

Michael Freyer:

## *Kulturgeschichtliche Aspekte der durch Friedrich Eberhard von Rochow maßgeblich beeinflussten Volksschulentwicklung*

### *1. Zum Wechselbezug zwischen Erziehung und Kultur*

Die Geschichte der im 18. Jahrhundert sich intensivierenden Volksbildungsbestrebungen ist bisher – wie die Geschichte der pädagogischen Theorien und des Erziehens überhaupt – in der Regel allein in Hinsicht auf die Schulentwicklung oder als Funktion kultureller Differenzierungen analysiert worden. Hingegen wird die historische Pädagogik – abgesehen von den aber überwiegend gegenwartsbezogenen bildungsökonomischen und bildungssoziologischen Fragestellungen und von entsprechenden Diskussionen während des 18. und 19. Jahrhunderts (vgl. z. B. J. G. Krünitz 1794, 1 ff; Fr. Schleiermacher zit. bei E. Müsebeck 1918, 28) – kaum in der neueren Literatur unter dem Aspekt ihrer Wirksamkeit innerhalb gesamt-kultureller Entwicklungen betrachtet (vgl. zur grundlegenden Diskussion dieses Fragenkreises z. B. die gegensätzliche Argumentation in M. J. Bowman / C. A. Anderson 1963 und in F. Harbison / Ch. A. Myers 1964). Außerdem wird vielfach dabei die kulturgeschichtliche Bedeutung der philanthropischen Pädagogik zu gering eingeschätzt, weil man noch weitgehend nach unmittelbar kausallinear nachweisbaren Wirkungen sucht (vgl. z. B. G. Petrat 1979, 322 f., und die Gegenposition hierzu bei P. Lundgreen 1980, I, 22 f.).

Zweifellos waren jedoch die im 18. Jahrhundert sich deutlich verstärkenden Prozesse des Aufbaus eines Normenpluralismus, einer ansteigenden räumlichen, gesellschaftlichen sowie geistigen »Mobilität« breiterer Volksschichten und die Demokratisierungstendenzen in hohem Grade auch von einer Ausbreitung schulischer Erziehung abhängig. Die philanthropische Volksschulreform und -idee des 18. Jahrhunderts unterstützten unter anderem durch Anbahnen neuer kultureller Bedürfnisse bei den unteren Volksgruppen – was z. B. im Anwachsen deutschsprachiger Literatur, an dem im 18. Jahrhundert die populärwissenschaftlichen Bücher einen hohen Anteil hatten, nachweisbar wird (vgl. z. B. Kapp, Fr. / Goldfriedrich, J. 1886, I, Tafel 1; Schottenloher, K. 1952, II, 479) – jene sozio-kulturellen Entwicklungen.

Sofern sich einerseits im subhumanen Feld Vorformen von »Erziehung« und »Kultur« feststellen lassen, konnten sich andererseits im Humanbereich diese Prozesse, weil hier nicht genetisch fixiertes Wissen zu tradieren war, überhaupt nur in engem Wechselbezug entfalten. Die Ethologie verwendet zum Teil den Begriff »Kultur« für nicht genetisch vorprogrammierte Anpassungsleistungen des Individuums an seinen Lebensraum uneingeschränkt im subhumanen Bereich (vgl. O. Koenig 1982, 9 ff.). Grundfaktoren dieser Kulturentwicklungsprozesse waren mit Sicherheit die Lernfähigkeit und Bedürfnisse der Minimalexistenz. Trotz der wegen qualitativer Unterschiede von subhumanen abzugrenzenden humanen Formen der Erziehung und Kultur ist es doch offensichtlich, daß auch diese Prozesse im menschlichen Bereich ihre geschichtliche Grundlage in subhumanen und ursprünglich voneinander selbständigen Vorformen hatten, wobei die Entwicklung konstitutiver Merkmale der Erziehung wie »Fürsorge« und »Pflege« der Nachkommenschaft dem Entstehen der Kultur im engeren Sinne vorausging. So ist es berechtigt, in der hier intendierten Untersuchung »Erziehung« und »Kultur« voneinander zu unterscheiden und aufeinander zu beziehen (vgl. M. Liedtke: Einführungsferat zu den »Matreier Gesprächen« 1982).

Da die kulturgeschichtliche Bedeutung der Pädagogik und des Erziehens, hier speziell der

philanthropischen Pädagogik Rochows, selbstverständlich nicht kausal-linear nachweisbar wird, sind in die Wirkungsanalyse möglichst viele Faktoren aus dem Komplex der Entwicklungstendenzen innerhalb der Gesamtkultur und der Wissensakkumulation einzubeziehen (vgl. P. Flora in U. Herrmann 1977, 427)<sup>1</sup>. Eindimensionale Korrelation zwischen Wissens- und Kulturentwicklungen, wie sie z. B. auch die geistesgeschichtlich orientierte Kulturtheorie M. Webers und seiner Schüler nicht vermied, sind auszuschließen.

## 2. Europäische Bildungsbewegung

### 2.1 Zur Entwicklung einer neuen Volksschulkonzeption

Auf der Grundlage wissenschaftlicher, gesellschafts- und wirtschaftspolitischer, sozialetischer sowie rationalistischer Tendenzen (vgl. W. Philipp 1957, 31, 47, 85 ff.; Fr. W. Kantzenbach 1965, 44 ff., 49 ff., 128–132, 153; 1966, 38 ff., 58, 75; A. Schlingensiepen-Pogge 1967, 69) entstand in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts eine sich von der Volksschulidee der Reformationszeit und des Pietismus – besonders durch Modifizierung des im 17. Jahrhundert entwickelten pädagogischen Ziels der Allgemeinbildung – abhebende neue Volksschulkonzeption. Die Realisierung dieser Pläne wurde zwischen 1770 und 1815 – also während der unmittelbaren Wirksamkeit der philanthropischen Bildungsbewegung – in vielen Regionen des deutschsprachigen Raumes hauptsächlich durch neue Schulordnungen, Einrichtungen von Seminaren und »Normalschulen«, Lehrerkonferenzen und -lesegesellschaften zur Verbesserung der Lehrerbildung, Gründung von Lehrervereinen (nach 1790) und Konstitution spezieller Schulbehörden eingeleitet (vgl. H. Aubin / W. Zorn 1971, I, 605). Wegen vielfältiger Widerstände (z. B. finanzielle, sozialpolitische Probleme, zu geringe Lehrerausbildung) war die Volksschulreform bzw. die Verbreitung neuer Landschulen während des 18. Jahrhunderts lediglich punktuell, das heißt durch wenige Musterschulen verwirklicht worden, wenn sich die Aufklärungspädagogik der Philanthropen, in deren Rahmen die religiös bestimmte Didaktik F. E. von Rochows einzuordnen ist (gemäßigte Aufklärungstheologie), auch keineswegs isoliert, sondern im Kontext einer im späten 16. Jahrhundert wurzelnden europäischen Bildungsbewegung entfaltete.

### 2.2 Erweiterung des Leserkreises

Die methodischen Konzeptionen der Flugblätter und Zeitungen des 16. und 17. Jahrhunderts (vgl. K. Schottenloher 1951, I, 169; 1922, 88, 92, 97; H. A. Münster 1960, 3 ff.; W. Brückner 1974, 45 ff., 579 ff., 629), besonders aber ein während dieser Zeit erweitertes Angebot an populärer Literatur belegen, daß zumindest breitere *bürgerliche* Gruppen an den wissenschaftlichen Diskussionen Anteil nehmen wollten (vgl. K. Schottenloher 1952, II, 325; J. Dolch 1959, 267).

Die Gründung von Akademien seit dem 17. Jahrhundert, die erstens das Ziel hatten, die Wissenschaftsentwicklung auf den gesellschaftlichen Nutzen auszurichten, zweitens den Wissensaustausch unter den Gelehrten zu fördern und drittens das akkumulierte technisch-funktionale Wissen auszubreiten und technische Erfindungen anzuregen sowie die Gründung ökonomischer, literarischer und patriotischer Gesellschaften und die – seit Einführung der zum Teil englischen Mustern nachgestalteten belehrenden Journale – ständig zunehmende Anzahl der Jugendschriften, der Volksliteratur und profaner Lesebücher für den Unterricht verdeutlichen das Anwachsen dieser Bildungsbewegung: »Noch nie vorher hatte das deutsche Volk so viel gelesen wie in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts« (K. Schottenloher 1952, II, 337).

In der philanthropischen Pädagogik suchten diese bürgerlichen Schichten stufenweise die

ihnen sozial untergeordneten Gesellschaftsgruppen durch Verbesserungen in der Didaktik (lebenspraktische Inhalte) und Methodik (Beachtung der emotionalen Lernkomponente und des notwendigen Rückbezugs des begrifflichen Lernens auf eigene Erfahrungen) zu schulischer Ausbildung zu motivieren.

### 2.3 *Neue Medien*

Mit Holzschnitten illustrierte Bücher, wie sie seit 1460 nachweisbar sind, und bebilderte Flugblätter über Wunderzeichen und Himmelserscheinungen hatten den Lesehunger breiterer Schichten angeregt, Buch und Zeitung in weite Kreise eindringen lassen (vgl. K. Schottenloher 1951, I, 135, 175). Die deutschsprachige volkstümliche Literatur umfaßte seit dem 17. Jahrhundert neben den »Volksbüchern« im engeren Sinne, wie sie seit dem 15. Jahrhundert entstanden waren, Sagenbücher, Fabelsammlungen, Gesundheitsanweisungen, Traum- und Rätselbücher, Schwankbücher, geschichtliche, naturgeschichtliche und geografische Schriften, Lebensbeschreibungen, Robinsonaden, Kalender, Lexika und Enzyklopädien, Andachtbücher, Erbauungsschriften und Predigtsammlungen (vgl. J. Görres 1807, 16, 27, 30, 39, 53, 83, 85, 173–176; K. Simrock 1892, VII; K. Schottenloher 1952, II, 290 f., 354; 1951, I, 129, 136, 267; J. Dolch 1959, 267 f.; Fr. Kapp / J. Goldfriedrich 1908, II, 70 f.; Fr. W. Kantzenbach 1965, 60 f.; 1966, 25).

Die europäische Bildungsbewegung schuf sich eine Reihe zusätzlicher Medien zur Realisierung ihrer Ziele, besonders Zeitschriften und Zeitungen. Ab 1713 wurden in vielen deutschen Städten sozialerzieherische Wochenschriften gedruckt. Um die Mitte des 18. Jahrhunderts folgten die zahlreichen Publikationsorgane der ökonomischen, literarischen und patriotischen Bildungsvereine. Die Anzahl der »unterhaltenden und belehrenden Zeitschriften« wuchs in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts rasch an und dominierte zwischen 1790 und 1870 im Bereich der periodischen Literatur. Dabei erweiterte sich der Leserkreis nach 1790 deutlich über die bürgerlichen Schichten hinaus.

### 2.4 *Entwicklung neuer Wissenschafts- und Unterrichtsmethoden*

Die Methode der Wissensentwicklung war schon seit dem 13. Jahrhundert, und zwar durch die Abgrenzungs- und Harmonisierungsversuche zwischen Theologie und Philosophie, ins Zentrum der wissenschaftlichen Diskussion gerückt worden. Seit R. Descartes und den Fortschritten der naturwissenschaftlichen Induktion am Ende des 16. und im Laufe des 17. Jahrhunderts gewann die Frage nach der rechten Methode steigendes Interesse (vgl. J. Dolch 1959, 266).

Im 16. Jahrhundert bahnte sich zusätzlich die kulturgeschichtlich wirksame Erkenntnis der Bedeutung der Methode für Traditionsprozesse an, und im 18. Jahrhundert entstanden daraus Didaktik und Pädagogik als sich allmählich verselbständigende Wissenschaftsgebiete.

Zu der im 17. Jahrhundert verwendeten Wissenschafts- und Unterrichtsmethode des Tabellierens kamen zu Beginn des 18. Jahrhunderts, besonders im kirchlichen Volksbildungsbereich, aus verschiedenen Traditionssträngen weiterentwickelte Formen des Dialogs und der Tatbeispielgeschichte hinzu. Zweifellos förderten diese den Adressaten adäquateren Strategien der Wissensvermittlung und die kindgemäßere Didaktik die stetige Erweiterung des Leserkreises und die Zunahme der Lernbereitschaft in allen Volksschichten.

Die wichtigsten neuen Lehrweisen des 18. und frühen 19. Jahrhunderts waren Hähns »Berlinerische Methode«, Felbigers »Zusammenunterricht«, die »Bell-Lancaster-Methode« und Pestalozzis »Elementarunterricht«. Sie unterstützten sich wechselseitig, da sie in zukunftswei-

senden Tendenzen übereinstimmten. Die Ausbreitung der »Berlinischen Methode« erfolgte vor allem durch den Erlass des preußischen »General-Landschul-Reglements« (1763), der die Einführung dieser Lehrweise anordnete. F. E. von Rochows Didaktik war ebenso wie J. I. von Felbigers »Zusammenunterricht« eine Weiterentwicklung dieser »Berlinischen Methode«.

### 3. Zur Lesebuchentwicklung

#### 3.1 Didaktische Ziele

Während es noch um 1750 nur eine kleine Anzahl Jugendschriften, Lehr- und Lesebücher für Elementarschulen gab, kam es in der Zeit, als Rochow sein Lesewerk veröffentlichte, durch die philanthropische Bildungsbewegung zu einem sprunghaften Anwachsen dieser Literaturgattungen; z. B. wurden allein in der von F. Nicolai in Berlin herausgegebenen »Allgemeinen deutschen Bibliothek« zwischen 1765 und 1791 über 420 neue Jugend- und Schulbücher rezensiert (vgl. S. Köberle 1972, 76–92, 99, 120 f., 132–134, 146–149, 175–193).

An den seit den siebziger Jahren des 18. Jahrhunderts aufgelegten neuen Lesebüchern für Bürger- und Landschulen werden die zum Teil während der zweiten Hälfte des 17., besonders aber im Laufe des 18. Jahrhunderts – unter anderem durch einen Gedankenaustausch zwischen Erziehungspraktikern – gesammelten pädagogisch-didaktischen Erfahrungen erkennbar (das wichtigste Medium dieses Austausches war eine rapid anwachsende Anzahl pädagogischer Zeitschriften; vgl. G. Petrat 1979, 19 ff.): Es gelang, adäquatere Prinzipien für die Auswahl und Darstellung der nunmehr verstärkt die Realia einbeziehenden Unterrichtsstoffe zu finden. Die Bildungsintentionen dieser neuen Unterrichtswerke richteten sich hauptsächlich auf je zwei materiale und formale Ziele, die geeignet waren, den Kreis der an Schulbildung Interessierten zu erweitern:

1. Es sollte Einsicht in die Grundlagen kommunikativer Ordnungen vermittelt werden (politische Bildung) und dieses Wissen um die jeweiligen Rechte und Pflichten zu verstärktem Einsatz für die Gesellschaft, für den »Staat« motivieren (Arbeitserziehung).

2. Es wurde eine lebensnahe Bildung intendiert, wofür man vor allem Informationen über grundlegende Kenntnisse aus allen für den jeweiligen Adressatenkreis wichtigen Berufen einsetzte (Steigerung beruflicher Flexibilität).

3. Das erste formale Ziel war die Schulung elementarer Denkvorgänge, das Bemühen um den Aufbau »klarer Begriffe«, verbunden mit dem Versuch, Dogmatismus, abergläubische Vorurteile und ein Festhalten am Althergebrachten aufzulösen.

4. Das zweite formale Ziel war die Schärfung des Gewissens und die emotionale Fundierung und Einübung kommunikativer Verhaltensweisen unter Berücksichtigung vorgegebener emotionaler Wertanschlüsse.

Die neuen Lesewerke waren im Bereich kleinerer städtischer Elementar- und der Landschulen die ersten Lehrbücher überwiegend bzw. rein profanen Inhalts (vgl. H. Göbels 1974, 78–97). Diese Lehrmittelentwicklung hat sicher nicht wenig zur Alphabetisierung und durch das hierbei ausgebreitete, den geistigen Horizont erweiternde Sachwissen sowie durch die Schulung diskursiven Denkens zur geistigen »Mobilisierung« breiterer Volksschichten beigetragen, die Entwicklung eines Normenpluralismus und Demokratisierungstendenzen gefördert (s. Kap. 6).

#### 3.2 Methodische Konzeption

Die Erweiterung des Leserkreises und der an einer Schulbildung Interessierten resultierte nicht zuletzt aus den durch die Philanthropen verbesserten Unterrichtsmethoden, die z. B.

den Leselehrgang verkürzten und effektiver machten, indem dabei Sachinformationen vermittelt wurden.

In den Lehr- und in den Lesebüchern dieser Epoche lassen sich acht methodische Hauptkonzepte voneinander unterscheiden:

1. das Tabellieren im Stile einer kategorialen Aufgliederung von Wissensblöcken und Begriffsfeldern (vgl. z. B. G. Ch. Reccard 1765; N. N.: Vorbereitung zur Erlernung der nützlichsten Wissenschaften, 1771; K. T. Thieme 1776);

2. der fortlaufende Lehrvortrag, der zum Teil größere Wissensgebiete abrißartig zusammenfaßte (vgl. z. B. J. D. Herrnschmid 1720);

3. der fiktive Lehrdialog (z. B. J. J. Strohmeyer 1730; J. G. Schlosser 1771);

4. die innerhalb der Tradition der Exempelbücher stehende Lehrweise der Tatbeispiel-erzählung (z. B. J. Hübner 1714; J. F. Schöpplerlein 1766; J. J. Rambach 1771);

5. spezielle Methoden der Sozialerziehung, die Verhaltensmuster durch Bilder, biblische und volkstümliche Sprüche, Gebete oder Lieder in einprägsamer Weise darzustellen und zu bekräftigen suchten (z. B. A. Kyburz 1737; J. I. v. Felbiger 1776);

6. eine Mischung aus Lese- und Stilregeln sowie literarischen Texten (z. B. H. Braun 1771);

7. Sammlungen aus der Unterhaltungs- und Jugendliteratur (z. B. N. N.: Lesebuch für Kinder, 1776);

8. »Namenbüchlein« (z. B. N. N.: Namen-Büchlein, samt den Zucht-Regeln: Der lieben Evangelischen Schul-Jugend, zu Übung des Buchstabierens, und Anfang des Lesens abgefaßt. 1766) enthielten Erläuterungen zu Namen aus der Bibel und aus der Kirchengeschichte. Rochow wählte aus diesen Konzepten die verbreitetste und volkstümlichste aus, und zwar die Methode der Tatbeispielgeschichte, und kombinierte sie vor allem mit den oben unter Punkt 3 und 5 genannten stilistischen Formen.

### 3.3 Rochows kreative Leistung

Etwa gleichzeitig mit Rochows Lesewerk waren einige methodisch teilweise ähnlich gestaltete Lesebücher entstanden, z. B.

1768 J. G. Sulzers »Vorübungen zur Erweckung der Aufmerksamkeit und des Nachdenkens«,

1771 J. G. Schlossers »Katechismus der Sittenlehre für das Landvolk«,

1771 ff. J. B. Basedows Lesebücher,

1772 F. Ch. Weisses »ABC- und Lesebuch«,

1776 N. N. »Lesebuch für die Kinder zur Beförderung edler Gesinnungen«,

1776 K. T. Thiemes »Erste Nahrung für den gesunden Menschenverstand«.

Rochow ließ sich beim Konzipieren seines Lesebuchs zweifellos besonders von den Lesewerken Sulzers, Basedows und Weisses beeinflussen: Er stellte die Tatbeispielgeschichte in den Mittelpunkt, indem er nach den pädagogischen Forderungen der philanthropischen Bewegung Information mit Sozialerziehung zu verknüpfen suchte, und setzte an die Stelle einer Ordnung des Stoffes nach wissenschaftlich-systematischen Gesichtspunkten und eines zusammenhängenden Lehrvortrags – wie er in den kompendienartigen Lesewerken, die nach 1763 erschienen waren, vorherrschte – ähnlich wie in den Lesebüchern von Sulzer und Weisse eine Palette selbständiger Erzählungen. Stilistisch orientierte sich Rochow dabei an einer gehobenen Umgangssprache, wie sie Ch. F. Gellert in seinen Fabeln und Weisse in den Erzählungen seines Lesebuchs verwendet hatten.

Rochows schöpferische Leistung bestand vor allem darin, daß er die stilistischen und inhaltlichen Anregungen der sozialerzieherischen Journale, der seinerzeitigen Kinderbücher

und der vorgenannten Lesewerke der Philanthropen in einem ersten Lehrbuch für die Landschulen zu verwirklichen suchte.

### 3.4 Vermittlungsmotive

In Rochows 1776 erschienenem Lesebuch »Der Kinderfreund« lassen sich acht verschiedene Motivgruppen voneinander unterscheiden: An erster Stelle rangierten die sozialerzieherischen Werte und Normen; es folgten Arbeitstugenden, Intentionen der Verstandesbildung, Motive religiöser Unterweisung, primär individualethische Werte, allgemeinbildende Informationen, Motive haushälterischen Umgangs mit der Natur und mit alltäglichen Gebrauchsgegenständen und an letzter Stelle Grundorientierungen für die Erziehung.

Innerhalb der vorrangig vermittelten sozialerzieherischen Werte und Normen, die sich von primär individualethischen wie Zufriedenheit und Gesundheit abheben lassen, dominierten Intentionen, die Gefühle der Solidarität zwischen allen Ständen anbahnen wollten, zur Realisierung »christlicher« Pflichten wie »Menschenliebe«, Wohltätigkeit, Verantwortung gegenüber der Gemeinschaft, zu Gerechtigkeit, zum Gehorsam gegenüber Eltern, Lehrern und Vorgesetzten aufriefen. Im Gebiet der Arbeitstugenden wurde vorrangig an Fleiß, Achtsamkeit und kluges Handeln appelliert. Die »Verstandesbildung« beinhaltete unter anderem Hinweise auf die Notwendigkeit kausalen Denkens, einer Überwindung von Vorurteilen und der Beherrschung der Kulturtechniken. Die sich hier 1776 noch an vierter Stelle der Rangordnung der Erziehungs- und Unterweisungsmotive behauptenden religiösen Ziele richteten sich primär auf *tätige* Anerkennung der gottgewollten Ordnungen. Außerdem wurden »nützliche« Informationen aus den Bereichen Landwirtschaft, Allgemeine Geografie, Tier- und Pflanzenkunde sowie Allgemeine Biologie vermittelt.

Ein als zweiter Text in Rochows Lesebuch eingefügtes Gebet enthielt eine Zusammenfassung der vorgenannten zentralen Motive:

»Behüt uns, Gott! für Landesnot,  
Gib uns Gesundheit, hilf uns Brot  
Durch klugen Fleiß erwerben!  
Der Obrigkeit gehorsam sein,  
Und Gutes lieben, Böses scheun,  
Froh leben, selig sterben.«  
(Kinderfreund 1776, Nr. 2, Vers 2.)

### 3.5 Entwicklung der »Katechetik«

Primär aus der pietistischen Dialogmethode entstand in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts das entwickelnde Lehrgespräch (vgl. G. Petrat 1979, 215 f., 233), das man seinerzeit wegen oberflächlicher struktureller Ähnlichkeiten mit der sokratischen Mäeutik innerhalb der philanthropischen Pädagogik häufig als »Sokratik« bezeichnete. Zu den Grundprinzipien dieser Methode gehörte es, daß der Lehrer wie Sokrates scheinbar auf seine Rolle als »Lehrmeister« verzichtete, sich mit den Schülern »auf eine Stufe stellte« und zum geselligen und freundlichen Partner wurde, der durch geschickte Fragen das Gespräch möglichst unauffällig so lenkte, daß der Schüler an eigene Erfahrungen und Einsichten erinnert und stufenweise zu immer differenzierteren begrifflichen Erkenntnissen geführt wurde. Er sollte dabei – trotz der Gesprächsleitung durch den Lehrer – den Eindruck gewinnen, er habe das neue Wissen, die neue Erkenntnis selbständig gefunden. Nur so schien die Gewähr dafür gegeben, daß verhaltenswirksame Einsichten entstanden (vgl. K. F. Riemann 1792, 56 ff.).

In Fortsetzung der scholastischen Lehrtradition orientierte sich das »Katechisieren« weitgehend an Texten (was ja bei der seinerzeit geringen Lehrerausbildung nicht anders sein konnte). Auch bei Rochow blieb deshalb das Lehrgespräch über Texte aus seinem Lesebuch die wichtigste Schularbeit (Rochow 1797 in J./W. II, 338). Solche Unterrichtsgespräche aus Rochows Modellschule in Reckahn wurden zum Teil protokolliert und in Fachbüchern sowie Zeitschriften verbreitet (vgl. J. G. Krünitz 1794, 318 ff.; K. F. Riemann 1792, 56 ff.): Es zeigt sich, daß die Ausführung der Dialogmethode in der Regel insofern hinter deren Theorie zurückblieb, als das Lehrgespräch nur selten beim Schüler das intendierte Problembewußtsein erzeugte, sich vielmehr weithin mit einem Abfragen von Inhalten der Begriffe aus den vorher gelesenen Erzählungen des Lesebuchs begnügte. Gelegentlich gewannen die Fragen aber in kulturgeschichtlich bedeutsamer Weise den Charakter echter Impulse: Es wird zum Teil überliefert, daß Rochows Reckahner Lehrer zum Teil Fragen offen ließ und dadurch ein Problembewußtsein, Kritikfähigkeit anzubahnen suchte (vgl. G. Petrat 1979, 224).

#### *4. Rochows Einfluß auf die Volksschulentwicklung*

##### *4.1 Verbreitung der Rochowschen Unterrichtswerke*

Rochows Lesebuch wurde bis 1805 in 14 vom Verfasser autorisierten Auflagen und nach 1780 bis 1852 in über 70 Bearbeitungen sowie in einer nicht mehr erfaßbaren großen Anzahl von Nachahmungen veröffentlicht. Außerdem sind 13 Nachdrucke aus der Zeit zwischen 1776 und 1823 sowie 8 Übersetzungen aus dem Zeitraum zwischen 1778 und 1882 überliefert (vgl. F. Jonas / F. Wienecke 1909, III, 478–515). Seit Beginn der achtziger Jahre des 18. Jahrhunderts waren die Bearbeitungen von Rochows Lesebuch nahezu gleichmäßig über das gesamte Gebiet Deutschlands verteilt. Nach dem Zeugnis seinerzeitiger pädagogischer Schriftsteller war Rochows Lesebuch wohl schon um die neunziger Jahre des 18. Jahrhunderts fast überall verbreitet und nicht allein in Land-, sondern auch in Bürger- und in Industrieschulen sowie innerhalb der Hofmeistererziehung der oberen Schichten eingeführt (vgl. F. A. Junker 1787/88, 12; S. Baur 1790, 367; J. G. Lorenz 1785; F. Bünger 1898, 155; H. Rommel 1968, 222).

Den größten Einfluß hatte es offensichtlich zwischen 1800 und 1835. Die meisten Neuauflagen erschienen im Zeitraum 1800 bis 1810. Erst nach 1871 wurde es aus den Volksschulen verdrängt. Einzelne Texte dieses Lesewerks waren aber noch in vielen literarischen Lesebüchern des ausgehenden 19. Jahrhunderts enthalten; so blieb es also über 100 Jahre lang wirksam, und schon allein deswegen ist anzunehmen, daß es kulturgeschichtliche Bedeutung hatte.

Die Gesamtauflagenhöhe betrug zwar nach fünf Jahren nur 40 000 Exemplare (vgl. Rochow 1781 in F. Jonas / F. Wienecke 1907, I, 358), aber bis in die Zeit der siebziger Jahre des 19. Jahrhunderts dürfte es – dem Ausbau des Volksschulwesens entsprechend – in einer Gesamtauflagenhöhe von mindestens einigen 100 000 Exemplaren gedruckt worden sein (bei Einbezug der Nachahmungen waren es wohl mehr als 1 Million Exemplare). So beeinflusste es die gesamte philanthropische Volksschulreform.

##### *4.2 Einfluß auf die Lehrerausbildung und auf Musterschulen*

Rochows Reckahner Modellschule und seine didaktischen Schriften hatten einen nachweisbar bedeutenden Einfluß auf die Lehrerbildung im gesamten deutschsprachigen Raum. Dabei überragte die Bedeutung des Rochowschen Lesebuchs in Verbindung mit seinem Reckahner Schulmodell bei weitem diejenige seiner anderen didaktischen und mehr für die Hand des Lehrers gedachten Schriften, die fast nur in Stadtschulen und in einigen Lehrerseminaren eingeführt waren.

## 5. Bedingungen der langen Wirksamkeit von Rochows Lesebuch

Ein vielschichtiger Bedingungskomplex unterstützte die lange Wirksamkeit dieses Lesebuchs, so daß es einen nachhaltigen Einfluß auf die Kulturentwicklung ausüben konnte:

1. die bei den seinerzeitigen Finanzierungsproblemen der Land- und Volksschulentwicklung wichtige *Wohlfeilheit*;

2. die im Gegensatz zu den seit Ende des 18. Jahrhunderts in großer Zahl erschienen mehrbändigen kompendienartigen Lesewerken günstige *Stoffbegrenzung*, zumal ja bis weit ins 19. Jahrhundert hinein die Landschulen vielfach nur im Winter besucht wurden.

3. Ein Großteil der jüngeren Volksschullesebücher erreichte lange Zeit nicht mehr die relativ *kindgemäße Sprache* des Rochowschen Lesewerks.

4. Die Lehrer hatten sich offenbar weithin selbständig an diesem Schulbuch didaktisch und methodisch ausgebildet oder waren in den Lehrerbildungsinstitutionen an Hand dieses Schulbuchs für ihren Beruf vorbereitet worden.

5. Die von Rochow in seinem Schulbuch verwirklichten grundlegenden didaktischen Zielsetzungen blieben auch über die Restaurationsepoche hinaus im 19. Jahrhundert gültig.

6. Da ein Großteil evangelischer Pfarrer in der Schulaufsicht noch zumindest bis in die dreißiger Jahre des 19. Jahrhunderts hinein an der Aufklärungstheologie orientiert war, fand dieses Buch auch auf den unteren Ebenen der kirchlichen Hierarchie Befürworter und wurde in der Restaurationszeit der Einführung neupietistisch und orthodox bestimmter Lesebücher vorgezogen.

7. Wegen der religiösen Grundtendenzen entsprach das Buch der Einstellung des weitgehend konservativen Adressatenkreises der Landbevölkerung und wurde so leichter akzeptiert als rein profane Lesewerke.

8. Zuzufolge dieser religiösen Grundtendenz duldete die Obrigkeit die Einführung dieses Buches auch offensichtlich vielfach während der Restaurationszeit.

9. Die Schulbürokratie war in vielen Regionen noch zumindest bis in die vierziger Jahre der Restaurationsepoche hinein weitgehend von den Ideen der Aufklärungsbewegung bestimmt, widersetzte sich einer Einschränkung der Volksschulentwicklung und ließ deshalb weiter Lesebücher der Aufklärungspädagogen in den Schulen verteilen.

10. Sicher trugen zur langen Wirksamkeit dieses Schulbuchs auch die weitgehende Souveränität lokaler Schulpatrone und regionale Entwicklungsdifferenzen im Volksschulwesen viel bei. Zur Einführung der neuen Methode des Unterrichtsgesprächs und zur Ablösung der religiösen Schriften als Lehr- und Lesebücher war Rochows Lesewerk besonders geeignet, weshalb es z. B. in dem damals in bezug auf die Volksschulentwicklung zurückgebliebenen hannoverschen Raum noch bis ins letzte Drittel des 19. Jahrhunderts in Gebrauch blieb (vgl. H. Göbels 1979, 160).

11. Vielfach widersetzten sich die Eltern der Einführung neuer Lesebücher und veranlaßten dadurch Neuauflagen der ihnen bekannten Lesewerke.

12. Die endgültige Verdrängung während der siebziger Jahre des 19. Jahrhunderts war in erster Linie nicht durch neue didaktische Konzeptionen als vielmehr durch eine intensivere Neuproduktion von Lehrmitteln und durch den mit dem Bemühen um Vereinheitlichung des Schulwesens zusammenhängenden Versuch, ältere Lehrbücher auszuschneiden, bedingt. Das Deutsche Reich konnte z. B. auf der Pariser Weltausstellung (1878) ein im Gegensatz zur Wiener Weltausstellung (1873) bereits deutlich erweitertes Lehrmittelanangebot vorweisen (vgl. Ch. Berg 1973, 155 f.); außerdem beabsichtigte man nunmehr, Lese- und Lehrbücher stärker voneinander zu differenzieren, weil sich der Sachunterricht auffächerte.



## 6. Zur kulturgeschichtlichen Bedeutung

### 6.1 Normenpluralismus

Ein Vergleich früher mit späteren von Rochow autorisierten Auflagen seines Lesewerks belegt (Verschiebungen in der Rangordnung der religiösen Unterweisung innerhalb der Skala der Vermittlungsmotive; vgl. z. B. den Text »Die gute Magd« in den Auflagen des »Kinderfreundes« von 1776 und 1805), wie sich im ausgehenden 19. Jahrhundert während weniger Jahrzehnte und damit sicher gefördert durch die neuen Lesebücher und populären Schriften der Aufklärungspädagogen, die auf vielfachen Wegen – sei es als Lehr- und Lese-, als Volks- und Lehrerhandbücher oder als Jugendschriften – die Volksbildung beeinflussten, im Elementarschulbereich eine allmähliche Auflösung der nachreformatorischen Verbindung religiös-konfessioneller Zielsetzungen mit profanen Bildungsaufgaben abzeichnete. Auf dem Fundament der philanthropischen Erziehungs- wie ihrer Öffentlichkeitsarbeit und Erwachsenenbildung breitete sich – unter anderem unterstützt durch die Aufklärungstheologie, die sich in Preußen bereits bis 1790 durchgesetzt hatte (vgl. A. Schlingensiepen-Pogge 1967, 13) – eine stufenweise immer stärker von säkularen Prinzipien geleitete Moral aus.

Philanthropismus und Aufklärungstheologie intensivierten dabei Tendenzen, die sich zumindest bis ins 16. Jahrhundert zurückverfolgen lassen, insofern als für die Anbahnung einer stärker säkular bestimmten Ethik besonders vier Faktoren maßgebend waren:

1. die durch Fortschritte in der Naturwissenschaft bedingten Glaubenserschütterungen (Zerstörung des ptolemäischen Weltbildes) und eine sich in Verbindung hiermit seit dem 17. Jahrhundert intensivierende Diesseitsorientierung, eine auf alle Bereiche sich auswirkende neue Wissenschaftstheorie (Vorrang der Induktion);

2. die sich besonders nach dem Dreißigjährigen Krieg verstärkende primär politisch motivierte Forderung religiöser Toleranz, die den Aufbau eines die Konfessionen übergreifenden Staatsbewußtseins ermöglichen und innenpolitische Ruhe sichern sollte;

3. die sich in der Zeit nach den das christliche Liebesgebot in Frage stellenden Glaubenskriegen intensivierenden theologischen Versuche, durch Rekonstruktion des Kerngehalts des Christentums die ursprüngliche Glaubenseinheit wiederzugewinnen oder zumindest religiöse Toleranz zu begründen (vgl. F. W. Kantzenbach 1965, 30–60; 1966, 146, 153).

4. Das seit dem forcierten Aufbau territorialer Herrschaft im 17. Jahrhundert merklich gestiegene Interesse der Obrigkeit an Erziehung und Ausbildung aller Staatsbürger förderte den Aufbau der Volksschulen und die Erweiterung des schulischen Curriculums um profane Bildungsinhalte im Bereich der Sachinformation, der Staatsbürgerkunde und der Arbeitserziehung. Diese Aufgaben dominierten allmählich gegenüber den religiös-kirchlichen Zielen schulischer Unterweisung und Erziehung. So wurde die Schule in einigen Regionen Deutschlands bereits am Ende des 18. Jahrhunderts – verbreitet aber im 19. Jahrhundert – zu einem Kampffeld obrigkeitlicher und kirchlicher Interessen. Die sich in vielen Staaten Deutschlands nach 1819 zeigenden und bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts ausbreitenden kirchlich-orthodoxen oder neupietistischen Tendenzen stießen unter anderem auf den Widerstand einer Interessenallianz zwischen der zukunftsweisenden Pädagogik, der Aufklärungstheologie, dem innerhalb der staatlichen Bürokratie von den Philanthropen und von Pestalozzi beeinflussten Liberalismus und Motiven obrigkeitlicher Machtpolitik, so daß sich die von der Aufklärungspädagogik entworfenen profanen Bildungs- und Erziehungsziele im Volksschulwesen vielfach nahezu ungebrochen weiterentwickeln konnten. Die in einigen Staaten während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts verschärften restaurativen Schulregulative signalisierten ja auch die geringe Wirksamkeit der bisherigen restaurativen Maßnahmen.

Die philanthropische Volksschulreform hatte neue kulturelle Bedürfnisse angeregt, z. B. eine erhöhte Lernbereitschaft und eine Steigerung der persönlichen Leistungsansprüche, eine Erhöhung des Informationsgrades gefördert, auf die neben den Agrarreformen des frühen 19. Jahrhunderts und den neuen Anbauverfahren die zwischen 1815 und 1850 nachweisbare landwirtschaftliche Produktionssteigerung wohl auch mit zurückzuführen war. Die Restauration durfte die schulischen Entwicklungen, weil sich daraus negative wirtschaftliche Folgen ergeben hätten, nicht mehr bremsen.

Besonderes Gewicht kam den philanthropischen pädagogisch-didaktischen Reformen aber für die Industrialisierung zu. Der in den siebziger Jahren des 19. Jahrhunderts in Deutschland beginnende industrielle Aufschwung erforderte in zunehmendem Maße durch Schulen vorgebildete Fachkräfte. Daß nunmehr breitere Volksschichten selbst motiviert waren, Schulen zu besuchen, was sich unter anderem aus der steigenden Durchsetzbarkeit der Schulpflicht ergibt, kann sicher auch als Erfolg der philanthropischen Öffentlichkeitsarbeit und Schulreform gelten.

Im Laufe dieser Prozesse verselbständigte sich die Volksschule aus der inneren Verbindung mit der Kirche und erweiterten sich die Grundlagen für die in der wissenschaftlichen (Vorrang der Naturwissenschaften), der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung liegenden Impulse in Richtung auf stärkere »Diesseitsorientierung« (Leistungsgesellschaft) und Durchsetzung eines Normenpluralismus, wie er der durch zunehmende Arbeitsteiligkeit bedingten gesellschaftlichen Differenzierung entsprach.

## 6.2 *Mobilität*

Die Hauptbedingungen der in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in Deutschland zunehmenden räumlichen, sozialen und geistigen »Mobilität« breiterer Schichten lagen zweifellos nicht nur im Bereich der Wirtschaft, des Verkehrswesens und gesellschaftlich-politischer Veränderungen, sondern auch in Wandlungen des Erziehungswesens, wie sie durch die Aufklärungspädagogik während der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts eingeleitet worden waren. Die Auswirkungen dieser Pädagogik konnten sich freilich aus verschiedenen Gründen erst im späten 19. Jahrhundert zeigen:

1. Die Aufklärungspädagogik hatte in bezug auf eine Verbesserung der Volksschullehrer-Ausbildung, der Neueinrichtung von Volksschulen, der Durchsetzung adäquaterer Lehrmethoden, der Einführung profaner Lehrmittel, der Ausbreitung von Sachwissen, der Alphabetisierung auch der unteren Gesellschaftsschichten zunächst lediglich durch wenige Schulen, wenn auch in nahezu allen deutschen Staaten, Veränderungen erreichen können. Erst im Laufe des 19. Jahrhunderts wurden diese Institutionen breiter realisiert.

2. Im Vergleich mit England und Frankreich hatten sich die Industrialisierung und die hiervon ausgehenden, die Massen politisch mobilisierenden sozialen Probleme eines »vierten Standes« viel langsamer entwickelt. Das lag einerseits an den die technische Entwicklung bremsenden obrigkeitlichen Maßnahmen zur Einschränkung des wirtschaftlichen Liberalismus, andererseits an der Unterlegenheit der deutschen Industrie im Konkurrenzkampf mit England und Frankreich. Außerdem waren in Deutschland breite bürgerliche Schichten seit der Aufklärungsbewegung bemüht gewesen, durch sozial-politische Maßnahmen Prozesse sozialer Gärung zu verhindern und unter anderem in Übereinstimmung mit politischen Bildungsintentionen F. E. von Rochows eine »stille« gesellschaftliche Weiterentwicklung zu sichern (Widerspiegelung negativer Erfahrungen der Französischen Revolution, kleinerer anarchistischer Bauern- und Arbeiteraufstände im 18. Jahrhundert sowie einer hochgradig

differenzierten sozialen Schichtenbildung in Deutschland, die eine »Klassenentwicklung« verzögerte).

So fehlte bis in die letzten Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts noch weitgehend die sozio-kulturelle und wirtschaftliche Struktur, innerhalb deren sich eine gesteigerte räumliche, soziale und geistige »Mobilität« hätte realisieren können. Erst auf der Grundlage eines vielschichtigen Komplexes sozio-kultureller und wirtschaftlicher sowie geistesgeschichtlicher Entwicklungen (Sozialismus), in deren Rahmen dann auch die im 18. Jahrhundert von der Aufklärungspädagogik geschaffenen Erziehungskonzeptionen wirksam wurden, konnten sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zukunftsweisende soziale Wandlungen vollziehen. Das Fundament dafür bildeten fünf Hauptentwicklungstendenzen:

1. Stadtentwicklung (diese setzte zwar bereits während des 12. Jahrhunderts in Deutschland ein, beschleunigte sich aber erst in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts durch die verbesserten Existenzgrundlagen, die das Leben in den Städten bot; vgl. C. Jantke 1955, 139 f.; H. Aubin / W. Zorn 1971, I, 207; 1976, II, 15, 22);

2. Binnenwanderung (zwar bereits seit Anfang des 16. Jahrhunderts nachweisbar, aber erst im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts merklich angestiegen; vgl. C. Jantke 1955, 183 ff.), Grundlagen waren (vgl. H. Aubin / W. Zorn 1971, I, 523):

– Verelendung mancher Gebiete seit dem 16. Jahrhundert (vgl. H. Aubin / W. Zorn 1971, I, 523; 1976, II, 14);

– regionale Differenzen in der Wirtschaftsentwicklung (vgl. H. Kellenbenz 1977, I, 217);

– Bevölkerungsboom (sinkende Kindersterblichkeit seit den siebziger Jahren des 18. Jahrhunderts und weiterhin ein zwar schon während der zweiten Hälfte des 15. Jahrhunderts einsetzender, aber sich erst seit den achtziger Jahren des 18. Jahrhunderts beschleunigender Bevölkerungsanstieg, zunächst vor allem in den ostelbischen Gebieten, unter anderem durch Wegfall von Heiratsschranken für die Landbevölkerung bedingt: Wegfall des gutsherrlichen Heiratskonsensrechts nach der Französischen Revolution; vgl. C. Jantke 1955, 150–153; H. Aubin / W. Zorn 1976, II, 9 ff., 12; H. Kellenbenz 1977, I, 216);

– Überschuß an Landarbeitern seit 1815 (u. a. bedingt durch die Agrarreform des frühen 19. Jahrhunderts; vgl. C. Jantke 1955, 145; H. Aubin / W. Zorn 1976, II, 304);

– regional unterschiedliche Arbeitsbedingungen (vgl. C. Jantke 1955, 183).

3. Erlaß der Gewerbefreiheit und Verbesserungen im Nachrichtenwesen sowie in der verkehrsmäßigen Erschließung, besonders seit den dreißiger Jahren des 19. Jahrhunderts (Erleichterungen für den Handelsverkehr brachten zunächst das preußische Zollgesetz von 1818, die Zollverträge von 1833, die 18 Staaten zu einem Freihandelsgebiet vereinigten, und die 1835 beginnende Erschließung dieses Raumes durch die Eisenbahn; bis 1850 waren 6 000 Kilometer Schienen verlegt worden; vgl. C. Jantke 1955, 155; vgl. auch H. Kellenbenz 1965, 43, 48, 54).

4. Wechselnde nationale Zugehörigkeiten (z. B. Schleswig-Holsteins), eine Ausländer begünstigende Wirtschaftspolitik (Ausländer unterlagen nicht den Zunftbestimmungen), Peuplierungsmaßnahmen, Agrar- und Zollreformen des 19. Jahrhunderts unterstützten ebenfalls die soziale Mobilität (unter anderem bedingten die während des zweiten Viertels des 18. Jahrhunderts angelauten Rationalisierungsbestrebungen in der Landwirtschaft – trotz zeitweiser Einschränkung der Standeszirkulation –, daß um 1885 nur noch 12,8 Prozent der größeren Rittergüter Ostpreußens in der Hand des alteingesessenen Landadels verblieben waren; vgl. C. Jantke 1955, 147, 155; H. Kellenbenz 1965, 43, 48, 54).

5. Prozesse innerer Aushöhlung der Gesellschafts- und Herrschaftsorganisation (z. B.

erstens durch die zunehmende Bedeutung von Bildung und Besitz für politischen und bürokratischen Einfluß – zunächst versuchte man durch Nobilitierungen die sozialen Kräfteverschiebungen zu verdecken; die unter Friedrich II. erlassenen Einschränkungen der Standeszirkulation mußten im 19. Jahrhundert aufgehoben werden –; zweitens durch das Problem der Legitimität von Herrschaft in der neueren Staatstheorie; vgl. H. Kellenbenz 1965, 45 f.).

Die genannten Entwicklungstendenzen bildeten den Rahmen, innerhalb dessen die philanthropische Bewegung und der von ihren Ideen mitbestimmte Liberalismus den Gesamtkomplex der »Mobilität« beeinflussen konnten. Philanthropismus und Liberalismus schufen die Grundlagen dafür, daß sich durch die Ausbreitung von Schulen und durch verbesserte Lehrmethoden, durch Sachinformation und durch gezielte Maßnahmen der Sozialerziehung und der politischen Bildung allmählich der Kreis derer, die an der Wissensakkumulation Anteil nehmen konnten, erweiterte, eine Entwicklung, die sich seit der von den Philanthropen wesentlich mitgetragenen »Kommunikationsrevolution« in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts beschleunigte (vgl. H. Aubin / W. Zorn 1976, II, 379–382, 597).

Diese Pädagogik unterstützte, indem sie bei ihren Zielgruppen das Festhalten am Althergebrachten aufzulösen und durch Vermittlung schöpferisch verfügbaren grundlegenden beruflichen Allgemeinwissens und durch Erhöhung der persönlichen Leistungsansprüche der unter anderem aus der wirtschaftlichen Umstrukturierung resultierenden, im 18. und in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts fortschreitenden Pauperisierung entgegenzuwirken suchte, die berufliche Flexibilität und steigerte die Anpaßbarkeit an den durch die Industrie geprägten Arbeitsrhythmus, wenn die stärksten Impulse hierzu wohl auch von der Industriearbeit selbst ausgingen, das heißt, Anpassungen an die maschinelle Arbeit waren.

### 6.3 Demokratisierungstendenzen

Die besonders innerhalb der philanthropischen politischen Bildung schon während des ausgehenden 18. Jahrhunderts hervorgetretenen Demokratisierungstendenzen führten – in Verbindung mit Impulsen aus den bürgerlichen Revolutionen und mit gezielter ideologischer Beeinflussung durch die sozialistische Bewegung sowie mit negativen psychischen Wirkungen der in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts gesteigerten räumlichen Mobilität innerhalb der Arbeiterschaft (Bewußtsein der Entwurzelung) – zu einer zunehmenden Politisierung der Massen. Die Basis hierfür bildeten vor allem fünf Faktoren:

1. Die Forderung politischer Mitbestimmung war in Deutschland von den oberen Schichten schon im 18. Jahrhundert erhoben worden, und diese Mitbestimmung wurde im Laufe des 19. Jahrhunderts stufenweise auch vom Mittelstand und von den Unterschichten beansprucht. (Zunächst hatten im 18. Jahrhundert die Kaufleute ein Mitspracherecht bei der obrigkeitlichen Einnahmenverwendung durchsetzen wollen. Das preußische »Allgemeine Landrecht« von 1794 antwortete bereits auf soziale Gärungsprozesse; vgl. H. Aubin / W. Zorn 1971, I, 592 f.; R. Koselleck 1967, 14.) Unter anderem spiegeln Texte der seinerzeitigen Geschichtsbücher das Bewußtsein der bürgerlichen Schichten in bezug auf ihre kulturgeschichtliche und politische Bedeutung wider (vgl. L. Westenrieder 1798, III f.). Im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts entwickelte auch die organisierte Arbeiterschaft ein Bewußtsein ihrer politischen und gesellschaftlichen Lage. Im Laufe dieser Prozesse formte sich die ständisch gegliederte Sozialordnung in eine »Klassengesellschaft« um, durch die sich sowohl das Bewußtsein der sozialen Probleme als auch die Forderung nach Demokratisierung intensivierten.

2. Demokratisierungstendenzen förderte etwa bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts auch der Auf- und Ausbau des Verwaltungsapparates, indem er bürgerlichen Interessengruppen politi-

sche Befugnisse einräumte. Außerdem unterstützten der stufenweise Ausbau der konstitutionellen Monarchie und die durch Bismarck zugestandene Erweiterung des Wahlrechts diese Demokratisierungstendenzen.

3. Nachdem die Philanthropen, Pestalozzi und die Neuhumanisten über Schulbücher bzw. über Unterhaltungs- und Volksliteratur sowie zur Umgehung der Pressezensur über literarische Zeitschriften politische Bildung versucht hatten, nahm nach 1840 in Deutschland die politische Orientierung der Presse zu, wobei sich gleichzeitig auch der Leserkreis stark erweitert hatte.

4. Von besonderer Bedeutung für die Bewahrung und Fortentwicklung der philanthropischen Volksschulkonzeption und Volksbildungsintentionen zur Sicherung einer stufenweisen Weiterentwicklung der Wirtschaft, der Gesellschaft und ihrer politischen Organisation waren sicher auch die seit den achtziger bzw. neunziger Jahren des 18. Jahrhunderts entstehenden Lesegesellschaften bzw. Lehrervereine (vgl. H. Heppel 1860, V, 199, 254, 259, 327, 423), in denen die Lehrerschaft ein Standesbewußtsein und ein Wissen über ihre sozio-kulturellen Aufgaben entwickelt hatte und sich gegen »Restaurationstendenzen« innerhalb der Volksschulbildung zur Wehr setzte (vgl. H. Heppel 1860, V, 346; H. Aubin / W. Zorn 1971, I, 605).

In den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts gingen die wichtigsten Demokratisierungsimpulse aber zweifellos von der Auseinandersetzung mit der weitgehend »außerparlamentarischen Opposition« der Sozialisten aus, indem Bismarcks Sozialpolitik darauf abzielte, dieser Bewegung den »Wind aus den Segeln zu nehmen«. Ein Wirtschaftsaufschwung half in Verbindung mit Bismarcks Innenpolitik die Demokratisierungstendenzen noch bis zum militärischen Zusammenbruch Deutschlands nach dem Ersten Weltkrieg zu bremsen.

Innerhalb dieses Faktorengefüges wurde die philanthropische Schulreform kulturgeschichtlich wirksam; denn die bürgerlichen und sozialistischen, die Demokratisierung vorantreibenden Bewegungen breiteten sich ja vor allem auf der Grundlage der philanthropischen Schulreform und deren Fortentwicklung aus (Erweiterung des Leserkreises, steigende Lernbereitschaft und Bildungsbedürfnisse sowie ein kritisches politisches Bewußtsein). Die implizite und explizite »politische Bildung« hatten im Rahmen des von den Philanthropen angeregten Ausbaus des Schulwesens, der Entwicklung profaner Lesebücher für die Volksschulen hierzu wichtige Voraussetzungen geschaffen. Die häufig von F. Engels übernommene Kritik an den Absichten jener politischen Bildung betont einseitig das Bemühen Rochows um eine »stille« Wandlung und übergeht die Intention, eine sozio-kulturelle Evolution zu ermöglichen (vgl. F. Engels 1962, 171 f.; vgl. auch P. Lundgreen 1977, 104). Aber auch unabhängig von dieser Zielsetzung war Rochows Schulreform politisch wirksam.

Rochows Lesebuch »Der Kinderfreund« unterstützte auf drei Wegen die Entwicklung eines kritischen politischen Bewußtseins:

1. Es förderte durch Übung diskursiven Denkens an lebenspraktischen Inhalten eine zur Anwendung auf den politisch-gesellschaftlichen Bereich transferierbare kritische Urteilsfähigkeit.

2. Rochow wies in den Texten dieses Lesebuchs unter anderem auch auf die Pflichten der Obrigkeit gegenüber den Staatsbürgern hin (für Sicherheit und Wohlfahrt zu sorgen); dadurch unterwarf Rochow

3. irrationale Herrschaftsbegründungen (Gottesgnadentum) der Kritik, regte die Frage nach einer rationalen Legitimation für die gegebene politische Organisation an und trug zur Popularisierung der seinerzeitigen politischen Theorien bei.

Zweifellos wurden hierdurch die Entwicklung eines kritischen politischen Bewußtseins und

die Demokratisierungstendenzen gefördert. Die Abhängigkeit der Kulturentwicklung von Erziehungsprozessen wird auch in dieser Hinsicht am Beispiel der philanthropischen Pädagogik Rochows im Rahmen des gesamtulturellen Faktorengefüges belegbar.

### Anmerkung

- <sup>1</sup> Die Bildungsökonomie erreichte über 5 Hauptfragen des Wechselbezugs zwischen Erziehung und Kulturentwicklung einen weitgehenden Konsens:
  1. Das Bildungswesen der Vergangenheit war nicht nur eine konservierende Institution, sondern auch ein »zentraler Ursprung . . . umfassender Wandlungsprozesse« (P. Flora in U. Herrmann 1977, 422).
  2. Die positiven Korrelationen zwischen Kulturentwicklung und Differenzierung des Bildungssystems können nur dann offengelegt werden, wenn man Entwicklungen über längere Zeiträume verfolgt (F. Edding 1963, 52).
  3. In die Analyse sind möglichst viele Variable einzubeziehen, da es hier keine kausal-lineare Korrelation gibt (P. Flora in U. Herrmann 1977, 427).
  4. Um kulturelle Entwicklungsphasen der Entfaltung des Bildungswesens zuordnen zu können, bedarf es einer Analyse der Bildungsstrategien, wobei besonders auf die Erhöhung der Leistungsmotivation, auf den »need for achievement« zu achten ist (F. Edding 1963, 85; D. C. McClelland 1963, 76).
  5. Bei der Einschätzung der Wirksamkeit der nachgewiesenen Leistungsmotivation ist zu fragen, ob dafür entsprechende Realisierungsbedingungen vorhanden waren (B. F. Hoselitz 1965, 546, 559 f.; U. Herrmann 1977, 99, 109).

### Literatur

- Allgemeine Bibliothek für das Schul- und Erziehungswesen in Deutschland. Hg. Ch. G. Böckh. 11 Bände. Nördlingen 1773–1786 (K. G. Becken).
- Allgemeine Deutsche Bibliothek. Hg. F. Nicolai. 118 Bände. Berlin und Stettin (Kiel ab 1793) 1765–1796.
- Allgemeine Literatur-Zeitung. Hg. Ch. G. Schütz et al. Jena – Leipzig – Wien 1785–1803 (Fortsetz.: Jenaische Allgemeine Literatur-Zeitung. Halle 1804–1841).
- Allgemeine Schul-Zeitung. Ein Archiv für die Wissenschaft des gesamten Schul-, Erziehungs- und Unterrichtswesens . . . Hg. E. und K. Zimmermann, zeitweilig auch K. Dilthey, K. Wagner. Darmstadt 1824–1881.
- Aubin, H. und Zorn, W.: Handbuch der deutschen Wirtschafts- und Sozialgeschichte. Band I. Stuttgart 1971. Band II. Stuttgart 1976.
- Basedow, J. B.: Kleines Buch für Kinder aller Stände. Leipzig 1771.
- Basedow, J. B.: Des Elementarwerks erster (bis vierter) Band. Ein nützlicher Vorrath aller nöthigen Erkenntniß. 4 Bände. Dessau 1774.
- Baur, S.: Charakteristik der Erziehungsschriftsteller Deutschlands. Ein Handbuch für Erzieher. Leipzig 1790 (J. B. G. Fleischer).
- Becker, R. Z. (Hg.): Deutsche Zeitung für die Jugend . . . oder Moralische Schilderungen der Menschen, Sitten und Staaten unserer Zeit. 12 Bände. Gotha 1784–1795 (Anf. Titel: Dessauische Zeitung für die Jugend . . . Dessau 1782 ff.).
- Berg, Ch.: Die Okkupation der Schule. Eine Studie zur Aufhellung gegenwärtiger Schulprobleme an der Volksschule Preußens (1872–1900). Heidelberg 1973.
- Bögl, G.: Der Wandel der Volksschulidee in den Volksschullehrplänen Bayerns. Von der Braun'schen Reform bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts (= Schriftenreihe der Berufswissenschaftlichen Hauptstelle des Bayerischen Lehrervereins Nr. 1). München 1929.
- Bowman, M. J. und Anderson, C. A.: Concerning the Role of Education in Development. In: C. Geertz (Ed.): Old Societies and New States. New York 1963, S. 247–279.
- Braun, H. (Hg.): Churbaierisches neuingerichtetes Lesbüchlein, auf churfürstlichen höchsten Befehl herausgegeben. Für die II. Classe der Kinder. München 1771 (J. N. Fritz).
- Braun, H.: Gedanken über die Erziehung und den öffentlichen Unterricht in Trivial-, Real- und lateinischen Schulen. Ulm 1774; zit. nach A. Bock (Hg.): Plan der neuen Schuleinrichtung in Baiern 1770. München 1916, Anhang IV.
- Brückner, W. (Hg.): Volkserzählung und Reformation. Ein Handbuch zur Tradierung und Funktion von Erzählstoffen und Erzählliteratur im Protestantismus. Berlin 1974.
- Bünger, F.: Entwicklungsgeschichte des Volksschullesebuches. Leipzig 1898.
- Bünger, F.: Ergänzungsband zur Entwicklungsgeschichte des Volksschullesebuches. Leipzig 1901.
- Demeter, I.: Grundsätze für die Bildung der Schullehrer. Nebst einer kurzen Beschreibung des Großherzoglich-Badischen Schullehrerseminars in Rastatt. 2. Auflage. Rastatt 1915 (Sprinzing; 1. Auflage 1812).

- Dolch, J.: Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte. Ratingen 1959.
- Edding, F.: Ökonomie des Bildungswesens. Lehren und Lernen als Haushalt und Investition (= Freiburger Studien zur Politik und Soziologie). Freiburg im Breisgau 1963.
- Engels, F.: Anti-Dühring. In: K. Marx und F. Engels: Werke. Hg.: Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED. Band 20. Berlin 1962.
- Felbiger, J. I. von: Christliche Grundsätze und Lebensregeln, zum Unterrichte der Jugend. Amberg 1776.
- Fichte, J. G.: Reden an die deutsche Nation (1807/08). Hg. M. Kronenberg. Stuttgart 1923.
- Fischer, H. L.: Anweisungen für Landschullehrer zur Verbesserung des bisherigen Unterrichts. I. Teil. Leipzig 1789 (Schwickert).
- Flora, P.: Die Bildungsentwicklung im Prozeß der Staaten- und Nationenbildung. Eine vergleichende Analyse. In: U. Herrmann (Hg.): Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Sozialgeschichte der Schule im Übergang zur Industriegesellschaft. Weinheim und Basel 1977, S. 422–447.
- Funke, K. Ph.: Stoff zu Unterhaltungen über den ersten Theil des Rochowschen Kinderfreundes (nach der zweiten Auflage), nebst einigen Gedanken über das Katechisieren . . . Berlin 1797 (Voßische Buchhandlung).
- Giese, G.: Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800 (= Quellensammlung zur Kulturgeschichte. Hg. W. Treue, Band 15). Göttingen – Berlin – Frankfurt am Main 1961.
- Göbels, H.: Gesellschaftlich wirksame Jugendbücher in der Vergangenheit. In: K. E. Maier und K. Dietze (Hg.): Jugendliteratur und gesellschaftliche Wirklichkeit. Bad Heilbrunn 1974.
- Göbels, H. (Hg.): Der Kinderfreund. Dortmund 1979.
- Görres, J.: Die deutschen Volksbücher. Nähere Würdigung der schönen Historien-, Wetter- und Arzneybüchlein . . . Heidelberg 1807.
- Gräfe, H.: Beitrag zur Geschichte der Lehrerbildung und der Schullehrerseminare. In: E. und K. Zimmermann (Hg.): Allgemeine Schulzeitung. 15. Jahrgang. Darmstadt 1838, Spalte 5–20.
- Gräfe, H.: Deutsche Volksschule oder die Bürger- und Landschule nach der Gesamtheit ihrer Verhältnisse. Nebst einer Geschichte der Volksschule. Ein Handbuch für Lehrer und Schulaufseher. 3. Auflage. In neuer Bearbeitung von J. Ch. G. Schumann. Band III. Jena 1879 (H. Costenoble).
- Harbison, F. und Myers, Ch. A.: Education, Manpower, and Economic Growth. Strategies of Human Resource Development. New York 1964.
- Heigenmooser, J. und Bock, A.: Geschichte der Pädagogik. Teil I: Quellenbuch und Überblick der Geschichte der Pädagogik. Mit besonderer Berücksichtigung der bayerischen Erziehungs- und Schulgeschichte. Teil II: Überblick und Quellenbuch zur Allgemeinen Geschichte der Pädagogik. München 1912.
- Heinemann, M.: Schule im Vorfeld der Verwaltung. Die Entwicklung der preußischen Unterrichtsverwaltung von 1771–1800 (= Studien zum Wandel von Gesellschaft und Bildung im 19. Jahrhundert. Hg. O. Neuloh und W. Rüegg, Band 8). Göttingen 1974.
- Helmers, H.: Geschichte des deutschen Lesebuchs in Grundzügen. Stuttgart 1974.
- Heppe, H.: Geschichte des deutschen Volksschulwesens. V Bände. Gotha 1858–1860. Reprint 1971 (G. Olms Verlag, Hildesheim/New York).
- Herrnschmid, J. D.: Kurtze Fragen von denen natürlichen Dingen oder Geschöpfen und Werken Gottes . . . zum Dienst der Einfältigen, sonderlich der kleinen Schul-Jugend, aufgesetzt. Halle 1720.
- Hoselitz, B. F.: Investment in Education and Its Political Impact. In: J. S. Coleman (Ed.): Education and Political Development. Princeton 1965, S. 541–565.
- Hübner, J.: Auserlesene biblische Historien aus dem Alten und Neuen Testamente. Hg. A. E. Rauschenbusch. 18.–23. Auflage, Schwelm (Schatz) 1834 (1. Auflage 1714).
- Ickstatt, J. Freiherr von: Akademische Rede von der stufenmäßigen Einrichtung der niederen und höheren Landschulen. 1774. In: Pädagogische Quellenschriften, Heft 2. Hg. A. Bock. München 1916.
- Jantke, C.: Der Vierte Stand. Die gestaltenden Kräfte der deutschen Arbeiterbewegung im XIX. Jahrhundert. Freiburg im Breisgau 1955.
- Jonas, F. und Wienecke, F. (Hg.): Friedrich Eberhard von Rochows sämtliche pädagogische Schriften. 4 Bände. Berlin 1907–1910 (G. Reiner; abgek. zit. J./W.).
- Junker, F. A.: Handbuch der gemeinnützigsten Kenntnisse für Volks-Schulen. Beim Unterrichte als Materialien und bei Schreibübungen als Vorschriften zu gebrauchen. 3 Teile. Halle 1787–1798 (Waisenhaus).
- Kaeselitz, J. Ch. F.: Nachricht von dem Schul- und Erziehungswesen zu Alten-Stettin. In: C. H. G. Zerrenner (Hg.): Der deutsche Schulfreund. 21. Band. Erfurt 1799, S. 114–127.
- Kaeselitz, J. Ch. F.: Nachricht von dem Küster- und Landschullehrerseminar zu Alten-Stettin. In: C. H. G. Zerrenner (Hg.): Der deutsche Schulfreund. 19. Band. Erfurt 1798, S. 147–157.
- Kantzenbach, F. W.: Orthodoxie und Pietismus (= Evang. Enzyklopädie. Band 11/12. Hg. H. Thielicke und H. Timme. Gütersloh 1966).
- Kantzenbach, F. W.: Protestantisches Christentum im Zeitalter der Aufklärung (= Evang. Enzyklopädie. Band 5/6). Gütersloh 1965.
- Kapp, F. und Goldfriedrich, J.: Geschichte des deutschen Buchhandels. 4 Bände. Leipzig 1886–1913, bes. Band I und II (1908).
- Kellenbenz, H.: Der Merkantilismus und die soziale Mobilität in Europa (= Institut für Europäische Geschichte. Mainz. Vorträge Nr. 42). Wiesbaden 1965.

- Kellenbenz, H.: Deutsche Wirtschaftsgeschichte. Band I. München 1977. Band II. München 1981.
- Kirchner, J. (Hg.): Bibliographie der Zeitschriften des deutschen Sprachgebietes . . . Band I (bis 1830). Stuttgart 1969. Band II (1831–1870). Stuttgart 1977. Band III (1871–1900). Stuttgart 1977.
- Köberle, S.: Jugendliteratur zur Zeit der Aufklärung. Ein Beitrag zur Geschichte der Jugendschriftenkritik (= Internationale Untersuchungen zur Kinder- und Jugendliteratur. Band 4). Weinheim 1972.
- Koenig, O.: Festrede anlässlich der Verleihung des Bundes-Naturschutzpreises 1982 durch den Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland e. V. an Prof. O. Koenig. Abdruck aus der Festbroschüre der Bundestagung des Bundes für Umwelt und Naturschutz Deutschland e. V. Würzburg 1982, S. 5–20.
- Köpf, U.: Die Anfänge der theologischen Wissenschaftstheorie im 13. Jahrhundert (= Beiträge zur Historischen Theologie. Hg. G. Ebeling. Band 49). Tübingen 1974.
- Koselleck, R.: Preußen zwischen Reform und Revolution. Allgemeines Landrecht, Verwaltung und soziale Bewegung von 1791 bis 1848 (= Industrielle Welt. Schriftenreihe des Arbeitskreises für moderne Sozialgeschichte. Hg. W. Conze. Band 7). Stuttgart 1967.
- Krünitz, J. G.: Die Land-Schulen sowohl wie Lehr- als auch Arbeits- oder Industrie-Schulen (Auszug aus der oekonomisch-technologischen Enzyklopädie. Teil 61 f.). Berlin (Pauli) 1794.
- Kyburz, A.: Historien-Kinder-Bet- und Bilder-Bibel Oder Das Geheimnis der Gottseeligkeit und Boßheit. In löblichen und sträflichen Geschichten . . . 4 Teile. Augsburg 1737–1746 (J. A. Pfeffel).
- Leschinsky, A. und Roeder, P.-M.: Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. Studienbrief 2: Zur Entwicklung institutioneller Erziehung. Fernstudienlehrgang Erziehungswissenschaften. Tübingen 1977.
- Lexis, W. (Hg.): Das Unterrichtswesen im Deutschen Reich. III. Band: Das Volksschulwesen und das Lehrerbildungswesen. Berlin 1904.
- Lundgreen, P.: Analyse preußischer Schulbücher als Zugang zum Thema »Schulbildung und Industrialisierung«. In: International Review of Social History. Vol XV. Hg. H. J. Pracke und H. M. G. Assen 1970, S. 85–121.
- Lundgreen, P.: Schulbildung und Frühindustrialisierung in Berlin/Preußen. In: U. Herrmann (Hg.): Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Weinheim und Basel 1977, S. 62–110.
- Lundgreen, P.: Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil I: 1770–1918. Göttingen 1980.
- McClelland, D. C.: The Achievement Motive in Economic Growth. In: B. F. Hoselitz und W. E. Moore (Ed.): Industrialization and Society (= Proceedings of the Chicago Conference on Social Implications of Industrialization and Technical Change 15.–20. sept. 1960). Unesco-Mountain 1963.
- McClelland, D. C.: Does Education Accelerate Economic Growth? In: Economic Development and Cultural Change 16. Chicago 1966, S. 264 ff.
- Michael, B. und Schepp, H.-H. (Hg.): Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Eine Quellensammlung zum Verhältnis von Gesellschaft, Schule und Staat im 19. und 20. Jahrhundert (= Fischer Athenäum Taschenbücher Erziehungswissenschaft). Frankfurt am Main 1973.
- Münch, M. C.: Universal-Lexikon der Erziehungs- und Unterrichtslehre für Schulaufseher, Geistliche, Lehrer, Erzieher und gebildete Eltern. 3. Auflage. Hg. H. Th. Loé. Anhang von J. P. Heindl: Biographien um das Schulwesen und die Jugenderziehung besonders verdienter Männer. 3. Band. Augsburg 1860 (J. A. Schlossers Buchhandlung).
- Münster, H. A.: Zeyttungen! Zeyttungen! Zeyttungen! . . . aus den Kindertagen der Zeitung. Hamburg 1960 (Axel Springer Verlag).
- Müsebeck, E.: Das Preußische Kultusministerium vor hundert Jahren. Stuttgart und Berlin 1918.
- Natorp, B. Ch. L.: Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde. 3 Teile. Essen und Duisburg 1811–1816.
- Natorp, B. Ch. L.: Ein einziger Schulmeister unter tausend Kindern in Einer Schule; ein Beitrag zur Verbeßerung der Lehrmethode und Schuldisciplin in niederen Volksschulen von J. Lancaster. Aus dem Engl. . . . übersetzt und mit Anmerkungen begleitet. Duisburg und Essen 1808.
- Nebenius, C. F.: Über technische Lehranstalten. Karlsruhe 1833.
- Niederer, J.: Pestalozzis Erziehungsunternehmung im Verhältnis zur Zeitcultur. Iferten 1812.
- Niemeyer, A. H. in: Allgemeine Schul-Zeitung. I. Abt. 1826, S. 233–238, 241–248, 473–477, 481–488.
- Niemeyer, A. H.: Ueber Pestalozzis Grundsätze und Methoden. Halle und Berlin 1810.
- Nipperdey, Th.: Volksschule und Revolution im Vormärz. In U. Herrmann (Hg.): Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Sozialgeschichte der Schule im Übergang zur Industriegesellschaft. Weinheim und Basel 1977, S. 111–136.
- N. N.: Lesebuch für Kinder. 2 Bändchen. Bremen 1776 (J. H. Cramer).
- N. N.: Namen-Büchlein, samt den Zucht-Regeln: Der lieben Evangelischen Schul-Jugend, zu Übung des Buchstabierens, und Anfang des Lesens abgefaßt. Augspurg 1766 (J. D. Merz).
- N. N.: Vorbereitung zur Erlernung der nützlichsten Wissenschaften. Zum Gebrauch der mittleren Classen des Gymnasiums bey St. Anna in Augsburg. Augsburg 1771.
- Oberthür, B. A.: Handbuch zum Unterricht der kurkölnischen Landschulmeister auf Veranstaltung der kurfürstlichen Schulkommission. Bonn 1790 (J. F. Abshoven).
- Overberg, B.: Anweisungen zum zweckmäßigen Schulunterricht, für die Schullehrer im Hochstifte Münster. Münster 1793 (A. W. Aschendorf).
- Petrat, G.: Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750–1850. München 1979.
- Pestalozzi, J. H.: Sämtliche Briefe. Hg. E. Dejung und H. Stettbacher. Band III. Zürich 1949.



- Philipp, W.: Das Werden der Aufklärung in theologiegeschichtlicher Sicht. Göttingen 1957.
- Plitt, J. R.: Schulnachrichten aus Hessen (= Hessen-Cassel). In: H. G. Zerrenner (Hg.): Der deutsche Schulfreund. Band 8. Erfurt 1794, S. 68–84.
- Prenninger, J. F. (Hg.): Landschulbibliothek Oder Handbuch für Schullehrer auf dem Lande. Band 2+3. Berlin 1781–1785 (Band 1 war 1780 erschienen).
- Preuss, A. E. und Vetter, J. A.: Preußischer Kinderfreund. Ein Lesebuch für deutsche Volksschulen. 57. Auflage. Königsberg 1851 (J. H. Bon; 1. Auflage 1837).
- Rambach, J. J.: Christliches und Biblisches Exempelbüchlein für Kinder, das ist Deutliche Nachricht von der Bekehrung, heiligem Wandel und Leben . . . frommer Kinder . . . Leipzig 1771 (J. G. Löwen; 1. Auflage um 1710).
- Reccard, G. Ch.: Lehr-Buch darin ein kurzgefaßter Unterricht aus verschiedenen philosophischen und mathematischen Wissenschaften, der Historie und Geographie gegeben wird. Zum Gebrauch in Schulen. Berlin 1765 (Buchlade der Realschule).
- Riemann, C. F.: Neue Beschreibung der Reckahnshen Schule größtenteils zugleich ein Praktisches Handbuch für Lehrer, welche nach Reckahnsher Lehrart unterrichten können und wollen. Berlin und Stettin 1792 (F. Nicolai).
- Richter, J.: Geschichte der sächsischen Volksschule (= Monumenta Germaniae Paedagogica LIX). Berlin 1930.
- Rochow, F. E. von: Besprechung des Kinderfreundes 1781. In: F. Jonas und F. Wienecke (Hg.): Friedrich Eberhard von Rochows sämtliche pädagogische Schriften. Band I. Berlin 1907, S. 354–359.
- Rochow, F. E. von: Der Kinderfreund oder erster Unterricht im Lesen und bei dem Lesen (1805). In J./W. III, S. 335–383 (1. Auflage 1776. In J./W. I, S. 133–194).
- Rommel, H.: Das Schulbuch im 18. Jahrhundert. Wiesbaden – Dotzenheim 1968.
- Salfeld, J. C.: Geschichte des Königl. Schullehrer-Seminarii und dessen Freyschule zu Hannover. Hannover 1800.
- Schlingensiepen-Pogge, A.: Das Sozialethos der lutherischen Aufklärungstheologie am Vorabend der industriellen Revolution (= Göttinger Bausteine zur Geschichtswissenschaft. Band 39). Göttingen 1967.
- Schlosser, J. G.: Katechismus der Sittenlehre für das Landvolk. 2. Auflage. Frankfurt am Main 1772 (J. L. Eichenberg sl. Erben).
- Schmid, K. A.: Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit. IV. Band. 2. Abteilung. Stuttgart 1898.
- Schmidt, K.: Die Geschichte der Volksschule und des Lehrer-Seminars im Herzogthum Gotha. Cöthen 1863 (P. Schettler).
- Schöler, W.: Der fortschrittliche Einfluß des Philanthropinismus auf das niedere Schulwesen. Nachgewiesen und dargestellt an der philanthropistischen Landschulreform von 1785 bis 1800 im Fürstentum Anhalt-Dessau. Diss. Greifswald 1955 (Masch.).
- Schöpferlein, J. F.: Biblische Kindergeschichte zur Aufklärung der Sittenlehre. Nördlingen 1766.
- Schottenloher, K.: Bücher bewegten die Welt. Eine Kulturgeschichte des Buches. Band I: Vom Altertum bis zur Renaissance. Band II: Vom Barock bis zur Gegenwart. 2 Bände. Stuttgart 1951–1952.
- Schottenloher, K.: Flugblatt und Zeitung. Ein Wegweiser durch das gedruckte Tagesschrifttum (= Bibliothek für Kunst- und Antiquitäten-Sammler. Band XXI). Berlin 1922.
- Schreck, E.: Friedrich Eberhard von Rochow. Sein Leben und seine pädagogischen Schriften (= Die pädagogischen Klassiker. Band XXIV). Halle/Saale 1908.
- Schwarz, F. H. C.: Pestalozzis Methode und ihre Anwendung in Volksschulen. Bremen 1803.
- Simrock, K.: Die deutschen Volksbücher, 7 Bände. Basel 1892, Band VII.
- Snethlage, B. M.: Bemerkungen über Pestalozzis Lehrmethode. Berlin 1804.
- Strohmeier, J. J.: Augspurgisch-evangelischer wie auch anderer Lutherischer Kinder Jubel-Religions- und Augen-Lust. Augspurg 1730.
- Stuve, J. J.: Nachricht von einer musterhaften Garnisonschule. In: Berlinische Monatsschrift. Band 2, 1783, S. 254 ff.
- Sulzer, J. B.: Vorübungen zur Erweckung der Aufmerksamkeit und des Nachdenkens. 3. und 4. Teil. Neue Auflage. Hg. J. H. L. Meierotto. Frankfurt und Leipzig 1794 (1. Auflage 1768).
- Tews, J.: Ein Jahrhundert preußischer Schulgeschichte. Volksschule und Volksschullehrerstand in Preußen im 19. und 20. Jahrhundert. Leipzig 1914.
- Thiele, G.: Geschichte der Preußischen Lehrerseminare. Teil I: Allgemeine Voraussetzungen zur Geschichte der Preußischen Lehrerseminare (= Monumenta Germaniae Paedagogica. Band LXII). Berlin 1938.
- Thieme, K. T.: Erste Nahrung für den gesunden Menschenverstand. 5. Auflage. Wien und Leipzig 1800 (1. Auflage 1776).
- Thieme, K. T.: Die Gutmannsche Schule. 3. Teil. Hg. J. G. Gruber, Leipzig 1806.
- Thieme, K. T.: Über die Schädlichkeit ungeordneter Lectüre für junge Leute, zit. nach: Lausitzisches Magazin. Görlitz 1785, S. 284 f.
- Tilgenkamp, F. W.: A. Bell's Schulmethodus, ein Beitrag zur Verbeßerung der Lehrmethode und Schuldisciplin in niederen Volksschulen. Aus dem Englischen übersetzt . . . Duisburg und Essen 1808.
- Vandré, R.: Schule, Lehrer und Unterricht im 19. Jahrhundert. Zur Geschichte des Religionsunterrichts. Göttingen 1973.
- Vormbaum, R. (Hg.): Die evangelischen Schulordnungen des achtzehnten Jahrhunderts (= Evang. Schulordnungen. Band III). Güterslohn 1864.
- Waitz, H. W.: Welches ist das älteste Schullehrerseminar in Deutschland? In: Allgemeine Schulzeitung, I. Abteilung. Darmstadt 1829. Nr. 52, Spalte 409–416.

- Weisse, Ch. F.: A,B,C-Buch, nebst einigen kleinen Uebungen und Unterhaltungen für Kinder. Frankfurt und Leipzig 1773 (1. Auflage 1772).
- Wessenberg, I. H. K. von: Ueber die Bildung der gewerbetreibenden Volksklassen überhaupt und im Großherzogtum Baden insbesondere. 1831.
- Wessenberg, I. H. K. von: Die Elementarbildung des Volks im Achtzehnten Jahrhundert. Zürich 1814.
- Westernrieder, L.: Abriß der deutschen Geschichte. Ein Lese- und Lehrbuch. München 1798 (J. Lindauer).
- Wilmsen, F. P.: Der Deutsche Kinderfreund. Ein Lesebuch für höhere Bürgerschulen und die untern Klassen der Gymnasien. 2. Teil. 9. Auflage. Berlin 1839 (G. Reimer).
- Wolf, M.: Geschichte der lippischen Volksschule. Ein Beispiel für die Emanzipation der deutschen Volksschule und ihrer Lehrer. Lemgo 1964.
- Wolff, W. D.: Die Entwicklung des Unterrichtswesens in Hessen-Cassel vom 8. bis zum 19. Jahrhundert. Ein geschichtlicher Überblick. Kassel 1911.
- Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Berlin 1859 ff.
- Zerrenner, C. H. G. (Hg.): Der deutsche Schulfreund, ein nützlich Hand- und Lesebuch für Lehrer in Bürger- und Landschulen. 24 Bände. Erfurt 1791–1801 (G. C. Keyser).
- Zimmermann, W.: Die Anfänge und der Aufbau des Lehrerbildungs- und Volksschulwesens am Rhein um die Wende des 18. Jahrhunderts (1770–1826). Ein Beitrag zur Geschichte des Rheinischen Schulwesens. I. Teil. Köln 1953.

# ZOBODAT - [www.zobodat.at](http://www.zobodat.at)

Zoologisch-Botanische Datenbank/Zoological-Botanical Database

Digitale Literatur/Digital Literature

Zeitschrift/Journal: [Matreier Gespräche - Schriftenreihe der Forschungsgemeinschaft Wilheminenberg](#)

Jahr/Year: 1984

Band/Volume: [1984](#)

Autor(en)/Author(s): Freyer Michael

Artikel/Article: [Kulturgeschichtliche Aspekte der durch Friedrich Eberhard von Rochow maßgeblich beeinflussten Volksschulentwicklung 175-192](#)