

REIHE SIEGEN

Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Medicinwissenschaft  
Band 169

Eine Schriftenreihe  
der Universität Siegen

Herausgegeben von  
Walburga Hülk  
Georg Stanitzek  
Niels Werber

GERMANISTISCHE ABTEILUNG

Verantwortlicher Herausgeber  
dieses Bandes  
Georg Stanitzek



HEINRICH BOSSE

# Bildungs- revolution 1770–1830

Herausgegeben  
mit einem Gespräch  
von  
NACIM GHANBARI

Universitätsverlag  
WINTER  
Heidelberg

DD 4500 B745

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

Gedruckt mit Unterstützung  
der Ludwig Sievers Stiftung  
und der Universität Siegen.

#### UMSCHLAGBILD

Mit Linien versehene Schiefertafel für den Schreibunterricht.  
Holzschnitt; s/w; 56 x 76 mm.  
In: *Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde*.  
Hg. von Bernhard Christoph Ludwig Natorp. Band 1. Duisburg u.a. 1811, S. 201.  
(Pictura Paedagogica Online,  
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung 0080939berf)



ISBN 978-3-8253-6088-7

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

© 2012 Universitätsverlag Winter GmbH Heidelberg  
Imprimé en Allemagne · Printed in Germany  
Satz und Gestaltung: Andreas Langensiepen, textkommasatz  
Druck: Memminger MedienCentrum, 87700 Memmingen  
Gedruckt auf umweltfreundlichem, chlorfrei gebleichtem  
und alterungsbeständigem Papier

Den Verlag erreichen Sie im Internet unter:  
[www.winter-verlag.de](http://www.winter-verlag.de)

11/17/2013-32902

## Inhalt

Dankesworte	VII
Die Erfindung der Bildung. Nacim Ghanbari im Gespräch mit Heinrich Bosse	I
Der Lehr- und Lernmarkt des Ancien Régime	15
Die moderne Bildungsrevolution	47
»Die Schüler müssen selbst schreiben lernen« oder: Die Einrichtung der Schiefertafel	161
Dichter kann man nicht bilden. Zur Veränderung der Schulrhetorik nach 1770	193
Der Autor als abwesender Redner	237
Der geschärfte Befehl zum Selbstdenken. Ein Erlaß des Ministers v. Fürst an die preußischen Universitäten im Mai 1770	251
Die Stunde der Autodidakten. Deutsche Sprache und Literatur an der Universität Freiburg im 18. Jahrhundert	287
Die gelehrte Republik	305
Gelehrte und Gebildete – die Kinder des 1. Standes	327
Die Verstaatlichung des Lernens	351
Drucknachweise	381
Personenregister	383

## »Die Schüler müssen selbst schreiben lernen« oder: Die Einrichtung der Schiefertafel

*Früher wurden Lesen und Schreiben separat gelernt; es gab Menschen, die lesen konnten, und andere, die (lesen und) schreiben konnten.*

*Heute lernt man lesen, indem man schreiben lernt, und umgekehrt.*

*Früher lernte man Texte lesen, indem man Texte machen lernte, und umgekehrt; wer Gedichte und Reden zu lesen verstand, konnte sie schreiben.*

*Heute lernt man Texte lesen, die es außerhalb der Schule gibt, und Texte machen, die es nur innerhalb der Schule gibt; der »Aufsatz« ist aus dem selbstgeschriebenen Element des Schriftverkehrs zu einer schulinternen Angelegenheit geworden.*

*Zwischen »Früher« und »Heute« liegen jene zweimal dreißig Jahre vor und nach 1800, in denen eine neue europäische Kultur einsetzt.*

*Im Übergang von der ständischen Gesellschaft Alteuropas zur industriellen Leistungsgesellschaft werden die lateinischen und die deutschen Schulen zu einem einzigen abgestuften Bildungssystem zusammengefaßt; dabei verlieren die Schulen ihre örtlich weitgehende Selbstbestimmung und werden zentral normiert.*

*Im Zuge der Verstaatlichung wird das Bildungsziel der Aufklärung verbindlich, die Schüler von der Fremdbestimmung zur Selbstbestimmung zu führen.*

*Den Übergang von der Fremdbestimmung zur Selbstbestimmung kann die Schiefertafel bereits den Anfängern vermitteln; indem sie Selbstkorrektur an die Stelle von Fremdkorrektur setzen lehrt, bewirkt sie die eigentliche pädagogische Revolution.*

*Die pädagogische Revolution um 1800 verwandelt die elementaren Kulturtechniken, so den Umgang mit Buchstaben: Lesen und Schreiben werden reziprok, so den Umgang mit Texten: Lesen und Schreiben werden separiert.*

### *Von lateinischen und deutschen Schulen*

Die Nachahmung nimmt in den zwei Bildungssystemen der ständischen Gesellschaft eine prominente Stelle ein. Während die Lateinschulen für die Imitation über den hochentwickelten Apparat der klassischen Grammatik, Rhetorik und Poetik verfügen, sind die deutschen Schulen arm an analytischen Mitteln. Der eigentliche Schreibunterricht, der als Handfertigkeit (Kunst) keinem Bildungssystem zugehört, berührt sich gleichwohl mit beiden.

Rhetoriken und Poetiken sprechen ihre Leser als angehende Autoren an und geben mit ihren Machregeln zugleich Verständnishilfen. Sie kommentieren Beispiele und fordern zur Abwandlung der Beispiele auf. In ihrem Umkreis beziehen sich die Rezeption vorbildlicher Texte und die Produktion eigener Texte wechselseitig aufeinander. Um etwa eine Landschaft zu beschreiben, muß man sich zunächst das beste Muster vorlegen, den Historiker Quintus Curtius Rufus aus dem 1. Jahrhundert n. Chr.: »Im Curtius

findet man viele Gegenden und Städte abgeschildert, u. s. f. daran man sich üben kann, auch solche Oerter zu beschreiben, die man selbst kennt und vor Augen hat.<sup>1</sup> Die Textelemente und -strukturen sind nach Inhalt (*inventio*), Ausdruck (*elocutio*) und Anordnung (*dispositio*) ohne Rest vergleichbar; einmal ermittelt, gleiten sie unbeschadet von Papier zu Papier, von der Vorlage ins Übungsheft und zurück. Die Methode der Analyse, sagt der Straßburger Humanist Matthias Bernegger 1640, ist genau die der Synthese: wer interpretiert, zerlegt die Rede in eben die Bestandteile, aus denen sie wieder konstruiert wird, wenn man etwas verfasst.<sup>2</sup> Etwas schreiben heißt nichts anderes, als sich mit dem Vorbild oder den Vorbildern konkurrierend auseinanderzusetzen.<sup>3</sup> Etwas schreiben heißt daher zugleich, einen Text zu interpretieren. Es gibt kein anderes Medium des Textverständnisses als die Imitation. Daß in der Schule Verse gemacht werden, ist hermeneutisch darin begründet, daß man eigene Verse braucht, um fremde zu verstehen. Selbst wenn das Dichten, sagt der einflußreiche Rollin, bei kirchlichen, politischen oder privaten Gelegenheiten nicht so wichtig wäre, wie es wirklich ist, so müßte man

doch zugestehen, daß es zum rechten Verstande der Dichter unumgänglich nöthig ist. Man wird die Schönheiten derselben niemals gehörigermaßen empfinden, wenn man nicht, durch Verfertigung der Verse, seine Ohren zu dem Wohlklange und Sylbenmaße gewöhnet hat, welcher aus den verschiedenen Arten der Füße und Abmessungen entspringet, die man bey verschiedenen Gattungen der Poesie anwendet, davon jede ihre unterschiedene Regeln und besondere Schönheiten hat. Ueberdem kann diese Wissenschaft jungen Leuten selbst zur Beredsamkeit sehr dienlich seyn.<sup>4</sup>

Als Lehr- und lernbare Wissenschaft speist auch die Dichtung jenen homologen Textstrom (*literatura*), bei dem sich Bücher und Schularbeiten allenfalls qualitativ unterscheiden.

Die Technik, mit der Feder in der Hand zu lesen, begünstigt das Abschreiben, Umschreiben, Fortschreiben dessen, was da ist. Der Leser ist angewiesen, sich einen doppelten Vorrat, an Formulierungen ebenso wie an Sachkenntnissen, zu notieren – um ihn weiterzuverwenden. Man eignet sich Gelesenes an, indem man kunstgerecht exzerpiert; auch das Wie eines Autors wird schreibend erfaßt und schreibend genutzt. Des Jesuitenpaters Franciscus Sacchini *De ratione libros cum profectu legendi libellus* (1614) lehrt, wie man stilistische Beobachtungen anzustellen hat: »Alle Bemerkungen der Art haben dieses mit einander gemein, daß man vermittelst ihrer, jede vorzügliche Stelle irgend eines Werkes, die starke Wirkung auf das Gefühl macht, sogleich in Beschlag nimmt und

durchdenkt, um sie entweder an seinem Ort nachzuahmen oder doch anzuführen.«<sup>5</sup> Aneignung des Gelesenen heißt nicht, wie es im 19. Jahrhundert verlangt werden wird, über das Geschriebene hinauszugehen – Aneignung heißt, Geschriebenes abzuwandeln, zu zitieren, zu kommentieren, oder in Neuerfindungen mit ihm zu konkurrieren. Dies gilt auch für Sachkenntnisse; vom Exzerpieren nämlich »rühren die Bücher über alle verschiedenen Lesearten, die Mißcellaneen, Blumenlesen, Epitomen, und Commentare her, daher kommen die Colлектaneen, Hefte und derlei andere nützliche Schriften mehr. Sind sie nun als fremde Arbeiten nützlich, so müssen sie es noch weit mehr seyn, wenn sie unsere eignen sind.«<sup>6</sup> Eigene und fremde Lesefrüchte zirkulieren in einem Raum, in dem die Nachahmung öffentlich und achtbar ist. Dieser Raum, die gebildete Öffentlichkeit (*res publica literaria*), reicht bis zum Ende des 18. Jahrhunderts so weit wie die lateinischen Bildungsanstalten selber.

Bereits 1760 protestiert Edward Young gegen die Nachahmung und gegen das Kontinuum der Lesefrüchte: »Die gelehrte Welt besteht nicht mehr aus schönen Theilen, sie ist ein Gemische, eine Masse; und hundert Bücher sind im Grund nur Eins.«<sup>7</sup> In seiner Programmschrift zugunsten der Originalität erklärt er das Imitieren für unreif und kindisch – mit dem Effekt, daß die Imitation, die ihr öffentliches Ansehen verliert, aus der Öffentlichkeit in den Raum der Schule verwiesen wird. Eben damit beginnt sich der Schulraum von der *res publica literaria* zu unterscheiden. Herder, der als Literaturkritiker und als Superintendent zu beiden Bereichen gehört, verkörpert geradezu ihre Entzweiung. Hatte er in den *Fragmenten* (1767) gefordert, der kritische Leser müsse die Ganzheit des Werks jenseits seines Wortlauts aufsuchen und »nicht Bücher, sondern den Geist beurtheilen«,<sup>8</sup> so untersagt er 1781 den Weimarer Gymnasiasten jede einführende Kritik:

[...] und auch bei der Lectüre, heißts, müße man nur dem Geist eines Autors nachhaschen und sich um seine Worte, um seine Sachen, um die Ordnung derselben u. f. nicht mühsam bekümmern. Ich fürchte, man geht dabei irre: der Geist eines Autors oder eines Buchs läßt sich nicht, wie ein Schmetterling haschen oder wie Spiritus in eine Bouteille, zumal in eine windige Hirnbouteille spünden. Der Buchstab feßelt ihn an: Auszug, Schreiben, treue oder freie Nachahmung macht ihn uns eigen.<sup>9</sup>

Den Schülern bleiben die Kategorien der Rhetorik, die Worte (*elocutio*), die Sachen (*inventio*), die Ordnung (*dispositio*); ihnen bleiben die Techniken des Exzerpierens samt den Vorbildern Erasmus und Plutarch, die ihre Colлектaneen so elegant in Texte verwandeln konnten; ihnen bleibt der ganze Bereich der Nachahmung, vorausgesetzt, daß sie damit nicht an die Öffentlichkeit treten. Die Begeisterung für klassische Autoren, wobei »wir lesen *usque ad scribendi sollicitudinem*«<sup>10</sup> mag zum Wiederholen und Nacheifern, ja zum

1 Johann Christoph Gottsched: Vorübungen der Beredsamkeit, zum Gebrauche der Gymnasien und größern Schulen. Leipzig 1754, S. 83.

2 Zit. nach Wilhelm Kühlmann: Militat omnis amans. Petrarkistische Ovidimitatio und bürgerliches Epithalamion bei Martin Opitz. In: *Daphnis* 7 (1978), S. 199–214, hier S. 199.

3 Vgl. August Buck: Die studia humanitatis und ihre Methode. In: Ders.: *Die humanistische Tradition in der Romania*. Bad Homburg v. d. H. 1968, S. 133–149; vgl. a. *Dichter kann man nicht bilden* in diesem Band.

4 Charles Rollin: Herrn Carl Rollins Anweisung, wie man die freyen Künste lehren und lernen soll. [De la manière d'enseigner et étudier les belles lettres. 1726 ff.] Bd. II. Leipzig 1738, S. 46 f.

5 Herrmann Walchner: Über die Lektüre, ihren Nutzen und die Vortheile sie gehörig anzuwenden. Nach dem Lateinischen des P. Sachini teutsch bearbeitet und mit einem Anhang begleitet. Karlsruhe 1832, S. 29.

6 Ebd., S. 37.

7 Edward Young: Gedanken über die Original-Werke. Hg. von Gerhard Sauder. Heidelberg 1977, S. 40.

8 Johann Gottfried Herder: *Sämmtliche Werke*. Hg. von Bernhard Suphan. Bd. I. Berlin 1877, S. 142.

9 Johann Gottfried Herder: *Sämmtliche Werke*. Hg. von Bernhard Suphan. Bd. XXX. Berlin 1889, S. 69.

10 Herder, *Werke* (wie Anm. 8), S. 408 f.

Nachbilden anspornen – die Nachbildungen selber haben über ihren Dokumentarwert hinaus keinen Anspruch auf öffentliche Anerkennung. Was zuvor eine öffentliche und intersubjektive Technik war, die Imitation, ist damit ins Abseits geraten. Schaffenspsychologisch wird sie subjektiviert: ein Drang, eine Ansteckung, eine Gewohnheit. Institutionell wird sie einem Schon- und Übungsraum zugewiesen, wo die unmündigen Autoren anders schreiben als die mündigen Autoren (Urheber) draußen. In ihm werden eigenständige Leistungen auch vom Schüler erwartet, doch nicht auf dem Niveau der publizierten und urheberrechtsfähigen Texte, sondern schon viel früher im Unterrichtsgespräch; denn der beste Prüfstein, »ob jemand etwas gefaßt hat, ist, daß ers nachmachen, daß ers selbst vortragen kann, nach seiner eignen Art, mit seinen eignen Worten.«<sup>11</sup> In dem neuen Schon- und Übungsraum der Selbständigkeit, dem Herder erstmals Lesen, Schreiben und Rechnen als Schulwissenschaften (*humaniora*) zuzählt,<sup>12</sup> entsteht dann auch das neue Schulfach Deutsch.

Lesen, Schreiben und Rechnen als elementare Fertigkeiten lagen vorher allenfalls am Rande der lateinischen Bildungsanstalten. Zwar konnten den Gymnasien deutsche Elementarklassen vorgelagert werden, zwar konnten jahrelange Schreibstunden den eigentlichen, lateinischen Unterricht begleiten, dennoch bildete gerade in den Schulen das Latein die Standesgrenze. Jenseits arbeiten die Akademiker (*literati*) an Texten, diesseits arbeiten die Nicht-Akademiker (*illiterati*) mit ihren Händen.

Aufschlußreich hierfür ist ein Bericht über das Pädagogium in Clausthal (Harz) aus dem Jahr 1749.<sup>13</sup> Die Schule ist, dank ihrer Beziehungen zum Bergbau, ungewöhnlich praktisch orientiert: vergleichsweise bescheidene Lateinziele (erst in Sekunda wird Cäsar gelesen), dafür Rechnen in allen höheren Klassen und Französischunterricht, für den eigens ein französischer Sprachmeister angestellt ist. Schreiben und Rechnen lehrt ein Schreib- und Rechenmeister. Die drei untersten Klassen (von acht) liegen diesseits der Lateingrenze; da die meisten Schüler »eine andere als die gelehrte Lebensart erwählen, so hat man in den drey untersten Classen vornemlich auf eine genugsame Gründung im Christenthum, und auf Lesen und Schreiben seine Absicht zu nehmen. Daher wird in diesen nichts von dem getrieben, was ein Anfang in der Gelehrsamkeit heißen kan«. In den ersten beiden Anfängerklassen übt man lediglich das Lesen und den Katechismus, in der dritten werden täglich einige Kapitel aus der Bibel gelesen, dazu »macht man auch den Anfang im Schreiben, und lehret die Knaben lateinisch lesen«. Jenseits der Lateingrenze geht der Schreibunterricht solange fort, bis er an Texte kommt. In Quinta übt man nach gestochenen Vorschriften, in Quarta »begnüget man sich nicht mit den Vorschriften allein, sondern dictiret ihnen zuweilen einen Spruch oder Historie, die sie sofort nachschreiben müssen, damit sie sich in der Orthographie zu üben Gelegenheit haben, und aus dem Kopf schreiben lernen«, wobei schwierige Wörter erst von den Schülern buchstabiert werden. In Tertia endet der Schreibunterricht:

11 Herder, Werke (wie Anm. 9), S. 268.

12 Vgl. ebd., S. 151.

13 Johann Daniel Schumann: Nachricht von des Pädagogii zu Clausthal gegenwärtigen Verfassung. In: Altes und Neues von Schulsachen 7 (1755), S. 298–323.

Was die Schreibeübungen in dieser Classe anlangt, so gebraucht man hier nicht mehr die Vorschriften, wenigstens nicht beständig, sondern der Vorgesetzte dictiret wohlgesetzte deutsche Briefe, oder andere Sachen, und verbessert die gemachten Fehler öffentlich. Ohne diese Uebung wird dem grossen Mangel niemals abgeholfen werden, den man im Schreiben gemeinlich gegen die Orthographie wahrnimt. Sie haben dabey auch den Vortheil, daß sie aus den vorgegebenen Mustern lernen können, ihre Gedanken ordentlich, deutlich und nett auszudrücken.<sup>14</sup>

Die Nicht-Akademiker kommen in diesem Schreibunterricht vermutlich kaum weiter, als daß sie ihren Namen schreiben können; da das Schreiben erst zwei oder mehr Jahre nach dem Lesen beginnt, erreichen sie allenfalls die Signierfähigkeit. Die Akademiker kommen vermutlich dahin, daß sie Briefe schreiben können, und erreichen damit die Korrespondenzfähigkeit. Dabei tritt der Schreibunterricht in keine Beziehung zum (lateinischen) Grammatikunterricht und bleibt auf der Ebene der Fertigkeiten. Wie die Schriftzüge selber durch Vormachen, Nachmachen und Korrigieren, so werden auch die Textmuster eingeübt bis zur wörtlichen Aneignung. Die produktive Auseinandersetzung mit Textmustern bleibt dem Lateinunterricht und seinen Exerzitien vorbehalten. In Prima gibt es schließlich zwei Privatstunden für eigene Ausarbeitungen im lateinischen und deutschen Stil.

Schreib- und Rechenmeister finden sich im Umkreis der lateinischen Bildungsanstalten, ohne dort zu Hause zu sein. Einerseits wird ihr Unterricht benötigt. So verlangt ein Reskript des Markgrafen von Bayreuth 1735, die deutsche Muttersprache zumal in den unteren Klassen ebenso emsig wie das Latein zu treiben, »weil bisher die Erfahrung gelehret hat, daß zweierley Gattungen von Leuten der Schulen am meisten und längsten sich bedienen, nemlich Studirende und der Schreiberey Beflissene.«<sup>15</sup> Andererseits geht ihr Unterricht über das Minimum der Schulkenntnisse hinaus. So bestimmt die von Thomas Abbt verfaßte Schulordnung für Schaumburg-Lippe (1766), Schreiben und Rechnen sei – wie übrigens Griechisch, Hebräisch und Französisch – außerhalb des regulären Unterrichts in Privatstunden zu treiben.<sup>16</sup> Diese Randstellung erklärt sich daraus, daß auch die Arbeit der Schreiber, Kopisten, Sekretäre letztlich zur Handarbeit zählt. Da das Schreiben Handfertigkeit, mithin Kunst ist, wird es am besten von denen gelehrt, die diese Kunst beherrschen. Wo sich die Schreibmeister, wie in Nürnberg (1614) zu einer Zunft zusammengeschlossen haben, verlangen sie für ihresgleichen auch eine entsprechende Lehrzeit.<sup>17</sup> Nachdem in der frühen Neuzeit die Nürnberger Schreibmeister den höchsten Ruf genossen hatten, treten in späterer Zeit vor allem die sächsischen Schreibmeister in den Vordergrund.<sup>18</sup> Ein Gymnasium, das auf sich hielt, überließ daher den

14 Ebd., S. 310.

15 Georg Wolfgang Augustin Fikenscher: Geschichte des illustris Collegii Christiani-Ernestini zu Bayreuth von seiner Stiftung bis auf gegenwärtige Zeit. Hof 1807, S. 141.

16 Vgl. Rausch: Die Schulordnung des Grafen Wilhelm von 1766. In: Schaumburg-Lippische Heimatblätter 4 (1953), Nr. 2.

17 Vgl. Hans Heisinger: Die Schreib- und Rechenmeister des 17. und 18. Jahrhunderts in Nürnberg. Ein Beitrag zur Geschichte des Lehrstandes, Phil. Diss. Erlangen. Nürnberg 1927.

18 Vgl. Franz Leberecht: Die sächsischen Schreibmeister im 17. und 18. Jahrhundert. Leipzig und Berlin 1925.

Schreibunterricht nicht jedem Lehrer, sondern sorgte nach Möglichkeit für einen professionellen; wie Clausthal so auch Zittau (1709), mit der ausdrücklichen Begründung »Es wird die gesamte Jugend im Gymnasio zum Schreiben nur von einem Praeceptore angeführet, der eigentlich Profession davon machet, und mit guten Vortheilen den Untergebenen das Schreiben beizubringen weiß«. <sup>19</sup> Die Schreibkunst, die solcherart vom Kundigen an den Unkundigen weitergegeben wurde, war eine genuin öffentliche Sache, und daher an öffentlichen Bildungseinrichtungen zwar anzutreffen, aber nicht nur dort.

Solange die Schule Lesen und Schreiben noch nicht monopolisiert hatte, war sie ein Bildungsfaktor neben anderen. Wer schreiben lernen wollte, konnte sich an die Schule halten, aber ebenso an unabhängige Schreibmeister oder sonst an Schreibkundige. Auf dem Lehr- und Lernmarkt des Ancien Régime war derjenige zum Lehrer qualifiziert, dessen Unterricht gefragt war. Als Beispiel für die Vielfalt, mit der Kulturtechniken vermittelt wurden, hier zwei Bildungsanfänge: von Karl Philipp Moritz, geboren 1756 in Hameln, protestantisch, aus armen Verhältnissen, und Friedrich Hurter, geboren 1787 in Schaffhausen, katholisch, aus wohlhabenden Verhältnissen. Anton Reiser lernt mit sieben Jahren bei seinem Vater zu Hause lesen, und zwar nach zwei Büchern, »wovon das eine eine Anweisung zum Buchstabieren und das andre eine Abhandlung gegen das Buchstabieren enthielt«; mit acht Jahren kommt er zu einem alten Schreibmeister, bei dem er schließlich auch Briefe und eigene Ausarbeitungen abfaßt; als er elf Jahre alt ist, besucht er die Lateinstunden in der lateinischen Stadtschule der Calenberger Neustadt, doch zu seinem Herzeleid nur befristet. Als der Vater bemerkt, daß der Schreibmeister »einige Nachlässigkeit in Antons Schreib- und Rechenbuche« passieren läßt, muß Anton Reiser mit elf Jahren »seinen alten treuen Lehrer verlassen und zu Ende des Monats anfangen, in der öffentlichen Stadtschule schreiben zu lernen«, das heißt, er wechselt von einem »Winkelschullehrer« zur konzessionierten Rats-, Schreib- und Rechenschule der Stadt Hannover. <sup>20</sup> Friedrich Hurter lernt schon mit drei Jahren Verse von Gellert auswendig hersagen und, von seiner Mutter, lesen. Mit fünf Jahren wird er einem verwandten »Vetter-Pfarrer« anvertraut, »um durch eine Stunde täglichen Unterrichts auf das Gymnasium vorbereitet zu werden, d. h. fertig Latein lesen, etwas schreiben und die Zahlen und deren Gebrauch kennen zu lernen«; mit sechs Jahren kommt er in das Gymnasium, doch wird der Privatunterricht täglich drei Jahre lang »neben der öffentlichen Schule bis zu meinem zehnten Jahre fortgesetzt, vornehmlich des Schreibens wegen«. Da aber dieser Schreibunterricht nachlässig ist – was hier kein Vater kontrolliert –, so kann er es nicht zu einer gefälligen Handschrift bringen und benutzt auch die Schreib- und Rechenstunden am Gymnasium nur noch zum Rechnen, zumal »das sorgfältige und mehrmalige Nachmalen der Vorlagen mir eine zu langweilige Sache war«. <sup>21</sup> Beide, Karl Philipp

<sup>19</sup> Theodor Gärtner: Quellenbuch zur Geschichte des Gymnasiums in Zittau. Heft 2 (= Veröffentlichungen zur Geschichte des gelehrten Schulwesens in Sachsen II/1). Leipzig 1911, S. 32.

<sup>20</sup> Karl Philipp Moritz: Anton Reiser. Ein psychologischer Roman [1785–1790]. Hg. von Max von Brück. Frankfurt a. M. 1979, S. 17 u. 38–44. Vgl. a. Oskar Ulrich: Karl Philipp Moritz in Hannover. Ein Beitrag zur Kritik des »Anton Reiser«. In: Euphorion V (1898), S. 87–106; S. 290–309, hier S. 91 f.

<sup>21</sup> Friedrich Hurter: Erinnerungen aus meinem Leben. Geburt und Wiedergeburt. Bd. I. Schaffhausen 1845, S. 26 f.

Moritz und Friedrich Hurter, lernen rasch und früh lesen, erst später und dann jahrelang schreiben.

Auch wenn der Schreibunterricht auf eine gewisse Textkompetenz hinführen sollte, so bestand er doch meist in vieljährigem Kopieren. Er konnte nicht sehr früh beginnen, da er eine beherrschte Körperhaltung verlangte: die Schreibhand wurde auf die zwei oder drei letzten Finger aufgestützt, so daß der Handballen und ein Teil des Unterarms frei beweglich waren. Auf diese Weise ließen sich Druck und Schärfe der Feder variieren, die Grund- und Haarstriche ausführen und die geschwungenen Züge abschattieren. Da ohne Linien geschrieben wurde, war das Liniehalten ein eigenes Lernstück. Unter der »Zweischriftenherrschaft« <sup>22</sup> mußten sowohl die lateinischen als auch die deutschen Schriftzeichen gemeistert werden, und die deutschen wiederum dreifach; neben der einfacheren Kurrentschrift die stattliche Kanzleischrift, die für Urkunden unerlässlich war, und die Zierbuchstaben der Fraktur. Lehren hieß Vorschreiben, Lernen hieß Nachschreiben. Der Unterricht konnte also wortlos und an Einzelne erteilt werden: »So wie ein Kind Lust bekommt, oder von seinen Eltern darzu aufgefordert wird, oder es dem Lehrer selbst einfällt, fangt man mit ihm das Schreiben ganz allein an«. <sup>23</sup> Lernhilfen gab es durch das sogenannte »Vorbleien«, indem Buchstaben mit Bleistift oder mit roter Tinte zum Nachzeichnen auf das Papier geschrieben wurden. Der Lehrer konnte den Anfängern auch die Hand führen <sup>24</sup> oder ihnen gar an der Tafel »einen jeden Buchstaben einmal oder zehen fürs schreiben <sup>24</sup> und sie eigentlich zusehen lassen, wo er mit dem Zuge anfahe, und wie er den Buchstaben ausführe«. <sup>25</sup> Die Vorschriften selbst wurden differenziert – je nachdem, ob der Lehrer einen Buchstaben oder ein Wort auf jede Zeile einzeln oder aber eine ganze Zeile am Kopf des Blattes vorschrieb, ob er einen Bibelspruch, amtliche Erlasse oder andere Texte als Vorlage wählte –, aber der Dreischritt von Vorschreiben, Nachschreiben und Korrigieren blieb derselbe. Stumm wie die Vorschrift war auch die Korrektur. Die Schüler zeigten einzeln ihre »Schriften« vor, der Lehrer sah sie durch und, falls er die Fehler nicht einfach durch Schläge bestrafte, wiederholte er das Muster auf dem freigelassenen Rand. Bisweilen waren – wo Feder und Tinte zu Hause blieben – die Schreibstunden nichts anderes als Korrekturstunden; als Schüler, der nicht dran war, »saß man unbeschäftigt da und hörte und sah nichts, als mitunter die Ruthenschläge«. <sup>26</sup> Dieser Unterricht, der vor allem dem Schriftbild galt, konnte zwar weitere Momente aufnehmen, sei es die Stimme des Lehrers im Diktatschreiben, seien es Mustertexte und Textmuster, er konnte es aber ebensogut bei der Kalligraphie belassen. Damit stellt sich die Frage, wie es um ihn an den deutschen Schulen bestellt war.

<sup>22</sup> Werner Doede: Bibliographie deutscher Schreibmeisterbücher von Neudörffer bis 1800. Hamburg 1958, S. 23.

<sup>23</sup> Der Unterricht im Schreiben. In: Taschenbuch für teutsche Schulmeister 3 (1788) [Hg. von Christoph Ferdinand Moser], S. 311–378, hier S. 318 ff.

<sup>24</sup> Vgl. Evangelische Schulordnungen. Bd. III. Hg. von Reinhold Vormbaum. Gütersloh 1864, S. 170; Johann Christoph Friedrich Rist: Anweisung für Schulmeister niederer Schulen zur pflichtmäßigen Führung ihres Amtes (zuerst 1782). 2. Aufl. Hamburg 1788, S. 33 f.

<sup>25</sup> Evangelische Schulordnungen. Bd. II. Hg. von Reinhold Vormbaum. Gütersloh 1863, S. 237.

<sup>26</sup> Karl Friedrich von Klöden: Jugenderinnerungen. Hg. von Max Jähne. Leipzig 1874, S. 66.

Die deutschen Schulen sind gegenüber den Lateinschulen mehr als ein anderer Schultyp. Sie machen ein eigenes, sich selbst reproduzierendes Bildungssystem aus. Während der Lehrernachwuchs der *res publica literaria* von den Universitäten kommt, werden Gymnasiasten, ehemalige Theologiestudenten oder katholische Geistliche nur in Ausnahmefällen deutsche Schulmeister. Der Lehrernachwuchs der deutschen Schulen rekrutiert sich aus den *illiterati*, vor allem aus Handwerkern und Bedienten, dann aber auch aus Schulmeistersöhnen, Soldaten und Bauern. Als 1770 den Münchener Schulhaltern befohlen wurde, bei der Fronleichnamprozession mit den Beamten (d. h. ohne Spieß und Zunftfahne) zu gehen, da die Obrigkeit »diesen Schullehrern ihr Ansehen auf jede mögliche Weise vermehren und sie insbesondere nicht unter andere Zünfte stossen und den Handwerkern gleichhalten«<sup>27</sup> wollte, kam es beinahe zu einem Aufstand der verunsicherten Schulmeister. Dieser Zusammenstoß ist denkwürdig. Die Schulmeister nämlich zeigen einen schier unbegreiflichen Mangel an Aufklärung genau in dem Augenblick, wo die aufgeklärte Verwaltung nach ihnen greift, um ihnen eine andere soziale Stellung zuzuweisen. Auch die Schulen selber erscheinen gegenüber der neuen Allianz von Administration und Aufklärung als mangelhaft. Diese Einschätzung ist von der Schulgeschichtsschreibung weitgehend übernommen worden. Anstatt den Nicht-Akademikern für ihre kulturellen Leistungen zu danken, hat man sie an denen der Akademiker gemessen und damit zum Verschwinden gebracht. Anstatt den lateinisch Gebildeten zu mißtrauen, weil sie den staatlichen Zugriff legitimierten, hat man ihren Aussagen über die Lese- und Schreibfähigkeit der *illiterati* Glauben geschenkt. Im Gefolge dieser Einschätzung glaubte man, in den katholischen Territorien des Mittelrheins habe Analphabetismus geherrscht – tatsächlich gingen dort Ende des 18. Jahrhunderts praktisch alle Kinder zur Schule.<sup>28</sup>

Alphabetisierung, das machen die neueren Arbeiten zu diesem Thema<sup>29</sup> deutlich, ist nicht aus einem Stück. Man sollte vier Stufen unterscheiden: 1. die Fertigkeit, Gedrucktes zu lesen, 2. die Fähigkeit, seinen Namen zu schreiben (Signierfähigkeit), 3. die Fähigkeit, Gebrauchstexte zu lesen und zu schreiben (Korrespondenzfähigkeit), 4. die Bereitschaft, an der Zirkulation von Büchern und Zeitschriften in der gebildeten Öffentlichkeit teilzunehmen (Literarisierung). Die deutschen Schulmeister sind in der Regel nicht literarisiert, und kommen als Adressaten für Reformvorschläge selten in Betracht. »Nicht für alle

Lehrer der niedern Schulen habe ich geschrieben. Es ist leider! noch eine große Menge, für welche kein Buch möglich ist; die nicht lesen können, geschweige daß sie denken sollten«.<sup>30</sup> Was über die Signierfähigkeit hinausging, mußten sich Dorfschulmeister oft erst selber erwerben, wie jener preußische Bauernsohn im 17. Jahrhundert, der auf dem Lande gearbeitet, dann das Schneiderhandwerk gelernt hatte, Bedienter wurde, schließlich Küster, und »ob er nun wohl auch kein Lateinisch lesen, auch keinen Buchstaben recht schreiben konnte, hat er doch in weniger Zeit sich bemühet, und was ihm gemangelt, fleißig gelernt«.<sup>31</sup> In dem gleichen Dorf (im Oderbruch) unterschrieben 1789 von 39 grundbesitzenden Bauern 17 mit ihrem Namen, 22 mit drei Kreuzen; 1824 waren gar von 11 Unterschriften nur vier signiert, sieben mit Kreuzen gezeichnet.<sup>32</sup> Schulmeister, die selber nicht schreiben können, werden auch im 19. Jahrhundert noch gefunden.<sup>33</sup> Diese Mängel hängen mit einem doppelten Mangel der Landschulen zusammen: einmal waren sie finanziell oft so schlecht ausgestattet, daß der Unterricht nur als Nebentätigkeit ausgeübt werden konnte, zum anderen arbeiteten die Kinder sommers in der Landwirtschaft mit, so daß der Unterricht nur im Winter stattfand. So überläßt eine frühe Reformschrift die Erziehung zur Korrespondenzfähigkeit von vornherein den Schulen in der Stadt:

Er kann ihnen auch zuweilen etwas diktiren, und sie dadurch nach und nach dazu gewöhnen, daß sie einige Wörter im Zusammenhang behalten und nachschreiben. Wenn gleich auf den Dörfern nur wenige Kinder es so weit im Schreiben bringen werden, so ist es doch gut, daß diese Wenigen so weit gebracht werden, als es nach ihren Fähigkeiten möglich ist. In Stadtschulen aber, und bey Kindern, welche zur Schreiberey, zu Künstlern und Handwerkern, oder zu Bedienten bey vornehmen Herrschaften bestimmt sind, ist es freylich nöthiger; aber auch, weil hier Sommers so wohl, als Winters Schule gehalten wird, eher möglich.<sup>34</sup>

Solange die Reformansätze noch ständisch orientiert sind, nehmen sie es hin, daß Schreiben auf dem Lande nicht mehr als bestenfalls Schönschreiben heißen kann. Die Rechtschreibung bleibt weitgehend dem Einzelnen überlassen, sei es unter Protest,<sup>35</sup> sei es zustimmend in dem Ratschlag, nur die größten Sprachfehler zu korrigieren, denn »die Kinder werden ja niemals Skribenten werden. Was für ein großer Schade wäre es wohl, wenn ein junger Bauer schriebe: ich weis, statt: ich weiß; ich wünsche das sie, statt: ich wünsche, daß sie etc.«<sup>36</sup> Die geographische Differenzierung von Stadt und Land spiegelt

27 Georg Nikolaus Marschall: Ein Streifzug durch die deutschen Schulen Münchens zur Zeit der »Schuelhalterzunft« (17. und 18. Jahrhundert). In: Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte 7 (1897), S. 46–62, hier S. 60 f.

28 Vgl. Etienne François: Die Volksbildung am Mittelrhein im ausgehenden 18. Jahrhundert. Eine Untersuchung über den vermeintlichen »Bildungsrückstand« der katholischen Bevölkerung Deutschlands im Ancien Régime. In: Jahrbuch für westdeutsche Landesgeschichte 3 (1977), S. 277–304.

29 Bes. Wilhelm Norden: Die Alphabetisierung der oldenburgischen Küstenmarsch im 17. und 18. Jahrhundert. In: Regionalgeschichte. Probleme und Beispiele. Hg. von Ernst Hinrichs und W. N. (= Quellen und Untersuchungen zur Wirtschafts- und Sozialgeschichte Niedersachsens in der Neuzeit 6) Hildesheim 1980, S. 103–164; Ernst Hinrichs: Erhebungen zur Signierfähigkeit in zwölf oldenburgischen ländlichen Gemeinden. In: Sozialer und kultureller Wandel in der ländlichen Welt des 18. Jahrhunderts. Hg. von E. H. und Günter Wiegelmann. Wolfenbüttel 1982, S. 21–42.

30 Peter Villame: Praktisches Handbuch für Lehrer in Bürger- und Land-Schulen (zuerst 1781). Wien 1787, S. III f.

31 Zit. nach Paul Schroeder: Reitweinische Merkwürdigkeiten. Geschichte des Dorfes Reitwein im Oderbruch. Berlin 1904, S. 118.

32 Vgl. ebd., S. 120.

33 Beitrag zur Kenntnis, wie es in vielen Schulen unseres Vaterlandes steht, aus einem Schreiben an den Herausgeber. In: Der Baierische Schulfreund 15 (1822) [hg. von Heinrich Stephani], S. 30–34, hier S. 31 f.

34 Rist, Anweisung (wie Anm. 24), S. 341.

35 Vgl. ebd., S. 348.

36 Villame, Handbuch (wie Anm. 30), S. 183.

zugleich die soziale von Schreiber und Bauer. Auch an den deutschen Schulen war der Schreibunterricht zwar anzutreffen, aber nicht zu Hause.

Die Hauptgegenstände des deutschen Unterrichts waren Religion und Lesen. Wenn die protestantischen Schulordnungen des 18. Jahrhunderts eine Klasseneinteilung vorsehen, so ist es in der Regel die Dreiteilung nach den Fortschritten im Lesen. Die Württembergische Schulordnung von 1729 trennt, ähnlich wie viele andere, in ABC-Schüler, Buchstabierer und die »dritte Class«; diese »begriff diejenige in sich, welche nunmehr wirklich lesen und schreiben lernen«. <sup>37</sup> Daher konnte der Schreibunterricht, wie in Clausthal, schon zwei Jahre nach Schuleintritt <sup>38</sup> beginnen, möglicherweise aber auch erst drei oder vier Jahre danach. Jene zwei Korrekturstunden pro Woche, die noch 1794 in Preußisch-Friedland den Schreibunterricht ausmachen, <sup>39</sup> entsprechen den offiziellen Bestimmungen in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts. Die Schulordnungen nach 1750 dagegen verlangen durchgehend eine Schreibstunde täglich. Eltern und Schulmeister konnten freilich beide den Bestimmungen ausweichen. Die Eltern, indem sie ihre Kinder früher aus der Schule nahmen oder unregelmäßig hinschickten, wovon vor allem die Mädchen betroffen waren. <sup>40</sup> Die Schulmeister, indem sie für ihre Vorschriften Geld forderten <sup>41</sup> oder das Schreiben in gesondert zu bezahlende Privatstunden verlagerten; <sup>42</sup> sie zogen leicht eine ökonomische Konsequenz daraus, daß Druckschrift und Handschrift zwei verschiedene Dinge waren.

So konnten einerseits nicht alle Schüler schreiben, die lesen konnten. In den rückständigen preußischen Landschulen gab es mitunter von 50 Schülern nur sechs, die schrieben. <sup>43</sup> In Koblenz kamen 1788 auf 100 Leser 91 Kinder, die zu schreiben verstanden. <sup>44</sup> Andererseits konnten auch nicht alle Erwachsenen schreiben, die es als Schüler gekonnt hatten. Vor allem die Frauen, die schlechter ausgebildet waren und weniger Gelegenheit zur Übung hatten, verloren zum Teil wieder die Fähigkeit des Auf- und Unterschreibens. In der oldenburgischen Küstenmarsch, einer um 1750 »nahezu total alphabetisierten Region«, <sup>45</sup> kamen auf vier Männer, die lesen konnten, drei, die schreiben konnten, dagegen auf zwei lesekundige Frauen nur eine schreibkundige.

<sup>37</sup> Vormbaum, Evangelische Schulordnungen (wie Anm. 24), S. 318.

<sup>38</sup> Vgl. Carl Kehr: Die Geschichte des Leseunterrichtes. In: Geschichte des deutschen Volksschulunterrichtes. Bd. II. Hg. von C. K. Gotha 1879, S. 328–519, hier S. 401; Norden, Alphabetisierung (wie Anm. 29), S. 138.

<sup>39</sup> Vgl. Klöden, Jugenderinnerungen (wie Anm. 26), S. 66.

<sup>40</sup> François, Volksbildung am Mittelrhein (wie Anm. 28), S. 292; Norden, Alphabetisierung (wie Anm. 29), S. 137 f.

<sup>41</sup> Vormbaum, Evangelische Schulordnungen (wie Anm. 24), S. 329 u. 479.

<sup>42</sup> Heinrich Stephani: Ausführliche Beschreibung der genetischen Schreibmethode für Volksschulen. Erlangen 1815, S. 1.

<sup>43</sup> Vgl. Der deutsche Schulfreund, ein nützliches Hand- und Lesebuch für Lehrer in Bürger- und Landschulen 1 (1791) [Hg. von Heinrich Gottlieb Zerrenner], S. 80.

<sup>44</sup> Vgl. François, Volksbildung am Mittelrhein (wie Anm. 28), S. 280.

<sup>45</sup> Norden, Alphabetisierung (wie Anm. 29), S. 123 f.

#### Von Lauten und Buchstaben

Die Reformen zu Ende des 18. Jahrhunderts bringen nicht so sehr das Lesen und Schreiben dorthin, wo es noch nicht war – sie bringen vor allem eine neue Qualität in das Lesen und Schreiben, auch in das der lateinisch Gebildeten. Es handelt sich, so die Annalen des preußischen Schul- und Kirchenwesens (1801), um die Qualifizierung zum Fortschritt:

Alle Volksklassen ohne Ausnahme brauchen jetzt geschicktere und ausgebildete Mitglieder, als sie im vorigen Jahrhundert bedurften. Der Bürger und Bauer muß in seinem Fortkommen die Erfindungen seines Zeitalters nutzen, welches bei seinen Voreltern sicher nicht der Fall war; dies aber kann er ohne Begriffe von den Dingen, die um ihn sind, ohne einige Kenntnis der Verfassung seines Vaterlandes und ohne einige Ausbildung seines Verstandes in der Regel nicht. Diese ihm unentbehrlichen Kenntnisse erlangt er aber durch das Auswendiglernen des Katechismus, der biblischen Sprüche und der Gesangbücher offenbar ebensowenig als aus der Kenntnis der lateinischen Sprache. <sup>46</sup>

Damit alle Staatsbürger an der Zirkulation von Nachrichten und Neuerungen teilhaben, muß die begrenzte Alphabetisierung der ständischen Gesellschaft zur totalen werden. Die Literarisierung für jedermann ist sowohl umfassend als auch progressiv definiert: Bildung zur Fortbildung. Der fränkische Konsistorial- und Kreisschulrat Heinrich Stephani (1761–1850) hat frühzeitig festgestellt, eigentliche Fortbildungsanstalten »können nun in nichts anderm bestehen, als in den nöthigen Mitteln zur fernern *eigenen* Weiterbildung unsers Geistes und Herzens, wozu vorzüglich schriftlicher Unterricht (statt des bisherigen mündlichen) gehöret«. <sup>47</sup> Lesen und Schreiben, die Elemente der Bildung, machen dann zugleich das Medium der Fortbildung aus. Für diese Neuorientierung setzt sich Stephani ein, indem er im Lesen die Lautiermethode, im Schreiben eine genetische Methode und beides in wechselseitiger Abhängigkeit zusammen in den Unterricht einführt. Allerdings verlangt die Neuorientierung, den Schüler, der sprechend in die Schule kommt, im Unterricht erneut sprechen zu lehren.

Der traditionelle Weg zum Lesen war die Buchstabiermethode. Sie lehrte in drei Schritten die Namen von Schriftzeichen kennen, aufsagen und lesen. Als erstes lernte der Schüler das ABC, indem ihm Druckbuchstaben gezeigt und zugleich deren Namen vorgesprochen wurden. Hatte er sich eine Zeitlang – nach dem *General-Land-Schul-Reglement für Schlesien* (1765) nicht länger als einen Monat – in der Zuordnung von Zeichen und Namen geübt, so wurde der nächste Schritt getan und buchstabiert. Dazu mußten alle Buchstaben einer Silbe bei ihren Namen genannt, dann aber die Silbe als ganze ausgesprochen und das heißt wieder: genannt werden. Für diese doppelte Nenn-Übung wurden oft lange Listen von Silben kombinatorisch frei zusammengesetzt, wenn man nicht die Bibel dazu benutzte. Schließlich das laute Lesen; doch war das Buchstabieren nicht nur eine Vorstufe, sondern blieb eine konkurrierende Übung, die mit dem Vorlesen abwechselte, <sup>48</sup> um die Orthographie einzuprägen. Sprachlaute traten dabei in Form von Namen auf, isoliert als Vokale, kompakt in den Namen für Wort- und Silbenzeichen. So

<sup>46</sup> Zit. nach Helmut König: Zur Geschichte der Nationalerziehung in Deutschland im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts (= Monumenta Paedagogica 1). Berlin 1960, S. 47.

<sup>47</sup> Heinrich Stephani: Grundriß der Staatserziehungswissenschaft. Leipzig und Weissenfels 1797, S. 89 f.

<sup>48</sup> Vgl. Moritz, Anton Reiser (wie Anm. 20), S. 84.

war das laute Lesen oder das nach Buchstaben geordnete Sprechen eine nennende, keine artikulierende Praxis. Die Schüler brachten ihren Dialekt mit in die Schule und konnten ihn, unbeschadet dessen, daß sie lesen gelernt hatten, wieder mit nach Hause nehmen. In acht Monaten wurde beispielsweise in Preußisch-Friedland die Bibel vom ersten bis zum letzten Wort laut gelesen:

Das ist viel; erklärt sich aber, wenn man weiß, daß durchaus nichts erläutert wurde und daß es zum guten Tone gehörte, ohne allen Ausdruck, so schnell wie immer möglich, ohne Anstoß wegzulesen. Wir freuten uns daher immer auf die Bücher der Chronica, in denen es so viele schwere Namen hintereinander giebt, bei denen man sich nichts denken konnte [...] Uns war die Bibel nichts, als ein Leseübungsbuch, das nur dadurch Interesse für uns hatte, daß wir an ihm zeigen konnten, wie wir fertig und schnell zu lesen vermöchten. Den Inhalt verstanden wir, besonders die plattdeutsch redenden Schüler, meist nicht, auch achteten wir wenig darauf.<sup>49</sup>

Anfang des 19. Jahrhunderts in Bayern, nach der Reichsgründung im Deutschen Reich wurde die Buchstabiermethode von Amts wegen untersagt.

Schon im 18. Jahrhundert, ja schon bald nach der Erfindung des Buchdrucks hatte man gegen das Buchstabieren Einwände erhoben.<sup>50</sup> Aber die Protestschriften, von denen eine Anton Reiser in die Hände gelegt wurde,<sup>51</sup> konnten nichts ausrichten, solange sie dieselbe Sprechordnung, deren Erlernung sie ändern wollten, als selbstverständlich voraussetzten. Unterhalb der Namen war keine Repräsentation, also auch kein Sprachlaut mehr dingfest zu machen. Wenn die Sprache überhaupt erst mit der Zuordnung von Laut und Sache begann, so »mußte jedes Wort in seinem geringsten Teilchen eine metikulöse Benennung sein«.<sup>52</sup> Die kleinsten Nenn-Elemente, Laut und Buchstaben, bezogen sich aufeinander und benannten sich wechselseitig. Sie waren damit als gegenseitige Benennungen vertauschbar. Die antike Unterscheidung von graphischem Zeichen (*figura*), Namen (*nomen*) und Lautwert (*potestas*) konnte zwar als Wissen tradiert werden,<sup>53</sup> aber sie konnte die Regeln der Nomenklatur nicht brechen. Danach kann man Laut und Buchstaben, die sich gegenseitig benennen, nicht voneinander unterscheiden. Man schreibt Laute = Buchstaben, man spricht Laute = Buchstaben, wie etwa die Lippenbuchstaben, die Zahnbuchstaben, die Zungenbuchstaben, die Gaumenbuchstaben, die Kehlbuchstaben. In summa: »Die einzelnen Buchstaben lassen sich auf eine höchst mannigfaltige Weise zusammen setzen, um die unsichtbaren Worte darzustellen [...] diejenige Anzahl Buchstaben, die mit einer Oefnung des Mundes ausgesprochen wird, nennt man eine Sylbe«.<sup>54</sup> Wenn Ickelsamers Lesemethodik schon 1527 bei den Lauten ansetzte,

um sie zu segmentieren, so ließen sie sich doch, »denn es ist das Lesen nichts anders/ denn schlecht die Buchstaben nennen«,<sup>55</sup> wieder nur im Schriftbild repräsentieren.

Inzwischen ist die Trennung von Laut und Buchstabe oder das lautliche Sein der Sprache selbstverständlich geworden, vor allem durch die Arbeit der Schulverbesserung. Die Entdeckung des Lautlichen, deren Bedeutung für die moderne Philologie Michel Foucault so klar gemacht hat, ohne sie erklären zu wollen,<sup>56</sup> stammt tatsächlich aus den Kinderstubenmodellen der Reformpädagogen. Die Artikulationsübungen können isoliert werden, ohne den Raum der Sprache zu verlassen, wenn man sie dort placiert, wo sie vor der Schule (»natürlich«) stattfinden, im Sprechlernen der Kinder. Mit den philanthropischen Sprachspielen, die den »Unterricht in der Lesekunst vor dem Gebrauche irgend eines Buches«<sup>57</sup> ausmachen, tut sich ein pädagogisches Davor auf: der Raum der Simulation. In ihm beginnt die Sprache, vor jeder Referenz, mit dem Spiel der Laute.

Rousseaus Konzept, man müsse die gesamte Energie der Kinder benutzen, und zwar produktiv, um den Erziehungsprozeß in Gang zu setzen und in Gang zu halten, ändert das Lernen radikal. Das Auswendiglernen hört auf, Paradigma des Lernens zu sein, ja es wird nach Basedows Versprechen sogar entbehrlich: »Auch das Auswendiglernen ist ihnen ganz unnötig. Das Gute, was man dabey zur Absicht hat, kann auf bessere Art erhalten werden.«<sup>58</sup> Denn das Lernen hat wörtlich immer schon begonnen. Es wird, wenn transzendental dasjenige heißt, was Erfahrung begründet und möglich macht, zu einer transzendentalen Praxis. Rousseau über den Menschen: »Ehe er spricht, ehe er hört, lernt er schon.«<sup>59</sup> Der Lehrer hat praktisch diese diffuse Energie nur noch zu bündeln. Das heißt: Paradigma des Lernens ist nun die systematische Erfüllung von Lernwünschen. Rousseau über das Lesenlernen: »Das sicherste Mittel, das man aber immer wieder verliert, ist natürlich der Wunsch, lesen zu lernen! Erweckt diesen Wunsch im Kinde; laßt dann eure Kästen und Würfel sein, und jede Methode ist ihm recht.«<sup>60</sup> Indem der Lehrer Wünsche weckt, um Wünsche zu erfüllen, tritt er ein kulturell hochgeschätztes Amt an. Man hat lange Zeit der Reformpädagogik, zumal dem Philanthropinismus, nur das eine Ziel glauben wollen, den Nutzen; ebenso wichtig ist auch das andere Ziel, nämlich das Vergnügen. Beide gehören zusammen in der Weise, daß die Lernenden jederzeit ihren »wirklichen und augenblicklichen Vorteil, sei es Vergnügen oder Nutzen« spüren sollen.<sup>61</sup> Die alte Aufgabe der Dichter (*aut prodesse volunt, aut delectare poetae*) ist auf die Pädagogen übergegangen und regt sie zum Schaffen an: »Ich weiß unter einem gutem Unterrichte und unter einer lehrreichen Ergötzung der Jugend gar keinen Unterschied.«<sup>62</sup>

49 Klöden, Jugenderinnerungen (wie Anm. 26), S. 63 f.

50 Vgl. Kehr, Geschichte des Leseunterrichtes (wie Anm. 38), S. 374 ff.

51 Vgl. Moritz, Anton Reiser (wie Anm. 20), S. 11.

52 Michel Foucault: Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Frankfurt a. M. 1971, S. 145.

53 Vgl. Michael Giesecke: Schriftspracherwerb und Erstlesedidaktik in der Zeit des »gemein teutsch« – eine sprachhistorische Interpretation der Lehrbücher Valentin Ickelsamers. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 11 (1979), S. 48–72, hier S. 56.

54 Carl Friedrich Splittegarb: Neues Bilder ABC. Eine Anleitung zum Lesen, dergleichen es bisher noch nicht gab. Berlin 1787, S. 15.

55 Zit. nach Giesecke, Schriftspracherwerb (wie Anm. 53), S. 58.

56 Vgl. Foucault, Ordnung der Dinge (wie Anm. 52), S. 342 ff.

57 Johann Bernhard Basedow: Kleines Buch für Eltern und Lehrer aller Stände. Erstes Stück. Zur Elementarischen Bibliothek gehörig. Leipzig 1771, S. 66.

58 Ebd., S. 23.

59 Jean-Jacques Rousseau: Emil oder Über die Erziehung. Übers. von Ludwig Schmidts. 4. Aufl. Paderborn 1978, S. 38.

60 Ebd., S. 101.

61 Ebd., S. 100.

62 Basedow, Kleines Buch (wie Anm. 57), S. 3.

Tatsächlich sind die Pädagogen jetzt unter die Fiktionsschaffenden zu zählen, und was sie, nach dem Prinzip »Ihr werdet nie Herr über das Kind, wenn ihr es nicht über seine ganze Umgebung seid«,<sup>63</sup> hervorbringen, ist ein Vestibül zur Wirklichkeit oder das pädagogische Milieu:

Wenn ihr wollt, daß sie zu einer Sache oder Handlung Lust bekommen sollen: so stellt euch, als wenn ihr selbst grosses Vergnügen daran findet, z. E. Buchstaben anzusehen, zu buchstabiren, geschriebene Züge nachzumachen. Ermahnet sie ja nicht, Lust daran zu finden. Denn dieses hilft nichts. Wenn ihr aber in Gegenwart der Kinder mit euren Freunden aus diesen Handlungen dem Scheine nach einen angenehmen Zeitvertreib macht, und den Kindern, die Theil daran nehmen wollen, es zuweilen versagt: so werdet ihr euch wundern, wie sie alles bald lernen.<sup>64</sup>

Da ist sie wieder, die Imitation. Der Drang oder Trieb der Kinder, andere nachzuahmen, kann einfach durch Ja und Nein reguliert werden, vorausgesetzt, man hat es vorher entsprechend eingerichtet.

In dieser Absicht kreierte Basedow für die Lernschritte beim Lesenlernen anreizende Vor-Situationen. Die erste gestaltet das Sprechenlernen selber im *Spiel der Aussprache*. Mit dem Ehegatten, mit Freunden, mit erwachsenen Kindern, mit dem Gesinde soll man sich dahingehend verabreden, daß einer Silben oder Wörter vorspricht, der andere sie nachspricht. Die Silben sollen anfangs leicht sein (lieber »Kohl« als »Krampf«) und referentiell verführen (»Bier, Brod, Rosinen, Mandeln, Zucker, Birne, Aepfel«). Die Kinder, die sich voraussichtlich daran beteiligen wollen, sollen nicht korrigiert werden, wenn sie etwas falsch aussprechen. Stattdessen soll ein Erwachsener den Fehler des Kindes gelegentlich imitieren, woraufhin ihn ein anderer verbessern wird. Unter der Voraussetzung, daß die Erwachsenen selber eine korrekte Aussprache haben, wird »ein Kind, welches gute Sprachglieder hat, auf diese Weise lange vor Endigung des zweyten Jahres die meisten Sylben und Wörter richtig aussprechen lernen, ohne daß der Unterricht irgend Jemanden Zeit gekostet oder Verdruß verursacht hat.«<sup>65</sup> In diesem Spiel-Raum verdoppeln sich die Elemente der Imitation: Vormachen wird vorgemacht, Nachmachen wird vorgemacht, Korrigieren wird vorgemacht. Da keiner der Beteiligten die Maßnahmen als Unterricht ansehen soll, der etwas gekostet hätte, bleibt ihnen wohl nur, sie als »natürlich« hinzunehmen. Als Theater betrachtet, sind sie so brauchbar wie jeder Simulationsraum, in dem gefahrlos Fehler begangen werden dürfen, weil Richtig und Falsch, Norm und Abweichung zur Disposition stehen.

Das deutsche und lateinische, große und kleine ABC, die »etwa hundert Buchstaben und Zeichen, die ein Lesender kennen muß«,<sup>66</sup> werden ebenfalls spielend gelehrt. Dazu müssen die Buchstaben einzeln auf Karten geschrieben sein. Vier bis fünf Karten werden jeweils an die Mitspieler ausgeteilt, und wer den Buchstaben bekommt, der gelehrt werden soll, ist »das Glückskind« und darf etwas Schönes riechen, sehn, essen, oder sonst

vor den anderen ausgezeichnet werden. Das *Buchstabenspiel*, das in zwei Monaten zum Erfolg führen soll, muß – da ja die Buchstaben zu nennen sind – mit dem *Buchstabierspiel* abwechselnd getrieben werden. Dabei eröffnet das Als-Ob der Erwachsenen, die »gleichsam aus Wohlgefallen über das Poßirliche in der Abwechslung der Schalle«<sup>67</sup> nach einer spezifischen Buchstabiertabelle rezitieren, die Dimension der Laute. Die Entlastung vom Wirklichkeitsdruck nutzt Basedow positiv, um das Nennen der Buchstaben und Silben auf ihren Klang hin zu stilisieren. Erstens erhalten einige Buchstabenkombinationen »bisher ungewöhnliche Namen [...] Der Name des ae heißt mit einem Laute ä; Umlaute und Diphthonge werden ebenso auf einfach-lautende Namen getauft wie die mehrgliedrigen Grapheme, welche nunmehr »che«, »ste« und »sche« heißen. Zweitens wird die Schreibung vereinfacht, Längenbezeichnungen (»sele: statt »Seele«) oder Verdoppelungen (»man« statt »Mann«) fallen weg: »Wenn ihr Kohl durch k, o, l anfangs buchstabirt; so stimmt der Schall des Worts sehr überein mit dem Schalle, den die geschwinde Aussprache der Namen der Buchstaben verursacht. Sagt ihr aber k, o, h, l, so muß der Schüler gleichsam auswendig lernen, daß es kohl heisse, weil der Schall des h, oder ha ihn ganz davon abführt.«<sup>68</sup> Ein doppeltes pädagogisches Konstrukt, der vereinfachte Buchstabenname zusammen mit der Suspendierung der Rechtschreibung, zeigt den Weg zur Lautanalyse. Franz, heißt es in dem gleichzeitig publizierten Elementarwerk, »hatte durch das mündliche Buchstabierspiel, wie gesagt ist, eine ungläubliche Fertigkeit, den getheilten Schall (den Namen der Buchstaben) mit dem einzelnen Schalle der Silben zu verknüpfen.«<sup>69</sup> Noch bleibt der isolierte Laut ein simulierter Name.

Der pädagogische Simulationsraum oder »Spielraum des Selbstdenkens«<sup>70</sup> ist gerade dadurch fruchtbar, daß er zu Konstrukten anreizt. Er wirkt sich, über die sprachtheoretischen Implikationen hinaus, wirtschaftlich, sozial und reflexiv aus. Neue Gegenstände, die nur für Erziehung und Unterricht produziert werden, die »Edukationswaren«, füllen ihn und erweitern ihn immer mehr. Basedow will nicht nur die Karten für das Buchstabenspiel »zu unserm gemeinschaftlichen Besten« herstellen und verkaufen lassen, sondern überhaupt für jedes Mittel und Werkzeug der Erziehung sorgen, »für alle Bilder, Tabellen und kleine Bücher, welche eure Kinder haben müssen, um auf die beste und angenehmste Art unterrichtet zu werden«;<sup>71</sup> er selbst, Sohn eines Perückenmachers, hinterließ bei seinem Tod 14 000 Rth. Außerdem übernimmt der pädagogische Simulationsraum die Aufgabe sozialer Differenzierung.<sup>72</sup>

Wenn die Eltern anfangen, sich um ihrer Kinder willen fortzubilden, so lernen die Kinder Fortbildung schon von ihren Eltern. Es ist dann nicht mehr das Lateinische,

63 Rousseau, Emil (wie Anm. 59), S. 74.

64 Basedow, Kleines Buch (wie Anm. 57), S. 61 f.

65 Ebd., S. 69.

66 Ebd., S. 70 f.

67 Ebd., S. 84.

68 Ebd., S. 77.

69 Johann Bernhard Basedow: Ausgewählte Schriften. Hg. von Hugo Göring (= Bibliothek pädagogischer Klassiker 17). Langensalza 1880, S. 273.

70 Johann Heinrich Pestalozzi: Sämtliche Werke. Hg. von Artur Buchenau u. a. Bd. XIII. Berlin und Leipzig 1932, S. 269.

71 Basedow, Kleines Buch (wie Anm. 57), S. 3.

72 Vgl. Pierre Bourdieu: Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. In: Ders. und Jean-Claude Passeron: Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt a. M. 1973, S. 91–137.

welches die Gebildeten von den Ungebildeten unterscheidet, sondern weitgehend die familiäre Sozialisation selber – mit dem Erfolg, »daß, wenn die Eltern selbst gut lesen können und zuweilen mit ihren Kindern auf eine lehrreiche Art scherzen und spielen wollen, ihnen die Leseschule überflüssig werde, oder daß daselbst alles weit besser und mit Vergnügen der Lehrer und Kinder gelinge«. <sup>73</sup> Und schließlich enthält der pädagogische Simulationsraum, als Utopie der gewaltlosen Erziehung, ein unendliches Reformpotential seiner selbst. Wenn Basedow verlangt »Nennet die Kindererziehung nicht mehr Kinderzucht« und verspricht »Ja, die schmerzhafteste Zucht würde vielleicht ganz überflüssig werden, wenn die Eltern und Erwachsenen Alles an den Kindern thäten, was sie nur thun müßten«, <sup>74</sup> so ist die Selbsterziehung der Erzieher in Progression gebracht. Die Schläge, mit denen Fehler bestraft wurden, sollen nicht mehr fallen; der Selbstzwang der Erzieher hält sie in der Schwebel. Die »Schwarze Pädagogik« <sup>75</sup> hat die Gewalt dieser Wohltat gesehen. Basedow, der den ganzen Leseunterricht auf das Spiel gründet, schließt das spielende Kind gerade davon aus: »Es muß vielmehr verhütet werden, daß ein solches Kind, dem man noch nicht zeigen will, was Lesen sey, mit einem Buche spiele«. <sup>76</sup> Pestalozzi, der die Kinder sprechen lehren will, muß ihr Sprechen unterdrücken: »um die Kinder zur Vernunft und auf die Bahn einer selbstständigen Denkkraft zu bringen, muß man so viel möglich verhüten, daß sie ihr Maul nicht in den Tag hinein brauchen«. <sup>77</sup>

An die Stelle des Basedowschen Edukationstheaters setzt Pestalozzi das vorschulische (»natürliche«) Lernverhältnis zwischen Mutter und Kind. Der »Muttermund« <sup>78</sup> ist das Instrument, auf dem Sprechenlernen als transzendente Praxis gespielt wird. Pestalozzis ABC-Buch, die *Anweisung zum Buchstabieren und Lesenlehren* (1801), ist nicht mehr an Schulmeister gerichtet. Es lehrt Nicht-Lehrer, die Kinder in die Schule hineinzuaplaudern:

Mütter! sprecht euern Kinder diese Reihenfolgen von Tönen, ehe sie noch reden können, oft vor. Benutzt die Augenblicke, in denen ihr ihnen die erste Nothdurft des Lebens reichet; die Augenblicke, in denen ihr mit ihnen tändelt, in denen ihr sie einschläfert; die Augenblicke, in denen ihr neben ihnen sitzt, stricket, nähert oder spinnet – sprecht sie ihnen bald laut, bald leise, bald in einem dumpfen, bald in einem hellen, bald in einem singenden, bald in einem ernsten, bald in einem muthwilligen Ton, bald langsam, bald schnell, aber in jedem Fall deutlich und in der Ordnung vor, in der sie da stehen, ab, ab, ab, ab, ab, ad, ad, ad, ad, ad; dann bab, gab, schab, stab usw. Und dann, Mütter! wann ihr ihnen diese Töne hundert und hundert Mal, wie gesagt, vorgesprochen, und sie Monate und Vierteljahre euer liebes Hausmittel gewesen sind, beydes, um eure Kinder zu zerstreuen, und um sie zur Aufmerksamkeit zu reitzen; und sie selbst anfangen, einige Laute von sich hören zu lassen, dann verdoppelt euern Eifer im Vorsprechen, und reizet sie mit allen euern Künsten zum Nachlallen dieser Töne. Fanget wieder bey den einfachsten an; bleibt wieder in der Ordnung des Buches; durchlaufet wieder die einfachsten Zusammensetzungen, ab, ad, af, ag, und dann schreitet erst zu den zusammengesetzten, bad, lad, rad, mad, u. s. w. <sup>79</sup>

<sup>73</sup> Basedow, Kleines Buch (wie Anm. 57), S. 67.

<sup>74</sup> Ebd., S. 8.

<sup>75</sup> Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Hg. von Katharina Rutschky. Frankfurt a. M. 1977.

<sup>76</sup> Basedow, Kleines Buch (wie Anm. 57), S. 88.

<sup>77</sup> Pestalozzi, Sämtliche Werke (wie Anm. 70), S. 206.

<sup>78</sup> Friedrich Kittler: Aufschreibesysteme 1800 · 1900, 3. Aufl. München 1995, S. 35 ff.

Indem der Pädagoge den Müttern vorschreibt, wie sie zu sprechen haben, macht er die Vorschrift hinter der Sprache verschwinden. Für die Lehrenden, denn den Müttern wird gesagt »es ist keine Arbeit; es ist ein Spiel«. <sup>80</sup> Für die Lernenden, denn die Kinder werden einem unausweichlichen Lernreiz (*amor matris*) ausgesetzt. Diese Einbettung erlaubt es, den Lehrgang jenseits der Zeichen schon beim Vorbewußten beginnen zu lassen. Die gehörten Töne erwecken »das dunkle Bewußtscyn derselben«. <sup>81</sup> Wenn die Aufmerksamkeit dazutritt, kann ihre Vorstellung klar werden. Die klare Vorstellung wird durch Aussprechen geübt, und an die beherrschte Aussprache wird endlich die Kenntnis der Buchstaben selber angeschlossen. Rückwirkend erzeugt der Lehrgang die Gewißheit, wenn man über die Zeichen hinausgehe, müsse man beim Vorbewußten ankommen. Die Schule macht davon praktischen Gebrauch.

Das revolutionäre Ziel, den Armen einen Hausunterricht ohne Hauslehrer oder Hofmeister im Lesen, Schreiben und Rechnen zu ermöglichen, bringt es mit sich, daß familiäre Sozialisation (*Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*, 1801) öffentlich gesteuert wird. Zu Hause sprechen die Mütter »in der Ordnung des Buches« den Kindern vor, was Sprache ist. Aber auch für die Schule gilt, »daß das Kind reden lernen muß, ehe man mit ihm redet«. <sup>82</sup> In der Schule sprechen die Kinder sich selber vor, was Sprache ist. Sie werden angewiesen, jeden Ton, ob ihn der Lehrer vorspricht, oder ob er zu einem Schriftzeichen artikuliert werden soll, »alle miteinander im gleichen Augenblick auszusprechen, so daß der von allen ausgesprochene Ton, als einziger Laut gehört wird. Dieser Takt macht die Lehrart ganz mechanisch, und würkt auf die Sinnen der Kinder mit einer unglaublichen Gewalt«. <sup>83</sup> Dabei werden die Konsonanten immer in Verbindung mit einem Vokal ausgesprochen, womit das Benennungsproblem eine Zeitlang umgangen werden kann. Die Schüler nehmen die Buchstaben, die – Vokale rot, Konsonanten schwarz – auf Pappe aufgeklebt worden sind, aktiv in die Hand und setzen aus ihnen »wie der Setzer einer Buchdruckerey« <sup>84</sup> Silben zusammen, die sie aussprechen. Von Anfang an können auf diese Weise die Schriftzeichen gebündelt werden: über dem in Fraktur gedruckten Buchstaben steht derselbe, deutsch geschrieben, darunter derselbe in lateinischer Schrift. Indem die drei Schriftzeichen auf einen Blick und nicht, wie noch Basedows hundert Lesezeichen, nacheinander erfaßt werden, lernen die Schüler weit mehr, als nur »ohne Zeitverlust« lesen. Das Allererste, was sie überhaupt im Umgang mit der Schrift lernen, ist: nicht am Buchstaben kleben zu bleiben. Die Vorschrift ist in der Sprache verschwunden und läßt statt ihrer erscheinen, das heißt, sie erzeugt einen praktischen Idealismus. Die Schüler werden geübt, drei verschiedene Erscheinungen ein und desselben Wesens zu sehen, oder: drei Schriftzeichen als *token* einem unsichtbaren *type* zuzuordnen, oder:

<sup>79</sup> Pestalozzi, Sämtliche Werke (wie Anm. 70), S. 141.

<sup>80</sup> Ebd., S. 208.

<sup>81</sup> Ebd., S. 140.

<sup>82</sup> Ebd., S. 279.

<sup>83</sup> Ebd., S. 263.

<sup>84</sup> Philipp Jakob Völter: Praktische Einleitung in die sämtlichen Amtsverrichtungen und Verhältnisse eines deutschen Elementar-Schullehrers mit Hinsicht auf die Zwecke der Pestalozzischen Lehrart. Aus 34jährigen Bemerkungen und Erfahrungen gesammelt und dargestellt. Heilbronn 1810, S. 35.

drei gegebene Variablen als den Geltungsbereich einer konstanten Norm zu erkennen. Damit sind die sprachlichen Zeichen aus der Ordnung der Repräsentation in die der Phänomenologie gewechselt.

Anstatt die Bezeichnung der Buchstaben zu variieren, um deren Lautwert zu erreichen, erweitert Stephani die zweistellige Semiotik von Laut und Buchstaben erstmals auf eine dreistellige. Er trennt den Laut, den Buchstaben und die Bezeichnung des Buchstaben (den Namen): die Laute werden durch Buchstaben bezeichnet, die Buchstaben werden durch Namen bezeichnet, wobei die Namen mit den Lauten ganz, teilweise oder gar nicht zusammenfallen können. Dazu ist es notwendig, sich von den Schriftzeichen ab- und dem eigenen Mund zuzuwenden. Diese Wendung, so »revolutionär wie nur noch die Erfindung von Schrift und d. h. Hochkultur überhaupt«,<sup>85</sup> gestattet Artikulation als simuliertes Sprechen. Was bei Basedow die vorgetäuschte Lust der Erwachsenen darstellte, was bei Pestalozzi der Sinnenreiz der mütterlichen wie der Gesamtstimme zum Schwingen brachte, ist nun in den Sprecher leibhaftig verlegt. Er lernt auf sich selbst als seinem eigenen Instrument zu spielen. Die Rede nämlich »ist auch eine Art von Musik; denn sie besteht aus einer Zusammensetzung von lauter Tönen. Die Buchstaben sind die eigenthümlichen Noten derselben, und der Mund ist das Instrument, auf welchem solche gespielt wird.«<sup>86</sup> Dem Sprechen ist ein physiologischer Spielraum angewiesen, in welchem die Laute produziert und geübt werden können, indem der aus der Stimmritze kommende »Ur-Stimmlaut« oder »Stimmurlaut«<sup>87</sup> auf alle erforderliche Weise modifiziert wird. Nach dem Ort ihrer Hervorbringung haben die Laute einen eigenen Produktionsbereich, nach der Systematik ihrer Hervorbringung eine eigene Genealogie erhalten. Wenn der Schüler dank der Phonetik gelernt hat, sich selber sprechen zu hören, wird er auch mit Hilfe der Buchstaben sich selber zum Sprechen bringen: »Nicht durch Vorsagen und Nachsagen erlernen die Schüler das Lesen aller einzelnen Sylben und Wörter endlich nach und nach auswendig, sondern sie werden dahin geleitet, alle Sylben und Wörter durch eigene Kraftäusserung auszusprechen, ohne vorher zu hören, wie sie ausgesprochen werden müssen.«<sup>88</sup> Das Lesen nach der Lautiermethode ist für Stephani »nicht Produkt des Gedächtnisses (Mechanismus) sondern Edukt der Selbstkraft.«<sup>89</sup> Das bestürzende Wortspiel muß übersetzt werden: wo die alte Buchstabiermethode nichts als Nenn-Elemente zu analysieren fand, da analysiert die Lautiermethode die Lautproduktion selber und verbindet deren Elemente synthetisch mit den Schriftzeichen.

Artikulation oder die Serie der Laute läuft neben der Serie der Schriftzeichen ab: »Nicht Nahmen verbinden wir, wenn wir ein Wort aussprechen (aus der Gesichtssprache

in die Gehörsprache übersetzen), sondern Laute.«<sup>90</sup> Gesichtssprache und Gehörsprache machen zwei Subsysteme ein und derselben Sprache aus, deren gegenseitige Zuordnung nicht immer schon repräsentativ verteilt ist, sondern übersetzend von einem *interpretant* vorgenommen werden muß. Was früher aus einem Stück war, lesend Schriftzeichen zu reproduzieren, läßt sich jetzt trennen: die einen Zeichen werden identifiziert, die anderen Zeichen werden produziert.

Machen Sie die Kinder aufmerksam auf die besondere Figur (die Linien, Zusammenfügung derselben etc.) eines jeden Grundlauters, und zeigen Sie ihnen dann, wie es den Mund formen müsse, um ihn auszusprechen, damit sie auf diese Weise sowohl Laut und Anschauung der Figur im Gedächtnisse genau verbinden lernen, als auch damit sie sich ihrer Selbstthätigkeit recht deutlich bewußt werden, welche sie bei der Aussprache eines jeden Buchstabens anzuwenden haben.<sup>91</sup>

Nach dem Willen des Lehrers sollen die Schriftzeichen nicht mehr an die Anweisung des Lehrers erinnern, sondern nur noch an die eigene Produktivität des Schülers. Nicht die Aussprache eines Lehrers, nicht die Aussprache der Mutter, nicht die Aussprache aller anderen soll vermitteln, was richtig ist; von allen Stimmen abgelöst außer der eigenen, fungiert der Buchstabe als Produktionsnorm für Laute. Aus dem angewiesenen Spielraum der Selbsttätigkeit verschwindet daher mit dem Lehrer auch die Mundart. Bei der Lautiermethode »lernen sie die Wörter so aussprechen, wie die Sprache will, daß sie allgemein ausgesprochen werden sollen. Sie ist daher zugleich das Nationalmittel, alle verschiedene Mundarten nach und nach zu verdrängen, und eine ganz reine Aussprache an deren Stelle allenthalben zu verbreiten.«<sup>92</sup> Von einander getrennt und auf einander bezogen, wirken Laut und Buchstabe nunmehr wechselseitig normierend. Können die Buchstaben die Aussprache normieren, so hilft die normierte Aussprache ihrerseits, Standards der Rechtschreibung durchzusetzen: »Alle Kinder, welche nach unserer Lautmethode im Lesen unterrichtet werden, bedürfen laut unwidersprechlicher Erfahrung keines besondern Unterrichts und keiner besondern Uebungen in der Rechtschreibekunst, weil sie schon durch die Lautmethode selbst, durch die richtige Bildung ihres Sprachgehörs und durch die Gewöhnung der Organe zu reiner Wortaussprache, zu der Kenntniß hingeleitet worden sind, aus welchen Lauten jedes Wort zusammengesetzt ist.«<sup>93</sup> Die Zufälligkeiten der deutschen Orthographie sind durch die Lautiermethode gewiß nicht verschwunden, wohl aber gebündelt worden, und damit Sache des praktischen Idealismus, welcher verschiedene Schreibweisen als Variablen eines konstanten Lautwerts zu erkennen strebt.

In dieser wechselseitigen Normierung ist es schließlich begründet, daß Schreiben und Lesen zusammengehören. Nicht bloß subsidiär, um das Lesenlernen zu erleichtern, soll von Anfang an das Schreiben geübt werden, sondern komplementär. Einmal, weil

85 Kittler, Aufschreibesysteme (wie Anm. 78), S. 49.

86 Heinrich Stephani: Kurzer Unterricht in der gründlichsten und leichtesten Methode, Kindern das Lesen zu lehren (zuerst 1803). 3. Aufl. Erlangen 1808, S. 12.

87 Heinrich Stephani: Fibel für Kinder von edler Erziehung, nebst einer genauen Beschreibung meiner Methode für Mütter, welche sich die Freude verschaffen wollen, ihre Kinder selbst in kurzer Zeit lesen zu lehren. Erlangen 1807, S. 33.

88 Heinrich Stephani: Ausführliche Beschreibung meiner einfachen Lese-Methode. Erlangen 1814, S. 32.

89 Bericht über die Literatur des deutschen Volksschulwesens im Jahre 1819. In: Der Baierische Schulfreund 13 (1820) [Hg. von Heinrich Stephani], S. 148–197, hier S. 166.

90 Stephani, Fibel für Kinder (wie Anm. 87), S. 17.

91 Ebd., S. 27.

92 Ebd., S. 7.

93 Matthäus Zeheter: Warum mancher Lehrer bei allem Fleiße der Jugend seiner Schule mehr schadet als nutzt. In: Der Baierische Schulfreund 14 (1821), S. 87–93, hier S. 88.

beide Techniken sich auf denselben zweipoligen Gegenstandsbereich beziehen: »Beide haben einerlei Elemente: die Buchstaben und die von ihnen bezeichneten Laute.«<sup>94</sup> Und zum anderen, weil beide Techniken als übersetzende und somit produktive Zuordnung zweier Codes begriffen werden. Auf diese Weise steht Stephani am Schnittpunkt einer Entwicklung, die mit einem Gedankenspiel beginnt (könnte man nicht Lesen und Schreiben gleichzeitig lernen?) und eine Selbstverständlichkeit hervorbringt (Lesen und Schreiben sind nicht zu trennen). Zu Beginn des 19. Jahrhunderts sind die beiden, einst getrennten Fertigkeiten in dem Konzept der geistigen Tätigkeit integriert: »Lesen und Schreiben ist ein und dieselbe Bethätigung des Geistes. Ein Wort in seine Bestandtheile auflösen und aus geschiedenen Lauten ein Wort bilden, gehört so wesentlich zusammen, wie jedes geistige Erzeugnis die Vereinigung des Empfangens von außen her und des Schaffens von innen heraus nothwendig voraussetzt.«<sup>95</sup>

Der Anstoß dazu kam nicht aus den Schulen Basedows oder Pestalozzis;<sup>96</sup> Ernst Christian Trapp, der erste Professor für Pädagogik, wollte 1780 die Rechtschreibung erleichtern:

Unsere Orthographie ist viel zu unnatürlich, als daß sie auch durch zehnjähriges Buchstabieren könnte behalten werden [...] Ich würde daher das Schreibenlernen gleich von Anfang an mit dem Lesenlernen verbinden. Es scheint mir in mancher Hinsicht vorteilhaft, dies zu tun. Kinder, sowie Menschen überhaupt mögen selbst gern etwas machen und gemacht haben. Man gönne ihnen also das Vergnügen, die Buchstaben und Silben, die man ihnen zeigt, gleich mit Kreide, Rötel oder Bleistift nachmalen zu dürfen. Sie werden zehnmal so geschwind die Buchstaben, das Lesen und das orthographische Schreiben lernen.<sup>97</sup>

Beschleunigung, Effektivität und Annehmlichkeit des Lernens – das sind die drei klassischen Reformargumente. Trapp gründet jedoch »das Vergnügen« nicht mehr auf fremde Lust, sondern auf eigene Produktivität, soweit sie sich im Rahmen des Selbermachendürfens hält. Nur in diesem Rahmen ist das Machen vom Nachmachen zu unterscheiden und vor allem der Unterschied selber zu lernen. Dazu dienen die Zeichenwerkzeuge (Kreide, Rötel, Bleistift), mit denen der Lehrer Lernhilfen zu geben pflegte. Indem die Hilfsmittel aus der Hand des Lehrers in die des Schülers übergehen, liegt auch vor dem Schreibenden ein Spielraum der Simulation. Nichts könnte ihn anschaulicher bezeichnen als der einfache Kontrastwechsel von dem hellen Papier und der schwarzen Tinte zur schwarzen Tafel mit den hellen Strichen.

94 Ebd., S. 90.

95 Theodosius Abs: Ueber eine vaterländische Erziehungs- und Unterrichtsanstalt zu Halberstadt; nebst einer Übersicht der Übungen an und in der Sprachenzeichenlehre. Halberstadt 1818, S. 28.

96 So Kehr, Geschichte des Leseunterrichtes (wie Anm. 38), S. 404 ff.

97 Ernst Christian Trapp: Versuch einer Pädagogik. Hg. von Theodor Fritsch (= Koehlers Lehrerbibliothek 1). Leipzig 1913, S. 178.

#### Von großen und kleinen Tafeln

Mitunter heißt es in alten Schulordnungen, der Lehrer solle den Buchstaben an der Tafel vorschreiben, damit die Schüler sehen, wo sie den Zug ansetzen müssen.<sup>98</sup> In Württemberg läßt man sie gar an der Tafel »selbst Hand anlegen.«<sup>99</sup> Die Braunschweigische Schulordnung von 1753 verdoppelt als einzige diese Übungsfläche. Weil die Kinder anfangs beim Schreiben zuviel Papier verderben, sollen die Schulmeister ihnen »die Buchstaben entweder auf einer schwarzen Tafel mit zugespitzter Kreide, oder auf einer Schiefertafel mit einem Stifte, vorzeichnen, und sie darauf die Kinder nachmachen lassen«;<sup>100</sup> die Schiefertafeln, die auch zum Rechnen gebraucht werden, sollen aus Strafgeldern bezahlt und Eigentum der Schule werden. Bei solchen Übungen im Nachzeichnen verändert sich nur der Ort. Der Schüler übt an der Tafel und nicht auf seinem Platz, oder er übt auf der Schiefertafel und nicht auf Papier – was er übt, ist jedoch unbedingt, die korrekte Figur des Schriftzeichens zu wiederholen. Die Schulexperimente und -reformen nach 1770 nutzen nun den Unterschied zwischen Schülerbank und Lehrertafel, zwischen Schiefer und Papier, um die Übungen, ja die Schriftzeichen selber zu differenzieren.

Peter Villaume, Prediger in Halberstadt, holt die Schüler bereits zum Lesenlernen an die Tafel. In einem schmackhaften Wort wie »Brod, Milch, Käse etc. (mit Buchstaben, die den gedruckten ähnlich sind,)« lehrt er sie die Buchstaben unterscheiden und benennen, sodann mit Kreide nachschreiben.<sup>101</sup> Lehrer und Schüler schreiben beide in dieser vereinfachten und vorläufigen Schrift, die – weder geschrieben noch gedruckt – außerhalb des Schulraums nicht praktiziert wird. So lernen die Schüler Buchstaben kennen, indem sie sie reproduzieren, aber was sie produzieren, taugt nur für die Schultafel. Denn das Lernziel gilt zwar ernstlich, was das Lesen betrifft (Einprägung der Schriftzeichen), aber nur vorläufig, was das Schreiben angeht (nur der Schwung in der Hand). Der Schüler »lernt besser dadurch die Buchstaben kennen und brauchen. Mit Kreide haben die Kinder weniger zu beobachten, und die ersten Uebungen werden erleichtert. Die Schrift mit der Kreide ist größer und ungezwungener, giebt der Hand mehr Schwung und Leichtigkeit; denn die Kreide macht die Hand nicht schwer, wie der schieferne Griffel, darum schlage ich diesen nicht vor.«<sup>102</sup> In dem Übungsraum, wo der Lehrer Schrift simuliert hat, damit die Schüler Schreiben simulieren, steht auch das Schreibmaterial zu Disposition. Villaume selber scheint die Kreide-Übungen zum Lesen zu rechnen; erst wenn die Schüler über die Anfangsschwierigkeiten im Lesen hinweg sind, »können sie gegen die Mitte dieses zweyten Jahrs das Schreiben anfangen«,<sup>103</sup> das heißt, mit Feder und Tinte.

Joachim Heinrich Campe, ein Jahr lang (1776/77) Direktor des Dessauer Philanthropins, beschreibt in seinem *Abeze- und Lesebuch* (1807), wie er seinen Enkel im Lesen und Schreiben gleichzeitig unterrichtet. Zur spielerischen Vorbereitung dient die Analyse

98 Vgl. Vormbaum, Evangelische Schulordnungen II (wie Anm. 25), S. 237; Vormbaum, Evangelische Schulordnungen III (wie Anm. 24), S. 170 u. 676.

99 Vormbaum, Evangelische Schulordnungen III (wie Anm. 24).

100 Ebd., S. 505.

101 Villaume, Praktisches Handbuch (wie Anm. 30), S. 76.

102 Ebd., S. 105 f.

103 Ebd.

gesprochener Wörter mit Basedows Reduktionen: der Lehrer gibt den Konsonanten »lauter einförmige Namen [...] vermittelt eines abgekiffenen e am Ende«,<sup>104</sup> vermindert das Alphabet, verzichtet auf Großbuchstaben und stilisiert die Rechtschreibung. Die große philanthropische Erfindung, sprachliche Zeichen für Lernzwecke zu vereinfachen, dehnt Campe allerdings bis in das Reich der Grammatik aus. Erblickt der Schüler die Schriftzeichen *is nus*, so »kann man das ja unmöglich anders verstehen, als: iß die Nuß!«, und *i is nus* will sagen »warum greifst du denn nicht zu? So iß doch die Nuß«. <sup>105</sup> Außer der Zeichnung des Buchstabens wird er somit auch lernen, daß das Gebot der Sprachrichtigkeit an der Tafel außer Kraft gesetzt werden kann. Die vorwegnehmende didaktische Vereinfachung – im 19. Jahrhundert gebändigt durch das Doppelgebot, nichts Falsches zu lehren und nichts Unbrauchbares zu lehren – kleidet Campe in die Formulierung: »man verheimliche den Leseschülern anfangs die Hauptschwierigkeit des Lesenlernens, und lasse dieselben erst nach und nach, langsam und nur in demjenigen Maße hervortreten, in welchem eine nach der andern glücklich überwunden sein wird.«<sup>106</sup> Allerdings geraten damit ja auch die Erfolgsergebnisse des Schülers in den Sog der Simulation, wenn der Lehrer künstliche Lerngegenstände schafft. Auf den Einwand »Es ist keine vernünftige Lehrart, sagt man, die Kinder etwas lernen zu lassen, das sie in der Folge wieder vergessen sollen«<sup>107</sup> entgegnet Campe, man dürfe zwar nicht Signifikate (bei »Begriffen und Sachen«), wohl aber Signifikanten (die »Bezeichnung der Begriffe«) zurechtrücken. Ihre Widerufflichkeit läßt sich an der schwarzen Wandtafel besonders gut einüben. Die Arbeit mit Feder und Tinte, sagt Campe, fordert zuviel Aufmerksamkeit auf die Körperhaltung, die Arbeit mit der Schiefertafel wird kritzig aussehen. Die große Tafel dagegen bietet Raum nicht nur für große und freie Schriftzüge, sondern auch für deren Verschwinden, da »kann das Geschriebene, wenn es entweder ganz oder zum Theil verunglückt ist, leichter und schneller ausgelöscht werden, als auf jede andere Weise.«<sup>108</sup> Daß das Mißlungene unsichtbar wird, das Gelungene aber demonstrativ gezeigt werden kann, wird den Schüler freuen »und vermehrt seine Schreiblust«. Die Lehrer heften das Lustprinzip, auch wenn sich Campe noch zusätzlich auf das Naschwerk der Nüsse und die Umarmung der Mutter verläßt, an die Möglichkeiten der Selbstkorrektur. Dank der Löschtechnik kann der Schüler seine Fehlleistungen solange verschwinden lassen, bis nur noch seine optimale Leistung erscheint.

Der Schaumburg-Lippische Konsistorialrat Karl Gottlieb Horstig setzt für die öffentlichen Schulen gerade ihren Öffentlichkeitscharakter ein, um den Unterricht zu intensivieren. Als erstes müssen die Schüler in der Schule reden: »Wozu soll ihnen das Lesen dienen, wenn sie nicht einmal sprechen gelernt haben?«<sup>109</sup> Dabei geht es zunächst um Aussprache und Artikulation, darüberhinaus aber um die Fragen, Rückfragen und

Impulse, die sich insgesamt zum Unterrichtsgespräch summieren. In ihm bildet sich ein Medium gelenkter Aufmerksamkeit, welches nicht weniger effektiv ist als die Reiz-Pädagogik häuslicher Erziehungsmodelle. Es erfaßt nicht erst die Schulleistungen, sondern schon deren Vorfeld. Der Lehrer kann das Verständnis der Schüler zugleich wecken und kontrollieren, wenn er sie dazu erzieht, »jeden Gedanken laut werden zu lassen, und jetzt nur für ihn da zu seyn; anstatt daß sie gewöhnlich an den Lehrer nicht eher zu denken pflegen, als bis sie etwan von ihm aufgerufen werden.«<sup>110</sup> Unter diesen Voraussetzungen wird auch das Lesenlernen eine öffentliche Angelegenheit. Die Schüler werden alle zusammen vor die Wandtafel geführt, wo ihnen der Lehrer, nachdem er ihre Neugier geweckt hat, beispielsweise ein *o* vormalt, es aussprechen, beschreiben und mit anderen Dingen vergleichen läßt. Darauf malen die Schüler, die Mutigsten voran, jeder den Buchstaben an die Tafel, wobei die gelungenen Ausführungen gelobt, die weniger gelungenen durch neue Anweisungen korrigiert werden. »Haben die Kinder alle nach der Reihe ihre Kunst probirt, so kann sie der Lehrer fragen, ob er ihnen heute noch einen Buchstaben zeigen sollte. Ohnstreitig werden die Kinder alle darnach begierig seyn.«<sup>111</sup> Woher die Begier? Das laute Buchstabieren, das lautlose Schreiben von früher sind zu einer Veranstaltung fusioniert, in der um das eine Schriftzeichen herum die verschiedensten Sprechakte (Nennen, Beschreiben, Assoziieren, Urteilen) gebündelt sind, in der nicht nur der Lehrer den einzelnen Schüler beurteilt, sondern zugleich alle Schüler einander wechselseitig beurteilen lernen. Der Leistungsstand von allen ist eine Zeitlang an der Tafel abgebildet und reizt zum Vergleich wie zur Leistung.

Das Tafelbild, bei dem der Lehrerbuchstabe mitten unter den Schülerbuchstaben steht, häuft so viele *tokens* an, daß deren *type* in der Menge zu verschwinden droht. Und wenn der Lehrer seinen Buchstaben bereits selber abstrahiert und vereinfacht hat, so steht er nicht mehr mit der Autorität des Musters fest, sondern mischt sich als Erscheinung unter die Erscheinungen oder Vorstellungsbilder: »Ein einziger grader Strich mit Kreide an der Tafel, oder mit Tinte Bleystift und Griffel auf Papier oder Schiefer gezeichnet, über den man einen Punkt setzt, ist hinreichend, den Kindern eine charakteristische Vorstellung von einem *i* zu geben, welches sie ohne Schwierigkeit werden nachmalen lernen.«<sup>112</sup> Obwohl er sie erwähnt, macht Horstig von der Schiefertafel praktisch keinen Gebrauch. Die Schüler sollen nach den Buchstaben Silben, zuletzt kleine Sätze an die Wandtafel schreiben; dann greifen sie direkt zur Feder und schreiben an Pulten stehend. Und dann wird sich auswirken, daß die Schüler reden können, denn »wer einmal sprechen gelernt hat, der kann ums Schreiben nicht verlegen seyn«,<sup>113</sup> und schreibend lesen gelernt haben:

Sind die Schüler so weit gebracht worden, daß sie alle Buchstaben ohne Ausnahme machen können, so wird der Lehrer wohlthun, wenn er sie nicht mit Vorschriften an das gedankenlose Nachschreiben gewöhnt, welches allenfalls für künftige Schreiber oder Copisten, die sich ganz besonders auf

104 Joachim Heinrich Campe: Abeze- und Lesebuch. Hg. von Hubert Göbels. Dortmund 1979, S. 14 ff.

105 Ebd., S. 43 f.

106 Ebd., S. 10.

107 Ebd., S. 26.

108 Ebd., S. 32.

109 Karl Gottlieb Horstig: Anweisung für die Lehrer in den Bürgerschulen. Hannover 1796, S. 26.

110 Ebd., S. 37.

111 Ebd., S. 58.

112 Ebd., S. 48.

113 Ebd., S. 78.

das Schönschreiben legen wollen, nicht aber für künftige Bürger von Nutzen seyn kann. Die Schüler müssen selbst schreiben lernen. Sie müssen sich allein die Worte erfinden, die sie mit den gelernten Buchstaben ausdrücken wollen. Dadurch wird ihnen der wahre Nutzen des Schreibens begrifflich gemacht, und das Schreiben selbst aus einer mechanischen, geistlosen Beschäftigung in eine Verstandesübung verwandelt. Die künftigen Bürger lernen ja nicht deswegen schreiben, um künftig einmal nach Vorschriften schreiben zu können; sie lernen vielmehr darum schreiben, um einmal in der Folge ihre Gedanken schriftlich auszudrücken und andern mitzuthellen. Laße man also doch die Kinder schreiben, was sie nur wollen. Die einfachsten Sätze z. E. ich habe keine gute Feder – morgen will ich beßer schreiben; oder auch im Anfange nur einzelne Wörter und Nahmen: der Vater, die Schule, das Tintenfaß etc, oder die Nahmen der Mitschüler, der Lehrer und andrer bekannter Personen – solche Wörter und Redensarten sind viel mehr werth, als ganze Seiten voll schöner Buchstaben, die in völliger Gedankenlosigkeit nach der Vorschrift gemahlt worden sind.<sup>114</sup>

Wenn die Schüler sich die zu schreibenden Wörter »erfinden«, so müssen sie unsichtbare Wörter durch Buchstaben sichtbar machen. Anstatt präsenste Zeichenreihen abschreibend zu wiederholen, werden sie abwesende Zeichenreihen präsentieren und Vorschriften sichtbar machen, die sie noch nicht gesehen haben. So emanzipieren sich die Schüler von der Vorschrift – im Rahmen des Selbermachendürfens. Schreiben sie, was sie wollen, so werden sie nach Horstigs Lehrmeinung über die Schule und das Schreiben schreiben. Die Vorschrift auf dem Papier ist ihnen entbehrlich, sowie sie die Vorschrift im Kopf haben. Nach Pestalozzis Entwurf braucht ein Kind, das das Buchstabierbuch auswendig weiß, Wortschatz und Elementargrammatik geübt hat, die Schreibelemente des Griffelbuchs beherrscht, »zu seinem weitem Schreibenlernen keine eigentlichen Vorschriften mehr; es hat durch seine Sprach- und Orthographiefertigkeiten das Wesen dieser Vorschriften in seinem Kopf«.<sup>115</sup> Der neu entstehende muttersprachliche Unterricht hat dementsprechend vier Komponenten, die das erste staatlich verordnete württembergische Lesebuch eine nach der anderen aufzählt: Karl August Zollers *Fibel oder erster Unterricht im Lesen, Schreiben, Denken, Sprechen, für die Schulen des Königreichs Württemberg*, Stuttgart 1836.

Von der Vorschrift kann man sich emanzipieren, indem man eine eigene Handschrift entwickelt. Stephani hat als erster ausgesprochen, daß der Schüler dies tun muß. Der Lehrplan für die Volksschulen in Bayern von 1804 – womit die Bezeichnung »Volksschule« erstmals amtlicherseits gebraucht wird<sup>116</sup> – fordert, mit Lesen, Schreiben sowie Sprachlehre bereits im ersten Schuljahr zu beginnen. Entsprechend verlangt Stephani, Schreibunterricht und Leseunterricht als Teile eines Ganzen, des Sprachunterrichts, miteinander zu verbinden. Wie das Lesen in der Lautiermethode, so soll auch das Schreiben genetisch erlernt werden: »So wie aber dort der Laut und das Wort, so muß auch hier die ein- und zusammengesetzte Gestalt Produkt besonnener Selbstthätigkeit seyn«.<sup>117</sup> Die Grundelemente bilden bei den Kleinbuchstaben der senkrechte Strich, das nach rechts

114 Ebd., S. 75 f.

115 Pestalozzi, *Sämtliche Werke* (wie Anm. 70), S. 295.

116 Alfred Spörl: *Die Entwicklung der deutschen Schule im Königreich Bayern unter besonderer Berücksichtigung der Lehrerbildung*. Phil. Diss. München 1977, S. 141.

117 Stephani, *Ausführliche Beschreibung der genetischen Schreibmethode* (wie Anm. 42), S. 38.

geöffnete Halbrund, das nach links geöffnete Halbrund und das nach rechts geöffnete lange Halboval. Vor der Arbeit mit Feder und Tinte (von den Grundelementen bis zu ganzen Sätzen) liegen jedoch zwei Jahre lang Übungen im »Linearzeichnen« (von den Grundelementen bis zu ganzen Sätzen), um den Gestaltumriß der Zeichen erst einmal als solchen einzuüben. Als Material dazu empfiehlt Stephani weder Pergament und Bleistift, noch die Schiefertafel, sondern eine Art Steinpappe, »Elastische Steintafeln, wie sie in bester Güte von den Gebrüdern Scherer zu Dinkelsbühl fabrizirt werden«, das Stück zu acht Kreuzer.<sup>118</sup> Auf ihnen schreiben die Schüler jahrelang unter Aufsicht und unter wechselseitiger Kritik Variablen der jeweiligen Schriftnorm. Das Lernziel besteht buchstäblich darin, eine Norm unter Wahrung ihres Spielraums variieren zu können: »Unsere Schüler sollen auf eine selbstthätige und besonnene Weise anfänglich die einfachen Gestalten unserer Buchstaben bloß richtig bilden lernen, und hierauf sich selbst jeder seine eigenthümliche Handschrift bilden lernen«.<sup>119</sup> Derselbe Unterricht, der den Schülern ihre Mundart austreibt, pflanzt ihnen Individualität ein, indem er sie dahin bringt, »daß sie bald zu einer eigenen Handschrift gelangen, die ihren individuellen Charakter ausspricht«.<sup>120</sup> Die Befreiung von der Vorschrift des Lehrers, die der Lehrer an den schwarzen Schreibflächen vorwegnehmend üben läßt, stiftet zur Individualität an und macht Individualität direkt dokumentierbar. Ausgehend von vereinfachten »Hausbuchstaben« wünscht daher ein Pfarrer und späterer Erzbischof von den Schülern, daß sie »in fortgesetzten Schreibübungen ihrer Schrift entweder durch Selbsterfindung oder Nachbildung ausgewählter Muster eine ganz eigene charakteristische Form geben, welche den Namen einer eigenen Handschrift verdient und Betrügereien bei Schuld- und Bürgerscheinen verhütet«.<sup>121</sup> Während die charaktervolle Handschrift, d. h. die gelungene Abweichung von der Norm,<sup>122</sup> von den Lehrplänen des 19. Jahrhunderts verlangt wird, verliert umgekehrt die Fertigkeit, mehrere Schriften schreiben zu können,<sup>123</sup> jegliches Ansehen.

Die elastischen Steintafeln aus Nürnberg und Dinkelsbühl<sup>124</sup> gehören zu den zahlreichen Versuchen, das Schreiben vor dem Schreiben zu organisieren. Später im 19. Jahrhundert probierte man es mit geschwärztem Blech.<sup>125</sup> Zuvor schon wurde am Philanthropin eine Luxusversion entwickelt: dunkelgebeizte Holztafeln, auf die man mit Tinte aus

118 Ebd., S. 51.

119 Ebd., S. 33 f.

120 Ebd.

121 Ignaz Demeter: *Schreiblehre mit Wand und Hand. Vorschriften für deutsche Schulen*. Freiburg i. Br. 1818, S. 3.

122 Vgl. J. Götting: *Schreibunterricht*. In: *Lexikon der Pädagogik*. Hg. von Ernst M. Roloff. Bd. IV. Freiburg i. Br. 1915, Sp. 638 f.

123 Vgl. Stockmayer: *Schreibunterricht*. In: *Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens*. Hg. von Karl Adolf Schmid. Bd. VII. Gotha 1869, S. 755.

124 Vgl. Stephani, *Ausführliche Beschreibung der genetischen Schreibmethode* (wie Anm. 42), S. 51 f.; Carl Christian Gottlieb Zerrenner: *Grundsätze der Schul-Erziehung, der Schulkunde und Unterrichtswissenschaft, für Schul-Aufseher, Lehrer und Lehrer-Bildungsanstalten*. Magdeburg 1827, S. 367.

125 Vgl. Heinrich Stephani: *Handbuch der Unterrichtskunst nach der bildenden Methode für Volksschullehrer*. Erlangen 1835, S. 147; Stockmayer, *Schreibunterricht* (wie Anm. 123), S. 744.

Bleiweiß schrieb.<sup>126</sup> Am weitesten ging um die Jahrhundertwende die Bell-Lancastersche Methode in England.<sup>127</sup> Nachdem der Missionar Andrew Bell einen Mann gesehen hatte, der am Meer in den Ufersand schrieb, richtete er zunächst für sein Waisenhaus in Madras, später im Mutterland Sandkästen für seine Schüler ein. Joseph Lancaster, der 1798 in London eine Elementarschule eröffnete, zog es jedoch vor, mit Schiefertafeln schreiben zu lassen. Beide Ansätze zusammen brachten eine Vorschule der Vorschule des Schreibens hervor. Der Anfänger lernte die Buchstaben kennen, indem er die Figur mit dem Finger in weißen Sand malte, so daß der schwarzlackierte Boden des Sandkastens zum Vorschein kam; dann schrieb man die längste Zeit auf der Schiefertafel; erst die drei obersten Klassen (von acht) bekamen Tinte und Feder in die Hand. Inmitten solcher Experimente wurde die Schiefertafel mehr und mehr selbstverständlich. »Die Schiefertafel zählt noch nicht hundert Jahre. Erst in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts kam sie in Gebrauch, fand rasch Eingang und hat sich heute den größten Theil der Welt erobert.«<sup>128</sup> Bis auf den Umstand, daß Pestalozzi sie befürwortet hat,<sup>129</sup> war Genaueres darüber bisher nicht bekannt.

Bevor das Licht pädagogischer Aufmerksamkeit auf die Schiefertafeln fiel, dienten sie Erwachsenen als Notizbuch, Schülern und Erwachsenen als Rechentafeln und möglicherweise Armen als Schreibbehelf. Wie die Pergamenttafeln, die mit Wasser oder Fett gereinigt wurden, sind auch die Schiefertafeln ein bewegliches Schreibgerät. Zedlers *Grosses vollständiges Universal-Lexicon*<sup>130</sup> definiert unter dem Eintrag »Schreibe-Tafel, Schiefer-Tafel, Schieferbuch« ein Merkbuch, »welches man bey sich führen kan, um dasjenige, was einem zu mercken vorkommet, auf das Pergament mit Bleystift oder auf den Schiefer mit dem Schiefer-Griffel alsbald darein zu tragen«. Zumal Reisende werden ermuntert, solch ein tragbares Gedächtnis tagsüber fleißig zu benutzen und abends vor dem Schlafengehen abzuschreiben. Namentlich Zahlen lassen sich rasch und vorübergehend auf den Tafeln notieren, so daß sie außerhalb wie innerhalb der Schule zum Rechnen benutzt werden. Krünitz' *Ökonomisch-technologische Encyklopädie*<sup>131</sup> kennt noch immer nur »Schiefertafeln, Rechentafeln, von Schiefer verfertigte Tafeln, worauf die Kinder Zahlen schreiben, rechnen«. Derartige Rechentafeln sind aus dem protestantischen Schulbereich<sup>132</sup> wie aus dem katholischen<sup>133</sup> bezeugt. Da man auf Grund alter Rechnungen vermutete,

126 Vgl. Villaume, *Praktisches Handbuch* (wie Anm. 30), S. 106; *Taschenbuch für teutsche Schulmeister 3* (wie Anm. 23), S. 317.

127 Vgl. Kehr, *Geschichte des Leseunterrichtes* (wie Anm. 38), S. 407.

128 Carl Hey: *Die Methodik des Schreibunterrichtes*. In: *Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichtes*. Bd. II. Hg. von Carl Kehr. Gotha 1879, S. 1–327, hier S. 150.

129 Vgl. Pestalozzi, *Sämtliche Werke* (wie Anm. 70), S. 290 f.

130 Zedlers *Grosses vollständiges Universal-Lexicon*. Bd. XXXV. Halle und Leipzig 1743, Sp. 1161.

131 Johann Georg Krünitz: *Oeconomische Encyklopädie, oder allgemeines System der Staats-, Stadt-, Haus- und Landwirthschaft in alphabetischer Ordnung*. Bd. CXLVIII. Brünn 1828, S. 386.

132 Vgl. Klöden, *Jugenderinnerungen* (wie Anm. 26), S. 67; *Ueber den Unterricht im Rechnen*. In: *Taschenbuch für teutsche Schulmeister 4* (1789) [Hg. von Christoph Ferdinand Moser], S. 487–561, hier S. 496.

133 Vgl. Franz Xaver Bronner: *Ein Mönchsleben aus der empfindsamen Zeit. Von ihm selbst erzählt*. Bd. I. Hg. von Oskar Lang. Stuttgart 1911, S. 210.

Schreib- und Rechentafeln seien schon seit dem 16. Jahrhundert angefertigt worden, versuchte man 1802 in Goslar, eine derartige Produktion in Gang zu setzen, doch ohne Erfolg; die ortsüblichen Löhne machten es unmöglich, »Rechentafeln zu einem niedrigeren Preise in den Verkehr zu bringen als dies andere Plätze bisher gethan«.<sup>134</sup> Dennoch ist die Initiative aufschlußreich für die wachsende wirtschaftliche Bedeutung der Schiefertafel. In Thüringen, wo bislang die Schiefertafeln in Heimarbeit hergestellt und an Händler verkauft wurden, richtete die Regierung um die gleiche Zeit (1803) eine Schiefertafel- und Griffelniederlage ein, die das Monopol auf diese Artikel erhielt.<sup>135</sup>

Für Gegenden mit Schieferbergbau, vor allem Thüringen, den Harz, Oberfranken und den Mittelrhein, läßt sich vermuten, daß die Rechentafeln auch zum Schreiben benutzt worden sind. Dafür spricht jenes undifferenzierte Nebeneinander von Papier und Schiefertafel, wie es 1753 in der Braunschweiger Schulordnung vorgesehen war und noch dreißig Jahre später in Weimar gewünscht wurde. Herder bat 1785 um die Bewilligung von Lernmitteln, mit der Begründung: »Ohne Tafeln oder Papier läßt sich nicht rechnen und schreiben [...] Das wenige Papier, die clende Schiefertafel, die in den untersten Classen einem Dürftigen gereicht ward, ist gnugsam bezahlt und belohnet, wenn er für sein ganzes Leben auf ihr rechnen und schreiben lernet«.<sup>136</sup> Die Tafeln sollten, wie schon in Braunschweig, Schuleigentum zum Besten der Armen werden. Obwohl Herder in seinem *Buchstaben- und Lesebuch* (1787) fordert, Lesen und Schreiben so früh wie möglich miteinander zu verbinden, wobei die Schüler »auf der Schiefertafel oder dem Papier selbst schreiben« sollen,<sup>137</sup> zieht er noch keine Konsequenzen aus dem Materialunterschied. Genau dies aber tun einige Schulreformen schon in den siebziger Jahren.

Durch die Bemühungen des Pfarrers Johann Leopold Goes erhielt die Gemeindegemeinschaft von Runderoth im Bergischen Land überörtliche Bedeutung. Goes erweiterte den deutschen Unterricht um solche Fächer wie Englisch, Algebra und Geometrie, engagierte einen französischen Sprachmeister und führte mit Hilfe eines jüngeren Lehrers, der »mit zeitgemäßer Bildung ausgerüstet, seinen abgelebten Vater im Amte zu vertreten« begann,<sup>138</sup> auch einen abgestuften Schreibunterricht ein. Die weit über zweihundert Schüler teilen sich dabei in Buchstabierschüler, die die Buchstaben kennenlernen, in ABC-Kinder, die von der Wandtafel auf ihre Schiefertafel abschreiben, und in Schreibschüler, die Vorschriften mit Tinte nachzeichnen. – In der zweiklassigen Reckahnischen Modellschule des Domherrn von Rochow wird deutlicher nach Funktionen differenziert. Die Schüler der ersten Klasse lernen schreiben, wenn sie ziemlich gut lesen können, schreiben jedoch in zwei Hefte: zunächst in ein kleines Oktavheft zum Üben, dann in das größere Quartheft, so daß die Anfänge und die Fortschritte im Schreiben von vornherein getrennt sind. Die Schiefertafel in der zweiten Klasse dient einem doppelten Zweck.

134 Zit. nach Erwin Burkhart: *Der Goslarer Dachschieferbergbau von seinen Anfängen bis zum Jahre 1867*, Jur. Diss. Halle-Wittenberg. Halle 1938, S. 115 f.

135 Vgl. Harry Hess: *Die Thüringische Dachschieferindustrie*, Jur. Diss. Jena. Halle 1930, S. 7.

136 Herder, *Sämtliche Werke* (wie Anm. 9), S. 433 f.

137 Ebd., S. 295.

138 Peter Eberhard Müllensiefen: *Ein deutsches Bürgerleben vor 100 Jahren*. Hg. von Friedrich von Oppeln-Bronikowski. Berlin 1931, S. 15 ff.

Einmal zu Rechtschreibübungen, wobei der Text den Schülern diktiert, dann an der Wandtafel angeschrieben wird; sie verbessern ihre Fehler selbst, indem sie vergleichen.<sup>139</sup> Zum anderen lernen die Schüler – das ist eine Sensation für die deutschen Schulen – selbständig Hausaufgaben machen. Da das eigentliche Schreibheft in der Schule bleibt, verlangt man, »daß sie das vorzüglichste von dem, was sie aus einer Stunde im Religionsunterricht, oder beym Bibellesen, oder beym Kinderfreunde [Rochows Lesebuch], behalten haben, auf ihren Schiefertafeln kurz aufsetzen müssen«.<sup>140</sup> Offizielle Texte wie Quitungen oder Bestellzettel werden dagegen wieder an der Wandtafel geübt.

Im Anschluß an solche Versuche geht die öffentliche Diskussion darauf aus, das gegenseitige Verhältnis der beiden schulischen Medien zu ordnen. Erst in den achtziger Jahren wird es diskutabel. Noch Rist, der 1782 zwei preisgekrönte Lehranleitungen aus Pommern und Westpreußen in einer Schrift zusammengefaßt hat,<sup>141</sup> verliert kein Wort über die Schiefertafel. Andere erwähnen sie ablehnend im Vorbeigehen.<sup>142</sup> Ein Aufsatz, betitelt »Nützlicher Gebrauch der Schiefertafeln in den Schulen«,<sup>143</sup> empfiehlt die Schiefertafel, um die Pausen der Selbstbeschäftigung sinnvoll zu überbrücken, also jene »beinahe unvermeidliche Zwischenräume, da eine Klasse von Kindern sich selbst überlassen bleibt, und es alsdann schwer hält, diese unbeschäftigte Klasse in der Ruhe, Stille und Ordnung zu erhalten, Dieß hat verständige und sorgfältige Schullehrer dazu veranlaßt, Schiefertafeln in ihren Schulen einzuführen«. Jedes Kind sollte eine eigene Tafel haben und darauf, je nachdem, Striche, leichte oder schwere Buchstaben, Zahlen oder einen Spruch schreiben. Neben die disziplinierende Funktion treten andeutungsweise Gegenstände, so die Anfangsgründe im Rechnen oder Rechtschreibübungen nach dem Beispiel der Reckahnschen Schule. Diese Unsicherheiten über den zweckmäßigen Gebrauch der Schiefertafel verlieren sich in dem Augenblick, wo sie sich mit der neuen Erregungenschaft des simulierten Schreibens verbindet. Das geschieht in dem frühen Plädoyer für das »anfängliche Schieferschreiben«,<sup>144</sup> welches Samuel Heinicke, der Gründer des ersten deutschen Taubstummeninstituts, hält. Er placiert die schwarze Tafel dorthin, wo in der Reckahnschen Schule die Oktavhefte aus Papier zu finden waren: an den Anfang, den man über dem Fortschritt vergessen kann.

Heinicke arbeitet mit linierten Tafeln (25 x 30 cm); auf ihnen sollen sich die Schüler, wenn sie lesen gelernt haben, die Gestaltumrisse der Buchstaben aneignen. Auch wenn sie schon zu Feder und Tinte übergegangen sind, schreiben sie Diktate noch auf den Schiefertafeln, die Korrekturen jedoch »zu ihrem lebenslangen Gebrauche, von den

Tafeln ab und reinlich in Bücher«.<sup>145</sup> Heinicke unterstützt seine Empfehlung mit praktischen Hinweisen: kauft man die Tafeln im Dutzend vom Händler aus erster Hand, so kostet das Stück sieben bis acht Kreuzer, besser jedoch ist es, den uneingefaßten Schiefer selbst rahmen zu lassen.<sup>146</sup> Seine Gründe sind vor allem ökonomischer und didaktischer Art. Einerseits sieht er im Schiefer »noch das einzige wohlfeilste Mittel« für Arme, andererseits könnte der Schulmeister die Tafeln anschaffen und gegen Entgelt verleihen, um sein Gehalt zu verbessern. Zu den beiden Hinweisen, die sich gegenseitig aufheben, tritt als drittes allgemein der Gedanke an volkswirtschaftliche Ersparnis, wenn weniger Schreibmaterialien verbraucht würden. Versucht die ökonomische Begründung den Nutzen hervorzuheben, so kümmert sich die didaktische Begründung um das Vergnügen. Papier und Tinte machen keinen Spaß, »Fliegen- und Spinnenfüsse malen zu lernen – denn anders sehn ja unsre deutschen Gedankenzeichen, auf dem Papiere nicht aus – ist ohnedem eine der abscheulichsten Arbeiten«. Wenn der Schüler sich darauf konzentrieren muß, wie er die Feder vorschriftsmäßig faßt, oder ob er nicht zuviel und nicht zu wenig eintaucht, oder wie er die Linie halten soll, so wird ihm das Schreiben »zu schwer, mühsam, verdrießlich und auch schmutzig«. Was Lust bringt, ist die reine Tafel, und die Lust, die sie erweckt, ist die der Selbstkorrektur:

Er macht bisweilen auch Kleckse, wischt oder radirt sie; und das sind eitel schmutzige und verdrießliche Nebenumstände. Dabey sollte er nun Lust zum Schreiben bekommen? Das dünkte ich nicht! – Was man doch nicht Alles von Kindern verlangt – O, über euch große Kinder! Wenn aber der Schreiberanfänger auf der Tafel mit dem Griffel auf Linien schreibt! so ist nur der ihm vorgeschriebene Buchstabe sein Gegenstand, über dem er so lange künsteln, und ihn so oft auswischen und wieder malen kann, als er will, oder bis er ihm geräth.<sup>147</sup>

Die schwarz-weiße Magie, welche die Fläche zu einem Raum macht, in dem man seine eigenen Fehler verschwinden lassen kann, motiviert ein fortschreitendes Verbessern. Fortschreitendes Verbessern ist nun aber genau das, was die pädagogische Utopie ausmacht. Dank der strukturellen Entsprechung wissen die Pädagogen um den Reiz des Simulationsraums und wissen ihn zu nutzen. Auf dieser strukturellen Basis ist daher – auch wenn es überraschend klingt – die Schiefertafel zum Schreiben eingerichtet worden, und nicht wegen ihres ökonomischen Überbaus.

Ein Pestalozzi-Anhänger setzt an den Anfang das »Schreiben mit dem Griffel auf der Schiefertafel, wodurch nicht allein vieles Papier erspart, sondern auch der Zögling ermuntert wird, immer daran zu bessern, und nichts unvollkommen vor Augen zu dulden«.<sup>148</sup> Daß der Schüler zum Fortschritt qualifiziert werden soll, stimmt; daß aber dabei Papier gespart werde, stimmt nicht. Die Schiefertafel wird ja in jene ersten ein, zwei oder mehr Schuljahre eingebracht, in denen die Schüler bisher nur lasen oder auswendig lernten. Pestalozzi hat sein Griffelvorschriftenbuch für »die vier bis fünfjährigen

<sup>139</sup> Vgl. Karl Friedrich Riemann: Versuch einer Beschreibung der Reckahnschen Schuleinrichtung. Mit einer Vorrede von Friedrich Eberhard von Rochow. Wien 1788, S. 131.

<sup>140</sup> Ebd., S. 117.

<sup>141</sup> Vgl. Rist, Anweisung für Schulmeister (wie Anm. 24).

<sup>142</sup> Vgl. Villaume, Praktisches Handbuch (wie Anm. 30), S. 9 u. 106; Taschenbuch für teutsche Schulmeister 3 (wie Anm. 23), S. 317.

<sup>143</sup> Nützlicher Gebrauch der Schiefertafeln in den Schulen. In: Taschenbuch für teutsche Schulmeister 6 (1791) [hg. von Christoph Ferdinand Moser], S. 1006–1008.

<sup>144</sup> Samuel Heinicke: Ueber alte und neue Lehrarten unter den Menschen, in vier Fragmenten. Leipzig 1783, S. 181 ff.

<sup>145</sup> Ebd., S. 188.

<sup>146</sup> Vgl. ebd., S. 181.

<sup>147</sup> Ebd., S. 185 f.

<sup>148</sup> Völter, Praktische Einleitung (wie Anm. 84), S. 47.

Kinder«<sup>149</sup> konzipiert, ausdrücklich also für ein Alter, in dem sie mit der Feder noch nicht hantieren können. Die Schiefertafel ersetzt keineswegs den Schreibunterricht mit Feder, Tinte und Papier; sie ist ihm vorgeschaltet, um den Schreibunterricht zu verdoppeln. Gegen alles simulierte Schreiben, ob nun auf der großen oder auf der kleinen Tafel oder auf Pergament, wird daher auch eingewandt, man würde »den Unterricht zweimal anfangen, und den Kindern, wann sie den Griffel oder die Kreide haben brauchen gelernt, erst auch die Haltung der Feder und die dazu erforderliche Stellung des Körpers zeigen«.<sup>150</sup> Doch gerade die Verdoppelung erlaubt die Wende zum vorwiegend schriftlichen Unterricht. An der Grenze zwischen den beiden Schreibphasen machen sich ihrerseits soziale und wirtschaftliche Unterschiede fest, sei es karitativ: »Armen Eltern muß man so lange als möglich die Ausgaben für Papier und Federn ersparen«,<sup>151</sup> sei es subversiv: arme Eltern meinen, die Schiefertafel genüge, und wollen es nicht zu Feder und Papier kommen lassen.<sup>152</sup> Was bei der Einrichtung dieser Grenze jedoch erspart wurde, ist kein Material. Es bleibt in der Schiefertafeldebate, die bis in die Mitte des Jahrhunderts fortgeht,<sup>153</sup> unausgesprochen, was sich erübrigte: die physische Gewalt. Wenn der Schüler, sich selbst korrigierend, die Fehler vermindert, bekommt er weniger Schläge. Daher die Lust an der Selbstkorrektur ... Die Schiefertafel verdoppelt, zur Erleichterung des Lehrers wie des Schülers, die Gelegenheit zur Verbesserung. Der Lehrer soll nicht erst das Geschriebene, sondern schon die Schreibenden kontrollieren, indem er von einem zum anderen geht, ihnen zusieht, sie korrigiert und unter seinen Augen nachverbessern läßt – falls der Schüler sich nicht schon selbst korrigiert hat: »Es versteht sich wohl von selbst, daß dem Zeichner erlaubt ist, die nicht gerathenen Linien wieder auszuwischen und mit einer bessern zu vertauschen. Nur die wohlgetroffenen bleiben zur Einsicht des Lehrers stehen«.<sup>154</sup> Mit Hilfe der schwarzen Tafeln wird Selbstkorrektur selbstverständlich.

Andererseits werden auch die gelungenen Linien wieder gelöscht. Es ist paradox, daß die archivierende Praxis des Schreibens geradezu an einem Anti-Archiv gelernt werden soll. Dessen Vorzüge liegen nach Pestalozzi darin, daß der Schreibunterricht viel früher beginnt, daß die Fehler auf der Stelle verschwinden können, und daß man gegenüber dem Werk seiner Hände Bescheidenheit lernt: »das Kind löscht auf der Schiefertafel auch das vollkommen Gute immer wieder aus, und man glaubt nicht, wie wichtig es ist, daß dieses geschieht, wenn man nicht überhaupt weis, wie wichtig es für das Menschengeschlecht ist, daß es anmaßungslos gebildet werde«.<sup>155</sup> Lernt man nämlich, die Buchstaben immer wieder verschwinden zu lassen, so wird man dabei lernen, daß man sie immer von neuem erscheinen läßt. Die Schreibübungen mit Feder und Tinte erfüllten, wie endlos auch immer, das unhintergehbare Nebeneinander eines Tableaus – die Übungen mit Kreide und Griffel eröffnen ein Spiel der An- und Abwesenheiten, oder weniger

149 Pestalozzi, Sämtliche Werke (wie Anm. 70), S. 292.

150 Taschenbuch für teutsche Schulmeister 3 (wie Anm. 23), S. 318.

151 Zerrenner, Grundsätze der Schul-Erziehung (wie Anm. 124), S. 374.

152 Stockmayer, Schreibunterricht (wie Anm. 123), S. 751.

153 Vgl. Hey, Methodik des Schreibunterrichtes (wie Anm. 128), S. 150 ff.

154 Demeter, Schreiblehre (wie Anm. 121), S. 15.

155 Pestalozzi, Sämtliche Werke (wie Anm. 70), S. 290 f.

spielerisch, nichts anderes als die Technik der Vergeistigung. Zusammen mit dem Unterrichtsgespräch und den wechselseitigen Korrekturen bildet die Tafel eine Projektionsfläche für das, was nicht da ist. Die Schüler werden angeleitet, »ein richtiges Bild von den Schriftzügen, sowohl von den einzelnen Buchstaben, als von den Buchstaben in Verbindung, geistig fest aufzufassen, und nach diesem geistigen Bilde zu schreiben«,<sup>156</sup> indem die Vorschrift vor ihren Augen verschwindet und sie sie vor aller Augen wiederholt sichtbar machen müssen. Nach der Konzeption des Franziskanerpaters Theodosius Abs schreibt der Lehrer den Buchstaben mit Kreide vor, der Schüler fährt ihn, die Figur löschend, mit dem Finger nach. Noch einmal Vorschreiben, noch einmal nachzeichnendes Löschen, diesmal mit geschlossenen Augen. Sodann malt der Schüler das Schriftzeichen mit Kreide an die Wandtafel, endlich verkleinert auf die Schiefertafel.<sup>157</sup> So wird eine Differenz von Wesen und Erscheinung eingeübt, die sich auch gegen die Schreischüler selber kehren kann. Der Magdeburgische Konsistorial- und Schulrat Zerrenner fordert von ihnen, wenn sie mit dem Griffel schreiben, alle Feinheiten der Federtechnik:

Man lasse die Kinder sogleich mit dem Schieferstifte den Buchstaben vollkommen darzustellen suchen. Will ihnen dieß auch wegen des Werkzeugs und Materials nicht vollkommen gelingen, so prägt sich ihnen doch vom Anfange an, bei dem Bestreben, das Vollkommene zu leisten, das ein, wie es sein muß, und sie werden dann, wenn ihnen bequemere Werkzeuge gegeben werden, diese bald so gebrauchen lernen, daß es ihnen gelingt, das in Vollkommenheit darzustellen, was sie vorher, bei allem ihren Bestreben, nicht ganz vollkommen machen konnten. Übung thut auch hier übrigens sehr viel. Ich habe nicht selten Classen gefunden, in denen die Schüler es im Schreiben mit dem Schieferstifte so weit gebracht hatten, daß ihre Handschrift in Hinsicht auf Licht und Schatten eben so gut war, als hätten sie mit der Feder geschrieben.<sup>158</sup>

All dies, damit die Schüler selbst schreiben lernen und nicht aufhören, das Werk ihrer Hände zu verbessern. Die Aufforderung, diese Aufgabe zu lösen, die sowohl lösbar als auch unlösbar sein soll, muß sie doppelt binden und für immer an sie ketten. So dient die zynische Variante nicht weniger als die gutmütigen Varianten der gleichen Mechanik, einer Mechanik zur Erzeugung von Autonomie.

Gewiß stellen die Reformen um 1800 ihre bildenden Methoden weit höher als die mechanischen Methoden früherer Zeiten. Sie verdrängen im Schreiben und Lesen die Nachahmung, sowohl jene raffinierte alteuropäische Kunst der Imitation als auch den Wiederholungsdrill des Buchstabierens und Kopierens. Stattdessen fördern sie das Selbermachen, das sich im vorweg gestalteten Rahmen der Simulation entfalten darf und soll. Damit treten progressive Lernmechanismen an die Stelle der repetitiven, mehr nicht. An Stelle der Nachahmung nunmehr Pädagogik, das heißt, die hintersinnige Kunst, Jüngeren etwas vorzumachen. Diese lernen dadurch nicht nur lesen und schreiben, sondern auch, sich selbst etwas vorzumachen. Sie lernen den Umgang mit Buchstaben, als ob die Buchstaben nichts Fremdes wären. Sie lernen den Umgang mit Texten, als ob Texte geistiges Eigentum wären.

156 Zerrenner, Grundsätze der Schul-Erziehung (wie Anm. 124), S. 366 ff.

157 Vgl. Abs, Ueber eine vaterländische Erziehungs- und Unterrichtsanstalt (wie Anm. 95), S. 29 ff.

158 Zerrenner, Grundsätze der Schul-Erziehung (wie Anm. 124), S. 374 f.

Wenn das Selbermachen bewußt und das Nachmachen verdrängt wird, vermögen die Buchstaben, die er schreibt, dem schreibenden Schüler als die seinigen zu erscheinen. Die mechanische Methode, sagt ein Anhänger Stephanis, lehrt die Schüler im Grunde doch nichts als Abschreiben. Doch:

Nach der bildenden Methode schafft der Schüler die Zeichen, wodurch er die Gehörssprache in die Gesichtssprache überträgt, selbst, und bedarf dazu bloß leitender Fingerzeige; für ihn giebt es keine Buchstabenwelt in Ansehung des Schreibens, die er in sein Gedächtniß aufzunehmen hätte; er erzeugt sich seine Buchstabenwelt selbst, nachdem er die Nothwendigkeit einer solchen vorher begriffen hat, und wird eben deswegen auch vollkommen Herr über sie.<sup>159</sup>

In dem gemeinfreien Feld der Zeichen stiftet die neue Pädagogik zur Aneignung an und läßt einen Herrn erscheinen, der »seine Buchstabenwelt« besitzanzeigend auf sich selber bezieht. So simuliert der Lehrerraum, der Schüler träume, sein Alphabet erschaffen zu haben, die Herrschaft über die Signifikanten. Um den Preis eines spezifischen Vergessens: daß Lehrer und Schüler das Imperium pädagogischer Anweisungen nicht mehr gegenwärtig haben.

Wenn es die Spuren des Selbermachens sind, die als Zeichen erscheinen, so sind sie das Werk eines Urhebers. Die Anstiftung zur Aneignung spaltet die Signifikate in eigene und fremde. Daher ist der Umgang mit Texten auf unwiderrufliche Weise geteilt: im Schreiben erscheinen die eigenen Gedanken, im Lesen die fremden Gedanken. Die höhere Schreibekunst führt den Schüler zu normgerechtem Selbstausdruck: »Das ewige Vorschriftenkopiren, das lästige Diktandoschreiben kann er entbehren; er trägt seine eigenen Gedanken in wohlgeordneten Sätzen vor.«<sup>160</sup> Die höhere Lesekunst dagegen führt ihn dazu, den Selbstausdruck, den er nicht selber gemacht hat, auf verstehende Weise sich anzueignen. Er beugt sich vor den Spendern von Urheberrechten und verharret in dieser Haltung.

159 Winkler: Ueber den wesentlichen Unterschied zwischen der mechanischen und der bildenden Methode. In: Der Baiेरische Schulfreund 16 (1823) [Hg. von Heinrich Stephanis], S. 76 – 95, hier S. 89, 160 Ebd.

## Dichter kann man nicht bilden. Zur Veränderung der Schulrhetorik nach 1770

»Dichter werden studiert, aber Dichtkunst wird nicht gelehrt. Große Dichter bringt nur die Natur hervor, aber selten. Dichterlinge zu ziehen, verlohnt sich der Mühe nicht.«<sup>1</sup> Nach diesem Grundsatz beginnt, im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts, der moderne Umgang mit Literatur, und zugleich erhält der Begriff »Literatur« überhaupt erst seinen neueren Doppelsinn.<sup>2</sup> Die überlieferte reproduzierende Praxis weicht einer rezeptiven Einstellung, seit sich die Aufgaben der Schule verallgemeinert und intensiviert haben: nicht mehr die Einfügung in die gegebenen Verhältnisse von Haus und Stand, sondern die künftige Selbstbestimmung ist das Ziel, nicht nur das Erlernen von Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern auch das Lernen des Lernens.<sup>3</sup> Um dem Bedürfnis nach Innovation und Fehlerkorrektur auf allen Gebieten des menschlichen Zusammenlebens gerecht zu werden, muß das moderne Bildungswesen zur Selbständigkeit erziehen. Die Hinführung zur Selbständigkeit oder die Anweisung, ohne fremde Anweisungen zu handeln, ist ein paradoxes Geschäft; unter den zahlreichen Widersprüchen ergibt sich auch der, daß die Erziehung zum Selbstdenken eine Erziehung zum Lesen ist. Novalis hat das auf die

- 1 Franz v. Fürstenberg in seinem Bericht über die Lehranstalten des Hochstifts Münster an die Preußische Regierung [nach 1802]. Zit. n. Franz von Fürstenberg. Sein Leben und seine Schriften. Hg. von Joseph Esch (= Bibliothek der katholischen Pädagogik 4). Freiburg i. Br. 1891, S. 302. – Ein gleiches kann für den Redner geltend gemacht werden, z. B. bei Theodor Heinsius: Der Redner und Dichter oder Anleitung zur Rede- und Dichtkunst (= Teut, oder theoretisch-praktisches Lehrbuch der gesamten Deutschen Sprachwissenschaft 3). Berlin 1810, S. VII f.: »Ich kann nicht der Meinung seyn, daß sich durch eine Anweisung dieser Art Redner und Dichter bilden lassen. Beide verlangen, außer besondern Naturanlagen, eine nicht gemeine wissenschaftliche Bildung, wenn sie nicht auf der Stufe der Mittelmäßigkeit – mit der sich die Kunst nicht verträgt – ein ruhmloses Daseyn vertrauern sollen. Eben daher ist eine beabsichtigte Bildung zum Redner und Dichter eben so wenig nöthig als nützlich; Talent und Kenntniß bedürfen dieser Aufforderung nicht, und wo jene fehlen, erzieht man nur lästige Stümper. Wohl aber ist es nöthig und nützlich, daß jeder wissenschaftlich sich bildende Jüngling auch die Kenntniß sich aneigne, durch welche allein wir im Stande sind, uns das Lesen unsrer Redner und Dichter zu einem schönen Genuß zu machen, und unser Urtheil über Kunstwerke dieser Art zu sichern und zu verfeinern.«
- 2 Die quantitative Bestimmung (Menge des Gedruckten o. ä.) überschneidet sich mit der qualitativen Bestimmung (Ausdruck gelebten Lebens o. ä.). Hermann Pauls *Deutsches Wörterbuch*, 6. Aufl., bearb. von Werner Betz, Tübingen 1966, setzt den Wandel des Begriffs zu früh an (»seit Mitte 18. Jh. auf schöne Literatur beschränkt«) und vernachlässigt, daß er sich aufgespalten hat. Noch Eucharisius F. Chr. Oertels *Gemeinnütziges Wörterbuch zur Erklärung und Verteutschung der im gemeinen Leben vorkommenden fremden Ausdrücke*, Ansbach 1804, kennt keine anderen Bedeutungen als »a) eig. Buchstabenkunst, b) Bücherwesen, c) Bücherkunde, Bücherkenntniß, d) Gelehrsamkeit, Wissenschaften, z. B. teutsche Literatur, teutsche Gelehrsamkeit«.
- 3 Zur Herausbildung der erzieherischen »Zwischenwelt« vgl. bes. Wilhelm Roessler: Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland. Stuttgart 1961, und Philippe Ariès: Geschichte der Kindheit. München u. a. 1975.