Zeitschrift: Bericht über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode
Herausgeber: Zürcherische Schulsynode
Band: 154 (1987)

Artikel: IV. Der Lehrer zwischen Realität und Vorstellungen
Autor: Gehrig, Hans
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-743838

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 02.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

IV. Der Lehrer zwischen Realität und Vorstellungen

Referat anlässlich der Versammlung der Kantonalen Schulsynode
vom 22. Juni 1987
von Hans Gehrig, Direktor des Seminars für Pädagogische Grundausbildung

Liebe Kolleginnen und Kollegen
Meine Damen und Herren

Das Thema für diesen Synodalvortrag, das mir aus Ihrem Kreise vorgeschlagen worden ist, «Der Lehrer zwischen Realität und Vorstellungen» stellte mich zunächst vor das Problem, mit der Frage zurechtzukommen, welcher Lehrer denn gemeint sein könnte beziehungsweise was nun eigentlich anzusprechen sei. Die Vorstellungen und Realitäten der jungen, der mittleren oder der älteren Generation? Die Vorstellungen und Realitäten der Primar-, der Oberstufen-, der Mittelschul- oder der Seminarlehrer?
Sodann ist zu berücksichtigen, dass es nicht nur die Vorstellungen der Lehrer über ihre Vorstellungen und ihre Berufsrealitäten gibt, sondern auch die Vorstellungen der Schüler, Eltern, Behörden, der Öffentlichkeit über die Lehrer und ihrer Berufsrealität.
Angesichts einer so komplexen Ausgangslage drängt sich eine Konzentration auf jene Aspekte auf, die eine gewisse Allgemeingültigkeit beanspruchen können.

Meine Ausführungen gruppieren sich um zwei Hauptteile:

- *In einem ersten Teil befasse ich mich mit Vorstellungen und Realitäten im Umkreis der Lehrerausbildung,* mit der Frage also, welche Vorstellungen und Einstellungen in der Ausbildung aufgebaut werden und wie der Junglehrer seine erste Berufsrealität erlebt und bewältigt oder eben nicht bewältigt. Die oft gehörten Stichworte zu diesem Abschnitt sind: *Praxisschock oder Realitätsschock.*
- *In einem zweiten Teil nehmen wir die heutige Berufsrealität des amtierenden Lehrers* ins Blickfeld und gehen der Frage nach, inwiefern hier Vorstellungen und Realitäten übereinstimmen bzw. auseinanderfallen. Das aktuelle Stichwort zu diesem Abschnitt lautet: *Belastung.*

In einem abschliessenden Teil sind ein paar Konsequenzen zu ziehen.

1. *Welche berufsbezogenen Vorstellungen werden in der Lehrerausbildung aufgebaut, wie bewähren sich diese in der Realität?*

Ich stütze mich dabei auf eine breitangelegte Untersuchung von Hannes Tanner, die seinerzeit Ende der siebziger Jahre im Oberseminar begonnen und soeben als Dissertation abgeschlossen worden ist.)[1] Tanner und Mitarbeiter untersuchten «Einstellungen und Einstellungsveränderungen während Lehrerausbildung und Berufseinführung». Die Ergebnisse sind insofern von Bedeutung, als hier auch Folgerungen für die Verbesserung der Ausbildung gezogen werden konnten. Und es ist naheliegend, die *heute* im Kanton Zürich realisierte Lehrerbildungskonzeption daran zu messen.

Es sind die folgenden Einstellungsdimensionen beziehungsweise «*berufsbezogene Vorstellungen darüber, wie man als Lehrer sein und handeln sollte*», die von Studienanfängern als wichtig betrachtet werden:

Lehrerstudenten in der Ausbildung möchten:

(1) Soweit als möglich auf *Mittel des Drucks* verzichten, dafür vermehrt sachbezogene Anreize als Leistungsansporn verwenden.
(2) Sie möchten dem Schüler möglichst viel *Entscheidungs- und Handlungsspielraum* (durch entsprechende Unterrichtsgestaltung) anbieten.
(3) Sie bekunden grosse Bereitschaft, den *eigenen Unterricht* immer wieder zu überprüfen und zu *verbessern.*
(4) Sie bekunden grosse Bereitschaft zur *Differenzierung und Individualisierung* des Unterrichts.
(5) Sie finden die *Zusammenarbeit und den Erfahrungsaustausch* mit Kollegen sehr wichtig.
(6) Sie möchten die *Elternkontakte* pflegen und die aktive Zusammenarbeit mit ihnen suchen.
(7) Sie bekunden Bereitschaft zur *kritischen Überprüfung* schulischer Gegebenheiten, Neues auszuprobieren und sich für *Reformen* zu engagieren.

In unserer Zürcher Längsschnittuntersuchung ergab sich nun der folgende interessante Verlauf: Die erwähnten Einstellungsdimensionen sind bereits zu Beginn der Ausbildung in einer relativ starken Ausprägung auf einem gewissen Niveau vorhanden. Im Verlaufe der Ausbildung am Seminar verstärken sie sich. Dann aber, schon relativ bald nach der Berufsaufnahme, werden sie zu wesentlichen Anteilen revidiert, es erfolgt eine nachweisbar deutliche Abkehr von diesen idealen Vorstellungen über die Berufstätigkeit des Lehrers. Was liegt hier vor?
Zunächst ein Ergebnis, das nicht nur für die Zürcher Lehrerstudenten/Junglehrer zutreffend ist, sondern in sehr vielen (auch ausländischen) Untersuchungen bestätigt wird und wie folgt charakterisiert werden kann:

(1) Lehrerstudenten werden im Verlaufe der Ausbildung in ihren pädagogischen Vorstellungen gewissermassen «radikal pädagogisch», d.h. sie stehen Druck und Strafen kritisch gegenüber und vertreten in höherem Masse jene entwicklungspsychologischen Theorien, in denen Wert auf kindliche Spontaneität und Kreativität gelegt wird.
(2) Die Lehrerstudenten entwickeln im Verlaufe ihrer Ausbildung zunehmend liberale, schülerzentrierte und non-direktive Einstellungen und Vorstellungen. (Dies ist allerdings, wie nachgewiesen werden konnte, nicht allein auf die Ausbildung, sondern auch auf den Einfluss der Medien und der allgemeinen Umgangsformen zurückzuführen).
(3) Die Lehrerstudenten stehen ein für gemischte, nicht homogene Leistungsgruppen, für aktive Beteiligung der Schüler, für alternative Lehrpläne und Unterrichtsmedien und vor allem für eine starke Beachtung der Schülerpersönlichkeit sowie für vermehrte Anstrengungen, Barrieren zwischen Elternhaus und Schule abzubauen.

Bei allen untersuchten Gruppen veränderten sich die Einstellungen in den erwähnten Dimensionen zunächst also in generell liberale, kooperative, schülerzentrierte Richtung.
Ebenso übereinstimmend konnte überall bereits nach den ersten Unterrichtspraktika – und dann erst recht nach einer ersten Phase eigenverantwortlicher Berufstätig-

keit – eine Erschütterung der Ideale festgestellt werden. Die Bereitschaft zur Revision ursprünglicher Vorstellungen ist – stark verkürzt - auch schon als «Konservativismussyndrom» bei Junglehrern bezeichnet worden. Der Begriff ist leider nur negativ besetzt und primär dem politischen Vokabular zugehörig. Er trifft den komplizierten Sachverhalt ungenügend. Wenn Junglehrer in den Befragungen und Diskussionen immer wieder auf die *Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis* hinweisen, ist dies zunächst insofern ein normaler Tatbestand, als er für viele Lebensbereiche zutrifft und mit der generellen *Diskrepanz zwischen Ideal und Realität* zu tun hat. Das Phänomen, das auch als «Praxisschock» bezeichnet wird, kann verschiedene Ursachen haben und auch zu unterschiedlichen Reaktionen führen. Als Ursachen kommen in Frage:

- die tatsächlichen Arbeitsbedingungen
- der Einfluss des Lehrerzimmerkollegiums
- persönlichkeitsbedingtes Unvermögen, mit dem Erlebnis der Diskrepanz angemessen umzugehen
- Ausbildungsdefizite

Als fragwürdige Reaktion sind zunächst drei Formen denkbar:

(1) *Anpassung:* Die Vorstellungen werden rasch und radikal revidiert, d.h. Ideale und Ziele ganz an das realisierbar Scheinende angepasst, um das eigene Tun vor sich und den andern zu legitimieren.
(2) *Schuldzuweisung:* Die Schuld, dass die Vorstellungen nicht realisiert, die Vorsätze nicht umgesetzt werden können, wird allen möglichen Personen und Institutionen zugeschoben, den Eltern, den Kollegen, den Behörden, dem Schulsystem, den gesellschaftlichen Zwängen, der Lehrerausbildung.
(3) *Resignation:* Das Zurückbleiben der Vorstellungen hinter den Realitäten wird als persönlicher Misserfolg, als Scheitern erlebt. Die Folge ist Resignation, Depression, Berufsaufgabe.

Von unmittelbarem Interesse sind nun die ausbildungsspezifischen und allenfalls persönlichkeitsbezogenen Ursachen und Reaktionen.
Zunächst kann man sagen, dass weltweit, sei dies am Seminar, an der Ecole Normale, an der Pädagogischen Hochschule oder am College, unabhängigeres, kritischeres, progressiveres und weniger formelles Verhalten, wenn nicht speziell gefördert, so doch toleriert ist, während in der Praxis dann ein realistisch-pragmatisches und angepasstes Verhalten gefordert ist.
Ebenso erwiesen ist aber auch, dass dort, wo der Übergang in die eigenverantwortliche Praxis «sanfter», vor allem *bewusster gestaltet* wird, weniger starke Erschütterungen und unerwünschte Einstellungsveränderungen auftreten. Vor allem dort, wo Mentoren und Berater am Werk sind, wird der Übergang besser bewältigt. In einem Fall mag es darum gehen, vor allzu pragmatischer Anpassung zu warnen, im anderen Fall Vorstellungen und Ideale auf ihre Tragfähigkeit zu prüfen. Vor allem dort, wo es gelingt, die auftretenden Schwierigkeiten nicht gleich als persönliches Versagen oder Schuld des Systems aufzufassen, sondern als Probleme betrachtet werden, die man durch rationale Analyse bearbeiten könnte, wird der Praxisschock gemildert.
Das Phänomen des Praxisschocks ist keine nur auf die Lehrerausbildung begrenzte Erscheinung. Ganz generell gilt zum Beispiel für Hochschulstudien, dass sie im Laufe der Ausbildung zu folgenden Sozialisationseffekten führen:

- Abnahme von Autoritarismus, Dogmatismus und Vorurteilen
- Abnahme konservativer Einstellungen zu aktuellen politischen und sozialen Problemen bzw. Zunahme liberaler Einstellungen

- wachsende Sensitivität für ästhetische Erfahrungen
- Zunahme von Kontakt- und Kommunikationsbereitschaft
- Zunahme intellektueller bzw. theoretischer Interessen

Gleiche Tendenzen im Sinne der *Liberalisierung von Einstellungen* werden auch bei Personen und Personengruppen beobachtet, die im vergleichbaren Alter keine postmaturitäre Lehrerbildung oder Hochschule durchlaufen, zum Beispiel bei angehenden Krankenschwestern, Sozialarbeitern u.a.
Die mehr oder weniger allgemeinen Liberalisierungseffekte erklären sich daraus, dass Hochschulen, Lehrerbildungsinstitutionen und andere anspruchsvollere Berufsausbildungen immer auch die Vermittlung innovativer Kompetenzen zu leisten haben. Es wäre verhängnisvoll, wenn unsere höheren Lehranstalten den Anspruch aufgeben würden, ihre Absolventen nicht auch zu befähigen, die soziale, wirtschaftliche und technische Entwicklung der Gesellschaft nicht nur mitzugestalten, sondern auch umzugestalten.
Lehrerbildungsanstalten, auch das frühere vierjährige Seminar, waren von Anfang an (gerade auch in unserem Kanton) immer auch Orte intensiver Auseinandersetzung mit pädagogischen Ideen und wünschbaren Veränderungen in Schule und Unterricht gewesen!
Zu bedenken ist aber, ob die im Verlaufe der Ausbildung entwickelten positiven Einstellungen tatsächlich nur episodenhaften Anstrich haben müssen oder ob nicht durch Veränderungen in der Ausbildungskonzeption die Diskrepanz zwischen Vorstellungen und Realitäten besser bewältigt werden könnten.
Ich erlaube mir zum Abschluss dieses ersten Hauptteils, auf ein paar Ansätze hinzuweisen, die heute in unserer Zürcher Konzeption – wie mir scheint erfolgversprechend – realisiert werden.

(1) *Der Zugang zur Berufsausbildung als Lehrer muss selektiver, zumindest bewusster gestaltet werden.*
Der Zugang zur Lehrerbildung muss als ein Prozess bewusster Auslese, wichtiger aber noch, als Prozess gestalteter Entscheidungsfindung aufgefasst werden.
Zu diesem Zweck muss bereits die allererste Ausbildungsphase – die Grundausbildung – hinreichend Gelegenheit bieten,
- das Berufsfeld in allen seinen Aspekten kennenzulernen,
- sich in berufsrelevanten Situation zu erproben und die eigene Neigung, Eignung und Belastbarkeit zu prüfen,
- nicht nur mit Theorien, sondern von Anfang an mit Berufsträgern verschiedener Stufen in persönlichen Kontakt zu kommen.

Auf diese Weise ergeben sich schon in der ersten Ausbildungsphase viele Gelegenheiten, manche Widersprüche zwischen Vorstellungen über eine wünschbare schulische Praxis und dem vom einzelnen Lehrer in der jeweiligen Situation Realisierbaren zu erfahren und zu ertragen.
Dieser Prozess der Orientierung und Eignungsabklärung funktioniert heute anders, als dies früher der Fall war. Heute kann davon ausgegangen werden, dass die Lehrerstudenten, die die Grundausbildung abschliessen und mit der Stufenausbildung weiterfahren, dies sehr bewusst tun und realitätsbezogene Vorstellungen in die stufenspezifische Ausbildung einbringen. Überspitzt ausgedrückt könnte man sagen: Das bewusste und in den meisten Fällen auch gut geklärte Weiterführen der Ausbildung setzt heute zu einem Zeitpunkt ein, wo man früher mit der Ausbildung bereits fertig war!

(2) *Schon in der Ausbildung muss bewusst gemacht und erlebt werden, dass pädagogisches Handeln nicht in der Retorte und im luftleeren Raum stattfindet.* Die Lehrer sind nicht die ersten und nicht die einzigen Erzieher. Und der Rahmen, in

dem Lehrer arbeiten, der ist eben oft gegeben, und er kann nicht von uns Lehrern allein bestimmt werden. Und so muss recht eigentlich die Kompetenz entwickelt werden, seine *persönlichen Vorstellungen und Erwartungen mit den realistischen Möglichkeiten eines gegebenen Rahmens zu verbinden,* d.h. handlungsfähig zu bleiben, auch wenn Enttäuschungen und Frustrationen auftreten. Es geht um die Fähigkeit, ein zu den Einstellungen und Vorstellungen konsistentes Verhalten unter gegebenen Umständen zu realisieren. Dazu ist von Anfang der Berufstätigkeit an das nötig, was man als «minimale Rollendistanz» bezeichnet. Eine solche kann in Ansätzen nur in einer Ausbildung gewonnen werden, die eine gewisse Dauer aufweist und in der viele und unterschiedliche Berufssituationen erlebt werden können.
Die Neukonzeption bringt in dieser Hinsicht geradezu dramatische Veränderungen mit sich, indem zum Beispiel die Primarlehrer ab 1988 in der Grundausbildung 8 Wochen (auf allen Stufen) und im Rahmen der Primarlehrerausbildung weitere 15–16 Wochen Praxis absolvieren werden. Die amtierende Lehrerschaft wird also künftig in einem ganz anderen Ausmass als bisher an der Ausbildung und Erziehung des eigenen Nachwuchses verantwortlich mitbeteiligt sein.

(3) Vom Lehrerstudenten ist aber *auch die intellektuelle Anstrengung* zu verlangen, Einsicht zu entwickeln, wie Auffassungen über Erziehung, Unterricht und Schule gesellschaftlichen Bedingtheiten und historischem Wandel unterworfen sind. Damit werden Vorstellungen und Ideale über das Private, Individuelle hinausgehoben.

(4) Eine weitere Folgerung ist in direkter Weise durch die Lehrer der Lehrer, also durch uns *Lehrerbildner,* zu realisieren. Seminarlehrer, Übungslehrer, Praktikumslehrer müssen ihrerseits Modell dafür sein, *wie man mit Rahmenbedingungen und eigenen Unzulänglichkeiten umgehen kann.* Der Umgang mit eigenen Grenzen und Unzulänglichkeiten ist ein wesentlicher Akzent im Prozess persönlicher Bildung. Wir Lehrerbildner sind in besonderem Masse der Gefahr ausgesetzt, unsere Zuständigkeit zu strapazieren. Während der Seminarlehrer (Theorielehrer) sich hinter seine wissenschaftliche Qualifikation versteckt, versucht der mitarbeitende Übungs- und Praktikumslehrer laufend den Beweis zu erbringen, dass er ein besonders guter Lehrer mit viel Erfahrung sei. Beides hat die Angst als Ursache, vor den Lehrerstudenten/Praktikanten schlecht dazustehen. Und die Verunsicherung führt zum Zwang, überlegen zu sein oder wenigstens zu scheinen und auf jede Form der Infragestellung mit Abwehr zu reagieren.
Ich zitiere hier gerne einen bekannten Lehrerbildner, Willi Schohaus, der in seinem damals bekannt gewordenen Büchlein «Der Lehrer von heute und sein schwerer Beruf» schrieb: «Wir sollten streng mit uns selbst sein, aber nicht rigoristisch, nicht moralistisch, nicht humorlos. Es ist schliesslich auch eine Form von Eitelkeit, sich selbst gegenüber den Anspruch zu erheben, auf dieser unvollkommenen Welt vollkommen zu sein. Es erklärt sich aus der ganzen Lebensstellung des Lehrers, dass er in bezug auf seine Person leicht ein übersteigertes und schiefes Ideal schafft. Es wirkt in dieser Richtung die Suggestion der Öffentlichkeit, derzufolge der Lehrer die Verkörperung der Moralität sein soll.»[2]

Das Zitat ist geeignet, zum zweiten Hauptteil überzuleiten:

2. Vorstellungen und Realitäten im Berufsfeld des amtierenden Lehrers

Die Diskrepanz zwischen Vorstellung und Realität charakterisiert den ersten Praxisschock des Junglehrers.
Das Erlebnis dieser Differenz ist aber auch die Ursache eines Phänomens, das in jüngster Zeit wieder vermehrt ins Blickfeld gerückt ist, das Phänomen der spezifischen *Lehrerbelastung.*

Das Thema Belastung hat in den letzten Jahren durch verschiedene Umstände Aktualität erfahren:
- in den siebziger Jahren wurde es oft als Grund für die *Lehrerrücktritte* angegeben;
- im Zusammenhang mit dem gesamtschweizerischen SIPRI-Projekt ist das Thema als Teilprojekt bearbeitet worden, offensichtlich aus der Annahme heraus, die Belastung des Lehrers könnte die *pädagogische Qualität* der Schule und des Unterrichts beeinträchtigen;
- in neuester Zeit wird die steigende Belastung als Argument im Zusammenhang mit der *Arbeitszeitverkürzung* vorgebracht.

Die Kontroverse wird recht emotionsgeladen und wenig sachlich geführt. Die Lehrer ärgern sich mit Recht, wenn ihre Forderung mit dem Hinweis auf die im Vergleich mit andern Beamten längeren Ferien und die kürzeren Präsenzzeiten abgetan wird. Die Forderung der Lehrer ist meines Erachtens aber berechtigt, auch wenn die Vorstellung illusorisch ist, mit einer kleinen Reduktion der Wochenstundenzahl von 1–2 Stunden könne das Problem der Lehrerbelastung aus der Welt geschafft werden.

Aber was bei dieser Diskussion für uns Lehrer ins Gewicht fallen muss, auch bei jenen, die das Belastungsproblem nicht in den Vordergrund rücken, das ist ein dabei aufkommendes ungutes Gefühl sinkender Anerkennung in der Öffentlichkeit. Das wiegt schwerer und ist ernst zu nehmen.

Nun, was ist im Umfeld dieses Problemkreises Vorstellung, was ist Realität?
Die erwähnte SIPRI-Untersuchung – die Resultate sind vor kurzem publiziert worden – gibt folgende Aufschlüsse:

(1) Zunächst ein Resultat, das überraschen mag: Auf die Frage nach der «allgemeinen Berufszufriedenheit» erklärten sich heute offenbar doch 80% der Befragten als «sehr zufrieden» oder «zufrieden».
Zur Relativierung dieses Ergebnisses muss man vielleicht auf eine Aussage verweisen, die kürzlich Hartmut von Hentig in ähnlichem Zusammenhang gemacht hat: «Es ist nicht irgend jemandes böser Wille, dass die Bilanz nur in der Statistik positiv aussieht und nicht im Bewusstsein der Menschen.»[3]
Vielleicht ist das Resultat so positiv, weil für viele die Äusserung von Unzufriedenheit einem Eingeständnis von Ungenügen gleichkäme. Generell gilt ja für Befragungen, die das eigene Arbeitsverhalten betreffen, dass sie gerne in Richtung des eigenen Vorteils beantwortet werden, vor allem dann, wenn man sich Rückwirkungen auf die soziale Stellung oder die Arbeitsbedingungen verspricht.

(2) Ein weiteres Resultat dieser Befragung bestätigt die bereits in unserem ersten Teil formulierte These, dass das *Erlebnis der Diskrepanz* zwischen den eigenen Vorstellungen von Schule und Unterricht und den Möglichkeiten zu deren Verwirklichung ein stark belastendes Problem für viele Junglehrer/innen darstellt. Aber auch für amtierende ältere Kollegen gilt, wie Benno Thoma im SIPRI-Bericht festhält: «Belastungen erlebt der Lehrer/die Lehrerin in denjenigen Unterrichtssituationen, in denen er/sie sich bei der Erfüllung von persönlich bedeutsamen Ansprüchen behindert fühlt und in denen er/sie keine oder ungenügende Möglichkeiten sieht, diese Hindernisse mit den ihm/ihr zur Verfügung stehenden Mitteln zu beseitigen.[4]
Schliesslich noch zwei weitere Ergebnisse, die meines Erachtens von besonderer Aktualität sind, nämlich:

(3) Als belastend empfunden wird der *zunehmende Stoff- und Leistungsdruck* sowie der Umfang und die Fülle der Lehrmittel. Die Lehrer leiden vor allem deshalb, weil sie das Gefühl haben, dadurch schwinde allmählich der letzte Rest

von Möglichkeiten zu ganzheitlichem Unterrichten und für die Persönlichkeitsbildung der Schüler.

(4) Nachdenklich muss stimmen, dass heute immer mehr Lehrer den Eindruck gewinnen, ihre *Stellung als Erziehungsfachleute* werde zunehmend untergraben: durch einzelne Politiker, Eltern, aber auch durch die Schaffung von immer mehr Sondereinrichtungen und Spezialdiensten. Die Vorstellung des zunehmend sinkenden Sozial- und Berufsprestiges weist auf eine Entwicklung hin, die im Ausland (etwa in Deutschland oder in den USA) als verheerend wahrgenommen werden kann, in der Schweiz in deutlichen Ansätzen offenbar auch vorhanden ist. Diese Entwicklung ist unverständlich, denn es werden vom Lehrer (gleich welcher Stufe) heute Dinge erwartet, die bei vielen anderen Berufen kaum mehr eine Rolle spielen. Während bei anderen Berufen eine klare Tendenz besteht zur Spezialisierung, zum Rückzug auch in Nischen, wird vom Lehrer erwartet, dass er «Generalist» ist und bleibt, dass er sich um Ganzheitlichkeit bemüht, dass er aus hohem Berufsethos heraus arbeitet und an vorderster Front sich mit allen anfallenden gesellschaftlichen Fragen befasst.
All dies müsste heute zu markanter Zunahme von Wertschätzung und Achtung von seiten der Öffentlichkeit führen. Stattdessen scheint auch bei uns in der Schweiz das in Deutschland verbreitete Schlagwort von der «Demontage des Lehrers» Nährboden zu finden. Und es belastet vor allem die guten Lehrer.

Die erwähnten Ergebnisse sind zunächst statistische Befragungsergebnisse; sie sind an sich aufschlussreich, die Begrenzung liegt aber in ihrer Subjektivität.
Sie bedürfen der Interpretation und der Ergänzung durch Betrachtungen, die die Ursachen aufdecken. Denn ein objektiv *äusserer Tatbestand* oder Einfluss wird ja durch einen *subjektiven Verarbeitungsprozess* mit subjektiven Belastungsreaktionen verknüpft und bestimmt dann im einzelnen Fall das Ausmass der Belastung.
Es ist das Verdienst einer Arbeitsgruppe der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion, dass sie ein Erklärungsmodell erarbeitet hat, das eine ganzheitliche Deutung des Belastungsphänomens ermöglicht.[5]
Dieses Modell geht davon aus, dass jeder Lehrer in einen Rahmen eingeordnet ist, den er nicht beliebig, kurzfristig und von sich aus verändern kann. Es ist dies das sogenannte *situationsübergreifende Bedingungsfeld* (Rahmenbedingungen). Dazu gehören die gesetzlichen und institutionellen Voraussetzungen, Lehrpläne, bestimmte (die obligatorischen) Lehrmittel, Zeugnisse usw. Dazu gehören aber auch die relativ stabilen Dispositionen, die wir Lehrer – als Prägung unseres Charakters – in die aktuellen Situationen einbringen. Zum situationsübergreifenden Bedingungsfeld gehören auch unsere eigenen *Wertvorstellungen,* die wir nicht so ohne weiteres preisgeben oder auswechseln.
Nun: In diesem situationsübergreifenden Bedingungsfeld spielt sich unsere tägliche Arbeit ab, eine Arbeit, die uns immer wieder vor veränderte Situationen stellt und uns immer wieder neue, reale Probleme aufgibt. Das ist das *situative Bedingungsfeld,* die Alltagsrealität.
Die Situationen und Probleme unseres Alltags unterliegen nun einem *Deutungsprozess,* das heisst wir Lehrer bringen sie in Beziehung zu unseren eigenen Bedürfnissen, Ansprüchen und Möglichkeiten der Bewältigung. Wenn wir erkennen, dass wir die Situationen und Probleme zu bewältigen vermögen, indem Ansprüche, Vorstellungen und Bedürfnisse befriedigt werden, empfinden wir in der Regel keine oder tragbare Belastung. Empfinden wir aber unsere Bedürfnisse und Ansprüche als bedroht, und sehen wir keine Möglichkeit zur Bewältigung der Probleme, so empfinden wir rasch eine starke Belastungssituation. Wir sehen: diese ist auch ab-

hängig vom Wertsystem, vom Charakter, von Persönlichkeitsmerkmalen, die den Deutungsprozess regulieren.
Klar wird jetzt aber auch, dass mit Arbeitszeitverkürzung allein die Belastungssituation nicht gemildert werden kann. Wenn schon, dann ist tiefer anzusetzen.
Im Obenzitierten SIPRI-Bericht wird nun der *Stoffdruck* als eine der zentralen Ursachen der Belastung herausgestellt. Wir versuchen anhand dieses Phänomens zu zeigen, in welcher Weise objektive Tatbestände und subjektive Wahrnehmungs- und Deutungsprozesse beteiligt sind.
Die SIPRI-Experten stellen fest: Belastung durch Stoffdruck entstehe zum Beispiel dann, wenn das Gefühl aufkomme, im Unterricht keine eigenen pädagogischen und didaktischen Zielsetzungen verwirklichen zu können. Der Grund dafür liege nach Meinung vieler Lehrer in überladenen Lehrplänen und vor allem in den Lehrmitteln, die sich nur allzu oft als eigentliche «Schrittmacher des Unterrichts» erweisen würden. Und dies sei eben dann der Fall, wenn darin die «heimlichen Lernkonzeptionen» der Verfasser versteckt seien.
Andererseits ergibt eine objektive Analyse des Phänomens Stoffdruck auch, dass er zu Teilen ein hausgemachtes Problem von uns Lehrern ist. Belastung durch Stoffdruck kann eben auch als ein «willkommenes Rechtfertigungsargument dienen, den eigenen Unterricht – trotz vielleicht wahrgenommener Mängel – nicht verändern zu müssen». Die Aussage, man leide eben unter Stoffdruck, kann vor Vorwürfen und Schuldgefühlen schützen, «die aus dem Vergleich zwischen didaktischem Ideal und Unterrichtsrealität entstehen».
Stoffdruck kann auch zurückzuführen sein auf:

- einen Mangel an Kriterien, nach denen die Stoffauswahl vorgenommen werden könnte, was oft ein relativ zielloses Sich-Orientieren an allen möglichen vorhandenen Lehr- und Unterrichtsmitteln zur Folge hat (Flucht ins Technische als Selbstzweck, indem wir die Schüler mit einer Flut von Papier überhäufen aus Angst vor der Leere des Augenblicks, der Besinnung...);
- einen mangelhaften Umgang mit den Lehrplänen, denn der Stoffdruck der von den Lehrplänen ausgeht, liegt weniger in den Lehrplänen selbst, sondern in deren Gebrauch;
- einen problematischen Umgang mit den Lehrmitteln. Lange nicht alle Lehrmittel, von denen dies behauptet wird, sind an sich stoffdruckerzeugend, sondern es ist auch hier die Art und Weise des Umgangs mit ihnen. Die Aufforderung des Lehrplans oder der Lehrerkommentare zum Auswählen wird oft zu wenig beachtet. Dazu wären Auswahl- und Ordnungskriterien nötig.
  «Wichtige Erkenntnisse, Erfahrungen und Überlegungen, welche die Lehrmittelautoren während ihres langen Arbeitsprozesses gemacht haben, müssen nun vom Lehrer – durch das Studium der Lehrerkommentare rein rezeptiv und im Schnellzugstempo – nachvollzogen werden. Wo dies nicht gelingt – und das dürfte eher die Regel als die Ausnahme sein –, kann sehr schnell das Gefühl der *Fremdbestimmung und der Entmündigung* durch die Lehrmittel aufkommen.»[6]
  Es gilt aber, das Problem auch von der situationsübergreifenden Seite her zu betrachten, und diesbezüglich ist als Tatsache festzuhalten, dass sich die Rasanz der letzten Jahre nicht fortsetzen kann. Es muss jetzt eine Phase des Konsolidierens und des Prüfens einsetzen. Der äussere Reformbedarf scheint auf Jahre hinaus gesättigt. In der Lehrmittelproduktion werden wir uns in Zahl und in den Umfängen zu bescheideneren – und trotzdem pädagogisch hochstehenden – Unternehmungen zurückfinden müssen. Die eingeleitete Lehrplanrevision in unserem Kanton muss ganz im Zeichen der Konzentration, Vertiefung, Verwesentlichung stehen, sonst verfehlt sie ihren Sinn.

Vor allem werden diese Bestrebungen diesem einen und wichtigsten Ziel dienen müssen, den Lehrer vermehrt freizusetzen für die pädagogische Arbeit. Ich spreche bewusst das Thema «*Freiräume*» an. Das Gefühl ihres Schwindens oder gar Nichtvorhandenseins gehört zum Bedrückendsten, das Lehrer heute zu oft in der Beurteilung ihrer Berufsrealität zum Ausdruck bringen.

Der Pädagoge Martinus Langefeld formulierte die Einsicht in die Notwendigkeit von Freiräumen: «Beide, Schule und Familie, sollen ein ordentliches Stück Niemandsland anerkennen, das – buchstäblich – um Gotteswillen nicht pädagogisch ‹durchsystematisiert› werden darf. Der tiefere Sinn dieser Forderung liegt darin, dass Pädagogik zum Ziel haben muss, sich selbst überflüssig zu machen und zur Selbsterziehung und Selbstentscheidung zu werden.»[7] Mit der Forderung nach Freiraum ist aber ein grosses und ungelöstes inhaltliches Problem verknüpft: das der Auswahl bzw. der Repräsentation sowie Relativierung von Inhalten. *Ich meine die Befreiung unserer Schulen von der Beliebigkeit der Stoffe und Inhalte.*

Es ist meines Erachtens ein gravierendes Versäumnis der Erziehungswissenschaft der letzten Jahrzehnte, dass sie sich vorrangig der Sozialforschung und der Psychologie zugewandt und die inhaltlichen Fragen des Unterrichts vernachlässigt hat. Dies hat dazu geführt, dass man glaubt, inhaltliche Ansprüche liessen sich beliebig auswechseln oder auch beliebig anhäufen. – Es ist übrigens eine Halbwahrheit zu glauben, dass sich alle Bildungsinhalte generell und schnell ändern würden. Zumindest für den weiten Bereich religiöser und philosophischer Gehalte und vieler geisteswissenschaftlicher Inhalte hat diese Aussage keine Gültigkeit.

In diesem Zusammenhang würde ich mich zum Beispiel bezüglich des Religionsunterrichts durchaus der Auffassung eines Hartmut von Hentig anschliessen, der im erwähnten Vortrag hier in Zürich ausgeführt hat: «Der Religionsunterricht scheint mir ein unentbehrlicher Bestandteil einer modernen Bildung zu sein, auch wenn man nicht ‹glaubt›. An der biblischen Geschichte, von der ich mir vorstelle, dass sie im 3. und 4. Schuljahr einmal ganz erzählt wird, lassen sich alle wichtigen Lebens-Sinn-Fragen stellen und kann erfahren werden, wie schwer beides ist: sie zu beantworten und sie offenzulassen.»[8]

Es ist unabdingbar, dem heutigen Lehrer in der Unterrichtsgestaltung wieder hinreichend Freiraum zur eigenen Entscheidung in pädagogischer Verantwortung zu verschaffen, die nicht nur Spielraum lässt, um die Ansprüche des Lehrplans auch in pädagogischer Hinsicht zu erfüllen, sondern auch Zeit lässt zu Musse und Besinnung. Dies heisst, dass je nach Fach eben höchstens 60–70% der Unterrichtszeit verplant werden dürfen und nicht 110%, wie die Tendenz läuft. Dies heisst nicht, weniger zu leisten, sondern auf andere Weise mehr leisten.

Nicht zu unterschätzen ist auch die einengende Wirkung unserer Regelstundenpläne, die oft mehr nach organisatorisch-technischen Aspekten, statt nach pädagogisch-anthropologischen Erkenntnissen gestaltet werden. Hier erscheint nun allerdings ein Silberstreif am Horizont, wenn man an die vielen diesbezüglichen Postulate denkt, die im Rahmen der Vernehmlassung zur Revision des Volksschullehrplans eingebracht worden sind. Auch wenn sich das Konzept der fünf Unterrichtsgegenstände als bestechende Idee in der praktischen Realisierung als utopisch erweisen sollte, gibt es viele und mancherorts auch erprobte Möglichkeiten zum Aufbrechen starrer unpädagogischer Stundenpläne und zur Gestaltung konzentrierter, koordinierter und fächerübergreifender Unterrichtsarbeit.

Die neuen Lehrplangestalter werden dabei nicht übersehen dürfen, dass offenere Lehrplan- und Stundentafelstrukturen (also auch die Freiräume) letztlich durch staatliche Behörden zu genehmigen und zu erlassen sind. Es wird viel gegenseitiges Verständnis und Vertrauen aufzubauen sein zwischen uns Schulfachleuten und den politischen Entscheidungsträgern. Wir werden nur dann eine Chance haben, wenn

wir unsere pädagogischen Vorstellungen glaubwürdig und verständlich vorzutragen imstande sein werden. Es ist aber auch in Rechnung zu stellen, dass zwischen Politik und Staat einerseits und Pädagogik und Schule anderseits ein Spannungsverhältnis besteht und bestehen bleiben wird. Viele Lehrer empfinden denn auch die Tatsache, dass unser Schulwesen ein staatliches ist, eher als unangenehm. Sie blicken mit Neid auf Schulen mit privater Trägerschaft und sehen oft nur dort die Voraussetzungen für das pädagogische Heil gegeben. Dies ist zum Teil verständlich, beobachten wir doch seit ein paar Jahren die unheilvolle Tendenz, in Politik und Verwaltung das Pädagogische zunehmend dem Juristischen und Verwaltungstechnischen zu unterwerfen. Die «Verjuristifizierung» des Schulwesens, die Tendenz, für alles und jedes immer perfektere – und kompliziertere – juristische und verwaltungstechnische Vorschriften zu erlassen, ist eine Zeiterscheinung, die nicht nur für die Schweiz, sondern für alle hochentwickelten Industrienationen zutrifft. Sie führt beim Erzieher- und Lehrpersonal zum Verlust von Selbstvertrauen und Berufsfreude, zur pädagogischen Verunsicherung und als vermeintlich letzte Konsequenz zum Rückzug ins Private. Und weil man dabei wenigstens sich selbst absichern will, verlangt man als Pädagoge seinerseits für jede Entscheidung eine Vorschrift – und das Rad dreht sich munter weiter.

3. Von der Notwendigkeit, über ein glaubwürdiges Berufsethos zu verfügen

Meine Damen und Herren, versuchen wir eine Bilanz zu ziehen! Es sind drei aktuelle Problemfelder, die unsere Alltagsrealität als Lehrer heute kennnzeichnen: die Ansätze zur «Demontage», die Tendenz zur Verjuristifizierung, undifferenzierter Umgang mit unseren Berufsbelastungen. Es stellt sich die Frage, was zu tun sei.
Meines Erachtens gibt es nur ein Mittel, diesen Tendenzen glaubwürdig die Stirn zu bieten: als Gegenkraft unsererseits ein zeitgemässes und überzeugendes *Berufsethos* zu entwickeln. Mit Berufsethos meinen wir zunächst – etwas allgemein – «ein Gefüge von Grundeinstellungen» unter uns Lehrern, «bestimmte ethische Wertungsgrundsätze und Normen anzuerkennen und ihnen gemäss zu denken, zu fühlen, zu werten und zu wollen».[9]
Über ein Berufsethos – im Sinne eines inneren pädagogischen Kompasses – zu verfügen, ist für uns Lehrer aus zwei Grundeinsichten heraus unabdingbar:

Erstens: Unser Erziehungsauftrag als Lehrer enthält unzählige Teilaufträge bzw. tagtägliche Einzelhandlungen, die stets unter neuen und verschiedenen Bedingungen zu erfüllen sind. Deshalb kann ihre methodische Ausführung nicht allgemeingültig «von oben» festgelegt werden. Folgerichtig hat der Gesetzgeber uns Lehrern mit dem Erziehungs- und Bildungsauftrag nur die Ziele – und nicht auch den Weg im einzelnen vorzugeben. Nur eine solche Zurückhaltung des Gesetzgebers hinsichtlich erziehungspraktischer Normen wird der Kompliziertheit unserer Berufsaufgabe gerecht.

Zweitens: Die Notwendigkeit, über ein Berufsethos zu verfügen, ist auch wissenschaftlich begründet. Denn der Stand des empirisch gesicherten *Wissens* im Bereich der Erziehungswissenschaften, das uns Lehrer bei der Ausübung unseres Berufes im Sinne von Gesetzmässigkeiten gewissermassen zu steuern vermöchte, dieses Wissen ist auch heute noch verhältinismässig gering.
Von daher braucht es zur «Steuerung», besser: Führung unseres Handelns ein Berufsethos. Denn von ihm hängt letztlich ab, welches Handeln wir als pflichtgemäss und welches als pflichtwidrig erleben. Ich habe hier ganz bewusst die «Wir»-Form verwendet, denn es geht hier jetzt weniger um ein subjektives oder psychologisches Ethos; es geht um das berufliche Ethos im Sinne eines *gemeinsamen Einvernehmens*

über grundlegende Werte, denen wir uns als Lehrer in besonderem Masse verpflichtet fühlen. Eine kulturanthropologische Definition führt uns dem Sachverhalt noch näher, indem hier Ethos als «die Gesamtheit der von der Mehrheit einer ethisch abgrenzbaren Gruppe geglaubten *Auffassungen über wesentliche Angelegenheiten*» definiert wird. Im gleichen Zusammenhang wird aber auch festgestellt, dass «die Wirksamkeit des Ethos vom Clan und Stamm eines Naturvolkes zur modernen Massengesellschaft hin ständig abfalle; man könne wohl noch vom Ethos des Arztes reden, während vom Ethos bestimmter anderer Berufe (Politiker, Offizier, Lehrer, Bauer, Arbeiter) nicht mehr im Ernst geredet wird».[10]
Diese Aussage muss uns beschäftigen. Wenn sie tatsächlich zutrifft, sind wir an der eingangs schon zitierten «Demontage des Lehrers» ein Stück weit mitverantwortlich. Denn die Formulierung eines Berufsethos ist *unsere* Angelegenheit – der Ausbildungsstätten, der Institutionen der Fortbildung, auch der Verbände und freien Lehrerorganisationen. Haben wir hier Versäumnisse aufzuarbeiten? Sind wir tatsächlich daran, zu einem Berufsstand ohne Ethos zu verkommen, zu Beschäftigten, die einem Job nachgehen ohne Engagement, ausser jenem, das für vorteilhafte Arbeitsbedingungen kämpft?

Andererseits: Sind heute tatsächlich «gemeinsame Auffassungen» über «wesentliche Angelegenheiten» möglich, noch möglich? Lässt sich so etwas wie ein verbindlicher Berufskodex formulieren? Oder ist es ein Merkmal unseres Berufes, dass wir uns eben nie «festlegen» können und wollen, dass wir, wie wir uns gerne ausdrücken, eben «offen sein» müssen für Wandlungen und Entwicklungen?
Die Fragen erheischen meines Erachtens heute wieder mehr als nur subjektive Antworten. Sie erheischen auch eine kollektive Antwort in dem Sinne, dass wir sie als Herausforderungen aufnehmen, unser berufliches Tun nicht bloss nach äusseren Verhaltensregeln, sondern nach innerlich tragenden Grundlagen zu gestalten. Auch wenn der alle in gleicher Weise überzeugende professionelle Ehrenkodex kaum je zu formulieren sein wird, würde die sichtbare und permanente Bemühung darum unsere Ausbildungsstätten und unsere Organisationen qualitativ stärken. Dass heute trotz weltanschaulichem Pluralismus die Möglichkeit gegeben ist, eine vernünftig begründete Ethik der Verantwortung zu entwickeln, das müssen wir uns zutrauen. Ihre Ausarbeitung müsste die heute oft zu einseitigen Konzepte der «Pädagogik vom Kinde aus» und der «Pädagogik von den Institutionen aus» ergänzen durch eine «Pädagogik vom Lehrer aus», und sie müsste sowohl von seinen Pflichten wie auch von seinen Rechten reden.

- Eine Ethik der Verantwortung umfasst die Wahrung der Interessen des Kindes/Schülers und des Gemeinwohls in gleicher Weise. Sie auferlegt dem Lehrer die *Pflicht,* wahrnehmungsfähig zu sein für ständig wechselnde soziale Situationen und verbunden damit teilnehmend Rücksicht zu nehmen auf die innere Verfassung seiner Schüler und ihnen grundsätzlich mit ermutigendem Wohlwollen zu begegnen. Sie gibt ihm aber auch das Recht, Forderungen zu stellen, die über das individuelle Interesse des einzelnen hinausgehen und im Dienste des Allgemeinwohls gestellt werden müssen.
- Eine Ethik der Verantwortung bindet einerseits den Lehrer an die grundlegenden Werte unserer ethischen und kulturellen Tradition; sie auferlegt ihm die *Pflicht,* nach dem Werthaften, dem «Dauernden in der Erscheinungen Flucht», nach dem Exemplarischen zu forschen, für die Erhaltung von Kultur über den Wechsel der Generationen hinweg besorgt zu sein. Anderseits gesteht sie ihm das Recht zu, auch nach persönlichen Anliegen und Wertungen Akzente zu setzen, eine persönliche Weltanschauung zu entwickeln und zu vertreten, aber ohne Recht, damit auch vom Schüler Besitz ergreifen zu wollen.

- Eine Ethik der Verantwortung auferlegt dem Lehrer die Pflicht zur Kontaktpflege und Zusammenarbeit mit andern Miterziehern, insbesondere mit den Eltern. Sie ist im frühen Schulalter besonders wichtig, aber grundsätzlich während der ganzen Schullaufbahn bis zur Mündigkeit in angemessener Weise aufrechtzuerhalten. Anderseits hat der Lehrer das Recht, seinen Erziehungsauftrag auch als einen begrenzten aufzufassen, indem die primäre Verantwortung den Eltern und Besorgern nicht abgenommen werden kann und darf.
- Eine Ethik der Verantwortung *verpflichtet* den Lehrer, seine Arbeit als öffentliche (im Dienste des Gemeinwesens) zu begreifen und Verständnis zu entwickeln für Anordnungen und Rahmenbedingungen, welche die Entscheidungsträger der Öffentlichkeit legitim aufstellen. Anderseits ist den Lehrern das *Recht* zuzugestehen, als Fachleute ernst genommen, angehört und in die wichtigen Entscheidungsverläufe mitbestimmend einbezogen zu werden. Damit verknüpft ist das legitime Anrecht der Lehrer auf explizite öffentliche Anerkennung und Achtung sowie auf Schutz vor ungerechtfertigten Angriffen.
- Eine Ethik der Verantwortung auferlegt dem Lehrer die *Pflicht* zu persönlicher Psychohygiene. Aber muss auch das *Recht* beanspruchen können, nach längerem Verbleib im Amt einmal auszusetzen, Distanz zu nehmen und sich psychisch zu reorganisieren.

Diese Skizzierung soll genügen! Sie wäre noch zu ergänzen durch Ausführungen zu den Aspekten: Zusammenarbeit unter Kollegen, Fortbildung, Methodenfreiheit, Standespolitik ...

Mit den Ausführungen zum Berufsethos sind wir unvermittelt wieder von den Realitäten weg in den Bereich der Vorstellungen und des Ideellen entrückt.

Dürfen, sollen wir uns das leisten angesichts des Dilemmas, in das uns die Diskrepanz zwischen Idee und harter Realität immer wieder stürzt? Wäre das ein zu leistender Tribut, zum Schluss zu kommen, in Aus- und Fortbildung müsste eben allen utopischen Konzepten eine Absage erteilt werden? Können wir es uns als Lehrer leisten, auf Ideen und Ideale zu verzichten?

Ich gebe die Antwort nochmals mit Verweis auf Willi Schohaus, der in seinem Büchlein «Seele und Beruf des Lehrers» vor etwa 40 Jahren das, was ich meine, wie folgt ausgedrückt hat[11]:

«Der berufene Lehrer ist ein wirklichkeitsnaher Mensch, ein Realist, der die Wahrheit der Dinge sieht und sich nach ihr richtet. Er steht solid im Lebensstrome drin. Aber er steht – als wirklicher Erzieher – doch immer auch im Gegensatz zu den Lebensgestaltungen seiner Zeit, in Opposition gegen alle Halbheiten und Schwächen des alltäglichen Lebens. Er ist aber auch ein Diener der Idee. Das ist sein Beruf. Das ist zugleich sein Schicksal. Auch der Lehrer von heute hat es zu tragen. Zu allen Zeiten waren die Lehrer in den Augen ihrer Mitmenschen manchmal ein bisschen lächerlich. Idealisten sind wohl immer ein bisschen komisch – komisch für die Nüchternen, für die Opportunisten, die Abgeklärten, die Angepassten und für die korrekten, klugen, übernormalen Bürger und Alltagsrealisten. Nehmen wir dieses Ansehen ruhig auf uns! ...

Jeder echte Erzieher ist ein wenig eine Don Quixote-Figur: ein Kämpfer für das Nichtwirkliche, das Noch-nicht-Wirkliche, – der Romantiker einer erträumten Welt. Aber wir haben ja den Trost, dass Don Quixote eines seinen selbstzufriedenen, satten, nüchternen Landsleuten, die ihn verhöhnten, voraus hatte: er hatte eine Vorstellung, eine Idee. Alles Erziehen ist ein wenig Donquixoterie.»

Soweit Schohaus.

Meine Damen und Herren: Wir Zürcher Lehrer haben unser Vorbild, das vorgelebt hat, wie man tapfer zu dieser Rolle stehen kann: Pestalozzi! Doch geht es nicht darum, ihn krampfhaft um die Lösung unserer Alltagsprobleme zu bemühen, sondern (nur) um diese Grundhaltung, dass es kein würdiges Lehrerleben – kein Leben als wirklicher Mensch – gibt ohne *Dienst an der Idee.*

Literatur

[1] Tanner Hannes: Einstellungsänderungen während Lehrerausbildung und Berufseinführung, Literaturübersicht und Längsschnittuntersuchung über die berufliche Sozialisation von Zürcher Lehrerstudenten bzw. Junglehrern, Dissertation Pädagogisches Institut der Universität Zürich. Zürich 1987.
Vgl. dazu auch: Tanner Hannes, Wanzenried Peter: Neuorientierung der Lehrerbildung – aber wie? in: Schwerpunkt Schule. Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Konrad Widmer, S. 295 ff., herausgegeben von Walter Herzog und Bruno Meile. Zürich und Stuttgart 1979.
[2] Schohaus Willi: Der Lehrer von heute und sein schwerer Beruf. Zürich 1933.
[3] von Hentig Hartmut: «Humanisierung» – eine verschämte Rückkehr zur Pädagogik? Polykopierte Fassung eines Vortrages, S. 11, gehalten an der Universität Zürich im Rahmen einer Veranstaltung des Liberalen Instituts. Februar 1986.
[4] Thoma Benno: Berufliche Belastung aus der Sicht der Lehrer, SIPRI-Ergebnisbericht (Sekretariat EDK), S. 9. Bern 1986.
[5] Landwehr N., Fries O., Hubler P.: Schulische Belastung – Problemstellung und theoretisches Konzept (SIPRI-Zürich), in: Bildungsforschung und Bildungspraxis, Nr. 3, S. 45 ff. 1983.
[6] Thoma Benno: Dem Phänomen «Stoffdruck» auf der Spur, in: Schweizerische Lehrerzeitung Nrn. 16 und 17, S. 12, Sonderdruck 1986.
[7] Zitat nach Beckmann Hans-Karl: Die Verleugnung des Kindes in der Pädagogik, in: Westermanns Pädagogische Beiträge 30, Heft 4, S. 102. 1978.
[8] von Hentig Hartmut, a.a.O., S. 68.
[9] Definition nach Brezinka Wolfgang: Haben deutsche Lehrer noch ein Berufsethos? in: Die Welt, 19.4.1986.
[10] Ritter J.: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Spalte 812, 1972, zitiert von Jost L. in: Schweizerische Lehrerzeitung Nr. 8, S. 10, 1987.
[11] Schohaus Willi: Seele und Beruf des Lehrers, S. 59. Frauenfeld 1954.
Vgl. dazu auch Guyer Walter in: Wie wir lernen, das Kapitel Lehrerpersönlichkeit und Lehrerbildung, S. 400 ff. Zürich 1949.