

Junge Lehrkräfte schon heute so stark belastet wie früher die alten nach 30 Dienstjahren!

Seit langer Zeit ist „Lehrerarbeit“ Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen und Diskussionen (vgl. Burgerstein 1912, 137–138) und im Fokus der interessierten Öffentlichkeit und der Medien (vgl. Der Spiegel, Nr. 15, 1988). Der Grund liegt in der gesellschaftlichen Bedeutung der Arbeit dieser Berufsgruppe.

Seit fast ebenso langer Zeit wird die Belastung der Lehrkräfte sowohl hinsichtlich der zeitlichen als auch der psychischen Dimension diskutiert und untersucht (ein Überblick findet sich bei Schönwälder o. J., 15).

In diesem Artikel stellen wir ein Forschungsvorhaben vor, das sowohl die objektive Belastung anhand theoretischer Überlegungen als auch das subjektive Belastungserleben anhand einer Befragung ausgewählter Grundschulen in den Bundesländern Bremen, Nordrhein-Westfalen und Bayern untersucht. Da das Thema hier nur kurz dargestellt werden kann, finden sich auf unserer Homepage (www.isf-bremen.de/Publikationen) ausführlichere Informationen und Darstellungen und ebenso die hier zitierte Literatur (www.isf-bremen.de/Publikationen/Literatur).

Wir werden im kommenden Jahr im Rahmen eines Gutachtens mögliche Konsequenzen aus den Ergebnissen zur Diskussion stellen.

Strukturelle Überlastung durch zu viele Arbeitsaufgaben und zu wenig Zeit

Das Tätigkeitsprofil der Lehrkräfte ist für viele Außenstehende nicht transparent. Unklare und offene Aufgabenbeschreibungen führen dazu, dass Lehrerarbeit sowohl qualitativ als auch quantitativ nicht klar umrissen werden kann. Im Niedersächsischen Schulgesetz (NSchG) zum Beispiel lesen sich die Anforderungen dann so: „Die Lehrkräfte erziehen und unterrichten in eigener pädagogischer Verantwortung“ (§ 50 NSchG). „[...] Sie sind verpflichtet, Aufgaben im Rahmen der Eigenverwaltung der Schule und andere schuli-

sche Aufgaben außerhalb des Unterrichts zu übernehmen“ (§ 51 NSchG). Damit ist einem nach oben offenen Arbeitsauftrag Tür und Tor geöffnet. Im Gegensatz zum Land Bremen verzichten Niedersachsen und auch die übrigen Bundesländer auf eine detaillierte Aufzählung und Beschreibung der von den Lehrkräften zu erledigenden Aufgaben. Vielleicht geschieht dies aus Sicht des Dienstherrn auch aus gutem Grund.

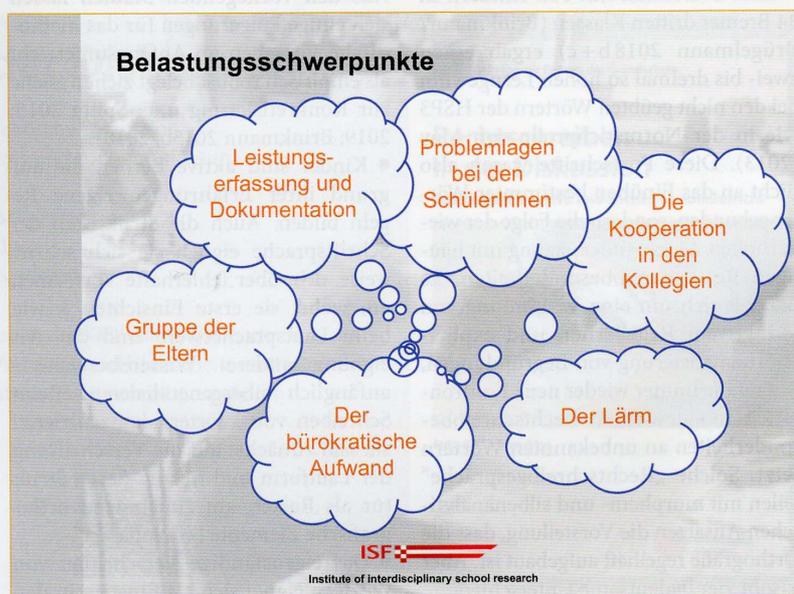
Die Anforderungen an Lehrkräfte definieren sich aber über die Aufgaben, die sie im Rahmen ihrer dienstlichen Tätigkeiten zu erledigen haben und lassen sich aus verschiedenen Gesetzen, Verordnungen und Erlassen ableiten bzw. sind dort mehr oder weniger präzise formuliert. Aufgaben sind damit unter anderem ein Maß für die zeitliche Belastung der Lehrkräfte (Schölles 2014).

In unserem Forschungsvorhaben haben wir daher zunächst aus den rechtlichen Bestimmungen einen Aufgabenkatalog aus den dort genannten Aufgaben erstellt. Aufgrund der Kulturhoheit der Länder sieht der Katalog je nach Bundesland unterschiedlich aus, beinhaltet aber im Kern im Wesentlichen gleichartige Aufgaben. Exemplarisch wurde

der Aufgabenkatalog des Landes Bremen zugrunde gelegt und aus den dortigen Verordnungen (Bremen 2013a, 2013b, 2013c) wurden mehr als 50 Aufgaben extrahiert (vgl. Schölles 2005).

Bei genauerer Betrachtung stellen sich die Aufgaben als „dimensionslose“ Größen dar. Den einzelnen Aufgaben fehlt eine qualitative und quantitative Zuordnung. Diese Lücke haben wir geschlossen und acht ausgewählten Aufgaben aus den übergeordneten Aufgabenbereichen „Lehren“, „Erziehen“, „Beurteilen“, „Beraten“, „Innovieren“, „Beaufsichtigen“, „Verwalten“ und „Dokumentieren“ plausible Zeitwerte zugeordnet. Anschließend wurde die so ermittelte Arbeitszeit ins Verhältnis zur Jahresarbeitszeit gesetzt, die nach einem Berechnungsschema des BMI (2018, S. 155) für Beschäftigte des öffentlichen Dienstes ca. 1.780 Zeitstunden beträgt.

Als Beispiel für einen zugeordneten Zeitwert sei hier nur die Aufgabe „Unterrichten“ näher erläutert: Eine Grundschullehrkraft unterrichtet in der Regel 28 Unterrichtsstunden (zu je 45 Minuten) pro Woche. Bei 40 Unterrichtswochen im Schuljahr sind das 840 Zeitstunden. Subtrahiert man diese von



der Jahresarbeitszeit, so verbleiben für die restlichen (noch über 50 Aufgaben) ca. 940 Zeitstunden.

Verfährt man mit weiteren Aufgaben, wie z. B. dem Korrigieren, dem Beraten und dem Dokumentieren der Lernentwicklung, ähnlich, wird unmittelbar sichtbar, dass die zur Verfügung stehende Jahresarbeitszeit für die Erledigung der restlichen Aufgaben nicht ausreicht (ausführlich dazu Schölles 2014).

Da den Aufgaben moderate Zeitwerte zugeordnet wurden, kann von einer strukturellen Überlastung der Lehrkräfte gesprochen werden, da die von den Lehrkräften geforderten Aufgaben in der dafür zur Verfügung stehenden Zeit prinzipiell nicht erledigt werden können.

Das hier theoretisch hergeleitete Ergebnis spiegelt sich auch in von uns durchgeführten Untersuchungen wider.

Ergebnisse der Befragungen

Wir befragten in Zusammenarbeit mit dem Grundschulverband insgesamt zwölf Kollegien in Bremen, Bayern und Nordrhein-Westfalen mit einem Fragebogen, der bereits in einer Belastungsstudie am Ende des letzten Jahrtausends eingesetzt worden war. Er ist damals in enger Zusammenarbeit mit Lehrkräften entwickelt worden (Schönwälder u. a. 2003). Mit ihm erfragten wir ein breites Spektrum physischer und psychischer Belastungswahrnehmungen, Quellen für die Motivation der Ausübung des Berufs sowie die Wahrnehmungen über Belastungsveränderungen im Laufe der Berufstätigkeit.

Noten und Leistungsbewertung – Spitzenstressor

Absoluter Spitzenreiter bei den psychischen ebenso wie bei den zeitlichen (physischen) Belastungswahrnehmungen ist der Komplex der Notengebung und Leistungseinordnung. Dieses Ergebnis zieht sich durch alle zwölf Grundschulen in den drei Bundesländern.

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 unter unterschiedlichsten Voraussetzungen in die Grundschule (siehe hierzu Freie Hansestadt Bremen 2018). Die Unter-

schiede beim Sprachvermögen beziehen sich nicht nur auf Familien mit Migrationshintergrund, sondern der restriktierte Sprachcode wird mindestens seit der von Picht in den sechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts initiierten Bildungsnotstandsdiskussion (Picht 1964) als ein wesentliches Bildungshemmnis kategorisiert.

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

Nun 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 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*innen 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 ausformulierte 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.

Wir haben unter der Fragestellung „Spaß, Freude und Zufriedenheit an meinem Beruf erwachsen mir aus dem Lernfortschritt der SuS als Ergebnis meiner Arbeit“ die Wichtigkeit für die eigene Motivation abgefragt. Dieser Motivationsbaustein erreicht durchweg einen hohen Wert. Dann müsste die Dokumentation dieser Fortschritte in den Zeugnissen ähnliche Freude bereiten – und hier steht sowohl bei den psychischen als auch bei den physischen Belastungen genau die Zeugniserstellung an der Spitze der Belastungsempfindungen⁰

Das Aufgabenfeld der Schule verändert sich – der Dienstherr reagiert nicht angemessen

Bei den psychischen Belastungen ist als zweitstärkster Faktor der Bereich „Außerschulische Kooperationen“ aus-



gewiesen. Damit ist laut Fragestellung die Kommunikation mit außerschulischen Institutionen wie Behörden, Betrieben und dergleichen gemeint. Der Stellenwert dieses Belastungsempfindens hat viel mit der Öffnung der Schulen in die Quartiere, der Einführung der Inklusion, aber auch mit zunehmender Regulierung des schulischen Alltags durch die übergeordneten Dienststellen zu tun.

Zeitlich belastet der Kooperationsauftrag die Kollegien hoch, auch wenn er in der Spitze von anderen Belastungswahrnehmungen überlagert wird. Der Unterricht hingegen steht bei der zeitlichen Belastung nur an dritter Stelle, obwohl er doch an erster Stelle stehen müsste, denn schließlich definiert der Dienstherr über ihn die Arbeit der Lehrkräfte. In deren Wahrnehmung nimmt der Unterricht zeitlich schon nicht mehr den größten Platz ein. Hier wird ein Prozess der Verdrängung der Kernaufgabe deutlich. Durch diverse Bildungsreformen, Anpassungen der schulischen Arbeit an die gesellschaftlichen Entwicklungen, aber auch durch scheinbare Autonomieprozesse sind immer mehr Aufgaben an die Schulen und damit auch an die Lehrkräfte delegiert worden, die diese im Rahmen ihrer unveränderten Regelarbeitszeit erledigen müssen. Eine systematische Aufgabenzuordnung gibt es nicht.

Umgang mit Eltern und Schüler*innen ist schon belastend ...

Der Komplex des Umgangs mit den Eltern ist ebenfalls einer der Bereiche, der zu erheblichen Belastungen in den Kollegien führt. Er steht im Bereich der psychischen Belastungen mit dem Bezug Elternabende und Beratungen an dritter Stelle der Eigenwahrnehmung. Zusammen mit der gezielten Nachfrage, was die Kolleg*innen bezogen auf die Eltern besonders belastet, werden „die Trägheit und das Unvermögen mancher Eltern“ und die „schlimmen innerfamiliären Verhältnisse“ fast gleichauf als die herausragenden Belastungselemente genannt. Die Anspruchshaltung der Eltern folgt an dritter Stelle. Zu diesem Punkt gibt es wahrscheinlich zweierlei Zugänge: Zum einen ist das die Anspruchshaltung insbesondere der bildungsbürgerlich geprägten Elternhäuser, die für ihr Kind unbedingt eine Gymnasialempfehlung haben wollen, und zum anderen gibt es auch viele Elternhäuser, die von der Schule eine ähnliche Dienstleistung erwartet wie etwa bei einer Autowerkstatt: Das Kind wird abgegeben, damit auch Verantwortung, und die Werkstatt Schule soll es richten.

Die Rolle der Familie als Hort der Stabilität wird weiter zurückgedrängt, deren Probleme kommen im öffentlichen Raum Schule verstärkt an. Betrachten wir in diesem Zusammenhang die Be-

antwortung zu den schüler*innenbezogenen Belastungswahrnehmungen, so wird das Problem der Notwendigkeit der Verarbeitung von in der Gesellschaft nicht mehr verarbeiteter Probleme noch deutlicher. Auffälligkeiten einzelner Schüler*innen, undiszipliniertes Verhalten, Aggressivität und häusliche Probleme werden in dieser Reihenfolge mit hohen Werten als Belastungsmomente von den Kollegien genannt.

Der Schwerpunkt Wissensvermittlung im traditionellen Unterricht wird zunehmend zugunsten eines komplexen Auftrags in einer Mischung aus psychologischer, gesundheitsfördernder, sozialarbeiterischer und pädagogischer Arbeitsstruktur verändert. Dieser Prozess läuft, ohne dass die Schulen diesen Prozess angemessen begleiten können. Die Zuweisung von psychologischer und sozialpädagogischer Fachkompetenz in die Kollegien erfolgt meist unzureichend wesentlich im Rahmen von politisch gewollten Inklusionsprozessen. Die Einführung der Inklusion verschärft hingegen die Widersprüchlichkeit im Aufgabenfeld der Grundschule, weil diese eine Auslesefunktion hat.

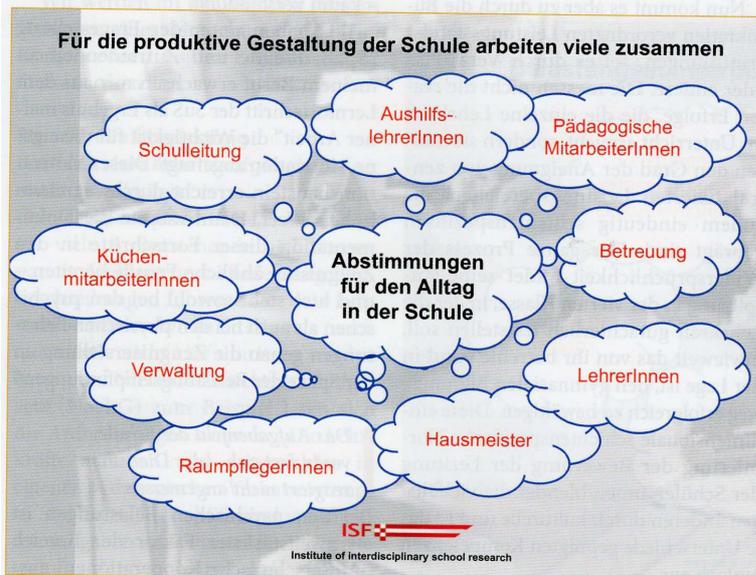
... aber die Arbeit mit den Schüler*innen ist auch hoch motivierend

Ein wesentlicher Motivationsbaustein ist der Umgang mit den Schüler*innen. Festgemacht wird das am Unterricht, an der sichtbaren Entwicklung der Schüler*innen sowie an der Wahrnehmung ihrer Lernfortschritte. Auch wenn auf Belastungsmomente mit Bezug zu den Schüler*innen hohe Werte entfielen, so ist es bislang doch wohl so, dass die positiven Elemente bei der Schüler*innenwahrnehmung dominieren.

Stabilisierender Faktor:

Zusammenarbeit im Kollegium

In unserer Befragung haben die Kollegien den Komplex Kooperation mit Kolleg*innen mit einem relativ hohen physischen Belastungswert versehen. Bei der psychischen Belastung taucht dieser Bereich überhaupt nicht auf, d. h., trotz einer hohen zeitlichen Beanspruchung scheint diese Kooperation den Kolleg*innen etwas zu bedeuten, denn andernfalls würde sie der Aufwand stören. Diese Annahme wird dadurch bestärkt, dass die Kollegien die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kolle-



gen mit einer hohen Zustimmungsrates als einen wesentlichen Motivationsbaustein einordneten, aus dem sich Spaß und Freude bei ihrer Berufstätigkeit ergibt.

Freie Antworten

Im Rahmen der Untersuchung hatte jede Lehrkraft am Ende des Fragebogens noch einmal Gelegenheit, (1) berufliche Aufgaben zu nennen, für die ihr Kraft, Zeit oder Gelegenheit fehlt, sich ihnen ausreichend zu widmen und (2) Aufgaben zu nennen, für die sie gezwungen ist, zu viel Kraft und Energie aufzuwenden, weshalb diese Aufgaben daher deutlich reduziert werden müssten.

Auch wenn diese Möglichkeit nur relativ wenig genutzt wurde, ergaben sich interessante, wenn auch nicht unbedingt neue Erkenntnisse:

Zu (1): Wenig überraschend wurden hier die Schüler*innen insgesamt genannt, für die es an Kraft, Zeit und Gelegenheit fehle, sich angemessen und ausreichend um sie zu kümmern. Auch die fehlende Zeit, sich um „guten“ Unterricht zu kümmern, wurde genannt; insbesondere bezogen auf differenzierten bis hin zu einem individualisierten Unterricht, für den Kraft und Zeit fehle, ihn mit angemessenem Material vorzubereiten. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die Lehrkräfte mehr Zeit für die eigentliche pädagogische Arbeit und damit für die Beziehungsarbeit mit den Schülerinnen und Schülern wünschen.

Zu (2): Viel Kraft und Energie müssen Lehrkräfte nach ihren Aussagen für die nicht unmittelbar pädagogisch begründeten Aufgaben aufbringen. In diesem Zusammenhang wurden die zunehmende Dokumentation, die „dauernden“ Evaluationen durchgeführter Maßnahmen und die zunehmende Bürokratisierung insgesamt genannt. Bei häufig 28 zu erteilenden Unterrichtsstunden wurde auch Unterricht in diesem Umfang als Aufgabe genannt, für die viel Kraft und Energie aufzuwenden ist. Je mehr Unterricht erteilt werden muss, desto mehr mittelbar mit dem Unterricht zusammenhängende Aufgaben müssen erledigt werden, für die dann ebenfalls viel Kraft und Energie aufgewendet werden muss. Genannt wurden hier exemplarisch Elterngespräche als zusätzliche Belastungsquelle.

Lärm

Auf die Frage „Mich belastet seitens der SuS vor allem der Lärm, den sie machen“ haben die befragten Lehrer*innen mit „trifft voll zu“ (45 %) bzw. „trifft zu“ (39 %) geantwortet. In aller Regel wird dies auf die eigenen Mängel des Unterrichtens zurückgeführt, als wahrer Grund jedoch weit gefehlt. Hier kommt der Raum als zweiter Pädagoge ins Spiel mit seinen akustischen Eigenschaften, je halliger der Raum ist, desto länger bleibt jedes auch noch so kleine Geräusch im Raum. Davon betroffen ist insbesondere die Sprache, die Verständlichkeit sinkt, je länger das gesprochene Wort im Raum nachhallt. Dies gilt genauso auch für alle anderen Geräusche, wodurch zusätzlich das gesprochene Wort „verrauscht“ wird, ein Teufelskreis, der auch mit pädagogischen Maßnahmen nur sehr schwer zu unterbrechen ist. Eine gute Raumakustik (geringer Nachhall), wie sie auch von der ASR (2018) gefordert wird, dagegen bewirkt fast automatisch ein ruhiges Verhalten der Schüler*innen, denn jeder kann jeden problemlos verstehen. Weniger Stress für alle und sicher auch bessere Lernergebnisse sind die Folge.

Fazit

Das offizielle Maß der Arbeitslast im Lehrerberuf ist die Anzahl der Unterrichtspflichtstunden. Die Lehrkräfte fühlen sich jedoch durch unterrichtsfremde Inanspruchnahme durch Eltern, Schüler, ihre Schule und behördenoffizielle Anforderung von Listenführung, Statistikanforderungen etc. gehindert. Sich selbst unzureichender Zuwendung zu ihren Schülern bezichtigend, üben die Befragten verdeckt Kritik an der Qualität ihres Schulalltags, übernehmen aber dafür ausdrücklich selber die Verantwortung, weil sie sich den einzelnen Schülern vom leistungsstarken über die große Zahl der unauffälligen bis hin zu den kaum schulfähigen nicht angemessen widmen können. Die wahre legitime Arbeitslast besteht im umgekehrten Verhältnis zu ihrer Kenntnisnahme durch die Institution Schule begründet.

Die Belastungssituation der Lehrkräfte ist durch unsere Studie sowohl durch die objektiv nicht zu erfüllende Aufgabenstellung als auch das subjektiv wahrgenommene Belastungsempfinden ein-



Helmut Zachau

hat im Laufe des langen Berufslebens viele gewerkschaftliche und politische Funktionen ausgeübt, zuletzt Leiter der Beruflichen Schulen für Gesundheit in Bremen.

deutig erfasst. Wir haben die aktuelle Studie auf der Basis eines Fragebogens durchgeführt, der auch in einer Studie Ende des Jahrtausends eingesetzt worden ist (a. a. O. 2003). Die Ergebnisse der Abfrage des Belastungsempfindens sind weitgehend gleich. Der Unterschied besteht jedoch darin, dass in der alten Studie Lehrer*innen befragt wurden, die sich durchweg in der Endphase ihres Berufslebens befanden, während die aktuelle Studie wesentlich von Lehrkräften getragen wurde, die den Beruf relativ kurz ausüben. Die aktuellen Kollegien empfinden den Verschleiß ihrer Arbeitskraft schon so intensiv, als hätten sie 15–20 Berufsjahre mehr hinter sich gebracht. Das wird absehbar zu starken Friktionen in den Kollegien führen.

Notwendig wäre, die tatsächliche Belastung der Grundschullehrer*innen – wie aller Lehrkräfte – fair, nach Art, Dauer, Intensität etc. je Schule und Klasse zu erfassen und zu gewichten. In aller Kürze: Die befragten Grundschullehrer*innen brauchen mehr Zeit für die ihnen aufgetragene Leistung der „Gestaltung einer guten Grundschule“ in ihrem und dem Interesse ihrer Schüler! □

Im Laufe des Jahres 2020 wird der Grundschulverband eine **Veröffentlichung zur Belastungssituation in der Grundschularbeit** herausgeben.