

Aus:

Reh, Sabine/Wilde, Denise (Hrsg.) (2016): Die Materialität des Schreiben- und Lesenlernens. Zur Geschichte schulischer Unterweisungspraktiken seit der Mitte des 18. Jahrhunderts. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt.

ISBN 978-3-7815-2114-8

| 7

Sabine Reh und Denise Wilde

Die historische Erforschung der Praktiken des Lesen- und Schreibenlernens. Eine Einleitung

In einer im weiten Sinne sozialgeschichtlich informierten und kulturtheoretisch orientierten Bildungshistoriographie ging es in den letzten dreißig Jahren immer stärker darum, sich mit der Materialität von Bildungsprozessen Einzelner und ganzer Bevölkerungsgruppen zu befassen. Untersucht wurde, wie das Bildungswesen sich entwickelte, wer wie lange an welchen Bildungsmaßnahmen teilnahm, und neben den politisch-institutionellen gerieten zunehmend auch die ökonomischen und technisch-materiellen Begleitumstände und Bedingungen der historischen Expansion von Bildung in den Blick. Inzwischen werden in historischer Perspektive mehr und mehr auch die Praxis des Lernens und Lehrens und die sich im Unterricht herausbildenden Routinen (Sarasin 2013) erforscht (z.B. Priem/König/Casale 2012). Dafür werden Dinge, mit denen in Erziehungs-, Lern- und Bildungsprozessen hantiert und umgegangen wurde, die diese präfigurierten oder in ihnen hervorgebracht wurden, zu historischen Quellen, die Auskunft geben können über ihren Gebrauch. Auch Bilder und Texte über den menschlichen Körper mit seinem Habitus bzw. seiner Hexis als Träger eines routinierten Wissens – eines *tacit knowledge* bzw. *tacit knowing*, wie Polanyi (1966) es konzipiert hat – können unter Umständen Aufschluss geben über sein Tun und Können, über die Praxis des Unterrichts. Das scheint einem herkömmliche Grenzen von geistes-, sozial- und kulturwissenschaftlichen Disziplinen überschreitenden Trend zu entsprechen, einem „practical turn“ (Schatzki/Knorr-Cetina/von Savigny 2001) und dem sogenannten „material turn“ (te Heesen/Lutz 2005; König 2005; auch Bachmann-Medick 2009). Bourdieu (1976), Giddens (1995) und Schatzki (z.B. 1996; 2002; 2010) sind unter Bezugnahme auf verschiedene Traditionslinien wie den Pragmatismus, Wittgensteins Sprachphilosophie und auch Heidegger die Gewährsmänner eines praxeologischen Ansatzes in den sozial- und kulturwissenschaftlichen Disziplinen und auch deren Rezeption in der Geschichtswissenschaft und der Bildungshistoriographie (Reichardt 2007; Füssel 2014; Haasis/Rieske 2015; Reh 2014). Bourdieu hat, ausgehend von der Genese praktischen Wissens, den „Entwurf einer Theorie der Praxis“ – so der Titel eines 1976 in deutscher Übersetzung erschienenen Bandes (Bourdieu 1976, 146 f.) – entwickelt, mit der er sowohl die Dichotomie von Struktur und Handlung wie auch die von Subjektivismus und Objektivismus zu überwinden versuchte. Das gelang ihm mit dem Konzept des

Habitus, der als ‚strukturierte Struktur‘ im Gebrauch zu einer ‚strukturierenden Struktur‘ wird, indem sein jeweiliger Träger beteiligt ist an Praktiken. Es scheint zentral, den Begriff der Praktik ernst zu nehmen und stark zu machen. In seinem Buch „Social Practices. A Wittgensteinian approach to Human Activity and the Social“ (Schatzki 1996) bestimmt Schatzki Praktiken als erste Formen einer Institutionalisierung, als kleinste Formen des Sozialen (Reckwitz 2003). Sie bestehen aus direkt körperlichem und sprachlichem Tun, sind ein Bündel von Aktivitäten, ein durch Aufgaben und im Rahmen von Projekten organisierte und sich zeitlich entfaltende Verknüpfung aus Aktivitäten, die Menschen direkt ausführen. Das heißt also, sie tun jeweils das, was sie tun, um dessen willen, nicht um etwas anderes zu machen. Das Tun und Sprechen, das die Praktiken bildet, ist durch ein praktisches Verstehen, durch Regelmäßigkeit bzw. durch Regeln, eine teleoaffektive Struktur und generelle Verstehbarkeit bzw. eine allgemeine Sinnhaftigkeit verbunden (Schatzki 2002, 59-122).

Schreiben und Lesen können als Praktiken aufgefasst werden und das Erlernen von Schreiben und Lesen erfolgt über und in Praktiken – unmittelbar einsichtig in abgebildeten Photographien aus Münchner Schulen um 1900 auf dem Titelblatt des vorliegenden Bandes. Zu dieser Zeit begann man die Qualitäten von Praktiken des Schreiben- und Lesenlernens wissenschaftlich zu untersuchen und verschiedenen Fragen empirisch nachzugehen¹ (Meumann 1982): Was geschieht beim Erlernen des Lesens und Schreibens, welche Prozesse laufen dabei ab – mental und körperlich? Wie lernt man am besten Lesen und Schreiben? Welche Körperhaltungen entstehen dabei – je nachdem, ob man Schräg- oder Steilschrift als Ausgangs- und Schulschrift nutzt. Welche Haltungen sind am günstigsten zum Erlernen? Spätestens seit dieser Zeit ging man davon aus, dass das Lesen in verschiedenen Verständnisstufen erlernt wird, die mit Hilfe diagnostischer Verfahren zu ermitteln und zu sichern seien. Zunächst werden Buchstaben oder Worte erkannt. Auf einer zweiten Stufe können Schülerinnen und Schüler gelesene Sätze verstehen, bis sie schließlich auf einer dritten Stufe ganze Texte so erfassen, dass sie daraus Informationen ziehen können. Und es wurde deutlich, dass auf allen diesen Stufen Probleme im Erlernen des Lesens entstehen, auf allen diesen Stufen

1 Ernst Meumann (1862–1915) hat in seinen empirischen Untersuchungen aus der Zeit nach der vorletzten Jahrhundertwende (Meumann 1982) das Lesen des Kindes von dem des Erwachsenen unterschieden und versucht, insbesondere die Zweckmäßigkeit und Funktion des Lesens in den Vordergrund zu rücken – das heißt vor die Bewertung unterschiedlicher Methoden des Lesenlernens die Rekonstruktion des Leseaktes zu stellen (ebd., 65). Ins Zentrum rückt die optische Gliederung des Wortgesamtbildes (ebd., 124 f.) und die Sprache mit ihrer Sinnfälligkeit von Buchstaben, Worten, Sätzen und Schrift im Leseakt (ebd., 66). Meumann hielt es für nötig, durch die Entwicklung einer gezielten, empirischen Diagnostik des Lesenlernens unterschiedliche Lesetypen – hier z.B. Kinder, die beginnen zu lesen und geübte Leser*innen und lesende Erwachsene – zu beschreiben (ebd., 120).

Stockungen des Lernprozesses und des Lesens selbst erfolgen können (Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. 2011).

Lesen und Schreiben sind – Lesen aber schon lange sehr viel stärker als das Schreiben (Zanetti 2012; auch Giuriato/Stingelin/Zanetti 2008) – seit geraumer Weile Gegenstand historischer, bildungshistorischer, anthropologischer und psychologischer, kultur- und literaturwissenschaftlicher Forschung. Die umfangreichen Studien, vor allem zum Lesen als einer historisch-spezifischen, kulturellen Praxis, aber auch zum Schreiben können hier nicht annähernd dargestellt werden. Die Forschungsbeiträge reichen von der historischen Untersuchung der Verbreitung von Lesefähigkeit zu verschiedenen Zeiten (Arnove/Graff 1987; Bödeker/Hinrichs 1999), in jeweils verschiedenen Schichten und kulturellen Milieus, über den sich wandelnden Lesestoff (z.B. Goetsch 1994, Korte/Zimmer 2006) und die sich ändernde Praxis des Lesens (z.B. Chartier 1990, Schön 1987), die Analyse der Lesesozialisation (z.B. Hurrelmann 1993, 1999) bzw. die Rekonstruktion der Lesebiographien (z.B. Eggers/Garbe 1995; Korte 2007) bis zu solchen der Erforschung kognitiver, motivationaler und emotionaler Prozesse beim Lesen bzw. der Fähigkeit bzw. Kompetenz zu lesen, der *reading literacy* (z.B. Groeben/Hurrelmann 2004), und deren Beeinträchtigung.

Wer lernte wann lesen und schreiben?

Weitgehend einig sind sich historisch forschende Wissenschaftler*innen darüber, dass im Laufe des Überganges von der frühen Neuzeit zur Neuzeit mehr und mehr Menschen – und das schon als Kinder – lesen lernten und die Praxis des Lesens zu einer alltäglichen Tätigkeit wurde (Chartier 1990; Cavallo/Chartier 1999; Messerli/Chartier 2000) und dass sich damit auch die Norm der Literalität im Laufe des 18. Jahrhunderts, vor allem in europäischen Ländern ausbreitete (Messerli 2002, Messerli i.d.B.). Und selbst wenn man nicht Engelsings (1973) These einer „Leserevolution“ in Deutschland im 18. Jahrhundert vollständig folgen will, sind entscheidende Veränderungen in dieser Zeit in den deutschsprachigen Gebieten nicht zu übersehen. Die „Leserevolution“ kann zwar nicht als eine Art Kompensation der fehlenden politischen Revolution in Deutschland gelten, aber sehr wohl wurden hier spezifische Lesepraktiken als Elemente der Entstehung eines Bildungsbürgertums (Schmid 1985) mit einer öffentlichen und rudimentär politischen Funktion ausgebildet (Bödeker 1992). Der säkulare, das gesamte ökonomische und soziale Leben am Ende des 18. Jahrhunderts erfassende kulturelle Wandel, von einer sogenannten „intensiven“ zu einer „extensiven“ Lektüre, war eine ausgesprochen bedeutsame und das Alltagsleben der Bevölkerungen verändernde Entwicklung. Der Prozess der Zivilisierung des Lesens war ein mehr und

mehr innerer Vorgang, in dem der Leser lernte, zwischen Realität und Fiktion klar zu unterscheiden und an imaginierten Welten mental teilzunehmen (Schön 1987). Kulturhistorisch betrachtet entstand ein Fiktivitätsbewusstsein (Berthold 1993), also eine Veränderung der Lektürepraktiken (Bickenbach 1999)

Ausgehend von „den protestantischen Handelsmetropolen des nördlichen und mittleren Deutschland“ verbreitete (Wittmann 1999, 432 f.) sich dieser qualitative Wandel des Lesens als eine Art des „revolutionäre[n] Überganges“, wie Wittmann (1999, 422) formuliert. Dabei ist zunächst im Rahmen der Modernisierungsforschung – früher für England und Frankreich, für Deutschland später (Hinrichs 1998, 35) – anhand von geleisteten Unterschriften analysiert worden, wer wann eigentlich lesen konnte, wie verbreitet Lesen und Schreiben – heute würde man sagen – als Kompetenzen – waren. In dem von Hans-Erich Bodeker und Ernst Hinrichs herausgegebenen Band „Alphabetisierung und Literalisierung in Deutschland in der Frühen Neuzeit“ von 1999 ist in akribisch durchgeführten regionalgeschichtlichen Studien (vor allem für Norddeutschland) ausgewiesen, dass trotz – oder gerade wegen – großer regionaler Unterschiede generell von einer deutlich höheren Anzahl von Alphabeten im 18. Jahrhundert ausgegangen werden kann als früher angenommen wurde (Schenda 1970).

Lange Zeit blieb umstritten, was genau unter Alphabetisierung zu verstehen sei (ob nur Lesen oder auch Schreiben, ob nur grundlegende Kompetenzen oder erst tatsächliches, routinemäßiges Lesen als Alphabetisierung zu gelten habe usw.) und woran sie entsprechend festgemacht werden solle und wie sie quellenmäßig zu erfassen sei – ob an Signierfähigkeit oder/und Buchbesitz, um zwei typische Indikatoren zu nennen. Und obwohl über den Grad der Alphabetisierung der Bevölkerungen, sowohl hinsichtlich der jeweiligen Ausprägung der Literacy, der Lese- und Schreibkompetenz, wie aber auch deren Verbreitung in unterschiedlichen Ständen/Gruppen und Milieus der Bevölkerungen, und ihrer Entwicklung in verschiedenen Phasen und Etappen seit der Frühen Neuzeit für die verschiedenen europäischen Regionen nur schwer generalisierende Aussagen zu machen sind, kann doch ein genereller Trend in Europa zwischen 1500 und 1900 festgestellt werden: An dessen Ende steht eine Situation, in der schließlich alle Heranwachsenden systematisch, nämlich schulisch, in die Techniken des Lesens und Schreibens eingeführt werden und der allergrößte Teil der erwachsenen Bevölkerung als alphabetisiert gelten kann, obwohl auch heute noch in Deutschland von ca. 7,5 Millionen funktionalen Analphabeten – d.h., Personen, die nur ein begrenztes Repertoire an Schreib- und Lesekenntnissen aufweisen – auszugehen ist².

2 „Funktionaler Analphabetismus bedeutet die Unterschreitung der gesellschaftlichen Mindestanforderungen an die Beherrschung der Schriftsprache, deren Erfüllung Voraussetzung ist zur sozial streng kontrollierten Teilnahme an schriftlicher Kommunikation in allen Arbeits- und Lebensbereichen“ (Drecolll 1981, 31). Der funktionale Analphabetismus berücksichtigt dabei das Verhältnis

Der historische Wandel von Praktiken des Lesens und Schreibens und ihres Erlernens

Bickenbach (1999, 16 f.), der von Lektüertechniken spricht – dem lauten oder dem stillen, dem schnellen und verzögerten, also dem cursorischen und dem starischen Lesen, verschiedene Formen des Lesens im Sinne grundsätzlich unterschiedlicher Möglichkeiten, Buchstabenmengen wahrzunehmen – unterscheidet davon Lektürepraktiken, die solche Techniken auf spezifische Weise funktionalisieren, und Lektürekonzepte, die demgegenüber festgelegte diskursive Funktionen von Lektüre seien. In diesem Sinne ist die Unterscheidung zwischen Geist und Buchstabe ein Lektürekonzept, das aufgrund der Kontextunabhängigkeit des Lesens unter bestimmten materiellen und diskursiven Bedingungen im Laufe des 18. Jahrhunderts möglich wird. Auch Lektüre- und Schreibpraktiken sind historisch. Sie verändern sich in verschiedenen sozialen und materialen Kontexten und mit ihnen über lange Zeiträume; gleichzeitig damit werden die an den Praktiken beteiligten Menschen verändert – und, so ließe sich vor diesem Hintergrund inzwischen argumentieren, auch die menschliche Natur selbst.

Chartier hat eine der – aus seiner Sicht – „kulturellen Haupterrungenschaften der Neuzeit“ herausgearbeitet, nämlich das Phänomen, dass zu einem bestimmten Zeitpunkt unter bestimmten, benennbaren Bedingungen, die Lesepraktiken eine besondere Form annahmen, sich die Intimität des reflektierenden Subjekts im stillen Lesen herausbildet, hier entstehen möglicherweise historisch-spezifische Formen eines sich auf sich selbst beziehenden Individuums, als sich steigernd-bildendes Subjekt: „Und nur diese Art zu lesen begründete die Verinnerlichung des Gelesenen durch den, der las. Das langsame, umständliche und veräußerlichte Vorlesen wurde ersetzt durch eine Lektürepraxis, die den Lesenden unmittelbar in seinem Wesen ergriff“ (Chartier 1991, 128 f.). Gerade wenn man diese Einschätzungen in ihrer materialen Begründetheit und in ihrer Allgemeinheit für ausarbeitungs- und differenzierungsfähig hält – so zeigt sich, dass die Praktik des lauten Lesens weiterhin im 19. Jahrhundert existiert (z.B. Reh i.d.B.)³ – scheint es angebracht, einen Blick auf Praktiken des Erlernens und des Lehrens von Lese- und Schreibpraktiken zu legen, wie es in diesem Band in den Beiträgen etwa von Bosse, Caruso und Fuchs geschieht, um genauer zeigen zu können, in und mit

von einem vorhandenen und einem obligatorischen Maß in der Beherrschung von Schriftsprache im gesellschaftshistorischen Kontext (Hubertus 1991, 5).

3 Der Vermutung Chartiers, dass „[sich] [b]is ins 19. Jahrhundert frischgebackene und ungeübte Leser durch ihre Unfähigkeit zum stillen Lesen [verrieten]“ (Chartier 1991, S. 129), ließe sich vielleicht entgegenhalten, dass sich der ungeübte erwachsene Leser gegenwärtig nicht auf diese Weise verrät. Sicherlich aber finden sich auch im Prozess des Erlernens bis heute „ungeübte“ Kinder, die laut lesen. Keinesfalls ist das laute Lesen also gänzlich verschwunden.

welchen Praktiken das „selbsttätige“ und „selbständige“ Subjekt hergestellt und die Vorstellung eines solchen wirksam wurde.

Wie verhält es sich nun aber mit den Praktiken des Erlernens von Lesen und Schreiben? Auch vor der Durchsetzung einer modernen universalistischen Pflichtschule wurde – wenn auch oftmals von weniger Menschen – gelesen und geschrieben; Praktiken des Lesen- und Schreibenlernens sind also älter als die moderne Schule. In den ersten Jahrzehnten des 16. Jahrhunderts erschienen Unterweisungsschriften von Menschen, die private Schreib- und Leseschulen, sogenannte Winkelschulen, betrieben und sich zum „selbst lernen“ an alle lesewilligen Laien richteten, z.B. Schriften von Valentin Ickelsamer (Velten 2012, 33). Für die Winkelschulen, an denen Stadtschreiber oder wandernde Schulmeister unterrichteten, gab es in dieser Zeit schon vereinzelt Syllabierbücher und Fibeln, in denen meist auf die Buchstabiermethode – eine der am verbreitetsten Methoden, lesen zu erlernen – zurückgegriffen wurde. Auch eine autodidaktische Praxis des Lesenlernens ist beobachtbar – sie wäre nicht denkbar gewesen ohne den Buchdruck, den Übergang vom skriptographischen zum typographischen Medium:

„Der Buchdruck generierte nicht nur die Erwachsenenbildung, sondern machte die schriftliche zerdehnte Kommunikationssituation, die den einzelnen Leser ins Zentrum stellt, zur Norm. Dadurch wird ein ganz neues, autonomes Verhältnis zu Bildungsinhalten und zum Lernen selbst geschaffen; das ‚selber lernen‘ bezieht sich hier sowohl auf eine belegbare Praxis, als auch in erster Linie eine Haltung, eine Entscheidung der autonomen Persönlichkeit“ (ebd., 35).

Früh also begegnen den Historiker*innen spezifische Praktiken des Erlernens von Lesen und Schreiben – und sie gab es durchaus getrennt voneinander.

In der Geschichte und Theoretisierung des Lesenlernens in Deutschland bzw. im deutschsprachigen Raum (Göbelbecker 1933, 3) lassen sich unterschiedliche Methoden ausmachen, die entwickelt und erprobt wurden, um den Prozess des Lesenlernens zu gestalten und denen unterschiedliche Tätigkeiten des Lehrers resp. der Lehrerin und der Lernenden, auch unterschiedliche Praktiken entsprechen – wie etwa das Memorieren und das Lautieren. Das Wissen und die pädagogische Reflektion über Entwicklung und Erprobung von Methoden wird zunächst von Schulmännern aus der lehrenden Praxis systematisiert, indem sie sich über deren Geschichte vergewissern – wie z.B. von Heinrich Fechner (1882) in dem Buch „Methoden des ersten Leseunterrichts“ oder in der Darstellung einer „Entwicklungsgeschichte des ersten Leseunterrichts von 1477 bis 1932“ von L. F. Göbelbecker (1933), der sich auf Heinrich Fechners Arbeiten bezieht (Göbelbecker 1933, 3).

Differenziert werden in der historischen Darstellung zunächst zwei unterschiedliche Ansätze: Bei den synthetischen Methoden werden Silben oder Buchstaben zu Worten zusammengesetzt; bei den analytischen Methoden steht das Wort am

Anfang, das später in Silben und Buchstaben zergliedert wird. Vielfach gehört hier zur Darstellung und Veranschaulichung ein passendes Bild, z.B. zum Buchstaben A das Bild eines Apfels. Die Methoden – konkret die historisch und analytisch voneinander abgrenzbaren Hauptmethoden des Lesenlernens, die Buchstabier-, Lautier- und Ganzwortmethode – müssen aber in ihrer jeweiligen Ausgangslage, Funktionalität und auch Gegensätzlichkeit in den Blick genommen werden (Meumann 1982, 65 f.). So verfolgte die Buchstabiermethode, mit der sich der Prozess des Lesenlernens als ein sehr langwieriger, schwieriger und mühseliger herausstellte, das Ziel, sich zunächst einzelne Buchstaben des gedruckten Alphabets mit ihrem Namen aus der Fibel einzuprägen. Im Anschluss wurden die Zusammensetzung der Buchstaben und ihre Aussprache in Silben und Wörtern vermittelt. Erst nachdem die Buchstaben vertraut waren, erfolgte ein Unterricht im Schreiben. Diese mechanische Art des Erstleseunterrichts entriss erstens das Lesen aus seiner ‚natürlichen‘ Verbindung zum Schreiben und ging zweitens von Buchstaben statt von Lauten aus, die das Lesen letztlich prägen. Diese Problematiken führten im 16. Jahrhundert bereits zu Kritik und schließlich auch zu zahlreichen Verbesserungsvorschlägen (Fechner 1882: 42 ff.), wie etwa schon früh bei Valentin Ickelsamer oder später auch bei Johann Heinrich Pestalozzi mit seiner Syllabiermethode, bei der Buchstaben in Form von Lauten als Silben und später als ganze Wörter ausgesprochen werden (ebd., 86 ff.). Jedoch reflektierte Pestalozzi in seinen Überlegungen zum Elementarunterricht nicht die grundlegenden Probleme der Buchstabiermethode, die in der mechanischen Instrumentalität der Methode und der fehlenden direkten Vermittlung des Lautwertes liegen (Osterwalder 1995, 185 f.; auch Oelkers 1995: 215 f.). Um „aus den Banden des Buchstabierens loszukommen“ (Fechner 1882, 108), sind wesentlich allerdings die „energischen Bemühungen“ (ebd.) Ickelsamers und dann vor allem Heinrich Stephanis (Fuchs i.d.B.) in der Entwicklung der Lautiermethode zu nennen. Diese gehört wie die Buchstabiermethode zu den synthetischen Methoden. In der Lautiermethode mit ihren Ausprägungen wurde der Zusammenhang zwischen Buchstaben und ihrer Form sowie Lauten betont. Durch das Einprägen von Buchstabenform und Lautung wurde eine Leselehre entwickelt, die auch auf die Selbständigkeit der Lernenden zu setzen für sich beanspruchte und durch einen logischen Folgeaufbau gekennzeichnet war: Laut zu Schriftzeichen, Schriftzeichen zu Wörtern, Wörter zu Sätzen. Jedoch erzeugte auch diese Methode, das Umsetzen von Lauten in Schrift beim Schreiben und umgekehrt beim Lesen, wenn eine Buchstabenschrift vorliegt, zu Beginn häufig Schwierigkeiten – etwa im Deutschen, wo nicht lautgetreu verschriftlicht wird (Meumann 1982, 70 ff.). Die später entwickelte Ganzwortmethode verstand sich dann als analytischer Ansatz und hob sich hierdurch vom synthetischen Ansatz der Buchstabier- oder Lautiermethode ab. Entwickelt wurde das ganzheitliche Lesenlernen bereits im 18. Jahrhundert (Göbelbecker 1933, 86 ff.), fand jedoch seine weite Verbreitung erst im Verlauf des 20. Jahr-

hundreds. Die Methode geht davon aus, dass Wörter eine für das Kind ersichtliche und zentrale Einheit sind. Im Zuge des Lesenlernens wird durch eine optische und lautsprachliche Verknüpfung des Wortes mit der Vorstellung einer Bedeutung das ganze Wort wahrgenommen. Durch den Vergleich geschriebener Wörter sollen die Kinder dann Buchstaben und Laute entdecken, die in einem nächsten Schritt zu neuen Wörtern zusammengesetzt werden können.

Die Geschichte des Lesen- und Schreibenlernens wäre – stärker als bisher geschehen, wo zumeist der Beschreibung von Methoden und deren pädagogischer Reflexion gefolgt wird – als eine Geschichte der im Klassenraum von Lehrer*innen und Schüler*innen ausgeführten Praktiken mit bestimmten Materialien unter je besonderen historischen Bedingungen zu schreiben. Teilweise sind neue Quellen zu entdecken, vor allem aber sind alte Quellen auch neu zu lesen. Der Umgang mit ihnen ist denkbar als eine besondere Art ihrer Beschreibung, als eine besondere Art der Perspektive auf das uns überlieferte historische Material, – auf Texte wie aber auch alte Bücher und Bilder – indem man fragt, wie sich hier in Inhalten und in den Zeichen ihrer Nutzung, in den Gebrauchsspuren die Praxis zeigt, wie alte Geräte, Utensilien und Möbelstücke, die für das Schreiben und Lesen genutzt wurden, dieses bestimmten oder mindestens präfigurierten. Kittler hat in seinen „Aufschreibesystemen“ (Kittler 1985) differenziert gezeigt, dass und wie unter Heranziehung unterschiedlichster Quellen auch auf Praktiken geschlossen werden kann, wie die anscheinend sich ablösenden analytischen und synthetischen Lehrverfahren je andere werden – weil es in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts um die Laute und nicht mehr um die Buchstaben ging.

Eine solche Geschichte der pädagogischen Praxis, der Praktiken des Lernens und Lehrens, ist von Bedeutung – nicht nur weil sich hier „pädagogische Katastrophen“ (Hinrichs 1995, 381) abspielten, sondern weil die besondere Rationalität des historischen Prozesses erkennbar wird, dass es vielleicht nicht nur um die einfache Durchsetzung der besten ‚natürlichen‘ Methode des Erlernens oder Lehrens ging, sondern um Prozesse, in denen materielle Voraussetzungen und Bedingungen im Zusammenspiel mit historisch sich ausbildenden pädagogischen Normen und Subjekten eine Rolle spielen und das Geschehen nicht einfach als von Beginn an zielgerichtet und gradlinig verlaufender Prozess pädagogischer Verbesserungen zu rekonstruieren ist. Vielmehr kann die historische Erforschung zeigen, wie sich manches durchsetzt, manches verschwindet und anderes unter neuen Bedingungen wiederkommt – auch wenn man, wie Hinrichs es tut, insbesondere die „Abschaffung der entsetzlichen Buchstabiermethode, Einführung von vernünftigen, auch auf weltliche Inhalte gerichteten Lesebüchern“ (ebd., 386) als Fortschritt auf dem Weg zur mehr und mehr auf Erklären und Verstehen und auflockernde pädagogische Spiele setzenden Entwicklung sieht.

Zu den Beiträgen

Der nun vorliegende Band geht zurück auf eine Tagung, die in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) im Herbst 2013 unter dem Titel „Praktiken des Schreiben- und Lesenlernens in der Schule der Moderne“ stattgefunden hat. Die Tagung hat sich mit den vielfältigen Praktiken und Medien des schulischen Lernens und auch Lehrens von Lesen und Schreiben und daraus resultierenden Fragen nach der Materialität in solchen Prozessen und ihrem historischen Wandel beschäftigt. Die Bestandsaufnahme bot eine erweiterte Perspektive auf die Geschichte der modernen Schule und leistete damit einen Beitrag zur bildungshistorischen Erforschung dessen, was sich im Klassenzimmer vollzieht.

Die im Band versammelten Beiträge, teils aus den Tagungsvorträgen hervorgegangen, teils den vorliegenden Band ergänzend eingereicht, sind in zwei Teilbereiche gruppiert, „1750–1850“ und „1850–2000“, die sich entlang der chronologischen Folge entfalten: Die Rubrik „1750–1850“ beginnen wir mit einem Beitrag von Alfred Messerli, der sich mit der Etablierung der Literalität in der Schweiz im Zeitraum von 1750 bis 1850 beschäftigt. Messerli legt dort einleitend und rahmend anhand von Beispielen aus zeitgenössischen Zeitschriften, Schwänken und (Auto-)Biographien dar, wie das Lesen- und Schreibenkönnen zum Ausdruck einer ideologischen Konstruktion gesellschaftskonformen und vernünftigen Agierens wird. Mit der Durchsetzung der literalen Norm steigt die Verantwortung des Einzelnen für die Ausrichtung und Gestaltung des eigenen Lebensweges in einer aufgeklärten, fortschreitend alphabetisierten Gesellschaft, in der das Lesen- und Schreibenkönnen zu einem Lesen- und Schreibenmüssen wird, um den gesellschaftlichen Anforderungen zu entsprechen.

Die Reihe der folgenden Beiträge beginnt mit Peter O. Büttners Untersuchung des vormodernen Elementarschreibunterrichts als Prozess einer Pädagogisierung des Schreibens im 18. Jahrhundert. Schriften und Schreiben werden hier für Schule und Selbststudium hinsichtlich ihrer pädagogischen Vermittlung und Praktikabilität überprüft. Die von Kalligraphen entwickelten Schönschreibkünste werden durch anwendbare Schreiblehren von Pädagogen ausmanövriert und letztlich um 1800 aufgelöst. Peter O. Büttner betrachtet neben den Schriften auch die verwendeten Schreibmaterialien und die didaktische Entwicklung des Lesens im Zuge der Auseinandersetzungen um die Schriftvermittlung im Schreibunterricht. Unter dem Titel „Nachahmen und Erklären beim Schreibenlernen im spanischen Kulturraum der Spätaufklärung“ verfolgt Marcelo Caruso die Entwicklung und den Aufschwung mündlich erklärter gegenüber imitatorischen Schreibpraktiken. Die Korrektur des Schreibens der Schüler durch die Lehrkraft folgt nicht der bloßen Einhaltung starrer Regeln und Prinzipien, sondern fokussiert die Produktion der Buchstabentypen durch den Schreibenden selbst. Hierdurch formiert sich ein aufklärerisches Subjekt heraus, das nicht länger einfach nur kopiert, sondern eigentä-

tig schreibt. Heinrich Bosses Beitrag „Die Schüler müssen selbst schreiben lernen“ oder Die Einrichtung der Schiefertafel⁴, ist ein ‚Klassiker‘ der Rekonstruktion historischer Praktiken des Schreibenlernens im Zeitalter der Aufklärung, das zugleich auch den Aufbruch in eine industrielle Gesellschaft und ein stufenförmiges Bildungswesen ankündigt. Am Beispiel der Schiefertafel beleuchtet Bosse eindrücklich die „pädagogische Revolution“: Fremdkorrektur wird durch Selbstkorrektur ersetzt; der Übergang von Fremdbestimmung zur Selbstbestimmung eingeläutet. Normierungen werden hierdurch aber nicht weniger, sondern verlagern sich. Andrea De Vincenti präsentiert in ihrem Beitrag eine Analyse der schulischen Praktiken an den Zürcher Landschulen. Sie arbeitet eine Verhältnisbestimmung zwischen dem, was in Schulordnungen, Gesetzestexten und Fachdiskursen thematisiert wird und dem, was in den Schulen nachgefragt und angeboten wird, heraus. Es zeigt sich, dass neben der Vermittlung sittlich-religiöser Inhalte die Lese- und die Schreibfähigkeit als aktive Beherrschung der entsprechenden Kulturtechnik, insbesondere aber das Rechnen und das Lesen von Handschriften, bedeutsam wird. Während die geistlichen Obrigkeiten beim Lesen und Schreiben eine detaillierte Aufsicht über verwendete Lehrmittel und ihren sittlich-religiösen Inhalt hielten, wurde das Lesen von Handschriften oftmals anhand von Alltagschriftgut gelernt, das die Kinder in der Regel von zu Hause mitbrachten. In ihrem Beitrag „Lesen lernen in der Rochowschen Musterschule“ legen Annedore Prengel und Hanno Schmitt anhand einer Analyse des Rochowschen Lesebuches „Der Kinderfreund“ und weiterer Materialien im Leseunterricht dar, wie das Lesen schulisch vermittelt wurde. Hierbei lässt sich anhand der zeitgenössischen Quellen zur ersten, von Eberhard und Christiane Louise von Rochow gegründeten, philanthropischen Musterschule auch nachzeichnen, auf welche Weise die Durchsetzung des Schulbesuches der Kinder in der Rochowschen Gutschule möglich wurde. Durch die Beschreibung der in der Schule verfolgten Praktiken wird ihre Zuträglichkeit zur praktischen Alphabetisierung, aber auch die mit ihnen einhergehende methodische Gestaltung des Schriftspracherwerbs im historischen Kontext sichtbar. In der Untersuchung des Schreibenlernens als kulturelle Praktik um 1800 anhand von Schreiblehrbüchern veranschaulicht Tobias Fuchs die Bedeutung des Schreibens als eines Könnens, eines körperlichen Prozesses im Erlernen des Schreibens. So wird die materiale Eigenständigkeit des Schreibens nie gänzlich durch seine kommunikative und reflexive Funktion aufgehoben; vielmehr ist im praktischen Gebrauch der Schreibutensilien und Schriften die pädagogisch-didaktische Vermittlung des Schreibens fundiert. Sabine Reh wendet sich in ihrem Beitrag den Praktiken des Lesens deutscher Literatur in den höheren Schulen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu. Sie untersucht anhand einer ersten „fachdidaktischen“ Zeitschrift für den deutschen Unterricht aus den

4 Hier in der Form eines Wiederabdrucks des Originals aus dem Jahr 1985, Bosse 1985.

Jahren 1843 und 1844, wie dafür an den Universitäten zumeist nicht ausgebildete Philologen moderne, gar zeitgenössische Literatur im Unterricht vorlesen ließen, erläuterten, kommentierten und interpretierten und verfolgt dabei die These, dass der gymnasiale deutsche Unterricht zunächst seine Einheit in hermeneutischen Lektürepraktiken fand. Mit ihrem Beitrag zum Spracherwerb gehörloser Menschen in den letzten drei Jahrhunderten zeichnet Anja Werner die historischen Entwicklungen eines pädagogischen Diskurses nach, in dem sich durch die Anerkennung der Bildbarkeit behinderter bzw. allen voran blinder und gehörloser Menschen im Rahmen der europäischen Aufklärung eine Professionalisierung und Institutionalisierung der Gehörlosenbildung langsam entwickeln und etablieren konnte. Anja Werner stellt dar, wie anhand der Lautsprachmethode und der Gebärdensprachmethode sprachliche Kompetenzen erlangt werden können und verdeutlicht, welche normativen Hürden auch überwunden werden mussten, um die Sprachvielfalt gehörloser Menschen anzuerkennen und Praktiken zu entwickeln, ihre Sprache(n) und ihre Kultur zu fördern.

Den Abschnitt, der „1850–2000“ überschrieben ist, beginnen Gert Geißler und Wendelin Sroka mit ihrem Beitrag zur Entwicklung des Lese- und Schreibunterrichts in zweisprachigen Volksschulen der Provinzen Posen und Schlesien seit der Mitte des 19. Jahrhunderts. Dabei betrachten die beiden Autoren insbesondere den Schriftspracherwerb, bei dem Unterrichts- und Herkunftssprache divergieren. Es wird sichtbar, dass in diesem besonderen sprachpolitischen Kontext der Sprachengebrauch im Elementarunterricht in den Vordergrund rückt. Lehrer und Schüler sind im Unterricht vor besondere Herausforderungen gestellt, da ihre in der Unterrichtspraxis vorhandenen oder erlernten zweisprachlichen Fähigkeiten und Kenntnisse erheblich divergieren und vielfach eine vermeintliche Verständigung anhand von Auswendiggelerntem, Wiederholtem und Zeichensprache stattfinden muss, anstatt mit und unter Verwendung des Sprechens sich zu verständigen und zu ‚verstehen‘. Bettina Irina Reimers eröffnet mit ihrem Beitrag zur Entstehung, Konzeptualisierung, Methodisierung und schulpraktischen Erprobung der von Ludwig Sütterlin zu Beginn des 20. Jahrhunderts entwickelten „Sütterlin-Schrift“ eine systematische Perspektive auf das Verhältnis von Schrift und Schreibenlernen. Dieser Schriftversuch spiegelt den Wunsch einer Normierung und Vereinheitlichung der Schulschreibschrift wider, dessen Blütezeit jedoch nur kurz währte. Insbesondere die von der Autorin beschriebene Wechselseitigkeit zwischen Sütterlins theoretisch-methodischen Überlegungen und den praktischen Anwendungen und Prüfungen in der Schule veranschaulicht den gestalten Prozess aus Schrift und Schreibenlernen und seinen Grenzen durch (schul-)politische Gesetzeserlasse. Beate Klostermann-Reimers beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit einer hebräischen handkolorierten Lese-Fibel aus dem Jahr 1929. Diese Fibel weist eine große Anzahl farbiger Bilder auf. Die Autorin arbeitet die These aus, dass den Bildern dieser Fibel eine Aufgabe zugesprochen wird, die über

eine ausschließliche Illustration der zu vermittelnden Lerninhalte hinausgeht. So fasst sie die Bilder nicht als bloße Illustrationen biblischer Themen, sondern als Illuminationen, die zu einer Beschäftigung mit dem Text bzw. zunächst mit den Buchstaben einladen; die Korrespondenz von Bild und Text fördere auf besondere Weise die Praxis des Lesens. Anhand der Bemühungen der Arbeitsgemeinschaft Schreiberziehung, die den Einsatz des Füllfederhalters in der Schule der Nachkriegszeit mit der Unterstützung von Unternehmen, die Schreibgeräte herstellten, zu fördern suchten, legt Denise Wilde in ihrem Beitrag dar, wie die Verwendung von Schreibgeräten mit Schreiben und Schriftentwicklung zusammenhängen. Sie zeigt, dass in der Schule zunehmend der textuelle Selbstaussdruck der Schülerinnen und Schüler gefördert wird – und das Schreibenkönnen an sich mehr und mehr zählte und in den Mittelpunkt geriet, während die Bedeutung des Einsatzes von – auch zum Schönschreiben auffordernden – Füllfederhaltern im Schulunterricht abnimmt. An der Geschichte des Füllfederhalters, seiner Herstellung und seines Gebrauchs lässt sich also deutlich zeigen, wie Schrift und Geschriebenes stärker Mittel zum Zweck des Schreibens werden und weniger als Produkt des Schreibens wahrgenommen werden. Judith Scherer vergleicht zwei Fibeln aus den 1970er Jahren, die in der DDR verlegte „Unsere Fibel“ und eine Fibel aus der BRD. Sie analysiert im Hinblick auf die Kategorie Geschlecht Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Illustrationen in den Fibeln. Hierdurch gelingt es ihr, spezifische Erziehungsprämissen und Familienleitbilder in den jeweiligen Fibeln herauszuarbeiten und diese hinsichtlich ihrer historischen Legitimationen und aber auch im Hinblick auf die Bedeutungen zu befragen, die sie für die Gestaltung von Geschlechterverhältnissen in der schulischen Praxis erhalten. In einer Analyse des Zusammenhangs von Lehrplan, Lehrbuch, Unterrichtshilfen und ihres Einsatzes im Schulunterricht der DDR stellt Verena Stürmer Praktiken und Medien des Erstleseunterrichts anhand der Analyse der Erstlesefibel dar. Die Autorin fragt in ihrem Beitrag, wie diese Fibel zu einem zentralen Medium im Schulunterricht der DDR wurde. Im Einsatz der Fibel im Schulunterricht verbindet sich die gesellschaftlich-politische Dimension dieses Buches mit einem bildungs- und berufsbiografischen Stellenwert, den die beteiligten Akteure aus Lehrenden und Lernenden der Fibel zusprechen und der sich in der Erinnerung konkreter Fibelinhalte materialisiert.

Literaturverzeichnis

- Arnove, R. F. & Graff, Harvey J. (Hrsg.) (1987): National literacy campaigns. Historical and comparative perspectives. New York: Plenum Press, S. 1–28.
- Bachmann-Medick, D. (2009): Cultural turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. Orig.-Ausg., 3. neu bearb. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Berthold, Chr. (1993): Fiktion und Vieldeutigkeit. Zur Entstehung moderner Kulturtechniken des Lesens im 18. Jahrhundert. Tübingen: Niemeyer.
- Bickenbach, M. (1999): Von den Möglichkeiten einer „inneren“ Geschichte des Lesens. Tübingen: Niemeyer.
- Bödeker, H. E. (Hrsg.) (1992): Lesekulturen im 18. Jahrhundert. Aufklärung : interdisziplinäre Halbjahresschrift zur Erforschung des 18. Jahrhunderts und seiner Wirkungsgeschichte, 6/1991. Hamburg: Meiner.
- Bödeker, H. E. & Hinrichs, E. (1999): Alphabetisierung und Literalisierung in Deutschland in der Frühen Neuzeit. Tübingen: Niemeyer.
- Bosse, H. (1985). „Die Schüler müssen selbst schreiben lernen“ oder Die Einrichtung der Schiefertafel. In: D. Boueke & N. Hopster (Hrsg.): Schreiben - Schreiben lernen. Tübingen: Narr, S. 164–199.
- Bourdieu, P. (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis. Auf der ethnologischen Grundlage der Kabylischen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V.; Bothe, J. (2011): Funktionaler Analphabetismus im Kontext von Familie und Partnerschaft. Bd. 8, Alphabetisierung und Grundbildung. Münster: Waxmann.
- Cavallo, G. & Chartier, R. (1999): A history of reading in the West. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Chartier, R. (1990): Lesewelten. Buch und Lektüre in der frühen Neuzeit. Frankfurt, New York, Paris: Campus Verlag.
- Chartier, R. (1991): Die Praktiken des Schreibens. In: Ph. Ariés, D. Philippe & G. Duby (Hrsg.): Geschichte des privaten Lebens. Bd. 3: Von der Renaissance zur Aufklärung. Frankfurt am Main: Fischer, 115–165.
- Döbert-Nauert, M. (1985): Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Auswertung von Interviews mit Teilnehmern an der Volkshochschule Bielefeld. Hrsg.: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Bonn und Frankfurt am Main.
- Drecoll, F. (1981): Funktionaler Analphabetismus – Begriff, Erscheinungsbild, psycho-soziale Folgen und Bildungsinteressen. In: F. Drecoll & U. Müller (Hrsg.): Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt am Main.
- Eggert, H. & Garbe, Chr. (1995): Literarische Sozialisation. Stuttgart: Metzler.
- Engelsing, R. (Hrsg.) (1973): Zur Sozialgeschichte deutscher Mittel- und Unterschichten. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fechner, H. (1882): Die Methoden des ersten Leseunterrichts. Eine quellenmäßige Darstellung ihrer Entwicklung. Berlin: Verlag von Wiegandt und Grieben.
- Fuchs, T. (2016): Buchstaben bilden. Zur Materialität des Schreibenlernens um 1800. I.d.B.
- Füssel, M. (2014): Praktiken historisieren. Geschichtswissenschaft und Praxistheorie im Dialog. In: F. Schäfer, A. Daniel & F. Hillebrandt (Hrsg.): Methoden einer Soziologie der Praxis. Bielefeld: transcript, S. 267–288.
- Giddens, A. (1995): Die Konstitution der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Campus.
- Giuriato, D., Stingelin, M. & Zanetti, S. (2008): „Schreiben heisst: sich selber lesen“. Schreibszenen als Selbstlektüren. München: Fink.
- Göbelbecker, L. F. (1933): Entwicklungsgeschichte des ersten Leseunterrichts von 1477 bis 1932. In quellenmäßiger Darstellung und theoretischer Beleuchtung. Kempten, Leipzig: Otto Verlag.

- Goetsch, P. (1994): Einleitung: Zur Bewertung von Lesen und Schreiben im 17. und 18. Jahrhundert. In: P. Goetsch (Hrsg.): Lesen und Schreiben im 17. und 18. Jahrhundert. Studien zu ihrer Bewertung in Deutschland England Frankreich. Tübingen: Narr, S. 1–23.
- Groeben, N. & Hurrelmann, B. (2004): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim: Juventa.
- Haasis, L. & Rieske, C. (Hrsg.) (2015): Historische Praxeologie. Dimensionen vergangenen Handelns. Aufl. 2015. Paderborn: Schöningh.
- Hinrichs, E. (1995): „Ja das Schreiben und das Lesen...“ Zur Geschichte der Alphabetisierung in Norddeutschland von der Reformation bis zum 19. Jahrhundert. In: P. Albrecht & E. Hinrichs (Hrsg.): Das niedere Schulwesen im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert. Tübingen: Niemeyer, S. 371–391.
- Hinrichs, E. (1998). Zur Erforschung der Alphabetisierung in Nordwestdeutschland in der Frühen Neuzeit. In: A. Conrad, A. Herzog & F. Kopitsch (Hrsg.): Das Volk im Visier der Aufklärung. Studien zur Popularisierung der Aufklärung im späten 18. Jahrhundert. Hamburg: Lit, S. 35–56.
- Hubertus, P. (1991): Alphabetisierung und Analphabetismus. Eine Bibliographie. Hrsg. von Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber e.V., Bremen.
- Hurrelmann, B. (1993): Lesesozialisation. Leseklima in der Familie: eine Studie der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann.
- Hurrelmann, B., Becker, S. & Elias, S. (1999): Lesesozialisation im historischen Wandel von Familienstrukturen und Medienangeboten für Kinder. In: N. Groeben (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Schwerpunktprogramm. Tübingen: Niemeyer, S. 146–160.
- Kittler, F. A. (2003): Aufschreibesysteme 1800–1900. Teilw. zugl.: Freiburg (Breisgau), Univ., Habil.-Schr. 4., vollst. überarb. Neuaufl. München: Fink.
- König, G. M. (Hrsg.) (2005): Alltagsdinge. Erkundungen der materiellen Kultur. Tübingen: Tübinger Vereinigung für Volkskunde e.V.
- Korte, H. & Zimmer, I. (Hrsg.) (2006): Das Lesebuch 1800–1945. Ein Medium zwischen literarischer Kultur und pädagogischem Diskurs. Frankfurt am Main u.a.: Lang.
- Korte, H. (2007): „Meine Leserei war maßlos“. Literaturkanon und Lebenswelt in Autobiographien seit 1800. Göttingen: Wallstein.
- Messerli, A. & Chartier, R. (Hrsg.) (2000): Lesen und Schreiben in Europa, 1500–1900. Vergleichende Perspektiven. Basel: Schwabe.
- Messerli, A. (2002): Lesen und Schreiben 1700 bis 1900. Untersuchung zur Durchsetzung der Literalität in der Schweiz. Tübingen: Niemeyer.
- Messerli, A. (2016): Die Durchsetzung der literalen Norm in der Schweiz zwischen 1750 und 1850. I.d.B.
- Meumann, E. (1982): Psychologie des Lesens und der Rechtschreibung. Hrsg. von E. Scheerer. Bochum: Kamp.
- Oelkers, J. (1995): Der Pädagoge als Reformator: Pestalozzi in Deutschland 1800 bis 1830. In: J. Ders. & F. Osterwalder (Hrsg.): Pestalozzi – Umfeld und Rezeption. Studien zur Historisierung einer Legende. Weinheim und Basel: Beltz, 207–239.
- Osterwalder, F. (1995): Die Methode – Ordnung, Wahrnehmung und moralische Subjektivität. In: J. Oelkers & F. Osterwalder (Hrsg.): Pestalozzi – Umfeld und Rezeption. Studien zur Historisierung einer Legende. Weinheim und Basel: Beltz, 165–204.
- Polanyi, M. (1985): Das implizite Wissen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Priem, K., König, G. M. & Casale, R. (2012): Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 32 (4), S. 282–301.

- Reh, S. (2014): Can we discover something new by looking at practices? Practice theory and the history of education. In: *Encounters in Theory and History of Education* (15), S. 183–207.
- Reh, S. (2016): Literatur lesen lehren im deutschen Unterricht. Lesehinweise in der Zeitschrift „Archiv für den Unterricht im Deutschen in Gymnasien, Realschulen und andern höhern Lehranstalten“, 1843/1844. I.d.B.
- Reichardt, S. (2007): Praxeologische Geschichtswissenschaft. Eine Diskussionsanregung. In: *Sozialgeschichte* 22 (3), S. 43–65.
- Sarasin, Ph. (2013): Routine. In: U. Frietsch & J. Rogge (Hrsg.): *Über die Praxis des kulturwissenschaftlichen Arbeitens. Ein Handwörterbuch*. Bielefeld: transcript, S. 352–357.
- Schatzki, Th. R. (1996): *Social practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. 1. publ. Cambridge u.a.: Cambridge Univ. Press.
- Schatzki, Th. R., Knorr-Cetina, K. & Savigny, E. von (Hrsg.) (2001): *The practice turn in contemporary theory*. London, New York: Routledge.
- Schatzki, Th. R. (2002): *The site of the social. A philosophical account of the constitution of social life and change*. University Park: Pennsylvania State University Press.
- Schatzki, Th. R. (2010): *The timespace of human activity. On performance, society, and history as indeterminate teleological events*. Lanham, Md.: Lexington Books.
- Schenda, R. (1970): *Volk ohne Buch. Studien zur Sozialgeschichte der populären Lesestoffe 1770–1910*. Klostermann, Frankfurt am Main: Klostermann
- Schmid, P. (1985): *Zeit des Lesens – Zeit des Fühlens : Anfänge des deutschen Bildungsbürgertums. Ein Lesebuch*. Berlin: Quadriga Verlag Severin.
- Schön, E. (1987): *Der Verlust der Sinnlichkeit oder Die Verwandlungen des Lesers. Mentalitätswandel um 1800*. Stuttgart: Klett.
- te Heesen, A. & Lutz, P. (Hrsg.) (2005): *Dingwelten. Das Museum als Erkenntnisort*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau.
- Velten, H. R. (2012): Frühe Lese- und Schreiblernbücher des 16. Jahrhunderts. Zu Valentin Ickelsamers *Die rechte weis, aufs kürztzist lesen zu lernen* (1527) und *Teütsche Grammatica* (1532?). In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* Volume 15 (Supplement 2), S. 31–48.
- Wittmann, R. (1999): Gibt es eine Leserevolution am Ende des 18. Jahrhunderts? In: R. Chartier & G. Cavallo (Hrsg.): *Die Welt des Lesens. Von der Schriftrolle zum Bildschirm*. Frankfurt am Main, Paris: Campus, S. 419–454.
- Zanetti, S. (Hrsg.) (2012): *Schreiben als Kulturtechnik. Grundlagentexte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.