



Böhmann, Marc; Braum, Jutta; Hirn, Michael

Lehrerarbeit der Zukunft. Nach der "Gothaer Erklärung" der Jungen GEW

Die Deutsche Schule 92 (2000) 3, S. 277-288



Quellenangabe/ Reference:

Böhmann, Marc; Braum, Jutta; Hirn, Michael: Lehrerarbeit der Zukunft. Nach der "Gothaer Erklärung" der Jungen GEW - In: Die Deutsche Schule 92 (2000) 3, S. 277-288 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-276133 - DOI: 10.25656/01:27613

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-276133 https://doi.org/10.25656/01:27613

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird 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 der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation Informationszentrum (IZ) Bildung E-Mail: pedocs@dipf.de

E-Mail: pedocs@dipf.de Internet: www.pedocs.de



Marc Böhmann, Jutta Braum und Michael Hirn

Lehrerarbeit der Zukunft

Nach der "Gothaer Erklärung" der Jungen GEW

Die Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern findet in der deutschen Öffentlichkeit berechtigterweise viel Aufmerksamkeit. Dabei besteht allerdings zwischen den externen und internen Beschreibungen und Bewertungen der Arbeit von LehrerInnen eine auffällige Diskrepanz: Während die Öffentlichkeit häufig genug noch immer entweder das vermeintliche Bild des bequemen Jobs oder aber des "Horrorjobs" reproduziert, schätzen Lehrer/innen selbst ihre Arbeit fast durchweg als qualitativ und quantitativ hochgradig belastend ein. Diese subjektive Einschätzung der LehrerInnen wurde in der Vergangenheit von zahlreichen wissenschaftlichen Untersuchungen belegt (vgl. zusammenfassend Ulich 1996 a). Gleichzeitig wird aber sowohl von Lehrer/innen (vgl. Ulich 1996a, 76) als auch von einer breiten Öffentlichkeit das Maß der Wirksamkeit schulischer Arbeit unter den sich rasant verändernden Rahmenbedingungen in Zweifel gezogen (vgl. zusammenfassend Combe/Riecke-Baulecke 1997; Schulz 1999).

Die "Gothaer Erklärung", die der Bundesausschuss Junge GEW im Herbst 1999 verabschiedet hat, versucht, innerhalb dieses Spannungsverhältnisses und in Anbetracht der schulpädagogischen Forschung, mögliche Auswege aufzuzeigen. Insbesondere die darin vorgeschlagenen Maßnahmen zur Neubestimmung der Lehrerarbeit bzw. der Arbeitszeit von Lehrer/innen sorgten in den letzten Monaten im innergewerkschaftlichen Diskurs für große Bewegung. In diesem Beitrag wird daher, aus Sicht dreier Mitverfasser/innen, aufbauend auf einem kurzen Forschungsüberblick und ergänzenden Einschätzungen zur Lehrerarbeit (1), die Grundgedanken (2) und vorgeschlagenenen Maßnahmen der "Gothaer Erklärung" vorgestellt (3), die Diskussion beschrieben, die sich an die Publikation der "Gothaer Erklärung" anschloss (4), und abschließend ein Ausblick gewagt auf die Zukunft der Lehrerarbeit in Deutschland (5).

1. Lehrerarbeit heute - Forschungsüberblick und Thesen

Wer sich heute daran versucht, Lehrerarbeit professioneller zu machen und dafür die notwendigen Strukturen und Rahmenbedingungen zu benennen, muss notwendigerweise darauf Bezug nehmen, was die erziehungswissenschaftliche bzw. schulpädagogische Forschung und ihre verwandten Disziplinen zur Lehrerarbeit, ihren spezifischen Zeit-Strukturen, Handlungsmustern und Tätigkeiten ermittelt haben. Auffallend ist, dass die Erforschung der alltäglichen Lehrerarbeit in den letzten zwanzig Jahren merklich größere Verbreitung und Akzeptanz gefunden hat als in der Zeit der schulstrukturellen Bildungsdebatten. Offensichtlich deutet diese Tatsache auf einen ersten Konsens innerhalb der wissenschaftlichen und auch öffentlichen Diskussion hin, dass nämlich die

Realität in den Schulen "entscheidend durch die dort arbeitenden Lehrkräfte geprägt wird" (Terhart 1995, 225) und dass damit jegliche Reform bei ihnen verankert werden muss. Wir versuchen im Folgenden, den Kenntnisstand der deutschsprachigen Lehrerforschung in sieben einzelnen Punkten zu beschreiben.

- (1.) Lehrerarbeit hat sich in den letzten 100 Jahren, ganz im Gegensatz zu den Schüler/innen, kaum gewandelt. Sie findet an zwei, gänzlich unterschiedlichen, Arbeitsplätzen statt: Ungefähr die Hälfte der Zeit arbeiten Lehrer/innen im Klassenzimmer bzw. an der Schule, die andere Hälfte zu Hause am Schreibtisch (vgl. Ulich 1996 a, 45). Insgesamt beinhaltet die Tätigkeit an relativ hohes Maß an Autonomie bzgl. der Ausgestaltung der Arbeit: Sowohl im methodisch-didaktischen Bereich als auch bei der individuellen Zeitplanung können Lehrer/innen weitaus mehr als Tätige in den meisten anderen Berufe selbst entscheiden. Andererseits ist die Arbeit von Lehrer/innen durch inhaltliche und organisatorische Rahmenbedingungen, v.a. Bildungspläne, Zahl und Inhalt von Klassenarbeiten; Klassengröße und Zusammensetzung etc., auch in hohem Maße fremdbestimmt.
- (2.) Die Arbeitszeit von Lehrer/innen definiert sich noch immer ausschließlich am zu leistenden Unterrichtsdeputat. Die meisten anderen Tätigkeiten der Lehrerarbeit werden strukturell ausgeblendet bzw. pauschal veranschlagt, gleichwohl klar ist, dass "Schule (...) mehr als Unterricht" (GEW 1995) ist. Diese Grundstruktur der Arbeit von Lehrer/innen ist "Privileg und Fessel zugleich" (Daschner 1997, 66), weil sie einerseits viel individuelle Freiheit gewährleistet, andererseits notwendige weitere Tätigkeiten des Lehrerberufs, z.B. Schülerberatung oder Kooperation erschwert. Die Deputatsfixierung berücksichtigt darüber hinaus auch nicht den unterschiedlichen Vor- und Nachbereitungsaufwand einzelner Fächer bzw. Fächergruppen (vgl. journal für schulentwicklung. 1998, 63-72). Zahlreiche Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass viele Lehrer/innen für ihre Arbeit deutlich mehr Zeit aufwenden als vergleichbare Angestellte des Öffentlichen Dienstes (vgl. zusammenfassend Schönwälder 1998, 36 und Ulich 1996 a, 50). In letzter Zeit wurde diese Tendenz, etwas verändert, dahingehend bestätigt, dass Lehrer/innen offensichtlich deutlich unterschiedlich lange arbeiten (Klemm 1999, 18 ff). Eindeutig ist, dass Teilzeitkräfte. nahezu ausschließlich Frauen, eine relativ höhere Arbeitszeit haben, weil zum einen bestimmte Tätigkeiten des Lehrerberufs wie z.B. Konferenzen, Aufsichten, Fortbildungen oder Schullandheimaufenthalte nicht teilbar sind, zum anderen teilzeitbeschäftigte Lehrer/innen prozentual häufiger, aufgrund ihrer Stundenplanstruktur, zu besonderen schulischen Aufgaben, z.B. Vertretungsstunden herangezogen werden (vgl. Holtappels 1999).
- (3.) Lehrer/innen erleben ihre Arbeit als anstrengende, oft belastende Tätigkeit. Sie spiegeln damit ihren, nach oben offenen, Arbeitsauftrag wider und haben häufig das Gefühl, nie richtig fertig zu sein bzw. zu den wirklich wichtigen Dingen wie z.B. der gezielten Förderung einzelner Schüler/innen zu wenig zu kommen (vgl. zusammenfassend Ulich 1996 a). Belastungsfaktoren sind vor allem Schwierigkeiten mit Schüler/innen, umfangreiche Korrekturen oder Probleme mit Eltern. Auch Konflikte im Kollegium oder mit der Schulleitung werden häufig genannt (vgl. Ulich 1996 a, 73 ff). Die hohe subjektiv erlebte Belastung über Jahre bzw. Jahrzehnte hinweg ist Ursache für die hohe Zahl an

Lehrer/innen, die vor dem regulären Ende aus dem Schuldienst ausscheiden bzw. im Dienst bleiben, jedoch, im Zustand des Ausgebranntseins, ihre originären Aufgaben kaum mehr bewältigen können. Dabei muss festgehalten werden, dass die Arbeitgeber ihre Fürsorgepflicht seit Jahren vernachlässigen, indem sie die belastenden Bedingungen aufrecht erhalten und sie sogar weiter verschärfen.

- (4.) Lehrerarbeit ist noch immer nahezu ausschließlich Einzelarbeit. Diese Isolation der Lehrerin, des Lehrers an seinen beiden Haupt-Arbeitsplätzen, im Klassenzimmer und zu Hause am Schreibtisch, ist ebenso ein fester Bestandteil der Berufskultur wie ein gravierendes Hemmnis auf dem Weg zu einer Professionalisierung (vgl. Terhart 1996, 463). Die Regel ist ein unverbundenes Nebeneinanderherarbeiten im Kollegium, verknüpft mit einer verbreiteten "Nichteinmischungsnorm" (vgl. Terhart 1987). Wirkliche Kooperation, d.h. das gemeinsame Vorbereiten, Durchführen und Auswerten von Unterricht sowie kontinuierliche Teamarbeit in Schulentwicklungsprozessen, die wechselseitige Hospitation im Unterricht, die Bearbeitung von Problemen in Supervisionsgruppen oder Teamteaching ist die absolute Ausnahme (vgl. Bauer/Burkhard 1992; Bauer/Kopka 1996; Terhart 1997; Riecke-Baulecke 1999). Die verwaltungsmäßig vorgeschriebene Kooperation in Konferenzen ist in der Mehrzahl wenig produktiv und eher Schauplatz von Intrigen und Eitelkeiten als ein gemeinsames pädagogisches Überlegen.
- (5.) Der Lehrerberuf ist im Grunde noch immer ein "Beruf ohne Karriere" (Terhart 1995, 249), der außer der Übernahme von Funktionsstellen in Schulleitung und Schulaufsicht kaum berufliche Perspektiven bietet. Der Beamtenstatus und die zugrunde liegenden Dienstaltersstufen, die faktisch eine automatische Beförderung ohne zusätzliche Verantwortung bedeutet, begünstigt eine Dienstauffassung im Sinne des Unterrichtsbeamten, der vom Staat alimentiert wird (vgl. Adorno 1965). Das System bestraft tendentiell Leistungswillige, belohnt Leistungsunwillige und übersieht strukturell den Beratungsbedarf von Lehrer/innen und Kollegien. Lehrer/innen bekommen damit kaum extrinsische Anreize zur Innovation, zur Schulentwicklung oder auch nur zur persönlichen Weiterbildung. Sie sind auf eine rein intrinsiche Motivation angewiesen, was über die Jahre häufig zu Stagnationstendenzen führt.
- (6.) Die Qualität der Lehrerarbeit an der Einzelschule spielt eine zentrale Rolle für das Gelingen bzw. Misslingen von Unterricht und Erziehung an dieser Schule. Die Schulforschung hat hinreichend gezeigt, dass die Differenzen zwischen einzelnen Schulen der selben Schulart nicht selten gravierender sind als jene zwischen den Schularten bzw. Schulsystemen, dass also die Unterrichtsund Erziehungs-Kultur, das Ethos einer Schule eine sehr große Rolle dabei spielt, ob die Schüler/innen dort gut unterrichtet, gebildet und erzogen werden (vgl. zusammenfassend Fend 1998). Insofern kommt der Arbeit des einzelnen Lehrers, der einzelnen Lehrerin, insbesondere der Kooperation des jeweiligen Kollegiums weit mehr Bedeutung zu, als es die gängige Kultur des Lehrerberufs widerspiegelt (vgl. Terhart 1996, 463).
- (7.) Lehrerbildung und die berufliche Lehrerbiographie sind Prozesse mit fasst man die vorliegenden Studien zusammen unsicheren, oft widersprüchlichen Wirkungen. Auffällig ist, dass die Ausbildung im Urteil der Lehrer/innen fast durchweg schlecht abschneidet, dass sie vor dem Hintergrund ihrer

beruflichen Alltagserfahrung gerade das Studium, aber auch das Referendariat als praxisfern, ja sogar "weltfremd" und als verlorene Zeit betrachten (vgl. Ulich 1996 b; Böhmann, Hoffmann 1999). Offensichtlich steht die durchgängige Ausbildungsfixierung der Lehrerbildung, das Konstrukt von "fertigen Lehrer/innen beim Dienstantritt" der realen Berufsbiographie von Lehrer/innen diametral entgegen. Die darauf folgende Fortbildung ist in aller Regel freiwillig und ein Sammelsurium von Angeboten unterschiedlicher Ebenen, Institutionen, Inhalte, Methoden und Funktionen. Auch hier deutet einiges darauf hin, dass einerseits die Implementation der Fortbildung in schulisches Alltagshandeln nicht immer geradlinig verläuft (vgl. Wolf, Göbel-Lehnert, Chroust 1999) und andererseits die Freiwilligkeit des Angebots die Leistungsunterschiede von Lehrer/innen noch vergrößert.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass Lehrerarbeit in Deutschland gegenwärtig unter einem dreifachen Handlungsdruck steht: Sie ist zum einen im Hinblick auf die bereits angelaufenen bzw. gewünschten Schulentwicklungsprozesse vor Ort hinderlich, weil sie gerade denjenigen Bereich ausblendet, der Kern von Schulentwicklung ist: Die unterrichtliche und erzieherische Kooperation im Kollegium und die gemeinsame kontinuierliche Schulprogrammarbeit. Die Vergangenheit hat u.E. gezeigt, dass es nicht ausreicht, diese Grundaspekte der Lehrerprofessionalität in das Belieben der Kolleg/innen zu stellen. Zum zweiten zementiert die Struktur heutiger Lehrerarbeit das Bild vom "bequemen Halbtagsjob" in der Öffentlichkeit und ist dadurch mitverantwortlich dafür, dass es der Lehrerschaft und ihrer Interessenvertretungen in den letzten Jahrzehnten nicht gelungen ist, schlechtere Arbeitsbedingungen und die Schrumpfung der Bildungsetats zu verhindern. Im Umkehrschluss behaupten wir: Nur eine transparentere Lehrerarbeit, die auch öffentlich vermittelbar und nachvollziehbar ist, gibt u.E. die Chance, die spezifische Arbeits- und Belastungssituation von Lehrer/innen darzustellen und zugleich für eine Mehrheit in der Bevölkerung zugunsten höherer Bildungshaushalte im Schulbereich zu werben. Zum Dritten gibt es innerhalb der Kollegien durchaus Reformwünsche, die in den bestehenden Arbeitsstrukturen nicht umgesetzt werden können. All diese genannten Punkte waren handlungsleitend für die "Gothaer Erklärung" der Jungen GEW.

2. Grundgedanken der "Gothaer Erklärung"

Ohne hier einen Generationenkonflikt überstilisieren zu wollen: Derzeit scheint es in einer pauschalierten (individuellen Einstellungen und Arbeitsweisen nicht gerecht werdenden) Sicht durchaus Unterschiede darüber zu geben, wie länger im Dienst befindliche Lehrer/innen und Berufseinsteiger/innen ihre Arbeit bewerten.

Zeigen sich bei den einen die Folgen einer bald Jahrzehnte währenden Belastung im Beruf, verbunden mit vielen Enttäuschungen durch den Arbeitgeber (z.B. die in den letzten Jahren bundesweit fast flächendeckend durchgeführten Deputatserhöhungen trotz der nachweislich hohen Belastung der Lehrer/innen), sind die anderen häufig über die Verhältnisse im Kollegium mehr als erstaunt. Zusammenarbeit ist nur sporadisch anzutreffen und beschränkt sich oft auf das Austauschen von Arbeitsblättern. Viele Lehrer/innen definieren ihre Arbeit in erster Linie über ihren Unterricht in ihren Klassenzimmern,

leisten dort oft eine engagierte Arbeit, investieren aber nur wenig in die Zusammenarbeit im Kollegium oder in Aufgaben, die die Schule im Ganzen betreffen. Schulentwicklung wird als eine, die ohnehin großen Belastungen verstärkende, Zumutung der Schulverwaltung gesehen. Jüngere Lehrer/innen bringen aus der Ausbildung den Anspruch an Teamarbeit mit, brauchen vielleicht auch mehr Zusammenarbeit, um den Anforderungen des Berufs zu bewältigen und wollen Schule gestalten. Das Fehlen einer ganzen Lehrer-Generation als Folge der nicht vollzogenen Einstellungen in den 80er-Jahren macht sich an den Schulen schmerzlich bemerkbar.

Viele jüngere Lehrer/innen sehen neben dem Unterricht die Aufgaben des Berufs insbesondere als kollegiale Aufgaben. In der Vor- und Nachbereitung des Unterrichts ist Zusammenarbeit keine zusätzliche Belastung, sondern kann Entlastung bedeuten. Das gemeinsame Bearbeiten der diffusen, nicht in einfachen "richtig-falsch" – Schemata lösbaren Anforderungen birgt Chancen der kommunikativen Absicherung. Die kooperative Auswahl von Zielen und Methoden des Unterrichts schränkt die didaktische Freiheit nicht ein, sondern entlastet den Einzelnen bei seiner Planung.

In der GEW melden sich jüngere Lehrer/innen zunehmend zu Wort. Ihr Ziel: Neben dem gerade heute dringend erforderlichen Einsatz der Gewerkschaft für die Abwehr von Verschlechterungen und für die Verbesserung der Arbeitsbedingungen der Beschäftigten eine Diskussion über die Arbeit von Lehrer/innen zu initiieren. Eine Diskussion, an deren Ende eine Neubestimmung der Arbeit von Lehrer/innen steht. "Neu" bedeutet hier allerdings nicht, dass hier gänzlich neue Anforderungen an Lehrer/innen formuliert werden. Seit Jahrzehnten ist klar, dass der Beruf des Lehrers sich nicht auf das Halten von Unterricht beschränkt. Erinnert sei hier nur an die Arbeit des deutschen Bildungsrats. Auch innerhalb der GEW ist diese Einschätzung unstrittig, wie sich z.B. auch im Beschluss des GEW Hauptvorstands: "Schule ist mehr als Unterricht" von 1995 (GEW 1995) zeigt.

In diese Diskussion hat sich im Herbst 1999 der Bundesausschuss der Jungen GEW mit der "Gothaer Erklärung" eingeschaltet. Dort schlägt die Junge GEW eine grundlegende Neubestimmung der Arbeit von Lehrer/innen vor, bei der auch bislang vermeintlich "heilige Kühe" überprüft werden müssen. Auf Grundlage der Analyse der derzeit vorherrschenden Bedingungen der Arbeit von Lehrer/innen fordert die Junge GEW, dass die Arbeit von LehrerInnen künftig in drei grobe Bereiche eingeteilt wird: "Arbeit mit SchülerInnen"; "Dazugehörige Tätigkeiten" wie z.B. Unterrichtsvorbereitung oder Korrekturen sowie "Tätigkeiten, die auf das System der Einzelschule bezogen sind" wie z.B. Schulentwicklungs- bzw. Schulprogrammarbeit und Evaluation, Fortbildung und Supervision usw. Besonders der letzte Bereich, der die Grundlage für die Entwicklung der Einzelschule zu einer lernenden Organisation darstellt, muss nach Meinung der Jungen GEW künftig einen wesentlich größeren Stellenwert bei der (Selbst-) Definition der Arbeit aller Lehrer/innen haben. Dies bedeutet allerdings nicht, dass nicht auch künftig die Arbeit mit Schüler/innen, der Unterricht, den größten Anteil an der Arbeit hat. Die Junge GEW fordert, dass die Tätigkeiten, die auf das System der Einzelschule bezogen sind, zu einem Schlüsselbereich der Arbeit werden und meint damit, dass professionelles Handeln von Lehrer/innen nur im Kontext der Kooperation mit Kolleg/innen, Schüler/innen, Eltern und anderen an der Bildungsarbeit beteiligten Personen und Institutionen möglich ist.

Der Bundesausschuss Junge GEW versteht seinen Beitrag nicht als einen Versuch der Ressourcenoptimierung. Seine Argumentation kann nicht dazu benutzt werden, weitere Kürzungen der Ressourcen und andere Verschlechterungen der Arbeitsbedingungen an den Schulen zu legitimieren. Dazu ist die derzeitige Belastung der Lehrer/innen viel zu hoch. Im Gegenteil: Die Junge GEW fordert in ihrem Papier die Bereitstellung weiterer Ressourcen und insbesondere die Schaffung von zusätzlichen Stellen für Lehrer/innen. Sie will mit ihrer Initiative eine Neubestimmung der Arbeit anregen. Diese Neubestimmung ist nur als Prozess zu leisten, nicht als zum Schuljahresbeginn zu verordnende Neuerung. Aber die eingeforderten Veränderungen der beruflichen Aufgaben sind nach Meinung der Jungen GEW dringend notwendig. Zum einen, um den an die Schule erteilten gesellschaftlichen Auftrag zu erfüllen. Zum anderen aber auch, um entlastende Arbeitsbedingungen für LehrerInnen zu ermöglichen.

3. Die vorgeschlagenen Maßnahmen in der "Gothaer Erklärung"

Die Junge GEW schlägt in ihrer Initiative zur Umsetzung der Neubestimmung verschiedene Maßnahmen vor. Damit ist allerdings nicht der Anspruch erhoben, dass dies der Königsweg sei. Sie versteht ihre Initiative ausdrücklich als Diskussionsbeitrag. Die vorgeschlagenen Maßnahmen sollen einen Prozess ermöglichen, bei dem sich die Schulen auf den Weg machen und Lehrer/innen beginnen, über eine veränderte Arbeit nachzudenken und Veränderungen anzustoßen.

Das wesentliche Ziel der Initiative der Jungen GEW stellt der Versuch dar, Schulen zu einer eigenen Kontur (vgl. u.a. Bildungskommission NRW 1995; Schlömerkemper 1992) zu verhelfen. Alle Lehrer/innen arbeiten dabei kontinuierlich zusammen mit Schüler/innen, Eltern und anderen Beteiligten an den für diese Schule wesentlichen Zielen und versuchen, sie umzusetzen. Dies ist das Gegenteil davon, eine Schule im Sinne einer "Top-down-Ressourceneinsatzoptimierung" auf die Linie der Kultusverwaltung zu bringen. Es gehört u.E. zur professionellen Aufgabe aller Lehrer/innen, nach einem passenden Weg für die jeweilige Schule zu suchen und dabei eben nicht auf möglichst stromlinienförmig zu erfüllende Verordnungen zu schielen. Die Junge GEW nimmt derzeit diese inhaltlichen Diskussionen an Schulen kaum wahr. Teil-Autonomie bezieht sich nach Meinung der Jungen GEW schließlich auch auf die Verteilung der Arbeitszeiten im Kollegium und der unterschiedlichen Schwerpunktsetzung.

Ziel der jungen GEW ist, Schulen zu lebendigen "Häusern des Lernens" (Bildungskommission NRW 1995) zu machen. Alle an Schulen beteiligten Personen sollen gemeinsam an der Bearbeitung gesellschaftlich relevanter Inhalte arbeiten. Deshalb ist eine der Grundforderungen der Jungen GEW, dass Lehrer/innen mehr Zeit an der Schule verbringen. Mehr Zeit, als für die Ableistung des Unterrichtsdeputats notwendig ist. Die Junge GEW hält dafür eine im Kollegium vereinbarte verbindliche Team-Zeit für notwendig. In dieser Zeit können die Lehrer/innen stärker teamorientiert arbeiten, sie tauschen sich über Inhalte und Methoden aus, sie bereiten gemeinsam Unterricht vor- und nach,

sie beraten und unterstützen sich gegenseitig, sie sind für Schüler/innen, Eltern und andere Ansprechpartner/innen erreichbar. Damit diese Zeit von den Lehrer/innen auch genutzt werden kann, müssen Schul-Verwaltung und -Träger adäquat ausgestattete Arbeitsplätze für alle Lehrer/innen in der Schule zur Verfügung stellen. Die Junge GEW hält es auch für richtig, an allen Schulen Modelle für erweitere Öffnungszeiten bis hin zu Ganztagesangeboten zu entwickeln. Dafür sind allerdings zusätzliche Stellen eine unerlässliche Bedingung.

Bei den Veränderungen ist nach Ansicht der Jungen GEW zu beachten, das die Interessen von Beschäftigten mit Kindern und vor allem der Teilzeitbeschäftigten berücksichtigt werden. In der derzeitigen Struktur werden insbesondere Teilzeitbeschäftigte, zu 90 % Frauen, überproportional belastet. Hier sind zum einen die Schulen und die Arbeitgeber aufgefordert, die Arbeit so zu planen, dass, für Männer wie für Frauen, Beruf und Familie besser vereinbar werden. Zum anderen handelt es sich bei der Schaffung entsprechender Angebote wie Kinderbetreuung, Mittagstisch usw., die für alle Beschäftigten erforderlich sind, um eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe.

Die zusätzliche Zeit an der Schule stellt für die Junge GEW eine Voraussetzung für eine weitere grundlegende Veränderung dar: Die Entdichtung der Arbeit von LehrerInnen. Die Belastungen im Alltag werden besser verteilt und insbesondere stärker über den Tag gestreut. Entdichtung heißt für die Junge GEW dabei die Entzerrung des Schultages in Form ganztägigen Unterrichts und der Veränderung des Stunden- bzw. Pausen-Rhythmus der Schulen. Die Verteilung über den Tag ist dabei nur der eine Aspekt, eine wesentlich Entlastung kann nach Auffassung der Jungen GEW nur über eine wesentlich stärkere Zusammenarbeit auch bei der Gestaltung des Unterrichts erreicht werden. Methoden wie Team-Teaching, klassenübergreifende Gruppen-, Stationen- bzw. Freiarbeit usw. können hier zu einer wirklichen Entlastung beitragen. Kooperative Arbeitsformen können den Lehrer/innen helfen, die Belastungen besser zu bewältigen. Für diese kooperativen Arbeitsformen sollte ein Zeitkontingent verbindlich ausgewiesen werden. Eine wirksame Entlastung wird nur durch eine grundlegende Veränderung des Unterrichts, weg von lehrerzentrierten, hin zu offenen und teamorientierten Settings möglich werden.

Entdichtung der Arbeit heißt für die Junge GEW aber auch, dass bereits heute anfallende Tätigkeiten in den Bereich der unterrichtsfreien Zeit und auch der Ferien verlagert werden. Das bedeutet beispielsweise, dass in der ersten Woche der Sommerferien das vergangene Schuljahr gemeinsam nachbereitet und evaluiert wird und in der letzten Woche der Sommerferien das kommende Schuljahr geplant und organisiert wird (vgl. dazu auch Pädagogik 11/1999). Nach Ansicht der Jungen GEW stellt es einen Trugschluss dar, dass so Mehrarbeit gefordert wird: Die Arbeit muss auch heute geleistet werden. Sie findet derzeit nach dem Unterricht statt, was die Belastungsspitzen insbesondere vor und nach den Ferien erklärt. Keinesfalls sollen so neue Aufgaben von den Schulen bewältigt werden, die bestehende Arbeit wird nur anders und damit auch transparenter verteilt.

Als einen weiteren Punkt fordert die Junge GEW, dass künftig Schulprogramm-Arbeit und Evaluation eine kontinuierliche Aufgabe für alle Lehrer/innen wird. Eine Schule muss sich fortlaufend damit beschäftigen, welche Ziele an ihr mit

welchen Inhalten und Methoden verfolgt werden. Eine gemeinsame Reflexion über das Erreichen dieser Ziele führt zu einem kontinuierlichen Veränderungsprozess, bei dem geprüft wird, warum Ziele nicht erreicht werden konnten, ob der Weg zu ihnen geändert werden oder sie selbst neu gesteckt werden müssen.

Kooperative Arbeitsformen der Lehrer/innen sollen künftig einen größeren Teil der Arbeit einnehmen. Und es gibt nach Auffassung der Jungen GEW Aufgaben an den Schulen (z.B. Schulprogrammarbeit) die nur im Team angepackt werden können. Es geht der Jungen GEW nicht darum, die als produktive erlebte Arbeit alleine und in freier Zeiteinteilung verbieten zu wollen. Selbstverständlich werden Lehrer/innen auch in Zukunft ihre Arbeit zum Teil alleine erledigen. Um in vielen täglichen Arbeitsfeldern allerdings die Chancen und Grenzen der Lehrerkooperation auszuprobieren, sind selbstverständlich wesentlich größere Freiräume bei der Festlegung der Vorgaben in Bildungsplänen und Notenverordnungen erforderlich. Der Jungen GEW ist dabei klar, dass die heute zentral vorgeschriebenen Klausuren in den Schulen, insbesondere in den oberen Klassen zu erheblichen Belastungen der Lehrer/innen führen.

In den weiteren Maßnahmen fordert die Junge GEW die Angleichung der Arbeitszeit und Gehälter von Lehrer/innen aller Schularten, das stärkere Nutzen moderner Medien, die Erprobung neuer Modelle der Schulleitung, insbesondere im Team und auf Zeit, weitergehende Autonomie für Schulen sowie eine kontinuierliche, auch verpflichtende, Fortbildung aller LehrerInnen. Um neue Formen der Arbeit von Lehrer/innen zu erproben und damit auch die Entwicklung hin zu einer veränderten Schulkultur zu ermöglichen, wird die Durchführung und Evaluation von Modellversuchen unter Beteiligung der GEW vorgeschlagen.

4. Die "Gothaer Erklärung" in der Diskussion

Die Vorstellung der "Gothaer Erklärung" in der GEW-Mitgliederzeitschrift (Hirn 1999; Erziehung & Wissenschaft 1/2000) und der außergewerkschaftlichen Öffentlichkeit (v.a. Böhmann/Hirn 1999) sowie im GEW-Hauptvorstand hat zu vielfältigen und kontroversen Reaktionen und Diskussionen geführt. Dabei fällt zum einen das große Interesse an der vollständigen Textfassung von Seiten der Mitglieder, aber auch außenstehender Personen, Organisationen und Institutionen auf. Zum anderen lassen die Anzahl und die Heftigkeit der Rückmeldungen vermuten, dass die Thesen und Forderungen der "Gothaer Erklärung" ins Zentrum der Professionalitätsdebatte des Lehrerberufs gehen und zugleich einige traditionelle Ansichten über Lehrerarbeit infrage stellen. Neben pauschaler Ablehnung, teilweise mit Austrittsdrohungen, gibt es differenzierte Rückmeldungen. In vielen Reaktionen haben sich Kolleg/innen auch positiv oder sogar begeistert zu den Ideen der Jungen GEW geäußert. Zum Dritten zeigt die heftige Reaktion vieler Kritiker/innen, dass sich viele Lehrer/innen an die herrschenden Arbeits-Bedingungen und -Strukturen gewöhnt haben. Die Forderung nach Veränderung wird häufig als Bedrohung erlebt und mit dem Hinweis auf fehlende Rahmenbedingungen und die vorherrschende Belastung abgewehrt. Die Verantwortung der Arbeitgeber für eine Verbesserung der Bedingungen der Arbeit von Lehrer/innen und die Verbesserung der Bedingungen an Schule insgesamt steht dabei außer Frage: Selbstverständlich müssen die Arbeitgeber für die entsprechenden Ressourcen und die notwendigen Gestaltungsräume sorgen. Aber neben der Verantwortung der Arbeitgeber haben Lehrer/innen selbst auch eine Verantwortung für die Ausgestaltung ihrer Arbeit.

Die Initiative der Jungen GEW wurde dahingehend kritisiert, dass die Kultusverwaltung die Vorschläge und Argumente der "Gothaer Erklärung" zur möglichen Legitimation für weitere Verschlechterungen heranziehen könnte. Dazu steht allerdings ausdrücklich in der Gothaer Erklärung: "...geht es nicht darum, der Schulverwaltung und der Bildungspolitik Argumente für weitere finanzielle Kürzungen im Schulbereich und damit für die fortgesetzte Verschlechterung der Arbeitsbedingungen von LehrerInnen zu liefern. Bereits heute krankt das gesamte Bildungssystem und damit auch die Schule an einer chronischen Unterfinanzierung. Bundesweit sind zusätzliche finanzielle Mittel sowie die Bereitstellung von weiteren LehrerInnenstellen dringend erforderlich".

Ein wesentlicher Kritikpunkt an der Gothaer Erklärung ist der Sprachduktus des Papiers. Häufige Formulierungen mit "sollen" oder "müssen" haben wohl zu dem Vorwurf geführt, die Junge GEW wolle ihre Ziele mit Zwang und Gängelung erreichen. Dies ist nicht der Fall. Die Junge GEW hat keinen Verordnungsentwurf vorgelegt, sondern erwartet einen längeren Diskussionsprozess, an dessen Ende ein anderes, erweitertes Selbstverständnis des Berufs stehen soll. Der Jungen GEW war dabei klar, dass die Forderung nach verpflichteten Maßnahmen wie z.B. einer Fortbildungspflicht oder mehr Präsenz an der Schule auf Kritik stoßen wird. Der Bundesausschuss fordert dies nicht, weil man dort an die weit reichende Produktivität verpflichtender Maßnahmen glaubt, Ziel ist eine Veränderung der Arbeit an Schulen, die im Rahmen der geltenden Regelungen nur schwer zu initiieren ist. Der wesentlich bessere Weg als verpflichtende Maßnahmen stellen dabei lokale, auf der Ebene der Schule getroffene verbindliche Vereinbarungen dar, die auf die spezifischen Gegebenheiten vor Ort passen. Wie das Ziel, die Arbeit an Schulen zu verändern erreicht wird, ist sekundär.

Der Jungen GEW wurde auch vorgeworfen, dass die Ideen der Gothaer Erklärung zu einer weiteren Belastung der Lehrer/innen führen werden. Dem steht der Text der Erklärung entgegen, der darauf hinweist, dass nicht zusätzliche Arbeit von den Lehrer/innen erbracht werden muss, sondern dass sie ihr Zeitbudget anders verteilen und die Arbeitszeit produktiver einsetzen könnten. Die Forderung nach Kooperation bedeutet nicht die Forderung nach Mehrarbeit, sondern danach, die hergebrachten Arbeitsformen produktiv zu verändern und dadurch entlastender zu gestalten.

Die vorgeschlagene Neubestimmung der Arbeit führt im Ergebnis zu einer längeren Zeit an der Schule. Zu Recht haben Kritiker/innen darauf hingewiesen, dass dies eine Benachteiligung für teilzeitbeschäftigte Kolleg/innen darstellen kann, insbesondere wenn sie Familie haben. Hier stellt sich ein Dilemma zwischen den berechtigten Interessen der teilzeitbeschäftigten Kolleg/innen und dem Interesse, den Arbeitsplatz Schule professionell zu organisieren. Wir haben keine Patentlösung für dieses Problem. Zum einen werden die Interessen der teilzeitbeschäftigten Kolleg/innen auch weiterhin berücksichtigt werden, zum anderen muss man auch hier die gesamtgesellschaftliche Forderung erheben, dass Angebote zur besseren Vereinbarkeit von Beruf und Familie dringend erweitert werden müssen.

Die zahlreichen zustimmenden Rückmeldungen zur Veröffentlichung der "Gothaer Erklärung" begrüßten vor allem die Notwendigkeit zur stärkeren Kooperation, die Fortbildungspflicht sowie höhere Präsenzzeiten an der Schule. Dabei verwiesen sie nahezu übereinstimmend auf das Scheitern der traditionellen Arbeitsstruktur in den Bereichen Lehrerkooperation, Fortbildung, Beratung und Schulentwicklung.

5. Wie geht es weiter mit der Debatte um die Lehrerarbeit?

Der Wirbel um die "Gothaer Erklärung" hat eines gezeigt: Die Arbeit der Lehrer/innen ist ein wichtiges Thema. Aus der Sicht jüngerer Lehrer/innen ist es erfreulich, dass darüber derzeit so engagiert gestritten wird. Eine Diskussion um ein Leitbild für die Arbeit von LehrerInnen wäre dabei fruchtbar und könnte helfen, die Arbeit von Lehrer/innen zu verändern und sie damit auch besser zu machen. Nicht im Sinne kurzfristiger und zeitgeistiger Optimierungsversuche, sondern um die Arbeit der Lehrer/innen für sich selbst und für die Schüler/innen befriedigender zu gestalten.

Die Initiative der Jungen GEW stellt den Versuch dar, sich konstruktiv in die Auseinandersetzung einzumischen, wie der Arbeitsplatz und die Arbeitszeit für Lehrer/innen künftig aussehen soll. Das bedeutet keinesfalls, originäre gewerkschaftliche Forderungen aufzugeben oder sie zu relativieren. Der Kampf um gesellschaftliche Ressourcen zu Gunsten einer gleichwertigen Bildung für alle Schüler/innen und für gute Arbeitsbedingungen für alle Lehrer/innen muss und wird die GEW auch weiterhin bestimmen. Die Junge GEW wird sich neben diesem Engagement aber auch für eine Veränderung der Arbeit an der Schule einsetzen. Zumal sich die GEW selbst ausdrücklich als "Bildungsgewerkschaft" begreift, die über den Status eines bloßen Lehrerverbandes hinausgehen will.

Aus der Diskussion über die Initiative der Jungen GEW ist vielerorts nun eine Diskussion über die Arbeit der Lehrer/innen und notwendigen Veränderungen geworden. Die "Gothaer Erklärung" war vor kurzem bereits zum zweiten Mal Thema im GEW-Hauptvorstand. Dabei fand der Antrag des Bundesausschuss Junge GEW eine deutliche Mehrheit, die Diskussion um eine veränderte Arbeit von Lehrer/innen auch in allen Landesverbänden zu führen und dabei die Gedanken der Erklärung aufzunehmen. Es bleibt abzuwarten, welche inhaltlichen Projekte der Bundes-GEW sich daraus ergeben.

In einigen Bundesländern ist die Diskussion weiter. So hat bspw. die GEW Baden-Württemberg die Konstitutierung einer internen Arbeitsgruppe beschlossen. Diese hat den Auftrag, eine Positionsbestimmung zum Thema Lehrerarbeit vorzubereiten und darüber hinaus einen Kooperationsvertrag mit der Landesregierung anzustreben, in dem die Rahmenbedingungen für Modellversuche zur Neubestimmung der Lehrerarbeit im Land festgelegt werden. In anderen Bundesländern ist Ähnliches geplant. Absehbar ist in jedem Fall, dass einzelne Bundesländer in weitergehende Arbeitszeitmodelle einsteigen. Dies muss von der Bildungsgewerkschaft GEW aktiv begleitet werden. U.E. machen Arbeitszeitmodelle dann Sinn, wenn sie der einzelnen Schule dazu verhelfen, sich über ihr Zeitbudget und dessen Einsatz Klarheit zu verschaffen, wenn sie effektive Lernformen und kollegialen Austausch begünstigen und Zuverlässigkeit bei der Betreuung von Kindern und Jugendlichen herstellen (vgl. journal für schulentwicklung, 1998, 7).

Fest steht: Letztlich entscheiden gewählte Parlamente darüber, welchen Stellenwert Bildung und die Arbeit von Lehrer/innen hat. Insofern sind Vorschläge, wie die der Jungen GEW, nicht gering genug zu veranschlagen, die dazu führen, die Arbeit von Lehrer/innen öffentlich transparenter zu machen und dadurch mit der höheren Akzeptanz des schwierigen und verantwortungsvollen Lehrerberufs auch eine veränderte politische Prioritätensetzung zu ermöglichen.

Beim aktuellen Lehrerleitbild ist der Abschied vom Pauker und Unterrichtsbeamten an vielen Schulen längst vollzogen. In den nächsten zehn Jahren werden darüber hinaus nahezu 65 % der heutigen Lehrer/innen aus dem Dienst ausscheiden. Dieser bislang einzigartige personelle Umbruch bietet die Chance, Struktur und Zeit der Lehrerarbeit so zu verändern, dass die Arbeit von Lehrer/innen geeigneter ist, Unterricht und Erziehung zu professionalisieren und Schulentwicklungsprozesse zu ermöglichen und langfristig abzusichern. Auch das wäre dann Teil einer besseren Schule.

Literatur

- Adorno, Theodor W.: Tabus über den Lehrberuf. In: Neue Sammlung. 5, 1965, S. 487-198
- Bauer, Karl-Oswald; Ch. Burkard 1992: Der Lehrer ein pädagogischer Profi? In: Rolff, Hans-Günter; u.a. (Hg): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 7. Weinheim und München: Juventa, S. 193-226
- Bauer, Karl-Oswald; Andreas Kopka 1996: Wenn Individualisten kooperieren. In: Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 9. Weinheim und München: Juventa, S. 143-186
 Bildungskommission NRW 1995: Zukunft der Bildung Schule der Zukunft. Neuwied: Luchterhand
- Böhmann, Marc; Michael Hirn 1999: Haupt-Arbeitsplatz Schule. Die Junge GEW will heilige Kühe schlachten. In: Frankfurter Rundschau v. 18.11.1999, S. 6
- Böhmann, Marc; Kirsten Hoffmann 1999: Berufseinsteiger und Schulentwicklung. Wie junge Lehrer/innen Unterricht und Schule verändern wollen und welche Erfahrungen sie dabei machen. In: Die Deutsche Schule. 91, 1999, 4, S. 490-503
- Combe, Arno; Thomas Riecke-Baulecke 1997: Aufbruch in neue Zeiten. Schulreform durch Veränderung der Lehrerarbeitszeiten? Weinheim und Basel: Beltz
- Daschner, Peter: Privileg und Fessel zugleich. In: Combe/Riecke-Baulecke 1997, S. 66-76
- Erziehung & Wissenschaft, Heft 1/2000: "Streit um politische Klugheit", ein Streitgespräch um die Gothaer Erklärung der Jungen GEW, S. 22-24
- Fend, Helmut 1998: Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim und München: Juventa
- GEW Bundesverband 1995: Schule ist mehr als Unterricht. Beschluss des Hauptvorstandes. Frankfurt/Main
- Hirn, Michael 1999: Gothaer Erklärung. Junge GEW zur Lehrerarbeit. In: Erziehung & Wissenschaft, November 1999, S. 24-25
- Holtappels, Heinz Günter 1999: Neue Lernkultur veränderte Lehrerarbeit. In: Carle, Ursula; Sylvia Buchen (Hg.): Jahrbuch für Lehrerforschung. Band 2. Weinheim und München: Juventa, S. 137-151
- Journal für schulentwicklung, Heft 2/1998. Innsbruck: Studien Verlag, 1998
- Klemm, Klaus u.a. 1999: Bericht der Lehrerarbeitszeitkommission. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung
- Pädagogik, Heft 10/1999: Pro und Contra Lehrerarbeit in den Ferien, S. 60/61
- Riecke-Baulecke, Thomas 1999: Bericht der wissenschaftlichen Begleitung über die zweijährige Erprobungsphase neuer Arbeitszeitmodelle an Bremer Schulen. Bremen: Senator für Bildung

Schlömerkemper, Jörg (Hg.) 1992: Die Schule gestalten. Konzepte und Beispiele für die Entwicklung von Schulen. Die Deutsche Schule, 2. Beiheft. Weinheim: Juventa Schönwälder, Hans-Georg 1998: Probleme der Arbeitsbelastung im Lehrerberuf. In: journal für schulentwicklung. Heft 2/1998, S. 34-44

Schulz, Andre 1998: Arbeitszeitmodelle an Schulen. Kongress in Bremen. Materia-

lienband II. Bremen: Senator für Bildung

Terhart, Ewald 1997: Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: Combe, Arno; Werner Helsper: Pädagogische Professionalität. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 448-471

Terhart, Ewald 1995: Lehrerprofessionalität. In: Rolff, Hans-Günter: Zukunftsfelder

von Schulforschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 225-266

Terhart, Ewald 1996: Neue empirische Untersuchungen zum Lehrerberuf. Befunde und Konsequenzen. In: Böttcher, Wolfgang: Die Bildungsarbeiter. Situation-Selbstbild-Fremdbild. Weinheim und München: Juventa, S. 171-201

Ulich, Klaus 1996 a: Beruf Lehrer/in. Weinheim und Basel: Beltz

Ulich, Klaus 1996 b: Lehrer/innen-Ausbildung im Urteil der Betroffenen. Ergebnisse und Folgerungen. In: Die Deutsche Schule. 88, 1996, 1, S. 81-97

Wolf, Willi; Ute Göbel-Lehnert; Peter Chroust, Peter 1999: Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer. Eine Bilanz ihrer Formen und Wirkungen anhand empirischer Untersuchungen. In: Die Deutsche Schule. 91, 1999, 4, S. 451-467

Marc Böhmann, geb. 1966, Dipl.-Päd., ist Lehrer an einer Mannheimer Hauptschule

und Mitglied der Jungen GEW Baden-Württemberg;

Jutta Braum, geb. 1970, ist Lehrerin an einer Grundschule in Münchweiler an der Rodalb (Rheinland-Pfalz) und im SprecherInnenteam des Bundesausschuss Junge GEW; Michael Hirn, geb. 1968, Dipl.-Päd., ist Lehrer an einer Sonderschule für Sprachbehinderte in Stuttgart und Mitglied der Jungen GEW Baden-Württemberg.