

Kathrin Berdelmann

„Sein Inneres kennen wir nicht, denn es ist uns verschlossen“ – Schulische Beobachtung und Beurteilung von Kindern im 18. Jahrhundert

Der Wandel in schulischer Beobachtungs- und Beurteilungspraxis im 18. Jahrhundert geht einher mit dem Übergang einer religiösen Bezugsnorm in eine individualisierte Bezugsnorm, welche einen psychologischeren, feinkörnigeren und facettenreicheren Blick auf das Kind verlangt. Am Beispiel des „Pädagogium Regium“ wird gezeigt, wie dieser Anspruch auf individualisierte Einschätzung die Beobachtungspraxis tangiert und – weil eine solche Beobachtung voraussetzungsreich ist – Beobachtung selbst zu einer reflexiven Kategorie wird.

Schlüsselwörter: pädagogische Beobachtung; schulische Beurteilung; Individualisierung; 18. Jahrhundert

Transformations in practices of observation and assessment in the 18th century involve a transition from a religious norm as a criterion of observation to an individualized one that demands a more psychological, close-grained, and multifarious view on the child. Using the example of the “Pädagogium Regium”, this paper shows how the claim of an individualized evaluation of students changes observational practices and lets observation itself become a reflexive category of teachers.

Key words: observation of students; assessment; individualization; 18th century

1. Einleitung

Die Beobachtung von Schülerinnen und Schülern gilt als zentrales Element in einem pädagogischen Handeln, das für sich Professionalität beansprucht.¹ Mit Beobachtung, sei es in schulischen oder außerschulischen pädagogischen Kontexten, ist ein Erkenntnisinteresse verbunden: Es soll ein Bild vom Entwicklungsstand, von Lernfortschritten und -bedarfen, von Interessen, von Eigenschaften des Kindes gewonnen werden, aus dem dann Entwicklungs- und Lernaufgaben abgeleitet werden können. Das auf der Grundlage von Beobachtung gewonnene Wissen über den Einzelnen ist handlungsleitend für pädagogische Interventionen. In pädagogischer Beobachtung werden also Bilder vom Kind produziert; das Kind gewinnt eine Form als ein *bestimmtes* Kind, eines, das zum Beispiel schon etwas beherrscht und darüber entsprechend klassifiziert werden kann. Zugleich

¹ Dazu de Boer und Reh (2012), Jergus, Koch und Thompson (2013), Koch und Nebe (2013), Berdelmann und Rabenstein (2014).

liegt aber der Vorstellung darüber, warum überhaupt und wie genau beobachtet werden soll, auch ein je bestimmtes Bild von Kindern zugrunde.

Obwohl Beobachtung und Fragen ihrer Methodisierung im gegenwärtigen Diskurs zu Erziehung und Bildung und in der pädagogischen Praxis einen zentralen Stellenwert haben,² ist sie keineswegs ein neues Phänomen der Pädagogik. Der pädagogische Blick auf Kinder, ihre Beobachtung in Erziehung und Schule, wurde bereits im 18. Jahrhundert in der pädagogischen Fachwelt diskutiert. Was sich im Laufe der Zeit ändert, ist die Art, wie Kinder beobachtet werden, und die Weise, wie sie in dokumentierter Beobachtung als Kind, Zögling, Schüler oder Schülerin hervortreten. Spätestens mit dem Aufkommen aufklärerischer Pädagogik setzte sich ein verändertes Bild vom Kind durch, das sich auch in der Beobachtungspraxis abzeichnet. Nicht nur ändern sich Kategorien der Beobachtung, sondern das Kind wird nun vor einem veränderten Bezugsrahmen betrachtet, der ein ‚Innere‘ als Individualität eines Schülers facettenreich formulierbar und damit sichtbar macht.

Dies verwundert vor dem Hintergrund des im 18. Jahrhundert verstärkt entstandenen Interesses am Menschen wenig. In aufklärerischer Sicht erklärte etwa Karl Philip Moritz den Menschen zum „maximal komplexen Gegenstand“ und forderte anthropologische Aufmerksamkeit „am kleinsten unbemerkten Splitter“ (Martus 2015, 821).³ Die aufklärerische Formierung des neuen, umfassenden Interesses am Individuum setzt dabei schließlich an die Stelle des Verurteilens durch „rigorose Moral“ und „weltfremde Theologie“ den Versuch des Verstehens, einen Blick in das Innere des Menschen mit seinen psychischen Dispositionen (ebd., 833).

Im Zusammenhang mit der Erzeugung eines anthropologischen und psychologischen Wissens über Menschen (Moritz 1783, 80) erhält auch die Beobachtung von Kindern durch Erzieher und Schulmänner (vgl. auch Diele & Schmid 2007; Schmid, Diele & Krüger 2003) eine besondere Bedeutung. Moritz' Förderer und Verleger, der Philanthrop Joachim Heinrich Campe, hatte schon einige Jahre zuvor die Auseinandersetzung über die Bedeutung und Notwendigkeit von Kinderbeobachtungen durch Eltern, Erzieher und Lehrer angeregt. In einer 1777 in der Fachzeitschrift „Pädagogische Unterhandlungen“ (1777-1784) ausgetragenen Diskussion forderte er das Anstellen von Beobachtungen durch die in Erziehung und Schule Tätigen nicht nur und nicht hauptsächlich aus einem allgemeinen Interesse am Menschen heraus, sondern um das einzelne Kind, seine guten und fehlerhaften Neigungen zu erkennen und auf solcher Grundlage angemessen pädagogisch handeln zu können (Campe 1777, 71; Wezel 1996; Wolke 1778, 1038). Die Beobachtung von Kindern wird so schließlich prominent zu einem explizit ausgewiesenen und eingeforderten Aspekt des Lehrerhandelns.

Mit der Auswertung von Artefakten der Beobachtung und Beurteilung einer Schule der Franckeschen Stiftungen, des „Pädagogium Regium“, zu verschiedenen Zeitpunkten des 18. Jahrhunderts soll gezeigt werden, dass (1) nicht nur die Beobachtungsfokuse, also

² Exemplarisch beispielsweise Schmidt, Schulz und Graßhoff (2016); de Boer und Reh (2012). Für die Anleitung in der Praxis beispielsweise Leu, Flämig, Frankenstein, Koch, Pack, Schneider und Schweiger (2012).

³ Im Magazin für Erfahrungsseelenkunde (1783-1793) unterteilt Moritz die Aufsätze in die Rubriken der Seelennaturkunde, Seelenkrankheitskunde, Seelenzeichenkunde, Seelendiätik (Bd. I, 1. Stück, 1783, 3).

die Kategorien der Beobachtung, sich wandelten, sondern (2) dabei sich auch der Bezugsrahmen der Beobachtung veränderte. Lag dieser in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts noch in einer religiös konnotierten Norm, die außerhalb des Kindes, beispielsweise im Ideal des frommen Kindes, verortet war, so wurde er im ausgehenden 18. Jahrhundert zur Konstruktion eines je Eigenen des einzelnen Kindes. Das Beobachtungsraster wurde dabei feinkörniger und erlaubte, die Entwicklung des Kindes, die psychologische Kenntnis seines Wesens und seiner individuellen Potenziale mehrdimensional zu erfassen. Aus einer religiösen Bezugsnorm für die Beobachtung und Beurteilung – das fromme Kind – wurde eine pädagogische: das sich gemäß seiner eigenen Anlagen entwickelnde, sich vervollkommnende Kind. Am Beispiel des Pädagogium Regium in den Franckeschen Schulen kann (3) gezeigt werden, wie im ausgehenden 18. Jahrhundert dieser Anspruch auf individualisierte Einschätzung die Beobachtungspraxis tangierte und Beobachtung selbst zu einer reflexiven Kategorie werden ließ. Dort, wo Beobachtung zu einem Problem wurde, weil das, was man beobachten wollte – das ‚Innere‘ – nicht mehr vollständig beobachtbar war, formierte sie sich zu einer voraussetzungsreichen Tätigkeit und wurde Bestandteil des pädagogischen Berufsbildes.

2. Mores, Pietas und Ingenium: Beobachtung und Beurteilung in pietistischer Pädagogik am Beginn des 18. Jahrhunderts

August Hermann Francke schuf im ausgehenden 17. Jahrhundert eine Schulstadt, die bis weit in das 18. Jahrhundert hinein anwuchs und in der Kinder unabhängig von Geschlecht und Herkunft untergebracht waren. In seinen Schulen wurde eine pädagogische Praxis entwickelt und praktiziert, die in vielerlei Hinsicht innovativ war. Aus dieser Praxis hat sich eine Vielzahl von Dokumenten erhalten, die den Schulalltag und die Unterrichtspraxis über einen langen Zeitraum hinweg dokumentieren. Sie bieten heute Ansatzpunkte für die Beantwortung von Fragen nach Beobachtung und Beurteilung der Schüler in historischer Perspektive. Bevor auf die in Franckes Waisenhaus entwickelte systematische Beurteilung der Waisen und den damit zusammenhängenden pädagogischen Blick ausführlicher eingegangen wird, sollen an dieser Stelle noch einige rahmende Bemerkungen zu Franckes pädagogischem Konzept vorangestellt werden.

Erziehung zur Frömmigkeit war Franckes zentrales Anliegen. Die Veränderung der Verhältnisse durch Verbesserung des Menschen war aus seiner Sicht nur über die Religion und durch praktizierte Frömmigkeit möglich. In diesem Sinne war das „fromme Kind“ Zentrum der Erziehungsbemühungen: das erbsündige Kind wird erst durch Erziehung auf den Weg zur wahren Gottseligkeit und zur christlichen Klugheit geführt. Der Eigenwille des Kindes sollte in den von Gott bestimmten Willen transformiert werden (Menck 2001, 28ff. sowie 1993, 167). Hierzu bedurfte es besonderer Methoden und Vorkehrungen, wie einer Abschirmung vor der Außenwelt zum Schutz des Kindes vor Verführungen und einer ständigen Beaufsichtigung der Schüler (Müller-Bahlke 1997, 45). Die Erziehung des Willens machte das Innere des Kindes zum dauerhaften Beobachtungsgegenstand für die pietistischen Erzieher. Zu den Maßnahmen gehörten Frömmigkeitspraktiken wie die Gewissensforschung und das Tagebuchs Schreiben, bei dem das Individuum sich selbst im Dialog mit Gott aufmerksam beobachten musste (vgl. Lißmann & Schmid

2013, 225 sowie Menck 1993, 175). Auch genaue Beobachtung und Prüfung des Seelenlebens durch die Erzieher war ein wichtiger Bestandteil der Formung des „inneren Menschen“.⁴ Sie gehörte zur Aufgabe eines jeden Informators,⁵ der von Francke verpflichtet wurde, für seine Scholaren „väterlich zu sorgen; auf ihre Gesundheit, mores und übriges Verhalten genaue Acht zu geben; sie in steter Aufsicht zu haben und also nach Vermögen vor aller Verführung zu bewahren [...]“ (Francke 1713, 54). Im Sinne der Fürsorge überwachte der Stubenaufseher die Aktivitäten der Schüler präventiv daraufhin, ob sie auf Abwege führten. Des Weiteren sollte er die Eignung des Schülers für die Teilnahme am Abendmahl prüfen und zu diesem Zweck „seinen Zustand sorgfältig [...] untersuchen, seine Erkänntniß nach den vornehmsten Stücken des Christenthums [...] prüfen, von seinem bisherigen Verhalten genaue Nachricht“ einziehen (ebd., 54f.). Die Beobachtung und Prüfung des Schülers fand nach religiösen Kategorien statt, die innere Zustandseinschätzung erfolgte vor dem Ideal des frommen Kindes. Seine „Erkänntniß“ (die Erkenntnis Gottes), seine Zuwendung zu Gott und seine Frömmigkeit wurden peinlich genau in Augenschein genommen und in einem dem Beichtvater auszuhändigenden Zeugnis eingeschätzt. Auch wurde von den Stubenaufsehern ein Diarium über die Schüler geführt, von dem die Kinder wussten. Das Wissen um die anhaltende Beobachtung der eigenen Person war von Francke durchaus erwünscht, „damit die frommen desto besser sich verhalten und die bösen desto eher scheuen böses zu thun“.⁶ Diese Form der offenen Beobachtung diente also auch der Selbstdisziplinierung der Kinder. Aufsicht, so Welp, sollte dem Zögling die Erfahrung eines Halts, die Kraft, den Versuchungen entgegenzutreten, ermöglichen und eine Stütze bieten, sich wieder selbst zu finden (Welp 1977, 277).

Es würde der voraufklärerischen Pädagogik aber nicht gerecht werden, Beobachtung dort ausschließlich mit Überwachung und Kontrolle in Verbindung zu bringen. Juliane Jacobi hat in ihren Studien zur Beurteilung der Waisenkinder⁷ weitere Aspekte des beobachtenden Blicks auf Kinder herausgearbeitet und dabei betont, dass es jenseits von Überwachung auch darum ging, etwas über das einzelne Kind, seine individuellen Voraussetzungen und Entwicklungsmöglichkeiten zu erfahren. Für das Hallesche Waisenhaus hebt Jacobi hervor: „Frömmigkeit und Wohlverhalten wurden ebenso einer genauen Inspektion unterzogen, wie die geistigen Gaben und deren Entwicklung“ (Jacobi 2000, 48). Im Waisenalbum der Franckeschen Stiftungen (Jacobi & Müller-Bahlke 1998) tritt „eine differenzierte Sicht auf die Kinder zu Tage, die als Umsetzung bestimmter anthropologischer Annahmen über Kinder, ihre Begabung, ihre Frömmigkeit, Erziehungseffekte oder deren Vergeblichkeit gelesen werden“ kann (Jacobi 2007, 62). Die Kinder des Wai-

⁴ Nach Menck zielen „alle erzieherischen Veranstaltungen für Francke auf den inneren Menschen“, d.h. auf das Gewissen und seine Veränderung. Die erziehende Bearbeitung des Eigenwillens des Kindes ist dafür der Ansatzpunkt (Menck 1993, 175).

⁵ Informatoren waren Stubenlehrer. Sie lebten mit einigen ihnen zugewiesenen Kindern zusammen auf einer Stube und waren für sie außerhalb der Lektionen zuständig.

⁶ Aus AFSt/W VI/-/14 zitiert nach Jacobi (2007, 62).

⁷ Im Rahmen des DFG-Projektes „Franckes Schulen“ haben Juliane Jacobi, Thomas Müller-Bahlke und Peter Menck die Bestände der Franckeschen Stiftungen mit dem Ziel erschlossen, die Entwicklung der Einrichtungen in den ersten beiden Dritteln des 18. Jahrhunderts zu erforschen. Die Ergebnisse werfen ein neues Licht auf die Frühgeschichte der Franckeschen Stiftungen.

senhauses wurden bei Eintritt und Austritt aus den Stiftungen in Vermerken über Herkunft und Kenntnisstand erfasst. Dabei ging es zum einen darum, den Erfolg pädagogischer Bemühungen sichtbar zu machen. Doch die Systematik und Tiefe, mit der Kinder beurteilt wurden, verweist zum anderen noch auf andersartige Funktionen. Waren die Einträge anfangs knapp gehalten und stichwortartig, so differenzierten sie sich ab 1739 im Feld des Kenntnisstandes in drei Unterkategorien (Ingenium, Mores und Pietas) aus,⁸ wobei sich mit der Zeit ein leichter Bedeutungsrückgang der an erster Stelle rangierenden Kategorie Pietas zeigt und eine semantische Aufwertung und detailliertere Beurteilungen im Bedeutungsfeld „Ingenium“ auf eine Tendenz der pietistischen Pädagogik zu einer verstärkt psychologischen Betrachtung der Kinder im modernen Sinn hindeuten (vgl. Jacobi 2007, 67). Für den Lehrer sei es wichtig geworden zu wissen, wie die unterschiedlichen Ausprägungen der Auffassungsgabe erzieherisch beeinflusst werden müssten (ebd., 66). In der zunehmend differenzierten Einschätzung der Ingenia wird nach Jacobi zudem bereits die Identifikation von Begabungen im Sinne des modernen Bildungsgedankens sichtbar, das der Auslese und Förderung der Kinder Bedeutung beimisst (vgl. ebd., 61).

3. Schülerbeobachtung als Individualisierung: Das Beispiel des Pädagogium Regium im Verlaufe des 18. Jahrhunderts

Es ist ein „einzigartiger Glücksfall“, wie Jacobi (2000, 58) schreibt, dass sich die in Halle stattfindende pädagogische Praxis pausenlos selbst dokumentierte. Die in den Franckeschen Stiftungen aufbewahrten Dokumente geben Aufschluss darüber, wie über lange Zeiträume hinweg neue pädagogische Ideen entwickelt und umgesetzt wurden. Vom Pädagogium Regium, der Adelschule Franckes, sind im Schularchiv der Stiftungen größere Aktenbestände auffindbar; sie reichen von Ordnungen für Zöglinge über Konferenzbücher, Briefverkehr mit Eltern, Verzeichnissen jeglicher Art bis zu unterschiedlichen Formen von Schülerbeurteilungen. Diese Beurteilungen sind – je nachdem, wann sie angefertigt wurden – tabellarisch oder detaillierte mehrseitige Beschreibungen der Lernfortschritte und des Verhaltens der Schüler.

Um Unterschiede und Veränderungen in Beobachtungs- und Beurteilungspraxis erkennen zu können, wurden für die folgende Analyse Beurteilungen zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten ausgewählt und ausgewertet: der erste ausgewählte Satz entstand zwischen 1704 und etwa 1707, der zweite größere Satz von Beurteilungen in den 1790er Jahren.⁹

⁸ Ingenium betrifft die Veranlagung, Mores die Moral und Pietas die Frömmigkeit. Ingenium „dokumentiert das Interesse an den höchst verschiedenen Veranlagungen der Kinder als Bedingung für die jeweilige pädagogische Einwirkung“ (Jacobi 2007, 67) und beleuchtet andere Aspekte des Inneren des Kindes als die Kategorien Mores und Pietas (vgl. ebd., 65ff.).

⁹ Die Quellen aus den Jahren 1704-1707 setzen sich aus unterschiedlichen Schrifttypen zusammen; es sind Beurteilungen in tabellarischer Form und in stichwortartigen Beschreibungen hinter Schülernamen (AFSt/S A I 197). 28 Schülerbeurteilungen wurden hieraus analysiert. Aus einem Bestand von etwa 150 Schriftstücken aus den 1790er Jahren (Akte AFSt/S A I 199) wurden 55 ausgewählt, insbesondere solche, die zu einzelnen Schülern über einen längeren Zeitraum angefertigt worden waren. Das heißt, es wurden aus den Beurteilungen insbesondere diejenigen Schüler ausgewählt, von denen mehrere Beurteilungen vorhanden waren, so dass einige Schüler über einen Zeitraum von vier Jahren verfolgt werden konnten. Diese Beurteilungen wurden

Bei dem älteren Satz handelt es sich um (meist tabellarische) Einschätzungen durch die Fachklassenlehrer¹⁰ und Zeugnisse über den Schüler insgesamt, die wahrscheinlich vom Informator angefertigt worden sind. Diese Beurteilungen weisen formale Ähnlichkeiten mit den Beurteilungen aus dem Waisenhaus und der Lateinischen Schule auf, die im Projekt von Jacobi, Menck und Müller-Bahlke analysiert wurden. Die Beurteilungen vom Ende des 18. Jahrhunderts weichen davon ab. Sie entstammen einem im Jahre 1786 von August Hermann Niemeyer, dem Urenkel Franckes und damaligen Inspektor des Pädagogiums, eingeführten komplexen Beurteilungssystem: der „Vierteljahrescensur“.

Francke hatte die Beurteilung der Schüler in den ersten zwei Dritteln des 18. Jahrhunderts so eingerichtet, dass vierteljährlich Prüfungen stattfanden, privat und öffentlich. Das Ergebnis wurde vom Inspektor in allen Klassen zensiert, der Informator beurteilte das „übrige“ Verhalten, und nach einer Konferenz wurde dem Schüler ein Zeugnis überreicht. Daneben hatten die Informatoren die Möglichkeit und Pflicht, ihre Schüler in den Klassen zu besuchen und sich ein Bild von ihrem Stand zu machen. Dazu durften sie die Schüler auch zu einer privaten Prüfung aufrufen und im Nachgang ein Zeugnis an die Eltern schicken (Francke 1713, 51f.).

Im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts wurde diese Praxis von Niemeyer grundlegend verändert. Mit der Vierteljahrescensur¹¹ (Niemeyer 1796a, 128ff.) entwarf er ein komplexes mehrschrittiges Beurteilungssystem, das pietistische Elemente mit solchen aus der Aufklärungspädagogik verband. An die Stelle, die bei Francke durch Frömmigkeit, wahre Gottseligkeit und christliche Klugheit besetzt war, trat die harmonische Ausbildung der Kräfte zur Erreichung sittlicher Vervollkommnung (ebd., 110). In seinem System verflocht Niemeyer Beobachtungsphasen, Beurteilungsprozesse und pädagogische Intervention unter Beteiligung von Fachklassenlehrern, Informatoren und Eltern. Das den Prozess abschließende Urteil über den Schüler sollte schließlich ein Produkt des Austausches und der Abstimmung aller Lehrer und Informatoren in der Konferenz sein.¹²

zunächst nach einem größtenteils induktiv entwickelten Kategoriensystem kodiert. Das erste Ziel war es, durch die Kodierungen die Vielfalt dessen, was überhaupt vom Schüler in den Blick geriet, was also beobachtet und beurteilt worden war, zu erfassen. Es wurden aber gleichzeitig auch einige Kategorien, die zur Analyse der Beurteilungen der Waisen und Schüler der Lateinischen Schule in den ersten zwei Dritteln des 18. Jahrhunderts im Projekt „Franckes Schulen“ (siehe Anmerkung 7) entwickelt wurden, verwendet. Dies ermöglichte, Veränderungen des Blicks auf die Schüler durch andersartige Schwerpunktsetzungen und Begriffe in den Beschreibungen der Schüler auf die Spur zu kommen. Es folgte eine Feinanalyse ausgewählter Beurteilungen oder von Teilen aus Beurteilungen zur Rekonstruktion der den Schülerbeurteilungen inhärenten anleitenden Beobachtungsrahmen.

¹⁰ An den Franckeschen Schulen wurde im Fachklassensystem gelehrt, das im 17. Jahrhundert von Francke eigens entwickelt worden war. Es gab unterschiedliche Niveaus von Fachklassen, denen Schüler je nach Kenntnisstand und Lerngeschwindigkeit zugeteilt wurden (vgl. Scholz & Reh 2016).

¹¹ Die Censur steht hier nicht für ein Notensystem, sondern für eine Beschreibung der Kenntnisstände und Lernfortschritte der Schüler (zur Geschichte der Schulzensur vgl. Ziegenspeck 1999).

¹² In der Konferenz wurde das Urteil geprüft und mit den Beobachtungen und Einschätzungen der anderen Lehrer „ergänzt, bestimmt, modifiziert.“ Es wurde über den Charakter des einzelnen Schülers gesprochen, „über die Behandlungsart, über die Bedürfnisse des Einzelnen“ (Niemeyer 1796a, 130).

Zum Nutzen der Vierteljahrescensur schreibt Niemeyer:

„Was soll dem Jüngling wichtiger sein, als das Urtheil seiner Lehrer – das Zeugnis, welches sie ihm über seinen Fleiß und sein Betragen geben – und die Zufriedenheit oder Unzufriedenheit seiner Eltern, welche sich nach diesem Zeugnis richten wird? Was kann dem Erzieher wichtiger sein, als daß er unaufhörlich beobachte, wie sein Anvertrauter sich bessert oder verschlimmert, was für Charakterzüge bei ihm zum Vorschein kommen, in welchen Lektionen er Lob oder Tadel verdient. Dies vergisst sich, zumal bei einer größeren Anzahl, [...] wenn es nicht anmerkt wird“ (ebd., 129).

Die Censur war folglich ein Erziehungsmittel, denn das Wissen darum, beobachtet und beurteilt zu werden, sowie Lob oder Tadel der Eltern sollten den Schüler anspornen.¹³ Aber auch für den Lehrer wird das Beobachten als wichtigste Tätigkeit herausgehoben, um adäquat handeln zu können. Es galt, über Beobachtungen etwas über den individuellen Schüler zu erfahren und schließlich Orientierung für pädagogische Intervention zu gewinnen.

3.1 Schülerbeobachtung und -beurteilung zwischen 1704 und 1707

Die Auswertung der Schülerbeurteilungen aus den Jahren zwischen 1704 und etwa 1707 zeigt hinsichtlich der begrifflichen Kategorien und ihrer Verwendung deutliche Parallelen zu den Ergebnissen des Projekts von Jacobi u.a. zu Franckes Schulen. Teilweise sind sie tabellenartig, gleichförmig und stichwortartig, wie beim Schüler Gotthard Friedrich Ziegler, über den in Vorbereitung auf das Winterexamen 1704 geschrieben wird: „tüchtig in Frömmigkeit, Bescheidenheit, Fortschritten: sein Verstand und sein Gedächtnis bleiben etwas zurück.“¹⁴ In diesen Beurteilungen der Stubenaufseher werden die Schüler systematisch u.a. nach ihrer Frömmigkeit, dem moralischen Verhalten, dem Verstand bzw. ihrem ingenium eingeschätzt. Andere Beurteilungen sind ebenso kurz und werden nur bei Disziplinproblemen mitunter etwas ausführlicher. Ein weiteres Beispiel, wahrscheinlich aus dem Jahre 1703 oder 1704, ist die von einem Stubenaufseher angefertigte „Kurtze Nachricht von den Discipulis, die unter meiner Aufsicht und Information in Specie stehen“. Darin wird der Schüler Johannes Gottfried Saltzmann wie folgt beschrieben:

„Kann sich sehr fein stellen; ist aber in der That böse. Sonst ist er in meiner Information munter, und bekundet ziemlichen Fleiß; und weil dieser von seinem fähigen Kopf sekundiert wird, so hat er im Griechischen zugenommen.“¹⁵

Deutlich bei Saltzmanns Einschätzung ist die Sicht ‚hinter‘ das Verhalten des Schülers – auf sein vermeintlich wahres Wesen: er ist innerlich böse, obwohl er sich anders zeigt – der Lehrer hat ihn aber durchschaut, er hat sein Inneres erkannt. Die Kategorie, mit der der Schüler qualifiziert wird, ist die der Bosheit, woran sie festgemacht wird, bleibt jedoch im Verborgenen. Sicher ist hingegen, dass Saltzmanns Verhalten von den Erwartungen an einen Schüler, der „gut“ ist, abweicht. Die Beurteilung der Frömmigkeit spielte

¹³ Die Censur setzte sich also aus den verschiedenen Beobachtungen einzelner Lehrer und Stubenaufseher über einen Schüler und aus Austausch und Abstimmung dieser Beobachtungen auf der Konferenz zusammen. Adressaten waren im Nachgang die Schülerschaft und, nach Abschrift der Censur, die Eltern des jeweiligen Schülers.

¹⁴ AFSt/S A 197, Bl. 65.

¹⁵ AFSt/S A 197, Bl. 43.

im besonderen Kontext der Schule und zu diesem Zeitpunkt eine wichtige Rolle, doch auch auf die moralischen Kategorien des Gehorsams, der Tüchtigkeit und Bescheidenheit wird kontinuierlich rekuriert.¹⁶ Es gab einen deutlich sichtbaren Anspruch, die Unterschiedlichkeit der Schüler durch Beachtung ihres Gemüts herauszustellen, doch blieb bei allen Einschätzungen die religiöse und moralische Norm der Maßstab.

3.2 Schülerbeobachtung und -beurteilung in den 1790er Jahren

Im Kontrast dazu folgt nun eine Beurteilung des Schülers Julius Franz Wilhelm Goldhagen aus dem Satz der Vierteljahresensuren, der um 1790 von seinem Stubenaufseher und den Fachklassenlehrern verfasst wurde:

„Alle seine Zeugniße bemerken ununterbrochenen Fleiß, sowohl in den Lektionen, als auch auf der Stube, wo er ihn von früh morgens den ganzen Tag mit stetiger Emsigkeit fortsetzt. Im Lateinischen empfiehlt man ihm das Studium der Grammatik, im Historischen: nähere Einschränkung des Privatstudium auf das, was in den Lektionen getrieben wird, und vorurtheils freieres Nachdenken und Verbindung des Erlernen, im oratorischen mehr Natur und Geschmeidigkeit im Styl und [...] auf wirkliche Ausbildung des Geistes zu sehen und bei seiner Lektüre die Warnung wohl viel, aber nicht vielerlei stets vor Augen zu haben.

Sein Betragen war, bis auf eine Linkerei zur Störung der Ruhe und ein paar Beispiele von Bedrückung durchaus regelmäßig, gefällig und vertrauensvoll. Seine gesellschaftlichen Sitten aber sind ungebildet, seine körperliche Stellung steif; sein Thon entweder rau oder geziert [...], sein Blick ist unsicher und seine Mienen nähern sich einem Verziehen, wenn er freundlich sein will, so wie sein Ernst etwas finsternes hat, Tadel kann er überhaupt nicht gut ertragen.

[...] Überhaupt bezeugt er zu wenig Bildsamkeit und ist gegen alle Erinnerungen unfolgsam, die dahin abzielen. Unseren größten und nachdrücklichsten Rath sich für die Welt zu bilden führt er an – schweigt und lebt wie bisher. Ob ihn diese Streitsinnigkeit auch durch die Welt führen wird? Wir haben ihm diese Frage oft vorgelegt. Er läßt sie unbeantwortet und bleibt wie er war.

[...] Ob dies Absicht oder bloß Gewohnheit ist, wissen wir nicht – wir haben ihn noch nie einen Menschen loben, noch nie von einem mit Verachtung und Häme reden hören. Bescheidenes Gefühl eigenen Werthes scheint er nicht zu haben (weil er Vertrauen und Offenheit nicht hinlänglich zu schätzen weiß, wenigstens nicht mit gleicher Münze bezahlt) dagegen aber alle Anlage zur Selbstsucht [...]. Bei dem steten Zurückziehen von Menschengang, bei dem jahrelang nun schon fortgesetzten Verschuße in sich selbst keine erfreuliche Aussicht für die Zukunft. Soweit führt unser Urtheil, das was wir an ihm bemerken konnten. Sein Inneres kennen wir nicht, denn es ist uns verschlossen.“¹⁷

Diese noch um ca. die Hälfte gekürzte Beurteilung zeigt im Verhältnis zu den Beurteilungen aus dem ersten Satz eine enorme Differenzierung des Blicks auf den Schüler, der nicht nur von großem Detailreichtum zeugt, sondern den Schüler auch in seinen Facetten als vielschichtig und uneinheitlich darstellt und bewertet. Goldhagen ist danach ein guter

¹⁶ So beispielsweise auch beim Schüler Heinrich Mathaeus Udam, Schuleintritt 1703: „Hat ein böses, tückisches und zorniges Gemüht. Sein ingenium ist eben nicht von den ungeschicktesten.“ Oder beim Schüler Georg Andreas Appenroth: „Hat ein feines Gemüht, bezeugt auch einige Liebe zum Worte Gottes“ (beide AFSu/S A 197, Bl. 43).

¹⁷ AFSu/S A I 199, 93, Goldhagen trat im Jahr 1786 ins Pädagogium ein. Von ihm sind noch vier Beurteilungen vorhanden, sie erstrecken sich auf vier Jahre und wurden von unterschiedlichen Lehrern angefertigt.

und sehr fleißiger Schüler mit regelmäßigem und vertrauensvollem Betragen. Sein Sozialverhalten ist hingegen nicht zufriedenstellend, seine gesellschaftlichen Sitten sind ungebildet, dazu gehören seine Körperhaltung, sein Ton und sein Blick. Die Lehrer beschreiben die Reaktion auf Tadel, die sie bei ihm beobachtet haben, sie bezeugen ihm zu wenig „Bildsamkeit“. Im Schreiben vermischen sich Darstellungen von gezeigten Verhaltensweisen und deren Einschätzung, beispielsweise wird das Fehlen von Bescheidenheit daran festgemacht, dass der Schüler Vertrauen und Offenheit nicht zurückgibt und nicht zu schätzen weiß. Erkennbar wird daran, wie die Lehrer so etwas wie Bescheidenheit beobachteten, an welchen Verhaltensweisen sie diese festmachten.

Ein Einfluss der neuen Pädagogik zeigt sich am Vokabular, das gebraucht wird. Die Verwendung des Bildsamkeitsbegriffs weist auf die Rezeption neuester Literatur hin, genauso wie die Wertschätzung von „Natürlichkeit“, die nicht nur bei Goldhagen, sondern auch in vielen anderen Beurteilungen vorkommt. Im Vergleich zu den frühen Beurteilungen erhält „Natur“ eine Umwendung in der Bedeutung: War sie zu Franckes Zeiten noch eine erzieherisch zu bearbeitende Natur des erbsündigen Kindes, ist sie nun die Natur eines „freimütigen und unverschobenen Jünglings“, der sagt, was er denkt und empfindet, Natur, die sich nicht verstellen darf und die ein Schüler zeigen soll.¹⁸ Dies sind Verschiebungen im Blick auf den Schüler, die sich auch auf Beobachtung und die Beurteilung von gezeigtem Verhalten auswirken. Konzepte wie Bildsamkeit und Natur leiten dabei nicht nur die Beobachtung der Schüler an, sondern richten sie neu aus.

3.3 Differenzierungen des Beobachtungs- und Beurteilungsrasters

Ebenso wie die meisten anderen Beurteilungen aus dem Satz weist Goldhagens Censur eine gewisse Struktur auf, die wenig variiert. Insgesamt richtet sich der beurteilende Blick auf folgende Bereiche, in denen Entwicklungen oder Rückschritte im vorausgehenden Vierteljahr beobachtet wurden:

- Nach *Fächern* differenzierte *Kenntnisstände und Fortschritte*
- Das *moralische* Verhalten: Betragen in und außerhalb der Klassen, Sitten, Ordnung und Gehorsam
- *Ingenium*: die Anlagen des Schülers, v.a. sein Charakter und seine Begabungen

Jedes dieser Beurteilungsfelder beinhaltet eine Fülle an unterschiedlichen Aspekten, in denen der Schüler beschrieben wird. Einige davon fallen besonders stark ins Gewicht. So werden in den meisten Beurteilungen differenzierte Aussagen getroffen zum:

- Verhalten gegenüber anderen: in den Blick gerät hier z.B. die Freundewahl (und ob diese glücklich ist bzw. ob er überhaupt Freunde hat), das Verhalten Lehrern gegenüber und in Gesellschaft allgemein, auch außerhalb der Schulmauern
- Körper: die Gesamterscheinung, die Gesundheit und Hygiene, Haltung und Kleidung

¹⁸ Beispielsweise beim Schüler Stender: „Allgemein kommt man darin überein, daß er sich äußerlich nicht immer so zeige, als er wirklich ist, – nicht freimütig und der Natur eines unverschobenen Jünglings gemäß äußere, was er denke oder empfinde und seine anscheinende Gesetztheit daher nicht natürlich und bei weitem sich nicht immer gleich sei [...]“ (AFSt/S A I 199, B. 21), zu den semantischen Verschiebungen vgl. Jacobi (2007, 67).

- „Befinden“: Aussagen darüber, ob der Schüler glücklich ist, was ihn zur Arbeit anspricht und Freude bereitet, ob er gerne im Pädagogium ist

Auffällig ist ein Rückgang von religiösen Kategorien (*Pietas*), der sich auf semantischer Ebene zeigt: nur in einer der Beurteilungen taucht noch der explizite Verweis auf „Gott“ auf, in wenigen weiteren kann eine Einschätzung der Frömmigkeit des Schülers gefunden werden. Doch auch die Vorstellung eines guten Menschen, wird nun anders aufgegriffen, zumindest nuancierter formuliert. Der Schüler Saltzmann war 1705 „tatsächlich böse“, obwohl er sich anders zeigte. Über den Schüler Weinhagen wird 1793 geschrieben:

„Über sein mangelndes Zutrauen zu wahren Freunden sind ihm schon sonst Winke gegeben, aber doch wieder Züge davon bemerkt worden, so wie überhaupt von einem gewissen heimlichen Wesen, welches man an guten Zöglingen nicht gern findet, weil sie es nicht nötig haben [...] denn, was unschuldig ist, braucht sich nicht zu verbergen.“¹⁹

Auch hier sehen die Lehrer zwar hinter das Verhalten in das Innere des Schülers: er hat Verheimlichung nicht nötig, weil er unschuldig sei. Die Formulierung ist aber weitaus zurückhaltender und spricht weniger von der fixen Eigenschaft der Bosheit als von einem „heimlichen Wesen“, das bemerkt wurde. Statt absolute Urteile über das Kind abzugeben, wird beobachtetes Verhalten formuliert.

In ihren Beurteilungen bemühen sich die Lehrer um ein facettenreiches Bild, das den individuellen Schüler adäquat beschreibt. Der Erzieher und Lehrer, so betont Niemeyer in seinen Grundsätzen, habe ganz genaue Beobachtungen anzustellen, um seinen Zögling zu kennen, der „letzte Zweck aller charakteristischen Beobachtungen“ ist es, „die subjective Beschaffenheit des Zöglings kennenzulernen“ (Niemeyer 1970 [1796b], 309). Dabei sei jedoch Vorsicht geboten:

„[A]uch in denen, welche unleugbar Fähigkeit und Bildsamkeit besitzen, sind die erkennenden Kräfte sehr verschieden, und man muß sich hüten, aus dem Mangel oder der Schwäche der einen, auf Mangel und Abwesenheit der andern zu schließen, und sie darüber vielleicht ganz zu vernachlässigen. Bey dieser so ungleichen Vertheilung der Kräfte und Talente, ist es gerade die allerschwerste Aufgabe für Lehrer und Erzieher, jeden so zu behandeln, dass er die für ihn erreichbarste Vollkommenheit auch wirklich erreiche. Dazu ist nun von Seiten des Erziehers eine Prüfung der Köpfe nöthig; ein Studium, das für ihn um nichts entbehrlicher als für den eigentlichen Lehrer ist [...]“ (ebd.).

Niemeyer plädiert für eine weniger einfache, stattdessen vielschichtige Sichtweise auf den Schüler als hochindividuell in seinen Fähigkeiten und Veranlagungen. Gerade weil die Schüler so unterschiedlich veranlagt sind, muss der Lehrer erkennen, was ein einzelner zu erreichen in der Lage ist und ihn dahin führen. Hier wird ein modernes Verständnis von Individualisierung erkennbar: der Lehrer ist verantwortlich dafür, dass der Schüler „die für ihn erreichbarste Vollkommenheit auch wirklich erreiche“ – dafür muss der Schüler in seinem Potenzial erkannt und der Maßstab innerhalb des jeweiligen Kindes individuell angelegt werden. Das spiegelt sich in den meisten Beobachtungen durch die feinkörnige Perspektive, die auf das Innere des Schülers geworfen wird. Diese Genauigkeit ist in pietistischer Tradition und nicht neu, doch der Grund, warum es getan wird, ist ein anderer geworden. War der Hintergrund der Beobachtung und Einschätzung des Schülers Anfang des Jahrhunderts noch das religiös konnotierte Bild eines frommen Kindes, ist es

¹⁹ AFStS A I 199, Bl. 49.

nun die Vorstellung einer Vervollkommnung seiner selbst nach eigenen Möglichkeiten und auch unter eigener Verantwortung. Der Maßstab liegt weniger in einem externen Ideal als im Vermögen des Zöglings selbst. Ein Auszug aus einer weiteren Beurteilung veranschaulicht dies:

„Es ist ein schlimmes Zeichen, wenn ein Jüngling der alle Anlagen hat, und in der Ausbildung seines Verstandes schnelle Fortschritte zu machen, der von jeher von allen Seiten aufgefordert ist; diese Kräfte seines Geistes für eigenes und Anderer Wohl zu entwickeln. Der in der Liebe seiner Eltern bei eigenem Ehrgeiz und in den Erwartungen die sich der Staat von ihm macht immer die wundersamsten Motive zur Tugend finden sollte, wenn dieser, alles dieses nicht nur nicht nützt sondern auch sein ganzes Wesen nach und nach so entfaltet dass der Beobachter selbst den Mangel des Sinns für dergleichen befürchten muß. Dies ist, so ungern wir es auch sagen, ganz der Fall mit Reck.“²⁰

Die Beschreibungen der Schüler in der Vierteljahrescensur hatten einen hohen Anspruch an die Erfassung des Schülers als „Ganzem“ und an der daraus sich ergebenden Möglichkeit einer individualisierten pädagogischen Intervention. Die unmittelbare Umsetzung der Erkenntnisse aus der Beobachtung fordert Niemeyer wie folgt ein: „Hat der Erzieher diese und ähnliche Beobachtungen angestellt, so ist das zweite, bey der ferneren Geistesbildung auf jene natürlichen Anlagen, Rücksicht zu nehmen“ (Niemeyer 1970 [1796b], 128). Er gibt anschauliche Beispiele, wie das umgesetzt werden kann. Der Lehrer habe sich „sorgfältig zu hüten, das zu sehr zu nähren, was an sich schon das Maass überschritten hat; den trocknen Kopf nicht durch beständige Beschäftigung mit abstracten Wahrheiten, oder grammatischen Subtilitäten, völlig zum Pedanten, den lebhaften Kopf mit einer glühenden Phantasie, nicht zum völligen Schwärmer zu machen“ (ebd.).

3.4 Beobachtung als Kategorie der professionellen Reflexion

Wenn in einem solch differenzierten Raster der Schüler in den Blick genommen wird, stößt Beobachtung leicht an Grenzen. In der Beurteilung des Schülers Goldhagen zeigt sich die Reflexion über das Scheitern der Erkenntnisgewinnung und damit über die Grenzen der Beobachtungsmöglichkeit:

„Ob dies Absicht oder bloß Gewohnheit ist, wissen wir nicht (...). Soweit führt unser Urtheil, das was wir an ihm bemerken konnten. Sein Inneres kennen wir nicht, denn es ist uns verschlossen. Von seinem Herzen können wir keine gute [unleserlich] und ein Jüngling, der gefühllos scheint – nur nach dem Schein keine Menschen [unleserlich] – unleugbar sich zu einem hohen Grade der Unnatürlichkeit verwarhloset hat.“

Bei dem Versuch, sein Verhalten durch Beobachtung zu verstehen, kommen die Lehrer nicht weiter. Es bleibt ihnen unzugänglich, ob der Schüler sein Verhalten mit Absicht oder aus Gewohnheit zeigt. Sie kapitulieren resigniert vor dem, was ein grundlegender Bestandteil der Pädagogik in Halle ist: in das Innerstes des Zöglings können sie nicht sehen.

In anderen Beobachtungen wird zwischen dem, was ein Schüler an Verhalten zeigt und was wohl dahinter stehen könnte, differenziert. Das letztere wird häufig als Frage formuliert oder beschrieben als etwas, was unsicher bleiben muss.²¹ Wenn also eine detailliert

²⁰ AFSt/S A I 199, Bl. 71.

²¹ So wird beim Schüler Weinhagen vermerkt, „er scheint dadurch, daß er oft ganz stumm ist, gedankenleerer, als er hoffentlich sein wird“ (AFSt/S A I 199, Bl. 49, 2).

psychologische Kenntnis des Kindes als individuelles Wesen in dem Ausmaß wie in Niemeyers Vierteljahrescensur angestrebt wird, wird die dafür erforderliche Beobachtung und anschließende Beurteilung möglicherweise zu einem Problem, das nur dadurch gelöst werden kann, dass Beobachtung selbst reflexiv wird.

Die *genaue Erklärung des Urteils* in den Vierteljahrescensuren war Niemeyer wichtig, denn damit sollte Willkür vermieden werden (Niemeyer 1970 [1796b], 133). Die auf vielen Beurteilungen sichtbaren Abänderungen und Ergänzungen des Textes sowohl in Ausdruck und Grammatik, aber vor allem auch inhaltlich mit dem Ergebnis der Relativierung zugunsten des Schülers oder auch härteren Beurteilung in einigen Bereichen, waren das Resultat der Besprechung der Censur in der Lehrerkonferenz. Sie zeigen, dass diese Erklärung vom Lehrerkollegium auch sehr ernst genommen wurde. Mit facettenreichen Kriterien wurde über ein Vierteljahr hinweg beobachtet, dann im Austausch mit Kollegen verhandelt, und schließlich sollte in einer ausführlichen Erklärung zu einem gerechten Urteil gefunden werden. Die Erklärung beinhaltet detaillierte, fast psychologische Analysen einzelner Schüler und macht Beobachtung zur voraussetzungsreichen Tätigkeit, zu einer Kunst, die beherrscht werden muss. „Nun gehört allerdings zu einer genauen Beobachtung, mehr Beobachtungs-Geist, als man billig von jüngeren Hauslehrern erwarten kann; dabey noch dazu viele so unrichtige Begriffe von Menschen und Dingen mitbringen, so wenig mit gewissen Verhältnissen bekannt sind, und für feinere Züge einen so ungeübten Blick haben, dass ihr Urtheile über Personen oft nicht anders als fehlerhaft ausfallen können“ (Niemeyer 1970 [1796b], 307f.). Niemeyer beschreibt hier die Voraussetzungen, die ein kompetenter Beobachter beherrschen muss.

Es kann zusammengefasst werden: Das System der Vierteljahrescensur macht Beobachtung in der Praxis des Pädagogium zu einer zentralen Tätigkeit,

- nicht nur, weil sie die kontinuierliche Beobachtung und Verschriftlichung der gemachten Beobachtungen auf Zeugniszetteln und einer „Gesamtbeschreibenden Censur“ (Niemeyer 1796, 133) erforderlich macht,
- sondern auch, weil sie den Austausch der Professionellen untereinander über gemachte Beobachtungen, über ihre Adäquatheit, über ihre Grenzen
- und schließlich über eine angemessene, auf der Grundlage der Beobachtungen und des Urteils entworfene und auf den jeweiligen Schüler abgestimmte pädagogische Intervention einfordert.²²

Beobachtung wird darin Mittel zur Individualisierung. Beobachtung konstituiert sich, so war die Anfangsthese, in diesem Umfeld auf eine bestimmte Weise zur reflexiven Kategorie der Profession.

²² Der Zusammenhang, aber auch die Differenz von Beobachten und Beurteilen tritt am Beispiel der Vierteljahrescensur deutlich hervor: Dem Urteil über die Schüler geht Beobachtung (über ein Vierteljahr) voraus, die in der Dokumentation durch die Lehrpersonen festgehalten wird. Beobachtung in pädagogischen Institutionen unterscheidet sich von wissenschaftlicher Beobachtung von Kindern, wie diese beispielsweise von Trapp (1977; vgl. auch Kersting 1992, 9ff.) in experimentellen Settings vorgeschlagen wird. In pädagogischen Einrichtungen haben Beobachtungen pädagogische Konsequenzen und werden mit Einschätzung und Beurteilung des Beobachteten verflochten.

4. Fazit

Im Beitrag wurde eine Linie der Konstitution der Beobachtung von Schülern als zentrale Tätigkeit des Lehrerhandelns am Beispiel der Beobachtungs- und Beurteilungspraxis des Hallenser Pädagogium Regium im 18. Jahrhundert herausgearbeitet.

Die in pietistischer Pädagogik Franckes verankerte Aufsicht und Beurteilung der Zöglinge einerseits und die Waisenbeurteilung andererseits standen im Dienste einer Erziehung zur Frömmigkeit und hatten vorwiegend einen religiösen Bezugsrahmen, der den Blick auf die Kinder orientierte. Aufsicht sollte verhindern, dass Zöglinge vom rechten Weg abkamen und gleichzeitig zur Selbstdisziplinierung auffordern. Weil das pädagogische Tun auf die Erziehung des inneren Menschen zielte, sollte der Erzieher und Lehrer den Schüler in seinen Anlagen, seiner Moral und seiner Frömmigkeit beobachten und einschätzen. Die Ergebnisse dieses Tuns wurden dokumentiert und dienten dem auf den jeweiligen Schüler orientierten Handeln, der Überprüfung der Wirksamkeit der pietistischen Pädagogik und schließlich auch der Auslese und Förderung (vgl. Jacobi 2007, 61). Die Quellen aus den Jahren 1704-1707, die hier auszugsweise vorgestellt wurden, spiegeln den Anspruch an eine individuelle Beurteilung der Schüler, die zwar nur stichwortartig oder in kurzen Sätzen, aber doch systematisch nach bestimmten Kategorien die Schüler einschätzte. Der beobachtende Blick auf die Schüler war dabei geleitet durch moralische und religiöse Normen der pietistischen Vorstellung vom frommen Kind.

In den letzten 20 Jahren des 18. Jahrhunderts wurden unter Niemeyer im Zuge einer notwendig gewordenen Reform der Anstalt (vgl. Oberschelp 2008) neuartige Methoden im Pädagogium Regium eingeführt. Beobachtung, Austausch über Beobachtungen und Verschriftlichung der Beobachtungen wurden im System der Vierteljahrescensur institutionalisiert. Eingebunden in eine komplexe zeitliche Strukturierung ist Beobachtung die Grundlage dafür, den Schüler in hochauflösender Weise in den Blick zu nehmen, was letztlich der Individualisierung im pädagogischen Tun der Hallenser Lehrer diente. Dabei ist der Bezugsrahmen individuell innerhalb des Kindes und seinen je eigenen Möglichkeiten zur Vervollkommnung verortet.²³ Die Dominanz religiöser Bezugsrahmen tritt zurück hinter aufklärerische Vorstellungen von (z.B.) Natur und Bildsamkeit. Im Austausch der Lehrer über den einzelnen Schüler, über seine fachlichen Lernfortschritte, seinen Charakter und die daraus folgenden pädagogischen Maßnahmen wurde Beobachtung zu einer reflexiven Kategorie. Der Anspruch an eine solche hochindividuelle und auf das Innere des Schülers gerichtete Beobachtung führte an Grenzen und konnte scheitern. Dies wurde von den Lehrern reflektiert.

Niemeyer entwickelte seine Pädagogik im Spannungsfeld zwischen Pietismus und Aufklärung und konnte, wie Zierer (2010, 29) schreibt, pietistische und aufklärerische Züge in einer pädagogischen Theorie und Praxis zu einer fruchtbaren Synthese bringen. Beob-

²³ Wenn man dies als Form einer mit pädagogischem Tun einhergehenden Individualisierung versteht, wird auch deutlich, dass Individualisierung hier nicht ein Gegenstück zur Standardisierung ist, sondern deren Kehrseite. Individualität muss auch beurteilt werden können und bedeutet, dass der Einzelne einen spezifischen Ort in beobachtbaren Ausprägungen einer bestimmten Vielfalt zugewiesen bekommt und darin eingeschätzt werden kann (vgl. dazu auch Rabenstein & Reh 2009).

achtung konstituiert sich hier in einem noch deutlich durch pietistische Züge geprägten pädagogischen Kontext, in dem das Innere des Kindes entschlüsselt werden soll, aber der Bezugsrahmen ändert sich. Das Pädagogium Regium war ohne Zweifel einer der Orte, an dem die Schülerbeobachtung sich als ein Faktor dessen, was später als professionelle Tätigkeit bezeichnet wird, etablierte.

Literatur

- Berdelmann, K. & Rabenstein, K. (2014): Pädagogische Beobachtungen: Zur Konstruktion des Adressaten pädagogischen Handelns in historischer Perspektive. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, 14, H.1, 7-16.
- Boer, H. de & Reh, S. (2012): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden.
- Campe, J. H. (1777): Anekdote von einem Kinde. In: *Pädagogische Unterhandlungen*, 1. Stück, 70-71.
- Diele, H. & Schmid, P. (2007): Anfänge empirischer Kinderforschung. Die Schwierigkeiten einer Anthropologie vom Kinde aus. In: Beetz, M., Garber, J. & Thoma, H. (Hrsg.): *Physis und Norm. Neue Perspektiven der Anthropologie im 18. Jahrhundert*. Göttingen, 253-277.
- Francke, A. H. (1713): Kurzer Bericht von der gegenwärtigen Verfassung des Paedagogii Regii zu Glaucha vor Halle. Unter: <http://reader.digitale-sammlungen.de/resolve/display/bsb10447354.html> [abgerufen am 19.7.2016].
- Jacobi, J. (2000): Der Blick auf das Kind. Zur Entstehung der Pädagogik in den Schulen des Halleschen Waisenhauses. In: Neumann, J. N. & Sträter, U. (Hrsg.): *Das Kind in Pietismus und Aufklärung. Beiträge des Internationalen Symposiums vom 12.-15. November 1997 in den Franckeschen Stiftungen zu Halle*. Tübingen, 47-60.
- Jacobi, J. (2007): Anthropologie und Pädagogik: Empirische Aspekte der Erziehung im Halleschen Waisenhaus (1695-1769). In: dies.: *Zwischen christlicher Tradition und Aufbruch in die Moderne: das Hallesche Waisenhaus im bildungsgeschichtlichen Kontext*. Tübingen, 59-74.
- Jacobi, J. & Müller-Bahlke, T. (1998): Man hatte von ihm gute Hoffnung ... Das Waisenalbum der Franckeschen Stiftungen 1695-1749. Halle.
- Jergus, K., Koch, S. & Thompson, C. (2013): Darf ich dich beobachten? Zur ‚pädagogischen Stellung‘ von Beobachtung in der Frühpädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 59, 743-761.
- Kersting, C. (1992): Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert. Campes „Allgemeine Revision“ im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaft. Weinheim.
- Koch, S. & Nebe, G. (2013): Wie das Kind geschrieben wird. Lerngeschichten als Inszenierungspraxis in Kindertageseinrichtungen. In: Mayer, R., Thompson, C. & Wimmer, M. (Hrsg.): *Inszenierung und Optimierung des Selbst. Zur Analyse gegenwärtiger Selbsttechnologien*. Wiesbaden, 111-135.
- Leu, R. H., Flämig, K., Frankenstein, Y., Koch, S., Pack, I., Schneider, K. & Schweiger, M. (2012): „Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen“. Berlin.
- Lißmann, K. & Schmid, P. (2013): Die Entdeckung des Individuums. In: Zaunstöck, H., Müller-Bahlke, T. & Veltmann, C. (Hrsg.): *Die Welt verändern: August Hermann Francke – ein Lebenswerk um 1700*. Halle/Saale, 225-233.
- Martus, S. (2015): *Aufklärung: Das deutsche 18. Jahrhundert – ein Epochenbild*. Berlin.
- Menck, P. (1993): *Geschichte der Erziehung*. Donauwörth.
- Menck, P. (2001): *Die Erziehung der Jugend zur Ehre Gottes und zum Nutzen des Nächsten: Die Pädagogik August Hermann Franckes*. 2. Aufl. Halle/Saale.
- Moritz, K. P. (1783): *Gnothi Seauton oder Magazin für Erfahrungsseelenkunde als ein Lesebuch für Gelehrte und Ungelehrte*. Bd. 1, 1. Stück. Unter: <http://www.ub.uni-bielefeld.de/diglib/aufkl/magerfahrngsseelenkd/index.htm> [abgerufen am 19.7.2016].
- Müller-Bahlke, T. (1997): Die Geschichte der Lateinschule in den Franckeschen Stiftungen. In: *Jahresprogramm der Franckeschen Stiftungen*, 40-58.
- Niemeyer, A. H. (1796a): Vollständige Nachricht von der gegenwärtigen Einrichtung des Königlichen Pädagogiums zu Halle. Unter: <http://digitale.bibliothek.uni-halle.de/vd18/content/titleinfo/4551683> [abgerufen am 19.7.2016].
- Niemeyer, A. H. (1970): *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher*. Paderborn. Unveränderter Nachdruck der ersten Auflage, Halle 1796.

- Oberschelp, A. (2008): Von der pietistischen Schulstadt zu einer Bildungsanstalt der Aufklärung. Krise und Wandel der Franckeschen Stiftungen um 1800. In: Göhlich, M. (Hrsg.): Persistenz und Verschwinden. Pädagogische Organisationen im historischen Kontext. Wiesbaden, 99-118.
- Rabenstein, K. & Reh, S. (2009): Die pädagogische Normalisierung der ‚selbständigen Schülerin‘ und die Pathologisierung des ‚Unaufmerksamen‘. Eine diskursanalytische Skizze. In: Bilstein, J. & Ecarius, J. (Hrsg.): Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen. Wiesbaden, 159-180.
- Schmid, P., Diele, H. & Krüger, P. (2003): Erziehungskunst kann noch lange nichts als Sammlung einzelner Erfahrungen sein. Anfänge der empirischen Kinderforschung im ausgehenden 18. Jahrhundert. In: Prengel, A. (Hrsg.): Im Interesse von Kindern? Forschungs- und Handlungsperspektiven in Pädagogik und Kinderpolitik. Weinheim, 137-159.
- Schmidt, F., Schulz, M. & Graßhoff, G. (2016): „Pädagogische Blicke“. Weinheim.
- Scholz, J. & Reh, S. (2016): Auseinandersetzungen um die Organisation von Schulklassen: Verschiedenheit der Individuen, Leistungsprinzip und die moderne Schule um 1800. In: Groppe, C. & Kluchert, G. (Hrsg.): Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem. Wiesbaden, 93-113.
- Trapp, E. C. (1977): Versuch einer Pädagogik. Paderborn.
- Welp, M. (1977): Die Willensunterweisung bei August Hermann Francke unter besonderer Berücksichtigung der Erziehungspraxis in den Franckeschen Anstalten. Unveröffentlichte Dissertation. Dortmund.
- Wezel, J. K. (1996): Pädagogische Schriften. Mit einer Einführung herausgegeben von Phillip S. McNight. Frankfurt a. M.
- Wolke, C. H. (1778): Sollte nicht bey allem Reichthum an Erziehungsschriften in unsern Zeiten gleichwohl in der Pädagogik noch eine sehr merkliche Lücke seyn. In: Pädagogische Unterhandlungen, 1, 1038-1047.
- Ziegenspeck, J. W. (1999): Handbuch Zensur und Zeugnis in der Schule. Historischer Rückblick, allgemeine Problematik, empirische Befunde und bildungspolitische Implikationen. Ein Studien- und Arbeitsbuch. Bad Heilbrunn.
- Zierer, K. (2010): August Hermann Niemeyer: Wissenschaftstheoretische und historische Studien im Anschluss an sein pädagogisches Werk. Hohengehren.

Dr. Kathrin Berdelmann, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung Berlin;
E-Mail: berdelmann@dipf.de

Zeitschrift für Grundschulforschung **Bildung im Elementar- und Primarbereich** **2-2016**

Aus dem Inhalt

Bilder vom Kind / Kindheitsbilder

- „Sein Inneres kennen wir nicht, denn es ist uns verschlossen“ –
Schulische Beobachtung und Beurteilung von Kindern im
18. Jahrhundert
- Was sollten Unterstufenlehrer über ihre Schüler wissen?
Zur Entstehung eines DDR-spezifischen Kinderbildes
- Bilder von Grundschullehrenden über arme Kinder.
Konturen einer wissenssoziologischen Betrachtung
- „Man muss natürlich individuell für das Kind gucken.“
Die Konstruktion des individuellen Kindes im
elterlichen Schulwahldiskurs
- Ein „Goldschatz“, ein „Fauli“, „so ein Pffiffiger“ –
Schulkind sein aus Eltern- und Kindersicht
- Spielen – ein konstitutives Moment von Kindheit
in Deutschland und Norwegen?
- Das Bild vom Kind als Gegenstand der Kindheits- und Grundschul-
forschung – Methodologische Überlegungen zu Kindheitsbildern
und ihren Beobachterinnen und Beobachtern

Diskussionsbeitrag

- Kindheitsbilder. Epistemologische Prämissen und methodologische
Herausforderungen eines Forschungsprogramms

Offene Beiträge

- Mentale Modelle bilden und Textinformationen verstehen
- Erhebung der Rechtschreibkompetenz am Ende der Grundschulzeit
- Leistungen rechtschreibschwacher Schülerinnen und Schüler in
einem kognitiv aktivierenden Rechtschreibunterricht
- Das Anwalt-Richter-Dilemma bei der Notenvergabe in Mathematik
auf der 4. Schulstufe der österreichischen Volksschule

Themenschwerpunkt ZfG 1-2017

- Übergänge

978-3-7815-2118-6



9 783781 521186

ISSN 1865-3553

Zeitschrift für Grundschulforschung **Bildung im Elementar- und Primarbereich**