

WAS DEN LEHRER IN DER SCHULE ERWARTET

Anmerkungen zum Berufsbild des Lehrers und zu einer verbesserten Aus- und Weiterbildung

Berufe lassen sich als Träger sozialer Rollen und Positionen beschreiben, in denen sich die mehr oder weniger realistischen Erwartungen der Gesellschaft widerspiegeln. Ihre Inhalte und Aufgaben werden in Arbeitsplatz- und Berufsfeldanalysen untersucht. In den Berufsfeldanalysen zum Lehrerberuf finden oft idealisierte und an vagen Lehrzielen orientierte gesellschaftspolitische Ansprüche ihren Niederschlag, sodaß sich diese Aufgabenkataloge in vielen Fällen wie Utopien ausnehmen. Das Berufsbild des Lehrers weist im Gegensatz zu anderen Berufen vor allem eine Eigentümlichkeit auf: der Bekanntheitsgrad des Lehrerberufs verursacht eine gewisse "Öffentlichkeit", die es jedermann gestattet, über diesen Beruf sein Urteil abzugeben (PEAGITSCH 1983, S. 164 f.). Auch der angehende Lehrer oder Lehrerstudent orientiert sich an diesem öffentlichen Profil, sodaß der vielzitierte Praxisschock nicht sosehr auf mangelhafte fachliche Ausbildung, sondern eher auf die durch den Rollentausch unerwarteten Schwierigkeiten zurückzuführen ist (PEAGITSCH 1983, S. 165). Berufe und Berufsbilder sind historischen und sozialen Wandlungsprozessen unterworfen, dennoch zeigt sich, daß bestimmte Aspekte des Lehrerberufs ihre Gültigkeit und Widersprüchlichkeit über Jahrzehnte erhalten haben (Prestige, soziale Sicherheit des Berufes, lange Ferien etc.) (PEAGITSCH 1983, S. 168 ff.). Es kann davon ausgegangen werden, daß in der Öffentlichkeit Stereotype über den Lehrerberuf bestehen, die in der Realität des Schulalltags keine oder nur geringe Grundlagen besitzen.

Zu den oft überholten aber hartnäckig tradierten Klischeevorstellungen kommt, daß sich in den letzten Jahren ein komplementäres Klischee - das des Erziehungsmanagers - als Gegensatz dazu herausgebildet hat, welches seine Ursache wieder in neueren Ausbildungsformen hat, die eine einseitige Betonung auf den Erwerb fachdidaktischer Fertigkeiten und Fähigkeiten legen.

Allen Klischeevorstellungen ist gemeinsam, daß sie die Entwicklung eines realistischen, ganzheitlichen, differenzierten und differenzierbaren Berufsbildes des Lehrers verhindern. Es ist daher notwendig, sowohl die Öffentlichkeit über den Lehrerberuf aufzuklären, als auch den angehenden Lehrerstudenten ein realistisches berufliches Profil des Lehrers zu bieten.

In der vorliegenden Arbeit wird versucht, ein realistisches Berufsbild des Lehrers an Allgemeinbildenden Höheren Schulen zu zeichnen, wobei es vor allem darum geht,

- die bestehenden Klischees auf ihre Haltbarkeit zu überprüfen, - das Ausmaß der einzelnen Tätigkeitsbereiche und
- die Belastungen der Lehrer durch ihre berufliche Tätigkeit festzustellen, und
- mögliche Hilfen für den Lehrer zu überprüfen.

Gleichzeitig werden Möglichkeiten in der Lehreraus- und -weiterbildung aufgezeigt, die insgesamt zu einer Professionalisierung des Lehrerberufs führen können. Unter Professionalisierung des Lehrerberufs verstehe ich einerseits die Betonung des "geistigen Amtes" (BECKMANN 1969), wie es vergleichsweise bei Medizinern oder Juristen der Fall ist,

andererseits aber auch die Vermittlung und den Erwerb der nötigen Sachkenntnisse zur Erfüllung der Berufsaufgaben. Nur dadurch ist es möglich, daß Lehrer zu einem positiven und befriedigenden Selbstverständnis in ihrer Berufsrolle und Berufsposition gelangen.

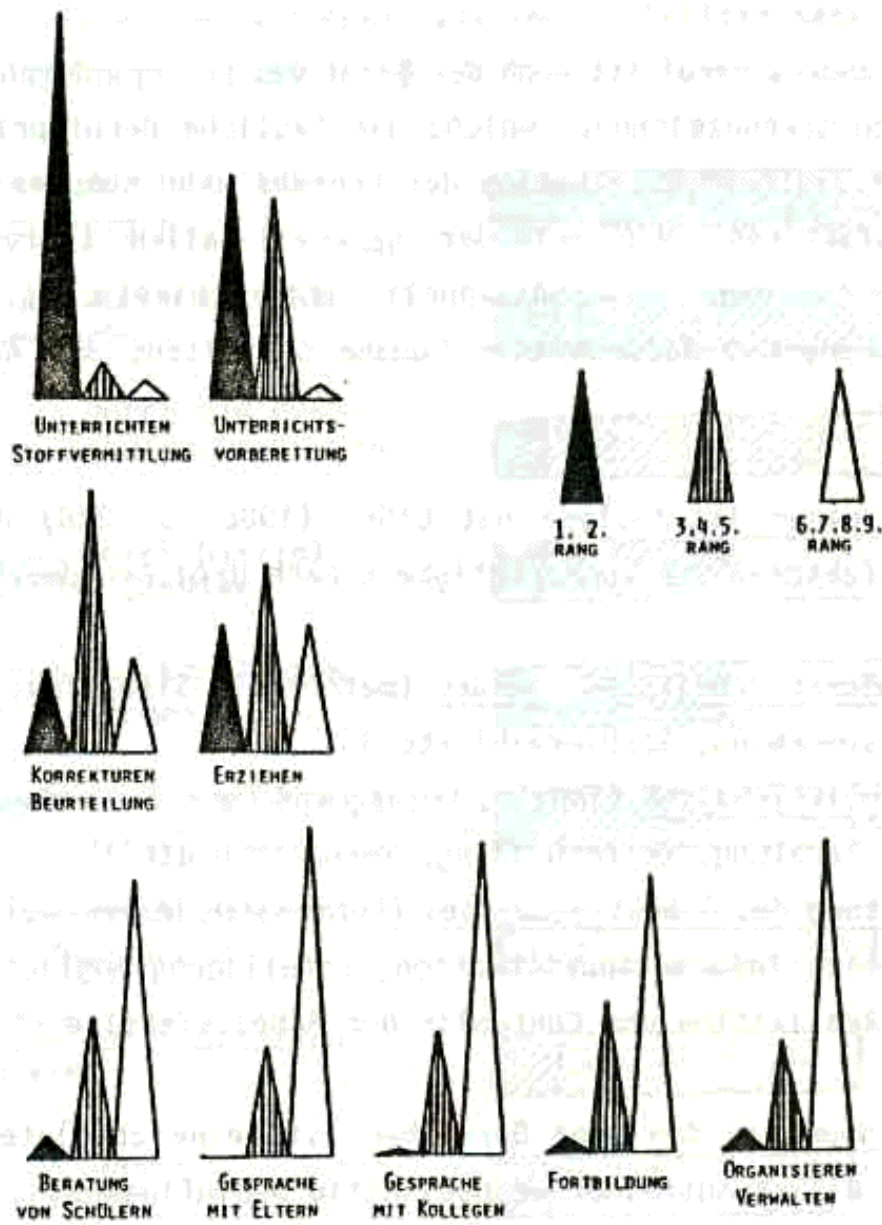
1. DIE TÄTIGKEITEN UND AUFGABENBEREICHE DES LEHRERS

Mit der Umschreibung Bildung und Erziehung bzw. Unterrichten und Erziehen glaubt man traditionellerweise die Aufgaben des Lehrers erfassen zu können. Es darf aber nicht übersehen werden, daß sich das Aufgabengebiet des Lehrers durch gesellschaftliche, bildungspolitische, schulorganisatorische und didaktische Veränderungen erweitert hat (vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970).

Die Tätigkeiten des Lehrers lassen sich nach verschiedensten Gesichtspunkten einteilen, z.B. nach der Häufigkeit in tägliche und gelegentliche und freiwillige (BECKMANN 1969) oder ausgehend vom erzieherischen Auftrag in primäre (Erziehung im engeren Sinn), sekundäre (Vorbereitung der primären Tätigkeiten) und tertiäre (Schaffung von Voraussetzungen für die primären Tätigkeiten) (DURING 1970, S.93 f).

Eine Erhebung des Ist-Zustandes an allgemeinbildenden höheren Schulen in OÖ (SCHERLING 1983) zeigt die Lehrereinschätzung der Wichtigkeit von 9 zentralen Aufgabenbereichen (Tabelle 1).

Tab. 1: Subjektive Wichtigkeit von Tätigkeiten des Lehrers in der Praxis (Ist-Zustand) nach SCHERLING (1983, S. 128)



Hieraus kann man erkennen, daß die Selbsteinschätzung des Lehrers als Wissensvermittler mit dem öffentlichen Bild des Lehrers übereinstimmt, daß sich aber die Erziehungsfunktion durchaus nicht als gleichrangig und damit dem öffentlichen Image angemessen darstellt.

Aus der Tabelle läßt sich aber auch erkennen, daß einige Tätigkeiten, die für die Entwicklung eines befriedigenden Selbstbildes (und Selbstverständnisses) von Bedeutung sind (Kontakt mit Kollegen, berufliche Fort- und Weiterbildung), in der Praxis nicht zum Tragen kommen. Darauf

wird weiter unten bei der Gegenüberstellung von Wunschvorstellungen und Ist-Zustand der Lehrertätigkeit noch eingegangen.

Überraschend erscheint, daß Organisieren und Verwaltungstätigkeiten in der Praxis nur einen so geringen Stellenwert einnehmen, wenn man die Klagen der Lehrer über das Überhandnehmen bürokratischer Tätigkeiten hört. Vermutlich fallen viele dieser bürokratischen Tätigkeiten auch in den Bereich der Korrekturen und Beurteilung, die in der zitierten Untersuchung annähernd gleichauf mit den Erziehungsaufgaben gereiht werden.

2. DIE QUELLEN DER BELASTUNGEN DES LEHRERS

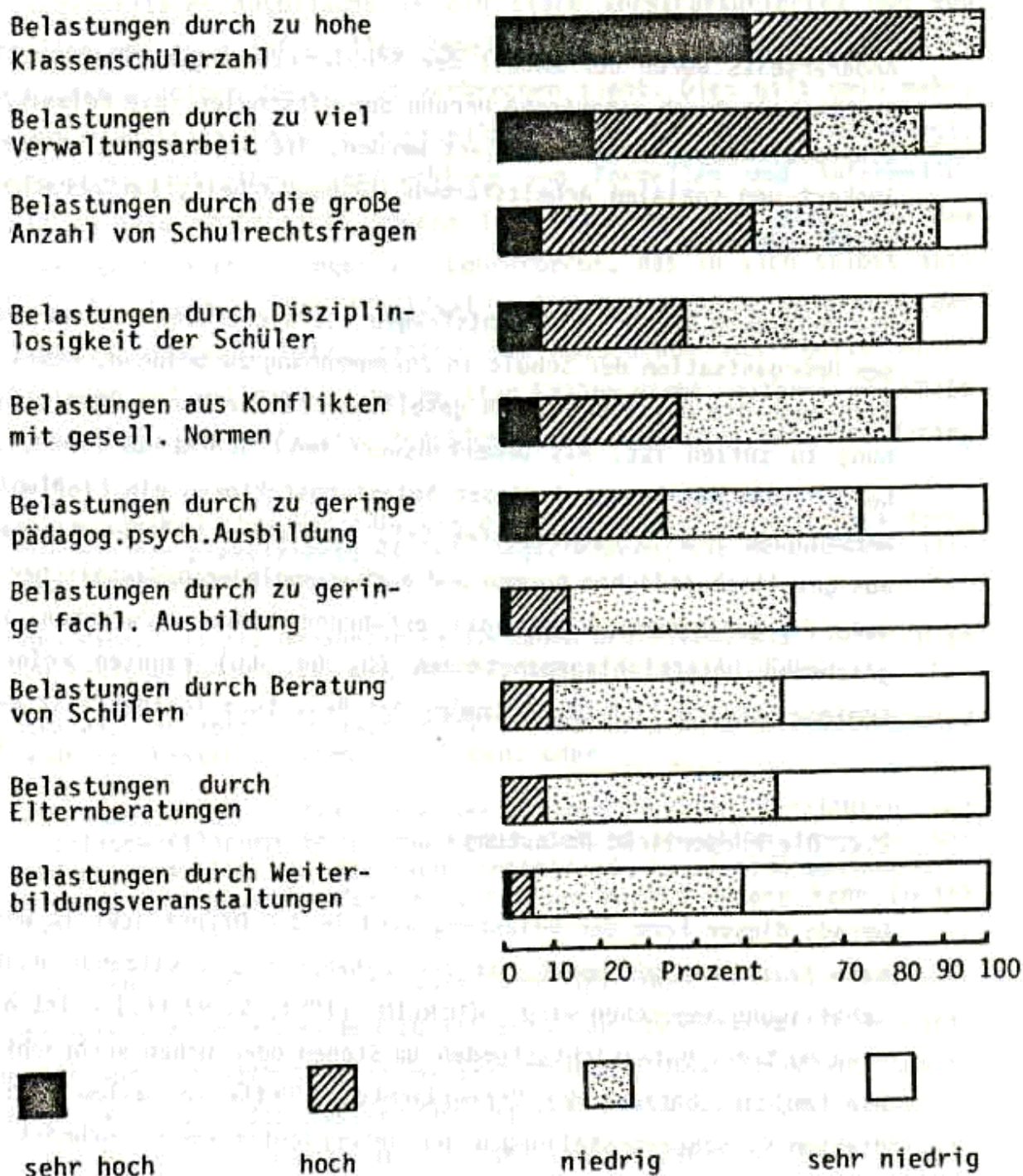
2.1. Überblick

Wie jeder andere Beruf ist auch der Beruf des Lehrers durch verschiedene Belastungen gekennzeichnet, welche die tägliche Berufspraxis mit sich bringt. Da die Arbeitssituation des Lehrers sehr komplex ist, gibt es Belastungsfaktoren, die entweder generell allen Lehrern oder den einzelnen Lehrern in individuell unterschiedlichem Ausmaß die Berufsausübung und dadurch eine humane Gestaltung des Arbeitsplatzes erschweren.

Im Rahmen einer Ist-Analyse hat LASKE (1980, S. 228) die zentralen Belastungsfaktoren der Lehrertätigkeit nach drei Grundmerkmalen differenziert:

- den äußeren Arbeitsbedingungen (materielle Situation, Arbeitszeit, Arbeitsumgebung, Schülerzahl etc.).
- den Arbeitsinhalten (Inhalt, Umfang und Form der pädagogischen Aufgaben, Beratung, Weiterbildung, Verwaltung etc.)
- Gestaltung des Arbeitsprozesses (Formen der innerschulischen Zusammenarbeit, Informationssituation, Beteiligungsmöglichkeit an Planung, Realisation und Kontrolle der Arbeitsinhalte etc.)

Tab. 2: Belastungen und Konflikte im Schulalltag nach SCHERLING (1983, S. 104 f.)



Diese Zuordnung zu den drei Bereichen ist keine absolute, zumal sich diese drei Belastungsfelder wechselseitig beeinflussen. Die in Tabelle 2 dargestellten Ergebnisse einer empirischen Erhebung zeigen, daß vor allem die große Schülerzahl und die Belastung durch Verwaltungsarbeiten als

hoch eingeschätzt werden. Diese auch in der Öffentlichkeit immer wieder erhobene Forderung nach Reduzierung der Klassenschülerzahl erfährt in der Untersuchung von SCHERLING (1983, S. 117) eine Bestätigung. Auch FULSCH (1980, S. 36 ff.) führt dieses Problem als wichtigstes an und meint, daß viele andere Probleme durch eine Senkung der Klassenschülerhöchstzahl gelöst bzw. vermindert werden könnten. Durch eine Verminderung des Schreib- und Verwaltungsaufwandes und durch eine Verminderung der Störungen während des Unterrichts könnten Lehrer und Schüler profitieren, denn es käme zu einer geringeren Belastung beider, der Lehrer könnte sich dem einzelnen Schüler mehr zuwenden, könnte individueller auf zurückhaltende Kinder eingehen. Denn Individualisierung und Differenzierung innerhalb des Unterrichts können erst ab einer Klassenschülerzahl von etwa 20 Schülern sinnvoll eingesetzt werden.

Andererseits würde der Anteil der Schüleräußerungen zunehmen, die Ablenkbarkeit durch motorische Unruhe der Mitschüler, die Belastung durch Sauerstoffmangel würde reduziert werden, die Sitzordnung könnte aufgelockert und sozialen Arbeitsformen (Gruppenarbeit, Partnerarbeit) angepaßt werden.

Die Belastung durch Schulrechtsfragen ist sicherlich mit der derzeitigen Umorganisation der Schule in Zusammenhang zu bringen, wobei sicherlich auch die Belastung durch gesellschaftliche Normen damit in Beziehung zu setzen ist. Als bemerkenswert hebt SCHERLING (1983, S. 118) hervor, daß nur bei zwei dieser Belastungsfaktoren ein Einfluß mit der beruflichen Praxis nachzuweisen ist. Junglehrer erleben die Belastung aus gesellschaftlichen Normen und auch mangelnder pädagogischer Ausbildung in geringerem Ausmaß als erfahrene Lehrer. Zwischen den verglichenen Unterrichtsgegenständen (D, Gg, LU) konnten keine Unterschiede hinsichtlich des Ausmaßes der Belastung festgestellt werden.

2.2. Die körperliche Belastung

Gerade dieser Form der Belastung wird in der Öffentlichkeit wenig oder kaum Beachtung geschenkt, da der Lehrberuf als sitzende Halbtagsbeschäftigung angesehen wird. SCHERLING (1983, S. 93 ff.) weist nach, daß etwa 80 % der Unterrichtsstunden im Stehen oder Gehen verbracht werden. Die Fehleinschätzung der Öffentlichkeit dürfte vor allem auch in tradierten Klischeevorstellungen der Unterrichtsformen begründet sein.

Es ist zu vermuten, daß vergleichbare Kriterien auch auf die von Schulbehörden formulierten Regelungen zutreffen (vgl. LASKE 1980, S. 230).

Es braucht nicht besonders betont zu werden, daß eine Überreglementierung zu einer hohen Unzufriedenheit mit der beruflichen Situation führt. Auch ist zu erwarten, daß der Junglehrer, der aus dem Schonraum der universitären Ausbildung in ein stark vorstrukturiertes und von formellen und auch informellen Regeln gesteuertes Organisationssystem kommt, daran seinen Idealismus zerbrechen sieht. Dies gilt umso mehr, als er einerseits falsche Vorstellungen vom Schulsystem mitbringt, andererseits auf diese Verflechtung von formellen und informellen Regeln zu wenig vorbereitet worden ist. Der Junglehrer steht vor dem Problem, seine Vorstellungen vom Lehrerberuf, das in sich selbst aufgebaute Berufsethos, das Ich-Ideal und seine eigenen Ansprüche der Realität anzupassen. Dabei helfen ihm Ratschläge von "gestandenen" Kolleginnen und Kollegen in den meisten Fällen nicht weiter (vgl. MEIER 1983, S. 358). Die häufigsten Reaktionen der Junglehrer bestehen darin, daß sie

- die ursprünglichen Maßstäbe des eigenen Handelns so weit verändern, bis sie das praktizierte Handeln legitimieren, sie akzeptieren also den "heimlichen Lehrplan";
- den Mißerfolg als persönliches Versagen begreifen, was in der Folge zu Resignation und Lähmung der Handlungsfähigkeit führt;
- die eigenen Ansprüche zwar aufrechterhalten, ihre Realisation wird aber auf bessere Zeiten verschoben; oder
- auf eine kritische Reflexion des eigenen Handelns verzichten, den gesellschaftlichen Bedingungen die Schuld an allem zuweisen und dadurch ein Alibi für die sich einstellende Passivität gewinnen, da man als einzelner an den Verhältnissen nichts ändern kann (MEIER 1983, S. 358).

Da viele Lehrer nicht gelernt haben, Konflikte und Spannungen angemessen zu lösen, zu ertragen und zu kompensieren, zeigen sie oft neurotische Störungen (psychosomatische Erkrankungen, Neurasthenien, Angstneurosen, Psychosen depressiven Charakters), unter denen sie selber und auch die berufliche Umwelt leiden (vgl. MEIER 1983, S. 163). Schule macht auch Lehrer krank - nicht nur Schüler.

Die folgende Übersicht zeigt den Prozentsatz der einzelnen Körperhaltungen während einer Unterrichtsstunde (durchschnittliche Angaben von Deutsch-, Geographie- und Turnlehrern)

- Sitzen 19,3 %
- Stehen 40 %
- Gehen 43,9 %

96 % der Lehrer empfinden die Lehrtätigkeit nach Ablauf eines 5-Stunden-Schultages als große bzw. mittlere Anstrengung (SCHERLING 1983, S.95), wobei erstaunlicherweise Geographielehrer eine größere subjektive körperliche Belastung empfinden als Deutsch- und Turnlehrer.

Diese Ergebnisse zeigen, daß gerade im Bereich der körperlichen Belastung durch den Beruf die in der Öffentlichkeit bestehenden Vorstellungen vom Lehrerberuf - als eher nicht anstrengende Tätigkeit - zu korrigieren sind.

Es wäre sicherlich angebracht, den Arbeitsplatz Schule - so wie es in der Wirtschaft üblich ist - auf seine gesundheitsbelastenden Faktoren hin zu untersuchen, wobei natürlich auch die Schüler und ihre "Arbeitsplatzsituation" geprüft werden müßten.

2.3. Die zeitliche Belastung der Lehrer

Da sich die Arbeit des Lehrers nicht nur auf die Institution Schule beschränkt, sondern er sich auch außerhalb der Unterrichtsstunden mit schulischen Problemen auseinandersetzen muß, bereitet die Ermittlung der wöchentlichen Arbeitszeit einige Schwierigkeiten.

Die Arbeitszeit in der Schule wird ihm durch seine Lehrverpflichtung mit dem Stundenplan vorgegeben. Die durchschnittliche Anzahl der Unterrichtsstunden der von SCHERLING (1983, S. 119) befragten Lehrkräfte beträgt 20,9 Stunden.

Neben der geregelten Arbeitszeit in der Schule muß sich der Lehrer noch für den Unterricht vorbereiten, Klassenarbeiten und Hausübungen korrigieren und beurteilen. Das Herstellen von Arbeitsmitteln für den Unterricht und der Zeitaufwand für die ständige Weiterbildung wird auch unter diesem Punkt zusammengefaßt. Von 41 % der Lehrkräfte wird angegeben, für solche außerschulischen Belastungen etwa 10 - 15 Stunden pro Woche zu verwenden. Etwas geringer, nämlich 38,5 %, ist der Anteil der Lehrer, die sogar 16 - 25 Stunden pro Woche aufwenden.

Der ermittelte Durchschnittswert beträgt 17,5 Stunden pro Woche. Der niedrigste Wert wurde mit 2 Stunden, der höchste mit 33 Stunden angegeben (SCHERLING 1983, S. 120). Diese Ergebnisse sollten jedoch mit gewisser Vorsicht betrachtet werden, da einige Aufgaben sehr unregelmäßig anfallen und viele Arbeiten mit zunehmender Unterrichtspraxis zur Selbstverständlichkeit werden.

Aus einer vom Berliner Verband der Lehrer und Erzieher durchgeführten Erhebung (1961, S. 17 und S. 30) geht hervor, daß etwa 45 % der Gesamtarbeitszeit auf den Unterricht entfallen, 23 % auf die Vorbereitung und 19 % auf Korrekturen. Der Rest der Arbeitszeit entfällt auf Konferenzen, Elternbesuche, Verwaltungsarbeiten und andere freiwillige Sonderleistungen.

SCHERLING (1983, S. 119 f.) kommt auf eine ähnliche Zeitstruktur der Lehrtätigkeiten. Allerdings ist gerade der Bereich der Arbeitszeit stark vom unterrichteten Gegenstand abhängig, er ist auch bedingt durch die Unregelmäßigkeit der anfallenden Tätigkeiten (Prüfungszeiten, Semesterende etc.) starken Schwankungen unterworfen. Die Vorbereitungszeit ist allerdings stark von der Unterrichtspraxis abhängig: Junglehrer müssen wesentlich mehr Zeit aufwenden als ältere Lehrer (SCHERLING 1983, S. 120).

Alle Untersuchungen zur Arbeitszeit von Lehrern zeigen, daß auch hier die weitverbreiteten Vorurteile von der kurzen Arbeitszeit des Lehrers revidiert werden müssen. Diskussionen über "Privilegienabbau einzelner Berufsgruppen haben in diesem Bereich zu Auseinandersetzungen geführt, die geeignet sind, das Verhältnis zwischen Lehrern und Öffentlichkeit zu verschlechtern. Gerade bei der Arbeitszeit ließe sich nachweisen" wie wenig überprüft und gerechtfertigt das öffentliche Berufsbild des Lehrers ist.

2.4. Belastungen durch Verantwortung

Die Verantwortlichkeit des Lehrers für seine Tätigkeit ist einerseits durch grobe Rahmenbedingungen (Lehrplan, SCHOG) vorgegeben, andererseits unterscheidet sich der Beruf des Lehrers von anderen Berufen gerade durch eine geringe Planbarkeit seiner Tätigkeiten, die ja als interaktionelle Prozesse von anderen Personen mitbestimmt werden.

Gerade der junge Lehrer steht solchen Problemen hilflos gegenüber, da die Lösung meist eine langjährige Berufserfahrung voraussetzt, die auch in der Ausbildung nur schwer zu vermitteln ist.

Die Verantwortung des Lehrers für die Sicherheit von Personen, für die Disziplin in der Klasse, für Sachwerte und nicht zuletzt für Lehrplannerfüllung wird als sehr hoch eingeschätzt (SCHERLING 1983, S. 109 f). Trotz eines beträchtlichen Ausmaßes an Reglementierungen und formellen Ordnungen, denen der Unterrichtsbetrieb unterworfen ist, ist Unterrichten als Interaktionsprozeß zwischen Menschen nur in gewissem Ausmaß regel- und vorhersehbar. Dies gilt umso mehr, als man vom Lehrer verlangt, flexibel und jeder Situation gewachsen zu sein,

d.h. seine Unterrichtsplanung den sich unter Umständen plötzlich ergebenden Veränderungen anzupassen. Sein Balanceakt zwischen Planung und Flexibilität kann zu einer starken psychischen Belastung werden, wenn er seinen und den auch von außen an ihn herangetragenen Anspruch, allen Situationen gewachsen zu sein, verwirklichen will.

2.5. Belastung durch formelle und informelle Normen

In der betriebswirtschaftlichen Organisationsforschung nennt man vier Kriterien von Regelungen, die letztendlich als Ursachen für die Nichtbefolgung bzw. Ablehnung dieser Regelungen angesehen werden:

- Überformalisierung (ein Übermaß an formellen Regeln),
- Irrelevanz (Regeln der Situation nicht angepaßt),
- Rigidität (Regeln werden als Eingriff in die eigene Kompetenz erlebt) und
- fehlende Beteiligung der Betroffenen am Zustandekommen dieser Regeln.

3. HILFEN FOR DEN LEHRER BEI DER BERUFSAUSUBUNG

3.1. Hilfen durch die Aus- und Fortbildung

"Nun vergessen Sie am besten ganz schnell, was Sie auf der Hochschule alles gelernt haben!"

Dieser Satz, den gerade Anfänger im Lehrberuf immer wieder hören, spiegelt die Einschätzung der Ausbildung durch den Praktiker (sprich erfahrenen Lehrer) wider. Diese wird von den jungen Lehrern nur allzu gerne übernommen, da sie unweigerlich am Beginn ihrer Tätigkeit in Situationen kommen, auf die sie während ihres Studiums nicht oder nicht genügend vorbereitet wurden. Die Kritik an der Praxisferne (insbesondere der pädagogisch-psychologischen) Ausbildung läßt sich schon über Generationen hin verfolgen und belastet als Vorurteil bereits den Studenten, der eher lustlos und wohl oder übel die Scheine im pädagogischen Begleitstudium sammelt. Schon ZIFREUND (1968, S. 124f.) kritisiert in diesem Zusammenhang auch die einseitig fachwissenschaftliche Orientierung der Lehrerausbildung, die seiner Meinung nach eine Professionalisierung des Lehrerberufes verhindert.

In der Untersuchung von SCHERLING (1983) wurde belegt, daß Lehrer neben der fachlichen Ausbildung zwar die pädagogisch-psychologische Ausbildung subjektiv für wichtig erachten, daß aber ihrer Meinung nach die fachliche Ausbildung Vorrang hat. Zuerst kommt das Unterrichten, dann das Erziehen.

Ein wichtiger Schritt zur Professionalisierung des Lehrerberufs könnte vor allem durch einen Ausbau der schulpraktischen Aus- und Fortbildung erreicht werden. Gerade im Bereich des Erwerbs von unterrichtlichen Handlungskompetenzen fehlen weitgehend theoretische Konzepte, denn die Strukturtheorien von Unterricht haben keine praktische Handlungsperspektive (vgl. HACKER/ROSENBUSCH 1983, S. 367).

Die bisherigen Ansätze zu einer praktischen Lehrerausbildung beschränken sich weitgehend auf die Einübung und Verfeinerung instrumenteller Praktiken und bleiben daher lediglich auf einer Symptomebene unterrichtlicher Interaktionen (vgl. HACKER/ROSENBUSCH 1983). Erst in den letzten Jahren wurde die Bedeutung der personalen Ebene bei der schulischen Interaktion

erkannt, wurde dem tragenden Beziehungsaspekt der Interaktion in seiner Wichtigkeit für den Lehrerberuf Beachtung geschenkt.

Die Unterrichtstätigkeit ist bei Lehrern und auch bei Lehrerstudenten stärker mit Angst als mit Freude und Spaß besetzt. Es ist daher zu fordern, daß Unterrichten vor allem am Anfang (bei der Ausbildung und beim Berufseinstieg) mit positiven emotionalen Faktoren in Zusammenhang gebracht werden kann (vgl. MEYER 1980). Der zukünftige Lehrer muß neben der Vorbereitung auf die inhaltlichen und prozessualen Komponenten unterrichtlicher Interaktion (fachdidaktische Kompetenz) auch befähigt werden, Beziehungsverhältnisse (zwischen Lehrer und Schüler, Schülern untereinander, zu Kollegen, zur Schulleitung, zu Eltern) positiv gestalten zu können, Lehrerausbildung muß also die soziale Kompetenz der Studenten fördern. "Gerade der neuen Studentengeneration fehlen oft Möglichkeiten der Identifikation mit künftigen Berufsrollen und Ausbildungsinhalten. Es überwiegen Distanz und Ablehnung. ... Die Studierenden sollen die Schülerrolle verlassen und sich allmählich mit ihrer Rolle als Lehrer identifizieren" (HACKER/ROSENBUSCH 1983, S. 371). Lehrerausbildung ist daher in weitestem Sinne Lehrererziehung, Persönlichkeitsbildung.

Zu dieser Persönlichkeitsbildung gehört auch das Erlangen einer Konfliktfähigkeitskompetenz, d.h., Lehrer müssen darauf vorbereitet werden, in Konfliktsituationen angemessene und wirksame Maßnahmen treffen zu können. Bei Konflikten mit Schülern besteht sonst die große Gefahr, daß der Lehrer in Formen des Lehrerverhaltens zurückfällt, die er selber als Kind von seinen Lehrern erfahren hat (vgl. KOESTER/BOTTNER 1981, S. 15).

Daß dadurch keine Verbesserung der bestehenden Situation erreicht werden kann, dürfte einleuchten.

3.2. Hilfen durch eine sinnvolle Arbeitsteilung in der Schule

Einerseits klagen Lehrer über die Belastung durch bürokratische Verwaltungstätigkeiten, wie überhaupt durch unterrichtsfremde Tätigkeiten (Verwaltungsarbeit, Schulrechtsfragen), andererseits zeigt sich auch, daß Lehrer nur ungern bereit sind, bestimmte Aufgaben an andere Personen oder Personengruppen abzugeben. SCHERLING (1983, S. 123 ff.) legte Lehrern eine Liste von 35 möglichen Lehrerarbeiten vor, die sie verschiedenen Personengruppen (Lehrern, Eltern, Lehrerteam, Spezialisten oder Schülern) zuteilen konnten. Die Ergebnisse zeigen, daß die Lehrer selber die traditionellen Lehrertätigkeiten dem Einzellehrer zuweisen. Höchstens unterrichtsplanerische Tätigkeiten (wie Auswahl der Unterrichtsinhalte, der Aufbau experimenteller Versuchsanordnungen oder das Herstellen von Arbeitsmitteln) könnten an ein Lehrerteam abgegeben werden, während für Schüler bloß organisatorische Aufgaben übrigbleiben, ebenso bürokratische Aufgaben für Spezialisten (die von den Lehrern als Art Bürokratie aufgefaßt werden dürften). Die Eltern werden in die Überlegungen der Lehrer überhaupt nicht einbezogen.

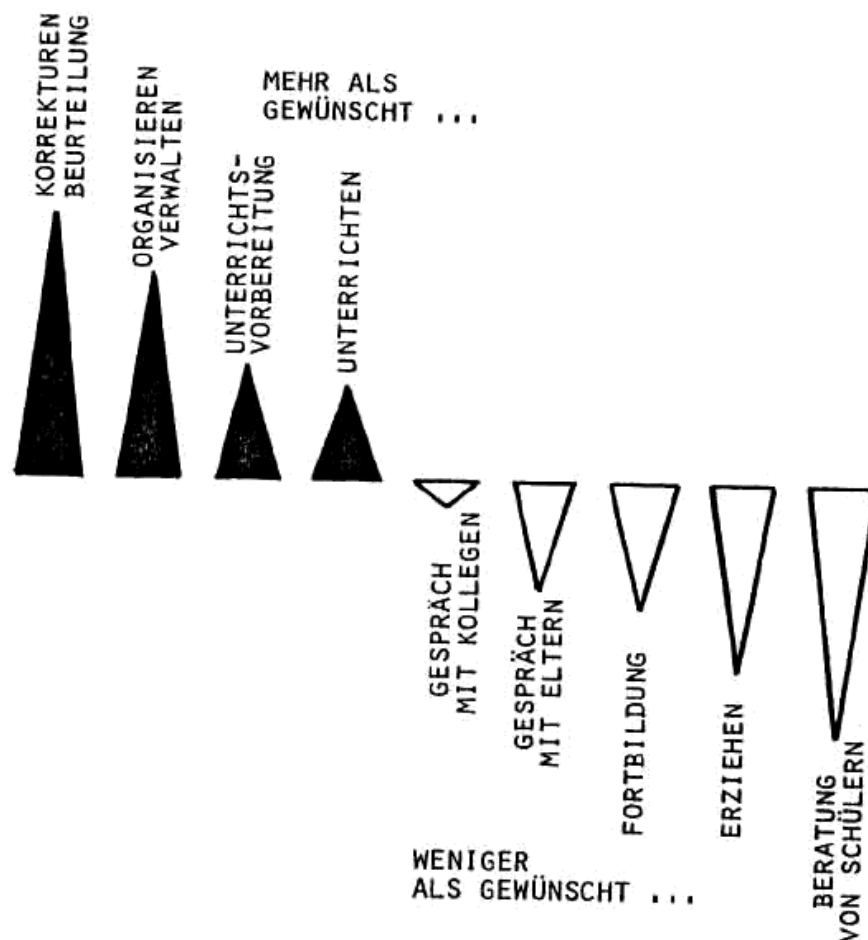
Der Lehrer als für alle Vorgänge in der Schule Verantwortlicher, als Multifunktionär, als alles an sich ziehender Manager, der nicht weiß, sinnvoll zu delegieren? Mit einiger Böswilligkeit ließe sich dieser Schluß ziehen, müßte nicht einfach die Tradition und die auch in den Schulgesetzen manifestierte Reglementierung aller Unterrichtstätigkeiten, die dem Lehrer alle Aufgaben überträgt, verantwortlich gemacht werden. Hier bietet sich auch eine Aufgabe für die Ausbildung der Lehrer an: Befähigung der künftigen Lehrer, Verantwortung und Arbeitsaufgaben delegieren

zu können und die Erlaubnis, es auch zu dürfen. Für das "dürfen" ist der Gesetzgeber verantwortlich. Solange die Schulpartnerschaft nur eine Leerformel ist, die im Ernstfall alle Verantwortung wieder auf den Lehrer abschiebt, solange müssen Ansätze in dieser Richtung zum Scheitern verurteilt bleiben.

4. DIE IDEALVORSTELLUNGEN VOM LEHRERBERUF

SCHERLING (1983) legte die bereits in Tabelle 1 zur Erhebung des Ist-Zustandes verwendeten 9 Tätigkeitsbereiche den Lehrern ein zweites Mal vor, um die Idealvorstellungen der Lehrer zu erfahren. In Tabelle 3 sind die realen Einschätzungen der Lehrer den Wunschvorstellungen gegenübergestellt.

Tab. 3: Vergleich von 9 Lehrtätigkeiten in der Praxis (Ist-Zustand) und den Wunschvorstellungen der Lehrer (Soll-Zustand) nach SCHERLING (1983, S. 131)



Die Verschiebungen zeigen deutlich, daß Lehrer in der Praxis mit vielmehr Aufgaben belastet werden, als sie selber für notwendig halten (Unterrichtsvorbereitung, Korrekturen, Organisieren und Verwaltungstätigkeiten). Andererseits wären ihnen Erziehungsaufgaben und Fort-

bildungsmöglichkeiten wichtiger, als dies in der derzeitigen beruflichen Praxis realisiert werden kann. Besonders bemerkenswert scheint der Wunsch nach mehr beratenden und kommunikativen Tätigkeiten.

Dies spiegelt m.E. das auch in anderen Untersuchungen (vgl. BERGMANN et al. 1980) als Problem erlebte und als unbefriedigend angesehene kommunikative Klima an den Schulen wider. Die vielzitierte Partnerschaft von Eltern, Lehrern und Schülern scheitert an der Dominanz von anderen Aufgaben vermutlich aber auch an impliziten Rollenzuweisungen innerhalb der Schulpartnerschaft. NIEMANN (1970, S. 85) vergleicht Lehrer, die mit ihrer beruflichen Situation zufrieden sind mit eher unzufriedenen. Zufriedene Lehrer klagen eher über schulorganisatorische Mängel (Verwaltungsarbeit, Klassengröße, schlechte Ausstattung an Einrichtung und Lehrmitteln) als über Spannungen im kommunikativen Bereich. Die unzufriedenen hingegen finden vor allem den zwischenmenschlichen Bereich vernachlässigt. Aus diesen Ergebnissen läßt sich ableiten daß eine für den Lehrer befriedigende Berufsausübung mehr von sozialen Bedürfnisbefriedigungen abhängt als von rein organisatorischen und sachlichen Bedingungen. "Die Unzufriedenheit ... entsteht im wesentlichen aus der Diskrepanz zwischen Erwartungen an den Beruf und der tatsächlichen beruflichen Situation" (NIEMANN 1970, S. 100).

Wie bereits an anderer Stelle gezeigt, müßte auch hier die universitäre Vorbereitung auf den Lehrerberuf realistischere und praxisnähere Schwerpunkte setzen.

5. AUSBLICK

In der gerade stattfindenden Diskussion um eine humane und kindgerechte Gestaltung der Schule (Angstreduzierung, Senkung der Klassenschülerzahlen, mehr Mitsprache der Eltern usw.) darf ein Gesichtspunkt nicht übersehen werden: die Schule als Arbeitsplatz des Lehrers. Denn in der allzu einseitigen Sichtweise auf das Wohl des Schülers besteht die Gefahr, daß durch neue Vorschriften und neue Reglementierungen die Belastung des Lehrers nur noch verstärkt wird. Vielleicht könnte die eher nüchterne und daher weniger emotional belastete Betrachtungsweise der Schule als Arbeitsplatz sowohl für Lehrer als auch für Schüler insgesamt zu einem überdenken aller Maßnahmen führen, die auf eine Veränderung der derzeitigen Situation abzielen. Wie überhaupt eine Professionalisierung von Erziehung und Unterrichtung für alle Seiten nur Vorteile bringen könnte.

Diese Forderung verlangt allerdings auch von den Lehrern ein neues Selbstverständnis und Selbstbewußtsein. Für die Zukunft wird es vor allem für die Lehrerausbildung eine Aufgabe sein, bei der Bildung dieses neuen Selbstverständnisses Hilfestellung zu leisten. Das hat einerseits mit der Vermittlung eines realistischen Lehrerbildes zu tun, andererseits auch mit der Vermittlung von Fertigkeiten, die eine befriedigende Bewältigung aller Aufgaben ermöglicht.

Bei allen Diskussionen über die Schule sollte nicht übersehen werden, daß die Berufstätigkeit eines Lehrers nur dann für alle Beteiligten erfolgreich verlaufen kann, wenn der Lehrer nicht ständig von idealistischen und unrealistischen Lehrerbildern verfolgt wird, wenn für ihn die Möglichkeit besteht, den Arbeitsplatz Schule so mitzugestalten, daß er nicht ständig das Unbefriedigende seiner Situation in seinem Handeln und Wollen verdrängen muß. Oft wird die Isolation und Abkapselung des Lehrers beklagt - letztendlich sollten sich aber alle Beteiligten

fragen, welchen Anteil sie an dieser Situation haben und welche Bedingungen dafür verantwortlich sind.

LITERATUR

- BECKMANN, H.-K.: Unterrichten und Beurteilen als Beruf. Quadriga Funkkolleg: Erziehungswissenschaft. Frankfurt/M. 1969
- BERGMANN, C., EDER, F., KAIN7, R., STANGL, W.: Schüler - Eltern -Lehrer: Die Schule aus der Sicht der Betroffenen. Jahresbericht des BG 3 Linz 1980, S. 9-35
- DEUTSCHER BILOUNGSRAT (Hrsg.): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970
- DÖRING, K.W.: Lehrerverhalten und Lehrerberuf. Zur Professionalisierung erzieherischen Verhaltens. Weinheim Berlin Basel 1970
- FÜLSCH, G.: Lehrer '85. Schüler - Eltern - Lehrer. Braunschweig 1980
- GERNER, B.: Selbstverständnis von Lehrern. Darmstadt 1976
- HACKER, H., ROSENBUSCH, S.: Wege zur Vermittlung praktischer Handlungskompetenz an Lehrerstudenten - Das Obersteinbach-Modell. Die Deutsche Schule 4, 1983, S.367-375
- HAMBERGER, M.: Berufsanalyse des Lehrerberufs an berufsbildenden höheren Schulen. Unveröff. Diplomarbeit, Linz 1983
- KOESTER, U., BÜTTNER, C.: Liebe und Haß im Unterricht. Weinheim 1980.
- LASKE, S.: Schulentwicklung - Arbeitsqualität auch für Lehrer. Die Deutsche Schule 4, 1980, S. 227-235
- MEIER, E.: Blinde Flecken in der Lehrerausbildung. Die Deutsche Schule 4, 1983, 5. 357-367
- MEYER, H.: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Königstein/Ts. 1980 NIEMANN, H.-J.: Der Lehrer und sein Beruf. Weinheim Berlin Basel 1970
- PEAGITSCH, I.: Motivationale Aspekte der Lehrerpersönlichkeit und des Lehrerberufs. In: DIETERICH, R., ELBING, E., PEAGITSCH, I., RITSCHER, H.: Psychologie der Lehrerpersönlichkeit. München Basel 1983
- SCHEFER, G.: Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers. Eine Bewußtseinsanalyse des deutschen Studienrats. Frankfurt/M. 1969
- SCHERLING, B.: Berufsanalyse des Lehrerberufs an allgemeinbildenden -höheren Schulen. Unveröff. Diplomarbeit. Linz 1983
- ZEIHER, H.: Gymnasiallehrer und Reformen. Eine empirische Untersuchung über Einstellungen zu Schule und Unterricht (Texte und Dokumente zur Bildungsforschung). Stuttgart 1973
- ZIFREUND, W.: Zur Problematik schulischer Innovationen im Zusammenhang mit objektivierten Lehr- und Lernverfahren. programmiertes lernen und programmierter unterricht 3, 1968, 5.122-129