

Das Lehrerbild im Wandel der Geschichte.

Zur Professionsgeschichte des Lehrers, vornehmlich aus der Sicht der norddeutschen Region

Von Rudolf W. Keck

I. Vorbemerkungen

Wenn wir zu dem Thema Nachforschungen in der Geschichte anstellen, tun wir dies nicht aus archivalem Selbstzweck und nostalgischer Versunkenheit, sozusagen Standesgeschichte als *L'art pour l'art*, sondern wir suchen Sinn in der geschichtlichen Rückblende für die Gegenwart, für die soziale Identität des Lehrers in dieser Gesellschaft und Zeit, konstruktive Hinweise für sein Selbstverständnis und Aufschlüsse für sein Sozialprestige. Die Frage nach dem Lehrerbild enthält also die Aufgabe, das Selbst- und Fremdverständnis über seine Professionsgenese in der Ausbildung, seine soziale Rekrutierung und seine soziale Wirklichkeit in Schule und Gemeinde zu klären.

Das Lehrerbild ist damit nicht unabhängig von der Region zu sehen. Der Stellenwert von Schule und Bildung – und damit im Zusammenhang das Ansehen des Lehrers – ist abhängig von den vielfältigen Besonderheiten eines wirtschaftlichen, politischen, religiösen und sozialen Geltungsbereiches. Deshalb soll mit diesem Versuch zur Geschichte des Lehrers vornehmlich die norddeutsche Region angesprochen sein.

Damit ist zugleich ein Weiteres gesagt: Eine Geschichte des Lehrers steht nicht für sich, sie ist zu eruieren aus dem Sozialgeflecht seines Lebens- und Berufszuschnitts, d.h. sie ist als **Sozialgeschichte** zu begreifen, die vor allem an und mit einer Sozialgeschichte der Schule zu erarbeiten ist.

Es ist wenig hilfreich, ein so beschriebenes Lehrerbild aus der Geschichte der Theorien der Pädagogik abzuholen, es als Teil der Ideengeschichte der Pädagogik oder der Programmatik des Bildungswesens

abzuleiten – Schul- und Kirchenordnungen, Lehr- und Organisationspläne sind „geduldig“, notwendig ist vielmehr die Heranziehung von gesellschaftlichen Zustandsschnitten, die realgeschichtliche Behandlung von Abhängigkeiten, Anstellungs- und Ausbildungsbedingungen und Einkommensverhältnissen, die Erhebung von Mentalitäten, um die Einschätzung des Lehrers, sein Bild in Geschichte und Gegenwart, vornehmen und rekonstruieren zu können.

Die Quellen sind also vielseitig: statistische, zustandsgeschichtliche Erhebungen aus Anstellungsverträgen, aus Lehrerautobiographien, aus literarischen Referenzen, aus der sprachgeschichtlichen Entwicklung der Schulermini und nicht zuletzt auch aus Bildern läßt sich Lehrer- und Schulgeschichte erheben. Nach wie vor ist dieser Anspruch an eine Standesgeschichte der Lehrer voller Lücken, voller Desiderate – ich habe an verschiedener Stelle in der fachwissenschaftlichen Literatur dazu Stellung genommen.¹

Im folgenden werde ich das Thema „Lehrerbild im Wandel“ unter zwei Kapiteln zu behandeln versuchen:

- Das erste Kapitel behandelt das Lehrerbild im Koordinatenkreuz von Berufsfeld, Rekrutierung, Professionalisierung und Sozialstatus von der Reformation bis 1900 unter dem Titel „Vom Kirchen- und Opfermann zum Schulmeister und Schullehrer“.
- Das zweite Kapitel wird die Professionalisierungs-kontroversen im 20. Jahrhundert zur Lehrerbildungsfrage diskutieren unter dem Titel „Das Lehrerbild im Spiegel sich wandelnder schulischer Tätigkeits- und hochschulischer Ausbildungsformen“.

1 Vgl. u.a. Keck, R.W.: Historische Konzepte der Lehrerbildung und Desiderate ihrer Erforschung. Der Versuch eines Forschungsberichts zum Stande der Lehrerausbildungsgeschichte. In: Vierteljahresschrift für Wissenschaftl. Pädagogik H.2/1984, 161 – 189.

II. Vom Kirchen- und Opfermann zum Schulmeister und Schullehrer

Das Lehrerbild im Koordinatenkreuz von Berufsfeld, Rekrutierung, Professionalisierung und Sozialstatus von der Reformation bis 1900

Mit dieser Überschrift fasse ich den Zeitraum der Genese einer Profession vom Beginn der Neuzeit über das 19. Jahrhundert bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts. Da der hierfür zur Verfügung stehende Raum mehr als bemessen ist, können nur einige Grundorientierungen ausgebreitet werden.

Zwei entscheidende Tatbestände bezeichnen den Ausgangspunkt für die Entstehung eines Berufsbildes des Lehrers:

1. die Genese des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes des Klerikerstandes
2. das Aufkommen eines Bildungsinteresses und seine Reichweite bzw. sein Obligationscharakter, wir meinen also den sozialen Verpflichtungscharakter von Bildung allgemeiner Art.

Für beide Aspekte ergibt sich mit der Reformation eine neue Ausgangslage: Bildung wird zu einem allgemeinen, wenn auch religiös fundierten Topos; die Intention der Reformation zielt auf Wissen um das Heil für jedermann durch die Fähigkeit, Bibel selbst zu lesen – und entsprechend enthält sie Impulse für die individuelle Lebensgestaltung und für ein neues Kirchenverständnis, das anstelle der hierarchischen Gnadenvermittlung auf allgemeines Priestertum bzw. auf die besondere Gewichtung der Seelsorge statt kirchlicher Machtausübung setzt. Für den Arbeitsmarkt des Klerikers bzw. der Prädikanten ergibt sich ein neuer Bedarf: die Klerikerfachausbildung wird angekurbelt, und dabei kommt auch die Bildung des Volkes in den Blick.

Bildung ist somit auf zwei Ebenen organisiert,

- auf der Ebene der Verwaltungs- und Kirchensprache Latein für professionelle und sozial höherstehende Belange in der *Lateinschule*
- und auf der Ebene der Seelsorge- wie Kaufmannssprache Deutsch für sozial mittelständische Interessen und Unterschichtsbedürfnisse in Form der *Pfarrschulen*, z.T. vermischt sich in sog. „*deutschen Schulen*“ das religiöse Elementarbildungsinteresse mit kaufmannsbürgerlichen Bedürfnissen vor allem in den Techniken des Lesens, Schreibens und der Sonderkunst Rechnen.

Diese bipolare Bildungsstruktur erzeugt eine duale Professionsstruktur der Lehrer.

Der **erste Schultypus** führt zu einer spezifischen **Durchgangsstation der Klerikerprofession**. Bei dem Herborner Professor für Philosophie Johann Heinrich Alsted (1588 - 1638), dem geistigen Vater von Comenius, lesen wir in seiner philosophischen „Enzyklopädie“ von 1620 erstmals von dem Heraus-treten eines „status scholasticus“ aus dem „status ecclesiasticus“, so wie auch seine Wissenschaftseinteilung erstmals eine „Didactica“ und eine „Scholastica“ kennt, also Spezialdisziplinen für die pädagogische Profession.^{1a} Nach wie vor besteht die Zuständigkeit der Kirche für diese Bildung; der Lehrer ist Kirchenmann und als solcher **Scholaster** oder **Magister**, **Pädagogarch** oder **Kantor**, wie er hauptsächlich an lateinischen Schulen bezeichnet wird, bis er eine feste Pfarrstelle antreten kann (vgl. Abb. 1, 2, 3, 4).



Abb. 4 Titelblatt aus: *Textus et Copulata omnium Tractatum Petri Hispani*, Nürnberg 1494 – Standort: Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel

1a Alsted, J.H.: *Cursus philosophici Encyclopaedia*, Herborn 1620. Vgl. in diesem Zusammenhang auch Johann Georg Seybolds „*Officina Scholastica*“ (Nürnberg) von 1678 – siehe Abbildung 1.

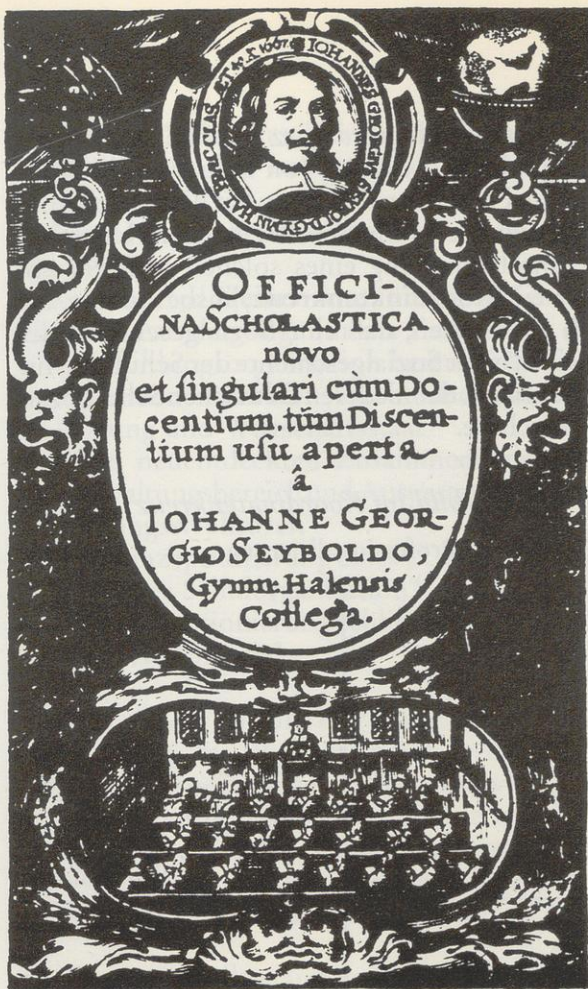


Abb. 1 Titelblatt aus: Johann Georg Seybold: *Officina Scholastica*, Nürnberg 1678. Standort: Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel



Abb. 2 Papst Gregor d. Gr. als Lehrer. Holzschnitt aus: *Exercitium puerorum grammaticale per dietas distributum*, um 1500
Aus: Reicke, E.: *Magister und Scholaren*, Köln, 3. Repr. Ausg. 1979, S. 17

OFFICINA
SCHOLASTICA,
Novo & singulari cūm Docentium tūm
Discipulorum usu aperta;

Das ist:

Neue Schul-
Officin,

Darinnen über 400. in 25. Classes eingetheilt / und von allerhand Natürlichen / Häuslichen
Bürgerlichen / Politischen und Geistlichen Sachen
handelnde Tituli zu befinden;

so wol für jederman insgemein anmutig
zu lesen / als insonderheit in den Schulen / an statt
des Exercitiorum Libri, mit nicht geringem Vortheil der
Præceptorum, und sonderbarem Nutzen der
Schüler / zu gebrauchen.

Jetzt zum dritten Mal mit sonderbarem Fleiß
eröffnet / mit vielen neuen Titeln gemehrt / und
hin und wieder verbessert
von

Johann Georg Seybold,
Hallensis Collegii

Nürnberg /

In Verlegung Wolfgang Moriz Endter / und
Johann Andree Endters Sel. Erben.

M D C L X X V I I I



Abb. 3 Initiale „P“: Lehrer und Schüler. Holzschnitt aus der
xylographischen Ausgabe des Donat von Conrad Dinckmut,
Ulm 1475
Aus: Reicke, E.: *Magister und Scholaren*, Köln, 3. Repr. Ausg. 1979, S. 6

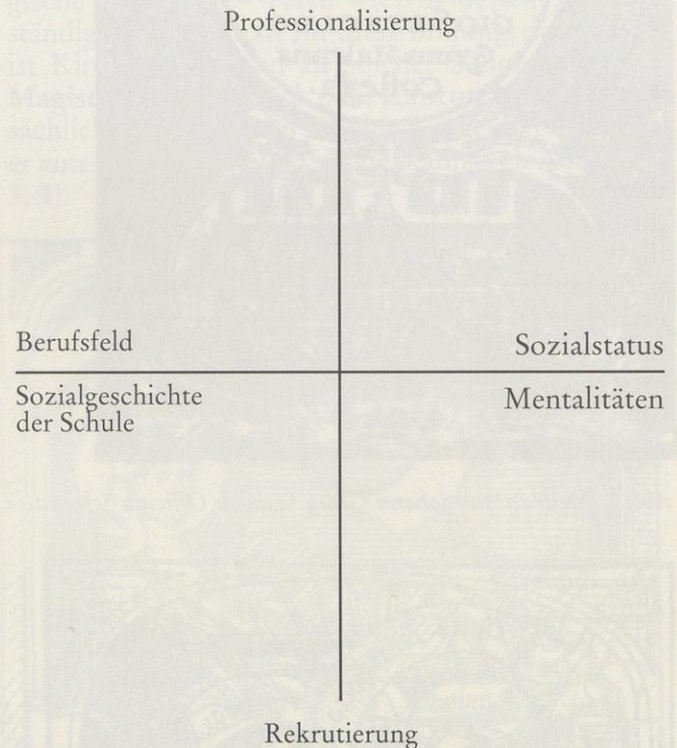
Von besonderer Bedeutung für die Entwicklung ist die Überfüllungskrise im geistlichen Beruf in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts; dabei erweist sich das Theologenstudium – zu dem jeder Stand, eben auch einfache Bürgerliche, über ein Stipendienwesen Zugang zur Universität hatte – als Nadelöhr für ein breiter werdendes aufklärerisches Bildungsinteresse. Diese Überfüllungskrise schafft Voraussetzungen für eine zweite explizite Professionalisierungsphase in den höheren Schulformen. Diese tritt ein, als der aufgeklärte Staat sich aufgrund breiter Bildungsnachfrage gezwungen sieht, die Stipendien zu ordnen und für den Zugang allgemeine Leistungspunkte anzulegen. Das „Examen pro facultate docendi“ wird von Wilhelm v. **Humboldt** mit seiner neuen, ersten rein staatlichen Universität Berlin als staatliche Eingangsprüfung für den höheren Schuldienst aus der Taufe gehoben: Es schafft die neuen Bedingungen für die eigenständige Profession des akademisch gebildeten „Oberlehrers“ im 19. Jahrhundert, vornehmlich über das Studium der Philologie.

Aus dem Kirchenmann wird der Schulmann, besser: der fachspezifische Semi-Gelehrte an den sog. Gelehrtenschulen, der „**Philologe**“. Die pädagogischen Seminare, die sich im Rahmen der Theologieausbildung in Aufklärungsuniversitäten wie Halle, Göttingen, Jena im 18. Jahrhundert für eine spezifische Zurüstung des pädagogischen Durchgangsantes von Theologen gebildet hatten, sie werden am Beginn des 19. Jahrhunderts aufgegeben zugunsten der sich etablierenden philologischen Seminare. Für den Lehrer der höheren Schule des 19. und 20. Jahrhunderts ist damit allerdings nicht Pädagogik, sondern Philologie (ab dem ersten Drittel des 19. Jahrhunderts auch andere Fächer wie Mathematik und die Realienwissenschaften) die Professions-Leitdisziplin. Es ist erst ein Ergebnis der letzten zehn Jahre, genauer gesagt ein Ergebnis der Integration der Pädagogischen Hochschule in die Universität, daß Pädagogik in Verbindung mit schulpädagogischen Praxisstudien (und zusammen mit Psychologie, Philosophie, Soziologie und teilweise Politik) zur allgemeinen Professionswissenschaft werden kann. Dies ist kurz die Professionsgeschichte der Lehrer des höheren Schulwesens.

Aber zurück zur **niederen Schulform**, in der sich soziologisch noch durchaus differente Bildungsinteressen und Lehrpotenzen ablagern. Dem **Lehrertypus der niederen Schule** wollen wir uns hier dominant zuwenden, nachdem wir die Entwicklungs-

richtung des Oberlehrers kurz profiliert und stilisiert haben. Die Sortierung von Lehrerqualifikationen und die Professionalisierung hat hier gleichwohl ein differenzierteres Muster zu zeichnen. Ich greife zur Veranschaulichung eines solchen Musters zurück auf ein **Koordinatenkreuz**, insbesondere um deutlich zu machen, daß eine Sozialgeschichte des Lehrers Teil einer Sozialgeschichte der Schule ist, für diesen Zeitraum: der niederen Deutschen Schule bzw. der Volksschule.

Lehrerbild im Koordinatenkreuz



Wir haben entsprechend den Koordinaten Aussagen zu machen

1. zur Eigenständigkeit bzw. Abhängigkeit seines Berufsfeldes
2. zur Rekrutierung der im Berufsfeld Tätigen
3. zur Professionalisierung, d.h. der Ausbildungsentwicklung im engeren Sinne
4. zum Sozialstatus und zur gesellschaftlichen Einschätzung des Lehrers.

In allen vier Hinsichten haben wir die Realzustände zu berücksichtigen, aber auch den Kampf um die programmatischen Forderungen, die Idealzustände, wie die in und mit ihnen sich entwickelnden Mentalitäten. Denn sie zusammen wirken zurück auf das,

was wir das Selbstverständnis des Lehrers, sein Standesbewußtsein, das Lehrerbild einer Zeit nennen.

1. Zur Abgrenzung eines eigenständigen Berufsfeldes der Schule

Wenn Manfred **Heinemann** für das 18. Jahrhundert folgende Ausgangslage für die Entstehung der modernen Bildungsorganisation herausstellt, nämlich:

- einen neuentdeckten Zusammenhang zwischen Bildung und Wirtschaftsstaat
- einen neuentdeckten Zusammenhang zwischen Verwaltungsbereich und Ausgestaltung neuer Verwaltungsstrukturen
- die Konzeptionierung eines „Dreiklassensystems künftiger Schulorganisation“
- die Konzeptionierung schließlich einer Bildungs- und Schultheorie²

dann ist zur der von uns hier vorgenommenen Periodisierung, 16. bis 19. Jahrhundert, festzustellen, daß diese vier Aspekte einen langen Entwicklungsprozeß markieren, der die Institutionalisierung der Schule erfaßt durch die Ablagerung bestimmter Bildungsinteressen. Diese Bildungsinteressen lassen sich umgrenzen im niederen Schulbereich mit

1. einem Grundbestand an religiösem Wissen entsprechend der Leitfigur „Christliche Persönlichkeit“ (d.h. Katechismus, Bibelkunde, kultisch bedingtes Verfügungswissen von Liedern und Gebeten stehen im Vordergrund)
2. einem Grundbestand an instrumentellem Wissen und an Fertigkeiten (im wesentlichen in Form der „3 R's“: Reading, wRiting, aRithmetik, d.i. Lesen, Schreiben, Rechnen)
3. einem Grundbestand habituellem Erwartungen wie Fleiß, Ordnung und Unterordnung, Gottesfurcht, Sauberkeit, Verlässlichkeit etc.

Diese Bildungsansprüche werden von Jahrhundert zu Jahrhundert zunehmend expliziter formuliert: von den reformatorischen Schul- und Kirchenordnungen über das preußische Generallandschulreglement von 1763 bis ins 19. Jahrhundert hinein, dabei sind Schreiben und Rechnen erst im 19. Jahrhundert zum obligatorischen Ausbildungsbestand an niederen Schulen im Zuge der pestalozzischen Bewegung zu zählen. Die praktische Einlösung wird also erst ab der Mitte des 19. Jahrhunderts erreicht. Aber noch 1871 wissen wir von einer preußischen Statistik, daß immer noch 2,2 Millionen nicht lesen und schreiben konnten, d.h. 14% der Bevölkerung, in manchen

Regionen herrscht, wie z.B. in Posen, bis zu 38% Analphabetismus. Das heißt also: die Kennzeichnung der Volksschule Wilhelm **Flitners**³ als „Katecheseschule“ kann über diesen ganzen Zeitraum hinweg gelten. Der Übergang der Schulgewalt von der Kirche an den aufgeklärten Staat stellt curricular nur sporadisch und sektoral für bestimmte Regionen und soziale Schichten einen Einschnitt dar.

Lehrerqualifikationen werden umschrieben in der nachreformatorischen Kirchenordnung in Verlängerung des Pfarrers (deshalb Pfarr- oder Küsterschulen) mit **Küster**, **Opfermann** oder Mesner. Der Schreib-Leseunterricht galt als „mechanisches Geschäft und niederer Dienst“, das Curriculum, das Lehrgeschäft, war abhängig von der Pfarrkirche und stand gleichbewertet neben anderen Verrichtungen: Kirchendiener, Glöckner oder Kantor, d.h. in größeren Gemeinden mit großen Zuständigkeiten für den Gottesdienstkult, vor allem den Gemeindegesang. W. Flitner: „Wie die Schreiblesekunst wurde auch der katechetische Unterricht nur als mechanische Lernarbeit angesehen; nicht sein eigenes Ziel, aber das, was der Küster dazu beitragen konnte. Für das Verständnis der Christenlehre zu sorgen, blieb Aufgabe des Pfarrers, der nun stets ein studierter Mann sein sollte, aber der mechanische Teil des Unterrichts, das Memorieren, blieb der Schule überlassen.“⁴ (Abb. 5, 6, 7.)



Abb. 5 Karikaturzeichnung im „Wahren Jakob“ (1908): Aus dem Leben eines ostpreußischen Volksschullehrers

- 2 Heinemann, M.: Schule im Vorfeld der Verwaltung. Die Geschichte der preußischen Unterrichtsverwaltung 1771-1800. Göttingen 1974.
- 3 Flitner, W.: Die vier Quellen des Volksschulgedankens, Hamburg 1949.
- 4 Vgl. Flitner: ebd. S. 46.



Abb. 6 Holzschnitte aus: Rodericus Zamorensis: *Speculum humanae vitae*, Augsburg 1488 – Standort: Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel

Rudolf Menzel, der die mitteldeutsche Szene auf dem Weg von der reformatorisch-religiösen Unterweisung zur Schulwerdung ausleuchtet, führt aus: „Als aus dem Katechismusunterricht ein Schulunterricht, aus der Kinderlehre ein Schulbetrieb wurde, ging dieses Amt gewöhnlich ganz auf den Küster über. Der Beitrag des Pfarrers dafür beschränkte sich von diesem Zeitpunkt an nur noch auf die Kontrolle und Anleitung des Schulmeisters.“⁵

An den größeren Pfarrschulen konnte der Küsterdienst eine Ausgestaltung insofern erfahren, als tatsächlich Lehren in Verbindung mit den sog. „höheren“ Küsterdiensten, dem Orgelspiel, aber unabhängig vom Altar- und Läutdienst, zum Hauptberuf werden konnte. So sieht dies auch Wolfram Fischer

Wer recht bescheiden wol werden
Der put got trumbye auff der den



Abb. 7 „Der Schulmeister“, Holzschnittflugblatt von Albrecht Dürer (1510)

in seinem soziologisch-historischen Ortungsversuch: „Mit der Differenzierung der Küsterdienste setzte auch eine Differenzierung des Küsterlehrstandes ein. Sobald das Schulehalten aus einer von vielen Funktionen zur wichtigsten und konstituierenden wurde, schieden sich die Kantoren, denen hauptsächlich die oberen Dienste oblagen, von den bloßen Küstern, die sich vor allem den niederen Diensten widmen mußten.“⁶

- 5 Menzel, R.: Die Anfänge der Volksschule in Deutschland. Dargestellt unter besonderer Berücksichtigung der mitteldeutschen protestantischen Territorien. Berlin 1958, 84.
- 6 Fischer, W.: Der Volksschullehrer. Zur Sozialgeschichte eines Berufsstandes. In: Soziale Welt, 1961, 40.

Bei der Frage, ob das Berufsfeld Schule für eine Professionalisierung reif ist, werden wir vor allem auf den obligatorischen Charakter der Schule verweisen. Gerade hier offenbart sich ein eklatanter Bruch zwischen öffentlichem Anspruch durch die Kirche (meist im Zusammenhang mit den nachreformatorischen Kirchenordnungen wird die Unterrichts-/Schulpflicht formuliert), dem aufgeklärten Staat (der in Preußen im General-Landschulreglement von 1763 die staatliche Schulpflicht einführt) und der durch die Bevölkerung gefühlten Notwendigkeit. Von einem bestehenden Bildungsbedürfnis auf dem Land zu sprechen, muß aufgrund der häufigen Fehlstellen in den jährlich ab dem 17. Jahrhundert an die Konsistorien einzuschickenden Visitationsprotokollen und Anwesenheitstabellen als Überzeichnung der Wirklichkeit bezeichnet werden. Die Visitationsprotokolle zwischen 1770 und 1773 z.B. von Veltheim a. d. Ohe an das Wolfenbütteler Konsistorium sprechen aus unserem Gebiet dieselbe Sprache wie der Bericht des Pastors Hamelmann von (Groß/Klein) Elbe aus dem Jahre 1835 an seinen Superintendenten: Die Notwendigkeiten der bäuerlichen Arbeitswelt brauchen gerade die Kinder als billige Arbeitskräfte; die armen Familien verdingen ihre Kinder schon in einem frühen Alter. Von der sog. (zeitlich verkürzt von Johannis bis Michaelis eingerichteten) Sommerschule auf dem Lande braucht man sowieso nicht Aufhebens zu machen; sie fand häufig offiziell gar nicht statt. Die Winterschule ist der eigentliche Indikator. Und hier kann von Regelmäßigkeit nur für 1 - 2 Jahre vor der Konfirmation gesprochen werden, da ihnen der Pfarrer sonst die Konfirmation verweigert hätte.⁷

Im angeführten Bericht aus Elbe heißt es zu des Pfarrers Rechtfertigung, die jahrhundertlang so und ähnlich in Visitationsberichten zu lesen war: „Die Lehrer sind streng angewiesen, für die ohne Entschuldigung fehlenden Kinder eine Strafe zu wählen, welche diesen selbst die wirksamste ist, so daß sie mehr als vielleicht ihre Eltern auf Schulbesuch drängen“ – angefügt ist zur Kennzeichnung des Schulmeisterstils: „Diese Strafe ist das Heruntersetzen“. Der Lehrer setzt also Ehrstrafen ein, pädagogisch das Unqualifizierteste, aber auch ihn drückte eben der Schuh, da seine Existenz vom kärglichen Schulgeld abhängig war. Denn: „Strafgeld“ hat, wie der Bericht des Pastors indirekt auch zugibt, sich längst als wirkungslos erwiesen.

Fassen wir zusammen: Das Berufsfeld des Lehrers läßt sich zunehmend als ein eigenständiges aus dem übrigen Aufgabenfeld eines Küsters, bis zum Ende des 19. Jahrhunderts hin auch auf dem flachen Land, ausgrenzen, aber es bleibt unter der Aufsicht der Kirche, die sich nach der Einrichtung einer eigenen staatlichen Kultusverwaltung im nachabsolutistischen Staat nur noch auf die lokale Ebene erstreckt. Aber gerade hier ist sie für die Differenzierung des Schulamtes vom Küsteramt eine Bremse. Einen anderen Faktor stellt der gern verkannte Punkt dar, daß die von Kirchen und Staats wegen formulierte Schulpflicht, an deren Verifizierung Existenzmöglichkeit und soziales Prestige der Schulmeisterprofession hing, auf dem flachen Lande als obrigkeitliches Oktroi wirkte. Von einem emanzipierten Bildungsbedürfnis kann auf dem Lande, erst recht mit der zunehmenden Industrialisierung in den ärmeren Schichten, frühestens am Ende des ersten Drittels des 19. Jahrhunderts gesprochen werden.

Wie sollten wir das Lehrerbild angesichts dieser Erhebung der Schulwirklichkeit zeichnen? Woher kommen die Anreize zum Schulamt, zu seiner Differenzierung und Professionalisierung? Woher rekrutieren sich die Lehrer im niederen Schulbereich?

2. Zur Rekrutierung der im Berufsfeld Schule Tätigen

Mit der Differenzierungsmöglichkeit des Küsterdienstes erhalten wir zugleich die Chance, über die soziale und berufliche Herkunft des Lehrers der niederen deutschen Schule Näheres auszusagen. Wir wissen, daß zum Amt des Kantors Leute mit höherer, meist lateinischer Schulbildung drängten, oder abgebrochene Theologen, also Leute, die nur den ersten Teil der Artistenfakultät, das Bakkalaureat, erreichten, und zum Ende des 18. Jahrhunderts bei der Theologenschwemme auch gelernte Theologen – dominant aber ab dem 17. Jahrhundert Leute, die sich als Schulgehilfen zum Schulmeister hochgedient hatten.

Nyström, der am Beginn dieses Jahrhunderts mit einem großen Quellenapparat des deutschen Sprachraums eine bisher kaum beachtete Schulterminologie

7 Vgl. Bericht Hamelmann von 1835 nach A. Pages: Schulprobleme in der Pfarrei Elbe um 1830. In: H. Liersch: Dorfchronik Groß Elbe. Groß Elbe 1982, 101-104.



Abb. 8 Holzschnitt der St. Rupprecht-Legende, Oppenheim 1524



Abb. 9 Dorfschule. Stich von N. van der Meer nach einem Gemälde von Jan Steen (1626 – 1679)

geschrieben hat, spricht, was die Bezeichnung **Kantor**, auch **Ludimagister** und **Schulmeister** angeht, von einem „Entwicklungsgang in absteigender Linie.“⁸

„Der Ausdruck (**Kantor** – Verf.) begegnet vielfach in den deutschen Schulordnungen der Reformationszeit als Benennung des Vorstandes der Lateinschule, sinkt aber allmählich zum Titel des Leiters der ‚deutschen Schule‘ herab. Seit dem 18. Jahrhundert wird er nur noch Elementarlehrern beigelegt.“⁹

Eine ähnliche Entwicklung macht der Begriff „**Schulmeister**“ durch. Nyström: „Nach der Analogie des klerikalen Sprachgebrauchs wird der Terminus als Amtsbenennung den Vorständen städtischer Schulanstalten beigelegt. In dieser Verwendung begegnet er schon um die Wende des 12. und 13. Jahrhunderts, nimmt dann drei Jahrhunderte hindurch eine feste Terminologie in der Lateinschule ein und wird erst während der ersten Hälfte des 16. Jahrhunderts durch den ansprechenden Titel ‚Rektor‘ aus seiner Position verdrängt. Es hatten sich nämlich allmählich die Vorsteher der ‚deutschen Schulen‘ das Recht ange-

maßt, den Titel zu führen, und die Leiter der ‚lateinischen‘ Schulen fühlten sich durch diese Titelverwandtschaft wenig geehrt.“¹⁰

Von solcher Hackordnungssoziologie ist die Schul- und Lehrer Geschichte voll. „Von unten begehrt, von oben verschmäht, sinkt er (der Schulterminus – Verf.) von der Bezeichnung eines Würdenträgers zur Amtsbenennung eines Elementarlehrers herab, um dann auch von diesen verleugnet zu werden“¹¹ (vgl. Abb. 8 u. 9).

Damit verweist Nyström auf den Entwicklungsbruch des 19. Jahrhunderts zwischen den Lehrern,

8 Vgl. Nyström, S.: Die deutsche Schulterminologie in der Periode 1300 – 1700. I Schulanstalten, Lehrer und Schüler. Helmstedt 1915, 59.

9 Nyström, ebd. 59.

10 Nyström, ebd. 62.

11 Nyström, ebd. 63.

Rechnung auff der Linien vnd Federn/ Auff allerley handchirung gamache/ durch Adam Risen.



Zum andern mal vbersehen
vnd gemehret.

AAAA M. D. XXXX

Abb. 10 Titelblatt aus: Adam Riese: Rechnung auff der Linien und Federn, Erfurt 1531. Standort: Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel

Rechnung auff der Linien vnd Federn/ Auff allerley handchirung/ ge/ mache durch Adam Risen.



Widerumb auff's new durchaus
vbersehen vnd zů recht brach

M. D. XLIIII

Abb. 11 Titelblatt aus: Adam Riese: Rechnung auff der Linien und Federn, Leipzig 1544. Standort: Ehemalige Universitätsbibliothek Helmstedt

Aller Rechennschafft behendigkeyt / auff Linien vnd Differn / auffs fleissigst vnd kürzist zusam men bracht / Durch Georg Reichel steyn von Onolzpach.



„Zu Francfurt, Bei Christian Egenolph.

Abb. 12 Titelblatt aus: Georg Reichelstein: *Aller Rechennschafft behendigkeyt*, Frankfurt/M. um 1530, Standort: Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel

die die Meisterlehre mit autodidaktischer Anstellungsprüfung absolvierten, und den in **Seminaren** gebildeten Lehrern, die Anspruch auf den Titel „Schullehrer“ anmeldeten. Beschleunigt wird die Belehnung des Küster-Lehrers an niederen Schulen mit dem Begriff „Schulmeister“ mit der Entwicklung der Sondertechniken Schreiben und Rechnen, die Ende des 15. und Anfang des 16. Jahrhunderts zu eigenen Lehrerqualifikationen geführt hatten: den der **Modisten** (bzw. Stuhlschreiber) und den des **Rechenmeisters**. Abbildungen dieser eigenen „zünftigen“ Berufe, von denen wir aus der Flut von Rechenbüchern (u.a. das bekannteste von Adam Riese, 1522/25) eine Menge haben, zeigen folgende Entwicklung: Zunächst sind auf den Rechenmeisterbildern nur Erwachsene, sozusagen im Einzelunterricht, erfasst, aber ab dem 17. Jahrhundert treten zunehmend auch Kinder auf, bis schließlich Rech-



Abb. 13 Titelblatt aus: Pascharius Goese: *Arithmetica oder Rechenbuch*, Hamburg 1601. Standort: Ehemalige Universitätsbibliothek Helmstedt

nen und Schreiben in den Städten sich als allgemeinbildende Lernelemente in den bisher reinen Katecheschulen durchsetzen (vgl. Abb. 10, 11, 12, 13).

Mit dieser Verschmelzung der öffentlich geschätzten Sondertechniken Rechnen und Schreiben mit dem deutschen niederen Lehramt geht ein bedeutender Prestigegewinn einher, was schon an der Amtstracht des Rechenmeisters und Modisten ablesbar ist. Zugleich wird damit ein neuer, von großem Selbstbewusstsein getragener Personenkreis für das niedere Lehramt an städtischen Schulen rekrutiert, der öffentliche Anerkennung erhält und von der Kirche weniger beeinflussbar ist.

Bei der Differenzierung des Küsterdienstes ist schließlich noch ein Blick auf jene Positionen der Neben-, Winter- und Reihenschulmeister zu werfen, die in großer Zahl vor allem für die Filialkirchen wirkten. W. Flitner führt für dieses breite Spektrum der Schulkwirklichkeit aus: „War kein Kirchendiener vorhanden, so wurde mit einem Winterschulhalter akkordiert, einem Hirten, Tagelöhner oder Handwerker, der winters keine bessere Arbeit finden konnte“¹².

12 Flitner: *Die vier Quellen des Volksschulgedankens*, 1949, 45f.

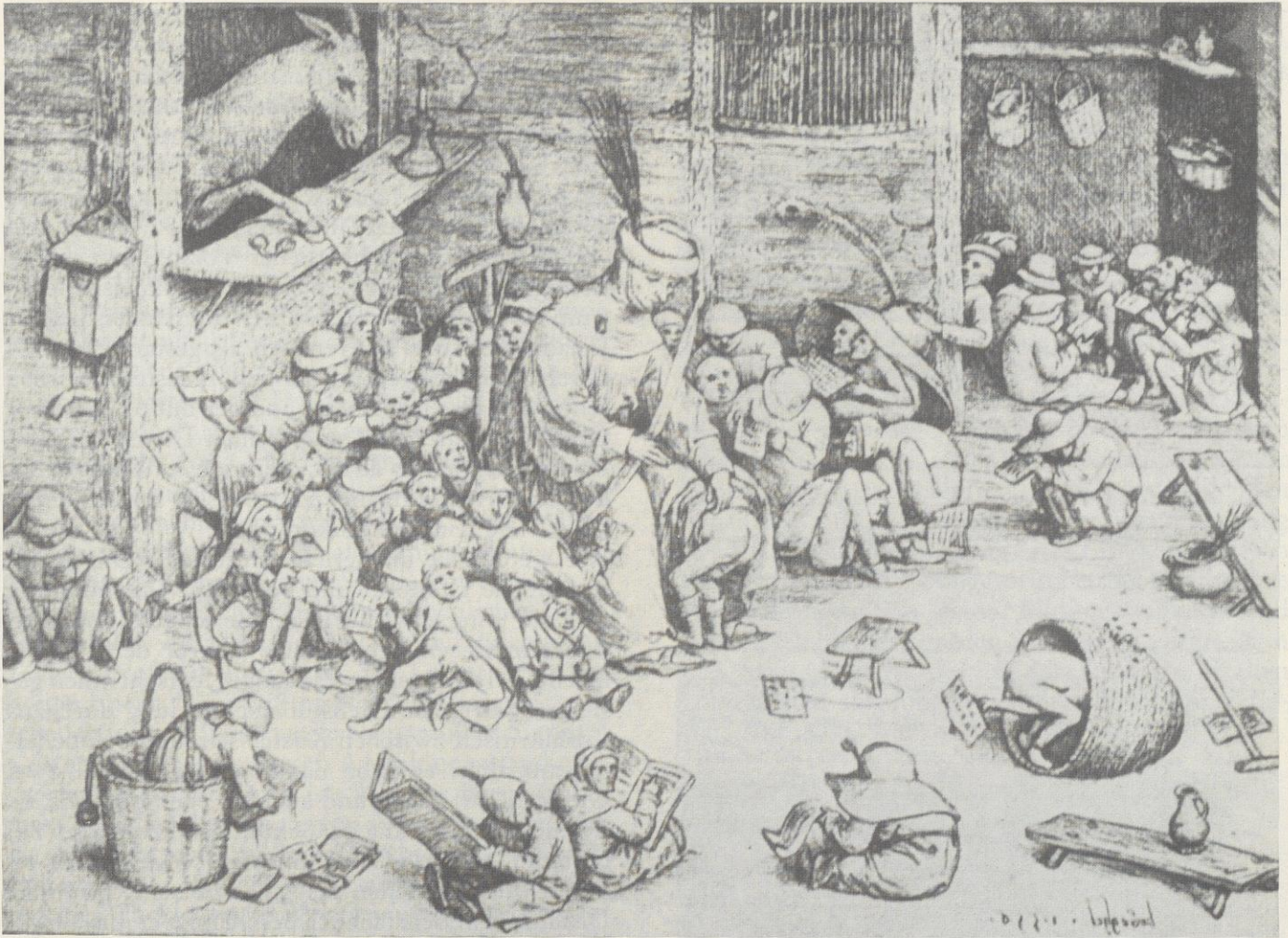


Abb. 14 Karikatur einer Dorfschule von Pieter Bruegel d.Ä., 1556: Schul-, Wohn-, und Speiseraum



Abb. 15 Kupferstich eines holl. Meisters, 16./17. Jht. – Blick in eine Schusterwerkstatt, Schul- und Wohnstube

Aus vielen örtlichen Quellen wissen wir bis ins 19. Jahrhundert hinein auch davon, daß die sog. ärmeren Sitzberufe, die das Zunftrecht auch außerhalb der Städte erlaubte, vor allem die Schneider und Schuster, das **Schulehalten nebenbei** betrieben: die Schulstube war Werkstatt und Unterrichtsraum in einem. (Vgl. Abb. 14, 15)

Und nicht selten war das Amt des Schulehaltens gekoppelt mit der Funktion des einzigen Schankwirts am Ort. Auf die von Friedrich dem Großen veranlaßte Versorgungsmaßnahme für Invaliden des Heeres im Schulamt braucht hier nicht weiter eingegangen zu werden. Erwähnung verdient auch noch der „**Reihenschulmeister**“, der – meist nur winters und insbesondere in den ärmeren Regionen, wie z.B.

V Die Schule.

Wenn die Schule in Hülptingsen gegründet worden ist, so ist sie nicht lange nachher, jedoch, falls sie die Zeit der Gründung und einige Jahre ist, so ist sie nicht ganz so alt, wie sie jetzt ist. Die Schule ist jetzt in ein neues Haus, das früher ein Wohnhaus war, umgewandelt, und die Kinder sind jetzt in einem neuen Haus, das früher ein Wohnhaus war, untergebracht. Die Schule ist jetzt in ein neues Haus, das früher ein Wohnhaus war, umgewandelt, und die Kinder sind jetzt in einem neuen Haus, das früher ein Wohnhaus war, untergebracht. Die Schule ist jetzt in ein neues Haus, das früher ein Wohnhaus war, umgewandelt, und die Kinder sind jetzt in einem neuen Haus, das früher ein Wohnhaus war, untergebracht.

Abb. 16 Schulchronik Hülptingsen von 1888 – Bericht über die Anfänge der Schule als Reiheschule

in der Heide Norddeutschlands, wo kein eigener Schulraum existierte – reihum Schule hielt und seine Verpflegung und Unterkunft erhielt – so wie es die Schulchronik von 1888 des Ortes Hülptingsen beschreibt: „Jeder Einwohner, der ein Haus besaß, war verpflichtet, eine Woche hindurch seine Stube zur Abhaltung des Unterrichts herzugeben An einem langen Tische saßen nun die Kinder, hörten den Worten des Lehrers zu, rechneten, lasen oder schrieben, während Mütterchen am Spinnrad saß ...“ Aus

der Schulchronik Hülptingsen 1888 (vgl. Abb. 16). Transponieren wir das Spektrum in unsere Region, dann bekommen wir ein günstiges Anschauungsbild im **Schulbericht** des vorerwähnten Pastors Heinrich Conrad **Hamelmann** von Elbe in seiner Eigenschaft eines lokalen Schulinspektors an den Superintendenten in Sehlede vom Jahre 1835; Hamelmann war gerade ein Jahr ordiniert, im Alter von 30 Jahren und voller eigener fortschrittlicher Vorstellungen über richtiges Schulehalten. Welches Schulmeisterspektrum wird uns da geboten? Da ist der **Küster-Lehrer** Johann Christian **Behrenroth** als gestandener und durch die Lehre gegangener Schulmeister, der 1835 schon 37 Jahre im Amt ist und der mit 64 Jahren in Groß Elbe für 120 Kinder seinen Dienst versieht. Und schließlich ist da der 73jährige L. **Wölleke**, der der Unterrichtsaufgabe in Klein-Elbe seit 23 Jahren für 40 – 50 Kinder nachkommt.¹³

Wie werden sie im Bericht dargestellt? Die unterschiedliche Herkunft und berufliche Qualifikation geht nur unterschwellig in den Bericht ein, vor allem **Behrenroth**, einziger **Küster-Lehrer der Hauptkirche**, bei dem der für Pädagogik fortschrittlich gesinnte Pfarrer die Dienstüberschneidung durchaus sozialkritisch zwischen Küster-sein und Schulehalten anmahnt: er habe nämlich „auf einmal zwei Glocken (zu) treten und auch zu eben der Zeit die Leiche, unter Gesang der Schuljugend zur Erde (zu) bestatten, und das alles umsonst“ – er erfährt ob seines professionellen Selbstbewußtseins pastorale Distanz; dennoch: fachlich bescheinigt er ihm ausgezeichnete Lernerfolge, Disziplin, Fleiß, Aufmerksamkeit seien Kennzeichen seines Unterrichts. Am fachlichen Zeug kann er ihm also nicht flicken! Gleichwohl übersteigt natürlich die Schule in nichts den Standard der Zeit, es ist eine klassische Katechese- und Leseschule, „Schreiben und Rechnen ist in die Willkür der Eltern gestellt“, so steht's im Bericht.

Dagegen erhält der **Filiallehrer Wölleke** vor allem gute Verhaltensnoten; er ist Autodidakt, „dessen geistige Kräfte gering sind“ – aber er ist ein gefügiges Objekt für die pastorale Supervision. Er ist ein Mann, der es sich vom Dienstknecht unter **Anleitung Behrenroths für die Aufgabe des Schulehaltens** im Alter zurecht gemacht hat. Im Bericht heißt es: „Als Dienstknecht beschäftigte er sich viel mit dem Lesen der Heiligen Schrift in freien Stunden. Nach seiner

13 Vgl. Pages, A.: Schulprobleme in der Pfarrei Elbe um 1830. In: Liersch: Dorfchronik Groß Elbe, 1982, 101-104.

Verheiratung übte er sich unter Anleitung des Schul-
lehrers Behrenroth im Chorsingen. Notdürftiges
Schreiben hatte er schon früher gelernt. Was er vom
Rechnen versteht, erlangte er durch Hilfe guter Be-
kannter, als er schon zum Schullehrer in Klein Elbe
bestellt war.¹⁴

Das Beispiel hat nichts Außergewöhnliches für die
Zeit an sich, obgleich doch schon fast ein Jahrhun-
dert in Braunschweig und Wolfenbüttel und ein
halbes Jahrhundert in Hildesheim für diese Region
ein Lehrerseminar besteht; aber in der Auswirkung
galten diese vor allem für die Stadt und die repräsen-
tativeren Pfarrstellen. Das Beispiel zeigt aber ganz
augenscheinlich auch eine Tendenz der geistlichen
Schulaufsicht vor Ort, den Lehrer unter sozialer
Kontrolle zu halten, habituelle Fähigkeiten braver
Küster den fachlichen vorzuordnen, kurzum: Pro-
fessionalität zugunsten sozialer Unterordnung und
zu Ungunsten eines eigenen Standesbewußtseins zu
bremsen. Ersichtlich ist an dem anschaulichen Dorf-
beispiel aber vor allem: die Zeit war reif für eine spe-
ziellere Professionalisierung des Lehrerberufs auf
breiter Ebene. Denn will der Staat die Disparität zwi-
schen Stadt und Land ausgleichen, muß er für einen
Lehrerstand sorgen, dessen Ausbildungsstand glei-
chermaßen professionell ist. Was das Beispiel aber
nicht zeigt, ist die Palette von Nebengeschäften, in
die sich die armen Landlehrer flüchteten: ins Schrift-
stellern, in das Amt des Winkeladvokats und Kassie-
rers, des Chorleiters und Vorstandes im Vereinswe-
sen.

3. Zur Professionalisierungsfrage

Wie die bisherigen Ausführungen zur Rekrutierungs-
frage, die weithin durch die Ausdifferenzierung des
Küsteramtes bedingt ist, zeigen, ist der Prozeß der
Verberuflichung der Lehrertätigkeit schwer abzu-
grenzen. Unter Profession haben wir eine Verbin-
dung spezifisch erworbener Fähigkeiten für ein
abgrenzbares und möglichst eigenständiges Tätig-
keitsfeld zu verstehen, an die eine bestimmte Sozial-
struktur (Lebensstandard, Wohnverhältnisse, Ein-
kommen, Sozialprestige) geknüpft ist. Einem spe-
ziellen Ausbildungsstandard kommt dabei eine
konstitutive Rolle zu, da er dem Träger einen be-
stimmten öffentlich anerkannten Grad von Selbstän-
digkeit in der Ausübung vermittelt. Im historischen
Prozeß der Professionalisierung erhält die Wissen-
schaftlichkeit der Ausbildung deshalb eine besonde-
re Bedeutung, damit ihr Anerkennung und Eigen-
ständigkeit als gesichert erscheinen. So kann die

Profession des Theologen, des Mediziners und Juri-
sten und schließlich des Philologen ab Ende des 18.
Jahrhunderts allgemein im vorgenannten Sinne als
anerkannt gelten.

Vor dem gezeichneten Hintergrund spricht man in
der Professionalisierungsforschung, die nach wie vor
noch weithin Desiderat ist, vom Volksschullehrer im
19. Jahrhundert als von einem „Semi-professional“.¹⁵
Der Historiker La Vopa kommt in seiner Profes-
sionsstudie von 1975¹⁶ zu dem Ergebnis, daß das
Lehrerseminar für die Volksschullehrer in Verbin-
dung mit der nun etablierten staatlichen Kultusver-
waltung, die die Rekrutierung kontrolliert und kana-
lisiert und die Träger durch Isolation in eigenen
Internaten domestiziert, die Lebensführung wie
Amtsführung reglementiert, zum entscheidenden
Emanzipationsträger wird. Dieser Zusammenhang
der öffentlichen Etablierung eines Tätigkeitsfeldes in
der Institution einer obligatorischen Schule und ihre
Absicherung durch einen Bildungsstandard und
damit Hebung des sozialen Status des Lehrers ist in
der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts in allen
aufgeklärten absolutistischen Staaten zu konstatie-
ren. (Vgl. Abb. 17)

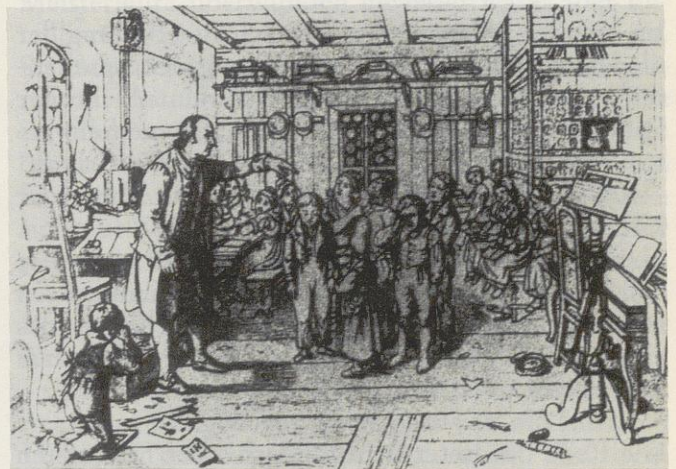


Abb. 17 Unterricht in einer Dorfschule um 1800, Kupferstich.
Das Bild gibt Zeugnis von der fortschreitenden
Professionalisierung des Lehrers auf dem Lande

14 Zit. nach Pages, ebd. 102.

15 Vgl. Skopp: Auf der untersten Sprosse: Der Volksschullehrer
als „Semi-professional“ in Deutschland im 19. Jahrhundert.
In: Geschichte und Gesellschaft, H. 6, 1980, 383-402.

16 Vgl. La Vopa: From Schoolmaster to Schoolteachers. The
making of a modern professional corporation in Prussia 1750
– 1850, 1975.

Der Maßstab für das Gelingen dieser Absicht ist weniger am städtischen Schulspektrum als vielmehr am ländlichen abzulesen; d.h. das Augenmerk ist weniger auf den Beginn der pietistischen und philanthropistischen Bewegung, die ab Mitte des 18. Jahrhunderts den pädagogischen Ideen- und Motivgrund etwa mit Namen wie Basedow, Hecker, Miller, Resewitz, Campe und Trapp erarbeitete und vor allem den Stadtbürger und für ihn erste Lehrerseminare im Visier hatte, zu richten, als vielmehr auf die Erfassung des flachen Landes in der Land-Aufklärung in Verbindung mit dem Physiokratismus am Ende der Aufklärung mit Namen wie v. Rochow, Felbiger, Salzmann, Kindermann, Sextro, Pestalozzi, C. A. Zeller.

Um die Wirksamkeit der landpädagogischen Bewegung in unserem Raum deutlich zu machen, will ich auf zwei Quellen zurückgreifen: auf einen Beitrag im „Neuen Hannoverschen Magazin“ von 1795, der für viele ähnliche stehen kann, und schließlich auf die Rede bei der Eröffnung des Hildesheimer Landeschullehrerseminars, das dem katholisch-österreichischen Einfluß entsprechend „Normalschule“ hieß, vom Jahre 1790. (Vgl. Abb. 18)

Im ersteren ist unter der Überschrift „Bildung der niederen Volksklasse durch Bildung der Schullehrer“ zu lesen: „Verbesserter Schulunterricht der Landjugend ... läßt sich nur als denn allgemein erwarten, wenn die Prediger selbst den Willen dazu haben“ – d.h. die Adresse ist hier die unterste Ebene der kirchlichen Schulaufsicht.

„Unsere Schuldienste sind größtentheils so gering, daß sich dazu nie Männer von soliden Kenntnissen melden werden ...“ „Bildung der Schullehrer ist das einzige Mittel zur Bildung des niedersächsischen Landmannes.“¹⁷

Die Rede des unter dem Hildesheimer Kurfürsten Franz Egon, dem geistlichen wie weltlichen Herrn des Fürstentums Hildesheim, tätigen Jesuiten und quasi Kultusministers **Franz X. Lüsken** ist konsequenterweise überschrieben: „Über die Schätzbarkeit des Schullehreramtes“ (Hildesheim 1790). Hier einige entscheidende Passagen, die unseren Zusammenhang verdeutlichen: „... Die Wohlfahrt eines ganzen christlichen Staats ist der Gesichtspunkt, aus welchem der weiseste Regent die Wichtigkeit des Lehramtes betrachtet ... Es ist unbezweifelt, daß ein jeder aus den verschiedenen Ständen, woraus ein Staat besteht, einen gegründeten Anspruch auf unse-

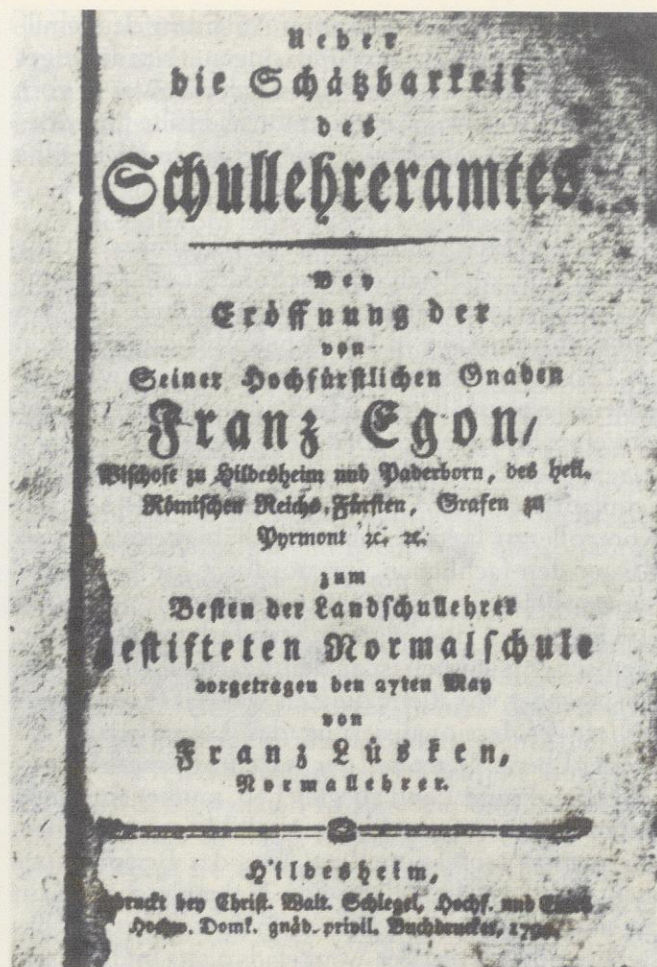


Abb. 18 Titelblatt der Eröffnungsrede: Programm der Lehrerbildung in Hildesheim, verfaßt von dem Jesuiten und Gründer der Hildesheimer Normalschule F. X. Lüsken (1750 – 1841) (Dombibliothek Hildesheim Sign. G 594)

re Hochachtung habe ... Das (s) der Lehrerstand unter die ersten und wichtigsten dieser Stände gezählet werden müsse, ist augenfällig, wenn man nur flüchtig das Gute überdenket, welches durch denselben gestiftet wird. Doch vorausgesetzt, wie bey jedem andern, wenn die Glieder, woraus er bestehet, Geschicklichkeit besitzen, um das in der That seyn zu können, wovon sie den Namen tragen ...“¹⁸ „Eine gute Erziehung der Jugend ist das sicherste und sanfteste Mittel, die Vorurtheile allmählig auszureuten, mit denen sich gewöhnlich der gemeine Mann

17 Neues Hannoversches Magazin, Hannover 1795, Sp. 561f.

18 Lüsken, F.X., ebd. 6 – 8 passim.

gegen jede noch so nützliche, noch so nöthige Änderung stämmt. Durch eine gute Erziehung der Jugend läßt sich ein fester Grund zu den einführenden Verbesserungen legen, durch welche weise Regenten das Glück ihrer Unterthanen blühender machen. ... Die Schullehrer sind es, welche die Aelteren und Obrigkeiten eines Theils ihrer wichtigsten Pflichten, und der beschwerlichsten Sorge entladen. Sie verdienen also, nach den Gesetzen der Gerechtigkeit, indem sie diese Bürde über sich nehmen, allerdings eine ihrer Selbstaufopferung für andere angemessene Erkenntlichkeit. Allein eben diese Selbstaufopferung fürs gemeine Wohl, welches das Schullehreramt erfordert, und welche demselben die große Achtung hätte verschaffen sollen, hat wohl zu seiner Erniedrigung am meisten mitgewirkt. Die Beschwerden des Lehramtes, die sklavenmäßige, immer an gewisse Stunden gebundene Lebensart, dabey die elenden Hütten, die engen, niedrigen Stuben der Schulleute, der Abgang hinlänglicher körperlicher Verpflegung, welches, in Wahrheit, der Gesundheit wenig vorteilhaft seyn konnte: ... Ich sage, diese Betrachtungen wären schon hinlänglich, um taugliche Jünglinge vom Schullehreramt abzuschrecken. Denn auf die nothwendige Vorbereitung zum Lehramte, auf das erforderliche vorhergehende Studium, auf die Pflicht, die nachmals zu lehrenden Wissenschaften selbst erst gründlich zu erlernen, wurde wenig geachtet: an die schwere Kunst, wohl und nützlich zu unterweisen, das ist, den Lehrvortrag nach der Fassungskraft der Kinder einzurichten, ihren Verstand nach und nach zu eröffnen, und Begriffe allmählich zu erweitern, vorzüglich aber das Herz mehr und mehr zu veredeln und zur Tugend zu bilden ...“¹⁹ Dies ist ein Plädoyer für die Professionalisierung aller Lehrer, hier speziell der an den Landschulen, vorgetragen mit sozialkritischer Sensibilität und mit volkswirtschaftlichen Überlegungen im Sinne eines aufgeklärten Wohlfahrtsstaates. Lüsken zeichnet den wechselseitigen Kreisverlauf zwischen den armseligen Lebensverhältnissen des Schulmeisters, seines mangelnden sozialen Prestiges und zeigt als Kontrast die Bedeutung von Bildung für Staat und Wirtschaft auf. Den Ansatzpunkt für diese Abhängigkeiten sieht er in der Institutionalisierung der Lehrerbildung, die in der Normalschule zu Hildesheim ab 1790, wenn auch unbefriedigend, aber jedenfalls unter spezieller Beförderung des Landlehrerproblems, eingerichtet wurde. Damit war der Anschluß auch für die Landlehrer mit der Professionalisierungswelle zur ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts wenigstens programmatisch erreicht. In dem in den 30er Jahren vielbeachte-

ten Werk des Pestalozzianers C. W. **Harnisch**, selbst Seminardirektor, steht zur Begründung einer speziellen „Schullehrerbildung“: „Wie die meisten Bäume beim Kernobst der besonderen Veredelung bedürftig sind, so bedürfen auch die meisten, ja fast alle Lehrer der besonderen Bildung für ihren Beruf. Daß man meint, jeder, der etwas wisse, könne auch sogleich Lehrer drin werden, liegt nur mit darinne, weil man so wenig die allgemeine Bildung von der Berufsbildung unterscheidet, und wähnt, wer jene habe, habe auch diese.“²⁰

Dies ist eine handfeste Kritik an der auf Wilhelm von **Humboldt** sich berufenden mangelhaften Schulpolitik im Fach- und Berufsschulsektor und eine Kritik an einer Orientierung der Lehrerbildung an der Ausbildung der Philologen, wo Sprach- und Allgemeinbildung eine Pädagogik ersetzen. Professionalisierung erfordert eine spezielle Fachausbildung, die jedenfalls auch die **Schulmeisterlehre**, die nach wie vor in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts dominant blieb, außer Kraft setzt. Es wird für das 19. Jahrhundert wie selbstverständlich vorausgesetzt, nach der Seminargründungswelle im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts, als ob der Weg über die zünftige Meisterlehre überwunden gewesen wäre; aber detaillierte Regionalstudien bringen anderes ans Licht. So klagt der württembergische spätere Seminardirektor Theodor **Eisenlohr** in seiner Schrift: „Die Schullehrer-Bildungsanstalten Deutschlands. Ein offizieller Bericht über eine pädagogische Reise durch Süd- und Mitteldeutschland unter besonderer Rücksicht auf Württemberg“ vom Jahre 1840: „Es konnte zugleich für das Volksschulwesen von keinem Gewinn sein, daß auch jetzt noch ebenso, wie früher, für dasselbe nur Leute herangebildet werden, die der Abfall von Kapazitäten für höhere Studien waren ... – schlaffe Gymnasisten, des Lehrtalents entbehrend, mit übermüthigen Ansprüchen, anstatt mit Lust und Liebe für den Schullehrerberuf erfüllt.“²¹ Offensichtlich wurde, was Eisenlohr beklagt, statt systematischer Nachwuchsförderung Mangel- und Ausfallsbewirtschaftung betrieben, und dies wiederum zum Schaden eines professionellen Sozialprestiges und eines gesunden Standesbewußtseins. Für Würt-

19 Lüsken, F.X., ebd. 18 – 19.

20 Harnisch, C.W.: Die Schullehrer-Bildung, 1836, 67.

21 Eisenlohr, T., ebd. 5.

temberg konstatiert Eisenlohr noch 1840, daß „ein großer Theil der Schulamtszöglinge seine Bildung bloß bei Schullehrern erhält“ – also nicht auf dem seminarischen Weg, er spricht von Württemberg als von einem „noch immer für Seminarbildung sehr ungünstigen Boden“ (ebd.).

Aus Friesland wissen wir ähnliches. Als im Gefolge des neuen Hannoverschen Volksschulgesetzes von 1845 die seminaristische Ausbildung verpflichtend wird, da ruft dies in der Ostfriesischen Lehrerschaft auf breiter Front große Widerstände hervor. Im gutachterlichen Bericht des Konsistoriums an die hannoversche Regierung vom 2.3.1848 heißt es: „Frage man, ob ein Seminar für Ostfriesland ein Bedürfnis sei, so laute die Antwort: Nein. Denn auf dem bisherigen Weg (d.i. die Schulmeisterlehre – Verf.) erhalte man viele tüchtige und geschickte Lehrer, die seminaristisch gebildeten in keiner Weise nachstünden.“²² Von einer Schulpädagogik will man nichts wissen. Übrigens, was sonst als Unterstützung des Professionalisierungsprozesses und eines professionellen Standesbewußtseins gelten mag, die Intensität der Bildung von Lehrerverbänden, – in Ostfriesland hätte eine Lehrerverbandsgeschichte zu konstatieren, daß, obgleich hier ein Eldorado früher Verbandsbildung vorfindbar ist etwa im sog. „Lehrer-Schriftwechsel-Verein“ (1846), ihr Führer Sundermann nur mühsam anno 1848 dem Vorteil der seminaristischen Ausbildung zustimmen mochte.²³ Stolz tritt er für den Weg über die Schulgehilfenprüfung ein: „Hier tritt kein Lehrer mit seiner Katheder-Weisheit in die Schule, sondern fern von aller Gelehrtenverkehrtheit unterrichtet jeder, wie es ihm seine einfache Natur, das Wort Gottes und das Leben eingibt.“²⁴ Die Folgen dieser eigenwilligen Retardationspolitik zeigten sich noch in Visitationsprotokollen am Ende des 19. Jahrhunderts, so wenn es 1871 über den 43jährigen Nebenlehrer in Eversmeer heißt: er „mag ... recht gut im Lesen und Schreiben unterrichten, mehr kann er nicht. Sein Wissen ist sehr gering, er ist nicht einmal im Stande, eine ordentliche Frage zu bilden.“²⁵ Und aus einem Visitationsbericht des Jahres 1880 über einen älteren Lehrer in Moorhusen zitiert Vandr , daß dieser zwar im Katechisieren „eine gewisse Frische und Originalität“ bewiesen habe, aber: „es regnete grammatische Fehler.“²⁶

Doch die Professionalisierung hat sich über den seminaristischen Ausbildungsweg im 19. Jahrhundert erfolgreich durchgesetzt, und zwar im wesentlichen in dreifacher Form:

- in der *Seminarform grundst ndiger Art* – in musterhafter Ausprägung in den welfischen Ländern und in Preußen, meist in Verbindung mit Waisenhäusern, Armen- und Freischulen – so in Hannover, Braunschweig, Wolfenbüttel, Halle, da hier eine geistig selektierbare und vertikulierbare Populationsmasse für das Lehramt sich anbot;
- in der *Seminarform*, die in *Verbindung mit dem Mittelbau eines Gymnasiums oder einer Realschule gestaltet wurde* – in musterhafter Ausprägung meist in kleineren Ländern, wo an den Gymnasien Stipendien und Einnahmen aus traditionellen Currenden bestanden, an denen Lehramtssch ler partizipieren konnten, so in Halberstadt, Oldenburg, Weimar und ab dem 1. Drittel des 19. Jhs auch in Hildesheim.
J.G. Herder war ein besonderer Bef rworther dieser Form, es sei „ein solches Institut so verschränkt und verbunden mit anderen Instituten zu machen, als nur möglich war – weil sonst das Institut in kurzer Zeit verfallen könnte“;²⁷
- schließlich in der *Seminarform*, die in *6 – 3monatigen Lehrgängen* als Fortbildung von Praxis konzipiert wurde – in musterhafter Ausprägung in Österreich und den von ihm beeinflussten katholischen Ländern, meist in Verbindung mit den Normal- und Hauptschulen. Diese Form wurde z.B. für Norddeutschland musterhaft in Hildesheim ab 1790, später auch in Hannover und Wolfenbüttel im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts speziell für Landlehrer meist neben dem grundständigen Seminar praktiziert; sie hatte überdies die größte Verbreitung außerhalb Deutschlands gefunden.

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts hatte in ganz Deutschland die **Professionalisierung in der grundständigen Seminarform** eine anerkannte Standardisierung erfahren: der 3j hrigen Pr parandie,

22 Zit. nach Vandr , R.: Schule, Lehrer und Unterricht im 19. Jahrhundert. Göttingen 1973, 26, 65 f.

23 Vgl. Vandr , ebd. 66.

24 Vandr , ebd. 66.

25 Zit. nach Vandr , ebd. 67.

26 Zit nach Vandr , ebd. 67.

27 Herder, J.G. Nach Schweizer: Geschichtliche Nachrichten über das Schullehrer-Seminar in Weimar, Weimar 1838, 10.

sozusagen der Vorschule, die an die Volksschule anschloß, folgte das ebenfalls 3jährige Seminar. Bis zur Auflösung im Jahre 1926 gab es im niedersächsischen Raum folgende **Seminare**: in Alfeld, Aurich, Braunschweig, Bederkesa, Einbeck, Hameln, Hannover, Hildesheim (rk.), Lüneburg, Northeim, Osnabrück (ev. und rk.), Oldenburg, Stade, Uelzen, Verden, Vechta (rk) und Wunstorf, zeitweise auch in Wolfenbüttel und Helmstedt. **Präparanden** befanden sich in Diepholz, Duderstadt, Einbeck, Gifhorn, Melle, Wolfenbüttel (die Liste ist für Braunschweig und Oldenburg nicht vollständig).

4. Zum Sozialstatus des Lehrers im Spiegel der Populärliteratur des 19. Jahrhunderts

Wie der Blick auf die Zustandsgeschichte auf dem flachen Lande, der sich nicht von der propagierten Idealform des seminaristischen Ausbildungszuschnitts blenden ließ, zeigte, bietet das 19. Jahrhundert noch ein durchaus bewegtes Spektrum, was das Lehrerbild betrifft. Die Frage nach dem Sozialstatus, dem gesellschaftlichen Prestige, ist vor allem an der sozialen Wirklichkeit zu messen. Aber wie? Ein gangbarer Weg wäre, die Anstellungsverträge und Abmachungen über die Lehrereinkünfte zu studieren. Doch mit solchen Statistiken haben wir nur umrißhaft das am Lehrerbild im Blick, was von der Öffentlichkeit und zeitgenössischen Umwelt an Mentalitäten ihm entgegenschlug. Ein guter Gradmesser für diesen Aspekt unserer Fragestellung, für den durch die zunehmende Professionalisierung wahrnehmbaren Wandel in der Einschätzung des Lehrers, bietet das Bild, das über Lehrer in der Literatur der Zeit, vor allem der populären, entworfen wird. Ich halte mich dabei zunächst an Elisabeth **Frenzels** literaturwissenschaftliche „Stoff-, Motiv- und Symbolforschung“ (Stuttgart) von 1978²⁸ und Uwe **Baurs** literaturgeschichtliche Analyse „Dorfgeschichte“ mit dem Untertitel: „Zur Entstehung und gesellschaftlichen Funktion einer literarischen Gattung im Vormärz“ (München) von 1978. In beiden wird deutlich, daß der **Lehrer ein beliebtes literarisches Motiv** darstellt, um gesellschaftliche Zustände zu beschreiben. Er wird sozusagen zur exemplarischen Figur für sozialen Aufstieg, oder allgemeiner: das Lehrerbild erscheint als das Brennglas für die sozialen Zustände und ständischen Selbstverständnisse der Zeit. Frenzel: „Ein Spiegel sozialer Entwicklung ergibt sich ..., wenn die Gestalt des Lehrers als literarisches Motiv historisch verfolgt wird. Sie wurde erst durch den pädagogischen Optimismus der Aufklärung aus einer Episodenrolle er-

löst und ganz entgegen der realen Lage idealisiert; bis der Lehrer in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wieder an Geltung verlor und in einer Epoche, die sich zum Anwalt der Jugend machte, entweder als weltferner, lebensuntüchtiger Träumer (Holz/Jerschkes „Traumulus“) oder als reaktionärer, böswilliger Tyrann (Wedekinds „Frühlingserwachen“; Heinrich Manns „Professor Unrat“) figurierte“.

Die literaturgeschichtliche Beschreibung zeichnet also eine gewisse Gegenbewegung zu der von uns gezeichneten mühsamen Professionalisierungsgese. In der vom technischen Aufschwung und der Industrialisierung und den sozialen Auflösungserscheinungen gejagten ersten Jahrhunderthälfte wird der Lehrer zum Symbol der Zufriedenheit im ländlichen Kreise – so strahlt er uns schon verschmitzt entgegen in Jean **Pauls** „Leben des vergnügten Schulmeisterlein Maria Wuz in Auenthal“ (1793); zur Karrierefigur eines gemessenen sozialen Aufstiegs vom Schulmeister zum Pfarrer wird er in seinem „Das Leben des Quintus Fixlein“ (1796) – von der Aufklärung haben diese Lehrer das Streben nach Bildung unter den widrigsten Lebensumständen geerbt, ganz in der sozialen Einschätzung, wie sie dem evangelischen Pfarrhaus zuteil ward. (Vgl. Abb. 19).

Diese Bildzeichnung setzt sich fort in der **Dorfgeschichtsliteratur** im 19. Jahrhundert, zu deren Vorläufer Friedrich **Altwater** und Kurt **Wormann** die Idyllerzählungen und „pädagogischen Erzählungen“ rechnen.²⁹

Die Romane des Schweizer J.C. **Hirzel** („Die Wirtschaft eines philosophischen Bauers“, 1761), Johann Heinrich **Pestalozzis** „Linhard und Gertrud“ (1781) ((vgl. Abb. 20) und Heinrich **Zschokkes** „Das Goldmacherdorf“ von 1817 enthalten durchgehend pädagogische Motive. Dies gilt ganz besonders für Jeremias **Gotthelfs** (m.a.W. des leibhaftigen Schweizer Schulinspektors Albert **Bitzsius**) „Der Bauernspiegel“ von 1836 und der „Schulmeister“ von 1838/39: Gerade die letztere Schrift, die ebenfalls eine von der Zeit positiv aufgenommene Karriere vom Weberjungen

28 Frenzel, E.: Stoff-, Motiv- und Symbolforschung, Stuttgart 1978, 115ff.

29 Vgl. Altwater, F.: Wesen und Form der deutschen Dorfgeschichte im 19. Jahrhundert. Berlin 1930; K. Wormann: Der deutsche Bauernroman bis auf Gotthelf. Diss. Freiburg 1924.



Abb. 19 Jean Paul (Friedrich Richter) 1763 – 1825

zum Schulmeister beschreibt, enthält viel Authentisches, sowohl Kritik an den Schulzuständen und an der Schulaufsicht wie am Dorfschlendrian. Jeremias Gotthelf vergleichbar sind die Motivkonstellationen im Schaffen des österreichischen Schulinspektors Adalbert Stifter. Die Landschule ist ihm „das größte Bollwerk gegen die Barbarei der Massen“ und „einer der wichtigsten Männer im Staat ist der Landschullehrer“³⁰. (Vgl. Abb. 21)

Der Lehrer agiert in diesen Dorfgeschichten neben adligen Damen und geistlichen Herren, eine „äußerst produktive Autorengruppe“, wie Rudolf Schenda in seiner Analyse „Volk ohne Buch“ von 1977 feststellt.³¹

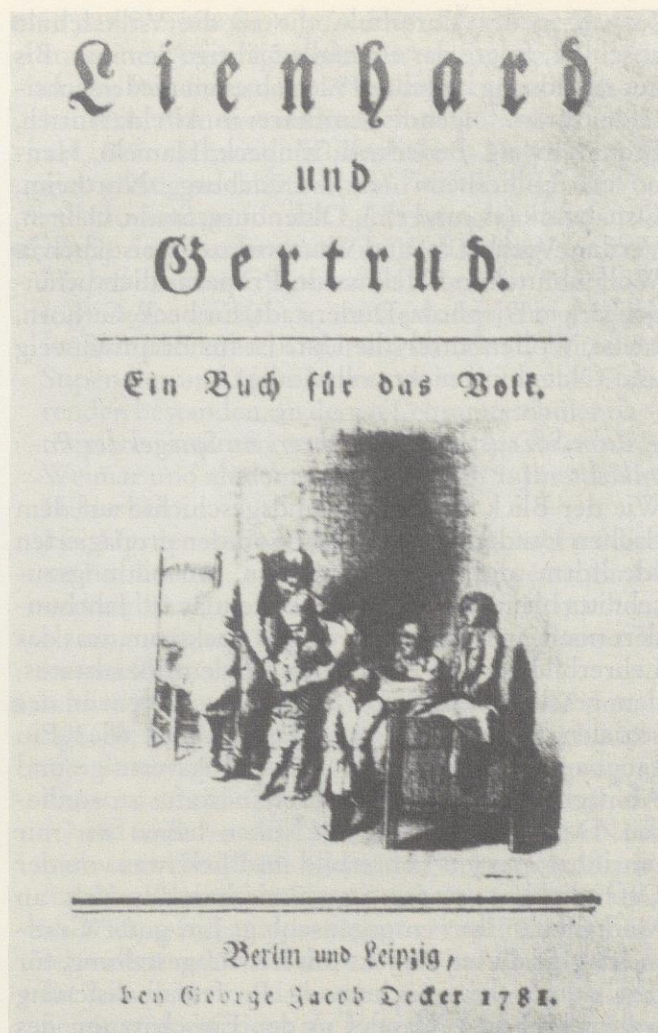


Abb. 20 Titelblatt von J.H. Pestalozzis „Lienhard und Gertrud“ (1781)

Wie gesagt: Diese positive **Aufsteigermentalität und Zufriedenheitsidylle ändert sich in der zweiten Jahrhunderthälfte**; das Lehrerbild, das hier gezeichnet wird, müht sich ab im täglichen Kleinklein ohne besonderen Erfolg. In C. Büchsels „Erinnerungen aus dem Leben eines Landgeistlichen“ von 1865 (Berlin), die sieben Auflagen erlebten, werden die Aufsteigerjahre über Seminar- und Schuldienst von der ersten Jahrhunderthälfte äußerst sozialkritisch beleuchtet. (Vgl. Abb. 22)

30 Kosch, W.: Adalbert Stifter als Mensch, Künstler, Dichter und Erzieher, Regensburg 1952, 99.

31 Schenda, R.: Volk ohne Buch. Studien zur Sozialgeschichte der populären Lese-Stoffe 1770-1910, München 1977, 85.



Abb. 21 Ein Beispiel professioneller Idylle in der „Gartenlaube“ (1867) – „Schullehrers Geburtstag“, nach einem Stich von C. Lasch

Gedanken über Lehrerbildung

Von
Eduard Spranger



Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig
1920

Abb. 22 Titelblatt von Sprangers Schrift von 1920, mit der Sprangers „Vaterschaft“ mit der Pädagogischen Akademie verbunden wurde

Da gibt es den Dorflehrer, der sich seiner Herkunft schämt, da kommt der Konflikt zwischen den Schulmeister-Lehrern und den seminaristischen Lehrern, wobei die letzteren wegen ihrer Arroganz und Verbildetheit „Professoren“ genannt werden, in den Blick, und da wird die Abhängigkeit vom Pfarrer und die Last entwürdigender Küsterdienste zur Sprache gebracht.

„Ist der Küster verpflichtet, den Pastor zu der Amtshandlung abzuholen? Muß er den Ornat und die Agende nach dem Filiale tragen? Muß er das Lied am Sonnabend und die übrigen Anordnungen für den Sonntag persönlich entgegennehmen oder kann er es durch Briefe oder Boten abmachen? Muß er das Vierzeiten- und das Jahrgeld persönlich in der Gemeinde für den Pastor einsammeln? Muß er bei Leichen und Hochzeiten im Dorfe umhergehen und die Gäste einladen? Muß er vor dem Anfange des Gottesdienstes noch auf das Schloß gehen und der Herrschaft anmelden, daß der Pastor gekommen sei? Muß er, wenn er einmal genöthigt ist, die Schule einen halben Tag ausfallen zu lassen, vom Pastor Erlaubniß haben oder genügt die bloße Anzeige? Muß er dem Geistlichen in der Kirche das Lied aufschlagen vor dem Beginn des Gottesdienstes? Muß er auf das herrschaftliche Chor einen Zettel legen, auf dem die Nummer und der Anfang des Liedes stehen? Muß er in der Kirche und bei jeder Amtsverrichtung das Küstermäntelchen anlegen oder kann er auch in einem grauen oder braunen Rock erscheinen? Solche und ähnliche Fragen traten hier und dort so in den Vordergrund, als wenn davon wirklich das Heil der Welt abhängt.“³²

Hier wird also ein ganzes Tableau von sozialer Indienstnahme und Erniedrigung, das zwischen Pfarrer und Lehrer stand, ausgebreitet. Wilhelm Scharrelmann liefert in seinem Lehrerroman „Michael Dorn“ (1909) ein Bild der Entzweigung zwischen Lehrer und Pfarrer mit der Konsequenz des Kirchenaustritts. Hier wird das Aufbegehren und die Emanzipation der Volksschullehrer gegenüber der Kirche vorweggenommen. In Wilhelm Raabes „Der Hungerpastor“ erheben die armen Schullehrer Silbermann und die verwahrloste Anstalt, an der er unterrichtet, schwere soziale Anklage, und in Otto Ernsts Schauspiel „Flachsmann als Erzieher“ (1901)

32 Büchsel, E.: Erinnerungen. 4. Auflage 1872, 191. Kap. „Der Küster und der Lehrer“.

wird der Schuldirektor gar zum Urkundenfälscher. Bleibt nur, daß das Motto des ausgehenden 19. Jahrhunderts: „Bildung ist Macht!“ in Heinrich Manns „Professor Unrat“ ins Gegenteil verkehrt wird. Was der Lehrer produziert, hat keinen eigentlichen Gegenwert mehr. Seine Chance liegt nur darin, daß er den „Unrat“, das Unnütze in seinem traditionsbehafteten Bildungsgebaren, über Bord wirft und Bildung mit Zeit und Jugend neu abstimmt. Sollte dies nicht auch eine neue Perspektive für die weitere und notwendige Professionalisierung haben? Für den Volksschullehrer selbstredend anders als für den Philologen!

III. Das Lehrerbild im Spiegel sich wandelnder schulischer Tätigkeits- und hochschulischer Ausbildungsformen

1. Wandel der Bedingungen und Zuspitzung der Professionalisierungsfrage, dargestellt am Beispiel Eduard Spranger von 1918-1960

Professionalisierung durch Wissenschaft, dies ist die Generaltendenz des Wandels des Lehrerbildes. Sowohl der Zuschnitt der sich wandelnden Ausbildung von der Aufklärung bis ins 20. Jahrhundert zeigt diese Tendenz, wie wir gesehen haben, als auch das Selbstverständnis der Lehrer, wie es sich in der Literatur, aber erst recht in ihren Verbandsforderungen ab der Jahrhundertmitte signalisiert. Die Bestrebungen der Lehrerschaft zielten auf **wissenschaftlich anerkannte Professionalität**. Kann und wird die Lehrerschaft dieses Ziel erreichen? Welche Unterstützungen und welche Barrieren hat das 20. Jahrhundert aufzuzeigen?

Dies hängt schließlich von der Entwicklung des politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Systems ab und ihren Rückwirkungen auf das Erziehungs- und damit Lehrerausbildungssystem. Die z.T. revolutionären und evolutionären Veränderungen im 20. Jahrhundert, die engagierten Ankündigungen in der Reformpädagogik, die neue gesellschaftliche Basis in der ersten deutschen, z.T. tragisch ungeliebten Demokratie nach 1918, jene impulsgeladene Schiebemasse für eine pädagogische Reform – vom Dritten Reich zunächst geschickt genutzt und dann kläglich mißbraucht – und schließlich die mühsame Wiederaufnahme der Reformimpulse in der neuen Republik, in der wir leben: sie konturieren den Lehrerbildwandel in neuen, z.T. rasanten Professionalisierungsschüben.

Diese Zusammenhänge können hier nur kurz aufgezeigt werden. Im Reflexbereich bzw. Überbauahmen von Erziehung und Ausbildung werden Veränderungen sichtbar

- **in einem neuen Schüler- und Jugendbild**, mit Verve und Radikalität formuliert in der Jugendbewegung, etwa in Gustav Wynekens Programmschrift von 1913 „Schule und Jugendkultur“ oder der von 1914 „Die neue Jugend“ oder von 1919 „Der Kampf für die Jugend“;
- **in einer neuen Schulorganisation**, am sichtbarsten in der Neuordnung, die Weimar mit seinem Reichsschulgesetz von 1919 anstrebte, von der aber 1920 nur das Grundschulgesetz Wirklichkeit wurde, an dem dann der „Rahmenplan“ von 1959 und der „Strukturplan“ von 1970 weiterbauten, in deren Bannkreis die alte Volksschuleinheit aufgelöst wurde und Grundschule, Orientierungsstufe und Hauptschule neue Einheiten mit neuen Zuordnungen wurden;
- schließlich in der **Veränderung der Inhalte und Methoden**, zunächst am sichtbarsten in einer Verdrängung der Religion von ihrer beherrschenden Position, sodann in der Veränderungsflut, die Bildungspläne, Richtlinien und Curricula bis heute zu einer immer schrofferen Wissenschaftsausrichtung der Schule artikulieren.

Die Professionalisierung des Lehrerbildes wurde zu einer unaufhaltsamen Aufgabe im Reflex dieser Prozesse. Auf der individuellen Ebene bildet sich diese Aufgabe ab in drei ganz zentralen Ereignissen: im Jahre 1919 wird die geistliche Ortsschulaufsicht beseitigt, ferner wird die Entwicklung zur gemeindeunabhängigen Lehrerbesoldung, die schon vor 1914 eingeleitet worden war, im gesamten Reich durchgesetzt, und schließlich werden ab 1.4.1920 die Küsterdienste vom Schuldienst getrennt mit der Ausnahme, daß der sog. „höhere Küsterdienst“, der Organisten- und Lektordienst, meist mit der ersten Schulstelle noch organisch verbunden blieb. Schon aus diesem Blickwinkel wird eine Neuorientierung des Lehrerbildes mit neuen Ausbildungsansprüchen sichtbar.

Es kann und soll hier der Prozeß dieser Professionalisierung des Volksschullehrers, an den die Professionalisierung des Berufs- und Sonderschullehrers schließlich – auch gegen ihr entfaltetes Selbstverständnis – teilhat, an Eduard Sprangers Position

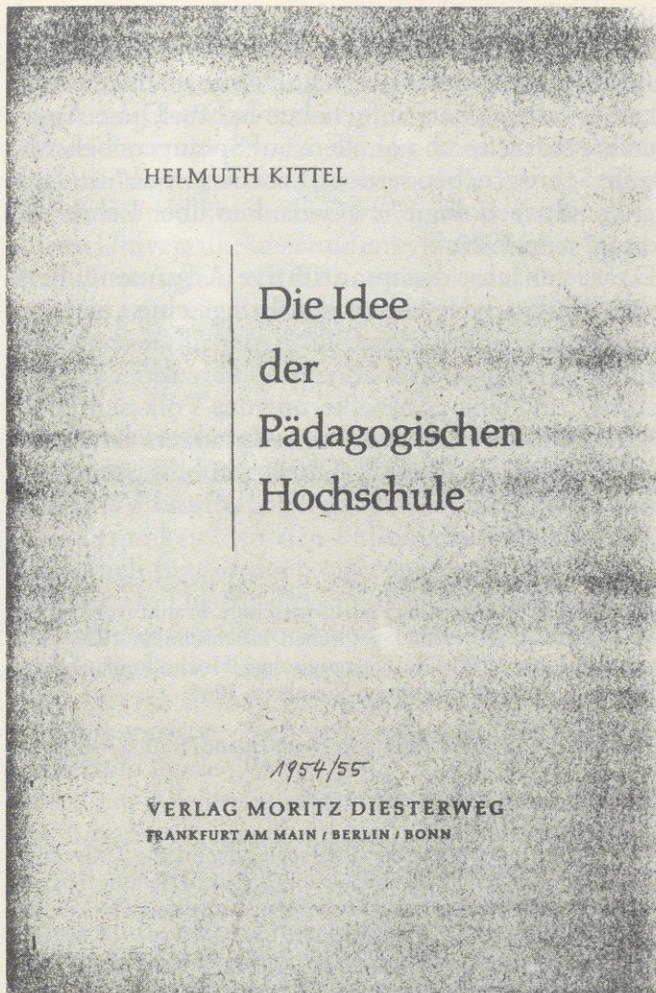


Abb. 23 Titelblatt der wohl bekanntesten Schrift von H. Kittel, die für die Idee der Pädagogischen Hochschule den Geist Sprangers reklamiert (1954)

aufgezeigt werden, der maßgeblich die politische, aber auch wissenschaftliche Diskussion und Entwicklung bestimmt hat. Seine Position konturiert sowohl Diskussion und Kontroversen Weimars wie nach 1945, zumindest bis Anfang der 60er Jahre. Diese Diskussion um und mit der Position Sprangers decouvriert zugleich Verständnisse und Mißverständnisse in Sachen Lehrerbildung auf exemplarische Weise für diese Zeitspanne. (Vgl. Abb. 23)

Spranger wurde als Berater bei den Sondierungsgesprächen um eine Neuordnung in Preußen Anfang 1918 herangezogen, er war zentrale Figur in der Reichsschulkonferenz, dabei in ständigem Austausch mit einem anderen bedeutsamen Macher, Georg **Kerschensteiner**, er erarbeitete im September 1918 eine

Denkschrift zur Seminarfrage („Grundsätzliches zur Umgestaltung der Volksschullehrerseminare“ = Denkschrift 1918) und verfaßte schließlich im Herbst 1919 die „**Gedanken über Lehrerbildung**“ (veröffentlicht 1920), sicherlich das entscheidende Buch, das 1929 und 1930 noch Neuauflagen erlebte und bis ins Nachkriegsdeutschland hineinwirkte. (Vgl. Abb. 24)

In den folgenden Ausführungen folge ich in der Tendenz der neuen Arbeit von Gerhard **Meyer-Willner**, die die Revision des Spranger-Bildes am konsequentesten in Angriff genommen hat.³³

Sprangers Position für eine Neuordnung der Lehrerbildung macht sich an einer kritischen Analyse der bisherigen seminaristischen Ausbildung fest, die er als Pädagogiklehrer in einem Berliner Lehrerinnenseminar (alias „Hornviehstall“, nach Spranger in einem privaten Brief) im Jahre 1910 selbst kennengelernt hat. Diese Kritik gibt Aufschluß über das Lehrerbild von seiten der gebildeten Öffentlichkeit und Wissenschaft; sie stellt vor allem negativ heraus den handwerkhaften und gedächtnisorientierten Lehrbetrieb im Seminar, seine enzyklopädische Wissenskultur und seine religiös enge und unpolitische Ausrichtung.³⁴

Das Seminarsystem erzeuge „Köpfe, aber keine Menschen“ und „Wissen, aber keine Bildung“. ³⁵ Diese Aussagen sind wichtig, da sie das seminaristische Lehrerbild des 19. Jahrhunderts verkomplettieren: Die „Überfüllung mit Gedächtnisstoff“ führe dazu, daß der Lehrer arbeiten gelernt habe, „aber arbeiten ist für ihn lernen, nicht denken“, ist Umgang mit Antworten als „feststehende Wahrheiten“. Wissen sei „abgesperrt“ und „amtlich fixiert“. ³⁶ Sprangers neue Zielformeln für eine neue Professionalisierung sind „Humanitätsbildung, Wissenschaft und Berufsbildung“ – das klingt gut, läuft aber, wie sich erweisen wird, in den Konsequenzen für die akademische Ansiedlung der Lehrerbildung ins Abseits.

33 Meyer-Willner, G.: Eduard Spranger und die Lehrerbildung. Die notwendige Revision eines Mythos. Bad Heilbrunn 1986. Diss. Braunschweig 1986.

34 Spranger, E.: Denkschrift 1918, abgedruckt in: F.H. Paffrath: Eduard Spranger und die Volksschule. Bad Heilbrunn 1971, 215 – 225.

35 Spranger, E., ebd. 216.

36 Spranger, ebd. 224.

Während die pädagogische Publizistik und Geschichtsschreibung Spranger als den **Vater der Pädagogischen Akademie und der Pädagogischen Hochschule** feiert, vor allem durch Schriften von Helmut Kittel von 1945, 1957 und 1965³⁷ (vgl. Abb. 25), aber auch von Albert Reble von 1958³⁸ hochstilisiert, ist die Einschätzung von Sprangers Wirksamkeit in den entscheidenden Schriften und Jahren – nach der gründlichen Analyse des Schrifttums Sprangers durch die Braunschweiger Dissertation von Meyer-Willner von 1986 – in hohem Maße heute **revisionsbedürftig**. Es zeigt sich: Spranger war eigentlich nie für eine wissenschaftlich-professionelle Lehrerbildung im Sinne universitärer Ausbildung; was er wollte, war **ein für die Wissenschaft geöffnetes Seminar**. Damit stellt er sich, allerdings meist diplomatisch verdeckt als „offen“³⁹, gegen die seit den 70er Jahren des 19. Jahrhunderts in der Lehrerschaft und ihren Verbänden erhobenen Forderung nach einer universitären Ausbildung.⁴⁰

Ja, Spranger ist der Wortführer jener gesellschaftlichen Gruppen, die mit der mit großer Mehrheit in der Weimarer Verfassung gefundenen Formel von der „hochschulmäßigen Ausbildung aller Lehrer“ nicht mehr verbinden als eine eben den Wissenschaften angepaßte Seminarbildung.⁴¹

Später erst billigt Spranger durch den Druck der öffentlichen Meinung und den politischen Gang die Pädagogische Akademie als eine Art **Sonderhochschule**.⁴² In einem Brief an Albert Reble vom 29.9.1962 schreibt Spranger, daß seine „Idee der eigenständigen Pädagogischen Hochschule ... als eilige Skizze entstanden“ ist.⁴³ Meyer-Willner spricht in seiner Spranger-Analyse von einem „taktischen Verlegenheitsprodukt“⁴⁴, und die Tatsache, daß Spranger auch noch 1928 bereit war, die Lehrerbildung zu reseminalisieren⁴⁵, zu einem Zeitpunkt, als in Preußen die Pädagogische Akademie gerade zwei Jahre in Gang gekommen war und in Braunschweig gerade ein Jahr Lehrerbildung – in die TH integriert – mit Erfolg praktiziert werden konnte, wie Sandfuchs in seiner Hildesheimer Dissertation von 1978 nachweist, sie weist seine Position geradezu als reaktionär aus.⁴⁶ Angesichts der **Reseminalisierung im Dritten Reich** spricht Spranger in einem Brief an Blättner vom 28.3.1939 sich decouvrierend davon, „daß das innerlich Vernünftige ungewollt wieder herauskommt“⁴⁷, und an anderer Stelle spricht er von den „ersten Mißgriffen ... zwischen 1920 – 26“⁴⁸.

Es ist von epochaler Bedeutung, sich mit den Begründungen für Sprangers Position auseinanderzu-

setzen, denn zugleich werden mit ihnen die Hauptbarrieren sichtbar, die die volle akademische Professionalisierung der Volksschullehrer noch über ein halbes Jahrhundert aufgehalten haben. Diese Argumente stützen sich vor allem auf Sprangers bekannteste Schrift (neben seinen „Lebensformen“ und der „Jugendpsychologie“): „Gedanken über Lehrerbildung“ von 1920.

Da ist zunächst das **quantitative Argument**, Lehrerbildung an der Universität bringe eine „nicht zu bewältigende Stundenzahl“⁴⁹, der „Überbevölkerung“ der Universität korrespondiere ihre „Verwüstung“ und eine „Entvölkerung der Volksschule“⁵⁰. Als **qualitatives Argument** ist Sprangers Grundansicht zu werten, daß die Universität „Wissenschaft nicht für den unmittelbaren Bedarf und Verbrauch

37 Kittel, H.: Die Idee der Päd. Hochschule. Frankfurt 1954; Die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen 1926-1932. Hannover 1957; Die Pädagogischen Hochschulen. Dokumente ihrer Entwicklung. Weinheim 1965.

38 Reble, A.: Lehrerbildung in Deutschland, Ratingen 1958.

39 Vgl. Meyer-Willner ebd., 324ff.

40 Für die Integration der Lehrerbildung in die Universität haben sich maßgebliche Pädagogen und Erziehungswissenschaftler seit langem und überzeugend eingesetzt, so Lindner 1874, Seyfert 1905, Tumlriz 1913, Tews 1913 u. 1918, Mutheusius 1919; sie war die Forderung der Denkschrift der preußischen Seminardirektoren (1919) und des Deutschen Lehrervereins von 1918, der dafür die „erziehungswissenschaftliche Fakultät“ an der Universität vorsah.

41 Vgl. Spranger: Denkschrift. 1918, in Paffrath 1971, 218.

42 Vgl. Meyer-Willner, ebd., 144.

43 Nach Meyer-Willner, ebd., 240.

44 Meyer-Willner, ebd., 239

45 Vgl. Meyer-Willner, ebd., 312ff.

46 Vgl. Sandfuchs, U.: Universitäre Lehrerausbildung in der Weimarer Republik und im Dritten Reich. Bad Heilbrunn 1978.

47 Nach Meyer-Willner, ebd., 329.

48 Brief Sprangers an M. Stellmann vom 18.12.1940 – nach Meyer-Willner, 330.

49 Spranger: Gedanken zur Lehrerbildung, 1920, 34.

50 Spranger: Denkschrift 1918. In: Paffrath 1971, 407 – 411.

produziere“⁵¹ (damit distanziert sich Spranger auch von der Technischen Hochschule); die universitäre Volksschullehrerbildung bringe eine weitere „Philologisierung der Universität“ und eine Steigerung des „Oberlehrertums“⁵². Er fordert statt dessen eine eigenständige „Bildnerhochschule“, denn: „Der Lehrer des Volkes darf so wenig ein Spezialist sein wie ein Universalkrämer und enzyklopädischer Kopf: er muß vor allem ein Kulturträger sein, oder, was dasselbe sagt: ein Bildungsträger, dazu gehört aber eine eigentümliche Ausbildung, die von der gelehrten abweicht, ohne irgendwie geringwertiger zu sein.“⁵³

Damit vermischt sich auch ein **sozial-segretatives Moment**: „Bildung für den Lebenskreis“ als Aufgabe des Volksschullehrers auf der einen Seite und „Gelehrsamkeit“ für den Philologen andererseits⁵⁴. Schließlich fügt er noch ein **organisatorisches Argument** an: Die für die Lehrerbildung notwendige Verbindung von Theorie und Praxis verfälsche Idee und Aufgabe der Universität⁵⁵.

2. Argumente im Umbruch und die Folgen für ein Lehrerbild heute (1960 - 1980)

Alle diese Argumente können als überholt gelten; was Spranger gegenüber dem Volksschullehreranspruch um universitäre Professionalisierung gesagt hat, könnte und müßte zu vielen anderen Berufsgruppen, die inzwischen Eingang in die Universität gefunden haben, gesagt werden. Man kann mit Ausnahme des bildungstheoretischen Arguments nicht anders als von „Scheinargumentation“ sprechen, an der aber so viel wahr ist, daß die Universität entsprechend ihrer damaligen Gelehrtentradition und sozialen Besetztheit keine oder nur geringe Fähigkeit besessen haben dürfte, die Professionalisierungsansprüche der Volksschullehrer befriedigen zu können. Dieselben Argumente, wenn auch in anderer Sprache, waren nach 1945 in der sog. restaurativen Phase zu hören – und typischerweise lautete ein parteipolitisches Wahlmotto der 50er Jahre: „Keine Experimente!“, in das auch das Lehrerbild eingetaucht blieb. Spranger war an dieser restaurativen Einschnürung der Lehrerprofessionalisierung nicht unschuldig; wie wir wissen, hat er vor allem in Süddeutschland weniger durch Schriften zur Lehrerbildung als vielmehr durch nichtveröffentlichte Gutachten – so die Bearbeitung des Nachlasses durch Meyer-Willner – für Süd-Württemberg von 1946/47 in zwei Gutachten zur Reseminarisierung der Lehrerbildung und in zwei Gutachten zur „hochschulmäßigen“ Lehrerbildung, ebenfalls für Württem-

berg von 1955, und ein Gutachten über die Konfessionalität und Simultaneität der Lehrerbildung in Württemberg von 1960 Stellung bezogen: in der Grundtendenz nicht anders als 1919! Lehrerbild und Lehrerbildung blieben in der Position Sprangers gefangen, wobei er das Mißverständnis einer „Subalternisierung eines ideal emporstrebenden Standes“, wie er selbst ausführt, immer im Auge haben mußte⁵⁶. Als typisch für diese Befangenheit und Einschnürung der Lehrerbildung soll ein Zitat aus Sprangers Schrift: „Der geborene Erzieher“ aus den 50er Jahren stehen: „Der Lehrer des Volkes muß aufhören, sich unablässig mit dem Akademiker zu vergleichen, wobei nur ein Minus für ihn herauskommen kann. Er muß seine Pflicht und seine Ehre auf ganz anderem Feld suchen und stolz darauf sein, daß ihm eine Aufgabe von einer Würde gestellt ist, die alle anderen überstrahlt, zugleich aber von einer Neuheit, die den Einsatz der Besten lohnt.“⁵⁷

In zwei Schriften des ausgehenden 5. Dezenniums aber kündigte sich als Reflex auf die veränderte Zeitlage eine Revision des Konzepts der Bildner- und Sonderhochschule an (als Hintergrund für beide Schriften können Überlegungen im Vorfeld betrachtet werden, die schließlich in die „Tutzingen Empfehlungen“ vom 9.3.1955 einmündeten, die unter der Mitwirkung maßgeblicher westdeutscher Erziehungswissenschaftler wie Bohnenkamp, Dolch, Ellwein, W. Flitner, Geißler, Kittel, H. Roth, Stallmann, Vilsmeier, Weniger einen neuen Orientierungsrahmen für die weitere Entwicklung ergeben wollten):

Zunächst in Friedrich Schneiders Buch: „Die Tragödie der Akademisierung unserer Lehrerbildung“ von 1957. Hier wird in Hinsicht auf das Lehrerbild und

51 Spranger: Das Wesen der deutschen Universität, Berlin 1930, 13.

52 Spranger an Becker am 25.8. 1919 — nach Meyer-Willner 1986, 226f.

53 Spranger: Gedanken zur Lehrerbildung, 1920, 40.

54 Spranger: ebd. 39.

55 Spranger: Die Ausbildung der höheren Lehrer an der Universität (1925), nach Meyer-Willner 1986, 370

56 Vgl. Meyer-Willner 1986, 353.

57 Spranger: Der geborene Erzieher 1958, zit. nach Meyer-Willner 1986, 361.

die Lehrerbildung Bilanz gezogen. Der akademisch geschnittenen „Bildnerhochschule“ sei es nicht gelungen, die Lehrerbildung in einen von der öffentlichen Meinung anerkannten Standard mit den traditionellen Hochschulen zu bringen. Das Lehrerbild bleibe im restaurativen Ghetto, Opfer der Fehlkonstruktion Bildnerhochschule als eine „Schmalspurhochschule“.

Die zweite Publikation, der ebenfalls Impulswirkung für eine Neuorientierung in den 60er Jahren zukommt, ist die von Wolfgang **Brezinka**: „Wissenschaft und Konfession im Rahmen der bayerischen Lehrerbildung“ von 1959. Hier stand eine Abrechnung an mit dem bildungstheoretischen Argument, wonach in die „Ganzheitlichkeit“ von Bildung besonders die religiös-konfessionelle Wertbindung eingebunden bliebe. Mit Stützung auf dieses Argument war die Lehrerbildung auch an den Pädagogischen Hochschulen dem Prinzip der Konfessionalität verpflichtet. Ohne Frage klingen auch hier Muster des seminaristischen Küster-Lehrerbildes nach. Das Ergebnis der Überlegungen Brezinkas hieß: Der konfessionelle Charakter und der direkte Einfluß der Kirchen (in innere Angelegenheiten der PH) widerspreche einer in Forschung und Lehre freien Hochschule.

Die Konsequenz für eine entsprechende Korrektur haben die 60er und 70er Jahre geschrieben⁵⁸. Die Integration der Lehrerbildung in die Universität ist mit dem Jahresschnitt 1980 in allen Ländern der Bundesrepublik bis auf Baden-Württemberg und Schleswig-Holstein durchgesetzt; Lehrerbild und Lehrerbildung also von den überkommenen Abhängigkeiten, wie sie Spranger noch für die Weimarer Republik und für die ersten Nachkriegsjahre beschworen hat, befreit. Aber ist damit eine dem professionellen Lehrerbild entsprechende Lehrerbildung erreicht? Die Frage kann so nicht beantwortet werden. Die integrierte Lehrerbildung nimmt heute an der allgemeinen Krise der Universität und damit auch an der allgemeinen Abwertung akademischer Ausbildung teil. Ohnehin müßte gesagt werden – und dies gilt auch für ähnlich gelagerte Ausbildungsbereiche –, daß es eine ideale Abstimmung zwischen professioneller Ausbildung und dem zukünftigen Tätigkeitsfeld, hier: Schule und Schulorganisation, überhaupt nicht geben kann; es gibt jeweils nur geschichtliche Lösungen! D.h. für den von uns angefragten Professionalitätsgrad des Lehrerbildes wird

letztlich immer eine Bild-Verzerrung bleiben, die auf die Schulklientel und damit auf die Gesellschaft und ihr Verhältnis zum Lehrerbild zurückfällt.

58 Vgl. als Literaturorientierung Georg Geißlers Aufsatz: Die Differenzierung der Erziehungswissenschaft in der Universität und das Problem einer pädagogischen Fakultät. In: Zeitschrift für Pädagogik 1964, sowie für die breite Diskussion das 6. Beiheft dieser Zeitschrift, Weinheim 1966.