Historische Bildungsforschung

Rita Casale / Jeannette Windheuser
Monica Ferrari / Matteo Morandi
(Hrsg.)

Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland

Nationale Formate und ‚cross culture'

forschung k linkhardt

Casale / Windheuser / Ferrari / Morandi

Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland

Historische Bildungsforschung

herausgegeben von
Rita Casale, Ingrid Lohmann und Eva Matthes

In dieser Reihe sind erschienen

Vogt, Michaela: Professionswissen über Unterstufenschüler in der DDR. Untersuchung der Lehrerzeitschrift „Die Unterstufe" im Zeitraum 1954 bis 1964. Bad Heilbrunn 2015.
Heinemann, Rebecca: Das Kind als Person. William Stern als Wegbereiter der Kinder- und Jugendforschung 1900 bis 1933. Bad Heilbrunn 2016.
Conrad, Anne/Maier, Alexander (Hrsg.): Erziehung als ‚Entfehlerung'. Weltanschauung, Bildung und Geschlecht in der Neuzeit. Bad Heilbrunn 2017.
Müller, Ralf: Die Ordnung der Affekte. Frömmigkeit als Erziehungsideal bei Erasmus von Rotterdam und Philipp Melanchthon. Bad Heilbrunn 2017.
Zimmer, Eva: Wandbilder für die Schulpraxis. Eine historisch-kritische Analyse der Wandbildproduktion des Verlags Schulmann 1925–1987. Bad Heilbrunn 2017.
Horn, Elija: Indien als Erzieher. Orientalismus in der deutschen Reformpädagogik und Jugendbewegung 1918-1933. Bad Heilbrunn 2018.
Haupt, Selma: Das Beharren der Rektoren auf die „Deutsche Universität". Bad Heilbrunn 2018.
Wehren, Sylvia: Erziehung – Körper – Entkörperung. Forschungen zur pädagogischen Theorieentwicklung. Bad Heilbrunn 2020.

weitere Bände in Vorbereitung

Rita Casale
Jeannette Windheuser
Monica Ferrari
Matteo Morandi
(Hrsg.)

Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland

Nationale Formate und ‚cross culture'

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

Der vorliegende Band konnte mithilfe der finanziellen Unterstützung des Lehrstuhls für Allgemeine Erziehungswissenschaft / Theorie der Bildung der Bergischen Universität Wuppertal veröffentlicht werden.

Aufgrund einer Vereinbarung zwischen den beiden Verlagen, die die gegenseitige freie Verfügbarkeit der Vertriebsrechte festlegt, erscheint dieser Band zeitgleich in Italien im Verlag FrancoAngeli, herausgegeben von M. Ferrari, M. Morandi, R. Casale und J. Windheuser, unter dem Titel
La formazione degli insegnanti della secondaria in Italia e in Germania. Una questione culturale.

*Die Herausgeber*innen bedanken sich bei dem Künstler Pippo Leocata für die kostenfreie Überlassung des Titelbildes.*

**Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.**

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

**2021.lg. © by Julius Klinkhardt.
Grafik Umschlagseite 1: © by Pippo Leocata, La città delle parole [Die Stadt der Worte],
Öl und Acryl auf Leinwand, 2014. (Privatsammlung)**

**Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.
Printed in Germany 2021.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.**

*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/*

ISBN 978-3-7815-5877-9 Digital doi.org/10.35468/5877

ISBN 978-3-7815-2464-4 Print

Inhaltsverzeichnis

Einführung

Nationale Fälle und *cross culture* in der Lehrerbildung
Rita Casale, Monica Ferrari, Matteo Morandi und Jeannette Windheuser 7

Italien

Habsburg Legislation on the Training of Elementary and *Ginnasio-Liceo* (Secondary) Teachers and its Implementation in the Italian Territories across the 18th and 19th Centuries
Simonetta Polenghi 19

The *Scuola Normale Superiore di Pisa*: between French Model and Autonomous Choices (1810-1923)
Paola Carlucci und Mauro Moretti 33

Long-Term Issues in Secondary School Teacher Training in Italy (1862-2015)
Matteo Morandi 51

Belgium as a Cultural Model for Building the Italian Secondary School and Training its Teachers (1860-1900)
Mara Donato di Paola 64

An Atypical Path of Women Teachers Training, between the 19th and 20th Centuries: the *Istituti Superiori di Magistero femminile* (Higher Institutes of Teaching for Women)
Tiziana Pironi 83

The Professor of Pedagogy and Italian Textbooks between the 19th and the 20th Centuries
Giuseppe Zago 100

Pedagogy in the Training Experience of Italian Secondary School Teachers from SSIS to FIT (and beyond?) (1998-2019)
Monica Ferrari 113

Training Secondary-School Teachers and the Position of the Minor. Reflections from a Juridical-Constitutional Perspective
Giuditta Matucci 130

The Role of Pedagogy in the Initial Training of Teachers of the Italian Secondary School Today
Anna Bondioli, Maurizio Piseri und Donatella Savio 138

Deutschland

Seminare – eine hybride Ausbildungsform (18. bis 19. Jahrhundert)
Sabine Reh und Joachim Scholz 151

Gymnasiallehrer im Vormärz (1830-1848): Zwischen Wissenschaft und Lehrberuf
Margret Kraul 163

Geisteswissenschaftliche Pädagogik und höhere Lehrerausbildung (1915-1960)
Eva Matthes 177

Modernisierung durch Feminisierung? Zur Geschichte der Lehrerinnenbildung in Deutschland (19. und frühes 20. Jahrhundert)
Elke Kleinau 191

Die Lehrerausbildung in der Bundesrepublik seit 1990: die Gründung der Schools of Education
Charlotte Röhner 201

Die Entpädagogisierung der Lehrerbildung in der Bundesrepublik und die Entstehung der Bildungswissenschaft als Leitdisziplin in den 1990er Jahren
Rita Casale 212

Zur Heterogenität des Lehramtsstudiums in Deutschland: Interaktionsanalysen universitärer Lehrkulturen (21. Jahrhundert)
Imke Kollmer, Hannes König, Thomas Wenzl und Andreas Wernet 225

Sexuelle Bildung: Geschichtliche und curriculare Perspektiven in der Lehrer/innenbildung
Julia Kerstin Maria Siemoneit und Jeannette Windheuser 244

Entwicklungen der Lehrerbildung in Deutschland
Jürgen Oelkers 258

Autor/innenverzeichnis 277

Nationale Fälle und *cross culture* in der Lehrerbildung

Rita Casale, Monica Ferrari, Matteo Morandi und Jeannette Windheuser[1]

1 Nationale Formate und *cross culture*

Die Idee und Konzeption dieses Buchs sind bei einer Tagung entstanden, die am 16. und 17. Mai 2017 an der Universität von Pavia organisiert wurde.[2] Der dort stattgefundene Austausch zwischen Autor/innen aus verschiedenen europäischen Ländern (vor allem Italien und Deutschland, mit einem Schwerpunkt auf Frankreich bei der Tagung) beruhte vor allem auf der Überzeugung, dass das Thema der Lehrerbildung als eine kulturelle und gesellschaftliche Frage zu betrachten ist, die in der Perspektive der *longue durée* behandelt werden soll. Sie wird nicht auf die Qualität der Didaktik der unterschiedlichen Unterrichtsfächer reduziert,[3] die wiederum auf ein bestimmtes Verständnis von Schule zurückzuführen wäre.[4] Die Geschichte der Lehrerbildung wird unter Berücksichtigung ihrer politischen, pädagogischen und kulturellen Implikationen untersucht. Sie wird hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Zukunft der folgenden Generationen und des professionellen Selbstverständnisses des Lehrberufs analysiert. In mehreren Aufsätzen des vorliegenden Bandes werden diese Aspekte in Zusammenhang mit sozialen Praktiken und bezugnehmend auf bestimmte schulpolitische Maßnahmen behandelt. Der Band dokumentiert die Ergebnisse einer Diskussion, die sich während der Konferenz von 2017 entwickelte und die im Laufe der letzten drei Jahre unter dem Herausgeber und den Herausgeberinnen zwischen Italien und Deutschland fortgesetzt wurde.
Zu den Beiträgen, deren erste Fassung in Pavia zur Diskussion gestellt wurde, sind in dem Band neue Beiträge hinzugefügt worden, die vor allem Aspekte der ersten Phase der Ausbil-

1 Der erste Paragraph wurde von Monica Ferrari, der zweite von Matteo Morandi und der dritte und vierte Paragraph wurden von Rita Casale und Jeannette Windheuser verfasst.

2 Der Titel der Tagung, die von Monica Ferrari, Rita Casale und Matteo Morandi organisiert wurde, lautet *La formazione degli insegnanti del grado secondario in Europa: modelli culturali e casi nazionali*. Die Organisator/innen bedanken sich beim *Collegio Ghislieri*, wo die Tagung stattfand und bei den Universitäten von Pavia und Wuppertal für die Unterstützung bei der Durchführung der Tagung. In der ersten Sektion, die der Geschichte der Lehrerbildung in Italien gewidmet war und die von Anna Bondioli moderiert wurde, haben in der Reihenfolge Simonetta Polenghi, Matteo Morandi, Giuseppe Zago, Monica Ferrari vorgetragen. Referenten der zweiten Sektion (*Interazione tra modelli*), die von Monica Ferrari moderiert wurden, waren Paola Carlucci und Mauro Moretti. Daran anschließend fand eine Diskussion über den Fall *École Normale de l'an III* statt, die von Egle Becchi geleitet wurde und an der Dominique Julia, Maurizio Piseri, Xenio Toscani und Giovanni Vigo teilnahmen. Die vierte Sektion befasste sich mit der Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland. Referentinnen waren Eva Matthes, Elke Kleinau, Charlotte Röhner, Rita Casale, Julia Siemoneit und Jeannette Windheuser. Die abschließende Podiumsdiskussion mit Anna Bondioli, Mario Falanga, Teresa Grange, Giuditta Matucci, Maurizio Piseri und Donatella Savio über die gegenwärtige Bedeutung der Lehrerbildung wurde von Rita Casale und Monica Ferrari moderiert.

3 Nach den Studien von André Chervel (1988) hat die Untersuchung der Geschichte der Unterrichtsfächer eine bemerkenswerte Entwicklung genommen. Für den Fall Italien siehe u.a. die in Bianchini 2010 enthaltene Bibliographie, weiterhin Ferrari/Morandi 2015, Morandi 2019.

4 Siehe dazu den Beitrag von Giuseppe Zago in diesem Band zu den schulischen Handbüchern in Italien im 19. und 20. Jahrhundert.

doi.org/10.35468/5877-01

dung des Lehrpersonals der Sekundarstufe betreffen, die in Italien zurzeit Gegenstand weiterer Reformen sind.[5]

Die hier vorgeschlagene Analyse der Lehrerbildung folgt dem historiographischen Zugang der *longue durée*, die sich vor allem, wenn auch nicht ausschließlich, auf den Fall Italien und auf den Fall Deutschland konzentriert, befasst sich vergleichend und diachronisch mit der Frage der Ausbildung (insbesondere unter Berücksichtigung ihrer ersten Phase) des Lehrpersonals der Sekundarstufe in Europa.[6] Die Herausgeber/innen erhoffen sich dadurch, den Zusammenhang von kulturellen Modellen, ihren Wechselwirkungen und den darin enthaltenen Vorstellungen von Schule und Gesellschaft theoretisch und historisch zu erschließen.

Unter ‚kulturellem Modell' wird ein Deutungsmuster verstanden, das von der Organisation eines spezifischen Bildungssystems seine Bedeutung erhält.[7] In der vergleichenden Erziehungswissenschaft werden, wie Anselmo Roberto Paolone in Anlehnung an Robert Cowen erinnert,

> „unter dem Konzept des kulturellen Modells Themen behandelt, wie Transfer, Übersetzung (d.h. die Umdeutung von pädagogischen Ideen und Praktiken in Folge einer räumlichen Verschiebung) und Transformation (d.h. die Metamorphose der Bedeutung, die durch neue politische und ökonomische Machtverhältnisse des gewandelten Kontextes entsteht. Eine solche Metamorphose realisiert sich als Indigenisierung oder als komplette Negation der Form des Gegenstandes der Übersetzung)".[8]

In dem Band wird auf das Konzept der kulturellen Modelle auch in Bezug auf spezifische Formen kultureller Interaktionen rekurriert, die zu neuen institutionellen Konstellationen beigetragen haben. Als Beispiel gilt das Modell der *Scuola Normale*. Die unterschiedliche Bedeutung des Begriffs der ‚Norm' (die dem Adjektiv ‚normal' zugrunde liegt) führte in den letzten 250 Jahren in Österreich, in Frankreich und in Italien zur Gründung unterschiedlicher Bildungseinrichtungen. In Österreich wurde das Verständnis von ‚Normalschule' in Verbindung mit einer spezifischen didaktischen Methodologie, in Frankreich zuerst und in Italien später mit einem bestimmten Zugang der Ausbildung der Lehrkräfte der Primar- und Sekundarstufe gebracht.

Im Zentrum der Beiträge steht aber vor allem der Vergleich der Lehrerbildung in Italien und Deutschland, die als zwei Fallstudien im Zeitraum von Ende des 18. Jahrhunderts (d.h. seit der Schließung jesuitischer Bildungseinrichtungen und der daraus resultierenden Entstehung der ersten europäischen Schulsysteme)[9] bis heute betrachtet werden. In dem Vergleich von Italien und Deutschland hat man es allerdings auch mit kulturellen Modellen zu tun, deren Trans-

5 Der Hinweis bezieht sich insbesondere auf das Gesetzesdekret 59 vom 13. April 2017 und auf Ministerialdekret 616 vom 10. August 2017.

6 In den letzten Jahren sind erste vergleichende Studien zur Lehrerbildung in Europa entstanden, siehe u.a. Baldacci 2013.

7 In *Nuovo Dizionario De Mauro* (online Version) wird „Modell" in erster Linie definiert als „ein realer Gegenstand, der in der Natur vorkommt oder von Menschen geschaffen wurde und der zur Nachahmung, Darstellung, Reproduktion, Imitation vorgeschlagen wird". Der Begriff, gleichbedeutend mit dem englischen *pattern*, hat in verschiedenen Zweigen des menschlichen Wissens „eine sehr breite Palette von Bedeutungen angenommen", aber hier wird auf eine „allgemeinere" Bedeutung zurückgegriffen, nämlich: „ein Modell stellt die theoretische Rekonstruktion oder abstrakte Simulation eines Objekts, eines Systems, eines Konzepts dar, das mit mehr oder weniger großer Annäherung die Struktur oder die Funktionen dessen beschreibt, was es darstellen will". Siehe auch die von der online Version von *Dizionario di filosofia Treccani* formulierte Definition.

8 Paolone 2016, S. 51. Siehe Cowen 2010.

9 Siehe Gaudio 2016 für die Nationalisierungsprozesse in dieser historischen Phase.

doi.org/10.35468/5877-01

formationen[10] mit der Geschichte der Lehrerbildung in Österreich, Frankreich und Belgien verstrickt sind.[11]

In diesem Sinn kann auch im Fall dieses nationalen Vergleichs die Rede von einer *cross culture* sein, die einerseits die Grenze des Nationalen überschreitet und die andererseits zur Formierung von analogen kulturellen Modellen in unterschiedlichen nationalen Kontexten geführt hat. Als Beispiele von *cross culture* gelten das Verhältnis von Schulrecht und dessen didaktischer Umsetzung, das während der Tagung diskutiert wurde und das in den Beiträgen von Giuditta Matucci und Jürgen Oelkers vertieft wird, die Interaktionen zwischen Universität und Schule im Zusammenhang mit dem *teacher training* als Referendariat und Weiterbildung,[12] sowie das Spannungsverhältnis von pädagogischer Faktizität und Normativität, von ‚Entpädagogisierung' (siehe dazu den Beitrag von Rita Casale für den bundesrepublikanischen Kontext) und Begeisterung für neue Wissensbereiche, die nicht unbedingt einer pädagogischen Professionalisierung der Lehrkräfte führen.[13]

In dem Band werden also nicht nur Aspekte behandelt, die exklusiv die schulische Welt der Lehrerbildung betreffen, sondern auch Probleme, die sich auf ihr akademisches Profil beziehen. Es wird über die Wissensformen der Lehrerbildung, über das Professionalitätsverständnis der Lehrkräfte in der Schule und in der Gesellschaft diskutiert. Dieser letzte Aspekt wird in Verbindung mit kontroversen Professionalisierungsprozessen gebracht, die als Gegenstand einer ‚pädagogischen Geschichte der Berufe'[14] betrachtet werden, die sich mit impliziten und expliziten Aspekten von Professionalisierungswegen in spezifischen historischen und gesellschaftlichen Kontexten befasst.

Ein weiterer Aspekt, der sowohl für die Geschichte der italienischen als auch der deutschen Lehrerbildung in den Beiträgen untersucht wird,[15] betrifft den geschlechtsspezifischen Professionalisierungsprozess in der *longue durée* und unter Berücksichtigung der unterschiedlichen historischen Kontexte und der Besonderheit schulischer Einrichtungen. Große Aufmerksamkeit wird dem schwierigen und komplexen Berufsweg der Lehrerin der Sekundarstufe (*professoressa*) gewidmet.

Der fragmentarische und diskontinuierliche Charakter der Ausbildung der Lehrkräfte und deren weiterer Professionalisierung bildet einen der zentralen Topoi des Bandes, der bezugnehmend auf die Spezifität der historischen, nationalen bzw. regionalen Kontexte thematisiert wird.[16] Schließlich werden spezifische Aspekte der didaktischen Interaktion[17] und Entwicklungstendenzen des Lehrberufs unter die Lupe genommen, die die soziale Anerkennung, nationale Schulpolitik und die nationale und internationale Forschungslage zur Lehrerbildung

10 Siehe dazu die Beiträge in diesem Band von Reh/Scholz und von Kraul.

11 Vgl. dazu die Beiträge im vorliegenden Band von Polenghi, Carlucci/Moretti, Morandi und Donato di Paola.

12 Als 2017 in Italien die Tagung zur Geschichte der Lehrerbildung in Pavia stattfand, wurden im gleichen Jahr neue gesetzliche Maßnahmen zu Lehrerbildung erlassen und erschien ein von Domenici herausgegebener einschlägiger Band.

13 Für Italien vgl. den Beitrag von Bondioli, Savio und Piseri.

14 Zur Bestimmung dieser Perspektive siehe Becchi/Ferrari 2018.

15 Siehe dazu die Beiträge von Pironi und Kleinau.

16 Diesbezüglich ist der italienische Fall für den Zeitraum von 1998 bis heute exemplarisch (wie es aus den Beiträgen von Ferrari und Morandi ersichtlich wird).

17 Die Thematik wird vor allem hier in dem Beitrag von Kollmer, König, Wenzl und Wernet behandelt. Zur Bedeutung qualitativer Studie zum Unterricht und für die Phase des Referendariats mit Bezug auf die Erfahrung der SSIS vgl. Ferrari 2003 und Bondioli/Ferrari/Marsilio 2006.

doi.org/10.35468/5877-01

anbelangen. Es handelt sich um Facetten einer Problematik, die selten als Elemente einer gesamten Konstellation analysiert worden sind.

2 Der italienische Fall

> „Nationen sind nichts anderes als spezifische Variationen der Menschheit; aber sie müssen durch ihre wesentlichen und gemeinsamen Fähigkeiten in Verbindung gebracht werden; sie hängen von denselben Gesetzen ab und konvergieren zu einem selben Ziel. Die Beschäftigung mit der Entwicklung dieser verschiedenen Kräfte, ihre Erläuterung zu Gunsten der Menschheit, die Betrachtung der Verfahren, die, wenn sie bei anderen Völkern angewandt wurden, zu tugendhaften Handlungen führten, die Überprüfung also der hilfreichen Experimente der gelehrtesten Länder, nicht durch unsinnige Plagiate oder unterwürfige Nachahmung, sondern mit der Absicht, sich die verschiedenen Umsetzungen der theoretischen Prinzipien anzusehen, um die besten Früchte zu ernten, sind die richtigen Instrumente, die zum moralischen Fortschritt der öffentlichen Erziehung führen können".[18]

Der Anspruch eines Vergleichs mit einem deklarierten operativen Zweck, der von den Piemontesischen Luigi Parola und Vincenzo Botta als Prämisse ihrer großen Studie *Pubblico insegnamento in Germania* (1851) elegant formuliert wurde, durchzieht die gesamte Geschichte des italienischen Schulwesens, und nicht nur die der letzten zwei Jahrhunderte. Seit einiger Zeit hebt die einschlägige Forschungsliteratur die Bedeutung des Briefwechsels, der Forschungsaufenthalte, der ‚pädagogischen Reisen' für große Projekte hervor, die die Revision der institutionellen und didaktischen Strukturen eines nationalen Bildungssystems betreffen.[19] Zugleich werden die Widersprüche und Ambivalenzen nicht verschwiegen, die oft Entscheidungen zugrunde liegen, die nur proklamiert werden und meist im Zustand bloßer rhetorischer Behauptungen bleiben. Diesbezüglich bildet auch die Geschichte der Lehrerbildung keine Ausnahme. Sie stellt ein zentrales Kapitel der gesamten schulischen Entwicklungen dar, die eine enge Verknüpfung von institutionellen Reformen und kulturellen sowie gesellschaftlichen Transformationen vorsieht.
Der erste Teil des Bandes, der sich mit dem Fall Italien befasst, zeigt, inwiefern eine parallele Analyse von Regelungen und Modellen, die die universitäre Ausbildung der Lehrkräfte und ihre technische und wissenschaftliche Professionalisierung, ihr allgemeines Selbstverständnis betreffen, von Anfang an in der Fachdiskussion präsent war. Der Beitrag von *Simonetta Polenghi*, der sich der habsburgischen Gesetzgebung zur Lehrerbildung zwischen dem 18. und 19. Jahrhundert und ihrer Anwendung auf die italienischen Territorien der Lombardei-Venetien widmet, beleuchtet den Einfluss der österreichischen Tradition schon vor der Einigung Italiens auf eine der fortschrittlichsten Regionen des Landes. Die Aufmerksamkeit, die hier der beruflichen Akkulturation von Grundschullehrer/innen nicht weniger als den Ausbildungswegen von Gymnasiallehrer/innen gewidmet wird, gibt dem/der Leser/in eine Vorstellung von der Komplexität und gleichzeitig der ‚Globalität' des Themas. Komplexität und Globalität der Thematik entstehen nicht nur aus der Feststellung, dass der Einfluss der habsburgischen Gesetzgebung alle Stufen der Schulbildung betraf, einschließlich der komplexen Geschichte der Handbücher, ihrer

18 Parola/Botta 1851, S. 6.

19 Das gilt seit dem *Legge Casati* (Casatis Gesetz) 13 November 1859, das von grundlegender Bedeutung für das italienische Bildungswesen ist. Vgl. dazu Valentini 1959, Zago/Callegari 2016 und im Hinblick auf das 19. Jahrhundert Zago 2010, Targhetta 2010, Corbi/Lucchese 2019. Zur Universität siehe La Penna 1993, Porciani 1994, Marin 2010.

doi.org/10.35468/5877-01

Autor/innen und ihrer Leser/innen.[20] Dieser Einfluss setzte auch Transformationen von Strukturen, Methoden und Mentalität voraus.

Der Beitrag von *Paola Carlucci* und *Mauro Moretti* konzentriert sich auf das französische Modell am Beispiel der Geschichte der *Scuola Normale Superiore* in Pisa, die 1810 von Napoleon auf der Asche der Erfahrungen des Jahres III der Revolution (1795) gegründet wurde, die 1813 faktisch eröffnet und 1847 von Habsburg-Lothringen wiedereröffnet wurde,[21] bevor sie 1862 von der italienischen Regierung reorganisiert wurde. Im Fall der *Scuola Normale Superiore* werden alte und neue Bildungsphänomene (man denke an die Realität des Internats, das Erbe der religiösen Lehrorden, das lange Zeit nicht nur in Bezug auf Frankreich, sondern z.B. auch auf England diskutiert wurde) in den Blickpunkt der Gesetzgeber/innen und der Forscher/innen gerückt. Frankreich und Deutschland bleiben lange die zentralen Bezugspunkte in Italien für den sekundären schulischen und den universitären Bereich. In bestimmten Fällen richtet sich der Blick von Italien im schulischen Bereich auf andere nationale Kontexte, wie z.B. den belgischen, der hier von *Mara Donato Di Paola* untersucht wird und der einen dritten Weg zwischen dem universitären deutschen Seminarmodell und dem französischen Modell mit seinen spezifischen und diversifizierten Instituten darstellt.

Nicht so sehr „zweideutig",[22] sondern eher konfus und planlos war der von Anfang an von Italien eingeschlagene Weg, wie *Matteo Morandi* in seinem Beitrag zeigt, der in groben Zügen die Geschichte der Lehrerbildung für die Sekundarstufe in Italien von 1862 bis 2015 rekonstruiert. Sicherlich hat das idealistische Erbe, in Folge dessen wissen und wissen, wie man unterrichtet, gleichgesetzt wurden, einen großen Einfluss gehabt, aber nicht weniger entscheidend waren nach Morandi seit dem 19. Jahrhundert die pädagogischen Handbücher für die Lehrerbildung (der Primar- und Sekundarstufe), die *Giuseppe Zago* in Bezug auf die Epoche des Positivismus analysiert. In dieser historischen Phase gewann die Pädagogik an Bedeutung auch dank der Erfahrung der *Istituti di magistero* (dt. weiterführende Schulen), die in Florenz und Rom 1882 gegründet wurden. *Tiziana Pironi* zeigt, inwiefern diese Institute entscheidend nicht nur für die Professionalisierung der Frauen im Bereich der Grundschule, sondern auch der Sekundarstufe waren. Auch hier wie im Fall der *Normale* von Pisa fällt auf, dass das Internatssystem das Verhalten der zukünftigen Lehrerinnen beeinflusste, d.h. eine besondere Wirkung nicht nur auf ihre Bildung, sondern auch auf ihre Erziehung hatte. *Mutatis mutandis* bringt uns das in die vielschichtige Sphäre der professionellen Haltungen und Werte des Lehrers, die in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts neben einem dreifachen Verständnis von Kompetenzen (theoretischen, technisch-operativen und feldbezogen professionellen) nicht an Bedeutung verlieren wird.[23] Verglichen mit den normativen Unsicherheiten, die die verschiedenen Wege der Lehrerbildung in Italien seit Ende des letzten Jahrhunderts charakterisieren (die SSIS – *Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario* –, der TFA – *Tirocinio Formativo Attivo* –, der PAS – *Percorso Abilitante Speciale* –, der umgestellte PF24 – *Percorso Formativo per l'acquisizione dei 24 cfu* –, die sich auf die Reform der Vorbereitungslehrgang für Kindergarten, Grundschule und Sportunterricht beziehen), scheint der Idealtypus – im Sinne von John Dewey und Donald Schön – des reflexiven Lehrers, der in der Lage ist, die

20 Als paradigmatisch kann dafür die führende Rolle von Ferrante Aporti angesehen werden, dem Begründer der Kindergärten in Italien (1828) und Lehrer für Methodik im Piemont im Jahr 1844, siehe dazu auch den Beitrag von Morandi.

21 Julia 2016.

22 Paolo Pombeni spricht vom „Triumph der Zweideutigkeit" (Pombeni 1985/1994, S. 419).

23 Andreani Dentici et al. 1983, S. 23.

doi.org/10.35468/5877-01

eigene Arbeitserfahrungen zu erforschen und in der Praxis rational zu handeln, noch weit entfernt.[24] *Monica Ferrari* versäumt es nicht, auf die bestehende gesetzliche Unordnung einzugehen. Einerseits hebt sie den kulturellen Reichtum bestimmter Erfahrungen hervor (z.B. die der SSIS, *Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario*, Spezialisierungskurs für die Sekundarstufe, die zur einer bedeutenden wissenschaftlichen Produktion zwischen Universität und Schule geführt hat). Andererseits unterstreicht Ferrari den prekären Zustand einer wiederholten Reformvorschlägen ausgesetzten Lehrerbildung ohne ausreichend systematische Steuerung und Evaluation. Letztere sollten auf die Qualitätsverbesserung des Ausbildungsangebots abzielen. Demgegenüber schlagen *Anna Bondioli*, *Maurizio Piseri* und *Donatella Savio* vor, über die Rolle zu reflektieren, die der Pädagogik heute in Bezug auf die Lehrerbildung in den wissenschaftlichen Debatten und in der öffentlichen Diskussion zugeschrieben wird.
Die Fertigstellung des auf Italien bezogenen Teils des Bandes hat sich in die Länge gezogen. Grund dafür war nicht zuletzt die Aufeinanderfolge von gesetzlichen Maßnahmen im Bereich der Lehrerbildung, die während der Überarbeitung der Beiträge erlassen wurden. Die Rekonstruktion der Geschichte der Lehrerbildung in Italien schließt mit einem Beitrag von *Giuditta Matucci*, die die integrative Dimension der Schule und die Reformen der Lehrerausbildung für die Sekundarstufe im Lichte des Grundgesetzes prüft. Denn wenn es stimmt, dass „Kompetenz die andere Seite der Inklusion ist",[25] wäre es notwendig, in eine angemessene Bildung und Weiterbildung der Lehrpersonen zu investieren, um sie in die Lage zu versetzen, die Schule von innen heraus so zu verändern, dass die Realisierung des Prinzips der Bildung für alle und für jeden möglich wird.

3 Der deutsche Fall

Auch die deutsche Lehrerbildung ist von der Ländervielfalt und den Bündnissen im 19. Jahrhundert, von der Geschichte der beiden deutschen Staaten nach 1945 und von der bis heute bestehenden föderalistischen Struktur geprägt. Entsprechend stellen die vorliegenden Beiträge zur deutschen Lehrerbildung auch regionale Teilaspekte heraus. Trotz der Ausdifferenzierung lassen sich aber auch bis heute wirksame übergreifende Entwicklungen nachzeichnen, wozu vor allem die (akademische) Lehrerbildung im Sinne einer Verberuflichung unter staatlicher Aufsicht an der Wende zum 19. Jahrhundert gehört.[26] In den Jahrzehnten um und nach 1800 konstituiertet sich der „Lehrerberu[f] [insbesondere über] Prüfungsbestimmungen und Zugangsregelungen".[27] Preußen, als der größte deutsche Einzelstaat, war Vorreiter für ein „differenzierte[s] und perfektionierte[s] System staatlicher Prüfungen, das ‚Berechtigungswesen', [das] zum Gelenk zwischen Bildung und Amt"[28] wurde. Indem das höhere Lehramt durch neue Prüfungsordnungen universitär angebunden wurde, wurde es zunehmend dem kirchlichen Einfluss entzogen.[29]

24 Schön 1983, 1987.
25 Fiorin 2012, S. 78.
26 Vgl. zur Entwicklung vor dem „etatistisch akzentuierten Idealtypus" Hellekamps/Musolff 2011, S. 34.
27 Kemnitz 2011, S. 53.
28 Jeismann 1987, S. 16.
29 Tenorth 1987, S. 255.

doi.org/10.35468/5877-01

Bis heute gehört zu den Besonderheiten des deutschen Schul- und Lehrerbildungswesens zwischen Schulstufen und zwischen Schulformen zu unterscheiden. Noch im 20. Jahrhundert ist daran die Frage geknüpft, welche Anteile der (Aus-)Bildung von Elementar-, Volksschul- und Gymnasiallehrern universitär anzusiedeln sind. Zwei der vorliegenden Beiträge behandeln die Verberuflichung und Akademisierung der Lehrerbildung in Preußen.

Sabine Reh und *Joachim Scholz* untersuchen das Seminar als spezifische Form der Lehrerbildung, die wissenschaftliches Wissen und pädagogische Praxis verbindet. Dieses habe eine moderne Unterrichtsform vorbereitet, in der der Gegenstand in kommunikativer Interaktion erschlossen werde. *Margret Kraul* legt dar, wie im Vormärz der Beruf des Gymnasiallehrers durch das für ihn nötige Fachwissen, die vorausgesetzte Berechtigung und die Beamtenstellung an gesellschaftlichem Ansehen gewann. Das Selbstbewusstsein der Gymnasiallehrer habe sich primär aus der Wissenschaft und der Abgrenzung vom pädagogischen Tun im niederen Schulwesen gespeist.

Elke Kleinau weist hinsichtlich der Rolle der Lehrerinnen und ihrer Bildung im Übergang zum 20. Jahrhundert nach, dass Mädchenschulen und Lehrerinnenberuf sowohl durch den neueren Fremdsprachenunterricht eine moderne Fremdsprachendidaktik beförderten als auch wesentlich zur Modernisierung des Geschlechterverhältnisses betrugen. Vom Übergang des Deutschen Kaiserreichs zur Weimarer Nationalversammlung bis in die 1960er Jahre zeichnet *Eva Matthes* die Diskussion um die pädagogische und akademische Verortung der höheren Lehrerbildung in einer spezifischen Linie geisteswissenschaftlicher Pädagogik nach. Die darin geforderte pädagogische Reflexions- und Kritikfähigkeit habe professionelles Handeln umfassender verstanden, als es in der heutigen Orientierung der Lehrerbildung in Deutschland anzutreffen sei.

Die gegenwärtige Gestaltung in der deutschen Lehrerbildung ist in Verbindung mit bildungspolitischen Maßnahmen zu bringen, die nach 1945 getroffen wurden.[30] Die Verfolgung jüdischer und nicht systemkonformer Lehrer/innen im Nationalsozialismus sowie die Absenkung des Ausbildungsniveaus für das Lehramt durch den Zweiten Weltkrieg erzeugten einen quantitativen wie qualitativen Mangel,[31] der danach in beiden deutschen Staaten durch Entnazifizierung und wissenschaftlich fundierte Lehrerbildung behoben werden sollte. Trotz der Kritik der Alliierten, vor allem der Amerikaner,[32] an der autoritären und hierarchischen Struktur des deutschen Schulsystems, behielt und behält noch die deutsche Schule einen stark selektiven Charakter, vor allem in der ersten Schulphase. Diese erweist sich allerdings von entscheidender Bedeutung auch für die Sekundarstufe, die bereits in der fünften oder siebten Klasse (je nach Bundesland) mit differenzierten Schulprofilen beginnt.

Bis Mitte der 1970er Jahre etablierten sich Lehrerbildungsstudiengänge an Universitäten und *Pädagogischen Hochschulen* und anstelle des Mangels trat eine Überfüllungssituation. Die wissenschaftliche Fundierung wurde als emanzipatives Mittel gegenüber einer nationalsozialistisch belasteten geisteswissenschaftlichen Pädagogik betrachtet. Allerdings führte die einseitig sozialwissenschaftliche Ausrichtung dazu, dass auch andere theoretische Ansätze marginalisiert wurden.[33]

30 Die Beiträge nach 1945 beziehen sich primär auf die Bundesrepublik, obwohl die Deutsche Demokratische Republik mit ähnlichen Problemen zu kämpfen hatte (vgl. Müller-Rolli 1998).

31 Vgl. Müller-Rolli 1998, S. 243ff.

32 Vgl. Zook 1946.

33 Vgl. Casale 2011, 2020.

doi.org/10.35468/5877-01

In der interdisziplinären empirischen Bildungsforschung und in den neu gegründeten Zentren für Lehrerbildung bzw. den *Schools of Education* institutionalisierten sich die Ergebnisse bildungspolitischer Debatten und Entscheidungen, die insbesondere durch Ergebnisse internationaler schulischer Leistungsvergleiche seit der Jahrtausendwende beeinflusst wurden. *Charlotte Röhner*, *Rita Casale* und *Jürgen Oelkers* untersuchen diese Entwicklung ab Beginn der 1990er Jahre bis in die Gegenwart. Röhners und Oelkers Beiträge heben mit jeweils unterschiedlicher Akzentsetzung die gleichzeitig vorhandenen nationalen wie internationalen vereinheitlichenden Bestrebungen und die durch den Föderalismus gesetzten Grenzen hervor. Casales Beitrag macht durch die Analyse einer Reihe von Berichten und Publikationen (2002, 2007, 2017) der OECD (=*Organisation for Economic Co-operation and Development*) und deren Einfluss auf die institutionelle Gestaltung der Lehrerbildung auf eine Tendenz aufmerksam, die als eine epistemische und politische Zäsur hinsichtlich des nationalen Charakters der Lehrerbildung interpretiert wird.
Zwei Beiträge greifen erneut das Theorie-Praxis-Problem und die Geschlechterdimension in der Lehrerbildung heraus. *Imke Kollmer*, *Hannes König*, *Thomas Wenzl* und *Andreas Wernet* kommen bei ihrer Beobachtung heutiger Lehrerbildungsseminare in den Studiengängen Mathematik, Germanistik/Literaturwissenschaft und Erziehungswissenschaft zu dem Schluss, dass eine Annäherung der universitären Lehrpraxis an eine (vermeintliche) pädagogische Unterrichtspraxis der wissenschaftlichen Bildung nicht zuträglich sei.
Julia Kerstin Maria Simoneit und *Jeannette Windheuser* setzen die Sexuelle Bildung angehender Lehrkräfte in ein Verhältnis zur historischen wie theoretischen Erziehungswissenschaft und zur Geschlechtergeschichte und feministischen Theorie. Ihrer These zufolge würde es zu einer Veränderung der universitären Curricula führen, wenn die generationalen und geschlechtlichen Bedingungen von Schule und Lehrberuf systematisch berücksichtigt würden.

4 Ausblick

Bezugnehmend auf die Entwicklungen und Tendenzen, die in den Beiträgen zur Geschichte der deutschen Lehrbildung hervorgehoben wurden, bleiben auch jenseits des deutschen Falls folgende Aspekte weiter zu verfolgen bzw. zu untersuchen:

1. die Bedeutung einer universitären Lehrerbildung im Allgemeinen und im Besonderen für die Sekundarstufe;
2. die Differenzierung der Lehrerbildung nach Schultypen oder die Standardisierung der Lehrerbildung unabhängig vom Schultyp;
3. die epistemologische Matrix der Professionalisierung (im Unterschied zur fachlichen Ausbildung) der Lehrer/innen und die spezifische Rolle der Erziehungswissenschaft;
4. die spezifische Form von Professionalität von Berufen mit einem doppelten Profil: Erziehungsauftrag und Wissensvermittlung (bzw. Bildung);
5. das Verhältnis von Globalisierung des Arbeitsmarkts, Internationalisierung der Ausbildung und lokalen bzw. nationalen politischen Maßnahmen im Bereich der Lehrerbildung.

Der Vergleich zwischen dem ‚deutschen' und dem ‚italienischen Fall' (sowie der Hinweis auf die exemplarische Bedeutung des ‚belgischen' Falles) wurden einerseits *vergleichend*, andererseits unter Berücksichtigung des *transnationalen Charakters* des kontinuierlichen, manchmal impliziten und manchmal expliziten Austausches von Ideen und Vergleichen einzelner Län-

doi.org/10.35468/5877-01

der mit ausländischen Modellen durchgeführt. Der transnationale Charakter des Austausches betrifft vor allem die Phase der Entstehung der Nationalstaaten. Während dieser Phase zirkulierte in Mitteleuropa ein Modell der Lehrerbildung für die Sekundarstufe, das idealistisch geprägt war und das zugleich nach den unterschiedlichen kulturellen Traditionen dekliniert wurde. Eine ähnliche Zirkulationsform von kulturellen und epistemischen Modellen kann auch für spätere Zeitabschnitte festgestellt werden.

Trotz der vielen Unterschiede, die vor allem die Besonderheiten der gesetzlichen Maßnahmen betreffen, konnten im Vergleich zwischen dem deutschen und dem italienischen Fall viele Gemeinsamkeiten konstatiert werden. Sie bilden eine Reihe von Spuren, bei denen es sich lohnen würde, sie im Hinblick auf eine europäische Geschichte und Geschichtsschreibung der Lehrerbildung, weiter zu verfolgen. Sie betreffen vor allem sechs Aspekte: Das Selbstverständnis als Lehrkräfte, die Professionalität des Lehrers/der Lehrerin, das Verhältnis zwischen wissenschaftlicher und pädagogischer Ausbildung, die Modalitäten einer akademischen Professionalisierung, die Rolle der Erziehungswissenschaft sowie Methode und Methodologie von Forschung und Lehre.

Dieser Band ist daher nur ein Beitrag zu einer Debatte, die aus der Sicht der Herausgeber/innen zwischen Universitäten, Schulen und den öffentlichen Entscheidungsträger/innen der Bildungspolitik auf transnationaler Ebene zu fördern wäre.[34] Unsere Arbeit an diesem Buch endete im Jahr 2020, als sich Schule und Gesellschaft unvorhersehbaren Szenarien ausgesetzt sahen.

Literatur

Andreani Dentici, Ornella et al. (1983): La formazione iniziale degli insegnanti: aspetti metodologici e operativi. Bologna.

Baldacci, Massimo (2013) (Hg.): La formazione dei docenti in Europa. Milano.

Becchi, Egle/Ferrari, Monica (2018): Diventare professionisti. Un itinerario di ricerca. In: Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche 25, S. 229-242.

Bianchini, Paolo (2010) (Hg.): Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia. Torino.

Bondioli, Anna/Ferrari, Monica/Marsilio, Marina/Tacchini, Isabella (2006) (Hg.): I saperi del tirocinio. Formare gli insegnanti nelle SSIS. Milano.

Casale, Rita (2011): Zur Abstraktheit der Empirie – Zur Konkretheit der Theorie. Anmerkungen über die versäumte Auseinandersetzung mit den Folgen des Positivismusstreits. In: Breinbauer, Ines/Weiss, Gabriele (Hg.): Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Würzburg, S. 45-60.

Casale, Rita (2020): Die Durchsetzung eines spezifischen Paradigmas von ‚Forschung' in der Erziehungswissenschaft aus der Perspektive einer historischen Epistemologie. In: Zeitschrift für Pädagogik 66, H. 6, S. 807-822.

Chervel, André (1988): L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. In: Histoire de l'éducation, 38, S. 59-119.

Corbi, Enricomaria/ Lucchese, Salvatore (2019): I viaggi pedagogici di Pasquale Villari. Lecce-Rovato.

Cowen, Robert (2010): Transfer, Translation and Transformation: Re-Thinking a Classic Problem of Comparative Education. In: Paolone, Anselmo Roberto (Hg.): Education between Boundaries. Padova, S. 43-53.

Domenici, Gaetano (2017) (Hg.): La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti. Roma.

Ferrari, Monica (2003) (Hg.): Insegnare riflettendo. Proposte pedagogiche per i docenti della secondaria. Milano.

Ferrari, Monica/Morandi Matteo (2015): I programmi scolastici di 'educazione fisica' in Italia. Una lettura storico-pedagogica. Milano.

Fiorin, Italo (2012): Scuola accogliente, scuola competente. Pedagogia e didattica della scuola inclusiva. Brescia.

34 Mit der Absicht, die entwickelten Analysen und Untersuchungen zu den zwei historischen und kulturellen Modellen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in den zwei Ländern zirkulieren zu lassen, haben sich die Herausgeber/innen für eine doppelte Ausgabe entschieden. Die italienische Version erscheint bei dem Verlag FrancoAngeli (Mailand).

doi.org/10.35468/5877-01

Gaudio, Angelo (2016): I sistemi scolastici. 1: Nazionalizzazioni. In: Barbieri, Nicola S./ Gaudio, Angelo/Zago, Giuseppe (Hg.): Manuale di educazione comparata. Insegnare in Europa e nel mondo. Brescia, S. 129-151.

Hellekamps, Stephanie/Musolff, Hans-Ulrich (2011): Forschung zur Geschichte und Entwicklung des Lehrerberufs in der frühen Neuzeit. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, S. 34-51.

Jeismann, Karl-Ernst (1987): Einleitung. Zur Bedeutung der „Bildung" im 19. Jahrhundert. In: Ders./Lundgreen, Peter (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 3, 1800-1870. München, S. 1-21.

Julia, Dominique (2016): L'École Normale de l'an III. Une institution révolutionnaire et ses élèves, introduction historique à l'édition des Leçons. Paris.

Kemnitz, Heide (2011): Forschung zur Geschichte und Entwicklung des Lehrerberufs vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, S. 52-72.

La Penna, Antonio (1993): Modello tedesco e modello francese nel dibattito sull'Università italiana. In: Soldani, Simonetta/Turi, Gabriele (Hg.): Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea. Bd. 1. Bologna, S. 171-212.

Marin, Francesco (2010): Die «deutsche Minerva» in Italien. Die Rezeption eines Universitäts- und Wissenschaftsmodells 1861-1923. Köln.

Morandi, Matteo (2019): Soggetto o complemento? Ruolo e funzioni del corpo nel curricolo scolastico. In: Ferrari, Monica/Morandi, Matteo (Hg.): Espressioni dell'identità. Processi e analisi in educazione. Milano, S. 183-202.

Müller-Rolli, Sebastian (1998): Lehrerbildung. In: Führ, Christoph/Furck, Carl-Ludwig (Hg.): Handbuch deutsche Bildungsgeschichte. Bd. VI/I, 1945 bis zur Gegenwart, BRD. München, S. 398-411.

Paolone, Anselmo Roberto (2016): Accademica o applicata? Educazione comparata, convergenze-divergenze globali ed etnografia nella contemporaneità. In: Barbieri, Nicola S./Gaudio, Angelo/Zago, Giuseppe (Hg.): Manuale di educazione comparata. Insegnare in Europa e nel mondo. Brescia, S. 43-77.

Parola, Luigi/Botta, Vincenzo (1851): Del pubblico insegnamento in Germania. Torino.

Pombeni, Paolo (1985/1994): Partiti e sistemi politici nella storia contemporanea. Bologna.

Porciani, Ilaria (1994) (Hg.): L'Università tra Otto e Novecento: i modelli europei e il caso italiano. Napoli.

Schön, Donald A. (1983): The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York.

Schön, Donald A. (1987): Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. San Francisco.

Targhetta, Fabio (2010): Uno sguardo all'Europa. Modelli scolastici, viaggi pedagogici ed importazioni didattiche nei primi cinquant'anni di scuola italiana. In: Chiaranda, Mirella (Hg.): Storia comparata dell'educazione. Problemi ed esperienze tra Otto e Novecento. Milano, S. 155-176.

Tenorth, Heinz-Elmar (1987): Lehrerberuf und Lehrerbildung. In: Jeismann, Karl-Ernst/Lundgreen, Peter (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 3, 1800-1870. München, S. 250-270.

Valentini, Giuseppe (1959): Prussia e Francia, modelli stranieri della legge Casati del 1859. In: I Problemi della pedagogia 5, 1, S. 228-243.

Zago, Giuseppe (2010): L'introduzione del lavoro nelle Scuole Elementari europee in alcune relazioni ministeriali di fine Ottocento. In: Chiaranda, Mirella (Hg.): Storia comparata dell'educazione. Problemi ed esperienze tra Otto e Novecento. Milano, S. 113-154.

Zago, Giuseppe/Callegari, Carla (2016): L'educazione comparata. Una tradizione disciplinare. In: Barbieri, Nicola S./Gaudio, Angelo/Zago, Giuseppe (Hg.): Manuale di educazione comparata. Insegnare in Europa e nel mondo. Brescia, S. 7-41

Zook, George Frederick (1946): Report of the United States Education Mission to Germany, Dep. of State Publication 2664, European Series 16. Washington D.C.

doi.org/10.35468/5877-01

Italien

Habsburg Legislation on the Training of Elementary and *Ginnasio-Liceo* (Secondary) Teachers and its Implementation in the Italian Territories across the 18th and 19th Centuries

by Simonetta Polenghi

The debate on teacher education tends to focus on current phenomena and situations that may be most clearly understood and assessed when we are informed by a thorough background knowledge of past events.[1] Hence the value of looking back at the origins of teacher training, which predate the unification of Italy, and particularly the – then avantgarde – legislation introduced by the Austrian Habsburg Monarchy in the eighteenth and nineteenth centuries and its implementation in the Italian territories. In this paper, I offer a brief outline of the main lines of development under the Habsburgs in the training of elementary school and *ginnasio* teachers respectively, analysing the differences between them, their relative strengths and weaknesses, and how in some respects they strikingly prefigured key themes in contemporary teacher education.

1 The Age of Maria Theresa and Joseph II

1.1 Elementary teacher training

Ad hoc training for elementary teachers had already been called for and implemented in the seventeenth and early eighteenth centuries – we need only recall the work of Comenius or August Hermann Francke's *Seminarium Praeceptorum Selectum* – but legislation introduced under Maria Theresa was the first to stably establish a period of obligatory training for aspiring elementary teachers across a large area of Europe, beginning with Austria, then Hungary and eventually all regions under Habsburg rule. As is commonly known, the *Allgemeine Schulordnung*, issued by Maria Theresa in 1774 but drafted by Abbot Johann Ignaz Felbiger, prescribed that aspiring teachers attend a specialist training course, delivered at *Normalschulen,* schools offering a four-year cycle of education, to learn the latest educational method, variously termed normal (*Normalmethode*), tabular-literal or simultaneous. For teachers to apply the new group instruction approach in place of the more traditional individual instruction, mastery of the new teaching method and its instruments (blackboard, wallcharts, innovative textbooks) was a *sine qua non*. Initially, the new training courses varied in length. On average, the duration ranged between three and ten months, but country school teachers received only six weeks of training. Under Joseph II, the duration of these teacher education courses was fixed at three months. For those preparing to teach in *Hauptschulen* and *Normalschulen*, the prescribed reading was Felbiger's (1775) *Methodenbuch*, a 508-page tome. For aspiring country school teachers, Felbiger produced an abbreviated 124-page version, the *Kern des Methodenbuches*.

1 See Polenghi 2012a; Polenghi/Triani 2014.

doi.org/10.35468/5877-02

In 1778, Felbiger brought out the *Forderungen an Schulmeister und Lehrer der Trivialschulen*, a 48-page booklet that further summarised the contents of the *Methodenbuch*. While this work covered the basics of how to teach reading, writing and arithmetic, it omitted the richest and most innovative contents of both the *Methodenbuch* and *Kern*, that is, those imparting general notions of educational theory and didactics that were informed by the Pietist, Philanthropic and Enlightenment traditions, while retaining a Christian ethos.[2]

Those preparing to teach in larger or city schools also received training in the teaching of other subjects, the general principles of educational theory and didactics (with an emphasis on *katechisieren*, i.e. the art of asking questions to ascertain that pupils had genuinely understood the learning material and were not just mechanically repeating it from memory). The majority of teachers were priests. The art of questioning was the same method that Felbiger applied to the teaching of the catechism. Catechists too were required to learn the normal method and assimilate Felbiger's pedagogy: a solemn decree issued on 16 November 1776 mandated a three-month (later extended to six-month) course for catechists. Felbiger himself, between 1777 and February 1781, personally trained almost 1,200 catechists.[3]

Clerics made a vital contribution to the field of education. Religion was a core subject and had to be taught by priests. Schools in towns and city quarters were overseen by local parish priests because there was a lack of educated lay people to take on this role and a lack of financial resources to pay them. The priests had to be the 'teachers of the people', and teachers in turn were not only expected to make the masses literate, but also to teach the ethical virtues demanded by the society of the day: obedience, industriousness, honesty, solidarity, humility, and satisfaction with one's social status.

Although the Habsburg elementary school system was designed from a jurisdictionalist perspective that envisaged the large-scale deployment of religious staff, in practice it immediately attracted lay teachers too. The training courses were attended by both: in 1777, for example, the *Normalschule* of St. Anna in Vienna enrolled 121 religious and 139 lay student teachers. The imposition of an obligatory training period was not always popular with priests, whose religious duties often prevented them from attending, especially if they were not resident in a city with a *Normalschule*.[4]

In Austrian Lombardy, the Viennese regulations, which were earlier implemented in the South Tyrolean territories, began to be applied under Joseph II. Previously, during the reign of Maria Theresa, Giovanni Bovara had laid the groundwork for the application of the reform by sourcing the necessary funding.[5] In addition, the year 1788 saw the opening of the *Scuola Caponormale* in Milan (*Normalhauptschule*), which immediately began to offer a three-month teacher training course based on Francesco Soave's translation of the *Kern,* the *Compendio del metodo*. Joseph II set out to laicise and professionalise the teaching corps, and to reinforce the state's control over the elementary school system, while retaining the educational objectives defined by Felbiger. While the tabular method, which had met with criticism in Austria and was also challenged by Soave, had been abolished, the normal method otherwise remained in force. The works of Felbiger continued to represent the core reference materials. Existing studies document the success of Joseph II's policy in the domain of elementary teacher education, which

2 See Gönner 1967 (which remains a key text to this day), Stanzel 1976, Van Horn Melton 1988, Engelbrecht 1984, Gecchele 2000, Polenghi 2001, Polenghi 2009.

3 Cf. Croce 1979, p.125.

4 Cf. Schubert 1853, p.6.

5 See Piseri 2004.

doi.org/10.35468/5877-02

became markedly more secularised in both Austria and Austrian Lombardy. A government survey in 1799, during the Austro-Russian restoration, found that almost a third of the teachers in public elementary schools in Milan district were already familiar with the normal method.[6] As had previously taken place in Austria, the establishment of a wide network of elementary schools (especially for boys) was accompanied by the consolidation of state control over elementary teacher education: aspiring teachers would now be required to pass an examination certifying that they possessed the required subject knowledge and pedagogical background.

1.2 The training of *Gymnasium* teachers

The elementary school reform was implemented before the corresponding reform of the *ginnasi*, which was hampered by both economic difficulties and a clash between two competing models: the traditional one-teacher-per-class formula (*Klassenlehrer*) and the novel subject-specialist approach (*Fachlehrer*). Culturally and economically speaking, both Maria Theresa and Joseph II prioritised the creation of a network of schools delivering basic elementary education to the masses over expansion of the *Gymnasium* network, utilitarianistically and paternalistically deeming that there was already an oversupply of *Gymnasien*. In taking this stance, the Habsburg rulers and their entourage were encouraged by Enlightenment thinkers and Cameralists. Prominent among the latter was Joseph von Sonnenfels, who believed that there were too many students crowding university classrooms, giving rise to a surfeit of intellectual resources that was socially and politically dangerous. For this reason, as early as 1772, von Sonnenfels called for a drastic reduction in the number of *Gymnasien*, *Lyzeen* and universities. Just before the suppression of the Jesuits, in 1772 the State Council (*Staatsrat)* debated the Pergen proposal for the *Gymnasien*. A key component of Pergen's reform concerned teacher training, for which he wanted to set up a *Lehrer-Seminar* and recruit foreign academic staff. But Joseph II, then co-regent, blocked the plan, assigning absolute priority to the financing of mass elementary education.[7]

The suppression of the Jesuits in 1773 yielded 400 million florins, which from 1774 onwards became the ex-Jesuit fund. This was primarily used to finance the rolling out of Johann Ignaz Felbiger's plan for elementary schools. Maria Theresa refused to employ lay teachers in the *Gymnasien*, preferring former Jesuits or members of other religious orders, especially the Piarists; moreover, she was against setting up state-run Seminars for training secondary teachers in pedagogy and the various subject areas, as proposed by Pergen and Kaunitz following the German model. Beginning in the autumn of 1773, Maria Theresa ordered the closing down of several *Gymnasien*. Within a few years the number of *Gymnasien* in Bohemia and Moravia had halved. But the suppression of the Society of Jesus, which even in the Habsburg territories had played a leading role in secondary education, ultimately hastened reform. On 15 October 1775, Maria Theresa approved a plan for restructuring the *Gymnasien* that had been drawn up by the Piarist Father Gratian Marx and that proposed retaining the figure of the *Klassenlehrer*, a generalist teacher who would be assigned to a class for the entire five-year cycle, rather than introduce *Fachlehrer* (teachers who are subject specialists), as Ignaz Mathes von Heß, from Würzburg, professor in history of literature at the University of Vienna, had recommended.[8]

6 See Polenghi 1994.

7 For important background information on the Austrian *Gymnasium* system and its reforms, see: Grimm 1987, Grimm 1995. Cf. also Polenghi 2007a, Polenghi 2007b.

8 Cf. Grimm 1987, pp. 368ff.

doi.org/10.35468/5877-02

Although Gratian Marx's plan did include steps to modernise the teaching of certain subjects, overall it was not particularly innovative, remaining close to the previous Jesuit model. Many members of the *Studienhofkommission* supported Heß regarding the *Fachlehrersystem* and disagreed with Marx on educational grounds. The Monarch, however, was not as sensitive to such arguments as to political and economic factors, because the hiring of subject specialists would have represented an extra financial burden for the state.

The training and remuneration of teachers were a stumbling block that would continue to hold up the reform of the Austrian *Gymnasium* over the following decades. Lay teachers would have required higher pay, but the funding for education was almost entirely destined to the elementary school network. Hence, *Gymnasium* teachers in those years – the vast majority of whom were still priests, including the former Jesuits – lacked formal training in pedagogy, which their German counterparts in contrast received while attending the faculty of philosophy.

In 1797, Francis II asked the *Studien-Revisions-Hofkommission* to draw up a plan for the reform of the *Gymnasium*. The debate continued to revolve around the figure of the teacher, and the choice between subject specialists or generalist class teachers. A key turning point came in 1797, when Piarist Father Innocenz Lang was appointed to the role of adviser on elementary schools and *Gymnasien*. He proposed increasing the weekly hours of instruction to 28, a move that would make the introduction of *Fachlehrer* a matter of necessity. Lang also made provisions, as had Pergen before him, for the setting up of a *Seminar* for teacher education. The *Studien-Revisions-Hofkommission* examined Lang's plan in the winter of 1797-98, but again it was held up for economic reasons: indeed, it was opposed by the State Council on cost grounds, given that the ongoing war against France was absorbing all the available resources, preventing the state from committing to any additional expenditures.[9]

2 The Napoleonic Age

During the Napoleonic domination, the territories of the Cisalpine Republic, later to become the Italian Republic and finally the Kingdom of Italy, essentially continued to enforce the school policy that had been put in place by the Austrians. Despite the political conflict between Paris and Vienna, the two regimes shared a similar outlook on education and schooling: the leading priorities thus remained investment in the network of elementary schools to deliver literacy and civic education to all and prescription of Father Soave's reformed normal method. For economic reasons, the Kingdom of Italy chose to enhance and monitor teacher training not only by recommending but also by actually imposing the use of certain textbooks, and from 1809 onwards, by obliging all teachers, including private ones, to sit an examination. Hence, the normal method as presented in the works of Father Soave became the required standard in the kingdom.[10] Again, this strategy was effective where Felbiger's method was already known: while only 31% of Lombard teachers were familiar with the normal method in 1799, by 1805 this had gone up to 61% and in 1814 to almost 100%.[11]

9 See Timp 1968.

10 See Brambilla 1973, Bucci 1976, Ambrosoli 1987, Toscani 1994, Pepe 1995, Roggero 1999, Pagano 2000, Pagano/Vigo 2012, Pagano 2017, Pagano 2019.

11 Cf. Polenghi 2007c.

doi.org/10.35468/5877-02

However, the decision to examine teachers and to condition their teaching practice by obliging them to use centrally approved textbooks had one definite downside: the closure of the *Scuola Caponormale* in Milan. This represented a loss in pedagogical terms, because the Napoleonic exams ascertained that teachers were proficient in reading, writing, simple arithmetic and decimals, but did not assess their knowledge of education topics, didactics, etc. They verified that the teachers possessed the required literacy and elementary mathematical skills but not whether they knew how to competently transmit this knowledge to their pupils. The kingdom's urgent need was for a large number of teachers: it was possible to turn a blind eye on the soundness or otherwise of their training, especially where country school teachers were concerned. Demanding educational and pedagogical skills would have been to go beyond the minimum requirements. Furthermore, given that there was no longer any teacher training institutions, such skills were expected to be learnt on the job in any case.

If, however, there was continuity between the Austrian and the Napoleonic elementary school policies, the same cannot be said for the *ginnasi* and *licei*. Indeed, under Napoleon, the *licei* broke with the earlier Jesuitical model, both by hiring lay teachers and by introducing new science subjects while scaling down the importance of Latin and Greek.[12] The law on the reform of secondary education was passed on 4 September 1802 and remained in force for the duration of the Napoleonic Kingdom of Italy. The principal innovation was the introduction of the *lycée* into the Republic of Italy's educational system, along the lines of the upper secondary-school system that had just been set up in France under the Consulate with the aim of forming the future ruling class.[13] The drive to modernise the country included reforming the secondary-school classical studies curriculum, which was no longer viewed as adequate for the education of future administrators of the state or those planning to enter the professions. The new *lycées* were opened in the capital city of each department, where they represented a clear break with the centuries-old Jesuitical tradition. Indeed, alongside the humanities, philosophy and mathematics – subjects that were already taught in city *ginnasi* – the *licei* offered a range of new disciplines such as physics, chemistry, agronomy and botany, architectural design, and law (the Napoleonic code), all in place of classical literature.

In 1807, again copying the French model, *licei* with places for boarders were introduced in competition with the religious boarding schools traditionally attended by the sons of the nobility and the ruling classes. Hence secular schools, with a modern curriculum, now coexisted with traditional boarding schools, religious or private, that continued to implement the Jesuitical model. The new notables – the military and civilian elites of the Napoleonic regime – thus had access to new schools where their children could receive an education on par with that of the traditional elites. In practice however, these new schools did not prove popular in all the departments, because many families were sceptical of such an innovative model, perceiving it as excessively modern and secular.

New legislation in 1811 cut the *ginnasio* cycle down to four years, removed Latin and Greek from the curriculum of *liceo* and made the *ginnasio* mandatory for those seeking to obtain the *liceo*. Because the *liceo* was a requirement to attend university, it was considered a preparatory step and was taught by subject specialists. In the second year of the two-year *liceo* cycle, students were offered a choice between a science and a law curriculum. In 1813 there were 26 *licei* up and running in the Kingdom of Italy, nine of which also took boarders, a considerable

12 See Brambilla 2006, Pagano 2007, Pagano 2008, Pagano 2012a, Pagano 2012b, Pagano 2014.

13 See Boudon 2004.

doi.org/10.35468/5877-02

number for the period and – per head of population – a higher proportion than in France. The *licei* for boarders were intended to offer a secular state-run alternative to religious (or private) boarding schools, which, despite the hostility of the government, continued to put up strong competition. To address this situation, Napoleon ordered that full and partial scholarships be made available to the children of civil servants and military officers. Although not all the new schools, residential or otherwise, met the favour of the local communities where they were set up – indeed some of them failed outright, partly due to the brevity of the Napoleonic rule – the founding of the *licei* unquestionably marked a turning point in the history of Italian education: in keeping with the French model, this was the beginning of a shift towards increased State involvement in the school system and the modernisation of the curriculum.[14]

3 The Age of the Restoration

3.1 Elementary teacher training

The Kingdom of Italy was applying French legislation to *ginnasi* and *licei*, while continuing to operate elementary education as defined by Maria Theresa, Joseph II and Felbiger, albeit without opening normal schools for teacher training. Meanwhile in Austria, the late 1700s saw a key reform of the legislation on schools which would later be implemented in the Kingdom of Lombardy-Venetia.

In 1805, Francis II approved a plan to reform the school system, which due to the outbreak of war against Napoleon, only came into force on 1 April 1806, under the title *Politische Verfassung der deutschen Schulen.* The new law, which was subsequently rolled out to all the empire's territories, was to regulate the Habsburg educational system until 1848. In Lombardy-Venetia, it was applied via a law enacted in 1818. The most innovative aspect of the *Politische Schulverfassung* – vis-à-vis the previous legislation from the reign of Maria Theresa – was the introduction of *Realschulen* as an alternative to the *Gymnasien*. This was further complimented by the establishment of the first chair in pedagogy at the University of Vienna, the first holder of which was Vincenz Milde, future Archbishop of Vienna, then a young Moravian priest, catechist, educator and chaplain to the Court. Milde, who is viewed as Austria's leading educationalist in the first half of the nineteenth century, had himself received the kind of formation that was typical of the late Josephinismus; he presented a jurisdictionalist approach to the relations between State and Church, and designed an educational system with a strong ethical foundation that was Kantian, scientifically grounded and informed by a broad reading of the European educational literature.[15] Milde did not base his educational theory on the Bible and took a tolerant view of other denominations and religions. His theorising had no confessional undertones. The chair of pedagogy was made part of the Faculty of Philosophy. Pedagogy was a compulsory subject for seminarians, who could not receive ordination unless they had passed the pedagogy exam. Pedagogy was also mandatory for private tutors and, from 1808 onwards, for the lay teaching staff of the *ginnasi*.[16]

14 For more background information on this point, see the works by E. Pagano cited earlier. See also Brambilla 2005, Grab 2015.

15 For a comprehensive treatment on Milde, see Holtstiege 1971. A short biography is available in Kovács 1994. A further key resource is Engelbrecht 1984, pp. 212-218.

16 Cf. Brezinka 2000, pp. 34ff.; Brezinka 2012, pp. 6f.

doi.org/10.35468/5877-02

Milde's educational theory – condensed into the two volumes of the *Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde zum Gebrauch der öffentlichen Vorlesungen*, which included his university lecture cycles and were published in 1811 and 1813 – became the Empire's official pedagogy: the *Lehrbuch* remained the prescribed text for all pedagogy chairs across the empire's universities (including Pavia and Padua) up to 1848.

The *Politische Schulverfassung* called for the reinstatement of *Normalschulen* for teacher training, both in the capital cities and in all provincial capitals. This led to considerable growth in the number of teacher training schools. Teachers in upper elementary schools (*Hauptschulen*) were required to attend a six-month training course at a *Normal-Hauptschule*, while their counterparts in lower elementary institutions (*Trivialschulen*) only had to undergo a three-month course as long as they sat an exit examination and had previously completed a year of teaching practice. Felbiger's manuals were now viewed as out of date. In Austria, the period around the turn of the century had seen intense debate on catechetical and ordinary school teaching methods.[17] This prompted the use of alternative methodology guides, none of which were found to be fully satisfactory until a student of Milde, Joseph Peitl, head of the *Normalschule* in Vienna, published his *Methodenbuch* in 1820. Peitl's work won the approval of the *Studienhofkommission*, and in 1821 it was prescribed by law as the official teacher training manual throughout the empire. Like Felbiger before him, Peitl produced an abbreviated version of the manual for rural elementary teachers.[18]

The adoption of Peitl's manuals (which were informed by Milde's pedagogy), the introduction of an obligatory year of teaching practice and the rigorous obligatory examinations in 11 subjects all contributed to improving the standard of teacher training. For ten subjects (related to reading, writing and arithmetic), aspiring teachers were examined in two key areas: the subject content itself and the teaching of the subject. The eleventh subject dealt with the method, that is, educational theory and didactics. The fact that *Hauptschule* teachers were now guaranteed a pension gave further impetus to the secularisation of the teaching profession, irrevocably on its way to becoming an occupation recognised by the state that required specific theoretical and practical training, of which educational theory and didactics were a key component.

In Lombardy-Venetia, as mentioned earlier, these provisions came into force in 1818, but it took time for the prescribed textbooks to be translated, hence the new teacher training courses were actually launched in 1822. The Milan *Scuola Caponormale* was reopened in 1820, and gradually the other provincial capitals got their own *Scuole Caponormali*, enabling increasing numbers of teachers to attend the training courses. The *Scuola Caponormale* in Cremona, as is well known, was headed up by Aporti. Peitl's *Methodenbuch* was translated into Italian by Francesco Cherubini, head of the *Scuola Normale* in Milan and a renowned scholar of dialectology and philology. The *Metodica,* a thick 282-page volume, remained the prescribed text for all teacher education courses at *Normalhauptschulen* throughout the Kingdom of Lombardy-Venetia, right up to unification. For aspiring country schoolteachers, on the other hand, it was enough to study the *Manuale dei maestri elementari*, which was only 74 pages long, and had also been translated by Cherubini based on Peitl's abbreviated manual.[19]

A great novelty brought about by the newly enforced Austrian legislation concerned training standards for female teachers, who were also required to be familiar with the pedagogy manu-

17 See Polenghi 2002, Polenghi 2016.

18 Cf. Gönner 1967, pp. 92ff.

19 See Polenghi 2004, Polenghi 2009, Polenghi 2012b, Polenghi 2013.

doi.org/10.35468/5877-02

als. Though exempt from attending the course at the *Scuole normali*, they were obliged to take the exit examination (in the presence of the chief inspector) and were held to the same standard as their male colleagues. They were also required to do a year's teaching practice as part of their training. In Lombardy (though not in Venetia), despite the opening of many new elementary schools for girls, the new policy quickly generated a surplus of licenced female teachers: many young women, generally from lower middle class families or poor and humble backgrounds, opted for this new employment opportunity – which soon became a possible route towards emancipation.[20]

The high priority assigned by Vienna to the training of elementary teachers, both male and female, placed Lombardy, alongside Cavour's Piedmont, ahead of the rest of Italy. The region now had a body of professionally trained elementary school teachers of both sexes. Teachers were no longer predominantly priests but lay people whose theoretical and practical pedagogical competence was certified by the government. The occupation of teacher was now associated with specialised training as well as specific duties but also rights such as seniority and pension entitlements.

3.2 The Training of *Gymnasium* Teachers

The parallel reform of the secondary school sector (i.e. the *Gymnasium*) encountered far more obstacles and difficulties, particularly in relation to the question of generalist vs. specialist teachers. In 1805, Piarist Father Franz Innozenz Lang, who held overall responsibility for the Austrian *Gymnasien* and had been striving to reform them since 1797, presented a new proposal for a six-year secondary cycle (four years of grammar studies followed by two years of humanities in keeping with the Jesuitical model), with five or six *Fachlehrer* and a religion teacher. Greek was scaled down but remained compulsory. However, due to the war, Lang's plan was only effectively applied from 1814 onwards. It thereafter remained in force until 1848. Hence, from 1818 onwards, the six-year *Gymnasium* cycle was extended to all regions of the empire. Lang did not lay much emphasis on teacher training – which in the German states to the north was delivered through dedicated institutes – because most of the teaching corps were members of religious (mainly the Piarist and Benedictine) orders. Lay teachers received their pedagogical training at the faculty of philosophy of a university and from 1808 onwards were obliged to pass an examination in pedagogy, a discipline in which – as mentioned above – Milde had recently been appointed first chair.

However, Lang's reform was short-lived, because in 1818 the majority of the *Studienhofkommission* voted to reinstate the *Klassenlehrer*. Hence, the *Gymnasien* reverted to the single class teacher model, with one teacher assigned to each class of students for the entire four-year cycle (years 1-4) and another for the subsequent two-year cycle (years 5-6).[21]

The failure of the *Fachlehrer* system was due to multiple factors, including the chronic shortage of teachers, low salaries and the lack of social prestige associated with the occupation. These factors also explained the system's reliance on priests. Given that there were not enough lay teachers equipped to teach the *Realia*, the class teacher of necessity became a Latin teacher. Not surprisingly, therefore, the *Studienhofkommission* proposed removing the natural sciences from the curriculum and cutting back on mathematics in favour of Latin and Greek. This meant in practice a return to the earlier Jesuitical model.

20 Cf. Polenghi 2012b, pp. 82ff. In relation to the Veneto region, see Gecchele 2012.

21 Cf. Grimm 1995, pp. 226ff.; Gönner 1967, pp. 70f.; Polenghi 2007b.

doi.org/10.35468/5877-02

The implementation of this form of *Gymnasium* in the Kingdom of Lombardy-Venetia gave rise to multiple problems.[22] It followed the Jesuitical model and was therefore drastically different to the *ginnasi* and especially the *licei* that had been set up under Napoleonic rule. Secret reports written by the prefects of the *ginnasi* and submitted to the head of the *ginnasi* in Lombardy, Carlo Giuseppe Londonio, provide insight into the difficulties that arose in applying the most recent Austrian legislation. The vast majority of *ginnasio* teachers had no knowledge of Greek whatsoever (a subject that had been dropped entirely during the Napoleonic years) and had severe difficulty with mathematics. Driven by the need to hold on to their jobs, most teachers agreed to be examined in these problem subjects to prove that they were sufficiently competent in them, but this did not improve the situation because the teachers' background in most subjects other than Latin was too weak and they typically spent more time teaching Latin than envisaged by the curriculum, to the detriment of other disciplines. As late as 1835, Londonio was lamenting that very few *ginnasio* teachers had a grounding in algebra: 'The majority teach whatever little they can find and understand for themselves in the textbook.'[23]
The fact that most *ginnasio* teachers were priests made the obligation for aspiring teachers to take a university course in pedagogy largely irrelevant. In contrast, there continued to be a reasonable proportion of lay teaching staff in the *licei*, as a consequence of the changes introduced in the Napoleonic period.[24]

3.3 The Thun-Hohenstein Reform and the Introduction of the *ginnasio-liceo*

In September 1849, a new law was passed in Vienna that provided for the restructuring of *Gymnasien-Lyzeen* and universities across the empire. Drafted by Franz Exner, a Herbartian philosopher, and Hermann Bonitz, a professor of classical philology at University of Vienna, the new legislation was endorsed and pushed through by Count Leo Thun-Hohenstein, the new minister for religion and education and a former student of Exner's at Prague University. The faculty of philosophy was now recognised as a fully independent faculty, and its previous function of offering a course of studies preparatory to other university studies was transferred to the *Gymnasien-Lyzeen*, which in turn also underwent reform. The number of hours devoted to Latin and philosophy was drastically reduced, while the hours spent learning Greek were increased. Science and mathematics were a key part of the curriculum. This dual emphasis on the humanities and the sciences has been attributed to the influence of Herbart's pedagogy on Exner's thinking. Another major new development was the replacement of the class teacher by several subject-specialist teachers. *Gymnasien* and *Lyzeen* were joined to form a secondary school cycle lasting eight years and offering the foundations of knowledge required to enter university. The pedagogical training of *Gymnasium* and *Lyzeum* teachers was now provided by a dedicated school (*Seminar*) at the University of Vienna, where classical philology, thanks to Bonitz, was a core component of the curriculum. Teachers were required to have in-depth subject-specific knowledge and to hold a science or humanities degree.[25]
The negative aspect of the reform was the fact that passing the pedagogy exam was no longer mandatory. Hence, the highest standards of subject-specific knowledge went hand in hand with the loss of educational and didactic knowledge. From a neo-humanist perspective, full

22 See Giglio 1978; Polenghi 2007a; Polenghi 2007b.
23 Archivio di Stato di Milano, *Studi*, p.m., cart. 639, Milan, 25 mar. 1835, from Londonio to the Government.
24 See Chierichetti 2013.
25 See Aichner/Mazohl 2012.

doi.org/10.35468/5877-02