

Döbrich, Peter

Der Lehrerberuf in der EG. Ausbildung, Status, Arbeitszeit und Besoldung in vergleichender Perspektive

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

Forum E 45 (1992) 2, S. 6-10

urn:nbn:de:0111-opus-7933

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert durch DIPF

Der Lehrerberuf in der EG

Ausbildung, Status, Arbeitszeit und Besoldung in vergleichender Perspektive

Von Peter Döbrich

1. Europa ist das Ziel

Den Lehrern wird ein wichtiger Teil zugewiesen, wenn es darum geht, das geeinte Europa Wirklichkeit werden zu lassen. Im Einigungsvertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der ehemaligen DDR ist der europäischen Dimension wie folgt durch eine Änderung der Präambel des Grundgesetzes in Artikel 4 Rechnung getragen worden: "Im Bewußtsein seiner Verantwortung vor Gott und den Menschen, von dem Willen beseelt, als ein gleichberechtigtes Glied in einem vereinten Europa dem Frieden der Welt zu dienen, hat sich das deutsche Volk kraft einer verfassungsgebundenen Gewalt dieses Grundgesetz gegeben ...". Die europäische Vereinigung ist damit in Deutschland feierlich als Staatszweck anerkannt worden.

Dies wird auf europäischer Ebene bisher bestätigt durch die Zusammenarbeit der Europäischen Gemeinschaft im Bildungsbereich im Hinblick auf den Gemeinsamen Binnenmarkt bis zum 1.1. 1993. In den Leitlinien der EG-Kommission für den Bereich Bildung und Ausbildung vom 26. April 1989 heißt es zunächst grundsätzlich:

Respektierung der Vielfalt

Es ist unerläßlich, die reiche Vielfalt der Bildungstraditionen in der Gemeinschaft zu wahren und zu respektieren, wobei dieses gemeinsame Erbe optimal zu nutzen ist, um in der Zukunft höhere Standards zu erreichen. Eine pauschale Harmonisierung oder Vereinheitlichung der Bildungssysteme ist gänzlich abzulehnen; sie ist in diesem Bereich kein Ziel für die Kommission. Die Bemühungen aller Mitgliedstaaten und der Kommission sollten darauf ausgerichtet sein, die Gesamtqualität des Bildungsangebots zu verbessern, indem die verschiedenen Systeme an Prozessen der langfristigen Kontaktnahme, der Kooperation und der Konzertation beteiligt und unnötige Divergenzen vermieden werden, welche die Freizügigkeit von Personen und Ideen beeinträchtigen würden.

Subsidiarität

Bei der Entwicklung neuer Kooperationsformen auf Gemeinschaftsebene anerkennt die Kommission uneingeschränkt die Bedeutung einer klaren Unterscheidung zwischen Maßnahmen, die von bzw. in den Mitgliedstaaten durchzuführen sind, und Aufgaben, die die Kommission aufgrund ihrer besonderen Katalysator- und Koordinierungsfunktion sowie des gesteigerten

Werts, den sie dadurch den Anstrengungen der Mitgliedstaaten hinzufügt, selbst durchführen kann. Daher wird die Kommission weiterhin eng mit den zuständigen Behörden zusammenarbeiten und der besonderen Rolle der föderalen, regionalen und lokalen Stellen im Bildungs- und Ausbildungsbereich Rechnung tragen". 1)

Die wichtigsten Ziele dieser Leitlinien der EG-Kommission sind:

- *Daß beabsichtigte Reformen eines Bildungssystems in voller Kenntnis der Erfahrungen anderer Mitgliedstaaten durchgeführt werden können.*
- *Die gemeinsamen demokratischen Werte in den Mitgliedstaaten zu fördern, in dem Verständnis für die kulturelle Vielfalt geweckt wird; dies umfaßt die Einführung einer multikulturellen Dimension in die Bildung und Ausbildung der Bürger.*
- *Ein "Europa hoher Qualitätsstandards" zu schaffen durch die Entwicklung der Fertigkeiten, der Kreativität und der Dynamik der Menschen. Gleichzeitig muß auch ein "Europa der Solidarität" aufgebaut werden, in dem die Chancengleichheit und der Zugang zu Bildungsangeboten während . des ganzen Lebens gefördert werden. "2)*

Die Anwendung des Artikels 48 EWG-Vertrag auf die Mobilität der Lehrkräfte ist für die EG-Kommission in diesem Zusammenhang von großer Bedeutung. Deshalb wird in den mittelfristigen Leitlinien der Kommission bis 1992 auch ohne "Wenn" und "Aber" wie folgt formuliert:

"Wie die Kommission angekündigt hat, plant sie Maßnahmen auf dem Gebiet der Beschäftigung im öffentlichen Sektor; um den EG-Bürgern ein Höchstmaß an Freizügigkeit bei der, Beschäftigungssuche zu ermöglichen. Dies ist um So nötiger; als die Gemeinschaft dabei ist ehrgeizige Programme zur Förderung der Mobilität von Hochschulstudenten und Forschern (ERASMUS, COMETT und SCIENCE) durchzuführen. Zu diesem Zweck hat die Kommission bereits genau dargelegt, wie Artikel 48 EWG-Vertrag auf Bereiche des öffentlichen Dienstes angewendet werden soll, die in so geringem Maße mit der Ausübung der öffentlichen Gewalt befaßt sind, daß sich eine Gleichbehandlung im Hinblick auf Mobilität rechtfertigen läßt (Verkehrsdienste, Gesundheitswesen, Lehrer und zivile Forschung) 12). Gemeinsam mit den Auswirkungen der neuen Richtlinie des Rates über die allgemeine Regelung für die Anerkennung der Hochschuldiplome sollte damit gewährleistet werden, daß ausgebildeten Lehrern uneingeschränkt das Recht zugestanden wird, sich in anderen Mitgliedstaaten um eine Stelle zu bewerben." 3)

Unter dem Stichwort "Ein Europa der Mobilität" formulieren die im Rat der EG vereinigten Minister für das Bildungswesen am 6. Oktober 1989 doch etwas anderes:

"Ein Europa der Mobilität durch:

Freizügigkeit von Personen und freien Wissenstransfer zu fördern insbesondere durch die Anerkennung der Diplome und die Entsprechung der beruflichen Qualifikationen; Unterstützung von Programmen für den Austausch von Jugendlichen und für Ausbildungszeiten im Ausland für Lehrkräfte, Ausbilder; Schüler; Studenten und auf administrativer Ebene für das Bildungswesen

Verantwortliche; Einführung von Verfahren, die Lehrkräften die Möglichkeit bieten, ihre Tätigkeit vorübergehend in Bildungseinrichtungen der übrigen Mitgliedstaaten der Gemeinschaft auszuüben." 4)

Man hat also etwas für Europa übrig, aber so ganz geheuer ist die Sache mit dem freien Arbeitsmarkt von ca. 4 Millionen Lehrerinnen und Lehrern in der EG dann doch noch nicht. Gibt es da berechtigte Ängste oder nachweisbare Qualifikationsdifferenzen? Geht es nur um die Abwehr von offensichtlich weni-

Döbrich , Peter – Der Lehrerberuf in der EG in Forum E, 2(1992), S.6/ S.7

ger geeigneten Lehrkräften? Gibt es immer noch länderspezifische Eigenheiten, die den Zug zur toleranten, europafreundlichen Auslegung der Gesetze und Regelungen für Lehrerbildung und Lehrerberuf bewußt untergraben und in der Praxis mittelfristig scheitern lassen? Hat das EG-Recht bis zum Beweis des Gegenteils durch eine umfangreiche Rechtsprechung des Europäischen Gerichtshofes zugunsten Europas nur den Verbindlichkeitscharakter von KMK-Vereinbarungen zwischen den Ländern der Bundesrepublik Deutschland: man verabschiedet feierlich die Gemeinsamkeit, um dann getrost zur Tagesordnung der kleinlichen Ablehnung von Lehramtsbewerbern anderer Bundesländer überzugehen?

Bei den nachfolgenden Informationen werden auf der Basis bisher veröffentlichter Darstellungen die wesentlichen Fakten zu diesem Prozeß zusammengestellt. Wie wir alle wissen, ist auf dieser Konkretionsebene aber eben nur ein Überblick möglich, tiefergehende Analysen können noch nicht angestellt werden. Es fehlt auch an vergleichbaren Daten und Fakten, die nach gemeinsamen, realitätsbezogenen Definitionen und Kriterien zusammengestellt werden, die gleichsam die Voraussetzungen für vergleichende Studien und Bewertungen sind; Bewertungen, die dann auch Aussagen über die Gleichwertigkeit von Ausbildungen erlauben. Erst solche vergleichbaren Daten und Fakten, die allen am Berufsstand der Lehrer beteiligten Kräften zugänglich sind - und nicht nur Sache von administrativen Agenturen mit Exklusivitätsanspruch sind -, lassen es zu, daß auch Personalräte informiert darüber mitbestimmen können, ob ein ausländischer Kollege zu Recht oder zu Unrecht abgewiesen bzw. eingestellt wird.

2. Lehrerausbildungen in der EG

Nicht nur bei uns - in den föderativen Strukturen - muß man Lehrerausbildung im Plural gebrauchen, dieses gilt auch für die EG. Ich möchte hier primär von der Ausbildung zum Lehrer sprechen und nicht vom Gesamtsystem einer funktionsbezogenen Lehrerbildung.

Lehrerbildung wird unsererseits - und auch im wesentlichen internationalen Kontext - inzwischen funktional als ein Gesamtprozeß definiert, der aus zwei Hauptkomponenten besteht:

1. Der Lehrerausbildung, als dem berufsqualifizierenden Prozeß bis zum Eintritt in den Lehrerberuf.
2. Der Lehrerfort- und -weiterbildung als dem Prozeß des berufsbegleitenden Qualifikationserhaltes bzw. der berufsbegleitenden Qualifikationserweiterung. Wie

ist die sachliche Lage bezüglich der Ausbildung der Lehrer in der EG? Insgesamt hat K. Weber die Rechtslage wie folgt beschrieben:

"Aufgrund der neuen EG-Richtlinie über eine allgemeine gegenseitige Anerkennung der Hochschuldiplome kann spätestens ab dem 4. 1. 1991 ein Lehramtsbewerber aus den EG-Nachbarländern beim Zugang zu den Lehrämtern in der BRD besser gestellt sein als sein bundesdeutscher Konkurrent: Denn in Zukunft wird in vielen Fällen ein Wechsel zwischen zwei Mitgliedstaaten leichter zu vollziehen sein als ein Wechsel zwischen zwei Bundesländern. Dies gibt Anlaß zu der Frage, ob die in der Gemeinschaft beschlossene Zugangserleichterung für EG-Ausländer sich aus Gründen der Gleichbehandlung auch positiv auf die mißliche und äußerst mobilitätsfeindliche Situation der Inländer auswirken wird, die beispielsweise in Bremen ihren Abschluß erworben haben und sich nun zusammen mit Franzosen und Italienern in Bayern um eine Stelle bewerben. "5)

Gegenüber dem hier zitierten doppelten Optimismus:

a) in vielen Fällen wird ein Wechsel zwischen zwei Mitgliedstaaten leichter zu vollziehen sein als ein Wechsel zwischen zwei Bundesländern; und

b) die EG-Toleranz wird positiv auf die Praxis der gegenseitigen Nicht-Anerkennung von Lehramtsprüfungen zwischen den Bundesländern abfärben, habe ich doch einige Zweifel, weil die Unterschiede aufgrund unterschiedlicher Entwicklungstempos in der Lehrerausbildung doch noch sehr erheblich sind, es sogar strukturelle Nicht-Passungen zwischen den Lehrämtern in der Bundesrepublik Deutschland gibt, die eine gegenseitige Anerkennung sachlich ausschließen.

Durch die meisten EG-Staaten zieht sich zunächst einmal die gut bekannte Dichotomie zwischen der Ausbildung der Primarlehrer und der höheren Sekundarlehrer, wenn man von den angelsächsischen Lehrerausbildungen absieht⁶⁾. Dabei müssen die Ausbildungsunterschiede strukturell auch die Unterschiede in Bezahlung, Arbeitszeit etc. und sekundär auch im Sozialprestige der beiden Lehrergruppen legitimieren. Solange diese historisch fest verwurzelten Dichotomien bestehen, werden sich auch die Ausbildungen in ihren wesentlichen strukturellen Elementen nicht verändern.

2.1 Unterschiede in den Eingangsvoraussetzungen zur Lehrerausbildung

2.1.1. Primarbereich

Zugang zur Primarlehrerausbildung bekommt der Bewerber in den meisten EG-Staaten nur auf dem Abiturniveau. Ausnahmen bilden unterhalb;> dieses Niveaus nur Italien (Abschluß der Mittelschule insgesamt 9 Schuljahre) und Portugal (11 Jahre Schulausbildung plus Aufnahmeprüfung). Darüber hinausgehende Voraussetzungen finden wir in Spanien (zusätzlicher Hochschulorientierungskurs) und Irland (mündlicher Ausdruck in Irisch). Das 2jährige Hochschulstudium (DEUG) in Frankreich nimmt eine gewisse Zwitterstellung ein, da es Eingangsvoraussetzung und Teil der Ausbildung zugleich ist. Wir sollten aber

nicht vergessen, daß unter der gleichen formellen Ebene "Abitur" auch ganz unterschiedliche Ausbildungszeiten selbst bei gleicher Jahreszahl - liegen.

2.1.2 Sekundarbereich I und II

Hier werden in allen EG-Staaten Abschlüsse allgemeinbildender Schulen auf dem Abiturniveau zur Eingangsvoraussetzung gemacht; wobei in Spanien (Hochschulorientierungskurs und Eignungstests), Irland (mündlicher Ausdruck in Irisch) und Luxemburg (Luxemburgisch, Französisch und Deutsch) weitergehende Anforderungen gestellt werden.

2.2 Institutionen der Lehrerausbildung

Bekanntlich nennt die EG-Richtlinie vom 21. 12.1988 über die allgemeine Regelung zur Anerkennung von Hochschuldiplomen nur zwei Kriterien für diese Anerkennung

- a) als notwendige Institution: die Hochschule/ Universität,
- b) als Dauer drei Jahre.

Hier finden sich einige EG-Länder, die entweder das eine oder das andere Merkmal nicht erfüllen. Dadurch werden die auf diese Weise qualifizierten Lehrer vom Austausch und der gegenseitigen Anerkennung ausgeschlossen.

2.2.1 Primarbereich

Nicht auf "Hochschulniveau" werden die Grundschullehrer in Belgien, Dänemark (obwohl die dänischen Lehrer-Seminare von der EG als Hochschulen im Erasmus- Programm anerkannt werden), in Frankreich, Italien, Luxemburg, den Niederlanden und Portugal ausgebildet. Zwischen nicht anerkehbaren Ausbil-

Döbrich , Peter – Der Lehrerberuf in der EG in Forum E, 2(1992), S.7/S.8
--

dungen gibt es noch erhebliche Unterschiede in der Qualität der Ausbildungsprozesse und der Institutionen; z. B. bei einem Vergleich von Lehrerseminaren in Dänemark und den "Lehrerschulen" in Italien.

2.2.2 Sekundarbereich I und II

Im Sekundarbereich I gibt es auch noch einige Länder, die ihre Lehrer nicht auf Hochschulniveau ausbilden (Belgien, Dänemark, Niederlande, z. T. Frankreich). Dagegen werden die Lehrer für den Sekundarbereich II alle an Hochschulen ausgebildet.

2.3 Dauer der Ausbildung

Die klare Definition der EG-Richtlinie zur gegenseitigen Anerkennung trifft auch hier auf ein schwieriges Feld, weil die Dauer nicht immer so genau definiert werden kann. Deutliche Unterschiede gibt es wieder zwischen den Primar- und Sekundarlehrern.

2.3.1 Primarbereich

Die Dauer der Ausbildung schwankt zwischen 3 Jahren Fach- und pädagogischer Ausbildung an Fachschulen für Lehrerbildung in Portugal, 2 Jahren Hochschulstudium und Prüfung plus 2 Jahren Fachausbildung inkl. pädagogischer Ausbildung in Frankreich, und 4-jähriger Hochschulbildung plus 2jährigem Vorbereitungsdienst in Hamburg und Bremen bzw. mindestens 3jähriger Hochschulbildung plus 11 bis 2 Jahren Referendariat in den anderen Bundesländern. Von der reinen Dauer her erfüllen die meisten EG-Staaten die Richtlinie, nicht jedoch in bezug auf die institutionelle Anbindung' ihrer PrimarlehrerAusbildung.

2.3.2 Sekundarbereich I und II

Von der Dauer liegt lediglich Frankreich bei den Sekundarlehrern I durch sein 2+2-System bisher unter der EG-Mindestnorm, die in vielen Fällen deutlich überschritten wird. Die längsten Ausbildungszeiten (zwischen 4 und mehr als 6 Jahren) finden sich im Sekundarbereich II. D. h., hier könnten die geringsten Anerkennungsprobleme in der EG entstehen, wenn nicht andere Hindernisse - wie z. B. Anzahl und Kombination der Fächer aufgebaut werden, was sich zumindest für den Bereich der Bundesrepublik Deutschland abzeichnet. Seitens der Unterrichtsminister der Länder werden - EG-Einverständnis vorausgesetzt - mindestens 2 Fächer verlangt, wodurch die meisten anderen Sekundarstufen- II-Lehrer wieder ausgegrenzt werden, sie haben meist nur 1 Fach.

2.4 Besondere Probleme der Lehrerausbildungen

Von besonderer Problematik ist das - allseits bekannte - Verhältnis von Theorie und Praxis in den Lehrerausbildungen der EG-Staaten. Auf den ersten Blick scheint unser - immer wieder umstrittenes - zweiphasiges Modell der Lehrerausbildung ein Unikum in der EG zu sein. Tatsächlich finden wir solche konsekutiven Modelle auch in Frankreich (wo die Ecole Normale zunehmend den Charakter eines Studienseminars bekommt), in England, Wales, Schottland und Irland, mit 1jähriger pädagogischer Ausbildung (im Rahmen der Hochschule), sowie speziell im Bereich der Ausbildung für die Sekundarstufe II (z. B. in Dänemark 5 Monate pädagogischer Ausbildung, bzw. in Belgien mit 2 Jahren pädagogischer Ausbildung).

Besonders bedenklich erscheinen die Unterschiede in den berufspraktischen Ausbildungen zwischen 12 bzw. 15 Wochen in Dänemark und in einigen Fällen in England als Minimum in der Primar-Lehrerausbildung gegenüber einem Maximum von mehr als 2 Jahren (Praktika in der 1. Phase plus 2. Phase) bei uns.

3. Status der Lehrer im EG –Vergleich

Auch hier rücken einige historisch gewachsene Unterschiede zwischen den Primarlehrern auf der einen und den Sekundarstufen- II-Lehrern auf der anderen Seite sofort ins Blickfeld. 17% der Bundesbürger schätzen den Beruf des Volksschullehrers besonders hoch ein; gleichauf mit Fernseh-Journalisten und noch vor den Politikern (12%), Offizieren und Buchhändlern (11 %) und dem Werbefachmann (9%). Den Beruf des Studienrats dagegen schätzen 20 % der

Bundesbürger besonders hoch ein, auf einer Stufe mit den Psychologen und Unternehmern, aber nach den Ingenieuren (30%), Professoren (38%), Pfarrern (47%), Ärzten (76%) und einigen in der 4. Arbeitszeit der Lehrer Prestigeskala noch dazwischen liegenden Berufen. 7)

Leider sind solche Statusaussagen in Prozentwerten für die anderen EG-Länder nicht ähnlich gut aufbereitet wie die Daten zur Ausbildung etc. Unter dem Stichwort "Status" geht es eher um den "Beschäftigungsstatus". In einer empirischen Studie zeigt sich für Griechenland ein noch größerer Abstand zwischen dem Studienrat und dem Volksschullehrer, wobei der Abstand etwas schrumpft, wenn es sich um Volksschullehrer in den Städten handelt 8).

3.1 Probezeit und Zulassung als Lehrer 9)

Eine Trennung in Hochschuldiplome und Staatsexamen, die bei uns allein entscheidend für die Zulassung als Lehrer sind, kennen die meisten anderen EG-Staaten nicht (außer Schottland: "Lehrerbefähigung" und Italien, wo eine landesweite Auswahlprüfung über die Erteilung der Lehrbefähigung entscheidet). Probezeiten zwischen 1 Jahr und 3 Jahren kennt die Mehrzahl der EG-Staaten; keine Probezeiten gibt es lediglich in Dänemark, Griechenland, Spanien und Luxemburg. Die genannten Probezeiten sind durchaus unserem Status als Beamter zur Anstellung nach der II. Phase vergleichbar.

3.2 Anerkennung und Einstellung 10)

Die Anerkennung als Lehrer erfolgt in fast allen EG-Staaten durch das Bildungsministerium, welches einem Kultusministerium bei uns vergleichbar ist. In dem stark gegliederten niederländischen Bildungswesen erfolgt die Anerkennung als Lehrer bei der zentralen Schulaufsichtsbehörde; in Schottland durch die Registrierung im Verzeichnis des "Allgemeinen Unterrichtsrates für Schottland". Die Einstellung als Lehrer erfolgt ebenfalls in den meisten Fällen durch das Bildungsministerium. Jedoch werden die Lehrer in Dänemark durch die Kommunalverwaltung, in Großbritannien durch die lokale Bildungsbehörde und in Irland durch den Verwaltungsrat der einzelnen Schule eingestellt.

3.3 Beamtenstatus 11)

Einen Beamtenstatus oder "beamtenähnlichen" Status haben die Lehrer ebenfalls in der Mehrheit der EG-Länder. Ausnahmen bilden hier lediglich Belgien, Irland und Großbritannien.

4. Arbeitszeit der Lehrer

Die Arbeitszeit der Lehrer ist ein allgemein diskutiertes und in den meisten EG-Ländern häufig umstrittenes Feld. Eltern- und Verwaltungsinteressen zur Ausweitung des schulischen Angebotes stoßen sich hart im Raum mit Lehrerinteressen, an der gesellschaftlichen Arbeitszeitverkürzung teilzunehmen, ohne Lohneinbußen zu erleiden. Dabei ist es exakt kaum feststellbar, wie die jährliche Gesamtarbeitszeit oder die wöchentliche Arbeitszeit der Lehrer in allen EG-Staaten im Vergleich gestaltet ist. Die einzige vergleichende Studie jüngeren Datums, die unter dem Titel "Die

Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte in den Mitgliedstaaten der EG" 1988 von einer niederländischen Forschungsgruppe 12) vorgelegt worden ist, enthält z. B. keine diesbezüglichen Daten über Griechenland, Frankreich und die Bundesrepublik Deutschland. Daß letzteres fehlt, ist jedem verständlich, der versucht, hier auf dem neuesten Informationsstand zu bleiben, da doch die Arbeitszeitverkürzungen im Lehrerbereich von den Ländern in unterschiedlichem Umfang und mit unterschiedlicher Geschwindigkeit realisiert werden.

Prinzipielle Unterschiede in der Arbeitszeit der Lehrer sind durch die Festlegung in Unterrichtsstunden pro Woche (wie z. B. bei uns, in Dänemark oder in Luxemburg) oder die Anwesenheit in der Schule (z. B. in Irland, Schottland und England/Wales) gekennzeichnet.

Die Länge einer Unterrichtsstunde variiert zwischen 60 Minuten (Irland, Italien generell, Luxemburg, Niederlande und Schottland nur im Primarbereich) und 40 Minuten in den schottischen Sekundarschulen. Dazwischen gibt es Varianten mit 50 Minuten (Belgien generell, Luxemburg und Niederlande im Sekundarbereich), bzw. 45 Minuten in Dänemark und der Bundesrepublik Deutschland. Schwieriger wird das Problem bei einer vergleichenden Darstellung der wöchentlichen Arbeitszeiten. Gemessen an der Anzahl der Unterrichtseinheiten oder Unterrichtsstunden haben wir im Primarbereich zwischen 22-28 Unterrichtseinheiten (zu 50 Minuten) in Belgien, 27 in Dänemark, 24 (zu 60 Minuten) in Italien und Luxemburg. Erst wenn man jedoch die wöchentliche Anwesenheit in der Schule, die zusätzlichen Arbeiten für Beratungen, Korrekturen, Konferenzen etc. pro Woche, Monat und Jahr hinzuzählte (wo sie nicht kalkuliert werden) und das konkrete Schuljahr in Rechnung stellte, könnte man zu vergleichenden Analysen gelangen und Aussagen darüber machen, in welchem Umfang die Lehrer mit Arbeit belastet sind. Solange diese Klarheit nicht besteht, wird der Streit an den kleinen Eckdaten, die auf lange Sicht gerechnet viele Arbeitsstunden bedeuten, immer wieder aufbrechen.

Zwei Beispiele:

In **Irland** sollen die Schulen im Primarbereich mindestens 184 Tage im Schuljahr geöffnet sein (in Italien z. B. 200). Durch eine langjährige Praxis werden davon aber einige für die Schüler nur als Halbtage (bis Mittag) gehalten. Am Rest des Tages findet dann eine Konferenz statt oder an den Schlußtagen vor den Ferien wird der Unterricht bereits mittags beendet. Elternverbände und Verwaltungsstellen versuchten im letzten Jahr die vorgesehene Position wieder durchzusetzen. Es wurde auf der höchsten Ebene auch so durchgesetzt. Eine Erhebung in 56 Primarschulen Irlands zeigt jedoch ein noch komplizierteres Bild. Die angeblich durch Konferenzen, Elternberatungen oder andere Anlässe für den Unterricht "verlorenen" Halbtage werden durch zeitliche Umschichtungen bei der morgendlichen Versammlung und den 10 Minuten "Aufrufen" (Anwesenheitsfeststellung) unterrichtswirksam kompensiert. Es bleibt also dabei, daß die Unterrichtszeit selbst erhalten bleibt, - aber die Betreuungszeit durch die "Halbtage" geringfügig sinkt. Solche empirischen Vergleiche, die die konkrete Situation in den Schulen zeigen, machen dann aber auch deutlich, daß in der Arbeitszeitdebatte oftmals mit wenig profunden Indikatoren und Argumenten diskutiert wird.

Scheinbar klarer ist die Situation in **England und Wales**. Dort sollen Vollzeitlehrer 195 Tage im Jahr verfügbar sein, an 190 Tagen sollen sie unterrichten, eventuell zusätzlichen Unterricht erteilen oder andere Pflichten übernehmen. Die restlichen 5 Tage sind für die Lehrerfortbildung reserviert. 1265 Stunden (zu 60 Minuten) sollen auf die 195 Arbeitstage im Jahr verteilt werden. Die durchschnittliche angewiesene Arbeitszeit ist in England und Wales von 25 Stunden pro Woche auf 32,5 Stunden Arbeitszeit in der Schule angehoben worden. Fahrzeiten zwischen Schule und Wohnung werden nicht auf die Arbeitszeit angerechnet, während der Mittagspausen entfällt häufig die Aufsichtspflicht für die Lehrer. Über die 32,5 Stunden hinaus wird vom Lehrer erwartet, daß er zusätzliche Stunden aufwendet für Unterrichtsvorbereitungen, Korrekturen, Erstellung von Lehrprogrammen und Unterrichtsmaterialien sowie das Schreiben der Schulzeugnisse, die in der Regel keine Ziffernnoten enthalten.

Primarschullehrer haben während des Schultages in England und Wales keine Freistunden wie ihre Kollegen in den Gesamtschulen. Dort werden die Freistunden normalerweise für Korrekturen und administrative Arbeiten verwendet; in den Freistunden können die Lehrer aber auch jederzeit zum Vertretungsunterricht herangezogen werden. Alle Lehrer haben Anwesenheitspflicht während des ganzen Schultages, was mit der englischen Tradition ganztägiger Betreuung der Schüler zusammenhängt. Die Herausforderung der wöchentlichen Arbeitszeit hat jedoch bei vielen britischen Lehrern zu einer spürbaren Verschlechterung der Arbeitsmoral beigetragen. Jetzt werden die Stunden gezählt. Die Freude am Lehrerberuf ist deutlich gesunken! Es ist ein wachsender Lehrermangel zu verzeichnen.

In den meisten EG-Staaten ist die Arbeitszeit der Sekundarlehrer in der Regel geringer als die der Primarschullehrer. Dort, wo scheinbar mehr Unterrichtsstunden pro Woche erteilt werden als im Primarbereich (Niederlande und Schottland), sind die Unterrichtsstunden in Minuten gemessen deutlich kürzer.

5. Einkommen der Lehrer

Die Besoldung der Lehrer könnte eigentlich nur auf der Basis von Netto-Vergleichen zwischen den EG-Ländern aussagekräftig dargestellt werden. Die Unterschiede in den Steuer- und Sozialversicherungsverteilungen, zusätzliche Zahlungen für den Inflationsausgleich bzw. der Wegfall solcher Zahlungen machen diese Netto-Vergleiche methodisch jedoch unmöglich.

Gegenwärtig liegen uns auch keine Daten der Lehrereinkommen für alle 12 EG-Staaten vor. Die jüngsten Vergleiche sind in der oben genannten niederländischen Studie enthalten und beruhen auf Daten aus dem Jahre 1985.13)

Selbst Brutto-Lohnvergleiche sind außerordentlich schwierig, weil die Brutto-Löhne im Laufe des Kalenderjahres Schwankungen unterliegen (Zahlung des Urlaubsgeldes, der Weihnachtzulage, Nachzahlungen für rückwirkende Tarifierhöhungen etc.), so daß für Vergleiche eigentlich ein und derselbe Erhebungsmonat für alle Vergleichsländer gelten muß. Inwieweit diese methodischen Anforderungen bei den niederländischen Daten erfüllt sind, geht aus dem Bericht nicht eindeutig hervor. Dennoch möchte ich mich auf die dort dargestellten Daten stützen. Die Länder Spanien und Portugal gehörten zum Zeitpunkt der Erhebungen der EG noch nicht an, für Griechenland waren keine Daten erhältlich, deshalb ist die Rangfolge in Wirklichkeit zwischen den EG-

Staaten im Jahre 1991 eine etwas andere. Deutliche Unterschiede zwischen den wirtschaftlich führenden Staaten werden aber dennoch sichtbar.

5.1 Brutto-Löhne im Vergleich

Bei den Primarlehrern hat sich die Bundesrepublik Deutschland gegenüber 1975 geringfügig verbessert¹⁴); 1985 lag sie im EG-Vergleich bei Anfangsgehältern der Primarlehrer hinter Dänemark, und in den Endgehältern hinter Luxem-

Döbrich , Peter – Der Lehrerberuf in der EG in Forum E, 2(1992), S.9/ S.10

burg. 1975 lag die Bundesrepublik bei den Anfangsgehältern der Primarlehrer hinter Dänemark und Luxemburg und bei den Endgehältern hinter Dänemark, Luxemburg und den Niederlanden. In dem Positionsverlust Dänemarks drückt sich in diesem internationalen 10-Jahres-Vergleich deutlich aus, daß dort lange Zeit die Gehaltsentwicklung der Lehrer nicht mit den Steigerungen der Lebenshaltungskosten und der Inflationsrate übereinstimmte. Die dänischen Lehrer haben also in den letzten 10 Jahren einen Kaufkraftverlust ihres Einkommens erlitten. "Zur Frage, wie der Lehrer in der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich zu den anderen Ländern besoldet ist, läßt sich folgendes sagen: Bezüglich der realen Höhe des Bruttoeinkommens liegen die Lehrer der Bundesrepublik Deutschland im Anfangs- und Endgehalt im oberen Drittel. Dies entspricht dem vergleichsweise hohen Lohnniveau in der Bundesrepublik Deutschland."¹⁵)

5.2 Lehrereinkommen : Vergleich der Primar- und Sekundarlehrer mit Angestellten in der Industrie

Beim Vergleich des Wettbewerbs um qualifizierten Nachwuchs zwischen dem Lehrerberuf und der Industrie auf der Ebene der Angestellten fällt auf, daß Primarlehrer am Anfang ihrer Laufbahn in allen Ländern z. T. erheblich unter dem Lohnniveau der Industrieangestellten liegen (z. B. 38% in Luxemburg, 31 % in Frankreich, 19% in der Bundesrepublik). Lediglich in Dänemark reichen am Anfang der Laufbahn die Primarlehrer mit 98 % fast an den Verhältniswert 100% der Industrieangestellten heran, Bei den Endgehältern übertreffen die Primarlehrer aller untersuchten EG-Länder die Industrieangestellten um Werte zwischen 3 % (Italien) und 45% in Luxemburg.

Bei den Lehrern der Sekundarstufe II fallen die Differenzen zu den Industrieangestellten am Anfang der Laufbahn weniger stark (zwischen -24% Italien und +5% in Dänemark) aus. Dagegen liegen die Sekundarstufe-II-Lehrer in ihren Endgehältern zwischen 13 % in Italien und 84 % in den Niederlanden über den Gehältern der Angestellten in der Industrie. Auch sind die Unterschiede zwischen den Sekundarlehrern und den Angestellten kleiner als zwischen Sekundarlehrern und Industriearbeitern.

5.3 Lehrer und Durchschnittseinkommen

Nur in Dänemark (13%), Luxemburg (7%) und der Bundesrepublik Deutschland (5%) übertrafen 1985 die Anfangsgehälter der Primarlehrer das Durchschnittseinkommen des jeweiligen Landes. Die Endgehälter der

Primarlehrer in Italien (als unterste Stufe) erreichen genau das Durchschnittseinkommen, während die Primarlehrer in Luxemburg am Ende ihrer Laufbahn das Durchschnittseinkommen um 149% übertreffen.

Die Lehrer der Sekundarstufe II übertreffen am Anfang der Laufbahn ebenfalls nur in Dänemark (23%), der Bundesrepublik (22%) und in Luxemburg (66%) das Durchschnittseinkommen. Alle anderen Anfangsgehälter der Sekundarstufe-II-Lehrer liegen zwischen 26% (Italien) und 2% unter dem Durchschnittseinkommen. Diese Differenzen sind jedoch kleiner als bei den Primarlehrern. Bei den Endgehältern übertreffen die Sekundarstufen-II-Lehrer die Durchschnittseinkommen zwischen 10% (Italien) und 195% in Luxemburg.

6. Zusammenfassung

Ziel der EG-Kommission ist es eindeutig,

"allen ausgebildeten Lehrern uneingeschränkt das Recht zuzugestehen, sich in anderen Mitgliedstaaten der EG um eine Stelle zu bewerben".

Mit der bekannten Richtlinie zur gegenseitigen Anerkennung von Hochschuldiplomen - und damit auch der Lehrerausbildungen - hat die EG einen wichtigen Schritt in diese Richtung unternommen.

Ab dem 1.1. 1993 könnte dadurch ein Arbeitsmarkt von rund 4 Millionen Lehrerinnen und Lehrer entstehen, auf dem weitgehende Freizügigkeit herrschen sollte, wenn nicht kleinliche Ausführungsbestimmungen in den einzelnen Ländern dagegen stünden. Der einheitliche Arbeitsmarkt der Lehrerinnen und Lehrer birgt aber auch Vorteile und Gefahren in sich:

a) bei gleichzeitigem Lehrermangel in einem Land und Lehrerarbeitslosigkeit in einem anderen kann tendenziell ein Ausgleich geschaffen werden;

b) dieser potentielle Ausgleich kann aber durchaus auch zur Gefahr für die Lehrerausbildung im eigenen Land werden, da man ihre Kapazität nicht dem neu wachsenden Bedarf anpaßt, weil es ja Lehrer aus anderen Ländern gibt, die eventuell auch für geringeren Lohn im reicheren Land die gleiche Arbeit tun wie die sonst dort beschäftigten Lehrer;

c) durch die Besoldungsunterschiede gibt es auch ein deutliches Attraktivitätsgefälle zwischen den EG-Staaten, welches bewirken kann, daß qualifizierte Lehrer aus strukturell schwächeren Gebieten in die strukturell stärkeren Gebiete abwandern; man kann diesen Prozeß auch als "brain-drain" zu Lasten der schwächeren Gebiete bezeichnen;

d) zwischen den Lehrerausbildungen gibt es in der EG immer noch gravierende Unterschiede hinsichtlich der Institutionen, der Dauer und der Prozeßgestaltung der Ausbildung, die bisherigen Daten und Informationen lassen jedoch sachlich gerechtfertigte Entscheidungen über Gleichwertigkeiten nicht in jedem Fall zu; es wäre sehr wünschenswert, wenn hier bessere Informationen geschaffen werden können. Die regierungsamtlichen Selbstdarstellungen, die immer noch wesentliche Grundlage des Eurydice- Informationsdienstes der EG sind, reichen sicherlich allein nicht aus. Erforderlich wäre die Einrichtung eines unabhängigen, von allen Beteiligten mitgetragenen und für alle Beteiligten zugänglichen Informationsnetzes, auf dessen Daten und Fakten dann auch zuverlässige Analysen möglich wären.

Nur so ließe sich der Anspruch der EG-Kommission im Lehrerbereich verwirklichen, „daß beabsichtigte Reformen eines Bildungssystems in voller Kenntnis der Erfahrungen anderer Mitgliedstaaten durchgeführt werden können.“

Anmerkungen

- 1) EG-Kommission, Mittelfristige Leitlinien: 1989- 1992, S. 5 f
- 2) a.a .O . (zusammengefaßt)
- 3) a.a.O., S. 9f
- 4) Rat der EG, Mitteilung an die Presse, 8905/89 vom 6.10. 1989. S. 5 f
- 5) Kathrin Weber, Auswirkungen des Gemeinschaftsrechts auf die Zugangsvoraussetzungen für das Lehramt in der Bundesrepublik Deutschland, in: RdJB, 1990, Heft 1, S. 6 7
- 6) Die folgenden Ausführungen zur Lehrerausbildung beruhen in der Regel auf: Eurydice-Analyse: „Die Erstausbildung der Lehrer in den Mitgliedsstaaten der EG“, Brüssel 1986.
- 7) Fischer Weltalmanach 1990, S. 193
- 8) Joannis Pirgiotakis, Zum Selbstverständnis des griechischen Volksschullehrers, Frankfurt am Main, 1979
- 9) Eurydice-Analyse, Beschäftigung und Status der Lehrer an den staatlichen Schulen der EG, Brüssel 1986
- 10) a.a.O.
- 11) a.a.O.
- 12) Stichting Research voor Beleid, Die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte in den Mitgliedsstaaten der EG, Brüssel, 1988
- 13) Endbericht über die Arbeitsbedingungen in der Europäischen Gemeinschaft, V /3 19/88-DE, Brüssel, Februar 1988
- 14) Döbrich, Kodron, Kolbe , Lehrerbesoldung im internationalen Vergleich, Weinheim u. Basel, 1976, S. 182f
- 15) a.a.O., S. 2 0 6

Peter Döbrich ist ständiger wissenschaftlicher Mitarbeiter des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt/Main; Spezialgebiet: Vergleichende Bildungsforschung in Schule und Lehrerberuf.