Kapitel 9

Innenansichten des Unterrichts – Lehrerinnen und Lehrer im Spannungsfeld ihres Berufes

Walter Herzog

Von der beruflichen Tätigkeit der Lehrerinnen und Lehrer ist in der Öffentlichkeit wenig bekannt. Das Bild, das sich das breite Publikum vom schulischen Alltag der Lehrkräfte macht, ist zwar oft prägnant, aber auch ungenau. Es wird bestimmt von Äusserlichkeiten und Stereotypen. Was Lehrkräfte tun, liegt verborgen hinter einem Schleier von politischen Diskussionen um Blockzeiten, Klassengrössen, Leistungsbewertung, Lohnansprüche, Frühpensionierung etc. Das Innenleben der Schule dringt allenfalls über die Kinder ans Ohr der Öffentlichkeit. Oder über Skandalisierungen in den Medien. Was wir über die Berufsarbeit von Lehrerinnen und Lehrern wissen, stammt eher aus der Erinnerung an die eigene Schulzeit denn aus aktueller Erfahrung.

Insofern das Berufsfeld der Lehrerinnen und Lehrer ein öffentlich wenig bekannter Bereich unserer Schulen ist, kann die Forschung eine wichtige aufklärerische Funktion wahrnehmen. Das ist zwar im Rahmen des Projektes, über das hier berichtet wird, nur beschränkt möglich, da nicht die Lehrkräfte, sondern die Schülerinnen und Schüler in dessen Fokus liegen. Bei der ersten Datenerhebung haben wir aber auch den Lehrerinnen und Lehrern der Schulklassen, die Teil unserer Untersuchung waren, einen Fragebogen vorgelegt und sie zu einigen Aspekten ihrer beruflichen Tätigkeit befragt. In diesem Kapitel werden die Ergebnisse dieser Befragung der Lehrkräfte vorgestellt.

Bei den untersuchten Lehrerinnen und Lehrern handelt es sich – wie im Falle der Schülerinnen und Schüler – nicht um eine im statistischen Sinne repräsentative Stichprobe. Verglichen mit den in die Untersuchung einbezogenen Schülerinnen und Schülern ist die Gruppe der befragten Lehrkräfte auch nicht besonders gross. Des weiteren sind nur die Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz befragt worden, nicht aber die norwegischen. Die folgenden Analysen und Interpretationen sind daher mit einer gewissen Zurückhaltung aufzunehmen. Um das Ausmass der empfohlenen Zurückhaltung abzuschätzen, wollen wir zunächst die *Stichprobe* in ihren wichtigsten Merkmalen darstellen. Es folgt eine Diskussion des *beruflichen Selbstverständnisses* der Lehrkräfte. Danach werden wir Ideal und Realität der *Leistungsbeurteilung* diskutieren. Es folgen Ausführungen zu den *Unterrichtsformen* und zur *Lehrer-Schüler-Beziehung*. Abschliessend wollen wir einige grundsätzliche Überlegungen zum *Lehrerinnen- und Lehrerberuf in unserer Zeit* anstellen, Überlegungen, die über die eingangs erwähnten Äusserlichkeiten hinausführen sollen.

Charakteristika der Stichprobe

Die Stichprobe besteht aus insgesamt 92 Lehrkräften (25 Lehrerinnen und 67 Lehrer). Die Altersverteilung der Stichprobe, differenziert nach den beiden Sprachregionen Deutschschweiz und Romandie, ist in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1
Alter der Lehrkräfte, differenziert nach Sprachregion

	Deutschschweiz		Romandie		Total	
	absolut	relativ	absolut	relativ	absolut	relativ
21-29 Jahre	7	11	1	4	8	9
30-39 Jahre	11	17	7	26	18	19
40-49 Jahre	21	33	14	52	35	38
50-59 Jahre	20	31	5	18	25	28
60-65 Jahre	5	8	0	0	5	6
Total	64	100	27	100	91	100

Erläuterung: keine Angaben von einer Person (weiblich)

Entsprechend der Klassenzugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler beim ersten Erhebungszeitpunkt handelt es sich bei den Lehrkräften sowohl um Primarstufenlehrkräfte (4. bis 6. Klassen) als auch um Lehrkräfte der Sekundarstufen I und II (7. bis 9. Klassen). 44 Lehrkräfte unterrichten an einer Primarschule, 47 im Sekundarbereich (davon 24 an einer Sekundarschule und 12 an einem Gymnasium). Im gesamtschweizerischen Vergleich weist die Stichprobe gewisse Besonderheiten auf. So ist die Altersstruktur eher atypisch. Im Schuljahr 1993/94 waren 56 % aller schweizerischen Primarstufenlehrkräfte und 43 % der Lehrkräfte der Sekundarstufe I weniger als 40 Jahre alt (Bundesamt für Statistik, 1995). In unserer Stichprobe sind insgesamt lediglich 28 % der Lehrkräfte unter 40 Jahre alt, während 72 % 40jährig oder älter sind. Die atypische Altersverteilung kann nicht mit den 12 Gymnasiallehrkräften erklärt werden, die – aufgrund längerer Ausbildungszeiten – vergleichsweise spät in den Schuldienst eintreten. Auch kann die Gruppe der 27 Lehrkräfte aus der Romandie nicht für die Differenz zum gesamtschweizerischen Durchschnitt verantwortlich sein, jedenfalls solange nicht, als wir annehmen, dass sie ihre Ausbildung im Kanton Wallis (wo sie zur Zeit unterrichten) absolviert haben. Denn anders als in anderen Westschweizer Kantonen erfolgt die Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Wallis nach wie vor auf der Seminarstufe, was zu einem eher frühen als späten Eintritt ins Schulsystem führt (vgl. Badertscher, 1993).

Die atypische Altersverteilung unserer Stichprobe dürfte weitgehend eine zweite Besonderheit erklären, nämlich den vergleichsweise geringen Frauenanteil. 27 % der Lehrkräfte unserer Stichprobe sind weiblichen, 73 % männlichen Geschlechts. Im gesamtschweizerischen Durchschnitt machen die Lehrerinnen auf der Primarstufe 68 % und auf der Sekundarstufe I 37 % aus (Bundesamt für Statistik, 1995). Differenziert man in unserer Stichprobe nach Schultyp, so ist der Männeranteil bei *allen* Schultypen höher als der Frauenanteil (Primarstufe: 59 %; Sekundarstufe I: 89 %; Sekundarstufe II: 83 %).

Trotz der atypischen Tendenzen beim Alter und beim Geschlecht ist die Stichprobe immer noch typisch genug, um der Struktur der sozialen Ungleichheit in den pädagogischen Berufen Ausdruck zu verleihen. Wie in der Schweiz insgesamt, sind die Lehrerinnen unserer Stichprobe jünger als die Lehrer. Sie sind seit kürzerer Zeit im Schuldienst als ihre männlichen Kollegen. Sie haben eher ein Teilzeitpensum inne, während die Lehrer eher Vollzeit beschäftigt sind. Sie unterrichten eher im Primärbereich (4. bis 6. Klasse), die Männer eher im Sekundärbereich (7. bis 9. Klassen). Alle diese Unterschiede zwischen den männlichen und den weiblichen Lehrkräften unserer Stichprobe sind statistisch signifikant (für die gesamtschweizerischen Daten vgl. Borkowsky, 1991; Bundesamt für Statistik, 1996).

Zusammengenommen haben wir es bei unserer Stichprobe mit einer zwar vergleichsweise älteren und männlich dominierten Gruppe von Lehrkräften zu tun, die sich aber statusmässig vom bekannten Muster der sozialen Ungleichheit im Bildungswesen nicht wesentlich unterscheidet.

Das berufliche Selbstverständnis der Lehrkräfte

Das Bildungssystem der Schweiz befindet sich zur Zeit in einer Umbruchphase. Symptom dafür sind nicht nur verschiedene Reformen im Sekundarbereich, Symptom ist auch und vor allem die Erneuerung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Mit der voranschreitenden Auflösung des traditionsreichen seminaristischen Weges der Lehrerbildung, der in unseren Nachbarländern zum Teil schon längst verlassen worden ist, und mit der von verschiedenen Kantonen erklärten Absicht der *Tertiarisierung* der Lehrerinnen- und Lehrerbildung stellen sich nicht nur schwierige organisatorische Probleme, sondern vor allem auch Fragen nach dem Selbstverständnis eines Berufsstandes, der sich bisher vorwiegend über ein auf Erfahrung gestütztes, tradiertes Wissenskorpus definiert und den Kontakt mit den Erziehungs- und Bildungswissenschaften eher gemieden hat.

Den Stein des Anstosses bildet für viele Praktikerinnen und Praktiker das Ansinnen der *Professionalisierung*. Nicht nur die berufliche Tätigkeit als solche, so wird moniert, werde zuwenig professionell ausgeübt, auch die Rahmenbedingungen der Berufstätigkeit und die Ausbildung der Lehrkräfte würden den Kriterien einer Profession nicht genügen. Wohin allerdings der Weg der Professionalisie-

rung führen soll, ist wenig klar und umstritten. Giesecke (1985, 1996) ist der Ansicht, Professionalität sei nur um den Preis des Verzichts auf bestimmte überkommene Überzeugungen zu haben. Der traditionelle Anspruch auf ganzheitliche Erziehung und Bildung sei mit professionellem Handeln unvereinbar. Professionalität impliziere Partikularität. Giesecke fordert daher die «Entpädagogisierung» der Schule und die Reduktion der Aufgabe der Lehrkräfte auf Unterricht.. Das Eigentliche der Schule sei der planmässige Unterricht; die Erziehung wird an die Familie zurückverwiesen.

In ähnlicher Weise hat Criblez vor kurzem gefordert, die Professionalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz erfordere eine akademische Bezugsdisziplin, und diese habe aus einer «Kombination von Fachwissenschaft und Fachdidaktik» zu bestehen (Criblez, 1994). Im Klartext heisst dies, dass der Weg zur Professionalität der Lehrkräfte weder mit pädagogischem noch mit psychologischem Wissen zu pflastern ist. Nur Fachwissen und fachdidaktisches Wissen sollen die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vorantreiben. Auch damit wird indirekt zum Ausdruck gebracht, dass die eigentliche Funktion der Schule im Unterricht liegt und nicht in der Erziehung.

Es dürfte interessant sein, angesichts dieser extremen Forderung nach Professionalisierung durch Verzicht auf Erziehung, die Meinung der direkt Betroffenen zu hören. Wir haben die Lehrkräfte unserer Untersuchung zwar nicht direkt zu ihrer Haltung gegenüber der Professionalisierung ihres Berufes befragen können. Doch haben wir sie nach ihrem beruflichen Selbstverständnis gefragt und ihnen dazu vier Items vorgelegt. Die Vorgaben und die Ergebnisse sind in Tabelle 2 dargestellt.

Das Antwortmuster ist insofern eindrücklich, als es dem skizzierten Weg der Professionalisierung durch Beschränkung auf Unterricht deutlich widerspricht. Nicht nur erhalten die beiden Items, die sich auf die Erziehungs- und Unterrichtsfunktion beziehen, *gleichermassen* hohe Zustimmung, der Erziehung wird sogar noch etwas höhere Priorität eingeräumt als dem Unterricht (Erziehung: 89 % Zustimmung; Unterricht: 83 % Zustimmung). Dürfen wir die Äusserungen der Lehrkräfte als indirekten Kommentar des Professionalisierungsdiskurses verstehen, so soll das Professionalitätsdefizit der Lehrerinnen und Lehrer nach Auffassung der Betroffenen nicht über den Abbau der pädagogischen Aufgabe der Schule überwunden werden.

Interessant sind auch die Reaktionen der befragten Lehrkräfte auf die beiden Items, die unterstellen, dass Lehrkräfte effektiv eine erzieherische Funktion auszuüben haben. Es geht hier um die im Rahmen der pädagogischen Aufgabe favorisierten *Erziehungsziele*, nämlich Selbständigkeit auf der einen Seite und diszipliniertes Handeln auf der anderen Seite. Beide Ziele finden hohe Anerkennung (Erziehung zur Selbständigkeit: 99 % Zustimmung; diszipliniertes Handeln: 88 % Zustimmung).

Das Ergebnis ist insofern interessant, weil im erzieherischen Bereich in den letzten rund 30 Jahren ein deutlicher Wertewandel zu verzeichnen ist. Auf die *Familie* bezogen gibt es mittlerweilen eine Reihe von Studien, die zeigen, dass die traditionellen Pflicht- und Akzeptanzwerte wie Disziplin, Gehorsam und Fleiss ersetzt worden sind durch Ziele, die mit Selbständigkeit, Selbstverwirklichung, Selbstvertrauen, Verantwortung u.ä. umschrieben werden können (Fend, 1988; Paetzold, 1986; Sturzbecher & Kalb 1993). In einer Untersuchung, die wir 1993 in der Stadt Zürich bei Eltern durchführten, deren ältestes Kind seit einem Jahr die Schule besuchte, erhielten wir folgende Prioritäten für (familiäre) Erziehungsziele (Herzog, Böni, Guldimann & Schröder, 1994): Von 36 vorgelegten Items rangierten an *erster* Stelle (in dieser Reihenfolge) Selbstvertrauen haben, glücklich sein, verantwortungsbewusst sein, selbständig sein, entscheidungsfähig sein und zufrieden sein. An *letzter* Stelle standen fleissig sein, vorausblickend sein, dankbar sein, ordentlich sein, ehrgeizig sein und gehorsam sein. Die zuletzt plazierten Items sind besonders interessant. Offensichtlich haben die herkömmlichen Tugenden Fleiss, Dankbarkeit, Ordentlichkeit, Ehrgeiz und Gehorsam als *familiäre* Erziehungsziele an Relevanz verloren.

Tabelle 2
Berufliches Selbstverständnis (relative Antworthäufigkeiten)

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
Es geht mir als Lehrerin oder Lehrer primär darum, den Schülerinnen und Schülern Wissen zu vermitteln.	1	16	60	23
Es geht mir als Lehrerin oder Lehrer primär darum, eine erzieherische Funktion auszuüben.	0	11	60	29
Die Erziehung zur Selbständigkeit ist mir ein wichtiges pädagogisches Anliegen.	0	1	25	74
Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, diszipliniert zu handeln.	0	12	42	46

Schauen wir im Lichte dieses Vergleichs mit der Familie nochmals auf die Daten von Tabelle 2, so scheinen die Lehrkräfte im Falle der Individual- und Selbständigkeitswerte mit den Eltern gleichgezogen zu haben. Selbständigkeit und Selbstvertrauen erweisen sich in unserer Zeit insgesamt – in Familie *und* Schule – als zentrale erzieherische Ziele. Unterschiede bestehen jedoch im Bereich der Disziplin. In der Familie hat die Erziehung zu diszipliniertem Verhalten deutlich an Bedeutung eingebüsst, in der Schule offenbar nicht. Möglicherweise lässt sich diese Differenz damit erklären, dass die Unterrichtsführung für Lehrkräfte ein zentrales Moment ihrer beruflichen Aufgabe darstellt. Auch wenn der Ziel-

horizont des Items offen gelassen wurde, ist es nicht abwegig anzunehmen, dass die Lehrerinnen und Lehrer bei ihrer Antwort (auch) an den Unterricht gedacht haben (vgl. Mischo & Rheinberg, 1995). Die Familien, die in den letzten Jahren immer kleiner geworden sind, stehen kaum noch vor organisatorischen Problemen, die einen disziplinierten Umgang unabdingbar machen würden. Zwar haben auch heutige Familien Organisationsprobleme zu bewältigen, diese betreffen aber weniger den Binnenbereich als die Beziehungen zur Aussenwelt (z.B. Abstimmung der verschiedenen Tagesabläufe von Mutter, Vater und Kind). Demgegenüber ist der Binnenraum einer Schulklasse nach wie vor von einer Grösse und Komplexität, die die Disziplin als organisatorisches Medium unverzichtbar machen. Disziplinprobleme werden von Lehrkräften als ausserordentlich belastend wahrgenommen und bilden einen Hauptgrund für das Gefühl beruflichen Versagens (Boyle, Borg, Falzon & Baglioni, 1995; Hirsch, Ganguillet & Trier, 1990; Schnidrig, 1993). So mag es nicht erstaunen, dass die Lehrkräfte unserer Stichprobe der Disziplin – abweichend von den Eltern – nach wie vor eine grosse pädagogische Bedeutung einräumen.

Interessanterweise gibt es bei allen vier Items, mit denen wir das Berufsverständnis der Lehrkräfte erfasst haben, keine statistisch signifikanten Beziehungen zum Geschlecht. Lehrer sind nicht stärker wissensorientiert als Lehrerinnen. Das Erzieherische ist nicht weiblicher als das Unterrichtliche, das Didaktische nicht männlicher als das Pädagogische. Wir haben es offensichtlich mit *Grundüberzeugungen* der pädagogischen Profession zu tun, die keine gruppenspezifische Variation erlauben. Dies widerspricht gewissen Stilisierungen der pädagogischen Orthodoxie, durch die das Weibliche nicht nur zum Mütterlichen überhöht, sondern zugleich als das natürlicherweise Pädagogische ausgegeben wird (vgl. Hänsel, 1991).

Auch wenn man in Rechnung stellt, dass die Lehrerinnen unserer Stichprobe statistisch signifikant eher im Eingangs- als im Ausgangsbereich des Schulsystems tätig sind, kann dem Faktor Geschlecht kein Effekt auf die Gestaltung der Lehrtätigkeit nachgewiesen werden. Es ist nicht so, dass auf den Klassenstufen 4 bis 6 pädagogischer unterrichtet wird als im Sekundarbereich. Die Lehrkulturen sind keine Geschlechterkulturen. Schon eher haben wir es mit schultypenbezogenen Kulturen zu tun. Gymnasiallehrkräfte betonen die Unterrichtsfunktion etwas stärker als die Erziehungsfunktion; bei den anderen Typen von Lehrkräften ist es umgekehrt. Keine Tendenzen gibt es bei den Erziehungszielen. Alle Lehrerkategorien gewichten die Erziehung zur Selbständigkeit stärker als die Förderung disziplinierten Handelns.

Blicken wir auf den Professionalisierungsdiskurs zurück, so ergeben unsere Daten wenig Unterstützung für die Strategie der Entpädagogisierung der Lehrberufe. Zwar beziehen sich die Äusserungen der befragten Lehrkräfte, wie wir bereits eingeräumt haben, nicht unmittelbar auf das Professionalisierungsthema. Trotzdem dürfte die propagierte Entschlackung der Lehrerinnen- und Lehrertätigkeit

durch Beschränkung auf Wissensvermittlung unter Zuschiebung der erzieherischen Verantwortung an die Eltern nicht nur bei den angeblich für Erziehung besonders disponierten weiblichen Lehrkräften, sondern auch bei den männlichen auf wenig Gegenliebe stossen. Sinnvoller als die buchhalterische Aufrechnung beruflicher Funktionen ist alleweil die Intensivierung der Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen im Schulbereich tätigen Personen und Institutionen.

Leistungsbeurteilung

Nachdem wir einiges über das berufliche Selbstverständnis der Lehrkräfte erfahren haben, wollen wir uns nun der Unterrichtstätigkeit zuwenden. Obwohl sich die Lehrkräfte unserer Stichprobe dagegen verwehren, als blosse Unterrichtsfunktionäre wahrgenommen zu werden, soll im folgenden ausschliesslich diese Seite ihrer Tätigkeit zur Diskussion stehen. Dabei untersuchen wir in diesem Abschnitt einen Kernbereich der Unterrichtstätigkeit, nämlich die Beurteilung und Bewertung der Schülerinnen- und Schülerleistungen, um dann im nächsten Abschnitt auf Unterrichtsformen einzugehen.

Den Lehrkräften lagen drei Varianten der Leistungsrückmeldung, wie sie im Schulalltag gang und gäbe sind, vor: Note, schriftlicher Kommentar und mündliche Besprechung. Wir haben unsere Informanten gebeten, die drei Methoden in eine Rangreihe zu bringen und die ihres Erachtens angebrachteste Form der Leistungsrückmeldung von den weniger angebrachten zu unterscheiden. Des weiteren forderten wir die Lehrerinnen und Lehrer auf, in Prozenten anzugeben, wie häufig sie die entsprechenden Methoden in ihrem Unterricht tatsächlich einsetzen.

Wir haben folgende Ergebnisse erhalten. *Idealerweise* dominiert die mündliche Besprechung, gefolgt vom schriftlichen Kommentar, am Schluss steht die nackte Note. Der Kommunikation – mündlich oder schriftlich – wird bei der Leistungsbeurteilung offensichtlich der Vorrang gegeben. Dies darf als ein weiterer Hinweis auf das pädagogische Selbstverständnis der Lehrkräfte gelten. Erziehung bedeutet Auseinandersetzung. Auseinandersetzung ist aber nur im Gespräch möglich, d.h. in der Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler. Das Antwortmuster bleibt unverändert, wenn man nach Schultypus differenziert, ausser im Falle des Gymnasiums. Hier stehen die Noten im ersten Rang, gefolgt von der mündlichen Besprechung an zweiter und der schriftlichen Rückmeldung an dritter Stelle. Das Ergebnis entspricht der im vorangehenden Abschnitt beobachteten, stärkeren Gewichtung der Unterrichtsfunktion bei den Gymnasiallehrkräften.

Das Ideal der pädagogischen Handhabung der Leistungsrückmeldung scheint sich nicht leicht einlösen zu lassen, denn *faktisch* dominiert in der Unterrichtspraxis die am wenigsten favorisierte Methode, nämlich das Feedback via Noten (Noten: 44 %; mündliche Besprechung: 36 %; schriftlicher Kommentar: 22 %).

Die Diskrepanz zwischen Ideal und Wirklichkeit kann als Hinweis auf ein *Strukturproblem* des Lehrerinnen- und Lehrerberufs gewertet werden. Die Verwirklichung pädagogischer Ziele, die die Orientierung am Individuum voraussetzen, stösst auf den Widerstand des institutionellen Zwanges der Selektion. Wir kommen darauf zurück.

Abgesehen von der Leistungsrückmeldung stellt schon die Beurteilung von Leistungen eine schwierige Aufgabe dar. Wir haben die Lehrkräfte gefragt, inwiefern sie bei ihren Urteilen individuelle Faktoren berücksichtigen. Vor allem ist es uns um das Moment der Anstrengung gegangen. Wie die Leistungsmotivationsforschung zeigt, gewichten nicht nur Menschen im allgemeinen, sondern auch Lehrerinnen und Lehrer im besonderen den Faktor Anstrengung stärker als den Faktor Begabung, wenn es darum geht, Leistung zu bewerten (Heckhausen, 1974; Weiner, 1988; Weiner & Kukla, 1970). Wir haben den Lehrkräften zwei Fragen gestellt. Die erste lautete: «Ziehen Sie die individuelle Anstrengung des Kindes in seine Bewertung ein?» 79 % der Lehrkräfte antworteten mit Ja, 21 % mit Nein. Die zweite Frage lautete: «Benoten Sie zwei Schüler für die gleiche Leistung unterschiedlich, wenn Sie wissen, dass unterschiedlich viel Mühe investiert wurde?» 43 % der befragten Lehrerinnen und Lehrer antworteten mit Ja, 57 % mit Nein.

Die Ergebnisse sind nicht leicht zu interpretieren. Beide Items zielen auf den Faktor Anstrengung, das erste absolut, das zweite relativ. Absolut wird eher zugestimmt, relativ eher abgelehnt. Beim ersten Item wird allerdings weder das Wort «Leistung» erwähnt, noch besteht ein Bezug zu Noten. Das Item könnte daher allgemein verstanden worden sein, im Sinne der Beurteilung einer Schülerin oder eines Schülers im ganzen. So gesehen würde die Antwort auf das erste Item der zur Zeit viel diskutierten Individualisierung von Schule und Unterricht entsprechen. Die Interpretation wird erhärtet durch eine dritte Frage, die wir den Lehrkräften gestellt haben: «Arbeiten Sie im Unterricht individuell mit Ihren Schülerinnen und Schülern?» 67 % antworteten mit Ja, 33 % mit Nein. Das Antwortmuster deckt sich weitgehend mit den Antworten auf die erste, allgemeine Frage nach der Berücksichtigung der Anstrengung im Bewertungsprozess.

Es kommt hier erneut – wie schon bei der Diskrepanz zwischen Ideal und Wirklichkeit der Leistungsrückmeldung – ein gewisser struktureller Widerspruch der Lehrertätigkeit zum Ausdruck. Individualisierung ist ein pädagogisches Konzept. Die Lehrkraft soll dem einzelnen Schüler und der einzelnen Schülerin gerecht werden. Dem widerspricht das schulische Leistungsprinzip. Es erfordert Gerechtigkeit, und diese wird gemessen am Leistungsverhalten der Klasse bzw. am Universum sämtlicher Schülerinnen- und Schülerleistungen. Wo es daher um Leistung geht, wo Noten erteilt werden müssen, da gerät die Lehrkraft in einen Konflikt mit der pädagogischen Zielsetzung der Individualisierung. So jedenfalls macht die auf den ersten Blick schwer verständliche Differenz der Antworten auf

die beiden Fragen zur Berücksichtigung der Anstrengung bei der Schülerbeurteilung Sinn.

Die Bewertung von Schülerleistungen steht in einem weiteren Spannungsfeld. Noten müssen nicht nur gerecht sein, sie dürfen auch nicht zweckentfremdet werden. Tatsächlich ist aber gut bekannt, dass Lehrkräfte die schwierige Aufgabe der Klassenführung oft dadurch zu lösen versuchen, dass sie Noten als Druckmittel einsetzen (Flammer, 1971). Disziplin wird gegen Noten eingehandelt. Wir haben den Lehrerinnen und Lehrern das folgende Item vorgelegt: «Ich setze Noten mitunter zur Disziplinierung der Schülerinnen und Schüler ein.» 74 % von 90 Lehrkräften antworteten mit «trifft gar nicht zu», 22 % mit «trifft eher nicht zu», zwei Prozent mit «trifft eher zu», und nur eine einzige Lehrkraft (1 %) antwortete mit «trifft völlig zu». Wie wir später noch sehen werden, haben wir einige Fragen zum Unterrichtsgeschehen auch den Schülerinnen und Schülern gestellt. In diesem Fall lautete die entsprechende Vorlage für die Schülerinnen und Schüler: «Der Klassenlehrer (die Klassenlehrerin) gibt denjenigen, welche unangenehm auffallen, schlechte Noten.» Es antworteten 4 % der Schülerinnen und Schüler mit «trifft gar nicht zu», 8 % mit «trifft eher nicht zu», 38 % mit «trifft eher zu» und 50 % mit «trifft völlig zu». Das Antwortmuster der Schülerinnen und Schüler ist praktisch spiegelbildlich zu den Antworten der Lehrkräfte! Zwar können wir nicht sagen, wer recht hat. Mit Klarheit aber lässt sich feststellen, dass in einem sensiblen Bereich der schulischen Beurteilungspraxis eine deutlich differente Wahrnehmung besteht. Während die Lehrerinnen und Lehrer fast zu 100 % verneinen, Noten als Druckmittel einzusetzen, stimmen die Schülerinnen und Schülern demselben Item fast zu 90 % zu. Das Disziplinproblem überlagert sich mit einem berufsethischen Problem. Noten dürfen gemäss Professionsethik der Lehrkräfte nicht als Druckmittel eingesetzt werden. Nach Auskunft der Schülerinnen und Schüler werden sie in einem erstaunlich hohen Ausmass trotzdem so eingesetzt.

Unterrichtsformen

In einem weiteren Teil des Lehrerinnen- und Lehrerfragebogens haben wir nach den praktizierten *Unterrichtsformen* gefragt. Als Antwortmöglichkeiten wurden vorgegeben:

- Frontalunterricht
- Gruppenunterricht
- Werkstattunterricht
- Wochenplanunterricht
- Projektunterricht
- fächerübergreifender Unterricht
- Team-Teaching

Auf der Ebene der Gesamtstichprobe zeigten sich die folgenden Tendenzen (in Klammern die Prozentwerte zu den Vorgaben «häufig» und «fast immer»). Der Frontalunterricht ist die dominante Unterrichtsform (69 %; 6 %). Vergleichsweise häufig wird aber auch Gruppenunterricht praktiziert (55 %; 3 %). Gelegentlich wird fächerübergreifend unterrichtet (43 %; 18 %). Der Wochenplanunterricht liegt im mittleren Bereich (20 %; 29 %). Eher selten findet Projektunterricht statt (25 %; 1 %), noch seltener Werkstattunterricht (16 %; 1 %). Am wenigsten wird Team-Teaching praktiziert (10 %; 1 %).

Wenn wir den Frontalunterricht als die herkömmliche Unterrichtsform betrachten, dann lassen sich Gruppenunterricht, Werkstattunterrich, Wochenplanunterricht und Projektunterricht als jene reformorientierten Unterrichtsformen bezeichnen, die gelegentlich unter der Sammelbezeichnung «neue Lehr- und Lernformen» zusammengefasst werden (Gasser, 1995). Zwar ist der Begriff alles andere als scharf umrandet, doch für den Zweck der Analyse unserer Daten wollen wir einmal mit dieser Operationalisierung arbeiten. Es zeigen sich, bei einer gesamthaft eher mässigen Innovationsbereitschaft der Lehrkräfte unserer Stichprobe, deutliche Unterschiede hinsichtlich der Schultypen (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3
Unterrichtsformen, differenziert nach Schultypus (relative Antworthäufigkeiten)

	«häufig» oder «fast immer»			
	4.-6.	7.-9. Prim.	7.-9. Sek.	7.-9. Gym.
Frontalunterricht	73	82	70	83
Gruppenunterricht	70	55	46	42
Werkstattunterricht	29	9	9	0
Wochenplanunterricht	55	55	46	30
Projektunterricht	30	9	26	27

Erläuterung: Total der Lehrkräfte (absolut): 4. - 6. Klasse = 44; 7. - 9. Klasse Primarschule = 11; 7. - 9. Klasse Sekundarschule = 24; 7. - 9. Klasse Gymnasium = 13.

Die Ergebnisse dürften nicht erstaunen. Am innovativsten hinsichtlich neuer Unterrichtsformen erscheinen die vierten bis sechsten Klassen des Primarschulbereichs. Relativ innovativ sind die siebten bis neunten Klassen mit Grundansprüchen – mit Ausnahme des Projektunterrichts. Am wenigsten innovativ stellt sich das Gymnasium dar. Damit entspricht die Innovationsskala der Rangreihe der Schultypen. Je höher das Anspruchsniveau, desto bescheidener die Innovationskraft der Schule. Ein etwas bedauerliches Bild, das aber mit Ergebnissen aus

anderen Untersuchungen übereinstimmt (vgl. z.B. Krapf, 1985; Stipek & Mac Iver, 1989).

Will man nach einer Erklärung für die unterschiedliche Innovationsbereitschaft unseres Schulsystems suchen, so legt sich ein nochmaliger Blick auf das zentrale strukturelle Dilemma der Schule, das wir auf den Nenner der Widersprüchlichkeit von Erziehung und Selektion gebracht haben, nahe. Dieses Dilemma wird nicht in allen Bereichen des Bildungswesens gleichermassen verspürt. Das 20. Jahrhundert hat der Schule eine zum Teil massive Expansion gebracht (Lamprecht & Stamm, 1996). Nicht nur verbringen immer mehr Kinder und Jugendliche immer mehr Zeit in schulischen Kontexten, sie verbleiben auch zunehmend länger im Schulsystem. Allgemeinbildende Vollzeitschulen wie Seminarien, Maturitäts- und Diplommittelschulen haben deutlich steigende Zuwachsraten, während die traditionelle Berufslehre an Attraktiviät verliert. Hatten 1980 erst 11 % der 20jährigen einen Maturitätsabschluss erworben, so waren es 1991 15 % (Neue Zürcher Zeitung 23.12.1992, 14). Zwar haben wir noch nicht die hohen Abiturientenzahlen wie unsere Nachbarländer, die Tendenz ist aber auch in der Schweiz steigend. Die Einführung der Berufsmaturität und die Einrichtung von Fachhochschulen liegen ganz im Trend der Verlängerung der Verweildauer im Bildungssystem. Die Schule ist zu einem definierenden Merkmal von Kindheit und Jugend geworden (Herzog, 1993).

Die Normierung der Lebensphase Kindheit und Jugend durch die Schule erlaubt eine gewisse Entschärfung des Dilemmas von Erziehung und Selektion. Wenn sich das Schulsystem gewissermassen sicher sein kann, dass ihm die Klientel über Jahre hinweg erhalten bleibt, dann kann es den Widerspruch von Erziehung und Selektion dadurch auflösen, dass es ihn zeitlich auseinanderzieht. Da Selektionen vor allem für Übertritte relevant sind, können sie hinausgeschoben werden, wenn die Dauer des Aufenthalts im Schulsystem zunimmt. Die Verlängerung der Schulzeit ermöglicht eine Zurücknahme des Selektionsdrucks im Eingangsbereich des Bildungssystems. Die bereits vielenorts notenfrei gestalteten ersten Primarschuljahre sind ein Symptom der aufgezeigten Entwicklung. Indem es zeitlich expandiert, kann das Schulsystem im Primärbereich auf die strikte Anwendung des Leistungsprinzips verzichten. Weil im Sekundärbereich genügend Zeit zur Verfügung steht, um dem Selektionsprinzip Genüge zu tun, kann man sich im Primärbereich konfliktärmer auf eine pädagogische Haltung einlassen.

Damit wird verständlich, weshalb die Innovationsbereitschaft in unserem Schulsystem so ungleich verteilt ist. Während im Primärbereich die Erziehung dank eines epochalen Zeitgewinns Priorität erlangen konnte und für Innovationsfreude sorgt, besteht im Sekundärbereich keine Schonung vor Selektionserwartungen, vor allem dort nicht, wo der Übergang an die Universitäten und Hochschulen reguliert werden muss. Der Druck der Selektion führt zum Festhalten an konserva-

tiven Unterrichtsformen, die mehr Kontrolle und mehr sozial vergleichende Bewertung erlauben.

Soziale Wahrnehmung im Unterricht

Die Schule ist ein sozialer Ort. Dies wird in den Unterrichtstheorien nach wie vor zuwenig beachtet. Die Fiktion des «pädagogischen Verhältnisses» blendet die Tatsache aus, dass der Unterricht eine Gruppensituation ist. Die im Zusammenhang mit dem beruflichen Selbstverständnis der Lehrkräfte diskutierte Disziplinfrage kommt nur dann überhaupt zu Gesicht, wenn man davon ausgeht, dass die Schulklasse nicht eine Summe von Dyaden, sondern ein soziales System darstellt.

Einen wichtigen Aspekt des sozialen Charakters der Unterrichtssituation bilden die Lehrer-Schüler-Beziehungen. Diese wiederum werden beeinflusst von Wahrnehmungsprozessen. Wir wollen im folgenden diskutieren, wie die Lehrkräfte die Unterrichtssituation und die Schülerinnen und Schüler wahrnehmen. Die Anlage der Gesamtuntersuchung erlaubt es, die Wahrnehmungen der Lehrkräfte mit denjenigen der Schülerinnen und Schüler zu vergleichen. Wie erinnerlich, stammen die Lehrerinnen- und Lehrerdaten von den Lehrkräften der befragten Schülerinnen und Schüler. Den Schülerinnen und Schülern sind in ausgewählten Bereichen dieselben Items vorgelegt worden, die auch die Lehrkräfte zu beantworten hatten. Dies ermöglicht den direkten Vergleich der Schüler- mit den Lehrerdaten.

Beachtet man ausschliesslich die Antworten der Lehrkräfte, so ist das Bild des Lehrer-Schüler-Verhältnisses wenig spektakulär. Man bekommt den Eindruck eines Unterrichts, wie er sein sollte: brave, zufriedene Schülerinnen und Schüler, die sozial integriert und nett zueinander sind, eine mässig strenge Lehrkraft, die die Noten nicht als Druckmittel einsetzt, weniger Hausaufgaben gibt als die Kolleginnen und Kollegen und sich um die persönlichen Probleme der ihr Anvertrauten kümmert.

Diese Idylle von Unterricht wird etwas gestört, wenn man die Seite der Schülerinnen und Schüler mit in Betracht zieht. Wir haben dies im Falle der Noten als Druckmittel bereits getan. Im folgenden wollen wir die Antworten der Lehrkräfte zu ausgewählten Bereichen der Lehrer-Schüler-Beziehung und des Unterrichts schrittweise mit denjenigen der Schülerinnen und Schüler vergleichen, wobei wir uns auf die Ergebnisse beziehen, wie sie in den Tabellen 4 und 5 dargestellt sind. Mit einer Ausnahme («Die meisten fühlen sich in dieser Klasse wohl», Eigenentwicklung) stammen die Items aus den Landauer Skalen zum Unterrichtsklima (Ingenkamp, 1987).

Die ersten beiden Items von Tabelle 4 lassen nochmals das Disziplinproblem aufgreifen. Beide Items werden von den Lehrkräften deutlich bis sehr deutlich

abgelehnt (89 % bzw. 92 % Ablehnung; in der Tabelle in Normalschrift dargestellt). Das Bild, das sie vermitteln, ist dasjenige von Schülerinnen und Schülern, die *nicht* frech sind und die Lehrer *nicht* ärgern. Auf der Schülerseite dagegen ist das Verhältnis von Zustimmung und Ablehnung bei beiden Items in etwa ausgeglichen (48 : 52 % bzw. 50: 50 %; in der Tabelle in Kursivschrift dargestellt).

Tabelle 4
Wahrnehmung der Lehrer-Schüler-Beziehung

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
Mitunter geben mir einzelne Schüler freche Antworten.	54	35	9	2
Verschiedene Schüler (und Schülerinnen) geben dem Klassenlehrer (der Klassenlehrerin) freche Antworten.	*16*	*36*	*34*	*14*
Manchmal werde ich von einzelnen Schülern absichtlich geärgert.	56	36	8	0
Der Klassenlehrer (die Klassenlehrerin) wird manchmal absichtlich geärgert.	*17*	*33*	*36*	*14*
Die meisten Schülerinnen und Schüler fühlen sich in dieser Klasse wohl.	0	0	64	36
Die meisten fühlen sich in unserer Klasse wohl.	*2*	*12*	*59*	*27*
Ich glaube, die Schülerinnen und Schüler sind mit mir als Lehrer oder Lehrerin sehr zufrieden.	0	5	90	6
Mit unserem Klassenlehrer (unserer Klassenlehrerin) sind wir sehr zufrieden.	*8*	*20*	*41*	*31*
Ich kümmere mich um die persönlichen Probleme der Schülerinnen und Schüler.	1	16	52	31
Unser Klassenlehrer (unsere Klassenlehrerin) kümmert sich um die Probleme der Schüler (und Schülerinnen).	*9*	*19*	*42*	*30*

Erläuterung: Grösse der Stichproben: Lehrerinnen und Lehrer = 91; Schülerinnen und Schüler = 1780; Normalschrift: Antworten der Lehrerinnen und Lehrer; *Kursivschrift: Antworten der Schülerinnen und Schüler.*

Insgesamt besteht eine deutliche Diskrepanz zwischen der Sicht der Lehrkräfte einerseits und der Sicht der Schülerinnen und Schüler andererseits. Wer recht hat, ist auch hier nicht zu entscheiden. Es ist jedoch nicht abwegig anzunehmen, dass die Ergebnisse unterschiedliche *Rollenerwartungen* zum Ausdruck bringen.

Wir haben bereits betont, dass Disziplinprobleme einen neuralgischen Punkt im Selbstverständnis einer Lehrkraft darstellen. Es gehört gewissermassen zur Lehrerrolle, eine disziplinierte Schulklasse zu haben. Umgekehrt gehört es zur Schülerrolle, nicht übermässig brav zu sein. So interpretiert, verweisen die Diskrepanzen zwischen Schüler- und Lehrerperspektive nicht auf Wahrnehmungsstörungen oder Verstehensprobleme. Eher sind sie Ausdruck eines spannungsvollen Rollenmusters.

Für diese Interpretation sprechen auch die deutlich geringeren Diskrepanzen bei den übrigen Items in Tabelle 4. Es geht dabei um Aspekte des Wohlbefindens und der Zufriedenheit. Diesen eher emotionalen Items wird mit einer vergleichsweise hohen Übereinstimmung zwischen Lehrer- und Schülerseite zugestimmt, auch wenn das Fremdbild der Lehrkräfte durchwegs etwas weniger rosig ausfällt als ihr Selbstbild. Die grösste Diskrepanz besteht bei der Zufriedenheit. Die Lehrerinnen und Lehrer glauben deutlich eher, die Schülerinnen und Schüler seien mit ihnen zufrieden, als dies das Urteil der letzteren nahelegt.

Interessant ist in diesem Zusammenhang ein Item, das nicht in die Tabelle aufgenommen worden ist. Wir haben es in drei Versionen verwendet, wobei zwei Versionen bei der Befragung der Lehrerinnen und Lehrer eingesetzt worden sind und eine Version im Fragebogen der Schülerinnen und Schüler Aufnahme gefunden hat. Die Lehrkräfte wurden gefragt, ob sie sich als strengen Lehrer bzw. strenge Lehrerin bezeichnen. 48 % sagten ja, 51 % nein. Die Lehrerinnen und Lehrer mussten weiter angeben, ob sie von ihren Schülerinnen und Schülern als strenge Lehrkraft wahrgenommen werden. Hier sagten 63 % ja und 37 % nein. Schliesslich wurden die Schülerinnen und Schüler gefragt, ob sie ihren Klassenlehrer bzw. ihre Klassenlehrerin als streng («verlangt strenge Disziplin») bezeichnen. 57 % sagten ja, 44 % nein. Das Fremdbild der Schülerinnen und Schüler liegt näher beim Selbstbild der Lehrkräfte als deren perzipiertes Fremdbild: Die Lehrkräfte glauben, sie würden von den Schülerinnen und Schülern als strenger wahrgenommen als sie tatsächlich wahrgenommen werden. Im übrigen liegt die Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung im Disziplinbereich tendenziell ähnlich wie im Bereich der Zufriedenheit, wenn auch der Unterschied deutlich geringer ist: Die Lehrkräfte neigen dazu, die Fremdurteile der Schülerinnen und Schüler zu überschätzen.

Die in der folgenden Tabelle 5 dargestellten Items betreffen die Wahrnehmung von Konflikten und Problemen in der Klasse. Auffallend ist die deutliche Diskrepanz beim Streit. Die Schülerinnen und Schüler nehmen offensichtlich mehr Konflikte in der Klasse wahr als die Lehrerinnen und Lehrer. Das könnte auf eine geringe Sensibilität der Lehrkräfte hinweisen. Doch genausogut können weniger Beobachtungsmöglichkeiten oder unterschiedliche Wahrnehmungsmuster dafür verantwortlich sein. Was Streit im einzelnen bedeutet, steht nicht objektiv fest, sondern muss interpretiert werden. Da kann es sein, dass sich die Interpretationsmuster der Lehrkräfte von denjenigen der Schülerinnen und Schüler unter-

scheiden. Was für die letzteren noch Streit ist, ist es für die ersteren möglicherweise schon nicht mehr. Wie neuere Untersuchungen zur Wahrnehmung von Gewalt zeigen, ist keineswegs ausgemacht, was unter gewalttätigem Verhalten zu

Tabelle 5
Wahrnehmung von Konflikten und Problemen

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
Einige Schüler in dieser Klasse suchen ständig Streit.	54	36	8	2
Einige Schülerinnen in dieser Klasse suchen ständig Streit.	63	31	5	1
Einige aus unserer Klasse suchen ständig Streit.	*18*	*27*	*39*	*16*
Einige Schüler in dieser Klasse können zu andern Schülerinnen und Schülern sehr gemein sein.	19	46	32	3
Einige Schülerinnen in dieser Klasse können zu andern Schülerinnen und Schülern sehr gemein sein.	23	47	24	6
Einige Schüler (und Schülerinnen) können zu anderen Schülern (oder Schülerinnen) sehr gemein sein.	*30*	*44*	*21*	*6*
Es gibt einige Schüler in dieser Klasse, die sich sehr allein gelassen fühlen.	19	58	15	8
Es gibt einige Schülerinnen in dieser Klasse, die sich sehr allein gelassen fühlen.	12	52	24	12
In der Klasse fühlen sich manche Schüler (und Schülerinnen) oft allein gelassen.	*14*	*31*	*41*	*13*
Wenn eine Schülerin oder ein Schüler in dieser Klasse etwas Dummes gesagt hat, lachen die andern über sie oder über ihn.	12	60	25	2
Wenn ein Schüler (oder eine Schülerin) etwas Dummes gesagt hat, dann lachen die andern über ihn (oder über sie).	*25*	*45*	*25*	*6*

Erläuterung: Grösse der Stichproben: Lehrerinnen und Lehrer = 91; Schülerinnen und Schüler = 1770; Normalschrift: Antworten der Lehrerinnen und Lehrer; *Kursivschrift: Antworten der Schülerinnen und Schüler.*

verstehen ist (Mansel, 1995). Wo die einen Aggressionen und Brutalität sehen, da nehmen die anderen Durchsetzungswillen und harmlose Raufereien wahr. In diesem Sinne könnten die Unterschiede bei der Wahrnehmung von Streitereien nicht Ausdruck mangelnder Sensibilität der Lehrerinnen und Lehrer sein, sondern auf Unterschiede in der Kategorisierung von Erfahrungen hinweisen.

Erstaunlich ist allerdings die recht hohe Übereinstimmung bei der Wahrnehmung der eher psychologischen Methoden der Konfliktaustragung: Gemeinheit und Auslachen. Man ist versucht zu sagen: Je subtiler die Konfliktform, desto eher herrscht Übereinstimmung zwischen Lehrern und Schülern. Vermutlich ist dieser Konsens aber anders zu erklären. Während Streitereien oft ausserhalb des Unterrichts stattfinden, dürfte beleidigendes Verhalten wie Auslachen oder Blossstellen eher im Unterricht selbst vorkommen. Das würde heissen, dass die Lehrer und Schüler dort, wo sie dieselben Beobachtungschancen haben, in ihren Urteilen weitgehend übereinstimmen. Bei dieser Interpretation gingen die Unterschiede bei der Konfliktwahrnehmung nicht auf eine diskrepante Kategorisierung der Ereignisse zurück, sondern auf unterschiedliche Gelegenheiten, die entsprechenden Ereignisse zu beobachten.

Wenn wir die vergleichende Darstellung der Lehrer- und Schülerdaten rückblikkend beurteilen, dann besteht kaum Anlass zur Besorgnis. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis ist zwar nicht frei von Konflikten und Trübungen, doch von Missverstehen oder gar schroffer Ablehnung ist es nicht gezeichnet. Die gelegentlich dramatisch geschilderte Situation heutiger Schulen dürfte kaum den Normalfall darstellen. Die Unterschiede in der Wahrnehmung und Beurteilung von Schule und Unterricht, die wir angetroffen haben, lassen sich auf rollenbedingte Selbstcharakterisierungen, unterschiedliche Interpretationen von Erfahrungen und divergierende Beobachtungsgelegenheiten zurückführen. Das heisst nicht, dass sich aufgrund unserer Daten nicht auch einige kritische Gedanken nahelegen. Diesen wollen wir im folgenden, abschliessenden Abschnitt nachgehen.

Ambivalenzen und Widersprüche

Kant sah in der Erziehung das grösste und schwerste Problem, das den Menschen aufgegeben werden kann (Kant, 1983, 702). Kommt zur Erziehung der Unterricht hinzu, scheint die Aufgabe kaum lösbar zu sein. In der Tat stellt sich die Frage, wie Lehrerinnen und Lehrer mit den Widersprüchen ihrer beruflichen Tätigkeit zurecht kommen. Dabei hat sich die Situation seit den Zeiten Kants nicht etwa entschärft, im Gegenteil. Dadurch, dass die Schule zum normativen Lebenskontext für Kinder und Jugendliche geworden ist, hat sie eine Bedeutung erlangt, die ihr in früheren Zeiten nicht zukam. Die Schulpflicht gilt zwar allgemein als eine fortschrittliche Errungenschaft unserer Gesellschaft. Doch wer andere zu etwas verpflichtet, der übernimmt auch Verantwortung für ihr Wohlergehen und ihre Zukunft. Die Ansprüche steigen, wenn die Pflichtschulzeit

zunimmt und eine Teilnahme erzwingt, die über Jahre, wenn nicht Jahrzehnte geht. Es ist zynisch, die Schule unter diesen Umständen auf blossen Unterricht zu verpflichten. Wer die Schülerinnen und Schüler nicht mehr erziehen will, der ist bereit, sie den unkontrollierten Wirkungen der Sozialisation zu überlassen, wie sie vom «heimlichen Lehrplan» der Schule ausgehen. Kinder und Jugendliche haben ein Recht darauf, in ihrer Persönlichkeit gefördert und in ihrem Selbstwert gestärkt zu werden. Wo dies nicht mehr für nötig erachtet wird, da ist die Schule inhuman geworden.

Damit wird nicht nur das Dilemma von Erziehung und Unterricht angesprochen, sondern auch die schwer vereinbaren Funktionen von Bildung und Selektion. Je länger die schulischen Karrieren dauern, desto fataler ist unter dem Gesichtspunkt der Erziehung eine schon früh einsetzende Sortierung der Kinder in Leistungs- und Erfolgskategorien. Die Lehrkräfte unserer Untersuchung weigern sich zurecht, ihre berufliche Tätigkeit auf blossen Unterricht zu beschränken. Und sie bringen mit ebensoviel Recht, wenn auch deutlich weniger artikuliert, das Problem zur Sprache, dass die gesellschaftlich geforderten Aufgaben der Bewertung und Selektion der Schülerinnen und Schüler mit der gesellschaftlich ebenfalls notwendigen erzieherischen Funktion der Schule nur schwer zu vereinbaren sind.

Die Spannungen verschärfen sich, wenn wir in Rechnung stellen, dass es nicht gleichgültig ist, was wir inhaltlich unter Erziehung verstehen. Die Entwicklung der Gesellschaft zu hoch individualisierten Strukturen des Zusammenlebens hat einen Wertewandel in Gang gesetzt, der sich nicht nur in den familären, sondern auch in den schulischen Erziehungszielen bemerkbar macht. Erziehung zur Selbständigkeit und Eigenverantwortung sind Zielsetzungen, welche die vor noch kaum fünfzig Jahren hochgehaltenen Pflicht- und Akzeptanzwerte weitgehend abgelöst haben. Individualität und Autonomie lassen sich nicht durch beliebige Methoden fördern. Der Wandel der Erziehungsziele impliziert einen Wandel der Erziehungspraktiken. Hier verspüren die Lehrkräfte ein weiteres Dilemma. Wie kann die Individualität des einzelnen gefördert werden, wenn der Adressat des unterrichtlichen Handelns eine Schulklasse ist? Der Abbau patriarchaler Autorität scheint für viele Lehrkräfte ein riskantes Spiel zu sein, bei dem sie Gefahr laufen, die Zügel der Unterrichtsführung aus den Händen zu verlieren. Kein Wunder, dass dem Ziel des disziplinierten Handelns von den Lehrkräften nach wie vor grosse Bedeutung zugeschrieben wird.

Hier besteht ein Dilemma, das bis in die Didaktik ausstrahlt. Das Ziel der Selbständigkeit erscheint in der Sprache der Didaktik als «autonomes Lernen». Doch autonomes Lernen setzt Freiräume, die Abkehr vom Frontalunterricht und die Überwindung eindimensionaler Unterrichtsformen voraus. Nur ein mehrdimensionaler und pluraler Unterricht ist in der Lage, eigenständiges und selbstverantwortetes Lernen zu fördern (Ames, 1992; Eccles, 1989). Wer autonomes Lernen fördern will, der muss bereit und in der Lage sein, Pluralität auch im

Unterricht zuzulassen. Ein pluraler Unterricht ist zugleich ein weniger öffentlicher Unterricht, d.h. ein Unterricht, in dem Leistungen über individuelle Normen beurteilt werden und nicht jeder von jedem weiss, wie er benotet wird. Eindimensionale Unterrichtsformen behindern die Entwicklung von Selbständigkeit und untergraben den Selbstwert (vor allem) der (schlechten) Schülerinnen und Schüler (vgl. Oettingen, 1995). Wenn die Verwirklichung von Autonomie als Erziehungs- und Bildungsziel pluralistische Unterrichtsformen voraussetzt, dann ist es bedauerlich, feststellen zu müssen, dass davon in den anspruchsvolleren Zweigen unseres Schulsystems immer noch wenig zu sehen ist.

Lehrerinnen und Lehrer bewegen sich in einem komplexen und widersprüchlichen Berufsfeld. Simple Reduktionismen wie die Abschiebung der erzieherischen Verantwortung mögen zwar den Schein von Klarheit erzeugen und dementsprechend attraktiv wirken. Sie bieten aber keine Lösung für die anstehenden Probleme der Professionalisierung des Lehrerinnen- und Lehrerberufs. Erzwungene Eindeutigkeit wirkt ideologisch in einer Gesellschaft, die zunehmend weniger auf Eindeutigkeit bauen kann. Der Rückzug auf Unterricht führt nicht zu jener Stabilität der beruflichen Identität, wie es sich einige versprechen. Das Bildungssystem hat im 20. Jahrhundert einen Wechsel der Orientierung von der Theologie zur Wissenschaft vollzogen. In der Wissenschaft, die für die Didaktik den Massstab der Lernzielformulierung gibt, liegt der einzig mögliche Weg, um in einer modernen Gesellschaft Schule und Unterricht zu organisieren. Doch die Entwicklung der Wissenschaften ist mittlerweilen an einem Punkt angelangt, wo deutlich wird, dass die Sicherheiten, die die Theologie der Schule noch bieten konnte, nicht kompensiert werden können. Die Wissenschaft garantiert für nichts. Ihr Denken ist hypothetisch, ihr Wissen vorläufig. Im Kern der Unterrichtstätigkeit zeigt sich ein Dilemma, das durch noch so viel Beschwörung des «Eigentlichen» der Schule nicht zu beheben ist.

Die Wissensvermittlung wird in einer schnellebigen Zeit zur riskanten und paradoxen Tätigkeit. Welchen Sinn macht es, Kinder und Jugendliche immer länger in Schulen zu halten, wenn zugleich die Halbwertszeit unseres Wissens immer kürzer wird? Das Lernen ist längst zu einer lebenslangen Aufgabe geworden. Die Zukunft kann im Unterricht immer weniger vorweggenommen werden. Was aber ist die «eigentliche» Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer, wenn sich die Widersprüche selbst im angeblichen Kern ihrer beruflichen Tätigkeit breit machen?

Die Einsicht, dass Erziehung und Unterricht mit Widersprüchen und Ambivalenzen verbunden sind, die sich nicht eindeutig auflösen lassen, ist nicht neu. Sie findet sich bereits bei den Klassikern der neuzeitlichen Pädagogik. Wo sich Herbart am Problem festbiss, wie ein als Kausalverhältnis gedachter «erziehender Unterricht» mit der Freiheit des Zöglings zusammenzudenken war, da sah sich Schleiermacher auf eine Vielzahl von Antinomien verwiesen, die in der Erziehung abzuwägen sind. Sowohl Herbart wie Schleiermacher konnten ihre Überlegungen noch für eine pädagogische Provinz anstellen. Seither hat sich der ge-

sellschaftliche Status der Schule geändert. Das Bildungswesen ist zu einem *sozialen System* geworden wie die Politik und die Wirtschaft, mit denen es vielfältig verflochten ist. Die Widersprüche, die heutige Lehrerinnen und Lehrer erfahren, sind nicht mehr nur innere Widersprüche, die sich aus einer Wesensbestimmung ihrer Tätigkeit ableiten liessen, sondern Ergebnis der gesellschaftlichen Einbindung von Erziehung und Unterricht.

Dadurch sind heutige Lehrerinnen und Lehrer den Erschütterungen des gesellschaftlichen Wandels weit mehr ausgesetzt, als es die pädagogische Tradition mit ihrem verengten Blick auf den Binnenraum der Schule wahrhaben will. Auch wenn Lehrerinnen und Lehrer ihrer scheinbar unwirklichen Tätigkeit wegen oft belächelt werden, so erweisen sie sich in der heutigen Zeit als die eigentlichen Realisten: als die Seismographen einer Gesellschaft, die dem «Ende der Eindeutigkeit» (Bauman) entgegenblickt. Die Paradoxien und Widersprüche, die in der beruflichen Tätigkeit der Lehrkräfte zum Ausdruck gelangen, sind Zeichen eines gesellschaftlichen Wandels, der wegführt von der Eindeutigkeit und die Ambivalenz zum Signum der menschlichen Existenz macht (Bauman, 1992).

Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hätte dort, wo sie über organisatorische Massnahmen hinausgeht und inhaltliche Fragen nach der Zukunft der Lehrerprofession stellt, genau darauf zu reagieren. Der Fehler der kritisierten Professionalisierungsstrategie liegt darin, Eindeutigkeit schaffen zu wollen, wo der Umgang mit Widersprüchen und Ambivalenz eingeübt werden müsste. Die berufliche Bildung der Lehrerinnen und Lehrer müsste von der Einsicht getragen sein, dass deren Tätigkeit nicht widersprüchlich und dilemmatisch *scheint*, sondern widersprüchlich und dilemmatisch *ist*.

Literatur

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology, 84,* 261-271.

Badertscher, H., unter Mitarbeit von Criblez, L., Wälchli, S., Weissleder, M., & Vauthier, E. (1993). *Handbuch zur Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz.* Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

Bauman, Z. (1992). *Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit.* Hamburg: Junius.

Borkowsky, A. (1991). Lehrerinnen: Statistische Facetten. *Frauenfragen, 14, 2,* 22-31.

Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M., & Baglioni, A. J. (1995). A Structural Model of the Dimensions of Teacher Stress. *British Journal of Educational Psychology, 65,* 49-67.

Bundesamt für Statistik (1995). *Bildungsindikatoren Schweiz. Bildungssystem(e) Schweiz im Wandel.* Bern: Bundesamt für Statistik.

Bundesamt für Statistik (1996). *Auf dem Weg zur Gleichstellung? Frauen und Männer in der Schweiz. Zweiter statistischer Bericht.* Bern: Bundesamt für Statistik.

Criblez, L. (1994). Vom Berufsstand zur Profession – Anmerkungen zur Professionalisierung der Lehrkräfte. *Schweizer Schule, 81, 1,* 23-32.

Eccles, J. S. (1989). Bringing Young Women to Math and Science. In Crawford, M., & Gentry, M. (Eds.), *Gender and Thought: Psychological Perspectives* (pp. 36-58). New York: Springer.

Fend, H. (1988). *Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert.* Frankfurt: Suhrkamp.

Flammer, A. (1971). Zur Definition der Notenskala. *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie und ihre Anwendungen, 30,* 204-218.

Gasser, P. (1995). *Neue Lernkultur. Eine integrative Didaktik.* Gerlafingen: Eigenverlag.

Giesecke, H. (1985). *Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Giesecke, H. (1996). *Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Hänsel, D. (1991). Die weibliche und die männliche Form des Lehrerseins. *Neue Sammlung, 31,* 187-202.

Heckhausen, H. (1974). *Leistung und Chancengleichheit.* Göttingen: Hogrefe.

Herzog, W. (1993). Plädoyer für die Entkoppelung von Jugend und Schule. *Spektrum der Wissenschaft, Nr. 11,* 114-115.

Herzog, W., Böni, E., Guldimann, J., & Schröder, I. (1994). *Befragte Partnerschaft. Arbeitsteilung und Erziehung bei Familien mit jüngeren Kindern.* Bern: Abteilung Pädagogische Psychologie.

Hirsch, G., Ganguillet, G., & Trier, U. P. (1990). *Wege und Erfahrungen im Lehrerberuf. Eine lebensgeschichtliche Untersuchung über Einstellungen, Engagement und Belastung bei Zürcher Oberstufenlehrern.* Bern: Haupt.

Ingenkamp, K. (Hrsg.) (1987). *Landauer Skalen zum Sozialklima (LASSO 4-13).* Weinheim: Beltz.

Kant, I. (1983). Über Pädagogik. In Weischedel, W. (Ed.), *Immanuel Kant. Werke in sechs Bänden, Bd. VI* (pp. 691-761). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Krapf, B. (1985). Unterrichtsstrukturen und intellektuelle Anforderungen im Gymnasium. Bern: Haupt.

Lamprecht, M., & Stamm, H. (1996). *Soziale Ungleichheit im Bildungswesen.* Bern: Bundesamt für Statistik.

Mansel, J. (1995). Quantitative Entwicklung von Gewalthandlungen Jugendlicher und ihrer offiziellen Registrierung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 15,* 101-121.

Mischo, C., & Rheinberg, F. (1995). Erziehungsziele von Lehrern und individuelle Bezugsnorm der Leistungsbewertung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 9,* 139-151.

Oettingen, G. (1995). Cross-Cultural Perspectives on Self-Efficacy. In Bandura, A. (Ed.), *Self-Efficacy in Changing Societies* (pp. 149-176). Cambridge: Cambridge University Press.

Paetzold, B. (1986). Änderung von elterlichen Erziehungszielen in den letzten 10 Jahren? Ein Vergleich. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 33,* 135-140.

Schnidrig, B. (1993). *Berufssorgen von Junglehrkräften. Eine empirische Untersuchung über berufliche Probleme, Problemursachenerklärungen und Problemlösemassnahmen von Deutschwalliser Primarschullehrpersonen im ersten bis dritten Dienstjahr.* Bern: Lang.

Stipek, D., & Mac Iver, D. (1989). Developmental Change in Children's Assessment of Intellectual Competence. *Child Development, 60,* 521-538.

Sturzbecher, D., & Kalb, K. (1993). Vergleichende Analyse elterlicher Erziehungsziele in der ehemaligen DDR und der alten Bundesrepublik. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 40,* 143-147.

Weiner, B. (1988). *Motivationspsychologie.* München: Psychologie Verlags Union.

Weiner, B., & Kukla, A. (1970). An Attributional Analysis of Achievement Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 15,* 1-20.

Nationales Forschungsprogramm 33 • Wirksamkeit unserer Bildungssysteme

Kinder und Jugendliche heute: belastet – überlastet?

Beschreibung des Alltags von Schülerinnen und Schülern in der Schweiz und in Norwegen

Herausgeber:
Alexander Grob

Verlag Rüegger

Publiziert mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung

© Verlag Rüegger AG • Chur / Zürich 1997
Internet: http://www.rueggerverlag.ch
E-mail: rueggerverlag@gr-net.ch
Foto Umschlag: ImageBank
1. Auflage: 500
ISBN 3 7253 0569 2
Druck: Condrau SA, Chur

7044-06