

# Zur Imagekrise des Volksschullehrers

Autor(en): **[s.n.]**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **57 (1970)**

Heft 18

PDF erstellt am: **06.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-533554>

## **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

## **Haftungsausschluss**

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

## Zur Imagekrise des Volksschullehrers\*

### Auseinandersetzung um das Selbstverständnis

Die pädagogische Auseinandersetzung über das *Selbstverständnis des Lehrers* ist durch zwei gegensätzliche oder jedenfalls sich gegensätzlich verstehende Positionen gekennzeichnet: die Position der unter dem Einfluß der Wertphilosophie stehenden «idealistischen» Pädagogik einerseits, die den «geborenen Erzieher» (E. Spranger) zum Idealtyp des Lehrers erkor – die «realistische» Auffassung andererseits, die den Lehrer vornehmlich als «professionellen Erziehungsspezialisten» (K. W. Döring) sehen möchte. «Wer innerlich zum Lehrer der Unmündigen, zum Bildner des geistig und sittlich sich entwickelnden Kindes berufen ist, dessen Seelenverfassung muß dem Typus des sozialen Menschen angehören. Das Grundgesetz seines eigenen Seins und Werdens ist die geistige Liebe.» So verstand G. Kerschensteiner (Grundfragen der Schulorganisation, München/Düsseldorf/Stuttgart 1921, 1959) die Zuordnung des Lehrers zum Spranger'schen Idealtyp des sozialen Menschen. Der Lehrer ist danach gekennzeichnet – nicht durch sein Interesse an der Wissenschaft, der Wirtschaft, der Politik oder Ästhetik, sondern durch seine verstehende Liebe zum Kind. Er fühlt sich nach Kerschensteiner als Glied einer Wertgemeinschaft und zeichnet sich aus durch Feingefühl, pädagogischen Takt, Humor und Religion. Das Höchste, was man von ihm aussagen kann, sei, daß er eine «Persönlichkeit» ist. Die von diesem anthropologisch-weltanschaulichen Vorverständnis geprägte Lehrerbildung war allerdings nicht auf den Erwerb der erwünschten Verhaltensweisen ausgerichtet, sondern führte den Aspiranten zur «Entflekung» seiner Persönlichkeitseigenschaften und zur Prüfung, ob die idealtypischen Forderungen auf ihn zuträfen oder nicht. Dies führte fast naturgemäß zu einer überstrapazierten «Berufungsideologie», wie sie bei Spranger noch 1958 in seinem erfolgreichen Buch «Der geborene Erzieher» ihren klassischen Ausdruck fand: «... Die ‚Leidenschaft

des Geistes‘ ist ein metaphysisches Getriebensein, das Walten eines Genius in der Seele. Berufensein ist mehr als einen Beruf haben» (S. 80). Der Erzieher habe eine «Sendung» – und der Kern dieser Sendung ist nach Spranger «die pädagogische Liebe», eine «Qualifikation», die jedoch nicht von allen Erziehungswissenschaftlern gleichermaßen hochgeschätzt wird, der man vielmehr eine gute Portion Mißtrauen entgegenbringt und deren Einseitigkeiten man heute aufzudecken weiß.

So sieht z. B. Brezinka in der «Erzieherliebe» ein Hindernis für die kritisch-reflektierende Haltung des Lehrers, der bereit sein sollte, den Erfolg seines Lehrens objektiv zu prüfen und nach Maßgabe neuer Informationen zu verbessern: «Da die meisten Erzieher täglich vieles tun, was nicht zum Ziel führt, und doch den Glauben an den Wert ihrer Tätigkeit behalten möchten, neigen sie eher dazu, sich gegen die Aufklärung ihrer unzulänglichen Praxis zu verteidigen, als in ihr eine Hilfe zu sehen. Sie werden darin durch den unglücklichen Umstand bestärkt, daß man sich in den pädagogischen Berufen zu lange die ‚Erzieherliebe‘ als höchste Tugend eingeredet hat . . . Da es von der Liebe bekanntlich heißt, sie decke eine Menge Sünden zu, konnte man sich mit der Behauptung, sie zu besitzen, jeder Kritik entziehen» (Über Absicht und Erfolg in der Erziehung, in: «Zeitschrift für Pädagogik», 1969, Heft 3, S. 245–272).

K. W. Döring weist auf eine weitere bedenkliche Konsequenz eines idealtypisch stilisierten Bildes vom «geborenen Erzieher» hin: die Wirkung auf den Nachwuchs, der sich nicht unbedingt in dieser Weise «begnadet» und «vom Geist getrieben» fühlt, könne durchwegs abschreckend sein.

Den künftigen Lehrern falle heute anstatt eines solchen Wunschbildes die Identifikation mit der nüchternen soziologischen Berufsbestimmung des Lehrers als Vermittler von durch Tradition festgelegten Wissensstoffen und Fertigkeiten an die jüngere Generation leichter. An die Stelle jener undefinierbaren «Erzieherliebe» tritt damit eine lehr- und lernbare «Technologie» des Unterrichtens. «Dahinter steht das Berufsbild des Lehrers, der sich als Erziehungsspezialist

\* Mit freundlicher Erlaubnis abgedruckt aus: Herder Korrespondenz, Heft 7, Juli 1970, S. 314 ff.

begreift, welcher spezifische Aufgaben mit Hilfe eines differenzierten Instrumentariums pädagogischer Hilfsmittel möglichst optimal zu lösen hat» (K. W. Döring, *Lehrerverhalten und Lehrerberuf. Zur Professionalisierung erzieherischen Verhaltens*, Beltz, Weinheim/Berlin/Basel 1970, S. 10).

### **Primär Unterrichtstechniker?**

Mit dieser Position ist nun keineswegs — wie ihre Gegner gelegentlich feststellen — das personal-zwischenmenschliche Erziehungselement als Grundlage der erzieherisch-didaktischen Funktion des Lehrers geleugnet, das sich immer dort finden muß, wo ein Erwachsener ein Kind oder einen Jugendlichen in die Kultur einführt. Doch hat sich der Akzent verschoben: Im Mittelpunkt steht die Technik dieser Übermittlung, die sich nach Meinung dieser Richtung jeder intellektuell geeignete Lehramtskandidat aneignen kann. In den neueren Arbeiten wie in der Diskussion scheint sich die zweite Auffassung als vorherrschender Trend durchzusetzen. K. Mollenhauer dürfte recht haben, wenn er feststellt, besonders auffällig sei «die Ernüchterung des Lehrerstandes im Hinblick auf seine Selbsteinschätzung und die damit verbundene Veränderung von einem ideologischen zu einem realistischen Berufsbild. Die Überspanntheit eines hochgestochenen Berufsethos weicht einer der Berufswirklichkeit entsprechenden Würdigung der Möglichkeiten, an die Stelle allgemeiner Tugendforderungen treten berufsspezifische Eigenschaften» (K. Mollenhauer, *Die Rollenproblematik des Lehrerberufes und die Bildung*, in: «Die Deutsche Schule», 54. Jhg., 1962, S. 463). Aber es läßt sich fragen, ob mit diesem Ausschlag des Pendels von der extremen idealistischen in die extreme technologische Position für die Zukunft die Forderung an den Lehrer endgültig festgelegt ist. Nach dem dialektischen Gesetz ist vielmehr eine gemäßigte Auffassung zu erwarten, in der die berechtigten Anliegen beider Richtungen zum Tragen kommen.

Bis jetzt hat diese Diskussion die Schicht des potentiellen Lehrernachwuchses jedenfalls noch nicht erreicht, wie alle einschlägigen Untersuchungen der Motive für die Wahl des Volksschullehrerberufes zeigen. Es läßt sich daher auch noch nicht entscheiden, ob

und wieweit das neue Bild des Lehrers als Erziehungsspezialist neue Nachwuchskreise erschließt. Vorerst gilt als Hauptmotiv für die Wahl des Volksschullehrerberufes das pädagogische Interesse, die Freude am Umgang mit Kindern, und zwar sowohl in der positiven Form bei den Studenten der Pädagogischen Hochschulen und der Sondereinrichtungen (Pädagogische Fachinstitute in Hessen, Sonderklassen an Gymnasien in Rheinland-Pfalz, Förderkurs in Speyer) wie auch in negativer Form — Angst vor dem Versagen im Umgang mit Kindern als Hauptmotiv der Ablehnung des Volksschullehrerberufes bei Gymnasiasten. In einer Untersuchung von U. Undeutsch (Motive der Abiturienten für die Wahl oder Ablehnung des Volksschullehrerberufes, Frankfurt/M. 1964) wurden bei der Frage nach den typischen Eigenschaften des Volksschullehrers vor allem emotional-soziale Züge genannt, kaum intellektuelle. Diese Ergebnisse wurden gewertet als indirektes Indiz für die Bevorzugung oder Ablehnung des Volksschullehrerberufes. Als Hauptaufgabe des Volksschullehrers wurde die Charakterformung von Kindern genannt (U. Undeutsch, S. 67). G. Mietzel (*Die Einstellung der Abiturienten zum Volksschullehrerberuf. Eine sozialpsychologische Untersuchung*, Braunschweig 1967) kam zu ähnlichen Ergebnissen. Er befragte Oberprimaner nach den Gründen ihrer Ablehnung des Lehrerberufes und fand als immer wiederkehrendes Motiv die Furcht vor der Unfähigkeit, Kinder zu erziehen.

Bemühungen der KMK um Behebung des Lehrermangels stehen die Untersuchungen von Ruppert, Süllwold und L. Müller an Nicht-Abiturienten, die sich in einer Sonderausbildung für die Pädagogische Hochschule qualifizieren (vgl. z. B. L. Müller, *Vorstellungen vom Lehrerberuf. Eine Einstellungsuntersuchung an Nachwuchsgruppen besonderer Bildungseinrichtungen*, Beltz, Weinheim/Berlin/Basel 1968). Diese Gruppe erstrebt den Lehrerberuf nicht in erster Linie wegen des Einkommens und der sozialen Sicherheit — haben doch viele sehr gut bezahlte und gesicherte Berufspositionen aufgegeben, um sich erneut auf die Schulbank zu setzen. Als Hauptmotiv wird auch hier der ständige Umgang mit jungen Menschen und die Aufgabe, Kinder und Jugendliche zu beeinflussen, genannt.

## **Rollenverschiebung nicht bewältigt**

Der Wechsel vom persönlichkeitsbetonten zum sachbetonten Lehrerteil — so selbstverständlich und problemlos er von manchen gesehen wird, sozusagen als Folge von besseren Einsichten und organisatorischen Regelungen — stellt in Wirklichkeit für die Lehrerschaft eine ernste Schwierigkeit dar, die noch keineswegs in ihrem Berufsbewußtsein bewältigt ist. Die Folge dieser Umstrukturierung der Lehrerrolle ist eine Verunsicherung im gesellschaftlichen und beruflichen Selbstverständnis des Lehrers (vgl. hierzu u. a. J. Kolb, Die Rollenproblematik des Lehrerberufes. Die Erzieherrolle der Eltern, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft Nr. 4 «Soziologie der Schule», hrsg. von P. Heintz 1968).

Auf den ersten Blick mag es verwunderlich erscheinen, daß die Unzufriedenheit mit dem Sozialstatus sogar immer wieder als einer der Hauptgründe für den Lehrermangel genannt wird. Im Gegensatz zu der auch für den Nicht-Lehrer verständlichen Unsicherheit im beruflichen Selbstverständnis — immerhin ist die Deutungsspanne zwischen «geborenem Erzieher» und «professionellem Erziehungsspezialisten» beunruhigend weit — sind dem Außenstehenden die Klagen über mangelndes Sozialprestige des Volksschullehrers zunächst rätselhaft. Hat nicht gerade der Volksschullehrerstand einen unerhört raschen Aufstieg erlebt, der kaum von einem anderen Berufsstand übertroffen wird? Früher gab es für die Erziehung keine autonome Institution, Erziehung wurde vielmehr als Teilfunktion von anderen Institutionen mitbetreut, vor allem von der Kirche, aber auch von den Zünften. Dementsprechend gab es keine Berufserzieher. Schulische Erziehung wurde als «Nebenbeschäftigung» von Küstern, Schneidern, Schustern und anderen Handwerkern übernommen. Die außerschulischen und teilweise auch noch schulische Erziehungsfunktionen waren der Familie vorbehalten. Einen grundlegenden Wandel brachte die zunehmende Spezialisierung und Ausdifferenzierung der gesellschaftlichen Bedürfnisse, die eine immer spezialisiertere Ausbildung erforderlich machten. Im gleichen Maße, in dem das Erziehungswesen selber an dieser Spezialisierung teilhatte, entwickelte sich der Stand des Berufserziehers. «... die Tätigkeit des Leh-

lers und Erziehers hört auf, bloße Nebenfunktionen einzelner Primärberufe zu sein, und konstituiert einen allein auf sie bezogenen Beruf» (J. Kolb, S. 92).

## **Statusunsicherheit**

Das Stadium des Übergangs vom nebenamtlichen Erzieher zum Berufserzieher war mit einer ähnlichen Statusunsicherheit des Lehrerstandes verbunden, wie sie sich heute im Gefolge des «kollektiven Statuswechsels» (Th. Geiger) durch die Akademisierung zeigt. Als der «Herr Lehrer» den «Dorfschulmeister» ablöste, sagte man ihm nach, daß der «Bauer in ihm ausgetilgt, der Gebildete aber nur halb an dessen Stelle aufgepfropft sei» (W. K. Riehl, Die bürgerliche Gesellschaft, Stuttgart/Berlin 1907, zit. nach H. von Recum, Volksschullehrerberuf und soziale Mobilität, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft Nr. 4, 1968, S. 110). Solche Schwierigkeiten sind eben typisch für einen Beruf mit hoher vertikaler Mobilität, für einen Beruf wie den des Lehrers, der von niederen Nebenfunktionen in der alten Küsterschule zu einem modernen halbakademischen Beruf innerhalb relativ kurzer Zeit aufstieg. Für den einzelnen Lehrer brachte dieser «kollektive Statuswechsel» zunehmende Verbesserungen hinsichtlich der für ihn in Frage kommenden Heirats- und Verkehrskreise sowie in der Selbständigkeit der Amts- und Lebensführung. Die Untersuchungen von K. M. Bolte über das Sozialprestige des Volksschullehrers (Sozialer Aufstieg und Abstieg. Eine Untersuchung über Berufsprestige und Berufsmobilität, Stuttgart 1959) bestätigen einen relativ hohen Sozialstatus: «Der Volksschullehrer findet seinen Platz genau an der Nahtstelle des Übergangs zur zweiten Prestigegruppe, die sich im wesentlichen aus selbständigen Gewerbetreibenden, Bauern sowie qualifizierten technischen und wirtschaftlichen Berufen zusammensetzt... Er fungiert in der öffentlichen Wertschätzung als unterster Grenzberuf der sozialen Oberschicht und als Spitzenberuf der Mittelschicht» (S. 11). Entsprechend variiert die Attraktivität des Lehrerberufs. Während Mitglieder der unteren Sozialschichten den Lehrerberuf als Aufstiegsberuf empfinden, lehnt die Oberschicht den Volksschullehrerberuf in den meisten Fällen zumindest für ihre



Söhne ab. Im Gegensatz zu der relativ hohen Fremdeinschätzung beklagt die Lehrerschaft selbst durchgängig ihr geringes oder sogar sinkendes Sozialprestige. Diese Unzufriedenheit mit der eigenen sozialen Position wird von soziologischer Seite als Ausdruck der sozialen Isolierung und Verunsicherung des Volksschullehrerstandes interpretiert, eines Standes, der von der unteren Schicht als «Spitzenposition» teilweise abgeschnitten, von der oberen als «unterste Rangstufe» nicht angenommen (H. von Recum, S. 110), in keiner der beiden Sozialschichten beheimatet ist.

Als weitere Folge des «kollektiven Statuswechsels» ergab sich eine Umstrukturierung des Rekrutierungsfeldes. Früher erfüllte der Lehrerberuf eine Art «Plattformfunktion» (H. von Recum) für Angehörige aus Landwirtschaft, Handel und Gewerbe auf dem Weg in die oberste Sozialschicht. Die Schicht der Bauern, Arbeiter und niederen Angestellten konnte auf die erhöhte Ausbildung nicht unmittelbar mit der Erhöhung ihrer Schulbildung reagieren — und kam somit nicht mehr als ergiebiger «Zubringer» für den Lehrerberuf in Frage. Die Schicht der Akademiker findet den Lehrerberuf zu wenig

attraktiv und wendet sich weiterhin höheren Ausbildungszielen zu. So bleibt als Rekrutierungsfeld zunächst nur die Schicht der Beamten und Angestellten, die zahlenmäßig zu gering ist, um den erforderlichen Nachwuchs zu stellen. H. von Recum sieht in dieser Konstellation die Hauptursache des gegenwärtigen Lehrermangels. Als wichtige Tendenz in diesem Umstrukturierungsprozeß zeichnet sich eine zunehmende (allerdings nicht nur negativ zu deutende) Feminisierung des Lehrerberufs ab, die zum größten Teil durch den Zustrom von Lehramtsanwärterinnen aus gehobenen sozio-ökonomischen Schichten verursacht wird, für die im Gegensatz zu ihren männlichen Kollegen der Lehrerberuf attraktiv erscheint als Überbrückungsberuf bis zur Heirat bzw. nach der Heirat als Teilzeitbeschäftigung neben der Familie. Nach wie vor gilt in weiten Kreisen die (unter ökonomischen Gesichtspunkten nicht immer zu widerlegende) Auffassung, daß sich für Mädchen nur ein relativ kurzes, wenig differenziertes und kostenniedriges Studium rentiert. G. Mackenroth spricht in diesem Zusammenhang von der «kleinbürgerlichen Variante der großbürgerlichen Mitgiftethe».

(gekürzt)

## «Das kleine rote Schülerbuch»

und was eine Schweizer Buchhändlerin dazu meint

Annette Stocker

### *Pressemitteilung:*

Das «kleine rote Schülerbuch» aus Dänemark, das in den letzten Wochen viel Staub aufgewirbelt hat, ist «jugendgefährdend». Mit einem Schreiben vom 22. Juni an die Eidgenössische Oberzolldirektion hat die Bundesanwaltschaft deshalb mit sofortiger Wirkung die Beschlagnahme der «unsittlichen Schrift» durch den Zoll veranlaßt. Wie Bundesanwalt Dr. Walder auf Anfrage hin betonte, sei zwar eine «lückenlose Kontrolle der eingehenden Post undenkbar», doch würde das Schülerbüchlein sichergestellt, wenn die Zollbehörden bei der Kontrolle darauf stießen. Nach Angaben von Dr. Walder haben Buchhandlungen in unserem Lande, die das rote Büchlein an Jugendliche unter 18 Jahren verkaufen, mit einer strafrechtlichen Verfolgung nach Artikel 212 des Strafgesetzbuches zu rechnen. Eine entspre-

chende Mitteilung der Bundesanwaltschaft ging indessen nicht an die Buchhändler, da diese selbst merken müßten, daß «gewisse Abschnitte jugendgefährdend» seien. Die Bundesanwaltschaft erachtet das Schülerbuch «in bezug auf ein Kapitel, nämlich jenes über Sex», als unsittlich. Es sei ziemlich einheitlich die Auffassung vorhanden, daß der Abschnitt über sexuelles Verhalten für Zwölfjährige nicht passend sei.

Der Hinweis der Bundesanwaltschaft auf Art. 212 des Schweiz. Strafgesetzbuches bezieht sich auf die Seiten 81 bis 91 des «roten Schülerbuches». Es sind zehn Seiten, die wir nicht etwa als anständige «Literatur» bezeichnen möchten.

Die restlichen 125 Seiten des «kleinen roten