

Schleswig-Holstein, an den linken Rand der Mitte gegeben hat. Das zeigte sich zum Beispiel in der Art und Weise, wie Bundesfinanzminister *Alex Möller* in seinem Schlußwort zum vieldiskutierten Thema konfiskatorische Einkommens- und Vermögenssteuer Stellung nahm. Er erklärte sich zwar gegen eine Enteignung über die Steuer, machte aber andererseits die genauere Grenzziehung in dieser Frage vom „politischen Gestaltungswillen des Gesetzgebers und damit von den politischen Mehrheitsverhältnissen“ abhängig. Mit anderen Worten: Die Grenze verläuft dort, wo die Mehrheit der Partei sie gezogen haben will. Das wäre eine bemerkenswerte *Maxime*. Kann man bei ihr noch darüber rätseln, ob sie nicht vielleicht nur als eine verbale Verbeugung vor den Linken in der Partei gedacht war, so ist bei der folgenden Äußerung, die Alex Möller an den Schluß seines Referates in Saarbrücken stellte, allerdings jeder Zweifel ausgeschlossen: „Es kommt darauf an, bei allen Schwierigkeiten, die vorhanden sind und die wir durchaus erkennen, unser sozialdemokratisches Ziel nicht aus den Augen zu verlieren, *die gesellschaftliche Situation jedes Menschen in unserer Zeit nach unserem Leitbild zu gestalten.*“ Hier wird der Anspruch erhoben, das gesellschaftliche Leben jedes einzelnen Menschen mit politischen Mitteln nach einem einheitlichen Zielbild auszurichten und damit über die Politik tief in das menschliche Leben einzugreifen. Hinter diesem Anspruch steht eine Auffassung vom Menschen, die diesen, so hat man den Eindruck, nicht so ak-

zeptieren möchte, wie er ist und wie er sein will, sondern so, wie er nach dem Willen einer bestimmten Partei sein soll. Eine solche Auffassung müßte aber in letzter Konsequenz die politische Freiheit des Staatsbürgers leugnen, seine Personenwürde empfindlich verletzt und einer ideologisch monolithischen Gesellschaftsordnung Vorschub leisten. Es mag sein, daß Alex Möller das nicht bedacht hat, als er seine Äußerung tat. Er muß sich aber darüber im klaren sein, daß er mit ihr den Verdacht geweckt hat, daß auch in der gegenwärtigen Führungsspitze der SPD eine gewisse Tendenz zur Re-Ideologisierung dieser Partei vorhanden ist. Dieser Verdacht wird durch *Herbert Wehners* sehr interpretationsbedürftige Sozialismusformel noch verstärkt, die er ebenfalls in Saarbrücken prägte: „So viel Sozialismus wie nötig, um Demokratie für alle zu verwirklichen. So viel Sozialismus wie möglich, ohne die Demokratie für alle zu ersticken.“ Voll verständlich wird diese Formel wohl erst werden, wenn die SPD ohne Koalitionsrücksichtnahmen allein regieren kann. Einen gewissermaßen augenzwinkernden Hinweis für diesen Zeitpunkt hat Herbert Wehner immerhin gegeben, als er gelegentlich erklärte, daß das Godesberger Programm die SPD an nichts hindere, wenn sie einmal an der Macht sei (*W. Hoffmann*, Genossen, setzt die Signale, „Die Zeit“, 8. 5. 70). Sollte künftig ein derartiges Denken Strategie und Taktik der SPD bestimmen, so hätte die neue Linke in ihr durchaus reelle Chancen.

## *Zur Imagekrise des Volksschullehrers*

Die Not der Schule und die Notwendigkeit ihrer Reform sind bildungspolitisches Thema Nummer eins nicht nur in der BRD. Von der Vorschule bis zur Hochschule liegt zwar nicht alles und jedes im argen, aber das meiste befindet sich im Übergang oder erweist sich als reformbedürftig. Die didaktischen Methoden müssen weiterentwickelt werden, wenn sie auf die berufliche und humane Bewältigung der hochtechnisierten Zukunft vorbereiten wollen. Die Schulorganisation bedarf der Differenzierung und größeren Beweglichkeit, um einerseits differenzierten Bildungsansprüchen, auf der anderen Seite dem beruflichen Angebot durch Wirtschaft und Verwaltung gerecht zu werden. Die Ausstattung der Schulen ist mangelhaft; und nicht zuletzt: es gibt zu viele Schüler und immer noch zu wenig Schulen, zu wenig Klassenräume und vor allem — zu wenig Lehrer.

### *Zahlen und Postulate*

Schon 1952 machte die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) in einem Flugblatt mit dem Titel „Tatsachen, die zu denken geben“ die Öffentlichkeit auf das Problem des *wachsenden Lehrermangels* nachdrücklich aufmerksam. Dieses Flugblatt veranlaßte die SPD-Bundestagsfraktion im November 1952, in einer „Kleinen Anfrage“ der damaligen Bundesregierung die Frage zu stellen, welche Maßnahmen sie zur Behebung dieses Lehrermangels zu treffen gedenke. Die Bundesregierung gab die Frage im Einklang mit dem Verfassungsrecht an die Kultusminister der kulturautonomen Länder ab. Erst im Dezember 1962, als die Untersuchungen des Ettlinger Kreises zum „Problem des Lehrermangels an Volksschulen

in den Ländern der Bundesrepublik“ bekannt wurden, war eine Dringlichkeitsstufe erreicht, welche die Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK) veranlaßte, eine eigene Sitzung zum Thema Lehrermangel einzuberufen. Das aufrüttelnde Ergebnis, das diese überraschende Aktivität der Kultusminister veranlaßt hatte, lautete: Für das Jahr 1970 sei ein Defizit von 84 000 Volksschullehrern zu erwarten. Die Kultusministerkonferenz setzte eine Kommission ein, die Vorschläge zur Verhinderung dieser drohenden Entwicklung machen sollte. Der erste Bericht der Kommission (Februar 1963) bestätigte die Ergebnisse des Ettlinger Kreises und empfahl als wichtigste Maßnahme eine gezielte Aktivität zur Verbesserung des Lehrerberufsbildes in der Öffentlichkeit.

Dazu sei es nötig, die *Arbeitsbedingungen* der Lehrer außerordentlich zu verbessern. Die GEW hatte bereits im Dezember 1962 der KMK detaillierte Vorschläge für eine solche Verbesserung der Arbeitssituation des Lehrers unterbreitet. Die Hauptforderung: „Eine sichtbare, geradezu sensationelle Heraushebung des Lehrerberufes in der Besoldungsordnung muß einen verstärkten Anreiz bieten, besonders bei Fortdauer der Vollbeschäftigung . . .“ (nach *K. Bungardt*, Lehrermangel 1969, in: „Die Deutsche Schule“, 11/1969, S. 739 f.). Seit 1962 hat die Konferenz der Kultusminister eine Reihe von empirischen Untersuchungen der Ursachen des Lehrermangels in Auftrag gegeben. Allgemeines Ziel dieser Untersuchungen war es, *Berufswahlmotive* und Einstellungen zum Lehrerberuf bei verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen zu ermitteln, um wirksame werbepsychologische Maßnahmen treffen zu können. Eine kurze Zusammenfassung dieser Erhebungen und den darauf aufbauenden gutachtlichen

Außerungen und Empfehlungen wurde 1965 vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main (*J. P. Ruppert, F. Süllwold, F. Ed- ding, W. Schultze*) unter dem Titel „Lehrermangel und Lehrernachwuchs. Untersuchungen und Empfehlungen“ (Klett-Verlag, Stuttgart 1965) vorgelegt. Außer diesen „Auftragsforschungen“ gibt es eine Reihe von freien Forschungen zum Problem des Lehrermangels, wie sie etwa durch die nüchterne und differenzierte Analyse von *P. Posch*, *Der Lehrermangel* (Beltz-Verlag, Weinheim/Berlin/Basel 1967) repräsentiert sind.

Wenn man heute die *Zielwerte*, welche die Konferenz der Kultusminister 1962 errechnete, mit den tatsächlichen Werten vergleicht, die bis 1969 erreicht wurden, so zeigt sich, daß die Maßnahmen unzureichend waren. Denn an diesen Zielwerten gemessen, fehlen in der Bundesrepublik 150 000 Lehrer (ohne Berufsschulwesen). Aus dieser Diskrepanz zwischen Planung und Erfüllung ergeben sich starke Spannungen zwischen den Lehrerverbänden, vor allem der GEW, und den Regierungen. Die Forderungen, welche die GEW zur Sicherung des Lehrerberarfs aufstellt, sind heute in den wesentlichen Punkten die gleichen wie 1962; vor allem drei:

1. Verlässliche Ermittlung des Lehrerberarfs als Grundlage für die Berufentscheidung zukünftiger Lehrer und für die bildungspolitische Planung,
  2. Aufhebung der Statusunterschiede zwischen den Lehrergruppen in der Ausbildung und in den Arbeitsbedingungen, vor allem im Hinblick auf die Berufentscheidung der Abiturienten (Sozialprestige),
  3. Erhöhung der gegenwärtigen Gehälter und Regelung der Aufstiegsmöglichkeiten nach Leistungspunkten, nicht wie heute nach Maßstäben der Verwaltungslaufbahn.
- Die Empfehlungen sind als *langfristiges Programm* gedacht, das ergänzt werden müßte durch Notmaßnahmen, die sofort die drängendsten Engpässe beseitigen helfen sollen, bevor die vielbeschworene Prognose des Lehrermangels als „nationales Notstandsproblem“ mit seinen weit über den Erziehungs- und Schulsektor hinausreichenden Folgen vollends Wirklichkeit wird.

Schon diese Daten und Feststellungen zeigen, daß es sich beim Lehrermangel um mehr als nur ein ökonomisches und organisatorisches Problem handelt. Die Behebung der baulichen und organisatorischen Engpässe wird in unübersehbaren vielen und unterschiedlichen Reformplänen hauptsächlich als ein finanzielles Problem geschildert. Der Lehrermangel jedoch, der auch bei einer völlig unwahrscheinlichen Realisierung der finanziellen Voraussetzungen die Verwirklichung der Reformpläne vereiteln würde, läßt sich nach Meinung der Experten keineswegs durch den Einsatz nur finanzieller Mittel beheben. Seine *Hauptursachen* liegen nicht in der Unterbezahlung des Lehrers, sie bilden vielmehr ein höchst kompliziertes Geflecht von historischen, vor allem aber sozio-kulturellen und psychologischen Faktoren. (Vgl. z. B. die jüngst erschienene Dissertation von *D. Marenbach* über „Das berufliche Selbstverständnis des Volksschullehrers im Verhältnis zur Gesellschaft“, Erlangen/Nürnberg 1969.) Als entscheidender als die Monatsbezüge erweist sich das *Berufsbild des Lehrers*, das seine gesellschaftliche Position, sein Prestige und damit seine Berufszufriedenheit bestimmt. Bei kaum einem anderen Beruf ist die *soziale Position* so zwiespältig, die Funktion innerhalb der Gesellschaft so widersprüchlich definiert, die zukünftige Rolle scheinbar so wenig gesichert wie beim Beruf des Lehrers, die damit

gegenwärtig dem Berufsimago des Geistlichen (unter gesellschaftlichen Gesichtspunkten) verwandt zu sein scheint. Wie bei diesem gilt für den Lehrerberuf noch vielfach jene Forderung nach überdurchschnittlicher Tugendhaftigkeit und Vorbildlichkeit, die schon *A. Diesterweg* ironisierte: „Mit Recht wünscht man dem Lehrer Gesundheit und Kraft eines Germanen, den Scharfsinn eines Lessing, das Gemüt eines Hebel, die Begeisterung eines Pestalozzi, die Wahrheit eines Tillich [des Pädagogen], die Beredsamkeit eines Salzmann, die Kenntnis eines Leibniz, die Wahrheit eines Sokrates und die Liebe Jesu Christi“ (Vorrede zur 3./4. Auflage des „Wegweisers zur Bildung für den deutschen Lehrer“, 1834).

### *Auseinandersetzung um das Selbstverständnis*

Die pädagogische Auseinandersetzung über das *Selbstverständnis des Lehrers* ist durch zwei gegensätzliche oder jedenfalls sich gegensätzlich verstehende Positionen gekennzeichnet: die Position der unter dem Einfluß der Wertphilosophie stehenden „idealistischen“ Pädagogik einerseits, die den „geborenen Erzieher“ (*E. Spranger*) zum Idealtyp des Lehrers erkor — die „realistische“ Auffassung andererseits, die den Lehrer vornehmlich als „professionellen Erziehungsspezialisten“ (*K. W. Döring*) sehen möchte.

„Wer innerlich zum Lehrer der Unmündigen, zum Bildner des geistig und sittlich sich entwickelnden Kindes berufen ist, dessen Seelenverfassung muß dem Typus des sozialen Menschen angehören. Das Grundgesetz seines eigenen Seins und Werdens ist die geistige Liebe.“ So verstand *G. Kerschensteiner* (Grundfragen der Schulorganisation, München/Düsseldorf/Stuttgart 1921, 71959) die Zuordnung des Lehrers zum Sprangerschen Idealtyp des sozialen Menschen. Der Lehrer ist danach gekennzeichnet — nicht durch sein Interesse an der Wissenschaft, der Wirtschaft, der Politik oder Ästhetik, sondern durch seine verstehende Liebe zum Kind. Er fühlt sich nach Kerschensteiner als Glied einer Wertgemeinschaft und zeichnet sich aus durch Feingefühl, pädagogischen Takt, Humor und Religion. Das Höchste, das man von ihm aussagen kann, sei, daß er eine „Persönlichkeit“ ist. Die von diesem anthropologisch-weltanschaulichen Vorverständnis geprägte Lehrerbildung war allerdings nicht auf den Erwerb der erwünschten Verhaltensweisen ausgerichtet, sondern führte den Aspiranten zur „Entfleckung“ seiner Persönlichkeitseigenschaften und zur Prüfung, ob die idealtypischen Forderungen auf ihn zuträfen oder nicht. Dies führte fast naturgemäß zu einer überstrapazierten „Berufungs-ideologie“, wie sie bei Spranger noch 1958 in seinem erfolgreichen Buch „Der geborene Erzieher“ ihren klassischen Ausdruck fand: „... Die ‚Leidenschaft des Geistes‘ ist ein metaphysisches Getriebensein, das Walten eines Genius in der Seele. Berufensein ist mehr als einen Beruf haben“ (S. 80). Der Erzieher habe eine „Sendung“ — und der Kern dieser Sendung ist nach Spranger „die pädagogische Liebe“, eine „Qualifikation“, die jedoch nicht von allen Erziehungswissenschaftlern gleichermaßen hochgeschätzt wird, der man vielmehr eine gute Portion Mißtrauen entgegenbringt und deren Einseitigkeiten man heute aufzudecken weiß.

So sieht z. B. *W. Brezinka* in der „Erzieherliebe“ ein Hindernis für die kritisch-reflektierende Haltung des Lehrers, der bereit sein sollte, den Erfolg seines Lehrens objektiv zu prüfen und nach Maßgabe neuer Informationen zu

verbessern: „Da die meisten Erzieher täglich vieles tun, was nicht zum Ziel führt, und doch den Glauben an den Wert ihrer Tätigkeit behalten möchten, neigen sie eher dazu, sich gegen die Aufklärung ihrer unzulänglichen Praxis zu verteidigen, als in ihr eine Hilfe zu sehen. Sie werden darin durch den unglücklichen Umstand bestärkt, daß man sich in den pädagogischen Berufen zu lange die ‚Erzieherliebe‘ als höchste Tugend eingeredet hat . . . Da es von der Liebe bekanntlich heißt, sie decke eine Menge Sünden ab, konnte man sich mit der Behauptung, sie zu besitzen, jeder Kritik entziehen“ (Über Absicht und Erfolg in der Erziehung, in: „Zeitschrift für Pädagogik“, 1969, Heft 3, S. 245—272).

K. W. Döring weist auf eine weitere bedenkliche Konsequenz eines idealtypisch stilisierten Bildes vom „geborenen Erzieher“ hin: die Wirkung auf den Nachwuchs, der sich nicht unbedingt in dieser Weise „begnadet“ und „vom Geist getrieben“ fühlt, könne ein solches Bild durchwegs abschreckend wirken. Den künftigen Lehrern falle heute anstatt eines solchen Wunschbildes die Identifikation mit der nüchternen soziologischen Berufsbestimmung des Lehrers als Vermittler von durch Tradition festgelegten Wissensstoffen und Fertigkeiten an die jüngere Generation leichter. An die Stelle jener undefinierbaren „Erzieherliebe“ tritt damit eine lehr- und lernbare „Technologie“ des Unterrichts. „Dahinter steht das Berufsbild des Lehrers, der sich als Erziehungsspezialist begreift, welcher spezifische Aufgaben mit Hilfe eines differenzierteren Instrumentariums pädagogischer Hilfsmittel möglichst optimal zu lösen hat“ (K. W. Döring, *Lehrerverhalten und Lehrerberuf. Zur Professionalisierung erzieherischen Verhaltens*, Beltz, Weinheim/Berlin/Basel 1970, S. 10).

### *Primär Unterrichtstechniker?*

Mit dieser Position ist nun keineswegs — wie ihre Gegner gelegentlich feststellen — das personal-zwischenmenschliche Erziehungselement als Grundlage der erzieherisch-didaktischen Funktion des Lehrers geleugnet, das sich immer dort finden muß, wo ein Erwachsener ein Kind oder einen Jugendlichen in die Kultur einführt. Doch hat sich der Akzent verschoben: Im Mittelpunkt steht die Technik dieser Übermittlung, die sich nach Meinung dieser Richtung jeder intellektuell geeignete Lehramtskandidat aneignen kann. In den neueren Arbeiten wie in der Diskussion scheint sich die zweite Auffassung als vorherrschender Trend durchzusetzen. K. Mollenhauer dürfte recht haben, wenn er feststellt, besonders auffällig sei „die Ernüchterung des Lehrerstandes im Hinblick auf seine Selbsteinschätzung und die damit verbundene Veränderung von einem ideologischen zu einem realistischen Berufsbild. Die Überspanntheit eines hochgestochenen Berufsethos weicht einer der Berufswirklichkeit entsprechenden Würdigung der Möglichkeiten, an die Stelle allgemeiner Tugendforderungen treten berufsspezifische Eigenschaften“ (K. Mollenhauer, *Die Rollenproblematik des Lehrerberufes und die Bildung*, in: „Die Deutsche Schule“, 54. Jhg. 1962, S. 463). Aber es läßt sich fragen, ob mit diesem Ausschlag des Pendels von der extremen idealistischen in die extreme technologische Position für die Zukunft die Forderung an den Lehrer endgültig festgelegt ist. Nach dem dialektischen Gesetz ist vielmehr eine gemäßigte Auffassung zu erwarten, in der die berechtigten Anliegen beider Richtungen zum Tragen kommen.

Bis jetzt hat diese Diskussion die Schicht des potentiellen

Lehrernachwuchses jedenfalls noch nicht erreicht, wie alle einschlägigen Untersuchungen der Motive für die Wahl des Volksschullehrerberufs zeigen. Es läßt sich daher auch noch nicht entscheiden, ob und wie weit das neue Bild des Lehrers als Erziehungsspezialist neue Nachwuchskreise erschließt. Vorerst gilt als Hauptmotiv für die Wahl des Volksschullehrerberufs das pädagogische Interesse, die Freude am Umgang mit Kindern, und zwar sowohl in der positiven Form bei den Studenten der Pädagogischen Hochschulen und der Sondereinrichtungen (Pädagogische Fachinstitute in Hessen, Sonderklassen an Gymnasien in Rheinland-Pfalz, Förderkurs in Speyer) wie auch in negativer Form — Angst vor dem Versagen im Umgang mit Kindern als Hauptmotiv der Ablehnung des Volksschullehrerberufs bei Gymnasiasten. In einer Untersuchung von U. Undeutsch (Motive der Abiturienten für die Wahl oder Ablehnung des Volksschullehrerberufs, Frankfurt/M. 1964) wurden bei der Frage nach den typischen Eigenschaften des Volksschullehrers vor allem emotional-soziale Züge genannt, kaum intellektuelle. Diese Ergebnisse wurden gewertet als indirektes Indiz für die Bevorzugung oder Ablehnung des Volksschullehrerberufs. Als Hauptaufgabe des Volksschullehrers wurde die Charakterformung von Kindern genannt (U. Undeutsch, S. 67).

G. Mietzel (Die Einstellung der Abiturienten zum Volksschullehrerberuf. Eine sozialpsychologische Untersuchung, Braunschweig 1967) kam zu ähnlichen Ergebnissen. Er befragte Oberprimaner nach den Gründen ihrer Ablehnung des Lehrerberufs und fand als immer wiederkehrendes Motiv die Furcht vor der Unfähigkeit, Kinder zu erziehen. Im unmittelbaren Zusammenhang mit den Bemühungen der KMK um Behebung des Lehrermangels stehen die Untersuchungen von Ruppert, Süllwold und L. Müller an Nicht-Abiturienten, die sich in einer Sonderausbildung für die Pädagogische Hochschule qualifizieren (vgl. z. B. L. Müller, *Vorstellungen vom Lehrerberuf. Eine Einstellungsuntersuchung an Nachwuchsgruppen besonderer Bildungseinrichtungen*, Beltz, Weinheim/Berlin/Basel 1968). Diese Gruppe erstrebt den Lehrerberuf nicht in erster Linie wegen des Einkommens und der sozialen Sicherheit — haben doch viele sehr gut bezahlte und gesicherte Berufspositionen aufgegeben, um sich erneut auf die Schulbank zu setzen. Als Hauptmotiv wird auch hier der ständige Umgang mit jungen Menschen und die Aufgabe, Kinder und Jugendliche zu beeinflussen, genannt.

### *Rollenverschiebung nicht bewältigt*

Der Wechsel vom persönlichkeitsbetonten zum sachbetonten Lehrereideal — so selbstverständlich und problemlos er von manchen gesehen wird, sozusagen als Folge von besseren Einsichten und organisatorischen Regelungen — stellt in Wirklichkeit für die Lehrerschaft eine ernste Schwierigkeit dar, die noch keineswegs in ihrem Berufsbewußtsein bewältigt ist. Die Folge dieser Umstrukturierung der Lehrerrolle ist eine Verunsicherung im gesellschaftlichen und beruflichen Selbstverständnis des Lehrers (vgl. hierzu u. a. J. Kob, *Die Rollenproblematik des Lehrerberufes. Die Erzieherrolle der Eltern*, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft Nr. 4 [Soziologie der Schule] hrsg. von P. Heintz<sup>5</sup> 1968). Auf den ersten Blick mag es verwunderlich erscheinen, daß die Unzufriedenheit mit dem Sozialstatus sogar immer wieder als einer der Hauptgründe für den Lehrermangel genannt wird. Im Gegensatz zu der auch für

den Nicht-Lehrer verständlichen Unsicherheit im beruflichen Selbstverständnis — immerhin ist die Deutungsspanne zwischen „geborenem Erzieher“ und „professionellem Erziehungsspezialisten“ beunruhigend weit — sind dem Außenstehenden die Klagen über mangelndes Sozialprestige des Volksschullehrers zunächst rätselhaft. Hat nicht gerade der Volksschullehrerstand einen unerhört *raschen Aufstieg* erlebt, der kaum von einem anderen Berufsstand übertroffen wird? Früher gab es für die Erziehung keine autonome Institution, Erziehung wurde vielmehr als Teilfunktion von anderen Institutionen mitbetreut, vor allem von der Kirche, aber auch von den Zünften. Dementsprechend gab es keine Berufserzieher. Schulische Erziehung wurde als „Nebenbeschäftigung“ von Küstern, Schneidern, Schustern und anderen Handwerkern übernommen. Die außerschulischen und teilweise auch noch schulische Erziehungsfunktionen waren der Familie vorbehalten. Einen grundlegenden Wandel brachte die zunehmende Spezialisierung und Ausdifferenzierung der gesellschaftlichen Bedürfnisse, die eine immer spezialisiertere Ausbildung erforderlich machten. Im gleichen Maße, in dem das Erziehungswesen selber an dieser Spezialisierung teilhatte, entwickelte sich der Stand des Berufserziehers. „... die Tätigkeit des Lehrers und Erziehers hört auf, bloße Nebenfunktion einzelner Primärberufe zu sein, und konstituiert einen allein auf sie bezogenen Beruf“ (J. Kob, S. 92).

### Folgen der Akademisierung

Das Stadium des Übergangs vom nebenamtlichen Erzieher zum Berufserzieher war mit einer ähnlichen *Statusunsicherheit* des Lehrerstandes verbunden, wie sie sich heute im Gefolge des „kollektiven Statuswechsels“ (Th. Geiger) durch die Akademisierung zeigt. Als der „Herr Lehrer“ den „Dorfschulmeister“ ablöste, sagte man ihm nach, daß der „Bauer in ihm ausgetilgt, der Gebildete aber nur halb an dessen Stelle aufgepfropft sei“ (W. K. Riehl, Die bürgerliche Gesellschaft, Stuttgart/Berlin 1907, zit. nach H. von Recum, Volksschullehrerberuf und soziale Mobilität, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft Nr. 4, 1968, S. 110). Solche Schwierigkeiten sind eben typisch für einen Beruf mit hoher vertikaler Mobilität, für einen Beruf wie den des Lehrers, der von niederen Nebenfunktionen in der alten Küsterschule zu einem modernen akademischen Beruf innerhalb relativ kurzer Zeit aufstieg. Für den einzelnen Lehrer brachte dieser „kollektive Statuswechsel“ zunehmende Verbesserungen hinsichtlich der für ihn in Frage kommenden Heirats- und Verkehrskreise sowie in der Selbständigkeit der Amts- und Lebensführung. Die Untersuchungen von K. M. Bolte über das Sozialprestige des Volksschullehrers (Sozialer Aufstieg und Abstieg. Eine Untersuchung über *Berufsprestige* und Berufsmobilität, Stuttgart 1959) bestätigen einen relativ hohen Sozialstatus: „Der Volksschullehrer findet seinen Platz genau an der Nahtstelle des Übergangs zur zweiten Prestigegruppe, die sich im wesentlichen aus selbständigen Gewerbetreibenden, Bauern sowie qualifizierten technischen und wirtschaftlichen Berufen zusammensetzt ... Er fungiert in der öffentlichen Wertschätzung als *unterster Grenzberuf* der sozialen Oberschicht und als *Spitzenberuf der Mittelschicht*“ (S. 11). Entsprechend *variiert* die Attraktivität des Lehrerberufs. Während Mitglieder der unteren Sozialschichten den Lehrerberuf als Aufstiegs-

beruf empfinden, lehnt die Oberschicht den Volksschullehrerberuf in den meisten Fällen zumindest für ihre Söhne ab. Im Gegensatz zu der relativ hohen Fremdeinschätzung beklagt die Lehrerschaft selbst durchgängig ihr geringes oder sogar *sinkendes Sozialprestige*. Diese Unzufriedenheit mit der eigenen sozialen Position wird von soziologischer Seite als Ausdruck der sozialen Isolierung und Verunsicherung des Volksschullehrerstandes interpretiert, eines Standes, der von der unteren Schicht als „Spitzenposition“ teilweise abgeschnitten, von der oberen als „unterste Rangstufe“ nicht angenommen (H. von Recum, S. 110), in keiner der beiden Sozialschichten beheimatet ist.

Als weitere Folge des „kollektiven Statuswechsels“ bei der Akademisierung der Lehrerausbildung ergab sich eine *Umstrukturierung des Rekrutierungsfeldes*. Vor der Akademisierung erfüllte der Lehrerberuf eine Art „Plattformfunktion“ (H. von Recum) für Angehörige aus Landwirtschaft, Handel und Gewerbe auf dem Weg in die oberste Sozialschicht. Die Schicht der Bauern, Arbeiter und niederen Angestellten konnte auf die erhöhte, das Abitur voraussetzende Ausbildung nicht unmittelbar mit der Erhöhung ihrer Schulbildung reagieren — und kam somit nicht mehr als ergiebiger „Zubringer“ für den Lehrerberuf in Frage. Die Schicht der Akademiker findet den Lehrerberuf zu wenig attraktiv und wendet sich weiterhin höheren Ausbildungszielen zu. So bleibt als Rekrutierungsfeld zunächst nur die Schicht der Beamten und Angestellten, die zahlenmäßig zu gering ist, um den erforderlichen Nachwuchs zu stellen. H. von Recum sieht in dieser Konstellation die *Hauptursache* des gegenwärtigen Lehrermangels. Als wichtige Tendenz in diesem Umstrukturierungsprozeß zeichnet sich eine zunehmende (allerdings nicht nur negativ zu deutende) *Feminisierung* des Lehrerberufs ab, die zum größten Teil durch den Zustrom von Lehramtsanwärterinnen aus gehobenen sozioökonomischen Schichten verursacht wird, für die im Gegensatz zu ihren männlichen Kollegen der Lehrerberuf attraktiv erscheint als Überbrückungsberuf bis zur Heirat bzw. nach der Heirat als Teilzeitbeschäftigung neben der Familie. Nach wie vor gilt in weiten Kreisen die (unter ökonomischen Gesichtspunkten nicht immer zu widerlegende) Auffassung, daß sich für Mädchen nur ein relativ kurzes, wenig differenziertes und kostenniedriges Studium rentiert. G. Mackenroth spricht in diesem Zusammenhang von der „kleinbürgerlichen Variante der großbürgerlichen Mitgifttheorie“.

Die Erhöhung der Ausbildung hat sich bei der Akademisierung als so wirksame Maßnahme zur Statuserhöhung erwiesen, daß es nicht verwundert, wenn die Volksschullehrerschaft auch weiterhin die Forderung nach einer höheren Ausbildung — nach der universitären nämlich — aufrechterhält, die endlich dem Volksschullehrer die gleichen Ausbildungs- und damit Prestigechancen bieten soll wie dem Gymnasiallehrer. Das gesamte Aufstiegsbestreben der Volksschullehrer hat sich in eigenartiger Spannung zu dem als Vorbild dienenden Stand der Gymnasiallehrer vollzogen. Eine Entkrampfung dieser spannungsreichen Beziehung wäre erst dann erreicht, wenn — wie die Vertretung der Volksschullehrerschaft ebenfalls fordert und der jüngst veröffentlichte Strukturplan des Bildungsrates (vgl. den ausführlichen Bericht in ds. Heft, S. 333—339) ebenfalls vorsieht — gleitende Übergänge zwischen den einzelnen Ausbildungswegen geschaffen werden.