



Geschichte des Lehrerinnen- und Lehrerberufs

Martin Viehhauser und Lukas Lehmann

Inhalt

| | | |
|---|---|----|
| 1 | Einleitung | 2 |
| 2 | Der Lehrerinnen- und Lehrerberuf im Kontext der Entwicklung des öffentlichen Bildungswesens | 2 |
| 3 | Entwicklungslinien der Professionalisierung in den deutschen Ländern | 5 |
| 4 | Entwicklungen des Lehrerinnen- und Lehrerberufs in der Schweiz | 8 |
| 5 | Entwicklungen des Lehrerinnen- und Lehrerberufs in Österreich | 10 |
| 6 | Fazit | 13 |
| | Literatur | 15 |

Zusammenfassung

Der Beitrag thematisiert die Geschichte des Lehrberufs im Kontext von Verstaatlichungsprozessen und des Ausbaus von Wissen(schafts)systemen. Anhand von drei Länderbeispielen (Deutschland, Schweiz und Österreich) werden die Entwicklungen nachgezeichnet, um abschließend einige charakteristische Merkmale und neuralgische Punkte auszuarbeiten.

Schlüsselwörter

Lehrberuf · Lehrerinnen- und Lehrerbildung · Professionalisierung · Schulforschung · Verstaatlichungsprozesse

M. Viehhauser (✉) · L. Lehmann
Pädagogische Hochschule Freiburg, Freiburg, Schweiz
E-Mail: martin.viehhauser@eduf.ch; lukas.lehmann@eduf.ch

1 Einleitung

In der Schulforschung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf werden gegenwärtig mehrere Ansätze verfolgt (vgl. Herzmann und König 2016, S. 61–129). Diese betreffen etwa solche, welche *die Person* in den Mittelpunkt rücken (z. B. Erforschung beruflicher Biografien oder der Eigenschaften von Lehrpersonen im Persönlichkeitsansatz), Ansätze zu den *professionellen Wissensdimensionen* des Berufs (z. B. Expertiseforschung oder Kompetenzen), Forschungen zur Lehrperson als *Akteurin im Unterricht* (z. B. Rolle der Lehrperson in Leistungserwerb oder Erforschung von Praktiken von Lehrpersonen im praxistheoretischen Zugriff) oder soziologisch inspirierte Zugänge zum *Beruf* (z. B. professions- oder strukturtheoretische Ansätze). In bildungshistorischer Hinsicht sind seit den 1970er-Jahren sozialhistorische Ansätze mit einem Fokus auf der gesellschaftlichen Position der Lehrpersonen bedeutsam (in einer umfassenden Darstellung: Enzelberger 2001), zu denen zunehmend personen-, institutionen- und kulturgeschichtliche Ansätze hinzukommen (für einen Überblick: Kemnitz 2014, S. 54–53; Kintzinger 2014, S. 18–19). Als zentrale Themenfelder der Geschichte des Lehrerinnen- und Lehrerberufs nennt Kemnitz (2014): Professionalisierung der Lehrertätigkeit, was die Untersuchung der Entwicklung des Berufs und des Berufswissens miteinschließt; die Organisation berufsständischer Verbände wie auch die Politisierung der Lehrerinnen- und Lehrerschaft; berufsbiografische Erforschung von Lebensgeschichten und das Thema Frauen im Beruf und dessen Feminisierung.

Der folgende Überblick stellt vor dem Hintergrund dieses Forschungsstandes Entwicklungslinien der Geschichte des Lehrerinnen- und Lehrerberufs im deutschsprachigen Raum, also für Deutschland, die Schweiz und Österreich dar. Die nationalen Kontexte werden hier gesondert geschildert, um den für die Geschichte des Lehrerinnen- und Lehrerberufs charakteristischen Kontext der Verstaatlichungsprozesse aufzuzeigen. Diese bilden eine wesentliche Voraussetzung für die berufliche Spezialisierung der zunächst noch kaum reglementierten Tätigkeit des schulischen Unterweizens. Eine Abstrahierung von enger gefassten regionalen Entwicklungen ist dabei unvermeidlich, wenngleich die nachfolgende Darstellung die Bedeutung mikrohistorischer Forschung für die Bildungsgeschichte unterstreicht.

2 Der Lehrerinnen- und Lehrerberuf im Kontext der Entwicklung des öffentlichen Bildungswesens

Für die Entwicklung des Vollzeitberufs einer Lehrerin bzw. eines Lehrers war die Entwicklung des Staates als Instanz der Normierung von zentraler Bedeutung. Seine Funktion erhielt er im Zuge des Aufbaus und der nachfolgenden stetigen Transformation des öffentlichen Bildungswesens, er formierte sich also wesentlich im Kontext der Politik wie auch der gesellschaftlichen Entwicklungen (Criblez et al. 1999; Enzelberger 2001). Im Rückblick sticht die Tendenz heraus, ihn im Segment der akademischen Berufe (mit Auswirkung auf Formalisierung der Ausbildung und staatliche Lizenzierung) zu etablieren (Lundgreen 1999, S. 32; Combe und Helsper

1996). Dies war und ist zwar nicht als linearer Prozess zu verstehen, verdeutlicht aber die zunächst rudimentären und nach und nach umfassenden Prozesse der Professionalisierung, die ihn zunehmend charakterisierten.

Mit dem Konzept der Professionalisierung ist ein dynamischer Prozess gemeint, der sich innerhalb institutioneller Rahmenbedingungen ereignet und der zugleich auf die Entwicklung des Schul- und Bildungssystems zurückwirkt (Zymek 2017, S. 78; vgl. auch Lundgreen 1999). Für die Professionalisierung des Lehrerinnen- und Lehrerberufs war insbesondere die Auseinandersetzung mit Fragen nach der Qualifikation des Personals an Seminaren und Akademien bzw. aktuell Pädagogischen Hochschulen und Universitäten charakteristisch, die als Voraussetzung für die Berufsausübung und als Mittel der Normierung der Berufstätigkeit bedeutsam wurden. Sie beinhaltete Bestrebungen der Klärung der Inhalte, welche das spezifische Berufswissen ausmachten, sowie der Methoden in der Erbringung der pädagogischen Dienstleistungen. Professionalisierung verweist zudem darauf, dass ein Beruf eine bezahlte Tätigkeit darstellt, die den Lebensunterhalt sichert (was anfänglich noch nicht gegeben war). Charakteristisch sind auch eigene Berufslaufbahnen. Hier sind für den Lehrerinnen- und Lehrerberuf Fragen der ungleichen Entlohnung nach Lehramt tangiert, die Konstanten bis heute bilden. Im Weiteren ist die Ausbildung einer spezifischen beruflichen Identität typisch, die beim Lehrerinnen- und Lehrerberuf in der Außenwahrnehmung häufig von geringem Ansehen bei gleichzeitig hoher gesellschaftlicher Bedeutsamkeit geprägt ist (vgl. Ricken 2007). Trotz zahlreicher Normierungen verfügen Lehrkräfte über einen gewissen Grad der Autonomie bei Ausübung der pädagogischen Tätigkeit (Combe und Helsper 2002; Oevermann 2003).

Inwieweit die Geschichte des Lehrerinnen- und Lehrerberufs einen Prozess der Professionalisierung bedeutete, wird in der Forschung immer wieder kontrovers diskutiert (Lundgreen 2011). So ist auch Kuhlemann (1992) Begriff der Verberuflichung stilprägend geworden, um im historischen Rückblick den praxisbezogen-seminaristischen Ausbildungsweg im niederen Lehramt vom akademisch geprägten gymnasialen Lehramt begrifflich zu trennen. Das Augenmerk liegt im Folgenden nicht auf einer idealtypischen, an festen Kriterien orientierten Modellierung der beruflichen Tätigkeiten als „Profession“, sondern darin, die Entwicklung einer spezifischen Zuständigkeit des Lehrerinnen- und Lehrerberufs nachzuzeichnen, die in den modernen Gesellschaften im Funktionsbereich von Erziehung und Bildung entstand. In diesen Entwicklungen zeigen sich die angedeuteten Prozesse der Professionalisierung, u. a. Fragen der Formalisierung der Ausbildung, der Berechtigungen und Normierungen.

Die Basis für den Aufbau des öffentlichen Bildungswesens bildeten in vielen Fällen neue Schulordnungen (Westberg et al. 2019), über die eine Normierung des Lehrberufs erreicht werden konnte. Diese wurde für die Definition des Tätigkeitsbereichs, die Ausbildung und Berufsberechtigung oder die Bestimmung der Arbeitsmethoden vorgenommen. Zur Durchsetzung der Normen wurde ein zunehmend elaboriertes Aufsichtswesen aufgebaut und auch die Idee einer kontinuierlichen Fortbildung gewann im 19. Jahrhundert an Bedeutung.

Das Schulehalten wie auch die Institution Schule wurden in der staatlichen Phase des Bildungswesens gleichwohl nicht erst erfunden (für einen Überblick vgl. Zymek

2008; Terhart 2016; Kintzinger 2014; Hellekamps und Musolff 2014; Kemnitz 2014). Im Mittelalter und in der frühen Neuzeit war die Bezeichnung „Lehrer“ aber noch unspezifisch angelegt und im Allgemeinen für erfahrenere Personen gebräuchlich, die Wissen an jüngere Personen weitergeben (Kintzinger 2014, S. 17). Kintzinger spricht deshalb von „lehrender Tätigkeit ohne dezidierte Lehrfunktion“ (Kintzinger 2014, S. 19). Die „Lehrer“ im Mittelalter übten ihre Tätigkeiten in erster Linie in geistlichen Kontexten aus, aber eine institutionalisierte Form von Schule, etwa im Sinne ausgewiesener Orte für die Lehrtätigkeit innerhalb von Klöstern, kann nach heutigem Kenntnisstand nicht festgemacht werden. Nur in Kathedral- und Stiftsschulen entwickelte sich eine unterscheidbare Funktion des Lehrens, indem von den „Lehrern“ eine spezifische Lehrmeinung zu inhaltlichen oder methodischen Fragen vertreten wurde, für die solche Schulen auch aufgesucht wurden (Kintzinger 2014, S. 24). Außerhalb geistlicher Kontexte etablierte sich mit dem ausgehenden Hochmittelalter im Adel eine Nachfrage nach Lehrtätigkeit, um dem Bedarf an schreibkundigem Personal entgegen zu kommen, aber auch um den Töchtern des höheren Adels das Lesen und Schreiben zu vermitteln (Kintzinger 2014, S. 22).

Die zunehmend selbstbewussten Städte des Hochmittelalters strebten nach eigenen Stadtschulen mit Unterricht auch in lateinischer Sprache – volkssprachlicher Unterricht durch Privatlehrer existierte bereits –, was bis dahin der Kirche vorbehalten war (Kintzinger 2014, S. 25). Die Lehrtätigkeit wurde in diesen Stadtschulen über zünftische Berufsreglemente organisiert (Terhart 2016, S. 20). Eine präzise Normierung des Berufs, für den nun aufgrund der Erfordernis des lateinischen Unterrichtens die Bezeichnung Schulmeister geläufig wurde, erfolgte dennoch nicht (Kintzinger 2014, S. 25–26). Mit der zu Beginn des 16. Jahrhunderts einsetzenden Reformation strebten zudem Adelige nach Schulen, um damit gebildete Untertanen hervorzubringen: Die Ansprüche an die Lehrfunktion wurden daraufhin akzentuiert, für berufliche Positionen im Verwaltungsapparat des Fürstenstaates auszubilden. Die konfessionelle Konkurrenz – in den gegenreformatorischen Bewegungen stellte insbesondere der Jesuitenorden einen Führungsanspruch in Bildungsfragen – wurde prägend für die frühe Neuzeit und den sich formierenden absolutistischen Staaten. Ein gesetzliches Schulobligatorium war allerdings noch nicht in Sicht. Doch Schulordnungen, die nach 1600 in immer mehr deutschen Staaten von den Kirchen erlassen wurden, definierten rechtliche Grundlagen für das Schulehalten durch Lehrer (Terhart 2016, S. 21).

Schulordnungen bilden denn auch einen bedeutsamen Quellenbestand der bildungshistorischen Forschung zum Lehrerberuf, der vor allem zu Normierungsbestrebungen Auskunft gibt. Demgegenüber bilden Inspektionsberichte und Visitationsprotokolle zusammen mit Schulbüchern und anderen Materialien Grundlagen für eine Annäherung an die Praxis der Lehrtätigkeit und der unterrichteten Gegenstände (Hellekamps und Musolff 2014, S. 35).

In der frühen Neuzeit etablierten sich erste Schulstrukturen auch in der Breite. Hier zeigt sich, dass der Aufbau eines pädagogischen Elementarbereichs und damit des Berufsstands des Lehrers ein Mittel für staatliche Akteure war, den politischen Einfluss kirchlicher Instanzen zurückzudrängen und eine (national-) staatliche Bewusstseinsbildung im Volk zur erreichen. Die politische Steuerung der Schulent-

wicklung, die nun auch zunehmend die Provinzen erfasste, erwies sich so als Instrument der Staatenbildung nach innen (Hellekamps und Musolff 2014, S. 34).

3 Entwicklungslinien der Professionalisierung in den deutschen Ländern

Die Forschungen zur Geschichte des Lehrerinnen- und Lehrerberufs in den deutschen Ländern weisen eine Schwerpunktsetzung auf die Entwicklungen im preußischen Staat auf, der aufgrund der progressiven Staats- und Verwaltungsreformen um 1800, die unter dem Eindruck des neuhumanistischen Kulturbegriffs standen, auch und insbesondere im Bildungsbereich als Impulsgeber wirkte. In den letzten Jahrzehnten kamen allerdings auch vermehrt Forschungen zu anderen deutschen Ländern hinzu (für einen Forschungsüberblick vgl. Kemnitz 2014, S. 54–55). In den historischen Darstellungen ist dabei die Trennung zwischen dem höheren und dem niederen Lehramt eine zentrale Achse, welche die Überblicksdarstellung zum 19. Jahrhundert strukturiert (z. B. bei Terhart 2016; vgl. auch Müller-Benedict 2008; Sandfuchs 2004). Die inhaltliche Frage, die mit dieser Trennung aufgeworfen wird, betrifft die Auseinandersetzung mit der Frage nach der „Einheit oder [...] Differenzierung des Lehrerstandes“ (Kemnitz 2014, S. 56). Während der Blick auf Ausbildungshintergründe oder die beruflichen Selbstverständnisse Differenzen zwischen den Lehrerständen in den Vordergrund rückt, sticht mit dem Status der Beamtenschaft oder den Merkmalen der Berufstätigkeit eher die Einheit hervor.

Was das höhere Lehramt und den Berufsstand des Gymnasiallehrers anbelangt (vgl. Mandel 1989; Jeismann 1996), kommt die im Rahmen der Stein-Hardenberg'schen Reformen in Preußen eingeführte staatliche Lehramtsprüfung „pro facultate docendi“ von 1810 eine bedeutsame Rolle zu – zumindest symbolisch, denn diese Prüfung wurde zunächst nur schleppend umgesetzt (Kemnitz 2014, S. 57). Die Lehrer¹ für die höheren Schulen, die sich zu Beginn des 19. Jahrhunderts nach neuhumanistischer Auffassung als allgemeinbildende und universitätspropädeutische Institutionen verstanden, mussten ein universitäres Studium durchlaufen. Die Lehramtsprüfung umfasste zunächst zwar alle Fächer, die für den Unterricht in der Schule vorgesehen waren (Latein, Griechisch, Deutsch, Mathematik, Geschichte, Geografie, Naturkunde), aber der Weg zum Fachlehrersystem (Enzelberger 2001, S. 51; Führ 1985) war durch das universitäre Fachstudium vorgezeichnet. Mit der Prüfungsordnung von 1831 wurde zwischen mehreren Lehrbefähigungen unterschieden, darunter eine für Oberlehrer der gymnasialen Oberstufe. Zunächst etablierte sich so eine Trennung zwischen den Volksschullehrern – eine Formulierung, die sich im 19. Jahrhundert durchgesetzt hat – und den Oberlehrern. Ab 1866 wurde aber

¹Die Feminisierung des Berufs setzte im 19. Jahrhundert schleichend ein und betraf zunächst stärker das niedere Schulwesen (vgl. weiter unten). Enzelberger (2001, S. 115) berichtet folgende Zahlen für die Zeit um 1900: 8 Prozent aller Lehrerinnen waren an öffentlichen höheren und mittleren Mädchenschulen angestellt (47 Prozent an Volksschulen), wobei der Frauenanteil im Jahr 1896 auch an der Volksschule mit 13 Prozent gering war (21 Prozent im Jahr 1911).

auch für mittlere und untere Schulstufen zwischen Lehrbefähigungen unterschiedlicher Fachgruppen unterschieden (Lundgreen 2011), womit über den Verfachlichungsprozess eine allmähliche Angleichung der Typen des Lehrersstands vorgezeichnet war. Ab 1898 wurde dann im Zuge einer Anpassung der Prüfungsordnung der Lehramtskandidaten nicht mehr zwischen Oberlehrer und anderen Lehrern unterschieden, was ebenfalls die Angleichung beförderte (Lundgreen 2011, S. 13).

Die Ausbildung wurde für das höhere Lehramt ab 1826 zweiphasig angelegt. Die erste Ausbildungsphase umfasste das Studium in den Fächern an der Universität, in der zweiten Phase folgte ein Probejahr für die praktische Ausbildung, das bis 1890 durchlaufen werden musste (Lundgreen 2011, S. 13). Hier wurde nach Art der Meisterlehre am Modell gelernt. Den Abschluss dieser Ausbildungsphase bildete ein Zeugnis über die erlangten Fähigkeiten für den Lehrberuf. Diese zweiphasige Aufteilung wurde im Prinzip beibehalten, aber 1890 zugunsten eines Modells weiterentwickelt, welches neben dem Probejahr ein Seminarjahr an einer anderen Schule für die pädagogisch-didaktische Vorbereitung vorsah. Dieses Modell wurde 1917 wiederum reformiert. Das Probejahr wurde zugunsten eines zweiten Seminarjahrs fallengelassen und das erste Staatsexamen als Prüfung nach der ersten, wissenschaftlichen Ausbildung und das zweite Staatsexamen nach der zweiten, praktischen Ausbildung am Ende des Referendariats installiert (Lundgreen 2011, S. 13–14).

Was die Ausbildung im niederen Lehramt anbelangt (Sauer 1987), sticht zunächst der seminaristische Weg und die institutionelle Verankerung in Lehrerseminaren hervor. Diese Ausbildung war zu Beginn des 19. Jahrhunderts – anders als diejenige für das höhere Lehramt – allgemeinbildend und berufsvorbereitend angelegt (Enzelberger 2001, S. 50). Ab 1826 erfolgte die Ausbildung zunächst meist in internatsähnlichen Strukturen. Der Abschluss wurde über eine Prüfung erreicht (Lundgreen 2011, S. 17–18). Der preußische Weg, der in der Folge auch für andere Länder Modellcharakter annahm, sah dann in den 1920er-Jahren eine Verankerung der Volksschullehrerausbildung in Pädagogischen Akademien vor, die aber nicht wie in Universitäten wissenschaftsorientiert mit der charakteristischen Ausrichtung an Forschung und der Wahlfreiheit im Belegen von Kursen verbunden war (Lundgreen 2011, S. 21). Aus diesen Akademien sollten dann in den 1960er-Jahren wissenschaftlich orientierte Hochschulen hervorgehen. Eine allgemeinbildende Ausbildung stand in den Akademien nicht mehr im Vordergrund und auch nicht die fachwissenschaftliche Ausbildung, denn beides, so die Überlegung, sollte mit dem Abitur bereits erlangt sein. Dafür wurden pädagogische Schwerpunkte mitsamt den sog. Hilfswissenschaften (z. B. Psychologie oder Philosophie), den Fachdidaktiken und der berufspraktischen Ausbildung in das Zentrum gerückt (Lundgreen 2011, S. 21–23).

Frauen konnten im öffentlichen Sektor im niederen Lehramt, aber auch an höheren Mädchenschulen beruflich Fuß fassen (grundlegend hierzu Albisetti 1988; für einen internationalen Überblick vgl. van Essen und Rogers 2006). 1832 wurde das erste Lehrerinnenseminar in Preußen gegründet, dem bis 1870 weitere in den meisten deutschen Ländern folgten. Ausschlaggebend für diese Öffnung des Volksschullehrerberufs waren die Frauen zugeschriebenen Werte der „geistigen Mütter-

lichkeit“ (van Essen und Rogers 2006, S. 326), allerdings hatten Frauen neben dem versperrten Weg zum „regulären“ höheren Unterricht in Gymnasien – dies ändert sich erst ab 1920 (Huerkamp 1996) – gegen weitere Ungleichbehandlungen gegenüber Männern anzukämpfen. Dazu gehörte das Berufsverbot für verheiratete Lehrerinnen, das geringere Gehalt oder die eingeschränkten Karriereöglichkeiten (Kemnitz 2014, S. 63). Hinzu kamen soziale Statusdifferenzen zwischen Männern und Frauen (Enzelberger 2001, S. 96–100): Für Männer bildete der Lehrerberuf eine Möglichkeit des sozialen Aufstiegs, während Frauen in der Regel aus sozial besser gestellten Schichten im Lehrerinnenberuf ein Betätigungsfeld ohne Statusverbesserung hatten.

In der Zeit des Nationalsozialismus wurde die Ausbildung umstrukturiert, was sich ab 1935 in der neuen Bezeichnung der Ausbildungsinstitutionen als Hochschulen für Lehrerbildung manifestierte, die wenige Jahre später zu sog. Lehrerbildungsanstalten transformiert wurden (Lundgreen 2011, S. 23; Kemnitz 2014, S. 58). Die Reformen eröffneten nun wieder Schulabgängerinnen und -abgängern ohne Abitur den Weg in die Lehrerbildung, der akademische Anspruch wurde somit zugunsten der praktischen Ausbildung marginalisiert.

Nach 1945 wurde die Ausbildung zunächst wieder an das Modell aus der Weimarer Zeit angelehnt. Ab den 1960er-Jahren setzte im Kontext der Bildungsexpansion die erwähnte Wissenschaftsorientierung auch für die Ausbildung von Grund-, Haupt- und Realschullehrern ein, die auch für diese Zielgruppen noch stärker am Fachlehrerprinzip ausgerichtet war (Lundgreen 2011, S. 24–25).

Was die Berufsausübung anbelangt, zeigt sich eine Professionalisierungsdynamik im Spannungsfeld von Berufs- und Wissenschaftsorientierung mit der erwähnten allmählichen Angleichung der niederen an die höheren Lehrämter dank der zunehmenden Durchsetzung des Fachlehrerprinzips (Lundgreen 2011). Hier spielten auch standesspezifische Interessensfragen eine Rolle, etwa die Frage des Gehalts. Enzelberger (2001, S. 53) dokumentiert etwa für 1819, dass Landschullehrer durchschnittlich im Jahr 258 Mark, Stadtschullehrer in mehrklassigen Schulen 638 Mark und – für das Jahr 1816 – Gymnasiallehrer bis zu 2000 Mark verdienten.

Der Zusammenschluss der Lehrer innerhalb von Vereinen erfolgte im Kontext der preußischen Schulreformen (z. B. 1813: Berlinische Schullehrergesellschaft) oftmals mit dem Ziel der Pflege von Geselligkeit und Bildung. Solche Vereine förderten den Aufbau einer spezifischen Berufsidentität, etwa rund um die Themenkreise des Pädagogischen, des Nationalen oder des Sozialen, die besonders für Gymnasiallehrer Identifikationsfolien darstellten (Kemnitz 1999; für den Katholischen Lehrerverband des Deutschen Reiches vgl. Küppers 1975).

Das berufsspezifische Wissen (z. B. zu Schulpädagogik und Didaktik) wurde in den deutschen Ländern zunächst anhand der Schulmännerliteratur kodifiziert, an Fragen der Methode ausgerichtet und gegen Ende des 19. Jahrhunderts wissenschaftlich erweitert (Herzmann und König 2016, S. 22). Im Bereich der Volksschule dominierte ein von Pestalozzi geprägter ganzheitlicher Ansatz. Nach 1900 kam es zu einer Auseinandersetzung um die Frage, was den Kern des Bildes des Lehrerberufs ausmache (vgl. Thiel 2007, S. 82). Hier akzentuierte sich in Lehrerkreisen und auch in akademischen Pädagogenkreisen (z. B. Georg Kerschensteiner) sowie in Abgren-

zung zum Standpunkt der experimentellen Pädagogik, die in der Lehrperson eine psychologisch geschulte Expertin sehen wollte, die Auffassung, dass der Kern des Lehrerseins in der Persönlichkeit zu suchen sei.

Das Bild der Lehrerin und des Lehrers im gesellschaftlichen Diskurs war von idealisierender Heroisierung wie auch von Herablassung und Verachtung geprägt (Reh und Scholz 2007; Ricken 2007). In dieser Spannung kommen letztlich auch die Statuskämpfe im Prozess der Professionalisierung zum Ausdruck, die bis heute „das Thema der Verachtung in der professionellen Selbstdeutung von Lehrern und Lehrerinnen in Deutschland präsent“ (Reh und Scholz 2007, S. 303) halten.

4 Entwicklungen des Lehrerinnen- und Lehrerberufs in der Schweiz

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass sich hinsichtlich der Entwicklung des Lehrberufs in der Schweiz in den Grundzügen kein ganz anderes Bild als für Deutschland ergibt (vgl. Neumann und Oelkers 1984). Untersuchungen geben allerdings an, dass die Unterrichtstätigkeit noch bis ins 19. Jahrhundert auch von ungeschulten Personen ausgeübt wurde oder Gewerbetreibenden als Nebenerwerbsberuf (Tuggener 1962). Korrigierend zu diesem klischeierten Bild einer „armutsgeplagten, pädagogisch-fachlich unfähigen und allseits verspotteten Schulmeisterei“ hält Rothen (2016) nach Auswertung der *Stapfer-Enquête* von 1799² jedoch fest, dass neue Forschungen auf große lokale Diskrepanzen hinweisen und dass keineswegs global von einer „düsteren Vorzeit“ (Rothen 2016, S. 29) gesprochen werden kann (Brühwiler 2014). Die Kleinräumigkeit der Schweiz machte es möglich, dass Lehrpersonen meist aus der Region stammten, eingebunden und bestrebt waren, auch im Hinblick auf ihre eigene Bestellung, Vertrauen zu generieren und positiv wahrgenommen zu werden. Weiter ist bezüglich des Einkommens zu berücksichtigen, dass der Unterricht zu dieser Zeit meist nur saisonal stattfand (Wintermonate) und der Lohn durch Naturalleistungen ergänzt wurde. Strukturschwache, ländliche Regionen schneiden dabei weniger positiv ab als prosperierende, städtische Zentren; ein grundsätzlich negatives Bild der Wahrnehmung von Lehrpersonen sowie des Unterrichts lässt sich für die Zeit des ausgehenden 19. Jahrhunderts also nicht zeichnen, auch wenn zu Beginn des 19. Jahrhunderts nicht von einem eigentlichen Beruf gesprochen werden kann, sondern eher von einem Lehrerhandwerk, weil eine durch Ausbildung erworbene Berechtigung für die Tätigkeiten noch weitgehend fehlte. Auch war das „Schulhandwerk der damaligen Zeit kaum organisiert“ (Wild-Näf 2004, S. 40). Initiativen zu einer beruflichen Ausbildung für Lehrpersonen (für die Volksschule respektive die Primarstufe) sind zu Beginn des 19. Jahrhunderts zwar vorhanden, aber noch selten realisiert (Brenner 1941; Criblez 2000).

²Die *Stapfer-Enquête* von 1799 war eine Untersuchung des Schweizer Schulwesens, durchgeführt unter dem Erziehungsminister der Helvetischen Republik, Philipp Albert Stapfer.

Die Ursprünge der Ausbildungen sowohl für Primar- als auch Sekundarlehrpersonen liegen in der Schweiz in der Zeit der politisch wie ökonomisch liberalen Aufbruchsstimmung zwischen 1830 und 1840 (Wild-Näf 2004). „Die Ausbildung der Lehrpersonen wird zur unabdingbaren Voraussetzung, um als Staat auf die gewünschte Art und Weise auf die Schülerinnen und Schüler Einfluss nehmen zu können“ (Wild-Näf 2004, S. 47). Es ist denn auch der Staat, welcher sich im Rahmen der Diskussion um die erste Bundesverfassung von 1848 dem Thema der nationalen Koordination der Lehrerinnen- und Lehrerbildung angenommen hat (Criblez et al. 2000). Da der Primarschulunterricht primär in der Hand der Kantone, Gemeinden oder privater Trägerschaften lag, blieb der Koordinationsversuch erfolglos (EDK et al. 2011). Ähnlich erging es der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), welche sich unter anderem an der interkantonalen Koordination der Lehrerausbildungen versuchte – auch dieses Bemühen blieb bis in die 1990er-Jahre wenig erfolgreich (Lehmann 2013).

Im ausgehenden 19. Jahrhundert wurden Fragen der Ausbildungsinhalte, insbesondere der Stellenwert der Wissenschaft diskutiert. Für die Lehrberufe der Sekundar- und der Gymnasialstufe erwies sich bereits früh, dass der Weg über ein Universitätsstudium zum Königsweg werden sollte (Ziegler 1994, S. 14). Dabei wurden im Zuge der Reform der Universitäten und im Horizont der allgemeinen gesellschaftlichen Säkularisierungsbestrebungen Ergänzungsstudien in Form von Lehramtsstudien an den Universitäten geschaffen, wobei insbesondere das Gymnasium und die Universität als Lehr- und Unterrichtseinheit gedacht wurden (Bloch 2000). Bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts fanden deshalb die meisten Primarlehrpersonenausbildungen in staatlichen oder konfessionell geprägt privaten Lehrseminaren statt (Diebold 2000) und ein universitäres Ausbildungsmodell für die Primarlehrpersonenbildung konnte sich nur in Genf durchsetzen (1933; Hofstetter und Schneuwly 2000). Weitgehend ausgeschlossen von den staatlichen Verberuflichungsversuchen waren die Kindergartenausbildungen. Für sie gab es lange Zeit deshalb nur private Ausbildungsmöglichkeiten (Wild-Näf 2004, S. 46).³

Die Institutionalisierung der Lehrerausbildung – um die Wende des 19. und 20. Jahrhunderts ist die Schweiz flächendeckend mit Ausbildungsstätten versorgt (Criblez 2000) – ging Hand in Hand mit der Institutionalisierung von Schule. Mit beiden Elementen veränderte sich auch der Auftrag der Lehrpersonen: Er wandelte sich seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhundert vom traditionellen Auftrag, eine nächste Generation von guten Christen und Christinnen auszubilden, in den Auftrag, mündige und partizipative Mitglieder eines Nationalstaats zu erziehen (Brändli 1999; Omlin 1999).

1950 markiert eine wichtige Umbruchphase, denn im Zuge eines beinahe flächendeckenden Lehrpersonenmangels entdeckten die Kantone Möglichkeiten alternati-

³Dabei ist wiederum anzumerken, dass der Kindergarten primär von Frauen initiiert und geleitet wurde, während ansonsten galt: „Die Lehrerbildung im 19. Jahrhundert ist zunächst [...] eine Männersache. Die neu gegründeten staatlichen Seminare sind Seminare für Männer“ (Criblez et al. 2000, S. 13; Crotti 2011).

ver Ausbildungswege (insbesondere post-maturitärer Art). Natürlich führte auch die Bildungsexpansionsphase ab den 1960er-Jahren zu Neuerungen im Berufs- und Ausbildungsverständnis (Criblez et al. 2000; Criblez 2001). Eines der inhaltlichen Kernelemente war die Etablierung der Fachdidaktik als eigenständiges Lehrfach, was die Beschäftigung mit den zu unterrichtenden Lehrinhalten zum ersten Mal ins Zentrum rückte (Müller 1985). Vielerorts wurden auch die kantonalen Lehrpläne vollständig revidiert (Mürner-Gilli 2000). Bezüglich der Lehrpersonen wurde beinahe axiomatisch im Bericht über die „Lehrerbildung von morgen“ (EDK 1975) festgehalten, dass das eigene Sich-berufen-Fühlen nicht mehr ausreiche, um die erwarteten Aufgaben als Lehrpersonen zu erfüllen. Die Rede ist nun, als Anspruch an die künftige Lehrerbildung, von einer (Er-)Neuerung der Praxis durch die Theorie (EDK 1975, S. 21; Grunder 1999).

Diese Reformen fanden mit der Gründung von Pädagogischen Hochschulen Anfang der 2000er-Jahre ihren vorläufigen Abschluss (Lehmann et al. 2016). Zudem wurden in dieser Zeit auch bildungspolitisch neue Anläufe genommen und durch eine auf interkantonaler Ebene geschlossene Vereinbarung zur gesamtschweizerischen Anerkennung von Lehrdiplomen sowie verschiedene weitere Abkommen geschaffen, welche u. a. die Freizügigkeit der Lehrpersonen gewährleisten sollen (Lehmann 2013).

Die überregionale Selbstorganisation der Lehrerinnen und Lehrer datiert in der Schweiz auf das Jahr 1849, als 225 versammelte Lehrer den Schweizerischen Lehrerverein ins Leben riefen (Moser 2014). Ein paar Jahre vorher entstanden auch bereits etliche wissenschaftliche Gesellschaften, welche neben Bildungsthemen stets politische Ziele verfolgten. Die politische Komponente war nach der anfänglichen Ausrichtung auf Erziehungsfragen auch für die Vereinigung der Lehrer bedeutsam und Schulmänner radikal-liberaler Gesinnung prägten die Politik des Vereins. Ab der Jahrhundertwende agierte der Verein auch als Akteur für sozialpolitische Fragen seiner Mitglieder (Gründung einer Lehrerwaisenstiftung, einer Arbeitslosenkasse etc.). Der Zusammenschluss wurde in den Folgejahren erweitert, auch durch die Integration der katholischen Kantone sowie die Ausdehnung auf die lateinische Schweiz. In den 1970er-Jahren avancierte die Konferenz der Schweizerischen Lehrerverorganisationen (KOSLO) zum wichtigen Gesprächspartner für die Kantone (Manz 2011). Mit der Gründung des neuen Dachverbandes Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH) gelang es, sich als Referenz für schulpolitische Fragen zu positionieren. Das 1993 entworfene (und jeweils 1999 und 2008 revidierte) Berufsleitbild gehört seither zu einem wichtigen Bestandteil der Standespolitik des Verbandes.

5 Entwicklungen des Lehrerinnen- und Lehrerberufs in Österreich

Zur österreichischen Geschichte des Lehrerinnen- und Lehrerberufs muss zunächst der politisch-gesellschaftliche Kontext der Habsburgermonarchie hervorgehoben werden und für die ersten Grundlagen seiner Professionalisierung wiederum der

Aufbau eines öffentlichen Pflichtschulbereichs im 18. Jahrhundert.⁴ Im Zuge der hier mit dem Mittel der Schulpolitik gesteuerten Verstaatlichungsprozesse wurde auch die Lehrerbildung erstmals von den damals obrigkeitstaatlichen Behörden öffentlich verwaltet und normiert (Seebauer 1993; Gönner 1967).

Auch hier kam der gesetzlichen Regelung in Form einer Schulordnung eine wichtige Funktion in der Entwicklung des öffentlichen Schulwesens zu. Die Allgemeine Schulordnung von 1774 war die gesetzliche Grundlage, erlassen vom Herrscherhaus unter Maria Theresia, die einen pädagogischen Elementarbereich etablierte und eine allgemeine, d. h. Mädchen und Buben einschließende Unterrichtspflicht einführte (Viehhauser 2019).

Die neue gesetzliche Grundlage hatte Auswirkungen auf Voraussetzungen und Profil der Lehrtätigkeit an Schulen. Von der Lehrerausbildung, den Unterrichtszeiten bis hin zu Schulbüchern und Unterrichtsformen – die Allgemeine Schulordnung und das ihr angefügte, von Johann Ignaz Felbiger verfasste Methodenbuch erwiesen sich zusammen mit dem neu etablierten Aufsichtswesen als bedeutsame Normierungsinstrumente. Diese Entwicklungen ebneten den Weg zum Vollzeitberuf und die vormals „Schulmeister“ genannten Pädagogen wurden in der Zeit des aufgeklärten Kaisers Joseph II. in den Akten zunehmend als Lehrer bezeichnet, womit die Verbeamtung des Lehrerstandes symbolisch Ausdruck erhielt (Engelbrecht 2015, S. 95). Die zögerliche Finanzierung, die für die Lehrer ein ständiges Eintreiben von Schulgeld erforderte, verhinderte aber, dass bereits in dieser Epoche die Lehrtätigkeit tatsächlich zu einem den Lebensunterhalt sichernden Beruf werden konnte (Engelbrecht 1984, S. 232–236). Ebenso blieb das Ansehen des Lehrerberufs in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts bescheiden. Vor diesem Hintergrund begannen in den 1840er-Jahren erste Solidarisierungsversuche der Lehrerschaft.

Die staatlichen Instanzen okkupierten einen Bereich, der traditionell von der Kirche, vor allem dem Jesuitenorden, dominiert wurde. Dem nun als Amtsträger modellierten „Lehrer“ kam nicht nur eine pädagogische, sondern auch eine staatsbildende Aufgabe zu. Bis in entlegene Provinzen fungierte er nun als Sinnbild des Staatswesens. Das Machtgefüge zwischen Staat und Kirche blieb aber fragil: Die sozialen Milieus, aus denen Lehrer rekrutiert wurden, stammten auch notgedrungen zunächst noch aus dem kirchlichen Umfeld.

Dass diese Balance schwankte, zeigte die Rückführung der Schulaufsicht an die katholische Kirche zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Im Zuge dessen wurden die aufklärerischen und in Religionsfragen toleranten Bildungsgrundsätze der theresianisch-josephinischen Zeit auf eine schichtspezifische Erziehung unter dem Primat der katholischen Lehre umgepolt (Seebauer 1993, S. 4–5).

Im Gymnasialbereich festigten Reformen nach 1848 Stellung und Ansehen des Lehrers. Diese betrafen etwa die Einführung des Fachlehrersystems, die Verankerung der fachlichen Ausbildung an universitären Seminaren oder die Einführung

⁴Das umfangreiche mehrbändige Standardwerk der *Geschichte des österreichischen Bildungswesens* von Helmut Engelbrecht (1984, 1986, 1988), (vgl. auch Engelbrecht 2015) bildete für das vorliegende Kapitel eine wertvolle Datengrundlage.

einer Lehrbefähigungsprüfung. Die praktische Ausbildung erfolgte in einem Probejahr an einer Allgemeinbildenden Höheren Schule nach dem Prinzip der Meisterlehre. Nach und nach wurde auch dieser Teil der Ausbildung universitär verankert, beispielsweise ab 1911 mit einer pädagogischen Vorprüfung als Voraussetzung für die Lehramtsprüfung oder später, in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, dem Ausbau der pädagogischen und fachdidaktischen Ausbildung (Engelbrecht 2015, S. 243–244).

Die Voraussetzungen für den Lehrerberuf änderten sich erneut mit dem Reichsvolksschulgesetz von 1869. Diese betrafen die Ausbildungs-, Anstellungs- wie auch Arbeitsbedingungen. Es wurde etwa für den obligatorischen Schulbereich ein vierjähriges Lehrerinnen- und Lehrerbildungsprogramm geschaffen, an dessen Ende die Reifeprüfung (ohne Zugangsberechtigung zur Universität) stand, auf die bis zum Eintritt in den Lehrerberuf eine zweijährige Schulpraxis folgte. Auch dienst- und besoldungsrechtliche Festlegungen führten zu einer besseren Absicherung und zu einem Statusgewinn – der Status des Volksschullehrerberufs als öffentliches Amt bekam nun festere Fundamente (Engelbrecht 1986, S. 115). Die Unterrichtstätigkeit beinhaltete vermehrt auch sittliche, gott- und staatstreue Erziehung.

Der Zerfall der Habsburgermonarchie im Jahr 1918 führte zwar zu erheblichen gesellschaftlichen Verwerfungen, im Schulbereich blieben in der Ersten Republik aber die Leitplanken, die 1869 mit dem Reichsvolksschulgesetz gesetzt wurden, vorläufig bestehen (Engelbrecht 1988, S. 27–28). Hingegen konnten im Bereich der pädagogischen Tätigkeit stärker auf das Kind zentrierte pädagogische Ansätze wie auch eine Pädagogisierung der Ausbildung Fuß fassen. Was die berufliche Situation von Frauen anbelangt, wurde nach dem Ersten Weltkrieg die Auflage einer zölibatären Lebensweise aufgehoben. Die Feminisierung des Lehrberufs zeigte sich bereits in dieser Zeit: In Wien betrug der Anteil der Lehrerinnen in den Volksschulen – anders als im Sekundarbereich und auch in den meisten Bundesländern – bereits in den 1920er-Jahren über 50 Prozent (Engelbrecht 1988, S. 29). Auch organisierten sich die Lehrerinnen- und Lehrerschaft in dieser Phase in zahlreichen Verbände, meist standesspezifisch und in verschiedenen (partei-) politischen Färbungen (Engelbrecht 1988, S. 31–33).

Während in den Jahren des autoritären „Ständestaates“ (1934 bis 1938) die professionellen Freiheiten der Lehrerinnen und Lehrer mit Maßnahmen der ideologischen Einfärbung eingeschränkt wurden, was sich etwa in Lehrplan- und Lehrmittelreformen in Richtung vaterländisch gefärbte Gesinnungserziehung kristallisierte, wurden mit dem „Anschluss“ Österreichs an das Deutsche Reich weltanschauliche Gleichschaltungen im Sinne der nationalsozialistischen Ideologie umgesetzt. Es kamen größere Säuberungswellen auf die Lehrerinnen- und Lehrerschaft zu. Dies traf vorderhand jüdische und – wie es genannt wurde – „jüdisch-versippte“ Lehrer besonders hart, die zunächst konsequent ausgesondert, später deportiert und ermordet wurden, aber auch andere Beamte im Schuldienst wurden suspendiert oder in „Schutzhaft“ genommen (Engelbrecht 1988, S. 305). Dienstrechtlich gesehen brachte die Zeit des Nationalsozialismus für Volksschullehrer den Status der Beamtenschaft, für den sich die Interessensvertreter seit Jahrzehnten eingesetzt hatten und der auch nach 1945 beibehalten wurde (Engelbrecht 1988, S. 318). Die Rekrutierung der

Lehrerschaft, die in ideologisch indoktrinierten Lehrerbildungsanstalten ausgebildet wurden, erfolgte über die Hitler-Jugend.

Im Wiederaufbau der Nachkriegszeit erhielt Bildung einen zunehmend höheren gesellschaftlichen Wert (Engelbrecht 1988, S. 380–385). Die Grundlage für die Weiterentwicklungen bildete das Schulgesetz von 1962. Im Zuge dessen wurden Primarschullehrkräfte ab 1968 in viersemestrigen (später dann sechssemestrigen) Studiengängen an Pädagogischen Akademien erstmals auf Tertiärstufe ausgebildet. Hier manifestierte sich wiederum die zunehmende Feminisierung des Lehrerberufs: 1985 wurden 90,5 Prozent der Lehramtsprüfungen von Frauen absolviert (Engelbrecht 1988, S. 380). Die pädagogischen Ausbildungsanteile wurden gestärkt, auch für die Lehrämter an höheren Schulen, während die Akademisierung für Primarschullehrerinnen und -lehrer ausgebaut wurde.

Für die jüngere Vergangenheit blieb eine Trennung zwischen den Lehrergruppen einerseits an Pflichtschulen und andererseits an höheren Schulen charakteristisch, die sich in unterschiedlichen Ausbildungswegen – Pädagogische Hochschulen vs. Universitäten – niederschlug (Mayr und Posch 2012). Diese Differenzierung manifestierte sich auch in unterschiedlichen Abschlüssen (Master- vs. PH-Bachelor-Titel). Lehrkräfte für die Pflichtschulen durchliefen eine stärker praxisorientierte und kürzere Ausbildung als diejenigen im Lehramt an höheren Schulen (sechs vs. neun Semester an Universitäten plus Berufseinführung). Die 2013 beschlossene „PädagogInnenbildung Neu“ bringt allerdings eine mit dem Bologna-System konforme Ausbildung für Primar- wie auch Sekundarlehrepersonen auf Tertiärstufe (Pädagogische Hochschule und Universität) mit den Abschlüssen Bachelor bzw. Master of Education an Pädagogischen Hochschulen bzw. Universitäten bzw. sog. Hochschulverbänden.

6 Fazit

Die präsentierten Tendenzen in der Geschichte des Lehrerinnen- und Lehrerberufs zeigen über die Ländergrenzen hinweg eine fortwährende Dynamik der zunehmenden Akademisierung und Professionalisierung. Vor dem Hintergrund von Verstaatlichungsprozessen prägte der Lehrberuf – hier auf das öffentliche Schulwesen bezogen – eine gesellschaftliche Funktionalität aus, die etwa anhand des Berufsauftrags, des Berufswissens oder den konkreten Bedingungen im Berufsalltag spezifiziert wird. Eine wichtige Gemeinsamkeit der drei Länderbeispiele liegt dementsprechend in den staatlichen Normierungsbestrebungen, die im 19. Jahrhundert forciert wurden. Das Habsburgerreich bestritt diesen Pfad mit der Allgemeinen Schulordnung von 1774 relativ früh. Hier wurde eine staatliche Sphäre aufgebaut, allerdings bestand in der weiterhin ständisch geprägten Gesellschaftsordnung die Rolle der Lehrperson hauptsächlich in der Unterweisung der Schülerinnen und Schüler zum Zwecke der herrschaftstreuen Integration mit starker religiöser Fundierung. Mit dem Erstarken bürgerlicher Gesellschaftsordnungen rückte dann das Ideal des Lehrers, zunehmend auch der Lehrerin, als Vertreter resp. Vertreterin des öffentlichen Dienstes in den Vordergrund. Das Schweizer Beispiel verdeutlicht im 19.

Jahrhundert dieses Ideal, wonach das Berufsprofil aus der Bedeutung der Schule für das Gemeinwesen abzuleiten sei. Der Auftrag war nun, Schülerinnen und Schüler zu Mündigkeit für die liberale und zur Dienlichkeit für die leistungsbasierte Gesellschaft zu erziehen. Für die föderale Schweiz stehen hierbei die wechselvollen Koordinierungsbestrebungen im Zuständigkeitsgefüge von Bund, Kantonen und Gemeinden heraus. Mit der spezifischen Funktionalität des Lehrberufs wurden auch das Berufswissen sowie die Vorgaben, welche zur Berufsausübung berechtigten, zunehmend reglementiert. Hier kann Preußen bzw. Deutschland als Beispiel herangezogen werden, an dem sich die Tendenz zur verstärkten Akademisierungstendenz zeigen lässt, wobei die Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland früher etabliert wurde als in Österreich oder in der Schweiz. Das neuhumanistische Ideal der Allgemeinbildung war hierfür gleichermaßen förderlich wie die Forcierung der fachlichen Ausbildung. Mit der Akademisierung wurde die Professionalisierung vorangetrieben und auch Standespolitik betrieben.

Unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Voraussetzungen, die etwa durch die Entwicklung von neuen Dienstleistungsbereichen, neuen Wissensökonomien (unter dem Schlagwort der Fachkräftebildung) sowie von neuen digitalisierten Informationstechnologien charakterisiert werden können, wandelt sich die Rolle der Lehrperson erneut. Die Pluralisierung der Familien- und Beschäftigungsformen oder auch neue bzw. neu entdeckte Formen des Kindseins haben Auswirkungen auf die Schule. Diese erfassen nicht nur die Tendenz hin zur Ganztagschule sowie die Ausweitung vorschulischer Bildungs- und Betreuungsangebote, sondern beziehen sich auch auf das Leistungsportfolio der Lehrpersonen. Die gesellschaftsintegrierende Funktion des Lehrerinnen- und Lehrerberufs betrifft nunmehr verstärkt den Chancenausgleich in einer Migrationsgesellschaft, die Individualisierung des Lernens, die moralische Sozialisierung oder die kooperative Einbindung von Erziehungsberechtigten.

Schließlich ist auch das pädagogische Wissen einem Wandel unterworfen. Dieses manifestiert sich etwa in Lehrplänen, Lehrmitteln oder didaktischen Trends. Zu letzterem wäre etwa die Erstarkung der Fachdidaktiken seit den 1980er-Jahren zu nennen (vgl. Reusser 2018), die zusammen mit kompetenzorientierten Lehr- und Lernauffassungen neuerdings die Parameter für die Berufsausübung prägen.

An dieser Schnittstelle könnte die Forschung zur Geschichte des Lehrerinnen- und Lehrerberufs ansetzen und etwa auf wissenschaftlicher Basis neue Perspektiven entwickeln, auf der zusätzlich zum wissenschaftlichen Wissen gesellschaftliche, kulturelle, technologische und andere Bezüge in den Blick treten, konkret etwa in Bezug auf das Professionswissen. Was sind die Voraussetzungen für die Herausbildung von pädagogischem Wissen und für die weiteren Professionalisierungstendenzen? Welche Erklärungskraft hat dieses Wissen in der Darstellung gesellschaftlicher Zusammenhänge, und welchen Stellenwert nimmt Schule und Lehrberuf in den jeweiligen Zeitabschnitten ein? Eine solche auf die Zirkulation von heterogenem und hybridem Wissen abzielende Perspektive, welche Institutionen, Techniken, Medien, Wissensordnungen, aber auch Akteurinnen und Akteure in den Fokus nimmt, wäre mit historischen Forschungen zum Berufsalltag der Lehrpersonen und subjektiven Erfahrungsgeschichten zu erweitern. Bei alledem sind die pragmatischen Rahmenbe-

dingungen eine genaue Betrachtung wert, wie etwa ein Blick auf Arbeitsmarktzyklen (Zymek 2017) verdeutlicht, um die historischen Zusammenhänge des Lehrerinnen- und Lehrerberufs in seinen zahlreichen Facetten zu rekonstruieren.

Literatur

- Albiseti, J. C. (1988). *Schooling German girls and women: secondary and higher education in the nineteenth century*. Princeton: Princeton University Press.
- Bloch, A. (2000). „Hauptsache Sturz der Burg von Küsnacht“ – Gesetzesvorlagen und Diskurse um eine akademische Volksschullehrerbildung. In L. Criblez, R. Hofstetter & D. Périsset Bagnoud (Hrsg.), *Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen* (S. 239–266). Bern/Genf: Peter Lang.
- Brändli, S. (1999). Der Staat als Lehrer. Die aargauische Volksschule des 19. Jahrhunderts als Konkretisierung der öffentlichen Schule. In L. Criblez, C. Jenzer, R. Hofstetter & C. Magnin (Hrsg.), *Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert* (S. 39–72). Bern: Lang.
- Brenner, W. (1941). *Die Lehrerseminare der Schweiz*. Frauenfeld: Huber & Co.
- Brühwiler, I. (2014). *Finanzierung des Bildungswesens in der Helvetischen Republik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Combe, A., & Helsper, W. (1996). Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 9–48). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Combe, A., & Helsper, W. (2002). Professionalität. In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz* (S. 29–47). Opladen: Leske + Budrich.
- Criblez, L. (2000). Das Lehrerseminar – Zur Entwicklung eines Lehrerbildungskonzeptes. In L. Criblez, R. Hofstetter & D. Périsset Bagnoud (Hrsg.), *Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen* (S. 299–340). Bern/Genf: Peter Lang.
- Criblez, L. (2001). Bildungsexpansion durch Systemdifferenzierung – am Beispiel der Sekundarstufe II in den 1960er- und 1970er-Jahren. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23(1), 95–118.
- Criblez, L., Jenzer, C., Hofstetter, R., & Magnin, C. (Hrsg.). (1999). *Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert*. Bern: Lang.
- Criblez, L., Hofstetter, R., & Périsset Bagnoud, D. (2000). Zur Einleitung: Die Ausbildung von Primarlehrerinnen und Primarlehrer im Wandel. In L. Criblez, R. Hofstetter & D. Périsset Bagnoud (Hrsg.), *Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen* (S. 1–27). Bern/Genf: Peter Lang.
- Crotti, C. (2011). Lehrerinnen als Ersatzspielerinnen in der Schulgeschichte der Schweiz. In H.-U. Grunder, K. Kansteiner-Schänzlin & H. Moser (Hrsg.), *Aus der Geschichte lernen? Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 165–186). Zürich: Pestalozzianum.
- Diebold, M. (2000). Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Zentralschweiz – Eine Herausforderung für das regionale Selbstverständnis. In L. Criblez, R. Hofstetter & D. Périsset Bagnoud (Hrsg.), *Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen* (S. 203–238). Bern/Genf: Peter Lang.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren]. (1975). *Lehrerbildung von morgen: Grundlagen, Strukturen, Inhalte: Bericht der Expertenkommission „Lehrerbildung von morgen“*. Hitzkirch: Comenius.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren], IDES [Informations- und Dokumentationszentrum EDK], & SBF [Staatssekretariat für Bildung und Forschung]. (2011). *Schweizer Beitrag für die Datenbank Eurybase*. Bern: EDK.

- Engelbrecht, H. (1984). *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 3: Von der früher Aufklärung bis zum Vormärz*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Engelbrecht, H. (1986). *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 4: Von 1848 bis zum Ende der Monarchie*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Engelbrecht, H. (1988). *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 5: Von 1918 bis zur Gegenwart*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Engelbrecht, H. (2015). *Schule in Österreich: Die Entwicklung ihrer Organisation von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Wien: New academic press.
- Enzelberger, S. (2001). *Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Weinheim: Juventa.
- Essen, M. van, & Rogers, R. (2006). Zur Geschichte der Lehrerinnen: Historiographische Herausforderungen und internationale Perspektiven. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(3), 319–337.
- Führ, C. (1985). Gelehrter Schulmann – Oberlehrer – Studienrat. Zum sozialen Aufstieg der Philologen. In W. Conze & J. Kocka (Hrsg.), *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil 1. Bildungssystem und Professionalisierung in internationalen Vergleichen* (S. 417–457). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gönnner, R. (1967). *Die österreichische Lehrerbildung von der Normalschule bis zur Pädagogischen Akademie*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Grunder, H.-U. (1999). „Der Kerl ist verrückt!“ *Das Bild des Lehrers und der Lehrerin in der Literatur und in der Pädagogik*. Zürich: Pestalozzianum.
- Hellekamps, S., & Musolf, H.-U. (2014). Forschung zur Geschichte und Entwicklung des Lehrerberufs in der frühen Neuzeit. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl., S. 34–51). Münster: Waxmann.
- Herzmann, P., & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2000). L'universitarisation de la formation des enseignants et l'émergence des sciences de l'éducation (1870–1933). In L. Criblez, R. Hofstetter & D. Périsset Bagnoud (Hrsg.), *Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen* (S. 267–298). Bern/Genf: Peter Lang.
- Huerkamp, C. (1996). *Bildungsbürgerinnen: Frauen im Studium und in akademischen Berufen: 1900–1945*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Jeismann, K.-E. (1996). *Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Bd. 1: Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten, 1787–1817*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kemnitz, H. (1999). *Lehrerverein und Lehrerberuf im 19. Jahrhundert. Eine Studie zum Verberuflichungsprozeß der Lehrertätigkeit am Beispiel der Berlinischen Schullehrergesellschaft (1813–1892)*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Kemnitz, H. (2014). Forschung zur Geschichte und Entwicklung des Lehrerberufs vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl., S. 52–72). Münster: Waxmann.
- Kintzinger, M. (2014). Forschung zur Geschichte und Entwicklung des Lehrerberufs vom Mittelalter bis zum Ende des 17. Jahrhunderts. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl., S. 15–33). Münster/New York: Waxmann.
- Kuhlemann, F.-M. (1992). *Modernisierung und Disziplinierung: Sozialgeschichte des preußischen Volksschulwesens, 1794–1872*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Küppers, H. (1975). *Der katholische Lehrerverband in der Übergangszeit von der Weimarer Republik zur Hitler-Diktatur. Zugleich ein Beitrag zur Geschichte des Volksschullehrerstandes*. Mainz: Matthias-Grünewald.

- Lehmann, L. (2013). *Zwang zur freiwilligen Zusammenarbeit. Steuerungsinstrumente und interkantonale Governance in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bern: hep.
- Lehmann, L., Criblez, L., & Huber, Ch. (2016). Lehrerbildungspolitik in der Schweiz seit 1990. In L. Criblez, L. Lehmann & Ch. Huber. *Lehrerbildungspolitik in der Schweiz seit 1990. Kantonale Reformprozesse und nationale Diplomanerkennung* (S. 9–32). Zürich: Chronos.
- Lundgreen, P. (1999). Berufskonstruktion und Professionalisierung in historischer Perspektive. In H. J. Apel, K.-P. Horn, P. Lundgreen & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess* (S. 19–34). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lundgreen, P. (2011). Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität in historischer Perspektive. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 9–39). Weinheim/Basel: Beltz.
- Mandel, H. H. (1989). *Geschichte der Gymnasiallehrerbildung in Preußen-Deutschland, 1787–1987*. Berlin: Colloquium.
- Manz, K. (2011). *Schulkoordination ja – aber nicht so! Die Anfänge der schweizerischen Schulkoordination (1960–1985)*. Bern: hep.
- Mayr, J., & Posch, P. (2012). Lehrerbildung in Österreich: Analysen und Perspektiven. In D. Bosse, L. Criblez & T. Hascher (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung* (S. 29–45). Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Moser, D. (2014). *Es begann an einem sonnigen Samstag anno 1849. Festschrift 25 Jahre LCH*. Zürich: LCH.
- Müller, F. (1985). Professionalisierung – Eine Rückschau auf Wurzeln und Wesen des LEMO-Berichtes. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3(1), 11–18.
- Müller-Benedict, V. (2008). *Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band VI. Akademische Karrieren in Preußen und Deutschland, 1850–1940* (unter Mitarbeit von Jörg Janssen und Tobias Sander). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Mürner-Gilli, B. (2000). Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Spiegel der Volksschulentwicklung. In H.-R. Schärer (Hrsg.), *Lehrerbildung im Wandel. Grundlagen, Ansprüche, Impulse* (S. 69–84). Aarau: Bildung Sauerländer.
- Neumann, D., & Oelkers, J. (1984). „Verwissenschaftlichung“ als Mythos? Legitimationsprobleme der Lehrerbildung in historischer Sicht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 30(2), 229–252.
- Oevermann, U. (2003). Brauchen wir heute noch eine gesetzliche Schulpflicht und welches wären die Vorzüge ihrer Abschaffung? *Pädagogische Korrespondenz*, 30, 54–70.
- Omlin, S. (1999). *Der geschlechterspezifische Diskurs von Bürgerinnen/Bürgerrecht und Bildung im Kanton Zug in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts*. Zürich: Lizentiatsarbeit an der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich.
- Reh, S., & Scholz, J. (2007). Verachtungserfahrungen in der Selbstthematisierung der Profession und der Professionellen. Zu einer Geschichte beruflicher Identitätswürfe. In N. Ricken (Hrsg.), *Über die Verachtung der Pädagogik: Analysen, Materialien, Perspektiven* (S. 292–311). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reusser, K. (2018). Allgemeine Didaktik – quo vadis? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(3), 311–328.
- Ricken, N. (Hrsg.). (2007). *Über die Verachtung der Pädagogik: Analysen, Materialien, Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rothen, M. (2016). Die Lehrer an niederen Schulen in der Helvetischen Republik. Erkenntnisgewinn einer kollektivbiografischen Untersuchung der Stapfer-Enquête von 1799. In D. Tröhler (Hrsg.), *Schule, Lehrerschaft und Bildungspolitik um 1800. Neue Studien im Umfeld der Helvetischen Stapfer-Enquête von 1799* (S. 29–48). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sandfuchs, U. (2004). Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 14–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sauer, M. (1987). *Volksschullehrerbildung in Preußen. Die Seminare und Präparandenanstalten vom 18. Jahrhundert bis zur Weimarer Republik*. Köln: Böhlau.

- Seebauer, R. (1993). *Zwischen Reformbestrebungen und Konservatismus: zur Geschichte der Lehrerbildung in Wien* (Veröffentlichungen des Wiener Stadt- und Landesarchivs, Reihe B: Ausstellungskataloge, Heft 38). Wien: Wiener Stadt- und Landesarchiv.
- Terhart, E. (2016). Geschichte des Lehrerberufs. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 17–32). Münster/New York: Waxmann.
- Thiel, F. (2007). Profession als Lebensform. Entwürfe des neuen Lehrers nach 1900. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(1), 74–91.
- Tuggener, H. (1962). *Der Lehrer. Studien über Stand, Beruf und Bildung des Volksschullehrers*. Zürich: EVZ.
- Viehhauser, M. (2019). „Das Schulwesen aber ist und bleibet allezeit ein politicum“: The Felbiger School Act and School Reform in the 18th century Habsburg Monarchy. In J. Westberg, L. Boser & I. Brühwiler (Hrsg.), *School acts and the rise of mass schooling. Education policy in the long nineteenth century* (S. 17–40). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Westberg, J., Boser, L., & Brühwiler, I. (Hrsg.). (2019). *School acts and the rise of mass schooling. Education policy in the long nineteenth century*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Wild-Näf, M. (2004). *Differenzierung und Organisation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Eine vergleichende Studie von Ausbildungen in der deutschen Schweiz*. Zürich: Rüegger.
- Ziegler, P. (1994). *Sekundarlehrerausbildung der Universität Zürich*. Zürich: Universität Zürich.
- Zymek, B. (2008). Geschichte des Schulwesens und des Lehrerberufs. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchges. u. erw. Aufl., S. 205–240). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zymek, B. (2017). Die Zukunft des Lehrerberufs in Deutschland – was wir dazu aus der Geschichte wissen können. *Die Deutsche Schule*, 109(1), 70–90.