

Zur gesellschaftlichen Anerkennung der Lehrperson¹

Roland Reichenbach, Universität Zürich

1. Eine gewisse Leidenschaft für die Welt

In einer Befragung in England stellte sich der Lehrberuf als der am wenigsten langweilige Beruf heraus. Die Lehrpersonen fühlen von den sechzehn befragten Berufsgruppen am wenigsten Langeweile bei ihrer Arbeit. Das könnte schon ein sehr guter Grund sein, diesen Beruf zu ergreifen. Es könnte auch Grund sein, ihn lieber nicht zu ergreifen. Ist vielleicht die psychische Belastung dieses Berufes doch zu hoch? Dann lieber zum Beispiel eine administrative Tätigkeit übernehmen, denn in diesem Bereich erreichten die Befragten den letzten Rang, d.h. sie fühlen am meisten Langeweile, leiden also am stärksten an der Zeit, die nicht vergeht. Doch ist es ein gutes Zeichen, wenn das Weltall auch am Arbeitsplatz zu gähnen beginnt und die Arbeitstage wie Sonntagnachmittage anmuten?

Der Umstand, dass im Lehrberuf offenbar so wenig Langeweile erfahren wird, besitzt freilich eine ironische Pointe, denn wir alle wissen ja auch, dass die Langeweile umgekehrt eines der häufigsten Gefühle in der Schule ist, aber eben vor allem auf Seiten der Schülerinnen und Schüler. Das ist normal und lässt sich nicht ändern, denn niemand kann sich für alles, was über die ganzen Jahre in so unterschiedlichen Fächern wie Sport, Mathematik oder Biologie unterrichtet wird, immer gleichermaßen intensiv interessieren. Doch die Lehrperson steht vor der Herausforderung, ihre Schülerinnen und Schüler möglichst für die Sache zu interessieren. Die Lehrperson scheitert als Berufsperson nicht, wenn ihr dies nicht gelingt, sie scheitert aus pädagogischer Sicht vielmehr, wenn sie dies nicht jeden Tag neu versucht. Wer immer wieder neu für die Sache begeistern will, der oder die sollte Lehrer oder Lehrerin sein. Jedenfalls sind solche Personen den Kindern und Jugendlichen nur zu wünschen.

Doch wie soll das möglich sein? Es ist nicht jeder Lehrerin und jedem Lehrer vergönnt, vor die Klasse zu treten und dieselbe dafür zu gewinnen, sich für eine ganze Weile hundertprozentig z.B. auf das Verhalten von Stichlingen, die binomischen Formeln oder den Kontrapunkt der Fuge zu konzentrieren. Wer aber diese Fähigkeit besitzt oder besitzen will, muss selbst vom Verhalten der Stichlinge, den binomischen Formeln bzw. der Fuge fasziniert und von einem pädagogischen Willen des Zeigens beseelt sein. Das, was gezeigt werden soll, ist

¹ Vortrag an der Universität Wien. Der Text stammt aus adaptierten Teilen des Buches von Roland Reichenbach „Für die Schule lernen wir. Plädoyer für eine gewöhnliche Institution“ Seelze: Friedrich Verlag in Kooperation mit Klett & Kallmeyer (2013).

die Sache, und die Sache ist von der Autorität des Wissens und der Kultur umgeben, welche die Lehrperson zu verkörpern hat (und welche die Lehrperson stützt und schützt). Die Sache war für Humboldt schlicht die „Welt“, an der wir uns abarbeiten und unsere Kräfte bilden. Ohne eine gewisse Leidenschaft für diese Welt fehlt dem Lehrberuf fast alles, jedenfalls das Wichtigste.

Wohl sollte also nur Lehrerin oder Lehrer sein, wer die Welt kennt und liebt. Der polnische Arzt und Reformpädagoge Janusz Korczak schrieb 1928 etwas bitter: „Unter den Erziehern finden wir außer brutalen Schlauköpfen und Misanthropen Versager, die überall Schiffbruch erlitten haben und unfähig sind, eine verantwortliche Stelle zu übernehmen“ (Korczak 1979, S. 19). So sollte es nicht sein, allerdings räumte Korczak auch ein: „...die Schule hat ihre Fehler, und viele Menschen denken ständig darüber nach, wie man sie besser machen könnte; aber was wäre, wenn man alle Schulen schließen wollte, nur weil sie nicht vollkommen sind? Auch die Lehrer sind nicht ideal, aber eher wir keine besseren finden, müssen wir sie nehmen, wie sie sind“ (S. 81).

Auch die meisten Schülerinnen und Schüler sind nicht ideal: sie zu nehmen, wie sie eben sind, und ihnen allen ohne Unterschied Vielfalt und Schönheit sowie Chaos und Ordnung der Welt zu vermitteln versuchen, sind vielleicht die beiden größten Herausforderungen des Lehrberufs. Wenn es im Lehrberuf eine Leidenschaft gibt, so hat sie sich also ausschließlich auf die Vermittlung der Welt zu beziehen, sicher nicht auf die Schülerinnen und Schüler! Wissen und die Weitergabe des Wissens sind intrinsisch verbunden. Natürlich ist die Kreation und Weitergabe des Wissens ist nicht nur vom Generationswechsel, sondern auch von den Differenzen zwischen den Generationen und manchmal von Generationenkonflikten geprägt. Lehrerinnen und Lehrer stehen nicht nur im Geschäft der Vermittlung von Wissen und Können, sondern sind für die Kinder und Jugendlichen sowie die Eltern mitunter wesentliche Vermittler zwischen den Generationen.

Die Art der Vermittlung von Wissen und Können sowie die Gegenstände des Lehrens variieren freilich mit dem Alter der zu unterrichtenden Kinder und Jugendlichen bzw. der Schulstufe. Das Wesen der Kinder auf der Grundstufe und die Möglichkeiten und Herausforderungen, sie anzuleiten, zu unterrichten, zu unterstützen und zu fördern, weisen freilich andere Qualitäten auf als bei pubertierenden Jugendlichen auf der Mittelstufe oder Adoleszenten und jungen Erwachsenen der Sekundarstufe II. Gleich bleibt sich, dass Lehrpersonen eine bedeutende, manchmal sogar entscheidende Rolle im Leben der Kinder und Jugendlichen einnehmen, im Positiven wie im Negativen.

Leider wird die Bedeutung der Lehrperson – als lehrende Person – unterschätzt. In einigen Ländern wird ein „Teacher’s Day“ – ein Tag der Lehrerinnen und Lehrer – gefeiert. Der „World Teacher’s Day“ findet offiziell am 5. Oktober statt, er wurde von der UNESCO anerkannt. In Südkorea z.B. wird der Teacher’s Day am 15. Mai gefeiert. In der The Korean Times vom 15.5.2012 (S. 3) wird mit einer gewissen Sorge berichtet, dass zwei von drei Koreaner im Alter von 20 bis 40 Jahren nicht vorhaben, ihren Lieblingslehrer, ihre Lieblingslehrerin zu besuchen. Denn am Lehrerinnen- und Lehrertag sollten Menschen bis etwa im Alter von 40 Jahren ihren persönlichen Favoriten – gleich welcher Stufe (vom Kindergarten bis in die Universität) – besuchen. Man stelle sich vor, ein Drittel aller 20- bis 40-jährigen in Deutschland oder in der Schweiz würde jedes Jahr an einem bestimmten Tag ihre/n Lieblingslehrer/in besuchen oder kontaktieren und ihm/ihr ein kleines Geschenk überbringen und damit ihre Achtung und Dankbarkeit ausdrücken. Von den befragten Südkoreanern nehmen 37,2 Prozent den Teacher’s Day „ganz ernst“, immerhin 22,2 % der ehemaligen Schülerinnen und Schüler wollen eine oder einen ihrer Lehrerinnen oder Lehrer aufsuchen, während 15 % „nur“ telefonieren wollen oder können. Die Gründe der Befragten, die nicht beabsichtigen, ihren Lehrer aufzusuchen, sind keineswegs Desinteresse, sondern vor allem berufliche Belastung und das Gefühl, „noch nicht bereit“ zu sein, die für sie biographisch bedeutsamste Lehrperson direkt zu kontaktieren.

Die Anerkennung der Lehrperson und die Anerkennung der Bildungsinstitutionen sind verknüpft und gemeinsamer Ausdruck einer Wissens- und damit Vermittlungsgesellschaft, in deren Mittelpunkt das Lehren und Lernen steht. Daher finden Lehrerinnen und Lehrer allein in diesen Vermittlungsprozessen den Sinn im Beruf und daher sind der Sinn und die Schönheit des Lehrens von Persönlichkeit geprägt (vgl. weiter unten).

2. Tätig sein in einer geschwächten Institution...

Auf schwierige Fragen ist die Antwort „Ja und Nein“ meistens nicht ganz falsch. Ist es – gegenüber früheren Zeiten – schwieriger geworden, Lehrerin und Lehrer, Schülerin und Schüler zu sein? Holzschnittartig können Gründe angegeben werden, welche die öffentliche Schule in vielerlei Hinsicht zu einer teilweise problematischen Institution bzw. zu einer Institution mit Problemen haben werden lassen. Eines der Probleme der zeitgenössischen Schule kann in ihrem Autoritätsverlust gesehen werden (vgl. Blais, Gauchet & Ottavi 2008; Gauchet 2002; Revault d’Allonnes 2005). Die Schule habe ihre Aura verloren, stellen Ziehe und Stubenrauch in ihrem immer noch lesenswerten „Plädoyer für ungewöhnliches Lernen“ (Ziehe &

Stubenrauch 1982) fest – die Aura des Rätselhaften, ihre Einzigartigkeit als Ort des Wissens und der Bildung, der Kultur, die sie zu verkörpern und weiterzugeben hat. Die Lehrperson sei zunehmend auf sich selbst gestellt, weil ein paar wesentliche „Gratiskräfte“ – so Ziehe und Stubenrauch –, von der sie zunächst profitieren konnte, schwach bis sehr schwach geworden sind – gleichgültig wie professionell oder dilettantisch die Lehrperson, wie viel oder wenig wissend und wie pädagogisch reflektiert oder naiv sie gewesen ist. Die erste dieser „Gratiskräfte“ ist jene des Bildungskanons gewesen (Ziehe und Stubenrauch 1982, S. 130): der Kanon verkörperte die nicht zu hinterfragende Autorität der kulturellen Wissensbestände, welche die Schule praktisch im Monopol zu vertreten hatte. Die zweite „Gratiskraft“ ist jene des traditionellen Generationenverhältnisses gewesen: gerade als konfliktuelles Verhältnis war dieses konstitutiv für eine Auseinandersetzung und Aushandlung der Wertmaßstäbe. Die dritte „Gratiskraft“ war die Selbstverständlichkeit und Identitätsnähe der Selbstdisziplin (S. 131). Dass Lernen „Spaß“ machen soll oder wie von alleine geschehe, ganz reibungslos und „natürlich“, ist eine junge und für institutionelle Zusammenhänge abwegige Idee. Schule war vielmehr immer mit einem Ethos der Anstrengung, des Bemühens und des Übens verbunden. "Diese schulische symbolische Ordnung“, schreiben Helsper et al. (2007), „war eingebettet in einen übergreifenden gesellschaftlichen Deutungshorizont, von dem sie kulturell zehren und ihre Selbstverständlichkeit und Verbindlichkeit entlehnen konnte. Diese Aura der Schule als einer einzigartigen Bildungsstätte erodiert“ (S. 41). Die Autorität der Lehrperson als „professionelle Sachautorität“ ist „angreifbarer und legitimationsbedürftiger“ geworden (S. 64). Dies wird mitbedingt durch die (1) Ent-Kanonisierung des Wissens und des Bildungserbes, durch die (2) Pluralisierung von Lebensstilen und Lebensformen, d.h. die Relativierung von Regeln, Normen und Werten und damit einer verstärkten „Begründungspflichtigkeit“, und schließlich (3) ebenso durch die Hinterfragung der Lehrperson in didaktisch-methodischer und pädagogischer Hinsicht, ermöglicht und gestärkt durch neue und selbstgesteuerte Wege des Wissenserwerbs und der kulturellen Fähigkeiten (ebd.).

Wenn die Schule selbst von Lehrpersonen nicht mehr als Repräsentantin der Kultur und der symbolischen Systeme verstanden wird, wird das Sinnproblem des schulischen Lernens offensichtlich. Bei der Frage „Wozu ist die Schule da?“ ist eine gängige Antwort, sie sei für das Lernen da. Doch wozu ist das Lernen da? Der Reflex meint zur Antwort zu nötigen, dass das Lernen für das Leben da sei. Lutz Koch (2002) hat argumentiert, die Schule sei zwar zum Lernen da, aber das Lernen sei für die Schule da: „wir lernen für die Schule“ (S. 11). Das sehe zwar nach „Kreisverkehr“ aus, aber es sei dennoch eine angemessene Beschreibung zu sagen, dass wir nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen. Es gehört, wie in den Vorbemer-

kungen erwähnt, zur Ironie der Geschichte des bekannten Seneca-Zitates, welches normalerweise falsch wiedergegeben wird. Seneca falsch zitiert lautet eben: „Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir“. Seneca richtig zitiert aber: „Nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir“. Doch wozu – um immer noch mit Lutz Koch zu fragen – sind die Schülerinnen und Schüler da? Schüler, so die Antwort von Koch, sind für die Schule da – nicht die Schule für die Schüler und Schülerinnen, sondern umgekehrt (S. 16)! Nach so vielen kontra-intuitiven Aussagen sei mit Koch zusammengefasst:

„Ich habe also behauptet: Schule sei zum Lernen da, denn dadurch und durch nichts anderes ist sie definiert. Zweitens habe ich behauptet, dass wir nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen. Nicht das Leben unterstellt die Schule seinen Anforderungen, sondern Schule prägt das Leben. Daher steht die Schule auch nicht im Dienst der Gesellschaft, ist sie kein Dienstleistungsbetrieb, funktioniert nicht abnehmer- oder kundenorientiert. Sie ist nicht für die Gesellschaft da, sondern die Gesellschaft muss sich um die Schule kümmern, so wie jemand sich um seine eigene Gesundheit kümmert. Die Gesellschaft leistet sich selber einen Dienst, wenn sie für Schule sorgt. Damit hängt es zusammen, dass die Schüler für die Schule da sind, dass die Schule den Bestand des Wissens garantiert und jeder Einzelne nicht nur Benutzer des Wissens, sondern auch dessen 'Gefäß' ist“ (Koch 2002, S. 20f.).

Das Wissen wird nicht nur und nicht primär in den Bibliotheken aufbewahrt, in den Büchern, den Datenbanken und dem Internet, auch nicht in der Schule, sondern vor allem in den Köpfen von Lehrpersonen aller Schul- und Ausbildungsstufen und -typen, die es weiter an ihre Schülerinnen und Schüler geben, welche es später wiederum – wenigstens teilweise – weitergeben werden, in der einen oder anderen Form. Die Köpfe sind die Gefäße des Wissens, das Wissen wird in ihnen aufbewahrt, ausgeliehen für eine bestimmte oder auch unbestimmte Zeit. Die Schülerinnen und Schüler ihrerseits werden aufbewahrt in der Schule, zu bestimmten, meist genau definierten Zeiten. Obwohl sie die Pflicht haben, dort zu sein, haben sie auch ein Recht, sich dort zu befinden. Indem sie dort sind, ermöglichen sie Schule. Ohne Schüler keine Schule, wie auch ohne Kinder keine Eltern. Die Schule sei nicht für die Gesellschaft da, sondern vielmehr habe sich – so Koch an gleicher Stelle – die Gesellschaft um die Schule zu kümmern: sie ist „konstitutiv für Gesellschaft“ (S. 13).

Die Schule repräsentiert aus diesem Grund – zumindest für französische Pädagogen – die Autorität der Kultur. So hat Marcel Gauchet ähnlich kontraintuitiv wie Lutz Koch die Autorität der Kultur erläutert. Seine Behauptungen lauten – mit Philippe Foray (2007) zusammengefasst: (1) Autorität ist immer da. (2) Es gibt Erziehung, weil es Autorität gibt. D.h. die ohnehin wirkende Autorität führt zur Frage nach der Erziehung. (3) Kultur ist das, was einen um-

hüllt, was sich einem aufdrängt, was man nicht frei gewählt hat und dem man auch nicht entkommen kann – die Autorität der Kultur ist für Gauchet – man möchte freundlich bemerken: typisch Französisch! – vor allem die Autorität der Sprache (vgl. Foray 2007, S. 623-625). Nach Gauchet muss der Mensch erzogen werden, weil er in einer Kultur, insbesondere Sprachkultur lebt. 1985 schrieb Gauchet zum Thema Lesenlernen: „Lesen zu lernen, heißt nicht allein, sich mit nützlichen schriftlichen Zeichen vertraut zu machen, sondern auch von einer Welt erfasst zu werden, die in voller Rüstung schon vor uns da war und noch im hintersten Winkel für den Gesamtzusammenhang einsteht; es heißt, auf eine bindende Ordnung zu treffen, die letzte Orientierung bietet bei der Begegnung mit anderen und der eigenen Standortbestimmung, indem vom niedrigsten Niveau an über die Arbeit am Ausdruck der menschlichen Erfahrung nach und nach eine Form gegeben wird. Hier ist es wirklich einmal voll und ganz angebracht, von Kultur zu sprechen“ (zit. u. übers. nach Foray a.a.O., S. 624).

Alle haben sich den Spielregeln der Sprache zu unterwerfen. Das Symbolische übt eine Macht aus, der sich die Menschen nicht entziehen können. Das Symbolische zu erlernen, und sich seiner Macht zu unterwerfen, dafür ist die Schule da. Das Symbolische repräsentiert für den Menschen die „gemeinsame Welt“, wie man mit Hannah Arendt sagen kann: Die Schule fördert den Sinn für das Gemeinsame und Geteilte bzw. hätte diesen Sinn zu fördern (vgl. Kapitel 1). Schüler sind keine Individualkunden. Wer pädagogische Identität stärken will, muss die Stellung der Schule als Repräsentantin der Kultur und ihre konstitutive Bedeutung für moderne Gesellschaft in Erinnerung rufen. Die zeitgenössische, marktförmige Instrumentalisierung der Schule ist mittel- und längerfristig aus pädagogischer Hinsicht ein Fehler.

Während die Schule aus dieser Perspektive betrachtet als eine geschwächte Institution erscheint und das gesellschaftliche Ansehen der Lehrpersonen gelitten hat, ist gleichzeitig eine Pädagogisierung nahezu aller Lebensbereiche festzustellen. Drei Sorten von „Agogikern“ oder „Agogen“ verdienen unter modernen Vorzeichen die skeptische Betrachtung – die Demagogen, die Mystagogen und die Pädagogen. Gemeinsam ist ihnen das „agogein“ – die Führungs- und Gestaltungsaufgabe. Die Demagogen führen oder verführen das Volk, die Mystagogen führen in die Mysterien hinein und die Pädagogen führen, belehren und erziehen Kinder und Jugendliche – jedenfalls hat man sich das so vorgestellt. Gemeinsam ist ihnen auch die Krise, in der sie stecken oder zu stecken meinen. Die Demagogen sind zu Recht verrufen, wer die Mystagogen sind oder waren, das weiß kaum noch einer, und die Pädagogen sorgen mitunter auch selber dafür, sich mit Selbstzweifeln in die Krise zu manövrieren. Und so hält man von ihnen nicht immer sehr viel. Die Autorität des Pädagogen und des Pädagogischen ist eine wackelige Sache, bald wirkt sie lächerlich, unvermutet bricht sie zusammen. Und so

muss man schon einen gewissen „Mut zu dieser Lächerlichkeit“ aufbringen, um die freundliche Verachtung zu ertragen, welche die Pädagogin und den Pädagogen mitunter subtil, mitunter weniger subtil trifft. Interessanterweise kommt diese „Verachtung“ auch von manchen Erziehungswissenschaftlern, die mit dem Pädagogischen lieber nicht in Verbindung gebracht werden möchten – die pädagogische Welt scheint ihnen peinlich zu sein, ähnlich wie kleine Geschwister einem Jugendlichen peinlich sein können, weil er sich lieber schon als Erwachsener sehen möchte, aber das Kinderzimmer vielleicht doch noch nicht ganz verlassen hat.

3. *Schleichende Illoyalität*

Ziel ist Zugang und Anschluss an höhere Bildung und Ausbildung (sekundäre und tertiäre Stufe). Das führt unter anderem dazu, dass viele junge Menschen oder gar die Mehrheit während beachtlich vielen *Lebensjahren* die Schulbank drücken und den Sinn des schulischen Tuns und Lernens allein schon daher nicht immer so recht mehr einsehen können. Verschärfend kommt hinzu, dass die Schülerinnen und Schüler immer früher geschlechtsreif werden – eine vergleichsweise dramatische Entwicklung –, also in vielerlei Hinsicht wie junge Erwachsene behandelt werden wollen und sollen, aber unter Umständen selber noch während Jahren ökonomisch, rechtlich, sozial, häufig auch emotional, und in anderen Belangen – etwa räumlicher Hinsicht – meist von ihren Eltern abhängig sind. Während sich die Kindheit verkürzt hat, expandierten Jugendalter und Adoleszenz sowie Postadoleszenz. So sitzen die jungen Menschen in den Schulzimmern herum, lernen viele Dinge, deren Sinn sie keineswegs erkennen können, und kennen, wie Sloterdijk kürzlich – wohl übertreibend – monierte, nur noch ein Schulfach, nämlich den Schulabschluss (Sloterdijk 2009, S. 684). Die Intelligenz dieser Menschen liegt weitgehend brach, ist gesellschaftlich ungenutzt; dies auszuhalten, fällt nicht allen leicht.

Die Sinnkrise des schulischen Lernens wird möglicherweise auch durch eine scheinbar liberale, m.E. aber weit verbreitete Haltung von Eltern und Lehrpersonen unterstützt, die ihren Kindern und Schülern scheinbar freimütig zugestehen, dass sie die Schule ja selber auch nicht gerade gemocht hätten und sehr wohl wüssten, wie unmenschlich langweilig Schule sein kann und als wie nutzlos sich das Gelernte schließlich erweise, das man aus diesem Grund – kaum sei es abgefragt bzw. getestet worden – ja auch sofort vergesse. Die damit einhergehende „pädagogische“ Mentalität scheint sich im Wesentlichen auf drei Dimensionen oder Inhalte zu reduzieren, die sich etwa wie die folgenden Ratschläge an den jungen Menschen zu richten scheinen:

1. Mach bitte den Schulabschluss (obwohl du den Sinn der schulischen Lerninhalte nicht erkennst)!
2. Nimm keine Drogen (außer, wenn es sein muss, weiche Drogen, aber davon bitte nicht zu viel)!
3. Habe die Verhütung im Griff (denn du willst dir doch dein Leben nicht schon jetzt durch ein Kind verderben?)!

Aber sonst...? Es ist *dein* Leben! Du kannst damit anfangen, was *du* willst!

In dieser Haltung, die nicht kritisiert zu werden braucht, da sie tatsächlich als „liberal“ verstanden werden könnte, kommt eine gewisse Lockerheit gegenüber dem zu erwerbenden Wissen und Können und ihrer institutionellen Vermittlung zum Ausdruck, die der Institution Schule und ihren Akteuren – Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern – insgesamt kaum dienlich sein können und die gesellschaftliche Anerkennung der Institution Schule wohl nicht nur tendenziell untergraben. Die *Emanzipation* gegenüber pädagogischen Institutionen und Autoritäten ist aber freilich eine ambivalente Errungenschaft, doch auch ein modernes und kaum rückgängig zu machendes Phänomen (vgl. Reichenbach 2011).

Dennoch werden für die Schule und in der Schule freilich viele Anstalten gemacht, und wird Enormes geleistet. Gleich bleibt sich, dass wir es mit einer *widersprüchlichen* Institution zu tun haben, d.h. mit einer Institution, die – in offenen Gesellschaften – widersprüchlichen Erwartungen und Anforderungen ausgesetzt ist. Die Schule ist daher eine *sowohl* gewöhnliche *als auch* widersprüchliche Institution.

Die zentralen Akteure der Schule sind Lehrerinnen und Lehrer, die über eine artikulierte pädagogische Identität verfügen. Während „professionelle Kompetenzen“ für die Lehrberufe unabdingbar sind, ist das Lehren im Kern eine personale Angelegenheit. Zwei schleichende Entwicklungen unterhöheln in letzter Zeit tendenziell die gesellschaftliche Anerkennung der Institution Schule und damit auch der Lehrperson: Das „sinnfreie“ Lernen und das „Verschwinden der Person“ – diese Tendenzen können als Nebeneffekte zweier Affirmationen verstanden werden: Dass es erstens weniger auf das Lehren als vielmehr das Lernen ankomme (und ankommen soll), und dass man sich weniger auf Inhalte als auf zu erwerbende Kompetenzen zu konzentrieren habe.

4. *Ein altes Thema revisited: Die berufene Lehrerin, der berufene Lehrer*

Was ist ein „guter“ Lehrer, eine „gute“ Lehrerin? Diese Frage wirkt eigentümlich bieder und etwas muffig. Im Unterschied dazu scheinen die Fragen „Was ist pädagogische Professionalität?“ bzw. „Worin besteht professionelles Lehrerhandeln?“ besser in die zeitgenössischen

Bildungsdiskurse zu passen. Der zur Profession veredelte Beruf kann sich des biedereren Beschreibungsvokabulars entledigen; es mag zwar *Berufstugenden* geben, aber von den Tugenden der *Profession* wird – im deutschsprachigen Raum – kaum gesprochen, lieber widmet man sich den „professionellen *Kompetenzen*“. Der Kompetenzdiskurs scheint aufgeschlossen und progressiv zu sein, der Tugenddiskurs rückwärtsgerichtet und dadurch etwas peinlich, manchmal auch schmalzig oder schwulstig.

Unabhängig davon wird die Intuition, dass Lehrerinnen und Lehrer immer auch in ihrem Personsein beurteilt werden (sollen), wahrscheinlich nicht verschwinden. Personsein meint auch die Ausprägung und das Fehlen spezifischer persönlicher Stärken, die mit einem besonderen Willen, also eher mit Wollen als mit Können zu tun haben. So hat das *gewollte* Sollen in der Beschreibung des Personseins den Primat über das *gekonnte* Sollen. Der Erwerb von professionell bedeutsamen Kompetenzen ist und bleibt zwar unabdingbar, aber man wird es wahrscheinlich immer begrüßen (und manche werden es für notwendig halten), wenn sogenannte Jung- oder Novizenlehrer und -lehrerinnen auch über gewisse „menschliche Stärken“ verfügen und dass dieselben in der Lehrerinnenbildung, soweit dies möglich ist, auch gestärkt würden.

Mit der Lehrperson als „biederer Figur“ (als Person in etwas biederer Mission oder, wenn man lieber will: Funktion) tut man sich heute schwer. Der Bedeutung nach verband man mit dem Wort „bieder“ zunächst die Bedeutungen (a) „dem Bedürfnis entsprechend“, später (b) „brauchbar, nützlich“ – *biedere* Personen galten als (c) „tüchtig, brav, wacker“. Heute wird der Begriff fast nur noch abwertend gebraucht: bieder ist, wer „auf beschränkte Weise recht-schaffen“, im Grunde „einfältig“ ist. Insbesondere aber beim *erzieherischen* Anteil des Unterrichts und Klassenführens kommt, auch wenn man dies leugnen mag, immer ein „biederer“ Element zum Ausdruck, welches für pädagogische Praxis konstitutiv zu sein scheint. Nun kann aber der Weg von der Schulmeisterei zur Lehrprofession als ein Versuch der zunehmenden Verhüllung oder Verschleierung des biedereren Kerns des Lehrberufes durch jeweils zeitgenössisch genehmteren pädagogischen Jargon rekonstruiert werden. Berufs- und Disziplinsjargon „veredeln“ triviale Wahrheiten und Aufgaben und stiften zugleich Zugehörigkeit und Identität. Nur freilich, aufklärerische Funktion hat Jargon im Grunde noch nie gehabt. So stehen wir vor dem Paradox, dass der Lehrberuf in seiner sozialen Anerkennung heute eher devaluiert ist und dass ihn unterschiedliche Professionalisierungsbemühungen gerade „aufwerten“ sollen.

Allerdings bleibt der Professionsstatus des Lehrberufs umstritten und ist auch nicht mit jenem von Ärzten oder Anwälten vergleichbar bzw. gleichzusetzen. Doch auch dass der Lehrberuf einmal uneingeschränkt geachtet worden wäre, mag eher einem Wunschdenken entsprechen, dient aber allemal der Dramaturgie des Professionalisierungsdiskurses. Lehrpersonen galten schon früh als Bildungsmenschen und „Aufsteiger“, die es sozusagen „nur halb“ geschafft haben. Dies hat u.a. mit sozialer Herkunft zu tun. In ihrem biographischen Roman *Kein Zurück für Sophie W. Geschichte einer Auswanderung* beschreibt die Autorin Zimmermann u.a. den ambivalenten Status und die zwiespältige Anerkennung der Lehrperson am Ende des 19. Jahrhunderts (zwar spricht sie für das Berner Oberland in der Schweiz, aber man darf hier ein wenig verallgemeinern). Zimmermann lässt die Ich-Erzählerin erklären:

„Für Lernbegierige aus armen Verhältnissen kam 1890 ein Studium an der Uni nicht in Frage, Stipendien gab es keine (...). Als Ersatz für die Universität diente damals das billigere Lehrerseminar. Aber die Bevölkerung vergaß die ärmliche Herkunft ihrer Lehrer nie. Solange sie übernahmen, was sonst keiner konnte, Chöre leiteten und die Orgel spielten, die Feuerwehr präsidierten und die Gemeindekasse führten, solange ihr Familienleben in Ordnung blieb, ging es gut. Doch es brauchte wenig, und der ganze Groll über die Aufsteiger, diese Besserwisser, fiel über sie her“ (2000, S. 55f.).

Wenn sich also einer schon unbedingt zum Lehrer aufspielt – der es im Grunde nicht verdient, weil er ein einfaches Bauernkind ist –, dann soll er sich wenigstens durch und durch anständig verhalten oder er kriegt Probleme... So könnte die delikate Stimmung gegenüber dem Schulmeister etwas salopp paraphrasiert werden. Auch heute ließe sich wohl noch viel von dieser (emotionalen) Prekarität feststellen, was im Grunde wenig verwundert, handelt es sich beim Lehrberuf nun wirklich um eine Beschäftigung, von der alle ehemaligen Schülerinnen und Schüler etwas verstehen. Wiewohl es an dieser Stelle nicht belegt werden kann, so scheint doch die Vermutung plausibel zu sein, wonach „andere“ Professionen ursprünglich nicht oder nicht so heftig mit Tugendbeschreibungen und -erwartungen belastet worden sind wie der Lehrberuf. Die hier zum Ausdruck kommende Ambivalenz des Tugenddiskurses hat traditionell vielleicht tatsächlich mehr mit dem sozialen Status der Lehrperson als mit pädagogischen Ideen zu tun. Den sogenannten „berufenen Lehrer“ beschrieb beispielsweise Schneider (1966) einmal so:

„Ein sittlicher Charakter, ausgestattet mit vielen Tugenden, besonders mit Frömmigkeit, Gerechtigkeit, Milde, Liebe und Heiterkeit, begabt mit hoher Intelligenz, einem treuen, umfangreichen, schnellbereiten Gedächtnis, einer reichen Phantasie, einem tiefen Gefühl und der Fähigkeit zur Unterdrückung der unwillkürlichen Ausdrucksbewegungen, voller Aktivität und Unternehmungslust, charakterisiert durch ein schnelles psychisches Tempo, aber auch durch innere Ruhe und Bedächtigkeit, gekrönt durch die pädagogische Anlage im engeren Sinne, nämlich:

Neigung mit Kindern umzugehen, mit ihnen zu spielen, sie zu belehren und zum Guten zu leiten, unverwischte Jugendlichkeit, Mitteilungsbedürfnis und Darstellungsgabe, Fähigkeit zur Erfassung der Schülerindividualität und der Anpassung an dieselbe, pädagogischer Takt, Fähigkeit der Klassenführung, wozu besonders persönliche Energie, Gefühl der Überlegenheit und distributive Aufmerksamkeit gehören. Stellen wir uns alle diese Eigenschaften vereinigt in der großen, für alles Gute und Schöne aufgeschlossenen, wesenhaften Persönlichkeit vor, auf dem Goldgrund einer tiefen Religiosität, so haben wir das Bild des idealen Lehrers und Erziehers nach seiner geistigen Seite“ (Schneider, zit. nach Oser 1998, S. 205f.).

Tatsächlich geht es weiter mit der „körperlichen Verfassung“:

„Gesunder, kräftiger Körper, Widerstandsfähigkeit gegen die Beschwerden des Berufes, also vor allem gesunde Nerven und kräftige Atmungswege, normale Gestalt und achtungswerte äußere Erscheinung, Leichtigkeit und Anstand der Bewegung aller Gliedmaßen und gesellschaftliche Gewandtheit“ (Schneider, zit. nach Oser 1998, S. 205f.).

Nun ist es leicht, sich über solche „Idealbeschreibungen“ zu mokieren, aber wer dieses Exempel und andere Beispiele von Tugendkatalogen für Lehrpersonen heute von Pädagoginnen und Pädagogen ausführlich diskutieren lässt, merkt bald, dass „gute“ oder eben „kompetente“ Lehrpersonen auch heute erstens schnell in durchaus vergleichbaren, nur eben zeitgenössischen Diskursgepflogenheiten angepassten Vokabularen beschrieben werden und dass die „Unmöglichkeit“ und Heterogenität des Ideals sensu Schneider zweitens auch heute zum Ausdruck kommt, wenn vielleicht auch manchmal negativ gepolt, nämlich weniger als unerreichbares Ideal als vielmehr in Form des Lamentos über die unermesslichen Schwierigkeiten des Berufes. Die sogenannte Komplexität des Lehrberufes (widersprüchliche Erwartungen, Funktionen, Aufgaben etc.) ist immer wieder festgestellt worden. Unter der Rubrik „Nicht einfach, eine Klasse zum Fliegen zu bringen“ war vor vielen Jahren in einer Wochenzeitschrift zu lesen:

„Wahrscheinlich gibt es nicht viele Berufe, an die die Gesellschaft so widersprüchliche Anforderungen stellt: gerecht soll er sein, der Lehrer, und zugleich menschlich und nachsichtig, straff soll er führen, doch taktvoll auf jedes Kind eingehen, Begabungen wecken, pädagogische Defizite ausgleichen, Suchtprophylaxe und Aids-Aufklärung betreiben, auf jeden Fall den Lehrplan einhalten, wobei hochbegabte Schüler gleichermaßen wie begriffsstutzige zu berücksichtigen sind. Mit einem Wort: Der Lehrer hat die Aufgabe, eine Wandergruppe mit Spitzensportlern und Behinderten bei Nebel durch ein unwegsames Gelände in nordsüdlicher Richtung zu führen, und zwar so, dass alle bei bester Laune und möglichst gleichzeitig an drei verschiedenen Zielorten ankommen“ (Weltwoche, Nr. 22. 2. Juni 1988).

Es ist diesen Widersprüchlichkeiten und den damit verbundenen Rollenkonflikten zu verdanken, dass die Rollentheorie in der Soziologie seit Dahrendorf (1959) vorzugsweise an der Lehrperson dargestellt wird (vgl. z.B. Henecka 1990; Redl & Wattenberg 1959). Da die viel-

fältigen Aufgaben und Funktionen des Lehrberufs sowie die sozialen Erwartungen an denselben ein „harmonisches Ganzes“ nicht zulassen, machen die Lehrpersonen immer etwas falsch, sie genügen nie vollends, immer sind sie kritisierbar. Das verbreitete Bedürfnis nach Lehrerschelte kann so dauerhaft befriedigt werden.

Ethisch betrachtet, so könnte man die Ursache der Rollenkomplexität des Lehrberufs auch erklären, steckt das Schulsystem seit jeher in der Situation der normativen Überdetermination: es gibt zu viel Sollen bzw. zu viel berechnete Sollensansprüche an das System, was dazu führt, dass die – moralisch sensible – Lehrperson immer wieder in ethisch relevanten, ergo auch professionsrelevanten Problemsituationen steckt. Niklas Luhmann beschrieb die Situation so: „Man kann mehr auf Förderung der Individuen abstellen oder mehr auf Herstellung von Chancengleichheit und Ausgleich von Benachteiligungen durch Schichtung und Geschlecht. Man kann mehr auf Förderung der Schulklasse Wert legen oder mehr auf Förderung der Zurückbleibenden. Wie geht das System mit solchen Inkonsistenzen um? Auf der Ebene der Professionen mag man sie leugnen und in den Geheimnisbereich des individuellen Könnens und der Erfahrung hineinziehen. Die Lösung des Problems liegt in der Leugnung des Problems“ (Luhmann 2002, S. 165). Das tönt vielleicht nicht sehr schmeichelhaft, ist aber sicher keine dumme Diagnose.