

Tim Giesler

Die Formation des institutionellen Englischunterrichts

Englisch als erste Fremdsprache in Bremen (1855-1873)

Sabine Doff, Andreas Grünewald, Nicole Marx (Hg.)

STUDIEN ZUR FREMDSPRACHENDIDAKTIK
UND SPRACHERWERBSFORSCHUNG

Band 10

Tim Giesler

Die Formation des institutionellen Englischunterrichts

**Englisch als erste Fremdsprache in
Bremen (1855-1873)**

 **Wissenschaftlicher Verlag Trier**

Giesler, Tim: Die Formation des institutionellen Englischunterrichts.
Englisch als erste Fremdsprache in Bremen (1855-1873) / Tim Giesler. -
Trier : WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2018
(Studien zur Fremdsprachendidaktik
und Spracherwerbsforschung; Band 10)
ISBN 978-3-86821-768-1

Umschlaggestaltung: Brigitta Disseldorf

© WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2018
ISBN 978-3-86821-768-1

Alle Rechte vorbehalten
Nachdruck oder Vervielfältigung nur mit
ausdrücklicher Genehmigung des Verlags

WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier
Postfach 4005, 54230 Trier
Bergstraße 27, 54295 Trier
Tel. (0651) 41503, Fax 41504
Internet: <http://www.wvttrier.de>
E-Mail: wvt@wvttrier.de

STUDIEN ZUR FREMDSPRACHENDIDAKTIK UND SPRACHERWERBSFORSCHUNG

Ziel dieser Reihe ist es, wissenschaftliche Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremd- und Zweitsprachen zu präsentieren.

Die Fragestellungen, die aktuelle sowie historisch relevante Themen der fremdsprachendidaktischen Forschung fokussieren, entstammen der theoretisch fundierten Beschäftigung mit Unterricht, Schüler/innen und Lehrer/innen.

Beiträge können aus allen Disziplinen stammen, die sich mit der Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremd- und Zweitsprachen befassen, wie z.B. die Fachdidaktiken aller Schulfremdsprachen, die Angewandte Sprachwissenschaft, die Fremdsprachenlehr- und -lernforschung oder die Bildungsforschung.

In dieser Reihe des Instituts für Fremdsprachendidaktik und Förderung der Mehrsprachigkeit (INFORM) an der Universität Bremen werden Monographien, insbesondere Dissertationen und Habilitationsschriften, sowie Tagungsdokumentationen und thematische Sammelbände publiziert.

Verantwortliche Herausgeber:

Prof. Dr. Sabine Doff

Universität Bremen
Fremdsprachendidaktik
Englisch

**Prof. Dr. Andreas
Grünewald**

Universität Bremen
Didaktik der roma-
nischen Sprachen
(Spanisch, Französisch)

Prof. Dr. Nicole Marx

Universität Bremen
Deutsch als Zweit-
sprache / Fremdsprache

Wissenschaftlicher Beirat:

Prof. Dr. Raphael Berthele, Universität Fribourg/Freiburg; Prof. Dr. Andreas Bonnet, Universität Hamburg; Jun.-Prof. Dr. Corinna Koch, Universität Paderborn; Prof. Dr. Barbara Hinger, Universität Innsbruck; Prof. Dr. Claudia Riemer, Universität Bielefeld; Prof. Dr. Engelbert Thaler, Universität Augsburg.



für Brigitte Giesler
(1944-2017)

Inhalt

1	Einleitung	1
1.1	Methodischer und theoretischer Zugriff: Quellen, Kontext und Diskurse ...	2
1.2	Forschungsinteresse und Strukturierung.....	12
2	Neusprachlicher Unterricht im Realschulwesen	15
2.1	Entstehung des deutschen Real- und Bürgerschulwesens.....	15
2.1.1	Vorläufer der Realschulen bis 1900	18
2.1.2	Geistige Wurzeln der Realschule.....	27
2.1.3	Bildung und Nutzen: Schulwesen im 19. Jahrhundert.....	38
2.1.4	Bruch und Persistenz im (Real-)Schulwesen.....	50
2.2	Entwicklung des neusprachlichen Unterrichts.....	53
2.2.1	Entwicklung des neusprachlichen Unterrichts bis 1800	60
2.2.2	Sprachunterricht an Handelsschulen im späten 18. Jahrhundert....	67
2.2.3	Neue Fremdsprachen im Neuhumanismus	79
2.2.4	Individuelle Reformansätze der Grammatik-Übersetzungsmethoden	87
2.2.5	Die Neusprachliche Reformbewegung und Direkte Methoden	93
2.3	„Philologisierung“ und Professionalisierung der Sprachlehrausbildung	99
3	Der lokale Kontext: Bremen im 19. Jahrhundert	108
3.1	Wirtschafts- und Sozialstruktur Bremen.....	109
3.1.1	<i>Policy Elites</i> : politische Eliten und Handlungsträger.....	110
3.1.2	Beziehungen zu den USA.....	116
3.1.3	Das Verhältnis zu Preußen, dem (Nord-)Deutschen Bund und dem Reich.....	127
3.1.4	Lehrer, Religion und Volksbildung	134
3.2	Das bremische Schulwesen im 19. Jahrhundert.....	138
3.2.1	Die „Hauptschule“ nach 1817	140
3.2.2	Diversifikation des Schulwesens nach 1849.....	143
3.2.3	Die Bremer Bürgerschule	146
3.2.4	Die Lehrer der Bürger- und Realschule	152

4	Englischunterricht an bremischen Real- und Bürgerschulen	164
4.1	Englischunterricht bis ca. 1867	164
4.1.1	Sprachenfolge.....	166
4.1.2	Sprechfertigkeiten	172
4.1.3	Grammatik.....	178
4.1.4	Die „englische Geographie und Geschichte“.....	185
4.1.5	Lektüreauswahl und -vermittlung.....	189
4.2	Englischunterricht ab 1868.....	196
4.2.1	Sprachenfolge.....	199
4.2.2	Sprechfertigkeiten	207
4.2.3	Grammatik.....	212
4.2.4	Die „englische Geographie und Geschichte“.....	218
4.2.5	Lektüreauswahl und -vermittlung.....	220
5	Die Formation des institutionellen Englischunterrichts	223
5.1	Ökonomie, Politik und Englischunterricht	227
5.2	Englischunterricht in der <i>moyenne</i> und <i>longue durée</i>	235
5.3	Die ursprüngliche Formation des Englischunterrichts.....	239
6	Formation – Transformation – Innovation?	242
7	Bibliographie.....	247
7.1	Quellen	247
7.2	Literatur.....	251

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Sprachenfolge an preußischen höheren Schulen 1859, Quelle: Ostermeier 2012: 265f. (Zusammenfassung TG)	45
Abb. 2: Sprachenfolge an Altonaer und Frankfurter Reformschulen, Quelle: Ostermeier 2012: 269 (Adaption TG)	49
Abb. 3: Entwicklung des Schulwesens in Bremen und Hamburg im 19. Jahrhundert (für die Untersuchung zentrale Zäsuren sind grau unterlegt) (eigene Darstellung TG).....	140
Abb. 4: Die „mittlere Generation“ der Englischlehrer an der Bremer Bürger- bzw. Realschule (eigene Darstellung TG)	156
Abb. 5: Die „preußischen Profis“ an der Realschule in der Altstadt (eigene Darstellung TG)	161
Abb. 6: Stundentafel der Bremer Bürgerschule 1861/62, Quelle: Reiche 1905: 64 (Hervorhebung TG).....	165
Abb. 7: Stundentafel der Bremer Bürgerschule 1869, Quelle: Reiche 1905: 82 (Hervorhebungen und Vereinfachungen TG).....	201
Abb. 8: Stundentafel der Bremer Bürgerschule 1873, Quelle: Reiche 1905: 85 (Hervorhebungen TG)	203
Abb. 9: Dimensions of method, Quelle: Thornbury 2011: 192 (Adaption TG).....	231

1 Einleitung

Der deutsche Kaufmann macht sich eine Ehre daraus, seine Deutschtum wegzuworfen und ein kompletter [sic!] Yankeeaffe zu werden. Dieses Zwittergeschöpf ist glücklich, wenn man ihm den Deutschen nicht mehr anmerkt, spricht englisch auch mit seinen Landsleuten, und wenn er wieder nach Deutschland kommt, spielt er erst recht den Yankee. (Engels 2008 [1841]: 393)

Ausgangspunkt dieser Arbeit waren ein Gedanke und eine archivalische „Goldader“. Der Gedanke umkreiste das obige Zitat des jungen Friedrich Engels, der Mitte des 19. Jahrhunderts Bremer Kaufleute charakterisierte und ihnen vorwarf, „sich eine Ehre daraus [zu machen, ihre] Deutschtum wegzuworfen und ein kompletter [sic!] Yankeeaffe zu werden“ (ebd.). Er hielt ihnen vor, die amerikanische Kultur nachzuahmen und Englisch statt Deutsch zu sprechen – auch wenn sie in Deutschland seien (vgl. ebd.). Engels’ Beurteilung ist in einiger Hinsicht bemerkenswert: Aus der Sicht der Fremdsprachendidaktik fällt auf, dass seine Kritik darauf zielte, dass die Kaufleute offensichtlich das Kernziel modernen Fremdsprachenunterrichts (vgl. u. a. Doff, Klippel 2006: 23; Müller-Hartmann, Schocker-von Dittfurth 2014: 18ff.)¹ erreicht hatten; sie hatten Zielsprache und Zielkultur internalisiert.

Engels’ Aussage weist darüber hinaus darauf hin, dass die Kaufleute diese Sprachkenntnisse durch Auslandsaufenthalte erworben hatten: Die Rückkehrer nach Deutschland spielen den „Yankee“. Dennoch ergibt sich die Frage, in welchem Verhältnis solche Kenntnisse zu dem sich im 19. Jahrhundert entwickelnden schulischen Englischunterricht standen, etwa ob dieser eine ähnliche Zielsetzung übernahm oder welche schulische Basis gelegt werden sollte, um im Anschluss an die Schulzeit fremdsprachlich handlungsfähig zu werden. Kurz gesagt gilt es zu zeigen, in welcher Beziehung dieses sprachliche Lernziel zu der Zielsetzung kontemporären Fremdsprachenunterrichts stand. Diese Fragestellung ist umso spannender, wenn man in Betracht zieht, dass die Zeit vor 1880 oft als die Epoche der Grammatik-Übersetzungsmethoden gilt, denen gerade eine solche Zielsetzung abgesprochen wird (vgl. Reinfried 2016: 622).²

-
- 1 Bach und Timm (2009: 1) gehen von einem solchen rein funktionalen Lernziel aus: „Richtziel des Fremdsprachenunterrichts ist die Befähigung der Schüler zu fremdsprachlichem Handeln“. Thaler (2012: 23f.) dagegen plädiert für eine „Lernziel-Balance“, die neben dieser utilitaristischen Orientierung auch die „humanistische Ausrichtung“ (ebd.: 24) berücksichtigt; diese „sprachliche[...] Bildung“ (Doff, Klippel 2006: 24) habe jedoch „heute keine Konjunktur“ (ebd.).
 - 2 Bei näherer Betrachtung wird allerdings schnell deutlich, dass diese Grammatik-Übersetzungsmethoden v. a. an (neuhumanistisch geprägten) Gymnasien genutzt

Weiterhin ist fragwürdig, warum der humanistisch gebildete Engels, statt den fremdsprachlichen und interkulturellen Lernerfolg zu loben, nur spöttische und abfällige Worte für die merkantilen „Yankeeaffen“ findet. Dies weist auf ein wiederkehrendes Motiv dieser Arbeit hin – den Streit zwischen unterschiedlichen Bildungsvorstellungen im 19. Jahrhundert, zwischen idealistischer humanistischer Bildung einerseits und nützlicher realer Bildung andererseits. In Bezug auf Fremdsprachenunterricht illustriert McArthur (1998: 83) diese beiden Vorstellungen anschaulich mit dem Begriffspaar *monastery vs. marketplace tradition*. Nachzuvollziehen ist dieser Streit u. a. im Schulstreit zwischen dem preußischen Gymnasium und der Realschule in all ihren Spielarten des 19. Jahrhunderts.

Die archivalische „Goldader“ stellen die im Staatsarchiv Bremen gesammelt in gebundener Form vorliegenden *Mittheilungen aus der Bürger-/Realschule* (MadB; Staatsarchiv Bremen, Za-231) dar. Dieses monatlich seit 1861 vom „Vorsteher“ (also Schulleiter) der Schule herausgegebene und „An das Elternhaus“ gerichtete Schulblättchen erläutert detailliert das Konzept der Schule bis hin zu genauen methodischen Beschreibungen des Unterrichts (vgl. Reiche 1905: 70f.) in einer Form, wie sie für das 19. Jahrhundert außergewöhnlich ist, wie weiter unten ausgeführt wird.

Das genaue Erkenntnisinteresse einer historiographischen Arbeit ist vielfach geprägt durch die zugrunde liegende Quellenlage (vgl. Doff, Giesler 2012: 83ff.) sowie die bereits verfügbare Sekundärliteratur, auf die zurückgegriffen werden kann: „Die Sammlung dieser Quellen geschieht im zyklischen heuristischen Prozess des Suchens und Findens; dabei werden Forschungsfrage(n) und Quellenbasis sukzessive präzisiert“ (Ruisz et al. 2016: 220). Dementsprechend soll hier erst der methodische und theoretische Zugriff über „Quellen, Kontext und Diskurse“ (s. 1.1) ausgeführt werden, bevor im folgenden Teilabschnitt das genaue Forschungsinteresse in Form der Forschungsfragen sowie die Strukturierung der Arbeit (s. 1.2) erläutert werden.

1.1 Methodischer und theoretischer Zugriff: Quellen, Kontext und Diskurse

Ein historiographischer Zugriff benötigt Quellen, deren Analyse eine Rekonstruktion von Geschichte zulässt. Schulunterricht ist jedoch prinzipiell flüchtig und lässt sich häufig nur lückenhaft über die genutzten Lehrmittel oder Curricula annähernd rekonstruieren (vgl. Doff, Giesler 2012: 83ff.). Klippel (2016: 35) ergänzt, es sei schwierig, „aus historischer Sicht etwas zu den konkreten Lern-

wurden, wo der Englischunterricht nach dem Vorbild der ersten Fremdsprache Latein modelliert wurde (vgl. Grimm et al. 2015: 6).

bedingungen in den Schulen der Vergangenheit [...] herauszufinden“. Die Grundlage bilden also bereits existierende annähernde Rekonstruktionen dieser Art – etwa ausgehend von Lehrwerken oder Curricula.³ Das Quellenkorpus dieser Arbeit ermöglicht darüber hinaus eine deutlich genauere Annäherung an Englischunterricht im 19. Jahrhundert. Vor allem die *Mittheilungen aus der Bürgerschule* (MadB) sind in diesem Zusammenhang eine ertragreiche Quelle: Sie stellen die Konzeption des (Fremdsprachen-)Unterrichts in einer außergewöhnlichen Breite und Tiefe dar und erlauben zudem wegen der besonderen Nähe zwischen den Verfassern und Adressaten eine besonders große Annäherung an das tatsächliche Unterrichtsgeschehen.

Der Zweck des Blattes war, ein innigeres Verhältnis zwischen der Schule und dem Elternhause anzubahnen und den Eltern und Freunden der Schulen⁴ von dem, was sie erstrebten, ein richtigeres Verständnis zu vermitteln. Demgemäß wurde auch der Inhalt der ‚Mittheilungen‘ bestimmt; [...]

Der Preis für die 6 Nummern eines Halbjahrs betrug 18 Grote Gold.⁵

Ein etwa erzielter Überschuß sollte der von den Lehrern der Bürgerschule gegründeten Witwen- und Waisenkasse überwiesen werden.

Schon in den ersten Jahren des Erscheinens zählte das ‚Elternhaus‘ über 300 Abonnenten, auf welcher Höhe sich die Zahl noch weiter hielt. Daher ergaben sich stets Überschüsse, die bestimmungsgemäß der Witwen- und Waisenkasse zufließen. [Der Vorsteher] Gräfe leitete das Blatt bis zu seinem Tode, wenn auch die eigentlichen Redaktionsgeschäfte ein aus den verschiedenen Lehrerkollegien gewählter Ausschuß und später der jährlich wechselnde ‚Redakteur‘ führte. (Reiche 1905: 71f.)

Die in diesen monatlich vom Vorsteher dieser Schule herausgegebenen Informationen „an das Elternhaus“ vorhandenen Artikel zum Fremdsprachenunterricht machen es möglich, die zugrunde liegende methodische Konzeption detailliert nachzuvollziehen.⁶ Als Grundlage dieser Arbeit wurden 18 Jahrgänge der *Mit-*

3 Neben anderer, an jeweils passender Stelle hinzugezogener Sekundärliteratur hervorzuheben ist hier Klippels (1994) historische Analyse der Schulbücher und Methoden des Englischunterrichts.

4 Gemeint sind hier die aus der Bürgerschule hervorgegangenen „Bürgertöchter-schule und Vorbereitungsschulen“ (vgl. Reiche 1905: 71)

5 Grote war bis zur Vereinheitlichung des deutschen Münzwesens mit der Reichs-einigung 1871 der Kleingroschen in Bremen. 72 Grote entsprachen einem Taler Gold (vgl. Jungk 1875: 101).

6 Das Prinzip der „Analyse historischer Quellen“ (Ruisz et al. 2016: 220) wird seit dem Historismus des 19. Jahrhunderts und dem „Beginn der modernen Ge-

theilungen (1861-1878) durchgesehen; darüber hinaus weitere Jahrgänge der ab 1878 nur noch jährlich von der Realschule in der Altstadt (wie die Bürgerschule seit 1868 hieß) herausgegebenen Schulprogrammsschriften nach preußischem Vorbild. In den *Mittheilungen* finden sich insgesamt elf von unterschiedlichen Fremdsprachenlehrern der Schule verfasste ausführliche Artikel zum Fremdsprachenunterricht bzw. zu Teilaspekten dieses Unterrichts. Andere deutsche Schulen des 19. Jahrhunderts veröffentlichten lediglich jährliche Schulprogrammsschriften, denen in unregelmäßiger Folge ein „wissenschaftlicher“ Artikel beilag, der teils auch über Fremdsprachenunterricht Auskunft gibt:

[Die Schulprogrammsschriften] enthielten ursprünglich, das heißt im 17. und 18. Jahrhundert das Programm der öffentlichen Prüfung – daher der Name –, dem ab der Mitte des 18. Jahrhunderts häufig eine wissenschaftliche Abhandlung (Programmabhandlung) beigelegt wurde. Ab dem 2. Viertel des 19. Jahrhunderts enthielten sie, zunächst in Preußen auf Grund eines Erlasses, dann auch in anderen Staaten, einen Bericht über das vergangene Schuljahr (Schulnachrichten) nach vorgegebenem Schema. Im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert erlebte [sic!] sie ihre Blütezeit vor allem in Deutschland, Österreich-Ungarn und der Schweiz. [...] Nach dem 1. Weltkrieg verschwand diese Publikationsform mit wenigen Ausnahmen. (UB Gießen 2009)

Soweit bekannt, ist die Quellenlage zum Fremdsprachenunterricht an der Bremer Bürgerschule für das 19. Jahrhundert demnach außergewöhnlich breit; die Artikel der Bürgerschule lassen eine besonders detaillierte Rekonstruktion der Unterrichtskonzeption der Schule zu. Zur Illustration und zum Vergleich werden an jeweils passender Stelle weitere Curricula und Artikel aus Schulprogrammsschriften anderer Schulen betrachtet.

Auf dieser Grundlage lässt sich zeigen, wie in der Handelsstadt Bremen ab der Mitte des 19. Jahrhunderts institutionell sichergestellt werden sollte, dass sich die dort beschulten angehenden Kaufleute zu „wahren Yankeeaffen“ (Engels) entwickeln, also ihre verhandlungssicheren Englischkenntnisse schulisch erlangen konnten. Hervorzuheben ist die Unmittelbarkeit zwischen dem in den

schichtwissenschaft“ (Jordan 2009: 45) in einem hermeneutischen Verfahren zwischen (innerer und äußerer) Quellenkritik sowie Quelleninterpretation in ähnlicher Form betrieben und muss an dieser Stelle nicht erneut beschrieben werden (vgl. Doff, Giesler 2012: 89ff.). Seit dem 20. Jahrhundert haben Sprache und Diskurs einen stärkeren Fokus erhalten, weshalb die Quellenkritik durch diskurs- und kontextanalytische Verfahren ergänzt wird (vgl. A. Landwehr 2009). Ruisz et al. (2016: 220ff.) schlagen daher einen Vierschritt Quellenkritik – Diskursanalyse – Kontextualisierung – Interpretation vor, der auch dieser Arbeit im Prinzip zugrunde liegt.

Artikeln beschriebenen Konzept, den Fremdsprachenlehrern als Verfassern dieser Artikel und den Eltern sowie Schülern der Bürgerschule als Adressaten. Diese Nähe deutet darauf hin, dass die beschriebene Unterrichtskonzeption dem tatsächlichen Fremdsprachenunterricht weitgehend entsprach: Eine große Abweichung zwischen dem erlebten Unterricht der Eltern und Schüler der Bürgerschule, die darüber in den *Mitteilungen* lasen, und dem tatsächlich alltäglich erlebten Unterricht erscheint zumindest extrem unwahrscheinlich und hätte die schulgeldpflichtige Schule unter Rechtfertigungsdruck gebracht, der nirgends nachweisbar ist. Es besteht demnach mehr als ein *loose coupling* (Weick 1976) wie i. d. R. zwischen Curricula oder Lehrbüchern und tatsächlichem Unterrichtsgeschehen.

Es lässt sich damit zwar nicht direkt beantworten, wie die von Engels 1841 beobachteten Kaufleute Englisch gelernt hatten; es ist jedoch nachvollziehbar, wie diese *marketplace tradition* (McArthur 1998: 83) nach 1855 schulisch umgesetzt wurde. Auch über die Lehrer dieser Schule und ihre außergewöhnlichen Werdegänge geben die *Mitteilungen* Auskunft. Besonders interessant erscheint jedoch, wie schnell das spezifisch bremische Konzept im Rahmen der Einigung Deutschlands im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts aufgegeben wurde und einem stark preußisch geprägten neusprachlichen Unterricht Platz machte.

Ideengeschichte, hier die Geschichte von Ideen zur methodischen Gestaltung von Fremdsprachenunterricht, benötigt also eine Kontextualisierung, „context is king“ (Pocock 2006: 37), wie sie die Vertreter der Cambridge School fordern. Jüngere historische Arbeiten aus der Englischdidaktik – meist im Münchener Kontext entstanden – berufen sich ausnahmslos auf eben diese wissenschaftsmethodischen Prinzipien (vgl. Ostermeier 2012: 8ff.; Kolb 2013: 29ff.; Schleich 2015: 23ff.).⁷ Der im Rahmen dieser Arbeit relevante Kontext umfasst dabei Entwicklungen der *longue* und *moyenne durée* (Braudel 1994 [1949]⁸), die u. a. Osterwalder (2011: 7) in der Geschichte der Erziehungswissenschaft vermisst. Erst ein Blick auf langfristige Entwicklungen ermöglicht es, Traditionslinien und Kontinuitäten zu bestimmen, welche bei kurz- oder mittelfristigen Betrachtungen verschwimmen oder wie Brüche, Diskontinuitäten oder *paradigm shifts* wirken können.

7 Einen Überblick über die „Fremdsprachendidaktische historische Forschung nach 1945“ für den deutschen Kontext gibt Klippel (2016: 33ff.). Howatt und Smith (2014: 75f.) gehen ergänzend auch auf den internationalen Kontext ein.

8 Die 1949 erschienene Dissertation Braudels unterscheidet in ihren drei Bänden die Zeitebenen der „langen Dauer“ (*longue durée*), „mittleren Dauer“ (*moyenne durée*) und der Ereignisgeschichte (*courte durée* oder *événement*). Die hier genutzte Ausgabe ist die deutsche Übersetzung aus dem Jahr 1994.

In der *longue durée* entstand seit Beginn der Neuzeit ein Real- und Bürger-schulwesen, an dem die für Handel und Industrialisierung wichtigen modernen Fremdsprachen und Naturwissenschaften gelehrt wurden. Der Aufstieg dieses Schultypus soll bis ca. 1900 skizziert werden. Im Einzelnen werden dabei die Vorläufer der Realschulen (2.1.1), ihre geistigen und religiösen Wurzeln (2.1.2), der für Preußen so prägende Streit zwischen realer und idealistischer Bildung im 19. Jahrhundert (2.1.3) dargestellt, bevor eine Betrachtung von Bruch und Persistenz im Realschulwesen (2.1.4) die fast flächendeckende Umsetzung des realen Bildungsprinzips trotz seiner Konkurrenz durch den Neuhumanismus nachvollzieht.

Ebenfalls langfristig entwickelte sich parallel dazu – oft an eben diesen Realschulen – der neusprachliche Schulunterricht in seinen unterschiedlichen Ausprägungen. Dabei soll hier die Frühzeit des Unterrichts in den europäischen Nationalsprachen (2.2.1) nur kurz beachtet, die Handelsschulen des späten 18. Jahrhunderts dagegen ausführlich betrachtet werden (2.2.2). An diesen Handelsschulen wurden erstmals in größerer curricularer Breite moderne Fremdsprachen unterrichtet; ihr methodisches Konzept ist gut dokumentiert und wurde von Dietze (1927: 12ff.) bereits gründlich ausgewertet. Im 19. Jahrhundert – also in der *moyenne durée* – wirkte sich der Streit zwischen Bildung und Nutzen auch auf den Sprachunterricht aus; moderne Fremdsprachen erhielten das methodische Gerüst der alten Sprachen (2.2.3) und befreiten sich langsam aus diesem Korsett (2.2.4). Zuletzt werden die Neusprachliche Reformbewegung und die Direkten Methoden vorgestellt (2.2.5), die am Ende des 19. Jahrhunderts für sich reklamierten, eine plausible Alternative zu den (vermeintlich) vorherrschenden Grammatik-Übersetzungsmethoden gefunden zu haben. Hinzu kommt ein Abschnitt, der die bisherige Forschung zur Sprachlehrerausbildung zusammenfasst (2.3).

Den engeren politisch-ökonomischen Kontext bildet die Handelsrepublik Bremen. Im Rahmen dieser Untersuchung stellt sich nicht nur die Frage nach dem bremischen Schulwesen, sondern auch nach den politischen Handlungsträgern, die dieses Schulwesen prägten. Traditionell sind das in einer Handelsrepublik die großbürgerlichen Schichten (3.1.1), die in Bremen besonders ausgeprägte (nicht nur Handels-)Beziehungen in die englischsprachigen USA hatten (3.1.2). Ab der Mitte des 19. Jahrhunderts erkämpfen sich weitere kleinbürgerliche Schichten politischen Einfluss – besonders Volksschullehrer (3.1.4). Darüber hinaus war die Stadt beeinflusst durch ihre Nachbarn im deutschen Bund, insbesondere durch die preußische Hegemonie (3.1.3). Die Darstellung des bremischen Schulwesens beginnt mit der ersten öffentlichen Schule, der dreigliedrigen „Hauptschule“ (3.2.1), und erläutert die Diversifikation des Schulwesens ab der Mitte des 19. Jahrhunderts (3.2.2). Schließlich werden die Bremer Bür-