

Thiel, Felicitas

Profession als Lebensform. Entwürfe des neuen Lehrers nach 1900

Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007) 1, S. 74-91



Quellenangabe/ Reference:

Thiel, Felicitas: Profession als Lebensform. Entwürfe des neuen Lehrers nach 1900 - In: Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007) 1, S. 74-91 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-43887 - DOI: 10.25656/01:4388

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-43887>

<https://doi.org/10.25656/01:4388>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

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@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Allgemeiner Teil

Paul Walter/Achim Leschinsky

Critical thinking und migrationsbedingte Bildungsbenachteiligung: Ein Konzept für die subjektive Auseinandersetzung mit schulstrukturellen Merkmalen? 1

Sara Fürstenau

Bildungsstandards im Kontext ethnischer Heterogenität. Erfahrungen aus England und Perspektiven in Deutschland 16

Klaus Harney/Sascha Koch/Hans-Peter Hochstätter

Bildungssystem und Zweiter Bildungsweg: Formen und Motive reversibler Bildungsbeteiligung. 34

Joachim Tiedemann/Elfriede Billmann-Mahecha

Macht das Fachstudium einen Unterschied? Zur Rolle der Lehrerexpertise für Lernerfolg und Motivation in der Grundschule 58

Felicitas Thiel

Profession als Lebensform. Entwürfe des neuen Lehrers nach 1900 74

Hannele Niemi

Equity and good learning outcomes. Reflections on factors influencing societal, cultural and individual levels. The Finnish perspective 92

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zu den Artikeln 108

Sammelrezension

Martin Rothland

Was von der Erziehungswissenschaft übrig bleibt. Eine Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen 113

Besprechungen

Ludwig Liegle

Martin Buber: Schriften zu Jugend, Erziehung und Bildung 127

Philipp Schäffler

Karl-Heinz Ehrenforth: Geschichte der musikalischen Bildung 129

Michael-Sebastian Honig

Jürgen Reyer: Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der
Grundschule 131

Wolf-Dietrich Bukow

Ingrid Gogolin/Marianne Krüger-Potratz: Einführung in die interkulturelle
Pädagogik
Marianne Krüger-Potratz: Interkulturelle Bildung
Cristina Allemann-Ghionda: Einführung in die Vergleichende Erziehungs-
wissenschaft 135

Klaus Harney

Rolf Arnold/Philipp Gonon (2006): Einführung in die Berufspädagogik 138

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 141

Felicitas Thiel

Profession als Lebensform

Entwürfe des neuen Lehrers nach 1900

Zusammenfassung: *In den beruflichen Selbstverständigungsdebatten der Volksschullehrer wurde nach 1900 ein Bild vom neuen Lehrer konstruiert, an dem wichtige Vertreter der Reformpädagogik maßgeblich mitzeichneten. Zwei Reformmilieus profilierten dieses Bild des neuen Lehrers in unterschiedlicher Weise: das Milieu der Kunsterzieher und Persönlichkeitspädagogen im Entwurf des Lehrer-Künstlers und das Milieu der Jugendbewegung und der Gemeinschaftsschulen im Entwurf des Lehrer-Führers. Beide Entwürfe des neuen Lehrers waren für viele Volksschullehrer quasi-ideale Bezugspunkte für die Interpretation ihrer Aufgabe und übernahmen eine Orientierungsfunktion für die Entwicklung eines kollektiven beruflichen Selbstbildes. Durch die akademische Pädagogik als Lebensform geadelt, fand der neue Lehrer auch seinen Niederschlag im Ausbildungsprogramm der Pädagogischen Akademien.*

Beide Entwürfe des neuen Lehrers setzen sich im Namen des Kindes in größtmögliche Distanz zu der des Methodenschematismus bezichtigten Schulmännerpädagogik des 19. Jahrhunderts.¹ Mit der „Abkehr von der Methode“ und der Zuwendung zur Persönlichkeit² wird der Status eines „Experten für Unterricht und Erziehung“ in Frage gestellt, der sich in Abgrenzung zum Laien gerade durch den „Anspruch und das Versprechen, eine spezifisch-pädagogische [...] Lösung von Handlungsproblemen gefunden zu haben“ (Tenorth 1986, S. 308) auszeichnet.

Tenorth (1986) hat diese Auseinandersetzung um die Methode im Zusammenhang mit der Etablierung einer „Pädagogik des Verstehens“ (S. 307) analysiert und Gründe für diese erklärungsbedürftige Infragestellung des eigenen Expertenstatus freigelegt. Diese Gründe liegen nicht nur – wie es die Historiographie der Reformpädagogik nahe legt – in der kulturkritisch und lebensphilosophisch motivierten Zuwendung zu vitalistischen Konzepten, sondern auch im begrenzten Potenzial der traditionellen Methode, was die Anforderungen sich rasch modernisierender Bildungsverhältnisse betrifft. „In der Kritik der Methode gestehen die Lehrer ein, dass sie die großen Erwartungen nicht erfüllen kann, mit der sich ihr die Pädagogen emphatisch zugewandt hatten; und in der Kritik des Schematismus ist eben auch die Lektion enthalten, dass also die Erziehung wie der Unterricht eine Kunst bleiben, die sich zwar auf Wissen stützen, aber selbst

- 1 Methodenkritik scheint allerdings ein Dauerthema beruflicher Selbstverständigung zu sein. Die „Nähe zu einem Mechanismus“ wird bereits bei Pestalozzi kritisiert (Tenorth 1986, S. 293).
- 2 Auch das Thema der Lehrerpersönlichkeit ist nicht neu. Es ist, darauf weist Tenorth hin, bereits in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts ein Thema der katholischen, später der protestantischen Pädagogik (Tenorth 1986, S. 311; vgl. auch: Bürkler u.a. 2005, S. 104). In der reformpädagogischen Debatte nach 1900 sind die diskursiven Bezüge allerdings andere: die Lebensphilosophie, die Kulturkritik und der Gemeinschaftsdiskurs.

nicht methodisieren, d.h. nach dem Muster wissenschaftlicher Arbeit ordnen kann“ (S. 312).

Es ist aber nicht nur die Konfrontationsstellung gegenüber der Schulmännerpädagogik, die für die Konturierung des Leitbilds des neuen Lehrers eine Rolle spielt, sondern ebenso die Abgrenzungsbewegung zur experimentellen Pädagogik, welche mit den Entwürfen des neuen Lehrers die Kritik am Schematismus und die Anwaltschaft für das Kind durchaus teilt. Im Unterschied zu den Entwürfen des „Neuen Lehrers“ hatte die experimentelle Pädagogik allerdings den Anspruch der Schulmännerpädagogik auf eine Methodisierung des Unterrichts beerbt, wenngleich sie ihn verwissenschaftlichte: a) durch die theoretische Unterfütterung mit einer modernen Entwicklungspsychologie und einer modernen Psychologie des Gedächtnisses und b) durch die systematische Bezugnahme auf experimentelle Forschung. Unterricht konnte dann nicht mehr in der (in manchen Fällen durchaus virtuosen) Handhabung tradierter Schemata bestehen, sondern in der bestmöglichen, methodisch kontrollierten, individualisierten Förderung diagnostizierter Begabungen.³ Diese – ebenfalls reformpädagogische – Theorie, die den Lehrer als wissenschaftlich ausgebildeten Experten für Unterricht definiert, war in Lehrerkreisen zunächst sehr erfolgreich (vgl. Ingenkamp 1987; Tenorth 1989; Taubert-Striese 1996; Pehnke 1998; Herold 1998; Ash 1985), nicht zuletzt, weil sie versprach, „die Regeln und Normen zu finden für die Tätigkeit des Lehrers und Erziehers“ (Meumann 1901, S. 214; vgl. Lay 1902/1920, S. 519), den Lehrer mit den entwicklungs- und lernpsychologischen Gesetzmäßigkeiten vertraut zu machen und dementsprechend den „pädagogischen Dilettantismus“ zu überwinden (Lay 1906, S. 101f.). Der Lehrer-Experte ist aus dieser Sicht der Pädagoge, der über diagnostische Kompetenz und didaktisches Know-how verfügt, die er im Rahmen einer wissenschaftlich fundierten Ausbildung erworben hat. Die systematische Vermittlung wissenschaftlicher Kenntnisse auf den Gebieten der differentiellen Psychologie, der Entwicklungspsychologie, der Jugendkunde und der Psychopathologie ist die Voraussetzung für die Bewältigung der Aufgabe des Lehrers, die in den Entwürfen der experimentellen Pädagogik nicht als Formung, sondern als Förderung des Schülers beschrieben wird (vgl. Kühnel 1920, S. 21; Pretzel 1914, S. 211f.).

Mit dem Festhalten an Wissenschaft und Methode machte sich die experimentelle Pädagogik aber selbst der Technologie verdächtig (vgl. zum Technologievorwurf die luzide Analyse Frischeisen-Köhlers 1918/1979, S. 69f.).⁴ Zudem konnte sie zentrale Fragen, die in den Selbstverständigungsdebatten der Lehrer bereits im 19. Jahrhundert als Problem thematisiert wurden, nicht beantworten. Sie bot wenig Anknüpfungspunkte

3 Forderungen nach einer Individualisierung des Unterrichts sind – wie bei Tenorth (1986, S. 303f.) nachzulesen – allerdings bereits sehr viel früher nachzuweisen.

4 Die experimentelle Didaktik sei in „Analogie der Technik“ zu begreifen – so Frischeisen-Köhler (1918/1979): „Wie dort dasjenige Verfahren als das zweckmäßigste anzusehen ist, welches in kürzester Zeit mit einem geringsten Aufwand von Mitteln das größte Ergebnis erreicht, so könnte auch diejenige Unterrichts- oder Erziehungsmethode als die beste anzusehen sein, die ein gegebenes Schulziel am schnellsten, am vollständigsten und mit dem geringsten Kräfteverbrauch zu erreichen hilft“ (S. 69).

für die Interpretation des gesellschaftlichen Mandats, das insbesondere die Volksschullehrer spätestens seit 1848 mit öffentlichem Nachdruck fordern. Und sie beförderte mit ihrer Konzentration auf den individuellen Lernprozess die Ausblendung der organisationalen Rahmung und damit der strukturellen Asymmetrie der Schüler-Lehrer-Interaktion, die nicht zuletzt im Erziehungs- und Bewertungsanspruch des Lehrers Ausdruck findet.

Die Entwürfe des neuen Lehrers, das ist die These des vorliegenden Beitrags, verweisen jenseits ihrer kulturkritischen Färbung auf spezifische Merkmale der Lehreraufgabe, die diese mit anderen professionellen Tätigkeiten teilt, und reklamieren damit für Lehreraufgabe einen Professionsstatus. Nicht nur in der Distanznahme zu anderen Erwerbsberufen, sondern auch in der Abgrenzung zur Auffassung vom Lehrer als psychologisch geschultem Experten, dessen Aufgabe und Kompetenz als methodisch reflektierte Gestaltung individueller Lernprozesse definiert wird, beschreiben die Entwürfe des neuen Lehrers die Aufgabe des Lehrers: Im Unterschied zur experimentellen Pädagogik akzentuieren sie diese stärker pädagogisch im Sinne der Formung des Zöglings und verankern die entsprechende professionelle Kompetenz in der Persönlichkeit oder im persönlichen Engagement. In den Entwürfen des neuen Lehrers erscheint der Lehrerberuf deshalb nicht als Ausbildungs-, sondern als Eignungsberuf. Damit geraten in beiden Entwürfen des neuen Lehrers Wissen und Ausbildung als notwendige Voraussetzungen der Professionalität aus dem Blick, so dass der Anspruch auf Professionalität letztlich in ein Deprofessionalisierungsprogramm mündet.

Im Folgenden werden die beiden Entwürfe des neuen Lehrers rekonstruiert: der Lehrer als Künstler (1) und der Lehrer als Führer (2), um schließlich die Entwürfe aus der Perspektive der Professionssoziologie zu diskutieren (3).

1. Die Lehrerpersönlichkeit als pädagogischer Künstler

Anders als für die experimentelle Pädagogik war für die Vertreter der Persönlichkeitspädagogik nicht die durch eine universitäre Ausbildung zu erwerbende Kompetenz, sondern die Persönlichkeit des Lehrers Ausgangspunkt der Formulierung eines beruflichen Selbstkonzepts und eines korrespondierenden professionellen Ethos.

Vertraten die experimentellen Pädagogen die Auffassung, der Volksschullehrer dürfe kein „anderes Kriterium als das der pädagogischen und psychologischen Autorität“ gelten lassen und die pädagogische Professionalität erweise sich in einem unbedingten „Willen zur Objektivität“, der sich von jeder Weltanschauungspädagogik, die in einem „irregeleiteten Bedeutungsbewusstsein Werturteile fällt“, strikt abzugrenzen habe (Schönherr 1924, S. 206ff.), so bezogen die Persönlichkeitspädagogen das pädagogische Ethos explizit auf die Verantwortung für die kulturelle Erneuerung der Gesellschaft, die ohne eine weltanschauliche Selbstpositionierung nicht möglich sei. Es wurde geradezu als das ideelle Kapital der Kunsterziehung und Persönlichkeitspädagogik betrachtet, dass sie als „Bewegung, die aus kulturellen Wurzeln hervorbricht, und der der fortreibende Zug einer neuen Weltanschauung innewohnt, vom wissenschaftlichen Stand-

punkt aus unexakt verfährt. Ihr Wesenszug ist Intuition, Glaube, Überzeugung und gestaltende Energie“ (Richter 1909, S. 157).

1912 publizierte der Lehrerfunktionär Ernst Weber eine kleine Schrift mit dem Titel „Die Lehrerpersönlichkeit“ (Weber 1919). Weber entfaltet vor dem Hintergrund der kunsterzieherisch grundierten Persönlichkeitspädagogik Ernst Lindes (1896/1916) seine Figur des neuen Lehrers. Bereits 1905 hatte Weber in einem Aufsatz für den Hamburger „Säemann“⁵ die These vom geborenen Erzieher in expliziter, teilweise polemischer Abgrenzung zu den Akademisierungsforderungen der experimentellen Pädagogik skizziert. Der echte Pädagoge habe ein intuitives Verständnis für das Kind, das sich nicht auf psychologische Kenntnisse stütze, sondern seiner Persönlichkeit geschuldet sei. Die Ausbildungsversprechen der experimentellen Pädagogen geißelte Weber als Irrlehre, die denjenigen, denen es an der Anlage zum geborenen Erzieher mangle, die Lehrbarkeit der pädagogischen Kunst suggeriere. Echte Lehrer seien aber „Menschen, die sich zur inneren Selbständigkeit durchgerungen haben und eine Werte schaffende Kraft in sich tragen und zum Ausdruck bringen“ (Weber 1919, S. 27). Sie verfügten über eine intuitive Sicherheit im Umgang mit dem Kinde. Dieser Umgang sei geprägt von einer „Psychologie der Wärme“ (Linde 1896/1916, S. V) und wersetze sich darum jeder methodischen Gängelung. In die gleiche Richtung argumentiert der namentlich nicht genannte Autor eines Beitrags mit dem Titel „Universitätsbildung“ in der Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung (1908): Man solle den Wundt doch den „Leuten lassen, die kein Leben haben und keine Sinne, die ein Laboratorium brauchen“ (S. 36). Für den Volksschullehrer sei die experimentelle Pädagogik völlig ungeeignet, wenn nicht sogar schädlich.

Weil der Lehrer dem Leben unmittelbar verbunden sein müsse, könne er auch nicht Staatsbeamter sein (vgl. Gaudig 1920, Vorwort; Wolgast 1910, S. 48ff.). Nicht als Vertreter des Staates wirke er, sondern als einer, der vom Glauben an die idealen Werte getrieben wird. Kurzum: Der echte Lehrer hat und ist Persönlichkeit. Persönlichkeit war das „Schicksalswort deutscher Zukunft“ (Gaudig 1920, S. 19). Es bezeichnet die „Eigenwesenheit, die sich im kulturellen Zusammenhange ihrer Kräfte weiß, fühlt und will, die aus diesem Zusammenhange ihre Kräfte zieht, die sich in der Hingabe an die idealen Zwecke des allgemeinen Kulturlebens behauptet und entfaltet, die die idealen Anschauungen, Sitten, Gesetze dieses Kulturlebens in den Zusammenhang ihres Innenlebens aufnimmt, alles Minderwertige aber souverän zurückstößt“ (Gaudig 1920, S. 19; vgl. auch: Gaudig 1917a und b sowie: Der Begriff der Persönlichkeit 1912). Die Lehrerpersönlichkeit überzeugt durch ihre sittliche Kraft, durch ihr Werte schaffendes Potential, durch ihren Gestaltungswillen. Seine Grundmotive bezieht dieser Entwurf des neuen Lehrers nicht nur aus der idealistischen Tradition, in ihn sind ebenso Vokabeln des pädagogischen Expressionismus (vgl. Vogeler 1920) eingewirkt, und an vielen Stellen ist seine reflexive Begleitmelodie lebensphilosophisch gestimmt: „anschauendes Fühlen

5 „Der Säemann“ wurde von der Hamburger Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung herausgegeben. Der Beitrag erfuhr eine durchaus polemische Erwiderung durch Erich Hylla, der 1912 in der Deutschen Schule die Position der empirischen Pädagogik verdeutlichte.

und fühlendes Anschauen“, „intuitive Gewissheitsbedürfnisse“ (Volkelt 1906, S. 123) sind lebensphilosophische Grundbegriffe, die sich in zahlreichen Entwürfen der Lehrerpersönlichkeit finden: Der echte Lehrer verfüge über Intuition, er fühle „ahnend“ und sei eben nicht auf Methode festzulegen. Seinem Handeln gehen „intuitives Schauen und Fühlen“ (Weber 1919, S. 43) voraus und es trage – das ist hier durchweg positiv konnotiert – den „Charakter des Irrationalen“ (Weber 1919, S. 45).

Entsprechend sei für die Rekrutierung der Lehrer nicht die Wissensvermittlung, sondern Selektion und Persönlichkeitsbildung ausschlaggebend: „Persönlichkeitsbildung und Persönlichkeitsauslese – in der Erfüllung dieser Forderung liegt das Heil der Pädagogik überhaupt“ (Weber 1919, S. 34). Weber war folgerichtig ein strenger Gegner der Akademisierung der Volksschullehrerausbildung. Das Lehrerseminar konzipierte er als eine Art Künstlerwerkstätte, die nur der geborene Pädagoge selbst zu einer Stätte echter Produktivität entwickeln kann.

Berufung – nicht Beruf – kennzeichnet den neuen Lehrer, der sich selbst als Künstler entwirft (vgl. Gleim 1985). Der Künstler ist aber nicht nur der Prototyp des „Berufene[n]“ (Weber 1919, S. 43); er definiert Maßstäbe der Beurteilung des Lehrers auch deshalb, weil hier wie dort Genius und Schöpferkraft als elementare Bedingungen der produktiven Tätigkeit gelten (vgl. auch Wolgast 1887, S. 649ff.). Die Tätigkeit selbst kann hier wie dort nicht auf die Erwerbsrolle verkürzt werden, sie fordere den ganzen Menschen, sei nicht limitierbar; Berufsrolle und Person müssen aus dieser Sicht zur präzisen Deckung kommen: „Volle Menschen brauchen wir, und volle Menschen braucht die Zukunft unseres Volkes, keine zwiespältigen Naturen, bei denen Leben und Beruf auseinander fallen wie zwei verschiedene Schauspielerrollen“ (Weber 1919, S. 34).

Im „pädagogischen Künstlertum“ (Weber 1905) findet das Sendungsbewusstsein der Lehrerpersönlichkeit ihren schöpferischen Ausdruck. Seine Bereitschaft zur „vorurteilslose[n] und wagende[n] Hingabe an den Geist der Zeit“ (Gaudig 1922, S. 163) macht den neuen Lehrer zu einem Mahner der Kulturreform. Aber erst nach 1918 fand die pädagogische Reformbewegung unter den Vorzeichen der Erziehung des neuen Menschen Anschluss an die soziale Bewegung der Jugend und schloss damit ein Bündnis mit den Trägern gesellschaftlicher Reform.

2. Der Lehrer-Führer und die pädagogische Gemeinschaft

War die Reformaspiration der Kunsterzieher und Persönlichkeitspädagogen trotz aller kulturreformerischen Rhetorik vor allem als Reform des Unterrichts und der Schule wirksam geworden, so verstanden sich die zu einem großen Teil in jugendbewegten Peergroups sozialisierten Reformer, die nach 1918 den Reformdiskurs bestimmten, als Aktivisten einer gesellschaftsreformerischen Bewegung.

Gustav Wyneken, der Mentor der Jugendbewegten, skizzierte bereits 1911 den Anspruch einer pädagogischen Reformbewegung: Nicht um „billige Schulreform“ (Wyneken 1911/1919, S. 15f.) könne es gehen. Die „Erziehungsreform“ könne nicht als „Spezialgebiet [...] ohne Zusammenhang mit einer allgemeinen Kulturreform“ behandelt

werden: „Nur aus dem Willen zu einer im Wesen neuen Kultur, nur aus einer allgemeinen Kulturgesinnung“ könne eine pädagogische Reform erwachsen. Mit ganz ähnlichen Worten proklamierte der Vordenker einer entschiedenen Schulreform Paul Oestreich 1924: „Pädagogisierung“ sei das Ziel, und dies meine nichts anderes als die „Ethisierung der Welt“. Erziehung sei immer ein „Kampf“ gegen abgelebte Formen, und dieser Kampf benötige „ganze, entscheidungs- und opferstarke Menschen“, die sich selbst auf „Asketismus“ verpflichteten (Oestreich 1924, S. 378). Diese neuen Pädagogen seien – so auch Siegfried Kawerau – Teil einer „Bewegung“, die den Kampf aufzunehmen bereit war und die „den Instinkt von dem Aufstieg einer neuen Ordnung der Dinge, vom Kommen einer neuen Gesellschaft hat [...]“ (Kawerau 1922, S. 11).

Es war allerdings nicht die sozialistische Bewegung, der sich die pädagogischen Reformer als kongeniale Bewegung zuordneten. Zwar sahen sich viele durchaus als „Verbündete der großen sozialen Bewegung“ (Buchwald 1925, S. 25), die „wirkliche Triebkraft“ gesellschaftlicher Erneuerung liege aber nicht im Klassenkampf, sondern in der „Hoffnung auf Menschwerdung“ (Buchwald 1925, S. 29). Der Ausgangspunkt für die neue Gesellschaft ist dementsprechend der neue Mensch – und nicht umgekehrt. Und dieser neue Mensch entwickelt sich fernab der Gesellschaft in Gemeinschaften, die den Charakter von „Keimzellen menschlicher Erneuerung“ (Andreesen 1924, S. 49) tragen. Die Schule müsse eine solche Gemeinschaft werden und die Kräfte der Jugend befreien, ihre schöpferischen Potenziale entfesseln. Dann gelänge die „Erneuerung der Volksgemeinschaft aus den regenerierenden Kräften ihrer eigenen glücklichen Jugend“ (Karsen 1925, S. 179).

Die Bewegung, die in den Augen der Reformer die neuen Menschen und die neue Gemeinschaft glaubhaft verkörperte, – viel mehr als die von Parteifunktionären gegängelte sozialistische Bewegung – war die Jugendbewegung. Die Jugend sei getrieben von einem Sozialismus der Tat, der sich als Wille zum „Unbedingten, zum Geist, zum Dienst am Größten“ (Wyneken 1916/1919a, S. 146) artikuliere.

In der Jugendbewegung sammelten sich tatidealistische Aktivisten, die nach 1918 in großer Zahl in die pädagogischen Berufe hineindrängten und damit Wynekens bereits 1914 (S. 37) formuliertem drängenden Ruf folgten: „Wo bleibt die Wandervogelbewegung unserer Lehrerschaft? Wann wird der heilige Bund unserer jungen und zukünftigen Erzieher gegründet, im dem sie sich zusammenfinden, um von innen heraus die Schule zu verjüngen?“⁶ Diese ehemals jugendbewegten Jungpädagogen prägten – manchmal durchaus in der konflikthafter Auseinandersetzung mit der Generation der Älteren (dargestellt z.B. bei Lottig 1921; vgl. Thiel 2005, S. 180f.) – eine ganz neue Auffassung von der Aufgabe des Lehrers wie im Übrigen auch des Sozialpädagogen und des Volksbildners. Der neue Lehrer wird von dem Vertreter der Gemeinschaftsschulen und späteren Berliner Stadtschulrat Wilhelm Paulsen wie folgt beschrieben: „In der neuen Schule legt der Lehrer sein Beamtentum ab, er wird zum Freund und Mitarbeiter der

6 Aus der Jugendbewegung rekrutierten sich nach 1918 viele Reformaktivisten der Lehrerbewegung, etwa die Vertreter der Lebensgemeinschaftsschulen (vgl. Rödler 1996) oder der Landerziehungsheime (vgl. Kreppel 1968, S. 142).

Jugend. Er ist eine Funktion der Gemeinschaft, nicht deren selbstherrlicher Dirigent“ (Paulsen 1926, S. 28).

Anders als die Figur des pädagogischen Künstlers, die die beruflichen Selbstverständigungsdebatten der Volksschullehrer in der Vorkriegszeit dominiert hatte, wurde der neue Lehrer aus dem Geist der Jugendbewegung nicht einfach als der geborene Erzieher verstanden. Aus der Sicht der jungen Reformer war die Sozialisation durch eine Bewegung, die erst die Möglichkeit bot, Tatidealismus – modern gesprochen: Engagement – unter Ernsthaftigkeitsbedingungen zu beweisen, die entscheidende Voraussetzung der Formung des neuen Lehrers. Bewegungsprotest wurde als eine Art Erweckungserlebnis beschrieben, in dem nicht nur eine moralische Gesinnung, sondern eine Lebensform zum Durchbruch gelangte. Der neue Lehrer sei dementsprechend „nicht mehr Erzieher, nicht Seelenschmied und Menschenbildner, sondern Führer, und zwar der von der Jugend selbst erkorene Führer. Nur der, dem sie von selber zufliegt und dem sie Gefolgschaft leistet, kann im neuen Sinn Erzieher sein“ (Wyneken 1914, S. 39).

Infiziert durch die Jugendbewegung wachse sichtbar ein neuer „Lehrertypus“ heran, der auch den „modernen reformfreudigen“ Lehrer der Vorkriegszeit längst hinter sich gelassen habe. Gegenüber diesem durchaus reformoffenen „alten Oberlehrertypus“ zeichne sich der neue Lehrer durch einen „neue[n] Instinkt“ und eine „neue Intuition“ aus. Er wolle eben nicht nur Lehrer, „sondern vor allem Führer der Jugend sein und bleiben“ (Wyneken 1916/1919b, S. 102).

Der neue Lehrer wurde in Analogie zum neuen Menschen entworfen, den die Bewegung der Jugend in ihren Führern bereits repräsentiert sah. Seine natürliche Autorität verdankt er einem Charisma, das ihn anders als den bürokratischen Führer nicht von einer lediglich geliehenen Autorität abhängig mache. Das Charisma des jugendbewegten Führers entwachse seiner „radikale[n] Vitalität“ (Grube 1931, S. 31). Diese Vitalität, die mit Instinktsicherheit und unmittelbarer Erlebnisfähigkeit gepaart sei, entfalte sich im Bewegungsprotest als „Hingabe“ und schließlich als „Opferwilligkeit bis zur asketischen Entsagung, Begeisterung für Menschheits- und Kulturideale, Verantwortlichkeit für das Du, Tatbereitschaft“ (Grube 1931, S. 31).

Die mit „jugendlicher Glut ergriffene Verantwortlichkeit“ wurde zum Maßstab für die Erneuerung des pädagogischen Ethos, das die Verpflichtung des Lehrers nicht allein auf die Verantwortung für den Zögling, sondern ebenso auf die Verantwortung für die Gemeinschaft bezieht. Aus dem pubertären Lebensdrang juveniler Bewegungsaktivisten entwickelte sich ein Ethos der Wahrhaftigkeit, das im Akt der Verweigerung gegenüber gesellschaftlichen Zwängen und bloßen Konventionen immer wieder neu beglaubigt wurde. Der Handlungsimperativ der Wahrhaftigkeit lautete: „zu leben von innen heraus, im Gehorsam gegen die innere Stimme“ (Stählin 1919, S. 25), und dies setzte Maßstäbe für die gesamte Lebensführung: „Innere Wahrhaftigkeit heißt für den ungebrochenen Menschen, sein Dasein in jedem Augenblick aus einem und demselben Mittelpunkt zu gestalten, nicht Wasser zu trinken auf der Wanderfahrt und später an der häuslichen Tafel ‚die heilige Nüchternheit‘ verspotten“ (Lütken 1924/1986, S. 78).

Es waren nicht zuletzt die der Jugendbewegung langsam entwachsenden pädagogischen Aktivisten, die den „neue[n] Lebensstil“ (Stählin 1919) und den „Enthusiasmus

der Jugendlichkeit“ in eine „Lebensform“ (Spranger 1924/1949, S. 300) transformierten und damit von einer spezifischen Entwicklungsphase ablösten. Innere Wahrhaftigkeit war ein Kernelement dieser Lebensform und bedeutet nichts anderes als die Deckungsgleichheit von Motiv und Handlungszweck. Die Radikalität dieser Maxime entfaltet in einer von Organisationen geprägten modernen Welt ein erhebliches Konfliktpotenzial. Im Kontext der Organisation, die individuelles Motiv und Organisationszweck systematisch auseinander zieht, verpflichtet Wahrhaftigkeit praktisch zum Widerstand. Der neue Lehrer sah sich deshalb auch in einer grundsätzlichen Distanz zur Schulorganisation. Seine pädagogische Mission konnte sich nur in einer „als seelisches, inneres Verbundensein“ begriffenen „Gemeinschaft“ von Schülern und Lehrern erfüllen (Grube 1931, S. 39).

Lehrer und Gemeinschaft waren zwei aufeinander bezogene Pole, zwischen denen sich der pädagogische Auftrag im Muster von Führer und Gefolgschaft erfüllen sollte. Während die Herstellung von Gemeinschaftsbindung auf die Erzeugung individueller Ergriffenheit und ihre Transformation in „soziales“ Fühlen mittels bündischer Rituale und Symbole angewiesen ist (vgl. Schmalenbach 1922, S. 60), verlangt Gefolgschaft eine natürliche Autorität, die sich lediglich aus einem Charisma, nicht etwa aus Amtsautorität oder Wissensvorsprung speisen kann. Der charismatische Führer bedarf weder der Legitimierung durch formales Recht noch durch Expertenstatus. Er verfügt über „übernatürlich[e] [...] Gaben des Körpers und des Geistes“ (Max Weber 1964, S. 832). „Gehorsam und Gefolgschaft [verlangt er, F. T.] kraft seiner Sendung“ (ebd., S. 833).

Nur der charismatische Lehrer besitze wie der Wandervogelführer eine natürliche Autorität. Er allein sei in der Lage, Gefolgschaft ohne Sanktionsmittel allein kraft seiner Persönlichkeit zu erzwingen. Der neue Lehrer entkleide sich deshalb aller „Merkmale der Obrigkeit“ und werde zum „Freund“, zum „Helfer“ und zum „Anreger“ (Lamszus 1924, S. 215).

Der neue Lehrer verweigert der Verengung seiner Aufgabe auf eine Berufsrolle seine Zustimmung. Führen ist für ihn persönliche Verpflichtung und Lebensform (vgl. Bäumer 1927, S. 30f.). Er stellt den Kampf um das neue Menschtum vor alle standespolitischen Forderungen, und die gesellschaftlichen Leistungserwartungen an die Schule prüft er immer im Lichte des Ideals. Sein Handeln ist geprägt durch einen elan vital und zeichnet sich aus durch „wahre[s] Wollen, eine energische Wahl, Entscheidung, Opfertat und Entsagung“ (Foerster 1923, S. 151).

3. Der neue Lehrer: Autonomieforderung und Deprofessionalisierungswirkung

Der neue Lehrer war nicht nur eine Art ideelle Bezugsnorm, an der sich kollektive Selbstverständigungsdebatten der Volksschullehrer um 1900 ausrichteten, der Entwurf wurde auch im Ausbildungsprogramm der Pädagogischen Akademie wirksam (vgl. Weniger 1933/1952, S. 31; Weidel 1928, S. 495). Die zentralen Momente der Bildung des neuen Lehrers – Persönlichkeit und Erweckung – wurden im Begriff der pädagogischen

Lebensform zusammengeführt (zum Begriff der Lebensform vgl. Spranger 1921; Kerschesteiner 1952). Nur „Bildungsstätten“, die „für Lehrer selbst echte Gemeinschaften sind“, könnten die Einsozialisierung in die pädagogische Lebensform gewährleisten, weil nur sie „Erfahrungen und Erlebnisse“ (Kerschesteiner 1928, S. 33) ermöglichen, die es dem Aspiranten erlaubten, seine pädagogische Berufung zu prüfen und ein entsprechendes Ethos zu entwickeln.

Erklärungsbedürftig ist die kurze Erfolgsgeschichte der Entwürfe des neuen Lehrers nicht nur vor dem Hintergrund ihrer Auseinandersetzung mit der Schulmännerpädagogik des 19. Jahrhunderts (vgl. Tenorth 1986), sondern ebenso, was die Konfrontationskonstellation zu dem konkurrierenden reformpädagogischen Entwurf der experimentellen Pädagogik betrifft.

Von einer systematischen Auseinandersetzung mit den didaktischen Konzepten der experimentellen Pädagogik – wie sie etwa bei Frischeisen-Köhler nachzulesen ist – sind die Entwürfe des neuen Lehrers zwar weit entfernt, sie artikulieren vor dem Hintergrund der Profilierung einer pädagogischen Kernaufgabe aber wie Frischeisen-Köhler ein Unbehagen an der Methode. Die Entwürfe des neuen Lehrers sind kulturkritisch und lebensreformerisch aufgeladen und ganz offensichtlich bildungs-, professions- und standespolitisch motiviert.

Motive und Topoi sind allerdings streng zu unterscheiden. Die vorausgehende Analyse beschränkte sich auf die Rekonstruktion der Oberflächenstruktur, also auf die Rekonstruktion von Argumenten und Topoi und deren Verdichtung zur identitätsstiftenden Leitfigur des neuen Lehrers in zwei unterschiedlichen Varianten.

Abschließend will ich vor dem Hintergrund einer soziologischen Professionstheorie eine Erklärung für die Resonanzfähigkeit der Entwürfe des neuen Lehrers im professionellen Selbstverständigungsdiskurs der Volksschullehrer skizzieren. Dabei ist selbstverständlich zu beachten, dass in einer professionssoziologischen Perspektive nur eine der möglichen Erklärungen für die sich scheinbar wiederholenden Konjunkturen (vgl. Heyning 2005) dieser Entwürfe in den Blick gerät. Sozialgeschichtliche, wissenssoziologische oder kultursoziologische Erklärungen, die etwa die soziale Herkunft (vgl. Nipperdey 1976), die Überfüllungssituation akademischer Berufe (vgl. Michels 1932), die pädagogische Fortschreibung religiöser Deutungsmuster (vgl. Bürkler u.a. 2005) oder nationale Verläufe von Modernisierungsprozessen (Heikkinen 2005) beleuchten, bleiben hier ebenso unberücksichtigt wie disziplin- und wissenschaftspolitische Erklärungen, wie sie etwa vor dem Hintergrund der Kontroverse um die Akademisierung der Lehrerausbildung (vgl. Schwenk 1978; Drewek 1996) herauspräpariert werden können.

Aus professionssoziologischer Sicht ist die Interpretation nahe liegend, dass die Volksschullehrer mit dem Programm vom neuen Lehrer Autonomiespielräume und gesellschaftliche Wertschätzung einklagten. Mit der Profilierung der pädagogischen Kernrolle in der Perspektive einer Lebensform markierten sie die Distanz zu „reinen“ Erwerbsberufen.

Diese Distanzierungsbewegung erfolgte im Wesentlichen an drei Frontstellungen. Die Entwürfe des neuen Lehrers verweisen auf

- a) ein Technologiedefizit pädagogischer Arbeit,
- b) den Sonderstatus der Klienten-Professionellen-Beziehung und
- c) die Notwendigkeit von Autonomiespielräumen und ihre Legitimierung durch ein gesellschaftliches Mandat und ein professionelles Ethos

und thematisieren damit in der Tat drei besondere Merkmale professioneller Arbeit (vgl. Stichweh 1994, 1996).

a) Der erste Aspekt betrifft die Art der professionellen Leistungserbringung. Gegenüber einer technologischen Verkürzung der Lehrerarbeit bestehen etwa die Vertreter der Lehrerpersönlichkeit auf dem Technologiedefizit pädagogischer Arbeit. Die häufig verwendeten Begriffe „Intuition“ und „Ahnung“ verweisen auf den Stellenwert eines Wissenstypus für die Bearbeitung der professionellen Aufgabe, der sich von technologischem Wissen fundamental unterscheidet.

Frischeisen-Köhler hat dieses Technologiedefizit bereits 1918 beschrieben: „Ein technisches Problem wird gelöst, indem ein gegebener Tatbestand nach bestimmten Formeln behandelt wird. Aber die Anwendung von unterrichtlichen Methoden bedarf doch eines besonderen Taktes. Es verhält sich hier ähnlich wie mit einer kriegerischen Operation. Die allgemeinen Prinzipien und Regeln können vielleicht hier ganz klar sein; die Schwierigkeit liegt vornehmlich in ihrer richtigen Applikation“ (S. 73). Anders formuliert: Während eine Technologie dadurch definiert ist, dass, ausgelöst durch einen Reiz oder Anlass, spezifische Operationen in einer festgelegten Verknüpfung mit dem Ziel, einen bestimmten Output zu erzeugen, in Gang gesetzt werden, muss bei professionellen Interventionen zwischen Anlass und Intervention eine fall- bzw. situationsspezifische Diagnose geschaltet werden (vgl. Bromme 1992). Die Diagnose reduziert Kontingenz durch Kategorisierung soweit, dass überhaupt Standardroutinen eingesetzt werden können. Wenngleich dieser Diagnoseprozess bei professionellen Experten oft in kürzester Zeit abläuft und Diagnose und Intervention eng verbunden sind, handelt es sich nicht um den Einsatz von Technologien. Man könnte eher davon sprechen, dass professionelle Experten fall- und situationsspezifisch aus einem verfügbaren Bündel bestimmte Standardroutinen aktivieren und im Laufe der Intervention in einem Prozess kontinuierlicher Adaption auch wieder verwerfen und austauschen.

b) Der zweite Aspekt betrifft die Rollenförmigkeit der Interaktion zwischen Professionellen und Klienten. Hier zeigen insbesondere die jugendbewegten Apologeten des Lehrer-Führers, dass das Verhältnis von Schüler und Lehrer nicht einfach als Leistungs- und Komplementärrollenverhältnis in Analogie zu anderen gesellschaftlichen Subsystemen definiert werden kann. Schüler und Lehrer begegnen sich nicht wie beispielsweise Konsumenten und Produzenten. Weil Vertrauen die wichtigste Ressource der professionellen Leistungserbringung ist, kann die Interaktion nicht einfach durch symbolisch generalisierte Medien (Macht, Geld) reguliert werden. Im Unterschied zu anderen Dienstleistungen ist die professionelle Arbeit aber auch nicht lediglich als interaktionsgebunden hinreichend beschrieben, sondern sie verlangt ein Mindestmaß an Perspektiven-

übernahme, schon allein deshalb, weil eine erfolgreiche Intervention die aktive Mitarbeit des Klienten voraussetzt.

Die Person des Professionellen ist also in der Tat im Prozess professioneller Arbeit zwangsläufig involviert. Dies kommt etwa in den Auffassungen vom neuen Lehrer als „Anreger“, „Freund“ und „Helfer“ zum Ausdruck, die in der Formel vom „pädagogischen Bezug“ (Nohl 1988, S. 164) eine bildungstheoretische Begründung gefunden haben.

c) Aus der Art der Leistungserbringung und der spezifischen Ausgestaltung von Leistungs- und Komplementärrollen ergibt sich ein hoher Autonomiebedarf professioneller Arbeit. Zwar sei, so bereits Frischeisen-Köhler, auch die experimentelle Pädagogik „von dem Wunsch getragen, den Erzieher von der Einengung durch starre Methoden zu befreien“, aber ein Verständnis vom Erzieher als einem „bloße[n] Funktionär der Methode“ (S. 67) lasse es fraglich erscheinen, ob sie je „zur rechten Abgrenzung des Spielraumes, der dem Einfluß der Erzieherpersönlichkeit zukommt, gelangen kann“ (S. 67).

Aber nicht nur die methodische, sondern auch die bürokratische Regulierung findet an diesen Autonomiespielräumen ihre Grenzen, will sie nicht die Leistungsfähigkeit der professionellen Intervention riskieren (vgl. Thiel/Ulber 2006). Hohe Autonomiespielräume müssen aber im Interesse der Klienten auf der einen Seite durch ein gesellschaftliches Mandat und auf der anderen Seite durch ein professionelles Ethos abgesichert werden. Die kultur- oder gesellschaftsreformerische Ausleuchtung dieses Mandats (neuer Mensch) und die Selbstverpflichtung auf eine reine Liebesgesinnung, die in der sozialen Lebensform verankert ist, erscheinen in den Entwürfen des neuen Lehrers entsprechend als Kernbestandteile der Interpretation eines professionellen Ethos.

Bereits die Zeitgenossen haben allerdings die Grenzen dieser Distanzierungsbewegung deutlich bezeichnet (vgl. Kühnel 1920; Bernfeld 1925; Litt 1926; Grisebach 1924; Rosenstock 1926; Zeidler 1926).⁷

Abgesehen davon, dass allein der quantitative Bedarf an Lehrkräften in modernen Gesellschaften die Möglichkeiten der Selektion geborener Erzieher bei weitem übersteigt (vgl. Litt 1926, S. 55) und dass mit der Gerinnung von Berufung in die Form des Berufs ein ideales Motiv nicht mehr zwangsläufig vorausgesetzt werden kann (vgl. Bernfeld 1925, S. 19; Litt 1926, S. 7f.), bleiben die Entwürfe der Lehrerpersönlichkeit und des Lehrer-Führers auf eine radikale Attitüde der Distanzierung beschränkt, die letztlich mit dem Berufs-, System- und Organisationscharakter der modernen Schule die Professionalität des Lehrens in Frage stellt. Professionalität lässt sich nämlich keineswegs als Lebensform beschreiben, die, in der Persönlichkeit angelegt, durch ein gemeinschaftli-

7 Vgl. die differenzierten Studien zum Grenzendiskurs von Hermann 1995; Konrad 1993; Drewek 1995; Dudek 1999; Thiel 2005. Im Grenzendiskurs werden nicht nur der Topos der Lehrerpersönlichkeit und des Führers (vgl. Litt 1926; Rosenstock 1926), sondern auch die Grenzen der Gemeinschaft (vgl. Litt 1924; Plessner 1924; Bernfeld 1925) thematisiert. Insbesondere bei Litt findet sich eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Kritik an der Methode unter dem Stichwort Handwerk (Litt 1926, S. 46f.).

ches Erweckungserlebnis zur Entfaltung gebracht wird. Professionalität setzt Verberuflichung, Organisation und Systemdifferenzierung voraus, wenngleich sich die Art der Berufsarbeit, der Typus der Organisation und die Form der Systemdifferenzierung von denen anderer gesellschaftlicher Subsysteme unterscheiden.

Bezogen auf die drei Frontstellungen soll dies abschließend kurz skizziert werden:

a) Das grundlegende Technologiedefizit professioneller Arbeit bedeutet nicht, dass auf Wissen zugunsten von persönlicher Begabung (Lehrer-Künstler) oder Erweckung (Lehrer-Führer) verzichtet werden kann. Ganz im Gegenteil. Der hohe Stellenwert der Diagnose für die Selektion der geeigneten Intervention verlangt eine spezifische Form der Wissensorganisation, die Wissen über Fälle und Standardsituationen mit Interventionen unmittelbar verknüpft. Professionelle Intervention ist auf gut fundiertes theoretisches Wissen angewiesen, das in einer relativ langen Novizenphase in prozedurales Wissen transformiert wird. Dieses prozeduralisierte Wissen – das ist im Unterschied zu anderen Professionen für Lehrer entscheidend – ermöglicht die Formulierung von skelettartigen Handlungsplänen und deren ständige situationsadäquate Ausfüllung bzw. Anpassung gleichermaßen (vgl. Doyle 1986). Dass in der unterrichtlichen Praxis verschiedene Wissensbestandteile simultan meist unter zeitlichem Druck und unter der Dauerbeobachtung eines tendenziell kritischen Publikums aktiviert werden müssen, kennzeichnet die professionelle Vermittlungsleistung von Lehrern in besonderer Weise. Die Güte der Vermittlungsleistung ist dabei weniger abhängig von Persönlichkeitsmerkmalen als vom vorausgehenden Erwerb des theoretischen Wissens und von einer gelungenen Phase beruflicher Einsozialisation, in der dieses Wissen prozeduralisiert wurde.

b) Die Tatsache, dass sich Lehrer und Schüler nicht als Kunden und Produzenten, sondern als Klienten und Professionelle begegnen (vgl. Stichweh 1996), heißt nicht, dass auf Organisation und Funktionsrollen verzichtet werden könnte. Der Organisationscharakter der modernen Schule schafft einen Rahmen, in dem Professionelle und Klienten interagieren. Diese Interaktion ist präformiert durch institutionalisierte Normen (vgl. Dreeben 1980), an denen Schüler und Lehrer ihr Handeln ausrichten: an der Erwartung etwa, dass Schule nicht nur systematisch Wissen im Fächerhorizont vermittelt, sondern dass dieses Wissen mit einem Berechtigungswert versehen wird und insofern lebenslaufbedeutsam ist. Weil der Berechtigungswert unter den Bedingungen der Bildungsselektion allein auf der Basis von individueller Leistung verliehen werden darf, müssen Anforderungen unabhängig von persönlicher Neigung und Begabung für alle gleich formuliert und unabhängige Aufgabenbearbeitung muss systematisch erwartet werden⁸ – ganz im Unterschied zu Familie oder Peergroups, in denen gerade besondere

8 Maßnahmen der Adaption wie Binnendifferenzierung haben deshalb nicht in erster Linie die Funktion der Förderung individueller Begabung, sondern der Herstellung von Homogenität der Eingangsvoraussetzungen. Sie funktionieren i.S. einer Art Nachteilsausgleich und nicht i.S. der Persönlichkeitsentwicklung.

Begabungen und Neigungen entwickelt werden können und in denen die stärkeren Mitglieder ihr Verhalten an den Normen der Solidarität und Fürsorge ausrichten. Die Interaktion zwischen Lehrern und Schülern wird aber nicht nur durch diese institutionalisierten Erwartungen, die Lehrer zwangsläufig repräsentieren, geprägt, sondern auch durch die Tatsache, dass Schulorganisationen – wie andere Organisationen auch – Rolle und Person systematisch unterscheiden. Lehrer werden als Personen auf eine Aufgabe reduziert und sind damit nur in einem bestimmten Ausschnitt sichtbar.

Damit wird nicht in Frage gestellt, dass die Person des Lehrers – wie, um das Beispiel einer anderen Profession zu bemühen, auch die Person des Arztes – eine besondere Bedeutung für die Vermittlung hat und organisationale Regulierung deshalb anders funktioniert als etwa in Betrieben oder Verwaltungen (vgl. Thiel 2006). Der Rollencharakter und die organisationale Rahmung sind damit aber keineswegs aufgehoben. Sie erzeugen vielmehr sogar insofern eine notwendige Entlastungswirkung, als die sachliche, zeitliche und soziale Struktur, in der die Vermittlung erbracht wird, nicht jedes Mal wieder neu ausgehandelt werden muss.

In den Konzeptionen des neuen Lehrers treten institutionalisierte Erwartungen und organisationale Entlastungswirkungen nicht in den Blick. Die Beschreibung der Beziehung zwischen Lehrer und Schülern folgt vielmehr dem Idealbild der Gemeinschaft.

c) Dass Autonomiespielräume gesellschaftlich mandatiert und durch ein professionelles Ethos abgesichert werden müssen, bedeutet weder, dass das Mandat kultur- oder gesellschaftsreformerisch zu interpretieren ist, noch dass das professionelle Ethos als Ausdruck einer Lebensform beschrieben werden kann. Ein professionelles Ethos bezieht sich vielmehr immer auf eine klar definierte Aufgabe, die – und das ist ein wesentlicher Unterschied zwischen Professionen und anderen Berufen – einen sowohl für das Individuum als auch für die Gesellschaft existenziell bedeutsamen Zentralwert (Gesundheit, Recht, Seelenheil, Bildung) repräsentiert (vgl. Stichweh 1994). Ein professionelles Ethos unterscheidet sich von einer persönlichen moralischen Orientierung grundlegend. Es funktioniert als ein ethischer Code, der nicht zwangsläufig als persönliche Wertprämisse im Selbstkonzept verankert ist, sondern eine Form institutionalisierter „soziale[r] Erwartung“ (Stichweh 1994, S. 308) darstellt. Das heißt: Nicht Gesinnung, sondern Verhalten wird reguliert! Diese Form der verantwortungsethischen Bindung ist das Kernstück professioneller Selbstkontrolle, die für das Individuum (und die Gesellschaft) das Risiko begrenzt, das aus den vergleichsweise hohen Autonomiespielräumen und der aus dem Wissensvorsprung sich zwangsläufig ergebenden Definitionsmacht Professioneller resultiert. Anders formuliert: Das individuelle (und gesellschaftliche) Vertrauen, welche als wesentliche Ressourcen professioneller Leistungserbringung gelten können (vgl. Parsons 1939), setzen ein institutionalisiertes professionelles Ethos und entsprechende Mechanismen professioneller Selbstkontrolle voraus. Vertrauen gründet sich nicht allein – vielleicht sogar nicht einmal in erster Linie – auf die Erwartung persönlicher Empathie, sondern auf die Unterstellung, dass der Professionelle, in dessen Abhängigkeit man sich als Klient freiwillig oder unfreiwillig begibt, auf der Basis eines fundierten Wissens laboriert. Aus der Perspektive des Klienten ist völlig klar, warum eine verantwortungs- und

nicht gesinnungsethische Konstruktion des professionellen Ethos so wichtig ist: Der Professionelle wird nicht nur gezwungen, seine Intervention am Grundsatz *lege artis* zu orientieren und im Konfliktfall nachvollziehbar zu begründen, sondern er kann auch für eventuelle Folgen einer nicht angemessenen Intervention haftbar gemacht werden.

Weil die beiden dargestellten Entwürfe des neuen Lehrers ihre Forderung nach Autonomie und Wertschätzung nicht nur in Distanz zum System- und Organisationscharakter der modernen Schule entwickeln, sondern auch die Frage der Vermittlung des notwendigen Wissens und der Entwicklung von Kompetenz vernachlässigen, münden sie letztlich in ein Deprofessionalisierungsprogramm, das hinter das eingangs skizzierte Konzept des Lehrers als Experten für Lernen zurückfällt. Persönlichkeit bzw. die Sozialisation in einer sozialen Bewegung substituieren diagnostisches Wissen und methodische bzw. interventive Kompetenz – Selektion bzw. „Erweckung“ die wissenschaftliche und praktische Ausbildung.

Beide Entwürfe stehen in einem fundamentalen Widerspruch zur Anforderungsstruktur der Lehrerverarbeit. Zwar kann man, wie gezeigt, die Abwehr der Technologisierung pädagogischer Intervention, die Distanz zum Rollencharakter und die ethische Selbstverpflichtung durchaus als Versuch einer selbstbewussten Verteidigung pädagogischer Autonomie- und Gestaltungsspielräume interpretieren, mit der Beschreibung der Lehrerverarbeit als Lebensform wird letztlich aber deren Professionalität in Frage gestellt.

Literatur

- Andreesen, A. (1924): Die deutsche Aufgabe und die Landerziehungsheime; Klärung und Entscheidung. In: ders.: Die deutsche Aufgabe und die Landerziehungsheime. Jahrbuch auf das Jahr 1924. Veckenstedt: Verlag des Landes-Waisenheims, S. 1-91.
- Ash, M.G. (1985): Die experimentelle Psychologie an den deutschsprachigen Universitäten von der Wilhelminischen Zeit bis zum Nationalsozialismus. In: Ash, M. G./Geuter, U. (Hrsg.): Geschichte der Psychologie im 20. Jahrhundert. Ein Überblick. Opladen. S. 45-82.
- Bäumer, G. (1927): Das neue Lebensgefühl und seine Einwirkung auf das deutsche Bildungsgut. In: Ried, G. (Hrsg.): Die moderne Kultur und das Bildungsgut der deutschen Schule. Bericht über den pädagogischen Kongreß des Deutschen Ausschusses für Erziehung und Unterricht, veranstaltet in Weimar vom 7. bis 9. Oktober 1926. Leipzig: Quelle & Meyer, S. 30-58.
- Bernfeld, S. (1925): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Leipzig: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Bromme, R. (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern u.a.: Huber.
- Buchwald, R. (1925): Dennoch der Mensch! Die Volkshochschule als geistige Bewegung. Jena.
- Bürkler, S./Rosenmund, M./Schmid, C. (2005): Die „Lehrerpersönlichkeit“. Einige Thesen zur Diskussion. In: Zeitschrift für Pädagogische Historiographie 2, S. 110-113.
- Depaepe, M. (1993): Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Der Begriff der Persönlichkeit (1912): In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 64, S. 510-511.
- Doyle, W. (1986): Classroom Organisation and Management. In: Wittrock, M. (Hrsg.): Handbook of Research on Teaching. New York: Macmillan, S. 392-431.

- Dreeben, R. (1980): Was wir in der Schule lernen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Drewek, P. (1995): „Grenzen der Erziehung“. In: Drewek, P. u.a. (Hrsg.): *Ambivalenzen in der Pädagogik*. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 311-333.
- Dudek, P. (1990): *Jugend als Objekt der Wissenschaften. Geschichte der Jugendforschung in Deutschland und Österreich*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Dudek P. (1999): *Grenzen der Erziehung. Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs*. Bad Heilbrunn: Kinkhardt.
- Foerster, F. W. (1923): *Jugendseele, Jugendbewegung, Jugendziel*. 5.-9. Tausend. Zürich: Rotapfel-Verlag.
- Frischeisen-Köhler, M. (1979): *Grenzen der experimentellen Methode (1918)*. In: Kluge, N./Reichel, H. (Hrsg.): *Das Experiment in der Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft. S. 55-76.
- Gaudig, H. (1917a): *Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit*. Erster Band. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Gaudig, H. (1917b): *Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit*. Zweiter Band. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Gaudig, H. (1920): *Schulreform? Gedanken zur Reform des Reformierens*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Gaudig, H. (1922): *Didaktische Ketzereien*. Leipzig/Berlin: Teubner.
- Gleim, B. (1985): *Der Lehrer als Künstler*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Grisebach, E. (1924): *Die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung*. Halle: Niemeyer.
- Grube, K. (1931): *Zur Charakterologie der deutschen Jugendbewegung*. Langensalza u.a.: Beltz.
- Heikkinen, A. (2005): *Parenting teachers: care for the individual and national spirit, practice and communality*. In: *Zeitschrift für Pädagogische Historiographie* 2, S. 108-110.
- Herold, C. (1998): *Berufsethos zwischen Institutionalisierung und Professionalisierung*. Leipzig: Leipziger Universitäts-Verlag.
- Herrmann, U. (1995): *Von der Revolution der Schule zur Wiederentdeckung der Grenze*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41, S. 121-136.
- Hertel, O. (1921): *Festschrift zur Feier des 75jährigen Bestehens. Der Leipziger Lehrerverein in den Jahren 1896-1920*. Leipzig: Gefner & Schramm.
- Heyning, K.E. (2005): *Teacher constructs and dispositions. Self-governing and the proper teacher*. In: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* 11, H. 2, S. 108-110.
- Hylla, E. (1912): *Die differentielle Psychologie und ihre Bedeutung für die Pädagogik*. In: *Die Deutsche Schule* 16, S. 272-285.
- Ingenkamp, K. (1987): *Das Institut des Leipziger Lehrervereins 1906-1933 und seine Bedeutung für die Empirische Pädagogik*. In: *Empirische Pädagogik*, 1 (b), S. 60-70.
- Karsen, F. (1925): *Die Entstehung der Berliner Gemeinschaftsschulen*. In: Karsen, F. (Hrsg.): *Die neuen Schulen in Deutschland*. Langensalza: Beltz, S. 160-180.
- Kawerau, S. (1924): *Soziologische Pädagogik*. Zweite vermehrte und verbesserte Auflage. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Keiner, E. (1998): *Lehrer, Staat und Öffentlichkeit*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 44, S. 808-830.
- Kerschensteiner, G. (1928): *Der Lehrer als Erzieher*. In: *Die neuzeitliche deutsche Volksschule. Bericht über den Kongreß Berlin 1928*. Berlin: Comenius, S. 28-37.
- Kerschensteiner, G. (1952): *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung (1921)*. München/Düsseldorf: Oldenbourg.
- Konrad, F.-M. (1993): *Grenzen der Erziehung? Zur „Revision der pädagogischen Bewegung“ in den Erziehungsdebatten der Weimarer Republik*. In: *Die Neue Sammlung* 33, S. 575-599.
- Kreppel, F. (1968): *Der Lehrer in den zwanziger Jahren*. In: Schoeps, H.J. (Hrsg.): *Zeitgeist in der Weimarer Republik*. Stuttgart: Klett, S.124-159.
- Kühnel, J. (1920): *Gedanken über Lehrerbildung*. Eine Gegenschrift. Leipzig: Klinkhardt.

- Lamszus, W. (1924): Hamburger Gemeinschaftsschulen. In: Hilker, F. (Hrsg.): Deutsche Schulversuche. Berlin: Schwetschke, S. 262-276.
- Lay, W.A. (1906): Über Kämpfe und Fortschritte der experimentellen Pädagogik. In: Die Experimentelle Pädagogik 2, S. 96-117.
- Lay, W.A. (⁴1920): Experimentelle Didaktik. Vierte verbesserte Auflage. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Linde, E. (1908): Meumanns experimentelle Pädagogik. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 60, S. 329-332.
- Linde, E. (⁴1916): Persönlichkeitspädagogik. Ein Mahnwort wider die Methodengläubigkeit (1896). Leipzig: Brandstetter.
- Litt, T. (1926): Die gegenwärtige Lage der Pädagogik und ihre Forderungen. In: ders.: Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik. Abhandlungen zur gegenwärtigen Lage von Erziehung und Erziehungstheorie. Leipzig u.a.: Teubner, S. 1-60.
- Lottig, W. (1921): Wir Alten und ihr Jungen. Ein unzulänglicher Versuch. II. In: Pädagogische Reform 45, S. 382-383.
- Lützens, C. (1986): Die deutsche Jugendbewegung. Ein soziologischer Versuch (1924). Nachdruck. Herausgegeben und eingeleitet von P. U. Hein. Münster: Lit-Verlag.
- Meumann, E. (1901): Entstehung und Ziele der experimentellen Pädagogik. In: Die Deutsche Schule 5, S. 65-92, S. 139-153, S. 213-223 und S. 272-288.
- Michels, R. (1932): Zur Soziologie der Boheme und ihrer Zusammenhänge mit dem geistigen Proletariat. In: Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik. Herausgegeben von Ludwig Elster. 136. Band. III. Folge 81, S. 801-816.
- Nipperdey, T. (1976): Volksschule und Revolution im Vormärz. Eine Fallstudie zur Modernisierung II. In: ders.: Gesellschaft, Kultur, Theorie. Gesammelte Aufsätze zur neueren Geschichte. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 206-227.
- Nohl, H. (¹⁰1988): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt a.M.: Klostermann.
- Oestreich, P. (1924): Offene Antwort. In: Die Neue Erziehung 6, S. 374-378.
- Parsons, T. (1939): The Professions and Social Structures. Social Forces 17, S. 457-467.
- Paulsen, W. (1926): Die Überwindung der Schule. Begründung und Darstellung der Gemeinschaftsschule. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Pehnke, A. (1998): Sächsische Reformpädagogik. Traditionen und Perspektiven. Leipzig: Militzke.
- Plessner, H. (1924/1972): Grenzen der Gemeinschaft. Eine Kritik des sozialen Radikalismus. Bonn: Bouvier.
- Pretzel, C.L.A. (1914): Der Deutsche Lehrerverein und die pädagogische Wissenschaft. In: Die Deutsche Schule 18, S. 209-216.
- Richter, J. (1909): Die Entwicklung des kunsterzieherischen Gedankens als Kulturproblem der Gegenwart nach Hauptgesichtspunkten dargestellt. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Rödler, K. (1987): Vergessene Alternativschulen. Geschichte und Praxis der Hamburger Gemeinschaftsschulen 1919-1933. Weinheim/München: Juventa.
- Rosenstock, E. (1926): Lehrer oder Führer? Zur Polychronie des Menschen. In: Die Kreatur 1, S. 52-68.
- Schmalenbach, H. (1922): Die soziologische Kategorie des Bundes. In: Die Dioskuren. Jahrbuch für Geisteswissenschaften. Erster Band. München, S. 35-105.
- Schönherr, P. (1924): Vom Werden und Wachsen der Leipziger Versuchsschule (54. Volksschule). In: Hilker, F. (Hrsg.): Deutsche Schulversuche. Berlin: Schwetschke, S. 205-220.
- Schwenk, B. (1978): Pädagogik in den philosophischen Fakultäten. Zur Entstehungsgeschichte der „geisteswissenschaftlichen“ Pädagogik in Deutschland. In: Lenzen, D./Haller, H.-D. (Hrsg.): Wissenschaft im Reformprozeß. Aufklärung oder Alibi? Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 1977/78, S. 103-131.
- Spranger, E. (²⁰1924/1949): Psychologie des Jugendalters. Heidelberg: Quelle & Meyer.

- Spranger, E. (²1921): *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*. Halle (Saale): Niemeyer.
- Stählin, W. (1919): *Der neue Lebensstil. Ideale deutscher Jugend*. Jena: Diederichs.
- Stichweh, R. (1994): Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. In: ders.: *Wissenschaft, Universität, Professionen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Taschenbuchverlag, S. 362-378.
- Stichweh, R. (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Taschenbuchverlag, S. 49-69.
- Swet, K. (1900): Die Fortbildung der Volksschullehrer auf der Universität. In: *Die Deutsche Schule* 4, S. 21-31.
- Taubert-Striese, A. (1996): *Der Leipziger Lehrerverein – ein bedeutender Vertreter der Reformpädagogik*. Frankfurt a. M. u.a.: Lang.
- Tenorth, H.-E. (1986): „Lehrerberuf vs. Dilettantismus“. Wie die pädagogische Profession ihr Geschäft verstand. In: Luhmann, N./Schorr, K. E. (Hrsg.): *Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Taschenbuchverlag, S. 275-322.
- Tenorth, H.-E. (1989): Versäumte Chancen. Zur Rezeption und Gestalt der empirischen Erziehungswissenschaft der Jahrhundertwende. In: Zedler, P./König, E. (Hrsg.): *Rekonstruktion pädagogischer Wissenschaftsgeschichte: Fallstudien, Ansätze, Perspektiven*. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 317-344.
- Thiel, F. (2005): *Pädagogische Bewegungen. Protestkommunikation und berufliche Selbstvergewisserung 1848-1933*. Berlin: Leue Verlag.
- Thiel, F. (2006): Die Etablierung der akademischen Pädagogik als Reflexionstheorie des Erziehungssystems. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, S. 81-96.
- Thiel, F. (im Druck): Lehren und Intervenieren als Kernelemente pädagogischer Professionalität. In: Thiel, A./Meier, H./Digel, H. (Hrsg.): *Der Wandel des Sportlehrerberufs*. Hamburg: Czwalina.
- Thiel, F./Ulber, D. (2006): Schulorganisatorische Rahmenbedingungen der Unterrichtsentwicklung: Konzeption eines Erhebungs- und Rückmeldeverfahrens. In: Kuper, H./Schneewind, J. (Hrsg.): *Rückmeldung und Rezeption von Forschungsergebnissen – Zur Verwendung wissenschaftlichen Wissens im Bildungssystem*. Münster: Waxmann, S. 89-106.
- Universitätsbildung (1908): In: *Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung* 60, S. 35-36.
- Vogeler, H. (1920): *Expressionismus. Eine Zeitstudie*. Hamburg: Henry Hoym Verlag.
- Volkelt, J. (1906): *Die Quellen der menschlichen Gewißheit*. München: Beck.
- Weber, E. (1905): Experimentier-Pädagogik. In: *Der Säemann* 1, S. 21-27.
- Weber, E. (1912): Der Begriff der Persönlichkeit. In: *Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung* 64, S. 510-511.
- Weber, E. (²1919): *Die Lehrerpersönlichkeit*. Osterwieck i. Harz/Leipzig: Zickfeldt.
- Weber, M. (1964): *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. Zweiter Halbbd. Köln/Berlin: Kiepenheuer & Wietsch.
- Weidel, K. (1928): Die neue Lehrerbildung. In: *Die neuzeitliche deutsche Volksschule. Bericht über den Kongreß Berlin 1928*. Berlin: Comenius, S. 491-500.
- Weniger, E. (1933/1952): Die Motive der akademischen Bildung des Volksschullehrers. In: Weniger, E.: *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung*. Weinheim: Beltz, S. 23-37.
- Wolgast, H. (1887): Der Bureokratismus in der Schule. In: *Pädagogische Reform* 11, S. 649-651, 665-667.
- Wolgast, H. (1910/ 1913): *Ganze Menschen. Ein sozial-pädagogischer Versuch*. Leipzig: Wunderlich.
- Wyneken, G. (1914): *Schule und Jugendkultur*. Jena: Diederichs.

- Wyneken, G. (1919): Die deutschen Landerziehungsheime (1911). In: Wyneken, G.: Der Kampf für die Jugend. Gesammelte Aufsätze. Jena: Diederichs, S. 13-40.
- Wyneken, G. (1919a): Der Sozialismus der Jugend. In: Wyneken, G.: Der Kampf für die Jugend. Gesammelte Aufsätze. Jena: Diederichs, S. 139-148 (zuerst erschienen in der Freien Schulgemeinde 1916).
- Wyneken, G. (1919b): Der weltgeschichtliche Sinn der Jugendbewegung. In: Wyneken, G.: Der Kampf für die Jugend. Gesammelte Aufsätze. Jena: Diederichs, S. 149-170 (zuerst erschienen in der Freien Schulgemeinde, Januar 1916).
- Zeidler, K. (1926): Die Wiederentdeckung der Grenze. Beiträge zur Formgebung der werdenden Schule. Jena: Diederichs.

Abstract: *In the debates within the profession of elementary school teachers (Volksschullehrer) of after 1900, a picture of the new teacher was construed which was strongly influenced by major representatives of the reform movement in pedagogics. Two reform milieus developed a different profile each for the picture of the new teacher: the milieu of the art educator and personality pedagogue in the construct of the teacher-artist and the milieu of the youth movement and the community schools in the construct of the teacher-leader. For many elementary school teachers, these two constructs of the new teacher constituted a quasi-ideal reference point in the interpretation of their task and served as point of orientation in the development of a collective professional self-image. Ennobled as a way of living by academic pedagogics, the concept of the new teacher also left its mark on the training program of the Pedagogical Academies.*

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Felicitas Thiel, Arbeitsbereich Schulpädagogik/Schulentwicklungsforschung,
Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Freie Universität Berlin, Arnimallee 10,
14195 Berlin.