

2 Eine Retrospektive auf 200 Jahre Lehrerbildung in Württemberg – unter epochalen, nationalen, geschlechts- und institutionenspezifischen Aspekten

Ursula Pfeiffer-Blattner und Thomas Wiedenhorn

Eine Einführung

Die historischen Entwicklungsverläufe der Lehrerbildung und des Lehrerberufs sind eng an die politischen, sozialen, ökonomischen und kulturellen Rahmenbedingungen gebunden. Gekennzeichnet ist das Bildungssystem bis heute durch eine institutionell different angebundene Lehrerbildung und eine vertikale Gliederung in ein „höheres“ und „niederes“ Schulwesen, das trotz vielfältiger Modifikationen, Annäherungen und Ausdifferenzierungen ein Grundmuster der Zweiteilung manifestiert (Klieme u.a. 2007 S. 37).

Die Ausbildung der Lehrkräfte für das höhere Schulwesen war durchgängig universitär angebunden (Terhart 2002, S. 50), wohingegen die Lehrer für das niedere Schulwesen als Lehrberuf organisiert waren. Es sind im niederen Schulwesen bis weit ins 19. Jahrhundert hinein vorrangig die Schulmeister, die sich für die Reproduktion der erzieherischen Grund- und Fachkenntnisse verantwortlich zeichnen. Als Zugangsvoraussetzung für die Teilnahme an der Ausbildung war lediglich ein Volksschulabschluss vorgesehen. Am Ende des 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts wird die Lehrerausbildung für das niedere Schulwesen in vielen Landesteilen in staatlich initiierte Lehrerseminare verlagert. Damit erfolgt aus schulpädagogischer Sicht eine orts-, personen- und inhaltsgebundene Festschreibung mit staatlich-institutionellem Regelwerk. Die Lehrerbildungsanstalten werden zum Subsystem einer modernen Gesellschaft auf der Basis einer staatlichen Steuerungsinstanz nach einheitlichen Ausbildungsformen, -verfahren und Qualitätsmaßstäben (ebd.). Die soziale und intellektuelle Diskrepanz begründet einerseits die Festschreibung eines „in freier Auseinandersetzung mit Wissenschaft“ gebildeten Gymnasiallehrers (Händle 1995, S. 616) und dem seminaristisch geschulten Volksschullehrer andererseits, der keine höhere Bildung, sondern Lehrstoffe, eine Unterrichtsmethode und ein pädagogisches Selbstverständnis besitzt (Gesk 1999, S. 81).

Der staatliche Aspekt der württembergischen Lehrerinnenausbildung

Das Gebiet des heutigen Baden-Württembergs setzte sich zu Beginn des 18. Jahrhunderts aus rund 600 Kleinstaaten mit unterschiedlichsten territorialen, politischen und bürokratischen Zuständigkeiten zusammen (Holtz 2011). Als Teil des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation obliegt die Staatsgewalt dem römisch-deutschen Kaiser. Nach einigen militärischen Niederlagen wechselt Württembergs Herrscher Friedrich ins Lager Napoleons und bringt so das Königreich einem nationalen Einheitsstaat näher.

Für das 18. und 19. Jahrhundert konstatiert die moderne Geschichtsschreibung einen gesellschaftlich-epochalen Wandel der deutschen Kleinstaaten hin zu einem modernen deutschen Flächen- und Einheitsstaat (Herrlitz u.a. 2005). Zunächst weisen die Indizes nicht auf eine schnelle Realisierung der politischen und sozialen Hoffnungen einer aufkeimenden Volksbestrebung hin, die absolutistische Staatform abzulösen, wie sie die Forderungen der Französischen Revolution 1789 geweckt hatten. Vor allem zu Beginn des 19. Jahrhunderts machte es im deutschen Südwesten keinen Anschein die Krise der ständischen Gesellschaft mit Hilfe einer breiten Aufklärungsbewegung lösen zu können (vgl. Baumgart 2007, S. 84). Weite Teile der Bevölkerung lebten am Existenzminimum, an eine politische Mitsprache des liberalen Bürgertums war überregional nicht zu denken. Zudem blieben die Mängel im Bildungssystem bestehen, da das Niveau der Elementar- und Stadtschulen in der Regel beschämend war (Zymek 2009, S. 67).

Im Vormärz (1815-1848) führten regional ungleichzeitige Transformationsprozesse, die auf der Grundlage von Verwaltungsreform, Bauernbefreiung, Einführung der Gewerbefreiheit und Heeresreform stattfanden, zu einer allmählichen Ablösung der Stände- durch die Leistungsgesellschaft. Dabei bildeten gesellschaftliche Restriktionen die größten Hindernisse hinsichtlich der Emanzipation der Lehrerausbildung von der kirchlichen Oberaufsicht und der Ausbildung eines einheitlichen Lehrerstandes als Berufsgruppe. Thomas Nipperdey sieht in der Parallelität der Entwicklungsverläufe jedoch eine „Gleichzeitigkeit von Ausbau und Restriktion“ (zit. nach Herrlitz u.a., S. 51), die überhaupt nicht durch Kontinuität gekennzeichnet ist.

In der Allgemeinen Pädagogik und Schulpädagogik „wurden theoriefähige Begriffe entwickelt, mit denen im gesellschaftlichen Diskurs über Bildung und Erziehung gerungen werden konnte“ (vgl. Koselleck 1990, S. 20). Von staatlicher Seite werden zunehmend mehr Bildungsinstitutionen eingerichtet, um von dort aus eine allgemeine Grundbildung zu garantieren. Die wichtigsten Voraussetzungen sind die in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts eingeführten landesherrlichen Edikte und Reglements zur Verbesserung der ländlichen Ele-

mentarschulversorgung. Vor dem Hintergrund des steigenden Lehrbedarfs entpuppt sich die stringenter Durchsetzung der Schulpflicht als direktes staatliches Steuerungsinstrument (vgl. Friederich 1978).

In die Zeit fällt in Württemberg die Gründung der ersten institutionell angebundenen Lehrerbildungseinrichtung. Anders als die private Vorgängeranstalt das Alumneum war sie gekoppelt an die königlichen Direktiven und Satzungen und stand unter der Oberaufsicht des Königlichen Konsistoriums. Gesichert bleibt so auf Dauer eine staatliche Einflussnahme in Fragen der Haushalts-, Personalpolitik und konzeptionellen Ausrichtung (Jung 1961, S. 30) der Institution. Die Aufgabe der Lehrerbildungsanstalt sollte aus Sicht der königlichen Verwaltung in der Ausbildung von Volksschullehrern liegen, die über die „Integration von Bildung zu Multiplikatoren bürgerlicher Kultur“ (zit. nach Stratmann 2006) werden sollten. Aufgrund der mehrheitlich ländlichen Herkunft der Zöglinge erfordert dies einen schwierigen Erziehungs- und Anpassungsprozess.

Geschlechtsspezifischer Aspekt der württembergischen Lehrerinnenausbildung

Die Bedeutung der Kategorie „Geschlecht“ und der soziokulturell geprägten Geschlechterdifferenz spielen für den rekonstruktiv-historischen Diskurs im Kontext von subjektorientierter Sozialisations- und Bildungsforschung eine zunehmend wichtigere Rolle. Geschichtlich sind es gesellschaftliche und institutionelle Vorgaben in Form von Gesetzen und gesellschaftlichen Normen, die eine Entwicklung der Lehrerinnenbildung nach genderspezifischen Deutungsmustern und Wissensbeständen ermöglicht und einem hierarchisch strukturierten Kultursystem der Zweigeschlechtlichkeit entgegentreten helfen (Lemmermöhle 2001, S. 327). Bis Mitte des 19. Jahrhunderts liegen dem Bildungswesen die zentralen Differenzierungs- und Identitätskategorie „Nation“ und „Geschlecht“ zugrunde. „Begriffslogisch kommt dem Geschlecht ein ähnlicher Status zu wie Klasse, Ethnizität oder Nationalität“ (Frerichs 2000, S. 37).

Das erste urkundlich nachgewiesene Seminar für Lehrerinnen wurde 1803 von Ernestine von Krosigk in Berlin eröffnet. In Bayern richtete die Regierung 1814 ein weltliches Seminar für Frauen ein, das alle zwei Jahre zwölf junge Frauen für eine zweijährige Ausbildung aufnahm (Albisetti 2007, S. 83f.). Die württembergische Lehrerinnenbildung begann mit der institutionellen Einführung der ersten Bildungsanstalten 1837 in Markgröningen. Dennoch bleibt sie bis weit ins 20. Jahrhundert einer männlich-religiös konstruierten Machttradierungs- bzw. Reproduktionsinstanz unterworfen.

Als länderübergreifende Legitimation für die Implementierung von Lehrerinnenbildung lassen sich zwei Argumentationslinien ausmachen:

1. Die Ausbildung und Berufstätigkeit diene einer wohlthätigen Unterstützung unverheirateter Töchter von Pastoren, Lehrern oder anderen Beamtengruppen. Nach dem Versorgungsprinzip sollte ehelosen Frauen eine Selbstversorgung ermöglicht werden;
2. „Lehrerinnen werden gebraucht, um Schülerinnen zu unterrichten“ so lautete die Forderung von Johann Daniel Hensel bis Helene Lange (ebd. S. 81f.).

Auffallend ist die generelle Reduzierung der Frauen auf die Mutterrolle und die Festschreibung von „männlichen“ Bildungszielen an höheren Mädchenschulen und in der Lehrerinnenbildung (vgl. Bendl 2007, S. 87).

Der Leiter des ersten Lehrerseminars Bernhard Gottlieb Denzel präferiert in seinen Veröffentlichungen zunächst ein traditionelles Geschlechterkonzept, sieht aber, dass „[...] wenn man von Menschenbildung überhaupt spricht, keine Verschiedenheit des Geschlechts in Betracht kommen [...]“ (Denzel 1825, S. 199) kann. Seinen Ausführungen folgend ist die menschliche Natur, so unterschiedlich sie auch ausgeprägt sein mag, überall gleich. Mit seinen Ansichten nimmt er eine liberale Grundhaltung ein und tritt einer stereotypen „Festigung“ der zeittypischen Rollenbilder entgegen.

In den 1840er und 1850er Jahren führen die schlechte Besoldung des Lehrerstandes im Königreich Württemberg und ein damit verbundener Lehrermangel zu einer erstmalig großflächigeren Einstellung von Lehrerinnen. Eine Beschäftigung ist nur im Rahmen des Lehrerinnenzölibats möglich, d.h. bis zur Verheiratung und auch nur als Unter- oder Gehilfslehrerin (Friederich, 1978 S. 67). Eine frauenfreundlichere Einstellungspraxis ist erst aufgrund der Modifizierung des Schulgesetzes nach 1858 möglich. Während das Volksschulgesetz von 1836 einem antiliberalen Geist der württembergischen Politik entspringt, trägt die nachfolgende Gesetzesnovelle deutlich reaktionäre Züge (ebd. S. 28f). Ein 1849 von der „Organisationskommission für das Volksschulwesen“ erarbeiteter Entwurf zur Revision des Volksschulgesetzes von 1836 legt den Stellenwert vorrangig auf die Emanzipation der Schule von der Kirchenaufsicht. Die Erteilung von Lehrbefugnissen für Lehrerinnen war historisch direkt an den Grad der Säkularisierung des Schulwesens gebunden und führt zu einer Politisierung des weiblichen Geschlechts (Planert 2000). Dieser Umstand mündet wenig später in der Gründung des ersten württembergischen Lehrerinnenvereins. Als Reaktion auf die veränderten Ausgangsvoraussetzungen gründet Buhl 1859 in Ludwigsburg ein evangelisches Lehrerinnenseminar, auf das 1860 ein katholisches Lehrerinnenseminar in Schwäbisch Gmünd folgt (Zeller 1849 S. 95, zit. n. Friederich 1978 S. 67).

Die revolutionären Ideen von 1848 führen längerfristig zu einem Wandel des Frauenbildes, der Geschlechterrolle und zur Verknüpfung von „Nation“ und

„Geschlecht“ als zentrale Differenzierungs- und Identitätskategorien des 19. und 20. Jahrhunderts (Frerichs 2000). Gesellschaftliche Entwicklungen, insbesondere zwei industrialisierte Weltkriege (Schneider 2007), tragen zu einer Beschleunigung der Vergesellschaftung weiblicher Arbeitskraft bei.

Bis heute ist eine Geschlechtssegregation im Lehrerberuf manifestiert, die auf vielfältigen Ebenen auszumachen ist. Verschiedene Verhinderungsstrategien führen weniger Frauen in weiterführende Schulformen und deren Schulleitungen, was auf eine Reihe von strukturellen Diskriminierungsmechanismen zurückgeführt werden kann (vgl. Gildemeister u.a. 2003).

Institutioneller Aspekt

Auf der Suche nach den Spuren in der Lehrerbildung in Württemberg, die es erlauben, darin Ansätze von „institutionellen Aspekten“ zu sehen, lässt sich im nachreformatorischen 16. Jahrhundert die Visitationsordnung von 1552 nennen. Darin wird als kirchliche Oberbehörde das Konsistorium erwähnt, die sich „um alle Sachen, die Lehr und Leben der Schulmeister betreffen(d)“ (Schmid 1927, S. 11) zu kümmern und neue Schulmeister zu examinieren habe. Vielerorts waren es die Pfarrer der Ortsgemeinden, die Schule hielten, aber in der Folgezeit mehr und mehr von dem „schulhaltenden Diakonus“ (ebd. S. 14) ersetzt werden, der das im Hauptamt tut und nur nebenamtlich gottesdienstliche Funktionen hat. Seit der Großen Kirchenordnung von 1559 werden in allen Gemeinden Altwürttembergs Schulen eingerichtet und es wird für die größeren Ortschaften die Verbindung von Schule und Mesnerei angeordnet. Mit der Einführung der Schulpflicht 1649 wird der institutionelle Charakter des niederen Schulwesens bekräftigt.

Die besondere rechtliche Konstruktion des „landesherrlichen Kirchenregiments“ (Baur 1928) im Gefolge der Reformation hält die Frage nach der Staatlichkeit der Volksschule in Altwürttemberg offen (Friederich 1978). Nicht unumstritten ist die Frage danach, ob im protestantischen Altwürttemberg das Schulwesen seit der Reformation kirchlichen oder staatlichen Charakter hat, denn es arbeiten „auf höchster Ebene, in der Schulgesetzgebung und in der Schulaufsicht, staatliche und kirchliche Stellen Hand in Hand.“ (Friederich 1978, S. 41). So kann man festhalten, dass einerseits „die protestantische Kirchenverwaltung verstaatlicht wurde“, andererseits gerade deshalb „das Schulwesen selbst seinen Charakter als Zweig der kirchlichen Tätigkeit“ (Baur 1928, S. 16) nicht aufgeben musste. Bis zum Ende des 19. Jahrhunderts bleibt zumindest der Streit um die kirchliche Schulaufsicht ein Politikum für die Volksschullehrer, ihre Verbände und die erstarkenden politischen Parteien. Die Personalunion von

staatlicher und kirchlicher Zugehörigkeit und Zuständigkeit kulminiert dann im neu gegründeten Württemberg in der Aufsicht über das niedere Schulwesen, denn dort visitieren evangelisches Konsistorium und katholischer Kirchenrat in ihrer Funktion als eine dem Ministerium nachgesetzte Staatsbehörde. Inhaltlich drückt sich diese doppelte Zuständigkeit auch darin aus, dass als Zweck und Aufgabe der Schule in den Schulgesetzen seit der Reichsgründung stets auf die religiösen wie bürgerlichen Bildungsziele gleichermaßen verwiesen wird, allerdings mit unterschiedlicher an der politischen Ausrichtung orientierter Gewichtung. Sie lässt sich zum Beispiel an der Reihenfolge der Nennung dieser Ziele ablesen, worauf Denzel, der erste Rektor des Esslinger Lehrerseminars, in seinem Kommentar zum Schulgesetz von 1836 hinweist (Denzel 1836). Dazu kommt, dass die Organisation der Schulaufsicht vor allem auf Bezirksebene durch den Ortsgeistlichen sicher stellt, „dass die religiös-sittliche Erziehung der Schüler weiterhin wichtigstes Ziel der Volksschule bleibt“ (Friederich 1978, S. 47). Insgesamt betrachtet ist die Schule bis zum Beginn des 18. Jahrhunderts *„zu einer Angelegenheit des Staates geworden“* (Baur 1928, S. 19; Hervorhebung im Original).

Die Diskussion um die Ziele und Aufgaben des niederen Schulwesens kann nicht ohne Einfluss auf die Inhalte und die Organisation der Volksschullehrerbildung bleiben. Vom Beginn einer institutionalisierten staatlichen Lehrerbildung kann erst 1811 gesprochen werden, als mit der Eröffnung des Esslinger Lehrerseminars das erste staatliche Lehrerseminar für Volksschullehrer seine Tätigkeit aufnimmt. Diese seminaristische Lehrerbildung ergänzt einerseits bestehende private Lehrerseminare wie das Öhringer Schullehrerseminar oder das Haller Contubernium, andererseits stellt es ein Gegenmodell zum vorherrschenden Modell der Ausbildung - ähnlich der handwerklichen Lehrlingsausbildung - bei einem tüchtigen Schulmeister oder Pfarrer dar. Diese bis dahin inhaltlich weithin unregelte Meisterlehre vermittelte handwerkliche Fertigkeiten des Schulehaltens. Erst nach der Eröffnung der drei ersten Lehrerseminare, dem evangelischen in Esslingen (1811) und dem katholischen in Schwäbisch Gmünd (1825) und dem zweiten evangelischen in Nürtingen (1843) werden beide Formen zu einer integrierten Ausbildung vereinheitlicht: zwei Jahre Präparandenzeit bei einem Schulmeister oder in einem Privatseminar und daran anschließend nach bestandener Aufnahmeprüfung zwei Jahre Seminausbildung in einem der staatlichen Seminare.

In der mit der Gründung der Lehrerseminare verbundenen Diskussion um die Inhalte und die Ziele der Lehrerbildung spiegelt sich die Frage nach der Funktion der Volksschule in der Gesellschaft wieder. Vertreten die ersten Seminarrektoren Denzel, Riecke und Münch die Ansicht, dass zukünftige Volksschullehrer eine wissenschaftsnahe, sachbezogene Ausbildung benötigen, die die

religiös-sittliche maßgeblich ergänzen müsse, so verliert diese aufklärerische Position mit der politischen Restauration Mitte des 19. Jahrhunderts die dafür notwendige politische Unterstützung. Schullehrer sollten keine Gelehrten sein, schon gar nicht, um damit ihre eigene soziale Stellung begreifen und verändern zu können. Die Ertüchtigung für die Bewältigung des Alltags und zur Stabilisierung eines geordneten Staatswesens erschienen zwar notwendig, aber auch ausreichend.

Lag die Kontroverse im niederen Schulwesen seit Beginn des 19. Jahrhunderts in der Gegenüberstellung von religiös-sittlicher und realistischer Bildung, so fand die Auseinandersetzung im Bereich der höheren Bildung zwischen einer realistischen und einer idealistisch-humanistischen Zielsetzung in der Bildung statt. Auf eine weitere Diskrepanz lässt sich im Zusammenhang mit der Eröffnung der Lehrerseminare hinweisen: Sicher muss man uneingeschränkt feststellen und zugestehen, dass mit den drei ersten Seminarrektoren neue und freiheitliche Ideen über den Sinn, den Umfang und die Themen der Lehrerbildung öffentlich wurden, gleichwohl sie nur für eine kurze Zeit umgesetzt werden konnten. Im Gegensatz dazu liest sich die Praxis und das Reglement des seminaristischen Lebens als eine Ansammlung von Reglementierungen und Maßregelungen im Tages- und Lebenslauf der Seminaristen (Deibele 1962). Ein strenges Internatsleben bildete den Rahmen, in dem sich das freiheitliche Denken entwickeln sollte. Denn auch hier war mit der Institutionalisierung der Lehrerbildung in staatlichen Seminaren neben der Ausbildung für den künftigen Beruf auch die Erziehung zum sittlichen Charakter verbunden. Dennoch ist mit dieser staatlichen Neuorganisation der Lehrerbildung die Chance für die Ausbildung eines politischen Selbstbewusstseins wie eines Standesbewusstseins verbunden, erwachsen doch aus der Seminarbildung die zunächst konfessionell getrennten Lehrervereine. Nicht zuletzt dieser Entwicklung verdanken sich politische Maßnahmen zur Verbesserung der sozialen wie der gesellschaftlichen Stellung der Volksschullehrer, wie sie vor allem im Übergang zum 20. Jahrhunderts gesetzlich festgelegt wurden.

Literatur:

- Albisetti, J. C. (2007): Mädchen und Frauenbildung im 19. Jahrhundert. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumgart, F. (2007): Erziehungs- und Bildungstheorien. Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baur, L. (1928): Die württembergische Schulpolitik im 19. Jhdt. Schule und Bildung, Schriftenreihe der Kathol. Schulorganisation Württembergs, Heft 1.
- Bendl, R.; u.a. (2007): Geschlechtertheoretische Perspektiven und Gender Mainstreaming.

- Deibele, A. (1962): Die Lehrerbildung in Schwäbisch Gmünd in den Jahren 1825-1962. In: Bendl, R.; Leitner, A. Rosenbichler, A. u.a.: Qualitätsentwicklung Gender Mainstreaming. Bd. 2. Wien: Berger/ Horn.
- Denzel, B. G. (1825): Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre für Volksschullehrer. 3. verb. Auflage. Stuttgart: Metzlersche Buchhandlung.
- Denzel, B. G. (1836): Erfahrungen und Ansichten über die Berufsbildung der Volksschullehrer, mit besonderer Beziehung auf das evangelische Seminar in Eßlingen zum Behufe der Erörterung und Vollziehung des neuen württembergischen Schulgesetzes. Stuttgart: Metzlersche Buchhandlung.
- Frerichs, P. (2000): Klasse und Geschlecht als Kategorien sozialer Ungleichheit. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 52 (1), S. 36-59.
- Friederich, G. (1978): Die Volksschule in Württemberg im 19. Jahrhundert. Weinheim u. Basel: Beltz.
- Gesk, I. (1999): Studienabbruch an Pädagogischen Hochschulen – dargestellt am Studiengang für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen. Unter: <http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/volltexte/2001/1433/pdf/05paedho.pdf> [Recherchiert am 25.01.2012].
- Gildemeister, R; Maiwald, K.-O.; Scheid, C.; Seyfarth-Konau, E. (2003): Geschlechterdifferenzierungen im Horizont der Gleichheit. Exemplarische Analysen zu Berufskarrieren und beruflicher Praxis im Familienrecht. Westdeutscher Verlag: Wiesbaden.
- Händle, C. (1995): Geschichte der Lehrerbildung In: Huber, L. (Hrsg.); Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule Stuttgart. Klett-Verlag für Wissen und Bildung.
- Herrlitz, H.-G.; Hopf, W. & Tietze, H. (2005) (Hrsg.): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. 4. überarb. Aufl. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Holtz, S. (2011): Die württembergische Bildungslandschaft im 19. Jahrhundert .Vortrag Symposium „200 Jahre Tradition der Musiklehrerbildung in Württemberg“ in Schwäbisch Gmünd vom 18.-21.11.2011.
- Jung, A. (1961): Eßlingen und die württembergische Lehrerbildung. In: Pädagogisches Institut Eßlingen am Neckar: 150 Jahre Lehrerbildung in Eßlingen 1811-1961, S. 23-54.
- Klieme, E. u.a. (2007): Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Bd. 2. BMBF: Bonn. Unter: <http://www.bmbf.de/pub/pisa-vergleichsstudie.pdf> [Recherchiert am 24.01.2012].
- Kosseleck, R. (Hrsg.) (1990): Einleitung - Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung. In: Kosseleck, R. (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19.Jahrhundert. Teil II. Bildungsgüter und Bildungswissen. Stuttgart: Klett Cotta.
- Lemmermöhle, D. (2001): Gender und Genderforschung als Herausforderung für die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. In: BzL 3 (19), S. 324-334.
- Planert, U. (2000) (Hrsg.): Nation, Politik und Geschlecht. Frauenbewegungen und Nationalismus in der Moderne. Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Schmid, E. (1927): Geschichte des Volksschulwesens in AltWürttemberg. Stuttgart: Kohlhammer.

- Schneider, G. (2007)(Hrsg.): Der Erste Weltkrieg als erster industrialisierter Krieg. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Schweizer, H.-M. (1982): Gewagte Aufklärung. Anfänge institutionalisierter Lehrerbildung in Esslingen. In: Lehrerbildung in Esslingen 1811-1981. Sondernummer Februar 1982. Mitteilungen der PH Esslingen: Esslingen.
- Stratmann, H. (2006): Lehrer werden - Berufliche Sozialisation in der Volksschullehrer-Ausbildung in Westfalen (1870-1914). Münster u.a.: Waxmann Verlag.
- Terhart, E. (2002): Reform der Lehrerbildung In: Macha, .H; Solzbacher, C. (Hrsg.): Welches Wissen brauchen Lehrer? Lehrerbildung aus dem Blickwinkel der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 41-65.

200 Jahre staatliche Lehrerbildung in Württemberg
Zur Institutionalisierung der staatlichen
Lehrerausbildung

Wiedenhorn, Th.; Pfeiffer-Blattner, U. (Hrsg.)

2014, VI, 153 S. 12 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-03621-8