

Der lange Weg der Frauen in den Lehrberuf – von der Exotik zur Dominanz

Bernd Thomas

1 Einleitung

Die Überschrift meines Beitrags ist an einen Buchtitel von Max Liedtke und Johann Georg von Hohenzollern angelehnt. Dieser fasste seinerzeit Ergebnisse einer Tagung zur Geschichte der Mädchenbildung zusammen. Er lautete: der *weite* Schulweg der Mädchen (vgl. Hohenzollern von/Liedtke 1990). Dieser weite Schulweg ist mittlerweile eine Erfolgsgeschichte geworden. Heute gelten Mädchen und junge Frauen als die Gewinnerinnen im hiesigen Bildungssystem. Ihr Anteil am Abitur und im Studium übersteigt den männlichen Sektor inzwischen deutlich. Andererseits sind Mädchen etwa im Bereich der Sonder- bzw. Förderschule klar unterrepräsentiert. Besorgt wird der Ruf nach Jungenförderung laut. Sie gelten inzwischen als Verlierer im Bildungssystem (vgl. z.B. Matzner/Tischner 2008).

Gut 100 Jahre nach der Einführung der allgemeinen Hochschulreife für Mädchen im Jahre 1908 (vgl. Allgemeine Bestimmungen über die Neuordnung des Höheren Mädchenschulwesens und die weiterführenden Bildungsanstalten für die weibliche Jugend [1908] 1993: 202-208) sind sie nunmehr endlich am vorläufigen Ziel ihres weiten Weges angekommen. Demzufolge ist es heutzutage auch zunehmend selbstverständlich, dass Frauen hochqualifizierte Berufe ausüben. Allerdings gibt es hier Schiefen. Technisch-naturwissenschaftliche Berufsfelder sind nach wie vor männlich dominiert; andererseits gehören die Professorin – zumindest an der Universität Hildesheim –, die Tierärztin, die Pastorin, die Ärztin, die Lehrerin selbstredend zur Berufswelt unserer Tage – alles Berufe, die einstmal ausschließlich männlich dominiert und für Frauen gar nicht zugänglich waren. So auch der Lehrberuf, der heute – besonders in der Grundschule – fest in weiblicher Hand ist. Der Beruf der Lehrerin ist von überragender Bedeutung für die Professionalisierung weiblicher Erwerbstätigkeit. Der Lehrerinnenberuf ist der erste Berufsstand, mit dem überhaupt die Professionalisierung weiblicher Arbeitstätigkeit gelang.

Blickt man in die Professionsgeschichte der Lehrberufe, muss hierzulande zwischen den Lehrämtern unterschieden werden. Abgesehen von Sonder- bzw.

Förderschulen und dem berufsbildenden Schulsystem haben wir im Lehrberuf nach wie vor eine Drei-Stände-Gesellschaft wie im seinerzeitigen preußisch-deutschen Kaiserreich. Immer noch wird in der ansonsten demokratisch verfassten Gesellschaft der Bundesrepublik zwischen dem Lehramt an Grundschulen, Lehramt an Realschulen und Lehramt an Gymnasien unterschieden. Ausbildung, Status, Salär, Sozialprestige werden bis heute im öffentlichen Bewusstsein als differenziert wahrgenommen.

Blicken wir in die Geschichte der Professionalisierung weiblicher Erwerbstätigkeiten in der Schule unter besonderer Berücksichtigung der Grundschule, müssen wir uns demzufolge sozialgeschichtlich an dem Vorläuferberuf der heutigen Grundschullehrerin orientieren – und das ist der Beruf des Volksschullehrers bzw. der Volksschullehrerin. Eine Konzentration auf den Berufsstand der Volksschullehrerschaft wird sich jedoch nicht immer ganz eindeutig durchhalten lassen, da die Professionalisierung des Lehrberufs der Frauen – ähnlich wie bei den Männern – im mittleren und höheren Schulwesen ihren Ausgang nahm und sich die Entwicklungen der verschiedenen Lehrämter teilweise durchdringen und überlagern. Dieser Umstand macht es immer wieder nötig, auch diesen Entfaltungen Rechnung zu tragen.

2 Intergenerative soziale Mobilität über das Volksschullehramt

Rolle, Sozialstatus und Professionalisierungsgrad der Lehrberufe waren in den letzten rund 200 Jahren einer bemerkenswerten Dynamik unterworfen. Diese Feststellung trifft vor allem auf den Stand der Volksschullehrerschaft zu. Der Beruf des Gymnasiallehrers professionalisierte sich deutlich *früher*. Ursprünglich rekrutierten sich viele Gymnasiallehrer aus dem Überhang an studierten Geistlichen, die zuvor oftmals als Hauslehrer ihren Unterhalt verdienten. Mit der zunehmenden Institutionalisierung des Gymnasiums wurde ein spezieller Berufszugang für Gymnasiallehrer von immer größerer Bedeutung. Schließlich wurde in der preußischen Reformzeit im Jahre 1810 das *Examen pro facultate docendi* eingeführt, womit die Professionalisierung des Gymnasiallehrerstandes durchschlagend auf den Weg gebracht werden konnte (vgl. z.B. Thomas 2010: 11; Blankertz 1992: 124 f.).

Doch zurück zum Volksschullehrerstand. Auch dieser machte Karriere. Wenn auch vergleichsweise schleppend und auf einem materiell über lange Zeit sehr geringen Niveau: Vom unausgebildeten Schweinehirten, der im Winter „Schule hielt“, führte der Weg weiter über den auf Nebenerwerb angewiesenen Landschullehrer, der vielleicht schon mal für einige Zeit ein Lehrerseminar

besucht hatte. Dann kam der seminaristisch präparierte Schulmeister, der aber vor Ort noch lange unter *geistlicher Kuratel* stand.

Im 20. Jahrhundert folgte – nun fachbeaufsichtigt – der hochschulförmig ausgebildete Lehrer. Und schließlich – heutzutage – der an der Universität berufswissenschaftlich gebildete Lehrer bzw. die an der Universität berufswissenschaftlich gebildete Lehrerin (vgl. Thomas 2010: 11).

Die Professionalisierungsgeschichte des Volksschullehramtes kennzeichnet also einen sehr mühsamen und entbehrungsreichen Verlauf dieses zunächst *rein männlichen* Erwerbsstandes. Dennoch ist es letztlich eine Erfolgsgeschichte und zwar in dreifacher Weise:

Zum einen emanzipiert sich der Berufsstand als solcher durch Ausformulierung einer Ausbildung, durch Zugangsregularien und Laufbahndifferenzierungen, durch die Etablierung einer Fachaufsicht bis hin zu seiner vollständigen Akademisierung heutzutage.

Zweitens wird – einhergehend mit seiner Professionalisierung – der Beruf des Volksschullehrers selbst als Möglichkeit des sozialen Aufstiegs begriffen. Oftmals geschieht dies generationsübergreifend, also intergenerativ. Ab etwa Ende des 19. Jahrhunderts versuchen auch kleinbürgerliche Schichten, z.B. untere Post- oder Bahnbeamte, ihren Söhnen über das Volksschullehramt eine intergenerative soziale Mobilität zu ermöglichen. Für die nur die Volksschule besuchende Bevölkerung – und das ist mit weit über 90 % der Jugendlichen in jenen Jahren der Löwenanteil – war das Volksschullehramt oft der einzige Weg in ein gewisses soziales Emporkommen, besonders auch auf dem Land: „Das Aufrücken in diesen Berufsstand bedeutete also für die meisten ein Aufsteigen in der sozialen Schichtung des Volkes“ (Bungardt 1965: 84). Auf diese Weise wird der Volksschullehrerberuf zu einem „Übergangsberuf zu einer anderen sozialen Schicht“ (ebd.).

Im Übergang zum 20. Jahrhundert gilt das Volksschullehramt nunmehr als so attraktiv, dass es quasi als Entschädigung für ein Erbteil angesehen wird. Während der erstgeborene Sohn den soliden Hof, die gutgehende Gastwirtschaft, die einträgliche Herberge vom Vater erbt, sorgt dieser dafür, dass der nachgeborene Sohn das Volksschullehramt ergreift, um auf diese Weise seine Subsistenzsicherung zu erreichen (vgl. Kolloch 1998: 15).

Und schließlich – drittens – ist es der Lehrberuf, über den sich die berufliche Emanzipation der Frau im 19., eigentlich erst im 20. Jahrhundert vollzieht. Insofern realisiert sich auch hier massiv eine intergenerative Mobilität. Diese liegt dann aber nicht so sehr in der Überwindung einer sozialen Schicht als vielmehr im Erreichen professionalisierter Erwerbsarbeit für die Frau, denn oftmals entstammt die Lehrerin bereits dem Bürgertum. In ihrer Hildesheimer Dissertation stellt Weise dazu fest: „Der Beruf der Lehrerin blieb – neben dem

der Erzieherin – bis Ende des 19. Jahrhunderts der einzige standesgemäße und damit gesellschaftlich akzeptierte Beruf für unverheiratete Frauen des Bürgertums, um deren wirtschaftliche Existenz sich die Gesellschaft um die Mitte des 19. Jahrhunderts zu sorgen begann“ (2008: 29). Alles in allem ist die Professionalisierung des Lehrberufes sozialgeschichtlich betrachtet die Voraussetzung und das Einfallstor für die Emanzipation weiblicher Berufsarbeit.

3 Aspekte zur Professionsgeschichte der Lehrerinnenberufe

Die Professionsgeschichte des Lehrerinnenberufes verläuft zunächst recht unreguliert über private Institute, teilweise sogar nur autodidaktisch. Städtische, d.h. kommunale Träger treten allmählich hinzu – staatliche Einrichtungen zur Lehrerinnenbildung werden erst am Ende des 19. Jahrhunderts wirksam (vgl. Brehmer u.a. 1990: 318 f.; Glumpler 2001: 31). Und ähnlich wie bei den Männern beginnt die Professionalisierung zunächst im mittleren und im höheren Schulwesen und dann erst im Volksschulbereich – nur eben mit etwa 100-jähriger Verzögerung. Die – sowohl bei den Männern als auch bei den Frauen – erst später einsetzende Professionalisierung des Volksschullehrberufes hängt vor allem mit dem erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts flächendeckend einsetzenden Ausbau der Volksschule zusammen. Das höhere Bürgertum, Kaufleute und Patrizier, hatten sich im höheren Schulwesen bereits zuvor ihre Privilegien gesichert. So startet dann auch der Lehrerinnenberuf im mittleren oder höheren Schulwesen, wobei allerdings – selbst an höheren Töchterschulen – der Unterricht nur in den unteren und mittleren Klassen von Lehrerinnen erteilt wurde. Mit zunehmenden Schulstufen erteilten dann Lehrer den Unterricht – auch die Leitung dieser Schulen lag im Regelfall in männlicher Hand; zumindest bei städtischen oder staatlichen Einrichtungen. Private Institute für höhere Töchter wurden hingegen oftmals auch von Frauen geführt (vgl. Glumpler 2001: 39 f.).

Bei Brehmer u.a. findet sich eine Darstellung eines Tagesablaufes in einer solchen privaten Einrichtung. Anhand der Lebensgeschichte der Lehrerin Thekla Trinks (1831-1900) wird Einblick in einen typischen Tagesverlauf gegeben:

„Es wurden folgende Fächer gelehrt: Religion, Weltgeschichte, deutsche und französische Literatur, Englisch, Pädagogik. Die Tageseinteilung sah folgendermaßen aus: sieben Uhr Frühstück, von acht bis zwölf Uhr Unterricht, um zwölf Uhr Mittagessen, ein bis zwei Uhr Klavier üben, zwei bis vier Uhr Unterricht, Kaffeetrinken, Spaziergehen bis sechs Uhr, sechs bis acht Uhr Schularbeiten, acht Uhr Abendessen. Nach dem Tisch durfte nicht mehr gearbeitet werden, es wurde musiziert, vorgelesen, Konzerte besucht. Da es den Seminaristinnen oft nicht möglich war, in der kurzen Zeit die ihnen aufgegebenen Schularbeiten zu erledigen,

standen sie oft nachts auf, um bei starkem Kaffee ihre Übungen weiterzumachen“ (Brehmer u.a.: 319).

Mit dem Ausbau der Volksschule setzte dann auch die Professionalisierung des Lehrerinnenberufs auf dieser Ebene ein. Dabei muss jedoch klar sein, dass auch dieser Berufsstand zunächst von Männern dominiert wurde – Frauen waren auch hier zunächst eine Ausnahme, die Exotinnen. So kamen in der preußischen Provinz Hannover im Jahre 1903 in den Volksschulen auf 1441 Lehrer nur 164 Lehrerinnen (vgl. Brehmer u.a. 1990: 323); das sind gerade mal etwas mehr als 10 Prozent – von Feminisierung noch nicht die leiseste Spur!

Auch für die Volksschullehrerinnen wiederholte sich die eben im Zusammenhang mit dem höheren Schulwesen gehörte Benachteiligungsgeschichte:

- Unterricht nur in den unteren Klassen
Ob an höheren, mittleren oder Volksschulen: Bis weit ins 20. Jahrhundert hinein war es üblich, dass Frauen nur in den unteren Jahrgängen unterrichteten – oft nur bis zur vierten Klasse. Wenn man so will, waren Frauen schon immer die Grundschullehrerinnen. Was hier als Beschränkung gemeint war, muss ich als Grundschulpädagoge natürlich anders sehen. Die ersten vier Schuljahre gehören zu den wichtigsten Lernjahren überhaupt. Ich berufe mich in diesem Zusammenhang auf keinen geringeren als auf einen Klassiker der Pädagogik. Bereits Johann Amos Comenius (1592-1670) hat Mitte des 17. Jahrhunderts gefordert: „Die jungen Menschen sind noch ungeschickt <rudis> im Umgang mit der Sachenwelt; darum müssen sie in diesem frühen Alter besonders treue und tüchtige Lehrer haben. Das gilt auch darum, weil die ersten Fundamente eines Gebäudes und die ersten Grundlinien eines Gemäldes gut ausgeführt sein müssen; denn wie der Anfang, so wird alles. Der Lehrer für die unterste Klasse sei darum weiser als die anderen; man sollte ihn durch bessere Bezahlung gewinnen“ (Comenius: Pampaedia Allerziehung [1656] 1991: 193).
- Schlechtere Bezahlung
Das Gegenteil ist der Fall. Gleich an welcher Schulform – Frauen wurden mit bis zu einem Drittel schlechter bezahlt als ihre männlichen Kollegen. Begründung: Da Lehrerinnen im Zwangszölibat leben mussten, hätten sie auch keine Familienangehörigen zu versorgen. Ganz abgesehen davon, dass dies historisch nicht haltbar ist, denn viele Lehrerinnen unterstützten mit ihren Gehältern Familienangehörige, wie etwa die Eltern (vgl. Kleinau 1993: 159), ist es ein himmelschreiendes Unrecht, das – in gewandelter

Form – bis heute anhält. Oder: Warum wird eine Grundschullehrerin schlechter bezahlt als ein Studienrat?

- **Zölibat**
Lehrerinnen – gleich ob im mittleren, höheren oder im Volksschuldienst – mussten im Zwangszölibat leben. Heirateten sie, büßten sie umgehend ihre Lehrerinnenstelle ein, verloren ihren eventuell vorhandenen Beamtenstatus und gingen ihrer Altersversorgung komplett verlustig (vgl. Glumpler 2001: 36 f.). Das Zölibat wurde gegen Ende des 19. Jahrhunderts, als Frauen verstärkt in den Lehrberuf rückten, de jure nochmals verstärkt. In der Weimarer Zeit wurde es, als Deutschland erstmals eine Demokratie wurde, eigentlich abgeschafft – de facto aber nicht. Nach dem Krieg wurde es wieder neu belebt; denn das Bundesbeamtengesetz aus dem Jahre 1953 legte den Beamtinnen nahe, bei Verheiratung auf eigenen Antrag hin aus dem Dienst zu scheiden.
- **Überfüllungskrisen**
Lehrerinnen dienten zudem als Manövriermasse bei Krisen auf dem Arbeitsmarkt. Dann wurden sie gern mal im großen Stil entlassen. Etwa im Krisenjahr 1923, im Überfüllungsjahr 1925 oder 1933.

Gegen all diese Missstände formierte sich aus der bürgerlichen Frauenbewegung um Helene Lange (1848-1930) und Gertrud Bäumer (1873-1954) heraus ein Kreis Gleichgesinnter, der vor allem über den Lehrberuf die Chance sah, weibliche Erwerbsarbeit angemessen zu professionalisieren. Im Jahre 1890 kam es schließlich zur Gründung des *Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins* – einer weiteren Treibkraft der bürgerlichen Frauenbewegung im damaligen Deutschen Reich neben dem *Bund deutscher Frauenvereine* und dem *Allgemeinen Deutschen Frauenverein*. Helene Lange hatte bereits drei Jahre zuvor in ihrer Schrift ‚Die höhere Mädchenschule und ihre Bestimmung‘ – genannt die Gelbe Broschüre – scharf für die Bildungsgleichberechtigung plädiert (vgl. Piehl 1998: 98). Zu den Zielen des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins gehörte, vor allem eine bessere Bezahlung von Lehrerinnen durchzusetzen, günstigere Laufbahnbedingungen zu erreichen und einen geregelten Zugang zu den sogenannten wissenschaftlichen Lehrämtern zu erhalten.

Die Zahl der Lehrerinnen wuchs im Übergang vom 19. ins 20. Jahrhundert deutlich an – auch im Volksschulbereich. Dort waren zu Beginn des 20. Jahrhunderts gut 20 % der Lehrenden weiblich (vgl. Weise 2008: 123). Der Status der Exotik, den das Dasein einer professionalisierten Lehrerin lange

darstellte, wurde allmählich überwunden. Eine ausgeglichene Situation wurde allerdings erst viel später – im Jahre 1965 – erreicht. Und dann immer noch mit der Unwucht, dass der Anteil der Volksschullehrerinnen bereits bei deutlich über 50 % lag, während er sich in den Gymnasien bei nur einem Drittel befand (vgl. Glumpler 2001: 41 f.). Die Benachteiligung qua Lehramt hielt also an.

Die hier allgemein gekennzeichneten Entwicklungslinien gilt es nun zu konkretisieren. Oder – um in modischer Terminologie zu sprechen – zu situieren und zu authentisieren. Ich will dies anhand einer Biografie einer Lehrerin versuchen. In einem kürzlich abgeschlossenen Forschungsprojekt zum Sachunterricht befasste ich mich mit dem naturwissenschaftlichen Lernen von Kindern im Grundschulalter. In diesem Zusammenhang stieß ich auf die Lehrerin Agnes Banholzer, die sich bereits in den 1930er Jahren systematisch damit befasste und daher als eine Pionierin für die Erforschung des naturwissenschaftlichen Lernens bei Kindern im Grundschulalter gelten kann. Ich erschloss ebenfalls die Biografie dieser außergewöhnlichen Pädagogin. Vieles daran ist geradezu prototypisch für die dargelegten Kontexte.

4 Die exemplarische Berufsbiografie der Agnes Banholzer: erwartungsgemäßer Beginn und emanzipierte Weiterführung

Agnes Banholzer (1908-1982) wurde als ältestes von sechs Kindern in Heidenheim an der Brenz im heutigen Baden-Württemberg geboren. In Schwäbisch Gmünd wuchs Banholzer auf und besuchte dort die Katholische Mädchenschule. Danach erlernte sie an einer Staatlichen Lehrerinnenbildungsanstalt den Beruf einer Volksschullehrerin.

1929 legte Agnes Banholzer die Erste Prüfung für das Lehramt an Volksschulen ab. 1931 erwarb sie an einem Realgymnasium die für Volksschullehrer vorgesehene Ergänzungsreifeprüfung in Latein und Französisch und damit das Reifeprüfungszeugnis eines Realgymnasiums (vgl. Banholzer 1936; Stadtarchiv Schwäbisch Gmünd, darin: Rems-Zeitung vom 13. März 1982). Agnes Banholzer begann, den angestammten Berufsweg zu verlassen bzw. zu erweitern, was wiederum oftmals für den Beruf des Volksschullehrers und der Volksschullehrerin im Zeichen einer intergenerativen sozialen Mobilität typisch ist – er dient als Einstieg in den Aufstieg (vgl. Brehmer u.a. 1990: 328). Sodann nahm sie ihr Studium an der Universität Tübingen auf und schrieb sich für Pädagogik, Philosophie und Naturwissenschaften ein (vgl. Universitätsarchiv Tübingen 364/855, darin: Akte zur Studentin Agnes Banholzer).

Mit der Promotion schließlich vollzieht Banholzer einen markanten Schritt ihrer beruflichen Weiterentwicklung und Emanzipation, denn die Promotion war

für eine Frau seinerzeit noch eine absolute Seltenheit. Auch das Thema war ungewöhnlich; sie untersuchte die Auffassung physikalischer Sachverhalte bei Schulkindern – auch bei Kindern im Grundschulalter. Also eine naturwissenschaftliche, entwicklungspsychologische, physikdidaktische Arbeit.

Nach ihrer Promotion geht Banholzer wieder in den Schuldienst und ist bis 1945 an verschiedenen Volks- und Realschulen der Region tätig. Nach dem Krieg übernahm sie die Leitung der Maria-Kahle-Schule, wobei es sich um eine Mädchenvolksschule handelte. 1955 wechselte sie zu einem Aufbaugymnasium, wo sie mit Biologie, Chemie und Physik die ganze Bandbreite schulischer Naturwissenschaften unterrichtete. Endlich übernahm sie 1961 die Leitung des Staatlichen *Hauswirtschaftlichen* Seminars in Rottweil unter Beförderung zur Oberstudiendirektorin (vgl. Stadtarchiv Schwäbisch Gmünd, darin: Rems-Zeitung vom 13. März 1982), womit sich ihre Bildungsanstrengungen nunmehr auch endlich karrieremäßig auszahlen.

Einiges an der Vita Agnes Banholzers ist vor dem historischen Hintergrund für unseren Kontext bemerkenswert. Durfte man in den 1920er Jahren mittlerweile durchaus erwarten, dass eine Frau Lehrerin wurde, so war es gleichwohl untypisch, dass sie es als zunächst seminaristisch ausgebildete Volksschullehrerin zu einem wissenschaftlichen Vollstudium brachte und dieses sogar noch mit einer Promotion erfolgreich abschloss. Desgleichen kann das Studium der Physik als absolute Ausnahme angesehen werden.

Schließlich ist die Tatsache, dass Agnes Banholzer Karriere machte und bis zur promovierten Oberstudiendirektorin aufstieg, in den 1960er Jahren in der alten Bundesrepublik noch als Ausnahmefall anzusehen. Tribute an zeitgenössische Hemmnisse sind jedoch gleichfalls zu verzeichnen. Banholzer machte zwar Karriere, gründete aber keine eigene Familie – sie bringt ihr Leben also gleichsam im Zölibat zu.

Auch der Weg zum beruflichen Aufstieg ist ambivalent zu sehen. Zunächst bleibt sie trotz ihres gehobenen wissenschaftlichen Studiums lange Zeit im Realschul- und Volksschuldienst tätig. Im Sekundarbereich II unterrichtete sie erst ab 1955 an einem Aufbaugymnasium. Aber auch hier war die Klientel keine typisch gymnasiale, denn ein Aufbaugymnasium hat vielmehr die Aufgabe, besonders geeignete Realschulabsolventen und Realschulabsolventinnen zur allgemeinen Hochschulreife zu führen. 1961 steigt Banholzer endlich zur Oberstudiendirektorin auf, jedoch nicht – wie man es durchaus hätte erwarten dürfen – eines *naturwissenschaftlichen* Gymnasiums, sondern eines *Hauswirtschafts-seminars*, das etwa den Status einer Fachschule gehabt haben dürfte. Zeittypische Hemmnisse und Rollenzuschreibungen sind offenkundig. Dennoch stellt der Werdegang Banholzers eine berufliche Emanzipation in zweierlei Hinsicht dar: zum einen erreicht sie über den Einstieg ins Volksschullehramt

fraglos eine hohe Position, die ihr nicht in die Wiege gelegt worden ist. Zum anderen überwindet sie mit ihrem naturwissenschaftlichen Studium Rollenmuster, die bis heute festzustellen sind.

Ein weiterer Aspekt kommt hinzu: Die Söhne der Familie werden gleich auf höhere berufliche Weihen gesetzt. Ein Bruder studiert das Gymnasiallehramt, der andere wird Theologe (vgl. Universitätsarchiv Tübingen 364/855, darin: Gesuch um Erlaß der Unterrichtsgelder und Studiengebühr vom 7. Mai 1934).

Die Prototypik zusammengefasst: Volksschullehrerin als Einstieg in den sozialen Aufstieg, dann trotz Studium und Promotion lange Zeit weiter einfache Lehrerin, dann erst Volksschulleiterin, später wird sie doch noch zur Oberstudiendirektorin befördert, die Leitung eines Gymnasiums bleibt ihr jedoch trotz ihres naturwissenschaftlichen Studiums versagt – sie leitet nur ein *Hauswirtschafts*seminar, eben *keine* allgemeinbildende, gymnasiale Einrichtung!

5 Frauen in der Dominanz – aber nur teilweise

Mittlerweile haben Frauen ihren früheren Einstiegsberuf in die Professionalisierung weiblicher Erwerbsarbeit fest in der Hand. Begannen sie im Lehrberuf einst als Exotinnen, so sind sie heutzutage in der Dominanz. Besonders in der Grundschule, wo über 85 % der Lehrenden weiblich sind, wird dies deutlich. Aber auch sonst sind Frauen im Lehrberuf dominant. Allerdings im Gymnasium sind sie mit nur etwas über 50 % vertreten, im berufsbildenden Schulwesen sind sie sogar noch in der Minderheit (vgl. Cornelißen 2005).

Anders sieht es hingegen bei den Schulleitungen aus. Hier sind Frauen entgegen ihrer Dominanz unterrepräsentiert – außer in der Grundschule. Das Grundschullehramt bleibt – in Nachfolge zum Volksschullehramt – weiterhin der Treibriemen für die berufliche Emanzipation. So ist etwa dem Frauenförderplan für den Regierungsbezirk Münster zu entnehmen, dass im Jahre 2009 immerhin 66 % aller Schulleitungsstellen an Grundschulen weiblich besetzt waren – an den Gymnasien nur 20 %! Hier bricht die Dominanz jäh ein (vgl. Frauenförderplan 2010-2012: 26-28).

In einem E-Mail-Wechsel mit dem Vorstandsmitglied des Schulleitungsverbands Niedersachsen und der Fachreferentin Grundschule in dem Verband, Andrea Kunkel, konnte ich in Erfahrung bringen, dass dort landesweit 549 Personen für den Bereich der Grundschule organisiert sind. Von diesen Schulleitungsmenschen sind nur 156 männlich, sodass immerhin mehr als 70 % der Organisierten weiblich sind – auch diese Zahl indiziert eine deutliche Zunahme von Frauen in Schulleitungspositionen – wie gesagt in der Grundschule (Anfrage des Verfassers am 19.8. 2011 mit Antwort vom 28.8.2011).

6 Männer ins Grundschullehramt

Als ich mich 1979 – also vor nunmehr recht langen Jahren – nach meiner 2. Lehramtsprüfung, die ich an einer Hauptschule abgelegt hatte, um eine Planstelle als Lehrer bewarb, war ich zunächst entsetzt, als ich den Bescheid bekam, ich solle an eine Grundschule gehen. Ich suchte den zuständigen Referenten auf. „Tja“, sagte er zu mir, „wir machen eine neue Politik, wir setzen jetzt verstärkt Männer in Grundschulen ein. Aber Sie brauchen diese Stelle ja nicht zu nehmen. Aber, ob wir Sie dann im nächsten Durchgang berücksichtigen können ...“ Er lächelte süffisant. Also habe ich die Stelle dann natürlich angenommen und bin sehr bald ein glühender Grundschulpädagoge geworden. *Nur die neue Politik wollte und wollte nicht folgen.* Nachdem Schulleiter und Hausmeister in Pension gegangen waren, blieb ich dann rund ein Dutzend Jahre das einzige männliche Wesen in dem Kollegium.

Und nun sollen sich Männer wieder in einem Beruf breitmachen, der eine beispiellose Emanzipationsgeschichte aufweist? Diese geht mittlerweile sogar so weit, dass der Verband Bildung und Erziehung (VBE) anlässlich der 100. Wiederkehr des Frauentages im März diesen Jahres feststellt: „Lehrerinnen im Schuldienst nicht benachteiligt“ (VBE 2011). Und mehr noch: Angesichts bestehender Frauenförderpläne würden sich zunehmend die Lehrer gegenüber den Lehrerinnen benachteiligt fühlen – etwa bei der Vergabe von Funktionsstellen (vgl. ebd.). Wie dem auch sei – es geht auch gar nicht darum, diese Erfolgsgeschichte zu konterkarieren, sondern darum, das männliche Moment in der Sozialisation von Kindern wieder stärker zu akzentuieren.

Weshalb ist es aber so schwer, Männer für die Grundschule – vom Vorschulbereich wollen wir schon gleich gar nicht reden – zu gewinnen? An dem Ansehen des Berufes kann es nicht liegen. In den wenigen Umfragen, die nicht pauschal nach dem Ansehen von Lehrern und Lehrerinnen fragen, sondern die getrennt zwischen Grundschule und Gymnasium ermitteln, liegt das Grundschullehramt immer in der Spitzengruppe und mehrere Plätze über dem Studienrat. In einer zwischen den Schultypen differenzierenden Umfrage bekam die Kategorie ‚Grundschullehrer‘ 33 Prozentpunkte und erreichte damit Platz 4; die Kategorie ‚Studienrat‘ erlangte hingegen nur 14 Prozentpunkte und damit Platz 12 (vgl. Allensbacher Archiv 2008).

Grundschullehramt, weiblich konnotiert, sozial-helfend wahrgenommen, genießt zwar hohes Ansehen – wenn es aber um den eher männlich konnotierten ökonomischen Status geht, wird das besser bezahlte Gymnasiallehramt eindeutig bevorzugt. Insofern ist das Grundschullehramt immer noch ein benachteiligtes und die Erfolgsgeschichte weiblicher Emanzipation über das Lehramt an

Grundschulen ist vor diesem Hintergrund dann doch zu relativieren (vgl. Horstkemper 2000: 94).

Bereits vor 400 Jahren hat der große Comenius nachdrücklich gefordert, das Lehramt für die ganz jungen Kinder zu stärken und u.a. den Anforderungen entsprechend besser zu bezahlen als die übrigen Lehrämter – diese Forderung steht immer noch aus, obwohl sie in gewandelter Form immer wieder vorgetragen wurde. So etwa auch in den reformseligen Zeiten des allgemeinen Bildungsaufbruchs in den 1970er Jahren. Das Bildungssystem sollte horizontal gegliedert und die Lehrämter grundsätzlich gleichberechtigt sein (vgl. Deutscher Bildungsrat [1970] 1973: 26 und 252), was hierzulande bis heute immer noch aussteht. Auch aktuelle empirische Befunde weisen auf die hohe Bedeutung hin, die der Qualität der Arbeit von Lehrern und Lehrerinnen für die ersten Schuljahre zukommt (vgl. Terhart 2006).

Und die Kärnerarbeit, das so wichtige frühe Lernen auf den Weg zu bringen, wird nach wie vor größtenteils den Frauen überlassen, die – qua Lehramt – immer noch benachteiligt sind!

Literatur

- Allensbacher Archiv 2008. <http://www.test.de/themen7bildung-soziales/meldung/Ansehen-unterschiedlicher-Berufe.de>. Zugriff am 20.1.2009.
- Allgemeine Bestimmungen über die Neuordnung des Höheren Mädchenschulwesens und die weiter führenden Bildungsanstalten für die weibliche Jugend [1908]. In: Michael, Berthold/Schepp, Heinz-Hermann: Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Quellensammlung zur Kulturgeschichte. Göttingen, Zürich 1993: Muster-Schmidt. 202-208.
- Anfrage des Verfassers am 19.8.2011 mit Antwort vom 28.8.2011. E-Mail-Korrespondenz mit Frau Andrea Kunkel, Vorstandsmitglied und Fachreferentin Grundschule im Schulleitungsverband Niedersachsen.
- Banholzer, Agnes (1936): Die Auffassung physikalischer Sachverhalte im Schulalter. Inaugural-Dissertation an der Eberhard Karls-Universität Tübingen. Stuttgart: Dissertationsdruck.
- Blankertz, Herwig (1992): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1992: Büchse der Pandora.
- Brehmer, Ilse/Ehrich, Karin/Stolze, Barbara (1990): Berufsbioraphien von Lehrerinnen. In: Hohenzollern, Johann Georg Prinz von/Liedtke, Max (Hrsg.): Der weite Schulweg der Mädchen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 313-334.
- Bungardt, Karl (1965): Die Odyssee der Lehrerschaft. Sozialgeschichte eines Standes. Hannover, Berlin, Darmstadt, Dortmund: Schroedel.
- Comenius, Johann Amos: Pampaedia. Allerziehung [1656]. In deutscher Übersetzung herausgegeben von Klaus Schaller. Sankt Augustin 1991: Academia-Verlag.

- Cornelißen, Waltraud (Hrsg.) (2005): Gender-Datenreport. 1. Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland. <http://www.bmfsfj.de/Publikationen/genderreport/01-Redaktion/PDF-Anlagen/gesamtdokument.property=pdf.pdf>. Zugriff am 4.11.2011
- Deutscher Bildungsrat (1973): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett.
- Frauenförderplan 2010-2012. Bezirksregierung Münster: Frauenförderplan für die öffentlichen Schulen und Studienseminare im Regierungsbezirk Münster. Januar 2010-Dezember 2012. <http://www.bezreg-muenster.nrw.de/startseite/abteilungen/abteilung4/schulleitungen/frauenfoerderplan/frauenfoerderplan.pdf>. Zugriff am 4.12.2011.
- Glumpler, Edith (2001): Professionsforschung des Lehrerinnenberufs. In: Glumpler, Edith/Fock, Carsten (Hrsg.): Frauen in pädagogischen Berufen. Band 2: Lehrerinnen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 25-76.
- Hohenzollern, Johann Georg Prinz von/Liedtke, Max (Hrsg.) (1990): Der weite Schulweg der Mädchen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Horstkemper, Marianne (2000): Geschlecht und Professionalität. Lehrerinnen und Lehrer – Über die Bedeutung der Geschlechterdifferenz. In: Bastion, Johannes/Helsper, Werner/Reh, Sabine/Schelle, Carla (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen: Leske + Budrich.
- Kalloch, Ursula (1998): Heinrich Randolph – Ein Lehrerleben zur Kaiserzeit. Gifhorn: Schulmuseum Steinhorst.
- Kleinau, Elke (1993): Nur ein Beruf für höhere Töchter? Lebensläufe und Bildungsgänge von Lehrerinnen im 19. und frühen 20. Jahrhundert. In: Glumpler, Edith (Hrsg.): Erträge der Frauenforschung für die LehrerInnenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 149-164.
- Matzner, Michael/Tischner, Wolfgang (Hrsg.) (2008): Handbuch Jungen-Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Piehl, Thorsten (1998): „Und aus der Saat quoll die Ernte auf“ – Die Entstehungs- und Wirkungsgeschichte des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins. In: Ruf, Katharina (Hrsg.): Bildung hat (k)ein Geschlecht: über erzogene und erziehende Frauen. Frankfurt am Main u.a.: Lang.
- Terhart, Ewald (2006): Was wissen wir über gute Lehrer? In: Pädagogik 58 (5). 42-47.
- Thomas, Bernd (2010): Zeitreise in die Schule der Kaiserzeit. Hildesheim: Schriftenreihe der Stiftung Schulmuseum der Universität Hildesheim.
- VBE (2011). Pressemitteilung Verband Bildung und Erziehung. Landesverband Baden-Württemberg: VBE zu 100 Jahre Frauentag: Lehrerinnen im Schuldienst nicht benachteiligt. Stuttgart am 7.3.2011.
- Weise, Kathrin (2008): Unfreiwillig Vernetzt. Die Systemgenese des höheren Mädchenbildungswesens am Beispiel der Stadt Hildesheim 1805-1932. Dissertation an der Universität Hildesheim. Hildesheim: Gerstenberg.

Männer und Grundschullehramt

Diskurse, Erkenntnisse, Perspektiven

Hastedt, S.; Lange, S. (Hrsg.)

2012, XII, 160 S. 13 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-531-18767-9