf das Wahre, Gute und Heilige, jene Charakterbildung, welche die Treue in sich fasst und im religiösen Glauben ihr sicherstes Fundament findet“ (ebd., S. 2/3).

Die Fülle der Bildungsbereiche fällt gar nicht auf und die Liste ist praktisch gemeint, denn es heisst: „Diese allgemeine Bildung müssen wir zunächst dem Jugendlehrer im Volke aneignen“ (ebd., S. 3). Sie stellt die „beste Grundlage“ für die „specielle Berufsbildung“ dar, auf einem solchen „Fundament“ wächst „auch der Meister im Schulerziehungshandwerke am besten“ auf (ebd.).

Das „wie“ ist auch hier kein Thema, wobei zur gleichen Zeit im professionellen Selbstverständnis die Überzeugung wächst, dass ein Lehramt „kein Handwerk“ sei, sondern nur mit Begeisterung und „innerer Freudigkeit“ zum Erfolg führen könne (Bensen, 1831, S. 43).<sup>13</sup> Und es fehlt auch nicht der Hinweis, dass nur patentierte Lehrer, also solche mit einer ordentlichen Ausbildung, beschäftigt werden dürfen, „damit der Schullehrerberuf nicht zum Handwerk herabsinke“ (Zeller, 1827, S. 141).<sup>14</sup> Und

<sup>12</sup> Johann August Köhler (1805–1886) besuchte von 1817 bis 1822 das Gymnasium in Königsberg und studierte danach Theologie, zuerst in Königsberg und dann in Leipzig. Köhler übernahm Vikarstellen an öffentlichen Schulen und war auch als Privatlehrer tätig. 1832 wurde er Pfarrer in Trebsen bei Grimma und übernahm 1838 die Stelle als Direktor des Lehrerseminars. Es war das dritte Seminar in Sachsen und wurde am 8. Oktober 1838 eröffnet (Köhler, 1848, S. 67).

<sup>13</sup> Heinrich Wilhelm Bensen (1798–1863) war Lehrer am Pädagogium in Schnepfenthal und wurde 1822 an das Progymnasium in Rothenburg ob der Tauber berufen, wo er später Subrektor wurde und mehr als vierzig Jahre lang tätig war. Er wurde auch als historischer Schriftsteller bekannt.

<sup>14</sup> Der Tübinger Jurist und Hauslehrer Christian Heinrich Zeller (1779–1860) wurde 1809 Schulinspektor im Kanton Aargau und übernahm 1820 die Leitung der badischen Armenschullehreranstalt Schloss Beuggen in der Nähe von Basel.



nur wenn auch der Charakter der angehenden Lehrkräfte geprüft wird, lässt sich verhindern, dass unfähige Jünglinge und Männer „in die Schulämter hineinschleichen“ (ebd., S. 143).

Das Recht auf Patentierung schafft den Berufsstand, weil damit der Zugang geregelt wird. Niemand kann mehr ohne staatliche Ausbildung und diplomierten Abschluss Lehrer werden. Das führte rasch auf die Frage der Aufsicht, die aus der Profession heraus erfolgen sollte und so die kirchliche Bevormundung überwinden musste. Deshalb schrieb Diesterweg im Vormärz: „Nur der Lehrer kann den Lehrer verstehen, richtig auffassen und würdigen“ und „nur der Lehrer kann den Lehrer belehren, leiten und seine innersten Bedürfnisse befriedigen“ (Diesterweg, 1846, S. 166).

Also kommt es im Unterricht wie in der Schulaufsicht auf den Lehrer an: „Das Lehren ist der Centralpunkt seiner Gedanken, von ihm geht seine ganze Wirksamkeit aus, in ihm ruht seine ganze Stärke, die Kraft seines Thuns“ (ebd.). Was die Zeit nötig hat, sind nicht einfach brauchbare Lehrer oder „nützliche Geschöpfe“, sondern „Menschen aus einem Stück und gravitierend (wuchtend) nach einem Centrum“ (ebd., S. 168). Das ist die „Natur der Lehrertätigkeit“, nämlich methodisch geführter Unterricht und die fachmännische Leitung der Schule (ebd.,

S. 177), also das, was Pfarrer und kirchliche Inspektoren nicht beurteilen können.

Parallel dazu wurde „Persönlichkeit des Lehrers“ zum Thema, die Carl Friedrich Lauckhard<sup>15</sup> (1843, S. 25–26) als Kern der Wirksamkeit von Schule und Unterricht verstanden wissen wollte. In seinem *Tagebuch eines Lehrers* heisst es: „Es ist gewiss wahr: im Lehrer liegt fast alles, was auf den Schüler bildend und erziehend einwirkt“ (ebd., S. 25). Genauer: „In der Persönlichkeit des Lehrers gehen Zucht und Unterricht in Eins zusammen; von ihr aus wirken beide. Die persönliche Erscheinung des Lehrers ist das Bild, das anschauliche Beispiel, das Modell, nach dem sich alle richten, bilden und formen. Wie viel mehr wirkt ein Beispiel als Worte und Lehren!“ (ebd., S. 25–26).

Das blieb nicht unwidersprochen, weil damit den Vorrang der Methode in Frage gestellt war, also das zentrale Unterscheidungsmerkmal der Kompetenz von Lehrkräften und so der Kern der Profession. Im zentralen Artikel „Lehrer“ in Karl Adolf Schmidts *Encyclopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens* hielt der Berliner Seminarleiter Wilhelm Thilo<sup>16</sup> fest, dass für die Volksschule und den Elementarunterricht die Persönlichkeit eines Lehrers „kaum etwas zur Lösung seiner eigentlichen Aufgabe“ beitrage, nämlich fachgerecht Unterricht zu erteilen (Thilo, 1865, S. 202).

<sup>15</sup> Der Theologe Carl Friedrich Lauckhard (1813–1876) war zunächst Hilfsprediger im Darmstadt und Lehrer an der dortigen Stadtschule. Er wechselte dann als zweiter Lehrer an die Musterschule in Friedberg in der Wetterau und wurde 1855 als Schulrat und vortragender Rat nach Weimar berufen.

<sup>16</sup> Wilhelm Thilo (1802–1870) studierte von 1819 an in Breslau Theologie und übernahm als Pfarrer Lehrerstellen. Von 1833 war er als Seminarlehrer tätig und wurde 1840 Direktor des Schullehrerseminars in Erfurt. 1853 wurde er in gleicher Stellung nach Berlin berufen, Thilo war mit einer Tochter von Diesterweg verheiratet.



„Es ist in der jüngsten Zeit Mode geworden, dasjenige Moment am Lehrer bei der Elementarpraxis am meisten zu betonen, welches bei ihr am wenigsten helfen kann und das sich mit wenig Sicherheit definieren und mit noch weniger Zuverlässigkeit bereiten und herstellen lässt - die Persönlichkeit. Es war lediglich die Feindseligkeit einer Reaction gegen den Stolz auf die Methode, wenn man die Forderung stellte, die Persönlichkeit sei am Lehrer das Haupterfordernis“ (ebd.).

Aber das war nicht die Professionsüberzeugung, wie sie sich in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts herausgebildet hat. 1848 heisst in Diesterwegs einflussreichem *Wegweiser für deutsche Lehrer*:

„Unter sachkundigen Schulmännern ist darüber nur *eine* Stimme“, nämlich dass „die *Persönlichkeit* des Lehrers von den entschiedensten Einfluss auf die ganze Bildung der Schüler, deren Art und Richtung ist. *Lehrgeschick* ist eine vortreffliche Sache, aber damit *allein* ist in der Schule lange nicht Alles auszurichten“ (Diesterweg, 1848, S. 64).

Die Beherrschung von Methoden und so der Kern der Ausbildung sind nicht genug. Wer in der Schule Erfolg haben will, kann nicht nur in der Lehrstunde etwas sagen, zeigen oder vormachen, sondern muss die ganze Schulzeit über Vorbild sein und mit der Persönlichkeit wirken. „Gerade das so Gewonnene gehört zu den besten Schätzen und Mitgaben für's ganze Leben“. Der Lehrer muss nicht bloss etwas wissen, sondern zugleich etwas *sein* und *haben*, „und seine ganze *Darstellung* vor den Kindern

muss diesen das Gefühl der Hochachtung aufnöthigen“ (ebd.).

Aber kann das die Ausbildung vermitteln? Sie ist, was bei der Diskussion der Zielsetzung bis heute oft übersehen wird, vor allem eine Fachausbildung und nicht oder nur vermittels dieser Ausbildung eine Persönlichkeitsschulung. Im ersten Lehrerbildungsgesetz des Kantons Zürich aus dem Jahre 1840 wird das Ziel der Ausbildung denn auch nicht mit der *Persönlichkeit*, sondern mit der *Tüchtigkeit* der angehenden Lehrer begründet.

„Zu diesem Ende“ sollen sie im neu gegründeten Lehrerseminar in Küssnacht „einerseits in den Kenntnissen und Fertigkeiten, deren sie für den künftigen Beruf bedürfen, unterwiesen und zu deren richtiger Anwendung angeleitet, anderseits zu christlicher Gesinnung und rechtschaffenen Wandeln angeregt werden“ (Gesetz, 1840, S. 606).

Wie das geschehen soll, wird dem Seminar überlassen, das Gesetz enthält keine Zielangabe und nur eine knappe Zweckbestimmung. Dafür wird klar geregelt, was die jungen Seminaristen, die nach dem vollendeten fünfzehnten Lebensjahr mit der Ausbildung beginnen können, lernen sollen, also was ihre „Lehrgegenstände“ oder Fächer sind. Für die angehenden Primarlehrer hält das Gesetz fest:

1. christliche Religion (Religionsgeschichte, Glaubens- und Sittenlehre),
2. deutsche Sprache,
3. Elementarmathematik,
4. Geschichte,
5. Geographie,
6. Naturkunde,

7. Gesang, mit besonderer Berücksichtigung des Kirchengesangs,
  8. Schönschreiben,
  9. Zeichnen,
  10. Pädagogik, vorzugsweise in praktischer Richtung (ebd).
- Für die künftigen Sekundarlehrer kommen hinzu:
11. Fortsetzung des Unterrichts in der deutschen Sprache, und deutsche Literatur,
  12. Fortsetzung der Mathematik und Naturlehre,
  13. französische Sprache (ebd.).

Das ist keine Anomalie. Vergleicht man die Gesetze zur Lehrerbildung im deutschsprachigen Ländern Mitte des 19. Jahrhunderts, dann findet man durchgehend knappe Zweckbestimmungen, die Auflistung der Lehrgegenstände und die Regeln der Organisation einschliesslich der Praktika, wobei im Zürcher Gesetz bereits von „Musterschulen“ die Rede ist (ebd., S. 607). Für den Gesetzgeber ist klar, dass berufliche Tüchtigkeit eine fachliche Vorbildung braucht, dazu praktische Erfahrungen in besonders guten Schulen und ein Zeugnis über die gezeigten Leistungen, mit dem sich die Zulassung zum Lehramt verbindet.

## DIE SPRACHE DER AUSBILDUNG

Aber wie konnten dann die überbordenden Ziele und illusionären Erwartungen an die Lehrerbildung entstehen? Sprache und Organisation der Ausbildung haben nie zusammengepasst, es ist auch nie darauf geachtet worden, wie vage und unbestimmt die pädagogische Sprache verwendet wird. Darauf hatte schon der Rektor der Stadtschule in Jena Heinrich Gräfe<sup>17</sup> verwiesen. „Die pädagogischen Begriffe sind ... häufig unbestimmt und mehrdeutig“ und das wird nicht dadurch besser, dass man sie künstlich auflädt, etwa mit Bezugnahmen auf noch abstraktere Konzepte wie den „Geist“ einer Schule oder das Leben, das der „Geist des Lehrers“ in den Schülern „entzündet“ (Gräfe, 1839, S. 179).

Doch genau diese Metaphern blieben massgebend, weil sie für unmittelbare Plausibilität sorgen konnten. Einer der einflussreichsten Seminardirektoren in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts war Bernhard Gottlieb Denzel.<sup>18</sup> Für ihn soll der Volksschullehrer „seine Zöglinge zu dem höchsten Ziel der Menschenbildung“ führen (Denzel, 1826, S. 44). Die dafür erforderlichen „Gemüths-Eigenschaften“ des Lehrers lassen sich „auf Eine“ zurück-

<sup>17</sup> Heinrich Gotthilf Adam Gräfe (1802–1868) studierte in Jena Theologie und wurde 1825 Rektor der dortigen Bürgerschule. 1840 wurde er an der Universität Jena ausserplanmässiger Professor für Pädagogik. 1842 wechselte er als Rektor an die Bürgerschule nach Kassel. Gräfe war Landtagsabgeordneter in Hessen und wurde im Zusammenhang mit den Verfassungskämpfen zu einem Jahr Festungshaft verurteilt. Danach war er für kurze Zeit Lehrer an einer privaten Erziehungsanstalt in Genf und leitete von 1855 an die Bürgerschule in Bremen.

<sup>18</sup> Der Theologie Bernhard Gottlieb Denzel (1773–1838) wurde 1811 Inspektor und später Direktor des ersten württembergischen Schullehrerseminars in Esslingen. Er war zuvor als Pfarrer und Hauslehrer tätig, darunter einige Jahre auch in der Schweiz. 1816 wurde er mit der Gründung eines Lehrerseminars im nassauischen Idstein beauftragt, was sich aber zerschlug, so dass Denzel bald nach Esslingen zurückkehrte.



führen. „Es ist der *kindliche Sinn*, der den Gemüths-Zustand des guten Erziehers vollständig bezeichnet“ (ebd., S. 45–46).

Dieser Sinn zeigt sich in der Liebe zu den Kindern. „Freude an Kindern, das Gerneseyn in ihrem Umgange, das frohe Eingehen in ihre kindlichen Empfindungen. Gedanken, Bestrebungen und Spiele ist ein Haupterforderniss, wenn man auf den kindlichen Geist mit Erfolg wirken will“ (ebd., S. 46–47). Und erst dann wird sich der kindliche Geist des Lehrers „in einer warmen *Liebe* für seinen *Beruf* äussern“ (ebd., S. 47). Stolz und Anmassung des Lehrers sind fehl am Platze, niemand kann „Kinderlehrer“ sein, der nicht selbst von „ächter Kindlichkeit“ beseelt ist (ebd., S. 48). Und der kindliche Sinn ist „ein Sinn der *Demuth* und der *Geduld*“ (ebd.).

Die Ausbildung hätte so das Werk eines begeisternden Gemüts vor Augen, der nur dann begeistern kann, wenn er selbst begeistert ist. Und das wird lange vor der reformpädagogischen Kindzentrierung als Kausalität verstanden:

„Hat der Lehrer ein wahrhaft kindliches Gemüth, und fühlt er in sich nur einiges Lehrertalent, so kann es nicht wohl anders seyn, als dass ihm sein Geschäft täglich *interessanter* wird. Die Munterkeit der Kinder, ihre Liebe zum Lernen, die guten Erfolge, die er von *Zeit* zu *Zeit* bemerkt, erwecken ein erhebendes Gefühl in seiner Brust. Es erzeugt in ihm eine *Liebe zum Lehren*, zum Mittheilen, welche, je schöner die Erfolge seines Lehrens nach und nach

werden, immer mehr und endlich bis zur Leidenschaft steigt“ (ebd., S. 52).

Von der Persönlichkeit des Lehrers, seinem Einfühlungsvermögen und dem Sinn für Kinder erwartet man Wunder, ohne genau sagen zu können, worauf man sich da einlässt und was geschehen soll, wenn das alles nicht oder nicht in der erwarteten Weise vorhanden ist und auch von keiner Ausbildung besorgt werden kann.

Das Grosssprecherische der Ankündigungen und Zielsetzungen in den Anfängen der deutschen Lehrerbildung mag mit dem starken Widerständen gegen die Einrichtung von staatlichen Lehrerbildungsanstalten und die Anhebung des Ausbildungslevels erklärt werden können, nicht jedoch die Stabilisierung von Sprache und Rhetorik in den nachfolgenden Jahrzehnten. Mit der Etablierung und dem zunehmenden Gewicht der Seminare verschwindet die Polemik, dass der Elementarlehrer nicht viel mehr wissen müsse als er unterrichtet.<sup>19</sup> Der Vorrang der Persönlichkeit aber ist immer noch ein Thema, ebenso die Suche nach der optimalen Methode oder der Praxisbezug möglichst jeder Lehrveranstaltung, auch wenn damit ausser der Ausbildungsrhetorik nichts gewonnen ist.

Die Lehrerbildung idealisiert ihre eigenen Aufgaben und dies offenbar mit sehr stabilen Reflexen, die sich auch dort zeigen, wo ihre Zuständigkeit reklamiert wird. In der pädagogischen Literatur des 19. Jahrhunderts ist unablässig von den Mängeln der Schule und den Zumutungen des Be-

<sup>19</sup> Noch Menzel (1836, S. 48) konnte die „Sucht“ der Lehrerbildung beklagen, neue Methoden zu erfinden und künstliche Schwierigkeiten auszudenken, „wo keine natürlichen vorhanden sind“.



rufs die Rede. Wann immer solche Mängelklagen veröffentlicht wurden, war der Ruf nach Abhilfe gross und der Adressat stets die Ausbildung, die es richten sollte. Auch das gilt bis heute, „die“ Lehrerbildung ist immer Reformadressat, unabhängig davon, was sie leistet und auch nur leisten kann.

## DIE KUNST DER MÄNGELKLAGEN

Ein frühes Beispiel für öffentliche Mängelklagen kann der kurzlebigen Leipziger Zeitschrift „Pädagogische Verhandlungsblätter für Aeltern, Erzieher, Jugendlehrer und Kinderfreunde“<sup>20</sup> entnommen werden. Im dritten und letzten Jahrgang 1808 ist unmissverständlich von den Schwierigkeiten und Beeinträchtigungen des Lehrerberufs die Rede. Es wird sogar „ein hoher Grad von Resignation“ festgestellt, der dadurch entsteht, dass „mancherlei Inkonvenienzen“ ertragen werden müssen und Abhilfe oft nicht möglich scheint. Belastungen im und durch den Beruf sind in der Lehrerliteratur ein durchgehendes Thema, auch dann, als sich die materielle Lage sichtbar verbessert hat.

Ungeduldige oder überreagierende Lehrer werden in den Verhandlungsblättern zwar kritisiert, aber es wird auch Verständnis gezeigt für das, was die Reaktionen ausgelöst hat. „Dazu gehören die unrichtigen, falschen

und oft ganz unüberlegten Antworten der Kinder“, die die Lehrer oft hart auf die Probe stellen. Es braucht „pädagogische Lehrklugheit“, um mit solchen Situationen umzugehen (Pädagogische Verhandlungsblätter, 1808, Sp. 163). Besondere Schwierigkeiten bereitet auch der Umgang mit den Eltern. Die Forderungen der Eltern an den Lehrer seien bekanntlich gross und oft einfach überspannt.

„Alles soll er wissen, Alles verantworten, über Alles Rechenschaft geben; und kann er es nicht, so glaubt man, ihm Vorwürfe machen zu dürfen. Ueberdiess hat, neben der Arzeneikunde, kein Geschäft des menschlichen Lebens mehr Pfuscher, als die Pädagogik“ (ebd., Sp. 164).

Die Eltern machen sich oft über die Lehrer ihrer Kinder „ganz unrichtige Vorstellungen“ und die Lehrer haben Mühe, „sich einigermaßen gegen Verunglimpfungen zu sichern“ (ebd., Sp. 165). Notwendig im Umgang mit solchen Problemen ist Erfahrung, die sich nur im Beruf selber erwerben lässt. „Wie lange muss nicht der Pädagog lernen, bevor er einen Ueberblick des ganzen weiten Feldes seines Faches bekommt!“ (ebd.). Schliesslich wird noch das Feld der Disziplin berührt, bei dem der Lehrer oft entweder zu viel oder zu wenig tut, ohne es den Eltern Recht machen zu können (ebd., Sp. 166).<sup>21</sup>

<sup>20</sup> Herausgeber der Zeitschrift war der Leipziger Volksschullehrer Johann Christian Dolz (1769–1843), der seit 1793 an der neu gegründeten Ratsfreischule tätig war und 1833 deren Direktor wurde. Die Ratsfreischule war gedacht für die Erziehung armer Kinder, der Schulbesuch war kostenlos. Dolz hat von 1810 bis 1820 in Leipzig die Neue Jugendzeitung herausgegeben, die 1821 bis 1823 fortgesetzt wurde.

<sup>21</sup> Verfasser des Artikels war Christian Heinrich Kotzer (1755–1825), der in Wittenberg im Fach Philosophie promoviert hat. Kotzer erhielt 1781 von der Stadt Leipzig die Genehmigung zur Gründung einer Privatschule, die er mehr vierzig Jahre lang leitete. Er war als Sonntagslehrer auch an der Ratsfreischule engagiert und stand Johann Christian Dolz nahe.



Wie man auf diesen Beruf vorbereiten soll, ist dann eine offene Frage. Sie ist in den zwei Jahrhunderten Erfahrung mit staatlich organisierter Lehrerbildung immer wieder gestellt und erstaunlich stereotyp beantwortet worden, nämlich nicht mit Realismus und klarem Blick für die Konflikte, sondern mit unkontrollierten Idealen, die zur Belastung gerade beitragen. Im ersten Band von Hergangs<sup>22</sup> *Pädagogischer Real-Encyclopädie* von 1843 sind Pädagogik und Methodik nur „das Erste“ in der Bildung der angehenden Lehrer. Die tiefere Anforderung geht dahin, „das kindliche Herz“ zu verstehen und sich „in die kindliche Seele“ einzulassen (Hergang, 1843, S. 325). Bis heute kann man dem schlecht widersprechen.

Auch das andere Extrem ist schwer zu konkretisieren und hält sich doch bis heute, nämlich die „Durchdringung der pädagogischen Praxis mit der Theorie“,<sup>23</sup> wie sie der Herbartianer Karl Volkmar Stoy (1869, S. 46)<sup>24</sup> in seinem Seminar festgestellt haben will. Selbst wenn allgemeine Pädagogik, Didaktik und Psychologie dialogisch in Form von Rede und Gegenrede gelernt und am Ende schriftlich geprüft werden

(ebd., S. 47), besteht keine Gewähr, die Kenntnisse in das Praxisfeld transferieren zu können. Das „Schaffen des echten Lehrers“ (ebd., S. 25) ist nicht einfach von seiner Bildung im Seminar abhängig. Auch deswegen gibt es Theorie-Praxis-Problem, denn eine verlässliche Theorie für den „ganzen Erziehungs- und Unterrichtskreis“ (Andreae, 1870, S. 8) als Grundlage der Ausbildung ist nie entstanden.

### **KRITIK DER LEHRERBILDUNG UND IHRER ANSPRÜCHE**

Die Lehrerbildung hatte nicht nur in ihren Anfängen entschiedene Gegner, insbesondere Theologen und Pfarrer, aber auch Nationalökonomien, die mit den Plänen der Emanzipation der Volksschullehrer und der Anhebung ihrer Ausbildung keineswegs einverstanden waren. Der bekannteste Kritiker war Wolfgang Menzel (1869, S. 183), der „falschen Idealismus“ der Lehrerseminare beklagte, aber dafür auch nur Verachtung übrig hatte. Aber genau dieser Idealismus wurde zum Markenzeichen der Lehrerseminare und sorgte neben der materiellen Versorgung für die Nachfrage.

<sup>22</sup> Karl Gottlob Hergang (1776–1850) stammte aus Zittau und hat in Leipzig Theologie studiert. Nach Beendigung des Studiums war er zunächst als Hauslehrer tätig und wurde 1806 Lehrer an der neu gegründeten Bürgerschule in Zittau. Einige Jahre später ging er als Katechet und Prediger an Kirche St. Maria und Martha nach Bautzen (Budissin), wo er 1831 Archidiakon wurde. 1841 promovierte Hergang in Leipzig als Theologe (Dornheim, 2014, S. 124).

<sup>23</sup> Sperrung im Text entfällt.

<sup>24</sup> Karl Volkmar Stoy (1815–1885) war Privatdozent an der Universität Jena, wo er Ende 1844 das Pädagogische Seminar für die Lehrerbildung gründete. Dem Seminar war eine Volksschule angeschlossen. 1865 wurde Stoy auf einen neu geschaffenen Lehrstuhl für Pädagogik nach Heidelberg berufen, 1867 wurde er beurlaubt, um in Bielitz im österreichischen Schlesien ein evangelisches Lehrerseminar zu gründen, das zu einem Zentrum des österreichischen Herbartianismus wurde. Auf das erste Ausbildungsjahr bezieht sich der Erfahrungsbericht. 1874 kehrte Stoy als Honorarprofessor nach Jena zurück.



Aber es gab auch ständig interne Auseinandersetzungen über die Richtung der Seminausbildung. Der Gegner von Johann Wolfgang Wörlein war Johann Matthias Solger,<sup>25</sup> evangelischer Pfarrer in der Gemeinde Grossgründlach bei Nürnberg und dortiger Distrikts-Schulen-Inspektor (Adress- und statistisches Handbuch, 1820, S. 316). Anders als Wörlein setzte er nicht auf die Pädagogik als Leitdisziplin der Lehrerbildung, sondern ging davon aus, dass der Zweck des Volksschullehrerberufs einfach darin bestehe, „den Grund zur Bildung des Menschen zu legen für das künftige bürgerliche und kirchliche Leben“.

Die Kenntnisse und Geschicklichkeiten, die dazu notwendig sind, hat der Lehrer „elementarisch mitzuteilen“ und er hat auch dafür zu sorgen, die Geistes- und Herzensbildung vorzubereiten. Diese Aufgaben und Eigenschaften „sind aber nicht das nothwendige Produkt einer glänzenden und soliden Ausbildung, geschweige denn einer gelehrten“ (Solger, 1823, S. 20–21). Damit standen die Seminare unter Rechtfertigungsdruck, sie mussten immer neu erklären, wozu der Aufwand an professioneller Ausbildung nötig ist, wenn das Ziel die Elementar- oder einfache Volksbildung sein soll.

In eine ähnliche Richtung wie Pfarrer Solger argumentierte auch der Leipziger Staatswissenschaftler Friedrich Bülow<sup>26</sup> in seinem *Handbuch der Staatswirthschaftslehre* von 1835. Dort heisst es:

„Um das zu gewinnen, was dem Schullehrer für sein gedeihliches, nützlich Wirken und für die Erreichung seines Hauptzweckes vor allem Noth thut, und ohne welches sein Wirken, wenn es vor den Augen der Welt noch so prunkvoll erscheint, nur einseitiges, dürftiges Stückwerk, wo nicht eitles Blendwerk ist, bedarf es keiner hohen, geschweige denn einer gelehrten Ausbildung“ (Bülow, 1835, S. 22).

Damit sei keiner „Unwissenheit und Geistesarmuth“ das Wort geredet (ebd.), sondern nur darauf verwiesen, dass die Ausbildung zu den Aufgaben des Berufs passen muss. Es sei ein „armseeliger Lehrer, der nur für seinen Schulbedarf materiel ausgerüstet ist“, also „nicht mehr weiss, als er vorzutragen hat“, „nur mit dem Buch in der Hand unterrichten kann“ und unfähig ist, das richtige Mass zu halten.

„Eine feine, gute Vorbildung des Lehrers“ ist daher unverzichtbar, allerdings keine, die mit freier Gelehrsamkeit und Universität zu tun hat (ebd., S. 23). Der Lehrer der Volksschule „darf sich nicht mit oberflächlicher Kenntnis und Geschicklichkeit begnügen in den Fächern seines Unterrichtes“, aber deswegen braucht er keine wissenschaftliche und weit ausgreifende Vorbildung, sondern eine Bildung, die seinem Beruf angemessen ist (ebd., S. 24). Er muss, so auch Hergang (1843, S. 325), „in der Lehrkunst sein Talent geübt“ haben und dazu braucht er Seminare (ebd., S. 326) und nicht die Universität,

<sup>25</sup> Johann Matthias (Matthäus) Solger (1762–1846) aus Hilpoltstein hat von 1781 an in Erlangen Theologie studiert und war von 1788 bis 1791 als Mittagsprediger an der Kirche zum Heiligen Kreuz bei Nürnberg tätig.

<sup>26</sup> Der liberalkonservative Jurist und Philosoph Friedrich Bülow (1805–1859) war seit 1840 Professor für Staatswissenschaften an der Universität Leipzig.





also einen Ort, der „ausschliesslich die *Lehrerbildung* vor Augen“ hat (ebd., S. 327).

Diese Zurückweisung von höheren Ambitionen hat zu tun mit zeitgenössischen Forderungen einer universitären Ausbildung der Volksschullehrer (Brzoska, 1836).<sup>27</sup> Dagegen wird gesagt, dass die Ausbildung den Verwendungszweck in der Praxis nicht überschreiten darf. Nur so kann sie dem Beruf dienen. Wer elementare Fächer und Themen unterrichtet, muss gleichsam selber elementar sein. Deutlich heisst es bei Bülow über den Volksschullehrer: „Mag sein Ideenkreis eng sein, wenn er nur sicher und klar ist. Ob auch sein Geist sich nur wenig aneignet, wenn er nur die Richtung hat, die sich nur das Haltbare aneignet“ (ebd., S. 163).

Diese Argumente zur Beschränkung der Ausbildung stehen quer zur Selbstidealisierung. Die Ansprüche an die künftigen Lehrer wurden und werden stets über das hinaus gedacht, was sie im Beruf tatsächlich leisten müssen. Auf der anderen Seite ist die Entwicklung sowohl der Berufspraxis als auch der Ausbildung über das ganze 19. Jahrhundert gesehen eine Erfolgsgeschichte. Die Fortschritte zeigten sich bereits seit Mitte des Jahrhunderts, wenngleich sehr unterschiedlich in den verschiedenen deutschen Ländern, und sie lagen zunächst eher im administrativen und gesetzgeberischen Bereich.

## ENTWICKLUNG DER AUSBILDUNGSPRAXIS

Es ist kein Zufall, dass Seminardirektor Karl Schmidt in seiner Geschichte der Volksschule und der Lehrerbildung im Herzogthum Gotha die Idealisierung seiner Reformtheorie vermeidet oder herunterspielt und sich stattdessen auf die materiellen Gewinne konzentriert. Es bezieht sich dabei insbesondere auf das 1863 verabschiedete neue Volksschulgesetz, das den Lehrerstand konsolidiert hat und die Ausbildung auf ein neues Niveau gehoben hat (Schmidt, 1863b, S. 7–94, 95–97).

Das Gesetz regelt die Anstellung in den Gemeinden, das Wahlrecht und erstmalig auch die Anstellung von Lehrerinnen (ebd., S. 80). Im Zentrum steht die gestaffelte Besoldung nach Dienstjahren, die für einen Lebensberuf unabdingbar ist (ebd., S. 81). Geregelt werden in diesem Zusammenhang auch die Nebengeschäfte der Volksschullehrer (ebd., S. 82) und die Maximalzahl der Lehrstunden. Zu diesem Zeitpunkt waren die Volksschullehrer verpflichtet, wöchentlich bis zu 30 Lehrstunden zu erteilen (ebd., S. 83). Die Immatrikulation für das Lehrseminar war gebunden an eine gymnasiale Vorbildung (ebd., S. 78).<sup>28</sup>

Das Gesetz regelte auch die zulässige Obergrenze der Klassengrösse, die mit

<sup>27</sup> Der Herbartianer und persönliche Assistent Herbarts in Königsberg, Heinrich Gustav Brzoska (1807–1839), war von 1832 an Privatdozent und später ausserordentlicher Professor für Philosophie an der Universität Jena. Er vertrat als einer der ersten die Ansprüche der wissenschaftlichen Pädagogik in der Lehrerbildung. Von 1832 bis 1834 hat er in Jena ein pädagogisches Universitätsseminar eingerichtet.

<sup>28</sup> Abschluss der Sekunda der Gymnasiums oder der Prima des Progymnasiums oder ein im Niveau gleiches Examen (Schmidt, 1863b, S. 78).



80 Schülern festgesetzt wurde. „Wird diese Zahl nach dem Durchschnitt der letzten fünf Jahre überstiegen, so sind die Lehrkräfte, so wie die Locale, entsprechen zu vermehren“ (ebd., S. 73). Alleine das zeigt, wie der Staat die Schulentwicklung organisiert und vorangebracht hat. Die Lehrpersonen waren nunmehr Staatsdiener und mussten sich im Rahmen der staatlichen Vorgaben zurechtfinden.

Das galt nicht zuletzt für ihre Ausbildung. Am 19. Oktober 1832 erliess das Preussische Ministerium der Geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten ein Zirkularreskript zur Regelung der Anstellung von ausgebildeten Schulamtskandidaten. Dabei wird zwischen verschiedenen Fähigkeitszeugnissen unterschieden, die aufgrund der Leistungen im Schulseminar erteilt wurden. Auch das wertete die Ausbildung auf, die Anstellung hing von ihren Bewertungen ab, und sie erteilt die Berechtigungen, die zur Wahl in den Gemeinden notwendig sind.

Die besten Kandidaten konnten sofort und definitiv eingestellt werden und mussten sich nur dann einer zweiten Prüfung unterziehen, wenn sie drei Jahre nach Beendigung der Ausbildung keine Anstellung erhalten hatten. Damit sollte kontrolliert werden, ob sich die im Seminar erworbenen Fähigkeiten erhalten haben. Das Reskript geht davon aus, dass die Fähigkeiten nach Anstellung unmittelbar angewendet werden können und nur dann nicht verloren gehen.

Die zweitbesten Kandidaten erhalten zu Beginn lediglich eine provisorische Ausbildung und müssen sich nach zwei Jahren einer aufwendigen Begutachtung unterziehen, bevor sie definitiv angestellt werden. Bei einer schlechten Beurteilung müssen sich die provisorisch angestellte Lehrer der zweiten Prüfung unterziehen, was auch die festangestellten können, wenn sie ihr Zeugnis verbessern wollen. Die schlechtesten Kandidaten werden nur dann fest angestellt, wenn sie nach mindestens zwei Jahren die zweite Prüfung mit genügend bestanden haben (Circular-Reskript, 1832). Andernfalls werden sie entlassen.

Die Ausbildung reagierte auf steigende Anforderungen mit der Verstärkung der methodischen Schulung. Ein frühes Beispiel ist das Methodenbuch von Josef Peitl, seinerzeit Direktor der Wiener Normal-Hauptschule.<sup>29</sup> Sein Methodenbuch kommt ohne jeden Bezug auf Pestalozzis Generalmethode aus und formuliert Qualitätsansprüche an den normalen Unterricht. Wie der Unterricht erteilt wird, ist alles andere als nebensächlich, „denn eine fehlerhafte Unterweisung hält nicht nur die Fortschritte alles Wissens auf, sondern kann auch gar leicht schädlich werden, und Verbildung statt Bildung hervorbringen“ (Methodenbuch, 1832, S. 9).

Es kommt also bei dem Unterricht sehr viel auf eine gute Methode an, „und nur der, welcher ihre Grundsätze und Regeln kennt, und sie befolgt, wird den Un-

<sup>29</sup> Josef Peitl (1762–1830) wurde 1789 Lehrer an der kaiserlich-königlichen Normal-Hauptschule bei St. Anna im Zentrum von Wien. 1802 wurde er Präparandenlehrer und ist 1824 als Direktor der Normal-Hauptschule nachgewiesen. Er unterrichtete Pädagogik für die weltlichen Lehramtskandidaten (Einladung, 1824; Seebauer, 2011, S. 61–66).



terricht zu einem wirksamen Bildungsmittel des Verstandes und Herzens machen“ (ebd., S. 10). Die bloss Nachahmung von Vorbildern genügt also nicht, vielmehr müssen kognitive Ansprüche erfüllt und eine mechanische Umsetzung des Gelernten vermieden werden. Mit Buchwissen allein kommt man nicht weiter, vielmehr muss möglichst der Kontakt mit der Praxis gesucht werden. Man muss lernen, wie Unterrichtssituation gestaltet werden können und die verlässliche Grösse ist praktische Bewährung.

Auf die Frage, wie man sich eine gute Methode zu eigen machen kann, antwortet Pleitl, dass es nicht genüge, nur dem Unterricht im Seminar beizuwohnen, also theoretisch Kenntnis zu haben, wie die Methode gedacht ist. Vielmehr muss man damit:

1. Auch das fleissige Lesen solcher Schriften verbinden, in denen von der zweckmässigen Lehrart gehandelt wird;
2. Den Umgang mit practischen Schulmännern suchen, die aus eigener Erfahrung sprechen, und sagen können, was sie in der Ausübung hauptsächlich für bewährt gefunden haben;
3. Öfters auch solche Lehranstalten besuchen, in denen sich Schulmänner befinden, die sich durch Fertigkeit und Gewandtheit in der Methode auszeichnen. (ebd., S. 11)

Pleitl ist einer der wenigen Autoren, die auch über „fehlerhafte Methoden“ handeln, also das, was nicht wirksam ist oder zulasten der Schüler geht. In diesem Sinne fehlerhaft ist ein Unterricht, der die Schüler alles nur auswendig lernen lässt

und dann das höchst mühsam Gelernte bloss abfragt, „ohne für Deutlichkeit und Bearbeitung des Gelernten zu sorgen. Dadurch artet der Unterricht in ein unverstandenes Gedächtniswerk aus, welches das Lernen zur wahren Marter macht“ (ebd., S. 12).

Falsch ist auch, den Verstand der Kinder nur einzeln und allein zu bearbeiten, „ohne auf die Versorgung des Gedächtnisses zu sehen“. Weiterhin ist falsch, dass man zuerst auswendig lernen lässt und erst dann das Gelernte erklärt. Schliesslich wird als falsch bezeichnet, ganze Zusammenhänge auswendig lernen zu lassen und sie dann abzufragen. Wenn die Kinder die Zusammenhänge nicht mitdenken können, sehen sie auch nicht ein, warum sie lernen mussten, und das hat erheblichen Einfluss auf den Verlauf des Unterrichts, weil sie dabei Langeweile fühlen, sich während des Unterrichts zerstreuen, ihre Gedanken mit etwas ganz anderem beschäftigen und deswegen auch keine Nutzen vom Unterricht haben (ebd., S. 13).

Die Konzentration auf die Methoden des Unterrichts blendet wiederum die Fachzusammenhänge aus, während die Weiterentwicklung der Lehrerseminare vor allem von dem Anstieg der fachlichen Anforderungen im Volksschulunterricht geprägt war. Nur deswegen konnten Ausbauforderungen gestellt, also die ursprünglich zwei- bis dreijährige Seminarzeit auf drei bis vier Jahre Ausbildung verlängert werden. Ausserdem hatte der Vorrang der Unterrichtsfächer zur Folge, dass Fachlehrer eingestellt werden mussten und die Pädagogik ihre Dominanz verlor.



## NUTZEN UND NACHTEIL DES UNMITTELBAREN PRAXISBEZUGES

Die Idealisierung der Lehrerbildung ist damit aber nicht verschwunden und konnte bis heute nicht wirklich ausgekühlt werden, weil die Ideale der Ausbildung immer auch die Ideale der Schule waren. Die Diskrepanz ist natürlich immer auch bemerkt worden. Im Editorial des ersten Jahrgangs der Monatszeitschrift „Der Schulbote aus Franken“<sup>30</sup> heisst es: „Reich und prächtig ist der *Himmel* des Volksschul-Ideales ausgeschmückt, aber ein wahres Tagelöhnerleben ist das Leben auf der *Erde* der *wirklichen* Volksschule“ (Scheuenstuhl, 1847a, S. 1).<sup>31</sup> „Erhebend“ sei das Denken der Idee des Volksschulwesens und „niederschlagend“ die Betrachtung der gegenwärtigen Wirklichkeit (ebd., S. 2).

Im nächsten Heft ist aber gleich wieder von der „Mission“ der Volksschullehrer (Scheuenstuhl, 1847b, S. 37–49). Es ist die Rede von der „herrlichen Zukunft“ der Volksschule, wenn erst einmal „das Streben nach Bildung im Volke“ verankert sein wird (ebd., S. 40). Die Prognose zielt auf den Ausbau der Zuständigkeit und lautet so: „Wenn die Schule sich nicht mehr auf den blossen Kinderunterricht beschränkt,

sondern sich mit Allem verbindet und befreundet, was auf die Bildung und Civilisation der Erwachsenen berechnet und angelegt ist, so ist auch der Schullehrer kein *blosser* Kinderlehrer mehr, sondern er erhält eine viel weiter reichende Mission“ (ebd., S. 40/41).

Das Ziel der Erziehung ist „ein *mündiges* Volk“ und dafür reicht die bestehende Elementarschule nicht aus (ebd., S. 43). Und konsequent ist dann auch die Ausbildung nicht mehr ausreichend, aber das zu formulieren, gelingt nur mit einem hohen Aufwand an Pathos. Scheuenstuhl sagt in Richtung seiner Standesgenossen:

„Wir dürfen keine blossen Volksschullehrer mehr bleiben, wir müssen zugleich *Volk*slehrer werden. Darum bedürfen wir aber auch einer umfassenderen und gründlicheren Bildung, als diejenige ist, die wir bis jetzt erhalten; darum müssen wir vor Allem darnach streben, dass man in uns nicht mehr den blossen Kindermeister und Schulhaltersieht“ (ebd., S. 45–46).

Die „sociale Frage“ kann nur mit den Volksschullehrern beantwortet werden (ebd., S. 44), aber das verlangt nicht nur eine erweiterte Zuständigkeit, sondern auch eine bessere Ausbildung. Die „Mission“ (ebd., S. 49) bezieht sich auf die Entwicklung der Gesellschaft und die Anhebung der Volksbildung sowie die Diszi-

<sup>30</sup> Die Zeitschrift erschien in vier Jahrgängen und einer Auflage von 750 Exemplaren im Verlag von Eduard Heinrich Gummi (1812–1870) in Ansbach.

<sup>31</sup> Johann Paul Scheuenstuhl war Herausgeber und Redakteur des Schulboten. Zuvor war er protestantischer Schulinspektor in der Stadt Merkendorf in Mittelfranken und vor Gründung der Zeitschrift Mitglied in der lokalen Schulkommission von Ansbach, wo er auch die Mädchenklasse leitete. Scheuenstuhl wurde 1851 Hauslehrer im Hause des Philosophen Ludwig Feuerbach und starb ein Jahr später durch Freitod. Der Grund waren Anfeindungen nach seiner Teilnahme an der Revolution 1848/1849.



plinierung der niederen Volksklassen (ebd., S. 44) und sie verlangt neben der Volksschule eine eigene Fortbildungsanstalt für Erwachsene (ebd., S. 45), also so etwas wie lebenslanges Lernen.

Die Ideale und Visionen der Lehrerschaft des Vormärz verschwanden nicht einfach, aber wurden nach dem Ende der Revolutionen zunächst nicht weiterverfolgt. Die Lehrerseminare galten eine Zeit lang als Keimzelle für die Unterwanderung von Staat und Monarchie, aber über ihre Weiterentwicklung wurde auch nach dem Vormärz ständig nachgedacht, was auch die Preussischen Regulative nicht verhindern konnten, die die Seminare auf das Elementare reduzieren wollten und allen Expansionsplänen eine Absage erteilten, die dadurch erst recht befeuert wurden.

Deutlich heisst es in den Allgemeinen Bestimmungen: „Das in den Seminarien mehrfach zur Geltung gekommene Streben, möglichst weite Kreise des Wissens zu ziehen, eine vielseitige allgemeine Bildung anzubahnen, das eigentlich Elementarisch in Stoff und Methode als sich von selbst verstehe vorauszusetzen, widerspricht auf das Bestimmteste dem Zwecke der Seminarbildung“ (Stiehl, 1854, S. 6).

Vielmehr muss das Unterrichtsmaterial der Elementarschule „als ein nach alle Beziehungen zu Durchdringendes und zu Beherr-

schendes das nächste Gebiet des Seminar-Unterrichts bilden“ und es soll die Übungsschule zumal im letzten Jahr der Ausbildung, „der eigentliche Mittelpunkt des Seminar-Unterrichts werden“ (ebd., S. 6–7).<sup>32</sup>

Damit wird einem direkten Praxisbezug das Wort geredet, der das Gewicht des Seminars reduziert und auf Übung und Anwendung vertraut. Das erklärte Ideal der Ausbildung wird fast ironisch verstärkt und auf den Punkt gebracht, ausgerechnet durch die als reaktionär verschrienen Regulative. Die Seminarlehrer, anders gesagt, werden auf die unmittelbare Wirksamkeit ihres Unterrichts verpflichtet.

„Danach genügt es nicht, dass der Seminarlehrer die betreffenden Gegenstände vorgetragen, entwickelt und gelegentlich auch wiederholt habe; sondern es müssen Resultate jedes Unterrichts gezogen und bei den Zöglingen in der Art befestigt werden, dass diese im Stande sind, selbstständig und ohne Hülfe dasjenige, was sie gelernt haben, wiederzugeben, und von demselben in der Uebungsschule unmittelbare Anwendung zu machen“ (ebd., S. 7).

Ferdinand Stiehl, der Verfasser der Regulative, handelte nicht einfach, wie ihm oft vorgeworfen wurde, als orthodoxer Theologe, sondern vor dem Hintergrund von gut zehn Jahren Erfahrung als Lehrer und Direktor eines Lehrerseminars.<sup>33</sup> Auf

<sup>32</sup> Sperrung im Text entfällt.

<sup>33</sup> Ferdinand Stiehl (1812–1878) hatte in Bonn und Halle evangelische Theologie studiert, was aber nie als Pfarrer tätig. Er wurde 1835 als erster Lehrer an das Königlich-Preussische Lehrerseminar in Neuwied berufen, übernahm ein Jahr später die Seminarleitung und wurde 1839 zum Direktor des Seminars ernannt. Im April 1844 wurde er unter dem Minister Friedrich Eichhorn (1779–1856) in das Preussische Ministerium für Geistliche-, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten nach Berlin berufen, wo er zunächst als Hilfsarbeiter und von 1848 an als Vortragender Rat tätig war.



der anderen Seite sind die Regulative nie so umgesetzt worden, wie sie formuliert wurden, während Stiehl sich gegen wütende Angriffe und sogar Petitionen zur Wehr setzen musste (Stiehl, 1855).

Fünf Jahre vor Erlass der Regulative hatte der Schwabacher Seminarinspektor Friedrich Jacobi<sup>34</sup> in einem Gutachten vorgeschlagen, die Lehrerseminare wegen ihrer erwiesenermaßen schlechten und schädlichen Wirkungen nicht wie bei Stiehl zu beschränken, sondern gleich ganz abzuschaffen (Jacobi, 1849, S. 20). Basis dieser Forderung waren die zahlreichen, heftigen und sich wiederholenden Klagen über die Mängel der Ausbildung, die im zweiten Jahrgang des Pädagogischen Jahresberichts zusammengefasst wurden (Teickner, 1847).<sup>35</sup>

Die Seminaristen erfahren in ihrer Ausbildung die „grüne Brille der Schullehrerwichtigkeit“ (ebd., S. 379), tragen die Köpfe hoch und sind anmassend, während sie im Beruf nur über eine „Halbbildung“ verfügen können, die vielfach von Seiten der Eltern und Gemeinden moniert worden ist (ebd., S. 380). Die mageren Kenntnisse stehen in keinem Verhältnis zu dem, was in der Ausübung des Berufs verlangt. Ein wirklicher Volksbildner entsteht so nicht, wohl aber ein verbreiteter Dünkel über die eigene Wichtigkeit (ebd.). Den Hochmut der Pä-

dagogen hatte schon Menzel (1836, S. 46) sehen wollen, er wird zum Topos der Kritik, ohne je belegt werden zu können.

Die tatsächliche Organisation der Ausbildung legt sicher keinen Dünkel nahe. „Das Leben in den Seminaren ist zu militärisch, ja unfrei. Die ganze Triebfeder des gesetzlichen Verhaltens ist das ehrenvolle Zeugnis beim Examen“ (Teickner, 1847, S. 380). Und „die Seminare werden fallen, sobald man die handwerksmässige methodologische Ansicht aufgibt“, also das Lernen durch Vor- und Nachmachen „dieses oder jenes Meisters“ (ebd., S. 381). Die wirklich erziehende Methode ist wesentlich geistig und individuell, „wie der Styl“ (ebd.).

Hier schloss Jacobi an. Die Seminare in ihrer bisherigen Gestalt sollen verschwinden. „An ihre Stelle treten Anstalten, welche der Bildung der künftigen Schullehrer eine breitere Grundlage geben, und sie so steigern, dass die Lehrer der deutschen Volksschule fähig werden, in höhere Lehrstellen aufzurücken und selbst am der Beaufsichtigung und Leitung des Schul- und Erziehungswesens Theil zu nehmen“ (Jacobi, 1849, S. 37). Die vernichtende Kritik wurde also für ein Argument genutzt, das einen professionellen Aufstieg vor Augen hatte, es sollen „neue Bildungs-Anstalten“ (ebd.) entstehen, in denen alles besser wird.<sup>36</sup>

<sup>34</sup> Der promovierte Theologe Christian Friedrich Jacobi (1800–1869) war Seminardirektor in Altdorf und später Seminarinspektor in Schwabach. Danach war er als evangelischer Pfarrer und Heimatforscher in Röckingen im Dekanat Wassertrüdingen tätig.

<sup>35</sup> Friedrich Wilhelm Teickner war von 1834 bis 1847 Kantor und Lehrer in der Gemeinde Sylda bei Aschersleben. Er stammte aus Ferchland und hat im April 1824 vor der Königlichen Kirchen- und Schulkommission in Magdeburg die Prüfung für die Zulassung als Volksschullehrer bestanden (Amts-Blatt, 1824, S. 166).

<sup>36</sup> Menzel (1869, S. 183) forderte die ersatzlose Aufhebung der Seminare.



Aber die Mängelklagen verschwanden nicht, auch nicht nach Aufhebung der Regulative, die ja nur für Preussen Gültigkeit hatten. Im Königreich Bayern wurden 1806 wie in Sachsen und Preussen die ersten Lehrerseminare eingerichtet und dann flächendeckend ausgebaut. Rund 75 Jahre später hielt Carl Andreae,<sup>37</sup> Seminarinspektor der Königlich-Bayerischen Lehrerbildungsanstalten zu Kaiserslautern,<sup>38</sup> fest: Das Seminar gilt „als eine höhere Volksschule, welche abrichtet zum blossen Schulehalten (Andreae, 1873, S. 42). Anstalten, die „nach gemeiner Meinung in die Position der Ascheputtelschaft gedrängt“ werden können, entfalten keine „Anziehungskraft“, schon gar nicht für „Talente“ (ebd.).

Der Unterricht in den Seminaren gilt in der Öffentlichkeit als dürftig, die Einrichtung selbst, obwohl staatlich, als kirchlich dominiert und die Erziehung der Seminaristen als in moralischer Hinsicht gefährlich (ebd., S. 43). Und die professionelle Qualität ist mehr als unzureichend: „Wie muss das öffentliche Urtheil über Anstalten lauten, welche Leute als Lehrer absolviren konnten oder *mussten*, deren Wissen mit rapider Schnelligkeit unter das eines mittelmässi-

gen Volksschülers herabsinken konnte?“ (ebd., S. 48).

Aber nicht nur mangelndes Wissen scheint als Problem, sondern auch die weitgehend fehlende pädagogisch-didaktische Bildung (ebd., S. 49). Verbesserung wird daher vor allem von der Pädagogik erwartet. „So lange für ihre Pflege im vollsten Sinne von Staatswegen nicht ernstlich gesorgt wird, sind alle Schulreformen armselige Flickerei“ (ebd., S. 50). „Ohne festes geschlossenes Wissen“, für das die Pädagogik als System sorgt, kann nur „recht hübsche Meinungen und Ansichten, auch gute Absichten und mitunter brauchbare Einfälle haben über Schule und Schuldlinge haben“. Und „solange immer wieder nachweislich falsche traditionelle Grundbegriffe als Ausgangspunkte dienen müssen, ist der beste Wille und die fleissigste Arbeit ohne Erfolg“ (ebd.).

## SCHLUSSFOLGERUNGEN

Trotz des erfolgreichen Ausbaus der Seminaren bis 1914 stellte sich permanent die „Qualitätsfrage“ (ebd., S. 47). Auch der Aufbau der Pädagogischen Hochschulen in Preussen oder die Etablierung universitärer Studiengänge für Volksschulleh-

<sup>37</sup> Carl Andreae (1841–1913) hat Theologie studiert und in Heidelberg im Fach Philosophie promoviert. Nach kurzen Tätigkeiten als Pfarrer wurde er 1867 Lehrer für Realien an der königlich-bayerischen Gewerbeschule in Landau in der Pfalz. Hier erhielt er im März 1868 einen zweimonatigen Urlaub zur Fortbildung am Pädagogischen Seminar der Universität Leipzig unter Tuiskon Ziller (Jahresbericht, 1869, S. 18). 1869 wurde der Herbartianer Andreae Leiter der Lehrerseminars in Kaiserslautern, später war er dort auch Seminardirektor. Nach seiner Pensionierung wurde er 1909 als Privatdozent für systematische und historische Pädagogik an die Universität München berufen.

<sup>38</sup> Die Pfalz und die Stadt Kaiserslautern gehörten von 1816 an zum Königreich Bayern, nachdem sie seit 1801 unter französischer Verwaltung gestanden hatten. Das Lehrerseminar in Kaiserslautern ist 1817 gegründet und am 8. Juni 1819 eröffnet worden.



rer in verschiedenen deutschen Ländern während der Weimarer Republik<sup>39</sup> änderte daran nichts. Die Hochschulreife als Zugangsvoraussetzung (Bettermann & Goessl, 1963, S. 54) war ein Qualitätssprung und hat doch zu keiner wirklichen Beruhigung der historisch tiefsitzenden Vorbehalte geführt.

Aber auch die Logik und Identität der Lehrerbildung hat sich kaum verändert, die Fokussierung auf Personen, die Idealisierung der Effekte, die Harmonisierung der Widersprüche und die formale Lösung der strukturellen Konflikte zwischen den Ausbildungsstellen. Bis heute bestimmen Postulate und Wünsche die Zielsetzung und so die Binnensicht. Dabei können historische bewährte Metaphern benutzt werden, die die Sprache der Erziehung und so auch der Ausbildung bestimmen (Guski, 2007). Auf diese Sprache ist verwiesen, wer über Erziehung und Bildung öffentlich reden will.

In der Lehrerbildung entwickelte sich aus den Anfängen und ersten Kämpfen heraus eine perennierende Sprache der Kritik mit sehr stabilen Grundforderungen, die nicht auf die Errungenschaften und die tatsächlichen Verbesserungen reagieren mussten. Sie blieben erhalten, obwohl sich die Organisation und die gesetzlichen Regelungen der Ausbildung, in diesem Sinne die Wirklichkeiten, ständig änderten und keine Umwelt mehr der des

19. Jahrhunderts gleicht. Man könnte auch sagen, in ihrer Sprache und den damit verbundenen Suggestionen sind die Lehrerseminare sehr lebendig.

Die „Persönlichkeit“ des Lehrers, der „Praxisbezug“, die „Nähe“ im pädagogischen Bezug oder das Vertrauen auf die Pädagogik, weiter die besondere „Bildung“ der Lehrer, die Weigerung, ein Handwerk vor sich zu sehen und die Warnung vor den „mechanischen“ Methoden, schliesslich das Vertrauen auf die „richtigen“, nämlich kindgemässen Methoden, damit zusammenhängend die „Seele“ des Kindes und schliesslich die „Leidenschaft“ des Lehrers für den Beruf - all das geriet nie in Verdacht und überstand alle institutionellen Veränderungen.

Die damit verbundenen Ansprüche sind nicht zu erfüllen und bleiben trotzdem bestehen. Es sind nicht einfach Ideale, sondern Erwartungen, die praktisch umgesetzt werden sollen. Sie prägen die Kritik der Lehrerbildung ebenso wie die Vorstellungen, was an ihr und wie besser werden soll. Nach wie ist die Lehrerbildung einer der „Hauptgesichtspunkte bei der Verbesserung des Schulwesens“ und dazu stehen die historischen Schlagworte zur Verfügung. Und dann wäre auch erwartbar, dass Fachwissen in den Reformpostulaten kaum keine Rolle spielt, die Organisation der Ausbildung eher als Entfremdung erfahren wird und das Heil der Praxisbezug sein soll.

<sup>39</sup> Die entsprechenden Lehrbildungsgesetze wurden in Thüringen 1922 erlassen, in Sachsen 1923, in Hessen 1921–1925, in Hamburg 1926 und in Braunschweig 1927 (Bettermann & Goessl, 1963, S. 54).





#### QUELLEN

- Amts-Blatt der Königlichen Regierung Magdeburg* (1824). Magdeburg: Gedruckt in der Pansaischen Buchdruckerey.
- Andreae, C. (1870). *Theorie und Praxis auf dem Gebiete der Pädagogik*. Vortrag gehalten zur Eröffnung der regelmässigen Versammlungen des Bezirks-Lehrervereins Kaiserslautern-Landstuhl. Kaiserslautern: J. J. Tascher.
- Andreae, C. (1873). Die Lehrerseminare und die öffentliche Meinung. Eine pädagogische Skizze aus der Gegenwart. In *Jahresbericht der Kgl. Bayer. Lehrer-Bildungs-Anstalten zu Kaiserslautern pro 1872/73*. (II. Jahresbericht des k. Schullehrerseminar). Kaiserslautern: J. J. Tascher.
- Adress- und statistisches Handbuch für den Rezatkreis im Königreich Baiern* (1820). Ansbach: Gedruckt und verlegt in der privilegierten Kanzlei Buchdruckerei 1820.
- Bensen, H. W. (1831). *Die öffentliche Erziehung aus den Gesichtspunkte des Staates. Ein Versuch*. Erlangen: J. J. Palm und Ernst Enke.
- Brzoska, H. G. (1836). *Die Nothwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität und ihre zweckmässige Einrichtung*. Leipzig: Johann Ambrosius Barth.
- Bülau, F. (1835). *Handbuch der Staatswirthschaftslehre*. Leipzig: Georg Joachimm Göschen.
- Circular-Reskript (1832). Circular-Reskript des Königl. Ministeriums der Geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten, an sämmtliche Königl. Provinzial-Schul-Kollegien und Regierungen, die Prüfung und Anstellungs Fähigkeit der Schulamts-Kandidaten betreffend. In K. A. von Kamps (Hrsg.), *Annalen der Preussischen innern Staats-Verwaltung* (S. 932–934). Berlin: Königl. Ministerium des Innern und der Polizei.
- Das Pestalozzische Seminar an das Publikum* (1811). Eine Schutzrede gegen verläumderrische Angriffe, veranlasst durch eine Rezension in den göttingischen gelehrten Anzeigen, und zugleich ein vorläufiger Beitrag zur Feststellung des Verhältnisses der gewöhnlichen Darstellungen und Beurtheilungen, besonders des offiziellen Berichts an die Tagsatzung zu Pestalozzi's wirklicher Unternehmung. Mit Beilagen. Yferten.
- Denzel, B. G. (1826). *Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre für Volksschullehrer*. Dritte verbesserte Auflage. Zweiter Theil. Stuttgart: J. B. Metzlerschen.
- Diesterweg, F. A. W. (1848). *Wegweiser für deutsche Lehrer*. In *Gemeinschaft mit Bormann u. a. bearbeitet und herausgegeben*. Neue Auflage in zwei Bänden. Zweiter Band. Essen: G. D. Bädeker.
- Diesterweg, A. (1846). Ueber Inspection, Stellung und Wesen der neuen (modernem) Volksschule. *Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht Neue Folge*, 133–276.
- Diesterweg, A. (1849). Zur Lehrer-Bildung. Der in Berlin vom 15. Januar 1849 ab stattfindenden Seminarlehrer-Conferenz überreicht. Essen: G. D. Bädeker.
- Drei Jahre (1873). *Drei Jahre auf einem preussisch-regulativischen Lehrer-Seminar*. Ein Beitrag zur Reform des Volksschulwesens. Von Wilhelm Meister. Leipzig: Siegismund & Volkening.



- Gesetz (1840). Gesetz, betreffend das Schullehrerseminar des Cantons Zürich. *Pädagogische Revue*, 1, 606-609.
- Einladung (1824). *Einladung zur öffentlichen Prüfung der Schüler in der kais. Königl. Normal-Hauptschule bei St. Anna in Wien nach dem ersten Curse den 22., 23., 24., 26. und 27. März 1824*. Wien: Normal-Hauptschule bei St. Anna.
- Gräfe, H. (1839). *Schule und Unterricht. Abhandlungen über wichtige pädagogische Fragen unsrer Zeit*. Berlin: Carl Friedrich Amelang.
- Graser, J. B. (1823). *Die Hauptgesichtspunkte bei der Verbesserung des Volksschulwesens. Schulvorständen zur Beherzigung – Schullehrern zur Ermunterung gutachtlich angedeutet*. Zweite durchaus verbesserte und vermehrte Ausgabe. Bayreuth/Hof: Gottfried Adolf Grau.
- Hergang, K. G. (1843). *Pädagogische Real-Encyclopädie oder Encyclopädisches Wörterbuch des Erziehungs- und Unterrichtswesens und seiner Geschichte, für Lehrer an Volksschulen und andern Lehranstalten, für Eltern und Erzieher, für Geistliche, Schulvorsteher und andere Freunde der Pädagogik und des Schulwesens bearbeitet von einem Vereine von Predigern und Lehrern. Erster Band. ABC-Bücher – Gymnastik*. Grimma: Verlags-Comptoirs.
- Jacobi, F. (1849). *Ueber die Nothwendigkeit einer Umgestaltung der Schullehrer-Seminarien und die Weise, wie sie am zweckmässigsten geschehen könne*. Ein pädagogisches Gutachten. Ansbach: E. H. Gummi.
- Jahresbericht (1869). *Jahresbericht der Königl. bayer. Gewerbschule zu Landau in der Pfalz für die Studienjahr 1868–69*. Landau: Ed. Kaussler.
- Köhler, J. A. (1848). *Das Schullehrer-Seminar zu Grimma nebst Ansichten und Bemerkungen über Volksschullehrer-Bildung überhaupt*. Zur Gedächtnisfeier der vor zehn Jahren erfolgten Eröffnung der Anstalt abgefasst und herausgegeben. Grimma: Verlags-Comptoirs.
- Lauckhard, C. F. (1843). *Tagebuch eines Lehrers*. Darmstadt: Gustav Jonghaus.
- Menzel, W. (1836). Pädagogik. In W. Menzel: *Die deutsche Literatur* (S. 5–94). Zweite vermehrte Auflage. Zweiter Theil. Stuttgart: Hallberger'sche Verlagsbuchhandlung.
- Menzel, W. (1869). *Kritik des modernen Zeitbewusstseins*. Frankfurt a. M.: Heyder & Zimmer.
- Methodenbuch (1832). *Methodenbuch oder Anleitung zur zweckmässigen Führung des Lehramtes für Lehrer in Trivial- und Hauptschulen*. Wien: St. Anna in der Johannis-Gasse.
- Pädagogische Verhandlungsblätter für Aeltern, Erzieher, Jugendlehrer und Kinderfreunde*. Nebst einem Intelligenzblatte. In Begleitung der Zeitung für die Jugend. Dritter Jahrgang. (1808). Leipzig: Georg Voss.
- Pädagogischer Jahresbericht für die Volksschullehrer Deutschlands und der Schweiz*. (1864). Im Verein mit Bartholomäi u.a. bearbeitet und herausgegeben von A. Lüben. Leipzig: Friedrich Brandstetter.
- Richter, K. (1874). *Die Reform der Lehrerseminare nach den Forderungen unserer Zeit und der heutigen Pädagogik*. Von der Diesterwegstiftung gekrönte Preisschrift. Leipzig: Friedrich Brandstetter.



- Scheuenstuhl, J. P. (1847a). Welche Zeit ist es gegenwärtig auf dem Gebiete deutschen Volksschulwesens? *Der Schulbote aus Franken*, 1, 1–12.
- Scheuenstuhl, J. P. (1847b). Zur Mission der heutigen Volksschullehrer. *Der Schulbote aus Franken*, 2, 37–49.
- Schmidt, K. (1863a). *Zur Reform der Lehrerseminare und der Volksschule*. Cöthen: Paul Schettler.
- Schmidt, K. (1863b). *Die Geschichte der Volksschule und des Lehrer-Seminars im Herzogthum Gotha*. Ein Vortrag, am Geburtstage des Herzogs, am 21. Juni 1863, im Seminar zu Gotha gehalten. Anhang: Vollständiger Abdruck des Volksschulgesetzes für das Herzogthum Gotha vom 1. Juli 1863. Cöthen: Paul Schettler.
- Scholz, C. G. (1862). *Meine Erlebnisse als Schulmann*. Verfasst und zum Besten schlesischer Lehrer-Wittwen- und Waisen-Unterstützungs-Kassen herausgegeben. Zweite, berichtigte und vermehrte Auflage. Breslau: Maruzschke & Berender.
- Solger, J. M. (1823). *Über das mögliche Leisten der Volksschule, die erforderliche Bildung ihrer Lehrer und das Verhältniss beider zu der Kirche und dem geistlichen Stande*. Veranlasst durch die Schrift des Schullehrers Wörlein über die Volksschule. Nürnberg: Bauer und Raspe.
- Stiehl, F. (1854). *Die drei Preussischen Regulative vom 1., 2. und 3. October 1854 über Einrichtung des evangelischen Seminar-, Präparanden- und Elementarschul-Unterrichts*. Im amtlichen Auftrage zusammengestellt und zum Drucke befördert. Berlin: Wilhelm Hertz.
- Stiehl, F. (1855). *Aktenstücke zur Geschichte und zum Verständniss der drei Preussischen Regulative vom 1., 2. und 3. October 1854*. Mit erläuternden Bemerkungen herausgegeben. Berlin: Wilhelm Hertz.
- Stoy, K. F. (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: Wilhelm Engelmann.
- Teickner, F. W. (1847). Bericht vom Jahr 1846 über die äussern Angelegenheiten der Volksschule und ihrer Lehrer. In *Pädagogischer Jahresbericht für Deutschlands Volksschullehrer* (S. 330–396). Im Verein mit Bartholomäi u.a. bearbeitet und herausgegeben v. K. Nacke. Zweiter Jahrgang. Leipzig: Einhorn's Verlags-Expedition (Fr. Brandstetter).
- Thilo, W. (1865). Lehrer. In K. A. Schmid (Hrsg.): *Encyclopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens bearbeitet von einer Anzahl Schulmänner und Gelehrten* (S. 196–221). Vierter Band. Kirche – Muttersprache. Gotha: Rudolf Besser.
- Verordnung vom 31. Januar 1836 die Bildung der Schullehrer im Königreiche Bayern betreffend* (1836). München: Königl. Central-Schulbücher Verlage.
- Woerlein, J. W. (1836). *Briefe über die Bildung der deutschen Lehrer*. Ein vollständiger methodologisch-literarischer Lehrkursus des deutschen Schulstudiums. Allen Schulpräparanden, Schulseminaristen und Schullehrern, ihren Bildnern und Aufsehern gewidmet, welche sich zur Führung des deutschen Lehramtes theoretisch und praktisch gründlich bilden, und mit den neuesten Fortschritten der Elementarpädagogik und ihrer besten Literatur bekannt machen wollen. Nürnberg: Riegel und Wiessner.



Zeller, C. H. (1827). *Lehren der Erfahrung für christliche Land- und Armen-Schullehrer*. Eine Anleitung zunächst für Zöglinge und Lehrschüler der freiwilligen Armen-Schullehrer-Anstalt in Beuggen. Erster Band. Basel: Im Verlag des Vereines dieser Schul-Anstalt.

#### LITERATUR

- Bettermann, K. A., & Goessl, M. (1963). *Schulgliederung, Lehrerbildung und Lehrerbesoldung in der bundesstaatlichen Ordnung. Zugleich ein Beitrag zur Rahmenkompetenz des Bundes und zu Konflikten zwischen Bundes- und Landeskompetenzen*. Berlin: Duncker & Humblot. (Studien und Gutachten aus dem Institut für Staatslehre, Staats- und Verwaltungsrecht der Freien Universität Berlin, Heft 1).
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtstudierender*. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.
- Dornheim, S. (2014). Gemeinwohl durch Bildung. Die Einführung gewerblicher Sonntagschulen in Sachsen und die Konkurrenz theologischer und kameralistischer Bildungskonzepte um 1830. In S. Steinberg & W. Müller (Hrsg.): *Wirtschaft und Gemeinschaft. Konfessionelle und neureligiöse Gemeinsinnsmodelle im 19. und 20. Jahrhundert* (S. 111–130). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Ebner, R. (2008). *Johann Baptist Graser (1766–1841). Sein Leben und Wirken als „Religionspädagoge“*. Dettelbach: J. H. Röhl.
- Guski, A. (2007). Metaphern der Pädagogik: *Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart*. Bern: Peter Lang. (= Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, Hrsg. v. J. Oelkers, Band 53)
- Osterwalder, F. (1995). *Pestalozzi als Kult.* Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Schönfeld, H. (2005). „Ein dunkler Trieb führte mich frühe zu Büchern...“ Johann Wolfgang Wörlein – ein Volksschullehrerschicksal zu Beginn des 19. Jahrhundert. In H. F. Rupp, R. Wunderlich & M. L. Pirner (Hrsg.): *Denk-Würdige Stationen der Religionspädagogik. Festschrift für Rainer Lachmann* (S. 181–198). Jena: IKS Garamond.
- Seebauer, R. (2011). *Lehrerbildung in Porträts. Vor den Normalschule bis zur Gegenwart*. Wien: LIT.

*Prof. em. Dr. Jürgen Oelkers,  
Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft;  
e-mail: oelkers@ife.uzh.ch*