

Arbeitszeit und Arbeitsbelastung der Lehrpersonen

Einsichten, Aussichten, Folgerungen

Literaturbericht

Beat Bucher

© 2001
Bildungsplanung Zentralschweiz
Zentralstrasse 18
CH-6003 Luzern

Tel: 041 226 00 60
Fax: 041 226 00 61
info@bildungsplanung-zentral.ch
www.bildungsplanung-zentral.ch

1. Einleitung	3
2. Arbeitszeit und Arbeitsbelastung der Lehrperson:	4-13
Einsichten (1) bis (18)	
3. Arbeitsweise der Lehrperson:	14
Aussichten	
3.1 Die integrationsfähige Schule	14
(19) bis (20)	
3.2. Die lernende Schule	19
(21) bis (24)	
4. Gestaltung des Arbeitsplatzes Schule:	23
Folgerungen	
4.1 Problemfelder und Lösungsansätze	23
4.1.1 Allgemeine Beobachtungen	23-25
1. bis 2.	
4.1.2 Untersuchungen Landert und Forneck	26-33
3. bis 16.	
4.2 Fazit	34
5. Literaturverzeichnis	35

1. Einleitung

Fragen rund um den Arbeitsplatz Schule waren in den vergangenen Jahren immer wieder aktuell, jetzt sind sie, angesichts des tatsächlichen bzw. absehbaren Mangels an Lehrerinnen und Lehrern, zusätzlich auch dringlich. Die Bildungsdirektorenkonferenz der Zentralschweiz (BKZ) hat daher die Bildungsplanung Zentralschweiz beauftragt, jüngste und in Bezug auf die Arbeitszeit und Arbeitsbelastung von Lehrpersonen relevante Forschungserkenntnisse zu sichten und so darzustellen, dass der allfällige Handlungsbedarf und mögliche nächste Schritte deutlich werden.

Im Zentrum stehen dabei die im Auftrag des Kantons Zürich durchgeführte Untersuchung von *Prof. Dr. Hermann J. Forneck* von der Universität Zürich, die im November 2000 unter dem Titel *„Die individualisierte Profession. Untersuchung der Lehrerinnen und Lehrerarbeitszeit und –belastung im Kanton Zürich“* publiziert worden ist, sowie die im Auftrag des LCH durchgeführte Erhebung von *Charles Landert* zur *„Arbeitszeit der Lehrpersonen in der Deutschschweiz“* aus dem Jahr 1999. Beide stützen sich ab auf die wissenschaftlich fundierte Befragung von jeweils rund 2500 Lehrpersonen aller Schulstufen. Die hauptsächlichen Einsichten daraus werden in Kap. 2 dargestellt. Die Darstellung ist dabei bewusst der Alltagssprache stärker verpflichtet als der (namentlich bei Forneck gepflegten) Wissenschaftssprache. Wer über den Rahmen und das Design der Forschungen sowie über die Details ihrer Auswertung mehr wissen will, ist auf die Publikationen selber verwiesen.

Ebenfalls ausgewertet werden einzelne jüngst publizierte Forschungsarbeiten zu Themen wie Begabtenpädagogik, Interkulturelle Pädagogik und Integration fremdsprachiger und/oder lernschwächerer Schülerinnen und Schüler - Themen, die offenkundig Auswirkungen auf den Arbeitsplatz Schule haben. Unter den Leitvorstellungen der „integrationsfähigen Schule“ und der „lernenden Schule“ wird damit möglich, die Gegenwartsanalyse zur Arbeitssituation der Lehrpersonen durch die voraussichtlichen (und wünschbaren) Zukunftsperspektiven zu ergänzen. Diese Aussichten für die Lehrpersonen werden in Kap. 3 formuliert.

Folgerungen daraus werden im Kap. 4 gezogen. Bezogen auf Problemfelder, die sich aus den Forschungsarbeiten und aus Beobachtungen der heutigen Schulpraxis ergeben, werden Bewältigungsstrategien sowie Massnahmen und dafür Zuständige bezeichnet. Der Bericht schliesst mit konkreten Empfehlungen zur Weiterarbeit. Da er sich als Grundlage für die Diskussion und Entscheidungsfindung auf politischer Ebene versteht, überlässt er weitergehende Gewichtungen und Interpretationen der BKZ und einer von ihr gegebenenfalls eingesetzten Arbeitsgruppe.

Die Qualität der Schule ist wesentlich von der Qualität der Lehrpersonen abhängig, diese wiederum von der Qualität ihrer Arbeitsbedingungen. Das Qualitätsmanagement der kantonalen Bildungsdirektionen ist gut beraten, nicht nur die „Kundenorientierung“ zu betonen (vgl. die Entwicklungen in Kap. 3), sondern auch die „Mitarbeiterorientierung“ ernst zu nehmen. Dass das eine ohne das andere nicht geht, kommt hoffentlich in der Anlage dieses Berichts zum Ausdruck, der sowohl die pädagogische Optik der Schule als auch die berufsständische Optik der Lehrerinnen und Lehrer in den Blick zu nehmen versucht. Bildungspolitische Massnahmen müssen beide Interessen (des Kindes bzw. der Lehrperson) im Auge behalten, auch wenn oder gerade weil diese sich gelegentlich widersprechen.

2. Arbeitszeit und Arbeitsbelastung der Lehrperson: Einsichten

Dieses Kapitel ist eine Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse und Einsichten aus den Untersuchungen von Landert und Forneck. Sie werden hier jeweils in drei Abschnitten präsentiert: Auf ein Untersuchungsergebnis in Form einer möglichst einfachen Aussage folgen zunächst Erläuterungen und schliesslich illustrierende und vertiefende Zitate von Forneck und Landert. Gelegentlich wird auch andere Fachliteratur zitiert – weil die Befunde der in den letzten 15 Jahren durchgeführten Studien in wesentlichen Fragen ähnlich oder identisch sind, wird der Zitatenschatz jedoch – auch um der Lesbarkeit willen - nicht weiter ausbreitet. Die durchnummerierten Einsichten ergeben zusammen mit den im nächsten Kapitel formulierten Aussichten ein Bild vom Arbeitsplatz Schule und seinen Anforderungen an die Lehrpersonen.

<p>(1)</p>	<p>Die Lehrpersonen sind mehrheitlich der Auffassung, dass ihnen für die zahlreichen Ansprüche und Aufgaben nicht genügend Arbeitszeit zur Verfügung steht.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Während für die Primar- und Sekundarschule die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit als genügend taxiert wird, empfindet in der Berufs- und Mittelschule nur mehr eine Minderheit die Arbeitszeit für Unterricht als ausreichend. • Die Lehrpersonen aller Stufen sind sich hingegen einig: Für alle übrigen Tätigkeitskategorien steht zu wenig Arbeitszeit zur Verfügung. Eine Ausnahme bilden die Kindergarten-Lehrkräfte: Für die Unterrichtsvorbereitung sowie die Beratungs- und Betreuungsaufgaben deklarieren sie im Gegensatz zu ihren Kolleginnen genügend Zeitkapazitäten. <p>„Je höher man im hierarchischen Gefüge des Systems kommt, um so stärker lastet offenbar der Stoffdruck auf der Profession und um so ungenügender wird die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit für den zu bearbeitenden Stoff (bzw. die zu erreichenden Lernziele) eingeschätzt“. (Forneck 2000, 84)</p> <p>„In der Mehrzahl der Kategorien wird die zur Verfügung stehende Zeit als nicht ausreichend betrachtet. Diese Ergebnisse kann man als Ausdruck einer Grundstruktur der Profession interpretieren: Die Professionstätigkeit zeichnet sich dadurch aus, dass die in der Arbeit mit Menschen wahrgenommenen professionellen Herausforderungen tendenziell unabschliessbar sind“. (Forneck 2000, 84)</p>
<p>(2)</p>	<p>Eine deutliche Mehrheit der Lehrpersonen aller Stufen möchte mehr Zeit haben namentlich für Beratung, Betreuung und individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler, für die berufliche Weiterbildung und für die Aufgaben der Schulentwicklung.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Schule ist ein grundsätzlich nie zu Ende bearbeitbares Handlungsfeld, das an die darin handelnden Profis stets neue Lernherausforderungen stellt. Niemand setzt dem Handlungsbedarf Grenzen – ausser die Lehrpersonen selber. Im eigenen Selbstverständnis möchten sie indes ihrem Tun weniger enge Grenzen setzen, also mehr Herausforderungen als heute möglich auch annehmen. • Die Innovations- und Lernbereitschaft auf individueller und institutioneller Ebene ist vorhanden, ein grundsätzlicher Widerstand gegen Schulreformen jedenfalls nicht auszumachen. Die Lehrpersonen setzen indes die direkt und täglich mit dem Unterricht zusammenhängenden Aufgaben prioritär.

	<p>„Dieses sehr eindeutige Ergebnis könnte ein Indikator sein, dass Lehrkräfte aller Schulformen in ihrer täglichen Praxis dauernd pädagogische Herausforderungen zur individuellen Betreuung und Förderung wahrnehmen, diese jedoch nicht einlösen können. Man könnte dies dann als einen Qualitätsindikator der Profession verstehen, der selbst zur Belastungsursache würde.“ (Forneck 2000, 88)</p> <p>„Lehrpersonen stehen täglich unter dem Einfluss eines Handlungsfeldes, in dem ihrer Handlungen fast nie als absolut genügend – im Sinne einer Lösung aller wahrgenommenen Probleme und Herausforderungen – attribuierbar sind. Daraus entsteht eine spezifische Weiterbildungserwartung, die in diesen Ergebnissen zum Ausdruck kommt.“ (Forneck 2000, 90)</p>
(3)	<p>Lehrpersonen aller Stufen arbeiten im Durchschnitt mehr als die gesetzlich verlangte Jahresarbeitszeit (Forneck) bzw. arbeiten zumindest gleich viel wie andere Angestellte im öffentlichen Dienst (Landert).</p> <p>Als Referenzwert seiner Untersuchung dient <i>Forneck</i> die jährliche Arbeitszeit von kantonalen Vollzeitangestellten im Kanton Zürich: 2184 Std. brutto (1999). Bezogen auf die Lehrpersonen wurde ein Ferienanspruch von 4,36 Wochen und ein gewichteter Feiertageanspruch von 6,875 Tagen angenommen und für das Jahr 2000 eine Jahresarbeitsleistung von 1959,72 Std. errechnet (Kindergärtnerinnen: 1704,95 Std.), was – ausserhalb der 4,36 Ferienwochen - eine 42 Std.-Woche ergibt (KG: 36,54 Std.-Woche).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zwischen Volks-, Berufs- und Mittelschule sind keine signifikanten Unterschiede feststellbar: Alle ausser im Bereich von Handarbeit/Hauswirtschaft arbeiten etwa gleichermassen zuviel. • Bsp. Sekundarschule: Die durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit einer Lehrperson beträgt 46,6 Std., also 4,6 Std. mehr als die Normarbeitszeit von 42 Std. pro Woche. <p><i>Landert</i> setzt keinen Referenzwert, sondern erhebt die effektiven Arbeitszeiten in regulären Schulwochen (je nach Kanton: 29-35 Wochen), in Schulwochen mit einem Feiertag (5-10 Wochen) und in Ferienwochen (12-13 Wochen). Die unterschiedliche Anzahl von Feiertagen und Ferienwochen in den Kantonen hat einen Einfluss auf die Jahresarbeitszeit.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Im Durchschnitt arbeiten Vollzeit-Lehrpersonen 45,8 Std. in einer regulären Schulwoche, 35,8 Std. in einer Schulwoche mit einem Feiertag und 11,3 Std. in einer Schulferienwoche. • Die Erhebung der durchschnittlichen Jahresarbeitszeit ergab für die Lehrpersonen der Primarschule 1898 Std., der Sekundarstufe I 1952 Std. und der Mittelschule 1993 Std. (Berufsschule bei relativ wenigen Probanden: 2080 Std.). <p>„Die Ergebnisse decken sich mit allen wissenschaftlichen Studien der jüngeren Zeit, die vergleichbare Befunde aufweisen.“ (Forneck 2000, 102)</p> <p>„Steigt die Jahresarbeitszeit bis zu einem Pensum von 22 Lektionen pro Woche noch stetig an, erreicht sie bereits auf diesem Niveau praktisch den <i>Plafond</i>, der auch bei grösserem Wochenpensum nur im Ausnahmefall in bedeutendem Masse überschritten wird. Dieser Plafond (<i>arithmetisches Mittel der Jahresarbeitszeit von Lehrpersonen mit 22 bis 32 Lektionen</i>) kann bei etwa 1892 Jahresstunden angesiedelt werden.“ (Landert 1999, 36)</p>

(4)	Während sich die Schulstufen/-formen in Bezug auf die tatsächliche durchschnittliche Arbeitszeit kaum unterscheiden, sind die entsprechenden individuellen Differenzen innerhalb derselben Schulform sehr ausgeprägt.
	Über die Schulformen hinweg lässt sich feststellen, dass die zeitliche Arbeitsbelastung nur gering variiert – also „ein relativ hohes Mass an Arbeitszeitgerechtigkeit“ (Forneck 2000, 105) unter den Lehrpersonen aller Kategorien herrscht.
	<p>„Die Werte streuen für einzelne Schulformen deutlich unter die Normarbeitszeit, auch wenn sie für einen überwiegenden Teil weit über dieser liegen.“ (Forneck 2000, 105)</p> <p>„Die Unmöglichkeit der Untersuchung, die Verbreitung von besonders engagierten und sich nur bedingt engagierenden Lehrpersonen darzustellen, schmälert die Aussagekraft der Ergebnisse nicht, denn die Durchschnittswerte stellen nichts anderes als die quantitative Leistung dar, die <i>alle Lehrpersonen</i> gemeinsam erbringen.“ (Landert 1999, 47)</p> <p>„Folglich ist als ein zentrales Ergebnis dieser Studie der Tatbestand anzusehen, dass die schulformspezifischen Differenzen... ausserordentlich gering sind, während die Werte für die Standardabweichungen ausserordentlich hoch ausfallen. Daraus lässt sich schliessen, dass die individuellen Differenzen in der Jahresarbeitszeit deutlich die schulformspezifischen übersteigen. Lehrerinnen und Lehrer arbeiten innerhalb einer Schulform höchst unterschiedlich lang.“ (Forneck 2000, 105, Hervorhebungen im Original)</p>
(5)	Die Arbeitszeit der Lehrpersonen ist geprägt durch grosse Unregelmässigkeit – in den Schulwochen, in den Schulferien und im Verlauf des Kalenderjahres.
	<ul style="list-style-type: none"> • Die absolute Arbeitszeit sinkt mit der Unterrichtspräsenzzeit. Mittwochs fallen weniger Arbeitsstunden an als am Montag oder Donnerstag. 54% der Lehrerarbeitszeit werden von Montag bis Mittwoch erledigt, am Freitagabend sind 90% des Wochenpensums erfüllt. • Die Arbeitszeiten von Lehrpersonen mit Wochenpensum von 21 und mehr Lektionen bewegen sich in regulären Schulwochen in der Bandbreite von 42-51 Stunden. 38% der Vollzeit-Lehrpersonen arbeiteten in der von Landert erfassten Schulwoche mehr als 48 Std. • In den meisten der 12-13 schulfreien Wochen wird für die Schule gearbeitet, allerdings in unterschiedlichem Masse, wobei in 2-3 Ferienwochen gar keine berufliche Tätigkeit ausgeübt wird.
	<p>„Die Arbeitsleistung wird sehr unregelmässig verteilt über die einzelnen Wochentage und die Kalenderwochen (Schule/Schulferien) erbracht. Generell erwecken die Daten der Arbeitszeitprotokolle den Eindruck, dass Schule nie ganz aufhört und tatsächlich wohl schwer aus dem Bewusstsein auszublenden ist. Lehrpersonen mit ihrer Arbeitszeitstruktur und der Komplexität (und oft grossen Unbestimmtheit) ihres Arbeitsauftrags (sind) bisweilen wohl gewinnbringender mit Kaderleuten der Wirtschaft oder Selbständigerwerbenden zu vergleichen als mit Inhabern klassischer Beamtenfunktionen.“ (Landert 1999, 6)</p> <p>„In 32 von 39 ausgewiesenen Schulwochen beläuft sich die Wochenarbeitszeit auf 45 und mehr Stunden. Der Durchschnittswert von 50 Stunden wird einmal überschritten (Woche 22; 51,3 Std.). Der tiefste Wert wird in der letzten Woche vor den Sommerferien mit 41,7 Stunden erreicht.“ (Landert 1999, 30)</p>

(6)	<p>Die Jahresarbeitszeit der Lehrpersonen erreicht bei einem Pensum ab 22 Lektionen pro Woche praktisch den Plafond von rund 1900 Stunden</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wer grössere Pensen unterrichtet, arbeitet in den regulären Schulwochen mehr, kompensiert dies aber proportional in den Schulferien: So arbeiten Lehrpersonen mit 29 und mehr Lektionen in den schulfreien Wochen faktisch gleich lang (10,7 Std.) wie Lehrpersonen mit Pensen bis zu 22 Lektionen (10,4 Std.). • Die Zahlen deuten auf eine „Leistungsgrenze“ hin, „die wohl nur unter Inkaufnahme von negativen Effekten während längerer Zeit überschritten werden kann.“ (Landert 1999, 37) <p>„Wer sich im Schulsemester besonders verausgabt, arbeitet in den Schulferien tendenziell weniger. Umgekehrt ist der Einsatz von Teilzeitlehrpersonen in den Ferien im Vergleich zu Vollpensenlehrkräften relativ hoch. Daraus ergibt sich die Frage nach dem <i>optimalen Kräftehaushalt</i>.“ (Landert 1999, 47)</p> <p>„Aufgrund der zahlreichen schriftlichen Rückmeldungen lässt sich etwa vermuten, dass ein Teil der Lehrer die hohe psychische Belastung im Unterrichtssemester als Legitimation benutzt, in den Schulferien praktisch unerreichbar zu sein.“ (Landert 1999, 47)</p> <p>„Ein Fazit ist, dass die meisten Lehrpersonen mit einem vollen Pensum oder einem grossen Teilpensum zumeist bis an eine mehr oder weniger absolute Grenze der Jahresarbeitszeit stossen und die Belastung unterhalb dieser Grenze im Rahmen der kurzfristigen Vor- und Nachbereitung des Unterrichts austarieren. Dies bedeutet faktisch, dass für die übrigen Tätigkeiten relativ stabile (ausreichende?) Ressourcen bereitgestellt werden.“ (Landert 1999, 39)</p>
(7)	<p>Teilzeitlehrpersonen arbeiten deutlich mehr als ihr Pensum. Die Differenz zwischen Soll- und Ist-Pensum ist um so grösser, je kleiner der Anstellungsgrad ist.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die erhöhte Arbeitszeit bei Teilzeitlehrpersonen ist über alle Schulformen nachweisbar. • Verglichen mit den Vollzeitlehrpersonen arbeiten die Teilzeitlehrkräfte im Durchschnitt relativ länger. • Was die subjektive Belastung anbelangt, ist der Unterschied indes nicht von Belang (Forneck 2000, 60), es sei denn in Bezug auf bestimmte Tätigkeiten in einzelnen Schulformen, wo sich – im Gegensatz zum obigen Befund – Vollzeitlehrkräfte belasteter fühlen als ihre Teilzeit arbeitenden Kolleginnen: z.B. Sekundar- und Berufsschullehrpersonen durch Beratungstätigkeiten oder Lehrpersonen der PS-Mittelstufe, der Berufs- und Mittelschule durch die Prüfungskorrekturen. <p>„Relationiert man nun Anstellungsgrad und Arbeitszeit, so wird deutlich, dass Teilzeitlehrkräfte deutlich mehr arbeiten, als ihr Anstellungsgrad dies impliziert.“ (Forneck 2000, 107)</p> <p>„Wertet man die Angaben der Lektionenzahlen unter dem Gesichtspunkt des Beschäftigungsgrades aus, so wird deutlich, dass ein nicht unerheblicher Anteil der Lehrkräfte deutlich überbeschäftigt ist.“ (Forneck 2000, 111)</p> <p>„Wer sich im Schulsemester besonders verausgabt, arbeitet in den Schulferien tendenziell weniger. Umgekehrt ist der Einsatz von Teilzeitlehrpersonen in den Ferien im Vergleich zu Vollpensenlehrkräften relativ hoch. Daraus ergibt sich die Frage nach dem optimalen Kräftehaushalt.“ „Es zeigt sich, dass Lehrpersonen mit kleineren Pensen sich allgemein subjektiv weniger belastet fühlen.“ (Landert 1999, 47)</p> <p>„Die Wochenarbeitszeit steigt mit wachsendem Pensum, allerdings nicht linear. Je grösser das Pensum ist, desto geringer fällt der Anstieg der Wochenarbeitszeit aus. Damit kann der Befund von Häbler et al. (1985) bestätigt werden, wonach Teilpensenlehrkräfte relativ höhere Arbeitszeiten haben als Vollpensenlehrkräfte.“ (Landert 1999, 31)</p>

(8)	<p>Keine signifikanten Unterschiede zeigen sich in Bezug auf die zeitliche Beanspruchung (Jahresarbeitszeit) zwischen</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Lehrerinnen und Lehrern, b. einzelnen Altersgruppen von Lehrpersonen, c. Lehrpersonen mit kleinen und grossen Klassen, d. Lehrpersonen mit wenigen oder vielen Klassen, e. Lehrpersonen in kleinen und grossen Schulhäusern, f. fest und befristet angestellten Lehrpersonen, g. Lehrpersonen mit und ohne häuslich-familiäre Pflichten sowie h. Lehrpersonen mit und ohne ausserschulische Nebenbeschäftigung. <ul style="list-style-type: none"> • <i>Zu b.</i> Für die Sekundarschule, Berufsmittelschule und Mittelschule wird ein leichter Trend zu einer Belastungsspitze ab dem 20. Berufsjahr festgestellt, der aber statistisch nicht signifikant ist. • <i>Zu b.</i> Bemerkenswert ist, dass sich die Standardabweichungen mit zunehmender Unterrichtserfahrung nicht verringern. Hypothese: Die individuellen Arbeitsaufwände sind über die Zeit stabil. (Forneck 2000, 116) • <i>Zu b.</i> Lehrpersonen über 45 Jahre mit einer oder mehreren Entlastungslektionen arbeiten dennoch eher länger als ihre jüngeren Kolleginnen. Entlastungslektionen beeinflussen die Gesamtarbeitszeit offensichtlich nicht. (Landert 1999, 42f.) • <i>Zu c. und d.</i> Besonders interessant ist, dass die Jahresarbeitszeit sich nicht vergrössert, wenn die Anzahl der unterrichteten Schüler steigt. Es gibt „keinen linearen Zusammenhang zwischen pädagogischen Arbeitsanforderungen und Arbeitszeit“ (Forneck 2000, 121). Nicht die Arbeitszeit wird an die gestiegenen (oder gesunkenen) pädagogischen Anforderungen angepasst, vielmehr diese an eine relativ stabile, gesellschaftlich etablierte Arbeitseinstellung, zu der auch die individuelle Bemessung der Arbeitszeit gehört. Wichtige Folgerung: Je anforderungsreicher und belasteter die Lehrerarbeit in quantitativer Hinsicht, desto knapper sind die zeitlichen Investitionen in qualitativer Hinsicht. • <i>Zu h.</i> Die Erhebung von Landert differiert zu jener von Forneck: Lehrpersonen ohne ausserschulische Verpflichtung arbeiten mehr für die Schule als solche mit einer Verpflichtung, allerdings weniger als solche mit mehreren Verpflichtungen. (Landert 1999, 41) <p>Zu e.: „Aus der Organisationssoziologie ist bekannt, dass mit zunehmender Grösse von Arbeitszusammenhängen der Koordinations- und Absprachebedarf überproportional ansteigt.“ Jedoch: „Es sind keine statistisch signifikanten Differenzen zwischen den Arbeitszeiten der Lehrkräfte in unterschiedlich grossen Schulhäusern/Schulzentren nachweisbar.“ (Forneck 2000, 116f.)</p> <p>Zu b.: „Die Lehrerinnen und Lehrer (erreichen) in den ersten beiden Jahren ihrer beruflichen Biografie fast den höchsten Wert der Jahresarbeitszeit überhaupt, womit die persönliche Wahrnehmung der meisten Lehrkräfte ihres Berufseinstiegs als besonders angespannter Zeit ihren Beleg gefunden hat.“ (Landert 1999, 42)</p> <p>Zu c.: Ein anderes Ergebnis präsentiert Landert, der aber aufgrund der sehr kleinen Stichprobenbasis (für die Primarschule) nur von einer Tendenz sprechen kann: „Die erkennbaren Tendenzen sind jedoch augenfällig, etwa dass Lehrpersonen mit 27 und mehr Schülern pro Jahr bis zu 300 Stunden mehr arbeiten als Kolleginnen und Kollegen mit kleineren Klassen.“ (Landert 1999, 43)</p> <p>„Steigen (die pädagogischen Arbeitsanforderungen), so wird nicht linear die Arbeitszeit erhöht, sondern die Arbeitsanforderungen werden subjektiv anders definiert. Dann jedoch kann ein Zusammenhang angenommen werden zwischen Qualität der unterrichtlichen (pädagogischen) Tätigkeiten und Faktoren wie Klassengrösse, Anzahl der Pensen, Anzahl problembelasteter Schülerinnen und Schüler usf. Je höher diese Anforderungen, um so niedriger die investierte Arbeitszeit in diese Tätigkeiten. Umgekehrt führt eine Reduktion der Pflichtlektionen nicht zu einer Reduktion der Arbeitszeit. Vielmehr verwenden Lehrkräfte dann grössere Zeiteinheiten in die einzelnen Tätigkeiten. Es wäre in diesem Fall zu vermuten, dass die Qualität der professionellen Tätigkeiten steigt.“ (Forneck 2000, 121)</p>
-----	---

(9)	Lehrpersonen mit einer <i>Leitungsfunktion</i> oder <i>Schulentwicklungsfunktion</i> arbeiten deutlich mehr als ihre Kolleginnen und Kollegen ohne solche Funktionen.
	<ul style="list-style-type: none"> • Der Befund ist weniger deutlich auf der Primarschul-Unterstufe sowie an der Real- und Sekundarschule. • Nicht untersucht wurde, ob und inwiefern der Mehraufwand für Schulentwicklungsarbeiten honoriert wird. Fände keine wie auch immer geartete Gratifikation statt, dann wäre die „heimliche Wirkung des Systems“, dass Engagement bestraft würde, was die Profilbildungs- und Innovationspotentiale des Systems auf Dauer schwächte... (Forneck 2000, 127)
	<p>„Die Entlastungsstunden unterkompensieren besonders bei `Schulleitung` und `Schulentwicklung` den tatsächlichen Arbeitsaufwand der betroffenen Lehrkräfte.“ (Forneck 2000, 141)</p> <p>„Schulleiter (im Bereich Verwaltungs- und Führungsaufgaben) und Fachleiter (in den Bereichen Lehrer-aus-, -fort- und -weiterbildung und der eigenen Fortbildung) arbeiten trotz Stundenreduktion in der Regel mehr als Lehrer ohne Sonderfunktionen.“ (Mummert+Partner 1999, zit. in: Forneck 2000, 21)</p>
(10)	<p>Die Lehrpersonen finden ihren Beruf mehrheitlich attraktiv und sind gerne Lehrerinnen und Lehrer.</p> <p>Sie führen dies hauptsächlich auf zwei Arbeitsbedingungen zurück:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ihr Arbeitsort ist - wenn sie nicht unterrichten - zuhause; • ihr Arbeitsplatz ist relativ sicher. <p>In Bezug auf die Arbeitszufriedenheit gibt es zwar durchaus grössere Unterschiede zwischen den Lehrpersonen der verschiedenen Schulformen, aber alle innerhalb einer Bandbreite mittlerer (Un-)Zufriedenheit. Am zufriedensten zeigen sich die Kindergärtnerinnen, Primarlehrerinnen und Lehrer (Unterstufe) und die Gewerblichen Berufsschullehrpersonen.</p> <p>„Es sind zwei Faktoren, die als die zentralen Vorteile des Berufs angesehen werden: Verfügung über den häuslichen Arbeitsplatz und die relative berufliche Sicherheit.“ (Forneck 2000, 58)</p> <p>„Die Unzufriedenheit mit dem Lehrberuf ist insgesamt nicht besonders stark ausgeprägt.“ (Forneck 2000, 98)</p>

(11)

Als besonders belastend empfinden die Lehrpersonen vorab jene Aufgaben ihres Berufs, die einerseits mit der Sozialisation, andererseits mit der Selektion der Schülerinnen und Schüler zu tun haben.

Sozialisationsaufgaben sind namentlich Tätigkeiten im Rahmen der Klassenführung oder im Gefolge disziplinarischer Schwierigkeiten mit Schülerinnen und Schüler, Selektionsaufgaben insbesondere Tätigkeiten im Zusammenhang mit der Korrektur von Prüfungen und der Schülerbeurteilung.

Sozialisation

- In Kindergarten und Primarschule stellen problembelastete Schülerinnen und Schüler hinsichtlich Arbeitsbedingungen die grösste Belastung dar, noch vor grossen Klassen (für alle übrigen Schulformen am belastendsten) und dem Sozialverhalten.
- Sozialisation ist im Vergleich zu früher deshalb schwieriger gestaltbar geworden, weil die geltenden Normen nicht mehr relativ homogen gesellschaftlich abrufbar sind, sondern radikal vielfältig daherkommen. Angesichts der Vielfalt von „nebeneinander bestehenden Subkulturen mit ihren unterschiedlichen Wertvorstellungen und Lebensentwürfen“ bleibt den Lehrpersonen nur mehr eine ‚negative Normierung‘, was ihre Sozialisationsaufgabe nicht leichter macht, sondern im Gegenteil zusätzlich erschwert und sie psychosozial stark fordert (Forneck 2000, 59).

Selektion

- Erwartungsgemäss ist die Belastung durch die Korrektur von Prüfungen in der Primarschul-Unterstufe am geringsten, in der Mittelschule am höchsten. Für Lehrpersonen der Berufsmittelschule und Mittelschule belegt diese Aufgabe unter den unterrichtsbezogenen Tätigkeiten sogar Rang 1 der Belastungsintensität (Forneck 2000, 76).
- Die Belastung durch die Beurteilung der Schülerleistungen ist hingegen dort am grössten, wo diese Auswirkungen hat auf die weitere Schul- bzw. Berufslaufbahn: in Kindergarten, Primar-, Ober- und Realschule. Dort wird auch die entsprechende Beratungstätigkeit als belastend empfunden.

„Die hier angesprochenen Tätigkeitsfelder der Profession dürften auch deshalb subjektiv belastend sein, da sie nur in weiten Zeithorizonten ‚abarbeitbar‘ sind. Ein disziplinarisches Problem kann zwar kurzfristig verschwinden; ein disziplinarisch schwieriger Schüler mit Sozialisationsdefiziten bleibt eine professionelle Herausforderung für Jahre.“ (Forneck 2000, 59)

„Die Beurteilung der Schülerinnen und Schüler wird von den Vollzeitlehrpersonen der Mittelstufe der Primarschule belastender erlebt als von Teilzeitlehrkräften.“ (Forneck 2000, 62)

„In den Bereichen Unterricht, Vor- und Nachbereitung sowie Betreuung/Beratung (z.B. Elternarbeit) wird die Belastung subjektiv am höchsten eingestuft (signifikante Unterschiede). Diese Bereiche beinhalten tendenziell wenig Bewegungsraum, sei es wegen formaler externer Vorgaben (Unterricht), eigener Ansprüche (Vor- und Nachbereitung) oder anderer externer Erwartungen und Ereignisse.“ (Landert 1999, 44)

(12)	Als durchschnittlich belastend erleben die Lehrpersonen die Unterrichtstätigkeit.
	<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsbezogene Tätigkeiten stehen deutlich im Mittelpunkt der Lehrerarbeit. • Der Belastungsgrad ist im Kindergarten unterdurchschnittlich, auf der Sekundarstufe II überdurchschnittlich. Medizinische Tests erweisen die Unterrichtstätigkeit als objektiv anstrengend, Lehrpersonen erleben sie dennoch als normal belastend.
	<p>„In der Adoleszentenbeschulung reicht die Lehrerinnen und Lehrerarbeitszeit, die für ‚schulische Sonderformen‘ investiert wird, nahezu an die Zeit heran, die für die eigentliche Unterrichtstätigkeit eingesetzt wird.“ (Forneck 2000, 135)</p> <p>„Belastungsintensität und Aspirationsniveau korrespondieren.“ (Forneck 2000, 63)</p> <p>„Auch wenn Lehrerinnen- und Lehrerunterricht nicht als besonders belastend einschätzen, so sind die ... medizinischen Daten (Herzschlagfrequenz, Katecholaminausscheidung im Urin, Noradrenalin, systolischer Blutdruck) eindeutig. Anhand dieser Befunde ist die Belastung in Unterrichtszeiten deutlich erhöht und entspricht der von Köchinnen, während im Krankenhaus tätige Pflegerinnen niedrigere Belastungswerte aufweisen (Scheuch&Knothe 1997)“. (zit. in: Forneck 2000, 62)</p> <p>Bei Landert wird die Unterrichtstätigkeit als stark belastend gewertet – vgl. (11). Die Begründung, wonach gerade dieser Bereich „wenig Bewegungsraum“ (44) beinhaltet, wirkt indes kaum plausibel.</p>
(13)	Schulentwicklungsaufgaben werden von den Lehrpersonen namentlich der Volksschule als ziemlich belastend erlebt, die berufliche Weiterbildung sowie Organisations- und Verwaltungstätigkeiten hingegen nicht.
	<ul style="list-style-type: none"> • Die Belastungseinschätzung durch Schulreformen zeigt sich tendenziell auf allen Schulstufen. • Der subjektiven Belastung entspricht eine tatsächlich erhöhte zeitliche Beanspruchung.
	<p>Die Belastung durch Schulentwicklung „dürfte ... eine allgemeine Stimmungslage der Profession treffen. Hier ist u.E. ein Problembereich zu identifizieren.“ (Forneck 2000, 68)</p> <p>„Im Unterschied zu den Selektionsaufgaben und der Unterrichtstätigkeit wird berufliche Weiterbildung als wenig belastend empfunden, was als Hinweis auf eine Weiterbildungsbereitschaft der Profession interpretiert werden kann.“ (Forneck 2000, 63)</p>
(14)	Lehrpersonen aller Schulformen fühlen sich durch grosse Klassen stark belastet.
	<p>Dabei steigt die Belastung nicht einfach mit der Grösse der Klasse; grosse Klassen sind vielmehr - ähnlich wie problembelastete, verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler - lediglich einer unter mehreren Faktoren, welche die subjektive Belastungserfahrung potenzieren.</p>
	<p>Diese Belastungserfahrungen „sind Indikatoren für eine sich tiefgreifend wandelnde Professionstätigkeit, die wesentlich durch Unbestimmtheit (fehlende Eindeutigkeit von Normen, angemessenes Handeln usw..) gekennzeichnet ist.“ (Forneck 2000, 69)</p>

(15)	Relativ hohe Belastungswerte geben die Lehrpersonen namentlich der Primarschule für die Zusammenarbeit im Kollegium an.
	<p>Auf der Sekundarstufe ist dieses Phänomen ebenfalls noch erkennbar, auffallend geringe Werte erhält es an der Berufs- und Mittelschule.</p>
	<p>„Die in diesem Zusammenhang bedeutungsvolle Frage ist, ob eine etablierte Zusammenarbeit als belastend empfunden wird, oder ob diese nicht (richtig) zustande kommt und die fehlende Zusammenarbeit als Belastung wahrgenommen wird. Die Klärung dieser Frage ist angesichts der aktuellen Reformoptionen dringlich.“ (Forneck 2000, 73)</p>
(16)	Die Mehrzahl der Lehrpersonen fühlt sich ausgebrannt – nicht extrem, aber spürbar.
	<p>Der Grad an Ausgebranntheit wird hinsichtlich dreier Aspekte bestimmt: Emotionale Erschöpfung, Depersonalisierung (=Verlust an Mitgefühl für Schülerinnen und Schüler) und Leistungsverlust.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Werte der Forneck-Untersuchung liegen bei allen drei Aspekten innerhalb eines Normbereichs (mittlerer Burnout-Grad), „wobei der Wert für Emotionale Erschöpfung zur oberen Grenze hin tendiert, also hohe Erschöpfung anzeigt“ (Forneck 2000, 92). Die Kindergärtnerinnen erleben sich am wenigsten ausgebrannt, aber keine Lehrerkategorie zeichnet sich durch niedrige Burnout-Werte aus. • <i>Emotionale Erschöpfung</i>: Besonders hoch sind die Mittelwerte in diesem Aspekt des Ausgebranntseins bei den Lehrpersonen der Real-, Ober- und Berufsmittelschule, jene der Sekundar- und Mittelschullehrerinnen und -lehrer sind annähernd so hoch. Kindergärtnerinnen liegen hingegen deutlich darunter. • <i>Depersonalisierung</i>: Der Verlust an Mitgefühl gegenüber den Schülerinnen und Schüler ist generell eher niedrig, nimmt aber vom Kindergarten bis zur Mittelschule stetig zu. • <i>Leistungsverlust</i>: Die Werte bewegen sich für alle Lehrerkategorien im mittleren Normbereich; am geringsten leiden die Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen und Primarlehrer an Leistungsmangel.
	<p>„Verglichen mit den Normen einer deutschen Lehrerstichprobe weichen die drei Mittelwerte nicht vom Durchschnitt ab.“ (Forneck 2000, 92)</p> <p>„Die psychische Belastung des Lehrberufs kommt deutlich zum Ausdruck.“ (Forneck 2000, 95)</p>

(17)	Lehrpersonen sind mehr oder weniger überzeugt, dass sie die berufliche Belastung bewältigen können – und entsprechende Strategien nutzen.
	<p>Das heisst: Sie schätzen sich - gemessen mit den entsprechenden Skalen - im Mittel durchschnittlich proaktiv und selbstwirksam ein.</p> <p>Die Unterschiede sind indes schulformbezogen signifikant:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kindergärtnerinnen schätzen sich als proaktiver und selbstwirksamer ein als Lehrpersonen aller anderen Schulstufen. <p>Vergleicht man die Untersuchung der subjektiven Belastung (vgl. oben, 14) mit jener zur Belastungsbewältigung, lässt sich generell folgern:</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Wer emotional erschöpft und von seiner Arbeit überfordert ist, kann nicht proaktiv sein und kreative Visionen entwickeln.“ • „Wer Leistungsverlust erlebt, kann keine hohe Selbstwirksamkeitserwartung von sich haben und auch nicht vor Ideenreichtum sprühen.“ • „Wer als Lehrerin oder Lehrer kein Mitgefühl mit seinen Schülerinnen und Schülern empfindet, kann mit seiner Arbeit nicht zufrieden sein und auch nicht von seiner Kompetenz überzeugt sein.“
	<p>„Interpretation: ‚Mit zunehmendem Alter der Schülerinnen und Schüler nimmt die Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrpersonen ab.‘ Dieses Ergebnis deckt sich mit Beobachtungen anderer Studien, in denen es zu Spekulationen darüber kommt, ob selbstwirksamere Lehrerinnen und Lehrer danach streben, in unteren Klassen zu unterrichten, oder ob in den unteren Klassen die Lernerfolge besser sichtbar sind und Lehrpersonen dazu neigen, sich selbst den Fortschritt der Kinder zuzuschreiben. Bevor gültige Aussagen über eine mögliche Kausalitätsrichtung erlaubt sind, bedarf es jedoch weiterer Untersuchungen.“ (Forneck 2000, 99)</p> <p>„So wird vor allem die inverse Beziehung zwischen den Belastungsskalen und den Bewältigungsstrategien deutlich. Wenn nun die Lehrerinnen und Lehrer in der Entwicklung ihrer Bewältigungsstrategien unterstützt würden, würden ihre Belastungswerte sinken. Dass das möglich ist, hat der von uns mehrmals zitierte Modellversuch in deutschen Schulen gezeigt.“ (Forneck 2000, 99)</p>
(18)	<p>Anders als die zeitliche Belastung – vgl. (4) – ist die subjektive Belastungswahrnehmung unter den Lehrerkategorien nicht gleichmässig verteilt.</p> <p>Der Unterschied zwischen Kindergarten und Primarschule einerseits und den übrigen Schulformen andererseits wird grösser, wenn die subjektive Belastungseinschätzung berücksichtigt wird.</p> <p>„Der Anteil der psychischen Belastung bzw. der Einschätzung der Belastung ist bei den Lehrpersonen der Sekundar-, Real- und Oberschule, der Berufs(mittel)schule und Mittelschule grösser als im Kindergarten und in der Primarschule.“ (Forneck 2000, 138)</p>

3. Arbeitsweise der Lehrperson: Aussichten

Die Ergebnisse der Befragungen geben naturgemäss die gegenwärtige Wahrnehmung der Arbeitssituation der Lehrpersonen wieder. Es wäre indes nicht zielführend, allein auf dieser Grundlage den Handlungsbedarf und daraus abgeleitete Massnahmen bestimmen zu wollen. Vielmehr gilt es, gleichzeitig auch die heute absehbaren Entwicklungsperspektiven der Schule und ihre (zusätzlichen) Auswirkungen auf die Lehrpersonen und ihre Arbeit zu vergegenwärtigen. Dies soll im Folgenden in der gebotenen Knappheit geschehen. Diese Perspektiven werden unter den beiden Leitvorstellungen der integrationsfähigen Schule und der lernenden Schule skizziert. Beide zielen in jeweils unterschiedlicher Weise auf die Sicherung und Weiterentwicklung der Unterrichts- und Schulqualität ab. Beide haben Auswirkungen auf alle unmittelbar und mittelbar an der Schule Beteiligten. Im Rahmen des vorliegenden Literaturberichts werden nur die voraussichtlichen Auswirkungen auf die Arbeitssituation der Lehrpersonen thematisiert.

3.1 Die integrationsfähige Schule

Leitvorstellung

Die *integrationsfähige Schule* ist eine Schule, in der Schülerinnen und Schüler wegen ihrer Leistungsfähigkeit, ethnischen Zugehörigkeit oder anderen Auffälligkeiten nicht diskriminiert werden. Ziel einer solchen Schule ist es, zusammen mit andern Bildungs- und Erziehungsverantwortlichen dafür zu sorgen, dass weder die Zugehörigkeit zu einer andern Kultur oder Sozialschicht noch die intellektuelle oder körperliche Leistungsfähigkeit ein "entscheidendes Kriterium für die Genese sozialer Rangordnungen innerhalb einer Schulklasse darstellen" (Kronig et.al. 2000, 199). Vielmehr soll der konstruktive Umgang mit Vielfalt und Unterschiedlichkeit gelehrt, gelernt und gepflegt werden.

3.1.1 Analyse des Ist-Zustands

Im Folgenden werden die Erwartungen und Ansprüche an die Schule aus der Sicht der Integrativen Sonderpädagogik, der Interkulturellen Pädagogik und der Begabungsförderung thematisiert, mithin die Integration sowohl der leistungsschwachen als auch der leistungsstarken Schülerinnen und Schüler. Die Herausforderungen und Belastungen, die sich daraus für die Lehrpersonen ergeben, werden im Anschluss daran skizziert.

Integrative Sonderpädagogik und Interkulturelle Pädagogik

Eine im Rahmen des Nationalfonds-Projekts "Integration von Immigrantenkinder mit Schulleistungsschwächen" durchgeführte Untersuchung kommt jüngst zum Schluss, dass die Schulen in der Schweiz sich nicht nur schwer tun mit schulleistungsschwachen Immigrantenkinder (201), sondern dass die integrationsfähige Schule in der schweizerischen Bildungsrealität generell einen schweren Stand hat: „Die Einrichtung von integrierenden Schulformen an einigen Schulorten kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Schweizer Grundschulen in der jüngeren Vergangenheit insgesamt weniger integrationsfähig und zunehmend intoleranter gegenüber negativen Leistungsabweichungen geworden sind.“ (Kronig et.al. 2000, 200) So steht etwa die Tatsache, dass sich die Zunahme der Überweisungen in Sonderschulen auf Immigrantenkinder konzentriert, während der Anteil der Schweizer Kinder in Sonderklassen für Lernbehinderte zurückgeht, in klarem Widerspruch zu den Intentionen der Bildungsbehörden.

Diese und weitere Untersuchungen (Zusammenfassung: G. Bless 2000) weisen daraufhin, "dass Integration – wenn sie nicht zum Scheitern verurteilt sein will – nicht die Ausnahme, sondern die Regel sein muss." (Kronig et.al. 2000, 202) Die Verwirklichung der integrationsfähigen Schule erfordert in struktureller, personeller und pädagogischer Hinsicht Veränderungen. Einfache Lösungen im Sinne einer sektoriellen Bearbeitung der Problematik erweisen sich dabei als wenig aussichtsreich. So erscheint etwa "die Annahme, dass sich mit einer geringeren Anzahl schulleistungsschwacher und ausländischer Kinder in einer Schulklasse die Probleme reduzieren, (...) vor dem Hintergrund der qualitativen Untersuchungsergebnisse fraglich." (202)

Hochbegabung

Eine systematische und umfassende Förderung von besonders begabten und hochbegabten Kindern und Jugendlichen ist bis heute in der Schweiz weder auf der konzeptuellen noch auf der praktischen Ebene auszumachen. Besondere Begabung und Hochbegabung und ihre schulische Förderung sind indes in den letzten Jahren zu einem öffentlichen Thema geworden. "Die Diskussion, ob begabte Schülerinnen und Schüler in unseren Schulen zu wenig gefördert werden und was gegebenenfalls für sie unternommen werden könnte, wird heute in einer breiten Öffentlichkeit geführt. Die Notwendigkeit der Förderung besonders Begabter wird dabei allgemein anerkannt." (Rahmenkonzept BPZ 2000, 3) Ihre Realisierung "muss als eigentlicher Schulentwicklungsprozess verstanden werden, der die Ebenen Unterricht, Schule und Behörden umfasst." (eda.)

3.1.2 Darstellung des Soll-Zustands

3.1.2.1 Empfehlungen aus der Sicht der Integrativen Sonderpädagogik und der Interkulturellen Pädagogik:

Die folgenden Empfehlungen stützen sich hauptsächlich auf die Untersuchungsergebnisse von *Kronig, Haeblerlin, Eckhart: Immigrantenkinder und schulische Selektion, Bern-Stuttgart-Wien 2000*, sowie auf das Gutachten *Bless: Schulung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf, Freiburg 2000*, das der Kanton Zug in Auftrag gegeben hatte.

- *Kulturelle und leistungsbezogene Vielfalt im Schulzimmer zulassen*, also nicht: möglichst homogene Klassen bilden, sondern bei der Klassenzusammensetzung darauf achten, dass jeweils mehrere Kinder aus beiden Gruppen (einheimische/fremde; leistungsstarke/leistungsschwache Kinder) aufgenommen werden.
- Kinder mit Schulleistungsschwächen in Regelklassen von *Fachpersonen betreuen lassen, die über eine heil- bzw. sonderpädagogische Ausbildung verfügen*. Diese Fachpersonen
 - haben regelmässig die Möglichkeit zu Beratungstreffen und zum Austausch mit anderen Fachpersonen,
 - haben nicht mehr als sechs Schulklassen zu betreuen,
 - verfügen über einen grossen Spielraum bezüglich Stundenplaneinteilung und
 - führen mehr als die Hälfte der Förderarbeit integrierend im Klassenzimmer durch.
- Idee verbindlicher Lernzielkataloge aufgeben, dafür *Unterricht lernzieldifferent durchführen*
- Leistungen der *Schülerinnen und Schüler vermehrt entlang von individuellen Bewertungsmaßstäben beurteilen*

- *Auf Vorschriften verzichten, die typologische Abklärungen verlangen*
- *Eltern und Schülerinnen und Schüler auf Integrationsanliegen vorbereiten und zu regelmässigem Informations- und Erfahrungsaustausch einladen*
- *Bereits integrationsfähigen Kindergarten (bzw. Frühförderung) vorsehen*
- *Institutionalisierte negative Sanktionen gegenüber leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler vermeiden, um das Gefühl der Intoleranz gegenüber Andersartigkeit beim Rest der Klasse nicht zu bestätigen: Lehrpersonen entsprechend unterstützen und beraten lassen*
- *Harmonisierung der Überweisungsquoten zwischen den Kantonen anstreben mit dem Fernziel der schulischen Integration*

3.1.2.2 Empfehlungen aus der Sicht der Begabungsförderung:

Die folgenden Empfehlungen stützen sich hauptsächlich auf die von der Bildungsplanung Zentralschweiz erarbeiteten Dokumente zur Hochbegabung ab (*Rahmenkonzept sowie Grundsätze und Empfehlungen der BKZ, beide Luzern 2000*)

- *Besonders begabte Kinder und Jugendliche in der Stammklasse integrieren*
- *Zusätzliche Lernangebote machen, welche die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler fördern (Enrichment)*
- *Beschleunigte Lernprozesse ermöglichen und unterstützen (Akzeleration): vorgezogener Schuleintritt, Überspringen von Klassen, Unterrichtsbesuch in höheren Klassen u.a.*
- *Unterricht durch vielfältige Methoden individualisieren und so die Eigenverantwortung und Lernautonomie der Schülerinnen und Schüler anregen und entwickeln*
- *An der einzelnen Schule klassen- und stufenübergreifende Förderangebote einrichten bzw. kommunale, regionale oder kantonale Spezialkurse anbieten (bis 1 Tag pro Woche)*
- *Teilnahme an ausserschulischen Lernangeboten durch flexible zeitliche Freistellungen ermöglichen und unterstützen*
- *Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen und andere Fachpersonen konsultieren*
- *Einzelne Lehrpersonen pro Schulhaus in diesem Bereich besonders weiterbilden (Begabungserkennung, Fördermassnahmen u.a.)*
- *Zusammenarbeit von Lehrpersonen, Eltern und Fachpersonen intensivieren*
- *Im Zuge der Individualisierungsdynamik bei gleichzeitigem Festhalten an der Gemeinschaftsorientierung das Prinzip der Jahrgangsklasse überprüfen*

3.1.3 Aussichten für die Lehrpersonen

(19)	<p>Lehrpersonen unterrichten Klassen mit einer grossen Vielfalt von Schülerinnen und Schülern: neben durchschnittlich begabten Schweizer Kindern Immigrantenkinder aus fremd(sprachigen) Kulturen, leistungsschwache und besonders begabte Kinder, behinderte Kinder. Ihre Arbeit dient der individuellen Förderung und der sozialen Integration.</p> <p><i>Eigenschaften des Arbeitsplatzes:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Die soziale Komponente ist gegenüber der kognitiven Komponente des Lehrberufs stärker betont als heute.• Die Verantwortung für eine Klasse ist auf zwei Personen aufgeteilt – in der Regel wird sie mit der Heilpädagogin bzw. dem Heilpädagogen geteilt.• Die Teamorientierung (zwecks Erfahrungs- und Ideenaustausch) im Schulkollegium ist ausgeprägt.• Die komplexe Arbeitssituation wird durch „rollendes Lernen“, d.h. durch laufende Praxisreflexion individuell und im Team aufgefangen. <p><i>Erfolgsvoraussetzungen:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Die Lehrpersonen sind bereit und fähig, die Heterogenität in ihrer Klasse wahrzunehmen und für die einzelne Schülerin bzw. die Klasse produktiv zu machen.• Sie sind flexibel und kreativ („learner-by-doing“, keine Rezeptdenker).• Sie werden dabei von heilpädagogisch ausgebildeten Fachpersonen unterstützt sowie von Fachpersonen, die im Bereich der Hochbegabung und der Interkulturellen Pädagogik über Fachwissen verfügen.• Sie können individuell Beratung anfordern.• Für die individuelle Förderung sowie die sozialen Belange (Sozialisation, Beratung, Betreuung) steht ausreichend Zeit zur Verfügung. <p>„Immigrantenkinder mit Schulleistungsschwächen sind aber sowohl Kinder mit einer anderen Kultur als auch Kinder, die Schwierigkeiten in der Schule haben. Sie gehören deshalb sowohl zur bewusst wahrzunehmenden Klientel der Integrationspädagogik wie auch zu derjenigen der Interkulturellen Pädagogik.“ (Kronig et.al. 2000, 201)</p> <p>„Wenn in Schulklassen Kinder mit verschiedenen Lernvoraussetzungen gemeinsam lernen, dann stellt dies an den Unterricht, an die Lehrpersonen und an die Schule hohe Anforderungen.“ (Kronig et.al. 2000, 202)</p> <p>„Die Realisierung der Integration muss so konzipiert werden, dass die Schule und die in ihr arbeitenden Fachpersonen lernen können, kompetente integrative Arbeit zu leisten. Dies wird erfahrungsgemäss am besten durch Ausführung dieser Tätigkeiten erreicht.“ (Bless 2000, 24)</p> <p>„Die Realisierung einer integrationsfähigen Schule kommt einer bedeutsamen Schulreform gleich. Sie setzt mutige bildungspolitische Entscheidungen voraus. Hierfür braucht es einen breit abgestützten politischen Willen. Die konkrete Implementation einer integrationsfähigen Schule benötigt Zeit, Gelegenheiten zur Sammlung einschlägiger Erfahrungen, Mut zur Verbesserung der erarbeiteten Rahmenbedingungen und Konzepte und trägt immer die Gefahr in sich, ‚verwässert‘ zu werden.“ (Bless 2000, 30)</p> <p>„Grundbedingungen zur Realisierung einer integrationsfähigen Schule:</p> <ul style="list-style-type: none">- Die öffentliche Schule braucht Rahmenbedingungen, die eine adäquate Betreuung aller Kinder ermöglicht.- Die ‚integrationsfähige Schule‘ muss flächendeckend realisiert werden.- Die Heterogenität der Schülerschaft wird akzeptiert und toleriert.“ (Bless 2000, 31)
-------------	---

(20) Heute sind die Lehrpersonen auf diese kulturellen und sozialen Gegebenheiten und die entsprechenden (sonder-)pädagogischen Herausforderungen tendenziell nicht vorbereitet. Künftig verfügen sie über das notwendige professionelle Rüstzeug.

Eigenschaften des Arbeitsplatzes:

- Die soziale Komponente ist gegenüber der kognitiven Komponente des Lehrberufs stärker betont als heute.
- Die Verantwortung für eine Klasse ist auf zwei Personen aufgeteilt - in der Regel wird sie mit der Heilpädagogin bzw. dem Heilpädagogen geteilt.
- Die Zusammenarbeit mit weiteren Fachpersonen (Schulsozialarbeit, Schulpsychologie) ist selbstverständlich.
- Die Teamorientierung (zwecks Erfahrungs- und Ideenaustausch) im Schulkollegium ist ausgeprägt.

Erfolgsvoraussetzungen:

- Die Lehrpersonen sind bereit und fähig, sich in Fragen der Interkulturellen Pädagogik bzw. der Sonderpädagogik weiterzubilden.
- Sie nehmen dabei die Unterstützung von sozialpädagogisch und psychologisch ausgebildeten Fachpersonen an.
- Es stehen Mittel und Zeit für die Entwicklung entsprechender Konzepte bzw. die Nutzung entsprechender Weiterbildungsangebote zur Verfügung.
- Die kulturell, sozial und pädagogisch anspruchsvolle Arbeitssituation wird von der einzelnen Lehrperson, vom Kollegium und den Schulbehörden regelmässig reflektiert und aktiv gestaltet.
- Das Bewusstsein für diese Situation spiegelt sich in einer ethischen Haltung und in Qualifikationen, die mit einem „neuen“ bzw. „erweiterten Berufsbild“ einhergehen. (EDK-Studien+Berichte 12A, 2000, 12)

„Die Einstellung der Lehrpersonen gegenüber der Integration muss insgesamt als ambivalent bezeichnet werden. Im Grundsatz befürworten viele Lehrpersonen die Idee der Integration. Geht es aber um die praktische Durchführung, so äussern sie sich im allgemeinen eher zurückhaltend. Tendenziell sehen sie Schwierigkeiten auf sie zukommen, äussern die Befürchtung der neuen Situation nicht gewachsen zu sein und befürchten die Entlastungsmöglichkeiten zu verlieren, die ihnen sonderpädagogische Strukturen bieten. (Es besteht die Hoffnung, dass durch das Ermöglichen entsprechender Erfahrungen die Integration durch die Lehrpersonen ideell auch gestützt werden kann.“ (Bless 2000, 15)

"Derzeit gelingt es in den Regelklassen nicht, den systematischen Zusammenhang zwischen Leistungsfähigkeit, ethnischer Herkunft und Beliebtheit aufzuweichen. Unter anderem wäre dies durch die vermehrte Gewichtung individueller Bewertungsmaßstäbe zu erreichen, weil nur so auch kleinere Fortschritte von leistungsschwächeren Schülern erkennbar werden. Die Ausschliessliche Bewertung an der Gruppennorm führt zu fortwährenden Misserfolgserlebnissen bei den schwächeren Schülern." (Kronig et.al. 2000, 199)

Gewöhnlich reagiert die Lehrperson in schwierigen Integrationssituationen unmittelbar auf das betroffene Kind und unterlässt es, die sozialen Prozesse in der Klasse gezielt zu beeinflussen. Vermutlich ist für viele Lehrpersonen schulisches Lernen vorab Wissensvermittlung und nur in geringem Masse soziales und interkulturelles Lernen – die entsprechenden Dokumente sind in der Schule kaum angekommen, in ihrer Konkretisierung steckt „ein noch weitgehend ungenutztes Potential“ (Kronig et.al. 2000, 203)

„Als Massstab für die Zuteilung von zusätzlichen Hilfen für Schüler und Lehrpersonen müssen sowohl die objektiven Rahmenbedingungen und allfällige Erschwernisse einer Schulklasse wie auch deren subjektive Einschätzung durch die Lehrperson gelten. Dadurch soll vermieden werden, dass Lehrpersonen einem Gefühl der Hilflosigkeit ausgesetzt sind, da ihre pädagogische Zuversicht eine der wichtigsten Bedingungen für die schulische Integration von Immigrantenkinder mit Schulleistungsschwächen ist.“ (Kronig et.al. 2000, 205)

<p>„Unterrichten im herkömmlichen Sinn, das einen vorgegebenen, gesicherten Wissensbestand und bestimmte Fachkompetenzen vermittelt, wird <i>ergänzt und überlagert durch erzieherische Aufgaben im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung und der Herausbildung von sozialer Kompetenz.</i> (...) (Dieses) <i>neue Berufsbild</i> hat in der aktuellen Schulpraxis für viele Lehrkräfte durchaus bereits Leitbildfunktion erhalten bzw. schlägt sich nieder in Rollenerwartungen, die von den verschiedenen Schulpartnern an die Lehrkräfte herangetragen werden. Das Problem besteht darin, dass viele amtierende Lehrkräfte noch nicht über die entsprechenden Qualifikationen verfügen und zudem meist noch in Schulen arbeiten, in denen das Prinzip des Einzelkämpfertums überwiegt. Die adäquate Rolleninterpretation für ein erweitertes Berufsbild erfordert Qualifikationen und Handlungskompetenzen wie Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit, Kreativität, Fähigkeit zu strukturiertem Denken und Abstraktionsvermögen sowie den verantwortungsvollen Umgang mit Differenz und Heterogenität, aber auch diagnostische, beraterische und metakognitive Kompetenzen. Es sind <i>Qualifikationen, die teilweise nicht auf der Ebene des fachlichen Wissens liegen, sondern Dimensionen der Einstellungen, des Verhaltens und der beruflichen Ethik betreffen.</i> Sie können (...) nicht direkt in Lehrveranstaltungen vermittelt werden, sondern sind in der reflektierenden Auseinandersetzung mit Theorie und Praxis und in der Reflexion der Wirkungen eigenen Handelns und Verhaltens zu erwerben. <i>Die Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstreflexion und zur Reflexion von Theorie und Praxis erweist sich somit als unabdingbare Voraussetzung für die Professionalisierung des Lehrberufs.</i>“ (EDK-Studien+Berichte 12A, 12f. Hervorhebungen nachträglich)</p>
--

3.2 Die lernende Schule

Leitvorstellung

Die lernende Schule ist eine Schule, die als Lehr- und Lerngemeinschaft bzw. als pädagogische Organisation imstande ist, eigenständig auf Herausforderungen von innerhalb und ausserhalb der Schule zu reagieren und dafür eigenständige, profilierte Lösungen zu erarbeiten und zu realisieren. Die lernende Schule verfügt über ein ausgeprägtes Qualitätsbewusstsein und über entsprechende Verfahren zur Sicherung und Weiterentwicklung der Schulqualität. Sie wird dabei vom gesamten Bildungssystem getragen und gefördert.

3.2.1 Analyse des Ist-Zustands

"Bislang ist die Schule noch keine lernende Organisation. Unregelmässige Veränderungswellen, episodische Projekte, fragmentierte Anstrengungen und eine chronische Arbeitsüberlastung sind an den meisten Schulen die Regel. Die überwältigende Mehrheit der Veränderungsbemühungen verläuft im Sande, weil man die vereinten Kräfte eines ethisch begründeten Erziehungsauftrags und einer sachkundigen Vermittlung des Wandels nicht erkennt und nicht nutzt." (M. Fullan: *Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik.* Stuttgart 1999, 79)

Im Folgenden werden die wesentlichsten Erwartungen und Ansprüche, die heute und morgen an die Schule herangetragen werden, aufgelistet - im Bereich der schulischen Organisationsentwicklung (Schulentwicklung), der pädagogischen Entwicklung (Unterrichtsentwicklung) und der bildungspolitischen Struktur- bzw. Systementwicklung. Die Herausforderungen und Belastungen, die sich daraus für die Lehrpersonen ergeben, werden im Anschluss daran skizziert.

Schulentwicklung

- Erarbeitung von Schulleitbildern und Schulprogrammen
- Einrichtung von Schulleitungen
- Implementierung von schulischen Qualitätsmanagementsystemen
- Aufbau einer Evaluationskultur (Selbstevaluation, Feedbackverfahren u.a.)
- Entwicklung und Implementierung von Lehrpersonen-Beurteilungssystemen (Personalentwicklung)
- Verstärkung der Elternmitwirkung bzw. der Zusammenarbeit von Schule und Erziehungsberechtigten
- u.a.

Unterrichtsentwicklung

- Innovationen im didaktisch-methodischen Bereich
- Frühenglisch
- Informatik bzw. neue Medientechnologien
- u.a.

Struktur-/Systementwicklung

- Kindergarten-Unterstufe / Basisstufe
- Pädagogische Hochschule und ihre Folgen
- Restrukturierungen der Orientierungsstufe
- Integrationsbemühungen in der Sonderpädagogik bzw. der Interkulturellen Pädagogik
- Überprüfung des Prinzips der Jahrgangsklasse
- u.a.

3.2.2 Darstellung des Soll-Zustands

Die Beschreibung des Soll-Zustands von Schule allein in den Bereichen der organisatorischen Schulentwicklung, der pädagogischen Unterrichtsentwicklung und der bildungspolitischen Struktur-/Systementwicklung füllt mittlerweile Bibliotheken. Es wäre daher eine Aufgabe für sich, diese Entwicklungen hin zur lernenden Schule in ähnlicher Weise zusammenzufassen wie jene zur integrationsfähigen Schule (vgl. 3.1.2.1 und 3.1.2.2). Ein Blick in die Fachliteratur findet zwar, was die Grundzüge dieser Entwicklungen anbetrifft, sehr viele Gemeinsamkeiten vor, stellt indes, was die konkrete Ausgestaltung in den europäischen Ländern sowie bei uns auf kantonaler und schulischer Ebene angeht, eine bunte Vielfalt fest. Die Gemeinsamkeiten in der zentralschweizerischen Schulentwicklung kommen beispielsweise in den diversen Publikationen des Luzerner Projekts „Schulen mit Profil“ oder der Bildungsplanung Zentralschweiz zum Ausdruck. Für die Darstellung der Zielsetzungen in den einzelnen Kantonen und Schulen verweisen wir auf die entsprechenden Dokumente der jeweiligen Schulprojekte.

3.2.3 Aussichten für die Lehrpersonen

(21)	Lehrpersonen unterrichten vermehrt Klassen mit einer heterogenen Altersstruktur.
	<p><i>Eigenschaften des Arbeitsplatzes:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Kinder treten individuell gemäss ihrem Entwicklungsstand (z.B. halbjährlich) in die „Basisstufe“ (Kindergarten-Unterstufe) bzw. die (jetzige Mittelstufe der) Primarschule ein. • Die Klasse ist nicht zwingend eine Jahrgangsklasse. • Der Unterricht stellt sowohl in Bezug auf die Individualisierung als auch die Gemeinschaftsbildung erhöhte Ansprüche. • Primarlehrpersonen unterrichten eine bestimmte Stufe (Kindergarten-Unterstufe/„Basisstufe“, Primarstufe), für die sie besonders qualifiziert sind. <p><i>Erfolgsvoraussetzungen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrperson versteht es, den Unterricht individualisierend zu gestalten und gleichzeitig die altersmässig heterogene Klassengemeinschaft im Blick zu behalten. • Sie ist flexibel, teamfähig und überdurchschnittlich kommunikativ. • Fragen rund um die Altersheterogenität der Klasse werden in der Aus- und Weiterbildung besonders thematisiert. <p>"Wenn sich die Sichtweise durchsetzt, dass die Schule individuelle Tempi der Entwicklung und unterschiedliche Schulkarrieren ermöglichen sollte, so wird das Prinzip in Frage gestellt, wonach Schülerinnen und Schüler generell in Jahrgangsklassen eingeteilt und unterrichtet werden." (Rahmenkonzept Hochbegabung BPZ, 2000, 11)</p> <p>"Damit die heute zwischen Kindergarten und Primarschule bestehenden Übergangsprobleme nicht einfach zeitlich verschoben werden, müssen verschiedene Prinzipien der Basisstufe im Sinn der Kontinuität und zur Gewährleistung eines kohärenten Lernweges für die Schülerinnen und Schüler auch in der Primarstufe beachtet werden. Folgende Aspekte stehen dabei im Vordergrund:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Führung von alterheterogenen Klassen, was auch für die Primarstufe eine neue Didaktik bedingt, - Einsatz von erweiterten Lernformen, - Individualisierung der Lernziele und Lerninhalte, - Integration der Kinder mit besonderen Bedürfnissen, - Einführung von ganzheitlichen Beurteilungsformen und -modellen." <p>(EDK-Dossier 48A, 1997, 53)</p>
(22)	Lehrpersonen nehmen - neben ihrem Unterricht - wichtige Aufgaben wahr in Bezug auf die gemeinsame Gestaltung und Weiterentwicklung des Unterrichts bzw. der Organisation Schule.
	<p><i>Eigenschaften des Arbeitsplatzes:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Jede Lehrperson ist in die Gestaltung der gesamten Schule eingebunden. Diese erfolgt in der Regel in mandatierten Arbeitsgruppen. • Die Mitwirkung an der Schul- und Unterrichtsentwicklung ist deklariertes und selbstverständlicher Bestandteil ihres Berufsauftrags (ca. 5-10%). • Für die Erfüllung dieser Aufgaben bezeichnet die Schule spezielle Zeitgefässe, in denen die Lehrpersonen – neben ihrem Unterricht – im Schulhaus präsent sind. • Entwicklungsarbeiten finden wenn immer möglich schwergewichtig in den Schulferien statt.

	<p><i>Erfolgsvoraussetzungen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrpersonen verfügen über Fähigkeiten im Umsetzen von Gestaltungsideen (Organisation, Projektmanagement u.a.). • Sie sind bereit und fähig zur Teamarbeit. • Die Schulen verfügen über eine Infrastruktur, die solche Projektarbeiten erleichtern und befördern. • Die Schulen verfügen über Schulleitungen, die diese Aufgaben vorbereiten, gerecht im Kollegium verteilen, unterstützen und dafür letztlich die Verantwortung übernehmen. • Lehrpersonen reflektieren ihre Arbeit regelmässig – allein und im Team.
(23)	<p>Lehrpersonen arbeiten intensiv mit anderen Erwachsenen zusammen - im Kollegium, mit Fachpersonen der Schulischen Dienste, mit schulischen Sozialarbeiterinnen und -arbeiter und mit Erziehungsberechtigten und anderen Personen aus dem schulischen Umfeld.</p> <p><i>Eigenschaften des Arbeitsplatzes:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Verantwortung für die Bildung und Erziehung der Kinder und Jugendlichen wird von mehreren Schulprofis geteilt. • Für eine Klasse sind wo immer möglich zwei Lehrpersonen zuständig. • Gut möglich, dass eine Lehrperson daher in zwei Klassen besondere Verantwortung übernimmt. • Die Zusammenarbeit unter den Schulfachleuten ist gezielt und intensiv – dies erfordert Zeit, entlastet aber die Einzelnen. <p><i>Erfolgsvoraussetzungen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lehrpersonen sind bereit und fähig, in Teams und mit Drittpersonen konstruktiv und effizient (Zeit) zusammenzuarbeiten. • Die schulische Infrastruktur (von den Gebäuden bis zu den Stundenplänen) unterstützt sie dabei.
(24)	<p>Einzelne Lehrpersonen nehmen - neben ihrem Unterricht - wichtige Aufgaben wahr in der Leitung der Schule.</p> <p><i>Eigenschaften des Arbeitsplatzes:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Leitung einer Schule stellt - spürbar und erkennbar namentlich im Zusammenhang mit ihrer Personalverantwortung - eine neue (hierarchische) Ebene dar. Im gleichheitsfixierten Schulkontext stösst dies auf Widerstand. • Die Wahrnehmung der Doppelfunktion von Schulleitung und Lehrperson bleibt im Schulkontext, der über praktisch keine Führungstradition verfügt, noch eine geraume Zeit prekär. • Der Aufbau von Führungsinstrumenten, letztlich die Etablierung einer pädagogischen Führungskultur, ist für die erste Generation Schulleiterinnen und -leitern eine zentrale zusätzliche Führungsaufgabe und höchst anspruchsvoll. <p><i>Erfolgsvoraussetzungen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Schulleitungen verfügen über die notwendigen Entscheidungskompetenzen, angemessene Zeitkapazitäten, Supportstrukturen (Sekretariat, Beratung u.a.) und Infrastruktur (Büro). • Sie sind für ihre Aufgabe ausgebildet. Weiterbildungsangebote sind vorhanden, ebenso Zeit und Mittel, sie zu nutzen. • Führung und Akzeptanz von Führung werden an der Schule thematisiert und reflektiert.

4. Gestaltung des Arbeitsplatzes Schule: Folgerungen

4.1 Problemfelder und Lösungsansätze

4.1.1 Allgemeine Beobachtungen

Problemfeld		Bewältigungsstrategie	Massnahmen	Zuständigkeit
1.	Image und Prestige des Lehrberufs in der Öffentlichkeit Abkürzungen: BKZ: <i>Bildungsdirektorenkonferenz Zentralschweiz</i> RR: <i>Regierungsrat</i> BD: <i>Bildungsdepartement</i> SPF: <i>Schulpflege/Schulrat</i> SK: <i>Schulkommission/Aufsichtskommission</i> SL: <i>Schulleitung</i> LP: <i>Lehrperson</i> LWB: <i>Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung</i> PHZ: <i>Pädagogische Hochschule Zentralschweiz</i>	Hohe gesellschaftliche Bedeutung sowie grosse Komplexität und Leistung des Lehrberufs breit vermitteln	<ul style="list-style-type: none"> • Kampagne „Renaissance des Lehrberufs“ (oder ähnlich) lancieren • Breite politische Medienarbeit • Informationsarbeit im Umkreis der Schule <ul style="list-style-type: none"> - kommunale Schulbehörden - kantonale und kommunale Parlamente - Erziehungsberechtigte (v.a. Thema: Erziehungsarbeit) • Motto: Weniger klagen, mehr positive Signale (inkl. Lehrerverbände) 	BKZ, BD BKZ, BD RR, BD
		Nationales oder regionales überparteiliches „Bündnis für Bildung“ ins Leben rufen	<ul style="list-style-type: none"> • Sondierung bei Regierungen, EDK inkl. Regionalkonferenzen, Verbänden und Parteien: Sensibilisierung für die Wichtigkeit und Dringlichkeit des Anliegens 	BKZ, BD

Problemfeld		Bewältigungsstrategie	Massnahmen	Zuständigkeit
2.	Ungenügende Attraktivität des Lehrberufs auf dem Ausbildungs-/Arbeitsmarkt <i>(Akuter Mangel an ausgebildeten Lehrpersonen)</i>	Gezieltes Marketing für den Lehrberuf (vgl. oben 1.)	<ul style="list-style-type: none"> • Vgl. 1. • Verstärkung der Informationsarbeit im Rahmen des Berufswahl-Unterrichts bzw. an Gymnasien • Angebot von Umsteige- und Wiedereinstiegskursen • Verbesserung der Auswahl von Studierenden an Lehrerbildungsinstitutionen (Eignungsabklärungen) 	Vgl. 1. BD BD BD
		Verbesserungen der Arbeitsbedingungen der Lehrpersonen	<ul style="list-style-type: none"> • Klärung von Berufsauftrag und Arbeitszeit zwecks Entlastung: <ul style="list-style-type: none"> - Abgrenzung von Bildungs- und Erziehungsauftrag - Definition von Kerninhalten des Bildungsauftrags - Zeitliche Definition der Berufsaufgaben • Überprüfung der Pflichtlektionenzahl und der Entlohnung • Überprüfung von Grösse, Zusammensetzung und „Belastungspotential“ der Klassen 	BKZ, BD BKZ, BD BD

Problemfeld		Bewältigungsstrategie	Massnahmen	Zuständigkeit
			<ul style="list-style-type: none"> • Klare bildungspolitische Planung der Schulentwicklung unter stärkerem Einbezug der direkt betroffenen Schulprofis • Ausbildung und Berufseinführung realitätsnäher gestalten: Praxisschock vermeiden • Laufbahnplanung für Lehrpersonen: Eröffnung inner-schulischer Karrieren oder Spezialisierungen 	BD BD SPF/SK, SL

4.1.2 Untersuchungen Landert und Forneck

Problemfeld		Bewältigungsstrategie	Massnahmen	Zuständigkeit
3.	Belastung generell	Spezialisierung und Professionalisierung	<ul style="list-style-type: none"> • Forcierung der Fächergruppenlehrpersonen auf der Primarstufe (Landert 1999, 8) • Erarbeitung kohärenter Arbeitsaufträge (Landert 1999, 9) • Beachtung einer Balance von Lernzielen, Unterrichtspensen und Lehrerarbeitszeit (Landert 1999, 9) 	BKZ, BD BD, SK/SPF, SL BKZ, BD
		Früherkennung individueller bzw. kollektiver Belastungssituationen und Nahbearbeitung im Team	<ul style="list-style-type: none"> • Bestimmen zeitlicher Ressourcen und entsprechender Strukturen für Teamentwicklung, Teampflege und Teamevaluation • Akzentuierung der Teamentwicklung und Teampflege an den Schulen 	BKZ, BD, SK/SPF SL
		Unterstützung und Beratung stärken	<ul style="list-style-type: none"> • Drittpersonen in die Schule einbeziehen: Sozialarbeiterinnen, Förderlehrpersonen, Schulpsychologinnen • Beratung ausbauen, namentlich für Schulleitungen (Coaching) • Möglichkeit eines periodischen Sabbatical für Weiterbildung oder Praktikum in nichtschulischen Institutionen: z.B. halbes Jahr alle 7-10 Jahre 	BD, SPF, SL BD, SPF BD

Problemfeld		Bewältigungsstrategie	Massnahmen	Zuständigkeit
			<ul style="list-style-type: none"> • Einrichtung bzw. Ausbau von schulischen Entwicklungspools zur Entlastung besonders engagierter oder beanspruchter Lehrpersonen 	BD, SPF
4.	<p>Hohe Belastungsunterschiede innerhalb derselben Schulform/-stufe</p> <p>Vgl. Forneck 2000, 141</p>	<p>Abkehr von der bisherigen Praxis der lektionenbasierten, d.h. unterrichtszentrierten Berufsauftragsdefinition</p> <p>Belastung der einzelnen Lehrperson durch den Arbeitgeber gerechter regeln</p> <p><i>Nicht erfolgversprechend: lineare Verkürzung der Jahresarbeitszeit</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Beschreibung aller professionsrelevanten Tätigkeiten inkl. funktionale Binnendifferenzierung der Profession • Aufträge auf möglichst viele Lehrpersonen im Kollegium verteilen • Belastungsunterschiede durch entsprechend unterschiedliche Einkommen ausgleichen • Schulische Personalentwicklungskonzepte entwickeln • Systematische Einführung von schulischen „Pensenpools“ für Schulentwicklungsaufträge (Lindert 1999, 8) 	<p>BD</p> <p>SL</p> <p>BD</p> <p>SK/SPF, SL</p> <p>BD, SK/SPF, SL</p>

Problemfeld		Bewältigungsstrategie	Massnahmen	Zuständigkeit
5.	<p>Beträchtliche Belastungen und erhebliche Belastungsdifferenzen</p> <p>Vgl. Forneck 2000, 141f.</p>	<p>Human Resource Management</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Belastungsveränderungen und -differenzen im Bildungssystem periodisch (z.B. alle 5 Jahre) empirisch überprüfen (als Teil des Systemmonitorings) • Aufbau entsprechender Forschungskapazitäten (Kompetenzzentrum, PH) • Kompetenzen und Kapazitäten im Bereich der schulischen Personalentwicklung stärken • Bei Evaluationen der Schulqualität auch die Belastungssituation der Lehrpersonen thematisieren (Landert 1999, 9) 	<p>BKZ, BD</p> <p>BKZ, BD, PHZ</p> <p>BD, SK/SPF</p> <p>BKZ, BD, SL</p>
6.	<p>Hohe Belastung durch Zusammenarbeit - namentlich in der Primarschule</p> <p>Vgl. Forneck 2000, 142/43</p>	<p>Genauere Untersuchung des Problems</p> <p><i>Nicht erfolgversprechend: Präsenzzwang im Schulhaus zulasten der relativ autonomen Arbeitsort- und Arbeitszeitgestaltung (zu Hause)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Klärung der Fragen: <ul style="list-style-type: none"> - Wird die etablierte Zusammenarbeit als belastend wahrgenommen? - Wird die fehlende bzw. problematische Zusammenarbeit als belastend wahrgenommen? • Schul- und professionsinterne Kommunikation stärker über die neuen Medien laufen lassen 	<p>BKZ, BD, SL</p> <p>SL</p>

Problemfeld		Bewältigungsstrategie	Massnahmen	Zuständigkeit
7.	Hohe Belastung durch Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler Klassische Leistungsorientierung und sozial problematische Schülerinnen und Schüler sind ein tendenzielles Spannungsfeld. (nach Forneck 2000, 142)	Sozialkompetenz bei den Lehrpersonen und an der Schule stärken	<ul style="list-style-type: none"> • Sozialarbeiterinnen und -arbeiter u.a. Fachleute beiziehen bzw. im Schulteam integrieren • Zeitgefässe zur Thematisierung und Reflexion des sozialen Geschehens im Schulhaus vor sehen • Selbstreflexionsfähigkeit in Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen gezielt schärfen 	BD, SPF/SK, SL SPF, SL LWB, SL, LP
		Integriertes Forschungs-, Entwicklungs- und Weiterbildungsprojekt	<ul style="list-style-type: none"> • Projekt lancieren oder Fragestellung in geplantes Projekt integrieren 	BKZ, BD
8.	Belastung der Kindergärtnerinnen durch Unterrichtsvorbereitung Vgl. Forneck 2000, 139	Durch höhere Strukturierung entlasten	<ul style="list-style-type: none"> • Untersuchung, ob höhere Belastung tatsächlich an der Unstrukturiertheit der Lernfelder liegt • Wenn ja: Strukturierung der Lehrpläne, Stoffpläne, Quartalspläne und Lernmaterialien 	BKZ, BD BD

Problemfeld		Bewältigungsstrategie	Massnahmen	Zuständigkeit
9.	Proportional überbelastete Teilzeit-Lehrpersonen	Evaluation ihrer Situation im Vergleich zur übrigen Lehrerschaft	<ul style="list-style-type: none"> Kantonale Besoldungs- und Weiterbildungsverordnungen kritisch überprüfen (Landert 1999, 8) 	BD
10.	Überbeschäftigung eines Teils der Lehrpersonen Vgl. Forneck 2000, 141	Abkehr von der bisherigen Praxis der lektionenbasierten, d.h. unterrichtszentrierten Berufsauftragsdefinition <i>Nicht erfolgversprechend: Pensenerhöhung, da sich Jahresarbeitszeit dadurch nicht linear erhöhen würde</i>	<ul style="list-style-type: none"> Beschreibung aller professionsrelevanten Tätigkeiten inkl. funktionale Binnendifferenzierung der Profession Schulische Personalentwicklungskonzepte entwickeln 	BD SK/SPF, SL

Problemfeld		Bewältigungsstrategie	Massnahmen	Zuständigkeit
11.	<p>Ambivalenz des Arbeitsrhythmus</p> <p>Hohe Belastung während der Schulzeit und lange Ferienzeiten behindern neue Arbeitszeitszenarien für den Schulalltag. (nach Forneck 2000, 139)</p> <p>„Wieweit die hohe Wochenbelastung durch ein gutes Zeitmanagement abwendbar oder zu mildern ist (z.B. durch eine disziplinierte und effiziente Nutzung von Schulferienwochen für spezifische Bereiche der Lehrertätigkeit), müsste vertieft diskutiert werden. Es mag sein, dass viele Lehrpersonen ihr Zeitmanagement noch verbessern können,... ebenso deutet aber im Moment vieles darauf hin, dass den einzelnen Lehrpersonen auch wenig Hilfe geboten wird, wie sie dem Problem der Zeitknappheit im Schulsemester beikommen können.“ (Landert 1999, 47)</p>	<p>Arbeitsalltag und Jahresarbeitszeit optimaler strukturieren</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung eines „spezifisch auf die besondere Tätigkeitsstruktur von Lehrerinnen und Lehrer entwickelten Arbeitszeitmanagements“ • Umsetzung durch entsprechende Weiterbildungsangebote • Ständige Überprüfung ihres Arbeitsverhaltens (Zeit- und Rollenmanagement) durch die einzelne Lehrperson 	<p>BKZ, BD, LWB, PHZ</p> <p>LWB/PHZ</p> <p>SL, LP</p>
12.	<p>Fehlende Zeit für Schulentwicklung</p> <p>Widerstand gegen Schulreformen erfolgt nicht aufgrund mangelnder Bereitschaft, sondern fehlender Zeit während des Schulalltags: Unterricht ist für Lehrpersonen bedeutsamer als Schulentwicklung (nach Forneck 2000, 140)</p>	<p>Arbeiten an Unterricht und Reformen zeitlich entflechten</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Schulentwicklungsprojekte in der unterrichtsfreien Arbeitszeit oder in Zeiten von identifizierbar tieferer Belastung realisieren 	<p>BD, SK/SPF, SL</p>

Problemfeld		Bewältigungsstrategie	Massnahmen	Zuständigkeit
13.	<p>Zu geringe Entlastung von Lehrpersonen, welche Schulleitungs- und Schulentwicklungsaufgaben erfüllen</p> <p>Vgl. Forneck 2000, 141</p>	<p>Abkehr von der bisherigen Praxis der lektionenbasierten, d.h. unterrichtszentrierten Berufsauftragsdefinition</p> <p>Aufgabenkonforme Entlastungen gewähren</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Beschreibung aller professionsrelevanten Tätigkeiten inkl. funktionale Binnendifferenzierung der Profession • Anerkennungs- und Honorierungssysteme überprüfen • Anerkennungs- und Honorierungssysteme anpassen • Schulische Personalentwicklungskonzepte entwickeln • Systematische Einführung von schulischen „Pensenpools“ (Landert 1999, 8) 	<p>BKZ, BD</p> <p>BD, SK/SPF, SL</p> <p>BD, SK/SPF, SL</p> <p>SK/SPF, SL</p> <p>BD, SK/SPF, SL</p>
14.	<p>Mehr Schulautonomie und Führungsverantwortung - gleichviel Ressourcen</p>	<p>Erhöhte Selbststeuerungsverantwortung durch entsprechende Selbststeuerungsmittel ermöglichen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Personelle Kapazitäten namentlich im Bereich des Qualitäts- und Personalmanagements an den einzelnen Schulen erhöhen • Finanzielle Ressourcen zur Bearbeitung und zur Begleitung/Beratung von Schulreform- bzw. Schulentwicklungsprozessen erhöhen • Beachtung der zeitlichen Ressourcen in Schulleitung und Kollegium bzw. des längerfristigen Zeitbedarfs von Innovationen beim Beschluss neuer Aufgaben 	<p>BD, Gemeinde</p> <p>BD, Gemeinde</p> <p>SL, LP</p>

Problemfeld		Bewältigungsstrategie	Massnahmen	Zuständigkeit
15.	<p>Unabschliessbarkeit der professionellen Herausforderungen</p> <p>Pädagogisches Handeln kennt grundsätzlich keine zeitlichen Grenzen: Hohe Qualität wird mit hoher Belastung erarbeitet (nach Forneck 2000, 139)</p> <p>„Nur ganz selten scheitert eine Lehrperson an fachlichen Kompetenzmängeln. Sehr viel häufiger jedoch leiden Lehrer und Schüler unter fehlender didaktischer oder kommunikativer Kompetenz oder mangelnder Selbstkompetenz.“ (Kramis-Aebischer 1995, 401)</p>	<p>Fähigkeiten entwickeln, realistische Abgrenzungen zu ziehen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aus- und Weiterbildung überprüfen, ob sie zur Entwicklung dieser Fähigkeiten systematisch beitragen • Entwicklung von konkreten Bewältigungsstrategien • LWB-Angebote im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung (Selbstmanagement, kommunikative Fähigkeiten u.a.) ausbauen • Ständige Überprüfung des eigenen Arbeitsverhaltens (Zeit- und Rollenmanagement) • Bewusstere Trennung von Arbeits- und Regenerationszeit 	<p>BD</p> <p>BD, BPZ, Uni</p> <p>BD, LWB</p> <p>SL, Kollegien, LP</p> <p>LP, SL</p>
16.	<p>Implementierung von Innovation und Qualitätsansprüchen</p> <p>Lehrbeauftragte Uni/ETH bzw. Seminarlehrpersonen, die auch an übrigen Schulformen unterrichten, sind für die Innovation eine sehr wichtige strategische Personengruppe (nach Forneck 2000, 142)</p>	<p>Zusätzliche bzw. ausreichende Kapazitäten für Praxislehrpersonen u.a. zur Verfügung stellen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Zeit für Entwicklungsarbeit zur Verfügung stellen (bei Innovation sehr hoher Bedarf) • Reduktion der hohen Lektionsverpflichtungen von Praxislehrpersonen 	<p>BKZ, BD, PHZ</p> <p>BD, PHZ</p>

4.2 Fazit

Lehrpersonen arbeiten an einer gesellschaftlichen Umbruchstelle, die sich gleichzeitig als spannend und spannungsgeladen erweist. Ein Ende des gesellschaftlichen Wandels, der dafür ursächlich ist, und damit ein Ende dieser Spannungen ist heute für die nächsten Jahre realistischerweise nicht zu erwarten. Eher ist das Gegenteil der Fall. Es wäre daher überstürzt, aufgrund von Forschungserkenntnissen, die so neu ja nicht sind, als Notfall wahrzunehmen, was im Grunde eine Planungsaufgabe ist; es wäre aber auch unangemessen, weiter zu verschieben und zu verdrängen, was in der Praxis seit längerem als Erkenntnis offensichtlich ist. Entsprechend empfiehlt es sich, einerseits *mit Sofortmassnahmen zu reagieren* und andererseits *mittelfristige Massnahmen zu planen*.

Sofortmassnahmen drängen sich auf in folgenden Bereichen (in Klammern die entsprechende Erwähnung in Kap. 4):

- Klärung des Berufsauftrags im Sinne einer Eingrenzung (2. und 3.)
- Definition der Arbeitszeit mit Bezug auf die einzelnen Aufgaben (2., 3., 4., 8. und 13.)
- Grösse, Zusammensetzung und Belastungspotential der Schulklassen (2.)
- Einrichtung/Erhöhung von Stunden- bzw. Lektionenpools für die Entwicklungs- und Projektarbeit zuhanden der Schulleitung (4. und 13.)
- Weitere Stärkung der Kapazitäten und Kompetenzen der Schulleitungen (12., 13. und 14.)
- Ausbau der Mittel und Möglichkeiten für Beratung und Coaching sowie für weitere Unterstützung (z.B. schulische Sozialarbeit) (3. und 4.)
- Lancierung einer Informations- und PR-Kampagne (1. und 2.)

Mittelfristige Massnahmen:

- Festlegung von Kerninhalten des Unterrichts (2. und 3.)
- Förderung der Laufbahnplanung innerhalb der Schule (2., 4., 5., 10. und 13.)
- Prüfung von regelmässigen „Restitutionsphasen“ (Sabbaticals) (3.)
- Bildungspolitische Linien und Entwicklungen transparent machen („Agenda“) (2.)

Mit dem Ziel, die Massnahmen im Bereich des Arbeitsplatzes Schule regional abzustimmen, ist eine *Arbeitsgruppe der BKZ* damit beauftragt worden,

- auf der Grundlage des vorliegenden Berichts und entsprechender Vorgaben der BKZ die Empfehlungen und Massnahmen weiter zu konkretisieren sowie
- in Zusammenarbeit mit der Bildungsplanung Zentralschweiz die Koordination unter den kantonalen Arbeitsgruppen zum selben Thema sicherzustellen.

Die Publikation des vorliegenden Berichtes versteht sich als Beitrag zu einer breiten öffentlichen Diskussion der Thematik.

5. Literaturverzeichnis

FORNECK, Hermann J. / SCHRIEVER, Friederike: Die individualisierte Profession. Untersuchung der Lehrerinnen und Lehrerarbeitszeit und -belastung im Kanton Zürich. Zürich, November 2000 (Typoskript; erscheint leicht verändert als Buch Juni 2001)

LANDERT, Charles: Die Arbeitszeit der Lehrpersonen in der Deutschschweiz. Ergebnisse einer einjährigen Erhebung bei 2500 Lehrerinnen und Lehrern verschiedener Schulstufen und Kantone. Zürich 1999 (Hrsg.: LCH – Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer)

*

BILDUNGSPLANUNG ZENTRALSCHWEIZ: Rahmenkonzept Besondere Begabung – Hochbegabung: Ein differenzierter Umgang mit Heterogenität. Luzern, September 2000

BILDUNGSPLANUNG ZENTRALSCHWEIZ: Besondere Begabung – Hochbegabung: Ein differenzierter Umgang mit Heterogenität. Grundsätze und Empfehlungen der Bildungsdirektoren-Konferenz Zentralschweiz. Luzern, September 2000

BLESS, Gérard: Schulung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf. Bericht zum aktuellen Stand der wissenschaftlichen Diskussion zur Integrationsthematik. Freiburg, Oktober 2000 (Gutachten für den Kanton Zug)

EDK-DOSSIER 48A: Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz. Eine Prospektive. Bern 1997

EDK-STUDIEN+BERICHTE 12A: Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bern 2000

KRAMIS-AEBISCHER, Kathrin: Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf. Bern, Stuttgart, Wien 1995 (Verlag Paul Haupt)

KRONIG, Winfried / HAEBERLIN, Urs / ECKHART, Michael: Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren. Bern, Stuttgart, Wien 2000 (Verlag Paul Haupt)