

Sylvia Schütze

Das preußische Regulativ für den Seminarunterricht von 1854 – Standards für die Lehrerbildung?

Zusammenfassung

Das „Preußische Regulativ, den Unterricht in den evangelischen Schullehrer-Seminarien der Monarchie betreffend“, stellte vor 160 Jahren einen der ersten gesamtstaatlichen Standardsetzungsversuche für die Lehrerbildung dar. Über eine Vereinheitlichung der Qualifikationsanforderungen und der Lehrpläne sollten landesweit die Volksschullehrerausbildung und damit das Niveau an den Volksschulen verbessert werden. Diese Regulierung wird mit Blick auf eine zunehmende Professionalisierung der Lehrerschaft und die Modernisierung des preußischen Schulwesens als wichtiger Schritt angesehen; inhaltlich und in ihrer Stoßrichtung wurde die Maßnahme unter Lehrerbildnern und Bildungspolitikern allerdings höchst unterschiedlich aufgefasst. Der Beitrag will anhand einiger Auszüge aus dem Regulativ die Steuerungsansätze von Politik und Administration aufzeigen, sie mit Blick auf den zeitgenössischen Diskurs kontextualisieren, hinsichtlich ihrer Wirkung – etwa die Bedeutung der Allgemeinen Pädagogik für die Lehrerbildung betreffend – kommentieren und abschließend den „KMK-Standards für die Lehrerbildung“ gegenüberstellen.

Schlüsselwörter: Standards, Lehrerbildung, Professionalisierung, Modernisierung, staatliche Steuerung

The Prussian Edict from 1854 about Teacher Training Colleges – Standards for Teacher Training?

Abstract

The “Preußische Regulativ, den Unterricht in den evangelischen Schullehrer-Seminarien der Monarchie betreffend” [Prussian Edict about Instruction at Protestant Teacher Training Colleges in the Monarchy], from 1854 has been one of the first national standardization attempts for teacher training. By means of a unitization of required qualifications and curricula, an overall improvement of teacher training and thus of the standards of the schools should be reached. This regulation is considered to be an important step towards a growing professionalization of teachers and the modernization of the Prussian education system. With regard to contents and direction of impact, the measure was yet perceived quite differently by educators and politicians. This article wants

to show the management approaches of politics and administration, to contextualize the edict with regard to the contemporary discourse, to comment on it with regard to its effects, and finally to confront it with the current “Standards for Teacher Education”.

Keywords: standards, teacher training, professionalization, modernization, public management

1. Einleitung

Versuche, die Lehrerbildung zu normieren und das Bildungswesen auf diese Weise zu steuern, hat es in der Vergangenheit immer wieder gegeben. Die dahinter stehenden Intentionen wie auch die Inhalte waren abhängig von politischen, weltanschaulichen und gesellschaftlichen Problemlagen und Zielstellungen der jeweiligen Zeit. Der vorliegende Artikel will mit der kritischen Darstellung eines Vereinheitlichungs-Versuchs, der bereits anderthalb Jahrhunderte vor den KMK-Standards für die Lehrerbildung (vgl. KMK 2004/2014, 2008/2014) unternommen wurde, zu einer Geschichte der Standardsetzung im Bildungsbereich beitragen. Auch wenn die Begrifflichkeiten und der politisch-gesellschaftliche Kontext seinerzeit noch andere waren, gibt es durchaus Ähnlichkeiten mit der gegenwärtigen Situation, wie eine abschließende Gegenüberstellung – nicht nur der Begriffe – zeigt.¹

Im Oktober 1854 – vor 160 Jahren – unternahm das preußische Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten² mit der Verabschiedung der „drei Preußischen Regulative [...] über Einrichtung des evangelischen Seminar-, Präparanden- und Elementarschulunterrichts“ (Stiehl 1854) einen massiven gesamtstaatlichen Steuerungsversuch im Bereich des niederen Bildungswesens. Mit diesem Erlass wurden für die Volksschulen in Preußen und für die Vorbereitung sowie die Ausbildung ihrer Lehrer erstmals einheitliche Lernziele und -inhalte sowie zu erwerbende Fertigkeiten und Bereitschaften festgelegt. Verfasser dieser über Provinzgrenzen hinweg als verbindlich markierten Regulierung war Regierungsrat Ferdinand Stiehl. Zwar wies das Titelblatt ihn lediglich als jemanden aus, der die Regulative „[i]m amtlichen Auftrage zusammengestellt“ habe, aber in den 1855 unter seinem Namen veröffentlichten „Aktenstücke[n] zur Geschichte und zum Verständniß der drei Preußischen Regulative“ machte Stiehl seine weit über administratives Handeln hinausgehende Beteiligung selber deutlich (vgl. Geißler 2005; Schütze 2005).

1 Der Begriff „Standard“ war 1854 noch nicht gebräuchlich. Er wird deshalb in Bezug auf die Regulative – abgesehen von der Überschrift des Beitrags, die bewusst nach möglichen Bezügen zu den KMK-Standards fragt – in Anführungsstriche gesetzt. Eine Gegenüberstellung mit den von der KMK vereinbarten „Standards für die Lehrerbildung“ wird im letzten Kapitel vorgenommen.

2 Auch wenn Preußen selbstverständlich nicht mit Deutschland gleichgesetzt werden kann, wird es hier als größter und mächtigster Staat des Deutschen Bundes (neben Österreich) mit den meisten Einwohnern und Einwohnerinnen für einen Vergleich herangezogen.

Die drei Regulative (insgesamt 76 Seiten) hängen inhaltlich eng miteinander zusammen. Die Lehrerbildung bildet den Ausgangspunkt, denn die Lehrer gelten „als Gelenkstelle und potentielle Garanten des schulerzieherischen Programms“ (Kemnitz 2005, S. 13); die Seminare, in denen sie ausgebildet werden, werden als „die unmittelbaren Pflanzstätten der Volksbildung“ (Stiehl 1854, S. 4) bezeichnet.

Im Folgenden werden [...] für die Aufgabe und Richtung des Seminar-Unterrichts diejenigen Grundzüge aufgestellt, welche fortan für die innere Gestaltung der Seminarien, ihre Beaufsichtigung und Leitung maßgeblich sein müssen“ (Stiehl 1854, S. 4f.).

Der Geltungskreis ist bereits im Titel umrissen: die evangelischen Elementar- oder Volksschulen (häufig synonym verwendet) in Preußen und die entsprechenden Lehrerbildungseinrichtungen³. Der Zugriff des Staates gilt damit dem niedrigen Schulwesen; laut Allgemeinem Preußischen Landrecht von 1794 mussten die Einwohner Preußens, die nicht selbst für die Unterrichtung ihrer Kinder sorgen konnten, diese vom 5. Lebensjahr an in Elementarschulen schicken (vgl. van Ackeren/Klemm 2011). Der Staat fungierte in diesem Falle sozusagen als Vormund; an den Kosten des niederen Schulwesens war er hingegen nur marginal beteiligt und überließ die Finanzierung weitestgehend den Gemeinden (vgl. Geißler 2005). Einzig die um 1854 mehr als 50 Volksschullehrerseminare finanzierte der preußische Staat überwiegend selbst, konnte er hier doch den entscheidenden Hebel seiner Einfluss- und Veränderungswünsche ansetzen (vgl. dazu ausführlich Kuhlemann 1992; Sauer 1998). Trotz des territorial und konfessionell eingeschränkten Geltungsbereichs waren die Regulative nachweislich Vorbilder für ähnliche Regelungen, u.a. in anderen deutschen Ländern und in Ungarn (vgl. Kemnitz/Ritzi 2005a), und fanden auch im katholischen Volksschulwesen „thatsächliche Anwendung“ (Protokolle 1872, S. 2).

Im Folgenden wird das Regulativ für den „Unterricht in den evangelischen Schullehrer-Seminarien der Monarchie“ (Stiehl 1854, S. 3-49) näher vorgestellt und mit Blick auf seine Vorgeschichte in eine Reihe von Versuchen wachsender staatlicher Einflussnahme auf die Volksschullehrerbildung eingeordnet. Anschließend soll mit Blick auf die widersprüchliche zeitgenössische Rezeption bei Pädagogen und Lehrerbildnern und die parlamentarische Auseinandersetzung darüber die Frage nach den (möglichen) längerfristigen Wirkungen gestellt werden. Schließlich wird nach der bildungshistorischen Beurteilung und möglichen „Spätfolgen“ dieses administrativen Eingreifens in das Bildungswesen, etwa für das Theorie-Praxis-Problem und die Stellung der Allgemeinen Pädagogik in der Lehrerbildung, zu fragen sein. Am Ende des Beitrags werden dann Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Regulativ und den aktuellen „KMK-Standards für die Lehrerbildung“ in den Blick genommen.

3 In den Präparandenanstalten wurden Lehramtskandidaten, die in der Regel selbst nur die Volksschule besucht hatten, auf die Aufnahmeprüfung für die Seminare – die eigentlichen Ausbildungseinrichtungen – vorbereitet.

2. Das Regulativ für den Seminarunterricht – „Standards“ für die Lehrerbildung

Das Regulativ für den Seminarunterricht besteht aus einer ausführlichen Begründung für seinen Erlass, sogenannten „Allgemeinen Bestimmungen“ sowie Bestimmungen zu den „Einzelne[n] Unterrichtsfächer[n]“.

Einleitend wird festgestellt, dass den Seminaren bisher,

„was die Auswahl, Ausdehnung und die Form des von ihnen zu ertheilenden Unterrichts, so wie die Erzielung der für ihre Zöglinge nöthigen Unterrichtsfertigkeiten betrifft, ein möglichst freier Spielraum der Entwicklung gestattet worden“ (S. 3)

sei. „Grundlage“ sei das für das Seminar in Moers bei seiner Einrichtung erlassene Reglement gewesen (vgl. ebd.). Dieses war von Regierungsrat L. von Beckedorff in den „Jahrbüchern für das preußische Volksschulwesen“ als Muster für andere neugegründete bzw. neu zu gründende Seminare veröffentlicht worden und stellte als solches eine vorsichtige Form der „Standardisierung“ von Lehrerseminaren dar.

Nach den Kriegen gegen Napoleon hatte in Preußen ein gezielter Ausbau des Seminarwesens begonnen, da eine Verbesserung der Volksbildung in ihrer Bedeutung für das „Wohlergehen des Staates“, z.B. in wirtschaftlicher und militärischer Hinsicht, von den Bildungsreformern um W. von Humboldt und J.W. Süvern sowie dem ersten Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten von Altenstein als dringend geboten angesehen worden war (vgl. Matthes 2012; Schütze 2000).

Das Prinzip der administrativen Lenkung durch Muster hatte in der preußischen Unterrichtsverwaltung bei der Entwicklung des Bildungswesens – wie Stiehl hier feststellt – in vielen Bereichen gegolten, insbesondere in der relativ liberalen Periode bis zum Tode von Altensteins 1840. Höhere Verwaltungsbeamte standen mit neugegründeten Anstalten in regem Austausch, gaben Rahmen vor, kommentierten die Ausgestaltung, reglementierten hier und da und veröffentlichten besonders gelungene Resultate in amtlichen Blättern als Muster, an denen sich ähnliche Einrichtungen orientieren sollten. Die Veröffentlichung in solchen Organen galt sozusagen als Freigabe, wenn auch nur auf Zeit und – besonders nach politischen Richtungswechseln – ohne rechtliche Sicherstellung (vgl. ausführlich Sauer 1998).

Das Regulativ markiert eine deutliche Abkehr vom bisherigen Weg der Standardisierung nach Mustern. Angesichts der „aus der seitherigen mehr subjektiven“ – d.h. individuell unterschiedlichen – „Entwicklung der einzelnen Anstalten [...] sich ergebenden Schwankungen und Gefahren der Abirrung“ (Stiehl 1854, S. 3f.) wird nun „mit Nachdruck“ gefordert, „daß für den Unterricht der *Seminarien auf dem Grunde der gewonnenen Erfahrungen gemeinsame Normen aufgestellt werden*“ (S. 4; Herv. im Original). Dies

„sei um so mehr geboten, als seit dem Erlaß des oben erwähnten Reglements auf den verschiedenen Gebieten des Lebens in Wissenschaft, Staat und Kirche tiefgreifende Entwicklungen stattgefunden haben, deren Einfluß auf den Volksunterricht und auf die Anforderungen an denselben eine Feststellung erheischen, durch welche Abgelebtes und Irriges ausgeschieden wird, Berechtigtes zur Geltung und Gestaltung gelangen kann.“ (S. 4)

1859 sprach Stiehl im Preußischen Abgeordnetenhaus bei einer Verteidigung der Regulative explizit vom notwendigen Abschluss einer „Richtung“, „die eine Emancipation der Schule von der Kirche, eine Emancipation des Lehrerstandes von der Autorität, eine Organisation des Lehrerstandes in sich und auf seine eigenen Glieder basirt“ (St. B. 1859, S. 1018) zur Folge gehabt habe. Als Personifizierung dieses unerwünschten Geistes galt vielen der ehemalige Moerser, dann Berliner Seminardirektor und Pädagoge F.A.W. Diesterweg, der erste Nichttheologe in der Leitung von Lehrerseminaren,⁴ den von Altenstein persönlich gefördert hatte, der aber auf Druck der konservativeren Kreise um dessen Nachfolger Eichhorn 1847 nach langem Widerstand sein Amt niedergelegt hatte. Die Volksschullehrerschaft trug nach Auffassung zahlreicher Politiker, Geistlicher und Pädagogen die Hauptverantwortung für die Revolution von 1848 (für ausführliche Nachweise vgl. Schütze 2005, S. 59, Anm. 14).

Die Abhilfe, die das Regulativ für den Seminarunterricht nun schaffen sollte, bestand in einer klaren Festlegung der gesinnungsethischen Ausrichtung der Volksschullehrerbildung sowie in einer Feststellung der im Seminar zu lehrenden Inhalte und Methoden und der zu erwerbenden Fertigkeiten. Angesichts von Seminaren, an denen den angehenden Lehrern eine größere Allgemeinbildung und beispielsweise gründliche Kenntnisse in den sich gerade erst entwickelnden Disziplinen Pädagogik, Psychologie, Anthropologie, Didaktik und Methodik vermittelt wurden, und in Anbetracht der Tatsache, dass etliche Lehrer aus solchem Wissen zunehmend Standesbewusstsein und entsprechende Forderungen nach beruflicher und finanzieller Besserstellung abgeleitet hatten, forderte das Regulativ für die Volksschullehrerbildung die „Berücksichtigung der faktisch bestehenden Verhältnisse“ (S. 5), nämlich „die Bildung und das Können, welche das Schulhalten in der gewöhnlichen, aus Einer Klasse bestehenden Elementarschule von dem Lehrer erfordert“ (S. 6). Die „unbedingte Erreichung“ dieses Zieles dürfe nicht „in Frage gestellt oder behindert werden durch den Versuch einer wissenschaftlichen Behandlung von Disciplinen, welche mit jener nächsten Aufgabe der Seminarien in keinem unmittelbaren Zusammenhange stehen“ (S. 5f.). Sämtliche Fächer seien darum „in ihrer Beschränkung auf die Grenzen der Elementarschule“ (S. 5) zu lehren; „das Unterrichtsmaterial der Elementarschule“ sei für den Seminarunterricht „ein nach allen Beziehungen zu Durchdringendes und zu Beherrschendes [...], und es soll die

4 Dass Lehrerseminare unter der Leitung von Theologen standen, könnte als Standardisierungsversuch angesehen werden; dem widerspricht allerdings offensichtlich die von Stiehl kritisierte höchst unterschiedliche Entwicklung der einzelnen Seminare.

Übungsschule [...] der eigentliche Mittelpunkt des Seminar-Unterrichts werden“ (S. 6f.). Für „weitere Kreise des Unterrichts“ war „spezielle Erlaubniß“ (S. 7) erforderlich. Der Unterricht sei „vor Abstraktionen zu bewahren und die Zöglinge [seien] sofort zur praktischen Anwendung des theoretisch Erlernten anzuleiten“ (ebd.). Der Seminarunterricht solle

„im Ganzen nach denselben Grundzügen und in seinen begründenden Abschnitten theilweise selbst in der Form gegeben werden, welche die Behandlung desselben Gegenstandes in der Elementarschule erfordert“ (S. 10; Herv. im Original).

Zur Grundlage des Unterrichts sollte nach Möglichkeit „ein geeignetes Lehrbuch oder ein Leitfaden“ verwendet werden; keinesfalls sei aber dessen Inhalt „zum Gegenstand der Kritik zu machen, und neben demselben oder abgesehen von demselben ein anderes System vorzutragen“ (S. 10). Die Seminarlehrer sollten also muster-gültigen Unterricht vorgeben, anhand dessen die angehenden Lehrer sowohl methodisch als auch inhaltlich das Unterrichten erlernen sollten.

Das Regulativ bezeichnete darüber hinaus einen „letzte[n] Zweck“ des Seminarunterrichts; dieser bestehe nicht darin,

„daß der Zögling lerne, sondern daß durch das im Unterricht vermittelte Lernen und Gelernte der Zögling seinem Berufe gemäß herangebildet werde zu einem Lehrer für evangelisch-christliche Schulen, welche die Aufgabe haben, mitzuwirken, daß die Jugend erzogen werde in christlicher, vaterländischer Gesinnung und zu häuslicher Tugend“ (S. 9; Herv. im Original).

Im Hinblick auf die einzelnen Unterrichtsfächer gab das Regulativ sowohl quantitativ als auch qualitativ detaillierte Hinweise. Die sogenannte „Schulkunde“ (S. 12-15) sollte dabei dasjenige vermitteln, was man heute als bildungswissenschaftlichen Anteil der Lehrerbildung bezeichnen würde. Die „Schulkunde“ bestimmte das Regulativ zunächst negativ: „Was bisher an einzelnen Seminarien noch unter den Rubriken Pädagogik, Methodik, Didaktik, Katechetik, Anthropologie und Psychologie u.s.w. etwa gelehrt sein sollte, ist von dem Lektionsplan zu entfernen“ (S. 12). Es sei „kein System der Pädagogik“ zu lehren; die Schulkunde habe sich „vor Abstraktionen und vor Definitionswerk sorgfältig zu bewahren“ (ebd.). Stattdessen seien im ersten Jahr

„[e]in einfaches und bestimmtes Bild von der evangelisch-christlichen Schule nach ihrer Entstehung und Ausbildung, nach ihrem Verhältniß zu Familie, Kirche und Staat darzustellen [...] sowie eine Charakteristik des Lehrers nach seinem christlichen und sittlichen Standpunkte zu geben [...], während im zweiten Jahre die Aufgabe und Einrichtung der Elementarschule, der für sie passende Lektionsplan und die wichtigsten Grundsätze des in ihr statthaften Unterrichts-Verfahrens, der christlichen Erziehung überhaupt, und der Schulzucht im Besondern, ihre Darlegung und Erläuterung finden müssen. Im dritten Jahre sind die Zöglinge mit ihren Pflichten als künftige Diener des Staats und der Kirche, sowie mit den geeigneten Mitteln zu ihrer Fortbildung nach der Seminarzeit bekannt zu machen“ (S. 12f.).

Besondere Erwähnung fand die sogenannte „Erziehungslehre“ – man würde heute am ehesten von Allgemeiner Pädagogik sprechen:

„Was die Erziehung im Allgemeinen betrifft, so wird für den künftigen Elementarlehrer eine Zusammenstellung und Erläuterung der in der heiligen Schrift enthaltenen, hierher gehörigen Grundsätze ausreichen. Die Lehre von der Sünde, menschlichen Hilfsbedürftigkeit, von dem Gesetz, der göttlichen Erlösung und Heiligung ist eine Pädagogik, welche zu ihrer Anwendung für den Elementarlehrer nur einiger Hilfssätze aus der Anthropologie und Psychologie bedarf.“ (S. 14)

Mit der eigentlichen „Schulerziehung“ verhalte es sich anders; „hier müssen die Grundsätze der Disciplin und Didaktik ausführlicher erläutert, zur Anwendbarkeit gebracht und zum sicheren Eigenthum gemacht werden.“ (S. 15) Die Abfassung geeigneter Lehrwerke wurde als dringend angeregt.

Die Schulkunde sollte also zum einen die Gesinnung und Haltung der angehenden Volksschullehrer als christliche und obrigkeitsgehorsame Staatsdiener festigen und zum anderen das zum Unterrichten notwendige Wissen und Handwerkszeug vermitteln, während darüber hinausgehende allgemeinpädagogische Kenntnisse für diesen Beruf als eher unnötig erachtet wurden. Denn was als Bezugswissen über den Menschen aus der Bibel angesprochen wird, war theologisches Allgemeinwissen, das aus dem Konfirmandenunterricht und aus Sonntagspredigten hinlänglich bekannt war.

Hinsichtlich der anderen Fächer machten die kurzen inhaltlichen und didaktischen Hinweise deutlich, dass es genügte, das zu lernen, was in der Schule weitergegeben werden sollte, und zwar – bis auf die Fächer Religion und Rechnen – unter ausschließlicher Nutzung des Lesebuchs. Auch für den Unterricht in den Realien (Geographie, Geschichte, Naturkunde und Naturgeschichte) sollte ein solches als Anleitung ausreichen (vgl. S. 37).

Der Religionsunterricht war der einzige, der „hinsichtlich seiner Gränzen und seiner Methode nicht den Beschränkungen und Rücksichten unterworfen“ war „wie die meisten anderen [...] Gegenstände des Seminar-Unterrichts“ (S. 16), da dieser die angehenden Lehrer über ein tieferes Verständnis der Bibel und des Katechismus im Glauben verwurzeln und „für ihr ganzes christliches Leben die richtige Grundlage [...] schaffen“ (S. 16; Herv. im Original) sollte.

Betrachtet man den Stundenanteil für die einzelnen Fächer, so entfielen im dreijährigen Seminkursus insgesamt 13 Wochenstunden auf Religion, 12 auf Lesen und Deutsche Sprache, 8 auf Rechnen und Raumlehre, jeweils 6 auf Schulkunde und Naturkunde und -geschichte, 5 auf Geographie, 4 auf Geschichte, jeweils 3 auf Zeichnen und Schreiben und 18 auf Musik. Musik umfasste neben Notenlehre vor al-

lem Singen sowie das Erlernen von Instrumenten, die für die Berufsausübung bzw. die dazugehörigen Nebenämter erforderlich waren (Violine und Orgel).

Mit dem Regulativ für den Seminarunterricht verfolgte die Bildungspolitik auf dem Verwaltungswege dezidiert das Ziel, Umfang, Inhalt und Richtung der Volksschullehrerbildung in Preußen einheitlich festzulegen. Dabei wurde – als allen Unterricht durchdringende Absicht – eine klare gesinnungsethische Ausrichtung der Zöglinge angestrebt. Methodisch wurde vor allem auf Vorbild und Nachahmung gesetzt, wobei als Lehrmittel zum einen die Lese- und Rechenbücher der Volksschulen, zum anderen die wesentlichen Lehrbücher der evangelischen Kirche sowie eine eigens noch zu verfassende Schulkunde angeführt wurden. Das Seminar war insofern Berufsschule und Erziehungsanstalt (vgl. Sauer 1987, S. 51).

2. Standardisierung der Lehrerbildung – Vorgeschichte

Wie bereits erwähnt, waren die Lehrerseminare in Preußen – ausgehend von ersten institutionalisierten Ausbildungsgängen für Elementarschullehrer im 18. Jahrhundert (vgl. Goldbeck 2014) – bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts stetig ausgebaut worden, um den wachsenden Bedarf an ausgebildeten Lehrern zu decken (vgl. Horn 2005, S. 97), auch wenn diese noch lange nicht ausreichten, da auch die Schülerzahlen in diesem Zeitraum rasant anwuchsen (1822 ca. 20.440 Elementarschulen, 1864 ca. 25.064; 1822 ca. 70 Jungen und Mädchen pro – meist einklassiger – Elementarschule, 1864 ca. 113; 1822 ca. 20.545 fest angestellte Volksschullehrer, 1864 ca. 30.805; vgl. Geißler 2005, S. 39-43).

In der Phase der zahlreichen Neugründungen zwischen 1815 und 1840 war im Hinblick auf Ausbildungsdauer, -inhalte und -ziele vieles erprobt worden, und trotz Restriktionen in Einzelbereichen (etwa zur Einschränkung des Unterrichts im Rechnen; vgl. Schütze 2000) war die Gestaltung weitgehend von einer regen Kommunikation zwischen Verwaltung und Einrichtungen und durch die Regelung über Muster geprägt gewesen. Der partiell wachsende Bildungsstand der Volksschullehrer hatte zu einem sich langsam herausbildenden Professionsbewusstsein geführt; Forderungen nach Mitbestimmung und Emanzipation von einer fachlich als ungeeignet angesehenen geistlichen Schulaufsicht prägten viele Diskussionen bei Lehrerkonferenzen und in pädagogischen Zeitschriften; Forderungen nach einem Unterrichtsgesetz wurden laut (vgl. zusammenfassend Kemnitz 1999a, 1999b). Nach dem Tod von König Friedrich Wilhelm III. und Minister von Altenstein kamen mit Friedrich Wilhelm IV. und Minister Eichhorn eher restaurativ orientierte Männer an die Macht; vor allem letzterer betrieb eine Bildungspolitik, die die emanzipatorischen Bestrebungen zurückdrängen sollte. 1844 wurde Stiehl ans Ministerium berufen, der – als Seminardirektor in Neuwied – durch kritische Bemerkungen gegen-

über pädagogisch zu selbstständig agierenden Volksschullehrern aufgefallen war (vgl. LHA Koblenz, Reg. Trier 442, Nr. 1032; zit. in Schütze 2005). Die Berufung durch Eichhorn erfolgte mit dem Ziel,

„durch Bereisung der Elementarschulen und Schullehrerseminare [...] sich genau und anschaulich Kenntniß von den thatsächlichen Zuständen des Volksschulwesens [zu] verschaffen und [...] darüber zuverlässige Berichte [zu] erstatten, auf deren Grund ich [der Minister; S.S.] zur Beseitigung etwaiger Übelstände und zur Förderung des Gedeihens die erforderlichen Maaßregeln in Erwägung ziehen kann“ (GStA PK, VI. HA, Nachl. Thiele Nr. 52, F. 2^r).

Hier findet sich bereits der erste Hinweis auf eine beabsichtigte Normierung. Einen weiteren liefert die Denkschrift, die Stiehl am 22. September 1847 vorlegte: „Die Urtheile der Behörden und des beteiligten Publicums“ über die Wirksamkeit der Lehrerseminare seien höchst unterschiedlich; es gebe zahlreiche „Wünsche und Anträge auf Veränderungen“ (ebd., Nr. 54, Bl. 76^r). Minister Eichhorn schrieb dem König im Anschluss an Stiehls Bericht: Die Aufgabe der Lehrerseminare

„wäre gewesen, die Bildung der Schullehrer zu fördern, ohne ihre Ansprüche und Sitten in ein Mißverhältniß zu dem Dorfleben und zum Ortspfarrer zu bringen. Jene ehrenwerthe Männer aber, die von der Idee begeistert waren, die Volkserziehung zu heben, richteten ihre Aufmerksamkeit zu einseitig auf formelle Verstandesbildung. [...] Zu Directoren wurden Männer gewählt, denen man Talent und Triebkraft für formelle Bildung zutraute. [...] Der wesentliche Bestandtheil der Erziehung, die Herzens- und Gemüthsbildung, wird unter solchen Mißverhältnissen oft nur zu sehr in den Schullehrer-Seminarien in den Hintergrund gedrängt“ (Schreiben vom 29.11.1845, GStA PK, I. HA, VII neu Sekt. 14C Teil I Nr. 1 Bd. 1, Bl. 79^r-82^v).

Die Unruhen 1847/48 schienen zunächst den Forderungen der Volksschullehrer und damit auch den fortschrittlicheren Lehrerseminaren Aufwind zu geben. Minister Eichhorn trat zurück; allerdings blieb Stiehl im Amt. Für dessen Nachfolger von Schwerin-Putzar verfasste er einen ersten Entwurf für die Schulartikel der nun unumgänglich gewordenen preußischen Verfassung (vgl. Krueger 1970, S. 85ff.). Nach dem konservativen „Staatsstreich“ im Dezember 1848 und der Auflösung des Parlaments oktroyierte allerdings der König eine Verfassung, die ihm und der ersten Kammer durch Vetorecht Schutz vor unangenehmen Beschlüssen des Abgeordnetenhauses sicherte (vgl. Geißler 2005, S. 33). Im Hinblick auf das Schulwesen enthielt diese Verfassung eine Klausel, nach der die Umsetzung der Schulartikel – z.B. Schulaufsicht durch vom Staat ernannte Behörden, Rechte und Pflichten von Staatsdienern für alle öffentlichen Lehrer, ergänzende staatliche Volksschulfinanzierung – von einem Schulgesetz abhängig gemacht wurde. Nach Artikel 112 sollte es bis zu dessen Erlass „bei den jetzt geltenden Bedingungen bleiben“.

1850 bezeichnete Stiehl nach einem Besuch der Seminare in Pommern diese als so schlecht, dass er zu einer „radikalen Umgestaltung“ riet (vgl. Sack 1886, S. 112). Diesen Missständen sollten die drei Regulative nun ein Ende bereiten. Der Sache

nach erfüllten sie als „Verordnungsakt einer kaum anfechtbaren Verwaltung die umfassenden Teilfunktionen eines Unterrichtsgesetzes“ (Geißler 2005, S. 34).

4. Standardisierung der Lehrerbildung – Auswirkungen

Am 16. November 1849 hatte Stiehl seine Stellungnahme zu den das Schul- und Unterrichtswesen betreffenden Artikeln 17-25 der Verfassung vom 5. Dezember 1848 im Abgeordnetenhaus mit den Worten eröffnet: „Wer die Schule hat, der hat die Zukunft“ (St. B. 1849, S. 1206). Es ist also zu fragen, ob es durch die Regulative tatsächlich zu durchgreifenden Veränderungen des Seminar- und Volksschulwesens kam.

Die Aufnahme war gespalten. Die Lehrerschaft selbst zeigte zunächst wenig öffentlichen Protest. Gut fünf Jahre nach der Revolution hatte „selbst in den Hochburgen der Lehrervereine“ wie Berlin ein „Rückzug der Lehrer aus der Politik in den pädagogischen Berufsalltag“ stattgefunden (Kemnitz 2005, S. 16). Auch darf nicht verkannt werden, dass die Ausrichtung der Regulative „am Bestehenden“ zunächst einmal der Realität in vielen Lehrerseminaren und Elementarschulen entsprach. In Bezug auf das ländliche Schulwesen (1861 88% aller öffentlichen Elementarschulen; vgl. Sauer 1987, S. 62) stellten sie lediglich Tatbestände fest, waren teilweise vermutlich sogar „Zielprojektionen“ (Müller 1977, S. 264). So führten sie für die Masse der Elementarschulen also eher zu einer Verstetigung. In Stadtschulen hingegen wurden die Minimalbedingungen von der Lehrerschaft durchaus als Zumutungen empfunden, wie die Diskussionen in Lehrervereinen zeigten (vgl. Kemnitz 1999a).

Auch unter den Lehrerbildnern und zeitgenössischen Pädagogen waren die Auffassungen geteilt, wobei – „[l]egt man die publizistische Auseinandersetzung und die Schulbuchproduktion als einen Gradmesser für die Aufnahme der Regulative an“ – das Pro zu überwiegen schien (vgl. Kemnitz 2005, S. 19). Sehr rasch wurden die erforderlichen Lehrbücher publiziert. Bereit 1855 lag von Provinzialschulrat Karl Bormann eine Schulkunde vor, die vom Unterrichtsministerium in seinen amtlichen Blättern empfohlen wurde, in 17 Auflagen erschien und bis 1872 in Gebrauch war. Das Buch setzte die Forderungen des Regulativs für den Seminarunterricht genau um, indem es beispielsweise das über Erziehung Wissenswerte ausschließlich auf Bibelzitate stützte und die Aufgaben der Volksschule im Hinblick auf Familie, Staat und Kirche bestimmte (vgl. Bormann 1855, S. 21ff., 180ff.).

Es gab aber auch eine kritische zeitgenössische Publizistik, an der sich insbesondere Diesterweg mit Artikeln und selbstständigen Veröffentlichungen immer wieder beteiligte. Dessen wesentliche – lerntheoretische, bildungspolitische und rechtliche – Kritikpunkte werden im Folgenden exemplarisch wiedergegeben, da auch nach

Auffassung von Stiehl „[e]ine Vermittelung zwischen Diesterweg und den Regulativen unmöglich“ war (Stiehl 1854, S. 5; vgl. ausführlich Schütze 2005). Diesterweg war durchaus mit methodisch-didaktischen Details einverstanden und unterstützte die auf die Berufsarbeit und die praktische Bewältigung des Lehreralltags bezogenen Bestimmungen (vgl. Krueger 1990, S. 368; Sauer 1987, S. 58). Allerdings handelte es sich bei den dazu in den im Regulativ für den Seminarunterricht formulierten Abschnitten überwiegend um Einsichten, die bereits im Laufe der letzten Jahrzehnte in der Lehrerbildung gewonnen worden waren (vgl. Diesterweg 1855a, S. 72-86). Starke Kritik übte Diesterweg an den engen Grenzen der „Schulkunde“. Ein Verzicht auf das „Eindringen in psychologische Gesetze, Prozesse und Regeln“ sei für die angehenden Lehrer unvertretbar:

„Wer die Menschenseele erziehen und bilden will, muß sie kennen; wer Individuen erziehen und bilden soll, muß die Befähigung besitzen, deren Individualität aufzufassen. [...] lernt sich das [...] etwa durch supranaturalistische Offenbarung und Nachsprechen ihrer Worte [der Bibel; S.S.] [...] *oder* durch Nachdenken, Beobachtung und Studium?“ (1856, S. 4f.; Herv. im Original)

Diesterweg stellte die Regulative aber auch aus politischen und rechtlichen Gründen in Frage: Zum einen müsse „ein die Grundbildung der gesammten Jugend einer Nation feststellendes Gesetz [sic!] von den zu diesem Zwecke beauftragten Repräsentanten der Nation berathen werden“ – was auf dem Erlasswege umgangen worden war; zum anderen handle es sich um einen Verfassungsbruch des Ministers, da sowohl die oktroyierte Verfassung (Art. 23) als auch die revidierte von 1850 (Art. 26) „ein besonderes Gesetz für das gesammte Unterrichtswesen“ angekündigt und als transitorische Bestimmung in Art. 112 festgelegt hätten, das „es bis zum Erlass des [...] vorgesehenen Gesetzes [...] bei den jetzt geltenden gesetzlichen Bestimmungen“ sein Bewenden habe (Diesterweg 1855b, S. 136).

Selbstverständlich wurden die Regulative in den Jahren nach ihrer Veröffentlichung auch Gegenstand bildungspolitischer Debatten im Preußischen Abgeordnetenhaus und seinen Kommissionen. So lagen der Unterrichtskommission beispielsweise im Jahre 1859 zwei Petitionen vor, die eine Reduktion des Religionsunterrichts und des darin exzessiv geforderten Auswendiglernens forderten. Kleine Grundbesitzer des Kreises Preußisch-Holland verlangten „die Einführung nützlichen Unterrichts in der Naturgeschichte, der vaterländischen Geschichte und Geographie in den Landschulen“, da die Kinder beim Austritt aus der Schule „einen todten Kram von auswendiggelernten biblischen Geschichten, Liederversen und ihnen größtentheils unverständlichen Bibelsprüchen“ mitbrächten, hingegen von „sonstigen, für ihren Beruf nöthigen, praktischen Kenntnissen gar nichts wüßten“ (St. B. 1859, S. 779). Nach Überweisung der Angelegenheit an die Staatsregierung erließ Minister von Bethmann-Hollweg eine Zirkularverfügung an alle Provinzial- und Bezirksregierungen, in der zwar behauptet wurde, ihm seien „nur sehr erfreuliche, den segensreichen Fortschritt ächt christlicher Volksbildung verbürgende Resultate“

der Regulative (Circular-Verfügung 1859, S. 692) berichtet worden. Dies mochte angesichts des Zeitraums von nur fünf Jahren, also dem Ausbildungsende gerade einmal der ersten Lehrerkohorte, die den Präparanden- und Seminarunterricht im Sinne der beiden betreffenden Regulative durchlaufen hatte, etwas übertrieben wirken. Gleichwohl wurde in der Verfügung der Memorierstoff des Religionsunterrichts eingeschränkt und der Seminarunterricht im Rechnen und in der Raumlehre über die vier Grundrechenarten hinaus z.B. um Verhältnisrechnung und Wurzelziehen erweitert (vgl. ebd., S. 698).

Am 21. Mai 1860 erstattete die Unterrichtskommission dem Abgeordnetenhaus Bericht über 632 Petitionen für und 44 gegen die Regulative (vgl. St. B. 1860, S. 1203-1225). Trotz der scheinbar erdrückend positiven Stimmung empfahl das Abgeordnetenhaus dem Minister wiederum eine weitere Reduzierung des Memorierstoffes und äußerte die Erwartung einer baldigen Vorlage eines Unterrichtsgesetzes (vgl. Diesterweg 1861a, S. 327). Aufgrund von Berichten der Provinzialschulkollegien über die Auswirkungen der Regulative erschien im Februar 1861 eine Denkschrift des Ministeriums, die erneut das im Religionsunterricht Auswendig-zu-Lernende einschränkte (vgl. Denkschrift 1861).

1862 fanden in der Unterrichtskommission umfangreiche Beratungen über das geplante Unterrichtsgesetz statt. Diesbezüglich waren erstaunlich viele Petitionen aus der Lehrerschaft eingegangen, u.a. eine aus Schlesien mit 394 Unterschriften, eine aus Westfalen mit 104 und eine aus Berlin und verschiedenen anderen Provinzen mit 2.542 Unterschriften. Sie alle sprachen sich für die Ersetzung der Regulative durch ein Unterrichtsgesetz aus. Die Gestaltungsvorschläge beinhalteten beispielsweise einen deutlich erweiterten Lehrplan für Seminaristen – namentlich in Geschichte, Naturwissenschaften und Pädagogik –, die Abkehr von einer bevorzugten Einstellung von Theologen als Seminardirektoren, berufliche Aufstiegsmöglichkeiten für die Lehrer, Mitwirkung in den Schulvorständen und anstelle der geistlichen Schulaufsicht eine durch geeignete Pädagogen (vgl. St. B. 1862b, S. 1087-1119). Minister von Bethmann-Hollweg zeigte dem für die Lehrer geforderten höheren Ausbildungsziel gegenüber Offenheit, sah darin im Vergleich mit dem betreffenden Regulativ allerdings allein einen quantitativen Unterschied (vgl. ebd., S. 1091f.). Die Kommission beharrte allerdings darauf, dass nicht nur der Umfang der festgesetzten Lerngegenstände zu gering sei; es widerspreche „vielmehr ihr [der Regulative; S.S.] ganzes Princip [...] den Bildungsbedürfnissen unseres Volkslebens“ (ebd., S. 1092).

Der Minister, der für die nächste Sitzungsperiode die Vorlage eines Unterrichtsgesetzes versprochen hatte, musste infolge der Auflösung des Abgeordnetenhauses durch König Friedrich Wilhelm IV. seinen Sitz räumen. Das Abgeordnetenhaus hatte sich über die finanzielle Deckung einer Reorganisation und Erweiterung des Heeres nicht einigen können. Unter von Bethmann-Hollwegs Nachfolgern blieb das Gesetz Versprechen – bis zur Weimarer Republik.

Abgelöst wurden die Regulative 1872 unter Minister Adalbert von Falk. Dessen sogenannte „Allgemeine Bestimmungen“ wiesen zwar im Hinblick auf die Lehrerbildung und den Volksschulunterricht einige Veränderungen auf. So wurden der Anteil der Naturwissenschaften im Seminar deutlich erhöht, fakultativ eine Fremdsprache eingeführt und für die Schulen die Dreiklassigkeit vorausgesetzt (vgl. Schütze 2005, S. 89). Trotzdem lassen sich mit Blick auf die Ausbildung der Lehrer, z.B. in der Schulkunde, ganz ähnliche Muster erkennen, so dass man von einer gewissen Kontinuität sprechen kann (vgl. Kemnitz 2005, S. 23). Durch die Zusammenlegung der Präparanden- und der Seminaristenausbildung zu einem fünfjährigen Seminarkurs wurde die Ausbildung sogar noch stärker institutionalisiert, denn die Präparandenausbildung hatte bislang überwiegend im privaten Bereich durch Lehrer oder Pfarrer stattgefunden. „Der kontrollierende Zugriff des Staates auf die künftigen Lehrer wurde dadurch nach 1872 über das Maß hinaus, das Stiehl in den Regulativen konzipiert hatte, ausgedehnt“ (ebd.).

6. Das Regulativ für den Seminarunterricht – Beurteilungen und Spätfolgen

Die Beurteilung der drei Preußischen Regulative und damit auch des Regulativs für den Seminarunterricht ist innerhalb der historischen Bildungsforschung äußerst kontrovers. Das Urteil spannt sich zwischen der Rede vom „dunklen Fleck“ in der Geschichte der preußischen Volksschule (vgl. Spranger 1944, S. 30) und von der „Schule der Untertanen“ (Meyer 1976) einerseits und der Auffassung, es habe sich bei ihnen um einen wichtigen Modernisierungsschub gehandelt, der „als erste gesamtstaatliche Normierung von Volksschule und Lehrerbildung die Professionalisierung des Lehrerstandes vorangetrieben“ habe (Kemnitz/Ritzi 2005b, S. 7f.), andererseits.

Viele Autoren und Autorinnen ordnen die Regulative in ein Kontinuum ein. So sieht Sauer (1987) in ihnen „ein[en] Beleg für die langfristige Kontinuität der Verwaltungsarbeit im Ministerium“ (Sauer 1987, S. 58). Baumgart (1990) bezeichnet sie als „Fortsetzung des staatlichen Schulausbaus“, die „für die überwiegende Mehrheit der niederen Schulen eher den bestehenden Zustand sanktionierten“ (S. 195). Friederich (1987) führt mit Verweis auf „die damalige Schulrealität“ an, „die Lehrplanverordnungen der fünfziger Jahre“ stellten für die „überwiegende Zahl der Volksschulen [...] nur eine Bestätigung ihrer seitherigen Arbeit dar“ (S. 134). Auch Tenorth (1987) schreibt den Regulativen vor allem „konsolidierende Wirkung“ zu (S. 266).

Die Vertreter und Vertreterinnen der Kontinuitätsthese sind meist auch diejenigen, die den Regulativen für die Modernisierung des Volksschulwesens und damit auch der Ausbildung seiner Lehrerschaft eine zentrale Bedeutung zuschreiben. Sauer

(1998) gibt an, die Regulative hätten fachmethodisch „fast überall auf der Höhe der Zeit“ gestanden und deshalb für die Professionalisierung im Verlauf der nächsten Jahrzehnte eine grundlegende Rolle gespielt (S. 68; vgl. auch Krueger 1970, S. 122). Laut Tenorth (1987) schaffte „der vereinheitlichende Zugriff des Staates erst die Voraussetzungen [...], um die Volksbildung zu generalisieren und lange geforderte pädagogische Standards durchzusetzen, von denen dann im Ergebnis (nach 1870) die Lehrer am ehesten mit der Anhebung des Status profitierten“ (S. 266).

Die Kritiker und Kritikerinnen der Regulative setzen an unterschiedlichen Stellen an. Eine Stoßrichtung ist die inhaltliche Beschränkung. Lundgreen (1980) kritisiert, das „Reaktionäre der Regulative“ liege „in der Bindung der seminaristischen Lehrerbildung an das bescheidene Niveau der späteren Wirkungsstätte dieser Lehrer“ (1980, S. 91). Auch Kuhlemann (1992) sieht „in der ‚Minimalkonzeption‘, die die Ausbildung der Lehrer ganz auf die Verhältnisse der als Normalschule betrachteten einklassigen Landschule festlegen wollte“, das „Rückschrittige“ (S. 276). Darüber hinausgehend schreibt Jeismann (1977) den Regulativen eine „unheilvolle Wirkung“ zu, weil sie ihre inhaltlichen Fixierungen an ein bestimmtes Menschen- und Weltbild banden,

„weil sie eine Vorstellung von Mensch und Staat in erzieherische Ziele, Methoden und Organisationen transportierten, welche die Volksschule von den Zentren des gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Lebens, aber auch von den bedeutsamen Bezirken der Wissenschaft und der Bildung isolierten“ (S. 161).

Von einer „Orientierung nach unten“ spricht auch Horn (2005), aufgrund derer „die Regulative insgesamt hinter den Mitte des 19. Jahrhunderts gegebenen politischen und ökonomischen Entwicklungen und Notwendigkeiten zurück“ geblieben seien (S. 106). Geißler (2005) zeigt in historisch-vergleichender Perspektive, dass es europäische Länder gab, in denen Lehrerbildung und Volksschule sich auch ohne an einem Minimum orientierte Regulative modernisiert haben, etwa in Skandinavien (vgl. S. 47-50).

Uneingeschränkt kann von Modernisierungs- und Professionalisierungswirkungen der Regulative im o.a. Sinne wohl nur mit einer Verschiebung der Beurteilung von der intentionalen auf die funktionale Ebene (vgl. Schütze 2005, S. 90) oder von politischen auf fachlich-schulpädagogische Konfigurationen (vgl. Geißler 2005, S. 35) gesprochen werden. Und es gibt möglicherweise auch beachtenswerte „Spätfolgen“.

Schon Zeitgenossen Stiehls stellten fest, dass die Reduzierung der pädagogischen Ausbildung am Seminar auf Unterricht in Schulkunde und auf das Lernen am Modell sowie in der Übungsschule aus den Lehrern „Pädagogen ohne Pädagogik“ gemacht habe (vgl. Rolfus/Pfister 1874, S. 58). Erworben wurde ein mehr oder weniger technologisches Wissen. Die Ausbildung diente dem Erwerb von Handlungsrouninen, um im Unterricht bestehen zu können. Gleichwohl sicherte das Regulativ mit der

Verordnung theoretischer *und* praktischer Lehranteile im Seminar erstmals für alle Lehramtskandidaten eine „zweigleisige Ausbildung“ – bislang hatte in vielen Fällen eine praktische Lehre bei einem erfahrenen Schulmeister genügt – und kann damit in einen Zusammenhang mit der Professionalisierung und Verwissenschaftlichung des Berufes gestellt werden. In dieser Zweigleisigkeit liegt allerdings auch ein zentraler Ausgangspunkt für das „Theorie-Praxis-Problem“ in der Lehrerbildung (vgl. den Beitrag von Cramer in diesem Heft). Der von Stiehl im Rahmen der Zweigleisigkeit noch angestrebte Primat auf der Praxis wurde – so Horn (2005) – aufgrund der „vorrangig aus Statusgründen vorangetriebenen Verwissenschaftlichung der Lehrerausbildung [durch] die Lehrprofession [...] selbst desavouiert“ (S. 106). Heute würde kaum jemand mehr Standards für die Lehrerbildung formulieren wollen, die auf wissenschaftliche Fundierung der zu erwerbenden Kenntnisse verzichten, weshalb eine deutliche Trennung zwischen wissenschaftlichem Studium und Praxis sowohl wissens- als auch professionstheoretisch eigentlich naheläge (vgl. Blömeke 2002, S. 51ff.). Gleichwohl fordern Studierende häufig den Erwerb genau solcher Handlungsrountinen ein, wie das Regulativ sie versprach; „die im Regulativ zu findenden Vorstellungen davon, was Theorie leisten solle und könne, nämlich Anwendungswissen bereitzustellen“, sind – so Horn (2005, S. 107; vgl. Horn 1991 und den Beitrag von Rothland/Boecker in diesem Heft) – „auch heute noch weit verbreitet“; Hedtke (2000) spricht vom „unstillbare[n] Verlangen nach Praxisbezug“. Man könnte sogar die Frage stellen, ob sich nicht – gleichsam „durch die Hintertür“ – über eine vor allem funktionale Kompetenzorientierung, die sich u.a. im erfolgreichen Abschluss von allgemeinen Schulpraktika und dem Nachweis von Schlüsselkompetenzen ausdrückt, ebenso wie durch die Einführung des „Praxissemesters“, ein dem Regulativ für den Seminarunterricht durchaus näherstehender Ansatz wieder einschleicht.

Im Zusammenhang damit ist auch die derzeit zunehmende (Wieder-)Ausklammerung allgemeinpädagogischer Teile aus den Modulkatalogen der Lehrerbildung kritisch zu betrachten. Die durch Aufklärung und Vertreter des Neuhumanismus wie Niemeyer angestoßene, vor allem aber durch Herbart (1806) fundierte Ausdifferenzierung in eine Allgemeine Pädagogik sowie berufliches Spezialwissen (Schulpädagogik, Sozialpädagogik) hatte sicherstellen sollen, dass neben Reflexionen und Forschungen zu bestimmten Handlungsfeldern immer auch ein allgemeiner Blick auf den Menschen als Educandus gerichtet wurde („Erziehung im Allgemeinen und Schulerziehung im Besonderen“ lautet z.B. der Titel einer Schrift von Diesterweg von 1820). Die Regulative aber brachten – so formuliert es Grell (1988) – nicht nur „einen folgenreichen Einschnitt in die Entwicklung der schulischen und seminaristischen Praxis“, sondern auch „einen deutlichen Einschnitt in das Konstruktionsgefüge und die Begründungszusammenhänge der pädagogischen Theorie [...] und zwar durch die Diskreditierung der Allgemeinen Pädagogik als Grundlagenwissenschaft der Schulpädagogik“. Eine solche Diskreditierung scheint sich im Zuge eines einseitigen Übergewichts der Empirischen Bildungsforschung in der Lehrerbildung teilweise

zu wiederholen (vgl. Casale u.a. 2010). Zedler spricht von „Leerstellen in der sozialwissenschaftlichen Transformation allgemeiner Pädagogik“ (2013, S. 416): Allgemeine Pädagogik – als Theorie der Bildung, der Erziehung und der pädagogischen Institutionen – habe dem sozialwissenschaftlichen „Interesse an der Beschaffenheit der Wirklichkeit“ gegenüber den Vorteil,

„Erziehungs- und Bildungsprozessen und dem pädagogischen Handeln eine normative Rationalitätsstruktur zu geben, differenziert nach Aufgaben und Altersstufen. Die Kriterien geben dem Handeln eine Ausrichtung, die als Richtschnur und Bewertungsmaßstab dienlich sein kann, sie strukturieren entlang grundlegender Unterscheidungen das Aufgabenfeld, erlauben Gelegenheiten abzuwägen und zu bewerten und erzeugen einen ‚pädagogischen‘ Akzeptationskorridor gegenüber anderweitigen Zwecksetzungen und Wirkungsabsichten. Zugleich bewahren sie damit Bildungs- und Erziehungsprozesse vor einer pluralen Beliebigkeit von Zielen und Anforderungen.“ (S. 417)

Anders als in den „Standards“ Stiehlscher Prägung sollte es in der Lehrerbildung auch darum gehen, mit Hilfe der Allgemeinen Pädagogik die Aufgaben von Bildung zu bestimmen, den Bildungsprozess sinnvoll zu strukturieren und Erziehung von anderen Formen der Einflussnahme abzugrenzen sowie die damit verbundenen grundständigen Probleme zu reflektieren.

7. Das Regulativ für den Seminarunterricht – Standards für die Lehrerbildung?

Auch wenn der aus dem Englischen stammende Begriff „Standard“ zur Zeit der Regulative im deutschsprachigen Raum noch keine Verwendung fand – ursprünglich bezeichnet er die Standarte oder Fahne, bei der es sich zu halten galt, als offizielles Symbol staatlicher bzw. herrschaftlicher Macht –, so soll im Folgenden dennoch ein kurzer Vergleich zwischen den Regulativen und den aktuellen „KMK-Standards für die Lehrerbildung“ gezogen werden.

Die Kultusministerkonferenz hat die Formulierung letzterer mit ihrer „zentrale[n] Aufgabe [...], die Qualität schulischer Bildung zu sichern“ (2004/2014, S. 2), begründet. Mit den von ihr veröffentlichten Standards für die Bildungswissenschaften (ebd.) und für die Fachwissenschaften (2008/2014) werden „die Kompetenzen beschrieben, die in den Ausbildungen für die Lehrämter erworben werden müssen“; die Standards bezeichnen „Schwerpunkte in Studium und Ausbildung und ordnen sie Kompetenzen zu, die erreicht werden sollen“ (2004/2014, S. 2). „Kompetenzen“ im Verständnis der KMK meinen „zu erwerbende Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften“ (van Ackeren/Klemm 2011, S. 157). Zu diesem Zweck werden sowohl „inhaltliche Standards“ und „Schwerpunkte“ (vgl. S. 4f.) als auch „didaktisch-methodische Ansätze“ für die Vermittlung derselben beschrieben (vgl. S. 6). Als Ergebniserwartung formuliert, ist die Beschreibung der Kompetenzen output-orientiert (vgl. S. 158).

Die Lehrerbildung soll – so haben es die Bundesländer vereinbart – „regelmäßig auf der Grundlage der vereinbarten Standards“ evaluiert werden (KMK 2004/2014, S. 2). Da diese für alle Länder gelten, sollen sie zudem zu einer Vereinheitlichung und Vergleichbarkeit der Abschlüsse in der Lehrerbildung beitragen. Und schließlich wurde vereinbart, dass „die Standards und ihre Einhaltung von den Ländern „geprüft und weiterentwickelt werden“ sollen (vgl. ebd.).

Auch das preußische Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten sah es, wie oben ausgeführt, als seine zentrale Aufgabe an, die Qualität der schulischen Bildung zu sichern – nicht zuletzt über die Lehrerbildung. Deshalb wurde mit dem Regulativ für den Seminarunterricht eine Vereinheitlichung der Ausbildung – „gemeinsame Normen“ (Stiehl 1854, S. 4) – angestrebt, die landesweit für Vergleichbarkeit sorgen sollte. Reglementiert werden sollten inhaltliche Schwerpunkte, das methodisch-didaktische Vorgehen und zu erwerbende Fähigkeiten und Fertigkeiten; „die Bildung und das Können, welche das Schulhalten [...] von dem Lehrer erfordert, ist die an allen Zöglingen zu erreichende Aufgabe des Seminars.“ (Ebd., S. 6) Das heißt, dass auch die im Regulativ vorgenommenen Normierungen im Dienste des Kompetenzerwerbs standen und insofern in gewisser Weise als output-orientiert bezeichnet werden können. Eine Evaluierung der Lehrerbildung erfolgte ebenfalls, sowohl durch Visitationsreisen zu den Seminaren selbst, über die von den zuständigen Schulräten an die Regierung berichtet wurde, als auch durch Schulinspektionen, bei denen die Schulaufsichtspersonen – in der Regel Geistliche – die Qualität der Lehrkräfte zu beurteilen hatten. Und die im Gefolge der Regulative im Parlament verhandelten Fragen zeigen, dass auch dieses Steuerungsinstrument überprüft und weiterentwickelt wurde.

Bei allen Unterschieden, die neben zeitbedingten Inhalten vor allem die weltanschauliche Intention der Regulative und die daraus resultierenden Restriktionen betreffen, gibt es also durchaus Übereinstimmungen beider Regulierungsinstrumente: Bei beiden handelt es sich um Versuche, Lehrerbildung in spezifischer Weise zu vereinheitlichen, nicht zuletzt, um sie darüber besser steuern zu können. Insofern kann sich im Kontext der aktuellen Debatten um die Standards für die Lehrerbildung und ihrer Bilanzierung nach zehn Jahren ein Blick auf eine mehr als 160 Jahre alte Erfolgs- und Misserfolgsgeschichte der Standardisierung von Bildung und auf deren Nebenwirkungen (vgl. Abschnitt 6) durchaus lohnen.

Quellen

LHA (Landeshauptarchiv) Koblenz, Reg. Trier 442, Nr. 1032.

GStA PK (Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz Berlin), I. HA Rep. 76 Kultusministerium, VII neu Sekt. 14C Teil I Nr. 1 Bd. 1.

GStA PK, VI. HA Familienarchive und Nachlässe, Nachl. Thiele Nr. 52.

Literatur und Internetquellen

- Ackeren, I. v./Klemm, K. (2011): Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Aktualisierte, überarb. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Baumgart, F. (1990): Zwischen Reform und Reaktion. Preußische Schulpolitik 1806-1859. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Blömeke, S. (2002): Universität und Lehrerausbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bormann, K. (1855): Schulkunde für evangelische Volksschullehrer auf Grund der Preußischen Regulative vom 1., 2. und 3. Oktober 1854 [...]. Berlin: Wiegandt & Grieben.
- Casale, R./Röhner, C./Schaarschuch, A./Sünker, H. (2010): Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft 21, H. 41, S. 43-66.
- Circular-Verfügung (1859), die drei Preußischen Regulative vom 1., 2. und 3. October 1854 [...] betreffend, vom 19. November 1859. In: Centralblatt für die gesammte Unterrichts-Verwaltung in Preußen 1, S. 690-701.
- Denkschrift (1861), den religiösen Memorierstoff in der Elementarschule und in der Präparandenbildung sowie die weitere Entwicklung der drei Preußischen Regulative [...] betreffend. In: Centralblatt für die gesammte Unterrichts-Verwaltung in Preußen 3, S. 135-179.
- Diesterweg, F.A.W. (1820): Ueber Erziehung im Allgemeinen und Schul-Erziehung im Besonderen. Elberfeld: Büschler.
- Diesterweg, F.A.W. (1855a): Die drei preußischen Regulative. I. Würdigung derselben. 1. und 2. Aufl. Berlin: Schroeder.
- Diesterweg, F.A.W. (1855b): Die drei preußischen Regulative vom 1., 2. und 3. October 1854 über Einrichtung [...]. In: Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht, Neue Folge 51, S. 131-137.
- Diesterweg, F.A.W. (1856): Friedrich Eduard Beneke. In: Pädagogisches Jahrbuch für Lehrer und Schulfreunde 6, S. 1-6.
- Friederich, G. (1987): Das niedere Schulwesen. In: Jeismann, K.-E./Lundgreen, P. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. III: 1800-1870. München: Beck, S. 123-152.
- Geißler, G. (2005): Ferdinand Stiehl und der preußische Weg der Elementarschule. In: Kemnitz, H./Ritzi, C. (2005a), S. 27-53.
- Goldbeck, J. (2014): Volksaufklärerische Schulreform auf dem Lande in ihren Verflechtungen. Bremen: Edition Lumière.
- Grell, F. (1998): Die Stiehl'schen Regulative (1854) und die Destruktion des Allgemeinen in der Pädagogik. In: Brinkmann, W./Petersen, J.: Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Donauwörth: Auer, S. 334-351.
- Hedtke, R. (2000): Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel schulpraktischer Studien. In: Schlösser, H.J. (Hrsg.): Berufsorientierung und Arbeitsmarkt. Bergisch Gladbach: Hobein, S. 67-91.
- Herbart, J.F. (1806): Allgemeine Pädagogik, aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet. Göttingen: Röwer.
- Horn, K.-P. (1991): „Schöngeistiges Zusatzwissen“ oder „Empathie“? Stichworte zum studentischen Umgang mit pädagogischem und erziehungswissenschaftlichem Wissen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft, S. 193-209.
- Horn, K.-P. (2005): Das Theorie-Praxis-Problem in der Lehrerausbildung im Spiegel des Stiehl'schen Regulativs über die Lehrerseminare. In: Kemnitz, H./Ritzi, C. (2005a), S. 97-109.

- Jeismann, K.-E. (1977): Die Stiehlschen Regulative. Ein Beitrag zum Verhältnis von Politik und Pädagogik während der Reaktionszeit in Preußen. In: Herrmann, U. (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Weinheim/Basel: Beltz, S. 137-161.
- Kemnitz, H. (1999a): Lehrerverein und Lehrerberuf im 19. Jahrhundert. Eine Studie zum Verberuflichungsprozess der Lehrertätigkeit am Beispiel der Berlinischen Schullehrergesellschaft (1813-1892). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Kemnitz, H. (1999b): Volksschullehrer im Vormärz und das Jahr 1848. In: Dies./Apel, H.J./Ritzi, C. (Hrsg.): Bildungsideen und Schulalltag im Revolutionsjahr 1848. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 105-127.
- Kemnitz, H. (2005): Die Regulative im Kontext der 1848er Revolution. In: Dies./Ritzi, C. (2005a), S. 11-26.
- Kemnitz, H./Ritzi, C. (Hrsg.) (2005a): Die Preußischen Regulative von 1854. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kemnitz, H./Ritzi, C. (2005b): Vorwort. In: Dies. (2005a), S. 7ff.
- KMK (2004/2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der KMK vom 16.12.2004 i.d.F. vom 12.06.2014). URL: <http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/lehrer/lehrerbildung.html>; Zugriffsdatum: 22.09.2014.
- KMK (2008/2014): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der KMK vom 16.10.2008 i.d.F. vom 12.06.2014). URL: <http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/lehrer/lehrerbildung.html>; Zugriffsdatum: 22.09.2014.
- KMK (2014): Standards und inhaltliche Anforderungen für die Lehrerbildung. URL: <http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/lehrer/lehrerbildung.html>; Zugriffsdatum: 22.09.2014.
- Krueger, B. (1970): Stiehl und seine Regulative. Ein Beitrag zur preußischen Schulgeschichte. Weinheim: Beltz.
- Krueger, B. (1990): Der konservative Stiehl und der liberale Diesterweg. Trennendes und Gemeinsames in der Auseinandersetzung um die Regulative. In: Adolph Diesterweg. Wissen im Aufbruch. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 362-369.
- Kuhlemann, F.-M. (1992): Modernisierung und Disziplinierung. Sozialgeschichte des Preußischen Volksschulwesens 1794-1872. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lundgreen, P. (1980): Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick, Teil I. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Matthes, E. (2012): Zur Rettung des Landes – Kommunikative Machtzuschreibungen an die Erziehung. In: Tschopp, S.S./Weber, W.E.J. (Hrsg.): Macht und Kommunikation. Berlin: Akademie Verlag, S. 167-182.
- Meyer, F. (1976): Schule der Untertanen. Lehrer und Politik in Preußen 1848-1900. Hamburg: Hoffmann & Campe.
- Müller, D.K. (1977): Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Protokolle über die im Juni 1872 im Königlich Preußischen Unterrichts-Ministerium gepflogenen das Volksschulwesens betreffenden Verhandlungen. Berlin: Hertz.
- Rolfus, H./Pfister, A. (Hrsg.) (1874): Real-Encyclopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens nach katholischen Principien, Bd. 4. Mainz: Kupferberg.
- Sack, E. (1876): Schlaglichter zur Volksbildung. Nürnberg: Würlein.
- Sauer, M. (1987): Volksschullehrerbildung in Preußen. Die Seminare und Präparandenanstalten vom 18. Jahrhundert bis zur Weimarer Republik. Köln/Wien: Böhlau.
- Sauer, M. (1998): Vom „Schulehalten“ zum Unterricht. Preußische Volksschule im 19. Jahrhundert. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Schütze, S. (2000): „Ein höheres Ziel als das eines Landschullehrers“? F.A.W. Diesterwegs Ringen um den Lehrplan des Elementarschullehrerseminars. In: Keck, R.W./Ritzi, C.

- (Hrsg.): Geschichte und Gegenwart des Lehrplans. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 151-169.
- Schütze, S. (2005): Ein „Todesstreich für die Pädagogik“. Zur Kritik Adolph Diesterwegs an den Stiehl'schen Regulativen. In: Kemnitz, H./Ritzi, C. (2005a), S. 55-96.
- Spranger, E. (1944): Zur Entstehungsgeschichte der deutschen Volksschule. In: Abhandlungen der Preußischen Akademie der Wissenschaften. Philosophisch-historische Klasse, Nr. 1. Berlin: Verlag der Akademie der Wissenschaften.
- St. B. (1849): Stenographische Berichte über die Verhandlungen der durch die Allerhöchste Verordnung vom 30. Mai 1849 einberufenen zweiten Kammer. Berlin: o.V.
- St. B. (1859/1860/1862a/1862b): Stenographische Berichte über die Verhandlungen der durch die Allerhöchste Verordnung vom 17. December 1858/22. December 1859/21. December 1861/6. Mai 1862 einberufenen beiden Häuser des Landtages. Berlin: Decker.
- 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: Hertz. URL: <http://www.bbf.dipf.de/retro-digibuch/57m1238/57m1238.pdf>; Zugriffsdatum: 25.04.2014.
- Stiehl, F. (1855): Aktenstücke zur Geschichte und zum Verständniß der drei Preußischen Regulative vom 1., 2. und 3. October 1854. Berlin: Hertz.
- Stiehl, F. (1861): Die Weiterentwicklung der drei Preußischen Regulative vom 1., 2. und 3. October 1854. Abdruck der betreffenden Ministerial-Erlasse aus dem Centralblatt für die gesammte Unterrichts-Verwaltung. Berlin: Hertz.
- Tenorth, H.-E. (1987): Lehrerbildung und Lehrerberuf. In: Berg, C. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. IV: 1870-1918. München: Beck, S. 250-270.
- Terhart, E. (1985): Was bildet in der Lehrerbildung? In: Bildungsforschung und Bildungspraxis 7, H. 3, S. 95-117.
- Zedler, P. (2013): Allgemeine Erziehungswissenschaft und Empirische Bildungsforschung. Entwicklungslinien eines gelegentlich schwierigen Verhältnisses. 2 Teile. In: Die Deutsche Schule 105, H. 3, S. 321-335, und H. 4, S. 415-433.

Sylvia Schütze, geb. 1957, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover.

Anschrift: Leibniz Universität Hannover, Institut für Erziehungswissenschaft, Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover
E-Mail: sylvia.schuetze@iew.phil.uni-hannover.de