

GOEDOC – Dokumenten- und Publikationsserver der Georg-August-Universität Göttingen

2017

Niedersächsische Arbeitsbelastungsstudie 2016

–
Lehrkräfte an öffentlichen Schulen

Frank Mußmann, Thomas Hardwig, Martin Riethmüller

Unter Mitwirkung von: Stefan Peters, Marcel Parciak,
Ilka Charlotte Ohms, Stefan Klötzer

Ergebnisbericht

Mußmann, F.; Hardwig, Th.; Riethmüller, M.: Niedersächsische Arbeitsbelastungsstudie 2016: Lehrkräfte an öffentlichen Schulen
Göttingen : GOEDOC, Dokumenten- und Publikationsserver der Georg-August-Universität, 2017

Verfügbar:

PURL: <http://resolver.sub.uni-goettingen.de/purl/?webdoc-3974>

URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:7-webdoc-3974-5>

Dieser Beitrag erscheint unter der Lizenz [Creative-Commons Attribution 4.0 \(CC-BY\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Georg-August-Universität Göttingen
Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften

Abstract: Im Rahmen einer empirischen Studie im Auftrag der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaften Niedersachsen haben insgesamt 2.869 Lehrerinnen und Lehrer ein Jahr lang von Ostern 2015 bis Ostern 2016 ihre Arbeitszeiten zeitnah und minutengenau in einem speziell entwickelten Zeiterfassungstool für schulische Lehrtätigkeiten eingetragen. Auf diese Weise wurde erstmalig im großen Umfang die Arbeitszeit von Lehrkräften systematisch in Niedersachsen erfasst, statt auf Schätzverfahren zurückgreifen zu müssen. Darauf aufbauend haben 2.108 Lehrkräfte auch umfassend Auskunft gegeben über ihre Arbeitssituation und ihre Arbeitsbelastung an öffentlichen Schulen Niedersachsens. Erhebungszeitraum war 19. Februar bis 7. März 2016.

Auf Grundlage des arbeitswissenschaftlichen Belastungs-Beanspruchungs-Modells wurde die psychische Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften aus (21 - 23) standardisierten Lehrtätigkeiten, aus schulspezifischen Besonderheiten und aus der individuell aufgewendeten Arbeitszeit ermittelt. Neben den bereits in der Arbeitszeitstudie erprobten Instrumenten wurden die Qualität der Arbeitsbedingungen mit dem „DGB-Index Gute Arbeit“ und die „Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster“ (AVEM) mit dem von Schaarschmidt u.a. etablierten Instrumentarium erfasst und mit Vergleichsgruppen verglichen. – Lehrkräfte in Niedersachsen bewerten ihre Arbeitsbedingungen sehr viel ungünstiger als vergleichbare Berufsgruppen, sind aber zugleich auch deutlich zufriedener mit ihrer Arbeit als vergleichbare Beschäftigte. Dieses scheinbare Paradox erklärt sich aus einer (meist) hohen intrinsischen Arbeitsmotivation, einer subjektiv (häufig) positiv bewerteten Ressourcenverfügbarkeit und Arbeitsplatzsicherheit auf der einen und hohen Belastungen in einer Reihe von Arbeitsaspekten auf der anderen Seite. Gleichzeitig sind Arbeitgeberbindung sowie Veränderungs- und Verbesserungsbereitschaft hoch. Neben Befunden zu überlangen Arbeitszeiten und einer hohen Arbeitsintensität werden weitere Befunde vorgelegt zu einzelnen schulischen Tätigkeiten (Tätigkeitsmodell), zu schulspezifischen Anforderungen (wie Ganztags, Inklusion, Dokumentationspflichten, Lärm, mangelnden Erholzeiten und dem sozialen Miteinander) sowie zu arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern (AVEM). Die differenzierte Auswertung von sechs Schulformen (drei repräsentativ, drei nicht-repräsentativ) mündet in einem Abschlusskapitel mit schulformübergreifenden Herausforderungen und Gestaltungsbedarfen der spezifischen Arbeitsbelastung von Lehrkräften.

Keywords: Arbeitsbelastung von Lehrkräften; Psychische Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften; Arbeitszufriedenheit; Arbeitsbedingungen; DGB-Index Gute Arbeit; Ressourcen; Einkommen & Arbeitsplatzsicherheit; Belastung aus schulischen Tätigkeiten; Belastung aus schulspezifischen Anforderungen; Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster; AVEM; Lehrerarbeitszeit; digitale Zeiterfassung; Arbeitsqualität im Schulkreis; Arbeitspolitik; Arbeitszeitbelastung; Gesundheitliche Belastungen von Lehrkräften; Arbeitsintensität; Stress; Lärm; Ganztags; Inklusion; Erholung in Pausen; Wertschätzung; Respektloses Verhalten; Arbeitsbedingungen in Deutschland; Deutsches Bildungssystem; Lehrerinnen und Lehrer; Grundschule; Gesamtschule; Gymnasium; Haupt-; Real-; Oberschule; Förderschule; Berufsbildende Schule; Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften der Universität Göttingen

Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften der
Georg-August-Universität Göttingen

Niedersächsische Arbeitsbelastungsstudie 2016

Lehrkräfte an öffentlichen Schulen

Ergebnisbericht

Frank Mußmann, Thomas Hardwig, Martin Riethmüller

Unter Mitwirkung von: Stefan Peters, Marcel Parciak,
Ilka Charlotte Ohms, Stefan Klötzer

Frank Mußmann, Thomas Hardwig, Martin Riethmüller:
Niedersächsische Arbeitsbelastungsstudie 2016
Lehrkräfte an öffentlichen Schulen
Göttingen, März 2017

DOI: [10.3249/webdoc-3974](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:5:1-63864-p0031-7)

Georg-August-Universität Göttingen
Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften
Dr. Frank Mußmann (verantwortlich)
Humboldtallee 15, D-37073 Göttingen

Mail: kooperationsstelle@uni-goettingen.de

URL1: www.kooperationsstelle.uni-goettingen.de

URL2: www.arbeitszeitstudie.de

Göttingen, März 2017

Vorwort der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Niedersachsen legt hiermit den Ergebnisbericht „Niedersächsische Arbeitsbelastungsstudie 2016 - Lehrkräfte an öffentlichen Schulen“ vor. Wir haben die Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften der Georg-August-Universität Göttingen gebeten, eine Arbeitsbelastungsstudie zu erarbeiten, die die Qualität der Arbeitsbedingungen und die psychische Belastung von Lehrer*innen in Niedersachsen unter die Lupe nimmt und somit die Befunde der quantitativen Arbeitszeitstudie 2015 / 16 erweitert.

Wir danken den Mitgliedern des Projektteams der Universität Göttingen, Frank Mußmann, Thomas Hardwig, Martin Riethmüller, Stefan Peters, Marcel Parciak, Ilka Charlotte Ohms und Stefan Klötzer, die nunmehr die zweite innovative Studie zur Arbeitssituation der niedersächsischen Lehrkräfte erarbeitet haben.

Wir danken auch den 2.108 Lehrer*innen, die an dieser Arbeitsbelastungsstudie teilgenommen haben. Durch die hohe Beteiligung sind wieder repräsentative Ergebnisse ermöglicht worden. Weil 2.045 von ihnen zeitgleich an der Arbeitszeitstudie teilnahmen, konnten die individuellen Daten beider Studien anonym und datenschutzkonform miteinander verknüpft werden. Das ermöglicht substantiell neue Erkenntnisse.

Das zentrale Ergebnis der Arbeitsbelastungsstudie ist nur scheinbar widersprüchlich:

- o Kaum eine andere Berufsgruppe beurteilt ihre Arbeitsbedingungen so schlecht,
- o kaum eine andere Berufsgruppe identifiziert sich so mit ihrer Arbeit, wie die Lehrkräfte.

Als besonders belastend gelten der permanente Zeitdruck, die Wirkung des Lärms, der geringe Einfluss auf die Arbeitsmenge, die fehlende Möglichkeit, sich in den Pausen zwischen den Schulstunden zu erholen, die Erschöpfung am Ende eines Schultages, und die Lage der Arbeit, also die fehlende Erholungszeit durch Arbeit in den Abend- und Nachtstunden, sowie am Wochenende und in den Ferien. Zwar können Lehrkräfte formal ihre Arbeit freier einteilen als andere Beschäftigte, aber die Anforderungen des Berufs fördern offenbar Entgrenzungstendenzen: sie sind häufig außerhalb normaler Arbeitszeiten erreichbar, arbeiten an Wochenenden und in den Abendstunden.

- o 62 % der Lehrkräfte sind Risikomustern zuzuordnen, die gesundheitlich gefährdend sind.
- o 55 % erwarten, bei derzeitigen Anforderungen das Rentenalter nicht gesund zu erreichen.

Diese Fakten signalisieren dringenden Handlungsbedarf. Die Senkung der Unterrichtsverpflichtung ist der entscheidende Hebel, um die Arbeitsbedingungen zu verbessern.

Die hohe Identifikation mit der Arbeit ist vor allem darin begründet, dass die Lehrkräfte ihre Arbeit für gesellschaftlich bedeutsam halten, dass sie die Kollegialität schätzen und die Freiheit, ihre Arbeit zu gestalten und sich dabei weiter zu entwickeln. Die hohen persönlichen Ressourcen befähigen die Lehrer*innen die schlechten Arbeitsbedingungen und überfordernden Beanspruchungen zu ertragen, allerdings zu dem Preis hoher gesundheitlicher Risiken.

Dominant ist bei alledem die positive Erwartungshaltung, dass die Arbeitsbedingungen verbessert werden können – das erwarten 86,6 %! Nur 3,4 % sind „fixiert unzufrieden“ oder „resignativ zufrieden“. Diese positive Erwartungshaltung ist eine grandiose Begründung für den Sinn gewerkschaftlicher Arbeit und ein starker Appell an die Regierung, die Arbeitsbedingungen zu verbessern.

Eberhard Brandt, Hannover im März 2017

Danksagung

Fast dreitausend Lehrerinnen und Lehrer öffentlicher Schulen in Niedersachsen haben 2015/2016 ihre Arbeitszeit ein komplettes pädagogisches Jahr lang minutengenau dokumentiert – über zweitausend von ihnen haben im Frühjahr 2016 parallel dazu auch ihre beruflichen Anforderungen und Beanspruchungen bewertet und im Rahmen der hier vorzustellenden Belastungsstudie eingebracht. Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern beider Studien gebührt unser erster und größter Dank. Sie haben nicht nur der Empirie viel *Zeit* geopfert, sie haben unserem Projektteam auch großes Vertrauen entgegen gebracht und uns neben ihren differenzierten Arbeitszeitdaten nun auch sensible Belastungs- und Beanspruchungsdaten inklusive ihrer subjektiven Bewertungen zur Verfügung gestellt.

Diese bemerkenswerte Bereitschaft zur Aufklärung der Arbeitssituation eines belasteten Berufsstandes auch persönlich beizutragen, signalisiert einen großen Handlungsbedarf bei der Gestaltung der Arbeitsbedingungen von Lehrerinnen und Lehrern. Der Leidensdruck ist in manchen Dimensionen enorm, die Arbeitsintensität ist hoch: Fast 92 % der Lehrkräfte beansprucht der allgegenwärtige Zeitdruck (eher) stark und 83,7 % der Zwang aus Zeitgründen Abstriche bei der Qualität machen zu müssen. – Auf der anderen Seite gibt es viele positive Herausforderungen, Gestaltungsmöglichkeiten, eine hohe Arbeitsplatzsicherheit und eine hohe Selbstwirksamkeit.

Um es einleitend ganz klar zu sagen: all dies ist – mal mehr, mal weniger – seit langer Zeit bekannt, auch empirisch. Seit den sechziger Jahren wurden in verschiedenen Studien immer wieder neue Befunde vorgelegt, deren Kernaussagen in der vorliegenden Analyse streng genommen nur bestätigt, fortgeschrieben und aktualisiert werden. – Gleichwohl hat sich im System Schule in den letzten Jahren viel verändert, es sind viele neue Anforderungen hinzugekommen, die so in unsere aktuelle Analyse mit eingehen. Und: Durch die Methodenentwicklung können viele Aspekte und Kriterien nun differenzierter diskutiert werden, Arbeitszeitdaten mit Arbeitsbelastungsdaten verknüpft und die Arbeitsbedingungen von Lehrkräften mit anderen Berufsgruppen verglichen werden.

Für die beteiligten Lehrkräfte und für die Qualität des Bildungssystems ist zu hoffen, dass die im Folgenden dokumentierten Anforderungen und Belastungen und der daraus resultierende Gestaltungs- und Handlungsbedarf endlich stärker auch als arbeitspolitische Herausforderung begriffen wird. – Zur Anregung haben wir am Ende jedes Kapitels spezifische Herausforderungen aus wissenschaftlicher Sicht notiert und widmen uns im achten Kapitel summarisch fünf zentralen Herausforderungen der Arbeitsbelastung von Lehrkräften.

Danken möchte ich der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, die auch diese zweite Studie ermöglicht hat und dem Projektteam, das sich gut motiviert durch die große Resonanz der Arbeitszeitstudie auch dieser neuen Aufgabe mit viel Engagement gewidmet hat.

Abschließend sei daran erinnert, dass die Belastungsstudie auf der Arbeitszeitstudie aufbaut und die gleichen Feldzugänge nutzt. Die Begrenzungen sind daher die gleichen: Hier wie dort können für drei Schulformen repräsentative Ergebnisse vorlegt werden, die auf die jeweilige Grundgesamtheit übertragen werden können. In drei weiteren Schulformen wurde Repräsentativität mangels ausreichender Beteiligung leider nicht erreicht. Dort müssen pilothafte Ergebnisse mit Vorsicht interpretiert werden. Wir stellen jedoch sowohl die repräsentativen, als auch die nicht-repräsentativen Ergebnisse in einer *gemeinsamen* Veröffentlichung in der Hoffnung zur Diskussion, dass dieser Unterscheidung bei der Interpretation der Ergebnisse jeweils angemessen Rechnung getragen wird.

Frank Mußmann, Göttingen im März 2017

Inhaltsverzeichnis

1	Psychische Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften: Fragestellung, Erhebungskonzept und Samplequalität	7
1.1	Das Konzept der psychischen Belastung in dieser Untersuchung	9
1.1.1	Belastung und Beanspruchung	10
1.1.2	Das Modell der Belastung und Beanspruchung und Ressourcen	12
1.2	Eingesetzte Erhebungsinstrumente	16
1.2.1	DGB-Index Gute Arbeit	17
1.2.2	Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM)	22
1.3	Stichprobe und Qualität der Stichprobe	26
2	Arbeitssituation und Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften im Vergleich mit anderen Berufsgruppen	31
2.1	Bewertung der Arbeitsbedingungen	32
2.2	Arbeitszufriedenheit	36
2.3	Gesundheit und Arbeitsfähigkeit	43
2.4	Vereinbarkeit beruflichen und privates Leben	48
2.5	Verbundenheit mit dem Arbeitgeber	51
2.6	Herausforderungen der Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften aus dem Vergleich von Arbeitsbedingungen und Arbeitszufriedenheit	53
3	Analyse der Arbeitsbedingungen in Niedersächsischen Schulen	55
3.1	Die Arbeitsbedingungen von Lehrkräften in Niedersachsen	56
3.1.1	Ressourcen näher betrachtet	57
3.1.2	Belastungen näher betrachtet	61
3.1.3	Einkommen & Sicherheit näher betrachtet	66
3.2	Die Arbeitsbedingungen in den einzelnen Schulformen	69
3.2.1	Grundschule	69
3.2.2	Integrierte / Kooperative Gesamtschule	70
3.2.3	Gymnasium	71
3.2.4	Haupt-/Real- und Oberschule (nicht repräsentativ)	72
3.2.5	Förderschule (nicht repräsentativ)	73
3.2.6	Berufsbildende Schule (nicht repräsentativ)	74
3.3	Herausforderungen der Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften aus den Arbeitsbedingungen	75
4	Belastung und Beanspruchung durch schulische Tätigkeiten	78
4.1	Unterschiede zwischen den Schulformen in der Tätigkeitsstruktur	79

4.2	Unterschiede in der Beanspruchung aus schulischen Tätigkeiten	82
4.2.1	Exkurs: Über die Genauigkeit subjektiver Einschätzungen	85
4.2.2	Die am stärksten beanspruchenden Tätigkeiten.....	87
4.3	Unterschiede zwischen den Schulformen hinsichtlich der Beanspruchung aus schulischen Tätigkeiten	99
4.4	Strukturelle Verschiebung der Tätigkeiten mit der Berufserfahrung.....	102
4.4.1	Grundschule.....	102
4.4.2	Gesamtschulen und Gymnasium	107
4.4.3	Höhere Beanspruchung im Alter?	110
4.5	Herausforderungen der Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften aus schulischen Tätigkeiten	113
5	Beanspruchung durch schulspezifische Anforderungen	117
5.1	Schulspezifische Anforderungen	118
5.1.1	Erholungswert von Pausen	118
5.1.2	Ganztagesangebote	119
5.1.3	Inklusion.....	120
5.1.4	Zusätzliche Tätigkeiten	122
5.2	Soziales Miteinander	124
5.2.1	Schulklima.....	125
5.2.2	Wertschätzung durch Vorgesetzte und Zusammenarbeit mit Arbeitskollegen.....	127
5.2.3	Respektloses Verhalten	131
5.3	Herausforderungen der Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften aus schulischen Anforderungen.....	135
6	Arbeitszeitbelastung und Beanspruchung	139
6.1	Beanspruchung durch Arbeitszeitbelastung	141
6.2	Betroffenheit durch Arbeitszeitbelastung.....	143
6.2.1	Schulformen.....	144
6.2.2	Geschlecht	145
6.2.3	Lehrkräfte mit Kind im Haushalt.....	146
6.2.4	Pflegeverpflichtungen.....	147
6.2.5	Alter	147
6.3	Einfluss von Ressourcen auf die Länge der Wochenarbeitszeit	148
6.4	Vereinbarkeit beruflichen und privates Leben und Familienfreundlichkeit	152
6.5	Herausforderungen der Beanspruchung von Lehrkräften aus der Arbeitszeitbelastung.....	155

7	Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster	159
7.1	Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster bei niedersächsischen Lehrkräften	161
7.2	Umgang mit Arbeitszeit je nach Verhaltens- und Erlebensmuster	169
7.3	Herausforderungen der Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster bei Lehrkräften	178
8	Herausforderungen der Arbeitsbelastung von Lehrkräften.....	181
8.1	Herausforderung: Ein attraktiver Arbeitsplatz braucht gute Arbeitsbedingungen	181
8.2	Herausforderung: Hohe Beanspruchungen in zahlreichen Dimensionen.....	183
8.3	Herausforderung: Lehrkräfte stärken und bei der Belastungsbewältigung unterstützen	187
8.4	Herausforderung: Belastungen fairer verteilen und Benachteiligungen vermeiden	188
8.5	Herausforderung: Belastungen reduzieren	189
8.6	Methodische Limitationen	190
8.7	Schlussbemerkung.....	193
9	Literatur.....	194
10	Anhang	199
10.1	Abbildungsverzeichnis	199
10.2	Tabellenverzeichnis	203
10.3	Tabellen der stärksten Beanspruchungen (mit Standardabweichungen).....	205
10.4	Fragebogen.....	208

1 Psychische Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften:

Fragestellung, Erhebungskonzept und Samplequalität

Lehrkräfte an Grundschulen, Gesamtschulen und Gymnasien in Niedersachsen arbeiten im Jahresvergleich länger als es von Angestellten und Beamten im Öffentlichen Dienst erwartet wird. Viele von ihnen haben eine außerordentlich hohe Arbeitszeitbelastung und finden zudem während der Schulzeiten keine angemessenen Möglichkeiten, sich zu erholen. Die Besonderheiten des Lehrberufs (bzw. der ArbZVO-Schule) bringen es mit sich, dass während der Schulzeiten durchschnittliche Wochenarbeitszeiten zwischen 43 und 45 Stunden erreicht werden. Das sind die zentralen Ergebnisse der Niedersächsischen Arbeitszeitstudie 2015/2016 (Mußmann/Riethmüller/Hardwig 2016).

Kann aus diesem Befund geschlossen werden, dass niedersächsische Lehrkräfte einer zu hohen Arbeitsbelastung ausgesetzt sind und der Arbeitgeber aus Gesundheitsgründen handeln muss? Zumindest für 16,8 % der Vollzeitkräfte, die während der Schulzeit im Mittel mehr als 48 Stunden pro Woche arbeiten (Mußmann/Riethmüller/Hardwig 2016, S. 153) scheint die Sache klar zu sein: Es ist eine gesicherte und generalisierbare Erkenntnis, dass überlange Arbeitszeiten körperliche und psychische Belastungen verstärken und das Krankheitsrisiko deutlich erhöhen (Wirtz 2010, S. 204). Deshalb schützt das Europarecht durch Festlegung einer Höchstarbeitszeit von 48 Wochenstunden die Gesundheit von Arbeitnehmer/innen und Beamte/innen.

Allerdings unterliegen Lehrkräfte einem besonderen Arbeitszeitmodell, das ihnen Regelstunden nur in Bezug auf den Unterricht vorgibt und damit eine weitreichende Selbstverantwortung bei der Arbeitszeitgestaltung überträgt: *„Es liegt daher in der Eigenverantwortung der Lehrkraft, neben der Unterrichtsverpflichtung und den zeitlich festgelegten außerunterrichtlichen Aufgabenwahrnehmungen den verbleibenden Arbeitszeitraum selbst zu gestalten und anzusetzen.“* (Ministerin Heiligenstadt am 23.10.2014 im Niedersächsischen Landtag). Lange Arbeitszeiten können also durchaus selbst gewählt und Ausdruck sehr ausgeprägten Engagements und großer Arbeitsfreude sein. Schließlich üben Lehrkräfte einen attraktiven akademischen Beruf aus, der fachlich anspruchsvoll ist und viele Gestaltungsmöglichkeiten bietet. Der Arbeitszeitreport Deutschland 2016 der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) weist zwar aus, dass bei Beschäftigten mit überlangen Arbeitszeiten von mehr als 60 Wochenstunden 17 % ihre Gesundheitssituation als (sehr) schlecht ein-

schätzen, aber 63 % berichten auch von einem guten Gesundheitszustand (Wöhrmann u. a. 2016, S. 31). Es kann also sein, dass vor allem gesunde Lehrkräfte mit großer Begeisterung eine hohe Arbeitszeitbelastung eingehen, weil sie meinen, die damit verbundene Belastung gut aushalten zu können und psychische Vorteile daraus ziehen (z. B. Wertschätzung, Anerkennung, Identität).

Ob überlange Arbeitszeiten durch die Lehrkräfte freiwillig auf sich genommen oder durch die Umstände erzwungen werden, spielt jedoch für die Beurteilung der aus den Arbeitsbedingungen resultierenden psychischen und körperlichen Belastung und möglicher psychischer Gefährdungen eine untergeordnete Rolle. Der betriebliche Gesundheitsschutz gilt auch für die Beschäftigten, die lange Arbeitszeiten des beruflichen Erfolges wegen ohne Rücksicht auf ihre Gesundheit in Kauf nehmen. Bezogen auf Selbständige und Arbeitnehmer/innen mit Zielvereinbarungen wird das Problem „interessierter Selbstgefährdung“ bereits als Herausforderung für das Gesundheitsmanagement diskutiert (Peters 2011; Krause u. a. 2012).

Das Beispiel dieser Minderheit von Lehrkräften mit überlangen Arbeitszeiten demonstriert, dass es nicht so einfach ist, aus der (reinen) Arbeitszeitbelastung einen Handlungsbedarf abzuleiten. Es wäre auch nicht statthaft, allein die Arbeitszeitbelastung zum Maßstab für die psychische und körperliche Belastung von Lehrkräften heranzuziehen. Diejenigen mit einer deutlich verringerten Arbeitszeitbelastung können auch einer Belastung ausgesetzt sein, die ihre physische oder psychische Gesundheit gefährdet. Entsprechend muss die Frage nach der Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften mit einer eigenen Untersuchung beantwortet werden. Dabei kann es von Nutzen sein, dass detaillierte Arbeitszeitdaten aus der Arbeitszeitstudie für vertiefende Analysen zur Verfügung stehen.

Es war während der Durchführung der Arbeitszeitstudie 2015/2016 bereits abzusehen, dass die Diskussion ihrer Ergebnisse sich nicht auf die durch die Arbeitszeitregelungen bedingte Benachteiligung von Lehrkräften gegenüber den übrigen Angestellten und Beamten im Öffentlichen Dienst beschränken würde. Natürlich wird sofort die Frage aufgeworfen, wie die Arbeitsbelastung von Lehrkräften insgesamt zu bewerten ist. Daher wurde durch die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Landesverband Niedersachsen) die hier vorzustellende Niedersächsische Arbeitsbelastungsstudie von Lehrkräften an öffentlichen Schulen mit dem Ziel in Auftrag gegeben, die Qualität der Arbeitsbedingungen und die psychische Belastung von Lehrerinnen und Lehrern in Niedersachsen genauer zu erheben.

Zur Teilnahme an der randomisierten Online-Befragung (Zeitraum 19.2 bis 7.3.2016) wurden 3.896 Personen eingeladen, zu denen im Rahmen der organisatorischen Vorbereitungen der Arbeitszeitstudie Kontakt aufgenommen worden war, die eine Teilnahmeerklärung abgegeben hatten und in der Folge mit einem E-Mail-Account der Arbeitszeitstudie ausgestattet waren (Mußmann/Riethmüller/Hardwig 2016, S. 22). Der größte Teil dieser angeschriebenen Personen hatte an der Arbeitszeitstudie vollumfänglich teilgenommen ($n = 2.869$), manche hatten jedoch ihr anfängliches Interesse nicht weiterverfolgt, andere die minutengenaue Datenerfassung über ein Schuljahr nicht durchgehalten. Daher setzen sich die Teilnehmer/innen, die an dieser Arbeitsbelastungsstudie teilgenommen haben, aus einem Teilsample der Arbeitszeitstudie ($n = 2.045$) und weiteren 63 Personen zusammen, von denen keine Daten aus der Arbeitszeitstudie vorliegen, insgesamt also 2.108 Personen. Die Rücklaufquote beträgt 54 %. (Weitere Angaben zur Samplequalität siehe 1.3)

Im Folgenden stellen wir zunächst unser Konzept für die Erhebung der Arbeitsqualität und psychischen Belastung von Lehrkräften vor (siehe 1.1). Dazu entnehmen wir dem Forschungsstand Hinweise auf Begriffe und Werkzeuge und verorten zudem unsere Arbeit. Wir haben aber keinen Forschungsauftrag und daher nicht den Anspruch, die Belastungsforschung von Lehrkräften mit unserer Studie weiterzuentwickeln. Anschließend werden die zentralen Erhebungsinstrumente vorgestellt (siehe 1.2) und die Stichprobenqualität berichtet (siehe 1.3), bevor wir so vorbereitet in die Ergebnispräsentation (vgl. Kapitel 2 ff) einsteigen.

1.1 Das Konzept der psychischen Belastung in dieser Untersuchung

Der zunehmende Stellenwert von psychischen Belastungen und Erkrankungen wird mit Veränderungen in der Arbeitswelt in Zusammenhang gebracht, wie der Erhöhung der Arbeitsintensität, Informationsüberflutung, zunehmenden Flexibilitätserfordernissen und Entgrenzung sowie erhöhte Anforderungen an die Eigenverantwortung (Junghanns u. a. 2013). Für manche Berufsgruppen sind diese Anforderungen und die daraus resultierenden psychischen Belastungen allerdings kein neues Phänomen. Die Forschung zu Lehrkräften – dies hat Gehrman (2003) in einem umfassenden Forschungsüberblick sehr schön herausgearbeitet – hat schon in den 50er Jahren die „innere Ausgebranntheit“ von Lehrkräften beschrieben und etwas später die Lehrertätigkeit als „vitalitätsaufbrauchend“ charakterisiert. Gehrman verweist darauf, dass zum Lehrerberuf das Klagen über Belastungen ebenso dazu gehöre, wie eine große Zufriedenheit mit der Arbeit. Zu allen Zeiten haben sich etwa

zwei Drittel der Lehrkräfte zufrieden über ihre Tätigkeit geäußert, bei aller Kritik an den Arbeitsbedingungen (Gehrmann 2003, S. 124).

Trotz dieser langen Beschäftigung mit der Belastung und der erneuten Publikationskonjunktur zu Stress und Burnout bei Lehrkräften in den letzten 10 Jahren wird der Forschungsstand als unbefriedigend charakterisiert (Rothland 2013a). Symptomatisch ist das Durcheinander in der Begrifflichkeit: Belastung, Beanspruchung, Stress und Burnout werden oftmals unscharf und undifferenziert verwendet. Es gibt zudem eine Reihe an konkurrierenden Modellen zur Erhebung schulischer Belastungen und Beanspruchungen, die aufgrund ihrer konzeptionellen Unterschiede nicht so einfach in ein Gesamtmodell zu integrieren sind (Stiller 2015). Da wir diese Probleme der Lehrerbelastrungsforschung nicht lösen müssen, sollte es an dieser Stelle ausreichen, unser Vorgehen näher zu begründen.

1.1.1 Belastung und Beanspruchung

Da unser Auftrag darin besteht, die Arbeitsqualität von Lehrkräften zu bewerten und die daraus resultierenden psychischen Belastungen zu identifizieren, schließen wir uns dem klassischen arbeitswissenschaftlichen Belastungs- und Beanspruchungskonzept an, das sich in der deutschsprachigen Arbeitswissenschaft weitgehend durchgesetzt hat (Ulich 2011, S. 471). Demnach handelt es sich „*bei Belastung ausschließlich um objektive, von außen her auf den Menschen einwirkende Größen und Faktoren*“, während Beanspruchungen „*deren Auswirkungen im Menschen und auf den Menschen*“ (Rohmert/Rutenfranz 1975) sind. Die Begrifflichkeit bildet auch die Grundlage des internationalen Standards zur Arbeitsgestaltung bei psychischer Belastung (DIN EN ISO 10075): „*Psychische Belastung ist die Gesamtheit aller erfassbaren Einflüsse, die von außen auf den Menschen zukommen und psychisch auf ihn einwirken.*“ „*Psychische Beanspruchung ist die unmittelbare (nicht langfristige) Auswirkung der psychischen Belastung im Individuum in Abhängigkeit von seinen jeweiligen überdauernden und augenblicklichen Voraussetzungen, einschließlich der individuellen Bewältigungsstrategien.*“ (Joiko/Schmauder/Wolff 2010, S. 9f)

Für die Arbeitsgestaltung kommt es auf eine klare Unterscheidung zwischen den objektiven, von außen einwirkenden Größen und der subjektiven Verarbeitung dieser Einwirkung an. Schließlich können beide Seiten gezielt beeinflusst werden: Es lassen sich bedingungsbezogene Maßnahmen ergreifen, welche bei der Arbeitsgestaltung ansetzen, um Belastung zu reduzieren, oder es kann mit verhaltensbezogenen Interventionen versucht werden, die

Fähigkeit der Subjekte zu verbessern, die Belastung zu bewältigen und damit die Beanspruchung zu reduzieren.

Da das Wort „Belastung“ in der Umgangssprache negativ konnotiert ist (i.S. von Beeinträchtigung, Störung, Inanspruchnahme, Bürde usw.), ergeben sich bei der Verwendung des Konzepts von Belastung und Beanspruchung in Kontexten außerhalb der Arbeitswissenschaft regelmäßig Missverständnisse. Der aus den Ingenieurwissenschaften stammende Begriff der Belastung wird wertneutral im Sinne von Anforderung verwendet und vielleicht unterstützt die Abbildung 1 das Verständnis: Die Arbeitsaufgabe stellt Anforderungen, die je nach Arbeitsumgebung, Arbeitsorganisation, Betriebskultur und sozialer Unterstützung usw. unterschiedlich gut zu beeinflussen und zu erfüllen sind. Inwieweit diese Belastung subjektiv beansprucht, hängt jedoch vor allem von den persönlichen Fähigkeiten und Voraussetzungen des arbeitenden Menschen ab, der diese Belastung erfährt. Die gleichen objektiven Anforderungen werden subjektiv unterschiedlich bewertet und verarbeitet. Je nach Intensität, Dauer der Einwirkung sowie subjektiv wahrgenommener Beanspruchung wird eine Belastung somit unterschiedliche Folgen zeigen: Sie kann bei günstigen subjektiven Voraussetzungen (z. B. passende Qualifikation) anregend und aktivierend wirken oder als Herausforderung begriffen werden zu lernen. Sie kann bei ungünstigen Voraussetzungen (z. B. fehlende Qualifikation) überfordern und die psychische Erschöpfung befördern. Entsprechend muss begrifflich sorgfältig zwischen Belastung, Beanspruchung und Folgen unterschieden werden.

Einflüsse aus der Arbeit

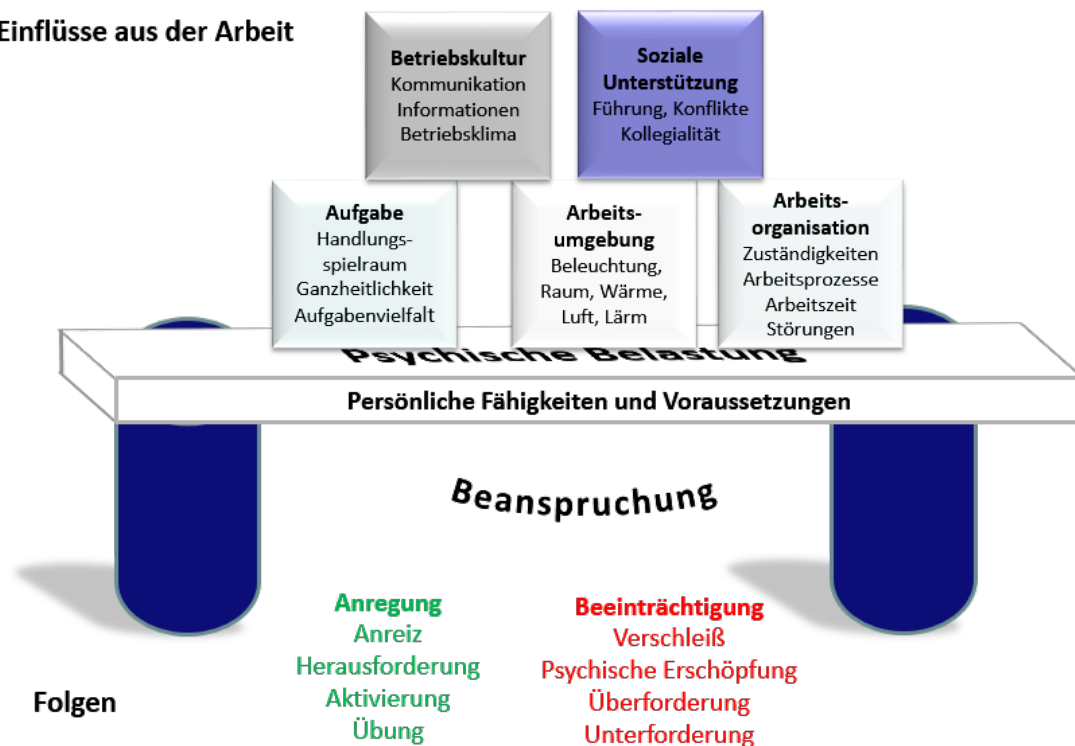


Abbildung 1: Konzept von Belastung und Beanspruchung

Als Alternative zu dem Konzept von Belastung und Beanspruchung werden auch Stressmodelle verwendet, die grundsätzlich anschlussfähig sind. Da der Stressbegriff zu noch mehr Missverständnissen einlädt und in der Stressforschung zudem sehr konträre Ansichten vertreten werden (Fuchs 2006, S. 44; Ulich 2011, S. 485; Stiller 2015, S. 15), vermeiden wir der Klarheit wegen den Stress-Begriff in dieser Arbeit.

1.1.2 Das Modell der Belastung und Beanspruchung und Ressourcen

Dieses Grundmodell von Belastung, Beanspruchung und Folgen muss für unsere Untersuchung an Lehrkräften weiter konkretisiert werden, um im Anschluss die passenden Erhebungsinstrumente auswählen zu können.

Dazu gehört zum einen, eine notwendige Ergänzung vorzunehmen: Wir haben bereits erwähnt, dass die Wirkung einer Belastung von individuellen Fähigkeiten und Voraussetzungen abhängig ist. Das Verhältnis von Belastung und Beanspruchung wird auch von situations- und personenbezogenen Ressourcen sowie durch das Erleben der Wirkungen und Folgen der Beanspruchung beeinflusst. Es handelt sich hier um einen komplexen Rückkopplungsprozess (Fuchs 2006, S. 43). Ein Beispiel: Eine neue Anforderung erhöht die subjektive Beanspruchung und wird als subjektive Herausforderung (und nicht als Überforderung) wahrgenommen.

nommen. Lernprozesse werden angestoßen und die Person holt sich bei Arbeitskollegen Hilfe (und bekommt diese), so dass sie die Anforderung bewältigt und ihre Fähigkeiten weiterentwickelt. Sie kann also nicht nur situationsspezifische Ressourcen mobilisieren (soziale Unterstützung), sondern auch ihre persönlichen Ressourcen und ihre Selbstwirksamkeitserwartung usw. stärken, so dass sie zukünftig bei gleicher Belastung eine geringere Beanspruchung erleben wird.

Ressourcen sind also Einflussfaktoren, die die Aufgabenbewältigung und die Belastungsregulation unterstützen und sich somit gesundheitsförderlich auswirken. Fuchs (2006, S. 49) schreibt Ressourcen eine Pufferfunktion zu, verweist aber darauf, dass es keine eindeutige Zuordnung eines Faktors gibt: Ob er als Belastungsfaktor oder als Ressource fungiert, hängt von der konkreten Situation ab. Fehlende sozialer Unterstützung in unserem Beispiel kann genauso als Belastungsfaktor wie als fehlende Ressource gesehen werden. In ähnlicher Weise fällt aufgrund des Rückkopplungsprozesses eine klare Abgrenzung von Ressource und Beanspruchungsfolge manchmal schwer: So ist Arbeitszufriedenheit sicherlich auch als eine langfristige Folge gelungener Bewältigung von Arbeitsanforderungen zu verstehen. Sie fungiert im Sinne von Motivation durchaus auch als Ressource bei der Belastungsregulation: Personen mit manifester Unzufriedenheit wird es an Schwung fehlen.

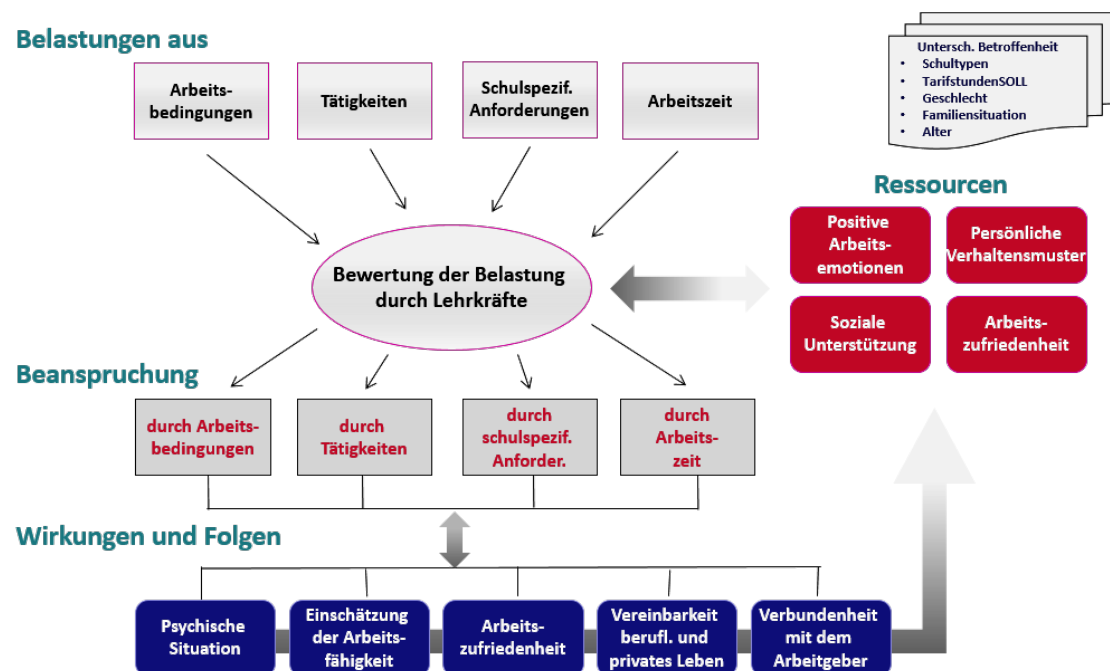


Abbildung 2: Modell von Belastung und Beanspruchung

Als zweiter Schritt der Konkretisierung des Modells (Abbildung 2) sollen die Analyseebenen vorgestellt werden. Stiller (2015, S. 21) hat darauf hingewiesen, dass ein Modell zur Analyse von Belastung, Beanspruchung und Ressourcen von Lehrkräften auch die Spezifika des Berufes berücksichtigen muss. Das von ihm in intensiver Auseinandersetzung mit dem Stand der Lehrer/innen-Belastungsforschung vorgeschlagene integrative Modell sieht für Belastung eine differenzierte Betrachtung nach Ebenen vor: Völlig zurecht fordert er sowohl den gesellschaftlichen Kontext (z. B. Ansehen des Lehrberufs), als auch das private Umfeld (z. B. familiäre Situation) in die Belastungsforschung einzuschließen und sich nicht auf die drei Kernbereiche Schulsystemebene (z. B. Schulformen, Arbeitszeitmodell), Schulebene (z. B. Schulleitung, Unterstützung im Kollegium) und Unterrichtsebene zu beschränken (Stiller 2015, S. 52ff). Unsere Erhebung muss sich aus pragmatischen Gründen gleichwohl auf die drei Kernbereiche konzentrieren, wird aber bei Interpretationen durchaus Bezüge zum Kontext herstellen, denn manche Ergebnisse wären z. B. ohne Rückgriff auf die Besonderheiten des Arbeitszeitmodells nicht zu verstehen. Wir werden systematisch fünf Belastungsfaktoren näher betrachten:

1. Belastung aus den Arbeitsbedingungen wird mit dem DGB-Index Gute Arbeit erhoben, weil dies ein Ansatz ist, der die Qualität der Arbeit in Orientierung an den Anforderungen und Interessen von Beschäftigten an Arbeit bewertet (Fuchs 2006). Die Beurteilungskriterien sind nicht berufsspezifisch, sondern allgemeiner Natur, so dass auf dieser Basis ein Vergleich mit anderen Berufsgruppen geleistet werden kann.
2. Aus den schulischen Tätigkeiten resultierende Belastung stellt die zweite Betrachtungsebene dar, mit der die gesamte Arbeitszeit abgebildet wird. Hierfür wird die für die Arbeitszeiterfassung entwickelte Tätigkeitsklassifizierung für eine differenzierte Betrachtung genutzt (Mußmann/Riethmüller/Hardwig 2016, S. 18). Mit den schulischen Tätigkeiten sind berufsspezifische Anforderungen verbunden, die unterschiedlich beanspruchend wirken und deren Struktur sich mit der Zeit aufgrund von Berufserfahrung verändert.
3. Ergänzend wird die mit schulspezifischen Anforderungen verbundene Belastung erhoben. Als schulspezifische Anforderungen verstehen wir Aufgaben, wie beispielsweise Klassenleitungstätigkeit, die zusätzlich zu den erhobenen Tätigkeiten wahrgenommen werden müssen. Mit Klassenleitungstätigkeit verbunden sind andere

Tätigkeiten (Unterrichten, Pädagogische Kommunikation, Konferenzen / Sitzungen), die unter dem Aspekt Tätigkeiten betrachtet wurden. Jedoch gibt die zusätzliche Anforderung Klassenleitungstätigkeit diesen Tätigkeiten eine andere Bedeutung und ein anderes Gewicht, so dass aus ihr zusätzliche Anforderungen resultieren, die Belastung bedingen. Ähnliches gilt für die Aufgaben der Dokumentation oder der Inklusion. Unter schulspezifischen Anforderungen subsumieren wir auch zusätzliche Anforderungen, die den Kontext der Lehrer/innen-Handelns bestimmen (z. B. große Klassen, schwierige Schülerinnen und Schüler). Dritte Betrachtungsebene bei den schulspezifischen Anforderungen sind Aspekte des sozialen Miteinanders (z. B. Konflikte mit Schülerinnen und Schülern oder ihren Eltern). Eine eigenständige Bedeutung messen wir dem respektlosen Verhalten bei, das von allen Akteuren, die am Schulgeschehen beteiligt sind, ausgehen kann.

4. Nicht zuletzt betrachten wir neben den Tätigkeiten, die empirisch erhobene Arbeitszeit. Die Belastung durch Arbeitszeit hängt mit ihrer Dauer und ihrer Lage zusammen und hat Auswirkungen auf die Vereinbarkeit von beruflichem und privatem Leben („Work-Life-Balance“).

In allen vier Betrachtungsebenen erheben wir – gemäß dem vorgestellten Konzept – für jeden Aspekt die Belastung und die subjektive Beanspruchung jeweils getrennt. Dabei verlassen wir uns auf das subjektive Urteil der Lehrkräfte. Dies ist sowohl in der Forschung ein etabliertes Verfahren zur Erhebung von Beanspruchungen, als auch in der gesetzlich vorgeschriebenen Gefährdungsbeurteilung psychischer Belastung, welche der Arbeitsgestaltung und der Identifikation von Gesundheitsrisiken dient (BAuA 2014). Als Alternativen stehen zur Verfügung: Einerseits die Beurteilung durch Experten (z. B. im Rahmen von Arbeitsplatzbegehungen und mit objektiven Messverfahren) und andererseits die experimentelle Versuchsanordnung zum wissenschaftlichen Vergleich kontrollierbarer Einflussfaktoren. Die für die Lehrerbelastungsforschung existierenden Verfahren zur Expertenbeurteilung (Krause/Dorsemagen/Meder 2013) waren für unsere Zwecke nicht einsetzbar. Zudem sind sehr viele für psychische Belastung relevanten Aspekte wie z. B. Führungsqualität nicht objektiv messbar (Nübling u. a. 2012, S. 9).

5. Neben der differenzierten Erfassung von Belastung und Beanspruchung haben wir weitere Einflussfaktoren erhoben, die Hinweise auf Ressourcen oder Folgen der Beanspruchung geben können. Als Ressourcen haben wir Arbeitszufriedenheit und

Arbeitseemotionen (Fuchs 2006, S. 57) sowie die soziale Unterstützung einbezogen. Darüber hinaus haben wir das Konzept der Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebnismuster eingesetzt (Schaarschmidt/Fischer 2013), welche sowohl als Ressource, als auch als Folge gesehen und entsprechend eingesetzt werden können. Weitere Variablen zur Abschätzung von Folgen der Beanspruchung erfassen die psychische Situation („negative Arbeitseemotionen“) und treffen Einschätzungen zur langfristigen Arbeitsfähigkeit, Arbeitszufriedenheit, Vereinbarkeit berufliches und privates Leben sowie der Verbundenheit mit dem Arbeitgeber.

Um die unterschiedliche Betroffenheit der Lehrkräfte zu identifizieren, haben wir bei Analysen nach Schultypen, Arbeitszeitumfang (TarifstundenSOLL-Faktor), Geschlecht, Familiensituation und Alter differenziert. Die konkreten Frageformulierungen und erhobenen Items können dem Fragebogen im Anhang entnommen werden.

1.2 Eingesetzte Erhebungsinstrumente

Das vorgestellte Modell, an dem wir uns bei unserer Erhebung orientieren, entspricht im Wesentlichen dem Stand der Forschung zu Belastung, Beanspruchung und Ressourcen von Lehrkräften und der Arbeitswissenschaft (Stiller 2015), insofern auch wir Schwerpunkte zu setzen hatten, denn natürlich können nicht alle der geforderten Anforderungen in jeder Studie gleichrangig operationalisiert werden. Es wird systematisch zwischen der Einwirkung (Belastung), der subjektiven Bewertung (Beanspruchung) und der Folgen und Wirkungen getrennt. Die verschiedenen Untersuchungsthemen werden auf ein ganzheitliches Modell bezogen und die spezifischen Besonderheiten des Arbeitsfelds Schule und der Berufssituation von Lehrkräften berücksichtigt.

Was nicht zu leisten ist, ist das Ausweisen einer Gesamtbelastung. Eine vollständige Erfassung aller potentiellen Belastungsfaktoren wäre kaum sinnvoll möglich (Stiller 2015, S. 142), weshalb sich jede Erhebung auf einen begründeten Ausschnitt des Belastungserlebens konzentrieren muss. Aber auch wenn man sich auf einen Ausschnitt beschränkt stehen keine anerkannten Verfahren bereit, um eine Gesamtbelastung zu messen. Es gibt Verfahren wie das COPSOQ (Nübling u. a. 2005), die in der Langversion mit 141 Items arbeiten und dennoch nur den Anspruch erheben, ein „Screening-Instrument“ zu sein. Es lebt nicht von der Vollständigkeit, sondern vom Vergleich mit einer Stichprobe, die als Referenzstichprobe fungiert.

1.2.1 DGB-Index Gute Arbeit

Eine Erweiterung der Aussagekraft von Einzeluntersuchungen kann durch die Nutzung von etablierten Verfahren erreicht werden, welche durch Vergleich von Berufsgruppen eine Einordnung der Ergebnisse ermöglichen. Dies ist der wesentliche Nutzen des Instruments DGB-Index Gute Arbeit: Er dient als Instrument zur Messung der Arbeitsqualität aus der Sicht von abhängig Beschäftigten und ermöglicht einen übergreifenden Vergleich der Arbeitsqualität anhand eines definierten Maßstabes. Die Ansprüche von Beschäftigten an Gute Arbeit wurden im Rahmen einer Studie der Initiative Neue Qualität der Arbeit (INQA) ermittelt (Fuchs 2006). Auf dieser Grundlage wurden die indexbildenden Kriterien der Arbeitsqualität entwickelt, die sowohl die Einkommenssituation und die Arbeitsplatzsicherheit berücksichtigen, als auch die Ressourcenausstattung der Beschäftigten und ihre Belastung durch die Arbeitssituation. Da in jeder Dimension systematisch nach der subjektiven Beanspruchung gefragt wird, kann der DGB-Index als grobes Maß für die Beanspruchungssituation genutzt werden. Unter „Guter Arbeit“ werden Arbeitsbedingungen verstanden, die von den Beschäftigten als entwicklungsförderlich und belastungsarm beschrieben werden. Dazu gehört auch ein Einkommen, das als angemessen und leistungsgerecht empfunden wird.

Der Index basiert auf 42 Einzelfragen, die jeweils nach der Häufigkeit z. B. einer Belastung („Wie häufig arbeiten Sie nachts?“) und der dadurch bedingten Beanspruchung („Wie stark belastet Sie das?“¹) fragen. Die Werte der Einzelfragen werden zu 11 Kriterien zusammengefasst und daraus wiederum drei Teilindices gebildet (für Belastungen, Ressourcen und Einkommen & Sicherheit). Die Teilindices gehen gleichgewichtig in den Gesamtindex ein. Der Index kann Werte zwischen 0 und 100 annehmen, je höher der Indexwert ist, desto höher ist die Qualität der Arbeit (Holler/Krüger/Mußmann 2014). Da sich die Fragen und Berechnungen der drei Teilindices unterscheiden, gehen wir im Folgenden auf diese einzeln ein:

Der Teilindex Belastungen besteht aus 17 Einzelfragen und vier Kriterien (Tabelle 1). Dabei zeigt das Beispiel in Abbildung 3, dass die Frage nach der Häufigkeit in allen Fällen, wo die Antwort nicht „nie“ lautet, zur Beanspruchungsnachfrage führt: „Wie stark belastet Sie das?“. Abbildung 4 zeigt dann die aus den Antwortkombinationen resultierenden Index-

¹ Um von den Befragten richtig verstanden zu werden, muss bei dieser Beanspruchungsnachfrage mit dem umgangssprachlichen Begriff von „Belastung“ gearbeitet werden. Dies hat zur Folge, dass Beanspruchung nur in ihrer negativen Bedeutung in Erscheinung tritt. Das Fehlen negativer Beanspruchungen wird dann bei der Wertzuweisung bzw. Interpretation berücksichtigt. Anders wäre das für die Zwecke der Indexbildung aber auch nicht praktikabel.

werte. Die Logik ist, dass hohe Fehlbeanspruchungen niedrige Werte erzeugen, während bei nicht auftretenden Belastungen bzw. fehlenden Beanspruchungen hohe Werte erzielt werden.

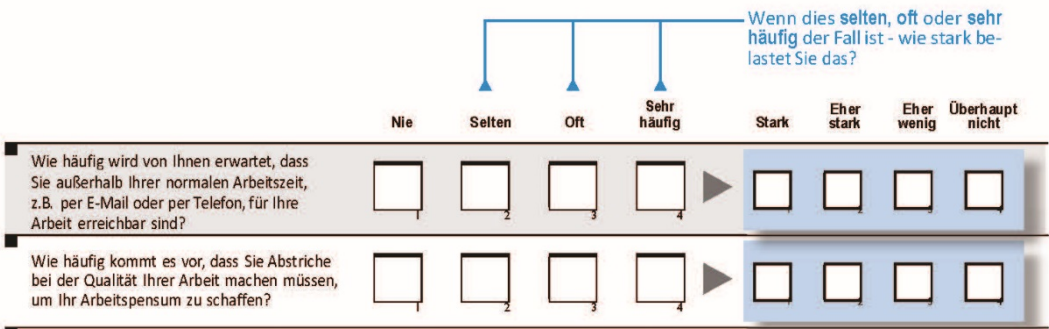


Abbildung 3: Logik der Fragestellung des Teilindex Belastungen

Ermittlung des Werts Teilindex Belastung	Belastung vorhanden				Beanspruchung durch vorhandene Belastung			
	nie	selten	oft	sehr häufig	überhaupt nicht	eher wenig	eher stark	stark
Antwort auf Einzelfrage Wert pro Einzelfrage	100	83,3	66,7	50	50	33,3	16,7	0

© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Arbeitsbelastungsstudie 2016 -

Abbildung 4: Ermittlung des Werts des Teilindex Belastung

Tabelle 1: Einzelfragen des Teilindex Belastungen

Teilindex: Belastungen	
Kriterium: Arbeitszeitlage	
	Wird von Ihnen erwartet, dass Sie außerhalb Ihrer normalen Arbeitszeit, z.B. per E-Mail oder per Telefon, für Ihre Arbeit erreichbar sind?
	Erledigen Sie außerhalb Ihrer normalen Arbeitszeit unbezahlte Arbeit für Ihren Betrieb?
	Arbeit am Wochenende
	Arbeit abends, zwischen 18 und 23 Uhr
	Arbeit nachts, zwischen 23 und 6 Uhr
Kriterium: Körperliche Anforderungen	
	Körperlich schwer arbeiten müssen, z.B. schwer heben, tragen oder stemmen?
	Eine ungünstige Körperhaltung einnehmen müssen, z.B. Arbeiten in der Hocke, im Knien, Arbeiten über Kopf, langanhaltendes Stehen oder Sitzen?
	Am Arbeitsplatz Lärm oder lauten Umgebungsgeräuschen ausgesetzt
	Widrigen Umgebungsbedingungen, wie z.B. Kälte, Hitze, Nässe, Feuchtigkeit oder Zugluft, ausgesetzt.
Kriterium: Arbeitsintensität	
	Widersprüchliche Arbeitsanforderungen, die schwer zu vereinbaren sind
	Nicht alle Informationen erhalten, die Sie brauchen, um Ihre Arbeit gut zu erledigen?
	Gestört oder unterbrochen werden, z.B. durch technische Probleme, Telefonate oder Kolleg/innen?
	Wie häufig fühlen Sie sich bei der Arbeit gehetzt oder stehen unter Zeitdruck?
	Abstriche bei der Qualität der Arbeit machen müssen, um das Arbeitspensum zu schaffen
Kriterium: Emotionale Anforderungen	
	Werde bei der Arbeit von anderen Menschen herablassend bzw. respektlos behandelt
	Kommt bei Ihrer Arbeit zu Konflikten oder Streitigkeiten mit Schülern oder Eltern?
	Wie häufig verlangt es Ihre Arbeit von Ihnen, dass Sie Ihre Gefühle verbergen?

Der Teilindex Ressourcen besteht aus 16 Einzelfragen und ebenfalls vier Kriterien (vgl. Tabelle 2). Da es sich um Ressourcen handelt, wird nach ihrer Verfügbarkeit gefragt. Abbildung 5 zeigt, dass die Beanspruchungsnachfrage in den Fällen erfolgt, wo die Ressource in geringem Maß oder gar nicht vorhanden ist. Abbildung 6 zeigt wie die Berechnung der Indexwerte erfolgt.

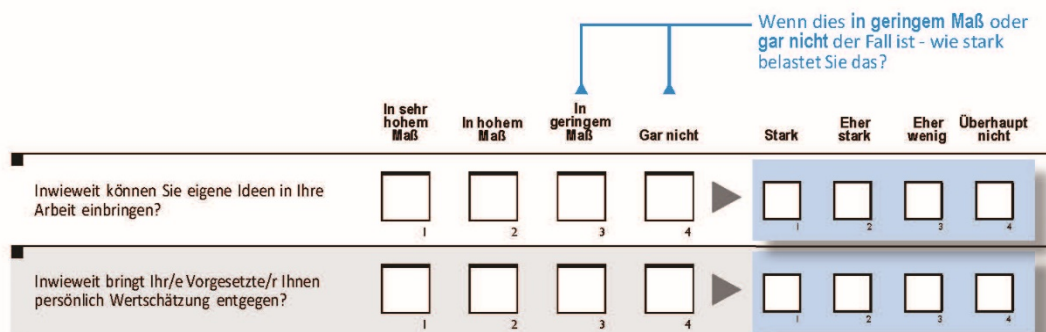


Abbildung 5: Logik der Fragestellung des Teilindex Ressourcen

Ermittlung des Werts Teilindex Ressourcen	Ressource vorhanden				Belastung durch fehlende Ressource			
	in (sehr) hohem Maß	in hohem Maß	in geringem Maß	nicht vorhanden	überhaupt nicht	wenig	eher stark	stark
Antwort auf Einzelfrage Wert pro Einzelfrage	100	83,3	66,7	50	50	33,3	16,7	0

© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Arbeitsbelastungsstudie 2016 -

Abbildung 6: Ermittlung des Werts des Teilindex Ressourcen

Tabelle 2: Einzelfragen des Teilindex Ressourcen

Teilindex: Ressourcen	
Kriterium: Betriebskultur	
	Inwieweit bringt Ihr/e Vorgesetzte/r Ihnen persönlich Wertschätzung entgegen?
	Inwieweit erhalten Sie Hilfe und Unterstützung von Ihren Kolleg/innen, wenn Sie dies benötigen?
	Erleben Sie in Ihrem Betrieb ein Meinungsklima, in dem sich jeder traut, Probleme auch gegenüber Vorgesetzten oder dem Vorstand/der Geschäftsführung offen anzusprechen?
	Werden Sie rechtzeitig über wichtige Entscheidungen, Veränderungen oder Pläne informiert, die für Sie oder Ihre Arbeit wichtig sind?
	Inwieweit plant Ihr/e Vorgesetzte/r die Arbeit gut?
	Wird in Ihrem Betrieb Kollegialität gefördert?
Kriterium: Entwicklungsmöglichkeiten	
	Inwieweit ermöglicht Ihr Betrieb Ihnen, dass Sie sich entsprechend Ihrer beruflichen Anforderungen weiterqualifizieren können
	Ermöglicht es Ihnen Ihre Arbeit Ihr Wissen und Können weiter zu entwickeln?
	Inwieweit können Sie eigene Ideen in Ihre Arbeit einbringen?
	Haben Sie in Ihrem Betrieb Aufstiegschancen?
Kriterium: Sinn der Arbeit	
	Haben Sie den Eindruck, dass Sie mit Ihrer Arbeit einen wichtigen Beitrag für die Gesellschaft leisten?
	Haben Sie den Eindruck, dass Sie durch Ihre Arbeit einen wichtigen Beitrag für Ihren Betrieb leisten?
	Inwieweit identifizieren Sie sich mit Ihrer Arbeit?
Kriterium: Gestaltungsmöglichkeiten	
	Können Sie Ihre Arbeit selbständig planen und einteilen?
	Haben Sie Einfluss auf die Arbeitsmenge, die Sie erledigen müssen?
	Haben Sie Einfluss auf die Gestaltung Ihrer Arbeitszeit?

Das Vorgehen beim Teilindex Einkommen & Sicherheit entspricht im Wesentlichen dem besprochenen Muster. Die neun Einzelfragen, die zu drei Kriterien verbunden werden, sowie die Berechnung der Indexwerte zeigt Tabelle 3.

Tabelle 3: Einzelfragen des Teilindex Einkommen und Sicherheit

Teilindex: Einkommen und Sicherheit	
Kriterium: Einkommen	
	Wenn Sie an Ihre Arbeitsleistung denken, inwieweit halten Sie Ihr Einkommen für angemessen?
	Wenn Sie an das Einkommen aus Ihrer (Haupt-) Erwerbstätigkeit denken: Welche der folgenden Aussagen trifft auf sie zu? Ich kann sehr gut davon leben, Es reicht gut / gerade / nicht aus.
	Wie schätzen Sie die gesetzliche Rente ein, die Sie später einmal aus Ihrer Erwerbstätigkeit erhalten werden? Ich werde sehr gut davon leben können, Es wird gut / gerade / nicht ausreichen.
Kriterium: Beschäftigungssicherheit	
	Kommt es vor, dass Sie sich Sorgen um Ihre berufliche Zukunft machen?
	Kommt es vor, dass Sie sich Sorgen machen, Ihren Arbeitsplatz zu verlieren?
	Machen Sie sich Sorgen, dass Ihr Arbeitsplatz überflüssig wird, z.B. durch organisatorische Veränderungen oder neue Technologien?
Kriterium: Betriebliche Sozialleistungen	
	Möglichkeiten zur Verbesserung Ihrer Altersvorsorge an, z.B. durch eine Betriebsrente? Inwieweit reichen diese Angebote Ihrer Meinung nach aus?
	Maßnahmen zur Gesundheitsförderung an, z.B. Zuschüsse zu sportlichen Aktivitäten, Gesundheitstage, Massagen? Inwieweit reichen diese Angebote Ihrer Meinung nach aus?
	Weitere Sozialleistungen an, z.B. Kinderbetreuung, Essenszuschüsse, Fahrtkostenzuschüsse oder sonstige Vergünstigungen? Inwieweit reichen diese Angebote Ihrer Meinung nach aus?

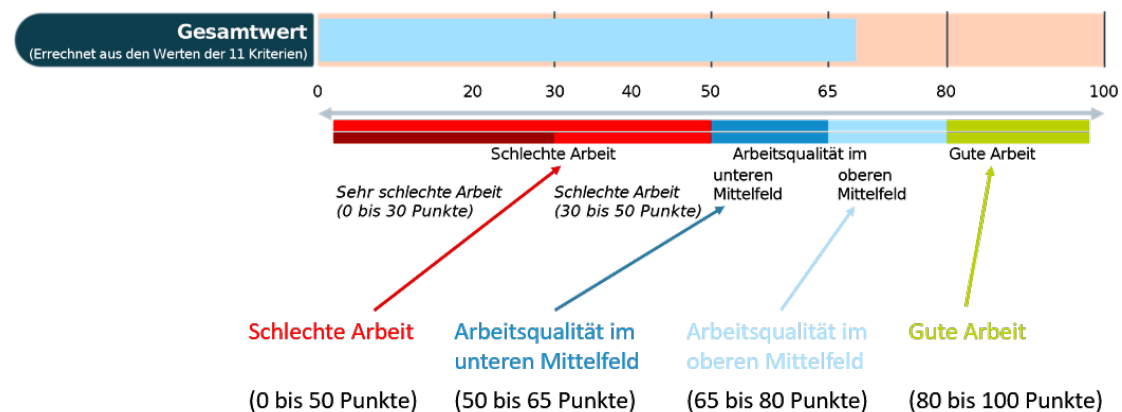


Abbildung 7: Erläuterung der Skala des DGB-Index „Gute Arbeit“

Ergebnis des DGB-Index Gute Arbeit ist ein Indexwert für die Bewertung der Arbeitsqualität, wobei fünf Gruppen gebildet werden, sogenannte Qualitätsstufen (Abbildung 7): „Schlechte Arbeitsqualität“ mit einem Wert von im Mittel unter 50 Punkten wird erreicht, wenn Belastungen sehr oft auftreten und Ressourcen nicht (ausreichend) zur Verfügung stehen und dies als belastend empfunden wird. „Arbeits- und Einkommensbedingungen, die subjektiv als belastend erlebt (...) werden (0 - 50 Punkte), erfüllen selbst rudimentäre Kriterien menschengerechter Arbeitsgestaltung wie Schädigungslosigkeit und Beeinträchtigungsfreiheit (Ulich 2001) auf Dauer nicht.“ (Fuchs 2009, S. 207).

1.2.2 Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM)

Mit dem Instrument Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM) (Schaarschmidt/Fischer 2013) werden vier Verhaltensmuster beschrieben, die persönlichkeits-spezifische Stile der Auseinandersetzung mit den Arbeitsanforderungen und Belastungen darstellen. Sie sollen uns zeigen, in welcher Weise die hohen Anforderungen des Lehrberufes bewältigt werden: Entwickeln Lehrkräfte ein Muster, das gesundheitliche Risiken der Selbstüberforderung oder des permanenten Überforderungserlebens beinhaltet oder gelingt ihnen ein Verhaltensmuster, das ihnen psychische Gesundheit dauerhaft ermöglicht? Insofern können die AVEM-Muster als die *„wichtigsten Indikatoren psychischer Gesundheit“* (Schaarschmidt/Kieschke 2007a, S. 18) genutzt werden, um auszuleuchten, inwieweit die Lehrkräfte in Niedersachsen den Anforderungen ihres Berufes unter den gegebenen Rahmenbedingungen langfristig betrachtet gewachsen sein können. *„Die Musterbestimmung liefert (...) ein geeignetes Raster um Beanspruchungssituationen für Individuen und Gruppen zu kennzeichnen und Veränderungsbedarf auszuweisen.“* (Schaarschmidt/Kieschke 2007a, S. 24)

Mit dem Instrument wird gemessen, inwieweit unter den gegebenen Arbeitsbedingungen ein psychisch gesundes Arbeits- und Erlebensmuster realisiert werden kann. Es werden vier Verhaltens- und Erlebensstypen differenziert, die sich hinsichtlich der Bereiche Arbeitsengagement, psychische Widerstandskraft und Emotionen substantiell voneinander unterscheiden und sich klar abgrenzen lassen (Tabelle 4).

Dabei zeigen die dargestellten Muster Gesundheit und Schonung kein gesundheitliches Risiko an, während den beiden Risikomustern A („schonungslose Selbstüberforderung“) und B („permanentes Überforderungserleben, Erschöpfung und Resignation“) in voller Ausprägung Krankheitswert zugesprochen wird (Schaarschmidt/Kieschke 2007a, S. 27).

Die Ermittlung der AVEM-Muster basiert in der hier verwendeten Kurzfassung auf 44 Einzelfragen (hier aus lizenzrechtlichen Gründen nicht ausgewiesen), deren Antworten in 11 Dimensionen aus den drei Bereichen einfließen. Für jedes AVEM-Muster gibt es ein spezifisches Referenzprofil über die 11 Dimensionen, um über die Zuordnung der Befragten zu AVEM-Typen zu entscheiden (Abbildung 8). Ein Beispiel: Das Muster Gesundheit (Grün) unterscheidet sich im Bereich Emotionen vom Risikomuster B (Grau) fundamental: Während das Muster G in allen Dimensionen (Erfolgserleben im Beruf, Lebenszufriedenheit, Erleben sozialer Unterstützung) die höchsten Werte aufweist, zeigt das Risikomuster B die geringsten.

Tabelle 4: AVEM-Mustercharakteristika

	Muster Gesundheit	Muster Schonung	Risikomuster A	Risikomuster B
Arbeitsengagement				
Bedeutsamkeit der Arbeit	hoch	sehr gering	sehr hoch	gering
Beruflicher Ehrgeiz	sehr hoch	sehr gering	hoch	gering
Verausgabungsbereitschaft	mittel	sehr gering	sehr hoch	mittel
Perfektionsstreben	hoch	gering	hoch	gering
Widerstandskraft				
Distanzierungsfähigkeit	hoch	sehr hoch	sehr gering	gering
Resignationstendenz	gering	gering	hoch	hoch
Offensive Problembewältigung	hoch	gering	hoch	sehr gering
Innere Ruhe / Ausgeglichenheit	hoch	hoch	gering	gering
Emotionen				
Erfolgserleben im Beruf	hoch	gering	hoch	sehr gering
Lebenszufriedenheit	hoch	hoch	gering	sehr gering
Erleben sozialer Unterstützung	hoch	mittel	gering	gering
Kennzeichen				
	Hohes Engagement und positives Lebensgefühl	Schonungstendenz gegenüber beruflichen Anforderungen	Sehr hohes Engagement und Gesundheitsrisiko Selbstüberforderung	Verminderte Belastbarkeit und negatives Lebensgefühl

© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Arbeitsbelastungsstudie 2016 -

Bei der Musterzuordnung geht es um die Passung der individuellen Profile der Befragten zum Referenzprofil einer Normstichprobe. Die Normstichprobe besteht aus Angehörigen unterschiedlicher Berufsgruppen, in deren Zentrum der Umgang mit Menschen steht. Zu den Berufen gehören ärztliches Personal, Pflegekräfte, Lehrkräfte, Feuerwehrleute, Erzieher/innen, Mitarbeiter/innen der öffentlichen Verwaltung und Existenzgründer/innen. Insgesamt werden Befragungsergebnisse von 4.793 Personen aus Deutschland (3.168) und Österreich (1.625) für die Bildung der Vergleichsnorm herangezogen und über etablierte Testverfahren die Validierung des Verfahrens vorgenommen (Schaarschmidt/Fischer 2013).

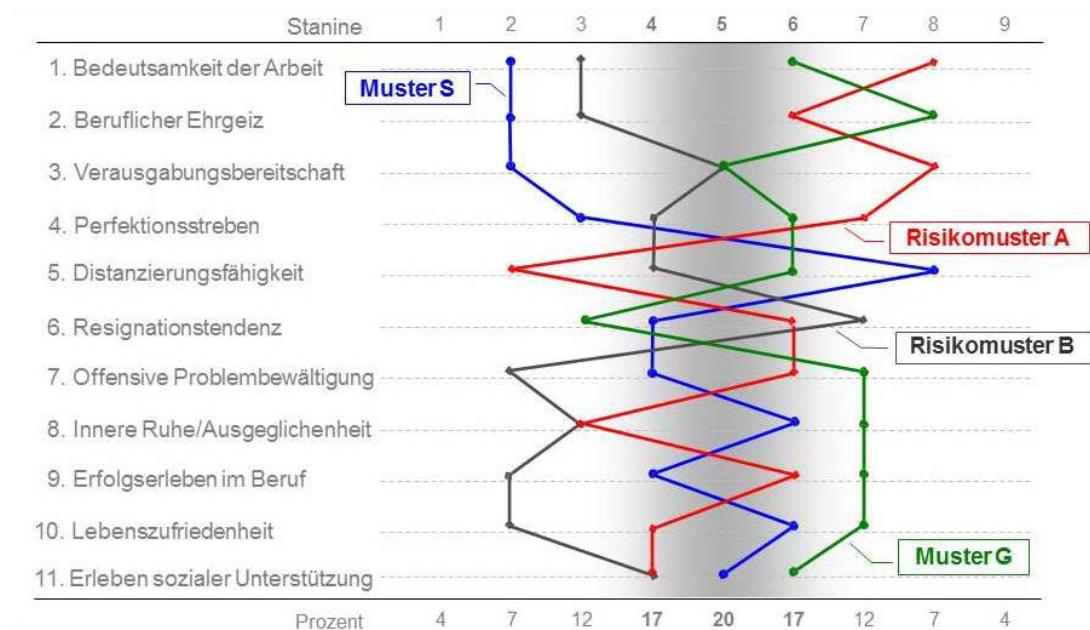


Abbildung 8: Referenzprofile der AVEM-Muster (nach Schaarschmidt 2005, S. 25)²

Da bei der Zuordnung der Profile der Befragten zu dieser Normstichprobe in der Mehrzahl der Fälle Überschneidungen mit mehreren Profilen gefunden werden, ist es erforderlich, die Befragten dem Referenzprofil mit der jeweils größten Übereinstimmung zuzuordnen. Mit der „tendenziellen Musterzuordnung“, für die die Bedingung gilt, dass das ausschlaggebende Muster eine Zuordnungswahrscheinlichkeit von 50 bis 80 % zum Referenzprofil aufweisen muss (und kein anderes eine größere als 30 %), konnten in unserem Sample alle Befragten zugeordnet werden (Abbildung 9). Es gibt darüber hinaus noch zwei Musterzuordnungen mit einer höheren Zuordnungswahrscheinlichkeit: die „akzentuierte“ Zuordnung mit einer Wahrscheinlichkeit von 80 – 95 % sowie die „sichere“ mit einer Wahrscheinlichkeit von mehr als 95 % (Schaarschmidt/Fischer 2013). Dies bedeutet, dass nur etwa 15 % der Befragten über eine sichere Zuordnung verfügen und die Verhaltens- und Erlebensmuster in sehr hoher Ausprägung zeigen und 28 % mit akzentuierter Zuordnung in hoher Ausprägung.

² Da die Buchpublikation die Referenzmuster nur in schwarz-weiß abbildet, entnehmen wir diese Grafik einem Vortrag von Uwe Schaarschmidt aus dem Jahr 2009: Lehrergesundheit erhalten und stärken. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Studie. (Folie 5) <https://www.zlb.uni-freiburg.de/derlehrerberuf/lehrergesundheit> (letzter Aufruf 28.11.2016)

Sichere, akzentuierte und tendenzielle Musterzuordnung

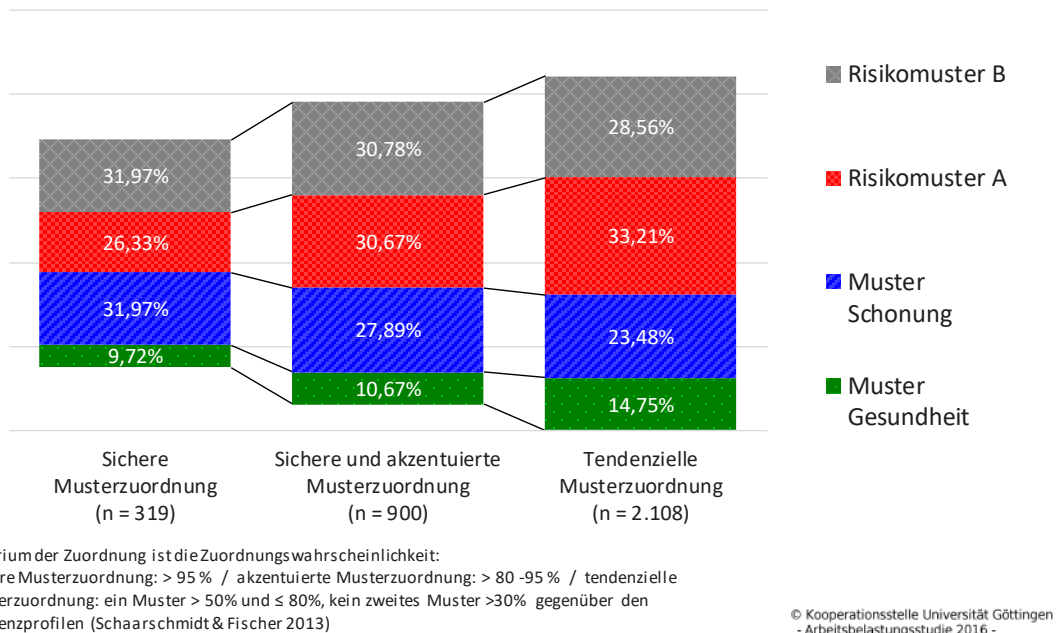


Abbildung 9: Vergleich der sicheren, akzentuierten und tendenziellen AVEM-Musterzuordnung

Es handelt sich beim AVEM um ein validiertes, anerkanntes Verfahren mit einer replizierbaren Faktoren- und Clusterstruktur. Die eingesetzten Skalen weisen inhaltliche Beziehungen zu verwandten Verfahren auf. In unabhängigen Studien wurde das AVEM Konzept validiert und bestätigt (van Dick/Wagner 2001; Klusmann u. a. 2006). Insbesondere die Studie von Klusmann u.a. ist dabei interessant, weil sie die Typologie unabhängig von der Selbsteinschätzung von Lehrkräften bestätigt haben. Sie fanden bedeutsame Unterschiede in der Beurteilung der Unterrichtsqualität durch Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit der zugeordneten Muster. Unterricht durch die beiden Risikotypen wurde kritischer beurteilt und Lehrkräfte des Musters Gesundheit als „*deutlich engagierter und interessierter an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler wahrgenommen.*“ (Klusmann u. a. 2006, S. 170).

1.3 Stichprobe und Qualität der Stichprobe

Die hier vorgestellte Arbeitsbelastungsstudie ist eine Teil-Stichprobe der Arbeitszeitstudie, an der etwa 74 % der Befragten der Arbeitszeitstudie teilgenommen haben. Für diese Stichprobe gelten die Ausführungen zum Stichprobendesign und zur Qualität der Stichprobe mit den aufgrund verringerter Fallzahl verbundenen Einschränkungen (Mußmann/ Riethmüller/Hardwig 2016, S. 31).

Konkret repräsentiert die Arbeitsbelastungsstudie mit 2,67 % noch immer einen sehr aussagekräftigen Teil der Niedersächsischen Lehrerschaft (Abbildung 10). Das Sample ist gegenüber der Grundgesamtheit insgesamt zu weiblich (76,28 % vs. 66,81 %) und weist mit (39,28 % vs. 32,79 %) einen leicht erhöhten Teilzeitanteil aus, die letzte Relation hat sich aber gegenüber der Arbeitszeitstudie eher verbessert. Die Altersstruktur (Durchschnittsalter ABS 44,4 Jahre) entspricht der der Grundgesamtheit (45 Jahre). Im Unterschied zur Arbeitszeitstudie werden wir, weil für die Zusammenhänge von Belastung und Beanspruchung die Gemeinsamkeiten zwischen den Schulformen größer sind als bei Arbeitszeitfragen, mit den Daten des Gesamtsamples arbeiten können. Dabei sind die leichten Abweichungen bei Geschlecht und Teilzeit sowie die Unterrepräsentanz der nicht-repräsentativen Schulformen bei Interpretationen zu berücksichtigen.

Wir konnten bei der Arbeitsbelastungsstudie dank der zwar verminderten, aber immer noch erfreulichen Beteiligungsquoten für die drei Schulformen Grundschule (3,73 % aller niedersächsischen Grundschullehrkräfte), Gesamtschule IGS/KGS (4,78 %) und Gymnasium (3,87 %) erneut eine repräsentative Verteilung der Strukturmerkmale erreichen. Für die Grundschule und die Gesamtschulen ergeben sich nur leichte Abweichungen beim Anteil der Frauen und der Teilzeitkräfte. Unbedingt zu beachten sind die größeren Abweichungen bei Lehrkräften am Gymnasium, sowohl der Anteil der Frauen, als auch der der Teilzeitkräfte ist deutlich zu hoch.

Da eine Erhöhung der Teilnehmenden-Zahlen aufgrund des Feldzuganges nicht möglich war, war für die Haupt-/Real-/Oberschule, die Förderschule und die Berufsbildende Schule eine repräsentative Verteilung von vorn herein ausgeschlossen. Die Beteiligungsquoten liegen bei ca. 1 % der Lehrkräfte an den jeweiligen Schulformen (HRO 0,88 %, BBS 0,77 %, Fös 1.33 %) und bei der Berufsbildenden und der Förderschule gibt es erhebliche strukturelle Abweichungen insbesondere aufgrund der deutlich zu hohen Teilzeitquoten. Auch weist die Geschlechterverteilung der Berufsbildenden Schule erhebliche Abweichungen zur Grundge-

samtheit auf. Dies bedeutet, dass wir für diese drei Schulformen nur in begrenztem Maße schulformspezifische Aussagen treffen können.

Teilnehmer/innen / Lehrkräfte nach m/w, VZ/TZ, Alter Grundgesamtheit (Gesamt Nds) ^a Sampe 07.03.16 (Gesamt ABS) End-Sampe 03.04.16 (Gesamt AZS)		Anzahl insgesamt	Anteil Grundgesam. der Schulform	dar. weiblich absolut	dar. weiblich in %	dar. in Teilzeit absolut	dar. in Teilzeit in %	dar. Alter unter 45 absolut	dar. Alter unter 45 in %	Ø Alter
Grundschule ^d	Gesamt Nds	20055		17776	88,64%	9032	45,04%	10128	50,50%	45,1
	Gesamt ABS	749 ^d	3,73%	686	91,59%	368	49,13%	371	49,53%	44,82
	Gesamt AZS	1025 ^d	5,11%	930	90,73%	536	52,29%	520	50,73%	44,7
Gesamtschule KGS/IGS	Gesamt Nds	8283		5095	61,51%	2120	25,59%	4686	56,57%	43,1
	Gesamt ABS	396	4,78%	266	67,17%	124	31,31%	214	54,04%	43,02
	Gesamt AZS	529	6,39%	356	67,30%	173	32,70%	290	54,82%	42,80
Gymnasium	Gesamt Nds	16883		9219	54,61%	5107	30,25%	8450	50,05%	45,3
	Gesamt ABS	654	3,87%	427	65,29%	264	40,37%	352	53,82%	44,54
	Gesamt AZS	886	5,25%	573	64,67%	407	45,94%	494	55,76%	44
Haupt-/ Real-/ Oberschule	Gesamt Nds	15725		10417	66,24%	4115	26,17%	7672	48,79%	45,5
	Gesamt ABS	138	0,88%	95	68,84%	34	24,64%	68	49,28%	44,57
	Gesamt AZS	194	1,23%	136	70,10%	52	26,80%	98	50,52%	44,3
Förderschule ^d	Gesamt Nds	5417		3970	73,29%	1819	33,58%	2560	47,26%	45,5
	Gesamt ABS	72 ^d	1,33%	59	81,94%	39	54,17%	38	52,78%	44,01
	Gesamt AZS	103 ^d	1,90%	78	75,73%	47	45,63%	56	54,37%	44
Berufsbildende Schule ^c	Gesamt Nds	12866 ^c		6338	49,26%	3730	28,99%	4395	34,16%	FN3 ^b
	Gesamt ABS	99	0,77%	69	69,70%	42	42,42%	44	44,44%	46,44
	Gesamt AZS	132	1,03%	87	65,91%	43	32,58%	55	41,67%	46,9
Gesamt	Gesamt Nds	79051		52815	66,81%	25923	32,79%	37891	47,93%	45
	Gesamt ABS	2108	2,67%	1608	76,28%	828	39,28%	1087	51,57%	44,43
	Gesamt AZS	2869	3,63%	2160	75,29%	1258	43,85%	1513	52,74%	44,51

^a Allgemein bildende und berufsbildende Schulen - öffentliche Schulen und Schulen in freier Trägerschaft - Schuljahr 2014/2015 und 2015/2016, Anzahl Schulen ohne Freie Waldorfschule, Gymnasien ohne Abendgymnasium und Kolleg, inkl. aller hauptamtlichen/hauptberuflichen Lehrkräfte, aller Teilzeit-Lehrkräfte T1, aber ohne Teilzeit-Lehrkräfte T2 (mit weniger als der Hälfte der Regelstundenanzahl), ferner ohne Anwärter/Referendare und Beurlaubte zusammengestellt nach: Nds. Kultusministerium (Hg.): Die niedersächsischen allgemein bildenden Schulen in Zahlen S. 3, 53 und Nds. Kultusministerium (Hg.): Die niedersächsischen berufsbildenden Schulen in Zahlen S. 1, 2, 8, 26 ^b amtlich nicht ausgewiesen
^c Berufsbildende Schulen ohne stundenweise beschäftigte Lehrkräfte T2
^d Lehrkräfte von Grund- und Förderschulen werden anhand der Regelstunden entweder den Grundschulen oder den Förderschulen zugezählt

Abbildung 10: Stichprobenbeschreibung der Arbeitsbelastungsstudie im Vergleich mit der Arbeitszeitstudie

Von den 2.108 Teilnehmer/innen der Arbeitsbelastungsstudie kann für 2.045 Befragte auch auf die Daten der Arbeitszeitstudie zurückgegriffen werden. 63 Befragte haben keine gültigen Daten aus der Arbeitszeitstudie, weil sie keine ausreichende Beteiligung erreicht haben. Abbildung 11 zeigt, dass es zwischen dem kleinen und großen Sample der Arbeitsbelastungsstudie (Daten ABS/AZS vs. Gesamt ABS) keine nennenswerten Unterschiede gibt. Die Anzahl der eingehenden Antworten wird für jede Auswertung gesondert ausgewiesen, so dass die Samplestruktur transparent bleibt. Die Qualität leidet nicht darunter, wenn wir Fragestellungen auf der Grundlage von 2.045 statt von 2.108 Teilnehmenden auswerten müssen – im Gegenteil, wir gewinnen den Zusammenhang zur Arbeitszeitstudie.

Teilnehmer/innen / Lehrkräfte nach m/w, VZ/TZ, Alter Grundgesamtheit (Gesamt Nds)* Sample 07.03.16 (Gesamt ABS)		Anzahl insgesamt	Anteil Grund-gesam. der Schulform	dar. weiblich absolut	dar. weiblich in %	dar. in Teilzeit absolut	dar. in Teilzeit in %	dar. Alter unter 45 absolut	dar. Alter unter 45 in %	Ø Alter
Grundschule ^d	Gesamt Nds.	20055		17776	88,64%	9032	45,04%	10128	50,50%	45,1
	Gesamt ABS	749 ^d	3,73%	686	91,59%	368	49,13%	371	49,53%	44,82
	Daten ABS/AZS	729 ^d	3,64%	667	91,50%	359	49,25%	369	50,62%	44,93
Gesamtschule KGS/IGS	Gesamt Nds.	8283		5095	61,51%	2120	25,59%	4686	56,57%	43,1
	Gesamt ABS	396	4,78%	266	67,17%	124	31,31%	214	54,04%	43,02
	Daten ABS/AZS	383	4,62%	255	66,58%	119	31,07%	214	55,87%	43,26
Gymnasium	Gesamt Nds.	16883		9219	54,61%	5107	30,25%	8450	50,05%	45,3
	Gesamt ABS	654	3,87%	427	65,00%	264	40,37%	352	53,82%	44,54
	Daten ABS/AZS	636	3,77%	415	65,25%	257	40,41%	347	54,56%	44,61
Haupt-/ Real-/ Oberschule	Gesamt Nds.	15725		10417	66,24%	4115	26,17%	7672	48,79%	45,5
	Gesamt ABS	138	0,88%	95	68,30%	34	24,64%	68	49,28%	44,57
	Daten ABS/AZS	133	0,85%	91	68,42%	34	25,56%	67	50,38%	45,03
Förderschule ^d	Gesamt Nds.	5417		3970	73,29%	1819	33,58%	2560	47,26%	45,5
	Gesamt ABS	72 ^d	1,33%	59	81,90%	39	54,17%	38	52,78%	44,01
	Daten ABS/AZS	68 ^d	1,26%	55	80,88%	37	54,41%	38	55,88%	44,39
Berufsbildende Schule ^c	Gesamt Nds.	12866 ^c		6338	49,95%	3730	29,40%	4395	34,16%	FN3 ^b
	Gesamt ABS	99	0,77%	69	69,70%	42	42,42%	44	44,44%	46,44
	Daten ABS/AZS	96	0,75%	67	69,79%	40	41,67%	44	45,83%	46,53
Gesamt	Gesamt Nds.	79051		52815	66,81%	25923	32,79%	37891	47,93%	45
	Gesamt ABS	2108	2,67%	1608	75,70%	828	39,28%	1087	51,57%	44,43
	Daten ABS/AZS	2045	2,59%	1550	75,79%	846	41,37%	1079	52,76%	44,51

* Allgemein bildende und berufsbildende Schulen - öffentliche Schulen und Schulen in freier Trägerschaft - Schuljahr 2014/2015 und 2015/2016, Anzahl Schulen ohne Freie Waldorfschule, Gymnasien ohne Abendgymnasium und Kolleg, inkl. aller hauptamtlichen/hauptberuflichen Lehrkräfte, aller Teilzeit-Lehrkräfte T1, aber ohne Teilzeit-Lehrkräfte T2 (mit weniger als der Hälfte der Regelstundenanzahl), ferner ohne Anwärter/Referendare und Beurlaubte zusammengestellt nach: Nds. Kultusministerium (Hg.): Die niedersächsischen allgemein bildenden Schulen in Zahlen Sj. 2014/2015, September 2015, S. 3, 53 und Nds. Kultusministerium (Hg.): Die niedersächsischen berufsbildenden Schulen in Zahlen Sj. 2015/2016, Mai 2016, S. 1, 2, 8, 26 ^b amtlich nicht ausgewiesen

^c Berufsbildende Schulen ohne stundenweise beschäftigte Lehrkräfte T2

^d Lehrkräfte von Grund- und Förderschulen werden anhand der Regelstunden entweder den Grundschulen oder den Förderschulen zugezählt

Abbildung 11: Stichprobenbeschreibung der Daten aus der Arbeitsbelastungsstudie

Vergleicht man dort, wo Arbeitszeitdaten vorliegen, die realisierten Durchschnittswochen der Teilnehmer/innen der Arbeitsbelastungsstudie mit den aus der Arbeitszeitstudie gewonnenen Werten, zeigt sich durchweg und in allen Schulformen, dass das Sample der Arbeitsbelastungsstudie längere Arbeitszeiten über das pädagogische Jahr einbringt.

Tabelle 5 zeigt, dass die Abweichungen an der Haupt-/Real-/Oberschule und an der Gesamtschule (IGS/KGS) am größten sind. Aber in allen Schulformen haben sich offenbar Personen mit im Durchschnitt längeren Arbeitszeiten für die Fragestellungen der Belastungsstudie interessiert.

Tabelle 5: Vergleich der Durchschnittswochen der Arbeitsbelastungsstudie und der Arbeitszeitstudie

	Grundschule (n = 729)	IGS/KGS (n = 383)	Gymnasien (n = 636)	Haupt-/Real-/ Oberschule (n = 133)	Förderschule (n = 68)	Berufsbildende Schulen (n = 96)
Durchschnittswoche ABS	48:33:02	47:54:59	50:17:21	43:55:02	44:54:42	45:51:51
Durchschnittswoche AZS	47:58:01	46:41:51	49:43:22	42:50:43	44:47:26	45:30:43
Höhere Arbeitszeit in ABS	00:35:01	01:13:08	00:33:59	01:04:19	00:07:16	00:21:08

Das Sample der vorliegenden Belastungsstudie 2015/2016 ist sicherlich in besonderer Weise nicht nur für das Thema Arbeitszeit, sondern auch für das Thema psychische Belastung und Beanspruchung sensibilisiert. Allein aufgrund der im Mittel stärkeren Arbeitszeitbelastung ist ein kritischeres Urteil als durch die Gesamtheit der Teilnehmer/innen der Arbeitszeitstudie zu erwarten. Eine weitere Überlegung schließt sich an: Es kann ebenfalls sicher davon ausgegangen werden, dass Teilnehmer/innen einer Arbeitszeitbefragung, die zum Zeitpunkt der Belastungsbefragung fast ein Schuljahr lang jeden Tag minutengenau ihre Arbeitszeit erfasst hatten, sehr viel intensiver über Belastung und Beanspruchung und ihre Rolle im Beruf nachgedacht haben. Es ist nicht davon auszugehen, dass sie in gleicher Weise auf die Fragen einer Onlinebefragung reagieren, wie Personen, die völlig unbefangen mit einer solchen Befragung konfrontiert werden. Ob dies nun zwingend bedeutet, dass sie insgesamt ein kritischeres Bild abgeben, ist schwer zu sagen, darf aber erwartet werden. Schließlich kommt hinzu, dass die Befragung im Jahr 2015/2016 nicht nur durch den Feldzugang unweigerlich Teil eines politischen Prozesses in jenen Schulen ist, die sich bewusst zur Teilnahme an der Arbeitszeitstudie entschieden haben. Hier sprachen die Lehrkräfte in ihren Kollegien über Arbeitszeiten und Arbeitsbedingungen. Und sie verbanden ihre Teilnahme vielleicht auch mit der Hoffnung, dass ihre Stimme gehört werde und sich die Situation an den Schulen in Folge der Befragung verbessern könnte. Wir kennen diesen Effekt aus betrieblichen Mitarbeiterbefragungen, bei denen sich solche Erwartungen insbesondere bei Erstbefragungen auf die Ausprägungen einer gesamten Erhebung niederschlagen können. Ihren Antworten ist dann in diesem Sinne ein Trend eingeschrieben. Falls die Befragung also indirekt als Einladung verstanden wurde, eine Botschaft an die Öffentlichkeit und den Dienstherrn zu senden, dürfte sich dies ebenfalls in Richtung auf eine kritischere Einschätzung ausgewirkt haben.

Die Beanspruchungserhebung hat also ganz offensichtlich (zumindest zeitlich) stärker belastete Lehrkräfte in den Kollegien besonders angesprochen. Trotz der nach Strukturmerkmalen zufrieden stellenden Verteilung in den drei Schulformen Grundschule, Gesamtschule und Gymnasium ist den Ergebnissen daher unweigerlich eine belastungssensible

Tendenz (Bias) eingeschrieben. Die Ergebnisse sind in ihren Ausprägungen unter diesem Gesichtspunkt zwar nur eingeschränkt übertragbar, die Tendenz der Aussagen und ihre innere Struktur (die Schwerpunktsetzung und das Verhältnis der bewerteten Beanspruchungen zueinander) sind jedoch aussagekräftig. Die Ergebnisse sollten bei der Interpretation durchaus als ernstzunehmendes Belastungssignal und gleichzeitig als Handlungsauftrag einer relevanten Teilgesamtheit niedersächsischer Lehrkräfte verstanden werden.

2 Arbeitssituation und Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften im Vergleich mit anderen Berufsgruppen

Wenn wir im Folgenden berichten, dass eine knappe Mehrheit von 52,5 % der Lehrkräfte in Niedersachsen ihre Arbeitsbedingungen im Mittelfeld zwischen guter und schlechter Arbeit verorten, und nur eine einzige Lehrkraft sie als „gute Arbeit“ qualifiziert, dann wird man sich natürlich fragen, was diese Zahlen bedeuten und wie sie genau zu interpretieren sind. Auch die Information, dass 84,3 % der niedersächsischen Lehrkräfte sich durch eine stabile bzw. progressive Arbeitszufriedenheit auszeichnen, ist ohne einen zielführenden Vergleich mit anderen Berufsgruppen, wenig aussagekräftig.

Bevor wir die Situation von Belastung und Beanspruchung niedersächsischer Lehrkräfte also im Einzelnen darstellen (Kapitel 3), werden wir daher in diesem Kapitel einen ersten Überblick geben und durch Vergleich mit anderen Berufsgruppen eine Einordnung der Ergebnisse vornehmen. Anders lassen sich die Ergebnisse nicht angemessen einordnen. Die Instrumente wurden unter anderem ausgewählt, um einen solchen Vergleich zu ermöglichen, dazu konnte auf etablierte Standardfragen zurückgegriffen werden, die eine erste globale Einschätzung der Situation einer Berufsgruppe ermöglichen: Wie beurteilen Lehrkräfte die Qualität der Arbeitsbedingungen insgesamt, wie zufrieden sind sie mit ihrer Arbeit und wie bewerten sie weitere Aspekte ihres Arbeitsverhältnisses: Die „Work-Life-Balance“, die Verbundenheit mit dem Arbeitgeber und die eigene Arbeitsfähigkeit bzw. Gesundheitssituation?

Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehrkräfte eine scharfe Kritik an ihren Arbeitsbedingungen äußern und trotzdem auch eine ausgesprochen hohe Arbeitszufriedenheit an den Tag legen. Lehrkräfte urteilen im Vergleich mit anderen Berufsgruppen, die mit dem gleichen Erhebungsinstrumentarium befragt wurden, in beiderlei Hinsicht extremer als jene. Sie äußern sich zufriedener und sind dennoch offenkundig einer stärkeren psychischen Belastung ausgesetzt. Die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte in Niedersachsen werden auffällig ungünstig bewertet³. Üblicher Weise werden mit steigendem Qualifikationsniveau positivere Bewertungen, d. h. also bei akademischen Berufen überdurchschnittlich positive Bewertungen erwartet und im Mittel – wie Tabelle 6 zeigt – mit 64,4 Indexpunkten auch erreicht. Bei Lehrkräften ist das Gegenteil der Fall.

³ Auffällig sind insbesondere die niedrigen Werte im Teilindex „Belastungen“, vgl. Kapitel 3

Tabelle 6: Indexwerte nach Formaler Qualifikation 2016 (Eigene Auswertung)⁴

	Teilindex Ressourcen	Teilindex Belastungen	Teilindex Einkommen und Sicherheit	Gesamt
keine Ausbildung	64,72	64,06	52,73	60,04
Lehre / Berufsfachschule	68,31	61,58	56,88	62,14
Meister-/ Technikerausbildung	71,06	57,87	59,40	62,67
Fachschulausbildung	70,56	57,47	56,85	61,48
(Fach-) Hochschulstudium	72,35	57,12	63,93	64,42
Gesamt	68,90	60,62	57,91	62,33

© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Arbeitsbelastungsstudie 2016 -

Ihr Gesamtindexwert liegt mit 50 Indexpunkten unter dem Niveau, das bei Repräsentativbefragungen im Durchschnitt von Beschäftigten ohne beruflichem Abschluss erreicht wird (60 Indexpunkte). Trotz dieser starken Belastungssituation ziehen sich Lehrkräfte keineswegs resignativ zurück, sondern artikulieren ein sehr stark ausgeprägtes Interesse, sich aktiv an einer Verbesserung der Arbeitsbedingungen zu beteiligen. Dies wird im Folgenden näher ausgeführt.

2.1 Bewertung der Arbeitsbedingungen

Die Bewertung der Arbeitssituation haben wir nach dem DGB-Index Gute Arbeit vorgenommen. Wie in Kapitel 1 ausführlich dargestellt, kann der Index als ein grobes Maß für eine insgesamt vorhandene Belastung und Beanspruchung gesehen werden, da für 42 Aspekte der Belastung ihre aufgetretene Häufigkeit und die subjektiv wahrgenommene Beanspruchung erhoben wird. Grob ist das Maß deshalb, weil nur ein Ausschnitt der insgesamt vorhandenen Einflussfaktoren der Arbeitssituation bewertet wird. Zudem gehen die drei Teilindices Belastungen, Ressourcen sowie Einkommen und Sicherheit gleichgewichtig in den

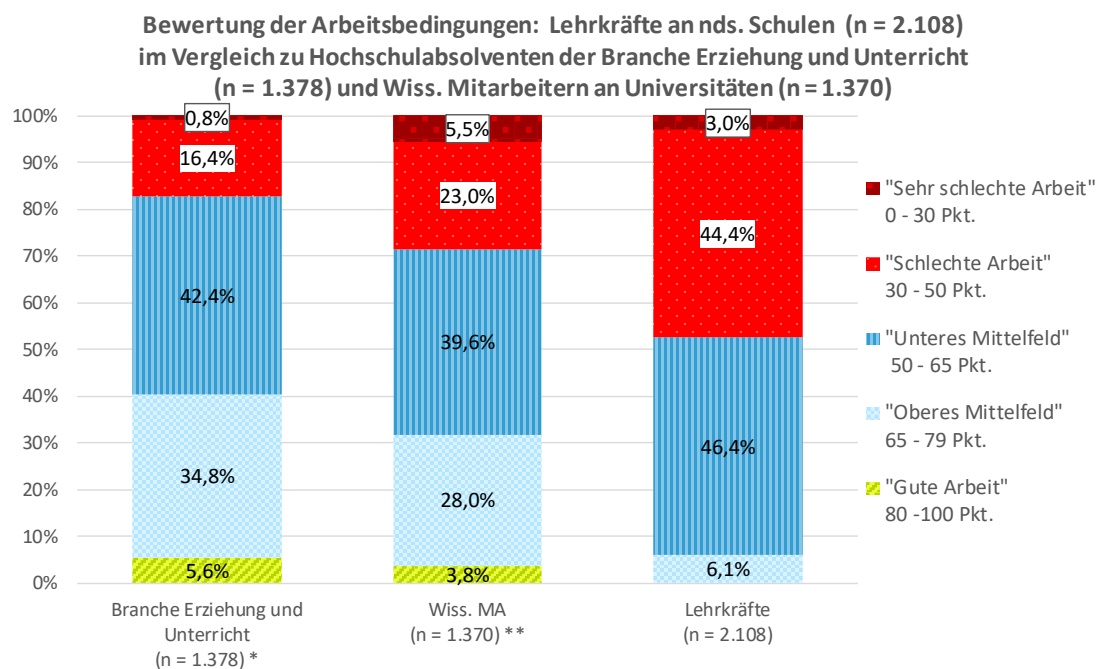
⁴ Die einfaktorielle Varianzanalyse (ANOVA) zeigt einen signifikanten Einfluss der Qualifikationsgruppen auf den Gesamtindex, $F(4,3740)=6.860$, $p<.001$. Die Mittelwertsvergleiche zeigen einen Anstieg von „keine Ausbildung“ bis „(Fach-)Hochschulstudium“. Auch für den Teilindex Ressourcen ($F(4,3857)=19.945$, $p<.001$) und den Teilindex Belastungen ($F(4,3900)=15.760$, $p<.001$) zeigt sich ein signifikanter Einfluss der Qualifikationsgruppen. Für den Teilindex Ressourcen ist der Einfluss positiv (steigend), für die Belastungen negativ (fallend).

Gesamtindex ein, was mit der notwendigen Proportionalität eines hierarchischen Index begründet wird. Dies ist dem Ziel geschuldet, mit dem Index die Arbeitssituation aus der subjektiven Perspektive von Arbeitnehmern vergleichend bewerten zu können (Fuchs 2006). Für diesen Zweck ist Vollständigkeit der Kriterien und Berücksichtigung von berufsspezifischen Belastungsfaktoren nicht notwendig. Für unsere Untersuchung der Belastung von Lehrkräften ist der nicht explizit als Belastungsmaß angelegte Index gute Arbeit aus diesem Grunde dennoch sehr wertvoll: Er verschafft uns einen ersten Eindruck der Belastungssituation und ermöglicht einen Vergleich mit anderen Berufsgruppen, um die spezifische Situation von niedersächsischen Lehrkräften korrekt einordnen zu können.

Die Frage stellt sich, mit welchen Berufsgruppen ein aussagekräftiger Vergleich zu ziehen ist. Wenn wir die Lehrkräfte mit alle Beschäftigten, die an der bundesweiten Repräsentativbefragung des DGB-Index teilgenommen haben, kontrastieren, kann zu Recht der Einwand erhoben werden, dass „Äpfel“ mit „Birnen“ verglichen werden. Die Daten der Indexerhebung streuen regelmäßig um den durchschnittlichen Indexwert. Eine frühe Auswertung aus dem Jahr 2007 hat erkennen lassen, dass dabei der Arbeitszeitumfang und das Alter fast keine Rolle spielen, sich hingegen der durchschnittliche Indexwert nach Qualifikationsgruppen erheblich unterscheidet (Fuchs 2007). Die aktuellen Werte des DGB-Index für 2016 zeigen, Berufstätige ohne beruflichen Abschluss erreichen 60,0 Indexpunkte und (Fach-) Hochschulabsolventen 64,4 Indexpunkte. Das formell für einen Beruf geforderte Qualifikationsniveau gibt also einen Hinweis darauf, dass Tätigkeiten zu erfüllen sind, die einen größeren Handlungsspielraum in der Arbeit und entsprechend mehr Gestaltungsspielräume bieten, was naturgemäß zu einer besseren Bewertung der Arbeit führt – selbst wenn damit auch die Ansprüche der Beschäftigten steigen. Entsprechend ist es sinnvoll, Lehrkräfte mit Berufsgruppen des gleichen Qualifikationsniveaus zu vergleichen. Eine zweite Überlegung führt zu einer weiteren Eingrenzung: Wenn junge Menschen ein Studium anfangen, stehen sie vielleicht vor der Entscheidung sich eher fachlich zu orientieren (z. B. Mathematik, Biologie, Anglistik o. Ä.) oder pädagogisch tätig werden zu wollen, zu unterrichten. Entsprechend stehen ihnen in der Berufsorientierung zwei Alternativen zur Verfügung: Sie können Mathematik, Biologie, Anglistik usw. als Master abschließen anstatt auf Lehramt zu studieren und später u. a. Wissenschaftler/in an einer Universität werden (Vergleichsgruppe 1). Oder sie bewerben sich nach dem Studium nicht an öffentlichen Schulen, sondern bei privaten Trägern in der Branche Erziehung und Unterricht (Vergleichsgruppe 2, nur (Fach-) Hochschulabsolventen).

Die Tätigkeit von Lehrkräften ist also mit diesen Vergleichsgruppen nicht nur nach Ausbildungsniveau (Universitätsabschluss) und den Fächern (z. B. Biologie, Geografie, Mathematik) sehr gut vergleichbar, es sind auch die unmittelbaren Alternativen junger Menschen auf dem Arbeitsmarkt zwischen denen sie sich entscheiden. Ein deutlicher Unterschied in der Bewertung der Arbeitssituation gegenüber der Branche Erziehung und Unterricht bzw. Wissenschaftler/innen an Universitäten kann die zukünftige Lehrer/innen-Versorgung des Landes Niedersachsen somit beeinflussen. Daher wählen wir diese beiden Gruppen zum Vergleich.

Die Ergebnisse (Abbildung 12) zeigen, dass durchaus Anlass zur Sorge besteht. Die Bewertung der Arbeitsbedingungen fällt sowohl gegenüber der Branche als auch gegenüber Wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen an Universitäten deutlich negativer aus: Fast die Hälfte der Lehrkräfte stuft die Arbeitssituation als „Schlechte Arbeit“ 44,4 % bzw. „Sehr schlechte Arbeit“ (3 %) ein. Bei Wissenschaftler/innen sind es 28,5 %, in der Erziehungsbranche sogar nur 17,2 %. Und nur eine einzige Lehrkraft (!) stuft ihre Arbeit als „Gute Arbeit“ ein, während es in der Branche immerhin 5,6 % und bei Wissenschaftler/innen 3,8 % sind.



* DGB - Index Gute Arbeit: Repräsentativbefragung 2014, 2015, 2016

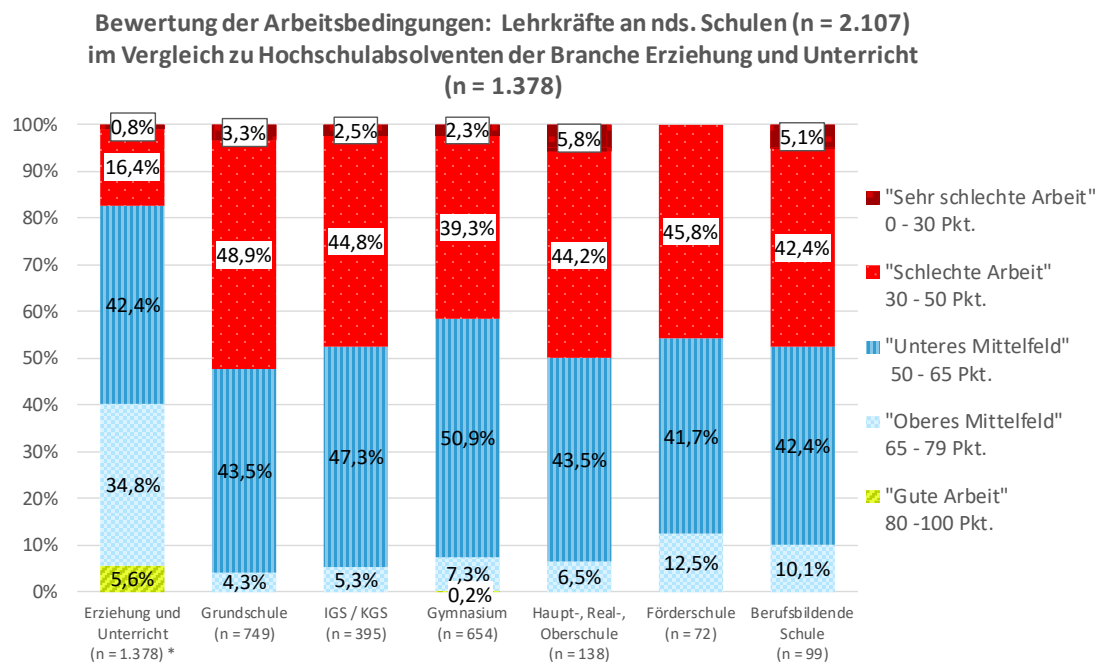
** Mitarbeiterbefragungen an verschiedenen deutschen Hochschulen 2012 - 2014

© Kooperationsstelle Universität Göttingen
 - Arbeitsbelastungsstudie 2016 -

Abbildung 12: Bewertung der Arbeitsbedingungen

Der Beruf der Lehrkraft ist also viel weniger attraktiv als seine direkten Mitbewerber um die Fachkräfte der Zukunft. Für fast jede zweite Lehrkraft, die im Beruf steht, bedeutet ein Wert von unter 50 Punkten zudem, dass Beanspruchungen vorliegen und Ressourcen zu ihrer

Bewältigung fehlen, was im Ergebnis als beanspruchend empfunden wird. Die Arbeit dieser Lehrkräfte kann die Ansprüche an menschengerechte und persönlichkeitsförderliche Arbeitsgestaltung nicht erfüllen. Demnach wäre es in Fällen schlechter Arbeit eine Aufgabe des Arbeitgebers „Maßnahmen der menschengerechten Gestaltung der Arbeit“ zu ergreifen (§ 2 Arbeitsschutzgesetz).



* DGB - Index Gute Arbeit: Repräsentativbefragung 2014, 2015, 2016

© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Arbeitsbelastungsstudie 2016 -

Abbildung 13: Bewertung der Arbeitsbedingungen, differenziert nach Schulformen

Der Vergleich der Ergebnisse der verschiedenen Schulformen zeigt für alle Schulformen diesen großen Abstand zur Branche Erziehung und Unterricht bzw. zu Wissenschaftler/innen an Universitäten. Zwischen den Schulformen sind Unterschiede hingegen sehr viel geringer (Abbildung 13): Der Anteil an „Schlechter Arbeit“ (incl. „Sehr schlechter Arbeit“) bewegt sich von 41,6 % (Gymnasium) bis 52,2 % (Grundschule). Während dieser Unterschied statistisch signifikant wird, gilt dies für die Differenzen zwischen den anderen Schulformen nicht. Dies interpretieren wir so, dass das Belastungsmuster mehr mit der Schule bzw. der Tätigkeit der Lehrkraft an sich verbunden ist, als mit den jeweiligen schulformspezifischen Besonderheiten.

2.2 Arbeitszufriedenheit

Während sich die Beurteilung der Arbeitssituation nach dem DGB-Index aus einer Summe von Einzelbewertungen zusammensetzt, bei dem die subjektiv wahrgenommene Beanspruchung eine entscheidende Rolle spielt, handelt es sich bei der Arbeitszufriedenheit um eine summarische Einstellung zum Arbeitsverhältnis insgesamt. Dabei ist die Arbeitszufriedenheit einerseits abhängig von einem Soll-Ist-Vergleich von Ansprüchen an die Arbeit und ihrer möglichen Befriedigung unter gegebenen Arbeitsbedingungen; andererseits spielen auch komplexe subjektive Motive eine Rolle, die durch individuelle frühere und aktuelle Arbeitserfahrungen sowie persönliche Werte bestimmt werden. Arbeitszufriedenheit ist nicht stabil, sondern kann sich dynamisch verändern, je nachdem inwieweit Bedürfnisse in einer gegebenen Arbeitssituation befriedigt werden können (Bruggemann/Groskurth/Ulich 1975, S. 127f).

Statt dieser Komplexität Rechnung zu tragen, hat man sich leider angewöhnt in Repräsentativbefragungen wie dem Sozio-oekonomische Panel (SOEP) die Arbeitszufriedenheit auf einer 10-Punkte-Skala (0 = sehr unzufrieden, 10 = sehr zufrieden) abzufragen. Wenn Arbeitnehmer/innen in dieser Form ihre Arbeitszufriedenheit einstufen, geben 50 % der Befragten acht bis zehn Punkte an, der Mittelwert liegt bei 7,05 (Brenke 2015). Bei der Repräsentativbefragung des DGB-Index 2016 geben dies 61 % der Befragten an. Sie sind also weit überwiegend mit ihrer Arbeit zufrieden. Die Schwierigkeit besteht darin, mit diesem Ergebnis etwas anzufangen, denn: „An diesem Bild hat sich in den vergangenen 20 Jahren nichts verändert. Es zeigen sich kaum Unterschiede im Ausmaß der Zufriedenheit zwischen den Geschlechtern, zwischen den Beschäftigten in West- und Ostdeutschland sowie zwischen den verschiedenen Altersgruppen.“ (Brenke 2015). Die Frage stellt sich, mit welchem Nutzen diese Daten weiterhin erhoben werden.

An Stelle einer solchen „einfachen“ Messung der Zufriedenheit („Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Arbeit?“) haben wir mit aufeinander bezogenen Fragen die Lehrkräfte gebeten, sowohl die Arbeitssituation zu bewerten als auch Auskunft über ihre subjektiven Ansprüche an Arbeit und die Einschätzung der Veränderungsperspektive zu geben. Es macht schließlich einen großen Unterschied, ob eine Person mit ihrer Arbeit zufrieden ist, weil ihre hohen Erwartungen an die Arbeit erfüllt werden oder, weil sie meint, mit dieser Arbeit schon zufrieden sein zu müssen, weil eine Erfüllung ursprünglicher Erwartungen für sie gar nicht erreichbar ist. Je nachdem welche Erfahrungen Menschen in der Arbeitswelt gemacht haben

bzw. gerade machen, nehmen sie ihre Ansprüche zurück oder entwickeln sie weiter. Diese Motivlagen besser einzuschätzen, ist wichtig, wenn man die Arbeitsbedingungen verbessern möchte. Dies ist der Grund dafür, dass wir die Erhebung der Arbeitszufriedenheit im Anschluss an Bruggemann, Groskurth und Ulich (1975) mit einem differenzierteren Instrument (Fuchs 2006, S. 59f) vornehmen.

Aus dem Wechselspiel von Erwartungen und Situationsbewertung ergeben sich demnach fünf Typen der Arbeitszufriedenheit bzw. Unzufriedenheit als längerfristig überdauernde Einstellungen. Ausgangspunkt bildet der Vergleich von Arbeitssituation und subjektiven Erwartungen (Abbildung 14), der Lehrkräfte zum ersten Urteil führt: Sie können zufrieden, scheinbar zufrieden oder unzufrieden sein.

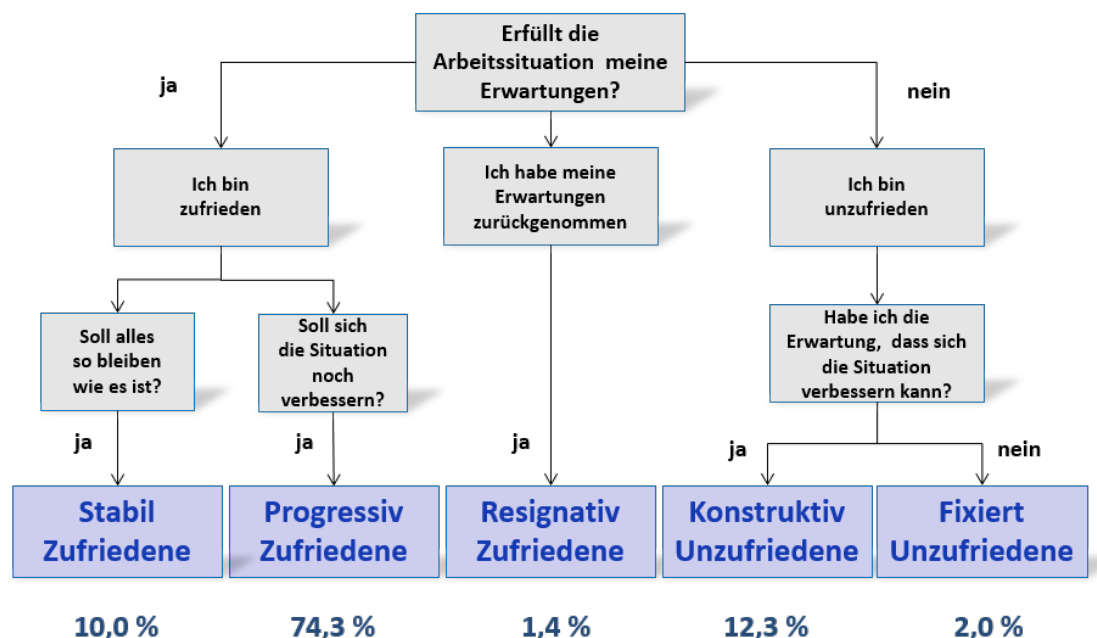


Abbildung 14: Modell der Arbeitszufriedenheit, Vereinfachte Darstellung (in Anlehnung an Fuchs 2006, S. 59)

Sind sie zufrieden, stellt sich die Frage, ob in der Situation ihre Bedürfnisse erfüllt werden, so dass alles bleiben soll, wie es ist oder ob sie die Situation noch verbessern möchten:

- **„Stabile Arbeitszufriedenheit“** beruht auf der Befriedigung der Erwartungen durch die gegebenen Arbeitsbedingungen und wird mit dem Wunsch verbunden, das Erreichte zu erhalten.
- Auch bei der **„Progressiven Arbeitszufriedenheit“** werden die Erwartungen und Bedürfnisse befriedigt, doch es besteht der Wunsch, weitergehende Ziele zu erreichen. Es wird

also nach weiteren Verbesserungsmöglichkeiten in der Arbeit gesucht und es besteht die Motivation diese – auch gemeinsam mit anderen – umzusetzen.

Es gibt nun eine Form der vordergründigen Zufriedenheit mit der Arbeitssituation. Man sagt zwar, dass man zufrieden sei, verbindet es aber ausdrücklich mit dem Hinweis, dass man früher mit solch einer Situation nicht zufrieden gewesen wäre.

- **„Resignative Arbeitszufriedenheit“** ist eine Form der Zufriedenheit, die dadurch entsteht, dass persönliche Ansprüche an Arbeit zurückgenommen werden, es handelt sich um eine resignative Haltung. (Mit dieser Einstellung müsste man sich bei einer einfachen 10-stufigen Skala in der oberen Hälfte verorten, obwohl die persönliche Motivlage sich völlig von den beiden zuvor besprochenen Zufriedenheitstypen unterscheidet.)

Lehrkräfte können mit der Arbeitssituation aber auch unzufrieden sein:

- **„Konstruktive Arbeitsunzufriedenheit“** ist die Form der Unzufriedenheit, die mit dem Wunsch verbunden wird, die unbefriedigende Situation zu verändern.
- **„Fixierte Arbeitsunzufriedenheit“** hingegen verbindet die Unzufriedenheit mit der Einschätzung, dass die unbefriedigende Situation nicht verändert werden kann. Sie haben ihre Veränderungsbemühungen aufgegeben.

Die Abbildung 14 zeigt die Ergebnisse der Befragung niedersächsischer Lehrkräfte: 10 % der Lehrkräfte sind mit ihrer Arbeitssituation rundum zufrieden, während 87 % der Lehrkräfte ihre Arbeitsbedingungen aktiv verbessern wollen: 74,3 % sind Progressiv Zufriedene, 12,3 % sind Konstruktiv Unzufriedene. Auffällig ist der äußerst geringe Anteil von Resignativ Zufriedenen (1,4 %) und Fixiert Unzufriedenen (2 %).

Die Unterschiede werden im Vergleich mit der Repräsentativbefragung des Index Gute Arbeit aus den Jahren 2007-2010⁵, in der alle Berufsgruppen und Branchen repräsentiert sind, erst so richtig deutlich: Während im Mittel über alle Berufsgruppen etwa 67,8 % der Befragten mit ihrer Arbeit stabil oder progressiv zufrieden sind, weist die Gruppe der (Fach-) Hochschulabsolventen hier erwartungsgemäß höhere Werte auf: 74,7 % (DGB-Index Gute

⁵ Leider liegen keine aktuelleren Daten vor, da die hier eingesetzten Fragen zur Mitarbeiterzufriedenheit nicht zum jährlich erhobenen Standard im DGB-Index gehören. Da die Daten zur Arbeitszufriedenheit aber in der Regel über die Zeit recht stabil sind, erklärt das abweichende Erhebungsjahr die enorme Differenz nicht.

Arbeit der Jahre 2007-2010, n = 25.333, eigene Auswertung). Bei den niedersächsischen Lehrkräften sind es 84,3%. In einer Übersicht der Ergebnisse des DGB-Index Gute Arbeit aus dem Jahr 2007 rangieren Lehrkräfte im Berufsgruppenvergleich hinsichtlich der Arbeitszufriedenheit an der Spitze (Fuchs/Trischler 2009, S. 42). Dieser auffällig hohe Wert bei Lehrkräften geht zu Lasten der übrigen Zufriedenheitstypen, vor allem der Resignativ Zufriedenen, die im DGB-Index 2007 – 2010 im Mittel aller Qualifikationsgruppen 12,5 % ausmachen, bei den (Fach-)Hochschulabsolventen sind es 6,8 %, jedoch bei niedersächsischen Lehrkräften nur 1,4 %.

Diese aktuellen Zufriedenheitswerte bei Lehrkräften (2016) weichen nur unwesentlich ab von den Daten einer Sonderauswertung des DGB-Index der Jahre 2007 / 2008, bei der 292 Lehrkräfte aus dem Bundesgebiet berücksichtigt wurden (Fuchs/Trischler 2009). Dort waren die beiden Zufriedenheitstypen (Stabile und Progressive Zufriedenheit) mit 82 % vertreten, jedoch der Anteil der Stabil Zufriedenen mit 26 % viel höher als in Niedersachsen. Dies kann mit der Beobachtung aus Kapitel 1 in Einklang stehen, dass Personen, die unter einer hohen Arbeitszeitbelastung leiden, etwas häufiger an der Befragung teilgenommen haben. Sie waren sicherlich durch ihre tägliche, minutengenaue Arbeitszeiterfassung auch stärker sensibilisiert.

Die niedersächsischen Lehrkräfte zeichnen sich also durch eine im Vergleich außergewöhnlich hohen Anteil an progressiv Zufriedenen aus. Dieser hohe Anteil Progressiv Zufriedener ist angesichts der berichteten extrem schlechten Beurteilung der Arbeitsbedingungen sehr plausibel. Wichtig ist: man hat die Hoffnung nicht aufgegeben, dass sich die Situation in Niedersachsens Schulen verbessern lässt. Zusammen mit den ebenfalls veränderungsbereiten Konstruktiv Zufriedenen (12,3 %) wollen stattdessen 86,6 % ihre Arbeitssituation verbessern.

Eine im Vergleich mit anderen Berufsgruppen höhere Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften lässt sich im Übrigen auch anhand der „einfachen“ zehnskaligen Arbeitszufriedenheitsfrage im Sozio-oekonomischen Panel (SOEP) belegen (Schult/Münzer-Schrobildgen/Sparfeldt 2014, S. 65). Die Autor/inn/en werfen leider Arbeitszufriedenheit mit Belastung in einen Topf⁶ statt dazwischen zu differenzieren. Dies führt dazu, dass sie die festgestellte Gleichzeit-

⁶ Die Autor/inne/n schreiben: „Arbeitszufriedenheit kann als ‚Resultat eines erfolgreichen Umgangs mit den Belastungen des Berufs‘ aufgefasst werden (Klusmann, 2011, S. 280)“ (Schult/Münzer-Schrobildgen/Sparfeldt 2014, S. 61). In der von ihnen zitierten Quelle war

tigkeit von hoher Zufriedenheit und starker Belastungen am Ende in ihrem Beitrag nicht interpretieren können, sondern gegeneinander ausspielen.

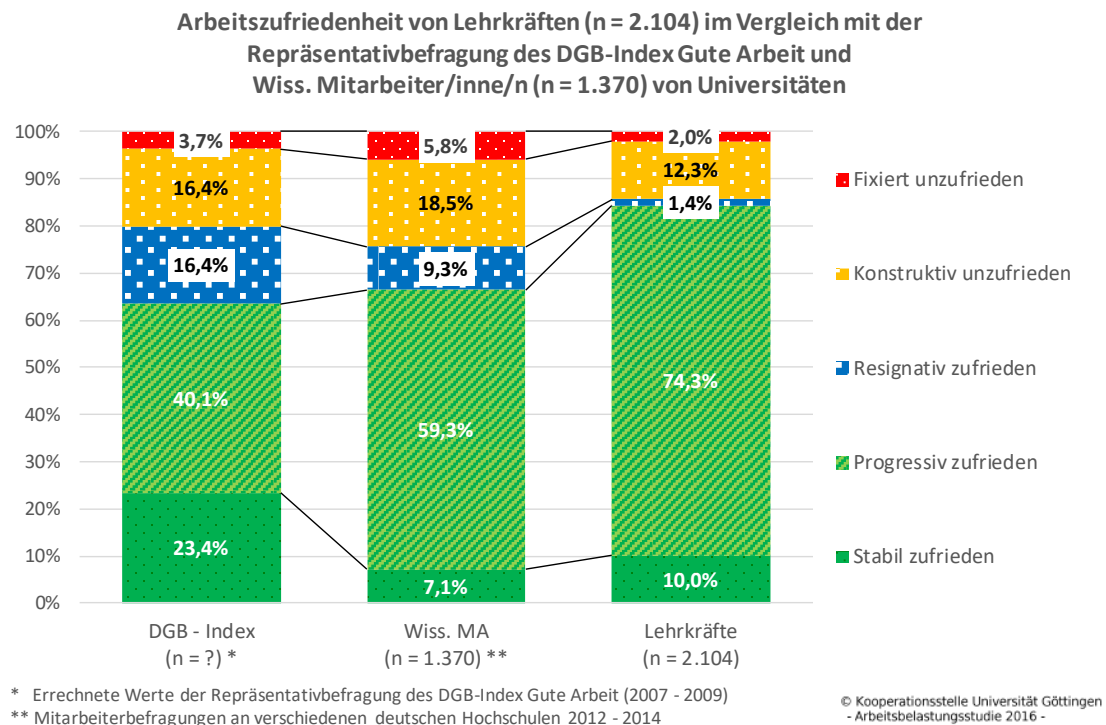


Abbildung 15: Arbeitszufriedenheit im Vergleich

Auf den ersten Blick ist dieser klare und extrem von den Vergleichsgruppen abweichende Befund in der Tat schwer zu verstehen. Wie ist es möglich unter den gegebenen Arbeitsbedingungen (fast 50 % urteilen „Schlechte Arbeit“) eine so ausgeprägte Arbeitszufriedenheit zu erreichen? Formal gesprochen deshalb, weil die Bewertung der Belastung bzw. der Arbeitssituation⁷ etwas Anderes ist, als die Bewertung des Arbeitsverhältnisses insgesamt. In

davon jedoch nicht die Rede: „Berufliches Wohlbefinden kann als Resultat eines erfolgreichen Umgangs mit den Belastungen des Berufs verstanden werden und drückt sich in der Zufriedenheit mit der beruflichen Situation und der Abwesenheit von Beanspruchungssymptomen aus.“ (Klusmann 2011, S. 280). Klusmann behandelt also zwei verschiedene Aspekte von „beruflichem Wohlbefinden“ (nicht Arbeitszufriedenheit!) und unterscheidet – so wie wir es im Anschluss an die Literatur auch tun – zwischen Arbeitszufriedenheit und der Bewertung der Arbeitssituation.

⁷ Zur Erinnerung: Beim DGB Index wird für 42 Fragen ganz konkret nach der Häufigkeit des Auftretens z.B. einer Belastung („Arbeit am Wochenende“) und der daraus resultierenden Beanspruchung gefragt („wie sehr belastet es sie?“). Der Indexwert wird nach dem Belastungs-Beanspruchungskonzept anhand der Antworten berechnet. (vgl. Kapitel 1)

die Arbeitszufriedenheit gehen subjektive Motive, Erfahrungen aus dem Arbeits- und Berufsleben sowie Arbeitsemotionen mit ein⁸.

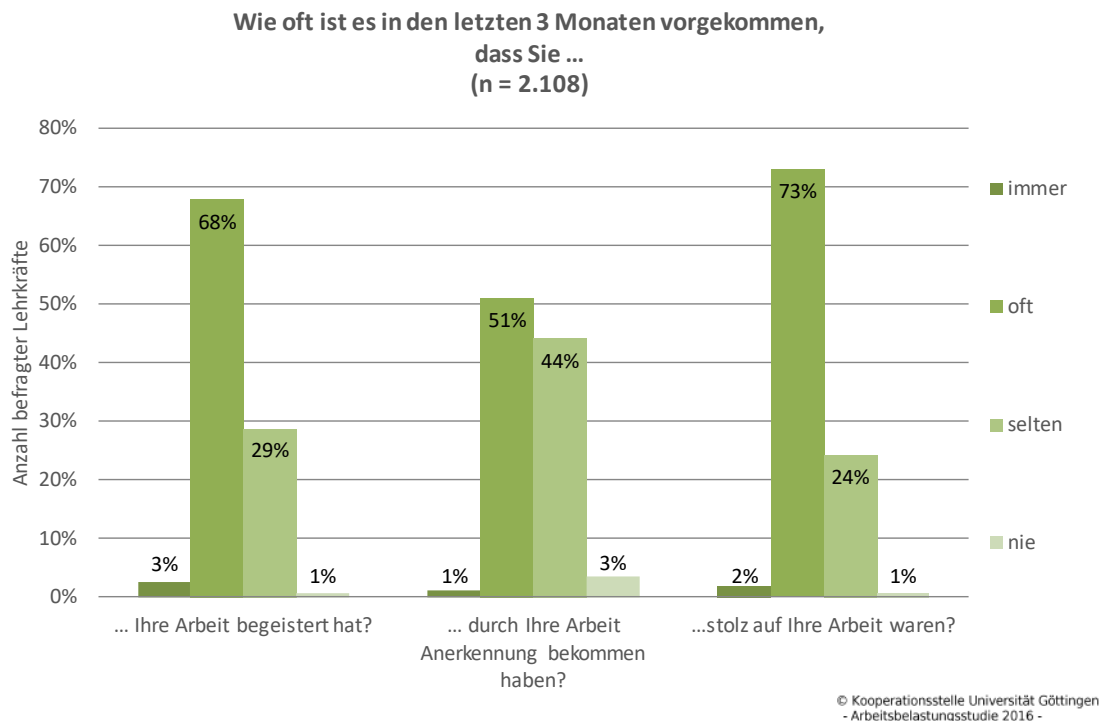


Abbildung 16: Positive Arbeitsemotionen bei Lehrkräften

So fällt auf, dass Lehrkräfte eine sehr starke Begeisterung für ihre Arbeit zeigen und sehr stolz auf ihre Arbeit sind (Abbildung 16). In dieser Hinsicht unterscheiden sie sich von anderen Beschäftigtengruppen (Fuchs/Trischler 2009, S. 43). Das dürfte einen Teil hoher Zufriedenheit bei gleichzeitig hoher Belastung erklären: Mit der Betrachtung von Arbeitsemotionen vertiefen wir die Analyse der Arbeitszufriedenheit, indem wir sehen, wie die Tätigkeit genau erlebt wird: Positive Arbeitsemotionen sind in der Regel stark ausgeprägt, wenn die Arbeitsaufgaben ganzheitlich (d. h. Planung, Ausführung und Kontrolle integrieren) und mit weiten Handlungsspielräumen ausgestattet sind und ein hohes Maß an selbstverantwortlichem Handeln ermöglichen (Fuchs 2006, S. 63), wie das bei Lehrkräften offenbar der Fall ist. Lehrkräfte in Niedersachsen sind zu über 70 % stolz auf sowie begeistert von ihrer Arbeit. In der Repräsentativbefragung waren hingegen nur 32 % der Befragten aller

⁸ Zu vergleichbaren Ergebnissen kommen auch Nübling u.a. (2012, S. 59) in einer Regressionsanalyse von 26 ausgewählten Belastungsaspekten: Arbeitszufriedenheit sei sehr stark durch psychosoziale Arbeitsbedingungen bestimmt, zu den wichtigsten 5 Einflussfaktoren zählen mit positiver Wirkung die „Führungsqualität“, das „Gemeinschaftsgefühl“ und die „Bedeutsamkeit der Arbeit“, mit negativer der „Work-privacy conflict“ (s.u.) sowie „Lärm und Stimmbelastung“.

Berufsgruppen stolz auf ihre Arbeit und begeistert 49 %. Lediglich bei der Anerkennung durch ihre Arbeit geht es den Lehrkräften wie allen anderen: 52 % der Lehrkräfte und 53 % aller Berufsgruppen erfahren Anerkennung oft oder immer (Fuchs 2007, S. 21)⁹.

Arbeitszufriedenheit ist zwar etwas ganz anderes als die Belastung bzw. Beanspruchung, die mit dem DGB-Index gemessen wird, jedoch ist mit früheren Untersuchungen (Fuchs 2006, S. 118) belegt, dass es einen hochsignifikanten Zusammenhang zwischen den Formen der Arbeitszufriedenheit und der Bewertung der Qualität der Arbeit gibt: Je günstiger die Arbeitssituation bewertet wird, desto größer ist der Anteil der Befragten, mit einer progressiven oder stabilen Arbeitszufriedenheit.

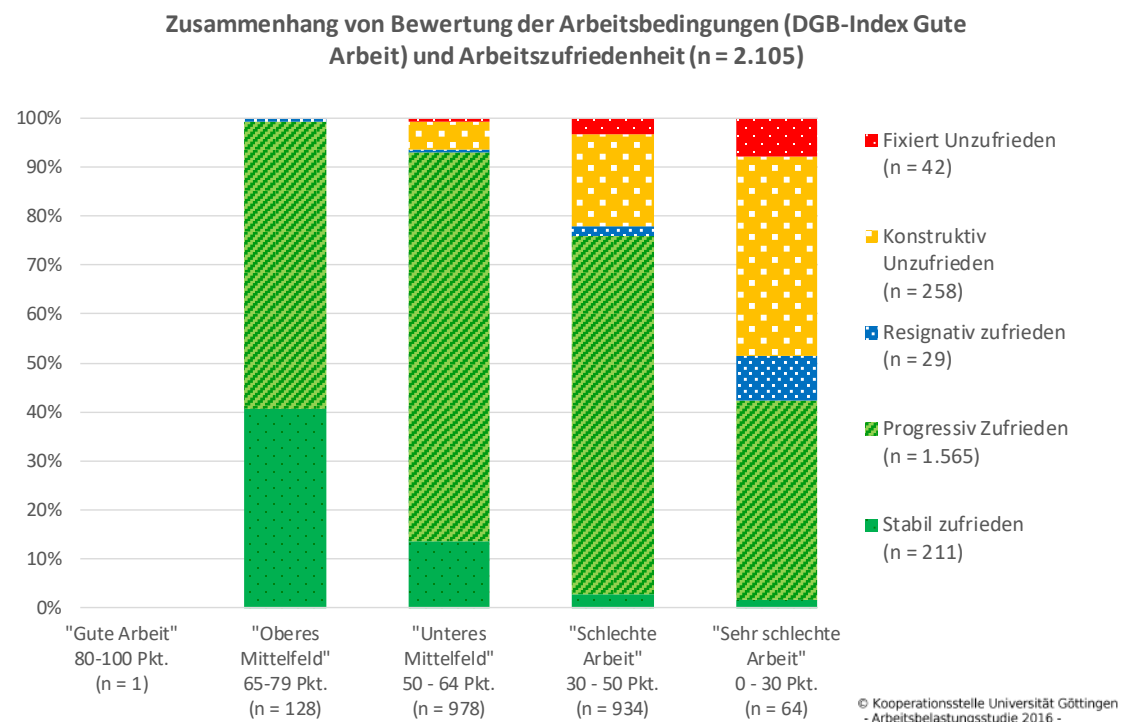
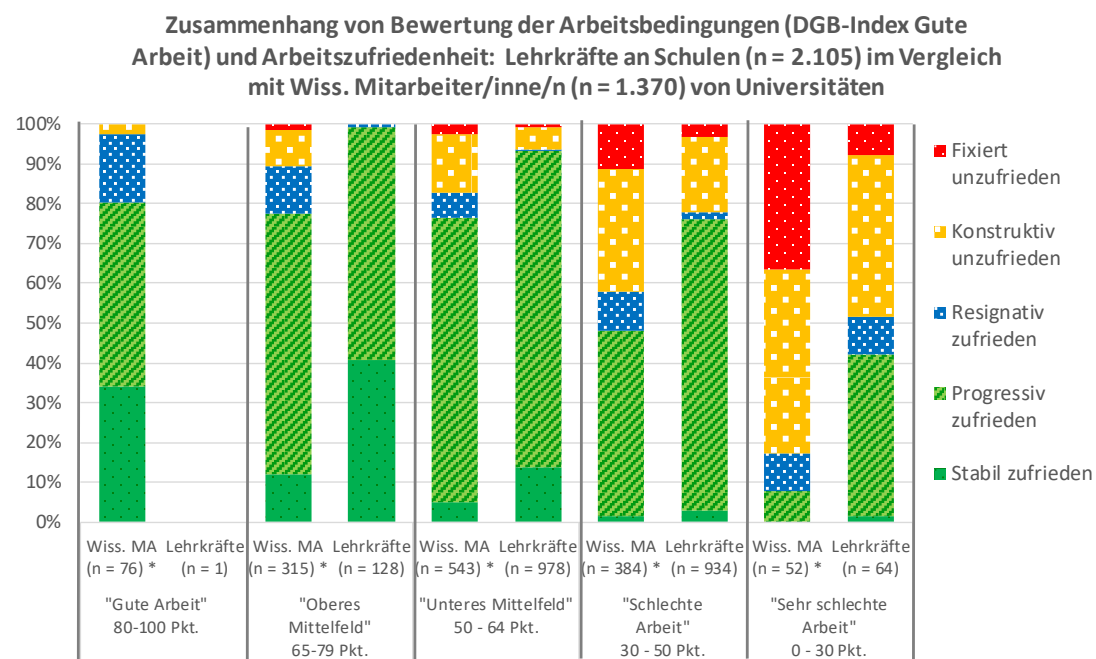


Abbildung 17: Zusammenhang von Arbeitsbedingungen und Arbeitszufriedenheit bei Lehrkräften

Es war zu erwarten, dass für die Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte dieser Zusammenhang ebenfalls gilt. Und dies ist auch der Fall (vgl. Abbildung 17). Während in den beiden Gruppen mit einer Bewertung der Arbeitsbedingungen im Mittelfeld mehr als 93 % der Befragten zufrieden sind, liegt der Anteil bei schlechter Arbeit bei 76 %, bei sehr schlechter Arbeit nur bei 42 %. Allerdings zeigt der Vergleich mit Wissenschaftlichen Mitarbeiter/inne/n von Uni-

⁹ Die Fragen zur Arbeitsemotion sind nicht mehr Teil der regelmäßigen Repräsentativbefragung des DGB-Index Gute Arbeit, daher greifen wir zu Vergleichszwecken auf den Jahrgang 2007 zurück.

versitäten, dass Lehrkräfte bei gleicher Bewertung der Arbeitsbedingungen durchweg eine höhere Arbeitszufriedenheit aufweisen, d. h. die langfristig überdauernde Arbeitseinstellung wird bei Lehrkräften durch die mit dem DGB-Index erhobenen Arbeitsbedingungen weniger stark beeinflusst. So kommen bei Wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen unter sehr schlechten Arbeitsbedingungen nur noch 8 % zu einer progressiven Arbeitszufriedenheit, während es bei Lehrkräften über 40 % sind (Abbildung 18). Die extrem hohe Arbeitszufriedenheit bei Lehrkräften setzt den bekannten Zusammenhang der Bewertung der Arbeitsbedingungen und Arbeitszufriedenheit also nicht außer Kraft, die Zufriedenheitswerte gehen mit der Qualität der Arbeitsbedingungen zurück, bleiben aber auf einem vergleichsweise hohen Niveau.



* Mitarbeiterbefragungen an verschiedenen deutschen Hochschulen 2012 - 2014

© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Arbeitsbelastungsstudie 2016 -

Abbildung 18: Zusammenhang von Arbeitsbedingungen und Arbeitszufriedenheit – Lehrkräfte im Vergleich mit Wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen

2.3 Gesundheit und Arbeitsfähigkeit

Die Qualität der Arbeitsbedingungen und der damit verbundenen Belastung und Beanspruchung beeinflusst nicht nur die Arbeitszufriedenheit, sondern hat auch Auswirkungen auf das subjektive Gesundheitsempfinden und die Gesundheit der Lehrkräfte. Gesundheitsempfinden ist u. a. eine Folge einwirkender Belastung und ihrer subjektiven Verarbeitung. Je

nach Exposition der Beanspruchung und den persönlichen Voraussetzungen zu ihrer Bewältigung (Qualifikation, persönliche Ressourcen, Resilienz usw.) können unter gleich erscheinenden Belastungsbedingungen sehr unterschiedliche Folgen auftreten.

Als Indikatoren für negative Folgen hoher Beanspruchung durch die Arbeitstätigkeit können die negativen Arbeitseemotionen angesehen werden. 54 % der Lehrkräfte geben an, dass sie sich in den letzten Monaten leer und ausgebrannt gefühlt haben, 67,3 % konnten sich auch in ihrer Freizeit nicht richtig erholen. Das ist ein deutlicher Hinweis auf psychische Folgen der Belastung und drohende Gesundheitsrisiken, da in der Arbeitswissenschaft davon ausgegangen wird, dass kurzfristige negative Beanspruchungsfolgen von Belastung durch Erholung ausgeglichen werden muss, damit die psychische und physische Leistungsfähigkeit langfristig aufrecht erhalten werden kann (Wendsche/Lohmann-Haislah 2016, S. 13). Die Lehrkräfte unterscheiden sich in dieser Hinsicht kaum von Beschäftigten aller Berufsgruppen in Deutschland (52 % bzw. 60 %) (Fuchs 2007, S. 21). Einen deutlichen Unterschied gibt es jedoch: Während Beschäftigte aller Berufsgruppen im Durchschnitt zu 70 % angeben, dass sie ihre Arbeitssituation als frustrierend erlebt haben, sagen dies niedersächsische Lehrkräfte nur halb so oft (37 %) (Abbildung 19). Auch dies dürfte zur Aufklärung des scheinbaren Widerspruchs von Belastung und Zufriedenheit beitragen.

Für die Einschätzung der zukünftigen oder langfristigen Arbeitsfähigkeit wird in der Arbeitswissenschaft gern auf eine bewährte Kombination der Selbstbeurteilung des aktuellen Anforderungsniveaus und einer Prognose der eigenen Arbeitsfähigkeit zurückgegriffen. Die Frage an die Lehrkräfte lautet: "Meinen Sie, dass Sie unter den derzeitigen Anforderungen ihre jetzige Tätigkeit bis zum Rentenalter ohne Einschränkungen ausüben können?". Es handelt sich hierbei zwar um eine subjektive Einschätzung, sie trifft jedoch eine verblüffend gute Einschätzung der weiteren Arbeitsfähigkeit. Dies zeigen Forschungsbefunde:

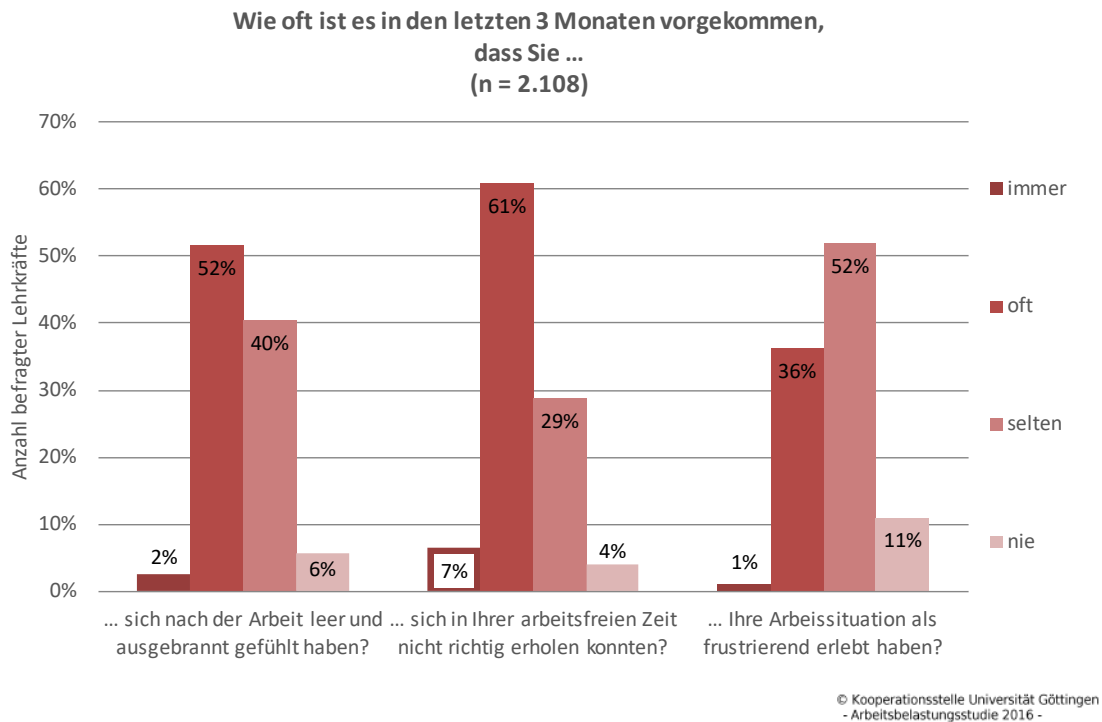


Abbildung 19: Negative Arbeitseemotionen bei Lehrkräften

- Die Anzahl der gesundheitlichen Beschwerden (19 Arten), unter denen Befragte an Arbeitstagen leiden, und der Anteil der Befragten, die glauben ihre Tätigkeit nicht bis zur Rente ausüben zu können, nimmt zu, je schlechter die Arbeitsbedingungen beurteilt werden (Fuchs 2006, S. 127).
- Es besteht ein starker, signifikanter und stabiler Zusammenhang zwischen der mit dem DGB-Index bewerteten Arbeitssituation und dem Anteil derjenigen, die glauben, nicht bis zur Rente durchhalten zu können (Kistler 2008, S. 45; DGB Index Gute Arbeit 2013).
- Es besteht ein starker, signifikanter Zusammenhang zwischen Berufsgruppen, in denen der Anteil der Befragten, die glauben nicht bis zur Rente durchhalten zu können, hoch ist und dem Anteil an Erwerbsminderungsrenten an den Rentenzugängen (Conrads/Ebert/Kistler 2007, S. 5; Kistler/Trischler/Bäcker 2009, S. 12f).
- Die subjektiv bewertete Arbeitsfähigkeit steht im Zusammenhang mit Kennziffern wie Fehlzeiten und Bereitschaft zum Arbeitgeberwechsel (Kistler/Trischler/Bäcker 2009, S. 14).

Damit kann diese Frage als grober Indikator für die tatsächliche Arbeitsfähigkeit verwendet werden. Wie sind die Ergebnisse der Befragung niedersächsischer Lehrkräfte? (Abbildung 20)

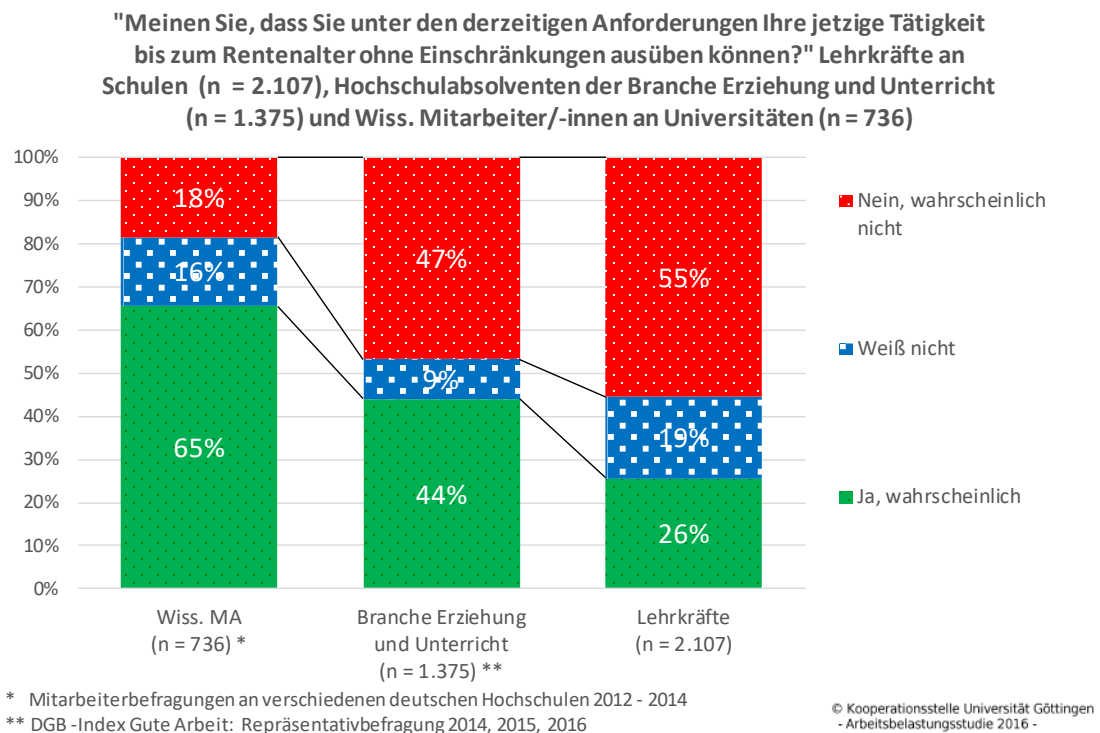


Abbildung 20: Beurteilung der langfristigen Arbeitsfähigkeit

Lehrkräfte urteilen sehr viel ungünstiger über ihre langfristige Arbeitsfähigkeit als vergleichbare Berufsgruppen: 55 % der Lehrkräfte, 47 % der Befragten der Branche Erziehung und Unterricht (Hochschulabsolventen, 2014-2016) und nur 18 % der Wissenschaftler/innen (2012-2014) erwarten gesundheitliche Einschränkungen. Dabei beurteilen niedersächsische Lehrkräfte auch deutlich skeptischer als Lehrkräfte in der Repräsentativbefragung 2007 und 2008 (34 % nein).

Auch in diesem Fall besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Qualität der Arbeit und der Einschätzung der langfristigen Arbeitsfähigkeit (Abbildung 21). Das heißt praktisch gesprochen, es empfiehlt sich die Arbeitsqualität der Lehrkräfte zu verbessern, weil dies die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass sie das Rentenalter gesund und im Beruf erleben können.

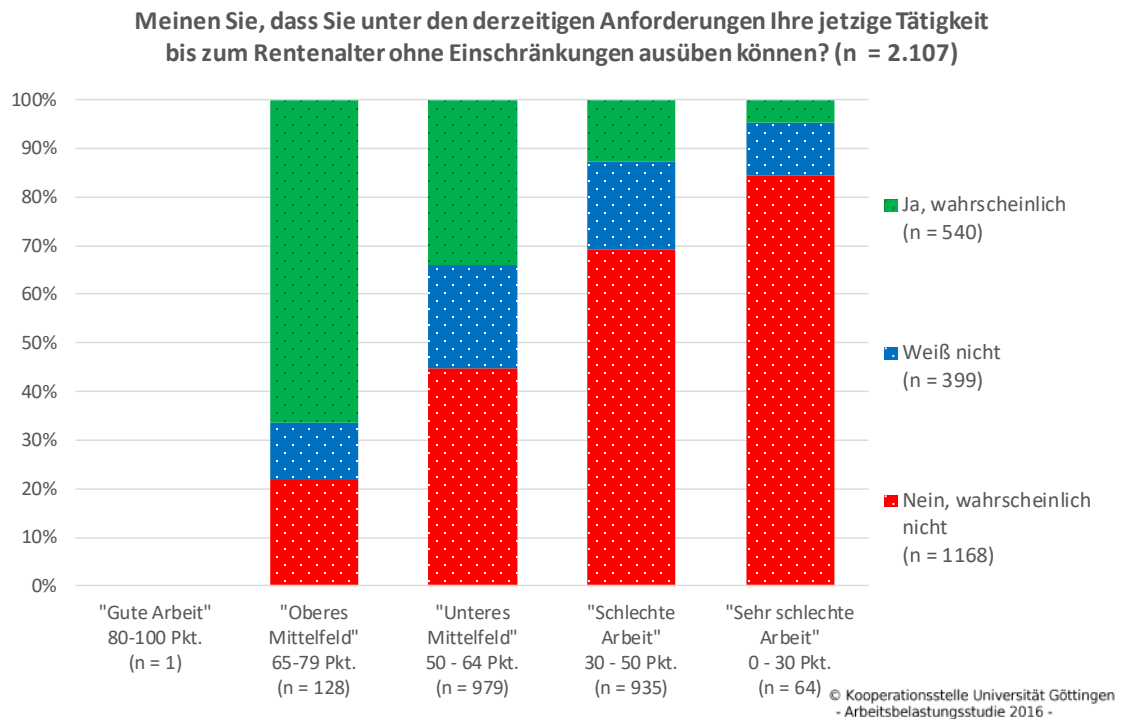
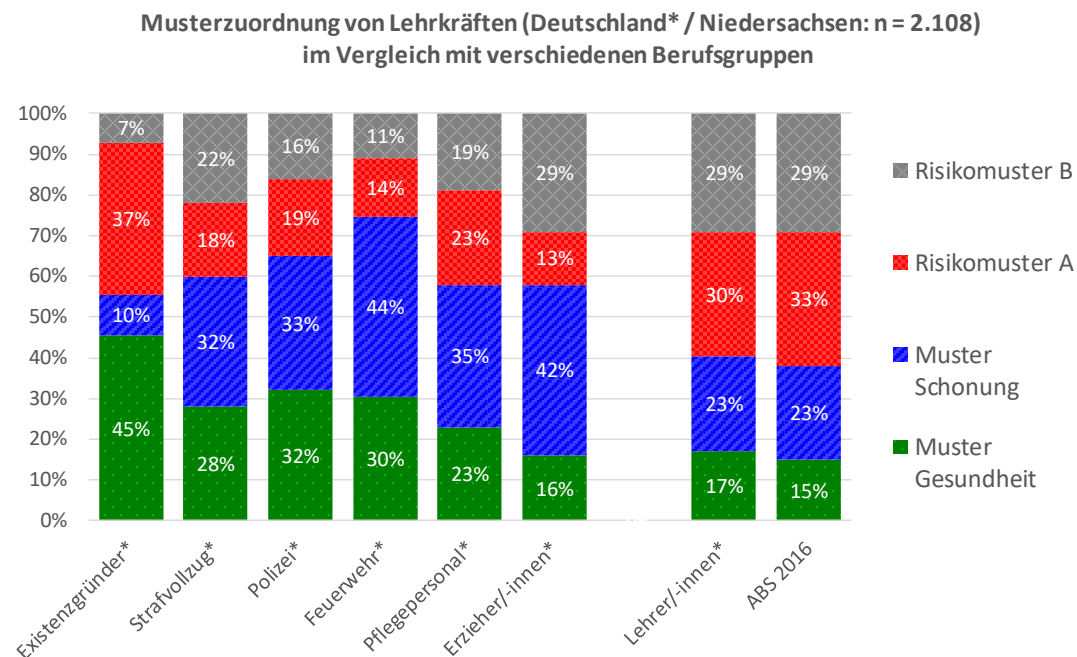


Abbildung 21: Arbeitsfähigkeit und Arbeitsbedingungen

Als dritten Beleg für die Existenz von Gesundheitsrisiken und bedenklichen Gesundheitssituation vieler Lehrkräfte soll an dieser Stelle der Vergleich der Arbeitsbezogenen Erlebens- und Verhaltensmuster (AVEM) angeführt werden, die nach langjährigen Untersuchungen (Schaarschmidt/Fischer 2013; Schaarschmidt/Kieschke 2007b; Schaarschmidt 2005) als Indikator für psychische Gesundheit fungieren können. Wir haben das Instrument in Kapitel 1 bereits vorgestellt und werden die Ergebnisse in Kapitel 8 genauer diskutieren. An dieser Stelle soll lediglich dargestellt werden, dass Lehrkräfte im Vergleich zu anderen Berufsgruppen besonderen Gesundheitsrisiken ausgesetzt sind: Über 60 % der Lehrkräfte weisen in Reaktion und Verarbeitung ihrer Berufssituation eines von zwei Erlebens- und Verhaltensmustern auf, die als „Risikomuster“ beschrieben werden (Schaarschmidt 2005). Keine andere untersuchte Berufsgruppe erreicht annähernd solch hohe Werte und ist damit in ihrer psychischen Gesundheit so stark gefährdet (Abbildung 20).



* Erhebungszeitraum 1995 - 2002 (Schaarschmidt 2005, S. 42) Grafik: Eigene Darstellung

© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Arbeitsbelastungsstudie 2016 -

Abbildung 22: Risikomuster im Vergleich der Berufsgruppen

Für Risikomuster A gilt: „Das Gesundheitsrisiko besteht in der Selbstüberforderung. Lehrer dieses Typs sind oftmals ihrer hohen Einsatzbereitschaft wegen besonders geschätzt. Doch ist abzusehen, dass auf Dauer die Kraft nicht ausreicht, den Belastungen des Berufs standzuhalten. Nicht selten ist mit dem Übergang zum folgenden Risikomuster B zu rechnen (Burnout-Prozess). (...) Bei diesem zweifellos problematischsten Muster sind permanentes Überforderungserleben, Erschöpfung und Resignation vorherrschend. Das AVEM-Profil weist überwiegend geringe Ausprägungen in den Merkmalen des Arbeitsengagements, deutliche Einschränkungen in der Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen und (stark) negative Emotionen aus. In seinem Erscheinungsbild entspricht dieses Muster den Symptomen in den letzten Stadien eines Burnout-Prozesses, dennoch kann es nicht in allen Fällen mit Burnout gleichgesetzt werden. (...) Klar ist, dass bei stärkerer Ausprägung des Musters B der Betroffene kaum (noch) ein guter Lehrer sein kann. Die verbliebene Kraft reicht dazu nicht aus. Sie wird aufgewendet, um irgendwie „über die Runden“ zu kommen.“ (vgl. dazu Schaarschmidt & Kieschke, 2007a, S. 22f).

2.4 Vereinbarkeit berufliches und privates Leben

Lehrkräfte haben einen Beruf, bei dem sie aufgrund ihres Arbeitszeitmodells der Pflichtstundenvorgabe einerseits ein hohes Maß an individueller Gestaltungsfreiheit hinsichtlich der

zeitlichen und örtlichen Lage der Arbeit haben, andererseits aber die Trennung von Arbeit und Privatleben besonders schwierig ist, weil ein hoher Anteil der Arbeitszeit im häuslichen Arbeitszimmer nachmittags, abends und am Wochenende erledigt wird. Die Frage nach der „Work-Life-Balance“ zielt darauf, den Einfluss der Arbeit auf das private und soziale Leben der Lehrkräfte und die Möglichkeiten der Vereinbarkeit von privaten bzw. familiären und beruflichen Interessen abzuschätzen. Sie gibt Hinweise auf mögliche Gefährdungen der psychischen Gesundheit der Lehrkräfte: *„Es kann als gesichert gelten, dass Work-Life-Balance mit psychischer Gesundheit und Arbeitsbedingungen mit der Work-Life-Balance zusammenhängen.“* (Wöhrmann 2016, S. 72).

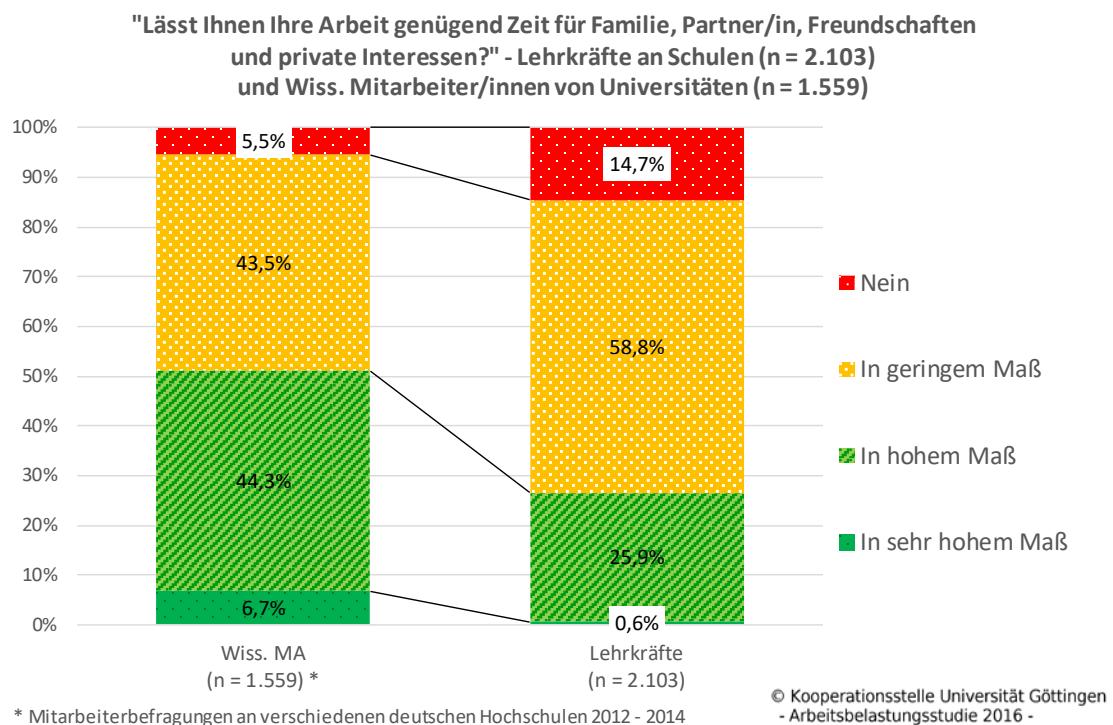


Abbildung 23: Work-Life-Balance im Vergleich

Der Vergleich¹⁰ mit Wissenschaftlichen Mitarbeiter/inne/n ergibt ein deutlich kritisches Bild der Vereinbarkeit für Lehrkräfte (Abbildung 23): Trotz der Freiheiten in der Arbeitszeitgestaltung urteilen 14,7 %, dass sie keine Zeit für private Interessen hätten, 58,8 % sehen die Vereinbarkeit als in geringem Maße gegeben an. Bei Wissenschaftler/inne/n ist hingegen die

¹⁰ Die Frage zur Vereinbarkeit gehört nicht zum jährlichen Erhebungsbestand der Repräsentativbefragung DGB-Index Gute Arbeit, daher fehlen aktuelle Vergleichsdaten zur Branche Erziehung und Unterricht.

Mehrheit (51 %) der Ansicht, die Vereinbarkeit sei in hohem bzw. sehr hohem Maße gegeben. Die bei niedersächsischen Lehrkräften erhobenen Daten weichen deutlich ab von den Daten des DGB-Index von 2007, in denen (ähnlich wie bei den Wissenschaftler/inne/n) eine Mehrheit von 61 % der Lehrkräfte die Vereinbarkeit in hohem, bzw. sehr hohem Maße als gegeben angesehen hatte. In Niedersachsen (2016) ist der Wert nur halb so hoch. Dies kann durchaus eine Folge der Sensibilisierung der niedersächsischen Lehrkräfte für die Arbeitszeitproblematik sein, da die Befragten der Belastungsstudie auch schon an der Niedersächsischen Arbeitszeitstudie fast alle vollständig teilgenommen haben, d. h. sie haben ein Schuljahr lang ihre Arbeitszeit täglich minutengenau protokolliert. Aufgrund der damit verbundenen Sensibilisierung für Vereinbarkeitsprobleme sind deutlich kritischere Urteile bei Arbeitszeitfragen nicht überraschend. Allerdings ist es kein neuer Befund, dass Lehrkräfte viel stärker unter Vereinbarkeitsproblemen leiden: Auch in der Gefährdungsbeurteilung in Baden-Württemberg, bei der fast 55.000 Lehrkräfte befragt wurden, fielen die Werte für die „Unvereinbarkeit von Berufs- und Privatleben (Work-Privacy Conflict)“ *weitaus höher aus, als der Durchschnittswert aller Berufe*“ (Nübling u. a. 2012, S. 38).

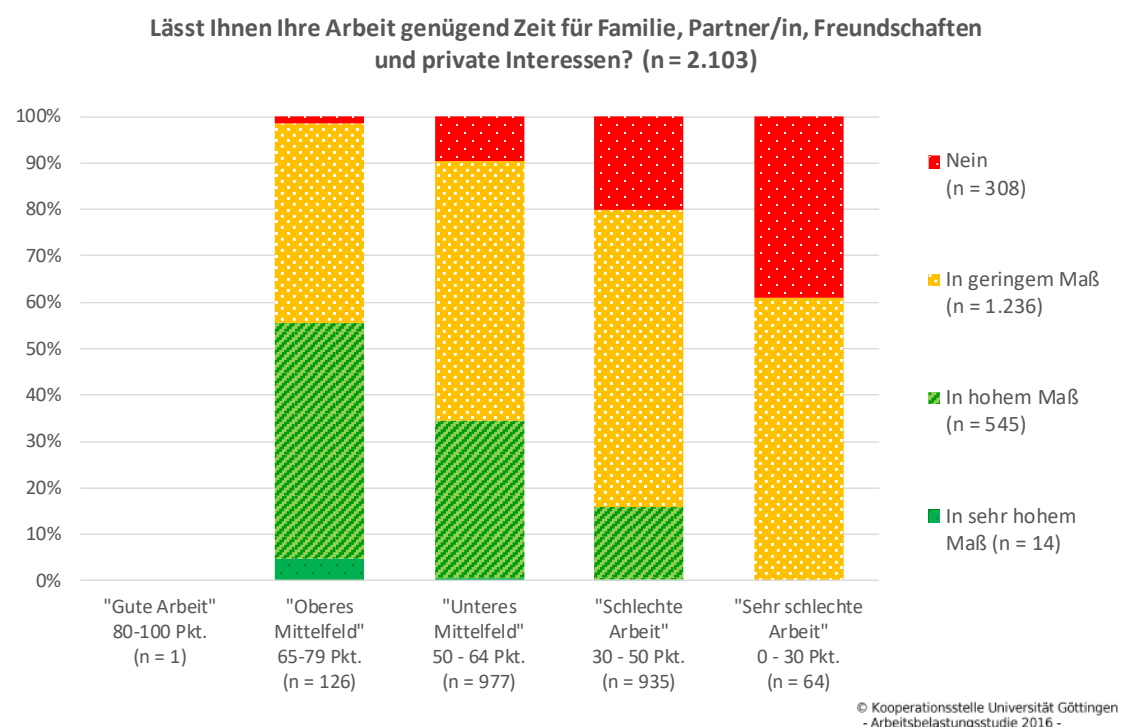


Abbildung 24: Zusammenhang von Arbeitsbedingungen und Work-Life-Balance

Die von Wöhrmann (2016) auf Basis des Forschungsstandes getroffene Aussage eines Zusammenhanges von Arbeitsbedingungen und Work-Life-Balance können wir empirisch für niedersächsische Lehrkräfte bestätigen (Abbildung 24): In der Gruppe mit „sehr schlechten

Arbeitsbedingungen“ werden ausschließlich Vereinbarkeitsprobleme artikuliert, während in der Gruppe des „Oberen Mittelfelds“ mehr als die Hälfte der Lehrkräfte in hohem Maß mit ihrer Work-Life-Balance zufrieden sind.

Nach den Ergebnissen aus Baden-Württemberg, hat der „Work-Privacy Conflict“ eine zentrale Bedeutung für die Folgen der Belastung: Burnout-Indikatoren sowie für die Gesundheit von Lehrkräften (Nübling u. a. 2012, S. 66f).

2.5 Verbundenheit mit dem Arbeitgeber

Die Frage nach der Verbundenheit mit dem Arbeitgeber stellt die Befragten vor die hypothetische Alternative („wenn Sie die Möglichkeiten hätten“) ihren Arbeitgeber zu wechseln. Die Frage ist vielleicht bei verbeamteten Lehrkräften noch hypothetischer, als bei anderen Berufsgruppen. Es ist jedenfalls nicht davon auszugehen, dass die Lehrkräfte bei der Beantwortung Auskunft über ihre tatsächliche Wechselbereitschaft geben. Die Antworten sind eher als Hinweis auf die allgemeine Verbundenheit mit dem Arbeitgeber zu werten. Und hier gibt es zunächst gute Nachrichten, denn die Lehrkräfte kommen zu 68 % zu dem Schluss, dass sie auch dann, wenn sie die Möglichkeit hätten, nicht wechseln wollten (Abbildung 25). Dagegen sehen nur 16 % einen Wechsel als wahrscheinlich an. Damit weisen die Lehrkräfte (trotz überwiegendem Beamtenstatus) allerdings eine geringere Verbundenheit mit dem Arbeitgeber auf als die Vergleichsgruppe der Branche Erziehung und Unterricht.

Dies ist möglicherweise auf die schlechteren Arbeitsbedingungen gegenüber der Branche Erziehung und Unterricht zurück zu führen, denn es gibt einen hochsignifikanten Zusammenhang zwischen der Bewertung der Arbeitsbedingungen nach dem DGB-Index Gute Arbeit und der Verbundenheit mit dem Arbeitgeber (Abbildung 26). Der Anteil der Wechselwilligen erhöht sich bei „Schlechter Arbeit“ auf 23 %, bei „Sehr schlechter Arbeit“ auf nahezu 50 % der Befragten, während im Oberen Mittelfeld über 95 % der Befragten keinen Zweifel daran lassen, dass man den Arbeitgeber nicht wechseln würde. Der Zusammenhang von Arbeitsqualität und Unternehmensbindung ist robust und wird vor allem von Fragen der Betriebskultur, vom Einkommen und sozialer Sicherheit bestimmt (DGB-Index Gute Arbeit 2015).

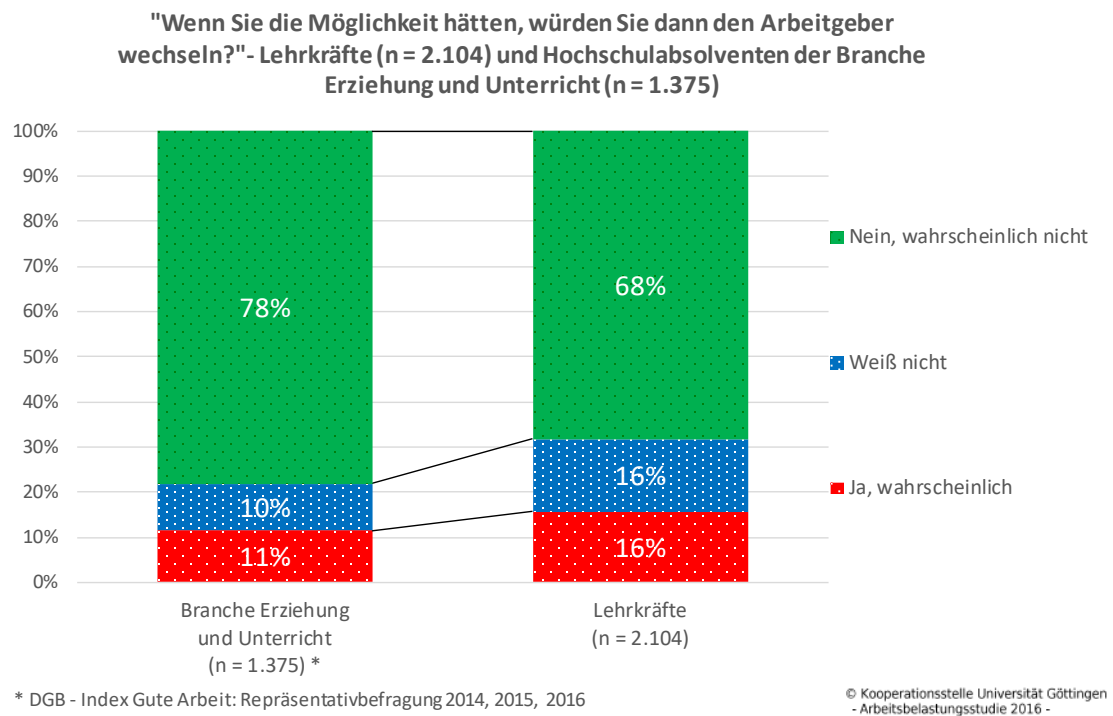


Abbildung 25: Verbundenheit mit dem Arbeitgeber im Vergleich

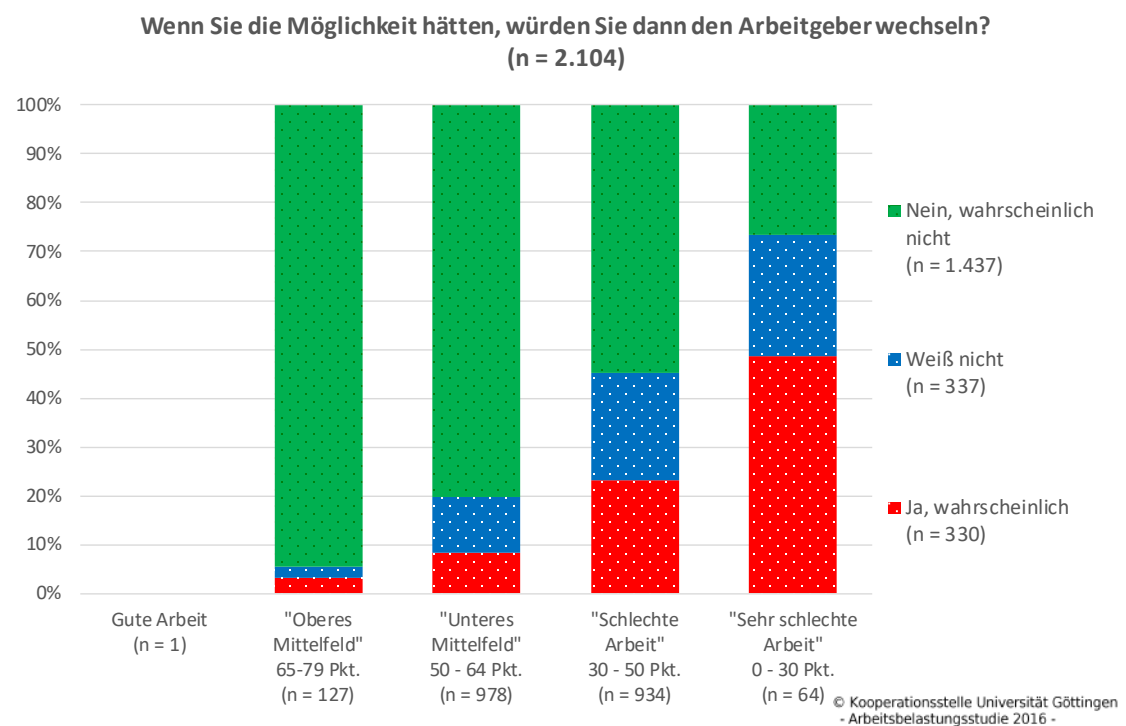


Abbildung 26: Verbundenheit mit dem Arbeitgeber und Bewertung der Arbeitsbedingungen

2.6 Herausforderungen der Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften aus dem Vergleich von Arbeitsbedingungen und Arbeitszufriedenheit

Die Ergebnisse dieses Kapitels zeigen, dass niedersächsische Lehrkräfte ihre Arbeitsbedingungen ausgesprochen kritisch beurteilen und gleichzeitig eine sehr hohe Arbeitszufriedenheit an den Tag legen. Dies zeigt der Vergleich mit Berufsgruppen, die auf dem Arbeitsmarkt als mit dem zum Lehrer/innen-Beruf verwandt gelten dürfen. Die Arbeitsbedingungen von Lehrkräften in Niedersachsen sind weniger attraktiv, als die der Vergleichsberufe. Dieser Befund ist stabil, auch wenn bezüglich konkreter Ausprägungen relativierend in Betracht gezogen werden muss, dass Mitglieder des untersuchten Samples aufgrund der Teilnahme an der einjährigen Arbeitserfassung sicherlich besonders sensibilisiert sind.

Gleichzeitig über schlechte Arbeitsbedingungen klagen und hoch zufrieden mit dem Beruf sein, steht keineswegs im Widerspruch, da die Beurteilung konkreter Arbeitsbelastungen und die eher langfristig angelegte Zufriedenheit mit der Berufstätigkeit zwei unterschiedliche Konstrukte bilden. Der auffällig hohe Anteil an Progressiv Zufriedenen unter den Lehrkräften nimmt das Unmutspotenzial gegen die Arbeitsbedingungen auf und verweist darauf, dass Lehrkräfte sowohl den Anspruch formulieren, als auch die Bereitschaft zum Ausdruck bringen, sich an einer Verbesserung ihrer Situation aktiv zu beteiligen. Es gibt einen hochsignifikanten Zusammenhang zwischen der Qualität der Arbeitsbedingungen (gemessen mit dem DGB-Index Gute Arbeit) und der Arbeitszufriedenheit. Je schlechter die Arbeitsbedingungen bewertet werden, desto höher ist der Anteil der Unzufriedenen und den Resignativ Zufriedenen. Ein ähnlicher Zusammenhang ist ebenfalls gültig für die Work-Life-Balance, die Einschätzung der langfristigen Arbeitsfähigkeit (Gesundheit) und die Verbundenheit mit dem Arbeitgeber.

Die Vergleichsdaten zur langfristigen Arbeitsfähigkeit und Gesundheit zeigen ein höheres Maß an Gefährdungen als in den Vergleichsberufen: 55 % der Lehrkräfte sehen ihre langfristige Arbeitsfähigkeit bedroht und 60 % der Lehrkräfte sind einem Risikomuster der Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster zuzuordnen. In keinem anderen untersuchten Beruf werden solch hohe Werte erzielt.

Von vergleichbaren Berufsgruppen (Branche Erziehung und Unterricht bzw. Wissenschaftler/innen/n) unterscheiden sich Lehrkräfte erheblich: Sie kritisieren ihre Arbeitsbedingungen schärfer, melden deutlichere Probleme mit der Work-Life-Balance und Risiken ihrer Gesundheit *und* sie äußern sich andererseits viel zufriedener über ihren Beruf. Die Unterschiede bei

der langfristigen Arbeitsfähigkeit und bei der Verbundenheit mit dem Arbeitgeber sind dagegen geringer.

Lehrkräfte an Schulen in Niedersachsen beurteilen ihre Arbeitsbedingungen deutlich negativer als vergleichbare Berufsgruppen. Die Attraktivität des Berufes einer Lehrkraft ist im Vergleich geringer. Es wäre wenig nachhaltig, darauf zu setzen, dass die hohe Arbeitszufriedenheit Lehrkräfte auch weiterhin zur Bewältigung der hohen Arbeitsbelastung motiviert. Die Hinweise in den Befunden auf Gesundheitsrisiken verdeutlichen dies.

Der eindeutige und klare Zusammenhang zwischen der Qualität der Arbeitsbedingungen einerseits und Arbeitszufriedenheit, Gesundheit, Verbundenheit mit dem Arbeitgeber und zur Vereinbarkeit zeigt, dass mit einer Verbesserung der Arbeitsbedingungen die Situation der Lehrkräfte in Niedersachsen nachhaltig verbessert werden könnte. Der Vergleich mit anderen Berufsgruppen offenbart erhebliche Verbesserungspotenziale. Die hohe progressive Arbeitszufriedenheit gibt einen starken Hinweis darauf, dass die Lehrkräfte für eine aktive Beteiligung an einer Verbesserung der Arbeitsbedingungen und ihrer Gesundheitssituation zu gewinnen wären.

3 Analyse der Arbeitsbedingungen in Niedersächsischen Schulen

Der Vergleich der Arbeitsbedingungen zwischen verschiedenen Berufsgruppen im Kapitel 2 hat aufgezeigt, dass Lehrkräfte gegenüber anderen Berufen hinsichtlich ihrer Arbeitsbedingungen schlechter gestellt sind. Nahezu jede zweite Lehrkraft soll ihren anspruchsvollen Beruf unter Arbeitsbedingungen verrichten, die nach dem DGB-Index Gute Arbeit als „schlechte Arbeit“ zu klassifizieren sind und damit die Ansprüche an eine humane Arbeitsgestaltung schwerlich erfüllen. Viele Lehrkräfte stehen in hohem Maße unter starken Beanspruchungen, zu deren Bewältigung ihnen ausreichende Ressourcen fehlen.

Für eine gezielte Verbesserung der Arbeitsbedingungen und zur Begrenzung der psychischen Belastung bzw. einer besseren Belastungsregulation ist es wichtig zu wissen, zum einen wo die Stärken liegen, um diese zu sichern und weiterzuentwickeln, zum anderen wo die besonderen Schwerpunkte der Belastung liegen, um möglichst gezielt eingreifen zu können. Dabei interessiert auch die Frage, inwieweit wir bei Maßnahmen auf Unterschiede zwischen den verschiedenen Schulformen eingehen sollten.

Für die Analyse der Arbeitssituation verwenden wir das bereits in Kapitel 1 näher vorgestellte Instrument DGB-Index Gute Arbeit an und die damit erhobenen 42 Einzelfragen, die zu drei Themenfeldern zusammengeführt werden: Ressourcen, Belastungen und Einkommen/Sicherheit. Sie verschaffen uns einen ganzheitlichen Überblick über die Arbeitssituation und die psychische Belastung anhand eines arbeitswissenschaftlich begründeten Ausschnitts an Kriterien. Die Lehrkräfte geben zudem nicht nur Auskunft über die Belastung, sondern qualifizieren auch genauer, inwieweit sie sich durch diese Belastung subjektiv beansprucht fühlen. Wie in Kapitel 1 bereits ausgeführt, ist mit der Feststellung einer negativen Beanspruchung noch keine Aussage über die kurzfristigen oder langfristigen Folgen verbunden.

Im DGB-Index wird die Arbeitssituation üblicherweise mit liegenden Balkendiagrammen dargestellt, deren Färbung die Qualität der Arbeit in den betrachteten Dimensionen bereits erkennen lässt (Abbildung 27): Grün signalisiert gute Arbeit, blau eine Arbeitsqualität im Mittelfeld, rot schlechte Arbeit. Abgebildet werden 11 Kriterien (z. B. „Gestaltungsmöglichkeiten“), die daraus gebildeten Teilindices (z. B. Ressourcen) und als oberster Balken der Gesamtwert des Index. Neben den Balkendiagrammen wurden zum Vergleich in einer „Fieberkurve“ die Werte der Branche Erziehung und Unterricht aufgetragen. Die quadratisch gerahmten Werte (z. B. Gesamtwert 50) stehen für die 2.108 befragten Lehrkräfte in Nieder-

sachsen. Die rund gerahmten Werte (z. B. Gesamtwert 61) für die 1.378 Teilnehmer/innen der Repräsentativbefragung der Jahre 2014-2016, die aus der Branche Erziehung und Unterricht stammen und einen Hochschulabschluss erworben haben. Sie sind also mit Lehrkräften bezüglich Qualifikation und Tätigkeit gut vergleichbar.

3.1 Die Arbeitsbedingungen von Lehrkräften in Niedersachsen

Mit der Nennung der Gesamtindexwerte sind wir beim Thema angelangt: Während Lehrkräfte in Niedersachsen lediglich auf einen Wert von 50 Indexpunkten kommen und damit gerade noch die Gesamtbewertung „Schlechte Arbeitsqualität“ vermeiden können, erreicht die Branche Erziehung und Unterricht (bundesweit) 61 Punkte und bewegt sich im unteren Mittelfeld der Arbeitsqualität. In keinem Einzelkriterium liegen die Werte der Lehrkräfte auf dem Niveau ihrer Vergleichsgruppe oder überschreiten sie. Die Situation von Lehrkräften an Niedersächsischen Schulen ist in jeder Hinsicht ungünstiger.

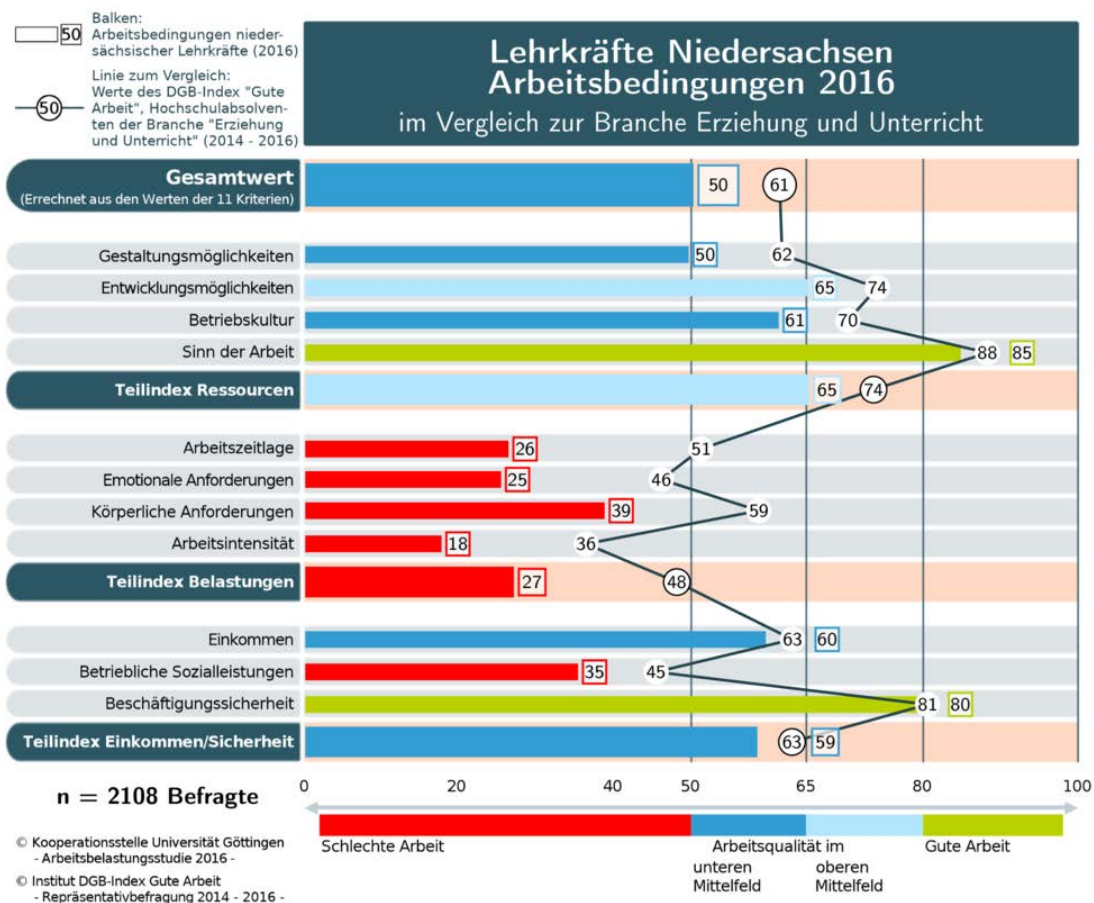


Abbildung 27: Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte in Niedersachsen nach dem DGB-Index Gute Arbeit im Vergleich mit der Branche Erziehung und Unterricht

Die Farbgebung hebt die Stärken des Erziehungsberufes heraus: Grün gefärbt sind die Kriterien „Sinn der Arbeit“ sowie „Beschäftigungssicherheit“, welche im Bereich guter Arbeit liegen. Im Mittelfeld (blau) liegen die Ressourcen. Man sieht auf einen Blick, dass der Schwerpunkt der Problematik bei den Belastungen¹¹ liegt (zzgl. Betriebliche Sozialleistungen). Alle Kriterien des Teilindex Belastungen sind ausnahmslos rot eingefärbt („Schlechte Arbeitsqualität“) und halten weiten Abstand zur Vergleichsgruppe: Der Mittelwert liegt mit 27 Punkten ganze 21 Punkte unter der Vergleichsgruppe. Das ist enorm. Die Unterschiede beim Teilindex Ressourcen (9 Punkte) und Teilindex Einkommen/Sicherheit (4 Punkte) sind deutlich geringer.

Es liegt auch nicht an der Wahl der Vergleichsgruppe, dass die Situation der Lehrkräfte in jeder Hinsicht ungünstiger erscheint. Die Arbeitssituation der Lehrkräfte würde sich nicht völlig anders darstellen, wenn wir zum Vergleich den Durchschnitt aller Berufsgruppen heranziehen würden, die sich an der Repräsentativbefragung des DGB-Index Gute Arbeit zum Beispiel 2016 beteiligt haben: Hier liegen die Teilindexwerte für Ressourcen (69 Punkte) und Belastungen (61,3 Punkte) ebenfalls deutlich oberhalb des Wertes der Lehrkräfte, nur bei Einkommen & Sicherheit (58,0 Punkte) stehen Lehrkräfte mit 59 Punkten unwesentlich besser da (uz Bonn 2016).

Schauen wir uns die Teilindices näher an, indem wir die Einzelfragen betrachten, die in die in der Abbildung dargestellten Kriterien und damit jeweils in den Teilindex einfließen.

3.1.1 Ressourcen näher betrachtet

Die besondere Stärke des Erziehungsberufes liegt offenbar darin, dass der Sinn der Arbeit auf der Hand liegt (vgl. Abbildung 28). Der Indexwert beträgt starke 85 Punkte und die Lehrkräfte haben zu ca. 90 % den Eindruck, mit ihrer Arbeit einen wichtigen Beitrag für die Schule bzw. für die Gesellschaft zu leisten und 97,1 % identifizieren sich mit ihrem Beruf in hohem oder sehr hohem Maße. Nur für sehr wenige ergeben sich aus der Identifikation mit der Arbeit auch Beanspruchungen (2,1 % beansprucht es (eher) stark).

¹¹ Im DGB-Index wird sprachlich zwischen „Belastungen“ und „Ressourcen“ unterschieden, weil z.B. Gestaltungsmöglichkeiten oder eine unterstützende Betriebskultur eher zur Belastungsregulation beitragen, also ausgleichen und unterstützen. Diese Begrifflichkeit weicht ab vom hier verwendeten arbeitswissenschaftlichen Begriff der „Belastung“ (Singular!), der wertfrei die „Gesamtheit aller erfassbaren Einflüsse“ umfasst, also auch „Ressourcen“ (v. a. wenn sie fehlen).

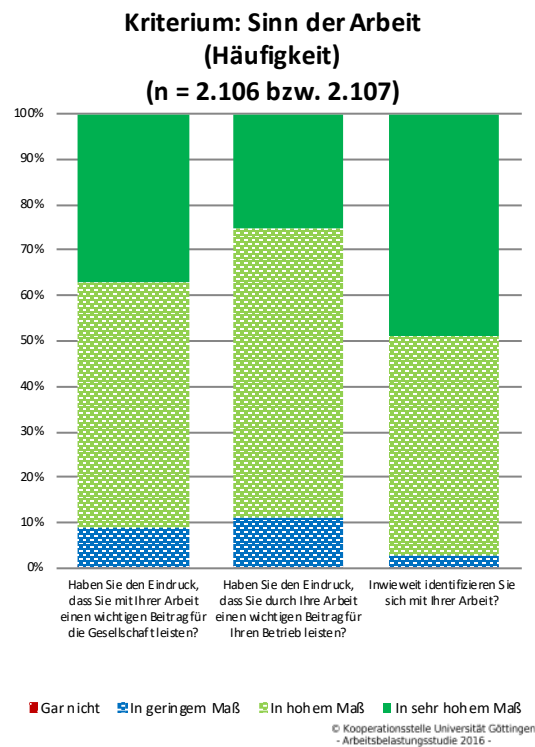


Abbildung 28: Häufigkeitsverteilung der Lehrkräfte in Niedersachsen im Kriterium Sinn der Arbeit - Indexwert: 85 Punkte

Die Entwicklungsmöglichkeiten bewegen sich mit 65 Punkten im oberen Mittelfeld (vgl. Abbildung 29). Einschränkungen werden vor allem aufgrund fehlender Aufstiegsmöglichkeiten gemacht: 20 % sehen keine Aufstiegsmöglichkeiten, 18,2 % empfinden dies als (eher) stark beanspruchend. Bei den anderen Dimensionen sind es deutlich weniger, die hier Beanspruchungen wahrnehmen.

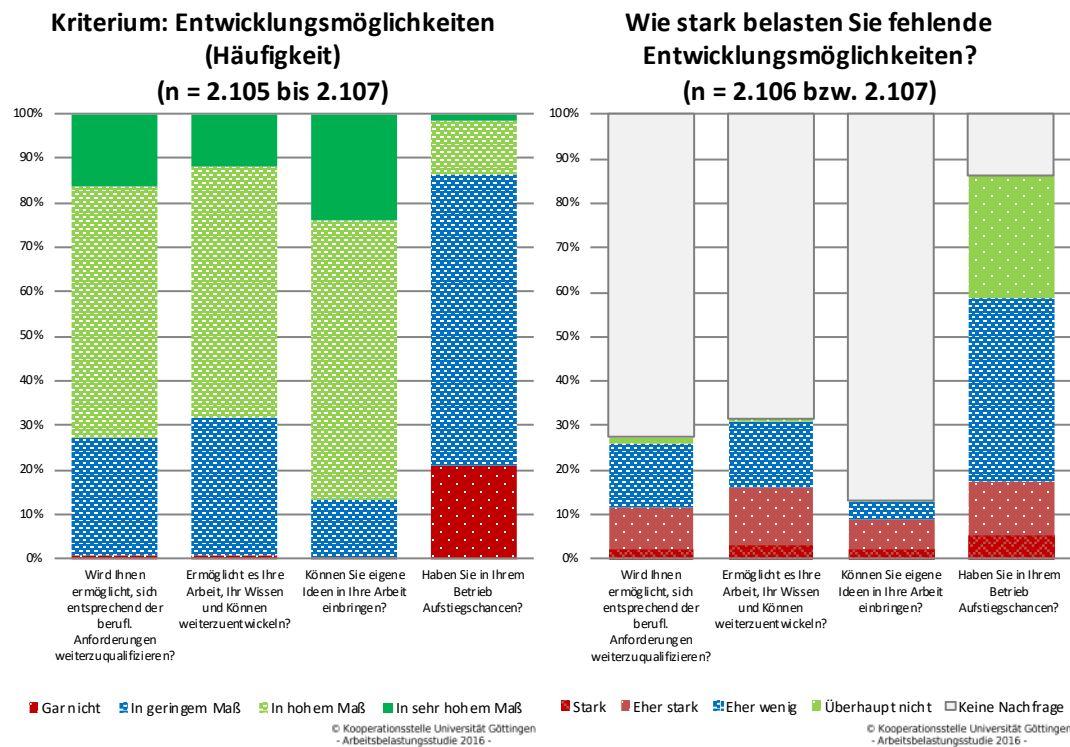


Abbildung 29: Häufigkeitsverteilung und Beanspruchungen der Lehrkräfte in Niedersachsen im Kriterium Entwicklungsmöglichkeiten - Indexwert: 65 Punkte

Auch die Betriebskultur kann mit 61 Punkten als Stärke der Arbeitssituation von Lehrkräften gesehen werden (vgl. Abbildung 30). Eine deutliche Mehrheit der Lehrkräfte erlebt in (sehr) hohem Maße ein offenes Meinungsklima, wird rechtzeitig über wichtige Entscheidungen informiert und erlebt eine Förderung der Kollegialität. Während 63,1 % sagen, dass ihnen ihr/e Vorgesetzte/r Wertschätzung entgegenbringt sagen sogar 87,7 %, dass sie von Kolleg/inne/n Unterstützung erfahren. In dem Augenblick, wo die Betriebskultur problematisch wird, werden jedoch Beanspruchungen spürbar: Für 41,8 % resultieren (eher) starke Beanspruchungen aus nicht rechtzeitiger Information, für 37 % aus einem schlechten Meinungsklima und für immerhin jede vierte Lehrkraft (25,1 %) die fehlende Wertschätzung ihrer / ihres Vorgesetzten.

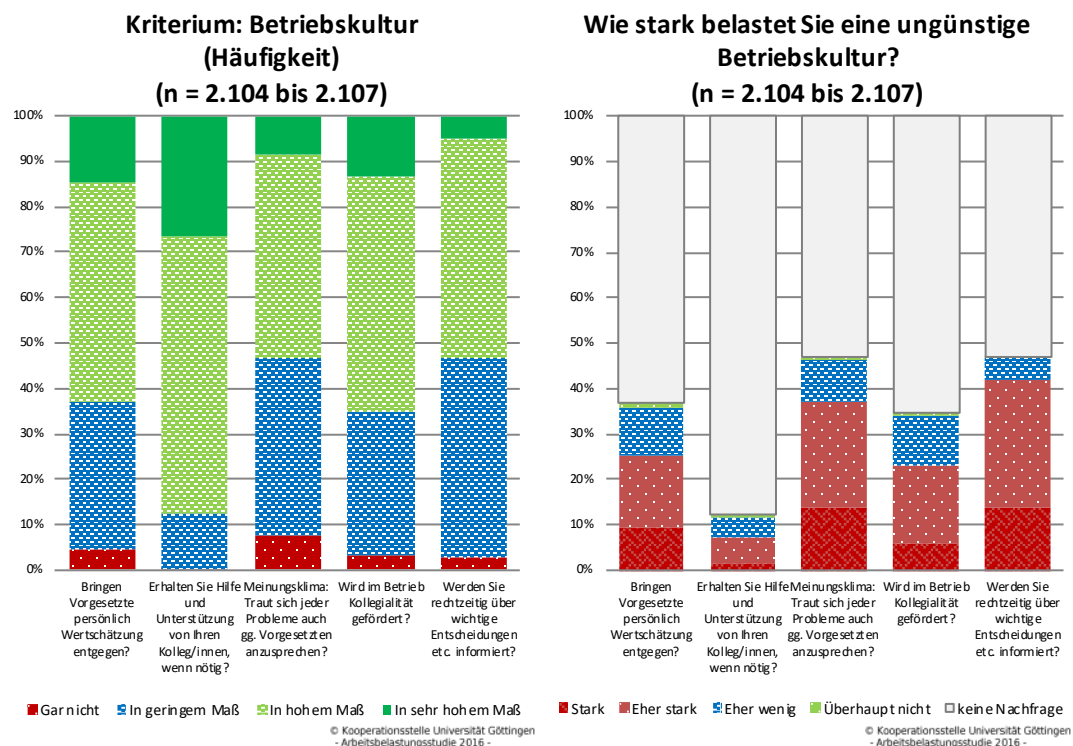


Abbildung 30: Häufigkeitsverteilung und Beanspruchungen der Lehrkräfte in Niedersachsen im Kriterium Betriebskultur - Indexwert: 61 Punkte

Etwas überraschend ist vielleicht angesichts des formal hohen Gestaltungsspielraums durch das Arbeitszeitmodell der Pflichtstundenvorgabe und des hohen Anteils nicht am Arbeitsort Schule erbrachter und damit selbst zu organisierender Tätigkeiten, dass die Gestaltungsmöglichkeiten (vgl. Abbildung 31) mit 50 Indexpunkten in diesem Teilindex am schlechtesten abschneiden – kurz vor „schlechter Arbeitsqualität“! Dies liegt vor allem an dem geringen Einfluss auf die Arbeitsmenge: 80 % sehen kaum Möglichkeiten die Arbeitsmenge zu beeinflussen, für 71,7 % der Lehrkräfte resultiert daraus eine (eher) starke Beanspruchung. 32,6 % nehmen Beanspruchungen aufgrund des fehlenden Einflusses auf die Gestaltung der Arbeitszeit wahr, die Einschränkungen der Selbständigkeit bei der Planung beansprucht 13,2 % der Lehrkräfte (eher) stark. Zusammen betrachtet ist zu vermuten, dass die in der Arbeitszeitstudie berichteten langen Arbeitszeiten und eine hohe Arbeitsintensität die im Beruf angelegten Gestaltungsmöglichkeiten am Ende aushebeln.

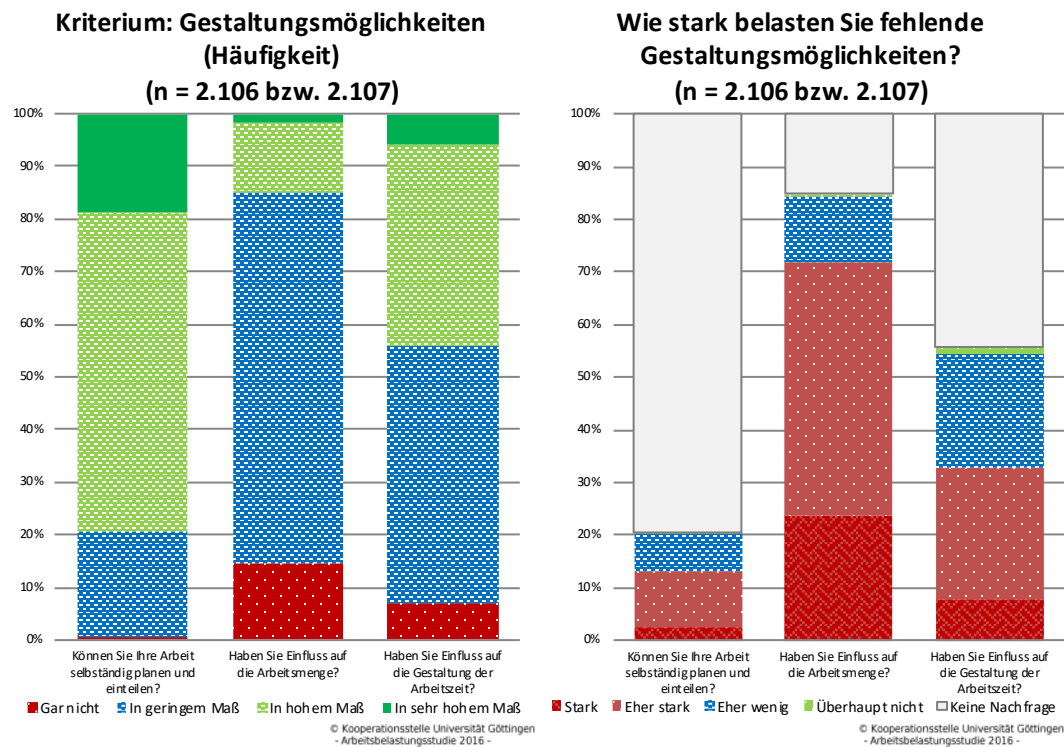


Abbildung 31: Häufigkeitsverteilung und Beanspruchungen der Lehrkräfte in Niedersachsen im Kriterium Gestaltungsmöglichkeiten - Indexwert: 50 Punkte

Alles in allem bedeuten die Ergebnisse, dass die Ressourcen, die die Möglichkeiten, Belastungen zu bewältigen, verbessern und insofern gesundheitsförderlich wirken, bei Lehrkräften sehr stark durch die individuelle Motivation getragen werden. Darauf deuten der hohe Stellenwert der Identifikation mit der Arbeit, des Sinns der Arbeit und der persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten hin. Die Arbeitsumgebung und die Organisation unterstützen die Lehrkräfte jedoch in der Belastungsregulation nur begrenzt, die Einschränkung der Gestaltungsmöglichkeiten (bzgl. Arbeitsmenge und Arbeitszeit) hat vielmehr selbst Beanspruchungen zur Folge.

3.1.2 Belastungen näher betrachtet

Der Teilindex Belastungen liegt mit 27 Indexpunkten im Bereich „Sehr schlechte Arbeitsqualität“ und lediglich die körperlichen Anforderungen (mit 39 Indexpunkten) stellen sich günstiger dar. Beim Kriterium Arbeitszeitlage werden 26 Indexpunkte erreicht (vgl. Abbildung 32). Besonders häufig (72 % sehr häufig) tritt die Arbeit am Wochenende in Erscheinung sowie die Arbeit abends (43,5 % sehr häufig).

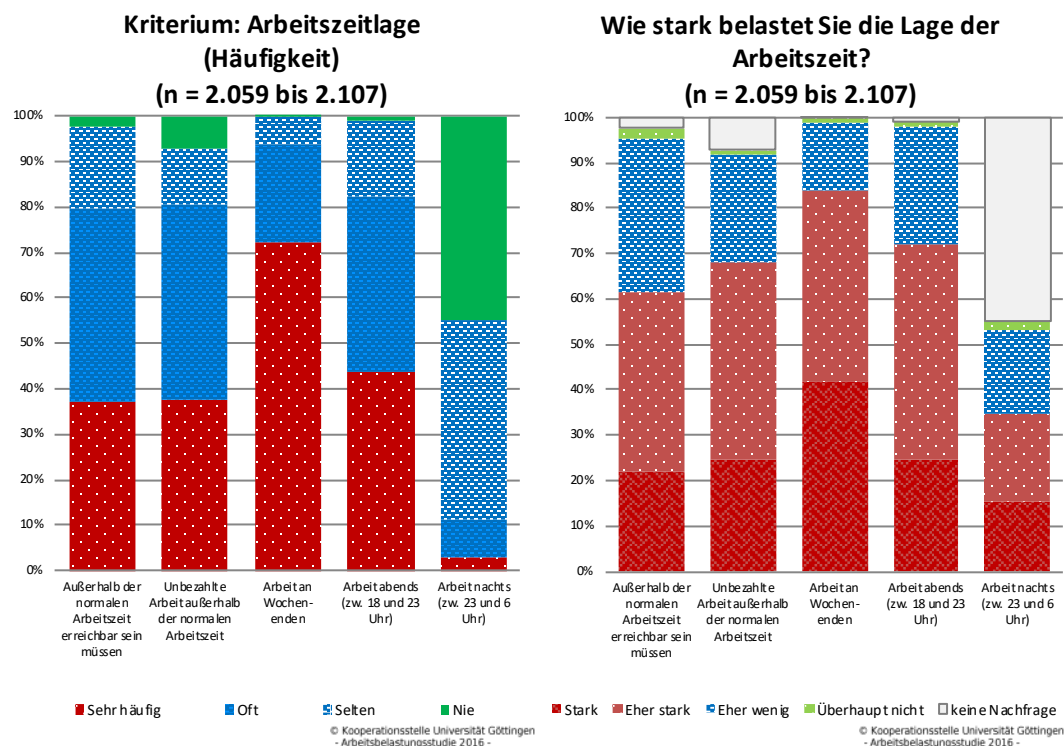


Abbildung 32: Häufigkeitsverteilung und Beanspruchungen der Lehrkräfte in Niedersachsen im Kriterium Arbeitszeitlage - Indexwert: 26 Punkte

Die (eher) starken Beanspruchungen resultieren jedoch nicht nur aus der Arbeit am Wochenende (84 %) und Abend (72,1 %), auch der hohe Anteil unbezahlter Arbeit (66,6 %) und die ständige Erreichbarkeit (64,1 %) gehören dazu, während Nachtarbeit für jede dritte Lehrkraft zur (eher) starken Beanspruchung beiträgt.

Da die Lage der Arbeitszeit durch die Unterrichtszeit sowie Konferenzen u. Ä. nur etwa zur Hälfte festgelegt wird, besteht im Prinzip ein hoher Gestaltungsspielraum der Lehrkräfte. Dieser obligate Anteil der Arbeit wird häufig im häuslichen Arbeitszimmer erledigt. Wir haben aber bereits oben gesehen, dass dieser sehr stark eingeengt wird, weshalb es sinnvoll ist, als nächstes das Kriterium Arbeitsintensität hinzuzuziehen (vgl. Abbildung 33): Arbeitsintensität wird mit 18 Indexpunkten am niedrigsten bewertet, d. h. im Mittelwert haben die Lehrkräfte eine eher starke Beanspruchung festgestellt. Wenn Arbeitszeiten ausgedehnt sind und die Arbeitsintensität insgesamt zu hoch ist, erklärt dies auch, weshalb trotz formal hoher Gestaltungsfreiheit die Arbeit zu Zeiten verrichtet wird, die das Privatleben stark einschränken, und dass die Beanspruchung durch unbezahlte Arbeit kritisiert wird.

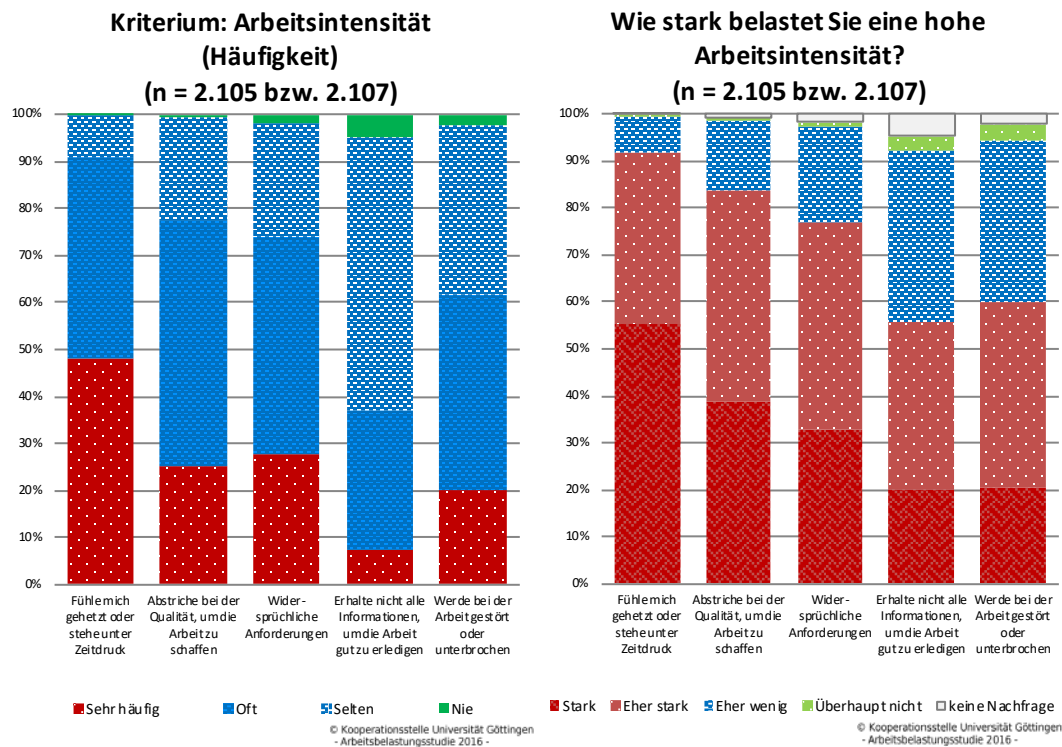


Abbildung 33: Häufigkeitsverteilung und Beanspruchungen der Lehrkräfte in Niedersachsen im Kriterium Arbeitsintensität - Indexwert: 18 Punkte

Fast die Hälfte aller Lehrkräfte fühlt sich sehr häufig gehetzt und jede vierte Lehrkraft sieht sich durch das hohe Arbeitspensum dazu gezwungen, Abstriche bei der Qualität der Arbeit vorzunehmen. Bei so stark intrinsisch motivierten Personen, die sich – wie wir gesehen haben – hochgradig mit ihrem Beruf identifizieren, führt dies zu den stärksten psychischen Beanspruchungen: Fast 92 % der Lehrkräfte beansprucht Zeitdruck (eher) stark, 83,7 % der Zwang aus Zeitgründen auf Qualität zu verzichten. Auch die weiteren Indikatoren der Arbeitsintensität (Widersprüchliche Arbeitsanforderungen 74 %, Fehlende Informationen 55,8 %, Störungen 59,8 %) geben deutliche Hinweise auf eine Situation der quantitativen Überforderung.

Auch bei Repräsentativbefragungen des DGB-Index Gute Arbeit rangiert die Belastung durch die hohe Arbeitsintensität regelmäßig weit vorne. Das ist nicht überraschend. Es gab dort jedoch keine Branche, in der auch nur annähernd ein solcher Zeitdruck bei der Arbeit beklagt wurde. Während 91 % der Lehrkräfte in unserer Befragung dies sehr häufig oder oft erleben mussten, erreichen Freiberufler mit 68 %, das Gesundheits- und Sozialwesen sowie Erziehung und Unterricht jeweils mit 61 % und Finanz- und Versicherungsdienstleister mit 59 % in der Repräsentativbefragung die höchsten Werte. Der Durchschnitt aller Befragten liegt bei 55 % (uz bonn 2016). Die hohen Werte bei Lehrkräften können durch die langen Arbeitszei-

ten begründet sein, denn die höchsten Werte erreicht in der Repräsentativbefragung die Gruppe abhängig Beschäftigter mit einer Wochenarbeitszeit von mehr als 45 Stunden (DGB-Index Gute Arbeit 2012, S. 5).

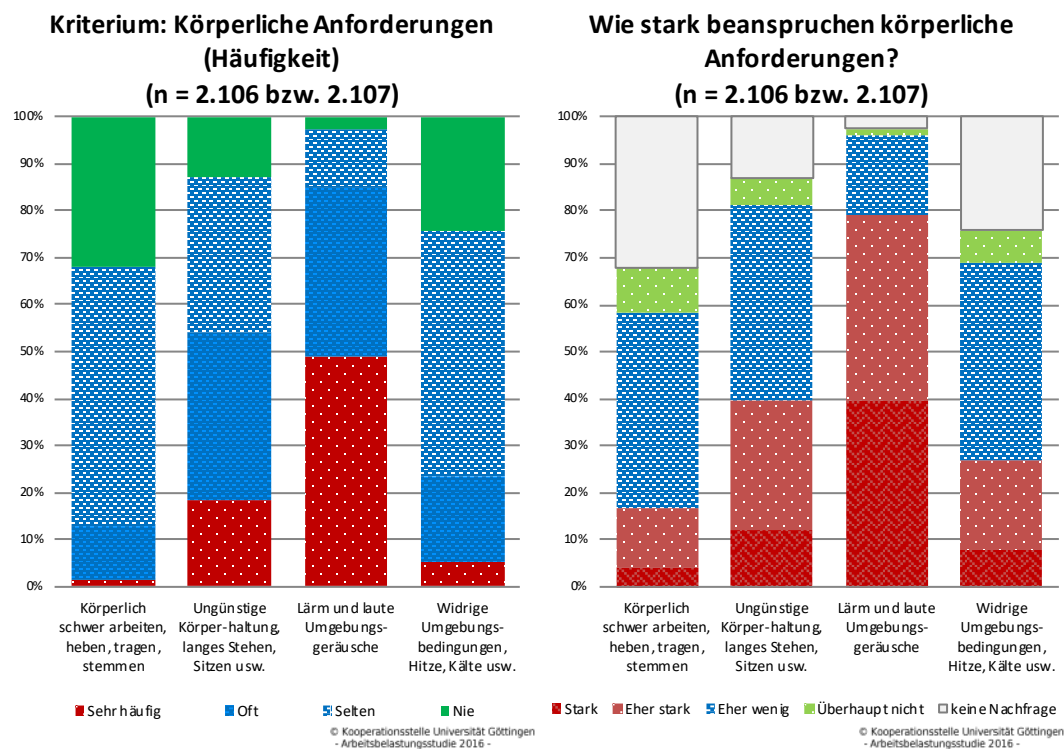


Abbildung 34: Häufigkeitsverteilung und Beanspruchungen der Lehrkräfte in Niedersachsen im Kriterium Körperliche Anforderungen - Indexwert: 39 Punkte

Die körperlichen Anforderungen an Lehrkräfte (Kriterium: 39 Indexpunkte) werden unter den Belastungen am günstigsten bewertet (vgl. Abbildung 34). Lärm und laute Umgebungsgeräusche stellen für fast die Hälfte der Lehrkräfte eine häufige Belastung dar, die für 79,3 % (eher) stark mit einer sehr hohen Beanspruchung verbunden ist. Es folgen ungünstige Körperhaltungen wie langes Stehen oder Sitzen mit 39,6 %. In der Repräsentativbefragung des DGB-Index Gute Arbeit 2016 nehmen 43 % eine (eher) starke Beanspruchung durch Lärm wahr (uz bonn 2016, S. 66), Lehrkräfte sind also mit 79,3 % wie der Erziehungsbereich insgesamt ausgesprochen stark betroffen, während die anderen Werte nicht sehr deutlich von den Mittelwerten aller Beschäftigtengruppen abweichen.

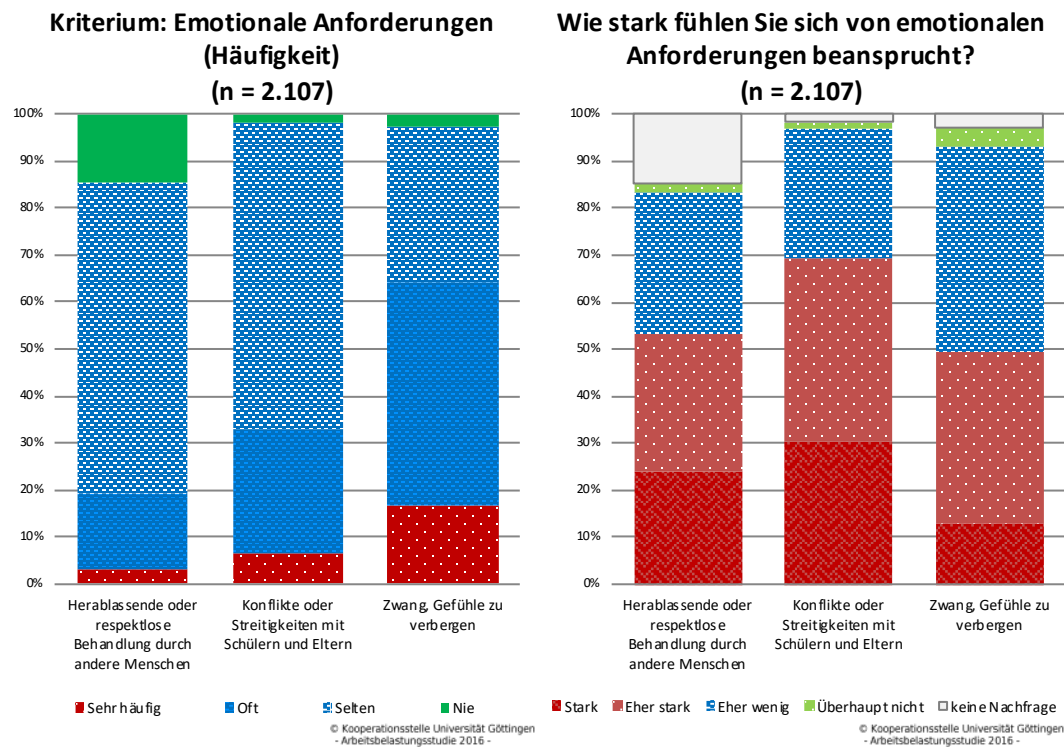


Abbildung 35: Häufigkeitsverteilung und Beanspruchungen der Lehrkräfte in Niedersachsen im Kriterium Emotionale Anforderungen - Indexwert: 25 Punkte

Das Kriterium Emotionale Anforderungen (25 Indexpunkte) weicht in besonderer Weise von dem bisherigen Bild ab (vgl. Abbildung 35): Waren bislang in jedem Kriterium einzelne Aspekte dabei, bei denen 20 % bis zu 70 % der Befragten angab, „sehr häufig“ mit der Belastung zu tun zu haben, ist dies bei emotionalen Anforderungen nicht der Fall. Lediglich 16,7 % erleben sehr häufig den Zwang, ihre Gefühle zu verbergen, nur für 6,4 % sind Konflikte oder Streitigkeiten mit Schüler/innen oder Eltern ein häufiges Ereignis, respektlose Behandlung sogar nur 3,4 %.

Aber die Häufigkeit ist bei emotionalen Anforderungen nicht das Entscheidende, denn auch wenn sie vergleichsweise selten auftreten, haben sie dann, wenn sie vorkommen, eine sehr starke Beanspruchung zur Folge: Am stärksten beanspruchen Konflikte mit Schüler/innen oder Eltern, hier geben 69,3 % (eher) starke Beanspruchungen zu Protokoll, von respektloser Behandlung allgemein durch andere Menschen fühlen sich 53,1 % (eher) stark beansprucht, Gefühle verbergen zu müssen 49,5 %. Diese hohe Beanspruchung eher seltener Ereignisse erklärt den niedrigen Indexwert des Kriteriums.

Im Vergleich mit der Repräsentativbefragung 2016 des DGB-Index Gute Arbeit zeigt sich eine überdurchschnittliche Betroffenheit. Im Durchschnitt aller Beschäftigten schlagen sich

emotionale Anforderungen mit 12 % (Konflikte) bis 17 % (Respektlose Behandlung) (eher) starker Beanspruchung nieder (uz bonn 2016). Die Werte sind typischer Weise in der Branche Erziehung und Unterricht (25 bzw. 26 %) höher als in anderen Branchen.

Alles in allem werden die Belastungen insbesondere von einer sehr hohen Arbeitsintensität überschattet, woraus offenbar auch Belastungen durch die Lage der Arbeitszeit resultieren. Daneben haben – für pädagogische Tätigkeiten typisch – emotionale Anforderungen einen hohen Stellenwert.

3.1.3 Einkommen & Sicherheit näher betrachtet

Mit 59 Indexpunkten liegt der Wert für den Teilindex Einkommen & Sicherheit im unteren Mittelfeld. Beim Kriterium Einkommen schließen Lehrkräfte an die Bewertung ihrer Branche an (vgl. Abbildung 36). Die Mehrheit der Lehrkräfte hält ihr Einkommen für angemessen und kann gut davon leben. Die Alterssicherung wird kritischer bewertet. 41,2 % fühlen sich (eher) stark dadurch beansprucht, dass die im Rentenfall erzielte Rente vielleicht nicht reichen könnte. 30,4 % der Lehrkräfte beansprucht es (eher) stark, dass sie ihr Einkommen mit Bezug auf ihre Arbeitsleistung nicht als angemessen empfinden.

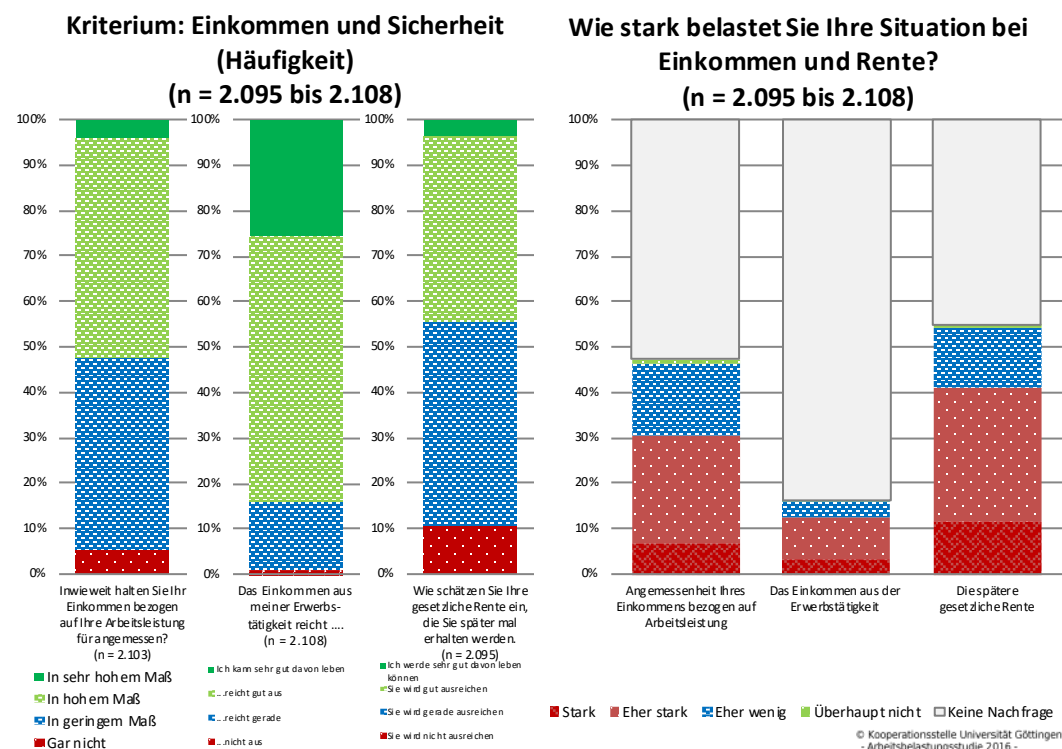


Abbildung 36: Häufigkeitsverteilung und Beanspruchungen der Lehrkräfte in Niedersachsen im Kriterium Einkommen - Indexwert: 63 Punkte

Die Lehrkräfte berichten, dass ihr Arbeitgeber keine zusätzlichen Sozialleistungen zur Verbesserung der Altersvorsorge (75,1 %), zur Gesundheitsförderung (94,2 %) oder sonstiger Art (83,2 %) anbiete (vgl. Abbildung 37). Dies wird aber vor dem Hintergrund der Pensions- und Beihilferegulungen von der Mehrheit nicht oder eher wenig als Beanspruchung erlebt, eine geringe Zahl belastet es (eher) stark, dass ihr Arbeitgeber sie bei der Altersvorsorge (17,9 %), Gesundheitsförderung (32,8 %) oder sonstigen Leistungen (19,2 %) nicht stärker unterstützt.

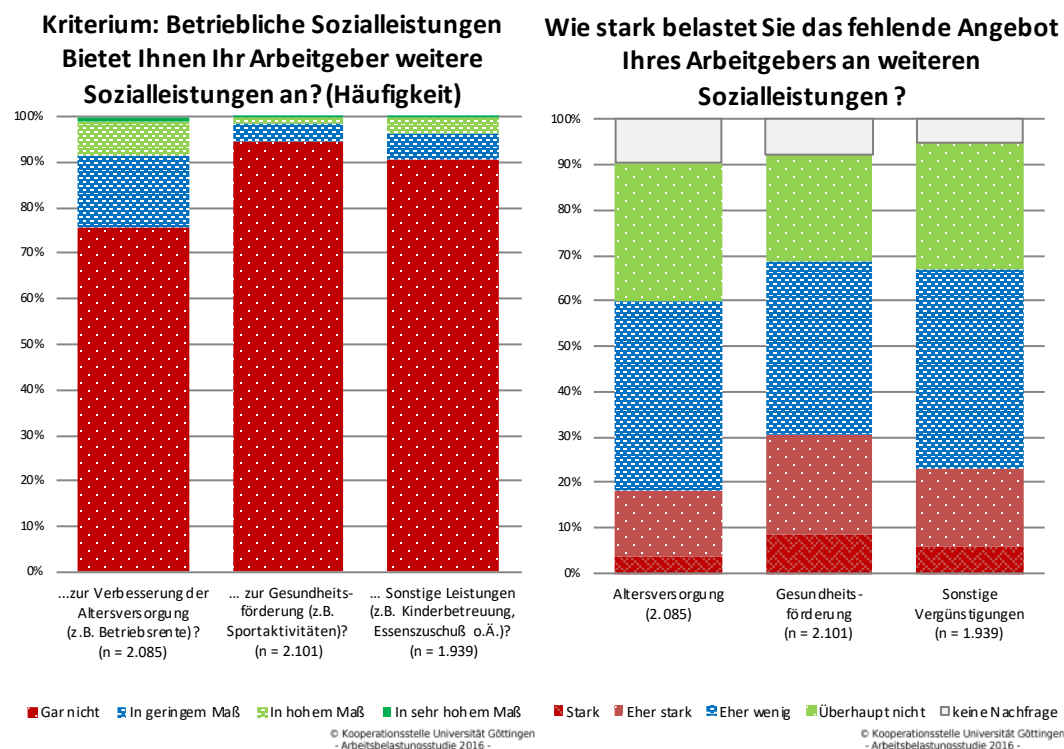


Abbildung 37: Häufigkeitsverteilung und Beanspruchungen der Lehrkräfte in Niedersachsen im Kriterium Betriebliche Sozialleistungen - Indexwert: 35 Punkte

Sorgen um die Beschäftigungssicherheit machen sich 85,3 % bzw. 86,5 % der Lehrkräfte nie (vgl. Abbildung 38). Sorgen um die berufliche Zukunft sind hingegen eher verbreitet: 45,1 % machen sich nie Sorgen, aber auch nur 11,5 % oft oder sehr häufig. Lediglich das Denken an die berufliche Zukunft führt bei 20 % der Lehrkräfte zu einer (eher) starken Beanspruchung.

Im Vergleich mit den Durchschnittswerten der Repräsentativbefragung DGB-Index Gute Arbeit 2016 fällt die Beurteilung des Kriteriums Betriebliche Sozialleistungen sehr deutlich kritischer aus, v. a. fehlende Gesundheitsförderung belastet hier 11 % der Befragten (eher) stark (uz bonn 2016), während es bei Lehrkräften 32,8 % sind, was vor dem Hintergrund der Arbeitszeitbelastung vielleicht zu erklären ist.

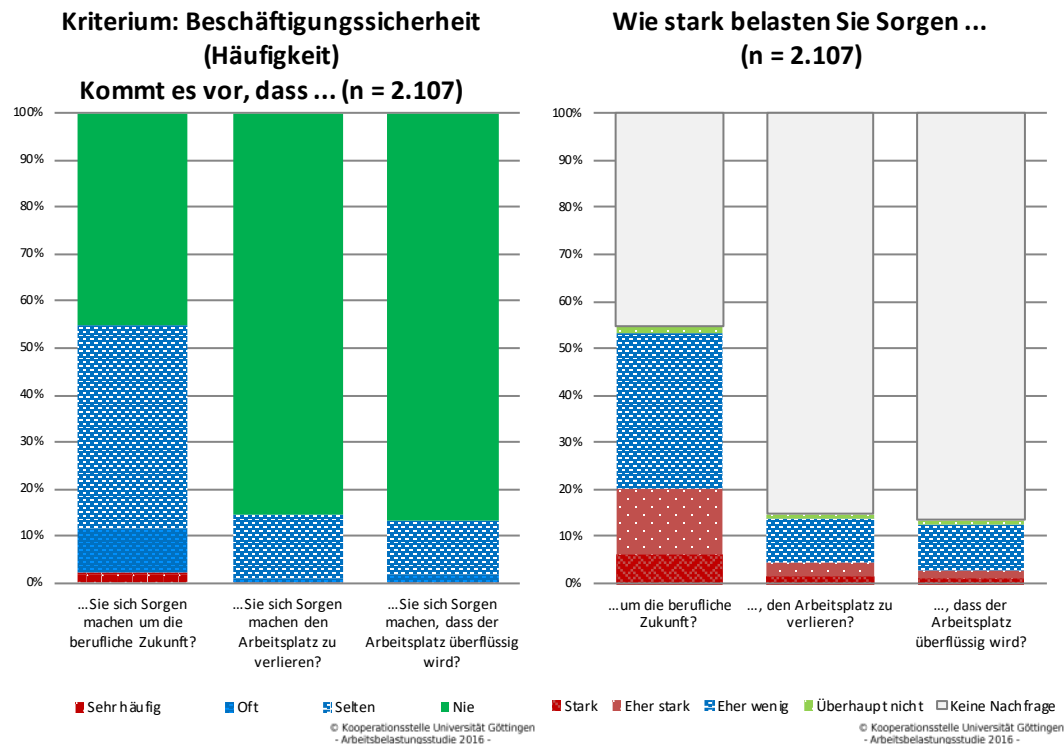


Abbildung 38: Häufigkeitsverteilung und Beanspruchungen der Lehrkräfte in Niedersachsen im Kriterium Beschäftigungssicherheit - Indexwert: 80 Punkte

Bei den Kriterien Einkommen sowie Beschäftigungssicherheit sehen die Lehrkräfte deutlich ihre Vorteile als Beschäftigte des öffentlichen Dienstes. Zwei Beispiele: Während in der Repräsentativbefragung DGB-Index 2016 noch 50 % der Befragten (eher) starke Beanspruchungen aufgrund von Sorgen um ihre spätere Rente anmelden (uz bonn 2016), sind es bei Lehrkräften nur 41,2 %. Bei der Beschäftigungssicherheit fühlen sich 2,9 % (Angst, dass der Arbeitsplatz überflüssig wird) bzw. 4,3 % (Angst vor Arbeitsplatzverlust) der Lehrkräfte (eher) stark beansprucht, während es im Durchschnitt aller abhängig Beschäftigten in Deutschland 10 % bzw. 16 % sind (uz bonn 2016). Bei den Sorgen um die berufliche Zukunft gibt es quasi keinen Unterschied.

Aus diesen Gründen scheint es uns zusammenfassend betrachtet berechtigt zu sein, das Themenfeld Einkommen und Sicherheit trotz naturgemäß verhaltener Werte zu den Stärken der Arbeitsbedingungen von Lehrkräften zu zählen.

3.2 Die Arbeitsbedingungen in den einzelnen Schulformen

Wir haben die ausführliche Analyse der Arbeitsbedingungen von Lehrkräften auf der Basis aller Schulformen zusammen vorgenommen, weil es keine großen Unterschiede in den Arbeitsbedingungen zwischen den Schulformen gibt, die in der Regel nicht signifikant werden. Dennoch gibt es Unterschiede im internen Vergleich, die im Folgenden kurz dargestellt werden.

3.2.1 Grundschule

Die Lehrkräfte an Grundschulen weisen (zusammen mit Haupt-/Real- und Oberschule) den insgesamt niedrigsten Gesamtindexwert von 49 Punkten aus – damit wird die Gesamtsituation schon als „schlechte Arbeitsqualität“ bewertet (vgl. Abbildung 39).

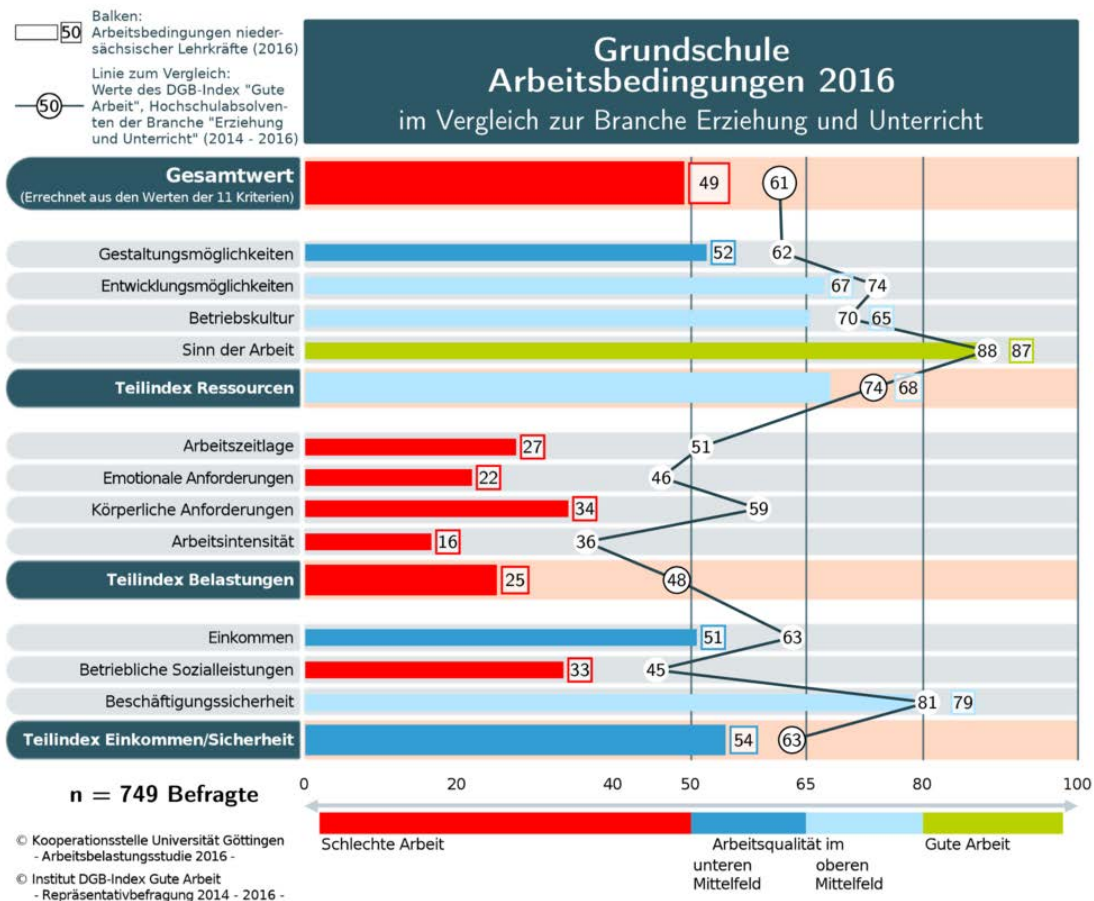


Abbildung 39: Arbeitsbedingungen niedersächsischer Lehrkräfte der Schulform Grundschule

Allerdings liegen die anderen Schulen mit 50 bis maximal 52 Indexpunkte (Gymnasium) nicht weit davon entfernt. Das Profil der Grundschule ist durch seine Extreme interessant: Zum einen schlägt die Bewertung ins Negative aus. Sowohl die Belastungen (Teilindexwert 25)

werden im Vergleich der Schulformen am schlechtesten bewertet, als auch Einkommen & Sicherheit (Teilindexwert 54). Dass trotzdem der Gesamtindexwert noch auf 49 Punkte kommt, liegt daran, dass auf der anderen Seite der Teilindex Ressourcen mit 74 Punkten (zusammen mit der Förderschule) an der Spitze liegt, die eine Arbeitsqualität im oberen Mittelfeld markiert. Vor allem beim Kriterium Sinn der Arbeit erreicht die Grundschule mit 87 Punkten, aber auch bei Entwicklungsmöglichkeiten (67 Punkte) und Betriebskultur (65 Punkte) im Vergleich der Schulformen höchste Werte.

3.2.2 Integrierte / Kooperative Gesamtschule

Die Gesamtschulen erreichen einen Gesamtindex von 51 Punkten (vgl. Abbildung 40). Kritischer als bei den anderen Schulen sind die Werte für das Kriterium Gestaltungsmöglichkeiten (46 Punkte) und das Kriterium Arbeitszeitlage (25 Punkte) (nur das Gymnasium ist hier mit 24 Punkten noch schlechter aufgestellt).

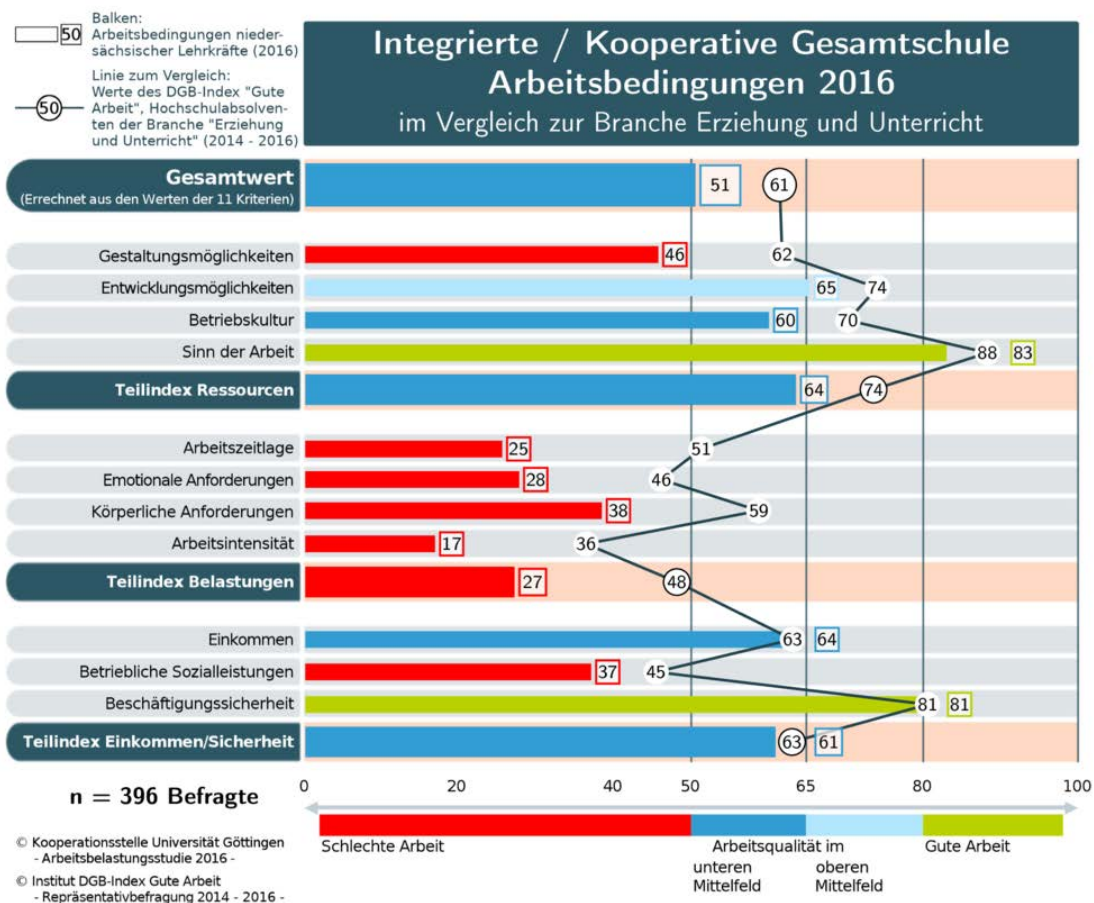


Abbildung 40: Arbeitsbedingungen niedersächsischer Lehrkräfte der Schulformen Integrierte / Kooperative Gesamtschule

Positiver fallen die Werte für das Kriterium Entwicklungsmöglichkeiten (65 Punkte) sowie der Teilindex Einkommen & Sicherheit (61 Punkte) aus. Bei Einkommen und Beschäftigungssicherheit liegen die Gesamtschulen auf dem Niveau der Vergleichsbranche.

3.2.3 Gymnasium

Das Gymnasium erreicht mit einem Gesamtindex von 52 Punkten den im internen Vergleich höchsten Wert (vgl. Abbildung 41). Dies liegt daran, dass der Teilindex Einkommen & Sicherheit mit 62 Punkten den höchsten, der Teilindex Ressourcen mit 64 Punkten einen hohen Wert erreichen, während der Teilindex Belastungen mit 28 weniger negativ ausfällt.

Bei den Belastungen fallen die Werte im Vergleich positiver aus für das Kriterium Emotionale Anforderungen (28 Punkte) und das Kriterium Körperliche Anforderungen (42 Punkte) (nur die Berufsschule wertet hier mit 50 Punkten noch positiver). Negativ fällt – wohl aufgrund der höchsten Arbeitszeitbelastung aller Schulformen (vgl. Arbeitszeitstudie) – das Kriterium Arbeitszeitlege aus (24 Punkte).

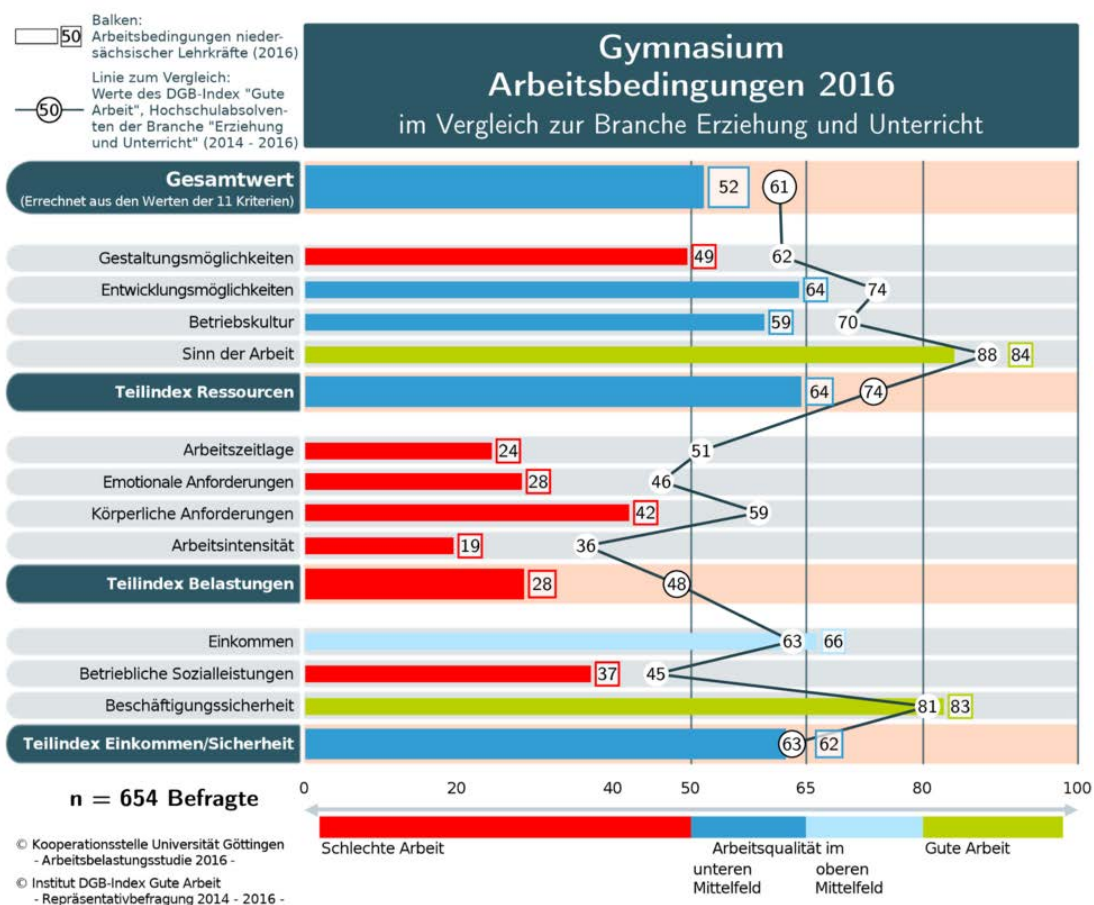


Abbildung 41: Arbeitsbedingungen niedersächsischer Lehrkräfte der Schulform Gymnasium

3.2.4 Haupt-/Real- und Oberschule (nicht repräsentativ)

Die Haupt- / Real- und Oberschule erreicht – zusammen mit der Grundschule mit 49 Punkten den niedrigsten Indexwert (vgl. Abbildung 42). Dies liegt aber nicht daran, dass sie in gleicher Weise wie die Grundschule gegensätzliche Extremwerte aufweist. Der Teilindex Belastungen fällt mit 28 Punkten und der Teilindex Einkommen und Sicherheit mit 57 Punkten günstiger aus, während der Teilindex Ressourcen mit 62 Indexpunkten (Grundschule 74 Punkte) sehr deutlich verhaltener beurteilt wird. Bei der Haupt-/Real- und Oberschule wird das Kriterium Gestaltungsmöglichkeiten auffällig ungünstig beurteilt (47 Punkte). Unter den Belastungen fallen die schlechten Werte für das Kriterium Emotionale Anforderungen (23 Punkte) und Arbeitsintensität (17 Punkte) ins Auge. Positiver im internen Vergleich werden das Kriterium Arbeitszeitlage (30 Punkte) und das Kriterium Körperliche Anforderungen (43 Punkte) bewertet.

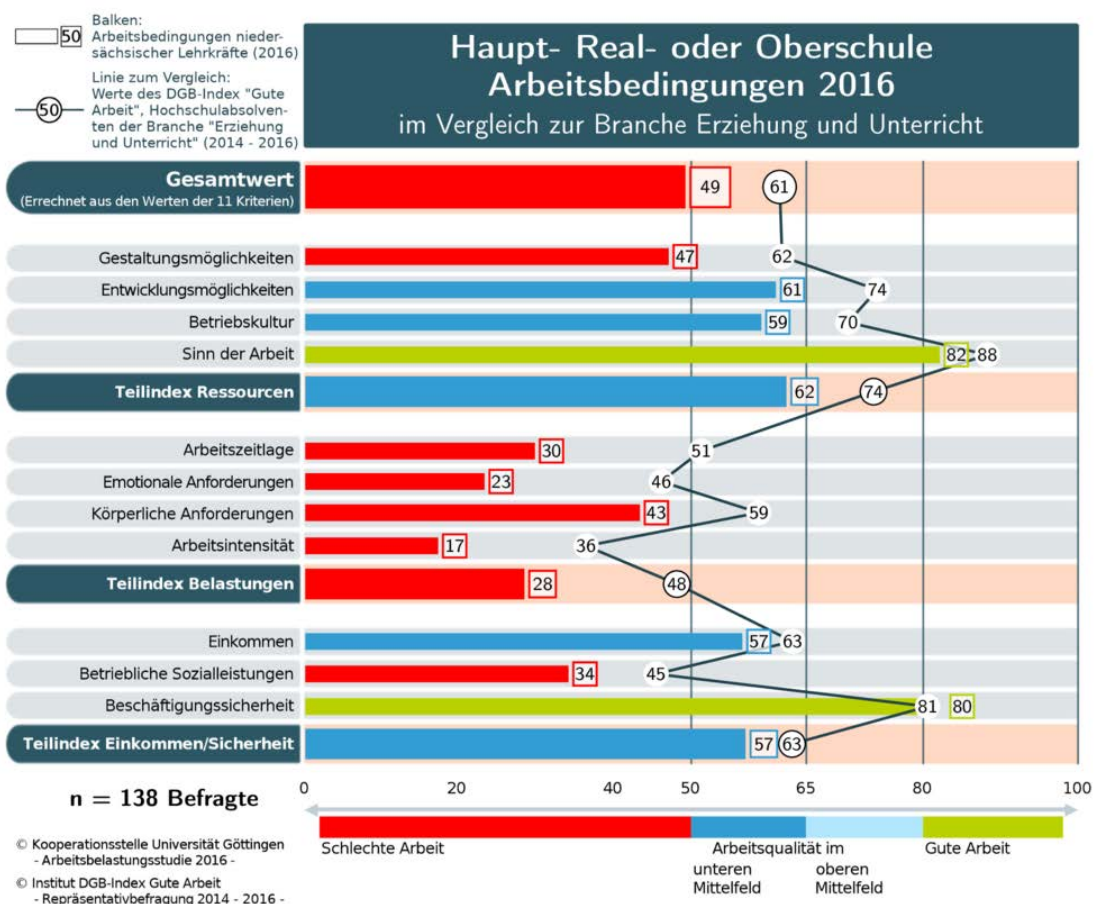


Abbildung 42: Arbeitsbedingungen niedersächsischer Lehrkräfte der Schulformen Haupt-, Real- oder Oberschule

3.2.5 Förderschule (nicht repräsentativ)

Die Arbeitsbedingungen an der Förderschule werden mit einem Gesamtindexwert von 52 Punkten im internen Vergleich mit am besten beurteilt (vgl. Abbildung 43). Ähnlich wie die Grundschule erreicht die Förderschule einen hohen Wert beim Teilindex Ressourcen (68 Punkte). Dieser basiert auf einem ausgeprägten Wert für das Kriterium Sinn der Arbeit (86 Punkte), auf dem höchsten Wert für das Kriterium Gestaltungsmöglichkeiten (56 Punkte) und dem mit 69 Punkten ausgeprägten Kriterium Entwicklungsmöglichkeiten. Das Kriterium Betriebskultur bleibt im Vergleich mit anderen Schulformen dagegen zurück (59 Punkte).

Da im Unterschied zur Grundschule die Werte für den Teilindex Belastungen (29 Indexpunkte) und Einkommen & Sicherheit (59 Punkte) deutlich günstiger bewertet werden, wird ein höherer Gesamtindexwert erreicht. Unter den Belastungen fällt die relativ beste Beurteilung des Kriteriums Arbeitszeitlage (32 Punkte) positiv aus dem Rahmen.

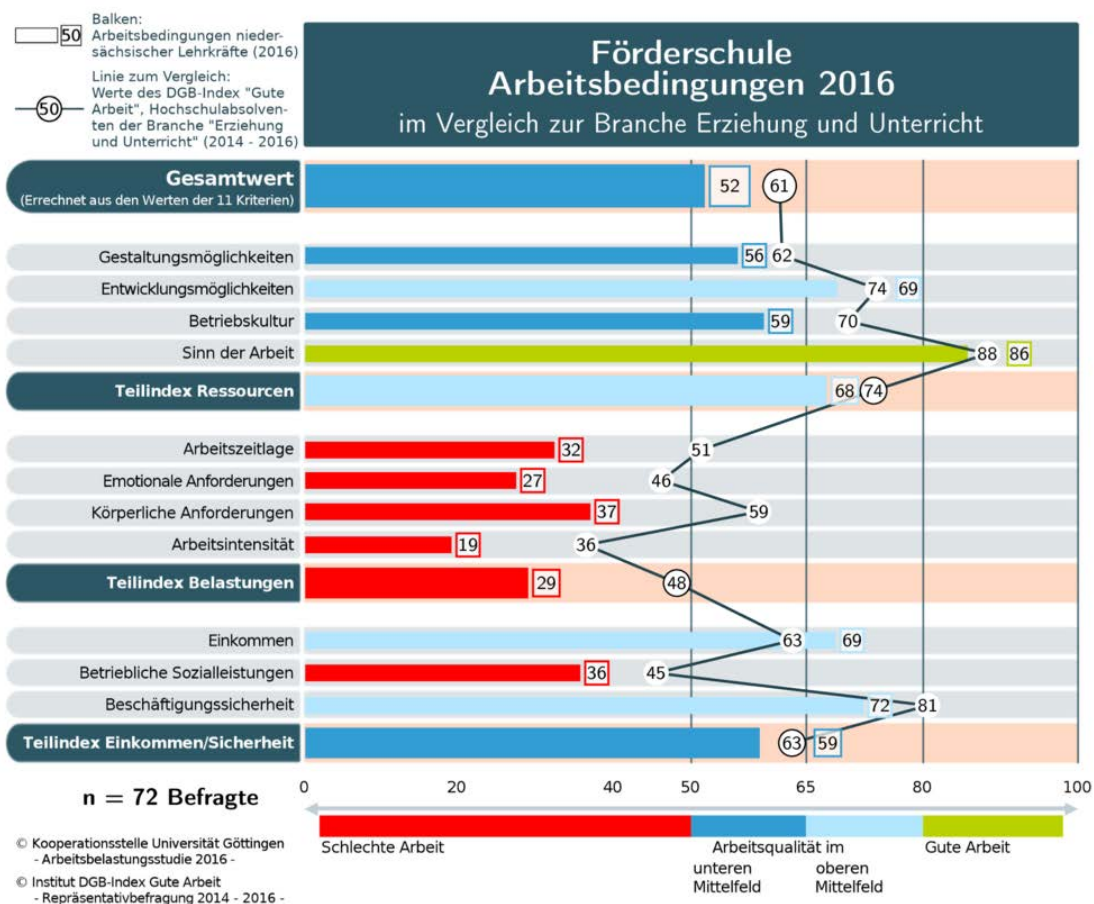


Abbildung 43: Arbeitsbedingungen niedersächsischer Lehrkräfte der Schulform Förderschule

3.2.6 Berufsbildende Schule (nicht repräsentativ)

Die Berufsbildende Schule erreicht einen Gesamtindexwert von 50 Punkten, exakt an der Grenze zur „schlechten Arbeitsqualität“ (vgl. Abbildung 44). Die Berufsbildenden Schulen haben mit 60 Punkten den niedrigsten Teilindex Ressourcen. Dies liegt vor allem an den Kriterien Betriebskultur (52 Punkte) und Entwicklungsmöglichkeiten (59 Punkte), die in keiner anderen Schulform so schwach ausgeprägt sind. Vor allem die Betriebskultur ist sieben und mehr Punkte von den anderen Schulformen entfernt. Das Kriterium Gestaltungsmöglichkeiten (48 Punkte) ist zwar auch schwach ausgeprägt, aber hier liegt die BBS in der Nähe anderer Schulformen (Ausnahme: Förderschule).

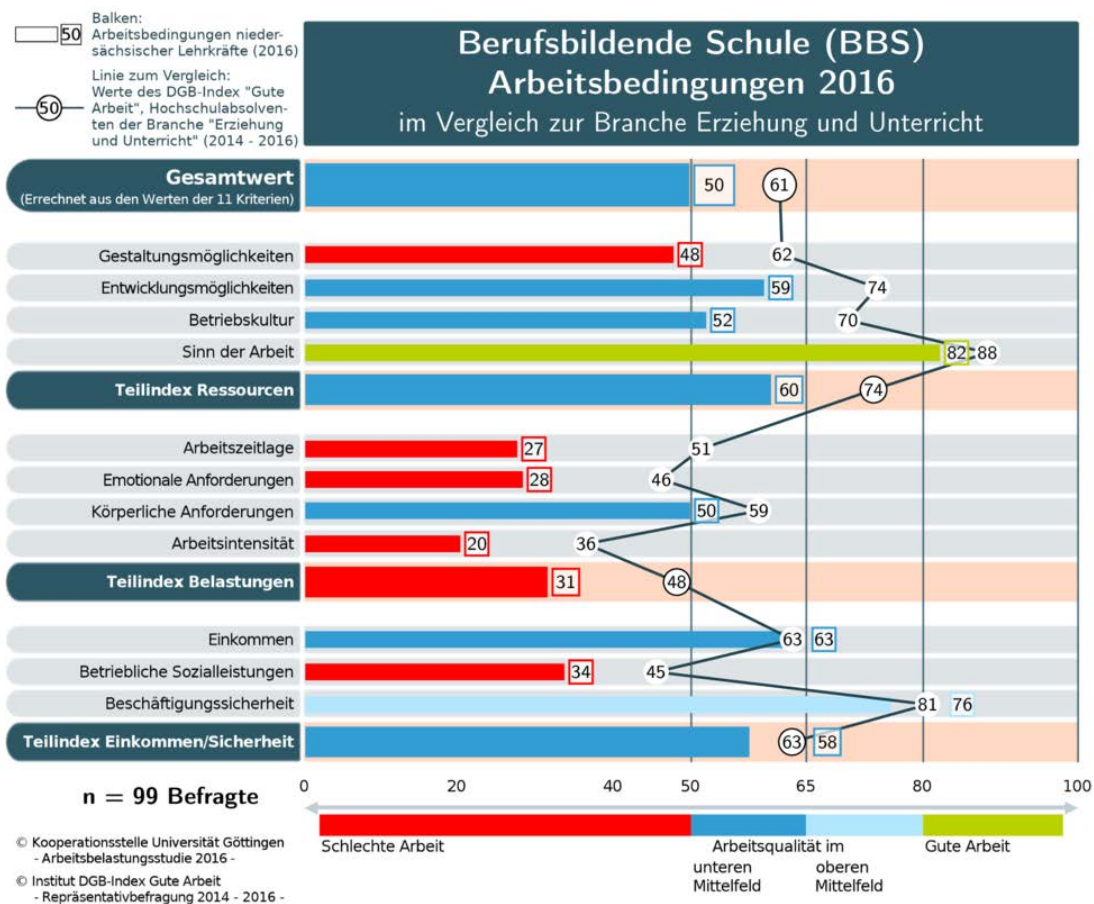


Abbildung 44: Arbeitsbedingungen niedersächsischer Lehrkräfte der Schulform Berufsbildende Schule (BBS)

Während also der Teilindex Ressourcen die „Schwäche“ der BBS ist, ist der Teilindex Belastungen ihre relative „Stärke“, denn es werden als bester Wert aller Schulen 31 Punkte erreicht. Hervorstechend ist das Kriterium körperliche Anforderungen, welches es mit 50 Punkten knapp ins untere Mittelfeld der Arbeitsqualität schafft. Mit einem Abstand von

sieben Punkten zur Haupt-/Real- und Oberschule bzw. 16 Punkten zur Grundschule. Der Teilindex Einkommen & Sicherheit bleibt mit 58 Punkten eher unauffällig.

3.3 Herausforderungen der Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften aus den Arbeitsbedingungen

Die Arbeitssituation der Lehrkräfte in Niedersachsen bewegt sich mit einem Gesamtindex von 50 Punkten exakt an der Grenze zwischen schlechter Arbeitsqualität und einer Arbeitsqualität im unteren Mittelfeld. Die genauere Analyse hat gezeigt, dass dies vor allem auf die extrem starken Belastungen zurückzuführen ist, da der Teilindex Belastungen mit einer Ausnahme (BBS) keine 30 Punkte erreicht. Trotz der guten Werte für den Teilindex Einkommen & Sicherheit und ordentlichen Werten für den Teilindex Ressourcen gelingt ein Ausgleich daher nicht. Zumal die Ressourcen durch die hohe Arbeitsintensität in ihrer Wirkung beschränkt werden, wie insbesondere die relativ schlechten Werte für das Kriterium Gestaltungsmöglichkeiten zeigen. Die Ressourcen sind noch ausbaufähig, dies betrifft auch das Kriterium Betriebskultur, in das sich belastend oftmals eine fehlende Offenheit im Meinungsklima und nicht rechtzeitig verfügbare Informationen niederschlagen.

Wenn wir davon ausgehen, dass (fehlende) Ressourcen und Belastungen, bei denen die Lehrkräfte im Durchschnitt sagen, dass sie diese eher beanspruchend finden, sich auf Dauer negativ auf das Wohlbefinden und die Gesundheit von Lehrkräften auswirken, dann zeigt der Überblick in Tabelle 7 über die mit dem Index erfragten Faktoren zweierlei: Erstens erreichen 17 der 42 erfragten Faktoren einen Mittelwert von 3,0 in mindestens einer Schulform. Es wird also insgesamt ein hohes Beanspruchungsniveau erreicht, was angesichts des niedrigen Gesamtindexwertes niemanden überrascht. Zweitens wird in hohem Maße auch das Fehlen von Ressourcen als (eher) stark beanspruchend erlebt: Der fehlende Einfluss auf die Arbeitsmenge schon auf Rang 6, das schlechte Meinungsklima auf Rang 8.

Trotz einiger Unterschiede zwischen den Schulformen überlagert ein durchgängiges „Belastungsprofil Schule“ die Schulformunterschiede. Die Stärken der Arbeitsbedingungen von Lehrkräften liegen im Bereich Einkommen & Sicherheit (Einkommen und Beschäftigungssicherheit) sowie Ressourcen. Hier zählen eine hohe Identifikation mit der Arbeit, persönliche Entwicklungsmöglichkeiten, Autonomie bei der Planung der Arbeit sowie eine ausgeprägte Kollegialität zu den attraktiven Seiten des Lehrer/innen-Berufes.

Tabelle 7: Stärkste Beanspruchungen aus Arbeitsbedingungen¹²

Rang	Anforderung	Gesamt		Grundschule		Gesamtschule IGS/KGS		Gymnasium		Haupt-/Real-/Oberschule		Förderschule		Berufsbildende Schule	
		n = 2108		n = 749		n = 396		n = 654		n = 138		n = 72		n = 99	
		Betr.	MW	Betr.	MW	Betr.	MW	Betr.	MW	Betr.	MW	Betr.	MW	Betr.	MW
1	Zeitdruck	2104	3,5	749	3,6	396	3,4	652	3,5	137	3,4	72	3,2	98	3,3
2	Arbeit am Wochenende	2107	3,3	748	3,3	396	3,2	654	3,3	138	3,1	72	2,9	99	3,2
3	Zwang zu Abstrichen bei der Qualität	2090	3,2	747	3,4	393	3,2	646	3,2	135	3,2	71	3,0	98	3,1
4	Lärm	2054	3,2	735	3,4	391	3,2	631	3,1	138	3,3	70	2,9	89	2,9
5	Keine rechtzeitige Information	989	3,2	293	3,2	195	3,2	342	3,2	64	3,2	38	3,1	57	3,1
6	Kein Einfluss auf die Arbeitsmenge	1788	3,1	629	3,2	343	3,1	563	3,1	112	3,1	55	3,1	86	3,0
7	Widersprüchliche Anforderungen	2069	3,1	737	3,3	392	3,1	637	3,0	136	3,2	71	3,0	96	2,9
8	Schlechtes Meinungsklima	985	3,1	285	3,2	205	3,2	319	3,0	74	3,0	33	2,9	69	3,1
9	Konflikte mit SuS oder Eltern	2071	3,0	743	3,2	389	2,9	633	2,9	137	3,1	71	3,1	98	2,8
10	Unbezahlte Arbeit	1913	3,0	690	3,1	367	3,0	580	3,0	125	3,0	64	2,7	87	2,8
11	Schlechte Planung des Vorgesetzten	845	3,0	272	3,0	175	2,9	262	2,9	59	3,1	34	3,0	43	3,3
12	Arbeit abends (18:00 - 23:00 Uhr)	2090	3,0	690	2,9	396	3,0	651	3,0	135	2,9	69	2,8	98	2,9
13	Fehlende Identifikation mit der Arbeit	61	2,9	8	3,4	20	3,1	18	2,7	9	2,8	1	3,0	5	2,8
14	Mangelnde Wertschätzung von Vorgesetzten	777	2,9	231	2,9	169	2,9	258	2,8	56	3,2	21	2,7	42	3,1
15	Nachtarbeit (23:00 - 6:00 Uhr)	1163	2,9	342	2,8	239	2,8	427	3,0	63	2,7	32	2,8	60	2,8
16	Keine Möglichkeit eigene Ideen einzubringen	278	2,8	70	3,0	61	2,8	88	2,7	31	3,0	1	3,0	27	2,9
17	Nicht genug Unterstützung von Kolleg/innen	259	2,7	77	2,8	34	2,6	95	2,5	16	3,1	10	2,9	27	2,6

Legende: Betr. Anzahl der Betroffenen, die Belastung erfahren

MW Mittelwert der Beanspruchungsnachfrage

(belastet: "nicht" = 1; "eher wenig" = 2, "eher stark" = 3, "stark" = 4)

Als Hauptquellen der Beanspruchungen von Lehrkräften können wir anhand der Kriterien des DGB-Index Gute Arbeit ausmachen: Den Zeitdruck bei der Arbeit, die Arbeit am Wochenende, die Einbußen bei der Qualität der Arbeit aufgrund des hohen Arbeitspensums sowie Lärm und laute Umgebungsgeräusche. Durch diese Belastungsfaktoren fühlen sich zwischen 79 % und 92 % der Lehrkräfte (eher) stark beansprucht.

Damit die vorhandenen Ressourcen ihre Funktion der Belastungsregulation besser erfüllen können, sollten die in der Analyse identifizierten Kritikpunkte der Lehrkräfte aufgegriffen werden: Drei von vier Lehrkräften fühlen sich (eher) stark beansprucht, weil sie zu wenig Einfluss auf die Arbeitsmenge nehmen können, fast jede zweite wünscht sich rechtzeitigere Informationen über wichtige Entscheidungen und mehr als ein Drittel fühlt sich beansprucht durch die fehlende Offenheit im Umgang in der Schule und gegenüber Vorgesetzten.

¹² Ausgewiesen wird der Mittelwert der Beanspruchungsnachfrage („Wie sehr belastet es sie?“) mit den Stufen belastet: "nicht" = 1; "eher wenig" = 2, "eher stark" = 3, "stark" = 4. Ein Mittelwert von 3,0 bedeutet also eine „eher starke“ Beanspruchung. Im Anhang ist eine weitere Fassung der Tabelle zu finden, in der neben den Mittelwerten auch die Standardabweichungen enthalten sind.

Drei Ansatzpunkte für Verbesserungen lassen sich aus dieser Kritik an den Arbeitsbedingungen ableiten:

1. **Belastungen vermindern:** Arbeitsintensität und Arbeitsumfang sowie daraus folgend die Lage der Arbeitszeit und Einschränkungen bei der Qualität der eigenen Arbeit sind die beherrschenden Themen. Hier liegt der stärkste Hebel – und die größten Umsetzungsschwierigkeiten.
2. **Ressourcen stärken und stabilisieren:** Mit mehr Einfluss auf die Arbeitsmenge, besseren Informationen, unterstützenden Vorgesetzten und einem guten Schulklima kann die Fähigkeit, Belastungen zu bewältigen, gestärkt werden.
3. **Gesundheitsförderung:** Die Unterstützung bei der Gesundheitsförderung und bei individueller Stressbewältigung könnte als hilfreiche Sozialleistung des Arbeitgebers empfunden werden.

4 Belastung und Beanspruchung durch schulische Tätigkeiten

In der Niedersächsischen Arbeitszeitstudie (Mußmann/Riethmüller/Hardwig 2016) wurde für 2.869 Lehrkräfte über ein pädagogisches Jahr die Arbeitszeit mit einem Kategoriensystem von je nach Schulform 21 bis 23 Tätigkeiten detailliert erfasst. Diese Tätigkeitskategorien waren speziell für die Anforderungen von Lehrkräften entwickelt worden. Auf Basis dieser Daten wissen wir jetzt nicht nur, dass Lehrkräfte einer hohen Arbeitszeitbelastung ausgesetzt sind, wir können auch präzise angeben, welchen zeitlichen Umfang die einzelnen Tätigkeiten jeweils annehmen und wie sie zeitlich zu verorten sind.

Durch die Arbeitszeitstudie ist zwar die Belastung im Sinne der zeitlichen Exposition durch die Tätigkeiten genau bekannt geworden, offen geblieben ist allerdings, wie stark die mit dieser Belastung verbundene psychische Beanspruchung ist. Und diese Frage ist letztlich für die Abschätzung entscheidend, inwieweit es in einzelnen Aspekten oder Konstellationen zu einer Überlastung oder einem Gesundheitsrisiko kommt und welche Handlungsbedarfe daraus resultieren.

Wie in unserem Modell in Kapitel 1 dargestellt, hängt die Beanspruchung von der subjektiven Bewertung der Belastung durch die betroffenen Lehrkräfte ab. In diese Bewertung gehen vielfältige Einflussfaktoren ein, zum einen die individuellen Einstellungen, Fähigkeiten und die gesundheitliche Verfassung der Lehrkraft, zum anderen aber auch die durch die Arbeitsbedingungen bereitgestellten Ressourcen (z.B. Unterstützung durch Vorgesetzte und Kolleg/inn/en), auf die sich die Lehrkraft zur Anforderungsbewältigung stützen kann. Nicht zuletzt spielt bei dieser Beurteilung auch die Belastung aus den Arbeitsbedingungen, die wir in Kapitel 3 ausführlich betrachtet haben, eine Rolle. Es ist beispielsweise wahrscheinlich, dass eine Lehrkraft eine Tätigkeit beanspruchender findet, wenn sie unter einem hohen Arbeitsdruck steht, als wenn dies nicht der Fall ist. Bei der Beurteilung einer Beanspruchung handelt es sich somit um einen komplexen, ganzheitlichen Abwägungsprozess, der es (abgesehen vielleicht von künstlich hergestellten Laborbedingungen) ausschließt, die Beanspruchung „objektiv“ von außen zu bestimmen. Man muss durch Befragen der Betroffenen die subjektiv empfundene psychische Beanspruchung erheben: „Wie stark belastet Sie diese Tätigkeit?“. Auf Basis dieser Antworten können wir nachfolgend die durchschnittlich empfundene Beanspruchung berichten, wobei wir – wie immer – vereinfachen, indem wir von individuellen Konstellationen absehen.

In diesem Kapitel stellen wir die Antworten auf drei Fragen vor und überlegen anschließend, welche praktischen Herausforderungen die Befunde aufwerfen: Welches sind die schulischen Tätigkeiten mit der stärksten Beanspruchung? Welche Unterschiede gibt es zwischen den Schulformen? Inwiefern wandeln sich die Anforderungen mit der Berufserfahrung?

4.1 Unterschiede zwischen den Schulformen in der Tätigkeitsstruktur

Wir haben die detailliert für jede Schulform berichteten Ergebnisse aus der Niedersächsischen Arbeitszeitstudie (Mußmann/Riethmüller/Hardwig 2016) für unser Teilsample nachgestellt (Abbildung 45).

Diese Ergebnisse der Arbeitsbelastungsstudie weichen etwas ab von den Ergebnissen der Arbeitszeitstudie. So bringen die Teilnehmer/innen der Arbeitsbelastungsstudie in allen Schulformen eine etwas längere Arbeitszeit ein, was verdeutlicht, dass wir hinsichtlich der Arbeitszeitbelastung eine etwas kritischere Sicht erwarten dürfen (vgl. Kapitel 1 und

Tabelle 5).

Für eine Analyse der Tätigkeitsstruktur haben wir die Ergebnisse der Schulformen aufgrund der unterschiedlich langen Durchschnittswochen auf 100 % normiert, wobei die durchschnittliche Dauer einer Tätigkeit zur besseren Orientierung weiterhin in Stunden angegeben wird (Abbildung 46). Da die Durchschnittswoche in diesem Teilsample länger ausfällt, hat dies auch Abweichungen in der Tätigkeitsstruktur zur Folge¹³.

¹³ In der Regel verteilen sich die zusätzlichen Minuten auf die verschiedenen Tätigkeiten anteilig. Bei der Haupt-/Real-/Oberschule sowie beim Gymnasium führt eine längere Arbeitszeit zu einem stärkeren Anteil an pädagogischer Kommunikation. Bei Gesamtschulen profitieren Schulleitung und Funktionsarbeit, Unterrichtsvor- und -nachbereitung sowie Korrekturen stärker. Bei der Berufsbildenden Schule erhöht die längere Arbeitszeit fast nur die Unterrichtszeit und Vertretungsstunden sowie die Unterrichtsvor- und -nachbereitung.

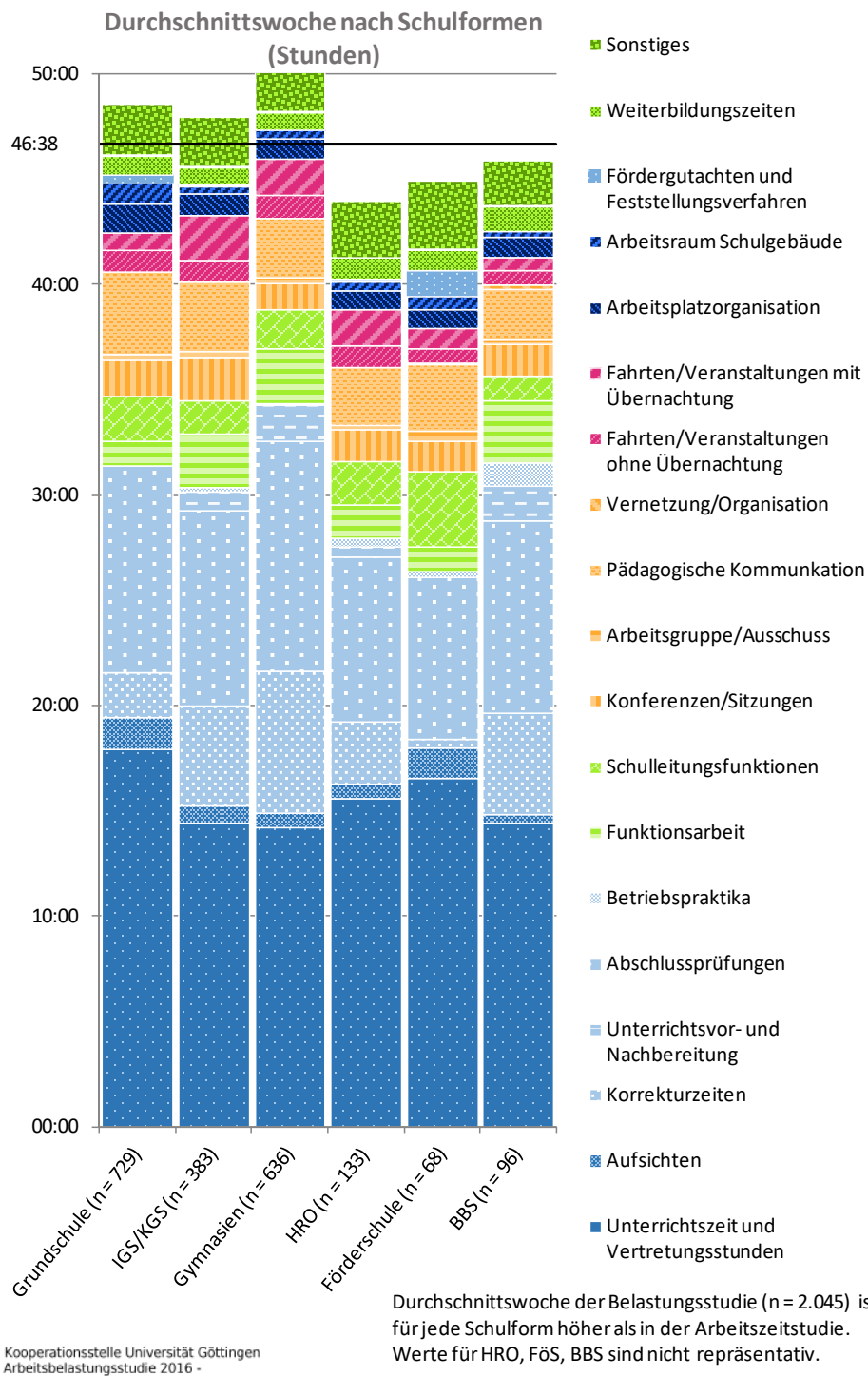


Abbildung 45: Tätigkeiten einer Durchschnittswoche nach Schulformen in Stunden¹⁴

¹⁴ Die Durchschnittswoche rechnet die im Erhebungszeitraum eingebrachte Arbeitszeit einer Person auf die individuell eingebrachte Anzahl der Schultage um, und erhält die durchschnittliche Wochenarbeitszeit (Mußmann/Riethmüller/Hardwig 2016, S. 55).

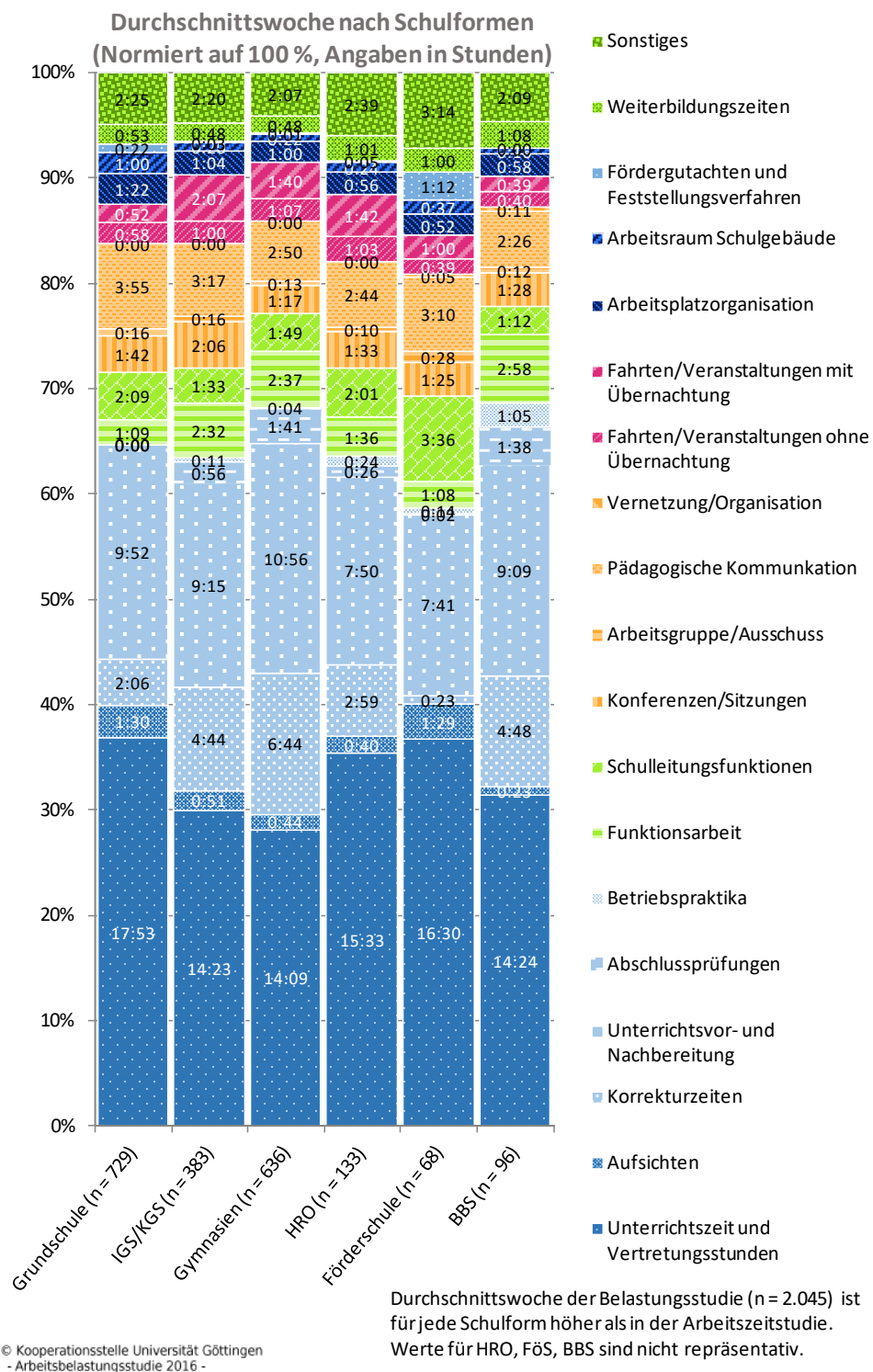


Abbildung 46: Tätigkeiten einer Durchschnittswoche nach Schulformen, normiert auf 100%

Die in der Arbeitszeitstudie berichteten Unterschiede zwischen den Schulformen, die unter anderem bedingt sind durch die verschiedenen Regelstundenvorgaben sowie durch große Unterschiede in den Zeiten, die dem Unterricht vor- und nachgelagert sind, werden hier natürlich in gleicher Weise auf den ersten Blick sichtbar (Mußmann/Riethmüller/Hardwig 2016, S. 140). Den Schwerpunkt der Tätigkeiten bildet keineswegs in allen Schulformen der Unterricht – bei der Gesamtschule, dem Gymnasium und der Berufsbildenden Schule sind es die den Unterricht vor- oder nachbereitenden Tätigkeiten. Unterricht hat ein zeitliches Gewicht von 28 % am Gymnasium, bis 37 % an der Grund- und Förderschule. Die unterrichtsnahe Lehrarbeit (Korrekturzeiten, Unterrichtsvorbereitung, Abschlussprüfungen, Betriebspraktika¹⁵) nimmt einen Anteil von 19 % an der Förderschule, bis 39 % am Gymnasium ein. In der Summe bedeutet dies, dass Unterricht und die Unterrichtsnahe Lehrarbeit einen Anteil von 55 % an der Förderschule, 67 % am Gymnasium, 68 % an der Berufsbildenden Schule und an allen anderen Schulformen von 62 % einnimmt. Das sind sechs der 23 Tätigkeitskategorien, die wir für unsere Analyse auf 19 reduziert haben¹⁶.

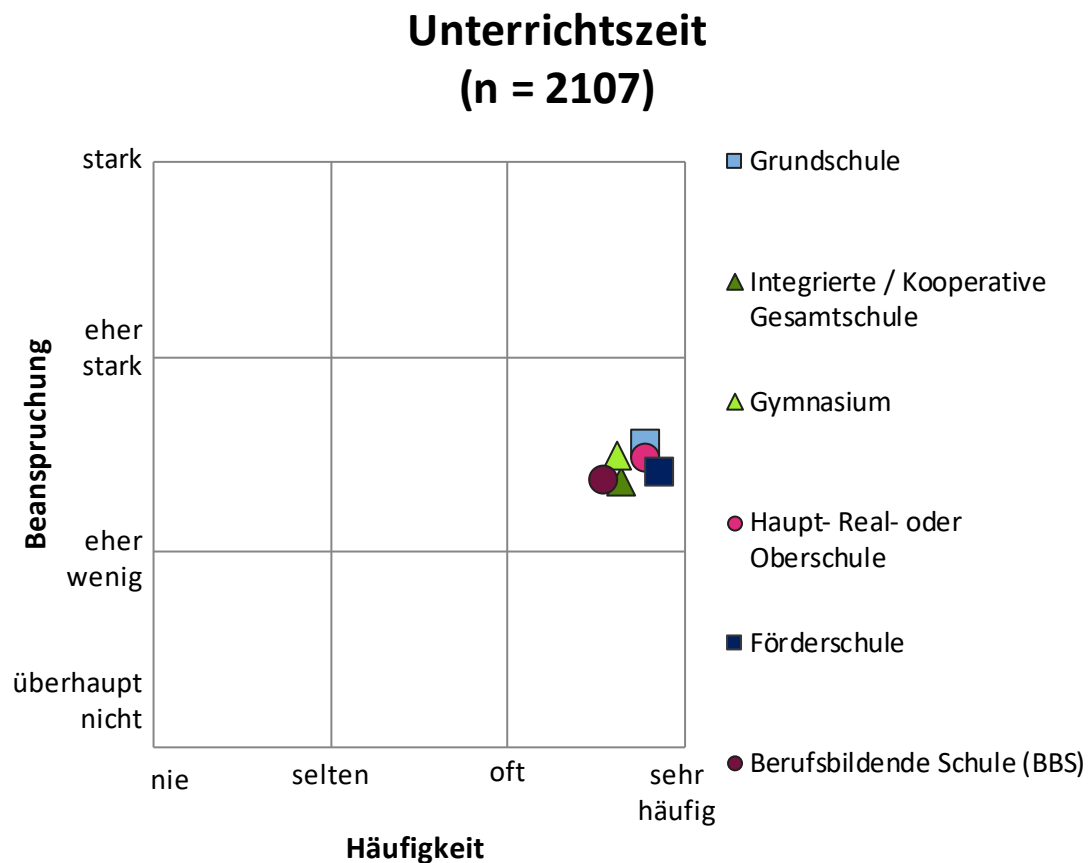
4.2 Unterschiede in der Beanspruchung aus schulischen Tätigkeiten

In der folgenden Darstellung verbinden wir zwei Interessen miteinander: Zum einen möchten wir eine Rangfolge der Tätigkeiten erstellen, um die Tätigkeiten mit der höchsten Beanspruchung zu finden. Zum zweiten möchten wir herausarbeiten, bei welchen Tätigkeiten Unterschiede in der Beanspruchung zwischen den Schulformen vorliegen.

Als Ausgangspunkt der Betrachtung wählen wir die Unterrichtszeit (Abbildung 47), der Kernaufgabe in allen Schulformen. Ihr sind die meisten Lehrkräfte am intensivsten ausgesetzt.

¹⁵ Die Feststellungsverfahren, die es nur an Grundschulen gibt, gehören auch zur Unterrichtsnahe Lehrarbeit (Mußmann/Riethmüller/Hardwig 2016, S. 18), werden aber in der Arbeitsbelastungsstudie aufgrund ihrer Ähnlichkeit in der Belastungsform mit Fördergutachten zusammengefasst. Sie bringen nur 6 Minuten in eine Durchschnittswoche ein.

¹⁶ Tätigkeiten im Minutenbereich einer Durchschnittswoche zu analysieren ist unter Belastungsgesichtspunkten nicht zielführend. Daher wurde das Feststellungsverfahren mit dem Fördergutachten zusammengefasst. Da das Fördergutachten in der Arbeitszeitstudie Teil der Klasse „Sonstigen Tätigkeiten“ (Mußmann/Riethmüller/Hardwig 2016, S. 20) war, dessen Tätigkeiten nicht im Einzelnen ausgewiesen werden, wurden der Eindeutigkeit wegen die verbliebenen Tätigkeiten als „Sonstiges“ zusammengefasst.



ANOVA zeigt einen signifikanten Einfluss der Schulformen auf die Beanspruchung $F(5,2098) = 4.223, p < .001$

© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Arbeitsbelastungsstudie 2016 -

Abbildung 47: Häufigkeit und Beanspruchung der Unterrichtszeit pro Schulform

Unterrichtszeit hat ein mittleres Beanspruchungsniveau, die Beanspruchung¹⁷ erreicht über alle Befragten einen Mittelwert von 2,49¹⁸, also ziemlich genau zwischen beansprucht „eher wenig“ und beansprucht „eher stark“. Unterricht ist also eine beanspruchende Tätigkeit. Sie liegt auf Platz 10 einer Rangordnung nach Beanspruchung (Tabelle 8).

Für die Erstellung der Tabelle 8 wurden ausschließlich die Bewertungen der Personen berücksichtigt, die die Beanspruchungsnachfrage beantworten mussten. Beurteilungen von

¹⁷ Für die Erhebung der Beanspruchung wurde eine vierstufige Skala verwendet: Belastet „überhaupt nicht“ = 1; „eher wenig“ = 2; „eher stark“ = 3; „stark“ = 4. Die Beanspruchung wurde nur dann erfragt, wenn die Tätigkeit ausgeführt wurde, d.h. bei Häufigkeit „nie“ erfolgte keine Nachfrage.

¹⁸ Um die Lesbarkeit des Textes zu verbessern, haben wir die Mittelwerte, die Standardabweichung und die Anzahl der Betroffenen nach Schulformen in einer Tabelle im Anhang ausgewiesen.

Personen, die die Tätigkeit nie ausführen, wirken sich also in keiner Weise auf die Rangfolge aus. Entsprechend schwankt die Zahl der Betroffenen sehr stark: Schulleitungstätigkeit wird nur von 306 Personen ausgeführt, Unterricht gibt jede Lehrkraft und an Konferenzen nimmt auch jede Person teil. Die mittlere Spalte weist die Exposition aus, also die Stunden und Minuten, in der die Betroffenen der Beanspruchung durchschnittlich pro Woche ausgesetzt sind.

Es lässt sich anhand dieser Zahlen diskutieren, welche Tätigkeit beanspruchender ist, entscheiden können wir es auf dieser Basis nicht. Denn es gelte abzuwägen, ob die Beanspruchung von 2,99 aus einem Fördergutachten, die durchschnittliche 21 Minuten ausmacht, am Ende beanspruchender ist, als Konferenzen / Sitzungen, die zwar nur einen Beanspruchungswert von 2,86 erreichen, aber eine viel größere Zahl an Lehrkräften viel länger (durchschnittliche 1,5 Stunden pro Woche) belasten. Wir kennen keinen Maßstab, der es erlauben würde, so eine Abwägung vorzunehmen. Nicht zuletzt handelt es sich bei allen Werten um Mittelwerte, die individuelle Unterschiede und Konstellationen verbergen.

Tabelle 8: Die wichtigsten 10 Tätigkeiten nach Beanspruchung

Tätigkeiten	Beanspruchung		Exposition	Betroffene
	MW	SD	Std. pro Woche	Anzahl
1. Abschlussprüfung	3,10	0,82	(00:55)	1.077
2. Schulleitungsfunktion	3,01	0,85	(12:55)	306
3. Korrekturzeiten	3,00	0,84	(04:10)	2.056
4. Fördergutachten	2,99	0,77	(00:21)	912
Nur GS: Feststellungsverfahren	2,80	0,81	(00:09)	532
5. Konferenzen Sitzungen	2,86	0,72	(01:35)	2.105
6. Fahrten / Veransth. mit Übern.	2,77	0,85	(02:20)	1.241
7. Unterrichtsvor-/nachbereitung	2,67	0,75	(09:44)	2.105
8. Pädagogische Kommunikation	2,65	0,80	(03:04)	2.100
9. Funktionsarbeit	2,61	0,76	(02:27)	1.664
10. Unterrichtszeit	2,49	0,75	(15:49)	2.104

MW: Mittelwert der Beanspruchungsnachfrage (belastet: "nicht" = 1, "eher wenig" = 2, "eher stark" = 3, "stark" = 4)

SD: Standardabweichung

Exposition: Stunden einer Durchschnittswoche der Betroffenen dieser belastenden Tätigkeit

Betroffene: Befragte, die Belastungen erfahren

© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Arbeitsbelastungsstudie 2016 -

Trotz dieser Einschränkung sind die Zahlen aussagekräftig. Sie zeigen, dass es fünf Tätigkeiten gibt, die von Lehrkräften im Durchschnitt als eher stark belastend empfunden werden. Die Lehrkräfte sind diesen Beanspruchungen unterschiedlich lange ausgesetzt und die Zahl der Betroffenen schwankt stark.

Eine statistische Analyse¹⁹ zeigt, dass es *keine* statistisch signifikanten Unterschiede hinsichtlich der subjektiv empfundenen Beanspruchung zwischen folgenden Schulformen gibt: Schulleitungsfunktion, Unterrichtsvor-/nachbereitung, Unterrichtszeit und Arbeitsgruppen/Ausschuss gehören dazu. Diese Tätigkeiten nehmen einen Zeitanteil von insgesamt 58 %²⁰ der Durchschnittswoche ein.

4.2.1 Exkurs: Über die Genauigkeit subjektiver Einschätzungen

Um das Standardformat der Befragung durchzuhalten, haben wir auch bei den Tätigkeiten sowohl nach der Häufigkeit des Vollzugs einer Tätigkeit („Wie häufig sind im vergangenen Studienjahr die Tätigkeiten im Ihrem Arbeitsalltag vorgekommen?“), als auch nach der Beanspruchungswirkung gefragt („Falls eine Tätigkeit ‚selten‘, ‚oft‘ oder ‚sehr häufig‘ vorgekommen ist, geben Sie bitte zusätzlich an, wie stark Sie sich in dieser Zeit durch die jeweilige Tätigkeit belastet gefühlt haben“). Auf die Frage nach der Häufigkeit hätten wir darauf durchaus verzichten können, da uns aus der Arbeitszeitstudie detaillierte Zeitangaben vorlagen.

Die drei folgenden Analysen zeigen, dass die subjektiv empfundene Häufigkeit (ABS) im Mittel erstaunlich gut mit den gemessenen Zeitwerten aus der Arbeitszeitstudie (AZS) übereinstimmt (vgl. Tabelle 9 bis 11). Dabei ist es aufgrund der Unterschiede in der Länge

¹⁹ Eine einfaktorielle Varianzanalyse zeigt, dass es keinen signifikanten Einfluss der Schulformen auf die Beanspruchungen durch Schulleitungsfunktion ($F(5,300)=0.983$, $p=.428$) und Unterrichtsvor-/nachbereitung ($F(5,2090)=1.409$, $p=.218$) gibt. Bei Arbeitsgruppen/Ausschuss ($F(5,1704)=3.099$, $p=.009$) und Unterricht ($F(5,2098)=4.223$, $p<.001$) sind im Haupteffekt zwar signifikante Effekte der Schulform zu sehen, aber die Detailanalysen (Post-hoc-Test mit Bonferroni Korrektur) zeigen, dass diese auf einem signifikanten Unterschied von jeweils nur zwei Schulformen beruhen, während es keine signifikanten Unterschiede zwischen allen anderen Schulformen gibt: Bei Unterricht zeigt sich lediglich die Grundschule gegenüber den Gesamtschulen stärker belastet (Grundschule: $MW=2.56$, $SD=0.771$; Gesamtschulen $MW=2.36$, $SD=0.704$; $p<.001$) bei Arbeitsgruppe/Ausschuss die Grundschule gegenüber dem Gymnasium (Grundschule $MW=2.5$, $SD=0.695$; Gymnasium $MW=2.36$, $SD 0.717$; $p<.05$).

²⁰ Anders als in der Tabelle bezieht sich diese Zahl auf die Zeitanteile der Tätigkeiten einer Durchschnittswoche aller Befragten und nicht nur derjenigen, die Beanspruchungen angegeben haben. Dies ist aufgrund der unterschiedlichen Zahl der Betroffenen nicht anders zu operationalisieren und sollte daher nur als grober Richtwert verstanden werden.

der Durchschnittswoche zwischen den Schulformen wichtig, sich auf den relativen Zeitanteil zu beziehen.

Tabelle 9: Häufigkeiten von pädagogischer Kommunikation in allen Schulformen

Pädagogische Kommunikation				
	Rangplatz	Häufigkeit (1 bis 4)	Durchschnittswoche Stunden	Zeitanteil
Grundschule	1	3,68	3:40	7,7%
Förderschule	2	3,56	3:00	6,7%
IGS/KGS	3	3,48	3:05	6,6%
HRO	4	3,46	2:26	5,7%
Gymnasium	5	3,33	2:38	5,3%
BBS	6	3,32	2:17	5,1%

Tabelle 10: Häufigkeiten von Korrekturzeit in allen Schulformen

Korrekturzeiten				
	Rangplatz	Häufigkeit (1 bis 4)	Durchschnittswoche Stunden	Zeitanteil
Gymnasium	1	3,34	6:44	13,6%
BBS	2	3,24	4:52	10,7%
IGS/KGS	3	3,15	4:33	9,8%
HRO	4	3,09	3:01	7,1%
Grundschule	5	2,94	2:03	4,3%
Förderschule	6	1,58	0:20	0,8%

Tabelle 11: Häufigkeiten von Abschlussprüfungen in allen Schulformen

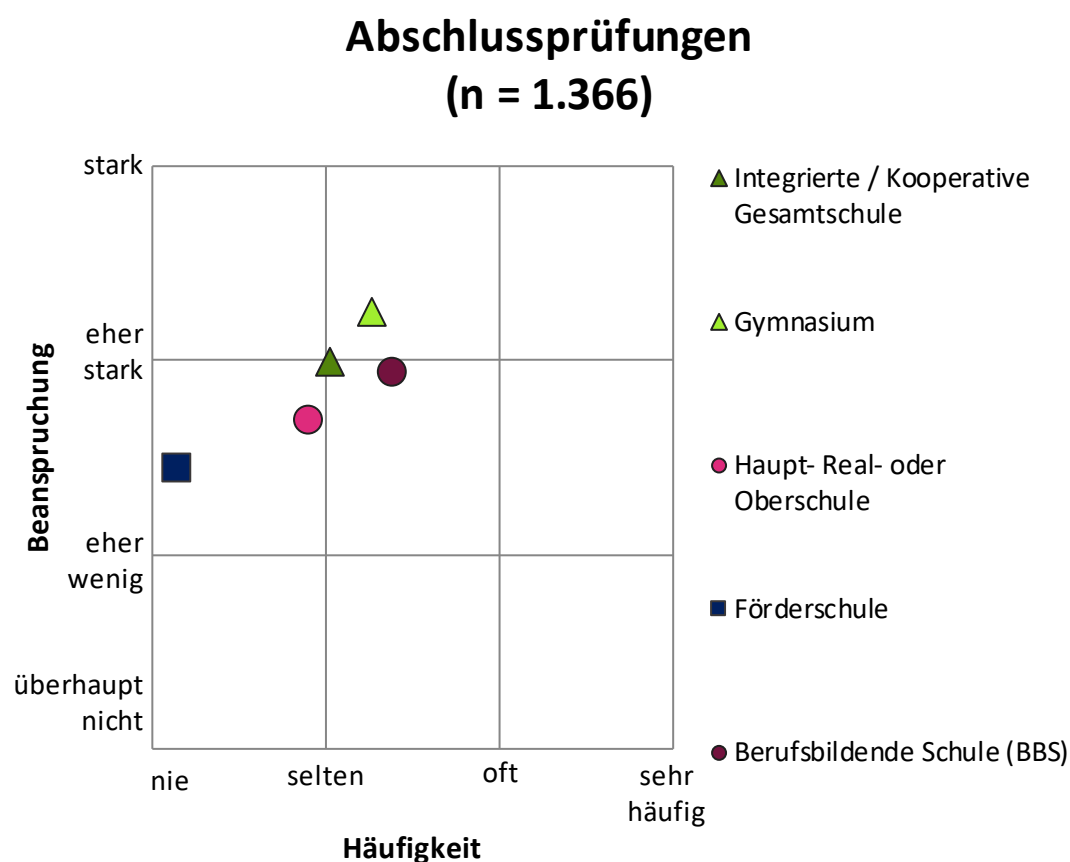
Abschlussprüfungen				
	Rangplatz	Häufigkeit (1 bis 4)	Durchschnittswoche Stunden	Zeitanteil
BBS	1	2,37	1:33	3,44%
Gymnasium	2	2,26	1:40	3,37%
IGS/KGS	3	2,02	0:51	1,8%
HRO	4	1,89	0:26	1,0%
Förderschule	5	1,14	0:03	0,1%
Grundschule	6	1,00	0:00	0,0%

Weil sie bei der Beurteilung der Beanspruchung die ausschlaggebende Rolle gespielt haben dürften, verwenden wir die subjektiven Angaben zur Häufigkeit. Wir wissen, sei es aufgrund der mehrmonatigen Erfahrung mit der detaillierten Zeiterfassung, dass die Teilnehmer der Studie ein sehr gutes Gefühl für den Zeitanteil haben. Denn die Rangplätze nach Häufigkeit

aus der ABS entsprechen dem relativen Zeitanteil (Durchschnittswoche) der AZS²¹, auch wenn die Abstände natürlich nicht präzise sein können.

4.2.2 Die am stärksten beanspruchenden Tätigkeiten

Die größte Beanspruchung resultiert aus den Abschlussprüfungen (vgl. Abbildung 48). Diese Tätigkeit ist an Grundschulen nicht gefordert und zudem wird nicht jede Lehrkraft an den anderen Schulformen darin einbezogen (289 erfüllen sie „nie“), daher sind nur 1.077 Befragte betroffen.



ANOVA zeigt einen signifikanten Einfluss der Schulformen auf die Beanspruchung $F(4,1072) = 14.995, p < .001$

© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Arbeitsbelastungsstudie 2016 -

Abbildung 48: Häufigkeit und Beanspruchung der Tätigkeit Abschlussprüfungen pro Schulform

²¹ Dazu muss man wissen, dass die Häufigkeit im Fragebogen mit folgenden Werten hinterlegt war: nie = 1; selten = 2; oft = 3; sehr häufig = 4.

Sie nimmt im Mittel fast eine Stunde der Durchschnittswoche²² in Anspruch, jedoch wird sie nicht kontinuierlich ausgeführt, sondern in gebündelten Prüfungsphasen mit der Gefahr von Spitzenbelastungen. Abschlussprüfungen spielen am Gymnasium (01:50 Stunden²³) und der Berufsbildenden Schule (01:41 Stunden) die größte Rolle, weniger umfangreich sind an den Gesamtschulen (01:14 Stunden) oder bei der Haupt-/Real- und Oberschule (37:02 Stunden). Die mit Abschlussprüfungen verbunden Beanspruchungen sind am Gymnasium am höchsten, hier wird ein Wert von 3,25 erreicht und diese Beanspruchung ist statistisch gegenüber allen anderen Schulformen signifikant²⁴. Auch der Unterschied zwischen Gesamtschulen und Haupt-/Real- und Oberschulen ist signifikant.

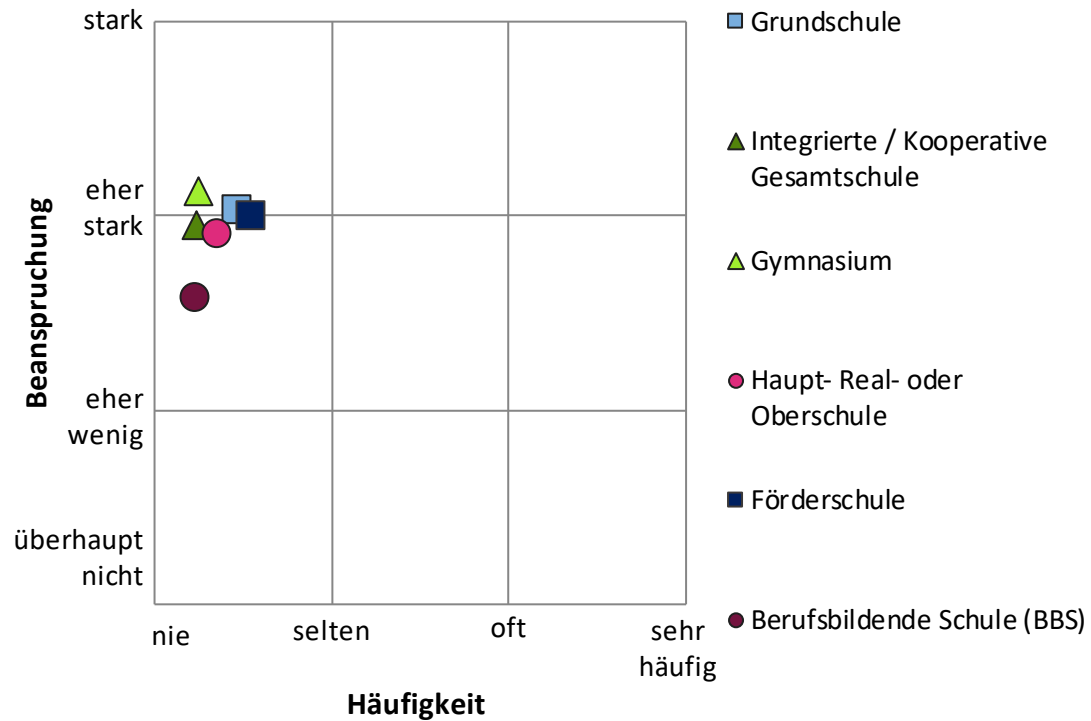
Den zweiten Rang bildet die Schulleitungsfunktion mit einem Mittelwert von 3,01 (vgl. Abbildung 49). Es ist eine Tätigkeit die also „eher stark“ beansprucht. Sie wird von 306 Personen aller Schulformen ausgeführt. Die leichten Unterschiede zwischen den Schulformen in der Beanspruchung werden statistisch nicht signifikant. Schulleitungen üben die Tätigkeit im Mittel 12:55 Stunden aus, zudem dürften durch das Amt auch weitere zeitliche Belastungen bedingt sein wie z. B. die intensivere Teilnahme an Konferenzen/Sitzungen oder Arbeitsgruppen sowie deren Vor- und Nachbereitung. Die Unterschiede zwischen den Schulformen sind erheblich, auch wenn die Zahlen der nicht repräsentativen Schulformen (HRO, FöS, BBS) mit Vorsicht zu nutzen sind: Höchste Zeitanteile geben mit Schulleitungsaufgaben betraute Lehrkräfte am Gymnasium an (19:03 Stunden), dann folgen Förderschule (16:21 Stunden), Gesamtschulen (14:36 Stunden), Haupt-/Real-/Oberschule (11:44 Stunden), Grundschule (10:12 Stunden) sowie Berufsbildende Schule (09:38 Stunden).

²² Antworten zur Häufigkeit und Beanspruchung von Tätigkeiten basieren auf den Angaben von 2.108 Befragten. Von diesen haben 2.046 an der Arbeitszeitstudie teilgenommen. Wir nehmen an, dass die ermittelten Durchschnittswochen und Tätigkeitsstrukturen auch auf das nur um 62 Personen vergrößerte Gesamtsample übertragbar sind.

²³ Die Anteile der Tätigkeiten an der Durchschnittswoche sind auf die Anzahl der Personen bezogen, die diese Tätigkeiten erfüllen. Hier also 1.077 Personen.

²⁴ Hier und im Folgenden geben wir die Signifikanz der Unterschiede bezogen auf die Beanspruchungswerte an (die Y-Achse). Die Häufigkeit beachten wir nicht.

Schulleitungsfunktionen (n = 2.102)

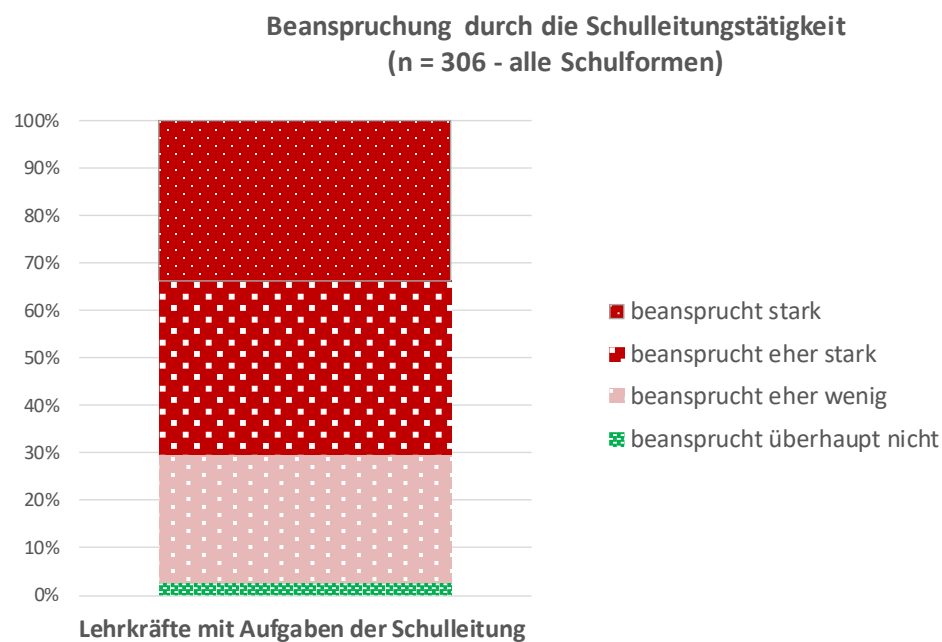


ANOVA zeigt keinen signifikanten Einfluss der Schulformen auf die Beanspruchung $F(5,300) = .983, p = n.s.$

© Kooperationsstelle Universität Göttingen
 - Arbeitsbelastungsstudie 2016 -

Abbildung 49: Häufigkeit und Beanspruchung der Tätigkeit Schulleitungsfunktionen pro Schulformen

Am Beispiel der Schulleitungstätigkeit wird im weiteren einmal gezeigt, wie sich der Mittelwert von 3,01 bei Beanspruchungen genau zusammensetzt (Abbildung 50): 33,7 % beansprucht die Tätigkeit „stark“, 36,6 % „eher stark“, nur 2,6 % sagen, es beansprucht sie nicht, 27,1 % eher wenig.



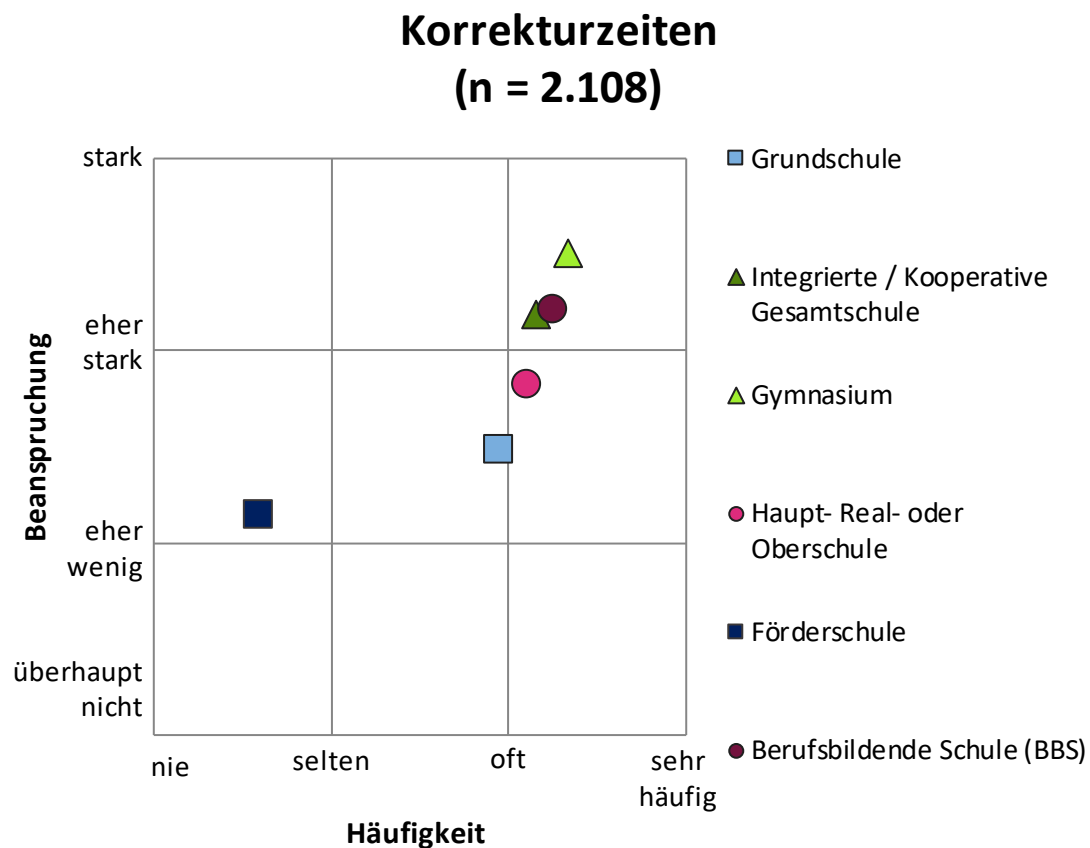
© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Arbeitsbelastungsstudie 2016 -

Abbildung 50: Zusammensetzung der Beanspruchung der Schulleitungstätigkeit

Korrekturzeiten sind für 2.056 Lehrkräfte eine Tätigkeit, die im Mittel 4:10 Stunden einer Durchschnittswoche in Anspruch nimmt (vgl. Abbildung 51). Hinter dem Mittelwert stehen Unterschiede von 6:44 Stunden am Gymnasium, 4:48 Stunden an der Berufsbildenden Schule und 4:44 Stunden an Gesamtschulen auf der einen Seite und auf der anderen Seite 2:59 Stunden an der Haupt-/Real- und Oberschule, 2:06 Stunden an der Grundschule, sowie 1:29 Stunden an der Förderschule. Die hohe Anzahl der Befragten an der Grundschule senkt also den Durchschnitt deutlich. Korrekturzeiten treten recht regelmäßig auf, und sind häufig mit teils belastenden personenbezogenen Entscheidungen verbunden, sie umfassen die individuelle Korrektur, Kommentierung und Bewertung schulischer Leistungen von Schüler/innen wie: Hausaufgaben, Hefte, Mappen, Klassenarbeiten, Klausuren und Tests (einschl. Konzeption und Eintragen in Listen/PC), Bewertung von Projekten, Wettbewerben und das Schreiben von Gutachten (zu Facharbeiten) etc.

Bei Korrekturzeiten wird ein Mittelwert von 3,0 erreicht, wobei hier zu erkennen ist, dass das Gymnasium mit 3,51 die auch von anderen stark beanspruchenden Tätigkeiten unerreichte stärkste Beanspruchung zu verzeichnen hat. Und wie wir oben gesehen haben, können Beanspruchungen aus Abschlussprüfungen ja noch hinzukommen. Die Unterschiede in der

Beanspruchung durch Korrekturzeiten zwischen den Schulformen werden signifikant²⁵. Dem Gymnasium folgen Gesamtschulen (3,19) und Berufsbildende Schule (3,22) mit einem Niveau von deutlich „eher stark“ beanspruchend. Haupt-/Real- und Oberschulen (2,83) sowie Grundschulen (2,49) weisen einen niedrigeren Wert aus. Für Förderschulen spielen Korrekturzeiten nur eine geringe Rolle und sie sind mit 2,15 auch eher wenig beanspruchend.



ANOVA zeigt einen signifikanten Einfluss der Schulformen auf die Beanspruchung $F(5,2050) = 157.243, p < .001$

© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Arbeitsbelastungsstudie 2016 -

Abbildung 51: Häufigkeit und Beanspruchung der Tätigkeit Korrekturzeiten pro Schulform

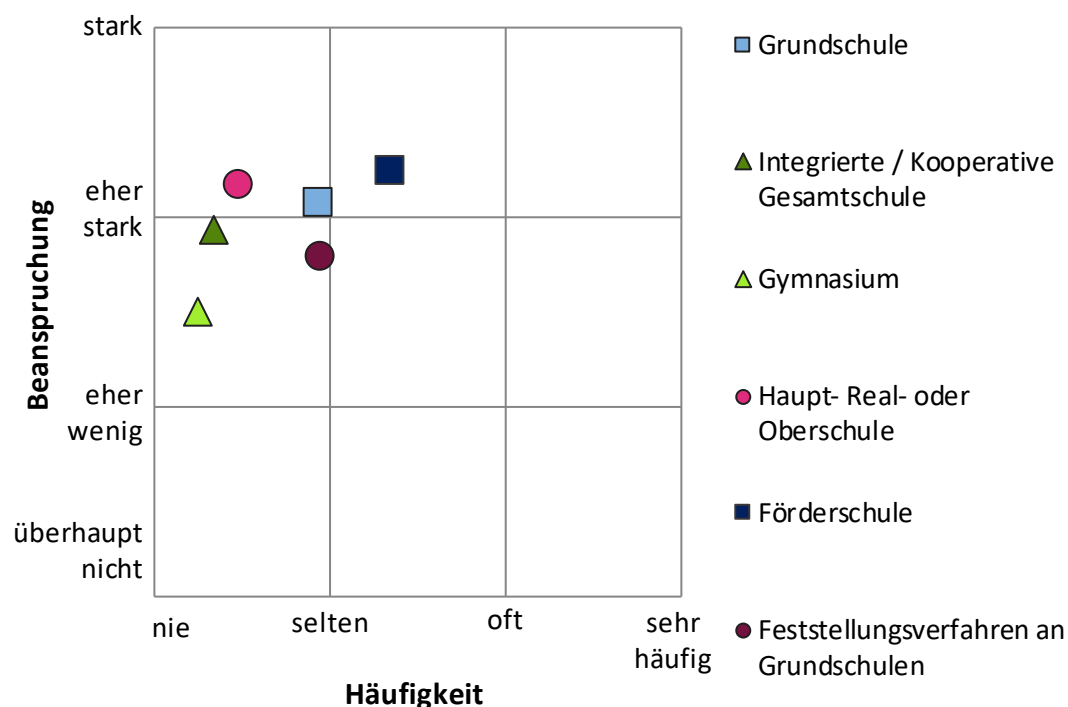
An vierter Stelle der beanspruchendsten Tätigkeiten folgen zwei Tätigkeiten, die mit dem Ziel der schrittweisen Einführung der inklusiven Schule in Verbindung stehen. Deshalb werden beide zusammen besprochen (vgl. Abbildung 52). Da Schülerinnen und Schüler mit

²⁵ Ausnahmen: Die minimalen Unterschiede zwischen IGS/KGS und Berufsbildende Schule sowie die Differenz zwischen Grundschule und Förderschule werden nicht signifikant.

Behinderungen die Bildungsziele nicht ohne sonderpädagogischer Unterstützung erreichen können, sind Lehrkräfte an Grundschulen verpflichtet worden, im Rahmen eines „Feststellungsverfahrens“ den Bedarf in Zusammenarbeit mit allen Beteiligten zu ermitteln und in einem „Fördergutachten“ festzustellen. An den anderen Schulformen werden ebenfalls Fördergutachten erstellt, sie haben die Funktion, Änderungen an dem in der Grundschule ermittelten Bedarf zu begründen. Diese Tätigkeit entfällt an Berufsbildenden Schulen.

Die Tätigkeit Feststellungsverfahren, die nur an Grundschulen erfüllt wird, betrifft 523 der 721 Lehrkräfte und nimmt 00:09 Stunden einer Durchschnittswoche in Anspruch, wird aber zumeist phasenweise erfüllt, da die schulrechtliche Feststellung im dritten Schulbesuchsjahr der Schuleingangsphase erfolgt. Die Tätigkeit wird nicht so stark beanspruchend (2,80) empfunden wie die damit verbundene Tätigkeit Fördergutachten (3,09).

Fördergutachten (n = 2.009) (Feststellungsverfahren an Grundschulen n = 721)



ANOVA zeigt einen signifikanten Einfluss der Schulformen auf die Beanspruchung $F(4,907) = 21.226, p < .001$

© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Arbeitsbelastungsstudie 2016 -

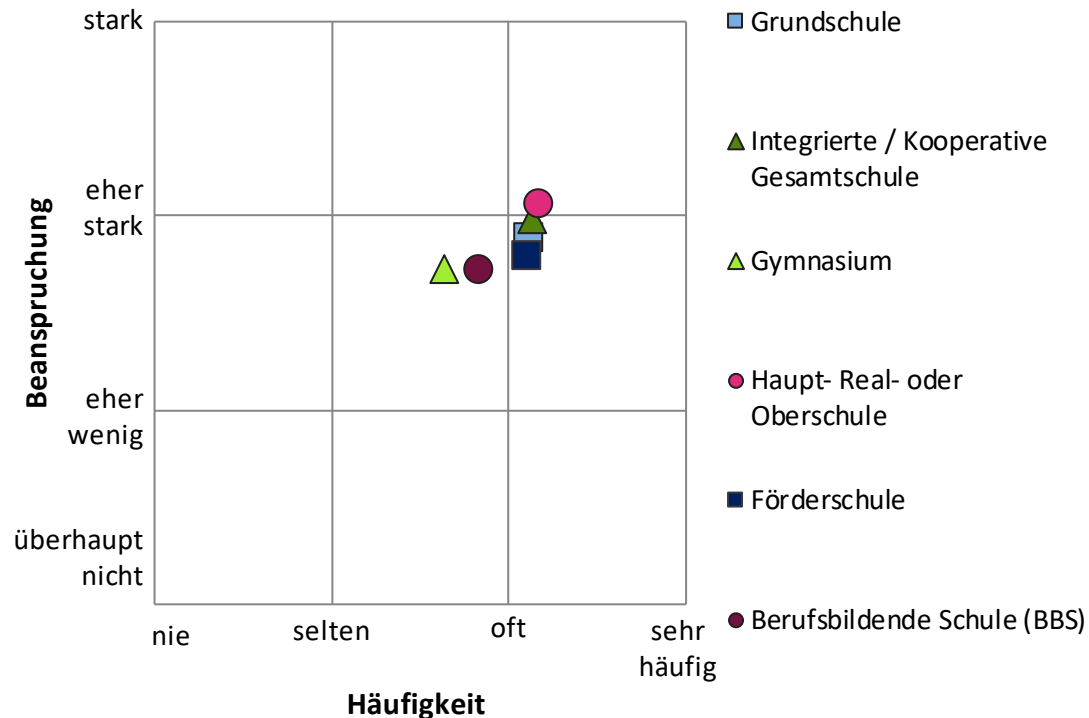
Abbildung 52: Häufigkeit und Beanspruchung der Tätigkeiten Fördergutachten und Feststellungsverfahren pro Schulform

Das Fördergutachten zählt für 912 Lehrkräfte mit einem Durchschnittswert von 2,99 zu den „eher stark“ beanspruchenden Tätigkeiten. Sie wird eher diskontinuierlich ausgeführt und der Mittelwert von 21 Minuten einer Durchschnittswoche über alle Schulformen verdeckt erhebliche Unterschiede zwischen den Schulformen: An der Förderschule nimmt es 1:17 Stunden einer Durchschnittswoche in Anspruch, an der Grundschule immer noch 0:31 Stunden, während es an den anderen Schulformen keine große Bedeutung hat: Haupt-/Real-/Oberschule (0:14 Stunden), Gesamtschulen (0:13 Stunden), Gymnasium (0:07 Stunden).

Die Beanspruchung aus dieser Tätigkeit wirkt sich – abgesehen von Förderschulen – somit vergleichsweise kurz auf Lehrkräfte aus. Am häufigsten und am beanspruchendsten ist die Tätigkeit an der Förderschule (3,25), dann folgen Grundschule (3,09), Haupt-/Real- und Oberschule (3,18) und Gesamtschule (2,94). Am Gymnasium wird das Fördergutachten signifikant als weniger beanspruchend empfunden (Wert: 2,51).

Konferenzen und Sitzungen stehen mit einem Mittelwert von 2,86 auf Platz 5 der Rangfolge (vgl. Abbildung 53). Von dieser Tätigkeit sind alle betroffen, sie machen im Mittel 1:35 Stunden einer Durchschnittswoche aus. Sitzungen gehören zu den „unteilbaren“ Aufgaben, weil sie für Teilzeit- und Vollzeitkräfte unabhängig von ihrer Stundenverpflichtung gleich lange dauern.

Konferenzen/Sitzungen (n = 2.108)



ANOVA zeigt einen signifikanten Einfluss der Schulformen auf die Beanspruchung $F(5,2099) = 10.336, p < .001$

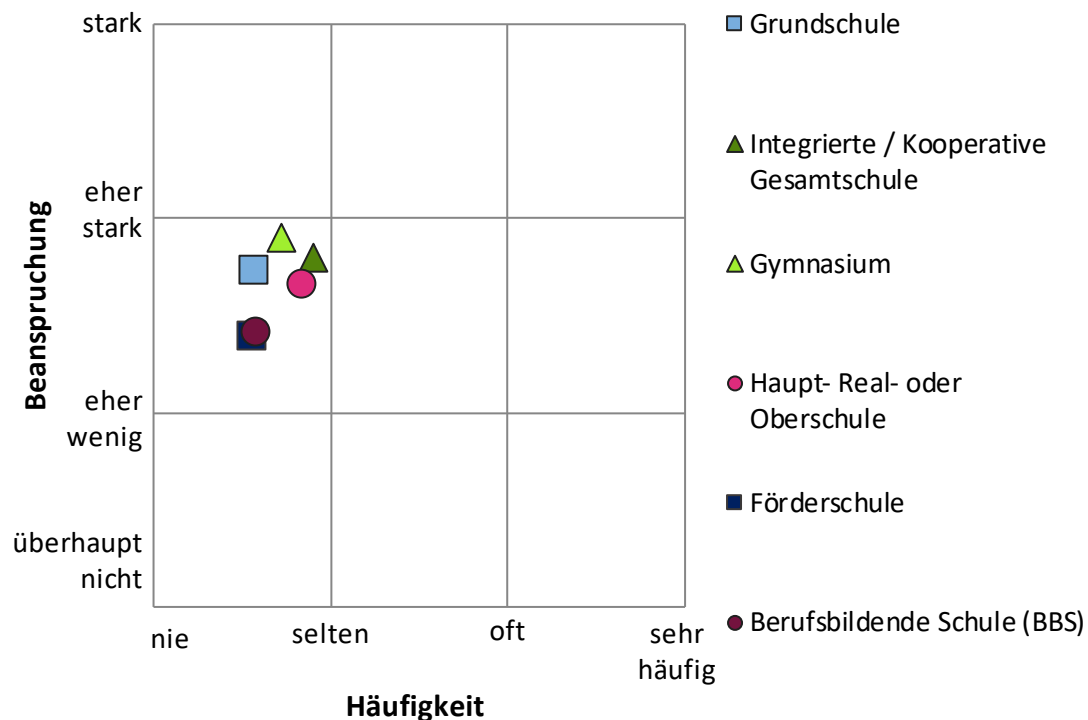
© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Arbeitsbelastungsstudie 2016 -

Abbildung 53: Häufigkeit und Beanspruchung der Tätigkeit Konferenzen/Sitzungen pro Schulform

Konferenzen und Sitzungen finden offenbar an den Gesamtschulen, der Haupt-/Real- und Oberschule, Grundschule und Förderschule häufiger statt, als am Gymnasium oder an der Berufsbildenden Schule (vgl. Abbildung 53). Diese subjektive Einschätzung wird durch die Fakten weitgehend gedeckt: An der Gesamtschule werden im Mittel 2:06 Stunden in Konferenzen / Sitzungen verbracht, während es in Gymnasien 1:17 Stunden sind, die übrigen Schulformen liegen dazwischen. Die Lehrkräfte fühlen sich an Haupt-/Real- und Oberschule (3,07) sowie an den Gesamtschulen (2,99) auch signifikant höher beansprucht (Niveau „eher stark“), als am Gymnasium (2,73) und an der Berufsbildenden Schule (2,73), auch wenn diese Unterschiede nicht sehr groß sind. Auch der Unterschied zwischen der Beanspruchung an der Grundschule (2,9) und am Gymnasium (2,73) wird trotz der geringen Differenz signifikant, d. h. die Lehrkräfte der jeweiligen Schulform sind sich in ihrem Urteil recht einig.

An sechster Stelle der beanspruchendsten Tätigkeiten stehen die Fahrten / Veranstaltungen mit Übernachtung mit einem Mittelwert von 2,86 – werden also gerade nicht mehr als „eher“ stark beanspruchend empfunden (vgl. Abbildung 54).

Fahrten/ Veranstaltungen mit Übernachtung (n = 2.108)



ANOVA zeigt einen signifikanten Einfluss der Schulformen auf die Beanspruchung $F(5,1235) = 5.337, p < .001$

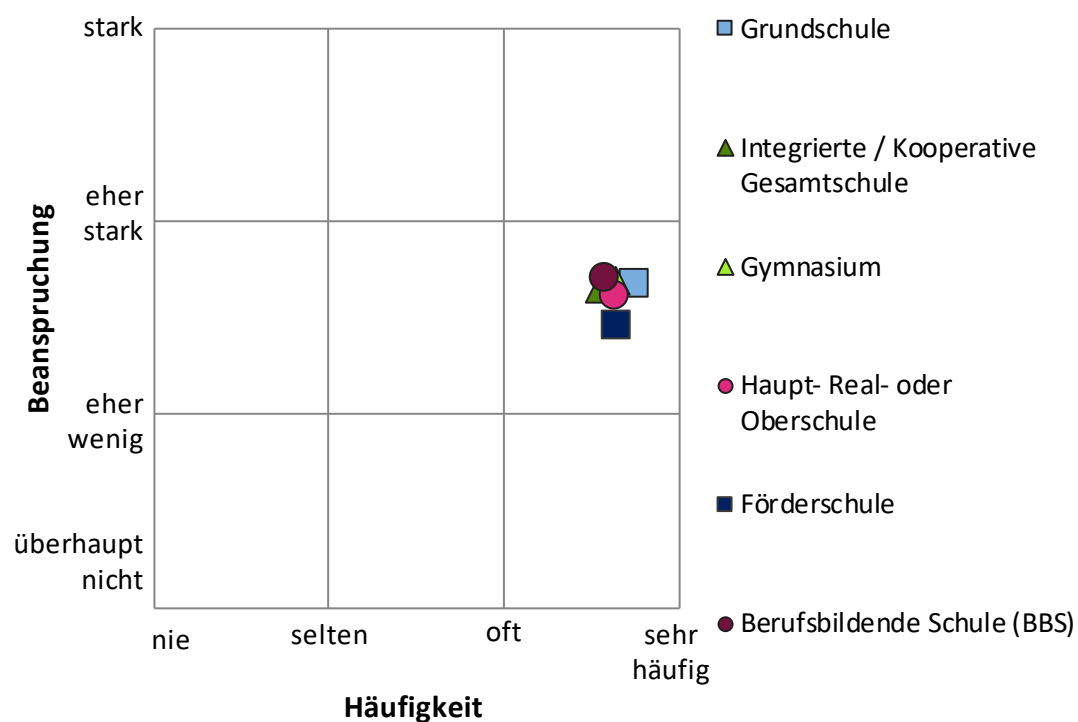
© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Arbeitsbelastungsstudie 2016 -

Abbildung 54: Häufigkeit und Beanspruchung der Tätigkeit Fahrten/Veranstaltungen mit Übernachtung pro Schulform

Sie werden von 1.241 der 2.108 Lehrkräfte durchgeführt. Der Mittelwert von 2:20 Stunden einer Durchschnittswoche basiert auf deutlichen Unterschieden zwischen den Schulformen: Fahrten/Veranstaltungen mit Übernachtung nehmen am Gymnasium (2:52 Stunden), an den Gesamtschulen (2:46 Stunden) einen überdurchschnittlichen zeitlichen Umfang ein, Berufsbildende Schule (1:12 Stunden) und Grundschule (1:38 Stunden) liegen deutlich unter dem Durchschnitt. Entsprechend wird die Beanspruchung von Lehrkräften an der Berufsbildenden Schule (2,42) sowie an der Förderschule (2,39) signifikant schwächer beurteilt, als am Gymnasium und an den Gesamtschulen. Die Beanspruchung wird am Gymnasium am stärksten bewertet (2,90).

Die Vorbereitung und Nachbereitung des Unterrichts wird von allen Lehrkräften aller Schulformen durchgeführt und wird in gleicher Weise als beanspruchend empfunden (vgl. Abbildung 55). Die Beanspruchung liegt mit einem Mittelwert von 2,67 auf Platz 7 der Rangfolge und ist etwas beanspruchender als der Unterricht selbst. Unterschiede zwischen den Schulformen beziehen sich ausschließlich auf den Beitrag zur Durchschnittswoche: Am Gymnasium (10:56 Stunden) und der Grundschule (9:52 Stunden) liegt der Zeitanteil über dem Mittelwert von 9:44 Stunden, während Lehrkräfte an Gesamtschulen (9:15 Stunden) und Berufsbildenden Schulen (9:09 Stunden) leicht, Haupt-/Real- und Oberschulen (7:50 Stunden) und Förderschule (7:41 Stunden) deutlich darunter liegen.

Unterrichtsvor- und Nachbereitung (n = 2.108)



ANOVA zeigt keinen signifikanten Einfluss der Schulformen auf die Beanspruchung $F(5,2099) = 1.409, p = n.s.$

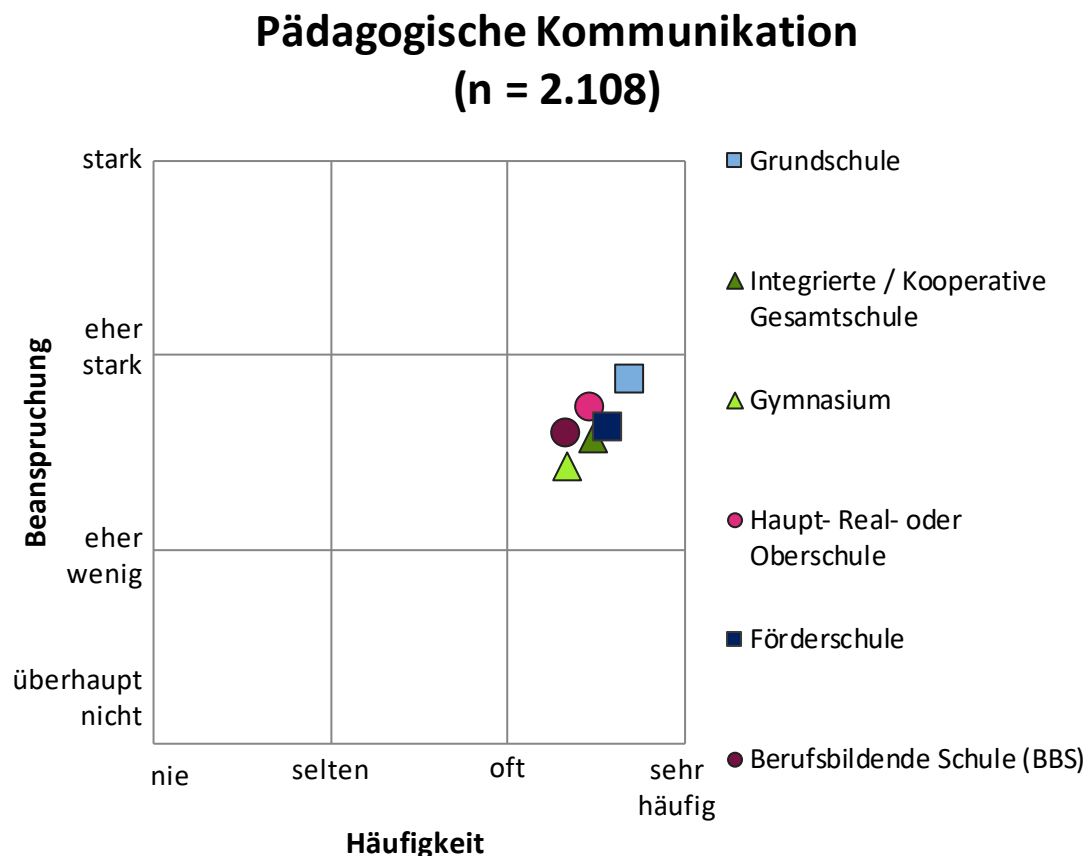
© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Arbeitsbelastungsstudie 2016 -

Abbildung 55: Häufigkeit und Beanspruchung der Tätigkeit Unterrichtsvor- und Nachbereitung pro Schulform

Kommen wir zu Rang 8 der beanspruchendsten Tätigkeiten: Ebenso wie Unterrichtsvorbereitung gehört auch die pädagogische Kommunikation zu den Tätigkeiten, die alle Lehrkräfte mit einem Mittelwert von 3:04 Stunden einer Durchschnittswoche erfüllen (vgl. Abbildung

56). Sie prägt den Schulalltag von Lehrkräften an Grundschulen am deutlichsten (3:56 Stunden), spielt an Gesamtschulen (3:17 Stunden) und Förderschule (3:10 Stunden) eine überdurchschnittliche Rolle, während sie in den anderen Schulformen nicht so ausgeprägt ist: Gymnasium (2:50 Stunden), Haupt-/Real-/Oberschule (2:44 Stunden), Berufsbildende Schule (2:26 Stunden).

Die Beanspruchung wird an Grundschulen (2,88) signifikant stärker empfunden als an Gymnasien (2,43), Gesamtschulen (2,57) und Berufsbildenden Schulen (2,60), wo die Werte unterdurchschnittlich sind. Auch die Haupt-/Real-/Oberschule nimmt hier (2,73) eine etwas stärkere Beanspruchung wahr (signifikanter Unterschied zum Gymnasium).



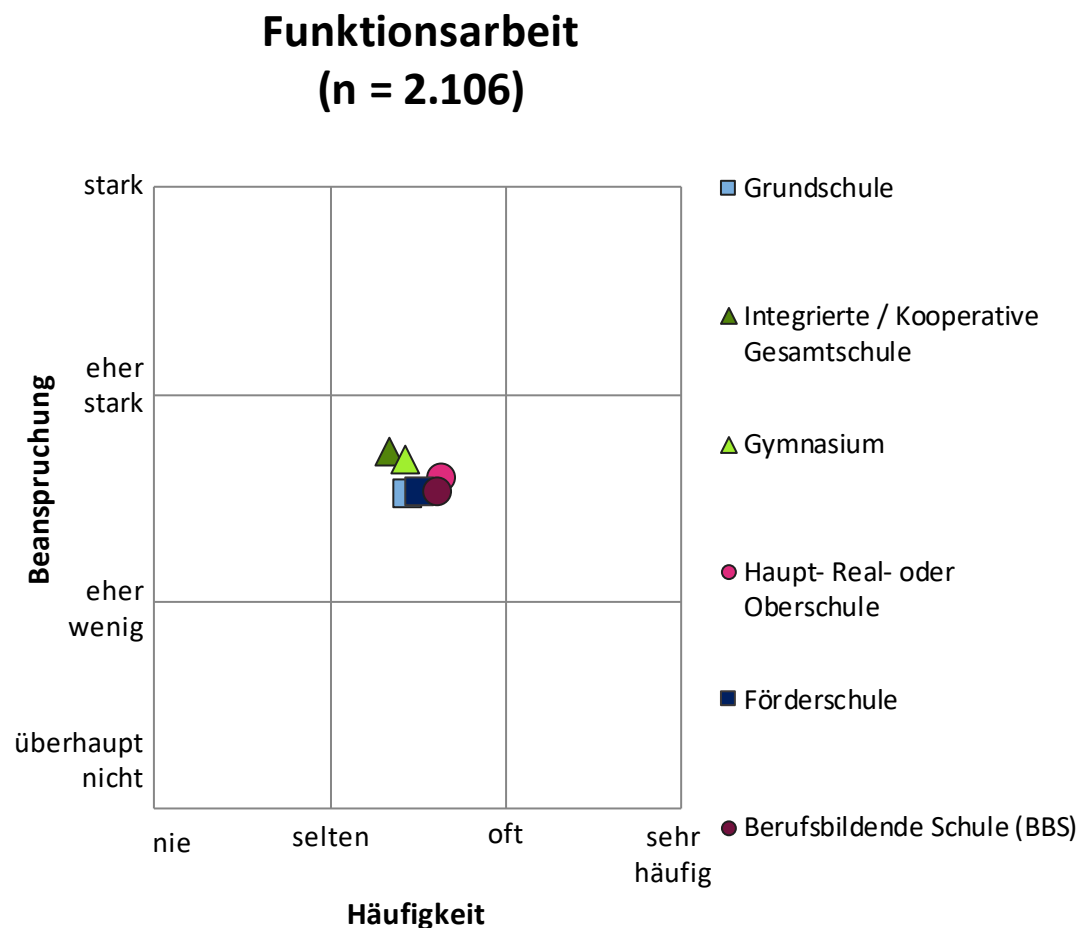
ANOVA zeigt einen signifikanten Einfluss der Schulformen auf die Beanspruchung $F(5,2094) = 24.983, p < .001$

© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Arbeitsbelastungsstudie 2016 -

Abbildung 56: Häufigkeit und Beanspruchung der Tätigkeit Pädagogische Kommunikation pro Schulform

Als letzte Tätigkeit, die wir in der Rangfolge der am stärksten beanspruchenden Tätigkeiten betrachten wollen, kommen wir zur Funktionsarbeit. (Auf Platz 10 rangiert die Unterrichtstätigkeit, die bereits besprochen wurde.)

Zwischen den Schulformen gibt es hinsichtlich der Beanspruchung keine großen Unterschiede, der Mittelwert von 2,61 kommt durch Überschreitung bei Gesamtschulen (2,73) und Gymnasium (2,69) und Unterschreitung bei Haupt-/Real-/Oberschule (2,60), Grundschule (2,53) und Förderschule (2,54) sowie Berufsbildende Schule (2,54) zu Stande (vgl. Abbildung 57).



ANOVA zeigt einen signifikanten Einfluss der Schulformen auf die Beanspruchung $F(5,1658) = 3.779, p < .01$

© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Arbeitsbelastungsstudie 2016 -

Abbildung 57: Häufigkeit und Beanspruchung der Tätigkeit Funktionsarbeit pro Schulform

Es sind 1.664 der 2.108 Lehrkräfte, die Funktionsarbeit ausführen. Der Stellenwert der Tätigkeit in einer Durchschnittswoche (Mittel 2:27 Stunden) schwankt zwischen den Schulformen deutlich: Funktionsarbeit hat größere zeitliche Bedeutung an Gesamtschulen (3:44 Stunden), am Gymnasium (3:35 Stunden) sowie an der Berufsbildenden Schule (3:24 Stunden), geringere Bedeutung hingegen an der Grundschule (1:16 Stunden) und Förderschule (1:19 Stunden) sowie Haupt-/Real- und Oberschule (1:45 Stunden).

4.3 Unterschiede zwischen den Schulformen hinsichtlich der Beanspruchung aus schulischen Tätigkeiten

In der Diskussion der am stärksten beanspruchenden Tätigkeiten sind an verschiedenen Stellen Unterschiede zwischen den Schulformen deutlich geworden. Dies betraf sowohl die Beurteilung der Beanspruchung als auch den zeitlichen Anteil an einer Durchschnittswoche der Betroffenen. Wir bündeln jetzt die Ergebnisse, um herauszuarbeiten, dass die Schulformen zwei unterschiedliche Beanspruchungsprofile aufweisen: (I) Ein von Anforderungen der inklusiven Bildung und pädagogischen Kommunikation geprägtes Primarschul-Profil und (II) ein von Abschlussprüfungen und Korrekturzeiten geprägtes Profil der Sekundarschule.

Die Argumentation basiert auf einer Zusammenstellung der vier (oder fünf) Top-Beanspruchungen für jede Schulform, welche je nach Profil typische Schwerpunkte aufweist. Da wir abgesehen von der Berufsbildenden Schule unter den Top-Beanspruchungen in jeder Schulform die Schulleitungsfunktion finden, ist diese Tätigkeit unabhängig von den Profilen zu betrachten. Hier gibt es – wie bereits besprochen – minimale Unterschiede im Grad der Beanspruchung (ca. 3,0 = „eher“ beanspruchend), der zeitliche Umfang variiert hingegen stark.

Grundschule und Förderschule haben ein sehr ähnliches Primarschulen-Profil (I). Die Hauptbeanspruchung resultiert derzeit aus der Umsetzung der Ziele der inklusiven Bildung: Fördergutachten stellen an beiden Schulformen die Hauptbeanspruchung dar, wobei die Lehrkräfte an der Förderschule hier den größten Zeitaufwand haben. An der Grundschule kommen Feststellungsverfahren und Fördergutachten zusammen auf 40 Minuten einer Durchschnittswoche, an der Förderschule macht das Fördergutachten mit 77 Minuten fast den doppelten Zeitaufwand aus. An der Förderschule ist quasi jede Lehrkraft betroffen, an der Grundschule zwei von drei (vgl. Tabelle 12 und Tabelle 13).

Tabelle 12: Beanspruchendsten Tätigkeiten der Schulform Grundschule

Rang	Grundschule (n = 729)	Beanspruchung	Exposition	Betroffene
		Mittelwert	Std. / Woche	Anzahl
1	Fördergutachten	3,3	00:31	531
2	Schulleitungsfunktionen	3,0	10:13	154
3	Konferenzen / Sitzungen	2,8	01:43	729
4	Feststellungsverfahren	2,8	00:09	532
5	Pädagogische Kommunikation	2,6	03:56	729

Tabelle 13: Beanspruchendsten Tätigkeiten der Schulform Förderschule

Rang	Förderschule (n = 68)	Beanspruchung	Exposition	Betroffene
		Mittelwert	Std. / Woche	Anzahl
1	Fördergutachten	3,1	01:17	64
2	Schulleitungsfunktionen	3,0	16:21	15
3	Konferenzen / Sitzungen	2,9	01:25	68
4	Pädagogische Kommunikation	2,9	03:10	68

Ebenfalls einen hohen Beanspruchungswert haben Konferenzen/Sitzungen und die Pädagogische Kommunikation, die jede Lehrkraft betreffen.

Eine gewisse Ähnlichkeit damit weist auch noch das Profil der Haupt-/Real- und Oberschule aus: Gemeinsam ist ihnen die Top-Beanspruchung Fördergutachten und der hohe Stellenwert und Zeitumfang von Konferenzen / Sitzungen. Die pädagogische Kommunikation wird jedoch an dieser Schulform durch Korrekturzeiten verdrängt, die alle Lehrkräfte betreffen und einen Zeitumfang von 3 Stunden jede Woche einnehmen (vgl. Tabelle 14).

Tabelle 14: Tätigkeiten der Schulform Haupt-, Real- und Oberschule

Rang	Haupt-, Real und Oberschule (n = 133)	Beanspruchung	Exposition	Betroffene
		Mittelwert	Std. / Woche	Anzahl
1	Fördergutachten	3,2	00:14	51
2	Konferenzen / Sitzungen	3,1	01:34	133
3	Schulleitungsfunktionen	2,9	11:44	23
4	Korrekturzeiten	2,8	03:00	133

Das Sekundarschulen-Profil (II) wird durch die sehr starke Beanspruchung durch Korrekturzeiten und Abschlussprüfungen geprägt. Am schärfsten zeichnet es sich am Gymnasium ab: mehr als 8 Stunden einer Durchschnittswoche wirkt eine sehr hohe Beanspruchung (Beanspruchung 3,5 bzw. 3,3) auf etwa 93 % aller Lehrkräfte ein (vgl. Tabelle 15). Daneben spielen Fahrten und Veranstaltungen mit Übernachtung am Gymnasium für 58 % der Lehrkräfte eine Rolle.

Tabelle 15: Beanspruchendsten Tätigkeiten der Schulform Gymnasium

Rang	Gymnasium	Beanspruchung	Exposition	Betroffene
		Mittelwert	Std. / Woche	Anzahl
1	Korrekturzeiten	3,5	06:44	636
2	Abschlussprüfungen	3,3	01:50	588
3	Schulleitungsfunktionen	3,1	19:03	61
4	Fahrten / Verant. mit Übernachtung	2,9	02:52	372

Etwas schwächer und mit weniger als 7 Stunden weniger ausgedehnt, zeigt sich das durch Abschlussprüfungen geprägte Beanspruchungsprofil an den Gesamtschulen und an der Berufsbildenden Schule ab. Nicht alle Gesamtschulen des Samples haben eine Oberstufe ausgebaut. Während dementsprechend in Gesamtschulen nur 76 % aller Lehrkräfte in Abschlussprüfungen eingebunden sind, sind an Berufsbildenden Schulen fast alle Lehrkräfte in Prüfungen involviert. Darüber hinaus gehören Konferenzen / Sitzungen zu den „eher“ stark beanspruchenden Tätigkeiten. Wobei die besondere Organisation der Gesamtschule vielleicht die Unterschiede in der Beurteilung gegenüber der Berufsbildenden Schule erklären kann, sowohl in der zeitlichen Bedeutung der Konferenzen (2 Stunden vs. 1,5 Stunden), als auch im Grad der Beanspruchung (Beanspruchung 3,0 vs. 2,7). Während sich bei Gesamtschulen dann die Anforderungen der Inklusion (Fördergutachten) niederschlagen (Rang fünf wird aufgrund der hohen Beanspruchung mit 2,9 mit aufgenommen), steht bei der BBS die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts bereits auf Platz 4 (vgl. Tabelle 16 und Tabelle 17).

Tabelle 16: Beanspruchendsten Tätigkeiten der Schulform Gesamtschulen

Rang	Gesamtschulen IGS / KGS (n = 383)	Beanspruchung	Exposition	Betroffene
		Mittelwert	Std. / Woche	Anzahl
1	Korrekturzeiten	3,2	04:45	383
2	Abschlussprüfungen	3,0	01:14	291
3	Konferenzen / Sitzungen	3,0	02:06	383
4	Schulleitungsfunktionen	3,0	14:36	41
5	Fördergutachten	2,9	00:13	113

Tabelle 17: Beanspruchendsten Tätigkeiten der Schulform Berufsbildende Schule

Rang	Berufsbildende Schule (n = 96)	Beanspruchung	Exposition	Betroffene
		Mittelwert	Std. / Woche	Anzahl
1	Korrekturzeiten	3,2	04:48	96
2	Abschlussprüfungen	3,0	01:41	93
3	Konferenzen / Sitzungen	2,7	01:28	96
4	Unterrichtsvor- und Nachbereitung	2,7	09:09	96

4.4 Strukturelle Verschiebung der Tätigkeiten mit der Berufserfahrung

In der Niedersächsischen Arbeitszeitstudie wurde nachgewiesen, dass das Merkmal Alter einen signifikanten Einfluss auf die Arbeitszeitbelastung hat. Der Anteil der Mehrarbeit steigt mit dem Alter und die Struktur der übernommenen Tätigkeiten wandelt sich mit der Berufserfahrung²⁶ (Mußmann/Riethmüller/Hardwig 2016, S. 146). Die Vermutung liegt nahe, dass dies auch mit einer zunehmenden Beanspruchung verbunden sein könnte.

In der Arbeitszeitstudie erfolgte eine genauere Analyse des Zusammenhangs auf Basis eines Vergleichs von Jüngeren (unter 45 Jahre) und Älteren (über 45 Jahre) und ohne Differenzierung nach Schulformen. Dies war für diese Fragestellung ausreichend. Für die Analyse von Beanspruchungen ist es aber notwendig, nach Schulformen zu differenzieren, da wir gerade gesehen haben, dass es zwischen den Schulformen unterschiedliche Beanspruchungsprofile gibt. Darüber hinaus verfeinern wir die Altersgruppen, indem wir anstatt Jüngere und Ältere gegenüberzustellen, Altersgruppen mit jeweils 5 Jahrgängen betrachten. Die Analyse konzentriert sich auf die repräsentativen Schulformen, und dort zum einen auf die Grundschule sowie zum anderen auf Gesamtschulen und Gymnasium.

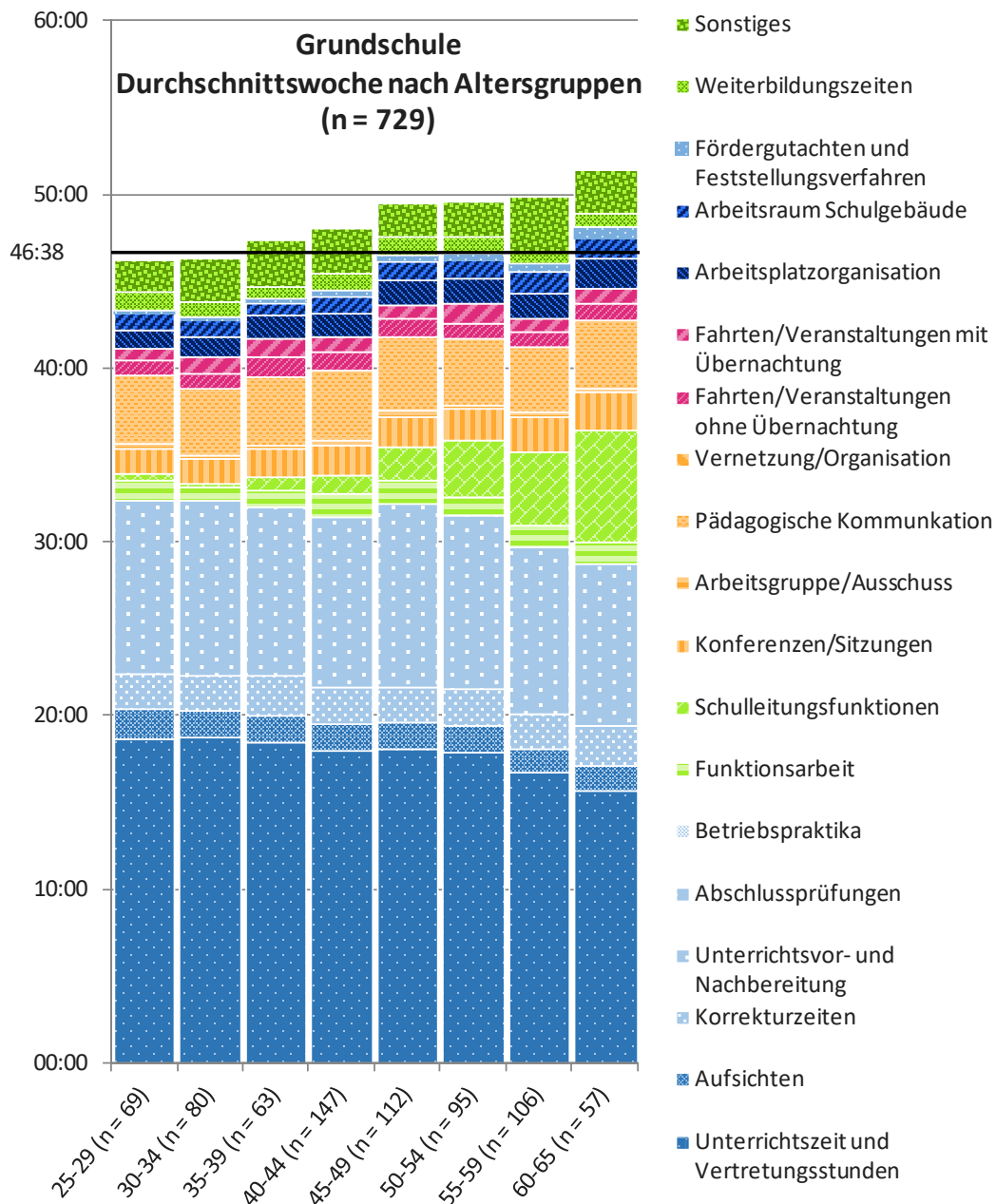
4.4.1 Grundschule

Der Vergleich der Altersgruppen (Abbildung 58) zeigt, dass mit dem Alter bzw. der Berufserfahrung sowohl eine Zunahme der absoluten Arbeitszeitbelastung, als auch eine Veränderung der Tätigkeitsstruktur verbunden ist²⁷. Die Arbeitszeitbelastung nimmt im Sample der Arbeitsbelastungsstudie stetig zu, die Altersgruppe ab 35 Jahren überschreitet die kalkulierte Soll-Arbeitszeit von 46:38 Stunden, mit 45 Jahren wird die 48 Stunden-Höchstarbeitsgrenze überschritten und die älteste Gruppe liegt weit über 50 Wochenstunden im Durchschnitt. Mit dem Alter steigt außerdem der Anteil an Schulleitungsfunktion: Bis zur Altersgruppe 40-44 Jahren liegt der Anteil im Durchschnitt über alle bei unter einer Stunde, mit 50-54 Jahren sind es 3:16 Stunden, mit 55- 59 Jahren sind es 4:14 Stunden und Lehrkräfte über 60 Jahre weisen einen Anteil von 6:27 Stunden aus. Auch Konferenzen und Sitzungen nehmen zu – und zwar von 1:23 Stunden bis 1:47 Stunden in der Gruppe bis 55 Jahren und auf 1:57

²⁶ Das Alter wird hier mangels Alternativen als Indikator für die Berufserfahrung der Lehrkräfte genommen, was nicht in allen Fällen, aber im Wesentlichen zutreffen dürfte.

²⁷ Die Darstellung zeigt eine Momentaufnahme und beweist streng genommen keinen Entwicklungsprozess. Jedoch ist die Interpretation nahe liegend, dass es sich um ein Standbild eines Entwicklungsprozesses handelt.

Stunden bis 2:11 Stunden in den letzten beiden Altersgruppen. Dies hängt sicher auch mit dem hohen Schulleitungsanteil zusammen. Eine ähnliche Zunahme (wenn auch im Minutenbereich) verzeichnen Fördergutachten/Feststellungsverfahren, die zu einem höheren Anteil von Älteren übernommen werden: bis 40 Jahre machen sie 18 Minuten einer Durchschnittswoche aus, dann 20 bis 25 Minuten, in den letzten beiden Altersgruppen 28 bis 39 Minuten.

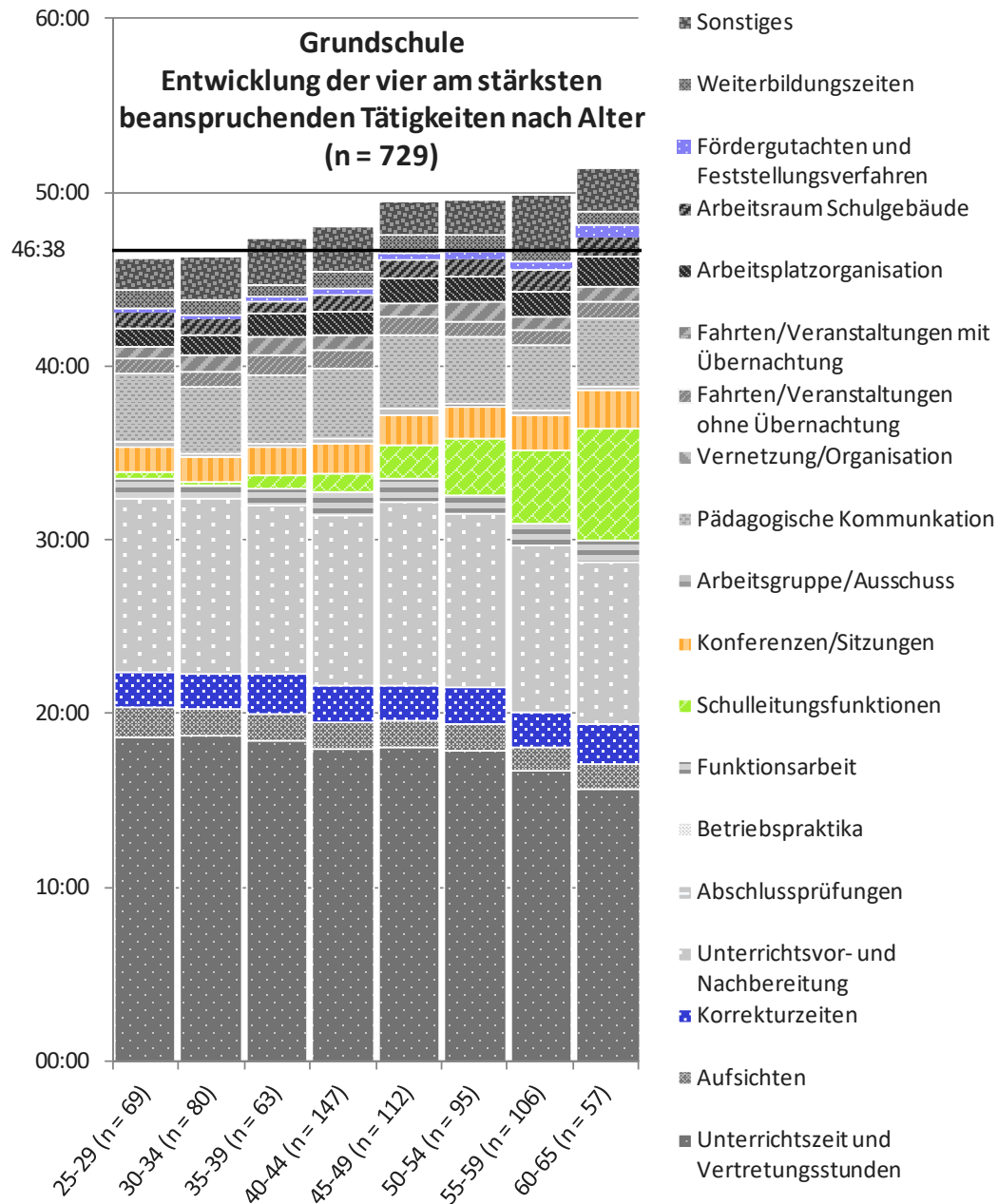


© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Arbeitsbelastungsstudie 2016 -

Befragte des Teilsamples der Belastungsstudie aus Grundschulen (n = 729). Durchschnittswoche ist höher als in der Arbeitszeitstudie.

Abbildung 58: Durchschnittswoche der Schulform Grundschule, differenziert nach Altersgruppen

Abbildung 59 hebt zur Veranschaulichung die besonders beanspruchenden Tätigkeiten farblich hervor:



© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Arbeitsbelastungsstudie 2016 -

Befragte des Teilsamples der Belastungsstudie aus Grundschulen (n = 729). Durchschnittswoche ist höher als in der Arbeitszeitstudie.

Abbildung 59: Durchschnittswoche der Schulform Grundschule, differenziert nach Altersgruppen; hervorgehoben sind die beanspruchendsten Tätigkeiten

Eine einfache Erklärung würde dem Defizitmodell des Alters folgen, wonach Ältere weniger qualifiziert und weniger motiviert und daher auch weniger leistungsfähig sind (Kistler 2008, S. 47). Demnach würden ältere Lehrkräfte einfach länger für die Erfüllung ihrer Aufgaben brauchen. Diese Vermutung ist schwer zu prüfen, da Lehrkräfte in der Bestimmung ihrer Arbeitszeit weitgehend frei sind. Bei Unterrichtszeit existieren zwar Zeitvorgaben („SOLL“), aber keine Möglichkeiten davon abzuweichen. Lediglich bei Funktionsarbeit und Schulleitungstätigkeiten (Klasse Funktionen) existiert eine SOLL-Zeit (SOLL-Aufwand je Regelstunde, vgl. Mußmann/Riethmüller/Hardwig 2016, S. 52), die wir mit der IST-Zeit der erfassten Tätigkeiten vergleichen können. Für alle anderen Tätigkeiten²⁸ existieren keine Vorgaben.

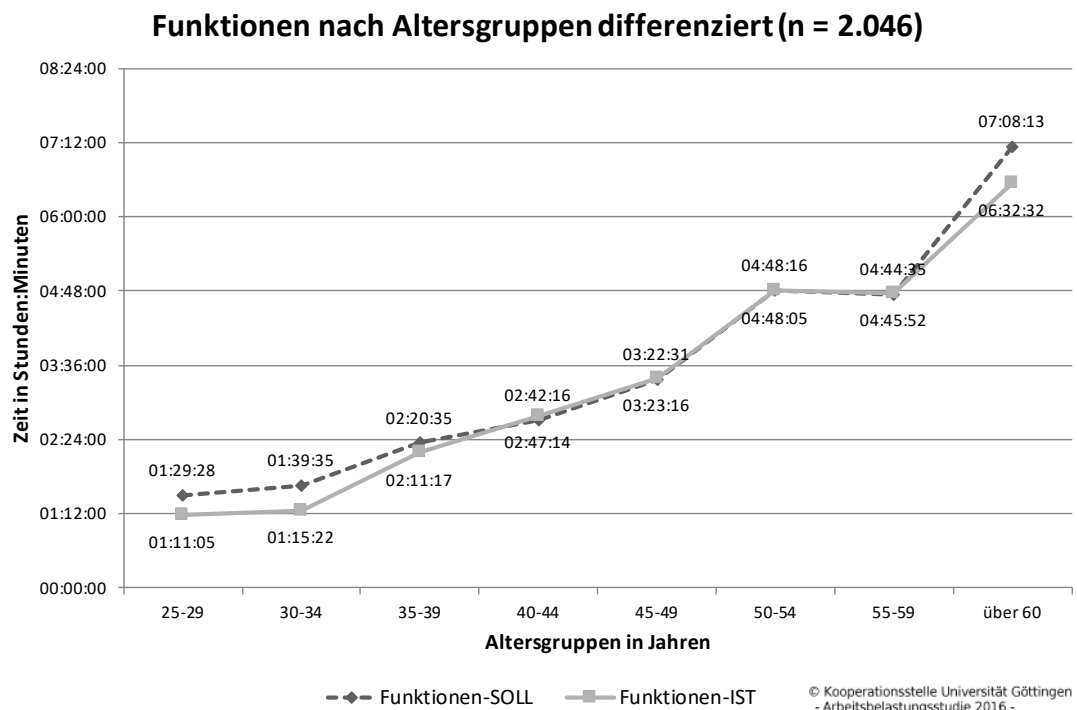


Abbildung 60: Vergleich der Arbeitszeiten IST und SOLL für die Klasse Funktionen (Funktionsarbeit und Schulleitungsfunktionen)

Ein Vergleich des Funktionen-SOLL mit dem Funktionen-IST nach Altersgruppen (Abbildung 60) zeigt, dass die kalkulierten Funktionszeiten bzw. der SOLL-Aufwand je Entlastungsstunde mit den empirischen IST-Zeiten sehr gut übereinstimmen. Lediglich die Altersgruppen unter 35 und über 60 Jahren bekommen geringfügig höher kalkulierte Funktionszeiten als sie real benötigen. Sie haben einen Vorteil von etwa 20 Minuten pro Woche im Schnitt. Wobei die

²⁸ „Weitere Tätigkeiten“ enthalten also alle Tätigkeiten, die nicht in den Klassen Unterricht oder Funktionen enthalten sind.

Jungen sehr wenig Funktionsarbeit übertragen bekommen, während die ältesten mit 6:32 Stunden pro Woche den höchsten Anteil tragen. Für alle anderen Altersgruppen ist die SOLL-Zeit mit der IST-Zeit nahezu identisch. Es gibt also keinen Hinweis darauf, dass Ältere für ihre Aufgaben länger benötigen.

Wir erklären daher diesen Strukturwandel vielmehr damit, dass mit der Berufserfahrung und der persönlichen Weiterentwicklung auch eine Übernahme anspruchsvollerer Aufgaben verbunden ist. Damit könnte auch die relative Zunahme der Korrekturzeiten erklärt werden. Zwar nimmt die Unterrichtszeit von 18:47 Stunden in der Spitze auf 15:42 Stunden ab, jedoch steigt der Anteil an Korrekturzeiten pro gehaltene Unterrichtsstunde mit der Berufserfahrung von ca. 11 % auf 12 bis 15,1 %.

Anders als bei den Funktionen ist die Übernahme von verantwortlichen Aufgaben im Bereich Weitere Tätigkeiten also offenkundig nicht mit einer angemessenen Entlastung an anderer Stelle verbunden, sondern kommt auf die vorhandene Arbeitszeitbelastung mehr oder weniger „oben drauf“.

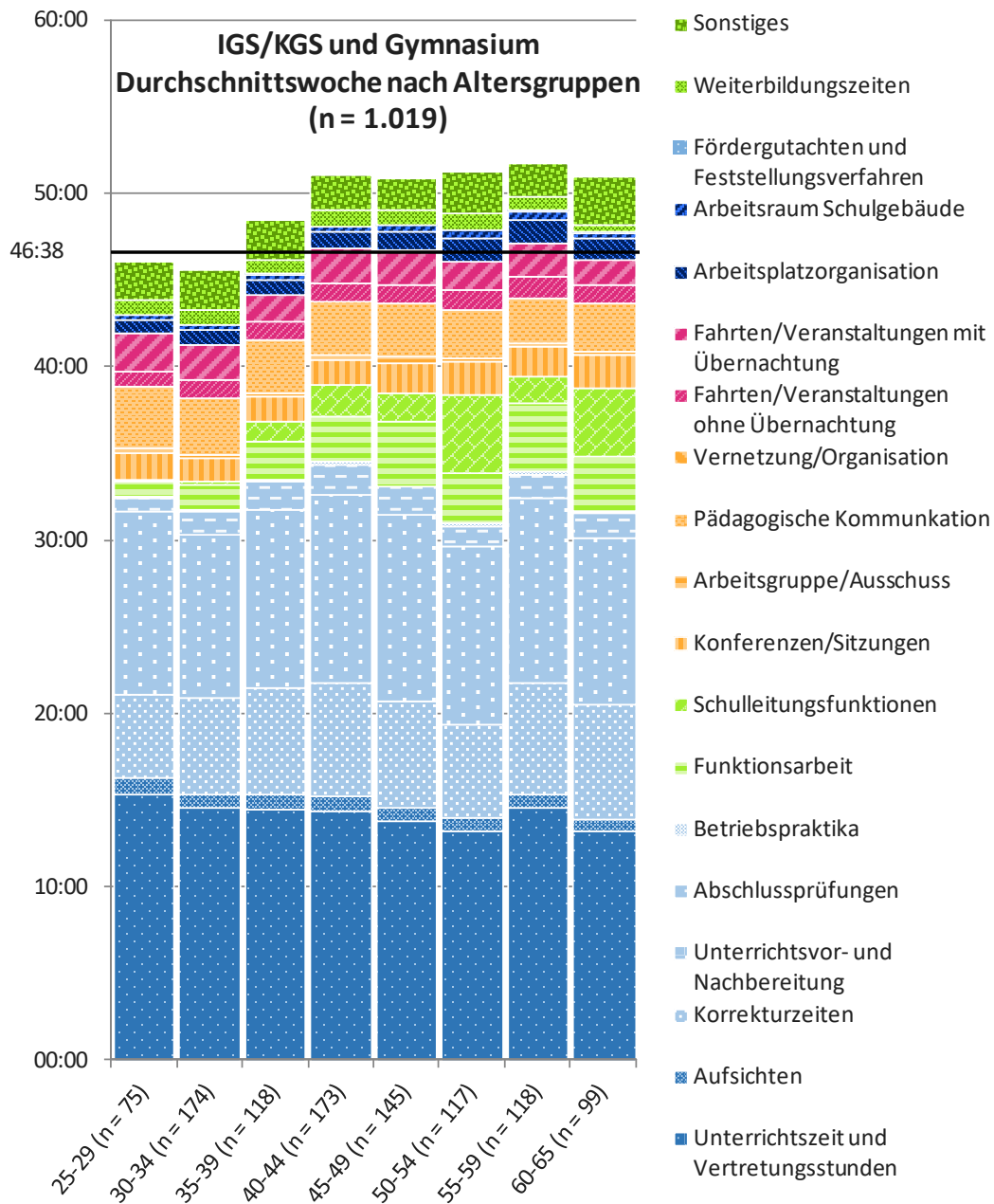
Mit der steigenden Arbeitszeitbelastung geht eine Zunahme der am stärksten beanspruchenden Tätigkeiten einher (Tabelle 18). Sie nehmen von 8 % (bei der Gruppe der 30-34-Jährigen) auf im Maximum 23 % der Zeitanteile einer Durchschnittswoche ebenfalls mit der Berufserfahrung zu. Man muss jedoch dazu sagen, dass der Löwenanteil die Schulleitungstätigkeit ausmacht, die nur wenigen Lehrkräften übertragen wird. Die Beanspruchungen sind in den Altersgruppen also nicht gleich verteilt. Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben sind stärker beansprucht.

Tabelle 18: Beanspruchendsten Tätigkeiten der Schulform Grundschule differenziert nach Altersgruppen

Altersgruppe	25-29 J.	30-34 J.	35-39 J.	40-44 J.	45-49 J.	50-54 J.	55-59 J.	ab 60 J.
n =	69	80	63	147	112	95	106	57
Durchschnittswoche	46:17:16	46:22:21	47:23:26	48:04:37	49:29:54	49:34:36	49:55:43	51:23:57
Schulleitungsfunktion	00:26:47	00:13:26	00:44:33	01:01:59	01:55:18	03:16:10	04:14:17	06:26:50
Korrekturzeiten	02:02:25	02:03:38	02:15:56	02:04:28	02:05:13	02:09:42	02:01:24	02:22:13
Förderungsgutachten/Feststellungsverfahren	00:13:02	00:13:54	00:17:56	00:21:55	00:22:46	00:25:25	00:27:50	00:39:03
Konferenzen/Sitzungen	01:23:54	01:24:15	01:38:07	01:42:03	01:43:13	01:47:41	01:57:08	02:11:06
Stunden pro Durchschnittswoche	04:06:08	03:55:13	04:56:32	05:10:25	06:06:30	07:38:58	08:40:39	11:39:12
Anteil hochbeanspruchender Tätigkeiten	9%	8%	10%	11%	12%	15%	17%	23%

4.4.2 Gesamtschulen und Gymnasium

Auch für Lehrkräfte an Gesamtschulen und am Gymnasium lässt sich eine ähnliche Entwicklung der Arbeitszeitbelastung und der Veränderung der Tätigkeitsstruktur zeigen (vgl. Abbildung 61). Die Arbeitszeitbelastung nimmt jedoch schneller zu. Lehrkräfte überschreiten

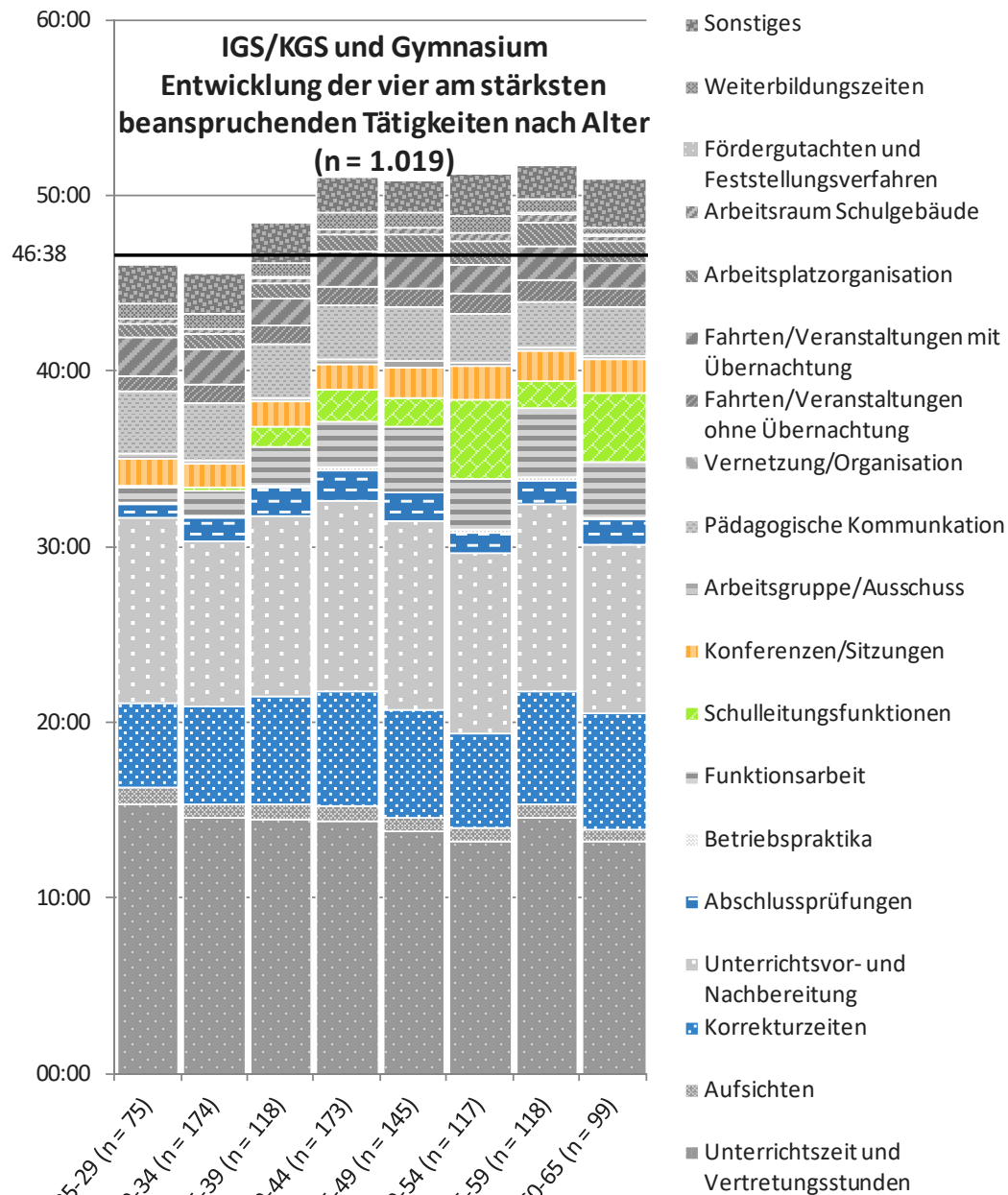


© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Arbeitsbelastungsstudie 2016 -

Befragte des Teilsamples der Belastungsstudie aus IGS/KGS und GY (n = 1.019). Durchschnittswoche ist höher als in der Arbeitszeitstudie.

Abbildung 61: Durchschnittswoche der Schulformen Gesamtschule und Gymnasium differenziert nach Altersgruppen

die Grenze von im Mittel 50 Wochenstunden (Durchschnittswoche) das erste Mal bereits mit 40 Jahren und bleiben auf hohem Niveau, lediglich die älteste Gruppe tritt wieder etwas kürzer.



© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Arbeitsbelastungsstudie 2016 -

Befragte des Teilsamples der Belastungsstudie aus IGS/KGS und GY (n = 1.019). Durchschnittswoche ist höher als in der Arbeitszeitstudie.

Abbildung 62: Durchschnittswoche der Schulformen Gesamtschule und Gymnasium, differenziert nach Altersgruppen, hervorgehoben sind die beanspruchendsten Tätigkeiten

Der Wandel der Tätigkeitsstruktur bezieht sich vor allem auf Funktionsarbeit und Schulleitungsfunktionen, die mit wachsender Erfahrung stärker übernommen werden. Bei den

Funktionsarbeiten startet die jüngste Altersgruppe mit 55 Minuten, dies nimmt dann in jeder Gruppe etwas zu, bis zur Altersgruppe 45 bis 49 Jahren 3:43 Stunden erreicht werden. Danach wechselt die Dauer zwischen den Altersgruppen, unterschreitet aber 2:53 Stunden nicht. An der Schulleitungsfunktion sind die Altersgruppen 50 bis 54 Jahre (4:31 Stunden) und 60 bis 64 Jahre (3:5 Stunden) am stärksten beteiligt. Konferenzen und Sitzungen nehmen mit dem Alter etwas zu, von 1:22 bis 1:29 Stunden in den drei jüngeren Altersgruppen steigt der Umfang dann auf 1:40 bis 1:53 Stunden in den fünf älteren Altersgruppen. Abbildung 62 hebt die beanspruchendsten vier Tätigkeiten wiederum zur Veranschaulichung hervor.

Auch für diese beiden Schulformen gilt, dass die Übernahme von weiteren Aufgaben nicht im gleichen Maße mit zeitlichen Entlastungen verbunden ist, da sich die Zeiten für den Unterricht nur unwesentlich von ca. 14:30 Stunden (30 bis 45 Jahre) auf 13:50 Stunden (45 bis 49 Jahre), 13:14 Stunden (50 bis 54 Jahre) und 13:13 Stunden vermindern (mit Ausnahme der Altersgruppe 55 bis 59 Jahre mit 14:38 Stunden) (vgl. Abbildung 63). Bei den Korrekturzeiten ist kein Alterstrend zu erkennen, die Altersgruppe 30-34 Jahre liegt genauso wie die Altersgruppe 50-54 Jahre bei etwas 5:30 Stunden, die Altersgruppe 40-44 Jahre ebenso wie die letzten beiden Altersgruppen etwa bei 6:30 Stunden.

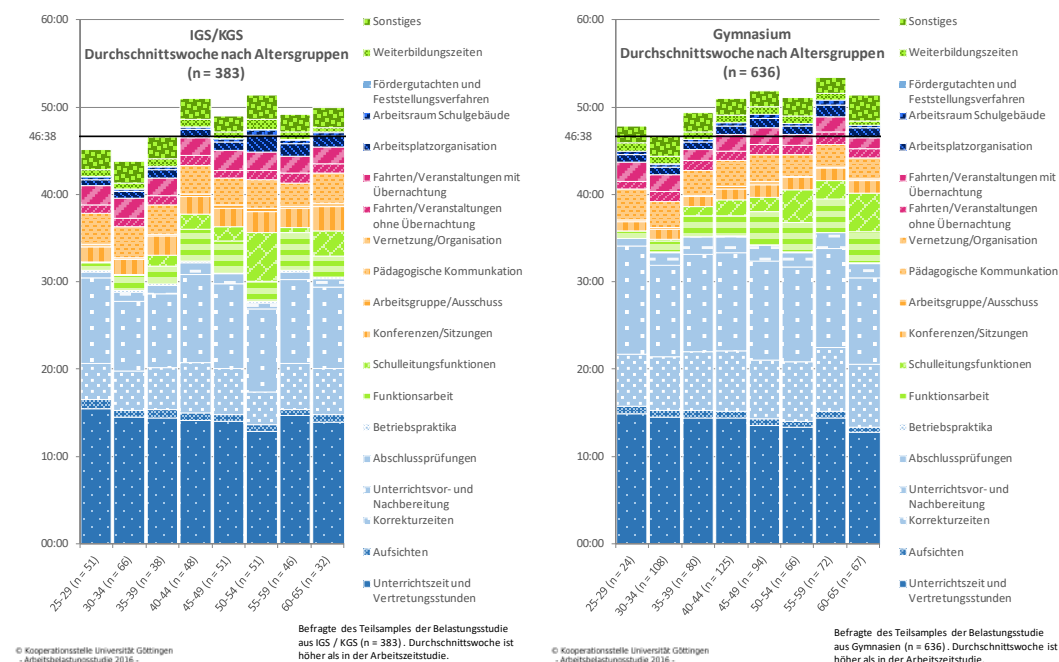


Abbildung 63: Durchschnittswoche der Schulformen Gesamtschule und Gymnasium im Vergleich, differenziert nach Altersgruppen

Eine getrennte Betrachtung der Ergebnisse der beiden Schulformen ergibt keine bedeutsamen Relativierungen der für beide zusammen getroffenen Beobachtungen. Da die Gesamtschulen insgesamt über eine etwas kürzere Durchschnittswoche verfügen, schwanken die Durchschnittswochen der Altersgruppen stärker um die 50 Stunden-Grenze, während die Lehrkräfte am Gymnasium hier ab 40 im Mittel immer darüber liegen.

Tabelle 19: Beanspruchendsten Tätigkeiten der Schulformen Gesamtschule und Gymnasium, differenziert nach Altersgruppen

Altersgruppe	25-29 J.	30-34 J.	35-39 J.	40-44 J.	45-49 J.	50-54 J.	55-59 J.	ab 60 J.
n =	75	174	118	173	145	117	118	99
Durchschnittswoche	46:04:12	45:35:52	48:28:09	50:59:54	50:52:28	51:15:15	51:40:24	50:57:08
Korrekturzeiten	4:44:22	5:31:23	6:03:58	6:34:51	6:09:57	5:23:45	6:26:50	6:33:51
Abschlussprüfungen	0:43:18	1:16:51	1:38:30	1:44:03	1:34:37	1:10:54	1:23:29	1:24:52
Schulleitungsfunktionen	0:02:40	0:09:54	1:06:33	1:48:18	1:39:12	4:31:47	1:29:26	3:55:25
Konferenzen/Sitzungen	1:31:28	1:22:30	1:28:23	1:29:12	1:40:52	1:52:57	1:46:36	1:52:52
Stunden pro Durchschnittswoche	07:01:48	08:20:38	10:17:24	11:36:24	11:04:38	12:59:23	11:06:21	13:47:00
Anteil hochbeanspruchender Tätigkeiten	15%	18%	21%	23%	22%	25%	21%	27%

Für Lehrkräfte des Samples der Belastungsstudie an Gesamtschulen und Gymnasium erreicht die Arbeitszeitbelastung ab 40 Jahren ein hohes Niveau. Die vier am stärksten beanspruchenden Tätigkeiten (Tabelle 19) nehmen anteilig mit dem Alter von 15 % auf 27 % der Durchschnittswoche zu. Dabei sind die zunehmenden Anteile der Schulleitungstätigkeit in der Gruppe nicht gleich verteilt. Die Schulleitungen sind einer stärkeren Beanspruchung ausgesetzt.

4.4.3 Höhere Beanspruchung im Alter?

Es liegt sowohl für die Lehrkräfte an der Grundschule, als auch für die an der Gesamtschule oder am Gymnasium die Vermutung nahe, dass aufgrund steigender Arbeitszeitbelastung und Übernahme höher beanspruchender Aufgaben auch die empfundene Gesamtbelastung mit der Berufserfahrung steigt. Dies lässt sich jedoch mit unseren Daten für keine Schulform nachweisen.

Wenn wir den Teilindex Belastungen des DGB-Index als Indikator nehmen, ergeben sich keine statistisch signifikanten Unterschiede²⁹ zwischen den Altersgruppen. Am Beispiel der Grundschule (Tabelle 20) lässt sich zeigen, dass sich der Teilindex Belastungen auf dem für

²⁹ ANOVA zeigt zwar einen signifikanten Einfluss der Altersgruppen auf die Index-Werte des Teilindex Belastungen $F(7,2100) = 2.544$, $p = .013$, doch der Post-hoc Test mit Bonferroni-Korrektur ergibt, dass lediglich die älteste Gruppe sich durch günstigere Indexwerte von der Gruppe 25-29 Jahre, 35-39 Jahre und 40-44 Jahre unterscheidet.

hoch qualifizierte Arbeit extrem niedrigen Niveau von 23 bis 26,5 Punkten bewegt. Er wird mit dem Alter eher etwas günstiger bewertet. Aber die Unterschiede sind minimal (3 Indexpunkte) und sie werden nicht signifikant, weil es in allen Altersgruppen eine sehr große Streuung der individuellen Lage gibt (die Standardabweichung liegt im Mittel bei 10,6 Indexpunkten).

Tabelle 20: Teilindex Belastungen nach Alter (Grundschule)

Teilindex Belastungen nach Alter (Lehrkräfte an der Grundschule, n = 749)							
25-29 (n = 71)	30-34 (n = 82)	35-39 (n = 64)	40-44 (n = 152)	45-49 (n = 112)	50-54 (n = 100)	55-59 (n = 110)	60-65 (n = 58)
23,0	24,0	23,7	24,9	25,0	25,2	25,7	26,5

Über die anderen beiden Schulformen lässt sich Ähnliches feststellen. Hier sind keinerlei Trends mehr zu erkennen und die Unterschiede zwischen den Altersgruppen können aufgrund der hohen Standardabweichungen (Gymnasium 11,6; Gesamtschulen 10,9) erneut nicht signifikant werden.

Nur eines wiederholt sich in allen Schulformen: Die älteste Gruppe bewertet die Belastungssituation am günstigen von allen Altersgruppen. Dies wird aller Erfahrung nach weniger am Blick auf den nahenden Ruhestand liegen, als vielmehr darin begründet sein, dass diejenigen, die aus gesundheitlichen Gründen vorzeitig den Dienst quittieren, in dieser Altersgruppe nicht mehr vertreten sind.

Tabelle 21: Teilindex Belastungen nach Alter (Gymnasium)

Teilindex Belastungen nach Alter (Lehrkräfte am Gymnasium, n = 654)							
25-29 (n = 25)	30-34 (n = 110)	35-39 (n = 84)	40-44 (n = 128)	45-49 (n = 97)	50-54 (n = 67)	55-59 (n = 73)	60-65 (n = 70)
26,0	28,2	27,0	27,8	29,8	27,2	28,6	30,6

Tabelle 22: Teilindex Belastungen nach Alter (Gesamtschulen)

Teilindex Belastungen nach Alter (Lehrkräfte an Gesamtschulen, n = 396)							
25-29 (n = 53)	30-34 (n = 71)	35-39 (n = 41)	40-44 (n = 49)	45-49 (n = 52)	50-54 (n = 52)	55-59 (n = 46)	60-65 (n = 32)
29,4	26,6	26,3	25,4	28,1	26,0	26,6	29,1

Wie lässt es sich aber erklären, dass offenbar viele Ältere trotz erheblicher Zunahme der Arbeitszeitbelastung und trotz Übernahme von stärker beanspruchenden Tätigkeiten keine Zunahme der Beanspruchung empfinden? Hier ist auf das in Kapitel 1 vorgestellte Belastungs-Beanspruchung-Ressourcen-Modell zu verweisen: Es wurde oben schon darauf verwiesen, dass bei der subjektiven Beurteilung einer Belastung zum einen die Verfügung über Ressourcen eine Rolle spielt, zum anderen die persönliche Verfassung, d. h. die berufliche und soziale Kompetenz, die Gesundheitssituation und Resilienz.

Da die Ausstattung mit Ressourcen, gemessen mit dem Teilindex Ressourcen sich ähnlich uneinheitlich zum Alter verhält, wie der Teilindex Belastungen (hier nicht ausgewiesen), suchen wir die Erklärung nicht bei der Ressourcenausstattung, sondern bieten andere Erklärungen an. Die optimistische ist die Vermutung, dass sich die persönlichen Voraussetzungen der Personen, die diese Tätigkeiten übernehmen, aufgrund ihrer Berufserfahrung entsprechend den steigenden Anforderungen entwickelt haben bzw. dass bei der Zuweisung dieser (teils besonders belastenden) Aufgaben in ausreichendem Maße die persönlichen Voraussetzungen berücksichtigt werden. Letzteres dürfte v. a. bei der Übertragung von Schulleitungsaufgaben gegeben sein. Eine pessimistische Interpretation wäre auch plausibel: Dass diejenigen, die auf Dauer den hohen Beanspruchungen des Berufes nicht standgehalten haben aus dem Beruf ausgeschieden sind und nicht mehr befragt werden konnten. In welchem Maße die beiden Erklärungen zutreffen, kann auf Basis der uns in der Arbeitsbelastungsstudie vorliegenden Daten nicht entschieden werden, es ist aber insgesamt zu beachten, dass das Belastungsniveau mit Werten zwischen 23 und 30 Indexpunkten für akademische Beschäftigtengruppen sehr hoch ist. Möglicherweise wären Alterseffekte bei einem niedrigeren und stärker streuenden Belastungsniveau auch eher nachweisbar (dritter Erklärungsansatz).

4.5 Herausforderungen der Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften aus schulischen Tätigkeiten

Die Analysen der Beanspruchung durch die schulischen Tätigkeiten haben sichtbar werden lassen, dass sich die Hauptbeanspruchungen nach Schulformen unterscheiden:

Wir fanden ein Primarschulen-Profil, bei dem sich die Anforderungen aus der inklusiven Bildung (Fördergutachten und Feststellverfahren) im Zusammenspiel mit pädagogischer Kommunikation und Konferenzen und Sitzungen als Hauptbeanspruchungen herauschälten.

Und wir fanden ein Sekundarschulen-Profil, bei dem Abschlussprüfungen und Korrekturzeiten das Beanspruchungserleben prägen. Daneben spielen spezifische Anforderungen wie Konferenzen / Sitzungen bei Gesamtschulen und Berufsbildenden Schulen bzw. Fahrten / Veranstaltungen am Gymnasium eine Rolle.

In allen Schulformen (mit Ausnahme der Berufsbildenden Schule) gehört die Schulleitungstätigkeit zu den Top-Beanspruchungen, die im Mittel als „eher“ beanspruchend bewertet werden.

Aufgrund der Nutzung der in der Niedersächsischen Arbeitszeitstudie 2016 minutengenau erfassten Zeiten konnte ferner gezeigt werden, dass sich für mehr als 58 % der Zeiteile einer Durchschnittswoche hinsichtlich der Beanspruchung keine Unterschiede zwischen den Schulformen ergeben.

Mit Alter und Berufserfahrung nimmt die Arbeitszeitbelastung zu und es wandelt sich die Tätigkeitsstruktur: Insbesondere stark beanspruchende Tätigkeiten nehmen mit dem Alter zu, zum Teil verdoppelt sich ihr Zeiteil. Jedoch konnte nicht gezeigt werden, dass mit dem Alter die mit dem Teilindex Belastungen erfasste Beanspruchung ansteigt. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass sich mit der Berufserfahrung auch die persönlichen Fähigkeiten entsprechend den steigenden Anforderungen entwickeln bzw. die stärker beanspruchenden Tätigkeiten von denjenigen übernommen werden, die diese aufgrund persönlicher Ressourcen auch tragen können. Es kann aber auch sein, dass Personen, die sich im Beruf überfordert gefühlt haben, aus dem Beruf ausgeschieden sind und nicht befragt werden konnten. Schließlich könnte das Instrument (Teilindex Belastungen) angesichts der hohen und wenig streuenden Belastungswerte für weitere Faktoren weniger sensibel sein.

Wenn wir in gleicher Weise wie in Kapitel 3 eine Liste der stärksten Beanspruchungen erstellen, erhalten wir die Tabelle 23. Sie stellt alle Belastungsfaktoren aus Tätigkeiten dar, die in mindestens einer Schulform den Mittelwert 3,0 erreichen. Es fällt auf, dass von den 19 untersuchten Tätigkeiten fünf auf diesem hohen Beanspruchungsniveau liegen. Zudem haben wir mit Schulleitungsfunktionen und Feststellungsverfahren zwei Belastungsfaktoren dabei, die einen kleineren Teil der Lehrkräfte betreffen. Lediglich Korrekturzeiten und Konferenzen / Sitzungen betreffen alle Lehrkräfte.

Tabelle 23: Die stärksten Beanspruchungen aus schulischen Tätigkeiten³⁰

Rang	Anforderung	Total		Grundschule		IGS/KGS		Gymnasium		Haupt-/Real-/Oberschule		Förder-schule		Berufsbildende Schule	
		n = 2108		n = 749		n = 396		n = 654		n = 138		n = 72		n = 99	
		Betr.	MW	Betr.	MW	Betr.	MW	Betr.	MW	Betr.	MW	Betr.	MW	Betr.	MW
1	Abschlussprüfungen	1077	3,1			291	3,0	588	3,3	96	2,7	9	2,4	93	3,0
2	Schulleitungsfunktionen	306	3,0	154	3,0	41	3,0	61	3,1	23	2,9	15	3,0	12	2,6
3	Korrekturzeiten	2056	3,0	741	2,5	395	3,2	651	3,5	137	2,8	33	2,2	99	3,2
4	Fördergutachten	912	3,0	531	3,1	113	2,9	153	2,5	51	3,2	64	3,3		
5	Konferenzen/Sitzungen	2105	2,9	748	2,9	396	3,0	673	2,7	138	3,1	71	2,8	99	2,7

Legende: MW Mittelwert der Beanspruchungsnachfrage

(belastet: "nicht" = 1; "eher wenig" = 2, "eher stark" = 3, "stark" = 4)

Betr. Anzahl der Betroffenen, die Belastung erfahren

© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Arbeitsbelastungsstudie 2016 -

Das verweist auf die bereits angesprochenen Schwierigkeiten, die Belastungen zu bewerten. Zum einen sind starke Beanspruchungen geäußert worden, jedoch waren die Lehrkräfte einer solch hohen Beanspruchung nur während relativ kurzer Zeitanteile einer Durchschnittswoche ausgesetzt (z. B. Fördergutachten 21 Minuten). Oder die hohe Beanspruchung betraf – wie bei Schulleitungstätigkeit – nur einen kleinen Kreis von Betroffenen, bei denen man vielleicht besondere Belastbarkeit / Eignung / Resilienz vermuten kann. Zum anderen gab es etwas weniger ausgeprägte Beanspruchungen wie beispielsweise die Unterrichtstätigkeit, die jedoch alle Lehrkräfte betrifft und mit dem höchsten Zeitanteil der Durchschnittswoche zu Buche schlägt. Wir haben die Daten dokumentiert, können aber an dieser Stelle nicht schlussfolgern, welche Konstellation nun mehr oder weniger problematisch ist.

³⁰

Ausgewiesen wird der Mittelwert der Beanspruchungsnachfrage („Wie sehr belastet es sie?“) mit den Stufen belastet: "nicht" = 1; "eher wenig" = 2, "eher stark" = 3, "stark" = 4. Ein Mittelwert von 3,0 bedeutet also eine „eher starke“ Beanspruchung. Im Anhang ist eine weitere Fassung der Tabelle zu finden, in der neben den Mittelwerten auch die Standardabweichungen enthalten sind.

Zudem ist die Situation noch weitaus komplexer: Wir haben beispielsweise nicht untersuchen können, wie sich das zeitliche Zusammenfallen von stark beanspruchenden Tätigkeiten (z. B. Abschlussprüfungen mit Korrekturzeiten) oder die Bündelung bzw. Verteilung der Tätigkeiten auf die Beanspruchung von Personen auswirkt. Die zeitliche Lage der Tätigkeiten und mögliche Beanspruchungsspitzen spielen mit Sicherheit eine wichtige Rolle. Wir konnten auch nicht klären, wie sich das Verhältnis von Dauer der Exposition, empfundener Beanspruchung und Wirkung der Belastung auf die Gesundheit darstellt.

Wenn die Tätigkeiten, wie gezeigt, mit unterschiedlichen Beanspruchungswirkungen verbunden sind, sollte in der Praxis geprüft werden, ob Bündelungen vorliegen bzw. ob die Verteilung von Aufgaben auf Personen angemessen ist und die Frage geklärt werden, wie vorhandene Lasten ggf. im Kollegium besser verteilt werden. Dies wird keine leichte Aufgabe sein, weil die aus Tätigkeiten resultierende Beanspruchung von Personen je nach subjektiven Voraussetzungen unterschiedlich bewertet wird. Wichtig erscheint es darüber hinaus, Möglichkeiten zur zeitlichen Entzerrung von beanspruchenden Tätigkeiten zu finden, um Belastungsspitzen möglichst zu vermeiden. Wie das Beispiel Abschlussprüfungen verdeutlicht, stellt dies alle Beteiligten vor große Herausforderungen. Als Ergänzung lassen sich Maßnahmen zur gezielten Unterstützung und Entlastung von mit stark beanspruchenden Tätigkeiten betrauten Personen entwickeln.

Da nicht nur die Arbeitszeitbelastung, sondern auch der Anteil der am stärksten beanspruchenden Tätigkeiten mit dem Alter zunehmen, würden spezielle Entlastungen für ältere Lehrkräfte deren Gesamtbelastung reduzieren. Als Grund für eine solche Entlastung kann die mit dem Alter zunehmende Arbeitszeitbelastung bis über die gesetzliche Höchstarbeitsgrenze hinaus gelten, auch wenn nicht ganz klar ist, inwieweit die subjektive Beanspruchung mit dem Alter steigt oder nicht.

Schulleitungstätigkeit wird in allen Schulformen als stark beanspruchend bewertet. Gezielte Maßnahmen könnten Belastungen verringern.

In der Praxis sind für die jeweiligen Schulformen unterschiedliche Schwerpunkte zu realisieren, man kann sich dabei an den zwei Beanspruchungsprofilen (Primarschule und Sekundarschule) orientieren und dies mit weiteren Maßnahmen flankieren:

Primarschulenprofil (GS, FöS): Im Zentrum stehen die Anforderungen der Inklusiven Bildung (Feststellungsverfahren und Fördergutachten) und die pädagogische Kommunikation sowie Konferenzen / Sitzungen.

Sekundarschulenprofil (IGS/KGS, GY, HRO, BBS): Im Zentrum stehen Abschlussprüfungen und Korrekturzeiten in Verbindung mit schulspezifischen Besonderheiten:

- Haupt-/Real-/Oberschulen: Zentrale Anforderung Fördergutachten und keine hohe Beanspruchung durch Abschlussprüfungen.
- Gesamtschulen, Haupt-/Real-/Oberschulen, Berufsbildende Schulen: Gestaltung von Konferenzen / Sitzungen
- Gymnasien: Bewältigung von Fahrten und Veranstaltungen mit Übernachtung

5 Beanspruchung durch schulspezifische Anforderungen

Die ausführliche Analyse der Arbeitsbedingungen von Lehrkräften in Kapitel 2 und 3 führte zu einer Bewertung der Arbeitsqualität anhand allgemeiner, mit anderen Tätigkeiten vergleichbarer Kriterien. Zudem wurden die Belastungsschwerpunkte und die psychische Beanspruchung von Lehrkräften unter Berücksichtigung der Schulformen identifiziert. Mit Kapitel 4 wurden die von den berufstypischen Tätigkeiten einer Lehrkraft ausgehende psychische Beanspruchung ergänzt. Dabei haben wir die zahlenmäßige Betroffenheit der Lehrkräfte und die Einwirkung der Beanspruchungen – dank der Daten der Arbeitszeitstudie – in ihrem durchschnittlichen zeitlichen Umfang präzise bestimmt.

Und doch bleibt der Eindruck, dass etwas Wesentliches fehlt, ohne das die Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften in Niedersachsen im Jahr 2016 nicht vollständig erfasst und nicht angemessen beschrieben worden ist. Zum einen handelt es sich um einen Beruf, der durch das pädagogische Handeln bestimmt wird. Aus dieser Perspektive heraus muss man sich fragen, inwieweit Lehrkräfte dadurch belastet werden, dass sie unterschiedlich gute Handlungsvoraussetzungen und Rahmenbedingungen an ihrem Arbeitsplatz vorfinden. Zum anderen verändern sich Tätigkeiten und Arbeitsbedingungen von Lehrkräften mit der Zeit. In jüngerer Zeit sind durch schulpolitische Entscheidungen neue Anforderungen (wie Inklusion, G8/G9, Ganztagesangebote, eigenverantwortliche Schule) gestellt worden, die ebenfalls mit psychischen Beanspruchungen verbunden sein können. Und nicht zuletzt stehen Lehrkräfte zwar im Unterricht allein vor ihrer Klasse, gestalten aber gemeinsam mit ihren Kolleginnen und Kollegen den Gesamtunterricht und die Schulorganisation. Daher muss man sich drittens³¹ auch fragen, welche Bedeutung das soziale Miteinander für die Wahrnehmung von Belastung und Beanspruchung hat. Es ist bekannt, dass fehlende soziale Unterstützung bei der Arbeit sowie Störungen und Konflikte bei der Zusammenarbeit mit starken psychischen Beanspruchungen und gesundheitlichen Risiken verbunden sind bzw. umgekehrt ein unterstützendes Umfeld die Bewältigung hoher Beanspruchungen erleichtert (Eurofound and EU_OSHA 2014, S. 27).

Wir werden im Folgenden in zwei Schritten auf die schulspezifischen Anforderungen genauer eingehen; im ersten Schritt nehmen wir die schulspezifischen Bedingungen und Anforderun-

³¹ Der vierte fehlende Aspekt, die Wirkung (über-)langer Arbeitszeiten und der Arbeitszeitlage, ist dann Gegenstand des sechsten Kapitels.

gen in den Blick, im zweiten schauen wir uns das soziale Miteinander genauer an, das ausgehend von den Ergebnissen in Kapitel 3 eher zu den Stärken der Schulrealität gehört. Dennoch stellt sich die Frage, was im Falle von Störungen passiert.

5.1 Schulspezifische Anforderungen

Die Auswirkung von Einflussfaktoren auf die Gesundheit von Lehrkräften ist nicht leicht nachzuweisen, aber bestimmte Zusammenhänge sind inzwischen gut belegt. *„Besonders eindeutig sind die negativen Auswirkungen von Zeitdruck und fehlenden Erholungspausen sowie von Unterrichtsstörungen bzw. dem Verhalten schwieriger Schüler.“* (Rothland 2013b, S. 67). Gehen wir auf den ersten Aspekt im Folgenden näher ein.

5.1.1 Erholungswert von Pausen

Die Ergebnisse der Arbeitszeitstudie haben bereits nachdenklich gestimmt: Generell verdichtet sich die Jahresarbeitszeit auf die Schulzeitwochen, so dass die Arbeitssituation für viele Lehrkräfte durch überlange Arbeitszeiten (mehr als 48 Stunden pro Woche) geprägt wird: 33 % der Lehrkräfte an Grundschule, Gesamtschule und Gymnasium arbeiten während der Schulzeit an 10 bis 15 Wochen im Jahr länger als 48 Stunden (Mußmann/Riethmüller/Hardwig 2016, S. 155). Aufgrund des hohen Arbeitspensums ist die Arbeit am Wochenende (Samstag und Sonntag) bei den meisten Lehrerinnen und Lehrern zudem eine feste Größe. Da sind Möglichkeiten, sich während der Arbeitswoche zeitnah zu erholen, sehr begrenzt.

Darüber hinaus spielt die Arbeitspause, d. h. die Unterbrechung der Arbeit für die Erholung, eine zentrale Rolle (Wendsche/Lohmann-Haislah 2016, S. 22). In Pausen kommt es zu einem Abbau negativer Beanspruchungsfolgen schon während der Arbeitszeit. Ermüdungserleben, Stimmung und Arbeitsleistung werden positiv beeinflusst. Dabei kommt es darauf an, dass Arbeitspausen frühzeitig eingelegt werden, damit sich möglichst keine Ansammlung von Beanspruchungsfolgen ergibt. Der jüngst rekapitulierte Forschungsstand ist sehr eindeutig: *„Aufgrund der vorliegenden Evidenz für gesundheits-, sicherheits- und leistungsförderliche Effekte von Arbeitspausen sollten diese täglich gewährleistet und ihrem Ausfall vorgebeugt werden.“* (Wendsche/Lohmann-Haislah 2016, S. 193).

Es stellt sich daher die Frage, inwiefern die Schulpausen Erholungsmöglichkeiten bieten können. Sie entstehen als Übergangsphasen zwischen zwei Unterrichtsstunden, sind also durch die zeitlichen Zwänge des Unterrichtsablaufs bestimmt, und werden inhaltlich durch vor- und nachbereitende Tätigkeiten, verschiedene pädagogische Kommunikationsformen

und Raumwechsel geprägt. In der Praxis scheinen Erholungsmöglichkeiten kaum gegeben zu sein: Abbildung 64 zeigt sehr deutlich, dass sich mehr als 80 % der Lehrkräfte durch die fehlenden Möglichkeiten abzuschalten, (eher) stark beansprucht fühlen. Wie die Lehrkräfte es mit der Pausengestaltung im selbstbestimmten Teil ihres Arbeitstages halten, wurde nicht weiter hinterfragt, im determinierten Teil sind die Beanspruchungen jedoch offensichtlich.

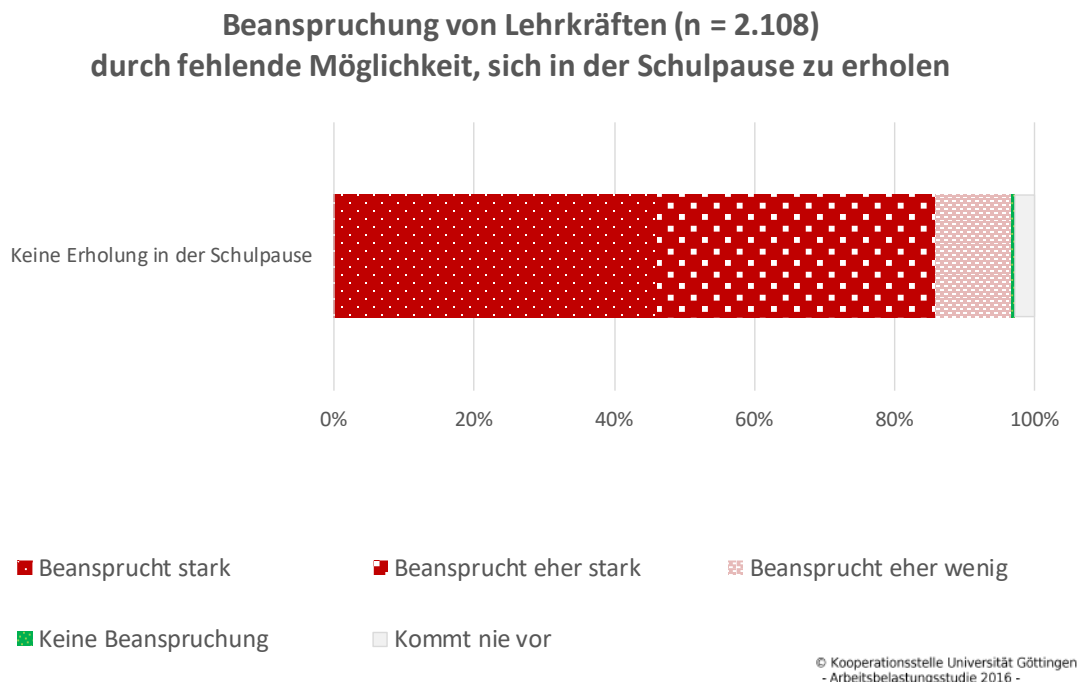


Abbildung 64: Beanspruchung von Lehrkräften im Zusammenhang mit Erholungsmöglichkeiten durch Schulpausen

5.1.2 Ganztagesangebote

Die niedersächsische Landesregierung betrachtet den Ausbau von Ganztagesangeboten als „Herzstück“ ihrer Bildungspolitik. Damit ist auch ein verstärkter Einsatz von Lehrkräften im Ganztagesbereich verbunden. Nebenwirkung von Ganztagesangeboten kann sowohl sein, dass Lehrkräfte große zeitliche Lücken am Tag erfahren, weil sie aufgrund von Planungsrestriktionen einen ungünstigen Stundenplan erhalten. Was insbesondere deshalb misslich ist, weil für Lehrkräfte in der Schule i. d. R. keine vollwertigen Arbeitsplätze zur Stundenvorbereitung vorhanden sind. Auf der anderen Seite kann es aber auch dazu führen, dass sie lange Tage unterrichten müssen. Wie Abbildung 65 deutlich macht, werden beide Möglichkeiten nicht so beanspruchend empfunden, wie die ganztägige Bindung an den Arbeitsort Schule selbst: 67 % der Lehrkräfte fühlen sich hierdurch (eher) stark beansprucht. Dagegen kommt für 44 % der Lehrkräfte ein Tag mit mehr als sechs Unterrichtsstunden nicht vor, für die

anderen ist es aber überwiegend (57 % der Teilgruppe bzw. 33 % aller Befragten) eine (eher) starke Beanspruchung. Häufiger müssen Lehrkräfte mit zeitlichen Lücken in ihrem Arbeitstag leben (83 %), was die Mehrheit von ihnen (60 %) eher wenig oder gar nicht in Anspruch nimmt.

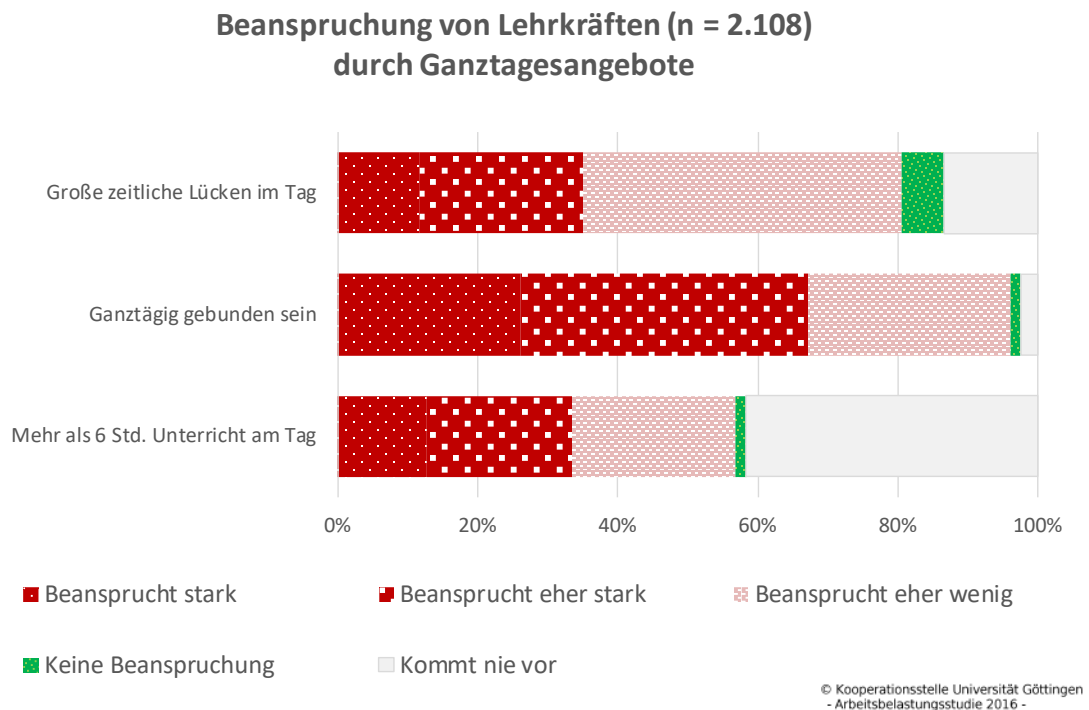


Abbildung 65: Beanspruchung von Lehrkräften im Zusammenhang mit Ganztagesangeboten

Man kann also abschließend feststellen, dass die bildungspolitische Entscheidung für Ganztagesesschulen zu neuen Formen der Belastung bei Lehrkräften führt. Wobei die ganztägige Bindung an den Arbeitsort überwiegend als (eher) stark beanspruchend bewertet wird.

5.1.3 Inklusion

Zum Schuljahresbeginn 2013/2014 wurde die inklusive Schule in Niedersachsen eingeführt, was zur Konsequenz hat, dass Schülerinnen und Schüler mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung sowohl an Grund- und Förderschulen, wie auch an den weiterführenden Schulen aufgenommen wurden. Es wurde im Vorfeld die Einschätzung vertreten, dass trotz fehlender Ausbildungsgrundlagen und Praxiserfahrungen Inklusion nicht unbedingt eine Belastung darstellen müsse: *„Inklusive Schulen sind kein zusätzlicher Belastungsfaktor per se. Sie bieten ganz im Gegenteil bei guter Vorbereitung (d. h. Zeit und Strukturen für Entwicklung) und ausreichenden Ressourcen (d. h. Personal- bzw. Teamentwicklung, Fortbildungen, externe Unterstützung durch Fachpersonal, passenden Schulgebäuden und*

Räumen) eine realistische Chance für Schul- und Unterrichtsentwicklung und hohe Arbeitszufriedenheit.“ (DAK-Gesundheit, Unfallkasse NRW 2012, S. 82).

Die Befragung bietet die Möglichkeit den zwischenzeitlich erreichten Stand zu bewerten. Mit Inklusion verbunden sind ein Feststellungsverfahren zur Ermittlung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs (an Grundschulen) und die Erstellung von Fördergutachten. Auf diesen Aspekt sind wir in Kapitel 4 bereits näher eingegangen, als es um die Bewertung der Beanspruchungswirkung dieser Tätigkeiten ging. Abbildung 66 zeigt nun, welche Beanspruchung Lehrkräfte durch die Inklusionsaufgaben und durch den (ungewohnten) Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit besonderem Unterstützungsbedarf erleben. Wie bei der Übernahme neuer Aufgaben zu erwarten gewesen ist, werden die Anforderungen überwiegend als (eher) beanspruchend bewertet: Von allen Lehrkräften sagen dies 56 % über die neue Aufgabe, 63 % über den Umgang mit Schüler/inne/n mit Unterstützungsbedarf. Vielleicht ist das ein Hinweis darauf, dass die Ressourcen und die externe Unterstützung noch nicht ausreichen, um die Aufgabe zu erfüllen. Gleichzeitig sind immer noch 15 % der Lehrkräfte zum Zeitpunkt der Befragung nicht mit Inklusionsaufgaben konfrontiert.

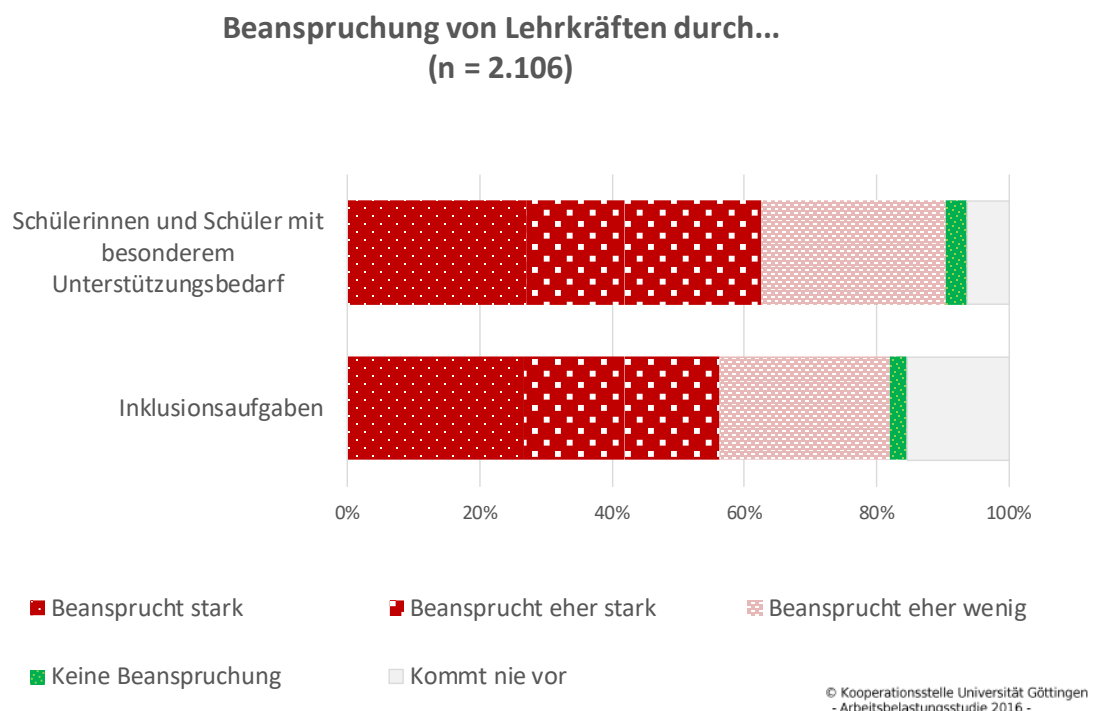


Abbildung 66: Beanspruchung von Lehrkräften im Zusammenhang mit der inklusiven Schule

5.1.4 *Zusätzliche Tätigkeiten*

Neben den Anforderungen, die aufgrund jüngerer politischer Entscheidungen den Lehrkräften gestellt werden, gibt es auch eine Reihe bekannter Anforderungen, die die Schulwirklichkeit schon immer bestimmen. Zum einen meinen wir damit Querschnittsanforderungen, die zu den bereits betrachteten Tätigkeiten (Kapitel 4) hinzukommen, wie beispielsweise die Klassenleitungstätigkeit. Sie konnten bei der Tätigkeitserfassung der Arbeitszeitstudie selbst nicht berücksichtigt werden, weil es sich dabei eher um eine Rolle handelt, aus der heraus Tätigkeiten (Unterricht, Konferenzen, Pädagogische Kommunikation) anders gestaltet werden. Da sich diese Rolle überall niederschlagen kann, wäre die Aufgabe als spezifische Klassenleitungstätigkeit nicht sinnvoll zu erfassen gewesen. Zum anderen betrifft es Rahmenbedingungen bei der Aufgabenerfüllung. Hierzu gehört vor allem die Notwendigkeit bei vielen Tätigkeiten zusätzliche Dokumentationsaufgaben zu erfüllen, sich in neue Themen einzuarbeiten, erhöhten Aufwand aufgrund fehlender Materialien oder Lehrbücher treiben zu müssen, größere Stoffmengen als früher zu bewältigen oder die Veränderungen in den Lehrplänen nachzuvollziehen. Und nicht zuletzt erfolgt vor allem in der Unterrichtstätigkeit, aber auch in der pädagogischen Kommunikation oder bei Fahrten und Veranstaltungen eine intensive Interaktion mit Schülerinnen und Schülern und manchmal auch mit ihren Eltern. Auch dies ist eine Querschnittsaufgabe, die bei der reinen Tätigkeitsbetrachtung nicht berücksichtigt werden konnte. Jede dieser Anforderungen kann mit Belastungen verbunden sein und es gilt herauszufinden, in welchem Maße dies auch zu erhöhten psychischen Beanspruchungen führt.

Abbildung 67 zeigt, dass diese zusätzlichen Tätigkeiten alle mehrheitlich als (eher) stark beanspruchend bewertet werden. Dies gilt auch für den erhöhten Aufwand aufgrund fehlender Materialien oder Lehrbücher, wenn die Personen ausgeklammert werden, die diese Beanspruchung nicht erleben. Bei allen anderen Anforderungen ist der Anteil der Lehrkräfte, die eine (eher) starke Beanspruchung melden, deutlich höher. Am höchsten ist die Beanspruchung durch die Erwartungen an Erziehungsarbeit (77 % (eher) stark), dann folgen die wahrscheinlich als berufsfremd empfundenen Dokumentationsaufgaben (75 %) und der erhöhte Aufwand aufgrund größerer zu bewältigender Stoffmengen als früher (62 %) sowie der erhöhte Aufwand aufgrund neuer Lehrpläne (62 %). Auf Platz 5 folgt die Beanspruchung durch die Klassenleitungstätigkeit (62 %). Sie rückt einen Rangplatz nach vorne, wenn berücksichtigt wird, dass fast 10 % der Lehrkräfte keine Klassenleitungstätigkeit übernehmen.

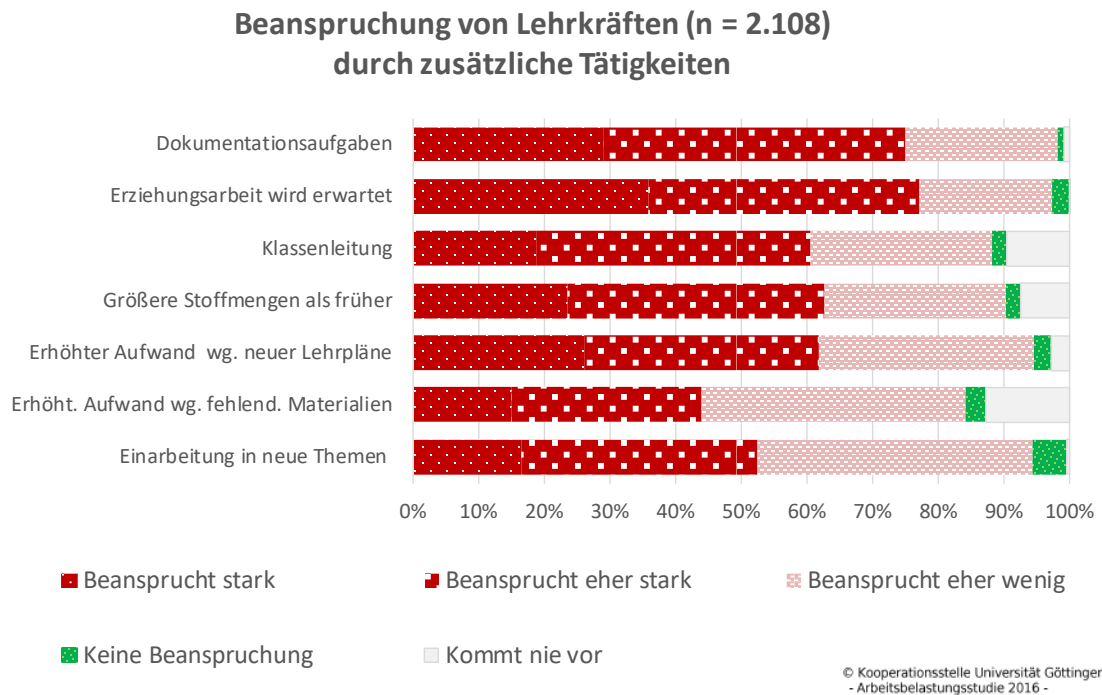


Abbildung 67: Beanspruchung von Lehrkräften durch zusätzliche Tätigkeiten

Die Interaktion mit Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern (Abbildung 68) erreicht ganz ähnliche Beanspruchungswerte, wie wir sie eben bei den zusätzlichen Tätigkeiten sehen konnten. Erneut liegt der Spitzenwert bei 77 % (eher) stark beanspruchend („Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern“), die anderen Werte im Bereich zwischen 62 und 72 % und selbst der schwächste bringt immer noch eine Mehrheit (52 %) von Lehrkräften zusammen, unter Berücksichtigung der Tatsache, dass 8 % der Befragten sich nie gegenüber Eltern oder Elternvertreter/innen rechtfertigen müssen.

Das Ergebnis, dass der Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern sowie Konflikte mit Schülern und Eltern mit den stärksten Beanspruchungen verbunden ist, entspricht dem zu Beginn des Kapitels zitierten Forschungsstand, dass Unterrichtsstörungen und das Verhalten schwieriger Schüler/innen zu den nachgewiesenen Einflussfaktoren auf die Gesundheit von Lehrkräften zählen. An dritter Stelle folgt das Unterrichten großer Klassen, welches 72 % der Betroffenen (eher) stark beanspruchend finden, nur bei 6 % der Lehrkräfte kommt diese Situation nicht vor.

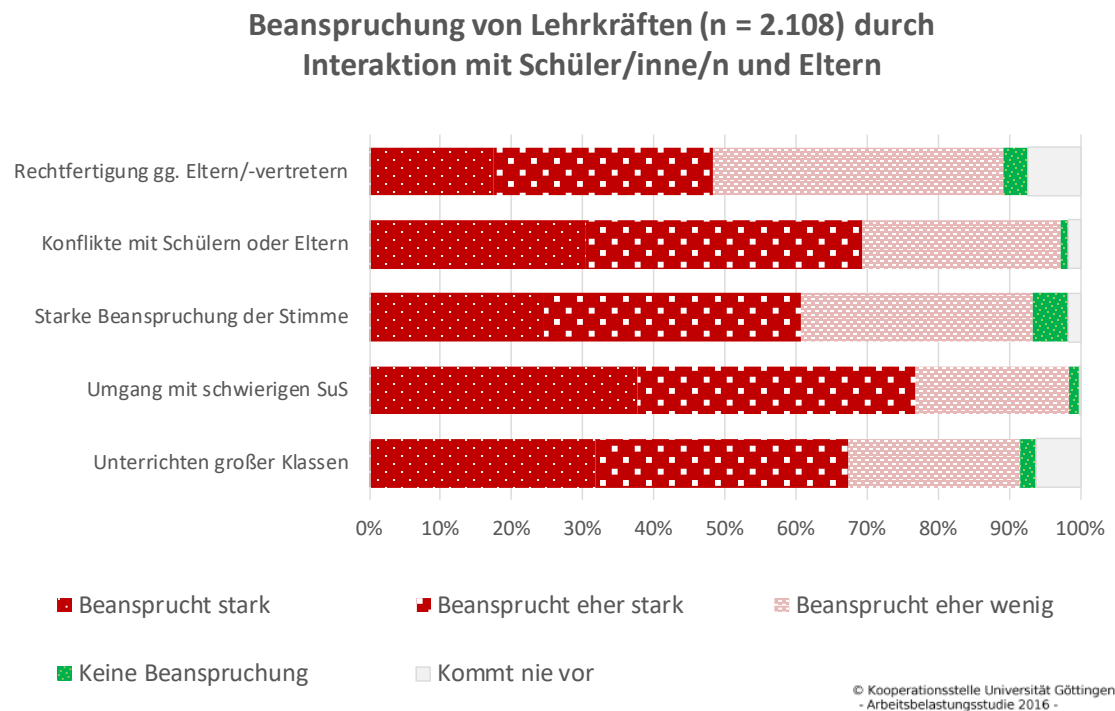


Abbildung 68: Beanspruchung von Lehrkräften durch Interaktion mit Schüler/inne/n und Eltern

Man kann sicher davon ausgehen, dass die Einflussfaktoren hier wechselseitig miteinander vernetzt sind: Wer große Klassen unterrichtet, hat eine größere Wahrscheinlichkeit, dass Situationen entstehen, in denen Schülerinnen oder Schüler schwierig werden, und man sich nur durch starke Beanspruchung seiner/ihrer Stimme wird behaupten können. Jedoch wird darauf hingewiesen, dass es sowohl kleine und laute als auch große und leise Klassen gebe, weshalb „Störungen im Unterricht“ und „Lärm und Stimmbelastung“ sich in Untersuchungen als die besseren Prädiktoren hinsichtlich der Folgen für die psychische Gesundheit erwiesen haben (Nübling u. a. 2012, S. 61).

5.2 Soziales Miteinander

Wie wir zuletzt gesehen haben, steht für Lehrkräfte als eine zentrale Anforderung die Gestaltung des sozialen Umgangs mit Schülerinnen und Schülern und deren Eltern auf dem Plan und dies kann nicht immer gut gelingen. Die Frage ist, inwieweit Lehrkräfte durch ihre Arbeitskolleg/innen und Vorgesetzten sowie durch die Schulkultur insgesamt eine soziale Unterstützung erfahren, die sie bei der Bewältigung dieser Belastung unterstützt und insofern als Ressource fungiert. Es könnte ja auch sein, dass Zusammenarbeit im Kollegium eher selbst noch eine zusätzliche Belastung mit sich bringt.

Wir müssen zur Beantwortung dieser Frage die in Kapitel 3 getroffene Aussage, dass die Qualität des sozialen Miteinanders zu den Stärken des Arbeitsplatzes Schule gehört, hier etwas differenzierter betrachten: Natürlich gibt es individuelle Konstellationen, die davon abweichen und natürlich gibt es auch Schulen, in denen kein gutes Betriebs-/Schulklima existiert. Und nicht zuletzt kann es sein, dass es generelle Unterschiede zwischen den Schulformen gibt.

5.2.1 *Schulklima*

Zur Beantwortung der Frage, inwieweit es Unterschiede beim Schulklima gibt, haben wir die Bewertung von Lehrkräften, die an derselben Schule arbeiten, zusammengefasst³² und in drei Gruppen eingeteilt. Tabelle 24 zeigt, dass die Mehrheit der Befragten (52 %) in Schulen mit einer mittleren Qualität des Schulklimas unterrichten: 50 bis 65 Indexpunkte bedeuten, dass Ressourcen in begrenztem Umfang zur Verfügung stehen und im Mittel³³ keine Beanspruchungen erlebt werden. Dies bestätigt alles in allem die Aussagen aus Kapitel 3, dass die Betriebs-/Schulkultur zu den Ressourcen zu zählen ist, die bei der Belastungsregulation hilft.

Jedoch darf nicht übersehen werden, dass zwar auf der einen Seite 26 % der Lehrkräfte eine noch bessere Situation erleben, aber auf der anderen Seite eben auch 22 % der Befragten einem schlechten Schulklima ausgesetzt sind, welches für viele mit hohen Beanspruchungen verbunden ist. In diesem Fall ist davon auszugehen, dass das Schulklima von Befragten nicht mehr als sozial unterstützend erlebt wird und es ihnen keineswegs leichter macht, mit anderen Beanspruchungen umzugehen.

³² Die Variable *Schulklima* fasst die Bewertungen aller zu einer Schule gehörigen Lehrkräfte zusammen (n = 2.045). Die Schulen sind nur als „Schul-ID“ bekannt, d.h. anonymisiert, die Daten stammen aus der Arbeitszeitbefragung. Es handelt sich somit um eine kollektive Beurteilung, die von der individuellen abweicht. Dabei werden die Indexwerte von Fragen, die die Qualität des Schulklimas charakterisieren können, gemittelt und drei Gruppen zugeordnet: *Schlechtes* Schulklima beinhaltet alle Mittelwerte zwischen 0 und 50 Punkten, *mittleres* Schulklima 50 bis 65 Punkte, ein *gutes* Schulklima setzt einen Mittelwert von mehr als 65 Indexpunkten voraus. Folgende Index-Items gehen ein: Wertschätzung Vorgesetzte, Unterstützung Kollegen, Meinungsklima, Förderung der Kollegialität, Respektlose Behandlung. Einschränkend muss betont werden, dass es viele Schulen gibt, deren Klima nur durch eine Person bewertet wird.

³³ Da fünf Fragen in die Bewertung eingehen, kann es in einzelnen Dimensionen durchaus Beanspruchungen geben. Diese werden bei der Mittelwertbildung durch besonders positive Urteile bei anderen Dimensionen ausgeglichen.

Tabelle 24: Bewertung des Schulklimas, prozentual und absolut, differenziert nach Schulformen

Bewertung des Schulklimas differenziert nach Schulformen		schlechtes Klima 0 bis 50 Pkt.	mittleres Klima 50 bis 65Pkt.	gutes Klima 65 bis 100 Pkt.
Grundschule	absolut	166	272	291
	prozentual	23%	37%	40%
Gesamtschule IGS / KGS	absolut	76	256	51
	prozentual	20%	67%	13%
Gymnasium	absolut	102	399	135
	prozentual	16%	63%	21%
Haupt-/ Real-/ Oberschule ^a	absolut	39	47	47
	prozentual	29%	35%	35%
Förderschule ^a	absolut	0	56	12
	prozentual	0%	82%	18%
Berufsbildende Schule ^a	absolut	57	39	0
	prozentual	59%	41%	0%
Gesamt	absolut	440	1069	536
	prozentual	22%	52%	26%

© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Arbeitsbelastungsstudie 2016 -

^a Nicht repräsentative Schulform

Tabelle 24 zeigt zudem auch große Differenzen zwischen den Schulformen: Während in der Grundschule (40 %) und der Haupt-/Real-/Oberschule (35 %) über ein gutes Betriebs-/Schulklima verfügen, gibt es ein gutes Betriebsklima in der Berufsbildenden Schule den Ergebnissen zufolge gar nicht! Im Gegenteil, 59 % erleben das Schulklima an der Berufsbildenden Schule als schlecht. Selbst unter Berücksichtigung der geringen Beteiligungsquote von Lehrkräften aus der Berufsbildenden Schule an dieser Befragung muss dies als Warnsignal gesehen werden.

Ein Mittelwertvergleich der Variable Schulklima zwischen den Schulformen bestätigt den Eindruck aus Tabelle 24: Es besteht eine hochsignifikante Differenz zwischen den Werten der

Berufsbildenden Schule und allen anderen Schulformen, übrigens wird auch der Unterschied zwischen Gymnasium und Grundschule signifikant³⁴.

Gesamtschulen und Gymnasium liegen im Mittelfeld: Zwei von drei Lehrkräfte erleben ein mittleres Betriebsklima, das verbleibende Drittel teilt sich unterschiedlich auf: Während an der Gesamtschule ein größerer Anteil (20 %) ein schlechtes Schulklima wahrnimmt, sind es im Gymnasium etwas weniger (13 %), die anderen sind jeweils der Gruppe mit gutem Schulklima zuzuordnen.

Die gute Nachricht, dass Grundschule und Haupt-/Real-/ Oberschule zu den Schulformen mit dem höchsten Anteil an gutem Schulklima zählen, kann nicht verdecken, dass es in beiden Schulformen mit 23 % (Grundschule) und 29 % (HRO) auch einen relevanten Anteil mit schlechtem Schulklima gibt. Dieses finden wir hingegen bei der Förderschule gar nicht: 82 % erleben ein mittleres, 18 % ein gutes Schulklima!

5.2.2 Wertschätzung durch Vorgesetzte und Zusammenarbeit mit Arbeitskollegen

Was beeinflusst nun das Schulklima? Da es wesentlich und längerfristig als durch die Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkräfte selbst geprägt wird, schauen wir uns vor diesem Hintergrund zunächst die Kollegialität³⁵ an: Wir erkennen deutlich, dass die Befragten in allen Schulformen in hohem Maße mit der gegenseitigen Hilfe und Unterstützung durch Arbeitskolleg/innen zufrieden sind: Zwischen 72 % in der Berufsbildenden Schule und 91 % an den Gesamtschulen. Der Unterschied zwischen den Werten der Berufsbildenden Schule und Grundschule, Gesamtschulen und Gymnasium ist hochsignifikant³⁶ (vgl. Abbildung 69).

³⁴ Eine einfaktorielle Varianzanalyse für Vollzeitkräfte (TSF > 0,9) zeigt, dass es einen signifikanten Einfluss der Schulformen auf das Schulklima gibt: $F(5,1046)=9.455$, $p<.001$ Dem Post-hoc-Test mit Bonferroni Korrektur zufolge unterscheidet sich die Berufsschule (MW=49.1, SD=8.5 $p<.002$) durch ein schlechteres Schulklima von allen anderen Schulformen: Grundschule (MW=59.8, SD=5.5), Gesamtschule (MW=58.2, SD=8.6), Gymnasium (MW=57.1, SD=9.0), Haupt-/Real-/Oberschule (MW=58.2, SD=12.9), Förderschule (MW=60.0, SD=5.5). Zudem hat das Gymnasium ein signifikant schlechteres Schulklima als die Grundschule ($p<.05$)

³⁵ Ab jetzt beziehen wir uns wieder auf die individuelle Bewertung der Arbeitssituation durch die Befragten.

³⁶ Eine einfaktorielle Varianzanalyse zeigt, dass es einen signifikanten Einfluss der Schulformen auf den Index-Wert der Frage „Hilfe von Kollegen“ gibt: $F(5,2100)=4.959$, $p<.001$ Dem Post-hoc-Test mit Bonferroni Korrektur zufolge unterscheidet sich die Berufsschule (MW=71.1, SD=30.7) durch einen schlechteren Index-Wert von den Schulformen Grundschule (MW=81.7, SD=22.5, $p<.001$), Gesamtschule (MW=82.6, SD=19.7, $p<.001$) und Gymnasium (MW=78.9, SD=23.8, $p<.05$).

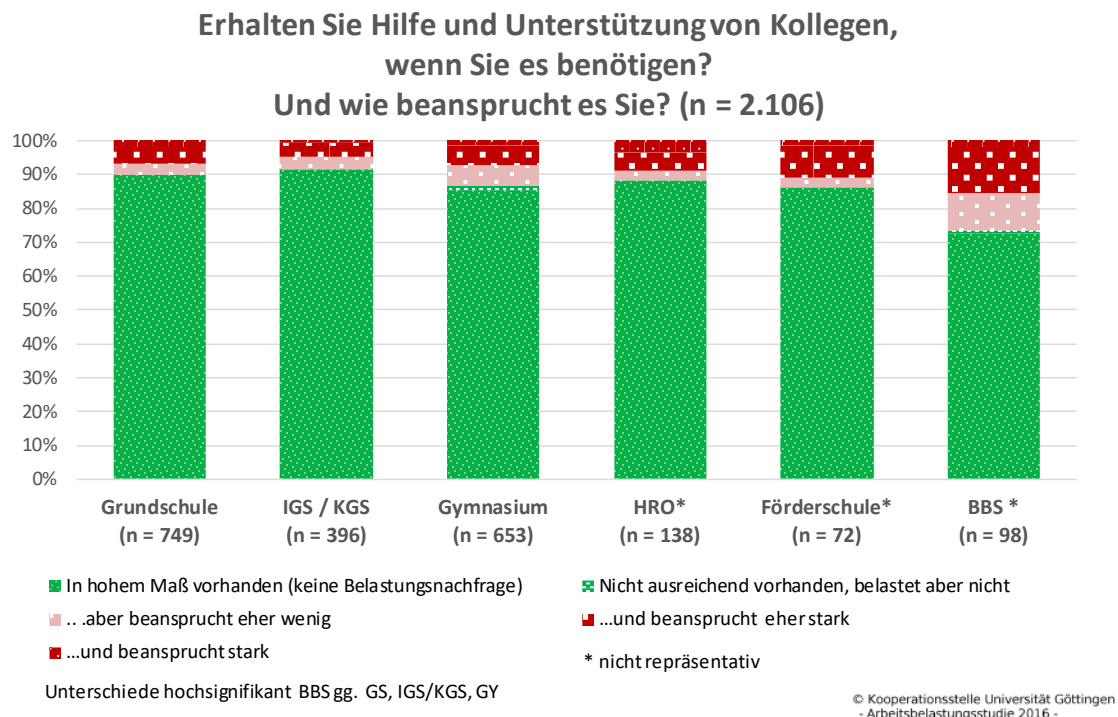


Abbildung 69: Beanspruchung durch fehlende Unterstützung der Kolleg/inn/en

Die eher persönliche Ebene der Zusammenarbeit, die von den Lehrkräften individuell stärker beeinflusst werden kann, wird günstiger bewertet als die Frage, die sich auf die Schule und ihre Organisation bezieht, inwieweit Kollegialität gefördert wird. Hier nehmen 53 % an der Berufsbildenden Schule und bis zu 82 % an den Gesamtschulen ein Schulklima wahr, bei dem etwas für die Kollegialität getan wird. Insbesondere die ungünstigeren Werte der Berufsbildenden Schule weichen hier signifikant³⁷ von der Grundschule, der Gesamtschule und dem Gymnasium ab. Zudem wird die ungünstigere Bewertung am Gymnasium gegenüber Grundschule und Gesamtschule signifikant³⁸. Wir können also eine Abstufung vornehmen, an Grundschule und Gesamtschulen wird Kollegialität am stärksten gefördert und entsprechend sind die wahrgenommenen Beanspruchungen deutlich geringer: An den Gesamtschulen 19 % (eher stark / stark) und an der Berufsbildenden Schule sind es 37 %. Trotz der insge-

³⁷ Eine einfaktorielle Varianzanalyse zeigt, dass es einen signifikanten Einfluss der Schulformen auf den Index-Wert von „Förderung der Kollegialität“ gibt: $F(5,2098)=10.466$, $p<.001$. Dem Post-hoc-Test mit Bonferroni Korrektur zufolge unterscheidet sich die Berufsschule ($MW=50.0$, $SD=35.0$, $p<.001$) durch einen schlechteren Index-Wert von den Schulformen Grundschule ($MW=68.0$, $SD=32.7$) und Gesamtschule ($MW=67.8$, $SD=31.2$).

³⁸ Die Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalyse sind Fußnote 37 zu entnehmen. Dem Post-hoc-Test mit Bonferroni Korrektur zufolge unterscheidet sich das Gymnasium ($MW=59.4$, $SD=32.9$, $p<.002$) durch einen schlechteren Index-Wert sowohl von der Grundschule ($MW=68.0$, $SD=32.7$) als auch den Gesamtschulen ($MW=67.8$, $SD=31.2$).

samt wertschätzenden Schulrealität besteht also noch Potenzial für Verbesserungen v.a. an einzelnen Schulformen (vgl. Abbildung 70).

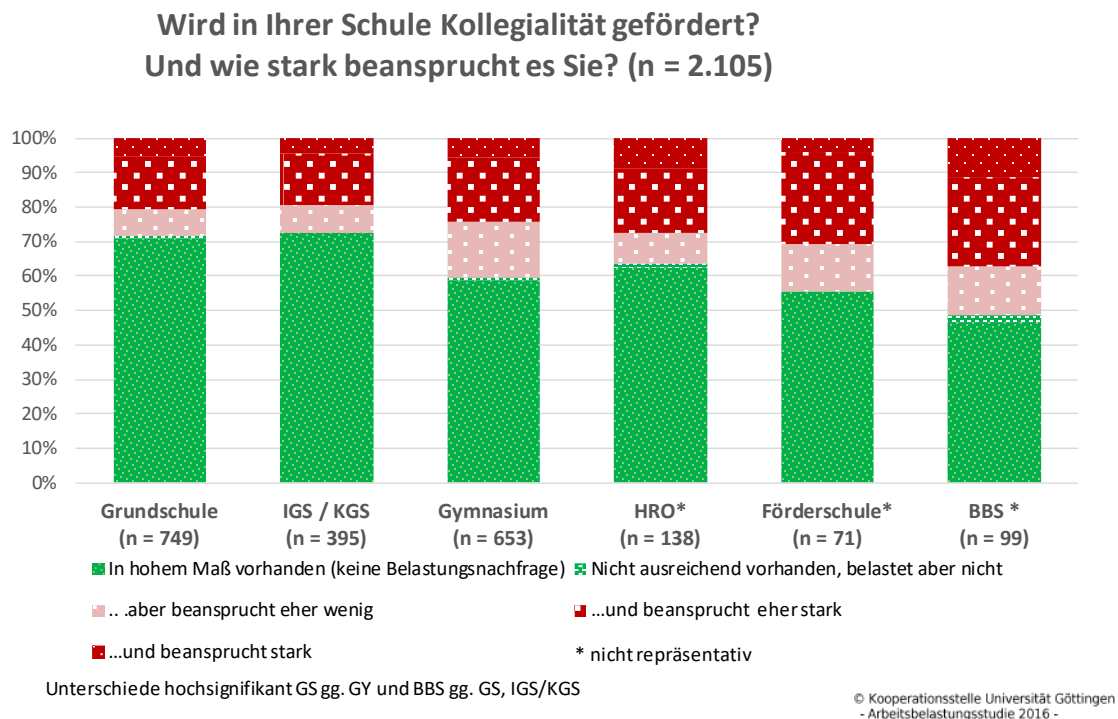


Abbildung 70: Beanspruchung durch fehlende Kollegialität

Die soziale Unterstützung (Rothland 2013c, S. 232; Stilijanow/Bock 2013, S. 145) von Vorgesetzten ist nicht nur ein Pfeiler des Schulklimas, sondern stellt auch eine zentrale Ressource für die Belastungsregulation dar. Insgesamt stellt sich auch hier die Situation überwiegend günstig dar: 57 % der Lehrkräfte an der Berufsbildenden Schule und 58 % an den Gesamtschulen bis zu 69 % an der Grundschule bzw. 71 % an der Förderschule erleben ein wertschätzendes Führungsverhalten. Diejenigen, denen es anders geht, macht es zu einem Drittel nichts aus, während dies von zwei Dritteln (eher) stark beanspruchend empfunden wird. Die Unterschiede zwischen der etwas günstigeren Bewertung des Führungsverhaltens an der Grundschule gegenüber Gesamtschulen und Gymnasium sind signifikant³⁹ (vgl. Abbildung 71).

³⁹ Eine einfaktorielle Varianzanalyse zeigt, dass es einen signifikanten Einfluss der Schulformen auf den Index-Wert von „Wertschätzung durch Vorgesetzten“ gibt: $F(5,2099)=6.001$, $p<.001$. Dem Post-hoc-Test mit Bonferroni Korrektur zufolge unterscheidet sich die Grundschule ($MW=66.7$, $SD=33.8$) durch einen besseren Index-Wert von den Schulformen Gesamtschule ($MW=57.0$, $SD=35.0$, $p<.001$) und Gymnasium ($MW=60.5$, $SD=34.3$, $p<.05$).

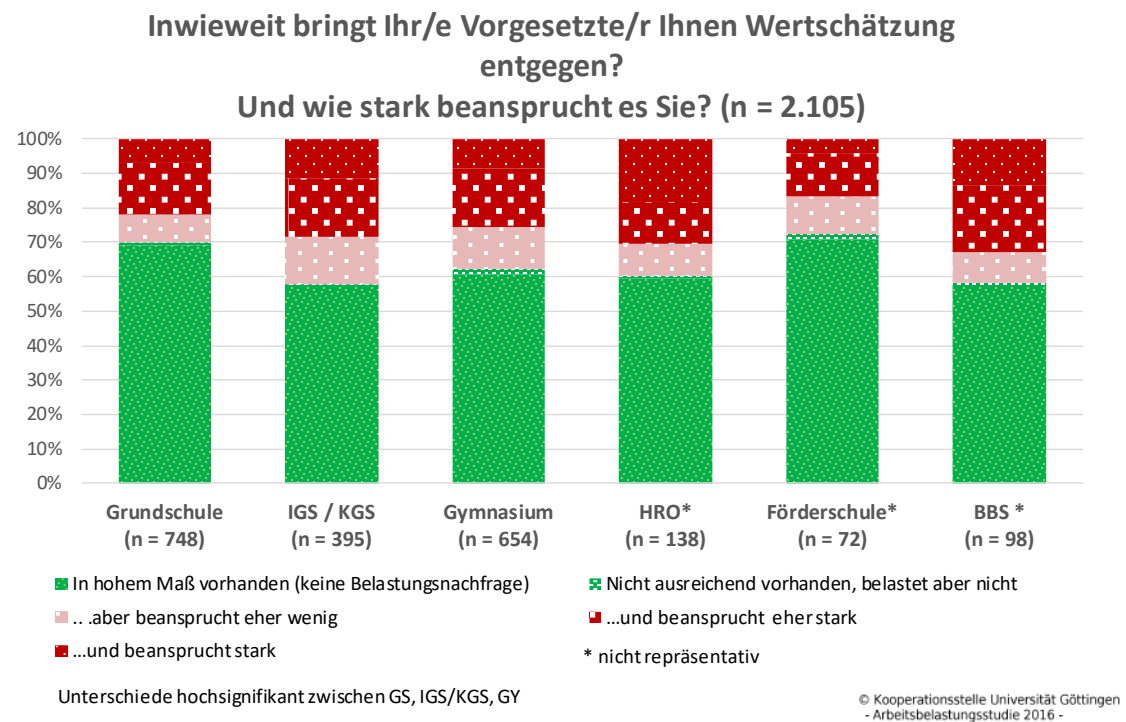


Abbildung 71: Beanspruchung durch fehlende Wertschätzung von Vorgesetzten

Während das Führungsverhalten sehr stark von den Personen geprägt wird, die sich direkt begegnen, zielt die Frage nach dem Meinungsklima stärker auf die Organisation und das Schulklima als gewachsene Größe. Es bestätigt sich das Bild einer insgesamt positiv erlebten Ressource. Auch wenn es hier ausdrücklich darum geht, inwieweit man sich traut, auch gegenüber Vorgesetzten offen seine Meinung zu sagen, bestimmen die Vorgesetzten (im Plural) nur zum Teil das Meinungsklima. Zwischen 32 % der Lehrkräfte an der Grund- und Förderschule bis zu 57 % an der Berufsbildenden Schule fühlen sich (eher) stark dadurch beansprucht, dass sie Probleme auch gegenüber Vorgesetzten nicht offen ansprechen können. Die ungünstigen Werte der Berufsbildenden Schule sind gegenüber den Schulformen Grundschule, Gymnasium und Förderschule signifikant⁴⁰. Auch der Unterschied

⁴⁰

Eine einfaktorielle Varianzanalyse zeigt, dass es einen signifikanten Einfluss der Schulformen auf den Index-Wert „Offenes Meinungsklima gegenüber Vorgesetzten“ gibt: $F(5,2097)=9.585$, $p<.001$. Dem Post-hoc-Test mit Bonferroni Korrektur zufolge unterscheidet sich die Berufsschule ($MW=36.7$, $SD=33.8$) durch einen schlechteren Index-Wert von den Schulformen Grundschule ($MW=58.8$, $SD=36.5$, $p<.001$), Gymnasium ($MW=52.5$, $SD=35.8$, $p<.001$) und Förderschule ($MW=53.5$, $SD=33.7$, $p<.05$).

zwischen den positiven Werten der Grundschule und den mittleren Werten von Gymnasium und Gesamtschulen wird signifikant⁴¹ (vgl. Abbildung 72).

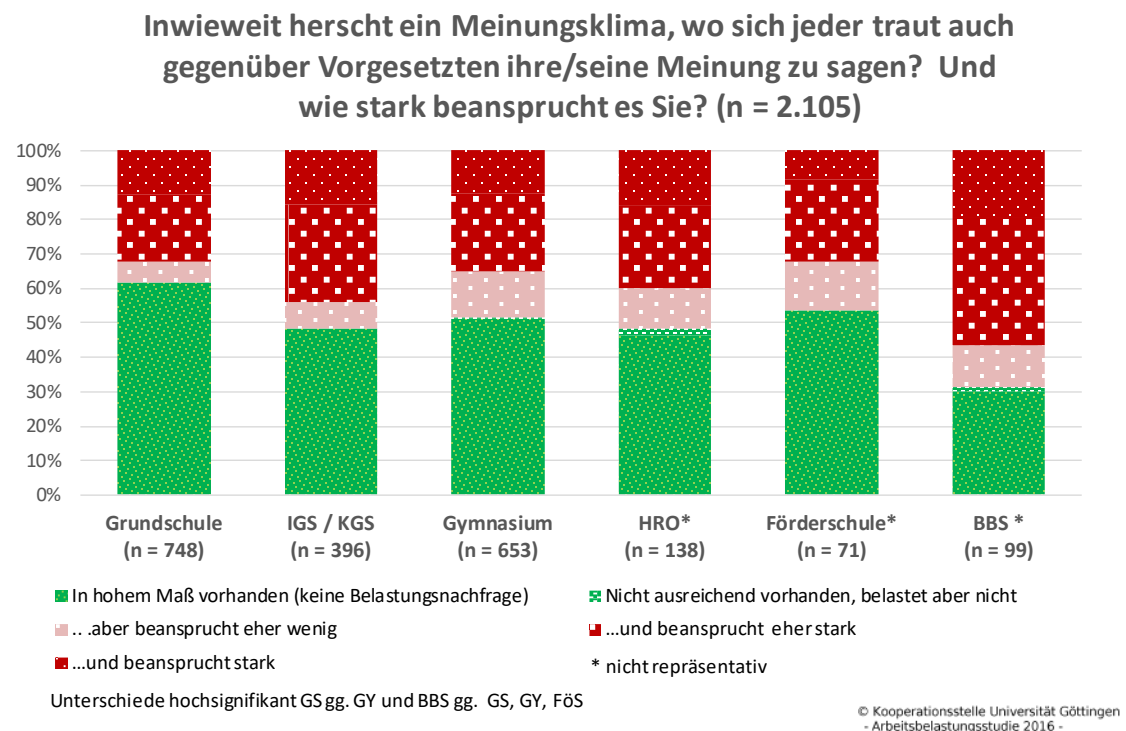


Abbildung 72: Beanspruchung durch Meinungsklima

5.2.3 Respektloses Verhalten

Ein weiterer Faktor der das soziale Miteinander vergiften kann, ist respektloses Verhalten. Bei Respekt kann es sich um zwei sehr verschiedene Formen handeln (Meyer/Eckloff/van Quaquebeke 2009, S. 6; van Quaquebeke/Zenker/Eckloff 2009): Zum einen verdienen Menschen Anerkennung aufgrund ihres Menschseins (oder in einer spezifischen Rolle: Vorgesetzte Person, Lehrer/in) und können erwarten, dass unabhängig von speziellen Verdiensten nach dem Gleichheitsprinzip auf sie Rücksicht genommen wird („Anerkennung“, „recognition respect“). Zum anderen kann Respekt über die bloße Anerkennung hinausgehen, so dass diejenigen Wertschätzung erfahren, die sich in bestimmten Eigenschaften von anderen unterscheiden, weshalb ihnen dadurch ein höherer Status zugesprochen wird („Achtung“, „appraisal respect“). Trotz des deutlichen Unterschieds ist die Wirkung von

⁴¹ Die Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalyse sind Fußnote 40 zu entnehmen. Der Post-hoc-Test mit Bonferroni Korrektur zeigt zudem einen signifikant besseren Index-Wert der Grundschule (MW=58,8, SD=36,5) gegenüber dem Gymnasium (MW=52,5, SD=35,8, p=.016) und v.a. der Gesamtschulen (MW=48,3, SD=36,5, p<.001).

Respekt sehr ähnlich, sie erhöhen das individuelle Selbstwertgefühl und das gruppenförderliche Verhalten (van Quaquebeke/Zenker/Eckloff 2009). Aufgrund dessen ist Respekt sowohl für einen gelingenden Unterricht (Meyer/Eckloff/van Quaquebeke 2009), als auch für eine erfolgreiche Zusammenarbeit am Arbeitsort Schule von zentraler Bedeutung. Für den wechselseitigen Respekt zwischen Vorgesetzten und Mitarbeiter/innen sowie unter Arbeitskolleg/innen sind sowohl positive Effekte für die Organisation und ihre Leistungsfähigkeit, ebenso wie für die Beschäftigten belegt (Prümper/Becker 2011).

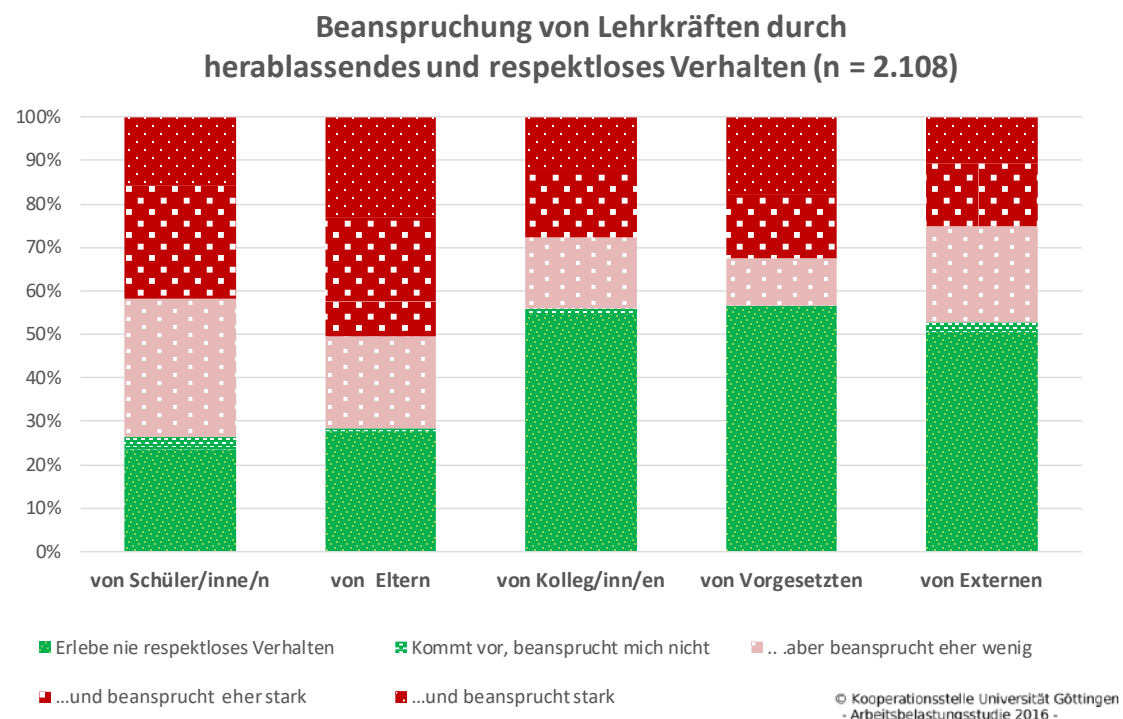


Abbildung 73: Beanspruchung durch herablassendes und respektloses Verhalten differenziert nach sozialen Gruppen

Wir dürfen annehmen, dass die Erhebungsfrage nach dem respektlosen Verhalten in erster Linie auf fehlende Anerkennung („recognition respect“) abzielt. Für die Beschäftigten in Deutschland spielt respektloses Verhalten eine vergleichsweise geringe Rolle. Die Mehrheit (52 %) erlebt es nie und nur 14,9 % fühlen sich durch herablassendes oder respektloses Verhalten (eher) stark beansprucht (DGB-Index 2016 nach uz bonn 2016). Da der Umgang mit Menschen im Zentrum steht, werden in den Branchen Erziehung und Unterricht sowie Gesundheit und Soziales bundesweit die schlechtesten Werte erzielt: Hier erleben nur 47 % bzw. 43 % respektloses Verhalten nie und in beiden Gruppen melden 23 % (eher) starke Beanspruchungen.

Die Werte bei den im Rahmen der Belastungsstudie befragten Lehrkräfte zeigen noch stärkere Beanspruchungen: Insgesamt fühlen sich nur 14,6 % niemals von anderen Menschen respektlos behandelt und 53 % fühlen sich durch respektloses Verhalten (eher) stark beansprucht. Wir haben diese Standardfrage aus dem DGB-Index aus Vergleichsgründen gestellt. Wichtiger waren uns die differenzierenden Nachfragen, um genauer herauszufinden, von welchen der am System Schule beteiligten sozialen Gruppen die Hauptbelastung ausgeht (Abbildung 73). Es zeigt sich, dass (eher) stark beanspruchendes respektloses Verhalten von Schüler/inne/n (41,9 %) und vor allem von ihren Eltern (50,4 %) ausgeht. Innerhalb des Kollegiums sind die Werte deutlich besser, auch wenn immer noch 27,6 % unter respektlosem Verhalten von Kolleg/innen und 32,4 % unter dem von Vorgesetzten leiden. Das Verhalten der Externen trägt am wenigsten zu den Beanspruchungen bei (25,2 % eher stark / stark beanspruchend).

Bei einem Schulformenvergleich zeigt sich für den stärksten Beanspruchungsfaktor „respektloses Verhalten von Eltern“ ein signifikanter⁴², wenig überraschender Zusammenhang: Die Beanspruchung tritt vor allem in Grundschulen auf (62,2 % eher stark / stark beanspruchend), hier sind die Werte signifikant schlechter als in Gesamtschulen (45,7 %) und im Gymnasium (45,7 %). Die Haupt-/Real-/Oberschule (47,1 %) und die Förderschule (48,6 %) scheinen intern stärker zu streuen, da die Unterschiede zur Grundschule nicht signifikant⁴³ werden. Positiv hebt sich auf der anderen Seite die Berufsschule von allen anderen Schulformen ab (16,2 %), wahrscheinlich weil hier die Eltern aufgrund der häufigen Volljährigkeit der Schülerinnen und Schüler vielfach keinen Einfluss mehr ausüben (Abbildung 74).

⁴² Eine einfaktorielle Varianzanalyse zeigt, dass es einen signifikanten Einfluss der Schulformen auf den Index-Wert „respektloses Verhalten von Eltern“ gibt: $F(5,2101)=23.116$, $p<.001$. Die Berufsbildende Schule hebt sich hier deutlich ($MW=68.5$, $SD=37.8$) von allen anderen Schulformen ab: GY ($MW=44.5$; $SD=40.6$), IGS/KGS ($MW=43.3$; $SD=39.5$), FöS ($MW=42.5$; $SD=40.1$), HRO ($MW=37.9$; $SD=36.3$), GS ($MW=30.3$; $SD=35.6$). Dies bestätigt auch der Post-hoc-Test mit Bonferroni Korrektur ($p<0.001$). Darüber hinaus zeigt er die Detailanalyse dass sich die Grundschule ($MW=30.3$, $SD=35.6$, $p<0.001$) zudem durch einen schlechteren Index-Wert von den Gesamtschulen ($MW=43.2$, $SD=39.5$) und Gymnasium ($MW=44.5$, $SD=40.6$) unterscheidet. Der Unterschied der Index-Werte der Grundschule von den Schulformen Haupt-/Real-/Oberschule ($MW=37.9$, $SD=36.3$) und der Förderschule ($MW=42.6$, $SD=40.1$) ist hingegen nicht signifikant.

⁴³ siehe Fußnote 42

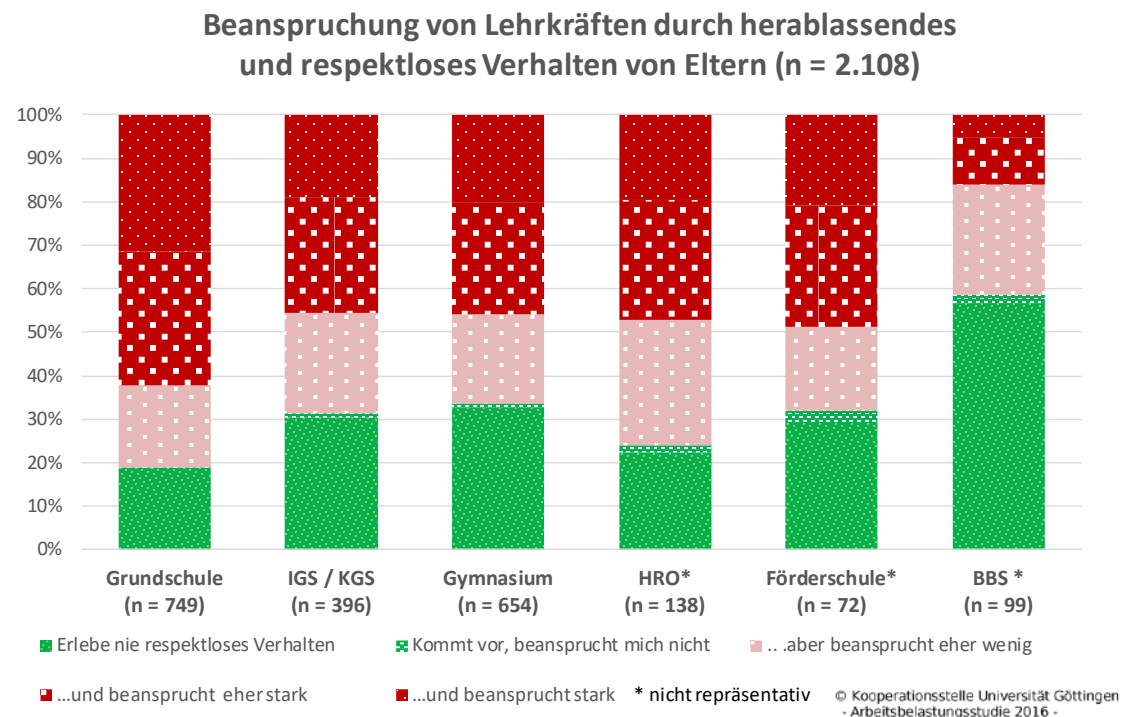


Abbildung 74: Beanspruchung durch herablassendes und respektloses Verhalten durch Eltern differenziert nach Schulformen

Im Zusammenhang mit respektlosem Verhalten werden auch die Unterschiede zwischen den Schulformen bei der Beanspruchung von Lehrkräften durch Konflikte oder Streitigkeiten mit Schülern und Eltern verständlich. Wir sind auf diese Index Frage bereits in Kapitel 3 zu sprechen gekommen und schauen uns hier die Schulformen an: Der Unterschied zwischen der Grundschule (77,4 % eher stark / stark beanspruchend) gegenüber Gesamtschule (63,4 %), Gymnasium (63,5 %) und Berufsbildende Schule (61,6 %) wird erneut signifikant⁴⁴, wobei aufgrund der Zusammenfassung von Schüler/innen und Eltern in der Frage der Abstand der Berufsbildenden Schule deutlich kleiner geworden ist. Neben der Grundschule weisen die Förderschule (70,8 %) und die Haupt-/Real-/Oberschule (74,6 %) ungünstigere

⁴⁴ Eine einfaktorielle Varianzanalyse zeigt, dass es einen signifikanten Einfluss der Schulformen auf den Index-Wert „Konflikte mit Schülern oder Eltern“ gibt: $F(5,2102)=13.598$, $p<.001$. Dem Post-hoc-Test mit Bonferroni Korrektur zufolge unterscheidet sich die Grundschule ($MW=14.5$, $SD=15.2$) durch einen schlechteren Index-Wert von den Schulformen Gesamtschule ($MW=20.7$, $SD=17.2$, $p<0.001$), Gymnasium ($MW=21.7$, $SD=21.3$, $p<0.001$) und Berufsschule ($MW=20.9$, $SD=17.6$, $p<0.05$).

Werte auf. Der Unterschied von Haupt-/Real-/Oberschule gegenüber dem Gymnasium wird ebenfalls signifikant⁴⁵ (vgl. Abbildung 75).

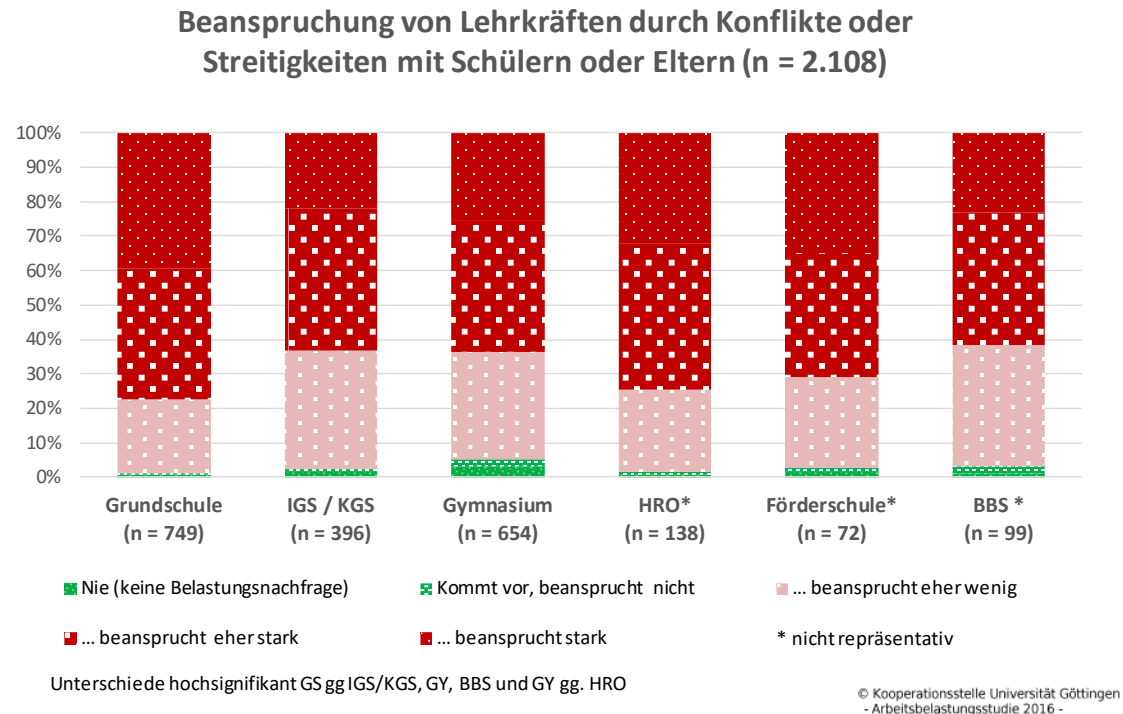


Abbildung 75: Beanspruchung durch Konflikte und Streitigkeiten mit Schülern oder Eltern

5.3 Herausforderungen der Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften aus schulischen Anforderungen

Auffällig viele der in diesem Kapitel vorgestellten schulspezifischen Anforderungen sind mit hohen Beanspruchungen verbunden (Tabelle 25⁴⁶). Unsere Auswahl, die sich auf die Anforderungen beschränkt, bei denen mindestens in einer Schulform im Durchschnitt eine eher starke Beanspruchung (MW = 3,0) verzeichnet wird, listet 16 Anforderungen auf.

Nicht alle Anforderungen betreffen alle Lehrkräfte, respektloses Verhalten von Vorgesetzten und Kollegen betrifft vergleichsweise wenige Lehrkräfte. Andere Probleme betreffen quasi

⁴⁵ Die Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalyse sind Fußnote 44 zu entnehmen. Dem Post-hoc-Test mit Bonferroni Korrektur zufolge unterscheidet sich das Gymnasium (MW=21.7, SD=21.3) durch einen besseren Index-Wert von der Schulform Haupt-/Real-/Oberschule (MW=16.3, SD=15.0, $p < 0.05$).

⁴⁶ In dieser Tabelle wurden wie bereits in den Kapiteln zuvor alle Belastungen aufgenommen, bei denen der Mittelwert in mindestens einer Schulform von 3,0 erreicht wird („eher beanspruchend“).

alle: Schwierige Schülerinnen und Schüler oder überzogene Erziehungserwartungen sind Beispiele. Bei den hoch beanspruchenden Anforderungen sind neue Anforderungen dabei, wie die mit der Einführung der Ganztageschule verbundene ganztägige Bindung an den Arbeitsort oder die Inklusionsaufgaben. Hier kann die hohe Beanspruchung mit Problemen der Einführung noch zusammenhängen (fehlende Ressourcen, unzureichende Qualifizierung, zu geringe Unterstützung durch Externe etc.). Übergangsprobleme können aber nicht der Grund für die hoch beanspruchenden Anforderungen sein, wie der Umgang mit schwierigen Schülerinnen/Schülern, die Übernahme großer Klassen, den Klassenleitungstätigkeiten oder die Verwaltungs- und Dokumentationsaufgaben, die mit vielen pädagogischen Aktivitäten verbunden werden. Hier handelt es sich um geradezu klassische Themen der Lehrerbefragungsforschung, die in der Praxis offenbar weiterhin nicht gelöst sind.

Tabelle 25: Die stärksten Beanspruchungen aus schulspezifischen Anforderungen⁴⁷

Rang	Anforderung	Gesamt		Grundschule		Gesamtschule IGS/KGS		Gymnasium		Haupt-/Real-/Oberschule		Förderschule		Berufsbildende Schule	
		n = 2108		n = 749		n = 396		n = 654		n = 138		n = 72		n = 99	
		Betr.	MW	Betr.	MW	Betr.	MW	Betr.	MW	Betr.	MW	Betr.	MW	Betr.	MW
1	Keine Erholung in den Schulpausen	2047	3,4	729	3,5	383	3,3	636	3,2	135	3,4	67	3,2	97	3,3
2	Verwaltungsaufgaben	2024	3,3	730	3,5	372	3,2	625	3,1	136	3,5	68	3,1	93	3,2
3	Respektl. Verhalten von Vorgesetzten	919	3,2	302	3,1	187	3,2	295	3,1	57	3,3	29	3,2	49	3,1
4	Schwierige Schülerinnen/Schüler	2104	3,1	749	3,4	396	3,0	650	2,8	138	3,3	72	3,1	99	3,0
5	Erziehungsarbeit wird erwartet	2105	3,1	749	3,4	395	3,0	652	2,9	138	3,4	72	3,0	99	2,8
6	Dokumentationsaufgaben	2089	3,0	749	3,3	393	2,9	642	2,8	137	3,1	72	2,8	96	2,8
7	Große Klassen	1974	3,0	677	2,8	390	3,2	645	3,2	133	2,9	33	2,4	96	3,0
8	Respektloses Verhalten von Eltern	1526	3,0	608	3,2	276	2,9	441	3,0	107	2,8	51	2,9	43	2,4
9	Inklusionsaufgaben	1782	3,0	740	3,3	342	2,7	437	2,5	129	3,2	63	2,5	71	2,5
10	Respektloses Verhalten Kollegen	953	2,9	317	2,9	180	2,8	306	2,8	64	2,7	42	3,1	44	2,8
11	Ganztägige Bindung	2055	2,9	728	2,9	390	3,1	633	2,9	135	3,0	72	2,8	97	2,8
12	SuS Unterstützungsbedarf	1973	2,9	747	3,3	377	2,7	557	2,6	135	3,1	72	2,3	85	2,8
13	Größere Stoffmengen	1933	2,9	719	3,0	356	2,8	588	3,0	125	2,8	54	2,5	91	2,8
14	Stimme	2070	2,9	746	3,0	390	2,7	629	2,8	135	2,9	71	2,6	99	2,8
15	Änderungen in Lehrplänen/Curricula	2046	2,9	726	2,7	380	2,2	650	3,2	133	3,0	61	2,3	96	3,0
16	Klassenleitung	1901	2,8	698	3,0	366	2,8	562	2,7	125	3,0	60	2,7	90	3,0

Legende: Betr. Anzahl der Betroffenen, die Belastung erfahren

MW Mittelwert der Beanspruchungsnachfrage

(belastet: "nicht" = 1; "eher wenig" = 2, "eher stark" = 3, "stark" = 4)

© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Arbeitsbelastungsstudie 2016 -

In gewisser Weise konkretisieren und illustrieren diese schulspezifischen Anforderungen die allgemeinen Aussagen zur Arbeitssituation aus Kapitel 3. Alles in allem fällt es bei 16 schulspezifischen Anforderungen mit eher starker Beanspruchung schwer, eine Priorisierung vorzunehmen. Zumal man sich vorstellen kann, dass zwischen vielen Faktoren Zusammenhänge und Wechselwirkungen bestehen, die dazu führen, dass sich die Wirkungen verstärken: So können wir sehen, dass Dokumentationsaufgaben beispielsweise mit Inklusionsaufgaben und schwierigen Schüler/innen verknüpft sind. Schwierige Schülerinnen und Schüler stehen

aber auch in einem Zusammenhang mit dem Unterrichten großer Klassen, den hohen Erziehungserwartungen und dem Rechtfertigungsdruck und auch mit der Inklusion. Es wird also immer schwieriger, einzelne Beanspruchungsfaktoren in ihrer Bedeutung herauszuheben.

Eine große Stärke ist die Zusammenarbeit unter den Lehrkräften und mit Abstrichen auch die Wertschätzung durch Vorgesetzte. Dies gilt trotz der deutlichen Einschränkungen, die wir bei genauer Analyse des Betriebs-/Schulklimas vorgenommen haben. Insbesondere sind individuelle Konstellationen auszunehmen, die sich bei den Betroffenen in hohen Beanspruchungen niederschlagen. Und eine klare Botschaft lässt sich ebenfalls herauslesen: Es soll institutionell noch mehr getan werden für die Förderung der Kollegialität und für ein offenes Meinungsklima, damit Probleme offen angesprochen werden können. Nur artikuliert und erkannte Probleme können gelöst werden. Dafür ist ein offenes Meinungsklima unverzichtbar.

Mit großen Beanspruchungen sind auch Konflikte mit Schüler/inne/n und Eltern verbunden. Konflikte sind jedoch im sozialen Zusammenleben und vor allem auch in einer Schule nicht nur unvermeidlich, sie bieten auch gute Gelegenheiten zum Lernen und zur Entwicklung. Zu erlernen, eigene Interessen angemessen vertreten zu können, gehört zum Bildungsauftrag. Doch auch im Konflikt muss ein respektvoller Umgang der Parteien miteinander möglich sein. Für unsere Analyse der Beanspruchungen von Lehrkräften heißt dies: Beanspruchung aus Konflikten ist unvermeidlich, das respektlose Verhalten, das besonders stark von Seiten der Eltern beklagt wird, ist es nicht. Vor allem in Grundschulen muss den Lehrkräften beim Umgang mit Konflikten und respektlosem Verhalten geholfen werden.

Es ist wenig überraschend, dass neue Anforderungen an das System Schule wie die Ganztageschule oder die Inklusion die Belastungen erhöhen. Entsprechend ist jeweils die Frage zu klären, wie die Lehrkräfte auf diese neuen Anforderungen vorbereitet und welche Mittel zur Verfügung gestellt werden. Es muss aber auch gefragt werden, wo Möglichkeiten zum Ausgleich und zur Entlastung bestehen.

Eine Herausforderung stellen auch weiterhin die klassischen Belastungsthemen dar, die zum Teil weiterhin ungelöst sind, wie die große Bedeutung von schwierigen Schülerinnen und Schülern oder das Unterrichten großer Klassen dokumentieren. Das Wissen ist längst da, aber die Konsequenzen in der Praxis sind offenbar unzureichend. Mit vielen – neuen wie alten – Anforderungen sind zeitraubende und stark beanspruchende Dokumentationslasten verbunden. Hier stellt sich die Frage, wie viel Dokumentation überhaupt sinnvoll und notwendig ist? Können Formen „schlanker“ Dokumentation realisiert werden?

Ein altes Problemfeld sind nach wie vor die fehlenden Erholungsmöglichkeiten in den Schulzeitpausen. Hier gibt es zwei grundsätzliche Lösungsmöglichkeiten: entweder die Stundenorganisation verändern, um längere Übergänge und Arbeitspausen zu ermöglichen, oder die Pausen entlasten, indem in dieser Zeit zu erledigende Aufgaben heraus verlagert werden. Aus arbeitswissenschaftlicher Sicht kann nur erneut auf die hohe Bedeutung der Arbeitsunterbrechung für Gesundheit und Leistungsvermögen der Lehrkräfte verwiesen werden.

Zu den unvermeidlichen Themen gehören Konflikte mit Schülerinnen/Schülern und ihren Eltern, die ohne Frage beanspruchend sind. Auch bei Konflikten gibt es grundsätzlich zwei Herangehensweisen: Man kann versuchen, die Konfliktpotenziale zu reduzieren, doch die *„erzwungene Zusammenarbeit und das asymmetrische Verhältnis zwischen den Schülern und den Lehrkräften“* (Rothland 2013b, S. 25) bringt notwendigerweise Konflikte zu Tage. Aber kleinere Klassen könnten durchaus präventiv wirken. Auf der anderen Seite können kurative Maßnahmen hilfreich sein, indem Lehrkräfte gezielt unterstützt werden. Sei es durch individuelle Weiterbildung zum Konfliktmanagement oder auch durch institutionelle Formen der Unterstützung im Konflikt.

Die Ergebnisse zeigen zudem, dass die überwiegend positive Betriebs-/Schulkultur weiterzuentwickeln ist. Sie verschafft Lehrkräften die Möglichkeiten, durch die emotionale Komponente sozialer Unterstützung, durch substantielle Beiträge in der Zusammenarbeit oder auch durch die soziale Zugehörigkeit zu einer Gruppe ihre Belastungen besser zu bewältigen (Rothland 2013c, S. 234). Aus gleichen Gründen stehen die Gestaltung eines offenen Meinungsklimas und einer Führungskultur, die auf Wertschätzung basiert, auf der Tagesordnung. Darüber hinaus können Lehrkräfte im Sinne ihrer Professionalisierung gezielt daran arbeiten, dass sie sich aktiv den Respekt ihrer Schülerinnen und Schüler erwerben, damit *„Schüler ihnen im Unterrichtsgeschehen freiwillig und gerne folgen“* (Meyer/Eckloff/ van Quaquebeke 2009, S. 121). Der zitierte Beitrag hat Schülerberichte systematisch ausgewertet und zeigt, was Lehrerinnen und Lehrer tun können, um von ihren Schüler/innen respektiert zu werden. Die von Lehrkräften zu bewältigende Komplexität ist hoch. Die Autoren identifizieren drei professionelle Handlungsfelder, in denen der Respekt von Schülerinnen und Schülern erworben oder verloren werden kann: Durch die Unterrichtsgestaltung, die Art und Weise der Lenkung der Schüler/innen und durch die Qualität der Personenorientierung.

6 Arbeitszeitbelastung und Beanspruchung

Lange Arbeitszeiten sind Arbeitszeiten, die über das in einer Gesellschaft normale Maß hinausgehen. In Europa gelten Arbeitszeiten zwischen 35 und 40 Stunden pro Woche als Standard und auch weltweit entwickelt sich ein breiter Konsens, eine 40 Stunden-Woche für angemessen zu halten (Lee/McCann/Messenger 2007, S. 139). Doch wird in der Praxis für alle Staaten eine Überschreitung dieser Norm berichtet: 31 % der Männer und 17 % der Frauen in der Europäischen Union (EU28; (Eurofound 2016, S. 54), S. 54) arbeiten real länger als 40 Stunden in der Woche. Als „überlange“ Arbeitszeiten verstehen wir Arbeitszeiten jenseits der in Deutschland und Europa festgelegten gesetzlichen Höchstarbeitsgrenze von 48 Stunden pro Woche, sie ist für 17 % der Beschäftigten in Deutschland üblich (Wöhrmann u. a. 2016, S. 25), was etwas über dem Durchschnitt mit 15 % in den 28 Staaten der Europäischen Union liegt (Eurofound 2016, S. 54).

Für Arbeitszeit ist wissenschaftlich solide belegt, dass neben der Schwere der Arbeit die Dauer, also wie lange man der Belastung ausgesetzt ist, die Folgen bestimmt. Die durch Arbeit eintretende Ermüdung kann durch zeitnahe Erholzeiten ausgeglichen werden. Für eine volle Erholung braucht es Unterbrechungen während der Arbeit, angemessene Übergänge von einem Arbeitstag auf den nächsten sowie am Wochenende. Nach sechs vollen Arbeitstagen müssen mindestens zwei Erholungstage eingeschoben werden, um sich körperlich und psychisch ausreichend erholen zu können (Tucker/Folkard 2012, S. 25).

Menschen mit langen Arbeitszeiten benötigen mehr Zeit zur Erholung, verfügen aber gerade nicht über die dafür notwendige Zeit, um eine volle Erholung zu erreichen. Daher führen lange und erst recht überlange Arbeitszeiten zur psychischen Ermüdung und zu negativen Gesundheitseffekten (Tucker/Folkard 2012; Wirtz 2010, S. 23; Brenscheid/Beermann 2012, S. 117) und dies gilt auch, wenn sich die Analyse auf normale Beschäftigte beschränkt, und so die verstärkenden Effekte von Schichtarbeit u.ä. ausdrücklich ausgeschlossen werden (Bannai/Tamakoshi 2014). Neben der Länge der Arbeitszeit steht auch die Abweichung von der normalen Arbeitszeit in Zusammenhang mit einer erhöht wahrgenommenen psychischen Belastung und gehäuften Nennungen insbesondere im Bereich der psychovegetativen Beschwerden (Brenscheid/Beermann 2012, S. 122). Unnormale Dauer und Lage der Arbeitszeit bedingen zudem sozial negative Auswirkungen aufgrund mangelnder Teilhabe am sozialen Leben (Wirtz 2010, S. 27) oder wegen Konflikten zwischen beruflichem und privatem Leben (Wöhrmann 2016, S. 25), welche wiederum die Gesundheit beeinträchtigen können.

Während fremdbestimmte Flexibilitätsanforderungen die Problematik in der Regel noch weiter verschärfen, kann eine selbstgesteuerte Arbeitszeitgestaltung die negativen Auswirkungen von langen Arbeitszeiten auf das Wohlbefinden und die Gesundheit deutlich abmildern und die positiven Effekte wie Leistungssteigerungen und Senkung der krankheitsbedingten Abwesenheiten erhöhen (Tucker/Folkard 2012, S. 32). *„Arbeitszeitautonomie hebt jedoch die negativen Effekte langer Arbeitszeiten nicht völlig auf, da auch in der Gruppe der Personen mit selbstbestimmten Arbeitszeiten mit zunehmender Arbeitsdauer ein Anstieg gesundheitlicher sowie sozialer Beeinträchtigungen zu verzeichnen ist.“* (Wirtz 2010, S. 194).

Die Autonomie von Lehrkräften in Niedersachsen hinsichtlich der Gestaltung von Arbeitszeit und Arbeitsort ist vergleichsweise hoch: Mit der Pflichtstundenvorgabe und dem damit verbundenen Stundenplan werden zwischen 28 % (am Gymnasium) und 38 % (in der Grundschule) der durchschnittlichen Arbeitszeit zeitlich und räumlich vom Arbeitgeber festgelegt (vgl. den IST-Aufwand je Unterrichtsstunde nach Schulformen nach Mußmann/Riethmüller/Hardwig 2016, S. 137 und 165). Darüber hinaus werden durch Aufsichten (ca. 0:42 Stunden in der Durchschnittswoche am Gymnasium bis 1:30 Stunden in der Grundschule), Konferenzen (ca. 1:15 Stunden am Gymnasium bis 2:03 Stunden an der Gesamtschule) und verschiedene Funktionstätigkeiten (ca. 3:22 Stunden in der Grundschule, bis 4:21 Stunden am Gymnasium) Zeit und Ort bestimmt. Natürlich gibt es weitere zeitliche Zwänge, die sich aus der Tätigkeit ergeben (Notenfindung, Prüfungszeiten o.ä.). Alles zusammen ergibt den determinierten Bereich der Arbeitszeit. Die Schwierigkeit liegt für Lehrkräfte aber weniger in den Zwängen, als vielmehr in der Freiheit begründet. Denn neben der *„unvollständig geregelten Arbeitszeit“* (Determinationszeit / Obligationszeit) werden sie auch mit einer *„Grenzenlosigkeit der Aufgabenstellung“* konfrontiert: *„Wann die Aufgaben der Lehrerinnen und Lehrer (...) erfüllt sind, ist und kann kaum definitiv festgelegt werden. Es gibt immer noch ein ‚mehr‘, das man vermitteln, fördern ... kann. (...) Angesichts dieser prinzipiellen Offenheit ist es an der einzelnen Lehrperson, zu entscheiden, wann unterrichtliche und erzieherische Ziele erreicht sind.“* (Rothland 2013b, S. 24). Zudem stellen Schulpolitik und Schulverwaltung immer wieder neue Anforderungen (z.B. Ganztageschule, Inklusion, Dokumentationsverpflichtungen usw.) ohne im gleichen Umfange zusätzliche Kapazitäten/Ressourcen bereitzustellen oder anzugeben, welche Aufgaben im Gegenzug dafür entfallen können. Diese Entscheidungen, wie die verschiedenen Aufgaben quantitativ zueinander gewichtet werden sollen und wie die zahlreichen Anforderungen unter einen Hut zu bekommen sind, wird den Lehrkräf-

ten überlassen. Manche Lehrkraft fühlt sich damit offenbar allein gelassen. Die Folgen schlagen sich in der hohen Arbeitsintensität nieder, die wir in Kapitel 3 berichtet haben.

Es bleibt also eine starke Mitverantwortung der Lehrkräfte für die Gestaltung der Arbeitszeit im Spannungsfeld der institutionellen Zwänge, der pädagogisch-sozialen Herausforderungen, der eigenen beruflichen Ansprüche und der persönlichen Bedürfnisse, so dass es nicht ausreicht, für die Analyse der Arbeitszeitbelastung nur die durchschnittliche Wochenarbeitszeit der Lehrkräfte in den Blick zu nehmen, um die Situation zu beurteilen.

Die Fragen, die wir in diesem Kapitel beantworten werden, lauten: Wie wirken sich die bekannten generellen Zusammenhänge zu langen Arbeitszeiten spezifisch bei den Lehrkräften aus? Macht sich die hohe Eigenverantwortung für die Arbeitszeit im Belastungserleben irgendwie bemerkbar? Welche Gruppen (Ältere, Lehrkräfte mit Kind oder Pflegeverantwortung) sind von der Beanspruchung durch lange Arbeitszeiten besonders betroffen und müssen gegebenenfalls stärker geschützt werden? Gibt es Hinweise auf Einflüsse, die sich in Richtung auf eine Verkürzung der Arbeitszeit auswirken?

6.1 Beanspruchung durch Arbeitszeitbelastung

Die erste Analyse, die wir vorgenommen haben (Abbildung 76), identifiziert die wahrgenommene Beanspruchung mit zunehmender Länge der durchschnittlichen Schulzeitwoche. Die Gruppen mit einer langen Arbeitszeit (mehr als 40 Stunden) und erst recht die Gruppen mit überlanger Arbeitszeit (mehr als 48 bzw. 56 Stunden) weisen einen signifikant niedrigeren Mittelwert beim Teilindex Belastungen⁴⁸ aus. Der Teilindex Belastungen liegt mit unter 30 Punkten im Bereich deutlicher Beanspruchungen. Die Tätigkeit von Lehrkräften wird im Vergleich mit anderen Berufsgruppen auffallend schlecht bewertet.

Das niedrige Ausgangsniveau (29,9 Punkte bei der Gruppe bis 32 Wochenstunden) erklärt zum Teil, warum die Gruppen mit längerer Arbeitszeit nur wenig darunter liegen. So beträgt der Unterschied der Gruppen mit überlanger Arbeitszeit nur 1 bis 2 Indexpunkte zur Gruppe

⁴⁸ Je höher der Index, desto besser die Arbeitsqualität. Aufgrund des Zusammenspiels von Häufigkeit und Beanspruchungsnachfrage steht der Teilindex für die Beanspruchungen aus Arbeitszeitlage, körperlichen Anforderungen, Arbeitsintensität und emotionalen Anforderungen. Ein Wert von 33 Punkten wird erreicht, wenn alle Fragen im Mittel mit „beansprucht eher wenig“ beantwortet werden. Hier liegen also durchgängig höhere Beanspruchungen vor. Zur Übersicht über die Fragetechnik und die Fragen, die im Teilindex Belastungen enthalten sind, siehe Kapitel 1.2.1

mit langer Arbeitszeit und nur 4 bis 5 Punkte zu den Teilzeitkräften. Hier wurde ein größerer Unterschied erwartet. Die Daten des Index Gute Arbeit 2016 weisen für alle Berufsgruppen zwischen der Gruppe mit bis zu 40 Wochenstunden (63,6 Indexpunkte) und der Gruppe mit mehr als 56 Wochenstunden (49,4 Indexpunkte) eine Differenz von 14 Indexpunkten auf.

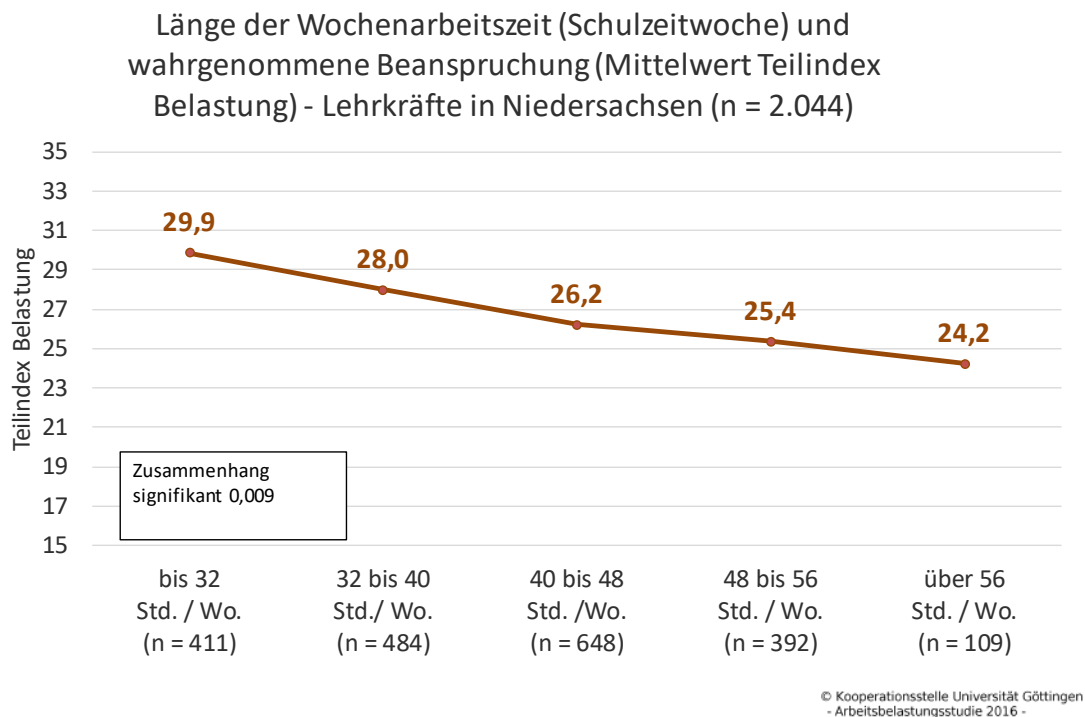


Abbildung 76: Zusammenhang von Wochenarbeitszeit und wahrgenommener Beanspruchung

Auffällig ist bei den Lehrkräften, dass sie zwar bis zur Gruppe mit 40 bis 48 Wochenstunden eine lineare Verschlechterung der Bewertung der Arbeitsqualität (Belastungen) zeigen, mit weiterer Verlängerung der Arbeitswoche das Urteil aber vergleichsweise milder ausfällt (von einer Steigung mit 1,8 Indexpunkten auf eine mit nur noch einem Indexpunkt). Dafür werden hier zwei Erklärungsmöglichkeiten angeboten:

Zum einen wird es daran liegen, dass Lehrkräfte letzten Endes selbst darüber entscheiden müssen, wie weit und wie dauerhaft sie über ihr individuelles Arbeitszeitsoll hinausgehen. Grundsätzlich gibt es bei entsprechendem Anspruch an die Qualität der eigenen Arbeitsergebnisse mehr Aufgaben als in der Soll-Arbeitszeit zu bewältigen sind. Es könnte also sein, dass vor allem diejenigen, die meinen, die hohe Arbeitszeitbelastung besser vertragen zu können, überlange Arbeitszeiten in Kauf nehmen und *daher* ihre Arbeitssituation nicht viel negativer bewerten, als andere mit kürzerer Wochenarbeitszeit. Das Arbeitszeitmodell gibt Lehrkräften grundsätzlich die Freiheit, extrem lange Arbeitszeiten zu vermeiden und früher

eine Grenze zu ziehen. Und dies geschieht auch: Wir konnten in der Arbeitszeitstudie empirisch nachweisen, dass die Mehrarbeit mit zunehmender Arbeitszeitverpflichtung sinkt. Bei Vollzeitkräften tritt insgesamt ein Deckelungs- bzw. Deckeneffekt ein, weil es aus vielen organisatorischen, aber auch gesundheitlichen Gründen nicht so leicht wie bei Teilzeitarbeit möglich ist, die Arbeitszeit noch weiter zu verlängern (Mußmann/Riethmüller/Hardwig 2016, S. 143). Bedenklich ist, dass dennoch fast 17 % der Lehrkräfte überlange Arbeitszeiten aufweisen. Für sie greift der Deckelungseffekt nicht oder macht sich erst später bemerkbar. Dass diese Lehrkräfte ihre Belastung nicht noch schlechter bewerten, lässt vermuten, dass es zugleich diejenigen sind, die sich begeistert für ihren Beruf einsetzen und sich für gesund und leistungsfähig genug halten. Welche unterschiedlichen Motivationen von Lehrkräften in die Arbeit eingebracht werden können, vertiefen wir im folgenden Kapitel 7, das sich mit dem Einfluss von arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern auf die Belastungsregulation auseinandersetzt.

Zum anderen kann es daran liegen, dass sich die zusätzlichen Belastungen nicht in den erhobenen Indexdimensionen niederschlagen. Zunehmen kann ja nur noch die außerunterrichtliche Tätigkeit, d.h. es könnte sein, dass die Verschlechterung der Lage der Arbeitszeit nicht so gravierend empfunden wird, da die Arbeit am Wochenende zum Beispiel nur noch verlängert wird, aber eine zentrale Belastung wie Lärm wird am selbstgewählten Arbeitsort nicht auftreten; emotionale Belastungen können durch Rückzug ins heimische Arbeitszimmer vermieden werden usw... Dass diese zweite Erklärung nicht von der Hand zu weisen ist, zeigt gleich der Schulformenvergleich.

6.2 Betroffenheit durch Arbeitszeitbelastung

Arbeitgeber sind nach dem Fürsorgeprinzip gehalten, systematische Benachteiligungen von bestimmten Beschäftigtengruppen auszuschließen oder zu minimieren. Deshalb wurden Unterschiede in der Betroffenheit durch die Arbeitszeitbelastung analysiert, wobei wir die Merkmale Schulform, Geschlecht, Familienverpflichtung und Alter in den Blick nehmen.

6.2.1 Schulformen⁴⁹

Die Vollzeit-Lehrkräfte an der Grundschule haben mit 28 Stunden die höchste Stundenverpflichtung, die Lehrkräfte am Gymnasium mit 23,5 Stunden die niedrigste. Daraus ergibt sich, dass auch der Anteil von Unterrichtszeit am Arbeitsort Schule für die Grundschullehrkräfte mit 38 % deutlich höher ausfällt als am Gymnasium (28 %). Lehrkräfte an Gesamtschulen haben mit 31 % einen etwas höheren Anteil als die Gymnasiallehrkräfte, der durch die stärker schulische Anwesenheit fordernde Organisation der Gesamtschule noch etwas verstärkt wird.

Die stärkere Bindung an den Unterricht und damit den Arbeitsort Schule könnte eine wichtige Erklärung für die deutlichen Unterschiede zwischen den repräsentativen Schulformen bei der Bewertung der Beanspruchung liefern (Teilindex Belastung). Abbildung 77 zeigt zumindest entsprechend interpretierbare Unterschiede: Die Lehrkräfte an der Grundschule artikulieren überdurchschnittlich starke Beanspruchungen mit einer linearen Steigerung, die bei Überschreiten der 56 Wochenstunden-Grenze drastisch zunimmt (17 Indexpunkte, also durchschnittlich „beansprucht eher stark“!). Die durchweg höhere Beanspruchung der Lehrkräfte hat etwas mit den Arbeitsbedingungen an der Grundschule zu tun, hier könnte sich die höhere Unterrichtsbelastung niederschlagen. Jedoch kann die deutliche Zunahme der Beanspruchung ab 48 Wochenstunden damit nichts mehr zu tun haben, dafür dürften weitere Beanspruchungsfaktoren verantwortlich sein. Zum Beispiel könnte sich hier ein Geschlechtereffekt zeigen. Schließlich sind fast 92 % der Lehrkräfte weiblich und Frauen haben einen höheren Zeitaufwand für Haushaltsaktivitäten als Männer (Wirtz 2010, S. 165). Die aufgrund der häuslichen Doppelbelastung verringerten Erholzeiten bei langer Wochenarbeitszeit werden für die schlechteren Gesundheitswerte von Frauen, die extrem langen Arbeitszeiten aufweisen, verantwortlich gemacht (Wirtz 2010, S. 100).

Die Lehrkräfte am Gymnasium weisen beim Vergleich die noch am wenigsten ungünstigsten Werte beim Teilindex Belastungen auf, die Extremgruppe zeigt nicht mal eine schlechtere Beurteilung. Eine Erklärung könnte eine größere Autonomie sein, weil Lehrkräfte am Gymnasium mehr disponible Zeit haben und einen kleineren Anteil der Zeit am Arbeitsplatz Schule verbringen. Die Lehrkräfte an Gesamtschulen bewegen sich dazwischen.

⁴⁹ Wir konzentrieren uns bei dieser Auswertung auf die repräsentativen Schulformen Grundschule, Gesamtschule und Gymnasium.

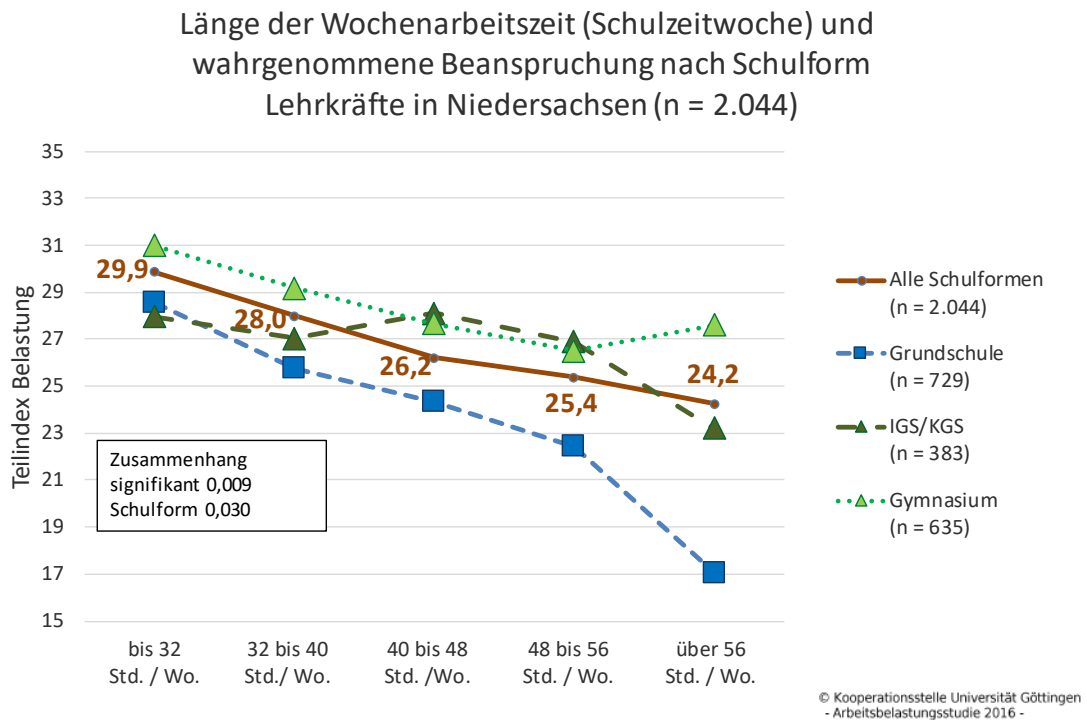


Abbildung 77: Beanspruchung durch lange Arbeitszeiten nach Schulformen⁵⁰

6.2.2 Geschlecht

Eine statistische Auswertung nach Geschlecht ergab auf den ersten Blick einen sehr klaren und überzeugenden Zusammenhang zwischen Geschlecht und Bewertung des Teilindex Belastung mit steigender Wochenarbeitszeit. Dahinter verbergen sich aber die bereits berichteten Schulformunterschiede, denn der Frauenanteil an der Grundschule beträgt in unserem Sample 91 %. Entsprechend konnte der Geschlechter-Zusammenhang in einer Analyse der Datensätze einzelner Schulformen statistisch nicht bestätigt werden. Weitere Schwierigkeit bei einem Vergleich nach Geschlecht ist, dass auch die Teilzeitquote bei Frauen (54 % Tariftundenfaktor unter 0,9) sehr viel höher ist als bei Männern (29,6 %). Teilzeitkräfte sind per Definition keiner langen Arbeitszeit (im Beruf) ausgesetzt. Auch in anderen Untersuchungen zur Arbeitszeitbelastung hat sich die absolute Dauer der Arbeitszeit als Haupteffekt herausgestellt, das Merkmal Geschlecht zeigt keine klaren Ergebnisse (Wirtz 2010, S. 134).

⁵⁰ Der Vergleich der Mittelwerte zwischen den Arbeitszeitgruppen (abh. Variable Teilindex Belastungen) ergibt signifikante Unterschiede auf dem Niveau von 0,009, zwischen den repräsentativen Schulformen auf dem Niveau von 0,030.

6.2.3 Lehrkräfte mit Kind im Haushalt

Die Vermutung, dass Lehrkräfte mit Familienverpflichtungen durch lange Arbeitszeiten stärker beansprucht werden, lässt sich nicht überzeugend bestätigen (Abbildung 78).

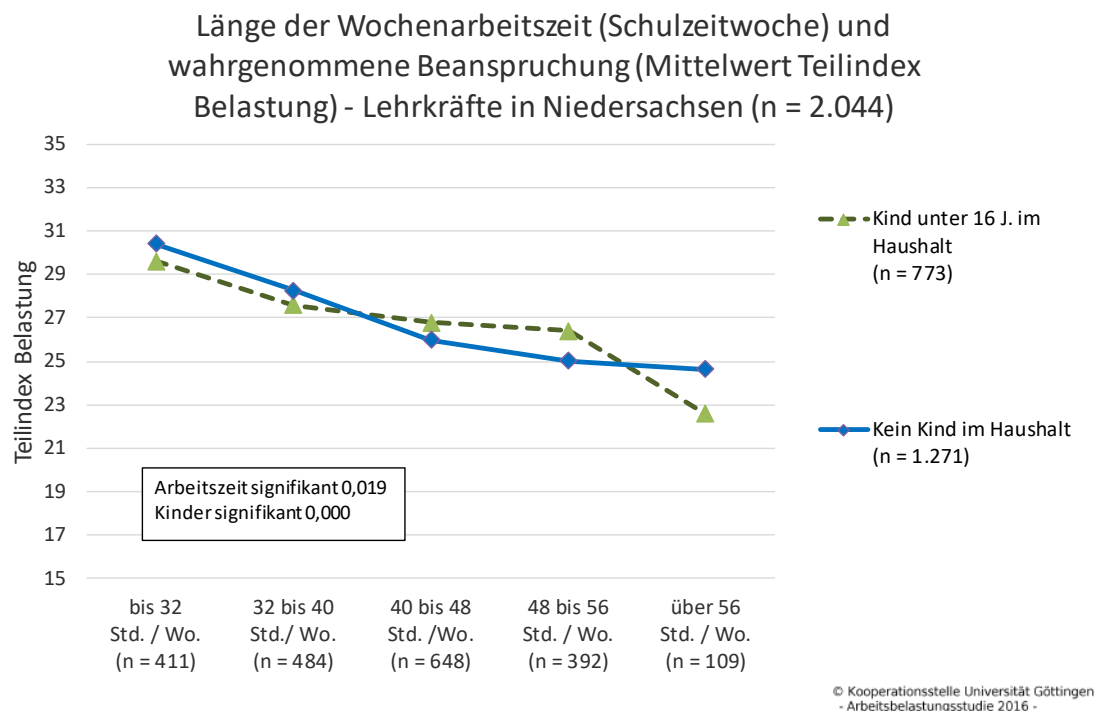


Abbildung 78: Zusammenhang der Wochenarbeitszeit und der wahrgenommenen Beanspruchung differenziert nach der Angabe „Kind unter 16 Jahre im Haushalt“

Zwar werden die minimalen Unterschiede statistisch signifikant, jedoch bedeuten sie nicht viel: Der überzeugende Haupteffekt ist Beanspruchungszunahme mit der Dauer der Arbeitszeit, die Unterschiede nach Familienpflichten zeigen bei Arbeitszeiten unter 48 Stunden Unterschiede von weniger als 1 Indexpunkt. Und dabei tritt ein Wechsel von einer leicht höheren Beanspruchung der Lehrkräfte mit Kind bis 40 Stunden zu einer besseren Bewertung gegenüber den Lehrkräften ohne Kind ein. Dieser Wechsel ist jedoch interpretierbar: Wenn wir eine Rollenteilung der Eltern annehmen, kann die hauptsächliche Zuständigkeit für die Kinderbetreuung bei den Teilzeitkräften liegen (unter 40 Stunden). Entsprechend von diesen Pflichten befreit, verspüren die Vollzeitkräfte weniger Beanspruchung mit Kind. Bei extrem langer Arbeitszeit schlägt es dann wieder um. Auch wenn diese Deutung plausibel wäre, die Unterschiede sind für belastbare Aussagen zu gering.

6.2.4 Pflegeverpflichtungen

Die Abbildung 79 zeigt ein ähnliches Bild: Der Haupteffekt stellt die Zunahme der Beanspruchung mit der Dauer der Arbeitszeit dar.

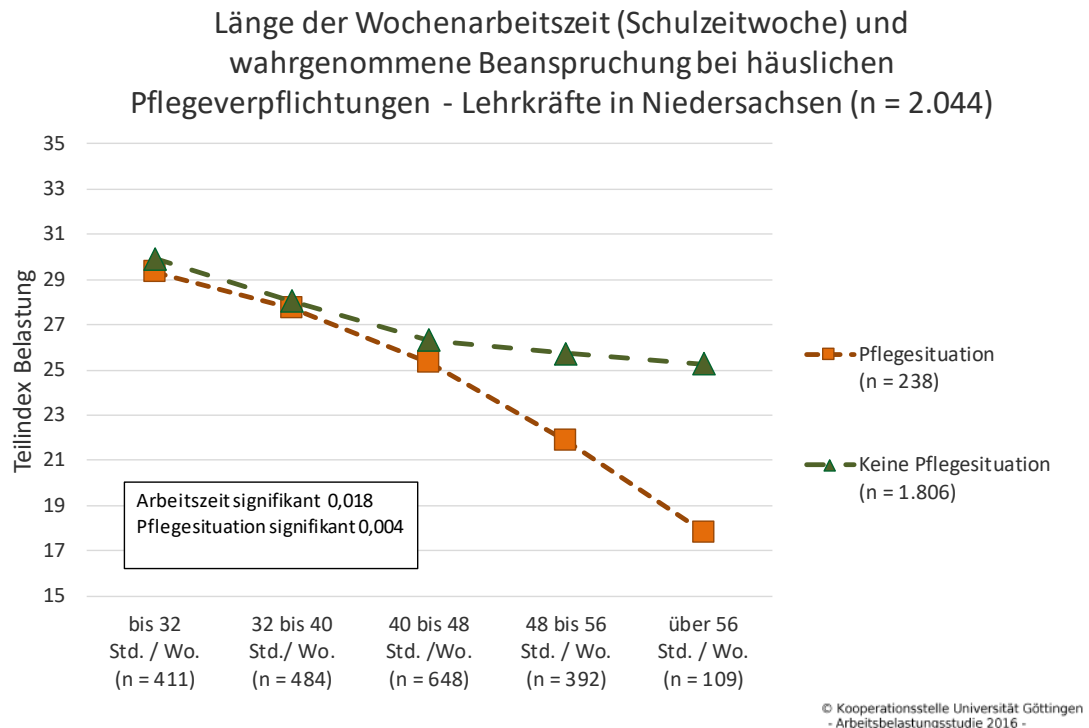


Abbildung 79: Zusammenhang der Wochenarbeitszeit und der wahrgenommenen Beanspruchung differenziert nach der Frage bezüglich häuslicher Pflegeverpflichtungen

Die Unterschiede mit und ohne häusliche Pflegesituation sind bis 40 Wochenstunden quasi nicht vorhanden, werden dann minimal größer, aber bei einer Wochenarbeitszeit von mehr als 48 Wochenstunden macht sich dann die häusliche Belastung nachdrücklich und zunehmend bemerkbar: Der Unterschied zu den Lehrkräften ohne Pflegesituation beträgt bei 48 Stunden 3,9 Indexpunkte, ab 56 Wochenstunden 7,5 Indexpunkte. Damit zeigt sich, dass Lehrkräfte mit häuslicher Pflegesituation durch Arbeitszeiten von mehr als 40 Stunden pro Woche strukturell benachteiligt werden.

6.2.5 Alter

Wir haben in Kapitel 4 bereits gezeigt, dass die Arbeitszeit (Durchschnittswoche) mit den Altersgruppen ansteigt und in Abschnitt 4.4.3 genauer berichtet, dass eine Auswertung des Zusammenhangs von Arbeitszeit und Alter mit der abhängigen Variablen Teilindex Belastungen keine Alterseffekte ergeben hat. Dass lediglich die Gruppe der über 60-jährigen Lehrkräfte sich von den anderen Altersgruppen etwas absetzen kann, haben wir auf Verände-

rungen in der Gruppenzusammensetzung durch vorzeitigen Austritt und Frühverrentung zurückgeführt.

Auch bei anderen Untersuchungen zu gesundheitlichen Beschwerden verhält sich die älteste Gruppe abweichend, da sie gegen jede Erwartung bei zunehmender Arbeitszeit gesünder erscheint, wofür Ausleseeffekte durch vorzeitiges Ausscheiden aus dem Beruf verantwortlich gemacht werden: *„Weiterhin sind starke Selektionseffekte bezüglich des Alters im Sinne des Healthy-Worker-Effekts zu beobachten, sodass die Gruppe der Ältesten i. d. R. niedrigere Beschwerden aufweist als Personen im mittleren Alter. Diese Selektionshypothese kann durch die geringen Erwerbstätigenquoten der älteren Beschäftigten gestützt werden(…)“* (Wirtz 2010, S. 128).

6.3 Einfluss von Ressourcen auf die Länge der Wochenarbeitszeit

In vielen Studien wird die positive Wirkung einer wertschätzenden Betriebskultur und sozialer Unterstützung von Vorgesetzten und Arbeitskollegen auf Gesundheit und Arbeitszufriedenheit der Beschäftigten berichtet (Stilijanow 2012, S. 123), wobei vor allem das Führungsverhalten als bedeutsam herausgestellt wird (Prümper/Becker 2011). Dass es sich besser anfühlt, wertschätzend behandelt zu werden und in einem freundlichen Betriebsklima zu arbeiten, und dies auch Auswirkungen auf die Gesundheit hat, leuchtet durchaus ein. Man könnte daran aber auch die Vermutung anschließen, dass ein besseres Schulklima auch zu einer intensiveren Zusammenarbeit anregen müsste, welche die Lehrkräfte bei der Bewältigung der hohen Arbeitszeitbelastung unterstützt.

Tatsächlich lässt sich – bei aller Vorsicht – zeigen, dass durchaus ein Zusammenhang zwischen unterstützenden Ressourcen⁵¹ und der Länge der Arbeitszeit besteht: Lehrkräfte, die ihre Ressourcen positiv beurteilen, haben eine signifikant kürzere Arbeitszeit als Lehrkräfte, die über fehlende Ressourcen klagen.

Drei methodische Bemerkungen zur Beweisführung, bevor wir die Ergebnisse im Einzelnen vorstellen. Erstens kann sich der Unterschied nicht bei dem Teil der Arbeitszeit bemerkbar machen, der zeitlich determiniert ist (Unterricht und überwiegend auch Funktionsarbeit),

⁵¹ Zu den Ressourcen im Teilindex Belastungen gehören die Betriebskultur (d.i. u.a. Soziale Unterstützung), Entwicklungsmöglichkeiten, Sinn der Arbeit und Gestaltungsmöglichkeiten. (Siehe Kapitel 1.2.1)

sondern nur in dem verbleibenden Teil, der in gegebenen Grenzen individuell gestaltbar ist. Kurz gesagt: Durch Kooperation verkürzt sich die Unterrichtsstunde nicht, die Vorbereitung jedoch durchaus.⁵²

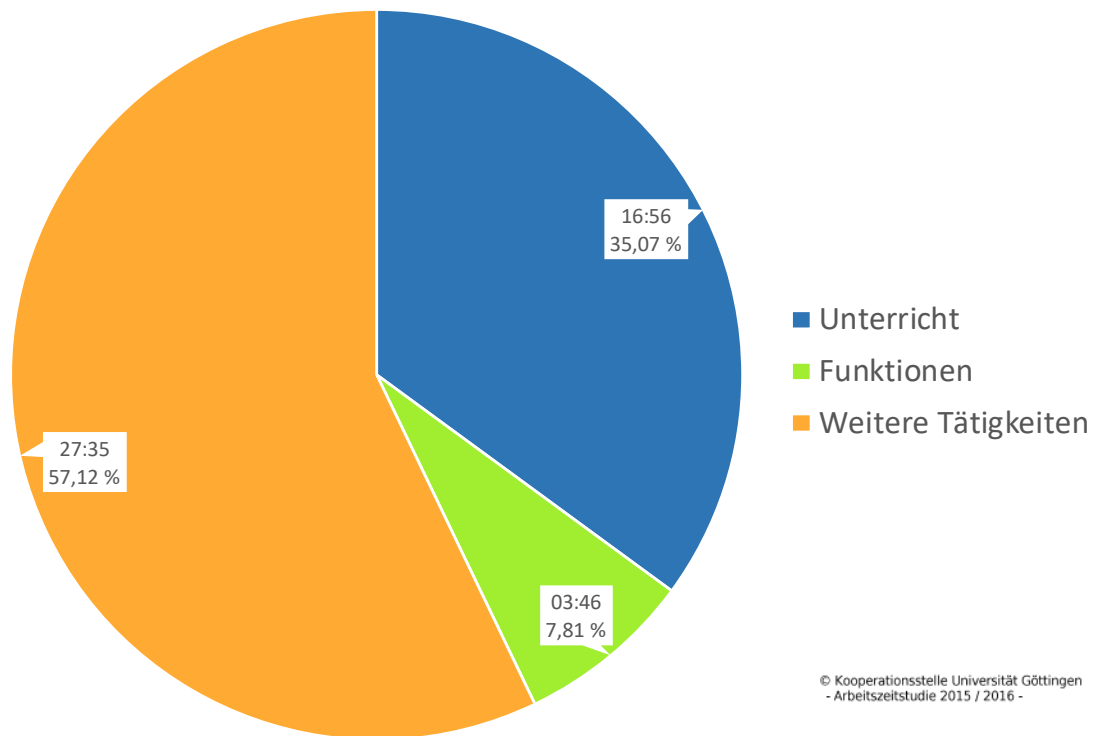


Abbildung 80: Übersicht der Anteile der Wochenarbeitszeit der drei Tätigkeitsklassen Unterricht, Funktionen und Weitere Tätigkeiten der repräsentativen Schulformen

Daher beziehen wir uns in der Auswertung nur auf die Arbeitszeit, die als „weitere Tätigkeiten“ (Abbildung 80) klassifiziert wird und etwa 57 % der Wochenarbeitszeit von Lehrkräften im Mittel der drei repräsentativen Schulformen (Grundschule 52%, Gesamtschule 59 %, Gymnasium 61 %) ausmacht.

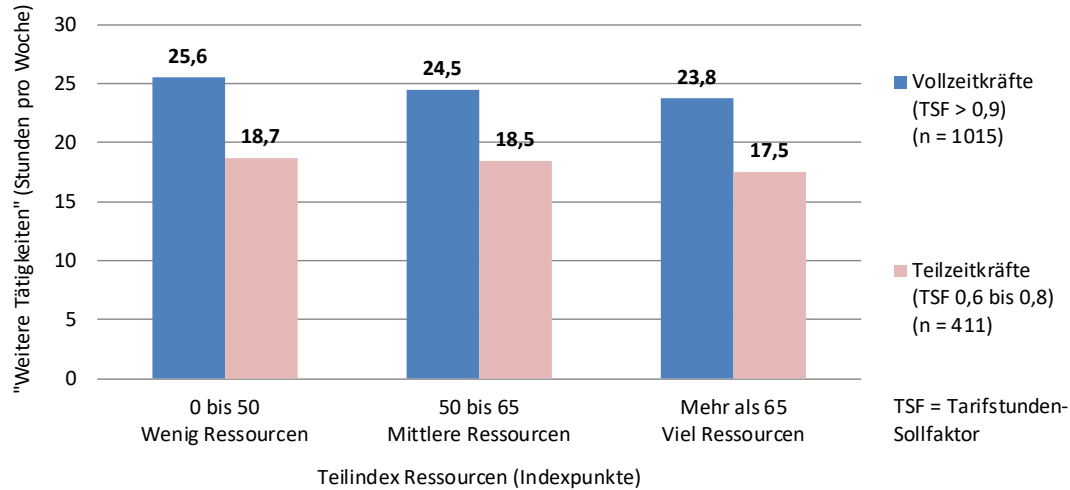
Zweitens sind wir mehrfach bereits auf erhebliche Unterschiede im Verhalten der Lehrkräfte gestoßen, je nachdem wie hoch ihr „Tarifstundensollfaktor“ (TSF) ist. Jener entspricht als effektive Sollgröße Großteils der vertraglich geregelten Wochenarbeitszeit von Beschäftigten in anderen Berufsgruppen. Wir unterscheiden starke Teilzeit (TSF <0,6), Teilzeit (TSF 0,6 bis 0,8), verringerte Vollzeit (TSF 0,8 bis 0,9) und Vollzeit (TSF > 0,9).

⁵² Im empirischen Durchschnitt muss dem die wohl verbreitete Alltagserfahrung nicht widersprechen, dass in bestimmten Konstellationen gemeinsame kollegiale Vorbereitungen ggf. auch länger dauern können, als individuelle.

Drittens wollen wir drei Gruppen von Beschäftigten hinsichtlich des wöchentlichen Zeitumfangs ihrer weiteren Tätigkeiten untersuchen: Erstens eine Gruppe, die ihre Arbeitssituation im Ausschnitt des Teilindex Ressourcen positiv bewertet (mehr als 65 Indexpunkte). Zweitens eine Gruppe, die über wenige Ressourcen verfügt und dies oftmals als beanspruchend bewertet (0 bis 50 Indexpunkte), sowie die Mittelgruppe, zwischen 50 und 65 Indexpunkten. Diese drei Gruppen stehen für Lehrkräfte aller Schulformen, die sich hinsichtlich der Betriebskultur, der empfundenen sozialen Unterstützung und Führung, der persönlichen Gestaltungsmöglichkeiten, der Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten und dem wahrgenommenen Sinn ihrer Arbeit substantiell unterscheiden. Sie verfügen aufgrund der Arbeitsbedingungen, denen sie ausgesetzt sind, über unterschiedlich gute (organisationale) Ressourcen, um mit der Arbeitszeitbelastung umzugehen. Die Arbeitsbedingungen sind hinsichtlich der Qualität der Sozialbeziehungen und der Kooperation substantiell verschieden.

Abbildung 81 zeigt nun die Ergebnisse: Wir sehen für Vollzeitkräfte (TSF > 0,9) und Teilzeitkräfte (TSF 0,6 bis 0,8) jeweils drei Balken, die den Umfang der „Weiteren Tätigkeiten“ in Stunden darstellen (Y-Achse). Links die beiden Gruppen mit „wenig Ressourcen“, rechts die Lehrkräfte, die über „viel Ressourcen“ verfügen. Die Balken der Vollzeitkräfte zeigen einen Rückgang der Arbeitszeit für „Weitere Tätigkeiten“ in einer Durchschnittswoche von 25,6 Stunden bei Lehrkräften mit wenigen Ressourcen auf 23,8 Stunden, wenn Lehrkräfte der Gruppe angehören, die sagen, dass sie über viel Ressourcen verfügen können. Dies bedeutet eine Arbeitszeitverkürzung von 1,8 Stunden bei günstigen Rahmenbedingungen des Arbeitsplatzes Schule gegenüber ungünstigen. Für Teilzeitkräfte beträgt der Unterschied 1,2 Stunden jede Woche!

Zusammenhang von Verfügung über Ressourcen und dem gestaltbaren Anteil der Arbeitszeit ("Weitere Tätigkeiten" Durchschnittswoche) für Vollzeit- und Teilzeitkräfte



Die Mittelwerte der Gruppe mit viel Ressourcen unterscheiden sich signifikant von beiden anderen Gruppen.

© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Arbeitsbelastungsstudie 2016 -

Abbildung 81: Zusammenhang von Ressourcenverfügbarkeit und dem Anteil „Weitere Tätigkeiten“, differenziert nach dem Tarifstundensollfaktor⁵³

Alles in allem ist dieses Ergebnis ein klarer Hinweis darauf, dass eine ausgeprägte Betriebskultur und die Stärkung der Ressourcen nicht nur eine Veränderung des Umganges bedeutet, sondern zu einer substantiellen Verbesserung der Arbeitssituation beitragen kann. Eine Verkürzung von Arbeitszeit von 1,8 Stunden bei Vollzeitkräften im Durchschnitt jede Woche stellt eine deutliche Verbesserung der Belastungsregulation dar und gibt einen Hinweis darauf, welche gesundheitsförderlichen Potentiale in einer Verbesserung des Schulklimas, der Führung, der Zusammenarbeit und der Gestaltungsspielräume der Lehrkräfte

⁵³ Die Grafik basiert auf einer einfaktoriellen Varianzanalyse von „Ressourcengruppen“ auf „Weitere Tätigkeiten IST“ jeweils gefiltert für Teilzeitkräfte (TSF 0,6 bis 0,8, n = 410) oder Vollzeitkräfte (TSF > 0,9, n = 1048). Lehrkräfte, die über mehr Ressourcen verfügen, haben eine kürzere durchschnittliche Wochenarbeitszeit der weiteren Tätigkeiten: Vollzeitkräfte 1,8 Std. ($F(2,1046)=9.558, p<.001$), Teilzeitkräfte 1,2 Std. ($F(2,408)=6.814, p<.01$). Diese Zusammenhänge werden zwar auch im Mittelwertvergleich für alle Beschäftigten (n = 2.033) signifikant ($p<.01$), jedoch ergibt die Detailanalyse (Post hoc Test mit Bonferroni-Korrektur), dass sich dann nur die Extremgruppen signifikant unterscheiden, weil sich die Teilzeitkräfte unterschiedlich verhalten: Die Gruppe „reduzierte Vollzeit“ (TSF 0,8 bis 0,9; n = 311) zeigt eine Verkürzung um 1,1 Stunden und den gleichen Trend über drei Gruppen, die Unterschiede werden aber nicht signifikant ($F(2,308)=2.259, n.s.$ – R<50: MW=22.0, SD=2.7; R50-67: MW 21.8, SD=3.5; R<65: MW=20.9, SD=4.1). Bei der „starken Teilzeit“ (TSF < 0,6; n = 262) ergeben sich keine Trends und keine Signifikanzen ($F(2,259)=1.445, n.s.$ – R<50: MW=18.7, SD=2.1; R50-67: MW 18.5, SD=2.3; R<65: MW=17.5, SD=3.2), da aufgrund der kurzen Wochenarbeitszeit die Unterschiede zu gering und das Verhalten der Befragten zu uneinheitlich sind.

liegen können. Sie können sicherlich nicht mit ein paar Schulungen für Schulleitungen erschlossen werden, sondern setzen einen substantiellen Organisationsentwicklungsprozess voraus.

6.4 Vereinbarkeit berufliches und privates Leben und Familienfreundlichkeit

In diesem Kapitel haben bis hierher die Wirkungen der Arbeitszeitbelastung eher indirekt erhoben, indem wir den Teilindex Belastungen als Indikator für eine insgesamt wahrgenommene Beanspruchung herangezogen haben. Der DGB Index Gute Arbeit basiert auf subjektiven Urteilen zur Häufigkeit und Beanspruchung aufgrund von unterschiedlichen Kriterien der Belastung (Lage der Arbeitszeit, Emotionale Anforderungen, Körperliche Anforderungen, Arbeitsintensität)⁵⁴. Deren Bewertung ist mit einer Ausnahme (z.B. respektlose Behandlung) wahrscheinlich direkt mit der Länge der Arbeitszeit verknüpft, d.h. die Exposition hinsichtlich einzelner Merkmale steigt mit der Dauer der Arbeitszeit. Der Teilindex ist also ein gutes Maß für insgesamt wahrgenommene Beanspruchungen durch die Arbeitszeitbelastung.

Es gibt auch eine direktere Möglichkeit, die Arbeitszeitbelastung bewerten zu lassen. Dies geschieht mit der Frage nach der Vereinbarkeit von beruflichem und privatem Leben⁵⁵. Hintergrund bildet die Erkenntnis, dass Konflikte zwischen den Rollen und Anforderungen des Berufes und des privaten Lebens nicht nur massiv die Lebens- und Arbeitszufriedenheit berühren, sondern auch Einfluss auf die psychische Gesundheit nehmen (Wirtz 2010). Weitere Überlegungen beziehen sich auf den Wandel der Arbeitsgesellschaft, in der die Ansprüche v.a. jüngerer Generationen an eine Balance von beruflichem und privatem Leben mit der Flexibilisierung und Entgrenzung der Arbeitswelt kollidieren (BMAS 2015, S. 19).

Einem aktuellen Überblick über die Forschung zur Work-Life-Balance zu Folge (Wöhrmann 2016, S. 72f) ist folgendes festzuhalten: Eine höhere Zufriedenheit mit der Balance fördert die Gesundheit und die positive Einstellung zur Arbeit, starke Konflikte haben hingegen signifikante Auswirkungen auf das Wohlbefinden und auf arbeitsspezifische psychische Beschwerden (u.a. emotionale Erschöpfung, Angst, Depression). Arbeit hat eine stärkere

⁵⁴ Siehe Kap. 1.2.2 für genauere Angaben zu einzelnen Fragen oder den Fragebogen im Anhang.

⁵⁵ Frageformulierung: „Lässt Ihnen Ihre Arbeit genügend Zeit für Familie, Partner/in und private Interessen?“ Antwortoptionen: „nein“, „in geringem Maß“, „in hohem Maß“ und „in sehr hohem Maß“.

Wirkung auf das Private, als umgekehrt. Wesentliche Faktoren, die die Work-Life-Balance bestimmen, sind die Arbeitsbedingungen (v.a. Arbeitsintensität und Rollenkonflikte). Entlastung verschaffen Freiheiten bei der Arbeitszeitgestaltung, familienfreundliche Maßnahmen und – mit stärkerer Wirkung – die soziale Unterstützung durch Vorgesetzte und Arbeitskolleg/innen.

Für die Lehrkräfte in Niedersachsen zeigt Abbildung 82 erwartungsgemäß, dass mit längerer Arbeitszeit auch das Urteil zur Vereinbarkeit kritischer ausfällt. Die Gruppe mit einer Durchschnittswoche von mehr als 48 Stunden sieht eine Vereinbarkeit nur „in geringem Maß“ als gegeben an. Hier wird also ein Konflikt artikuliert⁵⁶, und dies trotz der bekannt größeren Freiheiten in der persönlichen Arbeitszeitgestaltung, welche entlastend wirken. Allerdings ist ebenso bekannt, dass die Selbstbestimmung bei der Arbeitszeitgestaltung auch in anderen Untersuchungen die negativen Wirkungen der Dauer der Arbeitszeit nicht aufheben kann (Wirtz 2010, S. 138).

Im Unterschied zu den oben dargestellten Zusammenhängen zum Teilindex Belastungen, steigt die Kritik an der mangelnden Vereinbarkeit von beruflichem und privatem Leben linear an, d.h. die direkte Beurteilung der Wirkungen der Arbeitszeitbelastung weicht in diesem Punkt von der indirekten Beurteilung ab. Auch wer selbstbestimmt länger arbeitet, äußert einen wachsenden Konflikt zwischen privaten und beruflichen Interessen. Ein weiterer Unterschied zur Auswertung nach dem Teilindex Belastungen ist auffallend: Die Unterschiede zwischen den Schulformen sind so gering, dass sie nicht mehr signifikant werden. Insbesondere der Unterschied zwischen der Belastung der Lehrkräfte an der Grundschule gegenüber denen am Gymnasium, geht bei der Frage nach der Work-Life-Balance verloren. Der Mangel an Zeit für private Bedürfnisse wird von Lehrkräften an allen Schulen bei über- langer Arbeitszeit fast gleich problematisch bewertet.

Die Abbildung 82 zeigt auch, dass Lehrkräfte mit Kindern unter 16 Jahren im Haushalt den Konflikt signifikant stärker wahrnehmen. Dieser Unterschied ist jedoch nicht groß, den größeren Effekt hat die zunehmende Dauer der Wochenarbeitszeit. Dieser Unterschied

⁵⁶ Es lässt sich leider kein Vergleich zu anderen Untersuchungen herstellen. In den deutschen und europäischen Repräsentativbefragungen wurden die Fragen anders formuliert (Wirtz 2010, S. 130) und in der Repräsentativbefragung DGB Index Gute Arbeit wurde die wöchentliche Arbeitszeit nur durch Selbstauskunft erhoben. Sie ist mit den empirisch über ein Jahr ermittelten Zeiten der Arbeitszeitstudie nicht vergleichbar.

macht sich zudem vor allem bei kürzeren Wochenstunden bemerkbar. Bei überlanger Arbeitszeit verschwindet er nahezu. Dies kann so interpretiert werden, dass sich bei Paaren zwei Modelle der Berufstätigkeit herausbilden: Eine (überwiegend weibliche) Teilzeitrolle mit höherem Anteil der Betreuungsaufgaben und einer Vollzeitrolle, die sich ganz auf den Beruf konzentriert. Entsprechend macht es bei überlanger Arbeitszeit keinen großen Unterschied bei der Vereinbarkeit, ob ein Kind zum Haushalt gehört. Die Ergebnisse bei Frauen sind ähnlich uneindeutig, wie bei dem Teilindex Belastungen: Frauen beurteilen die Vereinbarkeit schlechter als Männer, aber da die Unterschiede sich auf Schulformebene nur im Gymnasium als statistisch signifikant erweisen, überzeugen sie nicht. Zwischen den Altersgruppen lässt sich gar kein signifikanter Unterschied feststellen.

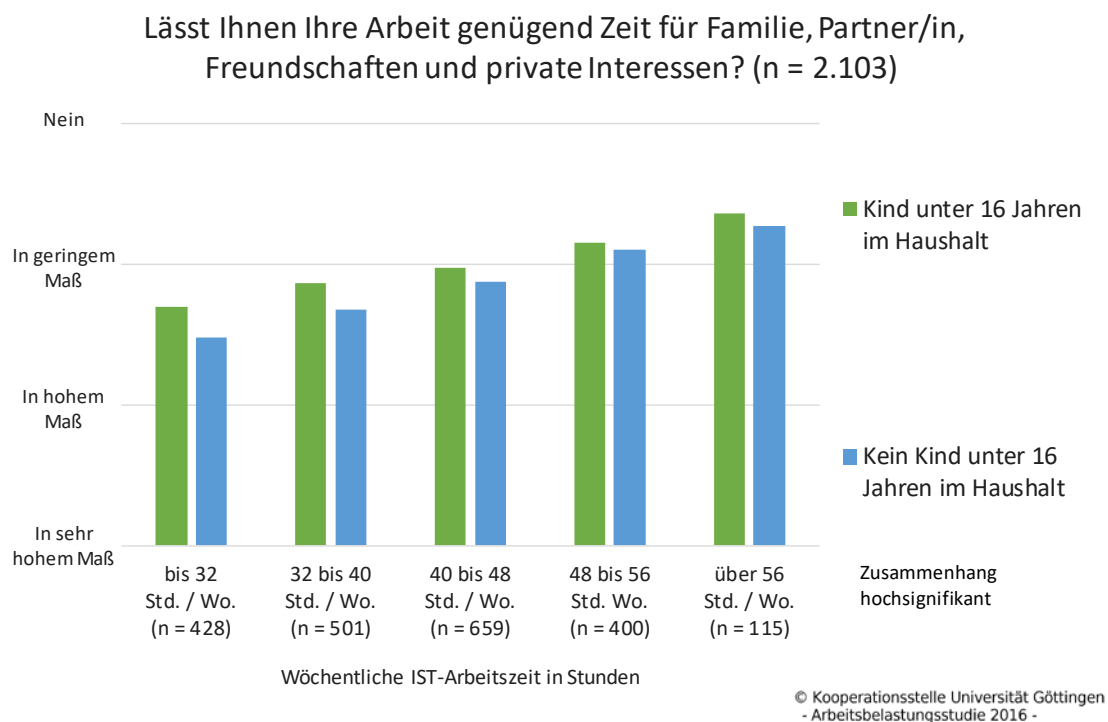


Abbildung 82: Zusammenhang der Bewertung der Work-Life-Balance und der wöchentlichen Arbeitszeit, differenziert nach der Frage „Kind unter 16 Jahren im Haushalt“

Der Haupteffekt besteht also ganz klar in der Arbeitszeitbelastung, was auch durch die Ergebnisse des Kapitels 2 nachdrücklich bestätigt wird. Dort haben wir gezeigt, dass ein hochsignifikanter Zusammenhang zwischen der Bewertung der Arbeitsqualität nach dem DGB-Index Gute Arbeit und dem Urteil über die Work-Life-Balance besteht: Je stärker die Belastungen sind und je weniger Ressourcen zu ihrer Bewältigung zur Verfügung stehen, desto größer wird der Konflikt zwischen Arbeit und privatem Leben empfunden. Alles in allem können wir im Anschluss an das Ergebnis anderer Studien festhalten: „Es deutet sich

hier (...) an, dass die Vereinbarkeit stärker von der Arbeitszeitgestaltung abhängt als von biografischen Merkmalen, mit denen nur schwache Zusammenhänge bestehen.“ (Wirtz 2010, S. 148).

Es gibt eine wachsende Zahl an Arbeitgebern, die auf diese Problemlage reagieren. Die einen verfolgen mit dem Ziel der Familienfreundlichkeit eine Politik der gezielten Rücksichtnahme auf die besonderen Bedürfnisse von Beschäftigten mit Kindern oder häuslichen Pflegeverpflichtungen, um ihre Attraktivität als Arbeitgeber zu stärken (BMFSJ 2010). Anderen geht es mehr um das Gesundheitsmanagement durch die Verbesserung der Work-Life-Balance ihrer Beschäftigten (Gross 2012). Die Bezeichnung „Familienfreundlichkeit“ soll im Folgenden in diesem weiteren Sinne verstanden werden, da die verschiedenen Maßnahmen keineswegs nur Arbeitnehmer/innen mit Kindern zu Gute kommen. Im Handbuch der Lehrergesundheit zur Entwicklung guter Schulen tauchen die Themen Work-Life-Balance, Arbeitszeitbelastung oder Arbeitsintensität hingegen überraschender Weise nicht auf (DAK-Gesundheit, Unfallkasse NRW 2012).

6.5 Herausforderungen der Beanspruchung von Lehrkräften aus der Arbeitszeitbelastung

Die Lehrkräfte wurden danach gefragt, inwieweit in der Schule Rücksicht auf familiäre Anforderungen genommen wird. Abbildung 83 zeigt, dass zwischen 15 % und 24 % diese Frage nicht beurteilen können. Am wenigsten Rücksicht wird bei der Lage der Sitzungs- und Veranstaltungszeiten auf Familienbedürfnisse genommen (32 % aller, die die Frage beantworten können). Die größte Rücksichtnahme erfahren Lehrkräfte hinsichtlich familiärer Bedingungen durch ihre Vorgesetzten (53 % aller, die die Frage beantworten können, in hohem bzw. sehr hohem Maße). Die Arbeitszeitgestaltung beurteilt die Mehrheit, die es beurteilen kann, als nur in geringem Maße (47 %) rücksichtsvoll bzw. rücksichtslos (12 %). Hier bestehen also noch Möglichkeiten der Verbesserung.

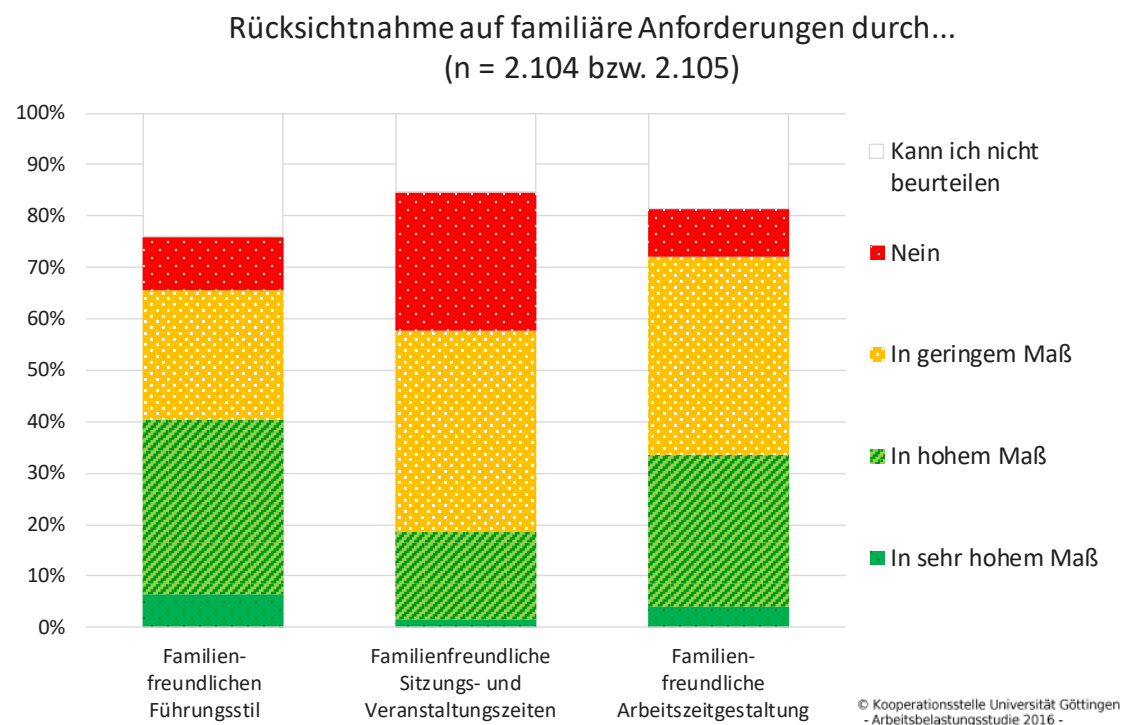


Abbildung 83: Bewertung der Belastung durch fehlende Rücksichtnahme auf die Work-Life-Balance

Die Ergebnisse des Kapitels zeigen, dass mit zunehmender Länge der durchschnittlichen Wochenarbeitszeit die wahrgenommene Beanspruchung zunimmt. Zum einen steigt die mit dem Teilindex Belastung gemessene Beanspruchung, zum anderen wird die Work-Life-Balance kritischer bewertet. Aufgrund der hohen Arbeitszeitbelastung sind negative Auswirkungen auf die psychische Gesundheit der betroffenen Lehrkräfte wahrscheinlich.

Aufgefallen war, dass entgegen der Erwartung bei überlangen Arbeitszeiten (über 48 Std. Woche) die Beanspruchung nicht noch stärker zugenommen hat. Dies haben wir mit der hohen Autonomie über die Arbeitszeitgestaltung und dem höheren Anteil von Arbeit fern vom Arbeitsplatz Schule und zu selbst gewählten Zeiten erklärt. Die Ergebnisse zur Work-Life-Balance zeigen jedoch eine lineare Zunahme der Kritik, d.h. der Konflikt als direkte Wirkung von fehlender Zeit für private Bedürfnisse nimmt stetig und für alle Gruppen zu. Die große Selbstbestimmung von Lehrkräften über ihre Arbeitszeit kann die Folgen hoher Arbeitsintensität und langer Arbeitszeiten also am Ende nicht ausgleichen.

Die zunehmende Beanspruchung mit der Verlängerung der Wochenarbeitszeit stellt den Haupteffekt dar, die Unterschiede in der Betroffenheit sind weniger bedeutsam. Gleichwohl kann hinsichtlich möglicher Benachteiligungen festgehalten werden, dass die Lehrkräfte an Grundschulen, welche auch die höchste Unterrichtsverpflichtung (28 Unterrichtsstunden)

aufweisen, sich durch lange Arbeitszeiten deutlich stärker beansprucht fühlen, als die Lehrkräfte an Gymnasien mit der geringsten Unterrichtsverpflichtung (23,5 Unterrichtsstunden). Allerdings sind zwischen den Schulformen hinsichtlich der Work-Life-Balance keine bedeutsamen Geschlechter-Unterschiede zu erkennen. Etwas stärker beansprucht durch lange Arbeitszeit sind auch Lehrkräfte mit Kind im Haushalt sowie Lehrkräfte mit häuslicher Pflegeverpflichtung. Dies zeigen die Ergebnisse des Teilindex Belastungen und der Work-Life-Balance.

Hinsichtlich einer möglichen Benachteiligung von Frauen ergeben sich Schwierigkeiten bei der Einschätzung: Die im Gesamtsample nachweisbaren Geschlechterunterschiede gehen fast völlig verloren, wenn die Analyse auf einzelne Schulformen begrenzt wird. Daraus ist zu schließen, dass sich andere Zusammenhänge hier mit der Geschlechterfrage vermischen (Extrem hohe Frauenanteile bei Grundschule, Teilzeitquote).

Zusammenfassend: Die langen und überlangen Arbeitszeiten sind ein Problem für Zufriedenheit und Gesundheit der Lehrkräfte. Wo liegen mögliche Lösungen? Wir haben versucht, den Einfluss guter Arbeitsbedingungen auf die Länge der Arbeitszeit zu erfassen. Die Ergebnisse deuten an, dass eine positive Betriebskultur, erweiterte Gestaltungsmöglichkeiten und persönliche Entwicklungsmöglichkeiten (d.h. Ressourcen) zu einer Verkürzung der Arbeitszeit beitragen.

Der bereits zitierte Überblick zur Work-Life-Balance leitet aus dem Stand der Forschung vier sehr klare Gestaltungsempfehlungen ab, mit denen der Zusammenhang von Work-Life-Balance und psychischer Gesundheit positiv beeinflusst werden kann: Erstens Maßnahmen gegen Arbeitsüberlastung und widersprüchlichen Rollenanforderungen, zweitens Verbesserungen der Arbeitsorganisation, drittens eine stärkere psychosoziale Unterstützung durch Vorgesetzte und Arbeitskolleg/inn/en und ein familienfreundliches Arbeitsklima sowie viertens Trainings für Mitarbeiter/innen, in denen sie Strategien zur besseren Vereinbarkeit erlernen können (Wöhrmann 2016, S. 75).

Die Ergebnisse der Befragung niedersächsischer Lehrkräfte bestätigen diese Sichtweise: Es wird sehr deutlich, dass es Lösungen geben muss, um die in Kapitel 2 und 3 berichtete ausgesprochen hohe Arbeitsintensität und deren Folgen, also lange und überlange Arbeitszeiten bei Lehrkräften zu begrenzen. Bei aller Gestaltungsfreiheit müssen aus Gesundheitsgründen Möglichkeiten gefunden werden, zumindest die gesetzliche Höchstarbeitszeit von 48 Stunden einzuhalten. Neben dem Argument der Fürsorge und des Gesundheitsschutzes

spielen dabei auch Überlegungen eine Rolle, dass insbesondere Lehrkräfte mit häuslicher Pflegesituation, aber auch Lehrkräfte mit Kind(ern) im Haushalt durch eine hohe Arbeitszeitbelastung strukturell benachteiligt werden. Dazu muss die Frage beantwortet werden, inwieweit Lehrkräfte von Aufgaben entlastet werden können. Da Belastungsspitzen auch durch das zeitliche Zusammenfallen von unverschiebbaren Aufgaben entstehen können, sollte auch darüber nachgedacht werden, wie Aufgaben besser über die Schulwochen verteilt werden können.

Parallel können die Ressourcen von Lehrkräften gestärkt werden, um ihre Fähigkeiten, Arbeitszeitbelastung zu bewältigen, zu verbessern. Wir haben gesehen, dass eine bessere Zusammenarbeit, ein wertschätzendes Arbeitsklima und eine ausgeprägte soziale Unterstützung durch Vorgesetzte und Arbeitskolleg/inn/en das Potenzial haben, den gestaltbaren Teil der Arbeitszeit zu reduzieren. Daraus ergeben sich entsprechende Handlungsoptionen: Sie liegen in der gezielten Förderung wertschätzender Führung und der Verbesserung des Schulklimas, eine Aufgabe welche ein Kollegium sich vornehmen kann. Soziale Unterstützung schließt Maßnahmen zur emotionalen Unterstützung, zur praktischen instrumentellen und materiellen Unterstützung sowie Maßnahmen der sozialen Integration mit ein (Rothland 2013c). In diesem Zusammenhang hat auch die gezielte Förderung der Familienfreundlichkeit ihren Platz, eine Herausforderung stellt sicherlich v.a. die Gestaltung von Sitzungs- und Veranstaltungszeiten dar.

7 Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster

In den Kapiteln drei bis sechs haben wir die unterschiedlichen Aspekte der Belastung (Arbeitssituation, schulische Tätigkeiten, schulspezifische Anforderungen sowie Arbeitszeit) von Lehrkräften im Detail analysiert und insbesondere ermittelt, an welcher Stelle Lehrkräfte in besonders starkem Maße negative Beanspruchungen erfahren. Und wir haben diskutiert, mit welchen Maßnahmen die daraus resultierenden Herausforderungen zur Reduktion der Belastungen bzw. für eine verbesserte Belastungsregulation gemeistert werden könnten.

Bislang wurden die verschiedenen Belastungsaspekte nicht zusammengeführt und es wurde nicht versucht, eine „Gesamtbelastung“ auszuweisen. Dies hat zwei Gründe: Zum einen ist uns bewusst, dass wir nur einen – hoffentlich aussagekräftigen – Ausschnitt der Belastungen von Lehrkräften beschrieben haben, der um weitere Faktoren erweitert werden könnte. Zum zweiten kennen wir kein Verfahren, das uns in die Lage versetzen würde, die verschiedenen identifizierten Beanspruchungen in ihrer Bedeutung verlässlich gegeneinander abzuwiegen und zu gewichten. Dies gilt insbesondere bei multifaktoriellen Belastungssituationen. Daher stehen die vier Kapitel zur Belastung und Beanspruchung im Moment in gewisser Weise noch unverbunden nebeneinander.

Trotzdem interessiert uns, inwieweit die beruflichen Anforderungen, die Lehrkräften in Niedersachsen gestellt werden, und die daraus resultierenden Beanspruchungen zu meistern sind. Besteht für einen relevanten Teil der Lehrkräfte vielleicht sogar eine Überforderungssituation? Dies ist eine sehr schwer zu beantwortende Frage, zu deren Beantwortung es gar nicht erforderlich ist, die Belastung in ihrer Gesamtwirkung genauer zu bewerten. Zumal die Wirkung einer gegebenen Belastung auf die Lehrkräfte aufgrund der unterschiedlichen persönlichen Voraussetzungen sowieso nicht genau abzuschätzen wäre.

Für die Beantwortung der Frage, ob eine Arbeitssituation unter den gegebenen Bedingungen bewältigt werden kann, werden in anderen Ansätzen Indikatoren herangezogen, die die Folgen aus einer negativen Beanspruchung quantifizieren sollen. So wurde beispielsweise eine höhere Belastung für den Öffentlichen Dienst damit belegt, dass der Krankenstand und die Fehltage höher ausfallen und die Fehltage in den letzten Jahren zugenommen haben (Brandl/Stelzl 2013, S. 16). Diese indirekte Beweisführung kann aufgrund der vielfältigen alternativen Erklärungsmöglichkeiten leicht angezweifelt werden. Eine bessere Möglichkeit besteht unserer Einschätzung nach darin, die Bewältigungsstrategien der Lehrkräfte näher in

den Blick zu nehmen und genauer zu beobachten, mit welchen Ressourcen Lehrkräfte ihre Arbeitsanforderungen bewältigen, um herauszufinden, inwieweit es ihnen unter den gegebenen Rahmenbedingungen gelingt, ein gesundheitsförderliches und psychisch gesundes Arbeitsverhalten in der Praxis umzusetzen. Wenn dies Lehrkräften nicht gelingt, besteht Handlungsbedarf. Denn: *„Mehr noch als in anderen Berufen ist für den Lehrerberuf psychische Gesundheit⁵⁷ als Basisvoraussetzung für die Berufsausübung unverzichtbar. Schließlich erwarten wir von Lehrerinnen und Lehrern, dass sie auch über die Wissensvermittlung hinaus zur Förderung von Leistungsbereitschaft, sozialer und emotionaler Kompetenz der Schüler beizutragen vermögen. Dafür ist psychische Kraft erforderlich und dafür bedarf es des Modells des psychisch gesunden Lehrers, an dem sich Schüler orientieren können.“* (Schaarschmidt/Kieschke 2007a, S. 28).

Um die Bewältigungsstrategien von Lehrkräften im Umgang mit Arbeitsbelastungen in den Blick zu nehmen, stützen wir uns auf das in Kapitel 1 vorgestellte Analyseinstrument „Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster“ (AVEM) (Schaarschmidt/Fischer 2013), das sich an der mit dem Konzept der Salutogenese begründeten Norm orientiert, dass die Arbeitsgestaltung Bedingungen schaffen muss, die ein gesundes Verhalten ermöglichen. Dabei orientiert man sich an der Gesundheitsdefinition der Verfassung der Weltgesundheitsorganisation WHO (vom 22. Juli 1946): *„Die Gesundheit ist ein Zustand des vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlergehens und nicht nur das Fehlen von Krankheit oder Gebrechen.“* Es gehört zu den Grundpflichten eines Arbeitsgebers (§ 3 Arbeitsschutzgesetz) Maßnahmen zur Verbesserung von Sicherheit und Gesundheitsschutz der Beschäftigten anzustreben.

Mit dem AVEM werden vier Verhaltensmuster beschrieben, die persönlichkeitspezifische Stile der Auseinandersetzung mit den Arbeitsanforderungen und Belastungen darstellen. Sie zeigen in welcher Weise die hohen Anforderungen des Lehrerberufes bewältigt werden: Entwickeln Lehrkräfte ein Muster, das gesundheitliche Risiken der Selbstüberforderung oder des permanenten Überforderungserlebens beinhaltet oder gelingt ihnen ein Verhaltensmuster, das ihnen psychische Gesundheit dauerhaft ermöglicht? Insofern wollen wir die bewähr-

⁵⁷ „Psychisch gesund ist nach unserem Verständnis ein Mensch, dem es im Alltag gelingt, sich engagiert und doch entspannt den Anforderungen zu stellen, der über eine positive Einstellung zu sich selbst und zu den eigenen Wirkungsmöglichkeiten verfügt, der Ziele verfolgt, in seinem Tun Sinn erfahren kann und sich sozial aufgehoben fühlt.“ (Schaarschmidt/Kieschke 2007a, S. 29)

ten AVEM-Muster als die „wichtigsten Indikatoren psychischer Gesundheit“ (Schaarschmidt/Kieschke 2007a, S. 18) nutzen, um auszuleuchten, inwieweit die Lehrkräfte in Niedersachsen den Anforderungen ihres Berufes unter den in den letzten Kapiteln ausführlich beschriebenen Rahmenbedingungen langfristig betrachtet gewachsen sein können.

7.1 Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster bei niedersächsischen Lehrkräften

Im Rahmen der Potsdamer Lehrerstudie wurden in den Jahren 1995 bis 2006 mehr als 15.000 Lehrerinnen und Lehrer mit dem Instrument AVEM befragt⁵⁸. Wie in Kapitel 1 vorgestellt, wird mit dem Instrument gemessen, inwieweit unter den gegebenen Arbeitsbedingungen ein psychisch gesundes Arbeits- und Erlebensmuster realisiert werden kann. Die in Tabelle 26 dargestellten Muster Gesundheit und Schonung zeigen kein gesundheitliches Risiko an, während den beiden Risikomustern A („schonungslose Selbstüberforderung“) und B („permanentes Überforderungserleben, Erschöpfung und Resignation“) in voller Ausprägung Krankheitswert zugesprochen wird (Schaarschmidt/Kieschke 2007a, S. 27).

Tabelle 26: Kurzcharakteristik der AVEM Muster

Muster Gesundheit	Muster Schonung	Risikomuster A	Risikomuster B
Gesundheitsförderliches Arbeitsverhältnis	Schonung / Schutzhaltung	Risiko i.S. der Selbstüberforderung	Risiko i.S. von chronischem Erschöpfungserleben
Nicht exzessive Werte im Arbeitsengagement	Geringe Werte im Arbeitsengagement	Hohe Verausgabungsbereitschaft	Niedrige Ausprägung des Arbeitsengagement
Hohe Werte bei positiven Emotionen	Relativ hohe Lebenszufriedenheit	Fehlende positive Emotionen	Geringe Ausgeglichenheit & Lebenszufriedenheit
Günstige Widerstandskraft ggn. Belastungen	Mittlere Widerstandskraft ggn. Belastungen	Schwache Widerstandskraft ggn. Belastungen	Schwache Widerstandskraft ggn. Belastungen
Eher niedrige Resignationstendenz	Eher niedrige Resignationstendenz	Eher hohe Resignationstendenz	Hohe Resignationstendenz

© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Arbeitsbelastungsstudie 2016 -

⁵⁸ Leider sind die Angaben hierzu nicht ganz klar: Auf der einen Seite berichten die Autoren von einem Erhebungszeitraum zwischen 1995 bis 2002 mit 7.693 Lehrkräften (Schaarschmidt 2005). Hierbei erfolgten Vergleiche mit anderen Berufsgruppen. Auf der anderen Seite berichten sie von einem Erhebungszeitraum von 2000 bis 2003 mit 7.693 Lehrkräften (Schaarschmidt/Kieschke 2007a, S. 24) und einer zweiten Etappe von 2004-2006 mit 7.846 Lehrkräften.

Es wurde festgestellt, dass für die Berufsgruppe insgesamt eine prekäre Situation besteht, weil sie im Vergleich mit anderen Berufsgruppen die höchsten Anteile an Risikomustern (33% A und 29 % B) erreicht (Schaarschmidt/Kieschke 2007a). In Längsschnittuntersuchungen haben die Autoren gezeigt, dass sich die Beanspruchungssituation über die Berufsjahre hinweg eher verschlechtert. *„Es deutet also nichts darauf hin, dass sich die problematische Musterkonstellation, wie wir sie für die Lehrerschaft vorfinden, im Sinne spontaner Remission zum Besseren verändert. Im Gegenteil: Wird die Entwicklung dem Selbstlauf überlassen, ist wohl eher mit einer weiteren Verschlechterung der Situation zu rechnen.“* (Schaarschmidt/Kieschke 2013, S. 91) Auf dieser Basis warnen Sie: *„In den mittels AVEM identifizierten Mustern A und B manifestieren sich ernstzunehmende gesundheitliche Risiken, denen ernstzunehmende Maßnahmen entgegengesetzt werden müssen.“* (Schaarschmidt/Kieschke 2007a, S. 28).

In einem ersten Schritt prüfen wir, inwieweit sich dieser fünfzehn Jahre alte, alarmierende Befund bei niedersächsischen Lehrkräften im Jahr 2016 erneut reproduzieren lässt. Abbildung 84 zeigt, dass die Musterverteilung bei Niedersächsischen Lehrkräften der Vergleichsgruppe mit minimalen Abweichungen entspricht (das Muster Gesundheit ist 2 % geringer ausgeprägt, das Risikomuster A entsprechend stärker). Die Situation hat sich für Lehrkräfte in den vergangenen fünfzehn Jahren trotz der Erkenntnisse aus der Potsdamer Lehrerstudie, einer breiten Diskussion über Stress und Burnout im Lehrberuf und der Notwendigkeit des Gesundheitsmanagements also offenbar keineswegs verbessert, aber auch nur minimal verschlechtert. Weiterhin sind mehr als 60 % der Lehrkräfte tendenziell⁵⁹ den Risikomustern zuzuordnen. *„Aber nicht erst in ihrer extremen Ausprägung sind beide Muster ernst zu nehmen. Schon bei deutlicheren Tendenzen in der einen oder anderen Richtung besteht Handlungsbedarf, liegen doch auch dann bereits Einschränkungen in der Gesundheit vor.“* (Schaarschmidt/Kieschke 2007a, S. 27).

Dieser hohe Anteil an Risikomustern bedeutet, dass sehr viele Lehrkräfte nicht (mehr) in der Lage sind, die Anforderungen des Lehrerberufes problemlos zu meistern: Für das Risikomuster A gilt aufgrund der Selbstüberforderung, es *„ist abzusehen, dass auf Dauer ihre Kraft*

⁵⁹ Für diese Auswertung erfolgte eine tendenzielle Musterzuordnung aller 2.108 Befragten. Da es eine sehr große Zahl an Befragten gibt, die Anteile von mehreren Mustern haben, wurden sie in diesem Fall dem Muster mit dem höchsten Anteil zugeordnet. Dass nur ein Teil der Befragten eine volle Ausprägung des Musters haben, ist bei der Interpretation zu beachten. (vgl. Abbildung 90)

nicht ausreicht, den Belastungen des Berufs standzuhalten. Nicht selten ist mit dem Übergang zum folgenden Risikomuster B zu rechnen.“ (Schaarschmidt/Kieschke 2007a, S. 22). Für das Risikomuster B gilt, „dass bei stärkerer Ausprägung des Musters B der Betroffene kaum (noch) ein guter Lehrer sein kann. Die verbliebene Kraft reicht dazu nicht aus. Sie wird aufgewendet, um irgendwie 'über die Runden' zu kommen.“ (Schaarschmidt/Kieschke 2007a, S. 23).

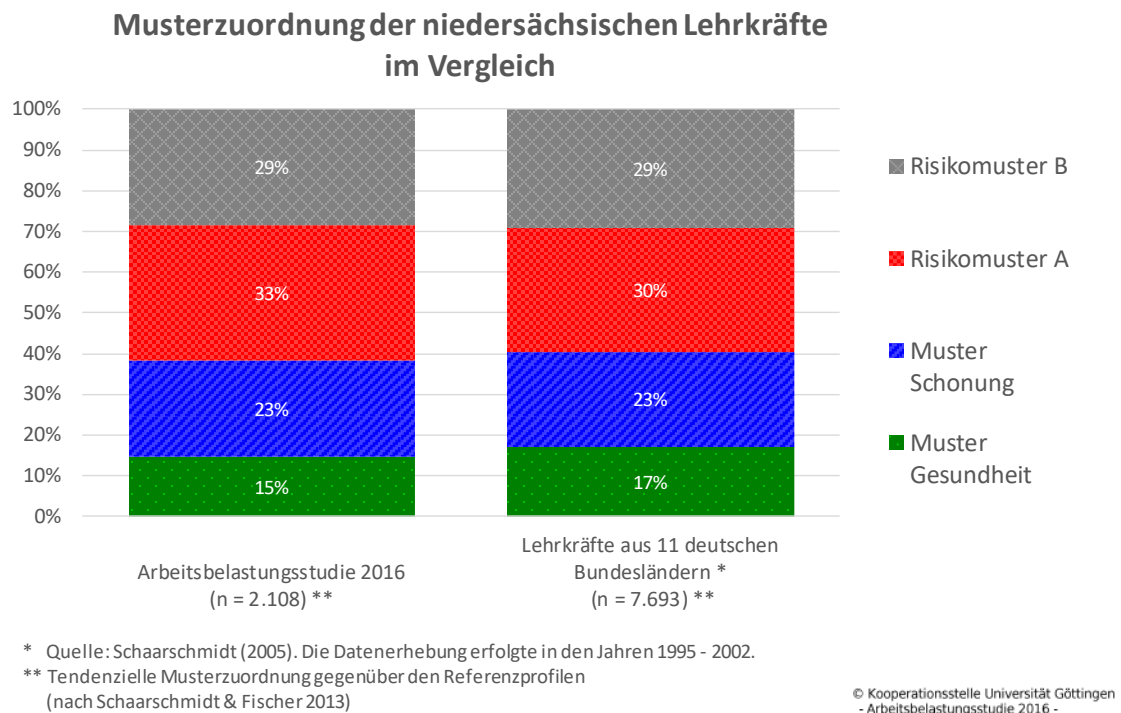
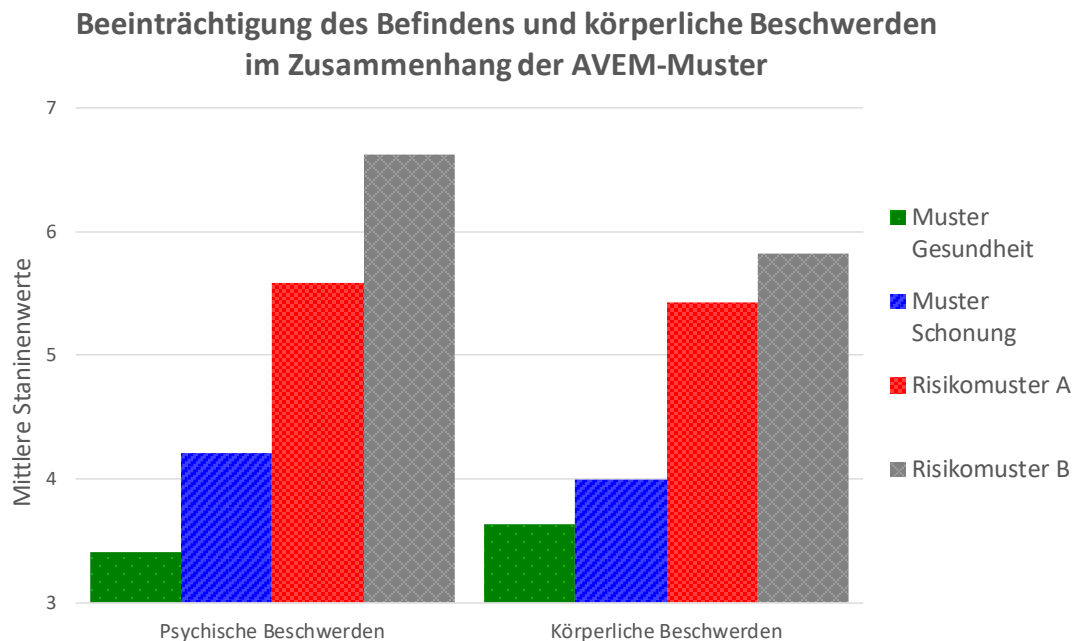


Abbildung 84: Musterzuordnung der niedersächsischen Lehrkräfte im Vergleich

Die Gesundheitsrelevanz der Risikomuster ist in Untersuchungen belegt worden. So berichtet Schaarschmidt (2005) von signifikanten Unterschieden zwischen den Mustern bezüglich psychischer und körperlicher Beschwerden. Abbildung 85 zeigt für die beiden Risikotypen deutlich erhöhte Werte. Hier wird auch sichtbar, dass bereits das Muster Schonung gegenüber dem Muster Gesundheit ein leicht erhöhtes Niveau an Beschwerden aufweist. In einer Studie mit 438 Lehrkräften in Freiburg wurde 2003 der Zusammenhang der AVEM-Muster mit psychisch-psychosomatischen Symptomen untersucht (mit dem anerkannten Instrument SCL-90-R-Test) und festgestellt:

„Die Risikotypen weisen stark erhöhte Symptombelastungen auf, wohingegen nach AVEM-Test als Typ G klassifizierte Personen kaum Auffälligkeiten im SCL-90-R zeigen. Hier ist vor allem der extrem hohe GSI-Durchschnittswert beim Burnout-Typ zu nennen. Der Unterschied

der GSI-Mittelwerte der vier Typen ist ebenfalls hochsignifikant. (...) Besonders auffallend ist die extrem erhöhte Ausprägung der Dimension Depressivität beim Typ B.“ (Virnich 2006, S. 79) Auch kritische Beiträge bestätigen den Zusammenhang von psychischer Belastung und Risikotyp (van Dick/Wagner 2001).



Sample von Lehrkräften aus 11 deutschen Bundesländern. Die Datenerhebung erfolgte in den Jahren 1995 - 2002. (Schaarschmidt 2005, S. 32) Grafik: Eigene Darstellung

© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Arbeitsbelastungsstudie 2016 -

Abbildung 85: Zusammenhang Beschwerden und AVEM-Muster

Auch die Zahl der Krankheitstage während eines Schuljahres differiert nach Schaarschmidt zwischen den AVEM-Mustern (Abbildung 86) erheblich: Während Vertreter des Risikomusters A aufgrund ihrer Tendenz zur Selbstüberforderung nur etwa 5,5 Krankentage und damit weniger als das Muster Gesundheit aufweisen, sind es beim Risikomuster B mit fast 11 Tagen in einem Schuljahr etwa doppelt so viele. Das Muster Schonung hat mit 9 Tagen den zweithöchsten Wert.

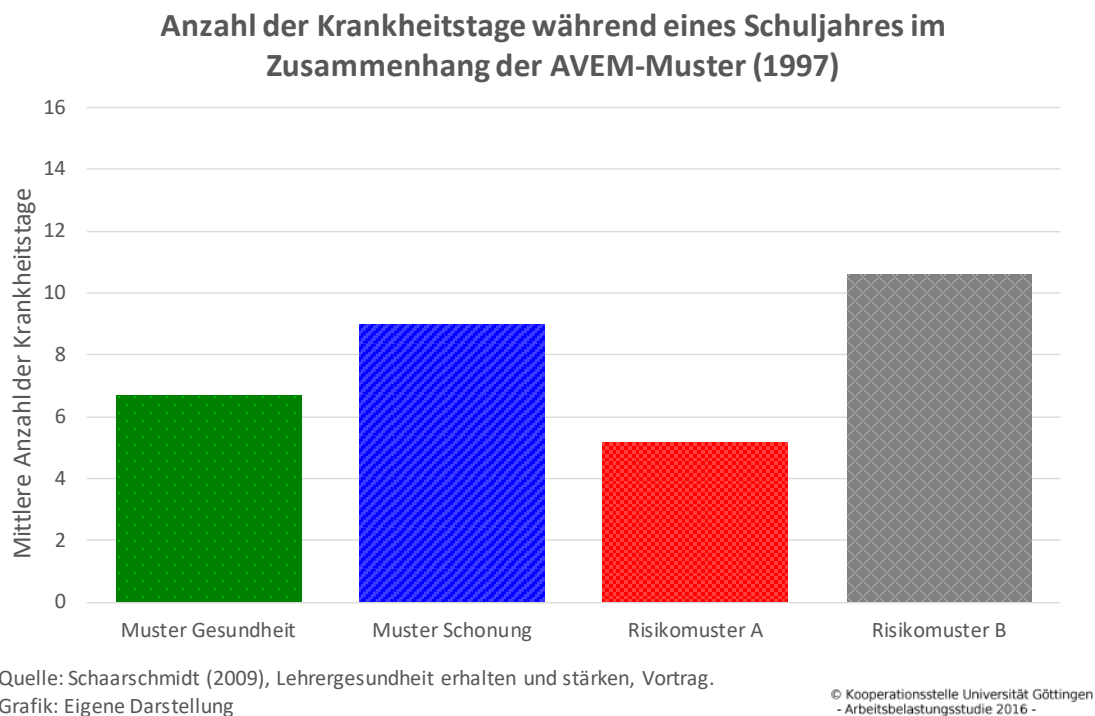


Abbildung 86: Zusammenhang Krankheitstage und AVEM-Muster⁶⁰

Ganz anders verhalten sich – nun auf der Grundlage unserer aktuellen Ergebnisse – die Vertreter der verschiedenen Muster, wenn es um Präsentismus geht, also um die Tage, an denen sie zur Arbeit gehen, obwohl sie sich eigentlich krank gefühlt haben (Abbildung 87). Hier fällt das Risikomuster A erwartungsgemäß aus dem Rahmen, weil sie sich zwar an 15 Tagen „richtig krank gefühlt“ haben, aber trotzdem zur Arbeit gegangen sind. Der Kontrast zu den (geringeren) Krankmeldungen könnte kaum größer sein.

Für das Risikomuster B ist demgegenüber kennzeichnend, dass sie sowohl bei den Krankmeldungen führend sind, als auch beim Präsentismus mit 12 Tagen ebenfalls in hohem Maße ihre ungünstige gesundheitliche Situation signalisieren. Für das Muster Schonung könnte man die Daten als ausgeprägt gesundheitsorientiertes Verhalten deuten, man meldet sich krank, wenn man sich krank fühlt und geht seltener als andere krank zur Arbeit (6 Tage). Um falschen Vorstellungen von den Vertretern des Musters Gesundheit vorzubeugen: Sie verfügen zwar über die günstigsten Voraussetzungen, „um erworbenes Wissen und Können

⁶⁰ Da in der Niedersächsischen Belastungsstudie die Krankheitstage nicht systematisch erhoben worden sind, müssen wir hier auf Daten der Potsdamer Studie zurückgreifen (Schaarschmidt 2005). Wir unterstellen damit, dass sich das Krankheitsverhalten in den 15 Jahren nicht verändert hat, ohne dies prüfen zu können. Die Quelle des Vortrags: <https://www.zlb.uni-freiburg.de/derlehrerberuf/lehrergesundheit> (letzter Aufruf 28.11.2016)

sowie *pädagogische Überzeugungen und Absichten wirksam umzusetzen*“ (Schaarschmidt/Kieschke 2007a, S. 22), sie werden aber dennoch auch krank und fühlen sich immerhin an 9,3 Tagen, an denen sie gearbeitet haben, „richtig krank“.

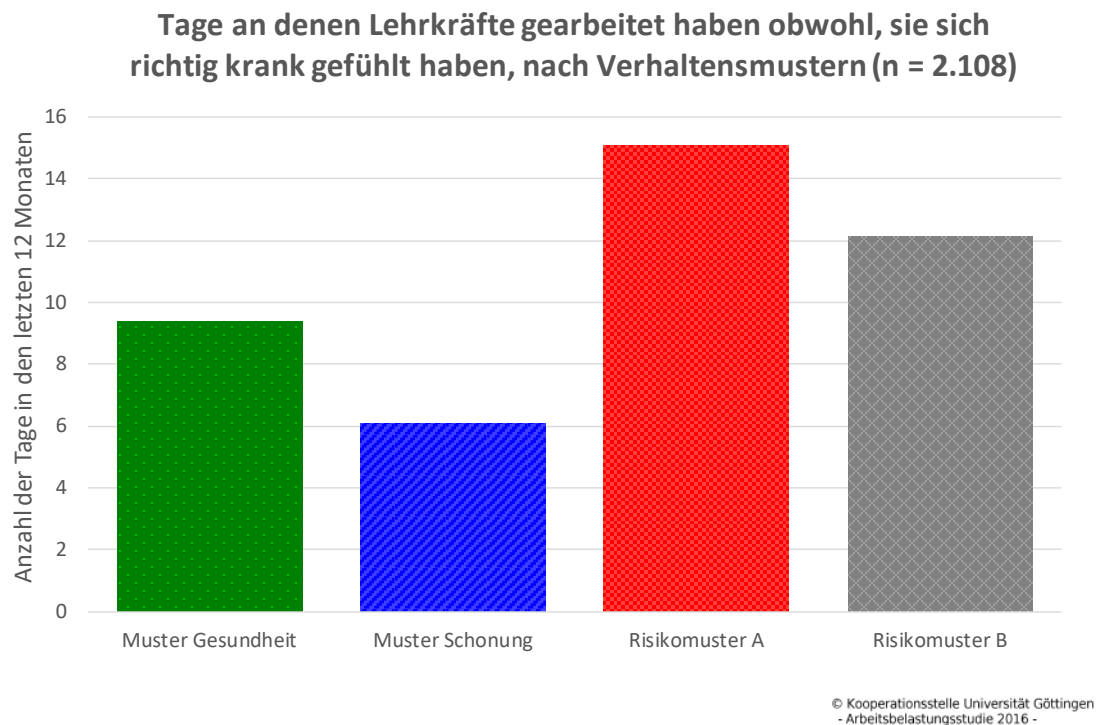


Abbildung 87: Zusammenhang Präsentismus und AVEM-Muster

Schaarschmidt und Krieschke behaupten eine *„progressive Verschlechterung der Beanspruchungssituation über die Berufsahre hinweg“* (2007a, S. 25). Ihren Daten zufolge wird das Risikomuster A immer stärker und das Risikomuster B schmilzt ab, weil viele Vertreter des Musters B aus dem Beruf ausscheiden. Ein solcher Burnout-Prozess lässt sich anhand unserer Daten aus Niedersachsen nicht reproduzieren (Abbildung 88). Jedoch sehen wir in der Altersgruppe 55 - 59 Jahre den höchsten Wert an Risikomustern (66,9 %) und den geringsten Wert beim Muster Gesundheit (8,6 %) sowie in der darauf folgenden Altersgruppe 60 - 65 Jahre den geringsten Anteil an Risikomuster A und B, was die Aussage bestätigen würde. Zumal der Anteil des Musters Gesundheit plötzlich bei sonst unerreichten 21,6 % liegt. Dies kann sehr wohl ein Hinweis auf krankheitsbedingte Altersabgänge oder Frühverrentungen (aus den Risikomustern) sein, die in der letzten Altersgruppe aus sozialrechtlichen Gründen ohne gravierende Einbußen bei der Rente leichter möglich werden. Jedoch können wir ein stetes Anwachsen des Risikotyps A aufgrund unserer Daten nicht erkennen, auch wenn die Altersgruppe 55 - 59 Jahre hier mit 34,2 % einen recht hohen Anteil hat. Den überschreiten aber ausgerechnet die jüngsten beiden Altersgruppen ebenfalls. Anhand unserer Daten

können wir also eine Burnout Dynamik nicht bestätigen, aber auch nicht verwerfen. Dafür wären Längsschnittstudien notwendig. Die haben Schaarschmidt und Kieschke in der Vergangenheit durchgeführt und beobachtet, dass es sowohl einen Burnout-Prozess gibt (den Übergang von Risikomuster A zu B), als auch einen Übergang von Muster Schonung zu Risikomuster B, weil das Schonungsverhalten mit Kritik und dem Entzug an sozialer Unterstützung belegt wird, was ebenfalls krank machen kann. Dies sollte bei den später zu diskutierenden Maßnahmen beachtet werden.

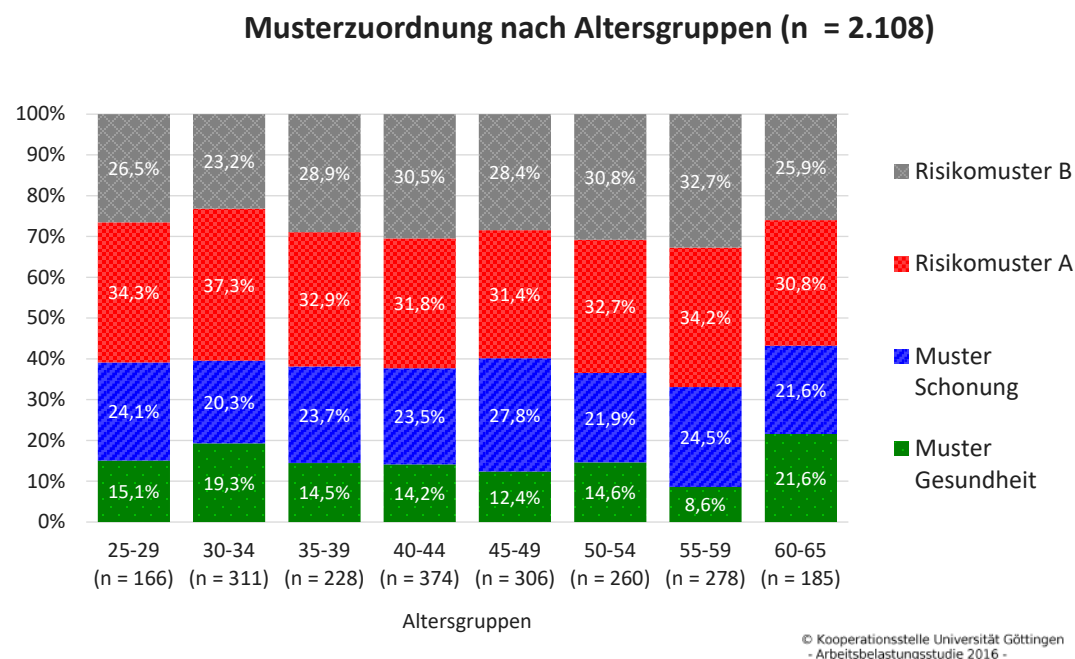


Abbildung 88: Verteilung der Verhaltens- und Erlebensmuster nach Altersgruppen

Auffällig ist, dass sich auch die Lehrkräfte in den ersten 10 Jahren ihres Berufes bereits in hohem Maße (zu ca.60 %) innerhalb eines Risikomusters bewegen und dieser hohe Anteil erst in der letzten Altersgruppe einmal (wahrscheinlich „durch einen musterabhängigen „Drop out““ (Schaarschmidt 2005, S. 57)) unterschritten wird. Schaarschmidt und Kieschke weisen daher deutlich darauf hin, dass viele junge Leute von vorne herein nicht für den psychisch fordernden Beruf als Lehrkraft geeignet sind – dass aber auch die „Wirkung der Berufsanforderungen und -bedingungen in hohem Maße in Betracht gezogen werden muss“ (2007a, S. 25).

Mag es also erschreckend viele Personen geben, die für den Beruf nicht geeignet sind und ihn dennoch ergreifen bzw. in der Ausbildung nicht gut genug auf das vorbereitet worden

sind, was sie erwartet, so zeigen zwei weitere Auswertungen (Abbildung 89⁶¹), dass die gegebenen Rahmenbedingungen und Leistungsanforderungen – wie sie in Kapitel 2 bis 6 beschrieben worden sind – dringend reformbedürftig sind.

Zum einen zeigt eine Auswertung nach Geschlecht, dass Lehrerinnen (65,8 %) in weit höherem Maß als Lehrer (49 %) Risikomuster aufzeigen und zwar sind beide Risikotypen bei Frauen sehr viel stärker ausgeprägt. Zum anderen haben Teilzeitkräfte einen deutlich höheren Anteil an Risikomuster B (33%) als Vollzeitkräfte (24,3 %). Im Unterschied zur aktiven Lebenseinstellung des Risikomusters A zeichnet sich das Risikomuster B durch eine passiv-leidende Haltung aus. Weit verbreitet ist die Annahme, dass viele Lehrkräfte, die die hohen Anforderungen ihres Berufes auf Dauer nicht bewältigen können, in der Konsequenz ihre Arbeitszeit reduzieren. Dies könnte die Musterverteilung erklären, da der Anteil an Muster Schonung ebenso wie der Anteil an Risikomuster B bei Teilzeitkräften am höchsten ist. Umgekehrt ist der Anteil an Risikomuster A bei Vollzeitkräften am höchsten. Wenn diese Deutung richtig ist, dann stimmt das nachdenklich. Denn es wäre durchaus ein vernünftiges Verhalten, die Einwirkung dieser Belastung (Exposition) durch Verkürzung der Arbeitszeit aufgrund gefühlter Überforderung zu reduzieren. Wie die Werte der Teilzeitkräfte vermuten lassen, führt aber die Reduktion der Arbeitszeit und der damit verbundene Verzicht auf Einkommen wohl kaum dazu, dass die Teilzeitkräfte über eine bessere Gesundheitssituation verfügen – eher nimmt der Risikotyp B zu. Die individuellen Möglichkeiten der Belastungsregulation scheinen unter den gegebenen Arbeits- und Leistungsbedingungen an eine harte Grenze zu stoßen.

⁶¹ Die Verteilung der Risikomuster nach Geschlecht der Arbeitsbelastungsstudie stimmt mit den Daten der Potsdamer Studie weitgehend überein (Schaarschmidt/Kieschke 2007a, S. 26) und deshalb wird der Vergleich nicht abgebildet.

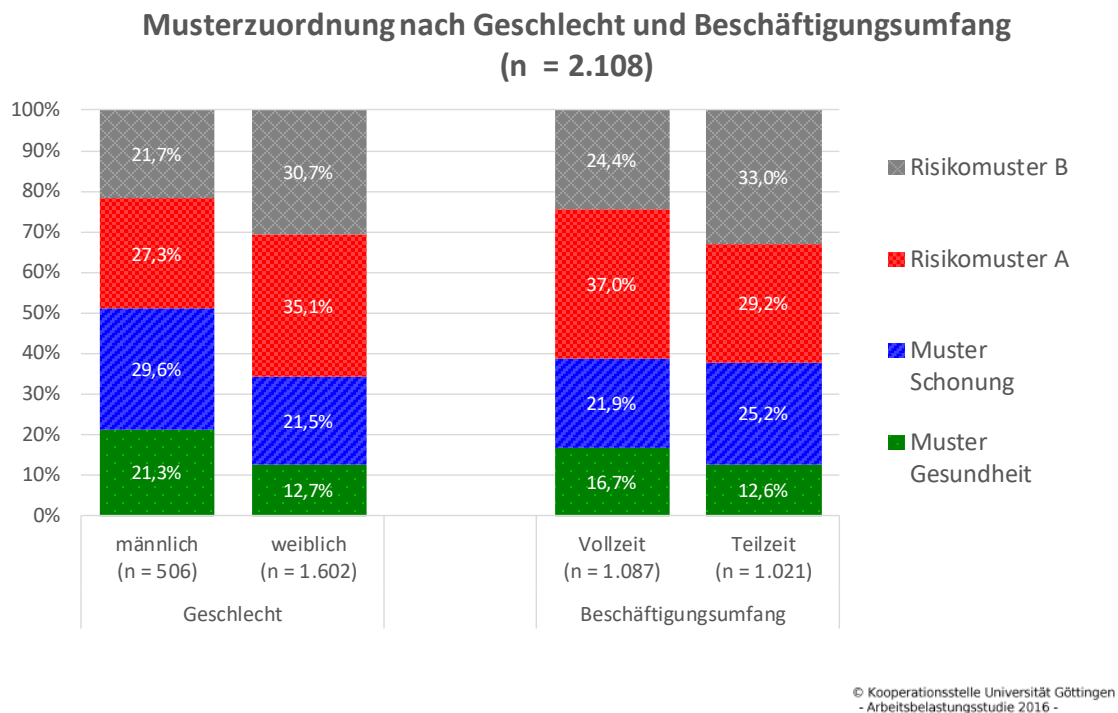


Abbildung 89: Geschlecht / Beschäftigungsumfang nach AVEM-Mustern

7.2 Umgang mit Arbeitszeit je nach Verhaltens- und Erlebensmuster

Die Reproduktion der Ergebnisse der Potsdamer Lehrerstudie hat gezeigt, dass die damals veröffentlichten, alarmierenden Befunde leider heute immer noch hochaktuell sind. Es ist seit langem bekannt, dass ein großer Teil der Lehrkräfte unter den gegebenen Arbeits- und Leistungsbedingungen im System Schule deutlichen (psychischen) Gesundheitsrisiken ausgesetzt ist und damit auch Schwierigkeiten haben, guten Unterricht zu geben (Müller-Limmroth 1980).

Ein wesentlicher Belastungsfaktor ist die Arbeitszeitbelastung, die nach den empirischen Ergebnissen der Niedersächsischen Arbeitszeitstudie 2016 (Mußmann/Riethmüller/Hardwig 2016) in den Schulformen Grundschule, Gesamtschulen und Gymnasium über das von niedersächsischen Beamten erwartete Maß hinausgeht. Mit dieser Arbeitszeitbelastung müssen Lehrkräfte umgehen und dabei auch Sorge dafür tragen, dass ihre Lebens- und Gesundheitssituation langfristig nicht beeinträchtigt wird. Überlange Arbeitszeiten werden als Ursache von gesundheitlichen Risiken gesehen (Wirtz 2010). *„So dürften eben hohe zeitliche Belastungen zu einem nicht geringen Teil für das Entstehen der Risikomuster mit verantwortlich zu machen sein, indem z. B. durch permanenten Zeitdruck und Zeitmangel gekennzeichnete Arbeitsverhältnisse einerseits Überengagement (A), andererseits aber auch*

Erschöpfung und Resignation (B) befördern können.“ (Schaarschmidt u. a. 2007, S. 51). Wir können dank der parallelen Nutzung von Daten der Arbeitszeitstudie nun genauer zeigen, wie die Lehrkräfte ihre Arbeitszeit gestalten und wie sie mit verschiedenen arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern mit Arbeitszeit umgehen.

Bevor wir Ergebnisse vorstellen, noch eine methodische Vorbemerkung: Bislang haben wir, um den Vergleich mit der Potsdamer Lehrerstudie herzustellen, mit der „tendenziellen Musterzuordnung“ gearbeitet. Für den folgenden Vergleich werden wir uns auf den Ausschnitt an Lehrkräften konzentrieren, die eine noch stärkere Musterausprägung haben und die typenspezifischen Merkmale deutlicher ausbilden (Abbildung 90). Von den 2.108 Befragten erreichen 900 eine Übereinstimmung mit den Referenzprofilen mit einer Zuordnungswahrscheinlichkeit von mindestens 80 %, sie haben eine „*sichere und akzentuierte Musterzuordnung*“ (Schaarschmidt/Fischer 2013). Darüber hinaus konzentrieren wir uns auf Vollzeitkräfte mit einem Tariftundensollfaktor von mindestens 0,9, damit reduziert sich die Zahl der analysierten Datensätze auf 466 Befragte.

Sichere, akzentuierte und tendenzielle Musterzuordnung

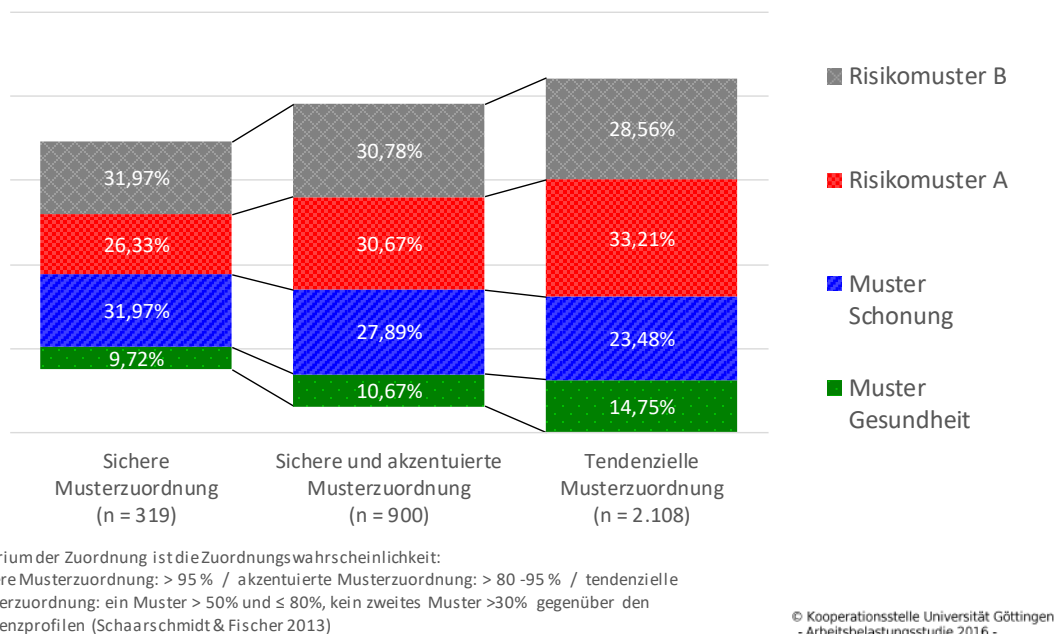


Abbildung 90: Kriterien der AVEM-Musterzuordnung

Die erste Frage, die wir anhand der Arbeitszeitdaten beantworten wollen, lautet: Welche Unterschiede treten zwischen den AVEM-Mustern bei der Arbeitszeit im Jahresverlauf auf? Die Übersicht (Abbildung 91) sowie die Detailabbildungen (Abbildung 92, Abbildung 93,

Abbildung 94 und Abbildung 95) zeigen deutliche Unterschiede: Das Risikomuster A bringt mit 51:49 Stunden die höchste Arbeitszeit ein und liegt – mit einer Ausnahme – in jeder Woche an der Spitze, auch während der Schulferien. Das Muster Gesundheit weist mit einer Durchschnittswoche von 50:14 Stunden eine nur um 1,5 Stunden kürzere Durchschnittswoche auf. Ein gesundes Arbeitsverhalten verbindet sich – vielleicht gegen die Erwartung – also durchaus mit einem hohen zeitlichen Engagement für die Arbeit und nimmt eine starke Arbeitszeitbelastung in Kauf. In Phasen des Arbeitsdrucks (wie z. B. im September/Oktober, Ende Dezember oder im März) verausgabt man sich wie Risikomuster A. Aber vielleicht bemüht man sich stärker, die Belastung zurückzunehmen, wenn es geht. Darauf deuten die größeren Abstände zum Risikotyp A im Juni, im September, im November und im Februar vielleicht hin.

Auch das Risikomuster B nimmt mit 48:08 Stunden eine hohe Arbeitszeitbelastung auf sich und zeigt einen vergleichbaren Jahresverlauf. Obwohl es Betroffenen vielleicht helfen könnte, ist nicht zu erkennen, dass sie die Schulferien für eine stärkere Erholung nutzen als die anderen, und es ist nur andeutungsweise zu sehen, dass sie die erwähnten Belastungsspitzen ein wenig flacher angehen.

Die Vertreter des Musters Schonung schaffen eine Belastungsregulation - ihr zeitliches Arbeitsengagement liegt immer unter dem der Vergleichsgruppen. Ihnen gelingt anscheinend auch, sich in den Ferien stärker zurückzunehmen, sie beteiligen sich in den erwähnten Spitzenzeiten kaum stärker als im übrigen Zeitverlauf.

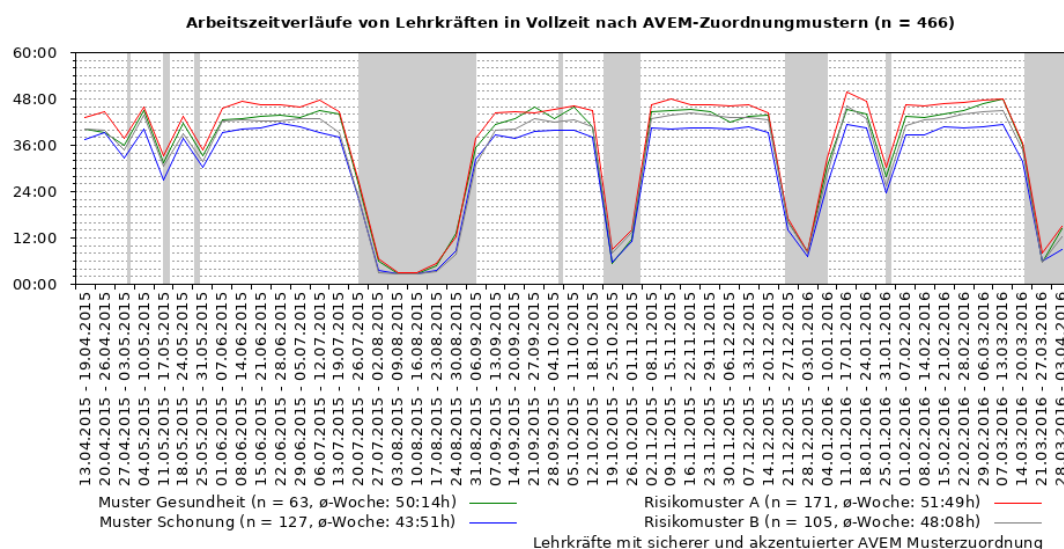


Abbildung 91: Arbeitszeitverlauf nach AVEM-Mustern

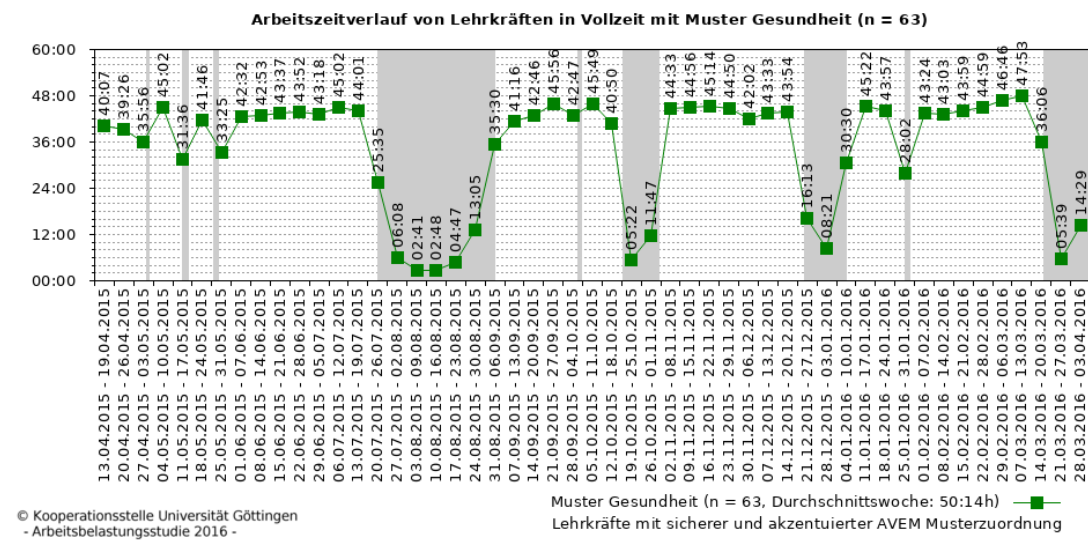


Abbildung 92: Arbeitszeitverlauf „Muster Gesundheit“

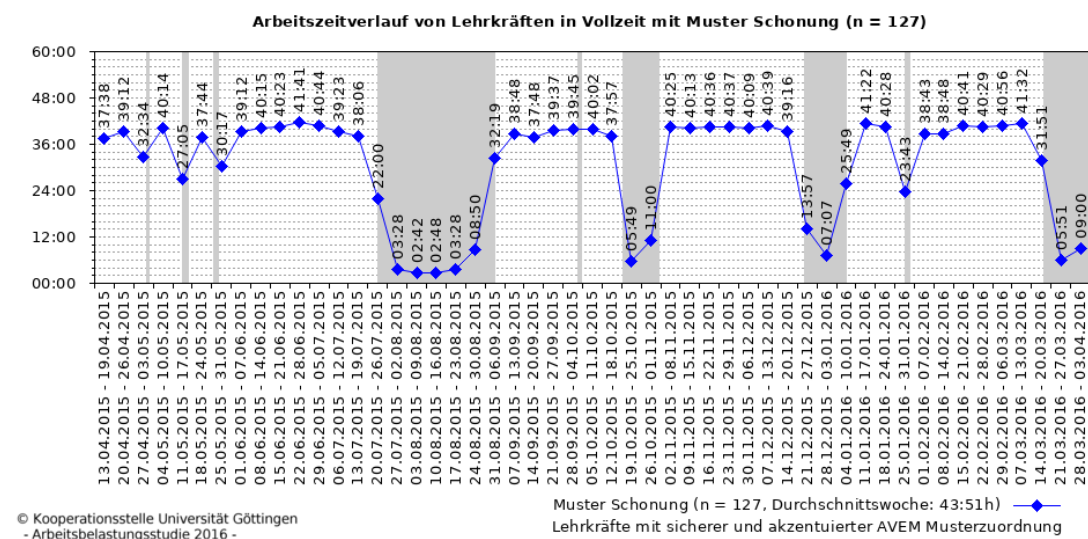


Abbildung 93: Arbeitszeitverlauf „Muster Schonung“

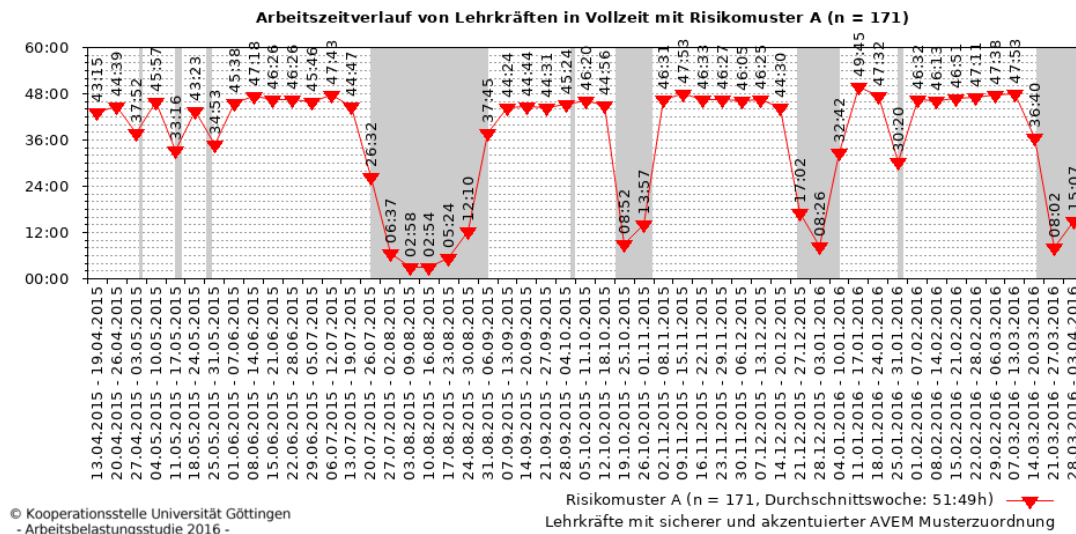


Abbildung 94: Arbeitszeitverlauf „Risikomuster A“

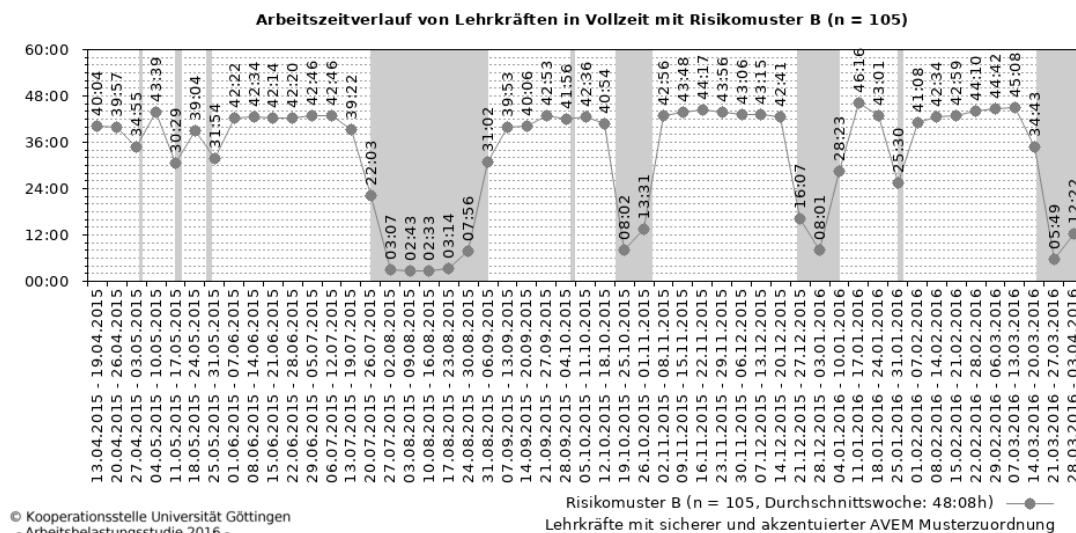


Abbildung 95: Arbeitszeitverlauf „Risikomuster B“

Das Muster Schonung bringt mit 43:51 Stunden die geringste Arbeitszeit ein (Abbildung 96⁶²) und arbeitet jede Woche im Mittel 8 Stunden kürzer als Risikotyp A und immer noch etwas mehr als 4 Stunden kürzer als Risikomuster B, welches übrigens – trotz seiner gesundheitli-

62

In Abbildung 96 ist aus Vergleichsgründen eine Soll-Arbeitszeit von 46:38 Stunden eingetragen. Bei dieser Soll-Arbeitszeit handelt es sich aber aufgrund des besonderen Arbeitszeitmodells der Regelstundenvorgabe nicht um eine arbeitsvertragliche Verpflichtung! Sie ist in der Arbeitszeitstudie lediglich entwickelt worden, um einen Vergleich mit der Arbeitszeit der Beamten zu ermöglichen. Um es klar zu sagen: Es ist arbeitsrechtlich möglich, seinen arbeitsvertraglichen Verpflichtungen auch dann nachzukommen, wenn man diese Soll-Arbeitszeit deutlich unterschreitet. Inwieweit dann ein qualitativ hochwertiger Unterricht möglich ist, ist eine andere Frage.

chen Einschränkungen – eine längere Durchschnittswoche einbringt als der Dienstgeber es mit Bezug auf die fiktive Soll-Arbeitszeit von ihnen erwarten dürfte.

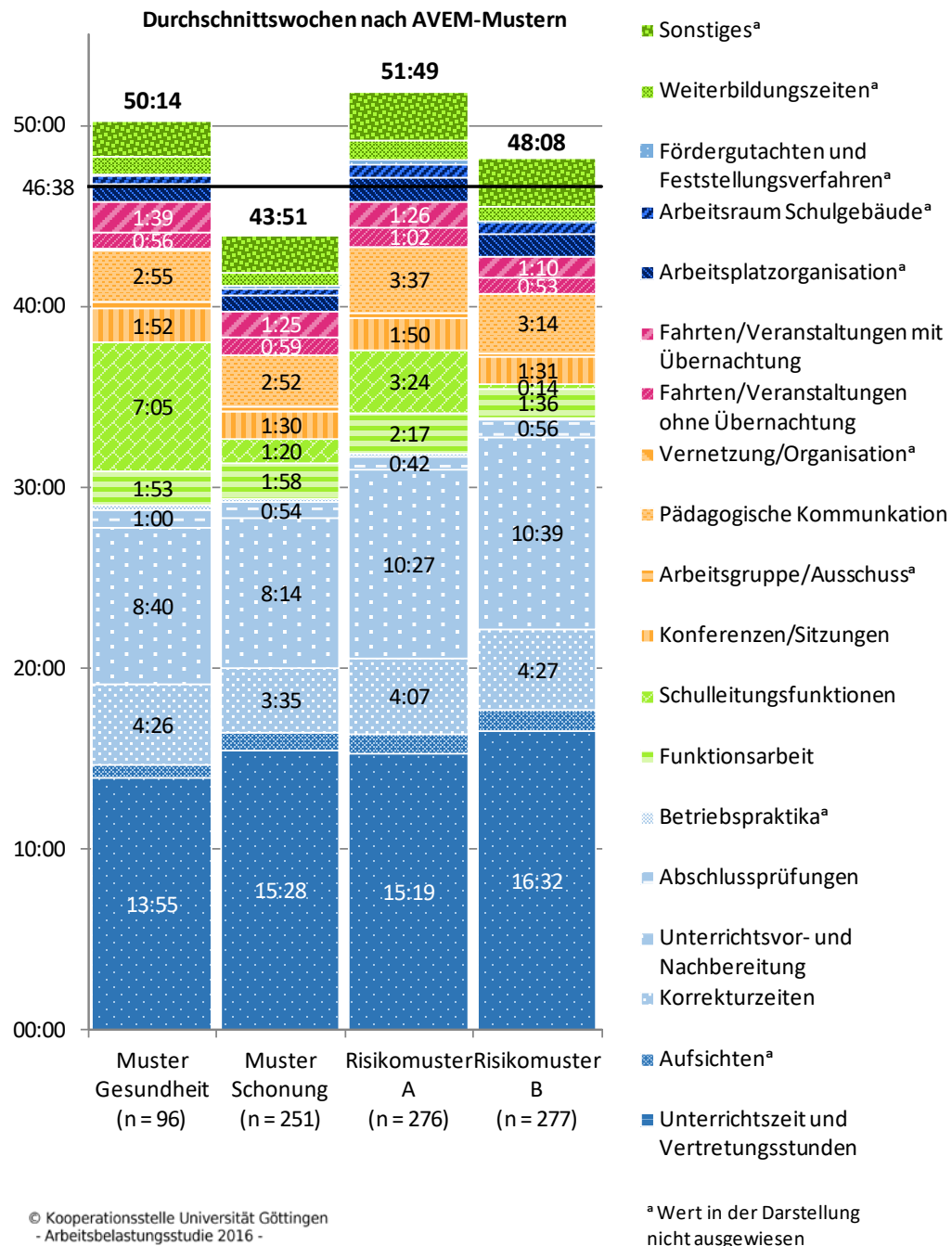


Abbildung 96: Durchschnittswochen nach AVEM-Mustern, absolut

Wenn der Jahresverlauf der Arbeitszeit belegt, dass die Lehrkräfte je nach Muster zu jedem Zeitpunkt unterschiedlich viel Arbeitszeit einbringen, dann stellt sich die Frage, an welcher Stelle sie Zeit sparen können. Betrachten wir die Unterschiede in der Tätigkeitsstruktur (Abbildung 97), wird folgendes sichtbar:

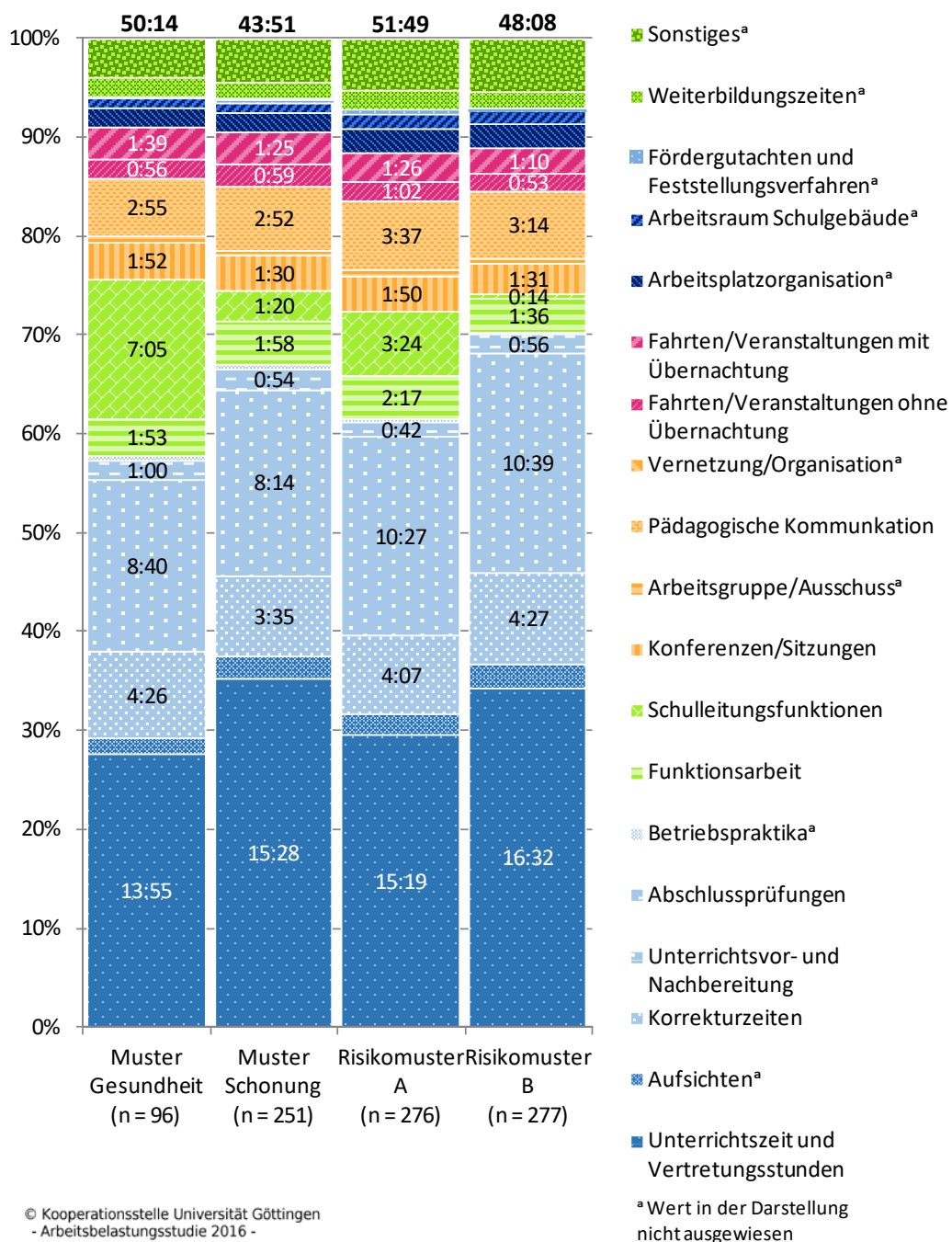


Abbildung 97: Durchschnittswoche nach AVEM-Mustern, relativ

Lehrkräfte des Musters Schonung und des Risikomuster B konzentrieren sich ganz offenkundig auf den Unterricht. Etwa 35 % ihrer Zeit wird mit Unterrichten verbracht. Für die beiden aktiveren Muster spielt der Unterricht in der Gesamtbetrachtung der Tätigkeiten hingegen eine geringere Rolle, Muster Gesundheit (28 %) und Risikotyp A (30 %).

Die Konzentration auf den Unterricht bringt den Lehrkräften des Musters Schonung einen zeitlichen Vorteil, weil sie die absolut und relativ geringste Vor- und Nachbereitungszeit

aufwenden: Absolut betrachtet benötigen sie bei 15:28 Stunden Unterricht 8:14 Stunden Vorbereitung, während die Lehrkräfte des Musters Gesundheit bei 13:55 Stunden mehr Zeit investieren (8:40 Stunden). Relativ zur Unterrichtsstunde betrachtet: Während alle anderen Muster im Mittel 37,4 bis 41 Minuten pro Unterrichtsstunde zu dessen Vor- und Nachbereitung aufwenden, erreichen Lehrkräfte des Musters Schonung eine Verkürzung auf 32 Minuten⁶³. Ob das eine Folge höherer Effizienz aufgrund der stärkeren Konzentration auf diese Aufgabe oder mit der Inkaufnahme von Qualitätsmängeln verbunden ist, ist die hier nicht aufklärbare Frage. Bei der pädagogischen Kommunikation hält sich Muster Schonung etwas zurück (2:52 Stunden), während die Lehrkräfte aus Risikomuster A 3:37 Stunden und B 3:14 Stunden einbringen. Auch das Muster Gesundheit bringt nur 2:55 Stunden pädagogische Kommunikation ein, aber sie unterrichten 1:33 Stunden weniger pro Woche als Muster Schonung, so dass sie umgerechnet auf die Anzahl der Unterrichtsstunden mehr kommunizieren (12,6 Minuten statt 11,1 Minuten). Keineswegs zurückhaltend zeigen sich Lehrkräfte des Musters Schonung – und das mag mit der höheren Unterrichtsbelastung zu tun haben – bei Abschlussprüfungen, Fahrten und Veranstaltungen (mit und ohne Übernachtung) sowie bei der Funktionsarbeit. Bei den absoluten Zeiten halten sie mit und im Vergleich des Zeitanteils pro Durchschnittswoche ist der Anteil überdurchschnittlich, aufgrund der kürzesten Durchschnittswoche.

Während Muster Schonung und Risikomuster B sich stärker auf den Unterricht konzentrieren, sind die Lehrkräfte des Musters Gesundheit und des Risikomusters A mit einem überdurchschnittlichen Zeitanteil eingesetzt bei Schulleitungsfunktion, bei Konferenzen / Sitzungen und bei Arbeitsgruppen / Ausschüssen. Man kann aufgrund dieser Tätigkeitsverteilung vermuten, dass sich die einen auf Unterricht und das eben Notwendige konzentrieren, während sich die anderen neben dem Unterricht stärker auch um die Schulorganisation kümmern.

Vor allem die Zeiten für Schulleitungsfunktion zeigen, dass Vertreter des Musters Gesundheit diese Aufgabe in einem extrem hohen Maße übertragen bekommen (14 % der Durch-

⁶³ Auch wenn wir den Anteil der Korrekturzeiten pro Unterrichtsstunde betrachten, fällt auf, dass Vertreter des Musters Schonung relativ wenig Zeit benötigen: 13,9 Minuten Korrekturzeiten pro Unterrichtsstunde stehen 16,1 / 16,2 Minuten bei den beiden Risikotypen gegenüber, Muster Gesundheit benötigt 19,2 Minuten. Allerdings ist nicht ganz klar, ob dieser Bezug auf die Unterrichtsstunde statthaft ist. Es ist wahrscheinlich, dass die Verhaltensmuster eine unterschiedliche Einbindung in das Prüfungsgeschehen aufweisen.

schnittswoche) - der Risikotyp A erreicht hier immerhin noch 7 %, Muster Schonung nur noch 3 % und Risikomuster B 0,5 %. Da das Muster Gesundheit stark in Schulleitungsfunktionen involviert ist, sind Betroffene wahrscheinlich etwas weniger mit Funktionsarbeit betraut (1:53 Stunden; 3,8 % seiner Durchschnittswoche), während Muster Schonung (1:58; 4,5 %) und Risikomuster A (2:17; 4,4 %) hier etwas stärker gefragt sind. Risikomuster B weist hier die geringsten absoluten und relativen Zeitanteile (1:36; 3,3 %) aus. Dies mag darin begründet liegen, dass Rücksicht genommen wird, da für Vertreter/innen dieses Verhaltensmusters beispielsweise eine Klassenleitungstätigkeit vermutlich auch nicht mehr so leicht zu bewältigen wäre.

Alles in allem sehen wir: Die Potenziale der Arbeitszeitverkürzung, die Muster Schonung mit Blick auf die kürzere Durchschnittswoche auf den ersten Blick erreicht hat, entpuppen sich in Wirklichkeit als unterschiedliche Tätigkeitsmuster: Die einen konzentrieren sich stärker auf den Unterricht und das Notwendige, die anderen übernehmen darüber hinaus mehr Aufgaben im Bereich der Funktionen und der Schulorganisation. Dazu gehören einerseits individuelle Voraussetzungen wie persönlicher Arbeitseinsatz, Engagement, persönliche Fähigkeiten und gesundheitliche Möglichkeiten, andererseits jedoch auch Auswahlprozesse und Entscheidungen der Übertragung von Verantwortung auf diejenigen, welche die Voraussetzungen mitbringen, diese Aufgaben auch zu bewältigen. Wir können annehmen, dass hier auch Rücksicht genommen wird. Was wir aber anhand der vorliegenden Arbeitszeitdaten nicht sehen können, ist, dass diejenigen, die dem Risikomuster B zuzuordnen und daher besonders gefährdet sind, eine Entlastung in ihrer Arbeitszeitbelastung erfahren.

7.3 Herausforderungen der Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster bei Lehrkräften

Dieses Kapitel hat gezeigt, dass sich die prekäre Situation für Lehrkräfte in den letzten fünfzehn Jahren nicht verbessert hat. Niedersächsische Lehrkräfte zeigen die gleichen Verhaltens- und Erlebensmuster wie ihre Kolleg/innen aus unterschiedlichen Bundesländern in der Potsdamer Lehrerstudie aus den Jahren 1995 bis 2006. Das Muster Gesundheit, welches über die günstigsten Voraussetzungen für die Bewältigung der hohen Anforderungen des Berufs einer Lehrkraft mitbringt, ist mit 15 % aller Befragten leider am schwächsten vertreten. Dagegen dominieren die Risikomuster A und B mit zusammen 62 % aller Lehrkräfte. Dies signalisiert dringenden Handlungsbedarf.

Die Unterschiede der Verhaltens- und Erlebensmuster sind gesundheitlich hoch relevant: Körperliche und psychische Beschwerden sowie Krankheitstage und / oder Präsentismus treten bei Risikomustern mit höherer Wahrscheinlichkeit auf. Das gesundheitliche Wohlbefinden, das nicht erhoben wurde, dürfte beeinträchtigt sein. Dass die Risikogruppen nicht erst mit dem Alter oder mit der Dienstdauer in Erscheinung treten (also ein Nachweis eines Burn-Out-Prozesses fehlt), kann niemanden beruhigen. Tatsächlich bildet die Mehrheit aller Lehrkräfte auch schon in jüngeren Jahrgängen Risikomuster aus. Risikomuster sind bei Lehrkräften auch deutlich stärker verbreitet als bei anderen Berufsgruppen. Unter den schulischen Arbeitsbedingungen und typischen Belastungen, die mit dem Beruf einer Lehrkraft verbunden sind, bilden Frauen in höherem Maße Risikomuster heraus: 65 % der Frauen versus 50 % der Männer. Hinsichtlich des Beschäftigungsumfangs verteilt sich der 60 %-Anteil der Lehrkräfte an den Risikogruppen bei den Vollzeitkräften mit 37 % stärker auf das Risikomuster A, bei den Teilzeitkräften stärker auf das Risikomuster B (33 %). Dies weist darauf hin, dass manche Lehrkräfte vielleicht die Stundenreduktion als Schutzfunktion gegenüber überbeanspruchenden Arbeitsbedingungen zu nutzen versuchen, dies aber nicht dazu führt, dass der Anteil bei Teilzeitkräften niedriger wird.

Die Arbeitsumfänge variieren je nach Muster ebenso stark wie die Struktur der einzelnen Tätigkeiten: Die Durchschnittswochen der Lehrkräfte mit verlässlicher Musterzuordnung variieren teils deutlich von 43:51 bis zu 51:49 Stunden. Dabei haben sich in Schulen zwei unterschiedliche Tätigkeitsmuster herausgebildet:

Muster Schonung und Risikomuster B konzentrieren sich stärker auf den Unterricht und das Notwendige, während Muster Gesundheit und Risikomuster A in höherem Maße Aufgaben der Schulleitung und der Schulorganisation übernehmen bzw. übertragen bekommen.

Mehr als 60 % der Lehrkräfte sind Risikomustern zuzuordnen. Das ist eine Herausforderung für das System Schule, denn es wirft die Frage auf, wie Unterricht in hoher Qualität und eine funktionierende Schulorganisation zu sichern sind. Da die Risikomuster mit deutlich erhöhten Risiken der Gesundheit von Lehrkräften verbunden sind, besteht schon jetzt dringender Handlungsbedarf, nicht nur aufgrund des Fürsorgeprinzips gegenüber den Lehrkräften, sondern auch aufgrund der Verantwortung gegenüber den Schülerinnen und Schülern. Schließlich wurden in einer Studie durch andere Autoren festgestellt, dass sich bedeutsame Unterschiede in der Beurteilung der Unterrichtsqualität durch Schülerinnen und Schüler nachweisen lassen: Unterricht durch die beiden Risikotypen wurde kritischer beurteilt und Lehrkräfte des Musters Gesundheit als *„deutlich engagierter und interessierter an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler wahrgenommen.“* (Klusmann u. a. 2006, S. 170).

Auf der Basis unserer Analyse der Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster sehen wir drei Herausforderungen, die für eine Verbesserung der Belastungssituation zu meistern sind:

1. Da sich ein hoher Anteil an Lehrkräften hinsichtlich ihrer psychischen Gesundheit und Leistungsfähigkeit in einer schwierigen Situation befindet, sollten Maßnahmen ergriffen werden, um Lehrkräfte individuell zu stärken. Dafür liegen Vorschläge und Konzepte seit langem vor (Schaarschmidt/Kieschke 2007b; Storch/Krause/Küttel 2013; Lehr/Koch/ Hilbert 2013). Dabei muss es einerseits um präventive Maßnahmen zur Stärkung individueller Ressourcen zur Bewältigung von Anforderungen gehen, wie andererseits um eine kurative Intervention bei individuellen Schwierigkeiten. Die Rede ist nicht nur von Weiterbildungsangeboten, Angebote zum Umgang mit Konflikten und Stress oder auch Zeitmanagement zur individuellen Verbesserung der Arbeitsorganisation. Viel wichtiger scheint es zu sein, eine individuelle, berufsbegleitende Beratung zu ermöglichen, in deren Rahmen ein bedürfnisgerechtes Trainingsangebot realisiert werden kann, mit dessen Hilfe substantielle Verbesserungen erzielt werden können (Abujatum u. a. 2007). Insbesondere Lehrkräfte mit ausgeprägtem Risikotyp B sind auf externe Hilfe dringend angewiesen und nicht aus eigener Kraft in der Lage, ihre Situation zu verändern.

2. Neben der Stärkung individueller Ressourcen muss es darum gehen, gesundheitsförderliche Rahmenbedingungen als Kollegium oder als Schule zu schaffen. Zum einen stehen Kollegien vor der Herausforderung, übermäßig stark Engagierte und Leistungsträger gezielt zu entlasten. Solange dies nur ein Nullsummen-Spiel ist, würde man nur den Leistungsfähigen Lasten abnehmen, um sie den „Schwachen“ aufzubürden. Daher bedarf es einer systematischen Aufgabenkritik und Entlastung, um Handlungsspielräume für ein gesundes Arbeitsverhalten zu schaffen. Auf der anderen Seite ist bekannt, dass ein gutes Schulklima mit offener Kommunikation und sozialer Unterstützung einen großen Einfluss auf die gesundheitliche Situation von Lehrkräften hat. Entsprechend kann mit in die Führungsarbeit und die Teamentwicklung investiert werden. Auch hierfür liegen Konzepte bereits vor (Laux/Ksienzyk-Kreuziger/Kieschke 2007).
3. Die größte Herausforderung liegt aber sicher in einer Verbesserung der Arbeits- und Leistungsbedingungen, denn die persönliche Eignung oder Leistungsfähigkeit ist immer vor dem Hintergrund der konkreten Anforderungen, Belastungen und Beanspruchungen zu bewerten. Wenn mehr als 60 % aller Lehrkräfte ein Risikomuster zeigen, während es in anderen Branchen 25 bis 40 % sind, ist dies ein deutlicher Hinweis darauf, dass die Anforderungen zu hoch sind. Die Frage, in welcher Weise Lehrkräfte am besten entlastet werden können, ist vor dem Hintergrund der aufgezeigten hohen Arbeitsintensität und des damit verbundenen Belastungsniveaus, der Vielfalt schulspezifischer Anforderungen und der extremen Arbeitszeitbelastung in Schulwochen und insbesondere bei Belastungsspitzen nicht einfach zu beantworten.

8 Herausforderungen der Arbeitsbelastung von Lehrkräften

Eine der ersten Untersuchungen zur Arbeitszeitbelastung von Lehrkräften im Nachkriegsdeutschland, deren Daten Ende der 50er Jahre in Niedersachsen erhoben wurden, kam bereits zum Schluss, dass Lehrkräfte unter einer „überdurchschnittlichen nervösen Belastung“ leiden würden und mahnte (Rutenfranz/Graf 1963, S. 46): *"Besonderen Anlass zur Sorge bietet zusätzlich die beinahe obligate Sonntagsarbeit der Lehrer. Wie sich aus unseren Erhebungen in Niedersachsen ergab, kann damit gerechnet werden, daß mehr als die Hälfte der Lehrer am Sonntag berufliche Arbeiten ausführt. Diese Vernachlässigung der Erholungsmöglichkeiten des Wochenendes bedeutet aber zweifellos eine gesundheitliche Gefährdung der Lehrerschaft."* Wie sowohl die Arbeitszeitstudie (Mußmann/Riethmüller/Hardwig 2016), als auch die hier vorgelegte Arbeitsbelastungsstudie belegen, haben sich seitdem zwar erhebliche Veränderungen im Lehrberuf ergeben, das Grundproblem einer hohen Belastung bestimmt aber bis heute den Beruf. Auch fehlende Erholungsmöglichkeiten am Wochenende sind bis heute kennzeichnend.

Auch wenn nicht anzunehmen ist, dass sich angesichts der hier vorgelegten aktuellen Zahlen und neuen Belege durchgreifende Veränderungen ergeben werden, stellt sich die Frage nach den praktischen Konsequenzen, die sie haben sollten. Zwischenergebnisse und detaillierte Herausforderungen wurden oben bereits kapitelbezogen festgehalten. Alles in allem sehen wir fünf Herausforderungen.

8.1 Herausforderung: Ein attraktiver Arbeitsplatz braucht gute Arbeitsbedingungen

Vor allem in den ländlichen Gebieten Niedersachsens ergeben sich schon seit einigen Jahren Versorgungsprobleme bei Lehrkräften in bestimmten „Mangel-Fächern“ (Mathematik, Physik, Kunst usw.) oder Schulformen (Haupt-, Real- und Oberschule, Berufsbildende Schule), der plötzlich gesteigerte Bedarf durch Flüchtlingszuzug und die inklusive Schule hat das strukturelle Problem nur akut verschärft.⁶⁴ Dies ist ein Hinweis darauf, dass junge

⁶⁴ Auf der Webseite www.quer-einstieg.de/beruf/lehramt/niedersachsen/ heißt es (Zugriff am 20.11.16): „In der Ende 2012 abgelaufenen Bewerbungsphase waren die Fächer Physik, Chemie, Technik, Englisch, Französisch, Latein, Mathematik, Informatik und Kunst an den allgemeinbildenden Schulen Mangelfächer. An den berufsbildenden Schulen fehlte es an Lehrern für die Fächer Metalltechnik, Elektrotechnik, Fahrzeugtechnik, Hauswirtschaft, Agrarwissenschaften und Sozialpädagogik.“ Das war vor der Zuwanderung von Flüchtlingen.

Menschen andere Berufsfelder und Arbeitgeber in vielen Bereichen offenkundig für attraktiver halten, als den Lehrerberuf an öffentlichen Schulen. Die Herausforderung besteht darin, den Beruf attraktiv zu gestalten, damit sich auch im demografischen Wandel mit sinkenden Jahrgangszahlen noch ausreichend junge Menschen für den Beruf interessieren.

Wie wir gesehen haben, zeichnen sich niedersächsische Lehrkräfte durch eine ausgesprochen starke Identifikation mit ihrer Arbeit und eine hohe Arbeitszufriedenheit aus – trotz im Vergleich mit anderen Berufsgruppen sehr belastenden Arbeitsbedingungen, die den allgemeinen Erwartungen an einen akademischen Beruf nicht entsprechen können. Mehr als die Hälfte der Lehrkräfte schätzen ihre individuelle Gesundheitssituation und ihre langfristige Arbeitsfähigkeit skeptisch ein. Und diese Selbsteinschätzung wird gestützt durch den hohen Anteil der Lehrkräfte (60 %), die sich durch eines der beiden Risikomuster des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens (AVEM) auszeichnen. Dabei zeigt der Arbeitsplatz Schule eigentlich auch deutliche Stärken: Eine hochmotivierende Aufgabe, vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten, eine ausgeprägte Kollegialität sowie gute Bedingungen hinsichtlich Einkommen und Sicherheit.

Die aus Sicht der Beschäftigten insgesamt schlechte Arbeitsqualität stellt jedoch eine Herausforderung für einen attraktiven Beruf und Arbeitsplatz dar. Diese Herausforderung bezieht sich in der Summe nicht auf eine bestimmte Schulform – obwohl gewisse Unterschiede im Detail sichtbar geworden sind – sondern auf das System Schule bzw. den Lehrerberuf insgesamt.

Wenn der Lehrerberuf attraktiv sein und in Zeiten des Fachkräftemangels den Wettbewerb mit anderen akademischen Berufen bestehen soll, dann müssen die Arbeitsbedingungen verbessert werden. Dies würde auch die Motivation, das Engagement und die Gesundheit der Lehrkräfte und wohl auch die Unterrichtsqualität verbessern. Die größte Hebelwirkung hätte hier eine Reduktion des Arbeitsumfangs und der Arbeitsintensität, ohne dass damit alle Probleme bereits gelöst wären, wie das Beispiel Lärmbelastung zeigt. Neben dem Abbau von Belastungen biete sich auch an, die Ressourcen der Lehrkräfte gezielt zu stärken, damit sie Belastungen besser regulieren können. Dazu können die Stärken gezielt weiterentwickelt werden, die in einer unterstützenden Schulkultur und einem wertschätzenden Führungsverhalten liegen. Insbesondere bei Störungen des sozialen Miteinanders heißt es eingzugreifen und zu unterstützen, da hier von einer starken emotionalen Beanspruchung ausgegangen werden kann. Stärkung der Ressourcen heißt neben den Führungsthemen auch, vermehrt

auf die einzelnen Lehrpersonen bezogene Angebote der individuellen Stressbewältigung und Gesundheitsförderung zu entwickeln.

8.2 Herausforderung: Hohe Beanspruchungen in zahlreichen Dimensionen

Da diese Belastungen und subjektiven Beanspruchungen immer in gleicher Weise ermittelt worden sind, können wir einen Vergleich der verschiedenen Beanspruchungen (I) aus den Arbeitsbedingungen (DGB-Index Gute Arbeit) (Tabelle 27), (II) aus schulischen Tätigkeiten (Tabelle 28) und (III) aus schulspezifischen Anforderungen (Tabelle 29) vornehmen. Die Tabellen sind in den Kapiteln drei bis fünf (mit Schulformergebnissen) bereits enthalten und dort besprochen worden. Die durchgängige Operationalisierung analog dem Belastungs-Beanspruchungs-Konzept erlaubt nun auch zumindest einen Vergleich der Belastungsniveaus. Eine Zusammenstellung nach dem gleichen Auswahlkriterium (ein Durchschnittswert von 3,0 („eher beanspruchend“) in mindestens einer Schulform) ergibt eine unterschiedliche Anzahl hoch beanspruchender Belastungen: Bei den Beanspruchungen aus Arbeitsbedingungen gehören 17 (von 42) Belastungsfaktoren dazu, bei den Tätigkeiten sind es 5 (von 19), bei den schulspezifischen Anforderungen 16 (von 21).

Die Zusammenschau der wichtigsten Beanspruchungen zeigt zudem, dass die stärksten Beanspruchungen, welche die meisten Lehrkräfte in Niedersachsen betreffen, mit der Aufgabenfülle und dem Zeitdruck bei der Arbeit zusammenhängen. Dies ergibt sich nicht allein aus der Tatsache, dass Zeitdruck mit einem Mittelwert von 3,5 an der Spitze steht, sondern auch, dass weitere hoch beanspruchende Anforderungen mehr oder weniger direkt mit der Menge an Aufgaben verknüpft sind (Arbeit am Wochenende, Zwang zu Abstrichen bei der Qualität, unbezahlte Arbeit, Abschlussprüfungen, keine Erholung in Schulzeitpausen). Bei einer Priorisierung unter Berücksichtigung der Wechselwirkungen wären somit Maßnahmen, die die Arbeitsintensität begrenzen, die Belastung reduzieren und zu einer Verkürzung der Arbeitszeit beitragen können als erstes zu nennen.

Dann folgen eine Reihe von schulspezifischen Anforderungen: Hierzu gehören die fehlenden Erholungsmöglichkeiten in Schulpausen, die Verwaltungs- und Dokumentationsaufgaben und dann Beanspruchungen im Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern und großen Klassen. Neue Aufgaben wie Inklusion oder die ganztätige Bindung an den Arbeitsort folgen mit etwas Abstand und es bleibt zu hoffen, dass es sich um Belastungen handelt, die mit der *Einführung* der neuen Aufgaben in Verbindung stehen und lösbar sind. Respektloses Verhalten von Vorgesetzten rangiert weit oben, betrifft aber (ebenso wie respektlose

Arbeitskolleg/inn/en) nur einen Teil der Lehrkräfte, ein größerer Teil ist mit sich respektlos verhaltenden Eltern konfrontiert.

Weniger bedeutsam scheinen die Beanspruchungen aus schulischen Tätigkeiten zu sein. Sicher gibt es hier Ausnahmen, aber die betreffen nur jeweils einen Teil aller Lehrkräfte: Abschlussprüfungen sind für etwas mehr als die Hälfte, Fördergutachten für etwa 40 %, die Schulleitungsfunktion für nur noch 15 % aller Lehrkräfte eine (eher starke) Beanspruchung.

Tabelle 27: Beanspruchungen Arbeitsbedingungen⁶⁵

Rang	Anforderung	Gesamt		
		n = 2108		
		Betr.	MW	SD
1	Zeitdruck	2104	3,5	0,65
2	Arbeit am Wochenende	2107	3,3	0,74
3	Zwang zu Abstrichen bei der Qualität	2090	3,2	0,71
4	Lärm	2054	3,2	0,77
5	Keine rechtzeitige Information	989	3,2	0,62
6	Kein Einfluss auf die Arbeitsmenge	1788	3,1	0,66
7	Widersprüchliche Anforderungen	2069	3,1	0,76
8	Schlechtes Meinungsklima	985	3,1	0,72
9	Konflikte mit SuS oder Eltern	2071	3,0	0,80
10	Unbezahlte Arbeit	1913	3,0	0,75
11	Schlechte Planung des Vorgesetzten	845	3,0	0,82
12	Arbeit abends (18:00 - 23:00 Uhr)	2090	3,0	0,74
13	Fehlende Identifikation mit der Arbeit	61	2,9	0,91
14	Mangelnde Wertschätzung von Vorgesetzten	777	2,9	0,81
15	Nachtarbeit (23:00 - 6:00 Uhr)	1163	2,9	0,87
16	Keine Möglichkeit eigene Ideen einzubringen	278	2,8	0,69
17	Nicht genug Unterstützung von Kolleg/innen	259	2,7	0,75

© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Arbeitsbelastungsstudie 2016 -

⁶⁵ Die Legende für Tabelle 27 bis Tabelle 29: Spalte „Betr.“ enthält die Anzahl der Betroffenen, die Belastung erfahren. „MW“ ist der Mittelwert der Beanspruchungsnachfrage (belastet: "nicht" = 1; "eher wenig" = 2, "eher stark" = 3, "stark" = 4). „SD“ ist die Standardabweichung des Mittelwerts. Eine nach Schulformen differenzierte Tabelle ist im Anhang ausgewiesen.

Tabelle 28: Beanspruchungen aus schulischen Tätigkeiten

Rang	Anforderung	Gesamt		
		n = 2108		
		Betr.	MW	SD
1	Abschlussprüfungen	1077	3,1	0,82
2	Schulleitungsfunktionen	306	3,0	0,85
3	Korrekturzeiten	2056	3,0	0,84
4	Fördergutachten	912	3,0	0,77
5	Konferenzen/Sitzungen	2105	2,9	0,72

© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Arbeitsbelastungsstudie 2016 -

Tabelle 29: Beanspruchungen aus schulspezifischen Anforderungen

Rang	Anforderung	Gesamt		
		n = 2108		
		Betr.	MW	SD
1	Keine Erholung in den Schulpausen	2047	3,4	0,69
2	Verwaltungsaufgaben	2024	3,3	0,72
3	Respektl. Verhalten von Vorgesetzten	919	3,2	0,81
4	Schwierige Schülerinnen/Schüler	2104	3,1	0,80
5	Erziehungsarbeit wird erwartet	2105	3,1	0,81
6	Dokumentationsaufgaben	2089	3,0	0,75
7	Große Klassen	1974	3,0	0,83
8	Respektloses Verhalten von Eltern	1526	3,0	0,81
9	Inklusionsaufgaben	1782	3,0	0,86
10	Respektloses Verhalten Kollegen	953	2,9	0,84
11	Ganztätige Bindung	2055	2,9	0,79
12	SuS Unterstützungsbedarf	1973	2,9	0,85
13	Größere Stoffmengen	1933	2,9	0,80
14	Stimme	2070	2,9	0,87
15	Änderungen in Lehrplänen/Curricula	2046	2,9	0,84
16	Klassenleitung	1901	2,8	0,77

© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Arbeitsbelastungsstudie 2016 -

Wir haben den Eindruck, dass die schulischen Tätigkeiten aufgrund ihres professionellen Charakters im Regelfall zu bewältigen sind und besondere Beanspruchungen eher durch den Zeitdruck und die Ballung entstehen. Dies dürfte für Abschlussprüfungen in jedem Fall zutreffen.

Obwohl wir also in erster Näherung eine Priorisierung vornehmen können, besteht die Herausforderung für die Entwicklung wirksamer Maßnahmen darin, dass wir keine abschließende Einschätzung der Belastungswirkung im Vergleich der Einflussfaktoren hier auf dem Papier vornehmen können. Dazu fehlen klare Entscheidungskriterien, die einen Vergleich der unterschiedlichen Belastungsfaktoren ermöglichen würde. Was wir aber aufgrund des Vergleiches mit anderen Berufsgruppen (Kapitel 2) sicher sagen können ist, dass die Belastungssituation insgesamt ungünstiger ist als in anderen, vergleichbaren Berufsgruppen und dass daher auch das Risiko für die Gesundheit von Lehrkräften höher liegt. Wir sind bei *„der Messung psychosozialer Faktoren auf Vergleiche angewiesen, weil keine verbindlichen Grenzwerte oder cut-offs existieren. Aus unserer Sicht sind solche Vergleiche sogar notwendig, um Messwerte überhaupt sinnvoll interpretieren zu können. Der Vergleich zeigt dann an, ob ein Wert höher, niedriger, besser oder schlechter ist, was bei der Priorisierung von Handlungsfeldern hilft, bzw. diese erst ermöglicht. Was ein Vergleich aber grundsätzlich nicht leisten kann, ist eine normative Bewertung.“* (Nübling u. a. 2012, S. 42).

Die Lösung kann nur darin liegen, diese Bewertung und Auswahl in der Praxis von den Betroffenen selbst vornehmen zu lassen.

Wir sehen keine Möglichkeiten, ein objektives Ranking der vielfältigen Belastungsfaktoren vorzunehmen und die *Gesamtbelastung* der Lehrkräfte in Niedersachsen zu beziffern. Wir haben gesehen, dass die Lehrkräfte von Belastungen unterschiedlich betroffen und sie ihnen unterschiedlich lange ausgesetzt sind. Hier ist völlig unklar, wie Intensität, Dauer und Betroffenheit zueinander gewichtet werden müssten. Es ist nicht einmal sicher, dass bspw. eine konkrete Beanspruchung mit dem subjektiv bestimmten Wert von 3,0 (eher stark beanspruchend) mit gleich starken Auswirkungen auf die Arbeitszufriedenheit und die psychische Gesundheit verbunden ist (z. B. Beanspruchungen durch Korrekturzeiten oder Konflikte mit Schülerinnen und Schülern bzw. ihren Eltern oder Inklusionsaufgaben).

Nach dem Belastungs- und Beanspruchungsmodell ist klar, dass gleiche Belastungen je nach individuellen Voraussetzungen hinsichtlich Qualifikation, Resilienz und arbeitsbezogenem Verhaltens- und Erlebensmuster individuell unterschiedlich verarbeitet werden. Selbst wenn zwei Personen eine Beanspruchung subjektiv gleich einschätzen, können bei der einen Person negative Folgewirkungen entstehen (Überforderung, psychische Ermüdung usw.) und bei der anderen positive (Herausforderung, Lernen).

Zu berücksichtigen sind zudem auch die Kontextbedingungen, da eine Beanspruchung anders wirkt, je nachdem ob zeitnahe Erholungsmöglichkeiten bestehen oder sie aufgrund temporär hohen Arbeitsdrucks fehlen. Hier spielt eine Rolle, dass Belastungsfaktoren zeitlich zusammentreffen, sich bündeln und wechselseitig verstärken können – dies konnten wir nur andeutungsweise erfassen.

Die Herausforderung besteht nun darin, sich von der Komplexität der Belastungssituation von Lehrkräften, der Vielfalt der individuellen Verarbeitungsformen und der methodischen Schwierigkeiten einer vergleichenden Beurteilung nicht abschrecken zu lassen. Handeln kann man trotzdem, indem z. B. die Vorkenntnisse dieser Studie dazu genutzt werden, gemeinsam mit den Betroffenen vor Ort (Expert/inn/en in eigener Sache), Handlungsfelder zu identifizieren, in denen in der Folge dann Verbesserungen der Arbeitsbedingungen in der „eigenen“ Schule gestaltet werden sollen. Auch die Priorisierung der Handlungsfelder muss mit den Betroffenen in den Schulen gemeinsam vorgenommen werden. Ein solches beteiligungsorientiertes Vorgehen hat sich bei der Gefährdungsbeurteilung psychischer Belastung überaus bewährt (BAuA 2014). Ein wichtiger Schritt ist, die Betroffenen in die Lage zu versetzen, ihre Arbeitssituation zu verbessern. Ansetzen kann man dabei an drei Akteursebenen.

8.3 Herausforderung: Lehrkräfte stärken und bei der Belastungsbewältigung unterstützen

Erster Ansatzpunkt sind die einzelnen Lehrkräfte selbst, die durch passende Weiterbildungs- und Beratungsangebote sowie kollegialen Austausch darin unterstützt werden können, ihre professionelle Berufsausübung zu verbessern. Dies gilt umso mehr bei neuen Aufgaben wie z.B. Inklusion. Die individuelle Belastungsregulation wird nicht nur durch Professionalität verbessert, sondern auch durch Angebote zum Zeitmanagement oder zum Umgang mit Stress und Konflikten. Spezifischer wären gezielte individuelle Angebote zur Stärkung derjenigen, die sich in Risikomustern oder ggf. in einer Burnout-Dynamik befinden. Sie haben Schwierigkeiten, die vielfältigen Anforderungen ihres Berufes (noch) zu meistern und bedürfen der externen professionellen Unterstützung.

Die Unterstützung einzelner Lehrkräfte bei der Belastungsbewältigung darf sich nicht auf individuelle Maßnahmen beschränken. Ein wertschätzendes Schulklima unterstützt und daher sollte die grundsätzlich positive Betriebskultur gezielt weiterentwickelt werden. Förderung einer wertschätzenden Führung und eines offenen Meinungsklimas sind hierbei

zentrale Aufgaben für die Führungskräfte. Aber für das Schulklima sind letztlich alle verantwortlich, so dass die Behandlung von Störungen eine Aufgabe für das gesamte Kollegium ist. Zur Verbesserung des Konfliktmanagements können institutionelle Maßnahmen greifen. Auch die Gesundheitsförderung sollte ein Thema im Kollegium sein. Mit Familienfreundlichkeit v.a. bei der Gestaltung von Sitzungs-/Veranstaltungszeiten können die Möglichkeiten verbessert werden, berufliches und privates Leben besser zu vereinbaren.

Eine große Herausforderung stellt auch die Schaffung von Erholzeiten in der Schule durch die Entlastung von Pausen dar. Beide möglichen Wege sind mit Nachteilen verbunden, wenn in der Pause nebenbei zu erledigende Aufgaben auf andere Zeiten verlagert werden, kann der Aufwand steigen (z. B. kurze Abstimmungen). Wenn man sogar das Zeitengerüst des Unterrichts verändern wollte, müsste eine jahrzehntealte, etablierte Stundenplanung in Bewegung gesetzt werden.

8.4 Herausforderung: Belastungen fairer verteilen und Benachteiligungen vermeiden

Eine weitere Herausforderung betrifft die sichtbar gewordenen starken Unterschiede zwischen den Lehrkräften in der Belastung durch Arbeitszeit, Tätigkeiten und schulspezifische Anforderungen. Diesem kann auf der zweiten Akteursebene begegnet werden, dem Kollegium bzw. der Schule. Hier wäre in der Praxis zu prüfen, wie Lasten im Kollegium besser verteilt werden können. Wie können beispielsweise diejenigen, die sich über die Maße engagieren, entlastet werden, um eine langfristige Gesundheitsgefährdung zu vermeiden?

Dabei muss berücksichtigt werden, dass die gleichen Arbeitsbedingungen auf verschiedene Personen unterschiedlich wirken. Ein anspruchsvolles Unterfangen. Um Benachteiligungen zu vermeiden und um sicherzustellen, dass alle teilhaben können, ist zu berücksichtigen, dass sich nicht alle in gleicher Weise in den Schulalltag einbringen. Durch ein hohes Arbeitspensum und langen Arbeitszeiten werden Lehrkräfte mit Kind oder häuslicher Pflegeverpflichtung benachteiligt. Zudem haben wir gesehen, dass mit dem Alter nicht nur die Arbeitszeitbelastung zunimmt, sondern auch der Anteil der am stärksten beanspruchenden Tätigkeiten. Spezielle Entlastungen für Ältere würde deren Gesamtbelastung reduzieren.

Die Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster haben deutliche Unterschiede in den subjektiven Voraussetzungen zu Tage gefördert, auf die Rücksicht zu nehmen ist. Es stellt sich die Frage, wie angemessen damit umzugehen ist, dass bei Frauen und Teilzeitkräften ein

höherer Anteil an Risikomustern sichtbar wird. Mit geeigneten Maßnahmen können durch eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen vielleicht auch Potenziale bei Teilzeitkräften gehoben werden. Denn übermäßige Beanspruchungen durch eine (zu) hohe Stundenverpflichtung sind ein sehr häufiges Motiv für die Stundenreduktion.

8.5 Herausforderung: Belastungen reduzieren

Auf der dritten Akteursebene werden Anforderungen an die Schulverwaltung, das Ministerium und die Sozialpartner gestellt, Rahmenbedingungen zu gestalten, die einen attraktiven Beruf in guten, vielfältigen Schulen ermöglichen. Die größte Herausforderung stellt hier die Verbesserung der Arbeitsbedingungen und die Senkung des Belastungsniveaus insgesamt dar. Ohne eine Rücknahme der Menge der Aufgaben und der hohen Arbeitsintensität können hier keine substantiellen Verbesserungen erwartet werden. Hohe Hürden bestehen jedoch in den erheblichen Personalmitteln, die für eine Verbesserung der Qualität der schulischen Bildung aufgewandt werden müssten. Andererseits muss auch die häufige Überschreitung der gesetzlichen Höchstarbeitszeit von 48 Stunden durch Lehrkräfte in der Schulzeit vermieden werden. Generell sprechen auch Gesundheitsgründe dafür, Lehrkräfte in die Lage zu versetzen, *mindestens* diese Grenze einzuhalten. Da es sich häufig um Belastungsspitzen handelt, muss der Frage nachgegangen werden, wie die Aufgaben besser über die Schulwochen verteilt werden können, um Kumulationen zu vermeiden. Zudem wären die Potenziale einer systematischen Aufgabenkritik unter Berücksichtigung besonderer Belastungen zu heben. Da Lehrkräfte an der Belastungsgrenze arbeiten, muss für neue Aufgaben gelten, dass diese nur übertragen werden können, wenn gleichzeitig eine Entlastung gefunden wird. Es besteht auch der Eindruck, dass die mit – neuen wie alten – Anforderungen verbundenen und stark beanspruchenden Dokumentationslasten reduziert werden können. Und nicht zuletzt ist daran zu erinnern, dass die Schulleitungstätigkeit in allen Schulformen als stark beanspruchend erlebt wird. Hier Wege der Entlastung zu finden, könnte vielleicht auch die Leitungspositionen wieder attraktiver machen, so dass nicht nur die Besetzung dieser Position erleichtert wird, sondern auf diesem Wege auch die Chancen einer wertschätzenden Führung und eines guten Schulklimas steigen.

Konflikte mit Schülerinnen/Schülern und Eltern erzeugen besonderen Stress. Wir haben oben bereits darauf hingewiesen, dass sowohl über individuelle Weiterbildung als auch über institutionelle Maßnahmen des Konfliktmanagements und gezielter Unterstützung in Konfliktfällen hier Entlastung geschaffen werden kann. Auf der hier betrachteten strukturel-

len Ebene angesiedelt wären präventive Maßnahmen wie eine Verkleinerung der Klassengrößen. Ebenfalls eine kostenwirksame Maßnahme, wenn sie ernsthaft verfolgt wird, aber vielleicht eine notwendige Voraussetzung, um das System Schule in die Lage zu versetzen, mit gewachsener Vielfalt ihrer Schülerschaft und komplexeren Anforderungen angemessen umzugehen.

8.6 Methodische Limitationen

Die Ergebnisse werden wesentlich durch den Feldzugang bestimmt. Aufgefordert zur Teilnahme wurden ausschließlich Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Arbeitszeitstudie 2015/2016 und damit konnten nur Personen an der Befragung teilnehmen, die in einem Kollegium tätig waren, das sich für eine Teilnahme an der Arbeitszeitstudie entschieden hatte. In diesem Rahmen bestand keine Chance, die Beteiligungszahlen gegenüber der Arbeitszeitstudie zu verbessern. Insbesondere mit Blick auf die nicht-repräsentativen Schulformen Haupt-/Real- und Oberschule, Förderschule sowie Berufsbildende Schule ist dies bedauerlich. Andererseits ist die Beteiligungsquote sehr erfreulich. Da 71 % der Teilnehmer/innen der Arbeitszeitstudie auch an der Arbeitsbelastungsstudie teilgenommen haben, wird insgesamt eine gute Teilnahmequote v.a. in den repräsentativen Schulformen erreicht. Von allen niedersächsischen Lehrkräften haben 3,7 % der Grundschullehrer/innen, 3,9 % von Gymnasiallehrkräften und 4,8 % der Lehrkräfte an Gesamtschulen teilgenommen. Das ermöglicht sehr aussagekräftige Analysen.

Der Feldzugang erfolgte über die Accounts der Arbeitszeitstudie. Somit stand das Thema Arbeitszeit und der politische Konflikt um die Verlängerung der Arbeitszeit in Niedersachsen automatisch im Fokus der Aufmerksamkeit. Die Teilnehmer/innen der Arbeitszeitstudie haben zum Zeitpunkt der Arbeitsbelastungsstudie bereits 10 Monate lang akribisch ihre Arbeitszeiten und Tätigkeiten erfasst und sich intensiv mit ihrer Arbeitszeitbelastung beschäftigt. Sie waren zu dem Zeitpunkt bereits Arbeitszeitexpert/inn/en in eigener Sache. Auch haben sie ihr Engagement vielleicht mit der Hoffnung verbunden, dass sich diese Situation aufgrund der verlässlichen Dokumentation der Ist-Situation verändern könnte. Wir können sicher davon ausgehen, dass das Urteil über die Belastungssituation viel kritischer ausfällt, als es bei einer Teilnehmergruppe ausgefallen wäre, die völlig unvorbereitet mit dem Thema konfrontiert worden wäre. Die Teilnehmer/innen der Arbeitsbelastungsstudie weisen zudem – wie in Kapitel 1.3 im Detail nachgewiesen und diskutiert – in allen Schulformen selbst eine höhere Arbeitszeitbelastung aus, sind also nicht nur Betroffene in Sachen

Arbeitszeit, sondern wohl auch für das Thema Arbeitsbelastung stärker sensibilisiert. Aufgrund des Vergleichs mit der Arbeitszeitstudie wissen wir dies sicher nur für die Arbeitszeitwerte. Aber die sehr großen Unterschiede im Belastungsniveau zu allen Beschäftigten-gruppen, die wir zum Vergleich herangezogen haben, bestätigen diesen Eindruck. Jedoch ist es kein neuer Befund, dass Lehrkräfte ihre Arbeitssituation sehr kritisch und kritischer als die meisten anderen Berufsgruppen beurteilen, wie frühere Ergebnisse zeigen (Fuchs/Trischler 2009⁶⁶).

Auf der anderen Seite ist festzustellen, dass auch die Werte der Arbeitszufriedenheit außergewöhnlich hoch ausfallen – wenn auch durchaus im Einklang zu den in früheren Studien identifizierten Zufriedenheitswerten. In gleicher Weise bleibt der Zusammenhang zwischen Arbeitszufriedenheit und Arbeitsqualität (DGB-Index Gute Arbeit) trotz der Verschiebung der Zufriedenheit ins Positive erhalten und auch alle weiteren statistischen Zusammenhänge, für die Vergleichswerte bekannt sind (z. B. Arbeitsfähigkeit, Arbeitgeberbindung, Vereinbarkeit beruflichen und privates Leben), konnten trotz des deutlich kritischeren Urteils reproduziert werden. Dies spricht trotz gewisser Überzeichnung dafür, dass die inhaltlichen Aussagen in ihren Trends und ihrer inneren Struktur (also der Schwerpunktsetzung und des Verhältnisses der bewerteten Beanspruchungen zueinander) Gültigkeit beanspruchen können.

Wir nutzen bei vielen Auswertungen das gesamte Sample von 2.108 Teilnehmer/inne/n, obwohl eine repräsentative Verteilung im Vergleich zur niedersächsischen Lehrerschaft anhand der Merkmale Region, Einzugsgebiet der Schule, Geschlecht, Alter und Teilzeit nur für die Schulformen Grundschule, Gesamtschulen und Gymnasium kontrolliert werden kann. Allerdings zeigen die Ergebnisse, dass – im Gegensatz zur Arbeitszeitstudie – die Schulformunterschiede für Belastungen oftmals nicht ausschlaggebend sind, sondern sich eher ein Belastungsmuster „Schule“ herauskristallisiert. Beispielsweise gibt es für die Beanspruchung durch Schulleitungstätigkeit keine statistischen Zusammenhänge mit der Schulform. Daher ist es sinnvoll auch die Personen mit Schulleitungstätigkeit aus den nicht-repräsentativen Schulformen einzubeziehen. Wir sehen auch hier keinen Grund, der gegen eine Generalisierbarkeit der Ergebnisse und Trends spricht.

Die Überrepräsentanz von Teilzeitkräften in unserem Sample (siehe Kapitel 1.3) bedeutet, dass diese Lehrkräfte der Belastung weniger lange ausgesetzt sind. Entsprechend müssten

⁶⁶ Wir haben diese Ergebnisse in Kapitel 2 ausgiebig dargestellt und diskutiert.

die Urteile zur Beanspruchung eher geringer ausgeprägt sein. Dieser Effekt mildert also die angesprochene kritische Beurteilung etwas ab, wird sie aber kaum kompensieren.

Eine weitere Limitation ist das Problem, dass wir – wie oben unter Kapitel 8.3. bereits angesprochen – die Gesamtbelastung nicht ausweisen können. Der DGB-Index Gute Arbeit ist nicht als Belastungsmaß konstruiert worden, sondern dient dem Zweck, die Arbeitsqualität aus Sicht der Beschäftigten zu beurteilen. Andererseits führt seine Konstruktion aufgrund des Zusammenspiels von Häufigkeitsbeurteilung und subjektiver Beanspruchung am Ende doch zu einem indirekten Belastungsmaß. Der Index schaut auf einen begrenzten und nicht auf schulspezifische Bedingungen ausgerichteten Ausschnitt der Arbeitswirklichkeit. Dieser wird aber verlässlich und in einer Weise bewertet, die einen Vergleich mit anderen Berufsgruppen ermöglicht. Dies ist ein großer Vorteil.

Anhand unseres Modells haben wir vier Belastungsthemen nebeneinandergestellt: Arbeitsbedingungen nach dem DGB-Index Gute Arbeit, schulische Tätigkeiten, schulspezifische Anforderungen und die Arbeitszeitbelastung. Hier fehlt ein Instrumentarium, das eine vergleichende Bewertung der identifizierten Beanspruchungen erlauben würde. Eine Lösung könnte sein, dass mit bekannten Skalen gearbeitet wird, deren Wirkung auf psychische Gesundheit bekannt sind, und durch Vergleichsgruppen das Belastungsniveau zu kalibrieren. Aber auch bei dieser Vorgehensweise, wie sie im Rahmen der Gefährdungsbeurteilung Psychische Belastung in Baden-Württemberg vorgenommen wurde (Nübling u. a. 2012), bleibt die Frage offen, ob sie wirklich die Gesamtbelastung misst oder nicht doch auch einen ähnlich willkürlich gewählten Ausschnitt der Realität wie beispielsweise der DGB-Index. Darüber hinaus bestehen schulspezifische Wechselwirkungen und Gesamtzusammenhänge, die bei einem solchen Herangehen aus dem Blick geraten würden. Am Ende führt diese Überlegung dazu, sich auf ein Belastungsmaß zur Messung zu verständigen, wissend, dass eine „Gesamtbelastung“ aufgrund der Vielfalt möglicher und begründbarer Belastungsfaktoren nicht begründbar sein wird (Stiller 2015).

Bei den vielfältigen und zugegebenermaßen bislang nicht integrierten Ansätzen der Belastungsforschung, die wir bemüht haben, haben wir jeweils begründet, welche Erkenntnisse zum Einfluss auf Arbeitszufriedenheit, psychische Gesundheit und Krankheitsrisiko bestehen. Aufgrund dessen und im interpretativen Zusammenführen der verschiedenen Ergebnisse kommen wir am Ende doch zu vertretbaren Entscheidungen hinsichtlich der Priorisierung und Gewichtung von Belastungsfaktoren in einer ersten Näherung.

Keine Limitation sehen wir darin, dass wir Belastung und Beanspruchung durch die subjektive Einschätzung der Lehrkräfte bewerten lassen. Dies ist wie in Kapitel 1.1 näher begründet nicht nur „State of the Art“, sondern auch unvermeidbar, da für die meisten psychischen Einflussfaktoren eine objektive Belastung nicht messbar ist. Da wir den Auftrag hatten, den Ist-Zustand der psychischen Belastung von Lehrkräften zu ermitteln, sehen wir es nicht als Einschränkung, dass wir keine kausalen Aussagen zwischen Ursache und Wirkung treffen können. Dies wäre auch nur für einen sehr begrenzten Ausschnitt der Wirklichkeit möglich gewesen und hätte eine Experimentalsituation erforderlich gemacht.

8.7 Schlussbemerkung

Seit Jahrzehnten werden immer neue Analysen und Studien vorgelegt, die Handlungsbedarf in den Schulen und bei der Gestaltung der Arbeitsbedingungen von Lehrerinnen und Lehrern aufzeigen. Unsere Untersuchung zu niedersächsischen Lehrkräften im Jahre 2016 bestätigt nur frühere Befunde, aktualisiert sie und schreibt sie fort. Die Fakten liegen auf dem Tisch, nun gilt es etwas daraus zu machen, um die Arbeitssituation der Lehrkräfte und damit auch die Qualität der schulischen Bildung zu verbessern.

Nicht zufällig haben wir die Ergebniszusammenfassung nach den drei Akteursebenen gegliedert: Wir wollen damit ausdrücklich darauf hinweisen, dass es gar nichts nützt, mit dem Zeigefinger auf die zu langsam voranschreitenden politischen Akteure zu zeigen und darauf zu verweisen, dass die Rahmenbedingungen (mal wieder) nicht stimmen. Hoffen wir, dass die ersten Bewegungen auf dieser Ebene Früchte tragen. Nicht übersehen werden sollte, um im Bilde zu bleiben, dass mindestens drei Finger auch auf einen selbst zeigen: auf die einzelne Lehrkraft, auf die Kollegien und die Schulleitung, die ihren Arbeitsalltag als Team gestalten – aber auch auf die Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern. Das System Schule wird durch Engagement auf verschiedenen Akteursebenen gestaltet, deren Herausforderungen wir nur angedeutet haben. Ein gewisser Voluntarismus täte gut, um gesunde Arbeitsbedingungen und eine gute Schule für alle zu gestalten.

9 Literatur

- Abujatum, Millaray/Arold, Helga/Knispel, Katharine/Rudolf, Susanne/Schaarschmidt, Uwe (2007): Intervention durch Training und Beratung, in: Uwe Schaarschmidt/Ulf Kieschke (Hrsg.), *Gerüstet für den Schulalltag: psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim [u.a.]: Beltz, S.117–156.
- Bannai, Akira/Tamakoshi, Akiko (2014): The association between long working hours and health: A systematic review of epistemological evidence, in: *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health* 40 (1), S. 5–18.
- BAuA (Hrsg.) (2014): *Gefährdungsbeurteilung psychischer Belastungen*, Berlin: Erich Schmidt.
- BMAS (2015): *Arbeit weiter denken. Grünbuch Arbeiten 4.0*, Berlin: Bundesminister für Arbeit und Soziales.
- BMFSJ (2010): *Familienfreundlichkeit - Erfolgsfaktor für Arbeitgeberattraktivität*, Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Brandl, Sebastian/Stelzl, Bernhard (2013): *Arbeitsbedingungen und Belastungen im öffentlichen Dienst. Ein Überblick zum Forschungsstand und Forschungsbedarf*, Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Brenke, Karl (2015): Die große Mehrzahl der Beschäftigten in Deutschland ist mit ihrer Arbeit zufrieden, in: *DIW Wochenbericht* 32 + 33, S. 715–722.
- Brenscheid, Frank/Beermann, Beate (2012): Gesundheitliche und psychosoziale Auswirkung der Arbeitszeit, in: Andrea Lohmann-Haislah/Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (Hrsg.), *Stressreport Deutschland 2012: Psychische Anforderungen, Ressourcen und Befinden*. Dortmund; Berlin; Dresden: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, S.113–122.
- Bruggemann, Agnes/Groskurth, Peter/Ulich, Eberhard (1975): *Arbeitszufriedenheit*, Stuttgart, Wien: Huber.
- Conrads, Ralph/Ebert, Andreas/Kistler, Ernst (2007): *Arbeitsfähigkeit bis zur Rente. Ein Bericht auf Basis der Erhebung zum DGB-Index Gute Arbeit 2007.*, Stattbergen: INI-FES.
- DAK-Gesundheit, Unfallkasse NRW (Hrsg.) (2012): *Handbuch Lehrergesundheit - Impulse für die Entwicklung guter gesunder Schulen*, Köln: Carl Link.
- DGB-Index Gute Arbeit (verschiedene Jahrgänge): *Ergebnisse der jährlich erhobenen bundesweiten Repräsentativumfrage zum DGB-Index Gute Arbeit (2007-2016)*, zum Teil unveröffentlicht, zum Teil eigene Berechnungen
- DGB-Index Gute Arbeit (2012): *Arbeitshetze, Arbeitsintensivierung, Entgrenzung. Ergebnisse der Repräsentativumfrage 2011*, Berlin: DGB-Index Gute Arbeit GmbH.
- DGB Index Gute Arbeit (2013): *Arbeitsfähig bis zur Rente? DGB-Index Gute Arbeit - Der Report, Ergebnisse der Repräsentativumfrage 2012*, Berlin: Institut DGB-Index Gute Arbeit.
- DGB-Index Gute Arbeit (2015): *Gute Arbeit und Unternehmensbindung. Wie die Beschäftigten im Dienstleistungssektor den Zusammenhang beurteilen*, Berlin: ver.di - Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft.

- van Dick, Rolf/Wagner, Ulrich (2001): Der AVEM im Lehrerberuf: Eine Validierungsstudie, in: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie 22 (4), S. 267–278.
- Eurofound (2016): Sixth European Working Conditions Survey – Overview report, Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Eurofound and EU_OSHA (2014): Psychosocial risks in Europa. Prevalence and strategies for prevention., Luxembourg: European Union.
- Fuchs, Tatjana (2006): Was ist gute Arbeit? Anforderungen aus der Sicht von Erwerbstätigen; Konzeption und Auswertung einer repräsentativen Untersuchung 2. Aufl., Bremerhaven: Wirtschaftsverl. NW - Verl. für neue Wissenschaft.
- Fuchs, Tatjana (2007): DGB-Index Gute Arbeit 2007. Arbeitsqualität aus Sicht von Beschäftigten. Erste Ergebnisse der DGB-Berichterstattung Index „Gute Arbeit“, Stadtbergen: INIFES.
- Fuchs, Tatjana (2009): Der DGB-Index Gute Arbeit, in: Ernst Kistler/Frank Mußmann (Hrsg.), Arbeitsgestaltung als Zukunftsaufgabe: die Qualität der Arbeit. Hamburg: VSA-Verl, S.186–222.
- Fuchs, Tatjana/Trischler, Falko (2009): Arbeitsqualität aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. Ergebnisse aus der Erhebung zum DGB-Index Gute Arbeit, Stadtbergen: INIFES.
- Gehrmann, Axel (2003): Der professionelle Lehrer: Muster der Begründung - empirische Rekonstruktion, Opladen: Leske Budrich.
- Gross, Werner (2012): Work-Life-Balance, in: Bernhard Badura/Antje Ducki/Helmut Schröder/Joachim Klose/Markus Meyer (Hrsg.), Fehlzeiten-Report 2012. Gesundheit in der flexiblen Arbeitswelt: Chancen nutzen - Risiken minimieren. Berlin: Springer, S.147–156.
- Holler, Markus/Krüger, Thomas/Mußmann, Frank (2014): Die Weiterentwicklung des DGB-Index Gute Arbeit, in: Zeitschrift für Arbeitswissenschaft 68, S. 163–174.
- Joiko, Karin/Schmauder, Martin/Wolff, Gertrud (2010): Psychische Belastung und Beanspruchung im Berufsleben: erkennen - gestalten 5. Aufl., Dortmund: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin.
- Junghanns, Gisa/Morschhäuser, Martina/Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin/Junghanns, Gisa/Morschhäuser, Martina (Hrsg.) (2013): Psychische Belastung bei Wissens- und Dienstleistungsarbeit - eine Einführung, in: Immer schneller, immer mehr: psychische Belastung bei Wissens- und Dienstleistungsarbeit ; [Veranstaltung]. Wiesbaden: Springer VS, S.9–16.
- Kistler, Ernst (2008): Alternsgerechte Erwerbsarbeit, Düsseldorf: Hans Böckler Stiftung.
- Kistler, Ernst/Trischler, Falko/Bäcker, Gerhard (2009): Rente mit 67 - für viele Beschäftigte unerreichbar!, Berlin: DGB.
- Klusmann, Uta/Kunter, Mareike/Trautwein, Ulrich/Baumert, Jürgen (2006): Lehrerbelastrung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 20 (3), S. 161–173.
- Klusmann, Uta (2011): Allgemeine berufliche Motivation und Selbstregulation. In: Kunter, M.; Baumert, J. ; Blum, W.; Klusmann, U.; Krauss, S.; Neubrand, M. (Hrsg.): Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, S. 233-294, Münster, Waxmann

- Krause, Andreas/Dorsemagen, Cosima/Meder, Lilian (2013): Messung psychischer Belastungen im Unterricht mit RHIA-Unterricht, in: Martin Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: Springer VS, S.99–116.
- Krause, Andreas/Dorsemagen, Cosima/Stadlinger, Jörg/Baeriswyl, Sophie (2012): Indirekte Steuerung und interessierte Selbstgefährdung: Ergebnisse aus Befragungen und Fallstudien. Konsequenzen für das Betriebliche Gesundheitsmanagement, in: Bernhard Badura/Antje Ducki/Helmut Schröder/Joachim Klose/Markus Meyer (Hrsg.), *Fehlzeiten-Report 2012. Gesundheit in der flexiblen Arbeitswelt: Chancen nutzen - Risiken minimieren*. Berlin, Heidelberg: Springer, S.191–202.
- Laux, Anna/Ksienzyk-Kreuziger, Bianca/Kieschke, Ulf (2007): Unterstützung von Führungsarbeit und Teamentwicklung in der Schule, in: Uwe Schaarschmidt/Ulf Kieschke (Hrsg.), *Gerüstet für den Schulalltag: psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim [u.a.]: Beltz, S.93–157.
- Lee, Sang-Heon/McCann, Deirdre M./Messenger, Jon C. (2007): *Working time around the world: trends in working hours, laws and policies in a global comparative perspective*, London ; New York : Geneva: Routledge ; ILO.
- Lehr, Dirk/Koch, Stefan/Hillert, Andreas (2013): Stress-Bewältigungstrainings. Das Präventionsprogramm AGIL „Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf“ als Beispiel eines Stress-Bewältigungs-Trainings für Lererinnen und Lehrer, in: Martin Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: Springer VS, S.251–272.
- Meyer, Moritz/Eckloff, Tilman/van Quaquebeke, Niels (2009): *Was Schüler sagen wie Lehrer Respekt verdienen oder verlieren können*, Hamburg: Respect Research Group.
- Müller-Limmroth, Wolf (1980): *Arbeitszeit - Arbeitsbelastung im Lehrerberuf: eine arbeitsphysiologische Bewertung der Belastung der Pädagogen unter Berücksichtigung der Lehrerarbeitszeit*, Frankfurt.
- Mußmann, Frank/Riethmüller, Martin/Hardwig, Thomas (2016): *Niedersächsische Arbeitszeitstudie - Lehrkräfte an öffentlichen Schulen 2015 / 2016. Ergebnisbericht*, Göttingen: Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften.
- Niedersächsischer Landtag (2014): *Stenografischer Bericht*. 48. Sitzung, Hannover, den 23. Oktober 2014
- Nübling, Matthias/Stöbl, Ulrich/Hasselhorn, Hans-Martin/Michaelis, Martina/Hofmann, Freidrich (2005): *Methoden Analyse psychische Belastungen. Erprobung eines Messinstruments (COPSOQ)*., Bremerhaven: Wirtschaftsverl. NW - Verl. für neue Wissenschaft.
- Nübling, Matthias/Vornstein, Martin/Haug, Ariane/Nübling, Thomas (2012): *Personenbezogene Gefährdungsbeurteilung an öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg - Erhebung psychosozialer Faktoren bei der Arbeit*, Freiburg: Freiburger Forschungsstelle für Arbeits- und Sozialmedizin.
- Peters, Klaus (2011): Indirekte Steuerung und interessierte Selbstgefährdung. Eine 180-Grad-Wende bei der betrieblichen Gesundheitsförderung, in: Nick Kratzer/Wolfgang Dunkel/Karina Becker/Stefan Hinrichs (Hrsg.), *Arbeit und Gesundheit im Konflikt: Analysen und Ansätze für ein partizipatives Gesundheitsmanagement*. Berlin: Edition Sigma, S.105–122.

- Prümper, J./Becker, M. (2011): Freundliches und respektvolles Führungsverhalten und die Arbeitsfähigkeit von Beschäftigten., in: Bernhard Badura/Antje Ducki/Helmut Schröder/Joachim Klose/K. Macco (Hrsg.), Fehlzeiten-Report 2011: Führung und Gesundheit. Zahlen, Daten, Analysen aus allen Branchen der Wirtschaft. Berlin, Heidelberg: Springer.
- van Quaquebeke, Niels/Zenker, Sebastian/Eckloff, Tilman (2009): Find out how much it means to me! The importance of interpersonal respect in work values compared to perceived organizational Practice, in: Journal of Business Ethics 89 (3).
- Quereinsteigen (Webseite): www.quer-einstieg.de/beruf/lehramt/niedersachsen/
- Rohmert, Walter/Rutenfranz, Josef (1975): Arbeitswissenschaftliche Beurteilung der Belastung und Beanspruchung an unterschiedlichen industriellen Arbeitsplätzen, Bonn: Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung.
- Rothland, Martin (2013a): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf und die Modellierung professioneller Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern, in: Martin Rothland (Hrsg.), Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: Springer VS, S.2–20.
- Rothland, Martin (2013b): Beruf: Lehrer/Lehrerin - Arbeitsplatz:Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation, in: Martin Rothland (Hrsg.), Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: Springer VS, S.21–39.
- Rothland, Martin (2013c): Soziale Unterstützung. Bedeutung und Bedingungen im Lehrerberuf, in: Martin Rothland (Hrsg.), Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: Springer VS, S.231–250.
- Rutenfranz, Joseph/Graf, Otto (1963): Zur Frage der zeitlichen Belastung von Lehrkräften, Köln [u.a.]: Westdt. Verl.
- Schaarschmidt, Uwe (Hrsg.) (2005): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes, Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- Schaarschmidt, Uwe/Fischer, Andreas W. (2013): AVEM Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster. Manual, Frankfurt a.M.: Pearson.
- Schaarschmidt, Uwe/Fischer, Andreas W./Sieland, Bernhard/Rahm, Tobias/Tarnowski, Torsten (2007): Die Arbeitszeit von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse und Vorschläge der Projektgruppe QuAGiS zur Entwicklung eines zukunftsfähigen Arbeitszeitmodells., Wampersdorf, Lüneburg: QuAGiS.
- Schaarschmidt, Uwe/Kieschke, Ulf (2007a): Einführung und Überblick, in: Uwe Schaarschmidt/Ulf Kieschke (Hrsg.), Gerüstet für den Schulalltag: psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim [u.a.]: Beltz, S.17–43.
- Schaarschmidt, Uwe/Kieschke, Ulf (Hrsg.) (2007b): Gerüstet für den Schulalltag: psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer, Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Schaarschmidt, Uwe/Kieschke, Ulf (2013): Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie, in: Martin Rothland (Hrsg.), Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: Springer VS, S.81–99.

- Schult, Johannes/Münzer-Schrobildgen, Manuela/Sparfeldt, Jörn R. (2014): Belastet, aber hochzufrieden? Arbeitsbelastung von Lehrkräften im Quer- und Längsschnitt, in: Zeitschrift für Gesundheitspsychologie 22 (2), S. 61–65.
- Stilijanow, Ulrike (2012): Führung und Gesundheit, in: Andrea Lohmann-Haislah/Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (Hrsg.), Stressreport Deutschland 2012: Psychische Anforderungen, Ressourcen und Befinden. Dortmund; Berlin; Dresden: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, S.113–122.
- Stilijanow, Ulrike/Bock, Petra (2013): Keine Zeit für gesunde Führung? Befunde und Perspektiven aus Forschung und Beratungspraxis, in: Gisa Junghanns/Martina Morschhäuser/Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (Hrsg.), Immer schneller, immer mehr: psychische Belastung bei Wissens- und Dienstleistungsarbeit. Wiesbaden: Springer VS, S.145–164.
- Stiller, Michael (2015): Belastungen, Ressourcen und Beanspruchungen bei Lehrkräften, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Storch, Maja/Krause, Frank/Küttel, Yvonne (2013): Ressourcenorientiertes Selbstmanagement für Lehrkräfte. Das Zürcher Ressourcen Modell ZRM, in: Martin Rothland (Hrsg.), Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: Springer VS, S.273–288.
- Tucker, Philip/Folkard, Simon (2012): Working time, health and safety: a research synthesis paper, Geneva: International Labour Office.
- Ulich, Eberhard (2011): Arbeitspsychologie 7., neu überarb. erw. Aufl., Zürich: vdf.
- uz bonn (2016): DGB-Index 2016: Gute Arbeit aus Arbeitnehmersicht. Tabellenband (unveröffentlicht, intern), Bonn: Umfragzentrum Bonn.
- Virnich, Katharina (2006): Untersuchung zur Arbeitsbelastung und psychischen Gesundheit von Lehrern. Drei katholische und sieben staatliche Schulen im Vergleich, Freiburg: Albert-Ludwig-Universität.
- Wendsche, Johannes/Lohmann-Haislah, Andrea (2016): Psychische Gesundheit in der Arbeitswelt. Pausen, Dortmund; Berlin; Dresden: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin.
- WHO (2014/1948): Verfassung der Weltgesundheitsorganisation, unterzeichnet in New York am 22. Juli 1946 in der deutschsprachigen Übersetzung des schweizerischen Bundesrates mit Stand vom 8. Mai 2014. Aufgerufen am 30.11.2016 <https://www.admin.ch/ch/d/sr/i8/0.810.1.de.pdf>
- Wirtz, Anna (2010): Gesundheitliche und soziale Auswirkungen langer Arbeitszeiten, Dortmund; Berlin; Dresden: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin.
- Wöhrmann, Anne Marit (2016): Psychische Gesundheit in der Arbeitswelt. Work-Life-Balance, Dortmund; Berlin; Dresden: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, abrufbar unter: <https://doi.org/10.21934/baua:bericht20160713/3f>, letzter Zugriff am 1.11.2016.
- Wöhrmann, Anne Marit/Gerstenberg, Susanne/Hünefeld, Lena/Pund, Franziska/Reeske-Behrens, Anna/Brenscheidt, Frank/Beermann, Beate (2016): Arbeitszeitreport Deutschland 2016, Dortmund; Berlin; Dresden: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin.

10 Anhang

10.1 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Konzept von Belastung und Beanspruchung	12
Abbildung 2:	Modell von Belastung und Beanspruchung	13
Abbildung 3:	Logik der Fragestellung des Teilindex Belastungen	18
Abbildung 4:	Ermittlung des Werts des Teilindex Belastung	18
Abbildung 5:	Logik der Fragestellung des Teilindex Ressourcen	19
Abbildung 6:	Ermittlung des Werts des Teilindex Ressourcen	20
Abbildung 7:	Erläuterung der Skala des DGB-Index „Gute Arbeit“	21
Abbildung 8:	Referenzprofile der AVEM-Muster (nach Schaarschmidt 2005, S. 25)	24
Abbildung 9:	Vergleich der sicheren, akzentuierten und tendenziellen AVEM-Musterzuordnung	25
Abbildung 10:	Stichprobenbeschreibung der Arbeitsbelastungsstudie im Vergleich mit der Arbeitszeitstudie	27
Abbildung 11:	Stichprobenbeschreibung der Daten aus der Arbeitsbelastungsstudie	28
Abbildung 12:	Bewertung der Arbeitsbedingungen	34
Abbildung 13:	Bewertung der Arbeitsbedingungen, differenziert nach Schulformen	35
Abbildung 14:	Modell der Arbeitszufriedenheit, Vereinfachte Darstellung (in Anlehnung an Fuchs 2006, S. 59)	37
Abbildung 15:	Arbeitszufriedenheit im Vergleich	40
Abbildung 16:	Positive Arbeitseemotionen bei Lehrkräften	41
Abbildung 17:	Zusammenhang von Arbeitsbedingungen und Arbeitszufriedenheit bei Lehrkräften	42
Abbildung 18:	Zusammenhang von Arbeitsbedingungen und Arbeitszufriedenheit – Lehrkräfte im Vergleich mit Wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen	43
Abbildung 19:	Negative Arbeitseemotionen bei Lehrkräften	45
Abbildung 20:	Beurteilung der langfristigen Arbeitsfähigkeit	46
Abbildung 21:	Arbeitsfähigkeit und Arbeitsbedingungen	47
Abbildung 22:	Risikomuster im Vergleich der Berufsgruppen	48
Abbildung 23:	Work-Life-Balance im Vergleich	49
Abbildung 24:	Zusammenhang von Arbeitsbedingungen und Work-Life-Balance	50
Abbildung 25:	Verbundenheit mit dem Arbeitgeber im Vergleich	52
Abbildung 26:	Verbundenheit mit dem Arbeitgeber und Bewertung der Arbeitsbedingungen	52
Abbildung 27:	Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte in Niedersachsen nach dem DGB-Index Gute Arbeit im Vergleich mit der Branche Erziehung und Unterricht	56

Abbildung 28:	Häufigkeitsverteilung der Lehrkräfte in Niedersachsen im Kriterium Sinn der Arbeit - Indexwert: 85 Punkte	58
Abbildung 29:	Häufigkeitsverteilung und Beanspruchungen der Lehrkräfte in Niedersachsen im Kriterium Entwicklungsmöglichkeiten - Indexwert: 65 Punkte	59
Abbildung 30:	Häufigkeitsverteilung und Beanspruchungen der Lehrkräfte in Niedersachsen im Kriterium Betriebskultur - Indexwert: 61 Punkte	60
Abbildung 31:	Häufigkeitsverteilung und Beanspruchungen der Lehrkräfte in Niedersachsen im Kriterium Gestaltungsmöglichkeiten - Indexwert: 50 Punkte	61
Abbildung 32:	Häufigkeitsverteilung und Beanspruchungen der Lehrkräfte in Niedersachsen im Kriterium Arbeitszeitlage - Indexwert: 26 Punkte	62
Abbildung 33:	Häufigkeitsverteilung und Beanspruchungen der Lehrkräfte in Niedersachsen im Kriterium Arbeitsintensität - Indexwert: 18 Punkte	63
Abbildung 34:	Häufigkeitsverteilung und Beanspruchungen der Lehrkräfte in Niedersachsen im Kriterium Körperliche Anforderungen - Indexwert: 39 Punkte	64
Abbildung 35:	Häufigkeitsverteilung und Beanspruchungen der Lehrkräfte in Niedersachsen im Kriterium Emotionale Anforderungen - Indexwert: 25 Punkte	65
Abbildung 36:	Häufigkeitsverteilung und Beanspruchungen der Lehrkräfte in Niedersachsen im Kriterium Einkommen - Indexwert: 63 Punkte	66
Abbildung 37:	Häufigkeitsverteilung und Beanspruchungen der Lehrkräfte in Niedersachsen im Kriterium Betriebliche Sozialleistungen - Indexwert: 35 Punkte.....	67
Abbildung 38:	Häufigkeitsverteilung und Beanspruchungen der Lehrkräfte in Niedersachsen im Kriterium Beschäftigungssicherheit - Indexwert: 80 Punkte	68
Abbildung 39:	Arbeitsbedingungen niedersächsischer Lehrkräfte der Schulform Grundschule.....	69
Abbildung 40:	Arbeitsbedingungen niedersächsischer Lehrkräfte der Schulformen Integrierte / Kooperative Gesamtschule	70
Abbildung 41:	Arbeitsbedingungen niedersächsischer Lehrkräfte der Schulform Gymnasium	71
Abbildung 42:	Arbeitsbedingungen niedersächsischer Lehrkräfte der Schulformen Haupt-, Real- oder Oberschule	72
Abbildung 43:	Arbeitsbedingungen niedersächsischer Lehrkräfte der Schulform Förderschule	73
Abbildung 44:	Arbeitsbedingungen niedersächsischer Lehrkräfte der Schulform Berufsbildende Schule (BBS).....	74
Abbildung 45:	Tätigkeiten einer Durchschnittswoche nach Schulformen in Stunden	80
Abbildung 46:	Tätigkeiten einer Durchschnittswoche nach Schulformen, normiert auf 100%	81
Abbildung 47:	Häufigkeit und Beanspruchung der Unterrichtszeit pro Schulform	83
Abbildung 48:	Häufigkeit und Beanspruchung der Tätigkeit Abschlussprüfungen pro Schulform.....	87

Abbildung 49: Häufigkeit und Beanspruchung der Tätigkeit Schulleitungsfunktionen pro Schulformen.....	89
Abbildung 50: Zusammensetzung der Beanspruchung der Schulleitungstätigkeit	90
Abbildung 51: Häufigkeit und Beanspruchung der Tätigkeit Korrekturzeiten pro Schulform	91
Abbildung 52: Häufigkeit und Beanspruchung der Tätigkeiten Fördergutachten und Feststellungsverfahren pro Schulform	92
Abbildung 53: Häufigkeit und Beanspruchung der Tätigkeit Konferenzen/Sitzungen pro Schulform.....	94
Abbildung 54: Häufigkeit und Beanspruchung der Tätigkeit Fahrten/Veranstaltungen mit Übernachtung pro Schulform	95
Abbildung 55: Häufigkeit und Beanspruchung der Tätigkeit Unterrichtsvor- und Nachbereitung pro Schulform	96
Abbildung 56: Häufigkeit und Beanspruchung der Tätigkeit Pädagogische Kommunikation pro Schulform	97
Abbildung 57: Häufigkeit und Beanspruchung der Tätigkeit Funktionsarbeit pro Schulform	98
Abbildung 58: Durchschnittswoche der Schulform Grundschule, differenziert nach Altersgruppen	103
Abbildung 59: Durchschnittswoche der Schulform Grundschule, differenziert nach Altersgruppen; hervorgehoben sind die beanspruchendsten Tätigkeiten..	104
Abbildung 60: Vergleich der Arbeitszeiten IST und SOLL für die Klasse Funktionen (Funktionsarbeit und Schulleitungsfunktionen)	105
Abbildung 61: Durchschnittswoche der Schulformen Gesamtschule und Gymnasium differenziert nach Altersgruppen	107
Abbildung 62: Durchschnittswoche der Schulformen Gesamtschule und Gymnasium, differenziert nach Altersgruppen, hervorgehoben sind die beanspruchendsten Tätigkeiten	108
Abbildung 63: Durchschnittswoche der Schulformen Gesamtschule und Gymnasium im Vergleich, differenziert nach Altersgruppen.....	109
Abbildung 64: Beanspruchung von Lehrkräften im Zusammenhang mit Erholungsmöglichkeiten durch Schulpausen.....	119
Abbildung 65: Beanspruchung von Lehrkräften im Zusammenhang mit Ganztagesangeboten	120
Abbildung 66: Beanspruchung von Lehrkräften im Zusammenhang mit der inklusiven Schule	121
Abbildung 67: Beanspruchung von Lehrkräften durch zusätzliche Tätigkeiten.....	123
Abbildung 68: Beanspruchung von Lehrkräften durch Interaktion mit Schüler/inne/n und Eltern.....	124
Abbildung 69: Beanspruchung durch fehlende Unterstützung der Kolleg/inn/en	128
Abbildung 70: Beanspruchung durch fehlende Kollegialität.....	129

Abbildung 71: Beanspruchung durch fehlende Wertschätzung von Vorgesetzten	130
Abbildung 72: Beanspruchung durch Meinungsklima	131
Abbildung 73: Beanspruchung durch herablassendes und respektloses Verhalten differenziert nach sozialen Gruppen	132
Abbildung 74: Beanspruchung durch herablassendes und respektloses Verhalten durch Eltern differenziert nach Schulformen	134
Abbildung 75: Beanspruchung durch Konflikte und Streitigkeiten mit Schülern oder Eltern	135
Abbildung 76: Zusammenhang von Wochenarbeitszeit und wahrgenommener Beanspruchung	142
Abbildung 77: Beanspruchung durch lange Arbeitszeiten nach Schulformen.....	145
Abbildung 78: Zusammenhang der Wochenarbeitszeit und der wahrgenommenen Beanspruchung differenziert nach der Angabe „Kind unter 16 Jahre im Haushalt“	146
Abbildung 79: Zusammenhang der Wochenarbeitszeit und der wahrgenommenen Beanspruchung differenziert nach der Frage bezüglich häuslicher Pflegeverpflichtungen.....	147
Abbildung 80: Übersicht der Anteile der Wochenarbeitszeit der drei Tätigkeitsklassen Unterricht, Funktionen und Weitere Tätigkeiten der repräsentativen Schulformen.....	149
Abbildung 81: Zusammenhang von Ressourcenverfügbarkeit und dem Anteil „Weitere Tätigkeiten“, differenziert nach dem Tariftundensollfaktor	151
Abbildung 82: Zusammenhang der Bewertung der Work-Life-Balance und der wöchentlichen Arbeitszeit, differenziert nach der Frage „Kind unter 16 Jahren im Haushalt“	154
Abbildung 83: Bewertung der Belastung durch fehlende Rücksichtnahme auf die Work-Life- Balance.....	156
Abbildung 84: Musterzuordnung der niedersächsischen Lehrkräfte im Vergleich.....	163
Abbildung 85: Zusammenhang Beschwerden und AVEM-Muster.....	164
Abbildung 86: Zusammenhang Krankheitstage und AVEM-Muster	165
Abbildung 87: Zusammenhang Präsentismus und AVEM-Muster	166
Abbildung 88: Verteilung der Verhaltens- und Erlebensmuster nach Altersgruppen	167
Abbildung 89: Geschlecht / Beschäftigungsumfang nach AVEM-Mustern.....	169
Abbildung 90: Kriterien der AVEM-Musterzuordnung.....	170
Abbildung 91: Arbeitszeitverlauf nach AVEM-Mustern	171
Abbildung 92: Arbeitszeitverlauf „Muster Gesundheit“	172
Abbildung 93: Arbeitszeitverlauf „Muster Schonung“	172
Abbildung 94: Arbeitszeitverlauf „Risikomuster A“	173
Abbildung 95: Arbeitszeitverlauf „Risikomuster B“	173

Abbildung 96: Durchschnittswochen nach AVEM-Mustern, absolut.....	174
Abbildung 97: Durchschnittswoche nach AVEM-Mustern, relativ.....	175

10.2 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Einzelfragen des Teilindex Belastungen	19
Tabelle 2: Einzelfragen des Teilindex Ressourcen.....	20
Tabelle 3: Einzelfragen des Teilindex Einkommen und Sicherheit.....	21
Tabelle 4: AVEM-Mustercharakteristika	23
Tabelle 5: Vergleich der Durchschnittswochen der Arbeitsbelastungsstudie und der Arbeitszeitstudie	29
Tabelle 6: Indexwerte nach Formaler Qualifikation 2016 (Eigene Auswertung)	32
Tabelle 7: Stärkste Beanspruchungen aus Arbeitsbedingungen.....	76
Tabelle 8: Die wichtigsten 10 Tätigkeiten nach Beanspruchung.....	84
Tabelle 9: Häufigkeiten von pädagogischer Kommunikation in allen Schulformen.....	86
Tabelle 10: Häufigkeiten von Korrekturzeit in allen Schulformen	86
Tabelle 11: Häufigkeiten von Abschlussprüfungen in allen Schulformen	86
Tabelle 12: Beanspruchendsten Tätigkeiten der Schulform Grundschule	99
Tabelle 13: Beanspruchendsten Tätigkeiten der Schulform Förderschule	100
Tabelle 14: Tätigkeiten der Schulform Haupt-, Real- und Oberschule.....	100
Tabelle 15: Beanspruchendsten Tätigkeiten der Schulform Gymnasium	100
Tabelle 16: Beanspruchendsten Tätigkeiten der Schulform Gesamtschulen	101
Tabelle 17: Beanspruchendsten Tätigkeiten der Schulform Berufsbildende Schule	101
Tabelle 18: Beanspruchendsten Tätigkeiten der Schulform Grundschule differenziert nach Altersgruppen	106
Tabelle 19: Beanspruchendsten Tätigkeiten der Schulformen Gesamtschule und Gymnasium, differenziert nach Altersgruppen	110
Tabelle 20: Teilindex Belastungen nach Alter (Grundschule)	111
Tabelle 21: Teilindex Belastungen nach Alter (Gymnasium).....	111
Tabelle 22: Teilindex Belastungen nach Alter (Gesamtschulen)	112
Tabelle 23: Die stärksten Beanspruchungen aus schulischen Tätigkeiten.....	114
Tabelle 24: Bewertung des Schulklimas, prozentual und absolut, differenziert nach Schulformen.....	126
Tabelle 25: Die stärksten Beanspruchungen aus schulspezifischen Anforderungen.....	136
Tabelle 26: Kurzcharakteristik der AVEM Muster	161
Tabelle 27: Beanspruchungen Arbeitsbedingungen	184

Tabelle 28:	Beanspruchungen aus schulischen Tätigkeiten	185
Tabelle 29:	Beanspruchungen aus schulspezifischen Anforderungen	185
Tabelle 30:	Beanspruchungen aus Arbeitsbedingungen (Betroffene, Mittelwerte, Standardabweichungen)	205
Tabelle 31:	Beanspruchungen aus schulischen Tätigkeiten (Betroffene, Mittelwerte, Standardabweichungen)	206
Tabelle 32:	Beanspruchungen aus schulspezifischen Anforderungen (Betroffene, Mittelwerte, Standardabweichungen)	207

10.3 Tabellen der stärksten Beanspruchungen (mit Standardabweichungen)

Tabelle 30: Beanspruchungen aus Arbeitsbedingungen (Betroffene, Mittelwerte, Standardabweichungen)

Beanspruchung aus Arbeitsbedingungen

Rang	Anforderung	Total			Grundschule			IGS/KGS			Gymnasium			Haupt-/Real-/Oberschule			Förder-schule			Berufsb. Schule		
		n = 2108			n = 749			n = 396			n = 654			n = 138			n = 72			n = 99		
		Betr.	MW	SD	Betr.	MW	SD	Betr.	MW	SD	Betr.	MW	SD	MW	Betr.	SD	Betr.	MW	SD	MW	Betr.	SD
1	Zeitdruck	2104	3,5	0,65	749	3,6	0,594	396	3,4	0,95	652	3,5	0,67	137	3,4	0,711	72	3,2	0,79	98	3,3	0,73
2	Arbeit am Wochenende	2107	3,3	0,74	748	3,3	0,743	396	3,2	0,71	654	3,3	0,71	138	3,1	0,749	72	2,9	0,83	99	3,2	0,76
3	Zwang zu Abstrichen bei der Qualität	2090	3,2	0,71	747	3,4	0,697	393	3,2	0,70	646	3,2	0,73	135	3,2	0,657	71	3,0	0,73	98	3,1	0,69
4	Lärm	2054	3,2	0,77	735	3,4	0,703	391	3,2	0,74	631	3,1	0,78	138	3,3	0,743	70	2,9	0,92	89	2,9	0,85
5	Keine rechtzeitige Information	989	3,2	0,62	293	3,2	0,637	195	3,2	0,59	342	3,2	0,63	64	3,2	0,576	38	3,1	0,62	57	3,1	0,67
6	Kein Einfluss auf die Arbeitsmenge	1788	3,1	0,66	629	3,2	0,63	343	3,1	0,62	563	3,1	0,68	112	3,1	0,744	55	3,1	0,65	86	3,0	0,73
7	Widersprüchliche Anforderungen	2069	3,1	0,76	737	3,3	0,716	392	3,1	0,75	637	3,0	0,76	136	3,2	0,715	71	3,0	0,86	96	2,9	0,80
8	Schlechtes Meinungsklima	985	3,1	0,72	285	3,2	0,674	205	3,2	0,66	319	3,0	0,76	74	3,0	0,828	33	2,9	0,70	69	3,1	0,71
9	Konflikte mit SuS oder Eltern	2071	3,0	0,80	743	3,2	0,711	389	2,9	0,76	633	2,9	0,82	137	3,1	0,769	71	3,1	0,83	98	2,8	0,81
10	Unbezahlte Arbeit	1913	3,0	0,75	690	3,1	0,752	367	3,0	0,76	580	3,0	0,72	125	3,0	0,766	64	2,7	0,78	87	2,8	0,82
11	Schlechte Planung des Vorgesetzten	845	3,0	0,82	272	3,0	0,817	175	2,9	0,85	262	2,9	0,81	59	3,1	0,811	34	3,0	0,76	43	3,3	0,76
12	Arbeit abends (18:00 - 23:00 Uhr)	2090	3,0	0,74	690	2,9	0,752	396	3,0	0,73	651	3,0	0,72	135	2,9	0,766	69	2,8	0,81	98	2,9	0,77
13	Fehlende Identifikation mit der Arbeit	61	2,9	0,91	8	3,4	0,744	20	3,1	1,07	18	2,7	0,84	9	2,8	0,833	1	3,0		5	2,8	0,84
14	Mangelnde Wertschätzung von Vorgesetzten	777	2,9	0,81	231	2,9	0,775	169	2,9	0,80	258	2,8	0,82	56	3,2	0,855	21	2,7	0,80	42	3,1	0,80
15	Nachtarbeit (23:00 - 6:00 Uhr)	1163	2,9	0,87	342	2,8	0,858	239	2,8	0,83	427	3,0	0,83	63	2,7	0,827	32	2,8	0,86	60	2,8	0,89
16	Keine Möglichkeit eigene Ideen einzubringen	278	2,8	0,69	70	3,0	0,67	61	2,8	0,67	88	2,7	0,70	31	3,0	0,632	1	3,0		27	2,9	0,72
17	Nicht genug Unterstützung von Kolleg/innen	259	2,7	0,75	77	2,8	0,726	34	2,6	0,66	95	2,5	0,78	16	3,1	0,722	10	2,9	0,57	27	2,6	0,69

Legende: Betr. Anzahl der Betroffenen, die Belastung erfahren
MW Mittelwert der Beanspruchungsnachfrage
(belastet: "nicht" = 1; "eher wenig" = 2, "eher stark" = 3, "stark" = 4)
SD Standardabweichung

Tabelle 31: Beanspruchungen aus schulischen Tätigkeiten (Betroffene, Mittelwerte, Standardabweichungen)

Beanspruchung aus schulischen Tätigkeiten

Rang	Anforderung	Gesamt			Grundschule			IGS/KGS			Gymnasium			Haupt-/Real-/Oberschule			Förder-schule			Berufsb. Schule		
		n = 2108			n = 749			n = 396			n = 654			n = 138			n = 72			n = 99		
		Betr.	MW	SD	Betr.	MW	SD	Betr.	MW	SD	Betr.	MW	SD	Betr.	MW	SD	Betr.	MW	SD	Betr.	MW	SD
1	Abschlussprüfungen	1077	3,1	0,82				291	3,0	0,82	588	3,3	0,79	96	2,7	0,796	9	2,4	0,88	93	3,0	0,84
2	Schulleitungsfunktionen	306	3,0	0,85	154	3,0	0,82	41	3,0	0,81	61	3,1	0,85	23	2,9	0,9	15	3,0	0,93	12	2,6	1,08
3	Korrekturzeiten	2056	3,0	0,84	741	2,5	0,75	395	3,2	0,75	651	3,5	0,63	137	2,8	0,791	33	2,2	0,62	99	3,2	0,76
4	Fördergutachten	912	3,0	0,77	531	3,1	0,75	113	2,9	0,76	153	2,5	0,69	51	3,2	0,793	64	3,3	0,71			
5	Konferenzen/Sitzungen	2105	2,9	0,72	748	2,9	0,69	396	3,0	0,72	673	2,7	0,71	138	3,1	0,757	71	2,8	0,79	99	2,7	0,68
6	Fahrten/Veranstaltungen mit Übernachtung	1241	2,8	0,85	391	2,7	0,86	294	2,8	0,85	372	2,9	0,80	98	2,7	0,908	33	2,4	1,03	53	2,4	0,80
7	Unterrichtsvor- und Nachbereitung	2105	2,7	0,75	749,0	2,7	0,75	395	2,7	0,75	652	2,7	0,73	138	2,6	0,766	72	2,5	0,71	99	2,7	0,81
8	Pädagogische Kommunikation	2100	2,7	0,80	748	2,9	0,78	395	2,6	0,81	651	2,4	0,71	138	2,7	0,876	71	2,6	0,91	97	2,6	0,84
9	Funktionsarbeit	1664	2,6	0,76	671	2,5	0,75	261	2,7	0,78	467	2,7	0,77	122	2,6	0,688	59	2,5	0,82	84	2,5	0,81
10	Unterrichtszeit bzw. -Begleitung	2103	2,5	0,75	748	2,6	0,71	395	2,4	0,70	652	2,5	0,72	138	2,5	0,747	71	2,4	0,79	99	2,4	0,75

Für die ersten fünf Anforderungen gilt die Bedingung, dass in mindestens einer Schulform ein Belastungswert von 3,0 ("eher stark beanspruchend") erreicht wird.

Legende: Betr. Anzahl der Betroffenen, die Belastung erfahren
 MW Mittelwert der Beanspruchungsnachfrage
 (belastet: "nicht" = 1; "eher wenig" = 2, "eher stark" = 3, "stark" = 4)
 SD Standardabweichung

Tabelle 32: Beanspruchungen aus schulspezifischen Anforderungen (Betroffene, Mittelwerte, Standardabweichungen)

Beanspruchung aus schulspezifischen Anforderungen

Rang	Anforderung	Gesamt			Grundschule			IGS/KGS			Gymnasium			Haupt-/Real-/Oberschule			Förder-schule			Berufsb. Schule		
		n = 2108			n = 749			n = 396			n = 654			n = 138			n = 72			n = 99		
		Betr.	MW	SD	Betr.	MW	SD	Betr.	MW	SD	Betr.	MW	SD	Betr.	MW	SD	Betr.	MW	SD	Betr.	MW	SD
1	Keine Erholung in den Schulpausen	2047	3,4	0,69	729	3,5	0,63	383	3,3	0,69	636	3,2	0,73	135	3,4	0,71	67	3,2	0,71	97	3,3	0,74
2	Verwaltungsaufgaben	2024	3,3	0,72	730	3,5	0,65	372	3,2	0,77	625	3,1	0,72	136	3,5	0,64	68	3,1	0,82	93	3,2	0,71
3	Respektl. Verhalten von Vorgesetzten	919	3,2	0,81	302	3,1	0,80	187	3,2	0,79	295	3,1	0,83	57	3,3	0,79	29	3,2	0,83	49	3,1	0,83
4	Schwierige Schülerinnen/Schüler	2104	3,1	0,80	749	3,4	0,65	396	3,0	0,80	650	2,8	0,78	138	3,3	0,75	72	3,1	0,86	99	3,0	0,87
5	Erziehungsarbeit wird erwartet	2105	3,1	0,81	749	3,4	0,69	395	3,0	0,82	652	2,9	0,82	138	3,4	0,73	72	3,0	0,91	99	2,8	0,80
6	Dokumentationsaufgaben	2089	3,0	0,75	749	3,3	0,69	393	2,9	0,75	642	2,8	0,72	137	3,1	0,80	72	2,8	0,80	96	2,8	0,82
7	Große Klassen	1974	3,0	0,83	677	2,8	0,86	390	3,2	0,76	645	3,2	0,77	133	2,9	0,87	33	2,4	0,93	96	3,0	0,82
8	Respektloses Verhalten von Eltern	1526	3,0	0,81	608	3,2	0,78	276	2,9	0,81	441	3,0	0,82	107	2,8	0,83	51	2,9	0,86	43	2,4	0,77
9	Inklusionsaufgaben	1782	3,0	0,86	740	3,3	0,72	342	2,7	0,81	437	2,5	0,81	129	3,2	0,74	63	2,5	0,95	71	2,5	0,91
10	Respektloses Verhalten Kollegen	953	2,9	0,84	317	2,9	0,85	180	2,8	0,79	306	2,8	0,85	64	2,7	0,83	42	3,1	0,83	44	2,8	0,84
11	Ganztätige Bindung	2055	2,9	0,79	728	2,9	0,77	390	3,1	0,76	633	2,9	0,82	135	3,0	0,75	72	2,8	0,73	97	2,8	0,82
12	SuS Unterstützungsbedarf	1973	2,9	0,85	747	3,3	0,73	377	2,7	0,79	557	2,6	0,81	135	3,1	0,78	72	2,3	0,98	85	2,8	0,87
13	Größere Stoffmengen	1933	2,9	0,80	719	3,0	0,78	356	2,8	0,80	588	3,0	0,80	125	2,8	0,81	54	2,5	0,86	91	2,8	0,80
14	Stimme	2070	2,9	0,87	746	3,0	0,82	390	2,7	0,89	629	2,8	0,85	135	2,9	0,86	71	2,6	0,99	99	2,8	0,92
15	Änderungen in Lehrplänen/Curricula	2046	2,9	0,84	726	2,7	0,80	380	2,2	0,82	650	3,2	0,78	133	3,0	0,83	61	2,3	0,83	96	3,0	0,74
16	Klassenleitung	1901	2,8	0,77	698	3,0	0,77	366	2,8	0,74	562	2,7	0,77	125	3,0	0,77	60	2,7	0,82	90	3,0	0,74

Legende: Betr. Anzahl der Betroffenen, die Belastung erfahren
MW Mittelwert der Beanspruchungsnachfrage
(belastet: "nicht" = 1; "eher wenig" = 2, "eher stark" = 3, "stark" = 4)
SD Standardabweichung

10.4 Fragebogen



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT
GÖTTINGEN



KOOPERATIONSSTELLE
HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN
GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN

◀ Zurück
Weiter ▶5%

Tätigkeitskategorien

Bitte geben Sie an, wie häufig folgende Tätigkeiten im zurückliegenden Studienjahr (also seit dem 13. April 2015) in Ihrem Arbeitsalltag vorgekommen sind. Falls eine Tätigkeit „Selten“, „Oft“ oder „Sehr häufig“ vorgekommen ist, geben Sie bitte in der entsprechenden Zeile zusätzlich an, wie stark Sie sich in dieser Zeit durch die jeweilige Tätigkeiten belastet gefühlt haben.

	Wie häufig kamen folgende Tätigkeiten vor?					Wie stark hat Sie das belastet?			
	Nie	Selten	Oft	Sehr häufig		Stark	Eher stark	Eher wenig	Überhaupt nicht
Unterrichtszeit	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Vertretungsstunden	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Aufsichten	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Korrekturzeiten	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Unterrichtsvor- und Nachbereitung	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Abschlussprüfungen	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Betriebspraktika	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Funktionsarbeit	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Schulleitungsfunktionen	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Konferenzen/Sitzungen	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Arbeitsgruppe/Ausschuss	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Pädagogische Kommunikation	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐

[Impressum](#)

◀ Zurück
Stopp
Weiter ▶



uzbonn
Richtig fragen.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT
GÖTTINGEN



KOOPERATIONSSTELLE
HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN
GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN

◀ Zurück

Weiter ▶

7%

Tätigkeitskategorien

Bitte geben Sie an, wie häufig folgende Tätigkeiten im zurückliegenden Studienjahr (also seit dem 13. April 2015) in Ihrem Arbeitsalltag vorgekommen sind. Falls eine Tätigkeit „Selten“, „Oft“ oder „Sehr häufig“ vorgekommen ist, geben Sie bitte in der entsprechenden Zeile zusätzlich an, wie stark Sie sich in dieser Zeit durch die jeweilige Tätigkeiten belastet gefühlt haben.

Wie häufig kamen folgende
Tätigkeiten vor?

Wie stark hat Sie das belastet?

	Nie	Selten	Oft	Sehr häufig		Stark	Eher stark	Eher wenig	Überhaupt nicht
Fahrten / Veranstaltungen ohne Übernachtung	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Fahrten / Veranstaltungen mit Übernachtung	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Arbeitsplatzorganisation	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Arbeitsraum Schulgebäude	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Weiterbildungszeiten	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Krankheitstag	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Arztbesuch	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Sonderurlaub	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Sonstiges	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Fördergutachten	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Zeiterfassungszeit	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐

[Impressum](#)

◀ Zurück

Stopp

Weiter ▶

uzbonn
Richtig fragen.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT
GÖTTINGEN



KOOPERATIONSSTELLE
HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN
GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN

◀ Zurück

Weiter ▶

10%

Ihre aktuelle Arbeitssituation

Im Folgenden präsentieren wir Ihnen Standardfragen genormter Erhebungsinstrumente. Um einen anschließenden Vergleich mit den Normgruppen und anderen Berufsfeldern zu gewährleisten, haben die Fragen einen allgemeinen Wortlaut, der nicht spezifisch auf den Lehrberuf angepasst werden darf. So wird etwa nach Ihrer persönlichen Bewertung Ihrer zukünftigen „Rente“ gefragt. Für verbeamtete Lehrkräfte ist damit natürlich die *Pension* gemeint, für angestellte Lehrkräfte die gesetzliche *Rente*, bei „Betrieb“ ist der *Arbeitsort Schule* gemeint usw. Bitte beziehen Sie die allgemeingültigen Fragen bei der Beantwortung auf Ihre konkrete Situation.

Um spezifische Belastungen des Lehrberufs zu erfassen, gibt es aber auch einige speziell für diese Arbeitsbelastungsstudie formulierten Fragen. Diese beziehen sich beispielsweise auf Themen wie Klassengröße, Klassenleitung oder den Umgang mit Schülerinnen und Schülern.

[Impressum](#)

◀ Zurück

Stopp

Weiter ▶

uzbonn
Richtig fragen.



◀ Zurück

Weiter ▶

12%

Bitte geben Sie an, wie häufig die folgenden Situationen in Ihrem Arbeitsalltag auftreten. Falls eine Situation „Selten“, „Oft“ oder „Sehr häufig“ auftritt, geben Sie bitte in der entsprechenden Zeile zusätzlich an, wie stark Sie das belastet.

Wie häufig tritt dies auf?

Wie stark belastet Sie das?

	Nie	Selten	Oft	Sehr häufig		Stark	Eher stark	Eher wenig	Überhaupt nicht
Wie häufig arbeiten Sie abends in der Zeit zwischen 18:00 und 23:00 Uhr?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Wie häufig wird von Ihnen erwartet, dass Sie außerhalb Ihrer normalen Arbeitszeit, z.B. per E-Mail oder per Telefon, für Ihre Arbeit erreichbar sind?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Wie häufig kommt es bei der Arbeit vor, dass Sie nicht alle Informationen erhalten, die Sie brauchen, um Ihre Arbeit gut zu erledigen?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Wie häufig fühlen Sie sich bei der Arbeit gehetzt oder stehen unter Zeitdruck?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐

Wie häufig tritt dies auf?

Wie stark belastet Sie das?

	Nie	Selten	Oft	Sehr häufig		Stark	Eher stark	Eher wenig	Überhaupt nicht
Wie häufig kommt es vor, dass Sie bei Ihrer Arbeit eine ungünstige Körperhaltung einnehmen müssen, z.B. Arbeiten in der Hocke, im Knien, Arbeiten über Kopf, langanhaltendes Stehen oder Sitzen?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Wie häufig kommt es vor, dass Sie bei Ihrer Arbeit gestört oder unterbrochen werden, z.B. durch technische Probleme, Telefonate oder Kolleg/innen?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Machen Sie sich Sorgen, dass Ihr Arbeitsplatz überflüssig wird, z.B. durch organisatorische Veränderungen oder neue Technologien?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Kommt es vor, dass Sie sich Sorgen machen, Ihren Arbeitsplatz zu verlieren?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT
GÖTTINGEN



KOOPERATIONSSTELLE
HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN
GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN

◀ Zurück

Weiter ▶

17%

Bitte geben Sie an, wie häufig die folgenden Situationen in Ihrem Arbeitsalltag auftreten. Falls eine Situation „Selten“, „Oft“ oder „Sehr häufig“ auftritt, geben Sie bitte in der entsprechenden Zeile zusätzlich an, wie stark Sie das belastet.

	Wie häufig tritt dies auf?					Wie stark belastet Sie das?			
	Nie	Selten	Oft	Sehr häufig		Stark	Eher stark	Eher wenig	Überhaupt nicht
Wie häufig kommt es vor, dass Sie an Ihrem Arbeitsplatz widrigen Umgebungsbedingungen, wie z.B. Kälte, Hitze, Nässe, Feuchtigkeit oder Zugluft, ausgesetzt sind?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Wie häufig arbeiten Sie nachts, in der Zeit zwischen 23:00 und 6:00 Uhr?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Wie häufig werden bei der Arbeit verschiedene Anforderungen an Sie gestellt, die schwer miteinander zu vereinbaren sind?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Wie häufig kommt es bei Ihrer Arbeit zu Konflikten oder Streitigkeiten mit Schülern oder Eltern?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐

	Wie häufig tritt dies auf?					Wie stark belastet Sie das?			
	Nie	Selten	Oft	Sehr häufig		Stark	Eher stark	Eher wenig	Überhaupt nicht
Wie häufig kommt es vor, dass Sie an Ihrem Arbeitsplatz Lärm oder lauten Umgebungsgeräuschen ausgesetzt sind?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Wie häufig kommt es vor, dass Sie Abstriche bei der Qualität Ihrer Arbeit machen müssen, um Ihr Arbeitspensum zu schaffen?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Wie häufig erledigen Sie außerhalb Ihrer normalen Arbeitszeit unbezahlte Arbeit für Ihren Betrieb?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Wie häufig werden Sie bei Ihrer Arbeit von anderen Menschen herablassend bzw. respektlos behandelt?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐

[Impressum](#)

◀ Zurück

Stopp

Weiter ▶

uzbonn
Richtig fragen.



◀ Zurück

Weiter ▶

22%

Bitte geben Sie an, wie häufig die folgenden Situationen in Ihrem Arbeitsalltag auftreten. Falls eine Situation „Selten“, „Oft“ oder „Sehr häufig“ auftritt, geben Sie bitte in der entsprechenden Zeile zusätzlich an, wie stark Sie das belastet.

	Wie häufig tritt dies auf?					Wie stark belastet Sie das?			
	Nie	Selten	Oft	Sehr häufig		Stark	Eher stark	Eher wenig	Überhaupt nicht
Wie häufig werden Sie bei Ihrer Arbeit von Vorgesetzten herablassend bzw. respektlos behandelt?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Wie häufig werden Sie bei Ihrer Arbeit von Externen herablassend bzw. respektlos behandelt?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Wie häufig werden Sie bei Ihrer Arbeit von Eltern herablassend bzw. respektlos behandelt?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Wie häufig werden Sie bei Ihrer Arbeit von Kolleginnen und Kollegen herablassend bzw. respektlos behandelt?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Wie häufig werden Sie bei Ihrer Arbeit von Schülerinnen und Schülern herablassend bzw. respektlos behandelt?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐

Falls „Nein“:

Bietet Ihnen Ihr Betrieb...	Trifft dies zu?			Wie stark belastet Sie das?			
	Ja	Nein		Stark	Eher stark	Eher wenig	Überhaupt nicht
...Möglichkeiten zur Verbesserung Ihrer Altersvorsorge an, z.B. durch eine Betriebsrente oder durch Beihilfen zur Altersvorsorge bzw. zur Vermögensbildung?	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
...Maßnahmen zur Gesundheitsförderung an, z.B. Zuschüsse zu sportlichen Aktivitäten, Gesundheitstage, Massagen?	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
...weitere Sozialleistungen an, z.B. Kinderbetreuung, Essenszuschüsse, Fahrtkostenzuschüsse oder sonstige Vergünstigungen?	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐

[Impressum](#)

◀ Zurück

Stopp

Weiter ▶

uzbonn
Richtig fragen.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT
GÖTTINGEN



KOOPERATIONSSTELLE
HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN
GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN

◀ Zurück

Weiter ▶

25%

Bitte geben Sie an, wie häufig die folgenden Situationen in Ihrem Arbeitsalltag auftreten. Falls eine Situation „Selten“, „Oft“ oder „Sehr häufig“ auftritt, geben Sie bitte in der entsprechenden Zeile zusätzlich an, wie stark Sie das belastet.

	Wie häufig tritt dies auf?					Wie stark belastet Sie das?			
	Nie	Selten	Oft	Sehr häufig		Stark	Eher stark	Eher wenig	Überhaupt nicht
Wie häufig arbeiten Sie an Wochenenden?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Wie häufig kommt es vor, dass Sie körperlich schwer arbeiten müssen, z.B. schwer heben, tragen oder stemmen?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Wie häufig verlangt es Ihre Arbeit von Ihnen, dass Sie Ihre Gefühle verbergen?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Kommt es vor, dass Sie sich Sorgen um Ihre berufliche Zukunft machen?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Wie häufig kommt es bei Ihrer Arbeit zu Konflikten oder Streitigkeiten mit Kollegen oder Vorgesetzten?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐

Bitte geben Sie an, inwieweit die folgenden Punkte auf Ihr derzeitiges Arbeitsverhältnis zutreffen. Falls eine Aussage nur „In geringem Maß“ oder „Gar nicht“ zutrifft, geben Sie bitte in der entsprechenden Zeile zusätzlich an, wie stark Sie das belastet.

	Inwieweit trifft dies zu?					Wie stark belastet Sie das?			
	In sehr hohem Maß	In hohem Maß	In geringem Maß	Gar nicht		Stark	Eher stark	Eher wenig	Überhaupt nicht
Inwieweit ermöglicht Ihr Betrieb Ihnen, dass Sie sich entsprechend Ihrer beruflichen Anforderungen weiterqualifizieren können, z.B. durch das Angebot von Schulungen, Weiterbildungen, Fortbildungen oder Seminaren?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Können Sie Ihre Arbeit selbständig planen und einteilen?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Ermöglicht es Ihnen Ihre Arbeit, Ihr Wissen und Können weiterzuentwickeln?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Inwieweit bringt Ihr/e Vorgesetzte/r Ihnen persönlich Wertschätzung entgegen?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐

Impressum

◀ Zurück

Stopp

Weiter ▶

uzbonn
Richtig fragen.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT
GÖTTINGEN



KOOPERATIONSSTELLE
HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN
GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN

◀ Zurück

Weiter ▶

33%

Bitte geben Sie an, inwieweit die folgenden Punkte auf Ihr derzeitiges Arbeitsverhältnis zutreffen. Falls eine Aussage nur „In geringem Maß“ oder „Gar nicht“ zutrifft, geben Sie bitte in der entsprechenden Zeile zusätzlich an, wie stark Sie das belastet.

	Inwieweit trifft dies zu?					Wie stark belastet Sie das?			
	In sehr hohem Maß	In hohem Maß	In geringem Maß	Gar nicht		Stark	Eher stark	Eher wenig	Überhaupt nicht
Haben Sie den Eindruck, dass Sie mit Ihrer Arbeit einen wichtigen Beitrag für die Gesellschaft leisten?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Haben Sie in Ihrem Betrieb Aufstiegschancen?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Haben Sie Einfluss auf die Arbeitsmenge, die Sie erledigen müssen?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Inwieweit plant Ihr/e Vorgesetzte/r die Arbeit gut?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐

	Inwieweit trifft dies zu?					Wie stark belastet Sie das?			
	In sehr hohem Maß	In hohem Maß	In geringem Maß	Gar nicht		Stark	Eher stark	Eher wenig	Überhaupt nicht
Inwieweit identifizieren Sie sich mit Ihrer Arbeit?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Wird in Ihrem Betrieb Kollegialität gefördert?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Haben Sie den Eindruck, dass Sie durch Ihre Arbeit einen wichtigen Beitrag für Ihren Betrieb leisten?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Erleben Sie in Ihrem Betrieb ein Meinungsklima, in dem sich jeder traut, Probleme auch gegenüber Vorgesetzten oder dem Vorstand/der Geschäftsführung offen anzusprechen?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐

Impressum

◀ Zurück

Stopp

Weiter ▶

uzbonn
Richtig fragen.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT
GÖTTINGEN



KOOPERATIONSSTELLE
HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN
GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN

◀ Zurück

Weiter ▶

38%

Bitte geben Sie an, inwieweit die folgenden Punkte auf Ihr derzeitiges Arbeitsverhältnis zutreffen. Falls eine Aussage nur „In geringem Maß“ oder „Gar nicht“ zutrifft, geben Sie bitte in der entsprechenden Zeile zusätzlich an, wie stark Sie das belastet.

	Inwieweit trifft dies zu?					Wie stark belastet Sie das?			
	In sehr hohem Maß	In hohem Maß	In geringem Maß	Gar nicht		Stark	Eher stark	Eher wenig	Überhaupt nicht
Inwieweit können Sie eigene Ideen in Ihre Arbeit einbringen?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Wenn Sie an Ihre Arbeitsleistung denken, inwieweit halten Sie Ihr Einkommen für angemessen?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Erhalten Sie Hilfe und Unterstützung von Ihren Kolleg/innen, wenn Sie dies benötigen?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Haben Sie Einfluss auf die Gestaltung Ihrer Arbeitszeit?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐

	Inwieweit trifft dies zu?					Wie stark belastet Sie das?			
	In sehr hohem Maß	In hohem Maß	In geringem Maß	Gar nicht		Stark	Eher stark	Eher wenig	Überhaupt nicht
Werden Sie rechtzeitig über wichtige Entscheidungen, Veränderungen oder Pläne informiert, die für Sie oder Ihre Arbeit wichtig sind?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Inwieweit können Sie Schulpausen als Erholungspausen nutzen?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐

[Impressum](#)

◀ Zurück

Stopp

Weiter ▶

uzbonn
Richtig fragen.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT
GÖTTINGEN



KOOPERATIONSSTELLE
HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN
GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN

◀ Zurück

Weiter ▶

43%

Wenn Sie an das Einkommen aus Ihrer (Haupt-) Erwerbstätigkeit denken: Welche der folgenden Aussagen trifft auf sie zu?

Falls „Es reicht gerade aus“ oder „Es reicht nicht aus“:

Wie stark belastet Sie das?

Ich kann sehr gut davon leben	Es reicht gut aus	Es reicht gerade	Es reicht nicht aus		Stark	Eher stark	Eher wenig	Überhaupt nicht
☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐

Wie schätzen Sie die gesetzliche Rente ein, die Sie später einmal aus Ihrer Erwerbstätigkeit erhalten werden?

Falls „Es wird gerade ausreichen“ oder „Es wird nicht ausreichen“:

Wie stark belastet Sie das?

Ich werde sehr gut davon leben können	Es wird gut ausreichen	Es wird gerade ausreichen	Es wird nicht ausreichen		Stark	Eher stark	Eher wenig	Überhaupt nicht
☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐

[Impressum](#)

◀ Zurück

Stopp

Weiter ▶

uzbonn
Richtig fragen.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT
GÖTTINGEN



KOOPERATIONSSTELLE
HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN
GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN

◀ Zurück

Weiter ▶

48%

Bitte geben Sie an, inwieweit die folgenden Punkte auf Ihr derzeitiges Arbeitsverhältnis zutrifft. Falls die jeweilige Aussage „In sehr hohem Maß“, „In hohem Maß“ oder „In geringem Maß“ zutrifft, geben Sie bitte in der entsprechenden Zeile zusätzlich an, wie stark Sie das belastet.

	Inwieweit trifft dies zu?					Wie stark belastet Sie das?			
	In sehr hohem Maß	In hohem Maß	In geringem Maß	Gar nicht		Stark	Eher stark	Eher wenig	Überhaupt nicht
Haben Sie den Eindruck, dass Sie in den letzten 12 Monaten mehr Arbeit in der gleichen Zeit als vorher schaffen müssen?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Inwieweit haben Sie größere Anforderungen in der Betreuung von ReferendarInnen und/oder PraktikantInnen zu erfüllen als früher?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Inwieweit wird von Ihnen Erziehungsarbeit in der Schule erwartet?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Inwieweit erledigen Sie mehr Verwaltungsaufgaben als früher?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐

[Impressum](#)

◀ Zurück

Stopp

Weiter ▶

uzbonn
Richtig fragen.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT
GÖTTINGEN



KOOPERATIONSSTELLE
HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN
GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN

◀ Zurück

Weiter ▶

51%

Bitte geben Sie an, wie häufig die folgenden Situationen in Ihrem Arbeitsalltag auftreten. Falls eine Situation „Selten“, „Oft“ oder „Sehr häufig“ auftritt, geben Sie bitte in der entsprechenden Zeile zusätzlich an, wie stark Sie das belastet.

	Wie häufig tritt dies auf?					Wie stark belastet Sie das?			
	Nie	Selten	Oft	Sehr häufig		Stark	Eher stark	Eher wenig	Überhaupt nicht
Wie häufig haben sie mehr als sechs Unterrichtsstunden am Tag zu unterrichten?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Wie häufig kommt es vor, dass Ihre Stimme am Arbeitsplatz besonders beansprucht wird?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Wie häufig müssen Sie sich Eltern oder Elternvertretern gegenüber rechtfertigen?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Wie häufig erledigen Sie Dokumentationsaufgaben?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Wie häufig sind Sie durch Dienstaufgaben ganztägig an den „Arbeitsort Schule“ gebunden?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Wie häufig müssen Sie sich in für Sie neue Themengebiete und Unterrichtsschwerpunkte einarbeiten?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐

[Impressum](#)

◀ Zurück

Stopp

Weiter ▶





GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT
GÖTTINGEN



KOOPERATIONSSTELLE
HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN
GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN

◀ Zurück

Weiter ▶

53%

Bitte geben Sie an, wie häufig die folgenden Situationen in Ihrem Arbeitsalltag auftreten. Falls eine Situation „Selten“, „Oft“ oder „Sehr häufig“ auftritt, geben Sie bitte in der entsprechenden Zeile zusätzlich an, wie stark Sie das belastet.

	Wie häufig tritt dies auf?					Wie stark belastet Sie das?			
	Nie	Selten	Oft	Sehr häufig		Stark	Eher stark	Eher wenig	Überhaupt nicht
Wie häufig haben sie persönlich die Situation, dass Sie größere Stoffmengen als früher bewältigen müssen?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Wie häufig gehören Inklusionsaufgaben zu Ihren Tätigkeiten?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Wie häufig erledigen Sie Arbeiten im Rahmen von Klassenleitungen?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Wie häufig kommt es vor, dass Sie sich Sorgen um eine unpassende Versetzung machen?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Wie häufig unterrichten Sie Schülerinnen und Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Wie häufig sind Sie im Schulalltag mit „schwierigen Schülerinnen und Schülern“ konfrontiert?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐

[Impressum](#)

◀ Zurück

Stopp

Weiter ▶

uzbonn
Richtig fragen.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT
GÖTTINGEN



KOOPERATIONSSTELLE
HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN
GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN

◀ Zurück

Weiter ▶

56%

Bitte geben Sie an, wie häufig die folgenden Situationen in Ihrem Arbeitsalltag auftreten. Falls eine Situation „Selten“, „Oft“ oder „Sehr häufig“ auftritt, geben Sie bitte in der entsprechenden Zeile zusätzlich an, wie stark Sie das belastet.

	Wie häufig tritt dies auf?					Wie stark belastet Sie das?			
	Nie	Selten	Oft	Sehr häufig		Stark	Eher stark	Eher wenig	Überhaupt nicht
Wie häufig kommen bei Ihnen persönlich „zeitlich große Lücken“ zwischen verschiedenen Dienstaufgaben am Arbeitsort Schule vor?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Wie häufig kommt es bei Ihnen persönlich wegen Änderungen in Lehrplänen oder Curricula zu einem erhöhten Aufwand in der Unterrichtsvorbereitung?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Wie häufig kommt es bei Ihnen persönlich aufgrund fehlender Unterrichtsmaterialien oder Schulbücher zu einem erhöhten Aufwand in der Unterrichtsvorbereitung?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐
Wie häufig unterrichten Sie in „großen Klassen“?	☐	☐	☐	☐	→	☐	☐	☐	☐

[Impressum](#)

◀ Zurück

Stopp

Weiter ▶

uzbonn
Richtig fragen.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT
GÖTTINGEN



KOOPERATIONSSTELLE
HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN
GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN

◀ Zurück

Weiter ▶

61%

	trifft völlig zu	trifft überwie- gend zu	trifft teils-teils zu	trifft überwie- gend nicht zu	trifft über- haupt nicht zu
Bedeutsamkeit der Arbeit *	☒	☐	☐	☐	☐
Beruflicher Ehrgeiz *	☒	☐	☐	☐	☐
Verausgabungsbereitschaft *	☒	☐	☐	☐	☐
Perfektionsstreben *	☒	☐	☐	☐	☐
Distanzierungsfähigkeit *	☒	☐	☐	☐	☐
Resignationstendenz *	☒	☐	☐	☐	☐
Offensive Problembewältigung *	☒	☐	☐	☐	☐
Innere Ruhe/Ausgeglichenheit *	☒	☐	☐	☐	☐
Erfolgserleben im Beruf *	☒	☐	☐	☐	☐
Lebenszufriedenheit *	☒	☐	☐	☐	☐
Erleben sozialer Unterstützung *	☒	☐	☐	☐	☐

* Aus lizenzrechtlichen Gründen dürfen die einzelnen Items nicht genannt werden. Jede der elf Dimension wird mit vier Standardfragen in der Form der abgebildeten Skala erhoben.

[Impressum](#)

◀ Zurück

Stopp

Weiter ▶

uzbonn
Richtig fragen.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT
GÖTTINGEN



KOOPERATIONSSTELLE
HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN

GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN

◀ Zurück

Weiter ▶

71%

Abschließend möchten wir Sie nun noch um die Beantwortung einiger wichtiger zusätzlicher Fragen und demografischer Angaben bitten.

Leben in Ihrem Haushalt Kinder unter 16 Jahren, für die Sie die Verantwortung (mit-) tragen?

- ☐ Ja
☐ Nein

Pflegen oder betreuen Sie eine Person, die auf Grund des Alters, einer Krankheit oder einer Behinderung hilfe- oder betreuungsbedürftig ist?

- ☐ Ja
☐ Nein

An wievielen Tagen ist es bei Ihnen in den letzten 12 Monaten vorgekommen, dass Sie gearbeitet haben, obwohl Sie sich richtig krank gefühlt haben?
(Eine grobe Schätzung reicht.)

Anzahl Tage:

Bitte denken Sie einmal an Ihre aktuelle Arbeit und Ihren Gesundheitszustand: Meinen Sie, dass Sie unter den derzeitigen Anforderungen Ihre jetzige Tätigkeit bis zum Rentenalter ohne Einschränkungen ausüben können?

- ☐ Ja wahrscheinlich
☐ Nein wahrscheinlich nicht
☐ Weiß nicht

[Impressum](#)

◀ Zurück

Stopp

Weiter ▶

uzbonn
Richtig fragen.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT
GÖTTINGEN



KOOPERATIONSSTELLE
HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN
GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN

◀ Zurück

Weiter ▶

79%

Alles in allem, welche Aussage trifft am besten auf Ihre derzeitige Arbeitssituation zu?

- ☐ Ich bin im Moment mit meiner Arbeitsstelle sehr zufrieden und hoffe, dass alles so bleibt, wie es ist.
- ☐ Ich kann mit meinem Arbeitsplatz zufrieden sein, aber ich möchte die Arbeitssituation noch weiter verbessern.
- ☐ Früher wäre ich mit diesem Arbeitsplatz nicht zufrieden gewesen, aber man muss froh sein, überhaupt Arbeit zu haben.
- ☐ Ich bin mit meiner Arbeitsstelle unzufrieden.

Und was denken Sie über Veränderungsmöglichkeiten?

- ☐ Ich sehe derzeit keine Möglichkeiten, meine Arbeitssituation zu verbessern.
- ☐ Ich versuche selbst bzw. gemeinsam mit anderen, meine Arbeitssituation zu verbessern.
- ☐ Ich sehe im Moment nicht die Notwendigkeit, irgendetwas an meinem Arbeitsplatz zu verbessern.

Wenn Sie die Möglichkeit hätten, würden Sie dann den Arbeitgeber wechseln?

- ☐ Ja, wahrscheinlich
- ☐ Nein, wahrscheinlich nicht
- ☐ Weiß nicht

[Impressum](#)

◀ Zurück

Stopp

Weiter ▶

uzbonn
Richtig fragen.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT
GÖTTINGEN



KOOPERATIONSSTELLE
HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN
GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN

◀ Zurück

Weiter ▶

87%

Was ist für Ihre Schulform Ihrer Meinung nach eine tolerable maximale Klassengröße?

Anzahl Schüler/innen:

Was ist für Ihre Schulform Ihrer Meinung nach eine pädagogisch sinnvolle Klassengröße?

Anzahl Schüler/innen:

Lässt Ihnen Ihre Arbeit genügend Zeit für Familie, Partner/in, Freundschaften und private Interessen?

	Nein	In geringem Maß	In hohem Maß	In sehr hohem Maß
	☐	☐	☐	☐

Wird in Ihrem Arbeitsumfeld Rücksicht auf Ihre familiären Anforderungen und persönlichen Wünsche genommen? Wodurch geschieht dies?

	Nein	In geringem Maß	In hohem Maß	In sehr hohem Maß	Kann ich nicht beurteilen
Berücksichtigung familiärer Anforderungen bei der Arbeitszeitgestaltung	☐	☐	☐	☐	☐
Familienfreundliche Sitzungs- und Veranstaltungszeiten	☐	☐	☐	☐	☐
Familienfreundlicher Führungsstil	☐	☐	☐	☐	☐

[Impressum](#)

◀ Zurück

Stopp

Weiter ▶

uzbonn
Richtig fragen.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT
GÖTTINGEN



KOOPERATIONSSTELLE
HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN
GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN

◀ Zurück

Weiter ▶

94%

Wie oft ist es in den letzten drei Monaten vorgekommen, dass Sie ...

	Nie	Selten	Oft	Immer
...Ihre Arbeit begeistert hat?	☐	☐	☐	☐
...durch Ihre Arbeit Anerkennung bekommen haben?	☐	☐	☐	☐
...stolz auf Ihre Arbeit waren?	☐	☐	☐	☐
...sich mit Ihrem Arbeitgeber besonders verbunden gefühlt haben?	☐	☐	☐	☐
...sich nach der Arbeit leer und ausgebrannt gefühlt haben?	☐	☐	☐	☐
...sich auch in Ihrer arbeitsfreien Zeit <u>nicht</u> richtig erholen konnten?	☐	☐	☐	☐
...Ihre Arbeitssituation als frustrierend erlebt haben?	☐	☐	☐	☐

Haben Sie abschließende Bemerkungen?

[Impressum](#)

◀ Zurück

Stopp

Weiter ▶

uzbonn
Richtig fragen.