

Titze, Hartmut

Die soziale und geistige Umbildung des preußischen Oberlehrerstandes von 1870 bis 1914

Herrmann, Ulrich [Hrsg.]: *Historische Pädagogik. Studien zur historischen Bildungsökonomie und zur Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik. Beiträge zur Bildungstheorie und zur Analyse pädagogischer Klassiker. Literaturberichte und Rezensionen.* Weinheim ; Basel : Beltz 1977, S. 107-128. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 14)



Quellenangabe/ Reference:

Titze, Hartmut: Die soziale und geistige Umbildung des preußischen Oberlehrerstandes von 1870 bis 1914 - In: Herrmann, Ulrich [Hrsg.]: *Historische Pädagogik. Studien zur historischen Bildungsökonomie und zur Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik. Beiträge zur Bildungstheorie und zur Analyse pädagogischer Klassiker. Literaturberichte und Rezensionen.* Weinheim ; Basel : Beltz 1977, S. 107-128 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-231833 - DOI: 10.25656/01:23183

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-231833>

<https://doi.org/10.25656/01:23183>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

14. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

14. Beiheft

Historische Pädagogik

Studien zur Historischen Bildungsökonomie
und zur Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik

Beiträge zur Bildungstheorie und zur Analyse
pädagogischer Klassiker

Literaturberichte und Rezensionen

Herausgegeben von
Ulrich Herrmann

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1977

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Historische Pädagogik : Studien zur histor.
Bildungsökonomie u. zur Wissenschaftsgeschichte
d. Pädagogik ; Beitr. zur Bildungstheorie u. zur
Analyse pädag. Klassiker ; Literaturberichte
u. Rezensionen / hrsg. von Ulrich Herrmann. -
1. Aufl. - Weinheim, Basel : Beltz, 1977.
(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 14)
ISBN 3-407-41114-6
NE: Herrmann, Ulrich [Hrsg.]

© 1977 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41114 6

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 5

Die Mitarbeiter dieses Heftes 6

I. Historische Bildungsökonomie:

Die Krise des Qualifikations- und Berechtigungswesens im deutschen Kaiserreich 1870–1914

DETLEF K. MÜLLER

Qualifikationskrise und Schulreform 13

DETLEF K. MÜLLER/BERND ZYMEK/

ERIKA KÜPPER/LONGIN PRIEBE

Modellentwicklung zur Analyse von Krisenphasen im Verhältnis von Schulsystem und staatlichem Beschäftigungssystem. Materialien und Interpretationsansätze zur Situation in Preußen während der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts 37

SEBASTIAN F. MÜLLER

Mittelständische Schulpolitik. Die Rezeption des Überfüllungsproblems im gewerblichen und Bildungsbürgertum am Ende des 19. Jahrhunderts 79

DIETFRID KRAUSE-VILMAR

Die zeitgenössische marxistische Diskussion der „Überfüllung“ akademischer Berufe am Ende des 19. Jahrhunderts 99

HARTMUT TITZE

Die soziale und geistige Umbildung des preußischen Oberlehrerstandes von 1870 bis 1914 107

II. Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftssoziologie der Pädagogik

HEINZ-ELMAR TENORTH

Rationalität der Pädagogik. Wissenschaftstheoretische Dichotomien in der Erziehungswissenschaft und die Bedeutung der Historisierung der Wissenschaftstheorie . 131

MAURITS DE VROEDE

Die Anfänge der „wissenschaftlichen Pädagogik“ (Pädologie) in Belgien von etwa 1895 bis 1914 159

BERND ZYMEK

Wissenschaftsgeschichtliche Aspekte der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in Deutschland 175

GEORG JÄGER

Sozialstruktur und Sprachunterricht im deutschen Gymnasium zur Zeit des Vormärz 189

III. Bildungshistorische Rekonstruktionen

KARL-ERNST NIPKOW

Bildung und Entfremdung. Überlegungen zur Rekonstruktion der Bildungstheorie 205

MANFRED RIEDEL

Wilhelm von Humboldts Begründung der „Einheit von Forschung und Lehre“ als Leitidee der Universität 231

MAX LIEDTKE

Pestalozzi – Plädoyer für die Methode 249

GERHARD MÜSENER

Begriff und Funktion des Pädagogischen Takts in Herbarts System der Pädagogik . 259

IV. Literaturberichte

FOLKERT MEYER

Geschichte des Lehrers und der Lehrerorganisationen 273

WOLFGANG HINRICHS

Die pädagogische Schleiermacher-Forschung 285

V. Besprechungen

ERIKA HOFFMANN

Fröbels Wirken in der Schweiz
Zu dem Buch von L. Geppert: Fröbels Wirken für den Kanton Bern 303

OTTO FRIEDRICH BOLLNOW

Eduards Sprangers Briefe 319

CHRISTOPH FÜHR

Bildungsgeschichte als Verfassungsgeschichte
Zu Ernst Rudolf Huber: Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1789 333

MAX LIEDTKE

Johann Heinrich Pestalozzi: Sämtliche Werke. Bände 17A, 25 bis 28 337

ULRICH VOHLAND

Hans H. Gerth: Bürgerliche Intelligenz um 1800 343

ELKE FURCK-PETERS

Rudolf Vandr : Schule, Lehrer und Unterricht im 19. Jahrhundert 347

CHRISTOPH FÜHR

Soziale Bewegung und politische Verfassung. Festschrift für Werner Conze 349

GERD FRIEDERICH

Peter Adamski: Industrieschulen und Volksschulen in Württemberg im 19.
Jahrhundert 354

MARION KLEWITZ

Manfred Heinemann (Hrsg.): Sozialisation und Bildungswesen in der Weimarer
Republik 358

CARL-LUDWIG FURCK

Hubert Buchinger: Schulgeschichte Bayerns. Volksschule und Lehrerbildung im
Spannungsfeld politischer Entscheidungen 1945–1970 363

RUDI MASKUS

Josef Speck (Hrsg.): Problemgeschichte der neueren Pädagogik 365

WOLFGANG KEMP

Diethard Kerbs: Historische Kunstpädagogik 372

CHRISTOPH FÜHR

Hermann Aubin/Wolfgang Zorn (Hrsg.): Handbuch der deutschen Wirtschafts-
und Sozialgeschichte, Bd. II: 19. und 20. Jahrhundert 376

ULRICH HERRMANN

Joachim Ritter/Karlfried Gründer (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 3 und 4 380

ULRICH HERRMANN

Internationales Archiv für Sozialgeschichte der Literatur, hrsg. von Georg Jäger u. a., Bd. 1 und 2 384

Die soziale und geistige Umbildung des preußischen Oberlehrerstandes von 1870 bis 1914

Die Rolle der höheren Lehranstalten der „gebildeten Klassen“ bei der Umarbeitung der humanistischen Traditionen von „GOETHE“ über „BISMARCK“ zu „HITLER“ ist noch undurchsichtig und bedarf weiterer Aufklärung (ROEMHILD 1973, HAMBURGER 1974). Diejenigen Lehrer, die in den Gymnasien und Oberschulen der Weimarer Zeit eher zum Ende der Republik beitrugen, als daß sie sie entschlossen verteidigten, entstammten in ihren Wertorientierungen und politischen Haltungen noch dem wilhelminischen Kaiserreich. Wie der gesamte höhere Beamtenapparat nach 1879 unter dem Druck der proletarischen Gefahr einer folgenschweren sozialen und geistigen Umbildung unterworfen worden war (KEHR 1929), löste auch bereits in der BISMARCK-Ära der „philologische Drillmeister“ (GRAF 1912) den alten humanistischen Gelehrtentypus ab, der als bloß legendäre Figur seinen Tod noch um einige Jahrzehnte überdauerte. Die übermächtige Identifikation „BISMARCK und GOETHE“, in der sich das Selbstverständnis des neuen Oberlehrertypus artikulierte, verdeckte den Wandlungsprozeß der idealistischen Wertorientierungen, die nicht mehr handlungswirksam waren, sondern als offizielle Phrasen nur noch ritualisiert wurden.

Diese im Kaiserreich vollzogene Umwandlung des Oberlehrertypus und ihre Bedeutung für die schulische Sozialisation der „gebildeten Klassen“ werden erst im Zusammenhang einer vielschichtigen Analyse verständlich. Dieser Beitrag beschränkt sich auf sechs Problembereiche: (1) Die Rekrutierungsverhältnisse des Berufsstands, (2) die materielle Statusanhebung, (3) der Wandel der Berufsrolle, (4) Veränderungen der Prüfungsordnungen, (5) die Reform der pädagogischen Ausbildung, (6) die Einflüsse der Wechsellaugen von Angebot und Nachfrage auf den Umbildungsprozeß des Oberlehrerstandes.

1. Die Rekrutierungsverhältnisse des Berufsstandes

Zu Beginn des Kaiserreichs gab es an sämtlichen höheren Knabenschulen Preußens rund 3600 Direktoren und Oberlehrer, am Vorabend des Ersten Weltkriegs war ihre Zahl auf rund 10000 angewachsen¹. Diese nach einer langen Stagnationsphase des höheren Schulwesens und der Universitäten im zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts beispiellose Expansion schuf ein fundamentales *Rekrutierungsproblem*: Da auch die traditionell höheren Berufsgruppen (juristisch vorgebildete Beamte, Offiziere und Ärzte) bis auf die Geistlichen zahlenmäßig expandierten (KAELBLE 1973) und die Söhne der „führenden Stände“ bei traditionell hoher Berufsvererbung das höhere Lehramt mieden, war der

¹ Das höhere Mädchenschulwesen war im Kaiserreich noch uneinheitlich (privat und öffentlich) und erst im Aufbau begriffen; es ist deshalb in diese Untersuchung nicht einbezogen worden.

wachsende Bedarf an Oberlehrern nur zu befriedigen durch eine breitere *soziale Öffnung* seiner Rekrutierungsbasis in die *unteren Mittelschichten*. Die Tatsache, daß sich beispielsweise von den 554 studierwilligen Söhnen aus Akademikerfamilien des Abiturientenjahrgangs 1894/95 nur 24, also 4 Prozent, dem höheren Lehrberuf widmeten, wurde 1897 im Preußischen Abgeordnetenhaus als „sonnenklarer“ Hinweis gewertet, „daß der Bedarf an höheren Lehrern sich aus sozial niedriger stehenden Berufen rekrutieren muß“ (*Stenographische Berichte* 18/IV/3, S. 2423). Wie weit der Zugang ins höhere Lehramt vor dem Ersten Weltkrieg aus dieser Notwendigkeit heraus für die unteren Mittelschichten geöffnet war, läßt sich nur näherungsweise und indirekt bestimmen. Die soziale Herkunft der preußischen Oberlehrer im fraglichen Zeitraum ist bisher nicht untersucht worden; sie läßt sich aber aus den Herkunftsdaten der *Studierenden der Schulwissenschaften in den philosophischen Fakultäten* abschätzen (Preuß. Statistik). Die soziale Bedeutung des Rekrutierungsproblems für den Oberlehrerstand tritt besonders klar hervor, wenn die Herkunftsverhältnisse der philosophischen Fakultäten auf dem Hintergrund der anderen Fakultäten beleuchtet werden. Dabei lassen sich im wesentlichen vier Anhaltspunkte erkennen:

- (1) Im Vergleich zu den anderen Fakultäten war die *Bildungselite* der traditionellen Akademiker in den schulwissenschaftlichen Disziplinen der philosophischen Fakultäten weit unterrepräsentiert. Während in den anderen Fakultäten rund jeder vierte Studierende aus einer Akademikerfamilie kam, entstammte hier nur etwa jeder siebente bis achte einer akademischen Familie (unter 15 Prozent).
- (2) Die Studierenden aus Familien der *besitzenden Klasse* (agrarischer und industrieller Großbesitz) waren im Vergleich zu den juristischen und medizinischen Fakultäten ebenfalls stark unterrepräsentiert, allerdings nicht so stark wie in den theologischen Fakultäten, die von den gutsituierten Studenten noch häufiger gemieden wurden.
- (3) Die Söhne von Handwerkern und Kleinkaufleuten (*alter Mittelstand*), von mittleren Beamten und Volksschullehrern (*neuer Mittelstand*) bildeten die drei klar dominierenden Gruppen in den philosophischen Fakultäten (seit der Jahrhundertwende fast zwei Drittel aller Studierenden der schulwissenschaftlichen Disziplinen). Das ganz enorme und – bis auf ein vorübergehendes, empfindliches Schrumpfen während der Überfüllungskrise der 1890er Jahre – stetige Wachstum der Studierenden aus dem neuen Mittelstand der expandierenden öffentlichen Dienste markiert die wichtigste Tendenz im sozialen Umbildungsprozeß der preußischen Oberlehrer im Kaiserreich (Steigerung von 24 auf 38 Prozent).
- (4) Wenngleich sich die Zugangschancen in die philosophischen Fakultäten in den unteren Mittelschichten stark ausweiteten, blieb die bürgerliche *Klassenstruktur der Bildungsbeileiligung* schroff erhalten, ja verfestigte sich im Kaiserreich eher noch. Die überwiegende Mehrheit der Bevölkerung (*Arbeiterklasse, niedere Bedienstete*) blieb so gut wie vollständig von den Universitäten ausgeschlossen (weit unter 1 Prozent). Auch in der vergleichsweise sozial offenen philosophischen Fakultät gab es bis zum Ersten Weltkrieg (in Preußen zumindest) nicht einmal minimale Steigerungstendenzen bei den studierenden Arbeitersöhnen. Unter einem Auditorium von 200 Studenten fand sich vielleicht einer, Ende der 1880er Jahre wie vor dem Weltkrieg.

Dieses Bild der sozialen Öffnung der Schulwissenschaften für die unteren Mittelschichten wird noch konturenreicher, wenn wir durch eine Analyse der *Fakultätspräferenzen* der Studierenden nach ausgewählten Berufsgruppen die Umschichtungsprozesse kollektiv-

biographisch nachzeichnen. Während die studierenden Söhne aus der Bildungselite relativ konstant etwa zur Hälfte dem Beruf des Vaters (höherer Beamter, Anwalt, Arzt, Geistlicher) nachfolgten und die philosophischen Fakultäten mieden, gab es bei den studierenden Söhnen aus den mittleren Beamtengruppen tiefgreifende strukturelle Veränderungen der ergriffenen Berufsperspektiven. Da sich die Zugangschancen in die seit der Jahrhundertwende exklusiver abschließenden Juristen- und Arztkarrieren verengten (hohe Ausbildungskosten bei langen, unbezahlten Wartezeiten; teure Praxis-einrichtungen; relativ stetig schrumpfende Studienförderung bis zum Weltkrieg), blieben den unvermögenden Söhnen aus dem Kleinbürgertum nur die Wege ins Pfarr- und höhere Lehramt relativ offen. Ohne echte Alternativen, nutzten sie die Chancen der konjunkturellen Wechsellagen der beiden akademischen Ämter. Da das Pfarramt, wenngleich „staatserhaltend“ kräftig beansprucht gegen die proletarische Gefahr, dem säkularen Trend der Industrialisierung folgend kaum noch wuchs und seine Anziehungskraft auch für den unteren Mittelstand verlor, rückte die Oberlehrerkarriere ins Zentrum kleinbürgerlicher Aufstieghoffnungen. Als sich nach der Überfüllungskrise gegen Ende des Jahrhunderts eine Mangelsituation unter den Lehrern der höheren Schulen abzeichnete, wurde der Zug in die philosophischen Fakultäten für die Söhne aus mittleren *Beamtenfamilien* immer beherrschender. Hatten sich im Wintersemester 1886/87 rund ein Drittel in die schulwissenschaftlichen Disziplinen der philosophischen Fakultäten eingeschrieben, so waren es im Wintersemester 1911/12 knapp zwei Drittel. Diese Tendenz ging vor allem zu Lasten der ev.-theologischen Fakultäten (Verminderung von über 20 auf rund 5 Prozent) und der medizinischen Fakultäten, die bis zur Jahrhundertwende noch überraschend häufig von Söhnen aus mittleren Beamtenfamilien belegt wurden. Noch tiefgreifender war die strukturelle Umschichtung der Fakultätspräferenzen bei den studierenden *Volksschullehrersöhnen*. In den späten 1890er Jahren löste bei ihnen die höhere Schullaufbahn das Pfarramt als bisher eindeutig bevorzugte akademische Berufskarriere ab. Während Ende der 1880er Jahre noch fast jeder zweite evangelische Theologie studierte, wählte ab 1905 nur noch jeder zehnte dieses Studium. Und umgekehrt: War Ende der 1880er Jahre nur etwa jeder vierte in den Schulwissenschaften eingeschrieben, so belegten vor dem Weltkrieg fast zwei Drittel diese Fächer. Diese kollektivbiographische Umorientierung dürfte einigermaßen beispiellos sein in den letzten hundert Jahren: unter Berücksichtigung nur der studierenden Söhne war nämlich die Statusfolge: Volksschullehrerfamilie – Oberlehrerkarriere wahrscheinlicher als selbst die Berufsvererbung der traditionellen Akademikerberufe der Geistlichen, juristisch vorgebildeten höheren Beamten und Ärzte.

2. Die materielle Statusanhebung

Die relative Verdrängung des unteren Mittelstands aus den angesehenen juristischen und medizinischen Fakultäten – das war ja die verborgene Kehrseite des verstärkten Zustroms kleinbürgerlicher Studenten in die philosophischen Fakultäten – war den einflußreichen Familien der besitzenden Klasse und der Bildungselite *machtpolitisch* und *sozialpolitisch* nicht unerwünscht. Dadurch konnten einmal die staatstragenden Apparate der Justiz und besonders der höheren *Verwaltungsbeamten* von vielleicht unzuverlässigen Elementen relativ freigehalten werden; zum anderen blieben durch versteckte und deshalb nicht legitimationsbedürftige soziale Selektion die Vorzugschancen der eigenen Söhne auf gut

dotierte Staatsstellen und freiberufliche Karrieren erhalten (vgl. besonders die große Programmrede des Kultusministers VON GOSSLER am 6. März 1889 im Abgeordnetenhaus, in: *Sten. Ber.* 17/I/1, S. 841). Aber die breitere soziale Öffnung der höheren Schullaufbahn für die unteren Mittelschichten hatte auch *pädagogisch* wie *sozialpolitisch* ihre prekären Seiten.

Im Gefolge der seit den frühen 1880er Jahren unerschöpflich anhaltenden *Überbürdungsdiskussion* (*ZEITUNG* für das höhere Unterrichtswesen Deutschlands, Jgg. 10–18 [1881–1889]) tauchte häufig der Vorwurf auf, die höheren Schulen seien bloß noch Lehranstalten und würden ihrer *Erziehungsfunktion* nicht mehr gerecht. Interessant erscheint nicht der Vorwurf selbst, sondern der soziologische Kern seiner Begründung. Solange die Oberlehrer sich überwiegend aus den unteren Mittelständen rekrutierten, ihr Stand unzureichend besoldet und ihr soziales Ansehen gering sei, könnten sie schwerlich erzieherischen Einfluß auf ihre Schüler ausüben, die doch überwiegend den gebildetsten und wohlhabendsten Familien der führenden Stände entstammten (*Sten. Ber.* 17/II/1, S. 400). Die soziale Distanz, das Gefälle im gesellschaftlichen Niveau zwischen dem Oberlehrerpersonal und der überwiegenden Schülerschaft bedingte ein *Erziehungsdefizit der höheren Schulen* im Kaiserreich. Dieses Defizit war gleichsam der Preis, den der Schüler aus der wohlhabenden Familie der besitzenden Klasse dafür zahlte, daß seine Eltern seine Lehrer sozial verachteten. In den gestörten Interaktionen zwischen Oberlehrern und höheren Schülern reproduzierten sich auf diese Weise subtil die Klassenstrukturen der Gesellschaft. Bei einer wenige Jahre vor dem Ersten Weltkrieg durchgeführten Umfrage unter namhaften Zeitgenossen urteilte der Archivrat KRAUS über seine Schulzeit (GRAF 1912, S. 174): „Einen wesentlichen Einfluß auf meine Lebensauffassung konnte die Schule schon darum nicht gewinnen, weil die Mehrzahl meiner Lehrer meinen sozialen Bedürfnissen viel zu ferne stand. Sie hatten zu wenig weltmännisches Wesen an sich, um mir imponieren zu können. Das niedrige Gesellschaftsniveau, auf dem sich mehr als einer von ihnen bewegte, flößte mir einen so unüberwindlichen Widerwillen ein, daß ich von vornherein jede erzieherische Einwirkung ablehnte.“

Für die These einer zunehmenden *sozialen Inhomogenität von Lehrpersonal und Schülerschaft* der höheren Lehranstalten, die die schulische Sozialisation spannungsvoll beeinflusste, lassen sich vorerst nur einige wenige empirisch gestützte Argumente anführen, da die soziale Herkunft der Schüler im Kaiserreich bisher kaum erforscht worden ist. In einer zeitgenössischen Untersuchung (HARMS 1901), die die Bildungsbeteiligung der *Handwerkersöhne* an 126 höheren Schulen Preußens und Württembergs im Zeitraum von 1876 bis 1900 erfaßte, wurde für Preußen eine seit den 1880er Jahren, für Württemberg eine fünf bis zehn Jahre später einsetzende sinkende Tendenz festgestellt. Wichtiger als diese allgemeine Abnahme (von der bestimmte besser situierte Handwerksgruppen aber nicht betroffen waren) erscheinen die strukturellen Umschichtungen zwischen den verschiedenen Typen der höheren Lehranstalten. In den privilegierten Gymnasien und den ebenfalls neunjährigen realistischen Vollanstalten (Realgymnasien) nahm der Anteil der Handwerkersöhne stark ab, in den nicht zum Abitur führenden Realschulen dagegen enorm zu. Das soziale Gefälle in der Herkunftszusammensetzung der Schüler vom exklusiven Gymnasium über Realgymnasium und Oberrealschule zur Realschule bestätigte sich in einer Barmer Untersuchung aus dem Jahre 1905 (*Beiträge zur Statistik der Stadt Barmen*, 1906, S. 19) und auch in der ersten Vollerhebung der Herkunftsverhältnisse an sämtlichen höheren Knabenschulen Preußens am 29. November 1921 (KELLER 1925).

Die These einer zunehmenden Verschärfung der sozialen Selektion im Zugang zu den höheren Lehranstalten im Kaiserreich wird durch den beschleunigten Ausbau des *Vorschulwesens* in den 1860er und 1870er Jahren ebenfalls empirisch gestützt. Von 65 im Winterhalbjahr 1859/60 stieg die Anzahl der mit höheren Lehranstalten organisch verbundenen Vorschulen über 84 (1863) und 128 (1868) auf 208 Vorschulen im Jahre 1873 (WIESE 1864, S. 432; 1869, S. 530–535; 1874, S. 344–349). Die Tarnung privilegierter sozialer Zugangschancen durch die vorgängig klassenspezifische Schulorganisation bestand bei den teuren Vorschuleinrichtungen darin, daß *sämtliche* Vorschüler (100 Prozent) ohne jegliche Eignungsprüfung in die höheren Schulen aufgenommen wurden, während (noch 1916) weniger als 3 Prozent der Kinder aus den öffentlichen Volksschulen in die höheren Schulen übertraten (TEWS 1919, S. 158).

Die gegenläufigen Tendenzen einer breiteren sozialen Öffnung der Oberlehrerrekutierung in die unteren Mittelschichten hinein und einer gleichzeitigen relativen Verengung der schulischen Aufstiegskanäle für die Kinder aus den unteren Mittelschichten dürften nach diesen empirischen Befunden für die neunjährigen Vollanstalten, besonders für das exklusive Gymnasium, prekär geworden sein. Das pädagogische Problem des Erziehungsdefizits der höheren Schulen ließ sich langfristig nur lösen durch eine *Anhebung des Oberlehrerstatus* auf das gesellschaftliche Niveau, dem die sozial dominierende Schülerschaft aus den wohlhabenden Familien der besitzenden Klasse und der traditionellen Bildungselite angehörte. Das sozialpolitische Problem, die Oberlehrerlaufbahn vom Odium der sozial verachteten kleinbürgerlichen Aufstiegskarriere zu befreien, ließ sich nur lösen, indem das höhere Lehramt für die Söhne der privilegierten Klassen selber attraktiver gemacht wurde. Pädagogisch wie sozialpolitisch entsprach es nur der Logik verschärfter Klassenspaltung der höheren Bildung im Kaiserreich, daß der Oberlehrerberuf hinsichtlich seiner materiellen Entschädigung und seines Sozialprestiges aufgewertet werden mußte (EULENBURG 1902, S. 195; EULENBURG/FRICKE 1903, S. 44). „Der Umstand, daß unsere Zeitgenossen in Deutschland den höheren Lehrstand als einen finanziell und sozial gedrückten Stand betrachten, muß aus der Welt geschafft werden, wenn auf die Dauer nicht die Erziehung der Kinder unserer höheren Stände benachteiligt werden soll“ (Abg. SEYFFARDT am 5. Mai 1897 im Preuß. Abgeordnetenhaus; in: *Sten. Ber.* 18/IV/3, S. 2423).

Die *materielle Statusanhebung* der Oberlehrer vollzog sich in einem langwierigen Prozeß, in dem das Gehaltsniveau durch eine Politik der kleinen Schritte sukzessive dem Niveau der privilegierten Beamtenklassen angeglichen wurde. Die Strategie der staatlichen und kommunalen Besoldungspolitik, durch eine Mischung von kleinen Zugeständnissen und kleinen Benachteiligungen den Oberlehrerstand über Jahrzehnte hinweg auf die künftige „Gleichstellung“ zu vertrösten, gemahnte die aufstiegsorientierten Oberlehrer immer wieder an ihre gering geschätzte soziale Herkunft und ihre Abhängigkeit von den privilegierten Klassen, durch deren Wohlwollen allein sie auf Titel, Rang und Avancement hoffen durften. Eher vereinzelt war die mutige Kritik des Görlitzer Gymnasialprofessors BÜNGER, der die „juristisch vorgebildeten Machthaber in den Regierungen, den Stadträthen, den Parlamenten“ angriff, daß sie bei den zurückliegenden Besoldungserhöhungen zunächst und vor allem an sich und die eigenen Söhne gedacht hätten, nicht aber an die Besserstellung der Lehrer, die „nicht Fleisch von ihrem Fleisch und nicht Bein von ihrem Bein“ seien (1900, S. 453). Trotz vielfältiger Wohlwollensbeteuerungen durch die Kultusminister sei nicht zu verkennen, „daß unter Verwechslung von Streben und

Streberei durch Höherhängen des Brodkorbs das Streben unter den Lehrern wachgehalten werden sollte“ (ebd. S. 452).

Die amtlichen Erklärungen über die *Gleichstellung der Oberlehrer mit den Richtern* Erster Instanz reichten zurück bis in die 1840er Jahre (KORRESPONDENZ-BLATT 1900, S. 370–379); erst der Normaletat vom 5. Juni 1909 erfüllte das beharrlich verfolgte Ziel (MELLMANN 1929). Die Besoldungsordnung von 1872 führte die Oberlehrergehälter dichter an das Niveau der Richterbesoldung heran. Der Abstand wurde 1879 wieder erheblich vergrößert, als durch die neue Gerichtsverfassung im Zusammenhang der reaktionären Wende der Innenpolitik die Bezüge der Amts- und Landrichter einseitig und kräftig erhöht wurden. Ein Hauptziel der besoldungspolitischen Forderungen der Oberlehrer war die Beseitigung des sogenannten *Stellenetats*, der zwangsläufig erhebliche Ungleichheiten mit sich brachte (ZEITUNG für das höhere Unterrichtswesen Deutschlands 14 [1885], S. 140f. und 171f. für die Verhältnisse an Berliner Schulen). Der Normaletat von 1892 setzte einen Markstein in der allgemeinen Statusanhebung der Oberlehrer, denn er brachte neben einer kräftigen Gehaltserhöhung auch die Einführung des geforderten *Dienstalterszulagensystems*. Für die finanziell besonders beengten kinderreichen Lehrerfamilien blieben seine Auswirkungen allerdings bescheiden. Die mit der Gehaltsaufbesserung gekoppelte allgemeine *Schulgelderhöhung* auf 120 Mark für die Vollanstalten, 100 Mark für die Pro- und Realprogymnasien und 80 Mark für die höheren Bürgerschulen (CENTRALBLATT 1892, S. 506f.) traf nun auch die Lehrerhaushalte, da mit der Besoldungsreform zugleich das alte Privileg der Schulgeldbefreiung für die Lehrersöhne beseitigt wurde. So kassierten Staat und Gemeinden bei einem Großteil der Lehrer mit der linken Hand wieder ein, was sie mit der rechten gegeben hatten, wie im Februar 1893 im Abgeordnetenhaus kritisiert wurde (*Sten. Ber.* 17/V/2, S. 1013). Als fünf Jahre später eine umfassende Erhöhung der Beamtengehälter ins Auge gefaßt wurde, schien die Erfüllung der Gleichstellungsforderung der höheren Lehrerschaft so gut wie sicher. Die glänzende Entwicklung der öffentlichen Finanzen entzog dem immer wieder vorgebrachten Argument der „Finanzenge“ die Grundlage. Daß die Oberlehrer dennoch erneut zu kurz kamen, hat seinen Grund in dem viel schwerer wiegenden Konflikt unter den privilegierten Klassen selber, die ihre unterschiedlichen Interessen 1897 auch auf dem Felde der Beamtenbesoldung ausfochten (*Sten. Ber.* 18/IV/1, S. 638–653; 18/IV/3, S. 1757–1760, 1869–1922). Die in den konservativen Mehrheitsparteien repräsentierten Familien des adligen Großgrundbesitzes behaupteten erfolgreich ihre politische Vorzugstellung im Staate, deren ökonomische Grundlage durch die Agrarkrise bereits erheblich geschwächt war. Durch die Privilegierung der höheren *Verwaltungsbeamten* sicherten die ökonomisch vom industriellen Großbesitz überflügelten ostelbischen Großagrarien ihre *politischen* Machtpositionen und reservierten für ihre Söhne die bestens dotierten Stellungen im höheren Staatsdienst. Dem nationalliberalen Finanzminister VON MIQUEL fiel die delikate Aufgabe zu, diese macht- und sozialpolitisch begründete Vorrangstellung der Verwaltungsbeamten gegenüber den besitzbürgerlichen Interessenvertretern zu verteidigen, die die Benachteiligung des bürgerlich geprägten *Richterstandes* nicht kampfflos hinnehmen wollten. Gegenüber diesen die Zentralkonflikte Preußen-Deutschlands in den 1890er Jahren berührenden Fragen traten die Gehaltssorgen und Besoldungswünsche der kleinbürgerlich geprägten Oberlehrer als eine eher lästige Nebensache vollkommen in den Hintergrund. Als über das Zentralproblem der Verwaltungsbeamten- und Richterbesoldung nach überaus langen Diskussionen im Abgeordnetenhaus ein tragfähiger Kompromiß gefunden war, wurde der ganze Rest der

Beamtenbesoldungsvorlage von den konservativen Parteien, im Bewußtsein ihrer Majorität, rücksichtslos durchgepeitscht. Die Privilegienstruktur der Gesellschaft spiegelte sich getreu in den bewilligten Gehaltsverhältnissen der verschiedenen Beamtenkategorien: Die Besoldung der Regierungsräte stieg von 4200 Mark (Anfangsgehalt) bis auf 7200 Mark (Höchstgehalt), die der Richter von 3000 bis 6600 Mark und die der Oberlehrer von 2700 bis 5100 Mark (plus Funktionszulage von 900 Mark bei einem Teil der Oberlehrer). Als die preußischen Oberlehrer endlich die Gleichstellung mit den Richtern und Verwaltungsbeamten zugestanden bekamen, bedankte sich der Verbandsvorsitzende in einer eiligen Adresse (10. Juni 1909) beim Reichskanzler Fürst BÜLOW; der höhere Lehrerstand werde die gezollte Anerkennung erwidern und die ihm anvertraute Jugend zu echt vaterländischer Gesinnung erziehen (KORRESPONDENZ-BLATT 1909, S. 273). In dem langwierigen Prozeß der sozialen Annäherung an die privilegierten Klassen hatte sich nicht nur der materielle Status der Oberlehrer verändert; auch die *Berufsrolle* war einem Wandlungsprozeß unterworfen, in dem (idealtypisch) der umfassend gebildete Gelehrte den fachlich spezialisierten Unterrichtsbeamten ablöste.

3. Der Wandel der Berufsrolle

Die traditionelle Wertschätzung des höheren Lehrstands beruhte auf seiner *Stellung in der gelehrten Welt*, die er sich im Zeitalter des Neuhumanismus durch wissenschaftliche Leistungen erworben hatte (PAULSEN 1901; EULENBURG/FRICKE 1903). Als die preußische Gymnasialverwaltung der Reformzeit unter HUMBOLDT und ALTENSTEIN mit der Normierung des Berufszugangs ein vom geistlichen Amt getrenntes höheres Lehramt schuf, schrieb sie dem neu konzipierten Berufsstand die Bedeutung eines Gelehrtenstands zu. Bei der Besetzung von Direktorenstellen galt die erste Frage des damaligen Dezernenten für das höhere Schulwesen (JOH. SCHULZE) den wissenschaftlichen Publikationen der Bewerber. Über die Einrichtung der wissenschaftlichen Programmabhandlungen sollten die Lehrer der höheren Schulen nach dem Vorbild gelehrter Körperschaften in einen engen geistigen Austausch treten (ULLRICH 1908, S. 138). Der personelle Austausch zwischen höheren Schulen und Universitäten war, solange SCHULZE die gesamte höhere Bildung verwaltete, nicht ungewöhnlich; er sicherte den inneren Zusammenhalt der einige tausend Köpfe umfassenden gelehrten Welt.

Daß die humanistische Bildung und mit ihr der höhere Lehrerstand seit der Jahrhundertmitte in eine sich zunehmend verschärfende Krise geriet, hatte vielfältige Ursachen. Der Historiker FRIEDRICH MEINECKE, der als Zeitgenosse den Niedergang der humanistischen Bildung miterlebte, sah die entscheidende Problematik des preußischen Gymnasiums „in der sozialen Neuschichtung Deutschlands und der Bewährung der alten humanistischen Ideale in ihr“ (1941, S. 65). In der Anpassung an die ökonomischen und politischen Realitäten der Reaktionsperiode nach der gescheiterten 48er-Revolution wurde das Bürgertum in seinen Handlungsorientierungen realistischer und materieller. Durch den Bruch in den Wertorientierungen ihrer Eltern war der lebendige Zusammenhang mit der vorrevolutionären idealistischen Tradition bei der nachwachsenden Generation der 1850er und 1860er Jahre abgerissen. Ungeachtet der sozialen und ökonomischen Strukturveränderungen hielt das humanistische Gymnasium aber auch in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts am alten Bildungsziel fest. Wie die Schulerlebnisse und

Urteile vieler Zeitgenossen aus dem Kaiserreich weitgehend übereinstimmend belegen, war die Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit erheblich (GRAF 1912).

Der Wandlungsprozeß, der die Diskrepanz zwischen dem offiziell fortgeschriebenen humanistischen Bildungsziel und der Schulwirklichkeit zunehmend vergrößerte, vollzog sich auf der Basis tiefgreifender *Strukturveränderungen in der Organisation der höheren Bildung*. Die enorme Expansion der Schülerströme seit den 1860er Jahren konnte in der Institution des traditionellen humanistischen Gymnasiums nicht aufgefangen werden. Wie Tabelle 1 zeigt, wuchsen die Schulsysteme zunächst bis in die 1860er Jahre erheblich, ehe es in den 1870er und 1880er Jahren zu zahlreichen *Neugründungen* von höheren Schulen kam. Von 1863 bis 1894 hat sich die Zahl der höheren Lehranstalten (bzw. der Schulorganisationen einschließlich Vorschulen) mehr als verdoppelt. Seit den 1890er Jahren wuchsen die Anstaltsgrößen wieder verstärkt *innerhalb* der Systeme; erst im letzten Jahrzehnt vor dem Weltkrieg gab es einen erneuten Gründungsschub.

Das Anschwellen der Schülerzahlen, die Vermehrung der Klassen in parallelen Zügen, die Steigerung der Klassenfrequenzen, die Vergrößerung der Lehrerkollegien, alle diese Expansionstendenzen veränderten die höhere Schule als *soziale Organisation* grundlegend. Das alte Gymnasium war eine kleine soziale Organisation (1832 zählte jedes zweite unter 200 Schülern), die nach baulicher Gestaltung und Frequenz den Charakter einer erziehungswirksamen Eliteanstalt trug. WILHELM REIN (1847–1929) besuchte noch eines dieser Gymnasien alten Typs, die im Kaiserreich von den großen Schulsystemen zunehmend abgelöst wurden. Das im alten Dominikanerkloster untergebrachte Eisenacher Gymnasium zählte damals (1857–1866) insgesamt nur 90 bis 100 Schüler. Ein „Band des Vertrauens“, berichtete REIN, umschlang die Lehrer und Schüler dieser kleinen Schulgemeinde, „in der alle sich näher kennenlernten und einander dienten“ (HAHN 1926, Bd. I, S. 183). In den großen Schulorganisationen besonders der wachsenden Industriestädte (Berlin, Breslau und Stettin besaßen 1863 insgesamt bereits zehn Riesenanstalten mit mehr als 700 Schülern) wurden die Rollenbeziehungen unter dem Zwang zur Rationalisierung sachlich spezialisierter und unpersönlicher. Der höhere Lehrer wurde zum *Unterrichtsbeamten*. „Früher handelte es sich darum, eine Auswahl der männlichen Jugend durch die Einführung in die Literatur des Altertums zu höchster Menschenbildung zu heben; da neben dieser Aufgabe die übrigen weit zurückstanden, so hatte man im Unterricht Zeit, konnte mit einigem Behagen sich ausbreiten und auch einmal gehen lassen; auf der Oberstufe nahm er ein wenig akademischen Charakter an. Seit der Häufung der Disziplinen und der Häufung der Schüler, vor Allem in den unteren und mittleren Klassen, ist der Lehrer mehr Beamter geworden, der sein Pensum erledigt“ (PAULSEN 1901, S. 481 f.). Die großen Schulsysteme, die sich in den 1880er und 1890er Jahren herausbildeten, übernahmen in ihren Strukturen die Organisationsprinzipien der modernen industriellen Großbetriebe, wie FRIEDRICH NAUMANN erkannte (1907, S. 12 f.). Der Unterrichtsbetrieb wurde nach industriellem Vorbild *arbeitsteilig* organisiert (nach Jahrgängen und spezialisierten Fächern), und die zerlegten Einzelprozesse wurden *formalen Normierungen* unterworfen (Stoffpensum nach Zeitvorgaben, „Stundenpläne“, Leistungskontrolle), um den Arbeitsablauf im Gesamtsystem effizient steuern zu können. Wie der spezialisierte Arbeiter im industriellen Großbetrieb den Gesamtzusammenhang seiner Handgriffe mit dem hergestellten Endprodukt aus dem Auge verlor, dürfte es auch für den Fachlehrer im schulischen Großbetrieb immer schwieriger geworden sein, die Übersicht über den Stellenwert seiner Lehrprozesse im gesamten Bildungsprozeß seiner Schüler zu behalten. In einer Seminarsitzung des Pädagogischen Seminars Magdeburg im

Frühjahr 1887 klagten die Schulumtskandidaten über die zunehmende Spezialisierung an der Schule; jeder Fachlehrer habe seine eigene Sprache und gehe eigene Wege (VOSS 1889, S. 48). In der Überbürdungsdebatte des Preußischen Abgeordnetenhauses wies BONITZ aus dem Kultusministerium auf die Gefahr hin, daß besonders an den Großanstalten der *informelle Kontakt* unter den Fachlehrern abgenommen habe und die geringe gegenseitige Verständigung über Hausaufgaben zur Überlastung der Schüler führen könne (*Sten. Ber.* 15/1/2, S. 904–907).

Während die Berufsrolle der höheren Lehrer durch die Strukturveränderungen in der Organisation der höheren Bildung vom erzieherisch wirksamen Gelehrten zum spezialisierten Unterrichtsbeamten verengt wurde, verschob sich die Berufsrolle des Direktors noch weiter vom ersten Kollegen und geistigen Haupt eines engen Lehrerkreises zum Vorgesetzten des großen Kollegiums und *Verwaltungsbeamten* der Schulorganisation, der selber nur noch wenige Stunden unterrichtete (KORRESPONDENZ-BLATT 1908, S. 37). Seit der Reaktionsperiode in der Mitte des 19. Jahrhunderts hat die Unterrichtsverwaltung den beginnenden Prozeß der geistigen Umbildung des höheren Lehrstands zwar nicht aktiv vorangetrieben, aber doch in seinen Tendenzen gestützt. Bereits unter dem Ministerium EICHORN (1840–1848) trat bei der Auslese für die Direktorenstellen der höheren Schulen das Kriterium der wissenschaftlichen Befähigung hinter staatlicher und kirchlicher *Gesinnungstüchtigkeit* zurück. Schon Jahre vor der Revolution blieb allen Anwärtern, die sich dem Verdacht aussetzten, Anhänger der junghegelianischen Philosophie zu sein, die Beamtenkarriere in höheren Schulen und Universitäten verschlossen (EILERS 1849, S. 118–141). Unter dem erzreaktionären Ministerium RAUMER (1850–1858) wurde das freie und selbständige Gelehrtentum auf den höheren Schulen systematisch eingeengt und zurückgedrängt. Bei den im alljährlichen Turnus unternommenen Revisionen der Gymnasien in den verschiedenen Provinzen sondierten die Departementsräte des Ministeriums die Möglichkeiten konservativer Personalpolitik. Mehr als die Hälfte sämtlicher Gymnasien der Monarchie erhielten in der Ära RAUMER neue Schulleiter. Die 72 Neuernennungen für Direktorenstellen verstärkten das Element der Gesinnungstüchtigkeit auf den Gymnasien, gewiß nicht selten zu Lasten der wissenschaftlichen Qualifikation und geistigen Selbständigkeit der Lehrerkollegien (BINDEWALD 1860, S. 81–89).

4. Veränderungen der Prüfungsordnungen

Als ein weiterer objektiver Einflußfaktor im geistigen Umbildungsprozeß der höheren Schullehrer wurde in der Expansionsphase der 1860er bis in die frühen 1880er Jahre die *milde Qualifikationsprüfung* beim Zugang in den Oberlehrerstand wirksam. Die alte Prüfungsordnung vom 20. April 1831 (GROSSE 1910, S. 26–31) hatte sehr hohe Anforderungen gestellt. Eine volle Lehrberechtigung erhielt nur, wer in der *fachwissenschaftlichen Prüfung* für geeignet befunden wurde, „in einem der drei wesentlichen Stücke des höheren Schulunterrichts“ (d.h. 1. Latein, Griechisch, Deutsch; 2. Mathematik und Naturwissenschaften; 3. Geschichte und Geographie) in der Prima unterrichten zu können, und wer in der *Prüfung der Allgemeinbildung* bestand. Eine bedingte Lehrberechtigung erhielten alle Kandidaten, die entweder keine hinreichende Allgemeinbildung nachweisen konnten oder nach ihrer fachwissenschaftlichen Qualifikation nicht

für den Unterricht in der Prima geeignet erschienen. Die neue Prüfungsordnung vom 12. Dezember 1866 (CENTRALBLATT 1867, S. 13–34) erneuerte und präziserte zwar den Allgemeinbildungsanspruch (Religion, Geschichte, Geographie, Philosophie, Pädagogik, Latein und Französisch), setzte aber die Qualifikationsforderungen in der fachwissenschaftlichen Prüfung durch die *Einführung von drei Zeugnisgraden* herab. Die abgestuften Lehrbefähigungen berechtigten zum Unterricht auf allen Stufen (Zeugnis 1. Grades), nur bis in den mittleren Klassen (einschließlich Untersekunda, Zeugnis 2. Grades) oder nur in der Unterstufe (bis Quarta, Zeugnis 3. Grades). Die gelockerte Leistungsauslese beim Zugang ins höhere Lehramt war eine fast zwangsläufige Folge der objektiven Problemlage in den 1860er und 1870er Jahren. Die zahlreichen Neugründungen von höheren Schulen hatten einen gesteigerten Neubedarf an Lehrkräften zur Folge. Angesichts der relativ schlechten Besoldungsverhältnisse und der ungünstigen Lage der Staatsfinanzen in den 1860er Jahren (LEXIS 1898, S. 15–20) ließ sich dieser verstärkte Bedarf durch verbesserte materielle Anreize kaum decken und es blieb nur die *Erleichterung beim Berufszugang* übrig (Voss 1889, S. 19f.). Die Standespolitik kritisierte diese Entwicklung, da das Ansehen des Oberlehrerstandes durch den Zugang von Amtskollegen mit einer schwachen Lehrbefähigung dritten Grades beeinträchtigt wurde (OBERLE/KÖSTERS 1912, S. 75). Wie die im CENTRALBLATT für die Unterrichtsverwaltung ausgewiesenen Durchfallquoten belegen, die bis in die beginnende Überfüllungskrise der frühen 1880er Jahre immer weit unter 10 Prozent blieben, wurden in der Expansionsphase nur wenige Anwärter auf das höhere Lehramt zurückgewiesen. Als nach 1875 die „Große Depression“ (ROSENBERG 1967) in der ökonomischen Entwicklung auf das Bildungssystem durchschlug, änderten sich die Rekrutierungsverhältnisse für die höheren Lehrämter grundlegend. Durch den enormen Zulauf in krisenfeste Beamtenkarrieren im Staatsdienst wurde auch beim höheren Lehrerstand innerhalb weniger Jahre die Unterversorgung durch eine *Überfüllungssituation* abgelöst (HERRLITZ/TITZE 1976). Die neue Prüfungsordnung, auf dem Höhepunkt der Überfüllungskrise am 5. Februar 1887 erlassen (CENTRALBLATT 1887, S. 182–205), antwortete mit einer *Verschärfung der Leistungsauslese*. Ein von der norwegischen Regierung nach Deutschland entsandter Beobachter, der auf einer pädagogischen Informationsreise die Ausbildungsverhältnisse in Preußen und Sachsen studierte, resümierte anschaulich, „daß der preußische Lehramtskandidat beim Examen ein ganz ordentliches Fegefeuer durchmachen muß“ (Voss 1889, S. 20). In der neuen Ordnung wurde die Dreiteilung der Zeugnisse wieder beseitigt und nur noch zwischen einer abgestuften Lehrbefähigung für alle Klassenstufen und für die Mittel- und Unterstufenklassen unterschieden. Auf dem Hintergrund der bisherigen Prüfungsreglements seit der Ausdifferenzierung eines eigenständigen höheren Lehramts (1810, 1831, 1866) markierte die neue Prüfungsordnung von 1887 den entscheidenden Wendepunkt im Prozeß der geistigen Umbildung vom humanistischen Gelehrten zum spezialisierten Unterrichtsbeamten. Auf der Ebene der Qualifikationsforderungen für die Zulassung zum höheren Lehramt nahm die preußische Unterrichtsverwaltung endgültig Abschied von dem alten Bildungsideal einer umfassenden humanistischen *Allgemeinbildung*. Sie ratifizierte damit durch einen Verwaltungsakt eine Entwicklung, die sich realgeschichtlich in den vergangenen Jahrzehnten bereits machtvoll durchgesetzt hatte: das Vordringen der Arbeitsteilung auch im Bereich der Wissenschaften.

Die Abkehr vom Allgemeinbildungsideal und das Durchsetzen fachlicher Spezialisierung dokumentierte sich in der neuen Prüfungsordnung in mehrfacher Weise. Nach dem alten Reglement (1866) bestand die Prüfung aus zwei gleichgewichtigen Schwerpunkten, der

fachwissenschaftlichen und der Prüfung in allgemeiner Bildung; die Prüfungskommission wurde auf die sorgfältige Unterscheidung beider Elemente ausdrücklich verpflichtet (§ 10). In der neuen Ordnung verschoben sich die Gewichte eindeutig zum *Vorrang der reinen Fachprüfung*, wurde das alte „Kulturexamen“ zum fast bedeutungslosen Anhängsel herabgedrückt. Der Begriff „Allgemeinbildung“ taucht in dem 24seitigen Reglement überhaupt nicht mehr auf; als Relikt des alten Ideals blieben einige an alle Kandidaten zu stellende Forderungen übrig (Philosophie und Pädagogik, deutsche Sprache und Literatur, gegebenenfalls Religion). Besonders die Anforderungen an die philosophische Bildung waren symptomatisch für deren Ende: Jeder Kandidat für den höheren Schuldienst hatte sich „darüber auszuweisen, daß er eine bedeutendere (!) philosophische Schrift mit Verständnis gelesen habe“ (CENTRALBLATT 1887, S. 198). Die klare Abgrenzung in der Lehrbefähigung nach Hauptfächern und Nebenfächern brachte das Prinzip der fachlichen Spezialisierung ebenso zur Geltung wie die Bestimmung, daß die geforderten beiden Hauptfächer und ein Nebenfach *derselben* Gebiete angehören mußten. Jede Lehrbefähigung sollte auf einer „in sich zusammenhängenden Grundlage“ beruhen und sich nur auf sachlich verwandte Fächer erstrecken (vgl. die Amtlichen Bemerkungen zum Prüfungsreglement, ebd. 1887, S. 209). In dieser Bestimmung holte gleichsam die alte Handwerkerweisheit, beim eigenen Leisten zu bleiben, auch den gelehrten Kopf ein, der nur noch durch kluge Bescheidenheit auf *sein* Gebiet dem Dilettantismus vorbeugen konnte. Die fortschreitende Arbeitsteilung in den Wissenschaften setzte sich auf der Ebene der höheren Schule in der Ausdifferenzierung weiterer Einzelfächer und entsprechender Lehrbefähigungen fort, zumal im Bereich der sogenannten beschreibenden Naturwissenschaften, die noch 1866 in nur *einem* selbständigen Fach vereinigt waren. Die fachliche Spezialisierung innerhalb der Wissenschaften zeitigte besonders in der Prüfungs*praxis* problematische Folgen, worauf der amtliche Kommentar hinwies. In der Geschichte beispielsweise prüften öfters mehrere Examinatoren, die als Fachvertreter nur einzelne Bereiche (alte, mittlere und neue Geschichte) repräsentierten; im Staatsexamen aber käme es darauf an, daß „nur für Geschichte überhaupt, nicht für einzelne Gebiete derselben eine didaktisch verwerthbare Lehrbefähigung zuerkannt“ würde (ebd. 1887, S. 210).

Das Zurücktreten umfassender Gelehrsamkeit hinter fachwissenschaftlicher Verengung dokumentierte sich nicht zuletzt in den *schriftlichen Prüfungsforderungen*. Gab die alte Ordnung aus dem Jahre 1866 dem Kandidaten ein halbes oder (bei Fristverlängerung) ein ganzes Jahr Zeit, um sich für die geforderten mindestens zwei schriftlichen Hausarbeiten in ein philosophisches oder pädagogisches bzw. ein fachwissenschaftliches Problem zu vertiefen, so wurde die selbständige Wissenschaftliche Arbeit angesichts der Fristverkürzung auf sechs bzw. zwölf Wochen (bei Fristverlängerung) durch die neue Prüfungsordnung illusorisch (Voss 1889, S. 15).

Das am 12. September 1898 erlassene neue Prüfungsreglement (CENTRALBLATT 1898, S. 688–711) behielt im wesentlichen die 1887 eingeschlagene Linie bei. Die bürokratische Tendenz zur *Normierung der Qualifikationsforderungen* trat stärker hervor, eine Konsequenz der fortgeschrittenen Normierung der Lehrpläne, Stundenpläne und Leistungskontrollen in der arbeitsteiligen Organisation höhere Schule in den 1880er und 1890er Jahren. Erstmals wurden die von den höheren Lehrbeamten zu erfüllenden Kompetenzforderungen in den einzelnen Fächern präzise und detailliert aufgelistet. Die klar abgegrenzte Kompetenzmäßigkeit und Kontrollierbarkeit von Einzelprozessen im arbeitsteiligen Handlungszusammenhang, ein konstitutives Merkmal aller modernen

bürokratischen Organisationen, hielt auch in den höheren Unterrichtsanstalten ihren Einzug. Die moderne „Schulung“ eines Lehrpläne erfüllenden Lehrpersonals löste die „Bildung“ weitgehend unabhängig arbeitender höherer Lehrer ab. Die fortschreitende *Verschriftlichung des Prüfungsverfahrens* (in den fremden Sprachen wurden Klausurarbeiten zur Regel erhoben, § 29) wies in die gleiche Richtung einer weiteren Annäherung an bürokratische Organisationen; dadurch fand auch das bürokratische Prinzip der *Aktenförmigkeit* Eingang in das Staatsexamen fürs höhere Lehramt.

Neben den untersuchten objektiven Strukturveränderungen, die eine allmähliche Verengung und Veränderung der Berufsrolle des höheren Schullehrers mit sich brachten, lassen sich auch einige empirische Indikatoren anführen, die die sinkende Teilhabe der Oberlehrer am wissenschaftlichen Leben zahlenmäßig dokumentieren. Die 1824 von JOH. SCHULZE verfügte Einrichtung der wissenschaftlichen Abhandlungen in den jährlichen Schulprogrammen (RÖNNE 1855, Bd. II, S. 158–160) bietet ein geeignetes Prüffeld für die These, denn die Programmabhandlungen dokumentieren bis in das Kaiserreich *Struktur und Umfang der wissenschaftlichen Produktion* der Oberlehrer. Nach ULLRICHs sorgfältigen Untersuchungen über das Programmwesen im 19. Jahrhundert lassen sich die wesentlichen Veränderungen in drei Punkten zusammenfassen:

(1) Die *Zahl der von Oberlehrern veröffentlichten wissenschaftlichen Abhandlungen* ging im Kaiserreich beständig zurück, obwohl sich die Zahl der Berufsangehörigen in Preußen zwischen Reichsgründung und Erstem Weltkrieg fast verdreifachte. 1876 wurden über 500 Abhandlungen herausgegeben, 1908 nur noch 272 (ULLRICH, S. 265–270; KORRESPONDENZ-BLATT 1911, S. 426). Der entscheidende Umschwung vollzog sich Mitte der 1890er Jahre. Bereits 1875 war im Zusammenhang der Neuordnung des Programmaustausches die jährliche Verpflichtung zur Herausgabe von Abhandlungen ministeriell aufgehoben worden. Die Abfassung wissenschaftlicher Beiträge wurde zu einer Art Ehrenpflicht, bei deren Erfüllung nicht selten die Direktoren Druck ausübten (ULLRICH, S. 147). Auf dem Höhepunkt der Überfüllungskrise und im Zusammenhang der Enttäuschungen über die nicht erreichte Gleichstellung mit den Richtern scheinen derartige Motivationshilfen nicht mehr geholfen zu haben, zumal dem Programmwesen seit 1890 immer häufiger in der öffentlichen Kritik Sinn und Berechtigung abgesprochen wurde (*Schulprogramme* 1896).

(2) Der Anteil der *fachwissenschaftlichen Beiträge* unter den Programmabhandlungen ging beständig zurück. Von 1825 bis 1860 bezogen sich nicht weniger als zwei Fünftel aller Abhandlungen auf die klassische Philologie, 1876 immer noch ein Drittel. Bis 1908 sank der Anteil der Altertumswissenschaften auf ein Fünftel ab (bei absolutem Rückgang der Abhandlungen insgesamt). Der Anteil der mathematisch-naturwissenschaftlichen Beiträge sank zwischen 1876 und 1908 von rund 20 auf 5 Prozent.

(3) Die wissenschaftlichen Abhandlungen aus dem Bereich der *Pädagogik und Methodik* nahmen (bei geringen Schwankungen) in der Tendenz stetig zu. Von 1825 bis 1860 betrug ihr Anteil ein Viertel, 1876 gut ein Fünftel. Im Jahre 1908 schließlich stellten die *schulbezogenen* nicht weniger als 50 Prozent sämtlicher Programmabhandlungen.

Auf dem Hintergrund dieser Entwicklung, die den *Rückzug der Oberlehrer aus dem akademischen Wissenschaftsprozeß* eindringlich dokumentiert, zog ULLRICH 1908 das Fazit, „daß die Bahn der rein wissenschaftlichen Abhandlungen immer mehr verlassen worden ist“ (S. 270). Die sinkende Teilhabe der Oberlehrer am wissenschaftlichen Leben

und die damit verbundene Verengung ihrer beruflichen Orientierungen auf das Berufsfeld höhere Schule schlug sich auch im *Rückgang der Promotionen* bei den Standesangehörigen nieder (KORRESPONDENZ-BLATT 1908, S. 458f., 507f.). Bereits vor dem Ersten Weltkrieg zeichnete sich die Tendenz ab, daß die jüngeren Oberlehrer immer seltener durch Dissertationen vor ihrem Berufseintritt eigene wissenschaftliche Forschungsbeiträge leisteten. Von den 8801 Direktoren und Oberlehrern (Stand vom 1. Mai 1908) hatten 4198, also knapp die Hälfte (47,7 Prozent), den Doktorgrad erworben. Die sinkende Tendenz trat deutlich in der Verteilung über die Altersgruppen hervor. Von den (überwiegend älteren) Direktoren der Vollanstalten waren 75,7 Prozent promoviert (wobei die Statusselektion freilich eine Rolle gespielt haben dürfte), von den älteren Oberlehrern mit der Auszeichnung „Professor“ (seit 1892 ein Drittel, seit 1906 die Hälfte sämtlicher Oberlehrer) waren 47,3 und von den anderen ordentlichen Oberlehrern 43,3 Prozent promoviert. Unter den anstellungsfähigen Kandidaten, also dem Berufsnachwuchs, führte demgegenüber nur noch jeder dritte den Dokortitel (33,5 Prozent). Dieser Rückgang dürfte allerdings durch weitere Einflußfaktoren mitverursacht worden sein. Seit der Klärung der leidigen *Titelfrage* im Jahre 1892 (allen akademisch gebildeten Lehrern wurde einheitlich die Amtsbezeichnung „Oberlehrer“ verliehen; OBERLE/KÖSTERS 1912, S. 121) trat das Motiv zurück, durch Promotion (neben dem Staatsexamen) einen akademischen Titel zu erwerben. Zweitens wurde durch die Expansion des Berufsstands und die damit verbundene Rekrutierungsbasis in die unteren Mittelschichten bei immer mehr Berufsanwärtern die Promotion vor allem aus *finanziellen* Gründen unwahrscheinlicher. Die der Oberlehrerkarriere zuströmenden Söhne von Subalternbeamten und kleinen Gewerbetreibenden konnten das ohnehin teure Studium allein wegen des Dokortitels nicht noch verlängern. Schließlich unterstützten die *günstigen Anstellungsaussichten* seit der Jahrhundertwende ebenfalls einen zügigen Studienabschluß gerade bei diesen auf schnelle Versorgung angewiesenen Berufsanwärtern.

In der sinkenden Beteiligung der Oberlehrer am Prozeß der Forschung und der Verengung der Berufsrolle auf die Funktion der bloßen Vermittlung von Wissen manifestierte sich die *institutionelle Verfestigung eigenständiger sekundärer und tertiärer Bildungsbereiche*. Mit dem Fortschreiten der Arbeitsteilung an den Universitäten, der immer weiteren Ausdifferenzierung spezialisierter Fachgebiete und der Institutionalisierung universitätseigener Rekrutierungsbasen für das Hochschulpersonal (Assistenten-, Privatdozentenstatus) wurde der personelle Austausch zwischen höherer Schule und Universität vermutlich seltener, die akademische Karriere an der *Alma Mater* für den wissenschaftlich interessierten Oberlehrer unwahrscheinlicher (FERBER 1956, S. 51–138; PAULSEN 1901, S. 487). Hatte die Aussicht auf „freie“ Lehrtätigkeit und professorale Würde früher manchen gelehrten Schulmann in seinem wissenschaftlichen Streben beflügelt, so war durch die Verengung dieses Aufstiegskanals im Kaiserreich der wissenschaftlichen Fortbildung und dem persönlichen Ehrgeiz der Oberlehrer eher ein Dämpfer aufgesetzt. Die Beförderungschancen innerhalb der schulischen Aufstiegskarriere blieben naturgemäß gering; nur jeder 12. Oberlehrer konnte in den besser dotierten und angesehenen Status eines Direktors oder Provinzialschulrats aufrücken (EULENBURG/FRICKE 1903, S. 65–67).

5. Die Reform der pädagogischen Ausbildung

Die Berufsrollenveränderungen im höheren Schulamt entfachten in den 1870er und besonders 1880er Jahren eine intensive Neudiskussion der *pädagogischen Ausbildung* der Oberlehrer. Eine vermittelnde Rolle spielte dabei wiederum die öffentliche Schulkritik. Die allgemeine *Überbürdungsdiskussion*, die 1883 selbst das Preußische Abgeordnetenhaus beschäftigte (*Sten. Ber. 15/I/2*, S. 900–912), kann als Indiz dafür betrachtet werden, daß sich der geistige Umbildungsprozeß der Oberlehrer bereits Ende der 1870er, Anfang der 1880er Jahre in der Schulpraxis problematisch auszuwirken begann und kritisch wahrgenommen wurde². Für die sogenannte Überbürdung der höheren Schüler wurde die fachwissenschaftlich zu einseitig spezialisierte und pädagogisch unzureichende Ausbildung der jungen Oberlehrer verantwortlich gemacht. Den Erlaß der neuen Prüfungsordnung für das Staatsexamen *pro facultate docendi* verband der Kultusminister VON GOSSLER mit einer vertraulichen Zirkularverfügung an die philosophischen Fakultäten vom 5. Februar 1887, in der er die Mängel der fachwissenschaftlichen Ausbildung kritisierte (STAUDER auf der Dezember-Konferenz, VERHANDLUNGEN 1891, S. 609f.). Es fehle an *systematischen Einführungsvorlesungen* für die Studienanfänger in ihren jeweiligen Fächern und an *zusammenfassenden* Vorlesungen, „damit der Lehrer das Ganze überschaut und den Zusammenhang mit anderen Disziplinen nicht verliert“. Die angebotenen Vorlesungen und Seminarübungen verlören sich „viel zu sehr in Spezialitäten“.

Für die *pädagogische Ausbildung* andererseits wurde an den preußischen Universitäten kaum etwas getan (BONA MEYER 1885). Sofern die Pädagogik als Universitätsdisziplin überhaupt vertreten war, teilte sie das Schicksal der Philosophie, der die modernen Erfahrungswissenschaften den Rang abgelaufen hatten. Die Philosophie hatte aufgehört, „eine Macht im deutschen Geistesleben zu sein“ (LEHMANN über seine Studienzeit in den 1870er Jahren; in: HAHN 1926, Bd. I, S. 105). Da beim Staatsexamen auf pädagogische Kenntnisse nur ganz geringes Gewicht gelegt wurde, mußte die pädagogische Ausbildung hinter den „Anspruch anerkannt nötiger Fachstudien zurücktreten“ (BONA MEYER, S. 381). Für die praktische Vorbildung der preußischen Schulamtskandidaten gab es fünf ältere (Berlin, Stettin, Königsberg, Breslau, Göttingen) und sechs neuere Seminareinrichtungen (Magdeburg, Danzig, Posen, Kassel, Münster, Koblenz), die allerdings auf Grund statuarischer Beschränkung nur etwa ein Achtel der alljährlich vorzubereitenden Kandidaten aufnehmen konnten. Die restlichen sieben Achtel wurden unvermittelt von der fachwissenschaftlichen Ausbildung an den Universitäten in die Schulpraxis eingeführt, notdürftig angeleitet im sogenannten Probejahr, das seit 1826 bestand (REIN 1890; SCHILLER 1890; VOSS 1889). Die Überbürdungsklagen rückten nun die *pädagogische Vorbereitung* als den wunden Punkt der gesamten Lehrerbildung in den Vordergrund der

2 MEINECKE, der in den 1870er Jahren das Köllnische Gymnasium in Berlin besuchte, wies in seinen Lebenserinnerungen darauf hin, daß sich die Lehrergenerationen bereits ab 1870 etwa zu scheiden begannen: der etwas „zerfahrene, aber herzenswarmer alte Lehrer, in dem Humanist und Mensch zusammengewachsen waren“, wurde vom „philologisch gedrillten jungen Lehrer“ abgelöst (MEINECKE 1941, S. 66). LEHMANN berichtete in seiner Selbstdarstellung, daß das Lehrerkollegium am Luisenstädtischen Gymnasium in Berlin in den 1880er und 1890er Jahren aus „ehrenwerten, pflichttreuen Männern“ zusammengesetzt war, „die aber fast durchweg wenig wissenschaftliches Interesse und gar kein erzieherisches hatten. Es war damals die Zeit, wo die Philologen ihren Stolz darein setzten, „Lehrbeamte“ zu sein und jeden weiteren Anspruch an erzieherische Tätigkeit als eine unberechtigte Zumutung abwiesen“ (HAHN 1926, Bd. I, S. 108f.).

Reformdiskussion (PERTHES 1883; SCHILLER 1877, 1883, 1890; REIN 1890; WIEDEMANN 1883). Dabei standen zwei konkurrierende Modelle zur Auswahl, die „große“ Lösung einer Integration der theoretischen und praktischen Berufsausbildung in pädagogischen Universitätsseminaren mit Übungsschule und die „kleine“ Lösung einer Fortentwicklung der zweiphasigen Ausbildung durch den Einschub eines zusätzlichen Seminarjahrs zwischen Universitätsausbildung und Probejahr. Die preußische Unterrichtsverwaltung entschied sich für die Weiterentwicklung bestehender Verhältnisse und lehnte das weitergehende Reformmodell ab, hinter dem sie die gefährliche Absicht witterte, „das höhere Unterrichtswesen auf ganz neue Grundlagen zu stellen“ (*Denkschrift* 1890, in: Aktenstück Nr. 22, Anlagen zu den *Sten. Ber.* 17/II/2, S. 1022–1026). Die Ablehnung stützte sich auf vier Argumente. Im Unterschied zum *Volksschullehrer*, bei dem eine formal einheitliche methodische Schulung erfordert werde, widerstrebe eine praktische Normalvorbereitung für die *wissenschaftlich* gebildeten Männer an den Universitäten „der deutschen Auffassung von der freien Entwicklung der wissenschaftlichen Lehrpersönlichkeit“. Durch die Verbindung der praktischen Seminare mit den akademischen Studien werde die wissenschaftliche Vorbereitung beeinträchtigt und die Kräfte der Studierenden würden zersplittert werden. Es würde nicht leicht sein, geeignete akademische Lehrer mit Schulerfahrungen für die Leiter der Seminare zu finden. Noch schwerer würde es fallen, die nötigen Übungsschulen zu beschaffen bzw. einzurichten. Schließlich seien auch die erheblichen Kosten nicht zu unterschätzen. WILHELM REIN, namhafter Verfechter der pädagogischen Universitätsseminare, wies in seiner detaillierten Gegenkritik zur ministeriellen Denkschrift auf die mehr als 40jährige Erfahrung an der Universität Jena und die 20jährige an der Universität Leipzig hin; es könne nicht überzeugen, daß an preußischen Universitäten nicht möglich sein solle, was an diesen beiden Hochschulen realisiert würde. Die Trennung von theoretischer und praktischer Ausbildung laufe angesichts der Spezialisierungen und heterogenen Wissenschaftsorientierungen an den Universitäten darauf hinaus, bei den Lehrern einen „charakterlosen Eklektizismus“ zu begünstigen (REIN 1890, S. 366).

Im Gesamtzusammenhang des konservativen Umbaus der Verwaltung seit 1879 ist die *politische* Bedeutung des Scheiterns einer grundlegenden Reform der Lehrerbildung offenkundig. Im Abwehrkampf gegen die proletarische Gefahr, zu dem das herrschende System nach dem Scheitern des Sozialistengesetzes (1878–1890) auch das Bildungssystem mobilisierte, kam selbstverständlich auch dem Oberlehrerstand eine gesteigerte strategische Bedeutung zu (Dezember-Konferenz, VERHANDLUNGEN 1891, S. 3–9; 70–76). Daß die staatliche Schulpolitik, deren erklärtes Ziel seit 1889 die Festigung und Stärkung der staatstreuen Gesinnungsbildung unter der Jugend war, nun gerade im Zeichen des Neuen Kurses die Lehrerbildung liberalisierte, war ganz unwahrscheinlich. Eine Verlegung der pädagogischen Ausbildung der Oberlehrer von den höheren Schulen an die Universitäten und die damit verbundene Notwendigkeit der Einrichtung selbständiger pädagogischer Lehrstühle hätte den Neuen Kurs in der Schulpolitik mit dem *Risiko einer unkontrollierten Liberalisierung in der Lehrerbildung* belastet; denn die Erziehungswissenschaft an der Universität hätte wie andere Disziplinen die Freiheit der Wissenschaft für sich beansprucht. Die Einrichtung der Gymnasialseminare für die zweite Phase der Lehrerbildung vermied diese Risiken und entsprach insofern der Gesamtrichtung der Schulpolitik des Neuen Kurses. Die maßgebenden Kreise hielten es überhaupt nicht für wünschenswert, daß die Pädagogik an der Universität eine selbständige Pflege findet, kommentierte ein liberaler Kritiker die nicht stattgefundene Lehrerbildungsreform. „An den staatlichen

Gymnasien hat man die Schulung oder die Dressur der künftigen Gymnasiallehrer in der Hand; nicht so an den Universitäten. Im ersten Falle ist die Ausbildung bürokratisch überwacht und in die gehörigen Grenzen eingeschlossen, im zweiten Falle aber mehr oder weniger frei und sachgemäß“ (*Pädagogik* 1893, S. 286). Die Verknöcherung an den höheren Schulen hätte gar nicht so weit kommen können, wenn ihr nicht von den Universitäten geradezu Vorschub geleistet worden wäre. „Die Universität will der Regierung gern überlassen, welchen Geist sie den jungen Lehrern einhauchen zu lassen für gut findet, und die Regierung nimmt ihr dieses Geschäft gern ab, weil sie den Professor doch nicht so in der Hand hat wie den Regierungs- und Schulrat“ (ebd. S. 287).

Die 1890 von der Unterrichtsverwaltung eingeführte Verlängerung der zweiten Ausbildungsphase auf zwei Jahre paßte zudem ausgezeichnet in die aktuelle Überfüllungssituation und ließ sich als willkommene Maßnahme in die administrative Krisensteuerung einfügen (*Denkschrift* 1890, S. 1024). Die Überweisung ins neu eingerichtete Seminarjahr nahm einen ganzen Prüfungsjahrgang aus dem Hilfslehrerberg der anstellungsfähigen Kandidaten heraus und schob deren Andrang um ein Jahr hinaus.

6. Einflüsse der Wechsellagen von Angebot und Nachfrage auf den Umbildungsprozeß des Oberlehrerstands

Die *Einflüsse der Überfüllungskrise* im höheren Lehramt, die den komplexen Prozeß der sozialen und geistigen Umbildung des Oberlehrerstands überlagerten, weisen deutlicher als alle untersuchten Einzelphänomene auf die gesamtgesellschaftliche Bedeutung hin, die diesem Umwandlungsprozeß eines ganzen Berufsstands im wilhelminischen Kaiserreich zugeschrieben werden kann. In seiner Rede vom 8. April 1895 an eine Abordnung der preußischen Oberlehrer betonte BISMARCK die strategische Bedeutung der höheren Bildung für die dauerhafte Stabilität der nationalen Entwicklung (KORRESPONDENZBLATT vom 16. Mai 1895). Die Erfolge, die mit Hilfe der Armeen errungen worden seien, ließen sich dauerhaft nur befestigen durch die geistige Gewalt des Einflusses der höheren Schule auf die gebildeten Klassen. „Eine Verstimmung der *abhängigen Massen* kann eine akute Krankheit hervorrufen, für die wir Heilmittel haben; eine Verstimmung der *gebildeten Minorität* ruft chronische Krankheit hervor, deren Diagnose schwer ist und deren Heilung langwierig. Und deshalb lege ich das Hauptgewicht auf die Erziehung und die Gesinnung der *gebildeten Klassen* in jedem Lande.“ Die Unzufriedenheit der Oberlehrer mit ihrer sozialen und materiellen Stellung sei berechtigt, denn es bestehe ein Mißverhältnis zwischen der Bedeutung des höheren Lehrersstands und deren bisheriger Würdigung.

In der Wahrnehmung der zunehmenden Bedeutung ihrer Berufsrolle entwickelten die Oberlehrer ein neues Selbstbewußtsein und stellten erhöhte *Ansprüche auf soziale Teilhabe* an den Werten (soziales Ansehen) und den Privilegien (materielle Entschädigungen) der wilhelminischen Klassengesellschaft. Die Diskrepanz zwischen der *eigenen* Bedeutungszuschreibung und der *sozialen* Bedeutungszuschreibung durch die anerkannten und politisch einflußreichsten Klassen der Gesellschaft bildeten das treibende Motiv für den jahrzehntelangen Kampf des Oberlehrerstands um soziale Anerkennung und Statusanhebung, um „Gleichstellung“. Die überwiegend kleinbürgerliche Herkunft der Standesangehörigen „aus Familien ohne Tradition“ war der „wunde Punkt“ ihres

Statusstrebens (KORRESPONDENZ-BLATT 1911, S. 505), den sie durch strenges Einhalten der gesellschaftlichen Konventionen der anerkannt gebildeten Klassen zu verbergen und durch Streben nach standesgemäßen Titeln, Rang- und Ordensverleihungen wettzumachen suchten, seit die gelehrte humanistische Bildung ihre Wertschätzung eingebüßt hatte (ebd. 1907, S. 343f.). Die Rekrutierungsöffnung stellte das objektive Problem, wie die zahlreichen kleinbürgerlichen Aufsteiger in den Oberlehrerstand hinsichtlich ihrer Wertorientierungen integriert und in das herrschende System der Statusprivilegien eingebaut werden konnten. In diesem Zusammenhang erfüllte die langanhaltende Überfüllungskrise im Lehrerberuf eine latente Funktion bei der *beruflichen Sozialisation* der Aufsteiger. Eine Antwort auf die Frage, wieweit die Überfüllungskrisen der 1880er und 1890er Jahre, die fast alle akademischen Berufe trafen, ausschließlich *naturwüchsig* durch unkontrollierte Strukturveränderungen verursacht oder von den politisch einflußreichen Kräften durch aktives politisches Handeln *mitproduziert* wurden, muß der weiteren Forschung überlassen bleiben. Im Prozeß der sozialen und geistigen Umbildung des Oberlehrerstands erfüllte die Krise zweifellos die latente Funktion, die sozialen Aufsteiger aus den unteren Mittelschichten im Sinne einer Stabilisierung des herrschenden Systems zu loyalisieren.

Die zwei Jahrzehnte von der preußischen Unterrichtsverwaltung betriebene *restriktive Anstellungspolitik* führte dazu, daß sich zwischen 1881 und 1898 ein Hilfslehrerberg von anstellungsfähigen Kandidaten auftürmte, die unter- oder nur teilbesoldet auf ihre definitive Anstellung im Staatsdienst warteten (HERRLITZ/TITZE 1976). Die sozialpolitisch interessante Problematik dieser scheinbaren Lehrerverfüllung bestand darin, daß das Gros der Hilfslehrer nicht etwa überflüssig war, sondern zur Aufrechterhaltung eines ordnungsgemäßen Unterrichtsbetriebs an den höheren Schulen unbedingt benötigt wurde. Die langen *Wartezeiten* im höheren Lehramt vor der definitiven Anstellung waren also nicht *nur* die Folge einer naturwüchsigen Überproduktion (die Mitte der 1880er Jahre zweifellos gegeben war), sondern *auch* das Ergebnis der restriktiven Anstellungspolitik der Unterrichtsverwaltung, die unter dem Einfluß des Finanzministeriums die geringen Verwertungschancen der Schulamtskandidaten außerhalb des staatlichen Schulwesens ausnutzte (*Zur Hilfslehrerfrage* 1896). Wie die Wartezeiten für den gesamten Oberlehrerstand zeigen, hatte die erst um 1900 überwundene Krise in die Lebensgeschichte fast aller Standesangehörigen (87 Prozent) negativ eingewirkt (vgl. Tabelle 2). Jeder zweite hatte bis zu vier Jahren, jeder dritte länger als vier Jahre auf seine definitive Anstellung warten müssen. Bei den staatlichen Anstalten hatte jeder zwölfte eine extrem lange Wartezeit von mehr als zehn Jahren hinter sich, ehe er auf eine sichere Planstelle des Normaletats aufrückte. Es bedarf keiner Phantasie, sich die Verbitterung vorzustellen, die in vielen Lehrerkollegien der staatlichen Gymnasien herrschte. Mit der definitiven Anstellung war die Abhängigkeit des einzelnen Oberlehrers vom Wohlwollen seiner Vorgesetzten allerdings nicht aufgehoben, denn nun begann der bürokratische Kleinkrieg mit der Schulverwaltung um die volle *Anrechnung der Wartezeit auf das Besoldungsdienstalter*. Die sogenannte Anrechnungsfrage füllte jahrzehntelang die Spalten der Standespresse. Von den 1953 Oberlehrern mit einer Wartezeit von vier bis zehn Jahren hatte über die Hälfte (1022) ein ungünstiges Besoldungsdienstalter wegen nicht angerechneter Teile der Wartezeit (Stand von 1902, vgl. KORRESPONDENZ-BLATT 1903, S. 318–321). Auf Grund der besoldungsrechtlichen Folgeprobleme der Überfüllungskrise schwankte das Alter der Oberlehrer auf der untersten Gehaltsstufe von 2700 Mark zwischen 24 und 55 Jahren. Es konnte durchaus vorkommen, daß in einem Kollegium ein 25jähriger Neusprachler neben

Tabelle 2: Wartezeiten sämtlicher Oberlehrer in Preußen von der Erlangung der Anstellungsfähigkeit bis zur Anstellung (Stand vom 1. Mai 1902)

Wartezeit	Oberlehrer an:					
	Staatlichen Anstalten		Nichtstaatl. Anstalten		Anstalten insgesamt	
	absolut	in Prozent	absolut	in Prozent	absolut	in Prozent
bis unter 2 Jahre	754	28,56	1202	30,95	1956	29,98
2 bis unter 4 Jahre	427	16,17	926	23,84	1353	20,74
4 bis unter 10 Jahre	933	35,34	1020	26,26	1953	29,94
10 Jahre und mehr	223	8,45	189	4,87	412	6,32
Ohne Wartezeit	303	11,48	547	14,08	850	13,03
Oberlehrer insgesamt	2640	100,00	3884	100,00	6524	100,00

Quelle: Zusammenstellung und Berechnung nach KORRESPONDENZ-BLATT 1903, S. 318–321.

einem ergrauten Altphilologen für das gleiche Mindestgehalt unterrichtete, während andere gleichaltrige Kollegen im Alter von 50 Jahren bereits das doppelte Gehalt oder mehr bezogen. Die fabelhaften Besoldungsunterschiede gleichqualifizierter Kollegen bildeten den Untergrund und Nährboden für die verbreitete Unzufriedenheit des Oberlehrerstands. Besonders prekär stellten sich die Verhältnisse für zahlreiche *Altphilologen* dar, die nach der offiziellen Schulpolitik besonders berufen waren, die Jugend zu idealer Gesinnung zu erziehen, selber aber am meisten benachteiligt waren (im Vergleich zu den anderen Fachgruppen). Sozialpsychologisch belastet wurden die persönlichen Konstellationen in den Lehrerkollegien dadurch, daß die unmittelbaren Vorgesetzten an 88 Prozent der Gymnasien (238 unter 272 Direktoren) und 57 Prozent sämtlicher höherer Lehranstalten (299 unter 528) selber Altphilologen waren, die auf Grund der günstigen Anstellungsbedingungen in den 1870er Jahren früh avanciert waren (Stand von 1897, vgl. KORRESPONDENZ-BLATT 1898, S. 145). Es liegt auf der Hand, daß die Abhängigkeit der Oberlehrer vom Wohlwollen der Schulverwaltung in der Überfüllungskrise ein wirksames Mittel der *Disziplinierung und Loyalisierung* des Berufsnachwuchses darstellte. Daß die Oberlehrer allein durch Anpassung an die bestehenden Verhältnisse und durch loyale Einfügung in das herrschende System auf die berufliche Verwertung ihrer Qualifikation und „Gleichstellung“ mit den privilegierten Klassen hoffen durften, wurde ihnen in der Überfüllungskrise und durch deren *politische Nutzung* seitens der Unterrichtsverwaltung nachdrücklich demonstriert.

Das Abhängigkeitsverhältnis der Oberlehrer reichte bis in die zentralen Elemente der Berufsrolle hinein. Die alten *Dienstanweisungen* für Direktoren und Oberlehrer, die in der Amtsperiode LUDWIG WIESES als Provinzialinstruktionen erlassen worden waren, übertrugen alle wesentlichen Entscheidungskompetenzen dem Direktor, dessen Weisungen die Oberlehrer unbedingt zu gehorchen hatten (BÜNGER 1909, S. 269). Selbst das gesamte Kollegium war rechtlos gegen die Machtvollkommenheit des vorgesetzten Direktors. Nur bei schwersten Disziplinarstrafen hatte das Kollegium Mitbestimmungsrechte. Es lag allein in der Hand des Direktors, welche Gegenstände in der Konferenz zur Beratung kamen, ob er über diese eine gemeinsame Beschlußfassung herbeiführte oder selbst entschied. Im Konfliktfall war der Direktor sogar ermächtigt, allein das Einjährigenzugnis oder die Reife für die Prima zu erteilen (Ministerialerlaß 1901, vgl. KORRESPON-

DENZ-BLATT 1911, S. 34). Erst die neue *Dienstinstruktion* von 1910 (ebd. 1910, S. 661–664) gewährte den Oberlehrern Mitbestimmungs- und Beschlußrechte auf den drei Ebenen der *Gesamtkonferenz* (Entscheidung über Anstaltsverweisung eines Schülers, Verleihung von Stipendien, Anschaffungen für Bibliotheken und Sammlungen), der *Klassenkonferenz* (Versetzung der Schüler, Zeugnisse, Schulstrafen) und der *Fachkonferenz* (Methodik einzelner Schulfächer, Aufstellung von Sonderlehrplänen, Einführung neuer Schulbücher).

Als die preußischen Oberlehrer 1908–1910 nach mehr als dreißig Jahren beharrlicher Agitation und zielstrebigere Interessenpolitik die wichtigsten Verbandsziele durchgesetzt hatten (prinzipielle Gleichstellung mit den anderen akademisch gebildeten Beamtengruppen, Normierung des Berufszugangs, einheitliche Berufstitel, Mitbestimmungsrechte in der Ausübung der Berufsrolle) waren sie ein *angepaßter* Stand. Die wechselvolle politische Behandlung, die die Oberlehrer zwischen 1872 und 1910 erfahren hatten, begünstigte ihre Loyalisierung für die bestehenden Verhältnisse. Die Politik gegenüber dem höheren Lehrerstand schwankte immer wieder zwischen ständisch-ideologischer Hegung und materieller Zurücksetzung; das galt für das Abgeordnetenhaus, in dem die besitzenden Klassen dominierten, ebenso wie für die Unterrichtsverwaltung, in der die Juristen den Ton gaben. Das kollektive Statusstreben des gesamten Berufsstands nach mehr Ansehen und mehr Gehalt konnte nur Erfolg haben, indem sich die Standesangehörigen mit den dominierenden Werten und der Privilegienstruktur der Gesellschaft identifizierten, an denen sie teilhaben wollten. In der parlamentarischen Endphase des Gleichstellungskampfes (das Abgeordnetenhaus beschloß die Gleichstellung am 13. April 1907 einstimmig; MELLMANN 1929, S. 119) betonte das Verbandsorgan der preußischen Oberlehrer, „daß kein einziger Stand auch nur annähernd im gleichen Maße wie der unsrige für die staatserhaltenden Parteien sich an der Wahlarbeit beteiligt“ (Beilage zum KORRESPONDENZ-BLATT vom 27. Februar 1907). Öffentlichen Anzweiflungen der staatstreuen Gesinnung, die auf die kleinbürgerliche Herkunft der meisten Standesangehörigen anspielten, trat der ehemalige Verbandsvorsitzende LAUDIEN entschieden entgegen. Es sei eine völlig haltlose Unterstellung, „daß durch die ganze Oberlehrerschaft ein demokratischer (!) Zug geht“ (ebd. 1911, S. 504). Nach der *Parteimitgliedschaft* von Standesangehörigen im Preußischen Abgeordnetenhaus und im Reichstag bestand eine klare Präferenz der konservativen Parteien und der Nationalliberalen (ebd. 1905, S. 413; 1907, S. 63). Soziologische Forschungsergebnisse auf der Grundlage von *Kohortenanalysen* stützen die allgemeine These, daß sich *soziale Aufsteiger* als *Folge* ihrer Berufskarriere den konservativen Wertorientierungen anpassen, die in der gesellschaftlichen Umwelt ihrer Statusgruppe vorherrschen (RIDDER 1974, S. 343).

Die bildungsbürgerliche Imperialbegeisterung (VONDUNG 1976, S. 67–79) und die staatstragende Rolle, die sich die Oberlehrer bei der „Führung und Leitung der organisierten Massen“ im kulturellen Leben der Militär-, Flotten-, Ostmarken-, Turn- und Gesangvereine zuschrieben (KORRESPONDENZ-BLATT 1907, S. 202), legen die Vermutung nahe, daß sich die Oberlehrer als Gruppe vor dem Ersten Weltkrieg mit dem herrschenden System des nationalen Machtstaates voll identifizierten. Aus der erreichten Gleichstellung mit den Richtern und höheren Verwaltungsbeamten zogen sie ein gesteigertes Selbstbewußtsein, „auch von Staats wegen eingereiht zu sein unter die, die als die Oberschicht unseres Volkes gelten“ (ebd. 1907, S. 203). Das Bewußtsein, der *geistigen Elite* anzugehören, wurde weiter bestärkt durch die zunehmende *Leistungsauslese beim Berufszugang*. Der Andrang seit der Jahrhundertwende ließ die Durchfallquote beim

Staatsexamen auf 39,5 Prozent (1913/14) hochschnellen (BURCKHARDT 1933, S. 9). Die neuerliche, starke Expansion des Berufsstands führte zu seiner *Verjüngung* bis zum Ersten Weltkrieg. Nach dem Stand vom 1. Mai 1910 waren 42 Prozent aller Oberlehrer jünger als 40 Jahre, fast jeder dritte war unter 35 Jahre (KORRESPONDENZ-BLATT 1911, S. 193). Diese jungen Standesangehörigen, die in ihrer beruflichen Sozialisation, ihren Wertorientierungen und politischen Haltungen ganz vom wilhelminischen Kaiserreich geprägt waren, dürften in ihrer Mehrzahl noch bis in die Jahre 1935–1940 unterrichtet haben. Den Zusammenbruch des Kaiserreichs und die politische Entwicklung seit der November-Revolution nahmen sie vermutlich als *Bedrohung des Status* wahr, den der organisierte Stand nach langjährigen Kämpfen vor dem Weltkrieg endlich erreicht hatte. Auf diesem Hintergrund wird die politische Beteiligung der Oberlehrer transparenter, die sich in der Weimarer Republik vermutlich immer weiter nach rechts bewegten. 1926 gehörten 80 Prozent der parteilich organisierten Studienräte (wie die Oberlehrer seit Kriegsende hießen) den konservativen Parteien an, allein knapp 30 Prozent der rechtsextremen Deutschnationalen Volkspartei (HAMBURGER 1974, S. 105). Erst durch weitere Forschungen, die die Überfüllungskrisen in der Weimarer Republik einbeziehen, wird sich der soziale und geistige Umbildungsprozeß der Oberlehrer im ersten Drittel unseres Jahrhunderts aufklären lassen, der den Berufsstand in eine „weitgehende Nähe zum Nationalsozialismus“ führte (EILERS 1963, S. 74) und zur völligen Abwendung von seiner humanistischen Tradition.

Quellen und Literatur

- Beiträge zur Statistik der Stadt Barmen.* Heft 2, Barmen 1906.
- BINDEWALD: Der Staatsminister von Raumer und seine Verwaltung des Ministeriums der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten. Berlin 1860 (anonym).
- BONA MEYER, J.: Die pädagogische Vorbildung der Lehrer auf der Universität und die Bonner Konferenz von 1876. In: *Pädagogisches Archiv* 27 (1885), S. 369–384.
- BÜNGER, R.: Die Lage des höheren Lehrerstandes in Preußen. In: *Preußische Jahrbücher* 100 (1900), S. 452–480.
- BÜNGER, R.: Die Rechte der Direktoren und der Oberlehrer. In: *Grenzboten* 68 (1909), S. 268–279.
- BURKHARDT, F.: Die Prüfungen für das Lehramt an höheren Schulen im Deutschen Reich seit 1901. (Schriften der Volkswirtschaftlichen Zentralstelle für Hochschulstudium und Akademisches Berufswesen. Heft 2.) Berlin 1933.
- CALENDER für das höhere Schulwesen Preußens und einiger anderer deutscher Staaten, begründet von KARL KUNZE (= Kunze-Kalender), Bd. 1–21 (1894–1914).
- CENTRALBLATT für die Gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen. Berlin.
- Denkschrift*, betreffend die praktische Ausbildung der Kandidaten für das höhere Lehramt an höheren Schulen. Berlin, d. 19. Jan. 1890. In: Anlagen zu den Sten. Ber. des Preuß. Abgeordnetenhauses 17/II/2, S. 1022–1026, Aktenstück Nr. 22.
- EILERS, G.: Zur Beurtheilung des Ministeriums Eichhorn. Berlin 1849.
- EILERS, R.: Die nationalsozialistische Schulpolitik. Köln/Opladen 1963.
- EULENBURG, F.: Zur Oberlehrerfrage. In: *Jahrbuch für Gesetzgebung, Verwaltung und Volkswirtschaft* 26 (1902), S. 193–255.
- EULENBURG, F./FRICKE, K.: *Beiträge zur Oberlehrerfrage.* Leipzig/Berlin 1903.
- FERBER, CH. v.: Die Entwicklung des Lehrkörpers der deutschen Universitäten 1864–1954. (Untersuchungen zur Lage der deutschen Hochschullehrer. Hrsg. von H. PLESSNER. Bd. III.) Göttingen 1956.
- GRAF, A.: *Schülerjahre. Erlebnisse und Urteile namhafter Zeitgenossen.* Berlin-Schöneberg 1912.
- GROSSE, R.: *1810–1910 Beiträge zur Geschichte des Oberlehrerstandes.* Leipzig/Dresden 1910.
- HAHN, E. (Hrsg.): *Die Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen.* Bde. I und II, Leipzig 1926/27.

- HAMBURGER, F.: Lehrer zwischen Kaiser und Reich. Der Deutsche Philologenverband in der Weimarer Republik. Diss. Heidelberg 1974.
- HARMS, B.: Handwerkersöhne an höheren Lehranstalten. In: Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik 76 (1901), S. 215–226.
- HERRLITZ, H.-G./TITZE, H.: Überfüllung als bildungspolitische Strategie. Zur administrativen Steuerung der Lehrerarbeitslosigkeit in Preußen 1870–1914. In: Die Deutsche Schule 68 (1976), S. 348–370.
- Zur *Hilfslehrerfrage* in Preußen. In: Grenzboten 55 (1896), S. 213–223.
- KAELBLE, H.: Sozialer Aufstieg in Deutschland 1850–1914. In: Vierteljahrsschrift für Wirtschafts- und Sozialgeschichte 60 (1973), S. 41–71.
- KEHR, E.: Das soziale System der Reaktion unter dem Ministerium Puttkamer. In: Die Gesellschaft 9 (1929), Bd. II, S. 253–274.
- KELLER, K.: Die soziale Herkunft der Schüler höherer Lehranstalten. In: Zeitschrift des Preußischen Statistischen Landesamtes, Jg. 1925, S. 392.
- KORRESPONDENZ-BLATT für den akademisch gebildeten Lehrerstand. Bd. 1-19 (1892/93–1911).
- LEXIS, W.: Die Besoldungsverhältnisse der Lehrer an den höheren Unterrichtsanstalten Preußens. Jena 1898.
- MEINECKE, F.: Erlebtes 1862–1901. Leipzig 1941.
- MELLMANN, P.: Geschichte des Deutschen Philologen-Verbandes bis zum Weltkrieg. Leipzig 1929.
- NAUMANN, F.: Die Erziehung zur Persönlichkeit im Zeitalter des Großbetriebs. Berlin-Schöneberg 1907.
- OBERLE, W./KÖSTERS, E.: Taschenbuch für den höheren Lehrerstand Preußens. Dresden/Leipzig 1912.
- Pädagogik*, Universität und Regierung. In: Grenzboten 52 (1893), S. 285–288.
- PAULSEN, F.: Der höhere Lehrerstand und seine Stellung in der gelehrten Welt. In: Preußische Jahrbücher 106 (1901), S. 476–490.
- PERTHES, H.: Pädagogische Prüfung und pädagogische Akademien, zwei dringende Bedürfnisse unseres höheren Schulwesens. In: Zeitschrift für das Gymnasial-Wesen 37 (1883), S. 20–28.
- PREUSSISCHE STATISTIK. Statistik der preußischen Landesuniversitäten. Hefte 102, 106, 112, 116, 125, 136, 150, 167, 193, 204, 223, 236.
- REIN, W.: Die Ausbildung für das Lehramt an den höheren Schulen. In: Grenzboten 49 (1890), S. 360–366.
- RIDDER, P.: Politische Folgen der Berufskarriere. In: Soziale Welt 25 (1974), S. 334–346.
- ROEMHILD, R.: Die Einstellung der Pädagogen zu Staat, Volk und Politik in der Weimarer Republik. Diss. PH Dortmund 1973.
- RÖNNE, L. v.: Das Unterrichtswesen des Preußischen Staates. Bd. II, Berlin 1855.
- ROSENBERG, H.: Große Depression und Bismarckzeit. Berlin 1967.
- SCHILLER, H.: Über die pädagogische Vorbildung zum höheren Lehramt. Gießen 1877.
- SCHILLER, H.: Die praktische Vorbildung zum höheren Lehramt. In: Zeitschrift für das Gymnasial-Wesen 37 (1883), S. 577–604.
- SCHILLER, H.: Pädagogische Seminarien für das höhere Lehramt. Leipzig 1890.
- Die Schulprogramme*. In: Grenzboten 55 (1896), S. 113–122.
- Stenographische Berichte* über die Verhandlungen der durch das allerhöchste Patent vom ... einberufenen Kammern. 2. Kammer: Haus der Abgeordneten. (= *Sten. Ber.*, im Zitat werden nacheinander durch Längsstriche getrennt: Legislaturperiode, Session und Band.)
- TIEWS, J.: Ein Volk – eine Schule. Osterwieck 1919.
- ULLRICH, R.: Programmwesen und Programmbibliothek der höheren Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Berlin 1908.
- VERHANDLUNGEN über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin, 4. bis 17. Dezember 1890. Berlin 1891, Nachdruck Glashütten 1972.
- VONDUNG, K. (Hrsg.): Das wilhelminische Bildungsbürgertum. Göttingen 1976.
- VOSS, P.: Die pädagogische Vorbildung zum höheren Lehramt in Preußen und Sachsen. Halle a. S. 1889.
- WIEDEMANN, E.: Universität und Schule. In: Deutsche Revue über das gesammte nationale Leben der Gegenwart 8 (1883), S. 366–383.
- WIESE, L.: Das höhere Schulwesen in Preußen. Bde. I, II, III, Berlin 1864/69/74.
- ZEITUNG für das höhere Unterrichtswesen Deutschlands. Jg. 10-18 (1881–1889).