

Zur beruflichen Entwicklung ungarischer und deutscher Volksschullehrpersonen (1867-1914)

Krisztina Kovács*

DOI 10.56177/jhss.2.16.2025.art.12

On the Professional Development of Hungarian and German Elementary School Teachers (1867-1914)

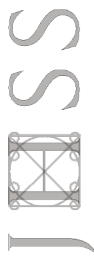
Abstract:

In order to understand the role of teachers today, which requires new tasks, we need to see the professional development of primary school teachers in a historical context. This study deals with elementary school teachers and the teaching profession during the period of dualism. Focusing on the period between 1867 and 1914, it takes the reader into the world of Hungarian and German elementary school teachers. The emergence of the profession of elementary school teachers can be seen as part of the professionalization processes in modern societies, which justifies a brief overview of the theoretical framework of professionalization and, in this context, an interpretation of the basic concepts. We turn to some research on the history of professionalization, the results of which can be used to describe the theoretical framework of the professional development of elementary school teachers. The analysis of German school reforms in this article focuses on Prussia as the social and educational system that has the most in common with Hungary among Western European countries.

Keywords: professionalization, elementary school teacher profession, elementary school, elementary teacher, modernization

1. Theoretische Ansätze zur Professionalisierung von Lehrpersonen

In der Forschung, die die Sozialgeschichte verschiedener Gruppen von Intellektuellen analysiert, werden häufig die Begriffe Profession, Professionalisierung oder sogar Professionalität verwendet (Nóbik, 2019). Im engeren Sinne bezieht sich der Begriff Profession auf eine institutionalisierte Form eines intellektuellen Berufs, eine schwer zu erwerbende Expertise, die als hoher sozialer Status anerkannt ist (G. Havril, 2009; Nagy, 2009). Profession im allgemeinen, weiten und engen Sinne bezieht sich auf eine Tätigkeit (z. B. Ärztin und Arzt, Rechtsanwältin und Rechtsanwalt), die mit erlerntem Fachwissen ausgeübt wird und einem sozialen Bedürfnis entspricht. Er bezieht sich im Allgemeinen auf ein Fachgebiet, das sich von anderen unterscheidet,



* Lecturer PhD, Universität Szeged, Fakultät für Lehrerbildung „Gyula Juhász“, Institut für angewandte Pädagogik, kovacs.krisztina.agnes@szte.hu

mit einer eigenen Theorie und Praxis und spezifischem Wissen; bedeutet einen Beruf, eine Beschäftigung, eine Tätigkeit für das öffentliche Wohl, mit einer sozialen Funktion (Vámos, Kálmán, Bajzáth et al., 2020). Der Begriff Professionalisierung hingegen bezieht sich auf den Prozess, durch den dies geschieht.

Der Begriff der Professionalisierung wurde in der englischen Literatur eingeführt, der „zur Beschreibung der Professionalisierung von verschiedenen intellektuellen Expertengruppen mit unterschiedlichen theoretischen und praktischen Aufgaben (in diesem Fall des Lehrerberufs), des Tätigkeitsfeldes zu einem Beruf verwendet wird“ (Németh, 2005: 161). Der theoretische Hintergrund der Interpretation und des konzeptionellen Rahmens professioneller Wissenskonstruktionsprozesse basiert auf der Wissenssoziologie und der historischen Anthropologie, „wonach die Realität, unabhängig von einem individuellen Subjekt oder Objekt, die gedankliche Konstruktion einer bestimmten Gruppe ist“ (Berger und Luckmann, 1998 zitiert in Németh, 2008: 87). Diese Konstruktionsprozesse und damit die Herausbildung der Berufe, die die moderne Gesellschaft kennzeichnen, können aus verschiedenen Blickwinkeln untersucht werden. Eine Richtung ist die funktionalistische, strukturorientierte Analyse, nach der die einzelnen Professionen die Wertorientierungen der Gesellschaft und ihre funktionalen Voraussetzungen für ihre Institutionalisierung nutzen (Németh, 2008). Der machtheoretische Ansatz (Heidenreich, 1999: 40-44) interpretiert die Herausbildung von Berufen im Hinblick auf die mit ihnen verbundenen Vorteile und Privilegien. Dieser Ansatz lässt jedoch die kognitiven Komponenten der Mikroprozesse der Berufsbildung unberücksichtigt. Nach dem Ansatz, der sich auf die kognitiven und symbolischen Dimensionen konzentriert (Heidenreich, 1999: 46.; Foucault, 2000: 91-102), ist eine erfolgreiche Professionalisierung ein Konstruktionsprozess, der einen wissenschaftlich systematisierten und auf einer neuen konzeptionellen Ebene formalisierten Wissensbestand hervorbringt. Er trägt zur Lösung praktischer Probleme und zur Bildung in systematischer Form bei und kann durch systematische Forschung erweitert werden. Die Wissensbasis spielt auch eine wichtige Rolle bei der Entwicklung der Identität des Berufes. Dieser Ansatz zielt darauf ab, neue kognitive Strukturen des Wissens zu erforschen, und begnügt sich nicht damit, die strukturellen institutionellen Elemente der Berufsbildung sowie die durch Machtverhältnisse beeinflussten Elemente zu untersuchen (Németh, 2008).

Die ersten Arbeiten über Berufe und Professionalisierung in der westlichen Soziologie und Geschichte wurden von Talcott Parsons (1939) verfasst und veröffentlicht. Die meisten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sind der Ansicht, dass seine Studie *The professions and social structure* aus dem Jahr 1939 den Beginn der Untersuchung der

Entstehung moderner Berufe markiert, die durch die Unzufriedenheit mit den zeitgenössischen soziologischen Studien ausgelöst wurde. Parsons war der Ansicht, dass sich die Forschung über die Berufe auf das Individuum, das Selbstverständnis, die Produktivität und den Utilitarismus konzentriert hatte. Um das wahre Wesen der Berufe zu verstehen, müssen wir sie seiner Meinung nach (auch) als soziale Strukturen betrachten. Das Wesen der Berufe besteht für ihn darin, dass viele der wichtigsten sozialen Funktionen in einem professionellen Rahmen ausgeübt werden (Nóbik, 2019). Der amerikanische Soziologe ist der Ansicht, dass Berufe den Rahmen für die Ausübung bestimmter sozialer Funktionen wie wissenschaftliche Forschung, freie Bildung, Erziehung, Gesundheitswesen oder Recht bilden. Dieser Ansatz wurde später als Strukturfunktionalismus bezeichnet, der zwei Hauptmerkmale von Berufen unterscheidet: systematisches Wissen und soziale Orientierung (Parsons, 1966 zitiert in Keller, 2010: 18). Nach Parsons hat Professionalisierung als Merkmal von Modernisierungsprozessen zwei miteinander verbundene, aber unterschiedliche Bedeutungen. In einem allgemeineren Sinne bedeutet er Professionalisierung; er wird verwendet, um effizientere, präzisere Tätigkeiten und soziale Prozesse zu bezeichnen. Im engeren Sinne bedeutet Professionalisierung das Entstehen von spezialisierten Berufen, was den Besitz einer bestimmten Art von Wissen, die Bereitstellung formaler Qualifikationen, um dies zu gewährleisten, und die Festlegung von Zugangskriterien voraussetzt. Professionalisierung im letztgenannten Sinne bedeutet, dass diese Arten von Tätigkeiten zu lebenslangen Berufen werden, die durch Gewohnheit oder Gesetz geschützt sind und auf einen institutionalisierten Schutz ihrer Interessen in Berufsverbänden zählen können. Der Schwerpunkt liegt auf der institutionellen Kontrolle der sozial verantwortlichen Nutzung des durch die formale Ausbildung erworbenen Wissens. Dazu gehören die Festlegung von Aufstiegswegen sowie die Einhaltung bestimmter Verhaltensmuster und Interaktionsregeln (Parsons, 1968).

Die berufsgeschichtliche Forschung hat auch im deutschsprachigen Raum an Bedeutung gewonnen (z. B. Apel, Horn, Lundgreen und Sandfuchs, 1999; Ferchhoff, 2009), wobei vor allem nach spezifischen kontinentalen Professionalisierungsmodellen gesucht wird. Für Forscherinnen und Forscher im Bereich der (kontinentalen) Professionalisierungsmodelle und insbesondere für die deutschen Berufe waren die staatlichen Eingriffe und die Hochschulbildung die wichtigsten Untersuchungsbereiche. Wir wollen hier einige Interpretationen herausgreifen. Hermann (1999) betrachtet Professionalität als ein Merkmal der beruflichen Tätigkeit. Er sieht sie als einen qualitativen Anspruch, der verschiedenste Dimensionen der Selbst- und Fremdbeschreibung umfasst, und als einen historisch begrenzten und historisch sich entwickelnden Sachbericht über die

verschiedenen Berufe unserer Zeit. Nach Lundgreen (1999) ist der Prozess der Professionalisierung gekennzeichnet durch: a) professionelles Wissen, das durch Studium, Prüfungen und Titel gesellschaftlich anerkannt wird; b) Qualifikation, die für die Berufsausübung notwendig ist und an die in Prüfungen anerkannten Qualifikationen anknüpfen; und c) eine Orientierung am "Gemeinwohl" als Berufsideologie. Dementsprechend bezeichnet der Begriff der Professionalisierung einen historischen Wandel, der mit der Entstehung "neuer" Merkmale, ihrer Verstärkung und manchmal auch mit dem Ende der Entwicklung verbunden ist. Professionalisierung bezieht sich somit auf den historischen Prozess, durch den die genannten Merkmale eines Berufs entwickelt werden.

Der Prozess der Professionalisierung in Europa ist gekennzeichnet durch eine wissenschaftlich fundierte berufliche Vorbereitung während des Hochschulstudiums, das Bestehen von Prüfungen, einen Titel und eine berufliche Qualifikation, die mit einem Abschluss verbunden sind, einen berufsspezifischen Verhaltenskodex, eine berufliche Laufbahn, hohe soziale Anerkennung, verschiedene Vergünstigungen und finanzielle Wertschätzung (Németh, 2005). Parsons zufolge steht dies im Gegensatz zum angelsächsischen Typ der Professionalisierung, „bei dem sich die Berufe außerhalb der Universitäten im Rahmen traditioneller Zunftinstitutionen entwickelten“ (Magos, 2017: 153-154). In der internationalen Forschung zur Geschichte der europäischen Berufe besteht ein relativer Konsens darüber, dass die Rolle des Staates im Prozess der Professionalisierung in Europa viel entscheidender war als in der angelsächsischen Welt.

Um das Thema näher zu beleuchten, lohnt es sich, eine weitere begriffliche Unterscheidung auf der Grundlage der internationalen Literatur vorzunehmen. Hargreaves (2010) unterscheidet zwischen den Konzepten der Professionalität und der Professionalisierung. Nach seiner Interpretation bezieht sich Professionalität auf die Qualität und die Anhebung der Standards bei der Ausübung eines Berufs, während sich Professionalisierung auf die Steigerung des Prestiges und des sozialen Ansehens bezieht. Er betont, dass die beiden Prozesse zwar in der Regel als komplementär angesehen werden, da eine Steigerung der Qualität einen Prestigege Gewinn impliziert, dies aber nicht unbedingt der Fall sein muss. Wenn beispielsweise bei Lehrpersonen die Standards auf wissenschaftlich-technische Weise festgelegt werden und die mindestens ebenso wichtige emotionale Seite des Berufs (Sinn für Berufung, Leidenschaft, Fürsorge) unberücksichtigt bleibt, kann dies den Beruf selbst entwerten (vgl. Hargreaves, 2010; Nóbik, 2019).

Es ist wichtig darauf hinzuweisen, dass, wenn der Beruf als Berufung bezeichnet wird, eine engagierte Identität hervorgehoben wird. In diesem Sinne ist eine Berufung mehr als ein Beruf, sie bezieht sich auf

die Identität der Einzelperson. Professionell zu sein bedeutet, sich für das Wohlergehen anderer zu engagieren, und zwar in der Regel ein Leben lang (Derosa et al., 1996). Die Beziehung zum Professionalismus, die sich in der Mentalität, dem Wissen und den Einstellungen eines Menschen manifestiert und seine Berufsausübung beeinflusst, wird in der internationalen Literatur als Professionalität bezeichnet (Evans, 2008; Horn, 2016).

Der Begriff “professionell” wird verwendet, um das Niveau der Professionalität in einer bestimmten Tätigkeit und indirekt die Zugehörigkeit zu einem Beruf zu bezeichnen (Németh, 2009; Carr, 2014). Letzteres wird im Allgemeinen so verstanden, dass jeder Beruf auf professionellem Niveau ausgeübt werden kann. Die Forschung hat jedoch festgestellt, dass es keine direkte Verbindung zwischen der Professionalität einer Einzelperson und der Professionalität einer Gruppe gibt, d. h. jeder Beruf und jede Beschäftigung hat Vertreterinnen und Vertreter, die auf eine Art und Weise denken und sich verhalten, die nicht berufsspezifisch ist (Nóvik, 2019). Und der Begriff “Experte” und “Fachwissen” bezieht sich auf einen Lernprozess und sein Produkt, d. h. das Wissen, das den Profi/Experten vom Laien unterscheidet (Vámos, Kálmán, Bajzáth, 2020).

Die obige kurze Zusammenfassung zeigt, dass es in der internationalen Forschung eine lange Debatte über das Wesen von Berufen gibt. In der ungarischen Fachliteratur wurden auch mehrere ausführliche Zusammenfassungen von Theorien über Berufe veröffentlicht (z. B. Kleisz, 2002; Nagy, 2009; Halmos und Szívós, 2010; Vári, 2010; Németh, 2013; Vámos, Kálmán, Bajzáth et al., 2020). Seit den 2000er Jahren haben sich die multidisziplinären Ansätze kontinuierlich erweitert und neue Aspekte wurden vorgestellt. Die Forschung hat die Entstehung einer Reihe von Berufen und Professionen untersucht, beispielsweise die Entstehung medizinischer (z. B. Simon, 2010), pharmazeutischer (z. B. Magos, 2017), juristischer (z. B. Sebők, 2016), historischer (z. B. Gyáni, 2016), architektonischer (z. B. Keller, 2009) oder auch helfender Berufe (z. B. Nagy, 2019). Die Forschungen mit einem im Wesentlichen soziologischen Ansatz, der die Entstehung, die Entwicklung und den Wandel von Berufen hauptsächlich aus einer historischen Perspektive analysiert, haben für alle Berufe wichtige Ergebnisse hervorgebracht. Aus der Perspektive unseres Themas ist die Untersuchung des Lehrberufs herausragend (z. B. Kálmán, 2019).

Keller (2010) stellt in seinem Buch *Die Situation der Lehrpersonen (A tanárok helye)* einen soziologischen Ansatz für Professionalisierungstheorien vor, der hilft, das Konzept der Professionalisierung zu verstehen. Als Ausgangspunkt beschreibt er drei konzeptionelle Eckpfeiler von Professionalisierungstheorien, die immer die gleiche Grundbedeutung haben, aber manchmal unterschiedlich

definiert werden und unterschiedliche Schwerpunkte haben können. *Arbeit* ist eine Tätigkeit, die nicht regelmäßig, aber strukturiert ausgeübt wird, *Beruf* ist eine Tätigkeit, die strukturiert und geordnet ausgeübt wird, und *Profession* ist eine Tätigkeit, die nur von Expertinnen und Experten ausgeübt werden kann. Allerdings gehen die Meinungen darüber auseinander, was eine Berufung genau ausmacht, wie die Professionalisierung abläuft und wer an diesem Prozess beteiligt ist.

In Bezug auf die Theorien der Professionalisierung gibt es in der ungarischen Literatur auch Beispiele für die Trennung der Konzepte der Professionalisierung und der beruflichen Entwicklung von Lehrpersonen. Németh (2013) unterscheidet die beiden Konzepte wie folgt. „... der Begriff der Professionalisierung wird im Zusammenhang mit der Konstruktion oder Institutionalisierung des Wissens der Experten oder Wissenselite (...) verwendet, das an der Universität erworben werden kann. Unter der beruflichen Entwicklung verstehen wir die Institutionalisierungsprozesse von praktischen Berufen (z. B. Facharbeiter, Produktionsleiter, Volksschullehrer) mit geringerem Sozialprestige, die in berufsbildenden Sekundarschulen erworben werden können. Ihre Ausbildung erfolgt ebenfalls in einem separaten, dualen System (Berufsschule/Universität)” (Németh, 2013: 101).

Der Begriff der Professionalisierung wird in der ungarischen Literatur also nicht nur als das Entstehen von Berufsgruppen verstanden. György Lengyel unterscheidet in seiner Studie über die Ausbildung und Rekrutierung der Wirtschaftselite den Begriff der Professionalisierung wie folgt. „Professionalisierung kann laut Literatur auf zwei verschiedene Arten verstanden sein. Einerseits bezeichnet er die Professionalisierung im Prozess der Modernisierung, andererseits aber auch die Entstehung von Berufen der Professionalität, die berufliche Entwicklung” (Lengyel, 2007: 40). Um den Begriff der Professionalisierung differenzierter zu interpretieren, unterscheidet Lengyel zwischen zwei möglichen Auslegungen des Begriffs, nämlich der Professionalisierung und der Entstehung von Berufen (Lengyel, 2007).

Die Untersuchung der Professionalisierung hat sich in der ungarischen Bildungsgeschichte vor allem durch die Forschungen von András Németh verbreitet, obwohl es bereits frühere Studien zu den mit dem Professionalisierungsprozess verbundenen Phänomenen gab. Die bildungsgeschichtliche Forschung unterscheidet zwischen der Professionalisierung von Lehrpersonen der Volksschule und der höheren Schulen, was unter anderem damit begründet wird, dass sich die beiden Berufsgruppen in ihrer Ausbildung und ihren pädagogischen Fachzeitschriften unterscheiden. Vielleicht ist eines der wichtigsten Argumente die Entwicklung einer unterschiedlichen methodischen Kultur und einer eng verwandten Fachsprache (Frank, 2020). Die

Forschungen von Németh (2005, 2007) haben sich sowohl mit der Professionalisierung des Sekundarschulunterrichts als auch mit der Konstruktion der Wissensinhalte im Volksschulbereich befasst (Németh, 2008, 2013). Der Ausgangspunkt für unsere Forschungen basierte auf den Schriften über die berufliche Entwicklung der Volksschullehrpersonen.

In jüngster Zeit hat sich in der internationalen Forschung eine vergleichende historische Analyse des Professionalisierungsprozesses durchgesetzt, die die Unterschiede zwischen der angelsächsischen und der kontinentaleuropäischen Entwicklung deutlich macht. Das angelsächsische Modell basiert auf einem System autonomer angelsächsischer Bildungsformen, die von staatlicher Kontrolle unabhängig sind, während das kontinentaleuropäische Modell auf einem staatszentrierten Bildungssystem beruht (Lundgreen, 1999). Die beiden ausgeprägten spezifischen Trends des kontinentaleuropäischen Modells sind die Professionalität der deutschen und französischen Lehrpersonen, die die Entwicklung der Lehrberufe grundlegend geprägt haben. In Mitteleuropa folgt die Institutionalisierung der Lehrberufe dem deutschen Muster (Tenorth, 1999). Die Untersuchungen von Kovács M. (2001) bestätigen die internationalen Forschungsergebnisse. Sie analysiert die Entstehung und Entwicklung der ungarischen Berufsgruppe und kommt zu dem Schluss, dass diese den deutschen und österreichischen Mustern folgt. Dies bildet die Grundlage für die deutsch-ungarische vergleichende Ausrichtung unserer Untersuchung.

Die Entwicklung der ungarischen und deutschen Volksschullehrerschaft zwischen 1867 und 1914

Die räumliche und zeitliche Ausdehnung des Schulwesens sowie die Entstehung und Abgrenzung von Berufsgruppen, die sich professionell mit Bildung beschäftigen, ein wesentliches Merkmal der Entwicklung moderner Bildungssysteme ist. Dieser Prozess ging Hand in Hand mit der Professionalisierung des unteren und höheren Lehrberufs und der Organisation der Lehrergesellschaft (vgl. Halász, 2001). Der Prozess der beruflichen Entwicklung der Volksschullehrpersonen ist ein grundlegendes Merkmal der Bildungsmodernisierung. In beiden Ländern gibt es zahlreiche Beispiele für die berufliche Entwicklung von Volksschullehrpersonen. Im Folgenden werden einige der charakteristischen Elemente des beruflichen Entwicklungsprozesses hervorgehoben, die veranschaulichen, wie sich die Volksschullehrpersonen in den beiden Ländern in Berufsgruppen und –organisationen organisierten und wie sie Institutionen und Foren für eine unabhängige berufliche Interessenvertretung schufen. Aus einer vergleichenden Perspektive werden die folgenden Merkmale dargestellt: (1) die Entstehung einer Berufsgruppe von Lehrpersonen in den

Volksschulen, die sich professionell für die Bildung engagierten; (2) die Regelung der Finanzierung der Volksschullehrpersonen; (3) die Schaffung von Organisationen, die berufliche und existenzielle Interessen vertreten; (4) die Entstehung von Presseorganen (Zeitschriften, Bücher), die für den Lehrerberuf geschrieben wurden (Tabelle 1).

Tab. 1 Einflussfaktoren auf die Entwicklung des Volksschullehrerberufs in Ungarn und Deutschland (Quelle: eigene Darstellung)

Elemente, die die Entwicklung des ungarischen und deutschen Volksschullehrerberufs beeinflussen
1. Das Entstehen einer Berufsgruppe von Lehrpersonen der Volksbildung
2. Regelung der Finanzierung der Lehrkräfte
3. Die Schaffung von Organisationen, die berufliche und existenzielle Interessen vertreten
4. Veröffentlichung von Fachzeitschriften
5. Veröffentlichung von Büchern für den Lehrerberuf

1. Die qualitative Veränderung in der Entwicklung des ungarischen und deutschen Volksschullehrerberufs in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zeigt sich in der Zunahme der Zahl der Lehrpersonen. In der Zeit von der Gründung des Deutschen Reiches bis zum Ersten Weltkrieg hat sich die Zahl der Lehrpersonen an den Volksschulen mehr als verdoppelt. In Preußen spielte dabei die Verdoppelung der Zahl der Lehrerseminare zwischen 1872 und 1914 eine wichtige Rolle. Die Zunahme der Seminarkapazitäten war auch in anderen deutschen Gebieten zu spüren. Nach einer Statistik von 1911 gab es im Deutschen Reich 185 485 Volksschullehrpersonen an den öffentlichen Volksschulen. Trotz des Anstiegs der Lehrerzahl war der Volksschullehrerberuf jedoch auch in der Kaiserzeit im 19. Jahrhundert ein ausgesprochener Mangelberuf. Die Zahl der Kinder pro Klasse ging zwar zurück, war aber immer noch dreimal so hoch wie im höheren Schulwesen. Laut Statistik kamen im Jahr 1886 75 Schülerinnen und Schüler auf eine Volksschullehrperson, 1911 waren es durchschnittlich 55 (Kuhlemann, 1991; Titze, 1991).

In Ungarn bildete das Gesetz über das öffentliche Schulwesen von 1868 den Ausgangspunkt für die Entwicklung des modernen ungarischen Volksschullehrerstands, dessen Zahl sich bis zum Ende der dualistischen Ära fast verdoppelte. Während 1869 die Zahl der Lehrer 17 792 betrug, lag sie 1910 bei 32 402, was einem Anstieg von 80 % entspricht (Kelemen, 2007). Im Schuljahr 1881-1882 waren 20 207

Volksschullehrer und 2 189 Lehrerinnen im Bildungswesen tätig. Im Studienjahr 1913–1914 stieg der Anteil der Lehrerinnen auf 32,4 % und im Schuljahr 1917–1918 arbeiteten neben 13 956 Volksschullehrern 13 016 Volksschullehrerinnen in den Volksschulen, was einer Quote von 48,28 % entsprach (Kiss, 1929: 45-47).

Trotz des raschen Anstiegs der Zahl der Lehrpersonen war der relative Volksschullehrermangel, ähnlich wie in Deutschland, stark ausgeprägt. Die allmähliche Zunahme der Schülerzahlen und insbesondere die Erhöhung des Anteils der Schülerinnen und Schüler, die die Schule besuchen, begünstigt durch immer strengere Maßnahmen der Behörden, führte zu einem starken Anstieg der durchschnittlichen Schülerzahl pro Lehrpersonen. Das Gesetz über das öffentliche Schulwesen von 1868 erlaubte eine Höchstzahl von 80 Schülerinnen und Schülern¹ pro Lehrperson. Statistiken aus dem Jahr 1869 zeigen jedoch, dass in kleinen Dörfern ein Volksschullehrer für 25–30 Kinder zuständig war, während diese Zahl in den Städten auf 200 ansteigen konnte (Pukánszky und Németh, 1997).

2. Ein wichtiger Punkt in der Entwicklung des modernen Volksschullehramts in Mitteleuropa war die Regelung der Lehrergehälter. Die Wahrnehmung der Volksschule als Bildungseinrichtung hatte in Preußen lange Zeit die Züge einer „zweitklassigen Ausbildungsstätte“, was sich auf die Einschätzung der Stellung der Volksschullehrpersonen auswirkte. Es herrschte die Auffassung, dass die Lehrpersonen, da sie nur „zweitklassige Arbeit“ leisteten und der Volksschullehrberuf keine nennenswerten intellektuellen Anforderungen an sie stelle, keine akademische Ausbildung in Pädagogik benötigten. Diese Auffassung stand im Zusammenhang mit der Bezahlung der Volksschullehrpersonen. Es gab einen großen Einkommensunterschied zwischen Lehrpersonen an Volksschulen und anderen Lehrerkategorien. Die Volksschullehrerinnen und Volksschullehrer wurden schlechter bezahlt als ihre Kollegen, die auf höheren Ebenen unterrichteten (Titze, 1991).

Im Jahr 1872 hatten mehr als 50 % der Volksschullehrpersonen an einer Volksschule ein Einkommen von weniger als 1/3 des Anfangsgehalts einer Lehrperson an einer höheren Schule. Außerdem gab es regionale Unterschiede bei den Lehrergehältern zwischen städtischen und ländlichen Schulen. Bis zum Aufschwung von 1873 wurde der Unterschied in den Gehältern bei einer Erhöhung nicht berücksichtigt. Während der Amtszeit von Falk (1872–79) verbesserten sich jedoch allmählich die Lebensbedingungen der

¹ Wenn es möglich war, sollten die Schülerinnen und Schüler laut des Gesetzes über den Volksschulunterricht (29. § 1868) voneinander getrennt in verschiedenen Klassen unterrichtet werden.

Volksschullehrpersonen. Die Volksschullehrergehälter stiegen bis 1878 um 35–40 %, doch die Kluft zwischen den höchsten und niedrigsten Gehältern war immer noch enorm. Die regionalen Unterschiede zwischen städtischen und ländlichen Schulen blieben bestehen. Volksschullehrpersonen, die den Mangel ausnutzten, suchten nach besser bezahlten Schulen, um ihre eigene soziale Situation durch häufige Schulwechsel zu verbessern. Ein einheitliches Mindesteinkommen wurde erstmals durch das preußische Dienstbezügegesetz von 1897 normiert (Titze, 1991; Arnhardt, Hofmann und Reinert, 2000). Es legte das monatliche Einkommen auf mindestens 50 und höchstens 400 Taler fest². Das Gesetz unterschied zwischen Schulen auf dem Lande, kleinen und mittleren städtischen Schulen sowie Schulen in Großstädten. Höhere Gehälter konnten die Schulleiter nur in Schulen in Großstädten anbieten, wo das Einkommen 400 Talente erreichen konnte. Bargeld war nicht die einzige Form der Entlohnung. Das Gesetz sah auch die Bereitstellung von Brennstoffen und Lehrerwohnungen als Zahlungsmittel vor. Bei der Besoldung von Lehrpersonen ist zu beachten, dass die damalige Gesetzgebung zwischen den Gehältern von Lehrern und Lehrerinnen unterschied, wobei das Gehalt der Frauen durch die Erstattung der Miete oder des Mietzinses für eine Wohnung, die Bereitstellung von Brennholz und eine Barvergütung zwischen 120 und 200 Talern definiert wurde (Das preußische Lehrerbesoldungsgesetz vom 3. März, 1897).

In Ungarn wurden in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Vorschriften für ein einheitliches System der Volksschullehrergehälter erlassen. Das Volksbildungsgesetz von 1868 regelte die Höhe und die Art und Weise der Volksschullehrergehälter für kommunale und staatliche Lehrpersonen sowie die Zulagen für Lehrpersonen, die durch Krankheit oder Alter arbeitsunfähig wurden. Ebenso wurden die Zuwendungen für die Hinterbliebenen von verstorbenen Lehrpersonen geregelt. Das Gesetz legte fest, dass das Gehalt einer Volksschullehrperson vom Schulrat nach den örtlichen Verhältnissen mit Zustimmung des Schulbezirksschulrats festgesetzt werden sollte. Es legte ein Mindesteinkommen fest: „Abgesehen von einer angemessenen Wohnung und mindestens einem Viertel Hektar Garten darf das Gehalt jedoch nicht weniger betragen als: a) 300 frt. pro Jahr für einen regulären Lehrer an einer Volksschule“ (§ 142 des Gesetzes XXXVIII von 1868). Die kirchlichen Schulerhalter durften die Gehälter der Lehrpersonen selbst festlegen (§ 11 des Gesetzes XXXVIII von 1868).

Die finanzielle Situation der Lehrpersonen hat sich jedoch nach der Einführung des Gesetzes über das öffentliche Bildungswesen nicht wie erwartet verbessert. Auch das Einkommen der Lehrpersonen in

² Im Jahr 1871 wurde der Wechselkurs von 1 *Vereinstaler* = 3 Mark eingeführt (Pick, 1994).

Ungarn war durch Vielfalt gekennzeichnet. Die Gehälter der Lehrpersonen stammten aus mehreren Quellen. Das Einkommen in Form eines Betrags ergab sich durch die Vergütung von Zahlungen in Form von Produkten und Dienstleistungen. Die Zulagen umfassten neben dem Jahresgehalt auch Zahlungen in Form von Wohnraum, Brennholz, Land, Erzeugnissen und anderen Sachleistungen. Mit dem Gesetz XXVI von 1893 „über die Regelung der Gehälter der Volksschullehrer und Lehrerinnen an den städtischen und konfessionellen Volksschulen“ wurde versucht, den jahrzehntelangen Beschwerden der Volksschullehrpersonen Rechnung zu tragen und einen einheitlichen Status für Beamte zu schaffen. Das Gesetz hob die bis dahin bestehenden Unterschiede zwischen den Lehrpersonen der verschiedenen Schulen auf: „Artikel 1. Die Bestimmungen von Artikel 142 des Gesetzes XXXVIII von 1868 über das öffentliche Schulwesen in den Volksschulen, die die Gehälter der ordentlichen und der Hilfslehrer an den Volksschulen regeln, werden auf die ordentlichen und die Hilfslehrer an den von den religiösen Bekenntnissen unterhaltenen Schulen ausgedehnt. Demnach soll das Gehalt des ordentlichen Lehrers an diesen Schulen, abgesehen von einer angemessenen Wohnung und mindestens einem Viertel Morgen Garten, nicht weniger als 300 Forint und das des Hilfslehrers nicht weniger als 200 Forint betragen“ (Gesetz von 1893 XXVI, § 1). Das Gesetz regelte die Besoldung der Lehrpersonen einheitlich. Diese Absicht wurde durch das Gesetz XXVII von 1907 über die Besoldung von Gemeinde- und Kongregationslehrern weitergeführt, das eine einheitliche Gehaltsskala für Lehrpersonen festlegte und ein System von Anreizen für die Lehrerzulagen entwickelte. Darin wurde festgelegt, dass eine Lehrperson ein öffentlicher Beamter ist; sein Arbeitsverhältnis war unbefristet und konnte nur durch eine reguläre Disziplinarstrafe aufgehoben werden; sein Gehalt betrug 1000, 1100 und 1200 Kronen³. Die ungarische Lehrerschaft kämpfte geschlossen dafür, dass ihre Gehälter als Beamte denen von Beamten mit den gleichen Qualifikationen entsprechen sollten. Die Lehrpersonen setzten sich auf verschiedenen Lehrerkongressen und Versammlungen für ihre Interessen ein (Ember, 1913).

Aus zeitgenössischen Quellen geht hervor, dass sich sowohl ungarische als auch deutsche Lehrpersonen über ihre niedrige Bezahlung und ihr mangelndes soziales Ansehen beklagten. In beiden Ländern verbesserte sich der moralische und finanzielle Status der Lehrpersonen langsam. Während des Berichtszeitraums spielte der Staat (die Regierung) eine zunehmend entscheidende Rolle bei der staatlichen

³ Die Einführung der Krone wurde 1892 gesetzlich geregelt. Ein österreichischer Forint war zwei Kronen wert. Ab dem 1. Januar 1900 wurde die Krone das einzige gesetzliche Zahlungsmittel (Szabolcs, 2001).

Besoldung der Volksschullehrpersonen an den öffentlichen Schulen und bei der Beeinflussung der Geschicke des Lehrerberufs zum Besseren.

3. In beiden untersuchten Ländern wurden in der Zeit des Dualismus Organisationen zur Vertretung beruflicher und existenzieller Interessen gegründet. Ein besonderes Merkmal der beruflichen Entwicklung von Lehrpersonen war die soziale Organisation der Lehrpersonen an den Volksschulen, deren Mitglieder sich in verschiedenen Organisationen zusammenschlossen, um die Interessen, Probleme und Erwartungen des Volksschullehrerberufs zum Ausdruck zu bringen und so einen Rahmen für gemeinsames Handeln zu schaffen. Zu den bedeutendsten deutschen Lehrerverbänden gehörte der Deutsche Lehrerverein (DLV), der 1871 in Berlin gegründet wurde und bis 1933 bestand. Der Vorläufer dieses traditionsreichen Vereins war der 1848 in Eisenach gegründete Allgemeine Deutsche Lehrerverein. Der Verein vereinigte Volksschullehrpersonen aus dem deutschsprachigen Raum. Seine Mitgliederzahl wuchs stetig an und erreichte 1914 130 748 Personen, von denen die überwiegende Mehrheit Männer waren (Rissmann, 1908). Mit fast 150 000 Mitgliedern wurde der DLV zur größten Vereinigung von Volksschullehrpersonen in der Weimarer Republik. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden in ganz Deutschland Unterausschüsse gegründet. Der Bayerische Lehrerverein, der 1861 in Regensburg gegründet wurde und 1933 fast 9 000 Mitglieder zählte, kann als eine bayerische Unterorganisation des DLV (Deutscher Lehrerverein) angesehen werden, die mit den Sozialdemokraten sympathisierte (Kisling, 2021).

Die konfessionelle Neutralität des 1871 gegründeten Deutschen Lehrerverbandes hielt viele Volksschullehrpersonen, die an kirchlichen Schulen arbeiteten, davon ab, ihm beizutreten. Für sie wurde 1889 der Katholische Lehrerverband des Deutschen Reiches gegründet, der 1927 fast 26 000 Mitglieder zählte. Nur Männer durften sich an der Verbandsarbeit beteiligen. Für die Interessenvertretung der Lehrerinnen stand der 1885 gegründete Verein katholischer deutscher Lehrerinnen zur Verfügung (Küppers, 1975).

Nach dem Gesetz über die Volksbildung von 1868 wurden in Ungarn Vereine verschiedener Art und Organisationen gegründet. Das Volksbildungsgesetz verpflichtete die Lehrer der öffentlichen und staatlichen Grund- und Mittelschulen, in jedem Schulbezirk Lehrervereine bzw. Bezirkskreise zu gründen und sich am Leben der Lehrerverbände zu beteiligen. Die Bezirkskreise waren verpflichtet, zweimal im Jahr eine Lehrerversammlung abzuhalten und die Gesamtheit der Lehrpersonen war verpflichtet, einmal im Jahr eine Versammlung abzuhalten (Ember, 1913; Kelemen, 2007). 1894 wurde der Nationale Verband der ungarischen Lehrervereinigungen gegründet, der als nationale Volksschullehrervereinigung fungierte (Ember, 1913).

Die Maßnahme ermutigte die kirchlichen Behörden, aber auch die konfessionellen Volksschullehrer, ihre eigenen Lehrervereinigungen zu gründen oder wieder zu gründen. Vielerorts ergriffen die konfessionellen Lehrer die Initiative zur Gründung „konfessionsloser“ gemeinsamer Volksschullehrervereine. Diese Verbände bildeten in den folgenden Jahren und Jahrzehnten die Grundlage und den organisatorischen Rahmen für die berufsständische und spätere anwaltschaftliche Organisation des Volksschullehrerberufs (Kelemen, 2007). 1896 wurde eine konfessionelle Landesorganisation auf dem I. katholischen Lehrerkongress gegründet. Der Kongress gründete das Nationale Komitee der katholischen Lehrer und wählte aus den Mitgliedern des Nationalen Komitees den Nationalen katholischen Lehrerrat. Der Nationale Katholische Lehrerrat erfüllte für das ungarische katholische Schulwesen die Aufgabe des Nationalen Rates für das öffentliche Schulwesen, des pädagogischen Hauptorgans der staatlichen Schulverwaltung, das dem Kultusminister unterstellt war. Der Katholische Rat war das vorbereitende und leitende Organ für das öffentliche Leben des katholischen Bildungswesens und das Leben der Volksschullehrerverbände. Er trat viermal im Jahr zusammen (Ember, 1913).

In beiden untersuchten Ländern verfolgten die verschiedenen Lehrerverbände anfangs im Allgemeinen die gleichen Ziele: Selbstbildung, Selbsthilfe, soziale Interaktion, Formulierung gemeinsamer Interessen und deren wirksame Vertretung. Zu ihren charakteristischen Bemühungen und Errungenschaften gehörten beispielsweise die Herausgabe von Zeitschriften und Büchern, die Organisation von Vorträgen, Konferenzen und Kongressen, ein umfassender Austausch mit anderen Organisationen und kompetenten Fachleuten über Fragen der Bildungsentwicklung sowie der Aufbau von Partnerschaften mit internationalen Organisationen (Joó, 2006). Nach dem Ersten Weltkrieg erfuhren diese Berufsverbände einen Wandel. Die grundlegenden Gründe für den Rollenwechsel sind einerseits im ideologisch-politischen Wandel und andererseits in der Neuorganisation des Lehrerberufs zu suchen.

4. Die regionalen und konfessionellen Lehrerverbände hatten im Untersuchungszeitraum in der Regel eine pädagogische Zeitschrift als erstes Zeichen ihrer Tätigkeit. Das Verlagswesen war für die Volksschullehrerverbände ein besonders wichtiger Tätigkeitsbereich, vor allem im Bereich der pädagogischen Fachzeitschriften. Diese Presseorgane waren die Foren, in denen die Fachleute über die Herausforderungen des Berufsstandes diskutierten und auf deren Grundlage die spezifischen Positionen der einzelnen Gruppen festgelegt wurden. Die 1851 gegründete *Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung* (ADLZ) war die führende Fachzeitschrift des deutschen Lehrerberufs

und wurde als pädagogische Zeitschrift des 1848 gegründeten Allgemeinen Deutschen Lehrervereins geführt. Sie wurde von August Berthelt, einem deutschen Lehrer und pädagogischen Schriftsteller, herausgegeben und erschien von 1852 bis 1871 in Leipzig. Ihre Leserinnen und Leser waren vor allem Lehrerinnen und Lehrer an Volksschulen. Mit der Gründung des Deutschen Lehrervereins wurde die *Pädagogische Zeitung* als offizielle Zeitschrift des Vereins ins Leben gerufen und erschien von 1871 bis 1919 in Berlin. Daneben existierte die *Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung* als pädagogisches Organ des Deutschen Lehrer-Pensionsverbandes weiter. Nach der Reorganisation des Deutschen Lehrerverbandes (DLV) im Jahr 1919 wurde die Zeitschrift mit einer neuen Redaktion versehen und erschien wöchentlich als Nachfolgerin der *Pädagogischen Zeitung* (Bölling, 1978).

Auch in Ungarn ist leicht zu erkennen, dass die Bildungsverwaltung, die Schulaufsichtsbehörde, die Institutionen, die regionalen und die verschiedenen Lehrerverbände sowie die von Zeit zu Zeit auftretenden Berufsorganisationen ihre eigenen Presseorgane geschaffen haben. Ein Beispiel aus dem besprochenen Zeitraum ist die pädagogische Zeitschrift *Ungarische Kleinkindererziehung und Volksbildung (Magyar Kisdnedvelés és Népoktatás)*. Sie wurde durch das königliche Lehrinspektion in Sárvár herausgegeben und erschien als Amtsblatt der Provinzialschulinspektion und des Széchenyi-Kreises von Eperjes. Im Bereich der pädagogischen Literatur sind folgende Publikationen zu nennen: die Zeitschrift *Bildung (Nevelés)*, herausgegeben vom Allgemeinen Lehrerverein von Máramaros, und die Zeitschrift *Volksunterricht (Népoktatás)*, die das Amtsblatt des Lehrerverbandes des Komitats Krassó-Szörény (Kollányi, 1906; Hellebrant, 1915) war.

Zwischen 1890 und 1900 wurden 52 neue Zeitungen gegründet, und etwas weniger hörten auf zu existieren. Die parallele Existenz dieser Einrichtungen wurde durch das Gesetz über das öffentliche Schulwesen von 1868 festgelegt (Géczi, 2005). Zwischen 1900 und 1910 nahmen 79 neue Zeitungen ihre Tätigkeit auf, von denen die meisten nur kurze Zeit überlebten. Im Jahr 1900 existierten 20 der 1890 erschienenen Zeitungen nicht mehr. Im Jahr 1890 gab es 49 pädagogische Fachzeitschriften. Es ist nicht möglich, eine genaue Antwort auf die Frage nach der Gesamtzahl der Exemplare dieser Zeitschriften pro Jahr und pro Ausgabe sowie nach der Zahl der Leserinnen und Leser zu geben. Letzteres lässt sich aus sporadischen Angaben ableiten, vermutlich lag die Zahl der Exemplare pro Titel bei einigen hundert und die Zahl der Leserinnen und Leser bei nicht mehr (Géczi, 2007).

Unter den ungarischen pädagogischen Presseorganen sind das *Blatt der Volksschullehrer (Néptanítók Lapja)* und die *Ungarische Pädagogik (Magyar Paedagogia)* von herausragender Bedeutung. Die

Néptanítók Lapja war die offizielle Zeitschrift der damaligen Regierung. Die erste Ausgabe wurde am 6. Februar 1868 veröffentlicht. Zwischen 1868 und 1874 erschien sie wöchentlich, zwischen 1874 und 1944 dann vierzehntägig. Ihr Gründer war Baron József Eötvös, Minister für Religion und Volksbildung, der mit der Verabschiedung des Volksbildungsgesetzes von 1868 eine neue Ära in der Herausgabe von pädagogischen Zeitschriften einleitete. Die Zeitschrift sollte die Umsetzung des Volksbildungsgesetzes und die kulturelle und pädagogische Bildung der Lehrpersonen fördern. *Magyar Paedagogia* war eine Publikation, die von der Ungarischen Akademie der Wissenschaften unterstützt wurde. Hinter ihr stand eine breit aufgestellte Gesellschaft mit professionellem Ruf, die sich für die Verwirklichung der ministeriellen Ambitionen einsetzte und deren Aktivitäten durch einen akademischen Ansatz kanonisiert wurden, wie Géczi in seiner 2007 veröffentlichten Studie schreibt. Dennoch war allein der Herausgeber für den Inhalt verantwortlich.

5. Ein wichtiges Element bei der beruflichen Entwicklung von Volksschullehrern ist das Entstehen von pädagogischem Fachwissen. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde in beiden Ländern die Pädagogik für Volksschulen entwickelt, die die Grundlage für das Wissen der Fachpersonen bildete. Im Mittelpunkt des Wissens bei der beruflichen Entwicklung von Volksschullehrern standen die praktischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für das Lehren und Lernen erforderlich waren, sowie die praktische Pädagogik, die Lehrmethodik und das Wissen über Kinder. In der Regel beruhte dieses Wissen auf der Tradition, auf den von früheren Lehrergenerationen gesammelten Ideen und auf den Ergebnissen ihrer Erfahrungen aus der täglichen Praxis. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts begann sich die Literatur der Volksschulpädagogik zu entwickeln, zu der auch Bücher über Erziehungslehre gehörten, die mit einem pragmatischen Ziel für die Volksschullehrerbildung geschrieben wurden (Kovács, 2023).

Ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts setzte sich in beiden Ländern im Zuge der Modernisierung des Volksschulwesens mehr und mehr der Grundsatz durch, dass die Qualität des Unterrichts in den Volksschulen maßgeblich von den Schulbüchern der zukünftigen Lehrpersonen und den Handbüchern der Lehrkräfte in den Lehrerbildungsanstalten beeinflusst wird. Im Untersuchungszeitraum wurde eine ganze Reihe ungarischer und preußisch-deutscher Lehrbücher und Handbücher für den Unterricht an den Volksschulen erstellt. Die zunehmende Zahl von Lehrbüchern für die berufliche Entwicklung von Volksschullehrern und zukünftigen Lehrpersonen erlebte in der Regel mehrere Auflagen und sollte die Verbesserung der Qualität der Arbeit der Lehrpersonen unterstützen. Ihre Besonderheit bestand darin, dass sie berufliche Wissensinhalte für Lehrkräfte an

Volksschulen vermittelten. Sie listeten in unterschiedlicher Ausführlichkeit die Erwartungen und Defizite des Lehrers auf.

Schlussfolgerung

Wie aus den obigen Ausführungen ersichtlich wird, begann im Zuge des Modernisierungsprozesses, der im 19. Jahrhundert seinen Höhepunkt erreichen sollte, eine neue Phase in der Entwicklung des europäischen Schulwesens. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts spielten der Wunsch nach beruflichem Aufstieg und das Streben nach sozialem Aufstieg eine Rolle bei der Entwicklung der Identität der ungarischen und deutschen Volksschullehrpersonen. Die Frage der Professionalität wurde für das Selbstverständnis der Berufsgruppe immer wichtiger. Das Bedürfnis, das Sozialprestige und die beruflichen Interessen des Berufsstandes zu stärken, wurde zu einer Forderung der Lehrpersonen an den Volksschulen (vgl. Dombi, 2012).

Dennoch waren Probleme, Beschwerden und Kritik an der Arbeit der ungarischen und deutschen Lehrkräfte ein wiederkehrendes Thema, das u. a. in den Berichten der Inspektoren und den Aussagen der Lehrkräfte erwähnt wurde sowie in den analysierten Lehrbüchern und Handbüchern auftaucht. Die Situation der Lehrpersonen an den Volksschulen war in beruflicher, sozialer und finanzieller Hinsicht weiterhin unbefriedigend. Auch wenn sie ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zunehmend besser bezahlt wurden, blieben ihre Gehälter unter denen der Gymnasial- oder Hochschulehrpersonen (Kovács, 2023). Die benachteiligte Stellung der Volksschullehrpersonen, die oft aus einer niedrigen, schlecht ausgebildeten sozialen Schicht stammten, wirkte sich auf die Volksschulbildung aus. Erschwerend kam hinzu, dass es in ländlichen Gebieten in der Regel Einraumschulen gab, in denen Schulkinder unterschiedlichen Alters im gleichen Raum unterrichtet wurden. Die heterogene und große Anzahl von Schülerinnen und Schülern stellte die Lehrpersonen vor Herausforderungen, die sie nur schwer oder gar nicht bewältigen konnten. Die Lehrpersonen in den städtischen Schulen waren aufgrund der größeren Anzahl von Klassenräumen und des höheren Einkommens in einer etwas günstigeren Lage. Daher wurde es immer dringlicher, die Qualität der Volksschullehrer Ausbildung zu verbessern. Der Staat hatte ein ureigenes Interesse an der ordnungsgemäßen Ausbildung von Lehrpersonen und konnte es sich nicht leisten, dass die heranwachsende Generation von unzufriedenen, schlecht ausgebildeten Volksschullehrpersonen unterrichtet wurde. Die politischen Entscheidungsträger argumentierten, dass die Ausbildung der Lehrpersonen Auswirkungen auf das Bildungsniveau der Bevölkerung hat (vgl. Herrlitz, Hopf und Titze, 2009).

Auf der Grundlage der Ergebnisse lässt sich feststellen, dass sich die Modernisierung des Bildungswesens und die Entfaltung der Berufsgruppe der Volksschullehrpersonen in Ungarn und in dem als Vorbild dienenden Preußen im betrachteten Zeitraum rasant entwickeln. Die berufliche Entwicklung der Volksschullehrpersonen hat in beiden Ländern im Laufe des Zeitraums zu einer Steigerung der Qualität der Bildung geführt. Einen wichtigen institutionellen Rahmen für die Professionalisierung der Volksschullehrpersonen bildeten die Volksschulen, die Lehrerbildungsanstalten und die Lehrerverbände. Das pädagogische Wissen, das für die Lehrerausbildung entwickelt wurde, einschließlich der pädagogischen Handbücher und Lehrbücher, die für Lehrerkandidaten und Volksschullehrpersonen geschrieben wurden, spielte eine wichtige Rolle bei der beruflichen Entwicklung. So trug beispielsweise die zunehmende Zahl von Lehrbüchern für die Volksschullehrerausbildung zur Qualitätssteigerung bei.

LITERATUR:

- Apel, H. J., Horn, K.-P., Lundgreen, P. & Sandfuchs, U., *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*, Bad Heilbrunn/Obb., Verlag Julius Klinkhardt, 1999.
- Arnhardt, G., Hofmann, F. & Reinert, G.-B., *Der Lehrer. Bilder und Vorbilder*, Donauwörth, Auer Verlag, 2000.
- Bölling, R., *Volksschullehrer und Politik: der Deutsche Lehrerverein 1918–1933*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht Verlag, 1978.
- Carr, D. K., *Professionalism, Profession and Professional Conduct: Towards a Basic Logical and Ethical Geography*, in Billet, S., Harteis, C. & Gruber, H. (ed.), *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning* Dordrecht: Springer, 2014, p. 5–27.
- Derosa, G. P., Hill, C. & Carolina, N., Professionalism – Where Are All the Heroes?, *The Journal of Bone and Joint Surgery*, nr. 9, 1996, p. 1295–1299.
- Dombi, A., *Primus inter pares. Pedagógiai professzió és programadó nevelők a 19. században*, Szeged, Universitas Szeged Kiadó, 2012.
- Ember, K., *A magyar népoktatás szervezete és állapota a wieni első keresztény nemzetközi nevelésügyi kongresszuson*, Budapest, kiadja az Országos Katholikus Tanügyi Tanács, 1913.
- Evans, L., *Professionalism, professionalism and the development of education professionals*, *British Journal of Educational Studies*, nr. 1, 2008, p. 20–38.
- Ferchhoff, W., *Prozesse der Professionalisierung in historischer und gegenwartsorientierter Perspektive*, in Birgmeier, B. & Mührel, E. (ed.), *Die Sozialarbeitswissenschaft und ihre Theorie(n). Positionen, Kontroversen*,

Perspektiven, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden, 2009, p. 69–84.

Foucalt, M., *Az elmebetegség és pszichológia. A klinikai orvoslás születése*, Budapest, Corvina, 2000.

Frank, T., Tanítótság a dualizmus kori szaklapok hasábjain, *Neveléstudomány*, nr. 3, 2000, p. 97–103.

G. Havril, Á., *A szaknyelv térhódítása a felsőoktatásban. PhD értekezés*, Veszprém, Pannon Egyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola, 2009.

Géczi, J., *Pedagógiai tudásátadás. Iskolakultúra-könyvek 26*, Pécs, Iskolakultúra, 2005.

Géczi, J., A magyar neveléstudományi sajtó a 19–20. század fordulóján, *Magyar Pedagógia*, nr. 1, 2007, p. 57–66.

Gyáni, G., Professzionizáció és nemzeti öntudat, *Századok*, nr. 5, 2016, p. 1103–1116.

Halász, G., *Az oktatási rendszer*, Budapest, Műszaki Kiadó, 2001.

Halmos, K. & Szívós, E., Doktor úr, tanár úr, főszerkesztő asszony: a hivatások a köztudatban és a modern történetírásban, *Korall*, nr. 42, 2010, p. 5–18.

Hargreaves, A., Four Ages of Professionalism and Professional Learning, *Teachers and Teaching*, nr. 2, 2010, p. 151–182.

Heidenrich, M., *Berufskonstruktion und Professionalisierung. Erträge der soziologischen Forschung*, in Apel, H. J., Horn, K.-P., Lundgreen, P. & Sandfuchs, U. (ed.), *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*, Bad Heilbrunn/Obb., Verlag Julius Klinkhardt, 1999, p. 35–58.

Hellebrant, Á., A magyar pedagógiai irodalom 1914-ben, *Magyar Pedagógia*, nr. 24, 1915, p. 385–464.

Hermann, U., Lehrer – professional, Experte, Autodidakt, in Apel, H. J., Horn, K.-P., Lundgreen, P. & Sandfuchs, U. (ed.), *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*, Bad Heilbrunn/Obb., Verlag Julius Klinkhardt, 1999, 408–428.

Herrlitz, H.-G., Hopf, W., Titze, H. & Cloer, E., *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung*, Weinheim und München, Juventa Verlag, 2009.

Horn, K.-P., Profession, professionalisation, professionalism, professionalism – historical and systematic remarks using the example of German teacher education, *British Journal of Religious Education*, nr. 2, 2016, p. 130–140.

Joó, A., Az elemi népoktatás és a tanítóképzés reformja. A Nemzetnevelés tükrében, *Iskolakultúra*, nr. 9, 2006, p. 3–23.

Kálmán, O., A felsőoktatás oktatóinak szakmai fejlődése: az oktatói identitás alakulása és a tanulás módjai, *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, nr. 1, 2019, p. 74–97.

- Kelemen, E., *A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság 19–20. századi történetéből. Iskolakultúra-könyvek 32.*, Pécs, Iskolakultúra, 2007.
- Keller, M., Diktatúra, professzionalizáció és emlékezés. Az építések esete a Kádárrendszerrel, in Tischler János (ed.), *Mélyfúrások. Az 1956-os Intézet Évkönyve*, Budapest, 1956-os Intézet, 2009. p. 115–140.
- Keller, M., *A középiskolai tanárság professzionalizációja a 19. század második felében, magyar-porosz összehasonlításban*, Budapest, L'Harmattan Kiadó, 2010.
- Kisling, Z., A Nemzetiszocialista Tanár Szövetség működése München – Felső-Bajorországban a hatalomátvétel után (1933–1937), *Aetas*, nr. 1, 2021, p. 94–110.
- Kiss, J., *Nők a tanítói pályán*, Pécs, Dunántúl Egyetemi Nyomdája, 1929.
- Kleisz, T., A professziódiskurzus, *Tudásmenedzsment*, nr. 2, 2002, p. 28–51.
- Kollányi, F. ed. *Magyar könyvszemle. A Magyar Nemz. Múzeum Széchényi Orsz. Könyvtárának közlönye*, Budapest, Magyar Nemzeti Múzeum Széchényi Orsz. Könyvtára, 1906.
- Kovács, K. *Tanítóság a neveléstan könyvek tükrében (1867–1914)*, Nitra, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, 2023.
- Kovács M. M., *Liberalizmus, radikalizmus, antiszemitizmus. A magyar orvosi, ügyvédi és mérnöki Kar politikája 1867 és 1945 között*, Budapest, Helikon Kiadó, 2001.
- Kuhlemann, F.-M., Niedere Schulen, in Berg, C. ed., *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Band IV. 1870–1918*, München, Verlag C. H. Beck, 1991, p. 79–217.
- Küppers, H., *Der Katholische Lehrerverband in der Übergangszeit von der Weimarer Republik zur Hitler-Diktatur*, Mainz, Matthias-Grünwald-Verlag, 1975.
- Lengyel, Gy., A gazdasági elit képzetsége és rekrutációja a 20. század végén. *Iskolakultúra*, nr. 2, 2007, p. 40–49.
- Lundgreen, P., Berufskonstruktion und Professionalisierung in historischer Perspektive, in Apel, H. J., Horn, K.-P., Lundgreen, P. & Sandfuchs, U. (ed.), *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*, Bad Heilbrunn/Obb., Verlag Julius Klinkhardt, 1999, p. 19–34.
- Magos, G., Mérlegen a hivatások (A professzionalizációs paradigma historiográfiája), *Aetas Történettudományi Folyóirat*, nr. 2, 2017, p. 138–157.
- Nagy, K., Professzionalizáció- és professzió-elméletek a segítő hivatások tükrében, *Esély*, nr. 2, 2009, p. 85–105. https://www.esely.org/kiadvanyok/2009_2/005NAGY.pdf Utolsó letöltés: 2024. 12. 06.
- Nagy, K., Professzionalizáció- és professzióelméletek a segítő hivatások tükrében. *Tanulmányok–Visszapillantó*, nr. 6, 2019,

- p. 1–26. <https://ojs.lib.unideb.hu/parbeszed/article/view/2494/2510> (Hochgeladen: 06.12.2024)
- Németh, A., A magyar pedagógus professzió kialakulásának előtörténete a 18. században és a 19. század első felében, *Pedagógusképzés*, nr. 1, 2005, p. 17–31.
- Németh, A., A modern középiskolai tanári és tanítói szakmai tudástartalmak kibontakozásának történeti folyamatai, *Pedagógusképzés*, nr. 1–2, 2007, p. 5–25.
- Németh, A., A néptanítói tudás konstrukciója. Az elemi népoktatás (1911–1915), *Iskolakultúra*, nr. 5–6, 2008, p. 86–102.
- Németh, A., A magyar középiskolai tanárképzés és szakmai professzió kialakulása a 18–20. században, *Educatio*, nr. 3, 2009, p. 279–290.
- Németh, A., A néptanítói szakismeretek konstrukciós folyamatai a 20. század elején – a néptanítók enciklopédiája példája alapján (1911–1915), *Magyar Pedagógia*, nr. 2, 2013, p. 101–118.
- Nóvik, A., *A pedagógiai szaksajtó és a néptanítói szakmások a dualizmus korában*, Szeged, Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 2019.
- Parsons, T., Professions. *International Encyclopedia of the Social Sciences*. nr. 11, 1968, p. 536–547.
- Pick, A., *Standard Catalog of World Paper Money – Seventh Edition, General Issues, Volume Two*, Wisconsin, Krause Publications, 1994.
- Pukánszky, B. & Németh, A., *Neveléstörténet*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1997.
- Rissmann, R., *Geschichte des Deutschen Lehrervereins*, Leipzig, Verlag von Julius Klinkhardt, 1908.
- Sebők, R., Professzionalizáció az igazságszolgáltatásban a 18. században a Királyi Kúria köznemes bírának példáján, *Századok*, nr. 4, 2016, p. 945–965.
- Simon, K., Mesterségből hivatás. Sebész-mesterek és orvosdoktorok Magyarországon az egységes orvosi képzés bevezetéséig, *Korall*, nr. 42, 2010, p. 77–102.
- Szabolcs, É., „... Tanítói állomásra pályázat hirdettetik ...”, in Baska, G., Nagy, M. & Szabolcs, É. (ed.), *Magyar tanító, 1901. Iskolakultúra-könyvek 9.*, Pécs, Iskolakultúra, p. 59–83.
- Tenorth, H.-E., Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung pädagogischer Berufe, in Apel, H. J., Horn, K.-P., Lundgreen, P. & Sandfuchs, U. (ed.), *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*, Bad Heilbrunn/Obb, Verlag Julius Klinkhardt, 1999, p. 429–461.
- Titze, H., Lehrerbildung und Professionalisierung, in Berg, C. (ed.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV*, München, Verlag C.H.Beck, 1991, p. 345–369.

Vámos, Á., Kálmán, O., Bajzáth, A., Rónay, Z. & Rapos, N., A különböző ágazatokra jellemző professzionalizálódás tanulságai a pedagógus folyamatos szakmai fejlődésének, tanulásának megértésében, *Neveléstudomány*, nr. 1, 2020, p. 7–27.

Vári, A., Félprofik, parciális polgárok, egészen úriemberek? A professzionalizációs folyamat újtjai és kutatási alternatívái a 19. századi Európában, *Korall*, nr. 42, 2010, p. 151–178.

Gesetze

1868. évi XXXVIII. törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában. [Gesetz Nr. XXXVIII von 1868 über das öffentliche Schulwesen] <https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=86800038.TV> (Hochgeladen: 20.05.2025)

1897. Das preussische Lehrerbesoldungsgesetz vom 3. März 1897 <https://www.jstor.org/stable/40904955> (Hochgeladen: 20.05.2025)

1893. évi XXVI. törvénycikk a községi, valamint a hitfelekezetek által fenntartott elemi iskolákban működő tanítók és tanítónők fizetésének rendezéséről [Gesetz Nr. XXVI. von 1893 über die Gehälter der Volksschullehrerinnen und Volksschullehrer in kommunaler und konfessioneller Trägerschaft <https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=89300026.TV&searchUrl=/ezer-ev-torvenyei%3Fpagenum%3D33> (Hochgeladen: 20.05.2025)