journal für lehrerInnenbildung

Sokratischer Eid oder gewerkschaftlicher Kampf? Lehrerinteressen zwischen Standesorganisation und Arbeitnehmerpolitik

Ursula Streckeisen und Caroline Bühler
Editorial

Ilka Hoffmann
Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft in Deutschland: Tarifpolitik, Bildungspolitik, Lehrerpolitik

Michael Sertl
Die Interessenvertretung der LehrerInnen in Österreich

Lucien Criblez und Claudia Crotti
Lehrerverbände in der Schweiz

Caroline Bühler und Ursula Streckeisen
Interessenpolitik von LehrerInnen im Vergleich: Ein berufssoziologischer Kommentar

Michael Sertl
Das neue PH-Dienstrecht in Österreich und die „Standesvertretung“

Daniel V. Moser-Léchot
Zu Organisationsformen von PH-DozentInnen in der Schweiz: Das Beispiel Bern

Cornelius Helmes-Conzett
Der Preis der Tertiarisierung – Ein persönlicher Kommentar zu Daniel Moser

STICHWORT
Marianne Rychner
Der sokratische Eid, professionalisierungstheoretisch gelesen

METHODENATELIER
Helga Grössing und Michael Sertl
Lehrerinteressen als Thema im Studium? – Eine Lehrveranstaltung an der PH Wien

EXTRA
Nadja Maria Köffler
Krisen und subjektive Entwicklungsaufgaben im Lehramtsstudium

REZENSIONEN

3/2015
15. Jahrgang

facultas

journal für lehrerInnenbildung

Thema:

Sokratischer Eid oder gewerkschaftlicher Kampf?

Lehrerinteressen zwischen Standesorganisation und Arbeitnehmerpolitik

Themenvorschau

04/2015: Evaluierung/Wirkungsforschung
Heftmoderation: bernhard.hauser@phsg.ch

Impressum
journal für lehrerInnenbildung
15. Jahrgang 2015
© 2015 Facultas Verlags und Buchhandels AG
facultas Universitätsverlag, 1050 Wien, Österreich
Satz und Druck: Facultas Verlags- und Buchhandels AG
Printed in Austria
ISSN 1681–7028

Redaktion: Antonia Nebenführ, BA,
Zentrum für LehrerInnenbildung, Universität Wien,
Porzellangasse 4, 1090 Wien.
E-Mail: antonia.nebenfuehr@univie.ac.at

Rezensionen: Prof. Dr. Kerstin Rabenstein,
Georg-August-Universität Göttingen,
E-Mail: kerstin.rabenstein@sowi.uni-goettingen.de

Aboverwaltung:
E: office@facultas.at
T: +43 (1) 310 53 56
I: www.facultas.at/verlag

Bezugsbedingungen:
Das journal für lehrerInnenbildung erscheint 4x im Jahr.
Jahresabonnement: EUR 39,–/49,50 sfr
Studentenabo: EUR 25,–/33,90 sfr
Einzelheft: EUR 16,–/21,90 sfr
(Preise inkl. MwSt., zzgl. Versand)
Abonnement-Abbestellungen müssen spätestens 3 Monate vor Ende des Kalenderjahres schriftlich erfolgen.

Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion oder der Herausgeber wieder. Die Verfasser sind verantwortlich für die Richtigkeit der in ihren Beiträgen mitgeteilten Tatbestände.

Für unverlangt eingesandte Manuskripte übernehmen Redaktion und Verlag keine Haftung. Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt.
Alle Angaben erfolgen trotz sorgfältiger Bearbeitung ohne Gewähr, eine Haftung der Autoren oder des Verlages ist ausgeschlossen. Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und der Verbreitung sowie der Übersetzung, sind vorbehalten.

Die HerausgeberInnen:
Prof. Dr. Caroline Bühler,
Pädagogische Hochschule Bern
Dr. Bernhard Hauser,
Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen
Prof. Dr. Kerstin Rabenstein,
Georg-August-Universität Göttingen
Prof. Dr. Sibylle Rahm,
Otto-Friedrich-Universität Bamberg
Prof. Dr. Michael Schratz,
Leopold-Franzens-Universität Innsbruck
Prof. Dr. Ilse Schrittesser (geschäftsführende Herausgeberin), Universität Wien
Prof. Dr. Claudia Schuchart,
Bergische Universität Wuppertal
VR. Mag. Dr. Andrea Seel,
Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz
Prof. Dr. Michael Zutavern,
Pädagogische Hochschule Luzern

Wissenschaftlicher und fachlicher Beirat:
Prof. Dr. Herbert Altrichter,
Johannes-Kepler-Universität Linz
Prof. Dr. Erwin Beck,
Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen
Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Universität Hamburg
Prof. Dr. Tina Hascher, Universität Bern
Prof. Dr. Marianne Horstkemper, Universität Potsdam
Prof. Dr. Barbara Koch-Priewe, Universität Dortmund
Prof. Dr. Fritz Oser, Universität Fribourg
Prof. Dr. Ewald Terhart, Universität Münster
Prof. Dr. Josef Thonhauser, Universität Salzburg
Prof. Dr. Johannes Mayr,
Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

Thema: **Sokratischer Eid oder gewerkschaftlicher Kampf?**
Lehrerinteressen zwischen Standesorganisation und Arbeitnehmerpolitik

Inhaltsverzeichnis

Ursula Streckeisen und Caroline Bühler **4**
Editorial

Ilka Hoffmann **8**
Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft in Deutschland

Michael Sertl **15**
Die Interessenvertretung der LehrerInnen in Österreich

Lucien Criblez und Claudia Crotti **22**
Lehrerverbände in der Schweiz

Caroline Bühler und Ursula Streckeisen **29**
Interessenpolitik von LehrerInnen im Vergleich

Michael Sertl **33**
Das neue PH-Dienstrecht in Österreich und die „Standesvertretung"

Daniel V. Moser-Léchot **37**
Zu Organisationsformen von PH-DozentInnen in der Schweiz

Cornelius Helmes-Conzett **40**
Der Preis der Tertiarisierung. Ein persönlicher Kommentar zu Daniel Moser

Marianne Rychner **42**
Der sokratische Eid, professionalisierungstheoretisch gelesen

METHODENATELIER

Helga Grössing und Michael Sertl **47**
Lehrerinteressen als Thema im Studium?

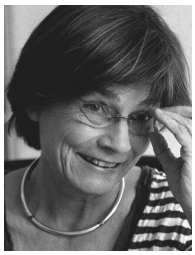
EXTRA

Nadja Maria Köffler **51**
Krisen und subjektive Entwicklungsaufgaben im Lehramtsstudium

Rezension **62**

Ursula Streckeisen und Caroline Bühler

Editorial



Ursula Streckeisen, *Dr. habil., ehem. Prof. für Soziologie an der PH Bern und Privatdoz. an der Universität Bern. Arbeitsschwerpunkte: Berufs- und Professionssoziologie, kultursoziologisch orientierte Bildungsforschung, Medizinsoziologie*

Caroline Bühler, *Prof. Dr., Soziologin/Historikerin an der Pädagogischen Hochschule Bern. Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung, Schule und Familie*

Wenn LehrerInnen ‚Schule geben', verrichten sie zunächst bezahlte Angestelltenarbeit. Es geht um anspruchsvolle Aufgaben, die eine längere Ausbildung voraussetzen, mit innerem Engagement ausgeübt werden und Anerkennung bringen. Ähnlich wie der Beruf des Arztes oder der Anwältin beschäftigen sich Lehrkräfte dabei mit einem Gegenüber, das sie ‚braucht', mit SchülerInnen nämlich, die sich mehr oder minder problemlos aufs Erwachsenenalter zubewegen. Mit ihrer Tätigkeit sichern Lehrkräfte auch einen gesellschaftlich zentralen Wert, den Wert der Mündigkeit. Im Fall des Arztes geht es um den Wert der Gesundheit, im Fall der Anwältin um den der Gerechtigkeit.
Ist es angesichts dieser Parallelen mit ‚klassischen Professionen' (Arzt, Anwältin) wohl richtig, für Lehrkräfte einen sokratischen Eid zu formulieren, wie es Hartmut von Hentig 1993 getan hat? Einen Eid, der – dem hippokratischen Eid des klassischen Ärztestandes vergleichbar – das Berufsethos von Lehrkräften ausbuchstabiert? Oder sollen Lehrkräfte primär als hochqualifizierte Angestellte gedacht werden, die eine angemessene Entlohnung verdienen und gute Arbeitsbedingungen brauchen?

Zwei Sichtweisen

In der Politik heutiger Verbände, die Interessen von Lehrkräften verfolgen, lassen sich beide Sichtweisen wiederfinden, wenn auch nicht in reiner Form, sondern vielfach gemischt: eine ständisch orientierte und eine gewerkschaftliche Perspektive. Ständisch orientierte Berufspolitik versucht, die Macht des eigenen Berufes in einem bestimmten Bereich zu konsolidieren, die Qualität beruflicher Leistungen hochzuhalten, ethische Prinzipien zu überdenken und durchzusetzen, die Ausbildung und den Zugang zur Berufsausübung zu kontrollieren und die Glaubwürdigkeit sowie den Status der eigenen, nach außen geschlossenen Berufsgruppe zu bewahren. Ihre historischen Vorläufer hat ständische Politik im handwerks-

bezogenen Zunftwesen des Mittelalters. Die Standespolitik der klassischen (zunächst kulturell männlichen) Professionen, die im 19. Jahrhundert entstanden sind, kann aber nicht etwa als historisches Relikt betrachtet werden, sie bildet vielmehr ein konstitutives Merkmal moderner Professionen.

Ganz andere Ziele verfolgt Gewerkschaftspolitik. Sie hat nicht eine bestimmte Berufsgruppe vor Augen, sondern die Beschäftigten einer ‚Branche', die sehr unterschiedliche Arbeiten verrichten. Man denke an die Arbeiter der Uhrenindustrie oder die Angestellten im öffentlichen Dienst. Gewerkschaften verstehen sich als Interessenvertreter der Lohnabhängigen und treten bei den ArbeitgeberInnen für die Verbesserung der Löhne, der Arbeitsbedingungen, der Sozialversicherung etc. ein. Sie entstanden im 19. Jahrhundert als Kampfinstrument der Industriearbeiter gegen die damaligen Unternehmer, die sich mehr um ihren Profit als um die materielle Lage der Arbeiter kümmerten. Seit einigen Jahrzehnten verringert sich der Einfluss der Gewerkschaften, vor allem weil die Industrie und die klassische Arbeiterschaft an Bedeutung verloren haben. Gewerkschaften organisieren längst auch Beschäftigte im Dienstleistungsbereich und solche bei der Öffentlichen Hand; ihr Interesse gilt heute auch den Angehörigen der sozialen Mittelschicht.

Lehrerinteressenpolitik im 19. Jahrhundert und heute

Der Verberuflichungsprozess, den VolksschullehrerInnen, HaushaltlehrerInnen und andere FachlehrerInnen im obligatorischen Schulbereich, aber auch GymnasiallehrerInnen und HochschullehrerInnen im 19. Jahrhundert durchliefen, wurde zwar wesentlich durch den (entstehenden) Nationalstaat gesteuert, doch trugen auch die Lehrenden selber vieles zur Entwicklung bei. Die aktive Verfolgung von Lehrerinteressen übernahmen zunehmend Vereinigungen, die neu gegründet wurden. Für die Schweiz weiß man, dass wichtige Lehrervereine – gemeint sind solche, die primär Volks- bzw. PflichtschullehrerInnen vertraten – typischerweise eine Politik betrieben, die sich zwischen berufsständischer und Gewerkschaftspolitik hin und her bewegte (Streckeisen, 2015). Auf der einen Seite wollten damalige VolksschullehrerInnen den Status des reformierten Pfarrers erreichen und betrieben eine Art Standespolitik. Auf der anderen Seite lehnten sie sich an Kampfesformen der Gewerkschaften an und nahmen zum Beispiel die Idee des Lehrerstreiks auf. Während VolksschullehrerInnen lange Zeit auch für eine materielle Besserstellung kämpften, lässt sich für die Geschichte der Gymnasiallehrerverbände kaum solches ausmachen. In diesen Vereinigungen, die teilweise auch von UniversitätsprofessorInnen getragen wurden, waren standespolitisch als edel geltende Bestrebungen die Hauptsache. Für Deutschland ist sogar bekannt, dass GymnasiallehrerInnen („PhilologInnen") es lange Zeit als ihres Standes unwürdig ansahen, materielle Interessen zu vertreten, obschon sie schlecht entlohnt waren (Führ, 1985, S. 447). Die menschliche Bildung im Sinne Humboldts und später die universitäre Fachwissenschaft waren ihnen wichtiger als wirtschaftliche, nutzenbezogene Fragen.

Vor dem Hintergrund des Gesagten lässt sich verstehen, dass Lehrerinteressen auch heute noch durch verschiedene, zum Teil nebeneinander existierende Verbände unterschiedlicher Ausrichtung verfolgt werden. Die Segmentierung des Lehrberufs schlug sich gleichsam in der Segmentierung der Interessenpolitik nieder. Es bleibt zu untersuchen, inwieweit die Unterschiede, die sich beim Vergleich von VolksschullehrerInnen und GymnasiallehrerInnen so klar darstellen, mit den unterschiedlichen Arbeitsbedingungen, insbesondere mit dem unterschiedlichen Ausmaß an Autonomie zusammenhängen, die das Unterrichten an der Pflichtschule und jenes an nichtobligatorischen Schulen prägen.

Thema und Aufbau der vorliegenden Nummer

In der vorliegenden Nummer geht es um die Interessenpolitik von Lehrerorganisationen. Dabei werden auch Lehrer*bildnerInnen* berücksichtigt, d. h. ProfessorInnen, DozentInnen und weitere Lehrende, die angehende Pflicht- und Mittelschullehrkräfte ausbilden. Das Thema ‚Lehrerinteressenpolitik' ist kaum bearbeitet; Forschungsarbeiten dazu sind rar, ebenso AutorInnen, die entsprechend spezialisiert sind. Daher kann das Heft nicht mehr als einen unvollständigen, bruchstückhaften ersten Einblick gewähren, der hoffentlich zu weiterer Arbeit anregt. Sehr viele Kategorien von LehrerInnen und ihre Vereinigungen werden gar nicht oder nur am Rande erwähnt, etwa SportlehrerInnen, LehrerInnen für textiles Gestalten, Berufsschul- oder Universitäts-„LehrerInnen". Zum Aufbau der Nummer:

Teil 1: Interessenpolitik von Lehrkräften verschiedenster Stufen

Der erste Block fokussiert Organisationen, die Interessen von Lehrkräften verschiedenster Stufen, vor allem aber jene von PflichtschullehrerInnen verfolgen. Für Deutschland stellt *Ilka Hoffmann* die ‚Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft' (GEW) vor, indem sie deren tarifpolitische, bildungspolitische und lehrerpolitische Strategien in ihrem Zusammenwirken eingehend beschreibt. Darüber hinaus gibt sie für Deutschland auch einen Überblick über weitere Verbände im Bildungsbereich. *Michael Sertl* beschäftigt sich daran anschließend mit den eng verflochtenen „drei Säulen" der Lehrerinteressenvertretung in Österreich: die Lehrervereine, die gewerkschaftliche Organisation der LehrerInnen sowie die Personalvertretung der Lehrkräfte. Für die Schweiz beleuchten aus vor allem historischer Perspektive *Lucien Criblez* und *Claudia Crotti* die verschiedenen Lehrervereinigungen mit Schwergewicht auf dem Verband ‚Lehrerinnen und Lehrer Schweiz' (LCH). Sie benennen Merkmale, nach denen Lehrervereinigungen kategorisiert werden können. Den Abschluss des ersten Blocks bildet ein Kommentar von *Caroline Bühler* und *Ursula Streckeisen*, der die Befunde für Deutschland, Österreich und die Schweiz vergleicht und berufssoziologisch einordnet.

Teil 2: Interessenpolitik von LehrerbildnerInnen

Im zweiten Block gilt das Interesse den AusbildnerInnen von Volks- und MittelschullehrerInnen. Ob diese AusbildnerInnen als ‚Berufsgruppe' betrachten werden und, falls ja, was deren Interessen ausmacht, scheint in praxi mehr als offen zu sein. *Michael Sertl* schildert für Österreich die Diskussion über das Dienstrecht für die Dozierenden an den neu gegründeten Pädagogischen Hochschulen. Dabei stellt er fest, dass das neue Beschäftigungsprofil, das der Forschung breiteren Raum gibt und generell höhere qualifikatorische Anforderungen an Lehrende stellt, von der involvierten „Standesvertretung" (Personalvertretung und gewerkschaftliche Vertretung) kaum verteidigt wurde, während die historisch junge Sektion „LehrerInnenbildung" der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB) sich eher für eine Neuorientierung engagierte. Allerdings handelt es sich bei ihr nicht um eine Berufsgruppenvereinigung, eher um eine Forschungsvereinigung.
Die schweizerischen Beiträge von *Daniel Moser* und *Cornelius Helmes* im zweiten Block machen klar, dass kein Konsens zur Frage besteht, ob überhaupt und, wenn ja, wo sich AusbildnerInnen (Dozierende an Pädagogischen Hochschulen) organisieren sollen. Während *Daniel Moser* diese AusbildnerInnen als ‚Lehrer' betrachtet und dem Lehrerverband angliedern will, hält *Cornelius Helmes* eine rein gewerkschaftliche Organisation für angemessen. Eine homogene Berufsgruppe ‚LehrerbildnerInnen' gibt es in seinen Augen nicht; LehrerbildnerInnen ist gemeinsam, dass sie als Angestellte im

öffentlichen Bildungswesen tätig sind. In Deutschland scheinen die Position von Daniel Moser und jene von Cornelius Helmes teilweise realisiert zu sein. Der Beitrag von Ilka Hoffmann im *ersten* Block der vorliegenden Nummer macht jedenfalls deutlich, dass LehrerbildnerInnen – nicht aber *andere* HochschulprofessorInnen – zusammen mit LehrerInnen aller Schulstufen Mitglied im ‚Verband Bildung und Erziehung' VBE sein können (Version Moser: Lehrer-AusbildnerInnen als ‚Lehrer' betrachtet). Demgegenüber organisiert die ‚Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft' GEW sämtliche Lehrenden und Forschenden des ganzen Bildungswesens, vom Kindergarten bis zur Universität (ähnlich wie die Version Helmes, der Lehrer-Ausbildner als Angestellte im öffentlichen Dienst betrachtet).

Teil 3: Stichwort und Methodenatelier

Im **Stichwort** analysiert *Marianne Rychner* den sokratischen Eid, den Hartmut von Hentig 1993 für LehrerInnen (implizit gemeint sind PflichtschullehrerInnen) vorgeschlagen hat. Von Hentig sieht den (idealen) Lehrberuf als einen Beruf, der jenem des Arztes, der Ärztin vergleichbar ist, mit welchem sich bekanntlich der Hippokrates-Eid verbindet. Dieser Eid, der in der Antike wahrscheinlich von einer pythagoräischen Ärztegruppe formuliert wurde, die sich gegen andere absetzen wollte, fungiert heute als begriffliches Gewand für ein Berufsethos, dem sich ÄrztInnen verpflichtet fühlen und das das Vertrauen in die Ärzteschaft legitimiert. Die Frage, ob sich Lehrkräfte analog auf einen sokratischen Eid beziehen könnten, ist lehrerpolitisch auf breiter Ebene nie ernsthaft diskutiert worden, sie kann aber auch nicht einfach als irrelevant betrachtet werden. Beim Verband ‚Lehrerinnen Lehrer Schweiz' zum Beispiel gibt es „Standesregeln", die einem Berufsethos durchaus verwandt sind. Vor dem Hintergrund ihrer Analyse des Eides von Hartmut von Hentig formuliert Marianne Rychner lehrberufspolitische Folgerungen, die sich aus ‚professionalisierungstheoretischer' Sicht ergeben.

Im Rahmen des **Methodenateliers** berichten *Helga Grössing* und *Michael Sertl* aus einer Lehrveranstaltung an der Pädagogischen Hochschule Wien, bei der Lehramtsstudierende forschungsnahe Studien zu Fragen durchführen, die auch berufspolitische Bezüge aufweisen.

Literatur

Führ, C. (1985). Gelehrter Schulmann – Oberlehrer – Studienrat. Zum sozialen Aufstieg der Philologen. In W. Conze und J. Kocka (Hrsg.), *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil 1: Bildungssystem und Professionalisierung im internationalen Vergleich* (S. 417–457). Stuttgart: Klett-Cotta.

Streckeisen, U. (2015) (in Druck). Soziologie des Lehrberufs. Soziohistorische und handlungsstrukturelle Perspektiven auf den Lehrberuf an Volksschule und Gymnasium. Erscheint in R. Leemann, M. Rosenmund, R. Scherrer, U. Streckeisen und B. Zumsteg (Hrsg.), *Schule und Bildung in soziologischer Perspektive*. Bern: hep.

Kontaktadressen:

ursula.streckeisen@phbern.ch
caroline.buehler@phbern.ch

Ilka Hoffmann

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft in Deutschland

Tarifpolitik, Bildungspolitik, Lehrerpolitik

Ilka Hoffmann, *Dr., Leiterin des Vorstandsbereichs Schule der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Bildung, Arbeitsplatz Schule und Lehrerbildung*

2004 verabschiedete die Bildungsinternationale, die weltweite Dachorganisation der Bildungsgewerkschaften und Lehrerverbände, ein gemeinsames Berufsethos. Dieses Manifest vereinigt drei Perspektiven:

1. das Menschenrecht auf Bildung als Grundlage professionellen Handelns;
2. die gewerkschaftliche Perspektive zur Sicherung von angemessenen Rahmenbedingungen;
3. die Professionsentwicklung zur Sicherung der Qualität im Bildungsbereich.

Dies sind die drei Dimensionen, die eine umfassende Interessenvertretung für Beschäftigte im Bildungsbereich ausmachen. Eben diesen Dimensionen fühlt sich auch die *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft* (GEW), die zu den Mitunterzeichnern des entsprechenden Manifests gehört, in ihrer Arbeit verpflichtet. Im Folgenden wird es darum gehen, eine auf diesem Berufsethos aufbauende Gewerkschaftsarbeit zu skizzieren. Dafür wird es auch notwendig sein, eine Abgrenzung zu anderen Interessenvertretungen für Lehrkräfte vorzunehmen.

Interessenverbände im Bildungsbereich

Die im Bildungsbereich tätigen Interessenverbände in Deutschland lassen sich wie folgt in Typen untergliedern:

Schulpolitische Verbände

Hier geht es um Verbände, die sich fachlich und bildungspolitisch für die Weiterentwicklung des Schulsystems und bestimmter Schulformen (Schulformen: Grundschule,

Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium, berufsbildende Schulen etc.). Insbesondere sind hier der *Grundschulverband* (GSV) und die *GGG – Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule – Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens* zu nennen. In beiden Verbänden sind außer Lehrkräften auch Eltern, WissenschaftlerInnen und weitere bildungspolitisch interessierte Personen aktiv. Beide Verbände geben eine eigene Zeitschrift heraus, veranstalten Tagungen und Fachgespräche und beteiligen sich an bildungspolitischen Aktivitäten zur Stärkung und pädagogisch-didaktischen Weiterentwicklung der jeweiligen Schulform. Eine Sonderstellung nimmt hier der *Verband Sonderpädagogik* (früher *Verband der Sonderschulen*, daher abgekürzt VdS) ein, der sich für die Profilierung der sonderpädagogischen Förderung sowohl an Sonder- und Förderschulen als auch an Regelschulen einsetzt.

Lehrerpolitische Verbände

Sie betreiben Statuspolitik für Lehrkräfte. Dies sind u. a. der *Deutsche Philologenverband*, eine Interessenvertretung für GymnasiallehrerInnen, der *Deutsche Realschullehrerverband* oder der *Verband der Lehrkräfte an Wirtschaftsschulen*. Diese Verbände treten für den Erhalt des gegliederten Schulsystems in Deutschland ein. Sie gehören alle dem *Deutschen Beamtenbund* (dbb) an, der für sie auch die Tarifpolitik betreibt.

Fachverbände von Lehrkräften

Ihnen geht es um die Stärkung und pädagogisch-didaktische Weiterentwicklung ihres Unterrichtsfachs, wie zum Beispiel der *Geschichts-* oder der *Sportlehrerverband*.

Bildungsverbände und -gewerkschaften

Sie organisieren pädagogische Fachkräfte in allen oder mehreren Berufsfeldern und sind sowohl bildungs- als auch tarif- und professionspolitisch aktiv. Dies sind in Deutschland die *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft* (GEW) und der *Verband Bildung und Erziehung* (VBE). Beide organisieren in den verschiedenen Bereichen des Bildungssystems. Der VBW organisiert LehrerInnen aller allgemeinbildenden Schulen, ErzieherInnen, DozentInnen an Hochschulen, sofern sie in der Lehrerbildung tätig sind, und StudienleiterInnen an den staatlichen Seminaren für Lehrerbildung (zweite Phase der Lehrerbildung). Die GEW richtet sich an Studierende, LehrerInnen aller allgemeinbildenden Schulen, BerufschullehrerInnen, DozentInnen in der Weiterbildung, ErzieherInnen, SozialpädagogInnen, Universitäts- und FachhochschullehrerInnen, ProfessorInnen und ForscherInnen sowie StudienleiterInnen an den staatlichen Seminaren für Lehrerbildung (zweite Phase der Lehrerbildung). Im Unterschied zur GEW agiert der VBE tarifpolitisch nicht eigenständig, sondern wird in Tarifverhandlungen von seinem Dachverband, dem *Deutschen Beamtenbund*, vertreten. Bildungspolitisch ist der VBE tendenziell etwas konservativer eingestellt als die GEW. So setzt sich die GEW mit Nachdruck für eine Transformation der Schulstruktur ein und möchte das hierarchische Schulsystem überwinden. Der VBE organisiert etwa 140.000 Mitglieder, die GEW über 275.000.

Das Besondere an der GEW ist, dass sie in Deutschland als einziger Interessenverband im Bildungsbereich eine eigenständige Tarifpolitik betreibt. Dies betrifft vor allem Tarifverhandlungen mit Arbeitgebern im Sozial-, im Bildungs- und im Erziehungsbereich außerhalb des öffentlichen Dienstes. Im öffentlichen Dienst kooperiert sie eng mit der Dienstleistungsgewerkschaft ver.di, die alle Angestellten des öffentlichen Dienstes im Auge hat. Die GEW vertritt somit die beruflichen, wirtschaftlichen, sozialen und rechtlichen Interessen ihrer Mitglieder. Zugleich versteht sie sich als eine Bildungsgewerkschaft im umfassenden Sinne. Dies schließt nicht aus, dass es in der Praxis vielfältige Formen der Kooperation mit anderen Interessenverbänden gibt. So arbeitet die GEW auf dem Gebiet der Weiterentwicklung der Schulstrukturen hin zu mehr sozialer Gerechtigkeit und demokratischer

Mitbestimmung eng mit dem Grundschulverband (GSV) und dem Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens – Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschulen (GGG) zusammen. Diese Aktivitäten umfassen u. a. gemeinsame Tagungen und Fachgespräche. Zusammen mit dem GSV und dem *Verband Bildung und Erziehung* (VBE) hat die GEW im letzten Jahr ein Manifest zur inklusiven Weiterentwicklung des Bildungsmonitorings im Grundschulbereich erarbeitet und dieses der Kultusministerkonferenz (KMK), d. h. der Vereinigung der Kulturminister aller Bundesländer überreicht. Damit verbunden waren eine gemeinsame Pressekonferenz sowie Fachgespräche mit der KMK. Auch in der Bildungsinternationalen, der weltweiten Dachorganisation der Bildungsgewerkschaften und Lehrerverbände, arbeiten GEW und VBE zusammen und stimmen ihre Positionen miteinander ab.

Tarifpolitische Aktivitäten der GEW

Die GEW tritt durch Schwerpunktaktionen und Teilnahme an Tarifverhandlungen in verschiedenen Bereichen für eine bessere Bezahlung und bessere Arbeitsbedingungen ihrer Mitglieder ein.

Schulbereich

Im Schulbereich steht die GEW vor zwei zentralen Problemen. Zunächst einmal ist in Deutschland der Großteil der Lehrkräfte aller Schulformen nach wie vor verbeamtet und verfügt somit über kein gesichertes Streikrecht. Es gibt allerdings große regionale Unterschiede. So befinden sich in den ostdeutschen Ländern im Schnitt deutlich mehr Lehrkräfte in einem Angestelltenverhältnis als in den westdeutschen Bundesländern. In den westdeutschen Ländern liegt der Anteil der angestellten Lehrkräfte nirgends über 25 %. Dies bedeutet, dass keine flächendeckenden Streiks möglich sind. Dadurch lässt sich das derzeit wichtigste tarifpolitische Anliegen der GEW – ein Tarifvertrag, der die Eingruppierung der Lehrkräfte bundesweit einheitlich regelt und die Ungerechtigkeiten im Vergleich mit der Beamtenbesoldung ausräumen soll – nur schwer durchsetzen.
Hinzu kommt, dass Tarifverhandlungen für den gesamten öffentlichen Dienst von der Dienstleistungsgewerkschaft ver.di geführt werden, die eine Vielzahl von anderen im öffentlichen Dienst beschäftigten Berufsgruppen mit anderen Interessen organisiert. Die angestellten Lehrkräfte sind hier nur eine vergleichsweise kleine Gruppe und werden in den Tarifverhandlungen zusätzlich von der GEW und auch vom Deutschen Beamtenbund (dbb) vertreten, der teilweise andere Schwerpunkte setzt als die GEW. Dies hat in der letzten Tarifrunde der Länder dazu geführt, dass ein für die GEW unannehmbares Angebot der Tarifgemeinschaft deutscher Länder (TdL) nur vom dbb, nicht aber von der GEW angenommen wurde.

Hochschulen

Im Hochschulbereich setzt sich die GEW schon seit längerer Zeit für eine Novellierung des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes ein, damit die im Wissenschaftsbereich Beschäftigten ausreichend Zeit für ihre Qualifizierung haben und dem Unwesen der sachgrundlosen Befristungen Einhalt geboten wird. Nicht zuletzt durch das sogenannte „Templiner Manifest“ der GEW sowie diverse Tagungen und Kongresse zum Thema „Prekäre Beschäftigung an Hochschulen“, die von der GEW organisiert worden sind, ist das Problem des akademischen Prekariats ins öffentliche Bewusstsein gerückt worden. Die GEW setzt sich auch für bessere Arbeitsbedingungen für UniversitätsprofessorInnen ein, z. B. für einen besseren Betreuungsschlüssel für Examensarbeiten und eine bessere personelle Ausstattung der Universitäten.

Sozial- und Erziehungsdienste

Im Bereich der Sozial- und Erziehungsdienste tritt die GEW gemeinsam mit ver.di für

die Aufwertung der Erziehungs- und sozialpädagogischen Berufe ein. Im Kern geht es dabei um eine neue Bewertung und eine höhere tarifliche Eingruppierung von ErzieherInnen und SozialpädagogInnen sowie insbesondere auch der LeiterInnen von Kindertageseinrichtungen. Die in der aktuellen Entgeltordnung beschriebenen Tätigkeitsmerkmale und die damit verbundene Eingruppierung spiegeln die Arbeitsrealität und die gestiegenen Ansprüche an Sozial- und Erziehungsberufe nicht wieder. Gleichzeitig bleiben die Gehälter hinter den Berufen mit vergleichbaren Ausbildungswegen zurück. Die Attraktivität des Erzieherberufs sinkt zusehends und resultiert bereits jetzt in einem eklatanten Fachkräftemangel.

Weiterbildung

Ein Schwerpunkt der tarifpolitischen Aktivitäten auf dem Gebiet der Weiterbildung ist derzeit zum einen die Fortsetzung des Tarifvertrages über den bundesweit geltenden Branchenmindestlohn für die PädagogInnen, die in der durch die Bundesagentur für Arbeit finanzierten Weiterbildung arbeiten. Dies betrifft unter anderem Weiterbildungskurse für Langzeitarbeitslose. Außerdem setzt sich die GEW für eine Veränderung des derzeitigen Vergabegesetzes ein, welches regelt, wie die öffentliche Hand Weiterbildungsaufträge an Anbieter dieser Maßnahmen vergibt. Ziel ist eine gesetzliche Vorgabe für die Einhaltung und öffentliche Refinanzierung von bestimmten Mindestarbeitsstandards sowie -gehältern in der Weiterbildung. Nicht zuletzt steht im Weiterbildungsbereich die Verbesserung der Arbeitsbedingungen von Lehrkräften in Integrationskursen auf der Agenda.

Bildungspolitische Aktivitäten der GEW

Leitgedanke der bildungspolitischen Aktivitäten der GEW ist, dass Bildung ein Menschenrecht ist, das zur Selbstentfaltung der Persönlichkeit und zur diskriminierungsfreien gesellschaftlichen Teilhabe beitragen soll, anstatt der kritiklosen Anpassung an gesellschaftliche Normen und ökonomische Verwertbarkeit zu dienen. Für die im Bildungsbereich Tätigen bedeutet die Orientierung an diesem Ziel, dass sie die Definition dessen, was Bildung ausmacht, nicht der Politik oder der Wirtschaft überlassen, sondern ein eigenes professionelles Selbstverständnis entwickeln.

Die Transformation zu einem inklusiven Schulsystem kann nur gelingen, wenn in der (angehenden) Lehrerschaft ein entsprechendes Berufsverständnis bekannt und gewollt ist, diskutiert und praktiziert wird. Aus diesem Grund bereitet die GEW Leitideen für eine Lehrerbildung für das inklusive Schulsystem vor. Welche Kompetenzen benötigen die künftigen LehrerInnen für eine inklusive Schule? Welches Menschenbild sollte ihrem Handeln zugrundeliegen? Welche Werte sollen ihr Professionsverständnis bestimmen? Die GEW zählt also zu ihren Aufgaben, die Diskussion über die Werte, Normen und Ethik des pädagogischen Berufes zu befördern. Grundlage ist neben dem Bekenntnis zu der UN-Kinderrechtskonvention und der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen auch der Bezug zum eingangs genannten Berufsethos der Bildungsinternationalen.

Für die Verwirklichung dieses Bildungsethos gibt es verschiedene Voraussetzungen, denen die GEW durch je eigene Aktions- und Organisationsformen Rechnung trägt. Dies sind im Einzelnen:

- das Eintreten für **bessere schulorganisatorische Rahmenbedingungen** wie kleinere Klassen, bessere schulische Ausstattung, mehr Freiräume für die Zusammenarbeit von Lehrenden untereinander (Teamsitzungen, gemeinsame Unterrichtsvorbereitung) sowie von Lehrenden und Eltern. Aufgrund der föderalen Strukturen in Deutschland fällt dies vor allem in den Aufgabenbereich der GEW-Landesverbände;
- die **Förderung des fachlichen und persönlichen Austauschs** der Lehrkräfte,

WissenschaftlerInnen und pädagogischen Fachkräfte untereinander. Dem dienen in der GEW insbesondere die Fachgruppen für die einzelnen Schulformen (Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium, berufsbildende Schulen) bzw. schulischen Arbeitsbereiche (sonderpädagogische Berufe, Schulaufsicht) sowie für sozialpädagogische Berufe, für die in Hochschule und Forschung Tätigen sowie Lehrkräfte in der Weiterbildung und Erwachsenenbildung. Außerdem gibt es Personen- und Arbeitsgruppen für Frauenpolitik, Seniorenpolitik, Diversität und Anti-Diskriminierung, Studierende, junge Mitglieder sowie LSBTI (Lesben, Schwule, Bi-, Trans- und Intersexuelle). Die Landesverbände entsenden VertreterInnen in die Bundesausschüsse ihres jeweiligen Bereichs.

- die **Förderung der Professionsentwicklung** bei allen Lehrenden durch berufliche und gewerkschaftliche Fortbildung der Mitglieder, durch Fachtagungen und Fachgespräche zu aktuellen Themen sowie durch Stellungnahmen zu Lehrerausbildungsgesetzen und Empfehlungen der Kultusministerkonferenz und der Hochschulrektorenkonferenz zur Lehrerausbildung.

Da Lehrerbildung ein Schwerpunkt der bildungspolitischen Arbeit der GEW ist, werde ich mich diesem Thema im folgenden Abschnitt eingehender widmen.

LehrerbildnerInnen als Schwerpunkt der GEW

In Deutschland findet die erste Phase der Ausbildung aller schulischen Lehrkräfte bekanntlich in der Regel an Universitäten statt. Ausnahme ist Baden-Württemberg, wo für die Ausbildung von Grund-, Haupt- und Realschullehrkräften Pädagogische Hochschulen zuständig sind. Das Studium an diesen ist durch eine stärkere Vernetzung von Theorie und Praxis gekennzeichnet. Da es bei der universitären Lehrerausbildung immer wieder Klagen über einen mangelnden Praxisbezug gegeben hat, wurden in nahezu allen Bundesländern und Hochschulen sogenannte „Zentren für Lehrerbildung“ gegründet. Diese koordinieren zum Beispiel die verschiedenen Studiengänge, die schulbezogene Forschung und die Schulpraktika und vermitteln zwischen hochschulinternen und externen Akteuren. Trotz dieser vermehrten Anstrengungen, die Anforderungen des Schulalltags auch in der universitären Lehrerausbildung zu berücksichtigen, klagen ReferendarInnen nach wie vor über einen „Praxisschock“ beim Beginn ihrer schulischen Arbeit. Offenbar sind die Praktika an den Universitäten noch immer nicht hinreichend mit den fachtheoretischen Studieninhalten verbunden.

Die zweite Phase der Lehrerbildung findet an den staatlichen Studienseminaren statt und ist mit angeleitetem und eigenständigem Unterrichten an Schulen verbunden. In diesem zwischen anderthalb und zwei Jahren dauernden „Vorbereitungsdienst“ sind die angehenden Lehrkräfte „BeamtInnen auf Zeit“ und erhalten dabei auch ein Gehalt. Die Fortbildung ausgebildeter Lehrkräfte liegt je nach Bundesland in der Verantwortung von staatlichen, halbstaatlichen oder privaten Instituten sowie vereinzelt auch der Hochschulen.

Lehrkräfte aller Phasen der Lehrerbildung können Mitglied im Verband Bildung und Erziehung (VBE) des Beamtenbundes und der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) sein. Es geht um Universitäts- und FachhochschulprofessorInnen, Dozierende an Studienseminaren, anleitende Praktiker u. a. m. Zudem gibt es bundesweite Arbeitsgruppen, wie das Treffen der Zentren für Lehrerbildung. Diese dienen dem fachlichen Austausch und nicht der Interessenvertretung der Beschäftigten. Die direkte Interessenvertretung geschieht entweder über den VBE oder die GEW. Innerhalb der GEW stehen den AusbildnerInnen je nach Tätigkeit, Schulform und Phase verschiedene Fachgruppen zur aktiven Mitarbeit in der

Zukunftsforum Lehrer_innenbildung der GEW

Aus Sicht der GEW gibt es einige zentrale Themen, die in der Lehrerausbildung nicht hinreichend Berücksichtigung finden. Abgesehen von der ungenügenden Verzahnung von fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Anteilen wie auch von theoretischen und berufspraktischen Anteilen der Ausbildung handelt es sich dabei um die Bereiche inklusive Bildung, Ganztagsschulen, die Einführung neuer Sekundarschulen (Gemeinschaftsschulen, Oberschulen, Stadtteilschulen, etc.) sowie Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. Aus diesem Grund hat der alle vier Jahre einberufene Gewerkschaftstag 2013 – das höchste Beschlussgremium der GEW – die Einrichtung eines „Zukunftsforums Lehrer_innenbildung" beschlossen, an dem alle Landesverbände sowie Gruppen und Gremien der GEW gleichberechtigt beteiligt werden sollen.
Im Rahmen des „Zukunftsforums Lehrer_innenbildung" finden zweimal im Jahr Fachtagungen und Plena zu den oben genannten Themenbereichen statt. An den Plena sind sowohl angehende LehrerInnen als auch ProfessorInnen, AusbildnerInen aller Phasen und SchulpraktikerInnen beteiligt. Zwischen diesen Tagungen werden zudem thematisch unterschiedliche Workshops zu strukturellen und inhaltlichen Gesichtspunkten der Lehrerbildung veranstaltet. Ziel des Zukunftsforums ist es, aus gewerkschaftlicher Sicht Leitlinien für eine zukunftsfähige Lehrerbildung zu entwickeln. Zu diesem Zweck sollen auch wissenschaftliche Expertisen zur Lehrerbildung in Auftrag gegeben, sowie Strategien der politischen Einflussnahme auf die künftige Ausrichtung der Lehrerbildung entwickelt werden.

Kasten 1: „Zukunftsforum Lehrer_innenbildung der GEW"

Gewerkschaft offen. Sie können sowohl in den entsprechenden schulischen Fachgruppen sowie in der Fachgruppe Hochschule und Forschung mitarbeiten. Der Vorteil von Bildungsgewerkschaften ist, dass AusbildnerInnen aller Phasen gemeinsam in der gleichen Gewerkschaft organisiert sind und sich über die Institutionen hinweg austauschen können. Der Austausch bezieht sich auch auf Fragen der Lehrerbildung selber (vgl. Kasten 1: „Zukunftsforum Lehrer_innenbildung der GEW")

Ausblick

In den letzten Jahren sind die gesellschaftlichen und schulpolitischen Herausforderungen an Schulen und Lehrkräfte immens gestiegen. Viele Lehrkräfte versuchen, ihr berufliches Handeln den geänderten Anforderungen anzupassen und laufen dabei nicht selten Gefahr, zwischen ihrem professionellem Ethos und Selbstausbeutung hin- und hergerissen zu sein. LehrerInnen sollen moderne Pädagogik in einem veralteten und unterfinanzierten System verwirklichen. Die GEW ist also in der Pflicht, für eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen zu kämpfen. Andererseits lässt sich die Qualität des Lern- und Arbeitsortes Schule nur glaubwürdig und erfolgreich verbessern, wenn das gewerkschaftliche Engagement zukunftsfähige schulpolitische Konzepte und professionelle Überzeugungen als Bezugspunkte hat.
Für die Bildungsgewerkschaft GEW sind somit bildungspolitisches Engagement, Berufsethos und der Kampf für bessere Arbeitsbedingungen untrennbar miteinander verbunden. Dass diese Verbindung für die Arbeitszufriedenheit von schulischen Lehrkräften von hoher Bedeutung ist, bestätigen auch internationale Studien wie beispiels-

TALIS-Studie und GEW-eigene Studie bei Lehrkräften

Für diese Studie werden Lehrkräfte aller Schulstufen nach ihrem professionellen Selbstverständnis, ihren Arbeitsbedingungen, ihrer Unterstützung durch die Politik und ihren beruflichen Wünschen und Erwartungen befragt. Deutschland hat weder 2008 noch 2013 an dieser Studie teilgenommen, da laut Kultusministerkonferenz hiervon keine neuen Erkenntnisse zu erwarten waren.
Die GEW hat deshalb 2008 unter ihren Mitgliedern eine eigene, an TALIS angelehnte Untersuchung durchgeführt. Die Befragung zeigte, dass die meisten Lehrkräfte eine klare Vorstellung von ihrer Profession haben. Sie wünschen sich Fortbildungen, die stärker auf ihre konkrete Tätigkeit bezogen sind, sowie eine bessere materielle und personelle Unterstützung ihrer Arbeit. Tendenziell entsprachen die Ergebnisse den Erkenntnissen aus der letzten internationalen TALIS-Studie. Diese ergab, dass die Berufszufriedenheit der Lehrkräfte außer mit den materiellen Rahmenbedingungen vor allem mit der gelungenen Kooperation untereinander, der Möglichkeit der Einflussnahme auf die Schulentwicklung sowie mit der gesellschaftlichen Wertschätzung ihrer Arbeit korreliert.

Kasten 2: „TALIS-Studie und GEW-eigene Studie bei Lehrkräften"

weise der regelmäßig von der OECD vorgelegte „Teaching and Learning International Survey" (TALIS). (siehe Kasten 2: „TALIS-Studie und GEW-eigene Studie bei Lehrkräften")
Die Ergebnisse der TALIS-Studie liefern ein empirisches Fundament für eine bildungsgewerkschaftliche Arbeit, die sich außer für die Verbesserung der materiellen Rahmenbedingungen der Tätigkeit schulischer Lehrkräfte auch für die Entwicklung der Profession, für die Beteiligung der Beschäftigten an Entscheidungen der Bildungspolitik und der Schulentwicklung und für den kollegialen sowie solidarischen Austausch untereinander einsetzt. Eben dies ist das Leitbild, dem sich die *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft* verpflichtet fühlt.

Kontaktadresse:
ilka.hoffmann@gew.de

Michael Sertl

Die Interessenvertretung der LehrerInnen in Österreich

Michael Sertl, *Dr. phil. Prof. PH i.R.*
Arbeitsschwerpunkt: Soziologie

Drei Säulen

Die berufliche Interessenvertretung der LehrerInnen in Österreich beruht auf drei „Säulen“:

1. den Lehrervereinen, die historisch gesehen die erste Form der Interessenorganisation darstellen. Heute fungieren sie als „Vorfeldorganisationen“ der politischen Parteien;
2. den Lehrersektionen in der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst (GÖD), die eine Teilgewerkschaft des 1945 neu gegründeten überparteilichen Österreichischen Gewerkschaftsbunds (ÖGB) ist;
3. der Personalvertretung, die seit 1967 die gesetzlich geregelte Berufsvertretung der Öffentlich Bediensteten darstellt, also auch der LehrerInnen.

Der Begriff der „Interessenvertretung“ wurde bewusst gewählt, anstelle möglicher anderer Begriffe wie „Interessenorganisationen“ oder „Interessenvereinigungen“, um eine Spezialität der österreichischen Ausformung dieses Berufs- und Politikfeldes anzusprechen: die untrennbare Verbindung der drei genannten „Säulen“. Diese sind zwar formal vollkommen unabhängig, de facto aber aufs Engste miteinander verbunden, bis hin zur Personalunion der Spitzenfunktionäre. Man könnte von einer „trialistischen“ Organisationsform sprechen. Dieser „Trialismus“ gilt grundsätzlich für die LehrerInnen aller Schultypen, also der Pflichtschulen (Volksschule, Neue Mittelschule, Sonderschule), der Berufsschulen, der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS, Gymnasien) und der Berufsbildenden Mittleren und Höheren Schulen (BMHS). Es geht um eine Gesamtzahl von ca. 120.000 LehrerInnen, davon ca. 70.000 in der Pflichtschule und ca. 20.000 in den Allgemeinbildenden Höheren Schulen.

Um die Spezifika des österreichischen Feldes verständlich zu machen, werden im Folgenden nun einige Eigenheiten der politischen Nationalkultur Österreichs dargelegt sowie die drei Säulen detaillierter vorgestellt.

Zur politischen Nationalkultur Österreichs

Von den vielen politischen „Austriazismen“ sind die folgenden für unser Thema von besonderer Bedeutung:

a) Lagerdenken und Parteienproporz: Parteienproporz bedeutet, dass öffentliche bzw. öffentlich bedeutsame Ämter und Leitungsfunktionen, wie z. B. die Schulleitungspositionen, gemäß dem Mandatsverhältnis der politischen Parteien in der entsprechenden politischen Gebietskörperschaft (Gemeinde, Bezirk, Land, Bund) besetzt werden. Dieser Proporz ist teilweise – z. B. in manchen Landesverfassungen – formell vorgeschrieben, großteils aber schlicht „Usus“. ÖsterreicherInnen sehen ihr Land weiterhin in eine „rote“ und eine „schwarze Reichshälfte“ aufgeteilt. Mit „rot“ ist die Sozialdemokratische Partei (SPÖ) gemeint, mit „schwarz“ die Österreichische Volkspartei (ÖVP), die nach 1945 das Erbe der christlich-sozialen Partei übernommen hat.

b) Eine gewisse „Übertreibung“ des Kammerwesens: Als österreichische/r StaatsbürgerIn entkommt man der Zwangsmitgliedschaft in einer gesetzlich geregelten Kammer oder einer vergleichbaren Institution oftmals nicht. Interessanterweise wiederholt sich diese im Endeffekt ständische und in diesem Sinne vormoderne Strukturierung noch einmal bei der Konstruktion der großen konservativen Partei, der Österreichische Volkspartei ÖVP; sie besteht aus insgesamt sechs „Bünden“: dem Bauernbund, dem Arbeiter- und Angestelltenbund, dem Wirtschaftsbund, dem Seniorenbund, den ÖVP-Frauen und der jungen Volkspartei.
Österreich ist eines der wenigen Länder der Welt, in dem es, neben den Gewerkschaften, noch eine zweite gewerkschaftsähnliche Interessenorganisation für ArbeitnehmerInnen gibt, die Kammer für Arbeiter und Angestellte (Arbeiterkammer, Ak), die auf Landes- und Bundesebene die Arbeit der Betriebsräte unterstützt und koordiniert. Diese Arbeiterkammer stellt eine Errungenschaft der revolutionären Nachkriegsereignisse von 1918 dar (Arbeitsverfassungsgesetz 1922) und sichert den unselbstständig Beschäftigten einen nicht unbedeutenden Stab an politischer, juristischer und anderer Fachexpertise. Die Arbeiterkammer kann als bedeutsames Gegengewicht gegen die schon seit 1848 existierende Wirtschaftskammer betrachtet werden. Ihre Arbeit ist gesetzlich geregelt und ihre finanzielle Absicherung basiert auf einem Pflichtbeitrag, der monatlich vom Lohn abgezogen wird.
Die einzigen ArbeitnehmerInnen, die nicht Mitglieder der Arbeiterkammer sind, sind die Öffentlich Bediensteten und somit auch die LehrerInnen. Für diese wurde 1967 das Personalvertretungsgesetz (PVG) in Analogie zum Arbeitsverfassungsgesetz beschlossen, mit dem Unterschied, dass im PVG kein Expertenapparat vorgesehen und deshalb auch kein finanzieller Beitrag zu entrichten ist. Seit 1967 existiert also auch für die Öffentlich Bediensteten und LehrerInnen eine Art gewerkschaftliche Doppelstruktur.

c) Die Präsenz der katholischen Kirche: Die Präsenz der katholischen Kirche zeigt sich beispielsweise darin, dass (fast) kein Lehrerverein, welcher der „schwarzen Reichshälfte“ zugeordnet werden kann, in der Selbstbezeichnung auf das Adjektiv „christlich“ verzichtet. Ich sehe in der Omnipräsenz dieses Etiketts einen Reflex auf die (wenn auch langsam schwächer werdende) politische Einflusskraft der katholischen Kirche. So ist in Österreich aufgrund des Konkordats von 1962 der Religionsunterricht noch immer ein Pflichtfach, und sowohl die ReligionslehrerInnen als auch die LehrerInnen der konfessionellen Schulen werden vom Staat bezahlt. Im Falle der Lehrerbildung zeigt sich die Präsenz der Kirche darin, dass grundsätzlich für jedes Bundesland eine staatliche Pädagogische Hochschule und für jede Erzdiözese der katholischen Kirche eine private Pädagogische Hochschule vorgesehen ist.

Lehrervereine in Österreich

Die Lehrervereine sind im 19. Jahrhundert entstanden. Im Rahmen der „trialistischen" Organisationsform haben sie die Funktion, „Vorfeldorganisation" für die politischen Parteien zu sein. In den Lehrervereinen sind also die weltanschaulichen und bildungspolitischen Positionen gebündelt, die in der Gewerkschaft und der Personalvertretung keine so vordergründige Rolle spielen. Mitglieder der Lehrervereine müssen zwar nicht gleichzeitig Mitglieder der jeweiligen „Mutterpartei" sein, doch bei der Besetzung von führenden Positionen spielt die Parteizugehörigkeit sehr wohl eine Rolle. Die Lehrervereine sind meist in Bundes- und Landesverbänden organisiert.

Die beiden größten Vereine sind der „Sozialdemokratische LehrerInnenverein" (SLÖ) und die „Christliche Lehrerschaft Österreichs" (CLÖ). Es gibt auch einen „Freiheitlichen Lehrerverein". Bis 1995 existierte zudem der „Bund demokratischer LehrerInnen", eine Vorfeldorganisation der Kommunistischen Partei. Schließlich gibt es „Grüne PädagogInnen", allerdings meines Wissens nur im Bundesland Oberösterreich; sie treten auf gewerkschaftlicher Ebene im Verbund mit der „Österreichischen LehrerInneninitiative" auf (s.w.u.).

Was die Aufgaben der Lehrervereine betrifft (s. Kasten 1), lassen sich ähnliche Formulierungen beim sozialdemokratischen LehrerInnenverein (SLÖ) finden, allerdings mit anderen weltanschaulichen „Vorzeichen": Hier stehen Forderungen wie Chancengleichheit und Gesamtschule im Vordergrund. Explizit gegen den Proporz sprechen sich die „Freiheitlichen" Lehrer aus, die allerdings im Feld der beruflichen Interessenvertretung der LehrerInnen praktisch keine Rolle spielen, und ebenso die „Österreichische Lehrer/innen Initiative" (ÖLI), die ich als die eigentliche dritte Kraft im hier interessierenden Feld ansehen würde.

Die Österreichische Lehrer/inneninitiative (ÖLI) entstand aus den „alternativen Lehrertreffen" der 1970er- und 80er-Jahre. Sie ist eine explizit parteiunabhängige bildungspolitische und gewerkschaftliche Bewegung ohne organisatorische Verbindung zu irgendeiner parlamentarischen Partei. Seit 1979 beteiligt sie sich an Gewerkschafts- und Personalvertretungswahlen. Die Bezeichnung „alternativ" muss als politische Charakterisierung verstanden werden. Wesentliche Forderungen wie Basisdemokratie,

Lehrerverein-Beispiel: „Christliche Lehrerschaft Österreichs"

Zur Veranschaulichung der Funktion der Lehrervereine seien hier die Ziele und Aufgaben der „Christlichen Lehrerschaft Österreichs" (CLÖ) vereinfacht dargestellt (vgl. deren Website: http://www.cloe.at/index.php/ziele-und-aufgaben.html):

1. Mitwirkung nach christlich-religiösen Grundsätzen und Eintreten für eine Schule sowie einen Unterricht nach christlich-religiösen Grundsätzen,
2. Nominierung von „weltanschaulich fundierten, verantwortungsbewussten (…) Persönlichkeiten zu Funktionsträgern",
3. angemessene Arbeits- und Einkommensbedingungen,
4. Kontakte mit verwandten Organisationen.

In Punkt 2 wird das dem Proporzgedanken entsprechende Nominierungsrecht für Schulleitungs- und Schulaufsichtspositionen angesprochen, in Punkt 4 der Charakter der „Vorfeldorganisation" bzw. die Zugehörigkeit zu einem weltanschaulichen Lager.

Kasten 1: Lehrerverein „Christliche Lehrerschaft Österreichs"

gewählte Schulleitung auf Zeit, Transparenz und demokratische Mitbestimmung in der Gewerkschaft u.ä. sowie klassische linke bildungspolitische Forderungen wie Chancengleichheit und Gesamtschule sind auch heute noch Teil des ÖLI-Grundsatzprogramms.
Auch in Österreich gibt es Lehrerverbände, die sich als Standesvertretung im Sinne einer standespolitischen Distinktion verstehen, insbesondere der „Verband der Professoren Österreichs" (VdPÖ, LehrerInnen an mittleren und höheren Schulen im allgemeinbildenden und berufsbildenden Bereich); er spielt allerdings in der aktuellen Berufspolitik keine Rolle mehr (vgl. Tab. 1). Eine gemilderte Form der standespolitischen Abgrenzung gibt es den sozialdemoratischen LehrerInnen an höheren Schulen, die gleichzeitig im SLÖ (LehrerInnenverein) und im „Bund sozialdemokratischer AkademikerInnen" (BSA) organisiert sind. Die entsprechende Organisation auf christlich-konservativer Seite ist die „Österreichische Professoren Union" (ÖPU).

Die gewerkschaftliche Organisation der LehrerInnen

LehrerInnen sind in Österreich in der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst (GÖD) organisiert, einer Teilgewerkschaft des Österreichischen Gewerkschaftsbundes (ÖGB). Dieser 1945 neu gegründete Gewerkschaftsbund versteht sich nicht nur als Dachverband aller Branchengewerkschaften, sondern auch als Nachfolger der politischen Richtungsgewerkschaften, wie sie in der ersten Republik (1918–1934) existierten. Der ÖGB agiert also seiner Konstruktion nach überparteilich. Die Parteipolitik ist damit aber nicht verschwunden. Die politischen Parteien treten als „Fraktionen" in Erscheinung, die dann auch Teil der Listenbezeichnung bei allfälligen Wahlen sind (vgl. Tab. 1). Von den in der Geschäftsordnung des ÖGB anerkannten Fraktionen spielen in den Lehrersektionen nur drei eine Rolle: die Fraktion Sozialdemokratischer GewerkschafterInnen (FSG), die Fraktion Christlicher GewerkschafterInnen (FCG) und die Unabhängigen GewerkschafterInnen (UG). Letztere stellen das gewerkschaftliche Pendant zur Österreichischen Lehrer/innen Initiative (ÖLI) dar und firmieren konsequenterweise als ÖLI-UG (Österreichische Lehrer/innen Initiative – Unabhängige GewerkschafterInnen). Die sozialdemokratische Fraktion ist dank ihrer historischen Rolle in der Arbeiterbewegung in (fast) allen Teilgewerkschaften und damit im ÖGB-Vorstand dominant. In der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst (GÖD) bzw. bei den LehrerInnen dominiert aber die christliche Fraktion (FCG).
Die sechs Lehrersektionen – inzwischen spricht man von „Bundes- und Landesvertretungen" – erfassen LehrerInnen folgender Schultypen: Pflichtschule, Berufsschule, Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS), Berufsbildende Mittlere und Höhere Schulen (BMHS), Landwirtschaftliche Schulen, die Universitäten und Hochschulen. Die Lehrenden an Pädagogischen Hochschulen, die AusbildnerInnen von PflichtschullehrerInnen also, haben einen Sonderstatus und sind als „Fachgruppe" der Sektion Pflichtschule angeschlossen (vgl. meinen Beitrag zum neuen PH-Dienstrecht in der vorliegenden Nummer).
In allen Lehrersektionen ist die Christliche Fraktion (FCG) die dominierende Kraft. Neben der traditionellen Rolle als Verhandlungspartner bei Gehalts- und Arbeitszeitfragen werden die Lehrergewerkschaften in der breiten Öffentlichkeit auch als bildungspolitischer Akteur wahrgenommen. Dabei werden die Differenzen zwischen den verschiedenen Sektionen ignoriert. In der Öffentlichkeit ist nur von „der Lehrergewerkschaft" die Rede, die als gewichtiges „konservatives Hindernis" bei der Einführung der Gesamtschule gilt.

Die Personalvertretung

Eine Personalvertretung (PV) in Form von gesetzlich abgesicherten und regelmäßig

LehrerInnen in der Gewerkschaft GÖD: Hohe Organisationsdichte

Die GÖD ist mit aktuell 236.891 Mitgliedern (Stand: 1.1.2015) die zweitgrößte Gewerkschaft des Österreichischen Gewerkschaftsbundes ÖGB, nach der Gewerkschaft der Privatangestellten Druck/Journalismus/Papier. Diese Mitgliederzahl weist auf eine hohe Organisationsdichte hin. Nimmt man die Organisationsdichte bei den LehrerInnen an Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS), die mit mehr als 50% beachtlich hoch ist (vgl. Zahradnik, 2010, S. 98), als Maß für den gewerkschaftlichen Organisationsgrad aller LehrerInnen, so ist bei einer Gesamtzahl von 120.000 LehrerInnen von mehr als 60.000 Gewerkschaftsmitgliedern auszugehen (unter Einschluss der pensionierten Mitglieder dürfte die Zahl noch höher liegen). Dabei gibt es aufgrund der aktuellen Konflikte um Dienstrecht und Arbeitszeit der LehrerInnen sogar eine leicht steigende Tendenz in den Mitgliederzahlen.

Kasten 2: GÖD

gewählten beruflichen InteressenvertreterInnen auf allen Ebenen (Gemeinde, Bezirk, Land, Bund), analog zu den Betriebsräten und Arbeiterkammern in der Privatwirtschaft, gibt es in Österreich erst seit 1967. Der gesetzliche Auftrag dieser Personalvertretung lautet: *„Die PV ist … berufen, die beruflichen, wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen und gesundheitlichen Interessen der Bediensteten zu wahren und zu fördern. Sie hat in Erfüllung dieser Aufgaben dafür einzutreten, dass die zugunsten der Bediensteten geltenden Gesetze, Verordnungen, Verträge, Dienstordnungen, Erlässe und Verfügungen eingehalten und durchgeführt werden.“* (Personalvertretungsgesetz § 2)

Mit den ersten Personalvertretungswahlen im Jahr 1967 wurde die konservative Hegemonie unter den LehrerInnen in Österreich gleichsam „schwarz auf weiß“ dokumentiert. Diese Hegemonie gilt für alle Schultypen (mit unterschiedlich starker Ausprägung und mit wenigen Ausnahmen); sie soll hier exemplarisch für die LehrerInnen an Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) dargestellt werden. In Tabelle 1 sind die Wahlergebnisse für die Bundeswahlen der AHS-LehrerInnen dokumentiert.

Die Wahlergebnisse zeigen eine deutliche Dominanz der christlich-konservativen Seite (ÖPU/FCG), die einer Zwei-Drittel-Mehrheit entspricht, seit den 1990er-Jahren jedoch tendenziell unter die 60%-Marke fällt. Die konservative Dominanz fällt in der Frühzeit noch viel deutlicher aus, wenn man sich vor Augen hält, dass eine offen gewerkschaftsfeindliche und „standesorientiert“ argumentierende Gruppierung, der Verband der Professoren Österreichs VdPÖ, bis zu 25% der Stimmen (vgl. 1967) auf sich vereint. Dies berücksichtigend liegt die konservative Mehrheit bis 1979 bei 80 bis 85%, jedenfalls im Bereich der LehrerInnen an Allgemeinbildenden Höheren Schulen.

Klar abzulesen ist auch, dass die konservative Dominanz weiterhin relativ stabil bleibt. Ein Einbruch unter 50% ist nur bei den Personalvertretungswahlen des Jahres 2004 sichtbar. An den Ergebnissen der Jahre 2004 und 2009 wird der Einfluss der Bundespolitik deutlich: 2004 regierte das Kabinett „Schüssel II“ (Koalition Österreichische Volkspartei ÖVP mit der Freiheitlichen Partei) mit der ÖVP-Unterrichtsministerin Gehrer, die Einsparungen im Bildungsbereich zu exekutieren hatte. 2009 regierte eine Koalition aus Sozialdemokratischer Partei Öster-

Tabelle 1: Vertretung der LehrerInnen auf Bundesebene 1967–2014 (LehrerInnen an allgemeinbildenden höheren Schulen)

Jahr	ÖPU/FCG	SLÖ/FSG	VdPÖ	ÖLI-UG
1967	60,0% / 5	15,2% / 1	25,2% / 2	
1971	66,0% / 7	1	1	
1975	69,0% / 8	2	1	
1979	70,0% / 9	17,1% / 2	11,2% / 1	
1983	68,0% / 9	17,8% / 2	7,7% / 1	3,9% / -
1987	62,1% / 8	17,4% / 1	10,5% / 1	8,5% / 1
1991	57,7% / 8	16,7% / 1	11,7% / 1	14,0% / 1
1995	59,7% / 9	18,5% / 2	6,4% / 0	12,8% / 1
1999	57,3% / 8	18,7% / 2	6,8% / 0	17,1% / 2
2004	49,7% / 6	24,3% / 3		25,9% / 3
2009	62,6% / 8	15,8% / 2		21,6% / 2
2014	59,2% / 7	16,1% / 2		24,7% / 3

Quelle: Tschaikner, 1995, S. 72; Engelbrecht, 1978, S. 164; Archiv Kreidekreis (http://www.oeliug.at/öli-news/kreidekreis-1/ausgaben-archiv-2003-2010/)
Zu 1971 und 1975: Engelbrecht gibt für diese Jahre leider nur für die FCG die Prozentzahlen an, für die anderen Fraktionen nur die Mandatszahl.
Lesebeispiel: 1967 erhielt die ÖPU/FCG 60,0% der Stimmen und 5 der 8 Mandate in der Bundesvertretung.

Abkürzungen:
ÖPU/FCG: Österreichische Professoren Union/Fraktion Christlicher Gewerkschafter
SLÖ/FSG: Sozialdemokratischer LehrerInnenverein/Fraktion sozialdemokratischer Gewerkschafter
VdPÖ: Verband der Professoren Österreichs
ÖLI-UG: Österreichische Lehrer/innen Initiative/Unabhängige GewerkschafterInnen

reichs (SPÖ) und Österreichischer Volkspartei (ÖVP) mit der SPÖ-Bildungsministerin Schmied, die zum damaligen Zeitpunkt versuchte, die Lehrerarbeitszeit um zwei Stunden zu erhöhen. Der im Endeffekt erfolgreiche gewerkschaftliche Kampf gegen diese Arbeitszeiterhöhung wurde bei der Personalvertretungswahl hauptsächlich der Fraktion christlicher GewerkschaftlerInnen (FCG) als Mehrheitsfraktion zugutegerechnet. Bei beiden Wahlen haben jeweils die Fraktionen verloren, denen die jeweilige Unterrichtsministerin zuzurechnen war.

Mit der ÖLI-UG (Österreichische Lehrerinitiative-Unabhängige GewerkschafterInnen), die seit 2004 die zweitstärkste Kraft in der Personalvertretung der LehrerInnen an Allgemeinbildenden Höheren Schulen darstellt, ist ein neuer Player in das Spiel eingetreten, der dem traditionellen Proporzsystem von schwarz und rot kritisch gegenübersteht. Der ÖLI-UG wird geradezu „vorgeworfen“, sie beteilige sich nicht am „üblichen Spiel“, die Personalvertretung als Aufstiegshilfe und Kaderschmiede für Schulleitungs- und Schulaufsichtspositionen zu verwenden. Diesen Vorwurf „pariert“ die ÖLI-UG mit der radikaldemokratischen Forderung nach gewählten Schulleitungen auf Zeit. Die ÖLI-UG steht für eine konsequent überparteiliche gewerkschaftliche Kraft in der Interessenvertretung der LehrerInnen, die auch keinen „Standesdünkel“ zulässt.

Zusammenfassung

Mit meinem Beitrag wollte ich zeigen, dass in der Interessenvertretung der LehrerInnen in Österreich eine „trialistische" Struktur von Lehrerverein, Gewerkschaft und Personalvertretung vorliegt. Dabei sind diese drei „Säulen" zwar formal vollkommen unabhängig voneinander, de facto aber stark verflochten bis hin zur Personalunion der Spitzenfunktionäre. Den sichtbarsten Teil stellt die (regelmäßig gewählte und gesetzlich gesicherte) Personalvertretung dar, deren Hauptaufgabe die Interessenvertretung der Kollegenschaft in den Schulstandorten ist. Diese PersonalvertreterInnen vor Ort werden durch gewählte Landes- und Bundesvertretungen unterstützt, die als ArbeitnehmervertreterInnen die Verhandlungspartner für die Schulbehörden stellen. Die Lehrervereine stehen in der Tradition der Berufsvereinigungen, haben sich aber zu „Vorfeldorganisationen" der politischen Parteien gewandelt. Als solche liefern sie, gemeinsam mit den MandatarInnen der Personalvertretung, den politischen Parteien einen Personalpool für Leitungspositionen. Für die eigentlichen gewerkschaftlichen Aufgaben, besonders lohn- und arbeitsrechtliche Fragen, sind die Lehrersektionen innerhalb der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst zuständig. Aufgrund der zentralistischen und fraktionellen Struktur des Österreichischen Gewerkschaftsbundes ist die gewerkschaftliche Interessenvertretung der LehrerInnen stark in die Politik der Gesamtgewerkschaft des Öffentlichen Dienstes und auch in die machtpolitischen Interessenlagen innerhalb des Vorstandes des Österreichischen Gewerkschaftsbundes eingebunden. Mit der ÖLI-UG tritt ab Ende der 1970er-Jahre ein neuer Player auf, der sich explizit gegen diese traditionelle Struktur stellt und beispielsweise keiner Partei mehr zuordenbar ist; sehr wohl aber dem weltanschaulichen Lager der „Grün-Alternativen" und „Linken".

Literatur

Engelbrecht, H. (1978). *Lehrervereine im Kampf um Status und Einfluss*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Tschaikner, R. (1995). Die Unabhängigen. Parteiunabhängige Gruppen in Personalvertretung und Gewerkschaft. *Schulheft, 77*.

Zahradnik, M. (2010). Innovationsresistente konservative Betonschädel oder effiziente Interessenvertretung – die vielschichtige AHS-Gewerkschaft. *Schulheft,* 35 (137), 97–110.

Kontaktadresse:

michael.sertl@aon.at

Lucien Criblez und Claudia Crotti

Lehrerverbände in der Schweiz

Lucien Criblez, *Prof. Dr., Professor für Historische Bildungsforschung und Bildungspolitikanalyse an der Universität Zürich. Arbeitsschwerpunkte: Schulgeschichte, Lehrerbildung, Gymnasien; Bildungspolitikanalysen.*

Claudia Crotti, *Prof. Dr., Leiterin des Instituts Primarstufe der Pädagogischen Hochschule FHNW. Arbeitsschwerpunkte: Mädchen- und Frauenbildung, Bildungsgeschichte, Bildungssystementwicklung, Professionalisierung.*

Im Zuge des Verberuflichungs- und Professionalisierungsprozesses des Lehrberufs (Criblez, 2005; Crotti, 2005) und des Auf- und Ausbaus der öffentlichen Bildungssysteme begannen sich die LehrerInnen in der deutschsprachigen Schweiz in Verbänden* zu organisieren. Diese definierten sich lokal, regional oder national, hatten alle Lehrkategorien oder nur jene bestimmter Schulstufen, Schulformen oder Schulfächer im Blick, organisierten Männer oder Frauen oder beide Geschlechter, verstanden sich als konfessionell gebunden oder weltanschaulich neutral, stellten sich allgemein in den Dienst von Schule und Lehrberuf oder verfolgten spezifische ideell-pädagogische, weltanschauliche oder politische Ziele. „Entsprechend der Vielheit der Interessen und der Verschiedenheit der Milieus […] gibt es eine sehr große Zahl solcher Vereinigungen“ (Wyss, 1950, S. 163).

Die Annäherung an das Phänomen der organisierten Lehrerschaft erfolgt im vorliegenden Beitrag unter drei Perspektiven: Im ersten Abschnitt stehen einige grundsätzliche Überlegungen zur Stellung der Lehrerverbände im Bildungssystem der Schweiz im Vordergrund. Zweitens wird in einigen ‚Federstrichen’ auf die Anfänge der Lehrerverbände hingewiesen. Im dritten Teil dient ein Ordnungsschema der Systematisierung der Varianz der Verbände. Abschließend wird auf wichtige Veränderungen und Herausforderungen im 21. Jahrhundert hingewiesen.

* „Verbände sind freiwillige, auf Dauer angelegte Zusammenschlüsse von Personen, Unternehmen, Vereinen oder öffentlichen Körperschaften. Sie vertreten in den verschiedensten gesellschaftlichen Bereichen […] die Interessen ihrer Mitglieder“ (Degen, 2013, S. 774).

Unterschiedliche Zielsetzungen

Auch wenn die Lehrerverbände unterschiedlich ausgerichtet waren bzw. sind, verfolgten sie meist einerseits pädagogische, standespolitische und bildungspolitische, andererseits gewerkschaftliche Anliegen. Im Selbstverständnis überwog und überwiegt bis heute das standes- und professionsbezogene, pädagogische und bildungspolitische Engagement. Gewerkschaftliche* Forderungen (Lohn, Arbeitszeit, soziale Sicherheit usw.) machen bei den meisten Verbänden bis heute den kleineren Teil der Aktivitäten aus. Dieses gewerkschaftliche Engagement hat sich nach der Durchsetzung des Sozialstaates in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts von Fragen der sozialen Sicherheit (u. a.: Lehrerversicherungskassen, Beamtenstatus) in Richtung Berufszufriedenheit, Löhne und Arbeitszeit verschoben**.

Das berufsständische Engagement bezieht sich auch heute noch erstens auf die Mitdefinition und Weiterentwicklung des Lehrberufs (u. a.: Amtsauftrag und Standesethik; vgl. EDK, 2008; LCH, 1993; LCH, 1999) sowie auf Weiterbildungsfragen, also auf Professions- und Professionalisierungsanliegen, zweitens auf pädagogische Anliegen und drittens auf die Verbesserung der Rahmenbedingungen für Schule und Unterricht, also auf die Bildungspolitik. Die Verbände haben in der Mitgestaltung der Bildungspolitik immer einen wichtigen, wenn nicht sogar den wichtigsten Teil ihrer Bemühungen gesehen, dies obwohl die Lehrerschaft in vielen Kantonen der Schweiz auch über gesetzlich verbriefte Mitwirkungsrechte verfügt. Gerade weil sich die Verbände der LehrerInnen nicht einfach als Gewerkschaften verstanden und verstehen, sondern als wesentliche Akteure der Bildungspolitik, darf ihre Bedeutung für die Schule nicht unterschätzt werden. Zudem wird den Verbänden historisch eine bedeutende, „wenn nicht die zentrale Rolle für die Entwicklung eines kollektiven Standesbewusstseins und die Artikulation von Standesinteressen zugeschrieben“ (Kemnitz, 1999, S. 10).

Verbrüderung als ursprüngliche Zielsetzung

Erste Ideen zur Gründung von Lehrerverbänden lassen sich bereits im beginnenden 19. Jahrhundert nachweisen. Im Oktober 1808 wurde die Schweizerische Gesellschaft für Erziehung durch Johann Heinrich Pestalozzi gegründet, um die lokal organisierte Lehrerschaft national zu einen (Fuchs, 1943). Vier Jahre später stellte die Gesellschaft ihre Tätigkeit allerdings wieder ein. Zurück blieb die „Idee eines vaterländischen Lehrervereins“ (Richner, 1969, S. 160), die kurz nach der Gründung des Bundesstaates 1848 im Schweizerischen Lehrerverein (SLV) ihre Realisierung fand (Moser, 2014). Der SLV gab sich u. a. folgenden Zweck: „Verbrüderung der Schweizer Lehrer; Förderung des Erziehungswesens in Schule und Haus durch alle Teile unseres Vaterlandes“ (Richner, 1969, S. 161). Pädagogische Motive spielten bei der Gründung des SLV eine wichtige Rolle. Dieser wurde zum wichtigsten Schweizer Lehrerverband, insbesondere weil er sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts immer deutlicher als Dachverband aller anderen Verbände etablierte – und diese Entwicklung durch die Fusion mit der Konferenz Schweizerischer Lehrerorganisationen (KOSLO) zum Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH; vgl. www.lch.ch) 1989 organisatorisch abschloss.

Typologie der Lehrerverbände

Der SLV blieb de facto auf die Volksschule und die deutschsprachige Schweiz konzentriert. „Es ist daher nicht verwunderlich, dass es […] zur Gründung weiterer Inter-

* Gewerkschaften sind „dauerhafte Vereinigungen von Unselbständigerwerbenden […] zum Zweck der Aufrechterhaltung oder Verbesserung ihrer Arbeitsbedingungen“ (Degen, 2006, S. 378).

** Vgl. die unterschiedlichen Studien des LCH, verfügbar unter: http://www.lch.ch/publikationen/studien/

essengruppierungen kam“ (Richner, 1969, S. 163), vor allem in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, fast immer begleitet vom Entstehen pädagogischer Zeitschriften, mit denen die Verbände nach innen und außen kommunizierten. Degen (2013) schlägt eine Gliederung der Verbände nach den Kriterien Fachgruppen, Gebietszugehörigkeit und Weltanschauung vor. Neben diesen drei Kriterien strukturieren im Bildungsbereich die Schulstufe und die Schulform die Verbände, im historischen Kontext auch die Orientierung am Geschlecht, an gewerkschaftlichen Anliegen oder an bestimmten pädagogischen, weltanschaulichen oder bildungspolitischen ‚Programmen'. Im Folgenden werden diese Kategorien kurz charakterisiert. Zu berücksichtigen ist, dass Verbände gleichzeitig mehreren Kategorien angehören können:

a) Orientierung an Schulstufen: Das Lehrpersonal ist heute vom Kindergarten bis zu den Hochschuldozierenden in Stufenverbänden organisiert, die Mitglied des Dachverbandes LCH sind. Historisch lässt sich ein Organisierungsprozess ausgehend von der Volksschule nach unten (Kindergarten) und vor allem nach oben feststellen. Je stärker eine Schulstufe institutionalisiert und generalisiert wurde, desto besser organisierte sich die entsprechende Lehrerschaft. Als Beispiel ist hier etwa der Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG; 1860 außerhalb des Lehrervereins gegründet) zu nennen. Er organisiert(e) nicht nur die Gymnasiallehrerschaft, sondern auch die Handelslehrerschaft, die Seminarlehrerschaft und seit den 1970er-Jahren auch die Lehrerschaft der Diplom- bzw. Fachmittelschulen. Er setzt(e) sich sowohl gewerkschaftliche als auch standespolitische Ziele, nämlich seinen Mitgliedern wissenschaftliche und pädagogische Anregungen zu geben sowie die „Interessen des Lehrerstandes der höheren schweizerischen Mittelschule zu wahren“ (Bischofberger, 1969, S. 195). Die einzelnen Mitglieder waren und sind gleichzeitig in auf die Gymnasialfächer bezogenen Fachverbänden organisiert. Neben den üblichen Verbandsaktivitäten publiziert der VSG eine eigene Zeitschrift und vertritt seine Interessen bildungspolitisch, insbesondere bei den Revisionen der Maturitäts-Anerkennung (vgl. Bischofberger, 1969, S. 199).

b) Orientierung an Schulfächern: Wie bei den Subverbänden des VSG waren bzw. sind Schulfächer auch bei anderen Verbänden das zentrale konstituierende Moment, so z. B. beim Schweizerischen Verein zur Förderung des Arbeitsunterrichtes für Knaben (gegründet 1886). Dieser verfolgte zunächst vor allem standespolitische und pädagogische Ziele, nämlich „den technischen Arbeitsunterricht methodisch und praktisch auszugestalten und die Bestrebungen der Schulreform in der Schweiz zu fördern“ (Gysin, 1969, S. 191). Hierzu führte er Lehrerbildungskurse durch und publizierte eine eigene Zeitschrift. Mit der allmählichen Durchsetzung der Knabenhandarbeit als Schulfach generalisierte der Verein seine Weiterbildungsbemühungen. Er ist heute als *Schule und Weiterbildung Schweiz* ein Fachverband des LCH und führt jedes Jahr sehr vielfältig ausgerichtete Weiterbildungswochen durch (vgl. www.switch.ch). Damit ist er ein gutes Beispiel dafür, dass sich die Zielsetzungen eines Verbandes maßgeblich verändern können.

c) Orientierung an Schulformen: Verschiedene Lehrerverbände sind auf spezifische Schulformen ausgerichtet, so etwa der Schweizerische Verband für Gewerbeunterricht (gegründet 1874; ausgerichtet auf Berufsschullehrpersonen; heute als Berufsbildung Schweiz [BCH] Mitglied des LCH; vgl. http://www.bch-fps.ch). Der BCH verfolgt sowohl pädagogische als auch gewerkschaftliche und standespolitische Ziele. War der Vereinszweck zunächst die Organisation der Berufsschullehrpersonen im Bereich von Industrie und Gewerbe, vereinigt die BCH heute die Lehrerschaft aller Berufsbildungsbereiche.

d) Orientierung an der Gebietszugehörigkeit: Im föderalistischen Bildungssystem liegen kantonale Verbandsgründungen näher als lokale und nationale, einfach weil sowohl die Bildungspolitik als auch die Anstellungsbedingungen kantonal definiert werden. Wesentliche Ziele der Verbandstätigkeit sind damit auf die Kantone ausgerichtet. Lokalen Verbänden fehlte das notwendige Mobilisierungspotenzial, um Standesinteressen durchzusetzen. Nationale Lehrerverbände wurden gegründet, wenn die Anliegen und Interessen national zu artikulieren waren oder wenn das Mobilisierungspotenzial auf kantonaler Ebene nicht hinreichend erschien. Ersteres galt etwa für die Berufsschullehrpersonen, als die duale Berufslehre im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts als Teil eines nationalen Wirtschaftsraumes etabliert wurde, oder für den Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG), für den die eidgenössische Maturitätsanerkennung immer ein wichtiges standespolitisches Thema war. Nur wenige Verbände, wie etwa der Schweizerische Lehrerverein, verfolgten von Anfang an nationale Ziele. Seit den 1960er-Jahren gaben die nationalen und sprachregionalen Koordinations- und Harmonisierungsbemühungen, insbesondere der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, aber immer stärker Anlass zu überkantonalen Organisationsformen. Der LCH mit seinen Kantonalsektionen ist seit 1989 das beste Beispiel für den Integrationsprozess auf nationaler Ebene. (Zum Kanton Bern vgl. den Beitrag von Daniel Moser in dieser Nummer).

e) Gewerkschaftliche Orientierung: LehrerInnen sind in der Schweiz in der Regel öffentlich-rechtlich angestellt, der Beamtenstatus wurde in den 1990er-Jahren abgeschafft. Im Bildungsbereich hat sich einzig der Verband des Personals öffentlicher Dienste (VPOD; gegründet 1905) eindeutig gewerkschaftlich positioniert. Er entstand als Verband der Gemeinde- und Staatsarbeiter, zu denen eigentlich auch die Lehrerschaft gehört. „Da der Schweizerische Lehrerverein stark bürgerlich identifiziert war, in der Arbeiterbewegung aber immer auch Lehrer aktiv waren, gab es schon bald Bemühungen, eine Lehrersektion zu bilden“ (Tobler, 2010, S. 64), was 1931 realisiert wurde. Neben spezifisch gewerkschaftlichen Interessen verfolgt der VPOD inzwischen aber verstärkt bildungspolitische Anliegen.

f) Weltanschauliche Orientierung: Bis nach der Mitte des 20. Jahrhunderts waren oftmals weltanschauliche, konfessionelle oder sogar parteipolitische Orientierungen das Motiv für Verbandsgründungen, wobei die konfessionellen Orientierungen dominierten. Die beiden wichtigen konfessionell gebundenen Verbände waren der Katholische Lehrerverein der Schweiz (gegründet 1892) und der Evangelische Schulverein der Schweiz (gegründet 1894). Der katholische Lehrerverein wollte die ideellen und materiellen Interessen der katholischen Lehrer fördern (Kreienbühl, 1969). Er vertrat auch gewerkschaftliche und standespolitische Interessen, vor allem aber pädagogisch-politische, die weltanschaulich überformt waren. Ein zentralistisches, schweizerisches Schulwesen wie auch einen „Einheitsverband der schweizerischen Lehrerschaft“ lehnte er ab (Kreienbühl, 1969, S. 187). Ziel sei die Errichtung „freier – zum Beispiel konfessioneller – Schulen“ (ebd.). Wie die anderen Organisationen publizierten beide konfessionellen Verbände eigene Zeitschriften.

g) Orientierung am Geschlecht: Neben dem Schweizerischen Lehrerinnenverein (gegründet 1893) konstituierten sich vor allem Fach- und Stufenverbände der sogenannten Frauenlehrberufe (Kindergärtnerinnen, Handarbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnen) entlang des Merkmals Geschlecht. Das erklärte Hauptziel der Gründung des Schweizerischen Lehrerinnenvereins war zunächst der Bau eines Lehrerinnenheimes für pensionierte Lehrerinnen. In Standesfragen ging es vor allem um die „Gleichstellung mit den Lehrern in Besoldungsfragen, um die Probleme rund um die Mädchenbildung und Koedukation und um die Wah-

rung der Rechte der verheirateten Lehrerinnen“ (Bähler, 1991, S. 24). Da die Frauen bis 1971 kein politisches Mitbestimmungsrecht hatten, mussten sie ihre bildungs- und professionspolitischen Anliegen auf dem Weg der Petitionen und auf dem Beschwerdeweg einfordern.

h) Pädagogisch-programmatische Orientierung: Die Grenzen zwischen der weltanschaulichen und der pädagogisch-programmatischen Orientierung sind nicht immer leicht zu ziehen. Verbände dieser Kategorien verfolgten und verfolgen in der Regel ein bestimmtes pädagogisches Programm und/oder verschreiben sich der Lösung eines gesellschaftlich-pädagogischen Problems. Ein Beispiel dafür ist der Schweizerische Verein abstinenter Lehrer und Lehrerinnen (gegründet 1898). Er war weder standespolitischen noch gewerkschaftlichen Zielen verpflichtet, sondern verfolgte ein pädagogisches Ziel: die Bekämpfung des Alkoholismus „zur Förderung edlen Menschentums“ (Huber, 1908, S. 81).

Die Lehrerverbände der letzten drei genannten Orientierungen reagierten vor allem auf kontextuelle Gegebenheiten ihrer Zeit: den Kulturkampf, die Frauenbewegung bzw. die Hygiene- und Abstinenzbewegung. Mit dem Entfallen der entsprechenden Kontextbedingungen wurden die Verbandsziele obsolet und die Verbände in der Folge meist aufgelöst.

Ausblick

Heute ist der größte Teil der LehrerInnen entweder im Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH) oder im Verband des Personals öffentlicher Dienste (VPOD) organisiert. Der Organisationsgrad der Verbände ist hoch und das Mobilisierungspotenzial verleiht ihnen entsprechendes Gewicht*: Die organisierte Lehrerschaft wird in allen bildungspolitischen Geschäften zur Stellungnahme aufgefordert und wirkt in allen wesentlichen außerparlamentarischen Kommissionen und Gremien mit. Auch wenn sich deren Zielsetzungen und Aufgaben angenähert haben, bleibt das Selbstverständnis zwischen den beiden Hauptakteuren unterschiedlich. Der VPOD vertritt auch im Bereich Bildung, Erziehung und Wissenschaft (vgl. http://www.vpod.ch/branchen/bildung-erziehung-wissenschaft/hochschulen.html) nach wie vor gewerkschaftliche Interessen, zugleich hat er aber seit den 1960er-Jahren sein schul- bzw. bildungspolitisches Engagement stark erhöht.

Beim LCH dagegen hat das gewerkschaftliche Engagement, das traditionell vorwiegend auf die kantonalen Anstellungspolitiken ausgerichtet war, durch die Konstituierung als Dachverband auch auf übergeordneter Ebene zugenommen. Durch die Dachverbandsstruktur sind heute sowohl kantonale Lehrerverbände als auch Stufen- und Fachverbände in *einer* Organisation integriert (vgl. www.lch.ch). Die Integration im Rahmen des LCH dürfte durch die fortschreitende Harmonisierung der kantonalen Bildungssysteme in der Schweiz in Zukunft noch an Bedeutung gewinnen.

Insgesamt lässt sich die Entwicklung und Bedeutung der Lehrerverbände in der Schweiz kurz etwa so zusammenfassen: Erstens besteht ein funktionaler Zusammenhang zwischen der Entwicklung des Bildungssystems und der Formierung von Interessenorganisationen der Lehrerschaft. Dieser Zusammenhang ist auch heute noch wirksam, etwa im Zuge der Neukonzeption des Hochschulbereichs: Neben der Vereinigung der Schweizerischen Hochschuldozierenden und der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerin-

* Die LehrerInnen verfügen auch über andere Einflussmöglichkeiten als über die Verbandsstrukturen: Da die Lehrpersonen der Volksschule als Gemeindeangestellte gelten, können sie in den kantonalen Parlamenten Einsitz nehmen und die Anstellungs- bzw. Bildungspolitik wesentlich mitgestalten. In einzelnen Kantonen werden die LehrerInnen von Staates wegen organisiert und mit Mitwirkungsrechten ausgestattet (in sogenannten Schulsynoden; etwa in den Kantonen Basel-Stadt [vgl. http://schulsynode-bs.edubs.ch/] oder Zürich [vgl. http://www.schulsynodezh.ch/).

nen- und Lehrerbildung formierte sich neu der Verband der Fachhochschuldozierenden Schweiz. Zweitens zeigt sich sowohl an diesem Beispiel als auch an der historischen Entwicklung, dass auf Ausdifferenzierungsprozesse Integrationsprozesse folgen: So haben sich die drei Hochschulverbände „angesichts der wachsenden Notwendigkeit, […] ihre Stimme zu hochschulpolitischen Fragen in entscheidenden Gremien, aber auch in der Öffentlichkeit abgestimmt und gemeinsam [zu] erheben", zur swissfaculty zusammengeschlossen (vgl. http://www.konferenz-hochschuldozierende.ch/). Auf die Tendenz zur Integration weist schließlich hin, dass sich Lehrerverbände derselben Bildungsstufe nicht mehr primär nach Schulformen organisieren.

Bildungspolitik war und ist – zumindest aus Sicht der Lehrerverbände – immer auch Standespolitik. Sie ist heute nicht ohne Mitwirkung der organisierten Lehrerschaft vorstellbar. Der bildungspolitische Einfluss der Lehrerverbände mag deshalb nahezu ständestaatliche Dimensionen angenommen haben. Professionstheoretisch ist dies legitim, weil die Lehrerschaft über ein spezialisiertes Fach- und Erfahrungswissen verfügt, ohne das Schule nicht weiterentwickelt werden könnte. Lehrerverbände bieten als kollektive Ansprechpartner die Möglichkeit, dieses Wissen für die Bildungspolitik und für Schulreformen zu mobilisieren. Der amerikanische Schulreformforscher David Tyack empfiehlt deshalb für erfolgreiche Schulreformen: „enlist and honor teachers as the key people in reforming schooling" (Tyack, 1995, S. 211).

Literatur

Bähler, A. (1991). *Was sie wollten, das wollten sie stark und ganz. Geschichte des Schweizerischen Lehrerinnenvereins*. Bern: Schweizerischer Lehrerinnenverein.

Bischofberger, J. (1969). Der Verein schweizerischer Gymnasiallehrer und seine Fachverbände. *Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen,* 54/55, 195–199.

Criblez, L. (2005). Lehrer, Lehrerin: Ein Beruf im historischen Wandel. In M. Sigrist, Th. Wehner & A. Legler (Hrsg.), *Mitarbeiterbeurteilung zwischen Absicht, Leistungsfähigkeit und Akzeptanz* (S. 15–38). Zürich: Pestalozzianum.

Crotti, C. (2005). *Lehrerinnen – frühe Professionalisierung. Professionsgeschichte der Volksschullehrerinnen in der Schweiz*. Bern: Lang.

Degen, B. (2006). Gewerkschaften. In *Historisches Lexikon der Schweiz. Bd. 5* (S. 378–385). Basel: Schwabe.

Degen, B. (2013). Verbände. In *Historisches Lexikon der Schweiz. Bd. 12* (S. 774–777). Basel: Schwabe.

EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2008). *Lehrberuf. Analyse der Veränderungen und Folgerungen für die Zukunft***.** Bern: EDK.

Fuchs, J. (1943). *Die pädagogischen Leistungen der Schweizer. Gemeinnützigen Gesellschaft.* Zürich: Leemann.

Gysin, P. (1969). Der Schweizerische Verein für Handarbeit und Schulreform. *Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen, 54/55,* 190–194.

Huber, A. (1908). Der Kampf gegen den Alkohol im Schul- und Erziehungswesen der Schweiz auf Ende 1907. *Jahrbuch für das schweizerische Unterrichtswesen, 20,* 63–105.

Kemnitz, H. (1999). *Lehrerverein und Lehrerberuf im 19. Jahrhundert. Eine Studie zum Verberuflichungsprozess der Lehrertätigkeit am Beispiel der Berlinischen Schullehrergesellschaft (1813–1892).* Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Kreienbühl, J. (1969). Die katholischen Lehrerorganisationen in der Schweiz. *Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen, 54/55,* 186–189.

LCH (1993). *Lehrerin/Lehrer sein. LCH-Berufsleitbild.* o.O.: s.n.

LCH (1999). *LCH-Standesregeln.* o.O.: s.n.

Moser, D.V. (2014). *„Es begann an einem sonnigen Samstag anno 1849". Festschrift 25 Jahre LCH.* Zürich: Verlag LCH.

Richner, T. (1969). Der Schweizerische Lehrerverein. *Schweizerische Lehrerzeitung,* 160–173.

Tobler, R. (2010). Der VPOD als linke LehrerInnengewerkschaft in der Schweiz. *Schulheft, 35* (137), 64–70.

Tyack, D. (1995). Reinventing Schooling. In D. Ravitch & M.A. Vinovskis (Eds.), *Learning from the Past* (p. 191-216). Baltimore/London: Johns Hopkins University Press.

Wyss, K. (1950). Lehrerverein. In H. Kleinert, H. Stucki, R. Dottrens [u. a.] (Hrsg.), *Lexikon der Pädagogik*. Bd. 2 (S. 163–165). Bern: Francke.

Kontaktadressen:

lcriblez@ife.uzh.ch
claudia.crotti@fhnw.ch

Caroline Bühler und Ursula Streckeisen

Interessenpolitik von LehrerInnen im Vergleich

Ein berufssoziologischer Kommentar

Caroline Bühler, *Prof. Dr., Soziologin/Historikerin an der Pädagogischen Hochschule Bern.*
Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung, Schule und Familie

Ursula Streckeisen, *Dr. habil., ehem. Prof. für Soziologie an der PH Bern und Privatdoz. an der Universität Bern.*
Arbeitsschwerpunkte: Berufs- und Professionssoziologie, kultursoziologisch orientierte Bildungsforschung, Medizinsoziologie

Wie kämpfen LehrerInnen in Deutschland für ihre beruflichen Anliegen? Über welche Kanäle äußern sich österreichische LehrerInnen? Welche Interessenpolitik verfolgen LehrerInnen in der Schweiz? Die Beiträge über die jeweilige Interessenpolitik in den drei Ländern ergeben ein unvollständiges, aber gleichwohl aufschlussreiches Bild. Die drei Porträts dokumentieren, unter welchen Vorzeichen die Angehörigen unterschiedlicher Schulstufen, Fächer und Schulformen allenfalls eine gemeinsame Interessenpolitik betreiben und somit als Kollektivakteur wahrgenommen werden können. Es folgt nun ein Versuch, mit einem berufssoziologisch geschärften Blick allfällige Muster, d. h. die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der verschiedenen Politiken aufzuzeigen.

Verfolgen LehrerInnen gemeinsame Interessen?

Angenommen, es gäbe einen (einzigen) Lehrberuf mit klarem Profil, so müsste es aus berufssoziologischer bzw. professionstheoretischer Sicht eine gemeinsame Interessenpolitik von LehrerInnen geben, die sich erstens vehement in die öffentliche Reflexion des Berufsauftrags einmischt oder gar die Hoheit darüber beansprucht. Zweitens müsste sie die gesellschaftliche Anerkennung der LehrerInnen und deren Expertise dezidiert einfordern, sei es, dass sie Ansprüche an die Qualifikation, die Ausbildung und die Weiterbildung stellt, sei es, dass sie gegen bürokratische Einschränkun-

gen und für berufliche Autonomie kämpft. Angesichts der divergierenden Erwartungen an Lehrpersonen und des mitunter abwertenden öffentlichen Diskurses zum Lehrberuf wäre ein solch entschiedenes Auftreten der LehrerInnen durchaus angebracht. Die Länderporträts legen aber offen, dass eine gemeinsame Stoßrichtung eines „Kollektivakteurs LehrerInnen" in den drei Ländern nicht wirklich existiert.

Breite vs. exklusive Lehrerpolitik

Die kollektiven Aktivitäten und Organisationsformen von LehrerInnen – so unsere Annahme – sind in einem Spannungsfeld zweier Orientierungen zu verorten: einer arbeitnehmerbezogenen, die tendenziell gewerkschaftlich geprägt ist, sowie einer berufsethischen, beziehungsweise inhaltlich-pädagogischen, deren Forderungen eher durch Standesorganisationen vertreten werden. Die drei Texte zu den Lehrerverbänden in Deutschland, Österreich und der Schweiz liefern eine differenzierte Sicht: die beiden Pole bestehen, mitunter auch in ein- und derselben Organisation, jedoch gibt es auch erweiterte Formen. LehrerInnen organisieren sich entweder gemeinsam mit Angehörigen anderer Stufen oder sogar anderer Berufsgruppen – oder sie organisieren sich in einem engeren Sinn unter Gleichen, d. h. mit LehrerInnen derselben Schulstufe oder Schulform.

Zur „breiten" Lehrerpolitik der gewerkschaftlichen und verwandten Organisationen: Diese sprechen nicht nur die LehrerInnen aller Stufen des Bildungswesens an, sie wenden sich auch an verwandte BerufsinhaberInnen im Bildungswesen (z. B. universitäre ForscherInnen). So vertritt der schweizerische Verband des Personals Öffentlicher Dienste (VPOD) im Bereich Bildung, Erziehung, Wissenschaft alle Angestellten im Bildungsbereich, Lehrersektionen gibt es teilweise auf kantonaler Ebene.

Der deutsche Verband Bildung und Erziehung (VBE) richtet sich an alle Beschäftigten in Bildung und Erziehung: Er fordert die gleiche Bezahlung aller PädagogInnen unabhängig von der Schulart und setzt sich zusätzlich für die Interessen von Berufen ein, die dem Lehrberuf verwandt sind, nämlich für ErzieherInnen und StudienleiterInnen von Seminaren. Ähnliches gilt für die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) in Deutschland, die auch UniversitätsprofessorInnen einschließt. Es fällt also auf, dass diese Organisationen keine berufliche Standespolitik, sondern Gewerkschafts- und Sachpolitik für einen bestimmten Beschäftigungsbereich betreiben.

Zur „exklusiven" Lehrerpolitik der Standesorganisationen: Hier organisieren sich LehrerInnen in einem engen Sinn unter Gleichen, vor allem mit LehrerInnen derselben Schulstufe oder Schulform. Zu denken ist hauptsächlich an Gymnasiallehrervereinigungen. Zwar haben sich standespolitische Bestrebungen zurückgebildet, aber der Deutsche Philologenverband (DPhV), der Verband der Professoren Österreichs (VdPÖ) und der Verein Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer (VSG) betonen die Alleinstellungsmerkmale ihrer Schulstufe oder Schulform und setzen sich für den Erhalt des klassischen Gymnasiums ein. Solche Abgrenzungsversuche rühren daher, dass sich viele Gymnasiallehrkräfte auch heute noch mehrheitlich als FachexpertInnen verstehen und sich entsprechend an Hochschulen und Universitäten orientieren. Auch der Verband Deutscher Realschullehrer (VDR) verfolgt eine hierarchieerhaltende Politik: er grenzt sich gegen ‚unten' ab und identifiziert sich sozusagen mit ‚oben'.

Es gibt also ein Nebeneinander von personell breiten und thematisch weitgefassten, gewerkschaftlichen auf der einen und eher exklusiven Organisationen auf der anderen Seite, die Lehrerpolitik unterschiedlicher Ausrichtung betreiben. Der einzelnen Lehrperson steht es teilweise offen, wo sie sich engagiert. Eine Gymnasiallehrerin X kann Mitglied des Gymnasiallehrerverbandes sein, während ihre Kollegin Y vielleicht im Lehrerverein und eine weitere Kollegin in der Gewerkschaft Erziehung und Wis-

senschaft (GEW) mitmacht. Das Nebeneinander von Organisationen kann dazu führen, dass ein und dasselbe Thema politisch unterschiedlich angegangen wird und die involvierten Organisationen einander konkurrenzieren. So etwa steht die Stoßrichtung der Standesorganisationen zuweilen den Reformbestrebungen der gewerkschaftlichen Organisationen, die das hierarchisch aufgebaute Schulsystem überwinden wollen, diametral gegenüber.

Lehrerpolitik und Bildungspolitik

Organisationen, die Lehrerpolitik betreiben, beschäftigen sich auch mit anderen Fragen, zum Teil stehen diese sogar im Vordergrund. Vor allem die gewerkschaftlichen und verwandten Organisationen verfolgen eine stark schul- oder bildungsbezogene Politik und konzentrieren sich nicht in erster Linie auf berufs- bzw. anstellungsspezifische Anliegen von LehrerInnen. Die deutsche Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) versteht sich z. B. in erster Linie als Bildungsgewerkschaft. Auch der Verband Bildung und Erziehung (VBE) legt sein Schwergewicht auf bildungspolitische Interventionen, welche die Schule und die Reform des Bildungswesens in den Fokus nehmen. Auch die Bildungssektion des schweizerischen Verbands des Personals Öffentlicher Dienste (VPOD), der Gewerkschaft für alle Angestellten der öffentlichen Hand, verfolgt zentral den Anspruch, eine politisch linke Bildungspolitik zu betreiben. Der schweizerische Lehrerverband (LCH), der über Standesregeln verfügt und Lohnpolitik betreibt, profiliert sich weit über die Lehrerpolitik hinaus mit wichtigen bildungspolitischen Anliegen. Der Dachverband mischt sich – teilweise über die von Lehrpersonen, lokalen Verbänden und Schulen artikulierten Bedürfnisse hinaus – immer wieder gezielt in die Bildungspolitik ein (Strittmatter, 2010, S. 59; vgl. auch Oggenfuss & Wolter, 2014). Auch die österreichischen Lehrervereine scheinen keine ausgesprochen lehrerbezogene Berufspolitik zu betreiben; sie nehmen traditionellerweise weltanschauliche, beziehungsweise Partei- und auch Arbeitnehmerinteressen wahr. Einer parteiunabhängigen Interessenpolitik hat sich einzig die Österreichische Lehrer/innen Initiative (ÖLI) verschrieben.
Was die „exklusiven" Organisationen mit ihrer standespolitischen Ausrichtung anbelangt, so drängt sich die Vermutung auf, dass die Bildungspolitik bei ihnen nicht etwa an erster Stelle steht, sondern gleichsam zum Erfüllungsgehilfen der Standespolitik wird, in dem Sinne zum Beispiel, dass das Festhalten an den bisherigen, hierarchischen Strukturen des Bildungswesens unter anderem auch von der Absicht genährt ist, den hohen Status der GymnasiallehrerInnen aufrechtzuerhalten.

Lehrerpolitik im Kontext (partei-)politischer Kulturen

Eine augenfällige Gemeinsamkeit der drei Porträts besteht im beschriebenen Einfluss der jeweiligen allgemein gewerkschaftspolitischen, parteipolitischen sowie – insbesondere für Österreich, historisch auch für die Schweiz und Deutschland – der konfessionell-weltanschaulichen Kulturen des Landes auf die Lehrerpolitik. Intensität und Form der weltanschaulich-politischen Ausrichtung sind unterschiedlich: In Deutschland stellt die nach wie vor hohe Bedeutung des Beamtentums unüberwindbare Hürden für einen gewerkschaftlichen Diskurs dar, weil dieser die Lehreranliegen in einem links-rechts-Schema erscheinen lässt. In Österreich fällt die Dominanz der Parteibindung stark ins Gewicht: Die Lehrervereine sind in eine parteipolitische Kultur eingebunden und ordnen ihre Interessen oft der Parteiräson unter (Wimmer, 2010, S. 80).
Beim Verband „Lehrerinnen und Lehrer Schweiz" besteht eine latente Skepsis gegen die Gewerkschaftsidee im Allgemeinen, weil sie nach wie vor mit einem parteipoli-

tischem Linkskurs in Verbindung gebracht wird (Strittmatter, 2010, S. 62). Die allgemein politischen und (partei-)politischen Kulturen wirken sich mitunter hemmend auf die Interessenpolitik der LehrerInnen aus und fördern eine konservative Haltung. Auf dem „Umweg" über die Bildungspolitik können sich LehrerInnen auch kollektiv zu grundlegenden Bildungsthemen äußern, ohne dass dieses Engagement als „Eigeninteresse" entlarvt werden könnte. Wie bedeutsam dieser Einfluss ist, wird sich zeigen. Für die Schweiz halten Criblez und Crotti in der vorliegenden Journalnummer fest, dass Lehrerverbände sich als kollektive Ansprechpartner zu Bildungspolitik und Schulreformen etablieren konnten und dass die LehrerInnen dadurch ein gemeinsames „Standesbewusstsein" entwickelt haben. Dennoch bleibt offen, ob LehrerInnen künftig in den drei Ländern die Chance wahrnehmen werden, die herausragende Bedeutung von LehrerInnen im Bildungsprozess zu betonen und die Definitionsmacht über die Interpretation ihres Berufs zu gewinnen.

Literatur

Oggenfuss, C., Wolter, S. C. (2014). Prägt die Betroffenheit im Arbeitsalltag die bildungspolitischen Präferenzen von Personen mit einer Lehrerausbildung? (PDF) *SKBF Staff Paper 12*. Verfügbar unter: http://skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/publikationen/Staffpaper12.pdf [02.07.15]

Strittmatter, A. (2010). Als Profession Definitionsmacht gewinnen. Der Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer LCH. *Schulheft, 35* (137), 58–63.

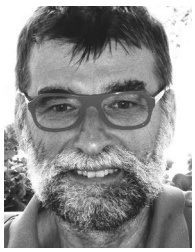
Wimmer, R. (2010). Die österreichische Lehrerinitiative (ÖLI), die Gewerkschaft und die Bildungspolitik. *Schulheft, 35* (137), 71–89.

Kontaktadressen:

caroline.buehler@phbern.ch
ursula.streckeisen@phbern.ch

Michael Sertl

Das neue PH-Dienstrecht in Österreich und die „Standesvertretung"



Michael Sertl, *Dr. phil. Prof. PH i.R.*
Arbeitsschwerpunkt: Soziologie

Im Folgenden wird dargestellt, wie die strukturellen Sonderbedingungen der Pädagogischen Hochschulen in Österreich und die besondere Form der „Standesvertretung" die Gestaltung und die Ergebnisse des neuen PH-Dienstrechts beeinflusst haben. Ebenso wird darauf eingegangen, dass im gleichen Zeitraum, aber abseits der Verhandlungslinien zwischen Ministerium und Standesvertretung ein neuer Akteur aufgetreten ist: die Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB).

Die Ausgangslage

Österreich hinkt im internationalen Vergleich weiterhin hinterher, was eine gleichwertige Ausbildung von LehrerInnen an Pflichtschulen und höheren Schulen anbelangt: Pflichtschullehrkräfte werden an Pädagogischen Hochschulen ausgebildet, Lehrkräfte höherer Schulen an Universitäten. Zwar sieht die geplante „PädagogInnenbildung NEU" eine Kooperation von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten vor, aber die Ausbildung der Grundschullehrkräfte wird weiterhin ausschließlich an Pädagogischen Hochschulen stattfinden.

Seit ihrer Gründung im Jahr 2006/07 sahen sich die Pädagogischen Hochschulen der Kritik vonseiten reforminteressierter Kräfte, namentlich der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB), ausgesetzt. Ein wesentlicher Kritikpunkt betraf die Sonderkonstruktion einer Hochschule „sui generis", wie sie von den BetreiberInnen bezeichnet wurde, die eine klare Abgrenzung zu den anderen tertiären Institutionen, der Universität und der Fachhochschule, signalisierte. Wesentliches Merkmal dieser Sonderform ist die Ressortierung beim Unterrichtsministerium anstelle des Wissenschaftsministeriums – mit der Folge, dass die Autonomie im Vergleich zu anderen tertiären Institutionen eingeschränkt ist. Die Pädagogischen Hochschulen sind weiterhin, wie es für Schulen (und auch für

die ehemaligen Pädagogischen Akademien, die Vorläuferinstitution der PH) kennzeichnend ist, „nachgeordnete Dienststellen". Die RektorInnen sind weisungsgebunden. Ein weiterer Kritikpunkt bezog sich auf den Forschungsauftrag der Pädagogischen Hochschulen, der auf unklar definierte und marginal finanzierte „berufsfeldspezifische" Forschung beschränkt wurde.

Zum Lehrpersonal der Pädagogischen Akademien

Die Situation des Lehrpersonals an Pädagogischen Hochschulen entsprach in der Gründungsphase jener an den Pädagogischen Akademien; die Lehrenden ließen sich den drei Kategorien L2, L1 und LPA zuordnen. L2-LehrerInnen entsprachen in ihrer Qualifikation den LehrerInnen an Pflichtschulen (ohne universitäre Ausbildung); ihr Aufgabenbereich konzentrierte sich auf die Lehrtätigkeit in den angeschlossenen Praxisschulen, auf das Mentoring der dort hospitierenden und unterrichtenden Studierenden und auf didaktische Lehrveranstaltungen. L1-LehrerInnen entsprachen in ihrer Qualifikation den LehrerInnen an höheren Schulen, verfügten also im Regelfall über eine universitäre Ausbildung. Ihr Hauptaufgabenbereich war die Lehre in der Fachwissenschaft und Fachdidaktik. LPA-LehrerInnen waren im Regelfall PflichtschullehrerInnen, die darüber hinaus, im Regelfall nebenberuflich, ein Doktoratsstudium in einem bildungswissenschaftlichen Fach (Pädagogik, Psychologie oder Soziologie) absolviert hatten. Ihr Aufgabenbereich war die bildungswissenschaftliche Ausbildung der Studierenden.
Die drei Kategorien unterschieden sich auch bezüglich Bezahlung und Lehrverpflichtung. Forschung war für die ehemaligen Lehrenden an Pädagogischen Akademien nur als Randerscheinung vorgesehen; sie wurde als Teil der Lehre gewertet und, genauso wie administrative Tätigkeiten, im Verhältnis 2:1 abgegolten, d. h. 2 Arbeitsstunden Forschung galten als Äquivalent für 1 Stunde Lehre. Außerdem war es „Usus", dass Lehrende an den Pädagogischen Akademien „grundsätzlich" Überstunden lukrierten, d. h. dass die tatsächliche Gesamtlehrverpflichtung, die auch Äquivalente für administrative Tätigkeiten u. a. (z. B. Forschung) enthielt, fast immer die Regel-Lehrverpflichtung überschritt. Diese Überschreitungen wurden als „Mehrdienstleistungen" extra bezahlt. Möglicherweise sollte damit die „Höherwertigkeit" der Tätigkeit an der Pädagogischen Akademie dokumentiert werden, die sich bezüglich Bezahlung von der Tätigkeit an den Schulen nicht unterschied.

Das neue Dienstrecht für PH-Lehrende: Probleme

Abgesehen vom Diktat der Kostenneutralität waren die Probleme, die in den Verhandlungen um ein neues Dienstrecht zu bearbeiten waren, die folgenden:

1. Es musste über die Aufgaben der Lehrenden entschieden werden. Vorgeschlagen war ein Beschäftigungsprofil, das als „mehrgliedriges Verwendungsbild" in die Verhandlungen einging und folgende Aufgaben umfasste: Lehre, Beratung, Betreuung und Begutachtung von Bachelorarbeiten, Forschung, Entwicklungs- und Administrationsaufgaben.
2. Es musste entschieden werden, ob die Lehrenden an Pädagogischen Hochschulen im Gehaltsschema der Pädagogischen Akademien verbleiben sollten.
3. Der Dienstgeber wollte eine Lösung für die Überstunden-Problematik.

Was Arbeitszeit und Gehalt betraf, wurde vonseiten des Ministeriums eine „all inclusive"-Lösung vorgelegt. Damit ist gemeint, dass das gesamte Beschäftigungsprofil durch eine möglichst einheitliche Arbeitszeit- und Gehaltsregelung ohne Äquivalenzfaktoren und grundsätzlich ohne Überstunden abgedeckt sein sollte. Die Lösung war nach dem Vorbild des Kollektivvertrags für Univer-

sitätsbedienstete formuliert und ging von der allgemein üblichen 40-Stunden-Woche sowie einem Urlaubsanspruch von 5 bzw. 6 Wochen pro Jahr aus. Im Unterschied dazu sieht die Arbeitszeitregelung für Lehrkräfte an Schulen, die auch für Lehrende an Pädagogischen Akademien gültig gewesen war, nur eine Lehrverpflichtung vor (inkl. Vor- und Nachbereitungsaufgaben plus Erfüllung von administrativen und Fortbildungsaufgaben); dieses verbindet sich mit einer relativ freien Verfügung über die nichtunterrichtliche Zeit und die ca. 12-wöchigen Ferien (Sommer-, Weihnachts- und Osterferien).

Das neue Dienstrecht für PH-Lehrende: Ergebnisse

Es sei vorweggenommen: Die vorgeschlagene und letztendlich auch beschlossene Neuregelung betreffend Arbeitszeit und Gehalt sah für die Lehrenden an Pädagogischen Hochschulen schlicht nach „Verlust“ aus: Verlust der Ferien, Verlust der relativen Arbeitszeitautonomie und Verlust der Möglichkeit, Überstunden zu lukrieren. Als Gewinn ließ sich die Anerkennung eines „mehrgliedrigen Verwendungsbildes“ verbuchen. Damit war die Forschung erstmals als dienstliche Aufgabe definiert und ein Schritt in Richtung Tertiarisierung getan.

Die Ergebnisse im Einzelnen:

- Die Anstellungserfordernisse wurden grundsätzlich im Sinne des hochschulartigen Beschäftigungsprofils erhöht. So wird jetzt bspw. bei den PH1-ProfessorInnen eine „venia docendi“ (Habilitation) oder eine vergleichbare universitäre Laufbahn verlangt. Ihr neuer Berufstitel lautet „Hochschulprofessor/in PH“.
- Die drei Gehaltsschemata wurden grundsätzlich beibehalten, allerdings mit neuem Namen: Aus L2/L1/LPA wurde PH3/PH2/PH1. Dabei wurden die PH3-Lehrenden, d. h. die ehemaligen PflichtschullehrerInnen L2, die weiterhin an Praxisschulen unterrichten, besonders schlecht behandelt. Der Übertritt in PH2 (und noch mehr in PH1) wurde wesentlich erschwert. Sie wurden tendenziell ins alte Lehrerdienstrecht „zurückgeschickt“. Die Bedingungen für PH2-Lehrende unterscheiden sich kaum von jenen der früheren L1-Lehrenden. (Zu den PH1-Lehrenden vgl. oben.)
- Die neue Arbeitszeit- und Urlaubsregelung sieht eine 40-Stunden-Woche und den üblichen Urlaubsanspruch von fünf bzw. sechs Wochen (je nach Dienstalter) vor.
- Was das Gehalt betrifft, erkennt der Dienstgeber die „Höherwertigkeit“ des neuen Beschäftigungsprofils gegenüber der Lehrtätigkeit an Schulen in Form einer „allgemeinen Dienstzulage“ im Ausmaß von € 450,– für PH1 bzw. € 250,– für PH2 und PH3 an. Diese wird auf das Gehalt in der entsprechenden Lehrerkategorie aufgeschlagen.
  Diese Dienstzulage wäre möglicherweise auch etwas höher ausgefallen, hätte nicht die „Standesvertretung“ (mehr dazu unten) massiv für eine zumindest rudimentäre Weiterführung einer Art von „Überstunden“ in der Lehre gekämpft. Die Standesvertretung ging dabei von der Überlegung aus, dass die Lehre weiterhin die zentrale Aufgabe der PH-MitarbeiterInnen bleiben wird. Somit sei es auch gerechtfertigt, dass Lehrkräfte, die eine höhere Lehrverpflichtung auf sich nehmen, auch ein höheres Gehalt lukrieren sollten. Dies insbesondere auch angesichts der Tatsache, dass der Dienstgeber sich das Recht vorbehielt, Lehrende „bei erhöhtem Bedarf“ auch ohne deren Zustimmung zu einer das Regelmaß von 15 Stunden überschreitenden Lehrtätigkeit zu verpflichten. Die entsprechende Regelung erfolgte schlussendlich in Form einer „Lehrvergütung“ ab der zehnten Stunde. Damit führt eine höhere Lehrverpflichtung zu einem höheren Gehalt. Das wurde, zumindest von der Standesvertretung, als Erfolg angesehen.

Insgesamt bietet das neue Dienstrecht der österreichischen Pädagogischen Hochschulen ein Bild, das den Verlust traditioneller

Lehrerdienstregelungen nur ansatzweise durch ein attraktives neues hochschulartiges Tätigkeitsprofil mit entsprechender Entlohnung ersetzt. Der Prozess ist, wie so vieles in Österreich, auf halbem Weg steckengeblieben bzw. harrt der Weiterbearbeitung. Die derzeitige Situation an den Pädagogischen Hochschulen ist dadurch geprägt, dass unter einem ministeriellen Spardiktat fast alle Lehrenden über das Regelmaß hinaus („erhöhter Bedarf") mit Lehre beschäftigt sind. Forschung spielt eine untergeordnete Rolle und ist tendenziell von den Sparmaßnahmen bedroht.

Die „Standesvertretung" der PH-Lehrenden

Als Interessensvertretung der Lehrenden an den Pädagogischen Hochschulen stand dem Dienstgeber eine „Standesvertretung" gegenüber, die ebenfalls als Sonderkonstruktion bezeichnet werden muss. Tatsächlich ist im Briefkopf der einschlägigen Schreiben von der „Standesvertretung der Pädagogischen Hochschulen" die Rede und gemeint ist damit der institutionelle Verbund von Personalvertretung und Gewerkschaft. Dieser besteht auf der einen Seite aus den gewählten Funktionären der Bundespersonalvertretung der Lehrenden an Pädagogischen Hochschulen und auf der anderen Seite aus der „Bundesfachgruppe Pädagogische Hochschulen"; letztere bildet die Teilorganisation der PflichtschullehrerInnen (!) innerhalb des Österreichischen Gewerkschaftsbundes (vgl. meinen Beitrag „Die Interessenvertretung der LehrerInnen in Österreich" in dieser Nummer). Personell bestehen beide Seiten aus mehr oder weniger den gleichen Personen. Diese Personalunion trifft insbesondere auf den Vorsitzenden zu, einen Funktionär der christlichen Fraktion, der die Verhandlungen mit dem Dienstgeber geführt hat und dazu fallweise seine beiden Stellvertreter, einen von der christlichen Fraktion und einen von der sozialdemokratischen Fraktion, zugezogen hat.

Diese Standesvertretung stand und steht logischerweise in einer Tradition der Lehrer-Interessensvertretung. Eine berufliche Interessensvertretung, die aktiv das neue hochschulartige Beschäftigungsprofil vertritt, war eigentlich nicht vorhanden. Oder doch? Zumindest als Stimme, ohne Verhandlungsmandat, hat sich die im Jahr 2000 gegründete Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB) lautstark zu Wort gemeldet. Die ÖFEB ist bewusst breiter angelegt als andere wissenschaftliche Gesellschaften wie bspw. die DGfE, deren Mitgliedschaftserfordernis in erster Linie auf die wissenschaftliche und akademische Qualifikation fokussiert.

Die ÖFEB trägt darüber hinaus Züge einer „Gesellschaft für Schulentwicklung", die es auch LehrerInnen ermöglicht, Mitglied zu werden, wenn sie an wissenschaftlich begleiteten Schulentwicklungsprojekten teilnehmen und einschlägige Publikationen vorweisen. Die neu zu schaffenden Pädagogischen Hochschulen waren ein wesentlicher Gründungsimpuls für diese im internationalen Kontext eher ungewöhnliche Ausprägung einer wissenschaftlichen Gesellschaft. Dieses Anforderungsprofil für Mitglieder, das neben dem wissenschaftlich-akademischen Personal, wie es an bildungswissenschaftlichen Fakultäten der Universitäten üblich ist, auch Lehrende auf dem Weg zur vollakademischen Qualifikation anspricht, zielte bewusst auf den Großteil der Lehrenden an Pädagogischen Hochschulen ab. Es ist sicher kein Zufall, dass die Sektion „LehrerInnenbildung" in der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB) eine der größten ist. Noch dazu ist sie einer der wenigen Orte, an dem Lehrende beider (Lehrerbildungs-)Institutionen, der Universitäten und der Pädagogischen Hochschulen, zusammenarbeiten bzw. den Austausch pflegen. Allerdings muss gesagt werden, dass die Stellungnahmen der ÖFEB nicht dasselbe Gewicht haben wie die Stellungnahmen bzw. das Verhandlungsmandat der Standesvertretung.

Daniel V. Moser-Léchot

Zu Organisationsformen von PH-DozentInnen in der Schweiz

Das Beispiel Bern

Daniel V. Moser-Léchot,
Dr. phil. hist., Dozent für Geschichte und Geschichtsdidaktik an der PH Bern bis 2007

Die Pädagogischen Hochschulen und ihre Dozierenden

Der Kanton Bern schuf 2004 eine von Universität und Fachhochschulen unabhängige Pädagogische Hochschule; in Zürich und in der Nordwestschweiz (Basel-Stadt, Basel-Landschaft, Aargau, Solothurn) wählte man eine Integration der Pädagogischen Hochschulen in einen Fachhochschulverband. Obwohl seit 2006 von einem „Bildungsraum Schweiz" gesprochen wurde, blieb die Ausbildung der Lehrpersonen ein Tummelplatz des Föderalismus.

Die Dozierenden der Pädagogischen Hochschulen rekrutierten sich aus vier Quellen: aus den ehemaligen Lehrerseminarien (Sekundarstufe II), den Sekundarlehrämtern, den Höheren Lehrämtern und schließlich aus Personen, die bisher nicht in Institutionen der Lehrerausbildung tätig gewesen waren. Die Dozentenschaft setzte sich folglich aus Lehrenden zusammen, die über sehr unterschiedliche Berufs- und Organisationserfahrungen verfügten.

Organisation der PH-Dozierenden heute

Die Dozierenden der Pädagogischen Hochschule Bern führten 2005 eine Auseinandersetzung darüber, wie sie innerhalb der PH ihre Interessen gegenüber der Leitung wahrnehmen sollten. Dozierende, die vor ihrer PH-Anstellung bereits Mitglied des Verbandes ‚Lehrerinnen und Lehrer Bern' (LEBE) gewesen waren, traten dafür ein, dass andere PH-Dozierenden es ihnen gleichtäten und dass LEBE-Mitglieder mit der PH-Leitung ver-

handeln würden. LEBE ist Teil eines Verbandes, der seit dem 19. Jahrhundert Lehrpersonen von Kindergarten bis zum Gymnasium organisiert (mehr dazu unten). Eine Gruppe von PH Bern-Dozierenden, die sich *nicht* als ‚Lehrer/Lehrerin' verstand, trat damals für eine eigenständige Dozierendenvereinigung ein. Ergebnis der Diskussion war die Gründung einer solchen Vereinigung. Der Autor des hier vorliegenden Beitrags plädiert(e) für LEBE, der Autor des nachfolgenden Betrags (Cornelius Helmes-Conzett) für die gegründete Vereinigung und darüber hinaus für die Mitgliedschaft von PH-Dozierenden in der Gewerkschaft.

Was die Situation außerhalb von Bern betrifft, so sind die Dozierenden der PH Zürich Mitglieder des Fachhochschuldozentenverbandes und *nicht* in die Lehrerorganisationen eingebunden. Anderes gilt für die Nordwestschweiz: Hier sind die PH-Dozierenden ebenfalls im Fachhochschulendozentenverband zusammengeschlossen, gleichzeitig ist dieser aber in der Mehrzahl der Nordwestschweizer Kantone auch Mitglied der entsprechenden Lehrervereine. Auch der Verein der Fachhochschuldozierenden *Schweiz* ist Mitglied beim Dachverband *Schweizer* Lehrerinnen und Lehrer (LCH).

Historisches zu Lehrerorganisationen

Der Bernische Lehrerinnen- und Lehrerverein (BLV) verstand sich seit seiner Gründung 1892 als eine Vereinigung von Lehrpersonen aller Schulstufen (Kindergarten bis Gymnasium). Dieses Verständnis übernahm 2001 der neue Verband „Lehrerinnen und Lehrer Bern" (LEBE). Lehrpersonen der Seminarien gehörten als Mitglieder des Seminarlehrervereins dem BLV bzw. LEBE an. Die Mitgliedschaft war freiwillig, aber auf Druck des Kollegiums gehörte man einfach dazu. Der Organisationsgrad war entsprechend hoch. Das Modell eines solchen allgemeinen Lehrerverbandes kennen beispielsweise auch die Kantone Aargau, Basel-Landschaft und Basel-Stadt, während der Solothurner Lehrerverein lediglich die VolksschullehrerInnen umfasst. Im Kanton Zürich bilden die Lehrpersonen der Primar- und Realschulen einerseits und jene der Sekundarschulen und Gymnasien andererseits getrennte Organisationen. (Vgl. auch den Beitrag von Lucien Criblez und Claudia Crotti in der vorliegenden Nummer)

Waren die ersten Lehrervereinigungen im 19. Jahrhundert vorwiegend pädagogisch orientiert, so finden wir nach 1890 zunehmend auch ökonomische und soziale Zielsetzungen: Fragen der Arbeitsbedingungen und der Gehälter rücken in den Vordergrund. Sowohl auf kantonaler als auch auf eidgenössischer Ebene wurde nach dem Ersten Weltkrieg die Frage diskutiert, ob man dem Schweizerischen Gewerkschaftsbund oder den Angestelltenverbänden beitreten solle. Sowohl der Bernische als auch der Schweizerische Lehrerverein bevorzugten die Angestelltenverbände. Außerhalb der Lehrervereine gab es aber auch anders organisierte LehrerInnen: 1930 zum Beispiel entstand die Lehrersektion der Gewerkschaft ‚Verband des Personals Öffentlicher Dienste' VPOD.

Die Angestelltenverbände – und mit ihnen die Lehrerorganisationen – verstanden sich als Teil des „Mittelstandes." Dieser Mittelstand begriff sich nicht nur als soziale Mittelschicht, sondern als besonders wichtige Stütze von Gesellschaft, Staat und Vaterland. Innerhalb des Mittelstandes sah sich der „Lehrerstand" nochmals als eine Gruppe von überragender sozialer und politischer Bedeutung.

Ab 1970 spielte die „Standespolitik" für den Bernischen und den Schweizerischen Lehrerverein (BLV und SLV) keine wichtige Rolle mehr. In den Verlautbarungen des Vereins und in seinen Publikationen ist vielmehr von „gewerkschaftlicher Arbeit" die Rede. Die Lehrpersonen und ihre Vertreter in der Organisation sahen und sehen sich immer stärker als ArbeitnehmerInnen und nicht als Angehörige eines „Standes". Gewiss sind die Angestelltenverbände sowohl auf kantona-

ler wie auf eidgenössischer Ebene wichtige Koalitionspartner. Bei Abstimmungs- und Wahlempfehlungen sind aber durchaus auch Verbindungen mit Gewerkschaften gang und gäbe.
Wie angedeutet, ist eine ähnliche Entwicklung in der Frage der „Standespolitik" auch im Dachverband der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) festzustellen: Mit Ausnahme einer „Standespolitischen Kommission", die sich mit gewerkschaftlichen Fragen befasst, und von „Standesregeln", einem Katalog zur Berufsethik, ist in den Akten von Standespolitik kaum mehr die Rede. (Vgl. auch den Beitrag von Lucien Criblez und Claudia Crotti in der vorliegenden Nummer)

Für die Mitgliedschaft PH-Dozierender beim Lehrerverband

Dozierende, die aus den Seminarien in die PH „überführt" wurden, traten für ihren Verbleib in der angestammten beruflichen Organisation, dem Verband „Lehrerinnen und Lehrer Bern" (LEBE) ein. Sie halten es auch heute noch für sinnvoll, dass auch die anderen Dozierenden sich innerhalb von LEBE organisieren. Ihre Argumentation lässt sich wie folgt zusammenfassen:
Die Mitarbeit im allgemeinen Lehrerverband BLV bzw. LEBE hatte sich seit Jahrzehnten bewährt. Diese positive „Tradition" zeigte eine gewisse Wirkung zugunsten eines Verbleibs in der angestammten Organisation.
Die Kontakte mit den Lehrpersonen aller Stufen vermitteln zusätzliche Impulse für den Theorie-Praxis-Bezug in der Ausbildung der Lehrpersonen. „Praxis" kann nicht nur aus Unterrichtsbesuchen und Unterrichtsevaluation bestehen, sondern auch aus Kenntnissen zum weiteren Umfeld, in dem sich Unterricht abspielt, wie Arbeitsbedingungen und Lohnfragen oder Kenntnisse über die aktuellen pädagogischen Diskussionen im Schulalltag.
Neben der Vermittlung von Informationen aus den Schulen aller Stufen an die PH-Dozierenden hatten diese in den Gremien des Verbands „Lehrerinnen und Lehrer Bern" (LEBE) und ihren Publikationsorganen Gelegenheit, über die neue Lehrerbildung zu informieren.
In der gewerkschaftlichen Arbeit erhielten die DozentInnen der PH vom Verband „Lehrerinnen und Lehrer Bern" (LEBE) die volle Unterstützung für ihre Interessen, beispielsweise in der Frage der Anstellungs- und Arbeitsbedingungen und in der Diskussion mit den zuständigen kantonalen Instanzen.
In den Weiterbildungskursen des Verbandes wirkten PH-Dozierende sowohl als KursleiterInnen oder als TeilnehmerInnen mit.
Über den Verband „Lehrerinnen und Lehrer Bern" gelangten die PH-Dozierenden in Kontakte mit dem Dachverband der Lehrerinnen und Lehrer (LCH). Mit der Entwicklung eines „Bildungsraumes Schweiz" wurden diese Kontakte immer wichtiger.
Was die Organisation der PH-Dozierenden innerhalb des Verbands „Lehrerinnen und Lehrer Bern", soweit sie existiert, zweifellos nicht erreichte, war eine disziplinäre oder interdisziplinäre wissenschaftliche Diskussion. Eine solche Debatte fand an der Pädagogischen Hochschule Bern in den Fachschaften statt und im nationalen und internationalen Rahmen in den fachwissenschaftlichen Vereinen sowie in den Vereinigungen der FachdidaktikerInnen.

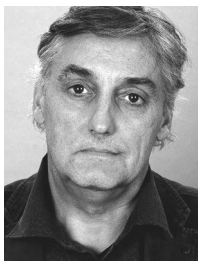
Kontaktadresse:

Daniel.Moser@phbern.ch

Cornelius Helmes-Conzett

Der Preis der Tertiarisierung

Ein persönlicher Kommentar zu Daniel Moser



Cornelius Helmes-Conzett,
Dr. phil., Dozent für Soziologie am Institut Sekundarstufe 1 der PH Bern.
Arbeitsschwerpunkte: Kultursoziologie und Politische Soziologie unter besonderer Berücksichtigung von historischen und aktuellen Bildungsprozessen

Im Prinzip vertrete ich die Position der Notwendigkeit einer großen Gewerkschaft für alle Statusgruppen an Schulen und Hochschulen, vom Hausdienst über die Mitarbeitenden der Verwaltung bis zu den LehrerInnen und zu den mit dem Funktionstitel ProfessorIn ausgestatteten Dozierenden der Pädagogischen Hochschulen; dies gegen partikulare Interessenvertretungen mit besonders effektiven Zugängen zu den Fleischtöpfen der Macht einerseits sowie zur Verhinderung einer Arbeiter- oder Angestelltenaristokratie andererseits. Ein solches Projekt hat aber derzeit keinerlei Chancen.
Unter den *aktuellen* Bedingungen halte ich es daher für sinnvoll, dass LehrerInnen – ich meine LehrerInnen, die an Schulen unterrichten – in einer gewerkschaftsähnlichen Organisation wie etwa dem Verband ‚Lehrerinnen und Lehrer Bern' institutionell eingebunden sind. Von einer Subsumierung der *PH-Dozierenden* unter die Interessenvertretung der LehrerInnen (Lehrerverbände) dagegen halte ich nichts. Und dies im Wesentlichen aus drei Gründen:

1. Akademische Vergesellschaftung des PH-Personals: Die Konsequenz der Tertiarisierung der Lehrerbildung in der Schweiz ist bislang nicht wirklich offen gelegt worden, den Preis zu benennen scheuen sich die Institutionen noch immer. Die Koexistenz von innerbetrieblicher Schullogik sowie Schulführung und einer Akademisierung des Personals sowie den an der Bologna-Reform orientierten Ausbildungsplänen und -abschlüssen ist in ihrem Spannungsverhältnis nicht als produktive Unruhe genützt worden. Auf der einen Seite ist da die zweifellos notwendige Orientierung an den praktischen Erfordernissen des Schulbetriebs, auf der anderen Seite versucht man dies durch die Akquise von akademisch geschultem Personal zu realisieren und erwartet schon bei kleinen Pensen ein zumindest aufgegleistes Doktorat. Die Tertiarisierung bedeutet damit auch die Inanspruchnahme einer anderen Pro-

fessionslogik, eines anderen Habitus, eines anderen Prinzips sozialer Verpflichtung als beim Lehrberuf. Mit der Tertiarisierung holt man sich ein anderes berufliches Prinzip „sozialer Ehre", eine Art „akademischer Vergesellschaftung" ins Boot (Münch, 2011).

2. Enttabuisierende Forschung durch PH-Personal: Dass die Pädagogischen Hochschulen eine andere Professionslogik als die der LehrerInnen fördern müssten, ergibt sich schon daraus, dass sie auch einen Forschungsauftrag haben. Bereits im August 2005 wird in der Einladung zur konstituierenden Versammlung für eine Dozierendenvereinigung an der PH Bern die eigentlich rhetorische Frage gestellt: „Kann ein Lehrerverband Forscher und Forscherinnen angemessen vertreten?" Man muss die Dinge beim Namen nennen: „Tabus über dem Lehrberuf", wie Adorno bereits 1965 schrieb, müssen in den Pädagogischen Hochschulen angesprochen und vertieft erforscht werden, was LehrerInnen so nicht leisten können; das „geliehene Wissen der LehrerInnen" führt zu anderen Interaktionsritualen als das der Dozierenden, die sich auch ihren Disziplinen gegenüber verantwortlich fühlen. Statusfragen und Reproduktionsbedingungen von LehrerInnen müssen von PH-Dozierenden reflektiert werden können, sonst unterlaufen sie ihre Existenzgrundlage – und das geht nicht auf Basis einer gemeinsamen Organisation von Dozierenden und LehrerInnen, die aufgrund der schieren Masse von Lehrerinteressen dominiert würde.

3. Verwundbares PH-Personal, Entsolidarisierung als Tendenz: Die „Kompetenzen", die Dozierende einbringen, können heute Gold und morgen, nach der nächsten Studienplanrevision, bereits wieder Blech wert sein. Die Verwundbarkeit „sozialer Positionen, deren Wertschätzung sich dem immateriellen Wert des Wissens und den symbolischen Gütern der Bedeutung verdanken" (Bude, 2014, S. 80), ist auf der Seite vieler Dozierender größer als bei LehrerInnen. Kleine und mittlere Pensen mit unsicherer Laufzeit lösen heute große und fixe Pensen ab. Zur Realität gehört auch, dass die Organisationsbereitschaft der PH-Dozierenden unterirdisch ist: Die diesbezügliche Vorbildfunktion gegenüber den Studierenden wird kaum wahrgenommen; selbst bescheidene „Mitwirkungsmöglichkeiten" innerhalb der Institution werden oft zugunsten partikularer Interessen vernachlässigt. Was Heinz Bude 2014 für die von Abstiegsängsten geplagten deutschen Mittelschichten schreibt, lässt sich sicher auch für das Personal an den PHs bestätigen: „Die Einzelnen fühlen sich trotz guter Polster und gediegener Zertifikate heute (…) schutzloser und verwundbarer, weil der organische Zusammenhang von Autonomiestreben und Gemeinschaftsbindung zerbrochen zu sein scheint" (ebd., S. 73). Entsolidarisierung wird auch hier der Ausgangspunkt einer posttraditionalen zukünftigen Interessenvertretung sein. Sie dürfte sogar LehrerInnen ergreifen. Oder kann sich heute jemand ernsthaft vorstellen, die Lehrerverbände träten in einen Arbeitskampf für die Interessen der Dozierenden?

Anmerkung

Der Schreibende ist Mitglied (allerdings nicht aktives Mitglied) der im Service Public tätigen Gewerkschaft VPOD, zusätzlich ist er Mitglied der rechtlich als Verein organisierten „Dozierendenvereinigung" der Pädagogischen Hochschule Bern.

Literatur

Adorno, T. W. (1965). Tabus über dem Lehrberuf. In Ders. (1971), *Erziehung zur Mündigkeit* (S. 133–147). Frankfurt/M: Suhrkamp.

Bude, H. (2014). *Gesellschaft der Angst.* Hamburg: Hamburger Edition.

Münch, R. (2011). *Akademischer Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform.* Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Kontaktadresse:

Cornelius.helmes@phbern.ch

Marianne Rychner

Der sokratische Eid, professionalisierungstheoretisch gelesen

STICHWORT

Marianne Rychner, *Dr. rer. soc., Dozentin an der PH Nordwestschweiz und an der Hochschule Luzern Wirtschaft. Arbeitsschwerpunkte: Fallrekonstruktive Analysen, Professionalisierungstheorie, Objektive Hermeneutik*

Der sokratische Eid, von Hartmut von Hentig 1993 veröffentlicht, besteht in einer Selbstverpflichtung (vgl. Anmerkung am Ende des Textes): *„Als Lehrer/in und Erzieher/in verpflichte ich mich, ...“*

Diese Formulierung wirft die erste Frage auf: wer alles gehört zu denen, die sich hier verpflichten? Ich gehe davon aus, dass LehrerInnen und ErzieherInnen von Kindern bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit gemeint sind, also nicht dazugerechnet werden: Lehrende an Gymnasien, Berufs- und Hochschulen, ebensowenig wie primäre Erziehungsinstanzen wie Eltern. Bemerkenswert ist, dass LehrerIn und ErzieherIn analytisch getrennt, aber als Einheit konzipiert sind. Es geht also nicht nur um Wissensvermittlung in der Schule, sondern um einen umfassenden Bildungsanspruch. Es folgen 17 Punkte, zu denen die Genannten sich per Eid verpflichten – wem gegenüber bleibt offen.

Achtung und Verteidigung

Der erste Punkt lautet: *„... die Eigenheiten eines jeden Kindes zu achten und gegen jedermann zu verteidigen“*. Die ausdrückliche Erwähnung, dass Eigenheiten zu achten seien, nimmt der Sache die Selbstverständlichkeit, die sie etwa für Eltern gegenüber ihren Kindern hat. Dass Lehrende sich explizit dazu verpflichten sollen, verweist auf Bedingungen, die dies infrage stellen, etwa die Anzahl der Kinder, die in einer Klasse zusammenkommen und trotz ihrer Unterschiedlichkeit gleichzeitig zu unterrichten sind. Und die Verteidigungsbereitschaft gegen „jedermann“, gegen ein immenses feindliches Potenzial also, skizziert ein Umfeld, in dem die Missachtung kindlicher Eigenheiten permanent als Drohung präsent ist, was die Frage aufwirft, aber nicht beantwortet, welches denn der realistische Grund dieser Gefahr ist, die von den sich dazu Verpflichtenden in Eigenregie abzuwehren sei – abzuwehren

Der sokratische Eid

Als Lehrer und Erzieher verpflichte ich mich,

- die Eigenart eines jeden Kindes zu achten und gegen jedermann zu verteidigen;
- für seine körperliche und seelische Unversehrtheit einzustehen;
- auf seine Regungen zu achten, ihm zuzuhören, es ernst zu nehmen;
- zu allem, was ich seiner Person antue, seine Zustimmung zu suchen, wie ich es bei einem Erwachsenen täte;
- das Gesetz seiner Entwicklung, soweit es erkennbar ist, zum Guten auszulegen und dem Kind zu ermöglichen, dieses Gesetz anzunehmen;
- seine Anlagen herauszufordern und zu fördern;
- es zu schützen, wo es schwach ist, ihm bei der Überwindung von Angst und Schuld, Bosheit und Lüge, Zweifel und Misstrauen, Wehleidigkeit und Selbstsucht beizustehen, wo es das braucht;
- seinen Willen nicht zu brechen – auch nicht, wo er unsinnig erscheint; ihm vielmehr dabei zu helfen, seinen Willen in die Herrschaft seiner Vernunft zu nehmen; es also den mündigen Verstandesgebrauch und die Kunst der Verständigung wie des Verstehens zu lehren;
- es bereit zu machen, Verantwortung in der Gemeinschaft und für diese zu übernehmen;
- es die Welt erfahren zu lassen, wie sie ist, ohne es der Welt zu unterwerfen, wie sie ist;
- es erfahren zu lassen, was und wie das gemeinte gute Leben ist;
- ihm eine Vision von der besseren Welt zu geben und Zuversicht, dass sie erreichbar ist;
- es Wahrhaftigkeit zu lehren, nicht die Wahrheit, denn „die ist bei Gott allein".

Damit verpflichte ich mich,

- so gut ich kann, selbst vorzuleben, wie man mit den Schwierigkeiten, den Anfechtungen und Chancen unserer Welt und mit den eigenen begrenzten Gaben, mit der eigenen immer gegebenen Schuld zurechtkommt;
- nach meinen Kräften dafür zu sorgen, dass die kommende Generation eine Welt vorfindet, in der es sich zu leben lohnt und in der die ererbten Lasten und Schwierigkeiten nicht Ideen, Hoffnungen und Kräfte erdrücken;
- meine Überzeugungen und Taten öffentlich zu begründen, mich der Kritik – insbesondere der Betroffenen und Sachkundigen – auszusetzen, meine Urteile gewissenhaft zu prüfen;
- mich dann jedoch allen Personen und Verhältnissen zu widersetzen, dem Verbandsinteresse, der Dienstvorschrift – wenn sie meine hier bekundeten Vorsätze behindern.

Ich bekräftige diese Verpflichtung durch die Bereitschaft, mich jederzeit an den in ihr enthaltenen Maßstäben messen zu lassen.

(von Hentig 1993, zit. nach Laborschule Bielefeld: http://www.uni-bielefeld.de/LS/laborschule_neu/dieschule_hentig_eid.html)

Kasten 1: Der sokratische Eid

vielleicht auch im psychoanalytischen Sinne in Bezug auf das Eingeständnis, womöglich selber an dieser Missachtung beteiligt zu sein?

Hippokratischer und sokratischer Eid

Doch zunächst zur Frage, was ein Eid ist. Es handelt sich dabei um die säkulare Variante des Schwurs, durch den jemand gegenüber einer Gemeinschaft, deren Mitglied er oder sie ist, sich bindet und verpflichtet, etwas zu tun oder zu lassen. Gleichgesetzt sind ihm eidesstattliche Erklärungen. Es handelt sich also um eine funktionale Selbstbindung an Maximen, die als gültig vorausgesetzt und durch den Eid gewährleistet werden.
Offensichtlich zielt der sokratische Eid darauf ab, zum hippokratischen Eid ein Pendant für den Lehrberuf zu schaffen, indem der Bezug zum Arzt Hippokrates durch den zum Philosophen und Lehrer Sokrates ersetzt wird. Dies ist plausibel unter der Voraussetzung, dass wesentliche Analogien zwischen beiden Tätigkeiten bestehen, welche die Ableitung rechtfertigen, aber auch spezifische Unterschiede, die es verbieten, den hippokratischen Eid unbesehen zu übernehmen. Letzterer besteht wesentlich darin, dass ÄrztInnen ihr Handeln am Wohl der PatientInnen ausrichten, der Schweigepflicht unterworfen sind und nicht die Macht missbrauchen, die sie über PatientInnen dadurch erlangen, dass diese auf ihre Behandlung angewiesen sind und sich ihr bedingungslos anvertrauen. Bei der aktuell gültigen ärztlichen Ethik handelt es sich um eine zeit- und kulturspezifische Variante des hippokratischen Eides. Dessen Einhaltung ist zentraler Bestandteil der Qualitätssicherung, die letztlich besser durch KollegInnen in der Standesorganisation beurteilt und sanktioniert werden kann als etwa durch bürokratische Kontrolle.

Hilfe zur Selbsthilfe in Therapie und Lehre

Die Frage, ob es einen sokratischen Eid in Analogie zum hippokratischen braucht, ist eng mit der Frage verbunden, ob LehrerInnen, die zugleich ErzieherInnen sind, auch Professionen darstellen. Um diese Frage zu klären, richtet Ulrich Oevermann (2008) den Fokus auf professionelle *Handlungslogiken*, ausgehend vom ärztlichen Handeln: weil die Gewissheit gesellschaftlich verankert ist, dass das Handeln sich am Wohl der Kranken ausrichtet – falls dies nicht der Fall ist, wenn z. B. Operationen nur aus Gewinnstreben durchgeführt würden, wird dies öffentlich skandalisiert und damit der Grundsatz bekräftigt –, können diese sich überhaupt aufgrund ihres Leidensdrucks an Professionelle wenden und damit zu PatientInnen werden. Was dann folgt, diagnostisch und therapeutisch, findet im Rahmen des Arbeitsbündnisses statt. Darin wird wissenschaftliches Wissen einzelfallbezogen angewendet, was eine rein standardisierte Wissensapplikation ausschließt. Dies bedingt, dass nicht nur Rollenträger, sondern ganze Menschen am Arbeitsbündnis beteiligt sind; seitens der PatientInnen liegt dies auf der Hand, denn keine ernsthafte Krankheit, kein Genesungswille beschränkt sich auf eine Rolle. Aufseiten der Professionellen ist es komplexer: Um PatientInnen in ihrer aktuellen Lage zu verstehen, müssen ÄrztInnen mit ihrer Erfahrung als ganze Menschen beteiligt sein, damit eine fallspezifische Diagnose und Therapie möglich ist und damit überhaupt ein Vertrauensverhältnis entstehen kann. Zugleich dürfen sie emotional nicht zu sehr ins Geschehen involviert sein, weil sie dann ihre – unvermeidbar auch verletzende und risikoreiche – Arbeit nicht mit der notwendigen innerlichen Distanz durchführen könnten.
Als die pädagogische Analogie zum Leidensdruck von PatientInnen konzipiert Oevermann die Neugierde des Kindes, welches sich an Erwachsene bindet, mit zunehmender Komplexität der Welt auch an außer-

familiäre Bezugspersonen, unter anderem LehrerInnen, um zu erfahren, was interessant sein könnte und hilfreich, um erwachsen und damit autonom zu werden. So wie es also bei der Patientin, die gesund werden will, um Autonomie geht, die *wieder*zuerlangen ist, nachdem sie – hoffentlich vorübergehend – durch Krankheit abhandengekommen ist, geht es beim Kind um die *erstmalige Herstellung* derselben. Sowohl bei PatientInnen als auch bei Kindern sind es also die noch oder schon vorhandenen autonomen Anteile, welche sich im Arbeitsbündnis an Professionelle binden, um den angestrebten Autonomiezuwachs zu realisieren, um Hilfe zur Selbsthilfe letztlich. Wenn Kinder ernsthaft krank sind, fällt beides zusammen und führt dadurch zu spezifischen Verzögerungen oder Sprüngen in der Entwicklung. Der Wert, an dem sich professionalisierte Lehrkräfte zu orientieren haben, ist also letztlich Herstellung von Autonomie oder „Erziehung zur Mündigkeit", wie es Adorno (1971) auf den Punkt bringt.

Notwendige, aber nicht realisierte Professionalisierung

Konstitutiv für das Gelingen der Lehrtätigkeit ist ein geschützter Rahmen mit entsprechenden Anregungen, in dem Kinder sich aufgrund ihrer – wie im zitierten Punkt des von Hentig'schen Eides präzise benannt – zu achtenden und zu verteidigenden Eigenheiten entfalten können. Die Bedingungen dieses Gelingens sind aber nicht immer gegeben, sodass die Professionalisiertheit auch ausbleiben kann. Obwohl also in historisch und kulturell unterschiedlichem Maße de facto professionalisiert, ist der Lehrberuf grundsätzlich aufgrund seiner Handlungslogik universell „professionalisierungsbedürftig", wie Oevermann (2008, S. 67ff.) ihn charakterisiert und davon abgeleitet zum Schluss kommt, dass es aktuell die Schulpflicht ist, welche pädagogisches Handeln in Schulen zu einem nicht professionalisierten macht, denn sie schränkt die Bedingungen für Arbeitsbündnisse ein; überdies stehen schulische Selektionsfunktion und bürokratische Vorgaben oftmals einer konsequenten fallspezifischen Anwendung pädagogischer und fachlicher Wissensbestände entgegen. Die bereits im ersten Punkt des Eides thematisierte Drohung der Missachtung von Eigenheiten hat so gesehen ihren Ursprung in den bildungspolitischen Rahmenbedingungen, die eine Lehrtätigkeit mit Orientierung an einem Eid analog zum hippokratischen gerade nicht vorsehen.

Lehrende und ihr Gewissen allein

Daher wird auch im hier zur Diskussion stehenden Eid nicht klar, wem gegenüber ihn die genannten LehrerInnen und ErzieherInnen zu leisten haben. Während ÄrztInnen als klassische Profession – aller Deprofessionalisierungstendenzen zum Trotz – die Gültigkeit des hippokratischen Eides als institutionell gesichert betrachten können, weil er bei allen historisch-kulturellen Varianten gesellschaftlich weitgehend unbestritten ist, ist dies bei LehrerInnen nicht der Fall, es bleibt bei einem hohen Anspruch an sich selber, der kaum einzulösen ist. Aus dieser Diskrepanz zwischen handlungslogischer Notwendigkeit und gleichzeitiger institutioneller Unsicherheit speist sich wohl auch ein Unbehagen bei der Lektüre des Eides, der in allen Punkten zentrale Aspekte dessen, worauf es bei einem Arbeitsbündnis ankommt, äußerst variantenreich aufgreift. Dass mehrere von ihnen rhetorisch übers Ziel hinaus oder „etwas ins Kraut schießen", lässt sich dadurch erklären, dass die faktisch nicht realisierte Professionalisierung verdrängt und der individuelle Anspruch an LehrerInnen und ErzieherInnen kompensatorisch übersteigert wird. So bereits vage im ersten Punkt, was die anfänglich erwähnte Lesart von der Abwehr eigener Beteiligung bekräftigen würde: weil LehrerInnen unter gegebenen Bedingungen gar nicht anders können als sich an der Missachtung kind-

licher Eigenheiten zu beteiligen und diese Verstrickung auch zu ahnen, entstehen Schuldgefühle, die dann zugunsten einer generellen Abwehrbereitschaft gegenüber einer nicht näher bestimmten feindlichen Umgebung zurücktreten, in die jegliche Missachtungsgefahr projiziert wird.

Der letzte Punkt des Eides kommt einer Einsicht in die fehlende Professionalisiertheit recht nahe. Darin verpflichten sich die den Eid Leistenden nämlich, sich *„allen Personen und Verhältnissen zu widersetzen – dem Druck der öffentlichen Meinung, dem Verbandsinteresse, dem Beamtenstatus, der Dienstvorschrift, wenn sie meine hier bekundeten Vorsätze behindern“*.

So richtig die darin implizierte Programmatik ist, so lähmend muss die Verpflichtung unter den gegebenen Umständen sein, da sie sich nur ans eigene Gewissen bindet und sich auf keine institutionalisierte Gewissheit stützen kann, die sich in gesellschaftlich anerkannten Rahmenbedingungen zur Entfaltung pädagogischer Arbeitsbündnisse zeigen würde und daher nicht auf eine Kompensation durch individualisierte pädagogische Emphase angewiesen wären, deren Kehrseiten auf der Hand liegen: Zusammenbruch, weil die hohen Ansprüche nicht eingehalten werden können, bewusster oder unbewusster Hass auf die Kinder, weil das Scheitern angestrebter Arbeitsbündnisse ihnen angelastet wird oder Flucht in didaktische Tools mit ihrem technokratischen Versprechen, dass alles funktioniert, wenn man es nur richtig anwendet. Vermeidbares und unvermeidbares Scheitern in all seinen Facetten auszublenden, ist jedoch für den notwendigen Professionalisierungsprozess nicht hilfreich. Unter der Bedingungen einer institutionell gefestigten Professionalisierung jedoch, hätte ein – vielleicht etwas nüchterner formulierter – sokratischer Eid durchaus eine Funktion, welche Lehrende an ihren Auftrag binden und sie diesen Auftrag zugleich autonom realisieren lassen würde. Unter einer solchen Bedingung institutioneller Gesichertheit dürfte die ethische Leistung des Eides wie selbstverständlich erwartet werden und hätte nicht den ambivalenten Status einer Sonderleistung (oder ambitiösen Selbstdarstellung) herausgehobener PädagogInnen.

Literatur

Adorno, T. W. (1971). *Erziehung zur Mündigkeit – Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 bis 1969*. Frankfurt: Suhrkamp.

Hentig, H. von (1993). *Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft*. München und Wien: Hanser.

Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummerich & R.T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (S. 55–79). Wiesbaden: VS-Verlag.

Kontaktadresse:

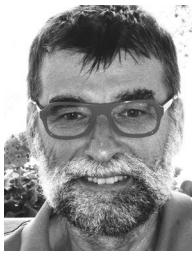
marianne.rychner@fhnw.ch

Helga Grössing und Michael Sertl

Lehrerinteressen als Thema im Studium?

Eine Lehrveranstaltung an der PH Wien

Helga Grössing, *Mag. rer. soc. oec., Lehrende an der PH Wien.*
Arbeitsschwerpunkt: Soziologie



Michael Sertl, *Dr. phil. Prof. PH i.R.*
Arbeitsschwerpunkt: Soziologie

Gleich vorweg: Das Thema „Lehrerinteressen" ist nicht der direkte Fokus der hier vorgestellten soziologischen Lehrveranstaltung. Thema sind Arbeitsbeziehungen, die als Teil der „Kommunikation" in der Schule verstanden werden. Die Lehrveranstaltung richtet den Blick bewusst auf Arbeitsbeziehungen, die jenseits der „LehrerIn-SchülerIn-Beziehung" liegen. Es soll ein Kontrast zu den „üblichen" Sichtweisen auf das Thema Kommunikation geboten werden (vgl. Anmerkung 1).

Hintergrund: Professionalisierung des Lehrberufs

Die Philosophie der zu präsentierenden Lehrveranstaltung steht in einem Kontext von „Professionalisierung", der auch hinter der Neugestaltung der Pflichtschul-Lehrerbildung in Österreich in Form der neu geschaffenen Pädagogischen Hochschulen steht. Diese Neugestaltung muss im internationalen Kontext einer Orientierung an „Professionalität des Lehrberufs" gesehen werden. Dank der Arbeitsgruppe EPIK (EPIK = Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext, vgl. epik.schule.at) hat diese Ausrichtung in die Lehrerausbildung Eingang gefunden. Die von ihr vorgeschlagene Orientierung an „Domänen des Lehrberufs" wurde auch in der aktuell geltenden Fassung des Curriculums der PH Wien (2009) übernommen und wird in Form von Modulen konkretisiert. Folgende sechs „Kompetenzbereiche" (oder „Domänen") werden im Curriculum genannt:

1. Wissen, Können, Didaktik, Reflexion
2. Wissenschaftliche Diskursfähigkeit
3. Differenzfähigkeit und Umgang mit Heterogenität
4. Professionsbewusstsein, personale und gesellschaftliche Verantwortung
5. Diagnostizieren, Beurteilen, Beraten
6. Forschung und Innovation

Unser Thema fällt in den Kompetenzbereich „Professionsbewusstsein, personale und gesellschaftliche Verantwortung". Konkretisiert wird dieser, unter anderem, im Modul 11 „Aspekte der Kommunikation". Im Rahmen dieses Moduls, das im dritten von sechs Semestern angeboten wird, findet auch die hier vorgestellte soziologisch orientierte Lehrveranstaltung „Kommunikation in Gruppe und Organisation" statt. Mit dem Seminar wird versucht, „Professionsbewusstsein" unter dem Aspekt der systemischen Kompetenz zu vermitteln.

Das Seminar „Kommunikation in Gruppe und Organisation"

Die Grundidee der Lehrveranstaltung besteht darin, dass jene „Kommunikation" erfasst werden soll, die über die LehrerInnen-SchülerInnen-Kommunikation hinausgeht: also

- die kollegialen Beziehungen,
- die Beziehungen zu den Vorgesetzten, zur Schulleitung
- und die Beziehungen zu den Eltern.

Ein viertes Thema, auf das wir hier nicht eingehen, sind die räumlichen Strukturen, in die schulische Kommunikation eingebettet ist.

Die Thematisierung kollegialer Beziehungen berührt Aspekte der Zusammenarbeit, der Konkurrenz, aber auch der Solidarität unter KollegInnen, die sich nicht allein im Alltag, sondern auch in gemeinsamen berufspolitischen Interessen zeigen könnten. Jedenfalls gilt es, ein Bewusstsein dafür zu fördern, dass Professionalität der handelnden Lehrkraft an Voraussetzungen gebunden ist, die mit ihrer Stellung in der Institution Schule und deren Hierarchie (Vorgesetzte, Schulleitung etc.), aber auch mit der Beziehung zum Familiensystem (Eltern) und anderen außerschulischen Bereichen zusammenhängen, die nicht zuletzt durch längerfristig angelegte, kollektive Initiativen von Verbänden und Gewerkschaften beeinflusst werden können. In diesen Bereich fallen etwa auch Aushandlungsprozesse in Bezug auf Arbeitszeit oder finanzielle Abgeltungen.

Die Studierenden werden mit der Thematik bzw. den vier Themenbereichen in Form eines Readers konfrontiert, der Ausschnitte aus einschlägiger soziologischer Literatur (u. a. Lortie, 2002, Ulich, 1996) enthält. Die Lektüre dieser Texte dient als Grundlage für die Entwicklung von Forschungsinteressen und Forschungsfragen, die von thematischen Arbeitsgruppen ausgearbeitet und dann durch Feldforschung an Schulen bearbeitet werden. Neben der inhaltlich-soziologischen Auseinandersetzung mit dem beruflichen Feld bringt das Seminar also auch einen Einstieg in die konkrete Forschungspraxis. Diese ersten Schritte sind ein ganz wesentliches Element des Seminars, sollen dabei doch Forschungsformen entwickelt werden, die sich als Modell für das spätere Verfassen einer Bachelorarbeit eignen.

Studentische Arbeitsschritte im Seminar

Konkret lässt sich der Ablauf der Arbeiten so beschreiben:

- Entwicklung einer Forschungsfrage auf Grundlage der Literatur und Vorerfahrungen
- Entwicklung der methodischen Vorgehensweise
- Entwicklung eines Erhebungsinstruments
- Durchführung der Erhebung (an den Praxisstandorten; die Studierenden der PH Wien sind in jedem Semester einer Praxisschule zu unterrichtspraktischen Studien zugeordnet)
- Auswertung

Tabelle 1: Studentische Arbeiten: Fallbeispiele

Fragestellung	Ergebnisse im Überblick
Kommunikation mit Eltern	
Welche Interaktionsmedien können zwischen Eltern und Lehrpersonen festgestellt werden? Wie belastend werden Interaktionen von den Lehrpersonen erlebt? (Leitfadeninterviews mit LehrerInnen)	Interaktionsmedien: vorwiegend Mitteilungsheft; Blogs, E-Mails oder Elternbriefe in der Minderheit. Zeitaufwand Interaktionen mit Eltern: ca. 1 Stunde/Woche Belastung: Kommunikationsarbeit mit Eltern wird grundsätzlich als nicht belastend erlebt; belastend können Gespräche bezüglich der Schulleistung oder des Verhaltens empfunden werden.
Kommunikation mit KollegInnen	
Wie erleben JunglehrerInnen die Unterstützung ihrer KollegInnen? (Leitfadeninterviews mit JunglehrerInnen)	Faktoren wie positive Einstellung, Offenheit, Kooperationsbereitschaft, Kommunikationskompetenz sowie Material- und Methodenaustausch haben unterstützenden Charakter für JunglehrerInnen; als wichtig wird auch Unterstützung im Bereich der Planung erachtet; mehr Unterstützung wird bei administrativen Tätigkeiten erwartet.
Welche Anreize müssen in den Augen der LehrerInnen geschaffen werden, damit Teamteaching richtig durchgeführt und als Bereicherung gesehen wird? (Leitfadeninterviews mit LehrerInnen)	Aufbau einer Beziehung, gegenseitiger Ausgleich von Stärken und Schwächen, ein gerecht empfundenes Teilen der Arbeit, Schließen von Kompromissen, Beheben von Uneinigkeiten, sich Zeit nehmen.
Welche Erwartungen haben Volksschullehramtstudierende hinsichtlich der Zusammenarbeit mit dem künftigen Kollegium? (Fragebogen – stark strukturiert)	Erwartungen der Volksschulstudierenden sind sehr hoch und optimistisch: Sie erwarten Offenheit, Rat und Tat von KollegInnen, Unterstützung durch eine(n) MentorIn für die erste Zeit, Austausch von Unterrichtsmaterialien, Unterrichtshospitationen, und rechnen damit, dass dies alles gegeben sein wird.
Welche Themen werden am Arbeitsplatz Schule mit den KollegInnen besprochen? (Leitfadeninterviews mit LehrerInnen)	Gespräche erfolgen respektvoll. Es werden hauptsächlich schulische Themen besprochen, Privates nur zurückhaltend mit speziellen KollegInnen.
Kommunikation mit Vorgesetzten	
Wie schafft die Schulleitung die Balance zwischen kollegialer Unterstützung und Führungsfunktion? (Leitfadeninterviews mit LehrerInnen)	Die Leitung muss gutes Schulklima erzeugen (Hilfsbereitschaft, gute Zusammenarbeit, Respekt); ständiges Geben und Nehmen muss im Vordergrund stehen; eigene Berufserfahrung als LehrerIn in die Leitung einfließen lassen, um Situationen bzw. Emotionen nachvollziehen zu können; Kommunikationskanäle müssen offen, bekannt und anerkannt sein; den auf Lehrpersonen lastenden Druck steuern und ausgleichen – z. B. durch Filtern bei der Weitergabe von Informationen.

- Präsentation des Forschungsprozesses sowie der Ergebnisse
- Verfassen eines Forschungsberichts

Im Sinne des impliziten Lernens ermöglicht die Arbeit im Team zusätzlich, Erfahrungen mit spezifischen Problemen der Teamarbeit, wie Arbeitsteilung, Verantwortlichkeiten, Termine einhalten etc. zu sammeln. Im Rahmen dieser Forschungsarbeiten können sich die Studierenden aber nicht zuletzt erste Einblicke in Fragen der Beziehung unter KollegInnen und Fragen der Beziehung zu Vorgesetzten verschaffen, die berufspolitische Bezüge aufweisen. Ein Teil der bisherigen Fallstudien hat sich explizit mit beruflich-gewerkschaftlichen Fragen beschäftigt, wie z. B. der „Dienstbeurteilung" der LehrerInnen durch die Vorgesetzten u. ä. Leider sind diese Arbeiten in unserem Fundus der zufällig „übrig gebliebenen" Arbeiten, aus dem die Fallbeispiele in Tabelle 1 stammen, nicht enthalten.

Beispiele aus Arbeiten von Studierenden

Tabelle 1 zeigt anhand von Fallbeispielen Fragestellungen und Ergebnisse aus Forschungsarbeiten, die Studierende durchgeführt haben. Eine der Arbeiten ist dem Bereich der Zusammenarbeit mit Eltern, vier sind dem Bereich der kollegialen Beziehungen und eine ist dem Bereich der Schulleitung zuzuordnen.
Es zeigt sich, dass im Denken der befragten LehrerInnen, aber auch im Denken der Studierenden, welche die Fragestellungen generiert haben, eine Sensibilität für Beziehungen jenseits der LehrerIn-SchülerIn-Beziehung durchaus gegeben ist bzw. erzeugt werden kann. Allerdings fällt auf, dass Konflikte, arbeitszeit- oder lohnbezogene Fragen und andere Aspekte des Arbeitsplatzes ‚Schule', welche die Gewerkschaftspolitik beschäftigen, kaum thematisiert werden. Der ‚Sprung' von der mikrosozialen Interaktion zu Themen, die Gegenstand politischer Auseinandersetzung sind, scheint kein naheliegender zu sein. Die Studierenden müssten darauf hingewiesen werden (auch durch entsprechende Texte in der Materialsammlung), wenn Fragestellungen zu explizit gewerkschaftlichen und dienstrechtlichen Fragestellungen bearbeitet werden sollen.

Wichtig im Sinne des „Methodenateliers" ist es uns auch, darauf hinzuweisen, dass es gerade die Interviews mit den AkteurInnen in den Praxisschulen (LeiterInnen, Eltern, LehrerInnen) sind, die einerseits das jeweils gewünschte Expertenwissen zu den Forschungsfragen liefern, und andererseits die Erfahrung vermitteln, dass dieses Expertenwissen eine wichtige Quelle für wissenschaftliche Forschung bzw. Datengrundlage für Bachelorarbeiten sein kann. Darüber hinaus kann und soll es das Handlungsspektrum von zukünftigen LehrerInnen erweitern.

Anmerkung 1:

Die wesentlichen Überlegungen zu dieser Lehrveranstaltung stammen von Angelika Paseka, die bis 2010 an der PH Wien unterrichtete und seit 2010 an der Universität Hamburg arbeitet. Sie ist Mitglied der Arbeitsgruppe EPIK (Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext).

Literatur

Lortie, D. C. (2002, orig. 1975). *Schoolteacher. A Sociological Study.* London/Chicago: University of Chicago Press.

Ulich, K. (1996). *Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit.* Weinheim/Basel: Beltz.

Kontaktadressen:

helga.groessing@phwien.ac.at
michael.sertl@aon.at

Nadja Maria Köffler

Krisen und subjektive Entwicklungsaufgaben im Lehramtsstudium

Nadja Maria Köffler, *Mag. phil., PhD, Senior Lecturer und wiss. Mitarbeiterin am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung an der Universität Innsbruck. Arbeitsschwerpunkte: Lernforschung, Bildungsgangforschung, raumwissenschaftliche Bildungsforschung, Lehrerbildung*

Einleitung

Die in diesem Beitrag vorgestellten Ergebnisse entstanden im Rahmen des Projekts „Professionsspezifische Entwicklungsaufgaben (in) der LehrerInnenbildung – ein rekonstruktives Programm", das an der Innsbrucker School of Education am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung durchgeführt wurde. Die projektspezifische Forschungsfrage *„Welche professionsrelevanten Entwicklungsaufgaben lassen sich für die LehrerInnen(-aus-)bildung identifizieren?"* (Kraler, 2012) wurde in Teiluntersuchungen mit unterschiedlichen inhaltlich-theoretischen Schwerpunkten zu beantworten versucht. Ziel war in Anlehnung an Robert J. Havighursts Entwicklungsaufgabenkonzept das Spannungsfeld zwischen objektiven (normativ-curriculare Ausbildungsanforderungen) und subjektiven (lernsubjektorientierte Bedürfnisse) Bildungsgängen an institutionellen Bildungseinrichtungen, hier am Beispiel des Lehramtsstudiums, empirisch zu erfassen, und so Möglichkeiten der hochschulrelevanten Verschränkung einer „wirklichkeitszugewandten, empirischen Perspektive einerseits und einer an Idealen orientierten, normativen Perspektive andererseits" (Terhart, 2009, S. 202) herauszuarbeiten.

Die hier veranschaulichte Untersuchung definierte das Konzept der subjektiven Entwicklungsaufgaben (Hahn, 2004) als theoretischen Bezugsrahmen. Entwicklungsaufgaben wurden demzufolge am Subjekt und seiner sinnbehafteten Auswahl an Lernthemen untersucht. Forschungsleitende Vision war in Anlehnung an Terhart (2009, S. 202) das „Bildungsdenken [...] aus der Sphäre des Spekulativ-Normativen heraus an die ablaufenden Entwicklungs- und Bildungsprozesse [...]" der Studierenden anzukoppeln, um dadurch kreative Impulse für die Ausarbeitung subjektnaher Ausbildungsmodelle für

die hochschulische Lehrer(-aus-)bildung zu generieren. Die nachfolgende Darstellung beschränkt sich daher auf den Handlungs- und Erfahrungshorizont Lehramtsstudierender an der Universität Innsbruck.

Subjektive Entwicklungsaufgaben

Im ursprünglichen Sinn verstand Havighurst (1972, S. vi) unter einer Entwicklungsaufgabe einen „midway between an individual need and a societal demand", übersetzt also einen Brückenschlag zwischen gesellschaftlich-normativen Anforderungen des Lebens und individuellen Bedürfnissen des Lernenden, deren Bearbeitung Erfolg und Anerkennung in der Gesellschaft bringen soll. Havighursts Überzeugung der Strukturgleichheit von gesellschaftlich geprägten Entwicklungsnotwendigkeiten und der individuellen subjektbezogenen Setzung und Bearbeitung einer Entwicklungsaufgabe warf jedoch die Frage auf, ob sich Havighursts Entwicklungsaufgabenkatalog eher auf gesellschaftliche Anforderungen oder doch eher auf subjektspezifische Bedürfnisse beziehe (Trautmann, 2004, S. 26). Aufgrund unzureichender theoretisch-elaborierter Hinweise, wie sich der von Havighurst angestrebte Brückenschlag empirisch erfassen ließe, wurde die Idee des „midways" von Anwenderinnen des Entwicklungsaufgabenansatzes immer wieder unterschiedlich gedeutet (Lechte & Trautmann, 2004, S. 73). Bei Hericks & Spörlein (2001) erfolgte eine Verschiebung in Richtung gesellschaftlicher Anforderungen, um das Konzept handlungspraktisch nutzbar zu machen. Hahn (2004) ging von einer individualistisch-geprägten Auslegung aus und entwickelte das Konzept der subjektiven Entwicklungsaufgaben. Darunter versteht er vom lernenden Subjekt mit Sinn versehene Anforderungen der Lebenswelt, die als Aufgaben eigener Entwicklung aufgenommen und ausgeformt werden. Ein wesentliches Definitionsmerkmal von Entwicklungsaufgaben ist in diesem Verständnis die Idee des subjektiven Sinns (Hahn, 2004, S. 177). Lernende setzen sich Entwicklungsaufgaben primär selbst, orientieren sich dabei aber an gegenwärtigen Anforderungen der Umwelt. Hahn bezieht sich in seiner Argumentationslogik auf Forschungsergebnisse von Dreher & Dreher (1985), die zeigen konnten, dass die von außen an das lernende Subjekt herangetragenen Entwicklungsnormen nicht „zeitlich-sequenzialisiert" (Hahn, 2004, S. 174) übernommen wurden, sondern dass deren Bearbeitung eher „thematisch-sensitiv" erfolgte (ebd.). Für Hahn weisen diese Ergebnisse darauf hin, dass „persönliche Bedürfnisse und Interessen maßgeblich dafür entscheidend sind, wann und ob eine Entwicklungsaufgabe – ungeachtet dessen, wer oder was sie setzt – subjektiv bedeutsam wird" (ebd.). Der Unterschied zum klassischen Entwicklungsaufgabenkonzept besteht folglich darin, „dass erst die subjektive Wendung dem (wahren) Auslöser von Entwicklungsaufgaben wirklich gerecht wird, sie zumindest nicht kategorisch auf Normen begrenzt" (ebd., S. 176). Diese Auslegung darf jedoch nicht in Richtung völliger Ausklammerung gesellschaftlicher Anforderungen missverstanden werden, fungieren sie doch als bedeutsamer Auslöser für eine Diskrepanzerfahrung (hier verstanden als fehlende Konformität zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und individuellen Fähigkeiten) und sind daher „Trigger" für die Entstehung von Entwicklungsmotiven, auf deren Grundlage sich subjektiver Sinn entfalten kann:

> Die Vorstellung von Entwicklung als sinnorganisierendem Prozess schließt [...] de facto existierende Normen, gesellschaftliche Rollenanforderungen und die subjektiven Orientierungen an ihnen mit ein, weil diese Normen genau jene kulturellen Attribute sein können, auf deren Basis sich subjektiver Sinn generiert. (Ebd., S. 180)

In Lern- und Entwicklungsgeschichten Studierender sind ausbildungsspezifisch-normative Anforderungen folglich bereits in verarbeiteter Form enthalten, jedoch allen-

falls jene, die von den Lernenden als bedeutsam für ihre Entwicklung aufgefasst wurden. Vor dem Hintergrund dieser Gedanken ging es um die Beantwortung der Frage, wie StudentInnen mit normativen Lernanforderungen umgingen und welchen studienspezifischen Phänomenen sie in ihrer Biografie Bedeutung zuschrieben. Besonderes Gewicht wurde dabei auf problematische bzw. krisenhafte Ausbildungserfahrungen und Entwicklungsverläufe gelegt. Havighurst geht in Anlehnung an Erickson davon aus, dass jedes Entwicklungsthema durch eine psychosoziale Krise eingeleitet wird, die der Diskrepanz zwischen individuellen Fähigkeiten und neuartigen Anforderungen der Umwelt entspringt (Newman & Newman, 2007, S. 212). Krisen markieren demzufolge knifflige Herausforderungen des Lebenskontexts, deren Komplexität sich aus dem Fehlen von zu Erfolgen führenden Bewältigungsstrategien ergibt und die oftmals ein langwieriges „Umdenken" bzw. grundlegende Verhaltensmodifikationen einfordern. Das lernende Subjekt steht, die Bedeutung des Wortes „Krise" aufgreifend, an einem kritischen „Höhe- bzw. Wendepunkt seiner Entwicklung" (Duden, 2001, S. 553). Diese besonderen Phasen der Zuspitzung, die auf das Aufkommen einer Entwicklungsaufgabe hinzudeuten vermögen, wurden im Rahmen dieser Untersuchung zu fassen versucht.

Untersuchung

Untersucht wurden Lehramtsstudierende (N=41) der Universität Innsbruck, die im Zuge einer qualitativen Interviewerhebung (n=31) retrospektiv-reflektierend auf erlebte Studienkrisen bzw. befindungsmodulierende Anforderungen des Studienalltags zurückblickten. Ergänzend dazu wurden von den Studierenden gegen Ende ihrer pädagogisch-schulpraktischen Ausbildung angefertigte reflexive Entwicklungsberichte (n=10) zu ihrem Prozess des LehrerIn-Werdens in die Analyse aufgenommen.

Sampling und Stichprobe

Die Auswahl der Studierenden erfolgte im Sinne des theoretischen Samplings (Strauss & Corbin, 2010) in Abhängigkeit von forschungslogischen Untersuchungsnotwendigkeiten bis zum Erreichen der theoretischen Sättigung (Strauss & Corbin, 2010). Für eine maximale Variabilität in der Darstellung der untersuchten Phänomene wurde eine größtmögliche Heterogenität innerhalb der interviewten Studierendengruppe (z. B.: Doppelstudium, Alter, Berufstätigkeit, Studienwechsel, Kindererziehung etc.) angestrebt.
Die im Rahmen dieser Untersuchung ausgewählte Stichprobe bestand aus LehramtsstudentInnen (Sekundarstufe II) der Universität Innsbruck, die sich am Ende ihres Studiums

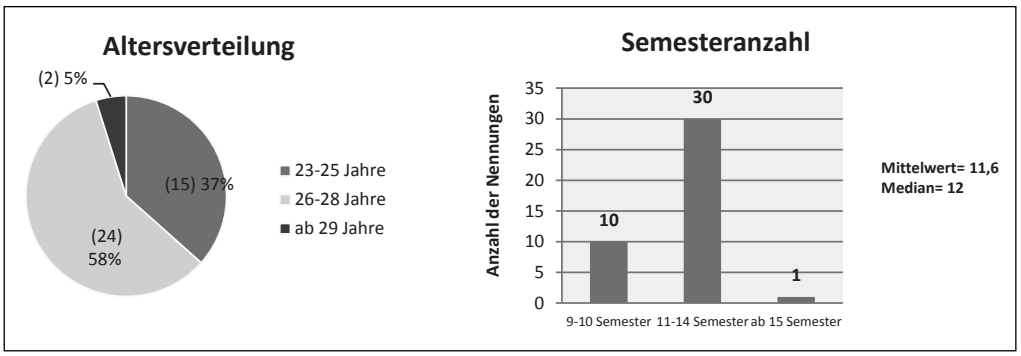


Abb. 1: Altersverteilung der Befragten und Anzahl der studierten Semester zum Interviewzeitpunkt

befanden bzw. das Studium kürzlich abgeschlossen hatten (+/- max. 6 Monate vor/nach Abschluss). Die Studierenden waren zum Zeitpunkt der Befragung im Schnitt 26 Jahre alt (MW: 26,14) und studierten etwa im 12. Semester (MW: 11,6). Die exakte Alters- und Studiensemesterverteilung ist Abbildung 1 zu entnehmen. 29% der Befragten waren männlich, 71% waren weiblich, was der allgemeinen Geschlechterverteilung im Lehramtsstudium an der Universität Innsbruck entspricht. 37% der Befragten waren bereits AbsolventInnen des Lehramtsstudiums, 63% standen vor den letzten entscheidenden Prüfungen.

Die Fächerverteilung der untersuchten Stichprobe ist in Abbildung 2 dargestellt. Die Sprachfächer waren mit insgesamt 44 Nennungen stark überrepräsentiert. Davon nahm das Unterrichtsfach Englisch mit 15 Nennungen den höchsten Anteil ein. MINT-Fächer waren mit lediglich 13 Nennungen vertreten, wovon der höchste Anteil mit insgesamt 5 Nennungen auf das Unterrichtsfach Physik fällt.

In 17 der 41 untersuchten Fälle studierten die Befragten zwei Sprachen. 13 der Befragten studierten zumindest eine Sprache und kombinierten ihr Sprachstudium am häufigsten mit dem Unterrichtsfach Geschichte (5 Nennungen). Lediglich vier der 41 untersuchten StudentInnen studierten zwei MINT-Fächer, drei davon waren männlich.

Interviewmethode und Datenanalyse

Krisenhafte Studienverläufe wurden mittels narrativer Interviews (nach Schütze) erhoben. Ziel war die „soziale Wirklichkeit aus der Perspektive der handelnden und erleidenden Subjekte“ (Jakob, 2003, S. 447) zu erfassen, Lebenswelten folglich von „innen heraus“ (Küsters, 2006, S. 18) zu rekonstruieren. Die Interviews dauerten zwischen 45 (min.) und 70 Minuten (max.) und wurden mit der erzählgenerierenden Frage *„Sind Sie im Studium mal so richtig angestanden und wussten nicht mehr weiter?“* eröffnet. Im Untersuchungsverlauf wurde das Interviewgespräch sukzessive unter Zuhilfenahme des paradigmatischen Kodierverfahrens nach Strauss & Corbin (2010) strukturiert (z. B. nach kausalen, intervenierenden, kontextualen, konsekutiven Bedingungen). Die Daten wurden computergestützt mit der

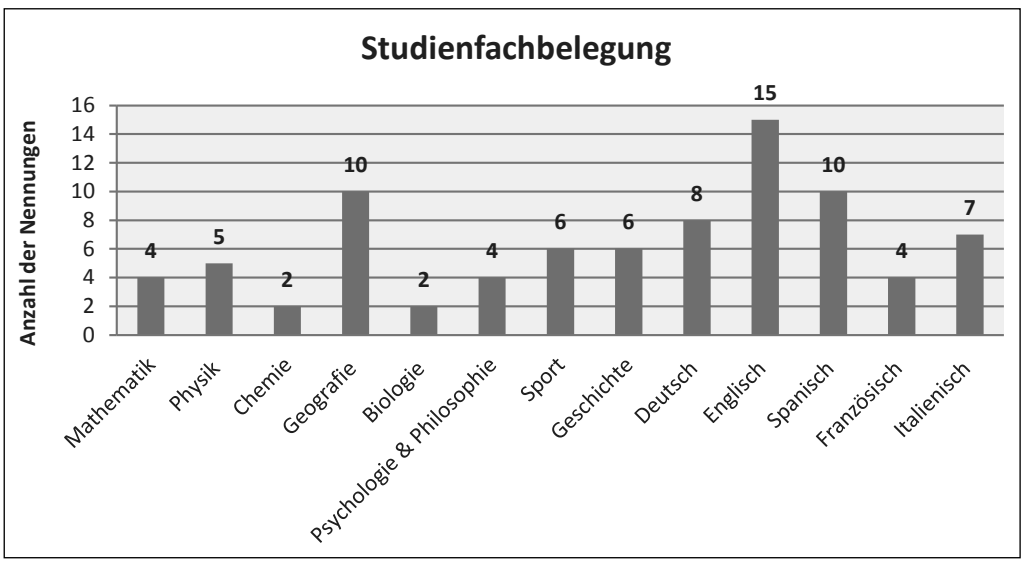


Abb. 2: Studienfachbelegung der untersuchten Studierenden

Software MAXQDA (Kuckartz, 2010) ausgewertet. Methodisch wurde auf Strauss & Corbins (2010) pragmatisch-interaktionistische Auslegung der Grounded Theory zurückgegriffen.

Ergebnisse und Interpretation

Das Studium präsentierte sich insgesamt als Lebensabschnitt vielfältiger Anforderungen, die von einer anfänglichen Orientierungslosigkeit, wiederholtem Prüfungsversagen, Diskriminierungserfahrungen und fortwährenden Studien- und Berufswahlzweifeln bis hin zu einer Sprechhemmung in der studierten Fremdsprache, ausgeprägtem Perfektionsstreben und einem gegen Studienende auftretenden „Abschlussdrang" reichten. Insgesamt konnten 13 Problemfelder identifiziert werden. In Abbildung 3 findet sich eine überblicksschaffende Darstellung relevanter Studienanforderungen für die bessere Nachvollziehbarkeit des Formungsweges von konkreten Krisenerfahrungen zu abstrakten Entwicklungsaufgaben.

Eine ausführliche Beschreibung der Ausarbeitungs- und Darstellungslogik jeder einzelnen Studienkrise kann in diesem Beitrag nicht erfolgen, sei jedoch am nachfolgenden Beispiel der *Sprechangstkrise* veranschaulicht:

Krisen des Lehramtsstudiums manifestierten sich als enges Geflecht an diversen modulierenden Faktoren, die erst in ihrem Zusammenspiel (konsekutiv und kausal) zu einer subjektiven Krisenerfahrung heranreiften (vgl. Abbildung 4). Als Katalysator der Sprechhemmungskrise konnte beispielsweise eine deutliche Sprachniveauanhebung in Sprachbeherrschungsseminaren des 2.

Anforderungen des Studienalltags

	allgemein	*studiumsspezifisch*	*studienfachspezifisch*
punktuell		• Überforderung zu Studienbeginn (Orientierungslosigkeit, Organisationsaufwand etc.) • Probleme beim Verfassen der Diplomarbeit (Ansprüche, Schreibhemmung, Themenwahl etc.) • Studienabschlussdrang und -druck	• erlebte Unsicherheiten in den Schulpraktika (Studienmitte)
phasisch	• ausgeprägtes Perfektionsstreben bzw. perfektionistisches Arbeitsverhalten	• fortwährende Studienfach- und Berufswahlzweifel • wiederholtes Prüfungsversagen • ungünstige Studienbedingungen (ungemütliche LV-Räume, fehlende Ansprechpersonen etc.) • Sprechangst in der studierten Fremdsprache	• wenig zufriedenstellender Schul- und Praxisbezug im Fachstudium • Reflexionsaversion und -hemmung
		• Studienorganisation und -koordination • Diskriminierungserfahrungen (Geschlecht, Beruf, Studienfach)	

punktuell = zeitlich begrenzt
phasisch = mehrere Semester andauernd bzw. mehrmals auftretend
allgemein = jeden Menschen betreffend
studiumsspezifisch = Studierende betreffend
studienfachspezifisch = die jeweilige Studienrichtung/ Studienfachkultur betreffend

Abb. 3: Übersicht zu Anforderungen des Lehramtsstudiums

Studienabschnitts identifiziert werden, die sich an der Forderung einer durchgängigen mündlichen Kommunikation in der Fremdsprache äußerte. Diese Verschärfung der Studienbedingungen hatte zur Folge, dass Studierende zunehmend mit ihren sprachlichen Defiziten sowie schlechten Prüfungsergebnissen konfrontiert wurden, welche wiederum Gefühle der Scham, (Sanktions- und Versagens-)Ängste sowie erhebliche Selbstzweifel auslösten. Die Bewusstwerdung über persönliche Kompetenzdefizite aufgrund negativer Prüfungsleistungen gepaart mit hohen Leistungsansprüchen an sich selbst und einem perfektionistischen Arbeitsverhalten, provozierten ein ausgeprägtes Sprachanalyseverhalten sowie einen intensiven Seminarvorbereitungsdrang. Lerninhalte wurden dabei fortwährend auf ihre Korrektheit überprüft und stundenlang auswendig gelernt, was sich wiederum nachteilig auf eine ausgewogene Integration von Freizeitaktivitäten im Studienalltag auswirkte. Dieses zwanghafte Analyseverhalten verschärfte wiederum die vorherrschende Sprechunsicherheit, die im Sinne eines sich bedingenden Kreislaufs erneut den Drang der eingehenden Sprachanalyse verstärkte und letzten Endes in einer Sprechhemmung und panischer Angst vor universitären Sprachseminaren resultierte.

Diese identifizierten Dimensionen waren richtungsweisend für die Rekonstruktion subjektiver Entwicklungsaufgaben, welche folglich auf Basis des Erscheinungsbildes und der Genese jeder einzelnen studienspezifischen Krise herausgearbeitet wurden. Ziel war die Fülle an emergierenden Phänomenen auf wesentliche „abstrakte Strukturmerkmale des Handlungsfeldes“ (Hericks, 2006, S. 65) zu begrenzen, worin gemäß Hericks auch der „Charme“ (ebd.) des Entwicklungsaufgabenansatzes liegt. Im Zuge mehrerer Schritte der Verdichtung und Bündelung wurden studentische Krisen und darin verwobene Lern- und Entwicklungsnotwendigkeiten zu fünf Entwicklungsaufgaben geformt (vgl. Tabelle 1).

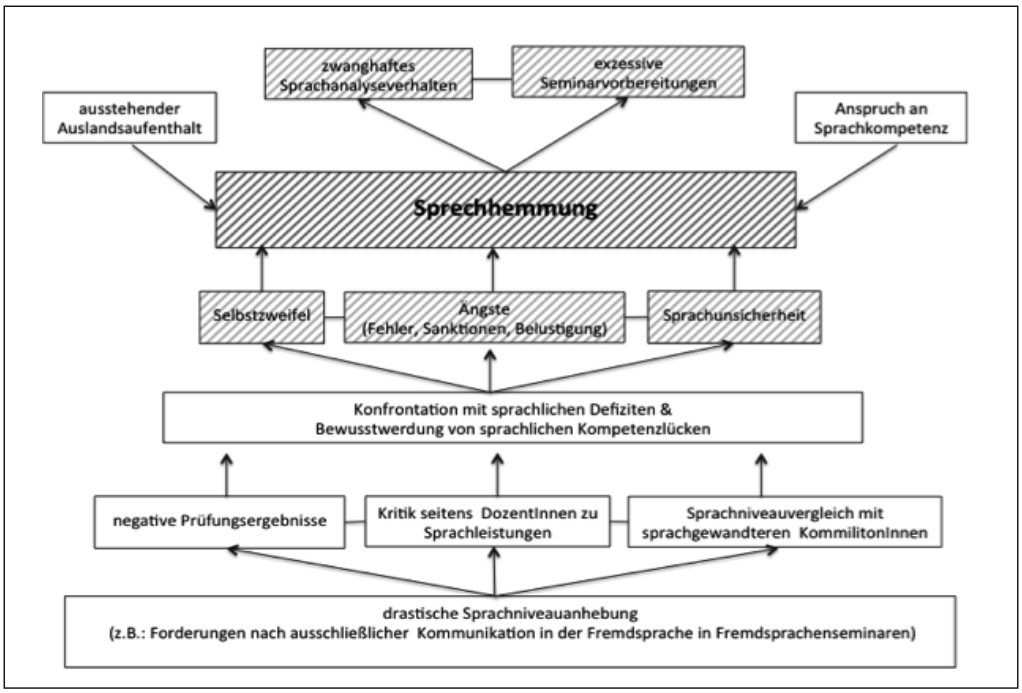


Abb. 4: Genese der Sprechangstkrise

Tabelle 1: Subjektive Entwicklungsaufgaben des Lehramtsstudiums

Entwicklungsaufgabe	**Definition**	**Entwicklungsfelder**
Kompetenz	Bereitschaft und Fähigkeit, sich Hindernissen des Studienalltags offensiv und konstruktiv-kreativ anzunehmen ohne Gefühle massiver Hilflosigkeit zu verspüren	• Rückzugs- bzw. Vermeidungsverhalten reduzieren (z. B.: Studienabbruch) • Vertrauen in eigene Fähigkeiten und Handlungserfolge aufbauen • Gefühl der Selbstwirksamkeit erhöhen/Selbstzweifel bei Misserfolgen reduzieren • Studium und Privatleben organisieren und strukturieren (z. B.: Seminareinteilung, Kindererziehung) • Studiendisziplin erhöhen
Resilienz	Bereitschaft, sich unter Zuhilfenahme persönlicher Ressourcen an neue Begebenheiten anzupassen und diesen mit Gelassenheit und Optimismus entgegenzutreten ohne ein Gefühl fortwährender Überforderungen zu entwickeln	• Anpassungsfähigkeit an schwierige Begebenheiten erhöhen • Frustrationstoleranz erhöhen • ausgeprägte Verausgabungsbereitschaft abbauen • Motivationsstrategien zur Fortführung des Studiums entwickeln • für ausreichend Ausgleich zum Studium sorgen (emotionale Distanz) • Bewusstsein für persönliche Ressourcen aufbauen • Überzeugung entwickeln, alles unter Kontrolle zu haben
Fehlertoleranz	Entwickeln eines konstruktiven, verständnisvollen und lösungsorientierten Umgangs mit eigenen Fehlern und Defiziten sowie Schwächen anderer	• Perfektionsstreben einschränken/„Wettkampfgedanke“ abschwächen • „Einzelkämpfertum“ ablegen • Sanktions- und Prüfungsängste abbauen • Ansprüche an sich selbst reduzieren • eigene Schwächen und Fehler akzeptieren • Kritikfähigkeit erhöhen/Deutung von Kritik (Kränkungs- vs. Unterstützungsfunktion) • Verständnis für Fehler anderer (z. B.: SchülerInnen) entwickeln • eine positive Feedbackkultur fördern • Abstand gewinnen von Idealvorstellungen einer perfekten Lehrperson
Selbstkonzept	Bewusstwerdung über individuelle Schwächen, Talente und Bedürfnisse; Erkennen und Nachgehen beruflicher Interessen und Wünsche	• über sich selbst im Bilde sein • individuelle Lernstrategien und Arbeitsweisen entwickeln • berufsrelevante Stärken sowie seinen Wert erkennen • sich selbst und seine Bedürfnisse wahr- und ernstnehmen • die Qualität eigenen Agierens ausreichend evaluieren • Fremdbezogenheit verringern • Vertrauen in sich selbst aufbauen • Überzeugung der Handhabbarkeit von Problemen erhöhen • sich beruflich orientieren; Studien- und Berufswahlzweifel klären

Entwicklungsaufgabe	Definition	Entwicklungsfelder
Autonomie	Bereitschaft zur Verselbstständigung im Sinne der Entwicklung einer individuellen Dynamik der Lebensgestaltung, die sich nur mehr gering an Vorstellungen von Bezugspersonen orientiert	• sich als eigenständige Person verstehen; sich vom Elternhaus ablösen • Veränderungen von Beziehungsqualitäten akzeptieren (z. B.: Fernbeziehungen durch Studienortwechsel) • neue soziale Kontakte knüpfen • einen eigenen Lebensentwurf unabhängig von Einstellungen und Erwartungen vertrauter Bezugspersonen entwickeln • selbst sein Leben in die Hand nehmen/eigenständige Lebens- und Studienorganisation (z. B.: Haushalt, Gelderwerb, Kindererziehung) • für sein Handeln Verantwortung übernehmen

Eine ausführliche Diskussion der fünf Entwicklungsaufgaben ist in Hinblick auf die Kürze dieses Beitrags nicht möglich. Exemplarisch wird im Anschluss erneut auf die *Sprechangstkrise* Bezug genommen, in der die rekonstruierten Entwicklungsaufgaben eingebettet werden:

Als krisenmodulierende Faktoren konnten eine hohe Verausgabungsbereitschaft, Arbeitsakribie, ausgeprägtes Perfektionsstreben, eine unzureichende emotionale Distanzierungsfähigkeit vom Studium, Selbstzweifel, eine hohe Erwartungshaltung an sich selbst sowie Rückzugsverhalten (z. B.: Studienfachwechsel, Vermeidung von strengen DozentInnen) identifiziert werden. Studierende mussten im Rahmen der Auseinandersetzung mit ihrer Sprechangst daher ihre Einstellung zu negativen Prüfungsergebnissen modifizieren (Fehler als Entwicklungshinweis) und sich mit Kritik an ihren Leistungen auseinandersetzen ohne Gefühle lähmender Verunsicherung zu entwickeln (*Entwicklungsaufgabe Fehlertoleranz*). Studierende waren dazu aufgerufen, Vertrauen in ihre Fähigkeiten zurückzugewinnen (*Entwicklungsaufgabe Selbstkonzept*), sich von Leistungserwartungen wichtiger Bezugspersonen zu distanzieren (*Entwicklungsaufgabe Autonomie*) und offensiv-kreative Problemlösungsstrategien (z. B.: Auslandsaufenthalt, kreative Lernstrategie) anzuwenden (*Entwicklungsaufgabe Kompetenz*). Es galt überdies für ausreichend Ausgleich zum Studium zu sorgen und sich trotz wiederholter Fehlschläge immer wieder fürs Studium zu motivieren (*Entwicklungsaufgabe Resilienz*).

Wie sich anhand dieser Darstellung zeigt, wurde aufgrund der gewählten theoretischen Positionierung (subjektive Entwicklungsaufgaben) gezielt auf studierendenseitige Entwicklungsnotwendigkeiten Bezug genommen, obwohl sich Entwicklungsverläufe, den Ergebnissen zufolge, als „Resultante aus der Interaktion von situations- und personenspezifischen Faktoren" (Terhart, 2001, S. 27f) ergaben. Aus den vorliegenden Lern- und Entwicklungsgeschichten Studierender ließen sich daher ebenso Entwicklungsaufgaben für die Bildungsinstitution ableiten.

Wesentliche Parallelen zu dem vorliegenden Entwicklungsaufgabenkatalog zeigen sich zu den von Havighurst (1972) und Dreher & Dreher (1985) herausgearbeiteten Entwicklungsaufgaben für das Jugendalter (z. B.: *über sich selbst im Bilde sein; wissen, was man werden will und was man dafür können muss*; *sich vom Elternhaus loslösen* etc.). Lern- und Entwicklungsthemen Lehramtsstudierender scheinen eine Fortsetzung von bereits in der Adoleszenz aufkommenden Entwicklungsthemen (Reis, 1997, S. 176) abzubilden. Eine mögliche Ursache für die Verlängerung

bzw. das Wiederauftreten von Aufgaben des Jugendalters im frühen Erwachsenenalter sehen Asendorpf, Denissen & van Aken (2008, S. 134) in der in westlichen Kulturen vorherrschenden Ausdehnung der Ausbildungszeiten, in der junge Menschen häufig keine ausreichende Integration in ein festes Familien- und Berufsleben erfahren und die sie mit der Widersprüchlichkeit ihres Daseins konfrontiert. Einerseits sind Studierende häufig noch existenziell von ihren Eltern abhängig, andererseits wird jedoch erwartet, dass sie im Studium ihre Selbstständigkeit erhöhen und den elterlichen Ablösungskonflikt überwinden. Gemäß Teuwsen durchleben Studierende im Verlauf ihrer Studienzeit eine Vielzahl an spätadoleszenten Reifungskrisen, welche „tiefgreifende Revisions- und Umstrukturierungsprozesse" (Teuwsen, 2001, S. 40) von den jungen Menschen abverlangen, wenig verwunderlich also, dass diese Lebensphase als besonders belastend wahrgenommen wird. Daraus formt sich die Hypothese, dass persönliche Reifungskrisen womöglich in gewisser Spannung zur fachspezifischen Entwicklung, wie sie das Curriculum vorsieht, stehen bzw. diese teilweise überschatten.

Ostermann (2014) und Kraler (2012) konnten in ihren Untersuchungen eine erhebliche Abweichung zwischen studierendenseitigen Entwicklungsaufgaben (z. B.: *Selbstverantwortlichkeit*, *Beziehungsklärung*, *Frustrationstoleranz*) und ausbildungsspezifischen Entwicklungsforderungen, die an Studierenden im Rahmen ihrer Ausbildungszeit herangetragen werden, feststellen. Aufzubauende Fertigkeiten aus Sicht des Curriculums und befragter LehrerbildnerInnen bezogen sich nur marginal auf personenspezifische Aufgabenfelder und fassten vordergründig professionsspezifische Entwicklungsnotwendigkeiten ins Auge, wie beispielsweise den Aufbau und die Konsolidierung von *Professionsverständnis, fachlicher Kompetenz* bzw. *Unterrichtssicherheit* und *Expertenwissen*.

Auch wenn dieses vorherrschende Spannungsverhältnis zwischen subjektiven Entwicklungsbedürfnissen und normativ-curricularen Ausbildungsnotwendigkeiten insbesondere aus Sicht der Bildungsinstitution als problematisch aufgefasst werden könnte, stellen die ermittelten Entwicklungsaufgaben dennoch eine wesentliche Ausgangsbasis für hochschulische Professionalisierungsschritte dar, was beispielsweise durch Modelle zur Lehrerprofessionalität und deren Verweis auf die Bedeutung selbstregulativer Fähigkeiten für professionelles Lehrerhandeln unterstrichen wird. Bauer (1998), Schratz, Schrittesser, Forthuber, Pahr, Paseka & Seel (2008) und Cramer (2011) greifen in ihren Modellen die Notwendigkeit der Erweiterung von handlungspraktischer *Autonomie*, *Selbstkontrolle*, *Reflexionsfähigkeit, Selbstwirksamkeit* und *Belastungsfähigkeit* auf. Zudem ist darauf hinzuweisen, dass aufgrund der aufwartenden Verantwortung in der Berufspraxis gefestigte Lehrerpersönlichkeiten vonnöten sind, die bereits vor ihrem Berufseintritt und der täglichen Arbeit mit Kindern ihre Reifungskonflikte ausgetragen haben sollten, denn der Berufseinstieg wird zum nächsten „Überlebenskampf" (Oelkers, 2009).

Zusammenfassung und Ausblick

Ziel der in diesem Beitrag vorgestellten Forschungsarbeit war die Erfassung tiefgreifender Anforderungen des Lehramtsstudiums und die Beantwortung der Frage, mit welchen subjektiven Entwicklungsaufgaben sich Lehramtsstudierende im Studienverlauf befassen.

Auf Basis der vorliegenden Ergebnisse ist davon auszugehen, dass im Studium wesentliche Prägungen der Persönlichkeit (vgl. Hornung & Fabian, 2001, S. 133) stattfinden. Die untersuchten Lehramtsstudierenden widmeten sich primär der Erweiterung ihrer selbstregulativen Fähigkeiten. Dies spiegelt sich in den fünf rekonstruierten Entwicklungsaufgaben *Autonomie*, *Fehlertoleranz*, *Kompetenz*, *Resilienz* und *Selbstkonzept* wider. Da sich diese Entwicklungsaufgaben aus stu-

dentischen Sinnzuschreibungen formten, kann die Hochschule nur ansatzweise Impulse für deren Bearbeitung setzen. Wichtig erscheint ausreichend Unterstützungsleistungen bereitzustellen, damit Studierende auf „brüchigem Boden wieder Land gewinnen" (Keil, 2011) und der Übergang einer situativen Belastung in eine kontinuierliche Überlastung (Krise) unterbunden wird. Mögliche Handlungsimplikationen, die sich aus den vorliegenden Ergebnissen formen, stellen neben unterstützenden Hilfsleistungen auch inhaltliche und strukturelle Veränderungen dar. Anzuraten wäre die Förderung einer fehlertolerierenden bzw. -offenen Feedbackkultur, die einen sensiblen Umgang mit schlechten Leistungen pflegt und nicht nur auf Fehler hinweist (Bewertungsfunktion) sondern zeitgleich Verbesserungs- und Entwicklungsvorschläge (Bestärkungsaufgabe) formuliert. Um der berufsethischen Forderung nach einer Individualitätsorientierung des Lehrens (Hericks, 2006, S. 458) Rechnung zu tragen und Raum für die Bearbeitung individueller Entwicklungsbedürfnisse zu schaffen, bietet sich die Integration einer modifizierten Version der bei Hericks vorgestellten bildungsgangdidaktischen Supervision (ebd.) an. Hier könnten studienspezifische Handlungsprobleme thematisiert und aufgearbeitet werden. Die Universität muss zudem Möglichkeiten schaffen, damit Studierende in der vorherrschenden Struktur hoher Fremdbestimmung ein gewisses Maß an Autonomie und Selbstverantwortung erfahren, was beispielsweise durch mehr Wahlfreiheit bei der Belegung von Studienseminaren erreicht werden könnte. Die vorliegenden Ergebnisse werfen zudem die Frage der Notwendigkeit einer Verlängerung der hochschulischen Ausbildungsdauer oder eines höheren „Einstiegsalters" auf, da die Überwindung der identifizierten Reifungskrisen eines beträchtlichen Kraft- und Zeitaufwandes bedarf und daher die aus Sicht des Curriculums notwendige fachspezifische Entwicklung zu behindern scheint.

Zu hoffen bleibt, dass die Relevanz studentischer Entwicklungsbedürfnisse seitens der Bildungsinstitution anerkannt wird und diese Anerkennung in deren ausgewogener Aufnahme in hochschulische Ausbildungsprogramme zum Ausdruck kommen wird. Erziehungswissenschaftliche Lehrerbildung muss sich als „pädagogischer Kontext verstehen, der [...] nicht nur wissenschaftliches Vorgehen [...] vermittelt, sondern sie muss auch die ‚Menschen stärken'" (Neuß, 2009, S. 375). Damit wäre eine gute Voraussetzung für die Bewältigung subjektiver Entwicklungsaufgaben geschaffen, welche summa summarum elementare Bewegungen im Professionalisierungsprozess angehender LehrerInnen ausmachen.

Literatur

Asendorpf, J., Denissen, J. & van Aken, M. (2008). Der lange Schatten der frühen Persönlichkeit. In W. Schneider (Hrsg.), *Entwicklung von der Kindheit bis zum Erwachsenenalter. Befunde der Münchner Längsschnittstudie LOGIK* (S. 124–138). Weinheim: Beltz PVU.

Bauer, K.-O. (1998). Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik,* 44 (3), 343–359.

Cramer, C. (2011). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Dreher, E. & Dreher, M. (1985). Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte. In D. Liepmann & A. Stiksrud (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz* (S. 56–70). Göttingen: Hogrefe.

Duden (2001). *Das Fremdwörterbuch (7*. Aufl.). Berlin: Dudenverlag.

Hahn, S. (2004). Zum Gegenstand der Bildungsgangforschung – empirische Fragestellungen für eine Theorie „subjektiver Entwicklungsaufgaben". In M. Trautmann (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben im Bildungs-*

gang (S. 167–186). Wiesbaden: VS Verlag.

Havighurst, R. J. (1972). *Developmental Tasks and Education* (3. Aufl.). New York: McKay.

Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktion zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag.

Hericks, U. & Spörlein, E. (2001). Entwicklungsaufgaben in Fachunterricht und Lehrerbildung – Eine Auseinandersetzung mit einem Zentralbegriff der Bildungsgangdidaktik. In U. Hericks, J. Keuffer, H.C. Kräft, I. Kunze (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik – Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung* (S. 33–50). Opladen: Leske+Budrich.

Hornung, R. & Fabian, C. (2001). Belastungen und Ressourcen im Studium. In R. M. Holm-Hadulla (Hrsg.), *Psychische Schwierigkeiten von Studierenden* (S. 133–157). Göttingen: Hogrefe.

Jakob, G. (2003). Das narrative Interview in der Biografieforschung. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden* (S. 445–458). Weinheim: Beltz PVU.

Keil, A. (2011). *Auf brüchigem Boden Land gewinnen. Biografische Antworten auf Krankheit und Krisen*. München: Köselverlag.

Kraler, Ch. (2012). Lehramtsstudierende und ihre Entwicklungsaufgaben in der universitären Ausbildungsphase. In: D. Bosse, L. Criblez, & T. Hascher (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung* (S. 277–298). Immenhausen: Prolog-Verlag.

Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.

Küsters, I. (2006). *Narratives Interview. Grundlagen und Anwendungen*. Wiesbaden: VS Verlag.

Lechte, M.-A. & Trautmann, M. (2004). Entwicklungsaufgaben in der Bildungsgangtheorie. In M. Trautmann (Hrsg.); *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang* (S. 64–88). Wiesbaden: VS Verlag.

Neuß, N. (2009). *Biographisch bedeutsames Lernen: Empirische Studien über Lerngeschichten in der Lehrerbildung*. Opladen: Leske+Budrich.

Newman, B. & Newman, Ph. (2007). *Theories of Human Development*. New Jersey: The Dorsey Press.

Oelkers, J. (2009). Die Persönlichkeit im Lehrberuf und wie man sie bildet. Verfügbar unter http://www.ife.uzh.ch/research/emeriti/oelkersjuergen/vortraegeprofoelkers/vortraege2009/ReferatPHZugPersoenlichkeit.pdf [22.04.2013]

Ostermann, E. (2014). *LehrerIn werden im Spannungsfeld subjektiver Erwartungen und objektiver Ausbildungsanforderungen*. Dissertation. Universität Innsbruck.

Reis, O. (1997). *Risiken und Ressourcen für die Persönlichkeitsentwicklung im Übergang zum Erwachsenenalter*. Weinheim: Beltz PVU.

Schratz, M., Schrittesser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A. & Seel, A. (2008). Domänen der Lehrer/innen/professionalität: Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In Ch. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln*. (S. 123–138). Münster: Waxmann.

Strauss, A. L. & Corbin, J. (2010). *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz PVU.

Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz PVU.

Terhart, E. (2009). *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.

Teuwsen, E. (2001). Spätadoleszente Reifungskrisen. In R. M. Holm-Hadulla (Hrsg.), *Psychische Schwierigkeiten von Studierenden* (S. 40–64) Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Trautmann, M. (2004). Entwicklungsaufgaben bei Havighurst. In M. Trautmann (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*. Wiesbaden: VS Verlag.

Kontaktadresse:

nadja.koeffler@uibk.ac.at

Rezension

Terhart, E. (2013). *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, 228 Seiten, ISSN 1869-2249, ISBN 978-3-8409-2854-6.

Wie andere Disziplinen und Professionen befinden sich auch die Erziehungswissenschaft und der Lehrberuf in einem stetigen Prozess des Wandels. Gleichwohl gibt es Phasen, in denen Veränderungen forciert werden und der Wandel Konjunktur hat. Das Spezifische an dem beschleunigten Prozess weitreichender Reformen, den wir in den letzten 10 Jahre nach PISA und nach Bologna erleben, ist die Gleichzeitigkeit und das spannungsvolle Zusammenspiel von Veränderungen auf verschiedenen Ebenen. Sowohl die lehrerbildenden Disziplinen als auch die Profession des Lehrberufs und das Feld schulischer Bildung insgesamt sind in einem Gefüge vielfältiger Reformmaßnahmen neu justiert worden. Ewald Terhart ist ein Schulpädagoge, der diese Wandlungen beobachtet und auch insbesondere in der Neuordnung der Lehrerbildung durch seine Expertise maßgeblich mitgestaltet hat. Der vorliegende Band vereinigt Beiträge, die in den letzten Jahren von ihm bereits verstreut andernorts veröffentlicht wurden. Im Gegensatz zu anderen Zweitpublikationen enthält der Band über die verschiedenen Beiträge hinweg einen inhaltlich konsistenten, wenn auch weit gespannten roten Faden, denn alle Texte kreisen um Frage- und Problemstellungen, die sich in den Veränderungsmaßnahmen und Verschiebungen von Erziehungswissenschaft, Lehrerbildung und Schule in der letzten Dekade aufgetan haben: von der Frage der inner- und interdisziplinären Konstellation der Bildungswissenschaften über die Veränderung von Schule, Unterricht und Lehrerhandeln bis hin zur Frage nach der Anlage, Verortung und Wirkung der universitären Lehrerbildung. So liest sich dieser informative Band wie ein ausführlicher zeitdiagnostischer Kommentar zu den zentralen Themen und Diskussionen in der gegenwärtigen Schulpädagogik und Lehrerbildung.

Für die lehrerausbildende universitäre Disziplin ist hier zuvorderst jene institutionelle und auch curriculare Neuformierung unter dem unscharfen Label „Bildungswissenschaften“ mitsamt der sich daraus ergebenden Frage nach dem Verhältnis von „alter“ Erziehungswissenschaft und sich neu etablierenden „bildungswissenschaftlichen“ Bezugsdisziplinen zu benennen. Das Terrain der Bildungswissenschaften ist umkämpft und wird abgesteckt in der stetigen Arbeit an den Grenzen der Disziplinen, ihren wissenschaftstheoretischen Selbstverständnissen und ihren Professionalisierungskonzepten. Die Erziehungswissenschaft oder Schulpädagogik alten Zuschnitts – selbst in sich uneinig, wie der berufswissenschaftliche Bezug in der universitären Phase der Lehrerbildung zwischen den Polen eines normativen Praxisbezugs und einer forschungsbezogenen Praxisdistanz auszutarieren sei – sieht sich konfrontiert mit den Erkenntnisansprüchen der empirischen Bildungsforschung und den Wirkungsversprechen einer daran angelegten pädagogisch-psychologischen Akzentuierung der akademischen Lehrerbildung. Terhart kritisiert hier den „unfreundlichen Übernahmeversuch“ seitens einer eng definierten „Bildungswissenschaft im Singular“

(S. 28), sieht aber zugleich, dass die Bedeutungsaufwertung der pädagogisch-psychologischen Bildungsforschung zu einem Zuwachs an Internationalität und insofern auch für die Erziehungswissenschaft als forschende Disziplin zu positiven Effekten geführt habe. Skeptisch wirft Terhart allerdings die Frage auf, ob die neuere empirische Bildungsforschung überhaupt jene (von ihr selbst auch proklamierten) Wirkungserwartungen erfüllen kann, die sich die Bildungsadministration und Bildungspolitik von ihr erhoffen. Wohltuend ist hier seine Warnung vor neuerlicher Urständ einer sozialtechnologischen Wissenschaftsgläubigkeit, nach der sich aus den Befunden der empirischen Unterrichts- und Bildungsforschung unmittelbare Rückschlüsse für eine Optimierung und Effektivierung des pädagogischen Handelns und der Steuerung des Schulsystems ziehen ließen. Erkenntnistheoretisch sei doch eher vom Gegenteil auszugehen: „Durch spezialisierte wissenschaftliche Forschung kann es tendenziell immer schwieriger werden, die gewonnenen Erkenntnisse in den praktischen Handlungskontext zurück zu vermitteln. Anders formuliert: Die Zunahme an wissenschaftlicher Erkenntnis befördert keineswegs die Handlungs- und Entscheidungssicherheit, sondern kann sie streng genommen sogar verunsichern, einschränken“ (S. 156).

Ein weiteres Thema in den Umbrüchen der Bildungswissenschaften und Lehrerbildung ist der Stellenwert der allgemeinen Didaktik im Verhältnis zur Fachdidaktik, deren bildungswissenschaftliche und ausbildungspraktische Relevanz in den letzten Jahren aufgewertet wurde und die sich zunehmend insbesondere in den naturwissenschaftlich-mathematischen Domänen erfolgreich empirisiert hat. Terhart plädiert zum einen für einen weiteren Ausbau der Fachdidaktiken als Forschungszusammenhänge, die „zwischen dem Bezug auf die korrespondierende Fachlichkeit einerseits und dem Blick auf das pädagogisch-didaktische Geschehen andererseits in einer etwas komplizierten Lage“ (S. 165) seien, wobei er eine Verengung auf die Methodologie der quantitativen psychologischen Kompetenzforschung kritisch sieht und für eine Pluralität theoretischer und methodischer Zugänge votiert. Zum anderen bezieht er Position für ein Existenzrecht der allgemeinen Didaktik und auch übergreifender schultheoretischer Forschungen, die jenseits des spezifisch-partikularen Erkenntnisinteresses der fachdidaktischen und auch empirischen Unterrichtsforschung deren Befunde erst in allgemeinere Fragestellungen zu den gesellschaftlichen und institutionellen Kontextbedingungen von Schulehalten, Lehren und Lernen einbetten könnten. Vor diesem Hintergrund wird die Haltlosigkeit der von manchen FachdidaktikerInnen gegen die Allgemeine Didaktik und ebenso gegen Schultheorie vorgebrachten Plattitüde des sogenannten „Strickens ohne Wolle“ deutlich.

Auch in den professions- und schultheoretischen Beiträgen des Bandes zeigt sich die Fähigkeit Terharts, neuere Diskussionen produktiv und zugleich kritisch aufzunehmen und zu ausgewogenen Positionen zu gelangen. Vielleicht lässt sich seine nüchterne Analyse darin zusammenfassen, dass pädagogische Professionalität sich nicht in einem radikalen Umbruch, sondern eher in einem sukzessiven Übergang befindet, der sich aus gewachsenen äußeren Erwartungen und Ansprüchen an Schule und Unterricht sowie aus der Umsetzung evidenzbasierter Outputsteuerung seitens der Bildungsadministration ergebe. Zielführend sei heute unter den Bedingungen der sogenannten neuen Steuerung nur ein „pragmatisches, unheroisches Professionsverständnis“, das zwar einerseits dem Verlust an Handlungsautonomie Rechnung trage, andererseits zugleich aber auch die Grundlage von neuen selbstbewussten Positionierungen jenseits von „Verweigerung, Unterlaufen, Umgehen, Aussitzen der Reform-Zumutungen“ biete (S. 79). Vor dem Hintergrund des eigenen berufsbiografischen Professionalisierungsansatzes sieht Terhart Professionalität als berufslebenslange Anforderung des

Weiterlernens, das nicht nur dem einzelnen Professionellen überlassen bleiben kann, sondern als gemeinsam zu verantwortendes und auch in Differenzen auszuhandelndes Geschehen der Weiterentwicklung von individuellen Handlungskapazitäten und institutionellen Entwicklungsprozessen in Schulen zu betreiben ist.

Immer wieder richtet sich die Argumentation von Terhart auch gegen die effektivitäts- und – von ihm so bezeichnete – „produktionistische Sichtweise" im Bildungsdiskurs, die in bildungsökonomischer Perspektive die Wirkungsfrage von Schulunterricht auf den Ertrag fachlicher Lernprozesse reduziert, sich also auf den Output an Lernständen versteift und diesen zum zentralen Dreh- und Angelpunkt der evidenzbasierten Steuerung von Schule erhebt. Exemplarisch weist er auf die Unzulänglichkeit und auch den Mythos, auf der Basis von „Evidenz" die Entwicklung von Schule und Unterricht einer rationalisierenden Steuerung unterwerfen zu können, in einer instruktiven kritischen Auseinandersetzung mit der prominenten Hattie-Studie hin, die im Bildungsdiskurs als der „heilige Gral der Schul- und Unterrichtsforschung" gehandelt wird (S. 67). Neben den methodologischen Problemen einer Aufsummierung von Effektstärken und neben dem Umstand, dass Hatties Erkenntnisse nun wirklich nicht so neu sind, sondern dem Kenntnisstand der Unterrichtsforschung der letzten zehn Jahre korrespondieren, ergeben sich viel grundsätzlichere Fragen nach den Entscheidungsgrundlagen für die bildungspolitische bzw. -administrative und auch professionelle Gestaltung von Schulunterricht: Gibt es überhaupt ein Rationalitätskontinuum zwischen Erkenntnis und Gestaltung? „Ist es vernünftig, immer der wissenschaftlichen Vernunft (oder dem, was man dafür hält), zu folgen?" (S. 182).

Als letzten Komplex thematisiert Terhart die Bedeutung der universitären Lehrerbildungsphase und setzt sich mit dem Problem von deren Wirksamkeit auseinander. Sein Plädoyer geht deutlich in Richtung einer wissenschaftsbasierten, und das heißt: forschungsgestützten Ausbildung von Reflexionskompetenz in der ersten Phase und insofern gegen einen allzu praxeologischen Umbau der Lehrerbildung an den Hochschulen, denn die „differenzierteste Form der kritischen Selbstreflexion von erreichten Wissens- und Entwicklungsständen ist (...) die wissenschaftliche Fragehaltung als Grundlage aller Forschung" (S. 196). Die entscheidende Frage sei nicht, *ob* Lehrerbildung wirke, sondern vielmehr, *wie* welche institutionellen Arrangements, curricularen Normierungen etc. Effekte zeitigten. Sinnvoller sei es auch, angesichts der Komplexität des Gegenstands nicht von linearen *Wirkungen,* sondern vom differenziellen und über verschiedene Faktoren und Ebenen vermittelten *Einfluss* der Lehrerbildung und dort insbesondere auch des bildungswissenschaftlichen Wissens zu sprechen.

Insgesamt beeindruckt an den Texten Terharts immer wieder der Weit- und Überblick, die profunde Kenntnis über die Forschungslage und seine Fähigkeit, Positionen im Diskurs über Professionalisierung und Lehrerbildung gegeneinander zu halten und wiederum sinnvoll zusammenzuführen. Was Terhart auszeichnet, ist seine Fähigkeit zur Integration, zum konstruktiven Ausgleich und Kompromiss. Dies gelingt ihm in einer souveränen Manier und ohne, dass er dabei selbst jeweils eine eigene Positionierung verweigern würde. Wer eine gehaltvolle Übersicht der Diskurse und Forschung zur Lehrerbildung und der Entwicklung der Bildungswissenschaften in der Nach-PISA-Dekade sucht, dem sei diese zudem noch gut lesbare Aufsatzsammlung wärmstens empfohlen.

Till-Sebastian Idel, Universität Bremen

Kontaktadresse:

idel@uni-bremen.de

Wenn LehrerInnen „Schule geben", verrichten sie anspruchsvolle Aufgaben, die Ausbildung und Engagement voraussetzen, und sichern damit gesellschaftliche Werte. Ist es angesichts dessen richtig, einen Eid zu formulieren, der ihren Berufsethos ausdrückt? Oder sollen Lehrkräfte primär als hochqualifizierte Angestellte gedacht werden, die eine angemessene Entlohnung verdienen und gute Arbeitsbedingungen brauchen?
In der Politik heutiger Verbände, die Interessen von Lehrkräften verfolgen, lassen sich beide Sichtweisen wiederfinden. Ganz andere Ziele verfolgt die Gewerkschaftspolitik, die die „Branche" im Auge hat. Dieses Heft beschäftigt sich mit der Interessenpolitik von Lehrerorganisationen und berücksichtigt dabei auch die LehrerbildnerInnen – ein bisher kaum bearbeitetes Thema.

ISSN 1681-7028
Postentgelt bar bezahlt
Envoi à taxe reduite
Bureau de poste A-1050 Wien
(Autriche) – Taxe perçue

Unzustellbare Hefte bitte zurück an :
Facultas Verlags- und Buchhandels AG
Stolberggasse 26
A-1050 Wien
DVR 0549509

Unser vollständiges Programm
und viele weitere
Informationen finden Sie auf:
www.facultas.at/verlag