

Aspekte der Professionalisierung der österreichischen Volksschullehrerschaft in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts

Autor: Gerald Grimm

Abstract

The Aspects of Professionalization of the Austrian Elementary Schoolteachers in the Second Half of the 19th Century. – The paper analyses the process of professionalization of elementary school teachers in Austrian hereditary lands of Habsburg monarchy in the second half of the 19th century. With respect to Anglo-Saxon and West German sociological tradition as the indicators for the professionalization vocational training, qualification/further education, special branches, job-prestige, promotions, and professional corporations are used. By the Imperial Elementary School Law since 1869 and in connection with it, there were created four-year teaching institutions which led to professionalization and teaching in elementary schools became a full-time job.

The seminar education was expanded by further training opportunities (journals, libraries, conferences, and courses) and its part had place in the academic Niveau (as e.g. *Pädagogium* were founded in Vienna in 1868). Teachers' Associations, founded in all Crown Lands, fought as professional for right to co-operate within the new professional field, were liberated from ecclesiastical influences. The slight social prestige of elementary school teachers was substantially increased by granting to the civil service status the unified (even if depending on location) pay-system. Nevertheless, there remained a social gap in relation to university-educated teachers in the higher education levels (Gymnasien, Realschulen, and Realgymnasien).

Keywords: profession, professionalization, vocational training, elementary schoolteachers' education, professional and social prestige, professional field, professional/teachers' associations

Klíčová slova: profese, profesionalizace, odborné školení, učitelé základních škol, profesionální a sociální prestiž, profesní pole, profesní/učiteléské asociace

Ziel des Beitrags ist die Analyse des Professionalisierungsprozesses der Volksschullehrerschaft in den österreichischen Erbländern der Habsburgermonarchie in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Einleitend werden dabei zunächst die Begriffe „Professionalisierung“ und „Beruf“ im historischen Prozess präzisiert. Im Hauptteil der Studie formuliert und begründet der Autor vier Thesen zur Professionalisierung pädagogischer Berufe in Österreich in der franzisko-josephinischen Epoche am Beispiel der Volksschullehrer/-innen. Im Schlussabschnitt erfolgt dann ein knapper Vergleich des Professionalisierungsprozesses der österreichischen Volksschullehrerschaft mit jenem in Preußen, Sachsen und Bayern, um die Entwicklung in Österreich adäquat beurteilen zu können.

1. Professionalisierung und Beruf: Begriffspräzisierungen

Mit dem „aus der angelsächsischen soziologischen Tradition“ (Helsper 2007: 579) entnommenen Begriff der „Professionalisierung“ wird in den Sozialwissenschaften „der (historische) Prozess der Spezialisierung, Verselbständigung und Verwissenschaftlichung einzelner Berufspositionen bzw. – gruppen (z.B. Lehrer, Sozialarbeiter, Erzieher)“ verstanden, „die damit Fachlichkeit sowie daran orientierte berufliche Qualifikationen und Kompetenzen erwerben bzw. (...) erkämpfen“, (Böhm 2005: 510) bezeichnet. Der Terminus Professionalisierung benennt somit einen historischen Entwicklungsprozess, „in dem die Berufsausbildung und die Weiterentwicklung der professionellen Wissensbasis systematisiert und institutionalisiert werden und bestimmte Tätigkeitsfelder für die Angehörigen eines Berufs reserviert werden.“ (Heidenreich 1999: 39) Der Prozess der Professionalisierung der Volksschullehrer beginnt im späten 18. Jahrhundert und währt bis in die Gegenwart.

Die jahrhundertlang unregelte Tätigkeit der Primarschullehrer wird im Zeitalter des aufgeklärten Absolutismus systematisiert resp. professioneller gestaltet: „Die praktische Lehre bei einem Schulmeister wird durch Lehrerseminare abgelöst, die im Zuge des 20. Jahrhunderts in pädagogische Hochschulen münden, die seit den 1970er Jahren in die Universitäten integriert werden.“ (Helsper 2007: 579f.) Auch für andere Berufsgruppen (Beamte, Techniker etc.) lassen sich ähnliche Professionalisierungsprozesse in Richtung Höherbildung und Qualifizierung im 19. und 20. Jahrhundert analysieren und dokumentieren. (vgl. Lundgreen 1999)

Fachkompetenz und Qualifikation stellen freilich nur einen, wenn auch essentiellen Faktor im Professionalisierungsprozess dar. Deshalb wird im vorliegenden Beitrag auf die umfassendere, auch die Aspekte Konkurrenz, Monopol und Gratifikationen berücksichtigende und somit für die Professionalisierung der Volksschullehrerschaft adäquatere Professionalisierungsdefinition von Heinz-Elmar Tenorth zurückgegriffen: „Unter Professionalisierung seinen diejenigen historisch analysierbaren Prozesse verstanden, in denen es einer Berufsgruppe gelingt, für eine gesellschaftlich bedeutsame Leistung Handlungskompetenz nachzuweisen, diese Handlungskompetenz zu tradieren und gegenüber Berufsbewerbern und konkurrierenden Berufen mit Hilfe des Staates diesen gesetzten Leistungsstandard durchzusetzen, d.h., für ihn als gesellschaftlich akzeptierte Problembearbeitung das Monopol und zugleich Gratifikationen zu erhalten.“ (Tenorth 1977: 463)

Wichtig erscheint hier auch der Hinweis auf die gesellschaftlich relevante, anerkannte und exakt definierte Aufgabe, die derselbe Autor auch in einem Aufsatz in der *Zeitschrift für Pädagogik* als ein Kriterium von Professionalität anführt. (vgl. Tenorth 1989: 811) Denn „der Status der Profession ergibt sich (...) nicht ohne Weiteres aus einer spezifischen beruflichen Praxis, sondern setzt die gesellschaftliche Anerkennung als jeweils exklusiv für diese berufliche Praxis zuständigen und kompetenten Akteure voraus“. (Heite/Kessl 2009: 682) Gerade am Beispiel der österreichischen Volksschullehrer/-innen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts lässt sich diese Monopolstellung, die „Durchsetzung alleiniger Zuständigkeit (...) auf Basis ihrer gesellschaftlichen Mandatierung“ (Heite/Kessl 2009: 682) durch die franzisko-josephinische Regierung gut dokumentieren.

Auch der oben bereits angesprochene Begriff der „Profession“ bedarf einer Präzisierung: „Profession meint eine soziale, institutionalisierte Form beruflichen Handelns, die sich von anderen Formen durch eine Reihe von Eigenschaften abhebt, die im Zuge der Herausbildung von Arbeit insbesondere an und mit Personen in der modernen Gesellschaft entstanden sind.“ (Schefold 2012: 33) Professionen beziehen sich in der Regel auf wissenschaftliche Disziplinen, haben zumeist Dienstleistungscharakter und sind „durch Wertverpflichtungen gekennzeichnet, die Uneigennützigkeit und Gemeinwohlorientierung beanspruchen“. (Schefold 2012: 33)

Weitere Charakteristika von Professionen sind spezifische Berufslaufbahnen, Autonomie, Sozialprestige, Wissen und Kompetenzen. Damit ist der Konnex zum Berufsbegriff hergestellt, der häufig weitgehend synonym mit dem Professionsbegriff verwendet wird, zumal auch Berufe durch spezialisierte Arbeitsfähigkeiten gekennzeichnet sind, die mit einem eigenen Namen (z.B. Schlosser, Tischler, Ingenieur, Lehrer etc.) benannt werden. Ein gradueller Unterschied zwischen Beruf und Profession besteht lediglich hinsichtlich des Ausbildungsniveaus bzw. der Stätte der Berufsausbildung bzw. Berufsvorbildung.

Denn nur „akademische Berufe (Ärzte, Juristen, Theologen, Ingenieure ...) werden in der Regel als Professionen bezeichnet“. (Heidenreich 1999: 37) Für Volksschullehrer im 19. Jahrhundert wäre gemäß dieser Terminologie die Bezeichnung Beruf adäquat, während sie heute (21. Jahrhundert) auf Grund ihrer Berufsbildung auf akademischem Niveau zu den Professionen zu zählen wären. Der deutsche Soziologe Martin Heidenreich hat sechs Kennzeichen von Berufen formuliert, und zwar: spezielle Tätigkeitsfelder (Berufspositionen), Qualifikationen/Weiterbildung, spezifische Berufsausbildung, Berufsprestige, Aufstiegsleitern und Berufsverbände. (vgl. Heidenreich 1999: 37f.) Diese werden im Folgenden als Kriterien für die Entwicklung des Volksschullehrerberufs in Österreich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts herangezogen.

2. Vier Thesen zur Professionalisierung der österreichischen Volksschullehrerschaft in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts

2.1 Erste These: Den Beginn des Professionalisierungsprozesses markierte der im Zuge der liberalen Volksschulreform von 1869 erfolgte Übergang zu einer seminaristischen Pflichtschullehrerbildung

Erste Ansätze zu einer systematischen Lehrerbildung im Primarschulsektor sind in Österreich bereits im Zeitalter des aufgeklärten Absolutismus im letzten Viertel des 18. Jahrhunderts zu konstatieren. Der von Maria Theresia aus Preußisch-Schlesien nach Wien berufene Johann Ignaz von Felbiger hatte in der von ihm 1774 verfassten *Allgemeinen Schulordnung* das Konzept einer Lehrerbildung in Form von drei- bis sechsmonatigen Präparandenkursen an den bis 1775 in den Hauptstädten aller habsburgischen Kronländer zu errichtenden Normalschulen bzw. ausgewählten Hauptschulen (vgl. Engelbrecht 1984: 106f.) entwickelt.

Diese waren jedoch keine eigenen Bildungsanstalten für Pflichtschullehrer, sondern die höchste Form von Elementarschulen und damit keine direkte Vorläuferinstitutionen der späteren Lehrerseminare. Außerdem waren die Präparandenkurse hinsichtlich Dauer,

Eingangsvoraussetzungen und Anspruch zu niedrig angesetzt, als dass sie den Beginn des Professionalisierungsprozesses hätten darstellen können: „Der gesamte Ausbildungsgang (...) war in seiner tatsächlichen Gestaltung sowohl dem zeitlichen als den inhaltlichen Umfang nach noch wenig anspruchsvoll. Er findet nicht an eigenen, ausschließlich der Lehrerbildung dienenden Anstalten statt, er wird nicht von einem eigenen Lehrkörper getragen: einen solchen schufen erst die grundlegenden Reformen von 1869 und der darauffolgenden Jahre.“ (Gönner 1967: 57)

Das erste Lehrerseminar auf heute österreichischem Boden wurde 1790 von Fürsterzbischof Hieronymus Franz Graf von Colloredo in Salzburg gegründet. Zum Leiter wurde des Lehrerseminars wurde Franz Michael Vierthaler bestellt, der die Bedeutung des Lehramtes hervorhob und eine zweijährige Ausbildung am Lehrerseminar als unbedingt notwendig erachtete. (vgl. Engelbrecht 1984: 210–214) Im Jahre 1804 übernahm Vierthaler jedoch die Leitung der beiden Salzburger Waisenhäuser, ehe er 1806 zum Direktor des Waisenhauses in Wien bestellt wurde. Vierthaler war damit nicht mehr in der Lehrerbildung tätig. 1815 wurde das bis dahin selbständige Fürsterzbistum Salzburg in das Habsburgerreich integriert, was auch das Ende des Salzburger Lehrerseminars und die Übernahme des österreichischen Systems der Präparandenkurse an Normal- bzw. Musterhauptschulen bedeutete.

In Innsbruck wurde zur Zeit der bayerischen Herrschaft in Tirol (1806–1814) ebenfalls ein Lehrerseminar errichtet. Im Jahre 1810 erfolgte nämlich die Umstellung des gesamte Tiroler Schulwesens auf das bayerische System, weshalb in der Landeshauptstadt ein „provisorisches Schullehrer-Seminar“ errichtet wurde, an dem wie in Salzburg eine zweijährige Ausbildungsdauer vorgesehen war. Aber schon 1814 wurde die Lehrerbildung in Tirol wieder auf das österreichische System der lediglich drei- bis sechsmonatigen Präparandenkurse umgestellt, nachdem das Land ab diesem Jahr wieder zum habsburgischen Herrschaftsbereich gehörte. (vgl. Stoll 1968: 137–160)

Das System der bloß kursmäßigen Pflichtschullehrerbildung blieb in Österreich bis in die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts bestehen. Die Dauer der Präparandenkurse wurde zwar 1832 auf ein Jahr, 1849 dann auf zwei Jahre verlängert, in den 1850er Jahren, zur Zeit des Neoabsolutismus, erfolgten jedoch wiederum Rückschläge, die sich in einer *Zweiteilung der Einrichtungen für die Ausbildung der Volksschullehrer* manifestierten: „An den Normalhauptschulen wurden die zweijährigen Kurse, die für die Kandidaten für den Schuldienst an den höher organisierten Stadtschulen bestimmt waren, daneben aber auch einjährige Kurse durchgeführt. An den Kreishauptschulen fand dagegen nur dieser einfachere Ausbildungsgang statt.“ (Gönner 1967: 116) Von einer Professionalisierung der Lehrtätigkeit an Pflichtschulen konnte damit weiterhin keine Rede sein.

Ein Hemmschuh für die Professionalisierung der österreichischen Volksschullehrerschaft war auch der große Einfluss der katholischen Kirche auf das niedere Schulwesen. Das Konkordat von 1855 verfügte ein generelles Aufsichtsrecht der Amtskirche (Ortspfarer, Dechanten, Bischöfe) über die Pflichtschullehrer und den Elementarunterricht. Außerdem waren Erlässe der für das Volksschulwesen zuständigen Landesbehörden „dem bischöflichen Ordinariat zur Durchführung oder Mitwirkung mitzuteilen“. (Engelbrecht 1986: 109) Eine professionelle Lehrerbildung war somit mit der sogenannten „Konkordatsschule“ unvereinbar.

Erst der Durchbruch des politischen Liberalismus in Österreich infolge des Übergangs zur konstitutionellen Monarchie 1867 ebnete den Weg zur Professionalisierung der österreichischen Volksschullehrerschaft. Eine Voraussetzung dafür war die endgültige Trennung von Schule und Kirche. Mit dem Schule-Kirche-Gesetz von 1868 wurde die bis dahin gemischte staatlich-kirchliche Schulaufsicht im österreichischen Primarschulwesen „radikal beseitigt und durch eine weltliche ersetzt“. (Engelbrecht 1986: 113) Der Einfluss der katholischen Kirche blieb auf den Religionsunterricht beschränkt. Die bis dahin übliche und durch das Konkordat von 1855 noch verstärkte Koppelung von Lehrtätigkeit und Mesnerdienst hörte auf und ebnete den Weg zum Vollzeitberuf.

Den eigentlichen Beginn des Professionalisierungsprozesses der österreichischen Volksschullehrerschaft markierte jedoch erst die längst notwendige Verlängerung und Institutionalisierung einer systematisch-wissenschaftlichen Pflichtschullehrerbildung. Diese erfolgte mit dem vom liberalen Unterrichtsminister Leopold Hasner von Artha initiierten „Reichsvolksschulgesetz“ (RVG) von 1869. Dieses zeitgemäße Gesetz leitete überhaupt eine „neue Epoche in der Geschichte des niederen Schulwesens und seiner Lehrerbildung ein“. (Gönner 1967: 147) Das RVG sah nämlich nicht nur die Einführung der achtjährigen interkonfessionellen Simultanschule in Österreich, sondern auch die Errichtung von vierjährigen, der Sekundarstufe II zuzuordnenden Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten (LBAs), deren endgültige Institutionalisierung erst durch das Organisationsstatut von 1874 erfolgte, vor. Diese neuen, eine Synthese von Allgemeinbildung und Berufsbildung intendierenden Institutionen der Pflichtschullehrerbildung lösten die 1849 partiell auf zwei Jahre erweiterten Präparandenkurse endgültig ab.

Die Gründung von LBAs in allen österreichischen Kronländern bedeutete nicht nur eine Verdoppelung der Ausbildungszeit, sondern hatte auch einen Qualitätsschub zur Folge, wurden die Kandidaten/-innen nunmehr doch in seminaristischer Form in Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts eingeführt, wobei die Elementarmethode Pestalozzis sowie der Herbartianismus Zillerscher Prägung die erziehungswissenschaftlichen Grundlagen darstellten. (vgl. Gönner 1967: 154–156)

Gleichzeitig wurden die Eingangsvoraussetzungen wesentlich erhöht. Denn für die Aufnahme in eine LBA war die positive Absolvierung eines Untergymnasiums, einer Unterrealschule oder zumindest einer Bürgerschule (gehobene Form der Volksschuloberstufe im städtischen Raum mit erweitertem Curriculum, Vorläuferinstitution der heutigen Hauptschule) erforderlich. Die Absolventen/-innen der LBAs konnten erst nach mindestens zweijähriger Unterrichtspraxis die für eine definitive Anstellung erforderliche Lehrbefähigungsprüfung, deren Institutionalisierung eine wesentliche „Grundlage für die Professionalisierung dieses Berufs“ (Engelbrecht 1986: 115) darstellte, ablegen. Die Professionalisierung der österreichischen Volksschullehrerschaft wurde durch die Errichtung von LBAs jedenfalls entscheidend vorangetrieben.

2.2 Zweite These: Die Entwicklung zum Vollzeitberuf war nicht nur mit einer quantitativen und qualitativen Anhebung der Erstausbildung, sondern auch mit der Verpflichtung zur permanenten Fortbildung verbunden

Diese für die Professionalisierung der österreichischen Volksschullehrerschaft wesentliche Voraussetzung sollte gemäß RVG in erster Linie durch Fachzeitschriften,

Lehrerbibliotheken, Konferenzen und Kurse erfolgen. Den Anfang markierte dabei die Gründung des Periodikums „Der österreichische Schulbote“ im Jahre 1851. Diese noch heute unter dem Titel *Erziehung und Unterricht* existierende Zeitschrift sollte als offizielles „Wochenblatt für die vaterländische Volksschule“ den Lehrern primär die ministerielle Politik im Primarschulsektor erläutern sowie Verordnungen und Erlässe zur Kenntnis bringen. (vgl. Engelbrecht 1986: 65) Seit 1848 gab es zudem „Lehrerversammlungen“ für alle Schultypen, die durch das RVG zu dauerhaften Einrichtungen wurden und mindestens einmal pro Jahr unter dem Titel „Bezirkslehrerkonferenz“ abgehalten wurden.

Die Teilnahme an diesen Konferenzen war für alle Volksschullehrer/-innen des Bezirks verpflichtend. (vgl. Gönner 1967: 165) Auch die vereinzelt bereits seit der Mitte des 19. Jahrhunderts an Volksschulen bestehenden Lehrerbibliotheken wurden im Zuge der Reform von 1869 institutionalisiert, wobei pro Schulbezirk mindestens eine derartige Lehrerbibliothek einzurichten war. Die Teilnahme an den an den LBAs angebotenen vier- bis sechswöchigen Fortbildungskursen war für Volksschullehrer/-innen nunmehr ebenfalls verpflichtend und sollte in der Regel während der unterrichtsfreien Zeit (Herbstferien) erfolgen, wobei in den größeren Städten auch während des Schuljahres Kurse zur Fortbildung von Volksschullehrer/-innen angeboten wurden. Inhaltlich erstreckten sich die Fortbildungskurse auf „alle Lehrgegenstände, die an den Lehrbildungsanstalten gelehrt wurden“. (Gönner 1967: 166)

Auf dem Gebiet der Pädagogik waren es vor allem die Methodik Johann Heinrich Pestalozzis sowie die Formalstufentheorie Johann Friedrich Herbarts, die in den Fortbildungskursen thematisiert wurden, wobei in den 1870er Jahren noch die Pädagogik Pestalozzis dominierte: Der Einfluß Pestalozzis auf die ‚Neuschule‘ und die neue Lehrerbildung ist in diesem ersten Jahrzehnt der neuen Ära nachhaltig“; erst in den 1880er Jahren „trat Herbarts Schule nun auch in Österreich ihre Herrschaft an“. (Gönner 1967: 202, 204)

Mit der Planung des „Pädagogiums“ in Wien im Jahre 1867 und dessen Errichtung ein Jahr später erreichte die verpflichtende Fortbildung der österreichischen Volksschullehrer/-innen partiell sogar akademisches Niveau. Zum Direktor dieser von der Gemeinde Wien geschaffenen „bedeutendsten Einrichtung zur ständigen Fortbildung der Volksschullehrer“ (Engelbrecht 1986: 66) wurde 1868 mit dem aus Sachsen stammenden Friedrich Dittes ein leidenschaftlicher Pestalozzianer ernannt, zum „Ordinarius“ und „Oberlehrer der Übungsschule“ mit dem Ziller-Schüler Otto Willmann jedoch im selben Jahr ein überzeugter Herbartianer berufen. Zwischen beiden entzündete sich ein wissenschaftstheoretischer Richtungsstreit, der erst durch die Berufung Willmanns als Professor für Philosophie und Pädagogik an die Universität Prag im Jahre 1872 beendet wurde (vgl. Pircher 2012) und Willmann begann „wesentliche Erneuerung im Seminarleben“ (Kasper 2010: 234) in Pädagogik in Prag.

Dittes gab von 1879 bis zu seinem Tod im Jahre 1896 die Zeitschrift *Paedagogium. Monatsschrift für Erziehung und Unterricht* heraus, die sich unter Berufung auf Kant und Pestalozzi explizit mit „Fragen von allgemeiner Bedeutung“ beschäftigen und die staats- und gesellschaftspolitische Relevanz des Volksschulwesens aufzuzeigen, nicht aber wie der offiziöse „Schulbote“ die ministerielle Bildungspolitik erläutern sollte: „Mit Gegenständen von geringerer Tragweite: mit Angelegenheiten von bloß lokaler oder provinzieller

Bedeutung, mit unwichtigen Tagesneuigkeiten, mit Erörterungen zur speciellen Methodik, mit der täglichen Schulpraxis, mit unbedeutenden Personalien oder literarischen Kleinigkeiten und dergleichen können wir uns nicht befassen. Für Derartiges gibt es bereits Organe mehr als genug.“ (Dittes 1879: 12) Diese anspruchsvolle Fachzeitschrift dokumentiert das partiell sehr hohe Niveau der Lehrerfortbildung in Österreich im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts.

Neben dem Pädagogium wurden gegen Ende des 19. Jahrhunderts auch die im Zuge der „University Extension“ angebotenen volkstümlichen Universitätskurse von der Volksschullehrerschaft verstärkt zur niveaувollen Fortbildung benützt, zumal diese ebenso wie die von der *Vereinigung österreichischer Hochschuldozenten* ab 1901 durchgeführten Ferialkurse für Volks- und Bürgerschullehrer/-innen auch außerhalb der Universitätsstädte angehalten wurden. (vgl. Engelbrecht 1986: 66) Die angeführten zahlreichen Weiterbildungsmöglichkeiten illustrieren den bereits hohen Professionalisierungsgrad des Volksschullehrerberufs in Österreich an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert.

2.3 Dritte These: Die Professionalisierung implizierte auch höheres Sozial- und Berufsprestige, größere Aufstiegschancen sowie materielle Besserstellung der österreichischen Volksschullehrer

Die nunmehr vierjährige seminaristische Ausbildung in den LBAs schloss mit einer „Reifeprüfung“ ab. Nach mindestens zweijähriger Berufspraxis konnte erst die eigentliche Lehrbefähigungsprüfung für Volksschulen abgelegt werden, die Voraussetzung für eine definitive Anstellung war. Die Berufskarriere des durch das RVG explizit als öffentliche Tätigkeit angesehenen Unterrichtens an einer Volksschule begann dann mit dem Amtstitel „Unterlehrer“ und führte über die Zwischenstufe „Lehrer“ im günstigsten Fall zum „Oberlehrer“ (Direktor einer Volksschule), wobei freilich für die überwiegende Mehrheit der Lehrer/-innen die Zwischenstufe zugleich auch die Endstufe bedeutete. (vgl. Ladinger 1975: 117–128) Das traditionell niedrige Sozial- und Berufsprestige der Volksschullehrerschaft wurde jedenfalls durch die Eingliederung in den öffentlichen Dienst mit fixen Jahresgehältern ab 1869 wesentlich erhöht. Dazu trug auch die Bereitschaft vieler Lehrer zu ehrenamtlichen Tätigkeiten in den Gemeinden (etwa als Chorleiter oder Volksbildner) erheblich bei. (vgl. Engelbrecht 1986: 70)

Die Gehälter der Lehrer waren gemäß RVG so anzusetzen, dass sie frei von Nebenbeschäftigungen sich ganz dem Unterrichten widmen konnten. In der Praxis waren freilich die finanziellen Möglichkeiten der Länder und Gemeinden zumeist begrenzt. Je nach Schulstandort wurden deshalb unterschiedliche Bezüge festgelegt, die allerdings zumeist zu niedrig angesetzt wurden. In Österreich unter der Enns (heutiges Niederösterreich) etwa gab es ein dreistufiges Ortsklassensystem, wonach die Größe des Ortes resp. der Gemeinde das Einkommen der Lehrer bestimmte: Lehrer in Gemeinden I. Klasse erhielten 600 Gulden, in Gemeinden II. Klasse 500 Gulden und in Gemeinden III. Klasse 400 Gulden Jahresgehalt. Dazu gab es eine Dienstwohnung oder eine entsprechende Quartiergeldentschädigung sowie nach jeweils fünf Jahren (bis zum 30. Dienstjahr) 10 Prozent des Jahresgehaltes als Dienstaltermzulage (Quinquennium).

Eine mehrköpfige Familie konnte man damit freilich nicht ernähren, weshalb schon 1873 die Gehälter pro Ortsklasse um 200 fl. erhöht werden mussten, wobei die Dienstaltermzulage für alle Klassen mit 50 Gulden festgelegt wurden. (Zahlenangaben nach

Ladinger 1975: 142–144) Lehrerinnen, für die in fast allen habsburgischen Kronländern ein Zölibat (Dienstquittierung bei Eheschließung) galt, erhielten übrigens lediglich 80 Prozent der Gehälter ihrer männlichen Berufskollegen, in Vorarlberg gar nur 60 Prozent. (vgl. Barth-Scalami 1995: 385) Trotz vierjähriger Ausbildung verdiente somit ein Volksschullehrer auch in der höchsten Ortsklasse deutlich weniger als die meisten subalternen Beamten und etwa gleich viel wie ein Straßenbahnfahrer. (vgl. Ladinger 1975: 143)

Die freilich universitär-akademisch vorgebildeten Lehrer an höheren Schulen (damals „Mittelschulen“ genannt, wozu Gymnasien, Realschulen und Realgymnasien zählten) verdienten mit durchschnittlich 800 bis 1200 Gulden jährlich rund doppelt so viel wie ihre Berufskollegen an den Pflichtschulen. (Zahlenangaben nach Engelbrecht 1986: 71) Die österreichische Volksschullehrerschaft rekrutierte sich deshalb zumeist aus den unteren sozialen Schichten (Söhne/Töchter von Handwerkern, Kleinbauern, niedrigen Beamten, jedoch kaum Industriearbeitern), für die der Volksschullehrerberuf eine Aufstiegschance bedeutete. (vgl. Ladinger 1975: 131) Für die sich ab den 1860er Jahren in den Kronländern der Habsburgermonarchie konstituierenden Volksschullehrervereine wurde jedenfalls die Gehaltsfrage zum zentralen Anliegen.

2.4 Vierte These: Die fortschreitende Professionalisierung der österreichischen Volksschullehrerschaft manifestierte sich auch in der Gründung von Berufsverbänden (Lehrervereinen)

Als erster Lehrerverein im Pflichtschulbereich konstituierte sich 1863 in Wien der Verein „Die Volksschule“, dessen Ziel die Förderung des Schulwesens sowie die „nachhaltige“ standesmäßige Vertretung der Volksschullehrerschaft war, wobei politische Fragen nicht behandelt werden durften. Er vermochte immerhin ein Drittel der Wiener Volksschullehrer anzusprechen, wobei jedoch die Schulleiter (Oberlehrer) „nur in geringem Ausmaß darin vertreten waren“. (Engelbrecht 1986: 73)

Das liberale Vereinsgesetz von 1867 ebnete den Weg zur Gründung von regionalen und lokalen pädagogischen Berufsverbänden in fast allen heutigen österreichischen Bundesländern: Oberösterreichischer Lehrerverein (1867), Grazer Lehrerverein (1868), Salzburger Lehrerverein (1868), Kärntnerischer Lehrerbund (1868), Lehrerverein des Landes Vorarlberg (1870), Steiermärkischer Lehrerbund (1871), Niederösterreichischer Landes-Lehrerverein (1871) sowie Tiroler Landes-Lehrerverein (1881), um die wichtigsten zu erwähnen. (vgl. Engelbrecht 1986: 73) Als Standesvertretungen gelang es den Lehrervereinen sich ein Mitspracherecht im neuen, vom kirchlichen Einfluss weitgehend freien Berufsfeld zu erkämpfen und insbesondere bei Lohn- und Gehaltsfragen die durchaus berechtigten Anliegen der Volksschullehrerschaft zu vertreten. Außerdem leisteten sie durch ihre rege Öffentlichkeitsarbeit und diverse Fortbildungsangebote (Zeitschriften, Versammlungen, Lehrertage etc.) einen nicht unwesentlichen Beitrag zur Professionalisierung des Pflichtschullehrerberufs.

Mit der Entstehung der modernen Massenparteien in Österreich ab den 1880er Jahren begann jedoch auch die bis in die Gegenwart währende Politisierung der Pflichtschullehrer. Das Wiedererstarken des katholischen Einflusses, der bildungspolitisch vor allem in der RVG-Novelle von 1883 und in der Neufassung des Organisationsstatuts für die LBAs von 1886 sichtbar wurde, (vgl. Gönner 1967: 174–183) rief zunächst die deutschnational und

liberal gesinnten Volksschullehrer auf den Plan. 1884 wurde der deutschnational und „freisinnig“ (liberal) ausgerichtete *Deutsch-österreichische Lehrerbund* als Dachorganisation gegründet. Mit rund 20 000 Mitgliedern war er im Jahre 1900 die stärkste Volksschullehrerorganisation in Österreich. (Zahlenangaben nach Engelbrecht 1986: 77) In den 1890er Jahren erfolgten aber auch Vereinsgründungen der sozialdemokratisch sowie der katholisch-konservativ (christlichsozial) gesinnten Volksschullehrerschaft (*Central-Verein der Wiener Lehrerschaft*, 1896; *Katholischer Lehrerbund für Österreich*, 1893).

Bis zur Jahrhundertwende hatten somit alle drei politischen „Lager“ (Deutschnationalliberale, Sozialdemokraten und Christlichsoziale) Lehrervereine und Dachverbände gegründet, was die Politisierung der Volksschullehrerschaft forcierte. Auch die Durchsetzung standespolitischer Anliegen wurde durch Vereinsgründungen gefördert, zumal diese Vereine viel Öffentlichkeitsarbeit über Zeitschriften, Versammlungen und diversen Veranstaltungen betrieben. Da aber den Volksschullehrern (partei-)politische Tätigkeit offiziell verboten war, waren Entlassungen aus politischen Gründen keine Seltenheit. So kam es etwa 1897 zur Amtsenthebung von fünf sozialdemokratischen provisorischen Unterlehrern (darunter auch der bedeutende Reformpädagoge Otto Glöckel, der spätere erste Unterrichtsminister der Ersten Republik Österreich) durch den christlichsozialen Wiener Bürgermeister Karl Lueger ohne Disziplinarverfahren und konkrete Angabe von Gründen. (vgl. Engelbrecht 1986: 80)

Die für die Professionalisierung der österreichischen Volksschullehrerschaft so relevanten Lehrervereine gerieten dennoch ab der Jahrhundertwende ganz in das Fahrwasser der Parteipolitik. Ähnlich war die Situation in den böhmischen Ländern, wo „von Anfang an es vor allem die Verbände und Körperschaften der Lehrerschaft waren, die in der Lehrerpresse, auf den Lehrertagungen und Lehrerverbandsversammlungen“ (Kasper, Kasperová 2012: 221) die Professionalisierung der Volksschul- und Bürgerschullehrerschaft vertraten.

3. Österreich im Vergleich mit Preußen, Sachsen und Bayern

3.1 Preußen als Vorreiter in Sachen Professionalisierung der Pflichtschullehrerschaft im deutschsprachigen Raum

Die Idee einer seminaristischen Ausbildung von Elementarschullehrern war in Preußen bereits in der Reformperiode zu Beginn des 19. Jahrhunderts vorherrschend. Die durchschnittliche Dauer der Seminausbildung betrug drei Jahre, wobei zuvor, weil die Lehramtspassanten nur eine einklassige Elementarschule besucht hatten, noch eine „Präparandenbildung“ vorgeschaltet wurde, „die bei einem Lehrer, einem Geistlichen oder in privaten Präparandenanstalten absolviert werden konnte.“ (Enzelberger 2001: 50) Die stetig steigende Zahl von Lehrerseminaren in Preußen im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts dokumentiert die rasche Durchsetzung des Konzepts der Seminausbildung von Pflichtschullehrern trotz des Widerstandes kirchlich-konservativer Kreise: 1806 gab es in Preußen 11 Lehrerseminare, 1825 bereits 28; bis 1837 stieg dann die Zahl auf 45. (Zahlenangaben nach Enzelberger 2001: 55)

Die 1826 erfolgte Einführung einer Abschlussprüfung für Seminaristen und die damit verbundene Integration der Elementarschullehrausbildung in das immer differenziertere

Berechtigungsverfahren beschleunigte den Prozess der Professionalisierung der preußischen Pflichtschullehrerschaft erheblich und steigerte darüber hinaus das Sozialprestige des Lehrerberufs vor allem im ländlichen Raum enorm. Das Unterrichten an Elementarschulen wurde zum Vollzeitberuf mit exakt definierten Eingangsvoraussetzungen und spezifischer, detailliert geregelter Ausbildung. Dennoch blieb auch in Preußen gehalts- und prestigemäßig die große Kluft zwischen den nunmehr seminaristisch ausgebildeten Pflichtschullehrern und den akademisch vorgebildeten Gymnasiallehrern erhalten und verstärkte sich bis zur Jahrhundertmitte sogar, so dass eine „fortschreitende Auseinanderentwicklung der Lehrerstände“ zu konstatieren ist. (vgl. Enzelberger 2001: 50–53)

Jedenfalls bleibt festzuhalten, dass Preußen Österreich in Bezug auf die Professionalisierung der Volksschullehrerschaft fast ein halbes Jahrhundert voraus war. Der in Preußen zuerst realisierte Idee einer Seminarbildung von Elementarschullehrern sind dann Sachsen, Bayern und – mit erheblicher zeitlicher Verzögerung – auch Österreich gefolgt.

Den professionell ausgebildeten preußischen Pflichtschullehrern wurde sogar der Erfolg in der kriegerischen Auseinandersetzung mit Österreich 1866 zugeschrieben: „Der preußische Schulmeister hat bei Königgrätz gesiegt.“ Diese „zuerst in einer österreichischen Militärzeitschrift aufgetauchte Behauptung“ (Bungardt 1965: 63) wurde auch in Preußen zur Legitimation der mit den sogenannten Stiehlschen „Regulativen“ 1854 eingeleiteten konservativen Bildungspolitik instrumentalisiert, wie dies entsprechende Berichte des Kriegs- und Kultusministerium vom 27. August 1866 sowie königliche Kabinettsorder vom 30. August 1866, in welcher explizit „der preußischen Volksschule und ihren Lehrern den tiefempfundenen Dank für die ihn und dem Vaterlande geleisteten Dienste“ (zit. nach Bungardt 1965: 63) ausspricht, dokumentieren.

Obwohl der Sieg Preußens bei Königgrätz wohl primär der strategischen und insbesondere technischen Überlegenheit (Einführung des Zündnadelgewehrs) der preußischen Armee zuzuschreiben war, zog man dennoch auch in Österreich rasch (bildungs-)politische Konsequenzen aus der militärischen Niederlage und stellte unter anderem die Volksschule und die Pflichtschullehrerbildung auf einen völlig neue Grundlage in Richtung Modernisierung und Professionalisierung.

3.2 Zur Professionalisierung der Volksschullehrerschaft in Sachsen

Auch in Sachsen wurden bereits in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts Lehrerseminare errichtet, wobei jenes in Dresden-Friedrichstadt bereits 1787 gegründet worden war. Bis 1848 gab es jedoch nur insgesamt acht Seminare, so dass eine flächendeckende seminaristische Volksschullehrerbildung in Sachsen erst durch die große Zahl von Gründungen in den 1850er bis 1870er Jahren realisiert werden konnte. (vgl. Herold 1998: 160) Zwar wurde schon im sächsischen Schulgesetz von 1835 eine seminaristische Ausbildung für Volksschullehrer verfügt, die entsprechende Seminarordnung trat jedoch erst 1840 in Kraft und sah bereits eine vierjährige Ausbildungszeit, wobei als Eingangsvoraussetzungen ähnlich wie in Preußen die Absolvierung der Bürgerschule, der unteren Klassen eines Gymnasiums, einer Präparandenanstalt oder der Aufenthalt bei einem „anerkannt tüchtigen Schulmanne“ (zit. nach Herold 1998: 39) definiert wurden.

Die Umsetzung der Seminarordnung von 1840 dürfte allerdings auf Grund der äußerst heterogenen Struktur der zu dieser Zeit bestehenden sächsischen Lehrerseminare schwierig gewesen sein. Denn „erst durch die 1857 erschienene *Ordnung der evangelischen Schullehrerseminare im Königreich Sachsen* ist größere Gleichmäßigkeit in die innere und äußere Einrichtung der Seminare gebracht worden“ ist in der Denkschrift *Ueber die Einrichtung der sächsischen Seminare* aus dem Jahre 1864 zu lesen. (abgedruckt in: Herold 1998: 161–166; Zitat: 161) Der Beginn des Professionalisierungsprozesses der sächsischen Volksschullehrerschaft kann deshalb wohl erst mit der Seminarordnung von 1857 angesetzt werden, womit Sachsen Österreich diesbezüglich rund ein Dezennium voraus ist.

Eine wesentliche Rolle im oben angesprochenen Professionalisierungsprozess der sächsischen Volksschullehrerschaft spielte der 1848 gegründete „Sächsische Lehrerverein“ (SLV). Dieser Berufsverband erkämpfte nämlich schon im ersten Vierteljahrhundert seines Bestehens vor allem „soziales Ansehen und pädagogische Handlungsfreiräume“, trat aber auch für den „Ausbildungsanspruch der sächsischen Volksschullehrer“ ein und plädierte für eine wissenschaftliche Lehrerfortbildung, die auch neue Erkenntnisse aus Medizin und Psychologie umfasste. (vgl. Herold 1998: 110–116) Die ab den 1860er Jahren zu konstatierenden enormen Fortschritte im Professionalisierungsprozess der sächsischen Volksschullehrerschaft sind somit auch der umsichtigen Standespolitik des SLV zuzuschreiben.

3.3 Bayern: Parallelen, Affinitäten und Divergenzen im Vergleich mit Österreich

Vergleicht man die Genese der Pflichtschullehrerbildung in Bayern mit jener in Österreich, so sind für das 18. Jahrhundert weitgehende Parallelen zwischen beiden Staaten, nämlich die Heranbildung der Elementarschullehrer durch Präparandenkurse an Normal- bzw. Musterschulen, festzustellen. Dies ist auch nicht weiter verwunderlich, war doch Heinrich Braun, der bayerische Schulreformer im Zeitalter des aufgeklärten Absolutismus, ein Schüler des aus Schlesien nach Österreich berufenen katholischen Aufklärungspädagogen Felbiger gewesen, was sich insbesondere auf dem Gebiet der Lehrerbildung manifestierte: „Bayerns Lehrerbildung lehnte sich bis 1800 an das schlesisch-österreichische Modell an.“ (Maier 1967: 46)

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts wurde in Bayern jedoch bereits der Übergang zur seminaristischen Lehrerbildung vollzogen. Im Jahre 1803 erfolgte nämlich die Gründung eines Lehrerseminars in München, das 1813 nach Freising verlegt wurde. Doch erst 1823 wurde der Besuch eines zweijährigen Lehrerseminars für alle Lehramtsanwärter in Bayern verpflichtend, wobei als Vorbildung der Lehramtsaspiranten eine dreijährige Einübungspause bei einem „tüchtigen Lehrer“ vorgeschrieben war. (vgl. Schmaderer 1997: 411f.) Auffallend am bayerischen Modell der seminaristischen Lehrerbildung sind im Vergleich mit Preußen und Sachsen sowohl die geringere zeitliche Dauer (nur zwei Jahre) als auch die deutlich niedriger angesetzten Eingangsvoraussetzungen (keine Sekundarschule).

Dennoch war mit der Einführung der seminaristischen Lehrerbildung ein erster Schritt in Richtung der Professionalisierung der bayerischen Volksschullehrerschaft gesetzt worden. Dieser wurde jedoch durch die restriktive Bildungspolitik der 1830er Jahre in Frage gestellt. Zwar wurde die ursprüngliche Intention König Ludwigs I. die Lehrerseminare „wegen ihres bedenklichen Rufs“ aufzulösen nicht umgesetzt, dennoch waren die Bestimmungen des

Lehrerbildungsregulativs von 1836 gravierend: „Der Lehrplan der Seminarien wurde auf Volksschulniveau zurückgestutzt, die Ausbildung für Stadt und Landlehrer wurde getrennt, die privaten Präparandenschulen (...) wurden aufgehoben.“ (Schmaderer 1997: 414) Von einer Professionalisierung der Lehrtätigkeit im Primarschulsektor konnte damit in Bayern wohl keine Rede mehr sein, womit diesbezüglich wiederum Affinitäten zur wenig professionellen österreichischen Elementarschullehrerbildung in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu konstatieren sind.

Erst das *Normativ über die Bildung der Schullehrer im Königreich Bayern vom 29. September 1866* bedeutete den endgültigen Durchbruch in Richtung der Professionalisierung der bayerischen Volksschullehrerschaft. Darin wurden die Eingangsvoraussetzungen für den Eintritt in eines der mittlerweile elf bayerischen Lehrerseminare erhöht: Absolvierung einer der „über das ganze Land verteilten 35 Präparandenschulen“ oder einer Latein- bzw. Gewerbeschule. (vgl. Schmaderer 1997: 417)

Die Ausbildungsdauer blieb jedoch auch im Normativ von 1866 mit zwei Jahren äußerst bescheiden, so dass Bayern diesbezüglich nicht nur weiter hinter Preußen und Sachsen blieb, sondern auch hinter Österreich zurückfiel: „Bayern sieht sich trotz seiner rund sechzigjährigen Seminartradition plötzlich von seinem österreichischen Nachbarn überflügelt; denn es hält (...) an einer zweijährigen Ausbildungsdauer fest, während Österreich seine künftigen Lehrer zu einem vierjährigen Besuch der neuen Bildungsanstalten verpflichtet.“ (Maier 1967: 89) Insgesamt sind jedoch weitgehende Parallelen zwischen beiden Staaten hinsichtlich der Professionalisierung der Volksschullehrerschaft, die in Bayern wie in Österreich im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts erfolgte, zu konstatieren, während Sachsen und insbesondere Preußen diesbezüglich zeitlich eindeutig voraus waren.

SEZNAM LITERATURY

BÖHM, Winfried. *Wörterbuch der Pädagogik*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, 2005. ISBN 978-3-520-09416-2.

BUNGARDT, Karl. *Die Odyssee der Lehrerschaft. Sozialgeschichte eines Standes*. Hannover, Berlin, Darmstadt, Dortmund: Hermann Schroedel Verlag, 1965.

DITTES, Friedrich. Vorwort (Programm). *Paedagogium. Monatsschrift für Erziehung und Unterricht*, 1879, I. Jahrgang. S. 1–13.

ENGELBRECHT, Helmut. *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 3: Von der frühen Aufklärung bis zum Vormärz*. Wien: Österreichischer Bundesverlag: 1984. ISBN 3-215-04002-6.

ENGELBRECHT, Helmut. *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 4: Von 1848 bis zum Ende der Monarchie*. Wien: Österreichischer Bundesverlag, 1986. ISBN 3-215-05191-5.

ENZELBERGER, Sabina. *Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Weinheim/München: Juventa Verlag, 2001. ISBN 978-3-7799-1519-5.

GÖNNER, Rudolf. *Die österreichische Lehrerbildung von der Normalschule bis zur Pädagogischen Akademie*. Wien: Österreichischer Bundesverlag, 1967.

HEIDENREICH, Martin. Berufskonstruktion und Professionalisierung. Erträge der soziologischen Forschung. In: APEL, Hans Jürgen, HORN, Klaus-Peter, LUNDGREEN, Peter, SANDFUCHS, Uwe (Hrsg.). *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess*. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt, 1999, S. 35–58. ISBN 978-3-7815-0995-5.

HEITE, Catrin, KESSL, Fabian. Professionalisierung und Professionalität. In: ANDRESEN, Sabine et al. (Hrsg.). *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 2009, S. 682–697. ISBN 978-3-407-83159-0.

HELSPER, Werner. Professionalisierung. In: TENORTH, Heinz-Elmar, TIPPELT, Rudolf (Hrsg.). *Beltz Lexikon Pädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 2007, S. 579f. ISBN 978-3-407-85954-9.

HEROLD, Corrina. *Berufsethos zwischen Institutionalisierung und Professionalisierung. Studien zur Rolle des Sächsischen Lehrervereins im Professionalisierungsprozeß sächsischer Volksschullehrer zwischen 1848 und 1873*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 1998. ISBN 978-3-933240-12-5.

KASPER, Tomáš, KASPEROVÁ, Dana. Lehrerbildung in der Tschechischen Republik – historische und aktuelle Aspekte. In: SKIERA, Ehrenhard, NEMÉTH, András. *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 2012, S. 219–238. ISBN 978-3-631-62454-8.

KASPER, Tomáš. Die deutsche und tschechische Pädagogik in Prag. In: HÖHNE, Steffen, UDOLPH, Ludger. *Deutsche – Tschechen – Böhmen: Kulturelle Integration und Desintegration im 20. Jahrhundert*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag, 2010, S. 19–32. ISBN 978-3-412-20493-8.

KASPER, Tomáš, KASPEROVÁ, Dana. Heimatbildung – ein geschlossenes Erziehungskonzept. In DONIG, Nina, FLEGEL, Silke, SCHNEIDER-SCHOLL, Sara. *Heimat als Erfahrung und Entwurf*. Münster: LIT Verlag, 2009, S. 53–60. ISBN 978-3-643-10146-4.

LADINGER, Peter. *Die soziale Stellung des Volksschullehrers vor und nach dem Reichsvolksschulgesetz (19. Jahrhundert)*. Wien, Phil. Dissertation, 1975.

LUNDGREEN, Peter. Berufskonstruktion und Professionalisierung in historischer Perspektive. In: APEL, Hans Jürgen, HORN, Klaus-Peter, LUNDGREEN, Peter, SANDFUCHS, Uwe (Hrsg.). *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess*. Bad Heilbrunn/Obb: Verlag Julius Klinkhardt, 1999, S. 19–34. ISBN 978-3-7815-0995-5.

MAIER, Karl Ernst. *Das Werden der allgemeinbildenden Pflichtschule in Bayern und Österreich. Eine vergleichende Untersuchung von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Ansbach: C. Brügel & Sohn, 1967.

PIRCHER, Josef. *Der wissenschaftstheoretische Richtungsstreit am Wiener Pädagogium 1867–1896. Eine transnationale Netzwerkanalyse*. Forschungskolloquium für Historische Bildungsforschung Humboldt-Universität zu Berlin, 15. 05. 2012.

SCHEFOLD, Werner. Profession. In: HORN, Klaus-Peter, KEMNITZ, Heidemarie, MAROTZKI, Winfried, SANDFUCHS, Uwe. *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE). Band 3: Phänomenologische Pädagogik – Zypern*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2012, S. 33f. ISBN 978-3-8252-8468-8.

SCHMADERER, Franz Otto. Geschichte der Lehrerbildung in Bayern. In: LIEDTKE, Max (Hrsg.). *Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens. Viertes Band*. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt, 1997, S. 407–530. ISBN 978-3-7815-0664-0.

STOLL, Andreas. *Geschichte der Lehrerbildung in Tirol. Von den Anfängen bis 1876*. Weinheim/Berlin: Verlag Julius Beltz, 1968.

TENORTH, Heinz-Elmar. Professionen und Professionalisierung. Ein Bezugsrahmen zur historischen Analyse des „Lehrers und seiner Organisationen“. In: HEINEMANN, Manfred (Hrsg.). *Der Lehrer und seine Organisation*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1977, S. 457–475. ISBN 3-12-923170-6.

TENORTH, Heinz-Elmar. Professionstheorie für die Pädagogik? *Zeitschrift für Pädagogik*, 1989, 35. Jahrgang, Heft 6, S. 809–824. ISSN 0044-3247.

(Prof. Dr. Gerald Grimm, Alpen-Adria Universität Klagenfurt, Österreich.)