

Jürgen Oelkers

*Wirksame Entlastung?!**

1. Kein neues Problem

Eine der ersten pädagogischen Zeitschriften im deutschen Sprachraum war das „Archiv der Erziehungskunde für Deutschland“. Die Nachfrage hielt sich in Grenzen, nur vier schmale Bände erschienen zwischen 1791 und 1794, und das Ganze wäre nicht erwähnenswert, wenn nicht im zweiten Band 1792 ein Aufsatz erschienen wäre, der den Titel trug:

**Womit müsste wohl der Anfang gemacht werden,
wenn eine wirkliche Schul- und Erziehungsverbesserung
auf dem Land zu Stande kommen soll?**

Von „Schulreform“ und „Bildungspolitik“ ist noch keine Rede, aber es handelt sich um einen der ersten gewerkschaftlichen Texte der Schulgeschichte, nur dass es noch keine Gewerkschaft gab. Aber auch ohne Organisation konnten Klagen über die „üble Situation“ (Womit müsste wohl 1792, S. 177) geäußert werden, in der sich die Lehrer befinden. Ich formuliere politisch korrekt; 1792 gab es noch keine Warnungen einer bestimmten Partei vor der „Feminisierung“ des Lehrerberufs.

Vier explizite Klagen wurden formuliert. Die ersten beiden betrafen das Gehalt. Zu der „üblen Situation“ der Lehrer rechnet der unbekannte Verfasser des Artikels

„1) den äusserst niedrigen und geringen Jahrgehalt, der oft kaum zureicht, sie (i.e. die Lehrer) vor Hunger und Blösse zu schützen. Ihrer Arbeit ist er gar nicht angemessen“ (ebd.).

2) Die sonderbare Art und Weise, wie sie ihren Sold oder Gehalt gewöhnlich heben“ (ebd., S. 180).

Dass man den eigenen Sold „hebt“, klingt ungewöhnlich, aber wer in Naturalien bezahlt wird oder einfach Ackerland zur Bewirtschaftung erhält, ohne Geld zu beziehen, der hat guten Grund, beim Gehalt an „Heben“ zu denken (ebd., S. 180ff.). Die beiden anderen Klagen betreffen

„3) Die vielen und mit dem Schuldienste ganz heterogenen Nebengeschäfte, die man den Schulhaltern aufgebürdet hat“ (ebd., S. 185).

4) Unsere Schulleute haben im Staate zu wenig Achtung, zu wenig bürgerliche Ehre“ (ebd., S. 187).

Zu geringes Gehalt, die Ablenkung vom Kerngeschäft und das niedrige Ansehen des Standes sind offenbar stabile Figuren der „Klage“ (Fortsetzung 1794, S. 39), zu dem der

*) Vortrag in der Universität Zürich Irchel am 14. September 2011.

Lehrerstand fähig war, seitdem es ihn gibt. Das gilt auch für die Belastung und gar für die Belastung mit unnötigen Reformen. 1794 erschien eine Fortsetzung des Artikels. Hier heisst es:

„Alle unsere neuen Plane und Projekte, da sie (i.e. die Lehrer) bald diess bald jenes Neue noch lehren, bald sich in diese oder jene neu erfundene und erklügelte Lehrmethode hineinstudieren sollen, sind weiter nichts als Vorschläge, den Schulleuten neue Lasten aufzubürden, wobey es bisher wenig in Betrachtung gekommen ist, ob sie Geist und Kraft genug haben, dieselbe zu tragen“ (ebd.).

Es wäre eine eigene Untersuchung wert, die Frage zu beantworten, warum Schulreformen stets ohne eine Kalkulation der Belastungsfolgen begonnen werden. Auf jeden Fall sind Belastungsklagen seitens der Lehrerschaft weder neu noch wirkungslos. Historisch ist das eine Erfolgsstrategie. Klagen verändert: Niemand wird noch in Naturalien bezahlt, es gibt keine kirchliche Schulaufsicht mehr, das pädagogische Zölibat ist verschwunden und die Lehrerinnen bilden das Zentrum der professionellen Macht.

1794 waren die Schulmänner die „Packthiere“ der Gesellschaft, die unter immer „neuen Lasten“ zu leiden haben. Am Ende stand schon damals die Warnung vor dem Burnout, denn es hiess in Richtung der Behörden:

„Beladet aber und bepackt das Thier noch so künstlich mit neuen Paketen, sucht jeden Ort auf, wo sich auf dessen schon eingebogenen Rücken noch etwas unterbringen und einschieben lässt, legt ihm dabey an der Fütterung nicht zu, sondern lasst es bey der alten knappen Portion bewenden: so wird euer Thier die neue Last zwar aufnehmen und aufnehmen müssen, auch einige Schritte ... damit keuchend fortschwanken, am Ende aber matt und muthlos oder aus Tücke und Verdruss ... zu Boden sinken“ (ebd., S. 39/40).

Auch die Kunst der Dramatisierung beherrscht die Lehrerverberufung seit ihren Anfängen. Aber warum sollte man den Klagen glauben? Die Antwort kann nicht darin bestehen, auf Kritik mit dem zu reagieren, was Siegfried Bernfeld 1920¹ das „beleidigte Pädagogengemüt“ genannt hat (Bernfeld 1974, S. 125). Die gute Absicht ist nicht alles, gefragt sind Daten: Was wissen wir über Belastungsfaktoren und ihre Effekte? Und welche Massnahmen zur Entlastung kann es geben? Das Zürcher Projekt „Belastung - Entlastung im Schulfeld“ gibt darüber Auskunft, die Vorschläge sind Gegenstand dieser Tagung (Projekt 2010), ich kann daher mit einer ganz anderen Frage beginnen.

Stimmt es, wenn die Lehrkräfte von sich sagen, auf sie „komme es an“? Sind sie tatsächlich der entscheidende Faktor der Wirksamkeit? Auch hier sind Daten gefragt, nicht lediglich Überzeugungen, so historisch tief sie auch verankert sein mögen. „Auf den Lehrer kommt es an“ ist in der Professionsliteratur immer wieder behauptet worden, aber ist nicht die soziale Herkunft viel entscheidender? Und ist das nicht einzig in Finnland anders? An der Determination durch Herkunft würde keine Kampagne zur Entlastung etwas ändern, es muss also tatsächlich auf den Lehrer und die Lehrerin „ankommen“. Insofern stellt sich die Frage der Wirksamkeit gerade für diese Versammlung.

¹ *Kinderheim Baumgarten. Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung* (1920) (Bernfeld 1974, S.94-215).

2. Die Frage der Wirksamkeit

John Hattie von der University of Auckland hat im Jahre 2009 die bislang aufwendigste Metaanalyse von internationalen Wirksamkeitsstudien vorgelegt, die sich auf den Bereich Schule und Unterricht beziehen. Das Buch heisst *Visible Learning* (Hattie 2009) und der Titel ist Programm. Nur die Wirkungen machen sichtbar, was es mit einem pädagogischen Konzept auf sich hat. Hattie untersuchte über 800 Metanalysen der angelsächsischen Wirksamkeitsforschung, vereinheitlichte die Terminologie und konzentrierte die Daten.

Der Begriff „Wirksamkeit“ bezieht sich einzig auf *achievement*, also die messbaren Leistungen von Schülerinnen und Schülern in bestimmten Fächern. Natürlich geht „Leistung“ nicht in Messbarkeit auf, aber mit Leistungsstudien werden belastbare Daten geliefert, die politischen Streit objektivieren können. Man muss nicht jeweils Partei ergreifen und der einen oder der anderen Seite Recht geben. Die Stärke der Effekte („effect size“) wird von Hattie nicht umgangssprachlich beschrieben, sondern von 138 einzelnen Faktoren aus errechnet, die zu sechs Gruppen zusammengefasst werden.

Hattie unterscheidet:

- Die Schule als Organisation
- den Unterricht
- die Curricula
- die Lehrerinnen und Lehrer
- die Schülerinnen und Schüler
- die Familie und die soziale Herkunft
(ebd., S. 31).

Vergleicht man diese sechs Gruppen, dann ergibt sich klares und unstrittiges Ergebnis: Die grösste Effektstärke kommt den *Lehrpersonen* zu. Von ihnen hängt es primär ab, welche Leistungen die Schülerinnen und Schüler zeigen, allerdings von ihnen nicht einfach *als* Personen, sondern unter der Voraussetzung eines elaborierten beruflichen Könnens und so eines Feldes von Faktoren, die dafür ausschlagend sind. Man könnte sagen, nicht auf die Lehrperson kommt es an, sondern auf die *Qualität* der Lehrperson.

Dieses Feld der Qualität von Lehrpersonen umfasst bei Hattie acht Punkte. Die ersten drei werden wie folgt bestimmt: Worauf es ankommt, ist

- Die Qualität des Unterrichts, so wie die *Schülerinnen und Schüler* sie wahrnehmen.
- Die Erwartungen der Lehrpersonen an sich und die Schüler.
- Die Konzeptionen der Lehrpersonen über Unterricht, Leistungsbeurteilung sowie über die Schülerinnen und Schüler.

Der letzte Punkt bezieht sich auf die Sichtweisen (views) der Lehrerinnen und Lehrer, etwa ob sie glauben, dass alle Schülerinnen und Schüler Fortschritte machen können und ob die Leistungen sich ändern können oder stabil bleiben. Ein Problem ist auch, wie der Lernfortschritt von den Lehrpersonen verstanden und artikuliert wird, also wem oder was sie den Fortschritt zuschreiben und wie die Lernenden davon in Kenntnis gesetzt werden. Wenn

der entscheidende Faktor etwa in der sozialen Herkunft gesehen wird, dann ziehen Lehrkräfte andere Schlüsse, als wenn sie die Begabung im Vordergrund sehen.

Die fünf weiteren Punkte für den Einfluss der Lehrkräfte auf die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler sehen so aus:

- Die Offenheit der Lehrkräfte oder wie sie darauf eingestellt sind, sich überraschen zu lassen.
- Das sozio-emotionale Klima im Klassenzimmer, wo Fehler und Irrtümer nicht nur toleriert werden, sondern willkommen sind.
- Die Klarheit, mit der die Lehrpersonen Erfolgskriterien und Leistungsanforderungen artikulieren.
- Die Unterstützung der Lernanstrengung.
- Das Engagement aller Schülerinnen und Schüler (ebd., S. 34).

Wenn heute auch in der angelsächsischen Diskussion gesagt wird, „teachers make the difference“, dann ist das zunächst nur ein Mantra. Der *Unterricht* macht den Unterschied, aber unterrichtet wird verschieden und nicht alle Lehrpersonen sind gleich erfolgreich in der Beförderung des Lernens. Bestimmte Lehrkräfte erfüllen die Aufgaben besser als andere und die kritische Frage ist, bis zu welchem Grad das der Fall ist.

Deutlich wird gesagt:

Nicht alle Lehrerinnen und Lehrer unterrichten „effektiv“, nicht alle sind „Experten für Lernen“ und nicht alle haben grossen Einfluss auf die Lernenden. Die wichtige Frage ist, in welchem Ausmass sie Einfluss auf die Leistungen haben und was den grössten Unterschied macht“ (ebd.).²

Geht man nicht von einer Faktorengruppe aus, sondern bezieht sich auf einzelne Faktoren, dann sind die drei Faktoren mit der grössten Effektstärke:

- **Self-reported grades:** Die Einschätzung ihres aktuellen Leistungsstandes durch die Schülerinnen und Schüler (ebd., S. 43).
- **Piagetian programs:** Die altersgerechte Gestaltung des Unterrichts nach den Stufen von Piaget (ebd.).
- **Providing formative evaluation of programs:** Die ständige Erhebung des Lernfortschritts und die direkte Rückmeldung an die Schülerinnen und Schüler (ebd., S. 181).

Am anderen Ende der Skala sind Faktoren, deren Effektstärke bezogen auf die Lernleistung so schwach ist, dass sie mit grosser Wahrscheinlichkeit als wirkungslos gelten müssen. Diese Faktoren beziehen sich auf Konzepte, die in der Alternativpädagogik, aber auch in der heutigen Schulreformediskussion, hoch gehandelt werden, weil sie als besonders „kindgemäss“ gelten. Es handelt sich etwa um:

² „Not all teachers are effective, not all teachers are experts, and not all teachers have powerful effects on students. The important consideration is the extent to which they do have an influence on students achievements, and what it is that makes the most difference“ (Hattie 2009, S. 34).

- **Multi-grade/multi-age classes:** Jahrgangsübergreifender Unterricht und altersdurchmischtes Lernen (ebd., S. 91ff.).
- **Student control over learning:** Selbstbestimmtes Lernen (ebd., S. 193/194).
- **Open vs. traditional:** „Offener“ versus „traditioneller“ Unterricht (ebd., S. 88/89).

Vergleicht man die Effekte von offenem und traditionellem Unterricht, dann sind die Unterschiede generell nicht sehr gross. Bezogen auf die Leistungen hat der traditionelle Unterricht leichte Vorteile, offener Unterricht wirkt eher in Bereichen wie Kreativität oder Selbstvertrauen, aber mit beiden lässt sich die Fragen nicht beantworten, was im Blick auf die Wirksamkeit den Unterschied macht (ebd., S. 89). Die Antwort ist nicht das Konzept, sondern die Qualität des Unterrichts. Dogmen der Didaktik, auf die man zu schwören gelernt hat, wirken nicht.

Neben der Wirksamkeit von Methoden und Programmen lassen sich auch Faktoren bestimmen, die sich auf den letztendlichen Schulerfolg beziehen. Die negativsten Faktoren sind dabei

- Repetitionen von Jahrgängen (**retention**) (ebd., S. 97ff.),
- hoher Fernsehkonsum (**television**) (ebd., S. 67)
- und häufige Umzüge der Familie (**mobility**) (ebd., S. 81/82).

Im ersten Fall verliert man ein Jahr und gewinnt kaum etwas, im zweiten Fall distanziiert man sich von schulischen Lernformen, die Anstrengungsbereitschaft verlangen, und im dritten Fall muss Anschluss an ein fremdes System gefunden werden, das den Wechsel nicht belohnt, sondern eher bestraft. Im Übrigen haben auch Sommerferien negative Effekte, weil sie das Vergessen befördern (ebd., S. 81).

Schulaufsicht und Schulleitungen haben mittlere Effekte im Blick auf die Lehrkräfte (ebd., S. 83ff.) und das gilt auch für eine so umstrittene Grösse wie die Klassengrösse (ebd., S. 85ff.).³ Die Programme der Lehrerinnen- und Lehrerbildung haben niedrige bis schwache Effekte, weil die Studierenden das Angebot nach dem Vorwissen sortieren, das sie mitbringen und sich so im Studium selbst bestätigen (ebd., S. 109ff.). Ziele und Klarheit der Anforderungen sind Erfolgsfaktoren (ebd., S. 125ff., 163ff.), die direkte Instruktion hat nicht ausgedient (ebd., S. 204ff.) und das „problem-solving teaching“ ist effektiver als das „problem-based learning“ (ebd., S. 210ff.), weil das Problem nicht langwierig herausgefunden werden muss. Schliesslich: Kooperative Lernformen sind wirksamer als kompetitive (ebd., S. 212ff.).

Das sind natürlich nur angelsächsische Befunde, die sich nicht einfach übertragen lassen. Und ich werde heute nicht über den „offenen Unterricht“ streiten. Im Kern wird aber deutlich, dass es bei allen Unterschieden auf den *Lehrer* und heute überwiegend auf die *Lehrerin* „ankommt“. Das beruhigt und erlaubt die Fortsetzung der Tagung. Wenn die Leistungen der Schülerinnen und Schüler von den Lehrpersonen abhängt, die sie unterrichten, dann ist die Frage der Belastung nicht nebensächlich, sondern zentral. Alles, was die Qualität des Unterrichts negativ berührt, hat Auswirkungen auf das Leistungsverhalten und bildet so ein Politikum. Lehrpersonen sind belastbar, vor allem dann, wenn sie sinnvolle

³ „It appears that the effects of reducing class size *may* be higher on teacher and student work-related conditions, which *may* or *may not* translate into effects on student learning” (Hattie 2009, S. 86).

Aufgaben vor sich sehen und Ziele verfolgen, die auch tatsächlich erreichbar sind. Aber genau deswegen hat die Belastbarkeit auch Grenzen.

Die Umsetzung des Projekts „Belastung - Entlastung im Schulfeld“ ist etwas Anderes als die Planung. Wenn im Detail der Teufel steckt, dann muss die Umsetzung eine Engelsgeduld haben. Und die Lehrpersonen haben eine eigene Wahrnehmung der Dinge. Sie steht auch dann „an der Front“, wenn sie militärisch nicht sehr interessiert sind. Ihre Erfahrungen sind die Grundlage der Entwicklung und meine nächste Frage lautet, wie belastet sie tatsächlich sind. Dass etwas getan werden muss, ergibt sich nicht nur aus den subjektiven Belastungserfahrungen der Betroffenen.

3. *Arbeitszeit und Arbeitsbelastung*

Oft wird in der Öffentlichkeit auf die unregulierte Arbeitszeit von Lehrpersonen hingewiesen, die zwar im öffentlichen Dienst angestellt sind, aber nicht die dort vorgesehene Arbeitszeit erfüllen müssen. Grundlage der Besoldung ist bekanntlich das Deputat und nicht eine vorgeschriebene Wochenarbeitszeit. Aus diesem Umstand erklären sich die viel gerühmten Freiheiten des Lehrberufs, die auf der anderen Seite immer wieder Anlass waren, von „faulen Säcken“ zu sprechen. Ich zitiere den früheren deutschen Bundeskanzler Gerhard Schröder, der diese Bezeichnung in einem Interview ausgerechnet mit einer Schülerzeitung wählte.⁴ Auch die angeblich so komfortablen Ferienzeiten sind zum Neidfaktor geworden und bestimmen die Stammtischkommunikation über Schule.

Die zweite Arbeitszeiterhebung des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH), die von Oktober 2008 bis September 2009 durchgeführt wurde, hat diesbezüglich einige interessante Resultate. Befragt wurden insgesamt 5'118 Lehrpersonen aus 20 Deutschschweizer Kantonen. Sie haben während einer zugeteilten Kalenderwoche ihren Arbeitsaufwand in verschiedenen Tätigkeitsbereichen protokolliert und machten zudem Angaben zu ihrer Person, den Klassen, die sie unterrichten und den Schulen, an denen sie tätig sind. Weiterhin gaben sie Auskunft über die jüngsten Entwicklungen in Gesellschaft und Schule sowie zu ihrer Berufszufriedenheit. Die Studie ist repräsentativ und beschreibt Tendenzen nicht so sehr in einzelnen Kantonen als im Bildungssystem insgesamt.

Im Blick auf die Wochenarbeitszeiten wird grundsätzlich Folgendes festgehalten:

„Lehrerinnen und Lehrer mit einem Vollpensum arbeiten in den Unterrichtswochen im Mittel zwischen 49 und 50 Std. (Mittelwert 49.2 Std), in Unterrichtswochen mit Feiertag(en) zwischen 37 und 43 Std. (38.9 Std.) und in den unterrichtsfreien Wochen („Schulferien“) zwischen 12 und 13 Std. (12.2 Std.)“
(Landert/Brägger 2009, S. 52).

Weitere Resultate lauten so:

- Die Lehrerinnen und Lehrer „weisen durchschnittlich 5.4 Wochen ohne jegliche Berufstätigkeit (Ferien) aus;

⁴ Die Zeit Nr. 26 vom 23. Juni 1995. Das Interview führte Schröder mit der Schülerzeitung „Die Wühlmaus“ des St. Viti-Gymnasiums in Zeven.

- die krankheitsbedingten Absenzen erreichen 3.8% der realisierten Gesamtarbeitszeit.
- Lehrpersonen mit Vollpensum weisen in 54% der regulären Schulwochen eine Arbeitszeit von 48 Std. und mehr aus“ (ebd.).

Weitere Angaben zur Arbeitszeit beziehen sich auf die mittlere Jahresarbeitszeit, die bei Vollpensum innerhalb von zehn Jahren um 7% zugenommen hat. Der Referenzwert für die Soll-Arbeitszeit von Lehrpersonen liegt in der Regel bei 1.950 Stunden, die tatsächlich ausgewiesene mittlere Jahresarbeitszeit liegt bei 2.072 Stunden.

Von besonderem Interesse ist der Befund, „dass Unterricht und unterrichtsbezogene Tätigkeiten zusammen genommen praktisch auf dem Niveau von 1999 stagnieren - bei leichtem Rückgang der Unterrichtszeit und einer Verlagerung des Anteils von langfristiger Planung und Unterrichtsauswertung zur Vor- und Nachbereitung des Unterrichts“ (ebd.). In Zahlen gesagt: Im Vergleich zu der ersten Studie des LCH (Landert 1999/2006) ist der Anteil der unterrichtsbezogenen Tätigkeitsbereiche von 85% auf 79% gesunken. Angestiegen ist vor allem der Aufwand für die schulische Gemeinschaftsarbeit, daneben steigen auch die administrativen Aufgaben, die Aufgaben in der Weiterbildung sowie im Bereich von Betreuung und Beratung (Landert/Brägger 2009, S. 52).

Auch in dieser Studie werden also Belastungen durch administrative Arbeiten hervorgehoben. Daneben werden die Neuerungen des Qualitätsmanagements, die externe Schulevaluation, die integrative Förderung und neue Fächer als besonders belastend bezeichnet und negativ hervorgehoben. Belastend wirken aber auch gesellschaftliche Entwicklungen wie die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft oder die Delegation von Erziehungsaufgaben an die Schule. Die Daten zeigen weiterhin, dass die Lehrerarbeitszeit stark saisonalen Schwankungen unterworfen ist, die von den meist 12 unterrichtsfreien Wochen nicht in ausreichendem Masse kompensiert werden können. „Da Überzeit faktisch nicht kompensiert werden kann, erfolgt der Start in ein neues Schulsemester somit nicht mit einer wieder ausgeglichenen Bilanz von Arbeits- und Erholungszeit“ (ebd., S. 53).

In der Untersuchung von 1999 konnten noch deutliche Unterschiede bei den Arbeitszeiten je nach Schulstufe festgestellt werden. Nunmehr liegen die Jahresarbeitszeiten bei allen Stufen auf etwa gleich hohem Niveau. Der Zuwachs der Arbeitszeit erfolgte vor allem in den Volksschulen und in den Gymnasien.

- Dabei spielt auch eine Rolle, dass Zusatzfunktionen nicht kompensierbare Mehrarbeit mit sich bringen.
- Den Lehrpersonen, die eine oder mehrere Zusatzfunktion übernehmen, bringt eine Pensenreduktion wohl eine Entlastung der Arbeitszeit,
- die aber nicht ausreicht, um die Mehrarbeit zu kompensieren.
- Tendenziell führt das zu einer permanenten Selbstüberlastung (ebd., S. 54).

Ein Problem ist auch, dass bildungspolitische Massnahmen „offenbar weitgehend ohne wirksame flankierende Massnahmen“ erfolgen. Vor allem stehen nie genug Ressourcen zur Verfügung, um tatsächlich Reformen in ausreichender Zeit implementieren zu können. Langfristige objektive Entlastungseffekte durch das, was allen Ernstes die „zusätzliche Ressource Schulleitung“ genannt wird, zeichnen sich offenbar noch nicht ab. Die Lehrpersonen reagieren individuell auf die gegebenen Rahmenbedingungen. In bestimmten Situationen scheiden sie aus dem Beruf aus und wechseln in andere Tätigkeiten, vor allem aber reduzieren sie ihre Arbeitszeit.

Das zeigt der Vergleich mit der ersten Studie des LCH:

„Waren 1999 noch 44% der Volksschullehrpersonen im Vollpensum beschäftigt, sind es heute nur mehr 38% ... Die Aussagen der Befragten deuten ... klar darauf hin, dass eine Bewältigung der beruflichen Anforderungen letztlich nur mit einer deutlichen Reduktion der Unterrichtsverpflichtung möglich wird. Es erstaunt denn auch nicht, dass selbst von den nur mehr 38% Lehrpersonen im Vollpensum sich 25-33% eine Reduktion des Pensums wünschen“ (ebd., S. 54).

Ein weiteres Resultat geht dahin, dass Lehrpersonen mit Teilpensum überdurchschnittlich viele Überstunden leisten. Wer also sein Pensum reduziert und damit auch seinen Lohn, erhält keine proportionale Reduktion der Arbeitszeitbelastung. Teilzeitlehrpersonen leisten in absoluten Zahlen praktisch gleich viel, anteilmässig aber deutlich mehr unbezahlte Arbeit als die Vollzeitlehrpersonen (ebd. 54/55).

Auf die allgemeine Attraktivität des Lehrberufes hat das aber offenbar keine gravierenden Auswirkungen. Nach wie vor ist die Berufszufriedenheit relativ hoch und stehen bei der Reflexion des Berufs die befriedigenden Seiten im Vordergrund. Es ist, wie es in der Studie heisst, Motivation genug vorhanden, „den Berufsauftrag umfassend zu erfüllen“ (ebd., S. 55). Wie attraktiv der Beruf ist, zeigt auch die erfolgreiche Strategie, „Quereinsteiger“ für die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung zu gewinnen.

Die Lehrpersonen haben sich auch zu den Reformstrategien der letzten Jahre geäussert. Dazu zählen etwa geleitete Schulen, integrativer Förderunterricht, fächerübergreifender Unterricht, Schulentwicklungsarbeit, Leistungsvergleiche oder das Überprüfen der Schulqualität. Objektive Daten über die Wirksamkeit der Massnahmen gibt es in diesem Zusammenhang kaum, die Studie verweist allerdings auf Hinweise, wonach der Eindruck vorherrscht, „viele Massnahmen der letzten Jahre hätten per saldo vor allem mehr, eben auch stundenmässige Belastung gebracht, aber erst wenig Resultate, insbesondere nicht für den Unterricht“ (ebd., S. 55).

Kontrovers wird nach wie vor die Einführung von Schulleitungen und deren Wirkung diskutiert. Auch andere Studien zeigen die Unsicherheit ungeklärter Rollen- und Kompetenzverteilung zwischen Kollegium und Schulleitung.⁵ Insgesamt herrscht Konsens, dass die Umsetzung von Reformmassnahmen gleich welcher Art zu einem „Mehrwert“ für Schule und Unterricht führen muss (ebd.). Irgendwann muss jede Reform fragen lassen, ob sie nützlich gewesen ist oder wenigstens keinen Schaden angerichtet hat.

Der Mehrwert ist allerdings kurzfristig kaum erkennbar und es ist auch unklar, ob der eigene Unterricht das einzige Feld ist, von dem her die Wirksamkeit beurteilt werden kann. Der Lehrplan 21 etwa hat primär seine Funktion darin, das Curriculum neu zu ordnen und über die Kantons Grenzen hinaus verbindlich zu machen. Die Umsetzung ist komplex und kennt mehrere Ebenen. Für den Unterricht ist entscheidend, ob sich mit dem neuen Lehrplan auch neue Lehrmittel verbinden, was die Lehrmittelproduktion vor völlig neue Aufgaben stellen wird. Es darf nicht sein, dass einfach nur fünf Ordner produziert werden, die schon wegen der Sprache niemand liest.

⁵ Zuletzt: Stemmer Obrist (2011).

Die Brauchbarkeit der Lehrmittel ist eine entscheidende Frage der künftigen Schulentwicklung. Die Unterrichtsqualität hängt massgeblich davon ab, ob für unterschiedliche Leistungsgruppen geeignete Lehrmittel zur Verfügung stehen. Bislang ist das nur in Ansätzen der Fall, für die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler gibt es in aller Regel keine wirklich guten Lehrmittel, was auch damit zusammenhängt, dass Lehrmittel erprobt werden, nachdem sie gedruckt worden sind.

Hier muss in der Richtung ein Umdenken erfolgen, dass die reale Erfahrung mit den Lehrmitteln fortlaufend dokumentiert wird, so dass diese stetig verbessert werden können. Zu jedem verbindlich eingeführten Lehrmittel müsste es eine Plattform geben, auf der sich die Lehrkräfte austauschen können. Die Autoren der Lehrmittel könnten dann von der Praxis lernen und jeweils Anpassungen vornehmen, statt auf die nächste Auflage warten zu müssen. Unmut über didaktisch brillante, aber nicht geeignete Lehrmittel ist ein Belastungsfaktor, der zur Mehrarbeit zwingt.

Die Unterrichtsqualität hängt wesentlich davon ab, über welches berufliche Können die Lehrkräfte verfügen. Unterrichtet wird sehr verschieden und ein Problem ist das Auseinanderklaffen der Leistungsschere von Beginn der Schulzeit an. Hohe Belastungen der Lehrkräfte ergeben sich nicht zuletzt aus der Heterogenität der Schülerschaft und des Leistungsverhaltens. Zudem wirkt sich aus, dass in der Volksschule unterschiedliche Schulkulturen bestehen, die im Blick auf die Leistungsanforderungen und die Anstrengungsbereitschaft verschieden ausgerichtet sind. Also Belastungen sind nicht bloss eine Folge der Bildungspolitik.

Die Arbeitszeiterhebung 2009 des LCH bietet am Schluss acht Postulate und Lösungsvorschläge auf verschiedenen Ebenen an, die die Entwicklung der Profession betreffen. Man kann darin so etwas wie eine Gesamtstrategie in Sachen wirksamer Entlastung erkennen.

- Volles Übertragen der Pensen- und Aufgabenverteilung an die geleiteten Schulen,
- Neudefinition der Schülerpensen,
- Profilverschiebungen im Verlaufe einer Lehrerbiografie,
- Reflektieren der Gründe jahreszeitlicher Belastungen sowie situations- und populationsgerechte Zuteilung von Ressourcen,
- kohärente Definition (inhaltlich, umfangmässig) der Lehrpläne,
- Minimierung oder Aufgabe der Kleinstpensen, spezifische Rahmenbedingungen für Berufseinsteigende und ältere Lehrpersonen,
- Lehrerbildung und Lehrerweiterbildung,
- Professionalisierung der Schulleitungen
(ebd., S. 56)

4. *Subjektives Erleben und objektiver Stress*

Eine kantonale Studie über Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen von Lehrpersonen liegt aus dem Kanton Aargau vor. Die Ergebnisse sind im Oktober 2008 veröffentlicht worden. Die Studie basiert auf einer Fragebogenerhebung, einer Arbeitszeiterfassung sowie auf Gruppeninterviews. Die objektiven Daten im Blick auf die Jahresarbeitszeit der Lehrpersonen ähneln den Resultaten der LCH-Studie. Interessant ist die

Beschreibung des subjektiven Erlebens als Lehrerin und Lehrer. Die Studie beschreibt zehn Faktoren, die die Arbeit als Lehrperson am meisten belasten. Die Faktoren reichen vom Verhalten „schwieriger“ Schülerinnen und Schüler, das Stress auslöst, und die zunehmende Heterogenität der Klassen über die Koordinierung von beruflichen und ausserberuflichen Verpflichtungen und den Ausgleich unterschiedlichster Erwartungen bis hin zu den Neuerungen im Schulsystem. (Nido et al. 2008, S. 30)

Die Faktoren werden wie folgt gewichtet. 48% aller Lehrpersonen geben an, dass sie durch das Verhalten „schwieriger“ Schülerinnen und Schüler „eher stark“ bis „stark“ belastet werden. 50%, also die Hälfte der Befragten, fühlen sich durch Veränderungen und Reformen im Schulsystem „eher stark“ bis „stark“ belastet, mehr als ein Drittel, nämlich 36%, geben als Belastungsursache an, dass sie den Erwartungen unterschiedlicher Personen und Gruppen gerecht werden müssen. Immer noch mehr als ein Drittel fühlt sich durch die Beurteilung von Schülerinnen und Schüler belastet. 33%, also ein genaues Drittel, sehen sich durch die Koordinierung von beruflichen und ausserberuflichen Verpflichtungen belastet.

Die restlichen Angaben zur Belastung lauten wie folgt: Von den befragten Lehrkräften fühlen sich belastet 30% durch ausserunterrichtliche kollegiumsbezogene Pflichten, 32% durch die Heterogenität der Klasse, 26% durch ausserunterrichtliche schulbezogene Pflichten, 30% durch erzieherische Aufgaben gegenüber Schülerinnen/Schülern und 25% durch das Organisieren und Durchführen von speziellen Schul-/Klassenaktivitäten (ebd.). Bei allen in der Studie genannten Belastungen fühlen sich Fachlehrpersonen signifikant weniger belastet als Klassenlehrpersonen. Auch das deckt sich weitgehend mit der LCH-Studie.

In den Interviews wurden Lehrkräfte konkreter. Wiederum ist die Rede davon, dass die zunehmende Administration den Lehrpersonen zu schaffen macht, alles das, was unter dem Stichwort „Papierkram“ läuft, also Formulare, Berichte oder Dokumentationen. Auch hier ist ein Ergebnis, dass immer mehr Zeit für Arbeitsgruppen und Teamarbeit aufgewendet werden muss als früher. Die Arbeit im Team kann bereichernd, aber auch stark belastend sein. Und bezogen auf die bildungspolitischen Reformen ist das Ergebnis wiederum kongruent mit der LCH-Studie.

„Von oben verordnete anstatt freiwillig gewählte Zusammenarbeit ruft bei manchen Trotzreaktionen hervor. Im Zuge der Einführung von Schulleitungen sind weitere Aufgaben wie die Arbeit am Leitbild oder die Qualitätssicherung dazu gekommen, während man als Lehrperson früher ‚einfach Schule gegeben‘ hat. Entlastungsmöglichkeiten durch die Schulleitung werden wenig in Anspruch genommen, auch weil der Autonomieverlust gefürchtet wird“ (ebd., S. 31).

Als belastend werden auch die Reformen seitens des Bildungsdepartements (BKS)⁶ wahrgenommen, die teilweise gleichzeitig eingeführt wurden und für viel Zusatzarbeit gesorgt haben. Genannt werden etwa die neue Promotionsverordnung, Massnahmen zur Qualitätssicherung oder das Portfolio (ebd.).

Aus der Sicht der Lehrpersonen werden die Kinder immer schwieriger und benötigen öfters besondere Formen von Betreuung. Die Lehrkräfte führen das auf problematische familiäre Strukturen oder auch den Einfluss der Medien zurück. Generell fehle es den Kindern „an Anstand, Ordnung, Disziplin oder dem nötigen Sozialverhalten“. Immer weniger seien die

⁶ Departement Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau.

Bedingungen für ein vernünftiges Lernumfeld gegeben (ebd.). Zunehmend Probleme bereiten den Lehrpersonen auch die Eltern. Auf der einen Seite reden sie bei allem mit und setzen die Lehrpersonen oft unter Rechtfertigungsdruck, vornehmlich bei Promotionsentscheidungen, andererseits kommen sie selbst ihrer Erziehungsfunktion nicht ausreichend nach, geben Erziehungsverantwortung ab oder lassen sich von den Lehrpersonen kostenlos beraten (ebd., S. 31/32).

In den Augen der Lehrpersonen ufert der Bereich der Aufgaben, die sie übernehmen, immer weiter aus. „Sie kümmern sich um die Vermittlung von Lehrstellen, betreuen die Schüler psychologisch oder beraten Eltern bei Eheproblemen“ (ebd., S. 32). Belastend kann auch der permanente Weiterbildungsdruck sein. Als Kerngeschäft gilt „das eigentliche Schule geben“, das zunehmend unter Druck gerät, weil die ausserunterrichtlichen Zusatzbelastungen ansteigen. Auf der anderen Seite wird der Unterricht immer anspruchsvoller.

- Der Grund ist die wachsende Heterogenität in der Klasse.
- Allein damit ist ein Zwang zur Individualisierung gegeben.
- Auch in dieser Studie zeigt sich, dass dafür geeignete Lehrmittel fehlen (ebd.).
- Ein Teil der Belastung wird auch darauf zurückgeführt, dass die Ausbildung „nicht unbedingt auf die Realität an den Schulen vorbereitet“ (ebd.).

Das düstere Bild der Belastung wird aufgehellt durch die Einschätzung der grossen Freiräume in der Tätigkeit als Lehrperson. Besonders in dieser Hinsicht bewerten die Lehrpersonen die Bedingungen ihrer Arbeit als sehr positiv. Auch die Aufgabenvielfalt wird an sich positiv wahrgenommen (ebd., S. 33). Das soziale Klima an den Schulen wird positiv bis sehr positiv eingeschätzt, den höchsten Zuspruch erhält die Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen sowie der Tatbestand, dass es zwischen den Lehrpersonen und ihren Klassen selten zu Spannungen kommt. Das Klima im Umgang mit den Eltern wird im Vergleich am negativsten eingeschätzt, „wobei auch dieser Wert auch immer noch sehr positiv ist“. Auch hier unterscheiden sich Fachlehrpersonen und Klassenlehrpersonen signifikant (ebd., S. 34).

Im Blick auf Engagement und Distanzierungsfähigkeit gibt es den Unterschied zwischen Fachlehrperson und Klassenlehrperson nicht (ebd.). Aus den Interviews erhält man den Eindruck, dass die Grenzen der Belastbarkeit subjektiv schwer zu ziehen sind, weil der Beruf mit immer neuen Problemen zu tun hat, die andererseits immer neue Herausforderungen darstellen und Distanzierung oft nicht erlauben. Die Lehrkräfte betonen, dass sie lernen müssen, bewusst abzuschalten. Man müsse sich aktiv „bremsen“, einen Schlussstrich ziehen und sich von einem Problem lösen, weil man sonst „unendlich“ arbeiten könnte (ebd., S. 35).

Stresserfahrungen sind in der heutigen Arbeitswelt kein negatives Privileg von Lehrpersonen. Die Stressstudie 2010 des Staatssekretariats für Wirtschaft SECO, die gerade veröffentlicht worden ist, hält fest, dass Stresssymptome zunehmen und das chronische Stressempfinden ansteigt. Das allgemeine Ergebnis dieser Studie lautet so:

„Etwa ein Drittel der Schweizer Erwerbsbevölkerung (34%) berichtet im Jahr 2010, sich häufig oder sehr häufig gestresst gefühlt zu haben. Im Jahr 2000 betrug der Anteil derjenigen Personen, die sich häufig oder sehr häufig gestresst gefühlt hatten, 27%, was deutlich weniger ist. Analog dazu ist eine

Abnahme der Anteile nie oder manchmal gestresster Personen in den letzten 10 Jahren festzustellen“ (Stress bei Schweizer Erwerbstätigen 2010, S. 5).

Die Häufigkeit des Stresserlebens variiert zwischen den Altersgruppen. Ältere Erwerbstätige geben häufiger als der Durchschnitt an, sich nie gestresst zu fühlen, jugendliche Erwerbstätige fühlen sich dagegen überdurchschnittlich häufig gestresst. Am meisten belastet fühlt sich die Altersgruppe zwischen 25 und 34 Jahren, die überdurchschnittlich oft angibt, sich sehr häufig gestresst zu fühlen (ebd.).

Stressempfinden ist eine Sache, Stressbewältigung eine andere. 7% der befragten Personen geben an, dass sie eher schlecht oder überhaupt nicht imstande seien, den Stress zu bewältigen. Im Vergleich zu der Stressstudie vor 10 Jahren ist dieser Anteil unverändert. Auffällig ist der Befund, dass der Anteil jener Personen, die sich völlig imstande fühlen, ihren Stress zu bewältigen, im Vergleich zum Jahr 2000 um 11% zurückgegangen ist (ebd., S. 6).

- 21% der Schweizer Erwerbsbevölkerung antworten auf die Frage, ob sie emotional verbraucht seien, mit „trifft eher zu“ und 4% sagen, dass dies „völlig zutrifft“.
- Die Resultate zeigen, „dass Personen in den Wirtschaftszweigen Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialwesen sich überdurchschnittlich häufig emotional verbraucht gefühlt haben“ (ebd., S. 7).

Chronische Stressfaktoren sind unregelmässige Unterbrechungen der Tätigkeiten, Arbeiten mit hohem Tempo, starker Termindruck und Umstrukturierungen bzw. Neuorganisationen, zu denen auch Bildungsreformen gezählt werden können. Vergleichsweise geringe Belastungsfaktoren sind die tägliche Arbeitszeit, die emotionale Dissonanz oder Konflikte mit Wertvorstellungen (ebd., S. 9).

Damit soll nicht gesagt werden, dass es einen Einheitsbrei von Stressfaktoren gibt, die sich überall gleich auswirken. Lehrpersonen arbeiten in einem kommunikativen Umfeld, das sie mit hoher Autonomie selbst gestalten können, ohne ständig formal beurteilt zu werden. Sie erleben Stress anders als Broker oder Fussballprofis. Man kann also nicht von einem allgemeinen Stressempfinden ausgehen, die Daten besagen nur, dass die Stresswahrnehmung zugenommen hat und Lehrberufe davon nicht ausgenommen sind. Wäre das so, müssten sich die Lehrkräfte die Frage gefallen lassen, warum ausgerechnet sie *nicht* steigenden Belastungen ausgesetzt sind.

5. *Belastung und die Besonderheit des Berufs*

Die Besonderheit der Lehrberufe liegt darin, dass die Personen *als* Personen agieren müssen. Ärzte haben standardisierte Diagnosen zur Verfügung, Juristen können sich auf Gesetze beziehen, Theologen haben Lehrsätze und Liturgien auf ihrer Seite - Lehrkräfte müssen *mit sich* agieren. Das hat den Vorteil, jeweils die ganze Person einbringen zu können, aber zugleich den Nachteil, dass immer auch die ganze Person betroffen ist. Es gibt bei prinzipiell endlosen Möglichkeiten des Engagements und immer neuen Aufgaben keinen natürlichen Rückzugsraum, der jeweils erkämpft werden muss; und weil die Persönlichkeit gefragt ist und immer Kinder betroffen sind, fällt das „Neinsagen“ schwer.

Lehrerinnen und Lehrer sind nur sehr bedingt durch Standards und Methoden entlastbar, weil sie selbst und immer neu herausfinden müssen, was geht und was nicht geht. Sie beklagen zu starke Routinen, die ein individuelles Eingehen auf die gegebene Situation erschweren. Tatsächlich gelingt der Unterricht am besten dann, wenn der Mix gefunden wird, der für die jeweilige Klasse auch tatsächlich geeignet ist. Ein zentrales Problem ist, wie die Lehrkräfte bestimmen, was wirksam ist und was nicht. Sie müssen Überzeugungen ausbilden, dass sie mit ihrem Unterricht das Lernen der Kinder und Jugendlichen wirksam beeinflussen können. Möglicherweise sind Selbstzweifel der stärkste Belastungsfaktor überhaupt, der interessanterweise in keiner der Studien angesprochen wird.

1794 konnte die Frage, wie eine „wirkliche Schulverbesserung“ erreicht werden kann, leicht beantwortet werden, nämlich durch angemessene Besoldung, Autonomie des Berufsstandes, Anerkennung der geleisteten Arbeit und attraktive „Schulstellen“ (Fortsetzung 1794, S. 52). Im Blick darauf sind Fortschritte zu erkennen. Ob die Besoldung angemessen ist oder nicht, wird sich nie klären lassen, aber am Hungertuch nagt niemand mehr; die professionelle Arbeit hat grosse Freiräume und muss sie haben, wenn Unterricht gelingen soll; Gerhard Schröder hat sich für die „faulen Säcke“ entschuldigt, die gesellschaftliche Anerkennung hat dadurch keinen Schaden genommen; die Schüler und Eltern beurteilen „ihre“ Lehrpersonen durchgehend positiv, auch wenn sie im Allgemeinen schulkritisch eingestellt sind; und attraktiv sind Lehrberufe allein schon wegen der persönlichen Gestaltungsmöglichkeiten.

- Auf der anderen Seite verlangt der Beruf hohes Engagement und mutet tägliche Anstrengungen zu, die nicht immer auch belohnt werden.
- Die Gefahr der Selbstausbeutung ist real.
- Dankbarkeit ist ein knappes Gut.
- Und Schule ist nicht einfach eine Dienstleistung, die wie eine „abrufbare Ressource“ betrachtet werden kann.

Schule ist auch ein emotionales Feld, in dem Erwartungen und auch Enttäuschungen eine Rolle spielen, in dem es Erfolge und Rückschläge gibt und das von Personen gestaltet werden muss, die sich nicht einfach auf Standards und Testergebnisse verlassen können. Sie müssen alles *mit* ihrer Person aushalten. Das gilt trotz aller professionellen Hilfe, die man in Anspruch nehmen kann. Wenn es also zutrifft, dass zwar das Kind im Mittelpunkt steht, es aber auf die Lehrerin oder den Lehrer ankommt, dann ist jede Entlastung willkommen. Vorausgesetzt, sie ist mehr als Rhetorik, nämlich wirksam.

Literatur

Bernfeld, S.: Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften Band 1. Hrsg. v. L.v.Werder/R. Wolff. Frankfurt am Main/Berlin/Wien: Ullstein Verlag 1974.
 Fortsetzung der Beantwortung der Frage: „Womit müsste wohl der Anfang gemacht werden, wenn eine wirkliche Schulverbesserung auf dem Lande erreicht werden soll?“ In: Archiv der Erziehungskunde für Deutschland Band 4 (1794), S. 39-54.
 Landert, Ch: Die Arbeitszeit der Lehrpersonen in der Schweiz. Ergebnisse einer einjährigen Erhebung bei 2'500 Lehrerinnen und Lehrern verschiedener Schulstufen und Kantone (1999). 2. Aktualisierte Auflage 2006.
<http://www.lch.ch>

Landert, Ch./Brägger, M.: LCH-Arbeitszeiterhebung 2009 (AZE'09). Bericht zur Erhebung bei 5'000 Lehrpersonen im Zeitraum Oktober 2008 - September 2009 im Auftrag des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer LCH. Zürich: Landert Partner 2009.

<http://www.lch.ch>

Nindo, M./Ackermann, K./Ulich, E./Trachsler, E./Brüggen, S.: Arbeitsbedingungen, Belastungen von Lehrpersonen und Schulleitungen im Kanton Aargau 2008. Ergebnisse der Untersuchung im Auftrag des Departements Bildung, Kultur und Sport (BKS, Kanton Aargau). Oktober 2008.

Projekt „Belastung - Entlastung im Schulfeld“. Schlussbericht an Frau Regierungsrätin Regine Aeppli, Bildungsdirektorin des Kantons Zürich. Luzern 2010.

Stemmer Obrist, G.: Schulleiterinnen und Schulleiter in der Aargauer Volksschule. Eine qualitative Studie zu Aspekten des beruflichen Selbst- und Führungsverständnisses von Schulleitenden und zu den Gelingensbedingungen der operativen Führung auf der Mesoebene des Bildungssystems im Paradigmenwechsel von der „egalitär-demokratischen“ hin zur „Geleiteten Schule“. Diss. phil. Universität Zürich/Institut für Erziehungswissenschaft. Ms. Baden 2011.

Stress bei Schweizer Erwerbstätigen, Zusammenhänge zwischen Arbeitsbedingungen, Personenmerkmalen, Befinden und Gesundheit. Bern: Vertrieb Bundespublikationen 2011.

<http://www.seco.admin.ch>

Womit müsste wohl der Anfang gemacht werden, wenn eine wirkliche Schulverbesserung auf dem Lande erreicht werden soll? In: Archiv der Erziehungskunde für Deutschland Band 2 (1792), S. 175-189).