

Tenorth, Heinz-Elmar

**Birgit Ofenbach: Geschichte des pädagogischen Berufsethos.
Realbedingungen für Lehrerhandeln von der Antike bis zum 21. Jahrhundert.
Würzburg, Königshausen & Neumann 2006. 406 S., 28,- EUR [Rezension]**

Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007) 3, S. 399-402

urn:nbn:de:0111-opus-50302

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

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.

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Regionale Schulentwicklung

Bernd Zymek

Einführung in den Thementeil. Die Aktualität der regionalen Schulentwicklung
als Gegenstand der empirischen Bildungsforschung 279

Sandra Sikorski

Differenzierungsprozesse in städtischen Schullandschaften: Das Beispiel
der Hauptschulen 284

Thomas Hauf

Innerstädtische Bildungsdisparitäten an der Übergangsschwelle von den
Grundschulen zum Sekundarschulsystem 299

Hermann Budde

Die Entwicklung regionaler Schulstrukturen in peripheren ländlichen
Räumen unter dem Paradigma demografischer Schrumpfung 314

Bernd Zymek/Julia Richter

International-vergleichende Analyse regionaler Schulentwicklung:
Yorkshire und Westfalen 326

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Regionale Schulentwicklung“ 351

Allgemeiner Teil

Johannes Giesinger

Was heißt Bildungsgerechtigkeit? 362

Katrin Kraus

Die „berufliche Ordnung“ im Spannungsfeld von nationaler Tradition und
europäischer Integration 382

Besprechungen

Heinz-Elmar Tenorth

Birgit Ofenbach: Geschichte des pädagogischen Berufsethos 399

Jürgen Reyer

Sabine Andresen/Isabell Diehm (Hrsg.): Kinder, Kindheiten, Konstruktionen 402

Vera Moser

Christian Liesen: Gleichheit als ethisch-normatives Problem der
Sonderpädagogik 405

Nicole Welter

Werner Hüllen/Friederike Klippel (Hrsg.): Sprachen der Bildung – Bildung
durch Sprachen im Deutschland des 18. und 19. Jahrhunderts 407

Dokumentation

Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 2006 410

Pädagogische Neuerscheinungen 435

Besprechungen

Birgit Ofenbach: *Geschichte des pädagogischen Berufsethos. Realbedingungen für Lehrerhandeln von der Antike bis zum 21. Jahrhundert.* Würzburg, Königshausen & Neumann 2006. 406 S., 28,- EUR.

Ein gewichtiges Thema, das pädagogische Berufsethos, ein Untertitel, der verspricht, das Thema in einem langen Zeitraum, von der Antike bis zur Gegenwart, und in einem relevanten Kontext, nämlich der „Realbedingungen für Lehrerhandeln“, zu untersuchen – im Ergebnis aber leider eine 406 Seiten lange Enttäuschung. Dabei bleibt die Grundidee ohne Zweifel richtig, von der die Autorin ausgeht, dass nämlich Berufsethos ein Phänomen ist, das man allein als historisch-soziale Konstruktion der Profession, und zwar im Kontext von Schule, pädagogischer Wissenschaft, Gesellschaft, Staat und Kultur, angemessen verstehen, aber weder theoretisch ableiten noch fern von Praxis entwickeln kann. Eine historische Untersuchung in der Absicht, die spezifische Historizität dieses professionellen Ethos zu analysieren, wäre deshalb auch ein lohnendes Unternehmen. Es kann allerdings nur dann von Erfolg gekrönt sein, wenn der Historiker weiß, wonach er sucht, also zumindest ein Vorverständnis von seinem Thema, dem Berufsethos, hat und wenn er mit der Historiographie und ihrer Praxis vertraut ist. Frau Ofenbach versucht, sich dieser Referenzen im ersten „Analytischen Teil“ (S. 7-87) zu vergewissern, aber die Probleme setzen hier schon ein; denn weder liefert dieser Teil einen historisch handhabbaren (Vor-)Begriff von Berufsethos noch entfaltet er ein Vertrauen erweckendes Bild ihrer historiographischen Absichten.

Schon hier, und dann die ganze Arbeit hindurch, bleibt der Begriff für ihr Thema vielmehr diffus und ohne scharfe Grenzen, wenn für das Ethos des Lehrers nicht nur „seine Haltungen, Tugenden“ reklamiert werden, sondern auch „Kompetenzen“ und die „menschlichen Fähigkeiten“ (S. 8), oder der „subjektive ... Faktor“ oder das „professionelle Selbst“ oder die pädagogische „Bildung“ oder

wenn, am Ende des Buches, also nach dem historischen Lernprozess, als „Faktoren“ des Berufsethos erneut ein bunte Liste von Themen genannt wird, die nicht nur „Dimensionen“ zwischen Tugenden und Wissen, sondern Modi des Erwerbs ebenso umfassen wie relevante Kontexte, etwa der Schul- und Berufskultur. Hier ist alles von Bedeutung, aber nichts klar und präzise unterschieden und analysiert.

Professionstheorie, ohne Zweifel, das wäre in dieser schwierigen Situation, in der es „keine zusammenfassende Theorie eines pädagogischen Berufsethos“ (S. 78) gibt, die richtige Adresse und die systematische Referenz, wenn man sich mit dem Lehrerberuf beschäftigt. Frau Ofenbach sucht diesen Bezug auch einleitend, allerdings mit wenig Fortune. Konzentriert auf Aspekte der deutschen Diskussion, keineswegs auf die gesamte Diskussion, konstatiert sie sicherlich zu Recht primär eine Vielfalt an – auch konkurrierenden – Theorien, belässt es aber dabei und zeigt nicht einmal, welche Fragen denn jetzt die Geschichte beantworten soll. Wenig befriedigend ist diese Strategie, weil zwei für eine bildungshistorisch und professionstheoretisch argumentierende Studie nahe liegende Wege überraschender Weise nicht gesucht werden: (1) Die einschlägige bildungshistorische Literatur zur Geschichte pädagogischer Professionalität, wie sie in Sammelbänden, von M. Heinemann bis zu H.J. Apel, umfanglich vorliegt oder monographisch, zumindest von H. Kemnitz bis hin zu S. Blömeke, verfügbar ist, wird vollständig ignoriert, zu schweigen von der Distanz gegenüber den luziden amerikanischen Untersuchungen zur Historie deutscher Professionen, von K. Jarausch bis Ch. McClelland, oder zur Berufspraxis amerikanischer Lehrer (zumindest J. Herbst wäre hilfreich, um zu wissen, warum Lehrer in Trauer lehren) oder zur Struktur von Berufsidealen (B.A. Kimball). All das fehlt, und entsprechend greift die Diskussion zu kurz, sie wird über Moral eng geführt und ist ohne hinreichende historiographische oder theoretische Verortung im Stand der Forschung. Und eine Begründung dafür, dass der

Lehrerberuf hier und später auf den des Volks- bzw. Grundschullehrers reduziert wird, die erhält man auch nicht. (2) Ofenbach ignoriert aber auch theoretisch wichtige Unterscheidungen, die aktuell die Professionsdebatte bestimmen und „Professionalität“ in ihren Elementen definieren, dann z.B. neben Ethos Wissen, Fertigkeiten, Routinen und Praktiken für bedeutsam halten, zugespitzt im Dual von Ethos und Kompetenz. Ofenbach hält zu solchen Vorschlägen Distanz, selbst dann, wenn ihre eigenen professionstheoretischen Gewährsleute, historisch wie aktuell, nicht alles über den Leisten des Ethos schlagen, sondern auf davon unterscheidbare (aber im Konstrukt selbstverständlich relationierte) Kompetenzdimensionen abheben. Theoretisch wie historisch würde damit die Kontroverse zwischen „technisch“ und „moralisch“ nicht einfach zu Gunsten der professionellen Moral und ihrem Primat aufgelöst, man lernte vielmehr, Dimensionen von Professionalität zu unterscheiden, wozu auch die Kontroversen über Comenius geholfen hätten, wenn man sie denn angeschaut hätte. Denn es geht nicht allein mit „Liebe“, und sei es die von Pestalozzi, es bedarf auch der Methode, und hoffentlich nicht der gescheiterten Studie von Osterwalder kommt im historischen Teil zu Pestalozzi auch nicht vor).

Methode, das verlangt auch eine historische Untersuchung, aber die programmatischen historiographischen Bemerkungen von Ofenbach lassen für die historischen Teile einiges befürchten: „Zeitgeistforschung“ ist offenbar das Revier, dem sie sich selbst verpflichtet fühlt, das kann ja hingehen, aber alles andere, was die Historiographie sonst in den letzten 30 Jahren hervorgebracht hat, einfach unter diesem Titel zu rubrizieren und als identisch zu behaupten, das geht zu weit. Mit „Methodenpluralismus“ oder durch mutige Berufung auf „Grounded Theory“ ist das jedenfalls nicht hinreichend begründet und der letzte Satz auf S. 87, mit dem die Autorin verspricht, dass „alle hermeneutischen und phänomenologischen Methoden herangezogen [werden], wie sie von Schleiermacher, Dilthey, Husserl und Gadamer entwickelt wurden“, überzeugt in seiner Pauschalität auch nicht.

Das tun auch die konkreten Untersuchungen nicht, die der „Historische Teil – Lehrerethos in der Mentalitäten- und Sozialgeschichte“ (S. 88-347) präsentiert. Inspiriert durch ein „historisch-systematisch“ gedeutetes antikes Exempel – die Auseinandersetzung des Sokrates mit den Sophisten (S. 88-91) – steht am Anfang die dann bis zur Gegenwart als gültig behauptete und als zentrale Differenz beanspruchte Entgegensetzung von „Ethos“ und „Wissen“, vom Versprechen der „Lehrbarkeit“, das dem „humanen Kern des Menschen“ gegenübergestellt wird, der sich im Ethos manifestiert und nicht in „Professionalität“; denn dort „werden letztlich Wissen und Tun getrennt“ (S. 90). Solchen Horizonten (selbst gegenüber den Sophisten nicht zu halten), Unterstellungen und falschen Annahmen folgt die gesamte weitere Analyse. Sie springt allerdings gleich in die Phase der „Hauslehrerpädagogik“ und das ausgehende 18. Jahrhundert, reduziert also das Versprechen im Untertitel auf drei Seiten Antike und die Zeit seit dem 18. Jahrhundert. Ofenbach lässt damit auch die Realität und die Autoren dazwischen schlicht außen vor, auch wenn dazu z.B. die wahrlich nicht folgenlose Schul- und Lehrtradition der europäischen Humanisten ebenso gehört wie die Erfindung der Methode (der Hinweis auf die Gothaische Schulordnung, S. 112, ist hoffentlich nicht als Ersatz gedacht) oder die Systemexperimente des Comenius oder die Praxis der philanthropischen Einrichtungen; auch die werden allenfalls angedeutet, aber nicht angemessen analysiert (und obendrein wird einem Niethammer-Vortrag von 1799 die Erfindung des „Pädagogischen Jahrhunderts“ zugeschrieben, worüber sich zumindest J.G. Schummel angesichts seines „Spitzbart“ von 1779 etwas wundern dürfte).

Die Historie des Berufsethos insgesamt wird in zehn Kapiteln in Teil II dargestellt: Nach Sokrates folgt, wie gesagt, die Hauslehrerpädagogik (2.), dann kommen die Volksschullehrer auf dem Lande (3.), Pestalozzi (4.), Herbart (5.), die Frage nach den „Eigenschaften“ eines „guten Schullehrers“ (6.), „Lebensreform und Schulreform“ (7.), die in ihrem pädagogischen Ertrag stark abgewertete Weimarer Republik als Phase von „Übergangsschule und Übergangslernlehrer“ (8.), die NS-Zeit,

mit einer sehr scharfen Kontinuitätsthese und der eigentümlichen Behauptung, es habe „1933 weder einen Umsturz noch eine Machtübernahme“ (S. 275) im Bildungswesen gegeben (9.), und unter dem Titel „Vom Chaos zur Schulreformen“ die Zeit seit 1945, mit der kühnen These, es habe zwischen 1945 und 1955 keine Versuche umfassender Schulreform gegeben, was die Alliierten nicht trifft, weil die eh vergessen wurden (10.). Was man nach dem theoretischen Kapitel schon befürchten musste, bewahrheitet sich historisch: Für die Diskussion des Berufsethos sind die Lehrer an höheren Schulen offenbar ohne Bedeutung, trotz so signifikanter Schriften, wie sie zum „Geist des Lehramts“ um die Wende zum 20. Jahrhundert vorliegen, trotz des intensiven Zusammenhangs von Schulstruktur, Schulleben und Lehrerberuf, wie er sich seit der Mitte des 19. Jahrhunderts entwickelt hat, und alles offenbar deswegen, weil das wahre Ethos woanders gesucht wird. An Stelle solcher Empirie erhält man – für Diesterweg – den kuriosen Hinweis, er habe „ein präskriptives Berufsethos“ entwickelt, als gäbe es auch ein Ethos ohne präskriptiven Charakter; man erfährt zu Herbart das, was man schon immer erfährt, sieht man davon ab, dass der Begriff des „pädagogischen Taktes“ jetzt überhaupt nicht mehr aus der Zeitdimension und technologisch erklärt wird, wo ihn die Erfinder zunächst platziert haben, sondern nur noch aus der Sozialdimension, also natürlich, ethisch. Vor allem fragt man sich natürlich, wo die „Realbedingungen“ bleiben.

Es gibt Überschriften, die das versprechen: Für die „Verbesserung des Schulwesens auf dem Lande“ z.B., aber das ist Felbiger und Idee, nicht Realität, oder über „die soziale Stellung des Lehrers und seine materielle Lage“ (S. 166), aber das ist eher eine Wiederholung der bekannten Lehrerklagen als eine sozialhistorisch stimmige Analyse, die dem beispiellosen sozialen Aufstieg der Lehrer im 19. Jahrhundert ebenso gerecht würde wie der Diskrepanz von guter materieller Lage und schlechter Reputation (aber das war zu befürchten, weil sie auch hier die einschlägigen Daten wegen selektiven Lesens nicht kennt); ähnlich ist es mit den „tatsächlichen Arbeitsbedingungen“ (S. 176 ff.). Hier werden die Studien über Schul-

bau- und Schulverfassung, über die Differenz von „Schulehalten“ und „Unterricht“ so wenig angemessen aufgenommen wie, später, die historischen Analysen zur Sozialisation in den Seminaren und ihren ambivalenten Effekten oder zur Entwicklung des Schulraums. Zwar reklamiert die Autorin immer neu den Alltag, kritisch gegen die Bildungshistoriker, die das vermeintlich vernachlässigt haben, aber sie nutzt bevorzugt Erlasse und Vorschriften als Quellen und ist immer bereit, zufällige und partikuläre Aussagen aus beliebigen Quellen mutig zu generalisieren – den Alltag findet sie dabei so wenig wie die „Realbedingungen“. Ja, sie nimmt sogar Inkonsistenzen in Kauf, vergleicht man z.B. die Passagen zur Ausdifferenzierung der Volksschule im ausgehenden 19. Jahrhundert (z.B. S. 213 mit S. 235 oder 267), die ihr Gelegenheit geben, die Mythen über die vermeintlich ausschlaggebende Rolle der Klassengröße zu äußern (s. auch S. 353) oder unzutreffende Zahlen über die durchschnittliche Klassengröße im 19. Jahrhundert – aber Genauigkeit darf man durchgängig nicht erwarten, weder für die Charakteristik der Epochen und Themen, da kann man vielmehr an jedem Punkt und nahezu auf jeder Seite Kritik anmelden, und zwar sehr scharfe Kritik, noch im Detail: Namen werden falsch geschrieben, Aufsatztitel werden falsch zitiert, Daten falsch zugeschrieben, Referenzen unpräzise angegeben – und nicht nur vereinzelt.

Auch hier, für die historische Analyse, war die Grundidee nicht schlecht, auch wenn „Lehrerethos“ nicht „als soziales Bedingungs-feld“ analysiert wird, wie die Autorin missverständlich sagt, sondern als Resultante von vier Bedingungs-feldern: Ausbildung, materielle Lage und schulische Arbeitsbedingungen, rechtliche Stellung (später: „Antinomie von Aufsicht und Freiheit“ – S. 355 und ff.), „Zeitgeist“. Aber die Mechanismen der Konstruktion werden mechanisch gefasst, als schlugen die Bedingungen durch, ohne dass sie von der Profession gefiltert und interpretiert würden, und als erlaubten sie eine und nur eine Gestalt des Ethos. Nicht nur dass der Autorin dabei die eigenständige politische Rolle der Lehrer und der Lehrerbewegung entgeht und das Ethos, das sie gerade gegen die Realität entwickeln, von Analyse der „Berufskultur“ kann

tatsächlich keine Rede sein. Gegen die Praxis der Lehrer bleibt das Ethos auf die Lehrer-Schüler-Beziehung beschränkt, Organisation und Gesellschaft als Referenz kommen nicht vor. In ihrer Sequenzierung von Typen des Lehrers (Hauslehrer, Volksschullehrer, Übergangslehrer, Seminarlehrer, also der seminaristisch ausgebildete Lehrer) fehlt nicht nur erneut der Fachlehrer, sondern auch die für die professionelle Kultur höchst bedeutsamen funktionalen Unterscheidungen (Hauptlehrer, Klassenlehrer, Direktoren z.B.). Für das Ethos, orientiert an den Leitbegriffen Dienst und Amt, Ordnung, Autorität, Verstehen, werden historische Kontextvarianz und systematische Probleme schließlich überhaupt nicht unterschieden. Die Behandlung z.B. des „Ordnungs“-Problems ist nicht einmal auf der Höhe der professionellen Reflexion selbst; denn weder kennt – oder nutzt – die Autorin die Differenz von „Regierung“ und „Zucht“ oder das pädagogische Thema der „guten Ordnung“ seit Rousseau, noch kann sie, exemplarisch im Kapitel zu Diesterweg oder in der Kritik der Reformpädagogik, verstehen, dass die Pädagogen Ordnung als Voraussetzung für Emanzipation verstehen, also durchaus eine paradoxe, der Pädagogik angemessene Technologie kennen, von der sie erwarten, dass sie ‚die Freiheit bei dem Zwange‘ kultivieren kann, also Ethos und Kompetenz zu relationieren hilft.

Die „Ergebnisaspekte“ in Teil III (S. 348-379) fassen nur zusammen, was an unbefriedigender Exposition und Historie schon zu lesen war; aber die dann zusammengestellten Beobachtungen, Befunde, Schlussfolgerungen und Thesen hätten der Historie nicht bedurft, um in dieser Weise formuliert zu werden. Das gilt auch für das kräftige Votum, das Ethos nicht zu ignorieren. Allerdings, bei der Lehrbarkeit kommen die Zweifel; denn mehr als die alte Botschaft, dass Ethos und Kompetenz in der Praxis erworben werden, kann Ofenbach auch nicht anbieten. Der Schlussabschnitt schließlich – „Ethos als Modul in der Lehrerbildung“ – hat seine überraschende und angesichts des großen Aufwands fast schon selbstdestruktive Pointe in der These, dass das Ethos nicht lehrbar sei, sondern nur „das Wissen über die funktionalen Zusammenhänge“

(S. 379) – wozu die Autorin dann auch rät. Solche Reduktion gibt es aber nicht einmal in der Professionstheorie – und ob das den Sokrates befriedigt hätte, den Ofenbach zum Leitstern gemacht hat? Im Ergebnis: Dieser Arbeit fehlt ein methodisches Konzept, das notwendige Quellenfundament und die Kenntnis der bildungshistorischen Forschung, um wirklich „Realbedingungen für Lehrerhandeln“ zu analysieren oder gar das Versprechen einzulösen, die Historizität des Berufsethos selbst klar herauszuarbeiten – schade, so wurde eine große Chance vertan.

Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth
Humboldt-Universität zu Berlin,
Institut für Erziehungswissenschaften,
Unter den Linden 6, 10099 Berlin
E-Mail: tenorth@rz.hu-berlin.de

Sabine Andresen/Isabell Diehm (Hrsg.): *Kinder, Kindheiten, Konstruktionen*. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und sozialpädagogische Verortungen. Wiesbaden: VS-Verlag, 2006, 274 S., 29,90 EUR.

1. Die sog. „neue“ oder „jüngere“ Kindheitsforschung hat ein gespanntes Verhältnis zur Erziehungswissenschaft. Das hat sie mit ihrer älteren Schwester, der Sozialisationstheorie und -forschung gemein. Diese verwies auf die Grenzen der Erziehung indem sie zeigen konnte, dass sich hinter dem Rücken der pädagogischen Akteure gesellschaftliche Disparitäten durchsetzen; jene, vor allem ihre sozialkonstruktivistische Variante, sieht die moderne Pädagogik im Verein mit Entwicklungspsychologie und Sozialisationstheorie an einer „generationalen Ordnung“ wirken, die Kinder in einer inferioren Position gegenüber Erwachsenen festhalte. Der von Sabine Andresen und Isabell Diehm herausgegebene und eingeleitete Sammelband will hier nicht nur Klärung schaffen, sondern zielt darüber hinaus darauf, „die Befunde der neueren sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung auf ihren Ertrag insbesondere für die Sozialpädagogik hin zu befragen“ (S. 9). Als Defizit halten sie der Kindheitsforschung u. a. vor, die „Leiblichkeit des Kindes“ als „grundlegende Bedin-