

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 67 (1980)
Heft: 24

Artikel: Ethos des Lehrers : neu gefragt
Autor: Pöggeler, Franz
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-537132>

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: 25.07.2025

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

Ethos des Lehrers – neu gefragt

Franz Pöggeler

1. Kritik am Ethos des Lehrerberufs

Es ist wieder vom *Ethos* des Lehrerberufs die Rede. Offenbar hat es die «kritische Pädagogik» der sechziger und siebziger Jahre (was immer man darunter verstanden hat) nicht fertiggebracht, die Frage nach dem pädagogischen Berufsethos so lächerlich zu machen, dass es niemand mehr wagt, sie zu stellen. Inzwischen gibt es wieder viele «Niemands», und in der am Schulwesen interessierten Öffentlichkeit wird das Stichwort «Lehrerethos» geradezu im Ton des Forderns vorgebracht, nachdem es in den pädagogischen Publikationen fast zwei Jahrzehnte lang nicht mehr zu finden war, es sei denn polemisch wie bei Arno Combe, der sich bemühte, das Berufsethos des Lehrers als «naiv-fatale idealistische Überhöhung des Berufsbildes»¹ zu umschreiben.

Nun, wir sind heute vorsichtig im Umgang mit allen Formeln wie z. B. der, der Lehrerberuf sei ein Ideal-, Dienst- und Opferberuf. Nach den politischen Zusammenbrüchen des 20. Jahrhunderts hat der Lehrer (mehr als irgendein anderer öffentlicher Beruf) als Sündenbock und Prügelknaube der Nation herhalten müssen, weil er bestimmte Ideale propagierte oder gar vorlebte, die zu den geistigen Stützen des zerbrochenen Systems gehörten. Auch wissen wir, dass der Idealismus in jedem sozial orientierten Beruf nicht von allen Angehörigen aufgebracht wird. Auch wenn man vom Lehrerberuf eine hohe Auffassung hat, weiss man, dass es in ihm wie in jedem Beruf auch Unberufene und Versager gibt.

Als Ethos gilt «die besondere Art und Haltung, die Sitten und Gewohnheiten eines einzelnen» oder einer Gruppe, die Normen, die zu einem Lebensbereich gehören.² Oft wird Ethos als «Geist» dessen betrachtet, auf den es sich bezieht, als Gesinnung, die unter Umständen an einem Normencodex orientiert, letztlich aber auf Selbstverantwortung verwiesen ist.³ Das Ethos ist für den Lehrer deshalb besonders wichtig, weil dieser die Jugend in das Ethos der menschlichen Gemeinschaften einweisen soll, in die Normencodices, die das Leben in Familie, Staat, Gesellschaft, Kirche und anderen Sozialgebilden regeln.

2. Kann man pädagogisches Ethos studieren?

Es ist heute nicht allzu schwer, Lehrer davon zu überzeugen, dass ihr berufliches Tun eines pädagogischen Ethos bedarf und nicht nur didaktisch-methodischer oder disziplinärer Qualifikationen. Schwierigkeiten und Zweifel entstehen jedoch bei der Frage, wie man dieses Ethos erlangt. Da liegt zunächst die Frage nahe: Ist es «studierbar»? Kann man sich schon beim ersten Schritt zum Lehrerberuf, im pädagogischen Studium, dieses Ethos aneignen?

Angesichts der heutigen Praxis des Lehrerstudiums ist man zur Verneinung geneigt. Die Praxis sieht so aus, dass viel wissenschaftliche Information aufgenommen und gespeichert, im Examen abgefragt wird, nach Sinn und Ethos des Lehrerberufs jedoch fast gar nicht gefragt wird. Diese Frage scheint nicht wenigen Lehrerbildnern «unwissenschaftlich» zu sein, eine Frage der über- und ausserwissenschaftlichen Weltanschauung.

Immerhin sind Lehrerstudien heute für pädagogische Prinzipienfragen, in denen es um Sinn- und Zielentscheidungen geht, recht sensibel, auch dafür, dass das Tun des Lehrers und der Schule insgesamt etwas mit der Herstellung besserer sozialer Verhältnisse zu tun hat. Auch manche Krisen und Anfechtungen, die dem Lehrer nach dem Eintritt in den Beruf begegnen werden, sind den Studenten durchaus bewusst und werden für sie Impulse zu wissenschaftlichem Nachforschen. Nur erhalten sie oft nicht die erwünschten Antworten, die ihnen Hilfe geben können.

Eine einseitige Auffassung von Wissenschaftlichkeit hindert manche Dozenten daran, sich auf Diskussionen um Prinzipien und Ziele, auf Werte und Normen, auf Anthropologien und Ideologien einzulassen. Oder sie äussern sich nur «sachlich» und neutralisieren die Probleme. Als 1926 die Pädagogischen Akademien entstanden, kam eine Generation von Lehrerbildnern ans Werk, die nicht nur wissenschaftlich hoch qualifiziert waren und in der Forschung Bahnbrechendes leisteten, sondern zugleich auch «Bildner» waren. Der dialogische Umgang mit ihnen wirkte

auf die Studenten auf vielfache Weise bildend: Von diesen Persönlichkeiten ging eine Verbindlichkeit des Denkens und Sprechens aus, die das Lehren und Lernen über die Ebene des Informationsflusses hinweg zur geistigen Auseinandersetzung machten. Obendrein waren diese Lehrerbildner in der Lage, ihren Studenten in der Schulpraxis zu zeigen, wie man mit Kindern arbeitet und spielt, werkt und feiert, forscht und fragt. Es ging dabei nicht um «Musterlektionen» mit didaktischem Perfektionismus, sondern um die personale Ernstnahme des Kindes, um Gemeinschaft mit diesem.

Nach 1945 haben manche Professoren, die 1933 in die Wüste geschickt wurden, die Lehrerbildung im Geist Eduard Sprangers und Carl Heinrich Beckers⁴ wiederaufzubauen versucht, und jüngere Lehrerbildner von gleichem geistigen Habitus und ähnlichem Charisma kamen hinzu. Die Auslese derer, die zum Lehrerberuf zugelassen wurden, war an vielen Orten streng, und es wurde nicht nur auf das Abiturzeugnis geschaut, sondern auf den ganzen Menschen. Grosser Wert wurde auf Einhaltung des Prinzips der Überschaubarkeit in den Stätten der Lehrerbildung gelegt. Zu einem Semester gehörten oft nur dreissig bis achtzig Studenten, – aus heutiger Sicht eine romantisch-idyllische Zahl. Jeder Lehrerbildner kannte jeden Studenten, und zwar nicht nur hinsichtlich der intellektuellen Begabung, sondern auch als Individuum mit Wünschen und Problemen, als Glied einer akademischen Gemeinschaft.

Diese wurde nicht nur in Vorlesungen, Seminaren und Practica erlebbar, sondern ganz selbstverständlich auch in Feier und Gesellschaft, im sportlichen und musischen Tun. Die Woche begann für die gesamte Hochschulgemeinde mit einem offenen Singen, einer «hora academica» oder mit einem Gottesdienst. Vor Studienbeginn verbrachten alle Neuimmatrikulierten mit den Dozenten eine Woche in einer Heimvolkshochschule oder Jugendherberge, um über den Sinn des Studiums und – über das Ethos des Lehrerberufs zu diskutieren. Obendrein entstand ein menschlicher Kontakt zur Hochschule in einer solchen Woche dadurch, dass man zusammen sang und musizierte, Einfälle inszenierte oder miteinander wanderte oder mit irgendeinem musischen Medium kreativ wurde.

Seit Anfang der sechziger Jahre brach diese Tradition ab, weil manche Beteiligte sie als zu

«jugendbeschleunigt» oder als Nötigung zur Gemeinsamkeit empfanden. Die Lehrerausbildung wurde nun «wissenschaftlicher». Die einzelnen Fachdisziplinen dehnten sich aus, und manchmal isolierten sie sich so gegeneinander, dass ein interdisziplinäres Arbeiten kaum noch möglich war. Die Fachdidaktiken massierten sich zum Antipoden zu den pädagogischen Grundwissenschaften, deren Anteil am Studien- und Prüfungsvolumen mit jeder neuen Prüfungsordnung minimalisiert wurde. Heute sind wir so weit, dass man fragen muss, was an pädagogischen Hochschulen noch pädagogisch ist. Natürlich sind die Fachdidaktiken auch pädagogisch relevante Teilwissenschaften, aber es gibt heute auf fachdidaktischen Lehrstühlen nicht wenige Professoren, die nie Pädagogik (Psychologie, Soziologie usw.) studiert, nie ein Lehrerexamen absolviert und nie als Lehrer praktisch gearbeitet haben. Würde man Zahnärzte durch Gelehrte ausbilden lassen, die nie selbst in einer Zahnarztpraxis gearbeitet haben? – Würde in der Lehrerschaft bekannt sein, wie in den achtziger und siebziger Jahren die Zahl jener Fachdidaktiker zugenommen hat, die die Schulpraxis nur vom Hörensagen kennen und die sich vorrangig als Fachwissenschaftler verstehen, so würde man verstehen, weshalb der Lehrernachwuchs in bestimmten Unterrichtsfächern pädagogisch nicht genug qualifiziert worden ist.

Hat dies alles etwas mit dem Ethos des Lehrerberufs zu tun? Wenn das Element des rein Fachlichen das des Pädagogischen verdrängt, besteht Gefahr, dass die eigentliche und zentrale Aufgabe des Lehrers vergessen wird: fachliche Erkenntnisse in die Denk- und Erlebnisweise von *Kindern* zu «übersetzen» und deren Grundbedürfnisse zu erfüllen.

3. Wiederentdeckung der Praxis

Im gleichen Umfang, in dem in den Hochzeiten der Reform das Ethosproblem im Lehrerberuf verblasste, ist der Lehrerbildung die *Praxis* abhanden gekommen. Der Grund lag und liegt nicht nur darin, dass wegen der explosiven Ausweitung der Studentenzahl seit der Mitte der sechziger Jahre intensive Schul-Practica gar nicht mehr so realisiert werden können, wie es vorher geschah, nämlich dadurch, dass jeder Dozent in jeder Semesterwoche einen Vormittag lang mit einer kleinen Studentengruppe in einer Schule unterrichtete, in den Blockpractica Tag

für Tag mit ihnen den Unterricht vollverantwortlich trug, im Landschulpracticum vier bis sechs Wochen mit ihnen auf einem Dorf lebte und nachmittags mit ihnen die Unterrichtsstunden des kommenden Tages vorbereitete. – Heute obliegt die Betreuung der Practica entweder vorwiegend den Mitarbeitern aus dem akademischen Mittelbau oder allein den jeweiligen Klassenlehrern. Das wäre in Ordnung, wenn letztere in einem festen Arbeitsverhältnis mit der Hochschule verbunden wären und Praxiserfahrung mit Supervision verknüpft wäre.

Mit dem Lehrerethos muss auch die Schulpraxis wiederentdeckt werden. Dabei ist nicht daran zu denken, die Erziehungswissenschaft zur blossen «Rezeptologie» abzuflachen. Vielmehr geht es bei einer recht verstandenen pädagogischen Praxologie darum, die Praxis als Erfahrungs- und Erprobungsfeld wiederzugewinnen. Wir reden heute so viel von Effizienzkontrolle; wie lässt sich diese anders durchführen als dadurch, dass wir in der Praxis ermitteln, wie die in der Ausbildung empfohlenen Modelle und Verhaltensweisen in der Schule «ankommen»?

Die Praxis muss der Ernstfall der Erziehungswissenschaft sein. Nicht nur die Erziehungspraxis, auch die Erziehungswissenschaft hat ein Ethos nötig, und dies verlangt, dass die Erziehungswissenschaft die Praxis nicht einfach nur als ein Feld auffasst, das ihr Stoff zur Erforschung liefert. Nicht nur Wissenschaft, auch Praxis hat ihre eigene Dignität. Es geht nicht an, der Praxis ein primitives und der Wissenschaft ein hohes Niveau zuzuschreiben. Auch wenn man voraussetzt, dass Wissenschaft immer ein bestimmtes Niveau der Reflexion nötig macht, ist nicht auszuschliessen, dass mitunter in wissenschaftlicher Argumentation primitiv gedacht wird. Ebenso kann Praxis zumindest in *ethischer* Hinsicht ein sehr hohes Niveau erreichen! Die Praxis: das ist der *Mensch*, dem Erziehung helfen soll, ist die Hilfe, die ihm zugewandt oder die verfehlt wird. Praxis ist auch das Gelingen oder Misslingen von Interaktionen und Kommunikation als unverzichtbarer Grundakt des Menschseins. Für den Erziehungspraktiker wie für den Erziehungstheoretiker ist Praxis dann auch der Auftrag und das Bemühen, Menschlichkeit zu entfalten, zum Tun des Guten anzuregen, dem Schwächeren durch den Stärkeren Hilfe zuteil werden zu lassen, menschliche Behinderungen durch Hilfe und Liebe zu kompensieren und den

Grundregeln des mitmenschlichen Zusammenlebens zu ihrem Recht zu verhelfen. Um dies alles soll sich der Lehrer bemühen. Dies alles übersteigt sein rein fachliches Tun, ist aber nicht weniger wichtig als dieses.

4. Lehren muss auch Erziehen sein

Als in der Lehrerbildung und Schulpraxis der sechziger Jahre eine neue Euphorie der Wissenschaftlichkeit einsetzte, wurde nicht erkannt, dass der neue Gewinn, der zumindest das Prestige des Lehrerberufs heben sollte, mit einer gefährlichen *Abtrennung des Unterrichtens vom Erziehen* erkauft wurde. Bis in die Grundschulklassen drang ein Fremdwörter-Regen vor, der Lehrer wie Schüler benommen machte. Dass Wissenschaftlichkeit streckenweise mit Unverständlichkeit einherging, wurde für ein Naturereignis gehalten. Man mokierte sich von jetzt ab über jede «ganzheitliche» Denkweise der Pädagogik, vergass jedoch, dass diese immerhin noch etwas dafür gesorgt hatte, das Kind im Blick zu behalten und nicht nur «die Sache» zu sehen.

Das Unterrichten wurde einer Lernplanung und Lernziel-Strategie unterworfen, die zwar den Lernprozess theoretisch strukturierter machte und in einzelne, klar überschaubare Lernschritte zerlegte; zugleich sah man aber nicht, dass zum Unterrichten eben nicht nur rationale Schritte gehören, sondern auch Intuition und Engagement – und jener «fruchtbare Moment im Bildungsprozess», in dem der Lernende wirklich begreift und nicht nur rational registriert, worum es geht.⁵

Wir geraten jetzt an den *Kern* des pädagogischen Ethos. Der Lehrer kann sich darauf beschränken, sachlich zu informieren und ein von der Wissenschaft erarbeitetes Wissen an die nachwachsende Generation weiterzugeben. Aber selbst dann schon entsteht die Frage: Hat das Informieren seinen Wert in sich, und genügt dieser für die Sinnerfüllung des Unterrichts? Auch der resolute Rationalist in der Pädagogik weiss, dass Information zwar eine gewisse Neugier des Lernenden befriedigen kann, viele Schüler diese Neugier nicht verspüren und die Information wie eine Pflichtübung über und mit sich ergehen lassen. Effektiv ist das nicht, weil gerade bei Mangel an Interesse vieles schnell vergessen wird. Der Lehrer hat dann also ziemlich vergebens gelehrt.

Das ist aber dann nicht der Fall, wenn er nicht nur informiert, sondern für seine «Sachen» Begeisterung weckt, die Schüler im sachlichen Fragen und Urteilen sorgfältig trainiert, sie an die «Anstrengung des Begriffes» gewöhnt und Sachlichkeit als menschliche Grundhaltung hoch schätzen lässt. – Geht es dem Lehrer darum, dann unterrichtet er nicht nur, sondern dann erzieht er. Das heisst: Er macht die Grundwerte und Grundtugenden des menschlichen Zusammenlebens erlebbar, lässt sie in ihrer Sinnhaftigkeit aufleuchten, macht sie attraktiv und müht sich darum, dass die Schüler diese Haltungen und Werte ganz persönlich annehmen. Für die Art, wie das geschieht, gibt er selbst ein Beispiel – durch seine eigene Wertergriffenheit. Interesse heisst für ihn nicht nur, wissen zu wollen, wie eine Sache ist, sondern sich für sie zu engagieren, für ihre Geltung einzustehen, sie gegen Missbrauch und Missachtung schützen. Sobald nicht nur ein Wissenskontakt zur Sache, sondern Verantwortung für sie entsteht, ist Erziehung im Gang.

Die Autorität des Lehrers begreift der Schüler erst dadurch, dass er spürt, wie der Lehrer mit Einsichten nicht «spielt», sondern mit ihnen umgeht wie mit kostbaren Dingen. – Nicht immer gelingt das dem Lehrer, und es gibt Zeiten, in denen der Umgang selbst mit Idealen nichts als Routine ist; selbst die tiefsten Einsichten lassen sich flink hersagen, wenn man die Rhetorik handhabt. Aber Routine ist der Tod des Ethos, weil sie auf Gleichgültigkeit beruht und Werte indifferent werden lässt. Es geht nicht darum, dass der Lehrer jederzeit sozusagen in normativer Hochstimmung ist, «high» von jeder Information, die er zu vermitteln hat; aber es muss ihm mit dem Erkennen der Wahrheit ernst sein – bis zu unerbittlicher Strenge gegenüber den Anwendungen intellektueller Nachlässigkeit. Es kann leicht passieren, dass der Lehrer eine Auffassung, die das Curriculum vorschreibt, vermittelt, obgleich er sie selbst nicht bejaht. Eine solche Schizophrenie lässt sich auf die Dauer gegenüber sensiblen Schülern nicht verbergen, und das *Grundvertrauen*, das den Erzieher-Zögling-Kontakt hervorbringt, geht dann schlagartig verloren. Es ist dann sehr schwer, es wieder aufzubauen (falls das überhaupt noch möglich ist).

Natürlich gibt es nicht nur ein Ethos der Erziehung, sondern auch der Information, und auch dieses will in der Schule eingehalten werden. Aber das Ethos des Erziehens verlangt mehr,

nämlich nicht nur Verbindlichkeit der Sachaussage, sondern auch persönliches Eintreten für die Ordnung, von der die Sachaussage ihren Sinn bekommt.

Bei jedem Grundvertrauen zwischen Lehrer und Schüler ist nicht entscheidend, wie man es logisch und rational begründet und legitimiert; vielmehr wirkt es dadurch, dass es durch den Erzieher vorgelebt, personifiziert wird. Dieses Grundvertrauen gilt auch dann weiter, wenn der Lehrer Fehler macht und wenn ihm ein sachlicher Irrtum unterläuft. Er ist entschuldbar deshalb, weil der Lehrer seinem eigenen Glauben und Denken kritisch gegenübersteht und weiss, dass auch er – wie der Schüler – die Wahrheit immer neu suchen muss. Geistige Selbstgenügsamkeit würde dem Ethos des Lehrerberufs zuwiderlaufen.

5. Vom Ethos der Wissenschaft

Unsere Überlegungen gingen von der Feststellung aus, dass der Sinn für das Ethos des Lehrerberufs im gleichen Ausmass zurückging, in welchem die Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung zunahm. Daraus könnte man schliessen, Wissenschaft habe mit Ethos nichts zu tun, und Bemühen um Ethos mache ein Tun unwissenschaftlich. Eine solche Folgerung ist nur bei einer positivistischen Auffassung von Wissenschaft möglich. Und in der Tat hat die Erziehungswissenschaft in den sechziger und siebziger Jahren in manchen Unternehmungen die vielberufene «realistische Wende» so missverstanden, als dürfe es keine andere Erkenntnisquelle geben als messbare Empirie.

Es gibt aber auch ein *Ethos der Wissenschaft*, und das der Erziehungswissenschaft korrespondiert durchaus mit dem Ethos des Lehrerberufs. Für wissenschaftliches Tun ist charakteristisch, dass es die Suche nach Erkenntnis sehr ernst nimmt, mit Frage, Zweifel und Einsicht nicht jongliert, sondern sie so vorsichtig verwendet wie der Chirurg das Skalpell. Der Wissenschaftler sieht nicht nur gegebene Tatsachen, sondern sieht sie in eine Kette von Ursachen und Wirkungen eingefügt, und wenn er letztere prognostiziert, tut er es in dem Bewusstsein, dass falsche Voraussicht schwere Schäden in der Praxis nach sich ziehen kann, die Gegenstand seines Forschens ist.

Der Wissenschaftler muss wissen, dass er nicht nur ein gehöriges Mass an Sachlichkeit und Um-

sicht, Behutsamkeit und Verantwortung aufzubringen hat (und schon das ist eine respektable moralische Anstrengung), sondern dass er das Vertrauen, das seine Partner ihm entgegenbringen, nicht missbrauchen darf, weil sie von ihm Handlungsmuster erhoffen, nach denen sie ihr Leben einrichten möchten.

In der Erziehungswissenschaft ist hohes Ethos schon deshalb nötig, weil sich die Erkenntnisse dieser Wissenschaft auf junge Menschen richten, welche noch besonders formbar sind und bei denen noch offen ist, ob sie in die richtige oder falsche Lebensrichtung gelenkt werden. Die Richtungsentscheidung wird zwar meist vom Praktiker getroffen, aber entsprechend erziehungswissenschaftlichem Rat.

Für die Erziehungswissenschaft besteht – mehr als für andere Disziplinen – eine besonders zügige Anwendungsmöglichkeit. Deshalb muss diese Wissenschaft besonders sorgfältig und gewissenhaft vorgehen. Aus den letzten beiden Jahrzehnten gibt es leider zahlreiche Beispiele dafür, dass diese Wissenschaft falsche Prognosen gestartet, verhängnisvolle Modelle offeriert und schwere Schäden verursacht hat. Man denke z. B. allein daran, wie die Erziehungswissenschaft die Regularisierung von Grossschulen, die viele Kennzeichen der Anonymität und Maschinisierung des Lernens tragen, ideologisch begünstigt, zumindest aber nicht zur rechten Zeit kritisiert hat. – Man darf auch daran erinnern, wie geradezu lasziv der Gebrauch des Wortes «Modell» in der Erziehungswissenschaft geworden ist und fast jede Neuerung (auch die unwichtigste) mit diesem Gütesiegel versehen worden ist, auch wenn es um Experimente und eben nicht um Modelle ging. Ein Experiment kann glücken oder scheitern, – diese Alternative gehört zur Wissenschaft.

Es wäre nicht sehr schlimm, wenn die Erziehungswissenschaft längere Zeit lang das Problem des Berufsethos des Lehrers nicht diskutiert, zugleich aber ihr eigenes Ethos streng beachtet hätte. Die Tatsache, dass Probleme der Ethik der Erziehung lange nicht zu Forschungsgegenständen gemacht worden sind, findet in der Überbeschäftigung mit Organisations- und Formfragen ihre Erklärung.

Wächst der Lehrerstudent aber mit Hilfe einer Erziehungswissenschaft, die ihr Ethos schätzt und verwirklicht, in die Praxis des Berufes hinein, dann ist das Studium eine brauchbare Einübung in das Ethos des Lehrerberufs und nicht nur ein Eintrainieren von Unterrichtspraktiken rein formaler Art.

Sicherlich ist der Lehrer in vorakademischen Ausbildungssystemen oft übermässig moralistisch behandelt worden, und noch im Beruf unterlag er einer Moral- und Verhaltenskontrolle, die ihn autoritätshörig und gefügig machen konnte. Nun aber scheint das krasse Gegenteil erreicht zu sein: ein Stadium, in der die ethischen Grundlagen mitmenschlicher Kommunikation bis zur Unkenntlichkeit verblasst sind, so dass sich Lehrer und Schüler nur noch in «Rollen» begegnen, welche auf fixierten Verhaltenserwartungen basieren, die unter Umständen durch gesellschaftliche Sanktionen durchgesetzt werden können.

An diesem Nullpunkt muss ein neues Nachdenken über die unverzichtbare ethische Substanz der Schule beginnen, und es hat sich nicht nur auf ein Funktionieren zu richten, das durch ein Minimum an Pünktlichkeit und Ordnung, Disziplin und Rücksichtnahme gewährleistet wird, sondern es muss den personalen Bezug zwischen Menschen betreffen, die aus der Notwendigkeit der Erziehung aufeinander verwiesen sind. Schüler sind für den Lehrer nicht das «Material» zur Entfaltung seiner Persönlichkeit und seiner pädagogischen Neigung, sondern ein hohes Gut, das ihm anvertraut worden ist und das er zu schützen, zu achten und zu lieben hat.

Anmerkungen

- ¹ Kritik der Lehrerrolle, München 1972, S. 9.
- ² Ethos, in: Der Neue Herder, Bd. 2, Freiburg/Basel/Wien 1966, S. 397.
- ³ Siehe hierzu auch H. Vorgrimler: Ethos, in: Lex. f. Theol. und Kirche, Bd. 3, Freiburg/Basel/Wien 1959, Sp. 1136 f.
- ⁴ Vgl. C. H. Becker: Die Päd. Akademie im Aufbau unseres nationalen Bildungswesens 1926, E. Spranger: Gedanken über die Lehrerbildung, 1930.
- ⁵ Die bekannte Schrift von Friedrich Copei (Heidelberg 1950²) ist selbst in der Didaktik seit den sechziger Jahren fast ganz in Vergessenheit geraten.