Grundschullehrerinnnen in der Zerreißprobe[1]

Wenn Grundschullehrerinnen anfangen, über ihren Beruf zu sprechen, richten Zuhörer sich meist auf die Stilform der Klage ein. In teils eiferndem, teils resignierendem Tonfall bekommt man dann zu hören, dass Grundschüler immer egoistischer, unkonzentrierter und disziplinloser werden, dass Eltern entweder an der Schule desinteressiert sind oder deren Arbeit nur kritisieren, dass Schulbehörden Sucht-, Aids- und Gewaltprävention für die Grundschule administrativ verordnen, ohne für die Realisierung der Maßnahmen Hilfen bereitzustellen.

Wer solche und andere Beschwerden von Grundschullehrerinnen als notorische Unzufriedenheit bagatellisiert, macht es sich zu einfach. Bei genauer Betrachtung erweisen sich die Klagen als Symptome einer Belastungssituation, die die Grenzen des psychisch Ertragbaren erreicht und in vielen Fällen sogar überschritten hat. Dafür gibt es mittlerweile gesicherte Forschungserkenntnisse und handfeste statistische Daten.

Das Pensionierungsalter der Lehrkräfte wird seit einigen Jahren ständig vorverlegt und nähert sich zwischenzeitlich demjenigen von Polizisten und Strafvollzugsbeamten an. Im Jahre 1992 haben 48 Prozent der Lehrkräfte ihren Dienst vor Erreichen des 60. Lebensjahres quittiert. Im Jahre 1976 waren es lediglich 28 Prozent.[2]

In Einklang mit dieser Entwicklung stehen die Befunde, die Müller-Limmroth aus arbeitsmedizinischer Sicht über den Lehrerberuf gewonnen hat. Die Ergebnisse bescheinigen, dass die Gesundheit von Lehrern aller Schulformen in den letzten 10 Jahren wegen der gestiegenen physischen und psychischen Belastung erheblich gelitten hat. Die körperlichen Organe von Lehrern arbeiten fast ständig im Grenzbereich. So ist etwa der permanente Adrenalinspiegel bei Lehrern beträchtlich höher als beispielsweise bei Führerscheinprüflingen oder Schichtarbeitern und erreicht manchmal das Niveau von Formel-1-Rennfahrern. Als häufigste Krankheiten sind bei Lehrkräften anzutreffen: Angina pectoris, Infarkt, Bluthochdruck, Migräne, Magen-Darm-Geschwüre.

In Anbetracht seiner Befunde fordert Müller-Limmroth u. a. eine Kürzung der Unterrichtszeit, äußert aber zugleich die Befürchtung, dass »ein Berufsstand systematisch krank gemacht wird«, da nahezu alle bundesdeutschen Kultusministerien eine Erhöhung des Stundendeputats anstreben und z. T. schon verwirklicht haben (Müller-Limmroth in: Die Höhere Schule 1993, S. 15).

Das ist eine beunruhigende Diagnose, die nicht auf Spekulationen der Betroffenen beruht, sondern aus Ergebnissen seriöser Untersuchungen resultiert. Was soll – so muss gefragt werden – in dem angeblich bequemsten aller Jobs so aufreibend sein, dass dadurch frühzeitige Berentungen, dauernde psycho-vegetative Störungen, körperliche Erkrankungen und massive Erschöpfungszustände bis hin zum Burnout-Sydrom ausgelöst werden.

Nachfolgend soll versucht werden speziell mit Blick auf die Grundschule, eine mögliche Antwort auf die Frage zu geben, indem an drei ausgewählten Handlungsfeldern der Grundschularbeit aufgezeigt wird, welchen konflikthaften Belastungen der Lehrberuf ausgesetzt ist.

1. Sozialpädagogisierung der Grundschularbeit

Seit gut zehn Jahre zeichnet sich mit steigender Tendenz eine Sozialpädagogisierung der Grundschularbeit ab. Was damit gemeint ist, veranschaulichen die Aussagen einer Grundschullehrerin über ihre Schüler (siehe Kasten).

Wie die Schilderung belegt, sind es nicht primär Unterrichts- und Lernprozesse, die sich als Problemdruck auf den Berufsalltag dieser Grundschullehrerin auswirken, sondern durch außerschulische Faktoren verursachte Erziehungsschwierigkeiten, die sich in den erwähnten Verhaltensauffälligkeiten der Grundschüler manifestieren. Darin bestätigt das Fallbeispiel, was Andreas Flitner zu Beginn der 80er Jahre für die Grundschule vorhergesagt hat, als er unter Berufung auf Georg Picht prognostizierte, dass es weniger der Bildungsnotstand als vielmehr der Erziehungsnotstand sein wird, den die Grundschule in der Zukunft zu bewältigen hat (vgl. Flitner 1981).

> Ich betrachte die Kinder in meiner Klasse: M. ist hypermotorisch und unfähig, Regeln des sozialen Miteinander einzuhalten. Er erlebt täglich einen betrunkenen Vater und eine hilflose Mutter, die die meiste Zeit kränkelnd im Bett verbringt. N. muss ich auf Bitten des Jugendamtes besonders beobachten: Es wird vermutet, dass sexueller Missbrauch in der Familie vorliegt. Sie kann nicht lernen, ist blass, ständig müde, erschöpft und klagt häufig über Bauchweh... A. trägt in ihrer Familie viel Verantwortung. Sie ist das älteste von sechs Kindern, macht vor der Schule den Haushalt, betreut ihre Geschwister, pflegt die Mutter, die häufig krank ist. Und wenn sie 'streikt', so wird sie lange in ein Zimmer eingesperrt. B. ist ein Straßenjunge. Seine Mutter ist mit ihm überfordert und klagt mir ständig ihr Leid... E., S. und L. sind häufig überfordert und werden kaum das Klassenziel erreichen, während L. besonders begabt ist und bei ihm überlegt wurde, ob er eine Klasse überspringen soll... Die Wut- und Jähzornausbrüche von U., die Machotouren von T. und das ängstliche Rückzugsverhalten von B. sind noch zusätzliche Herausforderungen an mich.
> (Schon jenseits der Grenze? 1994, S. 8)

Flitners vor mehr als einem Jahrzehnt getroffene Vorhersage ist zwischenzeitlich zunehmend alltägliche Berufsrealität für die Grundschullehrerin geworden. Dafür sprechen auch die Ergebnisse empirischer Studien. Während nach den aus den 70er Jahren stammenden Untersuchungen Probleme der Leistungsbewertung und Schülerbeurteilung von Lehrern als Hauptbelastung ihres Berufes eingestuft wurden, sind es heute die bei Schülern auftretenden Erziehungsschwierigkeiten (vgl. Cloetta/Hedinger 1981). Nach der im Frühjahr 1993 von Spanhel und Hüber im mittel-fränkischen Raum durchgeführten Lehrerbefragung rangiert bei Grundschullehrerinnen die Auseinandersetzung mit Erziehungsschwierigkeiten, mit Schülerkonflikten und Verhaltensauffälligkeiten an der Spitze der Belastungsfaktoren ihres Berufsalltages (vgl. Spanhel/Hüber 1995, S. 26ff.).

Die Gründe für diese Verschiebung sind gesellschaftlicher Natur und liegen in den veränderten Sozialisationsbedingungen, unter denen Kinder aufwachsen. Sie sind in der Literatur zur Genüge beschrieben, so dass an dieser Stelle darauf verzichtet werden kann, sie nochmals ausführlich zu erläutern. Für den hier anstehenden Zusammenhang sind die Konsequenzen von Interesse, die die veränderte Kindheit für das Berufsverständnis der Grundschullehrerin nach sich zieht.

Bedingt durch fehlende Geschwisterkontakte und Bezugspersonenarmut in Kleinfamilien, durch emotionale Zuwendungsdefizite in den durch Trennungsprozesse und Arbeitslosigkeit belasteten Familien wird der Grundschule eine ständig wachsende Zahl von Kindern zugeführt, denen es an Sozialerfahrungen wie an persönlicher Zuwendung mangelt. Die zunehmende Tendenz zur autonomen Versorgung der Kinder mit Medien reduziert Gesprächsanlässe und -möglichkeiten, bei denen im kommunikativen Austausch Positionen und Orientierungen gewonnen werden können, so dass die Grundschullehrerin den außerschulischen Erwerb von verlässlichen Verhaltensmaßstäben immer weniger voraussetzen kann. Verstärkt wird dieser Trend zusätzlich durch die gewandelten Erziehungsvorstellungen der jungen Elterngeneration. Sie bevorzugt eine frühzeitige Gewährung von Selbständigkeit, die zusammen mit Konsum- und Überflusserfahrungen die Ausbildung von Ich-Zentriertheit begünstigen.

Von der Grundschullehrerin wird Sozialengagement erwartet, dessen es bedarf, um heutzutage das Lernen überhaupt über die Runden zu bringen.

Diese Entwicklungen haben zur Folge, dass vormals von der Familie erbrachte Erziehungsleistungen von der Grundschule übernommen werden. Daraus resultiert für die Lehrerin eine sozialpädagogisch akzentuierte Erweiterung ihrer Berufsrolle. Ihre Hauptaufgabe, die didaktisch-methodische Planung, Gestaltung und Durchführung des Unterrichts, wird bei einer ständig steigenden Anzahl von Grundschülern von außerschulisch erzeugten Erziehungsproblemen überlagert, deren Lösung angestrebt werden muss, damit schulische Lernprozesse überhaupt in Gang kommen. Weitaus mehr als das bei früheren Schülergenerationen der Fall war, wird von der Grundschullehrerin ein »Sozialengagement« erwartet, »dessen es bedarf, um heutzutage das Lernen überhaupt über die Runden zu bringen« (Flitner 1990, S. 16).

Schon rein quantitativ betrachtet bringt die Sozialpädagogisierung insofern eine Belastung mit sich, als der damit einhergehende Aufgabenzuwachs weder durch Wegfall noch durch Reduktion der übrigen Dienstverpflichtungen ausgeglichen wird. Zum Stoff- und Lerndruck kommt der Erziehungsdruck hinzu.

Mit seiner alltäglich notwendigen Bewältigung setzt sich die Grundschullehrerin einer Zerreißprobe aus, denn sie muss gegenläufige Anforderungen gleichzeitig erfüllen. Sie muss einerseits das Bedürfnis nach intensiver individueller Zuwendung befriedigen, andererseits jedoch den Individualisierungsanspruch der Grundschüler beschneiden zugunsten der Einübung in soziales und solidarisches Verhalten. Sie muss einerseits die infolge der elterlichen Erziehungsliberalität entstehende normative Ungewißheit abbauen, um die für jeden Unterricht notwendigen verlässlichen und stabilen Ordnungen zu schaffen, kann andererseits dabei aber nicht mehr auf Tugendkataloge, auf Verhaltensmuster der Konvention und Tradition zurückgreifen, weil diese keine Allgemeinverbindlichkeit mehr besitzen. Sie muss einerseits den Kindern die Bedeutung einer persönlichen Sinngebung des Lebens erfahrbar machen, sieht sich dabei andererseits jedoch mit einer Beliebigkeit von Sinnangeboten in den Medien wie im sozialen Umfeld konfrontiert.

Das tägliche Bemühen, solch gegensätzlichen Aufgaben gerecht zu werden, belastet den Beruf der Grundschullehrerin mit einem permanenten psychischen Spannungszustand, den – wie man aus der Stressforschung weiß – auf die Dauer niemand ohne psychische und physische Folgeschäden aushalten kann.

2. Zwischen Fördern und Auslesen

In eine weitere bislang ungelöste Problemlage gerät die Grundschullehrerin, sobald sie als Beurteilungsinstanz ihrer Schüler auftritt. In dieser Funktion hat sie unvereinbaren Ansprüchen zu genügen, nämlich sowohl jeden Grundschüler individuell zu fördern wie auch Auslese zu betreiben. Die von den derzeit gültigen Grundschullehrplänen verlangte gleichzeitige Erfüllung beider in sich widersprüchlichen Anforderungen bringt für die Grundschullehrerin konfliktträchtige Entscheidungssituationen mit sich. Sie haben sich in den letzten Jahren aus zwei Gründen verschärft, die sichtbar werden, wenn man sich zum einen die Zusammensetzung der Schülerpopulation, zum anderen die Entwicklungstrends im didaktisch-methodischen Bereich der Grundschule vergegenwärtigt.

Infolge der von der soziologischen Forschung konstatierten Pluralisierungs- und Individualisierungstendenzen der Lebensverhältnisse wie auch aufgrund der in einzelnen Bundesländern vollständig oder teilweise vollzogenen Integration von behinderten Kindern in die Regelschule hat die ohnehin in der Grundschule bestehende Heterogenität der Lernvoraussetzungen in einem Maße zugenommen, wie das bei keiner anderen Schulstufe der Fall ist. In derselben Jahrgangsstufe befinden sich Kinder unterschiedlicher Nationalitäten und verschiedener kultureller wie sozialer Herkunftsmilieus, sitzen Schüler mit langsamerem und schnellerem Lerntempo, mit hochmotivierter Erwartungshaltung und desinteressierter Gleichgültigkeit nebeneinander.

Wenn die herkunftsbedingten Ungleichheiten, die ja Kinder nicht zu verantworten haben, nicht von vornherein in Bildungsbenachteiligungen umschlagen sollen, dann muss in der Grundschule ein Ausgleichsprinzip wirksam werden. Für die Grundschullehrerin bedeutet das, sowohl die Leistungsanforderungen wie -beurteilungen zu individualisieren nach Maßgabe der jeweiligen Lernvoraussetzungen des einzelnen Schülers. Nur auf diese Weise gelingt es, Kindern Könnenserfahrungen und Erfolgszuversicht zu vermitteln, die eine notwendige Voraussetzung für den Aufbau eines stabilen Selbstwertgefühls bilden.

Diesen Wirkungszusammenhang betonen zwar nahezu alle derzeit gültigen Grundschulrichtlinien, jedoch werden daraus nur halbherzige Konsequenzen für die Leistungsbewertung gezogen. Während diese nach den einschlägigen amtlichen Vorschriften in der Regel bis zum Ende der zweiten Jahrgangsstufe in Gestalt der eine individuelle Förderung begünstigenden Verbalbeurteilung vorgenommen werden soll, geschieht sie ab der dritten Jahrgangsstufe durch die Vergabe von Ziffernnoten. Da sie am Durchschnitt der jeweiligen Klasse, am Vergleich mit Mitschülern und nicht am Vergleich mit sich selbst ausgerichtet sind, missachtet diese Form der Leistungsbewertung die Unterschiedlichkeit der Lernausgangslagen der Grundschüler.

Mit einem Instrumentarium, dessen Fehlerhaftigkeit in zahllosen Untersuchungen zweifelsfrei nachgewiesen ist, selektiert die Grundschullehrerin mit Beginn der dritten Jahrgangsstufe ihre Schüler, indem sie ihnen per Zensur attestiert, dass sie entweder zu den Überlegenen oder trotz Anstrengung und Lernwilligkeit zu den Unterlegenen im schulischen Wettbewerb gehören. Eine solche Auslese widerspricht dem Förderauftrag der Grundschule. Sofern er von der Lehrerin ernst genommen wird, bleibt jeder Akt der Notengebung, sei es bei Klassenarbeiten oder bei Zeugnissen, mit Zweifeln und Gewissensbissen behaftet, die berufliche Unzufriedenheit hinterlassen. Deren Beseitigung ist angesichts der kultusministeriellen Vorgaben zur Leistungsbewertung in der Grundschule nicht in Sicht. Die konflikthafte Belastung, die die Aufgabe der Gleichzeitigkeit von Fördern und Auslesen für die Grundschullehrerin nach sich zieht, kehrt unter verändertem Vorzeichen wieder, sobald man sich der didaktisch-methodischen Ausformung des Grundschulunterrichts zuwendet. Hier zeichnet sich als Folge der Kritik an einem rein zweckrationalen Unterrichtskonzept eine Entwicklung ab, die durch die zunehmende Praktizierung offener Lernphasen gekennzeichnet ist, sei es die Freie Arbeit, der Wochenplanunterricht oder projektähnliche Vorhaben. Dabei handelt es sich um Ausprägungsvarianten eines Unterrichtskonzeptes, die in unterschiedlichen Graden den Schülern Mitbestimmungsmöglichkeiten bei der Ausgestaltung ihrer Lernprozesse einräumen und darin dem didaktischen Gebot der Individualisierung und Differenzierung Rechnung tragen.

Dieser Entwicklung hinkt die von der Grundschullehrerin zu handhabende Leistungsbewertung hinterher. In ihrer Fixierung auf Ziffernnoten korrespondiert sie mit einem Unterrichtsverständnis, das durch lehrerzentrierte Geschlossenheit gekennzeichnet ist. Es impliziert für alle Grundschüler einer Klasse ein Lernen im Gleichschritt, das der offene Unterricht gerade aufbricht. Er geht auf Seiten der Grundschüler mit Lernprozessen einher, die unstet und nicht gleichsinnig verlaufen sowie in ihren Ergebnissen heterogen ausfallen. In seinem erzieherischen Ertrag zielt er auf die Förderung der Selbständigkeit von Grundschülern. Dazu bedarf es der Ausbildung von Fähigkeiten und Qualifikationen, die mit Ziffernnoten ebensowenig zu erfassen sind wie die im offenen Unterricht erzielten Leistungsresultate der Grundschüler.

Soweit der Förderauftrag der Grundschule von der Lehrerin ernst genommen wird, bleibt jeder Akt der Notengebung bei Klassenarbeiten oder auf Zeugnissen mit Zweifeln und Gewissensbissen behaftet, die berufliche Unzufriedenheit hinterlassen.

Obwohl offizielle Lehrplananweisungen eine ausgiebige Praktizierung offener Unterrichtsphasen anmahnen, stößt deren Realisierung rasch auf Grenzen in Gestalt des schulischen Bewertungssystems. Die Grundschullehrerin soll zwar einerseits über die Öffnung ihres Unterrichts eine neue Lernkultur in der Grundschule vorantreiben, besitzt jedoch andererseits kein Instrumentarium, um die damit korrespondierenden Schülerleistungen adäquat beurteilen zu können. Diese Diskrepanz wird subjektiv als Bruch in der Kontinuität der alltäglichen Berufsarbeit erlebt, den die Lehrerin auch bei noch so viel pädagogischem Engagement nicht beseitigen kann, weil die Abschaffung von Noten außerhalb ihres Kompetenzbereiches liegt.

3. Verstärkte Selbständigkeit der Einzelschule

Mit einer Problemlast ganz anderer Art wird die Grundschullehrerin zukünftig konfrontiert werden, wenn die in bildungspolitischen und schulpädagogischen Kreisen unter dem Stichwort »Schulautonomie« diskutierten Maßnahmen umgesetzt werden sollen. Mit ihnen ist die bildungspolitische Intention verknüpft, der Schule eine gegenüber dem jetztigen Zustand verstärkte Selbständigkeit zu gewähren. Sie soll genutzt werden, um in Abhängigkeit von den je spezifischen Erfordernissen vor Ort ein schulindividuelles Profil auszubilden. Demnach soll sich jede Grundschule in Eigenregie gewissermaßen ein pädagogisches Gesicht, ein Design geben, das sie von anderen Schulen unterscheidet.

Durch die Konzentration unterschiedlichster Aufgaben auf ein und dieselbe Person erfährt der Beruf der Grundschullehrerin eine nahezu grenzenlose Ausuferung, die einen stetig steigenden Belastungszuwachs einschließt.

Die bildungspolitische Absicht ist insofern begrüßenswert, als sich mit ihr die Hoffnung verbindet, dass die Arbeit der Grundschullehrerin von bürokratischer Gängelung wie von obrigkeitsstaatlicher Bevormundung befreit wird. Darüberhinaus liegt das bildungspolitische Vorhaben ganz im Trend einer schulpädagogischen Forschungsrichtung, deren Vertreter herausgefunden haben, dass Innovationen im Bildungswesen nicht von zentraler Stelle aus gesteuert werden können, sondern nur auf der Ebene der Einzelschule erfolgreich zu vollziehen sind (vgl. Rolff 1990/1993). In dieser Sichtweise wird das Lehrerkollegium mit der Schulleiterin an der Spitze zum Motor der Schulentwicklung.

Eine so relativ seltene Übereinstimmung von wissenschaftlicher Erkenntnis und bildungspolitischen Vorhaben kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Gewährung von verstärkter einzelschulischer Autonomie bedenkenswerte Folgen für die Berufsaufgaben der Grundschullehrerin hat.

Dazu gehört die Tatsache, dass die Ausbildung eines Schulprofils nicht nebenbei geleistet werden kann. Sie ist, wie die Ergebnisse der Schulentwicklungsforschung bestätigen, ein langwieriger und zeitraubender Prozeß, der eine intensive Zusammenarbeit des gesamten Personals der einzelnen Grundschule bedingt. Wenn für eine solche Entwicklungsarbeit Grundschullehrerinnen nicht anderweitig entlastet werden, dann zieht für sie der Zugewinn an Selbständigkeit einen Mehraufwand an beruflich verplanter Zeit und Energie nach sich.

Hinzu kommt, dass eine vermehrte Autonomie der Grundschule zwar Freiräume für Innovationen schafft. Zugleich übernimmt dann aber auch das Kollegium die Verantwortung, wenn trotz größter Veränderungsbereitschaft und Anstrengung Reformmaßnahmen scheitern. Damit ist vor allem in den Schulbezirken zu rechnen, die aufgrund ihrer raumökonomischen Lage und ihrer Bevölkerungsstruktur in sog. sozialen Brennpunkten liegen. Die hier anzutreffende Verdichtung von Problemen erschwert die Ausbildung eines individuellen Profils aus schulexternen Gründen. Die Grundschullehrerinnen geraten dann leicht in die Rolle der Reformverhinderer. So gesehen kann für den Staat die Gewährung vergrößerter Entscheidungs- und Handlungsspielräume zur Ent-lastung, für Grundschullehrerinnen im Gegenzug aber zur Belastung werden, weil ihnen im Falle des Misserfolges von Neuerungen der »schwarze Peter« zugeschoben werden kann.

Schwerer als diese negative Rückwirkung auf das Berufsverständnis der Grundschullehrerin wiegt eine Konsequenz der einzelschulischen Teilautonomie, auf die Terhart in einem anderen thematischen Zusammenhang aufmerksam gemacht hat (vgl. Terhart 1996). Schulprofile müssen nach außen, d. h. gegenüber Eltern und Schülern transparent gemacht und von ihnen akzeptiert werden. Das schließt ein gewisses Maß an »Kundenorientierung« ein, mit der auf die Grundschullehrerin völlig neue Kontrolle ausgeübt werden kann. Ihre Arbeit wird neben Aufsichtsbehörden zusätzlich von »Kunden«, den Eltern und Schülern nämlich, kritisch begleitet und überprüft.

Im Extremfall ist dann nichts mehr sakrosankt am Beruf der Grundschullehrerin. Sie sieht sich zunehmend vor Begründungszwänge gestellt und ist weitaus mehr als bisher den heterogenen Ansprüchen von Eltern und Schülern ausgesetzt. Sollte das eintreten, dann wird mit der Zunahme an einzelschulischer Selbständigkeit die Bevormundung durch den Staat durch eine von den »Kunden« ausgehende ersetzt, also lediglich der Druck von oben nach unten verlagert. Eine Entspannung der Berufssituation der Grundschullehrerin ist davon nicht zu erhoffen angesichts der divergierenden Erwartungen, die Eltern bereits jetzt gegenüber der Grundschule anmelden. Es muss im Gegenteil befürchtet werden, dass die Teilautonomisierung für die Grundschullehrerin neue Spielarten von Zerreißproben erzeugt, in deren Gefolge sich möglicherweise Verzweiflung, Resignation, persönliche Verhärtung oder Krankheiten einstellen.

Frau Prof. Dr. Margarete Götz,
Vorsitzende der Landesgruppe Baden-Württemberg

4. Auswege

Um die täglichen Belastungs- und Problemsituationen unbeschadet zu bewältigen, wird der Grundschullehrerin in der Literatur u. a. die Supervision als Hilfe angeboten (vgl. Spanhel/Hüber 1995). Dieser Weg mag durchaus erfolgversprechend sein, greift jedoch insofern zu kurz, als er die Berufsarbeit der Grundschullehrerin psychologisiert und dadurch deren politische Dimension vernachlässigt. Diese gerät ins Blickfeld, wenn man sich vergegenwärtigt, dass nahezu alle gesellschaftlichen Problemlagen, seien es die gewandelten Familienverhältnisse, der Medienkonsum, die Umwelt-, Gewalt-, Drogen- oder Aidsproblematik pädagogisiert werden und damit ihre Bearbeitung der Grundschullehrerin aufgebürdet wird. Sie soll gleichzeitig erziehen und unterrichten, die Grundschüler sowohl fördern wie auslesen als einfühlende Sozialtherapeutin und als distanzierte Beurteilungsinstanz, als Vermittlerin von persönlichem Lebenssinn und als Reformmotor einer öffentlichen Institution agieren.

Durch die Konzentration unterschiedlichster Aufgaben auf ein und dieselbe Person, erfährt deren Beruf eine nahezu grenzenlose Ausuferung, die einen stetig steigenden Belastungszuwachs einschließt. Soll er abgebaut werden, ist zuallererst die Frage zu klären, worin denn das Spezifikum der Berufsaufgabe der Grundschullehrerin besteht. Da diese Frage den Auftrag einer öffentlichen Bildungseinrichtung, die alle Kinder durchlaufen, zentral betrifft, ist darüber eine pädagogische wie politische Debatte zu führen.

Margarete Götz

Anmerkungen

[1] Die Ausführungen stellen die leicht überarbeitete Fassung eines Vortrages dar, der im Februar 1996 auf der Mitgliederversammlung des Grundschulverbandes-Landesgruppe Baden-Württemberg gehalten wurde.

[2] Zu den Zahlenangaben vgl.: Immer älter und immer länger krank (1993)

Literatur

Cloetta, B./Hedinger, U.K.: Die Berufssituation junger Lehrer. Eine empirische Untersuchung über Probleme, Einstellungen, Befinden und Schulsituation von Berufsanfängern an Primarschulen des Kantons Bern. Bern 1981.

Czerwenka, K.: Lehrer heute: »Ausgebrannt«, »ausgelaugt« oder doch nur hoch belastet? In: Pädagogische Welt 47 (1993), S.242-247

Flitner, A.: Besinnung auf die Grundschule. In: Grundschule 13 (1981), H. 11, S. 454-458

Ders.: Wirklichkeitssinn und Möglichkeitssinn. Über Lehrerarbeit und Schulreform. In: Kalb, P.E./Petry, Ch./Sitte, K. (Hrsg.): Unterrichten – und was sonst? Zum Berufsverständnis von Lehrerinnen und Lehrern. Weinheim, Basel 1990

Fölling-Albers, M. (Hsg.): Veränderte Kindheit – Veränderte Grundschule. Frankfurt/M. 1989

Gudjons, H. (Hrsg.): Entlastung im Lehrerberuf. Hamburg 1993. Immer älter und immer länger krank. In: Die Höhere Schule 1993, H. 7/8, S. 9-13.

Katzenberger, L.F.: Lehrer im Spannungsfeld von Anspruch und Wirklichkeit. In: Götz, M. (Hrsg.): Leitlinien der Grundschularbeit. Langenau-Ulm 1994, S. 155-182.

Lange-Schmidt; I.: »Hätte ich das schon früher gelernt ...« Supervision in der Ausbildung. In: Pädagogik 46 (1996), H. 6, S. 27-32.

Rolff, H.-G.: Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim, München 1993 Schon jenseits der Grenze? In: Pädagogik 46 (1994), H. 6, S.6-9

Spanel, D./Hüber, H.-G.: Lehrersein heute – berufliche Belastungen und Wege zu deren Bewältigung. Bad Heilbrunn 1995.

Terhart, E.: Lehrerprofessionalität. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.): Zukunftsfelder der Schulforschung. Weinheim 1995, S. 225-266.

Wie Lehrer »systematisch krank gemacht« werden. Professor Dr. Wolf Müller-Limmroth über die Arbeitsbelastung im Lehrerberuf. In: Die Höhere Schule 1993, H.11, S.15-18.

Impressum

»Grundschulverband aktuell«, das Mitteilungsblatt des Arbeitskreises Grundschule – Der Grundschulverband – e. V., erscheint vierteljährlich. Es wird allen Mitgliedern zugestellt und folgenden Fachzeitschriften beigelegt: Grundschule, Grundschulzeitschrift. Der Bezugspreis ist im Mitgliedsbeitrag enthalten.

Verlag: Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband e. V. – Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt/Main, Tel. 0 69/77 60 06, Fax: 0 69/70 74 780

Schriftleitung: Horst Bartnitzky, Heinrich-Albrod-Str. 54, 47249 Duisburg, im Auftrag des Vorstands des Arbeitkreises Grundschule – Der Grundschulverband e. V.

Redaktionelle Mitarbeit:
Edgar Bohn, Sibylle Jaszovics, Barbara Schlotmann

Herstellung und Anzeigenverwaltung:
novuprint Agentur für Mediendesign, Werbung, Publikationen GmbH, Bödekerstr. 73, 30161 Hannover, Tel. 05 11/39 22 27,Telefax 05 11/39 22 36

Druck: Buchdruckwerkstätten Hannover GmbH, 30449 Hannover

ISSN 1430–7804