



Die Inhalte dieses Buches sind urheberrechtlich geschützt. Eine Verteilung oder Weiterleitung von Texten oder Bildern durch Dritte ist untersagt. Jegliche Form der Vervielfältigung oder Verbreitung bedarf der ausdrücklichen und schriftlichen Genehmigung des Grundschulverbandes e.V. Wissenschaftliche Zitate gemäß § 51 Urheberrechtsgesetz sind nur mit vollständigem Quellennachweis gestattet.

Indem Sie die Urheberrechte und den Kopierschutz respektieren, tragen Sie dazu bei, eine faire und nachhaltige Publikationskultur zu fördern. Gerne dürfen Sie einen Link zur Webseite des Grundschulverbandes e.V. an Dritte weitergeben.



**Zu viele Aufgaben,
zu wenig Zeit:
Überlastung von
Lehrkräften
in der Grundschule**



Institut für interdisziplinäre Schulforschung

Reiner Schölles
Hans-Georg Schönwälder
Gerhart Tiesler
Helmut Zachau

Zu viele Aufgaben, zu wenig Zeit: Überlastung von Lehrkräften in der Grundschule

September 2020

© 2020 Grundschulverband e.V.
Niddastraße 52, 60329 Frankfurt am Main
Telefon 069 776006, Fax 069 7074780
info@grundschulverband.de
www.grundschulverband.de

Erstellung der Studie:
www.ISF-Bremen.de

Gestaltung:
novuprint • Agentur für Mediendesign,
Werbung und Publikationen GmbH, 30175 Hannover

Druck und Bindung:
Strube Druck und Medien oHG, 34587 Felsberg

Bestell-Nr. 2043
ISBN 978-3-941649-29-3

Inhalt

Vorwort	5
Kurzfassung	7
1. Wozu soll das gut sein?	13
2. Eine unendliche Geschichte der fehlenden Zeit	16
2.1 Die Lehrerin, deren Arbeit jeder meint zu kennen	16
2.1.1 Die Aufgaben der Lehrkräfte	16
2.1.2 Die daraus folgenden Beanspruchungen	17
2.1.3 Die Verweigerung der notwendigen Änderungen	20
2.2 Viele Belege – wenig Wirkung	22
2.3 Die Weiterung – was erwartet der Dienstherr?	23
2.4 Modellrechnung für den Arbeitsalltag	24
2.4.1 Die Jahresarbeitszeit	25
2.4.2 Die Modell-Lehrerin	25
2.4.3 Acht exemplarische Aufgaben plus ein weiterer „Zeitfresser“	25
2.4.4 Schon „alle Zeit“ verbraucht?	27
2.4.5 Unterrichtsvor- und -nachbereitung	28
2.5 Wie weiter?	29
3. Zwischen Baum und Borke – Ergebnisse unserer Befragung	30
3.1 Psychische Belastungen	30
3.1.1 Psychische Belastung im Kernbereich pädagogischer Arbeit	31
3.1.2 Psychische Belastung im Umfeld pädagogischer Arbeit	32
3.2 Zeitliche Belastungen	32
3.2.1 Im Kernbereich pädagogischer Arbeit	32
3.2.2 Im Umfeld pädagogischer Arbeit	32
3.3 Wo drückt es (zeitlich und psychisch) besonders?	34
3.3.1 Spitzenstresser: Noten und Leistungsbewertung	34
3.3.2 Der Unterricht – die Kernaufgabe, die verdrängt wird	37
3.3.3 Betreuung, Klassenfahrten, Projekte – alles belastet überdurchschnittlich	38
3.3.4 Zusammenarbeit im Kollegium – Viel Zeit – wenig Stress	38
3.3.5 Schulentwicklung, Innovation und Elternarbeit	38
3.4 Die Schüler – geliebt und anstrengend	38
3.5 Die Eltern – einerseits fordernd – andererseits desinteressiert	40
3.6 Das Umfeld und die Ausstattung – es fehlt viel	42

3.7	Trotz alledem: die Motivation und das Engagement sind hoch	45
3.8	Was hat sich geändert?	46
3.9	Mehr Zeit für Pädagogik	47
3.9.1	Im Zentrum – der einzelne Schüler und der Unterricht	48
3.9.2	Schulkritik auf dem Wege impliziten Schuldeingeständnisses?	49
3.10	Weniger Zeit für Bürokratie	51
3.11	Auf den Punkt gebracht	53
4.	Die Schule aus arbeitswissenschaftlicher Sicht	54
4.1	Die Schule – ein ungewöhnlicher Arbeitsplatz	54
4.2	Schule als Arbeitsrealität – faktorengerecht aufgeschlüsselt	55
4.3	Der Lohn für engagierte Arbeit: Burnout	59
4.4	Jede Menge Ressourcenverschwendung	60
5.	Äußere Belastungsfaktoren	64
5.1	Frische Luft für frisches Denken	65
5.2	Lärm muss nicht sein – ist aber allgegenwärtig	66
5.3	Es geht besser	67
6.	Recht haben und Recht bekommen ist schwierig, aber nicht hoffnungslos	67
6.1	Populär, aber weitgehend wirkungslos: Die Überlastanzeige	67
6.2	Transparenz der Gestaltung – sagt das OVG Niedersachsen mit Bezug zum BVerfG	68
6.3	Gefährdungen vermeiden – sagt das Arbeitsschutzgesetz	70
7.	Alles wird anders	72
8.	Was tun?	74
9.	Das letzte Wort	79
	Abbildungsverzeichnis	82
	Tabellenverzeichnis	82
	Literaturverzeichnis	83
	Anhang 1: Eingesetzter Fragebogen	86
	Anhang 2: Rückmeldung an die Schulen Auswertung der Befragung des Kollegiums der Schule XYZ	98
	Anhang 3: Grafiken	103
	Anhang 4: Interview mit dem Schulleiter der Grundschule Stichnethstraße in Bremen (1999) ...	109
	Anhang 5: Extrahierte Aufgaben aus den (Bremer) Verordnungen	111
	Anhang 6: Kurzporträt der Autoren.....	U3

Pädagogische Entwicklung zum Nulltarif – zur Leistbarkeit der Grundschararbeit

Die Grundschule besteht seit über 100 Jahren. Pädagogische Erfahrungen mit und durch gesellschaftliche Veränderungen haben in der Vergangenheit Schularbeit geprägt und verlangen auch in Gegenwart und Zukunft Aufmerksamkeit. Pädagogische Entwicklungen und die innere Reform der Grundschule sind dabei dem Engagement ungezählter Lehrerinnen und Lehrer und seit über 50 Jahren auch der Arbeit und den Initiativen des Grundschulverbandes zu verdanken.

Die digitale Ausrichtung der Gesellschaft stellt aktuell Zukunftsfragen an die (Grund-) Schularbeit. Dazu kommen grundlegende Fragen nach dem Kinderrecht auf Bildung und nach Bildungsgerechtigkeit, nach einem demokratischen Schulsystem, nach einem Bildungsbegriff, der allseitige Bildung umfasst, nach einer inklusiven Schule und nach kindergerechten Lernkonzepten, die individuelles und gemeinsames Lernen miteinander verbinden.

Seit Langem behindert jedoch das steigende Ungleichverhältnis zwischen den gesellschaftlich bedingten Herausforderungen und dem Mangel an dafür zur Verfügung stehenden Zeitressourcen für die Lehrerinnen und Lehrer die Weiterentwicklung der Erziehungs- und Bildungsangebote der Schule. Bildungschancen für Kinder sowie die Arbeits- und Leistungsfähigkeit der Schulen werden eingeschränkt. Um gelingendes Lernen sicherzustellen, stehen Grundschullehrkräfte unter dem Zwang, auf Veränderungen zu reagieren. Gleichzeitig müssen sie die bisherige Aufgabenfülle ohne Entlastung ihrer Arbeitssituation meistern.

Im Februar 2016 stellte der Grundschulverband in seiner Zeitschrift *Grundschule aktuell* dazu fest: Die Grundschule steht unter Druck. Dieser erste Aufschrei kam spät, denn schon seit den 1970er-Jahren war klar, dass der Reformbedarf nur mit mehr Ressourcen zu bewältigen ist.

In seinem Standpunkt *Grundschule: Lernort und Arbeitsplatz* listet der Verband auf, worum es bei Schulentwicklung gehen muss und was Lehrerinnen und Lehrer nicht nebenbei leisten können. Das Bildungssystem ist auf dem Weg zu einer ganztägigen und inklusiven Bildung. Es braucht eine bedarfsbezogene Personalentwicklung, mit angemessener Personalausstattung, wirksame Unterstützungssysteme, eine Abkehr von der einseitigen Betrachtung der Leistungen sowie eine pädagogisch begründete Gestaltung und Ausstattung der Schulgebäude.

Die Grundschulen müssen Entwicklungsarbeit leisten, stehen aber vor fehlenden Zeitressourcen für Lehrkräfte. Sie sehen die Bedarfe der Kinder und können nur unzureichend darauf reagieren. Diese Situation macht ohnmächtig und letztendlich unzufrieden und krank, denn sie verursacht ein beständiges Gefühl des Nichtfertigwerdens und damit eines schlechten Gewissens.

Aus diesen Gründen hat sich der Grundschulverband entschlossen, die vorliegende Studie über die Belastung der Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer in der Grundschule in Auftrag zu geben, um aus Expertensicht die Aufgabenfülle und die dafür von den Kultusministerien zur Verfügung gestellten Bedingungen zu deren Bewältigung zu untersuchen. Verdeutlicht werden sollen auch die Verantwortung des Arbeitgebers für den Gesundheits- und Arbeitsschutz und die Folgen der Vernachlässigung bedarfsbezogener Bedingungen für die Bildung der Kinder.

Der Grundschulverband will mit dieser Studie die politische Aufmerksamkeit mehr auf die Bedingungen der Lehrarbeit in der Grundschule lenken und den dort Tätigen die Fakten an die Hand geben, die sie benötigen, um offensiver Forderungen an die verantwortlichen Ministerien zu stellen.

Edgar Bohn
Vorsitzender des Grundschulverbandes

Maresi Lassek
Vorsitzende bis September 2020



Institut für interdisziplinäre Schulforschung

Zu viele Aufgaben, zu wenig Zeit: Überlastung von Lehrkräften in der Grundschule

*Gutachten zur Arbeitssituation in der Grundschule
im Auftrag des Grundschulverbandes – Kurzfassung*

von

Reiner Schölles, Hans-Georg Schönwälder, Gerhart Tiesler, Helmut Zachau

September 2020

Vorweg

Schule muss sich verändern, weil die Gesellschaft sich verändert. Die Vertreterinnen des Grundschulverbandes nehmen wahr, dass die Bereitschaft dazu in den Schulen im Prinzip vorhanden ist, aber nicht abgerufen werden kann, weil die Kollegien Überlast signalisieren. So kam es in Gesprächen mit Vertretern des Instituts für interdisziplinäre Schulforschung (ISF) zu einer Kooperationsvereinbarung, um

die Möglichkeiten und Notwendigkeiten für verbesserte Handlungsmöglichkeiten herauszuarbeiten.

Das Institut, ehemals eines der Universität Bremen, jetzt von dessen Mitgliedern als Institut in privater Trägerschaft fortgeführt, erforscht seit Jahrzehnten die Belastung von Lehrkräften. So wurde das jetzt vorliegende Gutachten vereinbart.

Den Blickwinkel erweitert

Kaum ein anderer Beruf ist in der Forschung so intensiv durchdrungen worden wie der der Lehrerinnen und Lehrer. Nahezu 3000 wissenschaftliche Veröffentlichungen seit den achtziger Jahren des vorherigen Jahrhunderts belegen das. Sie basierten wesentlich auf Befragungen der Lehrkräfte. Ganz zu schweigen von den unzähligen arbeitswissenschaftlichen Untersuchungen bereits zu Ende des 19. Jahrhunderts bis in die heutige Zeit. Es erfolgte trotzdem keine systematische Anpassung des Arbeitsprofils an die strukturellen Veränderungen, die in den Schulen einfach notwendig sind, nicht erst im

Falle des Umgangs mit den Folgen der Digitalisierung. Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Untersuchungen wurden und werden von den Kultusministerien ignoriert. Tat sich ein neues Problem oder ein Veränderungswunsch seitens der Politik auf, wurde einfach eine Vorschrift erlassen und die Schulen und damit die Lehrkräfte hatten und haben das dann umzusetzen – kein Wunder, dass die Aufgabenfülle für die Lehrkräfte stark gewachsen ist. Die zu deren Bewältigung einzuräumenden zeitlichen Ressourcen wurden nicht entsprechend angepasst.

Wir haben deswegen den Blick auf die Erforschung der Lehrerbelastung erweitert, indem wir am Beispiel des Bundeslandes Bremen alle in den Vorschriften fixierten Aufgaben der Lehrkräfte herausgefiltert, diese mit vorsichtig geschätzten Zeitbudgets versehen und sie mit der Jahresarbeitszeitvorgabe des Bundesinnenministers abgeglichen haben. Neben dieser objektivierten Betrachtung des Arbeitsvolumens der Lehrerinnen wurden zwölf Grundschulkollegien in drei Bundesländern befragt, die sich

nahezu vollzählig an der Befragung beteiligten. So konnten Profile der objektiv durch die Anforderungen der Kultusminister und subjektiv durch die Alltagsarbeit hervorgerufenen Belastungen erarbeitet werden. Ergänzt wurde diese Arbeit durch arbeitswissenschaftliche Einordnungen, Charakterisierung der realen Veränderung in den Schulen am Beispiel ihrer Organisation sowie eine arbeits- bzw. beamtenrechtliche Einordnung der Vorgehensweise der Kultusminister.

Die Bestandsaufnahme

1. Die Menge der in den Vorschriften fixierten Aufgaben ist in der vom Bundesinnenminister definierten Jahresarbeitszeit nicht zu leisten. Wir haben von über 50 Aufgaben 8 exemplarisch defensiv mit einem Zeitaufwand versehen. Für diese besteht ein Mindestbedarf an Zeit von 1743 Stunden pro Jahr. Von der Jahresarbeitszeit von 1780 Stunden verbleibt ein Rest von 37 Stunden für sämtliche noch nicht erledigte Aufgaben des Aufgabenkataloges. Nimmt man diesen Rest ausschließlich für die noch nicht enthaltene Unterrichtsvor- und -nachbereitungszeit, so können die Lehrkräfte pro Unterrichtsstunde dafür
2. Die Befragung der Kollegien weist eine hohe Belastungswahrnehmung in der Breite der Aufgaben aus. Damit findet die subjektive Belastungswahrnehmung ihre Entsprechung zu den Ergebnissen der Prüfung, ob die den Lehrerinnen gestellten Aufgaben in der dafür von den Dienstherren zur Verfügung gestellten und bezahlten Zeit zu schaffen ist. Die Arbeit ist objektiv nicht zu schaffen und führt deswegen zu subjektiver Überlastung.
3. Trotz des hohen Niveaus der Gesamtbelastung sind eindeutige Belastungsspitzen identifizierbar. Das sind die Tätigkeiten im Zusammenhang mit der Leistungseinordnung der Schüler, die Auffälligkeiten in Form undisziplinierten Verhaltens und Aggressivität einzelner Schüler, Trägheit, Unvermögen und Anspruchshaltung mancher Eltern sowie die teilweise schlimmen innerfamiliären Verhältnisse einzelner Schüler, zu große Klassen, Mängel der Raumluft in den Klassenräumen und der Lärm.

2 (in Worten: zwei) Minuten

aufwenden. Im Rahmen der Redefinition ihrer Aufgaben müssen die Lehrkräfte bei der Bewältigung der Alltagsarbeit individuell entscheiden, welche Aufgaben sie erledigen und welche nicht. Sie werden im Kern zu permanenten Dienstpflichtverletzungen gezwungen. Eine solche Arbeitsweise führt zwangsläufig zu vielen Unzulänglichkeiten bei der Ausführung, wodurch die Qualität des Schulwesens erheblich leidet. Sie bietet aber auch die Basis für ein latentes Lehrerbashing, wodurch der Respekt vor der Arbeit dieser Berufsgruppe in der Öffentlichkeit verloren geht.

4. Die Befragung zeigt eine ausgesprochen hohe Motivation der Kollegien zur Arbeit mit den Schülern. Gute kollegiale Zusammenarbeit und ein großer Gestaltungsspielraum sind ganz wichtige Bausteine für eine engagierte pädagogische Arbeit.
5. Die Kollegien formulieren bei den offenen Antworten zu der Frage, worum sie sich

stärker kümmern müssten, eindeutig, dass sie sich mehr um die Kinder – nicht nur die schwachen, sondern um alle –, den Unterricht und deutlich schwächer um die Organisation kümmern müssten. Sie signalisieren damit, dass sie den eigentlichen Schwerpunkt in ihrer Arbeit als extrem defizitär wahrnehmen und somit einem Gefühl der latent verletzten Pflicht gegenüber den Schülern ausgesetzt sind.

6. Bei der ebenfalls offenen Antwortmöglichkeit zu der Frage, wofür unangemessen viel Arbeitskraft aufgewendet werden muss, dominieren die Bereiche Bürokratie und allgemeine Organisation, Beurteilungen/Diagnostik sowie die Rahmenbedingungen des Unterrichts. Damit wird auch hier deutlich,

dass die pädagogische Kernaufgabe zugunsten vielfältiger Arbeitsaufträge aus den die pädagogische Profession unterstützend gemeinten Segmenten in den Hintergrund gedrängt wird.

7. Die Verteilung der Antworten der aktuellen Befragtengruppe zeigt im Vergleich mit einer vom ISF 1999 durchgeführten Untersuchung exemplarisch einen strukturellen Gleichklang der Bewertung. Eine objektiv gleich hohe Arbeitsbelastung kann daraus jedoch nicht abgeleitet werden. Die auf dem Wege der autonomen Redefinition des kaum zufällig unbestimmten Arbeitsauftrags der Grundschule erfolgende reale Selbstbelastung führt vielmehr zu einer gesteigerten Arbeitsbelastung der Grundschullehrerin.

Die Empfehlungen

1. Die pädagogischen Kernaufgaben sollten mit der Zuordnung von Zeitbudgets im Rahmen der gesetzlich fixierten Regelarbeitszeit für Beamte durch die Kultusministerkonferenz definiert werden. Alle weiteren Aufgaben sollten so weit wie möglich durch andere Beschäftigtengruppen erledigt werden. Soweit Lehrkräfte dazu veranlasst werden, sind dafür Zeitbudgets anzurechnen. Es geht nicht um eine bis ins Detail ausformulierte Aufgabenbeschreibung tayloristischer Prägung, sondern darum, den pädagogischen Kernaufgaben die gebührende Dominanz einzuräumen, damit diese auch als solche den Arbeitstag der Lehrkräfte angemessen prägen und nicht weiter zurückgedrängt werden.
2. Die administrativen und bürokratischen Aufgaben sollten innerhalb der Schulleitung neben der pädagogischen Leitung organisiert werden. Die kollegiale Zusammenarbeit der Kollegien sollte durch möglichst große Entscheidungsbefugnisse der Lehrkräfte, unterstützende Maßnahmen z. B. in Form von Supervisionen sowie gemeinsam verabredete und beschlossene programma-

tische Grundlagen gefördert werden. Hierzu wären entsprechende Mittelbereitstellungen für die schulischen Einzelbudgets notwendig. Schulische Evaluationen sollten auf der Basis der inhaltlichen Verabredungen und Zielsetzungen der Kollegien erfolgen.

3. Spätestens mit Einführung des Inklusionsanspruchs ist der Unterricht mit durchgängiger Doppelbesetzung durchzuführen, damit angemessene Kapazitäten für die pädagogische Beratung und Förderung aller Schüler bestehen. Die Notengebung sollte in der Grundschule abgeschafft werden. Stattdessen sollte eine Praxis, wie sie beispielsweise in Finnland üblich ist, auch für unsere Schulen gelten. Dort gibt es bis zur neunten Schulstufe keine Notenpflicht, die ersten verbindlichen Tests werden erst danach geschrieben. Somit würde der Gedanke der Kooperation statt der Konkurrenz und Ausgrenzung in das Zentrum der pädagogischen Arbeit gerückt. Die Leistungsbeurteilungen und -rückmeldungen sollten sich an der realen Entwicklung des einzelnen Kindes und gerade in der Grundschule nicht nach übergeordneten Normen richten.

Die den Eltern zur Verfügung stehenden Rückmeldungen sollten sowohl sprachlich als auch inhaltlich so abgefasst sein, dass sie auch für Nichtpädagogen und Kinder verständlich sind. Die Praxis der destruktiven Testeritis sollte umgehend eingestellt werden zugunsten einer von den Kollegien getragenen transparenten Qualitätsentwicklung.

4. Die Bildungs- und Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen hängen vor allem von der Qualität der pädagogischen Arbeit „vor Ort“ ab. Die reale kulturelle Diversität in unserer Gesellschaft bleibt in der pädagogischen Arbeit der Grundschule durch deren Auslesefunktion als produktiver Faktor weitgehend unberücksichtigt. Es sind gezielte Maßnahmen für die Kollegien zur Erweiterung der Empathie der multikulturellen Ausrichtung der Schülerschaft notwendig, um eine Stärkung der sozialen Kompetenz zu erreichen, die über die überwiegend mittelschichtspezifische / bildungsbürgerliche Prägung der meisten Lehrkräfte hinausgeht. Die Kooperationen in Schulen und von ihnen mit außerschulischen Lernorten, also zwischen Lehrenden, sonderpädagogischen Akteuren, pädagogischen Fachkräften an Ganztagschulen und anderen einschlägigen Berufsgruppen, wie z. B. Schulpsychologinnen und Schulpsychologen, sollte systematisch gestaltet werden. Es geht darum, die verschiedenen Rollen und Aufgaben zu klären und sich in den gegenseitigen Stärken zu ergänzen.
5. Die Gestaltung von Schulbauten orientiert sich in Deutschland grundsätzlich an den „Schulbaurichtlinien“, herausgegeben z. B. von der Montagsstiftung, Bund Deutscher Architekten BDA und dem Verband Bildung und Erziehung VBE, sowie allen „anerkannten Regeln der Technik“, besser bekannt als DIN-Richtlinien. Wie der Name bereits sagt, handelt es sich dabei um rein technische Anforderungen an den jeweils zu planenden Raum. Bei Problemen z. B. mit Lärm oder Raumluftqualität sollte das zuständige Gesundheitsamt zwecks Überprüfung einge-

schaltet werden. Bezüglich schlechter Raumakustik kann Abhilfe beantragt werden, nicht nur für Kinder mit eingeschränktem Hörvermögen, sondern auch für Kinder, deren Herkunftssprache nicht Deutsch ist (DIN 18041).

Eine weitere Empfehlung zur Vorsorge bezüglich des Lärms besteht darin, die Entwicklung eines tragfähigen Sozialverhaltens in der Schule über das Vereinbaren von schuleinheitlichen Ritualen zum Verhalten sowohl im Unterricht als auch im Gebäude und in Pausen zu unterstützen.

Raumluftprobleme können durch regelmäßiges Lüften, z. B. 2 Minuten jeweils zur Hälfte der Unterrichtsstunde, sehr deutlich reduziert werden. Fehlende Unterrichtszeit wird durch gesteigerte Aufmerksamkeit wieder aufgeholt. Lüftung nur mit ganz geöffneten Fenstern, Kipplüftung hat praktisch keinen Effekt, außer störendem Lärmeintrag von außen.

6. Kollegien und Schulleitungen sollten zur eigenen rechtlichen Absicherung Überlastanzeigen an den Dienstherrn stellen. Der in Niedersachsen begonnene Weg der gerichtlichen Klärung des Transparenzgebotes bei der Feststellung der zu erfüllenden Aufgaben wäre ein Modell für die anderen Bundesländer. In den Kollegien sollten individuell an den Leitlinien des GUV orientierte Gefährdungsanzeigen formuliert werden. Auf dieser Grundlage könnte auf dem Weg von Musterklagen vor den Arbeitsgerichten geklärt werden, inwieweit der Dienstherr gegen die Regelungen des Arbeitsschutzgesetzes verstößt und welche Maßnahmen er über die Schulleitungen zur Beseitigung der Verstöße vornehmen muss.
7. Die Ergebnisse unseres Gutachtens weisen eine hochgradige Gefährdung der Gesundheit der Grundschullehrerinnen nach. Die Kultusministerkonferenz ist in der Pflicht, dieser Gefährdung entgegenzuwirken. Wir empfehlen als Konsequenz die Durchführung eines Gesundheitsgipfels Schulen durch die Kultusministerkonferenz.

Zu guter Letzt

Wir haben mit unserer Studie ein arbeitswissenschaftlich und kein bildungspolitisch basiertes Gutachten vorgelegt. Es ist aber nicht zu übersehen, dass viele der die Lehrerinnen belastenden Sachverhalte durch bildungspolitische Vorgaben verursacht bzw. mit ihnen unabdingbar verknüpft sind. Die Lehrerin braucht Zeit, um sich den Kindern angemessen zu widmen, um die schulische Entwicklung voranzutreiben. Sie braucht den Respekt der Gesellschaft, um diese schwierige Aufgabe in einem positiven gesellschaftlichen Konsens auch gut bewältigen zu können. Die Kultusminister entziehen sich ihrer Verantwortung, den Arbeitsaufwand einer Grundschullehrerin in Einklang mit der dafür zur Verfügung stehenden Zeit zu bringen, weitgehend. Dieses Versäumnis betriebswirtschaftlich notwendiger Basisarbeit führt zu unverschuldeten Unzulänglichkeiten bei der Ausführung der Arbeit der Lehrerinnen, für die ausgerechnet ihnen öffentlich gerne die Verantwortung für diese Defizite zugeordnet wird. Die Folgen der Praxis der organisierten Verantwortungslosigkeit der Kultusminister haben die Lehrkräfte, aber noch wesentlich mehr die Kinder zu tragen. Ihnen werden Bildungs- und damit Lebenschancen genommen. Das ist das bittere Fazit am Ende unserer Arbeit an diesem Gutachten.

1. Wozu soll das gut sein?

Einleitung, Fragestellung und methodisches Vorgehen

In einem Gespräch zwischen Vorstandsmitgliedern des Grundschulverbandes und Vertretern unseres Instituts, dem ISF, wurde seitens der Grundschulkolleginnen¹⁾ angemerkt, dass ihr reformpädagogischer Verband zunehmend Schwierigkeiten habe, in den Kollegien die zündende Begeisterung für notwendige und gute Entwicklungen zu erzeugen, weil immer häufiger die Rückmeldung komme, dass die Kollegien wegen der Arbeitsüberlastung froh seien, die Alltagsarbeit bewältigen zu können:

Da sei kein Raum mehr, um sich auf arbeitsintensive Neuerungsprozesse einzulassen!

Das Institut für interdisziplinäre Schulforschung (ISF) betreibt seit Jahrzehnten Forschung zur Belastung von Lehrkräften, bis Oktober 2008 als Institut der Universität Bremen, danach fortgeführt als Institut in privater Trägerschaft. Das ISF hat um die Jahrtausendwende eine umfangreiche Studie zur Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften erstellt, die im Auftrag des Senats der Freien Hansestadt durchgeführt wurde. Die Ergebnisse haben den Senat aber anschließend nicht interessiert, die Studie hatte keinerlei Konsequenzen für die Beschäftigten im Schulbereich. Das Motto war vielmehr: „Gut, dass wir mal darüber geredet haben.“ Natürlich war durch den Senat auch keine Veröffentlichung der von ihm in Auftrag gegebenen Studie gewollt. Die in der Studie „Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern“ dokumentierte „Lärmproblematik“ war für die Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) in Dortmund wichtig genug, um das Forschungsprojekt „Lärm in Bildungsstätten“²⁾ in Auftrag zu geben. Deshalb hat sie

2003 auch die Veröffentlichung der Ergebnisse zur „Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern“ übernommen.³⁾ Das Verhalten des Senats steht somit in der Tradition, Belastungen von Lehrkräften zu ignorieren, obwohl diese seit den achtziger Jahren des vorherigen Jahrhunderts in nahezu 3000 wissenschaftlichen Veröffentlichungen hierzu dokumentiert sind.⁴⁾ So gesehen geht es den Lehrkräften ähnlich wie dem Klimawandel: Wissenschaftliche Ergebnisse werden für die politische Gestaltung erst einmal ignoriert.

Wir haben in dem Gespräch mit dem Grundschulverband dann vereinbart, dass das Instrumentarium unserer Untersuchung von 1999⁵⁾ wiederverwendet wird, um jetzt die Struktur des aktuellen Belastungsempfindens der Grundschullehrerinnen erneut zu untersuchen. Der in der Untersuchung verwendete Fragebogen war in enger Zusammenarbeit mit Lehrkräften entwickelt worden. Er wurde für die vorliegende Untersuchung an wenigen Stellen aktualisiert. Einige Teile wurden herausgenommen, weil die Untersuchung von 1999 Fragen zur Gesundheit enthielt, die aus Datenschutzgründen nicht wiederholt werden konnten, die dadurch aber teilweise deutlicher in die Tiefe ging als unser aktuelles Vorhaben. Die Vertreterinnen des Grundschulverbandes akzeptierten den Fragebogen⁶⁾ als Grundlage unseres weiteren Vorgehens.

Mit dem Fragebogen erheben wir zu den zentralen Aufgaben der Unterrichtsorganisation und Durchführung sowohl die psychische als auch die zeitliche Belastung zu denselben Fragestellungen.

1) Wir verwenden hauptsächlich die weibliche Form, da über 84 % der Lehrkräfte an Grundschulen weiblich sind (<https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Tabellen/allgemeinbildende-berufliche-schulen-lehrkraefte.html>; letzter Zugriff: 15.07.2020). Die männlichen Kollegen sind selbstverständlich immer mit gemeint.

2) Schönwälder u. a. (2004).

3) Schönwälder u. a. (2003).

4) Publikationsdatenbank PsycINFO 1980-2010: Stress Lehrer 2087 Veröffentlichungen, Burnout Lehrer 757 Publikationen.

5) Schönwälder/Berndt/Ströver/Tiesler (2003).

6) Der eingesetzte Fragebogen ist abgebildet im Anhang, S. 102 ff.

Die Arbeitswissenschaften benennen über den Zeitaspekt hinaus weitere Belastungsfaktoren, und nicht nur sie. Am eigenen Leibe erfahrbare Belastung wie psychischer Druck, Zeitdruck etwa, Betriebsklima, schwierige Arbeitsaufgaben usw. brauchen keine wissenschaftliche Anerkennung, um als Belastungsfaktoren der Arbeit anerkannt zu werden. Dennoch ist es nützlich, sich deren Relevanz durch einen Blick auf die Arbeitswissenschaften zu vergewissern und auf weitere Faktoren der Belastung aufmerksam gemacht zu werden. Allgemein dürfte die Unterscheidung von energetischer (körperlicher) und informatorisch/mentaler (psychischer, emotionaler) Arbeit nachvollziehbar sein. Die Zeitspanne kann insofern als Maß genutzt werden, wenn sie auf qualitativ gleichartige Belastung bezogen ist. Mit den Fragen 48 bis 70 und den wortgleichen Fragen 72 bis 94 wird dieser Gedanke für den Kernbereich der Lehrarbeit, Unterrichten und Bewerten, erschlossen und auf weitere Tätigkeiten bezogen wie auf Organisieren des Schullebens, kooperativ im Kollegium arbeiten und das Geschehen in der Schule mit den Eltern abstimmen. Der erste umfangreiche Fragensatz ist auf die psychische Seite der Belastungsempfindungen gerichtet. Die zweite gleichlautende Fragenbatterie zielt auf die zeitliche Dimension dieser Arbeitsleistungen als beteiligte Ursache der Belastung der Lehrerinnenarbeit, soweit man das überhaupt trennen kann. Einen Versuch war es wert, wie die Antwortverteilung belegt. Damit entsteht die Gelegenheit, zu prüfen, ob sich die hypostasieren zwei Belastungsklassen psychisch und/oder zeitlich als unterscheidbare Kategorien im Berufsalltag der Grundschullehrerinnen dingfest machen lassen. Die Antwort darauf dürfte für die Erörterung von Entlastungsmöglichkeiten Bedeutung erlangen.

Wir konnten so mit einem verhältnismäßig geringen Aufwand insgesamt 12 Grundschulkollegien in Bremen, Bayern und Nordrhein-Westfalen befragen und hatten die Antworten von 239 Lehrerinnen als Grundlage für die

Auswertung. Dieses Vorgehen hat den erfreulichen Nebeneffekt, dass wir unsere aktuellen Ergebnisse mit denen der Untersuchung von 1999 vergleichen können.

Das ist insofern interessant, weil durch die gesellschaftlichen Entwicklungen – die Stichworte sind zunehmende soziale Spaltung, Digitalisierung, Individualisierung und gesellschaftliche Diversität – durchaus neue Anforderungen auf die Schulen hinzugekommen sind. Und eine zweite Veränderungsbedingung lässt einen Vergleich als höchst sinnvoll erscheinen: Die Probandengruppe der Untersuchung von 1999 befand sich durchweg in der letzten Phase ihres Berufslebens, die der vorliegenden Untersuchung überwiegend in der Anfangsphase.

Nun sind wir uns durchaus bewusst, dass auch die Ergebnisse dieser 3001ten Veröffentlichung der Belastungssituation den Beton der Ignoranz in den Kultusministerien und auf der politischen Entscheidungsebene nicht ansatzweise wird aufbrechen können. Aus Anlass der 19. Arbeitsschutzkonferenz, die der bremische DGB zur Lehrerinnenarbeit durchgeführt hat,⁷⁾ hatten wir deshalb unseren Forschungsansatz bereits erweitert. Da die den Befindlichkeitsuntersuchungen zugrunde liegende Fragestellung „Wie fühlst du dich?“ nicht ausreicht, haben wir eine zweite Fragestellung hinzugefügt, die lautet: „Was erwartet der Dienstherr von dir?“ Um diese Frage zu beantworten, haben wir am Beispiel Bremens die in den Gesetzen, Verordnungen und behördlichen Rundschreiben von den Lehrkräften zu erbringenden Aufgaben erfasst und diese ganz vorsichtig auf die Zeitbudgets der Jahresarbeitszeit bezogen. Dann haben wir die vom Bundesinnenministerium auf der Basis einer Vierzigstundenwoche – diese ist im Bremer Beamtengesetz, und in vielen anderen Bundesländern auch, verbindlich geregelt – definierte Jahresarbeitszeit als Einordnungsmaßstab genommen, um so die Frage zu beantworten, ob die von dem Dienstherrn zugrunde gelegten Anforderungen in dem gesetzlich geregelten

7) DGB Bremen: Gute Schule machen – Arbeit und Gesundheit für Lehrerinnen und Lehrer, 19. Arbeitsschutzkonferenz, Bremen 06.11.2013.

Volumen der Arbeitszeit zu bewältigen sind oder nicht.⁸⁾

Mit dieser Dualität haben wir zwei Ebenen der Belastung und Beanspruchung erfasst: Die subjektive des Belastungsempfindens (Beanspruchung) und die objektive mit den durch den Dienstherrn verbindlich vorgegebenen Aufgaben (Belastung). Auf dieser Grundlage können wir uns dann auch damit auseinandersetzen, inwieweit die subjektiven Belastungsempfindungen eine objektive Grundlage und damit auch eine sachlich logische Berechtigung haben oder ob es sich nur um das „Gegjammer der Lehrerverbände“ handelt, wie die Augsburger Allgemeine in einer Kommentierung zu dem Konflikt um die vom bayerischen Kultusminister Piazzolo angedrohte Anordnung zur Mehrarbeit meinte feststellen zu müssen.⁹⁾ Nichts ist beständiger als das Vorurteil gegen die vermeintlich nur halbe Tage arbeitenden Lehrkräfte, die gut bezahlt darüber hinaus auch noch 12 Wochen Urlaub im Jahr haben und sowieso unkündbar sind. Wir machen uns mit unserer Untersuchung erneut auf den Weg, diese Position sachlich und fachlich aufzubrechen, um so zu erreichen, dass das geforderte Erledigungsvolumen auch halbwegs in Einklang mit dem offiziell zur Verfügung stehenden Arbeitszeitvolumen steht.

Daraus ergibt sich unsere zentrale Fragestellung:

Wie stellt sich die Belastung der aktuellen Grundschullehrerinnengeneration nach ihrem Sachverstand dar und in welchem Zusammenhang steht dieses zu dem vom Dienstherrn definierten Aufgabenvolumen?

Wir entwickeln anschließend Ansatzpunkte für Konsequenzen, die sich aus den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung ergeben. Dabei haben wir innerbetriebliche Abläufe, Rahmenbedingungen für einen angemessenen Schulbau, bildungspolitische und mögliche juristische – sowohl arbeitsrechtliche als auch beamtenrechtliche – Reaktionen im Fokus.

Anders als bei früheren Befragungen haben verhältnismäßig viele Grundschullehrerinnen bezogen auf ihre Belastungswahrnehmung die vorgegebenen Fragen mit Kurznotizen und Anmerkungen kommentiert und so ihnen Wichtiges konkretisiert. Aufgrund dieser – zusätzlichen – Eintragungen der teilnehmenden Lehrkräfte war es möglich, ergänzend Einblick in die Folgen der Arbeitswirklichkeit von Grundschullehrerinnen zu gewinnen. Auf Basis dieser facettenreichen und aus der Dringlichkeit der drängenden Probleme geborenen Informationen können wir vertiefend einer zweiten einfachen Frage nachgehen:

Mit welchen Präzisierungen ihres Arbeitsauftrages meinen Grundschullehrerinnen eine Arbeitsentlastung erreichen zu können und welche Handlungsempfehlungen ergeben sich daraus.

Mit ihren freien Antworten zum Katalog der vorgegebenen Fragen eröffnen die Grundschullehrerinnen zu den ihnen obliegenden Pflichten ein inhaltlich weites Feld. Wie zwei Seiten einer Medaille geht es darum, ‚worum sie sich eigentlich stärker kümmern müssten‘ sowie darum, ‚für welche Aufgaben sie sich gezwungen sehen, zu viel Arbeitskraft und Energie aufzuwenden und die deutlich reduziert werden sollten‘! Die Befragten notierten dazu eine Fülle verschiedenartiger und situationsnaher Hinweise.

Befragt man Menschen zu sie selbst betreffenden Sachverhalten, wie hier geschehen, müssen persönliche, also subjektive Antworten wie hier gegeben werden. Andererseits ergibt sich aus den Antworten aller Befragten mit dem gleichen Fragebogen im gleichen Zeitraum der Charakter von Objektivität der Auskünfte für die Gesamtheit der befragten Gruppe. Die Antworten waren nicht dem subjektiven Belieben zur Frage anheimgestellt, etwa nach dem Muster, „was meinen Sie denn so, was man so meint“, sondern waren in einen aktuellen, konkreten und validen Kontext mit

8) Ausführlich dazu siehe Kapitel 2, S. 16 ff.

9) Siehe hierzu: News4teachers v. 15.02.2020, dort wurde die Reaktion einiger Presseorgane dokumentiert, die unisono Unverständnis für die Reaktionen der Lehrerschaft zeigten.

den Arbeitsbelastungen vor Ort, ihrer Schule, gestellt. Die Befragung erfasst wohl überlegte und reflektierte Antworten auf klare valide Fragen zur Arbeit der Grundschullehrerinnen. Sie können nach mehr oder weniger belastend differieren, aber im Kern werden sie von den ausfächernden Fragen erfasst. Nur deshalb ha-

ben sich die Befragten auf die Ermittlung der Sachlage der Arbeit in der Grundschule eingelassen. Das verpflichtet die Berichterstatter zu getreulich objektivem und differenziertem Bericht der Informationen der aktuell aktiven Grundschullehrerinnen.

2. Eine unendliche Geschichte der fehlenden Zeit

Zu viele Arbeitsaufgaben, zu wenig Zeitressource

Seit über 100 Jahren beschäftigt sich die Wissenschaft mit der Arbeitsbelastung der Lehrkräfte und stellt immer wieder fest, dass diese auch zeitlich hoch belastet sind. Die Ergebnisse entsprechender Untersuchungen werden allerdings weder von den Arbeitgebern bzw. Dienstherrn noch von der Öffentlichkeit anerkannt. Im Gegenteil: Sowohl die Arbeitsaufgaben als auch die wöchentliche Unterrichtsverpflichtung nehmen ständig zu. Bisherige Forschungsansätze konnten aufgrund ihres Designs nicht überzeugen und nicht dazu bei-

tragen, die Belastung der Lehrkräfte zu reduzieren. Mit dem in diesem Abschnitt¹⁰⁾ vorgestellten Forschungsansatz erfolgt der Nachweis der strukturellen Überlastung anhand einer Aufgabenkritik. Damit kann der Nachweis erbracht werden, dass die von den Lehrkräften geforderten Aufgaben in der dafür zur Verfügung stehenden Arbeitszeit prinzipiell nicht erledigt werden können. Eine Bestätigung der hier angestellten Überlegungen findet sich dann auch in den Auswertungen unserer Untersuchung.

2.1 Die Lehrerin, deren Arbeit jeder meint zu kennen

2.1.1 Die Aufgaben der Lehrkräfte

Wohl keine andere Berufstätigkeit liefert in der öffentlichen Diskussion hinsichtlich der im Berufsalltag auftretenden Belastungen ein so indifferentes Bild wie die der Lehrkräfte. Dabei reichen die Einschätzungen von „Tollhaus Schule“¹¹⁾ über „Die Politik macht einen Berufsstand systematisch krank“¹²⁾ bis hin zu der diffamierenden Behauptung, Lehrkräfte seien „faule Säcke“.¹³⁾

Aber auch was eine Lehrkraft eigentlich ist, scheint in Teilen der Bevölkerung unklar zu sein. So erhielt Hilbert Meyer in einer kurzen, nicht repräsentativen Umfrage auf die Fra-

ge „Was ist ein Lehrer?“ folgende Antworten (Auswahl):

- „[...] Schüler, 7. Klasse Hauptschule (HS): ‚Ein Lehrer ist ein Mensch, der jemandem etwas beibringt.‘
- Schülerin, 12. Klasse, Waldorfschule: ‚Eine Lehrerin ist eine Frau, die möglichst gut und interessant Wissen vermitteln kann.‘ [...]
- Gastwirtin: ‚Wissensvermittler.‘ [...]
- [...] Schüler, 8. Klasse HS: ‚Einer, der viel rumschreit.‘ [...]
- Psychotherapeutin, Mutter: ‚Ein Vorbild! Viele Lehrer regen sich über aggressive Schüler auf und sind selbst cholerisch bis zum Letzten.‘

10) Die Ausführungen in diesem Kapitel sind eine in Teilen überarbeitete und aktualisierte Fassung des Aufsatzes in Schölles (2014).

11) Der Spiegel, Nr. 15, 1988.

12) Gymnasium aktuell, Informationen des Philologenverbandes Niedersachsen (Hrsg.), April 2005.

13) Gerhard Schröder, damaliger niedersächsischer Ministerpräsident, am 29.03.1995 in einem Interview mit der Schülerzeitung „Die Wühlmaus“ des Zevener St.-Viti-Gymnasiums.

- Schüler, 8. Klasse Realschule (RS): ‚Klassen-
oberhaupt.‘ [...]
- [...] Hausfrau: ‚Ein Lehrer ist Beamter mit
gutem Gehalt und langen Ferien.‘ [...]
- Landschaftsplanerin: ‚Ein Lehrer? Um Got-
tes willen. Das ist eine Vertrauens- und
Bezugsperson – eine pädagogische Ersatz-
person für Eltern.‘¹⁴⁾

Dass das Berufsbild der Lehrkräfte von der in-
teressierten Öffentlichkeit so unterschiedlich
wahrgenommen und kommentiert wird, hängt
einerseits mit der mangelnden Transparenz des
Tätigkeitsprofils der Lehrkräfte und anderer-
seits mit der unklaren und offenen Aufgaben-
beschreibung zusammen. So heißt es z. B. im
Niedersächsischen Schulgesetz (NSchG):

„Die Lehrkräfte erziehen und unterrichten in
eigener pädagogischer Verantwortung.“¹⁵⁾ [...]
„Sie sind verpflichtet, Aufgaben im Rahmen der
Eigenverwaltung der Schule und andere schu-
lische Aufgaben außerhalb des Unterrichts zu
übernehmen.“¹⁶⁾

Welche Aufgaben damit im Einzelnen gemeint
sind, bleibt allerdings offen. Pointiert fasst
Müller-Limmroth die Aufgaben daher folgen-
dermaßen zusammen:

„Wahrscheinlich gibt es nicht viele Berufe, an
die die Gesellschaft so widersprüchliche Anfor-
derungen stellt: Gerecht soll er sein, der Leh-
rer, und zugleich menschlich und nachsichtig,
straff soll er führen, doch taktvoll auf jedes
Kind eingehen. Begabungen wecken, pädagogi-
sche Defizite ausgleichen, Suchtprophylaxe und
Aids-Aufklärung betreiben; auf jeden Fall den
Lehrplan einhalten, wobei hochbegabte Schü-
ler gleichermaßen zu berücksichtigen sind wie
begriffsstützige.“

Mit einem Wort: Der Lehrer hat die Aufgabe,
eine Wandergruppe mit Spitzensportlern und
Behinderten bei Nebel durch unwegsames
Gelände in nordsüdlicher Richtung zu führen
und zwar so, daß alle bei bester Laune und mög-
lichst gleichzeitig an drei verschiedenen Zielor-
ten ankommen.“¹⁷⁾

Auch Klippert nennt und beschreibt die vielfäl-
tigen Aufgaben und Tätigkeiten der Lehrkräfte:

„Sie sollen die Schüler/innen zum eigenverant-
wortlichen Arbeiten und Lernen befähigen und
durch gezielte Fördermaßnahmen dafür sor-
gen, dass deren Lernkompetenzen nachhaltig
auf- und ausgebaut werden. Sie sollen nicht nur
Inhalte vermitteln, sondern auch und zugleich
grundlegende methodische, kommunikative und
teamspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten
ausbilden helfen. Sie sollen die neueren Erkennt-
nisse der Lern- und Gehirnforschung berück-
sichtigen und die unterrichtlichen Lernprozesse
entsprechend organisieren und modernisieren.
Sie sollen die Leseleistungen der Schüler/innen
verbessern und dem Einsatz neuer Medien und
Computer in den Schulen zum Durchbruch
verhelfen. Sie sollen methodisch variabel und
kreativ unterrichten und den Umgang mit leis-
tungs- und verhaltensheterogenen Gruppen ein-
fühlend bewältigen. Sie sollen den Schüler/innen
mehr zumuten und zutrauen und die gängigen
Prüfungs- und Bewertungsverfahren zielführend
umstellen. Sie sollen Programme zur systemati-
schen Steigerung der Unterrichtsqualität entwi-
ckeln und die entsprechenden Reformaktivitäten
konsequent evaluieren und optimieren. Sie sollen
Verantwortung für das schulische Gesamtgesche-
hen übernehmen und mit anderen Lehrkräften
auf den verschiedenen Ebenen kooperieren.
Kurzum: Sie sollen sich nicht nur als ‚Stunden-
halter‘ verstehen, sondern auch und zugleich als
verantwortliche Schul- und Unterrichtsentwick-
ler sowie als Förderer und Berater der Schüler/
innen im besten Sinne des Wortes.“¹⁸⁾

2.1.2 Die daraus folgenden Beanspruchungen

Aber nicht erst Müller-Limmroth und Klippert
haben die besonderen Anforderungen, die der
Lehrerberuf mit sich bringt, seine Belastungen
und die (häufig) damit verbundenen gesund-
heitlichen Beeinträchtigungen erkannt und be-
schrieben. Bereits zum Ende des 19. Jahrhun-
derts hat Burgerstein in seinem Handbuch der
Schulhygiene¹⁹⁾ eine Vielzahl an Belastungsfak-

14) Meyer (1997), S. 126–127 [Aufzählungszeichen nicht im Original].

15) § 50 NSchG.

16) § 51 NSchG.

17) Müller-Limmroth (1989).

18) Klippert (2006), S. 28–29.

19) Burgerstein (1895).

toren im Lehrerberuf beschrieben und führt dazu an anderer Stelle konkreter aus:

„Die Arbeit des Lehrers ist eine anerkannt anstrengende, welche sich durch die ständige, nicht ins Belieben gestellte intensive Inanspruchnahme von jener etwa eines Bureaubeamten unterscheidet und durch die neuere Entwicklung der Unterrichtsmethode eine beträchtliche Verschärfung erfahren hat. Anhaltend in großen Räumen vernehmlich zu sprechen, dabei eine große Anzahl Jugendlicher scharf im Auge halten und beherrschen und dazu noch immer den einzelnen mitbeschäftigen, sich eine als notwendig empfundene Rastpause versagen, auch andere natürliche Bedürfnisse oft und oft unterdrücken müssen, bedeutet eine Summe von Angriffen auf das Nervensystem überhaupt und einzelne Organe (Sprechwerkzeuge) im besonderen, welche, wie jeder eifrige Lehrer aus Erfahrung weiß, erschöpfend wirken. Die Inanspruchnahme von Auge und Ohr während des immer wieder ruckweise unterbrochenen Bemühens, den Gedankenablauf Zahlreicher zu leiten, mag nun vorgetragen oder geprüft werden, das erfordert einen Arbeitsaufwand, von welchem der Fernstehende sich schwer eine klare Vorstellung machen kann. [...]

Außer der eigenartigen Arbeit im Schulzimmer haben viele Lehrer als Besonderheit noch die Korrekturen der schriftlichen Schülerarbeiten, welche bis zu einer Art geistiger Tortur gedeihen können, wenn Klassenzahl, Schülerzahl, Unterrichtsgegenstand sowie Art der Kontrolle und Bemängelung durch Vorgesetzte in dieser Hinsicht besonders ungünstig werden. Derart kann es zu einer Überbürdung kommen, welche auf die Dauer der Gesundheit Schaden bringen muß. [...]

[...] die Gesundheitsschädlichkeiten, welche im Berufe und im besonderen Hause für den Lehrer liegen, [...] [wird] er [der Schularzt] bemerken und, wenn der Lehrer ihn persönlich um Rat fragt, wird er einen solchen gewiß nicht verweigern, Schädlichkeiten, welche der Lehrer wahrzunehmen meint, genauer verfolgen; es ist zu vermuten, daß auf diesen Wegen sowohl dem einzelnen Lehrer ein erhöhter Gesund-

heitsschutz zukommen, als neues Material zur Hygiene des Lehrerberufes gewonnen werden kann, welches in letzter Linie zu Verbesserungen führen wird, die schließlich wieder allen einzelnen Lehrern zugute kommen.“²⁰⁾

Die von Burgerstein bereits vor über 100 Jahren beschriebenen Besonderheiten der Lehrarbeit und die damit verbundenen gesundheitlichen Risiken weisen auf eine strukturelle Überforderung der Lehrkräfte hin, die – vordergründig gesehen – dem Berufsbild immanent zu sein scheint. Es darf dabei aber nicht vergessen werden, dass die Rahmenbedingungen der Lehrarbeit nicht naturgegeben sind, sondern von Menschen gestaltet werden (können). Nach fast 100 Jahren Fortschritt in allen Lebensbereichen sollten die widrigen Begleitumstände der Lehrarbeit heute eigentlich der Vergangenheit angehören und die Arbeitsbedingungen in humanere Bahnen gelenkt worden sein. Ein Blick in die Literatur lässt daran jedoch Zweifel aufkommen.

Insbesondere die Arbeitszeit der Lehrkräfte scheint – zumindest von der Wissenschaft, den Betroffenen und deren Berufsverbänden – als geeigneter Parameter der beruflichen Belastungssituation entdeckt worden zu sein. So liegen mindestens seit Ende der 50er-Jahre des 20. Jahrhunderts Untersuchungen zum quantitativen Aspekt der Lehrarbeit vor.²¹⁾

Sämtliche Untersuchungen, die Schönwälder zitiert, weisen eine höhere Arbeitszeit auf, als sie jeweils in dem Untersuchungsjahr im öffentlichen Dienst vorgeschrieben war. So liegen im Vergleich die durchschnittlichen Arbeitszeiten der Lehrkräfte zu den durchschnittlichen Arbeitszeiten in der Industrie wöchentlich um bis zu fast 17 Stunden höher.²²⁾ Selbst die 1998 von Mummert + Partner durchgeführte Untersuchung in NRW mit einem Stichprobenumfang von über 6.000 Lehrkräften²³⁾ lieferte noch eine wöchentliche Mehrarbeit der Lehrkräfte gegenüber der Industrie von fast 10 Stunden.

20) Burgerstein (1912a), S. 137–138.

21) Vgl. Schönwälder (o. J.), S. 15.

22) Siehe Segerer u. a. (1975). Untersuchung durchgeführt 1969 in NRW.

23) Siehe Mummert + Partner (1999a) und (1999b).

Wissenschaftstheoretisch mag man sich über die Methoden der Datenerhebung streiten²⁴⁾ und politisch die von den Betroffenen vorgebrachten Anzeichen der zu hohen Belastungen am Arbeitsplatz Schule und einen kausalen Zusammenhang zu gesundheitlichen Beeinträchtigungen in Abrede stellen; die Augen vor den Folgen der Situation der Lehrkräfte verschließen kann man jedoch nicht.

So weist z. B. Hillert darauf hin, dass von den ca. 700.000 in Deutschland tätigen Lehrkräften weniger als 10 % den regulären Altersruhestand erreichen. Das Durchschnittsalter bei Frühpensionierungen liege bei etwa 54 Jahren und am häufigsten seien hierfür – mit Abstand – psychosomatische Erkrankungen verantwortlich.²⁵⁾

Derartige Ergebnisse, wissenschaftlich durch arbeits- und sozialmedizinische Untersuchungen abgesichert,²⁶⁾ geben Anlass zu großer Sorge: Einzelne Lehrkräfte müssen sich ernsthaft um ihre Gesundheit, die Gesellschaft um die hohen Versorgungskosten und um die Sicherstellung des schulischen Bildungsauftrages sorgen, der durch bereits erkrankte oder nicht mehr voll einsatzfähige Lehrkräfte durchaus gefährdet sein könnte.

Die Vermutung oder Überzeugung, dass Lehrkräfte hoch belastet sind, ist also, wie oben mit dem Zitat von Burgerstein belegt, der in diesem Zusammenhang von „Überbürdung“ sprach²⁷⁾, nicht neu. Aber auch neuere Studien zur Belastungssituation der Lehrkräfte²⁸⁾ legen die Vermutung nahe, dass diese Berufs-

gruppe mehr als andere großen psychosozialen Belastungen ausgesetzt ist. Immerhin 90 % (siehe oben) zeigen dadurch bedingt Beanspruchungsreaktionen, die zum Teil zu psychosomatischen Erkrankungen führen (können). Schaarschmidt weist zwar darauf hin, dass psychische Belastungen dem Lehrerberuf immanent seien, doch spräche vieles dafür, „dass sich in jüngerer Zeit die Belastungsverhältnisse noch deutlich zugespitzt haben und nunmehr eine Situation entstanden ist, die dringend der Veränderung bedarf“²⁹⁾. Sein Fazit: „Um die psychische Gesundheit im Lehrerberuf ist es nicht gut bestellt“³⁰⁾.

Subjektiv hoch belastet fühlen sich viele Lehrkräfte in der Regel durch (zu) große Klassen,³¹⁾ Anzahl der Pflichtstunden,³²⁾ hohen Korrekturaufwand, verändertes Schülerverhalten, das zu Disziplinproblemen führt, mangelnde Unterstützung durch das Elternhaus bei der Wahrnehmung von Erziehungsaufgaben (unterschiedliche Wertevorstellungen zwischen Elternhaus und Schule), schlechtes Schulmanagement (mangelhafte Führungsqualitäten der Schulleitung).³³⁾ Ob es sich dabei auch um objektive Belastungsfaktoren handelt, ist erst einmal sekundär: Wenn das subjektive Belastungserleben zu Krankheitsbildern führt, die eine Frühpensionierung begründen, muss der Tatbestand von allen Beteiligten zur Kenntnis genommen und nach Möglichkeiten der Belastungsreduzierung Ausschau gehalten werden. „Schließlich sind Beanspruchungsphänomene als Erlebenstatbestände nicht weniger real als ein verstauchter

24) Zur Kritik an den Untersuchungen siehe weiter unten.

25) Vgl. Hillert (2004), S. 10. Siehe auch Schölles (2014).

26) Vgl. z. B. Weber, Weltle & Lederer (2003). Auch wenn die Anzahl der Frühpensionierungen rückläufig ist, hat sich der Gesundheitszustand der Lehrkräfte nicht grundsätzlich verbessert. Der Grund liegt vielmehr in der Einführung des Versorgungsabschlages (Umsetzung in den Ländern seit ca. 2001), Vgl. dazu auch Weber, Weltle & Lederer (2004).

27) Burgerstein (1912a), S. 137.

28) Siehe z. B. Schönwälder (o. J.), Rudow (1994).

29) Schaarschmidt (2005a), S. 39.

30) Schaarschmidt (2005b), S. 69.

31) Erst Klassengrößen ab einer Schülerzahl von 24 werden von Lehrkräften als belastend erlebt (siehe Schmitz (2004), S. 60).

32) Der bereits zitierte Burgerstein forderte bereits vor über 100 Jahren an anderer Stelle aufgrund bereits damaliger erheblicher Belastungen der Lehrkräfte, dem „Anfänger eine größere Stundenzahl zuzuweisen, welche nach je einer Quote seiner totalen Dienstverpflichtung vermindert wird, so daß er [...] mit 22 wöchentlichen Stunden [...] ins Amt träte und allmählich auf 20, 18, 16, 14 und in den letzten Jahren seiner Dienstpflicht auf 12 käme“ (Burgerstein (1912b), S. 375).

33) Nach der Potsdamer Lehrerstudie schätzen die Lehrkräfte aller Bundesländer das Verhalten schwieriger Schüler, die Klassenstärke und die Anzahl der zu unterrichtenden Stunden als die belastendsten Bedingungen ihres beruflichen Alltags ein (Vgl. Ksienzyk & Schaarschmidt (2005), S. 72).

Arm oder ein Bandscheibenvorfall – real auch im Sinne echter, ‚objektiver‘ Konsequenzen“³⁴⁾.

Nach v. Dick, Wagner und Christ³⁵⁾ lassen sich die Belastungsfaktoren, und damit auch mögliche Belastungsreduzierungen, verschiedenen Ebenen zuordnen:

- (1) Ebene der einzelnen Lehrkraft,
- (2) Ebene der einzelnen Schule und
- (3) Ebene des Schulsystems.

Die Autoren kommen in ihren Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass „Lehrerinnen und Lehrer [...] in ihrer täglichen Arbeit großen Belastungen ausgesetzt [sind] [...], die in den letzten 10 bis 15 Jahren zu teilweise dramatisch gestiegenen Zahlen an physischen und psychischen Erkrankungen und in der Folge zu einem massiven Anstieg der Zahl vorzeitiger Pensionierungen aufgrund von Dienstunfähigkeit geführt haben“³⁶⁾.

2.1.3 Die Verweigerung der notwendigen Änderungen

Nimmt man die vorliegenden Ergebnisse wissenschaftlicher Untersuchungen ernst, sollten eigentlich auf allen drei Ebenen deutliche Bemühungen erkennbar sein, den nicht wünschenswerten Zustand nachdrücklich und möglichst umgehend zu ändern.

Zumindest für die dritte Ebene des Schulsystems (auf Länderebene) ist dies allerdings nachweislich nicht der Fall, immerhin definiert sie die Arbeitsaufgabe der Lehrerinnen; eher das Gegenteil ist feststellbar: Sowohl die Bremer (Arbeitszeit-)Verordnungen³⁷⁾ als auch das Hamburger Arbeitszeitmodell³⁸⁾ weisen in die entgegengesetzte Richtung und führen de facto zu einer höheren Belastung der Lehrkräfte. Auch in Niedersachsen sind mit Einführung der *Eigenverantwortlichen Schule* im Jahr 2007 ähnliche Tendenzen feststellbar.

Werden Lösungen zur Belastungsreduzierung gesucht, muss ursachenbezogen vorgegangen und das Problem auf der entsprechenden Ebene verortet werden. Lösungsmöglichkeiten für problembehaftete Belastungen können immer nur auf der Ebene angeboten werden, auf der sie auch entstehen:

„Ein Problem, das auf der Ebene des Schulsystems angesiedelt ist, kann kaum mit Trainingsmaßnahmen bei den einzelnen Lehrkräften gelöst werden. Auf der anderen Seite ist das Schulsystem nicht geeignet, Defizite bei den individuellen Lehrpersonen zu beseitigen“³⁹⁾.

Auf der **Ebene der einzelnen Lehrkraft** geht es erst einmal darum, die eigene Belastungssituation zu analysieren. Darauf aufbauend sollten dann gegebenenfalls Möglichkeiten der Belastungsreduzierung geprüft werden, wie z. B. der Abbau und die Bewältigung von Stresssituationen, der Abbau von überhöhten Anforderungen an die eigene Arbeit, die Einsicht, dass man nicht alle sozialen Probleme lösen kann (Helfersyndrom), die Veränderung der eigenen Arbeitsorganisation, Möglichkeiten der Trennung von beruflicher Arbeit und Privatsphäre (Erholung), der Aufbau sozialer Unterstützung sowohl im privaten als auch im beruflichen Bereich.

Es sollte dabei allerdings nicht verkannt werden, dass Veränderungen nicht immer aus eigener Kraft bewerkstelligt werden können. Unter Umständen ist auch die Inanspruchnahme professioneller Hilfe anzuraten.

Auf der **Ebene der einzelnen Schule** geht es um die Verbesserung des sozialen Klimas: Unter anderem um den Aufbau und die Pflege einer vertrauensvollen Zusammenarbeit im Kollegium und zwischen Kollegium und Schulleitung. Es sollte ein sachlicher Austausch über Probleme im schulischen Alltag, u. a. über schwierige Schüler⁴⁰⁾, in einem Klima der Offenheit und der gegenseitigen Unterstüt-

34) Kieschke (2005), S. 95.

35) Siehe v. Dick et al. (2004).

36) v. Dick et al. (2004), S. 39.

37) Bremen (2015a, 2015b, 2015c); siehe dazu auch Schölles (2005).

38) Hamburg (2003).

39) v. Dick et al. (2004), S. 41.

40) „Schüler“ steht, wenn der Kontext nichts anderes verlangt, für Personen beiderlei Geschlechts, da damit eine nicht geschlechtsspezifische Funktion und keine Personenbeschreibung gemeint ist (Vgl. dazu auch Gregory (1998)).

zung gepflegt werden. Auch sollten schulische Normen und Ziele gemeinsam erarbeitet und durchgesetzt werden.

Auf der **Ebene des Schulsystems** sind Belastungsfaktoren wie z.B. die Klassenstärke, die zu unterrichtenden Stunden (Pflichtstunden), die zu korrigierenden Klassenarbeiten pro Unterrichtsfach, Verwaltungs- und Organisationsaufgaben, Öffentlichkeitsarbeit und vieles mehr verortet. Belastungsreduzierungen in den genannten Bereichen können nur mit Hilfe der Berufsverbände erzielt werden. Ihnen kommt die Aufgabe zu, die Kultusministerien der Länder, gestützt auf Ergebnisse wissenschaftlicher Untersuchungen, von der Notwendigkeit der Verbesserung der Rahmenbedingungen für die Arbeit der Lehrkräfte zu überzeugen.

Während in den letzten Jahren die Anerkennung größer werdender Belastungen der Berufsgruppe der Lehrkräfte seitens der Kultusministerien eher gering war, gab es insbesondere in der 1970er-Jahren durchaus Bemühungen, den veränderten Bedingungen Rechnung zu tragen.

So kündigte z.B. der damalige Niedersächsische Ministerpräsident Kubel 1970 in seiner Regierungserklärung die Einsetzung einer Studienkommission an, der der Auftrag erteilt werden sollte, „die Grundlagen für eine neue – sachbezogene und nicht statusorientierte – Arbeitszeitregelung der Lehrer zu schaffen“⁴¹⁾. Die dann vom Kultusminister eingesetzte Kommission nahm am 14. Dezember 1970 ihre Arbeit auf und nannte unter anderem folgende Gründe für die Notwendigkeit der Neuregelung der Arbeitszeit der Lehrkräfte:

Lehrer seien Angehörige des öffentlichen Dienstes und hätten daher einen Anspruch, „daß ihre Arbeitszeit unter Berücksichtigung der Besonderheiten ihrer Tätigkeit in eine nachprüfbare, adäquate Beziehung zur Arbeitszeit im übrigen öffentlichen Dienst gesetzt wird“⁴²⁾.

Obwohl die Studienkommission die Gesamtsituation der Lehrerarbeitszeit umfassend aufgearbeitet und erörtert hat, konnte sie ihren Auftrag, eine neue Arbeitszeitregelung für Lehrkräfte zu schaffen, nicht erfüllen. Noch heute gilt in Niedersachsen, wie auch in den siebziger Jahren, das Pflichtstundenmodell, das einer sachbezogenen Arbeitszeitregelung nicht gerecht werden kann.

Zehn Jahre später (1980) – und damit heute vor etwa 40 Jahren (!) – ist dann der letzte Versuch eines (niedersächsischen) Kultusministers erkennbar, die veränderten Belastungen im Lehrerberuf in Rechnung zu stellen und darauf mit veränderten Rahmenbedingungen für die Arbeitszeit der Lehrkräfte zu reagieren. Im Vorwort einer Informationsschrift „über die Auseinandersetzungen zwischen den Landesregierungen und den Lehrerverbänden in Sachen Arbeitszeit“ äußerte sich der amtierende Kultusminister Werner Remmers durchaus besorgt über die zunehmenden Belastungen im Lehrerberuf und sah es als unbestritten an,

„daß in den letzten Jahren die Belastungen der Lehrer nicht nur allgemein größer, sondern auch vielfältiger geworden sind; das ist mit darauf zurückzuführen, daß Kinder aufgrund der Veränderungen in der Gesellschaft und in der Familie heute anders sind als vor 20 Jahren. Aber auch Einzelfragen wie die zunehmende Bürokratisierung der Schule müssen aufgegriffen werden“⁴³⁾.

Sowohl in Niedersachsen als auch in den übrigen Bundesländern hat es seit dieser Zeit keine nennenswerten Versuche mehr gegeben, die Belastung der Lehrkräfte durch gezielte und geeignete Maßnahmen seitens des Dienstherrn zu reduzieren.⁴⁴⁾ Im Gegenteil: In Niedersachsen z. B. beabsichtigte die neue Landesregierung, zum Schuljahr 2014/2015 das Stundendeputat für Gymnasiallehrkräfte um eine Unterrichtsstunde zu erhöhen und bereits

41) Niedersächsischer Kultusminister (1973), S. 1.

42) Niedersächsischer Kultusminister (1973), S. 1.

43) Niedersächsischer Kultusminister (1980).

44) Auch das Hamburger Arbeitszeitmodell ist nach Auffassung des Autors nicht geeignet, die Belastung der Lehrkräfte zu reduzieren.

zugesagte Altersermäßigungen für alle Lehrkräfte auszusetzen.^{45) 46)}

Für viele Lehrkräfte aber ist die Belastungsgrenze nicht nur erreicht, sondern in vielen Fällen bereits weit überschritten. Bisher ist es jedoch weder den Betroffenen und ihren Be-

rufsverbänden noch der Forschungsgemeinschaft gelungen, einen schlüssigen Nachweis der Überlastung zu erbringen, der auch geeignet wäre, politisches Handeln erforderlich zu machen.

2.2 Viele Belege – wenig Wirkung

Kritik an bisherigen Forschungsansätzen

Einer der Kritikpunkte an den bisherigen Forschungsansätzen liegt im Design der Untersuchungen zur Belastung der Lehrkräfte selbst: In den meisten Untersuchungen wurden die Daten in nur kurzen Aufzeichnungsphasen erhoben und dann auf das Kalenderjahr hochgerechnet⁴⁷⁾.

Dass ein solches Vorgehen hinsichtlich der Validität der erhobenen Daten auch problematisch ist, ergibt sich bereits aus der besonderen Struktur der Arbeitszeitverteilung im Schuljahr: Während die Arbeitsbelastung in den Schulferien – schon aufgrund des fehlenden Unterrichts – deutlich geringer als in den übrigen Schulwochen ausfällt, steigt sie zu Zeiten, in denen z. B. viele Klassenarbeiten geschrieben werden, unter anderem aufgrund des Korrekturaufwandes stark an. So konnte Schäfer⁴⁸⁾ in einer Zeitanalyse zeigen, dass die Arbeitszeit der untersuchten Lehrkräfte starken saisonalen Schwankungen unterworfen ist. Je nach Untersuchungszeitraum können so die ermittelten Daten daher stark variieren.

Aber auch das methodische Vorgehen bei der Datenerhebung muss kritisiert werden.⁴⁹⁾

In sämtlichen Studien, aus denen Schönwälder die wöchentliche Arbeitszeit der Lehrkräfte extrahiert hat,⁵⁰⁾ wurden die Daten mittels Selbstaufschreibung durch die betroffenen Lehrkräfte ermittelt. Damit verlieren die ermittelten Daten aber ihren objektiven Charakter und müssen als subjektiv „belastetes“ Datenmaterial eingestuft werden, das der Kritik ausgesetzt ist, nicht den tatsächlichen Sachverhalt der Belastungssituation der Lehrkräfte widerzuspiegeln. Als weitere Einwände sind der häufig sehr kleine Stichprobenumfang und die fehlende Zufallsauswahl der befragten Lehrkräfte zu nennen.⁵¹⁾

Die mangelnde Qualität der Untersuchungen ist auch ein Grund dafür, dass den politisch Verantwortlichen nicht plausibel dargelegt werden kann, dass die (zeitliche) Arbeitsbelastung der Lehrkräfte zu hoch ist. Daher sind Selbstauskünfte der Lehrkräfte auch nicht geeignet, um vom Dienstherrn die Reduzierung der wöchentlichen Unterrichtsverpflichtung per Gerichtsbeschluss durchzusetzen, wenn die Arbeitsbelastung subjektiv als zu hoch eingeordnet wird.⁵²⁾

45) Und das unter einer SPD-geführten Landesregierung und Beteiligung der „Grünen“!

46) Die Erhöhung der Regelstundenzahl für Lehrkräfte an Gymnasien hat das OVG Lüneburg in seinem Urteil v. 9. Juni 2015 (Az. 5 KN 164/14) jedoch für unwirksam erklärt.

47) Vgl. Schönwälder (o. J.), S. 14.

48) Vgl. Schäfer (1990).

49) Vgl. dazu auch Schönwälder (1983).

50) Vgl. Schönwälder (o. J.).

51) Zur ausführlichen Kritik hinsichtlich Reliabilität, Validität und Objektivität vorliegender Untersuchungen zur zeitlichen Arbeitsbelastung der Lehrkräfte siehe Schönwälder (o. J.), S. 30–32.

52) Siehe Bundesverwaltungsgericht (BVerwG), Beschluss v. 21.09.2005 – 2 B 25. Eine Änderung der Rechtsprechung wurde jedoch mit dem Urteil des OVG Lüneburg v. 9. Juni 2015 (Az. 5 KN 164/14) eingeläutet: Auch Selbstauskünfte der Lehrkräfte sieht das Gericht als geeignet an, eine zu hohe zeitliche Belastung nachzuweisen. Immerhin, so das Gericht, seien Lehrer Beamte und daher bei ihrer Auskunft zu wahrheitsgemäßen Angaben verpflichtet (Vgl. Rn 76 des genannten Urteils).

2.3 Die Weiterung – was erwartet der Dienstherr?

Unser neuer Forschungsansatz

Die Anforderungen an Lehrkräfte definieren sich über die Aufgaben, die sie im Rahmen ihrer dienstlichen Tätigkeit zu erledigen haben und lassen sich aus verschiedenen Gesetzestexten, Verordnungen und Erlassen ableiten bzw. sind dort mehr oder weniger präzise formuliert. Aufgaben sind damit unter anderem ein Maß für die zeitliche Belastung.

In allen Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland wird bei den Aufgaben und Tätigkeiten der Lehrkräfte sowie bei den Anforderungen an die Qualität ihrer Arbeit stets der Bildungsauftrag der Schule – so wie er im jeweiligen Schulgesetz formuliert ist – zum Maßstab der Dinge erhoben.⁵³⁾

Ohne konkrete Ausformulierungen sind im Bildungsauftrag der Schule bereits sämtliche Aufgaben der Lehrkräfte implizit enthalten. Eine Verfeinerung und Konkretisierung der für die Erfüllung des Bildungsauftrages notwendigen Aufgaben findet dann (nach Grundgesetz und Schulgesetz) in den Verordnungen und Erlassen, Anordnungen der Schulaufsicht, Konferenzbeschlüssen und Dienstanweisungen statt.

Bereits 1970 hat der Deutsche Bildungsrat in seinem *Strukturplan für das Bildungswesen* die Vielfalt des Berufsbildes der Lehrkräfte unter Aufgabengesichtspunkten strukturiert und dabei die fünf Aufgaben *Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten* und *Innovieren* herausgearbeitet.⁵⁴⁾

Die vom Bildungsrat genannte Aufzählung der Aufgaben ist jedoch unvollständig. Aus den Gegebenheiten der Schule sehr gut begründet, ergänzt Fuchs den Aufgabenkatalog des Bildungsrates daher zu Recht um die Aufgaben *Beaufsichtigen* und *Verwalten*.⁵⁵⁾

Aber auch mit den Ergänzungen von Fuchs ist der Aufgabenkatalog noch nicht vollständig bzw. noch nicht an die aktuellen Gegebenheiten

angepasst. Es sind gerade in jüngster Zeit allgemein Bestrebungen der Bundesländer erkennbar bzw. bereits Gesetzestext, von Lehrkräften im Rahmen der Nachvollziehbarkeit ihrer Arbeit einen entsprechenden Nachweis ihrer Tätigkeiten einzufordern. Damit sind Lehrkräfte z. B. in Bremen im Rahmen ihrer Berichtspflicht verpflichtet, sowohl die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler als auch die eigene Berufstätigkeit nachvollziehbar zu dokumentieren,⁵⁶⁾ sodass der Aufgabenkatalog noch um das *Dokumentieren* ergänzt werden muss.

Der somit aufgestellte Aufgabenkatalog dient hier als Grundlage zur Beschreibung und Erfassung der (zeitlichen) Belastungssituation der Lehrkräfte. Um dabei dem Vorwurf der Subjektivität zu entgehen, wird folgender Forschungsansatz gewählt:

Zunächst werden aus den rechtlichen Bestimmungen die darin enthaltenen Aufgaben extrahiert und hinsichtlich des Grades ihrer Verbindlichkeit und Häufigkeit betrachtet, denn nicht jede Aufgabe muss zwingend jeden Tag, jede Woche, für jeden Schüler oder jede Klasse erledigt werden. Einige Aufgaben stehen nur selten an (Teilnahme an Zeugnis-konferenzen), andere dagegen (fast) täglich (Vorbereitung des Unterrichts). Anschließend erfolgt eine zeitliche Gewichtung der Aufgaben und ein Abgleich mit der zur Erledigung dieser Aufgaben zur Verfügung stehenden Zeit, der Jahresarbeitszeit.

Aufgrund der Kulturhoheit der Länder kann der Aufgabenkatalog im Einzelnen sehr unterschiedlich ausfallen, sodass hier exemplarisch der Aufgabenkatalog des Landes Bremen zugrunde gelegt wird.

Welche Aufgaben Lehrkräfte (im Land Bremen) allgemein zu erledigen haben, kann den

53) Vgl. z. B. Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG), § 2.

54) Deutscher Bildungsrat (1970), S. 217–220.

55) Fuchs (1981), S. 136–140.

56) Vgl. Bremen (2015a).

entsprechenden Gesetzen und Verordnungen entnommen werden:

- Bremisches Schulgesetz (BremSchulG)
- Bremisches Schulverwaltungsgesetz (BremSchVwG)
- Bremisches Lehrerarbeitszeitaufteilungsgesetz (BremLAAufG)
- Zeugnisverordnung⁵⁷⁾

Für die Arbeit in den Grundschulen sind auch noch die Handreichung für die Kompetenzorientierte Leistungsrückmeldung (KompoLei)⁵⁸⁾ sowie der Leitfaden für das Grundschulportfolio⁵⁹⁾ wichtig.

Wesentlich konkreter werden die von den Lehrkräften zu erledigenden Aufgaben in mehreren Verordnungen beschrieben, die bereits im Jahr 2005 im Land Bremen in Kraft getreten sind und die erhebliche Auswirkungen auf die Verwendung der Arbeitszeit der Lehrkräfte haben. Dabei handelt es sich um

- die Lehrerdienstordnung⁶⁰⁾,
- die Präsenzzeitverordnung⁶¹⁾ und
- die Fortbildungsverordnung⁶²⁾.

Allein aus diesen drei Verordnungen lassen sich insgesamt mehr als 50 Aufgaben extrahieren⁶³⁾. Bei kritischer Betrachtung der Aufgaben

stellen sich diese als „dimensionslose“ Größen dar: Die Senatorische Behörde hat – wie auch die Kultusminister der übrigen Länder – strikt auf die Angabe der qualitativen und quantitativen Dimension der einzelnen Aufgaben (bewusst?) verzichtet. In welcher Zeit aber ist z. B. eine Deutschstunde im 9. Jahrgang der Hauptschule, der Realschule, des Gymnasiums oder einer Gesamtschule in welcher Qualität vor- und nachzubereiten und schriftlich zu dokumentieren? Darf dies 5, 10, 15, 30, 60 oder gar 90 Minuten dauern? Die Verantwortung für die Erledigung der Aufgaben hinsichtlich Qualität und Quantität unterliegt einem Ermessensspielraum der Lehrkräfte bzw. wird auf sie abgewälzt. Neben dem Unterricht selbst müssen auch die Aufgaben „Unterricht vor- und nachbereiten“, „Korrigieren von Schülerarbeiten“ und „Anfertigung schriftlicher Aufzeichnungen über die Lernentwicklung der Schüler sowie der eigenen Arbeit“ (Dokumentieren) als besonders zeitintensiv angesehen werden.

Mit einer Modellrechnung sollen die Rahmenbedingungen und die Problematik verdeutlicht werden.

2.4 Modellrechnung für den Arbeitsalltag⁶⁴⁾

Um die hohe zeitliche Belastung der Lehrkräfte zu verdeutlichen und plausibel zu machen, werden im Folgenden daher für eine „Modelllehrerin“ acht Pflichtaufgaben der weitaus über 50 Aufgaben⁶⁵⁾ herausgegriffen und anhand dieser eine zeitliche Gewichtung der Arbeit der Lehrkräfte an (Bremer) Grundschulen vorgenommen. Die Zeitannahmen in der folgenden Modellrechnung sind dabei sehr moderat gewählt, um die Diskrepanz zwischen Wunsch (des

Dienstherrn) und Wirklichkeit (für die Lehrkräfte) nicht zu überzeichnen. Dabei handelt es sich um Zeiten, die mindestens notwendig sind, um eine Aufgabe angemessen zu erledigen. Da Felddaten zurzeit (noch) fehlen, handelt es sich bei den angesetzten Zeitwerten um (plausible) Schätzwerte, die ihre Bestätigung in der Praxis gefunden haben und im Abgleich mit den gesetzlichen Vorgaben nachvollziehbar und plausibel erscheinen. Die Schätzungen

57) Verordnung für Zeugnisse und Lernentwicklungsberichte an öffentlichen Schulen v. 20. Juni 2013 (Brem.GBl. S. 368).

58) <https://www.lis.bremen.de/fortbildung/detail.php?gsid=bremen56.c.68225.de> (letzter Zugriff: 15.07.2020).

59) Landesinstitut für Schule (2014).

60) LehrerDO, Bremen (2015a).

61) PräszVO, Bremen (2015b).

62) LehrerFBVO, Bremen (2015c).

63) Vgl. Schölles (2005), S. 19.

64) Die Ausführungen in diesem Abschnitt sind Teil des Beitrages in Schölles (2017).

65) Siehe im Anhang S. 133 ff.

ersetzen jedoch keine empirische Studie, die noch durchgeführt werden sollte. Das Niedersächsische Obergerverwaltungsgericht, mit Sitz in Lüneburg, hat dafür den Weg geebnet.⁶⁶⁾

2.4.1 Die Jahresarbeitszeit

Da Lehrkräfte Beschäftigte des öffentlichen Dienstes sind, gilt auch für sie eine Jahresarbeitszeit von ca. 1780 Arbeitsstunden.⁶⁷⁾ In dieser Zeit müssen sie alle ihnen obliegenden Dienstgeschäfte erledigen (können).

2.4.2 Die Modell-Lehrerin

Zur Ermittlung der zeitlichen Belastung wird von einer „fiktiven“ Lehrerin (Modell-Lehrerin) ausgegangen: Diese unterrichtet als Vollzeitlehrkraft 28 Unterrichtsstunden (UStd.) pro Woche. Die Unterrichtsstunden erteilt sie in mehreren Lerngruppen. Dabei kann es sein, dass in einer Lerngruppe auch mehrere Fächer unterrichtet werden.

Da z. B. die Korrektur von Arbeiten und die Dokumentation der Lernentwicklung für jeden Schüler in jedem Fach erfolgen muss, soll in diesem Text unter der Anzahl der von einer Lehrkraft unterrichteten Schüler auch der Fall subsumiert werden, dass es sich dabei nicht notwendigerweise um verschiedene Schüler handeln muss.

Zur Erläuterung: Werden in einer Lerngruppe 20 Schülerinnen und Schüler in den Fächern Deutsch und Mathematik von einer Lehrkraft unterrichtet, dann unterrichtet diese Lehrkraft in diesem Fall 40 Schülerinnen und Schüler, denn sie muss für die 20 Schülerinnen und Schüler dieser einen Lerngruppe z. B. 20 Klassenarbeiten in Mathematik und 20 Klassenarbeiten in Deutsch korrigieren und auch z. B. die Lernentwicklung der 20 Schülerinnen und Schüler sowohl im Fach Deutsch als auch im Fach Mathematik dokumentieren.

In jeder Lerngruppe werden 20 Schülerinnen und Schüler angenommen. Eine Vollzeitlehr-

kraft kommt auf ca. 7 Lerngruppen und damit auf ca. 140 Schülerinnen und Schüler.⁶⁸⁾

2.4.3 Acht exemplarische Aufgaben plus ein weiterer „Zeitfresser“

Zur Ermittlung der zeitlichen Belastung werden aus den über 50 Aufgaben exemplarisch nur 8 Aufgaben, die den Unterrichtsalltag im Wesentlichen dominieren, näher betrachtet: unterrichten, korrigieren, Aufsicht führen, sich fortbilden, an Konferenzen und Besprechungen teilnehmen, sich informieren, dokumentieren sowie Schüler und Eltern beraten.

Eine weitere zeitliche Belastung stellt das Aufsuchen der Unterrichtsräume dar. Auch diese „Wegezeiten“ müssen in die Gesamtbeurteilung mit einbezogen werden.

• Unterrichten

Die Unterrichtszeit beträgt in einem Schuljahr (40 Unterrichtswochen) ca. 840 Stunden (à 60 Minuten):

Berechnung:

$(28 \text{ Unterrichtsstunden (UStd.)} \times 0,75 \text{ Std./UStd.})/\text{Woche} \times 40 \text{ Wochen}$

• Korrigieren

Lehrkräfte korrigieren Hausaufgaben, Klassenarbeiten, Tests, Arbeitspläne, Wochenpläne usw. Da die Anzahl der schriftlichen Lernkontrollen in den einzelnen Fächern, die einstündig, zweistündig oder mit noch mehr Stunden pro Woche unterrichtet werden, sehr stark variiert, wird eine Gesamtschätzung für den Korrekturaufwand von 5 Zeitstunden pro Woche angenommen.

Gerade in Grundschulen ist der Korrekturaufwand jedoch sehr unterschiedlich. Er ist z. B. davon abhängig, ob Kernfächer (Deutsch, Mathematik, Sachunterricht) unterrichtet werden oder z. B. auch kein Kernfach und ausschließlich Fächer ohne Korrekturauf-

66) Vgl. Urteil OVG Lüneburg v. 09.06.2015, 5 KN 148/14.

67) Dies entspricht der Jahresarbeitszeit im öffentlichen Dienst bei einer wöchentlichen Arbeitszeit von 40 Std. Zur Berechnung der Jahresarbeitszeit siehe BMI (2018), S. 153 ff.

68) So könnten von einer Vollzeitlehrkraft z. B. zwei Klassen in Deutsch, Sachunterricht und Englisch sowie eine Klasse in Sport unterrichtet werden.

wand, wie z.B. Kunst, Sport oder Werken, unterrichtet werden. Zur Ermittlung der tatsächlichen Korrekturzeit sind daher dringend empirische Daten notwendig:

Berechnung:

5 Stunden/Woche x 40 Wochen ergeben demnach insgesamt 200 Stunden im Jahr.

- **Aufsicht führen (Pausenaufsichten)**

Eine Vollzeitlehrkraft muss in der Regel drei Aufsichten zu je 20 Minuten pro Woche wahrnehmen, insgesamt also 40 Stunden:

Berechnung:

3 x 20 Minuten/Woche x 40 Wochen.

- **Teilnahme an Fortbildungen**

Gem. § 3 der LehrerFBVO muss jede Lehrkraft (im Land Bremen) innerhalb eines Schuljahres im Umfang von mindestens 30 Stunden an Fortbildungsmaßnahmen teilnehmen.⁶⁹⁾

- **Teilnahme an Konferenzen und (Dienst-)Besprechungen**

Die Anzahl und Dauer von Konferenzen, Dienstbesprechungen und Besprechungen mit außerschulischen Institutionen variiert je Schule sehr stark. Ein Ansatz von 2,5 Std. im Zeitraum von 2 Wochen scheint jedoch im unteren Bereich realistisch:

Berechnung:

20 Wochen x 2,5 Std./Woche ergeben dann 50 Stunden.

- **Sich informieren**

Gem. § 59 (1) BremSchulG tragen Lehrkräfte die Verantwortung für den Unterricht und die Erziehung der Schülerinnen und Schüler

im Rahmen der Gesetze, Rechtsverordnungen, Verwaltungsverordnungen und Entscheidungen der zuständigen schulischen Gremien und Personen, insbesondere der Schulleitung.

Dieser Verantwortung können sie nur gerecht werden, wenn sie sich über Gesetze, Rechtsverordnungen, Verwaltungsverordnungen, über Fachdidaktik, Fachmethodik und Unterrichtsforschung und über Vereinbarungen und Absprachen in den verschiedenen Gremien und Anordnungen der Schulleitung informieren.⁷⁰⁾ Mit einer Stunde pro Arbeitswoche ist dieser Aufwand sicherlich nicht zu hoch angesetzt.

Berechnung:

1 Std./Wo. x 46 Wochen⁷¹⁾ ergeben dann 46 Stunden.

- **Lernentwicklungen und die eigene Arbeit dokumentieren**

Gem. Lehrerdienstordnung führt jeder Lehrer „über die Lernentwicklung seiner [...] Schüler sowie über die eigene Arbeit schriftliche Aufzeichnungen, sodass seine [...] Arbeit und deren Ergebnisse nachvollziehbar sind“.⁷²⁾

Und weiter heißt es: „Den Schülerinnen und Schülern und den Eltern sind die Aufzeichnungen offen zu legen [...]“.⁷³⁾

Ein solch umfassender Anspruch kann von den Lehrkräften nur erfüllt werden, wenn sie einen erheblichen zeitlichen Aufwand betreiben, um die geforderten Dokumentationen zu erstellen. 3 Minuten pro Schüler und Woche sind sicherlich kaum realistisch, sollen hier aber angesetzt werden, um zu zeigen, dass selbst mit minimal angesetzten Zeitressourcen die geforderten Aufgaben⁷⁴⁾ von den Lehrkräften nicht zu bewältigen

69) Die Pflicht zur Fortbildung besteht auch in anderen Bundesländern; wenn auch ohne konkrete Zeitvorgaben.

70) Die Pflicht, sich (insbesondere über Rechtsvorschriften) zu informieren, besteht selbstverständlich auch in allen anderen Bundesländern.

71) Die Informationspflicht besteht auch in den Ferien, soweit diese keine Urlaubszeit sind.

72) § 4 (1) LehrerDO.

73) § 4 (2) LehrerDO.

74) Eine Vorstellung davon, was von den Lehrkräften hinsichtlich der Dokumentation der Lernentwicklung erwartet wird, erhält man durch einen Blick in die Handreichungen zu KompoLe: <https://www.lis.bremen.de/fortbildung/detail.php?gsid=bremen56.c.68225.de> (letzter Zugriff: 15.07.2020).

sind (siehe dazu die Zusammenstellung der Arbeitszeit in Tabelle 1):

Berechnung:

140 Schüler x 3 Minuten/Schüler/Woche x 40 Wochen
ergeben dann einen zeitlichen Aufwand von 280
Stunden.

- **Schülerinnen und Schüler
und Eltern beraten**

Gem. Lehrerdienstordnung muss sich der Lehrer „mit den Lebensverhältnissen seiner [...] Schüler so weit vertraut machen, dass er [...] zu angemessenem erzieherischem [sic!] Verhalten in der Lage ist. Dabei sind Hausbesuche [...] und die Zusammenarbeit mit den für familiäre, soziale und gesundheitliche Probleme zuständigen Institutionen und Beratungsstellen [...] wichtige Bestandteile des Zugangs zu den Lebensverhältnissen der Schülerinnen und Schüler.“⁷⁵⁾

Bei einem so umfassenden Auftrag, sich mit den Lebensverhältnissen seiner Schülerinnen und Schüler vertraut zu machen, scheint ein zeitlicher Aufwand von zwei Minuten pro Schüler und Woche unterste Grenze zu sein:

Berechnung:

140 Schüler x 2 Minuten/Schüler/Woche x 40 Wochen
ergeben einen zeitlichen Aufwand von 187 Stunden.

- **Wegezeiten**

Nach einem Urteil des Hessischen Verwaltungsgerichtshofes in Kassel⁷⁶⁾ sind auch die Zeiten, die Lehrkräfte für den Weg zum Unterrichtsraum und zurück benötigen, Arbeitszeit. Für diese sogenannten „Wegezeiten“ hat das Gericht 5 Minuten pro Unterrichtsstunde als angemessen angesehen.⁷⁷⁾ Auch wenn es sich dabei nicht um eine unmittelbare Aufgabe der Lehrkräfte handelt, muss auch diese Tätigkeit zeitlich angemessen bei der Ermittlung der Arbeitszeit berücksichtigt werden. Da auch in Grund-

schulen nicht alle Unterrichtsstunden als Einzelstunden erteilt werden, sondern einige auch als Doppelstunden, wird hier vereinfacht davon ausgegangen, dass je die Hälfte als Doppelstunden (7) und als Einzelstunden (14) erteilt werden:

Berechnung:

21 (U)Std. x 5 Minuten/(U)Std. x 40 Wochen ergeben
somit 70 Stunden.

2.4.4 Schon „alle Zeit“ verbraucht?

Für die hier beschriebenen 8 Aufgaben sowie für die Wegezeiten müssen also pro Jahr insgesamt 1743 Stunden aufgewendet werden. Von der Jahresarbeitszeit in Höhe von 1780 Stunden verbleibt somit nur noch eine **Restarbeitszeit** von insgesamt 37 Stunden (in Abbildung 1 auf Seite 28 im Uhrzeigersinn wie im Text beschrieben dargestellt). In dieser Zeit müssen sämtliche von den über 50 Aufgaben des Aufgabenkataloges noch nicht berücksichtigten Aufgaben erledigt werden.

	Aufgabe/Tätigkeit	Zeit in Std.
1.	Unterrichten	840
2.	Korrigieren	200
3.	Aufsicht führen (Pausenaufsichten)	40
4.	Teilnahme an Fortbildungen	30
5.	Teilnahme an Konferenzen und DB	50
6.	Sich informieren	46
7.	Lernentwicklungen und die eigene Arbeit dokumentieren	280
8.	Schülerinnen und Schüler und Eltern beraten	187
9.	Wegezeiten	70
	Summe	1743
	./ . Jahresarbeitszeit	1780
	Saldo	-37

Tabelle 1: Verwendung der Jahresarbeitszeit (Modellrechnung).

75) § 11 (3) LehrerDO.

76) Hess. VGH Kassel, Urteil v. 08.08.2000, Az. 1 N 4694/96.

77) „[...] eine Unterrichtsstunde [dauert] in der Regel 45 Minuten [...] [...], wobei zur Unterrichtsdauer weitere fünf Minuten für Wege zu den Klassenräumen zu zählen sind.“ (Hess. VGH Kassel, Urteil v. 08.08.2000, Az. 1 N 4694/96, Absatz 42).

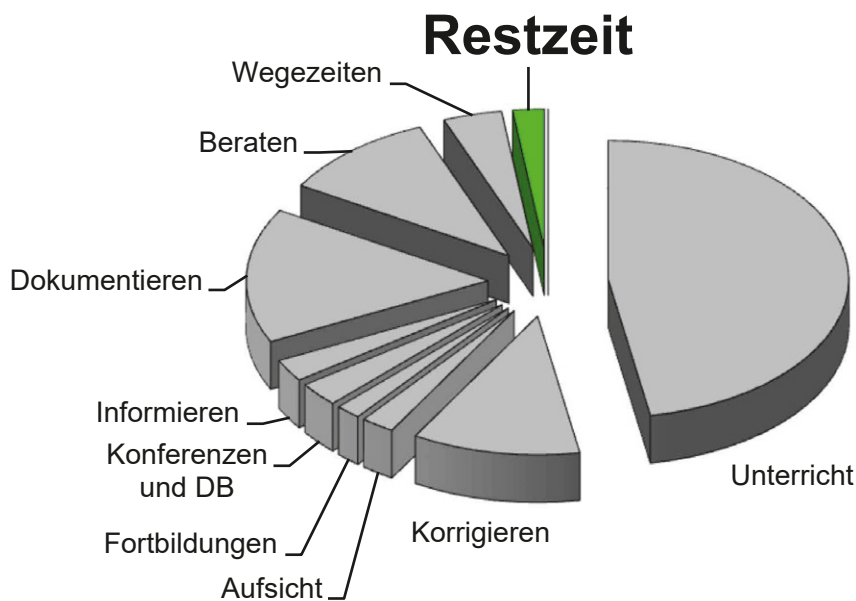


Abbildung 1: Noch zur Verfügung stehende „Restarbeitszeit“.

Eine der wohl wichtigsten und gleichzeitig auch zeitaufwendigsten Aufgaben wurde bisher jedoch noch gar nicht berücksichtigt: die **Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsnachbereitung!**

2.4.5 Unterrichtsvor- und -nachbereitung

Die Lehrkräfte (im Land Bremen) müssen nicht nur die Lernentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler dokumentieren, sondern auch schriftliche Aufzeichnungen über ihre eigene Arbeit anfertigen. Das beinhaltet vermutlich auch, dass auch Unterrichtsvorbereitungen und Unterrichtsnachbereitungen schriftlich anzufertigen sind.⁷⁸⁾

Selbst wenn die gesamte Restarbeitszeit in Höhe von 37 Stunden ausschließlich für die Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsnachbereitung verwendet werden würde, was

im Schulalltag natürlich völlig unrealistisch ist, dann verblieben dafür *pro Unterrichtsstunde* nur noch ca.

2 Minuten!⁷⁹⁾

Es darf an dieser Stelle daher zu Recht gefragt werden, wie realistisch eine solche Vor- und Nachbereitungszeit pro Unterrichtsstunde tatsächlich ist und welcher Qualitätsanspruch damit noch eingelöst werden kann.

Werden die hier angesetzten Zeitwerte als plausibel angesehen, liegt die Schlussfolgerung nahe, dass die von den Lehrkräften geforderten Aufgaben in der dafür zur Verfügung stehenden Zeit nicht erledigt werden können. Der Nachweis der **strukturellen Überforderung** wäre damit erbracht.⁸⁰⁾

78) In dieser Konsequenz trifft das nach unserem Kenntnisstand zurzeit nur auf Bremer Lehrkräfte zu.

79) (37 x 60) min./1120 UStd.

80) Selbst wenn in anderen Bundesländern als in Bremen einzelne Aufgaben mit anderen Zeitwerten belegt werden sollten, bleibt in der Summe eine zu geringe „Restarbeitszeit“ für qualitative Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsnachbereitung übrig.

2.5 Wie weiter?

Ausblick

Bei dem hier vorgestellten Forschungsansatz handelt es sich um einen ersten Versuch, die (zeitliche) Belastungssituation der Lehrkräfte adäquat zu erfassen und zu beschreiben, ohne auf Selbstauskünfte der Betroffenen zurückgreifen zu müssen.

Die den Unterrichtsalltag dominierenden Aufgaben und Tätigkeiten konnten aufgrund der Erfahrungen aus dem Berufsalltag der Lehrkräfte mit plausibel, jedoch eher gering erscheinenden Zeitwerten versehen werden.

Auch wenn aufgrund dieses Vorgehens eine strukturelle Überforderung der Lehrkräfte postuliert werden konnte, kann die Datengewinnung (Zeitwerte) noch nicht als zufriedenstellend angesehen werden. Es sollte sich dabei nur um einen ersten Schritt handeln. In zukünftigen Forschungsvorhaben muss dann der Fokus auf die Ermittlung adäquater Zeitwerte für die von Lehrkräften geforderten Aufgaben und Tätigkeiten gerichtet werden. Die Schätzwerte müssen nach und nach in Laborexperimenten durch empirisch abgesicherte Zeitwerte ersetzt werden. Maßstab für die zu ermittelnden Zeitwerte ist der qualitative Anspruch an die Aufgabe bzw. Tätigkeit, der explizit auszuweisen ist.

Die Forschungsarbeiten der letzten ca. sechzig Jahre auf dem Gebiet der Lehrerarbeit und

Belastungsforschung haben bisher zu keinen nennenswerten Verbesserungen der Arbeitsbedingungen geführt. Es muss vielmehr konstatiert werden, dass sich die Bedingungen stetig verschlechtert haben. Trotz des – auch hier wieder – erbrachten Nachweises der strukturellen Überlastung der Lehrkräfte haben Kultusminister von sich aus bisher noch nie auf die Reduzierung der Belastung reagiert.

Erst ein Gericht hat z. B. bewirkt, dass eine unrechtmäßige Erhöhung der Pflichtstundenzahl von Gymnasiallehrkräften in Niedersachsen vom Kultusministerium zurückgenommen werden musste.⁸¹⁾

Der einzige Weg zur Belastungsreduzierung für Lehrkräfte scheint also über die Gerichte zu führen. Auf Einsicht der Ministerinnen und Minister und deren Wahrnehmung ihrer Fürsorgepflicht für die ihnen anvertrauten Lehrkräfte braucht man offensichtlich nicht zu hoffen.

Abschließend sei noch darauf hingewiesen, dass die Belastungssituation nur durch die Berücksichtigung der zeitlichen Belastung nur unvollständig beschrieben wird. Weitere Belastungen, wie z. B. Lärm⁸²⁾, müssen in Zukunft in eine Gesamtbetrachtung mit einbezogen werden.

81) Vgl. das Urteil des Niedersächsischen OVG v. 09.06.2015, 5 KN 148/14.

82) Siehe dazu Schönwälder, Berndt, Ströver & Tiesler (2004); Oberdörster & Tiesler (2005).

3. Zwischen Baum und Borke – Ergebnisse unserer Befragung

Der mehrfach bewährte und deshalb auch in dieser Untersuchung wieder verwendete Fragebogen beruht auf einem arbeitswissenschaftlichen Verständnis von pädagogischer Lehrerarbeit in der Schule. Damit sind zwei Sichtweisen auf die Arbeitsbelastung in diesem Gutachten zu erörtern; einmal die objektiv definiert vorgegebene Arbeitsbelastung wie im Kapitel 2 ausgewiesen sowie das in diesem Kapitel objektiv erfasste und berichtete Erleben der Belastung durch pädagogische Arbeit. Während Ersteres den für jede Lehrkraft gleichen Arbeitsauftrag betrifft, meint das objektiv erfasste Erleben den komplexen Prozess der subjektiven Belastungsbewertung objektiver Leistungsanforderungen.

In unserer Befragung erkundigten wir uns danach, in welchem Maße verschiedene Arbeitsleistungen des pädagogischen Alltags psychisch und zeitlich als mehr oder weniger belastend empfunden wurden. Wir haben dieselben Tätigkeitsmerkmale sowohl unter dem Aspekt der psychischen als auch der zeitlichen Belastung abgefragt. Anschließend fragten wir die Belastung der Tätigkeiten aus dem Umfeld des pädagogischen Kernbereichs ab.⁸³⁾

Im Anschluss fassen wir die Ergebnisse im Rahmen einer Interpretation mit Hinblick auf die zentrale Fragestellung zusammen.

3.1 Psychische Belastungen

Psychische Belastung meint hier im Wesentlichen individuell gewichtbares Empfinden. Deswegen Dauer ist objektiv messend sowohl zeitlich als auch an physiologischen Parametern zu erfassen. Beides zusammen erst macht das Ganzheitliche des als mehr oder weniger belastend empfundenen Arbeitserlebens aus. Die einzelnen Items der jeweiligen Fragebatterien konnten mit einer umgekehrten Notenskala gewichtet angekreuzt werden. Höchste psychische Belastung war mit „1“ zu kennzeichnen usw. Für die zeitliche Dimension war nur eine Dreierskala vorgesehen. Die Summe der Häufigkeiten je Belastungsgrad dividiert durch die Gesamtzahl der Angaben wurde als Belastungskennwert verwendet. Je näher er dem Wert „1“ kommt, desto höher die Belastung der Einzelnen wie der Gruppe. Teilweise wurden zwei – zeitlich versetzte – Befragtengruppen (aus unserer Untersuchung von 1999 und aus der hier

vorliegenden) nebeneinander gestellt oder zwei Reihen von Belastungskennziffern durch Kurvenzüge einem einfachen Vergleich zugänglich gemacht (siehe S.35 ff.). Die Ähnlichkeit der Kurvenverläufe je Erhebungsphase belegt einerseits die Gleichartigkeit des Aufgabenspektrums über die Zeit hinweg und damit zugleich die Exemplarität der Erhebungen als wesentlich. Diese Belastungskennziffern sind in ausgewählten Fällen grafisch durch Kurvenverläufe zu Vergleichszwecken dargestellt. Werte um „1“ stellten sich für die von den Schülern ausgehende hohe Motivation ein, kann also nicht als Hochbelastung verstanden werden. Die verschiedenen gewichteten Mittelwerte finden sich im Einzelnen je Item auch in den Tabellen auf den folgenden Seiten.

83) Der eingesetzte Fragebogen befindet sich im Anhang, S. 86 ff.; ebenso sämtliche Grafiken der Auswertung der Antworten (S. 103 ff.).

Fragen		Summe	sehr belastend	durchschnittlich belastend	kaum belastend	eher entspannend	Mittelwert
48	Planung und Auswertung von Unterricht	238	19	150	58	11	2,26
49	Unterricht	239	44	137	50	8	2,09
50	Planung/Auswertung Schulveranstaltungen	228	33	122	69	4	2,19
51	Schulveranstaltungen	236	47	109	69	11	2,19
52	Planung/Ausw. Projekte	228	45	124	55	4	2,08
53	Projekte	231	45	142	40	4	2,01
54	Betreuung/Beratung SuS	234	40	127	55	12	2,17
55	Beaufsichtigung SuS	224	50	96	59	19	2,21
56	Korrekturen	235	26	124	71	14	2,31
57	Benoten	234	60	138	35	1	1,9
58	Zeugnisse geben	228	113	93	20	2	1,61
59	Lernentwicklungsberichte	233	94	118	17	4	1,7

Tabelle 2: Umfeld des pädagogischen Alltags (psychisch).

3.1.1 Psychische Belastung im Kernbereich pädagogischer Arbeit

Hierunter fällt die Einordnung der Arbeiten, die tagtäglich bei der Organisation, Durchführung und Bewertung im unmittelbaren Umgang mit den Schülern⁸⁴⁾ geleistet werden.

Es zeigt sich ein relativ hoher Belastungsindex für die Zeiten, in denen die Lehrerinnen⁸⁵⁾ mit den Schülern unmittelbar zusammenarbeiten. Insofern bestätigt dieses Ergebnis das unserer Untersuchung von 1999. Es ist aus den Rückmeldungen deutlich abzulesen, dass mit knapp 19 % nahezu jede fünfte Grundschullehrerin den Unterricht als sehr belastend einordnet. Im Kernbereich des pädagogischen Alltags zeigt sich allerdings, dass nicht etwa die eigentliche Unterrichtstätigkeit die Lehrerinnen am stärksten belastet, sondern die Einordnung und Bewertung der Schülerleistungen.

Für die Unterrichtsdurchführung ergibt sich ein relativ hoher Wert von 2,09, für den Komplex Zeugnisse 1,61. Jede zweite Lehrerin beurteilt diese Tätigkeit als sehr belastend. Diese Diskrepanz ist deswegen beachtlich, weil der tägliche Umgang mit den Schülern ein kontinuierlicher über das gesamte Schuljahr stattfindender Prozess ist, während sich der Kern der Zeugniserteilung wesentlich auf das Ende der Schulhalbjahre konzentriert, also eigentlich nur eine temporäre Belastungsphase darstellen dürfte. Über alle abgefragten Tätigkeiten hinweg bleibt festzuhalten, sie sind mit einem Wert unterhalb des Durchschnitts von 2,5 eine überdurchschnittlich wahrgenommene Belastung in diesem Segment.

84) Wir wählen hier zur besseren Lesbarkeit die männliche Form, womit auch immer die Schülerinnen mit gemeint sind.

85) Wir wählen hier zur besseren Lesbarkeit die weibliche Form, womit auch immer die Lehrer mit gemeint sind.

3.1.2 Psychische Belastung im Umfeld pädagogischer Arbeit

In diesem Bereich sticht die Bewertung der Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen hervor, weil diese Tätigkeit offensichtlich als psychisch eher entlastend eingeordnet wird. Mit Ausnahme der Fort- und Weiterbildung wer-

den alle anderen Tätigkeiten von den Kolleginnen als überdurchschnittlich belastend wahrgenommen. 27 % der Kolleginnen empfinden die Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen als sehr belastend und jede vierte die Elternbetreuung und die Elternabende.

Fragen		Summe	sehr belastend	durchschnittlich belastend	kaum belastend	eher entspannend	Mittelwert
60	Schulorganisation, Schulmanagement	215	43	112	59	1	2,08
61	Innovation/Evaluation	219	52	110	54	3	2,04
62	Elternabende, -beratung, -betreuung	234	60	122	46	6	1,99
63	Gesamtkonferenzen	237	43	118	68	8	2,17
64	Fachkonferenzen	217	11	117	78	11	2,41
65	Päd. Konferenzen	211	17	103	79	12	2,41
66	Ordnungsmaßnahmenkonferenzen	169	39	84	40	6	2,08
67	Ausschüsse	148	18	68	58	4	2,32
68	Kooperation mit Kolleginnen	235	12	61	97	65	2,91
69	Koop. außerschulische Institutionen	222	60	90	62	10	2,1
70	Fort – und Weiterbildung	229	23	93	82	31	2,53

Tabelle 3: Umfeld der pädagogischen Arbeit (psychisch).

3.2 Zeitliche Belastungen

3.2.1 Im Kernbereich pädagogischer Arbeit

In diesem Segment werden durchweg überdurchschnittliche Belastungswahrnehmungen zurückgemeldet. Die besondere Konzentration bei Bewertung und Einordnung von Schülerleistungen ist hier auffällig. Planung, Auswertung und Durchführung von Unterricht sowie die Betreuung und Beratung von Schülern weisen ebenfalls eine hohe Belastungswahrnehmung aus (siehe Tabelle 4).

3.2.2 Im Umfeld pädagogischer Arbeit

Auch hier werden überdurchschnittliche Belastungswahrnehmungen signalisiert. Die zeitliche Belastung bei der Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen ragt deutlich heraus, sie ist mehr als alle anderen belastend. Nicht ganz so stark trifft diese Einordnung auch auf die Elternabende zu (siehe Tabelle 5).

Fragen		Summe	ganz erheblich	zeitweise stärker	gering- fügig	Mittel- wert Zeit	Mittel- wert psy
72	Planung und Auswertung von Unterricht	238	74	144	20	1,77	2,08
73	Unterricht	237	66	139	32	1,86	2,04
74	Planung/Auswertung Schulveranstaltungen	230	32	126	72	2,17	1,99
75	Schulveranstaltungen	230	29	120	81	2,23	2,17
76	Planung/Ausw. Projekte	227	46	137	44	1,99	2,41
77	Projekte	228	50	136	42	1,96	2,41
78	Betreuung/Beratung SuS	234	89	120	25	1,73	2,08
79	Beaufsichtigung SuS	214	27	74	113	2,4	2,32
80	Korrekturen	234	76	127	31	1,81	2,91
81	Benoten	234	87	136	11	1,68	2,1
82	Zeugnisse geben	228	97	118	13	1,63	2,53
83	Lernentwicklungsberichte	230	107	113	10	1,58	1,7

Tabelle 4: Tätigkeiten aus dem Umfeld des pädagogischen Alltags (zeitlich).

Fragen		Summe	ganz erheblich	zeitweise stärker	gering- fügig	Mittel- wert Zeit	Mittel- wert psy
84	Schulorganisation/Schulmanagement	217	26	111	80	2,25	2,08
85	Innovation/Evaluation	223	39	118	66	2,12	2,04
86	Elternabende, -beratung, -betreuung	234	49	137	48	2	1,99
87	Gesamtkonferenzen	233	30	128	75	2,19	2,17
88	Fachkonferenzen	216	12	123	81	2,32	2,41
89	Päd. Konferenzen	210	14	120	76	2,3	2,41
90	Ordnungsmaßnahmenkonferenzen	179	15	72	92	2,43	2,08
91	Ausschüsse	165	9	48	108	2,6	2,32
92	Koop. mit Kolleginnen	237	68	124	45	1,9	2,91
93	Koop. außerschulische Institutionen	221	43	110	68	2,11	2,1
94	Fort- und Weiterbildung	233	17	152	64	2,2	2,53

Tabelle 5: Tätigkeiten aus dem Umfeld der pädagogischen Arbeit (zeitlich).

3.3 Wo drückt es (zeitlich und psychisch) besonders?

Die Belastungsschwerpunkte aus den beiden Komponenten

Stellt man die Häufigkeiten der Urteile zur psychischen und zeitlichen Belastung nebeneinander, kommen interessante Unterschiede zum Vorschein. Bei Unterricht wie Planung und Auswertung von Unterricht liegt der Schwerpunkt der Antworten auf dem Zeitfaktor. Tendenziell gilt das auch für Projekte und deren Auswertung und stellt sich auch für die psychisch am höchsten belastenden Tätigkeiten „Benoten“ etc. ein. Als demgegenüber deutlich abweichend stellen sich „Betreuung von Schülern“ und das Korrigieren von Schülerarbeiten dar. Die offiziell gebotenen Leistungsanforderungen werden psychisch wie zeitlich vielfach gleichermaßen als hoch belastend angegeben. Psychisch und zeitlich können als einander verstärkend gedacht werden. In deutlichem Widerspruch dazu wird dem Korrigieren sowie der Betreuung und Beratung der Schüler trotz höherer Zeitbelastung seltener eine erhöhte psychische Belastung zugeschrieben – so jedenfalls deuten wir diese Häufigkeitsunterschiede zur Hochbelastung bei gleichen Arbeitsaufgaben. Die offiziell verlangte Leistung des Bewertens entfaltet somit eine höhere Belastungswirkung als die aus innerem Antrieb erklärbare gleichartige pädagogisch motivierte Tätigkeit der Schülerbetreuung. Herausragend ist auch die unterschiedliche Einordnung von Zeit und Psyche bei dem Komplex „Kooperation mit Kolleginnen“.

Die Befragten wissen – vermutlich stellvertretend für ihre unbefragten Kolleginnen – diese zwei Belastungskomponenten voneinander unterschieden zu würdigen. Das herauszustellen ist uns aus zwei Gründen wichtig, es belegt:

- **die Betroffenen selbst registrieren die qualitative Seite von Belastung, also der psychischen Seite;**
- **sie ergänzen es aber durch das quantifizierende Zeitausmaß.⁸⁶⁾**

Schätzten sie ihre psychische Belastung mit der zeitlichen auch nur tendenziell als identisch ein, wäre dieses unterschiedliche Gewicht nicht plausibel, womit nebenbei einmal mehr die hohe Schülerzentriertheit der Grundschullehrerinnen zum Vorschein kommt. Zu erwähnen ist noch die gegenüber psychischer Belastung als höher eingeschätzte zeitliche Belastung durch die Kooperation mit Kolleginnen sowie durch Fort- und Weiterbildung. Angefügt sei noch, dass Arbeiten für die Schulorganisation und Schulentwicklung häufiger als psychisch denn als zeitlich belastend ausgewiesen werden.

Somit ist zunächst festzuhalten:

Zeitliche und qualitative Dimension der Arbeitsbelastung der Lehrerinnen sind voneinander zu unterscheiden. Arbeitsbelastung ist im Lehrerberuf nicht als identisch mit Zeitaufwand zu benennen, obwohl Letzterer je nach Eigenschaft der in Frage stehenden psychischen Belastung diese zusätzlich verstärkt. Pädagogisch sachlogische schülerzentrierte Arbeitsleistungen werden generell seltener als die offiziellen Anforderungen des Bewertens als belastend erlebt.

3.3.1 Spitzenstressor:

Noten und Leistungsbewertung

Absoluter Spitzenreiter sowohl bei den psychischen als auch bei den zeitlichen Belastungswahrnehmungen ist der Komplex der Notengebung und Leistungseinordnung. Dieses Ergebnis zieht sich durch alle zwölf Grundschulen in den drei Bundesländern (siehe Abbildung 2).

Unsere Gesellschaft ist durch Zuwanderung vielfältiger geworden, die soziale Spaltung mit der räumlichen Trennung der Milieus vertieft sich, Digitalisierung und Individualisierung beeinflussen das Leben der Kinder ebenfalls massiv. Und so kommen die Kinder mit unterschiedlichsten Voraussetzungen in die Grund-

86) Sie geben mit dieser Differenzierung ganz nebenbei einen Hinweis auf die Validität ihrer Antworten, ein stilles Geschenk an die Forschergruppe und sich selbst.

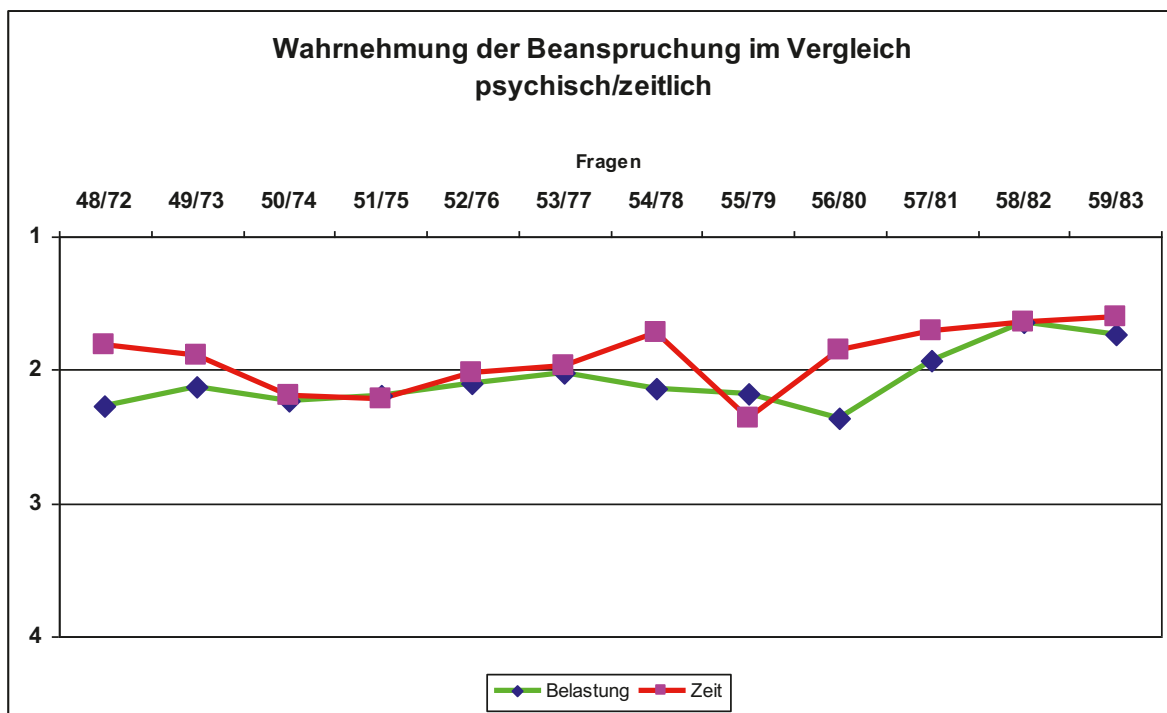


Abbildung 2: Wahrnehmung der Beanspruchung im Vergleich psychisch/zeitlich (Fragen 48/72–59/83)

48/72: Planung/Auswertung v. Unterricht

50/74: Planung/Auswertung v. Schulveranstaltungen

52/76: Planung/Auswertung v. Projekten

54/78: Betreuung/Beratung v. Schülern

56/80: Korrigieren v. Schülerarbeiten

58/82: Zeugnisse geben

49/73: Unterricht

51/75: Schulveranstaltungen (Wandertage usw.)

53/77: Projekte

55/79: Beaufsichtigen v. Schülern (z. B. in Pausen)

57/81: Laufende Leistungsrückmeldungen

59/83: Beurteilen durch Lernentwicklungsberichte

schule.⁸⁷⁾ Die Unterschiede beim Sprachvermögen beziehen sich nicht nur auf Familien mit Migrationshintergrund, sondern der restringierte Sprachcode wird mindestens seit der von Picht in den sechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts initiierten Bildungsnotstandsdiskussion als ein wesentliches Bildungshemmnis kategorisiert.⁸⁸⁾

In diesem Kontext holt die Grundschullehrerin ihre Schüler ab und beginnt mit der Umsetzung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrages. Sie nimmt dabei die individuell positive Lernentwicklung der Kinder wahr.

Dann kommt es aber zu durch die Bürokratien verordneten Leistungsstandsermittlungen, sei es durch Vera, Pisa oder andere. Die messen nicht die realen Erfolge, die die einzelne Lehrkraft im Unterricht mit ihren Schülern erreicht,

sondern sie messen den Grad der Aneignung von zentral fixierten Leistungsbereichen, die zudem eindeutig schichtenspezifisch geprägt sind. Der ganze Prozess der Widersprüchlichkeit findet seine Zuspitzung in der vierten Klasse, in der die Lehrkraft gutachterlich feststellen soll, inwieweit das von ihr betreute Kind in der Lage ist, den gymnasialen Bildungsweg erfolgreich zu bewältigen. Diese eindimensionale schichtenspezifische Normierung der Bewertung der Leistung der Schüler blendet die vielfältigen anderen durch kulturelle und soziale Unterschiede geprägten Kompetenzen einfach aus.

Verschärft wird die Situation durch eine zunehmende Bürokratisierung und Technokratisierung der Leistungsrückmeldung. Bis ins Detail in allen Entwicklungsschritten ausfor-

87) Freie Hansestadt Bremen (2018). In den hier zitierten Schuleingangsstudien werden quartiersbezogen die sprachlichen und gesundheitlichen Defizite klar belegt.

88) Picht (1964).

multierte erwartete zeitlich präzise zugeordnete Ergebnisse setzen standardisierte gleichschrittige Entwicklungen bei den Kindern voraus, die, sollten sie der Realität entsprechen, alles andere als eine glückliche Kindheit dokumentieren. Abgesehen davon ist eine Rückmeldung, wie sie z. B. die kompetenzbasierte Leistungsrückmeldung – KompoLei in Bremen – vorsieht, für Eltern – auch für akademisch gebildete – kaum verständlich.

Beim Vergleich mit unserer Untersuchung von 1999⁸⁹⁾ ergibt sich, dass die Belastungswahrnehmung in diesem Bereich zugenommen hat, bei der psychischen Dimension relativ schwach, bei der zeitlichen stark. Hier schlagen sich die gestiegenen Anforderungen an Form und Inhalt der Leistungserfassung und Dokumentation deutlich nieder.

Korrekturen von Schülerarbeiten passen in ein einfaches lerntheoretisches Schema. Fehler werden aufgedeckt und finden durch Verbesserungen seitens der Schüler zu einer fortdauernden Richtigstellung. Selbst vorgenommene Verbesserungen des Falschen wird damit nachhaltiger Effekt unterstellt, der auch nicht ausgeschlossen werden kann.⁹⁰⁾ Das Ergebnis weist für diese vermutlich auch ermüdende Tätigkeit ohne Benotung einen zwar relativ hohen Belastungsquotienten aus, aber keineswegs einen so hohen wie das Benoten, Zeugnisse geben und Beurteilen. Das ergibt sich aus der Häufung der höchsten Belastungsangaben für diese Tätigkeiten im Fragebogen. Bernd Hauck, der Verfasser der Schrift „Lust und Last des Korrigierens“, stellt eine „heilsame, nämlich nachweisbare Lernfortschritte bewirkende Funktion korrigierter Klassenarbeiten“⁹¹⁾ in Abrede. Er meint, und das wohl zu Recht, „Klassenarbeiten werden korrigiert, um sie zu bewerten!“⁹²⁾. Er interpretiert die Korrektur von Klassenarbeiten vielmehr primär als „Ausdruck der

Selektionsfunktion der Schule als gesellschaftlicher Institution.“⁹³⁾

„[...] dennoch eröffnet jede Korrektur einer Schülerarbeit Handlungs- und Interpretationsspielräume, die der korrigierenden Lehrkraft Entscheidungen abverlangen bzw. ermöglichen, die innerhalb einer gewissen Bandbreite der Notenskala unterschiedliche Bewertungen zulassen. Psychologisch betrachtet erwächst die im Titel behauptete ‚Lust‘ am Korrigieren vor allem aus diesen Handlungs- und Bewertungsoptionen, die (bewusst oder unbewusst) Bedürfnisse nach Machtausübung befriedigen und dem eigenen Tun Bedeutsamkeit und gesellschaftliche Anerkennung verleihen.“⁹⁴⁾

Die Antworthäufungen in Tabelle 5 (S. 33) werten wir als empirische Bestätigung dieser Ansicht. Die reine Arbeit des Korrigierens ohne Benotungszwang wird wesentlich seltener als sehr belastend angegeben, sondern wird überwiegend als durchschnittlich bis kaum belastend eingeordnet. Die bewertenden Tätigkeiten dagegen werden in eklatant höherem Anteil als sehr belastend klassifiziert, während die Bewertung eher entspannend einen verschwindend einstelligen Anteil ausmachen. Man kann diese Anteilswerte kaum anders denn als Bestätigung des nur kurz zitierten Urteils von Hauck lesen. Hauck verweist unter Bezug auf Böhm's Wörterbuch der Pädagogik auf die dort aufgeschriebene Zuordnung der Korrekturarbeit zu den „primären Tätigkeiten einer Lehrkraft“⁹⁵⁾.

Unsere auf die Belastung im Lehrerberuf ausgelegte Befragung belegt einerseits diese Zuordnung, fügt aber mit dem Belastungsaspekt zumindest für Grundschullehrerinnen etwas wesentlich hinzu: Korrekturarbeit im Sinne von Schülerbewertung ist das am höchsten belastende Segment der Berufsarbeit.

89) Schönwälder/Berndt/Ströver/Tiesler (2003).

90) Vgl. Hauck (2018).

91) Hauck (2018), S. 11.

92) Hauck (2018), S. 11.

93) Hauck (2018), S. 11.

94) Hauck (2018), S. 12.

95) Hauck (2018), S. 18.

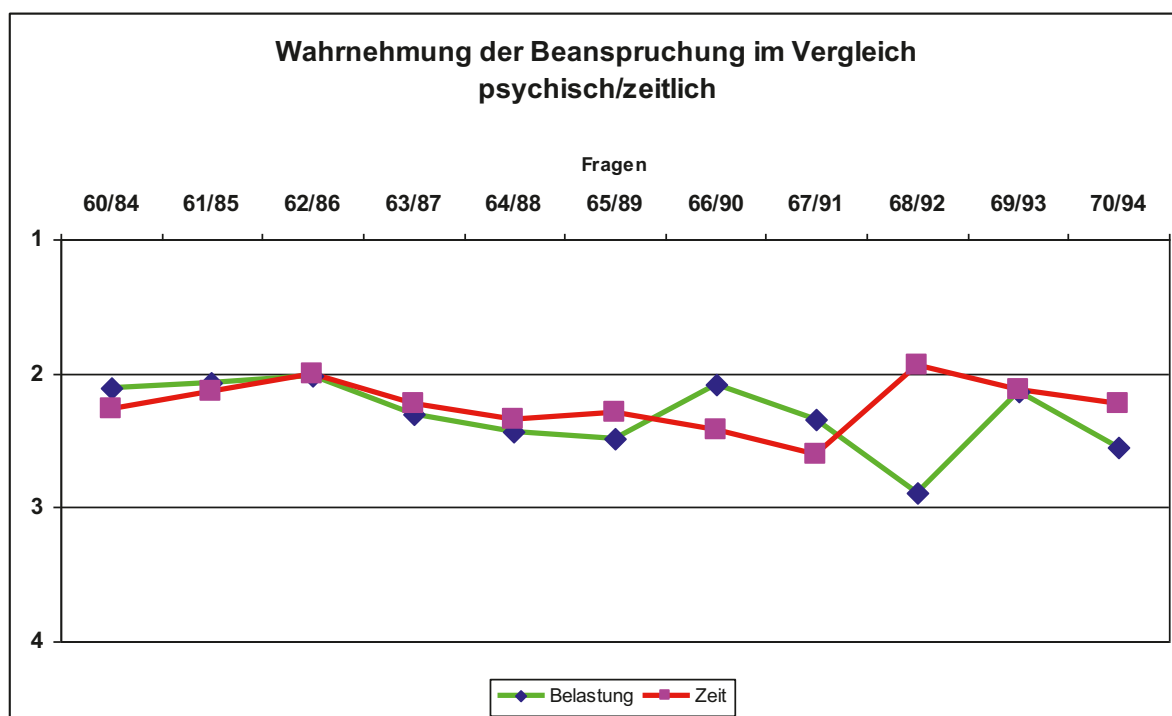


Abbildung 3: Wahrnehmung der Beanspruchung im Vergleich psychisch/zeitlich (Fragen 60/84–70/94).

60/84: Arb. f. d. Schulorganisation/-management
 62/86: Elternabende, -beratung und -betreuung
 64/88: Fachkonferenzen
 66/90: Ordnungsmaßnahmenkonferenzen
 68/92: Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen
 70/94: Fort- und Weiterbildung

61/85: Mitarb. Schulentwicklung und Evaluation
 63/87: Gesamtkonferenzen
 65/89: Pädagogische Konferenzen
 67/91: Ausschüsse
 69/93: Kooperation/Kommunikation außersch. Inst.

3.3.2 Der Unterricht – die Kernaufgabe, die verdrängt wird

Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts belasten zeitlich relativ stark – psychisch etwas weniger. Trotzdem ist das Maß im Verhältnis z. B. zur Leistungsbewertung und Einordnung relativ gering, denn immerhin ist das Unterrichten die Hauptaufgabe der Lehrerinnen. Deswegen definieren die Dienstherren die Arbeitszeit ja auch über die zu erteilenden Unterrichtsstunden, auch wenn sie den Rahmen der beamtengesetzlich geregelten Wochenarbeitszeit von vierzig Stunden gerne ignorieren. Folglich müssten Durchführung und Organisation des Unterrichts eigentlich den Schwerpunkt in der Belastungswahrnehmung einnehmen. Richtig paradox erscheint die Konstellation, wenn die aktuellen Ergebnisse mit denen unserer Untersuchung von 1999 verglichen werden. Die aktuelle Probandengruppe

hat die Belastung in diesem Bereich geringer eingeordnet als die damalige. Das verblüfft zunächst einmal insofern, weil das Unterrichten ja nicht leichter, sondern aus unterschiedlichen Gründen heute viel anspruchsvoller, differenzierter und schwieriger geworden ist. Es gibt eine deutliche Zunahme von Aufgaben und Anforderungen. So hat eine auf Initiative des Bremer Schulleitungsverbandes von der Senatorin im Jahre 2009 eingesetzte Arbeitsgruppe 187 Aufgaben für Schulleiter/innen herausgearbeitet. Hiervon sind 141 als in den letzten fünf Jahren gänzlich neu hinzugekommen oder aber wurden als quantitative bzw. qualitative Weiterungen vorher bestehender Aufgaben kategorisiert.⁹⁶⁾ Für die Kollegien gelten diese Veränderungen entsprechend, da die Schulleitungen ja nicht allein arbeiten. Durch die Fülle der Aufgaben wird die Wahrnehmung der Kernbelastung in ihrem Wahrnehmungs-

96) Freie Hansestadt Bremen (2009).

stellenwert zurückgedrängt, obwohl sie objektiv größer geworden ist. Daraus folgt, dass die Gesamtbelastungssituation offensichtlich erheblich zugenommen hat.

3.3.3 Betreuung, Klassenfahrten, Projekte – alles belastet überdurchschnittlich

Bei allen anderen in Abbildung 2 (S. 35) angesprochenen Tätigkeiten werden in beiden Komponenten überdurchschnittliche Werte erreicht. Hier stechen die Betreuung und Beratung von Schülern insbesondere mit einem hohen Zeitaufwand besonders hervor.

3.3.4 Zusammenarbeit im Kollegium – Viel Zeit – wenig Stress

Eine deutliche Diskrepanz zwischen der psychischen und zeitlichen Belastungswahrnehmung ergibt sich bei der Frage zur Kooperation mit Kolleginnen (Fragen 68/92, siehe Abbildung 3 auf Seite 37). Zeitlich wird diese als sehr belastend zurückgemeldet, psychisch wird an dieser

Stelle aber ein deutlich unterdurchschnittlicher Wert erreicht. Es ist offensichtlich so, dass die Zusammenarbeit und der Austausch mit Kolleginnen einen hohen Stellenwert und auch eine psychisch entlastende Funktion für die Lehrerinnen haben. In dieses Bild passt auch, dass die Belastung der Konferenzen als eher durchschnittlich wahrgenommen wird. Eine Ausnahme bildet die Ordnungsmaßnahmenkonferenz, die psychisch als überdurchschnittlich belastend eingeordnet wird, ein Beleg für die überragende Bedeutung der psychischen Seite der Belastung.

3.3.5 Schulentwicklung, Innovation und Elternarbeit

Diese drei Aufgabenbereiche erreichen in beiden Komponenten überdurchschnittliche Werte. In diesem Segment spiegeln sich die dynamischen Veränderungen in unserer Gesellschaft, die die Schulen zu ständigen Anpassungs- und Verarbeitungshandlungen zwingen.

3.4 Die Schüler – geliebt und anstrengend

Belastungen, die von Schülern ausgehen

In diesem Fragenkomplex geht es um die Wahrnehmung der Belastungspositionen, die durch den täglichen Umgang mit den Schülern und deren Umfeldbedingungen verursacht werden.

Aggressivität, Motivationsschwierigkeiten, mangelnde Disziplin und Auffälligkeiten sind Folgen gesellschaftlicher Entwicklungen, die sich in Form des Schülerverhaltens in der Schule zeigen. Am Ende langer Ferien zeigt sich, dass häusliche Gewalt gegen die Schwächsten in unserer Gesellschaft in dieser Zeit zunimmt, u. a. weil die soziale Kontrolle durch die Schule fehlt.⁹⁷⁾ Das wird sich noch deutlicher an den Folgen der Coronakrise zeigen. Die Ursache dieser Verhaltensweisen ist auch in der Wahrnehmung der Lehrerinnen nicht primär schulisch bedingt, denn dann wäre die Frage nach der fehlenden Anerkennung nicht als unter-

durchschnittlich belastend eingeordnet worden. Hohe Scheidungszahlen und ein hoher Anteil von teilweise überforderten alleinerziehenden Eltern, gesellschaftliche Ausgrenzung von Menschen in prekären Lebenslagen und/oder mit Zuwanderungshistorie, Krankheiten, häusliche Gewalt und andere Folgen schlagen sich im schulischen Alltag nieder. Wir sehen darin einen Alarmruf, der zumindest zu einem Nachdenken über einen schonenden Umgang mit kleinen Kindern in unserer Gesellschaft veranlassen sollte, so billig es ist; aber das ist das Mindeste. In krassen Fällen kann, ja müssen außerschulische Instanzen herangezogen werden, etwa Jugendämter, psychologischer Beratungsdienst, Gesundheitsamt.

Auch die Menschen aus der Mittelschicht reagieren auf die gesellschaftlichen Verände-

97) Siehe hierzu news4teacher v. 28.03.2020: Soziale Kontrolle fehlt: Ärzte befürchten Gewaltwelle gegen Kinder zu Hause – VBE: „Wir machen uns große Sorgen“.

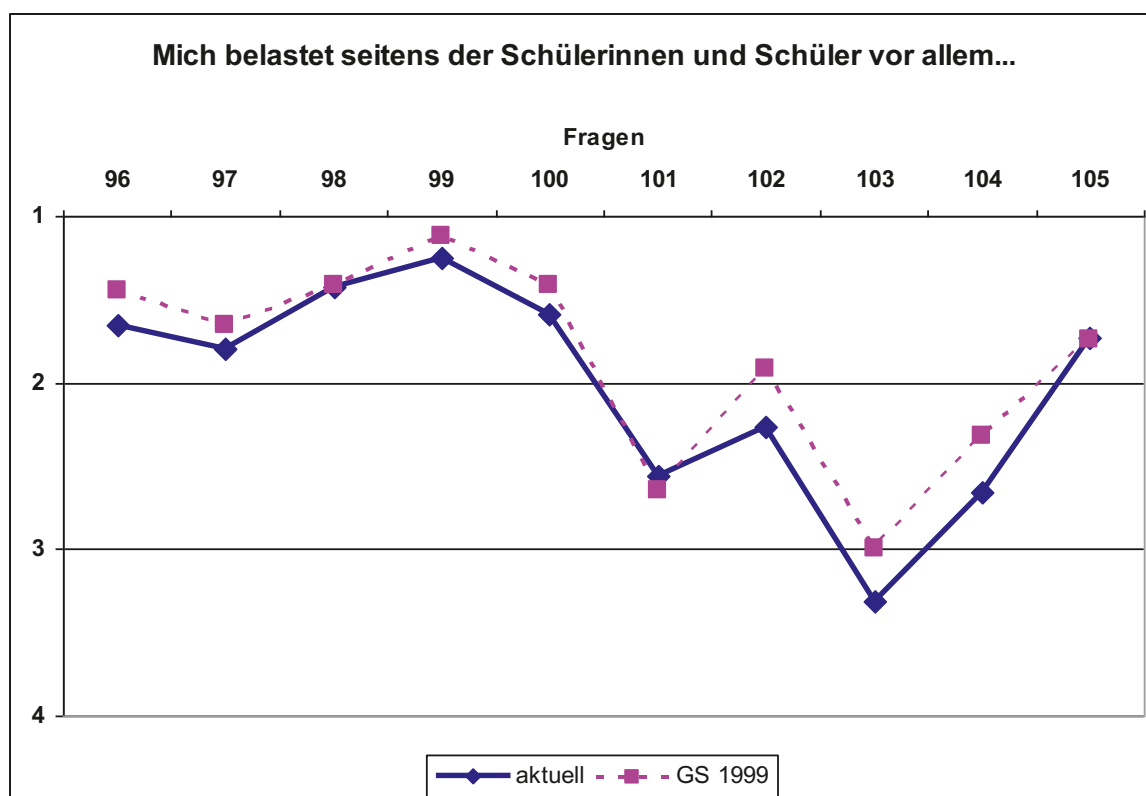


Abbildung 4: „Mich belastet seitens der Schülerinnen und Schüler vor allem ...“ (Fragen 96–105).

96: Aggressivität

98: Undiszipliniertes Verhalten

100: Häusliche Probleme der SuS

102: Störende Einflüsse der Medien

104: Konflikte zw. SuS untersch. ethn. Herkunft

97: Mangelnde Motivation, fehlende Anstreng.-Ber.

99: Auffälligkeiten einzelner Schüler

101: Fehlende Anerkennung der Arbeit

103: Politisch radikale Jugendliche

105: Lärm, den SuS machen

rungen. Sie verteidigen ihre gute Position in unserer Gesellschaft häufig in Form eines rücksichtslosen Vorgehens. Die zunehmende Spaltung unserer Gesellschaft findet in der Schule für alle, was die Grundschule ja sein soll, trotz der zunehmenden räumlichen Trennung der Milieus ihren Niederschlag in der Arbeit der Grundschullehrerin. Und sie muss damit irgendwie umgehen, obwohl das Schulsystem nicht auf die Verarbeitung dieser Probleme ausgerichtet ist, sondern speziell in der Grundschule steht die Erfüllung kognitiver Lernziele mit dem Ziel einer Empfehlung nach Klasse vier im Vordergrund.

Im Vergleich mit den Ergebnissen unserer Untersuchung von 1999 findet die reale Zunahme der ausgewiesenen Probleme keine Entsprechung in Form einer Zunahme des subjektiven Belastungsempfindens. Ähnlich wie beim Unterricht dürfte das mit der Ausweitung der Aufgaben in der Breite und der daraus folgen-

den Gewichtung der einzelnen Probleme zu erklären sein. Die von beiden Gruppen gleich hoch gewichtete Belastung trotz zu unterstellender körperlicher Fitness der aktuell Befragten kann aus den erweiterten Arbeitsanforderungen vor Ort erklärt werden.

Die Frage nach der Lärmbelastung wird an dieser Stelle mit einer hohen überdurchschnittlichen Belastungswahrnehmung beantwortet. 44 % meldeten zurück, dass dieser Sachverhalt für sie voll zutreffen würde.

Aus dem Blickwinkel von Arbeitswissenschaften betrachtet dürfen von den Schülern ausgehende Belastungen eigentlich nicht verwundern, denn gerade um die Arbeit mit und für die Schüler dreht sich ja der Beruf der Grundschullehrerin. Doch um den damit ansprechbaren ‚Normalfall‘ geht es in den Antworten der Befragten auch gar nicht. Dass die Schüler keine einheitlich soldatenähnliche Kohorte bilden, wissen die Lehrerinnen natürlich.

Beschwerden führen sie lediglich sowohl über störendes Schülerverhalten Einzelner als auch über die Unmöglichkeit, allen Schülern und deren zu akzeptierenden Anforderungen immer gerecht werden zu können. Neben allen sind es Einzelne, die als stetig Störende immer wieder Zuwendung erzwingen, die ein fruchtbares Lernklima für alle unterbrechen und zeitweise unmöglich machen. Dabei wäre es doch einfach, wenn alle sich einsichtig verhielten, so der stille Seufzer. Aber gerade daran hapert es; und es sind immer wieder dieselben, von denen die unnötigen Beeinträchtigungen der Arbeit in und mit der Klasse ausgehen. In früheren Zeiten, bis vor ca. 45 Jahren, als das handwerkliche Zunftzeichen der Lehrer, der Stock, noch zulässig war, konnte man von diesem Hilfsmittel vielleicht Abhilfe erwarten. Heute ist das zu Recht untersagt. Man braucht Geduld, Geduld und manche Tricks und/oder eine sehr laute Stimme. Das Belastende liegt in der Unvernunft der Störung des gut überlegten Unterrichts. Aber auch das ist nicht alles und vielleicht nicht einmal das Wesentliche. Konzentriert man sich auf die guten Schüler, kommen die Langsamen wie die Störer zu kurz und die Förderung des breiten, unauffälligen Mittelfelds, das ebenfalls individuelle Förderung bräuchte, wird auf später – wer weiß wann – verschoben. Immer wieder ermahnen sich die Befragten zur inne-

ren Differenzierung und bescheiden sich, das nicht im erforderlichen Umfang zu leisten. Sie sagen jedoch nicht, sie könnten es nicht schaffen. Die Ursache dafür scheinen sie in persönlich zu vertretendem Unvermögen zu sehen, nicht in den Umständen, unter denen sie ihre immer noch erstaunlich effiziente pädagogische Arbeit erbringen. Man kann jedoch den Eindruck eines inneren Konflikts zwischen eigenem Anspruch und dem Gefühl, ihm wieder einmal nicht genügt zu haben, nicht übersehen.

Nicht daneben, sondern als stetige Hintergrundkenntnis begleitet belastendes Wissen um bedauerlich schlimme Lebensumstände mancher Schüler jeden Schultag, was von mehr als der Hälfte der Befragten eindeutig bestätigt wird und fast von allen, bezieht man die zweithöchste Zustimmung in die Betrachtung mit ein. Das Gemeinsame der hier aufgeführten Belastungen ist in dem fundamentalen Ärger über im Prinzip vermeidbare Störungen neben tiefstem Mitgefühl mit den Nöten mancher Kinder zu sehen. Hier einzugreifen stehen – bis auf Extremfälle – rechtliche Schranken aus dem Elternrecht und der Verfasstheit der Schule entgegen. Doch auch ganz Banales verdient Erwähnung wie Isolierung einzelner Schüler oder die Notwendigkeit, Streit unter den Schülern wegen Nichtigkeiten schlichten zu müssen.

3.5 Die Eltern – einerseits fordernd – andererseits desinteressiert

Belastungen, die von Eltern ausgehen

Lehrerinnen, insbesondere Grundschullehrerinnen, haben in einem schwierigen und konfliktreichen Feld pädagogisch zu arbeiten. Nach Gesetzeslage begegnen sie als erste Vertreter oder Repräsentanten des Staates den dem gesetzlichen Erziehungsanspruch unmittelbar unterworfenen Adressaten, den Grundschulkindern und deren Eltern bzw. Erziehungsverpflichteten. Priorität in der Erziehung haben die Eltern, deren erzieherische Entscheidungen zur Förderung der mehr oder weniger erkennbaren ‚objektiven‘ Entwicklungspotenzen der einzelnen Schüler Vorrang haben. Deshalb

haben sie ein Mitbestimmungsrecht in der Gestaltung des Geschehens in der Schule. Jedem Schüler ist idealerweise laut Gesetz das Recht eingeräumt, seine ihm innewohnenden Begabungen voll zu entfalten. Die dazu unterstellte Urteilsfähigkeit der Eltern bzw. Lehrerinnen und der Schule wird als entscheidungswirksam unterstellt, kann aber zwischen Eltern und Schule bzw. Lehrerin durchaus konflikthaft – hoffentlich im Interesse der Schüler – differieren. Daraus können sich zwischen Eltern und den Lehrerinnen, die sich als Interessenvertreter der ihnen anvertrauten Schutz-

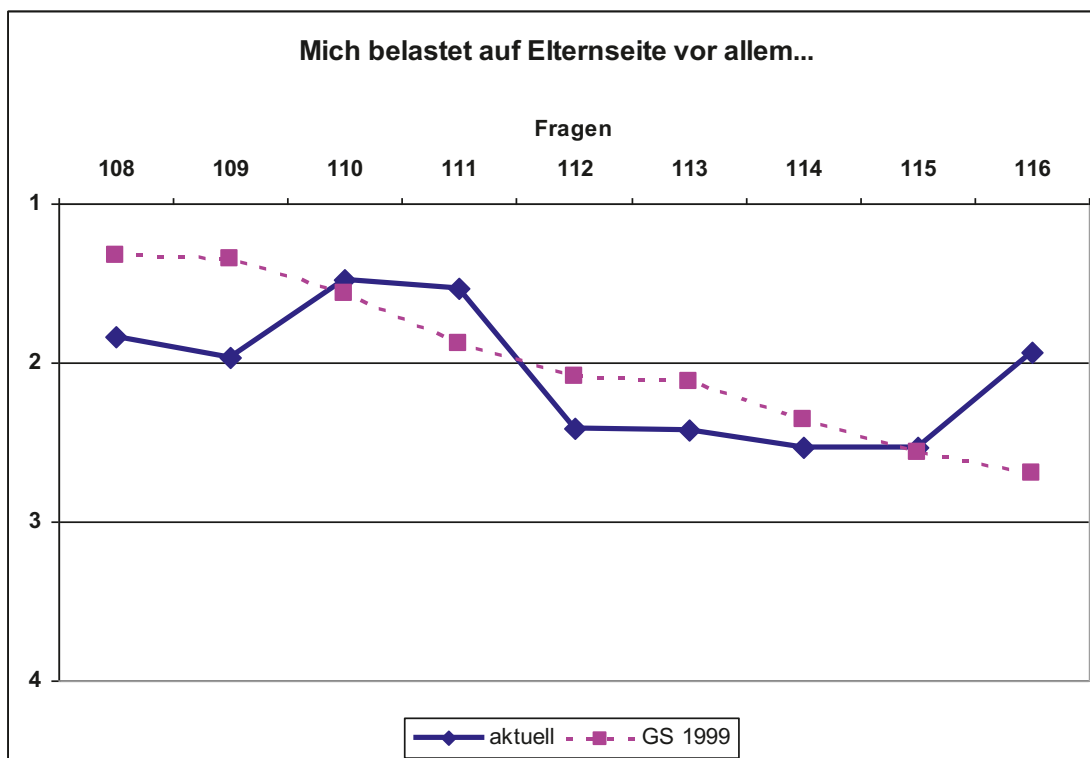


Abbildung 5: „Mich belastet auf Elternseite vor allem ...“ (Fragen 108–116).

- | | |
|--|---|
| 108: Anspruchshaltung mancher Eltern | 109: Not, die einige Eltern mit ihren Kindern haben |
| 110: Unvermögen d. Eltern, für ihre Kinder zu sorgen | 111: Gelegentlich schlimmen innerfam. Verhältnisse |
| 112: Mangelndes Verständnis d. Eltern f. Unt.-Ziele | 113: Fehlender Anerkennung meiner Arbeit |
| 114: Aggressivität einiger Eltern | 115: Ausl. Eltern und ihre gelegentl. Hilflosigkeit |
| 116: Desinteresse d. Eltern an Elternabenden usw. | |

befohlenen verstehen, gravierende Spannungsverhältnisse ergeben.

Eltern und Schule sollen harmonisch an der Erziehung und Entwicklung der schulpflichtigen Kinder zusammenarbeiten. Dieses schöne Bild stellt sich jedoch keineswegs als Regelfall ein. Die Gründe für manche Misshelligkeiten verschiedenster Art ergeben sich aus vielerlei Anlässen oder Gründen im Alltag des Schullebens, wie z. B. Anmahnung eines regelmäßigen Frühstücksbrottes für die Kinder, Erinnern an das Mitbringen der Sportsachen oder Beschaffung von Arbeitsmaterial. Das Versäumen verabredeter Gesprächstermine und der Anspruch, jederzeit unangemeldet versäumte Termine nachholen zu können, fallen ebenso darunter wie Unstimmigkeiten über die Bewertung der Schulleistung der eigenen Kinder oder deren unterstellter, vernachlässigter Förderung sowie Beschwerden über Unterrichtsausfall. Alle diese Dinge werden an die Klas-

senlehrerin herangetragen und sie wird dafür auch verantwortlich gemacht. Nicht alle Eltern, noch nicht einmal die meisten, setzen einer Lehrerin derart zu, aber wie auf der Schülerseite sind es vielfach die gleichen und das immer wieder. Das am häufigsten „nervende“ Thema dürfte spätestens zum Ende des vierten Schuljahres die Empfehlung für den weiteren Schulbesuch abgeben, manchmal vom ersten Schuljahr an. Hochbegabung kann für das eigene Kind ab Klasse 1 auf Teufel komm raus reklamiert werden. Wehe, die Lehrerin wird dem nicht gerecht, es droht ein Rechtsstreit mit angeheuerten Rechtsbeistand oder dem Vater – von Beruf Rechtsanwalt –, ob geschieden oder nicht. Diese Aufzählung kann scheinbar unbegrenzt fortgeführt werden. Die Anlässe stören die Lehrerinnenarbeit und sind, weil nicht zu verbieten, als unproduktives Beiwerk zu ertragen. Ertragen werden muss von den Lehrerinnen in solchen Fällen auch kränken-

de Missachtung ihrer pädagogischen Arbeitsleistung ebenso wie elterliche Aggressivität. Das ist alles hinreichend bekannt. Weniger beachtet dagegen werden elterliche Versäumnisse und mangelnde Fürsorge für die Kinder, denen sich Lehrerinnen, belastet durch partielles Mitleiden, gegenübergestellt sehen.

Die Anspruchshaltung der Eltern ist ein sehr starker Faktor der Belastungswahrnehmung der Grundschullehrerin. Zu diesem Punkt gibt es wahrscheinlich zweierlei Zugänge: Zum einen ist es die Anspruchshaltung insbesondere der bildungsbürgerlich geprägten Elternhäuser, die für ihr Kind unbedingt eine Gymnasialempfehlung haben wollen.

Da wird der Weg des Kindes strategisch geplant, wie das Beispiel einer Bremer Mutter zeigt. Um entscheiden zu können, welche Schule ihr Kind ab Klasse 5 besuchen soll, wollte sie von der Bildungsbehörde erfahren, wie die Abiturdurchschnittsnoten dreier Jahrgänge an den Gymnasien, den Oberschulen sowie drei weiteren Schulen waren.⁹⁸⁾ Zum anderen gibt es auch viele Elternhäuser, die von der Schule eine ähnliche Dienstleistung erwarten wie etwa bei einer Autowerkstatt: Das Kind wird abgegeben, damit auch Verantwortung, und die Werkstatt Schule soll es richten.

Es sehen sich mehr als die Hälfte der Grundschullehrerinnen durch häusliche Probleme ihrer Schüler und Schülerinnen gravierend belastet. Bezieht man die Antwort ‚trifft etwas zu‘ mit ein, sind es insgesamt mehr als 90 %, die sich von häuslichen Problemen ihrer Schüler mehr oder weniger belastet empfinden. Was

anderes kann sich dahinter verbergen als weit verbreitetes Kinderelend in unserer Gesellschaft, wenn sich mehr als jede zweite Grundschullehrerin mit häuslichen Problemen ihrer Schüler konfrontiert sieht, zu deren Lösung sie so gut wie nichts beitragen kann?

Die Erziehungsprobleme der Elternhäuser verursachen ein starkes Belastungsempfinden bei den Lehrkräften. Auch bei diesen beiden Fragen zeigt sich, dass die Belastung geringer eingestuft wird als in unserer Befragung von 1999.

Deutlich gestiegen ist die Belastungswahrnehmung bezogen auf die schlimmen innerfamiliären Verhältnisse und das mangelnde Verständnis, das viele Eltern für die pädagogische Arbeit der Lehrkräfte haben. Hier zeigt sich ein Entfremdungsprozess zwischen Schulen und Elternhäusern, was sich auch an dem gestiegenen Desinteresse an Elternabenden zeigt.

Verhalten zwar, aber doch relevant – wenn gleich nicht überall gleichermaßen – rücken sich Probleme mit Kindern nichtdeutscher Muttersprache und kulturell der innerdeutschen Zivilisation unvertraut ins Bewusstsein. Hier werden die Grundschullehrerinnen vor völlig neue Aufgaben gestellt. Sie haben es mit Kindern zu tun, denen in ihren Familien Frauen und Mädchen die Gleichwertigkeit abgesprochen wird. Öfter muss Sprach- und Sprechunterricht in Deutsch erfolgen und in elementare Benimm-Regeln eingeführt werden. Und meist korreliert dieser Hintergrund noch mit materieller Armut, sodass hier eine doppelte Bildungsbarriere zu konstatieren ist.

3.6 Das Umfeld und die Ausstattung – es fehlt viel

Belastungen, die von der Institution „Schule“ ausgehen

Die einzelne Schule als Ort der Aufgabenbewältigung durch die Lehrerinnen ist Teil der Großorganisation ‚Schule, Schulwesen‘. Pädagogen mögen es normalerweise nicht hören, aber man kann die Einzelschule getrost als Betrieb, Schulbetrieb bezeichnen, ohne gleich auf

die Idee verfallen zu müssen, es ginge hier um ein gewinnorientiertes Unternehmen. Die Vokabel ‚Betrieb‘ findet durchaus unbeanstandet auch in der Organisation Schule selbst Verwendung, etwa im Sinne von regelgerechtem Geschäftsgang. Mit der Pädagogen zwar eher

98) Weser Kurier v. 25.05.2019, S. 8.

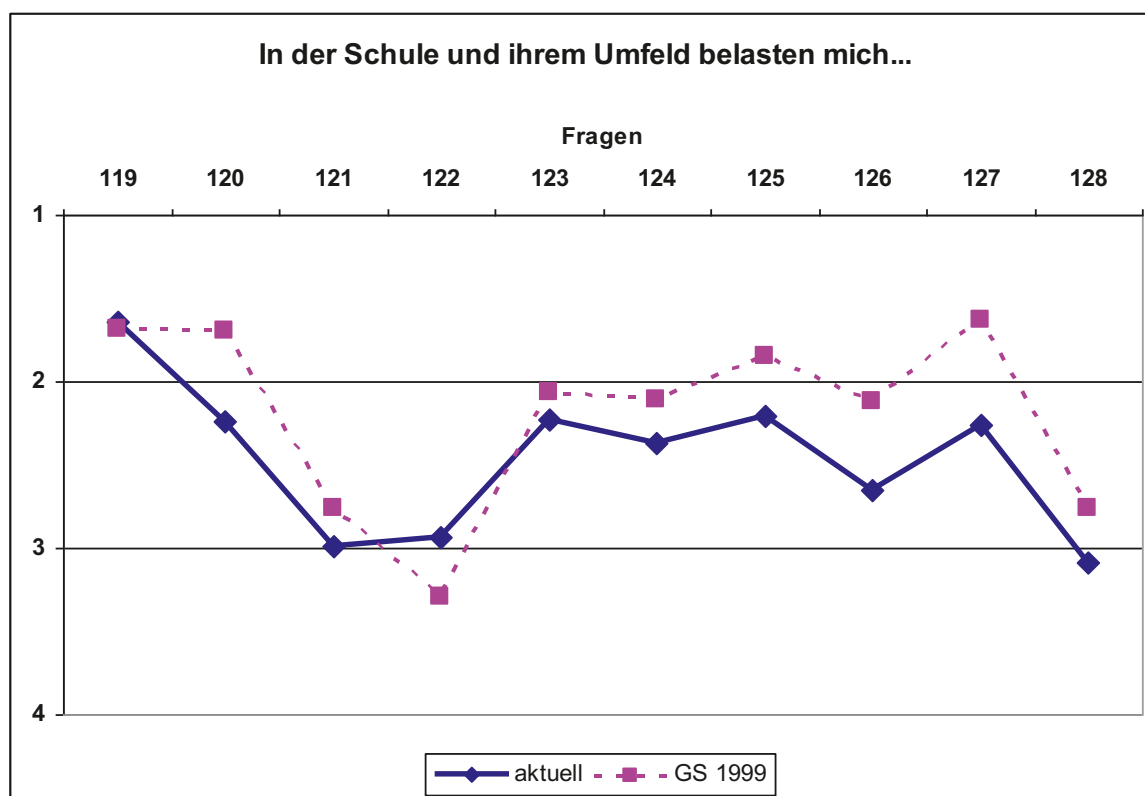


Abbildung 6: „In der Schule und ihrem Umfeld belasten mich ...“ (Fragen 119–128).

119: Zu große Klassen/Lerngruppen

121: Mangelnde Kooperation im Kollegium

123: Überforderung durch behördliche Vorschriften

125: Wachsender Autoritätsverlust der Schule

127: Kritik an der Leistungsfähigkeit der Schule

120: Ausstattungsmängel der Schule

122: Probleme mit Vorgesetzten/Schulleitung

124: Fehl. Anerk. meiner Arb. d. die Schulbehörde

126: Nachlassen meiner Leistungsfähigkeit

128: Probleme mit Kolleginnen oder Kollegen

fremden Vokabel wird Schule, die Einzelschule, als Untereinheit der umfassenden Großorganisation Schule als Schulwesen, Grundschulwesen benannt. Sie wird staatlicherseits betrieben, finanziert und auch im Fall privater Schulträgerschaft beaufsichtigt. Sie erfüllt in staatlichem Auftrag permanent gesamtgesellschaftliche Aufgaben und findet sich in die Gesellschaft integriert. Das meint Schule als Arbeitsort von Schülern wie auch Lehrerinnen. Sie konstituiert ein soziales Umfeld, in dem sie mit ihrer sozialen Umgebung durch Austauschbeziehungen verschiedener Art verbunden ist. Das Arbeitsfeld Schule allgemein wie das der Grundschule im Besonderen schafft einen Tätigkeitsrahmen für pädagogische Arbeit, zu dem wir uns nach der Belastungsrelevanz der vorfindlichen Umgebungsvariablen erkundigten.

Die Klassengröße wird bei der Einordnung der materiellen Arbeitsbedingungen als her-

ausragende Belastungsgröße eingeordnet. Vor dem Hintergrund der gestiegenen Diversität der Schülerschaft, die durch die gesellschaftlichen Entwicklungen und durch politisch forcierte Vorhaben wie die Inklusion verursacht wird, ist diese Einordnung auch erklärbar. Bei Licht betrachtet zeigt sich hier eine Steigerung der Belastungssituation durch Ausdehnung auf neue und dazu schwierigere Arbeitsaufgaben. Die Arbeitswissenschaft spricht hier von einer Erweiterung der Arbeitsaufgabe, ohne die dafür notwendige Zeit zur Verfügung zu stellen. Der sich in Abbildung 6 zeigende in etwa gleiche Belastungsgrad sagt nichts aus über die objektive Belastung, sondern nur über die subjektive Einschätzung der Befragten aus zwei verschiedenen Belastungsgruppen.

Auch hier gibt es einen Hinweis, dass die Belastungssituation insgesamt gestiegen ist, denn aufgrund der größeren unterrichtlichen Her-

ausforderungen müsste die Belastungswahrnehmung im Vergleich zur alten Befragung gestiegen sein – sie ist aber gleichgeblieben.

Die übrigen Ausstattungsmängel werden zwar noch als überdurchschnittlich belastend wahrgenommen, ihr Stellenwert ist allerdings gesunken.

In den Antworten der Fragen nach der Kooperation im Kollegium, Problemen mit vorgesetzten Schulleitungen und Problemen mit einzelnen Kolleginnen werden diese als unterdurchschnittlich belastend eingeordnet. An dieser Stelle bestätigen sich die bisher geschilderten Einordnungen, dass der kollegiale Zusammenhalt in den Kollegien eine entlastende Funktion im Schulleben hat.

Bei den übrigen Fragen ergibt sich durchgängig eine überdurchschnittliche Belastetheit. Eine Ausnahme bildet die Antwort zur Frage nach dem Nachlassen der eigenen Leistungsfähigkeit, die mit einer durchschnittlichen Belastungsgröße zugeordnet wird. Da es sich bei dieser Probandengruppe zu einem großen Teil um Kolleginnen handelt, die sich im ersten Drittel ihrer Berufstätigkeit befinden, dürfte diese Rückmeldung eigentlich keinen so hohen Stellenwert einnehmen.

Vielfach wird der Unterricht in den offenen Antworten als Belastung thematisiert, das heißt, die Lehrerinnen erleben ihren zentralen Arbeitsauftrag als bis zu ihrer Belastungsgrenze und darüber hinaus hoch anstrengend. Das reicht von „Unterrichtsvorbereitung“, „Unterrichtsverpflichtung“ bis zu „Vertretung“, „Jahrgangsübergreifender Unterricht in Vertretungssituationen“ und damit zusammenhängend „doppelter Unterrichtsvorbereitung“. Es sind „Erzieherische Aufgaben grundlegender Art im Unterricht und außerhalb“ zu leisten. „Planung von Unterricht (vor allem Unterrichtsentwürfe)“ ist vorzunehmen, die „Erfüllung des Lehrplans (Menge)“ soll zu Wege gebracht werden und das trotz der Notwendigkeit zur „Erziehung zu grundlegenden (von eigentlich zuhause mitgegebenen) Verhaltensweisen“. „Basale Fähigkeiten und grundlegende Verhaltens- und Handlungsabläufe beibringen“ steht ebenso auf dem Programm wie „Erziehung zu

Ordnung und Struktur (Arbeitsmaterial, Erledigung der Hausaufgaben)“.

„Nerven“ kann auch „Das Warten, bis Ruhe für Erklärungen/Unterricht usw. eintritt“ und die „Ausarbeitung von Material für Inklusionskinder“. Daneben kann noch „Arbeit an verschiedenen Schulhäusern an einem Tag“ – Autofahrt in der Pause – stehen. Eine Lehrerin schrieb, in den freien Antworten, „Die Zerrissenheit, unterrichten zu wollen und mich andererseits gleichzeitig um sehr auffällige Kinder kümmern zu müssen“; das beschreibt eine alltägliche Arbeitssituation.

Zu Schulerfordernissen zählen wir „Zu viele kleine Gruppen und daraus folgend zu viel Unterrichtsvorbereitung“, aber auch „Gutachten sonderpädagogisch für Klasse 5“ wie „Lernentwicklungsgespräche und was damit zusammenhängt“. Sie machen es sich zur Aufgabe, „KompoLei-Kompatibilität mit Lehrwerken prüfen/Tests entwickeln, die zu KompoLei passen“, wahrlich ein anspruchsvolles Vorhaben. „Verfassen von Berichten zu Vorfällen im Zusammenhang mit schwierigen Eltern“ kann notwendig werden; „Elternarbeit/Gespräche zu wiederholen, weil Eltern aus Desinteresse nicht erscheinen oder zu spät kommen“. Es belasten „Verwaltungsaufwand als Klassenleitung“, „Organisatorische Aufgaben in der Klassenleitung“ (zum Teil ohne Minderung der Unterrichtspflicht). „Alles ständig evaluieren zu sollen“ ist ein Stoßseufzer. „Es ist eher die Dichte an Aufgaben, die Komplexität, die Pausenlosigkeit“, auf die aufmerksam gemacht wird, aber auch auf so Banales wie „Aufräumen, Putzen, Reparieren“. Die Aufzählungen geben einen Eindruck der Vielfalt der anfallenden Aufgaben oder Teilaufgaben wieder, die auf die einzelne Lehrerin einstürmt. Man kann das positiv mit Abwechslung besetzen oder mit „auch das noch“. Der Kanon reicht von banal bis zu vorstellbar wichtig.

Ganz anders sieht es mit den ebenfalls unter die Schulerfordernisse fallenden Pflichten zur Benotung, Beurteilung mit z. T. absehbar weit in die Zukunft der Schüler ausgreifenden Konsequenzen aus. Von der Häufigkeit der Erwähnungen her eine der gewichtigsten Kategorien.

3.7 Trotz alledem: die Motivation und das Engagement sind hoch

Tätigkeiten, die Spaß, Freude und Zufriedenheit bereiten

In diesem Segment haben wir abgefragt, woraus sich Spaß, Freude und Zufriedenheit aus dem Beruf ergeben, um so Hinweise zu erhalten, welche Motivationsquellen die Lehrerinnen antreiben (siehe Abbildung 7). Es geht hier also um entlastende Momente des Arbeitsalltags. Extrem hohe Werte erreicht hier die Arbeit mit Schülern im Unterricht. Diese Einschätzung wird durch zwei weitere Werte verstärkt bzw. bestätigt, die sich aus den übrigen schülerbezogenen Antworten ergeben: Die Freude über die sichtbaren Entwicklungen und die wahrgenommenen Lernfortschritte erreichen sehr hohe Werte. Hier zeigt sich ein großes berufliches Ethos bei den Lehrerinnen, die die Arbeit mit

den Schülern positiv im Zentrum ihres beruflichen Daseins sehen, obwohl diese, wie wir an anderen Stellen gesehen haben, es ihnen nicht immer leicht machen. Aber offensichtlich erfahren sie in diesen Bemühungen sowohl von Eltern als auch Schülern auch Anerkennung.

Der große Gestaltungsspielraum hat für die Grundschullehrerinnen einen hohen Stellenwert, genauso wie die Zusammenarbeit im Kollegium. **Hier zeigen sich zwei Komponenten, die für eine engagierte Arbeit der Kollegien von großer Bedeutung sind.** Der etwas niedrigere, aber immer noch relativ hohe Stellenwert für die Einbindung in ein soziales System verstärkt diese Einschätzung.

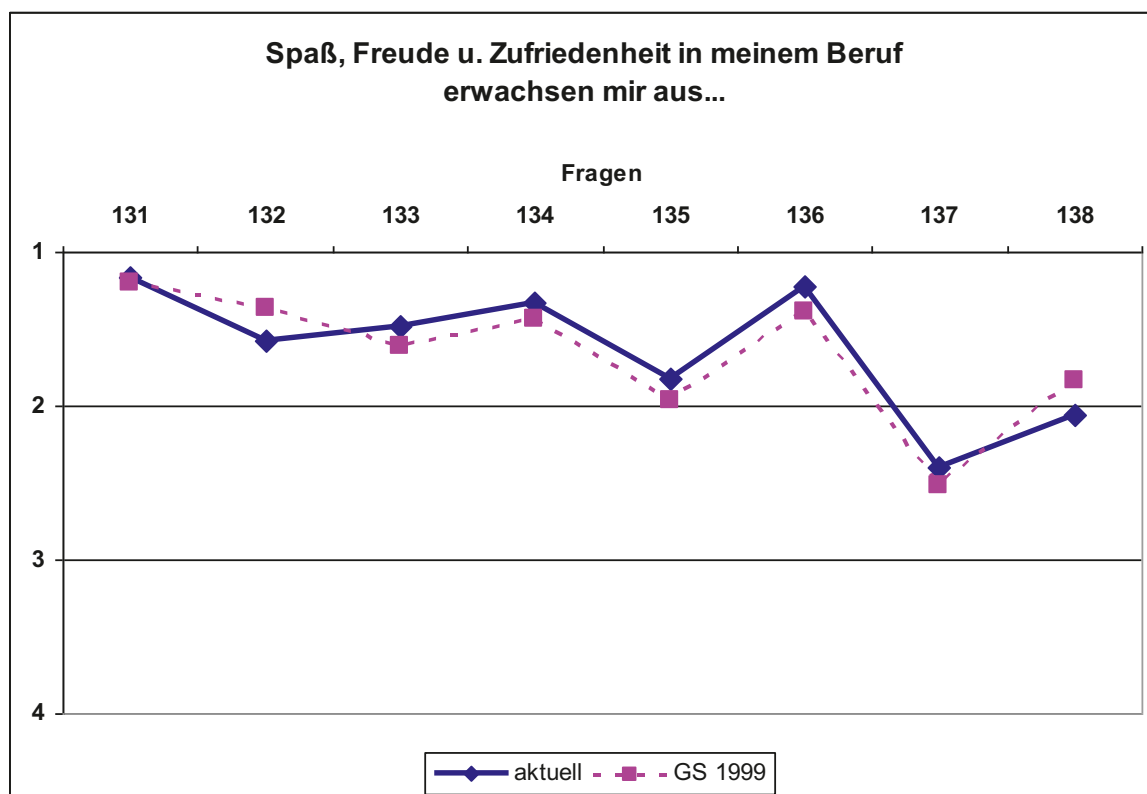


Abbildung 7: „Spaß, Freude und Zufriedenheit in meinem Beruf erwachsen mir aus ...“ (Fragen 131–138).

131: Arbeit mit SuS im Unterricht/in Gruppen
 133: Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen
 135: Anerkennung meine Arbeit durch die Eltern
 137: Lebens- und Berufserfolg meiner SuS

132: Großer Gestaltungsspielraum
 134: Lernfortschritt von Schülerinnen und Schülern
 136: Sichtbare Entwicklung von SuS
 138: Einbindung in ein soziales System

3.8 Was hat sich geändert?

Tätigkeiten, die sich im Berufsverlauf verändert haben

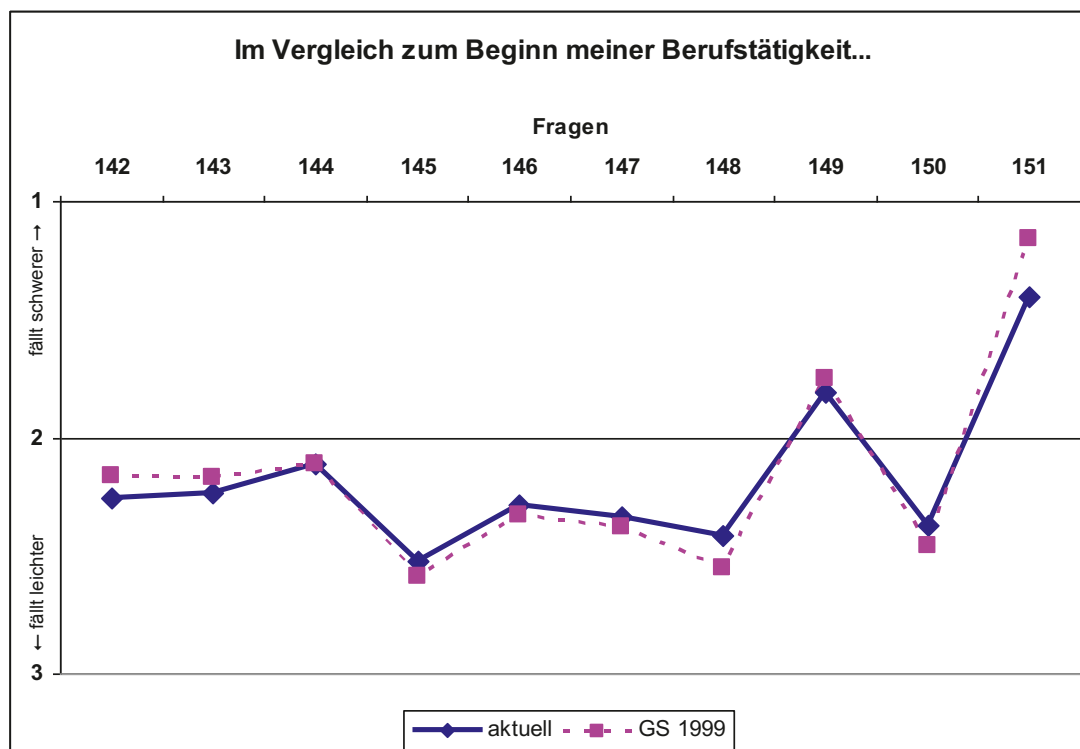


Abbildung 8: „Im Vergleich zum Beginn meiner Berufstätigkeit ...“ (Fragen 142–151)

142: Unterricht und damit zusammenh. Arbeiten
144: Umgang mit „schwierigen“ Schülern
146: Umgang mit weniger kooperativen Eltern
148: Vertreten von abweichenden Positionen
150: Improvisieren bei unzul. Arbeitsbedingungen

143: Betreuung/Beratung/Beaufsichtigung von SuS
145: Elternabende, Elternberatung
147: Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen
149: Verarb. neuer Vorgaben der Schulbehörde
151: Ertragen von Lärm

Im Beruf der Grundschullehrerin ist es wie in anderen Berufen auch, nach dem Berufseinstieg wächst mit der Berufserfahrung die Handlungskompetenz und in der Regel auch das berufliche Selbstbewusstsein. Das zeigt sich in den Antworten (siehe Abbildung 8), was eigentlich nicht überraschen kann. Bemerkenswertes ergibt sich jedoch beim Nebeneinanderstellen der Antwortverteilungen trotzdem, auch bei der Einschätzung der möglichen Veränderung der eigenen beruflichen Handlungskompetenz.

Das Ertragen des Lärms fällt den Kollegien durch die Bank mit einer großen Eindeutigkeit schwer. Einen überdurchschnittlichen Wert erreicht auch noch die Verarbeitung neuer Vorgaben durch die Behörde.

Die Zustimmung zum ‚Schwererfallen‘ (Kategorie „1“ auf der y-Achse) für das Verarbeiten von neuen Vorgaben der Schulbehörde ist mit einem Drittel der Zustimmungen hoch. Das Hineinregieren in den pädagogischen Arbeitsprozess kann damit als permanent gleichermaßen belastend und störend angenommen werden. Auch wenn dieser Belastungsfaktor ‚Schulbehörde, soweit Schulleitungen das nicht abfangen können‘, nicht in allen Fragenbatterien in gleicher Häufung Bestätigung findet, rückt er doch deutlich ins Bild. Das hier einfach zu berichten, lässt die eigentlich zu stellende Frage außer Acht: „Was haben die Grundschullehrerinnen eigentlich mit der Schulverwaltung zu tun?“ Sie haben Pflichten gegenüber ihren Schülern und deren Eltern, und will man

hoch hinaus gegenüber der Gesellschaft, aber wieso gegenüber der Schulbehörde? Wie ist der Arbeitsaufwand dafür zu begründen? Die Antwort darauf könnte lauten: Das ist eben so (!), bis zur Erinnerung daran, dass die Lehrerinnen in einem Beamtenverhältnis mit dem Staat als Dienstherrn stehen. Sie haben einen Arbeitsauftrag zu erfüllen, stehen in einem nachgeordneten Verhältnis zu ihrem Dienstherrn und haben in seinem Sinn zu handeln und von ihm gesetzte Leistungen zu erbringen. Der liebenswerte pädagogische Auftrag, wie ihn Ursula Carle formuliert, „Mein Lehrplan sind die Kinder“⁹⁹⁾, wäre das nicht genug, oder geht es eigentlich gar nicht darum? Aber mit welchem Arbeitsauftrag handeln Grundschullehrerinnen? Arbeiten sie im Sinne eines pädagogischen Auftrags oder haben sie bürokratisch formalisierte Arbeitsaufträge der Schulbürokratie zu erfüllen – möglichst mit empirischem Erfolgsnachweis? Soviel dürften die Grundschullehrerinnen im Dienst realisieren: Behördliche Aufgaben müssen erfüllt werden, jedoch nicht *nach*, sondern *trotz* des pädagogischen Auftrags, des Grundlegenden Unterrichtens, Erziehens und disziplinierend als Befähigung ihrer Schüler für die folgenden Jahre pflichtgemäßen Schulbesuchs. Definiert „trotz“ eine Rangfolge nach dem Muster: Zuerst kommt die Vorschrift, dann der pädagogische Auftrag?

3.9 Mehr Zeit für Pädagogik

Worum sich die Lehrerinnen mehr kümmern wollen

Die wesentliche Dimension der Empathie der Arbeit der Grundschullehrerin wird konstant ignoriert. So lassen wir das Ausmaß der Ergänzungen des offiziellen Arbeitsauftrags als wesentlichen Teil ihrer Arbeit durch einfaches Beschreiben für sich selbst sprechen. Eine beserwisserische in Bürokratie und Bildungspolitik nahe liegende Antwort auf die Angaben zur Verschwendung der Arbeitskraft könnte

Alle anderen Veränderungen werden unterdurchschnittlich eingeordnet, obwohl auch hier die Bedingung zutrifft, dass sich das entsprechende Arbeitsumfeld verändert hat. Dass z.B. die Schüler sich anders verhalten, empfinden die Kollegien nur unterdurchschnittlich belastend bei den eigenen Veränderungen der Wahrnehmungen. So gesehen ist auch die durchgängig fast identische Einordnung durch die beiden Generationen erstaunlich.

Die fast perfekte Deckungsgleichheit der Belastungsurteile im Vergleich zum Beginn der Berufstätigkeit verblüfft. Zwei generationsverschoben verschiedene Gruppen urteilen mit fast identischem Belastungsprofil (siehe Abbildung 8). Das erklärt sich durch die Gleichartigkeit der Arbeitsumwelt. Und dennoch ist klar: Gleich empfundene Belastung belegt nicht, dass die objektive Belastung gleich schwerfällt, sondern nur, dass sie ebenfalls vergleichsweise hoch eingestuft wird. Um das Überraschende daran zu erkennen, muss man sich an die unterschiedlichen Dienstaltersgenerationen erinnern, die relativ unverbrauchte jüngere Generation kommt zu ähnlichen Belastungsurteilen, scheint also schon so weit verschlissen zu sein wie die ungleich ältere Generation unserer Untersuchung von 1999.¹⁰⁰⁾

gar zu einfach zu dem Vorschlag führen, ‚mindert die Reibungspunkte‘, und die darin sichtbaren Probleme wären gelöst. Hier zeigt sich der fundamentale Unterschied zwischen formalem Aufgabenkanon und den aus der Natur der kindlichen Entwicklung folgenden Teilnahme und Verantwortung seitens der Grundschullehrerin.

99) Carle (1995).

100) Schönwälder/Berndt/Ströver/Tiesler (2003).

Kategorie		Häufigkeit	in %
1.	Einzelne, schwierige Schüler	90	28,94
2.	Verbesserung meines Unterrichts	88	28,30
3.	Pädagogische Fachdiskussion, Fortbildung	26	8,36
4.	Eltern/Schülerarbeit	13	4,18
5.	Schulorganisation, Mitverwaltung, sich um sich selbst kümmern	42	13,50
6.	Innerschulische Kooperation mit Kollegen	27	8,68
7.	Dokumentation	10	3,22
8.	Eigene Arbeitsorganisation	10	3,22
9.	Außerschulische Kooperation mit Institutionen + Gutachten	5	1,61
Summen		311	100

Tabelle 6: „Ich müsste mich stärker kümmern um ...“

3.9.1 Im Zentrum – der einzelne Schüler und der Unterricht

Im Mittelpunkt der Desiderata stehen Schüler und der Unterricht. Die Vorgabe „Eigentlich müsste ich mich stärker kümmern um ...“ wurde vor allem bezogen auf die Schüler ergänzt:

- „Einzelarbeit mit Kindern“,
 - „die leistungsstärkeren Schüler“,
 - „lernstarke Kinder besser fordern und fördern“,
 - „Kindern mit Hochbegabungen mehr passende Aufgaben und Gespräche ermöglichen“,
 - „Kinder mit großen Rückständen wirklich ausreichend zu fördern“,
 - „unauffälligen Kindern mehr Aufmerksamkeit schenken“,
 - „schwache Schüler“,
 - „Arbeit mit schwierigen Kindern“;
- alles in allem geht es um differenzierten Unterricht, innere Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts oder im Unterricht, „Individuelle Betreuung“. Man möchte das einzelne Kind mehr fördern, aber genau das gelingt nicht im angepeilten Umfang, in nötigem Tiefgang. In anderen Worten, den Lehrerinnen stehen zentral die einzelnen Schüler ihrer Klassen derart vor Augen, dass sie einsehen müssen, vielen nicht gerecht werden zu können. Es bleibt in ihrem Unterricht also vieles zu tun bzw. ungetan.

Parallel zur Sorge um die einzelnen Schüler beschäftigt die Lehrerinnen ihr eigener Unterricht, allerdings speziell aus selbstkritischer Sicht. Die Verbesserung ihres eigenen Unterrichts liegt ihnen am Herzen. Als Stichworte dafür sind dann zu zählen,

- „Vor- und Nachbereitung von Unterricht“,
- „Schöne Gestaltung von Unterrichtsmaterial“,
- „Auswertung des eigenen Unterrichts“,
- „Unterrichtsvorbereitung allgemein“.

Unzufrieden mit dem Geleisteten, verlangen sie von sich „aufwendigen, noch individuelleren Unterricht“ oder „teilweise Planung von Unterricht in Form von fächerübergreifenden Projekten“, aber auch „differenzierte Unterrichtsangebote“ neben „intensiver Stundenplanung“. Vielleicht etwas übertrieben ausgedrückt, es fehlt kaum ein Qualitätsmerkmal ‚guten Unterrichts‘, um das sie sich nach ihrer Selbsteinschätzung mehr kümmern sollten, womit sie zugleich einen Horizont uneingelöster Qualitätsnormen aufrichten. Der Blick ist zudem auf tiefere Dimensionen gerichtet, auf

- „Kinder, die mich als Vertrauensperson brauchen“,
- „einzelne Schüler und deren Anliegen“,
- „Befindlichkeit der Kinder und Konflikte“,
- „die Förderung einzelner Schüler im emotionalen Bereich“,
- „familiäre Situation und ggf. Hintergründe zu Schülern“.

Thematisiert wird auch „tiefergehende Elternarbeit“, „Elterngespräche“ bis hin zur Fürsorge für „vernachlässigte Kinder (seitens der eigenen Eltern)“. Doch auch darüber hinaus gehende solidarische Interessen werden genannt, „Kollegensorgen“ etwa.

Addiert man die Anteile der Positionen 1 und 2 (siehe Tabelle 6, S. 48), entfallen auf sie 57 % der vielfältigen Stichworte zur eigentlich angebracht erscheinenden höheren Zuwendung vornehmlich zu den Schülern, aber auch zu den Eltern und sogar noch zum kollegialen Umfeld der Schule. Bezieht man die Kategorien 3 und 4 mit ein, gelten 70 % der Anmerkungen eigentlich verstärkt pädagogisch zu betreuenden Aufgabenbereichen.

Die übrigen fünf Kategorien, die die restlichen 30 % der Notizen ausmachen, waren wegen ihrer Heterogenität schwer zu gruppieren.

Offensichtlich beschäftigt die Grundschullehrerinnen in hohem Maße die Qualität ihrer Arbeit. Sie halten eine Verbesserung ihres Unterrichts generell für möglich und nennen zahlreiche Anknüpfungspunkte, an denen sie ihre Arbeit für nachhaltig verbesserungsfähig halten. Vor allem eine intensivere individualisierte Arbeit mit den einzelnen und sehr differnten Schülern wäre ihnen der Königsweg zur Ausschöpfung ihres Potenzials zur Förderung aller Schüler. Sie würden diesen Ansatz ergänzen wollen durch eine ausgedehntere und intensivere Arbeit mit den Eltern. Beide Vorgehensweisen leuchten unmittelbar ein, sie ergeben zusammen die oben erwähnten 70 % des Aufgabenspektrums, um das sie sich eigentlich verpflichtet sähen, sich mehr zu kümmern, eine Formulierung, die vom leicht suggestiven Charakter der Fragestellung beeinflusst gewesen sein dürfte. Vertieft man sich in die eigentlich überzeugend ganz konkret in Angriff zu nehmenden Strategien, drängt sich fast die Frage auf, ‚warum tut ihr nicht, was doch so überzeugend auf der Hand liegt?‘. Der Duktus der diesbezüglichen Notizen gibt nur die verdeckte Antwort: Wir können nicht, wir schaffen es nicht! Und sie erklären dieses Dilemma mit ihren Notizen zu der Nachfrage, wofür sie zu viel Arbeitskraft aufwenden müssen. Doch diese auf den ersten Blick akzeptabel scheinenden

de Erklärung enthält einen verborgenen Haken: Wenn die Befragten gutwillig-ehrlich auf das Statement, sie müssten sich eigentlich ‚stärker kümmern um ...‘ einlassen, anerkennen sie verdeckt, für die ausstehenden Leistungen ‚eigentlich‘ selber die Verantwortung zu tragen. Damit decken sie ungewollt die Achillesferse ihres Berufsverständnisses auf, die Möglichkeit, sie wegen unabdingbarer Verpflichtung gegenüber ihrer Klientel, den Grundschulkindern, auszunutzen. Auch wenn das nicht für jede Lehrerin und jederzeit bis zum Exzess gelten muss, kann man entsprechende ‚Symptome‘ ohne große Mühe alltäglich in Grundschulen beobachten. Im Falle einer weiteren zugemuteten Aufgabe durch die Behörde, durch die Schulleitung oder aus dem öffentlichen Raum folgt häufig der Seufzer „Aber die Kinder“. Grundschullehrerinnen kann so gut wie alles zugemutet werden, solange man es als im Interesse der Schüler liegend definieren kann – und Ausreden gibt es immer. Ganz am Rande bringen die Lehrerinnen einerseits ihre Sorgen um sich selbst, die eigene Gesundheit zaghaft zur Sprache und öffnen ein ganz kleines Fenster auf ihre persönlichen Schwächen zur stringenten Planung und Realisation ihrer Arbeit vor Ort, in der Schule eben.

Die zwei stimulierenden Statements zur von den Lehrerinnen konstatierten Arbeitskraftverschwendung und den Bereichen, um die sie sich stärker kümmern müssten, haben ihren Ursprung in einem generellen Wunsch, endlich einmal unverstellt Angaben zu ihrer Belastung im Schulalltag zu Protokoll zu geben. Spontaneität der Antworten wurde erbeten, um verbandsoffiziellen oder offiziellen Antwortanmeldungen möglichst einen Riegel vorzuschieben. Die Befragten haben mit ihren Notizen den Erwartungen auf unabhängige, eigenständige Antwort durchaus entsprochen. Der Verschleiß von Leistungskraft hat Folgen für alle Beteiligten.

3.9.2 Schulkritik auf dem Wege impliziten Schuldeingeständnisses?

Man kann die Anforderung an sich selbst für besseren Unterricht polemisch als Schuld-eingeständnis werten. Doch das wie auch die

Selbstermahnung zu mehr Fortbildung lesen wir als Beleg des hohen Berufsethos der befragten Grundschullehrerinnen. Trotzdem, in beidem ist auch deutliche Selbstkritik enthalten. Sie messen die von ihnen selbst wahrgenommenen – wie sie meinen tatsächlichen – Leistungen an ihren eigenen, damit nicht übereinstimmenden Leistungsidealen. Die Befragten sprechen damit Mängelsituationen an, zu deren Bereinigung es ihnen an Zeit und Kraft fehlt. Sie tun, was sie können, aber es ist nie genug. Wer anders als sie selbst kann das begründet meinen, könnte man meinen – und deshalb für wahr halten. Im Grunde steckt in ihrer Klage aber grundlegende Kritik. Das tendenziell Perverse daran ist jedoch, dass es als Selbstkritik geäußert wird. Woran sie Anstoß nehmen, ist, dass sie es nicht schaffen; nicht, dass es unter den gegebenen Umständen nicht zu schaffen ist! Für den Dienstherrn liegt hier eine prächtige Situation vor: Er fixiert Arbeitsaufträge, legt Rahmenbedingungen der Schule fest: Stundenzahl und Dauer, Klassenfrequenz, pauschale Zeitressourcen z. B. für Inklusionskinder. Ein Beispiel aus Absurdistan: Je Inklusionskind werden rechnerisch 1,5 Schulstunden Sonderschulbetreuung vorgesehen, bei einem Fall also 1,5 Unterrichtsstunden, bei 2 also 3 Unterrichtsstunden etc. Während dieser Zeitspanne steht einer Lehrerin eine Kollegin zur Seite. Ist diese Zeit abgegolten, steht die Regelschullehrerin mit dem Löwenanteil der Unterrichtsstunden allein in der Klasse, mit den als normal empfundenen Kindern sowie ohne Unterstützung auch allen Inklusionskindern, 1, 2 oder auch 5. Das erinnert

an Bert Brechts Theaterstück „Mann ist Mann“, wie dort ein Mann jedem anderen gleich zählt, scheint es hier um Schüler gleich Schüler zu gehen. In der Statistik stimmt die Zahl, und gut ist's. Jeder gleicht dem anderen – eben nicht! Laut Gesetz haben alle Kinder gleichen Anspruch auf höchst mögliche Förderung.¹⁰¹⁾ Kein Wunder, wenn von einem Gefühl berichtet wird, zwischen den Ansprüchen zerrissen zu werden, und keiner der weit auseinanderklaffenden Aufgaben der Schülerbetreuung gerecht werden zu können. Behörde fixiert Richtlinien ohne ausgewiesene Überprüfung der Realisierbarkeit des mechanistisch als gleich Angewiesenen. Legte sie sich auch nur halbwegs ernsthaft Rechenschaft zur Leistbarkeit des Vorgesprochenen ab, müssten grundstürzende Veränderungen – nicht nur in der Grundschule – vorgenommen werden. Doch da sei Gott vor und außerdem war es ja immer so, wie es ist. Gewohntes nicht nur zu ändern, sondern auch noch objektiv nachweisbar zu verbessern, ‚wer will das schon und dann die Arbeit‘. Da ist es viel einfacher, einsehbar Unmögliches den Grundschullehrerinnen aufzuhalsen und dann aus dem, was sie trotz allem noch zustande bringen, einen Gütenachweis für die Wirkung der eigenen exakten stabil ungeprüften bildungspolitischen Vorgaben zu machen. Kein Wunder, wenn Lehrkräfte generell stöhnen, ‚niemals fertig‘ zu werden und sich freiwillig selbst um den Lohn ihrer aufopferungsvollen Arbeit betrügen, indem sie die Zahl ihrer Pflichtstunden ohne Rücksicht auf die Spätfolgen zum Ende der aktiven Berufszeit mindern.

101) Z. B. Landesverfassung Bremen: Artikel 27: „(1) Jeder hat nach Maßgabe seiner Begabung das gleiche Recht auf Bildung.

(2) Dieses Recht wird durch öffentliche Einrichtungen gesichert.“

3.10 Weniger Zeit für Bürokratie

Worum sich Lehrerinnen zu viel kümmern müssen

Kategorie		Häufigkeit	in %
1.	Einzelne, schwierige Schüler	34	8,31
2.	Elterngespräche (Eltern/Schüler)	31	7,58
3.	Unterrichtsbezogene Tätigkeiten, Unterricht	63	15,40
4.	Unterrichtsvertretung	15	3,67
5.	Fortbildung, Kooperation	30	7,33
6.	Leistungsmessung und Bewertung	61	14,91
7.	Korrekturen	19	4,65
8.	Gutachten, Berichte	15	3,67
9.	Konzeptentwicklung, Evaluation	21	5,13
10.	Schulbetrieb, Verwaltung, Dokumentation, Bürokratie	120	29,34
Summen		409	100

Tabelle 7: „Ich muss unangemessen viel Arbeitskraft aufwenden für ...“

Der Fragebogen war zwar als „lehrergerecht“ akzeptiert, wurde jedoch durch die angebotenen Freiräume, die spontan für Kurznotizen und -kommentare genutzt wurden, bedeutend validiert. Einerseits wurden zahlreiche Konkretisierungen geforderter Aktivitäten benannt, andererseits vervollständigte sich die Einsicht in das Spektrum unausweichlicher Leistungsansprüche an die Lehrerinnen. Unter Bezug auf die Arbeitswissenschaft gesprochen: Die zusätzlichen Anmerkungen der Lehrerinnen erschlossen einen beklemmenden Eindruck auf die Intensität der Arbeitsbelastung im Beruf der Grundschullehrerin. Für Tabelle 7 haben wir die Notizen der Lehrerinnen in einzelnen Kategorien zusammengefasst.

Die Rückmeldungen dokumentieren eine Fehlsteuerung der Arbeitsinhalte weg vom pädagogischen Kernauftrag hin zu bürokratisch verwaltenden Tätigkeiten. Die in den standardisierten Fragen bereits ermittelten belastenden Sachverhalte werden bei der Kategorisierung der in dem Empfinden der Lehrerinnen zu stark fordernden, um nicht zu sagen tendenziell überflüssigen Tätigkeiten an dieser Stelle deutlich verstärkt. In der Zusammenfassung trifft das sehr auf den Komplex der Bü-

rokratie und der schulischen Organisation zu. Das Bundesland Bremen schneidet regelmäßig bei den PISA-Tests besonders schlecht ab. Bei der Ermittlung der im Kapitel 2 dargestellten in den Verordnungen ausformulierten Arbeitsaufgaben hat sich herausgestellt, dass kein Bundesland diese so detailliert in die Vorschriften geschrieben hat wie just der Tabellenletzte – Zufall? Die Kultusbürokratien reagieren auf kritische Entwicklungen durch Erlasse und Verordnungen oder aber durch Ausweitung beratender Institute und bewirken damit oft das Gegenteil des eigentlich Notwendigen, sie beschneiden die pädagogischen Handlungsmöglichkeiten durch Bindung von Arbeitszeit für bürokratische Tätigkeit, die möglichst auch noch durch Nachweise kontrollierbar gemacht wird. Deutlicher wird die kontraproduktive Wirkung des Eingreifens der Zentralinstanz an einem anderen Beispiel. Um die Anzahl der Nichtversetzungen zu verringern, wurde für die Osterferien ein Angebot an die Schüler organisiert, deren Versetzung gefährdet war. Voraussetzung zur Teilnahme der Schüler an diesem Angebot war, dass die jeweils verantwortlichen Lehrkräfte für die Fächer, aus denen sich die Versetzungsgefährdung ergab,

ein Gutachten schreiben sollten, das den Status des Schüler erklärte sowie inhaltliche Empfehlungen zu dem nachbesserungswürdigen Stand machen sollte. Etliche Lehrkräfte scheuten aufgrund des hohen Arbeitsaufwandes die Erstellung von Gutachten und urteilten deutlich schülerfreundlicher bei der Notenvergabe.

Aber auch im pädagogischen Kernbereich zeigt sich ein Schwerpunkt unangemessener Belastung. Einerseits sieht sich die Lehrerin durch bestimmte Gruppen von Schülern und Eltern überlastet, andererseits fallen Tätigkeiten originär pädagogischer Arbeitssegmente ins Gewicht. Wie aber kann Unterrichtsbezug in unangemessenem Grad belasten? Soll das heißen, im Kerngeschäft der Grundschule könnte auf Überflüssiges verzichtet werden? Diese Deutung liegt nahe und impliziert die Behauptung, eine vernünftige, also rationalere Gestaltung der zentralen Hemisphäre pädagogischen Agierens wäre möglich. Für die ersten zwei unserer nachträglich eingeführten Kategorien schlägt sich darin die Last der Gekuld mit einzelnen Schülern nieder, meist immer denselben, z. T. ergänzt durch ihre Eltern, aber auch Eltern an sich unauffälliger oder auch auffällig guter Schüler. Die vierte und dritte Kategorie betrifft zum einen die stets drohende Unterbrechung der geplanten Unterrichtsarbeit für die eigene Klasse durch Vertretung – z. T. unter erschwerenden Bedingungen – und die Notwendigkeiten, sich unzureichende Ausstattungs- und Raum- wie Rahmenbedingungen für die Unterrichtsarbeit zurechtzubiegen. Die Kategorie ‚Fortbildung und Kooperation‘ ist nicht als Kritik an dieser offiziellen und zentralen Berufsaufgabe zu verstehen, sondern meint die Vernutzung der dafür an sich einzuräumenden Zeit und den Zeitverlust durch Rei-

bungsverluste in der Terminabstimmung der Kooperation mit Kolleginnen. Die Ansprüche sind so drängend, dass für entspannende Gelassenheit kein Raum mehr bleibt.

In diesem verwirrend verknäulten Konfliktfeld hat die Grundschullehrerin die Pflicht, erziehend und disziplinierend zu unterrichten und das im Rahmen anerkannter pädagogischer Normen frei zu gestalten. Dieses viel gerühmte Lehrerrecht, pädagogische Verantwortung genannt, sollte als Freiraum für die Wirkung der Redefinition der Aufgabe des pädagogischen Arbeitsauftrags verstanden werden und wird in diesem Sinne auch in Anspruch genommen, allerdings nicht ohne Widerrede seitens der Bildungsbürokratie. Sehr weit reicht zudem diese Freiheit ohnehin nicht. Im Zweifel muss sie hart erkämpft werden. Bindende Ergebnisvorschriften sind einzuhalten, Schule hat stattzufinden unter behördlicherseits eingeräumten räumlichen und sächlichen Bedingungen und unter zahlreichen normierenden Auflagen. In den Notizen ist die Rede von „Formalien“, „Verwaltung z. B. als Klassenleitung“, „Dokumentationen“ über alles und jedes, nachdem es erledigt worden ist, aber auch „Konzeptentwicklung“, die dann nicht aufgegriffen wird, „unsinnige bzw. nicht nachvollziehbare Abfragen vom Schulamt“, „behördliche Vorgaben, die nicht durchdacht scheinen, die Bürokratie erhöhen und deren Nutzen auf den Alltag im System Schule geringfügig positiv sind. „Alles ständig evaluieren zu sollen“ ist ein Stoßseufzer, der für sich selbst spricht, „Dokumentation von Konflikten, Problemen, Berichten, schwierigen Elterngesprächen oder auch schlicht die Bemerkung „Bürokratie“, all das Zitierte und noch viel mehr meinend.

3.11 Auf den Punkt gebracht

Zusammenfassende Auswertung

- Die Befragung der Kollegien weist eine hohe Belastungswahrnehmung in der Breite der Aufgaben aus. Damit findet die subjektive Belastungswahrnehmung ihre Entsprechung zu den Ergebnissen der Prüfung, ob die den Lehrerinnen gestellten Aufgaben in der dafür von den Dienstherrn zur Verfügung gestellten und bezahlten Zeit zu schaffen ist. Die Arbeit ist objektiv nicht zu schaffen und führt deswegen zu subjektiven Überlastungssituationen.
- Trotz des hohen Niveaus der Gesamtbelastung sind eindeutige Belastungsspitzen identifizierbar. Das sind die Tätigkeiten im Zusammenhang mit der Leistungseinordnung der Schüler, die Auffälligkeiten in Form undisziplinierten Verhaltens und Aggressivität einzelner Schüler, Trägheit, Unvermögen und Anspruchshaltung mancher Eltern sowie schlimme innerfamiliäre Verhältnisse, zu große Klassen und der Lärm.
- Die Befragung zeigt deutlich die hohe Motivation der Kollegien zur Arbeit mit den Schülern. Gute kollegiale Zusammenarbeit und ein großer Gestaltungsspielraum sind ganz wichtige Bausteine für eine engagierte pädagogische Arbeit.
- Die Kollegien formulieren bei der offenen Antwort zu der Frage, worum sie sich stärker kümmern müssten, eindeutig, dass sie sich mehr um die Kinder – nicht nur die schwachen, sondern alle –, den Unterricht und deutlich schwächer um die Organisation kümmern müssten. Sie signalisieren damit, dass sie den eigentlichen Schwerpunkt in ihrer Arbeit als extrem defizitär wahrnehmen und somit einem Gefühl der latent verletzten Pflicht gegenüber den Schülern ausgesetzt sind.
- Bei der ebenfalls offenen Antwortmöglichkeit zu der Frage, wofür unangemessen viel Arbeitskraft aufgewendet werden muss, dominieren die Bereiche Bürokratie und allgemeine Organisation, Beurteilungen/Diagnostik sowie die Rahmenbedingungen des Unterrichts. Damit wird deutlich, dass die pädagogische Kernaufgabe zugunsten vielfältiger Arbeitsaufträge aus den die Pädagogische Profession unterstützenden Segmenten in den Hintergrund gedrängt wird.
- Die Verteilung der Antworten der Befragungsguppen aus der aktuellen Untersuchung und der von 1999¹⁰²⁾ zeigt exemplarisch einen strukturellen Gleichklang der Bewertung. Eine objektiv gleich hohe Arbeitsbelastung kann daraus jedoch nicht abgeleitet werden. Die auf dem Wege der autonomen Redefinition des kaum zufällig unbestimmten Arbeitsauftrags der Grundschule erfolgende reale Selbstbelastung führt vielmehr zu einer gesteigerten Arbeitsbelastung der Grundschullehrerin.

102) Schönwälder/Berndt/Ströver/Tiesler (2003).

4. Die Schule aus arbeitswissenschaftlicher Sicht

4.1 Die Schule – ein ungewöhnlicher Arbeitsplatz

... aber eben ein Arbeitsplatz

„Einen wesentlichen Teil seiner Lebenszeit verbringt der Mensch mit Arbeit. Selbstgefühl, Wohlbefinden, soziales Ansehen und materieller Lebensstand werden nur von sehr wenigen anderen Faktoren so stark mitbestimmt wie von dem ausgeübten Beruf.“¹⁰³⁾ Dies ist mit ein Grund dafür, dass sich Menschen seit langer Zeit besonders intensiv mit Organisation und Gestaltung von Arbeit befassen. Die sich so entwickelnde Arbeitswissenschaft befasst sich inzwischen nicht nur mit der rein körperlichen Arbeit, sie hat sich ausgeweitet auf jegliche Form von Arbeit, seit Mitte der 1970er-Jahre auch auf den „Arbeitsplatz Schule“.

„Der Gedanke, die Schule in Analogie zu den beruflichen Arbeitsplätzen Erwachsener als den ‚Arbeitsplatz‘ von Schülern zu betrachten, ist nicht unbedingt neu. Schon die Alltagssprache verwendet das Wort ‚Arbeit‘, wenn sie Leistungskontrollen als ‚Klassenarbeiten‘ oder Hausaufgaben als ‚Schularbeiten‘ bezeichnet. In Schülerbeurteilungen wird von ‚Arbeitshaltung‘, ‚Arbeitstempo‘ und ‚Arbeitsergebnissen‘ gesprochen; die Begriffe ‚Stillarbeit‘, ‚Einzelarbeit‘ oder ‚Gruppenarbeit‘ sind in der Terminologie der Schulpädagogik selbstverständlich geworden.

Damit dokumentiert sich im Sprachgebrauch die mehr oder minder bewußte Einsicht in den Umstand, daß Erwachsenenarbeit und schulisches Lernen zahlreiche strukturelle Ähnlichkeiten aufweisen.“¹⁰⁴⁾

Dies gilt nun gleichermaßen für Schüler und Lehrer, sie verrichten ihre „Arbeit“ unter identischen Bedingungen zur gleichen Zeit.

Der Unterschied zu einem klassischen Büroarbeitsplatz zum Beispiel ist der wechselnde Arbeitsort. Abgesehen von diesem Unterschied kann der Arbeitsplatz Schule aber im Sinne der Arbeitswissenschaft mit genau den gleichen Faktoren wie jeder andere auch beschrieben und auch analysiert werden. Im Wesentlichen sind es hier drei Faktoren, die zur Beschreibung des Arbeitsplatzes dienen:

1. Arbeitsaufgabe
2. Arbeitsorganisation
3. Arbeitsbedingungen

Mit diesen drei Faktoren kann der Arbeitsplatz objektiv beschrieben werden und damit die „Belastungssituation“ für die Lehrer; die Belastung für die Schüler ist nicht Gegenstand dieser Untersuchung gewesen.

Welche Auswirkungen haben diese Belastungsfaktoren auf die Menschen, die die Arbeit verrichten müssen: Die Arbeitswissenschaft spricht hier von „Beanspruchung“ und beschreibt damit sowohl die physischen als auch die psychischen Reaktionen des Menschen.

Die psychische Komponente der Beanspruchung ist der Teil, der im Folgenden aufgrund der Antworten in dem verwendeten Fragebogen¹⁰⁵⁾ ausführlich dargestellt werden soll. Die Gliederung des Fragebogens wurde so gewählt, dass alle drei Faktoren der Belastung berücksichtigt werden, zusätzlich erfolgte eine Differenzierung nach „Intensität“ und „Zeitdauer“ der jeweiligen Beanspruchung.

103) Vortrag J. Berndt am 27.01.1984: „Arbeitsplatz Schule“.

104) Berndt (1982), S. 12.

105) Der eingesetzte Fragebogen ist abgebildet im Anhang, S. 86 ff.

4.2 Schule als Arbeitsrealität – faktorengerecht aufgeschlüsselt

Belastung und Beanspruchung im Schulleben

Jede Art von Tätigkeit stellt für den menschlichen Organismus eine Belastung dar und erfordert eine Reaktion darauf, aus welchem Grunde auch immer. Diese Reaktion erfordert ihrerseits eine körpereigene Aktivität, die eine Beanspruchung des physiologischen Systems im weitesten Sinne darstellt. Im Zusammenhang arbeitswissenschaftlicher Untersuchungen wurde dieses Modell von Rohmert und Rutenfranz¹⁰⁶⁾ zur Beschreibung von Arbeitsplätzen und der Arbeitssituation der daran tätigen Menschen aufgestellt.

Auch wenn Rohmert und Rutenfranz dieses Modell in erster Linie zur Beschreibung von Belastungen unter physischer Tätigkeit und deren Auswirkungen auf die Menschen eingesetzt hat, so wird später von Luczak¹⁰⁷⁾ eine Erweiterung auf Arbeitsplätze mit informatisch-mentaler Tätigkeit vorgenommen. Von Berndt u. a.¹⁰⁸⁾ wird dieses Modell dann auf einen Arbeitsplatz übertragen, der bis dahin nicht einmal als Arbeitsplatz betrachtet wurde, nämlich den der Schüler in der Schule. Die Ursprünge dieses Modells liegen aber sehr viel früher in der Stress-Forschung, auch wenn hier die Begriffe von Belastung und Beanspruchung noch sehr inhomogen verwendet werden. Hier werden im Wesentlichen unterschieden das „physiologische Stressmodell“ nach Selye¹⁰⁹⁾ und das „psychologische Modell“ nach Lazarus¹¹⁰⁾. Die anfängliche Konkurrenz der beiden Modelle wurde später dann als gegenseitige Ergänzung gesehen.

Um die nachfolgenden Ausführungen besser einordnen zu können, ist an dieser Stelle eine Definition erforderlich, die dem allgemeinen Sprachgebrauch widerspricht, nicht aber dem wissenschaftlichen. Der Begriff „Stress“ be-

zeichnet im englischen Original eine Belastung unabhängig sowohl von der Intensität als auch der zeitlichen Dauer des Reizes. Dies steht im Gegensatz zur Bedeutung im deutschen Umgangssprachegebrauch, in dem „Stress“ in aller Regel eine Überbelastung mit negativer Auswirkung zugeschrieben wird. Die menschliche Reaktion wird im Englischen dann als „Strain“ bezeichnet, sinngemäß die „Beanspruchung“. Diese Unterscheidung in „stress and strain“ analog zu dem Modell von „Belastung und Beanspruchung“ ist bei E. Duffy¹¹¹⁾ zu finden. Das physiologische Stressmodell bezieht sich dabei auf grundlegende Funktionen des menschlichen Körpers, unabhängig von einer „Arbeitssituation“ im Sinne der Arbeitswissenschaft. Überspitzt muss man sagen, dass ein Leben ohne Stress nicht möglich ist, alle Körperfunktionen sind Reaktionen auf Anforderungen von außen, gleichgültig, ob Schlaf oder Höchstleistung.

Da die folgenden Darstellungen sich auf subjektive Aussagen zur Wahrnehmung einer Beanspruchung beziehen, spielen kognitive Prozesse eine besondere Rolle, die nicht immer die physiologischen Beanspruchungen reproduzieren, aber für die weitere Verarbeitung in dem Stress-Prozess von erheblicher Bedeutung sein können. Beispiele dafür gibt es sehr viele, das wohl bekannteste ist der „Pawlowsche Hund“, ein typischer Konditionierungsvorgang. Ein fast klassisches Beispiel aus der Schule ist die Lehrer-Schüler-Beziehung, bei der aus einer einmaligen Fehlleistung sehr leicht eine Dauerzuschreibung werden kann.

Die Schule als Arbeitsplatz sowohl für die Schülerinnen und Schüler als auch für Lehrerinnen und Lehrer zu betrachten, ist nicht

106) Rohmert/Rutenfranz (1983).

107) Luczak (1982).

108) Berndt u. a. (1979a).

109) Selye (1951).

110) Lazarus (1966).

111) Duffy (1962).

neu. Bereits Burgerstein und Netolitzky¹¹²⁾ haben in ihrem „Handbuch der Schulhygiene“ diesem Konzept Rechnung getragen, doch in der allgemeinen Diskussion wurde dies immer wieder vergessen. Erst im Rahmen der Schulstressdiskussion in Deutschland gegen Mitte der 70er-Jahre des letzten Jahrhunderts taucht dieser Ansatz wieder auf. So wurde in dem Forschungsprojekt „Belastung und Beanspruchung am Arbeitsplatz Schule“ von Berndt u. a.¹¹³⁾ sowie Schönwälder¹¹⁴⁾ dieser Begriff auf den Arbeitsplatz des Schülers angewandt.

In diesem Modell, entwickelt in der Zeit der allgemeinen Schulstress-Diskussion in den öffentlichen Medien in Deutschland, wird nur die Situation der Schüler berücksichtigt, nicht aber das Gesamtsystem Schule. Zeitgleich führten Rohmert und Rutenfranz¹¹⁵⁾ in der Arbeitswissenschaft die Begriffe von „Belastung und Beanspruchung“ ein:

- „Belastung“ beschreibt die Arbeitsaufgabe inkl. der dafür notwendigen Ressourcen
- „Beanspruchung“ beschreibt die physische

und psychische Reaktion auf die Belastung. Eine Adaptation des Arbeitsplatzmodells von Rohmert und Rutenfranz auf das Arbeitssystem „Schule“ durch Oberdörster und Tiesler¹¹⁶⁾ ist in Abbildung 9 zu finden. In diesem Modell steht die Interaktion zwischen Lehrkraft und Schüler im Vordergrund, sozusagen die Arbeitsaufgabe an sich, aber auch der Einfluss der Arbeitsumgebung auf diesen Arbeitsprozess. Die Frage nach dem „Unterrichtsauftrag“ wird ebenso wenig gestellt wie die nach dem „Arbeitsergebnis“.

In diesem sehr vereinfachten Modell der Arbeitssituation in der Schule werden im Folgenden einige Faktoren sowohl auf der Seite der Belastung als auch der Beanspruchung näher analysiert, um die Ergebnisse der Befragung besser einordnen zu können. Einen sehr bedeutsamen Aspekt bildet dabei der Ansatz von Hacker¹¹⁷⁾ aus der Arbeitspsychologie mit dem „Auftrags-Auseinandersetzungskonzept“. Hier wird sehr deutlich dargestellt, wie der arbeitende Mensch die ihm gestellte Aufgabe interpretiert

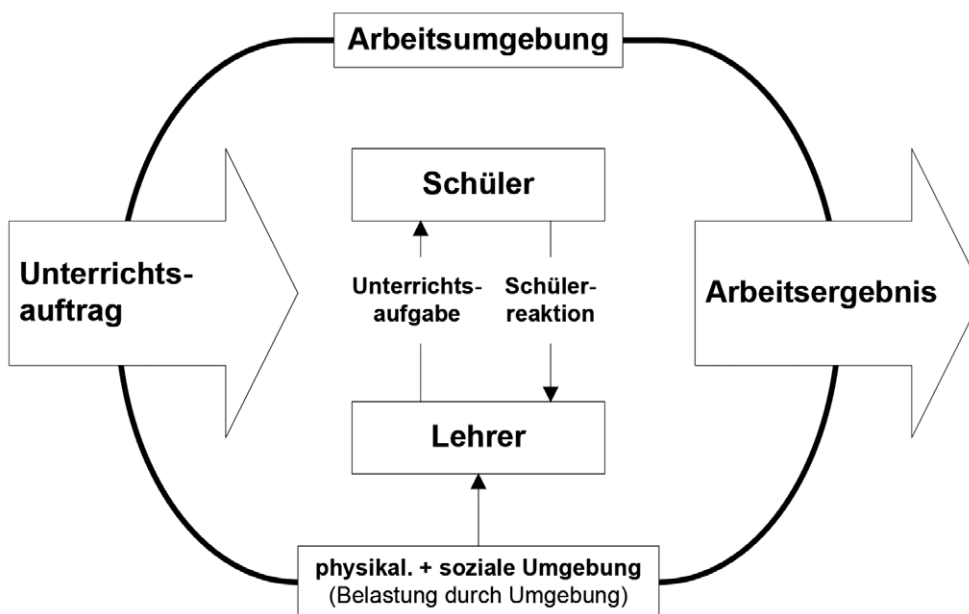


Abbildung 9: Arbeitssystem „Schule“ nach Oberdörster und Tiesler (Oberdörster/Tiesler (2006), S. 10).

112) Burgerstein/Netolitzky (1902).

113) Berndt u. a. (1979b, 1979c, 1982).

114) Schönwälder (1979).

115) Rohmert/Rutenfranz (1975).

116) Oberdörster/Tiesler (2006).

117) Hacker (2005).

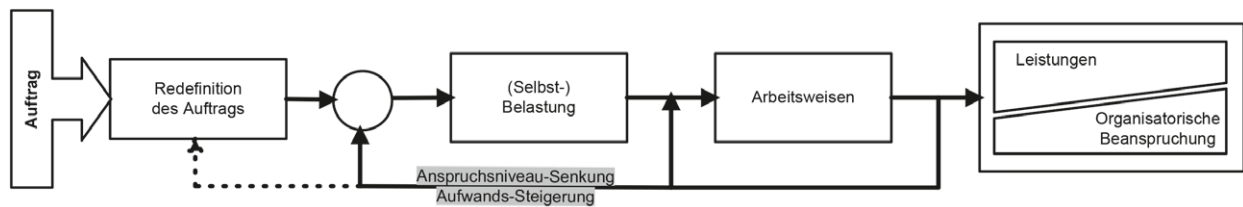


Abbildung 10: Auftrags-Auseinandersetzungs-Konzept (Konzept nach Hacker (2005), modifiziert von Tiesler).

und anhand seiner eigenen Fähigkeiten und den zur Verfügung stehenden Ressourcen neu definiert, dies wird als Redefinition der Arbeitsaufgabe bezeichnet. Hacker führt zu diesem Zweck eine Erweiterung des ursprünglichen Belastungs-Beanspruchungs-Modells ein und bezeichnet dies als „Auftrags-Auseinandersetzungs-Konzept“, dargestellt in Abbildung 10.

Hier werden zwei Begriffe eingeführt, die für die Bewältigung der Aufgabe von großer Bedeutung sind, zum einen die Redefinition der Arbeitsaufgabe, zum anderen die Selbstbeanspruchung. In Anlehnung an das Belastungs-Beanspruchungs-Konzept müsste der Begriff der *Selbstbelastung* verwendet werden. Die rein

physiologische Reaktion des Organismus bleibt jedoch die gleiche.

Bezogen auf das zuvor dargestellte „psychologische Stresskonzept“ wird hier nur ein kleiner Ausschnitt betrachtet, der sich explizit auf die Wahrnehmung und Ausführung einer Arbeitsaufgabe beschränkt.

Analog zu dem von Berndt u. a.¹¹⁸⁾ entwickelten Modell des Arbeitsplatzes für Schüler gilt es hier ein äquivalentes Modell für den Arbeitsplatz der Lehrenden zu entwickeln (siehe Abbildung 11). Zweck dieses Modells soll es sein, Zusammenhänge zwischen den Belastungsfaktoren und den Beanspruchungsreaktionen herstellen zu können.

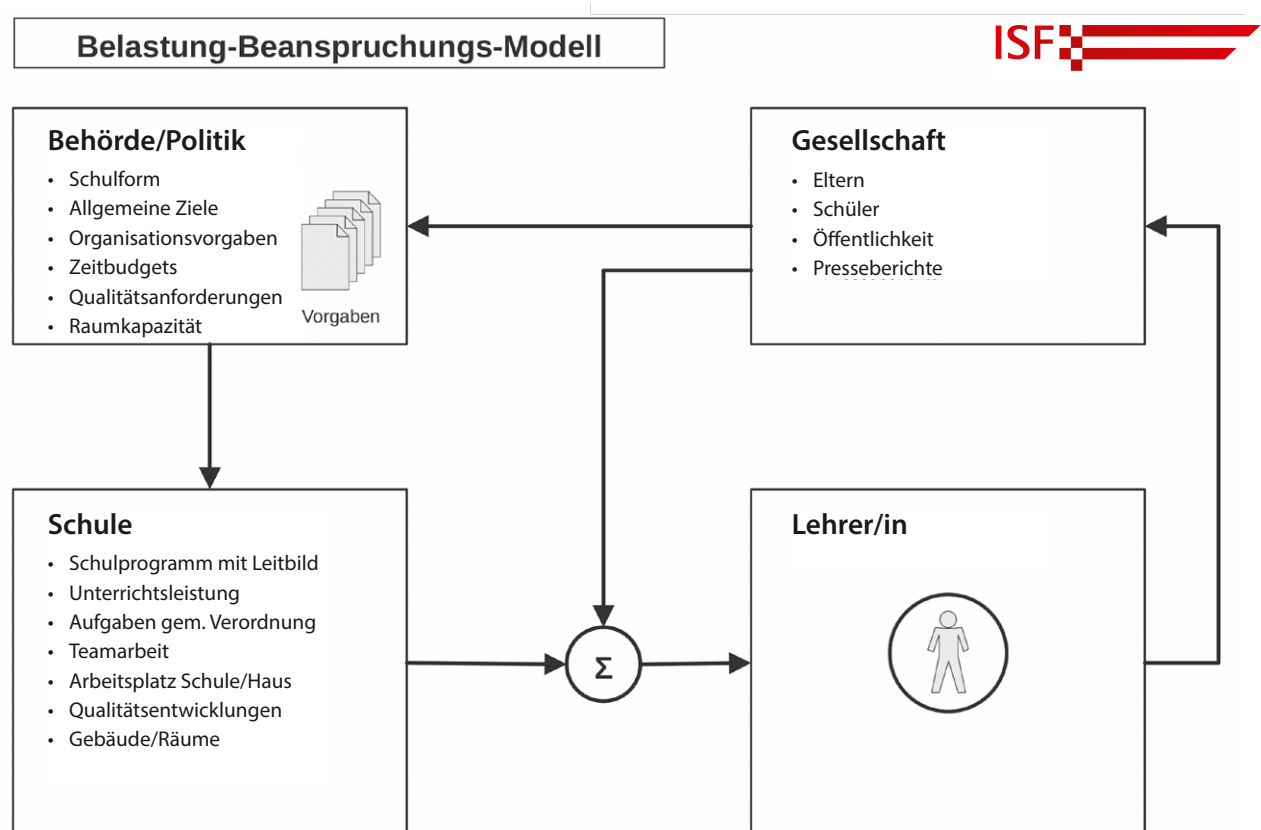


Abbildung 11: Arbeitsplatz „Schule“ für die Lehrenden.

118) Berndt u. a. (1979b).

Vergleichbar mit dem Modell für die Schüler sind hier die Belastungsfaktoren, angefangen von dem „Auftrag zum Unterricht“ über die Arbeitsbedingungen vor Ort, die politischen und gesellschaftlichen Vorgaben und Erwartungen bis hin zu den persönlichen Ressourcen. Die größte Variable in diesem System ist hier die „persönliche Verarbeitung“ der Belastungen, wie reagiert sie auf sich verändernde Belastungen und welche Rückwirkung hat die eigene Beanspruchungsreaktion. In diesem Modell kann jetzt der Block des Lehrers durch das Konzept von Hacker aus der Abbildung 10 ersetzt werden. Das „biologische Stressmodell“ von Selye verweist auf die rein biologische Reaktion des menschlichen Organismus auf jede Art von Stressor, die auch genauso bei dem „psychologischen Stressmodell“ von Lazarus parallel zu dem kognitiven Prozess abläuft. Durch humorale Aktivierung wird die Leistungsbereitschaft des Organismus so weit gesteigert, dass dem Stressor Widerstand geleistet werden kann, in aller Regel bis zur „erfolgreichen Abwehr“ des Stressors. Die Intensität der Aktivierung hängt unter anderem ab von:

- Art und Intensität des Stressors
- persönlichen Ressourcen
- Bewertung des Verarbeitungsprozesses

Ist die Intensität der Belastung zu hoch oder dauert sie zu lang an, so führt dies zur Erschöpfung der eigenen Ressourcen, d.h. zum Misserfolg. In dem Auftrags-Auseinandersetzungskonzept nach Hacker ist ein Teil dieses Prozesses als sich kontinuierlich wiederholender Vorgang dargestellt, wobei die „Redefinition des Auftrags“ durch den Ausgang des Prozesses immer wieder neu vorgenommen wird. Nimmt z.B. der Umfang des Auftrages so weit zu, dass die „Bearbeitungskapazität“ überschritten wird, so kann z.B. die Reaktion darauf in einer Verdrängung einzelner Auftragssteile bestehen oder in einer Minderung der Qualität der Arbeit. Weitere Reaktionsformen sind denkbar bis hin zur Ausschöpfung aller vorhandenen Kapazität, was im Sinne von Selye in totaler Erschöpfung, Krankheit oder gar Tod endet.

Die Darstellung aller Einflussfaktoren in einer Grafik ist aufgrund der Komplexität der

Zusammenhänge nicht möglich, daher soll hier in mehreren Schritten vorgegangen werden. Ausgehend von der übergeordneten Reihenfolge der Belastungs-Entstehung

- Gesellschaftliche Vorgabe / Erwartung
- Politische Umsetzung
- Schulorganisation

wirkt diese auf den pädagogischen Prozess, realisiert durch die Lehrenden mit Wirkung auf die Schülerinnen und Schüler. Die Ergebnisse dieses pädagogischen Prozesses haben dann wiederum Rückwirkungen auf das gesamte System.

Gesellschaftliche Vorgaben:

Kurzfristige Reaktionen auf die Ergebnisse des pädagogischen Prozesses, die oftmals als „Schulleistung“ bezeichnet werden, bestehen in der Regel aus Kritik in der allgemeinen Presse, meist begründet in den Ergebnissen von Vergleichstests wie z.B. PISA. Im Bereich der einzelnen Schule spiegelt sich diese Kritik aber auch im Kleinen auf Elternabenden der Klassen oder durch Elternvertretungen auf Schulkonferenzen oder gar Schulkritik in der regionalen Presse. Jede dieser Kritiken wirkt an unterschiedlichen Stellen des gesamten Systems. Während der Elternabend in aller Regel nur die unmittelbar betroffenen Lehrenden anspricht, zielt die Schul-Elternvertretung oder die regionale Presse auf die Schulleitung und die Schulorganisation, selten auf übergeordnete politische Institutionen.

Politische Umsetzung:

Der Einfluss von Bildungsbehörden auf die Umsetzung des Bildungsauftrags ist allein durch die materiellen Vorgaben ein entscheidender Faktor auf die Arbeitsbelastung, z.B. durch Änderung des Lehrdeputats. Einen weiteren Faktor stellt die kontinuierliche Ergänzung der von den Lehrenden zu erbringenden Arbeitsleistungen dar, z.B. Begutachtungen, Lernerfolgsberichte und/oder Dokumentationen unterschiedlichster Art. Die Notwendigkeit dieser Erweiterungen wird dagegen in keiner Weise geprüft, geschweige denn die Auswirkung auf eine Qualitätsverbesserung des pädagogischen Prozesses.

Schulorganisation:

Die Arbeitsbedingungen vor Ort, d. h. in der Schule, ergeben sich aus der Umsetzung der Vorgaben des Bildungsauftrages mit den von der Behörde zur Verfügung gestellten Ressourcen. Der Spielraum der Schulleitung in Bezug auf diese Umsetzung ist nur sehr begrenzt, wie die Praxis zeigt, und beschränkt sich im Wesentlichen auf Entlastung durch Nicht- oder Teilerfüllung von Vorgaben. Die Umsetzung dieser Vorgaben in die Praxis, d. h. in den pädagogischen Prozess, kann auf zwei Arten erfolgen, zum einen durch Anordnung an das Kollegium, zum anderen durch gemeinsame Umsetzungsplanung mit den Ausführenden.

Hier liegt ein sehr entscheidender Punkt der Belastungs-Entstehung. Ausgehend von dem „Auftrags-Auseinandersetzungskonzept“ nach Hacker wird die Redefinition des Auftrags von einem Problem des Individuums zu einer Aufgabe der Schulorganisation bzw. gemeinsam von Schulleitung und Kollegium. Das Problem einer mangelhaften Ressourcen-

zuweisung wird so weitestgehend nicht mehr dem Individuum angelastet, der Arbeitsauftrag wird bereits an die vorhandenen Möglichkeiten angepasst.

Die Auswirkung der Arbeitsbelastung auf die einzelne Lehrerin bzw. den Lehrer kann in dieser Weise bereits beeinflusst und gezielt gesteuert werden, damit ist aber noch nicht die individuelle Verarbeitung zu einer Beanspruchung erklärt. Auch hier greift noch einmal das „Auftrags-Auseinandersetzungskonzept“ nach Hacker ein, aber wesentlich stärker das psychologische Stresskonzept nach Lazarus. Auf der basalen physiologischen Ebene, die wesentlich durch das organische Funktionsspektrum bestimmt wird, lassen sich die Beanspruchungsreaktionen nach dem Konzept von Selye erklären, weder kann ein Hormon in beliebiger Menge zur Antriebssteuerung ausgeschüttet werden, noch kann das Herz-Kreislauf-System beliebig stark reagieren. Beide Systeme sind aber elementar als Antrieb menschlicher Leistung, sowohl physisch als auch kognitiv, notwendig.

4.3 Der Lohn für engagierte Arbeit: Burnout

In unzähligen Presseberichten wird immer wieder von einem „Burnout-Syndrom“ gesprochen, und dies nicht nur im Lehrerberuf, dort aber besonders häufig. In einem Vortrag von J. Berndt zum Thema: „„Burnout“ als Folge beruflicher Belastung von Lehrerinnen und Lehrern“¹¹⁹⁾ wird der Mechanismus der Selbstbelastung sehr deutlich geschildert. Der Prozess, der zu diesem „Ausbrennen“ führt, kann recht einfach skizziert werden:

- ein Mensch setzt sich besonders hochwertige Ziele in seinem Beruf,
- er erwartet, dass er allen Anforderungen gewachsen ist und ein Scheitern als persönliches Versagen wertet.

Dies setzt einen fatalen Mechanismus in Gang:

- Im ersten Stadium wird versucht, den Anforderungen durch besonderes Engagement zu genügen, durch Mehrarbeit, Fortbildung usw.;

- diese Mehrleistung führt zur Verleugnung eigener Bedürfnisse, unter Reduzierung außerberuflicher, sozialer Aktivitäten;
- Folge davon sind Erschöpfung, Schlafstörung, chronische Müdigkeit;
- im nächsten Stadium sind unter diesen Bedingungen die selbst gesetzten Anforderungen auch nicht mehr zu bewältigen, es folgt Desillusionierung;
- emotionales Befinden und Verhalten sind durch depressive Verstimmung, Schuldgefühle und Selbstmitleid, aber auch durch Reizbarkeit und aggressive Vorwürfe gegen das „System“ gekennzeichnet;
- Konzentrationsstörungen, Desorganisation des Arbeitsbereichs, verminderte Kreativität und Flexibilität bedingen eine spürbar reduzierte, berufliche Leistungsfähigkeit;
- das letzte Stadium des „Ausbrennens“ ist dann auch folgerichtig durch psychosomati-

119) Berndt (1990).

sche Erkrankungen, durch existenzielle Verzweiflung, durch das Gefühl von Hoffnungslosigkeit aller Bemühungen und oft auch durch Selbstmordfantasien gekennzeichnet.

In diesem Prozess wird sehr deutlich, welchen Anteil die „Redefinition“ des Arbeitsauftrages in dem zuvor dargestellten Arbeitsplatzmodell hat, und dies auf zwei Ebenen, zum einen der persönlichen, zum anderen aber auch auf der Ebene der Schulleitung, die den gesetzlichen Auftrag in einen schulinternen interpretiert. Bei der Aufgabenflut, wie zuvor dargestellt, bleibt dem „Arbeitsplatz Schule“ in seiner Gesamtheit nur die Lösung des Problems in der Neudefinition der Aufgabe. Dies erfolgt aber auf zwei Ebenen, einerseits durch die Schulleitung unter Einschluss des gesamten Kollegiums, andererseits durch den einzelnen Mitarbeiter. Das eigentliche Burnout betrifft dabei aber immer die ausführende Person in diesem Arbeitsprozess, letztendlich die Pädagogen.

„So könnte der Burnout-Prozess charakterisiert werden als natürliche Folge des immer wieder zum Scheitern verurteilten Versuchs,

schwierigsten Aufgaben mit unzureichenden Mitteln gerecht zu werden.“¹²⁰⁾ Ist dieser Teufelskreis erst einmal in Gang gesetzt worden, so wird es immer schwerer, sich daraus zu befreien, oft gelingt dies nur mit Hilfe von außen oder führt zu einem vorzeitigen Ausscheiden aus dem Beruf.

Weshalb dieser Prozess besonders bei Lehrerinnen so ausgeprägt ist, liegt an der Besonderheit der pädagogischen Tätigkeit, die bisher in der Regel als „Einzelkämpfer“ ausgeübt wird, abgesehen von dem gesamten Kollegium im Hintergrund. Die gegenseitige Hilfe gerät aber aus Mangel an Zeit in den Hintergrund. Sie nehmen sich viel vor, wollen besonders viel erreichen, und sind zugleich davon überzeugt, dass sie dies durch eigene Fähigkeiten und eigenen Einsatz auch schaffen müssten. M. Burisch schreibt dazu sinngemäß in seinem Buch: „Eigenschaften, die Lehrer zum Burnout prädestinieren, z. B. Idealismus, Sensibilität, unermüdlicher Arbeitseinsatz, hochgesteckte Ziele, sind größtenteils solche, die man sich beim Lehrer der eigenen Kinder wünscht“¹²¹⁾.

4.4 Jede Menge Ressourcenverschwendung

Realität des Arbeitsplatzes Schule

Wie bildet sich nun der reale Arbeitsplatz in der Schule im Ergebnis dieser Befragung ab? Hier werden sowohl die objektive Seite der Aufgaben, definiert anhand der Curricula und der Vorgaben durch die Bildungsministerien, als auch die rein subjektive Wahrnehmung der befragten Lehrerinnen mittels der Antworten im Fragebogen als Grundlage für eine Abschätzung der Beanspruchungssituation im pädagogischen Alltag zusammengeführt. Beide Teilbereiche wurden ausführlich in den vorangegangenen Abschnitten dargelegt. Doch was bedeutet dies in der Übertragung auf die von der Arbeitswissenschaft verwendeten Modelle des Arbeitsplatzes?

Anhand der rein numerischen Auszählung der Antworten in den einzelnen Fragenkomplexen ergibt sich zunächst ein gut darzustellendes Bild der Beanspruchungseinschätzung. Daraus kann die Bürokratie möglicherweise Wege aufzeigen, die zu einer teilweisen Entlastung führen können. Eine Möglichkeit zur Reduzierung der objektiven Beanspruchung kann durch Streichung von Aufgaben oder Vorschriften bestehen, doch die Kultusministerien neigen eher dazu, neue Aufgaben zu formulieren, um die „Qualität“ von Schule zu verbessern. Die besondere Beanspruchung durch alle Beurteilungsvorgaben wird bereits in den Antworten zu diesem Fragenkomplex deutlich.

120) Berndt (1990).

121) Burisch (1989), S. 105.

Die im Fragebogen ermöglichten freien Antworten in den beiden Kategorien

- eigentlich müsste ich mich stärker kümmern um ...
- ich muss unangemessen viel Kraft aufwenden für ...

weisen auf die subjektiv besonders dringenden Probleme hin. Um eine Übersicht über die Vielzahl der freien Antworten geben zu können, wurden zusammenfassende Antwort-Kategorien gebildet, die einzelne Themenbereiche umfassen. Details dazu wurden bereits im Kapitel 3.11 ausführlich dargestellt.

Zu dem Stichwort „Ich muss unangemessen viel Kraft aufwenden für ...“ lassen sich 10 Antwort-Komplexe bilden, die sehr unterschiedlich stark besetzt sind, von denen aber die Aufgaben für Verwaltung und Bürokratie ca. 30 % der Nennungen umfassen. Dies sind alles Tätigkeiten, die nicht die eigentliche Aufgabe des Lehrens, genau genommen fachfremde Aufgaben betreffen.

Ein Faktor in dem Burnout-Prozess bezieht sich auf die fehlende Voraussetzung für die Bewältigung schwieriger beruflicher Aufgaben. Es ist unmittelbar einsichtig, dass Lehrkräfte nicht als Psychologen, nicht als Sozialarbeiter, nicht als Bürofachkräfte und nicht als Ersatzeltern ausgebildet sind, zumindest nicht auf dem professionellen Niveau, wie es für den professionellen Umgang mit den beruflichen Anforderungen an „Normalschulen“ erforderlich wäre. Es kann sicher nicht das Ziel sein, dies in die Ausbildung mit einzubauen. Fortbildungsveranstaltungen können zwar punktuelle Defizite beheben, aber niemals zur Ausbildung von Universalgenies führen.

An dieser Stelle ist die „Schule“ oder das „Kollegium“ als Institution gefragt, das notwendige Qualifikationsspektrum zu ergänzen bzw. Aufgaben in dem vorhandenen Spektrum zu verteilen, im Bereich der Unterrichtsfächer ist das ja die Regel. Im Rahmen der inklusiven Schule wird dies bereits durch Erweiterung des Kollegiums mit Sozialpädagogen oder Sozialarbeitern gemacht. Etwas Vergleichbares ist ebenso denkbar für die Verwaltung, die gesamte Administration.

Unter dem Stichwort „Eigentlich müsste ich mich stärker kümmern um ...“ (siehe Abb. 13 auf Seite 62) finden sich die Themen, die die Lehrerinnen als Teil ihrer pädagogischen Tätigkeit erachten, die aber wegen anderer Aufgaben immer wieder zurückgestellt werden müssen. Mit zusammen weit über 50 % werden hier die „Betreuung einzelner Schüler“ sowie die „Verbesserung des Unterrichts“ genannt.

An diesen beiden Beispielen wird das Dilemma sehr deutlich, in dem sich die Lehrerinnen sehen, die konkurrierende Situation zwischen Verwaltung und Pädagogik, die in aller Regel zugunsten der Verwaltung entschieden wird. Vergleicht man die hier dargestellten Anmerkungen der Befragten mit den zuvor aufgezeigten Mechanismen des Burnout-Prozesses, so sind dies genau die Faktoren, die diesen Prozess des „Ausbrennens“ anheizen. Die eigentliche Aufgabe wird gegenüber einer fachfremden und meist ungeliebten Aufgabe zurückgestellt. Dies führt zu Desillusionierung und Frustration bis hin zu dem Gefühl, der Aufgabe nicht mehr gewachsen zu sein. Eine Besonderheit dieser Berufsgruppe besteht in der Eigenschaft, die Fehler und Mängel dabei grundsätzlich bei sich selbst zu suchen, die Folge ist in der eigenen Wahrnehmung das „persönliche Versagen“, beste Voraussetzung für die Diagnose „Burnout“.

In den freien Antworten finden sich zahlreiche beispielhafte Notizen für Verhalten, das im Zusammenhang mit dem fatalen Pfad zum Burnout-Syndrom stehen könnte. Die Vorgabe „Eigentlich müsste ich mich stärker kümmern um ...“ erschließt einen ganzen Fundus darauf beziehbarer Bemerkungen. Die Grundschullehrerin hat eine Klasse heranzubilden, sie hat eine Gruppe von Schülern zu unterrichten, zu erziehen und, um das zu erreichen, zu disziplinieren, das ist Inhalt ihres Arbeitsauftrags. Sie aber interpretiert das als Verantwortung für jeden einzelnen Schüler, also eigentlich Einzelarbeit mit jedem Schüler, vom leistungsstarken bis zum ständig unterstützungsbedürftigen. Darin liegt für sie der Sinn ihrer komplexen pädagogischen Arbeitstätigkeit. In engem Zusammenhang damit steht das Interesse an einem Unterricht, der dem gerecht wird. Das

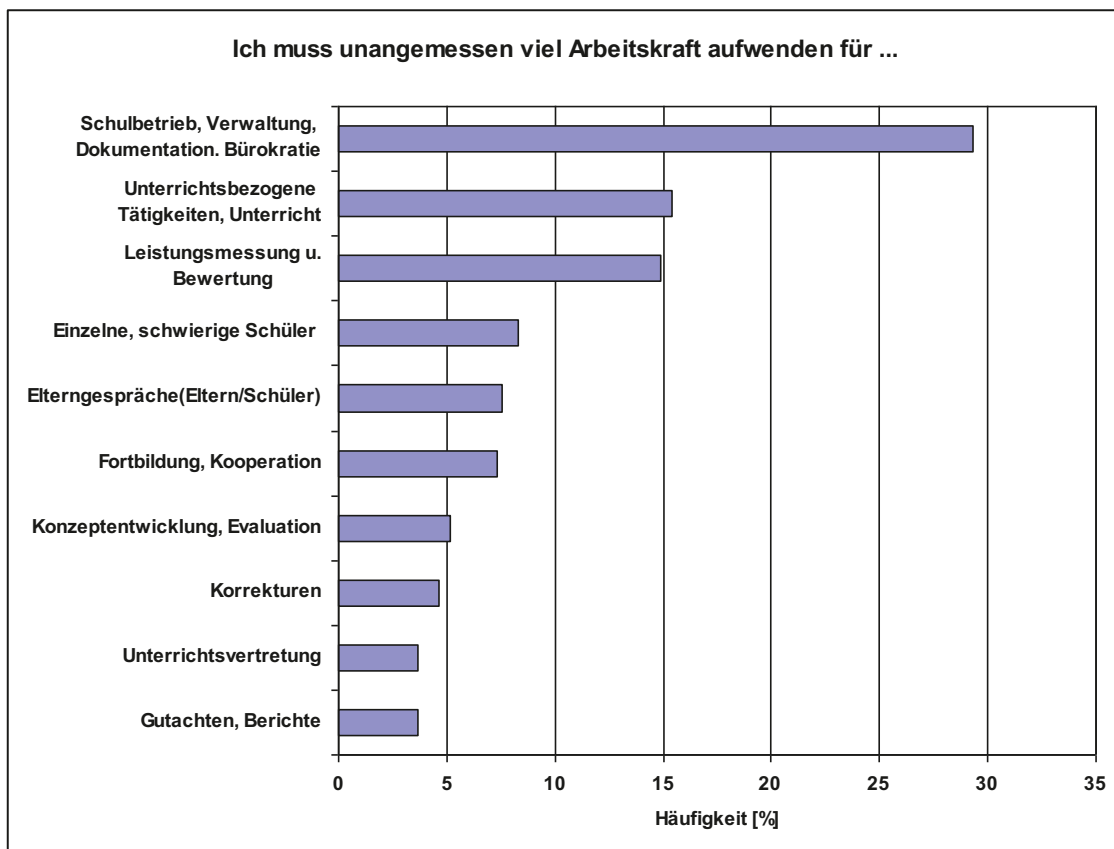


Abbildung 12: „Ich muss unangemessen viel Arbeitskraft aufwenden für ...“



Abbildung 13: „Ich muss mich stärker kümmern um ...“

Stichwort dafür – „Differenzierung“ – taucht immer wieder auf. Und es stimmt ja im Prinzip auch, alles kann immer noch ein bisschen besser entworfen, geplant und realisiert werden. Der Stoßseufzer „niemals fertig“ illustriert den dahinterstehenden Perfektionsdruck hinreichend. Als zusätzlicher potenzieller Aufgabenbereich kommt eine dem Gesetzesauftrag nicht nur genügende, sondern die weit ausgelegte Absicht hinzu, auch die Arbeit mit den Eltern im Sinne optimaler Schülerförderung in die eigene Hand zu nehmen. Bei all dem begleitet sie der permanente Druck – nicht immer – der Kenntnis von familialen für Kinder ungünstigen bis schädigenden Verhältnissen. Ein Fall reicht als ständige Mahnung. Abbildung 13 weist diese Schwerpunkte aus. Dabei ist zu berücksichtigen, dass mit ‚Schüler‘ wie ‚Eltern‘ Gruppen benannt werden, mit denen als Gruppe produktiv gearbeitet werden kann und soll. Aber einzelne Schüler oder Eltern und/oder davon mehrere können bis zur Erschöpfung und darüber hinaus die Empathie fordern und überfordern.

Mag es nun Gutmütigkeit sein oder Einsicht in den unabdingbaren Geschäftsablauf einer Schule (wahrscheinlich Letzteres); so akzeptieren die Lehrerinnen die Pflicht, sich stärker um die Schulorganisation kümmern zu wollen. Dem steht die Zustimmung zu dem Statement gegenüber, unangemessen zu viel Arbeitskraft für Schulbetrieb, Verwaltung, Dokumentation und Bürokratie aufwenden zu müssen. Bürokratie ist ihnen eine ganz häufige Störgröße, und trotzdem wollen sie am liebsten diesen Anforderungen auch noch genügen.

Hält man die Kategorienlisten der Abbildung 12 und Abbildung 13 nebeneinander, entsteht ein scheinbar disparates Bild. Man meint sich mehr um einzelne Schüler und die Verbesserung des eigenen Unterrichts kümmern zu müssen und andererseits wird unter gleicher Überschrift festgehalten, zu viel Arbeitskraft für einzelne schwierige Schüler und für angemessene Bedingungen des Unterrichts aufwenden zu müssen. Dafür gibt es zwei Erklärungen. Entweder teilen sich die Befragten in zwei

gegensätzliche Antwortgruppen, was möglich sein kann; oder aber – und das dürfte wahrscheinlicher sein – beide Aussagen treffen zu. Die Grundschullehrerinnen sehen sich in großem Umfang vor ungelöste Aufgaben der individuellen Förderung jedes ihrer Schüler gestellt und gleichzeitig vor die Aufgabe der Verbesserung ihres Unterrichts bei hoher Inanspruchnahme ihrer Arbeitskraft dafür, den Unterricht überhaupt auf einem aktuellen, eigentlich nicht akzeptablen Mindeststandard halten zu können.

Eine wesentliche Aufgabe des gegenwärtigen Schule-Haltens scheint ausnahmslos als Belastung, als unangemessen viel Arbeitskraft in Anspruch nehmend empfunden zu werden: das Bewerten, die Einordnung der Schüler in Leistungsgruppen, stereotyp als „Kompo-Lei“¹²²⁾ notiert. Da es sich um einen bürokratisch geregelten Akt handelt, könnte man ihn zur Kategorie „Schulbetrieb, Verwaltung etc.“ hinzuaddieren, womit sich deren Gewicht noch einmal erhöhen würde auf 44 % unangemessen viel Arbeitskraft fressend!

Die vornehmste Pflicht der Grundschullehrerinnen besteht in der Entwicklungsförderung der ihnen anvertrauten Schulkinder durch Unterricht, Erziehung und Disziplinierung, was gleichzeitig auch zusammen als Sozialisierung für den Besuch der folgenden Schuljahre in den anschließenden Schularten – auch dem Gymnasium – anerkennend gewürdigt werden sollte, statt abwertend mit vorzeitigem Schulausschluss durch Überweisen in andere Schularten erledigt zu werden.

Doch wie kann man nun einen Weg aus diesem Dilemma finden? In der bisherigen Praxis wird den Lehrern eine berufliche Weiterbildung zur Erweiterung der Qualifikation angeboten oder gar die Empfehlung zum Besuch eines Seminars zur „Stressbewältigung“ ausgesprochen, beides Ansätze an dem letzten Glied in diesem Arbeitsplatz-System. Die Arbeitswissenschaft fordert hier genau den umgekehrten Weg, nämlich von oben nach unten. Der oberste Auftraggeber, in der Regel das Kultusministerium, muss die Arbeitsaufgabe derart stellen,

122) Kompetenzbasierte Leistungsrückmeldung im Bundesland Bremen.

dass die Lehrkräfte als ausführende Personen den Auftrag mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen erfüllen können. In der Arbeitswissenschaft wird hierfür das TOP-Modell¹²³⁾ bevorzugt, in dem Aufwand und Wirkung, also die Effektivität einer Veränderung des Arbeitsplatzes miteinander verglichen werden.

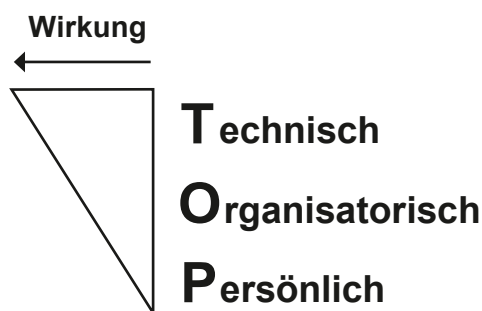


Abbildung 14: TOP-Mode (Oberdörster/Tiesler (2006), S. 167).

Eine Übertragung dieses Modells auf den Arbeitsplatz Schule ist ebenso legitim wie an jedem anderen Arbeitsplatz auch. Somit ergibt

sich eine neue Reihenfolge in der Priorität zur Lösung der anstehenden Probleme:

- Schulsystem
- Die einzelne Schule
- Die einzelne Lehrkraft

Diese Reihenfolge der Ebenen bezieht sich auf den Effekt von Änderungen in der Arbeitsstruktur, entsprechend dem TOP-Modell. So konnte bereits im Kapitel 2 der außerordentliche Einfluss von Vorgaben der Bildungsbehörde zumindest auf die zeitliche Belastung dargestellt werden, ganz abgesehen von den psychischen Belastungen, wie aus der Befragung deutlich wird. Den geringsten Einfluss auf die Belastungssituation haben dabei die Maßnahmen auf der Ebene der einzelnen Lehrkraft, da sie am Gesamtsystem nur wenig ändern können. Unabhängig davon muss aber nach kurzfristigen Wegen gesucht werden, den hier skizzierten Burnout-Prozess zu unterbrechen und den Betroffenen eine Rückkehr in ein gesundes Arbeitsleben zu ermöglichen.

5. Äußere Belastungsfaktoren

Die rein physische Beschaffenheit eines Arbeitsplatzes war die ursprüngliche Fragestellung in der Arbeitswissenschaft, etwa Mitte der 1960er-Jahre, da sie für die Ursache von „Berufskrankheiten“ verantwortlich gemacht wurde. Beispiele finden sich vor allem im Zusammenhang zwischen Schadstoffen und daraus folgenden Erkrankungen als Basis für die Anerkennung von Berufskrankheiten. Für den „Arbeitsplatz Schule“ beschränkte sich dies lediglich auf Vorgaben der Unfallversicherungen. Vergessen oder verdrängt wurden dabei sehr viel weiter reichende Vorgaben, die sich mit dem Zusammenhang zwischen den Arbeitsbedingungen und den Auswirkungen auf Schüler und Lehrkräfte befassten, publiziert bereits

Ende des 19. Jahrhunderts unter dem Begriff der „Schulhygiene“ von Burgerstein & Netolitzky¹²⁴⁾.

Im Folgenden soll ein ganz wesentlicher Aspekt aus den Überlegungen zur „Schulhygiene“¹²⁵⁾, die Bedeutung des Raumklimas, diskutiert werden, ergänzt um einen 100 Jahre später hinzu gekommenen Faktor, den „Lärm“ in der Schule, als Ergebnis der Studie von Schönwälder u. a.¹²⁶⁾ Doch zunächst das Thema „Luftqualität“ und seine Bedeutung für den pädagogischen Prozess.

123) Vgl. Oberdörster/Tiesler (2006).

124) Burgerstein/Netolitzky (1902).

125) Burgerstein/Netolitzky (1902).

126) Schönwälder u. a. (2003).

5.1 Frische Luft für frisches Denken

Raumklima

In der „Schulhygiene“ von Burgerstein & Netolitzky¹²⁷⁾ wird bereits ein besonderer Schwerpunkt auf die Qualität der Raumluft gelegt, um die Schüler und Lehrkräfte vor Ermüdung und dem daraus resultierenden Verlust an Aufmerksamkeit zu schützen. Mitte des 19. Jahrhunderts hatte Pettenkofer¹²⁸⁾ bereits Untersuchungen zur Bedeutung der CO₂-Konzentration in der Atemluft durchgeführt und daraus einen Grenzwert für geistige Arbeit von 1000 ppm (Pettenkoferzahl) definiert. Im Vergleich dazu liegt der natürlich vorkommende Anteil in der Außenluft bei ca. 350 ppm. In der DIN 1946 werden für den Bereich von 1000 ppm bis 1500 ppm CO₂ in der Atemluft Störungen der Befindlichkeit und der Konzentration festgelegt.

Messungen der Raumluftqualität in Klassenzimmern während des Unterrichts im Rahmen einer Studie zu „Gesundheitsfördernde Ein-

flüsse auf das Leistungsvermögen im schulischen Unterricht“¹²⁹⁾ ergaben für jede der 64 untersuchten Unterrichtstage in allen Unterrichtsstunden eine deutliche Überschreitung der Pettenkoferzahl. Abbildung 15 zeigt einen für Unterricht typischen Verlauf der CO₂-Konzentration während einer Doppelstunde.

Für die in der Abbildung 15 gezeigte Unterrichtsstunde bedeutet dies:

- 17 % der Zeit unter guten Bedingungen
 - 61 % der Zeit mit leichten Beeinträchtigungen
 - 22 % der Zeit Störungen der Wahrnehmung
- Nach Einführung einer 2-minütigen Lüftungspause je 45 Minuten Unterricht konnten die Arbeitsbedingungen deutlich verbessert werden:
- 61 % der Zeit unter optimalen Bedingungen
 - 39 % der Zeit mit leichten Beeinträchtigungen
- Diese Beeinträchtigungen der Arbeitssituation entziehen sich normalerweise der Wahrnehmung.

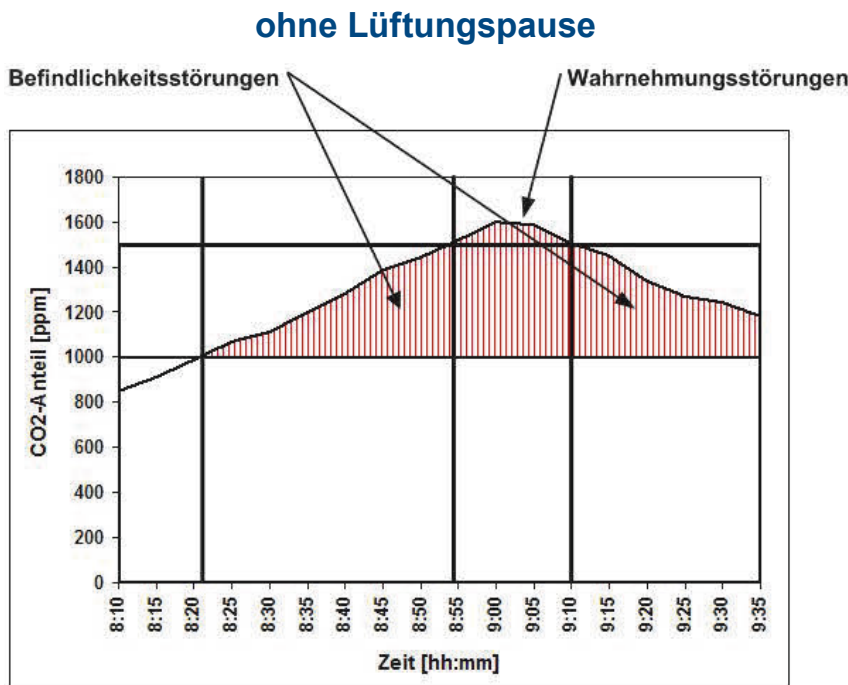


Abbildung 15: CO₂-Belastung im Unterricht, Beispiel einer Doppelstunde vor Intervention (aus Tiesler u. a. (2009)).

127) Burgerstein/Netolitzky (1902).

128) Nach Burgerstein/Netolitzky (1902).

129) Tiesler u. a. (2009).

mung, werden dementsprechend auch nicht als Belastung erkannt. Die negativen Auswirkungen auf die Konzentrationsleistung der Schüler konnten von Tiesler u. a.¹³⁰⁾ direkt nachgewiesen werden. Die Auswirkungen auf die Leistungen der Schüler über das Schuljahr bzw. die gesamte Schulzeit können nur hypothetisch extrapoliert werden.

Die Ermüdungswirkung durch den steigenden CO₂-Anteil in der Raumluft betrifft natürlich alle im Raum arbeitenden Personen. Dem-

entsprechend wirkt sich dies auf den gesamten Unterrichtsprozess aus, beobachtbar am Kommunikationsverhalten, gesteigerter körperlicher Aktivität (Störungen), steigendem Geräuschpegel, Disziplinierungsmaßnahmen. Die Auswirkungen des Ermüdungsprozesses werden oftmals zu Unrecht von den Lehrern als Folge ihrer mangelnden pädagogischen Qualifikation wahrgenommen, nicht aber mangelhafter Lüftung zugeordnet.

5.2 Lärm muss nicht sein – ist aber allgegenwärtig

Raumakustik

Die Belastung durch „Lärm, den Schüler verursachen“ wird zwar von allen Lehrern auch als solche wahrgenommen, ebenso die Zunahme der Lärmempfindlichkeit mit zunehmendem Alter, nicht aber die Tatsache, dass der Lärm eine Folge schlechter akustischer Bedingungen im Klassenraum ist. Die Neigung, auch dies dem eigenen „Unvermögen“ zuzuschreiben, ist bei Lehrern sehr groß. Eine zentrale Rolle spielt die Halligkeit des Klassenraumes, d. h. je halliger ein Raum ist, desto länger klingt ein Wort oder Ton im Raum nach und verdeckt damit das nächste gesprochene Wort. In der Praxis heißt dies, je halliger der Raum, desto geringer die Sprachverständlichkeit. Ganz allgemein kann man sagen, dass der Geräuschpegel im Klassenraum mit zunehmender Halligkeit deutlich ansteigt, klar ablesbar am Einfluss auf Kommunikation, Sozialverhalten, Störungen u. v. m.¹³¹⁾

Die Ergebnisse der Untersuchungen von Schönwälder u. a.¹³²⁾ und Oberdörster & Tiesler¹³³⁾ zeigen einen Zusammenhang zwischen dem Geräuschpegel im Unterricht und allen daraus resultierenden Auswirkungen auf den

pädagogischen Prozess sowie die Beanspruchung der Lehrer. Kurz zusammengefasst bedeutet dies:

- Optimale Schallabsorption in einem Klassenraum reduziert den Geräuschpegel um bis zu 13 dBA (berechnet 3 dBA)¹³⁴⁾
- Verbesserung der Sprachverständlichkeit
- Verbesserung des Kommunikationsverhaltens
- Reduzierung des Störverhaltens
- Reduzierung der Beanspruchung der Lehrkräfte durch deutliche Senkung der Pulsfrequenz (Indikator für Beanspruchung in der Arbeitswissenschaft)

Auch hier findet wieder eine deutliche Schuldzuschreibung der Lehrkräfte an die eigenen pädagogischen Fähigkeiten statt. Die Hauptursache für den „Lärm“ in einem akustischen Fehler des Raumes zu suchen, ist weitgehend unbekannt. Ein kleiner Ausflug mit einer Schulklasse durch einen Tunnel z. B. zeigt aber unmittelbar den Zusammenhang zwischen Verhalten und der umgebenden akustischen Situation.

130) Tiesler u. a. (2009).

131) Schönwälder u. a. (2004).

132) Schönwälder u. a. (2004).

133) Oberdörster/Tiesler (2006).

134) Reduzierung um 3 dBA bedeutet Halbierung des Geräuschpegels.

5.3 Es geht besser

Ergonomie des Arbeitsplatzes

Neben den hier vorgestellten Parametern des Arbeitsplatzes, Raumklima und akustische Beschaffenheit, sind noch eine ganze Reihe weiterer Größen für die Qualität der Arbeitsbedingungen verantwortlich, die aber hier nur aufgelistet werden sollen, da sie in aller Regel Bestandteil der Schulbaurichtlinien sind und auch durch Verantwortliche im Rahmen von Arbeitssicherheit und Arbeitsschutz überprüft werden.

In der „Schulhygiene“¹³⁵⁾ wurden bereits sehr detailliert Angaben zu Raumgrößen, Be-

leuchtung, Möblierung, Sitzhöhen in Abhängigkeit von der Körpergröße usw. angegeben, aber eben auch zu Belüftungsmaßnahmen. Der Parameter Raumakustik wird nicht behandelt. Zwei mögliche Gründe gibt es dafür, zum einen fehlte es an technischen Messmöglichkeiten, zum anderen aber war der Unterrichtsverlauf um 1900 ein völlig anderer als heute, gekennzeichnet durch Stillsitzen, Zuhören und strenge Disziplin mittels Rohrstocks.

6. Recht haben und Recht bekommen ist schwierig, aber nicht hoffnungslos

Der Befund ist eindeutig: Durch im Verhältnis zur Arbeitszeit zu viele unspezifische Aufgaben auch außerhalb des ihrer Qualifikation entsprechenden Kernbereichs sind die Grundschullehrerinnen einer latenten Überforderung ausgesetzt, weil sie die pädagogische Begleitung der ihnen anvertrauten Kinder nicht mehr leisten können. Daraus resultiert eine hochgradige gesundheitliche Gefährdung. Somit stellt sich

die Frage der Rechtmäßigkeit des Verhaltens der Dienstherrn. Da diese bislang keinerlei Bereitschaft zeigen, durch politische Beschlüsse ihr Verhalten grundlegend zu ändern, sondern die bestehende Praxis des Ignorierens der gesundheitlichen Gefährdung weiter fortführen, ist die Frage einer rechtlichen Klärung der Sachverhalte dringend geboten.

6.1 Populär, aber weitgehend wirkungslos: Die Überlastanzeige

Die am häufigsten genutzte Möglichkeit, den Dienstherrn auf Fehlentwicklungen hinzuweisen und ihn so zu deren Korrektur zu bewegen, ist die Überlastanzeige. Dabei handelt es sich um ein Instrument, das mit dieser Bezeichnung nicht ausdrücklich geregelt ist, sondern es ist aus einer Konstruktion abgeleitet. Für die Rechtmäßigkeit ihrer dienstlichen Handlungen tragen die Beamten die Verantwortung.¹³⁶⁾ Verletzen sie vorsätzlich oder grob fahrlässig ihre Pflich-

ten, so sind sie zum Schadensersatz verpflichtet.¹³⁷⁾ So kann man die Überlastungsanzeige als eine Folge der Verpflichtung des Beamten aus seinem Dienst- und Treueverhältnis ansehen, seine Bedenken unverzüglich geltend zu machen. **Es darf somit weder der Arbeitnehmer noch der Beamte unterlassen, seinen Vorgesetzten auf Fehlentwicklungen und Missstände beim Arbeitspensum hinzuweisen.**

135) Bürgerstein/Netolitzky (1902).

136) § 63 Bundesbeamtengesetz und § 36 Beamtenstatusgesetz (Landesbeamte).

137) § 75 BBG und § 48 BeamtStG.

Die Folgen einer ordnungsgemäßen Überlastungsanzeige sind:

- 1. der Arbeitnehmer oder Beamte befreit sich von einer ihm evtl. drohenden Schadensersatzpflicht und/oder disziplinarischen Sanktionierung,**
- 2. der Arbeitgeber bzw. der Dienstherr ist aufgrund der ihm obliegenden Fürsorgepflicht gehalten, den vorhandenen Missständen entgegenzuwirken.**

Diese Maßnahme hat sich in der Praxis zumindest im Schulbereich als weitgehend stumpf erwiesen, wenn damit die Erwartung verbunden ist, strukturelle Verbesserung der Bedingungen der pädagogischen Arbeit zu erreichen. Selbst auf breiter Basis dokumentierte Überlasten haben die Bildungsbürokraten bisher nicht veranlassen können, die Bedingungen für die pädagogische Arbeit punktuell oder gar strukturell zu verbessern.

In Einzelfällen ist es sinnvoll, Überlastanzeigen zu formulieren, um sich gegen Schadensersatzansprüche und disziplinarische Maßnahmen abzusichern. Das könnte beispielsweise auf Schulleitungen zutreffen, die trotz bestehender und bekannter Gefährdungssituationen aufgrund fehlender eigener Handlungsmöglichkeiten den schulischen Betrieb ungeregelt weiterlaufen lassen müssen. Die Überlastanzeige kann aber auch zur Absicherung von Lehrerinnen dienen, die in den Klassen nicht die volle Aufsichtspflicht erfüllen können, weil z. B. Kinder mit einem individuellen Betreuungsbedarf nicht angemessen betreut werden. Das dürfte vor allem für inklusiv unterrichtete Klassen zutreffen, die nicht durchgängig mit einer Doppelbesetzung arbeiten.

6.2 Transparenz der Gestaltung – sagt das OVG Niedersachsen mit Bezug zum BVerfG

Zur weiteren Prüfung rechtlicher Möglichkeiten ist die Frage zu klären, ob der Dienstherr neue Aufgaben beliebig zu bestehenden hinzufügen kann, wie er es bisher praktiziert, oder ob er hierbei auch Regeln und Grenzen einzuhalten hat.

Zur Klärung wird aktuell von den Lehrerinnenverbänden in Niedersachsen der Rechtsweg beschritten. Die Landesregierung wollte die Einführung der Inklusion u. a. damit finanzieren, dass sie die Unterrichtsverpflichtung für Gymnasiallehrkräfte bei gleichbleibender Rahmenarbeitszeit des Beamtengesetzes um eine Stunde anheben wollte. Dagegen klagten Mitglieder des Philologenverbandes und bekamen vor dem Obergerverwaltungsgericht recht.¹³⁸⁾

In seinem Urteil führt der Senat unter Bezug auf das Wesen des Beamtenverhältnisses aus,

„dass der Dienstherr bestimmt, welche qualitativen und quantitativen Anforderungen er an die

einzelnen Aufgabenfelder im öffentlichen Dienst stellt. Mit der Festsetzung der Regelstundenzahl bringt der Dienstherr also seine Einschätzung zum Ausdruck, dass diese Zahl der Unterrichtsstunden einschließlich Vor- und Nachbereitung, Korrekturen sowie sonstiger außerunterrichtlicher Tätigkeit – generalisierend und pauschalierend betrachtet – **einem Arbeitsaufwand entspricht, den jeder Beamte im Jahresdurchschnitt wöchentlich zu bewältigen hat.**“¹³⁹⁾

Die von den Klägern

„angegriffene Bestimmung steht mit der aus Art. 33 Abs. 5 des Grundgesetzes (GG) folgenden Fürsorgepflicht des Dienstherrn nicht im Einklang.“

Das OVG fordert den Verordnungsgeber auf

„die tatsächlichen Grundlagen, die der Ausübung seiner Einschätzungsprärogative zugrunde liegen, in einem transparenten Verfahren sorgfältig zu ermitteln.“¹⁴⁰⁾

138) Urteil OVG Lüneburg Aktenzeichen 5KN 164/14 v. 09. Juni 2015.

139) Pressemitteilung des OVG Lüneburg vom 09.06.2015 – Hervorhebungen vom Verfasser.

140) Pressemitteilung des OVG Lüneburg vom 09.06.2015 – Hervorhebungen vom Verfasser.

In dem Urteil stellte das Oberverwaltungsgericht ausdrücklich einen Bezug zur Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts her¹⁴¹⁾, sodass dieses Urteil eine weit über Niedersachsen hinausgehende Bedeutung hat. Es ist auch rechtskräftig. Und es ist ein Wendepunkt in der Rechtsprechung, weil die Bemühungen insbesondere der GEW, über Verwaltungsgerichte eine Absenkung der Unterrichtsverpflichtung zu erreichen, bis dato durchweg abschlägig beschieden wurden. Der Dienstherr muss also seine Planung transparent gestalten und eine begründete Aufteilung der Arbeit im Rahmen der Regelarbeitszeit für Beamtinnen vornehmen. Das hat er im vorliegenden Fall nicht gemacht und deswegen hat er den Prozess auch verloren. Daraus folgt logischerweise, dass beim Anfallen neuer Aufgaben diese auch so in das bestehende Arbeitssetting unter Berücksichtigung der Regelarbeitszeit eingeführt werden müssen. Das muss zwangsläufig heißen, dass dann andere Aufgaben entfallen müssen. Die Alltagspraxis sieht anders aus. In Dresden wollte eine Mutter von der Krankenkasse eine Pflegebegleitung für ihr an Epilepsie erkranktes Kind haben. Die Kasse weigerte sich. Das von der Kinderärztin verschriebene krampflösende Mittel sollte dann durch die Lehrkraft verabreicht werden. Die Verabreichung könne auch Lehrkräften zugemutet werden, urteilt das Gericht und

„die Schulen hätten durch Fortbildungen und Absprachen mit den Eltern bzw. Kinderärzten der betroffenen Kinder dafür zu sorgen, dass die Lehrer und Erzieher in etwaigen Notsituationen ihrer Hilfspflicht nachkommen können.“¹⁴²⁾

So wird der Aufgabenbereich der Lehrerinnen Punkt für Punkt erweitert, weil die einzelnen Aktionen bestenfalls für sich, aber nie im Kontext der Gesamtheit der Tätigkeiten beurteilt werden.

Lehrerinnen müssen Medikamente geben und entsprechend vorbereitet sein, urteilte das Sozialgericht.¹⁴³⁾ Würde man dem Lüneburger Urteil folgen, so hätte eine solche Maßnahme nicht ohne Weiteres auf die Lehrkräfte übertragen werden dürfen, weil der damit verbundene Arbeitsaufwand bisher nicht vorgesehen war. Wahrscheinlich hat Sachsen das Problem aber wie immer gelöst, die Lehrerinnen sollen das im Rahmen ihrer Arbeitszeit erledigen. Niedersachsen hat inzwischen eine Expertenkommission eingesetzt, die auch eine Empfehlung erarbeitet hat.¹⁴⁴⁾ Danach soll die Unterrichtsverpflichtung für Grundschullehrerinnen immerhin um eine Stunde auf 27 gesenkt werden. Dieses Urteil der von ihm eingesetzten Experten hat den niedersächsischen Kultusminister glatt überfordert. So behauptete er in einer Landtagssitzung doch tatsächlich, dass die Arbeitszeit der niedersächsischen Grundschullehrerinnen wöchentlich um 26 Minuten unterschritten werde.¹⁴⁵⁾ Wahrscheinlich beraten schon einige Bildungsbürokraten im Ministerium, mit welchen Aufgaben die vermeintliche Lücke zu schließen sein wird. Die GEW hat inzwischen das Lüneburger Urteil aufgegriffen und es bleibt abzuwarten, wie der weitere Verlauf der Prozesse sein wird.

141) Urteile v. 14.02.2015 – 2BLV 4/10 zur Professorenbesoldung, v. 05.05.2010 – 2 BVL 17/09 zur Richterbesoldung.

142) SchulG § Dresden 03.07.2019 Aktenzeichen S 47 KR 1602/19 ER (Pressemitteilung v. 13.09.19). Quelle: BUND-Verlag.

143) SG Dresden 03.07.2019 Aktenzeichen S 47 KR 1602/19 ER (Pressemitteilung v. 13.09.19). Quelle: BUND Verlag.

144) Kultusministerium Niedersachsen: Empfehlungen zur Entwicklung arbeitszeitrechtlicher Normen für Lehrerinnen und Lehrer sowie Schulleitungen an niedersächsischen Schulen, Hannover 2018.

145) Hannoversche Allgemeine Zeitung v. 16.12.2018.

6.3 Gefährdungen vermeiden – sagt das Arbeitsschutzgesetz

Arbeitsschutz ist ein Thema, das für die Lehrerinnen weit entfernt zu sein scheint. Es spielt im Bereich der Schulen meist nur eine Rolle, wenn es um Fluchtwege, Lagerung und Beseitigung von Chemikalien und ähnliche Sicherheitsprobleme geht. Dabei ist der Arbeitsschutz, so wie er im auch für die Beamten geltenden Arbeitsschutzgesetz geregelt ist, sehr wohl auch für die Schulen eine wichtige Gestaltungsgrundlage.

Zunächst ist die Zielsetzung dieses Gesetzes zu klären. Unter einer Gefahr ist im Bereich des Arbeitsschutzes eine Sachlage zu verstehen, die bei ungehindertem Ablauf des objektiv zu erwartenden Geschehens zu einem Schaden führt. Dem Schadenseintritt muss eine hinreichende Wahrscheinlichkeit zugrunde liegen. Welcher Grad der Wahrscheinlichkeit ausreicht, ist unter Beachtung des Verhältnismäßigkeitsgrundsatzes nach der Art der betroffenen Rechtsgüter zu bestimmen. Im Arbeitsschutz, bei dem es um Leben und Gesundheit der Arbeitnehmer geht, genügt ein geringeres Maß an Wahrscheinlichkeit als bei einer Gefahr für Sachgüter.¹⁴⁶⁾ Das Arbeitsschutzgesetz soll aber nicht nur Gefahren abwehren, sondern es setzt wesentlich früher an, nämlich bei der Gefährdung. Der Begriff der Gefährdung bezeichnet im Unterschied zur Gefahr die Möglichkeit eines Schadens oder einer gesundheitlichen Beeinträchtigung ohne bestimmte Anforderungen an ihr Ausmaß oder ihre Eintrittswahrscheinlichkeit. Die Gefährdung wird also als Vorstufe zu einer konkreten Gefahr eingeordnet. Im Arbeitsschutzgesetz wird der Arbeitgeber verpflichtet, durch eine Beurteilung mögliche Gefährdungen zu ermitteln und diese abzustellen.¹⁴⁷⁾ Der § 5 ArbSchG dient nicht in erster Linie dazu, unmittelbare Gesundheitsgefahren zu verhüten. **Durch die Gefährdungsbeurteilung werden vielmehr**

im Vorfeld Gefährdungen ermittelt, denen ggf. durch entsprechende Maßnahmen zu begegnen ist.¹⁴⁸⁾ ¹⁴⁹⁾

Im Weiteren führt der Gesetzgeber mögliche Gefährdungsmerkmale auf. So wird im Absatz 4 die Gestaltung von Arbeits- und Fertigungsverfahren, Arbeitsabläufen und Arbeitszeit und deren Zusammenwirken genannt. Dieser Absatz ist in Hinblick auf die im Kapitel 2 (S. 16 ff.) dargestellte unsystematisch gestaltete Aufgabenflut von Bedeutung, gerade auch in Anbetracht des Lüneburger Urteils. Vor dem Hintergrund zunehmender Beschäftigung von Personal unterhalb des Lehrerqualifikationsniveaus dürfte auch der Absatz 5 von zunehmender Bedeutung werden, in dem unzureichende Qualifikation und Unterweisung der Beschäftigten als Gefährdungsmerkmal aufgeführt worden ist. Das wahrscheinlich für den Lehrerberuf wichtigste Gefährdungsmerkmal findet sich im Absatz 6 wieder. Dort ist vor wenigen Jahren die psychische Belastung bei der Arbeit eingeführt worden. Diese Gesetzesänderung ist wesentlich von der IG Metall forciert worden. Der Lehrerinnenberuf ist als personenbezogene Dienstleistung ohnehin durch ein hohes Maß an psychischer Belastung gekennzeichnet. Durch die strukturelle, vom Dienstherrn in den vergangenen Jahren beliebig vorgenommene Aufgabenerweiterung werden die personenbezogenen Interaktionen zwischen den Akteuren des Schullebens immer konfliktbeladener. Das gilt in einem hohen Maße für die Verhältnisse Lehrerinnen/Schüler und Lehrerinnen/Eltern, wie die Auswertung unserer Befragung belegt. Es kommt eine extrem hohe Belastung bei den Lehrkräften an. Diese zu erfassen und in angemessener Form abzustellen, gehört zu den Pflichten des Arbeitgebers. Verantwortlich i. S. des Arbeitsschutz-

146) BT Drucksache 13-3540 S., S. 16.

147) § 5 Abs. 1 ArbSchG.

148) u. a. BAG 8. Juni 2004 – 1 ABR 4/03.

149) Grundlagen für Fragestellungen einer solchen Gefährdungsbeurteilung finden sich in: GUV-I 8760 (bisher GUV 50.11.60) GUV-Informationen Beurteilung von Gefährdungen und Belastungen an Lehrerarbeitsplätzen Ausgabe September 2001 – der Absatz 6 wurde erst später in das ArbSchG eingefügt, trotzdem bilden die hier dokumentierten Fragen eine sehr gute Grundlage zur Gefährdungsermittlung.

gesetzes ist die Leiterin der Dienststelle, also die Schulleiterin. Diese verletzt ihre Pflichten, wenn sie erkannte Gefährdungen nicht abstellt. Da sie aber nicht über die dafür notwendigen Möglichkeiten verfügt, kann sie die Gefährdungen nicht abstellen. Daraus folgt, dass sie genau dieses in Form einer Überlastanzeige an den Arbeitgeber mitteilen muss, spätestens wenn denn Mitarbeiterinnen ihrer Dienststelle ihre Belastung in Form einer Gefährdungsanzeige vorgebracht haben. Das ist ihre aus dem Beamtenrecht abgeleitete Verpflichtung. Tut sie das nicht, setzt sie sich der Gefahr der Sanktionierung einer Pflichtverletzung und daraus abgeleiteter Schadenersatzforderungen bzw. disziplinarischer Maßnahmen aus, wenn beispielsweise ein Bediensteter der Schule eigene Schädigungen aufgrund nicht abgestellter Gefährdungen juristisch als durch den Dienstherrn verursacht anerkennen lassen will. Das kann z. B. im Falle einer vorzeitigen Pensionierung eine erhebliche materielle Dimension erreichen. Darüber hinaus wird die Schulleiterin selbst in ihrer Gesundheit gefährdet, weil sie trotz der Kenntnis der Gefährdungen keinerlei Lösungen zur Beseitigung derselben anbieten kann, obwohl sie als Dienststellenleiterin dazu verpflichtet ist. Dieses Dilemma verursacht eine erhebliche psychische Belastung.

Reagiert der Arbeitgeber darauf nicht, so besteht sowohl für die Beschäftigten als auch für

die Schulleitungen die Möglichkeit, notwendige Änderungen über Arbeitsgerichtsverfahren durchzusetzen.

In den Kollegien können individuell an den Leitlinien des GUV¹⁵⁰⁾ sowie ergänzend an den von der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) vorgegebenen Richtlinien¹⁵¹⁾ orientierte Gefährdungsanzeigen formuliert werden. Auf dieser Grundlage sollte auf dem Weg von Musterklagen vor den Arbeitsgerichten geklärt werden, inwieweit der Dienstherr gegen die Regelungen des Arbeitsschutzgesetzes verstößt und welche Maßnahmen er zur Beseitigung der Verstöße vornehmen muss.

Die unmittelbare Überwachung der Einhaltung der Richtlinien erfolgt einerseits durch die Gesundheitsämter, Einrichtungen für Arbeitssicherheit, die Unfallkassen sowie die Gemeinde-Unfallversicherungen. Es besteht für die Schulleitungen die Möglichkeit, diese Institutionen bei Problemen am Arbeitsplatz, die ihren Ursprung in den physikalischen Arbeitsbedingungen haben, zu beauftragen, wahrgenommene Gefährdungen zu messen. Die Einhaltung der „Technischen Regeln für Arbeitsstätten“ obliegt der Schulleitung im Rahmen der Fürsorgepflicht für alle Arbeitnehmer. Der Arbeitsschutz für die Schüler unterliegt aber nur der Aufsicht durch die Unfallkassen bzw. der Gemeinde-Unfallversicherungen, nicht aber der BAuA.

150) Gemeinde-Unfallversicherungsverband.

151) ASR A3.6 ASR A3.6 Lüftung, Ausschuss für Arbeitsstätten – ASTA-Geschäftsführung – BAuA – www.baua.de, Ausgabe: Januar 2012, zuletzt geändert GMBI 2018, S. 474 und ASR A 3.7 Lärm, Ausschuss für Arbeitsstätten – ASTA-Geschäftsführung – BAuA – www.baua.de, Ausgabe: Mai 2018.

7. Alles wird anders

Die Dynamik der Veränderung am Beispiel der Schulorganisation

Die Dynamik der gesellschaftlichen Entwicklungen erhöht einerseits den Verarbeitungs- und Anpassungsdruck, der auf die Schulen wirkt. Sie trifft aber andererseits auf ein System, das nach althergebrachten Grundsätzen traditionell hierarchisch und insgesamt eher starr organisiert ist. Trotzdem gibt es mittlerweile bei der Entwicklung der Schulen eine ziemlich große Dynamik. Die Bremer Bestandsaufnahme der Veränderung der Aufgaben der Schulleitungen belegt das eindeutig.¹⁵²⁾ Die meisten Aufgaben werden den Schulen auf dem Verordnungswege aufgetragen, eine Angleichung der für die Bewältigung der neuen Anforderungen notwendigen Zeitbudgets sind damit im Regelfall nicht verbunden.

Die Zunahme und Differenzierung der schulischen Aufgaben haben entsprechende Auswirkungen auf die Anforderungen, die an das schulische Personal gestellt werden. Nicht mehr der omnipotente Pädagoge ist als Leistungserbringer alleingestaltender Schularbeiter, sondern die Einbeziehung anderer Professionen ist heute eine Realität. Wenn, wie in Bremen, inzwischen ca. die Hälfte aller eingeschulten Kinder aus Familien mit einem Migrationshintergrund stammen, wenn ein knappes Drittel der Kinder in Armutsverhältnissen aufwächst – häufig korrelierend mit einem Migrationshintergrund –, wenn ein wesentlicher Teil der Kinder nur mit einem Elternteil aufwächst, dann wird eine Schule, die ihren Schwerpunkt auf abfragbare kognitive Lernziele setzt, dem Anspruch, die Kinder auf eine gesellschaftliche Zukunft vorzubereiten, nicht gerecht werden können. Die Schule steht vor

der Notwendigkeit, die vielfältigen gesellschaftlichen Herausforderungen, die das Leben und die Zukunft der in ihr Lernenden prägen wird, in anderen Formen und mit neuen Inhalten zu verarbeiten. Sonder- und Sozialpädagogen, Psychologen, pädagogische Unterstützungskräfte, aber auch handwerkliche Professionen werden die Lernprozesse in den Schulen künftig wesentlich stärker als bisher formen. Darüber hinaus werden mit der Betreuung und Versorgung im Rahmen des Ganztagsbetriebs weitere Gruppen meist von externen Einrichtungen im Schulalltag aktiv. Die Grundschulen mit fünfzehn bis zwanzig Lehrkräften, einer Verwaltungskraft, einem Hausmeister – meist nur in Teilzeit anwesend – und einigen Raumpflegerinnen – womöglich noch Fremdfirmen – gehören der Vergangenheit an. Heute braucht eine Grundschule dreißig und mehr Personen der unterschiedlichsten Professionen, deren Arbeit und Umfeld in ihrem Zusammenwirken systematisch gestaltet werden müssen.

Der omnipotente „alles im Griff“ habende Schulleiter ist vor diesem Hintergrund ein Auslaufmodell. Die Zukunft gehört einer hoch arbeitsteiligen und teambasiert organisierten Schulleitung, auch in der relativ kleinen Grundschule. Mit der Zunahme der Belastung der Schulen steigt auch die Beanspruchung der in ihnen agierenden Personen.¹⁵³⁾ Das muss durch Veränderung in der Organisation und Handlungsverantwortungen gestaltet werden.

Der Verantwortungsbereich des Schulleiters erfährt im Verhältnis zu seinen klassischen Funktionen strukturelle Ausweitungen von

152) Freie Hansestadt Bremen (2009).

153) Im Prinzip hat das auch die bremische Politik erkannt, denn der Haushalts- und Finanzausschuss der Bürgerschaft hat beispielsweise beschlossen: „Verlagerung der Verantwortung an den Ort der Leistung und dementsprechend deutliche Erhöhung der Eigenständigkeit in den Ebenen

Pädagogische Entscheidungsprozesse

Personelle Entscheidungsprozesse

Schulinterne Organisationsstruktur

Finanzielle Ressourcenverwendung

Umbau der Arbeit in der senatorischen Dienststelle in Richtung auf ministerielle und grundsätzliche Angelegenheiten.“

(Vorlage Haushalts- und Finanzausschuss v. 16.03.07).



Abbildung 16: Für die produktive Gestaltung der Schule arbeiten viele zusammen.

Handlungsfeldern, die fundiertes juristisches und kaufmännisches Grundlagenverständnis erfordern. Das gilt für das Personalwesen mit seinen vielschichtigen Arbeitsverhältnissen, für das Beschaffungswesen, wobei hier im Zusammenhang mit Dienst-, Werk- und Werklieferungsverträgen eine Überschneidung mit dem Personalwesen gegeben ist, das gilt auch für die umfangreichen Tätigkeiten im Rahmen einer systematischen Qualitätsentwicklung und schließlich auch für die vielen Anforderungen, denen eine eigenständig agierende Schule in ihrem gesellschaftlichem Umfeld gerecht werden muss. Auf der anderen Seite wachsen die pädagogischen Anforderungen an die Schulen, die sich aus der gesellschaftlichen Dynamik ergeben. Der aus der Pädagogik und der bildungsbürgerlichen Mittelschicht stammende Schulleiter soll durch die Veränderungsprozesse bedingte Aufgaben erfüllen, für die üblicherweise andere Professionen zu Recht systematische Qualifizierungen erwerben. Die Biografien der meisten Schulleitungen entsprechen meist denen der Lehrerinnen: nach dreizehn Schuljahren Abitur, soziales Jahr und dann Studium. Sie sind im Regelfall in der Praxis nicht oder nicht intensiv mit Managementqualifikationen in kaufmännischen oder personalpolitischen Arbeitsfeldern konfrontiert worden. Auch die Schulleitungsqualifikationen können dieses Profil nicht ausreichend abdecken. Es ist eine

andere Form der Arbeitsteilung als die heutige notwendig. Der pädagogisch qualifizierte Schulleiter soll dort seine Arbeitskraft einsetzen, wo er seine Kompetenzen hat und wo auch das Produkt der Schule schwerpunktmäßig angesiedelt ist: In der Gestaltung der pädagogischen Prozesse und Entwicklungen einschließlich der Personalverantwortung in Hinblick auf Einstellungen, Einsatz und Betreuung. Unsere Befragung hat ergeben, dass der innere Kontext des Kollegiums eine ganz wesentliche Grundlage für eine erfolgreiche Gestaltung des Arbeitsalltags und der Entwicklung der Schule ist. Ein Schlüssel zur positiven Gestaltung dieses Bereichs ist eine gut agierende, dem Kollegium zugewandte Schulleitung.

In dieser Rolle bewegt sich die Schulleitung immer „zwischen Baum und Borke“. Einerseits ist sie täglich mit den Notwendigkeiten, Erwartungen und Handlungen aus der von ihr geleiteten Schule konfrontiert, andererseits hat sie die durch Politik und Kultusbürokratie formulierten Vorgaben zu erfüllen. Dieses Spannungsverhältnis zwischen strukturell bedingten Gegensätzen, die entweder die eine, die andere oder beide Seiten betrifft, stellt eine erhebliche Belastung dar. Hier gilt es, die Leitungen zu unterstützen, indem unmittelbare Beratung oder Reflexionsmöglichkeiten in ihrem Umfeld bereitgestellt werden. Das können z. B. Supervisions- oder Coachingangebote sein.

Die Prozessorganisation, die administrative Umsetzung, sollte einer Person obliegen, die mit einer kaufmännischen oder Verwaltungsqualifikation dafür auch die notwendige Professionalität mitbringt, d. h., dass grundsätzlich ein Verantwortlicher Mitglied der Schulleitung sein sollte. So kann dem Schulleiter, der nach wie vor die Verantwortung für das Gesamtsystem trägt, der notwendige Raum für die pädagogische Führung gegeben werden, der in der aktuellen Konstruktion bestenfalls rudimentär vorhanden ist.

Gegen diese Neuausrichtung wird oft der Einwand hervorgebracht, dass eine Professionalisierung der schulischen Administration zu einem Ökonomisierungsprozess und damit zur Dominanz der Wirtschaftlichkeit¹⁵⁴⁾ gegenüber der Pädagogik führen wird. In diesem Zusammenhang wird gerne auf den GATS-Prozess¹⁵⁵⁾

im Rahmen der WTO¹⁵⁶⁾ verwiesen, mit dem die Privatisierung staatlicher Dienstleistungen im Rahmen einer globalen neoliberalen Wirtschaftsstrategie vorangetrieben wird. Dieser Prozess ist in der Tat gefährlich, und er zielt zweifelsfrei auch auf den Bildungsbereich. Er hat aber zunächst einmal nichts mit einer zwangsläufig zunehmenden Arbeitsteilung in einer schulischen Organisation zu tun, die Ergebnis einer umfangreicheren Aufgabenbewältigung ist. Gerade deswegen sind Zielfestlegungen der schulischen Einheit und die daraus abgeleitete Funktion für alle in ihr agierenden Teile besonders wichtig. Das Primat der Pädagogik ist in diesen Prozessen sowohl bei der Zielfestlegung als auch bei der Hierarchisierung der Entscheidungszuweisungen klar auszuweisen.

8. Was tun?

Unsere Handlungsempfehlungen

Mit den Ergebnissen unserer Befragung, der Untersuchung der tatsächlichen Aufgabenanforderungen im Verhältnis zur Arbeitszeit und den auf der Basis unserer langen wissenschaftlichen und pädagogischen Tätigkeiten herrührenden Erfahrungen vorgenommenen Einordnungen haben wir jetzt eine Bestandsaufnahme erfasst, die die strukturellen Probleme, denen die Arbeit in den Grundschulen ausgesetzt sind, deutlich benennen. Wenn wir im folgenden Kapitel jetzt sich daraus aus unserer Sicht ergebende Handlungsansätze benennen, dann tun wir das nicht unter dem Aspekt, dass wir genau wissen, was zu tun ist oder aber weil wir wissen, was für die Kollegien und deren Arbeit das Beste ist, sondern wir tun es, um eine Grundlage für Diskussionen und Forderungen zu bieten, mit denen der Grundschulverband seine Positionen in die Öffentlichkeit tragen kann.

Missverhältnis zwischen Aufgabenvolumen und Arbeitszeit

Wir haben aufgrund der Erfassung der in den Vorschriften definierten Aufgaben und ihrer Gegenüberstellung mit der zur Verfügung stehenden Arbeitszeit eindeutig nachgewiesen, dass die Grundschullehrerinnen den von dem Dienstherrn geforderten Pflichten überhaupt nicht angemessen nachkommen können. Sie sind also zu permanenten Pflichtverletzungen gezwungen, die eigentlich der Dienstherr sanktionieren müsste, der aber diese genau durch seine willkürlichen Aufgabenzuweisungen verursacht. Diese Konstellation führt dazu, dass die Lehrkräfte im Rahmen der Redefinition ihrer Aufgaben diese weitgehend individuell gestalten, d. h. sie setzen ihre Arbeitsschwerpunkte im Rahmen ihrer Möglichkeiten und auch im Rahmen ihrer eigenen Zielvorstellungen. Das erschwert gemeinsame Gestal-

154) Diese begriffliche Disqualifizierung beruht auf einem falschen Begriffsverständnis. Ökonomisierung bedeutet nichts anderes, als gegebene Ressourcen im pädagogischen Prozess in höchst wirksamer Art und Weise zu nutzen.

155) General Agreement on Trade in Services.

156) World Trade Organization (Welthandelsorganisation).

tungsprozesse zunehmend, die Steuerung der Schulen im Sinne einer ausdiskutierten und koordinierten pädagogischen Handlungsweise wird so zunehmend problematisch, wodurch die Qualität der Leistungserbringung leidet. Das führt zu Belastungen auf allen Ebenen im Schulalltag und behindert eine produktive pädagogische Arbeit, die für eine chancengerecht handelnde Schule vor dem Hintergrund einer herausfordernden gesellschaftlichen Entwicklung notwendig ist. Eine Fortsetzung dieser Praxis der Beliebigkeit verschärft die ohnehin bestehende Situation der sozialen Diskriminierung in unseren Schulen, befördert verstärkt Belastungssituationen für die Kollegien im Alltag und wird deshalb absehbar zu einer Zunahme von Erkrankungen, inneren Kündigungen oder einer Zunahme von Frühpensionierungen führen. Die Arbeitskraft der Lehrkräfte ist gesellschaftlich ein zu wertvolles Gut als das es relativ schnell verschlissen werden darf, zumal aktuell bedingt durch den Generationenwechsel in den Schulen relativ viele junge Kolleginnen arbeiten. Das ist volkswirtschaftlich, aber auch betriebswirtschaftlich falsch, es ist gesellschaftlich gefährlich, weil die Kinder, die künftig die Schulen besuchen, nicht mehr angemessen unterrichtet werden können, wodurch ihnen Bildungschancen verbaut werden.

Empfehlung

Die pädagogischen Kernaufgaben sollten mit der Zuordnung von Zeitbudgets im Rahmen der gesetzlich fixierten Regelarbeitszeit für Beamte durch die Kultusministerkonferenz definiert werden. Alle weiteren Aufgaben sollten so weit wie möglich durch andere Beschäftigtengruppen erledigt werden. Soweit Lehrkräfte dazu veranlasst werden, sind dafür Zeitbudgets anzurechnen. Es geht nicht um eine bis ins Detail ausformulierte Aufgabenbeschreibung, sondern um die Ausweisung der pädagogischen Kernaufgaben, damit diese auch als solche den Arbeitstag der Lehrkräfte angemessen prägen und nicht weiter zurückgedrängt werden.

Spannung durch soziale Spaltung und ethnische Diversität

Bei den Ergebnissen unserer Untersuchung wird deutlich, dass die Auswirkungen der zunehmenden sozialen Spaltung in Form von Aggressivität bei Teilen der Eltern und der Schüler sowie die ethnische Diversität unserer Gesellschaft die Alltagsarbeit der Pädagoginnen sehr belastet. Die Verarbeitung dieser Folgen ausschließlich im Unterricht ist durch die Lehrkräfte nicht zu leisten. Es bedarf eines umfassenden Konzepts unter Einschluss von psychologischer und sozialpädagogischer Kompetenz in den jeweiligen Einrichtungen.

Die reale Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund und solchen, die unter Armutsbedingungen aufwachsen, ist unterrichtlich besonders zu beachten. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat hierzu umfängliche Forschungsarbeiten finanziert, in denen wirksame Schritte zur besseren Teilhabe dieser Schülergruppen aufgezeichnet sind.¹⁵⁷⁾

Wenn mehr Bildungsgerechtigkeit geschaffen werden soll, müssen demnach hohe Qualitätsstandards in schulischen Lernorten erfüllt sein. Das bedeutet vor allem, dass förderliche pädagogische Grundhaltungen vorherrschen, multidisziplinäre Teams effektiv zusammenarbeiten und tragfähige Kooperationsbeziehungen zwischen schulischen und außerschulischen Akteuren und Eltern gelebt werden.¹⁵⁸⁾

Empfehlung

Die Bildungs- und Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen hängt vor allem von der Qualität der pädagogischen Arbeit „vor Ort“ ab. Es sind gezielte Maßnahmen für die Kollegien zur Erweiterung der Empathie für die multikulturelle Ausrichtung der Schülerschaft notwendig, um eine Weiterung der sozialen Kompetenz zu erreichen, die über die überwiegend Mittelschicht- bzw. bildungsbürgerliche Prägung der meisten Lehrkräfte hinausgeht.

Die Kooperationen in Schulen und von ihnen mit außerschulischen Lernorten, also

157) BMBF (2016).

158) BMBF (2016), S.7.

zwischen Lehrenden, sonderpädagogischen Akteuren, pädagogischen Fachkräften an Ganztagschulen und anderen einschlägigen Berufsgruppen wie Schulpsychologinnen und Schulpsychologen, soll systematisch gestaltet werden. Es geht darum, die verschiedenen Rollen und Aufgaben zu klären und sich in den gegenseitigen Stärken zu ergänzen.

Unflexible zentralistisch gesteuerte Organisation

Wir haben belegt, dass und wie die Schulen sich real organisatorisch verändern und auch verändern müssen, weil sie auf die gesellschaftlichen Prozesse reagieren müssen. Das Leitbild der nach dem klassischen Beamtenrecht in feste Hierarchien eingebundene zentral zu steuernde Organisation ist für die gegenwärtige und erst recht für die künftige angemessene Leistungserbringung der Schulen kontraproduktiv. Sie haben vielmehr auf die sehr unterschiedlichen Bedingungen in ihren jeweiligen Umfeldern differenziert einzugehen. Daraus folgt, dass sich die Organisation der Schulen radikal verändern und dass ihre Entscheidungsbefugnis erweitert werden muss. Es sollte eine andere Arbeitsteilung in möglichst flachen Hierarchien angestrebt werden.

Das in der Befragung deutlich gewordene Moment der produktiven Kraft des inneren Zusammenhalts der Kollegien gilt es systematisch zu stärken. Das ist neben der pädagogischen Entwicklung und Praxis eine der zentralen Aufgaben der Schulleitung.

Empfehlung

Die administrativen und bürokratischen Aufgaben sollten innerhalb der Schulleitung neben der pädagogischen Leitung organisiert werden.

Die kollegiale Zusammenarbeit der Kollegien sollte durch möglichst große Entscheidungsbefugnis der Lehrkräfte, unterstützende Maßnahmen, z. B. in Form von Supervisionen, sowie gemeinsam verabredete und beschlossene programmatische Grundlagen gefördert werden. Hierzu wären entsprechende Mittelbereitstellungen für die schulischen Einzelbudgets notwendig.

Schulische Evaluationen sollten auf der Basis der inhaltlichen Verabredungen und Zielsetzungen der Kollegien erfolgen.

Widersprüchliche Ziele

Die Aufteilung der Lerngruppe nach Klasse 4 in ein fortführendes zwei- bzw. dreigliedriges Schulsystem ist bildungspolitisch höchst umstritten. Diese Praxis der an den Normen der bildungsbürgerlichen Mittelschicht orientierten Aufteilung ist wesentlich durch deren Interessen begründet. Sie steht dem Gedanken der Gründung einer Schule für das Volk, wie er vor 100 Jahren mit der Einführung der Grundschulen in die Tag umgesetzt wurde, diametral entgegen und entspricht auch nicht dem Grundverständnis einer demokratischen, plural ausgerichteten Gesellschaft. Die daraus resultierenden Folgen sind nicht nur für die Kinder, sondern auch für die Grundschulkolleginnen gravierend. Sie sollen objektive Leistungsbeurteilungen vornehmen, obwohl die Kinder unter völlig unterschiedlichen Voraussetzungen in die Schule kommen, obwohl sie sehr unterschiedliche kulturelle Prägungen mitbringen, obwohl sie sich in unterschiedlichen Entwicklungsstadien befinden. Nicht die Einordnung der realen Leistungsentwicklung des einzelnen Kindes steht im Mittelpunkt der nach außen sichtbaren Beurteilung des Leistungsstandes, sondern der Grad der Aneignung des aus der Sicht der Mittelschichten wesentlichen Wissenskanons. Das ist für die Grundschullehrerin ein kontinuierlich wirkendes Dilemma, welches sie ausweislich der Ergebnisse unserer Befragung psychisch extrem belastet. Verschärft wird diese Situation in der Grundschule durch den politisch postulierten inklusiven Unterricht, der in einer auf Auslese ausgerichteten pädagogischen Arbeit erfolgen soll. Die Grundschullehrerin soll *allen* Schülergruppen gerecht werden, real kann sie das nicht. Sie muss zwangsläufig einen Teil der ihr anvertrauten Schülerinnen vernachlässigen. Das erhöht den Druck auf die Lehrkräfte erheblich, wie die Ergebnisse unserer Befragung zeigen. Wenn schon wegen des politischen Willens der Entscheidungsträger an dem gegliederten Schulsystem festgehalten wird, dann sollte zumindest durch eine ange-

messene Ausstattung in der unterrichtlichen Alltagspraxis eine gewisse Entspannung dieser extremen Belastungssituation herbeigeführt werden.

Empfehlung

Spätestens mit Einführung des Inklusionsanspruchs ist der Unterricht mit durchgängiger Doppelbesetzung durchzuführen, damit angemessene Kapazitäten für die pädagogische Beratung und Förderung aller Schüler bestehen.

Die Notengebung sollte in der Grundschule abgeschafft werden.¹⁵⁹⁾ Stattdessen sollte eine Praxis, wie sie beispielsweise in Finnland üblich ist, auch für unsere Schulen gelten. Dort gibt es bis zur neunten Schulstufe keine Notenpflicht, die ersten verbindlichen Tests werden erst danach geschrieben. Somit würde der Gedanke der Kooperation statt dem der Konkurrenz und Ausgrenzung in das Zentrum der pädagogischen Arbeit gerückt.

Die Leistungsbeurteilungen und -rückmeldungen sollten sich an der realen Entwicklung des einzelnen Kindes und gerade in der Grundschule nicht nach übergeordneten Normen richten. Die den Eltern zur Verfügung stehenden Rückmeldungen sollten sowohl sprachlich als auch inhaltlich so abgefasst sein, dass sie auch für Nichtpädagoginnen und Kinder verständlich sind.

Die Praxis der destruktiven Testen sollte umgehend eingestellt werden zugunsten einer von den Kolleginnen getragenen transparenten Qualitätsentwicklung.

Zu viel Lärm

Lärm, der durch die Schüler verursacht wird, belastet: das ist die Aussage der befragten Lehrer. Wie in vielen früheren Berichten und Untersuchungen zu Belastungen im Schulalltag hat sich auch bei dieser Befragung wieder gezeigt, dass das Thema Lärm eine besondere Bedeutung hat. Es handelt sich hier um eine Stö-

rung des pädagogischen Prozesses im weitesten Sinne, gleichermaßen durch dysfunktionale als auch durch im Unterricht geforderte Aktivitäten. Zur Zeit von Burgerstein & Netolitzky zum Ende des 19. Jahrhunderts gab es dieses Phänomen nicht, hier sorgte absoluter Gehorsam der Schüler für Ruhe, notfalls mittels Rohrstock – das ist heute aber undenkbar. Die Veränderung des Sozialverhaltens in der Gesellschaft und hier speziell in der Schülerpopulation führt in dem weitaus größten Teil aller Schulgebäude zu diesem Problem Lärm. Messungen in unserer Untersuchung von 1999¹⁶⁰⁾ weisen aber auch auf eine Möglichkeit zur Beeinflussung des Sozialverhaltens unmittelbar nach der Einschulung durch gezieltes Verhaltenstraining hin. Anstatt Unterricht wird 2 Wochen nur das Verhalten im Schulgebäude und Gelände sowie im Unterricht eingeübt. Insbesondere spielen hier für die ganze Schule verbindliche Rituale eine zentrale Rolle. Aufzeichnungen des Geräuschpegels im Unterricht zeigen nicht nur eine momentane, sondern auch nachhaltige Wirkung in Form eines um ca. 20 dB niedrigeren Lärmpegels gegenüber vergleichbaren Schulen, die zumindest die gesamte Grundschulzeit über anhält.¹⁶¹⁾ Frühere Untersuchungen¹⁶²⁾ zeigen, dass die akustischen Eigenschaften des Klassenraumes einen entscheidenden Einfluss auf den Geräuschpegel im Unterricht haben und in erster Linie das Sozialverhalten der Schüler beeinflussen. Eine Verbesserung der Raumakustik führt zu einer überproportionalen Senkung sowohl des Grund- als auch des Arbeitsgeräuschpegels ohne Beeinflussung durch die Lehrer. Entsprechend wird die „Stressbelastung durch Lärm“ deutlich gesenkt und nicht mehr als „Stressor“ wahrgenommen.

„Wenn ich angeben sollte, was ich mir unter einem idealen Gebäude für die Schule vorstelle, so wäre nicht gleich das fertige Resultat wichtig, sondern die Art und Weise, wie es zustande kommt.“¹⁶³⁾

159) Vgl. Brügelmann u. a. (2014).

160) Schönwälder/Berndt/Ströver/Tiesler (2003).

161) Siehe Schönwälder/Berndt/Ströver/Tiesler (2004) sowie das bisher unveröffentlichte Interview mit Herrn Thies (1999) im Anhang auf S. 139.

162) Schönwälder u. a. (2004) sowie Oberdörster/Tiesler (2006).

163) Negt (1997), S. 260; zitiert nach Kahlert/Nitsche/Zierer (2013), S. 7.

Die grundlegenden Ausführungen von Burgerstein & Netolitzky¹⁶⁴⁾ sind nach wie vor gültig, durch die deutlich veränderte Auffassung von „guter Schule“ haben sich die Anforderungen an einen guten und vor allem an dem Verwendungszweck orientierten Arbeitsplatz entsprechend gewandelt, es gibt nicht mehr den universellen Klassenraum für reinen Frontalunterricht mit fest verbauter Bestuhlung. Seit Beginn dieses Jahrtausends gibt es vielfältige Forschungsansätze zum Thema Schulbau. Zusammenstellungen dieser Ergebnisse finden sich in vielen Übersichtswerken zu modernem Schulbau, so z. B. in „Schulen der Zukunft“¹⁶⁵⁾, „Schularchitektur und neue Lernkultur“¹⁶⁶⁾, „Räume zum Lernen und Lehren“¹⁶⁷⁾ und „Gestalten des Schulraums“¹⁶⁸⁾. Allen diesen Übersichten ist gemeinsam, dass der Zweck des Raumes oder des Gebäudes, nämlich ein gesunder Arbeitsplatz für Schüler und Lehrer, im Vordergrund steht.

Empfehlung

Die Gestaltung von Schulbauten orientiert sich in Deutschland grundsätzlich an den „Schulbaurichtlinien“, herausgegeben z. B. von der Montagsstiftung, Bund Deutscher Architekten BDA und Verband Bildung und Erziehung VBE, sowie allen „anerkannten Regeln der Technik“, besser bekannt als DIN-Richtlinien. Wie der Name bereits sagt, handelt es sich dabei um rein technische Anforderungen an den jeweils zu planenden Raum.

Bei Problemen z. B. mit Lärm oder Raumluftqualität sollte das zuständige Gesundheitsamt zwecks Überprüfung eingeschaltet werden. Bezüglich schlechter Raumakustik kann Abhilfe beantragt werden, z. B. bei Kindern mit eingeschränktem Hörvermögen oder deren Muttersprache nicht Deutsch ist (DIN 18041).

Eine weitere Empfehlung zur Vorsorge bezüglich Lärm besteht aus einer „Erziehung“ zum Thema Sozialverhalten in der Schule durch Vereinbaren von schuleinheitlichen

Ritualen zum Verhalten sowohl im Unterricht als auch im Gebäude und in Pausen.

Raumluftprobleme können durch regelmäßiges Lüften, z. B. 2 Minuten jeweils zur Hälfte der Unterrichtsstunde verringert werden. Fehlende Unterrichtszeit wird durch gesteigerte Aufmerksamkeit wieder aufgeholt. Lüftung nur mit ganz geöffneten Fenstern, Kipplüftung hat praktisch keinen Effekt, außer störendem Lärmeintrag von außen.¹⁶⁹⁾

Gesundheitliche Gefährdung

Wir haben anhand des Missverhältnisses der Aufgabenquantität in Verbindung zu der zur Verfügung stehenden Arbeitszeit eine hohe Belastung der Lehrkräfte in den Grundschulen nachgewiesen, womit mit hoher Wahrscheinlichkeit der Sachverhalt einer gesundheitlichen Gefährdung gegeben ist. Da der Arbeitgeber bzw. der Dienstherr gesetzlich verpflichtet ist, diese abzustellen, bietet der Rechtsweg und die Nutzung aller rechtlichen Möglichkeiten die Chance, ihn wenigstens auf den Weg zu einer angemessenen Gestaltung des Arbeitsalltags zu bringen.

Empfehlung

Kollegien und Schulleitungen sollten zur eigenen rechtlichen Absicherung Überlastanzeigen an den Dienstherrn stellen.

Der in Niedersachsen begonnene Weg der gerichtlichen Klärung des Transparenzgebotes bei der Feststellung der zu erfüllenden Aufgaben sollte auch in den übrigen Bundesländern gegangen werden.

In den Kollegien sollten individuell an den Leitlinien des GUV orientierte Gefährdungsanzeigen formuliert werden. Auf dieser Grundlage sollte auf dem Weg von Musterklagen vor den Arbeitsgerichten geklärt werden, inwieweit der Dienstherr gegen die Regelungen des Arbeitsschutzgesetzes verstößt und welche Maßnahmen er zur Beseitigung der Verstöße vornehmen muss.

164) Burgerstein/Netolitzky (1902).

165) Walden/Borrelbach (2012).

166) Watschinger/Kühebacher (2007).

167) Kahlert/Nitsche/Zierer (2013).

168) Schöning/Schmidtlein-Mauderer (2013).

169) Siehe dazu DIN 18041 (Hörsamkeit in Räumen); ASR A3.7 „Lärm“; Arbeitsschutzgesetz (1996); Unfallkasse Hessen (2008).

9. Das letzte Wort ...

Vor vier Jahren hatten wir die Kooperation mit den Kolleginnen und Kollegen vom Grundschulverband vereinbart. Wir haben im Laufe unserer Leben viele berufliche Erfahrungen sammeln können – als Wissenschaftler, Lehrer, Ingenieur, Arbeitswissenschaftler, Ökonom, Politiker, Personalrat oder Schulleiter –, nur einen direkten Bezug zur eigenen Grundschularbeit weisen unsere bunten Biographien nicht aus. Nicht Anlass, sondern Grund für dieses Gutachten war das Angebot zur Zusammenarbeit des Grundschulverbandes mit uns, dem Institut für interdisziplinäre Schulforschung (ISF), vormals ein Institut der Universität Bremen, aktuell fortgeführt als Institut in privater Trägerschaft. Wir haben das Konzept der Interdisziplinarität, das seinerzeit den wissenschaftlichen Ansatz der Bremer Universität als Programm charakterisierte, für die Schulforschung konkretisiert. Beginnend mit der Thematisierung der Arbeit der Schüler und Lehrkräfte in der Grundschule haben wir in allen Schulformen unsere Forschungen vorangetrieben und setzen unsere umfangreichen Vorarbeiten mit diesem Gutachten fort. Es bot die Gelegenheit, vorangegangene Ausarbeitungen zu vertiefen und verschaffte die Möglichkeit eines validen Vergleichs der Ergebnisse gleichartiger Befragtengruppen getrennt durch 20 Jahre ‚Geschichte‘ zwischen 1999 und 2019. Eine echte Paneluntersuchung konnte zwar nicht erstellt werden; wohl aber eine, die diesem Ideal bestmöglich nahekommt. Die Befunde unserer theoretischen Reflexion seit damals fanden natürlich ihren Niederschlag in unseren Ausführungen. Anders gesagt, unser Gutachten ist hier vor allem dem Bericht über Arbeitsbelastungen von Grundschullehrerinnen gewidmet; die wissenschaftlich fundierten Urteile über deren beruflichen Belastungen sind im Prinzip auch extrapolierbar auf andere Lehrergruppen.

Vor diesem Hintergrund haben wir uns systematisch und intensiv mit den Arbeitsbedingungen der Grundschullehrerinnen befasst, weil eine gute Bildungsarbeit „unten“ anfängt.

Wenn die Basis nicht ordentlich gestaltet wird, kann der Rest auch nicht gelingen. Oder wie ein altes deutsches Sprichwort besagt: „Was Häschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr.“

Den zwölf Kollegien, die sich mit dem nach wie vor aktuellen Fragebogen auseinandergesetzt haben, sind jeweils auf ihre Schule bezogen – wenn man so will, individuelle – Rückmeldungen gegeben worden,¹⁷⁰⁾ denn nach der redlichen Mühe, die sie sich jeweils damit gemacht haben, lag ihnen auch an schnellen Auskünften über die Ergebnisse – bei Befragungen meist ignoriert. Schon dabei stellte sich der Eindruck ein, dass kaum Zeit dafür gegeben zu sein scheint, sich intensiv mit der eigenen Arbeitsintensität auseinanderzusetzen. Im Kern ging es mit der Befragung um arbeitswissenschaftlich interessierende und aus dieser Sicht zu interpretierende Auskünfte, um eine allgemein gültige Beurteilung der traditionell gegebenen wie gewachsenen Sonderbedingungen im Beruf der Grundschullehrerin. Wir beanspruchen auf Basis unserer arbeitswissenschaftlich begründeten Gewichtung der Statements, dass unsere Schlussfolgerungen zur Arbeitsbelastung der Grundschullehrerin exemplarisch sind.

Arbeitszeit

Der Ansatz für dieses Projekt ist kein bildungspolitischer, sondern ein arbeitswissenschaftlicher. Obwohl es bei der Arbeitsgestaltung dieses Berufes viele traditionell gewachsene Sonderbedingungen gibt, wollen wir unter anderem die ganz schlichte Frage beantwortet haben, ob die Arbeitszeit für die Bewältigung der gestellten Anforderungen ausreicht? Egal, wo Arbeitskraft – ob beamtete oder angestellte – eingesetzt wird, ist das doch eine ganz elementare Gestaltungsbedingung, wenn die Qualität des Ergebnisses stimmen soll. Man stelle sich einmal vor, ein beauftragter Elektriker müsste in einem Haus eine Installation bewerkstelligen, für die er nicht ausreichend Zeit hat. Oberflächlich betrachtet würden dann da

170) Siehe exemplarisch für eine Schule im Anhang, S. 98 ff.

Leitungen liegen. Aber spätestens, wenn das häusliche System Vollast fahren würde, würde sich der Pfusch bald zeigen, bestenfalls durch Ausfall, schlimmstenfalls durch Kurzschluss, möglicherweise mit der verheerenden Folge eines Hausbrandes. Bei den Kindern ist es eigentlich genauso, nur dass die Folgen meist nicht mit dem strukturellen Versagen weiter Teile des Schulwesens in Verbindung gebracht werden. Da werden dann die Ursachen bei den individuellen Verhaltensweisen und Konditionierungen gesucht. Es werden eher faule Lehrer, nicht kümmernde Elternhäuser, mangelnde Klugheit und Einsatzbereitschaft der Schüler oder zu lange Ferien als Gründe für den vermeintlichen oder tatsächlichen Leistungsabfall in der Öffentlichkeit genannt. Bei den Lehrerinnen hat das zur Folge, dass sie verstärkt die Möglichkeit der Teilzeitbeschäftigung wahrnehmen, ohne aber die gesetzlich vorgesehene Arbeitszeitdimension tatsächlich entsprechend zu kürzen.¹⁷¹⁾ Außerdem treten die schlimmsten Folgen des Versagens des Schulsystems erst sehr viel später auf. Den offenen akuten Problemen wird mit Testeritis und Beratungseinrichtungen für die Schulen entgegengewirkt, die übrigens häufig von ehemaligen Lehrkräften betrieben werden, denen der Schulbetrieb nicht wirklich behagte. Alles das geht aber am Kern der schulischen Problemsituation vorbei, Aufgaben und Zeit stehen in einem krassen Missverhältnis zueinander. Sich der elementaren betriebswirtschaftlichen Notwendigkeit zu stellen, diesen destruktiv wirkenden Widerspruch zu lösen oder aber wenigstens aufzuweichen, überfordert die Bildungspolitik und die Kräfte der Exekutive bis heute.

Veränderung der Gesellschaft

Ein zweiter grundlegender Konflikt ist für uns im Laufe unserer Untersuchung deutlich geworden: Unsere Gesellschaft hat sich in den letzten Jahren rasant und tief greifend verändert – und sie tut es immer noch. Das Schul-

system verharzt hingegen – trotz aller individuellen Anstrengungen der Lehrerinnen und Lehrer – weitgehend in seinen traditionell geprägten Strukturen und verliert damit immer mehr die Kernkompetenz, die es haben muss, nämlich die heutigen Kinder auf eine Gesellschaft der Zukunft vorzubereiten. Es wäre schon unter angemessenen Arbeitsbedingungen eine große Herausforderung, mit Lehrkräften, die in der Vergangenheit ausgebildet und sozialisiert wurden, eine solche Perspektive zu realisieren, aber aufgrund der strukturellen Starre des hierarchisch – sprich neu-deutsch top-down – organisierten Schulwesens nähert sich die Erfüllung der Aufgabenstellung zunehmend dem Status der Unmöglichkeit an. Außerdem zeigt sich auch eine gewisse Abneigung gegenüber wissenschaftlichen Erkenntnissen aus dem „nicht-pädagogischen“ Bereich, z. B. der Arbeitswissenschaft. Das ist aktuell sichtbar, nicht umsonst weisen die PISA-Studien mit einer nahezu penetranten Regelmäßigkeit aus, dass das deutsche Bildungswesen europaweit einen Spitzenplatz bei der sozialen Auslese belegt. Politik und Verwaltung nehmen das bestenfalls zur Kenntnis.

Symbole statt Lösungen bzw. unklare Aufgabenbeschreibungen

Sie bieten stattdessen, und damit wären wir bei unserem dritten Versagenskern, Symbole an, die vermeintlich Lösungen für schlechte Vergleichsergebnisse bringen sollen. Ein aktuelles Beispiel sind die offensichtlichen Defizite im Umgang mit den digitalen Medien. Die Politik beklagt auf allen Ebenen die defizitäre Ausstattung der Schulen mit der entsprechenden Technik. Diese Sichtweise wird in der aktuellen Coronakrise verstärkt. Die Feststellung des Defizits ist richtig, aber seine Beseitigung löst das aktuelle Problem der Defizite bei den Schülern nicht, weil die Frage, was denn konkret mit der Technik in Verbindung mit der Beziehungsarbeit der Pädagoginnen zu geschehen hat,

171) Vgl. hierzu Schäfer (1990). Untersucht wurden die Arbeitszeiten von Lehrkräften an vier Bremer Oberstufenzentren unter dem besonderen Aspekt der Teilzeitarbeit. Der Aspekt der Teilzeitarbeit ist gerade für Grundschulen interessant, weil mehr als die Hälfte der Grundschullehrkräfte Teilzeit arbeitet bzw. (Unterrichts-)Stunden reduziert hat (<https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Tabellen/allgemeinbildende-beruflicheschulen-lehrkraefte.html>).

nicht ansatzweise beantwortet wird. Wir erleben es doch gerade: Ein Teil der Schülerschaft überbrückt die unterrichtsfreie Zeit unter Nutzung der Medien inhaltlich produktiv, ein anderer Teil wird weiter abgehängt. Das Problem könnte man durch Bereitstellung von Technik minimieren. Aber reicht es, Schüler mit digital gestellten Aufgaben zur Erreichung kognitiver Lernziele zu befähigen? Der schulische Sozialisationsprozess als einer, der die jungen Menschen in unsere Gesellschaft hineinführen soll, ist deutlich breiter aufzustellen. Interessen artikulieren, gesellschaftliche Zusammenhänge erkennen, Konflikte aushalten und austragen, Umgang miteinander lernen, Respekt gegenüber seinen Mitmenschen verinnerlichen, Empathie verstärken, das muss die Schule auch alles leisten. Das kommt bei Pisa nicht so sehr vor, ist aber für die künftigen Erwachsenen elementar, wenn sie sich denn produktiv in die künftige Gesellschaft einbringen und dabei ihre eigene Position finden sollen. Beispielhaft wird das symbolhafte Reagieren der Politik beim Inklusionsanspruch. Den Schulen wird er verordnet und sie versuchen in weiten Bereichen, dem auch gerecht zu werden. Dabei stoßen sie aber an nicht zu überwindende Grenzen. Das Schulsystem ist auf Auslese ausgerichtet und dieser Anspruch steht im antagonistischen Verhältnis zum Inklusionsanspruch. Dieses Dilemma muss insbesondere die Grundschullehrerin in der täglichen Arbeit aushalten.

Unser Anspruch, die Belastungen der Grundschullehrerin im Arbeitsalltag zu erfassen, stößt immer wieder an die Grenzen einer diffusen Aufgabenbeschreibung. Die Schule steht durch die gesellschaftliche Dynamik so unter Druck, dass selbst eine massive Erhöhung der Personalkapazitäten wesentliche Teile der Arbeitsbelastung zwar minimieren, aber nicht wirklich substanziell verändern würde. Um das zu erreichen, wäre eine grundlegende Neuausrichtung der Organisation und der Ziele der Schulen notwendig. Diese bildungspolitische Debatte liegt natürlich außerhalb unseres Gutachterauftrags, sodass wir uns weitgehend auf Handlungsansätze beschränken mussten, die innerhalb des derzeitigen Schulsystems umgesetzt werden können. Die Universität Rostock hat für den Philologenverband in Kooperation mit der Deutschen Angestelltenkrankenkasse eine breit angelegte Belastungsstudie durchgeführt. Es hat uns nicht überrascht, dass die Kollegen bei einer anderen Pädagogengruppe wesentlich zu den gleichen Ergebnissen gekommen sind, wie wir mit unserer „kleinen“ Studie: Zu viele Aufgaben, zu wenig Zeit und zu viel Lärm.¹⁷²⁾ Der Vorsitzende der DAK forderte deshalb von der KMK die Organisation eines „Gesundheitsgipfels Schule“. Dem schließen wir uns zu guter Letzt an.

172) <https://www.dphv.de/aktuell/nachrichten/details/article/laiw-studie-lehrerarbeit-im-wandel.html> (letzter Zugriff: 15.07.2020).

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Noch zur Verfügung stehende „Restarbeitszeit“	28
Abbildung 2: Wahrnehmung der Beanspruchung im Vergleich psychisch/zeitlich (Fragen 48/72–59/83)	35
Abbildung 3: Wahrnehmung der Beanspruchung im Vergleich psychisch/zeitlich (Fragen 60/84–70/94)	37
Abbildung 4: „Mich belastet seitens der Schülerinnen und Schüler vor allem ...“ (Fragen 96–105)	39
Abbildung 5: „Mich belastet auf Elternseite vor allem ...“ (Fragen 108–116)	41
Abbildung 6: „In der Schule und ihrem Umfeld belasten mich ...“ (Fragen 119–128)	43
Abbildung 7: „Spaß, Freude und Zufriedenheit in meinem Beruf erwachsen mir aus ...“ (Fragen 131–138)	45
Abbildung 8: „Im Vergleich zum Beginn meiner Berufstätigkeit ...“ (Fragen 142–151)	46
Abbildung 9: Arbeitssystem „Schule“ nach Oberdörster und Tiesler	56
Abbildung 10: Auftrags-Auseinandersetzungskonzept	57
Abbildung 11: Arbeitsplatz „Schule“ für die Lehrenden	57
Abbildung 12: „Ich muss unangemessen viel Arbeitskraft aufwenden für ...“	62
Abbildung 13: „Ich muss mich stärker kümmern um ...“	62
Abbildung 14: TOP-Mode	64
Abbildung 15: CO ₂ -Belastung im Unterricht, Beispiel einer Doppelstunde vor Intervention	65
Abbildung 16: Für die produktive Gestaltung der Schule arbeiten viele zusammen	73
Abbildung 17: „Ich finde in der Regel folgende Tätigkeiten als ...“ (Fragen 48–59)	103
Abbildung 18: „Ich empfinde in der Regel folgende Tätigkeiten als ...“ (Fragen 60–70)	103
Abbildung 19: „Mich nehmen in der Regel folgende Tätigkeiten zeitlich in Anspruch ...“ (Fragen 72–83)	104
Abbildung 20: „Mich nehmen in der Regel folgende Tätigkeiten zeitlich in Anspruch ...“ (Fragen 84–94)	104
Abbildung 21: Wahrnehmung der Beanspruchung im Vergleich psychisch/zeitlich (Fragen 48/72–59/83)	105
Abbildung 22: Wahrnehmung der Beanspruchung im Vergleich psychisch/zeitlich (Fragen 60/84–70/94)	105
Abbildung 23: „Mich belastet seitens der Schülerinnen und Schüler vor allem ...“ (Fragen 96–105)	106
Abbildung 24: „Mich belastet auf Elternseite vor allem ...“ (Fragen 108–116)	106
Abbildung 25: „In der Schule und ihrem Umfeld belasten mich ...“ (Fragen 119–128)	107
Abbildung 26: „Spaß, Freude und Zufriedenheit in meinem Beruf erwachsen mir aus ...“ (Fragen 131–138)	107
Abbildung 27: „Im Vergleich zum Beginn meiner Berufstätigkeit ...“ (Fragen 142–151)	108

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Verwendung der Jahresarbeitszeit (Modellrechnung)	27
Tabelle 2: Umfeld des pädagogischen Alltags (psychisch)	31
Tabelle 3: Umfeld der pädagogischen Arbeit (psychisch)	32
Tabelle 4: Tätigkeiten aus dem Umfeld des pädagogischen Alltags (zeitlich)	33
Tabelle 5: Tätigkeiten aus dem Umfeld der pädagogischen Arbeit (zeitlich)	33
Tabelle 6: „Ich müsste mich stärker kümmern um ...“	48
Tabelle 7: „Ich muss unangemessen viel Arbeitskraft aufwenden für ...“	51

Literaturverzeichnis

- Berndt, J., Busch, D. W., Schönwälder, H.-G. (1979a). Beanspruchung von Kindern in Schule und Elternhaus – Ansätze und Probleme interdisziplinärer Forschung. In Berndt, J., Busch, D. W., Schönwälder, H.-G., Belastung und Beanspruchung am Arbeitsplatz Schule, Forschungsbericht Nr.1, Universität Bremen. S. 1–65.
- Berndt, J., Busch, D. W., Schönwälder, H.-G. (Hrsg.) (1979b). Belastung und Beanspruchung am Arbeitsplatz Schule. Forschungsbericht Nr. 1. Universität Bremen.
- Berndt, J., Busch, D. W., Schönwälder, H.-G. (Hrsg.) (1979c). Belastung und Beanspruchung am Arbeitsplatz Schule. Forschungsbericht Nr. 2. Universität Bremen.
- Berndt, J., Busch, D. W., Schönwälder, H.-G. (Hrsg.) (1981). Belastung und Beanspruchung am Arbeitsplatz Schule. Forschungsbericht Nr. 3. Universität Bremen.
- Berndt, Jörg (1982). Schule aus der Sicht der Schüler: Lernort oder Arbeitsplatz? In Berndt, J., Busch, D. W., Schönwälder, H.-G. (Hrsg.). Schul-Arbeit. Belastung und Beanspruchung von Schülern. Braunschweig: Westermann.
- Berndt, J. (1990): Burnout als Folge beruflicher Belastung bei Lehrerinnen und Lehrern, Vortrag auf der Landesdelegierten Konferenz der Fachgruppe Grund- und Hauptschulen des GEW Landesverbandes Niedersachsen, Visselhövede-Jeddingen, 28.11.1990.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2016). Chancengerechtigkeit und Teilhabe. Ergebnisse aus der Forschung. Berlin.
- BMI (2018) (Bundesministerium des Innern/Bundesverwaltungsamt) (Hrsg.). Handbuch für Organisationsuntersuchungen und Personalbedarfsermittlung. PDF-Arbeitsversion. Stand: Februar 2018. Verfügbar unter: www.orghandbuch.de. (Letzter Zugriff: 15.07.2020).
- Bremen (2015a). Lehrerdienstordnung (LehrerDO). Verordnung über die Aufgaben der Lehrkräfte und Lehrer in besonderer Funktion an öffentlichen Schulen (Lehrerdienstordnung) vom 2. August 2005 (Brem.GBl. 2005, 381), zuletzt geändert durch Artikel 3 der Verordnung vom 04. Februar 2015 (Brem.GBl. S. 93).
- Bremen (2015b). Präsenzzeitverordnung (PräsZVO) vom 2. August 2005 (Brem.GBl. 2005, 387), zuletzt § 4 geändert durch Artikel 5 der Verordnung vom 04. Februar 2015 (Brem.GBl. S. 93).
- Bremen (2015c). Fortbildungsverordnung (LehrerFBVO). Verordnung über die Fortbildung der Lehrkräfte und Lehrer in besonderer Funktion an öffentlichen Schulen (Lehrerfortbildungsverordnung) vom 2. August 2005 (Brem.GBl. 2005, 386), zuletzt § 10 geändert durch Artikel 4 der Verordnung vom 04. Februar 2015 (Brem.GBl. S. 93).
- Bremen (2018). Bremisches Schulgesetz (BremSchulG). Gesamtausgabe in der Gültigkeit vom 01.08.2014 bis 27.07.2015 (Außer Kraft). Zuletzt geändert durch: Inhaltsübersicht und § 53 geändert, § 72a eingefügt durch Gesetz vom 26.06.2018 (Brem.GBl. S. 304).
- Brügelmann, Hans, Backhaus, Axel, Brinkmann, Erika u. a. (2014). Sind Noten nützlich – und nötig? Ziffernzensuren und ihre Alternativen im empirischen Vergleich. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes erstellt von der Arbeitsgruppe Primarstufe an der Universität Siegen. 3. Aktualisierte Auflage. Frankfurt am Main.
- Burgerstein, Leo (1895). Handbuch der Schulhygiene. Jena: Verlag Gustav Fischer.
- Burgerstein, Leo, Netolitzky, Aug. (1902). Handbuch der Schulhygiene. 2., umgearbeitete Auflage. Jena: Gustav Fischer.
- Burgerstein, Leo (1912a). Schulhygiene (3. Auflage). Leipzig: Teubner [1. Auflage 1906].
- Burgerstein, Leo (1912b). Handbuch der Schulhygiene. In T. Weyls (Hrsg.) Handbuch der Hygiene. Leipzig: Barth.
- Burisch, M. (1989). Das Burnout-Syndrom, Berlin: Springer.
- Carle, Ursula (1995). Mein Lehrplan sind die Kinder. Eine Analyse der Planungstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern an Förderschulen. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Deutscher Bildungsrat (1970). Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission (2. Auflage). Stuttgart: Klett.
- Dick, Rolf van, Wagner, Ulrich & Christ, Oliver (2004). Belastung und Gesundheit im Lehrerberuf: Betrachtungsebenen und Forschungsergebnisse. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern (S. 39–50). Stuttgart: Schattauer.
- Duffy, E. (1962). Activation and behaviour. New York: Wiley.
- Freie Hansestadt Bremen (2009). Der Arbeitsplatz Schulleitung. Bericht der Projektgruppe Arbeitsplatz Schulleitung.
- Freie Hansestadt Bremen (2018). Gesund in der Schule – Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchungen 2016/2017 in Bremen.
- Fuchs, Anke (1981). Zur Analyse des Lehrerberufs – Ein anforderungsanalytischer Entwurf. In J. Bernd, D. Busch & H.-G. Schönwälder (Hrsg.), Belastung und Beanspruchung am Arbeitsplatz Schule. Forschungsbericht Nr. 3 (S. 118–246). Universität Bremen.
- Gregory, J. K. (1998). The Sexist German Language. Anmerkungen zum geschlechtsspezifischen Sprachgebrauch. In Forschung & Lehre, Heft 5, S. 252–254.
- Hacker, W. (2005). Allgemeine Arbeitspsychologie, 2. Aufl. Bern: Hans Huber.

- Hamburg (2003). Bericht der 2. Hamburger Arbeitszeitkommission. Hamburg: 17. Februar 2003, aktualisierte Fassung 26.03.2003.
- Hauck, Bernd (2018). Lust und Last des Korrigierens. Norderstedt.
- Hillert, Andreas (2004). Psychosomatisch erkrankte Lehrkräfte: vom praktischen Problem zu wissenschaftlichen Konzepten und therapeutischen Konsequenzen. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Stuttgart: Schattauer.
- ISF (2013) (Institut für interdisziplinäre Schulforschung). Verwendung der Arbeitszeit von Lehrkräften an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen. Auswertung einer Online-Befragung (unveröffentlicht).
- Kahlert, J., Nitsche, K., Zierer, K. (Hrsg.) (2013). Räume zum Lernen und Lehren. Perspektiven einer zeitgemäßen Schulraumgestaltung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kieschke, Ulf (2005). Beanspruchung in der Veränderung. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes (2. Auflage) (S. 88–103). Weinheim u. a.: Beltz.
- Klippert, Heinz (2006). Lehrerentlastung. Strategien zur wirksamen Arbeitserleichterung in Schule und Unterricht (2. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.
- Ksienzyk, Bianca & Schaarschmidt, Uwe (2005). Beanspruchung und schulische Arbeitsbedingungen. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes (2. Auflage) (S. 72–87). Weinheim u. a.: Beltz.
- Landesinstitut für Schule (Hrsg.) (2014). Rede mit! – Wähle aus! – Zeige, was du kannst! Leitfaden für das Grundschulportfolio des Landes Bremen.
- Lazarus, R. S. (1966). Psychological stress and the coping process, New York: McGraw-Hill.
- Luczak, H. (1982). Lernen als informatorisch-mentale Arbeit, in Berndt, J., Busch, D. W., Schönwälder, H.-G.: Schul-Arbeit, S. 30–50. Braunschweig: Westermann.
- Meyer, Hilbert (1997). Schulpädagogik. Band I: Für Anfänger. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Müller-Limmroth, Wolf (1989). „Die Weltwoche, Zürich“ v. 02.06.1989. Zitiert nach Bernd Kroner & Herbert Schauer (1997). Unterricht erfolgreich planen und durchführen, S. 5. Köln: Aulis Verlag Deubner.
- Mummert + Partner (Hrsg.) (1999a). Untersuchung zur Ermittlung, Bewertung und Bemessung der Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer im Land Nordrhein-Westfalen. Band I Bericht, Hamburg: Mummert + Partner.
- Mummert + Partner (Hrsg.) (1999b). Untersuchung zur Ermittlung, Bewertung und Bemessung der Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer im Land Nordrhein-Westfalen. Band II Anlagen, Hamburg: Mummert + Partner.
- Negt, O. (1997). Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen: Steidl.
- Niedersächsischer Kultusminister (1973). Zwischenbericht 1972 der Studienkommission zur Neuregelung der Arbeitszeit der Lehrer beim Niedersächsischen Kultusminister. Hannover.
- Niedersächsischer Kultusminister (1980). Lehrerarbeitszeit – ein Verwirrspiel? Eine Information über die Auseinandersetzung zwischen den Länderregierungen und den Lehrerverbänden in Sachen Arbeitszeit.
- Niedersächsisches Schulgesetz (1998) NSchG in der Fassung vom 3. März 1998. Gesamtausgabe in der Gültigkeit vom 01.01.2020 bis 31.07.2020. NI-VORIS-Gliederungs-Nr.: 2241001.
- Oberdörster, Markus, Tiesler, Gerhart (2005). Die Last mit dem Lärm – Arbeitsalltag von Lehrern und Schülern. Fortschritte der Akustik (ohne Seitenangabe). Tagungsband zur DAGA '05. München.
- Oberdörster, Markus, Tiesler, Gerhart (2006). Akustische Ergonomie der Schule, Fb 1071 Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin. Dortmund, Berlin, Dresden.
- Picht, Georg (1964). Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten und Freiburg/Brs. g.
- Rohmert, W., Rutenfranz, J. (1975). Arbeitswissenschaftliche Beurteilung der Belastung und Beanspruchung an unterschiedlichen industriellen Arbeitsplätzen. Der Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung. Referat Öffentlichkeitsarbeit (Hrsg.). Bonn.
- Rohmert, W., Rutenfranz, J. (Hrsg.) (1983). Praktische Arbeitsphysiologie. 3. Aufl., Stuttgart/New York: Georg Thieme.
- Rudow, Bernd (1994). Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrer-gesundheit. Bern u. a.: Huber.
- Schaarschmidt, Uwe (2005a). Potsdamer Lehrerstudie – Anliegen und Konzepte. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes (2. Auflage) (S. 15–40). Weinheim u. a.: Beltz.
- Schaarschmidt, Uwe (2005b). Situationsanalyse. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes (2. Auflage) (S. 41–71). Weinheim u. a.: Beltz.
- Schäfer, Edgar (1990). Analyse der Arbeitszeiten von Lehrerinnen und Lehrern an Gymnasialabteilungen Bremer Sek.II-Zentren. Unveröffentlichte schriftliche Hausarbeit für das Lehramt an öffentlichen Schulen. Bremen: Universität Bremen.
- Schmitz, Edgar (2004). Burnout: Befunde, Modelle und Grenzen eines populären Konzeptes. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern (S. 51–68). Stuttgart: Schattauer.
- Schölles, Reiner (2005). LehrerInnenarbeit – Ein Fass ohne Deckel!? Die neuen Bremer (Arbeitszeit)Verordnungen. Bremer Lehrerzeitung (BLZ), 10, S. 18–20.

- Schölles, Reiner (2007): Macht Schule krank? Mit 54 Jahren in die Frühpensionierung. In *schulmanagement* 6, S. 31–32.
- Schölles, Reiner (2014): Die Arbeitswirklichkeit der Lehrkräfte. Ein empirischer Ansatz zum Nachweis struktureller Überlastung aufgrund zu vieler Arbeitsaufgaben und zu geringer Zeitressourcen. In *Empirische Pädagogik*, 28 (2014) 2, S. 110–127.
- Schölles, Reiner (2017): Aufgaben der Bremer Grundschullehrkräfte. Betrachtung der zeitlichen Belastung der Lehrerinnen und Lehrer. Institut für interdisziplinäre Schulforschung Bremen. Veröffentlicht auf der Homepage des ISF (www.isf-bremen.de).
- Schöning, W., Schmidtlein-Mauderer, Chr. (Hrsg.) (2013). *Gestalten des Schulraums*. Bern: hep Verlag.
- Schönwälder, Hans-Georg (1979). Belastung und Beanspruchung am Arbeitsplatz Schule. Vortrag auf der Tagung der Arbeitsgemeinschaft Empirisch-Pädagogische Forschung (AEPF) am 25.03.1977 in Saarbrücken. In Berndt, J., Busch, D. W., Schönwälder, H.-G. (Hrsg.) (1979). *Belastung und Beanspruchung am Arbeitsplatz Schule*. Forschungsbericht Nr. 2. Universität Bremen. S. 4–12.
- Schönwälder, Hans-Georg (1983). *Lehrerarbeit – Arbeit ohne Theorie*. Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag.
- Schönwälder, Hans-Georg (o. J.). *Die Arbeitslast der Lehrerinnen und Lehrer. Ausmaß, Art und Zumutbarkeit – empirische Befunde und ihre Bedeutung für die Qualität von Schule*. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Schönwälder, Hans-Georg, Berndt, Jörg, Ströver, Frauke & Tiesler, Gerhart (2003). *Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW Verlag für Neue Wissenschaft. (Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, Fb 989).
- Schönwälder, Hans-Georg, Berndt, Jörg, Ströver, Frauke & Tiesler, Gerhart (2004). *Lärm in Bildungsstätten. Ursachen und Minderung*. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW Verlag für Neue Wissenschaft. (Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, Fb 1030).
- Seegerer, Karl; Wulsten, Axel-Rainer; Ulich, Eberhart (1975). *Die zeitliche Verteilung von Tätigkeitselementen bei Lehrern an Grund- und Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen*. München: Max Traeger Stiftung.
- Selye, H. (1951) nach Nitsch, J. R.: *Stress*, Bern, Stuttgart, Wien: Hans Huber (1981).
- Tiesler, G.; Schönwälder, H.-G.; Ströver, Frauke (2009). *Gesundheitsfördernde Einflüsse auf das Leistungsvermögen im schulischen Unterricht. Ein Beitrag zur Ergonomie der Schule*. Werkstattberichte aus Wissenschaft und Technik, Wb30. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW, Verlag für neue Wissenschaft.
- Unfallkasse Hessen (Hrsg.) (2008). *Frische Luft für frisches Denken. Neue Unterrichtsqualität in unseren Klassenzimmern*. Frankfurt am Main.
- Walden, R., Borrelbach, S. (2012). *Schulen der Zukunft*, 7. Aufl. Kröning: Asanger.
- Watschinger, J., Kühebacher, J. (Hrsg.) (2007). *Schularchitektur und neue Lernkultur*. Bern: hep Verlag.
- Weber, Andreas, Weltle, Dieter & Lederer, Peter (2003). „Frühpension statt Prävention“? – Zur Problematik der Frühinvalidität im Schuldienst. *Zeitschrift Arbeitsmedizin, Sozialmedizin, Umweltmedizin*, 38, S. 376–384.
- Weber, Andreas, Weltle, Dieter & Lederer, Peter (2004). Frühinvalidität im Lehrerberuf: Sozial- und arbeitsmedizinische Aspekte. *Deutsches Ärzteblatt*, 13, S. 850–859.

Anhang 1: Eingesetzter Fragebogen

Forschungsgruppe „LehrerInnenbelastung“

H.G. Schönwälder

R. Schölles

G. Tiesler

H. Zachau

Sehr geehrte Damen und Herren,

vor Ihnen liegt der Basisfragebogen des vom Bremer Grundschulverband gemeinsam mit den Vertretern des ISF-Bremen betriebenen Forschungsprojektes zur Arbeitsbelastung von Lehrerinnen und Lehrern.

Der Fragebogen ist ziemlich umfangreich; das kann auch gar nicht anders sein, wenn man sich mit der komplizierten Struktur Ihrer Arbeitsbelastung halbwegs gründlich auseinandersetzen will. Sie werden also einige Mühe bei der Beantwortung investieren müssen (unsere „Testpersonen“ haben dafür ca. 15 min benötigt), dafür haben wir dann die Last der Auswertung zu bewältigen.

Die Nummerierung der Fragen enthält Lücken, Fragen die aus einer früheren Untersuchung gestrichen wurden, die übrige Nummerierung dient der Vergleichbarkeit mit den Ergebnissen aus dem Projekt „Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrer“ (Fb 989 der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, 2003).

Die Antworten auf die Fragen 01-11 benötigen wir, um den Fragebogen statistisch auswerten zu können. Wie alle anderen Informationen, die Sie uns zur Verfügung stellen, werden auch diese Daten niemandem zugänglich gemacht.

Hinter allen weiteren Fragen sind 3 oder 4 Antwortfelder vorgesehen. Bitte beantworten Sie diese Fragen durch Ankreuzen desjenigen Feldes, das Ihnen am ehesten zuzutreffen scheint. **Bitte erfinden Sie keine „Zwischenantworten“ durch Ankreuzen der Trennlinie zwischen den Antwortfeldern.** Solche Angaben sind für uns nicht auswertbar.

Bitte schreiben Sie an keine Stelle in dem Fragebogen Ihren Namen; Ihre Angaben werden anonym verarbeitet.

Auf gute Zusammenarbeit!

Die Forschungsgruppe

Kennziffer:

Zunächst bitten wir Sie um Angaben zur Person. Wir benötigen diese Angaben für die Auswertung des Fragebogens und - falls Sie daran teilnehmen - der übrigen Untersuchungen.

01	Mein Geschlecht	weiblich	männlich	01
02	Mein Alter	Jahre		02
06	Ich bin als LehrerIn/SozialpädagogIn/ErzieherIn berufstätig seit	Jahren		06
08	Ich erhalte als LehrerIn für besondere Funktionen eine Unterrichtsstunden-Ermäßigung im Umfang von	U-Stunden pro Woche		08
09	Ich bin zur Zeit	vollzeit- beschäftigt	teilzeit- beschäftigt	09
10	Mein Deputat als LehrerIn beträgt einschließlich evtl. Ermäßigungsstunden	Wochenstunden		10
11	Ich arbeite als SozialpädagogIn/ErzieherIn mit	Wochenstunden		11

Hier haben wir Arbeitstätigkeiten aufgelistet, die unmittelbar zum pädagogischen Alltag gehören. Bitte geben Sie an, als wie belastend (mühevoll, anstrengend) Sie diese Tätigkeiten empfinden. Wie zeitraubend diese Tätigkeiten sind, erfragen wir später. Wenn die aufgeführten Tätigkeiten nicht zu Ihrem Aufgabenbereich gehören, beantworten Sie die Frage nicht.

Ich empfinde in der Regel folgende Tätigkeit als...

48	Planung und Auswertung von Unterricht	sehr belastend (1)	durchschnittlich belastend (2)	kaum belastend (3)	eher entspannend (4)	48
49	Unterricht	sehr belastend (1)	durchschnittlich belastend (2)	kaum belastend (3)	eher entspannend (4)	49
50	Planung und Auswertung von Schulveranstaltungen	sehr belastend (1)	durchschnittlich belastend (2)	kaum belastend (3)	eher entspannend (4)	50
51	Schulveranstaltungen (Wandertage, Schul-/Klassenfeste etc.)	sehr belastend (1)	durchschnittlich belastend (2)	kaum belastend (3)	eher entspannend (4)	51
52	Planung und Auswertung von Projekten	sehr belastend (1)	durchschnittlich belastend (2)	kaum belastend (3)	eher entspannend (4)	52
53	Projekte	sehr belastend (1)	durchschnittlich belastend (2)	kaum belastend (3)	eher entspannend (4)	53
54	Betreuung und Beratung von Schülern	sehr belastend (1)	durchschnittlich belastend (2)	kaum belastend (3)	eher entspannend (4)	54
55	Beaufsichtigung von Schülern (z.B. beim Essen, bei Hausaufgaben, in Pausen)	sehr belastend (1)	durchschnittlich belastend (2)	kaum belastend (3)	eher entspannend (4)	55
56	Korrigieren von Schülerarbeiten (ohne Benoten)	sehr belastend (1)	durchschnittlich belastend (2)	kaum belastend (3)	eher entspannend (4)	56
57	Laufende Leistungsrückmeldungen	sehr belastend (1)	durchschnittlich belastend (2)	kaum belastend (3)	eher entspannend (4)	57
58	Zeugnisse geben	sehr belastend (1)	durchschnittlich belastend (2)	kaum belastend (3)	eher entspannend (4)	58
59	Beurteilen durch Lernentwicklungsberichte	sehr belastend (1)	durchschnittlich belastend (2)	kaum belastend (3)	eher entspannend (4)	59

Im Folgenden geht es um Arbeitstätigkeiten, die zum Umfeld der pädagogischen Arbeit in der Schule gehören. Als wie belastend finden sie nachstehende Tätigkeiten? Wie zeitraubend diese Tätigkeiten sind, erfragen wir später. Auch hier ergänzen Sie bitte bei Bedarf die Liste.

Ich empfinde in der Regel folgende Tätigkeiten als...

60	Arbeiten für die Schulorganisation und das Schulmanagement	sehr belastend (1)	durchschnittlich belastend (2)	kaum belastend (3)	eher entspannend (4)	60
61	Mitarbeit an Schulentwicklung und ihrer Evaluation	sehr belastend (1)	durchschnittlich belastend (2)	kaum belastend (3)	eher entspannend (4)	61
62	Elternabende, Elternberatung und -betreuung	sehr belastend (1)	durchschnittlich belastend (2)	kaum belastend (3)	eher entspannend (4)	62
63	Gesamtkonferenzen	sehr belastend (1)	durchschnittlich belastend (2)	kaum belastend (3)	eher entspannend (4)	63
64	Fachkonferenzen	sehr belastend (1)	durchschnittlich belastend (2)	kaum belastend (3)	eher entspannend (4)	64
65	pädagogische Konferenzen	sehr belastend (1)	durchschnittlich belastend (2)	kaum belastend (3)	eher entspannend (4)	65
66	Ordnungsmaßnahmen-Konferenzen	sehr belastend (1)	durchschnittlich belastend (2)	kaum belastend (3)	eher entspannend (4)	66
67	Ausschüsse	sehr belastend (1)	durchschnittlich belastend (2)	kaum belastend (3)	eher entspannend (4)	67
68	Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen	sehr belastend (1)	durchschnittlich belastend (2)	kaum belastend (3)	eher entspannend (4)	68
69	Kooperation und Kommunikation mit außerschulischen Institutionen (z.B. Behörden, Betrieben etc.)	sehr belastend (1)	durchschnittlich belastend (2)	kaum belastend (3)	eher entspannend (4)	69
70	Fort- und Weiterbildung	sehr belastend (1)	durchschnittlich belastend (2)	kaum belastend (3)	eher entspannend (4)	70
71	Was wurde vergessen?	sehr belastend (1)	durchschnittlich belastend (2)	kaum belastend (3)	eher entspannend (4)	71

Die Liste der nachstehenden Tätigkeiten kennen Sie bereits. Diesmal geht es darum, wie stark diese Tätigkeiten Sie zeitlich in Anspruch nehmen:

Mich nehmen folgende Tätigkeiten in der Regel zeitlich in Anspruch...

72	Planung und Auswertung von Unterricht	ganz erheblich (1)	zeitweise stärker (2)	geringfügig (3)	72
73	Unterricht	ganz erheblich (1)	zeitweise stärker (2)	geringfügig (3)	73
74	Planung und Auswertung von Schulveranstaltungen	ganz erheblich (1)	zeitweise stärker (2)	geringfügig (3)	74
75	Schulveranstaltungen (Wandertage, Schul-/Klassenfeste etc.)	ganz erheblich (1)	zeitweise stärker (2)	geringfügig (3)	75
76	Planung und Auswertung von Projekten	ganz erheblich (1)	zeitweise stärker (2)	geringfügig (3)	76
77	Projekte	ganz erheblich (1)	zeitweise stärker (2)	geringfügig (3)	77
78	Betreuung und Beratung von Schülern	ganz erheblich (1)	zeitweise stärker (2)	geringfügig (3)	78
79	Beaufsichtigung von Schülern (z.B. beim Essen, bei Hausaufgaben, in Pausen)	ganz erheblich (1)	zeitweise stärker (2)	geringfügig (3)	79
80	Korrigieren von Schülerarbeiten (ohne Benoten)	ganz erheblich (1)	zeitweise stärker (2)	geringfügig (3)	80
81	Laufende Leistungsrückmeldungen	ganz erheblich (1)	zeitweise stärker (2)	geringfügig (3)	81
82	Zeugnisse geben	ganz erheblich (1)	zeitweise stärker (2)	geringfügig (3)	82
83	Beurteilen durch Lernentwicklungsberichte	ganz erheblich (1)	zeitweise stärker (2)	geringfügig (3)	83

Auch bei diesen Arbeitstätigkeiten, nach denen wir Sie bereits gefragt haben, geht es diesmal um den zeitlichen Aufwand, den Sie dafür in Rechnung stellen müssen:

Mich nehmen folgende Tätigkeiten in der Regel zeitlich in Anspruch...

84	Arbeiten für die Schulorganisation und das Schulmanagement	ganz erheblich (1)	zeitweise stärker (2)	geringfügig (3)	84
85	Mitarbeit an Innovationen in der Schule und ihrer Evaluation	ganz erheblich (1)	zeitweise stärker (2)	geringfügig (3)	85
86	Elternabende, Elternberatung und -betreuung	ganz erheblich (1)	zeitweise stärker (2)	geringfügig (3)	86
87	Gesamtkonferenzen	ganz erheblich (1)	zeitweise stärker (2)	geringfügig (3)	87
88	Fachkonferenzen	ganz erheblich (1)	zeitweise stärker (2)	geringfügig (3)	88
89	pädagogische Konferenzen	ganz erheblich (1)	zeitweise stärker (2)	geringfügig (3)	89
90	Ordnungsmaßnahmen-Konferenzen	ganz erheblich (1)	zeitweise stärker (2)	geringfügig (3)	90
91	Ausschüsse	ganz erheblich (1)	zeitweise stärker (2)	geringfügig (3)	91
92	Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen	ganz erheblich (1)	zeitweise stärker (2)	geringfügig (3)	92
93	Kooperation und Kommunikation mit außerschulischen Institutionen (z.B. Behörden, Betrieben etc.)	ganz erheblich (1)	zeitweise stärker (2)	geringfügig (3)	93
94	Fort- und Weiterbildung	ganz erheblich (1)	zeitweise stärker (2)	geringfügig (3)	94
95	Was wurde vergessen?	ganz erheblich (1)	zeitweise stärker (2)	geringfügig (3)	95

Es ist ganz natürlich, dass manche Belastungen von Lehrkräften und SozialpädagogInnen in der Schule von den Schülerinnen und Schülern ausgehen. Wie empfinden Sie das?

Mich belastet seitens der Schülerinnen und Schüler vor allem...

96	Aggressivität	trifft voll zu (1)	trifft etwas zu (2)	stimmt eher nicht (3)	ist zu vernachlässigen (4)	96
97	mangelnde Motivation, fehlende Anstrengungsbereitschaft	trifft voll zu (1)	trifft etwas zu (2)	stimmt eher nicht (3)	ist zu vernachlässigen (4)	97
98	undiszipliniertes Verhalten	trifft voll zu (1)	trifft etwas zu (2)	stimmt eher nicht (3)	ist zu vernachlässigen (4)	98
99	Auffälligkeiten einzelner Schülerinnen und Schüler, die unverhältnismäßig Zeit und Kraft beanspruchen	trifft voll zu (1)	trifft etwas zu (2)	stimmt eher nicht (3)	ist zu vernachlässigen (4)	99
100	häusliche Probleme der Schülerinnen und Schüler, zu deren Lösung man wenig beitragen kann	trifft voll zu (1)	trifft etwas zu (2)	stimmt eher nicht (3)	ist zu vernachlässigen (4)	100
101	fehlende Anerkennung der Arbeit und Mühe der LehrerInnen durch die Schülerinnen und Schüler	trifft voll zu (1)	trifft etwas zu (2)	stimmt eher nicht (3)	ist zu vernachlässigen (4)	101
102	störende Einflüsse der Medien, insbesondere des Fernsehens auf die Schülerinnen und Schüler	trifft voll zu (1)	trifft etwas zu (2)	stimmt eher nicht (3)	ist zu vernachlässigen (4)	102
103	politisch radikale Jugendliche	trifft voll zu (1)	trifft etwas zu (2)	stimmt eher nicht (3)	ist zu vernachlässigen (4)	103
104	Konflikte zwischen Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher ethnischer Herkunft	trifft voll zu (1)	trifft etwas zu (2)	stimmt eher nicht (3)	ist zu vernachlässigen (4)	104
105	der Lärm, den Schülerinnen und Schüler machen	trifft voll zu (1)	trifft etwas zu (2)	stimmt eher nicht (3)	ist zu vernachlässigen (4)	105
106	Was wurde vergessen?	trifft voll zu (1)	trifft etwas zu (2)	stimmt eher nicht (3)	ist zu vernachlässigen (4)	106
107	Was wurde vergessen?	trifft voll zu (1)	trifft etwas zu (2)	stimmt eher nicht (3)	ist zu vernachlässigen (4)	107

Eine gewisse Rolle als „Belastungsfaktoren“ spielen manchmal auch die Eltern von Schülerinnen und Schülern. Empfinden Sie das auch so?

Mich belastet auf Elternseite vor allem...

108	die Anspruchshaltung mancher Eltern	trifft voll zu (1)	trifft etwas zu (2)	stimmt eher nicht (3)	ist zu vernachlässigen (4)	108
109	die Not, die einige Eltern mit ihren Kindern haben	trifft voll zu (1)	trifft etwas zu (2)	stimmt eher nicht (3)	ist zu vernachlässigen (4)	109
110	die Trägheit und das Unvermögen mancher Eltern, für ihre Kinder angemessen zu sorgen	trifft voll zu (1)	trifft etwas zu (2)	stimmt eher nicht (3)	ist zu vernachlässigen (4)	110
111	die gelegentlich schlimmen innerfamiliären Verhältnisse	trifft voll zu (1)	trifft etwas zu (2)	stimmt eher nicht (3)	ist zu vernachlässigen (4)	111
112	das mangelnde Verständnis einiger Eltern für meine Unterrichtsziele und -methoden	trifft voll zu (1)	trifft etwas zu (2)	stimmt eher nicht (3)	ist zu vernachlässigen (4)	112
113	die manchmal fehlende Anerkennung meiner Arbeit zum Wohle der Kinder	trifft voll zu (1)	trifft etwas zu (2)	stimmt eher nicht (3)	ist zu vernachlässigen (4)	113
114	die Aggressivität einiger Eltern	trifft voll zu (1)	trifft etwas zu (2)	stimmt eher nicht (3)	ist zu vernachlässigen (4)	114
115	ausländische Eltern und ihre gelegentliche Hilflosigkeit in der fremden Kultur	trifft voll zu (1)	trifft etwas zu (2)	stimmt eher nicht (3)	ist zu vernachlässigen (4)	115
116	das Desinteresse mancher Eltern an Elternabenden, Elternsprechtagen und Elterngesprächen	trifft voll zu (1)	trifft etwas zu (2)	stimmt eher nicht (3)	ist zu vernachlässigen (4)	116
117	Was wurde vergessen?	trifft voll zu (1)	trifft etwas zu (2)	stimmt eher nicht (3)	ist zu vernachlässigen (4)	117
118	Was wurde vergessen?	trifft voll zu (1)	trifft etwas zu (2)	stimmt eher nicht (3)	ist zu vernachlässigen (4)	118

Hier geht es Belastungsquellen, die aus Merkmalen der Schule und ihres Umfeldes herrühren. Wie wirken sich solche Faktoren auf Ihre Arbeitsbelastung aus?

In der Schule und ihrem Umfeld belasten mich...

119	zu große Klassen/Lerngruppen	trifft voll zu (1)	trifft etwas zu (2)	stimmt eher nicht (3)	ist zu vernachlässigen (4)	119
120	Ausstattungs­mängel der Schule	trifft voll zu (1)	trifft etwas zu (2)	stimmt eher nicht (3)	ist zu vernachlässigen (4)	120
121	mangelhafte Kooperation im Kollegium	trifft voll zu (1)	trifft etwas zu (2)	stimmt eher nicht (3)	ist zu vernachlässigen (4)	121
122	Probleme mit Vorgesetzten und/oder der Schulleitung	trifft voll zu (1)	trifft etwas zu (2)	stimmt eher nicht (3)	ist zu vernachlässigen (4)	122
123	Überforderung durch behördliche Vorschriften	trifft voll zu (1)	trifft etwas zu (2)	stimmt eher nicht (3)	ist zu vernachlässigen (4)	123
124	fehlende Anerkennung meiner Arbeit durch die Schulbehörde	trifft voll zu (1)	trifft etwas zu (2)	stimmt eher nicht (3)	ist zu vernachlässigen (4)	124
125	der wachsende Autoritätsverlust der Institution Schule	trifft voll zu (1)	trifft etwas zu (2)	stimmt eher nicht (3)	ist zu vernachlässigen (4)	125
126	das Nachlassen meiner Leistungs­fähigkeit	trifft voll zu (1)	trifft etwas zu (2)	stimmt eher nicht (3)	ist zu vernachlässigen (4)	126
127	Kritik an der Leistungsfähigkeit der Institution Schule durch Arbeitgeber, Medien, Kultusbürokratie	trifft voll zu (1)	trifft etwas zu (2)	stimmt eher nicht (3)	ist zu vernachlässigen (4)	127
128	Probleme mit einzelnen Kolleginnen oder Kollegen	trifft voll zu (1)	trifft etwas zu (2)	stimmt eher nicht (3)	ist zu vernachlässigen (4)	128
129	Was wurde vergessen?	trifft voll zu (1)	trifft etwas zu (2)	stimmt eher nicht (3)	ist zu vernachlässigen (4)	129
130	Was wurde vergessen?	trifft voll zu (1)	trifft etwas zu (2)	stimmt eher nicht (3)	ist zu vernachlässigen (4)	130

Pädagogische Arbeit belastet zwar, aber sie bereitet auch Freude und Befriedigung. Deshalb bitten wir Sie auch um eine Einschätzung positiver Seiten Ihres Berufs:

Spaß, Freude und Zufriedenheit in meinem Beruf erwachsen mit aus...

131	der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern im Unterricht/in Gruppen	trifft voll zu (1)	trifft etwas zu (2)	stimmt eher nicht (3)	ist zu vernachlässigen (4)	131
132	dem großen Gestaltungsspielraum, der mit in meiner pädagogischen Arbeit eingeräumt ist	trifft voll zu (1)	trifft etwas zu (2)	stimmt eher nicht (3)	ist zu vernachlässigen (4)	132
133	der Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen	trifft voll zu (1)	trifft etwas zu (2)	stimmt eher nicht (3)	ist zu vernachlässigen (4)	133
134	dem Lernfortschritt von Schülerinnen und Schülern als Ergebnis meiner Arbeit	trifft voll zu (1)	trifft etwas zu (2)	stimmt eher nicht (3)	ist zu vernachlässigen (4)	134
135	der Anerkennung meiner Arbeit durch die Eltern der mir anvertrauten Kinder und Jugendlichen	trifft voll zu (1)	trifft etwas zu (2)	stimmt eher nicht (3)	ist zu vernachlässigen (4)	135
136	der sichtbaren Entwicklung von Schülerinnen und Schülern zu Persönlichkeiten	trifft voll zu (1)	trifft etwas zu (2)	stimmt eher nicht (3)	ist zu vernachlässigen (4)	136
137	dem Lebens- und Berufserfolg meiner SchülerInnen und Schüler nach dem Schulabschluß	trifft voll zu (1)	trifft etwas zu (2)	stimmt eher nicht (3)	ist zu vernachlässigen (4)	137
138	Einbindung in ein soziales System	trifft voll zu (1)	trifft etwas zu (2)	stimmt eher nicht (3)	ist zu vernachlässigen (4)	138
139	Was wurde vergessen?	trifft voll zu (1)	trifft etwas zu (2)	stimmt eher nicht (3)	ist zu vernachlässigen (4)	139
140	Was wurde vergessen?	trifft voll zu (1)	trifft etwas zu (2)	stimmt eher nicht (3)	ist zu vernachlässigen (4)	140
141	Was wurde vergessen?	trifft voll zu (1)	trifft etwas zu (2)	stimmt eher nicht (3)	ist zu vernachlässigen (4)	141

Mit wachsender Dauer der Berufstätigkeit gewinnt man an Erfahrung und Routine, hat aber oft auch das Gefühl der Erstarrung, der fehlenden Weiterentwicklung und des Verschleißes von Kräften. Bitte beurteilen Sie, wie sich die Belastung durch die folgenden Arbeitsaufgaben seit der Zeit Ihres Berufsbeginns zugenommen hat:

Im Vergleich zum Beginn meiner Berufstätigkeit ...

142	Unterricht und die damit zusammenhängenden Arbeiten	fällt mir jetzt schwerer (1)	empfinde ich als unverändert (2)	fällt mir jetzt leichter (3)	142
143	Betreuung, Beratung und Beaufsichtigung von Schülerinnen und Schülern	fällt mir jetzt schwerer (1)	empfinde ich als unverändert (2)	fällt mir jetzt leichter (3)	143
144	Umgang mit „schwierigen“ Schülern	fällt mir jetzt schwerer (1)	empfinde ich als unverändert (2)	fällt mir jetzt leichter (3)	144
145	Elternabende, Elternberatung	fällt mir jetzt schwerer (1)	empfinde ich als unverändert (2)	fällt mir jetzt leichter (3)	145
146	Umgang mit weniger kooperativen Eltern	fällt mir jetzt schwerer (1)	empfinde ich als unverändert (2)	fällt mir jetzt leichter (3)	146
147	Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen	fällt mir jetzt schwerer (1)	empfinde ich als unverändert (2)	fällt mir jetzt leichter (3)	147
148	Vertreten von abweichenden Positionen gegenüber Kollegium und Schulleitung	fällt mir jetzt schwerer (1)	empfinde ich als unverändert (2)	fällt mir jetzt leichter (3)	148
149	Verarbeiten von neuen Vorgaben der Schulbehörde	fällt mir jetzt schwerer (1)	empfinde ich als unverändert (2)	fällt mir jetzt leichter (3)	149
150	Improvisieren bei unzulänglichen Arbeitsbedingungen	fällt mir jetzt schwerer (1)	empfinde ich als unverändert (2)	fällt mir jetzt leichter (3)	150
151	Ertragen von Lärm	fällt mir jetzt schwerer (1)	empfinde ich als unverändert (2)	fällt mir jetzt leichter (3)	151
152	Was wurde vergessen?	fällt mir jetzt schwerer (1)	empfinde ich als unverändert (2)	fällt mir jetzt leichter (3)	152

Zum Abschluss wüssten wir gerne, ob es berufliche Aufgaben gibt, für die Ihnen Kraft, Zeit oder Gelegenheit fehlen, sich ihnen ausreichend zu widmen (Stichworte genügen):

Eigentlich müsste ich mich stärker kümmern um...

173		173
174		174
175		175
176		176

Und für welche Aufgaben sind sie gezwungen, zuviel Kraft und Energie aufzuwenden; der Aufgabenbereich müsste deutlich reduziert werden (es genügen wiederum nur Stichworte) ?

Ich muss unangemessen viel Arbeitskraft aufwenden für...

177	das Beantworten von Fragebögen (sowieso...)!	177
178		178
179		179
180		180

Sie haben es geschafft. Vielen Dank für Ihre Mühe!

Anhang 2: Rückmeldung an die Schulen

Jede der untersuchten Schulen hat eine ausführliche Rückmeldung über die Untersuchungsergebnisse erhalten. Exemplarisch ist

hier die Rückmeldung an eine der Schulen wiedergegeben. Die Daten wurden anonymisiert.

Auswertung der Befragung des Kollegiums der Schule XYZ

Mit der nachfolgenden Auswertung geben wir nur eine Rückmeldung über die eigene Sichtweise des Kollegiums. Es liegt an ihm, wie es mit diesen Ergebnissen umzugehen gedenkt. Wir sind nicht diejenigen, die per se wissen, wie es anders, u. U. besser, geht. Wir interpretieren von außen und hier auch räumlich von weit her die Situation des Kollegiums auf der Basis der von ihm gegebenen Einschätzungen. Die Einordnung der so ermittelten Ergebnisse

in den Alltag der Arbeit an seiner Schule kann nur das Kollegium selbst vornehmen. Wir können bestenfalls Denkanstöße liefern. Mit den vorliegenden Ergebnissen können wir aber dazu beitragen, Wahrnehmungen zu systematisieren, einzuordnen und so eine Grundlage für eine Verbesserung der Zusammenarbeit im Kollegium an verabredeten Schwerpunkten zu liefern.

1. Der Kontext im Kollegium

Bei der Bewertung von Belastungsintensitäten spielt die Betrachtung, inwieweit sie innerhalb der Organisation oder durch von außen kommende Impulse begründet sind, eine wesentliche Rolle. Es gibt keine Hinweise auf relevante Störungen im Verhältnis zu Vorgesetzten, denn niemand hat die entsprechende Frage mit „trifft voll zu“ beantwortet. Unter 10 % ordneten ihre Wahrnehmung in die angrenzende Kategorie „trifft etwas zu“ ein. Bei den offenen Antworten gibt es wenige Hinweise darauf, dass zu viel Zeit für allgemeine organisatorische Fragen aufgewendet wird, und auch die werden eindeutig nicht der Schulleitung angelastet. Im Gegenteil: Das Kollegium konstatiert zu 80 % – mit der zweiten Kategorie sind es 100 % – einen großen Gestaltungsspielraum, der ihm Spaß, Freude und Zufriedenheit

bereitet. Es bedarf einer souveränen Schulleitung, die bereit ist, einen solchen Raum zu gewähren, was hier offensichtlich so ist.

Diese Bewertung hat eine Entsprechung bei der Einschätzung des innerkollegialen Klimas. Die zeitliche Beanspruchung des Kooperationsaufwandes wird von gut 20 % als sehr belastend wahrgenommen, während die psychische Belastung von niemandem für besonders erwähnenswert gehalten wird. Eine mangelhafte Kooperation kategorisiert niemand als „voll zutreffend“ oder „etwas zutreffend“, ebenso wie die Nachfrage nach Problemen mit einzelnen Kolleg*innen. Bei dem Fragenkomplex Spaß, Freude und Zufriedenheit zeigt sich anhand der einhundertprozentigen Zustimmungsrates, dass die Zusammenarbeit im Kollegium ein wichtiger Motivationsbaustein ist.

2. Die pädagogische Grundhaltung

Obwohl bei den auf die Schüler*innen und Eltern bezogenen psychischen Belastungsfaktoren sehr hohe Werte angegeben wurden – siehe 3. und 4. – ist die grundlegend sehr positive Ausrichtung auf die Kinder sichtbar. Das zeigt

sich bei den Antworten in dem Komplex „Spaß, Freude und Zufriedenheit“. 90 % geben dort an, dass die Zufriedenheit mit der Arbeit mit den Schüler*innen für sie jeweils voll zutrifft und dass über 80 % die sichtbare Entwicklung ihrer

Schüler*innen froh macht. Das Kollegium erfreut sich zu 70 % voll an den Lernfortschritten seiner Schüler*innen, wenn die zweite Kategorie hinzugenommen wird, stimmen ca. 95 % dieser Aussage ganz oder teilweise zu. Die Zufriedenheitswerte bei der Frage nach dem Gestaltungsspielraum sind ebenfalls sehr hoch. Die Frage nach der Anerkennung der Arbeit

durch die Eltern wird mit gut 30 % – zusammen mit „trifft etwas zu“ gut 70 % – vor dem Hintergrund einer offensichtlich schwierigen Elternkonstellation relativ hoch wahrgenommen – siehe 4. Der pädagogische Kontext wird an dieser Schule durch eine große Zugewandtheit zu den Schüler*innen getragen.

3. Belastungswahrnehmungen im Umgang mit den Schüler*innen

Gut 90 % des Kollegiums nimmt die Auffälligkeiten einzelner Schüler*innen als sehr belastend wahr. Die Schüler*innenaggressivität empfinden gut 80 % als sehr belastend, dieser Wert steigt dann mit den Antworten zu „etwas zutreffend“ auf 100 %. Undiszipliniertes Verhalten mit 80 %, die mangelnde Motivation mit 80 % und die häuslichen Probleme mit 60 % Einordnungen bei „trifft voll zu“ signalisieren Belastungsschwerpunkte. Bemerkenswert ist die Wahrnehmung von politisch radikalen Schüler*innen mit knapp 30 % in den beiden ersten Kategorien. Eine solche Rückmeldung gab es bisher an keiner der beteiligten Grundschulen. Der störende Einfluss von Medien wird in diesem Kollegium mit gut 60 % als „voll zutreffend“ eingeordnet, was auch als

sehr hoch im Vergleich zu den übrigen Ergebnissen einzuschätzen ist. Ergänzt und bestätigt werden diese Werte durch die Einordnung der Beratung von Schüler*innen mit gut 20 % als psychisch und gut 50 % als zeitlich sehr belastend sowie deren Beaufsichtigung mit gut 30 % als psychisch und gut 20 % als zeitlich sehr belastend.

Herausragend deutlich wird auch der durch die Schüler*innen verursachte Lärm mit einer Rate von knapp 70 % als sehr belastend wahrgenommen. Die im Laufe des Berufslebens abnehmende Fähigkeit zum Ertragen von Lärm wird mit 60 % als sehr belastend eingeordnet. Konflikte zwischen den Schüler*innen spielen mit gut 40 % Zuordnung als „voll zutreffend“ eine Rolle in den Belastungswahrnehmungen.

4. Belastungswahrnehmungen im Umgang mit den Eltern

Die gelegentlich schlimmen innerfamiliären Verhältnisse ragen mit 80 % als „voll zutreffend“ eingeordnet bei den durch Elternarbeit verursachten Belastungswahrnehmungen heraus. Die Trägheit und das Unvermögen mancher Eltern, für ihre Kinder angemessen zu sorgen, sind für gut 70 % sehr belastend. Das Desinteresse von Eltern an den Elternabenden wird von über 70 % des Kollegiums als sehr belastend kategorisiert. Die Anspruchshaltung mancher Eltern macht gut 30 % des Kollegiums sehr zu schaffen, zusammen mit den Antworten „etwas zutreffend“ ergibt sich ein Wert von 80 %. Die Not, die einige Eltern mit ihren Kindern haben, belastet die Hälfte des Kollegiums sehr. Die gelegentliche Hilflosigkeit von Eltern

mit Migrationshintergrund wird von gut 40 % des Kollegiums als sehr belastend wahrgenommen. Die Frage nach mangelndem Verständnis der Eltern für die Belange des Unterrichts sowie nach manchmal fehlender Anerkennung durch die Eltern und deren mögliche Aggressivität erreichen Belastungswerte zwischen knapp 40 % und knapp 30 %, werden also im Kollegium ebenfalls noch deutlich als Belastung wahrgenommen. Die insgesamt starke Belastungsquelle, die sich aus der Elternarbeit für das Kollegium ergibt, wird noch einmal durch die offenen Antworten verdeutlicht, bei denen häufig genannt wird, dass unangemessen viel Arbeitskraft für Elternarbeit aufgewendet werden muss.

5. Aus dem Umfeld resultierende Belastungen

Die zu großen Klassen werden von 90 % als sehr belastend aufgeführt – zusammen mit „trifft etwas zu“ steigt hier der Wert auf 100 %. Mit knapp 50 % werden Ausstattungsmängel eingeordnet. Diese Wahrnehmung wird durch die offenen Antworten akzentuiert. Hier gibt

es bei der Nachfrage, worum man sich gerne stärker kümmern würde, häufiger Handlungswünsche, die sich hauptsächlich auf den unterrichtlichen Kernbereich beziehen. Alle anderen in diesem Bereich abgefragten Konstellationen erreichen relativ geringe Belastungswerte.

6. Die Schwerpunkte der psychischen und zeitlichen Belastungen

Schwerpunktmäßig betrachten wir hier die Bereiche, die sowohl zeitlich als auch physisch als höher belastend hervorgehoben wurden. Hier fällt besonders der Komplex der Einordnung der Leistungen der Schüler*innen mit den Punkten Benoten, Korrigieren von Schüler*innenarbeiten und „Zeugnisse geben“ ins Auge. Die Erstellung der Lernentwicklungsberichte wird mit knapp 50 % psychisch und mit 60 % zeitlich als sehr belastend wahrgenommen. In ähnlicher Größenordnung bewegen sich die Werte „Zeugnisse geben“ (knapp 50 % / gut 40 %) und Benoten (knapp 40 % / gut 50 %).

Bei der Frage der Belastung durch Notengebung / Bewertung / Zeugnisse dürfte eine Rolle spielen, dass am Ende der Grundschule mit der Einschätzung der zukünftigen Leistungsfähigkeit wesentlich über den weiteren Lebensweg der Kinder entschieden wird, ohne dass in vielen Fällen zu prognostizieren ist, welcher schulische Entwicklungsweg für das Kind tatsächlich empfehlenswert ist. Die an anderer Stelle artikulierte relativ hohe Anspruchshaltung mancher Eltern verschärft diese Konstellation noch. Sie erfährt eine Zuspitzung im Falle der Umsetzung von Inklusion, weil damit eine Erweiterung der Lernintention von der traditionellen schwerpunktmäßigen Ausrichtung auf kognitive Lernziele hin zu einer Stärkung des affektiven Lernzielbereichs vorgegeben ist. Damit gerät die Ausrichtung der Grundschule noch stärker in Konflikt mit den traditionellen Zielen der Gymnasien. Viele Eltern streben

aber gerade vor dem Hintergrund heute häufiger vorhandener eigener Abstiegsängste bzw. des Wunsches, dass es ihren Kindern besser gehen soll, an, ihren Kindern möglichst den gymnasialen Weg zu eröffnen. Für die Lehrkräfte besteht somit ein Dilemma, weil die Kultusbürokratien mit ihren Vorgaben formulieren, dass die Einordnung sich an den Normen der weiterführenden Schulen orientieren soll, während der subjektive Lernfortschritt bei der Übergangseinordnung keine wesentliche Rolle spielt. Dieses Dilemma tritt insbesondere bei solchen Schulen auf, die einen hohen Anteil von Kindern aus bildungsfernen Familien in ihrer Einrichtung betreuen, weil diese Kinder im Regelfall die schlechteren Startbedingungen haben, wie wir beispielsweise aus den Ergebnissen der Schuleingangsuntersuchungen in Bremen wissen.

Die Durchführung des Unterrichts erreicht mit knapp 40 % psychisch und gut 30 % zeitlich ebenfalls hohe Belastungswahrnehmungen, während alle anderen abgefragten Sachverhalte eher geringe Belastungswahrnehmungen signalisieren. In Verbindung mit den offenen Antworten ergeben sich deutliche Hinweise darauf, dass das Kollegium sich dringend mehr um einzelne Kinder kümmern und auch seine unterrichtlich konzeptionelle Arbeit verstärken möchte. Das Kollegium drückt damit ein hohes Mängелеmpfinden im Kernbereich seiner unterrichtlichen/pädagogischen Tätigkeit aus.

7. Einordnungen

Zur Erfassung der Belastung praktizieren wir einen dualen Ansatz, mit dem die Lehrer*innenbelastung sowohl auf der Basis eigener Einschätzung subjektiv abgefragt als auch auf der Basis der in den Vorschriften definierten Aufgaben objektiv ermittelt wird.¹⁷³⁾ Damit wollen wir dem Verhalten in der Bildungsbürokratie und auch der Politik entgegentreten, die die durch die Wissenschaft ermittelten Belastungsfaktoren weitgehend ignorierten, weil diese ja wesentlich „nur“ auf subjektiven Einschätzungen beruhten, wie seinerzeit ministeriell verlautbart wurde. Ein diesbezügliches Musterbeispiel liegt zudem mit der Aussage Gerhard Schröders vor, der als Ministerpräsident des Landes Niedersachsen die Lehrer*innen als „faule Säcke“ bezeichnet hatte.¹⁷⁴⁾ Es gibt seit 1980 nahezu 3000 wissenschaftliche Veröffentlichungen zu Lehrer*innenbelastung und Burnout von Lehrkräften.¹⁷⁵⁾ Das niedersächsische Obergerverwaltungsgericht hat in seinem Urteil zur Stundenerhöhung der Gymnasiallehrkräfte festgestellt, dass „für den Senat [...] auch nicht erkennbar [ist], warum auf [...] ‚Befragungen‘ beruhende empirische Ermittlungen schon vom Grundsatz her nicht zur Aufklärung der tatsächlichen Arbeitsbelastung [...] herangezogen werden könnten. Denn ein Beamter muss allgemein vorgeschriebene oder konkret verlangte dienstliche Angaben wahrheitsgemäß und vollständig machen.“¹⁷⁶⁾

Wir haben die Aufgaben aus den Vorschriften der bremischen Verwaltung in Verbindung mit den Vorgaben der KMK herausgefiltert und mit an sich unrealistisch niedrigen Zeitbudgets versehen. Danach kann die Grundschullehrer*in ihre Aufgaben in der dafür vorgesehenen Arbeitszeit nicht schaffen, muss also unentgeltlich Mehrarbeit leisten oder aber durch latente Nichterfüllung laufend gegen ihre Dienstpflichten verstoßen.

Der Ausgangspunkt für unsere in Kooperation mit dem Grundschulverband durchgeführte Beratungstätigkeit war die 19. Arbeitsschutzkonferenz zur Lehrer*innenarbeit des bremischen DGB. Insbesondere die Gefährdungsvorgaben des § 5 des Arbeitsschutzgesetzes, das auch für Beamte gilt, stehen im Fokus unserer Bewertung. Für Lehrer*innen sind der Absatz 4 (Arbeitsabläufe) und der Absatz 6 (psychische Belastung) besonders relevant. Für den Komplex der psychischen Gefährdung ergeben sich deutliche Ansatzpunkte aus den Ergebnissen der Befragung. Die unter 6. beschriebenen relativ hohen Werte bei den Belastungswahrnehmungen in der Breite weisen darauf hin. Bei der Leistungseinordnung der Schüler*innen sowie bei dem Umgang mit Schüler*innen und Eltern sind deutlich sehr große Belastungsspitzen sichtbar, die bei Fortdauer mit hoher Wahrscheinlichkeit zu einer Gefährdung der Mitarbeiter*innen im Sinne des Arbeitsschutzgesetzes führen können, möglicherweise bereits heute schon führen. Darauf weisen auch die Antworten aus dem Komplex „Was wurde vergessen?“ hin. Große Teile des Kollegiums melden hier zurück, dass sie sich stärker um die Kinder bzw. um eine bessere Unterrichtstätigkeit kümmern müssten. Das ohnehin in dem Beruf angelegte Gefühl des „Niemals-fertig-Seins“ wird durch ein Mangelempfinden im pädagogischen Kernbereich eindeutig verstärkt. Aktuell deutet das innerschulische Klima darauf hin, dass sich die Belastungen in einem Rahmen bewegen, der noch nicht zu einer Häufung innerbetrieblicher Konflikte führt, somit vom Kollegium ausgehalten bzw. sehr positiv gestaltet wird.

Der Arbeitgeber, in diesem Falle wäre das die Dienststellenleitung, hat Gefährdungen zu ermitteln und zu beurteilen. Da die Ursachen außerhalb der Schule liegen, könnte das ein Ansatz sein, vor dem Hintergrund stark ver-

173) Schölles (2017).

174) In einem Interview am 29.03.1995 mit der Schülerzeitung „Die Wühlmaus“ des Zevener St.-Viti-Gymnasiums.

175) Publikationsdatenbank PsycINFO 1980-2010: Stress Lehrer 2087 Veröffentlichungen, Burnout Lehrer 757 Publikationen, Stress Lehrer 2087 Publikationen.

176) OVG Niedersachsen, Urteil v. 09.06.2015, Az. 5 KN 164/14, Rn 76.

änderter Aufgabenprofile der Grundschullehrer*innen – aufgrund ethnischer Differenzierung unserer Gesellschaft, Individualisierung, Digitalisierung und zunehmender sozialer Spaltung – eine Verbesserung der Arbeitsverhältnisse seitens des Dienstherrn zu begründen und einzufordern – sowohl politisch als auch rechtlich.

Besonderen Beratungsbedarf sehen wir beim Thema Lärm, weil in diesem Komplex sehr hohe Belastungswahrnehmungen gemeldet wurden. Die Bestimmungen des Arbeitsschutzgesetzes sind für die pädagogische Arbeit nicht geeignet, weil sie in Anlehnung an Arbeiten in Gewerbebetrieben von einer kontinuierlichen Lärmbelastung ausgehen. Das Kollegium sollte reflektieren und sich gegebenenfalls beraten lassen, ob und wie es sich mit präventiven Strategien in dieser Belastungsdimension auf Dauer behaupten und gesundheitliche Schäden vermeiden kann. Auch aus anderen Untersuchungen wissen wir, dass der Lärm in

der Schule eine sehr ernst zu nehmende Belastungsgröße ist.

Die Schule weist auf ihrer Homepage die Inklusion als Teil des schulischen Programms aus. Es ist nicht klar ersichtlich, inwieweit diese bereits im Schulalltag umgesetzt wird. Sollte dieser Prozess erst noch bevorstehen, sehen wir vor dem Hintergrund unserer Bremer Ergebnisse sowie der beträchtlichen Belastungssituation des Kollegiums die Gefahr einer schnellen dauerhaften Überlastung, wenn die materiellen Bedingungen für einen solchen Schritt nicht stimmen. Das kann die Akzeptanz für einen solchen Prozess sowohl im Kollegium als auch im Umfeld schnell zerstören.

Wir sind gerne bereit, mit dem Kollegium über die Ergebnisse und unsere Anmerkungen zu diskutieren.

Bremen 2019, HZ¹⁷⁷⁾

177) Helmut Zachau.

Anhang 3: Grafiken

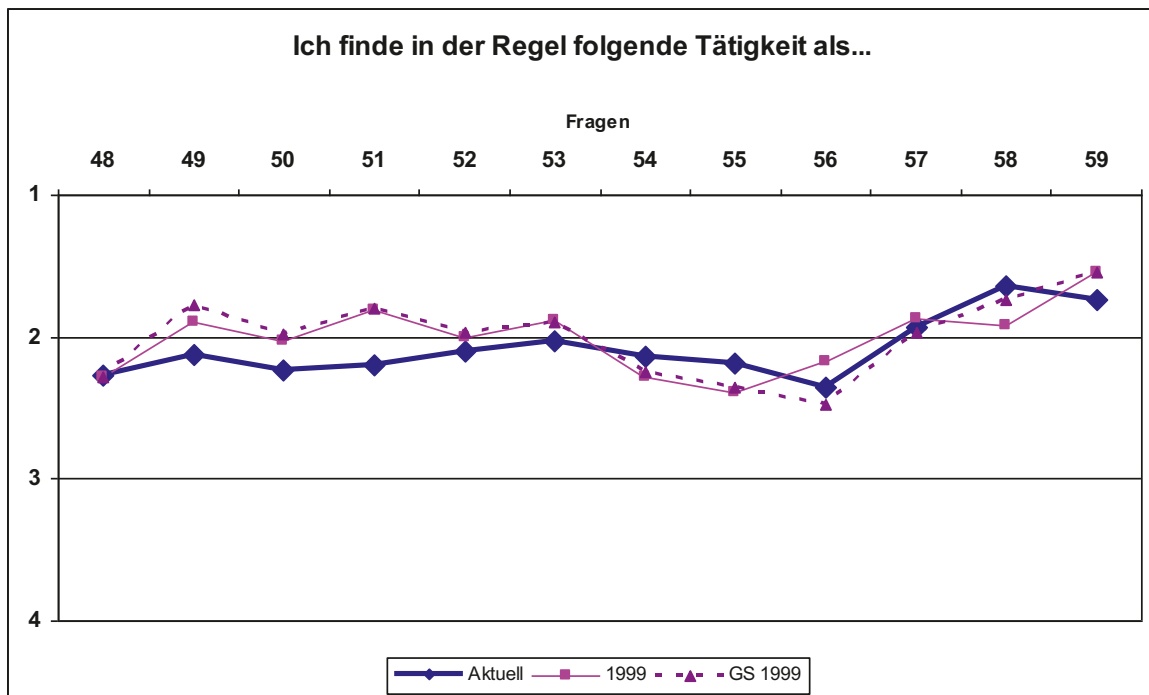


Abbildung 17: „Ich finde in der Regel folgende Tätigkeiten als ...“ (Fragen 48–59).

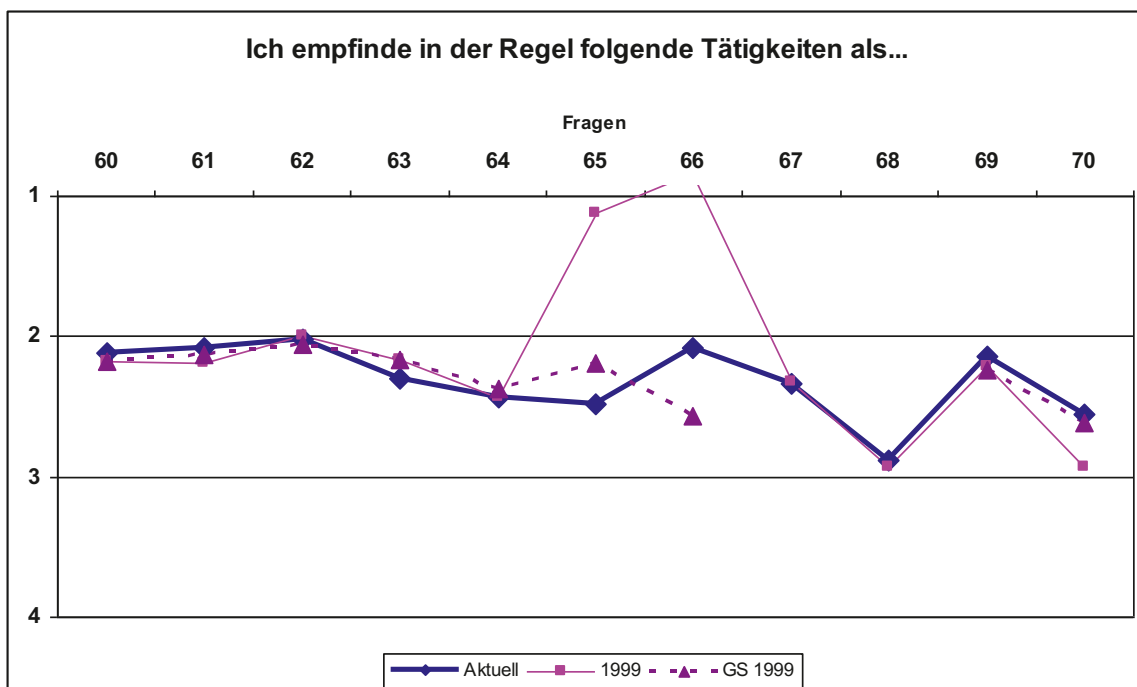


Abbildung 18: „Ich empfinde in der Regel folgende Tätigkeiten als ...“ (Fragen 60–70).

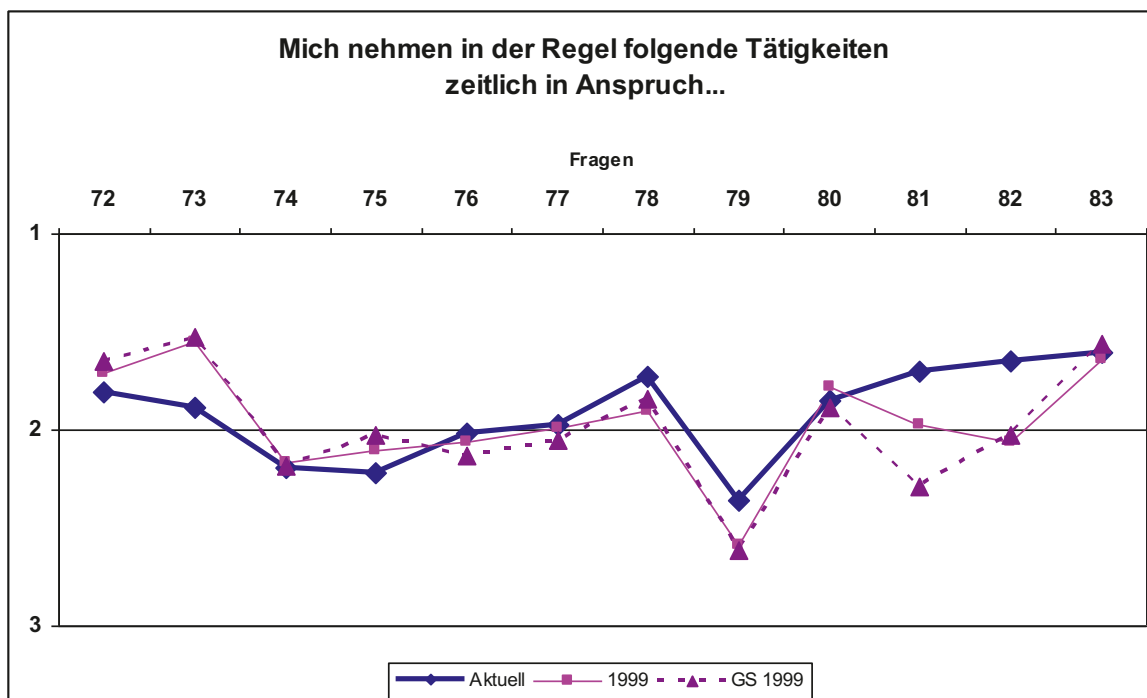


Abbildung 19: „Mich nehmen in der Regel folgende Tätigkeiten zeitlich in Anspruch ...“ (Fragen 72–83).

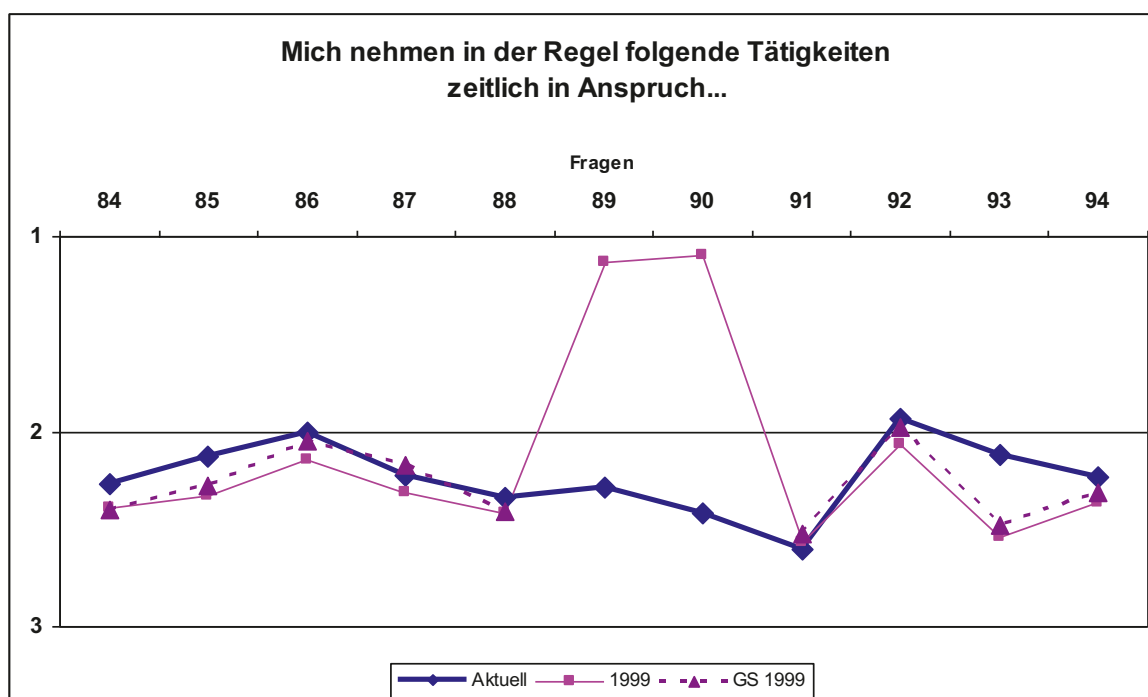


Abbildung 20: „Mich nehmen in der Regel folgende Tätigkeiten zeitlich in Anspruch ...“ (Fragen 84–94).

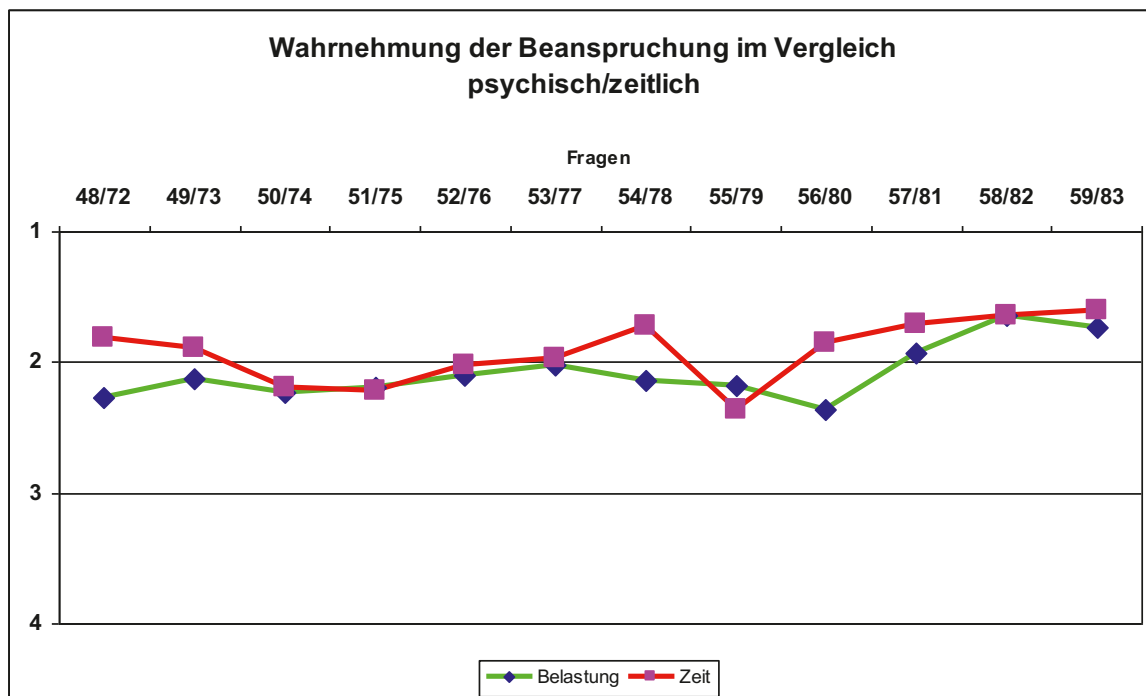


Abbildung 21: Wahrnehmung der Beanspruchung im Vergleich psychisch/zeitlich (Fragen 48/72–59/83).

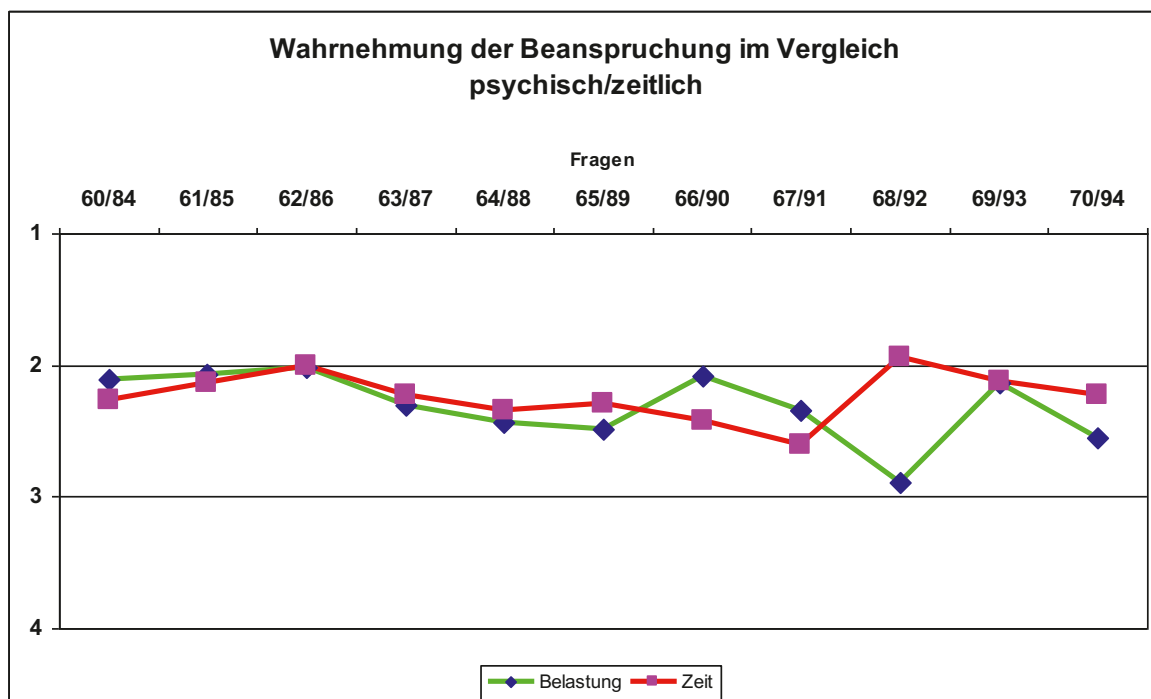


Abbildung 22: Wahrnehmung der Beanspruchung im Vergleich psychisch/zeitlich (Fragen 60/84–70/94).

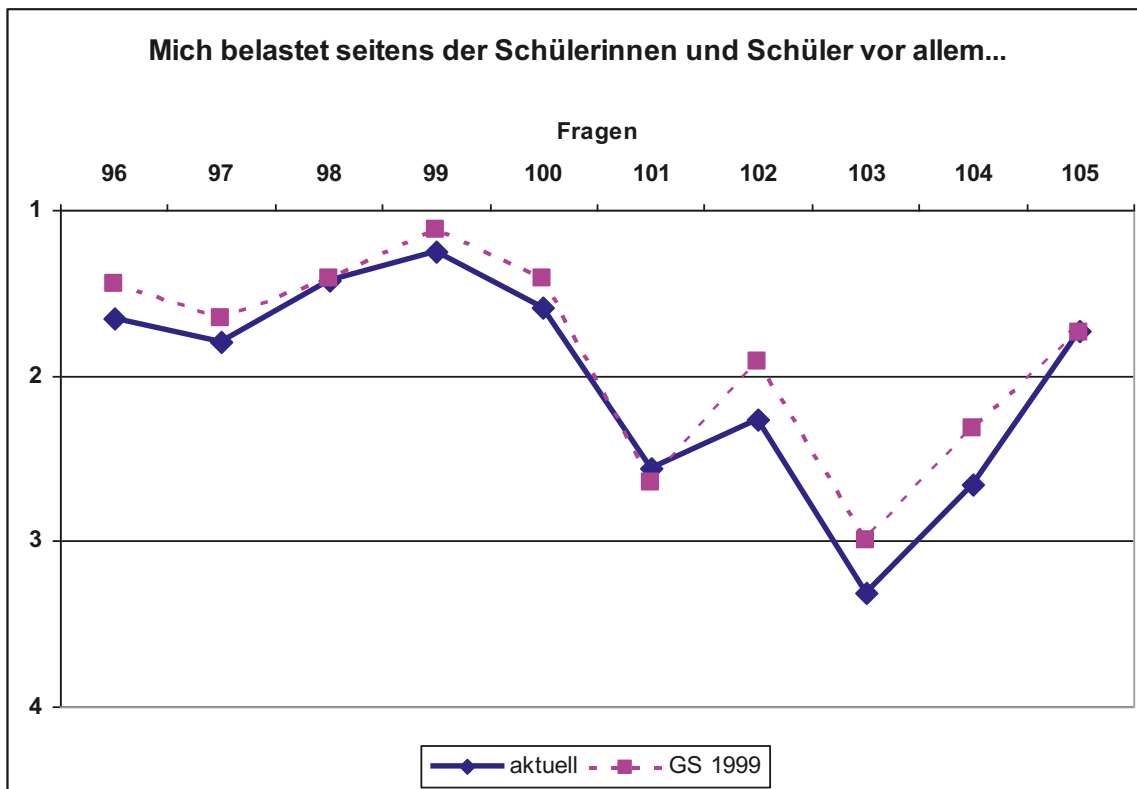


Abbildung 23: „Mich belastet seitens der Schülerinnen und Schüler vor allem ...“ (Fragen 96–105).

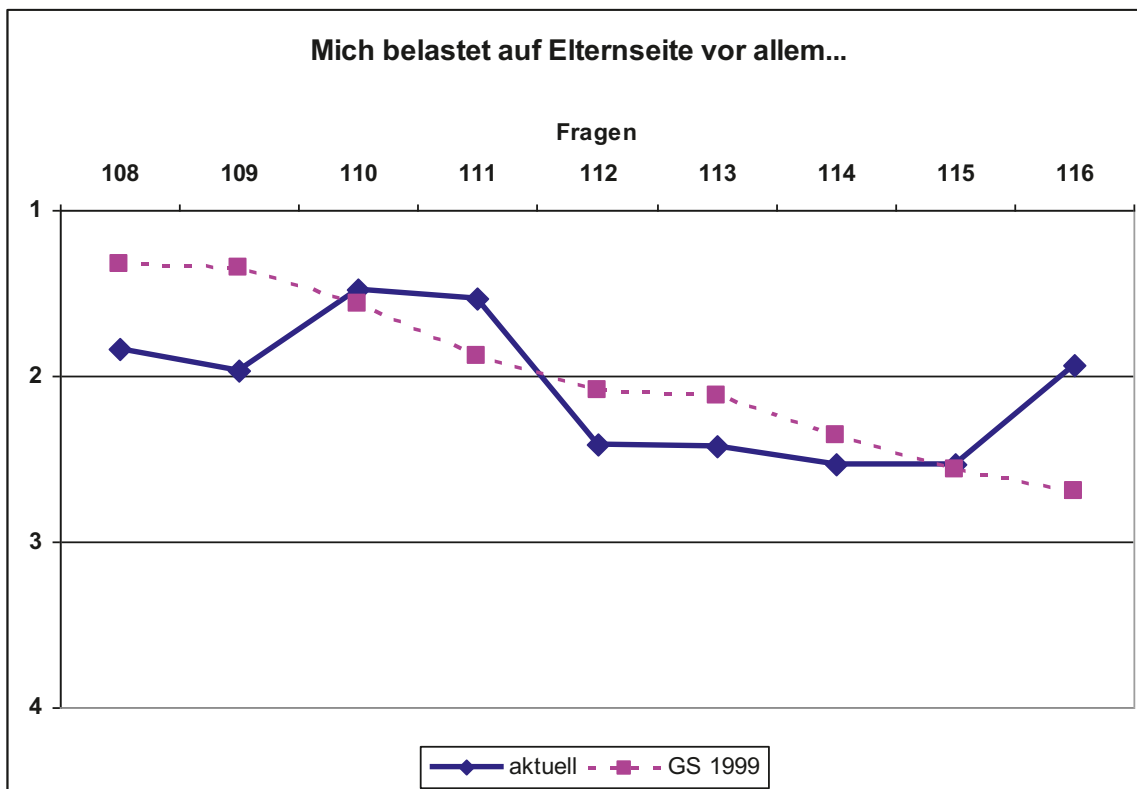


Abbildung 24: „Mich belastet auf Elternseite vor allem ...“ (Fragen 108–116).

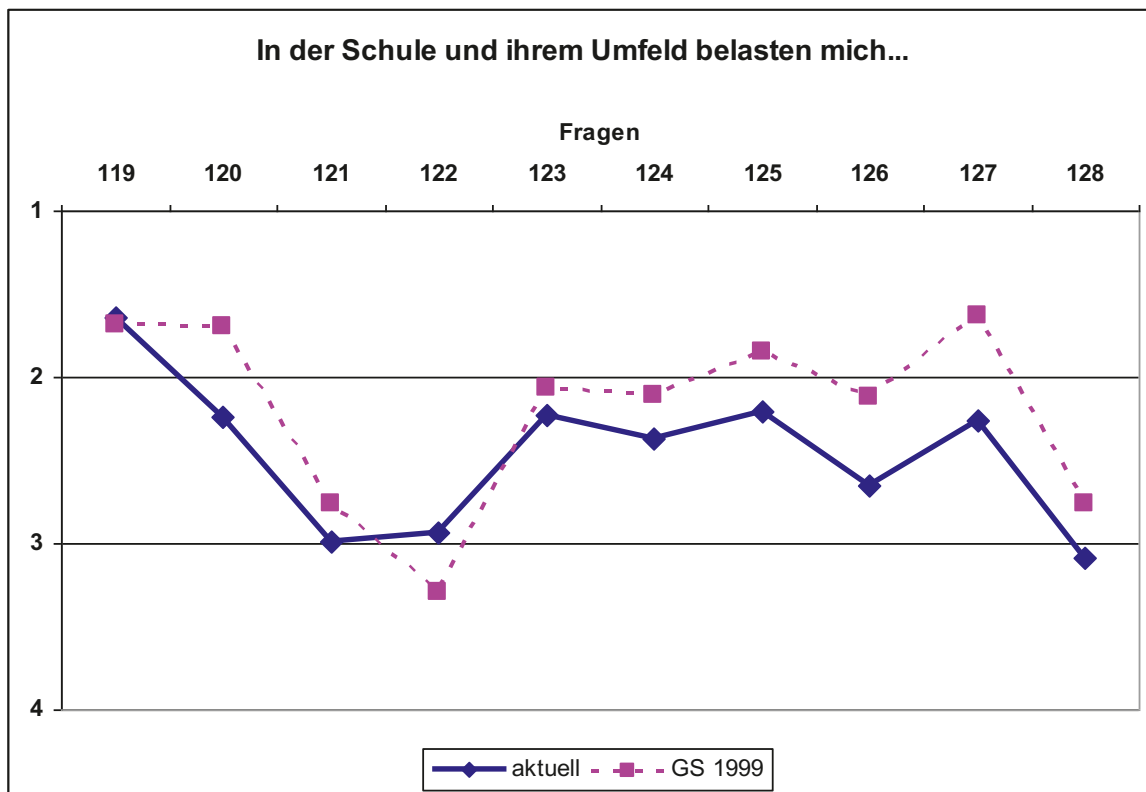


Abbildung 25: „In der Schule und ihrem Umfeld belasten mich ...“ (Fragen 119–128).

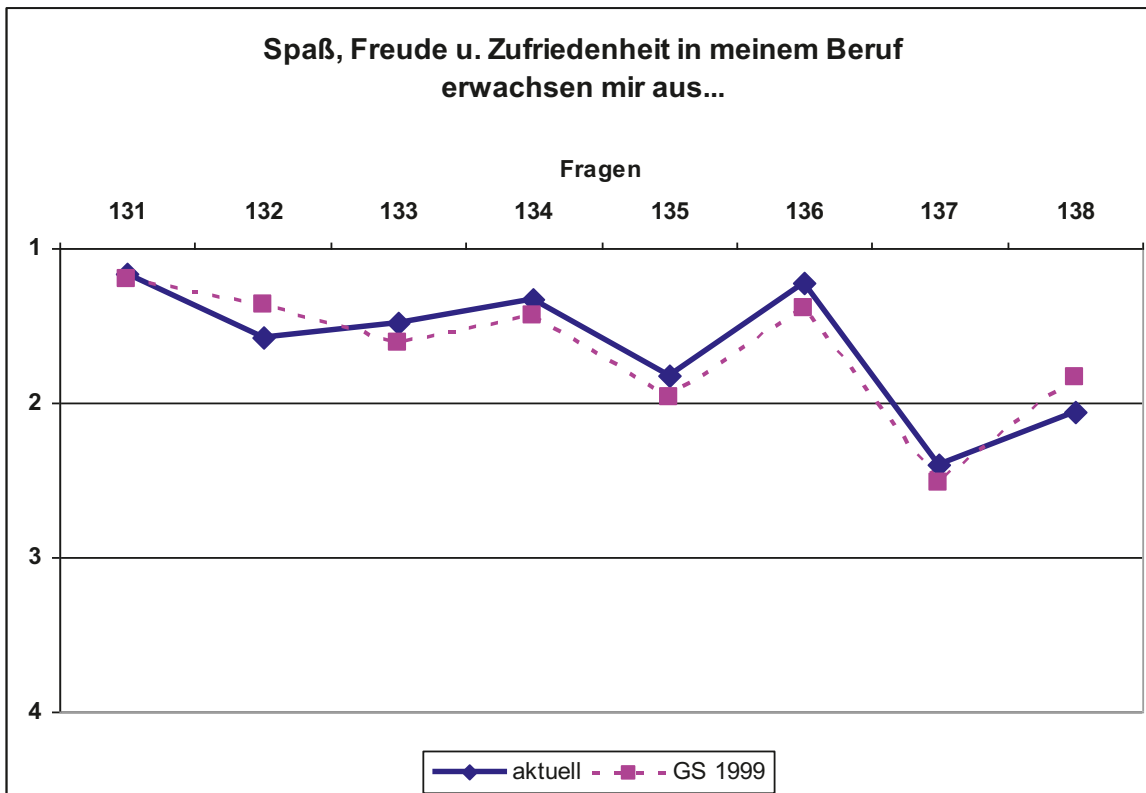


Abbildung 26: „Spaß, Freude und Zufriedenheit in meinem Beruf erwachsen mir aus ...“ (Fragen 131–138).

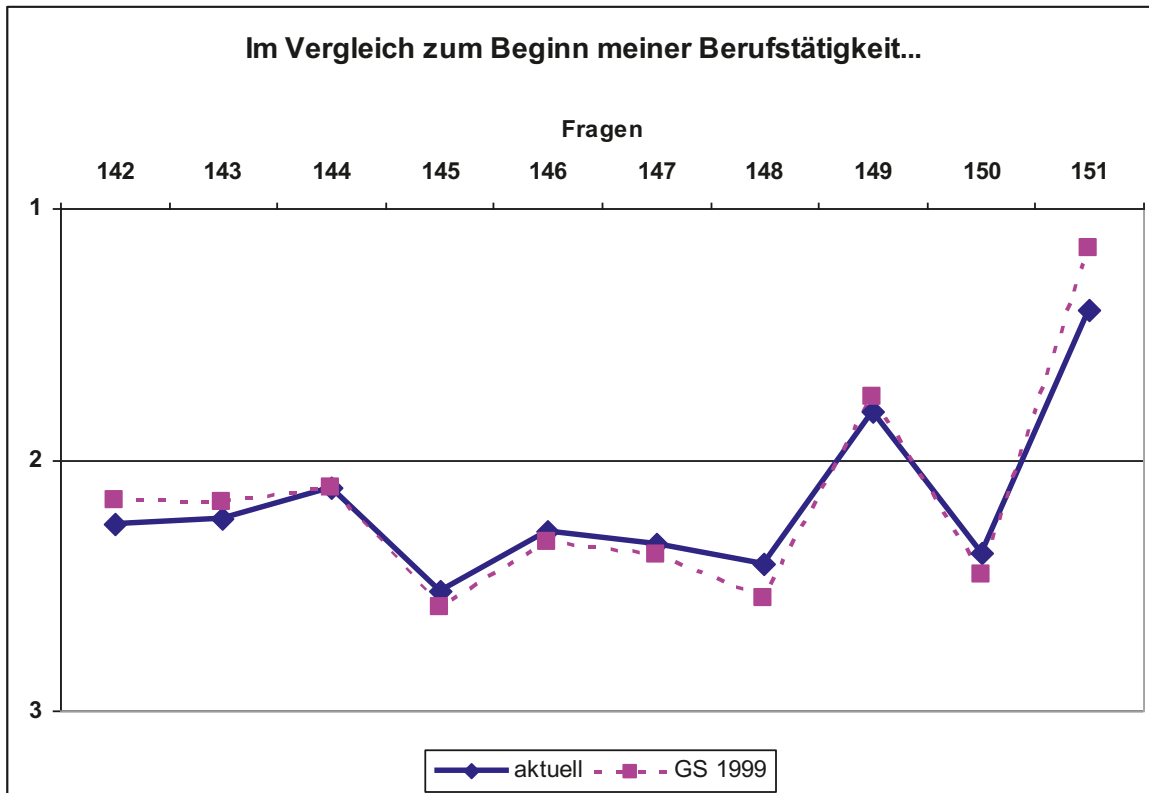


Abbildung 27: „Im Vergleich zum Beginn meiner Berufstätigkeit ...“ (Fragen 142–151).

Anhang 4: Interview mit dem Schulleiter der Grundschule Stichnathstraße in Bremen (1999)

Vom Interviewer (I) wurde Herr Thies (T) interviewt.

I: „Wie kam es zu Ihrem pädagogischen Konzept?“

T: „Entstanden ist die Idee Ende der 1980er-Jahre. Vorher hatte natürlich auch schon jeder Lehrer seine eigenen Instrumentarien, wie er seine eigene Klasse führen wollte, aber 1989 begann unsere Kooperation mit der Fritz-Ganzberg-Schule, d.h. hier wurden Kinder mit dem Förderstatus E, d.h. Verhaltensauffälligkeit, reintegriert.

Und da das mit den ersten beiden Kindern relativ gut klappte, wurde ein Team gebildet in einer vierten Klasse, zwei Kinder kamen mit hinein unter Begleitung eines Sonderschulkollegen.“

I: „Fritz-Ganzberg ist eine Förderschule?“

T: „Das war früher eine Sonderschule für verhaltensauffällige Kinder, heute nennt man es Förderzentrum E und diese Kinder wurden reintegriert und jetzt musste natürlich etwas geschehen, um in der Klasse die Ruhe halten zu können. Die Kinder waren ja sehr auffällig, aggressionsbereit auch, so und jetzt musste etwas geschehen, wie das auch sichtbar ist, dass Regeln bestehen. So und da wurden zum ersten Mal sichtbar Erziehungsziele formuliert für die Klasse, die auch von allen akzeptiert wurden und dann wurde darauf geachtet, wie sie einzuhalten sind und dann wurde eben in dieser Klasse ganz stark ritualisiert. Diese Kollegin fing an mit der Triangel, d.h. den Stundenbeginn, auch Phasen wo etwas besprochen werden musste, die Klasse gesammelt werden musste, dass dann dieses Signal eingesetzt wurde und gleichzeitig kam ja die große Wende und wir kriegten ja viele Kinder mit dem Sprachstand Null hier an die Schule. Ich weiß noch, 1990 kamen 45 Kinder mit Sprachstand Null aus allen Gebieten Osteuropas und diese Kinder verstanden uns ja nicht und für diese Kinder war natürlich auch 'ne Form von, ich sag mal, Symbolisierung oder Ritualisierung über Symbole notwendig, dementsprechend wurde sogar in Fachkonferenzen darüber gesprochen „Wie machen wir es?“ und dann kam das mit dem „Flüstermännchen“, mit dem „Schweigemännchen“ und andere/eini-

ge haben einen Musikapparat eingesetzt, ich sag mal, klassische Musik und das war immer ein Zeichen, dass etwas zu geschehen hatte. So, dann wurden diese Ergebnisse ausgetauscht und dann fragte man einfach, „Wie machst Du das?“; und so hat sich das Ganze dahingehend entwickelt. Wir haben jetzt fast in allen Klassen ähnliche Rituale. Das war so ein bisschen die Chronologie dieser ganzen Entwicklung. Wir sind natürlich nicht am Ende, wir wollen jetzt, im Grunde genommen alles darüber, ja ich sag mal, als sichtbare Regeln, äh, wie unser Regelhaus weiter fortsetzen. Ich meine, dass wir dadurch so einigermaßen unsere Schulatmosphäre erhalten können, weil wir für die Schüler ein angenehmes Klima schaffen wollen, aber für uns natürlich auch. Es hat keinen Sinn, wenn wir uns dem Stress aussetzen.“

I: „Gab es Probleme in der Lehrerschaft mit dieser Struktur? Wie war das mit neuen Lehrern?“

T: „Man muss auch ganz ehrlich sagen, wir haben ja innerhalb der 90er-Jahre auch schon KollegInnen gehabt, die in die Schule gekommen sind und die einfach erkennen mussten, dass sie von der Persönlichkeit nicht reinpassen, weil wenn jemand nicht bereit ist, die Bedingungen so zu akzeptieren, wie sie sind, sondern meint, seine eigenen Bedürfnisse umsetzen zu können, auch Persönlichkeitsmuster, die ja durchaus gegeben sind, da waren KollegInnen, die nicht bereit waren, feste Strukturen hinzunehmen, die scheitern! Die haben auch nach kurzer Zeit diese Schule verlassen und sagten „Nee, das ist nichts für mich“. Bei aller Liebe, mit „Laissez-faire“ kann man bei dieser Klientel nichts werden. Sie wollen im Grunde genommen wissen, wo es lang geht und das braucht man ja nicht, ich sag mal, den erhobenen Zeigefinger machen, das kann man gemeinsam mit der Klasse mal besprechen und man darf diese Grundschulkinder nicht unterschätzen, in der Gruppe haben die schon ein recht starkes Bewusstsein.“

I: „Was gab es für Probleme und wie führen sie Lehrer ein, die neu hinzukommen?“

T: „Es ist grundsätzlich so, dass wir erst mal versuchen die KollegInnen nicht allein auf sich gestellt vor die Klassen zu stellen, sondern dass wir eine Hospitationsphase einbauen, d. h., das steuern wir hier von der Schulleitung schon, dass wir sagen, welche Klassen sich jene KollegIn erst mal anschauen soll, das sind die Kooperationsklassen, das ist zumindest eine erste Klasse, im Aufbau möglichst, dass dann die Kollegin oder der Kollege, die neu kommt, einfach 'ne Zeit lang sich an einen Lehrer ranhängen, da wird ein Stundenplan gebaut, die Planung gemacht, bis gesagt wird „So jetzt mach ich es selbst“.

Anhang 5: Extrahierte Aufgaben aus den (Bremer) Verordnungen

Nr.	Aufgabe	Fundstelle
(1)	Unterrichten	LDO ¹⁷⁸⁾ § 2 (1)
(2)	Betreuung der Schüler	LDO § 2 (1)
(3)	Beratung der Schüler	LDO § 2 (1)
(4)	Beaufsichtigung der Schüler	LDO § 2 (1)
(5)	Mitwirkung an Schulveranstaltungen	LDO § 2 (1)
(6)	Zusammenarbeit mit Lehrkräften an der eigenen Schule, die für die Schüler zuständig sind	LDO § 2 (1)
(7)	Zusammenarbeit mit anderen Personen an der eigenen Schule, die für die Schüler zuständig sind	LDO § 2 (1)
(8)	Zusammenarbeit mit Lehrkräften anderer Schulen	LDO § 2 (1)
(9)	Zusammenarbeit mit Eltern	LDO § 2 (1)
(10)	Zusammenarbeit mit Fachleuten und Einrichtungen außerhalb der Schule	LDO § 2 (1)
(11)	Mitarbeit an der Schulentwicklung (Erarbeitung eines Schulprogramms, Maßnahmen der schulinternen Evaluation, Erarbeitung von Fortbildungsprogrammen, Mitwirkung an externen Evaluationen)	LDO § 2 (1)
(12)	Mitwirkung an der Schulorganisation (Organisation des Unterrichts, der Konferenzen und des weiteren Schullebens)	LDO § 2 (1)
(13)	Kontrolle der Teilnahme der Schüler am Unterricht	LDO § 2 (2)
(14)	Beaufsichtigung von Schülerarbeiten	LDO § 2 (2)
(15)	Korrektur von Schülerarbeiten	LDO § 2 (2)
(16)	Überprüfung der Erledigung der Hausaufgaben	LDO § 2 (2)
(17)	Führen von Unterrichtsnachweisen in Klassenbüchern bzw. Kursheften	LDO § 2 (2)
(18)	Mitwirkung bei der Vorbereitung und Durchführung von schulischen Prüfungen	LDO § 2 (2)
(19)	Mitwirkung bei der Vorbereitung und Durchführung von Konferenzen	LDO § 2 (2)
(20)	Mitwirkung bei Maßnahmen der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung (Lernstandserhebungen und Abschlussarbeiten, Entwicklung pädagogischer Konzepte [Leselehrplan, Förderplan usw.], Implementation von Lehrplänen, Qualitätswettbewerbe)	LDO § 2 (2)
(21)	Förderung der Schüler	LDO § 2 (3)
(22)	Anleitung der Schüler zu selbstständiger Arbeit	LDO § 2 (3)
(23)	Anfertigung schriftlicher Aufzeichnungen über die Lernentwicklung der Schüler	LDO § 4 (1)
(24)	Anfertigung schriftlicher Aufzeichnungen über die eigene Arbeit (umfassend, sowohl bezogen auf die Planung als auch auf deren Umsetzung)	LDO § 4 (1)
(25)	Einbeziehung der Schüler in die Planung und Durchführung des Unterrichts	LDO § 5 (2)
(26)	Informieren der Schüler über Vorgaben, Ziele und Inhalte des eigenen Unterrichts einschließlich der zu erreichenden Standards sowie über die Maßstäbe der Leistungsbewertung	LDO § 5 (3)
(27)	Informieren der Schüler über deren Leistungsstand	LDO § 5 (3)
(28)	Erörterung des eigenen Unterrichts mit der jeweiligen Lerngruppe	LDO § 5 (3)

¹⁷⁸⁾ LDO (Lehrerdienstordnung).

Nr.	Aufgabe	Fundstelle
(29)	Besprechung der Umsetzung der eigenen Unterrichtsplanung mit den Schülern am Ende des Schulhalbjahres	LDO § 5 (3)
(30)	Regelmäßige Überprüfung der Lernentwicklung der Schüler	LDO § 5 (4)
(31)	Beurteilung der Lernentwicklung	LDO § 5 (4)
(32)	Überprüfung der Lernentwicklung der eigenen Klasse durch Leistungsvergleiche innerhalb der Schule und mit anderen Schulen bezogen auf die vorgegebenen Standards	LDO § 5 (5)
(33)	Mitwirkung an der Ausgestaltung und Entwicklung der Schule und der Schulorganisation	LDO § 6
(34)	Betreuung und Beratung der Schüler auch außerhalb des Unterrichts in allen Angelegenheiten des schulischen Lebens	LDO § 7
(35)	Aufsicht über Schüler führen	LDO § 8 (1)
(36)	Teilnahme und Mitwirkung an Schulfahrten und Exkursionen oder an sonstigen schulischen Veranstaltungen	LDO § 9
(37)	Abstimmung mit Kollegen über den eigenen Unterricht und die erzieherischen Aufgaben	LDO § 10 (1)
(38)	Abstimmung mit Kollegen über die Entwicklung der Schule	LDO § 10 (1)
(39)	Auswertung der eigenen Arbeit mit Kollegen	LDO § 10 (1)
(40)	Abstimmung mit Lehrern anderer Schulen	LDO § 10 (2)
(41)	In schulübergreifenden Gesprächen über den Unterricht und das übrige Schulleben informieren	LDO § 10 (2)
(42)	Die Erziehungsberechtigten der Klasse über die eigene Unterrichts- und Erziehungsarbeit informieren	LDO § 11 (1)
(43)	Individuelle Probleme einzelner Schüler gemeinsam mit dem Klassenlehrer mit den Erziehungsberechtigten erörtern	LDO § 11 (2)
(44)	Mit den Lebensverhältnissen der Schüler vertraut machen	LDO § 11 (3)
(45)	Hausbesuche bei den Schülern	LDO § 11 (3)
(46)	Besuche der Ausbildungsbetriebe und Praktikumsstellen	LDO § 11 (3)
(47)	Zusammenarbeit mit den für familiäre, soziale und gesundheitliche Probleme zuständigen Institutionen und Beratungsstellen	LDO § 11 (3)
(48)	Zusammenarbeit mit der Berufsberatung	LDO § 11 (3)
(49)	Zusammenarbeit mit Einrichtungen außerhalb der Schule (z. B. Kirchen, Vereine, Drogenberatung, Polizei usw.)	LDO § 12
(50)	Übernahme von Aufgaben der Ausbildung von Studenten und Referendaren	LDO § 13
(51)	Übernahme der Aufgaben des Klassenlehrers (Koordination der Absprachen der in der Klasse unterrichtenden Lehrkräfte, Unterrichtung der Klasse über wesentliche Angelegenheiten der Schule, Beratung der Erziehungsberechtigten in schulischen Fragen, Unterrichtung der Erziehungsberechtigten bei Auffälligkeiten, Erstellung von Förderkonzepten für einzelne Schüler der Klasse)	LDO § 15
(52)	Planung des Unterrichts und dessen Auswertung und Weiterentwicklung in Teambesprechungen und in Fach- und Klassenkonferenzen im Rahmen der Kooperationszeiten	PVO ¹⁷⁹⁾ §2 (2)
(53)	Berichtspflicht (schriftliche Aufzeichnungen über die Kooperationszeiten, sodass der Inhalt, die Zeit und gegebenenfalls das Ergebnis der Arbeit oder das besondere Vorkommnis jederzeit nachvollzogen werden kann)	PVO § 2
(54)	Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen im Umfang von mindestens 30 Stunden	FVO ¹⁸⁰⁾ § 3
(55)	Dokumentation der Fortbildungsaktivitäten	FVO § 5

179) PVO (Präsenzzeitverordnung).

180) FVO (Fortbildungsverordnung).

Anhang 6: Kurzporträt der Autoren



Dr. Reiner Schölles

Lehrer am Gymnasialzweig einer Gesamtschule in Niedersachsen. Unterrichtsfächer: Mathematik und Physik.
Tätigkeit in der Lehrerfortbildung im Bereich 'Digitale Medien': Buchautor und Wissenschaftler.
Seit über 30 Jahren in der Lehrerforschung tätig. Schwerpunkte: Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern, Arbeitsplatzuntersuchungen, Arbeitszeitmodelle, Gefährdungsbeurteilungen und Gesundheitsschutz am Arbeitsplatz Schule. Mitbetreiber des ISF.



Prof. Dr. Hans-Georg Schönwälder

Diplom Berufsschullehrer,
Forschungsassistent Universität Mannheim/Göttingen,
Lehre in Erziehungswissenschaft und Bildungsökonomie Uni Bremen, Betreuung Staatsexamensarbeiten und Prüfungen Uni in Bremen, Doktorvater;
arbeitswiss. orientierte empirisch pädagogische Forschung zur Arbeitsbelastung von Schülern und Lehrern, Uni Bremen, ISF und mit GEW verschiedener Bundesländer, Mitbetreiber des ISF.



Dr. Gerhart Tiesler

Arbeitswissenschaftler und Mitbegründer des ISF.
Studium der Elektrotechnik mit Schwerpunkt medizinischer Messtechnik.
Wissenschaftler an der Uni Bremen, Lehre in Arbeitsphysiologie und Psychophysiologie, Entwicklung komplexer multivariater Langzeitmesstechnik, interdisziplinäre Forschung am Arbeitsplatz Schule zu Belastung und Beanspruchung, Lärm in der Schule, Luftqualität und Ermüdung. Publikationen dazu und internationale Vortragstätigkeit.



OStD i. R. Helmut Zachau

Sozialökonom, Berufsschullehrer –
Letzte Tätigkeit: Leiter des Schulzentrums SII Walle in Bremen mit der Abteilung Berufliche Schulen für Gesundheit.
Ausgeübte Funktionen: Personalrat, GEW-Landesvorstand, Bremer Bürgerschaft – Bildungspolitischer Sprecher einer Fraktion (heute parteilos), Vorsitz Haushalts- und Finanzausschuss, Vorsitz des Schulleitungsverbandes Bremen.
Mit der Pensionierung ab 2011 Mitarbeit beim ISF.



ISBN 978-3-941649-29-3

Best.-Nr. 2043

www.grundschulverband.de · Grundschulverband · Niddastr. 52 · 60329 Frankfurt/Main