

Tenorth, Heinz-Elmar

"Wie soll ein Schulmann seyn?" - Pestalozzi oder Sokrates als Symbol der Pädagogik

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 15 (1997) 3, S. 371-380



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Tenorth, Heinz-Elmar: "Wie soll ein Schulmann seyn?" - Pestalozzi oder Sokrates als Symbol der Pädagogik - In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 15 (1997) 3, S. 371-380 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-133632

in Kooperation mit / in cooperation with:

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

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<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
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

"Wie soll ein Schulmann seyn?" - Pestalozzi oder Sokrates als Symbol der Pädagogik

Heinz-Elmar Tenorth

Der Beitrag diskutiert Probleme pädagogischer Berufsethik. Dabei werden in idealtypischer Konfrontation Verhaltenskodizes der Pädagogen gegenübergestellt, wie sie - emphatisch - von Pestalozzi und - realistisch nüchtern - von Salzmann schon nach 1800 entwickelt wurden. Das zentrale Problem, wie Pädagogen mit der unvermeidlichen Enttäuschung in der Erziehungspraxis umgehen, wird dann, mit einem Votum für Pestalozzis Lösung, als Konstante pädagogischer Berufsethik auch an jüngeren Varianten des „Berufseids“ der Pädagogen aufgewiesen und in den Veränderungen systematisch reflektiert.

I.

In der Literatur zum Pestalozzi-Jubiläum findet sich, nicht selten im Tonfall leicht peinlich berührt, der Hinweis, als Symbol der Pädagogik oder auch nur des beruflichen Ethos der Pädagogen habe der große Schweizer noch am ehesten angemessen überleben können (Kühn, 1996; Osterwalder, 1996; Tenorth, 1996). Leicht peinlich wirkt diese Rede gelegentlich deswegen, weil sie in einen Kontext fällt, der sonst wenig an Pestalozzi bewahrenswert findet. Daher erscheint der normative Rettungsanker wie der letzte Versuch der Pädagogik, der großen Tradition in dem Moment noch eine Funktion zuzuschreiben, in der sie - als Legende entzaubert - theoretisch funktionslos, praktisch entwertet und historisch relativiert wird.

Dabei geht es der Beschwörung der professionsethischen Rolle Pestalozzis so wie zahlreichen anderen Aneignungsversuchen: Als Theoretiker der Profession und als Modell des beruflichen Habitus ist Pestalozzi wahrscheinlich ungeeignet; denn seine eigenen Ambitionen gehen, wenn man sie überhaupt im Sinne der Konstruktion einer normativen Vorgabe lesen will, auf eine Erklärung des Ethos der Erziehung überhaupt. Derart zentriert überfordern sie aber die Möglichkeiten der Profession und überhöhen Pädagogik zu einem "unmöglichen Beruf"¹. So scheint, paradox genug, auch der letzte Rettungsversuch zu scheitern und Pestalozzi statt zum Symbol zur Belastung des Berufs zu werden.

II.

Das hier angedeutete Paradoxon wird nicht erst in der späten Rezeption bewußt, sondern bereits sichtbar, wenn man Pestalozzis eigene Texte über das Ethos der Erziehung studiert und sie im Kontext thematisch vergleichbarer Texte seiner Zeit diskutiert. An solchen Texten ist für die Epoche kein Mangel; und für Pestalozzi mag es an dieser Stelle ausreichen, von den einschlägigen Hinweisen aus dem "Stanser Brief" auszugehen; denn er gilt in der Rezeption bis heute als "das prägnanteste Dokument der erzieherischen Haltung und Gesinnung Pestalozzis" (Klafki, 1997, S. 45).

¹ Das ist bekanntlich die Einschätzung Sigmund Freuds gewesen, vgl.: Die endliche und die unendliche Analyse (1937). In: GW Bd. XVI, S. 94.

Wie wird diese "Haltung" entfaltet, was lernt man aus Pestalozzi für die pädagogische "Gesinnung"? Der Stanser Brief geht aus von der Erfahrung der "Hülflosigkeit" und der Tatsache, daß sie "drückend und stoßend" war. Den Einsatz der Erziehung beschreibt er dann "in einer fast hymnisch zu nennenden Sprache" (Klafki, ebd., S. 59).

"Sie nötigte mich, meinen Kindern alles in allem zu seyn. Ich war von Morgen bis Abend so viel als allein in ihrer Mitte. Alles, was ihnen an Leib und Seele Gutes geschah, gieng aus meiner Hand. Jede Hülfe, jede Handbietung in der Noth, jede Lehre, die sie erhielten, gieng unmittelbar von mir aus. Meine Hand lag in ihrer Hand, mein Aug' ruhte auf ihrem Aug'.

Meine Thränen flossen mit den ihrigen, und mein Lächeln begleitete das ihrige. Sie waren ausser der Welt, sie waren ausser Stans, sie waren bey mir, und ich war bei ihnen. Ihre Suppe war die meinige, ihr Trank war der meinige. Ich hatte nichts, ich hatte keine Haushaltung, keine Freunde, keine Dienste um mich, ich hatte nur sie. Waren sie gesund, ich stand in ihrer Mitte, waren sie krank, ich war an ihrer Seite. Ich schlief in ihrer Mitte. Ich war am Abend der Letzte, der ins Bett gieng, und am Morgen der Erste, der aufstand. Ich betete und lehrte noch im Bett mit ihnen, bis sie einschliefen, sie wollten es so."²

Nicht erst Wolfgang Klafki, der aber in besonders prägnanter Weise, hat diesen Text über den systematischen Beginn einer jeden Erziehung³, d.h. über "die allseitige Besorgung des Kindes", als die bis heute gültige Kodierung der pädagogischen "Haltung" interpretiert. Es mag Deutungen geben, die in dieser besonderen Zuspitzung der pädagogischen Sorge eher den sozialpädagogischen als den allgemein erwartbaren pädagogischen Geist erkennen, die Tatsache bleibt, daß in dieser unbedingten, sachlich wie zeitlich unbegrenzten Zuwendung zum Kinde die basale Voraussetzung aller Pädagogik gesehen wird. In der Regel wird dann auch die technologische Unterstellung mit akzeptiert, die schon Pestalozzi machte:

"Dadurch aber war es denn freylich auch allein möglich, daß sich die Kinder allmählich und einige innigst und so weit an mich anschlossen, daß sie dem, was sie Dummes und Verächtliches selbst von ihren Eltern und Freunden gegen mich hörten, widersprachen. Sie fühlten, daß mir Unrecht geschah, und ich möchte sagen, sie liebten mich doppelt dafür." (Klafki, 1997, S. 14)

Pestalozzi beschreibt damit auch eine durchaus erfolgreiche Technologie, denn am Ende sehen die Kinder ein: "Ich habe es besser als zu Haus" (S. 16). Sie zeigen "Anhänglichkeit" und "Eifer" etwas zu lernen, "innere Anhänglichkeit und eine so herzliche Zuneigung, daß viele aus Eifersucht nachahmten, was sie nicht fühlten" (S. 16). Pestalozzi leugnet zwar die Probleme nicht⁴, er spricht von "ziemlichem Glück" (S. 18), dem er die ersten Erfolge verdankt habe; die rezipierenden Pädagogen schließlich wissen, daß das Experiment bald und endgültig abgebrochen wurde, aber die Wertschätzung für den von Pestalozzi vorgegebenen pädagogischen Habitus mindert das nicht.

² Stanser Brief, Ed. Klafki (i.e. KA, Ed. Spranger et. al., Bd. 13), S. 13f.

³ Klafki sieht diesen Zusammenhang in der "Erfahrung der vertrauenden und helfenden Zuwendung, die der junge Mensch erfahren muß, um auf seine eigenen sittlich-sozialen Möglichkeiten hin ansprechbar zu werden" (1997, S. 41).

⁴ Wenngleich mir Klafkis These vom "ungetrübten realistischen Blick Pestalozzis" (S. 59) etwas überzogen scheint, ich erkenne auch durchaus "nachträgliche schwärmerische Idealisierung" - hier wie in anderen Texten Pestalozzis.

III.

Gibt es eine Legitimation für diese Praxis? Kann man dem Vorbild folgen? Muß die pädagogische Klärung von Erfolg und Mißerfolg der Erziehung in der Weise ansetzen, wie Pestalozzi seine Praxis beschreibt? Diese Lektüre Pestalozzis in Erinnerung, fallen andere Texte der Zeit ein, vor allem solche der Philanthropen, die ebenfalls sehr reflektiert die Anforderungen an die beruflichen Tugenden der Pädagogen fixieren, wie C.G. Salzmann etwa in seinem "Symbolum", dem Berufseid der Lehrer und Erzieher:

"Mein Symbolum ist kurz und lautet folgendermaßen: Von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge muß der Erzieher den Grund in sich selbst suchen."⁵

Das sieht ganz wie eine Bestätigung der rigiden Position Pestalozzis aus, aber Salzmann gibt eine Leseanleitung mit, die den Text entschärft und zugleich zum zentralen theoretischen Problem führt:

"Dies ist eine harte Rede, werden viele denken; sie ist aber wirklich nicht so hart. Man verstehe sie nur recht, so wird die scheinbare Härte sich verlieren.

/Meine Meinung ist gar nicht, als wenn der Grund von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge in dem Erzieher wirklich läge; sondern ich will nur, daß er ihn in sich suchen soll."⁶

Salzmann fordert deshalb vom Lehrer "Kraft und Unparteilichkeit" so zu verfahren, nicht - wie es "in der Natur des Menschen (liegt)" - "den Grund von allen Unannehmlichkeiten, ja von seinen eigenen Fehlritten außer sich zu suchen". Kritisch gegen solche Externalisierung, bleibt Salzmann in seinen konkreten Hinweisen auf das, was "ein Erzieher lernen muß", dennoch durchaus realistisch. Sein "Plan zur Erziehung der Erzieher" ist jedenfalls in den Leitsätzen zur Selbstreflexion jenseits aller großen Worte strukturiert:

1. Sei gesund!
2. Sei immer heiter!
3. Lerne mit Kindern sprechen und umgehen!
4. Lerne mit Kindern dich beschäftigen!
5. Bemühe dich, dir deutliche Kenntnisse der Erzeugnisse der Natur zu erwerben!
6. Lerne die Erzeugnisse des menschlichen Fleißes kennen!
7. Lerne deine Hände brauchen!
8. Gewöhne dich, mit deiner Zeit sparsam umzugehen!
9. Suche mit einer Familie oder einer Erziehungsgesellschaft in Verbindung zu kommen, deren Kinder oder Pflegesöhne sich durch einen hohen Grad von Gesundheit auszeichnen!
10. Suche dir eine Fertigkeit zu erwerben, die Kinder zur innigen Überzeugung von ihren Pflichten zu bringen!
11. Handle immer so, wie du wünschtest, daß deine Zöglinge handeln sollen!" (ebd., S. 58-87).⁷

⁵ Christian Gotthilf Salzmann: Aemeisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher. (1806), zit. nach „Pädagogische Bibliothek“, Berlin/Leipzig 1948, S. 9.

⁶ Ebd., S. 910.

⁷ Die ausführlichen Erläuterungen, die Salzmann jedem seiner Leitsätze mitgibt, sind hier ausgelassen worden.

Das ist nun weit weg von der Emphase Pestalozzis, auch weit weg von einer Ursachenerklärung und einer Definition der Berufsaufgabe, die unerträgliche Lasten zuschreibt. In manchen Thesen - etwa in Ziffer 11 - klingt Salzmann schließlich ausgesprochen modern, denn eine solche Formulierung zu reversiblen Lehrerverhalten zielt jede aktuelle Erziehungspsychologie⁸ (wenn man noch ganz ignoriert, daß diese These zunächst die Pädagogisierung des kategorischen Imperativs gibt). Salzmann liest sich also eher wie ein früherer Versuch zur Psychohygiene des Lehrerberufs, zur Unvermeidbarkeit von Attribuierungen und zur Notwendigkeit ihrer Kontrolle. Salzmann ist damit, blickt man nach vorn, schon nahe bei den realistischen Ratschlägen, die z.B. Diesterweg in seinem "Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer" gibt (Diesterweg, 1834).

IV.

Bei Salzmann und Diesterweg erkennt man jedenfalls jenseits des Pestalozzischen Aufopferungspathos das professionelle Problem. Dieses Problem besteht ganz offenkundig darin, wie mit der unausweichlichen Enttäuschung umgegangen wird, daß die Erziehung - notwendig?⁹ - mißlingt. Die Schwierigkeit des Anknüpfens an Pestalozzi besteht darin, daß ihm die Nüchternheit des Philanthropen ebenso fehlt wie die abgeklärte Distanz des preußischen Schukmannes, die beide den großen Appell mit der skeptischen Reserve begleiten, die aus der Erfahrung des Berufsalltags kommt. War Pestalozzi also schon historisch überholt und durch die Praxis dementiert?

Anscheinend nicht, denn zunächst dominiert die Emphase in der Beschreibung des Lehrerberufs und seiner Aufgaben. Betrachtet man die Pestalozzi-Rezeption, dann könnte dem Pädagogen sogar Angst und Bange werden: denn das "heilige Amt" (vgl. Tenorth, 1996) kennt keine Gnade angesichts des schmutzigen Alltags. Man findet diese emphatisch übersteigerte Literatur in großer Zahl, aber sogar hier ist der Zwang, mit Enttäuschungen umzugehen, unvermeidlich. Der Modus ist indes, wenn nicht hilflos, so doch meist nur appellativ oder als Rückzug in quasi-religiöse Argumente. Wenn ein anonymes Schulmann "Über den Beruf des Schullehrers"¹⁰ schreibt und über "den innern Beruf, die innere Weihe fürs Lehramt, den Geist, den rechten Lehrgeist", ja "die ganze Gesinnung", dann entgeht er dennoch nicht der Erfahrung professioneller Schwierigkeiten. Angesichts der unübersehbaren "Gefahr des Müdewerdens" wird in einem "Brief an einen jungen Lehrer" im Stile christlichen Trostes über irdische Mühsal empfohlen: "Blicke auf den Herrn, und weder auf die Hindernisse noch auf Dich!" Analog lassen sich weitere Versuche der Immunisierung gegen Enttäuschungen lesen, z.B.: "Es wartet sein an Gottes Thron, Bewährter Treue süßer Lohn"¹¹, oder, als professionelle Wiederkehr einer alten, zwischen den klassischen Fabeln und der Religion verbreiteten Tröstungsformel: "Genieße, was dir Gott gegeben, entbehre gern, was du nicht hast"¹². Die Metaphorik der Religion angesichts des irdischen Jammers wird wieder belebt bzw. weiter benutzt, weil das Amt selbst noch religiös gedeutet wird.

⁸ Es muß genügen, auf R. Tausch/A. Tausch: Erziehungspsychologie, (1971, u.ö.) zu verweisen.

⁹ Das war jedenfalls Freuds Position, findet sich - in der milderen Variante der "ungewollten Nebenwirkungen" - aber auch schon bei Eduard Spranger.

¹⁰ Rossels Wochenblatt 3(1830), Sp. 85-92, 105-108, 114-121 oder "Was es gilt im Lehrberufe?". In: Der Volksschulfreund 1(1837).

¹¹ Preußische Volks-Schul-Zeitung 1883, Nr. 12.

¹² Der Volksschulfreund 4(1840), S. 12.

Das hat ursprünglich sicherlich mit dem nur langsamen Ablöseprozeß von Geistlichem und Lehramt zu tun, verselbständigt sich aber. Es gibt auch noch nach der erfolgreichen Konstitution des Berufs Interpretationen, die den Beruf des Lehrers der göttlichen Schöpfungsarbeit gleichsetzen:¹³ Aus dem unschuldigen Kind, dem "Tempel der Unschuld", wird überhaupt erst durch die Anstrengung des Lehrers ein Mensch, seine Tätigkeit wird zum göttlichen Schöpfungsakt; so daß nicht erst Pestalozzi - wie in Königsberg 1846 - Christus gleichgesetzt wird, sondern der Alltag des Berufs selbst göttliche Qualität gewinnt.

Die Semantik des Heiligen, des Amtes, der Mission, der "Würdigkeit" (oder Unwürdigkeit), des Dienstes bezeichnet und fundiert damit in der Selbstdeutung der Profession wie in der späteren Theorie die professionelle Ethik im Kontext der professionellen Aufgabe; sie fixiert in übersteigerter Weise den Altruismusanspruch, den die Berufsinhaber beanspruchen und der dem Amt zugeschrieben¹⁴ oder (und erfolglos) ideologiekritisch abgesprochen wird.

In der Frühphase des Lehrerberufs finden sich, wenn auch nur höchst selten, neben der Rhetorik der beruflichen Ideale aber auch schon verweltlichte Aufgabenzuschreibungen, getragen von selbstironisch-nüchterner Skepsis, z.B. bei Bernhard C.L. Natorp. Er liefert auf die Frage, "Wie soll ein Schulmann seyn?", eher eine reflektierte Mischung von Aussagen, in denen nicht primär die Moral, sondern Kompetenz und Habitus, Handwerk und Stil den Duktus der Argumente prägen und auch die negativen Bilder nicht ausgespart werden:

"Wie soll ein Schulmann seyn?

Ein Mann, dem's an Vernunft und gutem Urtheil fehlt,
und dessen Vortrag nie ein muntrer Witz beseelt,
Der kein Gedächtnis hat, noch and're Seelenkräfte,
Der taugt von Natur schon nicht zum Schulgeschäfte.
Ein Lehrer soll zumal ein gut Gedächtnis haben,
Und eben seine Kunst nicht gar ins Buch vergraben,
Wie übel sieht es aus, wenn er was lehren will,
Und sucht erst jedes Wort in seiner Schulpostill.
Ein unberedter Mund, ein dunkles Gesicht,
Ein liederlich Gehör taugt zu der Schule nicht.
Der Stimme Sprachrohr muß fein hell und deutlich klingen.
Ein Schulmann soll dazu von guten Sitten seyn,
Kein hochstudirter Pfau und kein gelehrtes Schwein;
Denn beide sind verhaßt, es kann sie Niemand ehren,
Und wer nicht Sitten liebt, wie will der Sitten lehren?"¹⁵

¹³ Vgl. u.a. "Aus einer Schulrede über die Wichtigkeit des Lehramts" (in: Rossels Wochenblatt 2, 1829, S. 60), die den Lehrer den "herrlichen Künstler" nennt, "der wahrhaft den geistigen Menschen bildet", und dann formuliert: "Aber der Lehrer säet auf weichen, empfänglichen Boden des menschlichen Herzens göttlichen Samen"; vergleichbar "Über den Beruf des Schullehrers" in Rossels Wochenblatt 3(1830), Sp. 85-92, 105-108, 114-121, wenn der Lehrer in der "Werkstätte des heiligen Geistes" (Sp. 86) das "Geschäft der Menschenerziehung" (Sp. 88) als Agent der "Vorsehung" betreibt (Sp. 91): "Wir wirken im Tempel der Unschuld, im Tempel der Gottheit" (Sp. 119).

Da kann man nur mit Erleichterung sehen, wenn ein Gedicht zur Eröffnung von Nr. 8 des Jahrgangs 1830 formuliert: "O welche Pflichten! Welche Würde! Allgütiger, steh jedem Lehrer bey!"

¹⁴ Kimball (1992, S. 315 f.) kann sogar höchst richterliche Entscheidungen dafür zitieren, daß eine Profession "not a money getting business" darstellt: "It has no element of commercialism in it", so der "State Supreme Court of Washington".

¹⁵ Preußische Volks-Schul-Zeitung 1833, S. 176.

Der "Schulmann", das Leitideal des professionellen Pädagogen im 19. Jahrhundert, bündelt also eigene Kompetenzen - "Vernunft und gutes Urteil", "Witz" und "Gedächtnis", Beredsamkeit und Gehör, die spezifische Stimmlage ("fein hell und deutlich"), die eigene Moral. Allgemeine Bildung und Fachkompetenz verbinden sich zu einem realistischen Profil beruflicher Fähigkeiten.

Die Rhetorik des heiligen Amtes, des göttlichen Dienstes, der Mission fällt hinter solche Nüchternheit zurück. Das geschieht beim Übergang zum 20. Jahrhundert in reformpädagogischen Milieus erneut, vor allem dann, wenn das stabile Bollwerk gegen die alltäglich drohenden Schwierigkeiten, die "Methode" der Pädagogik nämlich, mit lauten Propagandasätzen abgewertet und gegen die "Persönlichkeit" und den vollen Einsatz des Erziehers ausgetauscht wird¹⁶ (vgl. Tenorth, 1986). Jetzt wird der Lehrer, z.B. bei Herrmann Lietz, auch wieder mit dem "Priester" verglichen, als "Priester der Menschheit und Gottes im wahren Sinne des Wortes" verstanden und vom Lehrer als dem "Unterrichter und Drillmeister" unterschieden. Das Amt wird erneut sakralisiert: "Jeden der Lehrer sollen die [die Schüler] das thun sehen, was Jesus seinen Jüngern und allen Menschen that: vergeben, helfen, bessern, heilen, trösten, ermutigen, lieben" (Lietz, 1897, S. 53).

V.

Es verwundert angesichts dieser Arbeit am Geschäft der Erlösung aber auch nicht, daß die normativ getönte Referenz auf den Lehrerberuf parallel zur Ernüchterung, wie sie die Berufspraxis und -reflexion selbst für reformpädagogische Bewegungen erzeugt haben, rasch wieder an Kredit verlor. Der Duktus, mit dem Spranger und Kerschensteiner noch zu Anfang des Jahrhunderts über die "Seele des Erziehers" sprachen und im Typus des Altruisten die Voraussetzungen für pädagogische Arbeit identifizierten, ist jedenfalls kaum mehr gebräuchlich. Erst in der aktuellen Diskussion ist eine Wiederbelebung berufsethischer Fragen unübersehbar. Sie reicht nach den Teilnehmern, wenngleich mit deutlich abgekühlter Emphase, vom strukturkonservativen Pädagogen Wolfgang Brezinka bis zum (ehemaligen) GEW-Vorsitzenden Dieter Wunder.

Was kann die Pädagogik für diese Situation im letzten Drittel des Jahrhunderts anbieten - außer skeptischen Analysen?¹⁷ Theo Dietrich, der den Stanser Brief noch in den 1960er Jahren edierte und eindeutig kommentierte, hat sich selbst an einem eigenen Symbolon versucht und zeigt, was man jetzt aus der Perspektive der neuen Schulmänner erwarten darf: Eine Mischung von Emotionen, Normen, Konzeptionen und Praktiken, die für den professionellen Habitus als notwendig gelten:

Sein "Strukturbild des idealen Lehrers" setzt bei der Person des Lehrers ein. Er erwartet einen "Drang, mit anderen Menschen, besonders mit jüngeren Menschen, Kontakt aufnehmen zu wollen und die Fähigkeit, diesen Kontakt zu gestalten." Dietrich hebt die Spezifik hervor, und zwar im Verhältnis der Generationen und in der Absicht der Einwirkung: "Es geht hier nicht um den allen Menschen mehr oder minder gemeinsamen Antrieb zur Gesellung, sondern der Antrieb muß sich auf jüngere Menschen richten mit der Absicht, auf sie nachhaltig ... einwirken zu wollen."

Auch solche Absichten müssen begrenzt und kontrolliert werden, und Dietrich tut das mit Formeln, die aus der Tradition der Geselligkeitsregeln bekannt sind: "unter Berücksichti-

¹⁶ Vgl. Tenorth (1986) für historische und semantische Hinweise.

¹⁷ Die fehlen selbstverständlich nicht; man findet sie z.B. von Ewald Terhart bis zu Jürgen Oelkers.

gung des 'pädagogischen Takts'" soll die Einwirkung geschehen. Der "Takt" definiert auch die Berufskompetenz positiv, u.a. in der Zeitdimension und sozial, als "die Fähigkeit, pädagogische Situationen ohne lange Überlegungen angemessen zu meistern, d.h. im Erziehungsakt 'achtende Zurückhaltung' zu üben". Für die damit bezeichnete Situation der Ungewißheit und der unübersichtlich-vielfachen Referenz erwartet Dietrich auch andere, aus dem Berufsalltag durchaus bekannte und als notwendig erkannte Leistungen des Pädagogen, z.B. "die Fähigkeit zur distributiven Aufmerksamkeit, d.h. die Aufmerksamkeit gleichzeitig auf mehrere Inhalte zu verteilen, also auf den Unterrichtsgegenstand und die Schüler."

Weitere Anforderungen gelten dem Verhalten in der Interaktion, und zwar emotional (und man erkennt Pestalozzi wieder: "Der Betreffende muß Freude daran haben, die genannten Gefühlsregungen 'einzusetzen', und zwar so, daß der 'Anruf', der vom Kind/Schüler kommt, vom Lehrer/Erzieher 'wahrgenommen' wird.") sowie in kognitiv-emotiver Mischung ("die Fähigkeit, die Eigenart von Kindern (intuitiv) zu erfassen, sie zu bejahen und auszubilden").

Zur Tradition des Schulmannes gehören schließlich die weiteren Einzelaspekte, die Verbindung von "Allgemeinbildung und Fachkenntnissen und das Interesse, sich darin weiterzubilden", die handwerklichen Erwartungen ("die Fähigkeit, interessant und produktiv zu unterrichten; ... die Fähigkeit, Disziplin zu halten") und notwendige, aber professionell nicht hinreichende allgemeine Erwartungen an Personen angesichts komplexer Aufgaben: "Intelligenz, Gedächtnis, Verantwortungsbewußtsein, ein ruhiges Temperament, Ausgeglichenheit, kritisches Denken u.ä."¹⁸ (Hervorh. H.-E.T.)

Dietrich liegt mit seinen Überlegungen - wie man leicht sieht - eher bei Salzmann als bei Pestalozzi, er transportiert eher Herbart und die Distanz der Schulmänner als die Emphase des Stanser Briefs. Mit Pestalozzi und der pädagogischen Tradition teilt er freilich die Perspektive - von der Aufgabe des pädagogischen Amtes aus, im Blick auf das Kind, in erzie-

¹⁸ Der vollständige Text lautet: "Strukturbild des idealen Lehrers

1. Grundlegend ist der Drang, mit anderen Menschen, besonders mit jüngeren Menschen, Kontakt aufnehmen zu wollen und die Fähigkeit, diesen Kontakt zu gestalten. Es geht hier nicht um den allen Menschen mehr oder minder gemeinsamen Antrieb zur Gesellung, sondern der Antrieb muß sich auf jüngere Menschen richten mit der Absicht, auf sie nachhaltig unter Berücksichtigung des 'pädagogischen Takts' einwirken zu wollen. Es werden also mitmenschliche Gefühlsregungen vorausgesetzt wie das Mitgefühl, die Mitfreude und das Mitleid, die Fürsorge sowie mitmenschliche Liebe. Der Betreffende muß Freude daran haben, die genannten Gefühlsregungen 'einzusetzen', und zwar so, daß der 'Anruf', der vom Kind/Schüler kommt, vom Lehrer/Erzieher 'wahrgenommen' wird.
2. Die mitmenschlichen Gefühlsregungen bedürfen der Ergänzung durch die Empfänglichkeit für Werte oder sittliche Normen; weiter: durch die Willensfähigkeit, die Werte und Normen durch Erziehung verwirklichen und durch Unterricht vermitteln zu sollen und zu wollen.
Diese beiden Grundvoraussetzungen bilden eine urgegebene, nicht auflösbare Einheit. Dazu kommen
3. die Fähigkeit, die Eigenart von Kindern (intuitiv) zu erfassen, sie zu bejahen und auszubilden;
4. der pädagogische Takt, d.h. die Fähigkeit, pädagogische Situationen ohne lange Überlegungen angemessen zu meistern, d.h. im Erziehungsakt 'achtende Zurückhaltung' zu üben;
5. Allgemeinbildung und Fachkenntnisse und das Interesse, sich darin weiterzubilden;
6. die Fähigkeit, interessant und produktiv zu unterrichten;
7. die Fähigkeit, Disziplin zu halten;
8. die Fähigkeit zur distributiven Aufmerksamkeit, d.h. die Aufmerksamkeit gleichzeitig auf mehrere Inhalte zu verteilen, also auf den Unterrichtsgegenstand und die Schüler.

Zu diesen grundlegenden Eignungsmerkmalen sind weitere wünschenswert wie Intelligenz, Gedächtnis, Verantwortungsbewußtsein, ein ruhiges Temperament, Ausgeglichenheit, kritisches Denken u.ä." (Dietrich, 1985, S. 28) (Hervorhebungen dort).

hungstheoretischer Argumentation. Das Ethos des Lehrers wird pädagogisch formuliert, Außenerwartungen werden als "Verantwortung" interpretiert, aber insofern auch transformiert, Politik und gesellschaftliche Erwartungen sind nicht unbekannt, aber gebrochen.

Die damit erreichte Distanz zu anderen, z.B. politisch erzeugten Formen des Berufsverständnisses wird manifest, wenn man Dietrich etwa mit DDR-Texten vergleicht (oder mit der Revolutionsrhetorik, die z.B. Heinz-Joachim Heydorn bei entsprechenden Überlegungen anbietet¹⁹). Der "sozialistische Lehrer"²⁰ eignet sich das "Menschenbild des Sozialismus" an, "übt seinen Beruf in erster Linie als politisch-ideologischen Beruf" aus, bildet "allseitig entwickelt sozialistische Persönlichkeiten" und "strebt danach, das Ansehen und die Wirksamkeit der sozialistischen Schule als staatliches Instrument der sozialistischen Bildung und Erziehung ständig zu erhöhen". Seine "sittlichen Charaktereigenschaften" folgen der gleichen Hierarchie: "die wichtigste" ist "sozialistische Parteilichkeit, der feste Klassenstandpunkt und das darauf beruhende hohe moralische Verantwortungsbewußtsein für das Ganze der sozialistischen Gesellschaft". Um Differenzen bewußt zu machen, ist gelegentliche Erinnerung notwendig, sonst nur Schweigen.

VI.

Pestalozzi wird mit solchen Texten jedenfalls ins Recht gesetzt, weil er - in und trotz der emphatischen Sprache - bewußt macht, mit welchen Aufgaben der Pädagoge alltäglich wirklich konfrontiert ist und welche Aufgaben sich legitimieren lassen. Für den Alltag wird man vielleicht eher die Nüchternheit der Schulmänner empfehlen. Aber was, so muß am Ende gefragt werden, fügt Sokrates dem hinzu, auf den die These dieses Beitrags anspielt?

In der Gegenwart wird, das zeigen neue Texte prominenter Pädagogen, nicht mehr Pestalozzi bemüht, sondern Sokrates, wenn das Ethos des Erziehers erörtert wird. Hartmut von Hentig schlägt in seinem Plädoyer für die Neuerfindung der Schule vor, daß jeder Lehrer beim Berufseintritt einen "Sokratischen Eid" abzulegen habe:

"Der Sokratische Eid

Als Lehrer und Erzieher verpflichte ich mich,

- die Eigenart eines jeden Kindes zu achten und gegen jedermann zu verteidigen;
- für seine körperliche und seelische Unversehrtheit einzustehen;
- auf seine Regungen zu achten, ihm zuzuhören, es ernst zu nehmen;
- zu allem, was ich seiner Person antue, seine Zustimmung zu suchen, wie ich es bei einem Erwachsenen täte;
- das Gesetz seiner Entwicklung, soweit es erkennbar ist, zum Guten auszulegen und dem Kind zu ermöglichen, dieses Gesetz anzunehmen;
- seine Anlagen herauszufordern und zu fördern;
- es zu schützen, wo es schwach ist, ihm bei der Überwindung von Angst und Schuld, Bosheit und Lüge, Zweifel und Mißtrauen, Wehleidigkeit und Selbstsucht beizustehen, wo es das braucht;
- seinen Willen nicht zu brechen - auch nicht, wo er unsinnig erscheint; ihm vielmehr dabei zu helfen, seinen Willen in die Herrschaft seiner Vernunft zu nehmen; es also

¹⁹ Vor allem in der "Neufassung des Bildungsbegriffs" 1972; dort wird auch wieder der religiöse Duktus der Argumentation stark gemacht, wenn der Lehrer zum "Zeugnis" für die antizipierte bessere Welt verpflichtet bzw. als solches betrachtet wird.

²⁰ Man lese exemplarisch Peter Hübner (1970).

den mündigen Verstandesgebrauch und die Kunst der Verständigung wie des Verstehens zu lehren;

- es bereit zu machen, Verantwortung in der Gemeinschaft und für diese zu übernehmen;
- es die Welt erfahren zu lassen, wie sie ist, ohne es der Welt zu unterwerfen, wie sie ist;
- es erfahren zu lassen, was und wie das gemeinte gute Leben ist;
- ihm eine Vision von der besseren Welt zu geben und die Zuversicht, daß sie erreichbar ist;
- es Wahrhaftigkeit zu lehren, nicht die Wahrheit, denn die ist bei Gott allein.

Damit verpflichte ich mich auch,

- so gut ich kann, selber vorzuleben, wie man mit den Schwierigkeiten, den Anfechtungen und Chancen unserer Welt und mit den eigenen immer begrenzten Gaben, mit der eigenen immer gegebenen Schuld zurechtkommt;
- nach meinen Kräften dafür zu sorgen, daß die kommende Generation eine Welt vorfindet, in der es sich zu leben lohnt und in der die ererbten Laster und Schwierigkeiten nicht deren Ideen und Möglichkeiten erdrücken;
- meine Überzeugungen und Taten öffentlich zu begründen, mich der Kritik - insbesondere der Betroffenen und Sachkundigen - auszusetzen, meine Urteile gewissenhaft zu prüfen;
- mich dann jedoch allen Personen und Verhältnissen zu widersetzen - dem Druck der öffentlichen Meinung, dem Verbandsinteresse, der Dienstvorschrift -, wenn diese meine hier bekundeten Vorsätze behindern.

Ich bekräftige diese Verpflichtung durch die Bereitschaft, mich jederzeit an den in ihr enthaltenen Maßstäben messen zu lassen." (von Hentig, 1993, S. 258/259)

Jetzt dominieren beim Zugang zum Thema Formeln der Anerkennung, Zustimmung und Achtung. Attribuierungen werden nicht zuerst über Kompetenzen des Lehrers gesteuert, sondern vom Kinde aus. Entsprechend regiert eine Sprache von Schutz und Hilfe, von Verständigung Förderung und Symmetrisierung ("wie ... bei einem Erwachsenen"). Erst relativ spät kehrt dieser Eid zur Profession zurück, zum Vorbild, das sie sein soll, und zur politischen Rolle, die sie innehat.

Hentigs Eid ist komplexer und umfangreicher als der Salzmanns, kindzentrierter als das professionsbezogene "Strukturbild" Dietrichs und systematischer als Pestalozzis Stanser Ausgangsproblem. Man kann es bemerkenswert finden, daß er auch gegen "Wehleidigkeit" die Hilfe des Pädagogen anfordert, lehrreich, wie die Liste der Übel vom "Druck der öffentlichen Meinung" - nahe bei den Sorgen der Aufklärer - bis zum "Verbandsinteresse" und zur "Dienstvorschrift" reicht, die nicht nur Pestalozzi noch fremd waren. Das sind Feinheiten, die zugleich für die Ausweitung der Anlässe und die Übersteigerung der Normen sprechen.

Aber was, um der Lehre der Antike willen, ist daran sokratisch? Es ist doch schon erstaunlich, daß der Lehrer sogar "bei der Überwindung von ... Zweifel" beistehen soll, statt - wie man es im Namen des Sokrates erwartet hätte - bei der Kräftigung von Skepsis und Kritik; erstaunlich ist auch, daß die Liste der abzuwehrenden Verhaltensweisen neben dem "Mißtrauen" und der "Selbstsucht" auch den "Zweifel" nennt - sokratisch? Allenfalls in der Differenz von Wahrheit und Wahrhaftigkeit mag man Sokrates sehen, sonst bleibt es doch sehr pädagogisch - und warum dann nicht gleich Pestalozzi, wenn es die Emphase sein muß, oder die Nüchternheit Salzmanns, wenn der Erziehungsanspruch nicht rhetorisch drapiert werden soll?

Literatur

- Diesterweg, F. A.W. (1834). *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer*. Berlin (u.ö.).
- Dietrich, Th. (1985). *Zeit- und Grundfragen der Pädagogik*. (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hentig, H. von (1993). *Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft*. München/Wien: Hanser.
- Hübner, P. (1970). Vom Ethos des sozialistischen Lehrers und Erziehers. *Pädagogik*, 25, 816-827.
- Klafki, W. (1997). *Pestalozzi über seine Anstalt in Stans. Mit einer Interpretation und neuer Einleitung von Wolfgang Klafki*. (7. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Kühn, H. (1996). Pestalozzi und das Berufsethos der Lehrerschaft. *Die Deutsche Schule*, 88, 135-147.
- Lietz, H. (1897). *Emlohstobba*. Berlin.
- Osterwalder, F. (1996). *Pestalozzi - ein pädagogischer Kult. Pestalozzis Wirkungsgeschichte in der Herausbildung der modernen Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Tausch, R. & Tausch, A. (1971). *Erziehungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Tenorth, H.E. (1986). Aporien pädagogischen Handelns - "Persönlichkeitsbildung" als Ausweg. In A. Ehrhardt-Kramer & J.R. Hoppe (Hrsg.), *Persönlichkeitsförderung als Ausbildungsauftrag* (S. 28-61). Frankfurt (Materialien für die sozialpädagogische Praxis, 13).
- Tenorth, H.E. (1996). Zur Rolle Pestalozzis in der Preußischen Lehrerbewegung - seit ihren Anfängen bis 1927. In F.-P. Hager & D. Tröger (Hrsg.), *Pestalozzi - wirkungsgeschichtliche Aspekte. Dokumentationsband zum Pestalozzi-Symposium 1996* (S. 423-477). Bern: Haupt.