

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 63 (1976)
Heft: 19

Artikel: Gesellschaftliche Bedingungen der Lehrer-Schüler-Interaktion
Autor: Landwehr, Norbert
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-532598>

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: 15.07.2025

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

kleineren Klassen zu erreichen ist. Der massive Geburtenrückgang würde im Kanton Zug bis 1982 – fünf Jahre nach Inkrafttreten der Initiative – zehn Primar-, drei Sekundar- und sieben Abschlussklassen mehr erfordern. Die Mehrkosten würden 1,740 Millionen Franken betragen.

AG: Wenn Lehrer-Ortszulagen abgeschafft würden

Für den Fall, dass im Kanton Aargau die Lehrer-Ortszulagen abgeschafft würden, hat der Vorstand des aargauischen Lehrervereins (ALV) neue Besoldungsbegehren angemeldet. Auch unter Einberechnung der Ortszulagen hätten die Aargauer Lehrer im Vergleich mit den übrigen Kantonen keinen Spitzenlohn. Dies erklärt das Sekretariat des ALV in einem Bericht über die Stellungnahme der Präsidentenkonferenz, einem Konsultativorgan des ALV-Vorstandes, in dem die

Präsidenten der Bezirkssektionen und der Stufenverbände zusammengefasst sind.

AG: Die Bezirksschule in Muri wird entstaatlicht

Mit 118 Stimmen (ohne Gegenstimme) hat der Grosse Rat des Kantons Aargau der Entstaatlichung der Bezirksschule Muri zugestimmt und damit «Überreste aus der Kulturkampfzeit beseitigt», wie sich Regierungsrat Dr. Arthur Schmid ausdrückte.

Auf den 1. Januar 1978 geht die Trägerschaft der Bezirksschule an die Einwohnergemeinde Muri über, die diese einem kommunalen Zweckverband übertragen kann. Der neue Träger wurde verpflichtet, innert fünf Jahren nach Inkrafttreten des Dekrets eine neue Schulanlage für dreifach geführte Klassen zu erstellen, wobei der Staat Aargau 60 Prozent der Kosten übernehmen wird.

Gesellschaftliche Bedingungen der Lehrer-Schüler-Interaktion

Norbert Landwehr

Der Begriff «Soziales Lernen» tritt in der neueren pädagogischen Literatur immer häufiger auf. Gemeint ist damit das Erlernen von den Fertigkeiten, die für den Prozess der sozialen Interaktion von spezifischer und unerlässlicher Bedeutung sind.

Es scheint sich damit eine Tendenzwende abzuzeichnen: Nach der übermässigen Betonung der kognitiv-fachlichen Qualifizierungsfunktion der vergangenen Jahre tritt wieder vermehrt die erzieherische Aufgabe der Schule in den Vordergrund.

Die wohl wichtigste Quelle sozialen Lernens ist die konkret erfahrene und beobachtete soziale Interaktion. Damit aber rücken unweigerlich die in der Schule stattfindenden Interaktionsprozesse in den Mittelpunkt der Bemühungen um eine kontrollierte, nicht der blossen Willkür überlassenen Sozialisation.

Die schulische Interaktion kann in ihren wesentlichsten Teilen umschrieben werden als:

- kompetitiv *
- inhaltlich eingeschränkt
- asymmetrisch-lehrerdominant

* kompetitiv = wetteifernd, oder auch: zusammenarbeitend

Die nun folgenden Ausführungen sollen sich ausschliesslich mit dem letzten Punkte auseinandersetzen. Es geht dabei um die Frage, aus welchen gesellschaftlichen Bedingungen heraus die dominante Stellung des Lehrers gegenüber dem Schüler erklärt beziehungsweise gerechtfertigt werden kann.

I.

In einer vorläufigen und unvollständigen Bestimmung kann die Schule bezeichnet werden als staatliche Institution, die gewährleisten soll, dass gegebene Lehrplaninhalte realisiert werden.

Unter Institution wird dabei ein «Normenkomplex von hohem Organisationsgrad» verstanden (Fend 1969, S. 130). Damit ist folgendes gemeint:

Verhaltensweisen, die zur Erfüllung eines bestimmten Aufgabenkomplexes notwendig sind, werden

- auf verschiedene Personen aufgeteilt,
- normiert, d. h. als Erwartungen an «Positionen» (nicht an bestimmte Individuen) gerichtet.

Die Institution Schule versteht ihre primäre Aufgabe – die Realisierung von Lehrplaninhalten – so, dass diese Realisation relativ

unabhängig von der Bedürfnisstruktur der zu den jeweiligen Kursen eingeschriebenen Schüler erfolgen soll. Als Hauptfunktionär zur Erfüllung dieser Aufgabe sieht sie den Lehrer vor, wobei sich die Ziele bzw. Aufgaben der Institution zu persönlichen Erwartungen des Lehrers konkretisieren, welche den eventuell anders gearteten Bedürfnissen der Schüler gegenüberstehen. Aus der Tatsache, dass sich die Erwartungen des Lehrers und die aktuellen Bedürfnisse des Schülers nicht gleichberechtigt gegenüberstehen, lässt sich eine aufgabenbedingte Dominanz des Lehrers gegenüber dem Schüler herleiten. Sie ist als solche verständlicherweise durch die Institution gerechtfertigt und wird von ihr auch unterstützt. Der Lehrer besitzt also eine sachlich gerechtfertigte dominante Position und damit verbunden auch institutionell legitimierte dominante Sanktionsmöglichkeiten gegenüber dem Schüler: Er soll durch diese Dominanz die Schüler zu einem Sozial- und Lernverhalten führen, das ein Unterrichten in grösseren Gruppen überhaupt erst möglich und ausserdem effektiv macht.

Diese Dominanz, sofern sie sachlich begründet ist, soll als *sachbestimmte Dominanz* bezeichnet werden.

II.

Viele Dominanzansprüche des Lehrers lassen sich nicht durch den genannten Lernzweck begründen. Wellendorf (1973) spricht von einer Zielverschiebung und meint damit, dass ursprünglich nur als Mittel zur Erreichung von bestimmten Zielen gedachte Formen von Ordnung und Disziplin zum Selbstzweck umfunktioniert werden: Es geht nun um Dominanz bzw. Gehorsam an sich. Solches dominantes Verhalten, sofern es den Zweck in sich selber findet, sei bezeichnet als *personenbestimmte Dominanz*. Reichwein (1967) hat die persönlich-individuellen Ursachen solcher Verhaltensweisen in seinem Artikel über «Autorität und autoritäres Verhalten bei Lehrern» ausführlich dargestellt.

Was uns hier in diesem Zusammenhang interessiert ist indessen die Tatsache, dass auch dieses zielverschobene Verhalten, die personenbestimmte Dominanz, institutionell eindeutig erwünscht ist. So ist es ein nach

wie vor unbestrittenes Phänomen, dass die Fähigkeit zur Disziplinierung grossenteils als Massstab für einen erfolgreichen Lehrer gilt: Guter Unterricht bedeutet dann, die Klasse in furchtsamer Unterwerfung zu halten und übertriebene Ordnungsmassnahmen zu realisieren.

Wenn nun aber gilt, dass eine Institution ihre Erwartungen aus der von ihr angestrebten Aufgabe herleitet und die Institution Schule unter anderem zielverschobene personbestimmte Dominanz fordert, dann lässt sich hieraus logisch folgern, dass sich die Aufgabe der Schule nicht – wie unter I. aufgeführt – auf die Realisierung von Unterricht beschränken kann. Die Frage, die sich hieraus ergibt, lautet: Welche Aufgabe fällt der Schule zu, durch die eine personbestimmte Dominanz gerechtfertigt wird?

III.

Fend (1974) spricht im Anschluss an Bourdieu und Passeron von einer funktionalen Duplizität, welche die schulischen Erziehungsprozesse kennzeichnen. Damit ist folgendes gemeint:

Gewisse Aktivitäten in einem Schulsystem sind dadurch begründet, dass sie auf die Aufrechterhaltung des eigenen Betriebes hinweisen. Sie sind unerlässlich zur Erfüllung der notwendigen schulischen Aufgabe, der Lehre. Solche sogenannte Eigenfunktionen besitzen aber gleichzeitig auch eine Funktion in schulexternen Bezugsgruppen, in der Gesellschaft. Es besteht nun ein Trend im Schulsystem, externe Funktionen in Eigenfunktionen umzudeuten. So wird z. B. ein Lehrer, wenn man ihn nach der Begründung seiner disziplinarischen Aktivitäten fragt, kaum jemals auf Erwartungen schulexterner Bezugsgruppen verweisen, sondern viel eher damit argumentieren, dass er nicht unterrichten könne, wenn es in der Klasse laut ist. «Indem die Schule die Eigenfunktion in bestimmter Weise erfüllt, erfüllt sie gleichzeitig externe Funktionen. Dieser Rekurs auf die Eigenfunktionen hat gleichzeitig den Zweck zu verschleiern, dass das Schulsystem in einem funktionalen Verhältnis zu gesellschaftlichen Strukturen steht, etwa zur Klassenstruktur. Bestünde diese Verschleierung nicht, dann wäre die Erfüllung der externen Funktionen nicht in

dem Masse möglich, wie es tatsächlich der Fall ist.» (Fend 1974, S. 200)

Wie aber kann diese Verschleierungstaktik im Hinblick auf die genannte Lehrerdominanz verstanden werden?

IV.

Nach Tillmann (1976) inszeniert die lehrerdominante Interaktionsstruktur des Unterrichts die folgenden grundlegenden Lernprozesse:

- Der Schüler lernt, Verhaltensanforderungen von Institutionen als prinzipiell berechnete anzunehmen.
- Der Schüler lernt, sich in ein formales System sozialer Über- und Unterordnung einzufügen.
- Der Schüler lernt, dass bei nonkonformem Verhalten gegenüber der Institution bzw. deren Vertreter negative Sanktionen erfolgen.
- Der Schüler lernt gegenüber den Anforderungen der Institution mit konformem Verhalten zu reagieren, um so die Gratifikationen zu erlangen. (Tillmann 1976, S. 79)

Konformitätsorientierung, Gehorsamkeitshaltung und kalkulatorische Handlungen (=es geht nicht um die Sache, sondern um ein Maximum an Belohnung) sind also die vermuteten Lernergebnisse, die durch dominantes Lehrerverhalten erreicht werden und durch den Verweis auf die Eigenfunktion in ihrer Bedeutung für den Sozialisationsprozess verschwiegen werden. Ja, sie werden nicht nur verschwiegen, sie werden gar durch offen postulierte Lernziele, die den genannten Lernergebnissen widersprechen – Mündigkeit, Emanzipation, Kritikfähigkeit – zu überdecken versucht.

Dabei ist zu beachten, dass dieser Widerspruch zwischen plädierten Zielen und inszenierten Lernergebnissen nicht einfach als Folge von Unvermögen oder mangelnder Einsicht aufgefasst werden darf (Fend 1974, S. 31). Der Widerspruch ist nicht zufällig; ihm kommt vielmehr eine ganz spezifische Funktion im Prozess der gesellschaftlichen Integration zu, was im folgenden kurz anhand des Erklärungsansatzes der politischen Ökonomie aufgezeigt werden soll.

V.

Die politische Ökonomie versucht, die Funktion der Schule wesentlich aus den kapitalistischen Wirtschaftsstrukturen heraus zu verstehen (vgl. Altvater & Huisken 1971), wobei sich diese dadurch auszeichnen, dass sich die Güterproduktion nicht am Gebrauchswert bzw. der Nützlichkeit der Ware, sondern an deren Tauschwert orientiert. Ziel der Produktion ist es, im «Handel» einen maximalen Mehrwert zu erzielen. Die Arbeitskraft wird dabei – integriert in diese Gesetzmässigkeit – betrachtet als Mittel, um diesen maximalen Mehrwert zu erzeugen. Der Schule der kapitalistischen Gesellschaft kommt aus dieser Sicht eine doppelte Aufgabe zu:

- Sie hat die fachlichen Qualifikationen, die zur Herstellung von Mehrwert unerlässlich sind, zu garantieren (= Qualifikationsfunktion der Schule).
- Sie hat die Bereitschaft zu erzeugen, die eigene Arbeitskraft dem Produktionsprozess zur Verfügung zu stellen und sie gegen Geld einzutauschen (= Integrationsfunktion der Schule).

Die Institution Schule hat also neben der fachlichen Qualifizierung (der Lehre) auch die Aufgabe, die Integration der Heranwachsenden in das kapitalistische System zu gewährleisten. Die Integrationsfunktion erfüllt sie dabei auf zwei Arten:

- Sie erzeugt Integrationsqualitäten wie Konformität, Gehorsam und kalkulatorisches Bewusstsein.
- Sie schafft Loyalität gegenüber den bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen durch das Plädieren von individuell erstrebenswerten Zielen wie Mündigkeit, Emanzipation, Chancengleichheit u. ä. (Vgl. Fend 1974, S. 223 ff.).

Die Notwendigkeit der Schaffung von Loyalität ergibt sich eben aus der Tatsache, dass die gesellschaftlich erstrebenswerten Ziele (Integrationsqualitäten) in einem gewissen Widerspruch zu individuell erstrebenswerten Zielen stehen. Die gesellschaftliche Integration kann daher nur dadurch vollumfänglich geleistet werden, dass die angestrebten Lernergebnisse durch offen plädierte Erziehungsziele, die den ersteren widersprechen, verdeckt werden: Der genannte Widerspruch ist also tatsächlich

nicht zufällig, sondern konstitutives Element.

VI.

Die genannten Integrationsmechanismen dürfen nun nicht als bewusste und beabsichtigte Prozesse verstanden werden: das Bild vom hinterhältigen, gemeinen Kapitalisten, der um die genannten Zusammenhänge weiss und durch perfide Techniken das Schulsystem seinen Interessen gemäss zu steuern pflegt, entspricht kaum der Wirklichkeit. Der Grund für die oben aufgeführten Determinanten liegt vielmehr im materialistischen Denken, durch welches die Menschen der industriellen Epoche beherrscht werden. Ein Individuum, das nach sozialer Anerkennung, nach Erfolg, nach Macht und Einfluss, nach Selbstachtung strebt, scheint heute diese Motive am besten durch materiellen Reichtum befriedigen zu können. Materieller Reichtum aber wird wesentlich bestimmt durch ein produktives Arbeitsverhalten und – damit verbunden – durch den Aufstieg in den arbeitgebenden Institutionen. Damit aber werden die Anforderungen der wirtschaftlichen Produktion zugleich zur Bedingung für die individuelle Zufriedenheit. Mit anderen Worten: Eine Erziehung, die sich an der individuellen Zufriedenheit orientiert, wird sich automatisch auch nach den Bedingungen der wirtschaftlichen Produktion richten.

Die genannten Motivationsmechanismen spielen bei allen Trägern einer staatlichen Demokratie: nicht nur bei den «Kapitalisten» (im marxistischen Sinn), sondern genauso bei der arbeitenden Klasse. Alle diese Personen werden bzw. wurden für Konformitätsorientierung, Gehorsamkeitshaltung und kalkulatorische Handlungen positiv verstärkt (Erfahrungslernen, Beobachtungslernen) und haben so entsprechende Wertmassstäbe aufgebaut, nach welchen sie nun – in ehrlicher Absicht – schulische Erziehungsprozesse beurteilen. Zielvorstellungen wie Mündigkeit, Emanzipation, Kritikfähigkeit besitzen in diesem individuellen Wertsystem – genau wie in der schulischen Zielhierarchie – einzig Legitimationsfunktion: In einem Rationalisierungsprozess (im Freud'schen Sinne) werden Gründe zur Rechtfertigung der eigenen Handlungen gesucht.

Ziel dieser Rechtfertigung ist es dabei gerade, die eigenen Handlungen nicht verändern zu müssen. Hieraus erklärt sich die Wirkungslosigkeit der postulierten Ziele auch im schulischen Bereich.

Es ist daher müssig, die Ursachen für die genannte wirtschaftliche Determiniertheit in der Korruptheit bestimmter Instanzen zu suchen: Es genügt, ein Schulwesen demokratisch aufzubauen, d. h. eine Mitsprache von Personen, die im ökonomischen Produktionsprozess engagiert sind, zu institutionalisieren, um eine Ausrichtung der Schule auf die wirtschaftliche Produktivität zu garantieren. (Das schweizerisch-demokratische Phänomen, dass die Oberaufsicht über die Schule nicht durch pädagogisch gebildete Leute, sondern durch «berufstätige» Personen, den Schulrat, ausgeübt wird, muss aus dieser Sicht interpretiert werden!)

VII.

Welcher praktische Nutzen kommt nun aber diesen hier ausgeführten Überlegungen zu? Was nützt zum Beispiel einem Lehrer das Wissen um die Integrationsfunktion seines dominanten Verhaltens? Es geht hier in erster Linie um ein ethisch-moralisches Problem: Wieweit dürfen Ziele, die einer ökonomisch-orientierten Gesellschaft als erstrebenswert erscheinen, eher individuell erwünschten Zielen wie Mündigkeit und Emanzipation übergeordnet werden? Solch ein Entscheid darf m. E. einem Erzieher nicht einfach durch institutionalisierte Verdeckungsmechanismen vorenthalten werden. Dieser muss sich vielmehr mit dem genannten Sachverhalt persönlich auseinandersetzen, um so zu seinen Handlungen und zu deren Konsequenzen verantwortungsbewusst stehen zu können.

Das Problem stellt sich jedoch auch als ein technisch-methodisches: Wieweit können die eher individuell orientierten Zielsetzungen in einem vorab ökonomisch-gesellschaftlich determinierten Schulsystem überhaupt verwirklicht werden? Wie kann der hier gebotene Spielraum in dieser Hinsicht optimal ausgenutzt werden? Hier heisst die Lösung eindeutig: Abbau der personbestimmten Dominanz zu Gunsten der sachbestimmten Dominanz. Dies zu leisten stellt jedoch eine kaum zu überschätzende An-

forderung an den Lehrer dar, zumal die Institution Schule ihn in diesen Bemühungen kaum unterstützen wird. Hier die notwendige Hilfe zu bieten, muss die zentrale Aufgabe der Lehrerbildung sein. In dieser Absicht wird denn auch an der Universität Fribourg ein viersemestriger Trainingszyklus zur sachbestimmten Interaktion ausgearbeitet und erprobt. Welches aber die tatsächliche Effektivität solcher Bemühungen sein wird, das wird die Zukunft zeigen.

Literatur

Altwater, Elmar und Huisken, Freerk (1971): Ma-

terialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Politladen, Erlangen.

Fend, Helmut (1969): Sozialisierung und Erziehung. Beltz, Weinheim.

Fend, Helmut (1974): Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Beltz, Weinheim.

Reichwein, Roland (1967): Autorität und autoritäres Verhalten bei Lehrern. In: Neue Sammlung, 7. Jg., S. 20–23.

Tillmann, Klaus-Jürgen (1976): Unterricht als soziales Erfahrungsfeld. Fischer, Frankfurt.

Wellendorf, Franz (1973): Schulische Sozialisation und Identität. Beltz, Weinheim.

Lehrer in ihren Beziehungen zu Eltern

Armin Gloor

I
«Rofls Mutter hat die Gewohnheit, in Gegenwart des Kindes über dieses zu sprechen, Negatives und Positives. Falls dies im Klassenzimmer geschieht, versucht der Bub irgendwie zu stören oder er stösst die Mutter regelrecht zur Türe. Nachher ist er in der Stunde recht schwierig.

Ich versuche, der Mutter begreiflich zu machen, dass Kinder immer viel mehr merken, als wir uns vorstellen und dass Rolf ganz genau spüre, dass sie von ihm spreche, selbst wenn sie dies leise tue.

Kurze Zeit danach telefoniert die Mutter mit mir und spricht selbstverständlich auch über Rolf. Ich höre jedoch an den Nebengeräuschen, dass der Bub anwesend ist.» (Zürcher Primarlehrer, zit. *Gehrig/Schellhammer*, 1973)

«Am Elternabend loben die Eltern – die fast vollzählig erschienen sind (Neugier?) – nicht nur das neue Schulhaus, sondern auch die Art der Lehrer. Sie begrüssen es vor allem, dass den Oberschülern nun auch Französisch erteilt wird. Es wird einzig bedauert, dass den Sechstklässlern kein Handfertigkeitsunterricht erteilt werde.

Der Vorschlag für Handarbeitsunterricht wird akzeptiert. Ein entsprechender Betrag wird ins Budget aufgenommen. Die Lehrer erklären sich auch spontan dazu bereit, zu-

sätzlich und auf freiwilliger Basis den Oberschülern aller Klassen Französisch zu erteilen.

Das Verhältnis zwischen Lehrerschaft, der Schulpflege und den Eltern ist sehr positiv. Die Eltern machen Schulbesuche, wie sie dazu ermuntert wurden. (...) Die Anregungen der Eltern gaben Impulse.» (Präsident einer Aargauer Schulgemeinde, zit. *Aeberli/Gloor*, 1975).

«Als ich dann vor dieser Schulzimmertüre stand, fühlte ich, wie es in meinem Hals zu würgen anfang. Ich erinnerte mich an meine eigene Schulzeit. Ich konnte beinahe nicht eintreten, und ich musste mich richtig dazu überwinden.» (Vater einer Primarschülerin, frei zit. nach *SRG-Sendung «Bericht vor acht»*, 14. Dezember 1975.)

Diese drei Zitate repräsentieren das Beziehungsfeld zwischen Lehrern, Eltern und Schülern keineswegs, zumal sie recht zufällig aus einer Fülle zur Verfügung stehenden Materials herausgegriffen wurden. Wenn ich sie diesem Bericht trotzdem voranstelle, so deshalb, weil sie die komplexe Vielschichtigkeit dieses Beziehungsfeldes wenigstens erahnen lassen.

II

Dieser Bericht fusst auf einer Forschungsarbeit, die von Dr. Chr. Rauh, Leiter des