

Oelkers, Jürgen

Vorbilder, pädagogische Helden und Professionsmoral

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 37 (2019) 3, S. 383-392



Quellenangabe/ Reference:

Oelkers, Jürgen: Vorbilder, pädagogische Helden und Professionsmoral - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 37 (2019) 3, S. 383-392 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-217676 - DOI: 10.25656/01:21767

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-217676>

<https://doi.org/10.25656/01:21767>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

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

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Professionsethos

Impressum

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

www.bzl-online.ch

Redaktion

Vgl. Umschlagseite vorn.

Inserate und Büro

Kontakt: Heidi Lehmann, Büro CLIP, Schreinerweg 7, 3012 Bern, Tel. 031 305 71 05,
bzl-schreibbuero@gmx.ch

Layout

Büro CLIP, Bern

Druck

Suter & Gerteis AG, Zollikofen

Abdruckerlaubnis

Der Abdruck redaktioneller Beiträge ist mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

Abonnementspreise

Mitglieder SGL: im Mitgliederbeitrag eingeschlossen.

Nichtmitglieder SGL: CHF 80.–; Institutionen: CHF 100.–. Bei Institutionen ausserhalb der Schweiz erhöht sich der Betrag um den Versandkostenanteil von CHF 15.–.

Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern.

Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

Abonnementsmitteilungen/Adressänderungen

Schriftlich an: Giesshübel-Office/BzL, Edenstrasse 20, 8027 Zürich oder per Mail an: sgl@goffice.ch.

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu CHF 28.–/EUR 28.– (exkl. Versandkosten) bestellt werden (solange Vorrat).

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

www.sgl-online.ch

Die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL wurde 1992 als Dachorganisation der Dozierenden, wissenschaftlichen Mitarbeitenden und Assistierenden der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitute gegründet. Die SGL initiiert, fördert und unterstützt den fachlichen Austausch und die Kooperation zwischen den Pädagogischen Hochschulen bzw. universitären Instituten und trägt damit zur qualitativen Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bei. Sie beteiligt sich an den bildungspolitischen Diskursen und bringt die Anliegen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den entsprechenden Gremien ein.

Editorial

- Annette Tettenborn mit Gastredaktor Michael Zutavern, Christian Brühwiler,
Bruno Leutwyler, Sandra Moroni, Kurt Reusser, Markus Weil,
Markus Wilhelm 303

Schwerpunkt

Professionsethos

- Sarah Forster-Heinzer und Martin Drahmann** Die Bedeutung
der pädagogischen Verantwortung für das Berufsethos. Analyse eines
konstitutiven und übergreifenden Merkmals in unterschiedlichen
Ansätzen zum Ethos von Lehrerinnen und Lehrern 306
- Luciano Gasser und Yvonne Dammert** Ein Prozessmodell zur
Entwicklung und Erforschung moralpädagogischer Lehrerinnen- und
Lehrerbildung 322
- Alfred Weinberger und Jean-Luc Patry** Partizipative Prozesse im
Unterrichtsmodell VaKE als Form eines diskursiven Berufsethos 338
- Ute Bender und Federica Valsangiacomo** Moralische und emotionale
Aspekte in Gesprächen in den Bereichen «Ernährung», «Konsum» und
«Nachhaltige Entwicklung» – ein Beitrag zur Hochschuldidaktik 352
- Dominik Helbling und Mirjam Schallberger** «Ethik, Religionen,
Gemeinschaft» als Lernfeld für das professionelle Ethos von Lehrpersonen 369
- Jürgen Oelkers** Vorbilder, pädagogische Helden und Professionsmoral 383
- Beat A. Schwendimann** Entstehung und Bedeutung des Berufsleitbilds
und der Standesregeln des LCH für die Diskussion berufsethischer Fragen
des Lehrpersonenhandelns 393

Forum

- Kerstin Bäuerlein, Sascha Senn und Urban Fraefel** Die Beurteilung
berufspraktischer Kompetenzen am Ende der Lehrpersonenausbildung in
der Deutschschweiz 401
- Tobias Jaschke** Planungsmodell für Lehrkräftefortbildungen mit
fachdidaktischen Inhalten 421

Rubriken

Buchbesprechungen

Wermke, W. & Paulsrud, D. (2019). Autonomie im Lehrerberuf in Deutschland, Finnland und Schweden. Entscheidungen, Kontrolle und Komplexität (Christoph Hess) 434

Baumgartner, M. (2017). Performanzentwicklung in der Ausbildung von Lehrkräften. Eine Interventionsstudie zur Verbesserung des Feedbacks bei angehenden Sportlehrkräften (Jürg Baumberger) 436

Steinherr, E. (2017). Werte im Unterricht. Empathie, Gerechtigkeit und Toleranz leben (Sarah Forster-Heinzer) 438

Steffens, U. & Messner, R. (Hrsg.). (2019). Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens (Bernadette Gold) 440

Neuerscheinungen 443

Zeitschriftenspiegel 445

Vorschau auf künftige Schwerpunktthemen

Eine Vorschau auf die Schwerpunktthemen künftiger Hefte finden Sie auf unserer Homepage (www.bzl-online.ch). Manuskripte zu diesen Themen können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden (vgl. dazu die Richtlinien zur Manuskriptgestaltung, verfügbar auf der Homepage).

Vorbilder, pädagogische Helden und Professionsmoral

Jürgen Oelkers

Zusammenfassung Grundlegend für den Beitrag ist die Annahme, dass moralische Erwartungen und Bewertungen den Beruf der Lehrpersonen auch weiterhin bestimmen werden. Die entsprechende Literatur entwickelte sich seit der Reformation und verfügt über einige Konstanten wie etwa die Vorbildfunktion der Lehrerinnen und Lehrer. Im 19. Jahrhundert entstand eine Literatur, die «grosse Pädagogen» stilisiert hat und bis heute wirksam ist. Der Beitrag fragt am Ende, was Professionsmoral ohne eine solche Stilisierung ausmacht.

Schlagwörter Professionsmoral – Vorbild – «grosse Pädagogen» – Verantwortung

Role models, pedagogical heroes, and professional morals

Abstract There has been a long history of moral expectations concerning the teaching profession. These expectations are at the heart of professional morals that are public and will not vanish in the future. The article shows how deeply rooted moral expectations are in the history of the teaching profession and how they have changed in the German-speaking world since the 19th century. According to the literature of that time, «morals» are to be found in «great educators» and thus undisputed role models such as Pestalozzi and others. In the final section, the article sketches a concept of professional morals that has no need of heroes.

Keywords professional morals – role models – «great educators» – responsibility of teachers

1 Fragen und Hypothese

Steht die Schule vor einem Umbruch und, wenn ja, wie können sich die Lehrpersonen darauf einstellen? Genauer gefragt: Müssen angesichts neuer Anforderungen und Problemlagen, die es früher so nicht gab, Verhaltenskoordinaten und Überzeugungen geändert werden oder bleibt der Beruf im Kern identisch, also abhängig von der Performanz der Lehrerinnen und Lehrer? Im Blick darauf lohnt ein Blick zurück auf die lange und ganz eigene Geschichte der Professionsmoral, die sich nicht einfach erübrigen wird, selbst wenn das Klassenzimmer dabei ist, sich digital oder sozialtherapeutisch zu verändern. Aus der Geschichte lässt sich eine Hypothese gewinnen: Solange die Lehrpersonen den Prozess des Unterrichts gestalten und die Verantwortung tragen, müssen sie mit Erwartungen umgehen, die ihrer Person gelten und professionelles Verhalten verlangen.

«Professionsmoral» kann verstanden werden als Idealisierung der Erwartungen, aus denen sich ein Beobachtungsfeld aufbaut, in dem sich die Lehrpersonen bewegen und auf das sie sich einstellen müssen. Entsprechende Forderungskataloge gibt es seit der Reformation und sie wandelten sich mit der Entwicklung der Profession vom Schulmeister hin zur Volksschullehrperson. Damit verbunden waren auch Selbstidealisierungen, die in der Literatur einen zunehmend grösseren Raum eingenommen haben.

2 Professionelle Erwartungen und ihr historischer Kern

Der Berliner Hugenotte Peter Villaume war ein weltläufiger und zu Unrecht wenig beachteter Pädagoge des ausgehenden 18. Jahrhunderts. Er war früh als Lehrer an der Ecole de Charité tätig, wurde nach einem Theologiestudium Prediger in einer französischen Gemeinde, gründete mit seiner Frau eine Mädchenschule und wurde schliesslich als Professor für Moral und schöne Wissenschaften an das Joachimsthalsche Gymnasium in Berlin berufen.¹

In seinem «Praktischen Hand-Buch für Lehrer in Bürger- und Land-Schulen», das 1787 in zweiter Auflage erschien, werden die wichtigsten Pflichten der Lehrer – Lehrerinnen in Schulen gab es noch nicht – festgehalten. Es handelt sich um eine frühe Version eines Verhaltenskodex für die Lehrerschaft, der auf praktischer Erfahrung basierte und keine christliche *Paedia* mehr zur Voraussetzung hatte. Im Zentrum steht nicht die Doktrin, sondern das persönliche Vorbild: Was von den Schülern erwartet wird, muss der Lehrer selbst verkörpern, er soll Vorbild sein und «in allen Stücken das Muster der Jugend» (Villaume, 1787, S. 59). Keine Rede ist davon, dass der Lehrer selbst Vorbilder braucht. Er lernt seine Kunst, kann erfahrene Lehrer und Vorgesetzte befragen, hat aber keinen Meister, der ihm zeigt, was richtig oder moralisch geboten ist. Was er lehrt, darf er nicht nur aus dem Lehrbuch kennen, sondern muss er selbst wissen.

Das Schulwesen ist «keine leichte Kunst», sie kann gelernt werden, aber nur mit einem fleissigen Studium der Bücher, die vom Schulwesen handeln (Villaume, 1787, S. 60). Lektüre allein genügt nicht, sie muss dem Unterricht nutzen. Er ist die Kernaufgabe und er muss «alle Tage» vor- und nachbereitet werden, wozu auch Tagebücher dienen. Grundsätzlich gilt: «Kinder unterrichten, ist eine Kunst, die man nicht sogleich kann» (Villaume, 1787, S. 61). Bücher, auch die besten, «können nichts weiter thun, als dass sie euch auf Wege führen, nun müsst ihr selbst nachdenken, versuchen, was in eurer Schule, für diese und jene Kinder gut ist» (Villaume, 1787, S. 62). Das Kriterium für guten Unterricht ist also nicht die Lektüre des angehenden Lehrers, sondern der Nutzen für die Kinder. «Schulverbesserungen» sind möglich, aber nur «stufenweise» und abhängig davon, was die Lehrer können (Villaume, 1787, S. 63). Und wer ausbleibende

¹ Peter Villaume (1746–1825) verliess diese Stellung 1793 aus Protest gegen die preussische Religionspolitik. Er ging als Lehrer, Schriftsteller und Landwirt nach Dänemark. 1795 wurde er Mitglied der neu gegründeten Académie des sciences morales et politiques in Paris.

Schulverbesserungen auf die «schlechte Hauserziehung» schiebt, also den Eltern oder den Umständen die Schuld gibt, verfehlt seinen Auftrag und verletzt seine Pflichten (Villaume, 1787, S. 64/65).

Am Ende des 18. Jahrhunderts gab es für angehende Lehrer keine pädagogischen Vorbilder, denen sie nacheifern sollten. Der Grund war nicht, dass spezialisierte Literatur fehlte, sondern dass dort noch keine «grossen Pädagogen» behandelt wurden. In der ausgedehnten Gelehrtenliteratur gab es diese Bezeichnung nicht und wenn Namen kommuniziert wurden, etwa von Schulreformern, dann hatten sie meist nur lokale Bedeutung oder sie wurden ohne Überhöhung der Person sachlich behandelt.²

In den pädagogischen Lehrgedichten des 17. Jahrhunderts wie «Paedia Dramatica» (1675) treten Personen in Rollen auf, die Problemen und Ansichten zugeordnet werden (gute oder böse Kinderzucht), ohne ein eigenes Profil herauszubilden (Zeidler, 1675).³ Noch 1701 war der «exemplarische Schulmeister» keine Person, sondern ein Ratgeber, der sich an den Stand der Lehrer wandte und Verhaltensregeln nahelegte, die etwa auch die Kleiderordnung umfassten (Zeumer, 1701, S. 23/24).⁴ Die Literatur für die «Dorff-Schulmeister» (wie Terne, 1748)⁵ enthielt wiederum wohl nützliche Informationen für die Bewältigung der Aufgaben und die Erfüllung der Erwartungen, aber keine grossen Namen, die für so bedeutsam gehalten werden, dass ohne sie die Darstellung nicht vollständig wäre. Selbst wenn es sie gegeben hätte, für diesen Zweck wären sie nicht geeignet gewesen.

In Samuel Bocks «Lehrbuch der Erziehungskunst» wird «von den Gaben, Vollkommenheiten und der Lehrart eines rechtschaffenen Erziehungslehrers» gehandelt (Bock, 1780, S. 103–136).⁶ «Vollkommen» meint, zu einem vollen Ertrag kommen, also nicht unter den eigenen Möglichkeiten bleiben. Notwendig dafür sind nützliche Eigenschaften für das Amt oder «Neigung, Trieb und Lust zur Schularbeit» (Bock, 1780, S. 106/107). Fleiss und Erfahrung verbessern die natürlichen Gaben (Bock, 1780, S. 109). Gutes Verhalten verdient sich die Achtung im Amt. Doch «das Schulamt erfordert einen zur Arbeit abgehärteten Mann, dem der Müssiggang die grösste Last ist, und der nicht vieler Erholungen bedarf» (Bock, 1780, S. 112). Die Praxis wird nicht künstlich stilisiert und die Härten des Berufs werden nicht beschönigt. Lehrer der Jugend erwarten «viel Aufwand des Eifers und der Talente, und wenige Achtung, noch weniger Belohnung; viel Anstrengung und müheselige Arbeit, und oft zur Erho-

² Wie August Hermann Francke «als Pädagog» (Guerike, 1827, S. 421–436).

³ Christian Zeidler (1643–1707) war Rektor der Schulen in Saalfeld und später in Eisenach.

⁴ Johann Caspar Zeumer (1672–1710) war von 1705 an Pfarrer in der Gemeinde Bürgel bei Jena.

⁵ Gabriel Terne (1688–1763) war von 1720 an Pfarrer der Gemeinden Roitzsch und Ramsin (kursächsisches Amt Bitterfeld). Er war Liederdichter und ein bekannter Schriftsteller. Der «Dorfschulmeister» erschien zuerst 1725.

⁶ Der Theologe und Gräzist Friedrich Samuel Bock (1716–1785) war Professor und Bibliothekar an der Universität Königsberg. Bocks Lehrbuch benutzte Kant für seine späten Pädagogik-Vorlesungen.

lung Kummer und Sorgen; viel demüthigende Aufforderungen zur Thätigkeit, aber fast keine Aufmunterung» (Bock, 1780, S. 115).⁷ Unter diesen Voraussetzungen ist es allein «das erhabene Muster des Erlösers», das den Lehrer «beleben» wird (Bock, 1780, S. 115). Er kann so nur dem Leidensweg Christi folgen und dort das Vorbild finden. Aber gerade das war der Anstoss. Eine Schule als einzige und lebenslange *via dolorosa* der Lehrer sollte nicht länger hingenommen werden, sondern sich zugunsten der Profession verbessern.

Im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts sind daher aus der Lehrerschaft heraus Reformmassnahmen beschrieben worden, die die Aufwertung des öffentlichen Schulamts anstrebten, für die Gewinnung geeigneter Personen eintraten oder auch die Professionalisierung der Methoden des Unterrichts forderten, damit nicht länger jeder Lehrer für sich dilettieren musste (Resewitz, 1778, S. 3, 4, 15).⁸ Massgebend waren die Anforderungen der beruflichen Praxis, die im Einklang mit der Person des Lehrers konzipiert worden sind und auch die Ausbildung bestimmt haben. Eine ständige Mahnung war, dass er mehr können und verstehen müsse als nur seine Lehrbücher. Das Wissen vermittelt sich nicht von selbst; deswegen rückte die «Lehrmethodik» ins Zentrum der Ausbildung (Vincas, 1845, S. 46).⁹ Noch nicht massgebend waren pädagogische Theorien, die grossen Namen zugeordnet wurden. Das änderte sich im Laufe des 19. Jahrhunderts unter dem Eindruck einer veränderten Geschichtsschreibung, die stark auf historische Persönlichkeiten setzte. Auch die Geschichte der Pädagogik wurden nun mit einer Reihung hervorragender Namen konstruiert. Die christlichen Schriftsteller des 17. und frühen 18. Jahrhunderts rückten an den Rand und «grosse Pädagogen» ins Zentrum.

3 Grosse Pädagogen als Vorbilder

In der Mitte des Jahrhunderts war der Wandel unübersehbar, wie sich an Adolf Diesterweg zeigen lässt, der seit 1832 das Königliche Seminar für Stadtschullehrer in Berlin leitete, das im Jahr zuvor eröffnet worden war. Diesterweg war ein grosser Verehrer Pestalozzis, den er 1845 – und ganz ernsthaft – als den «Weltschulmeister» bezeichnete, also als Vorbild für die gesamte Lehrerschaft weltweit (Diesterweg, 1845, S. 16). Der Grund waren nicht herausragende Fähigkeiten in der Kunst des Unterrichtens oder unübertroffene Erfolge in der Kindererziehung, auch nicht Charisma oder rhetorische Talente, schliesslich nicht politischer Einfluss und dauerhafte Schulreformen, sondern die Persönlichkeit oder genauer: Wille, Beharrlichkeit und Idealismus:

⁷ Das geht zurück auf die Beschreibung des Schulstandes von Friedrich Gabriel Resewitz (1778, S. 2).

⁸ Der Berliner Theologe Friedrich Gabriel Resewitz (1729–1806) war seit 1775 Abt des Klosters Berge bei Magdeburg und bis 1796 Leiter der dortigen Schule. Er hatte 1771 in Kopenhagen eine der ersten Realschulen gegründet.

⁹ «Heinrich Vincas» war das Pseudonym für den Oldenburger Lehrer, Pfarrer und Schriftsteller Heinrich Hermann Meyer (1802–1852).

Sein Ideal war: Veredelung des Menschengeschlechts durch Erziehung und Bildung. Ihm widmete er sein ganzes Leben. Er kannte nichts Anderes, er vergass darüber alles Andere, er dachte immer zuletzt an sich selbst – ordinäre Menschen nannten ihn einen Schwärmer, oder belegten ihn und sein Thun oft sogar mit Schimpfnamen. (Diesterweg, 1845, S. 16/17)

Das Vorbild gewinnt an Reputation, gerade wenn es verkannt wird, das hohe Ideal bringt es mit sich, dass nicht jeder folgen kann, entscheidend ist, dass das Leben vom Ideal bestimmt ist, und zum Vorbild wird man, wenn daran kein Zweifel besteht. Aber das Vorbild gewinnt auch, wenn der Erfolg ausbleibt, wie Diesterweg im Blick auf das gescheiterte Neuhoof-Experiment festhält (Diesterweg, 1845, S. 17).

Die Begründung ist aufschlussreich, weil genau das gemacht wird, wovon Villaume die Lehrer gewarnt hatte. Schuld am Scheitern waren die «Rohheit der meisten Kinder», der schlechte Einfluss der Eltern, die «unverschämte Forderungen» erhoben hätten, weiterhin Geldmangel und «vielleicht auch manche Missgriffe», die Pestalozzi selbst begangen haben mag (Diesterweg, 1845, S. 17/18). Aber die werden nicht näher benannt. Es heisst nur, er habe sich zugunsten der Kinder in Schulden gestürzt, die er nicht tilgen konnte, und seinen Hof in bester Absicht verloren. Er wurde mit Spott überhäuft, «aber er verzweifelte nicht» (Diesterweg, 1845, S. 18), und das ist für das pädagogische Vorbild entscheidend. «In seiner nächsten Umgebung verkannt» (Diesterweg, 1845, S. 18), wurde Pestalozzi zum Lehrer der Lehrer und dies tatsächlich weltweit (Tröhler, 2013).

Kaum etwas hat sich so zugetragen, wie in Diesterwegs hagiografischer Erzählung unterstellt wird. Aber das Faktische in Pestalozzis Leben spielte keine Rolle oder war kein Einwand bei der Konstruktion des grossen Pädagogen. Er wäre nie zum unbedingten Vorbild geworden, wären nicht alle seine Schattenseiten¹⁰ rigoros ausgeblendet oder als Missgunst von Neidern dargestellt worden. Dass es auf den Lehrer «ankommt», war und ist eine Professionsüberzeugung, die auch in der grösseren Öffentlichkeit geteilt wurde und wird. Die zentrale Bedeutung der «Persönlichkeit des Lehrers» ist früh herausgestellt worden, etwa in Carl Friedrich Lauckhards «Tagebuch eines Lehrers» aus dem Jahre 1843.¹¹ Dort heisst es:

In der Persönlichkeit des Lehrers gehen Zucht und Unterricht in Eins zusammen; von ihr aus wirken beide. Die persönliche Erscheinung des Lehrers ist das Bild, das anschauliche Beispiel, das Modell, nach dem alle sich richten, bilden und formen. Wie viel mehr wirkt ein Beispiel als Worte und Lehren! (Lauckhard, 1843, S. 25/26)

Genau das hatte Diesterweg mit Pestalozzi im Sinn, nur waren sein Bild, Beispiel und Modell nicht direkt erfahrbar, sondern sollten publizistisch wirken. Und das Modell

¹⁰ Dokumentiert etwa von Eduard Biber (1827) am Beispiel des Niedergangs der Institute Pestalozzis in Iferten.

¹¹ Carl Friedrich Lauckhard (1813–1876) war Lehrer an der Musterschule in Friedberg (Wetterau) sowie Lehrer der Stadtschule in Darmstadt und ist 1855 als Schulrat nach Weimar berufen worden.

war selbst Modell, weil von grossen Pädagogen nur gesprochen werden sollte, wenn sie in irgendeiner Weise als vorbildlich gelten konnten.

Das lässt sich an Karl Gottlob Hergangs «Handbuch der pädagogischen Literatur» zeigen, das 1840 erschienen ist.¹² Anders als in Villaumes Handbuch geht es hier um das Sortieren der stark angewachsenen Literatur nach Relevanzkriterien für Berufsleute und Lehrerbildner. Dazu dienen Namensreihen und Chiffren für eigenständige Theorien, die sich von den christlichen Erziehungslehren abgrenzen. Die neuere Pädagogik wird auf John Locke und die Lehre der «naturgemässen Erziehung» zurückgeführt. Rousseau sei ihm gefolgt und habe mit seinem «Emil» den ersten Anstoss gegeben zur Reform des Schulwesens in neueren Zeiten. Basedow machte aus der natürlichen Erziehung eine Methode und mit seiner Erziehungsanstalt in Dessau beginnt in der Geschichte des deutschen Schulwesens «eine neue Periode» (Hergang, 1840, S. 17/18). Pestalozzi schliesslich habe die Elemente der Volksbildung in ihrer Einfachheit bestimmen können (Hergang, 1840, S. 20). Pestalozzi war im ganzen 19. Jahrhundert – also nicht nur für Diesterweg – der «mit genialem Blick und tiefem Gemüthe begabte schweizerische Reformator der Pädagogik» (Hergang, 1840, S. 21). Er ist das Vorbild wie später Montessori, Korczak oder Alexander Neill. Geschichte, so verstanden, dient selbst der Erziehung, so der Erzeugung von Professionsmoral (Gonon, 1999).

Man erkennt ein folgenreiches Darstellungsprinzip, nämlich die enge Verknüpfung von Personen und Namen mit einem richtungsweisenden Schlagwort. Ist die Verknüpfung historiografisch auf Dauer gestellt, kann sie nur schwer wieder aufgelöst und neu geordnet werden.

4 Ein riskantes Erfolgsprinzip

Diese Art von Verknüpfung gilt bis heute, denkt man an Hartmut von Hentig und die Laborschule oder Gerold Becker und die Reformpädagogik. Beide waren lange Vorbilder, ohne näher sagen zu müssen, für was. Ähnliches galt für Jürg Jegge mit dem Schlagwort «Dummheit ist lernbar» für die Emanzipation der Verlierer des Schulsystems. Glaubwürdig ist das, wenn eigene Praxis vorausgesetzt werden kann. Zum Vorbild werden Praktikerinnen und Praktiker nicht nur, wenn sie Erfolg haben, dann müsste es viele Vorbilder geben. Sie müssen publik machen, was den Erfolg ausmacht, der Erfolg wiederum muss in der Öffentlichkeit spektakulär erscheinen und als Beispiel unwiderstehlich sein. Vorbilder müssen mit ihrer Person für das eintreten, was theoretisch erwartet und von ihnen auch postuliert wurde.

Von Hentig wurde berühmt nicht als Lehrer an Privatschulen und öffentlichen Gymnasien, sondern als Publizist und Schulgründer in Bielefeld, der mit einer neuartigen

¹² Karl Gottlob Hergang (1776–1850) war zunächst Hauslehrer und dann angestellter Lehrer an der Bürgerschule in Zittau. Er war später als Pfarrer und Schulreformer in Bautzen tätig.

Schule verwirklicht hat, was viele Lehrerinnen und Lehrer als beispielhaft auch für sich ansahen. Ähnlich wurde Becker zu einem Gesicht der Schulreform, weil er an der renommierten Odenwaldschule zeigen konnte, welche Potenziale sich mit der historischen Reformpädagogik verbinden liessen. Jegge schliesslich war der widerständige Sonderschullehrer in Embrach, der als Erster in der Schule neue Formen der Beziehung durchsetzen konnte. Es handelt sich um Inszenierungen, die geglaubt wurden und Bewunderung hervorriefen, solange wie man annehmen konnte, dass alle Erzählungen authentisch sind und so zutreffen, wie sie kommuniziert worden sind. Besuche vor Ort oder Berichte Dritter genügten als Bestätigung. Zweifel an dieser sehr unwahrscheinlichen Passung zwischen Ideal und Wirklichkeit kamen lange nicht auf, man glaubte dem schönen Schein und der dazu passenden öffentlichen Rhetorik. Zufall war das nicht, sondern lang geübte Praxis, die pädagogisches Sehen und Denken von unbestreitbaren Vorbildern aus konzipierte.

Die «Helden» der Pädagogik entstanden als Gattung im 19. Jahrhundert und setzten eine spezialisierte Literatur voraus, die aus Geschichtsbüchen, Lexika und Zeitschriften bestand, für Zwecke der Ausbildung entstanden ist und die Disziplin «Pädagogik» in ihrer modernen Gestalt konstituiert hat.¹³ Allein die Analyse der Lexika zeigt bei sehr vielen verschiedenen Namen einschlägige Positionierungen mit Pestalozzi an der Spitze (Hild, 2018, S. 247–264). Er wurde auf diesem Wege zum meistzitierten Vorbild und erhielt am Ende sogar höchste philosophische Weihen (Natorp, 1922, S. 61–236), weil er so gelesen wurde, als stünden Person und Werk im Einklang,¹⁴ was ausserhalb der Pädagogik vermutlich niemandem in den Sinn gekommen wäre. Das bestimmte über Dekaden die Selbstsicht der Pädagogik und damit auch die Ausbildung der Lehrpersonen, nicht jedoch die gelebte Professionsmoral. Keine einzige Entscheidung und keine Bearbeitung auch eines Dilemmas dürfte unter Berufung auf das Vorbild Pestalozzi zustande gekommen sein. Aber Vorbilder beherrschen die Sprache und mit ihr die Vorstellungswelt. Der «pädagogische Bezug» braucht Herman Nohl, um Autorität zu gewinnen und seine Stellung im Diskurs zu behalten (Kreis, 2018). Und die Erziehung zur «Mündigkeit» verlangt einen Bezug auf Kant, wenn damit eine herausgehobene Bedeutung verbunden werden soll, der möglichst nicht widersprochen werden darf. In einem Berufsfeld, das gegenüber «Theoretikerinnen» und «Theoretikern» empfindlich ist, sind diejenigen willkommen, die praktische Überzeugungen stiften, stärken oder weiterentwickeln, allerdings nur dann, wenn ein günstiges Zeitfenster besteht oder der Status eines «Klassikers» erreicht ist und nicht wieder gelöscht werden kann.

Unabhängig davon: Was Hergang (1840, S. 17) mit Blick auf John Locke ausgeschlossen wissen wollte, ist für die pädagogischen Schriftsteller gerade das Erfolgsrezept gewesen. Locke habe «die Erziehung nach einer Idee oder einem Ideale» für «Schwärmerei» gehalten, mit der sich konkret nichts bewirken lasse. Einzig der Natur dürfe

¹³ Den Ausdruck «neue Pädagogik» im Unterschied zur antiken und christlichen Pädagogik des Mittelalters verwendete etwa Schwarz (1829, S. 439) in seiner Geschichte der Erziehung.

¹⁴ Er soll das einzige «Genie der Pädagogik» (Natorp 1922, S. 92) gewesen sein.

man folgen. Bezieht man das nicht auf reale Kinder, sondern auf die öffentliche Rhetorik, dann ist leicht zu sehen, dass sie ohne Ideen und Ideale gar nicht stattfinden oder jedenfalls keinen Einfluss gewinnen könnte. Schriftsteller von Pestalozzi bis Hentig und Jegge sind genau deswegen gelesen und für sakrosankt erklärt worden, was ohne ihr Zutun kaum möglich gewesen wäre. Als Vorbilder konnten sie für die richtige Haltung sorgen, für die zutreffende Moral und aus der Sicht der Leserinnen und Leser auch für die passende Theorie, vorausgesetzt, dass sie selbst dem folgten, was sie für alle forderten und was ihren Rang begründete. Dass ihre Ideale realitätsfern aussahen, war umso mehr ein Grund dafür, ihnen zu folgen; nur Zweifel an ihrer Person durften nicht aufkommen. Aber die sind immer möglich, sodass auch immer mit der Entlarvung vermeintlicher Helden zu rechnen ist, die sich dann nicht mehr zur Bestätigung eigener Überzeugungen eignen. Davon muss unterschieden werden, was sinnvollerweise die Professionsmoral ausmachen kann oder muss. Sie wird nicht durch Vorbilder garantiert oder auch nur stabilisiert.

5 Folgerungen

Anders als bei Ärztinnen und Ärzten oder Juristinnen und Juristen gibt es für die Lehrpersonen keine explizite Standesethik. Das Berufsfeld ist hochmoralisch, steht unter öffentlicher Beobachtung und ist allein deswegen nicht «autonom». Jeder Konflikt kann direkt die Person betreffen und aus diesem Grunde muss auch für kollegialen Schutz gesorgt werden, der allerdings deutliche Grenzen hat. Diskriminierungen oder körperliche Gewalt bis hin zu sexuellen Übergriffen müssen klar benannt und geahndet werden. Unter diesen Voraussetzungen ist auch lange nach Peter Villaume ein Verhaltenskodex nötig, der sich mit gesellschaftlichen Erwartungen verbindet. Dass Lehrerinnen und Lehrer Vorbilder sind, gehört ebenso dazu wie die Qualität des Unterrichts oder die Orientierung am Ergebnis für die Lernenden. Auch Schulverbesserungen gehören zum Kodex und weiterhin die Einsicht, dass sie nur schrittweise erfolgen können und von den Lehrpersonen abhängen.

Damit sind seit jeher «idealisierende Übertreibungen» verbunden, die aus den Tugendkatalogen der gewünschten Eigenschaften von Lehrpersonen resultieren (Harder, 2014, S. 45). Was dabei aber auffällt, ist, wie stabil diese Kataloge sind, und auch wenn mit ihnen keine Kausalitäten verbunden werden können, so sind es doch Postulate, die in einem öffentlichen Raum vertreten werden und die nicht verschwinden werden. Aber sie sind nicht einfach identisch mit der gelebten Moral, wie in der Literatur zum «pädagogischen Ethos» oft angenommen wurde. Versteht man unter «Professionsmoral» auch die Selbstregulierung der Lehrerinnen und Lehrer (Oelkers, 1986), dann ist für Schwärmerei oder Selbstidealisierung tatsächlich kein Platz. Es geht um die Bewältigung von Konflikten, zu denen auch diejenigen mit den Behörden oder den Eltern gehören. Wer Probleme lösen will, muss klare Standpunkte vertreten und darf sich nicht selbst zur Last fallen. Auf der anderen Seite sichert die Moral auch die innere Regu-

lierung und so die berufliche Identität. Die Erwartungen von aussen spiegeln sich im professionellen Selbst und müssen balanciert werden, ohne die realen Erfahrungen zu ignorieren. In diesem Sinne ist «Moral» auch ein Lernprozess mit sich selbst, also keine Gesinnung, die nicht korrigiert zu werden braucht.

So etwas liefert die pädagogische Rhetorik, die trotz gegenteiliger Erfahrungen stabil bleiben kann und so die Glaubenssätze schützt, mit denen sich die Wirklichkeit nicht antizipieren, wohl aber idealisieren lässt. Das gilt etwa auch für die Bildungspolitik, die ohne Idealisierungen gar nicht auskäme. Den Alltag dagegen und so das moralische Handlungsfeld prägen oft neue Situationen und überraschende Ereignisse, die für sich beurteilt werden müssen und so häufig den Routinen widersprechen, weil sie individuelle Aufmerksamkeit verlangen und oft auch mit unerwarteten Zumutungen verbunden sind. Die Härten des Berufs mögen sich verlagert haben, aber auch sie verschwinden nicht. Die Geschichte jedenfalls zeigt den immer neuen Kampf um Bewahrung von Moral und Identität in einem Feld, das ungebrochene Kontinuität nicht kennt und Lösungen nicht von Dritten erwarten sollte.

Wohl machen – anders als früher – bestimmte Regeln Abstimmungen im Kollegium nötig, etwa solche einer fairen Leistungsbeurteilung, aber sie auch zu befolgen, verlangt innere Kontrollen gepaart mit verlässlichen Routinen. Im Schulbereich gibt es individuelle Verantwortung, aber weder definierte Kunstfehler noch Schiedsgerichte. Das schliesst Begeisterung für den Beruf ebenso wenig aus wie professionelle Überzeugungen und eine stabile Gefühlsbasis. Nur werden sie unentwegt getestet und müssen sich bewähren. Was man nicht braucht, sind Kitsch, Ressentiments und Vorbilder, die zu Idolen werden und dann gestürzt werden müssen. In der Ausbildung der Lehrpersonen muss es ausreichend Raum geben für die gesellschaftlichen Erwartungen, die öffentliche Beobachtung und die moralischen Anforderungen des Berufs. Auch die Verletzungen des Ethos wären zum Thema zu machen. Hier ist Neuland zu betreten, weil die Geschichte darüber nichts aussagt.

Literatur

- Gonon, Ph.** (1999). Historiographie als Erziehung. Zur Konstitution der pädagogischen Geschichtsschreibung im 19. Jahrhundert. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (4), 521–530.
- Harder, P.** (2014). *Werthaltungen und Ethos von Lehrern: Empirische Studie zu Annahmen über den guten Lehrer*. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Hild, A.** (2018). *«Helden und Denker» der Pädagogik im Spiegel ihrer Fachlexika von 1774 bis 1945*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Kreis, H.** (2018). *Herman Nohl: Durch Erziehung Lebenswelt gestalten? Theoretische Rekonstruktion eines umstrittenen pädagogischen Konzepts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oelkers, J.** (1986). Professionsmoral oder pädagogisches Ethos? Eine historische Kritik. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 62 (4), 487–506.
- Tröhler, D.** (2013). *Pestalozzi and the educationalization of the world*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Quellen

- Biber, E.** (1827). *Beitrag zur Biographie Heinrich Pestalozzi's und zur Beleuchtung seiner neuesten Schrift «Meine Lebensschicksale u.s.f.» nach dessen eigenen Briefen und Schriften bearbeitet, und mit anderweitigen Urkunden belegt*. St. Gallen: Huber und Compagnie.
- Bock, F.S.** (1780). *Lehrbuch der Erziehungskunst, zum Gebrauch für christliche Eltern und künftige Jugendlehrer*. Königsberg: Gottfried Lebrecht Hartung.
- Diesterweg, A.** (1845). *Heinrich Pestalozzi. Ein Wort über ihn und seine unsterblichen Verdienste, für Kinder und deren Eltern, zu dem ersten Säcularfeste seiner Geburt* (3., verbesserte und vermehrte Auflage). Berlin: Theod. Chr. Fr. Enslin.
- Guerike, H.E.F.** (1827). *August Hermann Francke. Eine Denkschrift zur Säcularfeier seines Todes*. Halle: Buchhandlung des Waisenhauses.
- Hergang, K.G.** (1840). *Handbuch der pädagogischen Literatur. Ein literarischer Wegweiser ... mit kritischen Anmerkungen und anderen Notizen bearbeitet*. Leipzig: Verlag von Breitkopf und Härtel.
- Lauckhard, C.F.** (1843). *Tagebuch eines Lehrers*. Darmstadt: Verlag der Hofbuchhandlung von Gustav Jonghaus.
- Natorp, P.** (1922). *Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik. Erstes Heft: Plato, Rousseau, Condorcet, Pestalozzi* (2., verbesserte und vermehrte Auflage). Stuttgart: Frommann.
- Resewitz, F.G.** (1778). *Gedanken und Vorschläge zur Verbesserung der öffentlichen Erziehung als Materialien zur Pädagogick herausgegeben. Erster Band*. Berlin: Friedrich Nicolai.
- Schwarz, F.H.C.** (1829). *Erziehungslehre. Erster Band, zweite Abtheilung: Geschichte der Erziehung* (2., durchaus umgearbeitete, verbesserte Auflage). Leipzig: Georg Joachim Göschen.
- Terne, G.** (1748). *Der wohl-informirte Dorff-Schulmeistr und Kinder-Lehrer ... Alles in deutlichen und leichten Regeln abgefasst, und denen Schulmeistern zum Besten an die Hand gegeben* (andere und verbesserte Auflage). Leipzig: Friedrich Lanckischens Erben.
- Villaume, P.** (1787). *Praktisches Handbuch für Lehrer in Bürger- und Land-Schulen* (2. Auflage). Frankfurt: ohne Verlag.
- Vincas, H.** (1845). *Schullehrer-Seminarien und Volksschulen*. Oldenburg: Schulzesche Buchhandlung.
- Zeidler, Ch.** (1675). *Pedia dramatica, Oder Die Gute und Böse Kinder-Zucht/In einem anmuthigen und erbaulichen Schau-Spiel vorgestellt*. Dresden: In Verlegung Christian Bergen/Druckts Paul August Hamann.
- Zeumer, J.C.** (1701). *Exemplarischer Teutscher Schumeister ... sammt einer leichten/nützlichen und dienlichen Lehr-Art ...* Jena: Joh. Bielcken.

Autor

Jürgen Oelkers, Prof. em. Dr., Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, oelkers@ife.uzh.ch