



UNIVERSITÄTS-  
BIBLIOTHEK  
PADERBORN

## **Universitätsbibliothek Paderborn**

**"... auf der Suche nach festem Boden"**

**Blömeke, Sigrid**

**Münster [u.a.], 1999**

I.2.2.3 Gesellschaftliche Stellung der VolksschullehrerInnen

**urn:nbn:de:hbz:466:1-39856**

den gesellschaftlichen Vorstellungen der katholischen Kirche. Für sie existierten mit der Familie und dem Staat zwei „natürliche“ (ebd., S. 188) Erziehungsgemeinschaften, vor denen aber die katholische Kirche als „übernatürliche“ (ebd.) Erziehungsgemeinschaft Vorrang haben müsse:

„Dabei ist von besonderer Wichtigkeit, daß sich die Erziehungssendung der römischen Kirche auf alle Menschen, also nicht nur auf ihre Glieder erstreckt.“ (ebd.)

1929 griff der Vatikan, der diese Ansprüche der katholischen Kirche auch in Deutschland nicht gewahrt sah, mit einer Enzyklika in die kultur- und bildungspolitische Auseinandersetzung ein. Papst Pius XI. bezeichnete in „Die christliche Erziehung der Jugend“ – wohl mit Blick auf Rußland – weltliche Erziehung als „einen neuen und noch viel entsetzlicheren Mord unschuldiger Kinder“ (Pius XI. 1929, S. 67). Er machte deutlich, daß der Staat im Bereich der Erziehung nicht nur hinter der Kirche zurückstehen müsse, sondern auch hinter dem Recht der Familie. Mit der „Weltlichkeit“ der Volksschule und der VolksschullehrerInnenausbildung und der damit einhergehenden Verringerung des Einflusses der katholischen Kirche wären also zentrale katholische Interessen angegriffen worden – dies eben auch bei einer Ausbildung der VolksschullehrerInnen an der Universität.

Zwar galten durchaus Offenbarung *und* Wissenschaft im Sinne der katholischen „Zwei-Quellentheorie“ als die beiden Bereiche, in denen Erkenntnis zu gewinnen war, doch standen sie nicht gleichberechtigt nebeneinander:

„Es galt der Vorrang der Offenbarung vor der Wissenschaft.“ (Meurers 1982, S. 28)

Damit war der „weltlichen“ Vernunft eine untergeordnete Stellung zugewiesen. Die Aufklärung über Ursachen gesellschaftlicher Probleme und das Vermitteln von Handlungsmöglichkeiten stießen hier an Grenzen (vgl. Krenn 1982, S. 21ff.). Die konfessionelle Bindung von Volksschule und LehrerInnenausbildung war in diesem Sinne auch ein wirksames Mittel „zur politischen Unterordnung“ (Herrlitz/Hopf/Titze 1981, S. 114), auf das ein preußisches Kultusministerium offensichtlich nicht verzichten mochte. In der VolksschullehrerInnenausbildung machte das die Existenz besonderer Institutionen abseits der Universitäten notwendig.

### *1.2.2.3 Gesellschaftliche Stellung der VolksschullehrerInnen*

Vier Wochen nach Bekanntgabe des Grundsatzes der Konfessionalität folgte der zweite Staatsministerialbeschuß zur VolksschullehrerInnenausbildung:

„Zu Punkt I der Tagesordnung (Die Frage der künftigen Gestaltung der Lehrerbildung) wurde beschlossen, daß die Volksschullehrer und -lehrerinnen künftig ihre allgemeine wissenschaftliche Ausbildung auf den höheren Lehranstalten bis zum Abschluß durch die Abiturientenprüfung erhalten sollen. Es wurde ferner beschlos-

sen, – daß aus dieser Neuregelung keine Mehrkosten, insbesondere nicht auf dem Gebiete der Besoldung entstehen dürfen.“ (zit. nach Weber 1984, S. 248)

Aus der Formulierung dieser Entscheidung werden zwei Konzepte deutlich, die mit der Einführung des Abiturs als Eingangsvoraussetzung für die VolksschullehrerInnenausbildung verbunden waren: Zum einen wurde hier die Allgemeinbildung von der Fachausbildung getrennt und auf die höheren Schulen beschränkt, was bedeutete, daß das Abitur bereits als *Teil* der Ausbildung der VolksschullehrerInnen gesehen wurde; zum zweiten sollte die wissenschaftliche Ausbildung mit der Erlangung der Allgemeinen Hochschulreife abgeschlossen sein, das heißt, eine – wie auch immer geartete – Fachausbildung sollte nur noch Berufsfertigkeiten vermitteln. Dies macht noch einmal den Unterschied zur Universitätsausbildung deutlich, die ein mehrjähriges fachwissenschaftliches Studium vorgesehen hätte, um zukünftige LehrerInnen zu einer selbständigen Auseinandersetzung mit den zu vermittelnden Gegenständen zu befähigen. Eine solche Qualifizierung sollte in der Ausbildung der VolksschullehrerInnen nicht stattfinden. „Die Ausbildung muß den praktischen Bedürfnissen angepaßt werden“, schrieb Otto Boelitz am 26. November 1923 (zit. nach ebd., S. 257). An anderer Stelle formulierte er, daß die Ausbildung „lediglich den Bedürfnissen der Volksschule dient“ (zit. nach ebd.). Um welche Bedürfnisse es sich handelte, wurde bereits weiter oben herausgearbeitet.

Der Wortlaut des Staatsministerialbeschlusses enthielt noch einen weiteren Punkt, dessen Brisanz deutlich wird, wenn man bedenkt, wie die VolksschullehrerInnen besoldet wurden und welche Konsequenzen sich hieraus ergaben. Mit lediglich 74% des Grundgehalts der GymnasiallehrerInnen und mit der Zugehörigkeit zum mittleren Beamtendienst (vgl. Bölling 1983, S. 118) besaßen die VolksschullehrerInnen in der Weimarer Republik einen erheblich niedrigeren sozialen Status als die höheren Beamten. Der dem Beschluß vorausgegangene monatelange Streit der verschiedenen Koalitionspartner in der preußischen Regierung betraf im wesentlichen die Bedenken des Finanzministers, daß die Einführung des Abiturs auch eine Höherstufung der VolksschullehrerInnen zur Folge hätte (vgl. Weber 1984, S. 254f.). Bisher rekrutierten sich über drei Viertel der VolksschullehrerInnenschaft aus mittleren gesellschaftlichen Schichten, dem sogenannten Kleinbürgertum (vgl. ebd., S. 274); eine Wahl dieses Berufs hätte für männliche Angehörige oberer Schichten, des Großbürgertums, einen sozialen Abstieg bedeutet und schied damit zumindest für die Söhne auf jeden Fall aus:

„Während der Sohn eines Offiziers oder einer ‚hohen‘ Beamtenfamilie unmöglich Volksschullehrer werden kann, weil er dadurch seine Familie gesellschaftlich belastet, kann die Tochter ohne weiteres diesen Beruf ergreifen, ohne daß die Angehörigen dadurch irgendwelche soziale Beeinträchtigung erleiden.“ (Trinks 1980, S. 82)

Für Kinder aus Arbeiterfamilien war der Beruf des Volksschullehrers bzw. der Volksschullehrerin nur selten erreichbar. Bei der ökonomischen Unsicherheit der Arbeiterfamilien dauerte die Ausbildung zu lange, zudem hatte die bürgerlich geprägte Volksschule, die mit ihrem realen Leben wenig zu tun hatte, den Arbeiterkindern das Lernen i.d.R. verleidet (vgl. Brandecker 1976, S. 47). Wenn überhaupt, kam dieser Beruf nur für wenige Arbeitersöhne in Frage; in bezug auf die Arbeiterfamilien waren es die Frauen, für die diese Ausbildung „zu hoch gegriffen“ schien. Dieser Ausleseprozeß hatte für das Großbürgertum gleich mehrere Vorteile:

- ◆ Für die meisten Angehörigen des Kleinbürgertums bedeutete der VolksschullehrerInnenberuf eine Aufstiegschance. Das galt für das sogenannte „neue Kleinbürgertum“ – einfache Angestellte und niedrige Beamte etc. –, in dessen sozialer Binnenhierarchie die VolksschullehrerInnen als mittlere BeamtInnen eher am oberen Rand standen (vgl. Bungardt 1965, S. 107), wie für das sogenannte „traditionelle Kleinbürgertum“, also die selbständigen Handwerker etc. In der Phase des Übergangs zu modernen Wirtschaftsformen wurden die Industrie für das traditionelle Handwerk und der Großhandel für den Kleinhandel zu immer stärkeren Bedrohungen. So mußte der krisenfesteste VolksschullehrerInnenberuf mit seinen Privilegien als Vorteil angesehen werden (vgl. Weber 1984, S. 276f.). Bei Angehörigen beider Schichten konnte also eine hohe Identifikation mit dem Beruf erwartet werden, was in der Regel soziale Zufriedenheit und politische Loyalität zur Folge hat.
- ◆ Trotz des sozialen Aufstiegs blieben die VolksschullehrerInnen doch wieder innerhalb der mittleren Schichten tätig, so daß hierdurch die Schichtungsstruktur der Gesellschaft nicht in Bewegung geriet.
- ◆ Die Mentalität der VolksschullehrerInnen konnte zur Herrschaftssicherung beitragen. Sie rekrutierten sich ganz überwiegend aus dem Kleinbürgertum, in dem sich „noch Sitte, Brauch und Gewohnheit der sogenannten ‚vormodernen‘ Welt – der Welt von Haus und Stand – als nachwirkend und umgangsbestimmend nachweisen“ (Roessler 1976, S. 19) ließen. Traditionelles und neues Kleinbürgertum nahmen zwar unterschiedliche Stellungen im Produktionsprozeß ein, die aber „auf der politischen und ideologischen Ebene dieselben Auswirkungen“ (Poulantzas 1975, S. 177) hatten. Bei beiden Schichten fand sich die Neigung zum „Machtfetischismus“, was eine Ablehnung emanzipatorischer gesellschaftlicher Bewegungen mit sich brachte (vgl. ebd., S. 248f. und S. 251f.).

Eine solche Rekrutierung sollte auch bei einer Reform der VolksschullehrerInnenausbildung gewährleistet sein. Ein Mittel hierfür war die Deklaration, das Abitur sei bereits der erste Teil der Ausbildung, worin also ein Unterschied bestehe zur GymnasiallehrerInnenschaft, so daß „die bestehende Besoldungsstruktur – und damit der Status quo der sozialen Hierarchie innerhalb der Beamtenstruktur – erhalten blieb“ (Weber 1984, S. 261).

Das Ziel der preußischen Regierung, die Beibehaltung der spezifischen Selektion der VolksschullehrerInnenschaft auch nach einer Neuordnung, konnte mit den Pädagogischen Akademien erreicht werden. Eine Zusammenstellung (abgedruckt ebd., S. 466f.), die die soziale Herkunft der StudentInnen im WS 1929/30 an den preußischen Pädagogischen Akademien nach dem Beruf des Vaters aufführt, macht dies deutlich (eigene Berechnungen): Faßt man die Kategorien der höheren Beamten, Universitätsprofessoren, Geistlichen, der Lehrer mit akademischer Bildung, der Freien Berufe mit akademischer Bildung, der Offiziere und höheren Militärbeamten, der Großlandwirte, der Fabrikbesitzer und -direktoren und der Privatangestellten in leitender Stellung zusammen, so stellten diese oberen gesellschaftlichen Schichten 12,1% der Studierendenschaft (bei einem Anteil an der Gesamtbevölkerung von einem Prozent). Das Kleinbürgertum – Lehrer ohne akademische Bildung, mittlere Beamte, untere Beamte, Freie Berufe ohne akademische Bildung, sonstige Militärpersonen, sonstige Angestellte; mittlere und Kleinlandwirte, selbständige Handwerker und Kleingewerbetreibende – stellte 79,5% dieser Studierenden und die Arbeiterschaft nur 6,7%.

Die geschlechtsspezifische Aufteilung der Studierenden an den preußischen Pädagogischen Akademien zeigt einen deutlichen Unterschied zwischen männlicher und weiblicher Rekrutierung: Während die Studentinnen zu fast 30% großbürgerlicher Herkunft waren, war dies bei Studenten nur zu 5,6% der Fall. Dagegen rekrutierten sich neun Prozent der Studenten, aber nur ein Prozent der Studentinnen aus der Arbeiterschaft. Das Kleinbürgertum stellte 83% der Studenten und 70% der Studentinnen. Ein ähnliches Ergebnis ist der bei Kaelble abgedruckten Zusammenstellung von StudentInnen der preußischen Akademien 1932/33 zu entnehmen (vgl. Kaelble 1978b, S. 292).

Eine Ursache dieser geschlechtsspezifischen Ungleichverteilung ist in dem Frauen-Leitbild der Weimarer Republik zu suchen. Lediglich etwa ein Viertel der VolksschullehrerInnenschaft war weiblich, im höheren Schulwesen waren es sogar nur zehn Prozent (vgl. Stöcker 1926, S. 140), weil „Frauen viel seltener qualifizierte und vor allem kostenintensive Berufsausbildungen erhielten als Männer“ (Kaelble 1978b, S. 289). Ein großer Teil der Lehrerinnen kam aus den oberen gesellschaftlichen Schichten; für diese Frauen war ein solcher Beruf oft die einzige Möglichkeit, überhaupt berufstätig zu werden. Ursache war die „dualistische Geschlechterideologie, die sich am Ende des 18. Jahrhunderts entwickelte“ (Brehmer 1990b, S. 3). Frauen wurden über ihre Mutterschaft definiert, womit sich die Hausarbeit verband. Aber auch bürgerliche Frauen wollten erwerbstätig werden: Sie legitimierten diese Forderung mit dem „Konzept der ‚geistigen Mütterlichkeit‘“ (ebd.). Es wurde argumentiert, daß in der pädagogischen Profession statt für die eigenen für andere Kinder gesorgt werde. Dieses Konzept beinhaltete gleichzeitig Ausweitung der Möglichkeiten von Frauen wie auch deren Begrenzung: Sie konnten endlich einen Beruf ergreifen, dieser war aber immer an das Spektrum „Fürsorglichkeit, Helfen und Heilen“

(ebd.) gebunden. Ein Universitätsstudium hätte diese Grenze überschritten, es war Frauen daher bis zur Jahrhundertwende versagt geblieben (vgl. Hervé 1973, S. 12f.). Ab 1880 hatte im Deutschen Reich auch eine breite „Lehrerinnendebatte“ stattgefunden, in der sich Lehrer, Professoren und Politiker in Reden und Zeitungsartikeln gegen mehr Frauen im Lehrberuf ausgesprochen hatten – mit dem Erfolg, daß in Preußen 1908 und 1916 Obergrenzen für den Lehrerinnenanteil festgelegt worden waren (vgl. Stodolsky 1994, S. 154f.). Stodolsky interpretiert dies als Ergebnis antimoderner Tendenzen in diesen Personenkreisen (vgl. ebd., S. 156). So plausibel und zum Teil auch zutreffend diese Einordnung auf der einen Seite ist, so sind doch die Eigeninteressen zumindest der Volksschullehrer nicht zu verkennen (s.o.): Für diese stellte der Beruf eine der wenigen Aufstiegschancen und den Eintritt in den Beamtenstatus dar, Frauen waren da nur unmittelbare – und unliebsame – Konkurrentinnen.

Die Weimarer Republik brachte den Frauen die politische Gleichstellung: allgemeines, gleiches und geheimes Wahlrecht, Abschaffung der Ausnahmebestimmungen im Beamtenrecht, nach denen beispielsweise verheiratete Lehrerinnen hatten entlassen werden können, und die Gleichstellung von Lehrerinnen und Lehrern in der Ausbildung (vgl. Gahlings/Moering 1961, S. 94ff., und Kleinau 1993, S. 149ff.). Der Anteil der Studentinnen an der Gesamtzahl der Studierenden stieg in der Weimarer Republik deutlich an, und zwar von knapp zehn Prozent zu Beginn auf 18,5% 1932/33, das Studium blieb jedoch durchgängig „ein Privileg der bürgerlichen Frauen“ (Hervé 1973, S. 14). Arbeiter-töchter hatten nur einen Anteil von einem halben Prozent an den Studentinnen (vgl. ebd.).

Die formalrechtliche Gleichstellung der Frauen trug nur wenig zum praktischen Abbau der Diskriminierungen bei: So erhielten zum Beispiel Beamtinnen zehn Prozent weniger Lohn als Beamte (vgl. Zierold/Rothkugel 1931, S. 208). Auch war die LehrerInnenarbeitslosigkeit in der Weimarer Republik aus verschiedenen Gründen extrem hoch; für die Lehrerinnen hieß das, daß trotz rechtlichen Verbots „von den Behörden Lehrerinnen entlassen werden, weil sie heiraten“ (Gahlings/Moering 1961, S. 106).

#### *1.2.2.4 Berufsnachwuchs vom Land*

Indirekt bezieht sich der Staatsministerialbeschuß vom 7. Oktober 1924 auf ein weiteres Problem, das bereits seit Jahren diskutiert wurde und nun gelöst werden mußte, nämlich die Rekrutierung von ländlichem und kleinstädtischem Nachwuchs für die VolksschullehrerInnenausbildung.

Auf dem Land war der Schulbesuch in der Regel mit dem Ende der wenig gegliederten Dorfschule abgeschlossen. PräparandInnenanstalten und Seminare schlossen hier an, so daß im LehrerInnenberuf eine – wenn auch geringe – Aufstiegsmöglichkeit für die Landbevölkerung gegeben war. Das Abitur als Ein-