

Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften der
Georg-August-Universität Göttingen

Arbeitszeit und Arbeitsbelastung von Lehrkräften an Frankfurter Schulen 2020

Ergebnisbericht

Frank Mußmann, Thomas Hardwig, Martin Riethmüller,
Stefan Klötzer, Stefan Peters

Unter Mitwirkung von:

Vanessa Fladung, Wiebke Seedorf, Katrin Nitsche, Jan Schrewe

gefördert durch die

Frank Mußmann, Thomas Hardwig, Martin Riethmüller,
Stefan Klötzer, Stefan Peters:
Arbeitszeit und Arbeitsbelastung von Lehrkräften an Frankfurter
Schulen 2020

Zweite korrigierte Fassung (Tabelle 11 korrigiert)

Göttingen, Oktober 2020

Die von der Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften
der Georg-August-Universität herausgegebene Publikation wird unter
der Lizenz Creative Commons Namensnennung 4.0 International
(CC BY 4.0) veröffentlicht – Weitergabe unter gleichen Bedingungen



CC BY

DOI: <https://doi.org/10.3249/ugoe-publ-7>

Georg-August-Universität Göttingen
Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften
Dr. Frank Mußmann (verantwortlich)
Weender Landstraße 3, D-37073 Göttingen

Mail: kooperationsstelle@uni-goettingen.de
URL1: www.kooperationsstelle.uni-goettingen.de
URL2: www.arbeitszeitstudie.de
Göttingen, Oktober 2020

Vorwort der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Landesverband Hessen

Aus unserer Arbeit an den Schulen wissen wir schon lange, dass die Themen Arbeitszeit und Arbeitsbelastung für die Kolleginnen und Kollegen von großer Bedeutung sind. Es ist eine grundlegende Aufgabe für jede Gewerkschaft, die Arbeitsbelastung und Arbeitszeit der Beschäftigten positiv zu beeinflussen.

Als im Jahr 2016 die Niedersächsische Arbeitszeitstudie und kurz darauf die Niedersächsische Arbeitsbelastungsstudie erschienen, entstand bei uns die Idee, ein ähnliches Projekt für die hessischen Lehrkräfte in Angriff zu nehmen. Auf vier Regionalkonferenzen mit über 500 Teilnehmerinnen und Teilnehmern in verschiedenen Regionen Hessens wurde der Weg begonnen, der zur jetzt vorliegenden Studie geführt hat. Dabei war es uns wichtig, dass sie nur in einer Region Hessens durchgeführt werden, trotzdem aber für die Situation der hessischen Lehrkräfte exemplarisch sein sollte. Diese Idee haben wir mit dem Team der Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften der Universität Göttingen konsequent weiterverfolgt. Und es zeigte sich sehr schnell, dass die Durchführung der „Arbeitsbelastungs- und Arbeitszeitstudie 2020“ an den Schulen in der Stadt Frankfurt besonders sinnvoll ist. Zum einen sind hier rund ein Zehntel aller hessischen Lehrkräfte tätig, die Grenzen von Schulverwaltung des Landes und des Schulträgers stimmen überein und alle Schulformen, die für die Studie von Bedeutung sind, sind hier zu finden. Die Kolleginnen und Kollegen der Frankfurter Schulen entwickelten rasch ein großes Interesse und auf vielen Versammlungen an Frankfurter Schulen wurde engagiert über die aktuelle Situation und die Möglichkeit der Durchführung der Studie diskutiert.

Wir freuen uns sehr, als Ergebnis die hieraus entstandene Studie „Arbeitszeit und Arbeitsbelastung von Lehrkräften an Frankfurter Schulen 2020“ vorstellen zu können. Finanziert wurde die Studie durch die GEW Hessen und ihre Gliederungen. Der wissenschaftliche Abschlussbericht wurde durch die Unterstützung der Max-Traeger-Stiftung möglich, wofür wir uns an dieser Stelle bedanken. Die Menge und die Qualität der Ergebnisse sind ebenso eindrucksvoll, wie die hohe Beteiligung von Schulen und Lehrkräften.

In der Frankfurter Studie setzt sich der Trend der Verringerung des Anteils unterrichtsnaher Tätigkeiten gegenüber den „außerunterrichtlichen Tätigkeiten“ noch deutlicher fort als in bisherigen Studien. Anhand der Ergebnisse sieht man sehr deutlich, dass es nach vielen Jahrzehnten ohne Verbesserungen und darüber hinaus sogar Verschlechterungen im Bereich der Arbeitsbelastung und Arbeitszeit bei Lehrkräften an der Zeit ist, den Trend endlich umzukehren.

Nicht nur im Hinblick auf die Gesundheit der Lehrkräfte, sondern auch zur Erhöhung der Attraktivität des Berufes und zur Verbesserung der Qualität von Bildung sollte es auch im Interesse des Landes Hessen liegen, hier entscheidende Verbesserungen herbeizuführen.

Die vorliegende Studie ist nicht das Ende des Weges, wohl aber ein bedeutsamer Zwischenschritt für eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen an hessischen Schulen. Diesem Schritt

werden weitere folgen. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass sich sehr viele Kolleginnen und Kollegen an den Schulen mehr Zeit für die pädagogische Tätigkeit wünschen. So kommen beispielsweise kleine Lerngruppen, mehr Zeit für unterrichtsnahe Tätigkeiten und vor allem für Gespräche allen zu Gute, besonders den Schülerinnen und Schülern. Für uns ist die Verbesserung der Arbeitsbedingungen der Kolleginnen und Kollegen ein untrennbarer Bestandteil einer Bildungspolitik, die Bildungsmöglichkeiten für alle und die Durchsetzung von Chancengleichheit beinhaltet.

Die Ergebnisse sind nicht nur eine Beschreibung der aktuellen Situation, sondern für uns eine Verpflichtung, als Gewerkschaft weiterhin energisch für eine Reduzierung der Arbeitszeiten und eine deutliche Verbesserung der Arbeitsbedingungen einzutreten.

Birgit Koch und Maike Wiedwald, Landesvorsitzende der GEW Hessen

Sebastian Guttmann und Laura Preusker, Vorsitzende des GEW Bezirksverbands Frankfurt

Frankfurt im September 2020

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Landesverband Hessen	3
Inhaltsverzeichnis	5
1 Motivation für eine integrierte Arbeitszeit- und Arbeitsbelastungsstudie und Stand der Forschung	7
1.1 Forschungsstand	8
1.2 Aufbau der Studie	17
3 Arbeitssituation, Arbeitszufriedenheit und Gesundheit von Lehrkräften im Vergleich ..	20
3.1 Arbeitszeitbelastung Frankfurter Lehrkräfte im Vergleich	21
3.2 Bewertung der Arbeitsbedingungen	27
3.3 Arbeitsstress und Interaktionsarbeit	30
3.4 Arbeitszufriedenheit	32
3.5 Gesundheit und Arbeitsfähigkeit	34
3.6 Arbeitgeberbindung	35
3.7 Burnout-Indikatoren	37
11 Zusammenfassung der Studienergebnisse	40
13 Literaturverzeichnis	46
14 Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen	49
14.1 Tabellenverzeichnis	49
14.2 Abbildungsverzeichnis	49

1 Motivation für eine integrierte Arbeitszeit- und Arbeitsbelastungsstudie und Stand der Forschung

Mit dem allgemeinen Lockdown am 15. März 2020 und den Schulschließungen in Deutschland haben sich die Bedingungen für die Arbeit von Lehrkräften gravierend verändert. Und auch die langsame Öffnung unter den Bedingungen von Hygieneplänen und Social Distancing hat keineswegs zu einer Normalisierung der Arbeit an den Schulen geführt. Die Frage stellt sich daher, welche Aussagekraft Erhebungsergebnisse einer Studie über die Arbeitszeit und Arbeitsbelastung von Lehrkräften noch haben kann, deren Erhebungsphase unmittelbar vor dem Lockdown abgeschlossen worden ist.

Doch hat sich die Arbeit von Lehrkräften durch die Corona-Pandemie wirklich so fundamental geändert? Werden nicht vielmehr wie in einem Brennglas die seit mehr als fünfzig Jahren kaum veränderten Bedingungen der Arbeit von Lehrkräften einfach nur scharf gezeichnet? Lehrkräfte werden im Rahmen ihrer Arbeitszeitordnung für eine bestimmte Anzahl von Unterrichtsstunden bezahlt (Pflichtstunden) und müssen darüber hinaus auch eine Reihe von weiteren, außerunterrichtlichen Aufgaben erledigen, deren Aufwand weitgehend unbestimmt ist. So zum Beispiel, digitale Lernplattformen aufsetzen, adhoc digitale Lernkonzepte für das Homeschooling entwickeln und Hygienepläne umsetzen. Lehrkräfte sind weitgehend frei in der Steuerung und Planung eines großen Teils ihrer Arbeitszeit und man kann sich darauf verlassen, dass sie mit großem Engagement auch einen erheblichen Mehraufwand leisten, um „ihre“ Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, die unter schwierigen Bedingungen zu Hause etwas lernen wollen. Doch auch bei der Corona Pandemie hat sich gezeigt, dass eine große Streuung des zeitlichen Einsatzes der Lehrkräfte zu verzeichnen ist, von denen, die kaum noch Zeit gefunden haben, für ihre privaten Verpflichtungen bis zu anderen, die die Corona-Zeit aus sehr unterschiedlichen Gründen weniger angespannt durchleben durften. Auch während der monatelangen Sondersituation dürfte für die Mehrheit der Lehrkräfte gegolten haben, dass sie mit ihrer SOLL-Arbeitszeit nicht ausgekommen sind und sie großen Zeitdruck bei der Arbeit empfunden haben, um z.B. rechtzeitig den Schülerinnen und Schülern Rückmeldung zu den ausgetauschten Arbeitsblättern zu geben. Bestimmte Muster der Arbeitsbelastung z.B., dass Teilzeitkräfte relativ gesehen mehr arbeiten als Vollzeitkräfte, oder die Unmöglichkeit einer sauberen Trennung von beruflicher und privater Zeit, dürften unverändert fortgeschrieben worden sein. Sicherlich hat es auch Veränderungen gegeben, so hatte der Präsenzunterricht in der Zeit der halbierten Klassenstärken bestimmt eine andere Qualität, mit geringerer Lärmbelastung und weniger oder anderen Disziplinarproblemen. Aber durch die unstrukturierten, ständig wechselnden Bedingungen sind andere Anforderungen auch gestiegen.

Wenn wir in die Zukunft blicken, in Richtung auf das inzwischen viel beschworene „neue Normal“ dürften die Ausnahmetatbestände wieder entfallen und die zentralen Bedingungen des Berufs der Lehrkräfte wieder hervortreten. Für die Gestaltung des „neuen Normal“ können wir aus der hier vorgestellten Analyse der Situation der Lehrkräfte in Frankfurt unmittelbar

vor dem Lockdown eine ganze Menge lernen. Mindestens, welche Zusammenhänge und Strukturen der Belastung und Beanspruchung bei Lehrkräften generell auftreten und was für gute Arbeitsbedingungen von Lehrkräften in der Zukunft besser gestaltet werden kann und müsste. Positiv formuliert können die Studienergebnisse auf den folgenden Seiten wie eine Liste der Handlungsbedarfe und Stellschrauben für eine ganzheitliche Arbeitsgestaltung im Schulsystem gelesen werden.

Insofern hat es sich unbedingt gelohnt, die Ergebnisse der „letzten Studie zu den Arbeitszeiten und Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte in Frankfurt vor der Corona – Pandemie“ systematisch aufzubereiten und zu dokumentieren. Denn die Befunde werden die Realität der Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte so lange recht verlässlich abbilden, bis mit einer erheblichen Anstrengung aller Beteiligten im Schulsystem sie durch eine aktive Gestaltung und ganzheitliche Arbeitspolitik bewusst zum Positiven verändert werden.

Dafür spricht auch, dass sich die vorzustellenden Ergebnisse konsistent in Befunde und Erkenntnisse aus Vorgängerstudien einreihen. Für die Konzeption und Durchführung der aktuellen Studie haben wir uns am aktuellen Forschungsstand orientiert, den wir deshalb kurz vorstellen wollen.

1.1 Forschungsstand

Beschwerden von Lehrkräften darüber, dass ihre Unterrichtsverpflichtungen die Einhaltung einer Vierzig-Stunden-Woche in der Praxis nicht ermöglichen, sondern systematisch Mehrarbeit erforderlich machen würde, um alle dienstlichen Verpflichtungen und pädagogischen Anforderungen zu erfüllen, wurden regelmäßig mit dem Argument zurückgewiesen, dass es keine Möglichkeiten gebe, Arbeitszeiten angemessen zu bestimmen. Die Arbeitszeit von Lehrkräften wurde jahrzehntelang für unbestimmbar gehalten. Zu vielfältig seien die individuellen und schul(form)spezifischen Einflussgrößen, zu groß die methodischen Herausforderungen einer angemessenen Erfassung der Arbeitszeit von Lehrkräften und außerdem seien die Lehrkräfte selbst für die Einhaltung der Arbeitszeit verantwortlich. Die Arbeitszeitverordnungen der Länder regeln mit schulformspezifischen Deputatsvorgaben den *determinierten Teil der Arbeitszeit* von Lehrkräften, der sich aus Unterrichtsverpflichtung (Regelstunden), Funktionstätigkeiten und verpflichtenden Präsenzzeiten zusammensetzt. Den anderen, *obligaten Teil der Arbeitszeit* überlassen sie den Lehrkräften zur selbständigen Organisation in eigener professioneller Verantwortung. Bei Änderungen der Unterrichtsverpflichtung oder bei neuen Anforderungen an das Schulsystem kommt damit den Lehrkräften allein die Verantwortung zu, individuell zu entscheiden welche Anteile ihrer Tätigkeit sie anpassen, d.h. reduzieren müssen bzw. können, um im Arbeitszeitrahmen zu bleiben. Dabei sind sie nicht nur mit einem Wachstum zusätzlicher Aufgaben, sondern im pädagogischen und professionellen Sinne mit einer potenziell „grenzenlosen 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 2013, S. 24). Von Seiten der Länder wird dieser obligate

Teil der Arbeitszeit als nahezu beliebig variabel behandelt. Diesem Selbstverständnis folgend treffen neue (gesellschaftliche) Herausforderungen an das Schulsystem zunächst einmal auf die individuelle Verantwortung einzelner Lehrkräfte, die Herausforderungen im obligaten Teil ihrer Arbeitszeit selbst zu bewältigen. Folgerichtig haben sich die Deputatsvorgaben in Deutschland trotz großer Arbeitszeitverkürzungen in anderen Branchen und Berufen und trotz aller Kritik seit über einhundert Jahren als erstaunlich resistent erwiesen (Hardwig und Mußmann 2018, 9ff).

Der Forschungsstand zum Thema Arbeitszeiten und Arbeitsbelastungen von Lehrkräften in Deutschland lässt sich in fünf zentralen Befunden zusammenfassen:

Deutschlands Lehrkräfte gehören international zur Spitzengruppe bei den verordneten SOLL-Arbeitszeiten

Erster Befund: Im internationalen Vergleich sind die SOLL- bzw. Regelarbeitszeiten für Lehrkräfte in Deutschland sowohl auf Grundlage verordneter „Pflichtstunden“ (Regelstunden), als auch nach den geltenden gesetzlichen Jahresarbeitszeiten seit Jahrzehnten hoch. Die OECD-Berichtserstattung „*Education at a Glance*“ vergleicht die Arbeitszeitverordnungen seit längerem mit einem eigenen Indikator sowohl auf EU23-Ebene, als auch auf OECD-Ebene (vgl. OECD 2019, 485ff). Wenn sie vollständig im Unterricht eingesetzt werden, sind deutsche Lehrkräfte Stand 2018 im Primar- und Sekundarbereich für 717 bis 800 Zeitstunden Unterricht im Jahr verantwortlich, Lehrkräfte im OECD-Durchschnitt für zwischen 667 bis 783 und im EU23-Durchschnitt für zwischen 643 bis 754 Zeitstunden¹ (vgl. Tabelle 1).

¹ Zu unterscheiden ist zwischen der (1) *SOLL-Unterrichtszeit*, die in Deutschland in Pflicht- oder Regelstunden (Pflichtstundenverordnungen) schulformabhängig vorgeschrieben werden, (2) der geplanten *Netto-Unterrichtszeit* oder vertraglich vereinbarten *Nettokontaktzeit*, die ausschließlich zum Unterrichten vorgesehen ist (- werden Lehrkräfte vollständig im Unterricht eingesetzt, entspricht die *Netto-Unterrichtszeit* der *SOLL-Unterrichtszeit*, nehmen sie z.B. Funktionen wahr entsteht eine Differenz), (3) den *tatsächlich unterrichteten Zeitstunden (IST-Unterrichtszeit oder Nettounterrichtszeitstunden)*, die durch Schwankungen im Schulalltag von der Planung abweichen können und (4) der *gesetzlich vereinbarten Jahresarbeitszeit*, die in Deutschland tarifvertraglich oder in Arbeitszeitverordnungen für Beamtinnen und Beamte geregelt werden. *Education at a Glance 2020* unterscheidet zusätzlich noch die (5) gesetzlich festgelegte jährliche Gesamtarbeitszeit *an der Schule* und *außerhalb der Schule* (S. 520).

In den beiden Studien *Education at a Glance 2019* und *2020* werden verschiedene Begriffe verwendet. Von 2019 auf 2020 hat es offenbar einen weitgehend unkommentierten Methodenwechsel bei der Berechnung dieser Daten gegeben, bei dem von den gesetzlich zu unterrichtenden Zeitstunden (*SOLL-Unterrichtszeit*) z.B. auf Grundlage von Pflichtstundenverordnungen der Länder umgestellt wurde auf „...die tatsächlich unterrichteten Zeitstunden auf (Basis von) Verwaltungsdaten, statistischen Datenbanken, repräsentativen Stichprobenerhebungen und sonstigen repräsentativen Quellen“ (*Education at a Glance 2020*, S. 518). In der Folge fallen die Werte für 2019 um ca. 100 Zeitstunden niedriger aus als die für 2018 ausgewiesenen Werte (Primarbereich: 698 statt 800; Sek.I: 651 statt 744; Sek.II: 622 statt 717). Damit wird dem Unterschied zwischen Pflichtstundenvorgaben und dem tatsächlich erteiltem Unterricht Rechnung getragen (*SOLL-Arbeitszeit* vs. *IST-Unterricht*), es werden aber auch *SOLL-* und *IST-*Größen vermischt.

In Tabelle 1 geht es um den Vergleich von *SOLL-Vorgaben*. Um Missverständnisse zu vermeiden, werden deshalb „*SOLL-Unterrichtszeiten*“ auf Grundlage der Pflichtstundenverordnungen und die bis einschließlich 2018 von der OECD ausgewiesenen Werte (OECD 2019) verwendet. Der Vergleich gesetzlicher Gesamtarbeitszeiten bleibt von dem 2020er Methodenwechsel der OECD-Studie unberührt.

Tabelle 1: Education at a Glance 2019: OECD Indicator D4 (Länderbericht Deutschland, OECD 2019, Stand 2018); OECD und BMBF 2020

OECD-Indikator D4*:	Wie viel Zeit sollen Lehrkräfte unterrichten bzw. arbeiten? (SOLL-Vorgaben in Zeitstunden)					
	Deutschland 2018*		OECD-Durchschnitt 2018*		EU23-Durchschnitt 2018*	
Aufteilung der Arbeitszeit von Lehrkräften in öffentl. Bildungseinrichtungen im Verlauf eines Schuljahres	SOLL-Unterrichtszeit**	Gesetzliche Gesamt-arbeitszeit	SOLL-Unterrichtszeit**	Gesetzliche Gesamt-arbeitszeit	SOLL-Unterrichtszeit**	Gesetzliche Gesamt-arbeitszeit
Primarbereich	800 Std.	1.769 Std.	783 Std.	1.612 Std.	754 Std.	1.539 Std.
Sekundarbereich I (allgemeinbildend)	744 Std.	1.769 Std.	709 Std.	1.634 Std.	673 Std.	1.572 Std.
Sekundarbereich II (allgemeinbildend)	717 Std.	1.769 Std.	667 Std.	1.629 Std.	643 Std.	1.558 Std.

* Education at a Glance 2019: OECD Indicator D4 (Länderbericht Deutschland, OECD 2019, Stand 2018, S. 10)
 ** Education at a Glance 2019 2020 verwenden verschiedene Begriffe wie „Netto-Unterrichtszeit“ oder „gesetzlich vereinbarte Nettokontakt-zeit“ (2019) oder „gesetzlich festgelegte jährliche Gesamtarbeitszeit an der Schule und außerhalb der Schule“ (2020). In der vorliegenden Übersicht geht es um den Vergleich von SOLL-Vorgaben. Um Missverständnisse zu vermeiden, werden hier deshalb „SOLL-Unterrichtszeiten“ auf Grundlage der Pflichtstundenverordnungen und die bis einschließlich 2018 von der OECD ausgewiesenen Werte (OECD 2019) verwendet.

Bei den tarifvertraglich oder durch Arbeitszeitverordnungen geregelten Jahresarbeitszeiten, die neben den reinen Unterrichtsstunden implizit auch „unterrichtsnahe Lehrarbeiten“ (Korrekturzeiten, Unterrichtsvor- und -nachbereitung etc.) und „außerunterrichtliche Tätigkeiten“ (Funktionen, Kommunikation und allen weiteren Tätigkeiten im Rahmen von Lehrtätigkeiten²) umfassen, fallen für deutsche Lehrkräfte abhängig von der Schulstufe zwischen 155 (OECD) und 250 (EU23) Zeitstunden pro Jahr mehr an (Spanne zwischen 1.539 Std. und 1.769 Std.)³. Deutsche Lehrkräfte haben also besonders lange SOLL-Vorgaben: sie stehen nicht nur bei den verordneten Unterrichtsverpflichtungen (SOLL), sondern insbesondere auch bei den verordneten Jahresarbeitszeiten (SOLL) an der Spitze in Europa.

Deutschlands Lehrkräfte erreichen ausgesprochen lange IST-Arbeitszeiten

Zweiter Befund: Ausgehend von diesem Spitzenplatz bei den Arbeitszeitvorgaben (SOLL) wundert es nicht, dass deutsche Lehrkräfte auch bei den tatsächlichen Arbeitszeiten (IST) im Durchschnitt und auf Basis von Vollzeitlehreräquivalenten (VZLÄ) ausgesprochen lange Arbeitszeiten erreichen. Dies zeichnet den Lehrberuf in Deutschland aus, seitdem es

² Zum hier verwendeten Tätigkeitenmodell für Lehrkräfte siehe Bericht Kap. 2.1.2.

³ Einer etwas anderen Methodik folgt eine aktuelle Studie im Auftrag der Dachorganisation der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz (LCH). Danach haben Schweizer Lehrkräfte in Europa wahrscheinlich die höchsten Unterrichts- und Jahresarbeitszeitverpflichtungen (vgl. Brägger 2019, S. 22).

Zeiterfassungsstudien gibt. Lehrkräfte sind aufgrund der hohen Arbeitszeitvorgaben im Deputatssystem gegenüber vergleichbaren Beschäftigten im Öffentlichen Dienst schlechter gestellt, Arbeitszeitverkürzungen sind immer erst mit Verzögerung realisiert worden. Zur Arbeitsrealität an den Schulen gehören gleichzeitig hohe Teilzeitquoten, die die individuellen Arbeitstage für manche (weil kürzer) erst beherrschbar machen. In einer Metastudie für die Max-Traeger-Stiftung wurden zwanzig einschlägige Zeiterfassungsstudien zur Arbeitszeit von Lehrkräften in Deutschland über einen Zeitraum von sechzig Jahren verglichen (Hardwig und Mußmann 2018). Auf der Grundlage eines umfangreichen Analysekonzeptes wurden sowohl die verschiedenen Methoden der Ermittlung der Arbeitszeit, als auch die erzielten Ergebnisse ausgewertet. Zwar sanken die tatsächlichen Arbeitszeiten seit den 1960er Jahren bis Anfang der 1990er Jahre langsam und im Vergleich zur Arbeitszeitverpflichtung von Verwaltungsbeamt/innen zeitverzögert (vgl. die blaue Linie in Abbildung 1), doch stiegen sie danach bis 2014/2015 aber wieder an. Seitdem herrscht in Deutschland Stagnation bei leichten Korrekturen. Von teils über 2.000 Jahresarbeitsstunden in den 1960/70er Jahren gingen die tatsächlichen Arbeitszeiten auf ca. 1.800-1.900 Zeitstunden zurück. Gymnasiallehrkräfte hatten im Spiegel fast aller Studien jeweils die längsten Arbeitszeiten, mittlerweile nähern sich die Schulformen aber einander an.

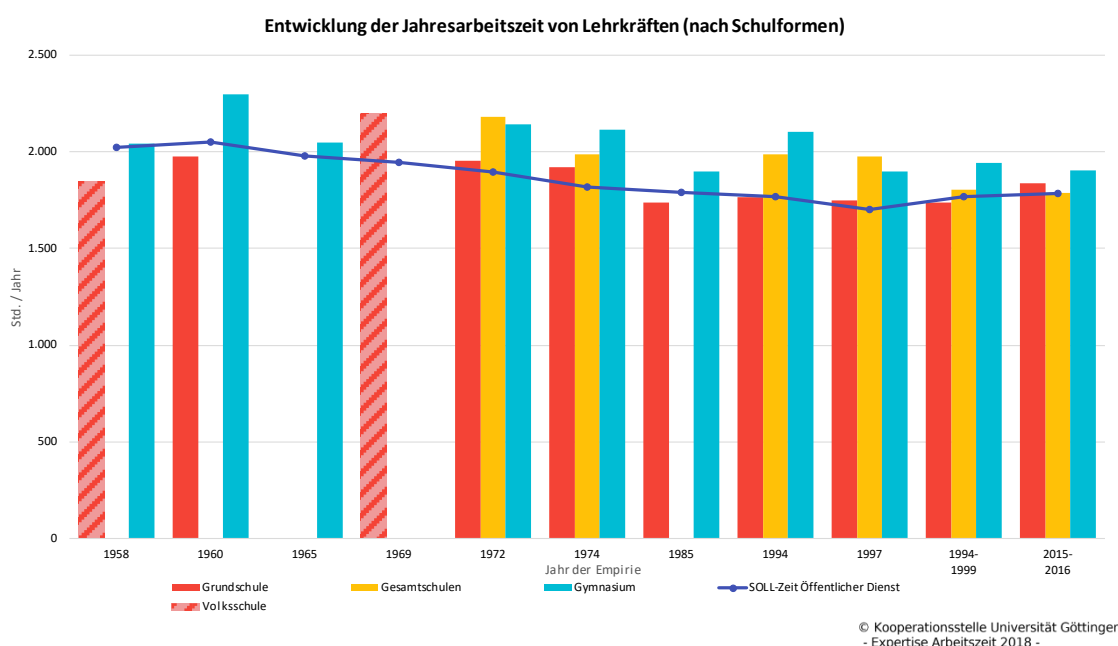


Abbildung 1: Entwicklung der Jahresarbeitszeiten von Lehrkräften über sechzig Jahre nach Schulformen im Vergleich zur Arbeitszeitverpflichtung von Verwaltungsbeamt/innen (Hardwig und Mußmann 2018, S. 64)

Die Methoden der Arbeitszeiterfassung haben inzwischen einen Stand erreicht, bei dem durch ein Zusammenspiel von juristischer Entwicklung und Weiterentwicklung der Erfassungsmethoden die früher für unbestimmbar gehaltene Arbeitszeit von Lehrkräften heute als ausreichend genau bestimmbar gelten kann. Gleichzeitig zeigt die Methodendiskussion der Metastudie, dass auch die historischen Studien bei unterschiedlichsten Methoden, Auftraggebern und Analyseschwerpunkten insgesamt zu gut vergleichbaren und konsistenten

Ergebnissen gelangen. Trotz erheblicher Veränderungen in den Schulen und ihren Rahmenbedingungen wurden zentrale Befunde über die Jahrzehnte in der Substanz immer wieder empirisch bestätigt.

Für die pädagogische Kernaufgabe des Unterrichtens steht immer weniger Zeit zur Verfügung

Dritter Befund: Es wäre falsch, die zeitliche Belastung der Lehrkräfte ausschließlich oder überwiegend an der Nettounterrichtszeit festzumachen, denn die Betrachtung der letzten sechzig Jahre zeigt eine schwerwiegende strukturelle Verschiebung von Unterricht und unterrichtsnaher Lehrarbeit hin zu den außerunterrichtlichen Tätigkeiten (vgl. Sonstiges in Abbildung 2) In den Grundschulen reduzierte sich der Anteil reinen Unterrichts von ca. 50 Prozent auf heute ca. 40 Prozent, in den Gymnasien von ca. 40 Prozent auf heute ca. 30 Prozent. Gleichzeitig hat sich der außerunterrichtliche Zeitanteil in beiden Schulformen mehr als verdoppelt (von ca. 17 Prozent auf ca. 35 Prozent bzw. von ca. 14 Prozent auf ca. 31 Prozent). Das professionelle Anforderungsprofil von Lehrkräften hat sich über die Jahrzehnte ebenso schleichend wie nachhaltig verändert, so dass pädagogische Kerntätigkeiten zumindest quantitativ weniger Raum einnehmen.

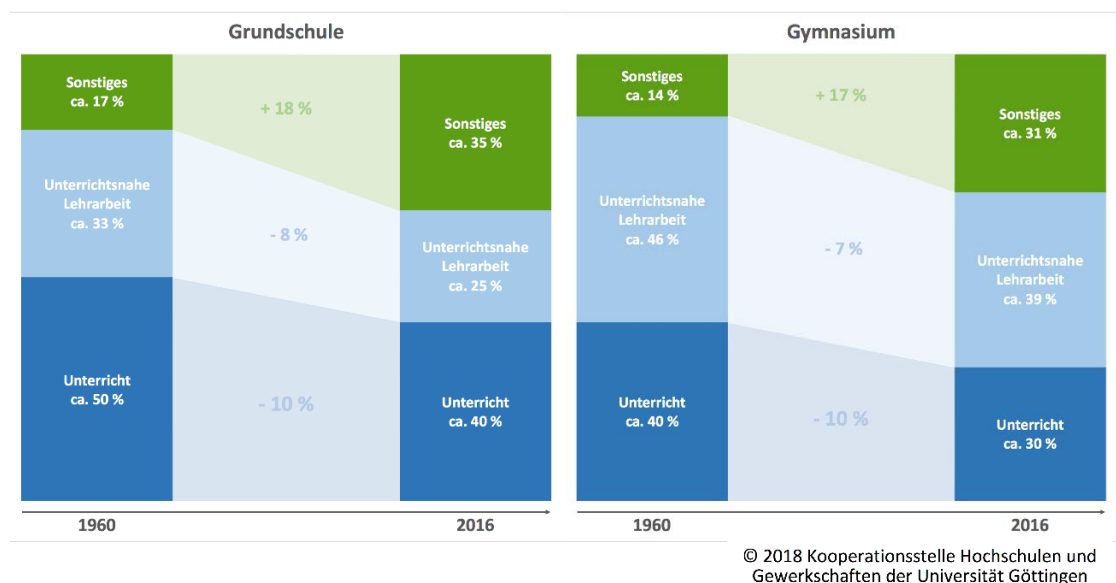


Abbildung 2: Strukturelle Verschiebung von Unterricht hin zu außerunterrichtlichen Tätigkeiten (Sonstiges) (Expertengremium Arbeitszeitanalyse 2018a, Folie 7)

Lehrkräfte können so in ein Qualitätsdilemma geraten. Zur individuellen Regulation ihrer Arbeitszeit bleibt ihnen nur die Wahl zwischen einer Verlängerung ihrer Arbeitszeit oder Kürzungen bei den Aufgaben der unterrichtsnahen Lehrarbeit (Vor- und Nachbereitung, Korrekturen, Abschlussprüfungen etc.) zu Lasten der Qualität der Arbeitsausführung - oder einer Mischung aus beidem (Deckeneffekt). Unterrichtsnaher Lehrarbeit gerät so unter Druck und wird de facto reduziert, ohne dass die dahinterstehenden Anforderungen sich jedoch verändert hätten (Grundschule minus 8 Prozent, Gymnasium minus 7 Prozent). Dieser abhängig

von individuellen Voraussetzungen und schulischen Kontexten mal eher als Zeitdruck oder eher als Gefahr für professionelle Qualitätsstandards erlebte Druck erklärt auf Seiten der Lehrkräfte den in der Schweiz ebenso wie in Deutschland zu beobachtenden Trend (vgl. Befund vier), unter diesen Umständen vermehrt in Teilzeit auszuweichen.

Die auf die Schulzeit verdichtete Arbeitszeit birgt aufgrund von Mehrarbeit, Spitzenbelastungen und fehlenden Erholzeiten erhebliche Gesundheitsgefährdungen

Vierter Befund: Der Berufsalltag von Lehrkräften ist gekennzeichnet durch fehlende Erholzeiten an Schultagen (Schulpausen häufig ohne Erholungsmöglichkeiten) bzw. während der Schulwochen (Arbeit an Wochenenden häufig die Regel) und wiederkehrende Phasen mit Spitzenbelastungen während des pädagogischen Jahres. Bei den qualitativen, psychosozialen Belastungsmerkmalen fallen insbesondere hohe emotionale und psychische Beanspruchungen, ein Qualitätsdilemma unter Zeitdruck sowie generell Entgrenzungserfahrungen (bzw. fehlende Work-Life-Balance) auf. Lehrkräfte arbeiten durchschnittlich länger als verordnet, obwohl diese Verordnungen im internationalen Vergleich für Lehrkräfte bereits hoch sind. Insbesondere Teilzeitkräfte bringen überproportional hohe Mehrarbeitsanteile ein. Nach einer Sonderauswertung für das niedersächsische Expertengremium Arbeitszeitanalyse leisten 57% der Lehrkräfte an Grundschulen, Gesamtschulen und Gymnasien in Niedersachsen „*de facto Mehrarbeit*“ (Expertengremium Arbeitszeitanalyse 2018b, S. 41). Abbildung 3 zeigt die Überschreitung der kalkulatorischen Vergleichsnorm von 46:38 Std./Wo. (errechnet für 2015/2016 nach den Arbeitszeitvorgaben des § 60 Abs. 1 NBG) in Grundschulen von 56%, in den Gesamtschulen von 50% und in den Gymnasien von 62% der Lehrkräfte.

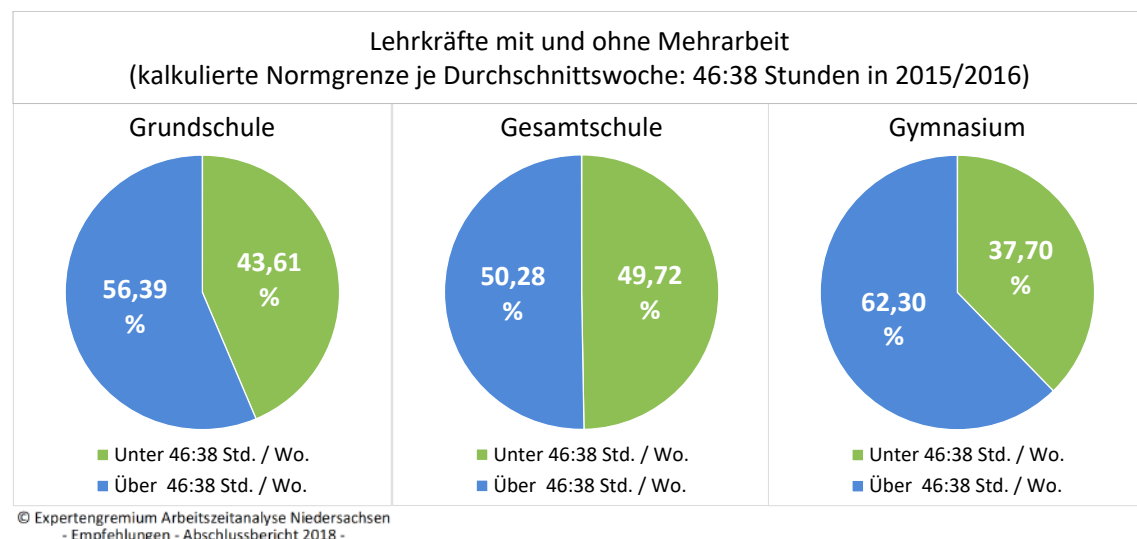


Abbildung 3: Mehrarbeit von Lehrkräften in drei niedersächsischen Schulformen (Expertengremium Arbeitszeitanalyse 2018a, Folie 14)

Auch andere Studien aus den letzten Jahren bestätigen diese Befunde: Nübling et al. (2012) konnten im Rahmen einer landesweiten Gefährdungsbeurteilung in Baden-Württemberg (Vollerhebung mit einer Rücklaufquote über 50%) und einer weiteren Erhebung psychosozialer Faktoren bei der Arbeit von Lehrkräften in Nordrhein-Westfalen (Nübling et al. 2018b) eine

Vielzahl bekannter Befunde replizieren. Zusätzlich zu schon genannten Faktoren fielen im Vergleich zu anderen Berufsgruppen (leicht) erhöhte Burnout-Werte sowie ein höherer Anteil von Rollenkonflikten auf. Weitere einschlägige Ergebnisse finden sich in einem Gutachten der vbw - Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft e.V. (2014) zu psychischen Belastungen und Burnout beim Bildungspersonal. In einer Literaturstudie kommen Scheuch et al. (2015) zu dem Ergebnis, dass *„psychische und psychosomatische Erkrankungen (...) bei Lehrkräften häufiger vor(kommen) als in anderen Berufen, ebenso unspezifische Beschwerden wie Erschöpfung, Müdigkeit, Kopfschmerzen und Angespanntheit. Zwar wird bei 3–5 % der Lehrkräfte ein Burn-out angenommen, allerdings gibt es keine verlässlichen Daten“*. (Scheuch et al. 2015, S. 347) Den Trend zur Mehrarbeit von Lehrkräften mit Deputatsmodell bestätigt die aktuelle Schweizer „Arbeitszeiterhebung 2019“ (Brägger 2019) im Auftrag der Dachorganisation der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz (LCH), der bereits dritten Erhebung im 10-Jahresrhythmus seit 1999. Dabei wird insbesondere der Trend bestätigt, in Teilzeit auszuweichen, wenn Belastungen als zu hoch eingestuft werden. *„Lehrpersonen leisten je nach Stufe regelmässig zwischen 8.9% und 16.0% Überzeit ohne Kompensationsmöglichkeit. (...) Während Vollzeit-Lehrpersonen (96-100 Stellenprozente) ihre Soll-Arbeitszeiten fast einhalten können (2% Überzeit), leisten Teilzeit-Lehrpersonen umso mehr Überstunden, je kleiner ihr Pensum ist. Lehrpersonen mit einem Pensum von weniger als 50 Stellenprozenten leisten im Mittel 22% Überzeit.“* (Brägger 2019, S. 9) Insgesamt liegt die Arbeitszeitverpflichtung bzw. Referenzarbeitszeit Schweizer Lehrkräfte nach den zugrundeliegenden Studiendaten mit 1.916 Stunden deutlich über dem EU-23- sowie dem OECD- Durchschnitt, die OECD kommt allerdings aufgrund einer etwas anderen Methodik zu mit Deutschland vergleichbaren Nettounterrichtszeiten (OECD 2019, S. 504).

Die Arbeitssituation von Berufsschul-Lehrkräften in Baden-Württemberg hat eine forsa-Studie im Auftrag des Berufsschul-Lehrerverbands Baden-Württemberg (BLV) Anfang 2019 untersucht. Herausgestellt wird, dass für 77% der Berufsschul-Lehrkräfte die außerunterrichtlichen Aufgaben inzwischen zu viel Zeit in Anspruch nehmen und dass darüber hinaus für 79% der Lehrkräfte die dafür gewährten Anrechnungsstunden etwas (30%) oder deutlich (49%) zu niedrig bemessen sind (forsa 2019, S. 12–15). Und auch die Zwischenergebnisse der Erhebung „Lehrerarbeit im Wandel“ (LaiW-Studie) des Rostocker Instituts für Präventivmedizin unter Gymnasiallehrkräften von Anfang 2018 im Auftrag des Deutschen Philologenverbandes (DPHV) bestätigen Gesundheitsrisiken und mangelnde Erholzeiten. *„Die langen Arbeitstage mit einer Zerstückelung der Arbeits- und Erholungsphasen gleichen einer Art ‚geteiltem Dienst‘. Hinzu kommt die ausgeprägte Wochenendarbeit. Eine solche Arbeitszeit kann wenig zur Erholung beitragen. Sie bedeutet stattdessen Daueranstrengung und zerrissene Freizeit, denn die beruflich inaktive Zeit ist nicht zwangsläufig mit Erholung oder Entspannung gleichzusetzen.“* (Felsing et al. 2019, S. 53) Hervorgehoben werden ferner durchgängige Arbeitswochen von Montag bis Sonntag während der Schulzeiten für 75 % der Studienteilnehmer von Montag bis Sonntag. *„Samstage und Sonntage waren für die meisten Lehrkräfte (75 %) ebenfalls Arbeitstage, an denen durchschnittlich über einen Zeitraum von etwa zwei bzw. fünf*

Stunden gearbeitet wurde. Das bestätigt, dass Lehrkräfte ihre freien Tage tatsächlich als Arbeitstage nutzen.“ (Felsing et al. 2019, S. 52) Eine Gesamtauswertung der LaiW-Studie steht zwar derzeit noch aus⁴, dürfte aber nach den bisher veröffentlichten Erkenntnissen im Trend der skizzierten Befunde liegen.

Die Komplexität der Einflussfaktoren führt zu einer extremen Streuung der individuellen Arbeitszeiten

Vierter Befund: Die wesentlichen Einflussfaktoren, die die erhebliche Streuung der Dauer der Arbeitszeit von Lehrkräften erklären können, sind bekannt und in ihrer Bedeutung grob quantifizierbar, wenn auch zu einzelnen Faktoren noch teils erheblicher Forschungsbedarf besteht. Die bereits eingeführte Metastudie zur Erhebung der Arbeitszeit von Lehrkräften zeigt, dass diese Einflussfaktoren immer wieder mit unterschiedlichen Methoden bestätigt und wechselseitig evaluiert worden sind. Jedoch sind manche Befunde schon älter oder es liegen aufgrund der Komplexität des Gegenstandes keine überzeugenden Kennzahlen vor. „Aber auch wenn noch Forschungsbedarf besteht, gibt es insgesamt auch wissenschaftlich keine Gründe, an der Zuverlässigkeit der bereits vorliegenden Befunde zu zweifeln: die Ergebnisse sind über alle Studien hinweg konsistent und reproduzierbar, sie sind trotz unterschiedlicher Schwerpunkte vergleichbar und belegen insgesamt eine Reihe bemerkenswerter Trends.“ (Hardwig und Mußmann 2018)

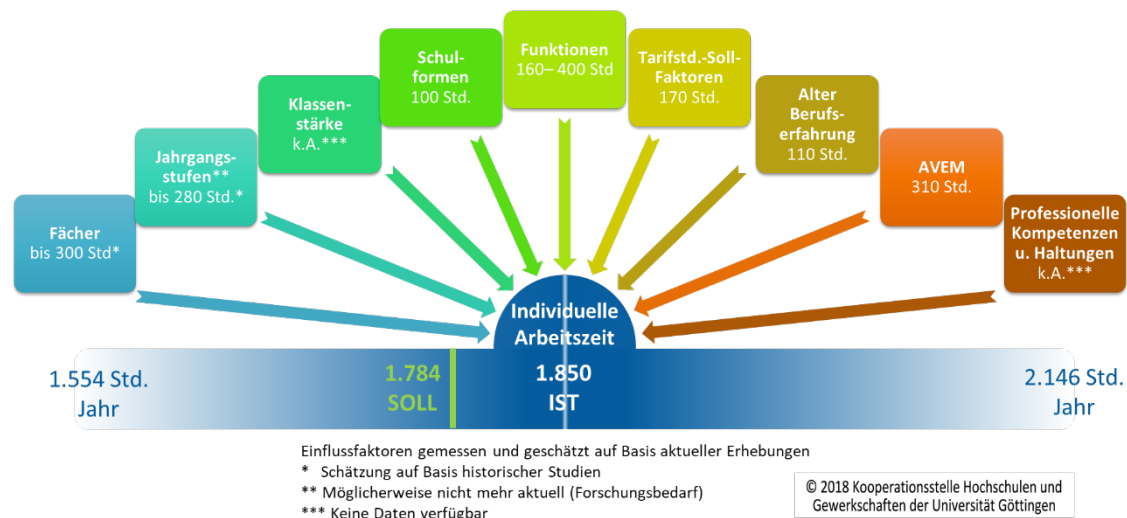


Abbildung 4: Einflussfaktoren auf die Streuung der Arbeitszeit zwischen Lehrkräften

⁴ Nach Auskunft von Studienleiterin Reingard Seibt vom Institut für Präventivmedizin in Rostock ist für den Herbst 2020 ist eine vergleichende Übersicht über die Arbeitzeitergebnisse der 2018 durchgeführten Erhebung in den großen Bundesländern geplant. Die Einflussfaktoren auf die Arbeitszeit von Vollzeit-Lehrkräften an Gymnasien sollen analysiert und der Arbeitsalltag von Teilzeit-Lehrkräften in den Fokus gestellt werden.

Abbildung 4 zeigt die wichtigsten Faktoren sowie eine zurückhaltende Schätzung der Spanne ihres quantitativen Einflusses auf die individuelle Streuung von Jahresarbeitszeiten auf Basis von Vollzeitlehreräquivalenten.

Den größten Einfluss auf die individuelle Streuung von durchschnittlichen Jahresarbeitszeiten haben sicherlich die einzelnen Fächer, die sich in ihren Effekten in vielfältigen Kombinationen ab- oder aufschaukeln können, sowie „*Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM)*“, wie sie von Schaarschmidt u.a. im Rahmen der Potsdamer Lehrerstudie anhand großer Teilgruppen untersucht und gut dokumentiert wurden (Schaarschmidt 2005, Schaarschmidt und Fischer 2013) und von uns im Rahmen der Niedersächsischen Arbeitsbelastungsstudie (Mußmann et al. 2017) bestätigt werden konnte. Einen bedeutenden Einfluss auf die Länge der Arbeitszeit haben - neben den Schulformen, den Jahrgangsstufen, sowie der Klassenstärke und verschiedensten Funktionsaufgaben in den Schulen- Schulleitungsfunktionen, Alter, Teilzeittätigkeit, professionelle Einstellungen sowie Kompetenzen (vgl. auch Brägger 2019, 43ff). „... aufgrund der Vielfalt der Einflussfaktoren auf die Arbeitszeit (ist) eine situative Kumulation von Belastungen bei Einzelpersonen oftmals unvermeidlich (...). Bestimmte Fächerkombinationen, ein stärkerer Einsatz in höheren Jahrgangsstufen und schwierige Lerngruppensituationen u.ä. können zu einer deutlichen Verlängerung der Arbeitszeit führen. Auch das temporäre Zusammentreffen von heterogenen Unterrichtsanforderungen in den zugewiesenen Klassen, zeitintensive Korrekturen und große Klassen können diesen Effekt haben. Fehlen hingegen diese Merkmale oder sind sie günstig kombiniert (mehrere Lerngruppen in demselben Jahrgang) kann es auch zu einer substantiellen Verkürzung der Arbeitszeit kommen. So können sich auch für die gleiche Person von Halbjahr zu Halbjahr sehr wechselhafte Situationen der Beanspruchung ergeben.“ (Expertengremium Arbeitszeitanalyse 2018b, S. 57) Als Konsequenz all dieser verschiedenen Kombinationsmöglichkeiten existieren teils extreme Streuungen in der Arbeitszeit zwischen einzelnen Lehrkräften.

Qualitative Beanspruchungen sind unabhängig von der reinen Zeitbelastung ein eigenständiges Gestaltungsfeld

Fünfter Befund: Zwar steigen mit der Länge der IST-Zeit der Arbeitswoche auch die Beanspruchungen durch die Arbeit, doch die subjektive Bewertung der Arbeitsbedingungen hängt nicht mechanisch von der absoluten Länge der Arbeitszeit ab. Eine Auswertung des Expertengremiums Arbeitszeitanalyse (Expertengremium Arbeitszeitanalyse 2018b, S. 47) zeigt sehr schön in einer „Punktwolke“, dass die Bewertung der Arbeit nach dem DGB-Index Gute Arbeit sehr stark streut, d.h. es gibt gegen die Erwartung ebenso Lehrkräfte mit einer deutlichen Unterschreitung ihrer SOLL-Zeit, die sich qualitativ sehr stark beansprucht fühlen, wie es auch Lehrkräfte mit einer deutlichen Überschreitung der SOLL-Zeit gibt, die sehr zufrieden mit ihren Arbeitsbedingungen sind. Lehrkräfte haben im Rahmen ihres Arbeitszeitmodells eine relativ große Freiheit, ihre Arbeitszeit selbst zu regeln und können auf Überlastungen auch z.B. durch Reduzierung der Arbeitszeit reagieren. Umgekehrt gibt es auch viele gesunde und hochengagierte Lehrkräfte, die sich weit über das übliche Maß hinaus zeitlich verausgaben,

ohne sich dadurch besonders beansprucht oder gesundheitlich beeinträchtigt zu fühlen. Hinzu kommt, dass Beanspruchungen ein subjektives Maß sind, welches nicht von der objektiven Stärke der Belastung allein bestimmt wird, sondern ganz wesentlich von den konkreten Kontextbedingungen und den Ressourcen und Fähigkeiten einzelner Lehrkräfte abhängt, mit dieser Belastung individuell zurecht zu kommen. Es entspricht dem Stand der Diskussion, dass daher nicht nur die Arbeitszeitbelastung, sondern auch die qualitativen Belastungen in ihrer Vielfalt beachtet und arbeitspolitisch gestaltet werden müssen. Vier Schwerpunkte qualitativer Beanspruchungen hat das Expertengremium Arbeitszeitanalyse seinerzeit für relevant gehalten: Erstens die aus dem Zeitdruck und der Lage der Arbeitszeit resultierenden Beanspruchungen. Zweitens die Belastungen durch weitere Tätigkeiten, die nicht zu pädagogischen und professionellen Kerntätigkeiten von Lehrkräften gehören (z.B. Verwaltungsaufwand). Drittens eine Reihe von Anforderungen, die aus unterrichtlichen und schulspezifischen Bedingungen resultieren (z.B. große Klassen, Inklusive Bildung). Viertens die Beanspruchungen, die aus Beeinträchtigungen eines wertschätzenden und kollegialen Schulklimas oder fehlender Unterstützung von Führungskräften resultieren (Expertengremium Arbeitszeitanalyse 2018b, S. 48).

Zur Bewältigung der aktuellen Herausforderungen im Schulsystem sind Lehrkräfte notwendig, die sich engagiert und mit ausreichenden Zeit- und Handlungsspielräumen versehen, neuen Herausforderungen widmen können. Ihre aktuellen Arbeitsbedingungen sind jedoch im Spiegel der aktuellen Forschung häufig durch teils hohe Anteile an Mehrarbeit und von der Schwierigkeit bestimmt, unter den gegebenen Bedingungen eine gute Unterrichtsqualität zu gewährleisten. Wie sich diese deutschlandweit zu beobachtende Herausforderung in einer großstädtischen Metropolregion wie Frankfurt am Main darstellt und ob bzw. in welcher Ausprägung sich die skizzierten Befunde auch bei Frankfurter Lehrkräften zeigen, ist nicht nur wissenschaftlich hochinteressant, es ist auch Gegenstand der vorliegenden Studie.

1.2 Aufbau der Studie

Die vorliegende Kurzfassung besteht aus den Kapitel 1, 3 und 11 des wissenschaftlichen Abschlussberichtes, dessen Aufbau und Struktur im Folgenden dargestellt werden. Die Kapitelangaben und Verweise beziehen sich auf den Abschlussbericht (Langfassung) selbst, nicht auf die vorliegende Kurzfassung.

Die folgenden Studienergebnisse beruhen streng genommen auf drei Erhebungen, die hier integriert ausgewertet und vorgestellt werden. Zum einen wurde eine Arbeitszeiterfassung mithilfe eines speziell entwickelten digitalen Tools durchgeführt, zum anderen eine Belastungsstudie mithilfe eines Onlinefragebogens für alle teilnehmenden Lehrkräfte und drittens eine Expertenbefragung zu allgemeinen schulischen Merkmalen wie Gebäudeinfrastruktur, Digitalausstattung sowie soziale Merkmale und Herausforderungen der Schülerschaft, die ebenfalls online als Befragung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren mit Ortskenntnis durchgeführt wurde. Zur Besonderheit der Studie gehört es, dass diese Datenvielfalt bei Bedarf zusammengeführt und integriert ausgewertet werden kann, etwa wenn es darum geht, Zusammenhänge zwischen Arbeitszeit und Belastung oder weiteren Kontextbedingungen zu

untersuchen. Eingesetzt wurde dazu ein umfangreiches methodisches Instrumentarium, zum Teil aus erprobten Instrumenten, zum Teil aus (angepassten) Neuentwicklungen, das zum besseren Verständnis in einem entsprechend umfangreichen Methodenkapitel (vgl. Bericht Kapitel 2) den Studienergebnissen vorangestellt wird. Wir gehen bewusst diesen Weg statt die verschiedenen Methoden in einem Anhang oder einen separaten Methodenband zu verschieben, weil wir der Meinung sind, dass die sich anschließenden Befunde in Breite und Tiefe erst durch Kenntnis der verwendeten Methoden wirklich erschließen. – So reicht es in vielen Fällen beispielsweise nicht, einen schlichten Arbeitszeit-Wochenwert zu kommunizieren, ohne genau zu verstehen wie dieser ermittelt wurde. Das gleiche gilt für die Befunde auf Grundlage der eingesetzten Belastungsinstrumente. Nicht zuletzt dienen die ausführlichen Methodenbeschreibungen dem Ziel, Verfahren und Instrumente für den wissenschaftlichen Austausch offenzulegen. So soll nicht nur zum Methodenfortschritt und seiner Überprüfung beigetragen werden, sondern gleichzeitig sichergestellt werden, dass andernorts vergleichbare Studien durchgeführt werden können.

Für die vorliegende Kurzfassung wurde das sich anschließende Kapitel ausgewählt (in der Langfassung Kapitel 3), in dem ein Überblick über wichtige Befunde insbesondere im Vergleich zu andern Berufsgruppen gegeben wird. Zugleich werden die relevanten Themenbereiche in einem ersten Durchgang gewissermaßen vorgestellt. Im kurzen Kapitel 4 (Bericht) wird mit dem Digitalisierungsthema ein aktuelles Thema herausgestellt, das schon vor der COVID-19-Pandemie nicht nur durch den „Digitalpakt Schule“ in den Schulen diskutiert wurde, nun aber zusätzliches Interesse gefunden hat. Die Befragung der Lehrkräfte konnte kurz vor dem Lockdown abgeschlossen werden. Sie dokumentiert den Umsetzungsstand der Digitalisierung in Frankfurt Anfang des Jahres 2020 und leuchtet die Erwartungen und Bereitschaft der Lehrkräfte aus.

Das wieder umfangreiche Kapitel 5 (Bericht) dient der Aufbereitung der Ergebnisse der Arbeitszeitmessung und der Ermittlung vergleichbarer Wochenwerte für die verschiedenen Schulformen und Lehrkraftgruppen. Im ersten Teil des Kapitels werden dafür wichtige Definitionen ausgeführt und Rechenwege erläutert. Des Weiteren finden sich hier die aggregierten repräsentativen Ergebnisse für die vier Schulformen mit repräsentativer Beteiligungsstruktur. Im weiteren Verlauf finden sich die differenzierten Arbeitzeitergebnisse nach Schulformen, Klassenstufen, Alter, Stellencharakter (Vollzeit/Teilzeit), Geschlecht, Lage der Arbeitszeit usw.

Kapitel 6 und 7 (Bericht) dokumentieren die Bewertungen der Arbeitsbedingungen und der schulspezifischen Belastungsfaktoren durch Frankfurter Lehrkräfte, wie sie sich im Außenvergleich zu anderen Lehrkräften und anderen Berufsgruppen darstellen. Referenzgrößen werden hier aus den aktuellen Befragungen des DGB-Index Gute Arbeit herangezogen und aus der niedersächsischen Arbeitsbelastungsstudie 2016.

Kapitel 8 (Bericht) arbeitet den Einfluss schulischer Kontextbedingungen auf die Beanspruchung von Lehrkräften heraus. Dazu werden die aus der Expertenbefragung stammenden Informationen hinsichtlich Gebäudeinfrastruktur, Digitalausstattung und sozialer Merkmale der Schülerschaft auf Zusammenhänge im Belastungserleben der Lehrkräfte unter anderem

differenziert nach Schulformen untersucht. Ziel ist es, Fragen nachzugehen, ob es und in welcher Hinsicht für Lehrkräfte bestimmter Schulformen besonders belastend ist zum Beispiel an einer Schule mit besonderen sozialen Herausforderungen zu arbeiten oder wenn die digitale oder Gebäudeinfrastruktur zu wünschen übriglässt.

In Kapitel 9 (Bericht) wird dem Spannungsfeld von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Verpflichtungen nachgegangen und auf Grundlage neuer Befragungsergebnisse die schon lange bewegte Frage diskutiert, inwiefern Lehrkräfte sich in einem Arbeitszeit- und Qualitätsdilemma befinden bzw. strukturell überfordert sind. Neue Erkenntnisse ergeben sich insbesondere durch Aufklärung der Frage, in welchen Tätigkeitsbereichen Mehrarbeit entsteht und welche Rolle verschiedene Klassenstufen und Klassengrößen dabei spielen. Schließlich werden damit zusammenhängende individuelle Lösungsstrategien, aber auch Rückzugs- und implizites Schutzverhalten differenziert betrachtet. Und auch der Frage, unter welchen Bedingungen Teilzeitkräfte zu Stundenaufstockungen bereit wären, wird in Kapitel 9 nachgegangen.

Kapitel 10 (Bericht) thematisiert schließlich den Umgang mit Beanspruchung und Stress vor dem Hintergrund existierender oder eingeschränkter Erholungsmöglichkeiten und zeitlicher Ressourcen. Es wird Auskunft gegeben über die individuelle Einschätzung des Gesundheitszustandes und über den Grad psychischer Erschöpfung auf Grundlage der erhobenen Personal Burnout-Werte. Es wird gezeigt, wie es um Erholungsmöglichkeiten und die Work-Life-Balance betroffener Lehrkräfte steht. Schließlich werden auf Grundlage individueller Daten die Zusammenhänge zwischen Stress, fehlenden Erholmöglichkeiten und Personal Burnout-Werten aufgeklärt und Muster des individuellen Umgangs mit Stress-Situationen (Coping) analysiert.

Im Dokumentarteil des Berichts im optionalen Anhang finden sich die Limitationen der Zeiterfassungsstudie zusammen mit einer Dokumentation der Fragebögen. Hingewiesen sei auch auf die lesenswerte Übersicht exemplarischer Praxisbeispiele zum Berufsalltag von Lehrkräften, die die Vielseitigkeit des Lehrkräftealltags vertiefen und ausgewählte Facetten dokumentieren sollen. Diese Beispiele wurden uns über die offenen Kommentarfelder im Onlinefragebogen zugänglich gemacht oder haben sich aus der umfangreichen Kommunikation mit den Teilnehmenden sowie im Rahmen der Plausibilitätsprüfungen ergeben.

Die zugespitzte Zusammenfassung der Studienergebnisse (im Bericht Kapitel 11) bildet den Abschluss der Kurzfassung.

3 Arbeitssituation, Arbeitszufriedenheit und Gesundheit von Lehrkräften im Vergleich

In Hessen fehlen Lehrkräfte insbesondere an den Grundschulen. Zwei unabhängige Studien prognostizieren für die nächsten Jahre eine dramatische Lücke zwischen dem Angebot an Lehrkräften und dem tatsächlichen Bedarf (Klemm und Zorn 2018; Dohmen und Thomsen 2018). Eine Lücke, die die Frage aufwirft, wie sehr der Beruf als Lehrerin und Lehrer an öffentlichen Schulen gegenüber anderen beruflichen Alternativen an Attraktivität verloren hat (vgl. Mußmann 2019). Offensichtlich entscheiden sich die jungen Menschen, die ein Studium aufnehmen, nicht mehr so oft für ein Lehramtsstudium wie es gut wäre, sondern verfolgen andere berufliche Alternativen. Beim Lehrberuf muss man sich aufgrund des besonderen Studiengangs früh festlegen, ob man sich später einmal in der Schule sieht. Bei dieser Berufswahl spielt das Image und die Vorstellung von der Attraktivität des Berufes eine wesentliche Rolle. Diese Vorstellung wird von den Erfahrungen der gegenwärtigen Generation beeinflusst, die in diesen Berufen tätig ist. Die konkreten Erfahrungen der beruflich aktiven Lehrkräfte mit ihren Arbeitszeitbelastungen, Arbeitsbedingungen, Arbeitsstress und ihrer Arbeitszufriedenheit strahlen auf das öffentliche Berufsbild aus. Spürbare Unterschiede in den Arbeitsbedingungen wirken sich langfristig über Studienentscheidungen und anschließende Berufswahl auf den Arbeitsmarkt aus.

In der aktuellen politischen Debatte wird leicht übersehen, dass man die tiefen Risse in der Fassade des Lehrberufes mit Publicity-Maßnahmen nicht mehr übertünchen kann. Es sind langjährige Prozesse, die die Attraktivität eines Berufes bestimmen. Denn es spricht sich einfach herum, wie das Arbeiten in den verschiedenen von der Ausbildung und der Vergütungserwartung her grundsätzlich gleichwertigen Berufen erlebt wird. Eine nachhaltige Lösung des Fachkräftemangels bei Lehrkräften ist nur möglich, wenn die Menschen, die aktuell diesen Beruf ausüben, ihn auch empfehlen.

Was sagen die Lehrkräfte über ihren Beruf? In diesem Kapitel präsentieren wir *in einem ersten Überblick* zentrale Ergebnisse aus der Arbeitszeiterfassung und der Befragung Frankfurter Lehrkräfte, die wesentliche Aspekte der Attraktivität des Lehrberufes beschreiben: Arbeitszeitbelastung, Arbeitsbedingungen, Arbeitszufriedenheit und Gesundheit. Vor dem Hintergrund der Eingangsüberlegungen werden wir Lehrkräfte aus anderen Bundesländern und anderen Nationen zum Vergleich heranziehen und Berufsgruppen miteinander vergleichen, die eine ähnliche akademische Ausbildung haben wie Lehrkräfte: Beschäftigte in der Branche Erziehung und Unterricht sowie Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, sei es im Öffentlichen Dienst oder in der Privatwirtschaft – also die unmittelbare Konkurrenz im Wettbewerb um die Fachkräfte (zur Auswahl der Vergleichsgruppen, siehe Mußmann et al. 2017, S. 33).

Die Ergebnisse zeigen, dass der Beruf der Lehrkräfte im Vergleich zu anderen Berufsgruppen im Moment nur bedingt attraktiv ist: Zwar zeichnet sich die Berufsgruppe immer noch durch eine hohe Arbeitszufriedenheit aus, die das übersteigt, was andere Berufsgruppen äußern, und auch die Bewertung des Einkommens liegt eher im positiven Bereich. Aber man muss

dafür auch extrem ungünstige Arbeitsbedingungen sowie Belastungen bei der Arbeitszeit aushalten und zeigt als Folge eine pessimistischere Sicht auf die eigene Gesundheit als dies bei anderen Berufsgruppen der Fall ist. Diese Situation ist keine Frankfurter Besonderheit, sondern ein Merkmal des Lehrberufs in Deutschland. Dies zeigt der Vergleich mit den Daten, die wir 2015/16 in Niedersachsen erhoben haben (Mußmann et al. 2016; Mußmann et al. 2017). Die Einschätzungen der Lehrkräfte sind nahe beieinander und sie unterscheiden sich deutlich von denen anderer Berufsgruppen.

3.1 Arbeitszeitbelastung Frankfurter Lehrkräfte im Vergleich

Deutsche Lehrkräfte stehen bei der verordneten Unterrichtsverpflichtung (SOLL-Unterrichtszeit)⁵ und auch bei den verordneten Jahresarbeitszeiten (SOLL) an der Spitze in Europa. Die von den Autorinnen und Autoren der OECD-Studie *Education at a Glance 2019* auf Grundlage der deutschen Arbeitszeitverordnungen für Beamtinnen und Beamte für alle Schulformen ermittelte gesetzliche Gesamtarbeitszeit für 2018 umfasst 1.769 Jahreszeitstunden⁶ (für 2019 werden 1.756 Stunden ausgewiesen), während im EU23-Durchschnitt 1.539 Stunden im Primarbereich, 1.572 im Sek.I-Bereich und 1.558 Stunden im Sek.II-Bereich verzeichnet werden, also 197 - 230 Zeitstunden weniger. Im OECD-Durchschnitt reicht die Spanne von 1.612 bis 1.634 Stunden und liegt damit 135 bis 157 Stunden unter der deutschen Jahresnorm (vgl. Tabelle 2).

⁵ Stand 2018 weist beispielsweise im Sekundarbereich II nur Lettland in Europa höhere SOLL-Vorgaben aus, Spanien und Frankreich folgen (vgl. OECD 2019, S. 491) und der EU23-Durchschnitt mit 643 Stunden SOLL-Unterrichtszeit im Jahr wird von deutschen Lehrkräften in der aggregierten OECD-Betrachtung für alle Bundesländer mit 717 Zeitstunden SOLL-Unterrichtsverpflichtung pro Jahr übertroffen. Das gleiche gilt für den OECD-Durchschnitt bei 667 Zeitstunden Unterricht.

Zur SOLL-Unterrichtszeit eine methodische Anmerkung:

Die Autorinnen und Autoren der OECD-Studie *Education at a Glance* verwendeten bis 2019 (Stand 2018) den Begriff „Netto-Unterrichtszeit“, was der typischen Unterrichtszeit entspricht, die die meisten Lehrkräfte nach der jeweils gültigen Arbeitszeit-Verordnung zu leisten haben, wenn keine besonderen Umstände zutreffen bzw. besondere Aufgaben zu erfüllen sind. Für besondere Aufgaben werden in Deutschland üblicherweise Funktions- oder Entlastungsstunden zugeteilt. Wenn Lehrkräfte aber vollständig im Unterricht eingesetzt werden, entspricht die *Netto-Unterrichtszeit* den verordneten Pflicht- oder Regelstunden bzw. der in Tabelle 2 ausgewiesenen *SOLL-Unterrichtszeit*.

Zur Methodik der OECD-Studie bis 2019 vgl. die Tabelle *Organisation of teachers' teaching time (2018)*, im Netz verfügbar unter www.oecd-ilibrary.org/organisation-of-teachers-teaching-time-2018_a7626428-en.xlsx?itemId=%2Fcontent%2Fcomponent%2Fa7626428-en&mimeType=vnd.openxmlformats-office-document.spreadsheetml.sheet, zul. geprüft am 30.07.2020.

Mit der OECD-Studie *Education at a Glance 2020* (veröffentlicht am 08.09.2020) kommt es zu einem Methodenwechsel, bei dem offenbar auf den tatsächlich erteilten Unterricht abgestellt wird („Nettounterrichtszeitstunden“). Die Daten der Zeitreihe von 2000 bis 2018 sind damit nicht mehr mit den in 2020 veröffentlichten Daten für 2019 vergleichbar. Vgl. auch die sich teilweise überschneidenden Anmerkungen in Tabelle 2. Bei Redaktionsschluss lagen noch keine weiteren methodischen Hinweise zum Methodenwechsel vonseiten der Autorinnen und Autoren der OECD-Studie 2020 vor.

⁶ Der Vergleich gesetzlicher Gesamtarbeitszeiten pro Jahr bleibt von dem 2020er Methodenwechsel der OECD-Studie unberührt.

Tabelle 2: Vergleich der SOLL-Arbeitszeiten für Lehrkräfte auf hessischer, deutscher, OECD- und EU23-Ebene

OECD-Indikator D4:	Wie viel Zeit sollen Lehrkräfte unterrichten bzw. arbeiten? (SOLL-Vorgaben in Zeitstunden)							
	Frankfurt 2020		Deutschland 2018***		OECD-Durchschnitt 2018***		EU23-Durchschnitt 2018***	
Aufteilung der Arbeitszeit von Lehrkräften in öffentl. Bildungseinrichtungen im Verlauf eines Schuljahres	SOLL-Unterrichtszeit**** (Hessen)	Gesetzliche Gesamt-Arbeitszeit (Hessen)	SOLL-Unterrichtszeit****	Gesetzliche Gesamt-arbeitszeit	SOLL-Unterrichtszeit****	Gesetzliche Gesamt-arbeitszeit	SOLL-Unterrichtszeit****	Gesetzliche Gesamt-arbeitszeit
Primarbereich	855 Std.*	1.808 Std.**	800 Std.	1.769 Std.	783 Std.	1.612 Std.	754 Std.	1.539 Std.
Sekundarbereich I (allgemeinbildend)	795/765 Std.*	1.808 Std.**	744 Std.	1.769 Std.	709 Std.	1.634 Std.	673 Std.	1.572 Std.
Sekundarbereich II (allgemeinbildend)	765 Std.*	1.808 Std.**	717 Std.	1.769 Std.	667 Std.	1.629 Std.	643 Std.	1.558 Std.
<p>* SOLL-Unterrichtszeit Hessen****: Primarbereich => 28,5 X 0,75 X 40,0 = 855 Std. Sekundarbereich I => 26,5/25,5 X 0,75 X 40,0 = 795/765 Std. Sekundarbereich II => 25,5 X 0,75 X 40,0 = 765 Std. (eigene Berechnung auf Grundlage der Hess. PfStVO 2017)</p> <p>** SOLL-Gesamtarbeitszeit Hessen: für hessische Beamtinnen und Beamte (Jahresarbeitszeit im Durchschnitt der Jahre 2011-2020 ohne Sonderregelungen für Altersgruppen und Bestandsschutz)</p> <p>*** Education at a Glance 2019: OECD Indicator D4 (Länderbericht Deutschland, OECD 2019, Stand 2018, S. 10)</p> <p>(Education at a Glance 2020 rechnet mit 40 Schulwochen, die hier aus Vergleichsgründen angewandt werden. Auf Grundlage deutscher Literatur würde man eher mit 38 - 39 Wochen rechnen, vgl. Hardwig und Mußmann 2018, S. 61.)</p> <p>**** Education at a Glance 2019 / 2020 verwenden verschiedene Begriffe wie „Netto-Unterrichtszeit“ oder „gesetzlich vereinbarte Nettokontaktzeit“ (2019) oder „gesetzlich festgelegte jährliche Gesamtarbeitszeit an der Schule und außerhalb der Schule“ (2020). In der vorliegenden Übersicht geht es um den Vergleich von SOLL-Vorgaben. Um Missverständnisse zu vermeiden, werden hier deshalb „SOLL-Unterrichtszeiten“ auf Grundlage der Pflichtstundenverordnungen und die bis einschließlich 2018 von der OECD ausgewiesenen Werte (OECD 2019) verwendet.</p>								

Beamtinnen und Beamte in Hessen arbeiten nach der Hessischen Arbeitszeitverordnung (HAZVO) 41 Wochenstunden und liegen damit über dem Durchschnitt anderer Bundesländer. Zwar wurde im Anschluss an die Absenkung der Beamtenarbeitszeit in Hessen von 42 auf 41 Wochenstunden auch die Hessische Pflichtstunden-Verordnung (PfStVO) zum 1. August 2017 angepasst und zum Beispiel bei Grundschullehrkräften von 29 auf 28,5 Pflichtstunden gesenkt (bei IGS- und Gymnasiallehrkräften von 26 auf 25,5), aber auch damit liegen hessische Lehrkräfte noch immer im deutschen Spitzenfeld. So verwundert es nicht, dass sie auch im Bundesvergleich sowohl bei der SOLL-Unterrichtszeit, wie auch bei der gesetzlichen Gesamtarbeitszeit (Jahresarbeitszeit 1.808 Stunden, vgl. Anmerkungen in Tabelle 2 und die Herleitung im Bericht Kapitel 5.1) über dem Bundesdurchschnitt liegen.

Nicht anders auf der europäischen Ebene. Dort übertreffen hessische Grundschullehrkräfte bei der geforderten Jahresarbeitszeit ebenfalls ihre EU-Kolleg/innen um 269 Zeitstunden (1.808 zu 1.539 Stunden), bei den Sekundar-I-Lehrkräften sind es 236 (1.808 zu 1.572 Stunden) und bei den Sekundar-II-Lehrkräften 250 Zeitstunden (1.808 zu 1.558 Stunden)⁷. Gegenüber den OECD-Durchschnittswerten kommt eine zwischen 174 und 196 Zeitstunden höhere Regelarbeitszeit zustande. Somit muss für den Außenvergleich festgehalten werden,

⁷ Education at a Glance, OECD 2019, rechnet mit 40 Schulwochen. Auf Grundlage deutscher Literatur würde man eher mit 38 - 39 Wochen rechnen, vgl. Hardwig und Mußmann 2018, S. 61. Das Niveau würde aus dieser Perspektive etwas sinken (ca. 20 Zeitstunden pro Schulwoche), allerdings bei allen Vergleichskandidaten gleichermaßen. Aus Methoden- und Vergleichsgründen wurden daher die hessischen Werte in der Übersicht in Tabelle 2 ebenfalls mit 40 Schulwochen erstellt. Der Rechenweg wird dort ebenfalls skizziert.

dass hessische und damit Frankfurter Lehrkräfte bemerkenswert hohe Arbeitszeitvorgaben zu erfüllen haben. Schon auf der Ebene quantitativer Verordnungen dürfte dies nicht zur Steigerung der Attraktivität des Lehrberufs in Hessen beitragen (zu qualitativen Belastungsmerkmalen vgl. Bericht Kapitel 2.2 und vgl. Kurzfassung Kap. 3.2).

Natürlich bleiben hohe Dienstverpflichtungen (SOLL) nicht ohne Konsequenzen bei den tatsächlich zu erbringenden Arbeitszeiten (IST). Zugleich gilt es, politisch die Frage zu beantworten, inwieweit sich die höheren Pflichtvorgaben für den Landesarbeitgeber „lohnen“. Immerhin nimmt er die geringere Attraktivität seiner Beschäftigungsangebote inklusive möglicher Gesundheitsrisiken seiner Beschäftigten in Kauf und übt zumindest mehr Zeitdruck auf seine angestellten und verbeamteten Lehrkräfte aus als andere Bundesländer.

Da die Frankfurter Studie auf der Methodik der Niedersächsischen Arbeitszeitstudie aufbaut und die dort verfügbaren Referenzwerte nutzt, liegt es als nächster Schritt auf der Hand, einen Vergleich mit niedersächsischen Lehrkräften anzustellen. Niedersächsische Lehrkräfte hatten im Schuljahr 2015/2016 eine kalkulatorische SOLL-Arbeitszeit von 46:38 Stunden pro Schulwoche, wenn man alle Arbeitszeiten in Ferien, an Feiertagen und an Wochenenden mit einrechnet. In Niedersachsen lag für alle Altersgruppen eine einheitliche 40-Stundenwoche für Beamt/innen zugrunde. Hessische Lehrkräfte haben aufgrund einer etwas anderen Verordnungslage für drei Altersgruppen unterschiedliche kalkulatorische SOLL-Arbeitszeiten zwischen 46:05 und 47:53 Stunden (vgl. Tabelle 3). Die aggregierte SOLL-Arbeitszeit von 47:36 Stunden entspricht der repräsentativen Alterszusammensetzung mit je individuellen Arbeitsverpflichtungen (vgl. Bericht Kapitel 5.1.1). Hessische Lehrkräfte haben also 2020 eine um eine Stunde höhere SOLL-Arbeitszeit als niedersächsische im Jahr 2015/2016⁸. Vor diesem Hintergrund arbeiten hessische Lehrkräfte (Vollzeitlehreräquivalente) in einer Durchschnittswoche (IST) 48:27 Stunden und damit 00:51 Stunden länger als die kalkulatorische Norm, sie leisten also im Wochenschnitt (VZLÄ) jeweils ca. eine Stunde Mehrarbeit. Bei niedersächsischen Lehrkräften liegt die durchschnittliche Mehrarbeit bei 01:40 Stunden um 49 Minuten höher, sie leisten also ca. 1,5 Stunden Mehrarbeit pro Woche (VZLÄ) bezogen auf eine geringere Norm. Schaut man allein auf die Durchschnittswoche (vgl. Bericht Kapitel 2.1.6) beträgt der Unterschied sogar nur 9 Minuten bei der Arbeitszeitbilanz pro Woche (48:27 zu 48:18 Stunden). Man darf also durchaus fragen, warum der Unterschied einer um eine Zeitstunde höheren Arbeitsverpflichtung in Hessen bei der Bilanz tatsächlicher Arbeitszeiten über ein ganzes Jahr gesehen (VZLÄ) am Ende nur 9 Minuten pro Woche ausmacht – oder anders gefragt, warum arbeiten niedersächsische Lehrkräfte trotz einer um eine Zeitstunde geringeren Arbeitsverpflichtung am Ende fast genauso lange wie hessische Lehrkräfte?

⁸ Dies ist durchaus nicht trivial, darf man doch vor dem Hintergrund einer recht komplexen und unterschiedlichen Verordnungslage nicht einfach vom Unterschied 41-Stunden-Beamtenarbeitswoche zu 40-Stundenwoche auf eine Zeitstunde Differenz schließen. Immerhin liegen Feiertage und bewegliche Ferientage jedes Jahr anders, so dass die zugrundeliegende Jahresarbeitszeit schwanken kann, und gleichzeitig werden, abgeleitet vom Urlaubsanspruch für Beamt/innen, auch Arbeiten in Ferienzeiten mit kalkuliert. Die einstündige Zeitdifferenz (58 Minuten) zwischen Hessen und Niedersachsen ist zwar plausibel und anschaulich, ergibt sich aber auch durch kalendarische Kontingenzen, sodass die Kombination anderer Schuljahre ein durchaus anderes Ergebnis haben kann.

Tabelle 3: Vergleich durchschnittlicher Wochenarbeitszeiten zwischen Frankfurter und Niedersächsischen Lehrkräften

**Durchschnittliche Wochenarbeitszeiten Frankfurter Lehrkräfte 2020
 im Vergleich zu niedersächsischen Lehrkräften 2015/2016
 pro Vollzeitlehreräquivalent (VZLÄ) in Stunden:Minuten**

(repräsentative Daten)

Frankfurt am Main n = 1.199 / VZLÄ = 1.008	Grundschule, Gymnasium, Integrierte Gesamtschule, Kooperative Gesamtschule		Niedersachsen n = 2.440 / VZLÄ = 2.039
Wochenarbeitszeit-SOLL pro VZLÄ <small>(Normwoche für Lehrkräfte, Grundlage ist die Jahresarbeitszeit hessischer Beamter auf Basis einer 41-Std.-Wo. (40-Std.-Wo. ab 60 Jahren), deren Erbringung kalkulatorisch ausschließlich innerhalb der Schulzeiten erfolgt) (SOLL bis 50 J. = 47:53 / 50-60 J. = 47:20 / ab 60 J. = 46:05 Std./Wo.)</small>	Frankfurt <small>(aggregiert)</small>	Niedersachsen <small>(aggregiert)</small>	Wochenarbeitszeit-SOLL pro VZLÄ <small>(Normwoche für Lehrkräfte, Grundlage ist die Jahresarbeitszeit niedersächsischer Beamter auf Basis einer 40-Std.-Wo., deren Erbringung kalkulatorisch ausschließlich innerhalb der Schulzeiten erfolgt) (SOLL = 46:38 Std./Wo., alle Altersgruppen)</small>
Durchschnittswoche (IST) pro VZLÄ <small>(Arbeitszeiten eines gesamten pädagogischen Jahres inkl. Arbeitszeiten in Ferien und an Feiertagen, umgerechnet auf die Schulzeiten / Schulwochen)</small>	47:36	46:38	Durchschnittswoche (IST) pro VZLÄ <small>(Arbeitszeiten eines gesamten pädagogischen Jahres inkl. Arbeitszeiten in Ferien und an Feiertagen, umgerechnet auf die Schulzeiten / Schulwochen)</small>
Differenz (SOLL-IST-Vergleich)	+ 00:51	+ 01:40	Differenz (SOLL-IST-Vergleich)
Schulzeitwoche (IST) pro VZLÄ <small>(Arbeitszeiten ausschließlich während der Schulzeiten: an Schultagen und dazugehörigen Wochenenden)</small>	48:27	48:18	Schulzeitwoche (IST) pro VZLÄ <small>(Arbeitszeiten ausschließlich während der Schulzeiten: an Schultagen und dazugehörigen Wochenenden)</small>
Schulzeitwoche (IST) pro VZLÄ <small>(Arbeitszeiten ausschließlich während der Schulzeiten: an Schultagen und dazugehörigen Wochenenden)</small>	44:49	44:42	Schulzeitwoche (IST) pro VZLÄ <small>(Arbeitszeiten ausschließlich während der Schulzeiten: an Schultagen und dazugehörigen Wochenenden)</small>

Bei bekannt (sehr) hoher Streuung der individuellen Arbeitszeiten (Mußmann et al. 2016; Mußmann et al. 2017) deutet vieles darauf hin, dass es so etwas wie eine empirische Obergrenze durchschnittlicher Arbeitszeiten von Lehrkräften gibt, eine durchschnittliche Grenze über die hinaus unter Tarif-, Professions- und Belastungsgesichtspunkten nicht gearbeitet wird bzw. gearbeitet werden kann. Die empirische Kohorte stößt an eine Decke (oder an einen Deckel). Diese Hypothese wird seit langem vertreten, genauer beschäftigen wir uns damit im Bericht in Kapitel 9. Zum Beispiel vermutet Axel Gehrman (2003) u.a. im Anschluss an Hübner und Werle (1997) in seiner Untersuchung „Der professionelle Lehrer“ die „*Konstanzhaltung einer im Mittel über der Arbeitszeit des Öffentlichen Dienstes liegenden Wochenarbeitszeit*“ egal unter welcher Pflichtstundenverordnung, denn mit jeder Pflichtstundensteigerung gehe eine Absenkung der Obligationszeit einher – und umgekehrt. „*Der Gewinn an Unterrichtszeit bei Deputatserhöhung [ginge einher] mit einer Absenkung an Obligationszeit*“, womit „... die Frage im Raum stünde, ob der ‚Landgewinn‘ durch ‚Landverlust‘ an Vor- und Nachbereitung aufgezehrt wird“. (Gehrman 2003, S. 138) So kann man das Qualitätsdilemma, vor dem sich viele Lehrkräfte sehen, gut beschreiben (vgl. Bericht Kapitel 9).

In ihrer aktuellen Arbeitszeiterhebung 2019 für die Deutsch-Schweiz kommt Brägger (2019) ebenfalls zu einem dazu passenden empirischen Befund: Mit wachsenden Stellenanteilen (größer werdenden Tarifstundensollfaktor, TSF) nehmen die „*unterrichtsbezogenen Tätigkeiten*“ kontinuierlich ab: Von 50%-Teilzeitkräften bis zu Vollzeitkräften fällt der Anteil der Vor-

und Nachbereitung kontinuierlich von 24% auf 19%, der zeitliche Aufwand für Absprachen fällt von 7% auf 4% und für Planungsprozesse von 14% auf 10%. Insgesamt reduzieren sich die „unterrichtsbezogenen Tätigkeiten“ also von 45% auf 33% der Arbeitszeit Deutschschweizer Lehrkräfte. Oder in Gehrmanns Worten: Mit dem „Landgewinn“ an Unterrichtszeit geht ein „Landverlust“ an „unterrichtsbezogenen Tätigkeiten“ einher (vgl. Bericht Kapitel. 5.3.2).

Betrachtet man die durchschnittlichen Arbeitszeiten, die ausschließlich während der Schulzeiten bzw. Schulwochen erbracht werden (*Schulzeitwoche*, vgl. Bericht Kapitel 2.1.6) scheint sich die empirische Obergrenze einmal mehr zu bestätigen: Hessische Lehrkräfte der vier repräsentativen Schulformen Grundschule, Gymnasium, Integrierte und Kooperative Gesamtschule arbeiten im aggregierten Mittel 44:49 Stunden pro Schulwoche, die vergleichbaren niedersächsischen Lehrkräfte kamen auf 44:42 Stunden, 7 Minuten weniger. Der Arbeitsumfang während der Schulwochen ist also mehr als vergleichbar!

Vergleichbar sind die Werte der Schulzeitwoche in Frankfurt und Niedersachsen nicht nur untereinander, sondern auch im historischen Vergleich verschiedenster Arbeitszeitstudien (vgl. Bericht Kapitel 1.2)⁹. Gehrmann selbst war auf 44:30 Stunden gekommen und damit auf den niedrigsten Durchschnittswert in den letzten 30 Jahren. Mummert + Partner 1999 ermittelten 45:54 Stunden in ihrer NRW-Studie und Hübner und Werle 1997 im Jahr 1994 für Berlin 47:36 Stunden. Zuletzt für Hessen hatte Holtappels 1996 für Grundschulen eine Spanne zwischen 46:24 und 50:48 Stunden ermittelt (Holtappels 1999). Die viel beachtete und methodisch wegweisende Studie von Knight Wegenstein im Auftrag der KMK (Knight Wegenstein AG 1973) für ganz Westdeutschland hatte unter ganz anderen normativen Zeitvorgaben im Jahr 1972 noch 51:18 Stunden ermittelt.¹⁰

Zwischenergebnisse der Erhebung „Lehrerarbeit im Wandel“ (LaiW-Studie) des Rostocker Instituts für Präventivmedizin unter Gymnasiallehrkräften in Mecklenburg-Vorpommern von Anfang 2018 weisen ebenfalls auf das skizzierte Niveau hin. Christoph Felsing hatte eine Arbeitszeiterfassung mittels einer App im Vergleich zu Online-Fragebogeneinträgen ausgewertet und einen der Schulzeitwoche entsprechenden Wert ermittelt: *„Mit der LaiW-App wurde eine durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit von 45,4 Stunden ermittelt.“* (Starke et al. 2018, S. 18; Felsing et al. 2018, Tabelle 3) Für Herbst 2020 plant die Forschungsgruppe um Reingard Seibt eine vergleichende Übersicht über die Arbeitszeitergebnisse in den großen Bundesländern, die nach allen bislang veröffentlichten Informationen das Zeitfenster für Gymnasiallehrkräfte bestätigen dürfte. Die neben der Frankfurter Studie jüngste Zeiterfassung stammt aus der Deutsch-Schweiz, die hier wegen des dort ebenfalls etablierten

⁹ Schaarschmidt et al. 2007 fällt methodenbedingt ein wenig aus der Reihe. Die von seiner Arbeitsgruppe ermittelten Arbeitszeitwerte sind durchgängig höher. Allerdings wurden Lehrkräfte nach ihren Zielvorstellungen für eine maximale wöchentliche Arbeitszeit während der Schulzeit befragt, die mit 45:30 Stunden auf einen Wert im hier beschriebenen Zeitfenster hinausliefen. Gleichzeitig befragte Expert/innen sprachen sich sogar für maximal 44:30 Stunden als Zielkorridor aus (Schaarschmidt et al. 2007, S. 83).

¹⁰ Nicht alle hier genannten Wochenwerte sind Originalwerte der Autoren. In einer Metastudie haben wir uns mit den vorfindlichen Methoden der Arbeitszeiterfassung von Lehrkräften auseinandergesetzt und fehlende Wochenwerte zum historischen Interstudienvergleich teilweise selbst auf Grundlage der veröffentlichten Daten ermittelt (vgl. Hardwig und Mußmann 2018).

Deputatsmodells Erwähnung finden soll. Zwischen Oktober 2017 und September 2018 protokollierten über 10.000 Deutschschweizer Lehrkräfte je eine Woche lang ihre Arbeitszeiten. Bei allen bildungs- und arbeitspolitischen Unterschieden zu Deutschland ist es in diesem Zusammenhang hochinteressant, dass auch hier die Schulzeitwoche über alle Schulformen bei 45:54 Stunden lag: „Die durchschnittliche Arbeitszeit von Vollpensum-Lehrpersonen beläuft sich stufenübergreifend (PS-Sek II) auf 45.9 Stunden in regulären Schulwochen“ (Brägger 2019, S. 28).

In gleicher Weise lässt sich auch das in Frankfurt und Niedersachsen ermittelte Niveau der sogenannten *Durchschnittswoche* unter Einbezug aller Arbeitszeiten eines Jahres (also v.a. inklusive der Ferienzeiten) bestätigen. In Frankfurt beträgt die Jahresbilanz pro Schulwoche 48:27 Stunden, in Niedersachsen vier Jahre zuvor 48:18 Stunden. Gehrman hatte 47:30 Stunden ermittelt, Mummert + Partner 49:00 Stunden und Hübner und Werle 50:48 Stunden – letztere allerdings schon 1994.

Zwischenbefund

Erstellt man Wochenarbeitszeitbilanzen nach dem aktuellen Stand der Methodenentwicklung auf Grundlage von Vollzeitlehreräquivalenten, bei denen auch die relativ hohen Arbeitsumfänge von Teilzeit-Lehrkräften angemessen bilanziert werden, beträgt das Niveau der Arbeit ausschließlich in Schulwochen offenbar ca. 44 bis 46 Stunden (*Schulzeitwoche*) und das Niveau einer *Durchschnittswoche* ca. 48 bis 49 Stunden pro Woche, je nach Schulform sind Variationen um diese Niveaus zu erwarten. Aggregiert und im Mittel der vier hier einfließenden Schulformen sind damit die beiden relevanten Niveaus definiert, um die herum individuelle Arbeitszeiten, Schulformen und andere Merkmale streuen. Die Hypothese von Gehrman aus 2003 und von anderen vor ihm darf damit ebenfalls als bestätigt gelten: Mit dem *Landgewinn* einer Deputatserhöhung (höhere Unterrichtszeit) geht ein *Landverlust an Obligationszeit* einher, die anteilige Vor- und Nachbereitung reduziert sich. „*Wenn Lehrerinnen und Lehrern die Unterrichtsverpflichtung um eine Unterrichtsstunde mit 45 Minuten erhöht wird, geht damit eine Absenkung ihrer gesamten Arbeitszeit um knapp 34 Minuten einher, weil sie ihre Hintergrundarbeit insbesondere für Vor- und Nachbereitungen, Korrekturen aber auch sonstige Tätigkeiten wie Eltern- und Schülergespräche proportional zur eingetretenen Erhöhung absenken.*“ (Gehrman 2003, S. 313) Das heißt, in der Analyse von Gehrman führt eine Deputatserhöhung um eine Pflichtstunde nicht zu einer Arbeitszeiterhöhung in gleicher Größenordnung, sondern am Ende zu einer Erhöhung um 11 Minuten. Diesen Befund bestätigt die vorliegende Studie Frankfurter Lehrkräfte: Der Unterschied einer um eine Zeitstunde höheren Arbeitsverpflichtung in Hessen ergibt im Vergleich zu Niedersachsen bei der Bilanz der tatsächlichen Arbeitszeiten über ein ganzes Jahr gesehen (VZLÄ) am Ende 9 Minuten pro Durchschnittswoche (7 Minuten pro Schulzeitwoche).

Parallel immer mal wieder aufkommende Methodenkritik („Selbstaufschreibung“), allgemeine Zweifel am Volumen, aber insbesondere einer verlässlichen „Bestimmbarkeit“ der Arbeitszeiten von Lehrkräften sollten damit ebenso als überwunden gelten. – Die Bilanz ist

eindeutig: Lehrkräfte haben im empirischen Mittel beachtliche Jahres- und Wochenarbeitszeiten, sie leisten im Abgleich zu tariflichen Normen verbreitet und regelmäßig Mehrarbeit und sind auch im internationalen Vergleich (zeitlich) hoch engagiert. – Und Frankfurter Lehrkräfte verfügen im Durchschnitt über besonders lange Arbeitszeiten.

Diese Erkenntnisse tragen nicht unbedingt zur Steigerung der Attraktivität des Lehrberufs bei und insbesondere Landesarbeitgeber, die ihre Beschäftigten durch überdurchschnittliche Zeitvorgaben unter Zeitdruck setzen, müssen sich angesichts dieser Bilanz fragen lassen, was sie durch höhere Unterrichtsverpflichtungen gewinnen, wenn dadurch doch gleichzeitig unterrichtsnahe Lehrarbeiten (zeitlich) unter Druck geraten und Fragen der Bildungsqualität im Raum stehen. Welche individuellen Konsequenzen in dieser Hinsicht auf Seiten der Lehrkräfte gezogen werden, ist Gegenstand im Bericht Kapitel 9. Welche schul- und arbeitspolitischen Konsequenzen daraus zu ziehen sind, sollte öffentlich diskutiert werden, auch welche Konsequenzen angesichts des erkennbaren Nachwuchsmangels zu ziehen sind.

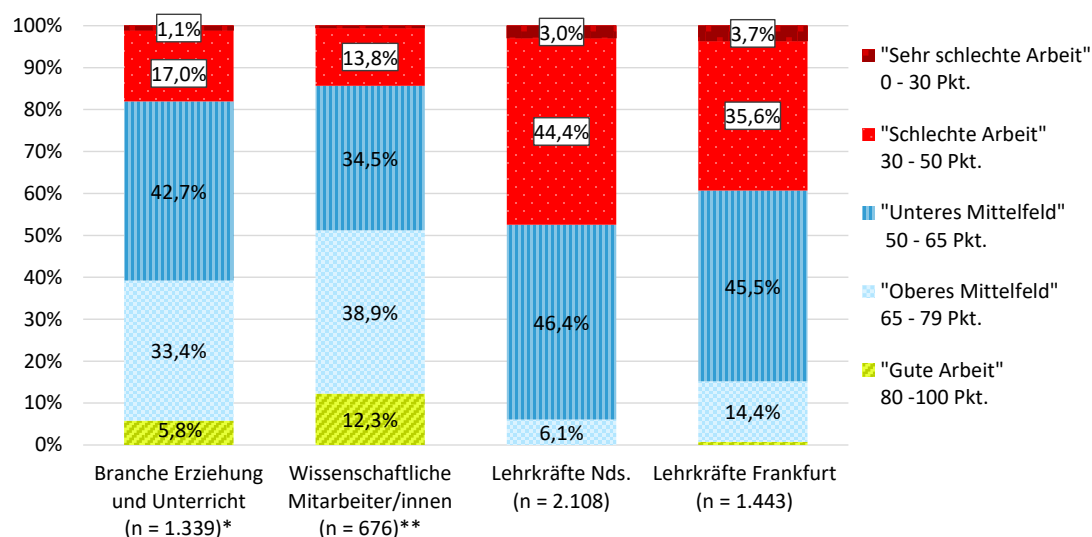
Auch wenn die quantitative empirische Obergrenze durchschnittlicher Arbeitszeiten von Lehrkräften mit der vorliegenden Untersuchung einmal mehr bestätigt wurde, reicht es bei weitem nicht aus, sich für eine Beurteilung der Arbeits- und Belastungssituation von Lehrkräften ausschließlich mit Gesamtarbeitszeiten zu beschäftigen. Es ist enorm wichtig, die Arbeitsverteilung und Arbeitszeitbelastung über Tage und Wochen zu untersuchen, ebenso sind die Tätigkeitsstruktur der Arbeit von Lehrkräften und deren Dynamik unter verschiedenen äußeren Einflüssen und unter Fairness-Aspekten auch die individuellen Streubreiten unter den Lehrkräften zu beachten. Die Einflussfaktoren auf die Dauer der Arbeitszeit insgesamt sind ebenso wichtig wie die auf einzelne Tätigkeitsanteile, ferner sind die Arbeitsbedingungen insgesamt ebenso wichtig wie schulformspezifische Belastungen und subjektive Beanspruchungen. Nicht zuletzt müssen Belastungs-Hotspots und hochbelastete Teilgruppen identifiziert werden, die sich hinter den empirischen Durchschnittswerten verbergen.

3.2 Bewertung der Arbeitsbedingungen

Der DGB-Index Gute Arbeit (Mußmann et al. 2017, S. 17ff) bietet als Index ein grobes Maß für die Bewertung von Arbeitsbedingungen. Befragte beurteilen anhand von 42 Aspekten ihre Arbeitssituation, die in einem Indexwert zusammengefasst die subjektive Bewertung der Güte der Arbeitsbedingungen ausdrückt. Es geht in die Bewertung ein, inwieweit Ressourcen und Belastungen vorhanden sind und wie die aus dem Fehlen von Ressourcen und der Häufigkeit von Belastungen resultierende Beanspruchung von den Befragten bewertet wird. Das Besondere dieses Index ist, dass die Beschäftigten in Deutschland in Repräsentativbefragungen seit vielen Jahren befragt werden und es dadurch möglich wird, die Einschätzung der Arbeitsqualität zwischen unterschiedlichen Berufsgruppen zu vergleichen. Der Gesamtindexwert in Deutschland ist über längere Zeit vergleichsweise stabil und liegt 2019 bei 63 von möglichen 100 Punkten, je höher der Wert, desto besser werden die Arbeitsbedingungen bewertet (DGB-Index Gute Arbeit 2019, S. 39). Lehrkräfte in Frankfurt erreichen hingegen im Mittel nur 53 Punkte, obwohl Beschäftigte mit Hochschulabschluss üblicherweise überdurchschnittliche Werte erreichen (Mußmann et al. 2016, S. 32).

Im DGB-Index Gute Arbeit werden vier Gruppen¹¹ der Bewertung der Qualität der Arbeit gebildet. Eine Bewertung als „schlechte Arbeit“ bedeutet, dass die Arbeit „im Durchschnitt durch belastende Arbeitsmerkmale und wenige arbeitsbedingte Ressourcen geprägt“ (DGB-Index Gute Arbeit 2019, S. 39) ist. Es ist anzunehmen, dass bei einem hohen Anteil von Beschäftigten mit einer solchen Arbeitssituation in einem Betrieb die nach dem Arbeitsschutzgesetz geforderten Kriterien Gesundheitsschutz und „*menschengerechte Gestaltung der Arbeit*“ (§ 2 ArbSchG) nicht hinreichend erfüllt werden und daher Maßnahmen des Arbeitsschutzes durch den Arbeitgeber geboten sind.

Bewertung der Arbeitsbedingungen: Frankfurter Lehrkräfte (n = 1.443) im Vergleich zu Lehrkräften in Nds. (n = 2.108), Hochschulabsolvent/innen der Branche Erziehung und Unterricht (n = 1.339) und Wiss. MA im privaten und öffentlichen Sektor (n = 676)



* Hochschulabsolvent/innen der Branche „Erziehung und Unterricht“, DGB-Index Gute Arbeit (2017-2019)
 ** Wissenschaftliche Mitarbeiter/innen im privaten und öffentlichen Sektor, DGB-Index Gute Arbeit (2017-2019) © Kooperationsstelle Universität Göttingen - Arbeitsbelastungsstudie 2020 -

Abbildung 5: Bewertung der Arbeitsbedingungen

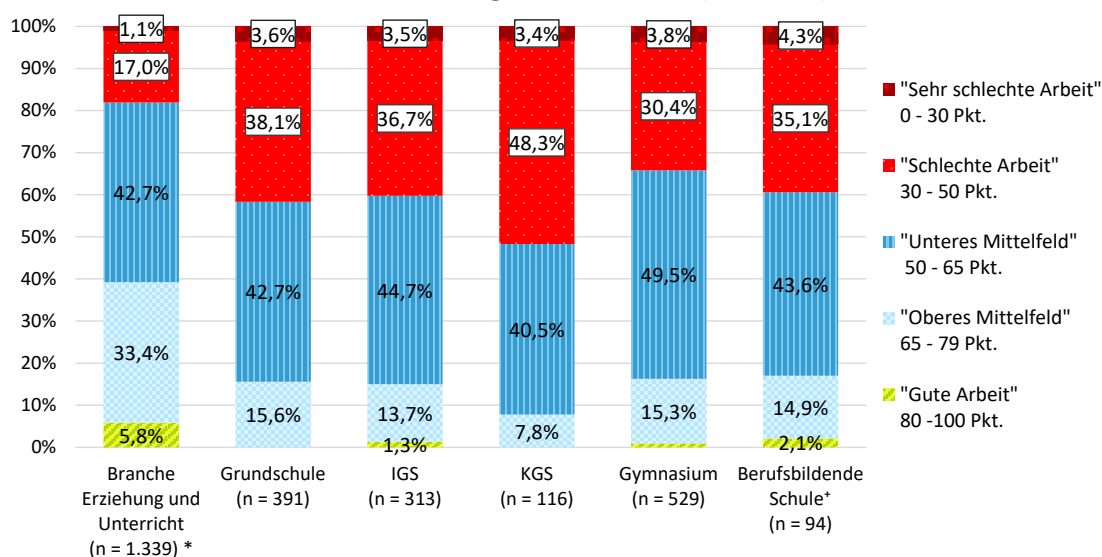
Die Ergebnisse zeigen, dass der Lehrberuf weniger attraktiv ist als die Vergleichsberufe: Die Arbeitssituation wird von Beschäftigten mit Hochschulabschluss in der Branche Erziehung und Unterricht und von Wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern¹² sehr viel günstiger bewertet als von Lehrkräften. Die Unterschiede zwischen Niedersächsischen und Frankfurter Lehrkräften sind wesentlich kleiner als die Unterschiede zu den Vergleichsgruppen.

Aus Abbildung 5 ergibt sich folgendes Bild: Während bei Lehrkräften die dunklen Farben überwiegen, sind es bei den Vergleichsgruppen die hellen: Fast 40% aller Frankfurter Lehrkräfte

¹¹ Auf Grundlage der DGB-Index-Befragung haben wir eine weitere Gruppe „sehr schlechte Arbeit“ mit unter 30 Indexpunkten ausgewiesen. Für diese Gruppe besteht zweifelsohne dringender Handlungsbedarf.
¹² Als „Wiss. MA“ haben wir im Datensatz des DGB-Index Gute Arbeit die Werte für wissenschaftliche Mitarbeiter/innen im privaten und öffentlichen Sektor der Jahre 2017 bis 2019 gepoolt.

bewerten ihre Arbeit als eine „schlechte“ oder „sehr schlechte Arbeit“. Das „untere Mittelfeld“ macht weitere 45,5% aus, so dass nur 14,4% im Bereich des „oberen Mittelfelds“ und nur 2,1% mit dem Urteil „Gute Arbeit“ verbleiben. Bei den Vergleichsgruppen sind dagegen etwa 40 bis 50% im hellen Farbbereich: In der Branche Erziehung und Unterricht sehen 5,8% und bei Wissenschaftlichen MA an Hochschulen 12,3% ihre Arbeit als „Gute Arbeit“, weitere 33,4% bzw. 38,9% verorten sie im „oberen Mittelfeld“. Als „schlechte“ oder „sehr schlechte Arbeit“ beurteilen nur weniger als halb so viele ihre Arbeit wie Lehrkräfte. Der Vergleich macht auch deutlich, dass die problematische Arbeitssituation keine Frankfurter Besonderheit ist, denn die Lehrkräfte in Niedersachsen haben im Jahr 2016 ihre Arbeit ganz ähnlich bewertet. Frankfurter Lehrkräfte schneiden um 3 Indexpunkte etwas besser ab (Mußmann et al. 2016, S. 32), ohne dass die Gesamtsituation dadurch viel günstiger wird.

**Bewertung der Arbeitsbedingungen: Frankfurter Lehrkräfte (n = 1.443)
im Vergleich zu Hochschulabsolvent/innen der
Branche Erziehung und Unterricht (n = 1.339)**



* nicht repräsentativ

* Hochschulabsolvent/innen der Branche „Erziehung und Unterricht“, DGB-Index Gute Arbeit (2017-2019)

© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Arbeitsbelastungsstudie 2020 -

Abbildung 6: Bewertung der Arbeitsbedingungen, differenziert nach Schulformen

Die Situation wird je nach Schulform, der die Lehrkräfte angehören, leicht unterschiedlich bewertet (Abbildung 6). Sichtbar ungünstiger ist die Situation an der KGS, wo mehr als 50% der Lehrkräfte über eine „schlechte“ oder „sehr schlechte Arbeit“ klagen, während es an den Gymnasien nur ein gutes Drittel ist. In den anderen Schulformen liegt der Wert bei etwa 40%, viel ungünstiger als die Werte der Branche Erziehung und Unterricht mit 18,1%.

Ein genauerer Vergleich zwischen der Frankfurter Situation 2020 und Niedersächsischer Situation 2016 (siehe Abbildung 7) ergibt, dass diese Schulformunterschiede keinem gemeinsamen Muster folgen. Zwar war auch in Niedersachsen die Situation am Gymnasium am günstigsten beurteilt worden, doch waren die Grundschulen mit den ungünstigsten Arbeitsbedingungen vertreten. IGS/KGS in Niedersachsen liegen zwischen den Einzelwerten von IGS

und KGS in Frankfurt. In der Langfassung werden die Schulformunterschiede in Kapitel 6.4 weiter differenziert.

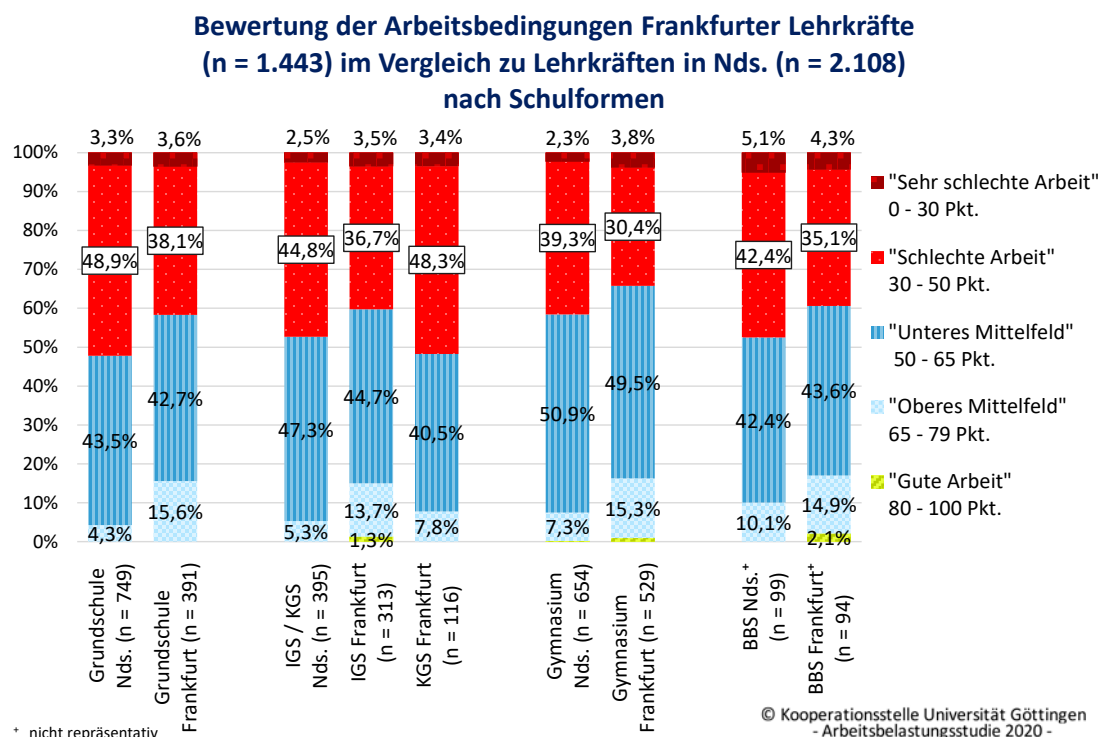


Abbildung 7: Bewertung der Arbeitsbedingungen, differenziert nach Schulformen zwischen Frankfurt und Niedersachsen

3.3 Arbeitsstress und Interaktionsarbeit

Lehrkräfte können in ihrem Beruf nur Erfolg haben, wenn es ihnen gelingt, die Zusammenarbeit mit den Schülerinnen und Schülern positiv zu gestalten. Sie müssen diese zur aktiven Mitwirkung am Unterrichtsgeschehen motivieren und sind auf deren Beiträge angewiesen. Auch die Erziehungsberechtigten müssen aktiv eingebunden werden, sonst bleibt ein beruflicher Erfolg aus. Vielen Berufen geht dies ähnlich, auch Verkäufer, Pflegerinnen, Therapeuten, Verwaltungskräfte und Call-Center-Agentinnen müssen mit ihrer Kundschaft bzw. Klientel in Interaktion treten, bedürfen also (in unterschiedlicher Intensität) deren aktiver Mitwirkung, um ihre Arbeitsergebnisse erzielen zu können (daher „Interaktionsarbeit“). In Deutschland handelt es sich dabei zumeist um Kundinnen und Kunden (57%) oder Patientinnen und Patienten (14%), bei 11 Prozent handelt es sich wie bei Lehrkräften um Lernende (DGB-Index Gute Arbeit 2018, S. 8).

Nicht die Bearbeitung von Gegenständen (Herstellungsarbeit) bestimmt die Berufslandschaft, sondern die „Interaktionsarbeit“ mit 63 Prozent aller Beschäftigten in Deutschland (DGB-Index Gute Arbeit 2018, S. 5). Interaktionsarbeit unterscheidet sich durch besondere und tendenziell höhere Belastungen: Wie gut und zielgerichtet die Kundschaft oder Klientel mitwirkt und wie lange es dauert, bis in einem Beratungs- oder Verkaufsgespräch oder in einer Unterrichtsstunde das gemeinsame Ergebnis erzielt wird, ist nur schwer einplanbar. Wieweit es

gelingt, eine unterstützende Mitwirkung zu erreichen, hängt wesentlich von der Beziehung ab, die aufgebaut werden kann. Beschäftigte leisten sowohl Emotionsarbeit, indem sie ihre eigenen Emotionen professionell moderieren, als auch Gefühlsarbeit, indem sie Einfluss auf die Gefühlswelt anderer zu nehmen versuchen, etwa indem sie eine angenehme bzw. emotional aufmerksame Klassensituation herbeizuführen versuchen (vgl. Böhle et al. 2015). Dies erzeugt oftmals emotionalen Stress und es ergeben sich Spannungen und Konflikte, die bearbeitet werden müssen. Dies schlägt sich darin nieder, dass die Arbeitsbedingungen von Beschäftigten, die sehr häufig Interaktionsarbeit leisten, mit 59 Indexpunkten viel ungünstiger bewertet werden als bei Beschäftigtengruppen, die niemals interaktiv arbeiten (79 Indexpunkte). Der Mittelwert für alle Beschäftigtengruppen liegt bei 63 Punkten. Wir haben bereits vorgestellt, dass der Indexwert für Lehrkräfte mit 53 Indexpunkten ausgesprochen niedrig ist. Dies hat damit zu tun, dass Lehrkräfte in besonders hohem Maße interaktiv arbeiten. Denn es gibt viele Einflussfaktoren, die bei Interaktionsarbeit Stress erzeugen können.

Stressfaktoren bei Frankfurter Lehrkräfte (n = 1.446 bis 1.451) im Vergleich mit anderen Beschäftigten mit Interaktionsarbeit (n = 3.542 bis 3.565)*

Wie häufig kommt es bei der Arbeit im Umgang mit Schülerinnen und Schülern vor, ...**



* Zusatzbefragung DGB-Index Gute Arbeit 2018

** Werte für "Oft" und "Sehr häufig" zusammengefasst

© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Arbeitsbelastungsstudie 2020 -

Abbildung 8: Vergleich der Stressfaktoren von Lehrkräften mit anderen Beschäftigtengruppen, die Interaktionsarbeit leisten

Die Abbildung 8 zeigt einige Gründe dafür, dass Lehrkräfte gegenüber anderen Beschäftigtengruppen, die Interaktionsarbeit leisten, erheblich schlechtere Arbeitsbedingungen haben.

Was erzeugt Stress bei Interaktionsarbeit? Die häufigste Antwort ist „zu wenig Zeit“, dies sagen 87% der Lehrkräfte aber nur 47% der Vergleichsgruppe, insbesondere auch die Zeit, die für Dokumentationsaufgaben aufgewendet werden muss ist knapp und löst Stressempfinden aus (65% der Lehrkräfte, 38% der Vergleichsgruppe). Dann folgt die Personalbemessung, hier sind die Unterschiede zwischen den Gruppen weniger groß (46% vs. 37%). Fehlende Handlungsspielräume, die sich besonders in unmittelbaren Unterrichtssituationen zeigen dürften,

folgen kurz dahinter mit 43% bei Lehrkräften, aber mit nur 23% deutlich weniger bei den Vergleichsgruppen. 34% der Lehrkräfte geben an fünfter Stelle an, dass es zu psychisch belastenden Erlebnissen kommt, dies ist doppelt so viel wie bei der Vergleichsgruppe. Der einzige Stressfaktor, mit dem sich Frankfurter Lehrkräfte nicht so intensiv wie die Vergleichsgruppe auseinandersetzen müssen, sind die Erwartungen ihrer Klientel (21% vs. 33%).

3.4 Arbeitszufriedenheit

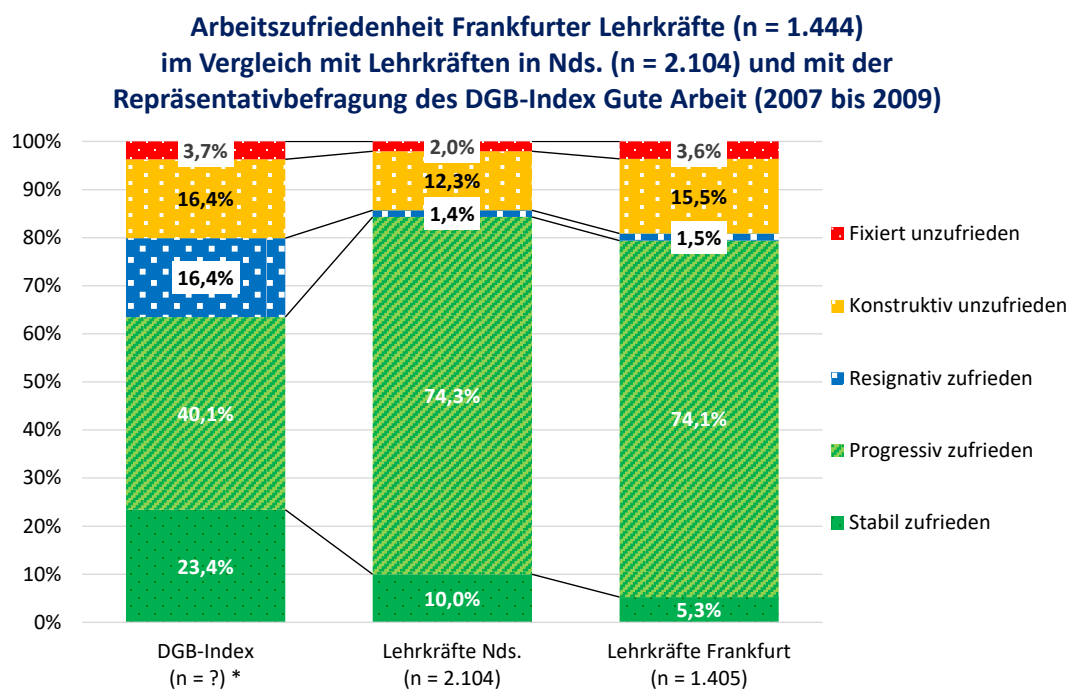
Die seit den 1950er Jahren immer wieder vorgelegten Ergebnisse von Befragungen von Lehrkräften belegen mit erstaunlicher Konstanz: Lehrkräfte unterliegen einer sehr hohen zeitlichen und qualitativen Arbeitsbelastung, sie bewerten ihre Arbeitsbedingungen – wie wir gesehen haben – viel kritischer als andere Beschäftigtengruppen und dennoch sind über alle Zeiten hinweg mehr als zwei Drittel von ihnen mit ihrer Arbeit sehr zufrieden¹³ (vgl. Mußmann et al. 2017, 36ff). Abbildung 9 zeigt, dass dies auch für Frankfurter Lehrkräfte erneut so gilt, wobei wir Zufriedenheit etwas differenzierter erfragt haben, weil wir das Wechselspiel von Erwartung und Situationsbewertung in den Zufriedenheitstypen berücksichtigen (Mußmann et al. 2017, S. 36ff).

In Frankfurt finden wir 5,3% der Lehrkräfte in der Gruppe der „stabil zufriedenen“ („zufrieden und es soll alles so bleiben wie es ist“) und 74,1% in der Gruppe der „progressiv zufriedenen“ („zufrieden und möchte meine Situation verbessern“). Vier von fünf Lehrkräften sind mit ihrem Beruf im Grunde also zufrieden. Dagegen gehören 15,5% zur „konstruktiv unzufriedenen“ („unzufrieden und möchte meine Situation verbessern“) und 3,6% zur „fixiert unzufriedenen“ Gruppe („unzufrieden und erwarte keine Verbesserung“). Nur 1,5% haben resigniert („zufrieden, weil ich meine persönlichen Ansprüche zurückgenommen habe“). Die Ergebnisse aus Frankfurt sind sehr ähnlich zu den Ergebnissen der Lehrkräfte in Niedersachsen 2016, wobei der Anteil der Frankfurter Lehrkräfte, die unzufrieden sind, um 5 Punkte höher liegt. Der Unterschied der Zufriedenheit zwischen Lehrkräften und anderen Beschäftigtengruppen, die in einer Repräsentativbefragung zuletzt 2009¹⁴ mit dem gleichen Instrument befragt worden sind, ist gravierend:

¹³ Auch die Ergebnisse einer repräsentativen Befragung im Auftrag des Berufsschullehrerverbands Baden-Württemberg (BLV) zur Arbeitssituation von Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrern in Baden-Württemberg bestätigte jüngst die ausgesprochen hohe Arbeitsmotivation von Berufsschul-Lehrkräften, die zu 94% sehr oder eher gern an beruflichen Schulen arbeiten (forsa 2019, S. 3.)

¹⁴ Leider wurde diese Frage nach der Arbeitszufriedenheit seit 2009 im Rahmen der DGB-Index-Befragung nicht mehr mit dem gleichen Instrument erhoben. Stattdessen wird analog zum Sozio-oekonomischen Panel (SOEP) die Arbeitszufriedenheit mit einer 10-Punkte-Skala abgefragt. Wir haben mit dem differenzierteren Instrument im Anschluss an Bruggemann et al. 1975 mit aufeinander bezogenen Fragen die Lehrkräfte gebeten, sowohl ihre Arbeitssituation zu bewerten als auch Auskunft über ihre subjektiven Ansprüche an Arbeit und die Einschätzung der Veränderungsperspektive zu geben. (vgl. Fuchs 2006, 59f; Mußmann et al. 2017, 36ff) Da Arbeitszufriedenheit ein vergleichsweise stabiles Merkmal ist, gehen wir nicht davon aus, dass die Vergleichszahlen bei einer aktuellen Befragung sich deutlich verändern würden. Wir wissen es aber auch nicht.

Etwa 64% gehören dort zu den „progressiv“ oder „stabil zufriedenen“ Gruppen, während es bei Lehrkräften etwa 80% sind. Die Kritik an den Arbeitsbedingungen schlägt sich bei Frankfurter Lehrkräften im relativ geringen Anteil der „stabil zufriedenen“ Gruppe nieder, der bei anderen Beschäftigtengruppen mehr als viermal so hoch ist.



* Errechnete Werte der Repräsentativbefragung des DGB-Index Gute Arbeit (2007 bis 2009)

© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Arbeitsbelastungsstudie 2020 -

Abbildung 9: Arbeitszufriedenheit im Vergleich

Die hohe Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften lässt sich darauf zurückführen, dass sich Lehrkräfte durch eine starke Begeisterung für ihre Arbeit, stolz auf ihre Arbeit und Anerkennung, die sie mehr als viele andere Beschäftigtengruppen gewinnen können, auszeichnen (Mußmann et al. 2017, S. 41).

Es konnte zudem gezeigt werden, dass es einen hochsignifikanten Zusammenhang zwischen 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.“ (Mußmann et al. 2017, S. 42) Wir haben diesen Zusammenhang mit den Frankfurter Daten erneut überprüft und bestätigt bekommen (Abbildung 10). Der Unterschied zu den Ergebnissen aus Niedersachsen liegt lediglich daran, dass ein größerer Teil der Frankfurter Lehrkräfte, die ihre Arbeit als „schlechte“ oder „sehr schlechte Arbeit“ einschätzen auch mit ihrem Beruf unzufrieden sind. Dies hat Auswirkungen bei der Arbeitgeberbindung (s.u.). Gleichzeitig sei hervorgehoben, dass mit den Gruppen der „progressiv zufriedenen“ und der „konstruktiv unzufriedenen“ diejenigen Lehrkräfte, die ihre „Situation verbessern“ möchten, mit fast 90 Prozent bemerkenswert weit vertreten sind. – Eine hervorragende Ausgangssituation für engagierte Veränderungsprozesse!

Zusammenhang von Bewertung der Arbeitsbedingungen (DGB-Index Gute Arbeit) und Arbeitszufriedenheit bei Frankfurter Lehrkräften (n = 1.435)

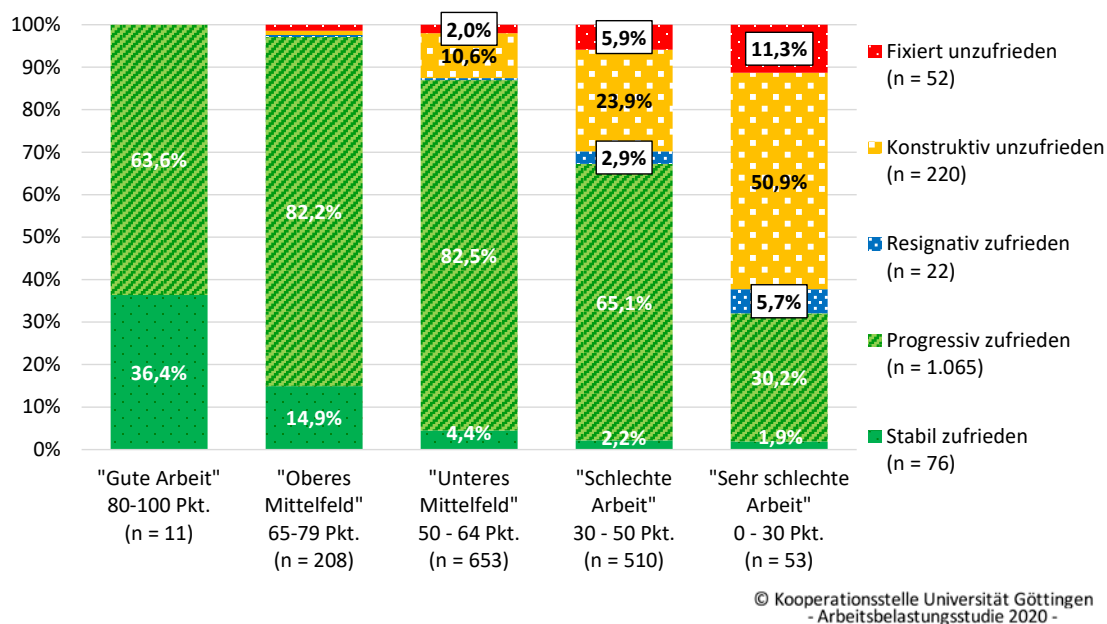
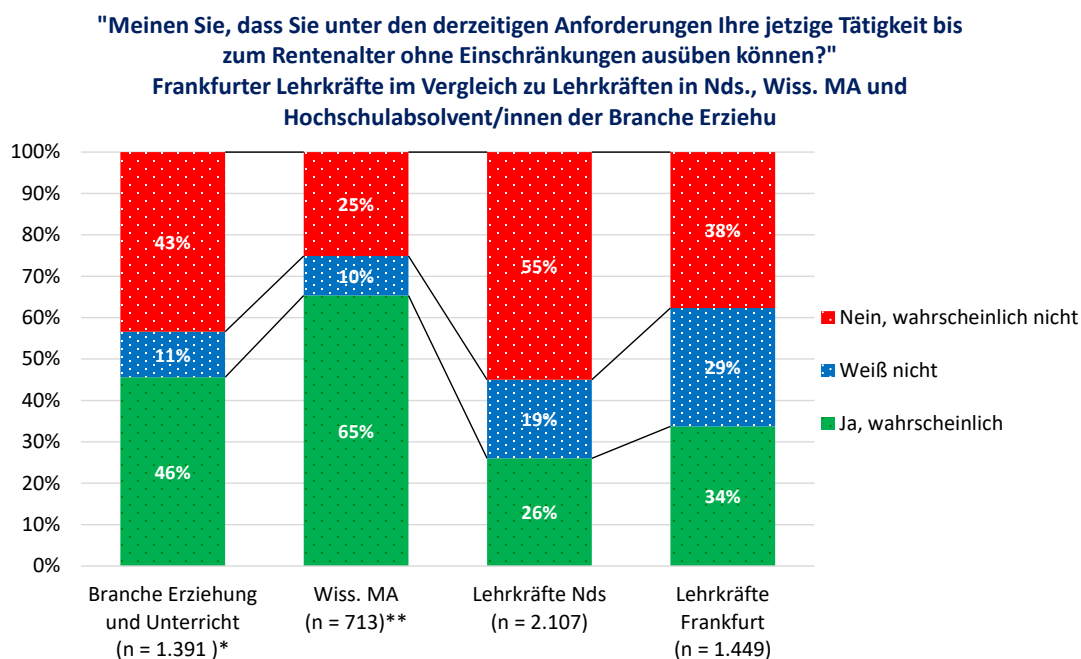


Abbildung 10: Zusammenhang zwischen der Arbeitszufriedenheit und der Bewertung der Arbeitsbedingungen

3.5 Gesundheit und Arbeitsfähigkeit

Die Gesundheitssituation von Beschäftigtengruppen zuverlässig vergleichend zu erheben würde ein eigenes Forschungsprojekt erforderlich machen. Es liegt aber eine in vielen Erhebungen erprobte Frage vor, mit der die Befragten eine Einschätzung ihrer langfristigen Arbeitsfähigkeit leisten: „Meinen Sie, dass Sie unter den derzeitigen Anforderungen ihre jetzige Tätigkeit bis zum Rentenalter ohne Einschränkungen ausüben können?“ Diese Kombination aus Selbstbeurteilung des aktuellen Anforderungsniveaus und einer Prognose der eigenen Arbeitsfähigkeit in der Zukunft erhebt sehr gut den allgemeinen Gesundheitszustand und die Arbeitsfähigkeit, dies haben Forschungsbefunde gezeigt (näheres siehe: Mußmann et al. 2017, S. 45).

Wie Abbildung 11 zeigt, haben weniger Lehrkräfte eine optimistische Einschätzung (26% und 34%) ihres allgemeinen Gesundheitszustandes als Beschäftigte aus der Branche Erziehung und Unterricht mit Hochschulabschluss (46%) und vor allem auch weniger als wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern an Universitäten (65%). Auffällig ist bei Frankfurter Lehrkräften der hohe Anteil (29%) von denen, die hier unentschlossen antworten. Die Lehrkräfte in Niedersachsen waren bezüglich der Einschätzung ihrer Arbeitsfähigkeit sehr viel pessimistischer, weil 55% von ihnen es für unwahrscheinlich hielten, das Rentenalter ohne Einschränkungen zu erreichen. In Frankfurt sind dies 38%, in der Branche Erziehung und Unterricht 43%, bei den Beschäftigten aus dem Hochschulbereich sind es nur 25%.



* Hochschulabsolvent/innen der Branche „Erziehung und Unterricht“, DGB-Index Gute Arbeit (2017-2019)

** Wissenschaftliche Mitarbeiter/Innen im privaten und öffentlichen Sektor, DGB-Index Gute Arbeit (2017-2019)

Abbildung 11: Beurteilung der langfristigen Arbeitsfähigkeit

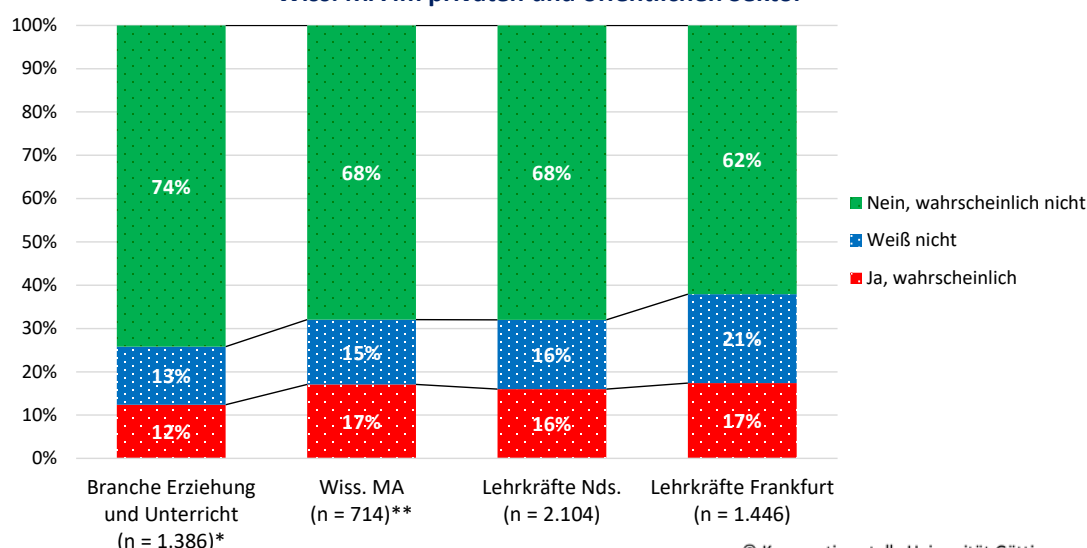
Der wesentliche Faktor, der diese Einschätzung bedingt, sind die erlebten Arbeitsbedingungen. Denn auch bei dieser Frage lässt sich (hier ohne Abbildung), wie 2016 in Niedersachsen, ein hochsignifikanter Zusammenhang zwischen der Qualität der Arbeitsbedingungen und der Einschätzung der langfristigen Arbeitsfähigkeit herstellen (vgl. Mußmann et al. 2017, S. 47).

3.6 Arbeitgeberbindung

Im deutlichen Gegensatz zu den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Hochschulbereich, wo befristete Vertragsverhältnisse und durch Phasen der Arbeitslosigkeit unterbrochene Laufbahnen der Regelfall sind, bietet der Öffentliche Dienst Lehrkräften sowohl im Angestelltenverhältnis und erst recht im Beamtenverhältnis eine langfristige und sichere Beschäftigungsperspektive. Insofern hat die Frage nach der Bereitschaft, den Arbeitgeber zu wechseln, eher hypothetischen Charakter. Jedoch besteht durchaus die Möglichkeit, dass Lehrkräfte außerhalb des öffentlichen Dienstes in der Branche Erziehung und Unterricht eine Beschäftigung aufnehmen können, wenn die Arbeitsbedingungen in den Schulen nicht mehr akzeptabel sein oder eine Grenze überschreiten sollten. Des Weiteren besteht die Möglichkeit, dass Frankfurter Lehrkräfte die Frage nach dem Arbeitgeberwechsel mit einem Wechsel des Dienstortes gleichsetzen und vermehrt über einen Wechsel aus Frankfurt heraus ins Hessische Umland oder in ein anderes Bundesland nachdenken bzw. einen entsprechenden Wechselwunsch anmelden.

Wir gehen nicht davon aus, dass Lehrkräfte diese Optionen zwingend real in Erwägung ziehen, sondern betrachten diese Frage eher als Indikator für die Arbeitgeber-Bindung und für die Beurteilung der Attraktivität des Lehrberufes.

"Wenn Sie die Möglichkeit hätten, würden Sie dann den Arbeitgeber wechseln?" Vergleich Frankfurter Lehrkräfte mit Lehrkräften in Nds., Hochschulabsolvent/innen der Branche Erziehung und Unterricht und Wiss. MA im privaten und öffentlichen Sektor



* Hochschulabsolvent/innen der Branche „Erziehung und Unterricht“, DGB-Index Gute Arbeit (2017-2019)
 ** Wissenschaftliche Mitarbeiter/innen im privaten und öffentlichen Sektor, DGB-Index Gute Arbeit (2017-2019)
 © Kooperationsstelle Universität Göttingen - Arbeitsbelastungsstudie 2020 -

Abbildung 12: Verbundenheit mit dem Arbeitgeber im Vergleich

Die Vergleichswerte in Abbildung 12 zeigen, dass trotz der eher komfortablen Beschäftigungsbedingungen im öffentlichen Dienst 17% der Frankfurter Lehrkräfte die Möglichkeit eines Arbeitgeberwechsels in Betracht ziehen würden, was der Situation von wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Hochschulen und in etwa der Situation von niedersächsischen Lehrkräften entspricht.

Bei Frankfurter Lehrkräften schließen nur 62% einen Arbeitgeberwechsel aus, während es bei allen Vergleichsgruppen 68%, wenn nicht sogar 74% (Branche Erziehung und Unterricht) aller Befragten sind. Entsprechend ist auch mit 21% die Zahl der Frankfurter Lehrkräfte, die sich hier unbestimmt äußern, am größten, was als Signal der Unzufriedenheit gewertet werden muss. Auch bei der Einschätzung der Arbeitgeber-Bindung besteht ein hochsignifikanter Zusammenhang zur Bewertung der Arbeitsbedingungen nach dem DGB Index Gute Arbeit. Je schlechter die Arbeitsbedingungen bewertet werden, desto größer wird der Anteil der Befragten, die über einen Arbeitgeberwechsel nachdenken würden.

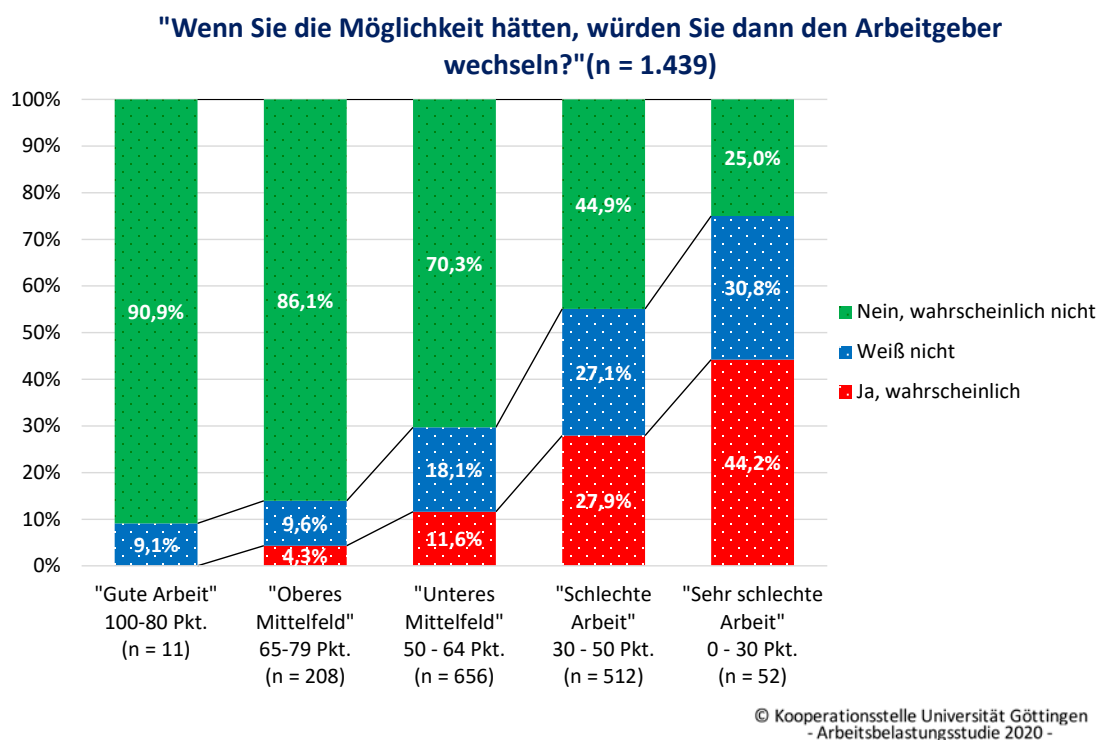


Abbildung 13: Verbundenheit mit dem Arbeitgeber und Bewertung der Arbeitsbedingungen

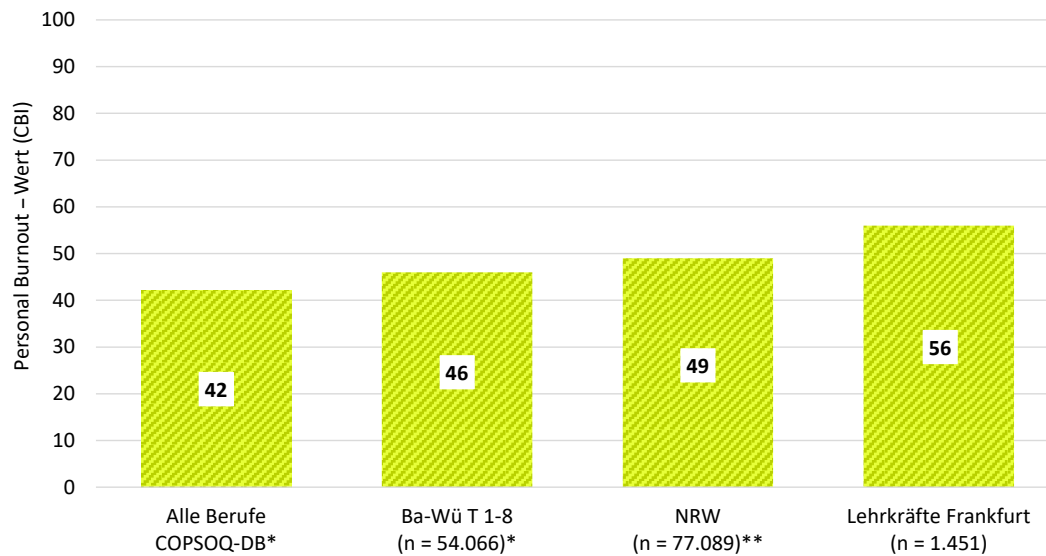
3.7 Burnout-Indikatoren

Lange Arbeitszeiten, hohe Arbeitsintensität und schlechte Arbeitsbedingungen führen langfristig zur psychischen Erschöpfung und zur Gefährdung der Gesundheit von Beschäftigten. Frühere Forschung hat ergeben, dass Lehrkräfte sowie andere soziale Berufe, stärker als andere Berufsgruppen von Burnout betroffen sind (vbw - Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft e.V. 2014, S. 65; Nübling et al. 2012, S. 10; Scheuch et al. 2015, S. 350).

Die wahrscheinlich umfangreichste Erhebung zu psychosozialen Faktoren bei Lehrkräften ist 2012 mit 54.066 Befragten in Baden-Württemberg (Nübling et al. 2012) und mit 77.089 Befragten in Nordrhein-Westfalen (Nübling et al. 2018a) durchgeführt worden. Die Forschungsgruppe hat dabei auch den Personal Burnout erhoben (vgl. Bericht Kapitel 2.4.4) wodurch ein Vergleich sowohl mit Lehrkräften aus anderen Bundesländern als auch mit dem Durchschnittswert aller Berufe möglich ist.

Abbildung 14 zeigt erstens, dass die Berufsgruppe der Lehrkräfte tatsächlich durch höhere Burnout-Werte gekennzeichnet ist als andere Berufe. Zweitens wird sichtbar, dass die „Personal Burnout“-Werte (Copenhagen Burnout Inventory – CBI) in Frankfurt mit 56 sowohl deutlich über dem Wert aus Baden-Württemberg (46) liegen als auch über dem Wert aus Nordrhein-Westfalen (49).

**Personal Burnout – Wert (CBI): Frankfurter Lehrkräfte
 im Vergleich zu allen Berufen COPSOQ-DB, Lehrkräften in
 Baden-Württemberg und Lehrkräften in Nordrhein-Westfalen**

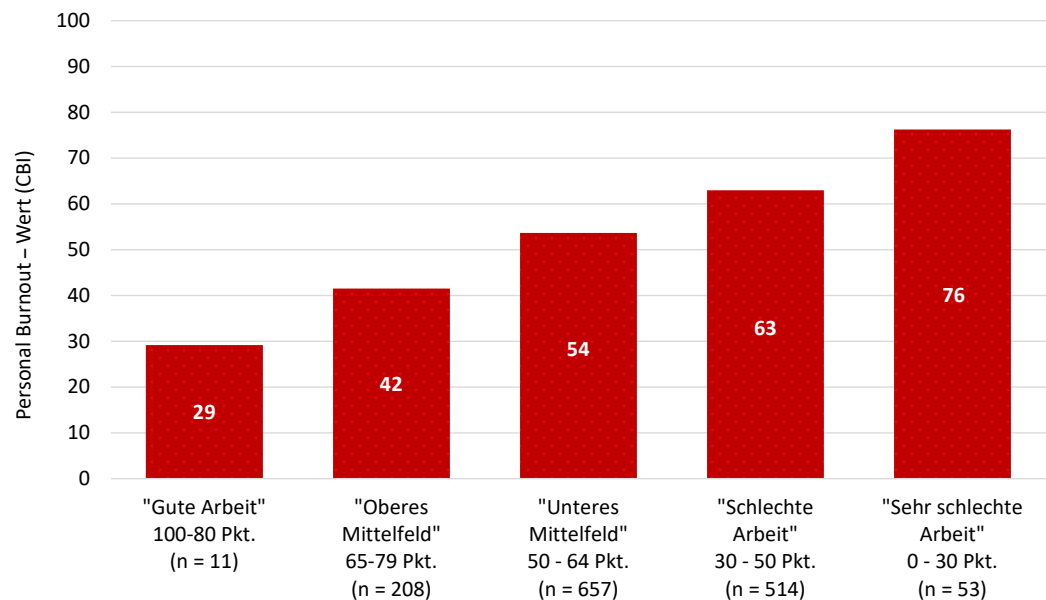


* Nübling u. a. 2012 (Ba-Wü)
 ** Nübling u. a. 2018 (NRW)

© Kooperationsstelle Universität Göttingen
 - Arbeitsbelastungsstudie 2020 -

Abbildung 14: Personal Burnout-Werte (CBI) im Vergleich

**Bewertung der Arbeitsbedingungen mit dem DGB-Index Gute Arbeit
 und dem Personal Burnout – Wert (CBI)**



© Kooperationsstelle Universität Göttingen
 - Arbeitsbelastungsstudie 2020 -

Abbildung 15: Personal Burnout-Werte (CBI) anhand der Bewertung der Arbeitsbedingungen

Die Gründe dafür sind nicht klar, da die Methodik der Forschungsgruppe um Nübling ansonsten nicht der unseren entspricht und kaum vergleichbar ist. Man kann vermuten, dass sich in der enorm großen Grundgesamtheit bei der Erhebung eines ganzen Bundeslandes ausgleichende Effekte ergeben, während die Arbeitssituation an den Schulen in der Metropolregion Frankfurt durchweg angespannter sein könnte. In der Langfassung wird in Kapitel 10 auf das Thema Burnout vertiefend eingegangen.

Ebenso wie in den beiden vorherigen Abschnitten besteht ein hochsignifikanter Zusammenhang zwischen der Bewertung der Arbeitsbedingungen mit dem DGB-Index Gute Arbeit und dem Personal Burnout-Wert (CBI) (siehe Abbildung 15). Bei besseren Arbeitsbedingungen („Oberes Mittelfeld“, „Gute Arbeit“) zeichnen sich die Lehrkräfte durch einen deutlich niedrigeren Burnout-Wert aus, der dem Durchschnitt aller anderen Berufsgruppen entspricht, bei der Bewertung „schlechter“ oder „sehr schlechter Arbeit“ werden hingegen extrem hohe Burnout-Werte diagnostiziert.

Resümee

Es wurde herausgearbeitet, dass Lehrkräfte sich durch eine höhere Arbeitszeitbelastung und eine sehr schlechte Bewertung ihrer Arbeitsbedingungen von anderen Beschäftigtengruppen unterscheiden. Dem steht eine überdurchschnittlich hohe Arbeitszufriedenheit gegenüber, die als intrinsische Motivation gesehen werden kann, diese hoch beanspruchende Tätigkeit auszuführen. Allerdings gefährden schlechte Arbeitsbedingungen die Gesundheit der Lehrkräfte und die Arbeitgeberbindung, denn auch bei den Indikatoren für die Gesundheit (Arbeitsfähigkeit; Burnout) sowie bei der Arbeitgeberbindung befinden sich Frankfurter Lehrkräfte in einer spürbar ungünstigeren Lage als von der Qualifikation her gesehen vergleichbare Beschäftigtengruppen.

Alles in allem ergibt sich aus diesen ersten Ergebnissen der Befund, dass der Beruf einer Lehrkraft auf dem Arbeitsmarkt nur über eine begrenzte Attraktivität gegenüber alternativen Berufsoptionen für Absolventinnen und Absolventen von Hochschulen verfügt. Die Arbeitszeitbelastung ist höher als bei vergleichbaren Berufsgruppen. Gleichzeitig führen höhere SOLL-Arbeitszeiten im Vergleich zu anderen Bundesländern nicht im gleichen Maße zu längeren IST-Arbeitszeiten, vielmehr wird dann bei der Unterrichtsnahen Lehrarbeit Zeit eingespart, was – wie wir sehen werden – wiederum zu deutlichen Beanspruchungen führt, weil Lehrkräfte dann fürchten, dass dadurch die Qualität ihres Unterrichts leidet (vgl. Bericht Kapitel 9). Die Defizite in der Qualität der Arbeitsbedingungen dürften ein wesentlicher Grund für die Versorgungsprobleme bei der Gewinnung von Lehrkräften sein. Wir haben gesehen, dass sowohl bei der Arbeitszufriedenheit als auch bei der Einschätzung der langfristigen Arbeitsfähigkeit, den Burnout-Werten als auch bei der Arbeitgeber-Bindung ein statistisch hochsignifikanter Zusammenhang zu einer kritischen Bewertung der Arbeitsbedingungen besteht.

11 Zusammenfassung der Studienergebnisse

Von einem öffentlichen Arbeit- bzw. Dienstgeber wird erwartet, dass er sich dem Gemeinwohl verpflichtet und in vorbildlicher Weise an die Gesetze hält. Er soll damit quasi den privaten Arbeitgebern, die ihren egoistischen, wirtschaftlichen Interessen folgen, auch vorleben, wie die Gesetze zu verstehen und umzusetzen sind. Wer dieser Maxime folgt, kann nach der Lektüre dieses Ergebnisberichtes nur enttäuscht sein, denn die präsentierten Befunde wecken massive Zweifel, dass die Arbeitszeit und die Arbeitsbedingungen für Lehrkräfte in Hessen den selbst gestellten normativen Anforderungen und Gesetzen genügen können.

Für eine pointierte Zusammenfassung zentraler Ergebnisse dieses Berichts wird daher der Bezug zu gesetzlichen Normen, denen auch der Dienstherr der hessischen Lehrkräfte unterworfen ist, gewählt, um die Zweifel näher zu begründen. Inwieweit aus diesem Kontrast arbeitspolitische Konsequenzen gezogen werden sollten, muss am Ende vom Landesarbeitgeber, den Sozialpartnern sowie der Politik entschieden werden. Wir sehen unsere Aufgabe mit der Analyse und Dokumentation der Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte als abgeschlossen.

Die Studie arbeitet heraus, dass in Hessen hohe SOLL-Stundenvorgaben für Beamte im öffentlichen Dienst und entsprechend auch für Lehrkräfte existieren (Bericht Kapitel 2 und 5). Die Mehrheit der Lehrkräfte ist aufgrund der Fülle von Aufgaben nicht in der Lage, diese im Rahmen der Arbeitszeitordnung zu erfüllen, denn die SOLL-Zeit wird jede Woche im Durchschnitt der Lehrkräfte um 51 Minuten überschritten. Dahinter verbergen sich erhebliche Schwankungen über das Jahr mit temporären Spitzenbelastungen. Dahinter steht auch eine große Streubreite der tatsächlichen, individuellen Arbeitszeitbelastung. Eine Mehrheit der Lehrkräfte erbringt de facto ein deutlich höheres Maß an Mehrarbeit. Die Fürsorgepflicht aus Art. 33 Abs. 5 des Grundgesetzes verpflichtet den Dienstgeber, durch geeignete Maßnahmen dafür zu sorgen, dass die gestellten Anforderungen in der gegebenen Arbeitszeit erfüllt werden können und die regelmäßige Arbeitszeit im Jahresdurchschnitt nicht überschritten wird. Es sieht derzeit nicht danach aus, als ob dies durch die Arbeitszeitordnung der Pflichtstundenverordnung (Hessisches Kultusministerium 01.08.2017) und die entsprechenden Regularien für die Mehrheit der hessischen Lehrkräfte gelingt.

Die Landesregierung hat auch den Gleichbehandlungsgrundsatz nach Art. 3 Abs. 1 GG zu wahren und muss gegen strukturelle Ungleichbehandlungen vorgehen. Die präsentierten Daten geben Hinweise darauf, dass im gegebenen Schulsystem Ungleichbehandlungen auf drei Ebenen strukturell angelegt sind:

Erstens erfolgt eine Ungleichbehandlung von Lehrkräften gegenüber den übrigen Angestellten und Beamten des öffentlichen Dienstes aufgrund der bereits erwähnten Mehrarbeit. Darüber hinaus haben hessische Lehrkräfte höhere Personal Burnout-Werte (CBI) als von Lehrkräften in Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg berichtet wurde (Bericht Kapitel 3). Es ist auch festzustellen, dass die Arbeitsbedingungen von Lehrkräften deutlich schlechter bewertet werden als vom Durchschnitt aller Beschäftigten in Deutschland und von ähnlich qualifizierten Berufsgruppen der Branche Erziehung und Unterricht oder wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im öffentlichen Dienst oder der Privatwirtschaft.

Zweitens erfolgt eine Ungleichbehandlung von Lehrkräften dadurch, dass sich hinter der durchschnittlichen Mehrarbeit eine große Streuung der Arbeitszeit von Lehrkräften an allen repräsentativen Schulformen von plus / minus 8 Stunden um den Durchschnittswert von 51 Minuten Mehrarbeit pro Woche ergibt. Diese individuellen Unterschiede zwischen den Lehrkräften sind so groß, dass es ihnen nicht gelingen kann, ihre Arbeitszeit eigenständig zu regulieren.¹⁵ Diese Strukturen weisen darauf hin, dass keine faire Verteilung der Arbeitsaufgaben erfolgt. Die Ursachen der Streuung konnten in der vorliegenden Untersuchung nicht aufgeklärt werden, es konnten aber strukturelle Zusatzbelastungen identifiziert werden (Unterrichten in großen Klassen; unterschiedliche Zeitbelastung durch Einsatz in höheren Schulstufen), die diese Streuung mitbedingen und offenbar durch die bestehenden Regularien nicht angemessen kompensiert werden. Es bestehen auch Zweifel daran, dass die Übernahme von Funktionsaufgaben und die Zeitbelastung bei der Übernahme von Beförderungssämtern ausreichend Berücksichtigung finden. Ohne diese strukturellen Zusatzbelastungen sind die teilweise extremen Arbeitszeitbelastungen nicht zu erklären, denn 21% der Vollzeitkräfte verstoßen gegen die gesetzliche Höchstarbeitszeit von 48 Stunden pro Woche und pikanterweise gibt es sogar Teilzeitkräfte, die diese Arbeitsschutzgrenze überschreiten.

Dementsprechend ist drittens festzuhalten, dass ein Großteil der Mehrarbeit durch Teilzeitkräfte erbracht wird, was ebenfalls als ein Hinweis auf eine strukturelle Diskriminierung gesehen werden kann. In der Langfassung wird in Kapitel 8 gezeigt, dass ein ganz starkes Motiv, in Teilzeit zu wechseln, und Einkommenseinbußen hinzunehmen, der Versuch ist, sich vor Überbelastungen zu schützen und gleichzeitig die Qualität der Arbeit zu gewährleisten. Dieser Rückzug in Teilzeit erreicht aber das individuell angestrebte Ziel nicht, sich vor Überlastung zu schützen, wenn gleichzeitig die Mehrarbeitsanteile steigen. Teilzeitkräfte wenden mehr Zeit für Unterrichtsnahe Lehrarbeit auf. Sie bringen 30 Minuten mehr pro Woche für Korrekturen und 90 Minuten mehr für die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts auf – dies ist zugleich ein Hinweis darauf, dass viele Vollzeitkräfte ihre Arbeitszeit nur dadurch bewältigen können, dass sie (häufig belastende) Kompromisse bei der Qualität ihrer Arbeit eingehen (Deckeneffekt).

Damit kommen wir zu weiteren Schutznormen für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, wie dem Arbeits- und Gesundheitsschutz (ArbSchG, vom 19.06.2020). Dieser gilt auch für den öffentlichen Dienst und verpflichtet den Dienstgeber in § 5, die Arbeitsbedingungen zu bewerten, inwiefern z.B. aus der Arbeitszeitbelastung oder aus psychischen Belastungen seiner Lehrkräfte Gefährdungen resultieren. Gemäß § 3 sind dann Maßnahmen der Verbesserung von Sicherheit und Gesundheitsschutz der Beschäftigten anzustreben. Dabei müssen Arbeitgeber (§ 4) die Arbeit so gestalten, dass eine verbleibende Gefährdung möglichst geringe-

¹⁵ Nicht nur die Mehrarbeit differiert zwischen den Schulformen auch die Streubreite der Arbeitszeiten fällt unterschiedlich aus: Bei Lehrkräften an der Grundschule und der Integrierten Gesamtschule arbeitet etwa die Hälfte mehr als ihre SOLL-Zeit ausmacht, beim Gymnasium sind es 56%, bei der Kooperativen Gesamtschule sogar 61% der Lehrkräfte. Die Streubreite beträgt an der Grundschule 6,4 Stunden Abweichung nach oben bzw. unten, am Gymnasium 8,4 Stunden, an der Kooperativen Gesamtschule 8,6 Stunden und an der Integrierten Gesamtschule 8,9 Stunden.

halten wird und Gefahren an der Quelle bekämpft werden. Der Dienstgeber muss also auch präventiv tätig werden, insofern Gefährdungen zu erkennen sind.

Würde die vorliegende Studie quasi als eine ersatzweise vorgenommene Gefährdungsbeurteilung gelesen werden, dann ließen sich aus den zentralen Ergebnissen eine Reihe von Gefährdungen der Gesundheit der Lehrkräfte ablesen, in denen der Dienstgeber tätig werden müsste.

Die Arbeit von Lehrkräften wird von einer Mehrheit der Lehrkräfte als hochbelastend bewertet – auch im Vergleich zu vergleichbaren Berufsgruppen. Auch wenn es kleinere Unterschiede im Belastungsprofil zwischen den einzelnen Schulformen gibt (Bericht Kapitel 6.4), zeigt sich ein durchgängiges Beanspruchungsmuster für alle Lehrkräfte v.a. aufgrund einer extrem hohen Arbeitsintensität und einer Lage der Arbeitszeit, in der während der Schulzeit viel zu wenig Erholungs- und Entlastungsmöglichkeiten gegeben sind. Weder fungieren Pausen hinreichend als Erholzeiten noch das Wochenende oder Feiertage, denn im Durchschnitt werden mehr als 2 Stunden der Wochenarbeitszeit am Samstag und mehr als 3 Stunden am Sonntag geleistet (Bericht Kapitel 5.10).

Als eine wichtige Ursache für die hohen psychischen Beanspruchungen wurde in Kapitel 3 der Charakter der Lehrtätigkeit als Interaktionsarbeit identifiziert. Beruflichen Erfolg haben Lehrkräfte nur, wenn sie im Unterricht die Schülerinnen und Schüler zur aktiven Mitwirkung bewegen können. Aus der daraus entstehenden Abhängigkeit von einer gelingenden Interaktion resultieren notwendigerweise Unwägbarkeiten und eine Reihe von Stressfaktoren und Gesundheitsgefährdungen. Umso wichtiger erscheint es, der Unterrichtstätigkeit als pädagogischer Kernaufgabe (wieder) einen zentralen Stellenwert beizumessen. Denn mit dieser Aufgabe sind zahlreiche schulspezifische Beanspruchungen eng verbunden (Bericht Kap. 7): das Unterrichten großer Klassen, die Leitung von Klassen, der Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern und ebenso der Umgang mit respektlosem Verhalten von Schülerinnen und Schülern (vor allem an den Gesamtschulen) oder ihren Eltern (vor allem an den Grundschulen). Mit diesen aus der Natur der pädagogischen Aufgabe resultierenden Anforderungen sind Lehrkräfte in den einzelnen Schulformen (siehe Bericht Kapitel 7) unterschiedlich intensiv konfrontiert. Insbesondere an Schulen mit besonderen sozialen Herausforderungen (Bericht Kapitel 8) stellen sich hier erhöhte Anforderungen an die Lehrkräfte, die sich auch in einer ungünstigeren Bewertung der Arbeitsbedingungen und etwas höheren Burnout-Werten niederschlagen. Auch die neue pädagogische Aufgabe der Inklusion wird vielfach als stark beanspruchend erfahren.

Auf der anderen Seite wird die Bedeutung einer guten Schulkultur und eines modernen Führungsverhaltens als wichtige Ressource sichtbar. Zwei Drittel der Lehrkräfte erfahren in (sehr) hohem Maße Wertschätzung durch ihre Vorgesetzten und 88% Unterstützung durch ihre Kolleginnen und Kollegen. Insbesondere Grundschulen zeichnen sich durch eine überdurchschnittlich gute Betriebskultur aus, auch können Grundschullehrkräfte bei Vorgesetzten Probleme überwiegend offen ansprechen, werden zuverlässiger als in anderen Schulformen über wichtige Entscheidungen informiert und haben weitgehende Gestaltungsmöglichkeiten. Aber

mangelnde Wertschätzung und Respektlosigkeiten von Vorgesetzten können auch erhebliche Beanspruchungen auslösen. So fehlt einem Viertel aller Lehrkräfte eine angemessene Wertschätzung durch ihre Vorgesetzten. Insbesondere Lehrkräften an Berufsbildenden Schulen fehlt die Möglichkeit, Probleme bei Vorgesetzten offen anzusprechen und auch die Betriebskultur wird im Vergleich ungünstig bewertet. In ähnlicher Weise sind Gymnasiallehrkräfte an Schulen mit besonderen Herausforderungen herausgefordert. Sie fühlen sich häufiger durch Schülerinnen und Schüler, aber insbesondere stark durch Vorgesetzte herablassend behandelt und sie geraten auch mit beiden Gruppen häufiger in Konflikt.

Für alle Lehrkräfte resultieren besondere Belastungen aber aus der Zunahme außerunterrichtlicher Aufgaben (Bericht Kapitel 9). Eine große Mehrheit der Lehrkräfte fühlen sich durch das Ausmaß der außerunterrichtlichen Verpflichtungen überfordert, 73% empfinden es als (eher) stark beanspruchend, dass dadurch ihre Vor- und Nachbereitung des Unterrichts leidet, 63% finden es (eher) stark beanspruchend, dass die Qualität ihres Unterrichts darunter leidet. Außerunterrichtliche Tätigkeiten sind neben dem Unterrichten in großen Klassen und höheren Unterrichtsanteilen in höheren Klassenstufen die dritte identifizierte Hauptquelle für die starke Überschreitung der SOLL-Arbeitszeiten. Konkret kritisieren Lehrkräfte (Bericht Kapitel 7) auch die Zunahme von Verwaltungsaufgaben und Dokumentationsverpflichtungen sowie die steigende Zeit für Konferenzen und Sitzungen.

Eine wichtige Rolle für eine Gesamtbewertung der Arbeitsbedingungen Frankfurter Lehrkräfte müssen auch die Gebäudeinfrastruktur und die Defizite bei der Personalausstattung spielen. Deutlich wird eine teils äußerst kritische Sicht auf den Zustand der Gebäudeinfrastruktur Frankfurter Schulen mit einigen zentralen Problembereichen. Und auch von einer teils unzureichenden Personaldecke wird berichtet. Um den Schulbetrieb aufrecht erhalten zu können, werden immer wieder unterschiedliche Gruppen eingesetzt, die hierbei unterstützen; am häufigsten Studierende, ferner Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (Referendarinnen und Referendare) sowie Quereinsteiger und Quereinsteigerinnen.

Die Ergebnisse dokumentieren eine Reihe von Folgewirkungen dieser Arbeitssituation für die Gesundheit der Lehrkräfte. In Kapitel 3 wurde deutlich, dass die Bewertung der Arbeitsbedingungen in einem signifikanten Zusammenhang steht sowohl zur Arbeitszufriedenheit und zur Bindung an den Arbeitgeber, aber eben auch zur Einschätzung der eigenen Gesundheit sowie zu den Personal Burnout-Werten (CBI). Wo die Arbeitsbedingungen schlechter bewertet werden, steigen die Burnout-Werte deutlich an und die Einschätzung des persönlichen Gesundheitszustandes fällt ungünstiger aus. Der Handlungsbedarf bei Prävention und Gesundheitsförderung wird auch dadurch unterstrichen, dass Lehrkräfte aufgrund ihrer starken Identifikation mit der Arbeit und Verpflichtungsgefühlen ein besonderes ausgeprägtes Präsentismus-Verhalten an den Tag legen: Sie gehen häufiger als andere Beschäftigtengruppen auch krank zur Arbeit. Und wer dies tut, hat auch eine ungünstigere Einschätzung ihres bzw. seines persönlichen Gesundheitszustandes und weist einen höheren Personal Burnout-Wert (CBI) auf. Einen höheren Burnout-Wert zeigte auch die Gruppe der Lehrkräfte, die ein stärker regressiv-resignierendes Bewältigungsverhalten (Coping) an den Tag legt. Während niedrige Personal Burnout-Werte bei denjenigen zu beobachten waren, die eine positive Einstellung

einnehmen können und denen es gelingt, bei Familie, Sport oder Freizeit einen Ausgleich zu finden.

Eine wichtige, die Gesundheit von Lehrkräften gefährdende Rolle spielen die fehlenden Erholzeiten und, aufgrund der fehlenden Trennung von beruflicher und privater Zeit, die ungünstige Work-Life-Balance. Auch die Gruppe, der die Anerkennung und Wertschätzung bei ihrer Arbeit fehlen, zeichnet sich durch höhere Personal Burnout-Werte aus.

Die Ergebnisse zeigen schließlich, dass die systematische Überlastung und Überforderung eine Reihe von Folgewirkungen zeitigt, die die Zukunftsfähigkeit des Schulsystems insgesamt gefährden: Denn wenn Lehrkräfte an die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit geführt werden, wird es schwierig, zuverlässig eine hohe Bildungsqualität sicherzustellen. Wo strukturell Raubbau an der Gesundheit von Beschäftigten betrieben wird, steigen die Teilzeitquoten und Frühverrentungszahlen. In der Folge nehmen die Stundenausfälle zu. Denn als zentrales Motiv für die Reduktion von Unterrichtsstunden wurden das Gefühl systematischer Überforderung, Zeitdruck und die befürchteten Gesundheitsfolgen angegeben – sofern sich Lehrkräfte diese Entscheidung aus finanziellen oder Karriere Gründen leisten können (Bericht Kapitel 9). Sehr viele Lehrkräfte denken als Reaktion auf den Stress im Sinne eines Schutzverhaltens auch über Frühpensionierung nach. Dies hat durchaus das Potenzial für einen „Teufelskreis“, denn wenn sich noch mehr herumspricht, dass der Lehrberuf weniger attraktiv ist als andere akademische Alternativen, und dass die Arbeitsbedingungen in vergleichbaren Berufen sehr viel besser sind, wird es noch schwieriger werden, junge Menschen für das Lehramt zu begeistern. Ein Teil der Probleme der Unterrichtsversorgung sind also hausgemacht.

Andererseits haben wir in Kapitel 4 gesehen, dass trotz der hohen Arbeitsanforderungen eine große Bereitschaft der Lehrkräfte vorhanden ist, die überfällige Digitalisierung in der Schule umzusetzen und sich für eine gute Schule mit Zukunftsperspektive einzusetzen. Eine Mehrheit erwartet von der Digitalisierung eine Reihe von Vorteilen für die Unterrichtsqualität und auch Entlastungen bei der Arbeit der Lehrkräfte. Es fehlt jedoch noch an der Unterstützung bei der Kompetenzentwicklung und es waren v.a. bei Gesamtschulen erhebliche Rückstände bei der vorhandenen Infrastruktur festzustellen – zumindest im Februar 2020.

Zu guter Letzt hat die Studie auch das ein klein wenig überraschende Ergebnis, dass trotz der zum Teil sehr herausfordernden sozialen Lage in der Metropolenregion Frankfurt und der schlechten Bedingungen der Infrastruktur sich die Arbeitssituation von Lehrkräften über alles nicht wesentlich anders darstellt, als vor vier Jahren in Niedersachsen. Das Ausmaß der artikulierten subjektiven Beanspruchungen war alles in allem nicht höher als in Niedersachsen. Dies verweist darauf, dass subjektive Beanspruchungen (vgl. Bericht Kapitel 2.2) kein objektives Maß haben und zudem von den Kontextbedingungen, den verfügbaren Ressourcen und den persönlichen Fähigkeiten abhängig sind. Die Lehrkräfte in Frankfurt haben bestimmt auch stärker lernen müssen, mit herausfordernden sozialen Lagen umzugehen. Aber diese besonderen Herausforderungen verschwinden nicht einfach, auch nicht durch den professionellsten Umgang mit ihnen. Bei der Bewältigung dauerhaft hoher Beanspruchungen usw. gibt es immer zwei mögliche Ausgänge: Einen negativen Ausgang der psychischen Erschöpfung und

langfristig des Burnouts bis zur Berufsunfähigkeit, wenn der Mensch überfordert wird. Und einen positiven, wenn die gegebenen Ressourcen und die persönlichen Fähigkeiten ausreichen, um an den Herausforderungen zu lernen und produktive Umgangsformen damit zu entwickeln. Die Ergebnisse unserer Studie zeigen, dass beide Formen mit der hohen Arbeitszeitbelastung, der Arbeitsintensität und den sozialen Konflikten usw. umzugehen, unter Frankfurter Lehrkräften verbreitet sind.

Und hier liegt auch der Schlüssel für eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen bei Lehrkräften: Die Aufgaben von Lehrkräften werden auch in der Zukunft bestimmt nicht einfacher werden. Aber mit Hilfe einer gezielten, ganzheitlichen Arbeitspolitik, bei der der Dienstgeber, zum einen für gezielte Entlastungen bei den Hochbelasteten sorgen würde, sich zweitens für eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen einsetzte und drittens durch Maßnahmen der Prävention und des Gesundheitsschutzes denjenigen direkt helfen würde, die von Überforderung und Gesundheitsgefährdungen bedroht sind, könnte recht schnell eine Menge bewirkt werden. Eine ganzheitliche Arbeitspolitik gestaltet Maßnahmen, bei der bewusst die Wechselbeziehungen zwischen Ausbildung, Arbeitszeit, Besoldung, Organisations- und Personalentwicklung sowie Führung berücksichtigt werden. Denn wie die Untersuchung gezeigt hat, bestehen komplexe Wechselbeziehungen zwischen der Festlegung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Aufgaben, ihrer Organisation im Schulalltag und den gegebenen Rahmenbedingungen für die Lehrkräfte und dem Belastungsempfinden. Letzteres wird vor allem durch die soziale Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern einerseits und den Kollegen und Vorgesetzten andererseits geprägt. Wer den Beruf einer Lehrerin bzw. eines Lehrers langfristig wieder attraktiver machen will und wer die Lehrkräfteversorgung für die Zukunft sichern möchte, kommt um eine solche ganzheitliche Arbeitspolitik ganz sicher nicht herum.

13 Literaturverzeichnis

- Böhle, Fritz; Stöger, Ursula; Wehrich, Margit (2015): Wie lässt sich Interaktionsarbeit menschengerecht gestalten? Zur Notwendigkeit einer Neubestimmung. In: *Arbeits- und Industriesoziologische Studien (AIS)* 8 (1), S. 37–54. DOI: 10.21241/SSOAR.64813.
- Brägger, Martina (2019): LCH Arbeitszeiterhebung 2019 (AZE'19). Bericht zur Erhebung bei 10.000 Lehrpersonen im Auftrag von Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH. Zürich.
- Bruggemann, Agnes; Groskurth, Peter; Ulich, Eberhard (1975): *Arbeitszufriedenheit*. Stuttgart, Wien: Huber.
- DGB-Index Gute Arbeit (2018): *Der Report 2018. Wie die Beschäftigten die Arbeitsbedingungen in Deutschland beurteilen. Mit dem Themenschwerpunkt: Arbeit mit Kundschaft, PatientInnen, Lernenden etc.: Interaktionsarbeit*. Berlin: Institut DGB-Index Gute Arbeit, zuletzt geprüft am 08.07.2020.
- DGB-Index Gute Arbeit (2019): *Jahresbericht 2019. Schwerpunktthema Arbeitsintensität. Ergebnisse der Beschäftigtenbefragung zum DGB-Index Gute Arbeit 2019*. Berlin: Institut DGB-Index Gute Arbeit, zuletzt geprüft am 08.07.2020.
- Dohmen, Dieter; Thomsen, Maren (2018): *Prognose der Schülerzahl und des Lehrkräftebedarfs an allgemeinbildenden Schulen in Hessen bis 2030. Endbericht einer Studie für die Fraktion Die Linke im Hessischen Landtag*. Berlin: Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie, zuletzt geprüft am 02.09.2018.
- Expertengremium Arbeitszeitanalyse (2018a): *Empfehlungen zur Entwicklung arbeitszeitrechtlicher Normen für Lehrerinnen und Lehrer sowie Schulleitungen an niedersächsischen Schulen. Präsentation zu den Empfehlungen zur Entwicklung arbeitszeitrechtlicher Normen für Lehrerinnen und Lehrer sowie Schulleitungen an niedersächsischen Schulen*. Hg. v. Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.). Hannover. Online verfügbar unter https://www.mk.niedersachsen.de/download/137224/PowerPoint-Praesentation_zu_den_Empfehlungen_zur_Entwicklung_arbeitszeitrechtlicher_Normen_fuer_Lehrerinnen_und_Lehrer_sowie_Schulleitungen_an_niedersaechsischen_Schulen.pdf.
- Expertengremium Arbeitszeitanalyse (2018b): *Empfehlungen zur Entwicklung arbeitszeitrechtlicher Normen für Lehrerinnen und Lehrer sowie Schulleitungen an niedersächsischen Schulen. Bericht des Expertengremiums Arbeitszeitanalyse*. Hg. v. Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.). Hannover.
- Felsing, Christoph; Kreuzfeld, Steffi; Stoll, Regina; Seibt, Reingard (2018): App-basierte vs. geschätzte Ermittlung der Arbeitszeit von Gymnasiallehrkräften. In: *Präv Gesundheitsf* 97 (4), S. 24. DOI: 10.1007/s11553-018-0682-x.
- Felsing, Christoph; Seibt, Reingard; Stoll, Regina; Kreuzfeld, Steffi (2019): *Arbeitszeitstruktur von Gymnasiallehrkräften im Tages- und Wochenverlauf. Eine App-basierte Pilotstudie*. In: *ASU Zeitschrift für medizinische Prävention*, 1-2019 (54), S. 47–55.
- forsa (2019): *Die Arbeitssituation der Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer in Baden-Württemberg. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung in Baden-Württemberg. Bericht*. Berlin: forsa Politik- und Sozialforschung GmbH, zuletzt geprüft am 20.07.2020.
- 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 (INQA-Bericht, 19), zuletzt geprüft am 13.07.2020.
- Gehrmann, Axel (2003): *Der professionelle Lehrer. Muster der Begründung - Empirische Rekonstruktion*. Opladen: Leske + Budrich, zuletzt geprüft am 12.10.2018.

- ArbSchG, vom 19.06.2020 (07.08.1996): Gesetz über die Durchführung von Maßnahmen des Arbeitsschutzes zur Verbesserung der Sicherheit und des Gesundheitsschutzes der Beschäftigten bei der Arbeit. Fundstelle: BGBl. I S. 1328, zuletzt geprüft am 11.09.2020.
- Hardwig, Thomas; Mußmann, Frank (2018): Zeiterfassungsstudien zur Arbeitszeit von Lehrkräften in Deutschland: Konzepte, Methoden und Ergebnisse von Studien zu Arbeitszeiten und Arbeitsverteilung im historischen Vergleich. Unter Mitarbeit von Stefan Peters und Marcel Parciak. Göttingen.
- Hessisches Kultusministerium (01.08.2017): Verordnung über die Pflichtstunden der Lehrkräfte (Pflichtstundenverordnung). PflSTVO 2017, HE, vom 16.06.2017. Fundstelle: ABl. 2017 S.191, S. 1–14. Online verfügbar unter http://fachpraxis-in-hessen.de/PflStdVO_2017.pdf, zuletzt geprüft am 05.09.2020.
- Holtappels, Heinz Günter (1999): Neue Lernkultur - veränderte Lehrerarbeit. Forschungsergebnisse über pädagogische Tätigkeit, Arbeitsbelastung und Arbeitszeit in Grundschulen. In: Ursula Carle und Sylvia Buchen (Hg.): Jahrbuch für Lehrerforschung Band 2. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 137–151.
- Hübner, Peter; Werle, Markus (1997): Arbeitszeit und Arbeitsbelastung Berliner Lehrerinnen und Lehrer. In: Sylvia Buchen, Ursula Carle, Peter Döbrich, Hans-Dieter Hoyer und Hans-Georg Schönwälder (Hg.): Jahrbuch für Lehrerforschung. Band 1. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 203–227.
- Klemm, Klaus; Zorn, Dirk (2018): Lehrkräfte dringend gesucht. Bedarf und Angebot für die Primarstufe. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, zuletzt geprüft am 02.09.2018.
- Knight Wegenstein AG (1973): Empirisch-wissenschaftliche Studie über die Arbeitszeit der Lehrer in der Bundesrepublik Deutschland. Band I: Analyse. Zürich: Knight & Wegenstein AG.
- Mummert + Partner (1999): Untersuchung zur Ermittlung, Bewertung und Bemessung der Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer in Nordrhein-Westfalen. Band 2 - Anlagen. Hamburg: Mummert + Partner.
- Mußmann, Frank (2019): Herausforderungen der Arbeitspolitik im Schulsystem. In: *Pädagogische Führung (PädF)* (2019-05), S. 175–179.
- Mußmann, Frank; Hardwig, Thomas; Riethmüller, Martin (2017): Niedersächsische Arbeitsbelastungsstudie 2016: Lehrkräfte an öffentlichen Schulen. Unter Mitarbeit von Stefan Peters, Marcel Parciak, Ilka Charlotte Ohms und Stefan Klötzer. Göttingen: Georg-August-Universität Göttingen, Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften.
- Mußmann, Frank; Riethmüller, Martin; Hardwig, Thomas (2016): Niedersächsische Arbeitszeitstudie Lehrkräfte an öffentlichen Schulen 2015/2016. Unter Mitarbeit von Stefan Peters, Marcel Parciak, Ilka Charlotte Ohms und Stefan Klötzer. Göttingen: Georg-August-Universität Göttingen, Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften.
- Nübling, Matthias; Vomstein, Martin; Haug, Ariane; Nolle, I.; Lindner, A.; Lincke, Hans-Joachim (2018a): Erhebung psychosozialer Belastungen bei Lehrkräften im Rahmen von Gefährdungsbeurteilungen mit dem COPSOQ. Gesamtergebnis Regierungsbezirk Arnsberg (T8). Freiburg: Freiburger Forschungsstelle Arbeits- und Sozialmedizin.
- Nübling, Matthias; Vomstein, Martin; Haug, Ariane; Nolle, Inga; Lindner, Alexandra; Lincke, Hans-Joachim (2018b): Erhebung psychosozialer Belastungen bei Lehrkräften im Rahmen von Gefährdungsbeurteilungen mit dem COPSOQ. Gesamtergebnis NRW. Freiburg: Freiburger Forschungsstelle für Arbeitswissenschaft GmbH, zuletzt geprüft am 20.07.2020.
- Nübling, Matthias; Vomstein, Martin; Haug, Ariane; Nübling, Thomas; Stößel, Ulrich; Hasselhorn, Hans-Martin et al. (2012): Personenbezogene Gefährdungsbeurteilung an öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg. Erhebung psychosozialer Faktoren bei der Arbeit. Freiburg: Freiburger Forschungsstelle Arbeits- und Sozialmedizin, zuletzt geprüft am 13.07.2020.

- OECD (2019): Bildung auf einen Blick 2019: OECD-Indikatoren. OECD-Indikatoren. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.3278/6001821mw>, zuletzt geprüft am 16.07.2020.
- OECD (2019, Stand 2018): Zahlen und Fakten zu Deutschland. Factsheet zu Bildung auf einen Blick 2019, Stand 2018. Hg. v. OECD Education Statistics.
- OECD; BMBF (Hg.) (2020): Bildung auf einen Blick 2020: OECD-Indikatoren. OECD-Indikatoren. Bielefeld: wbv Media. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.3278/6001821nw>.
- Rothland, Martin (2013): Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In: Martin Rothland (Hg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 21–39.
- 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 (Hrsg.) (2005) (Hg.) (2005): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- Scheuch, Klaus; Haufe, Eva; Seibt, Reingard (2015): Lehrergesundheit. In: *Deutsches Ärzteblatt* 112 (20), S. 347–356.
- Starke, Rainer; Seibt, Reingard; Stoll, Regina; Kreuzfeld, Steffi (2018): Hohe Belastung von Gymnasiallehrkräften findet Bestätigung. In: *Profil*, 10-2018, S. 14–19.
- vbw - Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft e.V. (2014): Psychische Belastungen und Burnout beim Bildungspersonals. Empfehlungen zur Kompetenz- und Organisationsentwicklung. Münster: Waxmann, zuletzt geprüft am 02.08.2018.

14 Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen

14.1 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Education at a Glance 2019: OECD Indicator D4 (Länderbericht Deutschland, OECD 2019, Stand 2018); OECD und BMBF 2020	10
Tabelle 2:	Vergleich der SOLL-Arbeitszeiten für Lehrkräfte auf hessischer, deutscher, OECD- und EU23-Ebene	22
Tabelle 3:	Vergleich durchschnittlicher Wochenarbeitszeiten zwischen Frankfurter und Niedersächsischen Lehrkräften	24

14.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Entwicklung der Jahresarbeitszeiten von Lehrkräften über sechzig Jahre nach Schulformen im Vergleich zur Arbeitszeitverpflichtung von Verwaltungsbeamten/innen (Hardwig und Mußmann 2018, S. 64)	11
Abbildung 2:	Strukturelle Verschiebung von Unterricht hin zu außerunterrichtlichen Tätigkeiten (Sonstiges) (Expertengremium Arbeitszeitanalyse 2018a, Folie 7)	12
Abbildung 3:	Mehrarbeit von Lehrkräften in drei niedersächsischen Schulformen (Expertengremium Arbeitszeitanalyse 2018a, Folie 14).....	13
Abbildung 4:	Einflussfaktoren auf die Streuung der Arbeitszeit zwischen Lehrkräften	15
Abbildung 5:	Bewertung der Arbeitsbedingungen	28
Abbildung 6:	Bewertung der Arbeitsbedingungen, differenziert nach Schulformen	29
Abbildung 7:	Bewertung der Arbeitsbedingungen, differenziert nach Schulformen zwischen Frankfurt und Niedersachsen.....	30
Abbildung 8:	Vergleich der Stressfaktoren von Lehrkräften mit anderen Beschäftigtengruppen, die Interaktionsarbeit leisten	31
Abbildung 9:	Arbeitszufriedenheit im Vergleich	33
Abbildung 10:	Zusammenhang zwischen der Arbeitszufriedenheit und der Bewertung der Arbeitsbedingungen	34
Abbildung 11:	Beurteilung der langfristigen Arbeitsfähigkeit.....	35
Abbildung 12:	Verbundenheit mit dem Arbeitgeber im Vergleich	36
Abbildung 13:	Verbundenheit mit dem Arbeitgeber und Bewertung der Arbeitsbedingungen	37
Abbildung 14:	Personal Burnout-Werte (CBI) im Vergleich	38
Abbildung 15:	Personal Burnout-Werte (CBI) anhand der Bewertung der Arbeitsbedingungen	38