

1. Problemstellung der Untersuchung

Der Lehrer/-innenberuf ist eng mit dem bürgerlichen Emanzipationsprogramm, der Vorstellung eines geschichtlichen Fortschritts verbunden. Das bürgerliche Emanzipationsprojekt zielt auf die Entwicklung einer ganzen Welt, ist deshalb universell gedacht und angelegt. Die Profession soll dieses gesellschaftlich verwirklichen und gerät mit ihrer Handlungslogik in Widersprüche, die den Beruf bis heute auch dann prägen, wenn sich Emanzipationsperspektiven zu verflüchtigen scheinen. Was bleibt, ist eine im Kern widersprüchliche Handlungslogik. Mit unverwechselbaren Individuen zu arbeiten und gleichzeitig gesellschaftliche Normansprüche durchzusetzen (Forneck 1997, S. 73-74) ist das eigentliche Geschäft des Lehrer/-innenberufs. Widersprüchlich ist die Handlungslogik auch deshalb, weil die Vermittlung und Durchsetzung gesellschaftlicher Normansprüche als Tätigkeitsfeld durchaus exakt und für alle Professionsmitglieder angebar ist. Die Vermittlung mit den Ansprüchen und Bedürfnissen von Individuen aber diese Tätigkeit gleichwohl wieder jeder Normierung (und damit Messbarkeit) entzieht. Diese Problemlage des Lehrerberufs tritt in neuen, verschärften Formen auf, wenn sich Gesellschaften radikal pluralisieren und Biographien individualisieren, die Profession mit sozio-kultureller Heterogenität und biographischer Dynamisierung dieser Heterogenität konfrontiert ist.

Diese Heterogenität ist ein gesellschaftliches Phänomen industrieller Gesellschaften, dem inzwischen auch die Soziologie Rechnung trägt. Die durch die sozio-kulturelle Pluralisierung (Hradil 1993) entstandene Vielfalt macht die Entwicklung von Gesellschaftsmodellen notwendig, die in einer Kombination von objektiven und subjektiven Daten (z.B. Wertorientierungen, alltagsästhetische Schemata, Lebensstile) soziale Milieus identifizieren (z.B. SINUS, Hradil 1993). Die Gesellschaft ist also stärker als früher fragmentiert und zugleich finden wir ein vermehrtes Mass an sozio-kultureller Mobilität. Wertorientierungen, alltagsästhetische Leitbilder und Lebensstile werden offenbar im Laufe des Lebens gewechselt und bestimmen nicht mehr für eine ganze Biographie.

Zugleich damit vollzieht sich ein Entstandardisierungsprozess der beruflichen Welt. Durch die verkürzten zeitlichen Horizonte und einen permanenten Wechsel von Produkten, Produktions- und Vertriebstechneiken, Organisationsformen und Werbestrategien ändern sich die Tätigkeiten andauernd. Der spezifische Beruf verliert seine identitätsbildende Funktion (Offe 1983, S. 50f), weil er nicht mehr eindeutig als feststehendes Set von Tätigkeiten und Bedeutungen existiert. Die nun zu vermittelnden Inhalte, Fähigkeiten und Fertigkeiten selbst unterliegen damit einer Pluralisierung und Individualisierung. Zu vermittelnde Fähigkeiten wie 'Problemlösung' sind nicht mehr eindeutig normierbar, sondern situativ und individuell (nach Lernmotivation, lernbiographischen Voraussetzungen, Problemlagen etc.) sehr unterschiedlich zu konkretisieren.

Korrespondierend verändert sich der Sozialisationsprozess von Kindern und Jugendlichen in einer der gesellschaftlichen und kulturellen Dynamik vergleichbaren Geschwindigkeit. Die Wirklichkeitserfahrung des schulischen Klientels wird unter bestimmten Bedingungen durch bildmediale Eindrücke leitthemenartig (Austermann 1996, S. 99) dominiert. Allgemein kann festgestellt werden, dass die gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse die sozialen Erfahrungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen in einem tiefgreifenden Sinn (Zeiber & Zeiber 1994) verändern. Jugendliche leben vermehrt in pluralen, nebeneinander bestehenden Subkulturen (kritisch dazu Diederichsen 1996, S. 225ff) mit ihren unterschiedlichsten Wertvorstellungen und Lebensentwürfen.¹ In der Schule, in der diese pluralen Kulturen aufeinandertreffen, wird eine neue Form der Sozialisationsarbeit erforderlich, nämlich die Konstitution eines öffentlichen Raumes, der die unterschiedlichsten Kulturen in sich aufnimmt, gelten lässt und gleichzeitig eine öffentliche Handlungs- (bzw. Lern)logik etabliert. In diesem Sinne werden sozialisierende Anteile im Unterricht und dem schulischen Geschehen grösser und zugleich

¹ Sh. zur Heterogenität und zur Widersprüchlichkeit jugendlicher Subkulturen die Untersuchungen von Silbereisen, Vaskovic & Zinnecker 1996, S. 63-81.

konflikthafter. Hinzu kommen die Folgen des „Abbaus an Gratiserziehung, des Bedeutungsverlustes traditioneller Sozialisationsformen in der Familie“.²

Die bereits im Kern widersprüchliche Handlungslogik des Lehrer/-innenberufs verschärft sich dadurch. Einerseits wachsen die Ansprüche an individualisiertes Handeln. Zugleich aber wird mit der Inflation der Bildungsabschlüsse (Bourdieu) eine Verschärfung der Standardisierung der Zertifikate notwendig, um die gesellschaftliche Funktion des Bildungssystems aufrechtzuerhalten. Kann man eine solche sowohl vielschichtige, an in sich widersprüchlichen Anforderungen orientierte Tätigkeit messen?

Die Antwort auf diese Frage muss lauten: Man tut es seit Beginn des Berufs immer schon. Die gesellschaftliche Normierung der Lehrer/-innentätigkeit folgt seit dem neunzehnten Jahrhundert einer bipolaren Logik. Einerseits wird die Unterrichtsverpflichtung so bemessen, dass sie in etwa der gesellschaftlich gültigen Normarbeitszeit entspricht. Dabei geht man von einer fachlichen Anspruchsniveauperspektive aus: Je anspruchsvoller der Unterricht, um so höher die Vorbereitungs-, Nachbereitungs- und Betreuungszeiten, um so geringer die Unterrichtsverpflichtung. Die gesellschaftliche Wertung der Unterrichtstätigkeit hingegen drückt sich in unterschiedlichen Gehältern aus, die sich an der gleichen Logik wie die der Unterrichtsverpflichtungen orientieren. Diese Normierungsstruktur der Lehrer/-innenarbeitszeit und -belastung unterstellt sowohl ein solcherart strukturiertes Bildungssystem, als auch ein professionelles Handlungsfeld, in dem Unterricht der zentrale Focus der Lehrer/-innenarbeit ist.

Es ist unverkennbar, dass in der letzten Dekade diese Prämissen bildungspolitisch und gesellschaftlich in Frage gestellt werden. Zunehmend verlangen die veränderten Sozialisationsbedingungen eine über die Lehre hinausgehende Professionsauffassung (Forneck 1997, S. 51-64), die sich an individualisierten Lern- und Betreuungsverhältnissen orientiert. Der sprachliche Wandel, in dem 'Unterricht als Lehre' durch professionell 'gestaltete Lernarrangements' ersetzt werden soll, macht auf einen tiefgreifenden professionellen Modernisierungsprozess des Lehrer/-innenberufs aufmerksam, in dem sich die Profession gegenwärtig befindet. In solchen Prozessen wird der gesellschaftliche Status der verschiedenen Professionsteile neu ausgehandelt.³ Zugleich ergibt sich für die Profession ein zusätzlicher Belastungsdruck, der sich aus einem professionsspezifischen Modernisierungsparadox ergibt: Das dysfunktionale Auseinandertreten von aktueller Professionstätigkeit und gesellschaftlichen Erfordernissen⁴ stellt einen Belastungsfaktor dar.

Dabei ist der säkulare Trend zur Individualisierung als selbstreferentiellen Vergesellschaftungsmodus - und mit diesem Problem ist die Profession im Kern konfrontiert - nicht aufzuhalten. Diese globale Entwicklung firmiert in der Soziologie unter dem Begriff der individuellen oder subjektiven Modernität und ist mit der makrotheoretisch orientierten ökonomischen und sozialwissenschaftlichen Wachstums- und Entwicklungsforschung im Kontext der Dritten Welt verbunden. Es geht dabei um die Rolle des Individuums im Modernisierungsprozess, konkreter um den Prozess der psychosozialen Veränderung und Anpassung von Individuen, die zunehmend mit modernen Institutionen in Kontakt kommen (Inkeles 1984, S. 352f). Die These lautet, dass sich weltweit ein ‚Syndrom individueller Modernität‘ durchsetzt, in dem der moderne Mensch, so Inkeles, „ein informierter Bürger, der am politischen Leben teilnimmt [ist-HJF/FS]; er weist ein ausgeprägtes Wirksamkeitsgefühl auf; er ist höchst unabhängig und autonom in seinem Verhältnis zur Tradition, insbesondere wenn er grundlegende Entschei-

² Riecke-Baulecke 1997, S. 23

³ In dieser Dynamik ist diese Untersuchung entstanden. Ausgehend von Forderungen, die sich an der traditionellen Logik des Systems, nämlich den im System niedrigsten Pensen der stratifikatorisch am höchsten stehenden Mittelschullehrer/-innen (Gymnasiallehrer/-innen) orientierten, beschloss die kantonale Regierung eine umfassende Überprüfung der Lehrer/-innenbelastung.

⁴ Um Missverständnisse zu vermeiden, sei angemerkt, dass das Bildungssystem und andere gesellschaftliche Systeme immer auseinandertreten müssen, weil sie sonst nicht funktional aufeinander bezogen sein können. Wenn hier von struktureller Funktionalität gesprochen wird, dann ist nie an eine einfache Anpassung des Bildungssystems an gesellschaftliche Anforderungen gedacht.

dungen über persönliche Angelegenheiten trifft; und er ist offen für neue Erfahrungen und Ideen; das heisst, er ist relativ aufgeschlossen und kognitiv flexibel“ (Inkeles 1984, S. 363). Es sind zwei Begriffe, die dieses Konzept nochmals verdichten: Kognitive Flexibilität und individuelle Autonomie (Goldschmidt & Schöfthaler 1984, S. 465). Die gegenwärtigen reformpädagogischen Zielsetzungen sind also als Versuch, eine Modernisierung des Subjektmodells der Schule durchzusetzen, zu verstehen und zielen auf die psychosoziale Veränderung ihres Klientels; insofern sind die aktuellen reformpädagogischen Bemühungen Ausdruck einer allgemeinen kulturellen und gesellschaftlichen Veränderung. Es soll um die „Umstellung von entlastenden Traditionen auf Ich-Leistungen“ gehen, und dies hat wesentliche Konsequenzen für die Institutionenreform (Combe & Buchen 1996, S. 280). Anders: Schule als gesellschaftliche sozialisatorische Institution soll ‚subjektive Modernität‘ als funktionales Korrelat zu gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen hervorbringen. Darin besteht ihre allgemeine Funktionalität. Dann aber muss die alte Lehre und mit dieser ein Professionsverständnis aufgegeben werden, das sich wesentlich als Vermittlung eines kanonisierten Wissens versteht (zur dann jedoch anstehenden neuen Standardisierung sh. Forneck 2000). Dies impliziert die Notwendigkeit didaktische und methodische Innovationen zu realisieren, die aber nicht mehr inhaltlich abgesichert werden können, da sie auf subjektive Modernität zielen. Genau diese kann ja nicht qua Professionswissen als feststehendes Set von methodischen Arrangements umgesetzt werden, sondern muss mit den Schülerinnen und Schülern diskursiv ausgehandelt werden. Dadurch erhöht sich das Risiko des Lehrerhandelns ausserordentlich, da das Handlungsfeld sich drastisch entstandardisiert. Zudem ist der Erfolg des Handelns in unstrukturierten Prozessen nicht durch eindeutige Erfolgskriterien einschätzbar, die dann die Unsicherheit beenden könnten. Die Modernisierung der Schule stösst die Profession in eine Dynamik, die objektiv belastend ist.

Die professionsinterne Klage über 'belastende Stresssituationen im schulischen Alltag, berufliche Überforderung und berufsbedingte gesundheitliche Störungen' (Dubs 1989, S. 122) korrespondiert nun mit einer konservativen Beharrungsstrategie, die als Belastungsreflex verstanden werden kann. Dadurch aber treten einerseits beharrende Professionskräfte und reformorientierte Lehrer/-innen in einen Konflikt. Die internen Konflikte nehmen zu. Zum andern wird die Kluft zwischen externen Reformanforderungen und interner Beharrung grösser. Die Reflexe der Profession werden so, über die an sich bereits belastende Situation, selbst zu einem Belastungsfaktor.

Die systematische Frage, die man sich im Zusammenhang mit der aufgespannten Problemlage für die Lehrerarbeitszeit und -belastung stellen muss, um aus diesem Modernisierungsparadox herauszufinden, ist die der funktionalen Gestaltung der Lehrertätigkeiten der gesamten Profession. Die zeitliche und merkmalsbezogenen Strukturen der Professionstätigkeiten müssen strukturell äquivalent zu der Funktion des Systems und seiner Teile sein.

Ordnet man die Frage der subjektiven und objektiven Belastung von Lehrkräften in diesen skizzierten Problemhorizont ein, so stellt sich die Frage, ob die durch das bisherige System und durch die konkreten Pflichtstundenzahlen indizierten aktuellen Belastungen für Lehrer/-innen aller Schulformen und Schulstufen noch gerecht verteilt sind. Für diese Studie hiess dies von Beginn an, nicht nur aktuelle Belastungen zu erheben, sondern die Untersuchung so anzulegen, dass empirische Daten als ein Beitrag zur Beurteilung der o.a. strukturell-funktionalen Fragen gewonnen wurden. Dieser Anspruch führte zu einem aufwendigen Methodeneinsatz und der Entwicklung eines umfangreichen Fragenkatalogs.

2. Stand der Forschung zur Lehrerarbeitszeit

Die Lehrerarbeitszeit ist – wie auch die Soziologen Hübner und Werle (1997, S. 3) bemerken – ein immer aktuelles Thema. Angeregt durch laufende oder gerade abgeschlossene Studien, derzeit z.B. in Nordrhein-Westfalen (Mummert+Partner 1999), und entsprechende Berichte der GEW (Boese 1999), findet sie immer wieder auch in der Öffentlichkeit Beachtung. Diskussionsforen im Internet, in denen Lehrer öffentlich über ihre Belastungen durch Korrekturfächer diskutieren, und Themenschwerpunkte in Zeitschriften fokussieren dieses Thema. So betitelt DIE ZEIT vom 2. Dezember 1999 eine vierseitige Reportage über die psychischen Belastungen des Lehrerberufs in der Beilage WISSEN: „Lehrer der Zukunft. Pädagogen proben den Wandel: Wie sich Schulen erneuern. Was Lehrer lernen. Was Schüler wissen müssen“ (DIE ZEIT, Nr. 49 1999, S. 1). Repräsentative Aussagen finden sich in diesen Publikationen kaum, aber sie verdeutlichen die Aktualität des Themas über die Fachpresse hinaus.

Ernstzunehmende empirische Untersuchungen zur Arbeits(zeit)belastung im Lehrerberuf reichen über 40 Jahre zurück. Holtappels (1998) spricht von 15 ernstzunehmenden Studien in Deutschland seit 1958. In eben jenem Jahr haben Graf und Rutenfranz (1963) Daten zur zeitlichen Belastung erhoben. Da sich im Laufe der Jahre bis heute sowohl bildungs- als auch arbeitspolitisch bedeutsame Entwicklungen vollzogen haben (zur Entwicklung der Lehrerarbeitszeit sh. Schmidt 1995, S. 3-20), sollen in der hier folgenden Präsentation ausgewählte deutschsprachige Studien aus den vergangenen 15 Jahren Berücksichtigung finden. Da die Zahl der Studien begrenzt ist, wird auch heute wiederholt noch auf diese Bezug genommen. In die folgende Tabelle sind Studien aus dem deutschen Sprachraum ab 1960 eingegangen, die in der Fachliteratur Erwähnung finden. Anspruch auf Vollständigkeit kann sie jedoch nicht erheben.

Tabelle 2.1: Studien zur Arbeits(zeit)belastung im deutschsprachigen Raum

Nr.	Verfasser	Fach ¹	AZ /BS ²	Publ.-Jahr	N	Region
1	Frister, Häker & Hoppe ³		AZ	1960	385	Berlin
2	Graf & Rutenfranz		AZ	1963	1.681	Dortmund, Lüdenscheid
3	Sommerlatte ⁴		AZ	1970	109	Berlin
4	Nengelken & Ulich		AZ	1972	576	Bayern
5	Segerer, Wulsten& Ulich ⁵		AZ	1975	1.000	NRW
6	Knight Wegenstein AG	ja	AZ	1973	9.129	Bundesrepublik
7	Gräßler & Klose ⁶	ja	AZ	1975	391	DDR
8	Müller-Limmroth	nein	BS	1980	185	<i>Re-Interpretation Studie 6</i>
9	Saupe & Möller	nein	BS	1981	404	Berlin
10	von Engelhardt	ja	AZ	1982	1.299	Niedersachsen
11	Kischkel	ja	AZ	1984	1.100	NRW, Hessen
12	Häbler & Kunz	ja	AZ	1985	1.214	Bayern, Saarland, Rheinland-Pfalz
13	Wulk	nein	BS	1988	68	Schleswig-Holstein
14	Schäfer ⁷		AZ	1990	19	Bremen
15	Redeker	nein	BS	1993	19	Bremen
16	Frazis, Schmid & Matas ⁸		AZ	1994	146	Basel (CH)

Nr.	Verfasser	Fach ¹	AZ /BS ²	Publ.-Jahr	N	Region
17	Hübner ⁹	nein	AZ	1994	599	Berlin
18	Kramis-Aebischer		BS	1995	442	Freiburg & Luzern (CH)
19	Gamsjäger & Sauer	nein	BS	1996	103	Land Salzburg (A)
20	Foerster ¹⁰			1996	82	Hessen
21	Mummert+Partner	ja	AZ	1999	6.059	NRW
22	Schönwälder & Plum	nein	BS	1998	24	Bremerhaven
23	Wendt	nein	BS	1998	1.105	Berlin
24	Landert (LCH)	nein	AZ	1999	2.576	Deutschschweiz

¹Wird die Belastung auch in Abhängigkeit von den Fächern analysiert? ²AZ=primär Arbeitszeitstudie, BS=primär Belastungsstudie; ³zit. in Rudow (1994); ⁴, ⁵zit. in Kischkel (1984); ⁶zit. in Rudow (1994); ⁷zit. in Redeker (1993); ⁸ zit. in Landert (1999); ⁹zit. in Hübner & Werle (1994, S. 209ff); ¹⁰ohne Quellenangabe zit. in Schönwälder & Plum (1998, S. 16).

Die Auswahl der im folgenden darzustellenden Studien erfolgt unter fünf Gesichtspunkten:

1. Die Zahl der teilnehmenden Lehrkräfte darf nicht zu klein sein. Es sollten mehrere hundert Lehrer beteiligt sein, um auch bei fehlender Repräsentativität – die für die meisten Studien gilt – aussagekräftige Ergebnisse zu erzielen.
2. Der Untersuchungsgegenstand soll die Arbeitszeit und/oder andere, primär psychologische Belastungsfaktoren des Lehrerberufs sein.
3. Da in der Diskussion um die Lehrerbelastung, besonders unter dem Zeitaspekt, die Fächerabhängigkeit immer wieder betont wird (Schmidt 1995; Mummert+Partner 1999), werden diejenigen Studien bevorzugt berücksichtigt, in denen der Arbeitsaufwand auch nach Fächern differenziert betrachtet wird.
4. Die Untersuchung soll nicht zu alt sein. Hier ist das Publikationsjahr 1980 als untere Grenze gewählt worden. Studien aus den vergangenen zehn Jahren werden jedoch bevorzugt.
5. Es soll sich um eine ernstzunehmende und anerkannte Studie handeln, die, wenn sie nicht zu jung ist, in der Fachliteratur bereits zur Kenntnis genommen und kommentiert worden ist.

Neben den Studien, die diese Kriterien erfüllen, wird aus zwei Gründen die Knight-Wegenstein-Studie aus dem Jahre 1973 referiert. Erstens sind im Rahmen dieser Studie bundesweit Daten erhoben worden, während andere Untersuchungen sich auf ausgewählte Schulstufen oder regional auf Städte oder Bundesländer beschränkt haben. Zweitens findet sie in der Fachliteratur noch immer Beachtung (z.B. Schmidt 1995), und sie wird nach wie vor zum Vergleich mit Ergebnissen aus neueren Studien herangezogen. Die Darstellung erfolgt in chronologischer Reihenfolge.

Aus der Tabelle ist abzulesen, dass die Zahl der (mehr oder weniger) reinen Arbeitszeitstudien die der Belastungsstudien überwiegt. Dargestellt werden soll eine Auswahl möglichst unterschiedlicher Untersuchungen, um so ein breites Spektrum an Varianten vorstellen zu können.

2.1 Darstellung ausgewählter Studien

2.1.1 Knight Wegenstein AG. (1973). Die Arbeitszeit der Lehrer in der Bundesrepublik Deutschland. Zürich: Knight Wegenstein AG. (Studie 6)

2.1.1.1 Forschungshintergrund

Diese vom Kultusministerium des Landes NRW in Auftrag gegebene, von Schwoerer (Zürich) und Wendling (Düsseldorf) bundesweit durchgeführte Studie verfolgte das Ziel, die Arbeitszeit der Lehrer zu ermitteln und Grundlagen für die Neufestsetzung von Pflichtstunden zu erarbeiten.

2.1.1.2 Empirische Untersuchung

Analyseschwerpunkt:

Im Mittelpunkt der Analyse stand die (Wochen-)Arbeitszeit und ihre Verteilung auf die unterschiedlichen beruflichen Tätigkeiten des Lehrers. Dazu diente eine Erhebung des Istzustandes der Lehrerarbeitszeit.

Datengrundlage:

Bundesweit sind von 9.129 Lehrerinnen und Lehrern aller Schulformen Daten erhoben worden. Es handelt sich um eine repräsentative Stichprobe, bei der die Autoren von einer Zufallsauswahl der Schulen ausgegangen sind. Innerhalb der Schulen wurden die Teilnehmenden durch das Los bestimmt.

Erhebungsgegenstand:

Erfassung der Arbeitszeit bezogen auf:

- unterrichtsbezogene Aufgaben – Fachklassentätigkeit je nach Schulart (langfristige Unterrichtsplanung, Vor- und Nachbereitung je Stunde, Unterricht, Leistungskontrollen incl. Klassenarbeiten, Beratung und Betreuung von Schülern und Eltern, Fortbildungen) – klassenbezogene Tätigkeiten.
- Aufgaben im Rahmen von Schulorganisation und Schulverwaltung (Aufsicht, Vertretungsstunden, Leitungs- u. Verwaltungsaufgaben, Konferenzen, Tätigkeit in der Lehrerbildung, Betreuung von Unterrichtsmitteln) – lehrerbezogene Tätigkeiten.

Methodisches Vorgehen:

- (a) Die Arbeitszeit wurde über einen Zeitraum von 31 Tagen durch Selbstdeklaration der Lehrpersonen in vorgefertigten Formularen erfasst.
- (b) Zur Erfassung individueller Profile sind Klausurtagungen durchgeführt worden, an denen andere Lehrkräfte als die unter (a) befragten teilnahmen. Im Rahmen einer Einzel- oder Gruppenbefragung sind differenzierte Fragebögen bearbeitet worden.
- (c) Es wurden Parallelerhebungen in Österreich und der Schweiz durchgeführt.

Ergebnisse:

Die zeitliche Beanspruchung variiert in Abhängigkeit von Schulart, Funktion und Unterrichtsfächern, wobei die schulischen Funktionen den bedeutendsten Anteil der Belastungen einnehmen. Bezüglich der Bundesländer zeigen sich ebenfalls Differenzen: hessische Lehrer leisten den höchsten Zeitaufwand. Der Bundesdurchschnitt für alle Schularten beträgt 45,1 Wochenstunden (bei 47 Jahreswochen).

Zur objektiven Feststellung der zeitlichen Belastung eines Lehrers bewerteten die Autoren sämtliche Elemente der Lehrertätigkeit in Form von Zeitaufwandspunkten, wobei gilt: 1 Punkt = 1 Minute pro Woche. Für die einzelnen Fächer, Schularten und Klassenstufen wurde aus den Angaben der befragten Lehrer ein differenziertes Punktsystem abgeleitet. Versucht man, die Punkte auf einzelne Unterrichtsstunden zu beziehen, dann erhält eine Stunde Deutschunterricht in der Hauptschule, Klasse 7-9 103 Punkte. An der Realschule, Klasse 7-10 wurden 114, am Gymnasium 121 und an der integrierten

Gesamtschule 112 Punkte ermittelt. Auf diese Weise haben die Autoren die Fächer über alle Klassenstufen und Schularten hinweg differenziert.

Ein Hauptergebnis dieser Studie lautet: „Die Untersuchung führte zu dem Ergebnis, dass [...] das jetzige System der Pflichtstundenbemessung (Regelstundenmass) und der Stundenentlastung für die Festsetzung regelmässiger wöchentlicher Arbeitszeit der Lehrer und eine gleichmässige, gerechte und überschaubare Zeitbelastung des einzelnen Lehrers ungeeignet ist“ (Knight Wegenstein AG 1973, S.1).

2.1.2 Müller-Limmroth, W. (1980). Arbeitszeit – Arbeitsbelastung im Lehrerberuf. Eine arbeitsphysiologische Bewertung der Belastung des Pädagogen unter Berücksichtigung der Lehrerarbeitszeit. In: Im Brennpunkt (hrsg. von der GEW), Heft Mai 1980. (Studie 8)

2.1.2.1 Forschungshintergrund

Die GEW hatte beim Institut für Arbeitsphysiologie der TU München, Prof. Dr. med. W. Müller-Limmroth, ein Gutachten zur Lehrerarbeitszeit und –belastung in Auftrag gegeben. Müller-Limmroth hat seine Analyse auf arbeitswissenschaftliche Aspekte des Lehrerarbeitsplatzes konzentriert, da diese in früheren Untersuchungen vernachlässigt worden sind. Die Arbeitszeit, die im Vordergrund bisheriger Studien zur Arbeitsbelastung von Lehrerinnen und Lehrern steht, stellt jedoch nur eine Teilgrösse in der Arbeitsbewertung dar. Neben den Arbeitsinhalten und den umweltbedingten Einflussgrössen muss zwischen *Arbeitsbelastung* und *Arbeitsbeanspruchung* differenziert werden. Aus diesem Grunde hat Müller-Limmroth ein Leistungsfaktorenschema für den Lehrer entwickelt. Als wesentliche Leistungsvorbedingungen führt er an: Stundenplan, Klassenstärke, Klassenfrequenz, Alter der Schüler/-innen, Lehrmittel, Unterrichtsraum (Klima, Beleuchtung, Lärm), Tageszeit, Pausennutzung (Aufsicht, Elterngespräche, Unterrichtsvorbereitung). Diese Bedingungen gilt es zu optimieren. Die eigentliche Leistungsfähigkeit wird verstanden als Summe aus Leistungsbereitschaft und Leistungsreserve. Unter normalen Arbeitsbedingungen bleibt ein erheblicher Teil der Leistungsfähigkeit in Reserve, selbst bei anstrengendster Arbeit. Sind aber die Leistungsvorbedingungen nicht optimal, hat dies eine stärkere Beanspruchung von Leistungsreserven und damit Erschöpfung zur Folge.

Die Vielfalt der Tätigkeiten, die ein Pädagoge zeitgebunden in ständig wechselnder Folge zu leisten hat, stellt an sich bereits eine Gesamtbelastung dar. Als wesentlichen Basisbelastungsfaktor sieht Müller-Limmroth die Arbeit im Konflikt mit der biologischen Uhr an.

2.1.2.2 Empirische Untersuchung

Analyseschwerpunkt:

Der Autor legt in seinem Gutachten einen Schwerpunkt auf die Analyse und Bewertung der Leistungsvorbedingungen und die sich aus diesen ableitenden gesundheitlichen Folgerungen. Dabei sucht er physische, mentale und psychische Belastung zu erfassen.

Datengrundlage:

Als empirische Grundlage hat Müller-Limmroth die Daten der Knight-Wegenstein-Studie (1973) und eine Stichprobe von n=185 Arbeitsbögen (von ebensovielen Lehrern) über zwei nicht aufeinander folgende Schulwochen arbeitswissenschaftlich neu analysiert. (Bei der von ihm sog. „eigenen Erhebung“ ist nicht eindeutig ersichtlich, ob es sich (a) um eine Teilstichprobe aus der Knight-Wegenstein-Studie handelt oder (b) um selbst erhobene Daten nach demselben Muster. Für beide Möglichkeiten gibt es Hinweise, die für (a) überwiegen.)

Erhebungsgegenstand:

Erhoben wurden die Wochenarbeitszeit (hier auf der Basis einer 6-Tage-Woche) und Faktoren der mentalen, psychischen und physischen Belastung.

Die **Wochenarbeitszeit** wird gemäss folgender Tätigkeiten differenziert: Vor- und Nachbereitung zum Unterricht, Korrekturen, Konferenzen und sonstige Tätigkeiten. Letztere umfassen organisatorische Aufgaben (Aufsicht, Beschaffung/Bestellung etc., Verwaltung), pädagogische Aufgaben (Klassenlehrertätigkeit, Wandertage, unterrichtsbezogene Verwaltungsaufgaben, Tätigkeiten im Zusammenhang mit besonderen pädagogischen Veranstaltungen, Fortbildung, Aussenkontakte, Elternkontakte, Gremienarbeit u.a.).

Mentale, psychische und insbesondere physische **Belastungsfaktoren** werden ausführlich dargestellt, jedoch nicht empirisch erfasst.

Als Voraussetzungen, den vielfältigen mentalen und psychischen Belastungen standzuhalten, gelten dem Autor: hohe Verantwortlichkeit, Einfühlungsvermögen, Anpassungsfähigkeit, gute Beobachtungsgabe, Geistesgegenwart, Umsicht, Zuverlässigkeit, Fleiss, Verbindlichkeit, sicheres Auftreten, Ausgeglichenheit und Humor.

Zu den physischen Belastungsfaktoren zählen: Belastung des Halteapparates, statische Muskelarbeit, Kreislaufbelastung, Stimmbelastung, physiologische Stressreaktionen (auf das Herz-Kreislauf-System, Atmungssystem, Verdauungssystem, die Haut).

Methodisches Vorgehen:

Der Istzustand der Arbeitsstunden wurde erfasst durch Selbstdeklarationen in Wochenarbeitsbögen. Die Tagesbelastung wurde dann umgerechnet (Ausgangspunkt: 6-Tage-Woche).

Von den Belastungsfaktoren wurde nur die subjektiv empfundene Belastungshöhe (Selbstbeurteilung der Lehrer) erfasst, die durch Arbeitsbeanspruchung, Klassenstärken, Befinden in der Schule, Schülerverhalten, Konzentrationsfähigkeit der Schüler, unzureichende Räumlichkeiten, Lehrmittel, Lärm von aussen beschreibbar war. Mentale und psychische Belastungsfaktoren wurden nicht explizit erhoben.

Ergebnisse:

Die **Arbeitsstunden** pro Tag und Woche werden differenziert nach Schularten (Grund-, Haupt- und Volksschulen, Sonderschulen, Realschulen, Gymnasien, berufsbildende Schulen), nach Fächern (Deutsch, Mathematik, Sport), nach Tätigkeitsmerkmalen (Vor- und Nachbereitung, Korrekturen, Konferenzen, sonstigen Tätigkeiten, Sonntagsarbeit) und nach Geschlecht.

Die Auswertung der 185 Arbeitszeitbögen ergab eine Gesamtarbeitszeit (Unterrichtszeit plus aufgeführte Tätigkeitsmerkmale) von 53 Std. 23 Min. pro Woche, die sich wie folgt aufgliedern:

Unterrichtszeit:	18 Std	27 Min.	(45-minütige Unterrichtsstunde
Vor- u. Nachbereitung:	7 Std.	5 Min.	bereits umgerechnet)
Korrekturen:	5 Std.	8 Min.	
Konferenzen:	2 Std.	43 Min.	
sonstige Tätigkeiten:	10 Std.	53 Min.	
Sonntagsarbeit:	3 Std.	1 Min.	

Ergänzend: Springstunden (2 Std. 6 Min.), Pausenzeiten (3 Std.), Zeiten für zweite Wege (1 Std.) und 2 Std. pro Woche für Fortbildungen.

Abzüglich der Ferien ergibt sich eine Wochenarbeitszeit von 51,3 Stunden.

Die Frage nach der subjektiv empfundenen **Belastungshöhe** beantwortet Müller-Limmroth mit Ergebnissen der Knight-Wegenstein-Studie (1973): 87,6% der in jener Studie befragten Lehrkräfte (N=9.129) fühlten sich überbeansprucht, 56,7% hielten die Klassenstärken für zu hoch, 76,5% übten ihren Beruf gerne aus, 57,4% bewerteten das Schülerverhalten positiv, 64,3% beurteilten die Konzentrationsfähigkeit der Schüler negativ, 57,2% nannten die Räumlichkeiten unzureichend bzw. schlecht, 51,4% beklagten ungenügende Lehrmittel, und 67,4% fühlten sich vom Lärm von aussen im Unterricht gestört.

Bei der Beschreibung der physischen Belastungen (täglicher Energieverbrauch, physische Ermüdungsfaktoren etc.) bezieht der Autor sich auf vorliegende arbeitsphysiologische Untersuchungen und erarbeitet sog. „Tauglichkeitsvoraussetzungen für Lehrer“. Auch psychophysiologische Daten zu Blutdruck, Puls, Herzrate etc. führt er zur Unterstützung der beruflichen Gesundheitsgefährdung des Lehrers an, wenn die Ergebnisse auch keinesfalls repräsentativ sind, da sie aus einer sehr kleinen Stichprobe (N=11 Lehrer) stammen. Alle Daten weisen auf erhöhte Stressreaktionen des Lehrers während seiner Arbeitszeit hin – nicht nur während des Unterrichts.

Müller-Limmroth kommt zu dem Schluss, „dass die subjektiv empfundene und objektiv nachweisbare hohe physische und psychomentele Belastung des Lehrers durch Verkürzung der am stärksten gesundheitlich beanspruchenden Unterrichtszeit gemildert werden kann“ (1980, S. 28).

2.1.3 Saupe, R. & Möller, H. (1981). Psychomentele Belastungen im Lehrerberuf. Ergebnisse einer Studie in Berlin-West. Berlin: GEW Landesverband Berlin. (Studie 9)

2.1.3.1 Forschungshintergrund

Vor dem Hintergrund der verstärkten Diskussion um die berufliche Belastung von Lehrerinnen und Lehrern Ende der 70er Jahre erstellten die Autoren im Auftrag der GEW Berlin ein Gutachten über die psychomentalen Belastungen des Lehrerberufs, da frühere Studien den Aspekt der Arbeitszeit in den Vordergrund gestellt hatten. Saupe und Möller knüpfen an die arbeitsphysiologische Untersuchung von Müller-Limmroth (1980) an, der – wie wir unter Punkt 2.1.2 dargestellt haben – somatische Aspekte und damit verbundene körperliche Funktionsstörungen als Folge erhöhter Belastung durch die Lehreraarbeit dargestellt hatte. Da somatische Störungen jedoch erst das Ende einer Reaktionskette bilden, wollen Saupe und Möller arbeitspsychologische Aspekte der Lehrer/-innenarbeit erfassen, um vor einer Chronifizierung somatischer Störungen ggf. präventiv einwirken zu können.

Diese Untersuchung war als Vorstudie gedacht. Sie sollte aufzeigen, dass es sinnvoll sei, neben sog. objektiven physiologischen Daten (Herzfrequenz, Puls, Blutdruck) subjektive Daten zu erheben, um etwas über die Belastungsstruktur des Lehrerabeitsplatzes zu erfahren (Saupe & Möller 1982, Nachtrag).

2.1.3.2 Empirische Untersuchung

Analyseschwerpunkt:

Die Analyse subjektiver Erfahrungen und innerer Verarbeitung struktureller Belastungsmomente im Lehrerberuf steht im Mittelpunkt der Untersuchung. Anhand dieser Analyse sollen Aussagen über die psychomentele Belastung gewonnen werden.

Vier Fragen stehen im Mittelpunkt:

1. Worüber klagen Lehrer/-innen?
2. Wie spiegelt sich der Arbeitsplatz der Lehrer/-innen in den subjektiven Äusserungen wider?
3. Welche Verarbeitungsreaktionen zeigen Lehrer/-innen?
4. Besteht ein Zusammenhang zwischen bestimmten Arbeitsplatzstrukturen und Belastungsreaktionen der Lehrer/-innen?

Datengrundlage:

Zufallsstichprobe von 1.000 Berliner Lehrerinnen und Lehrern (aus der GEW-Mitgliederkartei), an die der Fragebogen verschickt wurde. Der Rücklauf betrug N=404 Fragebögen. Die Erhebung wurde im Sommer 1980 durchgeführt.

Erhebungsgegenstand:

Untersuchungsgegenstand ist psychomentaler Stress bei Lehrerinnen und Lehrern. Es sollten umfassende Aussagen über psychische Belastungen und Beanspruchungen der Lehrpersonen an ihrem Arbeitsplatz gewonnen werden.

Als psychologische Korrelate von Belastung wurden die Dimensionen Depression, Gereiztheit und körperliche Symptome gemäss der Freiburger Beschwerdeliste erfasst.

Methodisches Vorgehen:

In einer Vorstudie sind in Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern Variablen zur Beschreibung der Belastungsstruktur des Lehrerberufs gewonnen worden. Die Ergebnisse sind in einen Fragebogen eingegangen, der an eine Zufallsstichprobe von (West-)Berliner Lehrerinnen und Lehrer verschickt wurde. Es folgte ein Erinnerungsschreiben nach drei Tagen, um sicherzustellen, dass alle Beantwortungen der Fragen sich auf Belastungen während des gleichen Zeitraumes beziehen. Die Erhebung sollte unter dem Eindruck des Berufsalltags durchgeführt werden.

Zur Erfassung arbeitspsychologischer Belastung im Lehrerberuf sind folgende Kategorien erhoben worden: „Nie fertig sein“, Schuldgefühle, Auswirkungen auf das Sozialleben, Rollenkonflikt, soziale Unterstützung, Person-Umwelt-Einpassung, Disziplinthematik, Erschöpfung nach Schulschluss.

Neben diesen berufsspezifischen Belastungsfragen wurden die drei psychologischen Skalen „Depression“ (Zung⁵ 1965), „Gereiztheit“ (Mohr⁶ 1980) und „Freiburger Beschwerdeliste“ (Fahrenberg⁷ 1975) eingesetzt.

Ergebnisse:

Eine ad-hoc-Schätzung der Arbeitszeit ausserhalb des Unterrichts (24 Std. 40 Min.) ergab interessanterweise eine niedrigere zeitliche Belastung als die in anderen Studien durch regelmässige Protokolle erfassten Zeiten.

Addiert man die durchschnittliche wöchentliche Unterrichtszeit dazu, ergibt sich eine Wochenarbeitszeit von 48 Std. 58 Min. (Knight Wegenstein 1973, ermittelte 51 Std. 20 Min. und Müller-Limmroth 1981, 53 Std. 23 Min.).

Eine Auswahl der Ergebnisse aus dem Belastungsfragebogen spiegelt die berufliche Belastung wider: 71,1% der Befragten gaben an, mit der Arbeit für die Schule „nie wirklich fertig zu sein“, ein Gefühl, das eng mit Schuldgefühlen einhergeht (30,3% der Lehrer/-innen erklärten, unter Schuldgefühlen zu leiden). 66,5% der Lehrer/-innen konnten nicht von ihrer Arbeit abschalten und bejahten die Kategorie „Auswirkungen auf das Sozialleben“. Der Sonntag war bei 83,3% der Befragten nicht völlig frei von Arbeit. Rollenkonflikte traten durch sich gegenseitig widersprechende Anforderungen bei den meisten Lehrerinnen und Lehrern auf (Bildungsanspruch vs. Erfüllungsmöglichkeit, Anforderungen der Bildungsbehörde vs. eigenes pädagogisches Selbstverständnis etc.). Mangel an sozialer Unterstützung wurde beklagt (43,4% klagten über unzureichenden Erfahrungsaustausch, nur 18,3% bezeichneten die bestehende Zusammenarbeit als ausreichend). Antworten auf die Items der Skala „Person-Umwelt-Einpassung“ deuten auf ein negativ bestimmtes Verhältnis der Befragten zu ihrer Arbeit. Sie befinden sich nicht in Übereinstimmung mit den Bedingungen und Anforderungen ihrer Umgebung. Die Skala „Disziplinthematik“ erfasst ein zentrales Thema. 76,7% der Lehrer wollten ohne disziplinarische Mittel auskommen, 47,5% stimmten jedoch der Formulierung „in der Praxis muss ich dem ständig zuwiderhandeln“ zu. Erschöpfung nach Schulschluss war ein Charakteristikum bei 64% der Befragten.

Die Items der abhängigen Variablen „Depression“ und „Gereiztheit“ fanden gehäuft Zustimmung, was bei „Gereiztheit“ auf unbewältigten Stress weist, der in die Freizeit getragen wird, und bei Depressions-Items auf ein generelles Gefühl von Müdigkeit und Abgeschlagenheit bis hin zur Resignation.

⁵ Zit. in Saupe & Möller 1981.

⁶ Vgl. Fussnote 5.

⁷ Vgl. Fussnote 5.

Wenn 22% der Lehrer/-innen überwiegend bedrückt und niedergeschlagen sind, ist dieser Prozentsatz besorgniserregend. Die Häufigkeit somatischer Beschwerden gemäss der Freiburger Beschwerdeliste schwankte zwischen 17,8% (Schlafstörungen) und 29,3% (empfindlicher Magen). Hier ergeben sich also deutliche Hinweise auf psychosomatische Beschwerden.

Es wurden korrelative Zusammenhänge zwischen den Belastungsvariablen und den abhängigen Variablen Depression, Gereiztheit und somatische Beschwerden berechnet, die zum Teil hohe positive Werte erzielten. Auch zeichnete sich ein Belastungssyndrom ab – Korrelationen zwischen den vier Variablen „Erschöpfung nach Schulschluss“, „Gereiztheit“, „Depression“ und „körperliche Beschwerden“ bewegen sich zwischen $r=0.5$ und 0.7 , sind also als hoch zu bezeichnen.

Belastungsunterschiede zwischen Vollzeit- und Teilzeitlehrkräften liessen sich nicht nachweisen.

2.1.4 Kischkel, K.-H. (1984). Zur Arbeitssituation von Lehrern. Eine Untersuchung an Gesamtschulen und Schulen des gegliederten Systems. Frankfurt a.M.: Peter Lang. (Studie 11)

2.1.4.1 Forschungshintergrund

Kischkels Untersuchung zur Arbeitssituation von Lehrern entstand im Rahmen eines grösseren Forschungsprojektes des Bundes und der Länder NRW und Hessen am Zentrum I für Bildungsforschung der Universität Konstanz zu sozialen und affektiven Wirkungen unterschiedlicher Schulorganisationsformen (1982).

2.1.4.2 Empirische Untersuchung

Analyseschwerpunkt:

Es geht Kischkel ausschliesslich um den Zeitaufwand von Lehrern, der „wenigstens bis zu einem gewissen Grad zur individuellen Disposition steht“ (1984, S. 146).

Datengrundlage:

Von 2.468 Lehrern aus 40 hessischen und 19 nordrheinwestfälischen Schulen (Gesamtschulen, Förderstufenschulen, allgemeinbildenden Schulen mit Jahrgangsklassen der Sekundarstufe I) lagen 1.100 auswertbare Datensätze vor, 35% aus NRW und 65% aus Hessen.

Erhebungsgegenstand:

Um die **ausserunterrichtlichen**, organisatorisch und personell bedingten **zeitlichen Aufwendungen** zu erfassen, sind:

- die Zahl der Überstunden pro Woche in Unterrichtsstunden
- die Gesamtermässigung der Unterrichtsverpflichtung pro Woche in Unterrichtsstunden
- der durchschnittliche wöchentliche Aufwand für die Unterrichtsvor- und -nachbereitung in Zeitstunden und
- der durchschnittliche wöchentliche Zeitaufwand für Verwaltungsaufgaben bzw. Sitzungen und Konferenzen in Zeitstunden erfasst worden.

Des weiteren sollten die Lehrer/-innen schätzen, wieviel Zeit sie im Vergleich zu anderen Lehrer/-innen, die in der gleichen Situation sind (gleiche Fächer, Funktionen etc.), aufwenden (gleichviel, mehr oder weniger).

Um die **Arbeitszufriedenheit** zu erfassen, wurden vier Quellen der Belastung berücksichtigt:

- allgemeine Arbeitsbedingungen, Ausstattung der Schule etc.
- Unterrichtsvorbereitung, Korrekturen etc.

- Leistungsschwächen, Verhaltensauffälligkeiten, Disziplin und Motivation seitens der Schüler/-innen
- die Klassengrößen.

Methodisches Vorgehen:

Die Daten wurden mittels Fragebogen erhoben, wobei neben den von Kischkel erfassten Inhalten, nämlich Einstellungen, Arbeitszeit und Arbeitssituation, umfangreiche Instrumente zum schulischen Sozialklima, zur Persönlichkeitsbeurteilung der Schüler, zu Reformvorstellungen u.a.m. ausgegeben wurden.

Ergebnisse:

Die **Arbeitszeitdaten** ergaben folgende Aufwendungen pro Woche (Mittelwerte=MW und Standardabweichungen=SD):

- Überstunden: MW=0,97, SD=1,8
- Gesamtermässigung der Unterrichtsverpflichtung: MW=2,3, SD=3,5
- Unterrichtsvor- und -nachbereitung: MW=12,48, SD=5,03
- Verwaltungsaufgaben bzw. Sitzungen und Konferenzen: MW=4,84, SD=5,14.

Die Zeitangaben wurden miteinander zu einem Index verrechnet. Es zeigten sich bzgl. dieses Zeitindex Differenzen zwischen den Geschlechtern: Für Männer wurde ein ausserunterrichtlicher Zeiteinsatz von MW=17,03 Std. (SD=6,88) errechnet, für Frauen MW=14,46 (SD=6,55). Die Differenz ist auf dem 1%-Niveau signifikant ($t=6,01$, $df=1043$, $p\leq 0,001$). Statistisch bedeutsame Alterseffekte zeigten sich für die Gruppe der 36-45jährigen. Männer dieser Altersgruppe leisteten den grössten Zeiteinsatz (MW=18,00, SD=7,45), Frauen den niedrigsten (MW=13,22, SD=6,61). Der ausserschulische Zeitaufwand der Frauen hängt von deren familiärer Situation ab. Lehrerinnen mit eigenen Kindern wenden weniger Zeit für die Schule auf als solche ohne eigene Kinder.

Interessante Ergebnisse zeigte auch die Analyse des Beschäftigungsstatus‘ (Lebenszeitbeamte, Beamte auf Widerruf, Angestellte) in Verbindung mit dem Geschlecht. Nicht-Lebenszeitbeamte wiesen, besonders unter den Frauen, signifikant höhere Zeitaufwendungen auf, Angestellte deutlich niedrigere.

Betrachtet man das Schulsystem und vergleicht die Bundesländer miteinander, so zeigen sich in NRW erwartete Differenzen gemäss Schulniveau (Zeitaufwand Z der Gymnasiallehrer > Z der Gesamtschullehrer > Z der Realschullehrer). In Hessen waren diese Differenzen nicht feststellbar. Gymnasiallehrer arbeiteten nicht mehr als Lehrer an Realschulen und als diejenigen an Gesamtschulen.

Fachabhängigkeiten bzgl. des Zeitfaktors zeigten sich gemäss der Erwartungen. Fachlehrer mit Deutsch gaben die grössten zeitlichen Belastungen an, gefolgt von Mathematik- und Fremdsprachenlehrern. Mit dem niedrigsten Zeitaufwand kamen Lehrkräfte für Sport, Kunst, Religion und Arbeitslehre aus.

Die **Arbeitszufriedenheit** der Lehrer/-innen dieser Stichprobe wurde nur unwesentlich durch die zeitliche Beanspruchung beeinflusst. Es sind andere Faktoren, die zur (Un-)Zufriedenheit des Lehrers/der Lehrerin beitragen. Kischkel hat das Problem unter dem Gesichtspunkt des Schulsystems (Schulart und Lehramt) analysiert.

2.1.5 Wulk, J. (1988). Lehrerbelastung. Qualitative und quantitative Aspekte der psychischen und physischen Belastung von Lehrern. Eine arbeitspsychologische Untersuchung an Lehrern beruflicher Schulen. Frankfurt a.M.: Peter Lang. (Studie 13)

2.1.5.1 Forschungshintergrund

Der Autor ist selbst in der Lehreraus- und -fortbildung an beruflichen Schulen tätig und sieht sich bei der Umsetzung pädagogischer Konzepte in der Schule täglich mit den Praxisproblemen junger Lehrer konfrontiert. Offensichtlich, so Wulk, bestehe in der Lehrerbildung ein Missverhältnis zwischen Theorie und Praxis. Wulk möchte mit seiner Arbeit einen Beitrag dazu leisten, die vielschichtigen Ausgangs- und Umgebungsbedingungen des Lehrers aufzuklären. Zu diesen Bedingungen zählen neben objektiven Anforderungen auch subjektive Bedingungen von Unterricht.

2.1.5.2 Empirische Untersuchung

Analyseschwerpunkt:

Im wesentlichen handelt es sich um eine Belastungsstudie, um Belastungen von Berufsschullehrer/-innen, die hinsichtlich quantitativer und qualitativer sowie objektiver und subjektiver Merkmale untersucht werden sollten. Die beruflichen Aufgaben, die aus diesen resultierenden Anforderungen und Belastungen sowie die Verarbeitung dieser Belastungen sollten qualitativ beschrieben werden.

Datengrundlage:

Es nahmen 68 Lehrer beruflicher Schulen (64 Männer, 4 Frauen) an der Untersuchung teil. Die Hauptuntersuchung ist zwischen Januar 1983 und März 1984 durchgeführt worden. Wulk erhebt keinen Anspruch auf Repräsentativität, vielmehr vertritt er einen explorativen Untersuchungsansatz. (Diese Studie findet trotz der geringen Teilnahmezahl Berücksichtigung, weil der Autor einen erfolgversprechenden, praxisnahen Zugang zur Erfassung der Lehrerbelastung entwickelt hat.)

Erhebungsgegenstand:

Die „Erkundung der Variablen der beruflichen Belastungssituation von Lehrern“ ist Gegenstand dieser Arbeit, wobei Qualität und Vielfalt der Anforderungen im Vordergrund stehen.

Aspekte der **Arbeitszeit** zählen zu den quantitativen Aspekten der Lehrerbelastung.

- Verwendete Kategorien: „Wie viele Stunden arbeiten die Lehrer?“, wöchentliche, tägliche Arbeitszeit, Arbeitsspannen, unterrichtliche und nicht-unterrichtliche dienstliche Tätigkeiten, Relation Lehrer-/Schülerzahl

Belastungsaspekte des Tätigkeitsprofils:

- Bedingungen der Unterrichtssituation (solche, die vom Schüler/-innen-, vom Lehrer/-innenverhalten, von der Schulsituation ausgehen)
- Bedingungen der Schule ausserhalb des Unterrichts (Unterrichtsmaterialien, Kommunikation mit Kollegen, Pausengestaltung, Verwaltungsarbeit)
- Berufliche Tätigkeit am häuslichen Arbeitsplatz (Arbeitszimmer, Verwaltungs- u. Büroarbeiten, Vor- und Nachbereitungen von Unterricht, Klassenarbeiten, eigene Fort- und Weiterbildung)
- Reaktionen auf die dienstliche Belastung
- Anforderungsaspekt der „kritischen Situationen“ (kritischen Situationen im Unterricht: disziplinarische Störungen, mangelnde Vorbereitung der Schüler/-in, schulorganisatorische Störungen, Lärm- und Geräuschpegel, Mängel des Lehrers/der Lehrerin; kritische Situationen in der Schule: eigene Mängel, Schulorganisation; kritische Situationen am häuslichen Arbeitsplatz)
- Verhaltensaspekt, Analyse der Copingstrategien

Methodisches Vorgehen:

Einzel- und Gruppeninterviews zur Entwicklung eines Leitfadens und eines Fragebogens.

Methode der „Kritischen Situationen“, ein Verfahren, bei dem die Lehrpersonen aufgefordert werden, besonders belastende, frustrierende und stressige Ereignisse zu schildern und zu bewerten. Wulk wählt diese Methode, um Zugang zum subjektiven Erleben der Lehrkräfte zu bekommen.

Ergebnisse:

Die Berufsschullehrer arbeiten durchschnittlich 42 Std. pro Woche. Wulk betont, dass in diese Rechnung keine besonders arbeitsintensiven Zeiten einberechnet worden seien. Die berufsspezifische „Saisonarbeit“ könne der Lehrer nur begrenzt beeinflussen. Dass diese eine zusätzliche Belastung sei, stehe ausser Frage.

Auch Berufsschullehrer arbeiten regelmässig am Wochenende, so dass sich häufig Arbeit und Privatsphäre vermischen.

Der Autor erstellt Anforderungsprofile für die drei Arbeitsbereiche „Unterricht“, „Schule“ und „häuslicher Arbeitsplatz“ und formuliert in einem Zehn-Punkte-Katalog die spezifischen Belastungen. Belastung entsteht offenbar durch pädagogische und soziale Anforderungen und nicht durch fachwissenschaftliche Forderungen. Viele belastende Bedingungen liegen in der Schule, aber ausserhalb des Unterrichts. Vor- und Nachbereitungen werden ebenfalls als belastend erlebt – sie reduzieren die Freizeit! Gleiches gilt, abhängig an der Eigenaktivität der Lehrkräfte, auch für Klassenarbeiten und Fortbildungen, ebenso wie für häusliches Arbeiten (mangelnde Trennung von Beruf und Privatleben). Insgesamt lässt sich sagen, dass Beschränkungen in der eigenen Autonomie als besonders belastend erlebt werden.

Mangelnde Professionalität führt zu Belastung (Berufsschullehrern fehlt oft „pädagogisches Handwerkzeug“).

Die kritischen Situationen verteilen sich anders auf die drei Bereiche: 58% der erfassten Situationen zählen zum Unterricht, 33% zu Schule, aber ausserhalb des Unterrichts und nur 9% zum häuslichen Umfeld.

In einem letzten Auswertungsschritt hat Wulk Copingstrategien aus dem berichteten Lehrer/-innenverhalten erarbeitet und dabei zehn Reaktionstypen unterschieden: 1) Ärger, Anspannung, Zeitdruck empfinden, 2) Lösungen sehen, besser werden wollen, 3) Lösungen sind nicht möglich, 4) Ärgern und Aggression, 5) pädagogische Massnahmen greifen nicht, 6) Aggression unterdrücken müssen, 7) generelle Unzufriedenheit mit der Situation, 8) Dritte sollen das Problem lösen. 9) Unsicherheit über die nächste Handlung, 10) somatische Beschwerden. Schliesslich hat der Autor diese Reaktionen im Sinne von Rosenzweigs Picture Frustration Test (in deutscher Bearbeitung von Duhm & Hansen⁸ 1957) projektiv gedeutet und findet Unterstützung in seiner Interpretation der Reaktionstypen. Die Gruppe der Berufsschullehrer ist in beruflicher Extremsituation nur sehr wenig lösungsorientiert, sie betont eher die Ärgernisse. In extremen Situationen sehen sie keine Handlungsmöglichkeit mehr. Die Ereignisse sind für sie derart belastend, dass sie nicht mehr adäquat reagieren können und die schwierige Situation einfach hinnehmen.

⁸ Ohne Quellenangabe zit. in Wulk 1988, S. 197.

2.1.6 Gamsjäger, E. & Sauer, J. (1996). Burnout bei Lehrern: Eine empirische Untersuchung bei Hauptschullehrern in Österreich. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 43, S. 40-56. (Studie 19)

2.1.6.1 Forschungshintergrund

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um die Dissertation des erstgenannten Autors, in der er Zusammenhänge, Ursachen und Hintergründe von Burnout bei österreichischen Hauptschullehrerinnen und -lehrern erforscht hat. Vor dem Hintergrund der zu beobachtenden zunehmenden psychischen und psychosomatischen Beeinträchtigung von Lehrern, die sich, nach Ansicht der Autoren, im Anstieg verhaltensauffälliger Schüler/-innen einerseits und der erhöhten gesellschaftlichen Erwartung andererseits begründet, hat sich Gamsjäger die Aufgabe gestellt, den Grad des Burnouts und die Ursachen multikausal zu beschreiben.

Die Autoren verstehen diese Untersuchung als Ausgangspunkt einer internationalen Studie, in der die Genese von Burnout in der Schule erforscht werden soll.

2.1.6.2 Empirische Untersuchung

Analyseschwerpunkt:

Das Konstrukt Burnout sollte erfasst werden. Dazu wurden mit Hilfe verschiedener Variablen die komplexe Vernetzung situativer und dispositioneller Bedingungen, die zur Genese von Burnout beitragen soll, aufgezeigt. Da der Einfluss der Person nach Ansicht der Autoren eher indirekt über die Bewertung von Arbeitsmerkmalen wirkt, werden die Faktoren Umwelt und Person im Sinne eines multimodalen Stressmodells behandelt.

Datengrundlage:

Die Stichprobe umfasste 103 (von 250 verteilten) verwertbar ausgefüllte Fragebögen, die unter Hauptschullehrpersonen des Bundeslandes Salzburg ausgegeben worden waren. Die Rücklaufquote von 42,3% ist vergleichsweise hoch. Es beteiligten sich 41 Männer und 62 Frauen, die zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen 1 und 38 Dienstjahre im Lehramt tätig waren.

Erhebungsgegenstand:

Die psychische Belastung von Hauptschullehrerinnen und -lehrern ist erhoben worden. Merkmale von psychischer Belastung sind Burnout - charakterisiert durch emotionale Erschöpfung, reduziertes Wirksamkeitserleben und Depersonalisierung -, Berufsunzufriedenheit, Stress, Erfolgsunsicherheit, tägliche Ärgernisse, soziale Unterstützung und andere situative Merkmale.

Methodisches Vorgehen:

Es wurde eine ganze Batterie psychologisch valider Messinstrumente zur Erfassung objektiver und subjektiver (un)abhängiger, intervenierender und abhängiger Variablen eingesetzt, um das Konstrukt Burnout vernetzt zu erfassen: das Maslach Burnout Inventory (MBI) von Maslach & Jackson⁹ (1981), ein Berufszufriedenheitstest von Gamsjäger¹⁰ (1992), das Freiburger Persönlichkeits-Inventar (FPI/R) von Fahrenberg et al.¹¹ (1984), zwei Stressverarbeitungsfragebögen (Kleiber¹² 1992; Janke, Erdmann & Kallus¹³ 1985) und einen Erfolgsunsicherheitstest (Kleiber¹⁴ 1992).

Die Fragebögen wurden an 250 zufällig ausgewählte Lehrer ausgegeben. Die Erhebung fand im Sommer 1993 statt.

⁹ Zit. in Gamsjäger & Sauer 1996.

¹⁰ Vgl. Fussnote 9.

¹¹ Vgl. Fussnote 9.

¹² Vgl. Fussnote 9.

¹³ Vgl. Fussnote 9.

¹⁴ Vgl. Fussnote 9.

Ergebnisse:

Von den beteiligten Lehrpersonen erreichten 27% einen hohen Burnoutwert. Sie waren emotional erschöpft und litten persönlich unter eingeschränkter Leistungsfähigkeit. Ein Teil von ihnen beklagte gestörte Lehrer-Schüler-Interaktion.

Es zeigten sich keine geschlechtsspezifischen Differenzen. Dienstalter und Burnout verhielten sich direkt proportional, d.h. mit Zunahme des Dienstalters wurde die schulische Arbeit subjektiv als belastender wahrgenommen. Dieses Ergebnis überrascht, verfügen Lehrkräfte doch mit zunehmendem Dienstalter über immer grössere Routine.

Berufsunzufriedenheit korrelierte hochsignifikant mit der Burnoutdimension „Persönliche Leistungsfähigkeit“, charakterisierte folglich nur einen Ausschnitt des Ausgebranntseins.

Die Persönlichkeitsvariable Emotionalität/Ängstlichkeit stand als einzige Persönlichkeitsvariable in signifikantem Zusammenhang zu Burnout. Soziale Unterstützung hat burnoutreduzierende Effekte.

Gamsjäger und Sauer attestieren der Hauptschule ein „besorgniserregendes Bild“ (S. 54). Sie hoffen, dass die Ergebnisse bei Lehrerinnen und Lehrern sowie bei Schulpolitikern eine Sensibilisierung für das Problem auslösen.

2.1.7 Mummert+Partner (1999). Untersuchung zur Ermittlung, Bewertung und Bemessung der Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer im Land Nordrhein-Westfalen. (Studie 21)

2.1.7.1 Forschungshintergrund

Das Land Nordrhein-Westfalen hat „im Anschluss an das Mittelfristige Konzept zur Unterrichtsversorgung (1996) [das mit einer Pflichtstundenerhöhung einherging, HJF/FS] und aufgrund des Dialogs mit den Lehrerverbänden“ (Behler 1998) bei der Unternehmensberatung Mummert+Partner AG eine Studie zur Lehrerarbeitszeit in Auftrag gegeben.

2.1.7.2 Empirische Untersuchung

Analyseschwerpunkt:

Gegenstand der Untersuchung ist die quantitative Erfassung der Arbeitszeiten, unterteilt nach

- (a) Gesamtjahresarbeitszeit je Schulform, Funktion, Vollzeit/Teilzeit für alle Aufgaben und
- (b) fachbezogenem Aufwand (Vor-/Nachbereitung, Korrekturen) je Schulform.

Daneben ist die Arbeitszufriedenheit der befragten Lehrkräfte erfasst worden.

Datengrundlage:

Die Untersuchung begann Ende 1997 an 185 Schulen. An der Arbeitszeitermittlung haben sich N=6.059 Lehrkräfte aller Schulformen beteiligt: 74,5% Vollzeit- und 25,5% Teilzeitkräfte, 49% Männer, 51% Frauen (hier war die Teilnahme verpflichtend). Den Fragebogen zur Arbeitszufriedenheit haben n=3.931 von N=6.181 angeschriebenen Lehrern bearbeitet (freiwillige Teilnahme).

Erhebungsgegenstand:

Die **Arbeitszeit** setzt sich zusammen aus der Unterrichtszeit und der neben dem Unterricht anfallenden Aufgaben, die Mummert und Partner in einen Katalog von 85 verschiedene Aufgaben gliedern. Diese Aufgaben sind weiter in täglich und sporadisch anfallende Verpflichtungen unterteilt.

Es wird zwischen sieben Aufgabenbereichen (und 19 Aufgabengruppen) differenziert:

1. Unterricht
2. unterrichtsbezogene Aufgaben (Vor- und Nachbereitung, Abschlussprüfungen, Gutachten, individuelle Planung, übrige unterrichtsbezogene Aufgaben)

3. ausserunterrichtliche Aufgaben (Beratung, Betreuung und Zusammenarbeit, Schulwanderungen, Praktika, Konferenzen, Schulveranstaltungen, Projektstage, übrige ausserunterrichtliche Aufgaben)
4. Entwicklungs- und Koordinierungsaufgaben
5. Verwaltungs- und Führungsaufgaben (Verwaltung, Schulleitung)
6. Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung
7. eigene Fort- und Weiterbildung (institutionalisierte und nicht institutionalisierte)

Die Aufgabengruppen werden dann in einem Katalog von 85 Aufgaben operationalisiert.

Die aufgewendete Arbeitszeit für diese einzelnen Tätigkeiten wurde fächergruppenabhängig erfasst.

Ausserdem wurde die **Zufriedenheit** der Lehrer mit der derzeitigen Arbeitszeitregelung erfragt. Hierzu ist ein Fragebogen mit 44 Fragen entwickelt worden. Diese Fragebögen sind schulformübergreifend und auch schulformspezifisch ausgewertet worden.

Methodisches Vorgehen:

Arbeitszeiterfassung: Täglich anfallende Aufgaben (n=26) wurden mittels einer Selbstdeklaration über 12 Unterrichtswochen (drei Perioden zu je 4 Unterrichtswochen und ggf. Aufwand in den Weihnachts- und Oster-Ferien) erfasst.

57 Aufgaben, die unregelmässig im Laufe eines Schuljahres erfüllt wurden, schätzten die Lehrerinnen und Lehrer für den Zeitraum eines Jahres ein.

Zur Qualitätssicherung der Selbsteinschätzung ist ein Teil - fast 50% - der Lehrkräfte mit einem elektronischen Gerät zur Datenerfassung („Datafox“) ausgestattet worden, das die Lehrperson nach dem Zufallsprinzip aufforderte, ihre aktuelle Tätigkeit einzugeben.

Die **Arbeitszufriedenheit** wurde durch den Fragebogen „Zufriedenheit mit der derzeitigen Arbeitssituation“, der 44 Items enthält, ermittelt.

Die Items des Fragebogens sind folgenden Themenbereichen zuzuordnen:

- Zeitsouveränität und Zeitbelastung
- Differenzierung des Pflichtstundendeputats (erfolgt nach Schulstufen, nicht nach Fächern)
- System der Anrechnungsstunden
- Arbeitszeitflexibilisierung (Teilzeit und Sabbatjahr)
- Springstunden
- Arbeitsorganisation
- Aufgabenkritik, bezogen auf den Aufgabenumfang.

Ergebnisse:

Die durchschnittliche jährliche **Arbeitszeit** beträgt 1.845 Std. gegenüber der im Öffentlichen Dienst gültigen Jahresarbeitszeit von 1.702 Std. Rechnet man den üblichen Fortbildungsaufwand hinzu (3% oder 51 Std. im Jahr) ergeben sich 1.896 Std.

Die Arbeitszeit differiert ja nach Schulform, Funktion der Lehrkraft und Fächern.

- *Schulform:* Die Arbeitszeiten in Grund-, Haupt- und Realschulen sind geringer als in Gymnasien, Gesamtschulen, Berufskollegs, Schulen des Zweiten Bildungswegs und Sonderschulen.
- *Funktion:* Schulleiter (im Bereich Verwaltungs- und Führungsaufgaben) und Fachleiter (in den Bereichen Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung und der eigenen Fortbildung) arbeiten trotz Stundenreduktion in der Regel mehr als Lehrer ohne Sonderfunktion.

- *Fächer*: In allen Schulformen ist der Zeitaufwand für Vor- u. Nachbereitung sowie Klassenarbeitsplanung und -korrektur für die Korrekturfächer (Mathematik, Deutsch, Fremdsprachen), Naturwissenschaften, Geographie, Politik u.a. deutlich höher als für Sport, Hauswirtschaft, Kunst, Förderunterricht. Dabei nimmt der zeitliche Aufwand mit zunehmendem Alter der Schüler zu (Gymnasium Sek II, Gesamtschule Sek II, Berufsbildende Schulen).

Die Analyse der Fragebögendaten zur „Zufriedenheit mit der derzeitigen Arbeitszeitregelung“ erfolgte in Abhängigkeit der Einflussfaktoren Geschlecht, Beschäftigungsart, Altersgruppe und Funktion. Differenzierte Ergebnisse liegen vor.

Zusammengefasst:

- Zeitsouveränität und Zeitbelastung: In der Grundschule gibt es die grössten Gestaltungsfreiräume; diese verleiten aber zur Ausdehnung der Arbeitszeit; Möglichkeiten zur Einschränkung der Arbeitszeit durch optimalere Nutzung der Gestaltungsfreiräume wird kaum (bis überhaupt nicht) gesehen – so meinten 86% der Befragten.
- Differenzierung des Pflichtstundendeputats: Grundschul-, Hauptschul-, Realschullehrer fühlen sich benachteiligt.
- System der Anrechnungstunden wiegt den höheren Zeitaufwand nicht auf.
- Arbeitszeitflexibilisierung: Gesamtarbeitszeit reduziert sich nicht proportional mit den reduzierten Stunden. (Teilzeitkräfte wenden in Relation mehr Arbeitszeit auf als Vollzeitkräfte.)
- Springstunden – Lehrpersonen in Schulen mit Ganztagsbetrieb sind unzufrieden mit den Springstunden.
- Arbeitsorganisation: Die Hälfte der Befragten sieht eine Möglichkeit der Arbeitszeitreduktion durch Teamarbeit. Zeitliche Einsparpotentiale für die Unterrichtsvorbereitung durch Fortbildungen und für Förderpläne durch Standardisierung von Materialien werden schulformabhängig unterschiedlich eingeschätzt.
- Aufgabenkritik, bezogen auf den Aufgabenumfang: Zeitaufwand wird mit wenigen Ausnahmen (für individuelle Betreuungsaufgaben und Fortbildung) als zu hoch eingeschätzt.

Ein Fazit aus der Studie lautet dann: Allein die erfassten Differenzen in der aufgewendeten Arbeitszeit geben Hinweise auf signifikante Unterschiede in der zeitlichen Belastung für Lehrer unterschiedlicher Fächer, Funktionen und Schulformen, so dass eine Modifikation der Pflichtstunden in Abhängigkeit von diesen Faktoren naheläge. Mummert und Partner entwickelten alternative Konzepte zur Arbeitszeit.

2.1.8 Schönwälder, H.-G. & Plum, W. (1998). Pädagogische Arbeit der Lehrer und Lehrerinnen – terra incognita der Bildungspolitik! Bericht über eine Expert(innen)-befragung in Nordrhein-Westfalen. Bremen, Münster (GEW NRW). (Studie 22)

2.1.8.1 Forschungshintergrund

Schönwälder und Plum erhielten von der Max-Traeger-Stiftung den Auftrag, als Ergänzung zur Mummert und Partner-Studie ein Gutachten zu erstellen, das die qualitativen Dimensionen der Belastung berücksichtigt.

2.1.8.2 Empirische Untersuchung

Analyseschwerpunkt:

Der Schwerpunkt des Gutachtens liegt auf den Belastungspotentialen des Lehrerberufs. Dabei stützten sich Schönwälder und Plum zum einen auf eine Studie zur Arbeitszeitbelastung, die Schönwälder¹⁵ 1994 in Bremerhaven durchgeführt hatte. 454 Tagesprotokolle von 24 Lehrern und Lehrerinnen unterschiedlicher Schulformen (Grundschule, Sonderschule, Schulzentrum, Berufsschule) wurden ausgewertet. Zum anderen – und hier liegt der Schwerpunkt des Gutachtens – haben die Autoren für jede Schulform Lehrer und Lehrerinnen als Experten in Gruppen berufen, in denen sie Belastungspotentiale wie Entlastungsmöglichkeiten sammeln sollten.

Datengrundlage:

- (a) 24 Lehrkräfte aus Bremerhaven, die 454 Tagesprotokolle zur Arbeitszeit erstellten.
- (b) Acht Expert/-innengruppen, die im Rahmen von Klausurtagungen schulformspezifische Belastungsfaktoren erarbeitet haben.

Erhebungsgegenstand:

Schulformspezifische Belastungspotentiale von Lehrkräften verbunden mit Möglichkeiten der Entlastung sollten erarbeitet werden. Ein qualitatives Bild der Arbeitsbelastung soll erfasst und dargestellt und dabei versucht werden, die Intensität der Belastung zu erfassen.

Methodisches Vorgehen:

- (a) Lehrkräfte führten Tagesprotokolle über ihre Tätigkeiten (Selbstdeklaration des Arbeitszeitaufwandes).
- (b) In den Expert/-innenseminaren wurde z.B. mit Hilfe von Assoziationstechniken Charakteristika von Schule gesammelt und ausgewertet.

Ergebnisse:

- (a) Die wöchentliche Arbeitszeit liegt auch hier über dem Durchschnitt (bei 127,5%); wiederum zeigt sich: Teilzeitlehrkräfte arbeiten mehr als Vollzeitlehrkräfte. (Hypothese: Eine niedrige Std.-Zahl ermöglicht einen hohen Arbeitsaufwand, der in einer hohen Qualität des Unterrichts mündet.)

Lehrer/-innen arbeiten an allen Wochentagen, aber mit unterschiedlicher Verteilung auf die Tage.

- (b) In den Seminaren wurden schulformtypische Belastungen wie auch Entlastungsmöglichkeiten ermittelt. So erfahren z.B. Lehrer des Zweiten Bildungsweges eine verstärkte Tendenz der Vereinzelung. Belastung erleben diese Lehrpersonen weniger im Zeitumfang als im Konflikt zwischen dem Überwältigtwerden durch Arbeitspflichten und dem eigenen pädagogischem Anspruch. Hauptschullehrer sehen sich primär psycho-emotionalen Belastungen im Konflikterleben ausgesetzt. Auch sachliche und soziale Arbeitsbedingungen stellen an der Hauptschule eher einen objektiven Belastungsfaktor dar als an anderen Schulformen.

Dieser qualitative Zugang zu den Belastungen zeigt zahlreiche Merkmale, die in einer reinen Arbeitszeitstudie nicht erfasst werden können. Diese aufzuzeigen, war das Anliegen der Autoren.

2.1.9 Landert, Ch. (1999). Die Arbeitszeit der Lehrpersonen in der Deutschschweiz. Zürich: LCH. (Studie 24)

2.1.9.1 Forschungshintergrund

Im Auftrag des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) haben Landert und Partner mit dieser Studie – erstmals in der Schweiz – in neun deutschschweizer Kantonen eine empirische Erfassung der jährlichen Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer vorgenommen. Anlass dafür waren

¹⁵ Ohne Quellenangabe zit. in Schönwälder & Plum 1998, S. 13ff.

u.a. aktuelle Verhandlungen über den Amtsauftrag der Lehrpersonen in mehreren Kantonen und Unkenntnisse der tatsächlich aufgewendeten Arbeitszeit. „Die Untersuchung soll einen Beitrag zur Versachlichung der Diskussion darstellen“, betont der Autor im Vorwort (Landert 1999, S. 3). Mit über 2.500 Lehrerinnen und Lehrern hat sich eine bemerkenswert hohe Zahl Betroffener aktiv beteiligt.

2.1.9.2 Empirische Untersuchung

Analyseschwerpunkt:

Im Zentrum der Untersuchung stand die Frage, „wie viele Stunden Lehrpersonen für ihre Berufsarbeit jährlich aufwenden und wofür diese Arbeitszeit verwendet wird“ (Landert 1999, S. 10). Es sollen also differenzierte Tätigkeitskategorien der Lehrer/-innenarbeit erfasst werden. Insgesamt geht es allein um die quantitative Erfassung der Lehrerarbeitszeit.

Datengrundlage:

Von 4.206 Anfragen unter repräsentativ ausgewählten Lehrpersonen in den neun Kantonen haben sich bei persönlicher telefonischer Ansprache 2.576 Lehrkräfte (61%) zur Teilnahme bereit erklärt, 876 gehörten nicht zur Zielgruppe (21%) und 754 (18%) verweigerten die Teilnahme. Alle erreichten Probanden, also auch die Teilnahmeverweigerer, nahmen jedoch an einem telefonischen Kurzinterview teil, so dass die Autoren in der aussergewöhnlichen Situation waren, Aussagen auch über die Nichtteilnehmenden treffen zu können.

Es sind die folgenden Schulstufen berücksichtigt worden: Primarschule (US, MS), Sekundarstufe I (mit und ohne Anschluss an das Gymnasium), integrierte Sekundarstufe I, Sekundarstufe II: Gymnasium und Lehrerseminar, Berufsschule. Die Erhebung fand 1997/98 statt.

Erhebungsgegenstand:

Aufwendung und Verwendung der jährlichen **Arbeitszeit** von Lehrerinnen und Lehrern und die Aufteilung der Arbeit in Tätigkeitskategorien; Einschätzung des Einflusses externer Faktoren.

Die folgenden nach Arbeitszeit geordneten Tätigkeitskategorien wurden berücksichtigt:

- Unterrichtszeit
- Kurzfristige Vor- und Nachbereitung des Unterrichts
- Langfristige Unterrichtsplanung und –auswertung
- Administrative Aufgaben
- Betreuungs-, Beratungs- und Koordinierungsaufgaben
- Weiterbildung
- Gemeinschaftsaufgaben im Team der Fachvertreter

Ergänzend wurde die subjektive Belastung durch verschiedene Tätigkeitskategorien erfragt. Ferner wurde die Belastung durch ausserschulische Verpflichtungen, der Wunsch nach der Reduktion der Pflichtstundenzahl und der Wunsch nach Beendigung der Lehrtätigkeit erfasst.

Methodisches Vorgehen:

Die Teilnehmer erhielten nach dem Kurztelefonat die Befragungsunterlagen zugeschickt. In genau festgelegten zwei aufeinander folgenden Wochen (zweimal sieben Tage) sollten sie täglich ein Arbeitszeitprotokoll erstellen. Es wurden Schul- und Ferienwochen protokolliert. Die 14tägigen Erhebungsphasen einzelner Teilnehmer verteilten sich über ein ganzes Jahr. Die (vorgenannten) Kategorien der Arbeitszeit wurden erläutert.

Erhebungsinstrumente waren ein „selbstadministratives Arbeitszeitprotokoll“ mit Plausibilitätskontrollen durch die Versuchsleitung. Bei Unstimmigkeiten wurden die Teilnehmer erneut telefonisch befragt. Auch wurden Mahntelefonate bei Lehrkräften durchgeführt, die zugesagte Unterlagen nicht zurückschickten. Diese „Mahnungen“ erhöhten den Rücklauf.

Diese Studie bietet explizite Reflexionen über die Güte der erhobenen Wochenarbeitszeit, denn die Verlässlichkeit der Selbstbeobachtung wird häufig angezweifelt, und die Auswahl der Teilnehmer kann das Ergebnis beeinflussen.

Intensive Feldsupervisionen geben keinen Grund für die Annahme systematischer Verfälschungen der Zeitangaben. Lehrkräfte, die die Teilnahme verweigerten, unterrichteten durchschnittlich eine Stunde weniger als die Teilnehmer, und sie schätzten ihre Arbeitszeit (entsprechend) tiefer ein. Beim Vergleich der geschätzten mit der protokollierten Arbeitszeit zeigte sich eine Unterschätzung.

Ergebnisse:

Die Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Lehrkräfte unterschätzen ihre Arbeitszeit eher (geschätzte und beobachtete, protokollierte Arbeitszeit) als dass sie sie überschätzen.
- Die Wochenarbeitszeit wird differenziert nach Kantonen, Wochentyp (mit/ohne Feiertage[n], Ferienwoche) und Schulstufen.

Die durchschnittliche Arbeitszeit bei Vollpensen schwankt zwischen 44,6 und 47,3 Wochenstunden je nach Pensengrösse, bezogen auf Schulstufen zwischen 44,4 und 47,8 Std., wobei für die Unterstufe der untere und für die Berufsschule der höchste Zeitwert ermittelt wurde.

- Teilzeitlehrkräfte haben eine relativ höhere Arbeitszeit als Vollzeitlehrkräfte.
- Die Arbeitszeit (reguläre Woche, Vollpensum) verteilt sich so über die Wochentage, dass 54% der Lehrerarbeit innerhalb der ersten drei Wochentage (Mo-Mi) erledigt werden, bis Freitagabend 90% und Sa/So die verbleibenden 10%.
- Die Jahresarbeitszeit lässt sich bei der hier gewählten Form der Datenerhebung – jeder Lehrer protokolliert zwei aufeinanderfolgende Wochen – gut im Durchschnitt berechnen. So sollte ein realistisches Bild entstehen (Es errechnet sich ein Durchschnittswert von 1.913 Std.). Bzgl. der Schulstufe zeigt sich eine Zunahme der Jahresarbeitszeit mit zunehmendem Alter der Schüler/-innen.
- Verteilung der Jahresarbeitszeit auf die Tätigkeitsbereiche:

Unterrichtszeit:	59%
Vor- und Nachbereitung:	23%
Planung/Auswertung:	11%
Administrative Arbeiten:	5%
Betreuung/Beratung:	3%
Weiterbildung:	4%
Gemeinschaftsarbeit:	4%

- Jahresarbeitszeit und externe Faktoren: Lehrpersonen mit ausserschulischen Verpflichtungen arbeiten weniger für die Schule als solche ohne Verpflichtungen in anderen Zusammenhängen.

Unterricht und Vor- und Nachbereitung werden als grösste Belastung eingestuft, Weiterbildung als geringste.

2.2 Abschliessende Bewertung der dargestellten Studien

Die Auswahl der hier dargestellten, in Deutschland, Österreich und der Schweiz durchgeführten Untersuchungen zur Arbeitsbelastung von Lehrerinnen und Lehrern, soll die Vielfalt der Möglichkeiten dokumentieren, eine solche Studie anzulegen. Probleme, die sich aus dieser Vielfalt ergeben, liegen auf der Hand und sollen hier nicht für jede einzelne Studie, sondern eher grundlegend betrachtet werden. So entstehen z.B. Probleme bei der Vergleichbarkeit der Studien, die, betrachtet man die Arbeits-

zeit, für den Leser nicht sofort offensichtlich sind. Denn die Arbeitszeit von Lehrerinnen und Lehrern berechnet sich zum einen auf der Basis von Unterrichtsstunden vs. Zeitstunden für die nicht unterrichtlichen Tätigkeiten. Zum anderen verlangen auch weitere zeitliche Aspekte Aufmerksamkeit, wie z.B. die Pausen zwischen den Unterrichtsstunden, die Frei- bzw. Springstunden, unterschiedliche Ferienzeiten pro Bundesland und sonstige Schwankungen in der Jahresarbeitszeit. Die Verrechnung dieser unterschiedlich zu gewichtenden Zeiten ist in den Studien nicht einheitlich vorgenommen worden. Kischkel (1984, S. 148) zum Beispiel sieht ganz davon ab, Unterrichts- in Zeitstunden umzurechnen und die Schulferien zu berücksichtigen. Allerdings geht es letztendlich um Durchschnittswerte, weshalb die Minuten nicht so sehr ins Gewicht fallen sollten. Andererseits werden immer wieder Vergleiche mit anderen Berufsgruppen des Öffentlichen Dienstes gezogen, und bei Jahresarbeitszeitangaben kann auch die Summe kleiner Differenzen deutliche Auswirkungen haben.

Ein prinzipieller Angriffspunkt aller empirischen Untersuchungen zur Lehrer/-innenarbeitszeit liegt in den Selbstdeklarationen. Da es sich immer um Einschätzungen der eigenen Arbeitszeit handelt, liegt es nahe, dass Kritiker Lehrern eine Überschätzung der Arbeitszeit im eigenen Interesse unterstellen. Die vorliegenden empirischen Befunde stützen diese Unterstellung jedoch nicht. Vielmehr scheinen Lehrer dazu zu neigen, die eigene Arbeitszeit zu unterschätzen (Landert 1999; Saupe & Möller 1981). Darüber hinaus haben die meisten Studien eine im Vergleich zu den Regelarbeitszeiten im Öffentlichen Dienst erhöhte Arbeitszeitbelastung der Lehrerinnen und Lehrer ermittelt, ein Ergebnis, das sich auch bei unterschiedlicher Erfassung der Zeit wiederholt zeigt. Hübner und Werle appellieren an die erziehungswissenschaftliche Forschung, die datengebenden Personen nicht zu missachten und nicht zu unterstellen, „dass die wenigen Befragungsteilnehmer, die möglicherweise falsch Auskunft geben, einen klaren Befund, den der langfristigen zeitlichen Überlastung, nicht zulassen würden“ (1997, S. 205). Damit wollen sie die Probleme der Zeitbudgetforschung jedoch nicht bestreiten.

Ein zweiter prinzipieller Schwachpunkt dieser Studien betrifft die Zusammensetzung der Stichproben. Repräsentativität kann nicht erreicht werden, Zufälligkeit auch nicht, da die Befragungen auf freiwilliger Basis stattfinden. So wird es immer eine Gruppe von Lehrer/-innen geben, die die Teilnahme verweigern. Über diese Nicht-Teilnehmenden erfährt man in der Regel nichts. Eine Ausnahme bildet hier die Studie von Landert (1999), der durch das gewählte System der Teilnehmerrekrutierung – alle Lehrer/-innen wurden persönlich telefonisch angesprochen – die Möglichkeit hatte, bei dieser ersten Kontaktaufnahme Strukturdaten zu erheben, die ihm später einen Vergleich zwischen Teilnehmenden und Teilnahmeverweigerern ermöglichten.

Geht es um die Arbeitsbelastung von Lehrerinnen und Lehrern, ist - wie sich der Darstellung in der Tabelle 2.1 entnehmen lässt - in empirischen Untersuchungen primär die aufgewendete Arbeitszeit als Belastungskriterium erfasst worden. Weniger systematisch sind ergänzend Faktoren der psychischen Belastung erhoben worden. Valide Instrumentarien sind dabei eher selten zum Einsatz gekommen. Hier kann inhaltliche Kritik ansetzen. Die Zeit ist sicher nur einer der Belastungsfaktoren. Anschauliche Fallbeispiele zur Lehrerbelastung finden sich in den Schulporträts, die Combe und Buchen (1996) gezeichnet haben. Der von Buchen et. al. (1997) herausgegebene Reader berücksichtigt sowohl empirische als auch theoretische Aspekte der Belastung.

Ein Blick auf die Tabelle 2.1, Spalte AZ/BS, zeigt, dass sich, gerade in den letzten Jahren, der Schwerpunkt von reinen Arbeitszeitstudien zu Studien, die andere Faktoren der Belastung fokussieren, verschoben hat. So werden gehäuft Fragebögen zur Lehrerbelastung eingesetzt und mit den Arbeitszeiten, Fächern, schulinternen Funktionen des Lehrers und anderen Variablen in Beziehung gesetzt (z.B. Häbler & Kunz 1985; Landert 1999; Saupe & Möller 1981; Wendt 1998; Wulk 1988). Hier ist leider meistens versäumt worden, das speziell für die betreffenden Studien neu entwickelte Instrument nach den gängigen testpsychologischen Kriterien zu konstruieren. Insbesondere ist die Validität der Instrumente nicht unabhängig geprüft worden. So wissen wir nicht, ob die Lehrer/-innen, die sich gemäss dieser Fragen als belastet erleben, wirklich belastet sind oder ob sie vielleicht berufsunzufrieden sind. Um hier Abhilfe zu schaffen, müssen valide psychologische Instrumentarien eingesetzt werden, die sich in der Stress- und Burnout-Forschung bewährt haben (sh. z.B. Enzmann & Kleiber 1989;

Schwarzer & Jerusalem 1999). Umgesetzt haben dies nur wenige. Hervorzuheben sind die Studien von Kramis-Aebischer (1995), die unter dem Titel „Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf“ nach allen Regeln psychologischer Kunst eine Stichprobe von über 400 Lehrerinnen und Lehrern untersucht hat, und die dargestellte Untersuchung von Gamsjäger und Sauer (1996). Eine Kombination von berufsbezogenen Belastungsfragen und validen psychologischen Instrumenten sollte daher in künftigen Forschungen konzentrierter berücksichtigt werden.