

Die Broschüre bietet einen informativen und zugleich unterhaltsamen Überblick über die verschlungene Entwicklung des Lehrerberufs im deutschen Sprachraum seit dem 18. Jahrhundert. Im ersten Teil werden Ausbildung und Zusammensetzung der Lehrerschaft beleuchtet: Bis ins 19. Jahrhundert hinein waren die Lehrer an höheren Schulen vorrangig als Gelehrte tätig, während das gering qualifizierte Personal der Volksschulen ein äußerst kärgliches Dasein fristete. Im zweiten Teil geht es um das Selbstverständnis und das öffentliche Ansehen der Lehrerschaft: Bis Ende des 19. Jahrhunderts waren das humanistische Bildungsideal und ein ausgeprägtes Standesbewusstsein kennzeichnend für die Lehrer im höheren Schuldienst; die Volksschullehrerschaft hingegen war vom Glauben an die Macht der Erziehung beseelt. Diesen anspruchsvollen Selbstbildern, die durch den Siegeszug der Technik an Bedeutung verloren, stehen die wenig schmeichelhaften Lehrerbilder in der schönen Literatur gegenüber. Von einer ähnlichen Ambivalenz ist auch das heutige Bild des Lehrers in der Öffentlichkeit geprägt.

Zwei gegenwärtige Probleme sind Thema des dritten Teils: Das eine ist die Akademisierung der Lehrerausbildung, zu deren Schattenseiten der fehlende Praxisbezug gehört. Das andere ist die „Feminisierung“ des Berufs, die mitunter die Sorge weckt, sie könnte sich negativ auf die Schülerleistungen der Jungen auswirken. In der Broschüre wird auch der Frage nachgegangen, ob diese Sorge berechtigt ist.



Institut für Qualitätsentwicklung (IQ)
Walter-Hallstein-Str. 5-7
65197 Wiesbaden
www.iq.hessen.de



Hessisches Kultusministerium
Institut für Qualitätsentwicklung



Eine kleine Geschichte des Lehrerberufs





Zum Autor Siegfried Uhl

geboren am 27. Februar 1960, 1981-1986 Studium der Fächer Deutsch und Geschichte für das Lehramt an Gymnasien, 1990 Promotion, 1995 Habilitation für das Lehrgebiet Erziehungswissenschaft, 1987-1997 Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Konstanz, 1998-2003 an der Pädagogischen Hochschule, dann Universität Erfurt, Vertretungsprofessuren an der Universität Konstanz (1996/1997), an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (2001/2002) und an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe (2003/2004), 2004 Mitarbeiter des Hessischen Landesinstituts für Pädagogik, Frankfurt am Main, seit 2005 im Institut für Qualitätsentwicklung, Wiesbaden.

Herausgeber: Institut für Qualitätsentwicklung (IQ),
Walter-Hallstein-Str. 5-7, 65197 Wiesbaden,
www.iq.hessen.de

Verantwortlich: Kerstin Rheingans

Text: Dr. Siegfried Uhl

Lektorat & Bildrecherche: Dr. Sabine Giehle

Redaktion: Dr. Dörte Lütvogt, Kerstin Rheingans

Layout: Muhr, Design und Werbung, www.muhr-partner.com

Druck: mww Druck & so ... GmbH, Mainz Kastel

Hinweis: Als Online-Fassung finden Sie diesen Text
auch auf der Internetseite des Instituts für
Qualitätsentwicklung unter www.iq.hessen.de

2. Auflage: November 2012

Diese Veröffentlichung wird im Auftrag des Hessischen Kultusministeriums herausgegeben; sie stellt jedoch keine verbindliche, amtliche Verlautbarung der Hessischen Kultusministerin dar. Vielmehr will sie zur Diskussion über die behandelten Themen anregen und zur Weiterentwicklung des hessischen Schulwesens beitragen. Dem Land Hessen (Institut für Qualitätsentwicklung) sind an den abgedruckten Beiträgen alle Rechte der Veröffentlichung, Verbreitung, Übersetzung und auch die Einspeicherung und Ausgabe in Datenbanken vorbehalten.

Inhalt

Der Aufstieg der Lehrerschaft	4
--------------------------------------	----------

Die Ausbildung und die Zusammensetzung der Lehrerschaft	6
--	----------

Der höhere Lehrerstand	6
Die Philologen als Gelehrte	6
Das Schattendasein der „Berufswissenschaften“	8
Die Volksschullehrer	9
Die seminaristische Lehrerausbildung	11
Der Berufsalltag	13
Die Verdienste der Volksschullehrerschaft	14
Motive für die Berufswahl	16

Das Selbstverständnis der Lehrerschaft und ihr Ansehen in der Öffentlichkeit	19
---	-----------

Der Dienst am Fortschritt der Menschheit	20
Das Standesbewusstsein der Gebildeten	22
Lehrer in der belletristischen Literatur	25
Das heutige Image des Berufs	27

Gegenwärtige Probleme: Die Akademisierung der Lehrerausbildung und die Feminisierung der Lehrerschaft	29
--	-----------

Schattenseiten der Verwissenschaftlichung	29
Reformvorschläge	30
Berufsvorbereitung ohne Wert?	31
Das Referendariat als „Schnellbleiche“	33
Der hohe Frauenanteil - ein Grund zur Sorge?	34
Benachteiligung der Jungen?	37
Kein Zusammenhang zwischen Geschlecht und Unterrichtsgüte	38



Der Aufstieg der Lehrerschaft

Der Berufsstand der Lehrkräfte ist aus bescheidenen Anfängen hervorgegangen und in kaum mehr als 250 Jahren zu einer Personengruppe von beträchtlicher Größe geworden. Heute gibt es an den allgemeinbildenden und an den beruflichen Schulen in Deutschland mehr als 700.000 Lehrerinnen und Lehrer.¹ Mit der zahlenmäßigen Ausweitung ging ein zwar langwieriger, aber am Ende erfolgreicher materieller und gesellschaftlicher Aufstieg einher. Noch bis weit ins 19. Jahrhundert galten die Schulmeister an den Volksschulen als „unwürdiger“ Stand, dessen Angehörige wegen der unzureichenden Ausbildung und der kargen Besoldung als geistig großenteils unbedarfte Hungerleider betrachtet wurden.² Davon kann schon längst keine Rede mehr

sein. Der Lehrerstand wird heute von den meisten Fachleuten als Profession aufgefasst, die nach Ausbildung und Besoldung wie nach der Bedeutung ihrer Tätigkeit nicht hinter den „klassischen Professionen“ der Ärzte und Juristen zurücksteht.³

Entsprechend groß ist die Menge an Literatur, die es über die Lehrerschaft und den Lehrerberuf gibt. Die Datenbank des Fachinformationssystems Bildung verzeichnete im Frühjahr 2007 annähernd 35.000 Veröffentlichungen, in denen es in der einen oder anderen Weise um die Lehrkräfte geht.⁴ Das englischsprachige Gegenstück, die Datenbank des Education Resources Information Center (ERIC),⁵ enthält unter dem Stichwort „teacher“ mehr als 300.000 Literaturnachweise. Die Spannweite der Themen, die behandelt werden, ist gewaltig. Sie reicht von den ersten Vorläufern des Lehrstands in den antiken Hochkulturen⁶ bis hin zu den Belastungen, denen heutige Lehrerinnen und Lehrer bei der Ausübung ihres Berufs ausgesetzt sind.⁷

Es ist wegen der Menge und der Vielfalt des vorhandenen Materials von vornherein ausgeschlossen, auf ein paar Seiten die verschlungene Geschichte des Lehrstands auch nur einigermaßen vollständig nachzuzeichnen. Der einzige Ausweg ist, sich räumlich und zeitlich und auf die wichtigsten Gesichtspunkte zu beschränken. Entsprechend sollen im Folgenden vornehmlich das deutsche Sprachgebiet und das 18. bis 20. Jahrhundert betrachtet werden. Dabei stehen drei Themenkreise im Mittelpunkt: erstens die Ausbildung und die Zusammensetzung der Lehrerschaft, zweitens ihr Selbstverständnis und ihr Ansehen in der Öffentlichkeit und drittens einige Probleme, denen sich der Berufsstand heute gegenüber sieht.

Abbildung 1:
Langenhäuser
Schuldisciplin.
Kupferstich.
Nürnberg, 1813.



Die Ausbildung und die Zusammensetzung der Lehrerschaft

Über Jahrhunderte hinweg sind die Schulen in Deutschland betrieben worden, ohne dass es eine staatliche Ausbildung für die in ihnen tätigen Lehrkräfte gegeben hat. Das gilt sowohl für die Gymnasien und die übrigen „Gelehrtenschulen“ als auch für alle anderen Schularten, die damals unter der Bezeichnung „niederes Schulwesen“ zusammengefasst worden sind.

Der höhere Lehrstand

Anfang des 19. Jahrhunderts wird der „höhere Lehrstand“ zum Beruf

Die Lehrer an den höheren Schulen waren bis ins 19. Jahrhundert hinein häufig junge Geistliche und andere Universitätsabsolventen, die mit der Anstellung an einem Gymnasium die Wartezeit auf eine Pfarrstelle oder sonst eine gehobene berufliche Stellung überbrückten. Erst mit dem Examen pro facultate docendi (der „Prüfung für das Lehramt an höhern Schulen“) und der dazugehörigen Prüfungsordnung vom 12. Juli 1810 wurde in Preußen (und etwas früher oder etwas später auch in den übrigen deutschen Staaten) ein eigener Universitätsabschluss für die künftigen Lehrer an den höheren Schulen geschaffen. „Durch diese eingreifende Neuerung wurde der höhere Lehrstand als solcher [...] überhaupt erst begründet und von dem der Theologen gesondert“.⁸ Ein „neuer akademischer Beruf“ war entstanden: „der des Philologen, des wissenschaftlich ausgebildeten Gymnasiallehrers“, der diese Tätigkeit im Regelfall auf Dauer ausübt und an einer Universität in einem eigenen Studiengang auf sie vorbereitet worden ist.⁹

Die Philologen als Gelehrte

Bis weit in das Kaiserreich hinein verstanden sich die Lehrer an den höheren Schulen in erster Linie als Gelehrte, die neben ihrer Unterrichtsverpflichtung auch wissenschaftlich arbeiteten. Das wurde von den vorgesetzten Behörden nicht nur stillschweigend geduldet, sondern ausdrücklich als Dienstaufgabe festgelegt. Das Königliche Ministerium der Geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Ange-

legenheiten verfügte im August 1824 im Circularreskript, die Gymnasial-Prüfungsprogramme betreffend, dass alle höheren Schulen in Preußen jährlich einen Rechenschaftsbericht – „Schulprogramm“ genannt – vorzulegen und ihm mindestens eine gelehrte Abhandlung aus der Feder eines dort tätigen Lehrers beizugeben hatten:¹⁰ bis 1875 als Pflichtbestandteil, danach als Erfüllung einer „Ehrenpflicht“¹¹ aus freien Stücken. Einige Beispiele aus den Programmen der höheren Bürgerschule, dem späteren Realgymnasium Lippstadt in der Provinz Westfalen: Versuch einer mathematischen Theorie des electrischen Residuums in der Leidener Flasche (1855), Die Leibesübungen an der hiesigen Realschule (1857), Beitrag zur Flora von Lippstadt (1858), Über italienischen Schulunterricht (1873), Die Parabeln Jesu im Krist und Heliand (1881), Kants kategorischer Imperativ (1888), Abhandlung über das Zeichnen (1891) und Licht über die Vorgeschichte des Krieges 1870/71 (1914).¹²

Die Lippstädter Beispiele geben einen guten Eindruck von den Themen, mit denen sich die Lehrer an den höheren Schulen beschäftigten. Der größere Teil der Abhandlungen war fachwissenschaftlichen oder philosophischen Inhalts; die übrigen waren schulpädagogische, fachdidaktische und methodenkundliche Studien.¹³ Das entsprach der Empfehlung der vorgesetzten Behörden, wenigstens an den Oberrealschulen und Realgymnasien nach Möglichkeit „auf den Unterricht oder die practische Pädagogik bezügliche Frage[n]“¹⁴ zu behandeln. Dagegen wurde von verstiegenen Spezialuntersuchungen abgeraten, die „nur für eine verschwindend kleine Zahl von Fachgelehrten nutzbar“,¹⁵ aber für die breitere Öffentlichkeit ohne Interesse seien.

Obwohl die wissenschaftlichen Beilagen zu den Schulprogrammen schon wegen des Aufwands bei ihrem Austausch mit anderen Schulen und wegen der damit verbundenen Kosten um die Wende zum 20. Jahrhundert mehr und mehr aufgegeben wurden,¹⁶ bil-

Gelehrte Abhandlungen als Teil des Schulprogramms



den sie zusammengenommen ein noch heute beeindruckendes Zeugnis für den Gelehrtenfleiß der Lehrer an den höheren Schulen.¹⁷ Viele von ihnen waren wissenschaftlich auf der Höhe der Zeit und entsprechend ist durchaus der ein oder andere aus dem Schuldienst auf eine universitäre Lehrkanzel gewechselt.

Das Schattendasein der „Berufswissenschaften“

Allerdings: „Wo viel Licht ist, ist starker Schatten“.¹⁸ Die Philologen waren zwar fachwissenschaftlich erstklassig ausgebildet und hatten häufig schon als Dissertanten eigenständige Beiträge zur Forschung geleistet, aber sie sind an der Universität kaum oder gar nicht auf die Unterrichtstätigkeit vorbereitet worden. Im 19. und bis weit ins 20. Jahrhundert hinein fristeten – wenn überhaupt vorhanden – die Pädagogik, die Fachdidaktiken, die Psychologie und die anderen „Berufswissenschaften“¹⁹ der Lehrkräfte ein Schattendasein an den Hochschulen.²⁰ Viele Hochschullehrer aus den anderen Fächern hielten sie für schlichtweg überflüssig. Sie dachten ähnlich wie der Altphilologe FRIEDRICH AUGUST WOLF, dass „allen Studirenden ohne Ausnahme die Pflege der Wissenschaften zur wahren Geistesbildung, nicht um banausischer Zwecke willen ans Herz zu legen“ sei. Die beste Vorbereitung auf die spätere Unterrichtstätigkeit sei nicht ein auf sie zugeschnittenes „Brotstudium“, sondern dass die Studenten „im edlen Eifer für die Wissenschaft“ an ihrer Selbstvervollkommnung arbeiteten.²¹ Alles Weitere würde sich finden. Denn wer ein Wissensgebiet voll und ganz durchdrungen habe, der verstehe es auch zu unterrichten. Allerdings scheint sich diese zuversichtliche Erwartung nicht in jedem Fall bestätigt zu haben. So berichtet der Philosoph und Psychologe WILHELM WUNDT (1832–1920) in seinen Lebenserinnerungen, dass seine immer noch häufig „aus der Theologie zum Gymnasium übergegangenen Lehrer [am Heidelberger Gymnasium] sich nicht durch besondere pädagogische Talente, sondern eher durch die Abwesenheit solcher auszeichneten“.²²

„Eifer für die Wissenschaft“ statt „Brotstudium“

Die Volksschullehrer

Anders als die Gymnasiallehrer, die seit jeher die Universität besucht haben, sind die Lehrer im niederen Schulwesen bis an die Schwelle zum 19. Jahrhundert (wenn überhaupt) zunftmäßig und nach dem Muster der Meisterlehre ausgebildet worden. Ein schon im Dienst stehender Lehrer nahm sie oft von der Schulbank weg unter seine Fittiche, setzte sie als Helfer im Klassenzimmer ein und brachte ihnen nach und nach bei, was man als Lehrer wissen und können musste. Die Lehrzeit bei einem erfahrenen Schulmeister war jedoch keineswegs unabdingbar. Um eine Stelle im niederen Schulwesen konnte sich jeder bewerben, der sich das Schullehnen zutraute. Das waren von Fall zu Fall auch Personen mit zweifelhaften Vorkenntnissen. So stellten sich im Jahr 1729 fünf Bewerber der Auswahlkommission, die in einer Landgemeinde in Preußen die Lehrerstelle wiederzubesetzen hatte (sie war wegen des „tötlichen Ablebens des bisherigen Schulmeisters“ frei geworden): ein Schuster, ein Weber, ein Schneider, ein Kesselflicker und ein kriegsversehrter Unteroffizier des Grumbkowschen Regiments.²³ Am Ende hat der Weber die Stelle bekommen, obwohl er schon „die Fünzig hinter sich“ hatte und seine Leistungen vor der Kommission nicht allzu überzeugend waren:

Jeder konnte sich bewerben

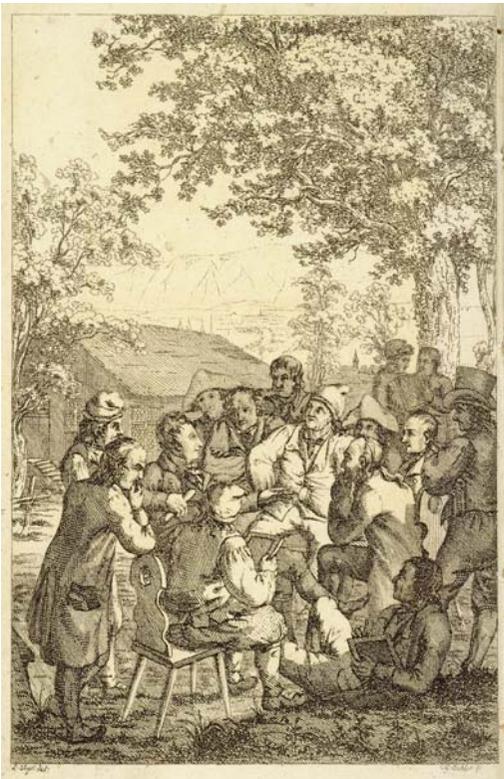
Er „... hat gesungen: a) ‚O Mensch, beweine‘, b) ‚Zeuch ein zu Deinen Toren‘, c) ‚Wer nur den lieben Gott läßt walten‘. Melodie ging in viele andere Lieder, Stimme sollte stärker sein, quiekte mehrmals, so nicht sein muß. Gelesen Josua 19, 1-7 mit zehn Lesefehlern, buchstabierte Jos. 18, 23-26 ohne Fehler, dreierlei Handschriften gelesen, schwach und mit Stocken, drei Fragen aus dem Verstant, hierin gab er Satisfaktion. Diktando drei Zeilen geschrieben, fünf Fehler. Des Rechnens auch nicht kundig.“

Dennoch kam die Kommission einstimmig zu der Einschätzung, er sei im Vergleich mit seinen Mitbewerbern noch



„... der capabelste [fähigste], wogegen den anderen, namentlich dem Kesselflicker, nicht zu trauen [sei], sintemalen [weil] er viel durch die Lande streiche, dagegen der einbeinige Kriegsknecht die Fuchtel gegen die armen Kindlein zu stark zu gebrauchen in Verdacht zu nehmen sei, was denen mitleidigen Müttern derselben doch sehr ins Herz stechen und wehe tun könnte, auch sei zwischen rohen Soldaten und solchen Würmlein ein Unterschied zu setzen.“²⁴

Abbildung 2:
Die Schulmeisterschule.
Kupferstich.
Königsberg, 1817.



Die seminaristische Lehrerausbildung

Um dem „sprichwörtlichen“ „Schulelend“ im 18. und frühen 19. Jahrhundert abzuhelfen,²⁵ wurden in den Staaten des aufgeklärten Absolutismus Präparandenanstalten und Seminare für die künftigen Lehrkräfte im niederen Schulwesen eingerichtet. Als „Präparanden“ wurden ursprünglich alle „jungen Leute“ bezeichnet, „die sich dem Schulfache widmen und in eigenen Seminarien dazu unterrichtet und gebildet werden“.²⁶ Später wurden nur diejenigen Personen so genannt, die sich auf den Besuch des Lehrerseminars erst vorbereiteten („präparierten“): entweder nach wie vor als „Schullehrlinge“ bei einem erfahrenen Schulmeister²⁷ oder in einer speziellen Präparandenanstalt, einer überwiegend allgemeinbildenden Vorbereitungsschule (ähnlich den Mittelschulen) mit einer Lehrgangsdauer von zwei bis drei Jahren.²⁸ Dann folgte die Ausbildung an einem der zahlreichen Lehrerseminare, die ab dem späten 18. Jahrhundert eingerichtet wurden.²⁹

Einrichtung eigener Lehrerseminare

Die seminaristische Lehrerausbildung war noch über Jahrzehnte hinweg nach Umfang und Inhalt und von Land zu Land höchst unterschiedlich. (In Österreich genügte bis 1871 ein drei- bzw. sechsmonatiger „Präparandencurs“ an einer Haupt- oder „Normal-“ [Ausbildungs-] Schule, um „Trivial“- bzw. Hauptschullehrer zu werden.)³⁰ Im Lauf der Zeit setzte sich jedoch fast überall eine Lehrgangsdauer von zwei bis drei Jahren durch (wie in Bayern und Preußen), bzw. von fünf bis sechs Jahren in den Staaten (beispielsweise im Königreich Sachsen), wo die Präparandenanstalten (in Sachsen „Pro-Seminare“ genannt) gleichsam als Unterstufe in die Lehrerseminare eingegliedert wurden. Die Lehrgegenstände waren ganz auf die spätere Berufstätigkeit abgestimmt. Im Mittelpunkt standen Deutsch, Mathematik, die Religionslehre, die (vornehmlich vaterländische) Geschichte, die naturkundlichen Fächer, Turnen, Zeichnen und Musik (nach Möglichkeit einschließlich des

**Lehrerseminare:
Gesinnungsbildung
statt selbstständiges
Denken**

Geigen- oder Klavierspiels). Von den berufskundlichen Fächern wurde vor allem die Pädagogik gelehrt, verbunden mit „einer gründlichen Einarbeitung in die Schulpraxis“: Mit den Seminaren waren „Übungsschulen“ verbunden, an denen die Seminaristen hospitierten, „Lehrproben“ gaben und im letzten Ausbildungsjahr selbstständig einige Stunden unterrichteten.³¹

Die Ausbildung an den Seminaren des 19. Jahrhunderts steht bis heute in eher schlechtem Ruf, und das wenigstens zum Teil zu Recht. Der fachwissenschaftliche Teil reichte vor allem im Zeitalter der Reaktion und unter den Stiehlischen Regulativen³² (1854–1872) nur unwesentlich über den Stoff hinaus, der an den Volksschulen zu behandeln war. Die Ausbildungsrichtlinien waren vom Ideal der „Einheit von Thron und Altar“³³ durchzogen und stellten mehr ab auf die religiös-weltanschauliche Gesinnungsbildung als auf die Ermutigung zum selbstständigen Denken. Auf der anderen Seite boten die Lehrerseminare in den mit ihnen verbundenen Übungsschulen etwas, was im heutigen universitären Lehramtsstudium mit seinem häufig ungewissen „Bezug zu den Unterrichtsfächern der Schule“ und zur späteren Berufstätigkeit „weitgehend fehlt“: „den kontrollierten Transfer des Ausbildungswissens in gestandene eigene Erfahrungen“ oder – einfacher ausgedrückt – „die Konfrontation mit dem Ernstfall“.³⁴ Die Lehrerseminare hatten noch einen zweiten Vorzug: Sie waren nicht nur als Ausbildungsstätte gedacht, sondern auch als „moralische Erziehungsanstalt“. Sie sollten ihre Zöglinge über das nötige Berufswissen und Berufskönnen hinaus auch mit dem Berufsethos ausstatten, das das „hohe Geschäft der Menschenbildung“ verlangt.³⁵ Das ist – soweit man das heute noch beurteilen kann – in vielen Fällen gelungen.



Abbildung 3:
Der Schüler, welcher
folgt und seine Schule
liebt. Holzschnitt.
Leipzig, 1775.

Der Berufsalltag

Ein ähnlich zwiespältiges Bild wie die Ausbildung bot auch der Arbeitsalltag der Lehrkräfte, zumal an den Landschulen. Bis über die Mitte des 19. Jahrhunderts hinaus wird immer wieder berichtet, „wie kläglich und erbärmlich das Schullehrerleben beschaffen ist“ und wie groß „die Sorge ums tägliche Brod“.³⁶ Häufig mussten die Lehrkräfte nebenbei ein Handwerk oder Landwirtschaft treiben oder den Küsterdienst versehen,³⁷ um überhaupt ein Auskommen zu finden. Zu der materiellen Not trat die Unselbstständigkeit bei der Berufsausübung: Die Lehrkräfte im niederen Schulwesen waren bis zum Beginn der Weimarer Republik fast überall der „geistlichen Schulaufsicht“ durch den örtlichen Pfarrer, Pastor oder Landrabbiner³⁸ unterstellt, und zwar ebenso in fachlichen und in „Glaubens- und Sittlichkeitsfragen“ wie „hinsichtlich ihres [...] staatsbürgerlich-politischen Verhaltens“.³⁹ Aufstiegsmöglichkeiten gab es so gut wie keine. Beispielsweise konnten die Lehrkräfte im niederen Schulwesen erst ab 1919 ohne zusätzliche Lehramtsprü-

fungen Schulaufsichtsbeamte werden.⁴⁰ Bis dahin war (selbst für die Lehrer im höheren Schulwesen) mitunter auch für die Eheschließung die Erlaubnis durch die vorgesetzten Behörden erforderlich.⁴¹

Die Verdienste der Volksschullehrerschaft

Angesichts der kärglichen Ausstattung und der schlechten Arbeitsbedingungen sind die Leistungen umso beeindruckender, die im 19. Jahrhundert bei der Alphabetisierung der einfachen Bevölkerung wie überhaupt bei der Verbreitung des Wissens vollbracht wurden.⁴² Die Schlacht von Königgrätz, so ein zeitgenössisches geflügeltes Wort, hat „der preußische Schulmeister“ entschieden und „nicht das Zündnadelgewehr“.⁴³ Trotz des nationalen Überschwangs ist diese Auffassung nicht ganz von der Hand zu weisen. HORACE MANN, der „Vater des amerikanischen Schulwesens“,⁴⁴ hatte schon 1844 geschrieben, dass „unter den Nationen Europas [...] Deutschland wegen der Vorzüglichkeit seiner Schulen [...] einen ausgezeichneten Ruf“ hat (oder wenigstens lange Zeit gehabt hat) und seine Schulen „als Muster der Nachahmung für den Rest der Christenheit“ gelten.⁴⁵ Ähnliche Stimmen findet man das ganze 19. Jahrhundert hindurch.

**Erfolgreiche
Alphabetisierung
des einfachen
Volkes**

Abbildung 4:
Schlacht von
Königgrätz. Gemälde
von Georg Bleibtreu,
nach 1869.



Über den Schulunterricht für Kinder und Jugendliche hinaus war die Volksschullehrerschaft bis weit ins 20. Jahrhundert hinein eine der Hauptstützen der „Volksbildungsarbeit“⁴⁶ bzw. der „Volksbildungsbewegung“, der Vorläuferin der heutigen Volkshochschulen und überhaupt der Erwachsenenbildung. Die Bemühungen um die Volksbildung (einschließlich der „Ausbildung des sittlichen Bewußtseins“) wurden in der Nachfolge DIESTERWEGS als einer der wichtigsten Beiträge verstanden, den die Lehrkräfte für die „Volksfreiheit“ und das „Volksglück“ zu leisten vermochten.⁴⁷ Die Volksschullehrer hatten darüber hinaus mit ihrer schriftstellerischen Tätigkeit erheblichen Anteil an dem großen Schatz an Forschungsergebnissen, die im fleißigen 19. Jahrhundert zusammengetragen worden sind. Das gilt vor allem für zwei Gebiete: erstens für die Erforschung (überwiegend im Geist des Historismus⁴⁸) der näheren Umgebung – also die Heimatgeschichte, die Altertums- und Volkskunde⁴⁹, die Erdkunde einschließlich der Geologie, die Botanik und Zoologie mit Paläontologie usw. – und zweitens die Praktische Pädagogik mit dem Schwerpunkt Unterrichtslehre, die Pädagogische Psychologie (damals auch „Lehre vom Zögling“⁵⁰ genannt) und die Pädagogische Soziologie. Bedeutende Personen sind aus dem Volksschullehrerstand hervorgegangen, so der Schriftsteller KARL MAY (1842-1912), der Schulbuchautor FRIEDRICH WILHELM PUTZGER (1849-1913), der Lebens- und Bodenreformer ADOLF DAMASCHKE (1865-1935), der Reichsminister und Vizekanzler MATTHIAS ERZBERGER (1875-1921), der Philosoph LUDWIG WITTGENSTEIN (1889-1951) und der Psychotherapeut HANS ZULLIGER (1893-1965).

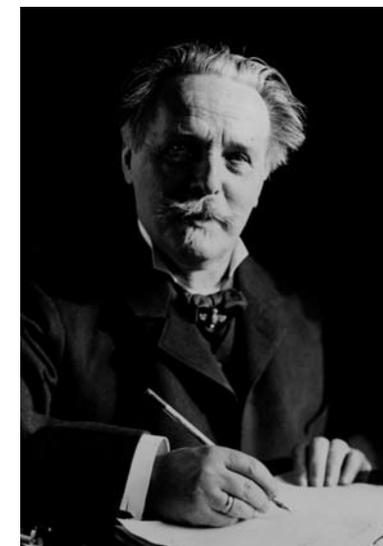


Abbildung 5:
Karl May. Foto von
Erwin Raupp. 1907.



Motive für die Berufswahl

Aufstiegsberuf für die Männer, Einstiegsberuf für die Frauen

Der Beruf des Volksschullehrers ist seit jeher ein Aufstiegsberuf gewesen, und zwar vor allem für die Männer. Die meisten männlichen Lehrkräfte stammten zum Beispiel in Hamburg nach einer Untersuchung aus dem Jahr 1906 aus Handwerkerfamilien (33 %), aus der Landbevölkerung (22 %), aus mittleren und unteren Beamtenfamilien (9 %) und aus Kaufmannsfamilien (8 %). Im Unterschied dazu sind die weiblichen Lehrkräfte „zum guten Teil aus pekuniär wie sozial günstigeren Verhältnissen hervorgegangen“.⁵¹ Für die Frauen war der Volksschullehrerberuf nicht in erster Linie ein Aufstiegs-, sondern zunächst ein Einstiegsberuf. Er gestattete ihnen in einer Zeit, in der für Frauen aus dem Mittelstand die Berufstätigkeit noch keineswegs üblich war, einen einigermaßen standesgemäßen Eintritt in die Erwerbstätigkeit bei gleichzeitiger Absicherung gegen die Wechselfälle des Lebens. Auch in späteren Untersuchungen hat sich im Großen und Ganzen ein ähnliches Bild ergeben, teilweise auch für die Lehrerschaft der Gymnasien⁵².

Welche Beweggründe neben dem Streben nach gesellschaftlichem Aufstieg sonst noch eine Rolle bei der Berufswahl gespielt haben, hängt wahrscheinlich stark von der wirtschaftlichen Lage und von dem Auf und Ab bei der Nachfrage ab. Wie bei anderen Berufsgruppen ist der berühmt-berüchtigte „Schweinezyklus“ auch bei den Lehrkräften festzustellen,⁵³ also der regelmäßige Wechsel von Überangebot und Mangel an Absolventen der Ausbildungseinrichtungen. Die Gesetzmäßigkeiten, denen er unterliegt, haben grosso modo im 19. Jahrhundert genauso gegolten wie heute.⁵⁴ Je nachdem, ob die Aussichten auf die spätere Anstellung gut oder eher unsicher waren, dürften sich auch die Motive der Bewerber um einen Ausbildungs- bzw. Studienplatz verändert haben. Darüber ist empirisch jedoch wenig bekannt, obwohl „kaum einem Bereich der Lehrerforschung [...] so viel Aufmerksamkeit geschenkt [wurde] wie der Studien- und Berufs-

wahlmotivation“.⁵⁵ Von frühen Vorläufern abgesehen, setzen die Forschungsanstrengungen allerdings erst in den fünfziger und sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts ein.

Seit damals scheinen wenigstens nach Auskunft der Lehramtsstudierenden selbst die materiellen Gründe für die Wahl des Lehrerberufs an Bedeutung verloren zu haben,⁵⁶ auch wenn sie nach wie vor nicht ganz unerheblich sind. Die neueren Untersuchungen stimmen darin überein, dass der Beruf heute in den allermeisten Fällen aus einer „pädagogischen Grundorientierung“ heraus gewählt wird. Die wichtigsten Motive sind der Wunsch, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten, ihnen „eine gute Allgemeinbildung [zu] vermitteln“, „einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung [zu] leisten“, ihnen „Spaß am Lernen [zu] vermitteln“, „wichtige Werte“ mitzugeben und „zu einem guten Start ins Leben [zu] verhelfen“.⁵⁷ Die Entscheidung für den Lehrerberuf wird außerdem vom Interesse für das Fach und für die Wissensgebiete bestimmt, die dort behandelt werden.⁵⁸ Bei einigen Lehramtsstudierenden (möglicherweise vornehmlich den männlichen⁵⁹) geht die Entscheidung allerdings nach wie vor in erster Linie auf „extrinsische“ Motive zurück, zum Beispiel auf die nach Dauer und Anforderungshöhe „überschaubare Ausbildung“, die „beruflichen Sicherheitsvorteile“ und den „mit familialen Interessen verträglichen Beamtenstatus“. Nach einer Untersuchung in Baden-Württemberg brechen die Studierenden aus dieser Gruppe freilich das Studium häufiger ab als ihre Kommilitonen, die überwiegend um der Kinder und Jugendlichen willen den Lehrerberuf anstreben.⁶⁰

Wie schon angedeutet: Fast alle diese Ergebnisse stammen aus Fragebogenuntersuchungen mit Lehramtsstudierenden. Es ist schwer zu sagen, ob sie immer wahrheitsgemäß oder nicht doch von Fall zu Fall nach der „sozialen Erwünschtheit“⁶¹ geantwortet haben. Weil aber die Ergebnisse aus einer ganzen Reihe von Untersuchungen weitgehend übereinstimmen, weisen sie vermutlich trotz

Heutige Motive für die Berufswahl

Das Selbstverständnis der Lehrerschaft und ihr Ansehen in der Öffentlichkeit

ihrer methodischen Grenzen in die richtige Richtung: Allein wegen des Geldes oder des Beamtenverhältnisses möchte kaum mehr jemand Lehrer werden. Ein bemerkenswertes Nebenergebnis: Im Vergleich zum 18. und 19. Jahrhundert, als der Beruf nicht selten vom Vater an den Sohn weitergegeben wurde und „zuweilen ganze Lehrerdynastien entstanden“⁶², hat offensichtlich die Familientradition an Bedeutung verloren. Wichtiger scheint das gute Beispiel von Lehrerinnen und Lehrern zu sein, die einen in der eigenen Schulzeit beeindruckt haben. Bei einigen tritt auch die Erinnerung an „schlechte Lehrer/innen [hinzu], verknüpft mit dem Wunsch, es besser zu machen“.⁶³

Abbildung 6:
Berufswahlmotive
junger Lehrerinnen
und Lehrer

Häufigkeit der Nennung einzelner Berufswahlmotive (Nach Häufigkeit geordnet) (N=257)

■ Weil ich gerne mit Kindern und Jugendlichen zusammen bin	197
■ Weil man als Lehrer eine wichtige gesellschaftliche Aufgabe hat	152
■ Weil die Tätigkeit als Lehrer interessant, vielseitig und abwechslungsreich ist	133
■ Weil ich gerne Wissen in meinem Wahlfach vermitteln möchte	95
■ Weil ich in meiner Schulzeit schlechte Erfahrungen gemacht habe und es besser machen möchte	85
■ Weil man als Lehrer gut berufliche und politische Arbeit verbinden kann	66
■ Weil ich schon immer gern Lehrer werden wollte	52
■ Weil man in diesem Beruf relativ viel Freiheit hat	49
■ Weil ich sympathische Lehrer kenne und es ähnlich machen möchte	48
■ Weil ich als Lehrer viel Freizeit habe	42
■ Weil man im Lehrerstudium eine vielseitige Allgemeinbildung erhält	27
■ Weil mich die gute Bezahlung und die Sicherheit als Beamter anziehen	22
■ Weil mir nichts anderes eingefallen ist	16
■ Weil ich mir ein anderes Studium nicht zugetraut habe	14
■ Weil die Ausbildung relativ kurz ist	12

Aus: DETLEF OESTERREICH: Die Berufswahlentscheidung von jungen Lehrern.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1987 (= Studien und Berichte, Bd. 46), S. 14.

Das 18. Jahrhundert wird in der Fachliteratur auch „das pädagogische Jahrhundert“ genannt.⁶⁴ Wissenschaftler, Philosophen, Staatsmänner: Große Teile der gelehrten Welt beschäftigten sich damals mit Erziehungsfragen. Was die meisten von ihnen trotz der Meinungsunterschiede in den Einzelheiten verband, war der Glaube an die nahezu unbegrenzte „Perfektibilität“ (oder Vervollkommnungsfähigkeit) des Menschen in intellektueller und moralischer Hinsicht. THOMAS JEFFERSON war zum Beispiel überzeugt, „dass sein [des Menschen] Verstand bis zu einem Grad vervollkommnungsfähig ist, von dem wir uns heute noch gar keine Vorstellung machen können“.⁶⁵ Das wichtigste Mittel, um die Vervollkommnung des Einzelnen zu erreichen, sah man in der Erziehung (einschließlich des Schulunterrichts) – ganz ähnlich, wie man den Schlüssel zur Vergrößerung des Volkswohlstands und der „allgemeinen Glückseligkeit“ in der staatlichen Förderung von Landwirtschaft, Gewerbe und Handel in der Hand zu haben glaubte. Entsprechend blühten im 18. Jahrhundert zwei Wissensgebiete auf: die Pädagogik und die Volkswirtschaftslehre⁶⁶.

Der Glaube an die Macht der Erziehung, der die Werke von JOHN LOCKE⁶⁷, JEAN-JACQUES ROUSSEAU⁶⁸ und anderen Klassikern der Pädagogik erfüllt, hat das ganze 19. Jahrhundert hindurch weitergewirkt (und sich in milderer Form bis heute erhalten).⁶⁹ Es hat freilich immer auch Skeptiker gegeben, die vor übertriebenen Hoffnungen gewarnt haben. In HEINRICH VON KLEISTs „Allerneuestem Erziehungsplan“ von 1810 heißt es zum Beispiel: „Verglichen [...] mit der ganzen Totalität“ an Eindrücken, mit der „ganzen Masse von Objecten, die auf die Sinne wirken, [...] verhält“ das erzieherische Handeln „sich wie ein Zwirnsfaden zu einem Ankertau [...] Das Kind ist kein Wachs, das sich, in eines Menschen Händen, zu einer beliebigen Gestalt kneten läßt“.⁷⁰ Solche Einwände waren jedoch eher eine Aus-

Das 18. Jahrhundert
als „das pädagogische
Jahrhundert“



nahme im Zeitalter der „großen Aspirationen“⁷¹, mit denen in Theorie und Praxis das Werk der Erziehung und damit der Veredelung des Einzelnen wie der gesamten Menschheit in Angriff genommen wurde.

Abbildung 7:
Johann Jakob
Rousseau.
Kupferstich.
Reval, 1779.



Der Dienst am Fortschritt der Menschheit

Die Gruppe, die für die Verwirklichung dieser gewaltigen Aufgabe wie geschaffen schien, war die der Angehörigen der geistigen Berufe. Entsprechend hat FICHTE 1794 „die Bestimmung des Gelehrten“ in der ersten Fassung der gleichnamigen Vorlesungen darin gesehen, die „oberste Aufsicht über den wirklichen Fortgang des Menschengeschlechts“ zu führen und für seine „stete Beförderung“ zu sorgen.⁷² Ein schwacher Abglanz des Lichts, das von den akademischen Lehrern als den praecceptores mundi ausstrahlte, fiel bis in die ärmlichen Schulstuben in den entlegensten Winkeln der deutschen Staatenwelt. Wenigstens im Selbstverständ-

nis der Volksschullehrerschaft und ihrer Verbände: Auch wenn sie dem Nachwuchs nur die allerersten Anfangsgründe des Wissens und der Gesittung nahebrachten, dienten sie damit in ihrem Wirkungskreis ebenso dem Menschheitsfortschritt und der Mehrung des „Volkswohlstands“⁷³ wie die Lehrkräfte an den Gymnasien und die Professoren an den Universitäten. Mehr noch: Sie legten den Grundstein, auf den jeder weitere Unterricht angewiesen war, und leisteten damit einen vielleicht sogar wichtigeren Beitrag als alle anderen. Aus dieser Auffassung ergab sich eine Forderung, die von 1848 an immer wieder erhoben wurde: Weil alle Lehrer (zwar an verschiedenen Stellen, aber jeder „zu seinem Teile“) an dem Gesamtwerk der „Entwicklung des Menschengeschlechtes“ arbeiteten, müsste an die Stelle der überlebten Unterschiede in Ausbildung, Besoldung und Ansehen die „Einheit des Lehrersstands“ vom Kindergarten (oder wenigstens von der Volksschule) bis zur Universität treten.⁷⁴

Der Glaube an die Macht der Erziehung

Abbildung 8:
Fichte.
Kupferstich, 1812.





Aus heutiger Sicht erscheinen die idealistische Selbstüberhebung und der schwärmerische Fortschrittsglaube von großen Teilen der Volksschullehrerschaft ähnlich überspannt und blauäugig wie der Schlusssatz aus DEWEYs pädagogischem Glaubensbekenntnis, wonach „der Lehrer [...] der Prophet des wahren Gottes ist und der Türsteher des wahren Königreichs Gottes“.⁷⁵ Man sollte freilich auch die gute Seite sehen. Der Glaube an die Bedeutung der eigenen Tätigkeit für den Einzelnen wie für das Wohl der Allgemeinheit machte das anspruchsvolle Berufsethos⁷⁶ und die große Einsatzbereitschaft erst möglich, mit denen viele Lehrkräfte an den Volksschulen trotz aller Erschwernisse und Belastungen Außerordentliches geleistet haben: sowohl mit der eigenen Klasse im Unterricht als auch standespolitisch in ihren Zusammenschlüssen und Interessenvertretungen.

Das Standesbewusstsein der Gebildeten

Anders als bei den Volksschullehrern, deren pädagogische Ideale in erster Linie universalistisch (alle Kinder und Jugendlichen umfassend) und auf eine bessere Zukunft gerichtet waren, war das Selbstverständnis der Lehrkräfte an den höheren Schulen elitär und besonders an den humanistischen Gymnasien an der Vergangenheit orientiert. Der Geist des Neuhumanismus und der Stolz auf die „klassische Bildung“ führten, ungeachtet der gewaltigen Leistungen in Forschung und Unterricht, die an den Gymnasien vollbracht wurden, nicht selten zu einer gewissen „Ueberhebung [...] gegen alle andern Bildungskreise“ - und zwar nicht nur in der Lehrer- und Schülerschaft, sondern in den „gebildeten Ständen“ überhaupt. WILHELM HEINRICH RIEHL (1823-1897), der Wegbereiter der wissenschaftlichen Volkskunde, berichtet über seine Zeit am Gymnasium in Weilburg (1837-1841):

Elitäres Denken an den höheren Schulen

„Wir unreifen Jungen fühlten uns [...] bereits geistig erhoben über Kaufleute und Fabrikanten, Offiziere und Techniker, welche den kleinsten lateinischen Satz mit falschen Quantitäten lasen und Griechisch überhaupt nicht lesen konnten. [...] Eine Art Freimaurerei verband die studierten Leute zu einer unsichtbaren Loge, und der ärmste Teufel, der mit einem Loch im Rockärmel einherging, legitimierte sich als ein Gentleman, wenn er eine Strophe des Horaz oder etliche homerische Verse in der Ursprache citieren konnte.“⁷⁷



Abbildung 9:
Das herzoglich
nassauische Landes-
Gymnasium zu
Weilburg.
Kupferstich, 1832.

Das humanistische Bildungsideal verlor indes in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts mehr und mehr an Ansehen,⁷⁸ weil die Vorherrschaft der geistigen Welt der Antike im höheren Schulwesen immer schlechter mit dem Siegeszug der Technik und den Herausforderungen der modernen Industriegesellschaft zusammenzupassen schien. Zudem war der Unterricht in den alten Sprachen oft im Grammatikdrill und in schablonenhaften Stilübungen erstarrt. Die neuen Sprachen und die naturkundlichen

Fächer (die „Realien“) wurden zwar nach und nach in den Lehrkanon der Gymnasien aufgenommen, fielen dort aber nicht sonderlich ins Gewicht. Das war bei den beiden anderen Typen von höheren Schulen anders, die ab der Mitte des 19. Jahrhunderts als Alternative zu den (humanistischen) Gymnasien entweder ganz neu entstanden oder aus den fünf- bzw. sechsjährigen Bürger-, Stadt- oder Mittelschulen⁷⁹ zu neunjährigen „Vollanstalten“⁸⁰ ausgebaut wurden: Das waren erstens die Realgymnasien, an denen zugunsten der Realien und der neuen Sprachen auf das Griechische verzichtet und nur Latein beibehalten wurde, und zweitens die Oberrealschulen, an denen (als Pflichtgegenstand) weder Latein noch Griechisch unterrichtet wurden. Nach langen Auseinandersetzungen wurden die Abiturzeugnisse der (humanistischen) Gymnasien, der Realgymnasien und der Oberrealschulen im Jahr 1900 als (wenigstens zum allergrößten Teil) gleichwertig anerkannt.⁸¹

Damit war das „Humanistenmonopol“ bzw. das „Monopol des (humanistischen) Gymnasiums“⁸² gefallen, das Selbstverständnis der dortigen Lehrkräfte blieb jedoch weitgehend unverändert. Mehr noch: Es übertrug sich auch auf die Lehrkräfte an den übrigen höheren Schulen, die bald ebenfalls „Gymnasiallehrer“ genannt wurden. Obwohl sich die soziokulturellen Gegebenheiten in den nächsten Jahrzehnten stark veränderten, hielten die Gymnasiallehrkräfte bis in die sechziger und siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts an der hergebrachten Sichtweise fest. Die Mehrheit betrachtete die höheren Schulen als Einrichtungen, in denen der Kernbestand der Kulturgüter des christlichen Abendlands und sein über die Generationen hinweg zusammengetragener Wissensschatz an die verhältnismäßig kleine Gruppe der intellektuell über das übliche Maß hinaus begabten Schülerinnen und Schüler weitergegeben werden sollte:⁸³ gleichsam als letztes Bollwerk des Geistes gegen Vermassung, Materialismus, Halbbildung und sittlichen Niedergang.⁸⁴

Das Ende des „Humanistenmonopols“

Lehrer in der belletristischen Literatur

So viel zu den anspruchsvollen Selbstbildern, die die Volksschule und die Gymnasiallehrerschaft von ihrem Berufsstand hatten: die einen in erster Linie als Volks-, die anderen als Elitenbildner. Es ist schwer zu sagen, ob und inwieweit sie in der breiteren Bevölkerung geteilt wurden. Einen ersten Anhaltspunkt bietet die erzählende Literatur. Anders als in der englischsprachigen Belletristik⁸⁵ findet man im deutschen Sprachgebiet nicht viele Erzählungen über menschlich anziehende Lehrerpersönlichkeiten, liebenswürdige Käuze oder aufopferungsvolle Förderer der Jugend. SPOERLs „Feuerzangenbowle“ – gedacht als „Loblied auf die Schule“, selbst wenn sie das gar „nicht merkt“⁸⁶ – ist die Ausnahme. Der Regelfall sind seit rund 250 Jahren literarische Werke, in denen die ganz überwiegend männlichen Lehrer als besserwissende, humorlose, weltfremde, verschrobene, pedantische,



Abbildung 10: Heinz Rühmann und Hans Leibelt in „Die Feuerzangenbowle“. 1944.



Lehrerfiguren zwischen Tyrannei und Lächerlichkeit

gekränkt narzisstische oder sadistische „Pauker“ und „Presser“ dargestellt werden:⁸⁷ insgesamt ein düsteres Panoptikum von Schultyrannen (meistens Lehrer an den höheren Schulen) und lächerlichen Figuren (meistens Volksschullehrer), die außerhalb des Klassenzimmers kein Mensch ernst nimmt.⁸⁸ Beispiele sind - aufsteigend nach Bosheit - das absonderliche Lehrerkollegium in WEDEKINDs Kindertragödie „Frühlings Erwachen“, HEINRICH MANNs „Professor Unrat“ und der „Gott Kupfer“ in TORBERGs Roman „Der Schüler Gerber“.⁸⁹

In der erzählenden Literatur werden nicht zuletzt das verklärte Bild der Lehrer von sich selbst und das übersteigerte Selbstwertgefühl aufs Korn genommen, mit dem sie zum Verdruss ihrer Mitmenschen die Bedeutung ihrer entsagungsvollen Aufgabe und ihre Leistungen für das Gemeinwohl herauszustellen pflegten. FONTANE zum Beispiel lässt im „Stechlin“ den Ministerialassessor VON REX sagen:

„Alle Lehrer sind ein Schrecknis. Wir im Kultusministerium können ein Lied davon singen. Diese Abc-Pauker wissen alles, und seitdem anno sechsendsechzig [nach der Schlacht von Königgrätz] der unsinnige Satz in die Mode kam, ‚der preußische Schulmeister habe die Österreicher geschlagen‘, [...] ist es vollends mit diesen Leuten nicht mehr auszuhalten.“⁹⁰

Dieses und viele ähnliche abschätzige Urteile sind wahrscheinlich nicht rein literarische Überspitzungen, sondern durchaus auch Ausdruck von damals verbreiteten Einschätzungen und Vorbehalten. Jedenfalls sind der Lehrerberuf und seine Angehörigen „gesellschaftlich nie so richtig vollgenommen“⁹¹ worden. Sie seien, meinte ADORNO, nach „gängiger Anschauung [...] zwar Akademiker, aber nicht eigentlich gesellschaftsfähig“.⁹² Das könnte - neben der hohen Arbeitsbelastung und den begrenzten Aufstiegsmöglichkeiten - einer der Hauptgründe gewesen sein, warum

über Jahrzehnte hinweg Abiturienten aus Lehrerhaushalten anders als der Nachwuchs von Juristen und höheren Verwaltungsbeamten nur unterdurchschnittlich häufig beruflich in die Fußstapfen der Eltern getreten sind.⁹³

Das heutige Image des Berufs

Auch heutzutage kann man noch hören, die Lehrkräfte hätten ein „Anerkennungsdefizit“ und ein schlechtes „Image“.⁹⁴ Wie ehemals wimmelt es in der satirischen Literatur von Lehrkräften, die jedem Vorurteil gerecht werden:⁹⁵ dauerbetroffene Alt-68er, Weichlinge, Drückeberger, Langweiler, Bürokraten, Besserwisser, Westentaschendespoten, Neurotiker, überbezahlte Jammerlappen - die ganze Spannweite „vom faulen Sack zum armen Schwein“.⁹⁶ Das ist allerdings nur eine Seite der Medaille. Denn andererseits genießen die Lehrkräfte durchaus Ansehen in der Bevölkerung. Das hat sich in den „Berufsprestige“-Untersuchungen des Instituts für Demoskopie in Allensbach gezeigt. In regelmäßigen Abständen wird erhoben, welche Berufe die Bundesbürger (ab 16 Jahren) „am meisten schätzen“ bzw. vor welchen sie „am meisten Achtung haben“. Im Jahr 2005 kamen die Lehrer auf den sechsten von insgesamt 22 Plätzen (31 % der Befragten hatten den Lehrerberuf als einen der fünf Berufe genannt, deren Angehörige sie am meisten respektieren). Sie lagen damit zwar hinter den Ärzten (71 %) und den Krankenschwestern (56 %), den Polizisten (40 %), Hochschulprofessoren (36 %) und Geistlichen (34 %), aber vor den Rechtsanwälten (25 %), Diplomaten (23 %), Schriftstellern (15 %), Offizieren (10 %), den Politikern und den Fernsehmoderatoren (je 6 %).⁹⁷ Interessant ist ein Blick auf die vorausgegangene Berufsprestige-Skala aus dem Jahr 2003. Damals sind der Grundschullehrer und der Studienrat einzeln als Antwortvorgaben aufgeführt worden. Der Grundschullehrer kam auf den sechsten von insgesamt 18 Plätzen (27 %), der Studienrat nur auf den dreizehnten (14 %).⁹⁸

Ergebnisse von Berufsprestige-Untersuchungen

Gegenwärtige Probleme:

Die Akademisierung der Lehrerbildung und die Feminisierung der Lehrerschaft

Geringschätzung einerseits, überzogene Erwartungen andererseits

„Das Bild des Lehrers in der Öffentlichkeit“ ist also „seltsam gespalten“:⁹⁹ auf der einen Seite ein tief in das Alltagsdenken eingewurzelt und seit der eigenen Schulzeit liebevoll gehegtes Gemenge aus Geringschätzung, Widerwillen, Herablassung und Neid, auf der anderen Seite Hochachtung und Vertrauen bis hin zu der weltfremden Erwartung, die Lehrkräfte könnten an den Schulen die erzieherischen Versäumnisse im Elternhaus schon irgendwie wettmachen oder sämtliche gesellschaftlichen Missstände bereinigen. Kaum ein anderer Berufsstand ist so vielen und so weitreichenden Anforderungen ausgesetzt, gerade seitens der Schulpolitik und der Schulverwaltung, aber mitunter auch seitens der eigenen Berufsverbände. „Manche Organisationsvorschläge [für die Neugestaltung der Schulen und des Unterrichts und für Erziehungsprogramme aller Art] [...] scheinen auf lauter Spitzenbegabungen abgestimmt zu sein: auf Kinder, die in den gewöhnlichen Klassen selten vorkommen; aber auch auf Lehrer, die vollendete Meister sind, statt auf die große Menge, die – wie in jedem anderen Beruf – einfach zum Durchschnitt gehört“.¹⁰⁰ Werden dann die hochfliegenden Erwartungen enttäuscht und wird an den Schulen nicht zu jedermanns vollster Zufriedenheit gearbeitet, schlägt die Stimmung um: Man sucht einen Schuldigen und findet ihn schnell in den Lehrkräften, an deren Beharrungsvermögen, Eigensucht und Weinerlichkeit selbst die besten Reformpläne zugrunde gingen.

Was gebraucht wird, ist klar: ein realistisches Bild des Lehrerberufs und keine wirklichkeitsferne „Illusionsmalerei“¹⁰¹, die bei den Angehörigen des Berufsstands wie bei ihren Auftraggebern und „Abnehmern“ falsche Vorstellungen über die Möglichkeiten des Schulunterrichts nährt und seine Grenzen aus dem Blick geraten lässt. Eine sachgerechte Vorstellung davon, was Lehrkräfte unter Alltagsbedingungen zu leisten vermögen und was nicht, hätte einen doppelten Vorteil: Sie wäre einerseits ein „Schutz [...] gegen Überforderung und ungerechtfertigte Ansprüche“ und würde andererseits abzuschätzen gestatten, was jeder Lehrkraft „zu leisten [...] zumutbar ist.“¹⁰²

Bestimmte schulpolitische Fragen werden seit zweihundert und mehr Jahren immer wieder erörtert, offenkundig ohne dass sie sich abschließend lösen ließen. Dazu gehört die Frage, wie und wo die Lehrkräfte am besten ausgebildet werden. Schon im Jahr 1848 war auf zahlreichen Lehrerversammlungen die „Verwissenschaftlichung“ der Volksschullehrerbildung verlangt worden. Dieses Ziel sollte je nach Standpunkt erreicht werden durch ihre Einbeziehung in die Universität (mit dort neu einzurichtenden Musterschulen und Lehrkanzeln für Pädagogik), durch den Ausbau der Seminare zu Pädagogischen oder Lehrer-Akademien oder wenigstens durch ihre Erweiterung in der Art, „daß sie ihren Zöglingen eine [...] wissenschaftliche Bildung [...] geben“.¹⁰³ Die „Akademisierung der Lehrerbildung“ gehörte seither noch über hundert Jahre zu den wichtigsten Forderungen der Lehrerverbände. Nach ersten Anfängen in den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts – beispielsweise in Hamburg¹⁰⁴ – dauerte es noch bis in die fünfziger, sechziger und siebziger Jahre, bis der erste Abschnitt der Lehrerbildung überall als Studium in die Universität eingegliedert war oder wenigstens in selbstständigen Einrichtungen mit dem Rang von wissenschaftlichen Hochschulen stattfand.

Schattenseiten der Verwissenschaftlichung

Allerdings zeigten sich auch rasch die Schattenseiten der Lehrerbildung an den Universitäten, die bis heute nicht überwunden sind.¹⁰⁵ Die Fachleute sind sich weitgehend einig, was damit nicht in Ordnung ist: Die Lehrerbildung hat „innerhalb der Universität [...] keinen eigenen Ort“.¹⁰⁶ Kaum jemand fühlt sich wirklich für sie zuständig. Die Lehramtskandidaten und -kandidatinnen laufen in den Fachwissenschaften und häufig auch in der Erziehungswissenschaft, der Psychologie und der Soziologie neben den Diplom- und Magisterstudierenden wie das sprichwörtliche fünfte Rad am Wagen mit. Sie werden aus stellenstrategischen Gründen nicht

Ein Dauerthema:
die Frage nach
der besten
Lehrerbildung

Unzufriedenheit mit der universitären Ausbildung

ungern gesehen, aber mehr als notwendiges Übel aufgefasst denn als Zielgruppe für besondere, auf den Abnehmerkreis zugeschnittene Anstrengungen in der Lehre und bei der Betreuung. Entsprechend bieten die meisten Lehrveranstaltungen in den Augen der Studierenden nicht mehr als willkürlich und nach den Vorlieben des Lehrpersonals aneinandergereihten Wissensstoff – ohne inneren Zusammenhang und zudem noch praxisfern.¹⁰⁷ Kein Wunder, dass viele von ihnen eine geringe Meinung vom Nutzen des universitären Abschnitts ihrer Ausbildung haben oder ihn überhaupt für vertane Zeit halten. Er trägt für die Mehrzahl jedenfalls wenig zu dem „professionellen pädagogischen Selbstbildungsprozess“ bei, der durch das Lehramtsstudium angeregt werden soll.¹⁰⁸

Woran liegt das? Als Ursachen kommen viele verschiedene Faktoren in Betracht. Zwei wichtige Gründe sind das Selbstverständnis der Ausbilder und eine gewisse Einseitigkeit bei der Auswahl der Gegenstände, die in den Lehrveranstaltungen behandelt werden. Die meisten Hochschulangehörigen, die in der Lehrerbildung tätig sind, sehen sich in erster Linie als Wissenschaftler und nicht oder nur am Rand als Lehrerbildner. Entsprechend bieten sie in den Veranstaltungen überwiegend wissenschaftliche Theorien auf hoher Abstraktionsstufe, aber nur selten eine problemnahe Praktische Pädagogik¹⁰⁹ für den Unterrichtsalltag. „Dass das Studium [...] einen berufsqualifizierenden Charakter hat“ und vor allem praxistaugliche Lehrkräfte und keine Fachgelehrten hervorbringen soll, wird „geflissentlich übersehen“.¹¹⁰

Reformvorschläge

Um die Missstände zu beheben, sind viele verschiedene Maßnahmen empfohlen und teilweise auch schon in die Tat umgesetzt worden. Nur eine stichwortartige Aufzählung: Das Studium könnte zum Beispiel nach dem Muster der Berufsausbildung „dualisiert“

(mit höheren Praxisanteilen versehen) werden,¹¹¹ das Referendariat abgeschafft und von einer Ausbildung durch Mentoren (eine Art moderner Meisterlehre) ersetzt werden, man könnte umgekehrt auch das erste Staatsexamen abschaffen und die Lehramtsstudiengänge in konsekutive Bachelor- und Master-Studiengänge aufgehen lassen; oder man könnte zur einphasigen Lehrerbildung übergehen oder die Ausbildung wenigstens phasenübergreifend anlegen und modularisieren; man könnte eigene Hochschulen nach dem Beispiel der Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg gründen oder an den Universitäten Zentren für Lehrerbildung einrichten – und was es sonst noch an Vorschlägen gibt.

Berufsvorbereitung ohne Wert?

Es ist in diesem Zusammenhang weniger von Belang, welche Lösung die beste ist. Das ließe sich mit den Mitteln der erfahrungswissenschaftlichen Forschung und bei entsprechender Anstrengung herausfinden. Der wirkliche Grund zur Beunruhigung liegt anderswo: Offenkundig gibt es selbst nach Jahrhunderten keine Übereinstimmung darüber, auf welchem Weg man die Lehramtskandidatinnen und -kandidaten einigermaßen zuverlässig zur Berufstüchtigkeit¹¹² führen und mit dem nötigen Wissen, Können und Berufsethos ausstatten kann. Mehr noch: Die kunterbunten Reformvorschläge legen den Eindruck nahe, dass man ohne Einbußen buchstäblich auf jeden Teil der Lehrerbildung verzichten könne. Diese Ansicht wird ungewollt durch die Skepsis der Fachleute genährt, die sich mit der derzeitigen Ausbildung und ihren Erfolgsaussichten beschäftigen. Erst vor kurzem hat eine internationale Tagung sogar unter dem Titel „Wirkt Lehrerbildung?“¹¹³ stattgefunden – man könnte hinzufügen: „Nützt sie überhaupt etwas?“ Das alles hat sozialpsychologische Folgen: Für breite Teile der Öffentlichkeit scheint es unerheblich geworden zu sein, ob die Lehrkräfte auf ihre Tätigkeit vorbereitet werden,

Keine Übereinstimmung über den richtigen Weg



geschweige denn wie. Entsprechend gab bei einer Umfrage im Sommer 2007 knapp die Hälfte (45 %) der Befragten an, sie seien „dafür, dass Hochschulabsolventen ohne staatliche Lehramtsausbildung als Vertretung an Schulen unterrichten“.¹¹⁴ Dabei geht es zwar nur um Aushilfskräfte, aber das sagt schon einiges: Wenn in einem Beruf jedermann mit etwas Geschick wenigstens vertretungsweise eingesetzt werden kann, dann scheinen für die Berufsausübung keine allzu großen Fachkenntnisse erforderlich zu sein. Diese Auffassung mag freilich auch auf die althergebrachte Vorstellung zurückgehen, das Unterrichten sei in Wirklichkeit ohnehin eine Kunst und kein Handwerk.¹¹⁵ Dazu müsse man geboren sein oder zumindest Talent mitbringen.¹¹⁶ Bei Menschen, die es hätten, ergebe sich alles Weitere von allein: Sie lernten – *docendo discimus*¹¹⁷ – auch ohne fremde Anleitung gut zu unterrichten, einfach indem sie Unterricht gäben. Wem dagegen das Talent fehle, an dem gehe selbst die beste Ausbildung vorbei.

**Guter Unterricht:
nur eine Frage des
Talents?**

Bei anderen akademischen Berufsgruppen, wie den Ärzten, Juristen und Ingenieuren, würde es kaum jemandem einfallen, den Nutzen der Berufsvorbereitung rundheraus in Abrede zu stellen oder an ihrer Stelle Personal ohne die entsprechenden Zeugnisse oder sonstigen Befähigungsnachweise heranzuziehen. Die darin unausgesprochen enthaltene und teilweise wohl unbeabsichtigte Geringachtung verärgert verständlicherweise die Lehrerschaft und macht den Lehrerberuf gerade für die leistungsstärkeren Abiturientinnen und Abiturienten unattraktiv – von der Aussicht gar nicht zu reden, sich im Unterricht hauptsächlich „mit aufsässigen und unmotivierten Kindern“ herumärgern zu müssen.¹¹⁸

Das Referendariat als „Schnellbleiche“

Die Ironie der Geschichte liegt darin, dass die Lehrerschaft und ihre Verbände mit dem Streben nach der „Akademisierung“ und „Verwissenschaftlichung“ ungewollt der „Deprofessionalisierung der Lehrerbildung“ Vorschub geleistet haben könnten. Der Wunsch nach der universitären Berufsausbildung hatte freilich neben fachlichen auch standespolitische Gründe, möglicherweise sogar in erster Linie. Jedenfalls ist, wie JÜRGEN OELKERS einmal gesagt hat, „der Verdacht nie verschwunden [...], die Entwicklung [hin zur universitären Lehrerausbildung] diene im wesentlichen nur dem Klassenaufstieg in der Beamtenbesoldung und habe keinen sachlichen Bezug zu den tatsächlichen Aufgaben der Lehrerbildung“.¹¹⁹ Der „Klassenaufstieg“ wurde erreicht, aber die Verwissenschaftlichung erwies sich ebenso als Fluch wie als Segen. Denn die Integration der Pädagogischen Hochschulen und der übrigen Lehrerbildungseinrichtungen in die Universitäten führte nicht zu der dringend notwendigen „Pädagogisierung“ des seit jeher dort angesiedelten Philologenstudiums, sondern umgekehrt zu der „Philologisierung“ der übrigen Lehramtsstudiengänge. Damit ging auch die Praxisverbundenheit, die die Ausbildung an den nicht-universitären Einrichtungen ungeachtet ihrer Mängel auf anderen Gebieten ausgezeichnet hatte, spätestens mit der Pensionierung der letzten, selbst aus der Praxis hervorgegangenen Lehrerbildergeneration verloren. Die Absolventen konnten sich zwar von jetzt an (von einigen schulpädagogischen Einführungsveranstaltungen abgesehen) beinahe nach Belieben mit verschiedenen Gegenständen und ihrer wissenschaftlichen Erforschung beschäftigen, aber anders als ihre Vorgänger lernten sie das Handwerkszeug für den Unterricht (wenn überhaupt) erst im Referendariat kennen – also (böse gesagt) in einer Art pädagogischer und didaktischer Schnellbleiche, in der unter hohen psychischen Kosten die Verwundungen aus dem ersten Ausbildungsabschnitt notdürftig wettgemacht werden müssen. Kurz: Bei der akademischen Ausbildung

**„Philologisierung“
statt
„Pädagogisierung“
des Studiums**

blieben das spezifische Berufswissen und Berufskönnen ebenso auf der Strecke wie in vielen Fällen das Selbstvertrauen, eine gut ausgebildete Fachkraft für den Unterricht zu sein. Es war fast unausweichlich, dass mit dem Schwinden der beruflichen „Alleinstellungsmerkmale“ der Lehrerschaft die Meinung aufkam, mit etwas gutem Willen könne eigentlich jeder ihre Aufgaben übernehmen.

Der hohe Frauenanteil - ein Grund zur Sorge?

Das zweite Feld, das in letzter Zeit viel Aufmerksamkeit gefunden hat, ist die Feminisierung des Lehrerberufs. Das Wort „Feminisierung“ bedeutet: Der Anteil der Frauen steigt in einem Beruf oder in einer Gruppe zusammengehöriger Berufe mehr oder weniger stetig bis zu dem Punkt, an dem sie den Löwenanteil der Beschäftigten stellen und der Beruf in den Augen der Öffentlichkeit zum „Frauenberuf“ wird. Das kündigt sich im Augenblick für den Beruf des Arztes an: „Ärztinnen stellen heute bereits die Mehrheit der Berufsanfänger, und zwei Drittel aller Studienanfänger im Fach Humanmedizin sind mittlerweile weiblich“.120 Ein ähnliches Bild ergibt sich (zumindest an einigen Hochschulen) für die Studierenden der evangelischen Theologie mit dem Berufsziel Pfarrer,121 für die Musiktherapeuten,122 für Bibliothekare, Archivare und Museumsfachleute,123 für die Studierenden der Psychologie und (in geringerem Maß) der Rechtswissenschaft124 und außerdem für eine ganze Reihe weiterer Studiengänge bzw. Berufe.

Besonders deutlich ist die Feminisierung in den Erziehungsberufen einschließlich des Lehrerberufs. Sie hat in Deutschland erst verhältnismäßig spät stattgefunden, in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In England, Frankreich, Russland, den USA und in vielen anderen Staaten hatte sie sich zumindest an den Elementarschulen schon im 19. Jahrhundert vollzogen.125 In der

kanadischen Provinz Nova Scotia (Neuschottland) lag der Anteil der weiblichen Lehrkräfte an den common schools (mit den Klassenstufen 1 bis 8) bereits im Jahr 1870 bei über 50 Prozent; bis zum Jahr 1920 war er auf über 90 Prozent gestiegen.126 In den Vereinigten Staaten waren in den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts „beinahe alle Lehrer an den Elementarschulen“ Frauen,127 in England vor dem ersten Weltkrieg drei Viertel. Obwohl um 1900 der Frauenanteil an den Volksschullehrkräften in Deutschland nur ungefähr 15 Prozent betrug und sie in den Kollegien der höheren Schulen (mit Ausnahme der höheren Mädchenschulen) nur eine winzige Minderheit waren,128 wurde schon damals von besorgten Stimmen vor der „Verweiblichung“ des Lehrerberufs gewarnt.129



Abbildung 11:
Mädchen einer
1. Klasse
Volksschule in ihrem
Klassenzimmer, im
Hintergrund die
Lehrerin. 1913.
Foto: Anonym.

Der Lehrerberuf als
„Frauenberuf“

Kein Zusammenhang zwischen Geschlecht und Unterrichtsgüte

Aber ist die Befürchtung tatsächlich berechtigt, dass sich der hohe Frauenanteil ungünstig auf die Schülerleistungen, das Schülerverhalten und das Ansehen des Berufsstands auswirke? Sofern man darüber überhaupt etwas sagen kann, wohl eher nicht. Es gibt keine „Befunde, wonach sich das Geschlecht der Lehrkraft auf die Leistungen auswirkt“.¹³⁷ So ermittelte eine Forschergruppe für die Sechstklässler in England, dass der Leistungsstand der Kinder nicht mit dem Geschlecht ihrer Lehrer zusammenhing. Zudem waren bei denen, die von Frauen unterrichtet wurden, die Einstellungen zur Schule etwas günstiger.¹³⁸ Eine weitere Forschergruppe konnte für den belgischen Teil Flanderns keinerlei Zusammenhang feststellen zwischen dem Frauenanteil und einem schlechten Ansehen des Lehrerberufs. Im Gegenteil: In den Bereichen des Schulwesens, die den höchsten Frauenanteil hatten, war das Ansehen der Lehrkräfte am größten.¹³⁹

Hauptsache guter Unterricht!

Vermutlich lässt sich sogar ziemlich leicht erklären, warum die mit Besorgnis erwarteten negativen Nebenwirkungen der Feminisierung des Lehrerberufs ausgeblieben sind. Offenkundig ist den Schülerinnen und Schülern das Geschlecht weitgehend gleichgültig, sofern sie nur von einem „guten Lehrer“ unterrichtet werden. Das ist das Ergebnis einer Studie aus Finnland, für die Schülerinnen und Schüler im Alter von 13 und 14 Jahren und dann noch einmal vier Jahre später interviewt worden sind: „Sie schätzen Lehrer, ungeachtet des Geschlechts, die unterrichten können und die freundlich und entspannt sind, die nichtsdestoweniger aber Ordnung halten und dafür sorgen, dass ihre Schüler arbeiten.“¹⁴⁰ Beim öffentlichen Ansehen liegen die Dinge wahrscheinlich genauso: Die Lehrkräfte werden geschätzt, wenn sie ihren Dienst gut versehen – ganz gleich, ob sie Frauen oder Männer sind.

Literaturhinweise

- 1 Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat Publikationen; Internetredaktion (Hg.): Grund- und Strukturdaten 2005. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2005, S. 108 f. URL: http://www.bmbf.de/pub/GuS_2005_ges_de.pdf, 04.10.2007; Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.): Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1995 bis 2004. (= Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 179). Bonn: Selbstverlag, 2006, S. 30. URL: <http://www.kmk.org/statist/Dok179.pdf>, 04.10.2007.
- 2 INGMAR WINTER: „Der Unterricht war kalt, streng, hart“. Das Abbild zeitgenössischer Pädagogik bei Karl May. In: CLAUS ROXIN, HEINZ STOLTE, HANS WOLLSCHLÄGER (Hg.): Jahrbuch der Karl-May-Gesellschaft 1988. Husum: Hansa, 1988, S. 292-321, hier S. 298. URL: <http://karlmay.leo.org/kmg/seklit/JbKMG/1988/292.htm>, 04.10.2007.
- 3 FRANK-OLAF RADTKE: Professionalisierung der Lehrerbildung durch Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung. In: *sowi-onlinejournal* 0 (2000). URL: <http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/radtke.htm>, 04.10.2007.
- 4 URL: http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/fis_form.html, 04.10.2007; siehe unter „Lehrer“.
- 5 URL: <http://www.eric.ed.gov>, 04.10.2007.
- 6 Hierzu JOHANN GEORG PRINZ VON HOHENZOLLERN, MAX LIEDTKE (Hg.): Schreiber, Magister, Lehrer. Zur Geschichte und Funktion eines Berufsstandes. (= Schriftenreihe zum Bayerischen Schulmuseum Ichenhausen, Bd. 8). Bad Heilbrunn, Obb.: Klinkhardt, 1989.
- 7 Vgl. zum Beispiel JOACHIM BAUER: Die Freiburger Schulstudie. Typoskript, Freiburg: Uniklinikum Freiburg, Abteilung Psychosomatische Medizin, 2004. URL: <http://www.psychotherapie-prof-bauer.de/Schulstudie%20Freiburg%20Kurzfassung.doc>, 04.10.2007.
- 8 Meyers Konversations-Lexikon. Eine Encyclopädie des allgemeinen Wissens, Bd. 10: Von Königshofen bis Luzon. 4., gänzlich umgearbeitete Auflage. Leipzig: Bibliographisches Institut, 1888, S. 634-636. URL: http://susi.e-technik.uni-uhl.de:8080/Meyers2/seite/werk/meyers/band/10/seite/0635/meyers_b10_s0635.html, 04.10.2007.
- 9 MICHAEL TOEPELL: Rückbezüge des Mathematikunterrichts und der Mathematikdidaktik in der BRD auf historische Voraussetzungen. In: *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 35 (2003), S. 177-181, hier S. 177.
- 10 REGINA MÖNCH: Die Preußen wußten noch, was in ihren Schulen los war. Lehranstalten brauchen Schulprogramme: Ein Gang ins bildungsgeschichtliche Archiv. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 15.11.2002. URL: http://dipf.de/aktuelles/presse_preussen_faz_15112002.pdf, 04.10.2007.
- 11 So der preußische Kultusminister GUSTAV KONRAD HEINRICH VON GOSSLER in dem Schreiben des Ministeriums der Geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten, U. II. No. 2377, vom 14. November 1888 an das Königliche Provinzial-Schulkollegium zu Münster. Wiedergegeben bei MICHAEL MORKRAMER: Die preußischen Schulprogramme und ihre Circularverfügungen. Quellen aus dem Schularchiv des Ostendorf-Gymnasiums in Lippstadt. HBO [Historische Bildungsforschung Online] Datenbank-Bericht, 2006, siehe Punkt 28. URL: http://www.fachportal-paedagogik.de/hbo/hbo_set.html?id=497, 04.10.2007.
- 12 MICHAEL MORKRAMER: 150 Jahre Lippstädter Schulprogramme. HBO [Historische Bildungsforschung Online] Datenbank-Bericht, 2003. URL: http://www.fachportal-paedagogik.de/hbo/hbo_set.html?id=420, 04.10.2007.
- 13 CASPAR STRUCKMANN: Schulprogramme und Jahresberichte: Zur Geschichte einer wenig bekannten Schriftenreihe. HBO [Historische Bildungsforschung Online]-Bericht, 1999. URL: <http://www.bbf.dipf.de/archiv/1999/abhand-003.htm>, 04.10.2007.
- 14 Erlass des Ministeriums der Geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten vom 17. Januar 1866. Zitiert nach MORKRAMER (2006), wie Anm. 11, siehe Punkt 7.
- 15 Schreiben des Ministeriums der Geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten, U. II. No. 1867, vom 10. Juli 1893 an das Königliche Provinzial-Schulkollegium in Schleswig. Zitiert nach MORKRAMER (2006), wie Anm. 11, siehe Punkt 32.
- 16 Die zeitgenössischen Auseinandersetzungen zu ihrem Für und Wider bei RICHARD ULLRICH: Programmwesen und Programmbibliothek der Höheren Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Übersicht der Entwicklung im 19. Jahrhundert und Versuch einer Darstellung der Aufgaben für die Zukunft. Mit Programmbibliographie und einem Verzeichnis ausgewählter Programme von 1824-1906 (1907). Berlin: Weidmannsche Buchhandlung, 1908. URL: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2006/3097/>, 04.10.2007.
- 17 Überblick bei FRANZ KÖSSLER: Verzeichnis von Programm-Abhandlungen deutscher, österreichischer und schweizerischer Schulen der Jahre 1825-1918. Alphabetisch geordnet nach Verfassern. 5 Bde., München u. a.: Saur, 1987-1991. URL: <http://digibib.uni-giessen.de/cgi-bin/populo/sp.pl>, 04.10.2007.
- 18 JOHANN WOLFGANG GOETHE: Götz von Berlichingen mit der eisernen Hand. Ein Schauspiel (1773), 1. Akt. Stuttgart: Philipp Reclam jun., 1993. URL: <http://gutenberg.spiegel.de/goethe/berlich/berlich12.htm>, 04.10.2007.
- 19 Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen: Berufswissenschaften der Lehrerbildung. Forschungsevaluation an niedersächsischen Hochschulen und Forschungseinrichtungen. Bericht und Empfehlungen. Hannover: Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen, 2002. URL: http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C28827746_L20.pdf, 04.10.2007.
- 20 Für die Lage in Österreich WOLFGANG BREZINKA: Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Bd. 1: Einleitung: Schulwesen, Universitäten und Pädagogik im Habsburger-Reich und in der Republik. Pädagogik an der Universität Wien. Bd. 2: Pädagogik an den Universitäten Prag, Graz und Innsbruck. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, 2000 und 2003.
- 21 A. BAUMEISTER: Wolf, Friedrich August. In: *Allgemeine Deutsche Biographie*. Auf Veranlassung Seiner Majestät des Königs von Bayern herausgegeben durch die historische Commission bei der Königl. Akademie der Wissenschaften. Bd. 43: Wilhelm d. Jüngere, Herzog zu Braunschweig und Lüneburg - Wölfelin. Leipzig: Duncker & Humblot, 1898, S. 737-748, hier S. 740 f. URL: [http://mdz.bib-bvb.de/digibib/lexika/adb/images/adb043/@ebt-link?target=idmatch\(entityref,adb0430739\)](http://mdz.bib-bvb.de/digibib/lexika/adb/images/adb043/@ebt-link?target=idmatch(entityref,adb0430739)), 04.10.2007.
- 22 WILHELM MAXIMILIAN WUNDT: Erlebtes und Erkanntes. 2. Aufl. Stuttgart: Kröner, 1921. URL: http://gutenberg.spiegel.de/?id=5&xid=3163&kapitel=1#gb_found, 04.10.2007.
- 23 Dabei handelt es sich wahrscheinlich um das preußische Kürassier-Regiment 4, das von dem Oberstwachmeister JOACHIM ERNST VON GRUMBKOW ab Mitte 1674 als Dragoner-Garde aufgestellt und 1675 auf Regimentsstärke gebracht worden war. Vgl. „Regimenter der preußischen Armee“. URL: <http://www.bboard.de/board/ftopic-72574969nx10641-445.html>, 04.10.2007.
- 24 FRIEDRICH R. PAULIG: Friedrich I., König von Preußen (1657-1713). Geschichte seines Lebens, seines Hofes und seiner Zeit. (= Familiengeschichte des Hohenzollernschen Kaiserhauses, Bd. 1). 4. Aufl. Frankfurt a. O.: Paulig, 1907, S. 278-281; hier zit. nach THOMAS FRENZ: Abschlüßfeier der Lehrer, Magister, Promovierten und Habilitierten (Wintersemester 2001/2). URL: <http://www.phil.uni-passau.de/histhw/diversa/LMD-Abschied2002.html>, 04.10.2007.
- 25 KARL-HEINZ GÜNTHER, FRANZ HOFMANN, GERD HOHENDORF, HELMUT KÖNIG, HEINZ SCHUFFENHAUER (Redaktion): Geschichte der Erziehung. 9. Aufl. Berlin: Volk und Wissen, 1969, S. 237.
- 26 HEINRICH GUSTAV FLÖRKE: Präparand. In: JOHANN GEORG KRÜNITZ: Oekonomische Encyclopädie, oder allgemeines System der Staats-, Stadt-, Haus- und Landwirthschaft, in alphabetischer Ordnung, Bd. 117: Prämie - Protea. Berlin: Pauli, 1811, S. 83. URL: http://www.kruentz1.uni-trier.de/background/entries_vof117a.htm, 04.10.2007.
- 27 Einige künftige Lehrer waren beides gleichzeitig - „Schullehrling“ und Zögling einer Präparandenanstalt. Ein Beispiel ist THEODOR MÖLLER: Von der Schulbank - vor die Schulbank. In: *Die Heimat*, 60 (1953), S. 78 ff. Auszug mit einer Einleitung von FRAUKE HILDEBRANDT, siehe URL: http://www.geschichtsverein-bordesholm.de/M4_2_FHildebrandt_Schulbank.pdf, 04.10.2007.
- 28 WILHELM HEHLMANN: Präparanden-Anstalten. In: *ders.: Pädagogisches Wörterbuch*. (= Kröners Taschenausgabe, Bd. 94). 5., völlig neubearbeitete Auflage, Stuttgart: Kröner, 1957, S. 362. URL: <http://www.bbf.dipf.de/cgi-shl/digibert.pl?id=BBF0717827>, 15.10.2007.

- 29** Zu den Vorläufern gehört zum Beispiel das Seminarium scholasticum im Herzogtum Sachsen-Gotha-Altenburg. Es ist 1698 entstanden und setzte sich aus „denjenigen Landschullehrern“ zusammen, „welche sich vor Anderen durch Kenntnisse und Geschicklichkeiten auszeichneten“. Den erfahrenen Lehrern (Moderatores genannt) wurden an ihren jeweiligen Dienstorten „junge Leute, welche sich dem Schullehrerberufe zu widmen gedachten, anvertraut, um von ihren Lehrmeistern in den [...] erforderlichen Schulkenntnissen theoretisch und praktisch unterwiesen zu werden“. 1779 wurde das dezentrale Verfahren aufgegeben und die Ausbildung räumlich (in Gotha) in einer einzigen Einrichtung zusammengefasst, für die eigenes Lehrpersonal eingestellt wurde. – Die Zitate stammen von dem gothaischen Landschulinspector HEINRICH WILHELM WAITZ und sind wiedergegeben bei JOHANN FRIEDRICH WALKHOFF: Welches ist das älteste Schullehrerseminar in Deutschland? In: Allgemeine Schulzeitung. Ein Archiv für die Wissenschaft des gesammten Schul-, Erziehungs- und Unterrichtswesens und die Geschichte der Universitäten, Gymnasien, Volksschulen und aller höheren und niederen Lehranstalten, 1. Abtheilung: Für das allgemeine und Volksschulwesen, 6, 52 (1829), Sp. 409–416, hier Sp. 410. URL: <http://www.bbf.dipf.de/cgi-shl/digibert.pl?id=BBF0422901&c=1>, 04.10.2007.
- 30** GUSTAV ADOLF LINDNER: Lehrerseminare. In: ders.: Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens. Alphabetisch geordnete Darstellung des Wissenwürdigsten aus der allgemeinen Pädagogik und Didaktik, der allgemeinen und speciellen Methodik, der Schulkunde, Geschichte der Pädagogik, Schulgesetzgebung und Schulstatistik, dann den pädagogischen Hilfswissenschaften: Psychologie, Ethik, Logik, Culturgeschichte. Wien, Leipzig: Pichler, 1884, S. 457–463, hier S. 459. URL: <http://www.bbf.dipf.de/cgi-shl/digibert.pl?id=BBF0619008&c=464>, 04.10.2007.
- 31** FRANZ WEICKEN: Seminar für Volksschullehrer (Lehrerbildung). In: ERNST M. ROLOFF (Hg.): Lexikon der Pädagogik. Bd. 4: Prämien bis Suggestion. Freiburg im Breisgau u. a.: Herder, 1915, Sp. 1009–1025, hier Sp. 1013–1014. URL: <http://www.bbf.dipf.de/cgi-shl/digi-bert.pl?id=BBF0722514&c=519>, 04.10.2007.
- 32** So genannt nach ihrem Urheber FERDINAND STIEHL (1812–1878), von 1844 bis 1872 im preußischen Ministerium der Geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten; Lebenslauf bei HANS FRITZSCHE: Stiehl, Ferdinand. In: Biographisch-Bibliographisches Kirchenlexikon, begründet und hrsgg. von FRIEDRICH-WILHELM BAUTZ, fortgeführt von TRAUGOTT BAUTZ. Bd. 10: Shelkov, Vladimir Andreyevich bis Stoss, Andreas. Herzberg: Bautz, 1995, Sp. 1451–1453. URL: http://www.bautz.de/bbkl/s/s4/stiehl_f.shtml, 04.10.2007.
- 33** KLAUS ERICH POLLMANN: Preußen und die deutsche Geschichte. Vortrag anlässlich der Erhebung Preußens zum Königreich am 18. Januar 1701 im Rathaussaal der Stadt Ma[ß]deburg am 8. Februar 2001. In: Magdeburger Wissenschaftsjournal, 1–2 (2001), S. 51–60, hier S. 56. URL: <http://www.uni-magdeburg.de/MWJ/MWJ2001/pollmann.pdf>, 04.10.2007.
- 34** JÜRGEN OELKERS: Lehrerbildung als Konfrontation mit dem Ernstfall. Vortrag anlässlich der Fachtagung „Berufseingangsphase – Professionalisierung mit Nachhaltigkeit“ am 17. November 2006 im Landesinstitut für Schule Hamburg, hier S. 1 f. URL: <http://www.li-hamburg.de/fix/files/doc/Vortrag%20Oelkers.pdf>, 04.10.2007.
- 35** O. V.: Lehrerseminare. In: Enzyklopädie der Pädagogik vom gegenwärtigen Standpunkte der Wissenschaft und nach den Erfahrungen der gefeiertsten Pädagogen aller Zeiten. Bearbeitet von einem Vereine praktischer Lehrer und Erzieher. Leipzig: Schäfer, 1860, S. 544–550, hier S. 546. URL: <http://www.bbf.dipf.de/cgi-shl/digibert.pl?id=BBF0439212&c=548>, 04.10.2007.
- 36** Wanderungen durch preußische Landschulen. In: Allgemeine deutsche Lehrerzeitung, 12, 16 (1860), S. 116–117. URL: <http://www.bbf.dipf.de/cgi-shl/digibert.pl?id=BBF0446787&c=120>, 04.10.2007.
- 37** Bis ins 18. Jahrhundert kam oft auch der umgekehrte Fall vor, dass der Küster zusätzlich das Lehreramt übernehmen musste. Hierzu Schweizerischer Sigristen-Verband: Die Geschichte des Küsteramtes. [Konolfingen] 2003. URL: <http://www.sigristen.ch/geschichte.pdf>, 04.10.2007.
- 38** Hierzu (für das Königreich bzw. die Provinz Hannover) JÖRG SCHNEIDER: Die jüdische Gemeinde in Hildesheim von 1871–1942. Elektronische Dissertation der Georg-August-Universität Göttingen, 1999, hier Kap. II.3: „Landrabbinatsverfassung“. URL: <http://webdoc.sub.gwdg.de/diss/1999/schneider/ii-te1.pdf>, 04.10.2007.
- 39** LYDIA GROSSPIETSCH: Geistliche Schulaufsicht (19./20. Jahrhundert). In: Historisches Lexikon Bayerns. URL: http://www.historischeslexikon-bayerns.de/artikel/artikel_44597, 04.10.2007; RALF BACHMANN: Die Straubinger Volksschullehrer und ihre Geistliche Schulaufsicht (1790–1918). (= Dissertation Universität Passau 2006). Archivserver der Deutschen Nationalbibliothek. URL: http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?idn=979617480&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=979617480.pdf, 04.10.2007.
- 40** HEINZ S. ROSENBUSCH: Schulaufsicht im Wandel der Zeit. Vortrag am 1. Dillinger Tag der bayerischen Schulaufsicht, 08.11.2002. Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, 2002. S. 4. URL: http://af.dillingen.de/schularten/ghs/projekte/schulraetetag/rede_rosenbusch.pdf, 04.10.2007.
- 41** Ein Beispiel sind das „Heiratsgesuch des Lehrers der Höheren Bürgerschule Dr. Bruchmann“ an das Herzogliche Staatsministerium von Sachsen-Coburg und Gotha vom 5. und die daraufhin erteilte „Heiratslaubnis“ des Ministeriums vom 9. Juni 1880, Thüringisches Staatsarchiv Gotha, Herzogliches Staatsministerium Abt. Gotha, Dep. §. Loc. Gotha, Nr. 35 Bd. 1 (3) Bl. 192, 193, hier zitiert nach Internet-Team des Staatlichen Gymnasiums Arnoldschule: Die Geschichte der Arnoldschule. Kuriose Anekdoten der Schule. URL: <http://arnoldi-gym.de/Historie/kuriosa.htm>, 04.10.2007.
- 42** Hierzu WILHELM REIN: Zur Neugestaltung unseres Bildungswesens. Rückblicke und Ausblicke (1917). Hrsg. und mit Anmerkungen und einem Nachwort versehen von WILHELM WITTENBRUCH. Heinsberg: Dieck, 2001.
- 43** O. V.: Die preußische Volksschule und der letzte Krieg. In: Provinzial-Correspondenz, 5. Jg., Nr. 10 vom 06.03.1867, ohne Seitenzählung. [Hervorhebung im Original]. URL: <http://amtsprese.staatsbibliothek-berlin.de/pdf/9838247/1867/1867-03-06-9838247.pdf>, 04.10.2007. Das Zitat, heißt es dort, stamme aus einer „österreichischen Militair-Zeitung“.
- 44** SYBIL EAKIN: Giants of American Education: Horace Mann. In: Technos. Quarterly for Education and Technology, 9, 2 (2000). URL: http://www.ait.net/technos/tq_09/2eakin.php, 04.10.2007.
- 45** HORACE MANN: Seventh Annual Report of the Board of Education; Together With the Seventh Annual Report of the Secretary of the Board. Boston: Dutton and Wentworth, 1844. URL: <http://www.disabilitymuseum.org/lib/docs/1701.htm>, 04.10.2007. MANN spricht an dieser Stelle allerdings nur von „Prussia“ (Preußen), was ich beim Übersetzen in „Deutschland“ geändert habe.
- 46** O. V.: Der Volksschullehrer und die freie Volksbildungsarbeit. In: Der Volksschullehrer, Organ für die Interessen der deutschen Volksschule, 21, 18 (1927), S. 162. URL: <http://www.bbf.dipf.de/cgi-shl/digibert.pl?id=BBF0719258>, 04.10.2007.
- 47** J. R. MÜLLER: Der Volksschullehrer ein Volksbildner und „Hand in Hand“! In: Allgemeine deutsche Lehrerzeitung, 39, 10 (1887), S. 83–85. URL: <http://www.bbf.dipf.de/cgi-shl/digibert.pl?id=BBF0437145>, 04.10.2007.
- 48** Kurze Übersicht in Meyers Lexikon online, s.v. Historismus. URL: <http://lexikon.meyers.de/meyers/Historismus>, 04.10.2007.
- 49** Hierzu PAUL BENNDORF: Entwicklung, Wert und Methode der Volkskunde. In: Allgemeine deutsche Lehrerzeitung, 56, 13 (1904), S. 146–149. URL: <http://www.bbf.dipf.de/cgi-shl/digibert.pl?id=BBF0478655>, 04.10.2007; sowie ders.: Entwicklung, Wert und Methode der Volkskunde. (Schluß). In: Allgemeine deutsche Lehrerzeitung, 56, 14 (1904), S. 160–161. URL: <http://www.bbf.dipf.de/cgi-shl/digibert.pl?id=BBF0478661>, 04.10.2007.
- 50** WILHELM THORMANN: Die Lehre vom Zögling. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde, 30, 2 (1929), S. 65–77. URL: <http://www.bbf.dipf.de/cgi-shl/digibert.pl?id=BBF0552953>, 04.10.2007.
- 51** FRIEDRICH SCHÄDEL, FRIDA WIESE: Ueber die Herkunftsverhältnisse der Volksschullehrer und -lehrerinnen in Hamburg. In: Hamburgische Schulzeitung, Eine Wochenschrift für pädagogische Theorie, Kunst und Erfahrung, 15, 33 (1907), S. 261–263, hier S. 263. URL: <http://www.bbf.dipf.de/cgi-shl/digibert.pl?id=BBF0664143&c=265>, 04.10.2007.
- 52** Überblick bis zum Ende der sechziger Jahre bei ARNO COMBE: Kritik der Lehrerrolle. Gesellschaftliche Voraussetzungen und soziale Folgen des Lehrerbewußtseins. (= List Taschenbücher der Wissenschaft, Bd. 1662). München: List, 1971, S. 35–48.
- 53** BERNHARD HÄNEL: Pädagogen im Schweinezyklus. In: Neue Westfälische vom 19.03.2001.
- 54** Überblick bei HARTMUT TITZE: Der Akademikerzyklus. Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1990.

- 55 ANTÓNIA ČANDOVÁ: Determinanten der beruflichen Belastung bei jungen Lehrerinnen und Lehrern: Eine Längsschnittstudie. (= Dissertation Universität Erlangen-Nürnberg 2005). Archivserver der Deutschen Nationalbibliothek. S. 35. URL: http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=975238590&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=975238590.pdf, 04.10.2007.
- 56 DETLEF OESTERREICH: Die Berufswahlentscheidung von jungen Lehrern. (= Studien und Berichte 46). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1987, S. 97. URL: http://library.mpib-berlin.mpg.de/dl/Studien/Studien_046/pdf/Studien_Berichte_MPIB_046.pdf, 04.10.2007.
- 57 KLAUS ULICH: Lehrerin werden ... Eine Untersuchung zu den Berufsmotiven und -zielen von Studierenden. In: *Grundschule*, 34, 3 (2002), S. 56-58.
- 58 DETLEF URAHNE: Ich will Biologielehrer(-in) werden! - Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden der Biologie. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 12 (2006), S. 111-125. URL: http://www.ipn.uni-kiel.de/zfdn/pdf/007_12.pdf, 04.10.2007.
- 59 CORINNA SCHMUDE: Traumberuf Grundschulpädagoge!? - Beamtenstatus, Freizeit, Versagensängste. Erste Ergebnisse einer Untersuchung bei Studierenden der Grundschulpädagogik an der HU [Humboldt-Universität] Berlin über die Gründe und Motive ihrer Berufswahl sowie ihrer Ängste und Befürchtungen. Berlin 2003, S. 4-6. URL: http://www2.hu-berlin.de/gsw/downloads/zs_netz.44.pdf, 04.10.2007.
- 60 INGE GESK: Studienabbruch an Pädagogischen Hochschulen - dargestellt am Studiengang für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen. (= Dissertation Universität Heidelberg 1999). Universitätsbibliothek Heidelberg, 2001, S. 155-158. URL: <http://www.ub.uni-heidelberg.de/archiv/1433/>, 04.10.2007.
- 61 Hierzu CLIVE NANCARROW, IAN BRACE: Saying the "right thing": Coping with Social Desirability Bias in Marketing Research. In: *Bristol Business School Teaching and Research Review*, 3 (2000), S. 1-12. URL: http://www.uwe.ac.uk/bbs/trr/Issue3/Is3-2_2.htm, 04.10.2007.
- 62 FRIEDRICH WISSMANN: 200 Jahre Pädagogik in Oldenburg. In: BERNHARD MÖLLER (Hg.): *Geschichte der Pädagogik an der Universität Oldenburg in Selbstdarstellungen*. Bd. 1. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, 1999, S. 9-21, hier S. 10. URL: <http://docserver.bis.uni-oldenburg.de/publikationen/bisverlag/2000/moeges99/pdf/wissmann.pdf>, 04.10.2007.
- 63 VERONIKA FEURSTEIN-ZERLAUTH, THOMAS ROTKOPF: Motivation für die Berufswahl Lehrer/in und zum Studium des Faches Bewegungs- und Sporterziehung. In: KLAUS SAMAC: *Empirisches Arbeiten in der Arbeitsgemeinschaft der Bewegungserzieherinnen und Bewegungserzieher an Pädagogischen Akademien*. (= Theorie & Praxis, Texte zur Lehrer/innen/bildung, Bd. 20). o. O. o. J. [Wien 2004], S. 59-66, hier S. 63. URL: http://archiv.bmbwk.gv.at/mediapool/11287/TP_20.pdf, 04.10.2007.
- 64 Hierzu (mit weiteren Nachweisen) WOLFGANG NEUGEBAUER: *Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preußen*. (= Veröffentlichungen der Historischen Kommission zu Berlin, Bd. 62). Berlin, New York: de Gruyter, 1985, S. 59.
- 65 THOMAS JEFFERSON: To William G. Munford [Brief vom 18. Juni 1799]. In: BARBARA B. OBERG (Hg.): *The Papers of Thomas Jefferson*. Bd. 31: 1 February 1799 to 31 May 1800. Princeton, N. J./Woodstock: Princeton University Press, 2004, S. 126-130 [meine Übersetzung]. URL: <http://www.princeton.edu/~tjpapers/munford/munford.html>, 04.10.2007.
- 66 Hierzu GUILLAUME GARNER: Penser l'espace. Territoire et espace dans la théorie économique en Allemagne, 1750-1820. In: *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 48, 2/3 (2001), S. 25-50. URL: http://www.cairn.be/article.php?ID_REVUE=RHMC&ID_NUMPUBLIE=RHMC_482&ID_ARTICLE=RHMC_482_0025, 04.10.2007.
- 67 JOHN LOCKE: *Gedanken über Erziehung* (1693). 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1966, S. 8: Die allermeisten Menschen sind „das, was sie sind, gut oder böse, nützlich oder unnützlich, durch ihre Erziehung [...] Sie ist es, welche die großen Unterschiede unter den Menschen schafft“.
- 68 JEAN-JACQUES ROUSSEAU: *Emil oder über die Erziehung* (1762). Vollständige Ausgabe. In neuer deutscher Fassung besorgt von LUDWIG SCHMIDTS. (= Uni-Taschenbücher, Bd. 115). 13. Aufl. Paderborn u. a.: Schöningh, 1998.
- 69 Überblick bei SIEGFRIED UHL: *Erziehung - Kunst des Möglichen*. In: Arbeitsgemeinschaft der katholischen Verbände für Erziehung und Schule (Hg.): *Zukunft bejahen - Erziehung wagen*. Vorträge von einer Fachtagung am 21. April 1994 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg. Olpe: Selbstverlag, 1994, S. 13-34.
- 70 HEINRICH VON KLEIST: *Allerneuester Erziehungsplan* (Beschluss). In: *Berliner Abendblätter*. 36. Blatt. Den 10ten November 1810. URL: http://www.gustav.de/archiv/sonstiges/Kleist_Heinrich_von_Allerneuester_Erziehungsplan.pdf, 04.10.2007.
- 71 JÜRGEN OELKERS: *Die große Aspiration. Zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1989.
- 72 Zur Interpretation NINA GROMYKO: *Das Transzendieren als grundlegende anthropologische Konstruktion in Fichtes „Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten“* (1811). [Vortragstypskript für die Tagung] „J. G. Fichte. Das Spätwerk (1810-1814) und das Lebenswerk“. Kongreß der Internationalen Johann-Gottlieb-Fichte Gesellschaft e. V. in Verbindung mit dem Istituto Italiano per gli Studi Filosofici, Neapel, und der Bayerischen Akademie der Wissenschaften. Ludwig-Maximilians-Universität, München, 14. bis 18. Oktober 2003. Hier nach: [Moskauer methodologische Korporation, Seminar für die Theorie des Denkens und des Wissens]. URL: <http://mmk-mission.ru/znanie/10nem.html>, 04.10.2007.
- 73 Hierzu ERNST SCHULTZE: *Volksbildung und Volkswohlstand*. In: *Die deutsche Schule*, 3, 9 (1899), S. 547-556. URL: <http://www.bbf.dipf.de/cgi-shl/digibert.pl?id=BBF0727063&c=549>, 10.10.2007.
- 74 FRIEDRICH SCHULZE: *Die Einheit des Lehrerstandes - eine bildungspolitische Forderung*. In: *Neue Bahnen*, 18, 9 (1906/07), S. 422-423. URL: <http://www.bbf.dipf.de/cgi-shl/digibert.pl?id=BBF0797849&c=528>, 04.10.2007.
- 75 JOHN DEWEY: *Mein Pädagogischer Glauben, 1897*. Übersetzung ins Deutsche von HELMUT SCHREIER. Original in: JOHN DEWEY: *The Early Works, 1882-1898*, Bd. 5: 1895-1898. *Early Essays*. Hrsgg. von GEORGE E. AXTELL. Carbondale, Edwardsville: Southern Illinois University Press, London: Feffer & Simons, 1972, S. 84-95. URL: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/sonstiges/dewey/DewPaedG.htm>, 04.10.2007.
- 76 Übersicht und Analyse der Gegebenheiten, von denen das Berufsethos der Lehrkräfte abhängt, bei BIRGIT OFENBACH: *Geschichte des pädagogischen Berufsethos. Realbedingungen für Lehrerhandeln von der Antike bis zum 21. Jahrhundert*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2006.
- 77 WILHELM HEINRICH RIEHL: *Die Idylle eines Gymnasiums*. In: ders.: *Kulturgeschichtliche Charakterköpfe*. Aus der Erinnerung gezeichnet. 2. Aufl. Stuttgart: Cotta, 1892. URL: <http://www.weilburg-lahn.info/pdf/gymnasi.pdf>, 10.10.2007.
- 78 MAX WENTSCHER: *Humanistische Bildung*. In: HERMANN SCHWARTZ (Hg.): *Pädagogisches Lexikon*. In Verbindung mit der Gesellschaft für evangelische Pädagogik und unter Mitwirkung zahlreicher Fachmänner, Bd. 2: *Fächer - Kirchliche Erziehung*. Bielefeld, Leipzig: Velhagen & Klasing, 1929, Sp. 878-886. URL: <http://www.bbf.dipf.de/cgi-shl/digibert.pl?id=BBF0673496&c=447>, 10.10.2007.
- 79 Überblick bei BRUNO CLEMENZ: *Bürgerschulen*. In: ERNST M. ROLOFF (Hg.): *Lexikon der Pädagogik*. Bd. 1: *Abbitte bis Forstschulen*. Freiburg im Breisgau u. a.: Herder, 1914, Sp. 611-618. URL: <http://www.bbf.dipf.de/cgi-shl/digibert.pl?id=BBF0687386&c=326>, 10.10.2007.
- 80 WILHELM HEHLMANN: *Vollanstalten*. In: ders.: *Pädagogisches Wörterbuch*. (= Kröners Taschenausgabe, Bd. 94). Leipzig: Kröner, 1931, S. 207. URL: <http://www.bbf.dipf.de/cgi-shl/digibert.pl?id=BBF0719472>, 10.10.2007.
- 81 MARTIN MATTHEIS: *Die Entwicklung des höheren Schulwesens in Preußen von 1871 bis 1900*. In: *Der Mathematikunterricht*, 46, 3 (2000), S. 5-21. URL: <http://www.mathematik.uni-mainz.de/schule/fachdidaktik/martin-mattheis/veroeffentlichungen/mu-2000-schulwesen-1871-bis-1900.pdf>, 10.10.2007.
- 82 ALEXANDER WERNICKE: *Das Gymnasium und sein sogenanntes Monopol*. In: *Pädagogisches Archiv, Monatsschrift für Erziehung und Unterricht*, zugleich Centralorgan für die gesamten Interessen des Realschulwesens, 39, 6 (1897), S. 413-440. URL: <http://www.bbf.dipf.de/cgi-shl/digibert.pl?id=BBF0422307&c=1>, 10.10.2007.

- 83** GERWIN SCHEFER: Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers. Eine Bewußtseinsanalyse des deutschen Studienrats. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1969, S. 82-113.
- 84** Überblick bei THOMAS HUBERTUS KELLNER: Wiedererinnerung an den Bildungsbegriff aus gymnasialpädagogischer Perspektive. Vortrag auf der Mitgliederversammlung der Landes-Eltern-Vereinigung der Gymnasien in Bayern e. V. Aschaffenburg, April 2005. URL: <http://www.lev-gym-bayern.de/index.php?id=51>, 10.10.2007.
- 85** Ein Beispiel bei JAMES HILTON: Leb wohl, Mister Chips. Heiterer Roman. (= Heyne-Buch, Bd. 5524). München: Heyne, 1979.
- 86** HEINRICH SPOERL: Die Feuerzangenbowle. Eine Lausbüberei in der Kleinstadt (1933). Berlin, Darmstadt, Wien: Deutsche Buchgemeinschaft, 1959, S. 5.
- 87** SABINE STAHL: Pauker, Presser, Sündenböcke. Das Bild des Lehrers in der Literatur. Manuskript der Rundfunksendung am 08.03.2003 und 04.09.2004, o. O. [Baden-Baden]: Südwestrundfunk, SWR2 Wissen – Manuskriptdienst, Archiv-Nr.: 018-8764. URL: <http://db.swr.de/upload/manuskriptdienst/wissen/wi0320031876.rtf>, 10.10.2007.
- 88** Blütenlese bei JOSEF HOBEN (Hg.): Der dornige Schulweg. Erzählungen über die Leiden und Freuden der Schulzeit. Friedrichshafen: Gessler, 1990.
- 89** FRANK WEDEKIND: Frühlings Erwachen. Eine Kindertragödie (1891). In: ders.: Werke. Gedichte und Lieder, Prosa, „Frühlings Erwachen“ und die Lulu-Dramen. 2. Aufl. München: Winkler, 1994, S. 473-548; HEINRICH MANN: Professor Unrat oder Das Ende eines Tyrannen. Roman (1905). (= Gesammelte Romane und Novellen, Bd. 6). 23.-32. Tsd., Leipzig: Wolff, o. J. [ca. 1917]; FRIEDRICH TORBERG: Der Schüler Gerber. Roman (1930). (= dtv, Bd. 884). München: Deutscher Taschenbuch-Verlag, 1973.
- 90** THEODOR FONTANE: Der Stechlin, Berlin: Fontane 1899. Kap. 5. URL: http://de.wikisource.org/wiki/Stechlin_%28Fontane%29/Kapitel_05, 10.10.2007.
- 91** LUDWIG HASLER: Sind Eltern und Lehrer zweierlei Menschen? Referat auf dem Hochschul-Forum, Zug: Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, 19.05.2005, S. 3. URL: http://www.zug.phz.ch/seiten/dokumente/Referat_Hasler_19-05-05.pdf, 10.10.2007.
- 92** THEODOR W. ADORNO: Tabus über dem Lehrberuf (1965). In: ders.: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit HELLMUT BECKER 1959-1969. (= suhrkamp taschenbuch, Bd. 11). Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1971, S. 70-87, hier S. 72.
- 93** GUSTAV LUSCHEY: Die Berufswahl unserer Abiturienten. Eine Einschätzung des Philologenberufs und eine Warnung vor ihm. In: Deutsches Philologen-Blatt, Korrespondenz-Blatt für den akademisch gebildeten Lehrerstand, 35, 49 (1927), S. 785-787. URL: <http://www.bbf.dipf.de/cgi-shl/digibert.pl?id=BBF0582451&c=803>, 10.10.2007.
- 94** KATRIN BURGSTALLER: LehrerInnen leiden unter „Anerkennungsdefizit“. In: derStandard.at vom 14.06.2007. URL: http://derstandard.at/?url=/?id=2918797%26_seite=6%26sap=2, 14.10.2007.
- 95** Eine Besprechung von FRIEDRICH MAHLMANN: Pestalozzis Erben. Heidelberg: Schwartz, 1997 findet sich bei SABINE ETZOLD: Ein Schulleiter erzählt aus seinem leidvollen Alltag. Mission impossible. Erlebnisse mit ausgebrannten und ausgebufften Lehrern, anmaßenden Schulräten und entfesselten Kommunalpolitikern. In: Die Zeit, 35 (1997). URL: <http://images.zeit.de/text/1997/35/lehrer.txt.19970822.xml>, 14.10.2007; dies.: Paukerposse in der Provinz. Gymnasialdirektor Friedrich Mahlmann schrieb eine Satire über den Schulbetrieb. Nicht jeder konnte darüber lachen. Einige Kollegen ziehen vor Gericht. In: Die Zeit, 14 (1998). URL: http://images.zeit.de/text/1998/14/Paukerposse_in_der_Provinz, 14.10.2007.
- 96** MARIANNE DEMMER: Vom armen Sack zum faulen Schwein ...? Oder: Kann die geplante OECD-Lehrerstudie die Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Professionalisierung unterstützen? In: Pädagogik, 55, 3 (2003), S. 20-24; MARTIN MÜLLER-BIALON: Faule Säcke, arme Schweine. Das Bild des Lehrers ist in der Öffentlichkeit gespalten. In: Frankfurter Rundschau, Nr. 196 vom 24.08.2007, S-Ausgabe, S. F 3.
- 97** Institut für Demoskopie Allensbach: Ärzte vorn. Allensbacher Berufsprestige-Skala 2005 (= allensbacher berichte, 12/2005; Allensbacher Archiv, IfD-Umfrage 7071, Mai/Juni 2005). URL: http://www.ifd-allensbach.de/pdf/prd_0512.pdf, 14.10.2007.
- 98** Institut für Demoskopie Allensbach: Ärzte weiterhin vorn. Aber ihr Berufsprestige wird kleiner. Das Berufssehen der Politiker auf neuem Tiefpunkt. Die Allensbacher Berufsprestige-Skala 2003 (= allensbacher berichte, 7/2003; Allensbacher Archiv, IfD-Umfrage 7040, Februar/März 2003). URL: http://www.ifd-allensbach.de/pdf/prd_0307.pdf, 14.10.2007.
- 99** LUDWIG ECKINGER: Lehrerberuf zwischen Mythos und Ethos. Warum haben Gesellschaft und Lehrerinnen und Lehrer ein Problem miteinander? Vortrag am Montag, dem 28. Februar 2005, bei der didacta in Stuttgart. S. 2. URL: http://www.vbe.de/fileadmin/veranstaltungen/050228mythos_und_ethos.pdf, 14.10.2007.
- 100** WOLFGANG BREZINKA: Die Bildung des Erziehers. In: ders.: Erziehung – Kunst des Möglichen. Beiträge zur Praktischen Pädagogik. (= Gesammelte Schriften, Bd. 2). 3., verbesserte und erweiterte Auflage, München, Basel: Reinhardt, 1988, S. 30-44, hier S. 34; zitiert nach WOLFGANG BREZINKA: Gesammelte Werke. 10 Bände auf CD-ROM. München: Reinhardt, 2007.
- 101** Ein Ausdruck von ULRICH HERRMANN: Vier Bilder vom Bild des Lehrers. Typoskript, Tübingen o. J. URL: <http://www.hameyer.uni-kiel.de/texts/vierBilder.pdf>, 14.10.2007.
- 102** WOLFGANG BREZINKA: Die Berufsmoral der Lehrer. In: ders.: Glaube, Moral und Erziehung. (= Gesammelte Schriften, Bd. 8). München/Basel: Reinhardt, 1992, S. 200-231, hier S. 209; hier zitiert nach BREZINKA (2007), wie Anm. 100.
- 103** HANS REH: Der Kampf um die Reform der Lehrerbildung zur Zeit der deutschen Revolution 1848. In: Zeitschrift für Kinderforschung mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Pathologie, 25, 4 (1920), S. 256-266, hier S. 263. URL: <http://www.bbf.dipf.de/cgi-shl/digibert.pl?id=BBF0487860&c=260>, 14.10.2007.
- 104** Hamburger Denkschrift zur Frage der Lehrerbildung an der Universität. In: Der Volksschullehrer, Organ des Deutschen Volksschullehrervereins, 19, 17 (1925), S. 196-197. URL: <http://www.bbf.dipf.de/cgi-shl/digibert.pl?id=BBF0711614&c=207>, 14.10.2007.
- 105** Die folgenden beiden Abschnitte sind entnommen aus SIEGFRIED UHL: Aktuelle Probleme der Lehrerbildung. In: Freiheit der Wissenschaft, 2 (2004), S. 28-29.
- 106** JÜRGEN OELKERS: Welche Zukunft hat die Lehrerbildung? Vortrag auf dem forum bildung der Bildungsmesse 2001 in Hannover am 19. Februar 2001. S. 3. URL: http://www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/023_HannoverLAB.pdf, 14.10.2007.
- 107** Ein Beispiel von vielen bei ANJA KRAUSE und ANNINA ZSCHOCKELT: Kritikphase. Universität Potsdam, Zukunftswerkstatt „Wandel der Lehrerrolle und Zukunft der Lehrerbildung“, Dr. Rosemarie Naumann, Protokoll vom 28.11.2003. URL: <http://www.uni-potsdam.de/u/potsdamerpauker/Texte/Zukunftswerkstatt.doc>, 14.10.2007.
- 108** Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (ZSL): Die Zukunft der Lehrerbildung – ein Positionspapier. S. 1. URL: <http://www.ibw.uni-heidelberg.de/~gerstner/zflposition.pdf>, 14.10.2007.
- 109** Zu dieser Klasse von Erziehungstheorien WOLFGANG BREZINKA: Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik. (= Gesammelte Werke, Bd. 7). 4. Aufl. München, Basel: Reinhardt, 1978, S. 236-272; hier zitiert nach BREZINKA (2007), wie Anm. 100.
- 110** HANS MERKENS: Lehrerbildung in der Diskussion: Kriterien und Eckpunkte für eine Neuordnung. In: ders.: (Hg.): Lehrerbildung in der Diskussion. Opladen: Leske + Budrich, 2003, S. 9-22, hier S. 16.
- 111** LUDWIG GEORG BRAUN: Lehrer sein 2015 – Vorschläge für eine Reform der Lehrerbildung. Statement des Präsidenten des Deutschen Industrie- und Handelskammertages zur Pressekonferenz am 5. April 2005. URL: <http://www.ihk-koeln.de/Navigation/AusUndWeiterbildung/Berufsbildungspolitik/Anlagen/Statement.pdf>, 14.10.2007.
- 112** Hierzu WOLFGANG BREZINKA, HANS SCHWARZ, SIEGFRIED UHL: Selbständigkeit oder Integration: Die Zukunft der Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg. In: Pädagogische Rundschau, 49 (1995), S. 717-723.

- 113** Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Stiftung Mercator, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und Projektgruppe GLANZ (Grundschullehrerausbildung-Neukonzeption): Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung. Internationale Fachtagung an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, 24.-26. September 2007. Tagungsflyer, Bamberg: Universität Bamberg, Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik, 2007. URL: <http://www.glanz-tagung.de/Flyer.pdf>, 15.10.2007.
- 114** Umfrage: Lehrer-Aushilfen. TNS [Taylor Nelson Sofres Infratest] Forschung für den SPIEGEL vom 21. und 22.08.2007; 1000 Befragte. In: DER SPIEGEL, 35 (2007), 49 Prozent der Befragten waren dagegen, 6 Prozent antworteten mit „weiß nicht“.
- 115** CARL CARSTENSEN: Die Erziehung als Kunst. Ein Vortrag. In: Die Lehrerin in Schule und Haus, 20, 38 (1903/04), S. 1022-1028. URL: <http://www.bbf.dipf.de/cgi-shl/digibert.pl?id=BBF0522312&c=1032>, 15.10.2007.
- 116** O. V.: Erziehungstalent (Tact). In: E. PETZOLDT (Hg.): Handwörterbuch für den Deutschen Volksschullehrer, Bd. 1 [A-L]. Dresden: Schulbuchhandlung, 1874, S. 173. URL: <http://www.bbf.dipf.de/cgi-shl/digibert.pl?id=BBF0666575>, 15.10.2007.
- 117** LUCIUS ANNAEUS SENECA: Ad Lucilium Epistulae Morales, Liber Primus, Epistula VII, 8: „Homines, dum docent, discunt.“ URL: <http://www.vox-latina-gottingensis.de/origueb/Seneca/Epistulae/senep007.htm>, 15.10.2007.
- 118** O. V.: Berufsbild Lehrer. Veränderte Perspektiven. In einem Forschungsprojekt an der Universität München wurde untersucht, wie es um das Ansehen von Bayerns Pädagogen bestellt ist. In: EZ, Die Elternzeitschrift des Bayerischen Kultusministeriums, 2 (2001), S. 8-9. URL: <http://www.stmuk.bayern.de/imperia/md/content/pdf/els/16.pdf>, 15.10.2007.
- 119** JÜRGEN OELKERS: Lehrerbildung: Entwicklungsperspektiven und Forschungsbezug. Vortrag im Seminar Kreuzlingen am 17. Juni 2000. S. 1. URL: http://www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/009_kreuzlingen_2.pdf, 15.10.2007.
- 120** SUSANNE KÖHLER, SUSAN TRITTMACHER, ROLAND KAISER: Der Arztberuf wird zum „Frauenberuf“ - wohin führt das? In: Hessisches Ärzteblatt, 68, 7 (2007), S. 423-425, hier S. 423. URL: http://www.laekh.de/upload/Hess_Aerzteblatt/2007/2007_07/2007_07_04.pdf, 15.10.2007.
- 121** O. V.: Pfarrer wird zum Frauenberuf. Frauen erobern Mehrheit in evangelischer Theologenhochschule. EPV - Evangelischer Presseverband für Bayern, vom 26.04.2007. URL: <http://www.epv.de/node/3422>, 15.10.2007.
- 122** NICOLA TEKAATH: Musiktherapie - ein Frauenberuf? Sitzung am 27.6.2001. Hochschule Magdeburg-Stendal, Fachbereich Sozial- und Gesundheitswesen, Studiengang Musiktherapie. URL: http://www.sgw.hs-mag-deburg.de/musik/pages/lehre/ss2001/vs_dat/bxt_2706l.html, 15.10.2007.
- 123** Bundesagentur für Arbeit, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung: Berufe im Spiegel der Statistik. Beschäftigung und Arbeitslosigkeit 1999-2006, Berufsordnung 823: Bibliothekare/innen, Archivare/innen, Museumsfachleute. URL: http://www.abis.iab.de/bisds/data/seite_823_BO_a.htm, 15.10.2007.
- 124** WOLFGANG ISSERSTEDT, ELKE MIDDENDORFF, GREGOR FABIAN, ANDRÄ WOLTER: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat Öffentlichkeitsarbeit, 2007, S. 153. URL: http://www.bmbf.de/pub/wslsdl_2006.pdf, 15.10.2007.
- 125** REBECCA ROGERS: Questioning National Models: The History of Women Teachers in a Comparative Perspective. Paper delivered at International Federation for Research in Women's History Conference: "Women's History Revisited: Historiographical Reflections on Women and Gender in a Global Context", Sydney, 9 July 2005. URL: <http://www.historians.ie/women/rogers.pdf>, 15.10.2007.
- 126** GEORGE PERRY: "A Concession to Circumstances": Nova Scotia's "Unlimited Supply" of Women Teachers, 1870-1960. In: Historical Studies in Education / Revue d'histoire de l'éducation, 15, 2 (2003), S. 327-360, hier S. 340 und 342. URL: http://library.queensu.ca/ojs/index.php/edu_hse-rhe/article/viewFile/458/620, 15.10.2007.
- 127** PETER TEMIN: Low Pay, Low Quality. For Decades the Nation Has Been Able to School Its Children on the Cheap by Exploiting a Trapped Workforce of Educated Women. Those Days Are Long Gone. In: Education Next, 3 (2003), S. 8-13, hier S. 10 [meine Übersetzung]. URL: http://media Hoover.org/documents/ednext20033_8.pdf, 15.10.2007.
- 128** SABINA ENZELBERGER: Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart. Weinheim, München: Juventa, 2001, S. 115-118.
- 129** Analyse und Kritik der betreffenden Stellungnahmen bei HELENE GÄDKE: Ein Wort zu den Klagen über die Verweiblichung der Volksschule. In: Die Lehrerin in Schule und Haus, 19, 50 (1902/03), S. 1452-1457. URL: <http://www.bbf.dipf.de/cgi-shl/digibert.pl?id=BBF0520727&c=1488>, 15.10.2007.
- 130** CATHY WYLIE: Trends in Feminization of the Teaching Profession in OECD Countries 1980-95. Genf: International Labour Office, 2000. URL: <http://www.ilo.org/public/english/dialogue/sector/papers/feminize/wp-151.htm#Primary%20education>, 15.10.2007.
- 131** O. V.: Schulen kämpfen um Schüler. Kommunen in Sorge: Immer mehr drängen aufs Gymnasium. In: Südkurier, Ausgabe Überlingen, 63. Jg., Nr. 208 vom 08.09.2007, S. MP 1 [eigene Berechnungen].
- 132** DORIS GUGGENBERGER: Einleitung. In: [Österreichisches] Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Abteilung für geschlechtsspezifische Bildungsfragen (Hg.): Männer als Volksschullehrer. Statistische Darstellung und Einblick in die erziehungswissenschaftliche Diskussion. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Abteilung für geschlechtsspezifische Bildungsfragen, 2005, S. 1. URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/12995/maenner_als_vsl.pdf, 15.10.2007.
- 133** Übersicht ebenda, S. 33-36.
- 134** JOCHEN BÖLSCHKE: Böse Buben, kranke Knaben, Teil 2: Zuchtstation für dumme Machos. In: SPIEGEL online vom 09.10.2002. URL: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/0,1518,217209,00.html>, 15.10.2007.
- 135** SABINE ETZOLD: Die neuen Prügelknaben. Nicht Mädchen, sondern Jungen werden in Schule und Elternhaus benachteiligt. Doch die Erkenntnis setzt sich bei Pädagogen nur zögernd durch. In: Die Zeit, 31 (2002), S. 23-24. URL: http://images.zeit.de/text/2002/31/Die_neuen_Pruegelknaben, 15.10.2007.
- 136** Das Zitat [meine Übersetzung] stammt von KERRY O'BRIEN und aus der Fernsehsendung: Classrooms become political battlefield. Reporter: MATT PEACOCK. Australian Broadcasting Corporation, The 7.30 Report vom 03.10.2004. TV Program Transcript. URL: <http://www.abc.net.au/7.30/content/2004/s1063291.htm>, 15.10.2007.
- 137** CAROLINE BÜHLER: Lehrerinnen. Zu viel Gefühl. In: WOZ Die Wochenzeitung vom 16.09.2004. URL: http://www.woz.ch/artikel/print_10503.html, 15.10.2007.
- 138** BRUCE CARRINGTON, PETER TYMMS, CHRISTINE MERRELL: Role Models, School Improvement and the 'Gender Gap' - Do Men Bring Out the Best in Boys and Women the Best in Girls? Paper presented to the EARLI [European Association for Research in Learning and Instruction] 2005 Conference, University of Nicosia, 22.-27.08.2005. URL: <http://www.cemcentre.org/Documents/CEM/publications/downloads/CEMWeb019%20EARLI%202005%20Role%20Models%20School%20Improvement%20And%20Gender%20Gap.pdf>, 15.10.2007.
- 139** ISABEL ROTS, ELIEN SABBE, ANTONIA AELTERMAN: The Feminization and the Social Status of the Teaching Profession. Paper presented at the European Conference on Educational Research (ECER), University of Lisbon, 11.-14.09.2002. URL: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1a/c7/f4.pdf, 15.10.2007.
- 140** ELINA LAHELMA: Lack of Male Teachers: A Problem for Students or Teachers? In: Pedagogy, Culture and Society, 8, 2 (2000), S. 173-186, hier S. 173 [meine Übersetzung]. URL: <http://www.informaworld.com/smp/content?content=10.1080/14681360000200093>, 15.10.2007.

Foto- und Abbildungsnachweis

Abb. 1: Langenhäuser Schuldisciplin. Frontispiz. Kupferstich 1795. Illustration und Stich: A. W. Hüttner. Quelle: Pictura Paedagogica Online, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin.

Abb. 2: Die Schulmeisterschule. Kupferstich. Illustration: Ludwig Vogel; Stich: C. G. Eichler. Frontispiz. Königsberg 1817. Quelle: Pictura Paedagogica Online, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin.

Abb. 3: Der Schüler, welcher folgt und seine Schule liebt. Holzschnitt. Leipzig, 1775. Quelle: Pictura Paedagogica Online, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin.

Abb. 4: Schlacht von Königgrätz am 3. Juli 1866. Gemälde von Georg Bleibtreu. Nach 1869. Deutsches Historisches Museum, Berlin.

Abb. 5: Karl May. Foto: Erwin Raupp. 1907. Deutsches Historisches Museum, Berlin.

Abb. 6: Aus: Detlef Oesterreich: Die Berufswahlentscheidung von jungen Lehrern. (= Studien und Berichte 46). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1987, S. 14.

Abb. 7: Johann Jakob Rousseau. Kupferstich. Stich: Gottlob August Liebe. Titelvignette. Reval 1779. Quelle: Pictura Paedagogica Online, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin.

Abb. 8: Fichte. Kupferstich 1812. Illustration: Gebauer; Stich: Johann Friedrich von Bolt. Frontispiz. 1825. Quelle: Pictura Paedagogica Online, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin.

Abb. 9: Weilburg. Kupferstich. Frontispiz. Hadamar, Weilburg, 1832. Quelle: Pictura Paedagogica Online, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin.

Abb. 10: Heinz Rühmann und Hans Leibelt in „Die Feuerzangenbowle“. 1944. © Dr. Cornelia Meyer zur Heyde, Goldie-Filmverleih. Quelle: Deutsches Filminstitut, Frankfurt.

Abb. 11: Mädchen einer 1. Klasse Volksschule in ihrem Klassenzimmer. Photographie, um 1913. © IMAGNO/Austrian Archives.

Abb. 12: Aus: Eurydice: Key data on higher education in Europe. Brüssel: Eurydice, 2007.

IQ Kompakt – Auf dem Weg zur eigenverantwortlichen Schule

Die Publikationsreihen des Instituts für Qualitätsentwicklung (IQ) zielen auf eine Kultur der Selbstverantwortung im hessischen Bildungswesen. Die Stärkung der eigenverantwortlichen Schule ist der Schlüssel, um die Qualität von Schule und Unterricht nachhaltig zu sichern und weiterzuentwickeln.

In der Reihe „**IQ Kompakt**“ werden Kernthemen, die für die Eigenverantwortung der Schulen bedeutsam sind, in anschaulicher Form dargestellt und anhand von Beispielen konkretisiert. Ziel von „IQ Kompakt“ ist es, einen roten Faden durch die vielschichtigen Positionen der aktuellen Bildungsdiskussion zu legen und eine rasche Orientierung zu ermöglichen. Die wissenschaftlichen Texte, die in der Reihe „IQ Kompakt“ erscheinen, werden in eine knappe und gut lesbare Form gebracht.

Bisher in der Reihe erschienen:

- **IQ Kompakt 1:** Erziehung in der Schule
- **IQ Kompakt 2:** Die Bildungsstandards, die Outputsteuerung und ihre Kritiker
- **IQ Kompakt 3:** Selbstreguliertes Selbstmanagement für Lehrerinnen und Lehrer
- **IQ Kompakt 4:** Förderung von Lernmotivation
- **IQ Kompakt 5:** Selbstreguliertes Lernen
- **IQ Kompakt 6:** Deutsche Schulen im internationalen Vergleich
- **IQ Kompakt 7:** Eine kleine Geschichte des Lehrerberufs
- **IQ Kompakt 8:** Statistik in der Schule
- **IQ Kompakt 9:** Antworten auf häufig gestellte Fragen zum „Hessischen Referenzrahmen Schulqualität“
- **IQ Kompakt 10:** Schulqualitätsdiskussion in Deutschland – ihre Entwicklung im Überblick

Weitere Reihen des Instituts für Qualitätsentwicklung sind:

- **IQ Praxis** – Unterstützungsmaterialien für Schule und Unterricht
- **IQ Report** – Analysen zur Schul- und Fortbildungslandschaft in Hessen
- **IQ Forum** – Ergebnisse von Tagungen und dem wissenschaftlichen Diskurs