

**Zeitschrift:** Schweizer Schule  
**Herausgeber:** Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz  
**Band:** 61 (1974)  
**Heft:** 12: 4

**Artikel:** Der Lehrer als Objekt wissenschaftlicher Untersuchungen  
**Autor:** Rickenbacher, Iwan  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-530858>

#### **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:** 25.01.2026

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

kann falsch entschieden werden. Deshalb kommt dem wissenschaftlich begleiteten Schulversuch grösste Bedeutung zu, und es sollten mindestens so viele Mittel und Zeit in die Evaluation wie in die Entwicklung von Curricula gesteckt werden.

8. Echte Fortschritte lassen sich erst im Schulversuch ermitteln. Deshalb wollen wir mit unserem praxisorientierten Modell relativ rasch zu Schulversuchen kommen, um auf diesem Weg einerseits laufend neue Erkenntnisse für die Theorie der Curriculumentwicklung zu gewinnen und andererseits die Reaktionen der Lehrer zu beobachten, denn dort entscheidet sich faktisch das Schicksal einer Curriculumreform. Es gilt also einen Weg zu beschreiten, welcher der

Praxis und der Theorie dient, im vollen Bewusstsein, dass dieser Weg auf den Widerspruch des reinen Theoretikers stösst, aber auch im tröstlichen Bewusstsein, dass die reine Theorie allein dem Bildungswesen kurzfristig nicht die so dringend benötigten Innovationen bringt.

### Anmerkungen

<sup>1</sup> Vgl. dazu die ausführliche Darstellung bei: Rolf Dubs, Christoph Metzger, Tilo Hässler: Lehrplangestaltung und Unterrichtsplanung, 2. Auflage, Zürich 1972.

<sup>2</sup> Vgl. Christine Möller, Technik der Lernplanung, Weinheim 1969, S. 60 ff.

<sup>3</sup> Für Einzelheiten vgl. Dubs, Metzger, Hässler, a. a. O., S. 55 ff.

## Der Lehrer als Objekt wissenschaftlicher Untersuchungen

Iwan Rickenbacher

Es gibt nicht viele Berufsgruppen, über die in den letzten Jahren mehr geschrieben worden ist, als über den Lehrerberuf. Die Analysen und Darstellungen des Lehrerberufes erfassen z. B. Merkmale wie «Lehrerverhalten» (z. B. Döring 1970, Gerner 1972, Kirsten 1973), «Lehrer und Gesellschaft» (z. B. Betzen, Nipkow 1971), «Lehrerrolle» (u. a. Groothoff 1972, Combe 1971, Müller-Fohrbrodt 1973, Schuller 1971) oder «Lehrerbildung» (Frey 1969, Gehrig 1970, Hanssler 1971, Heckhausen 1970 u. a.). Es gibt kaum eine Publikation über Reformen im Schulsystem, in der nicht Fragen wie «Lehrerbe teiligung», «Lehrer und Curriculum», «Lehrer und Innovation» usw. angesprochen werden.

Welches sind die Beweggründe für diese intensive Beschäftigung mit den Aufgaben und Funktionen des Lehrers? Hat man vielleicht die «Sündenbölke» gefunden, welche für die Verzögerung oder das Scheitern von Reformvorhaben in der Schule verantwortlich gemacht werden können? Oder handelt es sich um eine späte Anwendung jener Erkenntnisse, die Elton Mayo in den Jahren 1927–1932 in industriesozio logischen Studien in der amerikanischen Elektroindustrie

gemacht zu haben glaubte, dass nämlich eine starke Zuwendung zu einer bestimmten Gruppe im Betrieb allein schon positive Effekte auf deren Zufriedenheit und Leistungsmotivation haben kann (sog. «Hawthorne-Effekt»)? Oder spielen Erfahrungen mit der Lehrerbildung im universitären Rahmen eine Rolle?

Am Beispiel der Curriculumentwicklung und am Beispiel von Schulentwicklungsplanungen kann man einige Beweggründe aufzeigen, die für dieses Interesse bedeutsam sind.

Dabei scheint es notwendig zu sein, Beweggründe zu erfassen, wenn Lehrer in Studien Objekte der Forschung sind, bzw. Beweggründe zu beschreiben, wenn die Rolle des Lehrers als *Subjekt* in der Schulentwicklung dargestellt wird. Es sei dabei auch nicht unterschlagen, dass wissenschaftliche Publikationen immer auch der persönlichen Qualifizierung der Schreibenden dienen, folglich nicht nur Antworten auf Sachprobleme darstellen.

### 1. Lehrer als Objekte von Untersuchungen

#### 1.1 Zum Beispiel: Lehrer und Lehrplan

Die in der Einleitung erwähnten Studien

handeln zum grossen Teil *über* den Lehrer und sein Verhalten, seine Aufgaben, sein Selbstverständnis. Solche Arbeiten entstehen oft im Rahmen von grösseren Projekten, in denen die Rolle des Lehrers durch Veränderungen mittangiert wird.

Am Beispiel «Lehrer und Curriculum» lässt sich aufzeigen, wie die Interessen in einem Forschungsbereich zwangsweise die Aufgaben und Funktionen des Lehrers miteinbeziehen. *Curricula* erheben den Anspruch,

- den Lehrer bei der Unterrichtsvorbereitung zu unterstützen,
- die Durchführung des Unterrichts durch didaktische, methodische Informationen zu erleichtern,
- die Überprüfung des Unterrichts zu ermöglichen.

«Das Curriculum ist die Darstellung des Unterrichts über einen bestimmten Zeitraum als konsistentes System mit mehreren Bereichen zum Zwecke der Planung, der optimalen Realisierung und Erfolgskontrolle des Unterrichts» (Frey 1970<sup>15</sup>).

*Curricula* können ihre Funktion nur erfüllen, wenn zumindest bekannt ist, welcher Art die Gebrauchsanweisungen, die Begründungen und Materialien sein müssen, damit sie dem Lehrer Hilfe bedeuten. Da *Curricula* in Lehrplänen ihre Vorgänger haben (Lehrpläne, als grobe Stoffpläne), wird es interessant zu erfahren, welche Bedeutung diese Rahmenersasse für die Tätigkeit des Lehrers haben.

In einer Untersuchung über das Verhältnis des Lehrers zum Curriculum weist Santini (1971) nach, dass in einer repräsentativen Stichprobe von Lehrkräften der Primar- und Sekundarstufe der Kantone Bern, Solothurn und St. Gallen 35,7 % der Lehrer den Lehrplan eine Woche bis einen Monat vor der Untersuchung konsultiert hatten, bei 31 % betrug dieser Zeitraum drei bis sechs Monate, bei 33,3 % mehr als ein Jahr.

Damit konnte wohl nachgewiesen werden, dass die Lehrpläne in jenen Kantonen für einen Teil der Lehrer nicht unbedingt ein wichtiges Instrument zur Planung, Durchführung und Kontrolle des Unterrichts darstellten.

«Die Komponenten, die ein künftiges Curriculum nach Lehreraussagen enthalten soll, sind der Reihe ihrer Wichtigkeit nach: Bildungsziele der Fächer, der Stufe, der Schu-

le, Unterrichtsinhalte, Bildungsziele pro Jahr und Fach, Studententafel, Übertrittskriterien, Themenverteilung pro Jahr und Fach, Literaturangaben, Lehrmittelangaben, Prüfungsverfahren, Aufgabe und Stellung des Lehrers, wissenschaftliche und methodische Erläuterungen der Themen, Richtlinien für die Lehrmittelautoren, Themenverteilung innerhalb eines Jahres» (Santini 1971, 101).

Die Beschäftigung mit «Lehrplangewohnheiten» der Lehrer widerspiegelt in diesem Zusammenhang die Erkenntnis, dass sich Lehrer im Zusammenhang mit neuen *Curricula* nicht einfach neue Bedürfnisse vorschreiben lassen. Da Lehrer *Curricula* in die Tat umsetzen, ist es sehr wichtig zu erfahren, welche Bedürfnisse sie in der Praxis entwickelt haben. Nun aber müssen Lehrerantworten in solchen Untersuchungen relativ formal erfasst werden, um eine Auswertung zu ermöglichen. Es stellt sich nun das Problem, auf welche Art zum Beispiel ein Bedürfnis wie «wissenschaftliche und methodische Erläuterungen» durch jene Personen interpretiert wird, welche die Antwort zu geben versuchen. Können Lehrer in dieser Phase weiterhin bloss als Objekte wissenschaftlicher Untersuchungen fungieren? Diese Frage wird noch brennender, wenn man miteinrechnet, dass die Beschäftigung von Nichtlehrern mit Problemen der Lehrer psychologische Schwierigkeiten hervorrufen kann. Die Beschäftigung von Wissenschaftlern mit der Schule und dem Lehrer kann als Einmischung betrachtet werden, als Konkurrenzierung in einem Beruf, der um sein Selbstverständnis ringt. (Die Tatsache, dass es praktisch nur noch im Lehrerberuf möglich ist, dass unqualifizierte Aushilfen ausgebildete Lehrer während längerer Zeit zu ähnlichen Bedingungen vertreten – es versuche dies mal der örtliche Samariterlehrer, wenn der Arzt in den Ferien weilt – zeigt auf, welche Berufsprobleme zu lösen sind.) Können Lehrer aus Untersuchungen lernen, in deren Entstehung sie mehr oder weniger passiv Daten liefern?

## 1.2 Zum Beispiel: Lehrer und strukturelle Veränderungen

Es ist unverkennbar, dass die schweizerische Schuldiskussion mehr von Projekten zu strukturellen Veränderungen im Schul-

system geprägt wird. Begriffe wie «Gesamtschule», «Mittelschule von morgen» usw. wecken lebhaftere Diskussionen als Begriffe wie «Lerninhalte», «Lernsequenzen» oder «Lernziele».

Lehrer sind auch im Zusammenhang mit strukturellen Veränderungen zum Objekt wissenschaftlicher Studien geworden.

Combe (1971) versucht in seiner «Kritik der Lehrerrolle» Verhaltensweisen und Vorlieben der Lehrer vor allem im Zusammenhang mit strukturellen Veränderungen im Schulsystem aufzuzeigen:

- Lehrer seien gegenüber strukturellen Veränderungen eher skeptisch,
- Lehrer würden die Auswirkungen solcher Reformen in Frage stellen, da sie die Einflüsse des häuslichen Milieus als unveränderlich betrachten würden,
- Lehrer würden die Schule lieber außerhalb politischer Auseinandersetzungen stehend betrachten, sozusagen als Schonraum für sich und die Schüler.

Nun haben allerdings Begriffe wie «Emanzipation», «Demokratisierung», «Chancengleichheit» usw., welche strukturelle Veränderungen im Schulsystem einleiten, einen gesellschaftspolitischen Hintergrund. Es ist einleuchtend, dass es notwendig wird, die gesellschaftspolitische Situation des Lehrers miteinzubeziehen. Nun erhalten aber Lehrer über die Aufklärung ihrer eigenen Einstellungen und Motive noch keine Handlungsanweisungen, wie sie sich in der Spannung zwischen politischen Leitideen, die eventuell von einer Minderheit formuliert und getragen werden, und den Realitäten in einer eher beharrenden Öffentlichkeit, mit der sie täglich konfrontiert sind, verhalten müssen. Zudem haben Lehrer in überfüllten Schulzimmern, mit fehlenden Lehrmitteln, mit beschränkten Entscheidungskompetenzen Probleme, die sie in grossen Entwürfen sehr oft wenig berücksichtigt sehen.

Die Skepsis der Lehrer dürfte in den wenigsten Fällen eine Folge der «Korruptheit» der Lehrer in Mittelstandsideologien sein. Ihre Skepsis ist sehr oft eine Folge fehlender *mittelfristiger* Strategien, die sich sowohl an langfristigen Entwürfen wie an aktuellen Problemen orientieren. Mittelfristige Strategien in diesem Sinn aber, die auch erlauben, konkrete Aufgaben in der heutigen Wirklichkeit aufzuzeigen, können sich nur

teilweise auf wissenschaftliche Erkenntnisse abstützen. Leerstellen im Erkenntnishintergrund sind mit plausiblen Hypothesen auszufüllen, die eben auch vom Praktiker formuliert werden können. Dazu aber muss der Lehrer die Rolle des Objektes von wissenschaftlichen Forschungen überschreiten können und im Rahmen von Reformen zum handelnden Subjekt werden.

## 2. Lehrer und Handlungsforschung: Lehrer als Subjekte in der Planung

Das Interesse an der Lösung aktueller praktisch-pädagogischer Probleme führt zu Strategien, in denen Forschung unmittelbar in die Praxis eingreift, die verändert werden soll, und in der die strikte Rollentrennung zwischen Forschern und Praktikern nicht mehr durchgehalten werden kann (vgl. u. a. Klafki 1973).

Es besteht ein gewisses Unbehagen gegenüber einer Forschung, deren Ergebnisse zu wenig praxiswirksam wird, zum andern auch gegenüber einer Praxis, die von Forschungsergebnissen keine Notiz nimmt. Nun ist aber praxisnahe Forschung nicht ganz problemlos.

In einem Erfahrungsbericht zum Projekt EBAC-PS (EBAC-PS = Entwicklung und begleitende Analysen eines Curriculums der Primarschule im Kanton Freiburg) zeigen U. Isenegger und Y. Germann Schwierigkeiten auf, die in der Zusammenarbeit zwischen Forschern und Lehrern entstehen können (der Bericht entstand im Juli 1973 und liegt in polykopierte Fassung im Pädagogischen Institut der Universität Freiburg vor).

- Die Zeitinvestition und damit auch die Produktivität ist zwischen vollamtlichen Forschern und vollamtlichen Lehrern im Rahmen eines gemeinsamen Projektes unterschiedlich. Es besteht die Gefahr, dass die Lehrer überfordert werden.
- Das Verhalten von Forschern, ihre eigenen Ansätze ständig zu überprüfen und zu verändern, wenn es ihnen notwendig erscheint, wird mit dem Bedürfnis der Lehrer konfrontiert, Kontinuität und Überschaubarkeit zu erfahren.
- Der Druck der Öffentlichkeit und speziell die Kritik von Kollegen, verursacht durch erste Arbeitsergebnisse und Arbeitspapiere, muss vor allem auch durch die Leh-

rer aufgefangen werden, denen eine Identifikation mit den Projektzielen und -ergebnissen nicht leicht fällt, wenn sie in der Entwicklung des Konzeptes nur am Rande beteiligt waren.

Gerade wegen dieser Schwierigkeiten sollte studiert werden, wie eine Beteiligung der Lehrer am Reformprozess gestaltet werden könnte, um

- die Chancen der Verwirklichung eines Projektes zu erhöhen;
- durch Eröffnung von Entscheidungsspielräumen für Lehrer die Voraussetzungen für höhere Selbstbestimmung der Schüler zu schaffen;
- aktuelle Bedürfnisse in der Schule besser zu berücksichtigen;
- die spezifische Problemsicht der Lehrer in pädagogischen Unternehmungen besser nutzbar zu machen.

(Zu Argumenten für eine verstärkte Lehrermitarbeit in Forschungs- und Entwicklunguprojekten siehe u. a. Sachs, Scheilke 1973, Rickenbacher 1969, Bierschenk 1970, Aregger, Winiger 1973, Aregger 1974.)

An Appellen für eine verstärkte Lehrerbeteiligung an Reformprojekten fehlt es nicht. Die Kritik der Lehrerrolle, wie sie in vielen Publikationen über den Lehrer durchscheint, verändert an der Situation des Lehrers, an den Bedingungen, unter denen das kritisierte Verhalten sehr oft gäussern werden muss, wahrscheinlich wenig.

Es wird vermehrt mit dem Lehrer zu planen, zu entwickeln und zu prüfen sein, wie Lehrer unterstützt werden können, damit sie aus der Isolation (Lortie 1972) und beinahe totalen Auslastung im Klassenzimmer herausgelangen können, um *im Klassenzimmer* Reformbeiträge zu leisten. Dies wird einerseits konkrete Veränderungen im Pflichtenheft und in der Aufgabenstellung der Lehrer bedingen, andererseits aber auch neue Forschungsmethoden, in denen es nicht um die Isolierung der «Forschungsgegenstände» geht, um sie möglichst unverändert zu erfassen, sondern um Veränderung durch Forschung und Unterricht.

## Literaturhinweise

Aregger K.: Lehrerzentrierte Curriculumreform. Uni-Taschenbücher 314. Bern 1974 (Haupt).

Aregger K., Winiger X.: Der Lehrer in der Curriculumentwicklung. In: Schweizerische Lehrerzeitung. 52 (1973), 2155–2161.

Betzen K., Nipkow K. E. (Hrsg.): Der Lehrer in Schule und Gesellschaft. München 1971 (Piper).

Bierschenk B.: Die Lehrerhochschule und das Pädagogisch-Psychologische Forschungsinstitut an der Lehrerhochschule in Malmö: Organisation, Ausbildung und Forschung. In: didakometrie und soziometrie Nr. 7. Malmö 1970.

Combe A.: Kritik der Lehrerrolle. Gesellschaftliche Voraussetzungen und soziale Folgen des Lehrerbewusstseins. München 1971 (List).

Döring K. W.: Lehrerverhalten und Lehrerberuf. Zur Professionalisierung erzieherischen Verhaltens. Weinheim 1970 (Beltz).

Frey K. u. a.: Der Ausbildungsgang der Lehrer. Weinheim 1969 (Beltz).

– (Hrsg.): Kriterien in der Curriculumkonstruktion. Weinheim 1970 (Beltz).

Gehrig H. (Hrsg.): Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung. Basel 1970 (Beltz).

Gerner B.: Der Lehrer – Verhalten und Wirkung. Darmstadt 1972.

Groothoff H. H.: Funktion und Rolle des Erziehers. München 1972 (Juventa).

Hanssler B. (Hrsg.): Materialien und Dokumente zur Lehrerbildung. Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission 17. Stuttgart 1971 (Klett).

Heckhausen H. u. a.: Lehrer 1980. Lehrerbildung für die künftige Schule. Düsseldorf 1970 (Bertelsmann).

Isenegger U., Germann Y.: Erfahrungsbericht zum Projekt EBAC-PS. Freiburg (polykopierte Arbeitspapiere) 1973.

Kirsten R. E.: Lehrerverhalten. Stuttgart 1973 (Klett).

Klafki W.: Handlungsforschung im Schulfeld. In: Zeitschrift für Pädagogik. 19 (1973) Heft 4, 487–516.

Lortie D. C.: Team Teaching: Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In: Dechert H. W. (Hrsg.): Team Teaching in der Schule. München 1972, 37–76 (Piper).

Müller-Fohrbrodt G.: Wie sind Lehrer wirklich? Stuttgart 1973 (Klett).

Rickenbacher I.: Die Rolle des Lehrers in der Bildungsplanung. In: «schweizer schule» 56 (1969), 508–511.

Sachs W., Scheilke Ch. Th.: Folgeprobleme geschlossener Curricula. In: Zeitschrift für Pädagogik. 19 (1973) Heft 3, 375–390.

Santini B.: Das Curriculum im Urteil des Lehrers. Weinheim 1971 (Beltz).

Schuller A. (Hrsg.): Lehrerrolle im Wandel. Weinheim 1971 (Beltz).