

# Zum Rollenverständnis des Lehrers : der Lehrer als Schulfachmann und Experte für Bildungsprobleme

Autor(en): [s.n.]

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **59 (1972)**

Heft 16: **Bildungssoziologie**

PDF erstellt am: **26.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-532938>

## **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.

## Zum Rollenverständnis des Lehrers

### Der Lehrer als Schulfachmann und Experte für Bildungsprobleme

Das herkömmliche Berufsbild des Volksschullehrers wird vorwiegend bestimmt durch die didaktischen Fähigkeiten des Unterrichtens, worauf auch die traditionelle seminaristische Lehrerbildung fast ausschließlich ausgerichtet ist. In den berufsbildenden Fächern sind die Schwerpunkte auf Didaktik und Methodik gelegt, also auf das «handwerkliche» Rüstzeug für die Gestaltung eines effizienten Unterrichts. Auch die Kurse der freiwilligen Lehrerfortbildung waren bis anhin in der Thematik vor allem auf unterrichtspraktische Probleme angelegt. Analysiert man jedoch die Funktionen, die der Lehrer in der gegenwärtigen Situation des öffentlichen Bildungswesens praktisch ausübt, und die Erwartungen, die an ihn als Träger und Realisator einer «neuen» Schule gerichtet werden, stellt man fest, daß sich innerhalb seines Berufsfeldes nebst den didaktischen Tätigkeiten zwei weitere Schwerpunkte bilden, die man als Funktionskreise der *sozialen Institution Schule* und der *Bildungsforschung* bezeichnen kann. Der Lehrer gilt nicht mehr nur als Fachmann für Unterricht und Erziehung, sondern die Öffentlichkeit erwartet von ihm vermehrt auch Sachkompetenz als

- *Experte für Bildungsprobleme* und als
- *Funktionsträger der Institution Schule*.

### Der Lehrer als Experte für Bildungsprobleme

Die demokratische Gepflogenheit, bildungspolitische Fragen auf kommunaler, kantonaler und Bundesebene öffentlich zur Diskussion zu stellen und selbst so komplexe Probleme, wie sie beispielsweise mit der Reorganisation des Schulwesens verbunden sind, dem Urteilsvermögen des Bürgers anzuvertrauen, zeigt, in wie hohem Maße Bildung und die zu ihrem Zwecke geschaffene Institution Schule als Politikum empfunden werden. Abgesehen von pragmatischen Gesichtspunkten, die durch die regionalen Besonderheiten gegeben sind, artikuliert sich heute das allgemeine Bedürfnis nach einer gesamtschweizerischen Schulreform (vgl. HÄBERLIN 1971). In der konkreten Entscheidungssituation stellt sich jeweils das Pro-

blem der Sachkompetenz. In vorläufiger Ermangelung eigens ausgebildeter Sachverständiger für Bildungsfragen (und möglicherweise auch aus einem latenten Mißtrauen gegenüber den Sozial- und Bildungswissenschaften) stützen sich die politischen Entscheidungsträger vornehmlich auf das Urteil der Schulpraktiker. Damit wird dem Lehrer eine *Expertenrolle in nationalen Bildungsfragen* zugeteilt, für die er durch seine vorwiegend auf die *Schulpraxis* bezogene Ausbildung theoretisch nur unzureichend vorbereitet ist. Zudem bewirkt die berufliche Auseinandersetzung mit den täglichen Schulproblemen nicht selten eine Befangenheit, die die Perspektive für die Sicht des Ganzen verzerrt. (So wenigstens ließen sich gewisse Beiträge aus Lehrerkreisen in der Diskussion aktueller bildungspolitischer Probleme deuten. Es scheint, daß einzelne Argumente mehr das praktische Detail als die großen Zusammenhänge im Auge haben.)

Der Anspruch der Lehrer auf eine Expertenrolle in Bildungsfragen manifestiert sich im Postulat ihrer Berufsverbände, «in allen bildungspolitischen Belangen schon in der Phase der Vorbereitung» angehört zu werden (Resolution des SLV vom 14. 9. 1969). Im Rahmen der aktuellen Diskussion um den Bildungsartikel fordert der Schweizerische Lehrerverein, daß das reklamierte *Mitspracherecht* im Bildungsartikel der Bundesverfassung verankert werde: «Im Bereich der schulischen Ausbildung sind die zuständigen Organisationen der Lehrerschaft (...) vor Erlaß der Ausführungsgesetze anzuhören» (SLZ 18/1972).

Zur *Bildungspolitik* findet der in der Praxis stehende Lehrer, zumal wenn er einem bildungspolitisch interessierten Berufsverband angehört, unmittelbaren Zugang. Für eine aktive Beteiligung an der *Bildungsforschung* jedoch sind in der Regel Spezialkenntnisse erforderlich, die in einer universitären Weiterbildung erworben werden müssen. Da in der gegenwärtigen Situation noch nicht genügend geschulte Bildungsplaner vorhanden sind, schlägt RICKENBACHER (1972, 220) im «Entwicklungsplan der Schulen im Kanton

Schwyz» vor, daß während einer Übergangsphase Lehrkräfte freigestellt werden, um sich für spezifische Arbeiten in der Bildungsplanung und in der Schulreform vorzubereiten. Die Rekrutierung dieser *Schulfachleute* oder «Koordinatoren» aus dem Kreis erfahrener Lehrer könnte eine fruchtbare Verbindung von der Theorie zur Praxis bewirken und die für die Planung und Reform des Schulwesens notwendige Kontinuität sicherstellen, die durch eine ad-hoc-Beteiligung einzelner Lehrer oder Lehrergruppen nicht im selben Maße gewährleistet ist.

In jedem Falle ist ein Einstieg aus der Praxis in die Forschung nur dann zu bewerkstelligen, wenn schon in der Grundausbildung oder in einer wissenschaftlich orientierten Weiterbildung eine tragfähige theoretische Basis gelegt wird.

### **Der Lehrer als Funktionsträger der Institution Schule**

Bildungssoziologische Studien aus dem angelsächsischen Bereich und aus der Bundesrepublik Deutschland und die in ihrem Gefolge zahlreich publizierte sozialkritischen Streitschriften für eine «kritische» Schule (so beispielsweise GAMM 1970) weckten das Bewußtsein, daß der Lehrer nicht nur Fachmann und Organisator für Unterricht ist, sondern auch als *personaler Faktor bei der Realisierung von Schule* überhaupt eine entscheidende Rolle spielt. Entsprechend der zunehmenden Bedeutung, die die Erziehungs- und Leistungsgesellschaft der institutionalisierten Erziehung beimißt, gewinnt die Schule als «Verteilerin der grundsätzlichen Sozialchancen» (KOB 1959, 101) an öffentlichem Interesse. Der Lehrer erscheint als der persönliche Repräsentant der in der Institution Schule organisierten Zwecke. «In der nachständischen industriellen Leistungsgesellschaft entscheiden die in der Schule erworbenen Berechtigungen und Qualifikationen wesentlich über die Startpositionen und die künftigen sozialen Chancen: Grundlage dafür sollen die Leistungen jedes einzelnen sein – das Urteil über diese Leistungen aber sprechen die Lehrer...» (WEHLE 1970, 1).

Das Augenmerk der Sozialwissenschaften richtet sich einerseits auf die schulischen Selektionsmechanismen (Gesamtschulidee),

andererseits wird die «*pädagogische Rolle*» des Lehrers neu artikuliert unter Betonung seiner «*edukativen, emanzipatorischen Aufgabe*». Dem Lehrer wird die Fähigkeit und die Bereitschaft abverlangt, die von ihm durch seinen beruflichen Einsatz mitgestaltete Schule einer ständigen kritischen Reflexion zu unterziehen. Als Funktionsträger der stabilen sozialen Institution Schule soll er sie für gesellschaftliche Veränderungen mobilisieren (vgl. HUSEN 1971, 49), von denen nicht einmal die professionellen Sozial- und Bildungsplaner klare Vorstellungen haben. So muß er sich bei der Realisierung neuer didaktischer Konzeptionen auf Experimente einlassen, deren theoretische Komplexität und praktischen Konsequenzen er wegen seiner geringen sozialwissenschaftlichen Grundausbildung kaum zu durchschauen vermag. Hinzu kommt der erschwerende Umstand, daß er in einzelnen Projekten selbst zum Objekt der Forschung wird, ohne immer die Zusammenhänge einsehen zu können. Erfahrene Bildungsreformer schlagen daher vor, die Innovation im Bildungswesen auf lokaler Ebene anzupacken und von allem Anfang an eine konstruktive Zusammenarbeit mit den betroffenen Lehrern zu pflegen (vgl. HUSEN 1971, 58 ff.).

So wird dem Lehrer bei der Innovation der Schule eine «*Expertenrolle*» zugeteilt, die ihm zwar auf Grund seiner praktischen Tätigkeit zuerkannt wird, die wahrzunehmen jedoch von ihm ein erhebliches Maß an theoretischem Hintergrundwissen oder zumindest großes *Verständnis für theoretische Fragestellungen* abverlangt. Ein Spannungsverhältnis, das zu einer lähmenden Verunsicherung des Rollenbewußtseins führen kann, wenn es dem Lehrer nicht gelingt, sein berufliches Selbstverständnis so zu profilieren, daß es ihm möglich wird, zwischen den kontrahierenden Bezugsgruppen einen begründeten Standpunkt im Widerstreit der Erwartungen einzunehmen. So gesehen, stellt die *Professionalisierung* des Lehrerverhaltens – im Gegensatz zum Prinzip der fachspezifischen Differenzierung, das gegen den Typus des «*Allroundlehrers*» geltend gemacht wird – nichts anderes dar als die «*Profilierung einer recht verstandenen beruflichen Selbsteinschätzung bis in das konkrete Erziehungs- und Unterrichtsverhalten hinein*» (DÖRING 1971<sup>2</sup>, 18).

### Literaturnachweis:

- DÖRING, Klaus W. (1971<sup>2</sup>) *Lehrerverhalten und Lehrerberuf*. Weinheim.
- GAMM, Hans-Jochen (1970) *Kritische Schule*. Eine Streitschrift für die Emanzipation von Lehrern und Schülern. München.
- HÄBERLIN, Urs (1971) *Schulreform zwischen Praxis, Politik und Wissenschaft*. Weinheim.

- HUSEN, Torsten (1971) Strategie der Innovation im Bildungswesen. In: Alexander SCHULLER (Hrsg.) *Lehrerrolle im Wandel*. Weinheim.
- KOB, Janpeter (1959) Die Rollenproblematik des Lehrerberufs. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie*, Sondernummer 4.
- RICKENBACHER, Iwan (1972) *Entwicklungsplan der Schulen im Kanton Schwyz*. Freiburg.

## Soziale Herkunft und Schulerfolg

Eine Einführung in bildungssoziologische Fragestellungen

Das bildungspolitische Postulat nach Chancengleichheit in der Schule hat im Bereich der Bildungsforschung zu dem *erkenntnisleitenden* Interesse geführt, das bestehende Schulsystem zu analysieren, ob und in welchem Ausmaß es sozial diskriminierend wirkt. Dieses Forschungsinteresse hat in folgenden Fragestellungen seinen Niederschlag gefunden:

- In welchem Ausmaß sind verschiedene Sozialgruppen im Vergleich zu ihrem Anteil in der Gesamtbevölkerung an weiterführenden Schulen unter-/resp. übervertreten? (Frage nach der *Bildungsbeteiligung*, z. B. von Land- und Stadtkindern, von Arbeiter- oder Akademikerkindern)
- Unterscheiden sich Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft bezüglich ihres Schulerfolgs? (Frage nach dem *schichtspezifischen Schulerfolg*)
- Ist die Schülerschaft verschiedener Schulen (z. B. Realschulen gegenüber Gymnasien) bezüglich der sozialen Herkunft unterschiedlich zusammengesetzt? (Frage nach dem *Standescharakter* verschiedener Schularten)

Der Nachweis schichtspezifischer Unterschiede bezüglich der Bildungsbeteiligung, des schulischen Lernerfolgs, der Schulverspätung, des vorzeitigen Schulabgangs (drop outs) und ähnlicher Kriterien führte zur Analyse der *sozialen Faktoren* und Bedingungen dieser Unterschiede. Im Hinblick auf schulische Reformmaßnahmen wurde die Aufmerksamkeit auch auf *schulorganisatorische Bedingungen* (z. B. Aufnahmeprüfungen, Lehrerurteil, Lerninhalte, Grad der Differenzierung und Individualisierung des Un-

terrichts, Zeitpunkt der Auslese) gelenkt, durch welche Kinder aus unteren Sozialschichten benachteiligt werden.

Im folgenden sollen *exemplarisch* einige Ergebnisse bildungssoziologischer Forschung dargestellt und soziale Faktoren ungleicher Bildungschancen aufgezeigt werden.

### 1. Ausmaß und Art schichtspezifischen Schulerfolgs

Im ersten Abschnitt wird durch einige Daten exemplarisch belegt, daß es tatsächlich schichtspezifische Unterschiede hinsichtlich der Bildungsbeteiligung und des Schulerfolgs gibt. Der Darstellung entsprechender bildungssoziologischer Ergebnisse soll eine Klärung der Begriffe «Schulerfolg» und «Sozialschicht» vorausgehen.

*Schulerfolg* sei hier verstanden als Bewältigung der schulischen Anforderungen bis zum erfolgreichen Schulabschluß. Diese Definition impliziert, daß Schulverspätung (durch Sitzenbleiben), das Nichterreichen des angestrebten Schulabschlusses, vorzeitiger Schulabgang von weiterführenden Schulen u. a. als Mißerfolgskriterien gewertet werden. Dagegen sollen der Übertritt auf weiterführende Schulen, das Bestehen der Matura, der Erwerb des Sekundarschulabschlusses, die vorgesehene Durchlaufgeschwindigkeit durch das Schulsystem als Erfolgskriterien gewertet werden. Die vorliegende Definition von Schulerfolg bezieht sich in erster Linie auf quantitative Kriterien (Noten, relative Häufigkeiten); qualitative Merkmale des Schulerfolgs (Art und Höhe der Schulleistung) sind bisher in der Bil-