

5. Subjektive und objektive Belastung

In der schon dargestellten explorativen Arbeitsplatzstudie referiert Wulk als Ergebnis der qualitativen Analyse von Copingstrategien zehn Belastungsfaktoren, die das Ergebnis sowohl objektiver als auch subjektiver Belastung darstellen (Wulk 1988, S. 215-228). Allerdings konzediert der Autor richtigerweise, dass „der Erkundungsansatz der Arbeit ... der Repräsentativität deutliche Grenzen“ setzt (Wulk 1988, S. 229).

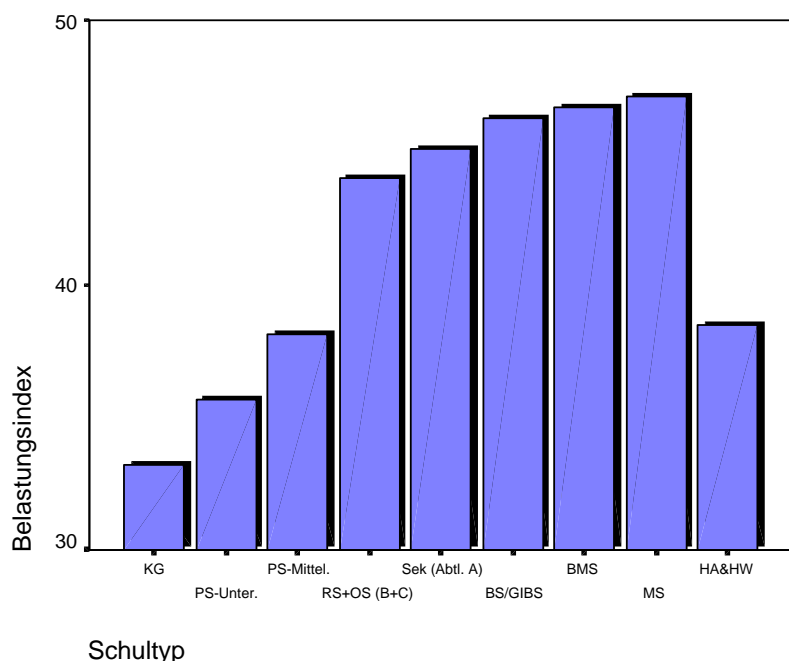
In einer qualitativen Studie führte Redeker (1993) problemzentrierte Interviews durch, wobei 19 Probanden gleichzeitig eine Arbeitszeitdokumentation anfertigten. Die beiden Studien sind symptomatisch für die Forschungslage. Fragen der subjektiven Belastung werden weitgehend mit Hilfe qualitativer Methoden durchgeführt. Das dadurch hervorgebrachte differenzierte disziplinäre Wissen zur Lehrer/-innenbelastung stellt eine Bereicherung dar, weist aber den Nachteil auf, dass keine Repräsentativität gegeben ist. Deshalb wurde in dieser Studie neben der Arbeitszeiterhebung ein umfangreicher Fragebogen zur subjektiven Belastung eingesetzt, dessen Ergebnisse oben (Kap. 4.2-4.4) dargestellt wurden. Das eigentliche Ziel dieser Studie geht allerdings darüber hinaus: Der dieser Studie zugrunde gelegte handlungsorientierte Belastungsbegriff führt zu einer Methoden-Triangulation, die es ermöglicht, subjektive und objektive Belastungsfaktoren, also zeitliche und psycho-physische Belastungen aufeinander zu beziehen. Dies tun, wie in den ersten Kapiteln dargestellt, auch qualitativ verfahrenende Untersuchungen. Mit der Zürcher Arbeitszeit- und Belastungsstudie haben wir diese Faktoren für alle Schulformen vergleichbar aufeinander bezogen³², indem wir einen Belastungsindex berechnet haben, in den sowohl die Arbeitszeit (AZ) eingeht, die die Teilnehmenden für jede Tätigkeit deklarierten, als auch die Belastungseinschätzung (BS) dieser Tätigkeit auf der fünfstufigen Skala. Wir berücksichtigen also mit dem Belastungsindex die Relation der Zeitaufwendung zwischen belastender und nicht belastender Tätigkeit.

$$\text{Belastungsindex} = \text{AZ}_{\text{Tätigkeit}} * \text{BS}_{\text{Tätigkeit}}$$

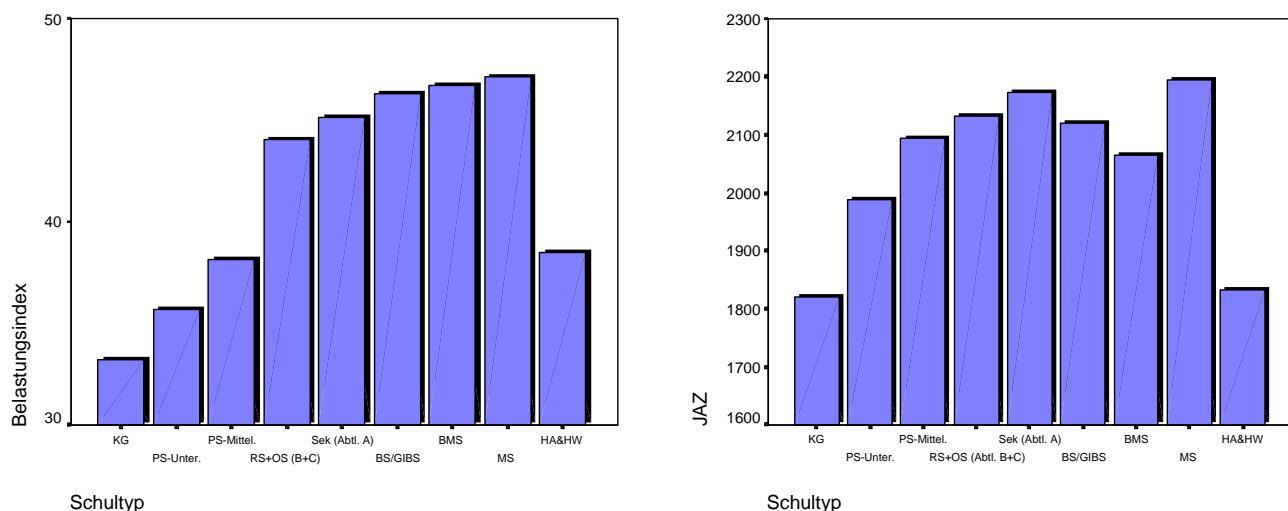
Der Belastungsindex ist dann in Analogie zur Berechnung der Jahresarbeitszeit pro Person ermittelt worden, die Belastungskodierung ist mit 1,2 bis 2,0 in die Verrechnung eingegangen. Ein solches Verfahren wird z.B. in der medizinischen Forschung zum Schmerzempfinden angewandt, in der ebenfalls objektive Daten (somatische Befunde) in eine direkte Beziehung zu subjektiven Daten (Schmerzempfinden) gesetzt werden.

Durch das hier realisierte Vorgehen führen hoch belastende Tätigkeiten, die nicht viel Zeit in Anspruch nehmen, zu einer relativen (gegenüber anderen Schulformen) Verminderung der Belastung. Umgekehrt erhöht sich die relative Belastung, wenn hoch belastete Tätigkeiten viel Zeit in Anspruch nehmen. Welche Beziehung zwischen dem Belastungsindex und der Schulform besteht, ist dem folgenden Schaubild zu entnehmen (sh. Tabelle A-5-1 und A-5-2 Teil 1 und Teil 2 im Anhang).

³² Diese Berechnungen beruhen allein auf den Angaben der Vollzeitlehrkräfte.

Schaubild 5-1: Schulform und Belastungsindex

Vergleicht man im Schaubild 5-3 die Jahresarbeitszeit pro Schulform mit dem Belastungsindex, so sieht man eine Angleichung der Belastungshöhe zwischen den fünf Gruppen der Sekundarstufen I und II (RS+OS (Abtl. B+C), Sek (Abtl. A), BS/GIBS, BMS, MS), wenn die subjektive Belastungseinschätzung der jeweiligen Tätigkeiten Berücksichtigung findet.

Schaubilder 5-3: Jahresarbeitszeit nach Schulform und Belastungsindex

Bei näherer vergleichender Betrachtung von Belastungsindex, Jahresarbeitszeit und Schulformen wird sichtbar, dass unter Hinzunahme der subjektiven Belastungseinschätzung die Belastung in Relation zur JAZ für BS/GIBS und BMS am meisten steigt. Sie ist höher als bei Sek (Abtl. A) und reicht fast an die der MS heran, die bei der JAZ deutlich höher liegen als bei BS/BMS.

Insgesamt ist beim Belastungsindex der Unterschied zwischen KG, PS/U, PS/M, HA/HW und den übrigen Schulformen grösser geworden. Man sieht deutlicher zwei Gruppen als bei der Jahresarbeits-

zeit, d.h. der Anteil der psychischen Belastung bzw. der Einschätzung der Belastung ist bei den Sek (Abtl. A), RS+OS (Abtl. B+C), BS/GIBS, BMS und MS grösser als im KG und der Primarschule.

Die Fragen der Belastungsgerechtigkeit stellen sich also anders, wenn man neben der JAZ auch die subjektive Belastung berücksichtigt. Dieses Resultat ist insofern bedeutsam, als in den hier berechneten Belastungsindex deutlich mehr Informationen einfließen, als in die reine Jahresarbeitszeitberechnung.

6. Mögliche Modernisierungsperspektiven

Es war zu Beginn darauf hingewiesen worden, dass die Frage, die man sich im Zusammenhang mit der aufgespannten Problemlage für die Lehrerarbeitszeit und -belastung stellen muss, darin besteht, die Lehrer/-innentätigkeiten funktionaler zu gestalten. Die zeitlichen und merkmalsbezogenen Strukturen der Professionstätigkeiten müssen strukturell äquivalent zu der Funktion des Systems und seiner Teile sein. In dieser Untersuchung stellte sich die Frage, ob die durch das bisherige System und durch die aktuellen Pflichtstundenzahlen indizierten gegenwärtigen Belastungen für Lehrer/-innen aller Schulformen und Schulstufen noch gerecht verteilt sind. Aufgrund der dargestellten Ergebnisse werden im folgenden mögliche Modernisierungsperspektiven aufgezeigt.

6.1 Problembereiche und Strukturierung des Arbeitsalltags

In der Literatur ist allgemein anerkannt, dass die 'Ambivalenz des Arbeitsrhythmus' (hohe Belastung während der Schulzeit – lange Ferienzeiten) ein zentrales Hemmnis neuer Zeitszenarien für den Schulalltag (Riecke-Baulecke 1997, S. 28) darstellt. Gleichwohl sollten Anstrengungen unternommen werden, sowohl den Arbeitsalltag als auch die Jahresarbeitszeit optimaler zu strukturieren.

- Eine oberflächliche Sichtung der Arbeitszeitstruktur macht auf Optimierungsmöglichkeiten aufmerksam. Wir sind der Auffassung, dass eine wesentliche innovative Aufgabe darin bestehen könnte, ein spezifisch auf die *besondere Tätigkeitsstruktur von Lehrer/-innen entwickeltes Arbeitszeitmanagement* zu entwickeln und dieses durch Weiterbildung umzusetzen.³³ Ausdrücklich muss darauf aufmerksam gemacht werden, dass dieses z.Zt. noch nicht besteht. Hier wäre Entwicklungsarbeit zu leisten.
- Auffallend ist der hohe prozentuale Anteil derjenigen Kindergärtner/-innen, die die Unterrichtsvorbereitung als wesentlichen Belastungsfaktor empfinden. Hier müsste untersucht werden, ob dies an der relativen Unstrukturiertheit der Lernfelder liegt und eine *Entlastung* nicht *durch* entsprechende *Strukturierung* (Lehrpläne, Stoffpläne, Quartalspläne, Lernmaterial usw.) erreicht werden könnte. Allerdings ist dann darauf zu achten, dass durch Strukturierungen die methodische Gestaltungsfreiheit der Kindergärtner/-innen nicht unter dem Niveau der Lehrer/-innen anderer Schulformen liegt.
- Mehrmals war in der Studie darauf hingewiesen worden, dass die Professionstätigkeit sich auch dadurch auszeichnet, dass die in der Arbeit mit Menschen wahrgenommen professionellen Herausforderungen tendenziell unabschliessbar sind. Die sehr eindeutigen Ergebnisse zur subjektiven Belastung und zum Zeitbedarf könnten so gesehen ein Indikator dafür sein, dass die an der Untersuchung teilnehmenden Lehrkräfte aller Schulformen in ihrer täglichen Praxis diese vielfältigen Herausforderungen wahrnehmen und als Professionsaufgabe annehmen, diese jedoch objektiv nicht einlösen können. Man könnte dies dann einerseits als ein Qualitätsindikator der Profession verstehen, der selbst zur Belastungsursache würde. Würde dieser Zusammenhang bestehen - und es spricht einiges dafür - dann müssten die Aus- und Weiterbildungsangebote daraufhin überprüft werden, ob hier *systematisch Hilfen* angeboten werden, damit Lehrer/-innen *Fähigkeiten (weiter-)entwickeln, realistische Grenzziehungen und Abgrenzungen* von diesen unabschliessbaren pädagogischen Aufgaben vorzunehmen und Bewälti-

³³ Eines der wesentlichen Ergebnisse der Studie von Redeker (1993) besteht darin, dass der Lehrer/-innenberuf für Übertragungssituationen prädestiniert sei und deshalb tendenziell auch zu Problemen im Arbeitsalltag und damit zu Belastung führen würde. Billigt man diesen Ergebnissen über die natürlich nicht repräsentativen Resultate der Studie hinaus eine Bedeutung zu, dann wäre es für die langfristige berufliche Entwicklung wichtig, dass auf Blöcke mit Unterrichtszeit entweder Rekreationszeiten oder Nachbereitungszeiten folgen.

gungsstrategien zu entwickeln, mit dieser Spezifik des pädagogischen Handlungsfeldes umzugehen.

- Eine deutliche Mehrheit über alle Schulformen hinweg betrachtet die zur Verfügung stehende Zeit für Schulreformen als ungenügend. Deshalb kann vermutet werden, dass es *keine grundsätzlichen Widerstände bei einer Mehrheit der Profession gegen Schulreformen und Innovationen* gibt. Es kann allerdings davon ausgegangen werden, dass die schon unter Zeitknappheit stehenden unterrichtlichen Tätigkeiten aus der Perspektive der Lehrkräfte bedeutsamer sind als 'Zusatz Tätigkeiten'. Dann aber treten die Anforderungen für Schulreformen subjektiv in einen unmittelbaren Gegensatz zu den unterrichtlichen Herausforderungen. Dadurch könnten Reformwiderstände evoziert werden, die durch eine *veränderte zeitliche Strukturierung* vermindert oder vermieden werden könnten. So ist es z.B. möglich, Schulentwicklungsprojekte in der neben der reinen Ferienzeit verbleibenden unterrichtsfreien Zeit von Lehrkräften, oder in Zeiten von identifizierbar tieferer Belastung zu realisieren.
- Die für *Handarbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnen* festgestellte überraschend niedrige Jahresarbeitszeit lässt, wenn man Erklärungen ausschliesst, die auf Persönlichkeitsmerkmale der Professionsträger/-innen zielen, u.E. nur die Vermutung zu, dass die Marginalisierung dieser Professionsgruppe im System selbst eine mögliche Ursache für dieses Ergebnis darstellt. Wenn dies zuträfe, dann würde der Arbeitgeber Personalressourcen in nicht unerheblichen Umfang aufgrund dieser marginalen Stellung ungenutzt lassen. Wir empfehlen eine *Berufsentwicklungsperspektive* für diese Gruppe ins Auge zu fassen, in der die Tätigkeiten der HA&HW-Lehrer/-innen breiter gefasst werden und so deren Randstellung aufgehoben wird. Die Pädagogische Fachhochschule könnte einen entsprechenden Studiengang (grundständig und/oder als Aufbaustudiengang) entwickeln und anbieten.

6.2 Arbeitszeit- Lohn- und Funktionsmodelle

- Die grundlegende Logik der bisherigen Arbeitszeitregelung war bereits zu Beginn dieser Studie dargestellt worden. 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. Je anspruchsvoller der Unterricht, umso höher werden die Vorbereitungs-, Nachbereitungs- und Betreuungszeiten und umso geringer die Unterrichtsverpflichtungen veranschlagt. Die gesellschaftliche Wertung der Unterrichtstätigkeit drückt sich in unterschiedlichen Gehältern aus, die sich an der gleichen hierarchischen 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 evident, dass in einem modernen, ausdifferenzierten Bildungssystem diese Logik zu Verzerrungen führen muss, da sie arbeitszeitrelevante Faktoren wie breitere Lehrbefähigung, Klassengröße, Ausmass disziplinarischer Herausforderungen, Anzahl der parallelisierten Klassen, Klassenfrequenz, Heterogenität der Klassen und Schüler/-innen, Anteil an Korrekturfächern, Anteil an technisch aufwendigen Vorbereitungsfächern (Physik, Informatik), Ausdifferenzierung von Lehr- und Leitungstätigkeiten usw. nicht berücksichtigt. Diese unvollständige Faktorenaufzählung macht allerdings ebenfalls deutlich, dass ein Arbeitszeitmodell niemals diese sich zudem periodisch wechselnden Faktoren berücksichtigen können, da die systeminternen Kosten einer solchen Erfassung und Berechnung zu hoch wären. Die in dieser Studie erfassten Daten machen aber auf mindestens drei für die Arbeitszeit von Lehrkräften relevante Tatbestände aufmerksam:
 - a. Die *grundlegende Logik der Unterrichtsverpflichtung lässt sich empirisch stützen*. Sie repräsentiert einen Teil der unterschiedlichen Arbeitsbelastungen (Einschränkungen sh. Einzelergebnisse).

- b. Die *intraschulformspezifischen Belastungsunterschiede sind grösser als die zwischen Schulformen.*
- c. Die *Entlastungsstunden unterkompensieren besonders bei 'Schulleitung' und 'Schulentwicklung' den tatsächlichen Arbeitsaufwand* der betroffenen Lehrkräfte (sh. Kap. 4.6).
- Die Ergebnisse der Studie belegen, dass es erhebliche Belastungsdifferenzen innerhalb einer Schulform gibt, die diejenigen zwischen den Schulformen übersteigen.³⁴ Somit besteht die *Notwendigkeit einer gerechteren Belastungsregelung durch den Arbeitgeber* oder aber die einer *entsprechenden Lohnregelung*, die diese Belastungsunterschiede durch unterschiedliche Einkommen ausgleicht. Allerdings sind solche Massnahmen nur schwer zu realisieren, da überdurchschnittliche Arbeitszeiten von Lehrkräften auch Ausdruck von selbstindizierten Problemlagen sein können. Dubs hält denn auch gegenüber oberflächlichen Arbeitszeitmodellen fest: „Werden mögliche Massnahmen nicht auf solche tiefer liegenden Ursachen ausgerichtet, so führt eine Politik mit vordergründigen Massnahmen nur zur Symptombekämpfung“ (Dubs 1989, S. 123). Eine lineare Verkürzung der Jahresarbeitszeit würde vermutlich, wie die Ergebnisse der NRW-Studie nahelegen³⁵ (sh. Mummert+Partner 1999), zu keiner nennenswerten Verminderung der interindividuellen Unterschiede innerhalb einer Schulform führen.
- Eine durchgängige höhere Jahresarbeitszeitbelastung zeigt sich bei jenen Lehrkräften, die Schulentwicklung betreiben und/oder Leitungsfunktionen innehaben. In diesen Fällen wäre genau zu untersuchen, inwiefern dieser Arbeitsmehraufwand honoriert wird. Entfällt dies, so könnte eine heimliche Wirkung des Systems eintreten, in der Engagement 'bestraft' wird. Dadurch würden die Innovationspotentiale des Systems geschwächt.
- Problematisch ist die bei allen Schulformen anzutreffende Überbeschäftigung eines Teils der Lehrkräfte anzusehen. Würde sie reduziert, so würde sich wahrscheinlich³⁶ die JAZ der Lehrkräfte nicht reduzieren, die Zeit für Unterrichtsvorbereitung und Zusatz Tätigkeiten dadurch aber erhöhen. Umgekehrt kann davon ausgegangen werden, dass eine Pensenerhöhung nicht zu einer linearen Erhöhung der Jahresarbeitszeit führt. Zudem führt weder eine Erhöhung noch eine Verminderung der Pensen zu einer linearen Veränderung der erheblichen individuellen Differenzen in der Jahresarbeitszeit.
- Die Expertengruppen empfehlen deshalb als Modernisierungsperspektive, die bisherige Praxis der Definition von Arbeitsverträgen auf der Basis von Lektionen aufzugeben und stattdessen eine Beschreibung aller professionsrelevanten Tätigkeiten einschliesslich einer funktionalen Binnendifferenzierung der Profession an deren Stelle treten zu lassen.

6.3 Monitoring des Systems und seiner Belastungsfaktoren

- Unabhängig davon welches Arbeitszeitmodell in einem Bildungssystem tatsächlich realisiert wird, legen die festgestellten erheblichen Belastungsdifferenzen eine periodisch stattfindende empirische Überprüfung der Belastungsveränderungen und -differenzen nahe. Aufgrund der negativen Folgen muss das Bildungssystem im Sinne eines Human Resource Managements daran interessiert sein, dass die Beteiligten nicht durch den Eindruck nicht legitimierbarer Belastungsunterschiede demotiviert werden. Wird ein empirisch abgesichertes Systemmonitoring bzgl. der Belastungsveränderungen betrieben, lassen sich dysfunktionale Demotivierungen vermeiden. Würde ein solches Monitoring periodisch realisiert, etwa alle fünf Jahre, so könnte dies bei Einsatz eines entspre-

³⁴ Sie übersteigen natürlich nur deshalb die interschulformspezifischen Belastungsunterschiede, weil diese bereits durch die bisherige Arbeitszeitregelungen berücksichtigt werden.

³⁵ Bei einer etwa um 200 Stunden geringeren Jahresarbeitszeit sind die Standardabweichungen ähnlich gross wie in der Zürcher Untersuchung für Mittelschullehrer/-innen.

³⁶ Diese Prognose ist aufgrund der durch diese und andere Studien gestützten Daten abgesichert.

chenden Berechnungsmodells mittelfristig zu einer relativ gleichmässigen Belastung aller Lehrkräfte führen. Es sei aber darauf verwiesen, dass ein periodisches Systemmonitoring methodische Probleme aufwirft, weil Arbeitszeituntersuchungen nicht einfach wiederholt werden können. Im Zusammenhang mit dem Aufbau von Forschungskapazitäten (Kompetenzzentrum, Pädagogische FHS) könnte hier eine wesentliche Forschungsperspektive mit Hilfe von Vereinbarungen, „die langfristige Verpflichtungen für die Datenerzeugung einzelner Schulen festlegen“ (Oelkers 1998, S.27) entstehen.

- Ebenfalls bemerkenswert sind die relativ hohen *Belastungswerte* für *'Zusammenarbeit'* in der Primarschule. Die Frage ist, ob in diesen Ergebnissen zum Ausdruck kommt, dass eine etablierte Zusammenarbeit als belastend empfunden wird oder ob diese nicht (richtig) zustande kommt und die fehlende und/oder problematische Zusammenarbeit als Belastung wahrgenommen wird. Die Klärung dieser Frage ist angesichts der aktuellen Reformoptionen dringlich. Die äusserst geringen Belastungswerte in BS/GIBS, BMS und MS wären dann interpretierbar.
- Bemerkenswert ist der relativ hohe Anteil des *Belastungsfaktors 'Sozialverhalten der Schüler'* in verschiedenen Schulformen. Es ist evident, dass sich klassische Leistungsorientierung und sozial problematisches Klientel tendenziell widersprechen und aus dieser Konstellation besondere Belastungen resultieren können, bzw. die geforderte klassische Outputleistung sich nicht realisieren lässt. Hier wäre zu untersuchen, ob der Kanton nicht ein *integriertes Forschungs-, Entwicklungs- und Weiterbildungsprojekt* zu dieser Problemdimension realisieren könnte.

6.4 Innovationspotentiale stärken

- Die Frage nach innovativen, die Qualität des Systems erhöhenden Faktoren führt zur Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte. Ausbildung kann generell als der Ort verstanden werden, in dem neben der notwendigen Grundqualifizierung der zukünftigen Lehrkräfte schulische Innovation und Qualitätsansprüche implementiert werden müssen. Nun verfügt das kantonale Bildungssystem über einen Theorie-Praxis-Nexus in Form all jener Lehrbeauftragten der Universität oder ETH, die einerseits Lehrkräfte an Volks-, Berufs- oder Mittelschulen und andererseits zusätzlich in der Lehrerausbildung tätig sind. Diese für die Innovation strategische Personengruppe muss diese Innovationsfunktion natürlich wahrnehmen wollen. Unabhängig davon ist in dieser Studie zu prüfen, ob sie sie auch wahrnehmen kann. Innovation impliziert einen hohen zeitlichen Entwicklungsbedarf, der zur Verfügung stehen muss. Steht dieser nicht zur Verfügung, so kann eigentlich immer nur eine bestehende Praxis in der Ausbildung reproduziert werden, womit das Innovationspotential geschwächt wird. Analysiert man die zeitliche Belastung dieser Personengruppe, so wird deutlich, dass sie -gemessen an der gesamten Population - nicht überdurchschnittlich belastet ist. Allerdings zeigt eine erste Analyse der Tätigkeitsstruktur, dass in diese auch nicht mehr Entwicklungstätigkeiten aufgrund der hohen Lektionsverpflichtungen einfließen können. Genau dies aber müsste der Fall sein.
- Mit einer veränderten vertraglichen Definition der Professionstätigkeit (sh. Kap. 6.2) und einer funktionalen Ausdifferenzierung von Tätigkeiten, wird auch über eine qualifikationserhaltende Weiterbildung hinaus eine qualifikationserweiternde Fortbildung möglich, die mit zu entwickelnden Personalentwicklungskonzepten zu verknüpfen wäre.
- Ein strukturelles Problem der Profession besteht in der Weiterentwicklung der schulinternen Kooperation. Unsere Ergebnisse (zur Attraktivität des Berufs) lassen nur den 'Schluss' zu, jene Tätigkeitsmerkmale nicht zu eliminieren, die die Attraktivität des Berufs ausmachen, die teilweise Verfügung über Arbeitsort und Arbeitszeiteinteilung (häuslicher Arbeitsplatz). Eine Reformoption, die schulinterne Kooperation stärken will, sollte diese Reformperspektive nicht mit einer vermehrten Anwesenheit der Lehrkräfte in der Schule koppeln. Unseres Erachtens macht es mehr Sinn, diese Reformperspektive mit den Möglichkeiten, die durch die technische Entwicklung gegeben

sind, zu verknüpfen. Die Modernisierungsperspektive für das Bildungswesen des Kantons bestünde dann darin, die schulinterne und professionsinterne Kommunikation stärker über die neuen Medien laufen zu lassen. Zudem würde an den Orten eine informationstechnische Infrastruktur geschaffen, an denen die eigentliche unterrichtliche Vorbereitungsarbeit geleistet wird und damit dort investiert, wo die grössten Rationalisierungseffekte absehbar sind (Rationalisierungspotentiale der Vorbereitungsarbeit und der professionsinternen Kommunikation durch neue Medien). Das scheint auf den ersten Blick allen augenblicklichen reformpädagogischen Versuchen zu widersprechen, kooperative Aktivitäten zwischen den Lehrkräften einer Schule zu stärken und die Schule als Handlungseinheit zu begreifen. Diese Reformstrategie aber kämpft nicht nur gegen eine jahrhundertalte Tradition der Profession an, sondern zielt auf eine Beschneidung der wenigen noch verbliebenen attraktiven Momente des Berufs, die freie Verfügung über einen Teil der Arbeitszeit und des Arbeitsortes. Die neuen medialen Möglichkeiten aber eröffnen eine Kooperationsperspektive, die nicht auf Kosten der individuellen Verfügungsfreiheit über Zeitbudget und Ortswahl geht. Eine Modernisierungsstrategie müsste also informationstechnische Infrastruktur so einsetzen und gestalten, dass eines der wesentlichen Modernisierungsprobleme der Profession, ihr Einzelkämpfertum, relativiert werden kann. (Das macht, um jedes Missverständnis zu vermeiden, eine personal vermittelte Weiterbildung und Kooperation in der Schule nicht unnötig.)

7. Literaturverzeichnis

- Anscombe, F.J. (1960). Rejection of outliers. *Technometrics* 2, 123-147.
- Austermann, A. (1996). Was wissen wir über die „Medien-Kindheit“? In: J. Werner, u.a. (Hrsg.), *Kindheit heute. Differenzen und Gemeinsamkeiten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 89–99.
- Bandilla, W. (1999). WWW-Umfragen - Eine alternative Datenerhebungstechnik für die empirische Sozialforschung? In: B. Batinic, A. Werner, L. Gräf & W. Bandilla, *Online Research. Methoden, Anwendungen und Ergebnisse*. Göttingen: Hogrefe, S. 9–19.
- Barth, A.-R. (1997). *Burnout bei Lehrern. Theoretische Aspekte und Ergebnisse einer Untersuchung*. Göttingen: Hogrefe, 2. Auflage.
- Batinic, B. & Bosnjak, M. (2000). Fragebogenuntersuchung im Internet. In: B. Batinic, *Internet für Psychologen*. Göttingen: Hogrefe, 2. Auflage, S. 287–317.
- Behler, G. (1998). *Erste Bewertung der Zwischenergebnisse der Lehrerarbeitszeituntersuchung*. Redetext der Ministerin für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung, Frau Ministerin Gabriele Behler. Düsseldorf, 2.12.1998.
- Boese, R. (1999). Belastung im Lehrerberuf - GEW Studie „Pädagogische Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer“. *Neue deutsche Schule*, Heft 5, 3-5.
- Brockmeyer, R. & Edelstein, W. (1997). *Selbstwirksame Schulen. Wege pädagogischer Innovation*. Oberhausen: Laufen.
- Buchen, S., Carle, U., Döbrich, P. & Schönwälder, H.-G. (1997) (Hrsg.). *Jahrbuch für Lehrerforschung. Band 1*. Weinheim: Juventa.
- Buchen, S. (1997). Belastungen von Lehrerinnen und Lehrern. Ein Vergleich zwischen Gesamtschule und Gymnasium. In: S. Buchen, U. Carle, P. Döbrich, D.D. Hoyer, & H.G. Schönwälder, (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung. Bd. 1*. Weinheim: Juventa, S. 227–245.
- Burkart, G. (1982). Strukturtheoretische Vorüberlegungen zur Analyse universitärer Sozialisationsprozesse. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 34. Jg., 444–468.
- Combe, A. & Buchen, S. (1996). *Belastung von Lehrerinnen und Lehrern. Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen*. Weinheim: Juventa.
- Dewe, B. & Ferchhoff, W. (1988). Dienstleistungen und Bildung - Bildungstheoretische Betrachtungen über personenbezogene Dienstleistungsberufe. In: O. Hansmann & W. Marotzki, *Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen*. Weinheim, S. 135–157.
- DIE ZEIT, Nr. 49 (1999). Beilage WISSEN: „Lehrer der Zukunft. Pädagogen proben den Wandel: Wie sich Schulen erneuern. Was Lehrer lernen. Was Schüler wissen müssen“ (Titel S. 1), S. 39-43.
- Diederichsen, D. (1996). „Kultur“ ist eine Metapher für: „Das ist deren Problem!“ In: D. Dracklé (Hrsg.), *Jung und wild. Zur kulturellen Konstruktion von Kindheit und Jugend*, Berlin: Reimer, S. 225-239.
- Dubs, R. (1989). Zur Belastungssituation von Lehrkräften. Eine Pilotstudie mit Lehrkräften an Kaufmännischen Berufsschulen im Kanton St. Gallen. In: R. Dubs, Y. Hangartner, & A. Nydegger (Hrsg.), *Der Kanton St. Gallen und seine Hochschule. Beiträge zur Eröffnung des Bibliothekbaus*, St. Gallen, S. 122-130.
- Enzmann, D. & Kleiber, D. (1989). *Helfer-Leiden. Streß und Burnout in psychosozialen Berufen*. Heidelberg: Asanger.
- Forneck, H.J. (1997). Funktion von Schule in gefährdeter Gesellschaft. In: S. Grossenbacher, W. Herzog, F. Hochstrasser, & R. Ruegsegger (Hrsg.), *Schule und soziale Arbeit in gefährdeter Gesellschaft*. Bern, S. 41-66.
- Forneck, H.J. (2000). Modernisierungsperspektiven öffentlicher Bildung. *schweizer schule* 1, 29-39.

- Gamsjäger, E. & Sauer, J. (1996). Burnout bei Lehrern: Eine empirische Untersuchung bei Hauptschullehrern in Österreich. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43, 40-56.
- Gräf, L. & Heidingsfelder, M. (1999). Bessere Datenqualität bei WWW-Umfragen - Erfahrungen aus einem Methodenexperiment mit dem Internet-Rogator. In: B. Batinic, A. Werner, L. Gräf, W. Bandilla, *Online Research. Methoden, Anwendungen und Ergebnisse*. Göttingen: Hogrefe, S. 113-126.
- Graf, O. & Rutenfranz, J. (1963). *Zur Frage der zeitlichen Belastung von Lehrkräften*. Forschungsbericht des Landes Nordrhein-Westfalen Nr. 1259. Köln: Westdeutscher Verlag.
- Habermas, J. (1971). Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik. In: K.-O. Apel u.a. (Hrsg.), *Hermeneutik und Ideologiekritik*. Frankfurt a.M., S. 120-159.
- Häbler, H. & Kunz, A. (1985). *Qualität der Arbeit und Verkürzung der Arbeitszeit in Schule und Hochschule*. München: IMU-Institut.
- Herrmann, U. (1996). Die Schule - eine Herausforderung für das New Public Management (NPM). *Beiträge zur Lehrerbildung* 14 (3).
- Holtappels, H. G. (1998). Grundschulentwicklung und Lehrerarbeit – Zeitorganisation, Arbeitsbelastung und pädagogische Tätigkeit in Grundschulen. *Die deutsche Schule*, 90, 470-484.
- Hradil, St. (1993). Sozialisation und Reproduktion in pluralistischen Wohlfahrtsstaaten. In: H. Sünker, D. Timmermann u.a. (Hrsg.), *Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit. Neue internationale Beiträge zur Bildungssoziologie und Bildungstheorie*. Frankfurt, S. 89-119
- Hübner, P. & Werle, M. (1997). Arbeitszeit und Arbeitsbelastung Berliner Lehrerinnen und Lehrer. In: S. Buchen, U. Carle, P. Döbrich, H.-G., & Schönwälder (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung Band 1*. Weinheim: Juventa, S. 203-226.
- Hurrelmann, K. & Ulich, D. (1991) (Hrsg.). *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Basel.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1999) (Hrsg.). *Förderung von Selbstwirksamkeit bei Schülern und Lehrern. Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Verbund Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin & Freie Universität Berlin (CD-Rom).
- Inkeles, A. (1984). Was heißt 'individuelle Modernität'. In: T. Schöffthaler & D. Goldschmidt, *Soziale Struktur und Vernunft*. Frankfurt a.M.
- Kischkel, K.-H. (1984). *Zur Arbeitssituation von Lehrern. Eine Untersuchung an Gesamtschulen und Schulen des gegliederten Systems*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Kleinmuntz, B. & McLean, R.S. (1968). Computers in behavioral science: Diagnostic interviewing by digital computer. *Behavioral Science* 113, 75-80.
- Knight Wegenstein AG. (1973). *Die Arbeitszeit der Lehrer in der Bundesrepublik Deutschland. Band I: Analyse, Band II: Katalog für Zeitaufwand*. Zürich: Knight Wegenstein AG.
- Kramis-Aebischer, K. (1995). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf*. Bern: Paul Haupt.
- Landert, Ch. (1999). *Die Arbeitszeit der Lehrpersonen in der Deutschschweiz*. Zürich: LCH.
- Luhmann, N. & Schorr, E. (1982) (Hrsg.). *Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a.M.
- Maslach, Ch., Jackson, S.E. & Leiter, M. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual*, (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc.
- Müller-Limmroth, W. (1980). Arbeitszeit – Arbeitsbelastung im Lehrerberuf. Eine arbeitsphysiologische Bewertung der Belastung des Pädagogen unter Berücksichtigung der Lehrerarbeitszeit. *Im Brennpunkt* (hrsg. von der GEW).

- Mummert+Partner (1998). *Untersuchung zur Ermittlung, Bewertung und Bemessung der Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer im Land Nordrhein-Westfalen*. (Zwischenbericht, Dezember 1998).
- Oelkers, J. (1998). Forschung in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung* 16 (1), 18-28.
- Oelkers, J. (1999). Niveau schwankend, Kanon verloren. *Gymnasialpädagogik und Lehrerbildung. Forschung und Lehre* 9, 469-472.
- Offe, C. (1983). Arbeit als soziologische Schlüsselkategorie? In: J. Mathes (Hrsg.), *Krise der Arbeitsgesellschaft? Verhandlungen des 21. Deutschen Soziologentages in Bamberg 1982*. Frankfurt a.M., S. 38-65.
- Redeker, S. (1993). *Belastungserleben im Lehrerberuf. Eine Untersuchung der Arbeitserfahrungen von LehrerInnen der Sekundarstufe II*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Riecke-Baulecke, Th. (1997). Pädagogische Konzepte und neue Zeitszenarien. Die aktuelle Debatte über neue Arbeitszeitmodelle. In: A. Combe & Th. Riecke-Baulecke, *Aufbruch in neue Zeiten. Schulreform durch Veränderung der Lehrerarbeitszeiten?* S. 19-43.
- Rohmert, W. (1984). Das Belastungs-Beanspruchungs-Konzept. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaften* 38 (10NF), 193-200.
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit*. Bern: Huber.
- Saube, R. & Möller, H. (1981). *Psychomentele Belastungen im Lehrerberuf. Ergebnisse einer Studie in Berlin-West*. Berlin: GEW Landesverband Berlin.
- Scheuch, K. & Knothe, M. (1997). Psychophysische Beanspruchung von Lehrern in der Unterrichtstätigkeit. In: S. Buchen & A. Combe, *Lehrbuch*, S. 285-299.
- Schmidt, H.J. (1995). Die Arbeitszeit der Lehrer. In: R. Bessoth & H.-J. Schmidt, *Schulleitung - Ein Lernsystem. Bd. 3. Lerneinheit Nr. 33.02*. Neuwied: Luchterhand (1980, Ergänzungslieferungen Nr. 9 + 10, 1995).
- Schmitz, G.S. (1999). *Zur Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Ein protektiver Faktor gegen Belastung und Burnout?* Dissertation am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der FU Berlin.
- Schmitz, G.S. (2000). *Normen Maslach Burnout Inventar*.
<http://www.fu-berlin.de/gesund/skalen/mbiNormen.htm>.
- Schmitz, G.S. & Schwarzer, R. (1999). Proaktive Einstellungen von Lehrern: Konstruktbeschreibung und psychometrische Analysen. *Empirische Pädagogik* 13 (1), 3-27.
- Schöffthaler, T. & Goldschmidt, D. (1984). *Soziale Struktur und Vernunft*. Frankfurt a.M.
- 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).
- Schwarzer, R. (1989). *Meta-Analysis Programs*. Version 4.0. Raleigh, NC: National Collegiate Software Clearinghouse.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999) (Hrsg.). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin (Publikation im Internet, [sh. <http://www.fu-berlin.de/gesund/skalen>]).
- Schwarzer, R. & Schmitz, G.S. (1999a). Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (WIRKLEHR). In: R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin (Publikation im Internet, [sh. <http://www.fu-berlin.de/gesund/skalen>]), S. 58f.

- Schwarzer, R. & Schmitz, G.S. (1999b). Proaktive Einstellung (PRO). In: R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin (Publikation im Internet, [sh. <http://www.fu-berlin.de/gesund/skalen>]), S. 85-87.
- Sesink, W. (1990). *Der Eigensinn des Lernens*. Weinheim.
- Silbereisen, R.K., Vaskovic, L.A. & Zinnecker, J. (1996) (Hrsg.). *Jungsein in Deutschland. Jugendliche und junge Erwachsene 1991 und 1996*. Opladen: Leske + Budrich.
- SINUS (1995). *Die Sinus Milieus. Informationsschrift der SINUS GmbH*. Heidelberg.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F. & Schmidt, H.J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt a.M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Wendt, W. (1998). *Beruflich bedingte Belastung von Lehrern - Eine repräsentative Befragung der Berliner Lehrerschaft*. Dissertation im Fach Psychologie. Berlin: Freie Universität Berlin.
- 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.
- Zapf, W. (1991) (Hrsg.). *Die Modernisierung moderner Gesellschaften*. Frankfurt a.M.
- Zeiber, H.J. & Zeiber, H. (1994). *Orte und Zeiten der Kinder*. Weinheim: Juventa.

8. Anhang

Teil I: Schaubilder und Tabellen

Teil II: Mitglieder der Focusgruppen

Teil III: Erhebungsinstrumente