Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften der
Georg-August-Universität Göttingen

Arbeitszeit und Arbeitsbelastung von Lehrkräften an Schulen in Sachsen 2022

Ergebnisbericht

Frank Mußmann, Thomas Hardwig, Martin Riethmüller

Unter Mitwirkung von:
Vanessa Fladung, Michael Schischkin, Jan Schrewe

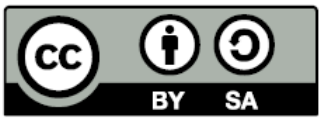
KOOPERATIONSSTELLE
HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN
GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN

Frank Mußmann, Thomas Hardwig, Martin Riethmüller:
Arbeitszeit und Arbeitsbelastung von Lehrkräften an Schulen in Sachsen 2022

Göttingen, September 2023

Die Studie wurde durch die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Sachsen unterstützt

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-SA 4.0) veröffentlicht – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 Internationale Lizenz



CC BY-SA

DOI: https://doi.org/10.47952/gro-publ-172

© Georg-August-Universität Göttingen,
Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften
Dr. Frank Mußmann (verantwortlich)
Platz der Göttinger Sieben 3, D-37073 Göttingen

kooperationsstelle@uni-goettingen.de

Hinweis: Die Abbildung 67 auf Seite 148 wurde korrigiert. Eine frühere Version des Berichts zeigte eine in Teilen fehlerhafte Grafik. (Stand: Dezember 2024)

Inhalt

1 Einleitung 5

1.1 Forschungsstand zum Thema Arbeitszeiten und Arbeitsbelastungen von Lehrkräften in Deutschland 8

1.2 Zu den Beiträgen dieser Publikation 22

2 Studiendesign: Vorgehen, Instrumente und Stichprobe 25

2.1 Rekrutierung der Teilnahme 25

2.2 Fragebogen 26

2.3 Samplebeschreibung und Repräsentativität der Befunde 40

2.4 Definitionen und Darstellung der Rechenwege der Arbeitszeitermittlung 45

2.5 Qualitätskontrolle 51

3 Die Arbeitszeiten sächsischer Lehrkräfte 53

3.1 Der Arbeitsumfang sächsischer Lehrkräfte 53

3.2 Lehrkräfte mit und ohne Mehrarbeit 60

3.3 Lehrkräfte mit überlangen Arbeitszeiten 62

3.4 Tätigkeitsverteilung 63

3.5 Neue und zusätzliche Aufgaben 67

3.6 Bedeutung neuer, zusätzlicher Aufgaben für die Mehrarbeit 70

3.7 Vollzeit- und Teilzeitkräfte, Sorgearbeit und Berufszufriedenheit 73

3.8 Arbeitszeitergebnisse nach Geschlecht und nach Alter 80

3.9 Arbeitszeit, Gesundheit und Schlussfolgerungen 81

4 Möglichkeiten, Grenzen und Folgen eigenverantwortlicher Regulierung der Arbeitszeit durch die Lehrkräfte 85

4.1 Transparenz der Arbeitszeitregelungen 87

4.2 Das Spannungsfeld unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Aufgaben 90

4.3 Entlastungsmöglichkeiten bei der Arbeitszeit 96

4.4 Entlastung durch Abgeben von Aufgaben an andere Beschäftigtengruppen 108

4.5 Modell der Regulierung von Arbeitsbelastung bei Lehrkräften 124

5 Belastungen und Beanspruchungen 129

5.1 Belastung durch neue und zusätzliche Aufgaben 129

5.2 Schulspezifische Beanspruchungen 133

5.3 Digitaler Stress 138

5.4 Arbeitszufriedenheit und Gesundheit 148

6 Stand der Umsetzung des digitalen Lehrens und Lernens in Sachsen, Erwartungen der Lehrkräfte, Hindernisse bei der Umsetzung 157
6.1 Entwicklung der Nutzung digitaler Medien in Sachsen im Vergleich zum Bund 157
6.2 Entwicklung des digital unterstützten Lehrens und Lernens im Gymnasium 161
6.3 Stand des digitalen Lehrens und Lernens in Grundschulen 165
6.5 Erwartungen der Lehrkräfte an die Digitalisierung 167
6.6 Hindernisse bei der Umsetzung des digital unterstützten Lehrens und Lernens 173
6.7 Kapitelzusammenfassung 176
7 Die digitale Kluft an Sachsens Schulen – Schulstrategien, digitale Infrastruktur und die Folgen für Bildungsqualität und berufliche Entwicklungsperspektiven von Lehrkräften 179
7.1 Die digitale Kluft bei Oberschule und Gymnasium in Sachsen 181
7.2 Drei Grundschul-Reifetypen nach Ausprägung ihrer digitalen Strategie und Infrastruktur in Sachsen 186
7.3 Digitale Kluft – Unterschiede bei Strategie und Infrastruktur zwischen den sächsischen Schulen 188
7.4 Auswirkungen der digitalen Kluft auf Schülerinnen und Schüler 194
7.5 Auswirkungen der digitalen Kluft auf die beruflichen Chancen der Lehrkräfte 198
8 Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte 203
8.1 Teilnahme an Fort- und Weiterbildung 203
8.2 Themen der Weiterbildung 205
8.3 Förderung des digitalen Lehrens und Lernens in der Schule 207
9 Eine arbeitspolitische Initiative zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen sächsischer Lehrkräfte 215
9.1 Überprüfung der Regelungen zur Aufgabenverteilung und Arbeitszeit von sächsischen Lehrkräften 219
9.2 Partizipative Entwicklung und Umsetzung von Schulstrategien zum digital unterstützten Lehren und Lernen 224
9.3 Strukturelle Ungleichbehandlung bei sächsischen Lehrkräften 228
9.4 Systematische Belastungsregulation als schulische Aufgabe 231
Anhang 237
Literaturverzeichnis 237
Verzeichnis der Tabellen 245
Verzeichnis der Abbildungen 245
Fragebogen 251

1 Einleitung

Auch das Schulsystem zeichnet sich dadurch aus, dass zwar seit Jahrzehnten Erkenntnisse über drängende Problemlagen vorliegen, es aber an der Umsetzung vorhandener Erkenntnisse mangelt. Stattdessen bestätigen immer neue Analysen, dass das Problem nicht kleiner, sondern größer geworden ist. Insofern kann man derzeit gespannt auf die anschwellenden Diskussionen im Schulsystem blicken, die sich sowohl auf Landes- als auch auf Bundesebene um drei Fragen drehen, die durch die Pandemie eine Zuspitzung erfahren haben. Klar ist, dass für die postpandemische Zeit Lösungen gefunden werden müssen, die eine nachhaltige und zukunftsfähige Bildung sichern.

Die *erste Frage* interessiert sich für die Sonderbelastungen während der Pandemie – mit Hygienemaßnahmen, Fernunterricht und hohen Krankheitsquoten. Hat sich die Belastungssituation von Lehrkräften dadurch verschärft? Man erinnert sich, dass der Lehrberuf bereits vor der Pandemie in besonderer Weise durch überlange Arbeitszeiten bei einer großen Zahl an Lehrkräften, eine große Streuung individueller Arbeitszeiten, gesundheitsgefährdende Arbeitsbelastungen und schrumpfende Zeiten für das Unterrichten als eigentlicher Kernaufgabe von Lehrkräften geprägt war. Die erkennbaren Probleme bei der pädagogischen Bewältigung der Pandemie zeigen daher, dass das Deputatsystem und die darauf basierenden Regelungen nicht in der Lage sind, eine faire Verteilung von Aufgaben und Arbeitszeiten zu gewährleisten, und einen Großteil der real geleisteten Aufgaben ungeregelt lässt (Expertengremium Arbeitszeitanalyse, 2018a; Mußmann et al., 2020; Rackles, 2023). Insofern besteht Reformbedarf im deutschen Modell der Lehrkräftearbeitszeit und in seiner sehr uneinheitlichen Realisierung in den einzelnen Bundesländern (Rackles, 2023).

Zweitens setzt die durch die Pandemie jetzt endlich quasi erzwungene Digitalisierung die Entwicklung und Umsetzung pädagogisch fundierter Konzepte des digitalen Lehrens und Lernens in den Schulen auf die Tagesordnung (Mußmann et al., 2021). Da die Auseinandersetzung mit digitalen Medien in allen Schulformen und in allen Fächern erfolgen muss (KMK, 2017), stellen sich die Fragen, wie diese Zusatzaufgabe in den Schulen bewältigt werden kann und welche Folgen dies für Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften haben wird. Einerseits bietet das selbstgesteuerte Lernen von Schülerinnen und Schülern mithilfe digitaler Medien Potenziale für eine veränderte Unterrichtsgestaltung (Rolff & Thünken, 2020) und für differenzierte Fördermaßnahmen. Gleichzeitig kann dies auch mit einer Relativierung des Präsenzunterrichts im Klassenraum einhergehen (Rackles, 2023, S. 30). Andererseits kann die Digitalisierung in der Schule auch falsch (bzw. ohne pädagogische Strategie) gestaltet werden. Genauso kann sie zum Stressfaktor werden und Zusatzbelastungen hervorrufen.

Besonders heiß werden aktuell, *drittens,* die Probleme der Lehrkräfte-Versorgung diskutiert. Sie wären heute besser lösbar, wenn die Bundesländer der bereits 2009 von der KMK formulierten *Gemeinsamen Leitlinie zur Deckung des Lehrkräftebedarfs* gefolgt wären. Bis heute stellen sie mehr Lehrkräfte ein, als sie selbst Lehramtsstudienplätze zur Verfügung stellen (Rackles, 2022). Die vorgeschlagenen Maßnahmen zielen nun vor allem darauf, Beschäftigungsreserven bei qualifizierten Lehrkräften zu erschließen (Senkung der Teilzeitquote, Erhöhung der Pflicht-/Deputatstunden und Verlängerung der Lebensarbeitszeit) (SWK, 2023). Diese Maßnahmen drohen, die Belastungssituation von Lehrkräften zu verschärfen, die Attraktivität des Berufs weiter zu reduzieren und eher Lehrkräfte zu verlieren, als zu gewinnen. Sie setzen damit auch das *„schulische Arbeitszeitregime"* erheblich unter Druck (Rackles, 2023, S. 3).

Vor diesem Hintergrund bietet die repräsentative Befragung von Lehrkräften in Grundschule, Oberschule und Gymnasium im Sommer 2022 in Sachsen eine einzigartige Gelegenheit, die durch die Corona-Pandemie, Digitalisierung in der Schule und Fachkräftemangel unter Stress gesetzte Situation in den Schulen zu dokumentieren. Wie hat sich die Lage der Lehrkräfte hinsichtlich Arbeitszeit, Arbeitsbelastung und Arbeitsbedingungen entwickelt? Hat sich die Situation zum Ende der Pandemie hin wieder normalisiert oder sehen wir eine dauerhaft veränderte Lage? Dies gilt für die vorliegende Studie vor allem für die während der Pandemie zu beobachtende Verlängerung der durchschnittlichen Arbeitszeiten. Normalisieren sie sich wieder? Wie bewerten Lehrkräfte die Belastungssituation? Zweiter Schwerpunkt ist die Digitalisierung: Wie schreitet die Umsetzung des durch digitale Medien unterstützten Unterrichtens in den Schulen voran? Welche Treiber und Hemmnisse sind zum Ende der Pandemie zu sehen? Welche Bedeutung hat die Digitalisierung für die Arbeitssituation von Lehrkräften? Zum Thema Fachkräftemangel trägt die Untersuchung indirekt bei, indem einerseits die Belastungssituation der Lehrkräfte und ihre Möglichkeiten, ihre Arbeitszeit zu regulieren und Belastungen individuell zu begrenzen, beleuchtet werden. Andererseits zeigen spezielle Auswertungen, wie wichtig Teilzeitarbeit für das Schulsystem ist. Diese Fragen werden von Lehrkräften in Sachsen beantwortet, sodass die landesspezifischen, hier sächsischen Regelungen zu Aufgaben, Arbeitszeit und Arbeitsbedingungen sowohl als Einflussfaktor als auch als Ansatzpunkt zur Lösung mancher Problemlagen in den Blick geraten. Denn die Ergebnisse aus Sachsen sind zwar immer vor dem Hintergrund der Entwicklung in allen Bundesländern zu interpretieren und insofern exemplarisch. Umgekehrt unterscheiden sie sich auch von denen aus anderen Bundesländern und sind zu einem gewissen Anteil hausgemacht.

Für die Entwicklung des Untersuchungskonzepts und die Auswahl der Fragen an die Lehrkräfte spielten die Ergebnisse unserer Digitalisierungsstudie 2021 eine wichtige Rolle (Mußmann et al., 2021). Erstens hat diese gezeigt, dass die Bewältigung der Corona-Pandemie in den deutschen Schulen zu einem Schub in der Digitalisierung geführt hat. Zugegeben, diese Digitalisierung war sehr stark auf das Fernlernen und den Aufbau der dafür notwendigen Infrastruktur fokussiert, zeigt also erhebliche Schwächen bei der Umsetzung von pädagogischen Zielen des digital unterstützten Lehrens und Lernens. Aber sie hat zu einem erheblichen Sprung beim Aufbau der digitalen Infrastruktur und bei der Nutzung digitaler Medien im Unterricht geführt. Zweitens hat sich aufgrund der unterschiedlichen Fähigkeiten der Schulen, die Digitalisierung im Rahmen von qualifizierten Schulentwicklungsprozessen zu bewältigen (Hardwig, 2023), eine große digitale Spaltung zwischen digitalen Vorreiter- und Nachzügler-Schulen entwickelt. Diese Spaltung betrifft sowohl die Chancengleichheit von Schülerinnen und Schülern, die einen Anspruch darauf haben, auf das Leben in einer digitalisierten Gesellschaft angemessen vorbereitet zu werden, als auch die Arbeitssituation und die beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten von Lehrkräften.

Die Digitalisierungsstudie hat zudem aufgrund ihrer bundesweiten Realisierung erstmals seit Langem (Knight Wegenstein AG, 1973)[1] eine differenzierte Schätzung der Arbeitszeit von Lehrkräften in ganz Deutschland vorgelegt. Sie hat *zum einen* die Hauptbefunde früherer Studien

[1] Es gab 2018 eine große bundesweite Erhebung unter Gymnasial-Lehrkräften zur *Lehrerarbeitszeit im Wandel* des Deutschen Philologenverbandes, bei der wohl 16.000 Lehrkräfte teilgenommen haben (Seibt & Kreuzfeld, 2020). Aus dieser Studie sind bis heute keine differenzierten und methodisch ausgewiesenen Arbeitszeitdaten veröffentlich worden. Insbesondere Unterschiede zwischen den Bundesländern hätten ja interessiert. Der Fokus der uns bekannt gewordenen Publikationen, die sich jeweils nur auf Teile des Datensatzes stützen, liegt auf Gesundheit (Kreuzfeld et al., 2022; Seibt & Kreuzfeld, 2021) oder auf methodischen Aspekten der Zeiterfassung (Felsing et al., 2018). Aufgrund des Verzichts der Erfassung von individuellen SOLL-Zeiten wären die Ergebnisse auch schwer zu interpretieren gewesen.

zur Arbeitszeit von Lehrkräften in der Substanz einmal mehr bestätigt: Die durchschnittlichen Arbeitszeiten von Lehrkräften liegen mehrheitlich über der (tariflichen oder gesetzlichen) Norm, sie sind deutschlandweit seit Jahren hoch und liegen im Jahr 2021 für Gymnasien, Gesamtschulen und vergleichbare Schulformen geschätzt ca. drei Stunden über den SOLL-Vorgaben.

In diesem Wert enthalten hat sie *zum anderen* auch eine durch die Pandemie und/oder die Digitalisierung bedingte Verlängerung der Arbeitszeit von dreißig bis sechzig Minuten identifiziert. Reklamiert wird dabei keine objektivierbare Messgröße, sondern eine auf einem Schätzverfahren[2] beruhende Orientierungsgröße für die tatsächliche Arbeitszeitbelastung von Lehrkräften: *„Bei einer SOLL-Arbeitszeit über alle Bundesländer von 46:48 Stunden für eine Durchschnittswoche (Jahresarbeitszeit pro Schulwoche) liegt die ermittelte Orientierungsgröße der tatsächlichen IST-Arbeitszeit unter Einschluss der Arbeiten zu Ferienzeiten bei 49:56 Stunden im Durchschnitt aller Lehrkräfte an Gymnasien, Gesamtschulen und vergleichbaren Schulformen. Das Niveau der Schätzung ist konsistent, kann im Einzelnen aber nicht so genau sein wie vorliegende Arbeitszeiterfassungen aus einzelnen Ländern."* (Mußmann et al., 2021, S. 234 f.) Es stellt sich die Frage, ob es sich bei dieser Verlängerung der Arbeitszeit um ein temporäres Problem handelt oder um eine langfristig wirksame Erhöhung der Belastung von Lehrkräften.

Eine *Sonderauswertung* der im Rahmen der Digitalisierungsstudie 2021 erhobenen Arbeitsbedingungen für Sachsen konzentrierte sich daher auf die zwei Schwerpunkte: *Digitalisierung* und *Arbeitszeit.* Auch an sächsischen Schulen zeigten die empirischen Daten einen Digitalisierungsschub. Insbesondere die E-Learning- und Kommunikations-Plattform LernSax kam zunehmend zum Einsatz. Im Vergleich mit anderen Bundesländern deutete aber vieles auf eine geringere Dynamik von 2020 auf 2021 bei Strategie und Infrastruktur hin, sodass Sachsen bei der Digitalisierung im Schulsystem *(digitale Reife)* Anfang 2021 zurücklag. Als Forschungshypothese wurde festgehalten, dass Schulen und Lehrkräfte in Sachsen aufgrund von Zeitverzug und Defiziten in den Rahmenbedingungen möglicherweise einen höheren Digitalisierungsaufwand als in anderen Bundesländern betreiben mussten, um ihre Bildungsziele zu erreichen.

Diese Vermutung legt zumindest der zweite, der Arbeitszeitbefund der Sonderauswertung nahe; denn während Gymnasial-Lehrkräfte im Bundesdurchschnitt bei einem SOLL von 46:44 Stunden im empirischen Mittel geschätzt 50:23 Stunden (VZLÄ) und damit +03:39 Stunden wöchentlich über der Norm investierten, kamen sächsische Gymnasial-Lehrkräfte Anfang 2021 bei einem Durchschnitt von 50:48 Stunden auf eine Mehrarbeit von +04:16 Stunden und damit auf noch einmal 00:37 Stunden pro Woche mehr. Diese Unterschiede in der Zeitbelastung können allerdings auch durch eine unzureichende Regulierung der Arbeitszeit von Lehrkräften bedingt sein. Denn mit 26 Pflichtstunden liegen die Lehr-Deputate in Sachsens weiterführenden Schulen über denen vieler Bundesländer. Zudem stellt sich die Frage, ob das System der Abminderungs-/Ermäßigungsstunden und die Summe der außerunterrichtlichen Aufgaben in Sachsen diese Mehrbelastung angemessen ausgleichen können.

Die Arbeit stützt sich auf den Stand der Forschung zur Arbeitszeit und Arbeitsbelastung, zu dem wir mit früheren Studien selbst beigetragen haben. Dies verschafft uns in dieser Studie die Möglichkeit, die Gültigkeit und Übertragbarkeit früherer Befunde an dem neuen, sächsischen Sample zu überprüfen und fortzuschreiben. Bevor wir genauer vorstellen, wie die hier

[2] Das Schätzverfahren wird in Kap. 2.4 sowie bei Mußmann et al. (2021, S. 173–190) vorgestellt.

vorliegende Publikation aufgebaut ist, schauen wir auf den Forschungsstand und die derzeit offenen Fragen.

1.1 Forschungsstand zum Thema Arbeitszeiten und Arbeitsbelastungen von Lehrkräften in Deutschland

Zuletzt haben wir den Forschungsstand zur Arbeitszeit und zu Arbeitsbelastungen von Lehrkräften in der Einleitung der Frankfurter Studie in sechs Thesen zusammengefasst (Mußmann et al., 2020, S. 10–19). Das Forschungsfeld entwickelt sich zwar langsam, aber es haben sich doch auch einige Weiterentwicklungen und neue Fragen ergeben. Wir übernehmen daher den damaligen Text weitgehend wörtlich als Grundlage und schreiben dessen Ergebnisse fort. Denn sowohl die Ergebnisse eigener, jüngerer Studien (Mußmann et al., 2021; Mußmann et al., 2020) als auch Dritter (Kreuzfeld et al., 2022; Rackles, 2023; Seibt & Kreuzfeld, 2020, 2021) waren damals noch nicht enthalten. Insbesondere ist inzwischen eine siebte These zu ergänzen: dass die weitere Entwicklung von Arbeitszeit und Arbeitsbelastung durch die Pandemie eine Entwicklung genommen hat, deren Ausgang derzeit schwer vorwegzunehmen ist. Aktuell ergeben sich durch die Digitalisierung sowohl neue Anforderungen als auch Entlastungsmöglichkeiten. Und vor dem Hintergrund des akuten Lehrkräftemangels könnten sich angesichts aktueller Debatten auch weitere direkte und vor allem indirekte Erhöhungen der Arbeitszeit von Lehrkräften ergeben.

Lehrkräfte werden im Rahmen ihrer Arbeitszeitordnung für eine bestimmte Anzahl von Unterrichtstunden bezahlt (Regel-, Pflicht- oder Deputatstunden) und müssen darüber hinaus auch eine Reihe von weiteren, außerunterrichtlichen Aufgaben erledigen, deren Aufwand weitgehend *unbestimmt* bleibt bzw. von einschlägigen Regelungen nicht abgedeckt wird. So z. B. Inklusions- und Förderpläne erstellen, Lernstandserhebungen durchführen, ad hoc digitale Lernkonzepte für Hybrid- oder Fernunterricht entwickeln, analoge in digitale Unterrichtsmaterialien überführen, digitale Lernplattformen befüllen, Hygienepläne umsetzen, vermehrt digital mit Schülerinnen und Schülern sowie Eltern kommunizieren, diverse Dokumentationspflichten erfüllen, Evaluationen vor Ort begleiten etc. Formal betrachtet sind Lehrkräfte weitgehend frei in der Steuerung und Planung eines großen Teils ihrer Arbeitszeit. Man kann sich darauf verlassen, dass sie bei Bedarf mit großem Engagement auch einen erheblichen Mehraufwand leisten, um „ihre“ Schülerinnen und Schüler zu unterstützen.

Die Arbeitszeitverordnungen der Länder regeln mit schulformspezifischen Deputatvorgaben nur 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 selbstständigen 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 auch mit einer potenziell *„grenzenlosen Aufgabenstellung“* (Rothland, 2013) bei der Erfüllung ihres Bildungsauftrags konfrontiert.

Vonseiten 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 der einzelnen Lehrkräfte, die Herausforderungen im obligaten Teil ihrer Arbeitszeit selbst zu bewältigen.

Folgerichtig haben sich die Deputatvorgaben in Deutschland trotz großer Arbeitszeitverkürzungen in anderen Branchen und Berufen und trotz aller Kritik seit über einhundert Jahren als erstaunlich resistent erwiesen.

Seit Langem berichten Lehrkräfte darüber, dass ihr Bildungs- und Arbeitsauftrag die Einhaltung einer Vierzig-Stunden-Woche[3] in der Praxis nicht ermögliche, sondern systematisch Mehrarbeit erforderlich mache, um alle dienstlichen Verpflichtungen und pädagogischen Anforderungen zu erfüllen. Solcherart Beschwerden wurden regelmäßig mit dem Argument zurückgewiesen, dass es keine Möglichkeiten gebe, Arbeitszeiten angemessen zu bestimmen. Die Arbeitszeit von Lehrkräften wurde jahrzehntelang von Verwaltungsgerichten für unbestimmbar gehalten (Benda & Umbach, 1998, S. 33). Lehrkräfte seien nicht nur selbst für die Einhaltung ihrer Arbeitszeit verantwortlich, die individuellen und schul(form)spezifischen Einflussgrößen seien insgesamt zu vielfältig und die methodischen Herausforderungen einer angemessenen Erfassung der Arbeitszeit von Lehrkräften zu groß.

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. Inzwischen liegen eine Reihe normenkonformer Zeiterfassungsstudien vor, die sich konsistent in die Befunde und Erkenntnisse aus historischen Vorgängerstudien der letzten sechzig Jahre einreihen (Mußmann et al., 2020; Mußmann & Riethmüller, 2014; Mußmann et al., 2016). Gleichzeitig konnten wir bei einer Methodenanalyse zeigen (Hardwig & Mußmann, 2018), dass auch eine Reihe historischer Studien bei unterschiedlichsten Methoden, Auftraggebern und Analyseschwerpunkten insgesamt zu gut vergleichbaren und konsistenten Ergebnissen gelangen. Bundesweit liegen heute erstmals seit Langem repräsentative Orientierungswerte zur Arbeitszeit von Lehrkräften vor:

Zum einen die unvollständig veröffentlichten Werte einer Erhebung gymnasialer Oberstufen aus dem Jahr 2018. Diese ermittelte eine durchschnittliche Wochenarbeitszeit je nach Erhebungsverfahren zwischen 42:48 (Schätzverfahren) und 45:12 Stunden (Arbeitszeitdokumentation) für Vollzeitkräfte (Kreuzfeld et al., 2022). Da die SOLL-Arbeitszeit nicht kontrolliert wurde, legt die Autorengruppe vierzig Stunden als allgemeinen Vergleichswert für die Ermittlung von Mehrarbeit nahe. Neben den SOLL-Werten bleibt allerdings die Arbeit von Lehrkräften in Ferien und die relative Mehrarbeit von Teilzeitkräften ebenso unberücksichtigt wie unterschiedliche Beamtenarbeitszeiten in den Ländern.

Zum anderen die aktuelle Studie *Digitalisierung im Schulsystem 2021.* Sie ermittelt auf Basis der Spezifika der Arbeitszeitverordnungen der einzelnen Bundesländer zunächst eine SOLL-Arbeitszeit von 46:48 Stunden pro Schulwoche bei einer Hundert-Prozent-Stelle (einschließlich der Arbeitszeit in den Ferien; Mußmann et al., 2021). Anschließend wurden SOLL- und geschätzte IST-Zeiten von 2.202 Lehrkräften an Gymnasien und Gesamtschulen (inkl. vergleichbarer Schulformen) auf individueller Ebene bilanziert und aggregiert analysiert. Einschließlich der in analoger Weise auf Schulwochen umgerechneten Arbeiten in Ferienzeiten standen im Jahr 2021 der SOLL-Arbeitszeit von 46:48 Stunden durchschnittlich 49:56 Stunden

[3] Das ist eine Metapher, da die Arbeitszeit der Lehrkräfte immer auch auf die Schulzeit berechnet werden muss. Unter der Fiktion, dass in Ferienzeiten nicht gearbeitet würde, resultieren daraus für Sachsen kalkulatorische 46:48 Stunden pro Woche.

(IST) pro Schulwoche gegenüber. In diesen Wert geht normenkonform die tatsächliche Arbeitszeit (IST) von Vollzeit- und auch Teilzeitkräften anteilig, vergleichbar und normiert auf Vollzeitlehreräquivalente ein (VZLÄ, 100%) (vgl. Abbildung 1).

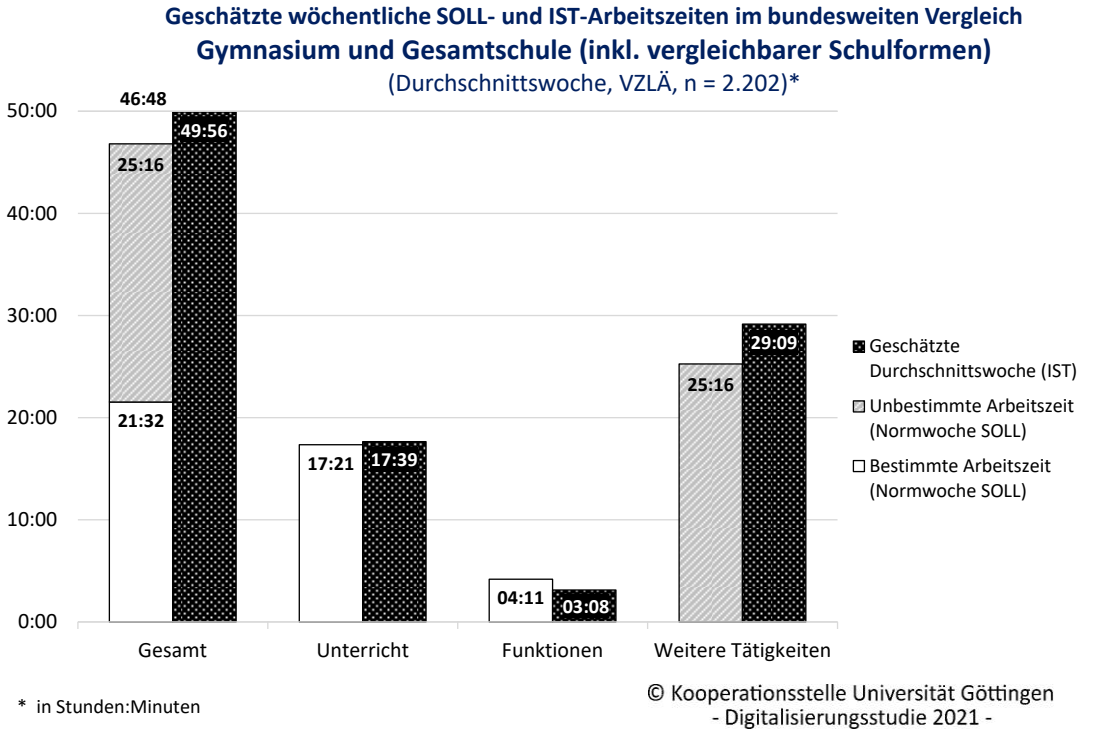


Abbildung 1: Vergleich wöchentlicher SOLL- und IST-Werte auf Basis der bundesweiten Arbeitszeitschätzung 2021

In der Bilanz ergibt dies deutschlandweit eine durchschnittliche geschätzte Mehrarbeit von +3:08 Stunden. Der Gesamtwert liegt konsistent um ca. dreißig bis sechzig Minuten über früheren Vergleichsstudien (Mußmann et al., 2020; Mußmann & Riethmüller, 2014; Mußmann et al., 2016). Der Überschuss muss wohl als Effekt der aktuellen Herausforderungen gewertet werden, ohne dass detailliert zwischen Corona- und Digitalisierungsfolgen unterschieden werden könnte.

Die aktuellen bundesweiten Arbeitszeitdaten bestätigen, dass seit Langem bekannte Probleme der Arbeitszeitbelastung von Lehrkräften in den letzten Jahren keineswegs gelöst wurden, sondern die schon früher aufgezeigten Trends weiterhin gelten. Der Forschungsstand lässt sich in sieben zentralen Befunden zusammenfassen.

1.1.1 Erster Befund: Deutschlands Lehrkräfte gehören international zur Spitzengruppe bei den verordneten SOLL-Arbeitszeiten

Im internationalen Vergleich sind die SOLL- oder Regelarbeitszeiten für Lehrkräfte in Deutschland („Pflichtstunden“) ebenso wie die gesetzlich geltenden Jahresarbeitszeiten seit Jahrzehnten hoch (Mußmann et al., 2020, S. 81). Werden sie vollständig im Unterricht eingesetzt, sind deutsche Lehrkräfte 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 Zeitstunden (Stand 2018, vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: SOLL-Vorgaben zur Arbeitszeit von Lehrkräften im internationalen Vergleich (OECD, 2019a, 2019b, 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-Unterrichts-zeit****	**Gesetzliche Gesamt-arbeitszeit**	**SOLL-Unterrichts-zeit****	**Gesetzliche Gesamt-arbeitszeit**	**SOLL-Unterrichts-zeit****	**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 Jahresarbeitszeiten, die neben den reinen Unterrichtsstunden implizit auch *unterrichtsnahe Lehrarbeiten* (*Korrekturzeiten, Unterrichtsvor- und -nachbereitung* etc.) und außerunterrichtliche Tätigkeiten (*Funktionen, Pädagogische Kommunikation* und alle weiteren Tätigkeiten im Rahmen von Lehrtätigkeiten) umfassen, fallen für deutsche Lehrkräfte abhängig von der Schulstufe zwischen 155 (OECD) und 250 (EU23) Zeitstunden pro Jahr mehr an als in den Vergleichsländern (Spanne zwischen 1.539 Std./EU23 und 1.769 Std./Deutschland). Deutsche Lehrkräfte haben also besonders lange SOLL-Vorgaben: Sie stehen nicht nur bei den verordneten Unterrichtsverpflichtungen (SOLL), sondern auch bei den verordneten Jahresarbeitszeiten (SOLL) an der Spitze in Europa.

1.1.2 Zweiter Befund: Deutschlands Lehrkräfte erreichen ausgesprochen lange IST-Arbeitszeiten

Ausgehend von diesem Spitzenplatz bei den Arbeitszeitvorgaben (SOLL) wundert es nicht, dass deutsche Lehrkräfte auch bei den tatsächlichen Arbeitszeiten (IST) im Durchschnitt ausgesprochen lange Arbeitszeiten erreichen. Lehrkräfte sind aufgrund der hohen Arbeitszeitvorgaben im Deputatsystem gegenüber vergleichbaren Beschäftigten im Öffentlichen Dienst schlechter gestellt, auch wurden Arbeitszeitverkürzungen erst mit Verzögerung realisiert. Zwar sanken die tatsächlichen Arbeitszeiten seit den 1960er Jahren bis Anfang der 1990er Jahre langsam und im Vergleich zur Arbeitszeitverpflichtung von Verwaltungsbeamtinnen und -beamten zeit-

verzögert (vgl. die blaue Linie in Abbildung 2), doch stiegen sie danach bis 2014/15 auch 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 nur auf heute 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.

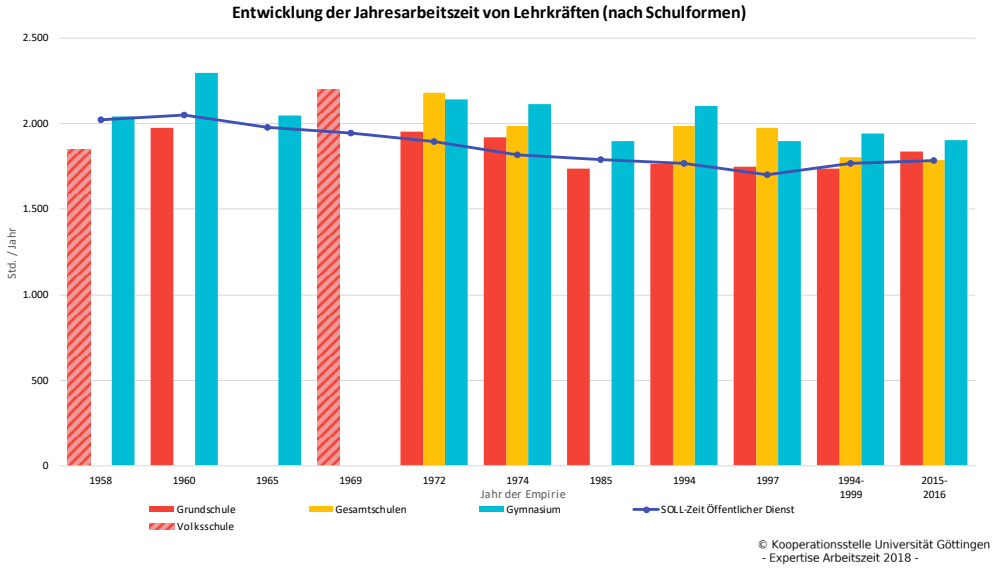


*Abbildung 2: Entwicklung der Jahresarbeitszeiten von Lehrkräften über sechzig Jahre nach Schulformen im Vergleich zur Arbeitszeitverpflichtung von Verwaltungsbeamt*innen (Hardwig & Mußmann 2018, S. 64)*

Trotz erheblicher Veränderungen in den Schulen und ihren Rahmenbedingungen wurden zentrale Befunde zur Arbeitszeitbelastung über die Jahrzehnte in der Substanz immer wieder empirisch bestätigt (Hardwig & Mußmann, 2018).

Die jüngsten Erhebungen vor der Pandemie ergeben ein konsistentes Bild. Die durchschnittlichen Wochenarbeitszeiten der Lehrkräfte im Gymnasium[4] pro Vollzeitlehreräquivalent in einer Schulwoche betrugen in Niedersachsen 49:44 Stunden (Mußmann & Riethmüller, 2014) bzw. 49:43 Stunden (Mußmann et al., 2016), in Frankfurt waren es 48:51 Stunden (Mußmann et al., 2020) und im Rahmen einer differenzierten Arbeitszeitschätzung wurden bundesweit 50:23 Stunden (Mußmann et al., 2021, S. 176) festgestellt. Wie erwähnt, wirft der erhöhte Wert während der Pandemie Fragen auf, inwieweit er auf den mit der Pandemie, Hygieneaufwand und Fernlernen oder den mit der Digitalisierung verbundenen Zusatzaufwand zurückzuführen ist.

1.1.3 Dritter Befund: Für die pädagogische Kernaufgabe des Unterrichtens steht immer weniger Zeit zur Verfügung

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*

[4] Nur für das Gymnasium liegen über alle vier Studien vergleichbare Arbeitszeitwerte vor. Die Tellkampf Schule war ein Gymnasium und bei der Digitalisierungsstudie konnte die Grundschule nicht berücksichtigt werden.

hin zu den umgangssprachlich außerunterrichtlich genannten Tätigkeiten (vgl. *Sonstiges* in Abbildung 3). In den Grundschulen reduzierte sich der Anteil reinen Unterrichts von ca. 50% auf heute ca. 40%, in den Gymnasien von ca. 40% auf heute ca. 30%. Gleichzeitig hat sich der außerunterrichtliche Zeitanteil in beiden Schulformen mehr als verdoppelt (von ca. 17% auf ca. 35% bzw. von ca. 14% auf ca. 31%) (Hardwig & Mußmann, 2018, S. 99). Das professionelle Anforderungsprofil von Lehrkräften hat sich über die Jahrzehnte ebenso schleichend wie nachhaltig verändert, sodass pädagogische Kerntätigkeiten immer weniger Raum einnehmen. Dieser Trend steht angesichts der größeren Vielfalt der individuellen Voraussetzungen in den Lerngruppen und der Veränderungsdynamik der zu vermittelnden Lerninhalte im Gegensatz zu den steigenden pädagogischen Anforderungen.

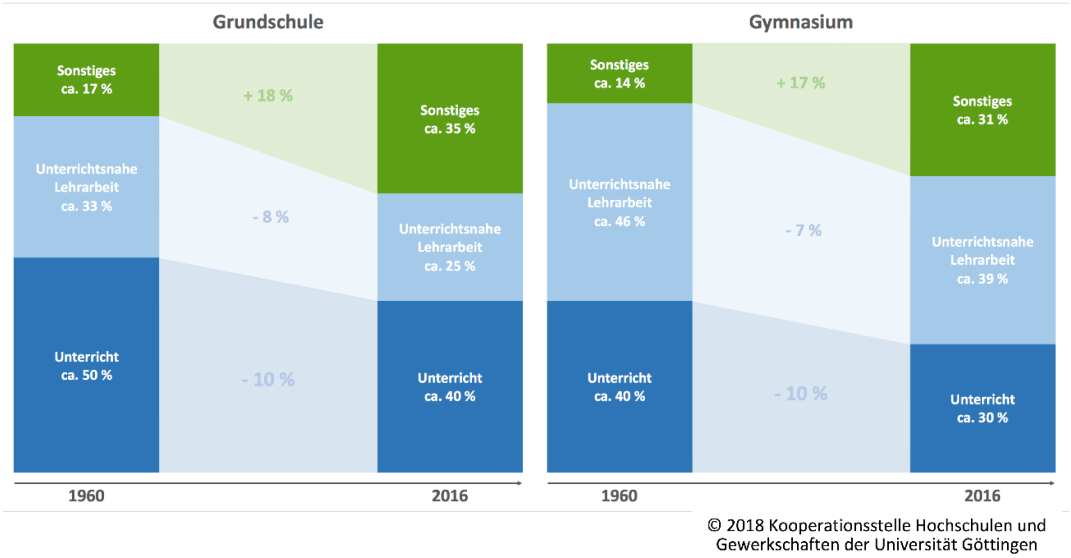


Abbildung 3: Strukturelle Verschiebung von Unterricht hin zu außerunterrichtlichen Tätigkeiten (Sonstiges) (Expertengremium Arbeitszeitanalyse, 2018b Folie 7)

Am Beispiel der Arbeitssituation von Berufsschul-Lehrkräften in Baden-Württemberg hat eine forsa-Studie im Auftrag des Berufsschul-Lehrerverbands Baden-Württemberg (BLV) Anfang 2019 die Bedeutung sog. außerunterrichtlicher Aufgaben untersucht (forsa, 2019b, S. 12–15). 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.

Lehrkräfte können so in ein Qualitätsdilemma geraten. Zur individuellen Regulation ihrer Arbeitszeit bleibt ihnen nur die Wahl zwischen einer Verlängerung ihrer Arbeitszeit (Mehrarbeit) oder Zeiteinsparungen bei der Ausführung von Aufgaben (z. B. bei der unterrichtsnahen Lehrarbeit) zulasten der Qualität der Arbeitsergebnisse – oder einer Mischung aus beidem. Während Teilzeitkräfte überproportional hohe Mehrarbeitsanteile einbringen (auch: Brägger, 2019, S. 9), geraten Vollzeitkräfte aufgrund der Länge ihrer normalen Arbeitszeit an die quantitativen Grenzen des Machbaren (Deckeneffekt). Eine Sonderauswertung zum Deckeneffekt hat gezeigt (Expertengremium Arbeitszeitanalyse, 2018a, 34f), dass Teilzeitkräfte signifikant mehr zusätzliche Arbeitszeit für die *Unterrichtsvor- und -nachbereitung* (alle Schulformen), *Korrekturzeiten* (IGS/KGS) und *Abschlussprüfungen* (Gymnasium, IGS/KGS) aufbringen als Voll-

zeitkräfte. Könnte eine Vollzeitkraft in gleichem Maße Mehrarbeit erbringen, läge ihre durchschnittliche Arbeitszeit nicht bei 46:33 Stunden (Lehrkraft mit Deckeneffekt), sondern bei 49:19 Stunden.

Auch in der Frankfurter Studie wurde das Spannungsfeld von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Verpflichtungen genauer untersucht. Und auch hier gaben 40% der Lehrkräfte die Rückmeldung, dass der Umfang der außerunterrichtlichen Aufgaben den Rahmen sprengen würde. 73% aller Lehrkräfte belastete der empfundene Zeitdruck und 63% die dadurch bedingten Qualitätseinbußen ihrer Arbeit (eher) stark (Mußmann et al., 2020, S. 212). Die Lehrkräfte mit einem hohen Anteil an *Funktionsarbeit* und *Sonstige Tätigkeiten*[5] (analog zu außerunterrichtlichen Aufgaben) haben dabei besonders hohe Anteile an Mehrarbeit eingebracht.

Im Gegensatz zum Anspruch des Deputatmodells, über die Vorgabe von Unterrichtszeiten die Arbeitszeit zu regeln, beeinflusst empirisch der Umfang des Unterrichts das Arbeitszeitverhalten der Lehrkräfte nicht signifikant. Vielmehr steht der Umfang der *Unterrichtsnahen Lehrarbeit (Unterrichtsvor- und -nachbereitung, Korrekturzeiten, Pädagogische Kommunikation)* keinem stabilen Verhältnis zum Umfang des gehaltenen Unterrichts. Der Umfang der Mehrarbeit steht in signifikantem Zusammenhang mit einem höheren Anteil des Unterrichts in höheren Klassenstufen sowie in größeren Lerngruppen (Klassengröße). Bei größeren Klassen nimmt der Anteil der *Unterrichtsvor- und -nachbereitung* und der *Korrekturzeiten* signifikant zu (Mußmann et al., 2020, 216 und 218). Lehrkräfte mit höherem Anteil an Mehrarbeit haben zwar eher etwas weniger Unterricht, dafür aber einen höheren Umfang an *Sonstigen Tätigkeiten* oder *Funktionsarbeit* übernommen.

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

Der Berufsalltag von Lehrkräften ist gekennzeichnet durch fehlende Erholzeiten an Schultagen (Schulpausen häufig ohne Erholungsmöglichkeiten, Arbeit abends und teilweise nachts) und lange, durch Ortswechsel unterbrochenen Arbeitstage (Felsing et al., 2019). Die Arbeitszeiterfassung über ein pädagogisches Jahr in Niedersachsen hat ergeben, dass je nach Schulform mehr als 60% der Lehrkräfte an mindestens 80% aller Wochenenden in der Schulzeit gearbeitet haben (Mußmann et al., 2016, S. 156). Im Mittel wird in der Schulzeit an Samstagen mehr als zwei Stunden, an Sonntagen mehr als drei Stunden gearbeitet (Mußmann et al., 2020, S. 153; ähnliche Werte auch in Niedersachsen). Hinzu kommt ein Jahresarbeitszeitverlauf mit wiederkehrenden Phasen mit Spitzenbelastungen (Mußmann et al., 2016, S. 69, 81, 96). Lehrkräfte haben gegenüber vergleichbaren Beschäftigten aus der Branche Erziehung und Unterricht deutlich schlechtere Möglichkeiten, sich nach beruflicher Anstrengung Erholungspausen zu nehmen, die gesetzlichen Ruhezeiten einzuhalten und sich nach größerer Anstrengung ausreichend zu erholen (Mußmann et al., 2020, S. 233)

Lehrkräfte arbeiten durchschnittlich länger als verordnet, obwohl diese Verordnungen im internationalen Vergleich für Lehrkräfte bereits hoch sind. 2015/16 leisteten in Niedersachsen 57% der Lehrkräfte an Grundschulen, Gesamtschulen und Gymnasien Mehrarbeit (vgl. Abbildung 4). 2020 in Frankfurt waren es 53% (Mußmann et al., 2020, S. 141).

---

[5] In der Frankfurter Studie wird für *Sonstige Tätigkeiten* der Begriff „Restarbeiten“ gebraucht, den wir in dieser Studie nicht mehr verwenden. Zur begrifflichen Klärung außerunterrichtlicher Aufgaben siehe Kap. 2.2.1.

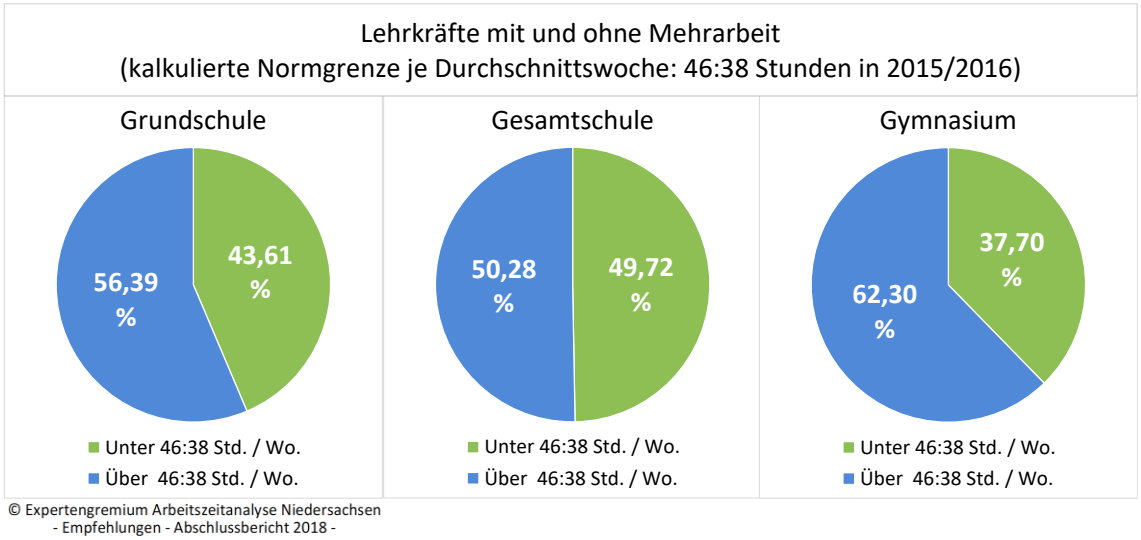


Abbildung 4: Mehrarbeit von Lehrkräften in drei niedersächsischen Schulformen (Expertengremium Arbeitszeitanalyse, 2018b Folie 14)

Dementsprechend entstehen die wichtigsten psychischen Beanspruchungen für Lehrkräfte aus der Aufgabenfülle und dem Zeitdruck bei der Arbeit sowie aus damit in Zusammenhang stehenden Problemen wie der ungünstigen Lage der Arbeitszeit (Mußmann et al., 2017, S. 183). Daraus ergeben sich hohe emotionale und psychische Beanspruchungen, ein Qualitätsdilemma unter Zeitdruck sowie generell Entgrenzungserfahrungen (bzw. fehlende Work-Life-Balance). Auch andere Studien aus den letzten Jahren bestätigen diese Befunde: Nübling et al. (2012) konnten im Rahmen einer landesweiten Gefährdungsbeurteilung in Baden-Württemberg und einer weiteren Erhebung psychosozialer Faktoren bei der Arbeit von Lehrkräften in Nordrhein-Westfalen (Nübling et al., 2018) eine Vielzahl bekannter Befunde replizieren. Insbesondere fielen im Vergleich zu anderen Berufsgruppen (leicht) erhöhte Burnout-Werte auf, wobei diese in statistisch signifikantem Zusammenhang zur Arbeitszeit standen („Work-Privacy-Konflikt"). Eine Entspannung bei Work-Privacy-Konflikten würde sich positiv auf die Burnout-Werte und den Gesundheitszustand auswirken (Nübling et al., 2018, S. 73; Nübling et al., 2012, 66f). Auch in der Frankfurter Studie konnte ein signifikanter Zusammenhang von arbeitsbezogenem Stress, fehlenden Erholungsmöglichkeiten und Burnout aufgezeigt werden (Mußmann et al., 2020, S. 236). 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*" (S. 347). Dies bestätigte sich in einer Erhebung 2018*: „Teachers are at increased risk of stress-related illnesses and burnout symptoms" (Seibt & Kreuzfeld, 2021, S. 1).* Den wesentlichen Treiber für psychische Gesundheitsgefährdungen stellten die Persönlichkeitsfaktoren *Überengagement* und die *Unfähigkeit, sich zu erholen,* dar (ebd.). Allerdings ist aufgrund der individuellen Regulationsmöglichkeiten der Lehrkräfte bei der Arbeitszeit der statistische Zusammenhang zwischen der Länge der Arbeitszeit und dem Gesundheitszustand erklärlicherweise nicht sehr stark ausgeprägt (Kreuzfeld et al., 2022; Seibt & Kreuzfeld, 2021).

Den Trend zur Mehrarbeit von Lehrkräften mit Deputatmodell bestätigt auch die Schweizer *Arbeitszeiterhebung 2019* (Brägger, 2019) im Auftrag der Dachorganisation der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz (LCH), der bereits dritten Erhebung im Zehn-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 zugrunde liegenden 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, 2019b, S. 504).

Der Vermutung, dass der hohe Teilzeitanteil bei Lehrkräften eine Reaktion auf die enormen Belastungen in diesem Beruf sein könnte, wurde in der Frankfurter Studie genauer nachgegangen. Auf die Frage nach den Gründen für die Reduktion der SOLL-Stunden verwiesen die Teilzeitkräfte vor allem auf die *hohe zeitliche Beanspruchung im Lehrberuf* (84%), *hohen Zeitdruck und Stress* (82%); andere Motive waren eine *bessere Vereinbarkeit von Beruf und persönlichen Interesse*n (61%) sowie die *Sorge vor gesundheitlichen Beeinträchtigungen* (56%). Sehr ähnliche Motive äußerten Vollzeitkräfte, warum sie schon einmal darüber nachgedacht haben, ihre Stunden zu reduzieren. Hauptsächlicher Grund, dem nicht stattzugeben, waren die damit verbundenen Einschränkungen beim Einkommen (68%). Positiv gesprochen würden Teilzeitkräfte ihre Stunden wieder aufstocken, *Wenn der Schulalltag weniger stressig wäre* (64%) und die *Rahmenbedingungen/Arbeitsbedingungen besser wären* (57%). (Mußmann et al., 2020, S. 220ff) Diese Auswertung zeigt, dass Lehrkräfte individuell versuchen, ihre Arbeitsüberlastung zu regulieren, und sie dafür auch Einkommenseinbußen in Kauf nehmen.

Doch es kommen auch neue Herausforderungen wie etwa die Nutzung digitaler Medien für das Unterrichten auf Lehrkräfte zu, die in einem bereits überlasteten System schwer zu verarbeiten sind. Dort, wo die Einführung des digitalen Lehrens und Lernens schlechter geregelt ist, entsteht digitaler Stress. Dabei zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen digitalem Stress und Problemen mit der *Vereinbarkeit von Beruf und privaten Interessen* sowie mit psychischer Erschöpfung der Lehrkräfte *(Burnout)* (Mußmann et al., 2021, S. 226). Digitaler Stress ist ein weiterer Risikofaktor für die Gesundheit von Lehrkräften.

1.1.5 Fünfter Befund: Die Komplexität der Einflussfaktoren führt zu einer extremen Streuung der individuellen Arbeitszeiten

Die wesentlichen Einflussfaktoren, welche die erhebliche Streuung der Dauer der Arbeitszeit von Lehrkräften erklären können, sind bekannt und in ihrer Bedeutung grob quantifizierbar. Die Einflussfaktoren wurden immer wieder mit unterschiedlichen Methoden bestätigt und wechselseitig durch verschiedene Studien evaluiert. Jedoch sind manche Befunde schon älter oder es liegen aufgrund der Komplexität des Gegenstandes nicht immer überzeugende Kennzahlen vor. Zu einzelnen Faktoren besteht noch teils erheblicher Forschungsbedarf. *„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 & Mußmann, 2018)

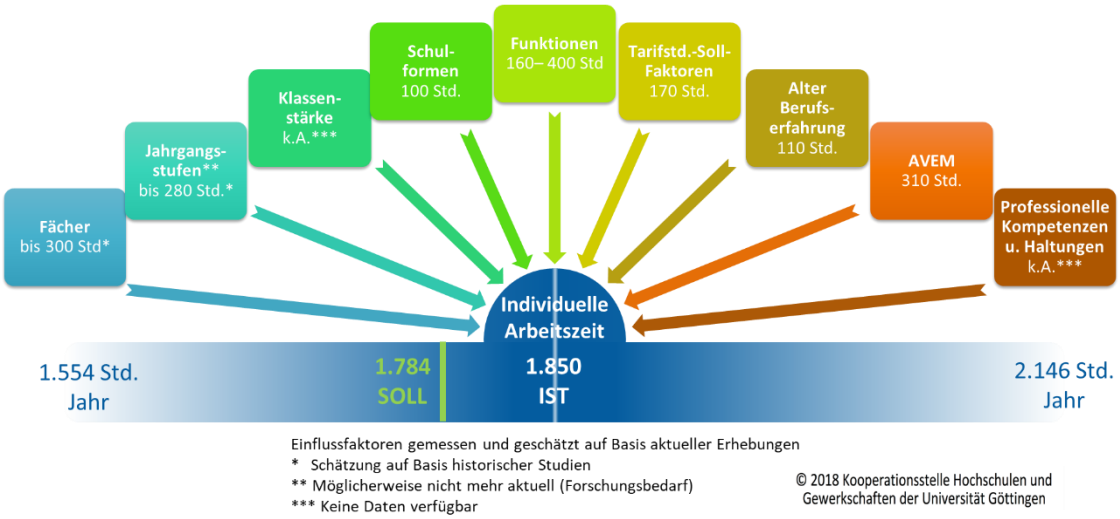


Abbildung 5: Einflussfaktoren auf die Streuung der Arbeitszeit zwischen Lehrkräften (Hardwig & Mußmann, 2018, S. 98)

Den größten Einfluss auf die individuelle Streuung von durchschnittlichen Jahresarbeitszeiten (vgl. Abbildung 5) 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 & Fischer, 2013) und von uns im Rahmen der Niedersächsischen Arbeitsbelastungsstudie (Mußmann et al., 2017) bestätigt werden konnten.

Einen bedeutenden Einfluss auf die Länge der Arbeitszeit haben – neben den Schulformen, den Jahrgangsstufen, der Klassenstärke und verschiedensten Funktionsaufgaben in den Schulen – auch Schulleitungsfunktionen, Alter, Teilzeittätigkeit sowie professionelle Einstellungen sowie Kompetenzen (vgl. auch Brägger, 2019, S. 43 ff.). Nur ein Teil dieser Einflussfaktoren wird durch bestehende Arbeitszeitregelungen, noch dazu sehr unterschiedlich, auszugleichen versucht. So differenzieren die Deputate traditionell nach Schulformen, es werden Abminderungsstunden bei der Übernahme von Funktionstätigkeiten vergeben (große Unterschiede in den Verordnungen), nur in manchen Bundesländern auch bei erhöhtem Anteil von Unterricht in großen Klassen oder höheren Jahrgangsstufen. Für ältere Lehrkräfte gibt es in vielen Bundesländern Unterrichtsermäßigungen. Nicht alle Einflussfaktoren werden tatsächlich gestaltet und vor allem gibt es auch praktische Grenzen: *„(…) 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, 2018a, S. 57).

Als Konsequenz all dieser verschiedenen Kombinationsmöglichkeiten weisen alle jüngeren Studien teils extreme Streuungen (08:00 bis 09:30 Stunden Standardabweichung) in der individuellen wöchentlichen Arbeitszeit der Lehrkräfte nach (Kreuzfeld et al., 2022; Mußmann et al., 2020; Mußmann et al., 2016). Als Folge von Corona und Digitalisierung sind die Bandbreiten der Streuungen aktuell noch gewachsen (Mußmann et al., 2021). Ihnen müsste mit Arbeitszeitregulierungen begegnet werden, da Gleichbehandlungsgrundsätze verletzt werden.

1.1.6 Sechster Befund: Qualitative Beanspruchungen sind unabhängig von der reinen Zeitbelastung ein eigenständiges Gestaltungsfeld

Zwar steigen mit der Länge der Arbeitswoche (IST) auch die Beanspruchungen durch die Arbeit, doch hängt die subjektive Bewertung der Arbeitsbedingungen nicht mechanisch von der absoluten Länge der Arbeitszeit ab. Die Bewertung der Arbeitsbelastungen nach dem *DGB-Index Gute Arbeit* streut z. B. sehr stark. Im *DGB-Index Gute Arbeit* bedeutet ein Indexwert von unter fünfzig Punkten *schlechte Arbeit,* bei unter dreißig Punkten sind Gesundheitsgefährdungen nicht wahrscheinlich. Einzeln markiert in einer „Punktewolke“ (siehe Abbildung 6) mit individuellen Arbeitszeitbilanzen erkennt man entgegen der Erwartung auf der einen Seite Lehrkräfte mit einer deutlichen Unterschreitung ihrer SOLL-Zeit, die sich qualitativ sehr stark beansprucht fühlen (wenig Indexpunkte aufweisen). Auf der anderen Seite gibt es Lehrkräfte mit einer deutlichen Überschreitung der SOLL-Zeit, die sehr zufrieden mit ihren Arbeitsbedingungen sind.

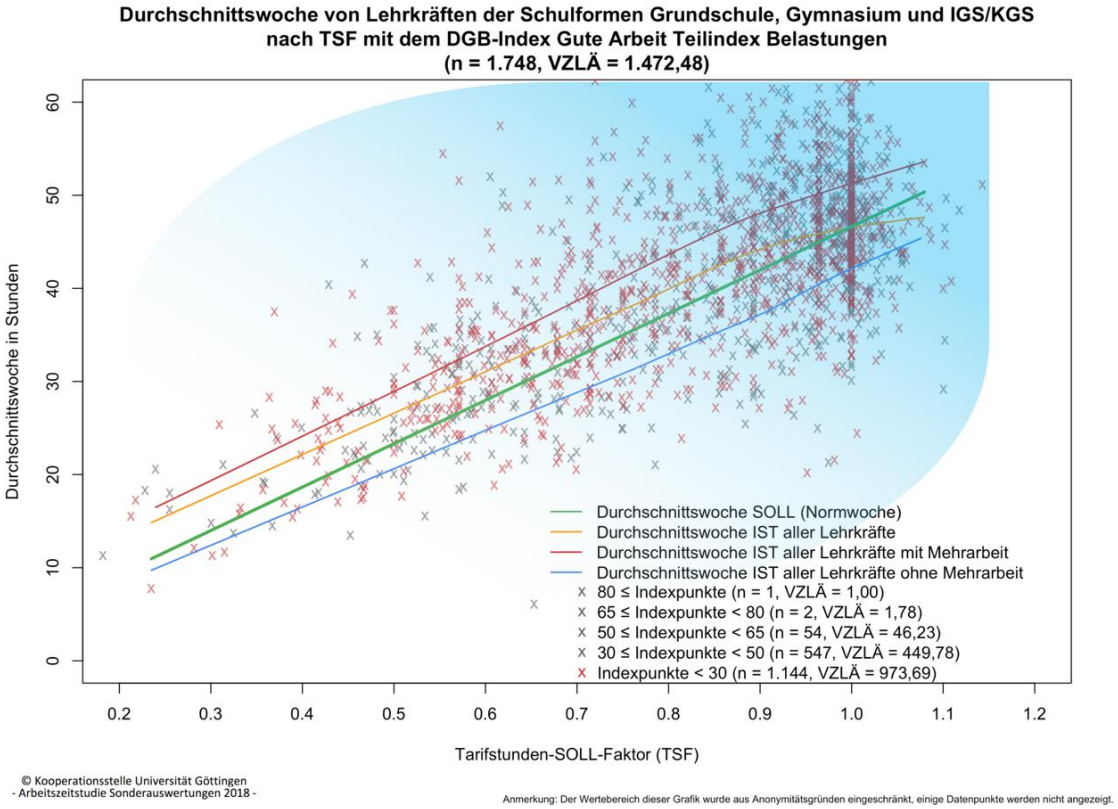


Abbildung 6: Bewertung der Arbeitsbelastung in Abhängigkeit vom Tarifstunden-SOLL-Faktor (Expertengremium Arbeitszeitanalyse, 2018a, S. 49)

Tatsächlich sind erlebte Beanspruchungen ein subjektives Maß, welches nicht allein von der objektiven Stärke einer Beanspruchung bestimmt wird, sondern ganz wesentlich von den konkreten Kontextbedingungen ebenso abhängt wie von den Ressourcen und Fähigkeiten einzelner Lehrkräfte, mit dieser Belastung individuell zurechtzukommen. Es entspricht dem Stand der Diskussion, dass daher nicht nur die Arbeits*zeit*belastung, sondern auch die qualitativen Belastungen in ihrer Vielfalt beachtet und arbeitspolitisch gestaltet werden müssen.

Vier Schwerpunkte qualitativer Beanspruchungen hat das Expertengremium Arbeitszeitanalyse in Niedersachsen 2018 für relevant gehalten: *Erstens* die aus dem Zeitdruck und der Lage der Arbeitszeit resultierenden Beanspruchungen – sie werden in allen Studien deutlich sichtbar. *Zweitens* die Belastungen durch weitere Tätigkeiten, die nicht zu den pädagogischen und professionellen Kerntätigkeiten von Lehrkräften gehören (z. B. Verwaltungsaufwand). Dieses Thema hat die Frankfurter Untersuchung näher analysiert (Mußmann et al., 2020). *Drittens* eine Reihe von Anforderungen, die aus unterrichtlichen und schulspezifischen Bedingungen resultieren (z. B. „schwierige“ Schülerinnen und Schüler, Konflikte, Lärm, große Klassen, Inklusive Bildung). *Viertens* die Beanspruchungen, die aus Beeinträchtigungen eines wertschätzenden und kollegialen Schulklimas oder fehlender Unterstützung von Führungskräften resultieren (Expertengremium Arbeitszeitanalyse, 2018a, S. 48).

Die Frankfurter Untersuchung hat sich darüber hinaus auch mit dem Einfluss der Schulsituation auf die Beanspruchung von Lehrkräften befasst. Dazu zählen der Zustand der Gebäude, der Personalausstattung und der digitalen Infrastruktur sowie die Möglichkeit, dass eine Schule mit besonderen sozialen Herausforderungen konfrontiert sein kann (sog. Brennpunktschulen) (Mußmann et al., 2020 Kap. 8).

1.1.7 Siebter Befund: In der postpandemischen Konstellation ist ungewiss, wie sich Arbeitszeit und Arbeitsbelastungen entwickeln – sowohl Entlastungsmöglichkeiten als auch weitere Erhöhungen der Arbeitszeit sind denkbar

Nach dem Ende der Corona-Pandemie wird es ganz wesentlich um die Gestaltung des viel beschworenen „neuen Normals“ an deutschen Schulen gehen. Der Digitalisierungsschub war (nicht nur) in Deutschland pandemiegeprägt. Vielfach wurden digitale Lösungen ad hoc und zur kurzfristigen Aufrechterhaltung der Unterrichtsverpflichtung realisiert, folgten aber nicht einer fachlich und partizipativ entwickelten digitalen Schulstrategie oder wohldurchdachten Medienbildungskonzepten. Nicht alles, was zur Realisierung von Homeschooling, Hybrid- und Wechselunterricht sinnvoll war, wird dauerhaft zur digitalen Schulpraxis gehören. Aber wichtige Erfahrungen mit digitalen Medien und Formen digitalen Lehrens und Lernens liegen vor. An diese gilt es anzuschließen. Soll ein Rückfall in den Status quo ante vermieden werden, geht es zukünftig um (Weiter-)Entwicklung und Etablierung zeitgemäßer professioneller und pädagogisch sinnvoller Formen digital unterstützten Lehrens und Lernens – am besten schulspezifisch.

Dabei lässt sich vorstellen, dass die Digitalisierung zum einen gezielt zur Entlastung von Lehrkräften eingesetzt werden könnte, und zwar sowohl bei der Kommunikation und der Schuladministration als auch beim Unterrichten. Administrative Entlastungspotenziale deuten die digitale Stundenplanung, die interne Kommunikation mit Chatsystemen oder die Gestaltung digitaler Workflows in der Schule durchaus an – auch wenn sie zumeist offenbar noch nicht gut gestaltet sind und durch bürokratische Inkonsistenzen, an Papierformularen hängenden Absicherungen, Dopplungen und Medienbrüche leiden. Die erhoffte Entlastungswirkung bleibt so aktuell eher ungewiss. Zum anderen hat der Distanzunterricht erkennbar werden lassen, dass sich mit digitalen Lernplattformen auch das selbstgesteuerte Lernen von Schülerinnen und

Schülern fördern lässt. Sodass auch der Vorschlag nicht utopisch ist, die Unterrichtszeit in der ganzen Klasse zusammen mit der Lehrkraft phasenweise zu reduzieren (Beywl, 2022), wenn neue Lernformen etabliert werden sollen, die Schülerinnen und Schüler angesichts individueller Lerngeschwindigkeiten und Anforderungen gezielter fördern. Selbstlernzeiten setzen allerdings eine Investition in anspruchsvolle Lernsettings voraus und *„führen nicht automatisch zu einer Einsparung von Lehrkräftestunden, da viele Schüler*innen die Lehrkräfte auch in diesen Phasen als Ansprechpartner benötigen“* (SWK, 2023, S. 22). Ferner wäre an das enorme Potenzial zu denken, das Lernplattformen und Kataloge von digitalen Unterrichtsmaterialien bieten, um die Unterrichtsvorbereitung zu optimieren. Dazu müssten jedoch die Macht der Schulbuchverlage und das einträgliche Geschäft mit geschützten Inhalten durch eine Ökonomie des Teilens ersetzt werden. Bislang sind Bildungscloud-Initiativen leider auffällig wirkungslos bzw. (noch) nicht von durchschlagendem Erfolg gekrönt. Die Frage, ob und inwiefern die Digitalisierung zur Entlastung von Lehrkräften beitragen wird, ist also nach wie vor offen. Zumindest kurz- und mittelfristig sind Zweifel angebracht.

Zu befürchten ist gegenwärtig allerdings, dass nicht die Entlastung von Lehrkräften und die Schaffung von pädagogischen Freiräumen arbeitspolitisch den notwendigen Raum einnimmt, sondern ein anderes Problem in der politischen Praxis überhandnimmt. Die massiven Probleme der Lehrkräfteversorgung aufgrund des seit Jahren strukturell erzeugten Lehrkräftedefizits könnten den Druck auf die Arbeitszeit von Lehrkräften eher in entgegengesetzter Richtung weiter erhöhen, *„indem innerhalb des bestehenden Systems die Zahl der Deputatstunden erhöht und Teilzeitquoten oder Entlastungsbudgets abgebaut werden“* (Rackles, 2023, S. 32). Derzeit zielen Vorschläge sowohl in die Richtung, die im System befindlichen Lehrkräfte stärker zu belasten, als auch, sie noch stärker im Unterricht einzusetzen, indem andere Beschäftigtengruppen sie bei Organisations- und Verwaltungsaufgaben entlasten (SWK, 2023). Vordringliche Ziele sind also nicht etwa, den Beruf wieder attraktiver zu machen und Bestandslehrkräfte zu befähigen, indem sie gezielt entlastet werden, sondern den Gesamtbedarf an Lehrkräften zu senken, indem der Workload im System eher erhöht wird. Leider sind auch Vorschläge der SWK in diese Richtung (Teilzeitquoten per Verordnung senken, Hybridunterricht, Klassenfrequenzen nach oben anpassen) mit neuen quantitativen und qualitativen Belastungen verbunden.

Vielleicht liegt Rackles (2023, S. 45) mit seiner Einschätzung richtig: *„Das deutsche Modell der Lehrkräftearbeitszeit steht aktuell unter einem massiven Veränderungs- und Handlungsdruck, der mit hoher Wahrscheinlichkeit substanzielle Anpassungsmaßnahmen erzwingen wird.“* Und dabei spielen die Pflicht zur Arbeitszeiterfassung aufgrund der EuGH-Vorgaben (Gerichtshof der Europäischen Union, 2019) und möglicherweise eine veränderte Zuweisung von Aufgaben an Lehrkräfte jenseits des Deputatmodells eine Rolle (Rackles, 2023). Was dies jedoch am Ende für den Arbeitszeitumfang und die Arbeitsbedingungen von Lehrkräften bedeutet, ist eine weithin offene Frage.

1.1.8 Neue Fragestellungen

Zur Bewältigung der aktuellen Herausforderungen im Schulsystem sind Lehrkräfte notwendig, die sich engagiert und, mit ausreichenden Zeit- und Handlungsspielräumen versehen, den neuen Herausforderungen stellen können. Die Spielräume sind jedoch erkennbar eng bzw. nicht vorhanden. Im Spiegel der aktuellen Forschung sind die Arbeitsbedingungen von Lehrkräften durch hohe Anteile an Mehrarbeit, Deckeneffekte und häufig durch die Schwierigkeit bestimmt, unter den gegebenen Bedingungen eine gute Unterrichtsqualität gewährleisten zu können.

Belastbare und konsistente Erkenntnisse zu den Stellgrößen der notwendigen Belastungsreduktion und eine Vielzahl von Maßnahmenempfehlungen liegen vor (siehe oben). Jedoch sind auch noch viele Fragen offen, zu denen der hier vorgelegte Ergebnisbericht etwas beitragen kann.

1. **Die arbeitspolitische Situation in Sachsen:** Die Schulpolitik (Arbeitszeitregularien, Ressourcenverfügbarkeit, Regulierung und Arbeitspolitik) wird in Deutschland durch die Bundesländer gestaltet und dabei gibt es, wie jüngst Rackles (2023) sehr sorgfältig herausgearbeitet hat, zwar ein *„deutsches Modell der Lehrkräftearbeitszeit",* aber eben auch eine große Vielfalt an länderspezifischen Arbeitszeitregelungen, mit unterschiedlichen Pflichtstundenvorgaben für die einzelnen Schulformen (teilweise differenziert nach Fächern, Schulstufen) sowie mit einer Vielzahl unterschiedlicher Entlastungstatbestände (z. B. Altersermäßigung, Ermäßigungsstunden) und Sonderregelungen (z. B. Vorgriffstunden, Arbeitszeitkonten, Jahresarbeitsmodelle). Die Regularien sind so differenziert, dass im Ländervergleich völlig unklar ist, wie selbst bei gleicher Deputat-Vorgabe sich die konkrete Arbeitszeitsituation für die Lehrkräfte am Ende darstellt. Hinzu kommt, dass die Bundesländer für ihre Beschäftigten teils unterschiedliche Wochenarbeitszeiten vorsehen, die ja den Bezugspunkt für die SOLL-Arbeitszeit der Lehrkräfte bilden, auch wenn diese dann quasi auf die Schulzeit umgerechnet wird. Dabei hat sich herausgestellt, dass in Hessen – einem Bundesland mit einer um eine Stunde längeren Wochenarbeitszeit für die Landesbediensteten – bei entsprechend höherer SOLL-Arbeitszeit die IST-Arbeitszeit der Lehrkräfte (Schulzeitwoche und Durchschnittswoche) sich von der in Niedersachsen nur minimal unterschieden hat (Mußmann et al., 2021, S. 82). Dies zeigt, dass neben den Arbeitszeitregelungen weitere Faktoren wirken, wie die Regulierung der Arbeitszeit durch die Lehrkräfte selbst, die vergleichbare Deckeneffekte zu spüren bekommen. Oder in jüngster Zeit die pandemiebedingten Effekte und die Auswirkungen der Digitalisierung, welche zumindest 2021 bei der Digitalisierungsstudie eine Arbeitszeitverlängerung von bundesweit wohl dreißig bis sechzig Minuten bedingt haben.

   Wie sich die Situation von Arbeitszeit und Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte konkret im Jahr 2022 im Bundesland Sachsen darstellt, ist daher schwer vorherzusehen. Es könnte durchaus sein, dass die sächsische Bildungspolitik mit ihren Arbeitszeitregelungen auffällig abweichende Arbeitsbedingungen zur Folge hat. Darauf deuten zumindest die bereits erwähnten Ergebnisse der Sonderauswertung der sächsischen Daten aus der Digitalisierungsstudie hin, die eine um gut eine halbe Stunde erhöhte Mehrarbeit in Sachsen ergeben hatte. Es wird in dieser Studie näher zu klären sein, ob es sich dabei um einen temporären Sondereffekt gehandelt hat oder ob dies eine dauerhafte Intensivierung der Belastungssituation von Lehrkräften in Sachsen anzeigt.

2. **Neue und zusätzliche Aufgaben:** Wie dargestellt, haben bisherige Untersuchungen die Belastungen durch die sog. außerunterrichtlichen Aufgaben herausgearbeitet und das Qualitätsdilemma von Lehrkräften illustriert. Da auf Lehrkräfte immer neue Aufgaben zukommen, ist einmal genauer zu klären, um welche Aufgaben und Proportionen es sich dabei genau handelt. Sind sie wirklich alle „außerunterrichtlich" in dem Sinne, dass sie mit der eigentlichen Unterrichtstätigkeit nichts zu tun haben, weil sie z. B. rein administrativ sind? Welchen Zeitumfang nehmen sie ein und welche davon werden von den Lehrkräften als besonders beanspruchend erlebt? Man fragt sich auch, ob wirklich all diese Tätigkeiten durch Lehrkräfte übernommen werden müssen bzw. welche Aufgaben dafür auf der anderen Seite entfallen.

3. **Regulation der Arbeitszeit:** Lehrkräften wird auf der einen Seite im Deputatsystem die Verantwortung übertragen, selbst für die Einhaltung ihrer SOLL-Arbeitszeit zu sorgen und entsprechend ihre Aufgaben zu priorisieren. Auf der anderen Seite bestehen Zwänge. Der regelmäßige Vorwurf von Kultusministerinnen bzw. Kultusministern lautet daher, dass Lehrkräfte ihre Arbeitsorganisation nicht beherrschten oder falsch priorisierten. Dies wirft die Frage auf, welche realen Möglichkeiten Lehrkräfte im Deputatsystem in Sachsen haben, solche Priorisierungen vorzunehmen. Welche Aufgaben lassen sie weg oder vernachlässigen sie, wenn sie unter Zeitdruck geraten? Was bedeutet dies für die Bildungsqualität oder die Situation in den Schulen? Hypothetischer und lösungsorientierter gefragt: Welche Aufgaben identifizieren Lehrkräfte als Möglichkeiten, um sie an andere Beschäftigtengruppen in den Schulen abzugeben? Seit 2019 realisiert Sachsen ein Programm zum Aufbau multiprofessioneller Teams in den Schulen (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2019), welche Aufgaben könnten überhaupt delegiert werden?
4. **Digitale Medien:** Die Corona-Pandemie ist inzwischen vorbei und damit stellt sich die Frage, in welcher Weise digitale Medien zukünftig im Unterricht eingesetzt werden sollen. Ergibt sich eine Tendenz, das digital unterstützte Lehren und Lernen wieder zurückzufahren oder entwickeln sich neue Formen des Unterrichtens? Wir verfügen über die einzigartige Möglichkeit, die Ergebnisse der Digitalisierungsstudie von 2020 und 2021 für Sachsen fortzuschreiben und auf Grundschulen zu erweitern. Insbesondere interessiert auch, ob sich die digitale Kluft vielleicht abgemildert hat und wie Sachsen im Vergleich zum Bund steht.

1.2 Zu den Beiträgen dieser Publikation

Die folgende Präsentation der Befunde der repräsentativen Befragung will Material bereitstellen, um über eine bessere Regelung der Aufgaben und Arbeitszeit von Lehrkräften diskutieren und entscheiden zu können.

In *Kapitel 2* beschreiben wir die Methoden und Vorgehensweisen der Untersuchung. Zum einen geht es um die Module der Arbeitszeitschätzung und der Bestimmung von Zeitaufwand und Belastung durch neue und zusätzliche Aufgaben. Zum anderen wird die Repräsentativität des Samples geprüft.

In *Kapitel 3* präsentieren wir in gewohnter Weise die Ergebnisse zur Arbeitszeit. Wie hoch ist der Umfang der Arbeitszeit und wie differenziert sie sich nach Schulformen, Teilzeitstatus, Alter und Geschlecht? Durch den individuellen IST-SOLL-Vergleich lässt sich der Umfang der Mehrarbeit dokumentieren und zeigen, in welchem Umfang während der Schulzeit gegen Arbeitszeitschutzvorschriften verstoßen wird. Eine Neuerung gegenüber früheren Befragungen stellt die ausführliche Analyse der neuen und zusätzlichen Aufgaben dar, die Lehrkräfte erfüllen müssen.

Kapitel 4 analysiert erstmals die Möglichkeiten, über die Lehrkräfte verfügen, ihre Arbeitszeit zu regulieren: Inwieweit haben Lehrkräfte eine Transparenz über die Arbeitszeitregelungen und wissen, mit welchen zeitlichen Belastungen die Übernahme von (zusätzlichen) Aufgaben verbunden ist? Anschließend wird auf der Grundlage von qualitativen, offenen Fragen geklärt, erstens bei welchen Tätigkeiten sie sich überhaupt zeitlich entlasten können und zweitens an welche anderen Beschäftigtengruppen sie Aufgaben delegieren könnten. Diese Ergebnisse dürften für die aktuelle Diskussion um Lösungen für den Lehrkräfte-Mangel und den Einsatz multiprofessioneller Teams von Bedeutung sein. Zum Schluss werden die Belastungen durch außerunterrichtliche Aufgaben generell thematisiert.

Neben der Arbeitszeitbelastung spielen schulspezifische Anforderungen und der digitale Stress eine große Rolle für die Arbeitssituation von Lehrkräften. *Kapitel 5* nimmt diese Analyse der Belastungsschwerpunkte vor und sucht nach Hinweisen, was bei der Regelung der Arbeitszeit zu berücksichtigen wäre, um Stressprävention zu betreiben und Entlastung zu verschaffen.

Kapitel 6 dokumentiert den Stand der Umsetzung des digitalen Lehrens und Lernens in Sachsen. Hier kann durch Hinzuziehung der Daten aus der Digitalisierungsstudie ein doppelter Vergleich geleistet werden: Zum einen lässt sich die Entwicklung der Nutzung digitaler Medien für das Unterrichten in Sachsen mit der im Bundesgebiet vergleichen. Zum anderen lässt sich am Beispiel des Gymnasiums zeigen, wie sich die Umsetzung in Sachsen seit 2020 entwickelt hat. Dann werden die Erwartungen der Lehrkräfte an die Digitalisierung betrachtet und die Einflussfaktoren identifiziert, die das Interesse der Lehrkräfte an einem verstärkten Einsatz digitaler Medien befördern. Auch hier verfügen wir über Zeitreihen aus früheren Studien. Das Kapitel endet mit einer Analyse von personenbezogenen, organisationalen und infrastrukturellen Hindernissen gegenüber einer Umsetzung des digital unterstützten Lehrens und Lernens.

Wieweit die Umsetzung des digital unterstützten Lehrens und Lernens gelingt, entscheidet zwar auch das individuelle Engagement und Geschick von Lehrkräften; in erster Linie ist der Erfolg aber davon abhängig, dass eine Schule als Organisation gemeinsam eine digitale Strategie entwickelt, eine leistungsfähige Infrastruktur aufbaut und sich auf den Weg macht, sich als Schule mit der Digitalisierung auseinanderzusetzen. *Kapitel 7* greift auf die Befunde der Digitalisierungsstudie zurück, welche eine digitale Kluft zwischen Deutschlands Schulen im SEK I-/SEK II-Bereich identifiziert hat, mit weitreichenden Folgen für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler und die beruflichen Entwicklungsperspektiven von Lehrkräften.

In diesem Kapitel wird die digitale Kluft in Sachsens Schulen in zwei Schritten analysiert. Zum einen werden die Ergebnisse von Oberschule und Gymnasium analysiert, da hier Vergleichswerte aus dem Bundesgebiet für 2020 und 2021 vorliegen. Für die Gymnasien kann auch die Entwicklung in Sachsen detailliert nachvollzogen werden. Zum anderen wird erstmals auch die Situation in der Grundschule analysiert und ebenfalls eine digitale Kluft gefunden. Die Unterschiede zwischen digitalen Nachzügler- und Vorreiter-Schulen werden genau beschrieben und es wird gezeigt, welche Auswirkungen sie für Schülerinnen und Schüler sowie die beruflichen Chancen von Lehrkräften haben.

Neben Regelungen zur Arbeitszeit und Maßnahmen zur Umsetzung des digitalen Lehrens und Lernens ist die Schulpolitik für die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte verantwortlich. In *Kapitel 8* berichten wir vom Umfang der Fort- und Weiterbildung, von Gründen der Nichtteilnahme sowie den konkreten Themen der Weiterbildung aus der Sicht von Lehrkräften. Darüber hinaus spielt das Organisationslernen in der Schule eine Rolle für die Umsetzung der Digitalisierung. Entsprechend berichten wir über die Entwicklung der digitalen Kompetenzen von Lehrkräften sowie die schulinterne Unterstützung der Fort- und Weiterbildung und des Austausches von Erfahrungen im Umgang mit digitalen Technologien. Auch hier verfügen wir über Vergleichsdaten aus der Digitalisierungsstudie, sodass wir die Ergebnisse aus Sachsen sowohl mit dem Bundestrend vergleichen als auch für das Gymnasium die Entwicklung seit 2020 zeigen können. Zum Abschluss verknüpfen wir die Ergebnisse mit den Befunden zur digitalen Kluft, was zeigt, dass das Fortbildungsverhalten der Lehrkräfte sehr stark vor digitalen Reife ihrer Schule abhängig ist.

2 Studiendesign: Vorgehen, Instrumente und Stichprobe

Das Studiendesign beschreibt, mit welchen Mitteln und Vorgehensweisen die in der Einleitung beschriebenen Forschungsfragen beantwortet worden sind. Dieses Kapitel geht auf fünf Fragen ein, die grundsätzlich jede Studie zu beantworten hat: Wer wurde zur Teilnahme motiviert und wie wurde sichergestellt, dass nur aktiv im Beruf stehende Lehrkräfte aus sächsischen Schulen teilnehmen konnten (Kap. 2.1)? Welche Fragen wurden im Fragebogen gestellt und welche Überlegungen stecken dahinter (Kap. 2.2)? Wie setzt sich das Sample konkret zusammen und inwieweit können die Ergebnisse auf die Grundgesamtheit aller sächsischen Lehrkräfte übertragen werden (Kap. 2.3)? Wie wurde aufgrund der Angaben der Befragten die Arbeitszeit ermittelt und die Schätzwerte in einem kontrollierten Verfahren auf die Jahresarbeitszeit hochgerechnet (Kap. 2.4)? Wie erfolgte die Auswertung und wie wurden mittels systematischer Qualitätskontrollen fehlerhafte bzw. unplausible Angaben ausgeschlossen (Kap. 2.5)?

Das methodische Vorgehen dieser Studie zur Arbeitszeit und Arbeitsbelastung sächsischer Lehrkräfte basiert auf eigenen Vorarbeiten sowohl zur Arbeitszeit und Arbeitsbelastung (Mußmann et al., 2019; Mußmann et al., 2017; Mußmann et al., 2020; Mußmann et al., 2016) als auch zur Digitalisierung im Schulsystem (Mußmann et al., 2021). In diesen Vorarbeiten wurde jeweils ausführlicher ausgeführt, auf welche anderen Forschungsbeiträge und etablierten Instrumente wir uns dabei gestützt haben. Daher verweist dieses Methoden-Kapitel an vielen Stellen auf frühere Arbeiten, die alle weiterhin mittels Open Access verfügbar sind. Der Fokus der folgenden Darstellung liegt somit auf den neuen Instrumenten und auf den spezifischen Lösungen für Sachsen.

Wie jede empirische Studie muss eine solche Untersuchung aufgrund des begrenzten Zeitaufwandes, der den Teilnehmenden zugemutet werden kann, ein Spannungsverhältnis bewältigen. Einerseits ist verlässlich zu überprüfen, inwiefern frühere Befunde zur Arbeitszeit und zu Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte konkret im Jahr 2022 im Bundesland Sachsen noch bzw. auch gültig sind. Andererseits soll die Befragung genügend Raum haben, den Einfluss neuartiger Bedingungen wie die Corona-Pandemie sowie die forcierte Umsetzung des digitalen Lehrens und Lernens auf den Umfang der Arbeitszeit und die Belastungen von Lehrkräften herauszuarbeiten. Entsprechend lag ein Schwerpunkt des aktuellen Studiendesigns darin, das vorhandene Instrumentarium auf das Minimum zu reduzieren, mit dem bisherige Ergebnisse immer noch verlässlich fortgeschrieben und verglichen werden können, und gleichzeitig neue Werkzeuge zu entwickeln, um neue Anforderungen zu bewältigen.

2.1 Rekrutierung der Teilnahme

Der Feldzugang erfolgte mit Unterstützung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) Sachsen. Die GEW wurde gebeten, sich für eine Beteiligung von 5–10% der Lehrkräfte in den Schulformen Grundschule, Oberschule und Gymnasium einzusetzen. Dazu wurden Lehrkräfte an den Schulen angesprochen, die dann als Multiplikatorinnen bzw. Multiplikatoren für eine Beteiligung an der Studie geworben haben. Sie haben die Lehrkräfte auf Dienstbesprechungen, persönlich oder über E-Mailverteiler über die Studie informiert und um freiwillige Teilnahme gebeten. Angesprochen wurden alle Lehrkräfte der jeweiligen Schule, unabhängig von etwaigen Mitgliedschaften. Die Organisation erfolgte mithilfe einer externen Projektplattform der Universität Göttingen (bzw. auf Servern des Erhebungsinstituts uzbonn

GmbH), über welche die Multiplikator*innen vernetzt wurden und der Fragebogen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zugänglich gemacht wurde.

Bei frei im Internet zugänglichen Befragungen kann letztlich nicht sicher gesagt werden, wer auf den Link geklickt und den Fragebogen beantwortet hat. Daher wurde aus Qualitätsgründen der Zugang zum Fragebogen kontrolliert, um sicherzustellen, dass nur reale Lehrkräfte an sächsischen öffentlichen Schulen an der Befragung teilgenommen haben. Dies aufgrund ihrer Ortskenntnisse zu kontrollieren, war eine der wichtigen Aufgaben der Multiplikator*innen. Sie versendeten einen Link zur Befragungsteilnahme an die Lehrkräfte ihrer Schule. Dieser Link war nur mit einem speziell für die jeweilige Schule generierten Zugangscode erreichbar.

Die Befragung startete am 27. Juni und wurde bis zum 29. Juli 2022 durchgeführt. Während dieser vier Wochen war der Onlinefragebogen für die Lehrkräfte zugänglich, konnte bei Bedarf unterbrochen und wieder fortgesetzt werden, ohne die Anonymität aufzuheben.

2.2 Fragebogen

Die Studie *Arbeitszeit und Arbeitsbelastung sächsischer Lehrkräfte* soll differenziert die Länge der Arbeitszeit von Lehrkräften sowie die Belastungen durch verschiedene qualitative Anforderungen systematisch erheben und zudem Einflussfaktoren auf Arbeitszeitumfang und Belastungen identifizieren. Dabei spielen besondere Belastungen durch die Corona-Pandemie und die Digitalisierung, die durch die Pandemie in den Schulen forciert wurde, sowie die Möglichkeiten, als Lehrkraft seine Arbeitsbelastungen in Grenzen zu halten, eine zentrale Rolle.

Der Fragebogen ist im Anhang abgebildet und wird nachfolgend chronologisch vorgestellt. Auf das neu entwickelte Schätzmodul 3 zur anteiligen Arbeitszeit von neuen oder zusätzlichen Aufgaben wird im Anschluss ausführlicher eingegangen (Kap. 2.2.1); und auch die Abschlussbemerkungen der Teilnehmenden verdienen einen ausführlicheren Kommentar (Kap. 2.2.2).

- **Einstieg:** Den Einstieg in den Fragebogen bilden Fragen, welche eine berufliche Typisierung der Lehrkräfte erlauben, um Belastungsfaktoren auf unterschiedliche berufliche Anforderungen beziehen zu können – Berufserfahrung, zusätzliche Berufsrollen wie Klassenleitungen oder Funktionsstellen, der Anteil des Unterrichtens in Primar- und Sekundarstufen I bzw. II. Die Fragen zu den Berufsrollen *(Für welche der folgenden Aufgaben sind Sie neben der Lehrtätigkeit noch verantwortlich?)* stellen eine Neuentwicklung dar. Die Wahl der Begrifflichkeit (z. B. *übertragene Zuständigkeit*; *Anrechnungsstunden*) erfolgt in Abstimmung mit sächsischen Schulexpert*innen. Da Mitglieder der Schulleitung aufgrund geringer Anzahl identifizierbar gewesen wären, wurde die Schulleitungsfunktion mit Beförderungs- und Funktionsstellen zusammen erfragt. Der Anteil des Unterrichtens nach Stufen wurde bereits in der Frankfurter Studie eingesetzt.
- **Arbeitszeitschätzung der vertraglichen SOLL-Arbeitszeit (Schätzmodul 1) / Tatsächliche Arbeitszeit in einer durchschnittlichen Schulwoche (Schätzmodul 2):** Für eine verlässliche Ermittlung der Arbeitszeit von Lehrkräften ist es aufgrund der hochgradig individualisierten Arbeitsverpflichtung notwendig, sowohl die SOLL-Arbeitszeit in Unterrichtsstunden (Regelstunden) genau und personenbezogen zu ermitteln als auch die IST-Arbeitszeit sorgfältig zu schätzen. Der SOLL-Arbeitszeit soll die IST-Arbeitszeit gegenübergestellt werden. Die Schätzmodule 1 und 2 wurden in der Frankfurter Studie erstmals explorativ eingesetzt und durch Vergleich der Ergebnisse von 1.133 Lehrkräften, die sowohl an einer Arbeitszeiterhebung teilgenommen als auch das Schätzmodul verwendet haben, weiter

optimiert. Diese optimierte Version wurde in der Digitalisierungsstudie erstmals eingesetzt und die Ergebnisse der Methodenentwicklung dort ausführlich beschrieben (Mußmann et al., 2021, 53f). Hintergrundinformationen zu den verwendeten Abfragen (Regelstunden, Abminderungsstunden usw.) sowie der Vorgehensweise bei der Arbeitszeitermittlung sind in Kap. 2.4 dargestellt. Eine Schätzung ist ein sehr viel weniger aufwendiges Verfahren als eine Arbeitszeiterhebung, wenngleich eine Arbeitszeiterhebung über einen angemessenen Zeitraum sicherlich genauere Ergebnisse erzielen wird. Die Arbeitszeitschätzung liefert in der optimierten Form allerdings ebenso normenkonforme Orientierungsgrößen. Insofern stellt die geschätzte Arbeitszeit eine ressourcenschonende und pragmatische Alternative dar, wenn keine bessere Option realisierbar ist.

Das Schätzmodul 1 konzentriert sich auf die Erhebung der Regelstunden und der tatsächlichen Unterrichtsverpflichtung (abzüglich der Abminderungsstunden) als Vergleichsgröße. Alle weiteren Reduktionsformen (wie Teilzeit, Schwerbehinderung, Wiedereingliederung, Altersermäßigung, Flexi-Stunden, Arbeitszeitkonten, Sabbatjahr etc.) ergeben sich automatisch als Residualgröße. Auf diese Weise kann wenig aufwendig die individuelle SOLL-Arbeitszeit ermittelt werden.

Beim Schätzmodul 2 wird der Zeitaufwand in acht eingeführten und erprobten Tätigkeitsklassen geschätzt, da dies zu genaueren Ergebnissen führt als eine pauschale Schätzung des Gesamtzeitaufwandes. Bei den Angaben orientieren sich die Lehrkräfte auf die Schätzung einer durchschnittlichen Schulwoche in den letzten sechs bzw. zwölf Monaten, was in den Vorstudien die beste Annäherung geschätzter und gemessener Arbeitszeiten ergab. Arbeiten in Ferienzeiten sollten unberücksichtigt bleiben und wurden methodisch durch bekannte schulspezifische Ferienfaktoren auf dem Weg zu Jahresarbeitszeiten ergänzt. Schließlich unterstützte das Modul die Eingabe durch das parallele Anzeigen von Prozentwerten und eine laufende Summierung der Einzelwerte, sodass Lehrkräfte ihre Schätzung in mehreren Iterationen präzisieren konnten, bis sie das Ergebnis für plausibel hielten.

Trotz all dieser Überlegungen stellte das Arbeitszeitschätzmodul eine große Herausforderung für die Befragten dar, vor allem in Bezug auf das Schätzen ihrer Arbeitszeit. Auf Rückmeldungen durch die Befragten zu diesem Teil des Fragebogens wird weiter unten eingegangen (Kap. 2.2.1).

- **Schätzung der anteiligen Arbeitszeit für neue oder zusätzliche Aufgaben (Schätzmodul 3, Neuentwicklung):** In den letzten Jahren sind eine Reihe neuer, zusätzliche Aufgaben auf Lehrkräfte hinzugekommen. Dazu gehören etwa Aufgaben der inklusiven Bildung, des Ganztags, der Lernstandsdokumentation etc., aber auch Aufgaben im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie, der Digitalisierung oder der Flucht aus dem Krieg gegen die Ukraine. In Zusammenarbeit mit Personen aus der Schulpraxis wurden 18 zusätzliche Tätigkeits- bzw. Aufgabengruppen identifiziert und beschrieben. Bislang war unklar, welchen Umfang diese Aufgaben in der Schulpraxis haben. Ziel des neu entwickelten Frage-Moduls 3 ist daher, die anteilige Arbeitszeit für diese neuen Aufgaben durch Schätzung zu ermitteln (weitere Ausführungen Kap. 2.2.1). Hier wird die Eingabe erneut durch Ausweis von Prozentwerten und laufende Summierung unterstützt. Außerdem wird per Tooltipp eine eingehende Beschreibung der Aufgabengruppen hinterlegt, die durch Mouseover-Bewegung sichtbar wird. Durch summarische Kontrolle (Ausweis des Umfangs und des Anteils an der Gesamtarbeitszeit in Prozent) wird abschließend gesichert, dass die Lehrkräfte iterativ vorgehen und möglichst realistische Angaben vornehmen.

- **Belastungen durch neue oder zusätzliche Aufgaben (Neuentwicklung):** Tätigkeiten können sehr unterschiedlich stark beanspruchen, je nach den konkreten Anforderungen, die sie stellen, und den Ressourcen der Lehrkräfte, die jeweilige Aufgabe zu bewältigen. Daher kommt es bei der Abschätzung der Belastungswirkung nicht nur auf den Zeitumfang einer Tätigkeit bzw. Aufgabe an, sondern auch auf das subjektive Empfinden der Beanspruchung. Von Tätigkeiten mit sehr hohem Beanspruchungserleben und kurzer Dauer kann man sich leichter erholen als im Falle einer längeren Einwirkung dieser Belastung. Die individuelle Bewertung der Beanspruchung durch die neuen Aufgaben erfolgt in vier Stufen *(Überhaupt nicht*; *eher wenig*; *eher stark; stark).* Dabei bekommen Lehrkräfte im Onlinebogen nur die neuen Aufgaben präsentiert, bei denen sie im Schätzmodul 3 auch Zeitangaben gemacht hatten, um sicherzustellen, dass aus eigener Erfahrung bewertet wird. Die Antwortoptionen orientieren sich an den etablierten Belastungsfragen unserer Studien (zur Begründung der Tätigkeiten siehe Kap. 2.2.1).
- **Zeit für den Weg zur Arbeit (neu):** Angenommen wurde, dass die Pendelzeiten einen relevanten Einfluss auf die Wochenarbeitszeit haben könnten.
- **Transparenz der Arbeitszeitregelungen (Neuentwicklung):** In der Schulpraxis zeigt sich, dass es aufgrund des komplizierten Regelstunden-Systems, das mit Stundenvorgaben und Anrechnungsstunden arbeitet, Lehrkräften schwerfallen könnte, die Erfüllung ihrer SOLL-Stundenverpflichtung im Schulalltag selbst zu kontrollieren. Entsprechend wurden fünf Items entwickelt, um zu klären, inwieweit Lehrkräfte einen zuverlässigen Überblick über ihre Stundenverpflichtungen und die Verteilung von Entlastungs- und Anrechnungsstunden haben.
- **Work-Life-Balance:** Um zu klären, welche Bedeutung die erhobene Arbeitszeitdauer für die Arbeitssituation und das private Leben hat und wie stark die Arbeitszeit als fremdgesetzter Zwang empfunden wird, wird in Umfragen regelmäßig eine Frage zur Vereinbarkeit verwendet. Die Frage *Lässt Ihnen Ihre Arbeit genügend Zeit für Familie, Partner/in, Freundschaften und private Interessen?* stammt aus dem *DGB-Index Gute Arbeit 2007* (DGB-Index Gute Arbeit, 2007) und wurde in der Niedersachsenstudie eingesetzt, sodass Vergleichswerte von Lehrkräften von 2016 vorliegen.
- **Zeitliche Entlastungsmöglichkeiten und weitere Entlastungspotenziale (Neuentwicklung):** Lehrkräfte erleben Zeitdruck entweder, weil zu den gewohnten Aufgaben zusätzliche hinzukommen, oder weil sich ihre Aufgaben zu bestimmten Zeiten bündeln. Eine zentrale Aufgabe der Studie ist es, herauszufinden, welche Möglichkeiten für Lehrkräfte bestehen, sich bei Zeitdruck zeitlich zu entlasten. Da zu diesem Themenbereich bislang keine Forschungsergebnisse vorliegen, wurden drei offene Fragen formuliert, die qualitativ auszuwerten waren, um explorativ die Möglichkeiten auszukundschaften, die sich Lehrkräften in der Praxis bieten. Dabei wurde jeweils für die *unterrichtsbezogenen,* die *administrativen* sowie die *sonstigen Tätigkeiten* gefragt, bei welchen Tätigkeiten es ihnen individuell gelingt, sich zeitlich zu entlasten. Da bereits einige Vermutungen bestanden, wurde zusätzlich auch eine neu entwickelte Fragebatterie hinzugefügt. Bei dieser wurden denkbare Entlastungspotenziale danach abgefragt, in welchem Umfang sie auf einer Skala (*gar nicht* = 0*, sehr wenig* = 1 bis *sehr viel* = 10) zur Entlastung beitragen können. Auf die letzte Option *(Durch das Abgeben von Aufgaben an andere Beschäftigtengruppen)* folgt dann erneut eine offene Frage. Sie bat darum, die Aufgaben, die an andere Beschäftigtengruppen abgegeben werden könnten, genauer zu benennen. Auch hierfür gibt es bislang kein Vorbild.

  Die insgesamt vier qualitativen Fragen sind sehr viel aufwendiger auszuwerten, da sich die

Befragten völlig frei äußern können und sich dabei auch häufig nicht genau an den Fragefokus halten. Die Herausforderung besteht also darin, völlig unterschiedlich formulierte Aussagen mit vielfältigen Formulierungen sinnvoll zusammenzufassen. Dies erfordert ein interpretatives Verfahren, bei dem die vorliegenden Texte mit Unterstützung einer Software zur qualitativen Inhaltsanalyse systematisch vercoded werden. Durch die Zuordnung einer Textpassage zu einem Code wird diese einer übergeordneten Bedeutungseinheit zugeordnet und analysierbar. Ein erster Entwurf des Code-Systems wurde auf der Grundlage von Ausgangsvermutungen erstellt und im Laufe der Codierung aufgrund der Antworten der Lehrkräfte immer weiter ergänzt, präzisiert und verfeinert. Wie die Codierung jeweils inhaltlich erfolgt ist, wird in den Abschnitten 4.3 und 4.4 näher ausgeführt, da dies für die Ergebnispräsentation von Bedeutung ist.

- **Fort- und Weiterbildung:** Die Frage zur Teilnahme an Fort- und Weiterbildung orientiert sich an einer etablierten Unterscheidung (schulinterne vs. externe Veranstaltung). Bei der Fragebatterie zu den Inhalten der Fortbildungen haben wir uns weitgehend an den Kategorien der TALIS-Studie orientiert (OECD, 2020, S. 38). Dabei wurden die Inhalte *Strategien für individualisiertes Lernen, Kenntnisse des Lehrplans und Wissen* und *Verständnis des eigenen Fachgebiets* zu *Fachinhalte oder Fachdidaktik* zusammengefasst und drei Fragen ausgelassen. Ergänzt wurden der Inhalt *Schulentwicklung/Veränderungsprozesse an Schulen* (Deutsche Telekom Stiftung, 2017) sowie die selbst entwickelten Antwortoptionen *Anti-Stresstraining, Entspannungstechniken, Selbstachtsamkeit, Gesundheit im Beruf* sowie *Anderes.* Uns erschien es relevant, herauszufinden, inwieweit Maßnahmen des Gesundheitsmanagements in Schulen auch mit entsprechenden Fortbildungen für Lehrkräfte verbunden sind, ihre persönlichen Ressourcen besser zu nutzen.

  Auffällig ist, dass es keine einheitliche Kategorisierung der Inhalte von Fortbildungen in den verfügbaren Erhebungen zum Fortbildungsverhalten von Lehrkräften gibt (Deutsche Telekom Stiftung, 2017, S. 13; OECD, 2020, S. 38; Robert Bosch Stiftung, 2021, S. 10). Vergleichsdaten aus der Zeit vor der Pandemie sind ebenfalls nicht zu erhalten, da eine Studie nur 500 Lehrkräfte von MINT-Fächern befragt hat (Deutsche Telekom Stiftung, 2017) und Deutschland an der TALIS-Studie, aus der die Daten des OECD-Berichts stammen, gar nicht teilnimmt. Die Studie von 2021 mit 1.000 Lehrkräften in Deutschland scheint sich an den Kategorien der TALIS-Studie zu orientieren, weicht aber in den Formulierungen ab (Robert Bosch Stiftung, 2021).

- **Informationsfluss in der Schule / Konflikte:** Die Fragen gehören zum Standard des *DGB-Index Gute Arbeit* (DGB-Index Gute Arbeit, 2020, S. 107). Jedoch wurde die Frage *Wie häufig kommt es bei Ihrer Arbeit zu Konflikten oder Streitigkeiten mit Kunden, Klienten oder Patienten?* wie bereits für die Niedersachsenstudie auf die „Kunden" der Schule *(Schülerinnen, Schüler oder Eltern)* angepasst. In der Frankfurter Studie wurden gleichlautende Fragen zu *Kolleginnen oder Kollegen* sowie zu *Vorgesetzten* noch ergänzt. Vergleichswerte zu Lehrkräften liegen somit aus den Studien aus Niedersachsen und Frankfurt vor.

- **Klassenleitung/Schulspezifische Anforderungen:** Vier der fünf Fragen zur Klassenleitung sind für die Niedersachsenstudie in der Zusammenarbeit mit Expert*innen aus Schulen entwickelt und in der Frankfurter Studie erneut erhoben worden. Neu ist die Frage *Wie häufig kooperieren Sie mit anderen Lehrkräften zur Abstimmung bzw. Vorbereitung des Unterrichts?*, da dieser Aspekt schulischer Anforderungen bislang gefehlt hat. Die Fragen zu den schulspezifischen Anforderungen sind zumeist erstmals für die Frankfurter Studie entwickelt worden, einzelne stammen aus der Niedersachsenstudie *(Dokumentation)* und der Digitalisierungsstudie *(organisatorische Unsicherheiten).*

- **Erwartungen an digitale Medien und Techniken / Umgang mit dem digital unterstützten Lehren und Lernen:** Das Statement *Ich würde gerne mehr digitale Elemente in meinen Unterricht einbauen* wurde für die Frankfurter Studie aus einer Erhebung unter Berufsschul-Lehrkräften (forsa, 2019a, S. 19) übernommen. Von den übrigen Statements zu den Erwartungen an die Digitalisierung wurden drei aus der Frankfurter Studie fortgeführt und für die aktuelle Studie um zwei neue Aspekte ergänzt: *Der Einsatz neuer Medien und digitaler Technik würde meinen Unterricht nicht verbessern* zielt auf Vorbehalte gegenüber digital unterstütztem Lernen und das Statement *… ist nicht bei all meinen Fächern sinnvoll* auf fächerspezifische Unterschiede. Leider kann methodenbedingt kein Abgleich mit den unterrichteten Fächern vorgenommen werden. Der Umgang mit dem digital unterstützten Lehren und Lernen stammt aus dem Instrument SELFIE (Europäische Kommission, 2020) und wurde bereits in der Digitalisierungsstudie verwendet.
- **Belastungen durch das digitale unterstützte Lehren und Lernen:** Erstmals haben wir das Thema in der Frankfurter Studie mit zwei selbst entwickelten Statements aufgegriffen *(technische Ausfälle; unausgereifte Lehrmaterialien)* und in der Digitalisierungsstudie erneut genutzt und ergänzt *(Beim Einsatz neuer Medien und digitaler Technologien gerate ich schnell an meine Grenzen).* Für die sächsische Studie wurden weitere Aspekte erstmals hinzugefügt: *zu wenig Unterstützung*; *fehlende Zeit für Unterrichtsvorbereitung; Schulentwicklungsprozesse*; *Zeitaufwand Umstellung.* Bislang werden in Erhebungen zur Digitalisierung die Hindernisse gegenüber der Umsetzung des digitalen Lehrens und Lernens noch zu wenig thematisiert.
- **Ihre Schule und das digitale Lehren und Lernen:** Wenn grundlegende Infrastruktur wie WLAN oder Cloud-Services nicht verfügbar sind, wird es schwierig, digital unterstützt zu unterrichten. Die Items wurden erstmals in der Digitalisierungsstudie so abgefragt. Dabei wurden vorhandene Fragen (Fraillon et al., 2020; Olsen & Ramm, 2018) fortentwickelt (Mußmann et al., 2021, S. 61). Es liegen somit Vergleichswerte vor.
- **Digitale Schulstrategie / Digitale Infrastruktur / Fort- und Weiterbildung für digitales Lehren und Lernen:** Inwieweit ist eine Schule darauf orientiert und vorbereitet, das digital unterstützte Lehren und Lernen zu realisieren? Alle Statements stammen aus dem SELFIE-Instrumentarium (Europäische Kommission, 2020), dessen Hintergrund und Struktur in der Digitalisierungsstudie beschrieben wird (Mußmann et al., 2021, S. 18 ff. und S. 57). In der hier vorliegenden Studie wird aus fragebogenökonomischen Gründen nur ein Ausschnitt aus SELFIE verwendet: zum einen die Items zur Schulstrategie und Infrastruktur, die für die Ermittlung der digitalen Reife benötigt werden, zum anderen drei Statements zur Fort- und Weiterbildung für das digitale Lehren und Lernen.
- **Nutzung digitaler Medien:** Die ICILS-Befragungen haben seit 2013 Fragen etabliert, mit denen die Umsetzung des digitalen Lehrens und Lernens in der Praxis verlässlich und vergleichbar abgeschätzt werden kann (Eickelmann, Bos & Labusch, 2019; Fraillon et al., 2019). Um die Entwicklung der Nutzung digitaler Medien über die Zeit einschätzen zu können, ist es sinnvoll, die gleichen Instrumente einzusetzen. Wir haben dies bereits bei der Digitalisierungsstudie (Mußmann et al., 2021, S. 66) getan, sodass die Entwicklung auch in Sachsen dokumentiert ist. Der Vergleich mit ICILS-Daten unterstützt die Einordnung der sächsischen Situation in den Gesamtkontext.
- **Stress durch Digitalisierung / Bilanz der Digitalisierung:** Vor allem schlechte Digitalisierungslösungen erzeugen eine bestimmte Form des Stresses auch in der Schule. Wir haben uns intensiv mit der Methodik zur Erhebung des digitalen Stresses auseinandergesetzt

(Mußmann et al., 2021, S. 70) und aufgrund der Ergebnisse der Digitalisierungsstudie eine Auswahl acht relevanter Statements vorgenommen, um die acht Dimensionen des Technostresses abzubilden. Sieben Themen, die in der bisherigen Forschung identifiziert worden sind, wurden dabei um den für den Schulkontext relevanten Aspekt *Vorführeffekt* ergänzt. Die Frage zur *Bilanz der Digitalisierung* entstammt einer Befragung zur Umsetzung des Digitalpakts Schule (Mauss, 2020, S. 20). Sie soll die Einschätzung gesamthaft bilanzieren.

- **Außerunterrichtliche Aufgaben / Zukünftige Arbeitszeit:** Kerntätigkeit von Lehrkräften ist eigentlich das Unterrichten, jedoch kommen schon immer weitere Aufgaben z. B. der Schulorganisation für Lehrkräfte hinzu, die umgangssprachlich etwas ungenau „außerunterrichtliche Aufgaben" genannt werden (Kap. 1.2.1). Da der Anteil der außerunterrichtlichen Aufgaben in den letzten Jahrzehnten stetig angewachsen ist, entsteht ein Konflikt um den Einsatz der verfügbaren Zeit. Um dieses Qualitätsdilemma von Lehrkräften zu erfassen (Mußmann et al., 2020, S. 54), wurden Statements zu den außerunterrichtlichen Aufgaben erstmals in der Frankfurter Studie eingesetzt. Sie basieren auf einer Weiterentwicklung von Items aus einer Befragung von Berufsschullehrkräften (forsa, 2019a). Angeregt von den Frankfurter Ergebnissen (Kap. 9.3 Teilzeitarbeit als Schutzverhalten), wurden für die aktuelle Studie erstens die Aspekte *Beeinträchtigung des Privatlebens* und *Reduktion von Stunden* ergänzt. Zweitens wurde eine neue Frage entwickelt, die klären soll, inwieweit die Befragten für das kommende Schuljahr konkret vorhaben, ihre Stunden zu verändern. Vermutet wird, dass viele Lehrkräfte der Überlastung durch Teilzeit auszuweichen versuchen und dem Schulsystem damit Kapazität verloren geht.
- **Wirkung der Belastung / Ruhezeiten:** Psychische Erschöpfung gehört zu den klassischen Indikatoren von Überlastung und Gesundheitsgefährdungen durch die Arbeit. Erneut verwenden wir den *Personal Burnout* aus dem *Copenhagen Burnout Inventory* (Mußmann et al., 2020, S. 55). Erstmals wurde die Frage nach den Ruhezeiten gestellt.
- **Abschlussfragen:** Die Abschlussfragen werden wie in früheren Studien inkl. einer offenen Abschlussbemerkung (Kap. 2.2.2) gestellt. Neu hinzugekommen sind die Frage nach dem persönlichen Wohlbefinden und der Berufszufriedenheit. Die fünf Fragen zum *Wohlbefinden* werden zur Skala WHO-5 aggregiert (Topp et al., 2015) und regelmäßig z. B. in der europäischen Statistik verwendet, sodass Referenzwerte vorliegen. Arbeitsbedingungen (z. B. Arbeitszeit, Work-Life-Probleme, Arbeitsanforderungen) beinhalten für das Wohlbefinden erhebliche Risikofaktoren (Schütte et al., 2014). Es sollte die Frage geklärt werden, inwieweit dieser Index eine bessere Darstellung der Gesundheitssituation von Lehrkräften bietet als die von uns bislang verwendeten Indikatoren. Kurz gesagt, kann auf der Basis der Auswertung festgestellt werden, dass sich die Skala erwartungsgemäß gegensätzlich zum Burnout-Indikator verhält. Zusammenhänge sind regelmäßig sehr ähnlich, jedoch fallen die Unterschiede zumeist schwächer aus als beim Burnout-Indikator. Insofern hat der Einsatz von WHO-5 keinen zusätzlichen Nutzen erbracht. Die Frage zur *Berufszufriedenheit* wurde von Gehrmann (2003) übernommen, da einerseits ein Zusammenhang mit der Arbeitszeit und der Belastung vermutet wurde, andererseits für die aktuelle Diskussion um die Lehrkräfte-Versorgung evaluiert werden sollte, wie groß die Enttäuschung bei Lehrkräften über ihre Berufssituation insgesamt ist.

2.2.1 Das Schätzmodul 3 zur Schätzung der anteiligen Arbeitszeit von neuen oder zusätzlichen Aufgaben

Ziel des neu entwickelten Schätzmoduls 3 ist es, die anteilige Arbeitszeit für neue und zusätzliche Tätigkeiten durch Schätzung zu ermitteln. Dabei handelt es sich um einen zweiten Blick auf die Tätigkeiten. Im Modul 2 des Arbeitszeitschätzmoduls werden die Zeitwerte für acht Tätigkeiten geschätzt (z. B. *Unterricht; unterrichtsnahe Lehrarbeit; Kommunikation; Fahrten und Veranstaltungen* usw.). Jetzt geht es darum, neue oder zusätzliche Tätigkeiten unabhängig von der ersten Schätzung eigenständig als Teile der Gesamtarbeitszeit einzuordnen. Dies umzusetzen, stellte eine echte Herausforderung dar, sowohl bei der Instrumente-Entwicklung als auch schließlich für die Befragten, die das Modul bearbeiten mussten.

Zunächst einmal ist die umgangssprachliche Unterscheidung zwischen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Tätigkeiten wenig trennscharf. Offen bleibt, ob es sich um eine räumliche (nicht im Klassenzimmer) oder inhaltliche Unterscheidung (nicht unmittelbar auf den Unterricht bezogen) handelt. Dies ist auch für eine Erfassung und Dokumentation der Arbeitszeit eine Herausforderung, die einer Lösung bedarf.

Klar „außerunterrichtlich“ sind die Teilnahme an Konferenzen, Sitzungen, Arbeitsgruppen und Ausschüssen sowie Funktionstätigkeiten. Wie ist es aber im Fall einer Exkursion während der Unterrichtszeit oder der *pädagogischen Kommunikation* z. B. bei Elternabenden und Sprechtagen, bei Förderplan- und Lernentwicklungsgesprächen oder bei Bildungsempfehlungen? Inwiefern sind solch unterrichtsnahe Tätigkeiten vom Unterricht zu trennen? Noch schwieriger wird es bei einer Vielzahl *neuer und zusätzlicher Aufgaben,* die in den letzten Jahren und Jahrzehnten zum Bestandteil typischer Lehrtätigkeiten geworden sind: Vergleichsarbeiten, Evaluationen, Wettbewerbe, Inklusion, Ganztag, Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams, Integration von Schülerinnen und Schülern mit Flucht- oder Migrationshintergrund usw. usf. Und gänzlich verschwimmen die Grenzen bei neuartigen Aufgaben im Kontext der schulischen Digitalisierung: Die Entwicklung digitaler Lehr- und Lernformen und digitaler Unterrichtsmaterialien ist zwar unterrichtsnah im Sinne der Unterrichtsgestaltung, aber vielfach auch außerunterrichtlich im Sinne von Schulentwicklung, Einarbeitung, Fort- und Weiterbildung. Aber unabhängig davon, ob es eine unterrichtsnahe oder unterrichtsferne neue Tätigkeit ist, wäre der Zeitaufwand schon bei der Bemessung der SOLL-Arbeitszeit bzw. der Aufgabenverteilung zu berücksichtigen. Dies geschieht aber in der Regel nicht.

Dieser Indifferenz galt es bei der Instrumentenentwicklung Rechnung zu tragen: *Neue und zusätzliche Aufgaben* von Lehrkräften kommen außerunterrichtlich, aber auch unterrichtsnah vor. Gleichzeitig sind „außerunterrichtliche Aufgaben“ nicht in allen Fällen trennscharf zur unterrichtsnahen Lehrarbeit. Im Fragebogen waren daher *neue und zusätzliche Aufgaben* ebenso eigenständig zu erfragen wie die umgangssprachlich eingeführten „außerunterrichtlichen Aufgaben“, um auf der einen Seite ein empirisches Abbild der aktuellen unterrichtsnahen Kernaufgaben von Lehrkräften und auf der anderen Seite die „außerunterrichtlichen Aufgaben“ zu erlangen, die von uns kontextabhängig auch als *weitere Tätigkeiten* oder *Sonstiges* definiert werden.

Die zentrale, systematisch zu beantwortende Frage war, welche Tätigkeiten als *neue zusätzliche Aufgaben* angesehen werden können. Dazu wurde in zwei Workshops mit Vertreter*innen der Fachgruppen der GEW Sachsen eine Sammlung solcher Tätigkeiten vorgenommen, geordnet, zusammengefasst und priorisiert. Die Flut an Vorschlägen musste dabei sinnvoll verdichtet und auf möglichst wenige Aufgabengruppen konzentriert werden. Dabei waren schwierige Entscheidungen zu treffen, wie z. B. die Aufgaben *Inklusion – Multiprofessionelle Teams – Ganztag* zusammenzufassen. Am Ende wurden im Fragebogen 18 unterschiedliche

Tätigkeits- bzw. Aufgabengruppen in neuen Themenfeldern unterschieden. Zudem wurde klar, dass neben den Aufgaben, die alle Lehrkräfte erfüllen, auch Aufgaben existieren, die nur in der Rolle einer übertragenen Zuständigkeit oder als Schulleitung erfüllt werden. Beispielsweise erschien es uns zwingend, bei der Erfüllung von *Hygiene-Aufgaben und Tätigkeiten im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie* die Rolle als Lehrkraft von einer Funktionsrolle zu unterscheiden. Auch bei der *Digitalen Unterrichtsgestaltung* und der *Einführung und Umsetzung digitaler Lehr- und Lernformen an der eigenen Schule* wurde nach den beiden Rollen differenziert.

Hinzu kommen zwei Aufgaben, die nur in der Rolle einer übertragenen Zuständigkeit oder als Schulleitung erfragt wurden: *Neue Aufgaben in Eigenverantwortung der Schule* und *Erfüllung neuer behördlicher Aufgaben.* Diese vier Aufgaben wurden bei der Befragung nur denjenigen Lehrkräften präsentiert, die beim Einstieg entsprechende Angaben gemacht hatten, denen zufolge sie diese Funktionstätigkeiten auch tatsächlich ausüben.

Eine weitere Herausforderung bestand darin, die den Aufgaben zuzuordnenden Tätigkeiten bzw. Aufgaben zwar kurz und prägnant, aber vollständig so sprachlich darzustellen, dass Lehrkräfte sie eindeutig dieser und nicht einer anderen Aufgabe zuordnen konnten. Diese verdichteten Erläuterungen wurden im Fragebogen als Hilfetext den Antwortkategorien hinterlegt, um die Genauigkeit der Zuordnung der Zeiten zu Tätigkeiten bzw. Aufgaben zu verbessern.

Die beiden Workshops mit den Schulexpert*innen und die nachfolgende Abstimmung der Formulierungen waren eine wichtige Unterstützung der Instrument-Entwicklung und wurden wie folgt im Fragebogen übernommen (Tabelle 2).

In einem weiteren Schritt war zu entscheiden, welchen Tätigkeitskategorien des etablierten Tätigkeitenmodells (Schätzmodul 2) die neuen Aufgaben zuzuordnen sind. Den Hintergrund bildet das Interesse, zu klären, in welchen Tätigkeitsklassen des etablierten Tätigkeitenmodells besonders viele neue Aufgaben hinzukommen. Manchmal war die Zuordnung klar. So sind alle Funktionstätigkeiten eindeutig der Klasse *Funktionen* zuzurechnen. Die meisten neuen Tätigkeiten sind der *pädagogischen Kommunikation* zuzuordnen (z. B. *Inklusion – Multiprofessionelle Teams – Ganztag; Lernstands-Dokumentation; Neue Formen der Öffentlichkeitsarbeit* u. a.). Die *Vergleichsarbeiten – Evaluationen – Wettbewerbe* waren den *Korrekturtätigkeiten* zuzuordnen. Die Hygiene-Aufgaben erschienen jedoch als Querschnittaufgabe, die weder eindeutig der *Unterrichtsvor- und -nachbereitung*, der *Kommunikation* noch der *Gestaltung des Arbeitsraums Schulgebäude* zuzuordnen waren. Diese wurden daher der Klasse *Sonstige Tätigkeiten* zugewiesen.

Weitere methodische Überlegungen bezogen sich auf die Handhabung der Schätzung bei der Befragung. Es musste mit einer aufwendigen Einleitung in das Schätzmodul mit vier Hinweisen das Vorgehen erläutert werden. Mit dem *Hinweis 3* wurde z. B. der Richtwert vorgegeben, dass ein insgesamt achtstündiger Aufwand anteilig 13 Minuten an einer durchschnittlichen Schulwoche ausmacht. Dadurch sollte den Schätzenden eine Orientierung gegeben und ihre Schätzung sicherer werden. *Hinweis 4* diente der Vorbeugung eines Abbruchs der Befragung, indem vorab die Erlaubnis erteilt wurde, diesen Fragebogenabschnitt bei zu großen Schwierigkeiten auch zu überspringen.

Tabelle 2: Auflistung, Beschreibung und Zuordnung der neuen, zusätzlichen Aufgaben

Neue / zusätzliche Aufgaben		Zuordnung
1.) Inklusion – Multiprofessionelle Teams – Ganztag (als Lehrkraft)	Inklusionsaufgaben (Förderplan, Diagnostik, Koordination, Kommunikation etc.) Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team (Schulbegleiter, Schulassistenten, Schulsozialarbeiter, Sonderpädagogen, Jugendamt, Klinikschule etc.) Ganztag (Koordination, Betreuung, Aufsicht etc.; hier: zusätzliche, also nicht über GTA / Deputat abgerechnete Stunden)	„Pädagogische Kommunikation“ / Klasse „Kommunikation“
2.) Vergleichsarbeiten – Evaluationen – Wettbewerbe (als Lehrkraft)	Interne und externe Evaluationen, Qualitätsmanagement, Zusammenarbeit mit Fachberatern, Kompetenztests, Wettbewerbe, PISA etc.	„Korrekturzeit“ / Klasse „Unterrichtsnahe Lehrarbeit“
3.) Lernstands-Dokumentationen (als Lehrkraft)	Bildungsempfehlungen, Dokumentation der indiv. Lernentwicklung für jede/n SuS, z.B. LRS, Produktives Lernen etc.	„Pädagogische Kommunikation“ / Klasse „Kommunikation“
4.) Neue Formen der Öffentlichkeitsarbeit und der Schulveranstaltungen (als Lehrkraft)	Beiträge zur Schul-Homepage, digitale Tage der offenen Tür, Schulfeste, Zeugnisfeiern, Spendenläufe, etc.	„Pädagogische Kommunikation“ / Klasse „Kommunikation“
5.) Abrufen von Informationen und Nachrichten über Schulportal und Lernsax (in allen Rollen)	Dienstmails, Eltern- und Schülerkommunikation, Informationen und Verordnungen des Kultusministeriums und des LaSuB etc.	„Pädagogische Kommunikation“ / Klasse „Kommunikation“
6.) Erhöhter Organisations- und Kommunikationsaufwand mit Eltern und SuS zum *Fern-, Hybrid- und Wechselunterricht, Notbetreuung etc* . (als Lehrkraft)		„Pädagogische Kommunikation“ / Klasse „Kommunikation“
7.) Hygiene-Aufgaben und Tätigkeiten im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie (als Lehrkraft)	Erhöhter Kommunikationsaufwand mit Eltern und SuS, Entwicklung und Durchsetzung von Hygienekonzepten (z.B. bei Experimenten, Desinfektion etc.), Vor- und Nachbereitung für die Versorgung von SuS mit Covid-Tests, Masken etc., Betreuung infizierter Schüler, Differenzierte Dokumentation der Fehlzeiten der SuS, Koordinations- und Abstimmungsarbeiten zur Gewährleistung des Bildungsauftrags / Schulbetriebs unter Corona-Bedingungen	Klasse „Sonstige Tätigkeiten“
8.) Hygiene-Aufgaben und Tätigkeiten im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie *(in einer übertragenen Zuständigkeit oder als Schulleitung)*	Erhöhter Kommunikationsaufwand mit Eltern und SuS, Entwicklung und Durchsetzung von Hygienekonzepten (z.B. bei Experimenten, Desinfektion etc.), Vor- und Nachbereitung für die Versorgung von SuS mit Covid-Tests, Masken etc., Betreuung infizierter Schüler, Differenzierte Dokumentation der Fehlzeiten der SuS, Koordinations- und Abstimmungsarbeiten zur Gewährleistung des Bildungsauftrags/Schulbetriebs unter Corona-Bedingungen	Klasse „Funktionen“
9.) Digitale Unterrichtsgestaltung (als Lehrkraft)	Digitale Lehr- und Lernformen (Erlernen des Umgangs mit neuer Hard- und Software, Einarbeitung in digitale Lehr- und Lernformen, Überführung analoger in digitale Lehr- und Lernmaterialien etc.) Digitale Portale (Einführung und Umgang mit Lernsax, Nutzung Schulportal etc.)	„Unterrichtsvor- und Nachbereitung“ / Klasse „Unterrichtsnahe Lehrarbeit“

10.) Einführung und Umsetzung digitaler Lehr- und Lernformen an der eigenen Schule *(in einer übertragenen Zuständigkeit oder als Schulleitung)*	Einführung digitaler Lehr- und Lernformen, Einführung digitaler Portale (Lernsax, Schulportal, Dienstmails etc.) Erarbeitung einer digitalen Schulstrategie und/oder eines Medienbildungskonzepts der Schule Beschaffung digitaler Medien und Techniken Erhöhter Organisations- und Kommunikationsaufwand durch Fern-, Hybrid- und Wech-selunterricht, Notbetreuung etc.	Klasse „Funktionen“
11.) Ungleiche Kompetenzen / ungleiche Ausstattungen der SuS bei digitalen Medien und Techniken (als Lehrkraft)	Beratung, Assistenz, Verwaltung Leihgeräte, Ausdrucken von Lernmaterialien etc.	„Pädagogische Kommunikation“ / Klasse „Kommunikation“
12.) Service- und Administrationsaufgaben bei der Nutzung digitaler Medien und Techniken (als Lehrkraft) (Nicht als Funktionsaufgabe mit Entlastung.)	WLAN-Verbindungen bzw. Internetzugang herstellen, Beamer oder Smartboard einrichten, durch Raumwechsel entstehende Probleme lösen, Portal-, Passwort- und Netzwerkprobleme lösen (auch für SuS und Lerngruppen), SuS und Lerngruppen unterstützen etc.	„Arbeitsorganisation“
13.) Zuarbeit zum Medienbildungskonzept oder zur digitalen Schulstrategie (als Lehrkraft)		„Pädagogische Kommunikation“ / Klasse „Kommunikation“
14.) Erhöhter Betreuungs- und Kommunikationsaufwand für SuS mit Flucht- und Migrationshintergrund (als Lehrkraft)	Betreuung der SuS, Koordination und Kommunikation der Förder· und DAZ-Angebote, Dolmetscher etc.	„Pädagogische Kommunikation“ / Klasse „Kommunikation“
15.) Erhöhter Vor- und Nachbereitungsaufwand für SuS mit Flucht- und Migrationshintergrund (als Lehrkraft)	Lerndifferenzierung, spezielles Lernmaterial vor- und nachbereiten, Fördermaterialien etc.	„Unterrichtsvor- und -nachbereitung“ / Klasse „Unterrichtsnahe Lehrarbeit“
16.) Berufsorientierung (als Lehrkraft)	Aktivitäten zur Berufsorientierung von SuS	„Betriebspraktikum“ / Klasse „Unterrichtsnahe Lehrarbeit“
17.) Neue Aufgaben in Eigenverantwortung der Schule (*in einer übertragenen Zustän-digkeit oder als Schulleitung*)	Kooperationen, Schulkonto / Schulbudget, Schulentwicklung, Personalentwicklung, schulscharfe Einstellungen, BNE, GTA-Konzept, Gewalt- und Drogenprävention, bewegte Schule etc.	Klasse „Funktionen“
18.) Erfüllung neuer behördlicher Auflagen (*in einer übertragenen Zuständigkeit oder als Schulleitung*)	Brandschutz, Datenschutz, Mitarbeit bei der Erstellung von Gefährdungsbeurteilungen, Erste-Hilfe-Kurse etc.	Funktionsarbeit“ / Klasse „Funktionen“

Da sich im Schätzmodul 2 bewährt hatte, sowohl die Zeiten als auch den anteiligen Prozentwert an der Gesamtarbeitszeit auszuweisen, wurde dies hier erneut realisiert. Ziel war es, die Schätzung realistischer zu machen und Überschätzungen zu vermeiden, indem im Schätzprozess die Eingaben immer im Verhältnis zur Gesamtarbeitszeit dargestellt wurden.

Zum Abschluss gab es schließlich eine rot eingeblendete Verifizierungsabfrage, bei der die Befragten mit dem Gesamtergebnis ihrer Schätzung der neuen Aufgaben konfrontiert wurden und die Möglichkeit bekamen, letztmalig Änderungen vorzunehmen oder zu bestätigen. Beispiel mit individualisierten Werten: *Oben haben Sie ihre Gesamtarbeitszeit in einer durchschnittlichen Schulwoche im Umfang von 48:h:43m HH:MM eingetragen. Auf dieser Seite haben Sie geschätzt, dass die neu hinzugekommenen Tätigkeiten davon einen Umfang von 14h:25m HH:MM ausmachen. Dies entspricht einem Anteil von 30 Prozent an Ihrer Gesamtarbeitszeit.* ***Ist das grob überschlagen soweit korrekt und stimmt mit Ihrer Gesamtarbeitszeit überein?*** *Falls Ja, nutzen Sie bitte noch einmal den „Weiter“-Button, um fortzufahren. Andernfalls überprüfen Sie bitte Ihre Angaben noch einmal.*

Trotz dieser Versuche, die Schätzaufgabe für die Befragten zu erleichtern, mussten 173 Befragten wegen unvollständiger oder fehlender Angaben bzw. unplausibler Ergebnisse von der Auswertung ausgeschlossen werden. In den Abschlussbemerkungen nutzten 42 Lehrkräfte die Gelegenheit, sich kritisch zu den drei Schätzaufgaben zu äußern. Die Angaben sind dabei nicht einzelnen Schätzmodulen zuzuordnen.

Hinweise der Teilnehmenden zum Schätzverfahren

Zwanzig Befragte artikulierten in den Abschlussbemerkungen, dass die Schätzaufgabe für sie mit großen Schwierigkeiten verbunden gewesen sei, wobei der Grund in der Sache selbst liegt:

> *„Die Einschätzung meiner Arbeitsstunden (Weiterbildung, Konferenzen usw.) ist mir sehr schwergefallen. In manchen Wochen gibt es gar keine außerunterrichtlichen Veranstaltungen, in manchen Wochen gehäuft. Da ist es sehr schwierig, die durchschnittlich verwendete Stundenzahl für eine Woche anzugeben." (OS029)*

Wer es gut machen wollte, musste erheblich Zeit aufwenden. *„Die Angabe in Stunden pro Woche für die Erfassung z. B. bei Exkursionen/Schulfahrten etc., die nicht wöchentlich stattfinden, ist extrem schwierig und kostete viel Zeit, dies auszurechnen*!" (GY034) Der Konsequenz ist absolut zuzustimmen: *„Einteilung der Arbeitszeit in Kategorien = sehr schwierig. Das müsste mal gemessen werden. (…)"* (GR043)

Bei fünf Aussagen ist nicht eindeutig, ob das Schätzproblem selbst oder die Unterstützung durch den Fragebogen den Grund darstellt. Jedenfalls fühlten sich einzelne Befragte überfordert:

> *„Die auszufüllenden Zeitangaben (mit Bezug zu Woche/Jahr) sind sehr schlecht beantwortbar, da diese erst noch umgerechnet und in Beziehung gesetzt werden müssen. Hier ist die Studie maximal unkomfortabel auszufüllen. Man ist versucht, die Fragen ab Seite 2 abzubrechen."* (GR026)
>
> *„Diese Umfrage ist sehr umständlich und viel zu lang. Ich habe hieran bestimmt eine Stunde gesessen. Unmöglich! Für das Geld, das hier ausgegeben wird, sollte erwartet werden können, dass Lehrkräfte hier durchgeführt werden, anstatt hunderte Items, die nicht selbsterklärend sind, erst anklicken zu müssen. Ich kann nur hoffen, dass das nicht dazu führt, dass am Ende niemand die Umfrage bis zum Ende schafft. Ich fühle mich jedenfalls nach dieser Umfrage nicht gut. Außerdem gibt es inhaltlich Schwachpunkte. Bspw. ist beim ersten Teil nicht deutlich, was eigentlich erfragt werden soll. Unterrichtszeit kann nicht geändert oder gekürzt werden. Wenn dann aber in einer Zeile daneben Prozentangaben stehen, dann sieht das zunächst unlogisch aus für Lehrkräfte. Dann sollten in einem Punkt die zusätzlichen Aufgaben erfragt werden. Oftmals sind sich Lehrkräfte nicht bewusst, was alles Arbeit ist und eben keine Freizeitaktivität. Die Ferienarbeit wurde in keinem Punkt angesprochen, wenn auch sie zu Beginn weggelassen werden sollte. In den Ferien geht die Arbeit aber weiter. Dort werden Klausuren konzipiert und korrigiert, in den Sommerferien wird das neue Schuljahr geplant und E-Mails geschrieben. Es ist davon auszugehen, dass Lehrkräfte weniger als 30 Tage wirklich Urlaub haben, wenn bedacht wird, dass auch das Wochenende nicht frei von Arbeit bleibt."* (GR039)

Sechs Aussagen kritisierten Fehler des Fragebogens oder des Programms. Dazu gehört das Thema Aufsicht (drei Angaben).

> *„Ich war etwas verwundert, dass in der ersten Tabelle zum Einschätzen der durchschnittlichen Arbeitszeiten die Pausenaufsicht nicht als unterrichtsnahe Tätigkeit oder Ähnliches einschätzbar war. Zumal sie absolut zum Alltagsgeschäft gehört, von Schule zu Schule sehr unterschiedlich ausfallen und ein relativ großer Zeitfresser sein kann."* (GR088)

Hinzu kamen Bedienungsprobleme, beispielsweise Irritationen aufgrund der Sicherheitsabfragen bei unplausiblen Angaben – *„Warum meckert das Programm und sagt, dies kann nur sehr*

selten vorkommen?“ (GY153) –, es wurden *„schwammige“* Begriffe (OS049) oder *„verwirrende“* (GY046) Formulierungen kritisiert und weitere Hilfen zur Umrechnung für nötig gehalten (OS036).

Drei Befragte beschrieben, dass sie aufgrund ihrer persönlichen Situation (Seiteneinsteiger*in, längere Krankheit oder Lehrerausbildung) Schwierigkeiten hatten, ihre Arbeitszeit zu schätzen.

Bleiben acht Statements, die als Missverständnisse gesehen werden können. Drei Personen kritisierten, dass Ferienzeiten nicht beachtet, weil sie im Schätzmodul 2 ausdrücklich ausgeschlossen wurden. Sie wussten nicht, dass die Ferienzeiten auf anderem Wege in die Kalkulation einfließen. Eine davon übersah, dass Unterrichtsstunden 45-Minuten-Einheiten sind: *„Es ist zu beachten, dass bei Vollzeit eine Vierzig-Stundenwoche zugrunde liegt. 27 Unterricht und 13 Stunden für andere Aufgaben, die zum Lehrerberuf gehören.“* (GR053) Eine andere Person artikulierte Unklarheiten, was zum Arbeitstag zu zählen sei (GR066), oder kritisierte, dass sie ihren Teilzeitumfang nicht angeben könne (GY101), ohne zu sehen, dass dies als Differenz der Regelstundenvorgabe für Vollzeit, Abminderungsstunden und der tatsächlichen individuellen Unterrichtsverpflichtung automatisch erfolgt. Ein weiteres Missverständnis berührte das Verhältnis der Schätzung von Modul 2 gegenüber Modul 3: *„Bei den ersten Fragen ist mir aufgefallen, dass manche Zusatztätigkeit nicht extra gerechnet werden kann, weil sie im Rahmen anderer Arbeitsstunden abläuft.“* (GY009) Es mag richtig sein, dass Befragte die Zeit für die Erfüllung einer neuen Aufgabe (z. B. *Einführung und Umsetzung digitaler Lernformen*) im Rahmen der Ausführung einer anderen Tätigkeit (z. B. *Unterrichtsvor- und -nachbereitung*) leistet. Doch die zusätzlichen Aufgaben werden ausdrücklich als integraler Bestandteil der zuvor ermittelten Arbeitszeit erfragt und nicht hinzuaddiert. Die Missverständnisse verdeutlichen, dass es wirklich schwierig ist, einen Fragebogen für alle Befragten eindeutig und verständlich zu gestalten.

Alles in allem sagen die Rückmeldungen zu den Arbeitszeit-Modulen viel aus über das außerordentliche Engagement der Lehrkräfte, diesen wirklich schwierigen Teil des Fragebogens zu bewältigen. Angesichts der Schwierigkeit einer sorgfältigen Arbeitszeitschätzung bleiben die artikulierten Kritikpunkte völlig im Rahmen, sowohl quantitativ als auch qualitativ. Jedoch können sie auch sehr gut erklären, warum es nötig gewesen ist, über eine sorgfältige Qualitätskontrolle unplausible Datensätze auszuschließen.

2.2.2 Abschlussbemerkung

Der Fragebogen endet mit der Möglichkeit, *abschließende Bemerkungen* zu hinterlassen. Diese Möglichkeit wurde von 383 Lehrkräften (26% der Befragten in allen Schulformen) teilweise recht ausführlich genutzt, obwohl der Fragebogen mit durchschnittlich 47 Minuten Ausfülldauer den üblichen Umfang deutlich übertroffen hat. Zudem enthielt er, wie ausgeführt, teilweise sehr schwierige Aufgaben. An dieser Stelle soll ein kurzer Überblick über die Rückmeldungen gegeben werden, obwohl Abschlussbemerkungen nicht leicht einzuordnen sind. Es wurde keine klare Frage gestellt und die Beantwortung war freiwillig. Wenn Befragte den Impuls verspürten, sich zu einem Thema zu äußern, bleibt daher völlig unklar, was alle anderen Befragten dazu gesagt hätten. Die Aussage kann völlig singulär sein, aber auch die Mehrheitsmeinung repräsentieren. Dennoch geben die Abschlussbemerkungen eine interessante Rückmeldung.

In einer ersten Annäherung wurde die Abschlussbemerkung jeder Person einer Hauptbotschaft zugeordnet (Tabelle 3).

Tabelle 3: Kernbotschaften der Abschlussbemerkungen zur Befragung

Aussage	Anzahl der Codes	Prozent
Inhaltlicher Kommentar	141	37%
Kritik am Fragebogen oder Probleme damit	89	23%
Lehrberuf, eigentlich ein Traumberuf	52	14%
Persönliche Situation	42	11%
Berufliche Anforderungen überfordern	33	8%
Dank und Erwartungen	27	7%
Summe	*384*	*100%*

Am häufigsten (37% der Statements) wurde die Abschlussbemerkung genutzt, um noch einen inhaltlichen Kommentar abzugeben oder eine politische Forderung auszudrücken. Zwei Beispiele:

> *„Unbedingte Lehrplanreduzierung der Inhalte, mehr Zeit zum Üben schaffen, Klassengröße verringern auf 24 Schüler, Inklusion zurückfahren; Schüler mit Förderschwerpunkten in die Förderschule zurück, nicht in die normalen Klassen, es kann kaum Förderunterricht für diese Kinder stattfinden; weniger Infos vom Schulportal für die Lehrer, wieder gleicher Arbeitgeber von Hort und Schule, LASUB abschaffen." (GR107)*

> *„Schüler, Eltern und Kollegen haben sich in ihrem Verhalten und ihren Ansprüchen stark verändert. Das Miteinander steht zu wenig im Fokus, unsere Kompetenz als Lehrer wird zu oft infrage gestellt und am besten droht man trotz Fehlverhaltens der Kinder aufgrund mangelnder Erziehung mit dem Anwalt." (GY136)*

Dann folgte (23%) eine Kritik am Fragebogen oder die Beschreibung von Problemen beim Ausfüllen. Die Hälfte dieser Statements bezog sich dabei auf die Schwierigkeiten mit den Arbeitszeitmodulen (Näheres siehe oben Kap. 2.2.1). Darüber hinaus gab es Kritik am Umfang: „*Viel, viel, viel zu langer Fragebogen"* (GY147), und am Zeitraum der Befragung.

> *„Der Zeitraum der Befragung war ungünstig gewählt, weil am Schuljahresende die Arbeitsbelastung hoch ist, und es war wenig Zeit für das Ausfüllen der umfangreichen Fragen. Außerdem wäre es hilfreich gewesen, mindestens ein halbes Jahr vorher die Kollegen darauf zu sensibilisieren, ihren Arbeitsumfang in Stunden mitzuschreiben, da Sie sehr detaillierte Aussagen haben wollten."* (OS021)

Weitere Kritikpunkte beziehen sich auf das Fehlen relevanter Aspekte (Schulleitung, Angestellte vs. Beamte, Vertretung/Sonderaufgaben, Abordnung, Klassengröße, Seiteneinsteiger*innen, schwierige Schülerinnen und Schüler, Personalprobleme, Schulgröße usw.).

> *„Sie müssten meiner Meinung nach DRINGEND erfragen, welche Fächer die Kollegen unterrichten, sonst sind die Ergebnisse verfälscht."* (GY140)

Zudem äußerten fünf Befragte, dass das Thema Digitalisierung zu umfangreich abgebildet worden sei:

> *„Sehr geehrte Damen und Herren, der Punkt Digitalisierung nimmt in der Umfrage meines Erachtens einen viel zu großen Stellenwert ein. Die Vorstellung, dass mit dem digitalen Unterricht, die großen Probleme, welche an Schulen existieren, gelöst werden, ist eine absolute Fehlvorstellung. Digitales Unterrichten/digitale Werkzeuge sind ein Mittel von vielen Mitteln/Möglichkeiten, Wissen zu vermitteln. Nicht mehr und nicht weniger. Vielen Dank trotzdem für Ihre Arbeit."* (GY138)

Die restlichen etwa 50% der Statements teilen sich auf vier Themen auf: 14% der Lehrkräfte legten Wert darauf, ihre starke Identifikation mit dem Lehrberuf zum Ausdruck zu bringen – trotz aller Probleme.

> *„Lehrerin zu werden war immer mein Traumberuf. Schon als Kind in der 2./3. Klasse war mir das klar. Inzwischen weiß ich nicht mehr, ob ich die Wahl noch einmal so treffen würde. Es liegt nicht an dem Beruf, sondern an den Rahmenbedingungen. Pädagogische Erwägungen spielen keine Rolle mehr, das Lehrpersonal wird nur noch verheizt. Teilzeitverträge sind ausschließlich mit ärztlichem Attest möglich, die eigene Einschätzung der Leistungsfähigkeit spielt keine Rolle. Und als ob das noch nicht reicht, werden diese Kollegen Ü55+ massenhaft abgeordnet, was sicher nicht für eine gesunde Work-Life-Balance sorgt, denn das sorgt für längere Arbeitswege und z. T. vollständig neue Unterrichtsvorbereitungen wegen anderer Lehrwerke."* (OS083*)*

Weitere 11% beschrieben ihre persönliche Situation (Belastung durch Kleinkind zu Hause, Gesundheitszustand, berufliche Rollen, Vergütungsfragen, persönliche Krisen oder erfahrene Ungerechtigkeiten).

Abschließend betonten 8% die negativen Seiten der Arbeitsbedingungen und beschrieben, wie die Gesamtsituation sie beruflich, gesundheitlich oder persönlich überfordere:

> *„Die Arbeit als Lehrerin ist anstrengend, auslaugend und hat mich in den letzten 5/6 Jahren sehr unglücklich gemacht, weil ich gesehen haben, dass sie mir keine verwertbare Freizeit gelassen hat. Ich hatte Freizeit, die ich aber für den Arbeitsweg oder Hausarbeit nutzen musste. Wenn diese Aufgaben endlich erledigt waren, fühlte ich mich so müde, teilweise erschöpft, dass ich keine Kraft mehr hatte, mit Freunden und/oder Familie etwas zu unternehmen oder gar zu sprechen. Trotz allem: Ich bin gerne Lehrerin. Ich behaupte sogar: Alle Lehrkräfte lieben ihre Arbeit. Diese ‚bedingungslose Liebe' wurde aber auf politischer Ebene auf erpresserische Art und Weise missbraucht. Oder etwas milder ausgedrückt: Dadurch, dass Lehrkräfte ihre Arbeit lieben, hat die Politik nicht gesehen, dass die Arbeitsbelastung stetig gestiegen ist, und die Lehrkräfte nun an ihrer Belastungsgrenze angekommen sind. Zur zeitlichen Belastung gesellt sich somit auch die psychische Belastung: Ich werde meinen Schüler*innen nicht gerecht bzw. ich vernachlässige meine Familie. Es wäre schön, in den nächsten Jahren endlich KEINE Schuldgefühle mehr zu haben."* (GR023)

> *„Gerade als KlassenlehrerIn, aber auch als ‚normale(r)' LehrerIn ist die Belastung, welche ‚nebenbei' anfällt und welche nichts mit dem eigentlichen Kernziel der Arbeit – dem Unterrichten – zu tun hat, überproportional hoch und belastend. Ich liebe meine eigentliche Arbeit als Lehrer, aber ich habe das Gefühl, dass mein eigentlicher Job, das Unterrichten von SchülerInnen, einen immer kleineren Teil einnimmt. Leider ist der Unterricht die einzige Stelle, an der ich Arbeit einsparen kann. Dies resultiert in schlechteren Stunden, unzufriedenen SchülerInnen und LehrerInnen … Ein Trauerspiel …"* (GY083)

Sieben Prozent bedankten sich für die Durchführung der Studie und die damit verbundene Aufmerksamkeit für ihre Situation; teilweise verbunden mit der Erwartung, dass sich bald etwas ändern möge:

> *„Ich finde es toll, dass eine solche wissenschaftlich fundierte Befragung durchgeführt wird, und hoffe, dass sich evtl. dadurch einige Dinge, was die Arbeitsbelastung betrifft, ändern u. v. a. politische Entscheidungen und deren Konsequenzen für alle Beteiligten (Eltern, Schüler, Lehrer) genau durchdacht werden."* (GR074)

> *„Ich wünsche mir, dass die Ergebnisse der Studie vom Kultusministerium berücksichtigt werden. Endlich Anerkennung der Klassenleitertätigkeit mit mindestens einer Wochenstunde."* (OS075)

Diese Rückmeldung erfolgte, wie gesagt, freiwillig, ohne konkrete Fragestellung. Dennoch wurden Gedanken natürlich durch den Fragebogen angestoßen. Zu erwarten waren Dank sowie Kritik am Fragebogen, weil dies der klassische Ort ist, an dem Befragte sich dazu äußern können. Dies fand nur zu einem Drittel statt. Viel häufiger hat der Fragebogen eine inhaltliche Beschäftigung mit dem Thema Arbeitssituation angestoßen und inhaltliche Kommentare veranlasst, die z. T. zu Forderungen ausformuliert wurden. Die Statements, dass der Lehrberuf

eigentlich ein Traumjob sei, wurden sicher auch durch die abschließende Frage zur Berufszufriedenheit angeregt *(Würden Sie noch einmal Lehrerin bzw. Lehrer werden?).* Aber sie verdeutlichen auch, mit wie viel Engagement und Leidenschaft Lehrkräfte auch weiterhin ihren Beruf erfüllen.

2.3 Samplebeschreibung und Repräsentativität der Befunde

Über den in Kap. 2.1 beschriebenen Feldzugang wurden am Ende 1.473 gültige Fragebogen gewonnen. Damit umfasst die Netto-Stichprobe etwa 6% der 23.843 aktiven Lehrkräfte in sächsischen Grundschulen, Oberschulen und Gymnasien in öffentlicher Trägerschaft (Grundgesamtheit). Diese Lehrkräfte unterrichten in 300 (25,6%) der insgesamt 1.170 öffentlichen Schulen in Sachsen. Alle sächsischen Landkreise und kreisfreien Städten sind vertreten (Abbildung 7). An der Befragung beteiligte Lehrkräfte unterrichten in 17% aller Grundschulen, 34% aller Oberschulen und 54% aller Gymnasien in Sachsen. Die regionale Verteilung zeigt eine stärkere Beteiligung von Lehrkräften insbesondere in den großstädtischen Regionen Dresden und Leipzig, ebenso die Schulamtsbezirke Dresden und Leipzig. Lehrkräfte aus den Einzugsgebieten der Schulämter Bautzen und Chemnitz beteiligten sich durchschnittlich und aus Zwickau unterdurchschnittlich.

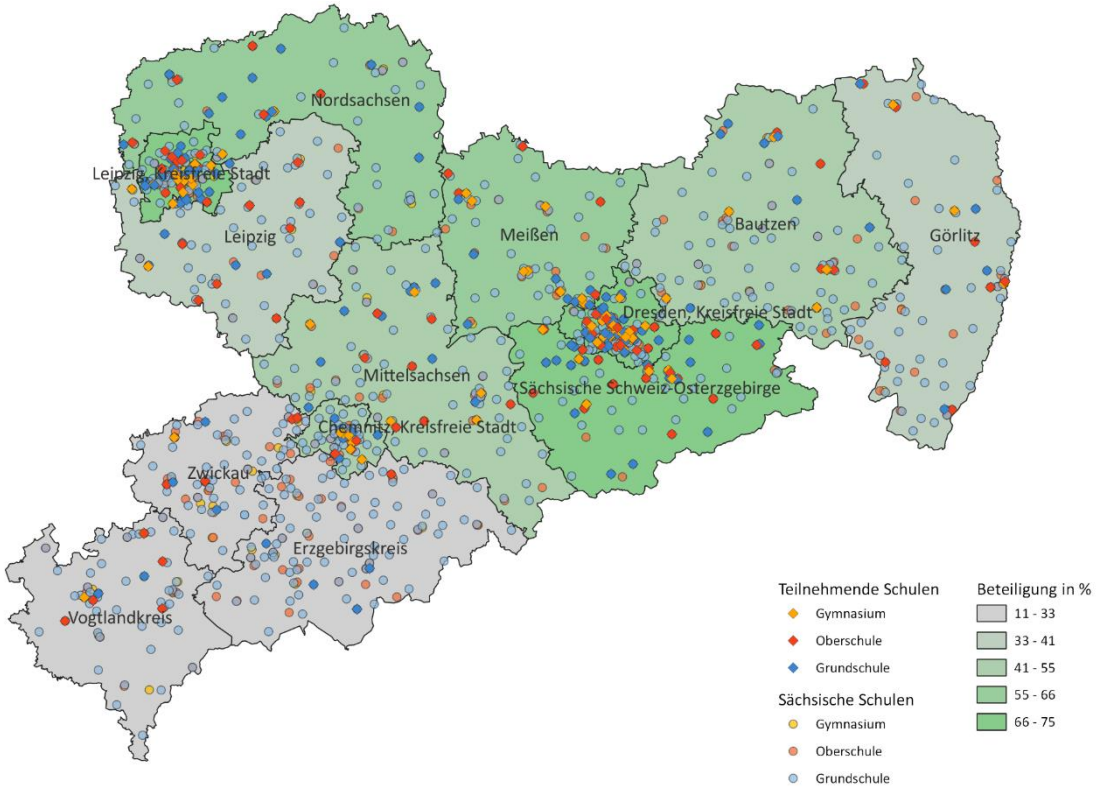


Abbildung 7: Beteiligung und Verteilung der teilnehmenden Schulen in Sachsen (Grundschule, Oberschule und Gymnasium)

Mit dieser guten regionalen Streuung teilnehmender Lehrkräfte liegt bereits ein erstes wichtiges Qualitätsmerkmal der Stichprobe vor. Hinzu kommt als weiteres Qualitätskriterium eine ebenfalls gute Verteilung über die beteiligten Schulformen. Repräsentativitätskriterien werden erfüllt, sobald mehr als 6% der infrage kommenden Schulen und mehr als 3% der dort beschäftigten Lehrkräfte aus Sachsen zur Stichprobe gehören und die Stichprobe strukturell

mit der Grundgesamtheit vergleichbar ist. Geprüft wird dazu die strukturelle Zusammensetzung des Samples nach Geschlecht, Alter und Vertragsumfang (Vollzeit/Teilzeit).

Die Beteiligungsquoten an der Befragung sind sehr zufriedenstellend – 6% der Lehrkräfte von einem Viertel der sächsischen Schulen haben teilgenommen, genauer: Lehrkräfte von jedem zweiten Gymnasium, jeder dritten Oberschule und jeder sechsten Grundschule. Gleichzeitig ist die Übereinstimmung der Struktur des Samples mit der Grundgesamtheit befriedigend, sodass Stichprobenergebnisse allgemein auf die Grundgesamtheit übertragen werden können. Bei der Interpretation der Ergebnisse sind jedoch bestimmte Abweichungen hinsichtlich einzelner Kriterien und bei einzelnen Schulformen zu beachten. Hierauf gehen wir im Folgenden näher ein.

Für die Abbildungen wird ein einheitliches Farbkonzept verwendet, um die wesentlichen Ausprägungen und Qualitätsmerkmale der Stichproben auf einen Blick erkennbar zu machen. *Grüne Werte* signalisieren gute oder sehr gute Beteiligungsquoten bzw. strukturelle Merkmale, *gelbe Werte* zeigen mittlere Beteiligungsquoten und leichte bis mittlere, d. h. akzeptable, strukturelle Abweichungen, während *rote Werte* geringe Quoten oder Defizite der Struktur des Samples signalisieren. In jeder Abbildung werden unter der Tabelle die *Altersverteilung* (als Grafik), das Ergebnis der Überprüfung *(Sample im Vergleich zur Grundgesamtheit)* sowie die Bewertungskriterien in der *Legende* ausgewiesen.

Die Vergleichswerte für die Grundgesamtheit entstammen der sächsischen Landesstatistik (Statistisches Landesamt des Freistaats Sachsen, 2022); dabei lagen bei der Planung der Befragung die Werte für die Grundgesamtgesamtheit des Schuljahres 2020/21 vor. Für die Verteilung der Vertragsdaten (Teilzeit-/Vollzeit) und der Altersgruppen mussten als aktuellste Daten der Bericht des Statistischen Bundesamtes für das Schuljahr 2019/20 herangezogen werden (Statistisches Bundesamt, 2020).

Der aggregierte Überblick über das Sample aus Grundschule, Oberschule und Gymnasium in Abbildung 9 zeigt, dass insgesamt 6,2% der Lehrkräfte in 25,6% der untersuchten Schulformen Sachsens beteiligt sind. Sample und Grundgesamtheit stimmen sehr gut überein, mit Ausnahme des Kriteriums *Alter.* Bei der *Altersverteilung* liegt der Anteil der Lehrkräfte über 45 Jahre mit 50,6% um mehr als 10% unter dem Wert der Grundgesamtheit. Das Sample ist also strukturell jünger, jedoch verteilt sich die Abweichung recht gleichmäßig über die Altersgruppen.

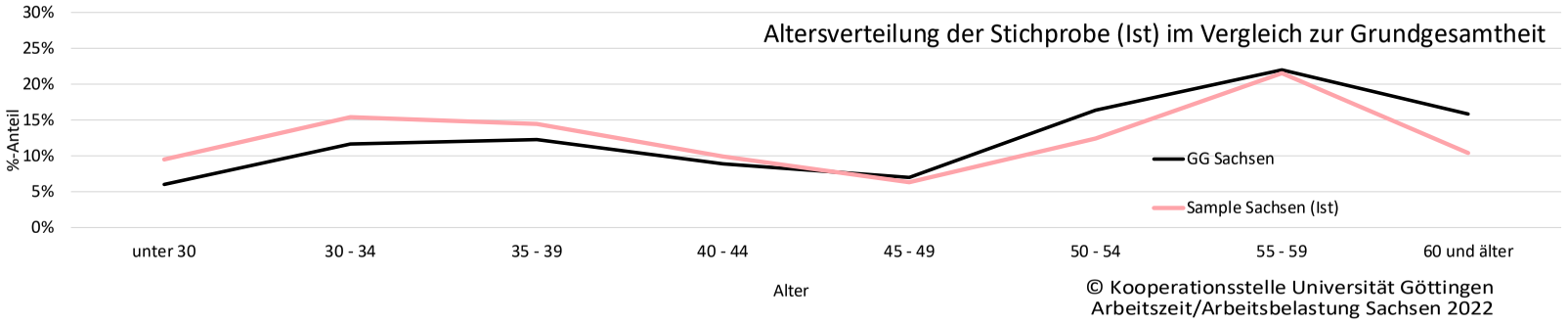
Aufgrund der unterschiedlichen Beteiligungsquoten nach Schulformen ist im Gesamt-Sample die Schulform Gymnasium deutlich überrepräsentiert, die Oberschule unterrepräsentiert (Abbildung 8). Aus diesem Grund wird bei allen aggregierten Auswertungen eine Prüfung vorgenommen, inwieweit sich signifikante Schulformunterschiede ergeben. Dort, wo dies der Fall ist, wird dies ausgewiesen bzw. auf aggregierte Darstellungen verzichtet.

	Grundgesamtheit Lehrkräfte SJ 2021/2022		Sample Lehrkräfte 2022	
Grundschule	8.817	37%	452	31%
Oberschule	7.782	33%	380	26%
Gymnasium	7.244	30%	641	44%
Gesamt*	23.843	100%	1.473	100%

Abbildung 8: Beteiligungsquoten nach Schulformen im Vergleich zur Grundgesamtheit

Abbildung 9: Stichprobenbeschreibung der Schulformen Grundschule, Oberschule und Gymnasium

Sachsen 2022		Stichprobenübersicht - Grundschule, Gymnasium und Oberschule (alle Formen)									
Teilnehmende Schulen nach Anzahl Teilnehmende Lehrkräfte nach m/w, VZ/TZ, Alter		Schulen Anzahl insgesamt	Schulen in %	Lehrkräfte Anzahl insgesamt	Lehrkräfte in %	darunter weiblich absolut	darunter weiblich in %	darunter in Teilzeit absolut	darunter in Teilzeit in %	dar. Alter unter 45 in %	dar. Alter 45 und älter in %
Grundgesamtheit SJ 21/22 März 2022 (GG)	Sachsen	1.170	100,0%	23.843	100 %	18.209	76,4%	10.005	42,0%	38,8%	61,2%
Sample (Ist) Stand Juli 2022	Sample (Ist)	300	25,6%	1.473	6,2%	1.164	79,0%	667	45,3%	49,4%	50,6%



Sample im Vergleich zur Grundgesamtheit	Schulen	> 6%	Lehrkräfte	> 3%	Geschlecht	Passung (0 - 5%)	Vollzeit / Teilzeit	Passung (0 - 5%)	Alter	deutlich mehr/weniger über 10%

Legende Stichprobenübersicht										
	Schulen	> 6%	Lehrkräfte	> 3%	Geschlecht	Passung 0 - 5%	Vollzeit / Teilzeit	Passung (0 - 5%)	Alter	Passung (0 - 5%)
		2 - 6%		1 - 3%		etwas mehr/weniger 5 - 10%		etwas mehr/weniger 5 - 10%		etwas mehr/weniger 5 - 10%
		< 2%		< 1%		deutlich mehr/weniger über 10%		deutlich mehr/weniger über 10%		deutlich mehr/weniger über 10%

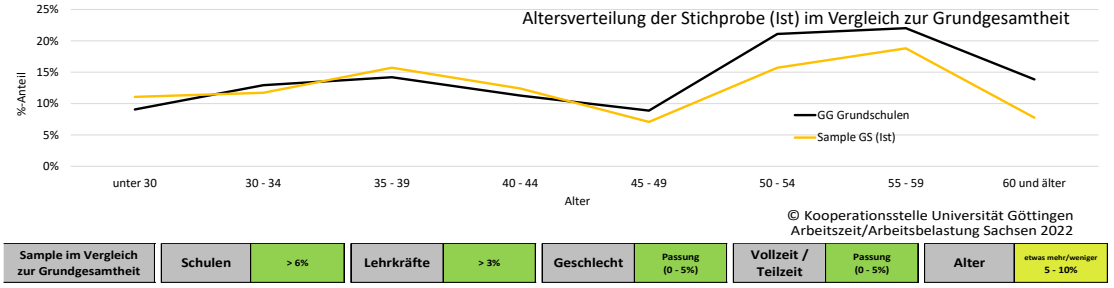
Die Anzahl und Gliederung von Schulen und Lehrkräften entspricht der amtlichen Schulstatistik des Freistaat Sachsen (Statistisches Landesamt März 2022)
Die Teilzeit- und Altersverteilung entspricht der des Statistischen Bundesamtes (Destatis, 2021, gewichtet.)

Neben der aggregierten Zusammenfassung der drei Schulformen sind i.d.R. auch schulformbezogene Auswertungen von Interesse sowie Auswertungen der Arbeitszeitdaten. Auf diese Teil-Stichproben wird im Anschluss näher eingegangen.

2.3.1 Stichprobe Grundschule

An der Befragung haben 5,1% der Grundschul-Lehrkräfte aus 17,4% der sächsischen Grundschulen in öffentlicher Trägerschaft teilgenommen, womit eine sehr gute Beteiligung erzielt worden ist. Die Stichprobe stimmt hinsichtlich *Geschlecht* und *Vertragsumfang* sehr gut mit der Grundgesamtheit überein. Die Abweichungen beim Kriterium *Alter* liegen im akzeptablen Bereich von 5 bis 10%. Das Sample ist also etwas jünger als die Grundgesamtheit.

Sachsen		Übersicht - Grundschule									
Teilnehmende Schulen nach Anzahl Teilnehmende Lehrkräfte nach m/w, VZ/TZ, Alter		Schulen Anzahl insgesamt	Schulen in %	Lehrkräfte Anzahl insgesamt	Lehrkräfte in %	darunter weiblich absolut	darunter weiblich in %	darunter in Teilzeit absolut	darunter in Teilzeit in %	dar. Alter unter 45 in %	dar. Alter 45 und älter in %
Grundgesamtheit SJ 21/22 März 2022 (GG)	Grundschule	752	100,0%	8.817	100,0%	8.029	91,1%	3.668	41,6%	41,9%	58,1%
Sample (Ist) Stand Juli 2022	Sample (Ist)	131	17,4%	452	5,1%	418	92,5%	184	40,7%	50,7%	49,3%



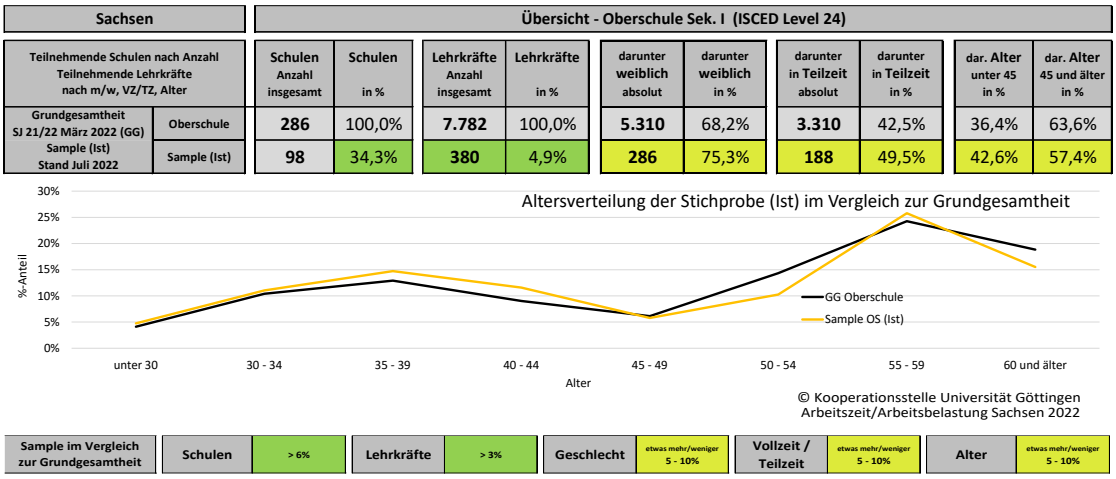
Sample im Vergleich zur Grundgesamtheit	Schulen	> 6%	Lehrkräfte	> 3%	Geschlecht	Passung (0 - 5%)	Vollzeit / Teilzeit	Passung (0 - 5%)	Alter	etwas mehr/weniger 5 - 10%

Die Anzahl und Gliederung von Schulen und Lehrkräften entspricht der amtlichen Schulstatistik des Freistaat Sachsen (Statistisches Landesamt März 2022)
Die Teilzeit- und Altersverteilung entspricht der des Statistischen Bundesamtes (Destatis, 2021, gewichtet.)

Abbildung 10: Stichprobenbeschreibung der Grundschule in Sachsen

2.3.2 Stichprobe Oberschule

Die 380 teilnehmenden Lehrkräfte entsprechen 4,9% der Grundgesamtheit aus 34,3% der sächsischen Oberschulen. Das ist eine sehr gute Beteiligungsquote. Bei allen Strukturmerkmalen finden sich Abweichungen im akzeptablen Bereich. Bei der Interpretation schulformspezifischer Daten ist zu beachten: Das Teil-Sample ist weiblicher, jünger und weist einen höheren Teilzeitanteil auf als die Grundgesamtheit.

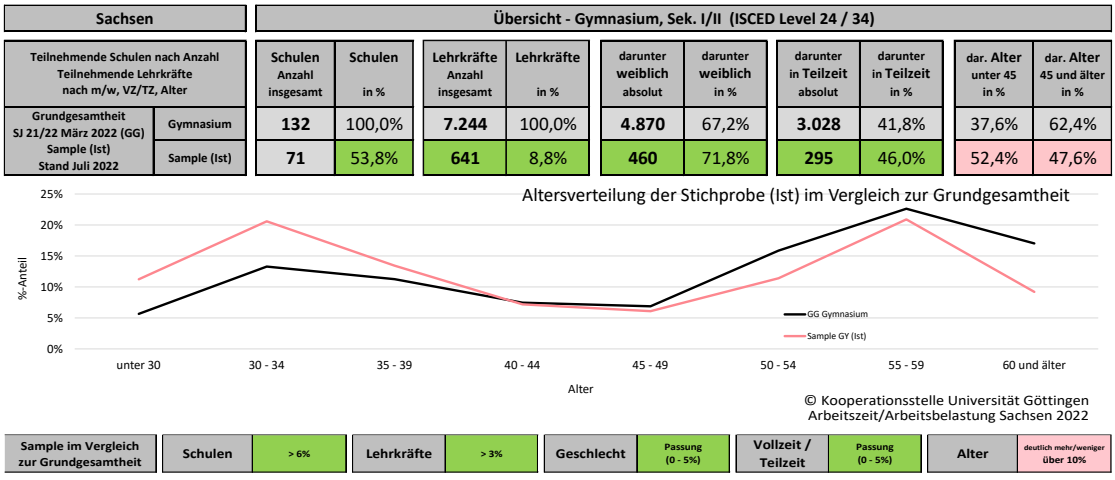


Die Anzahl und Gliederung von Schulen und Lehrkräften entspricht der amtlichen Schulstatistik des Freistaat Sachsen (Statistisches Landesamt März 2022)
Die Teilzeit- und Altersverteilung entspricht der des Statistischen Bundesamtes (Destatis, 2021, gewichtet.)

Abbildung 11: Stichprobenbeschreibung der Oberschule in Sachsen

2.3.3 Stichprobe Gymnasium

Die Lehrkräfte am Gymnasium haben mit 8,8% aller Lehrkräfte an 53,8% der öffentlichen Gymnasien die höchste Beteiligungsquote aller Schulformen. Die Übereinstimmung mit der Grundgesamtheit hinsichtlich *Geschlecht* und *Vertragsstatus* ist sehr gut. Allerdings sind deutliche Strukturdefizite hinsichtlich des Alters zu verzeichnen. Bei der Interpretation schulformspezifischer Daten ist zu beachten: Der Anteil der Lehrkräfte unter 45 Jahren liegt um 14,8% höher als in der Grundgesamtheit. Insbesondere die jüngsten beiden Altersgruppen sind deutlich überrepräsentiert, während die älteste am deutlich unterrepräsentiert ist.



Die Anzahl und Gliederung von Schulen und Lehrkräften entspricht der amtlichen Schulstatistik des Freistaat Sachsen (Statistisches Landesamt März 2022)
Die Teilzeit- und Altersverteilung entspricht der des Statistischen Bundesamtes (Destatis, 2021, gewichtet.)

Abbildung 12: Stichprobenbeschreibung des Gymnasiums in Sachsen

2.3.4 Teil-Samples der Arbeitszeitmodule 1 bis 3

Aufgrund der hohen Anforderungen, welche die drei Arbeitszeit-Schätzmodule (Kap. 2.2) den Befragten stellten, haben manche die Beantwortung abgebrochen oder Angaben gemacht, die bei der Qualitätsprüfung als wenig plausibel aufgefallen sind (Kap. 2.5).

Entsprechend mussten für die Arbeitszeitschätzung (Modul 1 und 2) 235 Datensätze aus der Auswertung ausgeschlossen werden. Für 1.238 Lehrkräfte liegen somit vollständige, differenzierte und plausible Arbeitszeitwerte vor. Dieses Teil-Sample wird für alle Aussagen herangezogen, bei denen Arbeitszeitwerte verarbeitet worden sind. Dazu gehören neben reinen Arbeitszeitwerten (SOLL-Zeit, IST-Zeit) auch abgeleitete Größen wie der Tarifstunden-SOLL-Faktor (TSF).

Für die Schätzung der neuen und zusätzlichen Aufgaben bildete die vollständige Dateneingabe in den Modulen 1 und 2 eine Voraussetzung. Bei der Schätzung der neuen und zusätzlichen Aufgaben waren 173 weitere Datensätze aus Qualitätsgründen auszuschließen. Die Netto-Stichprobe für die Arbeitszeitwerte zu den neuen und zusätzlichen Aufgaben beträgt somit 1.065 Lehrkräfte. Die Verteilung der Schulformen wird dabei allerdings kaum berührt (Tabelle 4).

Tabelle 4: Beteiligungsquoten nach Schulformen des Gesamtsamples im Vergleich zu den Teil-Samples

	Sample Lehrkräfte		Teil-Sample Arbeitszeit Lehrkräfte		Teil-Sample Neue, zusätzliche Aufgaben Lehrkräfte	
Grundschule	452	31%	384	31%	326	31%
Oberschule	380	26%	296	24%	247	23%
Gymnasium	641	44%	558	45%	492	46%
Gesamt	1.473	100%	1.238	100%	1.065	100%

2.4 Definitionen und Darstellung der Rechenwege der Arbeitszeitermittlung

Im Folgenden werden die begrifflichen Voraussetzungen und das Vorgehen bei der Arbeitszeitermittlung vorgestellt. Ziel ist es, von der Schätzung einer durchschnittlichen Schulwoche zu einer Durchschnittswoche zu gelangen, welche die komplette Jahresarbeit (auch die Ferienarbeit) berücksichtigt.

Vollzeitlehreräquivalent

Das Vollzeitlehreräquivalent (VZLÄ) wurde in allen Arbeitszeitstudien der Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften der Universität Göttingen (Mußmann et al., 2021; Mußmann et al., 2020; Mußmann et al., 2016) eingesetzt, um die individuell verschiedenen SOLL- und IST-Arbeitszeiten von Lehrkräften auf ein Vollzeit-Niveau zu aggregieren und vergleichbar zu machen. Auch in der vorliegenden Studie wird dieses Konstrukt benötigt, da sächsische Lehrkräfte durch diverse Einflussgrößen wie etwa Teilzeit oder Ermäßigung aus Altersgründen (nach § 3 der Sächsischen Lehrkräfte-Arbeitszeitverordnung, (Sächsische Lehrkräfte-Arbeitszeitverordnung SächsLKAZVO), 2017/7. Juli 2017 zuletzt geändert durch die Verordnung vom 9. August 2022) unterschiedliche SOLL-Arbeitszeiten aufweisen.

Das VZLÄ ist definiert als die Summe der individuellen Arbeitsverpflichtungen, ausgedrückt in 100-Prozent-Lehrkräften (Vollzeit), die an Stelle der befragten Gruppe von Lehrkräften mit unterschiedlichen individuellen Arbeitsverpflichtungen (Teilzeit, Vollzeit, Reduktion etc.) eingestellt werden müssten. Das VZLÄ ist immer kleiner als die Anzahl der Beschäftigten („Köpfe“). Um eine Vollzeit-Betrachtung zu ermöglichen, müssen die Summen der eingehenden SOLL-Arbeitszeiten ebenso wie die der geschätzten IST-Arbeitszeiten durch das VZLÄ geteilt werden und nicht durch die Anzahl der Lehrkräfte.

SOLL-Variablen

Regelstunden: Die Anzahl der wöchentlich zu leistenden Unterrichtsstunden für Vollzeitlehrkräfte, das „Regelstundenmaß“, ist in § 2 der Sächsischen Lehrkräfte-Arbeitszeitverordnung geregelt. Für die drei Schulformen Grundschule, Oberschule und Gymnasium sind sie in Tabelle 5 aufgelistet. Nach § 3 der Sächsischen Lehrkräfte-Arbeitszeitverordnung gelten dabei Ermäßigungen aus Altersgründen wie folgt: Für Lehrkräfte, die bis einschl. 31.07.2017 ihr 55. Lebensjahr vollendet haben, verringert sich das Regelstundenmaß zu Beginn desjenigen Schulhalbjahres, in dem sie das 55. Lebensjahr vollenden, um eine Wochenstunde, in dem sie das 60. Lebensjahr vollenden, um zwei Wochenstunden und in dem sie das 63. Lebensjahr vollenden um drei Wochenstunden. Für Lehrkräfte, die nach dem 31.07.2017 ihr 55. Lebensjahr vollenden, reduziert sich das Regelstundenmaß zu Beginn desjenigen Schulhalbjahres, in dem sie das 58. Lebensjahr vollenden, um eine Wochenstunde, in dem sie das 60. Lebensjahr vollenden, um zwei Wochenstunden und in dem sie das 61. Lebensjahr vollenden um drei Wochenstunden. Diese Ermäßigung reduziert die Regelstunden (Unterrichtsstunden) und gilt unabhängig von der Schulform; der Umfang der grundsätzlichen Arbeitsverpflichtung analog der 40-Stunden-Beamtenarbeitswoche bleibt jedoch bestehen.

In aller Regel entspricht eine Unterrichtsstunde 45 Minuten. Da dies aber auch an manchen Schulen aufgrund schulspezifischer Regulationen abweichen kann, wurden die teilnehmenden Lehrkräfte zu Beginn des Schätzmoduls gefragt, wie lang eine *Regelstunde/Unterrichtsstunde* formal bei ihnen dauert. Anschließend sollten sie angeben, wie viele wöchentliche Regelstunden für sie als Vollzeitlehrkraft gelten würden und ob sie in *Vollzeit* oder *Teilzeit* arbeiten.

Tabelle 5: Anzahl der Regelstunden je Schulform gemäß § 2 der Sächsischen Lehrkräfte-Arbeitszeitverordnung

Schulform	Regelstundenmaß
Grundschule	27
Oberschule	26
Gymnasium*	26 (25, 24)

** nach § 2 Abs. 2 der Sächsischen Lehrkräfte-Arbeitszeitverordnung (Staatsministerium für Kultus 2017) erhalten Lehrkräfte mit mindestens sechs Unterrichtsstunden Einsatz in der gymnasialen Oberstufe eine Verminderung von einer Unterrichtsstunde und Lehrkräfte mit mindestens neun Unterrichtsstunden Einsatz in der gymnasialen Oberstufe eine Verminderung von zwei Unterrichtsstunden*

Tarifstunden-SOLL-Faktor: Wie bereits deutlich wurde, gibt es verschiedene individuelle Einflussgrößen, die das Regelstundenmaß reduzieren und eine individuelle effektive Unterrichtsverpflichtung erzeugen, die vom Regelstundenmaß der jeweiligen Schulform abweicht. Die teilnehmenden Lehrkräfte wurden gebeten, ihre individuellen *Abminderungsstunden* sowie ihre *tatsächliche, wöchentliche Unterrichtsverpflichtung* in Schulstunden anzugeben. Abminderungsstunden sind definiert als Anrechnungsstunden nach § 4 der Sächsischen Lehrkräfte-Arbeitszeitverordnung und entstehen durch die Wahrnehmung von besonderen Aufgaben. Sie gewähren eine Reduktion des Regelstundenmaßes als Ausgleich für die Wahrnehmung dieser besonderen Aufgaben. Dadurch kann *beispielsweise* eine Vollzeit-Lehrkraft an einer Oberschule statt zu 26 zu nur 23 wöchentlichen Unterrichtstunden verpflichtet sein. Durch die Wahrnehmung der besonderen Aufgaben reduziert sich aber nur die Unterrichtszeit, nicht jedoch die eigentliche wöchentliche Arbeitszeit, da die besonderen Aufgaben natürlich auch Zeit in Anspruch nehmen. Auch hier bleibt der Umfang der grundsätzlichen Arbeitsverpflichtung analog einer 40-Stunden-Beamtenarbeitswoche bestehen.

Insgesamt wurde ein vereinfachtes Differenzverfahren gewählt.[6] Die Anzahl der Abminderungsstunden und die Anzahl der tatsächlichen, wöchentlichen Unterrichtsstunden werden addiert und anschließend durch das geltende Regelstundenmaß der Schulform geteilt, um den *Tarifstunden-SOLL-Faktor* (TSF) zu berechnen. Dieser TSF berücksichtigt verschiedene individuelle Einflussgrößen und setzt den tatsächlich im Schulhalbjahr zu leistenden Unterricht (zusammen mit den Abminderungsstunden) ins Verhältnis zum Regelstundenmaß einer Vollzeitstelle. Aus dem oberen Beispiel ergäbe sich ein TSF von 1,0, was einer Vollzeitlehrkraft entspricht. Hat diese Oberschullehrkraft aber zusätzlich eine Teilzeit-Reduktion um zehn Regelstunden, so hätte sie in das Schätzmodul bei den Abminderungsstunden „3“ und bei der tatsächlichen, wöchentlichen Unterrichtsverpflichtung „13“ eingetragen. Die Summe dieser beiden Werte beträgt 16, durch das Regelstundenmaß von 26 geteilt ergäbe sich ein TSF von gerundet 0,62. Wären dies exemplarisch zwei Lehrkräfte, kämen sie zusammen auf einen TSF von 1,62, was rechnerisch auch 1,62 Vollzeitlehreräquivalenten (VZLÄ) entspräche.

Die Lehrkräfte wurden in der Befragung vereinfachend gebeten, die folgenden Größen zur Ermittlung ihrer individuellen SOLL-Werte anzugeben:

- Dauer einer Regelstunde an ihrer Schule (i. d. R. 45 Minuten);
- Anzahl wöchentlicher Regelstunden, die für sie als Vollzeit-Lehrkraft gelten würde;
- Arbeit in Vollzeit oder Teilzeit (Kontrollmaß);
- Anzahl der Abminderungsstunden;
- aktuelle, tatsächliche Unterrichtsverpflichtung in Schulstunden.

Wochenarbeitszeit-SOLL („Normwoche“): Die Normwoche ist definiert als wöchentliche individuelle SOLL-Arbeitszeit einer Lehrkraft in der Schulzeit. Sie wird über die Jahresarbeitszeit unter der rein kalkulatorischen Fiktion ermittelt, als würde die komplette Arbeitszeit in der Schulzeit stattfinden. Für die wöchentliche Gesamtarbeitszeit spielen nicht nur Unterricht und Abminderungsstunden eine Rolle, sondern auch die Zeit für unterrichtsnahe Lehrarbeit und alle weiteren Aufgaben sind zu berücksichtigen. Wie in vergangenen Studien auch basiert die über die Jahresarbeitszeit ermittelte SOLL-Arbeitszeit zum Ausgleich jährlicher Schwankungen auf einem Zehn-Jahres-Durchschnitt. Grundlage für die Berechnung ist die wöchentliche Arbeitszeit von 40 Stunden laut Sächsischer Lehrkräfte-Arbeitszeitverordnung (Sächsische Lehrkräfte-Arbeitszeitverordnung SächsLKAZVO), 2017/7. Juli 2017 zuletzt geändert durch die Verordnung vom 9. August 2022). Um eine Vergleichbarkeit mit sächsischen Beamtinnen und Beamten herzustellen, wurden die durchschnittlichen Beamtenarbeitstage der Jahre 2013 bis 2022 herangezogen, die abzüglich der dreißig Urlaubstage im Schnitt 220,2 Arbeitstage betragen. Multipliziert man die täglichen acht Stunden Arbeitszeit mit den 220,2 Arbeitstagen, erhält man eine SOLL-Jahresarbeitszeit von durchschnittlich 1.761,6 Stunden. Um nun zu berechnen, wie lange in einer durchschnittlichen Schulwoche gearbeitet werden muss, um auf diese Jahresarbeitszeit zu kommen, muss man die 1.761,6 Stunden auf die durchschnittliche Anzahl der Schultage verteilen. Im Schnitt gab es im Zeitraum von 2013 bis 2022 189,6 Schultage in Sachsen, von denen noch die durchschnittlich 1,4 beweglichen Ferientage abgezogen werden müssen (sie schwanken zwischen null und zwei Tagen über die Schuljahre).

---

[6] Im Bereich der individuellen Einflussgrößen gibt es neben der Teilzeit-Reduktion verschiedenste weitere Reduktionen wie Flexi-Stunden, Arbeitszeitkonto, Reduktion durch Schwerbehinderung etc., die alle zu einer Reduktion der effektiven Unterrichtsverpflichtung und der wöchentlich zu leistenden Arbeitszeit führen. Diese Einflussgrößen wurden zur Vereinfachung nicht gesondert abgefragt, sondern ergeben sich automatisch aus der Differenz zwischen dem Regelstundenmaß und der Summe aus Abminderungsstunden und tatsächlicher Unterrichtsverpflichtung.

Rechnet man die so ermittelten 1.761,6 Stunden Jahresarbeitszeit auf die 188,2 Schultage um, erhält man einen durchschnittlichen SOLL-Schultag von 9,36 Stunden bzw. 09:21 Stunden:Minuten. Auf eine Fünf-Tage-Woche hochgerechnet ergibt sich als „Normwoche“ ein Wochenarbeitszeit-SOLL von 46,80 bzw. 46:48 Stunden im Schuljahr 2021/22. Anzumerken ist, dass bei dieser Betrachtung der SOLL-Arbeitszeit die Annahme greift, Lehrkräfte würden ausschließlich an Schultagen arbeiten. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass die bestimmte Arbeitszeit von Lehrkräften im Deputatsystem an den Unterricht gebunden ist, welcher eben nur an Schultagen stattfindet. Die unbestimmte Arbeitszeit (Vor- und Nachbereitungen, Kommunikation etc.) findet tatsächlich auch an Wochenenden, Feier- und Ferientagen statt (ganzheitliche Betrachtung).

Auf dieser Grundlage wurde in der vorliegenden Studie vereinfacht eine durchschnittliche Schulwoche inkl. Wochenendarbeit geschätzt. Basierend auf der Datenbasis der Niedersächsischen Studie, in der ein komplettes pädagogisches Jahr inkl. Ferien erfasst wurde, stand ein gut hinterlegter Faktor für die Hochrechnung der geschätzten Schulzeitwoche auf eine Durchschnittswoche zur Verfügung. Deshalb kann auch für die vorliegende Studie dem Wochenarbeitszeit-SOLL ein Wochenarbeitszeit-IST gegenübergestellt werden, das die Arbeit an Wochenenden, Feiertagen und Ferien berücksichtigt.

Unterricht-SOLL: Das Unterrichts-SOLL stellt die wöchentlich abzuleistende Präsenzzeit von Lehrkräften im Unterricht oder während Aufsichten dar. Das Unterricht-SOLL ist durch die effektive Unterrichtsverpflichtung bestimmt und kann individuell stark schwanken. Tätigkeiten wie die Vor- und Nachbereitung von Unterricht hängen zwar von den zu leistenden Unterrichtsstunden ab, sind aber nicht so klar definiert wie das Unterricht-SOLL. Analog zum Wochenarbeitszeit-SOLL wird auch das Unterricht-SOLL in Stunden und Minuten angegeben statt in 45-Minuten-Einheiten. Grundlage hierfür war die Höhe der durch die Lehrkräfte angegebenen aktuellen, tatsächlichen Unterrichtsverpflichtung in Schulstunden, die dann auf Basis der Dauer einer Regelstunde in Zeitstunden umgerechnet wird.

Funktionen-SOLL: Das Unterricht-SOLL wird über die Abminderungsstunden reduziert, weil Abminderungsstunden im Deputatsystem Freiräume für Tätigkeiten im Rahmen von Funktionen schaffen sollen. Die Anzahl der Abminderungsstunden definiert also das Funktionen-SOLL. Allerdings bedeutet eine Abminderungsstunde nicht nur eine verfügbare Zeit von 45 Minuten; sie umfasst vielmehr auch alle vor- und nachgelagerten Arbeiten und wird ebenfalls anteilig über die „Normwoche“ ermittelt. Aufgrund der nach Schulformen unterschiedlichen Anzahl der Regelstunden schwanken Unterrichts- und Funktionen-SOLL je nach Schulform. Am Beispiel einer Vollzeit-Lehrkraft verdeutlicht: Die „Normwoche“ gibt für sie ein Wochenarbeitszeit-SOLL von 46:48 Stunden vor. An der Grundschule müsste eine Vollzeit-Lehrkraft damit 27 Unterrichtsstunden umsetzen und hätte somit für jede Regelstunde 01:44 Stunden Zeit zur Verfügung. Zieht man die Präsenzzeit im Unterricht von 45 Minuten ab, verbleiben 59 Minuten für vor- und nachgelagerte Tätigkeiten. An der Oberschule oder dem Gymnasium hätte die Lehrkraft mit dem gleichen Wochenarbeitszeit-SOLL nun 26 Unterrichtsstunden umzusetzen und somit insgesamt 01:48 Stunden je Regelstunde zur Verfügung. Für die vor- und nachgelagerten Tätigkeiten bleiben 01:03 Stunden. Bekommt die Lehrkraft nun eine Abminderungsstunde für eine übernommene Funktion, dann entspricht die dafür einsetzbare Zeit an der Grundschule 01:44 Stunden und an Oberschule bzw. Gymnasium 01:48 Stunden. Diese Zeiten entsprechen dann auch dem Funktionen-SOLL einer Abminderungsstunde. Grundlage für den individuellen SOLL-Wert waren die durch die Lehrkräfte angegebenen Abminderungsstunden und deren Schulform.

Weitere-Tätigkeiten-SOLL: Das Wochenarbeitszeit-SOLL von 46:48 Stunden einer Vollzeit-Lehrkraft wird in bestimmte (determinierte) und unbestimmte (obligate) Arbeitszeit aufgeteilt. Für den Unterricht (inkl. Aufsichten) und die *Funktionsarbeit* kann ein konkretes SOLL definiert werden. Die restliche Arbeitszeit kann für weitere Tätigkeiten eingesetzt werden, die nicht direkt für *Unterricht/Aufsichten* oder *Funktionsarbeit* zur Verfügung stehen (etwa *Vor- und Nachbereitung von Unterricht*, *Kommunikation*, *Fahrten/Veranstaltungen* etc.). Dabei gibt es nur ein Gesamt-SOLL für diese Tätigkeiten (= Weitere-Tätigkeiten-SOLL), das sich aus der Differenz zwischen Wochenarbeitszeit-SOLL, Unterricht-SOLL und Funktionen-SOLL ergibt. Wie viel Zeit für jede dieser weiteren Tätigkeiten gesondert aufzubringen ist, ist nicht definiert und ergibt sich aus dem individuellen Aufgabenprofil und der individuellen Arbeitsorganisation einer jeden Lehrkraft.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass das Wochenarbeitszeit-SOLL auf die drei Klassen Unterricht (inkl. Aufsichten), Funktionen und weitere Tätigkeiten aufgeteilt werden kann, für die sich jeweils ein eigenes SOLL ergibt. Diesen drei Klassen stehen acht Tätigkeitsgruppen gegenüber, die durch die teilnehmenden Lehrkräfte für eine durchschnittliche Schulwoche geschätzt wurden und in der Folge zu drei IST-Klassen zusammengefasst werden.

IST-Variablen

Unterricht-IST: Das Unterricht-IST ist definiert als die geschätzte Unterrichtszeit in einer durchschnittlichen Schulwoche. Hier werden auch abgeleistete Vertretungsstunden und Aufsichten berücksichtigt. Das Unterricht-IST entspricht also der Tätigkeitskategorie *Unterricht (inkl. Vertretungsstunden)* in einer geschätzten durchschnittlichen Schulwoche der letzten sechs bzw. zwölf Monate.

Funktionen-IST: Das Funktionen-IST stellt die geschätzte wöchentliche Arbeitszeit im Rahmen von *Funktionsarbeit* dar. Die Lehrkräfte wurden für diese Tätigkeitskategorie gebeten, die wöchentliche Arbeitszeit für von der Schulleitung übertragenen Zuständigkeiten oder Funktionstätigkeiten (inkl. Schulleitungsfunktion, Personalrat etc.) zu schätzen.

Weitere-Tätigkeiten-IST: Auch für die verbliebenen sechs Tätigkeitsgruppen sollte die durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit geschätzt werden. Diese Kategorien ergeben zusammen die Klasse *Weitere-Tätigkeiten-IST*, die dem *Weitere-Tätigkeiten-SOLL* gegenübergestellt werden kann. Diese sechs Tätigkeitskategorien waren:

- *unterrichtsnahe Lehrarbeit* (Korrekturen, Vor- und Nachbereitung, Abschlussprüfungen, Zeugniserstellung, Erstellung digitaler Unterrichtsmaterialien, ggf. Betriebspraktika etc.);
- *Kommunikation* (Konferenzen, Arbeitsgruppen, pädagogische Kommunikation mit Schülerinnen und Schülern, Eltern, Kolleginnen und Kollegen sowie Dritten etc.);
- *Fahrten/Veranstaltungen* (mit oder ohne Übernachtung);
- *Arbeitsorganisation* (Arbeitsplatzorganisation, Arbeitsraum Schulgebäude);
- *Weiterbildung*;
- *Sonstiges* (sonstige Tätigkeiten, ggf. unvorhergesehene Gutachten, Krankheit etc.).

Wochenarbeitszeit-IST: In der Analyse vorhandener Daten aus Mußmann et al. (2020) zeigte sich bei einem methodisch kontrollierten explorativen Vergleich gemessener und geschätzter Arbeitszeiten, dass eine Schätzung auf Basis differenzierter Tätigkeitsgruppen wesentlich besser der tatsächlichen Arbeitszeit entspricht als eine grobe Schätzung der gesamten wöchentlichen Arbeitszeit in einem Schritt. Darum wurde dieser Ansatz auch in der vorliegenden Studie eingesetzt. Die Summe der acht abgefragten Tätigkeitsgruppen ergibt das *Wochenarbeitszeit-*

IST, welches dem *Wochenarbeitszeit-SOLL* gegenübersteht. Zuletzt muss zwischen der *Durchschnittswoche* und der *Schulzeitwoche* unterschieden werden. Die *Durchschnittswoche* entspricht der kompletten Arbeitszeit, die in einem ganzen pädagogischen Jahr geleistet wird (also auch in den Ferien). Diese vollständig geleistete Arbeit wird auf alle Schultage verteilt, sodann ein durchschnittlicher Schultag und darauf basierend die Durchschnittswoche berechnet. Bei der *Schulzeitwoche* hingegen wird allein die in den Schulwochen und den dazugehörigen Wochenenden geleistete Arbeit auf einen Schultag und eine Schulwoche umgerechnet – die in den Ferien geleistete Arbeit findet hier noch keine Berücksichtigung. In der vorliegenden Studie wurde durch die Befragten eine durchschnittliche Schulwoche geschätzt. Ergänzt um den schulformspezifischen Schätzfaktor für die Ferienarbeit auf der Datenbasis der niedersächsischen Studie (Erhebung der Arbeitszeit über ein ganzes pädagogisches Jahr) kann analytisch sodann aus der geschätzten und qualitätsgesicherten *Schulzeitwoche* auch die *Durchschnittswoche inkl. Ferienarbeit* berechnet werden. In Tabelle 6 ist eine Übersicht der relevanten Variablen dargestellt.

Tabelle 6: Zusammenfassung der zu vergleichenden SOLL- und IST-Variablen

SOLL-Variablen	IST-Variablen	Tätigkeitskategorien
Wochenarbeitszeit-SOLL („Normwoche“)	Schulzeitwoche (ohne Ferienarbeitszeit)	Alle Tätigkeiten in Schulwochen
	Durchschnittswoche (inkl. Ferienarbeitszeit)	Alle Tätigkeiten, ergänzt um einen empirisch ermittelten Schätzfaktor für Arbeit in den Ferien
Unterricht-SOLL	Unterricht-IST	Unterricht (inkl. Vertretungsstunden)
Funktionen-SOLL	Funktionen-IST	Funktionsarbeit
Weitere-Tätigkeiten-SOLL	Weitere-Tätigkeiten-IST	unterrichtsnahe Lehrarbeit Kommunikation Fahrten / Veranstaltungen Arbeitsorganisation Weiterbildung Sonstiges

Berücksichtigung der Arbeitszeit in Ferienzeiten

Wie bei der Digitalisierungsstudie (Mußmann et al., 2021) wurde auf eine separate Schätzfrage zu individuellen Arbeitsanteilen in Ferienzeiten verzichtet. Die explorative Analyse der Frankfurter Daten (Mußmann et al., 2020) hatte ergeben, dass die Schätzung der Arbeitszeit in den Ferien zu einer starken Überschätzung führen kann. Die Schätzung ist aber auch nicht notwendig, denn aus einer geschätzten durchschnittlichen Schulwoche kann über die niedersächsische Referenzbasis für ein gesamtes pädagogisches Jahr auch eine Hochrechnung auf die Jahresarbeitszeit bzw. auf eine Durchschnittwoche erfolgen, die – anders als eine Schulzeitwoche – auch die Arbeit in den Ferien berücksichtigt (siehe oben). Ergänzend kann zusätzlich sogar noch auf die im Rahmen einer Metastudie ermittelten Ferienarbeitszeit-Faktoren zurückgegriffen werden. Analog zu anderen Zeiterfassungsstudien konnten wir dort für Lehrkräfte an Gesamtschulen einen Ferienarbeitszeit-Faktor von 6,6% der Jahresarbeitszeit und

für Lehrkräfte an Gymnasien von 7,6% der Jahresarbeitszeit bestimmen (Hardwig & Mußmann, 2018, S. 182)[7].

2.5 Qualitätskontrolle

Im Rahmen der systematischen Plausibilitätsprüfung und Qualitätskontrolle wurden 1.473 Fragebogen als gültig gewertet, bei denen die Befragten die Fragen bis zum Ende bearbeitet haben – auch wenn sie dabei Fragen übersprungen haben – und bewusst die Option *Fragebogen abschließen* gewählt haben. Damit gingen 441 Fragebogen verloren, bei denen die Befragten die Bearbeitung zwar begonnen, aber unterbrochen hatten, ohne sie während der Befragungszeit noch abzuschließen. Von den üblichen Gründen, die zum Ausschluss von Fragebogen führen (zu viele Auslassungen in einzelnen Frageblöcken, zu schematisches Ausfüllen etc.), kamen nach Sichtprüfung keine zur Anwendung. Wer den Fragebogen nur oberflächlich bearbeitet hatte, war offenbar durch seine Länge entmutigt worden und nicht bis zum Ende vorgedrungen.

Die durchschnittliche Bearbeitungsdauer der gültigen Fragebogen betrug etwa 44 Minuten. Zwei Befragte benötigten durch Überspringen sehr vieler Fragen weniger als 15 Minuten für den Fragebogen, hatten aber die Fragen, die sie ausgefüllt haben, augenscheinlich sinnvoll bearbeitet. 58% der Befragten benötigten zwischen 15 und 45 Minuten, 29% zwischen 45 und 60 Minuten, 12% setzten sich länger als 60 Minuten mit dem Fragebogen auseinander. Befragte mit kürzerer Bearbeitungszeit haben dies oftmals erreicht, indem sie Fragen übersprangen. Viel Zeit konnte gespart werden, wenn die Arbeitszeitmodule 2 oder 3 nicht vollständig bearbeitet oder übersprungen wurden. Dies war möglich, da im Fragebogen (technisch) kein Zwang ausgeübt wurde, alle Fragen zu beantworten. Um Abbrüche zu reduzieren, konnten die Befragten frei wählen, welche Fragen sie ausfüllen wollten. Bei den Auswertungen in den folgenden Kapiteln wird jeweils die Anzahl der gültigen Antworten ausgewiesen, um die Zahl der korrekten Beantwortungen transparent zu halten.

Mit besonders großem Aufwand wurde die Plausibilität der Arbeitszeit-Schätzungen überprüft. Ziel war es, nicht plausible oder extreme, d. h. unwahrscheinliche Angaben herauszufiltern. Nach der Qualitätsprüfung der Arbeitszeitschätzwerte mussten von 1.473 gültigen Fragebogen 235 Datensätze ausgeschlossen werden. In einem Fall lag es daran, dass weniger als drei Schätzungen bei den acht zu schätzenden Klassen abgegeben wurden (Missings, formaler Ausschluss). Bei 110 weiteren Fällen wurde beispielsweise keine unterrichtsnahe Lehrarbeit eingetragen. Bei den restlichen Datensätzen lag es an unplausiblen oder extremen Schätzungen/Angaben. Schließlich blieben 1.238 nach Arbeitszeit auswertbare Datensätze erhalten.

Gründe für den Ausschluss waren u. a.:

- Ausreißer bei der geschätzten Gesamtarbeitszeit (pauschal, wenn z. B. die Gesamtarbeitszeit 200% über dem SOLL lag);
- zu große Differenz zwischen der Unterrichtsverpflichtung und den eingetragenen Unterrichtsstunden;
- zu große Differenz zwischen dem Funktionen-SOLL und der geschätzten Funktionsarbeit;

---

[7] Verteilung der Tätigkeitsklassen in der Ferienarbeitszeit: *Unterrichtsnahe Lehrarbeit* (57,90% bzw. 64,55%), *Sonstige Tätigkeiten* (41,94% bzw. 35,25%), *Unterricht* (0,16% bzw. 0,20%) (Hardwig und Mußmann 2018, S. 182).

- fehlende Werte bei wichtigen Kategorien wie *Unterricht, Unterrichtsnahe Lehrarbeit, Kommunikation* und *Arbeitsplatzorganisation;*
- fehlende Werte bei der SOLL-Arbeitszeit.

Beim Schätzmodul 3 waren weitere 173 Ausschlüsse aufgrund fehlender oder unplausibler Angaben erforderlich. In 51 Fällen wurden gar keine Werte für die neuen Aufgaben geschätzt, während in 32 Fällen die neuen Aufgaben mehr als 90% der Gesamtarbeitszeit ausmachten. In sechzig Fällen kam es zu individuellen Plausibilitätsprüfungen mit dem Ergebnis „Ausschluss", weil die neuen Aufgaben mehr als 100% Arbeitszeit als die Klasse *Weitere Tätigkeiten* ausmachten. In den restlichen dreißig Fällen wurde für die neuen Aufgaben in Summe mehr Zeit geschätzt als für die Summe der Kategorien *Unterrichtsnahe Lehrarbeit, Funktionen, Kommunikation, Arbeitsorganisation* und *Sonstiges.* Am Ende lagen 1.065 geprüfte und plausible Fragebogen für die Ermittlung der Arbeitszeit im Rahmen des Schätzmoduls 3 für *neue und zusätzliche Aufgaben* vor.

Im Nachhinein müssen wir konstatieren, dass wir mit dieser Befragung bis an die Grenzen dessen gegangen sind, was Befragten zugemutet werden kann. Dies zeigen die hohe Anzahl von Fragebogen, die begonnen, aber nicht beendet worden sind, sowie einige Kommentare in den Abschlussbemerkungen der Befragten (Kap. 2.2.2). Trotz der enormen Anforderungen hinsichtlich Zeitdauer sowie Genauigkeit und Konzentration bei der Bearbeitung der drei Arbeitszeitmodule ist eine sehr gute Qualität erreicht worden. Die Lehrkräfte zeigten ein außergewöhnliches Engagement und haben nach systematischer Prüfung und Augenschein die Fragen, die sie beantwortet haben, sehr sinnvoll ausgefüllt. Dafür gebührt ihnen ein besonderer Dank.

3 Die Arbeitszeiten sächsischer Lehrkräfte

Bei Sonderauswertungen im Rahmen der Digitalisierungsstudie 2021 (Mußmann et al., 2021) war aufgefallen, dass die Arbeitszeit der Lehrkräfte im Gymnasium in Sachsen gegenüber dem Bundesgebiet auf einem erhöhten Niveau gelegen hatte. Diese Daten zur Arbeitszeitbelastung sächsischer Lehrkräfte aus dem Gymnasium in den Jahren 2020 und 2021 motivierten das Forschungsinteresse an einer eigenständigen Studie im Sommer 2022. Es stellte sich die Frage, ob dies eine vorübergehende Sondersituation darstellt, die sich mit dem Abflauen der Corona-Pandemie und nach Bewältigung der Einführung der Digitalisierung wieder normalisieren würde oder nicht. Zudem sollten auch die Arbeitszeiten in der Grundschule und der Oberschule geschätzt werden. Die aktuellen Arbeitszeitbefunde sollen im Folgenden differenziert erläutert werden.

Zunächst beschreiben wir den Umfang der geschätzten Arbeitszeit für die drei Schulformen (Kap. 3.1), bevor wir die Gruppe der Lehrkräfte mit Mehrarbeit (Kap. 3.2) sowie die Lehrkräfte mit überlangen Arbeitszeiten genauer in den Blick nehmen (Kap. 3.3). Nach diesem Einstieg erfolgt eine Analyse der zeitlichen Verteilung der Tätigkeiten und eine Beschreibung der Tätigkeitsstruktur (Kap. 3.4). Eine weitere Analyse – unabhängig von den Tätigkeiten und doch darauf bezogen – versucht, den Einfluss neuer und zusätzlicher Aufgaben für die Arbeitsbelastung von Lehrkräften herauszuarbeiten (Kap. 3.5). Im Anschluss daran soll dann geklärt werden, welche Bedeutung welche Tätigkeiten sowie neue Aufgaben für die Entstehung der Mehrarbeit haben (Kap. 3.6). Dann wird die Situation der Teilzeitkräfte genauer in den Blick genommen (Kap. 3.7). Dabei geht es sowohl um die Arbeitszeitsituation im Vergleich zu früheren Studien als auch um die Frage der familiären Doppelbelastung mit Sorgearbeit. Es folgen Auswertungen zum Einfluss von Geschlecht und des Alters (Kap. 3.8) auf den Umfang der Arbeitszeit. Das Kapitel endet mit einer Warnung vor den gesundheitlichen Folgen dauerhaft hohen Arbeitszeitdrucks und überlanger Arbeitszeiten (Kap. 3.9).

3.1 Der Arbeitsumfang sächsischer Lehrkräfte

Den besten Einstieg vermittelt die Betrachtung der Situation an den Gymnasien. Hier liegen vergleichbare empirische Werte in einer Zeitreihe vor, während Oberschul- und Grundschul-Lehrkräfte sich in Sachsen nicht an der Digitalisierungsstudie 2021 beteiligen konnten. Bei der Arbeitszeitschätzung 2021 wurden Datensätze von 381 Lehrkräften an Gymnasien in Sachsen ausgewertet, für 2022 liegen jetzt Angaben von 558 Lehrkräften nach der gleichen Methodik vor. Die Zusammensetzung beider Samples unterscheidet sich, die zielführenden Forschungsfragen (2021: Digitalisierung, 2022: Arbeitszeit und Arbeitsbelastung) unterscheiden sich, es handelt sich um eigenständige Befragungen zu verschiedenen Messzeitpunkten.

Trotz der unterschiedlichen Teilmengen der Grundgesamtheit unterscheiden sich die Befunde zwischen 2021 und 2022 allerdings kaum. Bei einer aufgrund der Lage der Feiertage um 16 Minuten höheren SOLL-Arbeitszeit wurde 2022 in Sachsen 18 Minuten länger gearbeitet als 2021. Auf Basis einer SOLL-Arbeitszeit von 46:32 Stunden wurde an sächsischen Gymnasien 2021 im empirischen Mittel 50:48 Stunden gearbeitet, im Jahr 2022 waren es bei einem SOLL von 46:48 Stunden, dann 51:06 Stunden: Die Normarbeitszeit wurde 2021 um 04:16 Stunden überschritten, 2022 waren es 04:18 Stunden pro Woche, also effektiv eine Überschreitung im gleichen Umfang (Abbildung 13, Säulen 2 und 3).

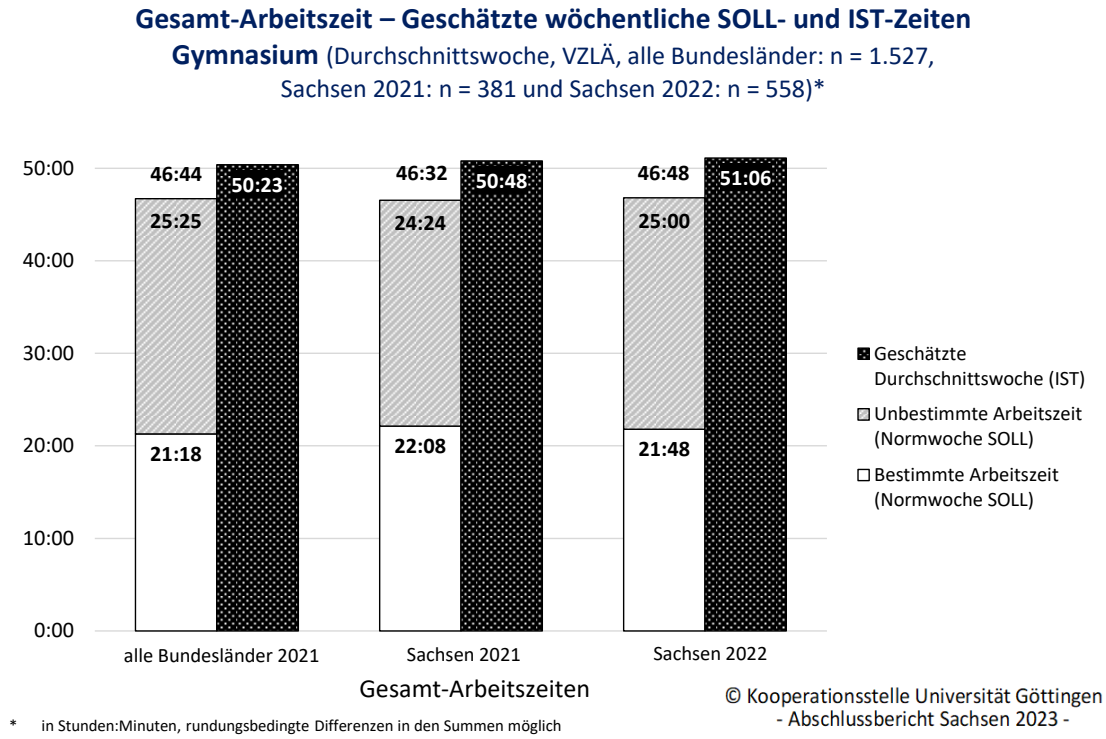


Abbildung 13: Sonderauswertung für 2021 und Ergebnisse der 2022er Studie für sächsische Gymnasial-Lehrkräfte im Bundesvergleich

Im Vergleich zum Mittel der übrigen Bundesländer hatte Sachsen 2021 bei einer um zwölf Minuten niedrigeren SOLL-Arbeitszeit am Gymnasium eine 25 Minuten höhere IST-Arbeitszeit (Abbildung 13, Säulen 1 und 2), also eine um 37 Minuten höhere Mehrarbeit zu verzeichnen. Dafür könnten zwei Faktoren eine Rolle spielen. Zum einen gibt es zwischen den Bundesländern unterschiedliche Deputate für das Gymnasium. Sachsens Regelstundenvorgabe von 26 Stunden für die weiterführenden Schulen ist höher als bei einigen anderen Bundesländern. Zweitens wird an dieser Stelle mit Vollzeitlehrer-Äquivalenten (VZLÄ) gearbeitet, sodass eine höhere Teilzeitquote ebenfalls die Mehrarbeit erhöht, da Teilzeitkräfte relativ mehr Mehrarbeit erbringen (siehe Kap. 3.2 und 3.7). In Sachsen beträgt die Teilzeitquote 41,8% im Gymnasium und liegt damit leicht über dem Bundesdurchschnitt von 40,1% (Destatis 2021).

Auf methodischer Ebene zeigt sich die Güte des Schätzverfahrens, dass trotz unterschiedlicher Forschungsschwerpunkte, Samples und Messzeitpunkte nicht nur zu vergleichbaren, sondern fast zu den gleichen Werten gelangt. Wir können also von einem stabilen Ergebnis mit wechselseitig bestätigenden Befunden in den genannten Proportionen als Orientierungsgrößen ausgehen. Gleichzeitig legt der stabile Vergleich die Vermutung nahe, dass sich weder an den Arbeitsbedingungen in ihrer Gesamtheit etwas Wesentliches geändert haben dürfte – das wäre aufgrund langfristiger Arbeitsnormen auch nicht anders zu erwarten – noch an der geringen Digitalisierungsdynamik im sächsischen Schulsystem, sofern Lehrkräfte dort tatsächlich einen erhöhten Aufwand betreiben müssen. Die Arbeits*zeit*belastung ist an sächsischen Gymnasien jedenfalls nicht zurückgegangen, sondern von 2021 auf 2022 nahezu konstant geblieben.

Es zeigt sich ein aus früheren Untersuchungen bekanntes Muster (Abbildung 14). Die *Unterrichtsanteile* liegen mit 17:51 SOLL-Stunden und 18:00 IST-Stunden nahezu gleichauf. Dabei

dürfte die tatsächliche Arbeitszeit leicht überschätzt sein, da Unterricht in der Praxis eher ausfallen als zusätzlich (etwa durch Vertretung) anfallen dürfte – es ist fraglich, ob das hohe Ausmaß an Krankheitsvertretungen während der Pandemie diese Regel außer Kraft gesetzt hat. Sie passt mit den Erfahrungen bei der explorativen Entwicklung des Schätzmoduls zusammen: Bei Messungen unterschreitet der tatsächliche Unterrichtseinsatz regelmäßig das angesetzte SOLL, während sich bei den Schätzungen in Frankfurt (Mußmann et al., 2020) und bei der Digitalisierungsstudie (Mußmann et al., 2021) die gleiche Tendenz zur leichten Überschätzung zeigte. Bei den *Funktionen* stellt sich die Situation umgekehrt dar: Der tatsächliche Aufwand für Funktionstätigkeiten wird eher unterschätzt (hier 02:51 IST- zu 03:57 SOLL-Stunden), weil einzelne Aufgaben wiederkehrend auch anderen Tätigkeitskategorien zugewiesen werden (z. B. zu *Pädagogischer Kommunikation* im Fall von Sitzungsleitungen und Zuständigkeiten für Ausschüsse, Arbeitsgruppen oder Fachkonferenzen). Bei Messungen ist die Unterdeckung üblicherweise etwas geringer.

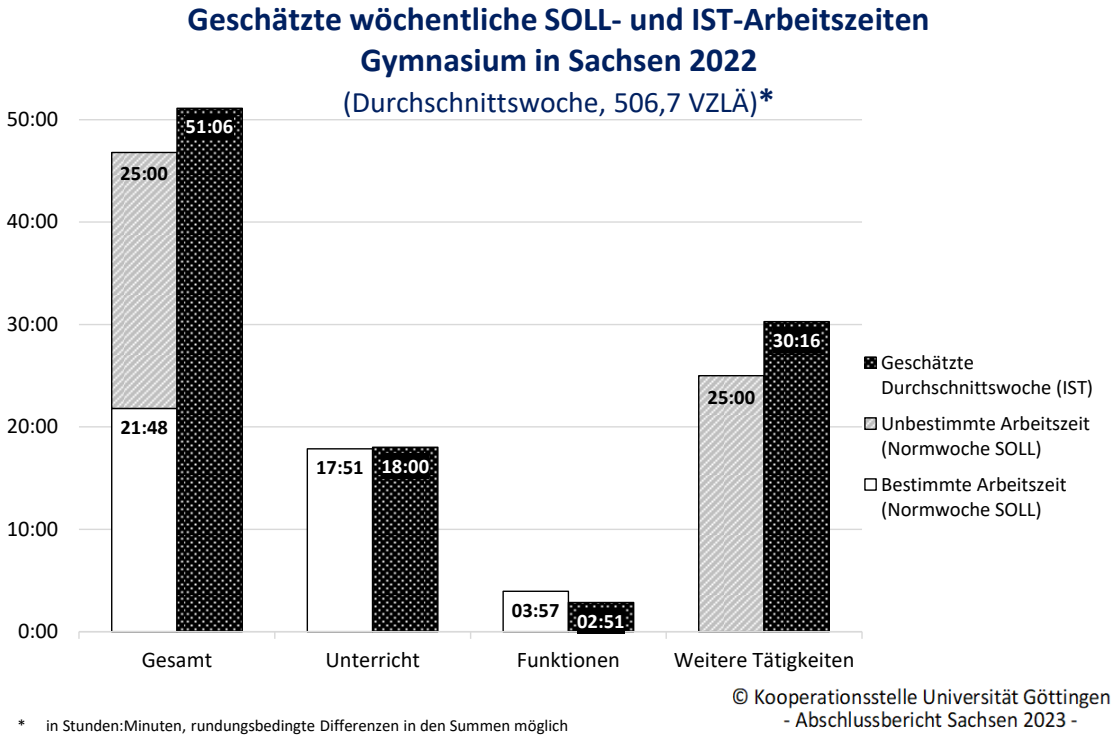


Abbildung 14: Vergleich wöchentlicher SOLL- und IST-Werte auf Basis der Arbeitszeitschätzung von Gymnasiallehrkräften in Sachsen

Anders ist das Verhältnis im Bereich der obligaten oder unbestimmten Arbeitszeit. Hier ergibt die Schätzung – wie auch bei Messungen zu erwarten wäre – 2022 einen Überschuss an geleisteten *Weiteren Tätigkeiten* (IST: 30:16 Stunden) im Vergleich zum anzusetzenden SOLL (25:00 Stunden) von beachtlichen 05:16 Stunden pro Woche. 2021 lag der Umfang der tatsächlich geleisteten *Weiteren Tätigkeiten* auf dem gleichen Niveau (IST: 30:22 Stunden). Hier liegt die Hauptursache für ausufernde Arbeitszeiten, die eigentliche Quelle der Mehrarbeit.

Dabei werden die Lehrkräfte nicht gleichmäßig belastet, sondern es gibt eine enorme Streuung bei den individuellen Arbeitszeiten. Abbildung 15 zeigt die Verteilung der IST-SOLL-Differenz in Form eines Histogramms. Die Standardabweichung beträgt in Sachsen 09:22 Stunden pro Woche; d. h., etwa zwei Drittel der Lehrkräfte am Gymnasium bewegten sich 2022 in einem Korridor zwischen -05:28 bis +13:16 Stunden pro Woche. Im Jahr 2021, mitten in der

Pandemie, betrug die Standardabweichung in Sachsen noch 10:10 Stunden pro Woche (bei n = 391) und markierte damit zusammen mit Nordrhein-Westfahlen die bundesweit höchste Streubreite. Der leichte Rückgang um 48 Minuten könnte eine Normalisierung nach dem Ende der pandemischen Sonderbelastungen andeuten; es spricht aber wenig dafür, dass der bundesweite Spitzenplatz bei der Standardabweichung überwunden sein könnte. Im Gegenteil liegt das sächsische Niveau gegenüber der Situation am Gymnasium in Frankfurt 2020 (Mußmann et al., 2021, S. 124) und 2016 in Niedersachsen (Mußmann et al., 2016, S. 88) um mehr als eine Stunde höher.

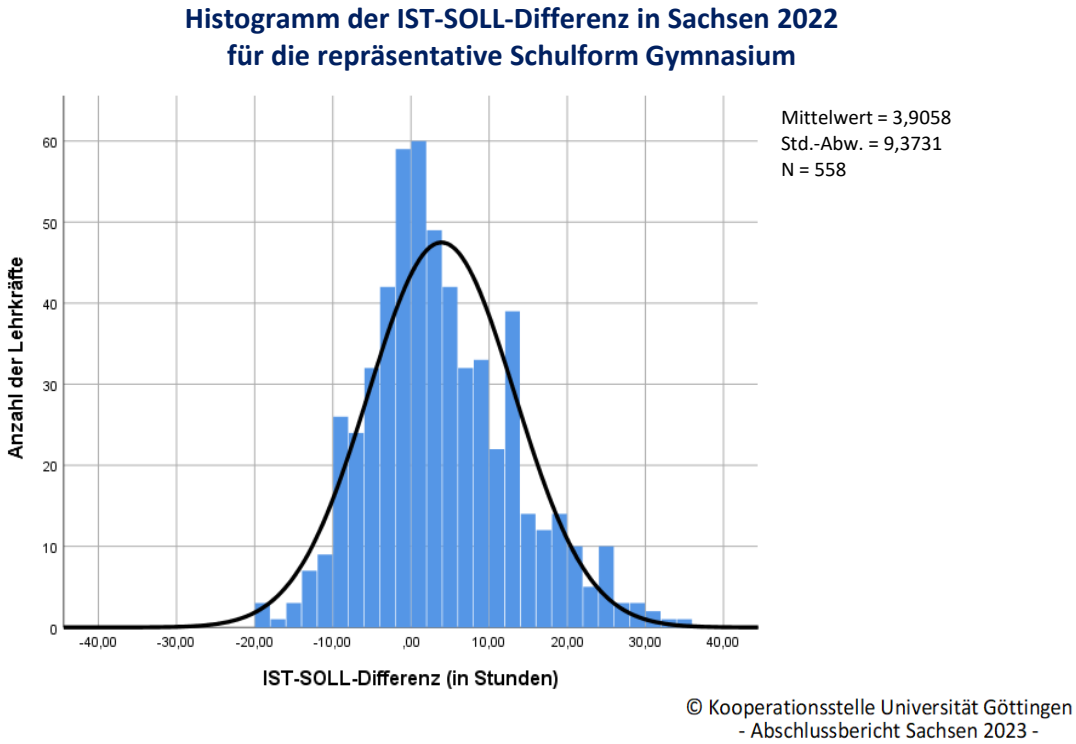


Abbildung 15: IST-SOLL-Differenz der Lehrkräfte am Gymnasium in Sachsen im Histogramm

Mit einer IST-Arbeitszeit von 49:04 Stunden überschreiten die Lehrkräfte (VZLÄ) an *Oberschulen* ihre SOLL-Arbeitszeit um 02:16 Stunden (Abbildung 16). Auch hier ein ähnliches Bild: Die Normvorgabe liegt aufgrund der gleichen Jahresarbeitszeit von Landesbediensteten in allen Schulformen bei identischen 48:48 Stunden. Dazu kommt die verfahrensbedingte leichte Überschätzung der *Unterrichtszeit* von 18:05 Stunden IST. Die SOLL-Zeit entspricht derjenigen des Gymnasiums aufgrund gleicher Deputatvorgabe. Die *Funktionszeit* wird mit 03:34 Stunden IST um etwa zwanzig Minuten unterschritten, während die *Weiteren Tätigkeiten* mit einer Überschreitung im Umfang von 02:23 Stunden die Mehrarbeit weitgehend erklären können.

Die Standardabweichung der individuellen IST-SOLL-Differenzen liegt an Oberschulen bei 09:17 Stunden, womit sich ca. zwei Drittel der 296 Befragten in einem Korridor von -07:01 bis 11:21 Stunden pro Woche um die individuelle IST-SOLL-Differenz herumbewegen (Abbildung 17). Auch hier ist eine Abweichung nach oben gegenüber früheren Werten aus Niedersachsen (Mußmann et al., 2016, S. 74) oder der Frankfurter Studie zu verzeichnen. Ob wir IGS (08:53 Stunden) oder KGS (08:34 Stunden) als Vergleich heranziehen (Mußmann et al., 2020, S. 129 und S.133), die Standardabweichung ist in Sachsen um etwa 24 bis 42 Minuten höher.

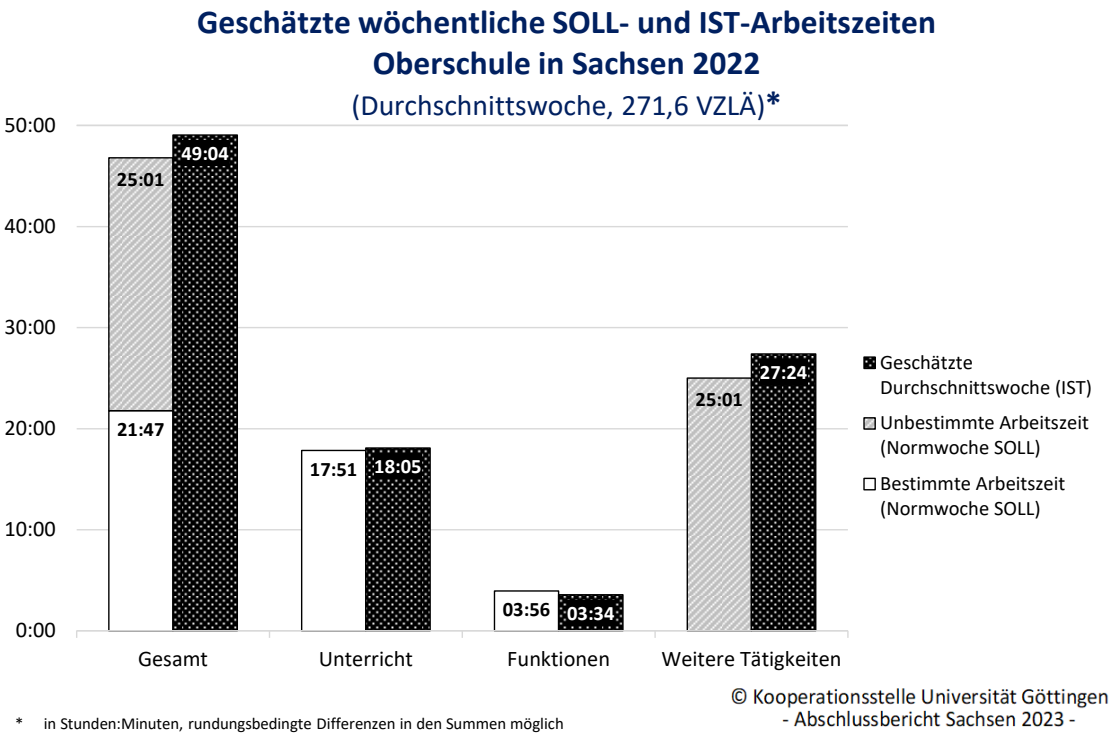


Abbildung 16: Vergleich wöchentlicher SOLL- und IST-Werte auf Basis der Arbeitszeitschätzung von Lehrkräften an der Oberschule in Sachsen

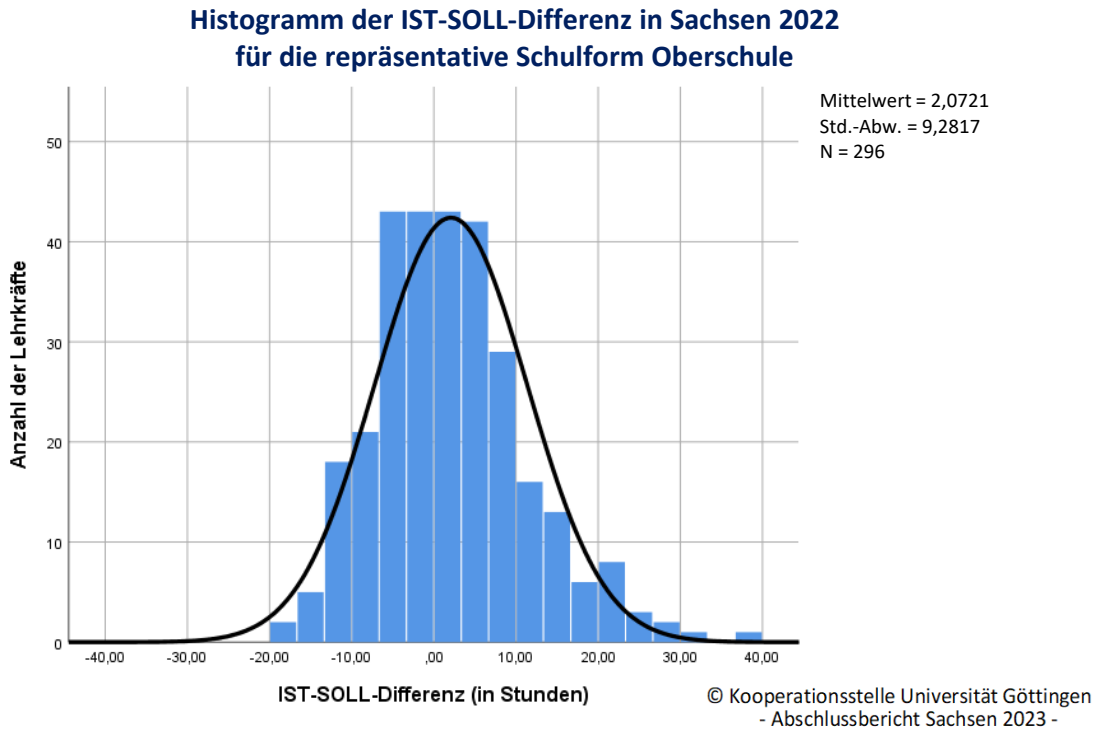


Abbildung 17: IST-SOLL-Differenz der Lehrkräfte an der Oberschule in Sachsen im Histogramm

Bei *Grundschul*-Lehrkräften ist die IST-Arbeitszeit pro Vollzeitäquivalent mit 49:04 Stunden ebenso hoch wie bei der Oberschule (Abbildung 18). Sie überschreitet die SOLL-Vorgabe ebenfalls um 02:16 Stunden. Allerdings ist aufgrund der höheren Deputatvorgabe der Unterrichtsanteil mit 18:29 Stunden IST-Arbeitszeit höher als in den weiterführenden Schulen. Auch hier finden wir eine leichte Überschätzung. Die *Funktionsarbeit* mit 04:32 Stunden SOLL-Vorgabe wird etwa 45 Minuten geringer eingeschätzt. Die Mehrarbeit resultiert wie in den anderen Schulformen aus einer Überschreitung der SOLL-Zeit bei den *Weiteren Tätigkeiten* von 02:45 Stunden.

Aufgrund des höheren Unterrichtsanteils, der die Spielräume für individuelle Arbeitszeitentscheidungen reduziert, ist die Standardabweichung der IST-SOLL-Differenz bei Lehrkräften der Grundschule stets geringer ausgeprägt. In Niedersachsen betrug die Standardabweichung 06:30 Stunden (Mußmann et al., 2016, S. 61), in Frankfurt 06:22 Stunden (Mußmann et al., 2020, S. 121), in Sachsen liegt sie jetzt bei 08:22 Stunden, ein großer Sprung. Etwa zwei Drittel der individuellen IST-SOLL-Differenzen reichen also von -06:19 bis +10:28 Stunden pro Woche (Abbildung 19).

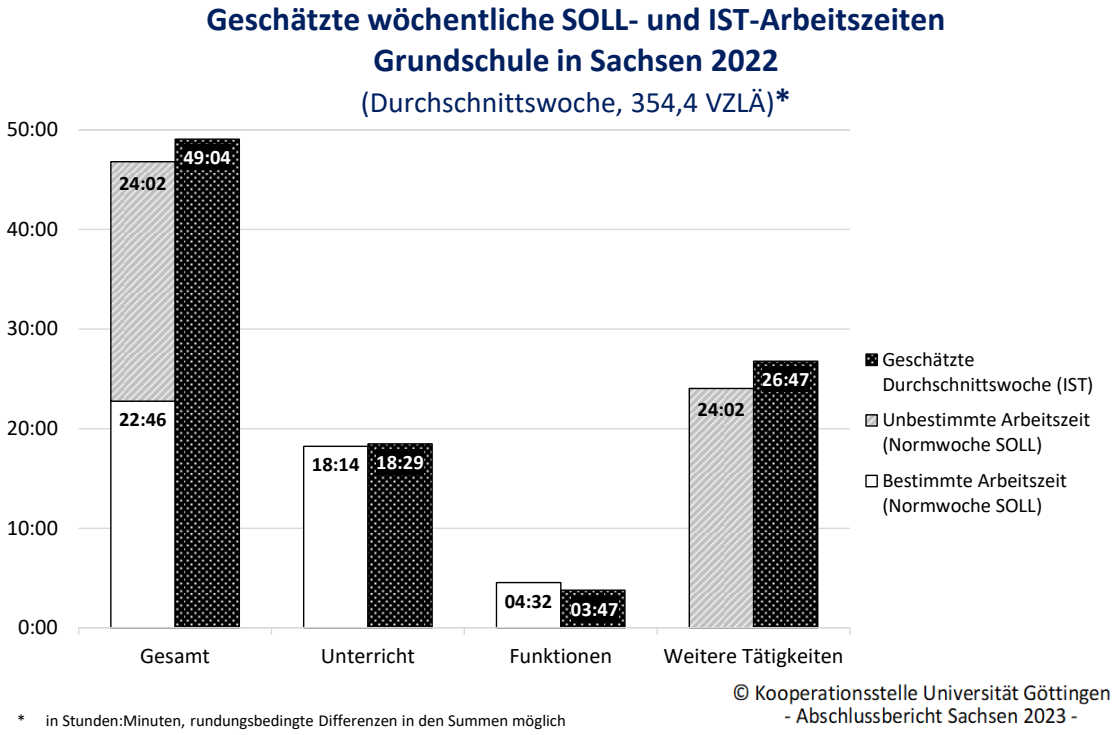


Abbildung 18: Vergleich wöchentlicher SOLL- und IST-Werte auf Basis der Arbeitszeitschätzung von Lehrkräften an der Grundschule in Sachsen

Die Arbeitszeitergebnisse der untersuchten drei Schulformen in Sachsen weisen gemeinsam drei gleichgerichtete Besonderheiten auf:

Erstens liegen 2022 in Sachsen die Arbeitszeitwerte in allen Schulformen über den Vergleichswerten früherer Studien aus anderen Bundesländern. Im Detail bleibt dabei unklar, inwieweit sich dies aus sächsischen Deputatvorgaben, spezifischen Arbeitszeitregularien, einer höheren

Teilzeitquote oder allgemein durch die Corona-Pandemie und die parallel verstärkte Digitalisierung in den Schulen erklären lässt. Da keine Vergleichswerte aus Sachsen aus der Zeit vor der Pandemie vorliegen, lässt sich dies leider nicht entscheiden. Die reine Arbeitszeitbelastung ist anhand der vergleichbaren Datensätze jedoch von 2021 auf 2022 nahezu konstant geblieben.

Zweitens lassen sich die Ursachen der Mehrarbeit im Wesentlichen auf die *Weiteren Tätigkeiten* zurückführen. Da es sich hierbei um einen großen Block mit mehr als der Hälfte der verausgabten Arbeitszeit handelt, sind sie im Weiteren aufzuschlüsseln und eingehender zu untersuchen (vgl. Kap. 3.4). Zudem sollen insbesondere die Anteile neuer und zusätzlicher Aufgaben weiter aufgeklärt werden (umgangssprachlich außerunterrichtliche Tätigkeiten, vgl. Kap. 3.5). Auch hier sind spezifisch sächsische Effekte zu vermuten, da ja auch die Sonderauswertung der 2021er Daten in Sachsen deutlich längere Arbeitszeiten als im Bund vorfand – insbesondere wegen der *Weiteren Tätigkeiten.* Insofern besteht die Vermutung, dass diese bzw. ihre Zusammensetzung in besonderer Weise als Ursache eines höheren Zeitbedarfs sächsischer Lehrkräfte anzusehen sind.

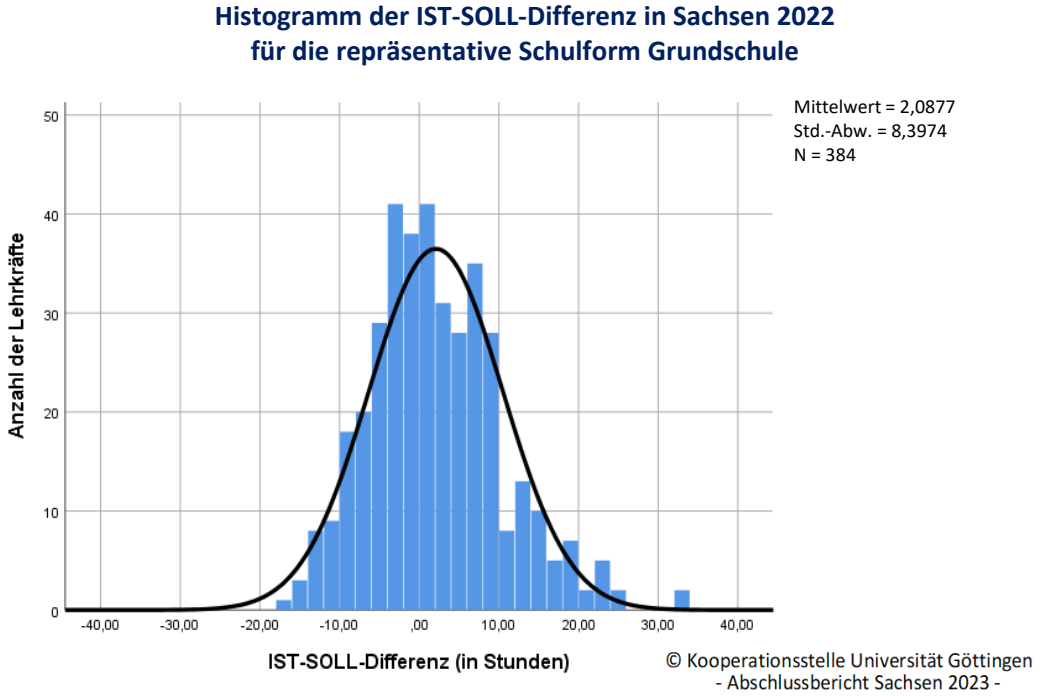


Abbildung 19: IST-SOLL-Differenz der Lehrkräfte an der Grundschule in Sachsen im Histogramm

Drittens ist eine außergewöhnlich große Streuung der individuellen Arbeitszeiten, die sich in allen Schulformen deutlich von früheren Untersuchungen in anderen Bundesländern abhebt, zu verzeichnen. Einiges spricht dafür, dass sächsische Arbeitszeitregelungen dabei eine Rolle spielen, da sächsische Lehrkräfte (neben denen aus Nordrhein-Westfalen) bereits bei der Sonderauswertung individueller Arbeitszeitdaten im Rahmen der Digitalisierungsstudie bundesweit die größte Streubreite aufwiesen. Zwar kann sich dieser Bundesländervergleich nicht auf

eine hinreichend repräsentative Datenbasis stützen[8], unterstreicht aber die aktuellen sächsischen Befunde einer bemerkenswert großen Standardabweichung der individuellen IST-SOLL-Differenzen.

Abschließend lässt sich jedoch nicht entscheiden, ob die hohe Streuung an der Pandemie, an Umsetzungsdefiziten bei der Digitalisierung des Schulsystems, an Besonderheiten des sächsischen Teilzeitsamples, an spezifischen sächsischen Arbeitszeitregulierungen oder an einer Mischung all dieser Merkmale liegt. Unabhängig davon ist zu konstatieren, dass es sich hierbei um ein möglicherweise wachsendes Gerechtigkeitsproblem handelt (Rackles, 2023, S. 20), das nicht nur Gewerkschaften und Verbände interessieren sollte, sondern vielmehr aufgrund des grundgesetzlich verankerten Gleichbehandlungsgebotes auch die Dienstgeber zum Handeln verpflichtet.

3.2 Lehrkräfte mit und ohne Mehrarbeit

Im Schulrecht[9] gilt als Mehrarbeit, wenn eine Lehrkraft auf Anordnung der Schulleitung über ihre Pflichtstunden hinaus zusätzlichen Unterricht erteilt. Diese „De jure“-Mehrarbeit kann zur Aufrechterhaltung der Unterrichtsversorgung angeordnet werden und ist zu vergüten, wenn ein Freizeitausgleich nicht möglich ist. Unabhängig davon wird jedoch „De facto“ Mehrarbeit durch Lehrkräfte geleistet, indem sie die tarif- oder beamtenrechtlich gegebene und individuell festgelegte SOLL-Arbeitszeit dauerhaft überschreiten. Die „De facto“-Mehrarbeit wird bislang in keiner Weise geregelt, obwohl es zu den Fürsorgepflichten des Dienstgebers gehören würde, sicherzustellen, dass die regelmäßige SOLL-Arbeitszeit nicht dauerhaft überschritten wird. Neben der Fürsorgepflicht des Dienstgebers gegenüber jeder einzelnen Arbeitnehmerin und jedes einzelnen Arbeitnehmers gilt auch das Gleichbehandlungsprinzip, welches verlangt, dass der Dienstgeber angesichts der vielfältigen individuellen Kombinationen aus dienstlichen Aufgaben (Einsatz in Fächern, Jahrgangsstufen, Lerngruppen, Funktionen, Zusatzaufgaben usw.) keine groben Ungleichheiten in der Arbeitszeitbelastung zulässt (Expertengremium Arbeitszeitanalyse, 2018a, S. 39 f.).

Die Punktewolke (Abbildung 20) stellt die individuelle Arbeitszeit pro Kopf in Abhängigkeit vom Tarifstunden-SOLL-Faktor dar. Dabei werden die persönlichen Pro-Kopf-Werte ausgewiesen, die nicht über Vollzeit-Äquivalente normiert worden sind. Auf der x-Achse ist der individuelle Tarifstunden-SOLL-Faktor (TSF) abgebildet, wobei der Wert 1,0 bedeutet, dass das volle Deputat der jeweiligen Schulform geleistet wird. Werte unter 1,0 werden bei dauerhafter Teilzeitarbeit erreicht, aber auch durch bedarfsabhängig temporär reduzierten Einsatz (Minusstunden). Werte über 1,0 werden ebenso bedarfsabhängig durch temporär erhöhten Einsatz (Plusstunden) oder „De jure“ Mehrarbeit erreicht. Für Lehrkräfte sind leichte Schwankungen im Einsatz (Plus- oder Minusstunden) im Jahresverlauf normal. Der Tarifstunden-SOLL-Faktor

---

[8] Es ist zu betonen, dass aufgrund schwankender länderspezifischer Beteiligungsquoten ein Bundesländervergleich nur explorativ erfolgen kann. Durch solcherart orientierende Hinweise werden Forschungsfragen sichtbar, denen einmal systematischer nachgegangen werden sollte.

[9] Geregelt in der Verwaltungsvorschrift des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über die Erteilung von Mehrarbeitsunterricht an öffentlichen Schulen im Freistaat Sachsen vom 16. November 2017 (MBl. SMK, S. 447), zuletzt enthalten in der Verwaltungsvorschrift vom 3. Dezember 2021 (SächsABl. SDr., S. 211).

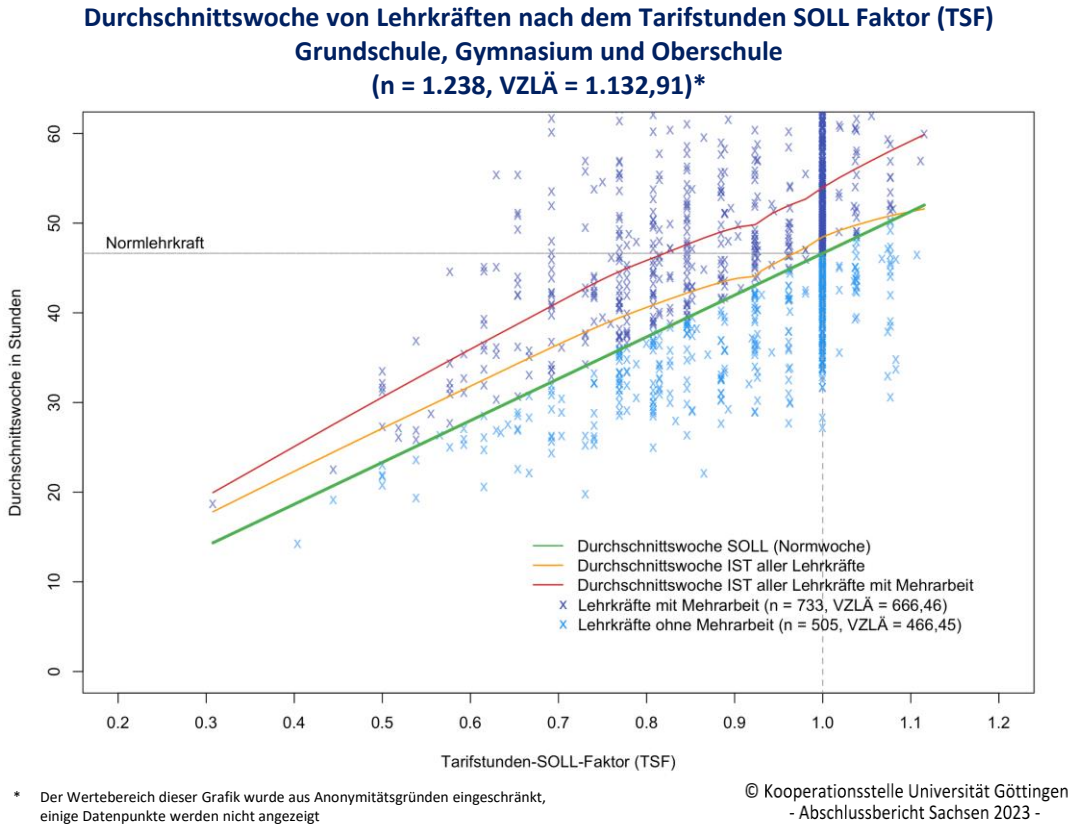


Abbildung 20: Durchschnittswoche in Abhängigkeit vom Tarif-Stunden-SOLL-Faktor (TSF) von Lehrkräften an Grundschule, Oberschule und Gymnasium in Sachsen

(TSF) normiert auf den Jahresdurchschnitt. Auf der y-Achse ist die geschätzte Arbeitszeit hochgerechnet auf das pädagogische Jahr in Form einer individuellen Durchschnittswoche abgebildet. Jedes Kreuz in der Punktewolke markiert eine individuelle Jahresbilanz im Vergleich von SOLL- und IST-Arbeitszeit. Dabei wird deutlich, dass es zu jedem Wert des Tarifstunden-SOLL-Faktors auf der x-Achse eine große Streuung individueller Arbeitszeitwerte gibt, z. B. für eine Vollzeitkraft mit TSF = 1,0 finden wir individuelle Einträge zwischen 27 und mehr als 60 Wochenstunden.

Eine deutliche Mehrzahl von 725 Lehrkräften (59%) liegt über der grünen Linie, welche die SOLL-Arbeitszeit gemäß der (teilzeitspezifischen, TSF) Normwoche anzeigt. Sie leisten Mehrarbeit. Die 505 Lehrkräfte unter der grünen Linie (41%) gehören zur Gruppe der Lehrkräfte ohne Mehrarbeit.

Die gelbe Linie zeigt die Durchschnittswoche aller Lehrkräfte in Abhängigkeit vom Tarifstunden-SOLL-Faktor. Da sich die Linie mit höherem TSF der grünen Linie annähert, verdeutlicht sie, dass Teilzeitkräfte höhere Anteile an Mehrarbeit erbringen (können) als Vollzeitkräfte (siehe Kap. 3.7). Die beim TSF von 0,93 abflachende Kurve (Vollzeit beginnt per definitionem bei TSF 0,9) interpretieren wir als Deckeneffekt. Er beschreibt, dass bei einer Wochenarbeitszeit von deutlich mehr als vierzig Stunden sukzessive nicht zuletzt aufgrund persönlicher Belastungsgrenzen weniger Möglichkeiten bestehen, die Arbeitszeit auszuweiten (Expertengremium Arbeitszeitanalyse, 2018a, S. 34).

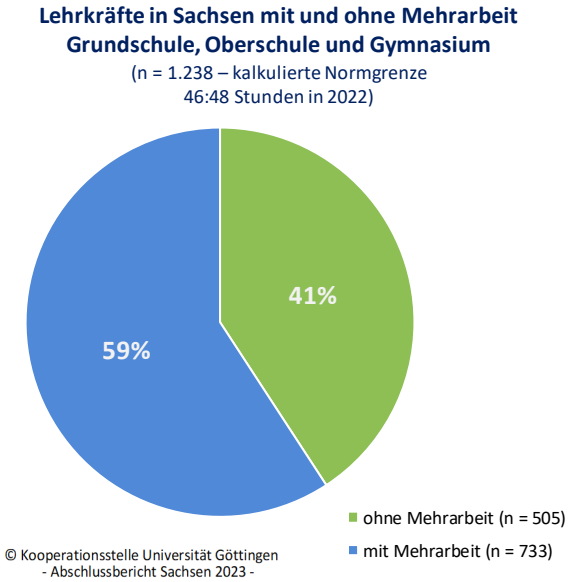


Abbildung 21: Vergleich der Lehrkräfte in Sachsen mit oder ohne Mehrarbeit an Grundschule, Oberschule und Gymnasium

Die rote Linie weist die durchschnittliche Arbeitszeit aller Lehrkräfte mit Mehrarbeit aus. Hinter dem Durchschnittswert liegen aber, wie die Punktewolke zeigt, viele Einzelsituationen mit teils enorm langen Wochenarbeitszeiten. Auch viele Teilzeitkräfte leisten einen Umfang an Mehrarbeit, der den Arbeitszeitwert einer Normlehrkraft von 46:48 Stunden übersteigt.

Insgesamt leisten 59% der Lehrkräfte in Sachsen Mehrarbeit (Abbildung 21). In Frankfurt waren es 2020 53% (Mußmann et al., 2020, S. 141), in Niedersachsen 2016 57% (Expertengremium Arbeitszeitanalyse, 2018a, S. 41). Es gibt Schulformunterschiede zwischen 55% in der Oberschule und 63% im Gymnasium, sie werden jedoch nicht signifikant.

3.3 Lehrkräfte mit überlangen Arbeitszeiten

In der Gruppe der Lehrkräfte mit Mehrarbeit gibt es Personen, die auf Basis der Schulzeitwoche[10] eine durchschnittliche Arbeitszeit von mehr als 48 Stunden in der Woche aufweisen. Diese Arbeitszeiten werden als „überlange Arbeitszeiten“ bezeichnet, da sie die Obergrenze für die wöchentliche Arbeitszeit gemäß Beamtenrecht und Arbeitszeitgesetzen überschreiten. In der Niedersächsischen Arbeitszeitstudie (Mußmann et al., 2016, S. 153) wurden Forschungsergebnisse berichtet, die zeigen, dass exzessiv lange Arbeitszeiten sowohl negative Auswirkungen auf die Gesundheit von Arbeitnehmer*innen als auch auf ihr Leistungsvermögen haben, zudem steigt das Unfallrisiko. Dies ist der Grund für die gesetzliche Festlegung der Höchstarbeitsdauer und der Normen für die Erholzeiten (ArbZG, 1994). Dringenden Handlungsbedarf hatte bereits das niedersächsische Expertengremium Arbeitszeitanalyse formuliert sowie Entlastungsmaßnahmen vorgeschlagen (Expertengremium Arbeitszeitanalyse, 2018a, S. 41).

[10] Arbeitszeit pro Kopf während der Schulwochen (ohne Arbeit an Feiertagen und in den Ferien).

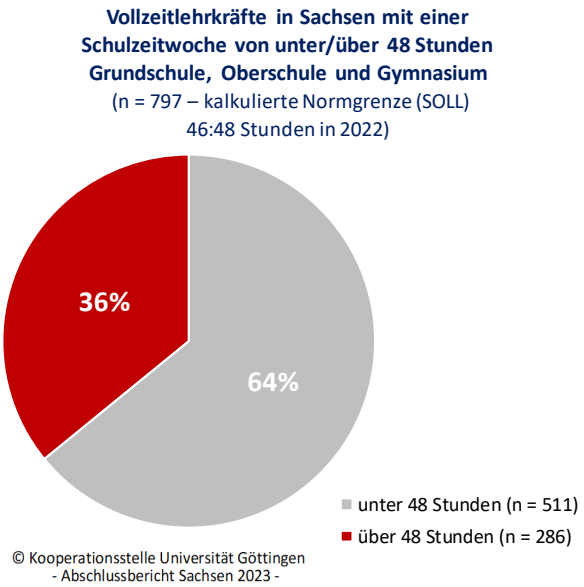


Abbildung 22: Vergleich der Lehrkräfte in Sachsen mit einer Schulzeitwoche über oder unter 48 Stunden an Grundschule, Oberschule und Gymnasium

In Sachsen geben 36% aller Vollzeit-Lehrkräfte an, während der Schulwochen länger als 48 Stunden pro Woche zu arbeiten (Abbildung 22). In der Oberschule sind es 31%, im Gymnasium 36% und in der Grundschule 39% (Schulformunterschiede nicht signifikant). Es sind sogar 16% der Teilzeitkräfte überlangen Arbeitszeiten ausgesetzt (ohne Abbildung).

Gegenüber den beiden Untersuchungen vor der Pandemie, die herangezogen werden können, ist der Anteil erhöht: In Niedersachsen waren es 2016 über alle Schulformen 17% der Lehrkräfte (Mußmann et al., 2016, S. 153), in Frankfurt 21% der Vollzeitkräfte, die mehr als 48 Stunden in der Schulzeit gearbeitet haben (Mußmann et al., 2020, S. 143). In beiden Untersuchungen waren auch Teilzeitkräfte in relevanter Größenordnung betroffen. Da keine Vergleichswerte für Sachsen aus der Zeit vor der Pandemie vorliegen, kann nicht entschieden werden, ob es sich um eine sächsische Besonderheit handelt oder um einen Pandemie-Effekt.

3.4 Tätigkeitsverteilung

Die Schätzung der Durchschnittswoche basiert darauf, dass die Befragten ihren durchschnittlichen Arbeitszeitumfang für acht einzelne Tätigkeitsklassen angeben, aus denen sich dann die Wochenarbeitszeit durch Aufsummierung ergibt. Dieses Vorgehen ist genauer als eine pauschale Schätzung (vgl. Kap. 2). Es hat aber gegenüber einer über einen langen Zeitraum geführten Arbeitszeiterfassung den Nachteil, dass seltener vorkommende Tätigkeiten (z. B. Weiterbildung) in ihrer durchschnittlichen Länge schwer einzuschätzen sind.

Trotz dieser grundsätzlichen Unterschiede gegenüber einer Erhebung der Arbeitszeit entsprechen die auf der Schätzung beruhenden Angaben aus Sachsen 2022 der Struktur der Frankfurter Ergebnisse im Wesentlichen (Mußmann et al., 2020). Man muss allerdings dabei beachten, dass in Hessen andere Pflichtstundenvorgaben gelten, was sich direkt auf den Anteil des *Unterrichts* und indirekt auf die *Unterrichtsnahe Lehrarbeit* auswirkt. In Sachsen sind die Pflichtstunden in der Grundschule 1,5 Regelstunden geringer, in den weiterführenden Schulen im Normalfall eine halbe Regelstunde höher als in Hessen. Wie Tabelle 7 zeigt, ergibt die Schätzung ein konsistentes Ergebnis, insofern sich der Unterrichtsanteil tatsächlich entsprechend

verändert.[11] In Sachsen sind Primarstufe und weiterführende Schulformen beim Anteil des Unterrichts an der Gesamtarbeitszeit aufgrund der Pflichtstundenregelung strukturell näher beieinander als in Hessen (und Niedersachsen).

Tabelle 7: Regelstunden und der Anteil von Unterricht und unterrichtsnaher Lehrarbeit im Vergleich zwischen Frankfurt 2020 und Sachsen 2022

		Grundschule	Oberschule bzw. IGS / KGS	Gymnasium
Frankfurt 2020*	Regelstunden**	28,5	25,5	25,5
	Anteil Unterricht***	41%	33% / 32%	32%
	Anteil unterrichtsnahe Lehrarbeit***	22%	25% / 29%	32%
Sachsen 2022*	Regelstunden**	27	26 (25 / 24)	26
	Anteil Unterricht***	38%	39%	35%
	Anteil unterrichtsnahe Lehrarbeit***	30%	31%	39%

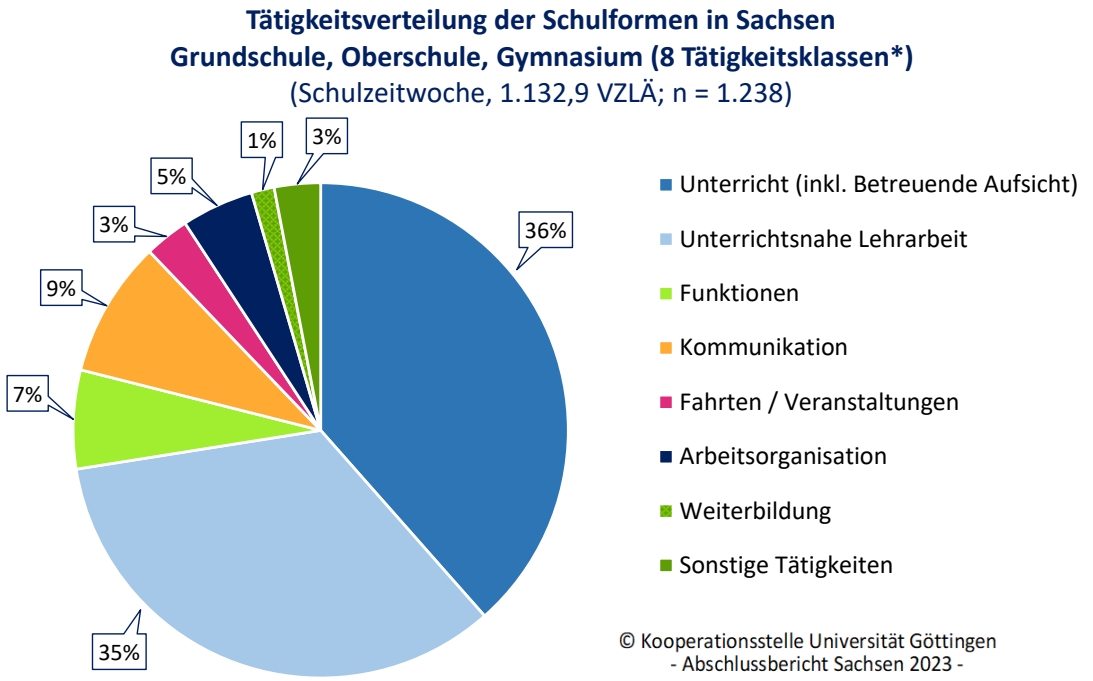
* Für Hessen (Hessisches Kultursministerium 01.08.2017), für Sachsen (Staatsministerium für Kultus 2017)
** SOLL-Vorgabe
*** IST-Zeiten (empirische Werte)

Ein weiterer Unterschied ist, dass in Frankfurt bei der *Pädagogischen Kommunikation* höhere Werte gemessen, als in Sachsen geschätzt wurden, wo die *Unterrichtsnahe Lehrarbeit* dagegen relativ höher ausfällt. Insofern dürfte bei der Schätzung in Sachsen ein Teil der *Pädagogischen Kommunikation* der *Unterrichtsnahmen Lehrarbeit* zugeschlagen, die *Unterrichtsnahe Lehrarbeit* also etwas überschätzt worden sein.

Im Folgenden betrachten wir die Tätigkeitsverteilung in Sachsen aggregiert über alle Schulformen, da sich abgesehen vom Anteil des *Unterrichts* und der *Unterrichtsnahen Lehrarbeit* bei den übrigen Tätigkeiten nur teilweise Abweichungen von einem Prozent ergeben. Daher lässt sich mit der aggregierten Darstellung (Abbildung 23) sehr gut arbeiten.

Grundschule (38%) und Oberschule (39%) haben einen höheren Anteil am *Unterricht* als das Gymnasium (35%) – jenes dafür einen höheren Aufwand bei der *Unterrichtsnahen Lehrarbeit* (39%), während Grundschule (30%) und Oberschule (31%) hier einen geringeren Anteil haben. Da die Grundschule mit 27 Stunden ein höheres Deputat als die Oberschule hat, ist der hohe Anteil der Oberschule am Unterricht erklärungsbedürftig. Er müsste in der Nähe des Gymnasiums liegen. Dies erklärt sich jedoch damit, dass Lehrkräfte im Gymnasium im Mittel (VZLÄ) eine um zwei Stunden längere Durchschnittswoche haben; dies senkt den relativen Anteil des Unterrichts. Anders ausgedrückt: Der Anteil *Weiterer Tätigkeiten* ist im Gymnasium höher.

[11] Der Unterrichtsanteil ist sicherlich leichter zu schätzen als andere Tätigkeitskategorien. Gleichwohl geben die in sich konsistenten Relationen bei abweichenden Vorgaben in voneinander unabhängigen Erhebungen einen weiteren Hinweis auf die Qualität des gewählten Schätzverfahrens.



* Tätigkeitsklassen in Prozent, rundungsbedingte Differenzen in den Summen möglich

Abbildung 23: Tätigkeitsverteilung an Grundschule, Oberschule und Gymnasium in Sachsen (acht Tätigkeitsklassen)

Insgesamt zeigt sich, dass in den drei Schulformen etwa ein Drittel der Arbeitszeit im Unterricht verbracht wird, ein Drittel mit *Unterrichtsnaher Lehrarbeit* und das letzte Drittel mit *Weiteren Tätigkeiten,* zu denen in der Reihenfolge ihres zeitlichen Umfanges gehören: *Pädagogische Kommunikation* (9%), *Funktionstätigkeiten* (7%), *Arbeitsorganisation* (5%), *Fahrten/Veranstaltungen* (3%), *Sonstige Tätigkeiten* (3%) und *Weiterbildung* (1%).

Der Dienstgeber bestimmt den Zeitaufwand nur für die Unterrichtsstunden und in einem gewissen Umfang auch den Umfang, der für Funktionen zu Verfügung steht. Denn bei Funktionsarbeit wird (zumeist) durch Abminderungsstunden in bestimmter Höhe der vom Dienstgeber erwartete Zeitumfang festgelegt. Bei allen anderen Tätigkeiten sind Lehrkräfte relativ frei in der Zuweisung der Zeit, die sie für die Erfüllung ihrer Aufgaben aufwenden.

Um herauszufinden, bei welchen Tätigkeiten besonders starke Unterschiede im Zeiteinsatz der Lehrkräfte auftreten, wurde mit einem einfachen Vergleich gearbeitet. Die Lehrkräfte wurden in zwei Gruppen aufgeteilt – je nachdem, ob sie ihre individuelle SOLL-Arbeitszeit unterschreiten (505 Lehrkräfte) oder überschreiten (733 Lehrkräfte). Dabei war der Anteil der Teilzeitkräfte in der Gruppe der Überschreitung größer (Abbildung 24). Außer bei Unterricht, wo sich der mittlere Zeiteinsatz zwischen den Gruppen quasi nicht unterscheidet, ergeben sich bei allen Tätigkeiten[12] signifikante Differenzen in den Zeitwerten. In der Summe saldieren sich die Unterschiede auf eine Differenz von 12:30 Stunden der Schulzeitwoche. Hierin liegt also

[12] Laut einfaktorieller Varianzanalyse (ANOVA) sind außer bei *Unterricht* alle Arbeitszeitwerte für die Tätigkeiten der Gruppe *Unter SOLL-Woche* signifikant niedriger als die der Gruppe *Über SOLL-Woche* nach Welch-Test ($p < 0{,}001$).

eine Erklärung sowohl für die großen individuellen Unterschiede bei den Arbeitszeiten als auch für die Mehrarbeit.

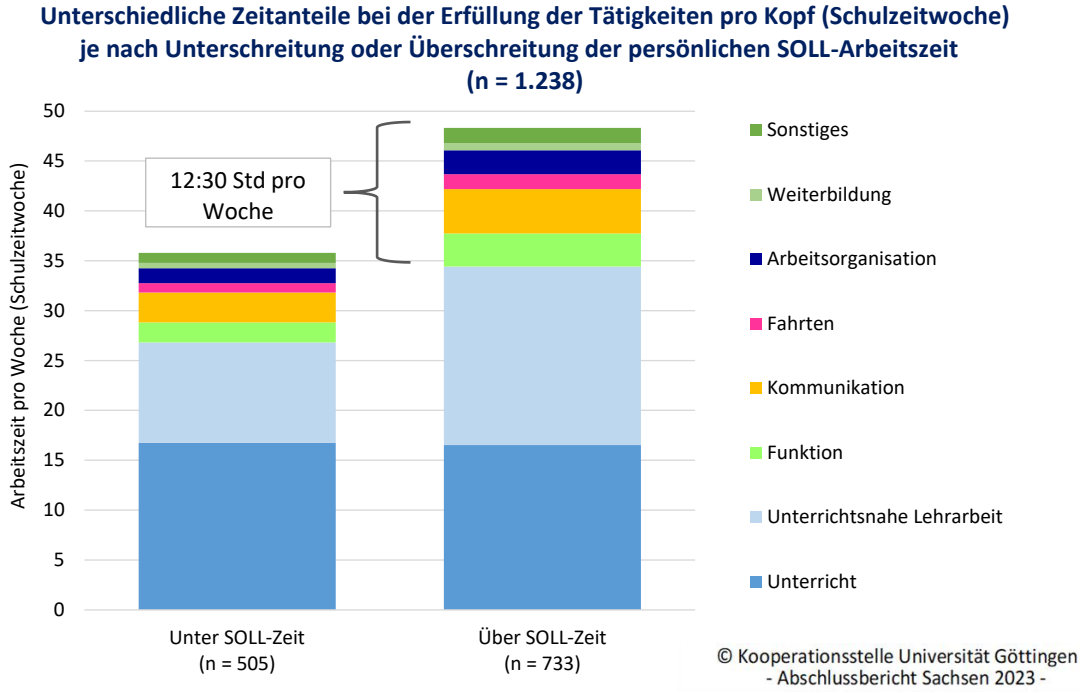


Abbildung 24: Zeitanteile der Tätigkeiten pro Kopf in der Schulzeitwoche je nach Unter- oder Überschreitung der individuellen SOLL-Zeit

Insbesondere bei der *Unterrichtsnahen Lehrarbeit* bringen die Lehrkräfte mit Überschreitung im Mittel 07:48 Stunden pro Woche mehr Zeit auf: für Korrekturen, Vor- und Nachbereitungen des Unterrichts, Durchführung von Prüfungen, Zeugniserstellung, Erstellung digitaler Unterrichtsmaterialen bis hin zur Betreuung von Betriebspraktika. Dafür wird es eine Mischung aus Gründen geben, die entweder auf der persönlichen Seite liegen (z. B. persönliche Arbeitsorganisation, Kompetenz, Qualitätsverständnis), in der Lerngruppe (z. B. Lernstand und Diversität der Schülerinnen und Schüler) oder in der Schulorganisation (z. B. parallele Klassen, fachfremder Einsatz, Einsatz in „schwierigen“ Klassen) begründet sind oder auf die Rahmenbedingungen (Größe der Klasse, Fächer, Schulstufen) zurückzuführen sind.

Lehrkräfte mit Überschreitung der SOLL-Zeit bringen abgesehen vom Unterricht bei allen Tätigkeiten im Mittel mehr Zeit ein. Weitere große Anteile haben dabei die *Pädagogische Kommunikation* (01:30 Stunden Differenz) sowie die *Funktionsarbeit* (01:18 Stunden Differenz). Die Aufgabe des Dienstgebers und der Sozialpartner könnte es sein, sich die in der Schulorganisation und den Rahmenbedingungen begründeten Faktoren genauer anzusehen und durch entsprechende Regelungen sowie gezielte, individuelle Entlastungen einzugreifen, um die Spreizung der individuellen Arbeitszeiten und den Umfang der Mehrarbeit zu begrenzen.

3.5 Neue und zusätzliche Aufgaben

Völlig unabhängig von der gerade vorgestellten Schätzung des Umfangs der Arbeitszeit in den acht unterschiedlichen Tätigkeitskategorien erfolgte die Schätzung des Zeitumfangs für neue und zusätzliche Aufgaben. Das dafür im Fragebogen eingesetzte Arbeitszeitmodul 3 wurde in Kapitel 2 vorgestellt und genauer begründet. Der Zeitumfang von 18 Tätigkeiten wurde jeweils einzeln geschätzt, aber in mehreren Schleifen von den Befragten selbst validiert, sodass bei der Schätzung der Fokus auf dem Anteil an der Gesamtarbeitszeit nicht verloren ging.

Im landläufigen Sprachgebrauch werden pauschal *alle* neuen und zusätzlichen Aufgaben als „außerunterrichtliche Aufgaben" bezeichnet. Eine solche Kontextualisierung war bei der Instrumentenentwicklung zu berücksichtigen (vgl. Kap. 2.2). Die sorgfältige Zuordnung der neuen Aufgaben zum Tätigkeitsmodell der Arbeitszeitschätzung (Modul 2) ergibt jedoch ein anderes Ergebnis: Ein Teil der neuen Aufgaben ist nämlich eindeutig unterrichtsbezogen und der Klasse *Unterrichtsnahe Lehrarbeit* zuzuordnen. Digitale Unterrichtsgestaltung ist eine moderne Form der Unterrichtsvorbereitung und z. B. zu unterscheiden von der Einführung und Umsetzung des digitalen Unterrichts, welche der Klasse *Sonstiges* zuzurechnen ist. Auch Vergleichsarbeiten, Evaluationen oder Wettbewerbe, Berufsorientierung sowie die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts für Schülergruppen mit Fluchterfahrungen gehören zur *Unterrichtsnahen Lehrarbeit.* Alle anderen neuen Aufgaben sind nicht auf den Unterricht direkt bezogen, sondern in unserem Kategoriensystem in *Sonstige Tätigkeiten* enthalten.

Die Schätzung hat ergeben, dass die Lehrkräfte in Sachsen im Durchschnitt (über alle Rollen) 10:50 Stunden pro Woche für alle neuen und zusätzlichen Aufgaben aufwenden müssen (Abbildung 25). Das entspricht ca. 23% einer durchschnittlichen Schulwoche (Schulzeitwoche). 08:17 Stunden pro Woche sind dabei der Klasse *Sonstiges* zuzurechnen (18%), aber auch 02:33 Stunden (5%) beziehen sich auf die *Unterrichtsnahe Lehrarbeit* (hellblau), die dadurch erneut unter Druck gerät. Insgesamt nimmt die Arbeitsverdichtung zu; denn trotz der neuen Aufgaben in den letzten beiden Jahrzehnten hat sich das Unterrichtsdeputat, also der Umfang des bisherigen Unterrichts, nicht reduziert. Vielmehr kommen also weitere Aufgaben hinzu, die individuell ganz unterschiedlich priorisiert werden müssen.

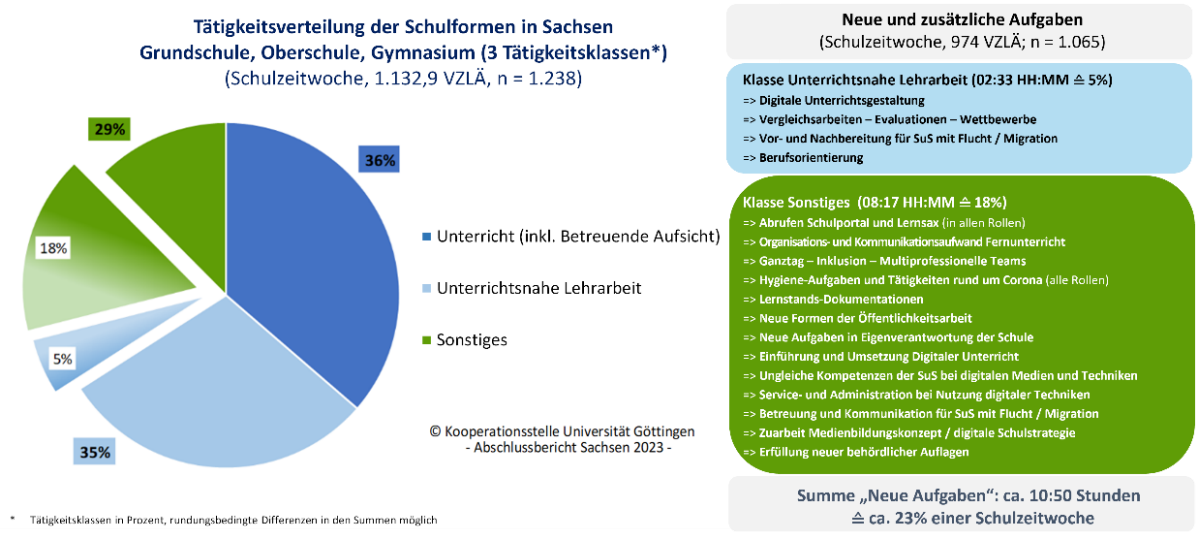


Abbildung 25: Der Anteil von neuen, zusätzlichen Aufgaben in der Schulzeitwoche innerhalb der Tätigkeitsklassen Unterrichtsnahe Lehrarbeit und Sonstiges an Grundschule, Oberschule und Gymnasium in Sachsen

Auch bei den vielen neuen Aufgaben aus dem dritten Bereich *Sonstiges* (grün), muss man sich fragen, welche Aufgaben im Gegenzug dazu entfallen sind bzw. welche Aufgaben aufgrund dessen zurückgestellt werden mussten. Bei manchen Aufgaben kann davon ausgegangen werden, dass sie nur vorübergehend anfallen, wie etwa die Sondermaßnahmen aufgrund der Corona-Pandemie (Hygiene-Aufgaben, Fernunterricht). Aber schon bei den Aufgaben, die mit der Betreuung von Schulkindern, die von Flucht und Vertreibung betroffen sind, zu tun haben, kann erwartet werden, dass sie wie die anderen dauerhaft eine Rolle spielen werden. Welche Möglichkeiten Lehrkräfte überhaupt sehen, ihre Arbeitszeit eigenständig zu regulieren, wird in Kapitel 4 vertieft. An dieser Stelle schauen wir auf die Zusatzbelastung durch die neuen Aufgaben. Sie sind unterschiedlich umfangreich und betreffen die verschiedenen Lehrkräfte auch sehr ungleichmäßig. Teilweise sind sie an die Rolle als Mitglied der Schulleitung gebunden. Das ist zu bedenken, wenn wir auf die Durchschnittswerte schauen.

Abbildung 26 listet die zehn umfangsreichsten neuen Aufgaben auf. Vom Gesamtumfang für neue Aufgaben von 10:50 Stunden pro Schulzeitwoche nehmen die fünf umfangsreichsten Aufgaben bereits sieben Stunden ein.

Optimistisch gesehen entfallen die beiden pandemiebedingten Zusatzaufgaben im Umfang von 02:13 Stunden in Zukunft. Insbesondere der Fernunterricht hat fast alle Lehrkräfte beschäftigt (01:19 Stunden, betrifft 912 von 1.065 Lehrkräften), während der Aufwand für Hygiene-Aufgaben (54 Minuten) sich auf nur 160 Lehrkräfte konzentriert hat.

Ins Auge sticht der hohe Aufwand (02:01 Stunden), der mit dem Abrufen von Informationen aus dem Schulportal und mit der Nutzung von LernSax verbunden ist. Auch die Unterrichtsgestaltung unter Einsatz digitaler Medien macht mit 01:46 Stunden einen hohen Zeitaufwand aus. Der Aufwand durch die ungleichen Voraussetzungen und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler bei der Nutzung digitaler Medien und Techniken (19 Minuten) kann ebenfalls hinzugerechnet werden.

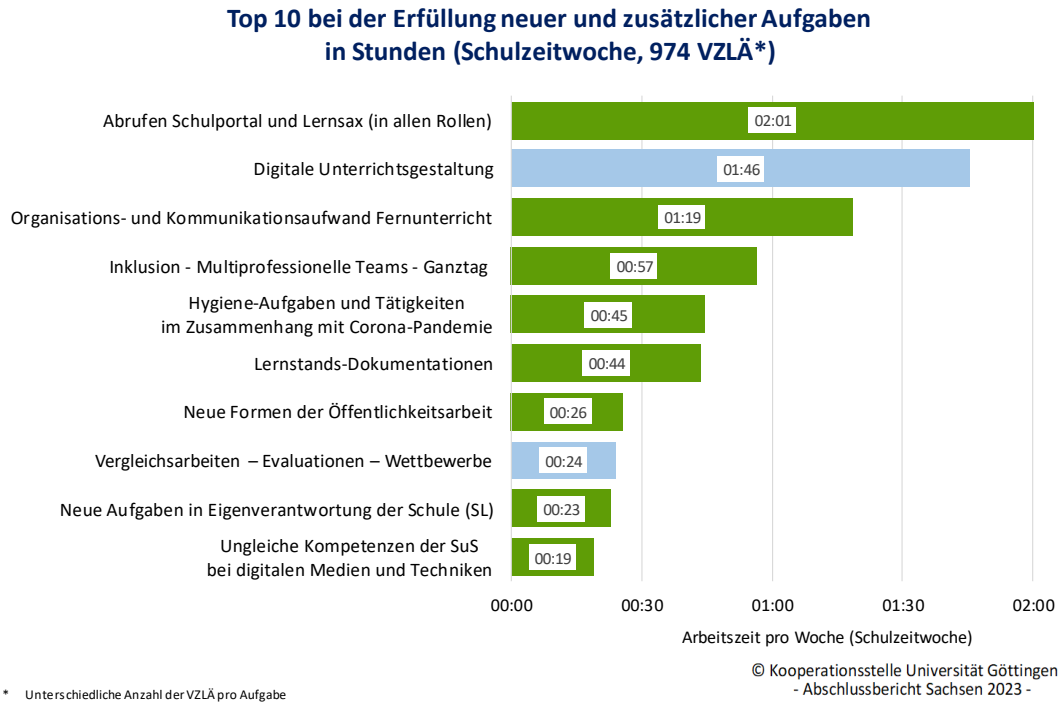


Abbildung 26: Die Top 10 der neuen, zusätzlichen Aufgaben nach Zeitaufwand

In der Grundschule beträgt der hier betrachtete aggregierte Aufwand 02:18 Stunden, in der Oberschule 03:57 Stunden und im Gymnasium 05:00 Stunden. Insgesamt lassen sich etwa 35% des Zeitaufwandes für neue Aufgaben auf die Digitalisierung zurückführen.

Allerdings sind die neuen mit der Digitalisierung verbundenen Aufgaben nicht durchgängig auch Zusatzaufgaben. Denn zumeist werden Informationen abgerufen, die früher auf anderem Wege zu beschaffen waren (z. B. die Einsatzplanung, Informationen der Schulleitung oder des SMK, Fehlzeitendokumentation, Kommunikation mit Schülerinnen und Schülern oder Eltern etc.). Die Unterrichtsvorbereitung kann mit digitalen Medien anders erfolgen als früher, statt Folien und Overhead-Projektor oder Beamer wird das Smartboard verwendet. Inwieweit analoge Medien (nur) digitalisiert oder zugleich weiterentwickelt werden, kann hier nicht weiter differenziert werden. Es ist nicht entscheidbar, inwieweit es sich bei der Informationsbeschaffung und digitaler Unterrichtsgestaltung um zusätzlichen Aufwand handelt, da unklar bleibt, welcher Zeitaufwand bei traditioneller Arbeitsweise darauf entfallen wäre. Es bleibt zu hoffen, dass nicht einfach nur die Kreide durch ein Smartboard ersetzt wird, sondern die Digitalisierung auch neue pädagogische Möglichkeiten erschließt, welche die Arbeit in Zukunft in manchen Dimensionen auch erleichtern können.

An vierter Stelle der zeitaufwendigsten neuen Aufgaben stehen die Aufgaben in Verbindung mit Inklusion, der Mitarbeit in multiprofessionellen Teams sowie der Ganztagsbetreuung. Diese 57 Minuten werden mit Sicherheit bleiben bzw. mit Blick auf den sächsischen Strategieprozess *Bildungsland Sachsen 2030* (Staatsministerium für Kultus, 2023) noch deutlich anwachsen. Sie belasten etwa 70% der Befragten und machen in der Grund- (01:22 Stunden) und Oberschule (01:07 Stunden) einen wesentlich größeren Zeitanteil aus als am Gymnasium (35 Minuten).

Auch die Lernstands-Dokumentationen (44 Minuten) belasten die Lehrkräfte in der Grundschule stärker (01:14 Stunden) als an der Oberschule (36 Minuten) oder am Gymnasium (28 Minuten).

Gleichmäßiger über die Schulformen verteilt ist der Zeitaufwand für neue Formen der Öffentlichkeitsarbeit (26 Minuten) sowie für Vergleichsarbeiten, Wettbewerbe u. Ä. (24 Minuten).

Da die Gruppe der Personen mit Schulleitungsaufgaben vergleichsweise klein ist, erscheinen nur die neuen Aufgaben in Eigenverantwortung der Schule in der Liste der Top 10. Der Zeitaufwand beträgt im Mittel aller Befragten (1.065) 23 Minuten. Der mittlere Aufwand für ein Mitglied der Gruppe der 381 Personen mit Schulleitungsfunktion ist also dreimal so hoch, macht somit mehr als eine Stunde bei einer durchschnittlichen Schulwoche aus. Gleiches gilt für die anderen neuen Schulleitungsaufgaben: Der Aufwand für die Schulleitungsaufgaben bei der Einführung und Umsetzung digitaler Lehr- und Lernformen an der Schule (19 Minuten) und der Aufwand für neue behördliche Auflagen (zehn Minuten) sind für Mitglieder dieser Gruppe mit Funktionen deutlicher spürbar.

Es gibt auch besondere Aufgaben, die unter Lehrkräften nur auf eine kleine Gruppe verteilt sind, die individuell einen höheren Zeitaufwand auf sich nehmen, als der Mittelwert das erkennen lässt: Dies gilt für die Gruppe von 513 Personen, die Service- und Administrationsaufgaben bei der Nutzung digitaler Medien übernehmen (19 Minuten), die 385 Lehrkräfte, die dem Medienbildungskonzept zuarbeiten (zehn Minuten), und die 283 Lehrkräfte, die sich für die Berufsorientierung einsetzen (acht Minuten). Ihr Aufwand ist jeweils deutlich höher, weil er von weniger Schultern getragen wird.

3.6 Bedeutung neuer, zusätzlicher Aufgaben für die Mehrarbeit

Es ist deutlich geworden, dass einige der neuen Aufgaben alle Lehrkräfte betreffen (z. B. Nachrichten aus dem Schulportal abrufen; Vergleichsarbeiten und Wettbewerbe etc.), während andere bestimmte Lehrkräfte stärker betreffen – entweder in der Rolle als Lehrkraft mit Funktionen (sowohl mit als auch ohne Entlastungen, z. B. Serviceaufgaben neue Medien; Zuarbeit zum Medienbildungskonzept) oder als Schulleitungstätigkeit (z. B. Eigenverantwortung der Schule). Daraus ergibt sich eine ungleichmäßige Verteilung der neuen Aufgaben im Kollegium. Da die Übernahme neuer Aufgaben mit Arbeitsverdichtung verbunden sein kann, auf jeden Fall aber mit einer Zusatzbelastung verbunden ist, nährt dies den Verdacht, dass sie ebenfalls eine Quelle der Mehrarbeit in der Schule sein könnte.

Um die quantitative Bedeutung der neuen Aufgaben für die Entstehung der Mehrarbeit herauszuarbeiten, wurde erneut mit dem Vergleich zwischen Lehrkräften, die ihre individuelle SOLL-Arbeitszeit unterschreiten (436 Lehrkräfte[13]) oder überschreiten (629 Lehrkräfte), gearbeitet (Arbeitszeitwerte pro Kopf). Dabei war der Anteil der Teilzeitkräfte in der Gruppe der Überschreitung erwartungsgemäß größer. Da herauszufinden war, welche Tätigkeiten stärker zur Mehrarbeit beitragen, wurde in einem zweiten Schritt geprüft[14], bei welchen Tätigkeiten signifikante Differenzen in den Zeitwerten zwischen der Gruppe der Unterschreitung und der Gruppe der Überschreitung bestehen.

Abbildung 27 zeigt acht Tätigkeiten mit den signifikantesten Unterschieden, bei denen Lehrkräfte ihre Aufgaben sehr unterschiedlich intensiv ausführen. Die genauen Gründe dafür sind nicht bekannt. In der Summe jedoch bringen die Personen mit Mehrarbeit *(Über SOLL-Woche)* im Mittel bei diesen Tätigkeiten drei Stunden mehr Zeit ein. Dabei springen vor allem drei Tätigkeiten ins Auge: Der größte Unterschied besteht im Einsatz für die *Digitale Unterrichtsgestaltung* – hier investieren die einen 54 Minuten mehr Zeit jede Woche. Bei dem *Abrufen von Nachrichten aus dem Schulportal* sind es 41 Minuten, beim *Einsatz für den Fernunterricht* 27 Minuten. Bei den fünf weiteren Tätigkeiten liegen die Unterschiede zwischen 11 und 14 Minuten wöchentlich.

Wir wissen zwar nichts über die Qualität der Bearbeitung dieser Aufgaben, können aber festhalten, dass es bei den fünf Aufgaben geringere Unterschiede zwischen Lehrkräften gibt, wie zeitintensiv sie diese bearbeiten, aber bei drei Aufgaben, die mit der Digitalisierung in Zusammenhang stehen, der Zeitaufwand besonders hoch ist.

---

[13] Die Zahl der Befragten mit gültigen Zeiteinträgen für neue Aufgaben beträgt 1.065.

[14] Laut einfaktorieller Varianzanalyse (ANOVA) sind die Arbeitszeitwerte für neue Aufgaben der Gruppe *Unter SOLL-Woche* signifikant niedriger als die der Gruppe *Über SOLL-Woche* für die Tätigkeiten (Rolle Lehrkraft) *Nachrichten aus dem Schulportal abrufen* ($F(3, 2.602) = 329{,}3$; $p < 0{,}001$); *Digitale Unterrichtsgestaltung* ($F(1, 1.048) = 47{,}4$; $p < 0{,}001$); *Fern- Hybrid-, Wechselunterricht* ($F(1, 910) = 19{,}7$; $p < 0{,}001$); *Hygiene-Aufgaben Pandemie* ($F(1, 893) = 14{,}8$; $p < 0{,}001$); *Neue Formen Öffentlichkeitsarbeit* ($F(1, 719) = 14{,}8$; $p < 0{,}001$); *Serviceaufgaben digitale Medien* ($F(1, 511) = 7{,}1$; $p < 0{,}01$); *Ungleiche digitale Kompetenzen, Ausstattung SuS* ($F(1, 524) = 10{,}7$; $p < 0{,}01$); *Zuarbeit Medienbildungskonzept* ($F(1, 383) = 9{,}8$; $p < 0{,}01$). Die Tätigkeiten *Lernstands-Dokumentation* ($F(1, 833) = 6{,}5$) und *Inklusion – Multiprofessionelle Teams – Ganztag* ($F(1, 720) = 4{,}2$) werden schwächer, auf dem Niveau $p < 0{,}05$ signifikant. Alle anderen Tätigkeiten werden nicht signifikant.

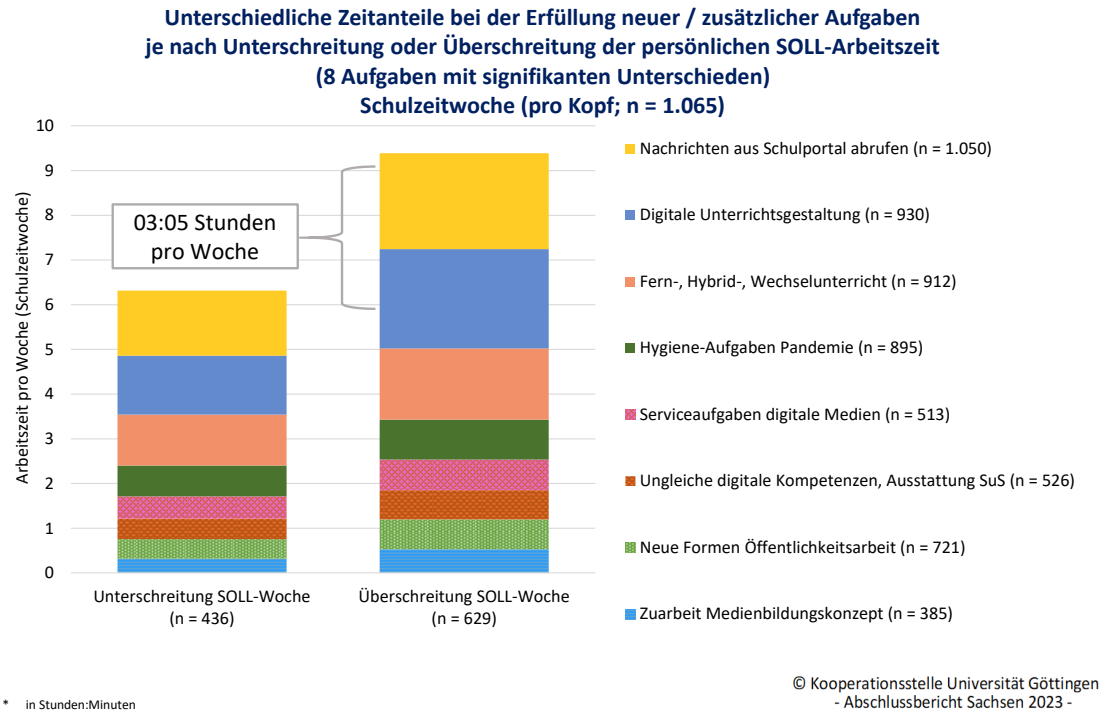


Abbildung 27: Zeitanteile von neuen, zusätzlichen Aufgaben je nach Unter- oder Überschreitung der individuellen SOLL-Arbeitszeit

Die Analyse der neuen Aufgaben erfolgte mit dem Ziel, die weiteren Tätigkeiten differenzierter zu betrachten, um genauer zu erkennen, wo die Quellen von Mehrarbeit liegen. Die Notwendigkeit ergab sich aufgrund der Resultate der Analyse von Arbeitsumfang und IST-SOLL-Differenzen am Ende des ersten Abschnitts dieses Kapitels (siehe Kap. 3.1).

Die Quelle der Mehrarbeit wird im Folgenden sichtbar, indem die Gruppe der Unter- bzw. Überschreitung der SOLL-Arbeitszeit weiter ausdifferenziert wird. Dazu werden vier Gruppen gebildet[15]. Für diese vier Gruppen werden sowohl die Arbeitszeitwerte für *IST Unterricht, IST Funktionen, IST Weitere Tätigkeiten* als auch die Summe der neuen, zusätzlichen Aufgaben in ihrem Anteil an der Schulzeitwoche dargestellt.

Abbildung 28 zeigt nun ganz deutlich, dass die tatsächliche Wochenarbeitszeit für *Weitere Tätigkeiten* (IST) linear ansteigt. Die Gruppe der starken Überschreitung der individuellen SOLL-Zeit weist mit 37:35 Wochenstunden einen mehr als doppelt so hohen Stundenumfang für *Weitere Tätigkeiten* auf als die kleine Gruppe der starken Unterschreitung (14:13 Stunden). Lehrkräfte mit starker Unterschreitung der SOLL-Arbeitszeit halten zwar mit 17 Zeitstunden am längsten Unterricht (16:59 Stunden), beteiligen sich aber nur mit 16:19 Stunden an der Funktionsarbeit und den weiteren Tätigkeiten. Lehrkräfte mit einer Arbeitszeit über der SOLL-Woche haben einen doppelt so hohen nicht unterrichtlichen Arbeitsanteil (dreißig Stunden),

[15] Die vier Gruppen des Arbeitszeitverhaltens unterscheiden sich darin, wie stark sie von der vorgegebenen individuellen SOLL-Zeit-Woche abweichen. Die Gruppe mit 70% der Lehrkräfte, die um eine Standardabweichung (von 9,1 Stunden) oberhalb bzw. unterhalb ihrer SOLL-Zeit liegen, wird *Unter SOLL-Woche* bzw. *Über SOLL-Woche* genannt. Es verblieben 30%, die sich außerhalb dieses Korridors bewegen, 7,5% unterhalb *(Starke Unterschreitung)* und 22,3% oberhalb *(Starke Überschreitung)* – sie weichen in ihrem Arbeitszeitverhalten mehr als 9,1 Stunden von ihrer jeweiligen Normwoche ab!

während Lehrkräfte mit starker Überschreitung bei 16:15 Stunden Unterricht sogar 41:38 Stunden davon leisten.

Offenbar befinden sich viele Personen, die Funktionen erfüllen, in der Gruppe mit Überschreitung, denn die Zeit für IST-Funktionen nimmt ebenfalls von zwei Stunden auf vier Stunden bei starker Unterschreitung zu. Im Gegenzug fällt der Unterricht bei starker Überschreitung um 45 Minuten geringer aus, was durch die Entlastungsstunden bei Übernahme von Funktionsaufgaben bedingt sein dürfte. Aus der Funktionsarbeit resultiert aber wahrscheinlich nicht systematisch Mehrarbeit, da über die Entlastungsstunden nicht nur der Unterricht, sondern auch die darauf bezogenen Anteile der *Unterrichtsnahen Lehrarbeit* reduziert werden.

Wie schon am Beispiel der unterschiedlichen Zeitanteile bei der Erfüllung der Tätigkeiten diskutiert (Abbildung 24), zeigt sich parallel ebenfalls ein linearer Anstieg des Zeitaufwandes für neue, zusätzliche Aufgaben von 06:30 Stunden auf beinahe 14 Stunden pro Woche, mehr als eine Verdopplung zwischen den Extremgruppen. Dabei war bereits festgestellt worden, dass zahlreiche Tätigkeiten mit geringeren Unterschieden zwischen den Lehrkräften existieren, jedoch bei der Digitalisierung sich der Zeitaufwand am stärksten unterscheidet.

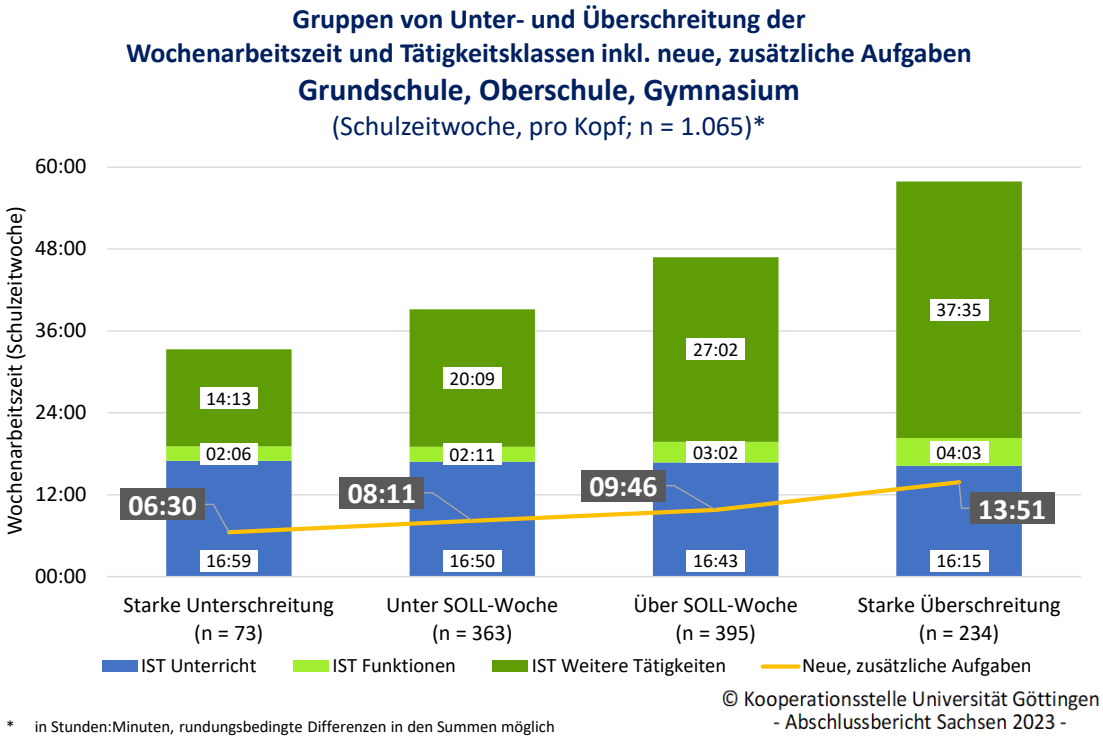


Abbildung 28: Unter- und Überschreitung der Wochenarbeitszeit nach Tätigkeitsklassen (inkl. neuer, zusätzlicher Aufgaben)

Die in Sachsen erstmalig erhobenen neuen und zusätzlichen Aufgaben der Lehrkräfte illustrieren sehr gut die Dynamik der Entwicklung im Schulsystem. Auf externe, neue Anforderungen muss das Schulsystem jeweils reagieren. Dies gilt seit Langem, wie die wachsenden Ansprüche an die Inklusion oder die Umsetzung neuer Formen des digital unterstützten Lehrens und Lernens unterstreichen. Zukünftig dürften diese Anforderungen mit Blick auf den Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung und die Arbeit in multiprofessionellen Teams noch deutlich an Bedeutung gewinnen (Staatsministerium für Kultus, 2023). Schon in den letzten Jahren sind externe

Anforderungen in extremer Weise durch die Pandemie und den Ukraine-Krieg gestellt worden. Die Hygiene-Maßnahmen, die mit der zeitweiligen Schließung von Schulen erzwungenen Formen des Fernunterrichts sowie die Beschulung plötzlich in großer Zahl eingewanderter Kriegsflüchtlinge aus der Ukraine mussten kurzfristig in der Breite realisiert werden.

Das Arbeitszeitsystem von Lehrkräften reagiert sowohl auf die langfristigen als auch auf die temporären Veränderungen flexibel. Dabei muss es in der Lage sein, die damit verbundenen Lasten einigermaßen gleichmäßig und fair auf die Lehrkräfte zu verteilen, und Formen der Entlastung finden, in den Fällen, in denen Einzelne situativ oder dauerhaft überfordert zu werden drohen. Wie die große und möglicherweise wachsende Streuung der individuellen Arbeitszeiten dokumentiert, gelingt das derzeit in Sachsen jedoch bei Weitem nicht hinreichend.

3.7 Vollzeit- und Teilzeitkräfte, Sorgearbeit und Berufszufriedenheit

Es bestätigt sich auch in Sachsen, dass Teilzeitkräfte pro Kopf mehr Mehrarbeit erbringen als Vollzeitkräfte (Mußmann et al., 2020, S. 149; Mußmann et al., 2016, S. 143). Während Vollzeitkräfte aggregiert über alle Schulformen 02:06 Stunden pro Woche länger arbeiten, als ihre SOLL-Zeit es vorsieht, leisten Teilzeitkräfte doppelt so viel (04:24). Insbesondere Lehrkräfte mit Teilzeitquoten[16] zwischen 50 und 70% erbringen die höchste Mehrarbeit (05:25), Teilzeitkräfte zwischen 70 und 90% der SOLL-Arbeitszeit etwas weniger (04:05)[17]. Im Gymnasium (05:48) ist die Mehrarbeit aller Teilzeitkräfte signifikant höher als in der Grundschule (02:28)[18].

Dieser Zusammenhang zwischen Teilzeitstatus und Mehrarbeit hat sich in allen von uns durchgeführten Studien zur Arbeitszeit gezeigt Abbildung 29 und Abbildung 30 zeigen die Unterschiede nach Schulformen. Dabei ist der Umfang der Mehrarbeit an der Grundschule durchgängig signifikant geringer als in Gesamtschulen/Oberschulen und Gymnasium. Beim Ländervergleich sind dabei länderspezifische und kalendarische Unterschiede der zugrundeliegenden SOLL-Arbeitszeiten zu berücksichtigen. So ist in Hessen beispielsweise die auszuweisende Mehrarbeit vom Niveau her geringer, weil der Referenzwert der Beamtenarbeitszeit mit 41 Stunden pro Woche höher ist; entsprechend war die Mehrarbeit in Hessen am geringsten.

Dennoch fällt auf, dass die beiden Arbeitszeit-Schätzungen während der Corona-Pandemie im Gymnasium (Digitalisierungsstudie und diese Studie) höher ausgefallen sind als vor der Pandemie. Die Mehrarbeit in Sachsen nimmt den höchsten Umfang an. Dies kann zum einen an der pandemischen Situation liegen. Während der Digitalisierungsstudie 2021 wurde der höchste Arbeitszeitwert im Gymnasium erhoben; das ist auch so geblieben, die Werte verharren auf gleich hohem Niveau (vgl. Kap. 3.1). Zum anderen dürfte die erhöhte Arbeitszeitbelas-

---

16 Operationalisierung: Intervalle des Tarifstunden-Sollfaktors TSF zwischen 50 und 70%, 70 und 90% sowie Vollzeit >90%.

17 Laut einfaktorieller Varianzanalyse sinkt der Anteil der Mehrarbeit mit längerem Arbeitsvertrag (TSF). Die Vereinbarkeit für Lehrkräfte mit längerer Wochenarbeitszeit ist signifikant ungünstiger als bei kürzerer Arbeitszeit ($F(2, 1.231) = 9{,}93$; $p < 0{,}001$). Dabei unterscheiden sich im post-hoc Test (Bonferroni) Vollzeit von beiden Teilzeit-Gruppen signifikant voneinander ($p < 0{,}05$). Die stundenweise Beschäftigten sind im sächsischen Sample eine zu kleine Gruppe und außerdem ein Sonderfall, sie werden daher nicht berücksichtigt.

18 Laut einfaktorieller Varianzanalyse unterscheidet sich der Anteil der Mehrarbeit unter Teilzeitkräften nach Schulformen signifikant ($F(2, 434) = 5{,}3$; $p < 0{,}01$). Dabei wird der Unterschied von Gymnasium und Grundschule im post-hoc Test (Bonferroni) signifikant ($p < 0{,}05$).

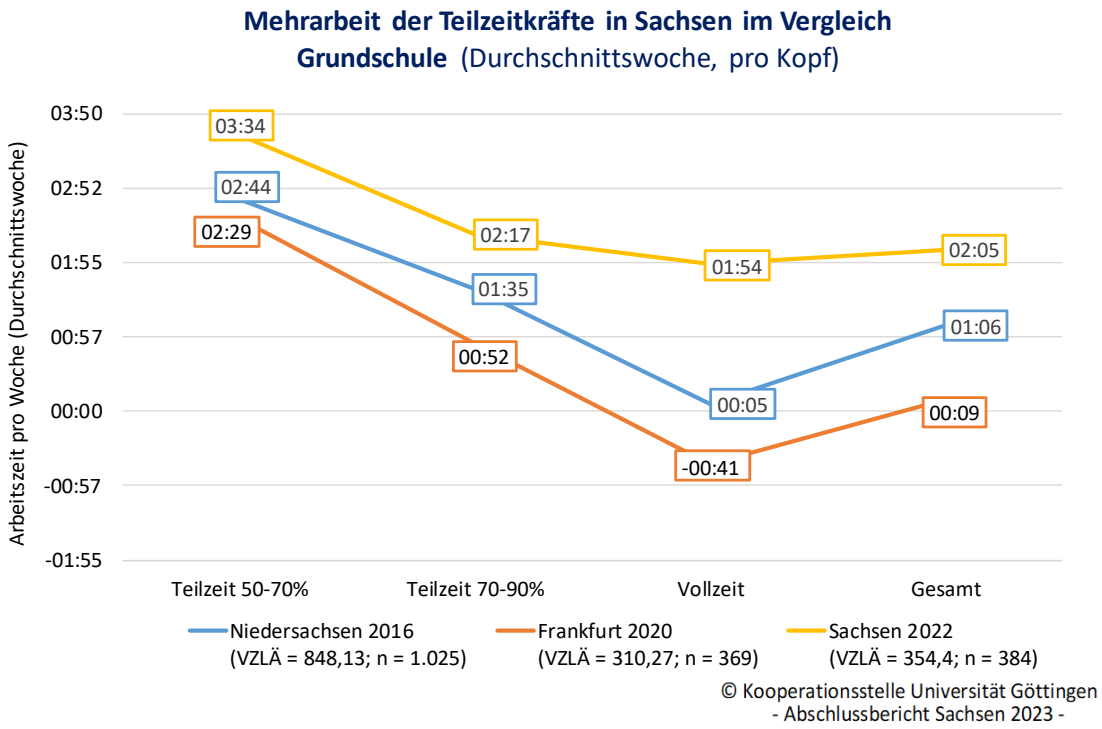


Abbildung 29: Vergleich der Mehrarbeit von Teilzeitkräften an Grundschulen

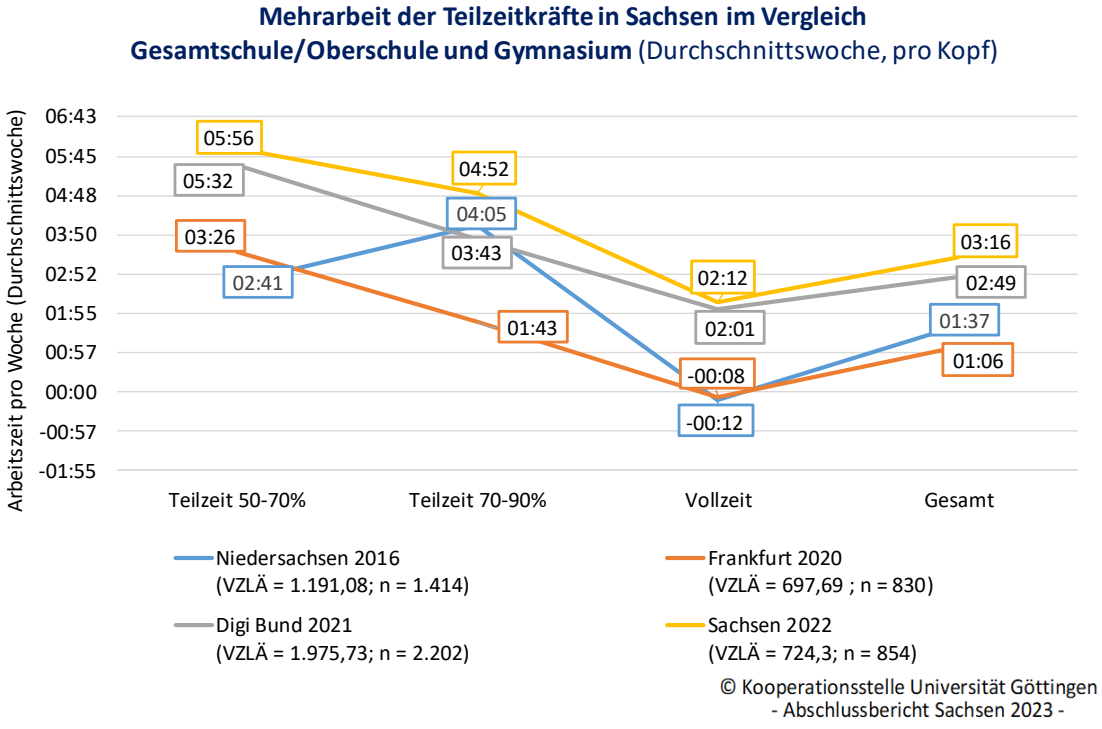


Abbildung 30: Vergleich der Mehrarbeit von Teilzeitkräften an Gesamtschule/Oberschule und Gymnasium

tung auch auf die in Sachsen höheren Deputate für die weiterführenden Schulen zurückzuführen sein (26 statt 25,5 Pflichtstunden in Hessen). Warum sich der Unterschied in den Deputaten in der Grundschule nicht niederschlägt (27 statt 28,5 Pflichtstunden in Hessen), lässt sich an dieser Stelle nur feststellen, aber anhand der erhobenen Daten nicht wirklich aufklären. Eigentlich sollten pandemiebedingte Sonderbelastungen im Sommer 2022 bereits zurückgegangen sein. Möglicherweise haben wir es hier mit einem Methodeneffekt zu tun, insofern das Schätzverfahren dazu beiträgt, bei einer durchschnittlichen Schulwoche die Pandemieerfahrungen des gesamten letzten Schuljahres mit „einzupreisen".

In der Frankfurter Studie haben wir detailliert herausgearbeitet, dass Lehrkräfte im Spannungsfeld von ausgesprochen hoher Arbeitsbelastung und professionellen Ansprüchen an ihren Beruf in ein *Arbeitszeit- und Qualitätsdilemma* geraten (Mußmann et al., 2020, S. 209 ff., Kapitel 9). Ein Dilemma, bei dem sie zwischen den unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Aufgaben hin- und hergerissen sind und zugleich Vereinbarkeitsprobleme bekommen, ihre Vorstellungen von gutem Unterricht wie auch von einem guten Leben zu realisieren. Der Wechsel in die Teilzeit stellt einen wohl weitverbreiteten Versuch dar, die Arbeitsbelastungen individuell zu mildern. Die Analyse der Motive von Vollzeitkräften, über Teilzeit nachzudenken, sowie von Teilzeitkräften, warum sie ihre Stunden reduziert haben, hatte ergeben, dass der maßgebliche Faktor die individuelle Überforderung aufgrund zu vieler Anforderungen darstellte. Teilzeit wird gewählt, um das Qualitätsdilemma, Stress und/oder Gesundheitsgefährdungen zu reduzieren. Dafür nehmen Lehrkräfte Einkommenseinbußen in Kauf und tolerieren einen höheren Anteil an Mehrarbeit (Differenz von SOLL-Arbeitszeit und IST-Arbeitszeit).

In Sachsen liegt der Teilzeitanteil (Destatis, 2021) mit 41,8% im Gymnasium bzw. 42,5% in der Oberschule über dem Bundesdurchschnitt. Im Gymnasium ist der Unterschied mit 40,1% Teilzeit gering, in der Oberschule gegenüber 29,9% (Schulen mit mehreren Bildungsgängen) bzw. in der Integrierten Gesamtschule 32,5% sehr viel höher. Er ist auch sehr viel höher als bei unseren früheren Studien 2016 in Niedersachsen (30,3% Gymnasium, 25,6% Gesamtschulen) und etwas höher als 2020 in Frankfurt (Gymnasium 38,5%, IGS 30,5%, KGS 34,8%). Der Teilzeitanteil in der Grundschule ist hingegen mit 41,6% niedriger als im Bund (47,1%) sowie etwas niedriger als in Frankfurt (42,5%) und Niedersachsen (45%) in der Vergangenheit.

Im Tarif- und Beamtenrecht besteht ein Anspruch auf Teilzeit insbesondere, wenn Kinder unter 18 Jahren im Haushalt leben oder pflegebedürftige Angehörige zu versorgen sind. 36% aller Lehrkräfte im sächsischen Sample haben im Haushalt ein Kind unter 16 Jahren[19], 18% pflegen oder betreuen Angehörige – darunter stimmen 4% der Lehrkräfte beiden Aussagen zu.

Entsprechend zeigt sich, dass eine knappe Mehrzahl (53%) der Teilzeitkräfte Kinder zu versorgen hat (Abbildung 31), während die Mehrheit der Angehörige pflegenden Lehrkräfte weiterhin in Vollzeit tätig ist (59%). Fast die Hälfte der Lehrkräfte nutzen diese normative Möglichkeit also nicht, sich durch Teilzeit zu entlasten. Bei den Vollzeitkräften leben demgegenüber nur 27% mit einem Kind im Haushalt (Abbildung 32). 57% der Frauen und 34% der Männer mit Kind im Haushalt arbeiten in Teilzeit. Bei Vollzeit ist der Anteil der Männer mit Kind im Haushalt mit 34% größer als jener der Frauen (24%) – ein Hinweis auf die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung und die ungleiche Verteilung der Sorgearbeit.

[19] Hier liegt eine Differenz zwischen den erhobenen Daten und den gesetzlichen Teilzeitregelungen vor.

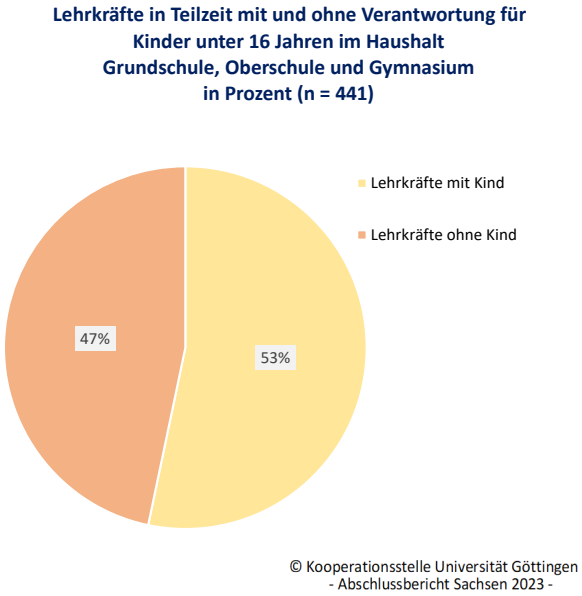


Abbildung 31: Vergleich der Lehrkräfte mit oder ohne Sorgeverantwortung (mind. ein Kind unter 16 Jahren im Haushalt), die in Teilzeit arbeiten

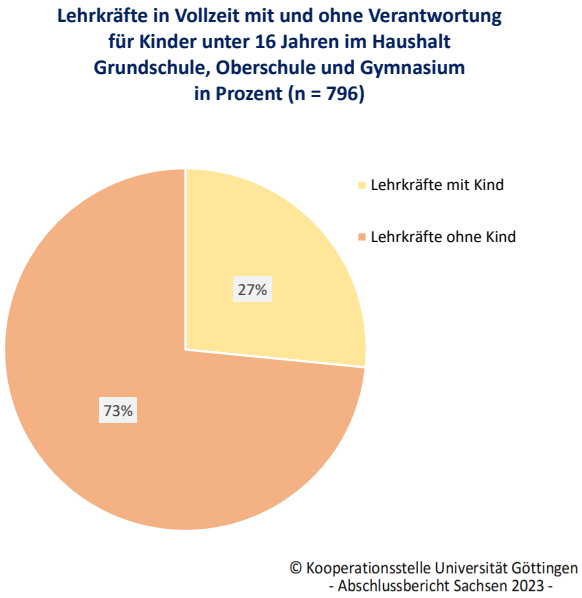


Abbildung 32: Vergleich der Lehrkräfte mit oder ohne Sorgeverantwortung (mind. ein Kind unter 16 Jahren im Haushalt), die in Vollzeit arbeiten

Die Verbreitung von Teilzeitarbeit ist abhängig vom Alter der Lehrkräfte und von ihrem Familienstatus (Abbildung 33). Während Teilzeit mit Kind im Haushalt während der Familienphase sehr verbreitet ist – in der Altersgruppe 40 bis 45 Jahre sind es 49% der Lehrkräfte –, haben die Älteren andere, wahrscheinlich oftmals gesundheitliche Gründe, in Teilzeit zu wechseln. In den Altersgruppen ab fünfzig Jahre dominiert dann die Vollzeit.

Die Möglichkeiten zur Teilzeit scheinen jedoch auch heute schon begrenzt zu sein, wie Abschlussbemerkungen von Lehrkräften zu entnehmen ist*: „Ich möchte aufgrund der hohen Arbeitsbelastung meine Arbeitszeit reduzieren, bekomme aber keine Teilzeit bewilligt, da ich keine Kinder oder pflegebedürftige Angehörige habe. Sodass ich voll arbeiten muss. Darunter leiden meine Gesundheit und meine Arbeit.“* (GR085) Fünf Lehrkräfte legen nahe, dass der Dienstgeber seine Möglichkeiten nutzt, bei Beamtinnen oder Beamten die Teilzeit restriktiver zu handhaben. *„Da viele von uns nun verbeamtet sind, können wir leider nicht nach Bedarf Stunden reduzieren.“* (GY018) *„In der Befragung kam nicht vor, ob man Arbeitnehmer oder Beamter ist. Dies ist ausschlaggebend für die Reduktion der Arbeitszeitveränderung. Als Beamter ist dies nur durch einen Grund (Kinder, Pflege) möglich und nicht, nur weil man gern möchte.“* (GS096). Nach § 8 Teilzeitbefristungsgesetz (TzBfG) kann ein angestellter Arbeitnehmer (oder eine Arbeitnehmerin) auch aus anderen Gründen *„verlangen, dass seine vertraglich vereinbarte Arbeitszeit verringert wird“.*

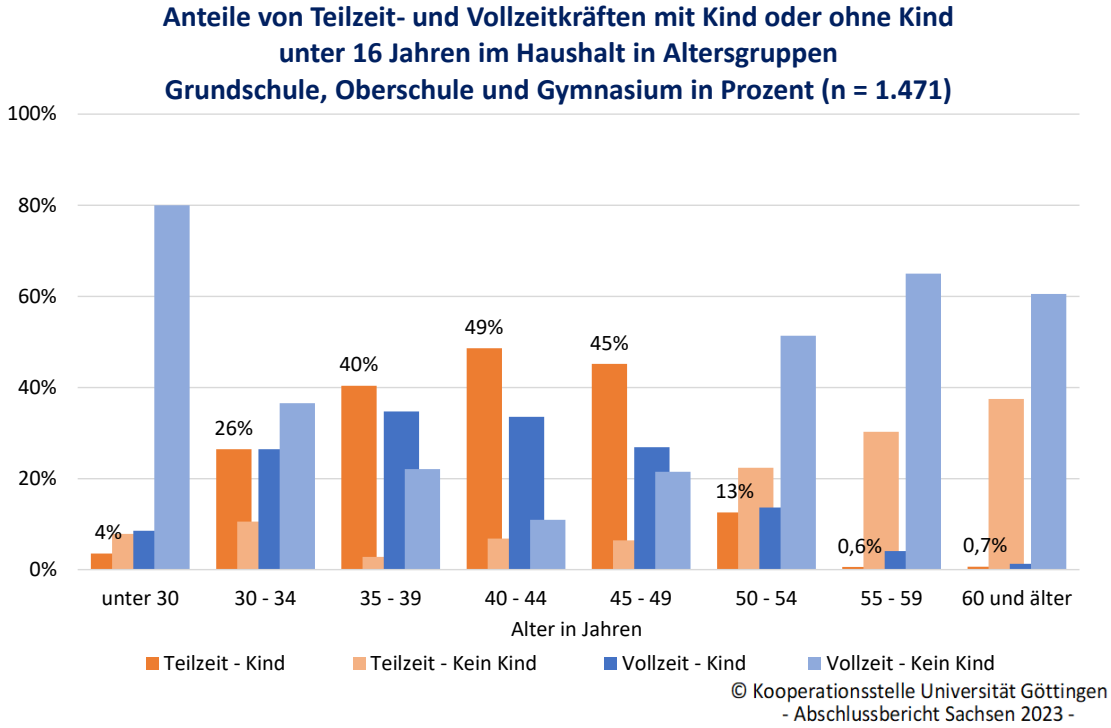


Abbildung 33: Teil- oder Vollzeitarbeit in Abhängigkeit von der Sorgeverantwortung von Lehrkräften für Kinder unter 16 Jahren im Haushalt nach Altersgruppen

Lehrkräfte, die ein Kind im Haushalt zu betreuen haben, haben pro Kopf eine um 03:30 Stunden pro Woche signifikant geringere SOLL-Arbeitszeit[20]. Doch auch die Lehrkräfte mit Kindern leisten trotz Doppelbelastung im Mittel 02:30 Stunden Mehrarbeit, Lehrkräfte ohne Kind leisten 03:06 Stunden pro Woche (Unterschied nicht signifikant). Lehrkräfte mit zu betreuenden

[20] Eltern haben eine signifikant geringere SOLL-Arbeitszeit ($F(1, 702{,}7) = 89{,}0$; $p < 0{,}01$). Sie haben einen mittleren Vertragsumfang von 40:36 Stunden gegenüber Lehrkräften ohne Kind im Haushalt mit 44:06 Stunden pro Woche (Welch-Test). Bei Frauen mit Kind sind es 39:54 Stunden, bei Männern 43:00 Stunden. Ohne Kind im Haushalt ist der Vertragsumfang größer, bei Frauen 43:54 Stunden, bei Männern 45:06 Stunden.

Angehörigen erbringen pro Kopf mehr Mehrarbeit (03:42 Stunden) als die ohne (02:42 Stunden) (Unterschied nicht signifikant). Es ist also bei Lehrkräften mit zu betreuenden Angehörigen nicht so, dass private Belastungen mit dienstlichen Entlastungen ausgeglichen würden.

Interessanterweise machen die neuen und zusätzlichen Aufgaben bei Teilzeitkräften einen etwas kleineren Anteil an der Gesamtarbeitszeit aus: Während die Teilzeitkräfte (50–70% Wochenarbeitszeit) etwa 23% ihrer Arbeitszeit dafür einsetzen, sind es bei Teilzeitkräften (70–90% der Wochenarbeitszeit) 24% und bei Vollzeitkräften 27% der Arbeitszeit (ohne Grafik). Teilzeitkräfte werden von diesen Aufgaben also offenbar etwas entlastet.

Abschließend sollen die Wirkungen des Deckeneffektes insbesondere bei Vollzeitkräften und gleichzeitig davon abweichende Muster des Arbeitsverhaltens bei Teilzeitkräften durch eine Normierung auf Vollzeitlehreräquivalente (VZLÄ) verdeutlicht werden. Pro Kopf beträgt die durchschnittliche Mehrarbeit bei Vollzeit-Lehrkräften (TSF >/= 0,9) wie gesehen 02:06 Stunden pro Woche, bei allen Teilzeitkräften nach dieser Definition (TSF < 0,9) 04:24 Stunden pro Woche (siehe oben). Die Umrechnung der Arbeitszeitwerte (Tabelle 8) von Vollzeit- und Teilzeitkräften in Vollzeitäquivalente (TSF = 1,0) zeigt nun, wie sich die Arbeitsmuster der Teilzeitkräfte darstellen würden, wenn sie ihr Arbeitsverhalten als Vollzeitkräfte beibehalten würden.

Tabelle 8: Vergleich der Mehrarbeit von Lehrkräften in Vollzeit und Teilzeit

Vergleich der Arbeitszeit von Lehrkräften in Sachsen nach Normierung auf Vollzeitlehreräquivalente (VZLÄ)
Grundschule, Oberschule und Gymnasium*

	Vollzeit (TSF<= 0,9)			Teilzeit (TSF > 0,9)		
	n = 797, VZLÄ = 794,34			n = 441, VZLÄ = 338,58		
Tätigkeitsklassen	SOLL		IST	SOLL		IST
Gesamt	46:48	**+02:07**	48:55	46:48	**+05:40**	52:28
Unterricht	17:47	**+00:11**	17:58	18:25	**+00:14**	18:40
Funktionen	04:36	**-00:35**	03:41	03:02	**-00:55**	02:27
Weitere Tätigkeiten	24:26	**+02:50**	27:16	25:21	**+06:01**	31:22

* Rundungsbedingte Differenzen in den Summen möglich

© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Abschlussbericht Sachsen 2023 -

Während Vollzeitkräfte eine Mehrarbeit von 02:07 Stunden (VZLÄ) aufweisen, wären es bei Teilzeitkräften zur Veranschaulichung bei einem exakten SOLL von 100% sogar 05:40 Stunden pro Woche (VZLÄ). Die Mehrarbeit resultiert dabei offenkundig nicht aus der Tätigkeitsklasse *Unterricht,* sondern vor allem aus der Klasse *Weitere Tätigkeiten.* Beide Gruppen unterschreiten bei der *Funktionsarbeit* ihre SOLL-Zeiten um ca. 35 bis 55 Minuten, sodass nahezu die gesamte Mehrarbeit aus den *Weiteren Tätigkeiten* resultiert: Bei Vollzeit 02:50 Stunden, bei Teilzeit wären es bei dieser mathematischen Operation sogar 6:01 Stunden pro Woche und VZLÄ. Dazu dürften nach früheren Untersuchungen, in denen detaillierte Tätigkeiten erfasst worden

sind, vor allem *Korrekturzeiten* sowie die *Unterrichtsvor- und Nachbereitung* und ggf. *Pädagogische Kommunikation* zählen (Mußmann et al., 2020, S. 149).

Insgesamt wirft der deutlich höhere Mehrarbeitsanteil bei Teilzeitkräften durchaus die Frage auf, ob solche Unterschiede mit tariflichen oder beamtenrechtlichen Normen vereinbar sind und Arbeitgeber, die solche Differenzen zulassen, gegen das Gleichbehandlungsgebot verstoßen. Immerhin reagiert ein beachtlicher Teil der Teilzeitkräfte auf hohe bis überfordernde Anforderungen in ihrem Beruf, versucht sich die notwendige Entlastung zu verschaffen und weicht unter Inkaufnahme von Einkommenseinbußen in Teilzeit aus. Nicht zuletzt, um den eigenen oder professionellen Qualitätsanforderungen an guten Unterricht gerecht zu werden bzw. um seine Gesundheit zu erhalten (vgl. unten Kap. 3.9), werden so Tendenzen der Arbeitsverdichtung individuell mit relativ höherer Mehrarbeit ausgeglichen.

Eine interessante und wohl auch für die Attraktivität des Lehrberufs wichtige Frage ist, ob sich diese mit der Teilzeit verbundenen Erwartungen realisieren lassen? Vermutlich nicht, denn Teilzeitkräfte zeichnen sich durch eine signifikant geringere Arbeitszufriedenheit aus[21] (Abbildung 34). Die höchste Zufriedenheit mit ihrer Arbeit weisen Vollzeitkräfte aus.

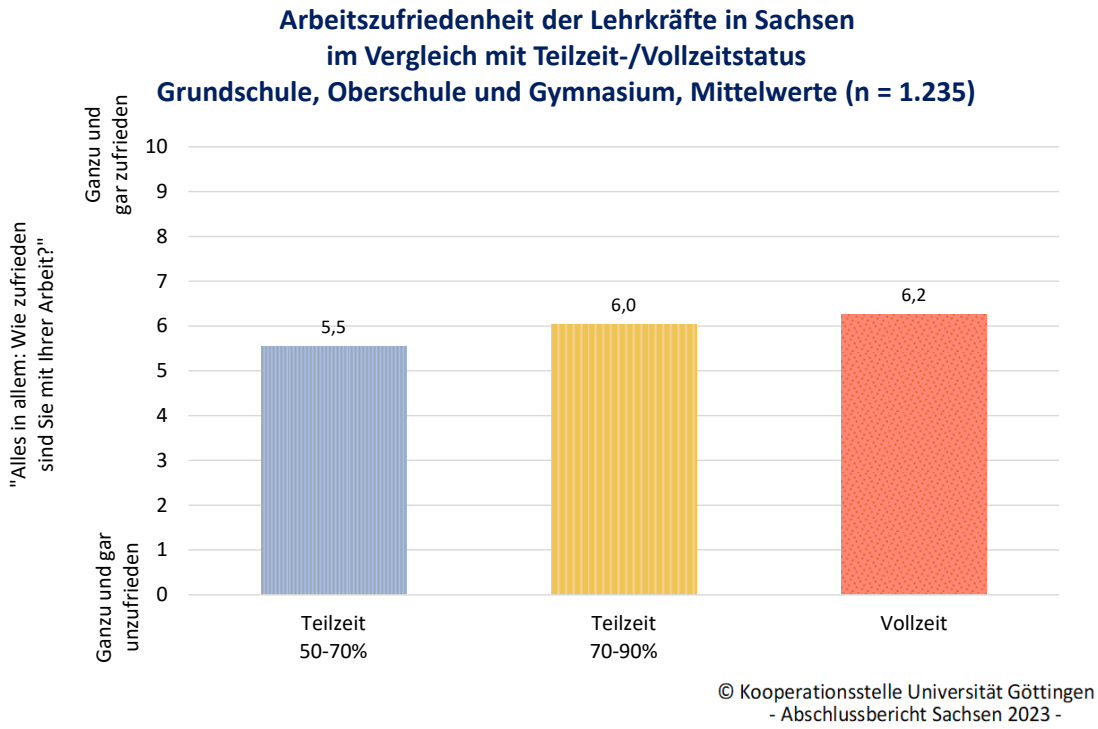


Abbildung 34: Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte in Sachsen im Verhältnis zum Teilzeit-/Vollzeitstatus an Grundschule, Oberschule und Gymnasium

Letztlich hat dies zur Konsequenz, dass sich zwar 52% aller Vollzeitkräfte erneut für ihren Beruf entscheiden würden, dies aber bei geringer Teilzeit (70–90% der Wochenarbeitszeit) nur 44% und bei voller Teilzeit (50–70%) sogar nur 28% der Befragten tun würden. Bei Teilzeitkräften dominiert erkennbar die Verunsicherung auch bei Fragen eines (früheren) Renteneintritts als

[21] Laut einfaktorieller Varianzanalyse (Welch-Test) ist die Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften in Vollzeit signifikant geringer als bei Teilzeit ($F(3, 14{,}7) = 3.671$; $p < 0{,}05$). Dabei unterscheidet sich im Post-hoc-Test (Games-Howell) die Gruppe Teilzeit 50–70% signifikant von Vollzeit ($p < 0{,}05$). Bei der Berufszufriedenheit gibt es keine signifikanten Differenzen im Post-hoc-Test.

Form des Umgangs mit hohen bzw. überfordernden Anforderungen: 40% (bei 70–90% Teilzeit) bzw. 56% (bei 50–70% Teilzeit) sind sich bei ihrer Einschätzung nicht sicher. Auf der anderen Seite haben 25% der Vollzeitkräfte niemals daran gedacht, eventuell vorzeitig in Rente zu gehen, aber nur 16% der Teilzeitkräfte.

3.8 Arbeitszeitergebnisse nach Geschlecht und nach Alter

Frauen haben einen größeren Anteil bei der Teilzeit-Arbeit und erbringen dadurch einen relativ höheren Anteil an Mehrarbeit. Aber sie arbeiten in Sachsen nicht länger als die Männer. Da das Geschlecht auch in Niedersachsen keinen Einfluss auf die Mehrarbeit hatte (Mußmann et al., 2016, S. 140), darf das Ergebnis aus der Frankfurter Studie als Ausnahme angesehen werden. Dort haben Frauen in allen Arbeitszeit-Gruppen (Teilzeit, Vollzeit) signifikant mehr Mehrarbeit erbracht (Mußmann et al., 2020, S. 151). Zwar sind die Werte in Sachsen ein wenig höher, aber die Unterschiede werden nicht signifikant.

In Sachsen nimmt der Umfang der Mehrarbeit (Differenz von SOLL- und IST-Arbeitszeit) mit dem Alter tendenziell ab[22]. Die Lehrkräfte bis dreißig Jahre, die überwiegend am Berufsanfang sind, stechen mit durchschnittlich fünf Stunden Mehrarbeit pro Woche heraus. Auch die Gruppe der Lehrkräfte zwischen 40 und 45 Jahren hat mit 03:24 Stunden pro Woche eine überdurchschnittliche Zeitbelastung. Den unteren Wert markieren die Altersgruppe zwischen 50 und 54 Jahren (01:54 Stunden) und die der über Sechzigjährigen (02:06 Stunden). Alle anderen Gruppen liegen in der Nähe des Mittelwertes von 02:54 Stunden pro Woche.

Die Ergebnisse in Sachsen stehen im Gegensatz zu bisherigen Befunden, die einen signifikanten Anstieg der Mehrarbeit mit dem Alter ergeben hatten. Dies gilt sowohl für die Niedersächsische (Mußmann et al., 2016, S. 146) als auch für die Frankfurter Arbeitszeitstudie (Mußmann et al., 2020, S. 145). Eine Rolle spielt dafür sicher die Pflichtstundenermäßigung nach § 3 der Sächsischen Lehrkräfte-Arbeitszeitverordnung, die Lehrkräften über 55 bzw. 58 Jahre in Stufen eine bis drei Unterrichtsstunden erlässt.

Der Wandel in der Struktur der Tätigkeiten mit dem Alter bzw. der Erfahrung (Mußmann et al., 2016, S. 148) bildet sich sehr gut ab. Bei einer Analyse der Wochenarbeitszeit (IST) nach Tätigkeiten ergeben sich signifikante Unterschiede zwischen den Lehrkräften, die jünger bzw. älter als 45 Jahre sind, bei drei Tätigkeiten: *Unterricht* (mehr bei Jüngeren), *Unterrichtsnahe Lehrarbeit* (mehr bei Jüngeren) und *Funktionsarbeit* (mehr bei Älteren)[23]. Bei allen anderen Tätigkeiten (*Pädagogische Kommunikation, Fahrten/Veranstaltungen, Arbeitsorganisation, Weiterbildung, Sonstiges*) gibt es keine signifikanten Unterschiede.

Demnach unterrichten Lehrkräfte unter 45 Jahren im Mittel 16:54 Stunden pro Woche, während die Lehrkräfte, die älter als 45 Jahre sind, etwa 43 Minuten weniger unterrichten. Entsprechend verkürzt sich auch ihre unterrichtsnahe Lehrarbeit: Während die Jüngeren 15:24 Stunden dafür aufbringen, sind es bei den Älteren 14 Stunden. Sie sind dabei auch effizienter, da sie nur 52 Minuten pro Unterrichtsstunde benötigen, während die Jüngeren im Mittel 54 Minuten pro Stunde aufwenden. Im Gegenzug macht bei den Älteren die durchschnittliche Funktionsarbeit nicht 2:12 Stunden, sondern 3:42 Stunden pro Woche aus (siebzig

---

[22] Die Unterschiede werden statistisch nicht signifikant, können also auf Zufall beruhen.

[23] Laut einfaktorieller Varianzanalyse (ANOVA) unterscheidet sich die IST-Arbeitszeit für Tätigkeiten von Lehrkräften über bzw. unter 45 Jahren signifikant. *IST Unterricht* ($F(1, 1.235) = 16{,}1$; $p < 0{,}001$) und *IST Unterrichtsnahe Lehrarbeit* ($F(1, 1.235) = 10{,}5$; $p < 0{,}01$) ist größer, *IST Funktionen* ($F(1, 1.235) = 17{,}8$; $p < 0{,}001$) kleiner bei jüngeren Lehrkräften.

Minuten mehr). Darin spiegelt sich die mit der Berufserfahrung verbundene stärkere Übernahme von Funktionsarbeit wider.

3.9 Arbeitszeit, Gesundheit und Schlussfolgerungen

In diesem Kapitel wurde der Umfang der Arbeitszeit von verschiedenen Seiten beleuchtet. Insgesamt wurde gezeigt, dass die Lehrkräfte in Sachsen im Mittel eine auffällig höhere Arbeitszeit aufweisen als in früheren Untersuchungen und dadurch große Gruppen von Lehrkräften teilweise erhebliche Mehrarbeit leisten. Die Situation ist aber sehr vielfältig und differenziert; nicht zuletzt unterschreiten eine Minderzahl der Lehrkräfte quantitativ ihre SOLL-Arbeitszeit.

Ebenfalls wurde gezeigt, dass die Belastungen durch das Unterrichten sehr gleichmäßig verteilt sind, sich aber sowohl bei der daraus unmittelbar resultierenden *Unterrichtsnahen Lehrarbeit* sehr große Unterschiede der Zeitbelastung zwischen den Lehrkräften zeigen als auch bei den *Weiteren Tätigkeiten* sowie bei den in den letzten Jahren neu hinzugekommenen Aufgaben.

Es ist sehr wahrscheinlich, dass die Lehrkräfte, die ihre SOLL-Zeit überschreiten, für das Funktionieren des Schulbetriebs von zentraler Bedeutung sind. Der Dienstgeber sollte also daran interessiert sein, deren Arbeitszeitsituation gezielt zu verbessern. Andernfalls wird eine dauerhaft hohe Zeitbelastung langfristige Folgen für die Gesundheit der Lehrkräfte haben. Dies lässt sich anschaulich anhand von zwei Frühindikatoren für a) individuelle Überforderung und b) gesundheitliche Gefährdungen illustrieren.

Für das Wohlbefinden und die Gesundheit ist essenziell, dass Beschäftigte ihre beruflichen Belastungen und ihre privaten Interessen unter einen Hut bringen können. Je umfangreicher die wöchentliche Arbeitszeit ist, desto größer wird der Anteil der Lehrkräfte, die ihre Arbeitszeiten für unvereinbar mit ihrem Privatleben halten (Abbildung 35)[24]. Bei Lehrkräften mit überlangen Arbeitszeiten von mehr als 48 Stunden pro Woche sind dies 40% der Befragten. Sie werden durch die vielen Aufgaben und die hohe Arbeitsintensität daran gehindert, am sozialen Leben in befriedigender Weise teilzunehmen. Insbesondere die Gruppe mit überlangen Arbeitszeiten ist auch überproportional an der Bewältigung der in Kap. 3.6 analysierten neuen und zusätzlichen Aufgaben involviert. Selbst im Bereich „normaler“ Vollzeitarbeit von 40 bis 48 Stunden sind es 20% der Befragten, die ihre Zeitbelastung für unvereinbar halten. Wahrscheinlich, weil sich die Arbeitszeit in der Schulzeit bündelt, Arbeitszeiten in den Abend und ins Wochenende hineinreichen und kaum Möglichkeiten bestehen, sich zwischenzeitlich von der Arbeit einmal zu erholen.

Es ist wirklich keine neue Erkenntnis, dass solche Arbeitsbedingungen auf Dauer zur psychischen Erschöpfung und zu gesundheitlichen Einschränkungen führen können. Für das Schulsystem ist es bedenklich, dass die Lehrkräfte, die sich in besonderem Maße engagieren und zusätzliche Aufgaben übernehmen (z. B. die Entwicklung und Umsetzung des digital unterstützten Lehrens und Lernens), langfristig ihre Gesundheit riskieren.

---

[24] Laut einfaktorieller Varianzanalyse (Welch-Test) ist die Vereinbarkeit für Lehrkräfte mit längerer Wochenarbeitszeit signifikant ungünstiger als bei kürzerer Arbeitszeit ($F(3, 411{,}3) = 41{,}7$; $p < 0{,}001$). Dabei unterscheiden sich im Post-hoc-Test (Games-Howell) alle Gruppen signifikant voneinander – mit Ausnahme der beiden Gruppen mit einer Arbeitszeit von weniger als dreißig bzw. vierzig Stunden pro Woche ($p < 0{,}05$).

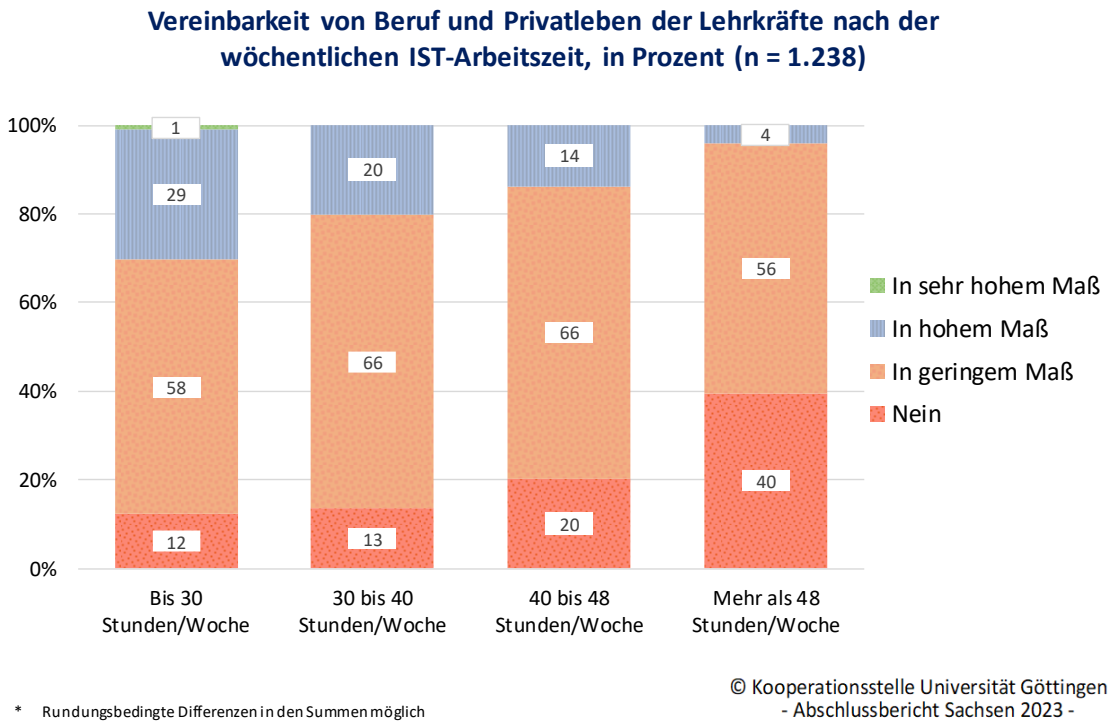


Abbildung 35: Work-Life-Balance im Verhältnis zu der wöchentlichen IST-Arbeitszeit

Aber so ist die Lage (Abbildung 36): Die Beschäftigten, die ihre SOLL-Arbeitszeit überschreiten, artikulieren in höherem Maße Symptome psychischer Erschöpfung, was sich in erhöhten Burnout-Werten niederschlägt. Psychische Erschöpfung ist zwar noch kein Burnout; aber wenn betroffene Lehrkräfte nicht gezielt entlastet werden oder sich von ihrer Belastung zeitnah erholen können, drohen sie, mittelfristig auszufallen.

Bei der statistischen Auswertung ist es zwar eindeutig, dass es sich hier um einen signifikanten Zusammenhang[25] handelt; aber die Richtung der Kausalität bleibt unklar: Ob die Lehrkräfte *erstens* ihre SOLL-Arbeitszeit in dem Umfange überschreiten, weil sie psychisch erschöpft sind und deshalb längere Zeit benötigen, um ihre Aufgaben zu erfüllen. Oder ob sie *zweitens* zwar noch in der Lage sind, hocheffizient einen höheren Arbeitsumfang zu bewältigen und dies auch gerne tun, jedoch aufgrund von Umfang, Zeitdruck und fehlenden Erholungsmöglichkeiten psychisch stärker erschöpft sind als andere. In beiden Fällen sind jedoch die *arbeitspolitischen* Handlungsempfehlungen die gleichen: Durch eine faire Arbeitszeitordnung und Arbeitsverteilung dafür zu sorgen, dass dauerhafte Überlastungen vermieden werden, und gezielt zu intervenieren, um Überlastungssituationen auszugleichen.

---

[25] Laut einfaktorieller Varianzanalyse (Welch-Test) sind die Burnout-Werte für Lehrkräfte mit Überschreitung ihrer SOLL-Arbeitszeit signifikant höher als bei Unterschreitung ($F(3, 363{,}6) = 14{,}2$; $p < 0{,}001$). Dabei unterscheidet sich im Post-hoc-Test (Games-Howell) die Gruppe mit starker Überschreitung von den beiden Gruppen der Unterschreitung sowie *Über SOLL-Woche* von *Unter SOLL-Woche* signifikant ($p < 0{,}05$).

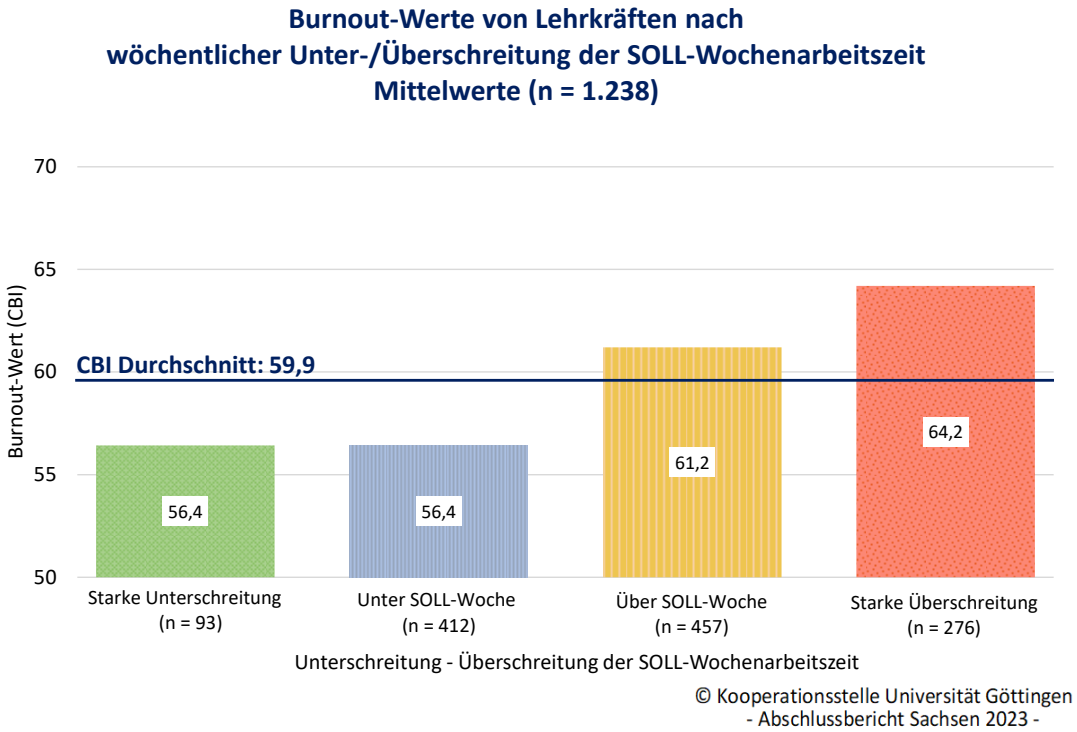


Abbildung 36: Burnout-Werte bei Unter- und Überschreitung der SOLL-Wochenarbeitszeit

Und aus *schulpolitischer* Perspektive stellt sich die Frage, inwiefern wohldefinierte Bildungsziele und Curricula mit teils hochbelasteten Lehrkräften zu erreichen sind, die entweder aufgrund der Vielzahl neuer und zusätzlicher Aufgaben zeitkritisch oder aufgrund hoher psychischer Beanspruchungen zunehmend Deckeneffekten ausgesetzt sind. Deckeneffekte und Belastungsgrenzen, die sie zu individuellen Priorisierungen zwingen – egal, ob zu Verdichtungen oder zu Auslassungen. Am Ende drohen unter den beschriebenen strukturellen Rahmenbedingungen, statt bildungspolitisch definierter Ziele und Curricula in der Praxis eher unkalkulierbare individuelle Priorisierungsentscheidungen zum Tragen zu kommen.

4 Möglichkeiten, Grenzen und Folgen eigenverantwortlicher Regulierung der Arbeitszeit durch die Lehrkräfte

Der Kritik an der hohen Arbeits*zeit*belastung und der in hohem Maße ungleichen Verteilung der Arbeitszeit bei Lehrkräften wird von Arbeitgeberseite regelmäßig mit dem Hinweis auf die Selbstverantwortung der Lehrkräfte für ihre Arbeitszeitgestaltung begegnet. So etwa die ehemalige Bildungsministerin Heiligenstadt am 23.10.2014 im Niedersächsischen Landtag: *„Es liegt daher in der Eigenverantwortung der Lehrkraft, neben der Unterrichtsverpflichtung und den zeitlich festgelegten außerunterrichtlichen Aufgabenwahrnehmungen den verbleibenden Arbeitszeitraum selbst zu gestalten und anzusetzen."* So leicht dürfen es sich die verantwortlichen Dienstgeber allerdings nicht mehr machen, seitdem das Oberverwaltungsgericht in Lüneburg am 09.06.2015 entschieden hat, dass die SOLL-Arbeitszeit nicht willkürlich festzulegen ist, sondern die tatsächliche Arbeitszeitbelastung vom Arbeitgeber in einem transparenten Verfahren sorgfältig und nachvollziehbar zu ermitteln ist. Das Urteil hat bundesweite Bedeutung, insofern es die Verpflichtung der öffentlichen Arbeitgeber betont, die Angemessenheit der Arbeitszeitregelungen regelmäßig zu überprüfen.

Nun verlangen weitere Gerichtsurteile auch die Kontrolle der tatsächlich erbrachten Arbeitszeit. Das Urteil des Europäischen Gerichtshofs (Gerichtshof der Europäischen Union, 2019) verpflichtet die Mitgliedsstaaten, sicherzustellen, dass die Arbeitgeber ein System einrichten, mit dem die tägliche Arbeitszeit objektiv und verlässlich gemessen werden kann. Beispielsweise, um die Zahl der Überstunden zu ermitteln. Das Bundesarbeitsgericht hat zudem entschieden (*Initiativrecht des Betriebsrats - elektronische Zeiterfassung,* 13. September 2022), dass das Urteil des EuGH von Arbeitgebern in Deutschland verbindlich zu beachten und die gesamte Arbeitszeit aufzuzeichnen ist. Dieses Urteil hat bereits Gesetzeskraft, auch wenn der Gesetzgeber gehalten ist, die Aufzeichnungspflicht genauer zu regeln. Derzeit ist offen, wie die Übertragung der EU-Arbeitszeitrichtlinien für Lehrkräfte ausgestaltet werden wird. Nach Einschätzungen von Rackles (2023, S. 45) stellt die Rechtsprechung aus Gründen des Gesundheitsschutzes das bestehende Arbeitszeitmodell für Lehrkräfte insgesamt infrage, da es zu einer *„ungeregelten und potenziell unbegrenzten Arbeitszeit"* führe.

Der Konflikt verweist auf ein systematisches Problem, das mit Arbeitszeitregelungen in einem Deputatsystem verbunden ist. Formal betrachtet, verfügen Lehrkräfte aufgrund der Regelstundenvorgabe über eine große Freiheit bei der Steuerung ihrer Arbeitszeit: Lediglich die Unterrichtsstunden und einige Dienstverpflichtungen (z. B. für Konferenzen) entsprechen eindeutig definierten Arbeitszeiten, die restlichen Bestandteile der Arbeitszeit sind von den Lehrkräften selbstständig zu regeln. Somit dürfte etwa die Hälfte der Arbeitszeit im engeren Sinne ungeregelt, also obligat, aber unbestimmt sein. Zur unbequemen Wahrheit im deutschen Schulsystem gehört jedoch, dass diese Unbestimmtheit nur auf der Seite der Arbeitszeitverordnungen gilt. Denn auf der anderen Seite der Aufgabenerfüllung wird teils sehr kleinteilig vorgeschrieben, was in welchem Kontext wie genau zu erledigen ist (z. B. Vorschriften zur Korrektur von Abiturprüfungen, Lernentwicklungsberichte, Fehlzeitendokumentation etc.), sodass damit indirekt und *quasi beiläufig* doch Arbeitszeitanforderungen vorgegeben werden, nur: ohne zu bilanzieren. Folgerichtig zeigen die in Kapitel 3 diskutierten Ergebnisse der tatsächlichen Arbeitszeitbelastung, dass diese Regulierung der Arbeitszeit in den meisten Fällen nicht gelingt. Gleichzeitig finden sich eine sehr große Streuung der individuellen Arbeitszeiten und ein hohes Maß an Mehrarbeit bei einer Mehrzahl der Lehrkräfte. Wir haben dort auch gezeigt, dass in jüngerer Zeit viele neue, zusätzliche Aufgaben für Lehrkräfte hinzugekommen

sind, die einen hohen Arbeitszeitumfang annehmen. Es ist nicht bekannt, dass im Gegenzug Aufgaben in auch nur annähernd vergleichbarem Umfang entfallen wären.

Zwar bedeutet dies, dass Lehrkräfte durchaus in der Lage sind, ihre Arbeitszeit in einem gewissen Umfang eigenständig zu regulieren und neue Aufgaben sowie den damit verbundenen Zeitaufwand in ihren Arbeitsalltag zu integrieren. Denn empirisch nimmt die Gesamtarbeitszeit nicht im gleichen Maße zu, wie neue Aufgaben dazugekommen sind. Allerdings sind viele Lehrkräfte offensichtlich mit der Fülle der Aufgaben überfordert. Nicht nur sprengt für 30% der Lehrkräfte der Anteil außerunterrichtlicher Verpflichtungen individuell den Rahmen (siehe 4.2), auch wird sehr eindeutig eine fehlende Work-Life-Balance beklagt – 22% der Lehrkräfte[26] erklären, nicht genügend Zeit für ihre Familie und private Interessen zu haben, 63% nur in geringem Maße (Abbildung 37).

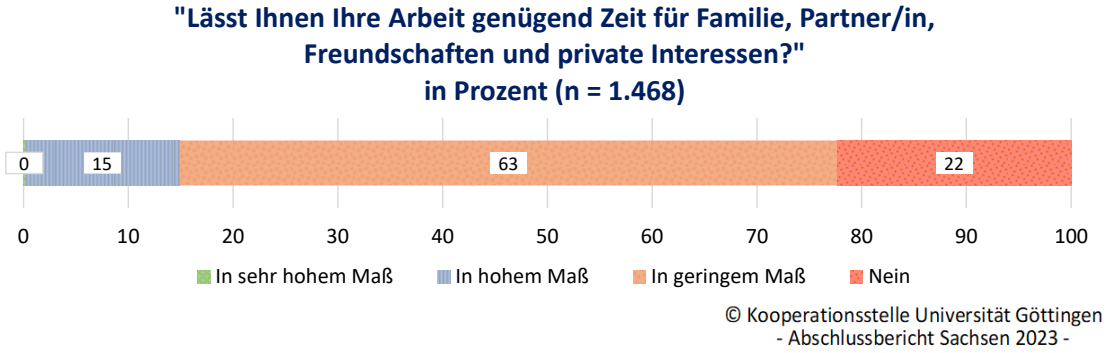


Abbildung 37: Vereinbarkeit von Arbeit und Privatleben der Lehrkräfte in Sachsen

Dabei hat sich die Situation in Sachsen – zumindest im Gymnasium, wo wir Vergleichszahlen vorliegen haben – gegenüber 2021 noch deutlich verschärft: Damals haben nur knapp 13% der Lehrkräfte mitgeteilt, dass die Arbeit ihnen nicht genug Zeit lasse (*Nein*), heute sind es im Gymnasium 25%! Aufgrund der durch die Pandemie bedingten Notsituation haben viele Lehrkräfte zusätzliche Kräfte mobilisiert. Dieser Zustand lässt sich nicht auf Dauer aushalten. Wahrscheinlich fällt die Bewertung heute deshalb deutlich kritischer aus.

Die Arbeitgeberseite neigt dazu, das Überlastungsproblem zu personifizieren, indem die Lehrkräfte selbst für das Problem verantwortlich gemacht werden. Sehr viel wahrscheinlicher ist jedoch, dass die Rahmenbedingungen unzureichend sind. Wir haben bereits in Hessen zeigen können, dass *„das Arbeitszeitverhalten der Lehrkräfte vor allem durch zu hohe Vorgaben und eine strukturelle Überforderung dominiert wird. Hinzu kommt, dass die Pflichtstundenvorgaben und die begleitenden Regelungen zur Arbeitszeit ganz offenkundig das Arbeitszeitverhalten nicht entscheidend beeinflussen können. Für die Lehrkräfte verbleibt am Ende nur, dass sie sich individuell in den Zwängen des Systems einen Weg suchen müssen.“ (Mußmann et al., 2020, S. 226)*

[26] Es gibt hierbei keine signifikanten Schulformunterschiede (ANOVA F (2, 1465) = 2,970, n. s.), aber ganz eindeutige Zusammenhänge mit der Mehrarbeit (ANOVA F (3, 1229) = 51,3; p < 0,001). Der Bonferroni-Post-hoc-Test zeigt signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen *Starke Unterschreitung, Unter SOLLWoche*, *Über SOLL-Woche* sowie *Starke Überschreitung* (p < 0,05). Lediglich die beiden Gruppen *Starke Unterschreitung, Unter SOLL-Woche* unterscheiden sich nicht signifikant voneinander. Zur Bildung der Variable siehe FN 15.

Dieses Kapitel verfolgt das Ziel, die Möglichkeiten von Lehrkräften, ihre persönliche Arbeitszeit im Rahmen der geltenden Arbeitszeitordnung zu regeln, näher in den Blick zu nehmen. Dazu wollen wir vier Fragen beantworten:

1. Wie gut sind die Lehrkräfte eigentlich über ihre Arbeitszeitregelungen und den aktuellen Stand ihres Arbeitszeitbudgets informiert? Dies ist im Deputatsystem nämlich gar nicht so einfach, weil alles am Ende in Pflichtstunden bzw. Entlastungsstunden verrechnet werden muss. Dies wirft die Frage nach der Transparenz und der wahrgenommenen Fairness der Verteilung von Aufgaben auf.
2. Mit dem Deputatsystem werden vor allem Unterrichtsstunden vorgegeben, die nach professionellen pädagogischen Standards vor- und nachzubereiten sind. Entsprechend werden die übrigen, umgangssprachlich „außerunterrichtliche Aufgaben“ genannten weiteren Tätigkeiten vor allem als Zusatzanforderung wahrgenommen, die von den unterrichtsbezogenen Kernaufgaben ablenken. Wie wirken sich die so verstanden „außerunterrichtlichen Aufgaben“ auf die Arbeitsbelastung aus und welche Folgen hat die Belastung?
3. Welche konkreten Spielräume sehen Lehrkräfte, sich bei ihrer Arbeitszeit zeitlich zu entlasten? Welche Aufgaben könnten aus ihrer Sicht vernachlässigt werden oder wegfallen?
4. Welche Aufgaben könnten Lehrkräfte vielleicht an andere Berufsgruppen in der Schule abgeben, um sich zu entlasten? Dies ist sowohl vor dem Hintergrund der individuell erlebten Überlastung von Lehrkräften als auch vor den anhaltenden, kaum lösbar scheinenden Versorgungsengpässen mit Lehrkräften eine überaus relevante Frage.

4.1 Transparenz der Arbeitszeitregelungen

Die Befragungsergebnisse zeigen, dass lediglich etwa 20% der Lehrkräfte sich ausreichend über die Regelungen zu ihrer Arbeitszeit informiert fühlen und etwa 30% auch wissen, wo sie bei ihrem individuellen Arbeitszeitbudget aktuell stehen (Abbildung 38). Ein größerer Teil fühlt sich dagegen schlecht informiert. Hier gibt es einen deutlichen Unterschied zwischen den Schulformen: Im Gymnasium sind die Informiertheit und die Transparenz signifikant geringer ausgeprägt als in den Grundschulen[27]. Dies wird zu einem großen Teil an der Größe der Kollegien und der Vielfalt der Fächer und möglichen Entlastungstatbeständen liegen.

Wie sollen Lehrkräfte ihre Arbeitszeit regeln, wenn sie nicht wissen, wo sie in ihren jährlichen bzw. wöchentlichen Arbeitszeitbudgets stehen? Noch schlechter bestellt ist es um die Kenntnis dessen, worauf sie sich einlassen, wenn sie eine Aufgabe übernehmen sollen: 46% der Lehrkräfte wissen nicht, in welchem Umfang ihnen für Zusatzaufgaben Entlastungen gewährt werden. Aber auch das wäre eine Grundvoraussetzung dafür, um Arbeitszeit individuell steuern zu können. Auch hier ist die Situation in der Grundschule übrigens signifikant günstiger (39% *trifft gar nicht zu*) als in Oberschule und Gymnasium.

---

[27] Eine einfaktorielle Varianzanalyse (ANOVA) zeigt, dass sich *Informiertheit* ($F(2, 1468) = 5{,}04$; $p < 0{,}05$), sowie *Transparenz* ($F(2, 1468) = 8{,}2$; $p < 0{,}001$) und *Übernahme einer Aufgabe* ($F(2, 1464) = 12{,}3$; $p < 0{,}001$) signifikant nach Schulformen unterscheiden. Im Post-hoc-Test (Bonferroni) unterscheidet sich die Grundschule mit größerer Zustimmung signifikant ($p < 0{,}05$) vom Gymnasium *(Informiertheit, Transparenz)* bzw. von Oberschule und Gymnasium *(Übernahme einer Aufgabe).*

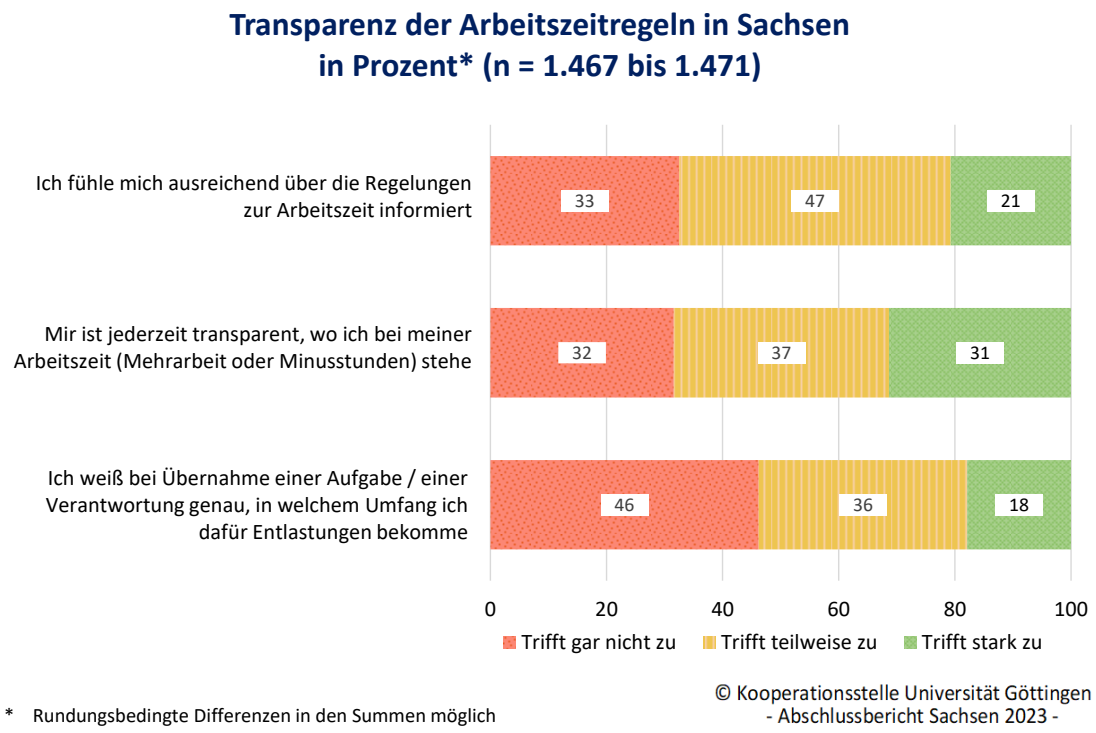


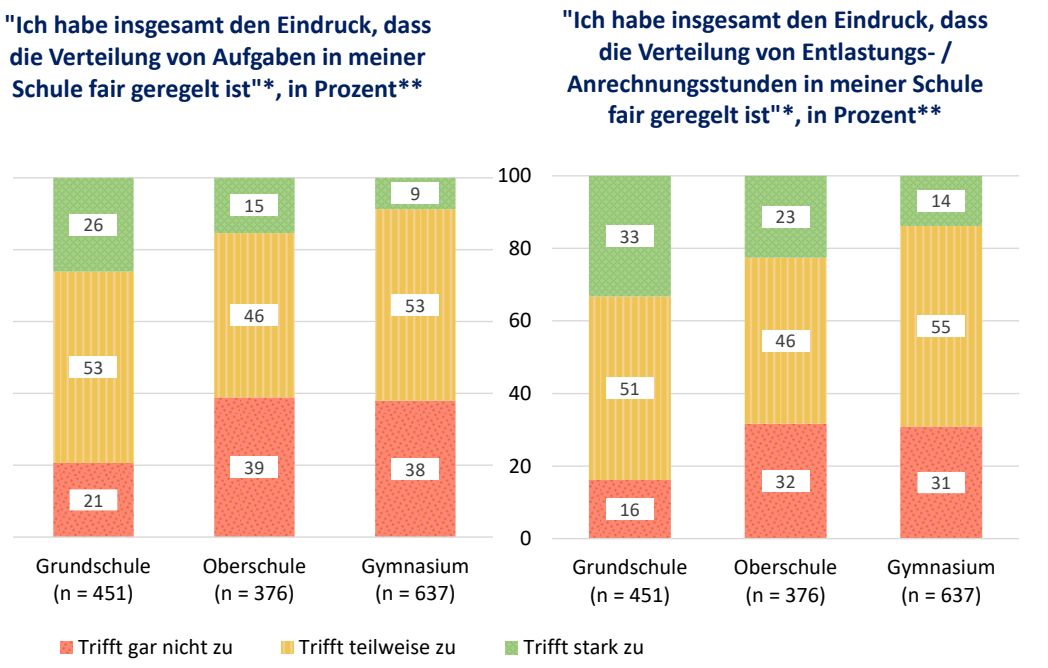
Abbildung 38: Transparenz der Arbeitszeitregeln der Lehrkräfte in Sachsen

Lehrkräfte, für die ihre persönliche Arbeitszeitsituation intransparent ist, müssen darauf vertrauen, dass die Stundenverteilung, die Berechnung von Ausfall- und Vertretungsstunden sowie die Verteilung der Zusatzaufgaben durch die Schulleitung fair geregelt werden.

Dabei sind zwei Aspekte von Bedeutung. Zum einen geht es darum, die vielfältigen und im Einzelnen auch unterschiedlichen Zusatzaufgaben und Funktionen (Stundenplanung, Mobbingintervention, Schülerberatung, Bibliotheksausleihe usw.) einigermaßen fair auf die Lehrpersonen zu verteilen. Zum anderen muss sichergestellt werden, dass die laut Arbeitszeitordnung möglichen Entlastungstatbestände auch korrekt angewendet werden. Auch hier finden wir eine signifikant günstigere Situation in den Grundschulen vor (Abbildung 39)[28]. In den größeren Kollegien der Oberschule und des Gymnasiums haben fast 40% der Lehrkräfte den Eindruck, dass die Verteilung der Aufgaben nicht fair geregelt ist. Bei der Berechnung von Entlastungs- und Anrechnungsstunden sind es ca. 30%, die Zweifel an der Fairness der schulischen Praxis haben.

Natürlich können es Schulleitungen nicht immer allen recht machen. Auch die korrekte Anwendung bestehender Regularien kann Ungerechtigkeiten erzeugen. Es gibt auch Menschen, die sich fast immer schlecht behandelt fühlen. Aber wenn rund ein Drittel der Befragten Zweifel an der Fairness der Regelungen äußern, besteht offensichtlich Handlungsbedarf. Vertrauensproblemen kann durch Transparenz und Wissen begegnet werden. Schulleitungen sollten die Prinzipien der Regelungen besser kommunizieren und Sachzwänge, ggf. fehlende

[28] Eine einfaktorielle Varianzanalyse (Welch-Test) zeigt signifikante Schulformunterschiede für *Fairness Aufgaben* ($F(2; 846{,}7) = 38{,}0$; $p < 0{,}001$) *Fairness Entlastungsstunden* ($F(2; 848{,}0) = 38{,}4$; $p < 0{,}001$). Im Games-Howell-Post-hoc-Test unterscheidet sich die Grundschule signifikant von Oberschule und Gymnasium ($p < 0{,}05$) durch größere Zustimmung.



* Signifikanter Unterschied GR von OS und GY
** Rundungsbedingte Differenzen in den Summen möglich

© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Abschlussbericht Sachsen 2023 -

Abbildung 39: Beurteilung der Fairness von Verteilung von Aufgaben sowie Entlastungs- und Anrechnungsstunden der sächsischen Lehrkräfte

Ressourcen sowie ihre Entscheidungsgründe transparent machen. Auch die Personalräte sehen wir hier in der Pflicht, ein informierteres Handeln der Lehrkräfte zu ermöglichen. Darüber hinaus sollten bestehende Gerechtigkeitsprobleme und Belastungsschwerpunkte zu einer Anpassung der Arbeitszeitregelungen bzw. zu einer angemessenen arbeitspolitischen Ressourcensteuerung führen.

Aus den Schwierigkeiten der empirischen Arbeitszeiterfassung wissen wir, wie schwer es ist, zwischen den 45-Minuten-Einheiten bei den Pflichtstundenvorgaben und den dahinterstehenden realen Arbeitszeiten zu unterscheiden. Wie oft beklagt sich eine Lehrkraft darüber, dass sie für eine Zusatzaufgabe nur eine Entlastungsstunde angerechnet bekomme, aber mehr Zeit darauf verwenden müsse – ohne im Blick zu haben, dass eine Pflichtstunde in der SOLL-Vorgabe kalkulatorisch 01:42 bis 01:48 Zeitstunden[29] Wochenarbeitszeit bedeutet? Wie oft beklagt sich eine Lehrkraft, dass sie den Überblick über ihr individuelles Arbeitszeitbudget verloren bzw. einen Abgleich längst aufgegeben habe? (Letzteres ist verständlich, denn zum Ausgleich der Ferienzeiten können individuell gültige SOLL-Wochenarbeitszeiten letztlich nur über den komplizierten Umweg von Jahresarbeitszeiten ermittelt werden.) Eine faire Regelung der Aufgabenverteilung ist kompliziert genug, sie sollte nicht auch noch durch Intransparenz und Vertrauensprobleme belastet werden.

[29] Dies schwankt aufgrund der Lage der Feiertage. Im Schuljahr 2021/22 in Sachsen entspricht eine Pflichtstunde je nach Schulform 01:44 Zeitstunden in der Grundschule und 01:48 Zeitstunden in Oberschule und Gymnasium.

4.2 Das Spannungsfeld unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Aufgaben

Wir haben in der Frankfurter Studie zur Arbeitszeit und Arbeitsbelastung von Lehrkräften (Mußmann et al., 2020) in Kapitel 9 *Lehrkräfte im Arbeitszeit- und Qualitätsdilemma* ausführlich gezeigt, dass aktuell auf dem Deputatsystem beruhende Arbeitszeitregelungen nicht in der Lage sind, eine einigermaßen faire Verteilung und Steuerung der Aufgaben sicherzustellen. Vielmehr sorgen sie für eine systematische Fehlsteuerung und sind eine Ursache für unverantwortlich große Unterschiede bei der individuellen Arbeitszeit zwischen den Lehrkräften. Zudem verstärken sie den Mangel an Lehrkräften, da sich viele Lehrkräfte veranlasst sehen, zum Schutz vor Überforderung und damit verbundenen Gesundheitsgefährdungen, falls finanziell möglich, in Teilzeitarbeit zu wechseln. Wenn auch dies nicht hilft und die Möglichkeit dazu besteht, scheiden mehr Personen als in vielen anderen Berufsgruppen vorzeitig aus dem Beruf aus.

Der zentrale Grund dafür ist, dass Arbeitszeitordnungen i. d. R. nur den Zeitaufwand für Unterrichtstunden, ggf. Funktionsstunden und die Kompensation für Zusatzaufgaben (Stundenermäßigung) regeln, aber die gesamten übrigen Aufgaben quasi als „weitere zu leistende Aufgaben“ der Selbststeuerung überlassen. Für lange Arbeitszeiten ist insbesondere der hohe Anteil der *weiteren* oder umgangssprachlich „außerunterrichtlichen Aufgaben“ verantwortlich (siehe gleichgerichtet auch hier Kap. 3.6). Strukturelle Faktoren wie Unterricht in höheren Klassenstufen oder großen Klassen spielen dabei eine Rolle und ebenso Reaktionen der Lehrkräfte auf Überforderung aufgrund der Aufgabenfülle. Diese Argumentation soll an dieser Stelle zwar nicht wiederholt werden, bildet aber die Basis für die folgenden Ausführungen. Die Frankfurter Studie wurde auch Open Access publiziert und ist weiterhin verfügbar.

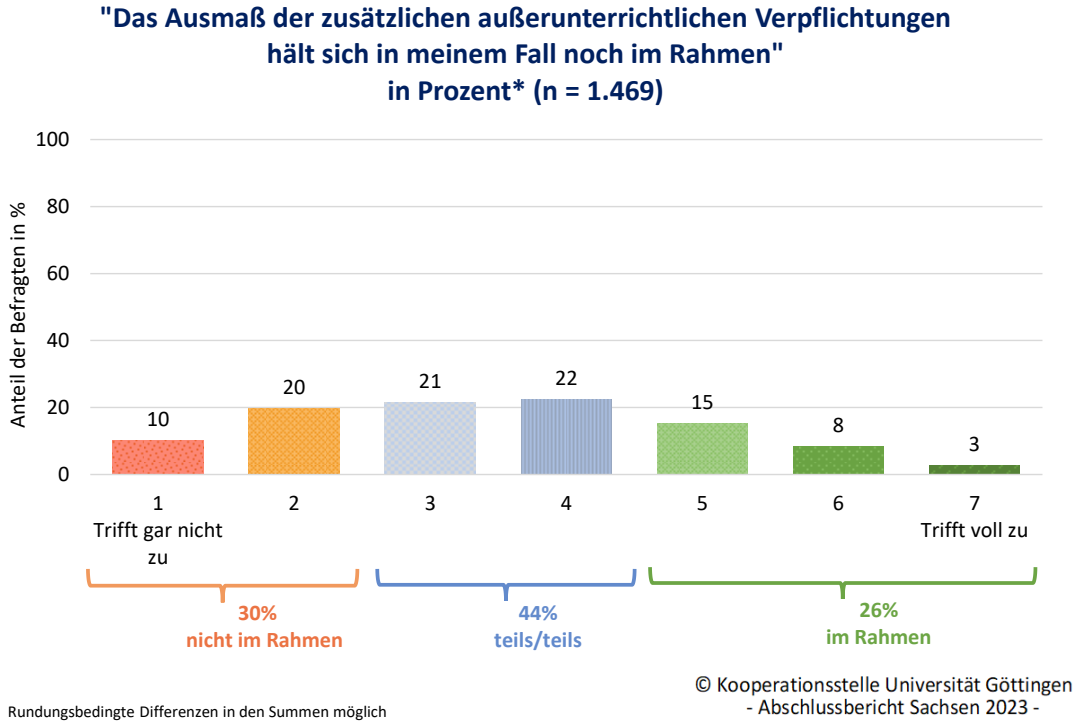


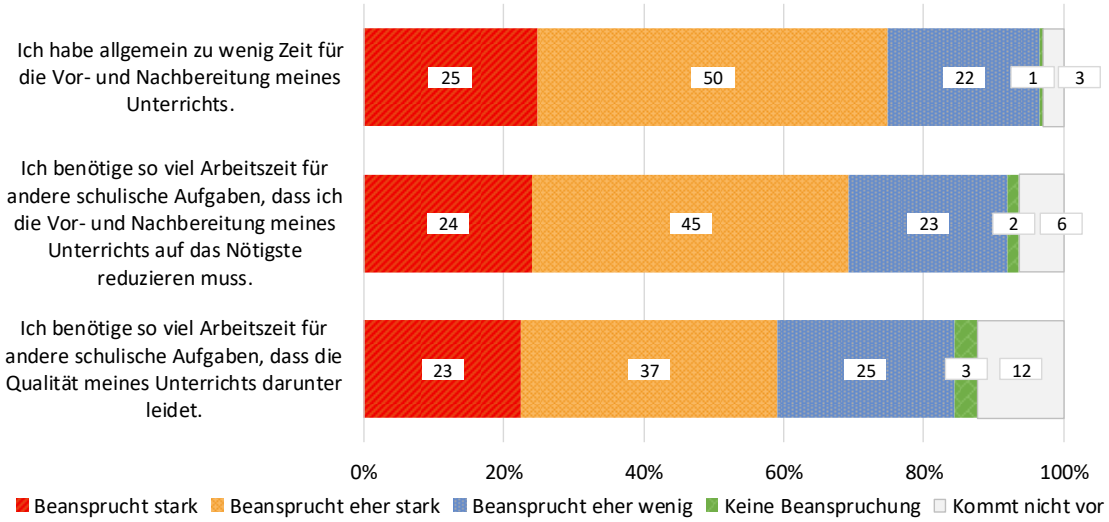
Abbildung 40: Wahrnehmung des Ausmaßes außerunterrichtlicher Verpflichtungen der Lehrkräfte in Sachsen

Dieser Abschnitt konzentriert sich stattdessen darauf, die Beanspruchung aufgrund sog. außerunterrichtlicher Aufgaben in Sachsen zu dokumentieren und mit neuen Fragen die individuellen Konsequenzen, die Lehrkräfte aufgrund der Belastung ziehen, herauszuarbeiten. Es zeigt sich erneut, dass die systematische Überforderung zu Schutzreaktionen bei den Lehrkräften führt, ihre Arbeitszeit eher zu reduzieren und auch eine Frühpensionierung in Erwägung zu ziehen, um ihre Gesundheit zu schützen. Beides verschärft quasi intrinsisch den Mangel an Lehrkräften in Sachsen.

Wenn die pädagogische Arbeit die Kernaufgabe von Lehrkräften ausmachen soll und nicht die Beteiligung an der Organisation und Verwaltung von Schulen, dann muss der Umfang der sog. außerunterrichtlichen Aufgaben im Rahmen bleiben. Sie müssen einen Umfang behalten, der den Lehrkräften erlaubt, sich auf die Vorbereitung und Durchführung eines guten Unterrichts zu konzentrieren. Vermieden werden muss, dass Lehrkräfte aufgrund der Fülle von zusätzlichen Aufgaben ihre Kernaufgaben vernachlässigen müssen.

Abbildung 40 zeigt, dass für 30% der Lehrkräfte in Sachsen der Anteil der zusätzlichen Verpflichtungen nicht mehr im Rahmen liegt, für 44% gilt dies teilweise, z. B. zu Spitzenzeiten, nur 26% sind mit dem Ausmaß zufrieden.

Beanspruchung der Lehrkräfte durch außerunterrichtliche Aufgaben und Folgen für die Unterrichtsqualität in Prozent* (n = 1.438 bis 1.450)



© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Abschlussbericht Sachsen 2023 -

* Rundungsbedingte Differenzen in den Summen möglich

Abbildung 41: Beanspruchung durch außerunterrichtliche Verpflichtungen der Lehrkräfte in Sachsen und die Auswirkung auf die Unterrichtsqualität

Lehrkräfte fühlen sich durch den hohen Anteil der außerunterrichtlichen Verpflichtungen psychisch beansprucht (Abbildung 41). 75% der Lehrkräfte beansprucht es (eher) stark (*eher stark* bzw. *stark)*, dass sie ganz allgemein über zu wenig Zeit für die Vor- und Nachbereitung ihres Unterrichts verfügen. 69% belastet es (eher) stark, dass sie aufgrund der Vielfalt der Aufgaben, ihre Vorbereitungen auf das Nötigste einschränken müssen. 60% finden die damit verbundene Einschränkung der Qualität ihres Unterrichts als (eher) stark beanspruchend. Dies sind sehr ähnliche Werte, wie sie kurz vor der Corona-Pandemie in Frankfurt am Main erhoben worden

sind (Mußmann et al., 2020 Abb. 125). Der Druck durch außerunterrichtliche Aufgaben ist also unverändert ein Thema für Lehrkräfte.

Diese Dauerbelastung hat Konsequenzen für das Privatleben der Lehrkräfte (Abbildung 42)[30]. 79% empfinden es als (eher) stark beanspruchend, dass ihr Privatleben unter dem beruflichen Stress leidet. 44% der Lehrkräfte sehen sich so stark unter Zeitdruck, dass sie Stunden reduziert haben bzw. in ein Teilzeitverhältnis gewechselt sind (ohne Abbildung). Nicht verwunderlich empfinden 29% diese Situation als (eher) stark beanspruchend.

Insgesamt nur 22% der Lehrkräfte in Sachsen haben noch nicht darüber nachgedacht, angesichts der Belastung vorzeitig in den Ruhestand zu gehen, um ihre Gesundheit zu schützen. In Frankfurt waren es 2020 42% gewesen. Die Nachfrage an die anderen, die dies unterschiedlich intensiv schon einmal bedacht haben, zeigt, dass sich 46% (von allen) dadurch (eher) beansprucht fühlen – in Frankfurt waren es 40%[31] gewesen.

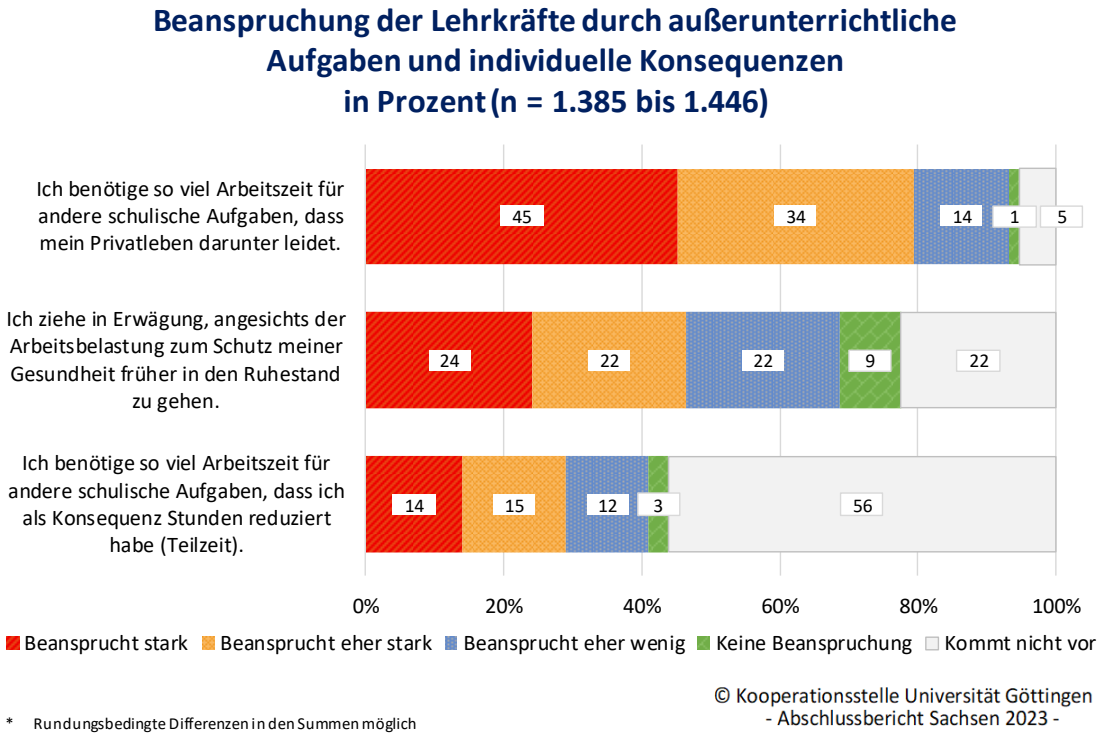


Abbildung 42: Beanspruchung durch außerunterrichtliche Verpflichtungen der Lehrkräfte in Sachsen und individuelle Folgen

Im Folgenden werden zwei Aspekte weiter vertieft, die für die Lehrkräfteversorgung von besonderer Bedeutung sind. Erstens, inwieweit Lehrkräfte erwägen, ihre Stundenverpflichtung zu verkürzen; und zweitens, ob Lehrkräfte aufgrund der empfundenen Beanspruchung vorzeitig in Ruhestand gehen könnten.

---

30 Zwei dieser Fragen sind neu; Vergleichswerte gibt es nur zur Überlegung, zum Schutz der Gesundheit evtl. früher in Rente zu gehen.

31 Diese Frankfurter Werte wurden bislang nicht veröffentlicht.

Zum ersten Punkt, zur Reduktion von Stunden, ist zunächst anzumerken, dass Lehrkräfte in der Praxis in einem Halbjahr nicht immer die für ihre Schulform vorgesehenen Deputate leisten können. Die Unterrichtsstunden sind die zentrale Steuergröße für den Personaleinsatz im Schulsystem. Bei einem Mangel an Stunden in einem Fach ist es ganz normal, dass die entsprechenden Fach-Lehrkräfte in einem Halbjahr (oder auch länger) mehr Stunden geben als sie eigentlich müssten (*Plusstunden*). Dies soll zu einem späteren Zeitpunkt durch eine geringere Stundenbelastung wieder ausgeglichen werden (*Minusstunden*). In einzelnen Schulen und möglicherweise auch landesweit können dabei in Zeiten des Lehrkräftemangels erhebliche „Guthaben“ aufgebaut werden. Entsprechende Statistiken sind nicht bekannt, in denen diese Vorgriffe auf die Zukunft landesweit bilanziert würden. Jedenfalls ist zu beobachten, dass teilweise Lehrkräfte über lange Zeiträume über ihr Deputat hinausgehende Zusatzleistungen erbringen. Dies ist aufgrund der sehr hohen Arbeitszeitbelastung mit erheblichen Risiken für deren Gesundheit verbunden. Dieser Belastungsfaktor kann in dieser Befragung jedoch nicht genauer geklärt werden.

Vor diesem Hintergrund wurde jedoch gefragt, welche Veränderungen die Lehrkräfte in ihrem Unterrichtsumfang für das kommende Schuljahr erwägen (Abbildung 43). In einem ausbalancierten System müssten ebenso viele Stunden aufgebaut wie abgebaut werden. Die Antworten zeigen jedoch, dass sich das System nicht in der Balance befindet. Denn je nach Schulform erwägen 14% bis 18% der Lehrkräfte ihr Deputat im kommenden Schuljahr zu reduzieren. Es sind nicht nur Vollzeitkräfte, die Stunden reduzieren würden, sondern auch 17% der Teilzeitkräfte.

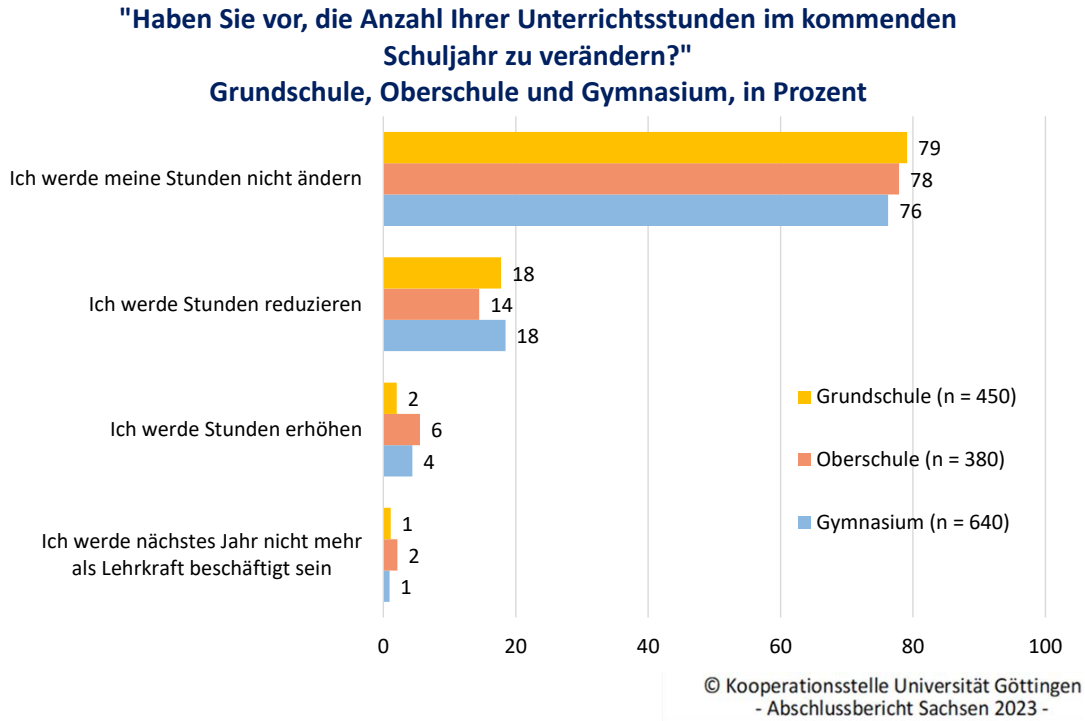


Abbildung 43: Erwägung der Lehrkräfte in Sachsen, den Unterrichtsumfang im nächsten Schuljahr zu verändern

Im Gegenzug planen jedoch nur zwischen 2 und 6% der Lehrkräfte, Stunden aufzubauen. Besonders deutlich ist die Kluft in der Grundschule und im Gymnasium. Es sind sogar 1,3% der Vollzeitkräfte (8% der Teilzeitkräfte), die ihr Deputat wahrscheinlich erhöhen (müssen). Zudem wird noch ein kleiner Teil der Befragten (1,2%) in den Ruhestand wechseln – und ihr gesamtes Stundendeputat wird entfallen[32].

Der Lehrkräftemangel in Sachsen dürfte sich also eher verschärfen, da die Lehrkräfte im System eher bestrebt sind, ihre Kapazität zu reduzieren als aufzubauen. Auch wenn viele dieser Pläne nach intensiven Gesprächen mit der Schulleitung bzw. nach Apellen des SMK vielleicht am Ende dann doch nicht realisiert werden, bleibt das deutliche Signal, dass Lehrkräfte dringend nach Wegen zu ihrer Entlastung suchen.

In die gleiche Richtung weist eine genauere Betrachtung des zweiten Themas: Der Wechsel in den Ruhestand. Zu erwarten wäre, dass die Beschäftigung mit dem Ruhestand eher ein Thema für die Älteren ist. Schon bei der Frankfurter Befragung konnte man jedoch erstaunt feststellen, dass relevante Teile der jüngeren Lehrkräfte schon einmal darüber nachgedacht haben, früher in den Ruhestand zu gehen. Ein Vergleich der damaligen Daten mit der Situation in Sachsen, ergibt den erschreckenden Befund, dass die aktuelle Stimmung in allen Altersgruppen in Sachsen viel schlechter ist als in Frankfurt vor der Pandemie (Abbildung 44).

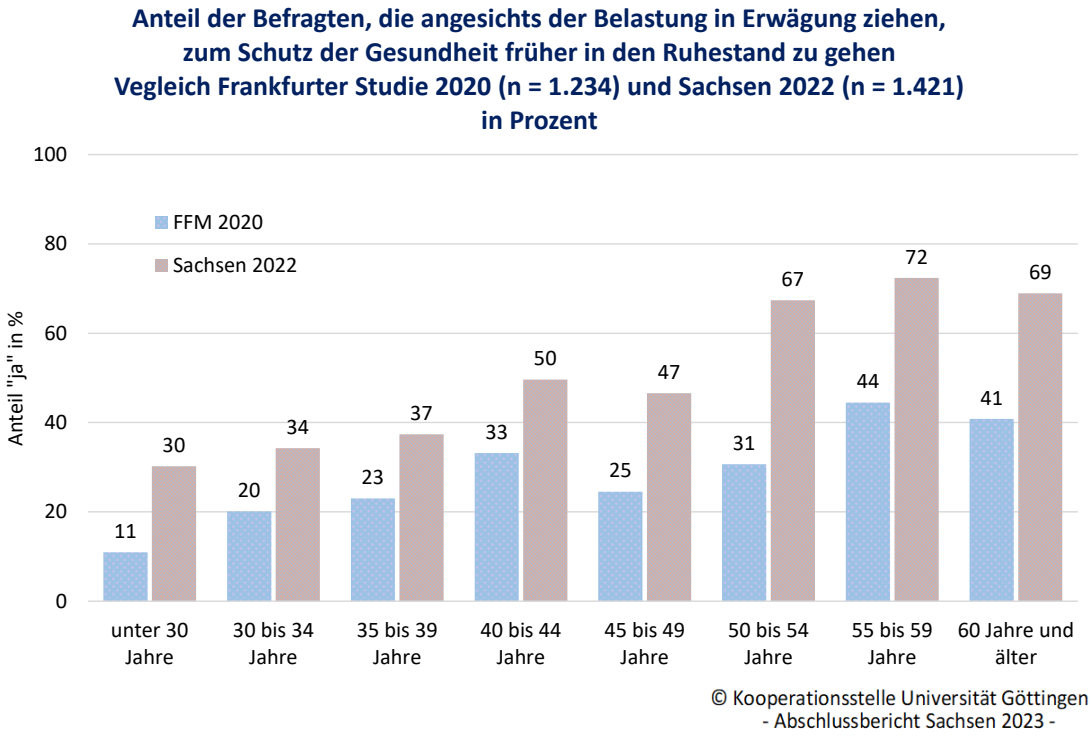


Abbildung 44: Erwägung eines vorzeitigen Ruhestands nach Altersgruppen, Vergleich Frankfurter Studie 2020 und Sachsen 2022

[32] Nicht befragt wurden neu einzustellende Lehrkräfte, die ein Deputat einbringen. Es ist zu befürchten, dass es bestenfalls gelingt, die ausscheidenden Lehrkräfte zu ersetzen, und dass keine Zusatzkapazität aufgebaut werden kann.

Macht sich hier eine allgemeine Erschöpfung aufgrund der Dauerbeanspruchung durch die Pandemie bemerkbar? Ist das eine vorübergehende Stimmungslage in Sachsen, die nur ihr Ventil bei der Befragung gesucht hat, oder handelt es sich um eine stabile Stimmung als Reaktion auf die Arbeitsbedingungen in den sächsischen Schulen?

Im Einzelnen lässt sich das nicht entscheiden. Jedenfalls sind in allen Altersgruppen die Anteile der Befragten, die über einen frühzeitigen Renteneintritt nachdenken, um mindestens 14 Prozentpunkte höher als seinerzeit in Frankfurt. In den Altersgruppen ab 50 Jahre sind es sogar mehr als 28 Prozentpunkte. Sicherlich handelt es sich hierbei nicht um zwingende Überlegungen, sondern vielmehr um ein Stimmungsbild, das allerdings alle Alarmglocken bei den politischen Verantwortlichen anschlagen sollte. Zumindest der Wert von 69% bei der Gruppe über 60 Jahre deutet an, dass trotz finanzieller Einbußen viele Lehrkräfte vorzeitig aus dem Beruf ausscheiden könnten und den Lehrkräfte-Mangel in Sachsen noch einmal verschärfen dürften. Bundesweit haben bereits 2017 die Hälfte der infrage kommenden Lehrkräfte auf eigenen Wunsch vorzeitig den Wechsel in den Ruhestand eingeleitet (Möller, 2019), sodass von Frühpensionierung als Flucht vor der Überforderung gesprochen werden kann (Mußmann et al., 2020, S. 224).

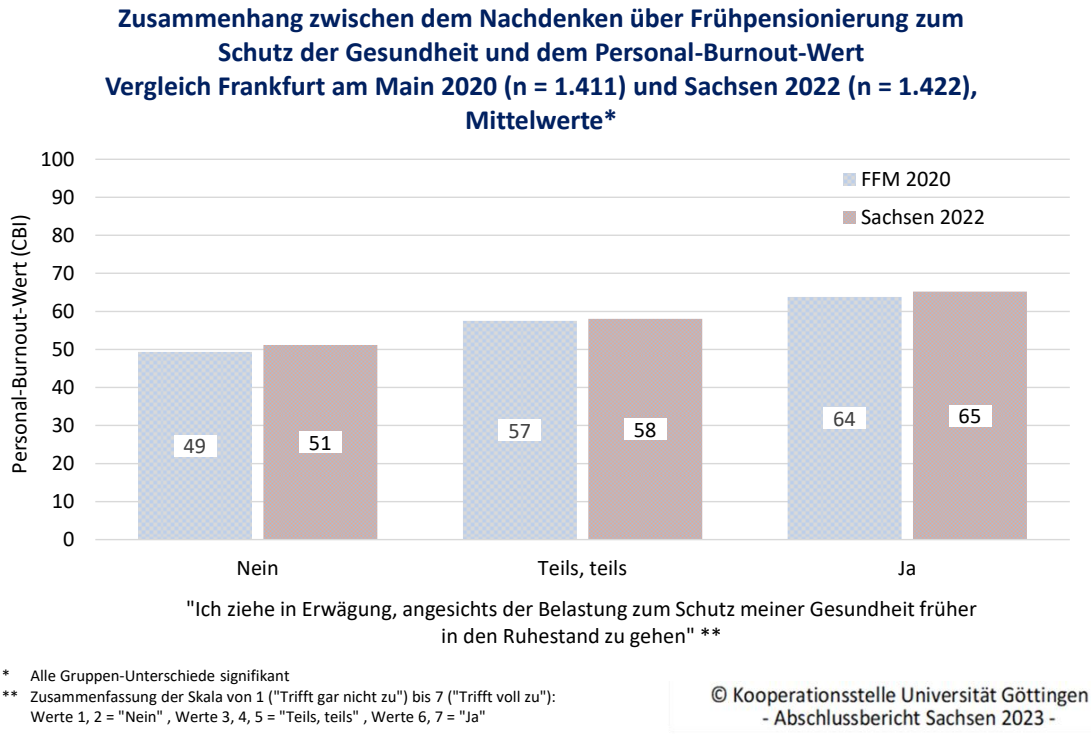


Abbildung 45: Erwägung eines vorzeitigen Ruhestands nach Ausprägung der Personal-Burnout-Werte, Vergleich Frankfurter Studie 2020 und Sachsen 2022

Man könnte versucht sein, dieses Nachdenken über Frühpensionierung als eine rein theoretische Überlegung abzutun. Für die meisten Altersgruppen ist sie tatsächlich keine realisierbare Option. Allerdings zeigen Analysen, dass die durchschnittliche psychische Erschöpfung der Gruppe, die über Frühpensionierung nachdenkt, deutlich höher ist als die der anderen Gruppen (Abbildung 45). Dabei ist der bereits in der Frankfurter Studie gefundene Zusammenhang

überaus stabil, er konnte erneut bestätigt werden und ist auch in Sachsen statistisch signifikant und bedeutsam[33]. Allerdings ist die Gruppe, die 2022 in Sachsen über Frühpensionierung nachdenkt, viel größer geworden: Vor der Pandemie waren es in Frankfurt 27,5% der Befragten, jetzt sind es 53%!

Alles in allem zeigt das Thema, dass der Druck auf die Lehrkräfte aufgrund der Vielfalt von außerunterrichtlichen Aufgaben weiterhin hoch ist. Drei von vier Lehrkräften fühlen sich (eher) stark dadurch beansprucht, dass sie deshalb nicht ausreichend Zeit für eine qualitativ gute Unterrichtsvorbereitung haben. Um dem Zeitdruck auszuweichen, denken viele Lehrkräfte über eine Verkürzung ihrer Arbeitszeit (Teilzeit) oder sogar über einen Vorruhestand nach. Dies muss gerade angesichts der aktuellen Mangelsituation auf dem Arbeitsmarkt als alarmierendes Stimmungsbild gesehen werden, das zum Handeln moviert.

4.3 Entlastungsmöglichkeiten bei der Arbeitszeit

Eine Arbeitszeitregelung nach dem Deputatsystem basiert auf der Annahme, dass durch die Vorgabe eines Kontingents von Unterrichtstunden die gesamte Arbeitszeit geregelt werden könne. Dabei werden Unterschiede nach Schulformen gemacht (z. B. Grundschule 28 Regelstunden) und für bestimmte zusätzliche Funktionstätigkeiten (z. B. Betreuung der Bibliothek, Fachgruppen, Jahrgangsstufen etc.) auch Entlastungsstunden gewährt, d. h., die Vorgabe zu haltender Unterrichtstunden wird als Ausgleich reduziert. Im Rahmen dieser Regelungen wird erwartet, dass die Lehrkräfte in der Lage seien, die Einhaltung ihrer SOLL-Arbeitszeit selbstständig zu regeln, indem sie entsprechende fachliche oder pädagogische Prioritäten setzen und ihren Arbeitstag ansonsten eigenständig organisieren.

Wie in den vorangegangenen Kapiteln aufgezeigt wurde, funktioniert diese Form der Regulierung nicht gut. Denn eine Mehrzahl der Lehrkräfte schafft es trotz dieser Freiheiten in den Arbeitszeitregelungen nicht, ihre Arbeitsaufgaben im Rahmen der SOLL-Zeit zu erfüllen. Sie sehen sich gezwungen, ihre Arbeitszeit nicht nur situativ, sondern auch dauerhaft teilweise deutlich zu verlängern. Dies wirft die Frage auf, welche realen Möglichkeiten Lehrkräfte in der Praxis überhaupt haben, ihre Arbeitszeit zu regulieren. Wie verschaffen sie sich Luft, wenn sie zeitlich unter Druck geraten? Wie sehen reale und pragmatische Lösungen jenseits des Deputatsystems aus?

Zu diesem Thema liegen in der Forschung zur Arbeitszeit von Lehrkräften kaum Erkenntnisse vor. Im ersten Abschnitt dieses Kapitels (4.1) haben wir bereits gesehen, dass es in der Breite an sächsischen Schulen nicht gut um die Transparenz der (schulischen) Arbeitszeitregelungen bestellt ist und es verbreitet Zweifel an der Fairness der Verteilung von Zusatzaufgaben und Entlastungsmöglichkeiten gibt. Angesichts dieser Informationsdefizite und des bestehenden, teilweise hohen Zeitdrucks ist weitgehend unklar, wie Lehrkräfte ihre Arbeitszeit steuern. Bei welchen Tätigkeiten können sie Zeit einsparen oder welche Aufgaben können auch einmal wegfallen, wenn die Zeit drängt?

---

[33] Eine einfaktorielle Varianzanalyse (Welch-Test) zeigt signifikante Unterschiede ($F(2; 500{,}8) = 83{,}2$; $p < 0{,}001$). Im Games-Howell-Post-hoc-Test unterscheiden sich alle Gruppen signifikant voneinander ($p < 0{,}05$). *Ja* hat einen Burnout-Wert von 65, *teils/teils* von 58, *nein* von 51.

Zur Beantwortung dieser Fragen war es notwendig, drei offene, qualitative Fragen[34] zu stellen, um die Lehrkräfte selbst nach den Möglichkeiten zu befragen, wie sie sich (bei unterrichtsbezogenen, administrativen und sonstigen Tätigkeiten) im Alltag zeitlich entlasten.

Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrkräfte bereits sehr vielfältige Möglichkeiten nutzen, die sie aufgrund ihrer Aufgabenfülle und unter Zeitdruck wählen müssen. Sie thematisieren aber auch die Folgen und Nebenwirkungen ihrer Entscheidungen sehr deutlich. Damit geben die Lehrkräfte einen klaren Hinweis auf den Grund, weshalb ihnen die Regulierung ihrer Arbeitszeit so schlecht gelingt: Sie würden aus ihrem Berufsverständnis und Qualitätsempfinden heraus gerne auf manche dieser Priorisierungen verzichten.

Tabelle 9: Entlastungsmöglichkeiten, um Arbeitszeit zu regulieren

Möglichkeiten, sich zu entlasten, um die Arbeitszeit nicht ausufern zu lassen (Fälle)*								
	Grundschule	**Anteil**	**Oberschule**	**Anteil**	**Gymnasium**	**Anteil**	**Summen**	**Anteil**
Gesamte Anzahl Befragte	452	100%	380	100%	641	100%	**1473**	**100%**
Unterrichtsbezogene Tätigkeiten								
Keine Angaben	122	27%	109	29%	135	21%	**366**	**25%**
Befragte, die keine Entlastungsmöglichkeiten sehen	33	7%	35	9%	51	8%	**119**	**8%**
Befragte mit Angaben zur Entlastung bei unterichtsbezogenen Tätigkeiten	297	66%	236	62%	455	71%	**988**	**67%**
Administrative Tätigkeiten								
Keine Angaben	267	59%	189	50%	336	52%	**792**	**54%**
Befragte, die keine Entlastungsmöglichkeiten sehen	81	18%	104	27%	141	22%	**326**	**22%**
Befragte mit Angaben zur Entlastung bei administrative Tätigkeiten	104	23%	87	23%	164	26%	**355**	**24%**
Sonstige Tätigkeiten								
Keine Angaben	278	62%	200	53%	361	56%	**839**	**57%**
Befragte, die keine Entlastungsmöglichkeiten sehen	72	16%	78	21%	104	16%	**254**	**17%**
Befragte mit Angaben zur Entlastung bei sonstigen Tätigeiten	102	23%	102	27%	176	27%	**380**	**26%**

* rundungsbedingte Differenzen in den Summen möglich

Tabelle 9 zeigt, dass je nach Schulform zwischen 62% und 71% der Lehrkräfte Beispiele genannt haben, wie sie sich bei *unterrichtsbezogenen* Tätigkeiten entlasten können. Nur zwischen 23% und 27% der Befragten nennen Möglichkeiten, sich bei *administrativen* oder *sonstigen* Tätigkeiten Zeit verschaffen zu können. Viele Befragte haben keine Angaben gemacht: Bei *unterrichtsbezogenen* Tätigkeiten sind es je nach Schulform zwischen 21% und 29%, bei *administrativen* und *sonstigen* Tätigkeiten zwischen 50% und 62%. Die Länge des Fragebogens, die den Befragten über die Einblendung eines Fortschrittsbalkens transparent gemacht worden ist, dürfte viele veranlasst haben, keine Angaben zu machen oder sich sehr knapp zu äußern. Vielleicht ist es manchen aber auch schwergefallen, Aufgaben zu nennen.

[34] *„Wenn Sie mit zusätzlichen, neuen Anforderungen gefordert sind, müssen Sie sich ggf. zeitlich entlasten, um Ihre Arbeitszeit nicht ausufern zu lassen. Auch wenn dies möglicherweise mit Qualitätseinbußen Ihrer Arbeit verbunden sein könnte. 1. Bei welchen unterrichtsbezogenen Tätigkeiten gelingt es Ihnen, sich zeitlich zu entlasten? 2. Bei welchen administrativen Tätigkeiten gelingt es Ihnen, sich zeitlich zu entlasten? 3. Bei welchen sonstigen Tätigkeiten gelingt es Ihnen, sich zeitlich zu entlasten?“* Welche Tätigkeiten bei welcher Frage angeführt worden sind, mussten die Befragten selbst entscheiden, es war keine Definition vorgegeben.

Obwohl gezielt nach Entlastungsmöglichkeiten gefragt worden ist, gaben viele Befragte dennoch an, dass es ihnen im Alltag nicht gelinge, sich zu entlasten, bzw. sie auch gerne wüssten, wo dies denn möglich sei. Bei administrativen Tätigkeiten sind es 18–22% der Befragten, die in ihren Kommentaren teilweise sehr deutlich machen, dass bei der Erfüllung bürokratischer Aufgaben keine Möglichkeiten bestehen, einmal Zeit einzusparen. Zudem gibt es viele Hinweise darauf, dass ineffiziente Vorgehensweisen, unabgestimmte technische Systeme und unnötige Dopplungen viel Zeit kosten.

Methodische Bemerkung

Im Folgenden werden die Angaben zu den Entlastungsmöglichkeiten genauer ausgewertet. Bei diesem Themenkomplex handelt es sich um ein offenes Frageverfahren, bei dem die Befragten sich frei äußern konnten. Die Statements wurden mit einer Software zur qualitativen Textanalyse (MAXQDA 2018) ausgewertet. Dabei wurden nur die inhaltlichen Aussagen zu Entlastungsmöglichkeiten codiert. Befragte, welche die Frage übersprungen haben *(keine Angaben)* oder keine Entlastungsmöglichkeiten genannt haben[35], wurden aus der Analyse ausgeschlossen. Die Codes wurden nicht vorgegeben, sondern entstanden im Codierprozess, indem sinnverwandte Aussagen zu einem Code zusammengefasst worden sind. Beispielsweise die Antworten *weniger Vorbereitung, weniger Unterrichtsvorbereitung, Unterrichtsnachbereitung* usw. zum Subcode *weniger Vor- und Nachbereitung des Unterrichts (pauschal)*. Wenn konkretere Angaben gemacht worden sind, wurden weitere Subcodes erzeugt. Beispielsweise wurde im Kontext der Unterrichtsvorbereitung vielfach angeführt, man nutze fertiges Material (Schulbücher o. Ä.) oder verzichte darauf, Arbeitsblätter vorzubereiten. Subcodes wurden zu Codes zusammengefasst, soweit sich dies inhaltlich anbot. Die Codes und wichtige Subcodes werden in Tabelle 10 abgebildet.

Bei der Codierung des Materials hat sich gezeigt, dass die Befragten in der Summe keine trennscharfe Unterscheidung zwischen unterrichtsbezogenen, administrativen und sonstigen Tätigkeiten vornahmen. So konnte beispielsweise *Elternarbeit* oder *Kommunikation mit Eltern* o. Ä. bei allen drei Tätigkeiten auftreten. Um die Zahl der Codes zu begrenzen, wurden daher in einem zweiten Arbeitsgang sinnverwandte Codes zusammengeführt – unabhängig davon, zu welcher der drei Fragen sie genannt wurden. Dies betraf vor allem *Weniger Kommunikation*, *Konzentriertes digitales Arbeiten*, *Verbesserung persönlicher Arbeitsorganisation* sowie *Mehr Teamarbeit unter Lehrkräften*. Bei Letzterem dokumentieren die Subcodes noch ihre Herkunft (z. B. *Teamarbeit bei administrativen Tätigkeiten*).

Das Codieren ist ein sehr leistungsfähiges interpretatives Verfahren, um Themen, über die wir noch wenig wissen, auf der Grundlage von freien Aussagen der Befragten zu erschließen. Durch den kontrollierten Prozess des Codierens und Aggregierens von sinnverwandten Bedeutungseinheiten erreichen wir sogar eine Quantifizierung der Aussagen und darüber eine gewisse Gewichtung der Bedeutung der jeweiligen Themen.

---

[35] Statt die Frage zu überspringen, wurde vielfach „keine Angabe“, „keine“, „k. A.“, „/“ oder andere Zeichen eingegeben.

Tabelle 10: Auswertungstabelle der Entlastungsmöglichkeiten zur Regulierung der Arbeitszeit

Um ihre Arbeitszeit nicht ausufern zu lassen, verschaffen sich Lehrkräfte zeitliche Entlastung durch….	**Grundschule**		**Oberschule**		**Gymnasium**		**Summen**	
Code Subcode	**Codes**	**Anteil**	**Codes**	**Anteil**	**Codes**	**Anteil**	**Codes**	**Anteil**
Codes ingesamt	**595**	**100%**	**562**	**100%**	**1110**	**100%**	**2267**	**100%**
Befragte	**301**		**238**		**476**		**1015**	
Codes pro befragter Person	**2,0**		**2,4**		**2,3**		**2,2**	
Weniger Vor- und Nachbereitung des Unterrichts	**253**	**43%**	**198**	**35%**	**405**	**36%**	**856**	**38%**
Weniger Vor- und Nachbereitung (pauschal)	149	25%	116	21%	215	19%	480	21%
Nutzung von fertigem Material (Schulbücher, Internet, Portale, eigenes Material)	70	12%	63	11%	152	14%	285	13%
Aufgrund meiner Routine möglich	3	1%	14	2%	23	2%	40	2%
Weniger Arbeitsmaterial, -blätter vorbereiten	23	4%	2	0%	10	1%	35	2%
Vernachlässige bestimmte Fächer (v.a Sport, Musik)	8	1%	3	1%	5	0%	16	1%
Veränderungen der pädagogischen Qualität des Unterrichts	**99**	**17%**	**133**	**24%**	**256**	**23%**	**488**	**22%**
Weniger Feedback und Korrekturen, korrekturfreundliche Prüfungen	16	3%	51	9%	101	9%	168	7%
Mehr selbständiges Lernen der SuS, Wochenplan, Gruppenarbeit etc	9	2%	20	4%	44	4%	73	3%
Weniger Differenzierung, weniger individuelle Förderung	32	5%	15	3%	26	2%	73	3%
Mache weniger Projekte und außerschulische Angebote	20	3%	6	1%	16	1%	42	2%
Weniger Methodenvielfalt	3	1%	12	2%	20	2%	35	2%
Qualitätsverlust (pauschal)	0	0%	10	2%	21	2%	31	1%
Weniger selbständiges Lernen der SuS, mehr Frontalunterricht,	14	2%	3	1%	8	1%	25	1%
Reduzierter Einsatz von digitalen Medien	3	1%	8	1%	9	1%	20	1%
Gewinnen von Zeit durch Einsatz von digitalen Medien	0	0%	7	1%	5	0%	12	1%
Verschieben der Rückgabe von Prüfungsarbeiten	2	0%	1	0%	6	1%	9	0%
Mehr Teamarbeit unter Lehrkräften	**77**	**13%**	**42**	**7%**	**73**	**7%**	**192**	**8%**
Teamarbeit bei administrativen Tätigkeiten	28	5%	21	4%	43	4%	92	4%
Kooperation bei unterrichtsbezogenen Tätigkeiten	44	7%	13	2%	19	2%	76	3%
Entlastung durch gleichmäßige Verteilung der Arbeit	5	1%	8	1%	11	1%	24	1%
Weniger Kommunikation	**38**	**6%**	**33**	**6%**	**66**	**6%**	**137**	**6%**
Weniger Kommunikation mit Eltern und Elternarbeit	33	6%	19	3%	28	3%	80	4%
Weniger Kommunikation mit Kolleg*innen und Schüler*innen	2	0%	9	2%	20	2%	31	1%
Weniger Kommunikation (pauschal)	1	0%	2	0%	14	1%	17	1%
Mehr digitale Kommunikation	0	0%	3	1%	3	0%	6	0%
Mehr direkte, persönliche Kommunikation	2	0%	0	0%	1	0%	3	0%
Konzentriertes, digital unterstütztes Arbeiten	**35**	**6%**	**23**	**4%**	**54**	**5%**	**112**	**5%**
Administrative Aufgaben auslassen oder unvollständig bearbeiten	**30**	**5%**	**23**	**4%**	**48**	**4%**	**101**	**4%**
Verbesserung persönlicher Arbeitsorganisation	**16**	**3%**	**35**	**6%**	**46**	**4%**	**97**	**4%**
Unterrichten in parallelen Klassen, kleineren Klassen	**8**	**1%**	**21**	**4%**	**48**	**4%**	**77**	**3%**
Weniger zusätzliche Veranstaltungen durchführen bzw. daran teilnehmen	**4**	**1%**	**14**	**2%**	**39**	**4%**	**57**	**3%**
Delegieren von Aufgaben	**8**	**1%**	**10**	**2%**	**34**	**3%**	**52**	**2%**
Hinnahme der Einschränkung der Work-Life-Balance	**10**	**2%**	**17**	**3%**	**19**	**2%**	**46**	**2%**
Ablehnung der Übernahme von Zusatzaufgaben, Funktionen	**7**	**1%**	**5**	**1%**	**13**	**1%**	**25**	**1%**
Weniger Fort- und Weiterbildung	**10**	**2%**	**8**	**1%**	**9**	**1%**	**27**	**1%**

Tabelle 10 dokumentiert das Ergebnis, in welcher Weise es Lehrkräften im Alltag gelingt, sich zeitlich zu entlasten. Insgesamt wurden 2.267 Bedeutungseinheiten der Textantworten von 1.015 Befragten codiert[36]. Die Angaben führten im Mittel zu 2,2 Codes pro befragter Person. Sie werden im Folgenden abschnittsweise vorgestellt; dabei ist der Quellsyntax zugleich die jeweilige Schulform zu entnehmen (GR = Angabe einer Grundschul-, OS = einer Oberschul-, GY = einer Gymnasial-Lehrkraft).

Weniger Vor- und Nachbereitung des Unterrichts

Die größte Bedeutung mit 38% der Codes hat die Verkürzung der Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, zumeist pauschal genannt (21%). Von Lehrkräften in der Grundschule wird dies häufiger angeführt als von denen aus weiterführenden Schulen. Ein Subcode konkretisiert, dass es sehr häufig dadurch geschieht, dass fertiges Material genutzt wird (13%).

Dies kann selbst erstelltes Material aus vorherigem Unterricht sein, das erneut zum Einsatz kommt.

„Nutzen von Unterlagen vergangener Schuljahre“ (GR2364)

„Ich nutze Unterrichtsvorbereitungen von vergangenen Schuljahren, obwohl ich weiß, dass diese nicht gut für die neue Klasse geeignet sind. Ebenfalls schreibe ich Leistungskontrollen aus vergangenen Schuljahren.“ (OS2656)

„Bereits geplante/durchgeführte Unterrichtseinheiten wiederholen, ohne zu aktualisieren“ (GY1203)

Es kann sich auch um das Schulbuch oder um Arbeitshefte handeln.

„ggf. ‚einfache Stunde‘: Buch, Seite, Nummer“ (GR1011)

„Oft kommt dann, in vor allem stressigen Phasen, eher das veraltete, unschöne Lehrwerk zum Einsatz.“ (OS1748)

„Langweilige ‚Lehrbuch-Aufgabenlöse-Stunden‘ sind nicht schön, aber manchmal geht es einfach nicht anders.“ (GY2224)

Es kann aber auch bedeuten, dass Lehrkräfte sich digital vorbereiten und Material aus dem Internet, von Portalen oder digitale Medien einsetzen.

„Arbeit mit digitalen Medien mit integrierten Kontrollmöglichkeiten. Z. B. Anton App zeigt mir die Fehler der Schüler gleich an. Erstellen von Arbeiten und Arbeitsblättern zum Teil mit Worksheet Crafter.“ (GR2184)

„Material für bspw. Werken wird auf Bildschirm gezeigt und nicht in echt vorgebastelt.“ (GR1851)

„Rückgriff auf digitales Unterrichtsmaterial“ (OS1628)

„Unterrichtsvorbereitung durch digitale Plattformen und digitale Lehrwerke“ (GY1113)

Vereinzelt weisen Lehrkräfte darauf extra hin, dass sie dabei auch Material privat erwerben.

„Nutzen von Plattformen, finanziell muss dies aber privat getragen werden.“ (GR0189)

„Material kaufen, nicht selbst erstellen“ (GY2239)

Aus weiteren Subcodes lassen sich weitere Aspekte hinzufügen: Vor allem in der Grundschule wird das Erstellen von sowohl Arbeitsblättern als auch Anschauungsmaterial genannt, worauf im Notfall verzichtet werden muss.

„durch (leider) weniger offene Unterrichtsphasen, da so weniger Anschauungs- und Arbeitsmaterial vorbereitet/zusammengestellt werden muss“ (GR2080)

---

[36] Mit Blick auf die Tabelle heißt dies, dass einige Befragten nur eine oder zwei Fragen beantwortet haben.

„Schüler müssen selber handlungsorientiertes Material herstellen/ausschneiden." (GR1851)

„Die Gestaltung von individuellen Arbeitsblättern und Erstellung handlungsorientierter Arbeitsmittel nimmt über den Schuljahresverlauf ab." (OS1748)

„Ich gestalte weniger oder nur grob umrissene Präsentationsfolien für die Verwendung im Unterricht." (GY3179)

Einige Lehrkräfte verwiesen auf ihre Berufserfahrung und ihr kumuliertes Wissen und Material. Andere gaben zu, dass sie sich manchmal gezwungen sehen, bestimmte Fächer bei der Vor- und Nachbereitung zu vernachlässigen, vor allem Sport, Musik und Mathematik wurden genannt.

Veränderungen der pädagogischen Qualität des Unterrichts

An zweiter Stelle wurden die Nebenwirkungen des Zeitdrucks angeführt, die Veränderungen der pädagogischen Qualität des Unterrichts (22%) zur Folge haben.

So könne Zeit eingespart werden, wenn man auf aufwendige Korrekturen und intensives Feedback-Geben verzichte oder korrekturfreundliche Klassenarbeiten erstelle und durchführe. Mehrfach wurden Multiple-Choice-Tests genannt.

„Kontrolle der Leistungen von SuS. Ich setze mehr auf Selbstkontrolle, was jedoch auch dazu führt, dass die Kinder nicht alle ihre Fehler finden. Besprechung von individuellen Arbeitsergebnissen mit den Kindern." (GR0258)

„Engmaschige Dokumentation des Lernstandes nur bei ‚auffälligen' SuS" (GR2231)

„Reduktion der Zahl der bewerteten Schülerarbeiten" (OS0147)

„Die Leistungserhebungen können nicht mehr kompetenzorientiert erfolgen, da der Korrekturaufwand nicht mehr zu bewältigen ist." (OS1748)

„mündliche Bewertungen statt schriftliche, die hohen Korrekturaufwand bedeuten" (GY1251

Dann folgt der Subcode „mehr selbstständiges Lernen der Schülerinnen und Schüler" als Möglichkeit, Zeit zu sparen, indem etwa Gruppenarbeiten durchgeführt werden. Diese beiden Subcodes werden häufiger von den Lehrkräften weiterführender Schulen genannt.

„Wochenplan, Stationenarbeiten" (GR0049)

„geringerer Planungsaufwand bei Vortragsreihen im Unterricht, Unterrichtseinheiten mit Recherchearbeit der SuS in Einzelarbeit an PC" (GY3044)

„Gruppen- und Projektarbeiten kommen vermehrt zum Einsatz, da ich nebenbei korrigieren kann" (GY0205)

„Projektarbeiten, die einen langfristigen Lernauftrag in der Schule von den Schülern zu erarbeiten sind, inclusive Recherchen, Materialbeschaffung, Infomaterial sichten" (OS0248)

Auffällig ist, dass es auch den gegenteiligen Subcode gibt, bei dem Zeit gespart wird, indem darauf verzichtet wird, die Schülerinnen und Schüler zum eigenständigen Erarbeiten von Inhalten anzuleiten, und zum Frontalunterricht übergegangen wird.

„Frontalunterricht statt Freiarbeit" (GR1108)

„Gruppenarbeiten/Projektarbeit/Stationsarbeiten finden nicht mehr statt -> keine kreativen Ansätze für SuS" (OS0957)

„Bei der Variation des Unterrichts bzw. dem Einsatz verschiedener Unterrichtsformen kann ich Zeit einsparen, d. h., aufwendige Konzepte oder Ideen für Stations- und Gruppenarbeiten, welche mit dem Erstellen neuer Materialien verbunden sind, setze ich nicht um und ‚verschiebe' sie auf die nächsten Jahrgänge – wenn dann ausreichend Zeit zur Vorbereitung zur Verfügung stehen sollte." (GY2655)

Am stärksten führt wohl in der Grundschule der Zeitdruck dazu, dass das selbstständige Lernen weniger gefördert, auf die aufwendige Differenzierung und die individuelle Förderung der Schülerschaft verzichtet wird und im Unterricht auch weniger Projekte und außerschulische Angebote (Exkursionen u. Ä.) realisiert werden. Teilweise wurden auch Inklusionsaufgaben genannt.

„auf einer Klassenstufe die gleichen Abläufe/Stunden vornehmen (weniger Differenzierung)" (GR2770)

„Motivierende Differenzierung ist nicht immer möglich" (GR2146)

„keine großen Ausflüge planen, keine neuen Sachen ausprobieren – spart Erkundung und Absprachen" (GR3017)

„Wichtige Projekte werden auf die lange Bank geschoben oder fallen am Ende ganz weg, da Zeitmangel oder Aufwand zu groß." (OS1970)

„Organisation von Wandertagen, Exkursionen (speziellen Ereignissen) – diese entfallen dann; wieder zu Lasten der Schüler" (GY0510)

Einige Lehrkräfte führten an, dass sie die Methodenvielfalt einschränken müssen (2%), und andere beklagten mehr oder weniger pauschal, dass der Zeitdruck zum Qualitätsverlust des Unterrichts (1%) führe. Außerdem gibt es einige teils gegenteilige Einschätzungen zum Thema Zeitersparnis beim Einsatz digitaler Medien: Während die einen durch den Einsatz von Medien im Unterricht Vorteile sehen (1%), verzichten andere aus Zeitmangel darauf, sich mit dem Einsatz digitaler Medien auseinanderzusetzen (1%).

Mehr Teamarbeit unter Lehrkräften

An dritter Stelle wird die Teamarbeit unter Lehrkräften als Möglichkeit gesehen, mit der Arbeitszeit besser zurechtzukommen (8%). Dies gilt vor allem für Lehrkräfte aus den Grundschulen (13%). Insbesondere wurden hier administrative Tätigkeiten (4%) genannt.

„Arbeitsteilung mit Kollegen" (OS0723)

„Bei Planungsaufgaben Arbeit im Team" (GY2352)

„Klassenleiter-Verantwortung und Arbeit mit Stellvertreter, Klassenlehrer aufteilen (Referendar)" (GY1685)

Einige wenige Nennungen betonten, dass eine gleichmäßigere Verteilung der Aufgaben im Kollegium für sie zu Entlastungen führen würde (1%).

„gleichmäßige Verteilung der Aufgaben im Kollegium würde schon reichen" (GR0581)

*„AG-Arbeit an meiner Schule. ABER: Wer soll das denn machen, wenn nicht genug Leute da sind? Und viele dieser Aufgaben müssen erledigt werden und sollen auch gut erledigt werden. Einige Kolleg*innen ziehen sich dort völlig raus und verweigern ihre Mitarbeit." (GR0962)*

„Zum Beispiel verbeamtete Kollegen, jüngere Kollegen, Kollegen, die über Jahre oder Jahrzehnte nie Klassenlehrer waren, sondern ‚nur' Fachlehrer, könnten Aufgaben übernehmen." (OS2626)

Teamarbeit kann aber auch bei unterrichtsbezogenen Tätigkeiten zur Entlastung führen.

„Ich nutze teilweise Arbeitsblätter und Lernzielkontrollen meiner Kollegen. Hier muss ich manchmal nur noch kleine Änderungen vornehmen" (GR0367)

„Herstellung Unterrichtsmaterial durch Kooperationen mit Kollegen/Kolleginnen. Gemeinsame Planung auf der Klassenstufe" (GR2697)

„Zusammenarbeit mit Kollegen (Austausch von Material); Teamteaching" (OS1751)

„Klare, transparente, faire Aufgabenteilung – mit Wertschätzung. Nicht ein Kollege ALLES, sondern auf viele Schultern verteilen" (GY1706)

Weniger Kommunikation

Auch die Kommunikation wird unter Zeitdruck eingeschränkt (6%). Dies betrifft die Elternarbeit und die Kommunikation mit den Eltern – vor allem in der Grundschule.

„zusätzliche Elterngespräche nur nach Bedarf und nicht mit allen Eltern. 2 Elterngespräche im Schuljahr, teilweise telefonische Elterngespräche“ (GR2661)

„Elterngespräche mit klarer Terminabsprache, keine ‚kurzen‘ Gespräche zwischendurch; feste Zeiten für das Lesen und Beantworten von E-Mails und Kommunikation an die Eltern; Krankmeldungen von Kindern nur über die Schule und nicht über mich (durch Anrufe/E-Mails); Kontaktmöglichkeit der Eltern auf E-Mail und Schultelefon beschränkt“ (GR3205)

Dies betrifft aber auch die Kommunikation in der Schule mit Schülerinnen und Schülern und Arbeitskollegen oder -kolleginnen.

„Gespräche mit Kollegen fallen weg – Gespräche mit SuS werden abgeblockt“ (OS0957)

„Wegfall Beratungen/Austausch/Zusammenarbeit mit Kollegen“ (GY2745)

Vereinzelte Nennungen legten Wert darauf, dass persönliche Kommunikation effizienter sei als digital vermittelte, andere betonten im Gegenteil die Effizienzvorteile letzterer.

Konzentriertes, digital unterstütztes Arbeiten

Ein eigener Code fasst alle Angaben zusammen, bei denen digitales Arbeiten thematisiert wird (5%). Dies hat zwei Ausprägungen. Vielfach wurde darauf hingewiesen, dass man sich darum bemühe, die digitalen Medien möglichst effizient zu nutzen. Hauptsächlich wurde hier erwähnt, dass man die Kommunikation mit E-Mails sehr konzentriere oder das Abrufen von Informationen aus dem LernSax begrenze („querlesen“, „nur kurz nachsehen“). Es gibt jedoch auch eine Reihe von Anregungen für die digitale Unterstützung der Arbeit:

„Ich weiß z. B. immer noch nicht, warum wir Schülerakten nicht digital verwalten, bestimmte Anträge mit immer den gleichen Sätzen und Begründungen nicht digital führen. Warum wir immer noch zwei Noten-Karteien führen (1 × digital, 1 × händisch).“ (GR1298)

„Verwendung vom Worksheet Crafter zur Erstellung von Arbeitsblättern“ (GR1631)

„Die Kommunikation mit den Eltern findet über eine klasseninterne Website statt, dies spart mir auch Zeit. Allerdings haben nicht alle Eltern immer Zugang zu dieser Webseite, sodass ich hier noch zu oft nacharbeiten muss oder damit leben muss, dass manche Eltern nicht so gut informiert werden (Thema: Bildungsgerechtigkeit).“ (GR0258)

„Die Dateiablage bei LernSax nutze ich, um einen Leitfaden zu erstellen, so sind Informationen für alle geteilt und ich kann darauf verweisen.“ (GR2000)

„digitale Formate für Elterngespräche (zeitlich/örtlich flexibler)“ (OS366)

„Der digitale Schulmanager und das Sax-Zeugnisprogramm erleichtern das Arbeiten.“ (OS1745)

„Nutzung von digitalen Tools, z. B. Fux-Noten“ (OS2160)

„Digitales Noten/Klassenbuch/Zeugnisprogramm“ (GY2155)

„eigenes Endgerät im Unterrichtsraum mit Beamer/Tafel verwendbar, WLAN-Zugang im Unterrichtsraum“ (GY2560)

Verbesserung persönlicher Arbeitsorganisation

Das Thema *Verbesserung der persönlichen Arbeitsorganisation* (3%) lässt sich nicht immer ganz trennscharf von den Codes *weniger Kommunikation*, *administrative Aufgaben auslassen oder unvollständig bearbeiten* oder *konzentriertes, digital unterstütztes Arbeiten* unterscheiden. Neben pauschalen Hinweisen gibt es am häufigsten Hinweise darauf, wie zeitliche Lücken genutzt werden:

„E-Mails während der Schüler-arbeitsintensiven Unterrichtsphasen beantworten“ (GR3075)

„Lücken im Tag nutzen für Korrekturen; im parkenden, eigenen Auto arbeiten, korrigieren, Eltern anrufen, da man dort Ruhe hat, nicht angesprochen wird, kein Lärmpegel wie in der Schule; Korrekturen gehen dann oft schneller; auf Freizeitsport verzichten, um Zeit zu gewinnen, leider … (GR2112)

„Korrekturen während der Dienstberatungen“ (OS2071)

„Durch das Vermindern von Pausen in der Schule (Durcharbeiten von Mittagspausen und Freistunden), durch die Nutzung von Stillarbeitsphasen im Unterricht für weitere Unterrichtsvorbereitung und Korrektur“ (GY2260)

„Beim Arbeitsweg plane ich manchmal Unterricht und halte meine Gedanken als Notiz im Handy fest.“ (GY3179)

„Verspäteter Beginn Unterricht“ (GY0452)

„Korrekturen im Zug auf dem Arbeitsweg“ (GY1383)

Dann wurden Aspekte verbesserter Organisation durch Wiederholung, Standards und Ordnungssysteme genannt:

„ähnliche Fahrten/Wandertage wieder durchführen“ (GR2784)

„Standardisierte Briefe an die Eltern“ (OS1249)

„gute Strukturierung in eigenen Dokumenten (Ordner, Hefter): Wo finde ich schnell Infos zu Sachverhalten bei mir zu Hause (‚Orga-Krams‘)“ (GY2358)

„Gute Vorausplanung des Schuljahres (soweit möglich), kluges Anlegen der Datenstrukturen am PC, penibles Führen der Unterlagen“ (GR0068)

Die Nutzung digitaler Medien ist jedenfalls nicht in allen Schulen eine empfehlenswerte Option:

„kaum noch Nutzung von digitalen Medien – ist an meiner Schule ein enormer Aufwand, der mich viel Zeit kostet“ (GY1517)

Administrative Aufgaben auslassen oder unvollständig bearbeiten

Der Code *administrative Aufgaben auslassen oder unvollständig bearbeiten* mit 4% aller Nennungen fasst sehr unterschiedliche Dinge zusammen. Es ist daran zu erinnern, dass die Frage nach Entlastungen bei administrativen Tätigkeiten die geringste Zahl der Beiträge und den höchsten Anteil mit Aussagen, dass keine Entlastung möglich sei, ergeben hat. Neben Aussagen, dass man auch mal etwas weglasse oder sich nur auf das Wichtigste konzentriere, gibt es auch konkretere Hinweise. Am häufigsten geht es um Erleichterungen, die man sich bei Berichten, Kontrollen, Statistiken und Planungen verschaffe.

„Dokumentationen, Beurteilungen jeglicher Art“ (GR2693)

„Bei Überprüfung der Fehltage werden diese nicht abgeglichen mit den eingereichten Entschuldigungen der Erziehungsberechtigten“ (GY3044)

Darüber hinaus wurden Aufgaben genannt, die vereinfacht werden. Genannt wurden neben der Fachkonferenzarbeit und Klassenleitung:

„Kürzung der Zeit für Schulentwicklung; Kürzung der Zeit für Mitarbeitergespräche“ (GR1464)

„Organisation am Arbeitsplatz, Gestaltung Klassenzimmer“ (GR0778)

„keine Förderpläne/Entwicklungspläne zu Inklusionskindern schreiben“ (GR1951)

„Vorbereitung von Schilfs werden auf das Mindeste reduziert.“ (GR0030)

„Man entlastet automatisch bei ‚weniger wichtigen Dingen‘, z. B. leidet unser Schulgarten darunter, dass alles andere immer wichtiger ist. Es fallen einem alltägliche, störende Dinge in der Schule auf, wo man genau weiß, wenn ich jetzt etwas dazu sage, habe ich auch die Verantwortung dafür. Dann hält man lieber still.“ (GR1298)

„Bei Aufgaben, die mit GTA in Verbindung sind.“ (OS2656)

„Man überlegt sich manchmal, ständig Erziehungsmaßnahmen zu ergreifen, da es mit einem stark erhöhten Arbeitsaufwand für die Lehrkraft verbunden ist. Das hat dann Folgen …“ (OS1970)

„Vernachlässigung der Sammlungen“ (OS2930)

„Beratungen zur Schulentwicklung“ (GY2596)

Unterrichten in parallelen oder kleineren Klassen

Weitere Nennungen beziehen sich vor allem in den weiterführenden Schulen darauf, dass es unter zeitlichen Aspekte Vorteile habe, parallele Klassen in derselben Jahrgangsstufe zu unterrichten (3%). Nur zweimal wird erwähnt, dass auch die Größe der Klassen eine Rolle spiele.

„Dank des Einsatzes in meinen Fächern in mehreren Klassen einer Klassenstufe spare ich Zeit bei der Vorbereitung des Unterrichts und beim Erstellen von Arbeitsblättern sowie Leistungskontrollen und Klassenarbeiten.“ (OS2373)

„mehrere Parallelklassen verkürzen die Unterrichtsvorbereitung erheblich“ (GY1541)

„Das gelingt mir, wenn parallele Klassen geplant werden. Das wird aber von der SL nicht priorisiert und stellt eher einen Zufall dar.“ (GY1935)

Die folgenden Codes haben jeweils ein Gewicht von 1 bis 2% der Nennungen.

Weniger zusätzliche Veranstaltungen durchführen bzw. daran teilnehmen

Eine weitere Entlastungsmöglichkeit wird darin gesehen, sich durch Verzicht auf die Durchführung vermeidbarer, zusätzlicher Veranstaltungen (z. B. Wettbewerbe, Projekte, Schulausflüge, Schulhausgestaltung, Sportveranstaltungen) oder durch Wegbleiben bei außerschulischen Veranstaltungen Luft zu verschaffen.

„keine 100-prozentige Teilnahme mehr an allen schulischen Veranstaltungen, Kürzung außerschulischer Veranstaltungen für die Kinder“ (GR2897)

„Zusätzliche Aufgaben, die ich nicht noch auf mich nehme (Organisation von zusätzlichen Veranstaltungen/oder diese werden auf viele verteilt, dann geht es auch). (OS2810)

„Nehme nicht an allen freiwilligen Dingen der Schule (Konzerte …) teil.“ (GY1696)

„Reduzierung der außerunterrichtlichen Aktivitäten (Betreuung der SuS bei Wettbewerben, Projekten etc.)“ (GY2446)

Delegieren von Aufgaben

Während der Code *Mehr Teamarbeit unter Lehrkräften* sehr oft vorkam, wird das Abgeben von Aufgaben selten ausdrücklich benannt (2%). *Delegation an andere nur in geringem Maße*

möglich. (GY0731) Die wenigen Hinweise bezogen sich am häufigsten auf Schülerinnen und Schüler sowie auf Arbeitskolleg*innen:

„Organisationsaufgaben Schülern übertragen“ (GR0073)

„Klassenbuchverantwortliche (Schüler)“ (GY2966)

„Die Organisation von Wandertagen versuche ich zunehmend an die Schüler:innen selbst abzugeben (Klasse 7) und sie selbst Elternbriefe schreiben zu lassen, die ich dann nur in letzter Instanz prüfe.“ (GY0083)

*„Ich habe eine Fachkonferenzleitung (Mathematik, keine Abminderung) – Viele Aufgaben kann ich an Kolleg*innen delegieren.“ (GY2224)*

„Klassenleiterinnen-Tätigkeiten – Delegation an stellvertretende/n KL“ (GY3039)

„Hier bitte ich meine jüngeren Kollegen, einen Teil der Aufgaben zu übernehmen, da wir ja in einem Team arbeiten.“ (GY1568)

Als weitere Möglichkeiten wurde die Delegation von Aufgaben an die Schulassistenz sowie an Elternvertretungen genannt.

Hinnahme der Einschränkung der Work-Life-Balance

Dieser Code fällt etwas aus dem Rahmen, da keine Möglichkeit beschrieben wird, sich zu entlasten. Denn es lässt sich nicht als „persönliche Arbeitsorganisation“ oder geeignete Entlastungsmaßnahme beschreiben, wenn die Folgen der Arbeitsüberlastung an dieser Stelle aufgeführt werden. Ähnlich wie bei der Nennung der pädagogischen Konsequenzen des Zeitsparens oben legen viele Lehrkräfte Wert darauf, diesen Punkt zumindest festzuhalten. Er wurde *Hinnahme der Einschränkung der Work-Life-Balance* genannt, weil vielfältige Beispiele angeführt wurden, wie der Arbeitsdruck die Qualität der Freizeit und des Zusammenlebens einschränkt und das gesundheitliche und soziale Wohlbefinden beeinträchtigt:

„Korrektur von Lernstandsdiagnosen nebenbei (abends beim Fernsehen, beim Besuch mit den Kindern auf dem Spielplatz)“ (GR2892)

„Es gelingt mir eher schlecht. Ich schlafe dann eher zu wenig, um meinem Anspruch gerecht zu werden.“ (GR2794)

„Auto statt Fahrrad“ (GR1464)

„Einkaufen und Essen per Lieferdienst“ (GY1334)

„Haushalt und Garten vernachlässigen. Weniger Freunde treffen. Weniger am Wochenende vornehmen. Hobby einschränken.“ (OS2186)

„Mein Mann hilft mir enorm bei IT-Problemen. Ohne ihn könnte ich viele digitale Aufgaben gar nicht erledigen. Meine Familie hilft immer wieder bei der Vorbereitung von Schulveranstaltungen.“ (OS1640)

„private Aufgaben (z. B. Haushalt) bleibt liegen“ (GY3107)

„Einschränkung Sport bzw. Vereinstraining“ (GY0803)

„In besonders angespannten Wochen in der Schule wie z. B. vor Zeugnissen, Beurteilungen, bei Häufungen von Klassenarbeiten, Klausuren, Konferenzen, Klassenfahrten … verzichte ich in der Regel auf alles, was ich nicht machen muss, d. h. eher auf private Hobbys, familiäre Termine, und ich schlafe weniger.“ (GY3177)

Ablehnung der Übernahme von Zusatzaufgaben, Funktionen

Ausdrücklich erwähnt wird auch (2%), dass man die Übernahme von Zusatzaufgaben ablehnen, einfach mal „Nein“ sagen müsse. Dies könne aber durchaus auch mit Nachteilen verbunden sein.

„Zusatzaufgaben der Schulleitung nicht annehmen oder verkürzen.“ (GR2950)

„Ich habe aufgegeben, Probleme zu benennen und Lösungsvorschläge zu unterbreiten. Ich mache nicht mehr sauber und ertrage die schrecklich dreckigen Fensterbretter, Ablagen, Mülleimer …“ (GR2025)

„Zusätzliche Aufgaben ablehnen, dies hat Ablehnung im Kollegium zur Folge.“ (OS3096)

Weniger Fort- und Weiterbildung

Ebenso werde auf Fort- und Weiterbildung unterschiedlicher Art verzichtet (1%).

„Reduzierung von Fortbildungen auf das durch die SL vorgeschriebene Mindestmaß“ (GR3074)

„Fachliteratur kann nicht mehr gelesen werden“ (OS952)

„Fortbildungen, Weiterbildungen, Fachwissenschaftliche Tätigkeiten“ (OS1902)

„SCHILF-Veranstaltungen“ (GY1568)

„Teambildende Maßnahmen, Weiterbildung“ (GY1228)

Zusammenfassung: Diese qualitativen Ergebnisse zeigen vor dem Hintergrund aus dem Ruder laufender Arbeitszeiten sehr deutlich, dass die Lehrkräfte vor allem bei der Vor- und Nachbereitung des Unterrichts und bei der Kommunikation Zeit einsparen. Dies ist aber zwingend mit Qualitätseinbußen verbunden und schafft neue Probleme. Aus ihrem professionellen Selbstverständnis heraus scheuen viele Lehrkräfte diese Konsequenz offenbar, was wiederum den hohen Anteil an Mehrarbeit erklären kann. Deren Folgen für die Lebensqualität und Gesundheit werden entsprechend explizit thematisiert.

Die Hoffnungen der Politik, dass Lehrkräfte sich durch Aufgabenkritik, Verbesserung der persönlichen Arbeitsorganisation oder das Delegieren von Aufgaben substanziell entlasten könnten, wird von den Befragten offenbar nicht geteilt. Denn diese Maßnahmen der Entlastung haben in deren Praxis kaum Bedeutung. Bei administrativen Tätigkeiten fallen die geringen individuellen Optionen auf; immerhin fallen Abstriche bei der Erstellung von Listen und Dokumentationen schnell auf. Hier steht also die Schulpolitik in der Verantwortung, substanzielle Maßnahmen zum Bürokratieabbau zu entwickeln bzw. ineffiziente Prozesse und technische Systeme zu optimieren. Gewisse Potenziale werden noch in der Teamarbeit sowie bei der digitalen Unterstützung gesehen. Gelegentlich wurden zwar Aspekte genannt, die im Rahmen der Schulorganisation erreicht werden (Unterricht in parallelen Klassen, kleinere Klassen, gleichmäßigere Verteilung der Aufgaben, Digitalisierung). Gerade mit Blick auf den hohen Anteil der Befragten, die keine Angaben gemacht haben oder keine Entlastungsmöglichkeiten sehen, und Codes wie *weniger Fort- und Weiterbildung*, *Hinnahme der Einschränkung der Work-Life-Balance* dominiert insgesamt eher der Eindruck von Resignation bei diesem Dauerthema.

Es ist deutlich zu erkennen, dass die Überfülle von Aufgaben und der Zeitdruck Folgen für die Bildungsqualität haben. Denn die in der Praxis bedeutsamen Entlastungsmechanismen führen dazu, dass das Unterrichtsmaterial oftmals nicht aktualisiert und an die Lerngruppen angepasst wird. Es wird weniger auf interaktive, selbstgesteuerte Lernformen gesetzt, auf Differenzierung und Inklusion wird unter Druck verzichtet. Individuelle Förderung, Feedback und

Lernzielkontrollen werden nicht im pädagogisch sinnvollen Ausmaß realisiert. Zeitdruck fördert den Frontalunterricht und den Verzicht auf vorbereitungsintensive Unterrichtsmethoden, Projekte und Schulveranstaltungen. Zeitdruck unterstützt auch eine oberflächliche Kommunikation und Informationsverarbeitung und begrenzt den Austausch mit den Eltern. Letztlich wird auch die Frage nach der Bildungsgerechtigkeit aufgeworfen, da insbesondere schwächere Schülerinnen und Schüler sowie bildungsbenachteiligte Elternhäuser davon stärker betroffen sein dürften.

Gegen diese Resignation sollten die in der Befragung deutlich gewordenen Ansatzpunkte für eine positive Gestaltung aufgegriffen und verstärkt werden: Teamarbeit unter Lehrkräften, gezielter Einsatz digitaler Medien zur Entlastung der Lehrkräfte, Delegation von Aufgaben (siehe unten) an andere Beschäftigtengruppen und die genannten schulorganisatorischen Möglichkeiten zur Belastungsregulierung sollten bewusst aufgegriffen und gestaltet werden. Jedoch hat dies nur Perspektive, wenn auch eine zeitliche Entlastung erfolgt. Umgekehrt dürfte der Einsatz zusätzlicher zeitlicher Ressourcen absehbar positive Effekte auf Bildungsqualität und Lehrergesundheit nach sich ziehen.

4.4 Entlastung durch Abgeben von Aufgaben an andere Beschäftigtengruppen

Über die bisher thematisierten Entlastungsmöglichkeiten würde die dauerhafte Abgabe von Aufgaben an andere Beschäftigtengruppen noch hinausreichen. Solche Maßnahmen wären auch vor dem Hintergrund der Probleme mit der Lehrkräfteversorgung durchaus interessant. Nicht nur wären andere Beschäftigtengruppen vielfach leichter verfügbar (z. B. bei Stundenaufstockungen im Sekretariat, IT-Administration); es leuchtet auch ökonomisch nicht ein, einfache organisatorische oder verwaltungstechnische Aufgaben bzw. IT-Standardprozesse durch die höheren Entgeltgruppen erledigen zu lassen. Zumal eine pädagogische Fachqualifizierung nicht unbedingt garantiert, dass Lehrkräfte auch ein besonderes Händchen für die im Schulsystem heute üblichen diversen fachfremden Aufgaben haben, die in Ermangelung anderer Berufsgruppen durch ausgebildete Lehrkräfte übernommen werden.

Ein Vergleich der Antworten in Abbildung 46 zeigt, dass auch nach Ansicht der Lehrkräfte das Abgeben von Aufgaben an andere Beschäftigtengruppen im direkten Vergleich mit verschiedenen Alternativen das größte Entlastungspotenzial verspricht: 25% der Lehrkräfte sehen hier sehr viel Potenzial, weitere 36% teilweise. Dagegen erwarten nur 15% durch engere Zusammenarbeit in ihrer Fachgruppe oder durch den Erwerb von fertigen Unterrichtsentwürfen viel zeitliche Entlastung. Noch geringere Erwartungen an eine zielführende Entlastung werden mit der Nutzung von Lernplattformen, der Verbesserung der persönlichen Arbeitsorganisation oder mit Fort- und Weiterbildung verbunden. Hier erwartet eine deutliche Mehrzahl nur minimale oder keine Entlastung.

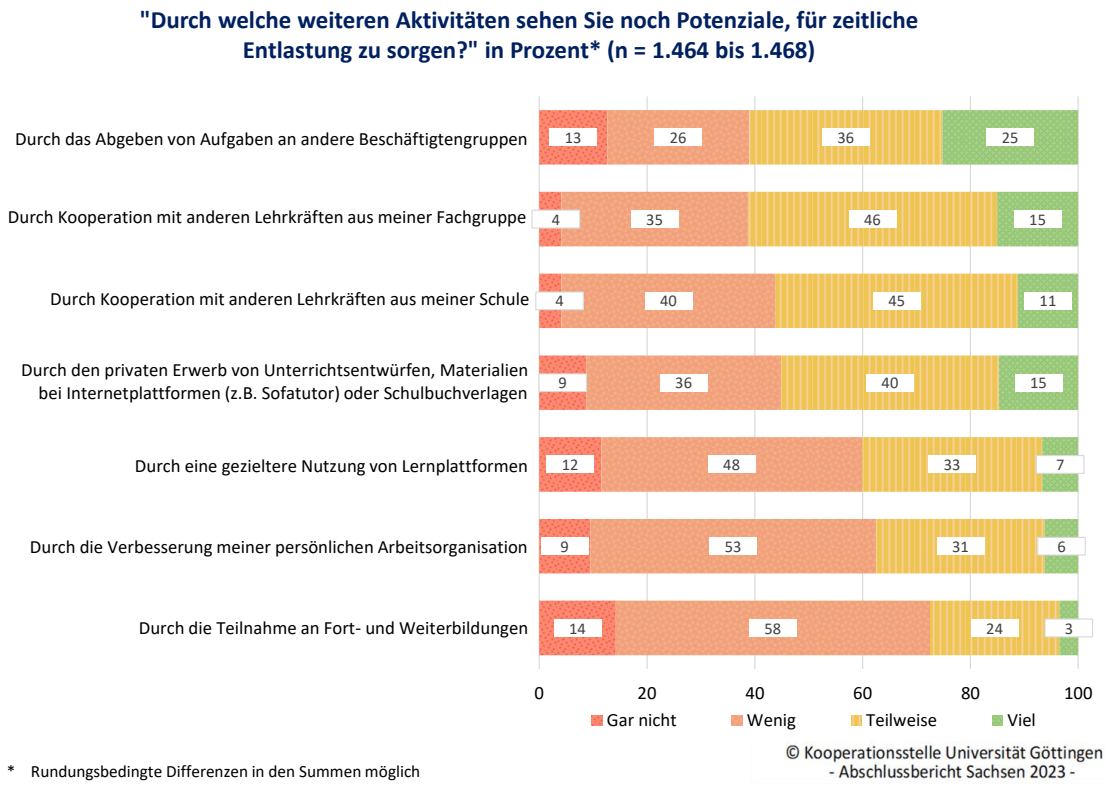


Abbildung 46: Weitere potenzielle Entlastungsmöglichkeiten, um Arbeitszeit zu regulieren

Methodische Bemerkung

Zum Thema mit dem größten Potenzial wurde erneut eine offene Textfrage gestellt, um die Vorschläge der Lehrkräfte ohne weitere Vorannahmen aufzunehmen. Insgesamt haben 957 Personen (68% der Befragten) Angaben zu Aufgaben gemacht, bei denen sie sich vorstellen können, sie an andere abzugeben. 49 Befragte (4%) haben als Textantwort „keine Entlastung“, „keine“ oder vergleichbare Aussagen getroffen, 467 (28%) haben das Feld leer gelassen oder durch Zeichenkombinationen („-“; „//“; „k. A.“ usw.) deutlich gemacht, dass sie sich nicht dazu äußern wollen (Tabelle 11).

Tabelle 11: Entlastungsmöglichkeiten durch Abgabe von Aufgaben an andere Beschäftigungsgruppen

Abgabe von Aufgaben an andere Beschäftigtengruppen (Fälle)*								
	Grundschule	**Anteil**	**Oberschule**	**Anteil**	**Gymnasium**	**Anteil**	**Summen**	**Anteil**
Gesamte Anzahl Befragte	452	100%	380	100%	641	100%	**1473**	**100%**
Keine Angaben	146	32%	144	38%	177	28%	**467**	**32%**
Befragte, die keine Entlastungsmöglichkeiten sehen	15	3%	9	2%	25	4%	**49**	**3%**
Befragte mit Angaben zur Abgabe von Aufgaben	291	64%	227	60%	439	68%	**957**	**65%**

* rundungsbedingte Differenzen in den Summen möglich

In die folgende Auswertung gehen nur die 957 Befragten mit Angaben zum Thema ein. In gleicher Weise wie bei der offenen Frage zu den eigenen zeitlichen Entlastungsmöglichkeiten (Tabelle 12) wurden alle Sinneinheiten der Textantworten mit einer Software zur Textanalyse codiert. Dabei wurde zum einen erneut offen codiert, d. h., bottom-up vergleichbare Aussagen mit Codes belegt (z. B. mit dem Code *schulexterne Stellen*). Zum anderen wurden Aufgaben, die abgegeben werden können, mit Codes für Beschäftigtengruppen belegt, die bereits in den Schulen tätig sind und solche Aufgaben übernehmen könnten bzw. bereits ausführen.

Tabelle 12: Aufzählung von Aufgaben, die an andere Beschäftigungsgruppen abgegeben werden könnten

Es gäbe Möglichkeiten, Aufgaben an andere Beschäftigengruppen abzugeben.					
Und zwar:			**Teilnehmende Personen:**	**957**	
				Codes	**Anteil**
Code			**Anzahl Codes:**	**2.196**	**100%**
An benennbare Beschäftigtengruppen	**1.301**	**59,2%**	**Weitere abzugebende Aufgaben**	**775**	**35,3%**
Organisatorische Unterstützung der Klassenführung	425	19%	Wettbewerbe, Projekte, Schulfeste	205	9%
Schulverwaltungsassistenz	296	13%	Technik warten und vorbereiten	186	8%
Schulsozialarbeit	171	8%	Aufsichten durchführen	171	8%
Sonderpädagogische Förderung, Inklusion	149	7%	Weitere Aufgaben, die abgegeben werden können	102	5%
Pädagogische Schulassistenz	82	4%	Hygieneaufgaben wg. Corona Pandemie	54	2%
Psycholog*innen u.a.	55	3%	Reinigung v.a. der Klassenräume	29	1%
Sprach- und Integrationsmittler	44	2%	Unterstützung bei digitalem Lehren und Lernen (PITKO)	28	1%
Lehrkräfte mit Funktion	33	2%	**Veränderung von Rahmenbedingungen**	**120**	**5,5%**
Schulexterne Stellen	29	1%	Übergreifende Regularien mit Entlastungswirkung, mehr Personal	72	3%
Praxisberater*innen zur Berufsorientierung	17	1%	Verwaltungsvereinfachung, Digitalisierung	48	2%

Ein erster Blick auf die Tabelle zeigt, dass die vier häufigsten Nennungen die *organisatorische Unterstützung bei der Klassenführung* (19%), das *Abgeben von Aufgaben an eine Schulverwaltungsassistenz* (13%), die *Abgabe von Wettbewerben, Projekten und Schulfesten* (9%) sowie die *Wartung und Vorbereitung von Technik* (8%) sind. Die Vorstellung der Beiträge wird im Folgenden auf drei Themen aufgeteilt – je nachdem, ob eine klar benennbare Beschäftigtengruppe die genannten Aufgaben übernehmen könnte oder ob es sich um weitere Aufgaben handelt, von denen nicht so eindeutig ist, welche Beschäftigtengruppe diese übernehmen könnte. Eine dritte Rubrik beinhaltet die Hinweise, wie übergeordnete Rahmenbedingungen (z. B. mehr Personal) die Situation entspannen könnten. Nach Letzteren ist nicht ausdrücklich gefragt worden, daher nehmen sie einen geringen Umfang ein. Die Auswertung präsentiert die Beiträge innerhalb der Themenfelder nach der Häufigkeit der Nennungen.

4.4.1 Abgabe an benennbare Beschäftigtengruppen

Die Lehrkräfte wurden nach Aufgaben bzw. Aktivitäten gefragt, die sie an andere Beschäftigtengruppen abgeben könnten. Teilweise wurde in diesem offenen Verfahren die Gruppe genannt, an die Aufgaben übertragen werden könnten, teilweise wurden nur die Aufgaben selbst genannt. Da es bereits eine Reihe von Fachkräften in den Schulen gibt, die Lehrkräfte

und Schulleitungen unterstützen, hat sich die Auswertung, soweit verfügbar, an deren Funktionsbezeichnung orientiert und die Aufgaben, die üblicherweise in deren Kompetenzfeld fallen, diesen zugeordnet. Insgesamt entfallen ca. 59% aller Angaben in diese Kategorie.

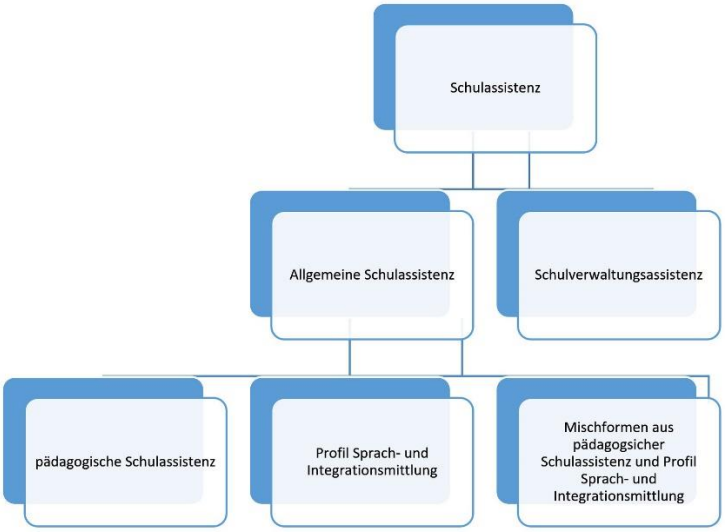


Abbildung 47: Struktur der Schulassistenz in der Darstellung des Sächsischen Ministeriums für Kultus[37]

Organisatorische Unterstützung der Klassenführung (19% der Codes)

Für die unterschiedlichen Formen der Schulassistenz wird auf die Aufgabenbeschreibungen des Sächsischen Landesamts für Schule Bezug genommen. Es unterscheidet grundsätzlich zwischen der Schulverwaltungsassistenz zur Entlastung von Schulleitungen von zeitaufwendigen Verwaltungsaufgaben und der allgemeinen Schulassistenz zur Unterstützung von Lehrkräften. Letztere verfügt über Spezialisierungen mit der pädagogischen Schulassistenz sowie der Sprach- und Integrationsmittlung.

Die häufigsten Nennungen beziehen sich auf einfache, organisatorische Aufgaben zur Unterstützung der Klassenführung einer Lehrkraft. Hierbei handelt es sich um allgemeine Aufgaben einer Schulassistenz *ohne* besonderen pädagogischen oder erzieherischen Hintergrund. Alle Aufgaben, die mit der Umsetzung pädagogischer Angebote oder dem Erziehen, Betreuen, Beraten und Fördern der Schülerinnen und Schüler verbunden sind, werden bei dieser Auswertung einer pädagogischen Schulassistenz oder Sprach- und Integrationsmittlern zugewiesen (siehe unten). An die Erledigung der einfachen organisatorischen Aufgaben werden geringe Qualifikationsanforderungen gestellt, eine Einweisung durch die Lehrkraft reicht aus. Daher können solche Aufgaben grundsätzlich auch von Praktikant*innen, Hilfskräften oder Studierenden übernommen werden. Der Code tritt etwas häufiger in den weiterführenden Schulen auf.

> *„Ausfüllen von Anträgen für Klassenfahrten, Exkursionen, Kopieren, Laminieren, Vorbereitung anderer Materialien für den Unterricht, Einsammeln von Zetteln/Zustimmungen von Eltern, Elternbriefe*

[37] Die Grafik stammt von der Webseite des Sächsischen Landesamtes für Schule (https://schule.sachsen.de/schulassistenz-6864.html).

schreiben, I-Pads holen, wegbringen, Klassenraummanagement, Vorbereitung Elternabende, Klassenfeiern“ (GR1660)

„Unterrichtsmaterialien nach Absprache bereitstellen und aufräumen, notwendige Kopien anfertigen, Elternkommunikation nach Unfällen in der Pause, organisatorische Vorbereitungen/Nachbereitung von Wettbewerben (teilweise)“ (GR1931)

„Vorbereitung von Differenzierungsmaterial/Freiarbeitsmaterial“ (GR2684)

„Vorlagen für Elternbriefe, Elterngespräche sowie Ordnungsmaßnahmen“ (OS0198)

„Klassenbuchführung, Überprüfung des Krankenstandes von Schülern, diverse administrative Tätigkeiten“ (OS0246)

„Verwaltungsaufgaben: Klassenbuch, Freistellungen, Verwaltung Krankentage, Einsammeln von Zetteln/Erlaubnissen/Geld …“ (GY0414)

„Organisation von Schulausflügen, Exkursionen, Veranstaltungen“ (GY1217)

Schulverwaltungsassistenz (13% der Codes)

An zweiter Stelle wurden Aufgaben genannt, die von einer ausgebildeten Verwaltungskraft übernommen werden sollten. Die Schulverwaltungsassistenz wird definiert als Entlastung für Schulleitungen von zeitaufwendigen Verwaltungsaufgaben. Sie soll die schulischen Organisations- und Verwaltungsabläufe professionalisieren. Das Landesamt nennt an Beispielen für ihre Aufgaben: Organisation von Wettbewerben, Schulfahrten oder Veranstaltungen; Pflege der Homepage; Begleitung des Schüleraufnahmeverfahrens; Unterstützung der Schulprogrammarbeit oder die Bearbeitung von Schriftverkehr. Bei der Codierung haben wir uns nicht auf die Schulleitungsunterstützung beschränkt, sondern alle organisatorischen oder administrativen Aufgaben „oberhalb“ der unmittelbaren Klassenführung eingeschlossen.

Auffällig ist, dass Lehrkräfte ausdrücklich beklagten, in Grundschulen werde eine solche Kraft gar nicht, in anderen Schulen nur mit geringem Stundenvolumen beschäftigt.

„Schulverwaltungsassistenz, wenn es an jeder Schule eine geben würde!“ (GR2693)

„Schulverwaltungsassistenz könnte von Querschnittsaufgaben entlasten, die gibt es aber an unserer Schule nicht. Wir hatten Interesse bekundet.“ (GR2164)

„Organisationsaufgaben – Sekretariat (Wir haben sehr fleißige Sekretärinnen, es müssten zusätzliche Arbeitszeiten im Sekretariat dazukommen.)“ (GY1267)

Zumeist wurden pauschal Verwaltungs- oder organisatorische Aufgaben angeführt oder die Schulverwaltungsassistenz direkt als mögliche Hilfe benannt.

„viele Büroarbeiten, Organisationsaufgaben für Wandertage, außerschulische Veranstaltungen, Aufsichten, Bestellungen von Lernmitteln“ (GR2897)

„Kindkrankkontrolle durch Sekretariat, Elternanrufe und Informationen allgemeiner Art durch Sekretariat“ (GR0450)

„Buchkontrolle am Ende des Schuljahres, Protokolle zu Elterngesprächen abtippen, das Führen der Schülerakten und Schülerkartei“ (GR3051)

„Verantwortlichkeit für Schulbuchbestellung, Verteilung und deren Verwaltung durch Beschäftigte des Schulträgers“ (OS2393)

„Sekretariat erledigt einige Dinge für mich als Klassenleiterin z. B. Telefonate“ (OS3129)

„Sämtliche Verwaltungsaufgaben (Krankmeldungen, Ordnungsanzeigen, Wandertagsformulare …)“ (OS0429)

„Administrative Aufgaben durch Verwaltung (Erfassung Krankenstand, Kommunikation mit Eltern bei Fehlzeiten, Erstellen/Drucken/Scannen von Zeugnissen)“ (GY1025)

„Organisation von Fortbildungen für Fachkonferenzen“ (GY2211)

„Abrechnungen von Geldern, Ausfüllen von Anträgen und Formularen“ (GY1991)

Schulsozialarbeit (8% der Codes)

„Schulsozialarbeit ist ein Angebot der Kinder- und Jugendhilfe, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte auf einer mit der Schule vereinbarten verbindlichen Grundlage kontinuierlich in der Schule tätig sind. Sie wird bestimmt von den Grundprinzipien sozialer Arbeit, der Freiwilligkeit, der Selbstbestimmung sowie der Beteiligung bei der Inanspruchnahme entsprechender Leistungen.“ (Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz, 2017, S. 4) Als Aufgaben beschreibt die Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit Sachsen e. V. (2022), dass die Schulsozialarbeit im Kontext von Schule junge Menschen im persönlichen Prozess des Aufwachsens und Erwachsenwerdens begleitet und dazu beiträgt, dass sie nach individuellen Fähigkeiten und Voraussetzungen gefördert werden können. Die Aufgabe sei sowohl als Einzelfallhilfe oder auch als Gruppenangebot sowie kurativ oder präventiv angelegt. Die Schulsozialarbeit ist ein eigenständiges Angebot der Kinder- und Jugendhilfe nach dem Achten Sozialgesetzbuch und der Schule dienstrechtlich nicht unterstellt. Eltern, Schule und Schulsozialarbeit sind auf eine enge Zusammenarbeit angewiesen, wobei die konkreten Aufgaben der Schule und der Schulsozialarbeit mitunter nicht einfach abzugrenzen sind.

Der Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit Sachsen e. V. (2021) zufolge gibt es keine offiziellen Zahlen zum Stand und Ausbau der Schulsozialarbeit in Sachsen. Gemäß Rechercheergebnissen einer Studienarbeit standen am 30.06.2021 insgesamt 615 Vollzeitäquivalente für diese Aufgabe zur Verfügung. Auf eine Person in der Schulsozialarbeit kommen demnach 624 Schülerinnen und Schüler. Das Verhältnis ist in den Förderschulen (1:215) und Oberschulen (1:356) sehr viel günstiger als in Grundschulen (1:1.061) und Gymnasien (1:1.554), was kritisch bewertet wird, da der Bedarf über alle Schularten nahezu gleichmäßig sei. Seit 2016 hat ein starkes Wachstum in allen Bezirken stattgefunden, jedoch mit großen Unterschieden in den Landkreisen und kreisfreien Städten.

Acht Prozent aller Codes sehen Potenziale einer Entlastung durch das Abgeben von Aufgaben an die Schulsozialarbeit. Am häufigsten wurden Aufgaben in der Oberschule genannt. Sehr häufig benannten die Lehrkräfte pauschal *Sozialpädagog*innen*, *Schulsozialarbeit* oder *Sozialarbeiter*innen* als Beschäftigtengruppe, die Entlastung verschaffen könnte. Andere konkretisierten die Aufgabe ein wenig:

„Elternarbeit bei Schülern, die massiv vernachlässigt werden, an die Schulsozialarbeit abzugeben“ (GR2031)

„Eine Schulsozialarbeiterin könnte Gespräche mit Kindern und ihren Eltern zumindest teilweise übernehmen. Besonders bei Kindern mit emotional-sozialen Entwicklungsstörungen sähe ich hier eine große Entlastung“ (GR0367)

„Konfliktlösungen durch einen Mediator (mindestens 10 Konflikte an einem Tag müssen durch die Lehrkraft besprochen werden)“ (GR0707)

„Mehr Sozialpädagog:innen, die als Begleitung für problematische SuS, aber auch zu Mediationszwecken eingesetzt werden können --> Gerade nach der Pandemie ist die Situation in der Schülerschaft bzgl. mentaler Erkrankungen krass.“ (GR3075)

„Sozialarbeit, die den Anforderungen der Schule entspricht (Nicht vom externen Träger, mit praxisfernen Betätigungsfeldern!)“ (OS1640)

„Mehr Sozialpädagogen, die die Kommunikation mit Eltern, Jugendamt, Psychologen etc. übernehmen könnten. Hier steigt der Zeitaufwand permanent an.“ (OS0109)

„Unterstützung bei extremen Störungen im Unterricht (z. B. Trainingsraumkonzept)“ (OS1231)

„Arbeit mit auffälligen, gewaltbereiten SuS nach entsprechenden Ereignissen“ (OS0300)

„Präventivarbeit Mobbing --> Schulsozialarbeit“ (GY2308)

„Dokumentationen, Unterstützung/Betreuung für Schüler mit familiären, sozialen, gesundheitlichen Problemen/Belastungen“ (GY2842)

„Schulsozialarbeit ist hier prima, kann aber nur einen Teil auffangen, da der Bedarf sehr groß ist.“ (GY0328)

„Sozialarbeiter:innen, die bei der Umsetzung von Projekten helfen und als Ansprechpartner:in für die Schüler zur Verfügung stehen“ (GY0353)

Oftmals wird nicht klar zwischen der Schulsozialarbeit, Sprach- und Integrationsmittler*innen oder Psycholog*innen (siehe unten) unterschieden:

„Elterngespräche mit Hilfe von Schulpsychologen oder Schulsozialarbeitern, Betreuung von Migrationskindern mit professioneller Hilfe und psychologischer Betreuung“ (GR0883).

*„Prävention (Teambildende Maßnahmen), Kommunikation und Intervention bei sozialen Auffälligkeiten durch sozial schwachen Bildungshintergrund, Migrationshintergrund, Fluchterfahrung, fehlende Medienkompetenz, aggressives Verhalten etc. durch Sozialarbeiter*innen“ (GY2816)*

Sonderpädagogische Förderung, Inklusion (7% der Codes)

Sieben Prozent der Codes betreffen Aufgaben der sonderpädagogischen Förderung oder der Inklusion; in Grundschulen wurden diese Aufgaben häufiger genannt (11%). Hier fallen teils besonders kritische Einschätzungen auf. Häufige pauschale Nennungen lauten *Inklusion*, *Diagnose für sonderpädagogische Förderung* (o. Ä.), *Entwicklungsberichte* bzw. *Förderpläne erstellen*. Weitere Aspekte:

„Vereinfachung der Diagnostik – Anmeldung eines Bedarfs, der dann durch externe Stellen geprüft und dokumentiert wird. Förderpläne etc. standardisieren.“ (GR2690)

„festen Förderschullehrer an Grundschule zur Beratung“ (GR1233)

„An der Schule sollen Inklusionsschüler inklusiv beschult werden, aber dafür ist kein Personal da und aufgrund der vielen Verhaltensauffälligkeiten und des Stundenausfalls wegen Personalmangels und Corona etc. ist bestimmt keine Zeit für die besonderen Bedürfnisse von Inklusionsschülern vorhanden.“ (OS0924)

„Inklusion an den Schulen, die ich gesehen habe, ist keine Inklusion, sondern scheinheilig! Ich kann nicht meinen Unterricht für 26 Schüler normal durchführen und in derselben Zeit mich noch um ein inklusiv beschultes Kind kümmern. Die Vorbereitung für inklusiv beschulte Schüler ist im Vergleich enorm. Zusätzlich kommen noch Förderpläne, Entwicklungspläne, diverse Gespräche und Anträge hinzu, die ich als Klassenlehrer erstelle bzw. anleite. Es braucht flächendeckendes Teamteaching von einem Inklusionslehrer und parallel von einer normalen Lehrkraft, ansonsten ist Inklusion so utopisch.“ (OS0663)

„erhöhter Einsatz von Schulbegleitern bei Kindern mit Förderbedarf“ (GY2511)

„Unterstützung im Unterricht durch Sozialpädagog:innen bei Kindern mit ADHS, Lernschwierigkeiten etc.“ (GY2306)

„Es gibt inzwischen zwar viele Helfersysteme für Inklusion und Integration, aber die Effektivität stellt sich im Verhältnis nicht ein: Wenn man z. T. SchulbegleiterInnen in den Klassen hat und ASD und Erziehungshilfe etc., dann sind ständige Treffen und Dokumentationen nicht das, was im Unterricht und in der Schule helfen. Zu oft geht es trotzdem schief, weil zu spät, zu viele Stellen involviert … hoher Arbeitsaufwand für KlassenlehrerInnen und Schulleitung, wenig Erfolge!

Während die Aufgaben sich also recht gut codieren lassen, wird es schwieriger sein, die Beschäftigtengruppen zu benennen, an die diese Aufgaben abgeben werden können. Neben fachlich ausgebildeten Inklusions-Lehrkräften kommen auch „Inklussionsassistent*innen“, Fachberater*innen für Integration, die schulpsychologische Beratung als staatliche Aufgabe

oder eine persönliche Assistenz im Rahmen der Einzelfallhilfe (Integrationshelfer*in, Schulbegleiter*in) infrage (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2015, S. 21).

Seit 2016 wurden in einem Pilotprojekt gute Erfahrungen mit „Inklussionsassistent*innen" gemacht. Sie unterstützen Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf oder Behinderung.

> *„[Sie] helfen den Lehrern unter anderem bei der zusätzlichen Förderung der Schüler, der sozialen Entwicklung im Klassenverband, der Elternarbeit und bei der Zusammenarbeit mit Ausbildungsbetrieben. Sie arbeiten an den einzelnen Förderplänen mit, protokollieren die Entwicklungsfortschritte und tauschen sich fachlich mit dem Lehrer aus. Außerdem geht es darum, frühzeitig möglichem sonderpädagogischen Förderbedarf entgegenzuwirken. Hierfür kommen Inklusionsassistenten auch bei den Ganztagesangeboten unterstützend zum Einsatz." (VdK, 2019).*

Die wissenschaftliche Evaluation kommt zu dem Ergebnis:

> *„In der Gesamtschau aller Befunde zeigt sich, dass die Inklusionsassistenten im Laufe der Projektzeit in den Schulen angekommen und willkommen sind. Dafür spricht u. a. die große Zufriedenheit aller Beteiligten mit der Arbeit der Inklusionsassistenten. Sie werden mittlerweile als wichtige Ressource im System Schule wahrgenommen; die interviewten Lehrer und Schulleiter beschrieben diese mitunter auch als ‚unersetzlich' oder ‚nicht wegzudenken'." (Uhlig & Rudolph, 2022, S. 47)*

Voraussetzung dafür, dass diese Rolle entlastend wirken kann, ist jedoch ihre Akzeptanz:

> *„Fernab dieser generellen Tendenzen werden aber auch Fälle berichtet, in denen Inklusionsassistenten problematische Situationen und Konstellationen vorfanden. Dies betrifft z. B. die in manchen Interviews berichtete ablehnende Haltung einiger Lehrer gegenüber der Arbeit der Inklusionsassistenten. So wurde auch kommuniziert, dass einige Lehrer sich durch die Anwesenheit des jeweiligen Inklusionsassistenten im Unterricht gestört oder überprüft fühlten." (Uhlig & Rudolph, 2022, S. 47)*

Pädagogische Schulassistenz (4% der Codes)

Im Unterschied zu einfachen organisatorischen Hilfsarbeiten bei der Klassenführung (siehe oben) unterstützen pädagogische Schulassistent*innen im Unterricht beim Erziehen, Beraten, Betreuen und Fördern der Schülerinnen und Schüler und sie können Lehrkräfte von außerunterrichtlichen Tätigkeiten entlasten. Es wird betont, dass durch eine zweite pädagogische Kraft im Unterricht gezielter auf die Bedürfnisse einzelner Schülerinnen und Schüler eingegangen und zu größeren Lernerfolgen beigetragen werden könnte. In einer Presseerklärung des Kultusministeriums wird die abgeschlossene Ausbildung im pädagogischen Bereich hervorgehoben: *„Das können z. B. Erzieher, Kindergärtner, Logopäden, Ergotherapeuten, Sozialpädagogen oder Personen mit heilpädagogischen Zusatzqualifikationen sein." (https://www.medienservice.sachsen.de/medien/news/230170)* Entsprechend wurden bei der Codierung nur die Aufgaben mit diesem Profil zugeordnet und Aufsichten sowie organisatorische Aufgaben, die einer solchen Stelle noch zugewiesen werden könnten, extra codiert (z. B. Aufsichten durchführen, organisatorische Unterstützung der Klassenführung).

Auch hier sind pauschale Nennungen sehr häufig (*Förderung von SuS*).

> *„Zweitlehrer-Prinzip durch FSJler oder Schulassistenz" (GR2604)*
>
> *„gezielte Förderung im Rahmen von ‚Aufholen nach Corona' durch externe Kräfte und Unterstützung im Unterricht" (GR1740)*
>
> *„Hilfe im Unterricht bei lern- bzw. verhaltensauffälligen Schülern." (GR2395)*
>
> *„Förder-, Forder,- und Interessengruppen betreuen (Nachhilfe für Leistungsschwache, Forderung Leistungsstarker, Förderung von Interessen)" (GR0447)*
>
> *„Zusatzbetreuung, Wiederholung, Übung" (OS1133)*

„Bei vollen Klassen wäre es gut, wenn man undisziplinierte Schüler zu einer Betreuungsperson geben könnte, damit die restliche Klasse in Ruhe lernen kann." (OS3200)

„Korrigieren und auswerten von Kompetenztests" (GY0683)

„Unterrichtsbegleitung für Schüler: Hilfe für Schüler mit Lernschwierigkeiten (z. B.: Abwendung von Unruhe, Fragen beantworten, die unabhängig vom Lehrer sind); Lernhilfen" (GY0678)

Psycholog*innen u. a. (3% der Codes)

Das Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2015, S. 20) bestimmt diese Rolle so:

„Schulpsychologen unterstützen die pädagogische Arbeit an den Schulen, nehmen beratende, diagnostische und präventive Aufgaben wahr. Dazu zählen u. a. die Schullaufbahnberatung und die Beratung bei Lern-, Leistungs- und Verhaltensproblemen. Die Tätigkeit basiert auf dem Bedarf der Schulen, der Schulaufsicht, der Eltern und der Schüler. Die Beratung erfolgt möglichst zeitnah.

Zum Aufgabenspektrum von Schulpsychologen gehören zudem die Mitwirkung in der Lehrerfortbildung und der Qualifizierung von Beratungslehrern sowie die Zusammenarbeit mit Beratungslehrern (Leitung von Fallbesprechungs- und Supervisionsgruppen)."

Nur 3% der Codes betreffen Aufgaben von Psycholog*innen. Gesprochen wurde pauschal von *Schulpsychologen*, *Hauspsychologen* oder *psychologischer Beratung*, die entlasten könnten. Wie erwähnt wurden die Rollen nicht immer klar zugewiesen, sondern oft im Zusammenhang mit Schulsozialarbeit genannt. Darüber hinaus wurden wenig Konkretisierungen oder Sonderaspekte angeführt.

„Der Hauspsychologe müsste viel mehr Zeit haben, um viel mehr Kinder zu diagnostizieren." (GR0746)

„Schulpsychologen die Probleme von Kindern und Eltern(!) abfangen." (OS0642)

„Schulpsychologen greifbar, und zwar sofort (weg mit den Hilfesystemen von außen: ist wie der Tanz ums Goldene Kalb und hilft am wenigsten dem Kind: kann sich immer wegducken, da sich andere kümmern)" (OS2600)

„Mehr Schulpsychologen würden den Zeitaufwand für Schülergespräche mit psychischen Problemen reduzieren." (GY3148)

Sprach- und Integrationsmittler*innen (2% der Codes)

Sprach- und Integrationsmittler zählen zu den Schulassistenten und haben zur offiziellen Aufgabe, Lehrkräfte bei der Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu unterstützen. Nach Angaben des sächsischen Kultusministeriums gehören die interkulturelle Elternarbeit ebenso wie die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern wie Vereinen und Migrantenorganisationen zu ihren Aufgaben. Sprach- und Integrationsmittler können auch integrationsfördernde Ganztagsangebote durchführen, herkunftssprachlichen Unterricht erteilen oder Schülerinnen und Schülern beim Übergang von der Vorbereitungsklasse in den Regelunterricht unterstützen. *„Dafür sollen die Assistenzkräfte selbst pädagogische, interkulturelle und mehrsprachige Erfahrungen mitbringen."* (https://www.bildung.sachsen.de/blog/index.php/2018/10/29/kultusministerium-startet-modellprojekt-sprach-und-integrationsmittler/). Der Code wird häufiger bei Grund- und Oberschulen vergeben als bei Gymnasien.

„Inklusion von SuS (Ukraine, Schüler mit Migrationshintergrund …" (GR1938)

„sprachliche Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund durch geschultes Personal" (GR3145)

„Organisatorische Aufgaben, z. B. organisieren von Übersetzern, Ausfüllen von Anträgen mit nicht deutschsprachigen Eltern“ (GR1631)

*„Kommunikation zwischen Familien mit Migrationshintergrund und Lehrkraft: Übernahme durch Sprachmittler*in“ (GR1003)*

„Inklusion und Kinder mit Migrationshintergrund könnten durch Sozialarbeiter/multiprofessionelle Teams besser integriert werden; Entwicklungsberichte könnten von Integrationsbeauftragten angefertigt werden.“ (OS2696)

„Kommunikation mit Eltern mit Migrationshintergrund (Dolmetschen), Hilfe bei ukrainischen Flüchtlingskindern (Arbeitsmaterial, Dolmetschen, Betreuung)“ (GY1685)

Lehrkräfte mit Funktion (2% der Codes)

Vergleichsweise seltenere Nennungen (2%) betreffen das Abgeben von Aufgaben an andere Gruppen von Lehrkräften. Dies würde zwar die Gruppe der Lehrkräfte insgesamt nicht entlasten, verweist aber wohl auf Probleme bei der Verteilung von Aufgaben in den Schulen.

Zum einen wurden Aufgaben der Fachgruppenleitung genannt, die entweder von der Fachgruppenleitung abgegeben oder von dieser wahrgenommen werden sollten.

„Abgeben Fachkonferenzleitung“ (GY3151)

„Fachleiter nutzen (4 h pro Woche) ihre Unterstützungsmöglichkeit kaum.“ (GY1935)

„Fachleiter sollten die Aufgabenprofile wahrnehmen und sich diesen widmen, statt sie an Lehrer abzudelegieren.“ (GY2078)

Ähnlich ist es auch bei der Klassenleitung; während vereinzelt vorgeschlagen wurde, an diese Aufgaben abzugeben, wünschten sich andere Entlastung: *„Planung von Exkursionen durch Fachlehrer führt zur Entlastung der Klassenleiter.“ (*GY1935) Auch die Übernahme von Aufgaben durch Beratungslehrkräfte wurde erwähnt.

Inhaltlich wurde zudem die Schulentwicklung als belastende Aufgabe genannt und entsprechend die Abgabe von Aufgaben vorgeschlagen:

„Konzeptionelle Arbeit – Schulprogramm“ (GR1591)

„Einsatz der Steuergruppe für Schulentwicklungsaufgaben“ (OS0334)

Schulexterne Unterstützung (1% der Codes)

Streng genommen handelt es sich auch bei Schulsozialarbeiter*innen und Psycholog*innen bereits um Kräfte, die nicht dem Weisungsrecht der Schulen unterliegen. Unter *schulexterne Unterstützung* wurden daher nur darüber hinausreichende Vorschläge codiert. Zum einen geht es um eine Verbesserung der Unterstützung der Lehrkräfte durch Behörden und zum anderen um die Frage, ob externe Stellen Dienstleistungen übernehmen könnten.

Als Behörden genannt wurden das Landesamt für Schule und Bildung (LaSuB), die Zusammenarbeit mit den Jugendämtern und der Polizei.

„Bessere Informationsweiterleitung zu anderen Schulen von Seiten des LaSuB.“ (GR935)

„Kommunale Strukturen müssen als Schulträger ein verlässlicher und transparenter Partner sein“ (GR394)

„Übernahme bestimmter Verwaltungsaufgaben durch das Landesschulamt“ (GY0906)

„Schulträger – individuellere Versorgung der einzelnen Fachgruppen durch Arbeitsmaterialien. Allerdings benötigt der Schulträger dafür mehr Geld und Personal.“ (OS0472)

„Aufgaben mit rechtlichem Hintergrund (im Moment ist Schulleitung mehr mit betriebswirtschaftlichen, arbeitsrechlichen,…..Aufgaben beschäftigt). Schulleitung wird immer mehr zum Verwalter, Unternehmer, ohne dafür ausgebildet zu sein. Abschaffung gemeinsamer Schulbezirke (Kosten Zeit, Nerven, uneffektiv …)" (GR1052)

Als Dienstleistungen wurden angeführt:

„Auch der Prozess der Digitalisierung sollte von Externen betreut werden." (GY0083)

*„Abgabe an Grafiker*innen" (GY0231)*

„Übernahme von Reiseplanungen durch Reisebüros" (GY2424)

„‚Outsourcing' bestimmter Aufgaben, z. B. die Schwimmbegleitung im Schwimmunterricht: Diese könnte ein externer Rettungsschwimmer vom Verein übernehmen, nicht die zweite Sportlehrkraft (sie könnte anders verplant werden)." (GY2358)

„Lehrbuchverlage könnten Wettbewerbe durchführen und kontrollieren." (GY0545)

„regelmäßige Leistungskontroll- und Klassenarbeitsvorschläge durch z. B. Fachberater/Schulbuchverlage etc." (GY0436)

Sogar pädagogische Aufgaben oder die Zusammenarbeit mit externen Bildungsträgern wurden vereinzelt vorgeschlagen:

„Unterricht in Fächern ‚Lernen Lernen' oder ‚Kompetenztraining' extern möglich" (GY2809)

„Kooperation mit außerschulischen Lernorten und Projektpartnern" (GY1087)

„GTA-Verantwortliche könnten extern sein." (OS0642)

Praxisberater*innen zur Berufsorientierung (1% der Codes)

Vor allem an Oberschulen wurden noch die Praxisberater*innen bzw. die Berufsorientierung als Rolle genannt, die Lehrkräfte entlasten könnte. Sie begleiten gemeinsam mit der Berufsberatung der Agentur für Arbeit die Berufsorientierungsprozesse. Sie helfen Schülerinnen und Schülern, berufliche Vorstellungen zu entwickeln und praktisch auszuprobieren. Zudem machen sie Berufswahlkompetenzen sichtbar und stärken sie. Die meisten Nennungen waren pauschal (*Berufsorientierung*) mit dem Hinweis, dass diese auch am Gymnasium tätig werden sollen:

„Berufsorientierung – Praxisberater auch an Gymnasien" (GY2405)

4.4.2 Weitere abzugebende Tätigkeiten

Es gab viele weitere Nennungen, die nicht so eindeutig einer Beschäftigtengruppe zuzurechnen sind, zumeist weil alternative Lösungen vorstellbar wären. Die Codes werden im Folgenden thematisch gegliedert präsentiert. Insgesamt entfallen ca. 35% aller Angaben in diese Kategorie.

Wettbewerbe, Projekte, Schulfeste (9% der Codes)

Es ist in Erinnerung zu rufen, dass bereits bei der Frage nach den Entlastungsmöglichkeiten vielfach berichtet wurde, dass aufgrund des Arbeitsdrucks Wettbewerbe, Projekte, Schulfeste u. Ä. weniger häufig durchgeführt würden, um sich zu entlasten. Dies ist offenbar auch für die Lehrkräfte eine missliche Situation. Dies brachten sie mit dem Vorschlag zum Ausdruck, für diese Aufgabe andere zu beauftragen. Immerhin 10% aller Nennungen entfallen auf das Thema. In erster Linie kommt aufgrund ihrer kaufmännischen Ausbildung hier die Schulverwaltungsassistenz infrage, deren Bedeutung hiermit noch einmal betont wird. Grundsätzlich

könnte ein Teil dieser Aufgaben jedoch auch von den Kräften übernommen werden, die zur organisatorischen Unterstützung der Klassenführung eingesetzt werden könnten; vereinzelt finden sich auch Aufgaben, die eher durch eine pädagogische Schulassistenz übernommen werden sollten.

„Organisation von Musikprogrammen, Organisation von Schulfesten, Organisation von Klassenfesten, Sportfesten …“ (GR1895)

„Schulprojekte planen“ (GR2950)

„Ausgestaltung von Thementagen“ (GR3144)

„Öffentlichkeitsarbeit (Organisation von Schulfesten, Tagen der offenen Tür, Schulhausgestaltung)“ (GR1415)

„Homepage, Präsentation der Schule nach außen, z. B. Zeitung“ (GR1357)

„Verantwortlichkeiten für außerschulische Veranstaltungen/Veranstaltungen für die Öffentlichkeitsarbeit“ (OS1950)

„Organisation von Girls Day, Klimatag, Kinotag, Schulkinobesuch, ‚Ich schenk’ dir eine Geschichte‘" (GY0814)

„Organisation von Klassenfahrten/Exkursionen/Konzertbesuchen inklusive Betreuung der dazugehörigen Finanzen“ (GY0294)

Technik warten und vorbereiten (8% der Codes)

Das Thema *Technik warten* wird sehr häufig genannt (8% der Codes), überwiegend pauschal. Es bezieht sich auf Wartung, Reparatur und Verwaltung von technischen Geräten im Labor oder in Experimentalräumen, in anderen Unterrichtsräumen oder allgemein in der Schule. Es erstreckt sich vom normalen Lampenwechsel bei Projektoren über Lehrmittel, Sportgeräte bis hin zur IT-Technik. Bei diesem Code ist nicht die Rede von der Unterstützung bei digitalem Lehren und Lernen (siehe unten), sondern nur von der Verfügbarkeit technischer Geräte. Daher kommen als Beschäftigtengruppen Hausmeister*innen, IT-Fachkräfte oder auch externe Dienstleister infrage, die diese Aufgaben übernehmen könnten.

„Betreuung der technischen Geräte in der Schule durch einen technischen Hausmeister anstatt durch den Pädagogischen IT-Koordinator … die Stunden dafür sind viel zu gering“ (GR0816)

„Beschaffung und Wartung digitaler Tafeln, Endgeräte für Schüler, Drucker usw.“ (GR1059)

„Grundlegend würde es für alle zu einer Entlastung kommen, wenn an Schulen Personal zur Administration und Wartung technischer Endgeräte vorhanden wäre.“ (GY0545)

Aufsichten (8% der Codes)

Mit 8% wurden auch Aufsichten sehr häufig als Entlastungsmöglichkeit genannt. Die Nennungen waren oftmals pauschal *Aufsichten*, *Hofaufsichten*, *Essensaufsichten*, *Pausenaufsichten*, *Schwimmbegleitung*, *Begleitung bei Exkursionen*.

„Aufsichten könnten von Schulassistenten, Schulsozialarbeit oder Buftis abgedeckt werden, sodass Lehrkräfte maximal einmal pro Woche Aufsicht haben.“ (GR0505)

Selten genannt wurde die Beaufsichtigung von Prüfungen oder Kompetenztests:

„Kontrolle von Kompetenztests, Abschlussprüfungen etc.“ (OS2733)

„Beaufsichtigen der Nachschreiber von Klausuren, Tests u. a. m.“ (GY2632)

Weitere Aufgaben, die abgegeben werden können (5% der Codes)

Dieser Code stellt mit 5% der Nennungen quasi eine Restkategorie dar, da er sehr unterschiedliche Aufgaben zusammenfasst, für die unklar ist, welche Beschäftigtengruppe sie übernehmen könnte. Am häufigsten wurden davon Ganztagesangebote genannt:

„Koordination und Betreuung des GTA“ (GR1798)

„Hort könnte Aufgaben übernehmen, zu denen wir kaum noch kommen: Förderung der Konzentration, Feinmotorik, soziale Regel einhalten, Grobmotorik – anstatt offener Hort“ (GR2634)

„GTA übersteigt völlig das Zeitpensum, wenn man nach dem Unterricht GTA Leiter betreut, Abrechnungen tätigen muss und Haushalt planen, bei Problemen immer im Amt, bei den Leitern nachfragen muss, GTA ist ein überdimensionaler Aufgabenbereich für eine Lehrkraft, das sollte jemand machen, der Abrechnungen und so etwas professionell gelernt hat.“ (GR1808)

„GTA-Verantwortliche könnten extern sein.“ (OS0642)

„GTA nicht mehr von Lehrkräften betreuen lassen, sondern von einer eigens dafür angestellten Koordinationsfachkraft“ (OS2160)

Nur halb so oft wurde die Schulhausgestaltung oder die Ausgestaltung der Schule genannt:

„Ausgestaltung der Schule, z. B. Fensterbilder, Schulanfangsfeier – Deko“ (GR1357)

Vereinzelte Nennungen waren die *Gestaltung des Schuleingangsprogramms* und die *Vorschularbeit*, die Abgabe der *Betreuung von Studenten und Praktikanten (m/w)* oder der *Betreuung von Facharbeiten*. Ein interessanter Gedanke ist zudem die Entlastung durch vorproduziertes Material.

„Bereitstellen von Aufgabenpools (zu einem Unterrichtsthema schwere und leichte Aufgaben zusammenstellen)“ (GR0447)

„Erstellung von Arbeitsmaterialien auf Wunsch“ (GY0583)

Hygieneaufgaben wegen der Corona Pandemie (2% der Codes)

Drei Prozent aller Nennungen bezogen sich auf Zusatzaufgaben aufgrund der Corona-Pandemie.

„Coronaschutzmaßnahmen (Schnelltests durchführen, Eltern informieren, Testnachweise ausgeben, desinfizieren)“ (GR0447)

„Personal, das sich um coronaspezifische Aufgaben kümmern (Testung und Dokumentation)“ (OS1640)

„Durchsetzung von Hygienekonzepten“ (GY1909)

Reinigung vor allem der Klassenräume (1% der Codes)

Besonders häufig in Grundschulen wurden Reinigungsaufgaben genannt, die durch die Aufträge an die Reinigungsfachkräfte offenbar nicht mit abgedeckt werden. Ein Prozent der Nennungen würden eine Entlastung durch eine bessere Reinigung empfinden.

„Bessere Arbeitsbedingungen für Personal, wie z. B. 1. Reinigungskräfte, sodass ein Großteil des Klassenzimmers (Ablagen, Schränke usw.) nicht mehr von Lehrkräften gereinigt werden muss.“ (GR1379)

„Reinigungskräfte, die auch Schulmaterialien/-Gegenstände säubern (übernehmen derzeit wir Lehrkräfte)“ (OS1640)

Unterstützung bei digitalem Lehren und Lernen (PITKo) (1% der Codes)

Nur etwa 1% der Nennungen betraf die medienpädagogische Unterstützung der Lehrkräfte beim Einsatz digitaler Medien für das Unterrichten. Für diese Aufgabe wurde vom Sächsischen Staatsministerium die Pädagogische IT-Koordination (PITKo) geschaffen, die auch dreimal Erwähnung fand. Es sind Lehrkräfte mit Zusatzqualifizierung, die die Medienbildung und Digitalisierung unterstützen sollen. Da es sich bei PITKo nicht um einer „andere“ Beschäftigtengruppe, sondern um Lehrkräfte handelt, wurde die Unterstützung bei digitalem Lehren und Lernen nicht in der Rubrik *Abgabe an benennbare Beschäftigtengruppen* eingeordnet. Vielmehr wird die Frage aufgeworfen, ob nicht andere Fachkräfte dafür zur Verfügung gestellt werden könnten, um Lehrkräfte zu entlasten. Je nach schulspezifischem Profil soll die PITKo *erstens* die Lehrkräftefortbildung bezüglich des Einsatzes der Medien im Unterricht voranbringen, *zweitens* Anforderungsbeschreibungen für die IT-Ausstattung der Schule entwickeln und *drittens* IT-Systeme konfigurieren und administrieren (Landesamt für Schule und Bildung [LASUB], 2022). Nur für einen Teil dieser Aufgaben ist die pädagogische Kompetenz von Lehrkräften und ihrer Unterrichtserfahrung unabdingbar.

Aus dem Aufgabenspektrum der PITKo wurde hier nur der Aspekt Medienpädagogik codiert, also der erste und zweite Teil der Aufgaben eines PITKo, nicht die technische Administration, die oben im Code *Technik warten und vorbereiten* bereits enthalten war.

„Begleitung der zunehmenden Digitalisierung“ (GR1838)

„Medienkonzepte etc. extern, aber ggf. individualisiert ausarbeiten lassen“ (GR1671)

„‚digitaler Hausmeister‘ --> An unserer Schule sind einschl. LuL u. SuS ca. 1.500 Personen. Wir haben einen PITKo, der sich um alle hardwareseitigen, aber auch softwareseitigen Belange mittels Ticketsystem kümmern muss. In keinem Unternehmen mit mehreren hundert Mitarbeitern bestünde die IT-Abteilung für Service, Wartung/Instandhaltung etc. aus lediglich ein oder zwei Personen …“ (GR3075)

„Jederzeit persönliche Ansprech-/Schulungspartner vor Ort zu Fragen der Digitalisierung: individuelle Anleitung zur Benutzung der Lernplattformen bzw. anderer Angebote, Erstellen von Vorlagen, Hilfe bei Problemen“ (OS974)

„Administration der Lernplattform“ (GY1598)

4.4.3 Veränderung von Rahmenbedingungen

Die in diesem Abschnitt bislang präsentierten Ergebnisse zeigen, dass bereits andere Beschäftigtengruppen, an die grundsätzlich Aufgaben abgegeben werden könnten, in der Schule tätig sind, wenn auch offenbar nicht im erforderlichen Umfang. Die im Folgenden präsentierten beiden Codes stellen darauf ab, dass auch auf andere Weise Entlastung erreicht werden kann (ca. 6% aller Angaben).

Übergreifende Regularien mit Entlastungswirkung, mehr Personal (3% der Codes)

In diesem Code geht es im Kern darum, dass in unterschiedlicher Form überhaupt die Personalkapazitäten ausgebaut werden müssten. Am häufigsten wird erneut das Zweitlehrkraft-Prinzip („Co-Teaching“) angeführt, also *„2 Lehrer pro Klasse, die sich gegenseitig unterstützen“* (GR0320). Dabei könne es sich auch um eine Person im freiwilligen sozialen Jahr (FSJ) oder

eine Schulassistenz handeln (GR2604). Dann folgen Hinweise, die auf eine direkte oder indirekte Senkung der Deputate abzielen.

> *„1 Anrechnungsstunde Klassenleiter, 1 Anrechnungsstunde Zusammenarbeit SSA, Elternarbeit, Dokumentationen“ (GR2634)*
>
> *„Senkung der Pflichtstunden – mehr Lehrer. Herabsetzen des Klassenteilers bei Inklusion.“ (GR1564)*
>
> *„Starke Herabsetzung Unterrichtsverpflichtung für Schulleiter kleiner Grundschulen, um mehr Zeit für die Schulleitertätigkeiten zu haben“ (GR2624)*
>
> *„Aber vor allem bräuchten wir eine Klassenleiterstunde und weitere Entlastungsstunden, um die Vielzahl der Anforderungen zu bewältigen. Wir sind besonders nah am Kind dran. Es ist unverständlich, dass gerade älteren Kollegen (nach 33 Dienstjahren) keine Abminderung gewährt wird, obwohl gerade der Unterricht sehr anstrengend ist.“ (OS1692)*
>
> *„Die Unterrichtverpflichtung der Lehrerinnen und Lehrer muss strukturell an ihrem tatsächlichen Aufwand (Klassenleitertätigkeiten, Korrekturintensivität der Fächer) gemessen werden.“ (GY0977)*
>
> *„Den hohen Korrekturaufwand in Deutsch kann leider niemand anderes übernehmen. Der müsste sich aber in einer Stundenverrechnung bzw. -dezimierung widerspiegeln.“ (GY2531)*
>
> *„Anerkennungsstunden für Öffentlichkeitsarbeit und Projekte“ (GY2342)*

Weitere verstreute Hinweise schlugen vor, die Lehrpläne anzupassen (GR1671) oder den Fächerkanon zu reduzieren (GY1523), die Stundenverteilung zu verbessern (OS2676) und wesentlich kleinere Klassen (GY1407) vorzusehen.

> *„Dringend notwendig (wenngleich unrealistisch) ist eine Herabsetzung des Klassenteilers: Klassenstärken von 20–22 Schülerinnen und Schülern würden z. B. den Korrekturaufwand erheblich reduzieren (derzeit unterrichte ich 13 Klassen mit einem Klassenteiler von 28. Im Idealfall wären also insgesamt 104 Arbeiten weniger zu korrigieren).“ (GY2372)*

Verwaltungsvereinfachung, Digitalisierung (2% der Codes)

Zwei Prozent der Nennungen beinhalten Vorschläge zur Verwaltungsvereinfachung oder zur Digitalisierung von Arbeitsprozessen. Da dieser Punkt keine direkte Antwort auf die Fragestellung ist, wird hier auf eine detailliertere Darstellung verzichtet.

4.4.4 Potenzial der Abgabe von Aufgaben an andere Beschäftigtengruppen

Die Ergebnisdarstellung hat anhand der eingebrachten Beispiele sehr deutlich gezeigt, worum sich Lehrkräfte neben dem Unterrichten in ihren Fächern noch alles kümmern müssen. Dass diese Vielfalt einen großen Teil zur zeitlichen Überbeanspruchung beiträgt, wird im Abschnitt Arbeitszeitbelastung durch neue, zusätzliche Aufgaben gezeigt (siehe Kap. 5.1). Alles in allem hat dieser Abschnitt sechs Ergebnisse erbracht:

Erstens können Lehrkräfte eine Vielzahl von Aufgaben benennen, die sie problemlos an andere Beschäftigtengruppen abgeben könnten. In hoher Zahl wurden organisatorische, Verwaltungs- und IT-Aufgaben genannt, die leicht delegierbar wären. Sie könnten durch etablierte Beschäftigtengruppen (Schulassistenz, Schulverwaltungsassistenz) oder externe Dienstleister übernommen werden. Doch stehen diese in den Schulen offenbar nicht in ausreichendem Maße zur Verfügung. Zum Beispiel gibt es Grundschulen, in denen die Schulleitung nicht durch eine Schulverwaltungsassistenz unterstützt wird.

Zweitens wurden auch wissensintensive Spezialaufgaben (Integration, Inklusion, Medienbildung) genannt, die besondere sozialarbeiterische, psychologische oder (sonder-)pädagogische Kompetenzanforderungen stellen. Werden solche Spezialaufgaben seltener ausgeführt oder kommen als neue Aufgaben hinzu, beanspruchen sie einen höheren Anteil an Arbeitsvorbereitung, eine intensivere Befassung mit dem Thema und einen größeren Lernaufwand. Es ist zu diskutieren, ob wirklich alle Lehrkräfte diese Kompetenzen in großer Tiefe entwickeln sollten. Viele Lehrkräfte schlugen das Abgeben solcher Aufgaben angesichts ihres hohen Arbeitsdrucks vor, um zeitliche Freiräume zu gewinnen. Jedoch kann man fragen, ob es pädagogisch sinnvoll ist, Aufgaben der Integration, Inklusion oder Medienbildung an Dritte abzugeben. Vielleicht sollte es eher darum gehen, für Lehrkräfte gezielt zeitliche Spielräume für derart dringende Herausforderungen zu schaffen und ihnen durch die Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen mehr Unterstützung und eine ganz andere Wirksamkeit zu verleihen.

Gleichwohl stellt sich *drittens* die Frage, wo angesichts des Lehrkräftemangels sinnvolle arbeitsteilige Lösungen zu finden sind. Tatsächlich gibt es in Sachsen ja bereits eine zunehmende Zahl von teilweise recht spezialisierten Beschäftigtengruppen (z. B. Inklusionsassistent*innen, Schulsozialarbeit). Sie können wichtige soziale und erzieherische Aufgaben übernehmen, wo es nach Quantität sinnvoll oder nach Qualität der Herausforderung geboten ist. Sie verstärkt heranzuziehen, würde nicht nur zur Entlastung von Lehrkräften beitragen, sondern aufgrund der eingebrachten Spezialkompetenzen wohl auch zu einer Verbesserung der erbrachten Leistung und damit zur Entspannung in den Schulen führen. Es fällt auf, dass von den befragten Lehrkräften überhaupt nur dreimal Multiprofessionelle Teams (MPT) erwähnt wurden. Trotz der wichtigen qualitätssteigernden und entlastenden Funktionen, die Multiprofessionellen Teams in der Fachdiskussion für ein zeitgemäßes Schulsystem beigemessen werden (Expertenrat Professionalisierung, 2023), scheinen sie in der Realität sächsischer Lehrkräfte noch gar nicht angekommen zu sein. Multiprofessionelle Teams könnten in Zukunft in arbeitsteiliger Form und unterschiedlicher Zusammensetzung von Lehrkräften mit Fachleuten verschiedenster Professionen ad hoc, temporär oder dauerhaft wichtige pädagogische, soziale, schulorganisatorische oder auch konzeptionelle Aufgaben übernehmen. Angesichts des akuten Lehrkräftemangels wird MPT im Rahmen des Strategieprozesses „Bildungsland Sachsen 2030“ schon allein deshalb eine entlastende Wirkung zugetraut, weil zusätzliche Professionen dann in Aufgaben eingebunden würden, die heute allein von Lehrkräften bewältigt werden.

Viertens fühlen sich Lehrkräfte im Bereich des Ganztagsangebots (GTA) zeitlich häufig herausgefordert und wünschen sich Unterstützung durch spezialisierte Beschäftigte, die es bislang so noch nicht gibt. Vorgeschlagen wurden GTA-Koordinationsfachkräfte.

Fünftens wird ein enormer Unterstützungsbedarf im Bereich der digitalen Grundausstattung, der Medienbildung und Unterrichtsgestaltung gesehen. Das betrifft zum einen zeitliche Ressourcen für die eigene Fort- und Weiterbildung sowie die Adaption digitaler Unterrichtsmodelle. Zum Zweiten wurde die substanzielle externe Unterstützung durch IT-Fachkräfte befürwortet, da Lehrkräfte mit IT-Zusatzqualifikation (Pädagogische IT-Koordination, PITKo) allein dem Aufkommen nicht gewachsen sind.

Sechstens wurde trotz der eigentlich persönlichen Fragerichtung *(Wie gelingt es Ihnen, sich zeitlich zu entlasten?)* teils nachdrücklich daran erinnert, dass eine Entlastung auch durch Verbesserung der Rahmenbedingungen, also z. B. einen Ausbau der Personalkapazitäten (z. B. Zweitlehrkraft-Prinzip), eine Senkung der Deputatsvorgaben, der Klassenstärken oder eine Anpassung der Lehrpläne realisiert werden kann.

4.5 Modell der Regulierung von Arbeitsbelastung bei Lehrkräften

Auf der Grundlage der in diesem Kapitel präsentierten Ergebnisse und weiterer Vorarbeiten (Mußmann et al., 2020) lassen sich die Zusammenhänge bei der individuellen Regulation der Arbeitsbelastungen zu einem vorläufigen Modell zusammenfassen. Neben der Zusammenhangsanalyse hier dient das Modell dann später im Schlusskapitel (Kap. 8) dazu, arbeitspolitische Interventionsmöglichkeiten zu diskutieren, um die Handlungsmöglichkeiten der Lehrkräfte systematisch zu verbessern, ihre Arbeitszeit selbstständig zu steuern.

Seit Jahrzehnten stehen Lehrkräfte vor der Situation, dass sie sich mit zu vielen Aufgaben konfrontiert sehen. Einer Mehrzahl von ihnen gelingt nicht, den vom Dienstgeber vorgegeben Arbeitszeitrahmen (vergleichbar zur 39- bis 42-Stunden-Woche von Beamtinnen und Beamten im öffentlichen Dienst je nach Bundesland) einzuhalten. Im Mittelpunkt des Modells stehen die individuellen Möglichkeiten von Lehrkräften, diese Herausforderung individuell und professionell zu bewältigen. Auf der linken Seite in Abbildung 48 sind zentrale Rahmenbedingungen dargestellt, welche die Regulationsmöglichkeiten von Lehrkräften fördern oder behindern. Auf diese könnte Einfluss genommen werden, um die Regulationsmöglichkeiten von Lehrkräften zu stärken. Eine Unterstützung der Lehrkräfte bei der Regulation ist notwendig, weil zum einen Lehrkräfte in ihrem Beruf grundsätzlich dadurch herausgefordert werden, dass einerseits ihre Aufgabenstellung prinzipiell grenzenlos ist: *„Wann die Aufgaben der Lehrerinnen und Lehrer – ob daheim bei der Unterrichtsvorbereitung, bei der Betreuung einzelner Schüler, im Kontakt mit Eltern, dem Jugendamt oder aber im Unterricht selbst – letztlich erfüllt sind, ist und kann kaum definitiv festgelegt werden. Es gibt immer noch ein ‚mehr', das man vermitteln, fördern … kann"* (Rothland, 2013, S. 24). Zum anderen besteht auch ein Spannungsfeld von Reglementierung und pädagogischer Freiheit, das nicht auflösbar ist. Für das Problem der unvollständig geregelten Arbeitszeit von Lehrkräften lassen sich jedoch bessere Lösungen finden. Dazu müssen die individuellen Möglichkeiten von Lehrkräften verstanden werden, ihre Belastung zu steuern (rechte Seite in Abbildung 48).

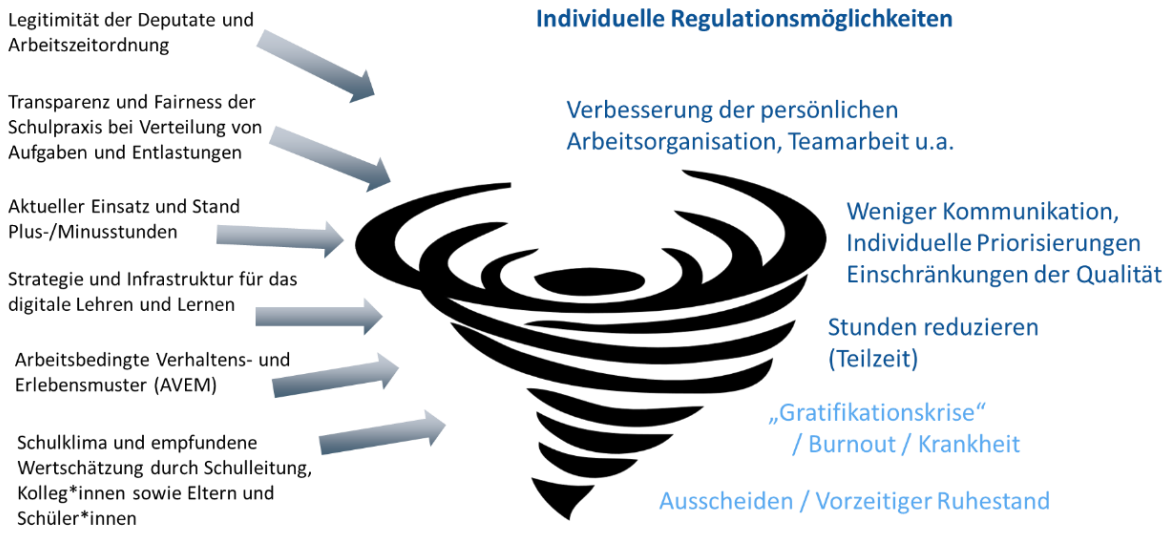


Abbildung 48: Lehrkräfte unter Arbeitszeitdruck – Einflussfaktoren und individuelle Regulationsmöglichkeiten

Lehrkräfte sind herausgefordert, ihre unterrichtsbezogenen und weiteren Aufgaben selbstständig zu realisieren, zu priorisieren und nach professionellen Maßstäben über deren Wichtigkeit und Zeitbedarf zu entscheiden. Wenn sie dabei an Grenzen stoßen, werden sie zunächst versuchen, durch Verbesserung ihrer persönlichen Arbeitsmethodik (beliebt sind z. B. Planungshilfen, Lehrer-Apps) oder durch Kooperation mit Fachkolleginnen und Fachkollegen effektiver zu werden, sich zu entlasten. Junge Lehrkräfte führen ihren Zeitdruck oftmals darauf zurück, dass sie *noch nicht so weit seien*, auf einen Grundstock vorbereiteter Stunden zurückgreifen zu können. Entsprechend investieren sie Zeit, um in ein, zwei Jahren Entlastung zu erfahren.

Diese Maßnahmen führen aufgrund der Vielfalt der Aufgaben und dem bereits erreichten hohen Stand an Arbeitsverdichtung (Deckeneffekte, siehe Kap. 3) nicht immer zur gewünschten Entlastung. In Abschnitt 4.3 wurden weitere Möglichkeiten der Lehrkräfte dargestellt, ihre Belastung zu regulieren. Lehrkräfte reduzieren die Kommunikation zu Eltern und Kolleg*innen und sie sparen Zeit bei der Unterrichtsvorbereitung, was Nebenwirkungen hinsichtlich der von ihnen zu verantwortenden Unterrichtsqualität hat (mehr Frontalunterricht, weniger Differenzierung, weniger Förderung, weniger Methodeninnovation). Unter Zeitdruck seinen eigenen pädagogischen Ansprüchen nicht zu genügen, wird von vielen als überaus belastend empfunden. Aus Qualitäts- und intrinsischen Motiven heraus werden Überlastungen und Gesundheitsrisiken in Kauf genommen. Aber worin besteht die Alternative?

Vielleicht gelingt es besser, die eigenen professionellen Standards aufrechtzuerhalten, wenn insgesamt weniger Stunden unterrichtet werden? Dann hat man mehr Zeit für die Unterrichtsvorbereitung, indem man mehr private, unbezahlte Zeit einbringt. Dann arbeitet man ggf. zwar genauso lange wie zuvor, wird aber seinen professionellen Anforderungen eher gerecht. Alle Arbeitszeitstudien zeigen, dass Teilzeitkräfte anteilig mehr Mehrarbeitsstunden aufbringen. Dabei nimmt der Anteil für die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts zu, wenn der Tarifstunden-SOLL-Faktor sinkt (Expertengremium Arbeitszeitanalyse, 2018a, S. 36). Die Analyse der Motive der Lehrkräfte, in Teilzeit zu wechseln, hat die hohe zeitliche Beanspruchung sowie Zeitdruck und Stress als Hauptmotive ergeben; an zweiter Stelle standen die Sorge vor gesundheitlichen Beeinträchtigungen und der Versuch, die Work-Life-Balance zu verbessern (Mußmann et al., 2020, S. 222). Der Wechsel in Teilzeit wird dann nicht gewählt, wenn das Haushaltseinkommen sonst nicht ausreichen würde, sagen Vollzeitkräfte, welche die Option Teilzeit verworfen haben. Ein weiteres Motiv von Vollzeitkräften, nicht in Teilzeit zu wechseln, besteht darin, dass man dann als Teilzeitkraft auch wie eine Vollzeitkraft arbeiten würde (Mußmann et al., 2020, S. 221). Aufgrund dieser Befunde hat sich sehr klar gezeigt, dass Teilzeitarbeit häufig als Schutz vor der Überforderung gewählt wird und dazu dienen kann, die eigene Arbeitsfähigkeit zu erhalten.

Und wenn auch das nicht hilft, die Belastungen zu regulieren? Eine fortgesetzte Überlastung ohne realistische Möglichkeiten, diese Belastung irgendwie zu kontrollieren, führt Lehrkräfte in eine *„berufliche Gratifikationskrise“* (Siegrist, 2015). Damit wird eine Verletzung der *„Tauschgerechtigkeit“* von Leistung und Gegenleistung bei der Arbeit beschrieben, da einer hohen Verausgabung keine angemessene Belohnung gegenübersteht. Belohnungen sind hier weniger als materielle Belohnungen durch das Gehalt als vielmehr durch qualitativ gute Arbeitsbedingungen und empfangene nicht materielle Wertschätzung durch Dritte zu verstehen.

> *„Das […] Ungleichgewicht zwischen erbrachtem Arbeitseinsatz und erwartetem oder erfahrenem Gewinn wird entweder (seltener) in Form eines dramatischen Lebensereignisses erlebt (z. B. versagte*

> *Beförderung […]), oder (häufiger) in Form wiederkehrender Erwartungsenttäuschungen und Frustrationen im alltäglichen Leistungszusammenhang der Erwerbsarbeit, die in Kauf genommen, bagatellisiert oder verdrängt werden. Oft versickern sie mit der Zeit, zur Routine geworden, im Strom alltäglicher, nicht mehr bewusst reflektierter Erfahrung." (Siegrist, 2015, S. 21)*

Das zentrale psychische Bedürfnis nach sozialer Anerkennung wird verletzt und als Bruch mit dem *„grundlegenden, in der Evolution menschlicher Vergesellschaftung tragenden Prinzips, der Norm sozialer Reziprozität"* erlebt (Siegrist, 2015, S. 22). Die Folge sind stressinduzierte Erkrankungen, deren Risiko mit der Stärke des erfahrenen Ungleichgewichts zunimmt. Verstärkt wird das Risiko auch durch eine *„exzessiv, übersteigerte Leistungsbereitschaft"*, die in der Berufsgruppe der Lehrkräfte *„auffällig hoch"* ist. *„Diese Gruppe ist es, welche am stärksten gefährdet ist, sich ‚ausgebrannt' zu fühlen und an einer Depression zu erkranken."* (Siegrist, 2015, S. 83) Gratifikationskrisen sind eine Erklärung für die hohen Gesundheitsrisiken bei fehlender Kontrolle über die eigene Arbeit.

Eine hohe zeitliche Beanspruchung durch überlange Arbeitszeiten und eingeschränkte Kontrollmöglichkeiten führen mit hoher Wahrscheinlichkeit mittelfristig zu psychischen Erschöpfungssymptomen und erhöhen die Krankheitsquote (Wirtz, 2010). Jedoch besteht hier kein mechanischer Zusammenhang. Viele Lehrkräfte, die sich gesundheitlich angegriffen fühlen, versuchen, sich – individuell vollkommen rational – durch eine Reduktion der Arbeitszeit zu schützen. Teilzeitkräfte haben, obwohl sie den Belastungen des Lehrberufes weniger lange ausgesetzt sind als Vollzeitkräfte, daher – entgegen den Erwartungen – keine günstigeren Werte bei Burnout oder bei den Gesundheitsindikatoren. Insofern wäre es fatal, die Möglichkeiten, in Teilzeit zu wechseln, zu erschweren.

Die letzte Option, sich individuell der Überbelastung zu entziehen, ist das Ausscheiden aus dem Beruf oder die Wahl eines vorzeitigen Ruhestandes. Der Anteil vorzeitiger Dienstunfähigkeit bei Lehrkräften ist höher als in den übrigen Bereichen des öffentlichen Dienstes (Scheuch et al., 2015). Die aktuelle Arbeitssituation und die wahrgenommenen Chancen, seine Work-Life-Balance und die Arbeitsfähigkeit realistisch zu erhalten, beeinflussen die Entscheidungen darüber.

Welche Rahmenbedingungen beeinflussen die Möglichkeiten der individuellen Regulierung? Zunächst werden die Leistungsanforderungen durch die Festlegung der je nach Schulform unterschiedlichen Lehrdeputate und durch die Bedingungen der Arbeitszeitordnungen bestimmt. Eine Erhöhung der Deputate würde beispielsweise die Regulationsprobleme verschärfen. Insbesondere mit Blick auf Gratifikationskrisen spielt zudem die Frage eine Rolle, inwieweit diese Anforderungen als legitim anerkannt werden (z. B. angesichts einer Pandemie) oder willkürlich erscheinen. Neben der Arbeitszeitordnung spielt die Vielfalt der Verordnungen und fachlichen Regelungen eine Rolle, die hier nur beispielhaft erwähnt werden kann: So schränken Regelungen dazu, wie Prüfungen zu erfolgen haben, oder Dokumentationspflichten bei der Feststellung des Förderbedarfs die individuellen Möglichkeiten, die Arbeitszeit zu regulieren, erheblich ein.

Die landesweit gültigen Arbeitszeitregelungen werden in den einzelnen Schulen bei der Verteilung der Aufgaben und der Gewährung von Entlastungsstunden angewendet. Wir haben sehen können (siehe Kap. 4.1), dass es dabei an Transparenz fehlt, Informationsdefizite zu verzeichnen sind und viele Lehrkräfte das Gefühl haben, nicht fair behandelt zu werden. Weitere Einschränkungen entstehen aus Sachzwängen. Bei der in den Schulen geübten Praxis der Steuerung des Lehrkräfteeinsatzes wird die schulhalbjahresbezogene individuelle Erhöhung oder Senkung des Stundenvolumens mit einem Plus-/Minusstundenkonto verwaltet. Wenn aber – aufgrund nicht durch die Lehrkräfte zu verantwortender Unterbeschäftigung – Minusstunden

angefallen sind, muss eine Lehrkraft im Folgehalbjahr zusätzliche Stunden leisten, um dies auszugleichen. Über diese (quantitativen) Arbeitszeitregularien hinaus beeinflussen weitere Bedingungen die individuellen Regulationsmöglichkeiten. Zum einen könnte versucht werden, sich durch die Nutzung digitaler Medien z. B. bei der Unterrichtsvorbereitung (siehe Kap. 4.3) mehr Luft zu verschaffen. Inwieweit diese Strategie erfolgversprechend ist, hängt aber von der in der Schule realisierten Digitalstrategie und der Qualität der verfügbaren Infrastruktur ab. Hier gibt es zwischen den Schulen große Unterschiede (wie wir in Kap. 7 sehen werden). Dort, wo die Technik nicht funktioniert, ist die Nutzung digitaler Medien mit Zusatzaufwand und Zeitverlusten verbunden. Und dort, wo pädagogischer und technischer Support (z. B. PITKO) verfügbar ist, hat dies entlastende Effekte. Zum anderen kann durch die Kooperation unter Lehrkräften eine Verbesserung erzielt werden (siehe Kap. 4.3).

Und nicht zuletzt spielt das Schulklima eine große Rolle. Wie offen und wertschätzend sind der Umgang im Kollegium und insbesondere die Beziehung zur Schulleitung? Erfahren Lehrkräfte soziale Unterstützung im Kollegium, wird ihnen Entlastung gewährt, wenn sie diese benötigen, und wird ihre Leistung von der Leitung bzw. im Kollegium wertgeschätzt? Das sind Fragen, die einerseits auf die konkrete Unterstützung der individuell gewünschten Belastungsregulation zielen, andererseits auf die Bewertung der Lehrkräfte, inwieweit ihre Verausgabung am Ende auch durch Anerkennung belohnt wird. Zur Vermeidung von Gratifikationskrisen müssen Anerkennungsprobleme in den Schulen erkannt werden. Siegrist (2015) verweist auf die Notwendigkeit, auf verschiedenen Ebenen zu intervenieren: auf der Ebene der Stressbewältigung und des Verhaltens, auf der Ebene der Kommunikation und der sozialen Beziehungen und auch auf der strukturellen Ebene der Organisationsentwicklung (Arbeitszeitregelungen, Anerkennungskultur, Führungskultur).

Das Modell zeigt: Die individuelle Regulierung der Arbeitsbelastung durch die Lehrkräfte ist ein komplexer Zusammenhang. Wer hier arbeitspolitisch intervenieren will, um die Situation zu verbessern, muss die wechselseitigen Zusammenhänge beachten, um nicht mehr Schaden als Nutzen zu stiften.

5 Belastungen und Beanspruchungen

Neben den bereits berichteten Arbeitszeitbelastungen werden Lehrkräfte weiteren, qualitativen Belastungen ausgesetzt. Wir haben drei Belastungsbereiche näher untersucht: Erstens die Belastungen durch die neuen und zusätzlichen Aufgaben der Lehrkräfte, die in dieser Studie erstmals genauer in den Blick genommen werden (zur Zeitbelastung siehe Kap. 3.5). Zweitens werden wie in früheren Studien sowohl ausgewählte schulspezifischen Belastungen als auch drittens Aspekte des digitalen Stresses analysiert und mit früheren Ergebnissen verglichen.

Belastungen und auch psychische Beanspruchungen sind nicht immer mit negativen Folgen verbunden. Sie können auch Lernprozesse anstoßen und durch die Weiterentwicklung der Kompetenzen dazu beitragen, dass sich in der Folge die subjektive Beanspruchung reduziert, weil die Belastung leichter bewältigt wird. Aber sehr häufig führt eine dauerhafte Belastung zu einer geringeren Arbeitszufriedenheit und einer Gefährdung der Gesundheit. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse zu den Belastungen und Beanspruchungen betrachten wir im vierten Teil dieses Kapitels daher die Arbeitszufriedenheit und Ergebnisse zur Gesundheit der Lehrkräfte in Sachsen.

5.1 Belastung durch neue und zusätzliche Aufgaben

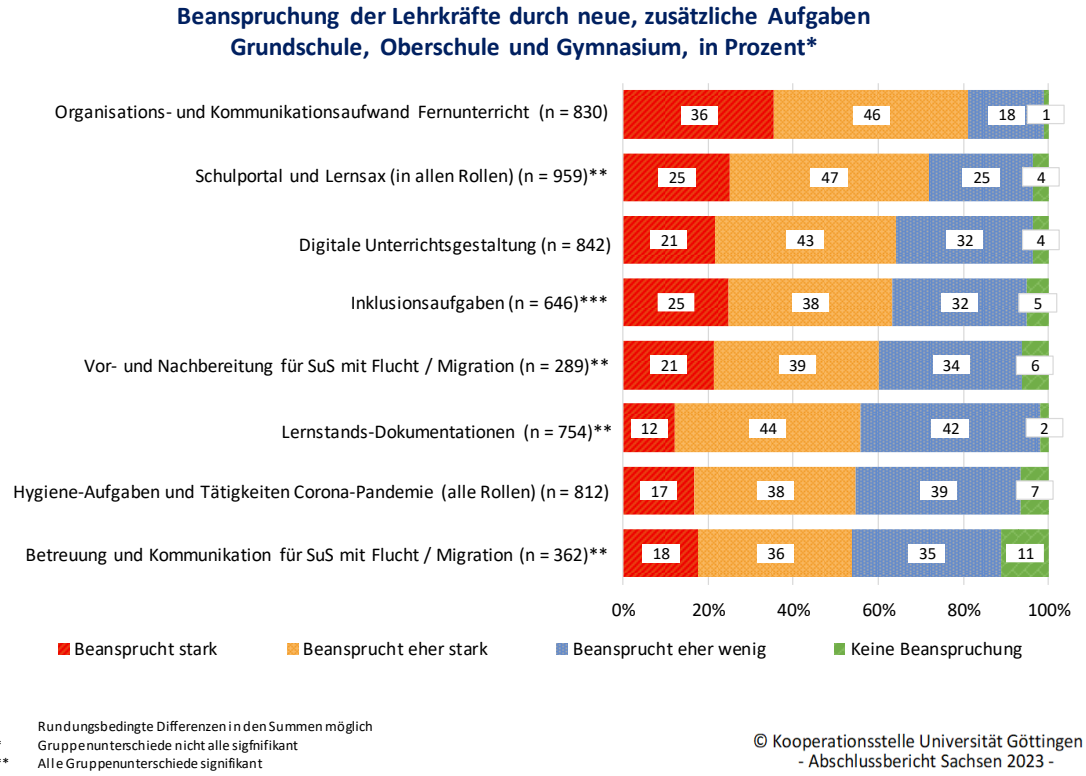
Neue und zusätzliche Aufgaben nehmen Lehrkräfte in den drei Schulformen im Durchschnitt 23% der Arbeitszeit bzw. 10:50 Stunden pro Schulwoche in Anspruch (Kap. 3.5). Die Tätigkeiten haben einen sehr unterschiedlichen Zeitumfang, beanspruchen subjektiv auch unterschiedlich stark. Generell gilt, dass eine zeitlich ausgedehntere negative Beanspruchung eine stärkere Wirkung hat, da Lehrkräfte mehr Ressourcen benötigen, um sie zu bewältigen, als wenn die Beanspruchung nur kurzzeitig auftritt. Zu beachten ist zudem, wie groß die Gruppe ist, die dieser Beanspruchung ausgesetzt wird. Wenn es nur wenige Schultern sind, die diese Zusatzbelastung tragen müssen, dann könnte es sinnvoll sein, diese Gruppe dafür gezielt zu entlasten.

Es soll ausdrücklich erwähnt werden, dass bei dieser Analyse nur die Lehrkräfte die Möglichkeit bekommen haben, die Beanspruchung einer Aufgabe zu bewerten, die auch Zeitwerte in diesem Aufgabenbereich angegeben haben, d. h. diese Tätigkeiten ausführen und aus eigener Erfahrung bewerten können. Dabei wurden nur Befragten mit gültigen und plausiblen Zeitwerten berücksichtigt. Dies erklärt die teilweise geringeren Beteiligten-Zahlen. In der Rolle Lehrkraft sind es maximal 842, bei Lehrkräften mit Schulleitungsaufgaben maximal 344 und in allen Rollen maximal 959 Befragte.

Als am stärksten beanspruchend erlebten quasi alle Lehrkräfte (n = 830) den mit dem Fernunterricht verbundenen *Organisations- und Kommunikationsaufwand* während der Corona-Pandemie (Abbildung 49). 82% der Lehrkräfte empfinden die daraus resultierende Beanspruchung als (eher) stark. Damit war auch ein vergleichsweise hoher Zeitaufwand von 01:19 Stunden pro Woche verbunden. Die ebenfalls mit der Pandemie verbundenen Zusatzaufgaben, sich um die *Umsetzung der Hygiene-Regelungen* zu kümmern, wird deutlich weniger belastend wahrgenommen, 54% der Lehrkräfte empfanden diese als (eher) stark beanspruchend. Der Zeitaufwand war mit 54 Minuten pro Woche auch etwas geringer.

An zweiter Stelle folgt für alle Lehrkräfte (inkl. Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben) der Aufwand, im *Schulportal und bei LernSax* Informationen und Nachrichten abzurufen und zu bearbeiten (Höchster Zeitaufwand 02:01 Stunden pro Woche). Von 72% der Lehrkräfte wird das als (eher) stark beanspruchend erfahren, wobei es starke Schulformunterschiede gibt: Während es an Grundschulen mit 60% – möglicherweise aufgrund der geringeren digitalen Reife ihrer Schule (siehe Kap. 7.2) – eine geringere Bedeutung hat, ist es für 79% der Lehrkräfte am Gymnasium eine (eher) starke Beanspruchung.

Die *digitale Unterrichtsgestaltung* betrifft erneut alle Lehrkräfte, 64% bewerten sie ohne signifikante Unterschiede in allen Schulformen als (eher) beanspruchend[38], auch diese Aufgabe nimmt mit 01:46 Stunden pro Woche viel Zeit in Anspruch.



* Rundungsbedingte Differenzen in den Summen möglich
** Gruppenunterschiede nicht alle sigfnifikant
*** Alle Gruppenunterschiede signifikant

© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Abschlussbericht Sachsen 2023 -

Abbildung 49: Beanspruchung durch neue, zusätzliche Aufgaben (1)

Während an der Grundschule sehr viele Lehrkräfte Aufgaben der *Inklusion oder des Ganztages* übernehmen sowie in *Multiprofessionellen Teams* arbeiten, sind es relativ weniger am Gymnasium. Diese drei Aufgaben machen im Mittel 57 Minuten einer Woche aus. 63% der Lehrkräfte, die *Inklusionsaufgaben* übernehmen, nehmen diese als (eher) starke Beanspruchung wahr, 80% sind es an der Grundschule, an der Oberschule 72%, am Gymnasium nur 40% – alle Unterschiede sind signifikant.

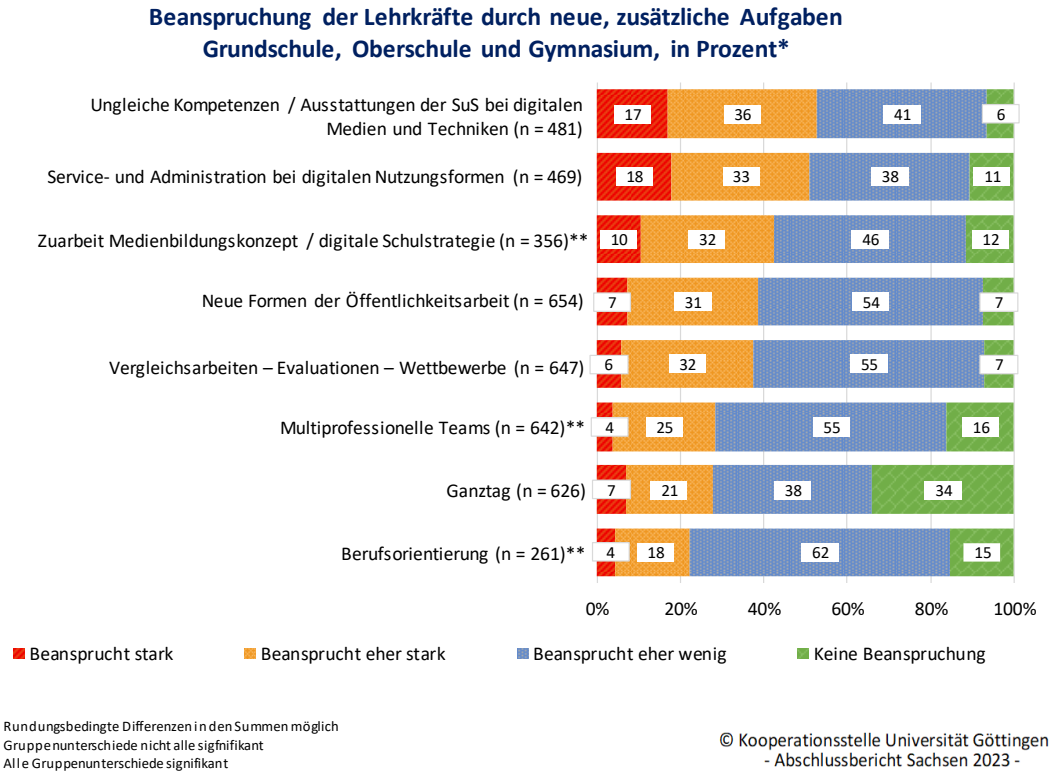
Ganz anders ist die Situation bei *Multiprofessionellen Teams und Ganztag* (Abbildung 50). Nur 29% der Befragten erleben die Zusammenarbeit im Multiprofessionellen Teams als (eher) beanspruchend, 16% als gar nicht beanspruchend. Lehrkräfte am Gymnasium bewerten sie signifikant öfter als unproblematisch. Von denen, die Ganztagsbetreuung machen, erlebt eine

[38] Im Folgenden werden die Statements *eher stark* und *stark* jeweils zusammengefasst.

größere Gruppe die Aufgabe als nicht beanspruchend (34%). Während 28% sie als (eher) beanspruchend bewerten.

Nur etwa die Hälfte der Lehrkräfte vor allem an Grundschule und Oberschule sind mit erhöhtem Vor- und Nachbereitungsaufwand durch die *Integration von Schülerinnen und Schülern mit Flucht- und Migrationshintergrund* konfrontiert (n = 289). 60% von diesen empfinden diese Aufgabe als (eher) beanspruchend. Sie wird in der Grundschule von 72%, an der Oberschule von 57% signifikant öfter als (eher) stark beanspruchend erlebt als am Gymnasium (31%). Der *mit Flucht und Migration verbundene erhöhte Betreuungs- und Kommunikationsaufwand* wird von 362 Lehrkräften genannt und von diesen etwas weniger stark als beanspruchend erfahren (54%), ebenfalls mit signifikanten Schulformunterschieden.

Lernstands-Dokumentationen werden in allen Schulformen von 754 Lehrkräften genannt. Davon nehmen 56% diese Aufgaben als (eher) beanspruchend wahr. Während es an der Grundschule 70% und an der Oberschule 58% sind, sind es am Gymnasium mit 43% signifikant weniger.



* Rundungsbedingte Differenzen in den Summen möglich
** Gruppenunterschiede nicht alle signifikant
*** Alle Gruppenunterschiede signifikant

© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Abschlussbericht Sachsen 2023 -

Abbildung 50: Beanspruchung durch neue, zusätzliche Aufgaben (2)

Etwa die Hälfte der Lehrkräfte nennen drei Zusatzaufgaben, die mit der Umsetzung des digital unterstützten Lehren und Lernens verbunden sind. *Ungleiche Kompetenzen bzw. Ausstattungen bei digitalen Medien* wird von 53% dieser Lehrkräfte als (eher) beanspruchend erfahren. *Service- und Administrationsaufgaben beim Einsatz digitaler Medien* sind für 51% (eher) beanspruchend, während die *Zuarbeit zum Medienbildungskonzept* nur für 42% (eher) beanspruchend ist. 11 bzw. 12% dieser Lehrkräfte erleben keine Beanspruchung aus den letzten beiden Aufgaben.

Eine große Zahl der Lehrkräfte beteiligt sich an *neuen Formen der Öffentlichkeitsarbeit* und führt *Vergleichsarbeiten, Evaluationen und Wettbewerbe* durch. Beide Aufgaben werden nur

von 38% von diesen als (eher) beanspruchend erfahren. Seltener sind Lehrkräfte mit der *Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern* befasst (n = 261), vor allem an weiterführenden Schulen. Diese Aufgabe ist nur für 22% eine (eher) starke Beanspruchung, 15% der befragten nehmen keine Beanspruchung bei dieser Aufgabe wahr.

Für die Rolle der Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben (auch in übertragener Zuständigkeit) gibt es vier Funktionstätigkeiten, die von maximal 344 Personen bewertet wurden. Jeweils 59% der Befragten, die diese Tätigkeiten ausführen, empfanden als (eher) beanspruchend sowohl die *Einführung und Umsetzung digitaler Lehr- und Lernformen* als auch die *Organisation von Hygiene-Aufgaben* während der Corona-Pandemie (Abbildung 51). Immer noch 50% empfinden die *Erfüllung neuer behördlicher Aufgaben* bzw. 47% die *Aufgaben im Rahmen der Eigenverantwortung der Schule* als (eher) beanspruchend. Bei allen vier Fragen empfinden 7 bis 12% der Befragten keine Beanspruchungen aufgrund dieser Tätigkeiten.

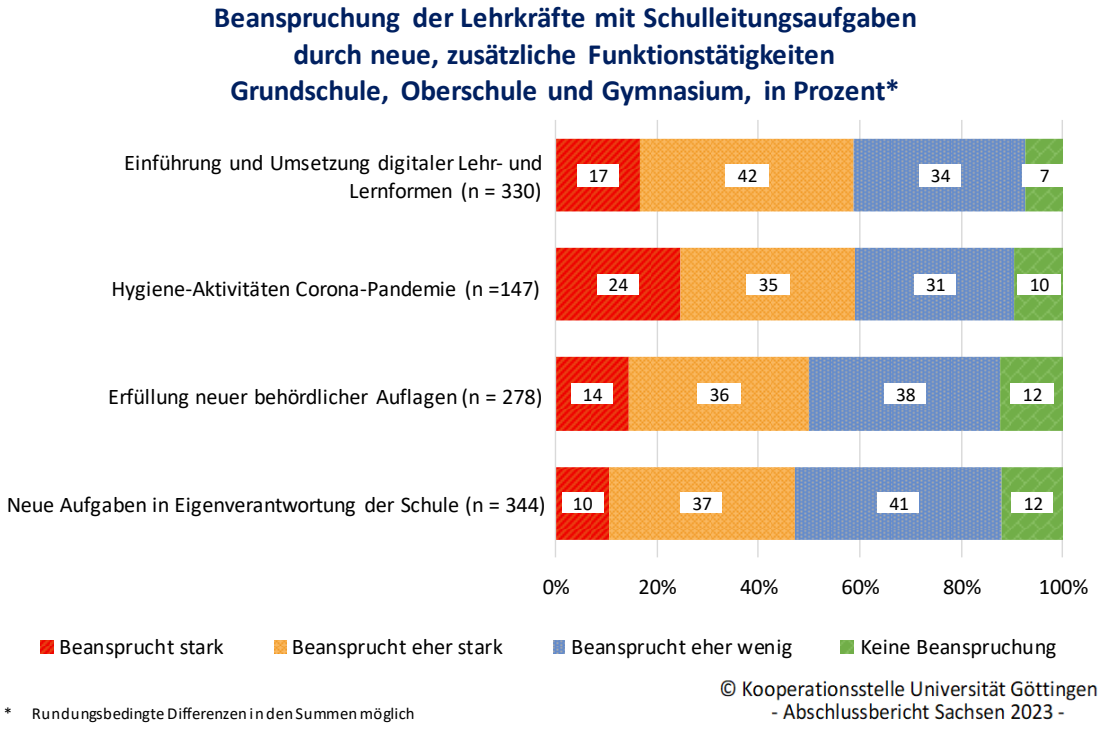


Abbildung 51: Beanspruchung durch neue, zusätzliche Funktionstätigkeiten der Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben

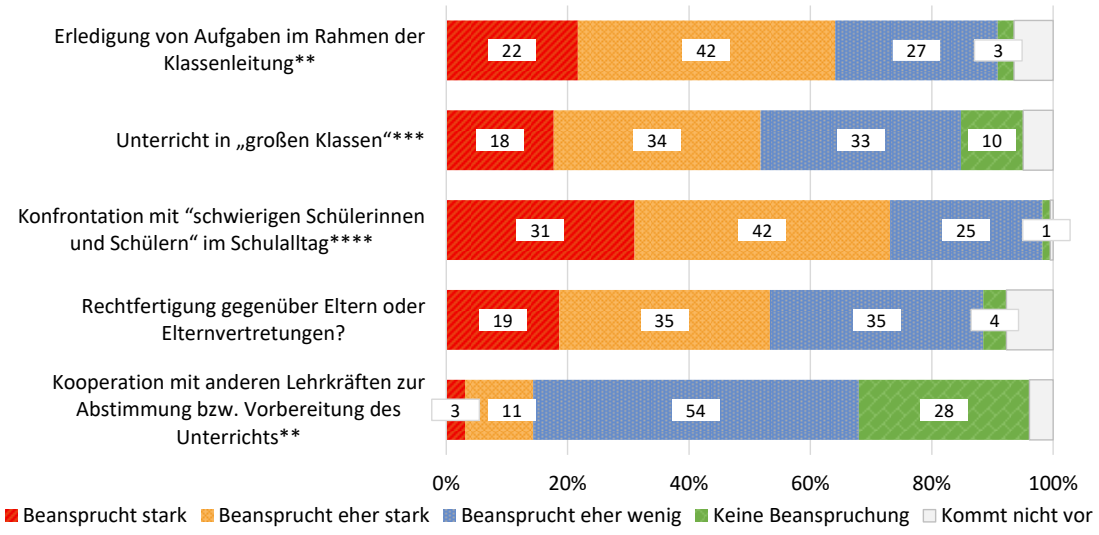
Während es also bei Aufgaben der Schulleitungen (im weiteren Sinne) vor allem organisatorische Tätigkeiten sind, die mit Beanspruchungen verbunden sind, werden bei der Rolle als Lehrkraft vor allem zwei zusätzlichen Aufgaben als besonders beanspruchend erlebt: Zum einen der Zusatzaufwand aufgrund von situativen Neuerungen (*Fernunterricht, digitale Unterrichtsgestaltung, Hygiene-Aufgaben*), zum anderen der Aufwand, der mit der Notwendigkeit verbunden ist, differenziert auf die sozialen Bedürfnisse von Teilen der Schülerschaft einzugehen (*Inklusionsaufgaben, Flucht- und Migration, ungleiche Ausstattungen*). Verwaltende oder organisatorische Aufgaben werden von Lehrkräften als etwas weniger beanspruchend erlebt (*Lernstands-Dokumentationen, Service bei digitalen Nutzungsformen, Zuarbeit Medienbildung* usw.), kosten jedoch Zeit.

5.2 Schulspezifische Beanspruchungen

Wie in unseren früheren Studien zur Belastung von Lehrkräften (Mußmann et al., 2017, 118ff; Mußmann et al., 2020, 181ff) wurden erneut auch die schulspezifischen Belastungen in den Blick genommen, denen Lehrkräfte in ihrem Beruf ausgesetzt werden. Dabei sind, wo es möglich war, die gleichen Instrumente eingesetzt worden, um die Ergebnisse vergleichen zu können. Bei diesem Thema mussten wir uns aufgrund des Umfangs des Fragebogens auf die wichtigsten Aspekte beschränken. Arbeitspolitisch sind diese Informationen von Bedeutung, da auf bekannte Belastungsschwerpunkte mit gezielten Entlastungen reagiert werden könnte: Man kann z. B. kleinere Klassen einplanen, Entlastungsstunden für Klassenleitungstätigkeiten vereinbaren oder Dokumentationsaufgaben reduzieren und vieles mehr. Seit Jahren besteht hierzu jedoch ein eklatantes Umsetzungsdefizite. Daher bestätigen sich zumeist Ergebnisse früherer Studien erneut.

Dargestellt wird in den Abbildungen wie in der Vergangenheit eine Zusammenfassung von zwei Fragen, die eine nach der Häufigkeit der auftretenden Belastung und die andere zur daraus resultierenden subjektiven Beanspruchung. Die Nachfrage nach der subjektiven Beanspruchung erfolgt in allen Fällen, in denen der Belastungsfaktor auftritt (*selten*, *oft*, *sehr häufig).* In den Fällen, in denen sie nie auftreten, bleibt der Balken in der Abbildung weiß (*kommt nicht vor*). In allen anderen Fällen erfolgten die Nachfrage (*Wie sehr belastet Sie das?)* und die Abfrage der entsprechenden Stärke der Beanspruchung (*eher wenig, eher stark, stark)*. Auf diese Weise wird die subjektive Beanspruchung immer mit Bezug auf die Gesamtheit der befragten Lehrkräfte dargestellt. Manche Belastungsfaktoren betreffen nahezu alle Lehrkräfte, manche nur etwas mehr als die Hälfte.

Beanspruchung der Lehrkräfte in Sachsen durch klassenleitungsbezogene Aufgaben
Grundschule, Oberschule und Gymnasium, in Prozent* (n = 1.452 bis 1.466)



* Rundungsbedingte Differenzen in den Summen möglich
** GR unterscheidet sich signifikant von GY
*** GY/OS unterscheiden sich signifikant von GR
**** Alle Schulformen-Unterschiede signifikant

© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Abschlussbericht Sachsen 2023 -

Abbildung 52: Beanspruchung durch Klassenleitungsaufgaben

Eine Reihe an Belastungen resultiert aus den Aufgaben in einer Klasse zu unterrichten oder die Klassenleitungsfunktion zu übernehmen. Je nach Rolle der Lehrkraft, nach Größe der Lerngruppe und ihrer Zusammensetzung können sich daraus Schwierigkeiten ergeben, die subjektiv als beanspruchend erlebt werden (Abbildung 52).

Die größte Herausforderung stellen dabei offenbar *„schwierige" Schülerinnen und Schüler* dar. Mit diesem Adjektiv wird eine unbestimmte Vielfalt möglicher Schwierigkeiten adressiert, die von Schülerinnen oder Schülern ausgehen und von Disziplinlosigkeit bis zur individuellen Fördernotwendigkeit reichen können. Für 73% aller Lehrkräfte resultieren aus der Konfrontation mit ihnen (eher) starke Beanspruchungen. Auch in den früheren Studien hat sich dies mit mehr als 75% Zustimmung als eine der wesentlichen Beanspruchungen für Lehrkräfte erwiesen.

An zweiter Stelle werden die *Beanspruchungen aus Klassenleitungstätigkeiten* genannt, 66% der Lehrkräfte empfinden sie als (eher) beanspruchend. In der Grundschule wird es signifikant stärker empfunden als im Gymnasium. 54% der Lehrkräfte empfinden zudem die Notwendigkeit, sich *gegenüber den Eltern rechtfertigen zu müssen*, als (eher) beanspruchend. In beiden Aspekten stimmen die Werte mit früheren Angaben aus Niedersachsen oder Frankfurt ziemlich überein.

Große Klassen werden von 52% der sächsischen Lehrkräfte als Belastungsfaktor empfunden, dieser Wert lag in früheren Studien mit 66 bis 68% höher. Es ist unklar, ob es Unterschiede in den Klassengrößen der verschiedenen Länder gibt, in denen die Untersuchungen erfolgt sind, oder warum Lehrkräfte in Sachsen das Problem etwas weniger stark belastet.

Aus der *Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften* zur Abstimmung des Unterrichts, die auch nicht immer einfach ist, resultieren dagegen nur für 14% (eher) starke Beanspruchungen. Für diesen Aspekt haben wir keine Vergleichswerte.

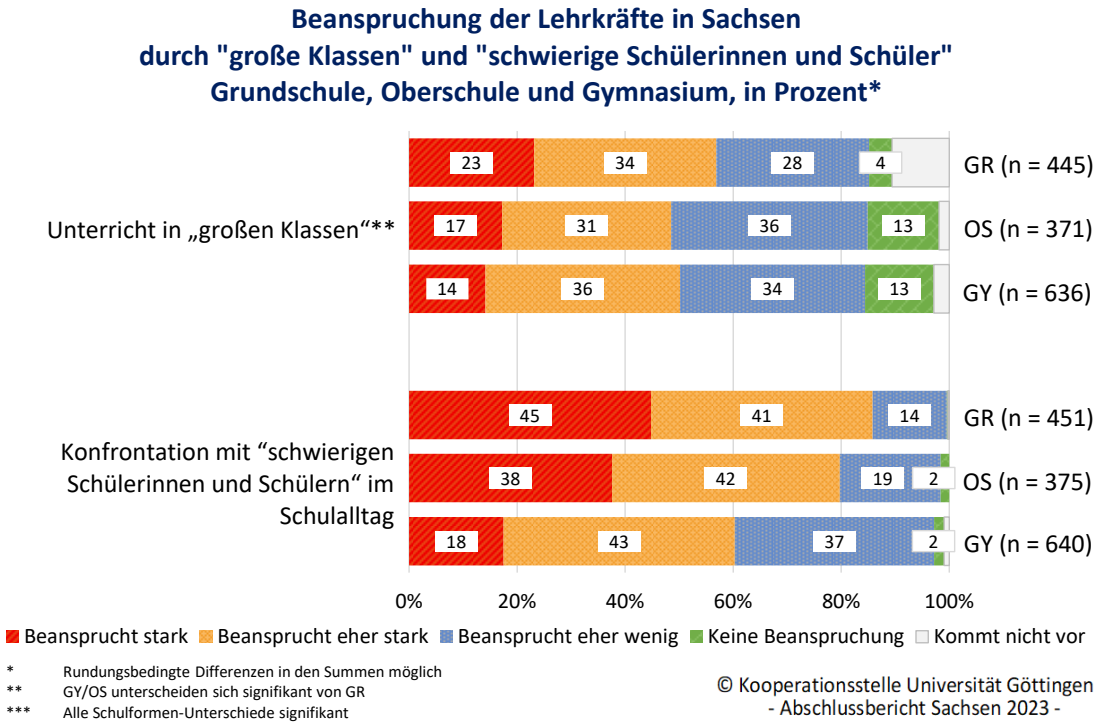
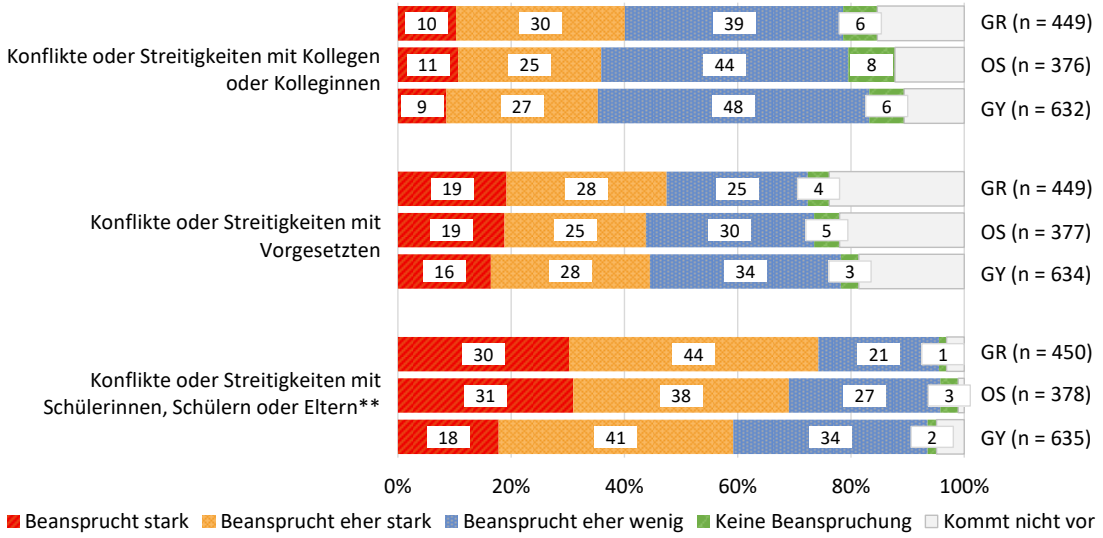


Abbildung 53: Beanspruchung durch große Klassen und schwierige Schülerinnen und Schüler

Die größten Unterschiede zwischen den Schulformen ergeben sich bei zwei Faktoren (Abbildung 53): Die Beanspruchung durch das *Unterrichten in großen Klassen* wird in weiterführenden Schulen als signifikant beanspruchender erlebt als in der Grundschule. Man könnte hier vermuten, dass sich insbesondere der Korrekturaufwand bei schriftlichen Arbeiten eine größere Rolle spielt. Während sich auf der anderen Seite in der Grundschule die Konfrontation mit *„schwierigen" Schülerinnen und Schülern* signifikant stärker auswirkt als in der Oberschule und im Gymnasium.

Eine weitere Quelle von Beanspruchungen resultiert aus dem Verhalten der verschiedenen an Schule beteiligten Parteien: Vorgesetzte, Lehrkräfte als Arbeitskolleg*innen, Eltern sowie die Schülerinnen und Schüler (Abbildung 54). In der Vergangenheit wurden sowohl herablassendes und respektloses Verhalten als auch Konflikte und Streitigkeiten näher betrachtet. In dieser Studie müssen wir uns auf Konflikte beschränken. Da aber die Ergebnisse in Sachsen ganz in der Linie früherer Befunde liegen, gehen wir davon aus, dass die früheren Überlegungen (Mußmann et al., 2017, S. 131) weiterhin ihre Gültigkeit haben. Signifikante Schulformunterschiede finden wir nur bei *Konflikten mit Eltern bzw. Schülerinnen und Schülern*.

Beanspruchung der Lehrkräfte in Sachsen durch Konflikte
Grundschule, Oberschule und Gymnasium, in Prozent*



* Rundungsbedingte Differenzen in den Summen möglich
** GR/OS unterscheiden sich signifikant von GY

© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Abschlussbericht Sachsen 2023 -

Abbildung 54: Beanspruchung durch Konflikte

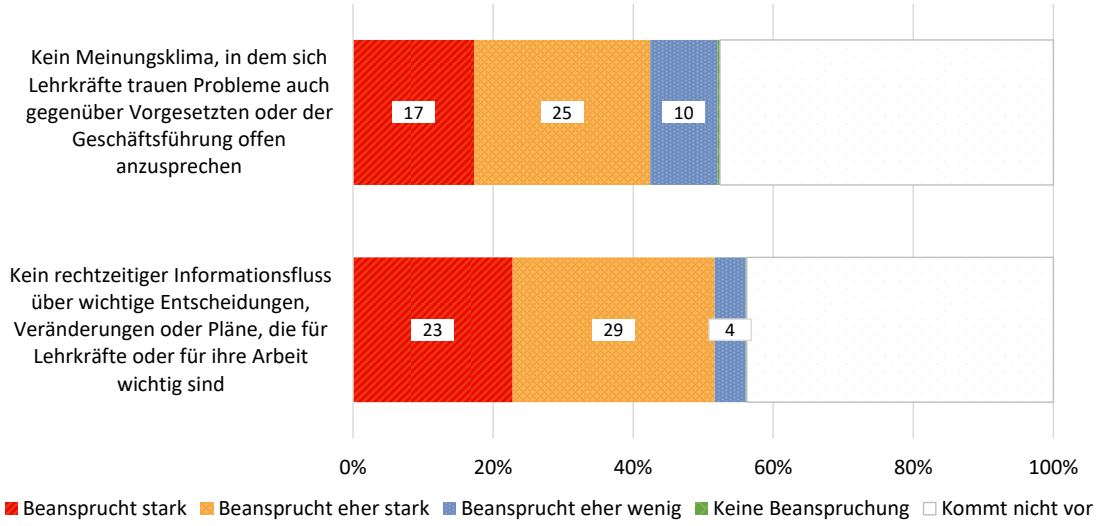
Letztere werden als ähnlich stark beanspruchend erlebt wie der *Umgang mit „schwierigen" Schülerinnen und Schüler*. Das beruht sicher darauf, dass es hier auch zumeist um eine konfliktbehaftete Interaktion handelt. In Grundschulen erleben 74% der Lehrkräfte diese Konflikte mit Eltern oder Schülerinnen und Schüler als (eher) beanspruchend. Das ist in den weiterführenden Schulen, die mit älteren Schülerinnen und Schülern und mit weniger aktiv sich einmischenden Eltern konfrontiert sind, weniger ausgeprägt, Oberschule 69%, im Gymnasium 59%. In Niedersachsen war die Konfliktintensität ähnlich, in Frankfurt mit 63% an Grundschulen und 51% am Gymnasium nicht so stark ausgeprägt.

Mit Vorgesetzten und mit Arbeitskolleg*innen erleben die Lehrkräfte deutlich seltener Konflikte. Ein Viertel hat keine Konflikte mit Vorgesetzten, 10% bis 15% nicht mit Arbeitskolleg*innen. Wenn sich jedoch ein Konflikt einstellt, dann werden die mit Vorgesetzten intensiver erlebt: zwischen 44% und 47% empfinden sie als (eher) beanspruchend, während solche mit Arbeitskolleg*innen zwischen 36% und 40%, also etwas geringer als (eher) beanspruchend erfahren werden. Die Vergleichswerte aus Frankfurt sind ähnlich für die Arbeitskolleg*innen, etwas geringer bei Vorgesetzten (39%).

Beanspruchungen können auch aus der Zusammenarbeit mit der Schulleitung und dem Schulklima resultieren (Abbildung 55). Fast die Hälfte der Lehrkräfte artikuliert keine Probleme, und es gibt auch keine statistisch relevanten Schulformunterschiede. Diejenigen, die jedoch *nicht rechtzeitig über wichtige Entscheidungen informiert* werden, empfinden dies in hohem Maße als (eher) beanspruchend (53%), nur 4% beansprucht es wenig. Hier scheinen die Schulen in Sachsen eine etwas schlechtere Informationspolitik zu verfolgen als die Schulen in Frankfurt (39%) oder Niedersachsen (41%) in der Vergangenheit.

Auch ein *Meinungsklima, bei dem man Probleme nicht offen ansprechen* kann, kommt zwar nur bei etwa der Hälfte der Lehrkräfte vor, wird aber von 42% als (eher) beanspruchend erlebt. In den Vergleichsstudien waren es nur 3 bis 4% weniger.

Beanspruchung der Lehrkräfte durch fehlenden Informationsfluss in der Schule
Grundschule, Oberschule und Gymnasium, in Prozent* (n = 1.466)



* Rundungsbedingte Differenzen in den Summen möglich

© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Abschlussbericht Sachsen 2023 -

Abbildung 55: Beanspruchung durch fehlenden Informationsfluss

Darüber hinaus wurden weitere organisatorische Einflussfaktoren untersucht (Abbildung 56). Hier stechen drei Belastungsfaktoren heraus:

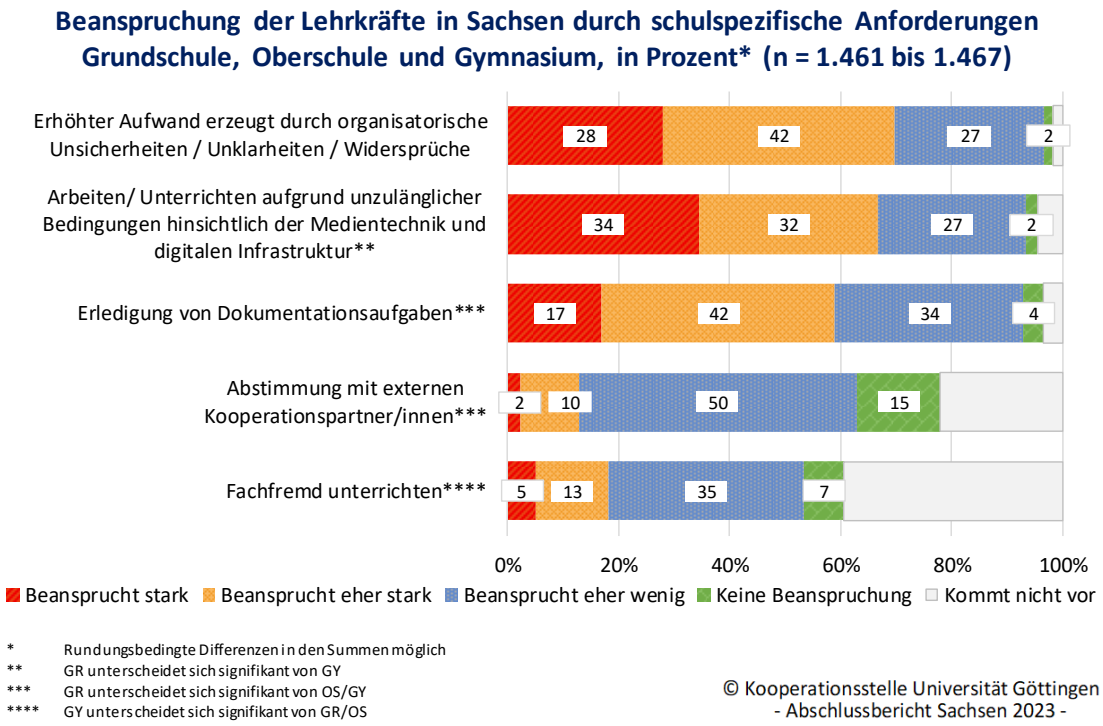


Abbildung 56: Beanspruchung durch schulspezifische Aufgaben

Während der Pandemie wurde in besonderer Weise erfahren, dass *organisatorische Unklarheiten und Widersprüche*, z. B. das ewige Hin und Her bei den Hygieneregelungen, ebenfalls als beanspruchend erlebt werden können. Es wurde daher in der Digitalisierungsstudie abgefragt und festgestellt, dass 75% der Lehrkräfte der Sekundarstufe in Deutschland dies als (eher) stark beanspruchend empfanden (Mußmann et al., 2021, S. 169). Der Anteil ist in Sachsen mit 70% nun nur etwas geringer ausgeprägt, aber es wird deutlich, dass es sich nicht um einen nur unter Corona-Bedingungen wirksamen Belastungsfaktor handelt. Schulformunterschiede sind nicht festzustellen.

Auch eine *unzureichende Infrastruktur für das digital unterstützte Unterrichten und Arbeiten* macht das Arbeiten an der Schule beschwerlich. 66% der sächsischen Lehrkräfte beansprucht dies (eher) stark. Dieser Wert liegt nur wenig über dem Wert für die Sekundarschulen in Deutschland ein Jahr zuvor (Mußmann et al., 2021, S. 170).

Der dritte Faktor weist starke Schulformunterschiede auf (Abbildung 57). Die Lehrkräfte aus Grundschulen empfinden *Dokumentationsaufgaben* signifikant stärker als (eher) beanspruchend (73%) als die Lehrkräfte an weiterführenden Schulen, Oberschule 56%, Gymnasium 50%. Dies kann daran liegen, dass an Grundschulen die Vielfalt an Dokumentationspflichten oder ihr Umfang größer ist. Hinzu kommt, dass diese verwaltende Aufgabe von vielen Lehrkräften als Ablenkung von der eigentlichen, der pädagogischen Aufgabe, empfunden wird. Die Beanspruchung durch *Dokumentationsaufgaben* gehörte auch in Niedersachsen und Frankfurt zu den (eher) stark beanspruchenden Tätigkeiten mit sehr vergleichbaren Werten.

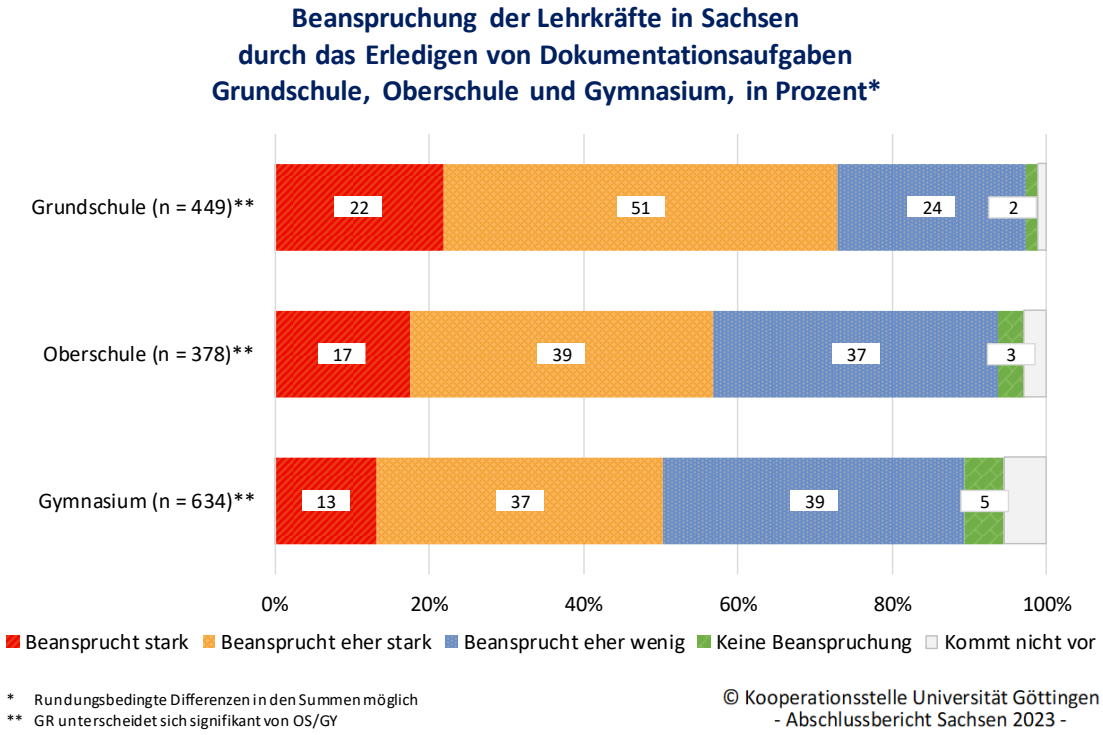


Abbildung 57. Beanspruchung durch das Erledigen von Dokumentationsaufgaben

Keine große Bedeutung als Belastungsfaktoren haben dagegen die *Abstimmung mit externen Kooperationspartner*innen* und das *fachfremde Unterrichten*. Letzteres kommt bei 40% der Lehrkräfte nicht vor und wird von 18% als (eher) stark beanspruchend erlebt. Interessanterweise haben die Lehrkräfte am Gymnasium da signifikant weniger Probleme als die an Ober- und Grundschule. Die *Abstimmung mit Kooperationspartner*innen* ist nur für 12% der Lehrkräfte (eher) beanspruchend, der Anteil an Grundschulen ist hier signifikant höher. Beide Belastungsfaktoren waren in Frankfurt bedeutsamer gewesen.

5.3 Digitaler Stress

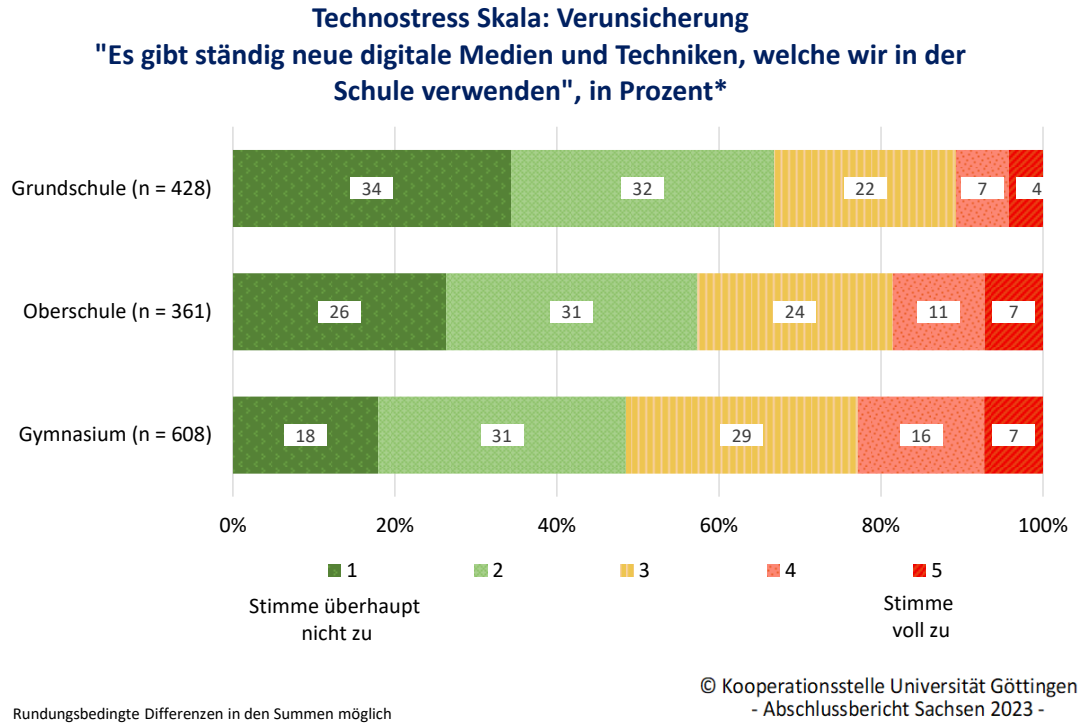
In unserer 2021 durchgeführten Untersuchung zum Stand der Digitalisierung an Deutschlands Schulen haben wir uns ausführlich mit dem digitalen Stress beschäftigt. Auf diese Quelle sei verwiesen, wer an weiteren Hintergrundinformationen und andere Studien zum Thema interessiert ist. Digitaler Stress beschreibt ein ungünstiges Verhältnis zwischen den gestellten Anforderungen durch die Digitalisierung und den Ressourcen, die die Beschäftigten zur Verfügung haben, um diese Anforderungen zu bewältigen. *„Wenn die Zeit fehlt, sich damit zu beschäftigen; wenn die Kompetenzen nicht vermittelt wurden, die neuen Anforderungen zu bewältigen; oder wenn permanente Veränderungen in der Techniknutzung eine große Unsicherheit erzeugen, dann kann dies ein Stress-Empfinden auslösen und psychisch beanspruchend wirken.“* (Mußmann et al., 2021, S. 208)

Aufgrund des veränderten Schwerpunkts der hier vorgelegten Untersuchung konnte nur ein Teil der Fragen erneut eingesetzt werden, um die Belastung durch die Digitalisierung aus Sicht der Lehrkräfte in Sachsen zu dokumentieren und die Ergebnisse fortzuschreiben. Hauptsächliche Einschränkung ist, dass die acht Aspekte des digitalen Stresses nicht mehr wie bislang

durch 24 Fragen abgedeckt werden konnten, sondern zu jedem Aspekt nur je eine Frage gestellt worden ist, die bereits bei der Digitalisierungsstudie zu den acht Hotspots gehörte. Entsprechend konnte auch die Skala *Technostress* nur noch auf fünf Fragen bezogen werden. In Abgrenzung zur Skala *Technostress* wird sie hier als *Technostress 5er Skala* bezeichnet[39], sie reproduziert die wesentlichen Zusammenhänge in beiden Datensätzen mit guter Reliabilität.

In den sächsischen Schulen kommt die mit der Digitalisierung verbundene Verunsicherung derzeit unterschiedlich an (Abbildung 58), was den Stand der Umsetzung sehr gut illustriert (siehe Kap. 7): In Grundschulen fühlen sich nur ein Drittel der Befragten (33%) dadurch verunsichert, dass es *ständig neue Medien in der Schule* gibt. In den weiterführenden Schulen sind es deutlich mehr, am Gymnasium 52%. Dies ist der einzige Zusammenhang mit signifikanten Schulformunterschieden und es ist der einzige Zusammenhang, bei dem eine zunehmende Digitalisierung mit stärkerem Technostress verbunden ist!

Denn ein zentrales Ergebnis der Digitalisierungsstudie lässt sich auch mit dem reduzierten Instrument erneut bestätigen: Dort wo die Digitalisierung stärker fortgeschritten ist, d. h. eine digitale Schulstrategie verfolgt wird, funktionsfähige Infrastruktur dafür aufgebaut wurde,



* Rundungsbedingte Differenzen in den Summen möglich

Abbildung 58: Verunsicherung über die ständig neuen digitalen Medien in der Schule

[39] Die Skala hat die beste Reliabilität (Cronbachs Alpha 0,716), wenn sie aus fünf der acht Items gebildet wird: *Überlastung (Ich habe eine höhere Arbeitsbelastung aufgrund der steigenden Komplexität der digitalen Medien und Techniken), Komplexität (Ich finde nicht genügend Zeit, um meinen Umgang mit digitale Medien und Techniken zu verbessern und mehr darüber zu lernen), Privatsphäre (Meine Privatsphäre kann dadurch verletzt werden, dass mein Verhalten bei der Nutzung digitaler Medien und Techniken nachverfolgt werden kann.) Rollenunklarheit (Das Lösen von Problemen mit digitalen Medien und Techniken kostet mich Zeit, die ich für das Erledigen meiner Arbeitsaufgaben benötige.) Vorführeffekt (Ich muss mich immer für den Fall absichern, dass die digitalen Medien und Techniken ausfallen könnten.)*

entsprechende Qualifizierungsmöglichkeiten sowie Formen der Unterstützung bei Problemen vorhanden sind, ist der Technostress geringer ausgeprägt (Mußmann et al., 2021, S. 218). *Verunsicherung* ist die einzige Ausnahme, wohl weil die Digitalisierungsinfrastruktur noch sehr unterschiedlich vorhanden ist und insofern nicht „ständig wechselt".

Soweit das reduzierte Instrumentarium es ermöglicht, können für Sachsen 2022 weitere Zusammenhänge erneut bestätigt werden:

Zweitens hatten wir herausgearbeitet, dass vier wesentliche Faktoren die Ausprägung des digitalen Stresses bedingen (Mußmann et al., 2021, S. 219): Signifikant stärkerer *Technostress*[40] wird erstens von Personen mit geringer ausgeprägten *digitalen Kompetenzen* empfunden, zweitens von Lehrkräften mit weniger *IT-Affinität*, drittens bei fehlender *Unterstützung beim Einsatz digitaler Medien*. Für den vierten Aspekt, ungünstige Arbeitsbedingungen, liegen keine geeigneten Fragen vor (der DGB Index Gute Arbeit wurde 2022 nicht eingesetzt).

Drittens kann gezeigt werden, dass Lehrkräfte, die höheren digitalem Stress erleben, eine geringere *Arbeitszufriedenheit*[41], viel *zu wenig Zeit für Familie, Partnerschaft und private Interessen* haben und schlechtere *Gesundheitswerte*, insbesondere *Burnout (CBI)* aufweisen (Mußmann et al., 2021, S. 226).

Viertens haben sich Lehrkräfte gegenüber anderen Berufsgruppen besonders durch eine sehr hohe Ausprägung der Stressfaktoren *Dauerpräsenz* der digitalen Medien und *Rollenunklarheit* unterschieden. Wie anschließend zu sehen sein wird, sind diese Werte in allen Schulformen erneut hoch ausgeprägt. Eine sehr hohe Bedeutung hat auch der Stressfaktor *Vorführeffekt*, der ein spezifisches digitales Stressmoment aus der Lehrsituation erfasst.

Alle vier Ergebnisse gelten uneingeschränkt auch für Sachsen 2022. Für eine ausführlichere Diskussion sei daher auf die Digitalisierungsstudie verwiesen, die Belege für die Zusammenhänge aus Sachsen finden sich in den Fußnoten.

Statt einer Wiederholung bereits präsentierter Ausführungen, wird der Raum dieser Publikation dazu genutzt, die seit 2021 eingetretenen Veränderungen für Sachsen zu dokumentieren. Diese werden nach Schulformen berichtet, nicht weil es Schulformunterschiede bei den übrigen Items geben würde, sondern weil unterschiedliche Vergleichsmöglichkeiten mit Ergebnissen aus der Digitalisierungsstudie bestehen: Da Grundschulen dort nicht vertreten waren, starten wir mit einem Überblick über deren Situation. Dann folgen die Ergebnisse der Ober-

---

[40] Die einfaktorielle Varianzanalyse (WELCH-Test) zeigt signifikante Unterschiede zwischen allen Gruppen der *Digitalen Kompetenz* der Lehrkräfte ($F(2, 115) = 427{,}2$; $p < 0{,}001$) mit *Technostress 5er* Post-hoc-Test (Games-Howell) ; $p < 0{,}05$); auch bei der *IT-Affinität* $F(3, 55) = 447{,}5$; $p < 0{,}001$) unterscheiden sich alle Gruppen signifikant. Die einfaktorielle Varianzanalyse (ANOVA) zeigt signifikante Unterschiede zwischen allen Gruppen der Variablen *Fehlende Unterstützung beim Einsatz digitaler Medien* $F(2, 1163) = 53{,}7$; $p < 0{,}001$) und *Technostress 5er* Post-hoc-Test (Bonferroni); $p < 0{,}05$). Lehrkräfte mit geringere digitaler Kompetenz, geringerer IT-Affinität und fehlender Unterstützung weisen einen höheren Technostress Wert auf.

[41] Die einfaktorielle Varianzanalyse (ANOVA) zeigt signifikante Unterschiede zwischen vier Gruppen der Skala *Technostress 5er* und der *Arbeitszufriedenheit* ($F(3, 1166) = 11{,}7$; $p < 0{,}001$); der *Vereinbarkeit* $F(3, 1165) = 17{,}8$; $p < 0{,}001$) und dem *Gesundheitszustand* $F(3, 53{,}8) = 22{,}8$; $p < 0{,}001$) (Post-hoc-Test (Bonferroni) ergibt ($p < 0{,}05$), dass sich die Gruppen *stärkerer Stress* bzw. *sehr starker Stress* von den anderen beiden signifikant unterscheiden. Die einfaktorielle Varianzanalyse (WELCH-Test) zeigt signifikante Unterschiede zwischen vier Gruppen *Technostress 5er* und *Burnout (CBI*) $F(3, 33{,}6) = 521{,}6$; $p < 0{,}001$). Bei *Burnout* unterscheiden sich alle Gruppen signifikant außer *geringer Stress* und *sehr geringer Stress* im Post-hoc-Test (Games-Howell); $p < 0{,}05$. Ein stärkerer Technostress *5er* steht im Zusammenhang mit negativen Ergebnissen der benannten Variablen.

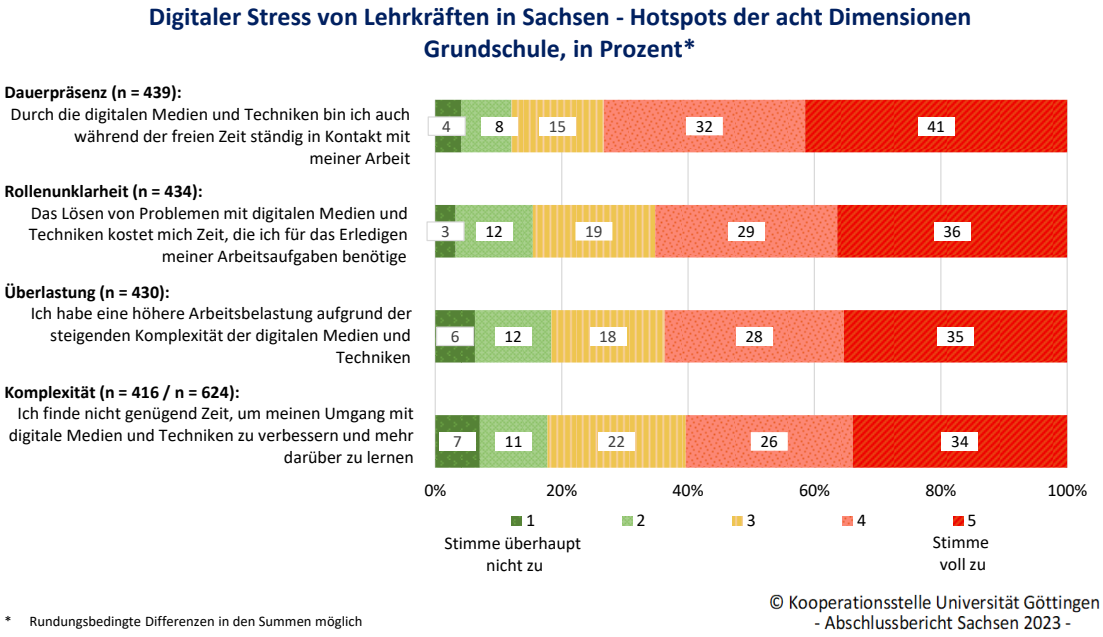
schule, die mit den Gesamtschulen (und vergleichbaren Schulformen) in Deutschland verglichen werden, da sächsische Oberschulen in der Digitalisierungsstudie nicht vertreten waren. Zuletzt vergleichen wir die Daten der Digitalisierungsstudie sächsischer Gymnasien mit den aktuellen Daten aus 2022.

5.3.1 Digitaler Stress an Grundschulen

Auch wenn die Umsetzung des Unterrichtens mit Unterstützung von digitalen Medien in den Grundschulen insgesamt etwas verzögert erfolgt (siehe Kap. 7.2), der digitale Stress betrifft Lehrkräfte an Grundschulen in gleicher Weise und nahezu gleicher Intensität wie die Lehrkräfte an weiterführenden Schulen. Dazu beigetragen haben dürfte der Digitalisierungsschub während der Corona-Pandemie in der Schule, aber sicher auch die allgemeine Durchdringung des gesellschaftlichen Lebens mit digitaler Mediennutzung. Insbesondere die Sorge vor der Verletzung der *Privatsphäre* oder die aufgrund der *Komplexität* der Medien steigenden Lernanforderungen lassen sich nicht auf die Berufswelt beschränken.

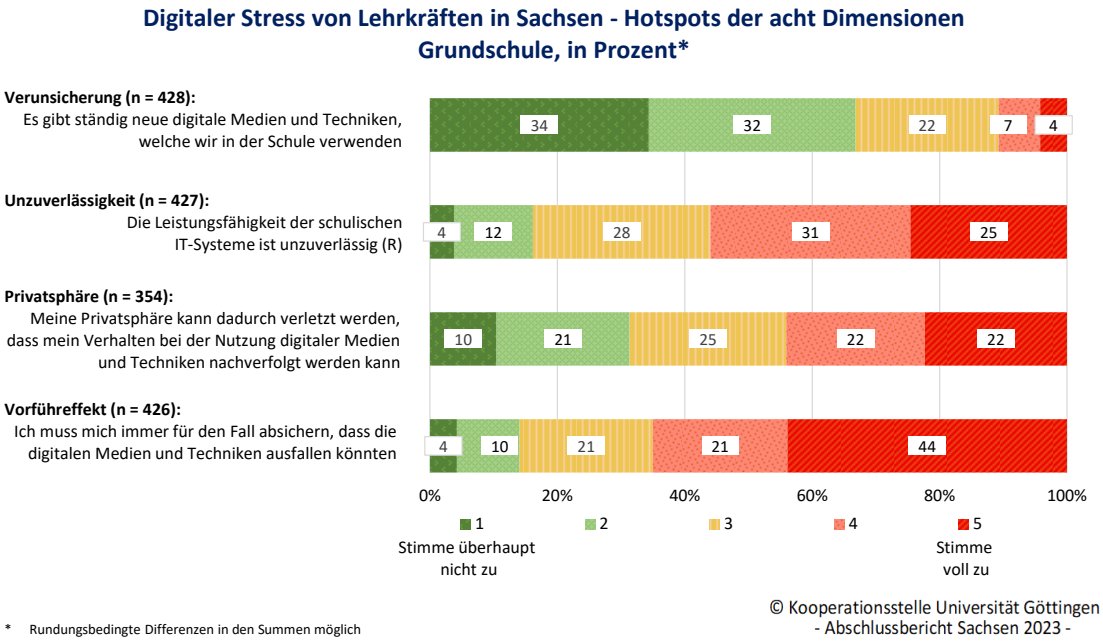
Als wichtigster Stressfaktor wird von 73% der Lehrkräfte in Grundschulen die Durchdringung des Alltags mit digitalen Medien benannt und die damit verbundene Entgrenzung, ständig in Kontakt mit der Arbeit zu sein (*Dauerpräsenz*). Weitere bedeutsame Stressfaktoren sind der *Vorführeffekt (65%),* der den Zwang thematisiert, sich immer absichern zu müssen, um im Fall des Versagens der Technik sich vor den Schülerinnen und Schülern nicht zu blamieren. Zudem die *Rollenunklarheit (65%),* mit dem der Zweispalt beschrieben wird, sich entweder auf das Lösen von Problemen mit den Medien konzentrieren zu können oder auf das Erledigen der eigentlichen Aufgabe, zumeist dem Unterrichten (Abbildung 59, Abbildung 60). Aus dem Einsatz der Technik resultiert für 63% eine höhere Arbeitsbelastung aufgrund der Komplexität der digitalen Medien (*Überlastung*). 60% der Lehrkräfte thematisieren den erhöhten Lernaufwand, um sich die Nutzung der Technik anzueignen (*Komplexität*). Für 56% der Lehrkräfte kommt der Stressfaktor *Unzuverlässigkeit* der Technik in der Schule hinzu. 44% äußern die Befürchtung, dass ihre Privatsphäre durch die mit digitalen Medien geschaffene Nachverfolgbarkeit gefährdet werden könnte. Die Verunsicherung durch ständig neue digitale Medien an der Grundschule ist mit 11% gering ausgeprägt. Sie ist geringer ausgeprägt als in anderen Berufen. Zum einen ist das Innovationstempo in der Schule nicht so hoch wie in anderen Berufen (Mußmann et al., 2021, S. 209), zum anderen sind es Lehrkräfte gewohnt, mit Veränderungen umzugehen.

Wie erwähnt unterscheiden sich die Statements der Lehrkräfte an Grundschulen wenig von denen anderer Schulformen. *Verunsicherung* und den *Vorführeffekt* erleben sie etwas weniger, *Unzuverlässigkeit* der Technik und die *Komplexität* etwas stärker als die weiterführenden Schulformen, was mit dem Stand der Umsetzung zu erklären ist.



* Rundungsbedingte Differenzen in den Summen möglich

Abbildung 59: Digitaler Stress an der Grundschule in Sachsen (1)



* Rundungsbedingte Differenzen in den Summen möglich

Abbildung 60: Digitaler Stress an der Grundschule in Sachsen (2)

5.3.2 *Digitaler Stress an Oberschulen*

Die Daten aus der Oberschule 2022 können mit Ergebnissen aus Gesamtschulen und vergleichbaren Schulformen aus anderen Bundesländern des Vorjahres verglichen werden (Abbildung 61, Abbildung 62). Zunächst ist festzuhalten, dass die hauptsächlichen und berufstypischen Stressfaktoren *Vorführeffekt* sowie *Dauerpräsenz* für die Oberschulen sich genauso wie in der Digitalisierungsstudie 2021 als Hauptbelastung zeigen.

Dauerpräsenz thematisiert die Belastung, die aus der permanenten Konfrontation mit digitalen Medien ergeben. Berufliche Anforderungen beschränken sich nicht auf die berufliche Zeit, sondern dringen auch in die freie Zeit ein. 63% der Lehrkräfte sehen dies als Stressfaktor. Im Bundesgebiet waren es ein Jahr zuvor 78% gewesen. Es könnte also sein, dass in Sachsen etwas mehr Rücksicht auf die Trennung von beruflichem und privatem Leben genommen wird.

Vom *Vorführeffekt* fühlen sich 72% der Oberschul-Lehrkräfte in Sachsen gestresst – 3% mehr als ein Jahr zuvor im Bundesgebiet. Stress entsteht daraus, dass Lehrkräfte damit unter Druck geraten, sich doppelt vorzubereiten, um bei Ausfall der Technik vor den Schülern nicht in einem ungünstigen Licht zu stehen.

Ein größerer Unterschied gegenüber dem Bundesgebiet ist bei den Stressfaktoren *Überlastung* und *Komplexität* festzustellen. Während sich im Bundesgebiet 52 bzw. 37% der Lehrkräfte dadurch gestresst fühlen, sind es in Sachsen mit 66 bzw. 57% deutlich mehr Lehrkräfte. Diese Stressfaktoren könnten sich durch eine größere Vertrautheit mit der Technik und mit wachsender digitaler Kompetenz zukünftig reduzieren.

Die weiteren Ergebnisse zeigen, dass die Lehrkräfte an der Oberschule in Sachsen sich nicht von ihren Kolleginnen und Kollegen aus anderen Bundesländern unterscheiden. Die Digitalisierung bedingt häufig eine *Rollenunklarheit* (64%). 48% artikulieren eine Belastung durch die *Unzuverlässigkeit* der Technik, 47% die Gefährdung ihrer *Privatsphäre* durch den Medieneinsatz. Nur 18% fühlen sich dadurch verunsichert, dass *ständig neue Medien* zum Einsatz kommen.

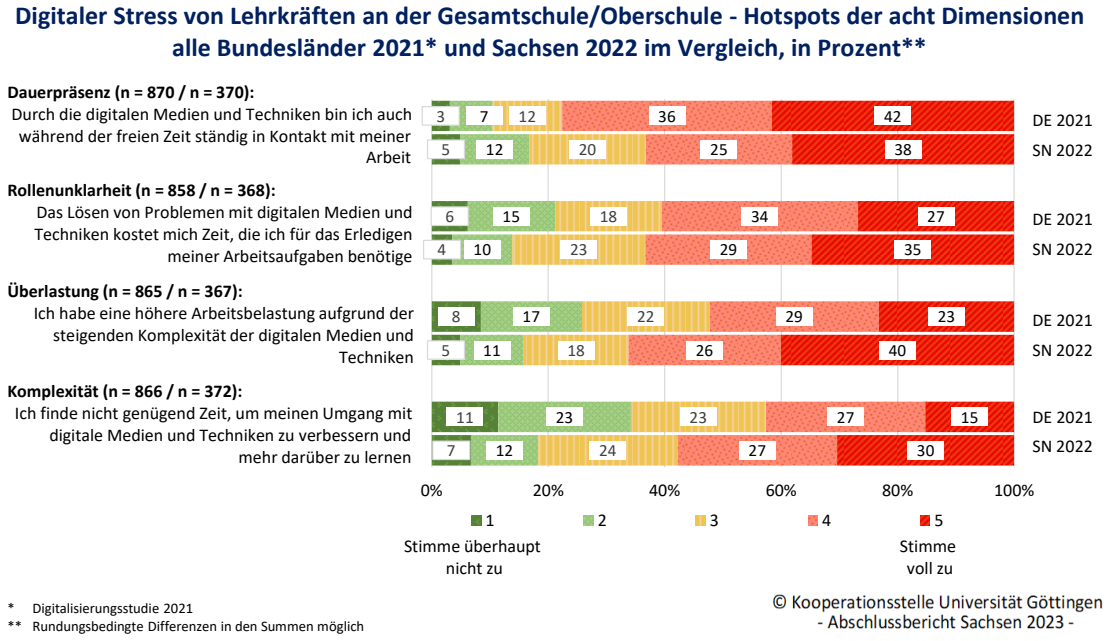


Abbildung 61: Digitaler Stress an Gesamtschule/Oberschule in Sachsen im Vergleich zu allen Bundesländern (1)

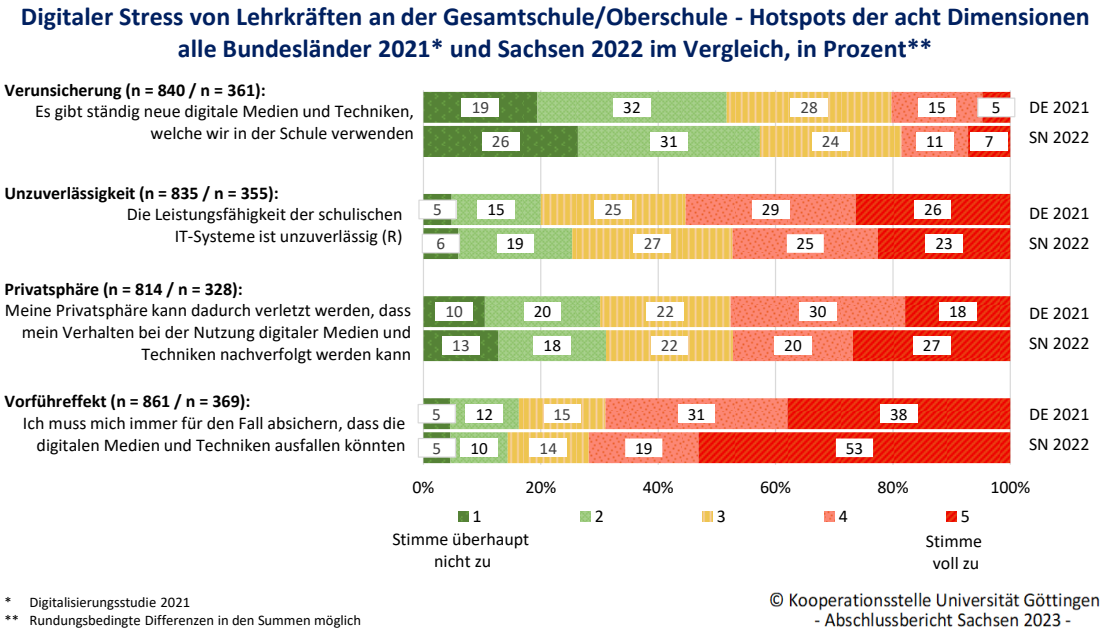


Abbildung 62: Digitaler Stress an Gesamtschule/Oberschule in Sachsen im Vergleich zu allen Bundesländern (2)

5.3.3 Digitaler Stress am Gymnasium

Für das Gymnasium werden Vergleichszahlen aus Sachsen aus dem Vorjahr herangezogen (Abbildung 63, Abbildung 64).

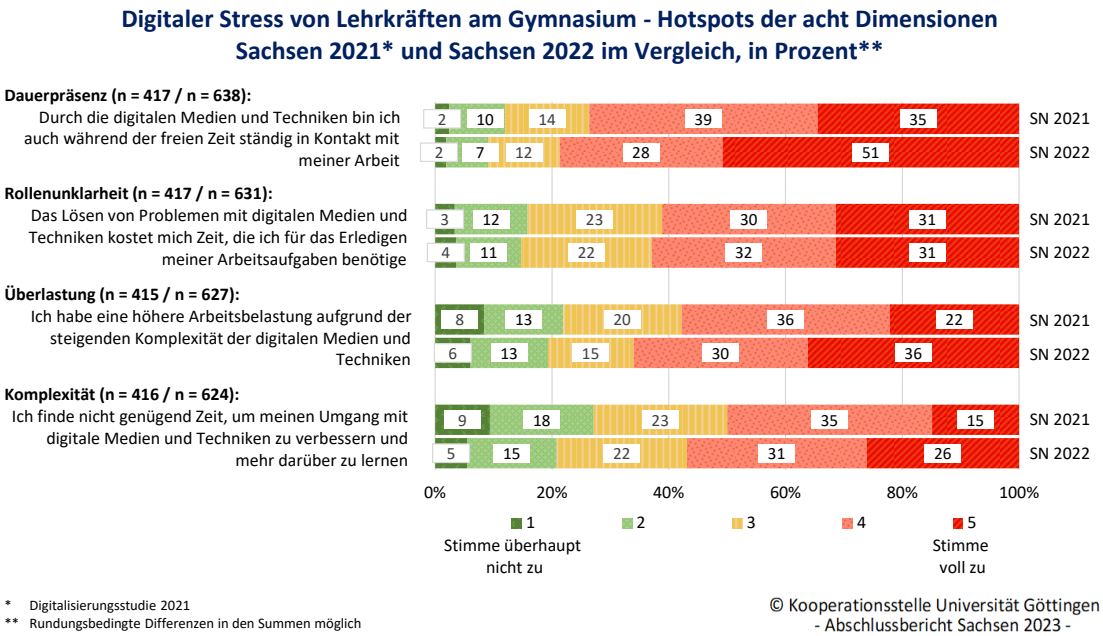


Abbildung 63: Digitaler Stress am Gymnasium in Sachsen im Jahresvergleich (1)

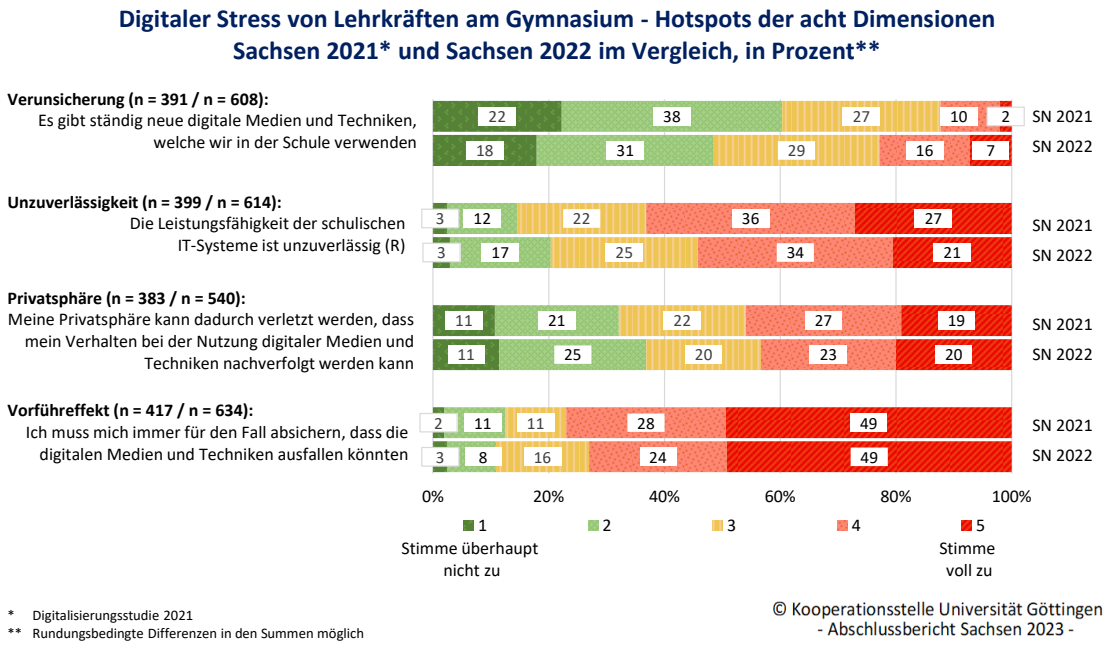


Abbildung 64: Digitaler Stress am Gymnasium in Sachsen im Jahresvergleich (2)

Hauptbelastungsfaktoren sind nach wie vor *Dauerpräsenz* (79%) und der *Vorführeffekt* mit 73%, in der Summe sehr ähnliche Werte wie im Vorjahr. Allerdings fällt am Gymnasium auf, dass bei drei Aspekten mehr Lehrkräfte ein sehr starkes Stressempfinden äußern: bei *Dauerpräsenz* jetzt 51% statt ein Jahr zuvor nur 35%, bei *Überlastung* jetzt 36% statt ein Jahr zuvor 22%, bei *Komplexität* jetzt 26% statt ein Jahr zuvor 15%. Bei zwei Aspekten gibt es kaum Veränderung: *Rollenunklarheit* mit 63% und *Privatsphäre* mit 43%.

Aber während sich bei *Unzuverlässigkeit* ein leichter Rückgang von 63 auf 55% ergeben hat, was mit einer besser funktionierenden Infrastruktur in Verbindung stehen könnte, scheinen die mit dem digitalen Lehren und Lernen verbundenen Anforderungen bei den Lehrkräften in Sachsen jetzt stärker anzukommen: immerhin insgesamt 66 statt 58% artikulieren jetzt *Überlastung* und 57 statt 50% *Komplexität* als Stressfaktoren und auch das Belastungsempfinden ist stärker. Die Arbeitsbelastung in Verbindung mit der Digitalisierung steigt noch von 2021 auf 2022 und es fehlt offenbar die Zeit, die damit verbundenen Lernanforderungen zu bewältigen. So ist auch die mit der stärkeren Umsetzung verbundene *Verunsicherung* durch neue Medien von 12 auf 23% gestiegen.

5.3.4 Digitaler Stress betrifft die Generationen in den Schulen unterschiedlich

Es wurde bereits herausgestellt, dass – in allen Generationen – der Aufbau digitaler Kompetenzen, die Offenheit gegenüber Veränderungen (*IT-Affinität)* und das Angebot gezielter Unterstützung bei der Techniknutzung im Zusammenhang mit dem Empfinden von digitalem Stress stehen. Die biografischen Voraussetzungen der verschiedenen Generationen in der Arbeitswelt führen jedoch auch zu einer deutlich unterschiedlichen Wahrnehmung des digitalen Stresses zwischen den Generationen.

Nach der gängigen Generationen-Einteilung werden die Alterskohorten, die zwischen 1945 und 1964 geboren worden sind, als Baby Boomer bezeichnet, die zwischen 1965 und 1980 geborenen als Generation X. Sie sind heute älter als 40 Jahre und haben die Verbreitung des Internets und die damit verbundenen Lernanforderungen während ihrer Ausbildung oder im

Beruf bewältigen müssen. Sie werden daher gerne als *Digital immigrants* bezeichnet (Prensky, 2001). Die Generationen danach (Gen Y, Gen Z) sind mit dem Internet aufgewachsen und gelten daher als *Digital natives*. Prensky geht davon aus, dass *Digital natives* aufgrund ihrer Erfahrung eine fundamental andere Art entwickelt haben, mit Informationen und digitalen Medien umzugehen. Dieser Unterschied scheint auch bei Lehrkräften eine Rolle zu spielen. Denn die Altersgruppen über 45 Jahren unterscheiden sich signifikant von den Altersgruppen unter 40 Jahren in der Ausprägung des digitalen Stresses (Abbildung 65)[42]. *Digital natives* fühlen sich durch den Umgang mit digitalen Medien nicht so stark herausgefordert wie die Älteren. Insbesondere die Aussage *Ich habe eine höhere Arbeitsbelastung aufgrund der steigenden Komplexität der digitalen Medien und Techniken* wird von *Digital Natives* signifikant weniger stark unterstützt.

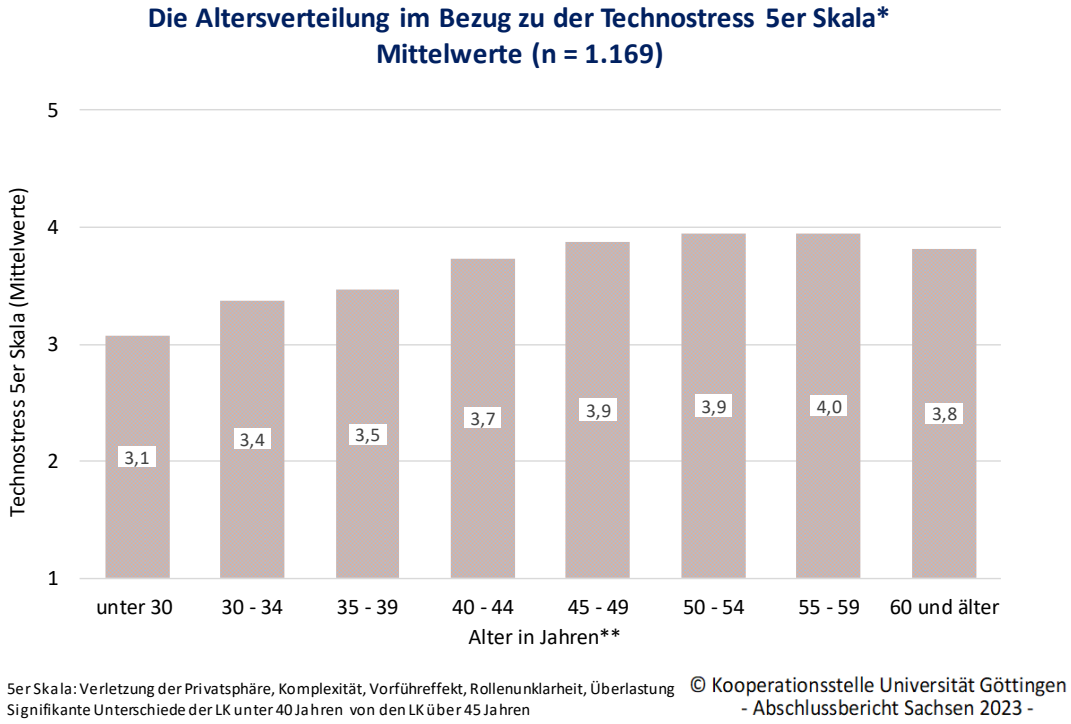


Abbildung 65: Ausprägung von Digitalem Stress nach der Altersverteilung

5.3.5 Digitaler Stress birgt Gesundheitsrisiken

Digitaler Stress kann durch eine gute Unterstützung der Lehrkräfte bei der Umsetzung des digital unterstützten Lehrens und Lernens in Grenzen gehalten werden. Aufbau digitaler Kompetenzen, Unterstützung bei Umsetzungsproblemen und eine stabile Infrastruktur, die funktioniert, wirken dem digitalen Stress entgegen. Digitaler Stress scheint sich zudem langfristig auf die psychische Gesundheit von Lehrkräften auszuwirken. Zumindest zeigt sich ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen dem empfundenen digitalen Stress und dem hier verwendeten *Burnout-Indikator (CBI)*, der den Grad der psychischen Erschöpfung misst (Abbildung 66). Lehrkräfte aus der Gruppe mit sehr geringem digitalen Stress haben im Mittel

[42] Die einfaktorielle Varianzanalyse (WELCH-Test) zeigt signifikant geringere Ausprägung des *Technostress 5er* der *Altersgruppen* unter 40 Jahren gegenüber den Altersgruppen über 45 Jahren ($F(7, 25{,}50) = 425{,}1$; $p < 0{,}001$) im Post hoc Test (Games-Howell).

einen unterdurchschnittlichen Burnout-Wert von 52 Punkten, während Lehrkräfte mit sehr starkem Stressempfinden im Durchschnitt kritische 67 Punkte erreichen[43]. Dabei ist der Zusammenhang wahrscheinlich ein wechselseitiger: Einerseits dürfte ein hohes Stresserleben auf Dauer die psychische Erschöpfung fördern, andererseits dürften Personen mit Burnout-Symptomen weniger in der Lage sein, die (neuen) Herausforderungen digitaler Medien zu bewältigen und werden daher digitalen Stress stärker empfinden. Umso wichtiger ist es, Stressfaktoren durch gute Gestaltung und gezielte Weiterbildung zu reduzieren.

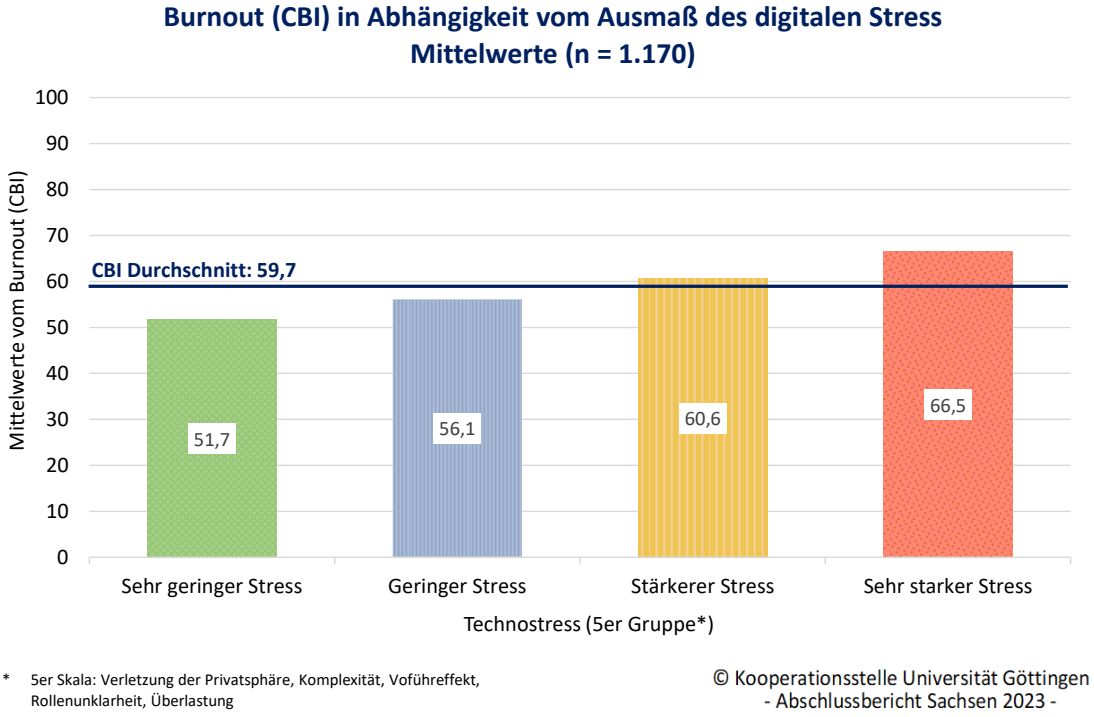


Abbildung 66: Ausprägung Burnout-Indikator (CBI) in Abhängigkeit vom digitalen Stress

[43] Die einfaktorielle Varianzanalyse (WELCH-Test) zeigt signifikant geringere Ausprägung des *Burnout (CBI)* für die Gruppen mit geringer ausgeprägtem *Technostress 5er* ($F(3, 33{,}5) = 521{,}6$; $p < 0{,}001$). Dabei unterscheiden sich die beiden Gruppen mit unterdurchschnittlichem Stress signifikant von den Gruppen mit *stärkerem* bzw. *sehr starkem* Stress im Post-hoc-Test (Games-Howell).

5.4 Arbeitszufriedenheit und Gesundheit

Auffällig ist die bei dieser Befragung artikulierte Unzufriedenheit der Lehrkräfte (Abbildung 67). In allen drei Schulformen äußern nur noch 26 bis 27% der Lehrkräfte eine hohe Arbeitszufriedenheit[44]. Die Arbeitszufriedenheit ist i. d. R. ein stabiles Merkmal, das im Zeitverlauf nur geringen Schwankungen unterliegt. Dies gilt auch für Lehrkräfte: *„Insgesamt verweisen die Studien über die berufliche Zufriedenheit von Lehrern auf zeitlich sehr stabile Einstellungen und Erfahrungen, die es den Lehrkräften ermöglichen, dauerhaft ihre Tätigkeit zu bewältigen. Offensichtlich reagieren sie dabei sehr unterschiedlich auf die täglich ähnlich gelagerten beruflichen Belastungen und Beanspruchungen. Mindestens zwei Drittel der Lehrerschaft gelingt es dabei dauerhaft, Zufriedenheit aus ihrer beruflichen Autonomie und den kollegialen Kontexten zu gewinnen und Kraft zu schöpfen aus dem Kontakt mit Schülern“* (Gehrmann, 2013, S. 186).

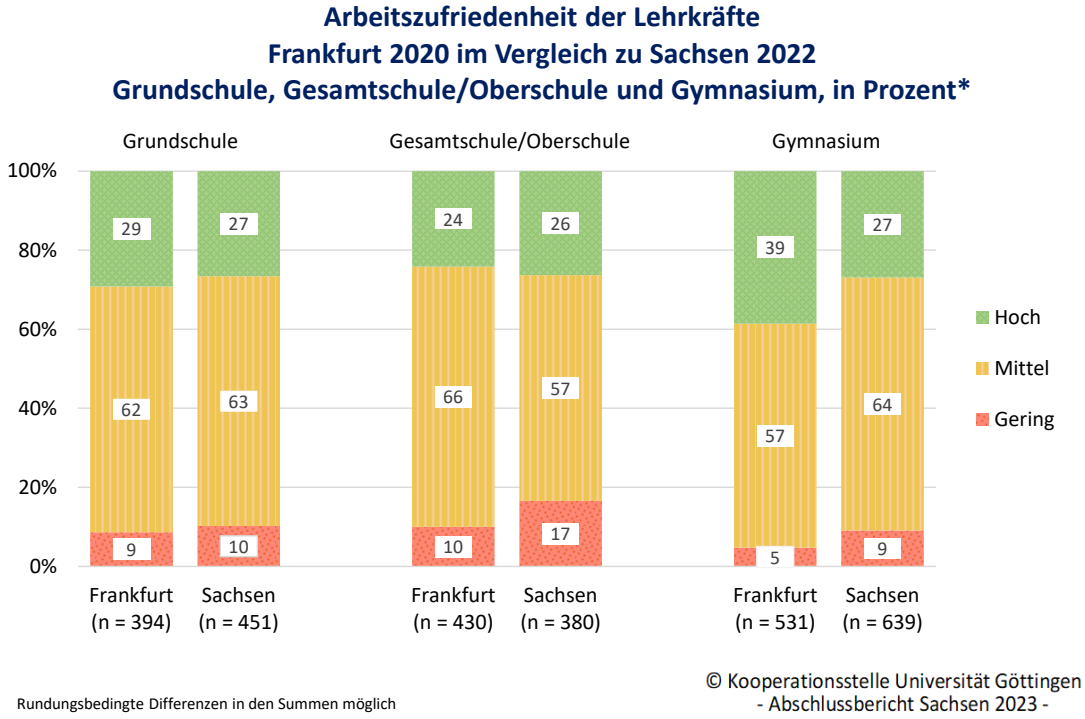


Abbildung 67: Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte in Sachsen im Vergleich zur Frankfurter Studie 2020

Bei der Digitalisierungsstudie 2021 wurde ein Mittelwert der Arbeitszufriedenheit von 7,0 in den Schulen des Sekundarbereichs aus dem Bundesgebiet, 7,1 im Gymnasium in Sachsen erreicht (unveröffentlichte Daten). Die Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte entsprach damit dem Durchschnittswert aller Beschäftigten in Deutschland 2019 (Mittelwert 7,1) (Grund & Tilkes, 2021, S. 10). Der Mittelwert bei Lehrkräften in Sachsen 2022 lag mit 6,2 deutlich darunter. Insofern sollten die aktuell niedrigen Werte als klares Warnsignal verstanden werden.

In den drei Schulformen ist die Arbeitszufriedenheit geringer ausgeprägt als noch zwei Jahre zuvor in der Metropolregion Frankfurt, wo ähnliche Ergebnisse erzielt worden waren wie 2016

[44] Erhoben wird die Arbeitszufriedenheit nach dem Sozioökonomischen Panel mit nur einer Skala, die von 0 bis 10 reicht. Sie wurde in drei Gruppen eingeteilt: Die Werte 0 bis 3 sind als eine *geringe*, 4 bis 7 als *mittlere* und 8 bis 10 als *hohe Arbeitszufriedenheit* kategorisiert worden. Zu Vergleichszwecken berichten wir auch den Mittelwert.

bei Lehrkräften in Niedersachsen (Mußmann et al., 2020, S. 91)[45]. Die in Sachsen geringere Arbeitszufriedenheit lässt sich auch an dem Anstieg der Gruppe mit geringer Arbeitszufriedenheit festmachen, der bei Grundschulen und Oberschulen bzw. Gesamtschulen stärker ist.

Im Jahr 2022 scheint zwischenzeitlich eine deutliche Erschöpfung eingetreten zu sein. Vielleicht spielt aber auch die Enttäuschung mit hinein, dass nach der pandemiebedingten Dauerbelastung gleich die nächste Krise folgte. Mit der Herausforderung, große Zahlen von Kriegsflüchtlingen aus der Ukraine integrieren zu müssen, wird erneut besonderes Engagement gefordert – es blieb keine Zeit, die Kräfte wieder zu regenerieren. Es stellt sich die Frage wie stark die allgemeine Überlastung durch zu viele Aufgaben, Zeitdruck und die Arbeitsbelastung im Lehrberuf oder die temporäre Überbelastung während der Pandemie die Arbeitszufriedenheit aktuell prägen.

Auch die Berufszufriedenheit fällt gering aus: Inzwischen würden sich nur die Hälfte der Lehrkräfte an Grundschulen und Gymnasium sowie 45% an Oberschulen erneut für den Lehrberuf entscheiden, wenn sie noch einmal vor dieser Berufsentscheidung stünden. Das ist wirklich keine Werbung für den Beruf und eine schlechte Voraussetzung für die Motivation junger Menschen, das Lehramtsstudium aufzunehmen und den Beruf anzustreben. Die Zahl derjenigen, die sich gegen ihren Beruf entscheiden würden, ist an der Oberschule mit 18% am höchsten, im Gymnasium 14% und in der Grundschule nur 11%[46].

5.4.1 Gesundheit und Präsentismus

Im Jahr 2019 schätzten bei der repräsentativen Befragung durch den *Index Gute Arbeit* 58% aller Beschäftigten in Deutschland ihren Gesundheitszustand als *gut* oder *sehr gut* ein. Bei den Lehrkräften in Frankfurt waren es kurz vor der Pandemie 2020 53%. Der Anteil derjenigen, die ihren Gesundheitszustand als *weniger gut* oder *schlecht* bewerteten betrug 13 bzw. 14%.

Nach zwei Jahren Pandemie und den damit verbundenen Zusatzanstrengungen (Hygienekonzepte, Fernlernen usw.) stellt sich die Situation in Sachsen deutlich ungünstiger dar: Nur 40% schätzen ihren Gesundheitszustand als *gut* oder *sehr gut* ein, 22% halten ihn für *weniger gut* oder *schlecht.* Dabei ist leider unbekannt, ob Lehrkräfte in Sachsen bereits zuvor ähnlich geurteilt hätten oder sich in dieser Selbsteinschätzung die Erschöpfung durch die Pandemie niederschlägt. (Bei den Daten des *Index Gute Arbeit* zeigten sich keine relevanten Unterschiede zwischen ostdeutschen und westdeutschen Bundesländern).

Wie in Frankfurt stellt sich das *Alter* als stärkster sozio-demografischer Einflussfaktor auf das Gesundheitsempfinden heraus, dann folgt mit schwacher Korrelation *Geschlecht*[47] (Mußmann et al., 2020, S. 229). Ältere Lehrkräfte und Frauen beurteilen ihren Gesundheitszustand somit erwartungsgemäß ungünstiger. In den Daten haben sich jedoch die *Arbeits-* und *Berufszufriedenheit* und natürlich der wichtige Gesundheitsindikator *Burnout (CBI)*[48] als bedeutsamer ge-

---

[45] Es wurden damals zwei Instrumente zur Erhebung der Arbeitszufriedenheit eingesetzt, die hier diskutierten Werte damals nicht berichtet.

[46] Die Frage ist neu gestellt worden, es liegen aus früheren Untersuchungen keine Vergleichswerte vor.

[47] Der *Gesundheitszustand* korreliert signifikant mit dem *Alter* der Lehrkräfte rs = -0,172; p < 0,001, n = 1471 (Spearman-Rho) und dem *Geschlecht*, rs = 0,156; p <0,001, n = 1470; dabei handelt es sich um schwache Korrelationen.

[48] Der *Gesundheitszustand* hat eine mittelstarke Korrelation mit *Arbeitszufriedenheit* rs = 0,379; *p* < 0,001, n = 1469 (Spearman-Rho), eine schwache mit *Berufszufriedenheit*, rs = 0,274; p <0,001, n = 1472; und eine starke mit *Burnout (CBI)*, rs = -0,588; p <0,001, n = 1472.

zeigt. Lehrkräfte, die mit ihren Arbeitssituation unzufriedener sind oder ihre Berufswahl bereuen, bewerten ihre Gesundheitssituation signifikant schlechter. Ein wesentlicher Faktor, der neben körperlichen Symptomen (nicht erhoben) eine große Rolle spielt, ist die psychische Erschöpfung, die mit dem *Burnout-Indikator (CBI)* erhoben wurde.

Die Corona-Pandemie hat zu einer temporären Veränderung beim *Präsentismus* geführt. Mit Präsentismus ist gemeint, dass Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer zur Arbeit kommen, obwohl sie eigentlich krank sind. Präsentismus kann negative Folgen haben, einmal für die Betroffenen, wenn sich ihre Krankheit durch das Arbeiten weiter verschlimmert oder es deshalb zu Fehlern oder Unfällen kommt, zum anderen auch für ihre Arbeitskolleginnen und Arbeitskollegen, ihren Klientinnen und Klienten, Kundschaft usw. Präsentismus muss aber keineswegs immer negative Folgen haben, da es auch Krankheiten gibt (z. B. Rückenbeschwerden, psychische Erkrankungen), bei denen ein Weiterarbeiten gesundheitsförderlich ist (Steinke & Badura, 2011). Es wäre jedenfalls nicht richtig, pauschal mit erhobenem Zeigefinger an dieses Thema heranzugehen, da die Gründe der Beschäftigten äußerst vielfältig sind und eine Bewertung des Verhaltens keine eindeutige Richtung hat (Ostner & Mücklisch, 2019; Steinke & Badura, 2011). Präsentismus ist höher, *„wenn die Betriebskultur problematisch ist, Beschäftigte unter einer hohen Arbeitsbelastung leiden und wenn die Angst vor dem Verlust des Arbeitsplatzes groß ist."* (DGB-Index Gute Arbeit, 2022) Aber eine große Rolle spielt offenbar auch das eigene Berufsverständnis und die selbst empfundene Verpflichtung, z. B. wie bei Lehrkräften gegenüber den Schülerinnen und Schülern.

Die Standardfrage zum Präsentismus fragt danach, an wie vielen Tagen, an denen sie gearbeitet hat, sich die befragte Person richtig krank gefühlt hat. Es ist damit also keineswegs entschieden, ob ein Arzt oder eine Ärztin sie auch arbeitsunfähig geschrieben hätte. Lehrkräfte haben gegenüber dem repräsentativen Durchschnitt aller Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern jedenfalls einen deutlich höheren Anteil an solchen Arbeitstagen. Während in Sachsen 2022 73% der Lehrkräfte an fünf oder mehr Tagen sich beim Arbeiten krank fühlen, waren es im Bundesdurchschnitt aller Berufe 2021 nur 36%. Auf der anderen Seite sagen nur etwa 9% der Lehrkräfte in Sachsen, dass sie sich niemals krank fühlen, wenn sie bei der Arbeit sind – bei der repräsentativen Beschäftigtenbefragung *Index Gute Arbeit* 2019 sind es im Durchschnitt mit 35% drei Mal so viele (Tabelle 13).

Durch die Corona-Pandemie hatten sich die Werte deutlich verändert: Beim *DGB-Index* ist deutlich zu erkennen, dass während der Pandemie 2021 die Vorsicht – wohl vor allem bei Erkältungskrankheiten – deutlich überwog. Dies hat zu einem Anstieg der Gruppe, die gar nicht zur Arbeit geht, wenn sie sich krank fühlt, von 35% (2019) auf 52% (2021) geführt. Bei den Lehrkräften haben wir keine sächsischen Vergleichswerte aus der Zeit vor der Pandemie. Wenn wir aber hilfsweise die Daten der Frankfurter Studie heranziehen, ist eine ähnliche Bewegung auf deutlich niedrigerem Niveau zu erkennen: 2021 war der Anteil der Lehrkräfte, die nicht zur Arbeit gegangen sind, wenn sie sich krank fühlten, in Sachsens Gymnasien mit 22% doppelt so hoch wie 2020 unmittelbar vor der Pandemie in Frankfurt. 2022 kommt es dann in Sachsen wieder zur Normalisierung des Anteils der Lehrkräfte, die in dem Fall zu Hause bleiben. Er liegt wieder bei nur 9%.

Der Präsentismus ist in Sachsen 2022 etwas stärker ausgeprägt als in Frankfurter Schulen vor der Pandemie. In Frankfurt 2020 hatten die Lehrkräfte im Durchschnitt 9,5 dieser Tage. 2022 in Sachsen sind die Lehrkräfte im Durchschnitt 10,8 Tage bei der Arbeit, obwohl sie sich krank fühlten; Frauen im Mittel 11,8 Tage, Männer 7,1 Tage.

Tabelle 13: Präsentismus von Lehrkräften im Vergleich zu allen Berufen

Anzahl der Tage in den letzten 12 Monaten, an denen man gearbeitet hat, obwohl man sich richtig krank fühlte (Präsentismus)

	DGB Index Gute Arbeit 2019 (n = 6.501)	DGB Index Gute Arbeit 2021 (n = 6.407)	Frankfurter Lehrkräfte 2020 (n = 1.388)	Sachsen Gymnasium 2021 (n = 415)	Sachsens Lehrkräfte 2022 (n = 1.428)
	Alle Berufe				
Kein Mal	35%	52%	11%	22%	9%
1 bis 2 Tage	4%	3%	9%	14%	7%
3 bis 4 Tage	18%	13%	11%	11%	10%
5 bis 6 Tage	11%	8%	21%	20%	20%
7 bis 10 Tage	15%	11%	24%	21%	25%
11 bis 20 Tage	10%	7%	17%	6%	11%
mehr als 20 Tage	7%	10%	8%	8%	17%

Präsentismus steht in einem sehr starken Zusammenhang mit der Arbeitszufriedenheit und dem Gesundheitsempfinden: Lehrkräfte, die mit einer mittleren *Arbeitszufriedenheit* fühlen sich an 11 Tagen bei der Arbeit krank, bei geringer Arbeitszufriedenheit sind es 15 Tage, bei hoher aber nur 8,6 Tage. Lehrkräfte, die ihren *Gesundheitszustand* als sehr gut beschreiben, fühlen sich im Mittel 3,7 Tage, Menschen mit schlechtem Gesundheitszustand sogar 29 Tage im Jahr bei der Arbeit richtig krank. Diesen Zusammenhang haben wir mit fast gleichen Werten auch in Frankfurt bereits so gefunden (Mußmann et al., 2020, S. 231 mit Abbildung). Ähnlich ist es mit *Burnout*, also psychischer Erschöpfung: Wer einen sehr günstigen Burnout-Wert (CBI) von unter 43 Punkten hat, fühlt sich an 4,7 Arbeitstagen, Lehrkräfte mit einem Burnout-Wert von mehr als 77 Punkten an 20 Arbeitstagen richtig krank. Auch dieser Zusammenhang war mit ganz ähnlichen Werten bereits in Frankfurt nachzuweisen (Mußmann et al., 2020, S. 232).

5.4.2 Burnout (CBI)

Für die Frankfurter Studie hatten wir erstmals Vergleichswerte zur psychischen Erschöpfung, die mit dem *Personal-Burnout (CBI)* gemessen wird, präsentiert (Mußmann et al., 2020, S. 96). Dabei wurde deutlich, dass Lehrkräfte in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Frankfurt / Main eine stärkere psychische Erschöpfung aufwiesen als andere Berufsgruppen. Auffällig war auch, dass mit jeder neuen Erhebung für Lehrkräfte höhere Burnout-Werte festzustellen waren (Abbildung 68). Dies gilt erneut auch für Lehrkräfte in Sachsen im Jahr 2022, die mit einem mittleren Wert von 60 herausstechen.

Einerseits liegt es im allgemeinen Trend, dass sich zwischen 2011 und 2020 die Arbeitsunfähigkeitstage durch psychische und physische Erschöpfung (ICD-Code[49] Z73), worunter auch Burnout fällt, *„je 1.000 AOK-Mitglieder von 96,9 auf 131,7 Tage um fast 36% erhöht“* haben (Meyer et al., 2021, S. 502). Dabei werden Frauen länger krankgeschrieben als Männer und das Erkrankungsrisiko steigt mit dem Alter. Berufe aus der Erziehungswissenschaft gehören

[49] Mit dem ICD Code (*International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*) werden nach einem international anerkannten System Krankheiten klassifiziert.

mit 252,5 zu den zehn Berufsgruppen mit den meisten AU-Tagen, sie liegen weit über dem Durchschnitt (131,7 Tage) (Meyer et al., 2021, S. 504). Insofern dürfte dieser allgemeine Trend auch Lehrkräfte betreffen und könnte mindestens einen Teil des Anstiegs begründen.

Andererseits werden Arbeitszeit und Arbeitsbedingungen von Lehrkräften in den Bundesländern unterschiedlich geregelt. Daher werden auch spezifische sächsische Bedingungen wie z. B. die höheren Deputate in weiterführenden Schulen oder die höhere Arbeitszeitbelastung einen Einfluss haben. Nicht zuletzt könnten auch die besonderen Belastungen während der Pandemie für eine Zunahme von Erschöpfungssymptomen verantwortlich sein.

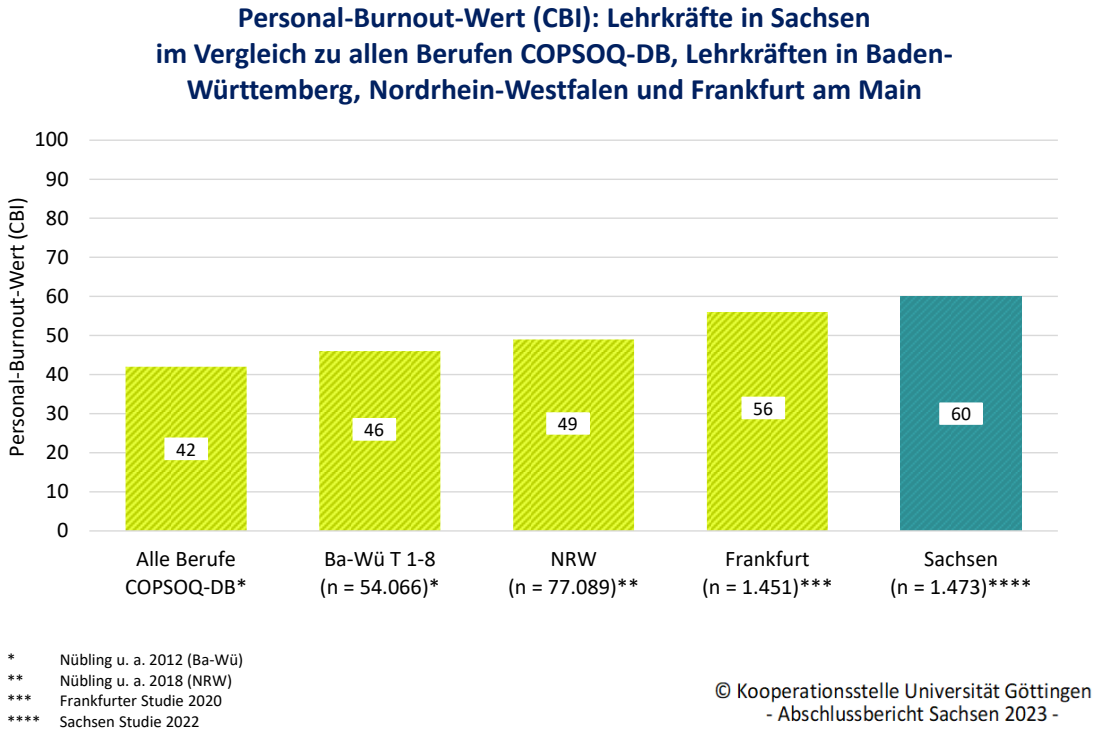


Abbildung 68: Personal-Burnout-Wert (CBI) im Vergleich

Ein hoher Burnout-Wert ist bei sächsischen Lehrkräften mit einem geringeren *Wohlbefinden*, einem schlechteren *Gesundheitszustand* und einer erhöhten Anzahl von Tagen, an denen man zur Arbeit geht, obwohl man sich richtig krank fühlt, verbunden[50]. In Sachsen liegen nur 18% der Lehrkräfte im günstigen Bereich von bis zu 42 Burnout-Punkten, dem Durchschnittswert aller Berufe. 29% haben einen Burnout-Wert zwischen 43 und 60 Punkten. Mehr als die Hälfte der Lehrkräfte zeichnet sich durch einen überdurchschnittlichen Burnout-Wert aus: 41% zwischen 60 und 76, 13% überschreiten sogar einen Burnout-Wert von 77 Punkten. Das sind bedenklich große Anteile an Personen, die einen sehr hohen Grad an psychischer Erschöpfung zum Ausdruck bringen. Woran dies liegt, ist nicht eindeutig. So ist beispielsweise aufgrund fehlender Vergleichszahlen nicht festzustellen, ob es sich hierbei um eine Folge der Pandemie

[50] Die einfaktorielle Varianzanalyse (WELCH-Test) zeigt signifikante Unterschiede zwischen den vier *Burnout-Gruppen* der Lehrkräfte und dem *Gesundheitszustand* ($F(3, 584) = 209{,}7$; $p < 0{,}001$); dem *Wohlbefinden WHO5* $F(3, 600) = 276{,}5$; $p < 0{,}001$); sowie dem *Präsentismus* $F(3, 571) = 79{,}2$; $p < 0{,}001$). Lehrkräfte mit höherem Burnout weisen ungünstigere Gesundheitswerte auf Post-hoc-Test (Games-Howell); $p < 0{,}05$).

oder einen Zustand der sächsischen Lehrkräfte-Population handelt, der bereits vor der Pandemie bestanden hat. Die identifizierten statistischen Zusammenhänge deuten jedoch darauf hin, dass zwei Bedingungen eine große Rolle spielen:

Erstens ein hoher Druck aufgrund der Arbeitszeitbelastung: Es fällt erneut auf, dass Lehrkräfte mit höheren Burnout-Werten viel mehr *Mehrarbeit* leisten (Abbildung 69). Während Lehrkräfte in Sachsen mit unterdurchschnittlichem Burnout-Werten 0,1 bzw. 1,49 Stunden pro Woche länger arbeiten als ihre individuelle *SOLL-Zeit* es erforderlich machen würde, sind es bei Lehrkräften mit überdurchschnittlichem Burnout-Werten im Mittel 4,3 bzw. 5,4 Stunden pro Woche.

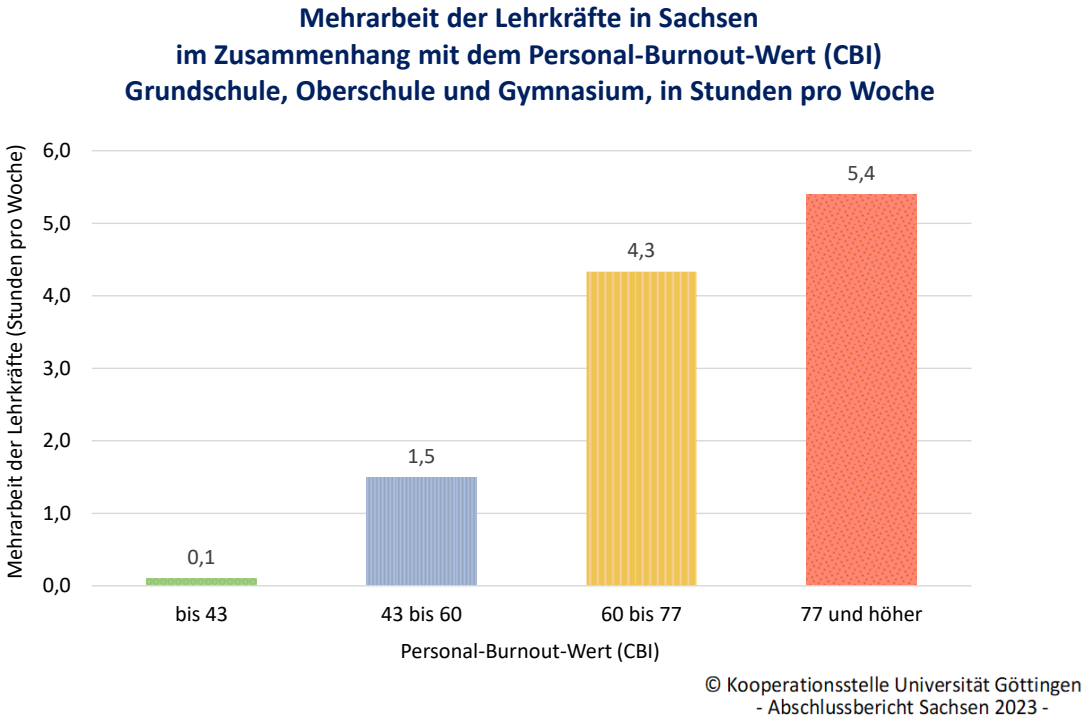


Abbildung 69: Mehrarbeit nach Ausprägung des Personal-Burnout-Werts (CBI)

Weitere Indikatoren weisen in die gleiche Richtung: Lehrkräfte mit höheren Burnout-Werten empfinden den Druck durch *außerunterrichtliche Tätigkeiten* stärker (Abbildung 70), sie müssen häufiger die *Ruhezeit von 11 Stunden* missachten und artikulieren häufiger die mangelnde *Vereinbarkeit von Arbeit und privatem Leben*[51]. Zudem ziehen sie öfter einen früheren *Ruhestand* in Erwägung. Von vergleichbaren Zusammenhängen wurde auch bereits in der Frankfurter Studie berichtet (Mußmann et al., 2020, S. 232).

[51] Die einfaktorielle Varianzanalyse (WELCH-Test) zeigt signifikante Unterschiede zwischen den vier *Burnout-Gruppen* der Lehrkräfte. Im Post-hoc-Test (Games-Howell) ($p < 0,05$) zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen allen *Burnout-Gruppen* bei den Variablen *Vereinbarkeit* $F(3, 583) = 94,4$; $p < 0,001$); *Nichteinhaltung der Ruhezeit* $F(3, 583) = 31,6$; $p < 0,001$) und *Erwägung eines früherer Ruhestands* $F(3, 589) = 66,8$; $p < 0,001$). Bei dem *Ausmaß außerunterrichtlicher Verpflichtungen* $F(3, 577) = 31,7$; $p < 0,001$) (und den fünf Variablen aus dem Fragenset) unterscheiden sich alle Gruppen signifikant voneinander mit Ausnahme der beiden Gruppen mit hohen Burnout-Werten (*60-77* und *77 und höher*). Bei der *IST-SOLL-Differenz der Arbeitszeit* ($F(3, 491) = 18,7$; $p < 0,001$) unterscheiden sich die Burnout-Gruppen unter 60 Punkten signifikant von den Burnout-Gruppen über 60 Punkte.

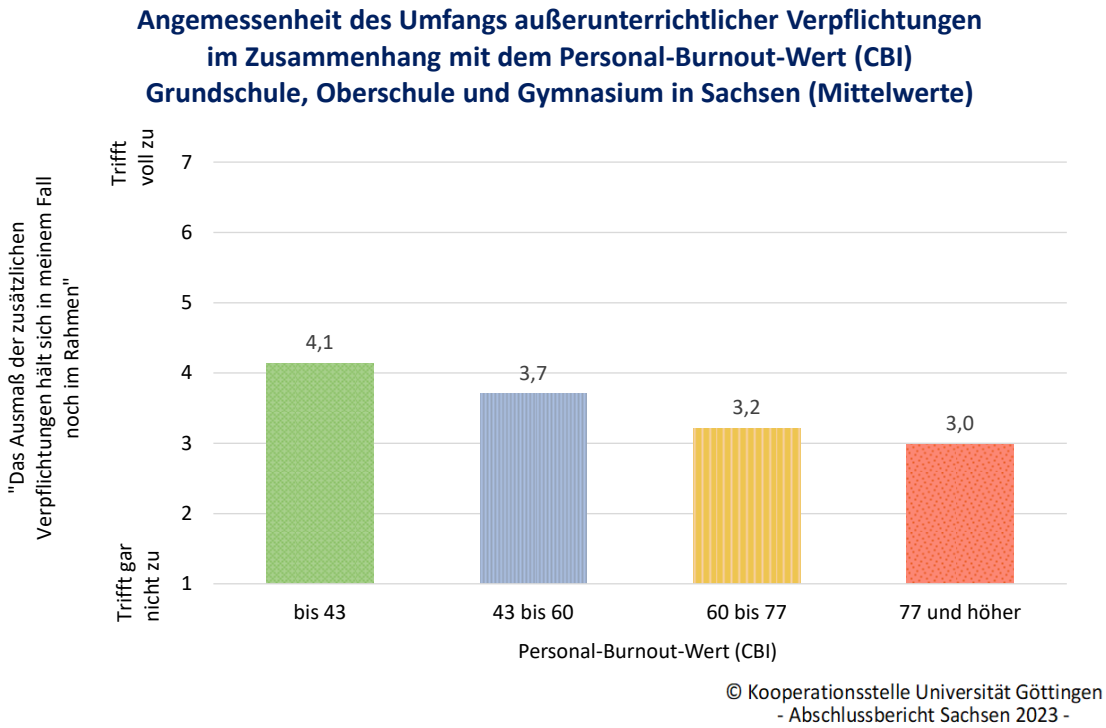


Abbildung 70: Angemessenheit des Umfangs außerunterrichtlicher Verpflichtungen nach Ausprägung des Personal-Burnout-Werts (CBI)

Zweitens Unzufriedenheit im Beruf: Es sticht ins Auge, dass Lehrkräfte mit höheren Burnout-Werten sich auch durch eine geringere *Arbeits- und Berufszufriedenheit* auszeichnen (Abbildung 71). Während Lehrkräfte ohne psychische Erschöpfungssymptome im Mittel eine Arbeitszufriedenheit von 7,4 bzw. 6,7 erreichen, liegt sie bei Lehrkräften mit Burnout-Symptomen mit 5,7 bzw. 4,7 deutlich niedriger.

In der Konsequenz sagen bedeutende 75% der Lehrkräfte mit einem *Burnout-Wert* von unter 43 Punkten, dass sie sich heute vor die Berufswahl gestellt, sicher erneut wieder für ihren Beruf entscheiden würden, während es bei der Gruppe mit mehr als 77 Burnout-Punkten nur 23% sind. Auf der anderen Seite sagen 28% der Lehrkräfte mit einem *Burnout-Wert* von über 77 Punkten (17%, 60 bis 77 Punkte), sie würde sich nicht wieder für den Lehrberuf entscheiden, während es bei den Lehrkräften mit weniger als 60 Burnout-Punkten nur 10 bzw. 3% sind.

Die Vermutung liegt nahe, dass die Unzufriedenheit damit zusammenfällt, dass es den Lehrkräften mit psychischer Erschöpfung schwerer fällt, ihren Beruf erfolgreich zu bewältigen[52], darauf deuten zwei weitere Indikatoren hin: Sie erleben Schülerinnen und Schülern viel häufiger als „schwierig“ und empfinden die Digitalisierung auch stärker als beanspruchend. Ob

[52] Die einfaktorielle Varianzanalyse (WELCH-Test) zeigt signifikante Unterschiede zwischen den vier *Burnout-Gruppen* der Lehrkräfte. Im Post-hoc-Test (Games-Howell) ($p < 0,05$) zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen allen *Burnout-Gruppen* bei den Variablen *Arbeitszufriedenheit* $F(3, 580) = 118,9$; $p < 0,001$); *Berufszufriedenheit* $F(3, 608) = 69,2$; $p < 0,001$) und *Häufigkeit der Konfrontation mit „schwierigen“ Schülerinnen und Schülern* $F(3, 591) = 35,9$; $p < 0,001$). Bei der *Wirkung der Digitalisierung auf die Arbeitsbelastung* $F(3, 578) = 27,6$; $p < 0,001$) unterscheiden sich alle Gruppen signifikant voneinander mit Ausnahme der beiden Gruppen mit hohen Burnout-Werten (*60-77* und *über 77 Punkte*).

die psychische Erschöpfung nun die Ursache oder die Folge davon ist, lässt sich nicht sagen. Die Statistik lässt keine Schlüsse auf die Richtung des Zusammenhangs zu.

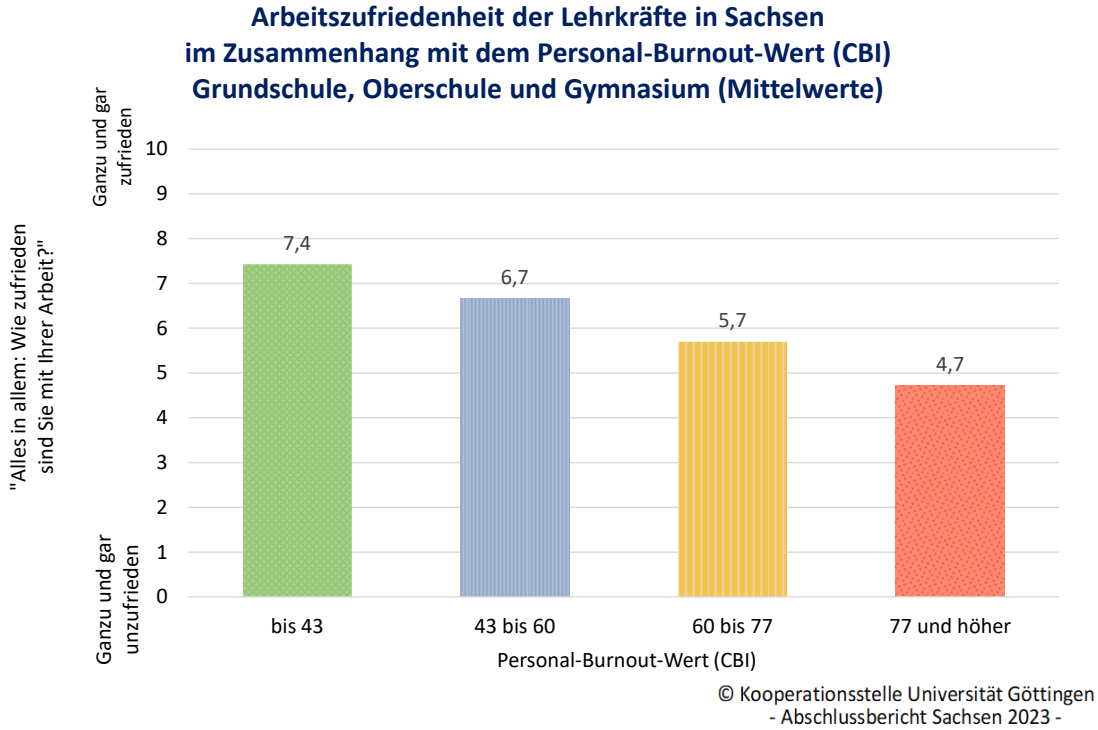


Abbildung 71: Arbeitszufriedenheit nach Ausprägung des Personal-Burnout-Werts (CBI)

Es zeigt sich in diesem Kapitel, dass neben den in Kapitel 3 thematisierten Arbeits*zeit*belastungen in der Schulrealität weitere Belastungsfaktoren hinzukommen: eine Vielzahl von schulspezifischen Belastungen und digitalen Stress haben wir auf den letzten Seiten analysiert. Diese Belastungsfaktoren müssen individuell verarbeitet werden und dies gelingt mal besser und mal schlechter. Eine gelungene Verarbeitung ist abhängig von den individuell verfügbaren Ressourcen, den Möglichkeiten sich Ausgleichs- und Erholzeiten zu nehmen, der persönlichen Lernfähigkeit und der sozialen Unterstützung durch Arbeitskolleg*innen und Schulleitungen und vielem mehr. Temporäre Überlastungssituationen lassen sich i. d. R. gut bewältigen, ein Zustand dauerhafter Überlastung hingegen wirkt sich negativ auf die Gesundheit der Lehrkräfte aus. Wir haben eindeutige Zusammenhänge identifiziert zwischen einerseits schlechten Arbeitsbedingungen und andererseits geringer Arbeits- und Berufszufriedenheit, ungünstigen Einschätzungen des Gesundheitszustandes, Präsentismus und psychischer Erschöpfung (*Burnout CBI*). Hier dürfte für nicht wenige Lehrkräfte bereits ein gesundheitsgefährdender Teufelskreis begonnen haben. Kaum ein Berufsfeld ist durch einen so hohen Grad an psychischer Erschöpfung gekennzeichnet. Die Bewertungen weisen nachdrücklich darauf hin, dass viele Lehrkräfte ihren Beruf nicht erneut ergreifen würden. Dies ist wahrlich keine Werbung für den Lehrberuf, sondern dürfte vor allem die aktuelle Generation abschrecken, Lehrkraft zu werden. Ihr stehen aufgrund der aktuellen Arbeitsmarktsituation viele alternative Berufswege offen.

6 Stand der Umsetzung des digitalen Lehrens und Lernens in Sachsen, Erwartungen der Lehrkräfte, Hindernisse bei der Umsetzung

Vor mehr als zehn Jahren hat die Kultusministerkonferenz das Ziel formuliert, dass in den Schulen eine umfassende Medienkompetenz zu vermitteln und diese Pflichtaufgabe schulischer Bildung nachhaltig zu verankern sei. Im Handlungsfeld Schule wurde neben der Entwicklung von Medienbildungskonzepten die Notwendigkeit formuliert, den Schulen *„eine anforderungsgerechte Ausstattung, damit die Schülerinnen und Schüler mit und über Medien lernen und arbeiten können“,* zur Verfügung zu stellen (KMK, 2012). Die Strategie wurde 2016 mit dem Beschluss *„Bildung in der digitalen Welt“* bekräftigt und mit zwei Zielen präzisiert. *Erstens* solle Schülerinnen und Schülern beginnend mit der Primarschule Kompetenzen für eine aktive, selbstbestimmte Teilhabe in einer digitalen Welt integrativ in allen Fächern vermittelt werden. *Zweitens* sollen digitale Lernumgebungen geschaffen werden, in denen Individualisierungsmöglichkeiten und Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler für ihre Lernprozesse gestärkt werden (KMK, 2017). Durch Bereitstellung von Mitteln in Höhe von fünf Milliarden Euro im *DigitalPakt Schule* zwischen Bund und Ländern sollte der Ausbau der digitalen Infrastruktur an Schulen vorangebracht werden (DigitalPakt Schule, 2019). Allerdings waren bis zum 30.06.2022 davon bundesweit lediglich nur 591 Millionen Euro ausgegeben worden. Und auch nur etwas mehr als die Hälfte der Mittel waren zu dem Zeitpunkt verplant (BMBF, 2022).

Das Bundesland Sachsen formuliert in seiner Digitalstrategie für das Handlungsfeld Schule, dass *„den technischen Rahmenbedingungen in den Schulen nebst Ausbildungskabinetten, also der digitalen Grundinfrastruktur, der gigabitfähigen Internetanbindung und der Ausstattung mit Endgeräten“,* eine große Bedeutung zukomme, und betont: *„Sachsen ist im Bundesvergleich führend bei der Umsetzung der Digitalisierungsmaßnahmen des Digitalpakt Schule 2019“.* (Sachsen Digital, 2023)

Vor diesem Hintergrund interessiert natürlich, zu erfahren, wie sich der Stand des digital unterstützten Lehrens und Lernens in den Schulen in Sachsen aus Sicht der Lehrkräfte darstellt. In diesem Kapitel berichten wir daher über den Stand der Nutzung digitaler Medien zum Erhebungszeitpunkt (Kap. 6.1), über die Interessen der Lehrkräfte, digitale Elemente in ihren Unterricht einzubauen (Kap. 6.2), sowie über die Hindernisse gegenüber der Umsetzung des digitalen Lehrens und Lernens (Kap. 6.3). Im daran anschließenden Kapitel 7 thematisieren wir dann die Unterschiede zwischen Schulen, die bei der Umsetzung weiter fortgeschritten sind, und denen, die der Entwicklung nicht folgen können.

6.1 Entwicklung der Nutzung digitaler Medien in Sachsen im Vergleich zum Bund

Über die Entwicklung der Nutzung digitaler Medien in der Sekundarstufe I über die letzten zehn Jahre sind wir gut informiert. Einen Ausgangspunkt bildeten die Ergebnisse der international vergleichenden Studien zu den computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern 2013 und 2018 (Bos et al., 2014; Eickelmann, Bos, Gerick et al., 2019). Die ICILS-Studien liefern nicht nur Vergleichsdaten. Es wurden auch Erhebungsmethoden entwickelt, auf die wir für unsere Digitalisierungsstudie zurückgegriffen haben, um die Entwicklung nach 2018 nachzuzeichnen (Mußmann et al., 2021). Abgebildet wurde die Situation direkt vor der Pandemie 2020 und ein Jahr später in der Pandemie 2021. Die Befragung

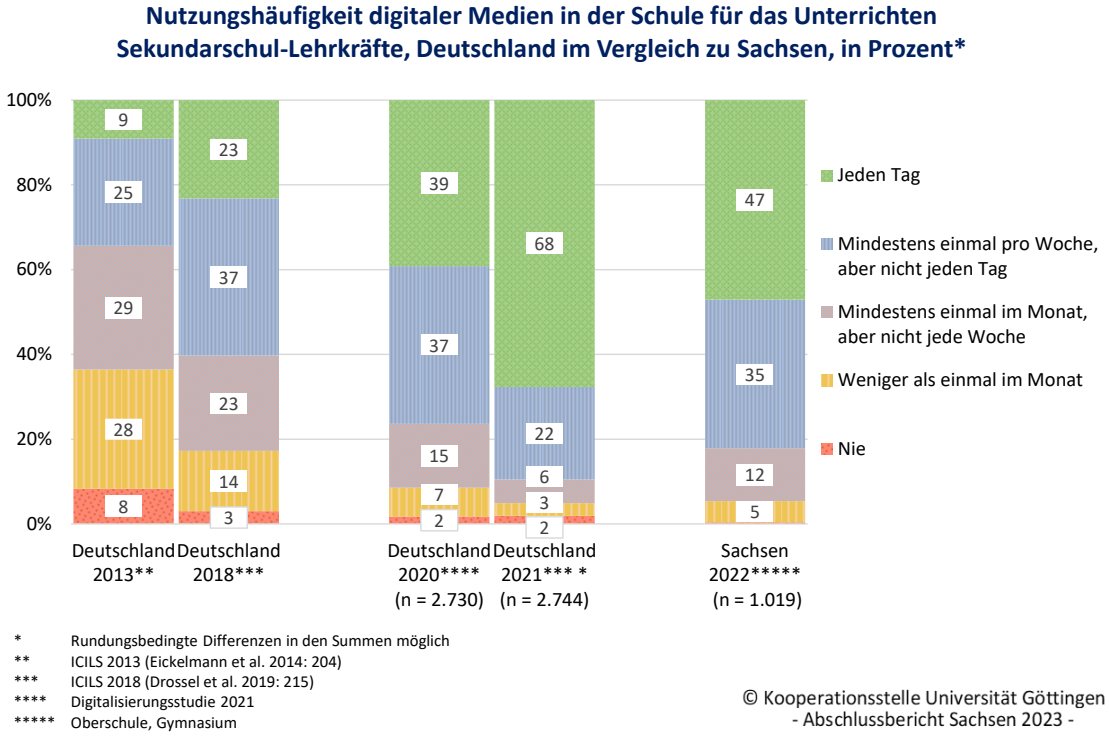
in Sachsen 2022 – erneut mit dem gleichen, jedoch etwas reduzierten Instrumentarium – erlaubt nun dreierlei:

Erstens lässt sich der aktuelle Stand des digitalen Lehrens und Lernens in Sachsen anhand von drei ausgewählten Indikatoren in die Zeitreihe Deutschlands der letzten zehn Jahre stellen (Kap. 6.1.1). *Zweitens* wird die Entwicklung in Sachsen seit 2020 nachgezeichnet. Die Daten von 436 Lehrkräften aus sächsischen Gymnasien aus der Digitalisierungsstudie 2021 lassen sich mit der Situation 2022 (n = 1.019) vergleichen (Kap. 6.2). *Drittens* wird erstmals auch der Stand der Digitalisierung in den sächsischen Grundschulen abgebildet (Kap. 6.3). Dazu wird das gleiche Instrumentarium verwendet und mangels Vergleichszahlen die Ergebnisse in Relation zu den anderen Schulformen berichtet.

Das Ergebnis zeigt: Sachsen liegt entgegen der eigenen Digitalstrategie (Sachsen Digital, 2023) bei der Nutzung digitaler Medien im Unterricht im Deutschlandvergleich zurück – aber es hat sich seit 2021 durchaus auch etwas getan. Digitales Lehren und Lernen findet zudem auch in der Grundschule statt – vielleicht sogar in einem höheren Maße, als viele vermuten würden.

6.1.1 Entwicklung der Nutzung digitaler Medien für das Unterrichten im Bundesvergleich

Ein zentrales Ergebnis der ICILS-Studien war die Feststellung, dass Deutschland bei der Nutzung digitaler Medien in den Schulen im internationalen Vergleich weit zurücklag und zwischen 2013 und 2018 auch nicht entscheidend aufgeholt hat (Eickelmann, Bos, Gerick et al., 2019). Dennoch hat sich die Nutzungshäufigkeit digitaler Medien für das Unterrichten in den sieben Jahren vor der Pandemie von 2013 bis 2020 in Deutschland von 9 auf 39% moderat gesteigert.



* Rundungsbedingte Differenzen in den Summen möglich
** ICILS 2013 (Eickelmann et al. 2014: 204)
*** ICILS 2018 (Drossel et al. 2019: 215)
**** Digitalisierungsstudie 2021
***** Oberschule, Gymnasium

© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Abschlussbericht Sachsen 2023 -

Abbildung 72: Nutzungshäufigkeit digitaler Medien für das Unterrichten im Vergleich

Abbildung 72 zeigt anhand der Zeitreihe für die Nutzungshäufigkeit des täglichen Einsatzes von digitalen Medien im Unterricht, dass die Schulschließungen während der Corona-Pandemie und die Maßnahmen zur Sicherung des Unterrichtens durch Fernlernen deutschlandweit bis 2021 zu einem Digitalisierungsschub geführt haben. Die tägliche Nutzung hat sich von 39 auf 68% sprunghaft erhöht (+30% in einem Jahr). Für eine solche Steigerung hatte es zuvor sieben Jahre gebraucht (Mußmann et al., 2021, S. 77 ff.).

Die Situation in Sachsen liegt im Jahr 2022 auch gegenüber dem Niveau der Schulen im Bundesgebiet im Jahr 2021 noch deutlich zurück. Nur 47% der Lehrkräfte setzen in sächsischen Oberschulen und Gymnasien[53] jeden Tag digitale Medien ein, während es 2021 im Bundesgebiet bereits 68% waren. Auch der Anteil derjenigen ist größer, die digitale Medien nur selten nutzen. Nicht einmal jede Woche im Monat nutzen 17% der Sachsen digitale Medien, während dies im Bundesgebiet bereits ein Jahr zuvor nur 9% waren. Nur der Anteil der Verweigerer ist mit 0,4% in Sachsen geringer als im Bund (2%)[54].

Vergleicht man diese Ergebnisse mit dem Ziel der Digitalstrategie 2030 der sächsischen Landesregierung, ist festzustellen, dass die selbst gestellte Aufgabe noch nicht erfüllt ist: *„Selbstverständliche Nutzung von digitalen Medien im Unterricht an jeder Schule in Sachsen bis spätestens zum Ende des DigitalPaktes Schule im Jahr 2024 (Federführung SMK)“* (Sachsen Digital, 2023)

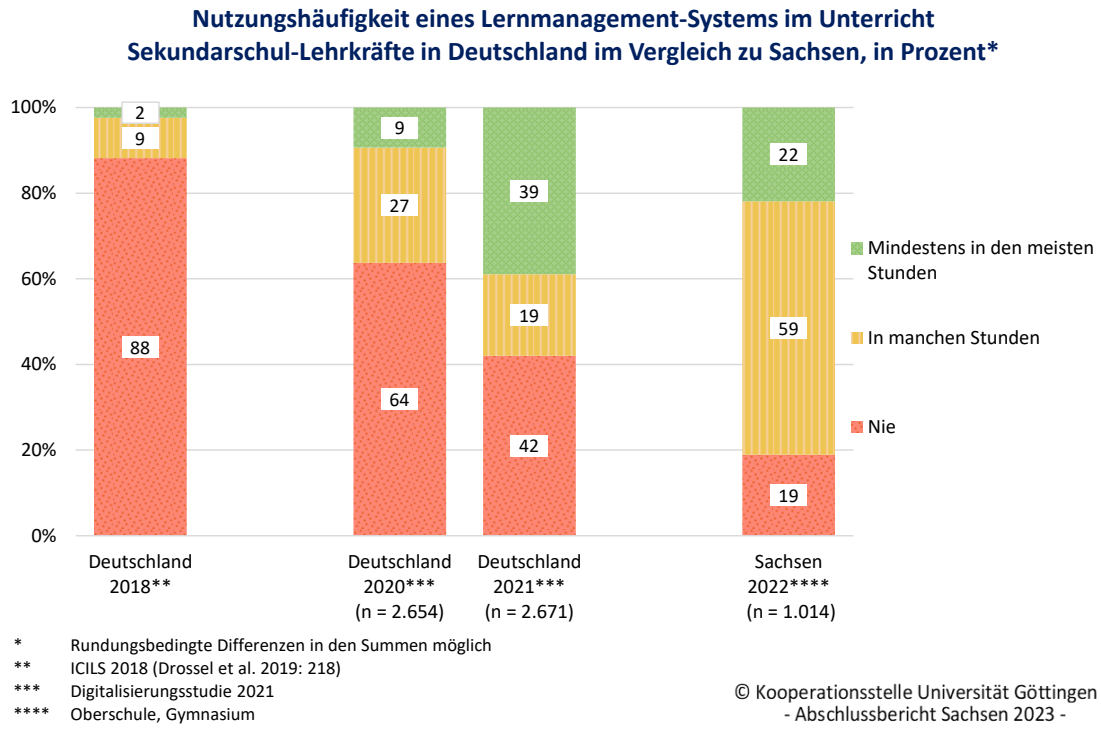


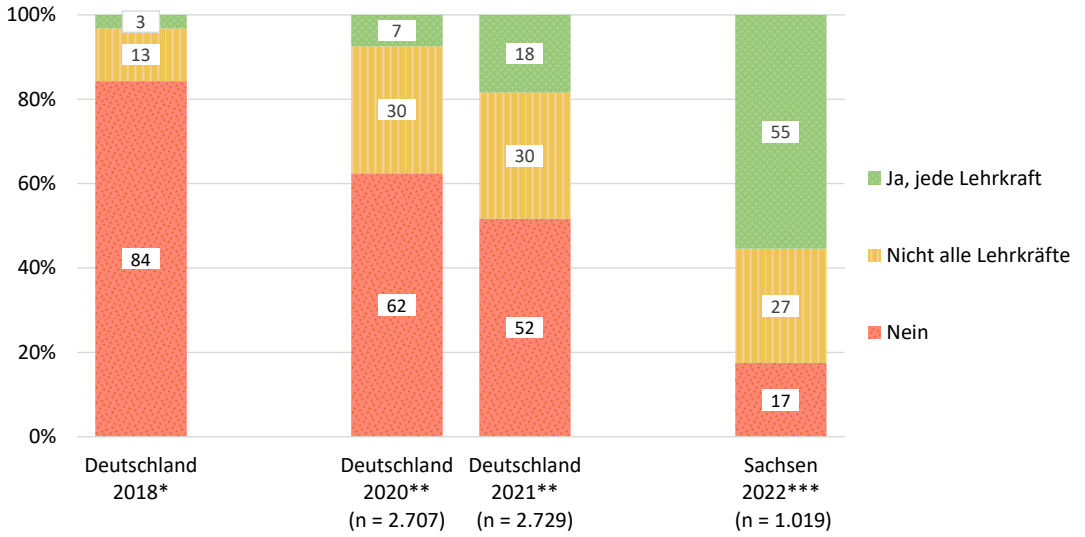
Abbildung 73: Nutzungshäufigkeit von Lernmanagement-Systemen im Unterricht im Vergleich

[53] Die ICILS-Studien beziehen sich auf die Sekundarstufe I, die Digitalisierungsstudie auf Gymnasien, Gesamtschulen und vergleichbare Schulformen der Sekundarstufen I und II. Daher wurden beim Vergleich in Sachsen 2022 die Grundschulen nicht berücksichtigt.

[54] Für Gymnasien allein ist die sächsische Entwicklung dem nächsten Abschnitt über drei Jahre hinweg zu entnehmen (Kapitel 6.2).

Beim Einsatz von Lernmanagement-Systemen (Abbildung 73) gehörte Sachsen gemeinsam mit Niedersachsen und Thüringen 2021 noch zu den zurückhängenden Bundesländern (Mußmann et al., 2021, S. 81). Inzwischen hat Sachsen durch den Einsatz der Schulcloud LernSax aufgeschlossen – denn der Anteil von 19% derjenigen, die nie ein Lernmanagement-System einsetzen, liegt deutlich unter dem Niveau (42%) der Schulen im Bundesgebiet des Vorjahres. Zwar ist der Anteil derjenigen, die das Lernmanagement-System intensiv in den meisten Stunden nutzen, mit 22% gegenüber 39% im Bund noch deutlich geringer; aber Lernmanagement-Systeme sind inzwischen in Sachsens Schulen angekommen. Positiv hebt sich Sachsen 2022 bei der Ausstattung mit tragbaren Endgeräten für Lehrkräfte von anderen Bundesländern ab (Abbildung 74). In Sachsen sagen mehr als die Hälfte, dass alle Lehrkräfte über ein Gerät verfügen würden. Im Bundesgebiet waren es im Jahr davor nur 18%. Im Bund verfügte 2021 die Mehrheit der Lehrkräfte nicht über ein dienstliches Endgerät. Bei der Aufgabe *„Ausstattung aller Lehrkräfte in Sachsen mit mobilen Endgeräten bis 2024 (Federführung SMK)“* (Sachsen Digital, 2023) ist der Umsetzungstand insofern positiv zu bewerten.

Ausstattung der Lehrkräfte mit einem eigenen, tragbaren digitalen Endgerät
Sekundarschul-Lehrkräfte in Deutschland im Vergleich zu Sachsen, in Prozent*



* Rundungsbedingte Differenzen in den Summen möglich
** ICILS 2018 (Eickelmann et al. 2019: 158)
*** Digitalisierungsstudie 2021
**** Oberschule, Gymnasium

© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Abschlussbericht Sachsen 2023 -

Abbildung 74: Ausstattung der Lehrkräfte mit digitalen Endgeräten im Vergleich

Eine zentrale Ursache für den Rückstand der Nutzung digitaler Medien für das Unterrichten könnte darin bestehen, dass in Sachsen trotz der grundsätzlichen Verfügbarkeit von Investitionsmitteln aus dem *DigitalPakt Schule* seit 2019 wesentliche Bausteine der digitalen Infrastruktur noch nicht zur Verfügung stehen (Abbildung 75).

Zentrale Voraussetzung für den Einsatz digitaler Medien im Unterricht ist der Zugriff auf WLAN an den Schulen, und zwar sowohl durch Lehrkräfte als auch durch Schülerinnen und Schüler. Sachsen hat sich die *„Ausstattung von über 36.700 pädagogisch genutzten Räumen in Sachsen mit WLAN bis 2024 (Federführung SMK)“* zum Ziel gesetzt (Sachsen Digital, 2023). Bei der Befragung im Sommer 2022 können jedoch nur zwei von drei Lehrkräften auf ein WLAN zugreifen und nach dem Urteil der Lehrkräfte nur eine von drei Schülerinnen und Schüler. Die Mehr-

heit der Lehrkräfte hat eine Schul-Cloud zur Verfügung und ein Drittel kann eine schulübergreifende Bildungscloud (i. d. R. LernSax) nutzen. Dieser Realisierungsstand zeigt die großen Lücken auf, die im Rahmen des Programms *Sachsen Digital 2030* in den Schulen noch zu schließen sind.

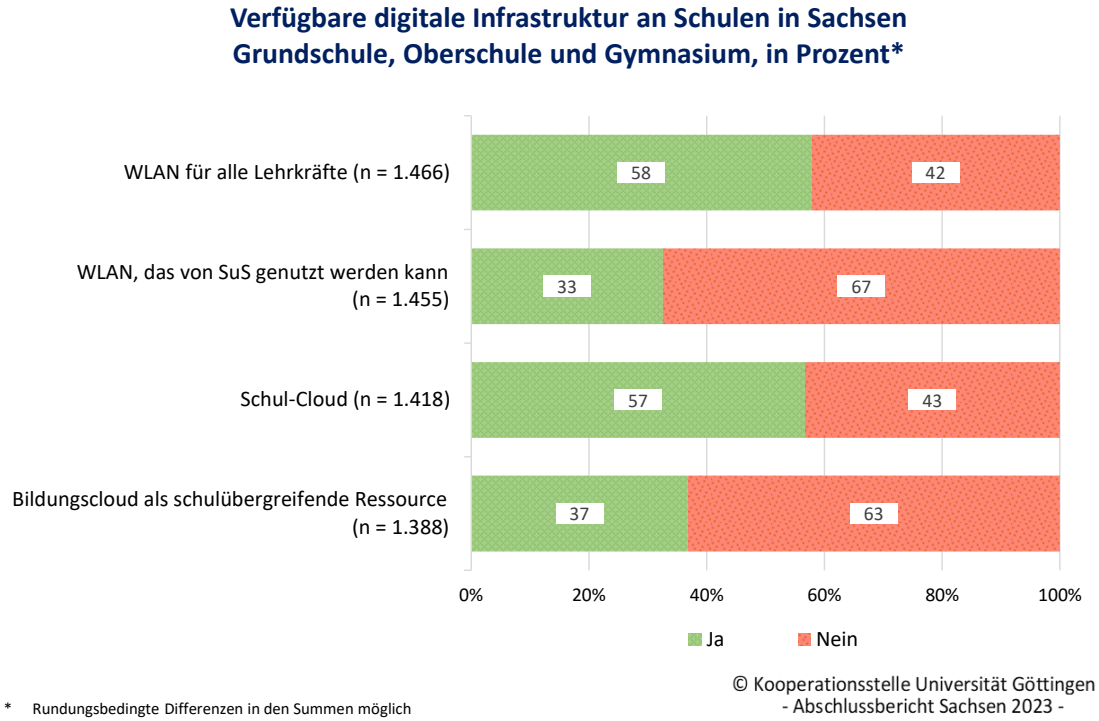


Abbildung 75: Verfügbare Basisinfrastruktur an Schulen in Sachsen 2022

6.2 Entwicklung des digital unterstützten Lehrens und Lernens im Gymnasium

Vergleichszahlen aus der Digitalisierungsstudie dokumentieren für das Gymnasium einen Rückstand gegenüber den Schulen im Bundesgebiet (Abbildung 76). Sachsen lag 2021 – abgesehen von der Bildungscloud – bei der grundlegenden Infrastruktur gegenüber dem Bundesgebiet sehr deutlich zurück, hat aber bis 2022 beim WLAN erheblich aufgeholt.

Der größte Rückstand bestand bei der WLAN-Versorgung. So konnten im Bundesgebiet 2021 65% der Gymnasial-Lehrkräfte auf ein WLAN zugreifen, in Sachsen nur 24%. Auch wenn sich die Situation in Sachsen 2022 gravierend verbessert hat und mittlerweile 57% der Lehrkräfte WLAN nutzen können – das Vorjahresniveau der anderen Länder wird noch nicht erreicht. Auch beim Angebot von WLAN für Schülerinnen und Schüler liegt Sachsen trotz zwischenzeitlicher Verbesserungen hinter dem Stand der anderen Länder zurück.

Etwas weniger groß war der Rückstand bei der Schulcloud: Während in Deutschland 76% der Lehrkräfte damit arbeiten konnten, waren es in Sachsen 2022 nur 65%. Bei der Bildungscloud als einer schulübergreifenden Ressource lag Sachsen bei unserer Befragung 2021 mit 52,7% sogar deutlich vor dem Bund (44,5%).

Sowohl bei der Schul-Cloud als auch bei der Bildungscloud sind die rückgemeldeten Verfügbarkeitswerte 2022 gegenüber den Ergebnissen der Digitalisierungsstudie um 3 bis 4% nied-

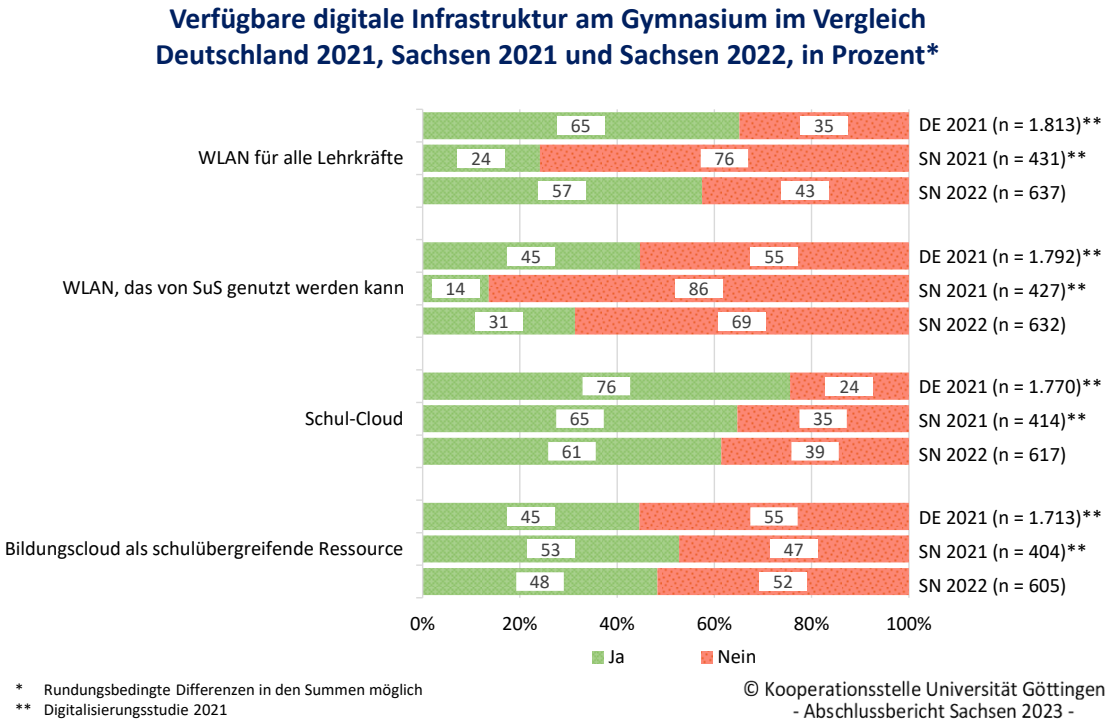


Abbildung 76: Verfügbare Basisinfrastruktur an Schulen im Vergleich

riger. Da es unwahrscheinlich ist, dass durch die entspanntere Pandemiesituation die Infrastruktur in einzelnen Schulen zurückgebaut wurde, wird angenommen, dass sich hier die unterschiedlichen Datengrundlagen bemerkbar[55] machen.

Die Entwicklung der digitalen Infrastruktur in den sächsischen Schulen ist im Bundesvergleich verhalten und dementsprechend auch die Nutzung digitaler Medien im Unterricht. Die Entwicklung im Gymnasium in den Jahren 2020 bis 2022 (Abbildung 77) zeigt einen eher milde ausfallenden Digitalisierungsschub von 2020 auf 2021. Die tägliche Nutzung digitaler Medien im Unterricht nahm von 37 auf 50% zu – im Bundesgebiet betrug der Sprung dreißig Prozentpunkte. Zwischen 2021 und 2022 hat sich dann in Sachsen offenbar nicht mehr viel getan: Die tägliche Nutzung erhöhte sich auf 52% und der Anteil derjenigen, die selten oder nie Medien einsetzen, nahm ab (von 8 auf 2%).

[55] Während die Studie bezogen auf die Lehrkräfte in den angegebenen Merkmalen repräsentativ ist, sind Schulmerkmale ausdrücklich nicht repräsentativ. Dies hängt mit der Rekrutierung der Befragten zusammen. Die WLAN-Versorgung ist ein Schulmerkmal, welches in der Digitalisierungsstudie stabil bleibt (2020, 2021), also die Entwicklung beteiligter Schulen gut abbildet. Die Teilnehmer*innen der Studie 2022 stammen jedoch nicht aus den gleichen Schulen.

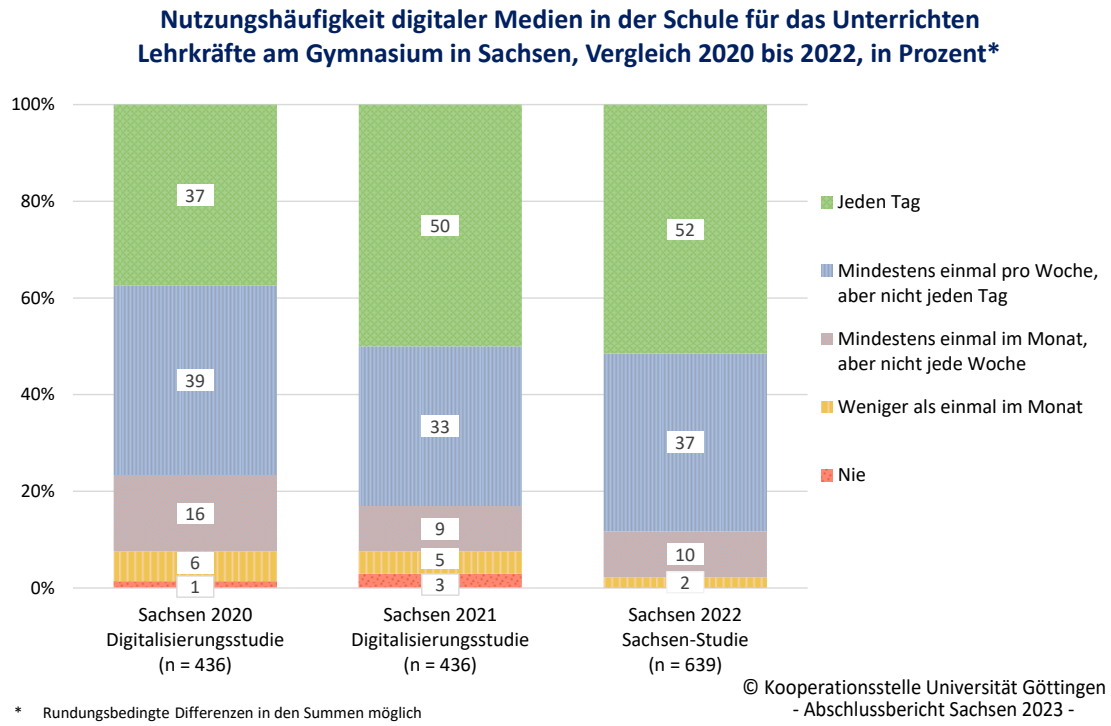


Abbildung 77: Nutzungshäufigkeit digitaler Medien für das Unterrichten am Gymnasium in Sachsen im Vergleich

Anders ist die Entwicklung bei Lernmanagement-Systemen (Abbildung 78) und der Ausstattung mit Endgeräten (Abbildung 79) einzuschätzen. Hier hat sich im ersten Jahr der Pandemie zunächst wenig bewegt, aber im Jahr 2022 dann der Umsetzungsstand deutlich verbessert. Bei Lernmanagement-Systemen ist die Mittelgruppe, die zumindest in manchen Stunden das LMS einsetzt, gegenüber 2021 von 21 auf 59% angestiegen. Der tägliche Einsatz von LMS hat sich nur wenig, von 21 auf 26%, erhöht. Der größte Sprung ist bei der Ausstattung mit tragbaren Endgeräten erfolgt: Inzwischen erklären 53% der Lehrkräfte, dass für alle ein Endgerät zur Verfügung stünde; ein Jahr zuvor waren es nur 5% gewesen. Auch der Rückgang von 72% auf 16% *Nein* zeigt, dass sich die Situation in Sachsen zumindest bei der technischen Ausstattung grundlegend gewandelt hat.

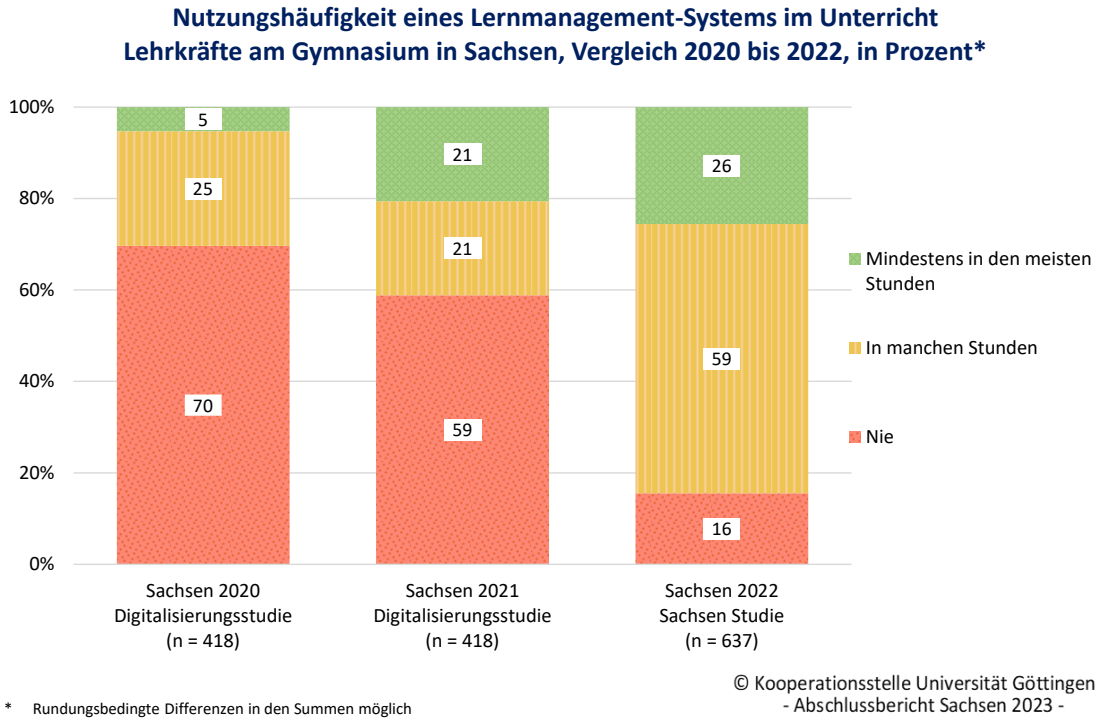


Abbildung 78: Nutzungshäufigkeit eines Lehrmanagement-Systems im Unterricht am Gymnasium in Sachsen im Vergleich

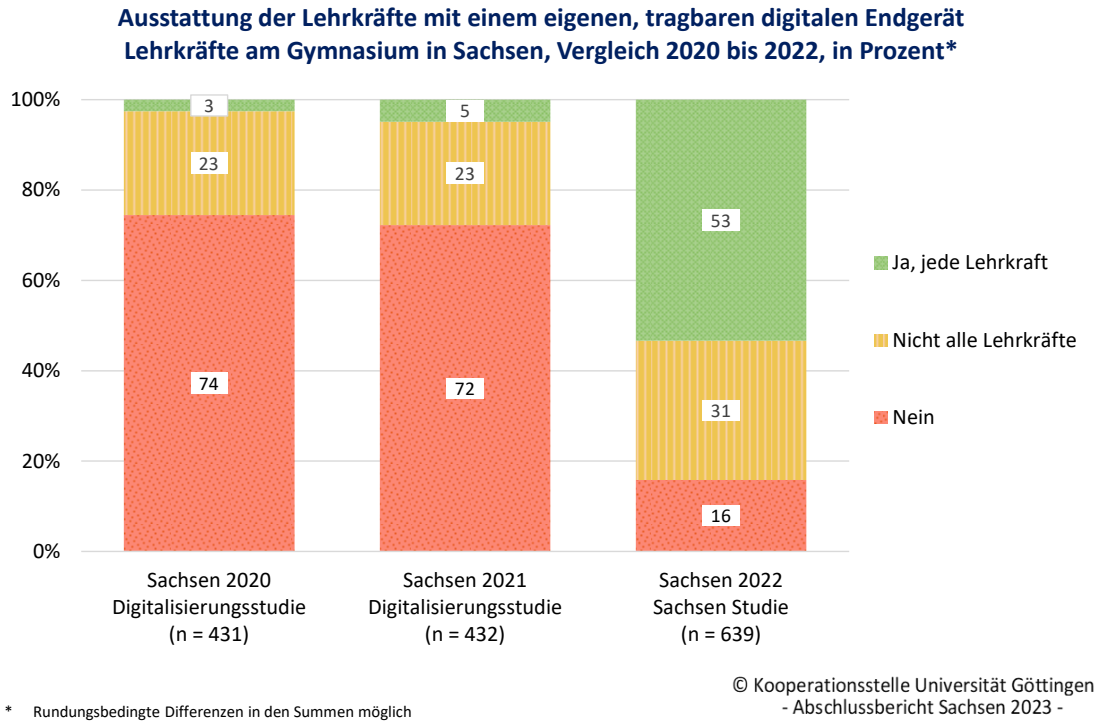


Abbildung 79: Ausstattung der Lehrkräfte mit digitalen Endgeräten am Gymnasium in Sachsen im Vergleich

6.3 Stand des digitalen Lehrens und Lernens in Grundschulen

Der Umsetzungsstand des digitalen Lehrens und Lernens ist in Grundschulen weniger ausgeprägt als in den weiterführenden Schulen. Außer bei der WLAN-Versorgung sind die Unterschiede deutlich und werden auch statistisch immer signifikant. Vielfach werden die Unterschiede aller drei Schulformen signifikant.

In Grundschulen (Abbildung 80) setzen 2022 16% der Lehrkräfte jeden Tag digitale Medien im Unterricht ein, 34% zumindest wöchentlich. Lernmanagement-Systeme werden von weniger als der Hälfte der Lehrkräfte eingesetzt; 42% verwenden sie in manchen Stunden.

Die weiterführenden Schulen weisen eine deutlich intensivere Nutzung in diesen beiden Dimensionen auf. Im Gymnasium nutzen 51% der Lehrkräfte digitale Medien jeden Tag und nur 16% nutzen niemals Lernmanagement-Systeme im Unterricht – in der Grundschule bilden Letztere die Mehrzahl (54%).

Vermutlich wegen des *DigitalPaktes* sind die Unterschiede bei der Ausstattung mit digitalen Endgeräten jedoch eher gering: 47% der Lehrkräfte in der Primarstufe berichteten von einer Vollversorgung ihres Kollegiums, also nahe bei den 59% in der Oberschule und 53% im Gymnasium.

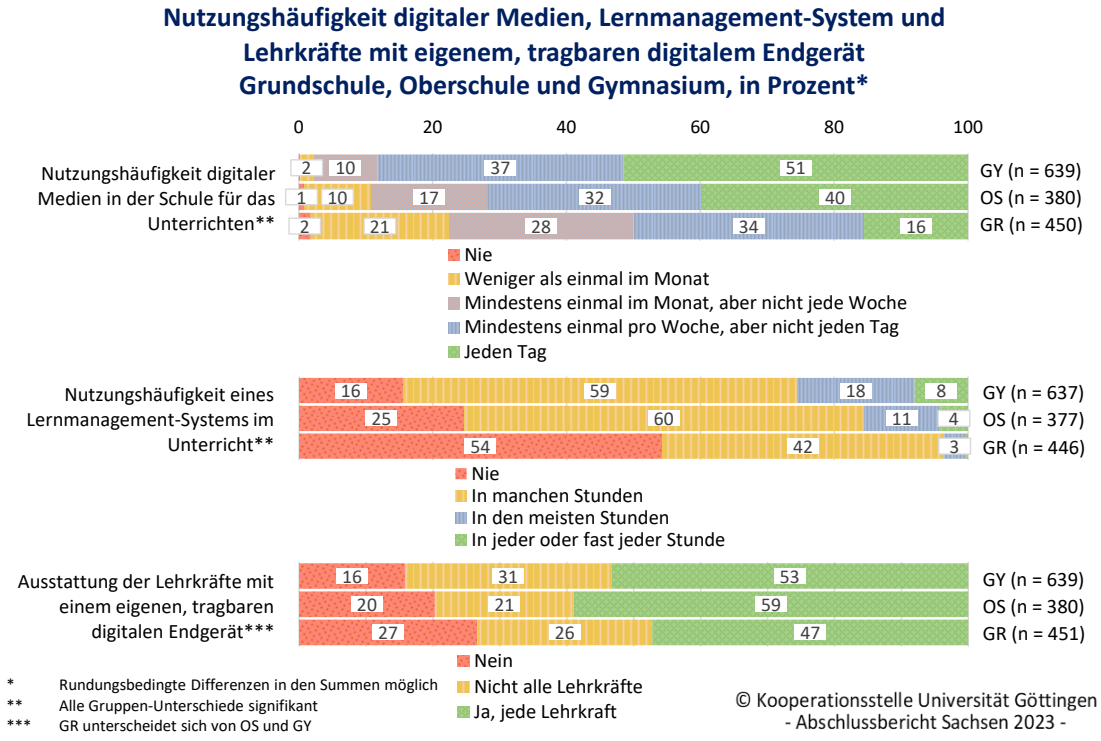


Abbildung 80: Nutzungshäufigkeit digitaler Medien an Grundschule, Oberschule und Gymnasium

Hinsichtlich der verfügbaren technischen Infrastruktur (Abbildung 81) überraschen die Grundschulen damit, dass bei ihnen häufiger als in weiterführenden Schulen WLAN für Schülerinnen und Schüler verfügbar ist (38%). Bei der WLAN-Versorgung der Lehrkräfte gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schulformen. Erwartungsgemäß ist die Nutzung einer gemeinsamen Schul-Cloud (45%) oder der schulübergreifenden Bildungscloud (23%) in der Primarstufe weniger ausgeprägt als in den weiterführenden Schulen.

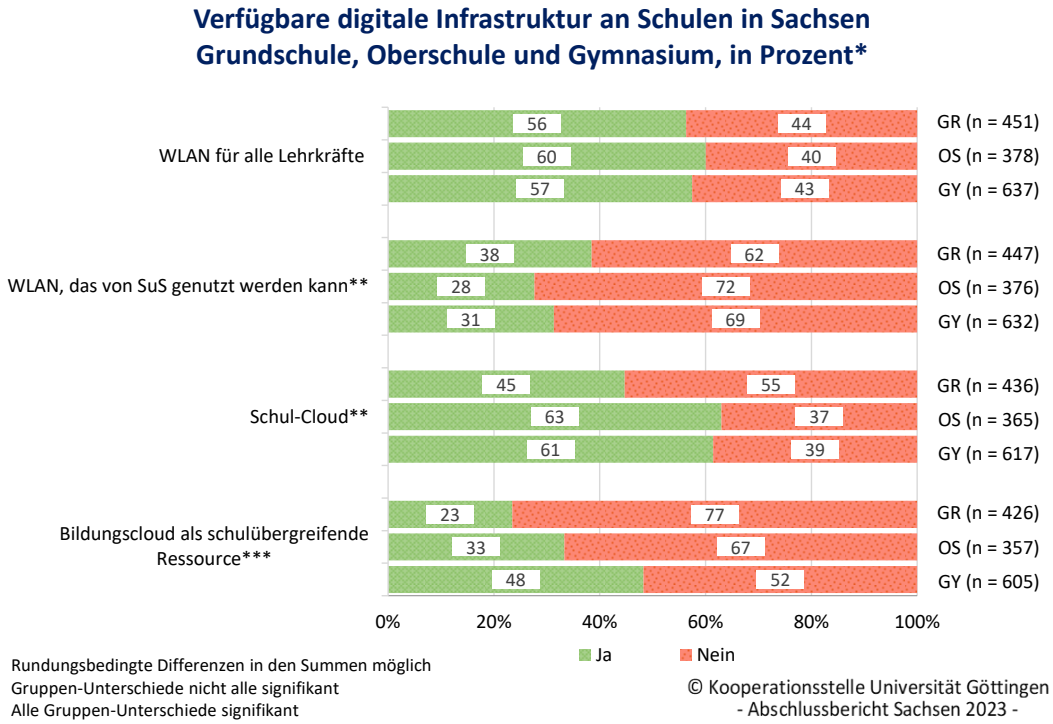


Abbildung 81: Verfügbare Basisinfrastruktur der unterschiedlichen Schulformen Grundschule, Oberschule und Gymnasium im Vergleich

Insgesamt ist also festzustellen, dass die Umsetzung des digitalen Lehrens und Lernens auch in der Grundschule stattfindet. Die technische Infrastruktur wird zunehmend bereitgestellt und digitale Medien werden von einer Mehrzahl der Lehrkräfte mindestens monatlich (78%) und von 50% sogar wöchentlich im Unterricht der Primarstufe eingesetzt.

6.5 Erwartungen der Lehrkräfte an die Digitalisierung

Der unzureichende Stand der Umsetzung des digitalen Lehrens und Lernens liegt keineswegs daran, dass die Lehrkräfte die Digitalisierung ablehnen würden. Mehr als 70% der Lehrkräfte haben ein mittleres oder hohes Interesse daran, mehr digitale Elemente in ihren Unterricht einzubauen, gar kein Interesse äußern nur 6% (Abbildung 82). Dies zeigen die Ergebnisse in Sachsen zum wiederholten Mal.

Das Interesse lag sowohl vor der Corona Pandemie in Frankfurt mit 67,2% (Grundschule), 71,6% (Gymnasium), 83,7% (IGS) und 85,6% (KGS) (Mußmann et al., 2020, S. 100) als auch während der Pandemie 2021 in der Gesamtschule (sowie in vergleichbaren Schulen) und Gymnasium in Deutschland mit 76,7% (Mußmann et al., 2021, S. 205) noch ein wenig höher. Aber seitdem ist die Digitalisierung auch in der Breite in den Schulen angekommen, sodass es nicht verwundert hätte, wenn der Bedarf nach *noch mehr* digitalen Elementen sogar stärker zurückgegangen wäre. An der Grundschule und der Oberschule in Sachsen ist das Interesse um zwei bis drei Prozentpunkte geringer ausgeprägt als am Gymnasium, doch diese geringen Schulformunterschiede werden statistisch nicht signifikant.

Mit einer statistischen Analyse wurden die Faktoren identifiziert, die im Zusammenhang[56] mit dem Interesse an einer stärkeren Nutzung digitaler Medien im Unterricht stehen.

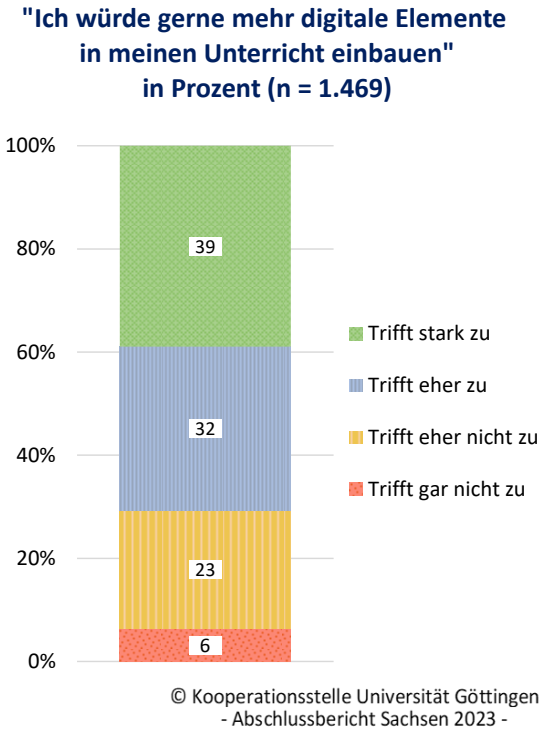


Abbildung 82: Interesse der Lehrkräfte am digitalen Lehren und Lernen

6.5.1 Einflussfaktoren des Interesses am digitalen Lehren und Lernen

Die größte Rolle für das Interesse am digitalen Lehren und Lernen spielen die Erwartungen, die mit der Nutzung der digitalen Medien verbunden werden (Abbildung 83). Zwei von drei Lehrkräften gehen davon aus, durch die Nutzung digitaler Medien sowohl selbst schneller und

[56] Das Interesse an mehr digitalen Elementen im Unterricht korreliert signifikant mit der *Nutzenerwartung* der Lehrkräfte r_s = 0,574; p < 0,001, *n* = 1.467 (Spearman-Rho) – ein starker Effekt; ferner mit dem persönlich verfolgten Ansatz für das digitale Lernen und Lehren *(IT-Affinität)* r_s = 0,301; p < 0,001, *n* = 1.463 (Spearman-Rho). Die weiteren Effekte sind eher klein: Alter der Lehrkräfte *(DZ_Alter)* r_s = -0,264; p < 0,001, *n* = 1.468 (Spearman-Rho), ihre digitale Kompetenz *(Beim Einsatz neuer Medien … gerate ich schnell an meine Grenzen),* r_s = -235; p < 0,001, *n* = 1.466 und die *digitale Reife* ihrer Schule (LPA_22), r_s = -178; p < 0,001, *n* = 1.189. Nicht signifikant werden das *Geschlecht,* die Arbeitszeitbelastung *(IST-Durchschnittswoche),* der Teilzeitstatus *(Tarifstundensollfaktor)* und die *Schulform.*

effizienter arbeiten zu können (*Arbeitseffizienz*) als auch Schülerinnen und Schüler professioneller unterrichten und sie gezielter fördern und mit Lernmaterialien versorgen zu können (*Professionalität des Unterrichtens*). Weniger als 6% haben diese Erwartungen gar nicht.

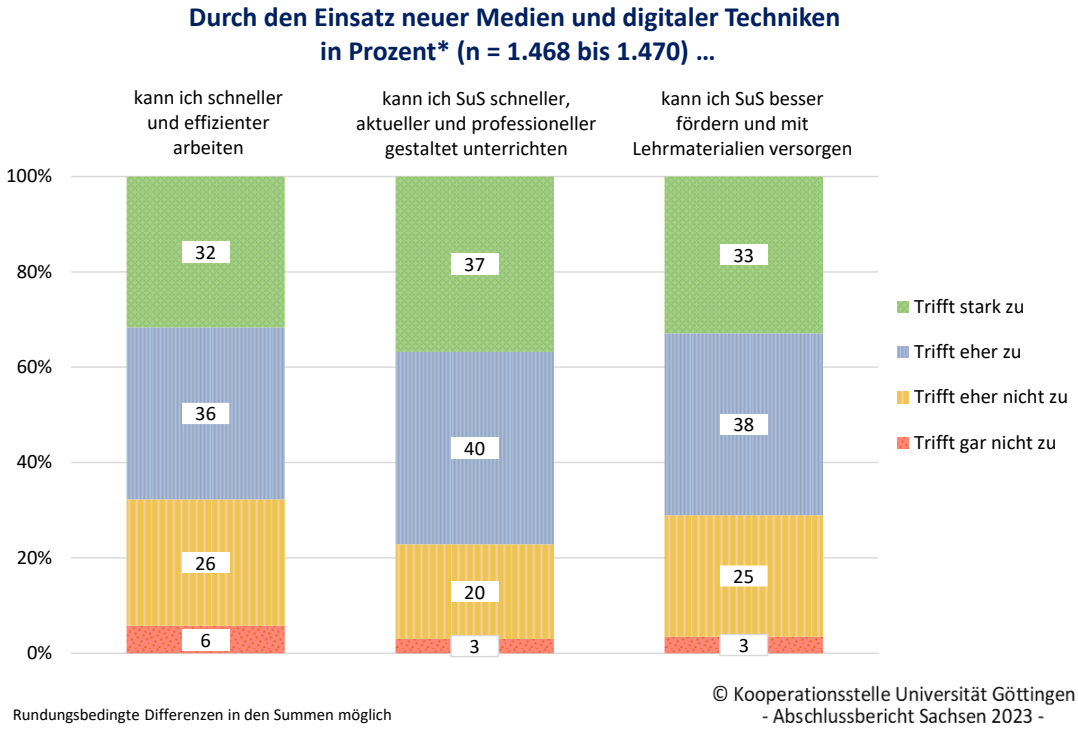


Abbildung 83: Erwartungen der Lehrkräfte in Sachsen an den Einsatz digitaler Medien und Techniken

Es besteht ein klarer statistischer Zusammenhang[57] zwischen dieser Nutzenerwartung und dem artikulierten Interesse, mehr digitale Elemente in den Unterricht einzubauen (Abbildung 84). Um dies zu zeigen, wurden die drei in Abbildung 83 gezeigten Einzelfragen zur Skala *Nutzenerwartung*[58] zusammengefasst.

---

[57] Die einfaktorielle Varianzanalyse (ANOVA) zeigt, dass das Interesse an weiterer Digitalisierung sich signifikant nach der *Nutzenerwartung* der Lehrkräfte unterscheidet, $F(3, 1.463) = 209{,}6$; $p < 0{,}001$. Der Bonferroni-Post-hoc-Test zeigt einen signifikanten Unterschied ($p < 0{,}001$) zwischen allen Gruppen der Nutzenerwartung. Bei höherer Nutzenerwartung ist das Interesse an mehr Digitalisierung größer.

[58] Die Skala *Nutzenerwartung* besteht aus dem Mittelwert der Statements *Durch den Einsatz neuer Medien und digitaler Technologien kann ich schneller und effizienter arbeiten; Durch den Einsatz neuer Medien und digitaler Technologien kann ich SuS schneller, aktueller und professioneller unterrichten; Durch den Einsatz neuer Medien und digitaler Technologien kann ich SuS besser fördern und z. B. einfacher mit diversifizierten Lehrmaterialien versorgen.* Die Skala hat eine sehr gute Reliabilität von 0,841 (Cronbachs Alpha).

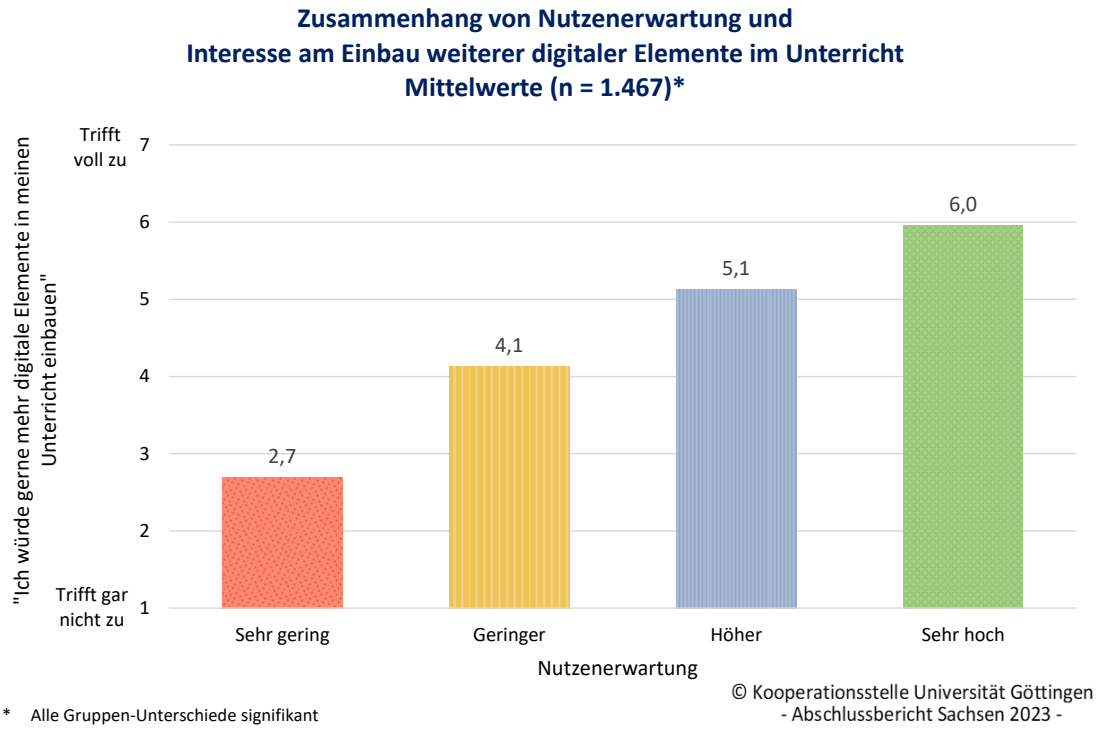


Abbildung 84: Zusammenhang von Nutzenerwartung und dem Interesse am digital unterstützten Lehren und Lernen

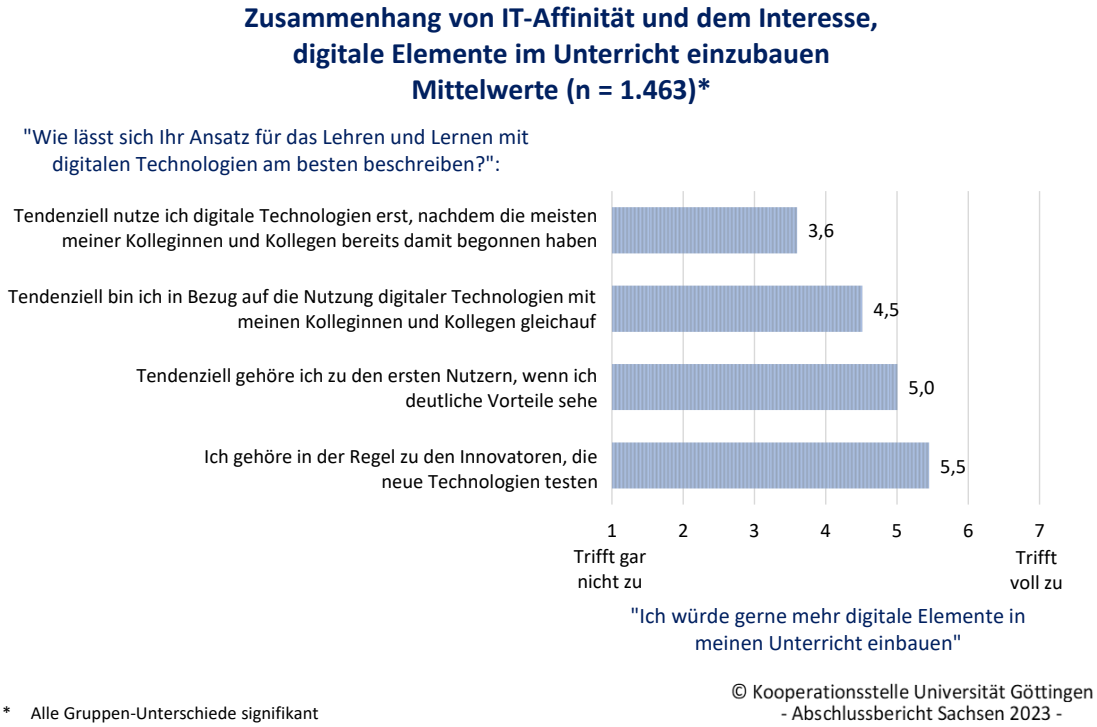


Abbildung 85: Der Zusammenhang von IT-Affinität und dem Interesse am digital unterstützten Lehren und Lernen

An zweiter Stelle folgt der persönliche Ansatz im Umgang mit Veränderungen und dem digitalen Lehren und Lernen *(IT-Affinität*[59]*)* (Abbildung 85). Lehrkräfte, die aus einer intrinsischen Motivation (z. B. Technikbegeisterung) heraus sich mit neuen Medien beschäftigen, setzen sich frühzeitiger mit Neuerungen auseinander und versuchen, sie sich für das Unterrichten nutzbar zu machen.

Erst an dritter Stelle spielt das Alter eine Rolle. Dabei ergibt sich ein deutlicher Schnitt: Die Altersgruppen der Lehrkräfte[60] unter 45 Jahren unterscheiden sich durch größeres Interesse, in ihrem Unterricht neue, digitale Medien einzusetzen, von der Gruppe über 50 Jahre (ohne Abbildung). Interessanterweise markiert dies ziemlich genau die Grenze zwischen den Generationen der Babyboomer*innen und Generation X und den nachfolgenden Generationen Y und Z. Letztere mit den Geburtsjahren ab ca. 1980 sind nach dem Jahr 2000 in den Beruf eingetreten und mit dem Internet groß geworden *(Digital Natives).*

Ebenfalls von Bedeutung sind die Selbsteinschätzung hinsichtlich der eigenen digitalen Kompetenz und die *digitale Reife der Schule.* Wer dem Statement *Beim Einsatz neuer Medien und Techniken gerate ich schnell an meine Grenzen* stärker zustimmt, ist weniger interessiert. Weniger interessiert sind auch Lehrkräfte, die an Schulen mit geringerer digitaler Reife unterrichten müssen – sie haben weniger Gelegenheit, sich mit neuen Medien in ihrer Schule auseinanderzusetzen, weil die Technik nur begrenzt verfügbar ist und in der Schule kaum eine aktive Auseinandersetzung mit dem digitalen Lehren und Lernen erfolgt (Näheres in Kap. 7).

Entgegen verbreiteten Annahmen lassen sich bezüglich des Geschlechts oder des Teilzeitstatus statistisch keine bedeutsamen Unterschiede finden; und wie erwähnt werden auch Schulformunterschiede bei der Bereitschaft zur Digitalisierung nicht signifikant.

6.5.2 Entwicklung der Erwartungen an den Einsatz digitaler Medien gegenüber 2021

Durch die Digitalisierungsstudie, die wir bundesweit 2021 durchgeführt haben (Mußmann et al., 2021), liegen uns Vergleichsdaten für Lehrkräfte am Gymnasium in Sachsen vor. Sie zeigen, dass die Motivation, *mehr* digitale Elemente im Unterricht einzuführen, gegenüber 2021 eher etwas abgenommen hat. In Abbildung 86 deutet sich eine gewisse Spaltung unter sächsischen Lehrkräften an: Denn während die eine Seite es ablehnt oder nicht motiviert ist, hat auf der anderen Seite die Gruppe der Hochmotivierten zugenommen.

Auch bei den konkreten Erwartungen (Abbildung 87) ist zu sehen, dass die Gruppe derjenigen jeweils größer geworden ist, die stark zustimmen, dass man durch neue Medien effizienter arbeiten und professioneller unterrichten könne. Auf der anderen Seite haben sich bei den Gruppen, die (eher) nicht zustimmen, kaum Veränderungen ergeben – nur bei der Erwartung, dass man mit neuen Medien schneller, aktueller und professioneller unterrichten könne, ist

---

[59] Die einfaktorielle Varianzanalyse (ANOVA) zeigt, dass das Interesse an weiterer Digitalisierung sich signifikant nach der *IT-Affinität* der Lehrkräfte unterscheidet, $F(3, 1.459) = 46{,}5$; $p < 0{,}001$. Der Post-hoc-Test (Bonferroni) zeigt einen signifikanten Unterschied ($p < 0{,}001$) zwischen allen Gruppen der *IT-Affinität.* Das Interesse an mehr Digitalisierung ist bei ausgeprägterer IT-Affinität stärker.

[60] Die einfaktorielle Varianzanalyse (Welch-Test) zeigt, dass das Interesse an weiterer Digitalisierung sich signifikant nach *Altersgruppen* der Lehrkräfte unterscheidet, $F(7, 536{,}6) = 16{,}8$; $p < 0{,}001$. Der Post-hoc-Test (Games-Howell) zeigt einen signifikanten Unterschied ($p < 0{,}001$) zwischen den Altersgruppen unter 45 Jahren gegenüber den Altersgruppen über 50 Jahre. Das Interesse an mehr Digitalisierung ist bei Jüngeren stärker.

diese Gruppe kleiner geworden. In den anderen Fällen sind einige aus der Gruppe der Motivierten *(trifft eher zu)* zu stark Motivierten geworden, was durch positive Erfahrungen bedingt sein könnte.

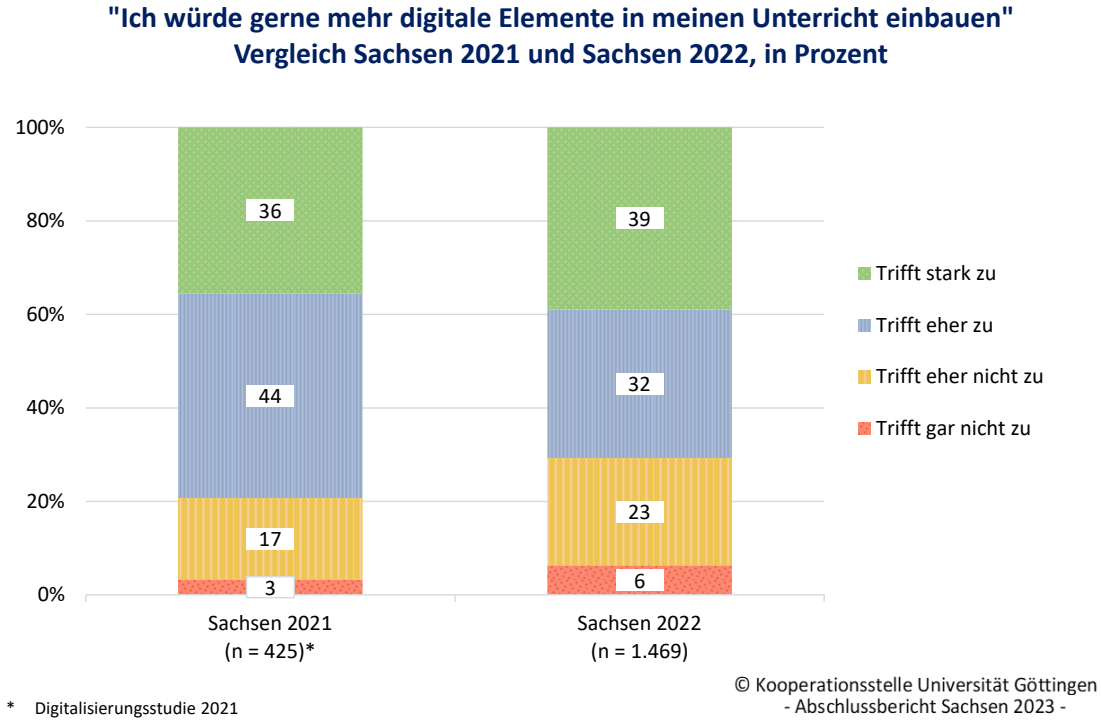


Abbildung 86: Interesse, mehr digitale Elemente im Unterricht einzubauen im Vergleich

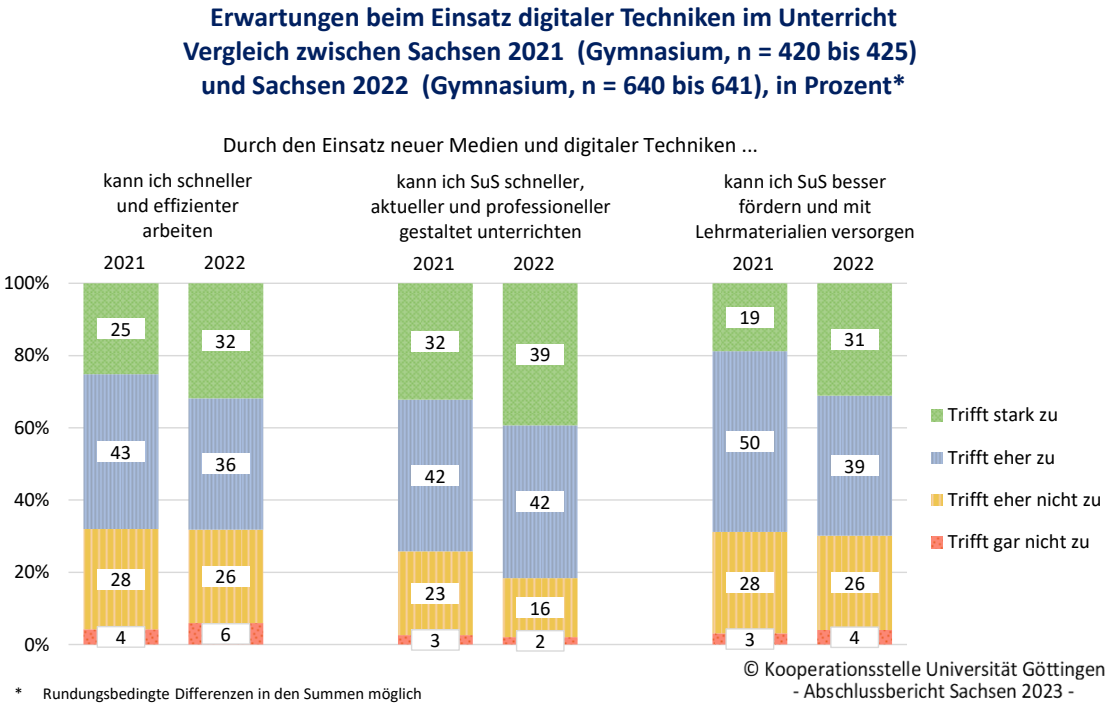


Abbildung 87: Erwartungen der Lehrkräfte in Sachsen an den Einsatz digitaler Medien und Techniken im Vergleich

6.5.3 Sachsen ist keine Besonderheit – Vergleich mit früheren Studien

Die Befunde zum starken Interesse der Lehrkräfte an der Nutzung digitaler Medien für das Unterrichten und zu den Faktoren, die dieses Interesse bedingen, sind keine sächsische Besonderheit. Vielmehr reproduzieren sie die Befunde, die bereits in zwei früheren Studien identifiziert wurden, nahezu vollständig und mit verblüffend ähnlichen Werten (Mußmann et al., 2021, S. 205 ff.; Mußmann et al., 2020, S. 99 ff.). Dies ist als eine Bestätigung der identifizierten Zusammenhänge und ihrer Robustheit zu verstehen. Denn die anderen Studien befragten ganz andere Samples, nämlich Lehrkräfte 2020 kurz vor der Corona-Pandemie (Frankfurt) sowie 2021 (bundesweite Erhebung) während der Pandemie und es waren unterschiedliche Schulformen beteiligt.

In der bundesweit durchgeführten Digitalisierungsstudie gab es als Abweichung einen sehr schwachen Schulform-Effekt[61], da Lehrkräfte an Gesamtschulen (und vergleichbaren Schulformen) ein etwas stärkeres Interesse artikulierten, während in Sachsen 2022 die Unterschiede nicht signifikant wurden. Ein Unterschied besteht zudem in dem verwendeten Indikator für die Selbstbewertung der IT-Kompetenzen der Lehrkräfte. Damals haben wir die sehr viel aufwendigere Skala *TPACK* verwendet, das Ergebnis ist aber sehr ähnlich.

In der Untersuchung von Frankfurter Schulen (Mußmann et al., 2020, S. 99 ff.) haben wir nahezu identische Werte nach Alter gefunden; allerdings in Abweichung zu den beiden Folgestudien auch schwache Korrelationen[62] zu Schulformen (Lehrkräfte an IGS und KGS hatten ein stärkeres Interesse als Lehrkräfte an Grundschulen) und Teilzeitstatus. Diese Zusammenhänge haben sich in den Folgestudien nicht mehr gezeigt.

In der Frankfurter Studie hatten wir die Aspekte *Nutzenerwartung an den Technikeinsatz* und *persönlicher Ansatz für das digitale Lehren und Lernen* noch nicht verfügbar. Sie wurden erst für die Digitalisierungsstudie erarbeitet (Mußmann et al., 2021). Daher haben wir bei der Frankfurter Auswertung irreführenderweise behauptet, die größten Unterschiede beim Interesse an mehr Digitalisierung gäbe es nach dem Alter der Lehrkräfte (Mußmann et al., 2020, S. 100). Diese Einschätzung muss korrigiert werden. Da die Items schon 2020 erhoben wurden, können wir die Skala *Nutzenerwartung* nachträglich nun auch für die Frankfurter Studie reproduzieren. Es zeigt sich, dass dieser Faktor wie in den Folgestudien bedeutsamere Zusammenhänge zum Interesse am digitalen Lehren und Lernen aufweist als das Alter. Wir können auch nachträglich die digitale Kompetenz ausweisen[63], die sich ebenfalls in die Ergebnisse einreiht.

Diese Korrektur hat unseres Erachtens praktische Relevanz, denn die konkrete Erfahrung in der Schulpraxis, dass der Einsatz digitaler Medien die Arbeitseffizienz und die Qualität des Unterrichts verbessert, dürfte auch Ältere überzeugen bzw. überzeugt haben – selbst wenn diese

---

[61] Das Interesse an mehr digitalen Elementen im Unterricht korreliert mit der *Schulform* $r_s = 0{,}077$; $p < 0{,}001$, $n = 2.632$ (Spearman-Rho). Dies ist nach Cohen nicht einmal ein schwacher Effekt.

[62] Das Interesse an mehr digitalen Elementen im Unterricht korrelierte in Frankfurt (Spearman-Rho) mit der *Schulform* $r_s = 0{,}192$; $p < 0{,}001$, $n = 1.471$ und dem Tarifstunden-Sollfaktor $r_s = 0{,}131$; $p < 0{,}001$, $n = 1.471$ (schwache Effektstärke). *Geschlecht* wird in Abweichung zum damaligen Bericht Fn 52 nicht signifikant: $r_s = -0{,}043$, *ns*, $n = 1.471$.

[63] Der 2020er Analyse ist also hinzuzufügen: Im Frankfurter Datensatz korreliert das *Interesse an mehr digitalen Elementen im Unterricht* signifikant mit der *Nutzenerwartung* der Lehrkräfte $r_s = 0{,}471$; $p < 0{,}001$, $n = 1.462$ (Spearman-Rho), dem Alter der Lehrkräfte *(DZ_Alter)* $r_s = -0{,}313$; $p < 0{,}001$, $n = 1.250$ (Spearman-Rho) und ihrer digitalen Kompetenz *(Beim Einsatz neuer Medien … gerate ich schnell an meine Grenzen)*, $r_s = -139$; $p < 0{,}001$, $n = 1.470$.

tendenziell skeptischer an die Digitalisierung herangehen sollten als die Jüngeren. Digitalisierung ist keine Einstellungsfrage.

6.6 Hindernisse bei der Umsetzung des digital unterstützten Lehrens und Lernens

Die hohe Bereitschaft der Lehrkräfte in Sachsen, ihren Unterricht durch die Nutzung von digitalen Medien zu verbessern, trifft auf eine Schulwirklichkeit, in welcher der Umgang mit digitalen Medien noch viel zu wenig unterstützt wird. Vor dem Hintergrund der im letzten Unterabschnitt zum Ausdruck gebrachten hohen Erwartungen an die Digitalisierung führt dies dazu, dass diese derzeit eher enttäuscht werden. Dies gilt eindeutig für die Erwartung, dass die Digitalisierung entlastend wirken könnte.

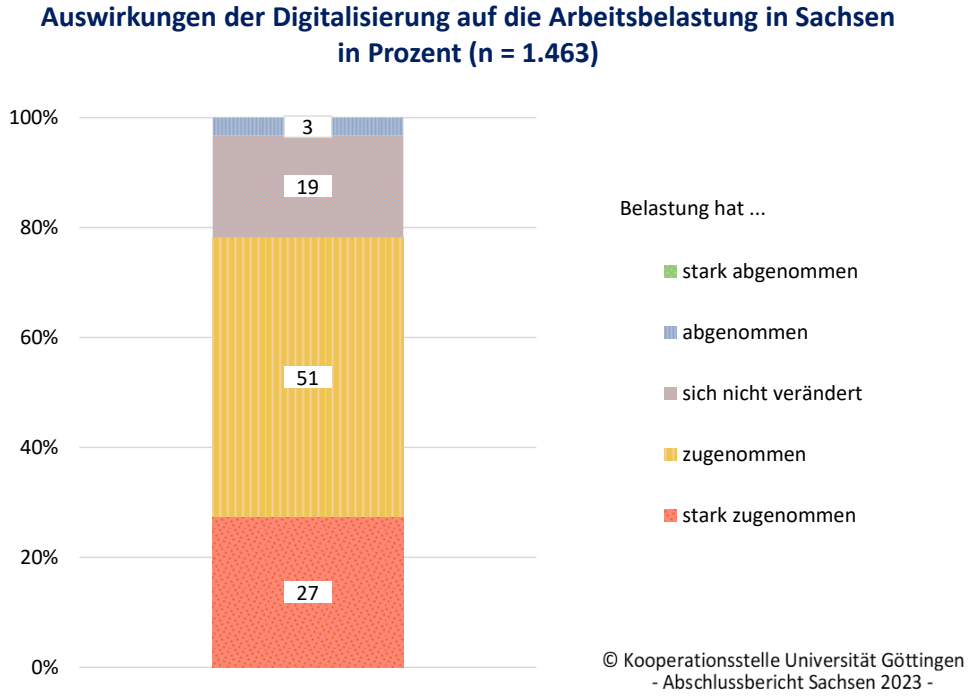


Abbildung 88: Bewertung der Belastungsentwicklung durch die Digitalisierung

Abbildung 88 zeigt sehr deutlich, dass die Digitalisierung in der derzeitigen Transformationsphase von beinahe vier Fünfteln (78%) der Lehrkräfte als Belastungsfaktor wahrgenommen wird. Fast niemand hat den Eindruck, dass die Arbeitsbelastung durch die Digitalisierung in der gegenwärtigen Phase abgenommen hätte. Hier gibt es quasi keine Unterschiede zwischen den Schulformen. Was könnte dazu beigetragen haben? Lassen sich konkrete Hindernisse identifizieren?

6.6.1 Personenbezogene und durch die Schulorganisation bedingte Hindernisse

Einige Items des Fragebogens zielen darauf ab, Hindernisse für die Umsetzung des digitalen Lehrens und Lernens zu identifizieren. Unterschieden werden Hindernisse, die eher personenbezogen sind, und Hindernisse, die durch die Schulorganisation bedingt werden.

Bei den *personenbezogenen* Hindernissen (Abbildung 89) dominiert die Aussage, dass nicht genügend Zeit für die Vorbereitung des Medieneinsatzes im Unterricht zur Verfügung stehe. Dieser Aussage stimmen 75% der Lehrkräfte unterschiedlich deutlich zu, nur 25% stimmen (eher) nicht zu.

Eine gewisse Rolle spielen wohl auch Unterschiede zwischen den Fächern. Etwa 50% der Lehrkräfte sehen einen Medieneinsatz nicht bei allen von ihnen unterrichteten Fächern als gleich sinnvoll an. Aber genauso viele Lehrkräfte sind hier auch anderer Meinung.

Die weiteren Punkte werden von einer Mehrzahl (eher) nicht als Hindernisse gesehen: Nur 14% der Lehrkräfte glauben nicht, dass der Medieneinsatz ihren Unterricht verbessere, 29% sind hier nicht ganz sicher. Zwar räumen 40% ein, dass die Nutzung der Technik für sie eine Kompetenzherausforderung darstelle, aber 60% fühlen sich auch nicht überfordert.

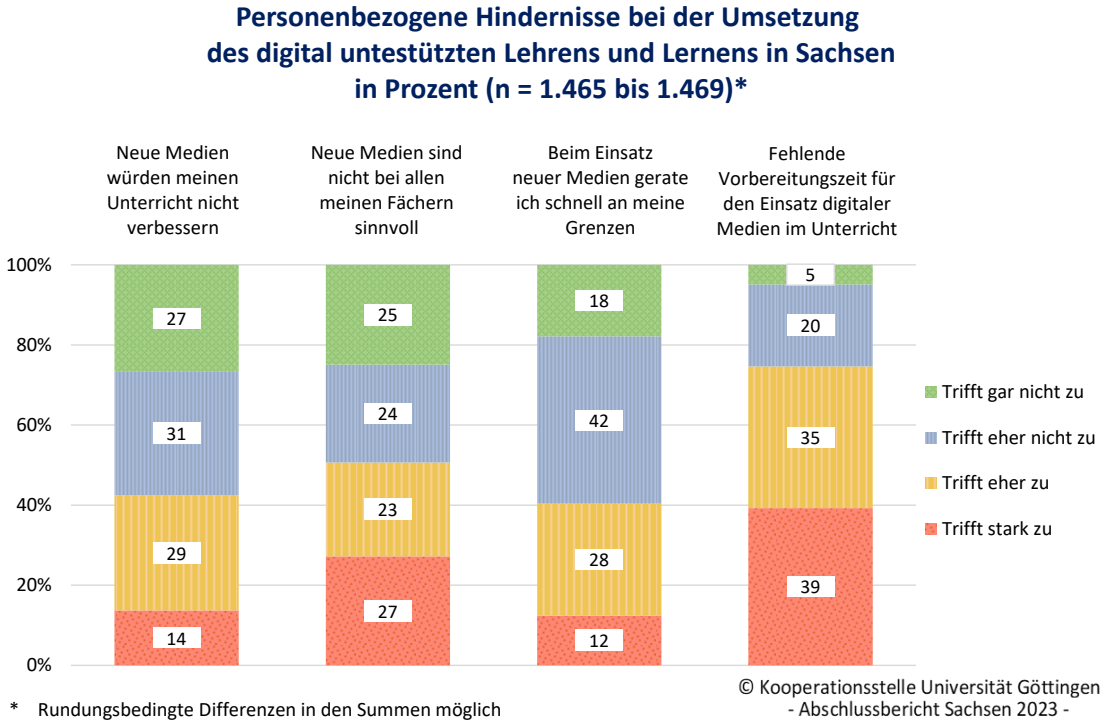


Abbildung 89: Personenbezogene Hindernisse bei der Digitalisierung sächsischer Schulen

Alles in allem werden die *organisatorischen* Hindernisse häufiger genannt als die *personenbedingten* Hindernisse (Abbildung 90).

Mit 70% ist die Zustimmung zum Statement, dass die Lehrkräfte nicht an Schulentwicklungsprozessen zur Digitalisierung beteiligt seien, am stärksten. Dies wird in vielen Schulen damit zusammenhängen, dass es keine systematische Umsetzung einer Strategie zum digitalen Lehren und Lernen an der Schule gibt (siehe Kap. 7). Das Statement bedeutet übrigens nicht, dass die befragte Lehrkraft die fehlende Einbindung persönlich auch kritisiert. Nach ihrer Einstellung zur Schulentwicklung wurde hier nicht gefragt. Fehlende Einbindung der Lehrkräfte in Schulentwicklungsprozesse ist jedoch in der Forschung als Hindernis für die Umsetzung des digitalen Lehrens und Lernens identifiziert worden (Pettersson, 2018).

Als weiterer bedeutsamer Faktor wurde der zeitliche Aufwand der Umstellung auf die Digitalisierung genannt. Hier stimmten 75% zu, darunter 42% voll und 33% teilweise – nur 25% waren gegenteiliger Meinung. In der Grundschule wurde der Aspekt etwas weniger betont (signifikant) als in den weiterführenden Schulen.

Weitere Bedeutung hat die Unzuverlässigkeit der Technik in der Schule. 62% der Befragten (davon 33% volle Zustimmung) erklärten, dass technische Ausfälle oder Unterbrechungen es nicht ermöglichten, neue Medien sinnvoll im Unterricht einzusetzen. Etwas weniger kritisch (58% Zustimmung) war die Einschätzung hinsichtlich der Ausgereiftheit der Unterrichtsmaterialen und Unterrichtskonzepte. Zudem beklagten 54% eine fehlende Unterstützung beim Einsatz digitaler Medien. Der Unterstützungsbedarf wurde in den Grundschulen stärker betont (signifikant).

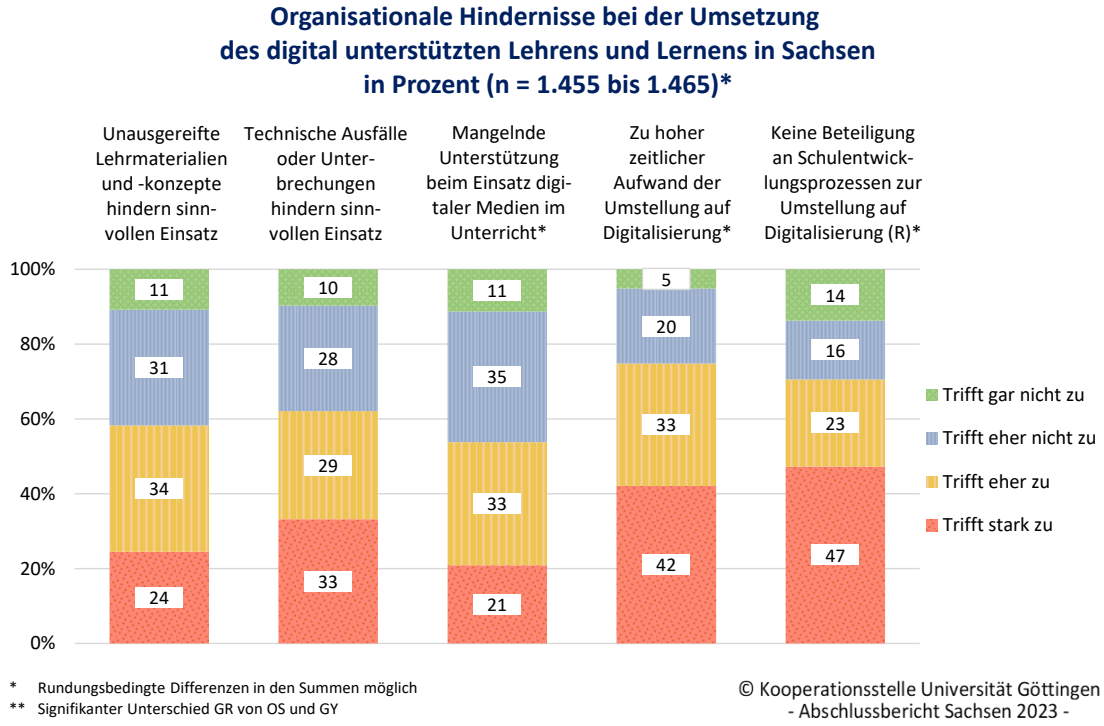


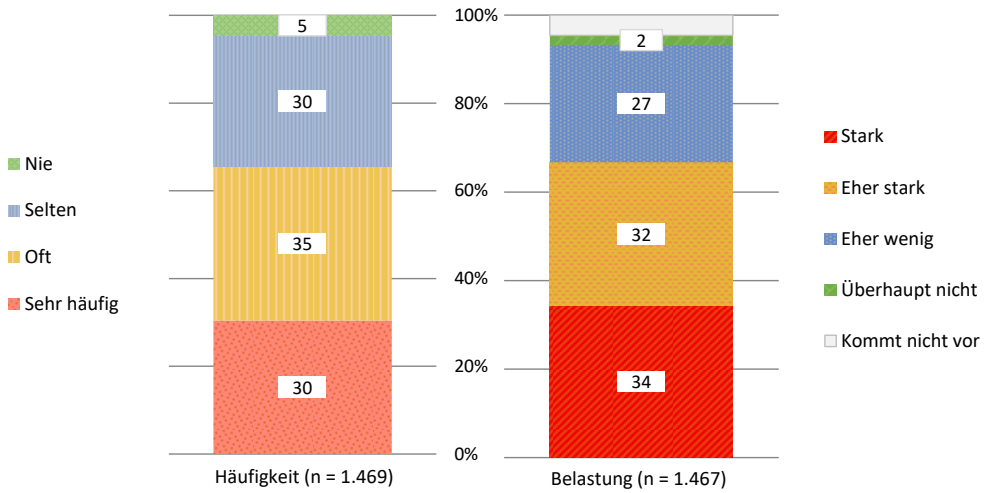
Abbildung 90: Organisationale Hindernisse bei der Digitalisierung sächsischer Schulen

6.6.2 Belastungen durch unzureichende Infrastruktur

Die unzureichende digitale Infrastruktur, die Probleme der Nutzung und die mangelnde Unterstützung bei dem Versuch der Nutzung digitaler Medien für das Unterrichten werden als ein starker Belastungsfaktor wahrgenommen. 35% der Lehrkräfte betonten, dass sie *oft,* 30%, dass sie *sehr oft* mit unzulänglicher Medientechnik und Infrastruktur arbeiten müssten. Nur 5% artikulierten keine Probleme (Abbildung 91).

Diese Herausforderungen werden von 34% als *stark* und 32% als *eher stark* belastend wahrgenommen. Insgesamt bei nur einem knappen Drittel der Lehrkräfte wirkt sich diese Beanspruchung aus unzulänglicher Infrastruktur und Medientechnik *eher wenig* oder *gar nicht* aus. Im Abschnitt zum digitalen Stress wurden die Belastungsfaktoren im Einzelnen vorgestellt (siehe Kap.5.3).

Häufigkeit und Belastung der Lehrkräfte in Sachsen, die hinsichtlich der Medientechnik und digitalen Infrastruktur unter unzulänglichen Bedingungen arbeiten bzw. unterrichten müssen Grundschule, Oberschule und Gymnasium, in Prozent



© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Abschlussbericht Sachsen 2023 -

Abbildung 91: Häufigkeit und Belastung der Lehrkräfte in Sachsen durch unzulängliche digitale Infrastruktur

6.7 Kapitelzusammenfassung

Beinahe vier Fünftel (78%) der Lehrkräfte erleben die Digitalisierung in der aktuellen Transformationsphase als Belastungsfaktor, nur für etwa 20% der Lehrkräfte ist die Wirkung neutral und nur für sehr wenige wirkt sie entlastend (Abbildung 88). Dabei resultiert die zentrale subjektive Beanspruchung vor allem aus den Mängeln einer unzureichenden Infrastruktur für das digitale Lehren und Lernen.

Die Ergebnisse in diesem Abschnitt zeigen, dass *erstens* die Ziele der sächsischen Bildungspolitik hinsichtlich der Entwicklung des digitalen Lehrens und Lernens bislang nicht erreicht worden sind und *zweitens* darüber hinaus Sachsen gegenüber der Entwicklung im Bundesgebiet zurückliegt. Dies betrifft vor allem die Nutzungsintensität im Unterricht. Bei der Basisversorgung mit WLAN hat sich die Situation von 2021 auf 2022 zwar gravierend verbessert, aber das Bundesniveau von 2021 wird noch nicht erreicht. Diese Befunde stehen in auffälligem Gegensatz zum Selbstbild, bei der Umsetzung der Ziele des *DigitalPaktes* im Ländervergleich besonders weit vorne zu sein. *Drittens* sind inzwischen durchaus Entwicklungen zu erkennen, die hoffen lassen, dass Sachsen Anschluss an die Entwicklung findet. So hat sich neben dem WLAN-Zugang auch die Ausstattung mit digitalen Endgeräten und die Nutzung von Lernmanagement-Systemen seit 2021 sehr deutlich verbessert.

Die erstmalige Erhebung in Grundschulen ergibt, dass das digitale Lehren und Lernen auch in Grundschulen Einzug hält, wenn auch auf geringerem Niveau als in den weiterführenden Schulen. Bei der Basisausstattung mit WLAN steht die Grundschule nicht hinter den anderen Schulformen zurück.

Trotz der unzureichenden Unterstützung der Lehrkräfte durch Politik und Schulverwaltung und trotz der damit verbundenen Arbeitsbelastung zeigen sie weiterhin ein sehr hohes Interesse daran, mehr digitale Medien im Unterricht einzusetzen. Vor allem weil sie sich davon einen hohen Nutzen versprechen. Diese Erwartungen sind seit 2021 eher noch gestiegen. Dabei sind digital affinere und jüngere Lehrkräfte stärker interessiert. Die Lehrkräfte in Sachsen unterscheiden sich in ihrer Bereitschaft zur und der Erwartung an die Digitalisierung aber nicht von denen aus anderen Bundesländern in früheren Befragungen.

Die identifizierten personen- und schulorganisationsbezogenen Hindernisse zeigen, dass zwar Aspekte wie das Unterrichtsfach oder eine fehlende Einbindung in Schulentwicklungsprozesse ebenfalls eine wichtige Rolle spielen. Einen zentralen Faktor aber stellen die fehlenden Ressourcen dar, also die fehlende Zeit zur Vorbereitung des Medieneinsatzes im Unterricht und für die gemeinsame systematische Umstellung auf das Unterrichten mit digitalen Medien. Hier zeigen sich nicht zuletzt die Folgen einer hohen Arbeitszeitbelastung, der generellen Arbeitsverdichtung und fehlender zeitlicher Ressourcen.

7 Die digitale Kluft an Sachsens Schulen – Schulstrategien, digitale Infrastruktur und die Folgen für Bildungsqualität und berufliche Entwicklungsperspektiven von Lehrkräften

Mit einer Digitalisierungsstudie mit deutschlandweit 2.750 Lehrkräften haben wir 2021 aufgezeigt, dass sich eine digitale Kluft zwischen Deutschlands Schulen (Gymnasium, Gesamtschule und ähnlichen Schulformen) aufgetan hat. Die großen Unterschiede in den digitalen Strategien und der Qualität der Infrastruktur für das digitale Lehren und Lernen bedingen Benachteiligungen von Schülerinnen und Schülern und auch von Lehrkräften. Zwischen Vorreiter- und Nachzügler-Schulen gab es 2021 große Unterschiede darin, wie Schülerinnen und Schüler auf den Umgang mit dem Internet und den digitalen Medien vorbereitet werden. Auch sind große Nachteile für die Arbeitsbedingungen und die beruflichen Entwicklungschancen von Lehrkräften damit verbunden, wenn sie an Nachzügler-Schulen bzw. an Schulen mit geringer digitaler Reife tätig sind (Mußmann et al., 2021, Kap. 3).

An der damaligen Untersuchung haben Lehrkräfte aus Sachsen von 28 Gymnasien teilgenommen. Das sächsische Sample lag 2021 in vielen Dimensionen bei der Umsetzung des digital unterstützten Lehrens und Lernens zurück (Tabelle 15). Während im Bundesgebiet 33% der Schulen als *digitale Nachzügler-Schulen* eingestuft werden mussten, waren es in Sachsen 54%. Im sächsischen Sample gab es nur eine *digitale Vorreiter-Schule* (4% der Schulen) – im Bundesgebiet dreimal so viele (12%). Im Bundesländer-Vergleich hatte Sachsen neben Sachsen-Anhalt und Thüringen den höchsten Anteil an *digitalen Nachzügler-Schulen* (Mußmann et al., 2021, S. 88).

Im ersten Jahr der Pandemie hat sich jedoch auch ein Sprung beim Einsatz digitaler Medien ergeben, sodass alle Schulen ihre digitale Reife bis 2021 gegenüber dem Vorjahr 2020 verbessern konnten (Mußmann et al., 2021, Kap. 5). Erneut ein Jahr später stellt sich nun die Frage bei ausklingender Pandemie, ob sich die durch die Schulschließungen teilweise erzwungene Digitalisierung (Fernunterricht) vom Niveau her im Jahr 2022 stabilisiert hat oder ob wieder ein Rückgang in der digitalen Praxis und Reife zu verzeichnen ist. Auf der deutlich verbesserten Datengrundlage lässt sich jetzt mit dem Sample für das Jahr 2022 über den Stand der digitalen Reife von 93 Schulen (Oberschulen und Gymnasien) mit insgesamt 871 Lehrkräften sowie 55 Grundschulen mit 321 Lehrkräften aus Sachsen berichten (Kap. 7.1). Da sich – wie wir in Abschnitt 6.1.3 gesehen haben – das digitale Lehren und Lernen in der Primarstufe anders darstellt als in den Sekundarstufen, stellen wir die Ergebnisse getrennt vor (Kap. 7.2.)

Ferner soll geklärt werden, welche Auswirkungen die Unterschiede bei der digitalen Reife haben. Es sollen die Unterschiede bei den digitalen Strategien und der digitalen Infrastruktur berichtet werden (Kap. 7.3). Dann stellt sich die Frage, wie sich die Unterschiede auf die Vermittlung digitaler Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern (Kap. 7.4) und die Arbeitsbedingungen und beruflichen Perspektiven von Lehrkräften (Kap. 7.5) auswirken. Die Hoffnung, dass die Schulen in Sachsen inzwischen zum Bundesniveau aufgeschlossen und die großen Unterschiede zwischen den Schulen bis 2022 sich etwas angeglichen haben könnten, wird jedoch enttäuscht werden.

Methodische Anmerkungen

Grundlage für die folgende Auswertung bildet eine Methode, die für die Studie *Digitalisierung im Schulsystem 2021* entwickelt worden ist. Methoden und Instrumente sind dort ausführlich

beschrieben worden und die Quelle ist Open Access weiterhin verfügbar (Mußmann et al., 2021, S. 58 ff.). Daher können wir uns an dieser Stelle kurz halten. Grundlage für die Unterscheidung unterschiedlicher digitaler Reife von Schulen bilden (Selbst-)Evaluationsfragen des Instruments SELFIE (Europäische Kommission, 2020). Dabei handelt es sich um ein Instrument zur Selbstbewertung der Rahmenbedingungen des digitalen Lehrens und Lernens einer Schule. Es ist so konstruiert, dass Lehrkräfte (auch Schülerinnen und Schüler) eine Bewertung für die je aktuelle Situation ihrer Schule vornehmen können. Das Instrument kann europaweit vergleichbar eingesetzt werden.

Auf der Grundlage von 17 Fragen zur digitalen Strategie, Zusammenarbeit und Infrastruktur der Schule werden für einzelne Schulen Mittelwerte der Bewertungen durch ihre Lehrkräfte gebildet. Wie bei der Digitalisierungsstudie war eine Mindestteilnahme von fünf Lehrkräften für Gymnasien erforderlich. Für Oberschulen und Grundschulen wurde die Grenze auf vier Lehrkräfte abgesenkt, da die Kollegien kleiner sind.

2021 wurden in den Bewertungsprofilen der Schulen (über die 17 Einzelfragen) mit dem statistischen Verfahren einer Latenten Profilanalyse in den Sekundarschulen vier unterschiedliche Profile identifiziert (Abbildung 92), gleichbedeutend mit vier unterschiedlichen Ausprägungen ihrer digitalen Reife: Wir haben die Schulen in Deutschland nach dem Grad ihrer digitalen Reife als *digitale Nachzügler-*, *Durchschnitt-*, *digital orientierte Schule* oder *Vorreiter-Schule* klassifiziert.

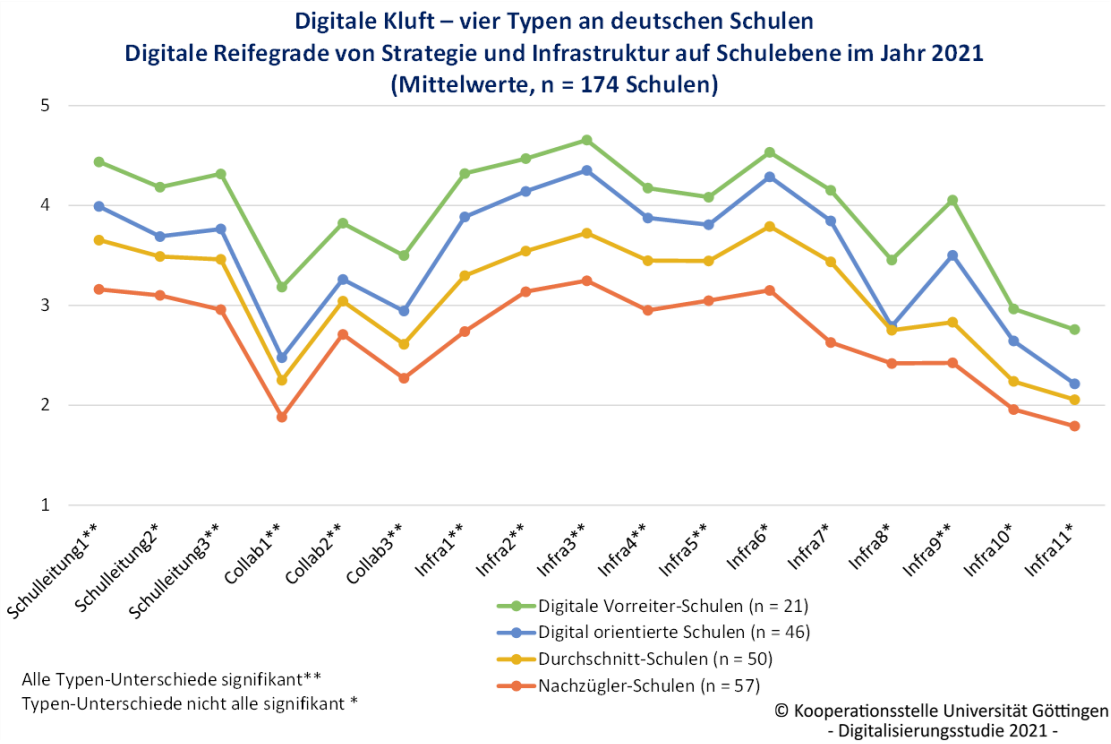


Abbildung 92: Profillinien der vier Reifetypen (Digitalisierungsstudie 2021)

Man könnte dieses Verfahren in gleicher Weise auch auf den nun vorliegenden 2022er Datensatz aus Sachsen anwenden, um erneut vier unterschiedliche Profile der Schulen zu gewinnen. Jedoch wären diese aufgrund der unterschiedlichen Datenbasis nicht direkt mit den Profilen der Digitalisierungsstudie im Jahr 2021 vergleichbar.

Daher haben wir zum Zwecke des Vergleichs ein anderes Herangehen gewählt. Wir haben die sächsischen Werte erneut nach den Wertegrenzen der Profile der Digitalisierungsstudie 2021 eingeordnet. Eine Schule, welche die Wertegrenzen der Digitalisierungsstudie einer *digital orientierten Schule* erreicht, wird auch 2022 als solche klassifiziert. Dies ist etwas ungenau, da es aufgrund der Digitalisierung eigentlich eine Drift zu höheren Mittelwerten gibt. Die Schulen der Digitalisierungsstudie haben 2021 einen um 0,4 Punkte höheren Mittelwert aufzuweisen gehabt als 2020. Entsprechend wären Schulen, die in einer Profilanalyse 2020 eine *Durchschnitt-Schule* waren, 2021 nur Nachzügler gewesen, wenn sie diese Entwicklung nicht mitvollzogen hätten. Diese Ungenauigkeit ist aber unschädlich, da die sächsischen Schulen im Jahr 2022 die digitale Reife des Bundesdurchschnitts aus dem Jahr 2021 noch nicht erreichen können.

Die Klassifizierung einer Schule (z. B. als *Durchschnitt-Schule*) basiert dabei auf ihrem Wert der digitalen Reife. Dazu wird ein Mittelwert der 17 Fragen gebildet, die Skala *SELFIE17.* Die mittlere digitale Reife der Schule kann anhand ihrer Bewertungsprofile in einem bestimmten Jahr festgestellt werden. Im Folgenden werden daher *SELFIE17-2020, SELFIE17-2021* und *SELFIE17-2022* unterschieden. In der Digitalisierungsstudie konnten die Werte für die Schulen für die Jahre 2020 und 2021 direkt verglichen werden, weil dieselben Lehrkräfte befragt worden sind. Für den Vergleich der sächsischen Gymnasien mit den Vorjahren klassifizieren wir die Schulen in den Wert-Grenzen von 2021, weisen aber das Niveau anhand der *SELFIE17-2022* Werte aus.

Die Grundschulen waren nicht Teil der Digitalisierungsstudie. Entsprechend kann hier kein Vergleich mit den Vorjahren erfolgen. Für die sächsischen *Grundschulen* wurde daher eine *völlig eigenständige neue Profilanalyse* nach der in der Digitalisierungsstudie beschriebenen Methodik durchgeführt. Auf Grundlage der Verteilungsmuster haben wir uns für eine Drei-Typen-Lösung entschieden, welche die Unterschiede zwischen den Grundschulen sehr gut darstellt. Eine Vier-Klassen-Lösung haben wir u. a. deshalb verworfen, weil so auch eine Verwechslung mit den Befunden der Digitalisierungsstudie vermieden wird. Wenn wir hier von Schulen mit geringer, mittlerer oder hoher digitaler Reife sprechen, dann ist *inhaltlich* das Gleiche gemeint, wie bei den vier Abstufungen bei Oberschulen und Gymnasien – ihre digitale Reife. Die Profilanalyse basiert auf denselben Fragen, jedoch bildet das Jahr 2022 die Grundlage und so entsteht *statistisch* eine andere Zuordnung der Klassen.

7.1 Die digitale Kluft bei Oberschule und Gymnasium in Sachsen

Sachsens Sekundarschulen gelingt die Nutzung der Potenziale des digitalen Lehrens und Lernens unterschiedlich gut. Die vier Typen von Schulen auf der Basis der *SELFIE*-Fragen zur Entwicklung einer digitalen Schulstrategie und zur digitalen Infrastruktur unterscheiden sich in allen 17 konstituierenden Items statistisch signifikant voneinander[64]. Einen ersten Überblick bieten die Profillinien von drei der vier Typen in Abbildung 93. Sie unterscheiden sich mit einzelnen Ausnahmen vom Niveau her deutlich voneinander. Die Profillinie der *Vorreiter-Schulen* wird aufgrund der geringen Fallzahl (eine Schule) nicht abgebildet. Bei den anderen drei Typen

[64] Es wurden die Mittelwert-Unterschiede der Reifetypen jeweils mit einer einfaktoriellen Varianzanalyse (ANOVA) überprüft. Da es nur eine *digitale Vorreiter-Schule* gibt, muss sie aus der Analyse ausgeschlossen werden. Im Bonferroni-Post-hoc-Test unterschieden sich bei elf Items (in der Grafik mit ** markiert) alle drei Reifetypen jeweils in jedem möglichen paarweisen Vergleich signifikant auf dem Niveau von $p < 0,05$ voneinander. Bei zwei Items waren nicht immer auch ausnahmslos alle unmittelbar benachbarten Reifetypen (Nachzügler-Schulen vs. Durchschnitt-Schulen, Durchschnitt-Schulen vs. Digital orientierte Schulen) signifikant. In vier Fällen unterschied sich nur die Nachzügler-Schule signifikant von den anderen beiden Typen.

wird sehr deutlich, dass sich *Nachzügler-* von *Durchschnitt-* und diese wiederum von *digital orientierten* Schulen sehr klar unterscheiden.

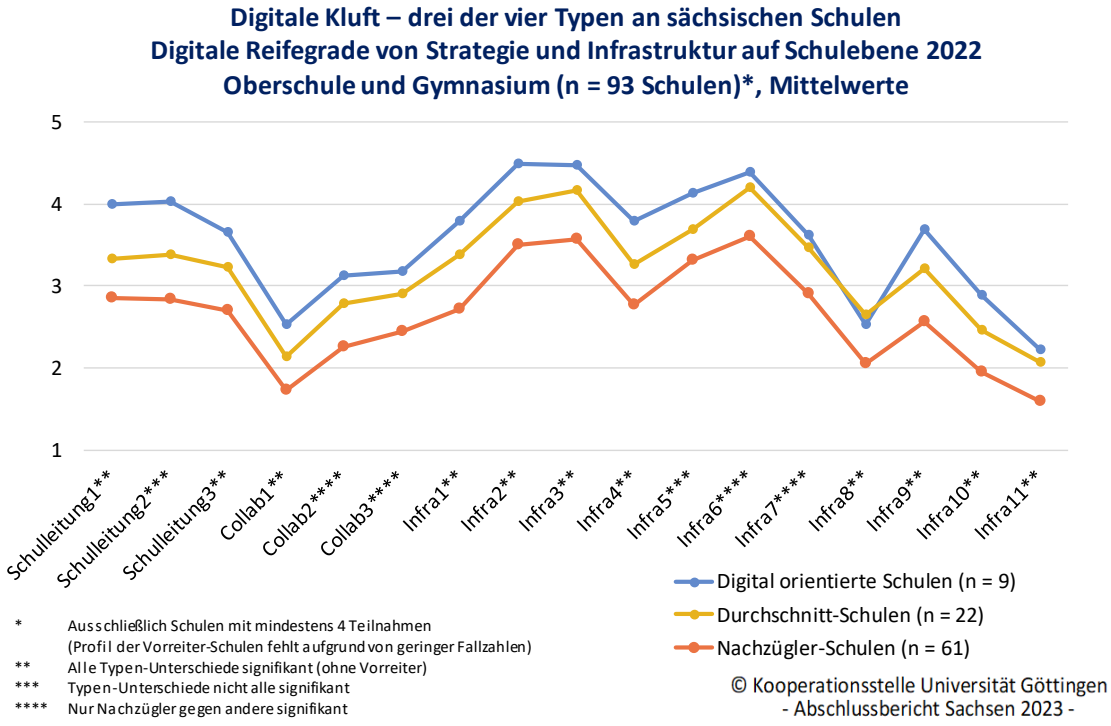


Abbildung 93: Profillinien der vier Reifetypen, Oberschule und Gymnasium in Sachsen 2022

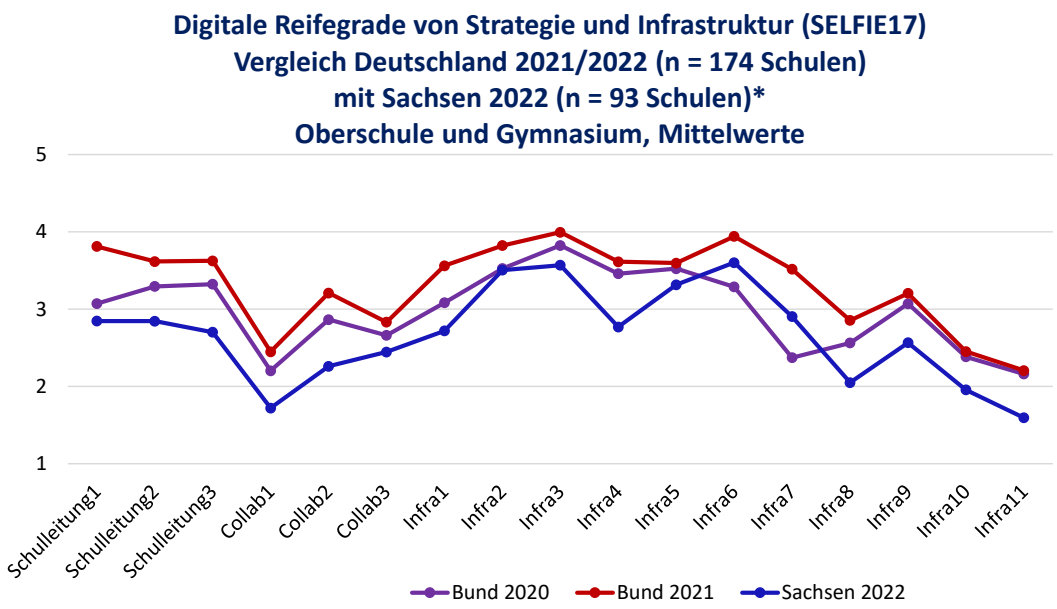
Insgesamt haben folgende Kriterien die stärkste Ausprägung: Ein Internetzugang besteht zum Lehren und Lernen *(Infra3),* es gibt digitale Geräte für den Unterricht *(infra2),* schuleigene tragbare Geräte für Schülerinnen und Schüler *(Infra7)* sowie die Verfügbarkeit von technischen Systemen für den Datenschutz *(Infra5).* Die geringste Bedeutung haben anspruchsvollere digitale Systeme, wie die Nutzung von Online-Bibliotheken *(Infra11),* die digitale Überprüfung von Lernfortschritten *(Collab1)* oder die Nutzung von assistiven Technologien *(Infra10).* Auch tragbare Geräte der Schülerinnen *und Schüler (Bring your own device) (Infra8)* werden in Sachsen kaum genutzt (vgl. die Übersicht Tabelle 14).

Die größten Unterschiede zwischen den Reifetypen ergeben sich erstens bei der Entwicklung einer digitalen Strategie *(Schulleitung1)* und der Einbindung der Lehrkräfte in die Strategieentwicklung *(Schulleitung2);* zweitens bei der Qualität der verfügbaren technischen Infrastruktur *(Infra1)* und der Ausstattung der Räume *(Infra9),* sodass sie sich für das digitale Lehren und Lernen eignen; drittens bei der Verfügbarkeit von technischem Support zur Unterstützung bei Problemen *(Infra4).* Bei den Aspekten Verfügbarkeit von schuleigenen Geräten *(Infra7)* und der Möglichkeit, dass Schülerinnen und Schüler eigene Geräte mitbringen dürfen *(Infra8),* bestehen kaum Unterschiede zwischen *digitalen Durchschnitt-* und *digital orientierten Schulen*.

Tabelle 14: Siebzehn Kriterien zur Bewertung digitalen Reife einer Schule

Abkürzung	SELFIE-Statements
Schulleitung1	Wir haben eine digitale Strategie an unserer Schule
Schulleitung2	Die Schulleitung bindet uns Lehrerinnen und Lehrer in die Entwicklung der digitalen Strategie der Schule ein
Schulleitung3	Die Schulleitung unterstützt mich bei der Erprobung neuer Unterrichtsformen mit digitalen Technologien
Collab1	An unserer Schule überprüfen wir unseren Lehr- und Lernfortschritt anhand digitaler Technologien
Collab2	An unserer Schule erörtern wir die Vor- und Nachteile des Lehrens und Lernens mit digitalen Technologien
Collab3	An unserer Schule nutzen wir digitale Technologien für die Zusammenarbeit mit anderen Organisationen
Infra1	An unserer Schule unterstützt die digitale Infrastruktur das Lehren und Lernen mit digitalen Technologien
Infra2	An unserer Schule gibt es digitale Geräte für die Verwendung im Unterricht
Infra3	An unserer Schule besteht zum Lehren und Lernen ein Internetzugang
Infra4	An unserer Schule ist im Fall von Problemen mit digitalen Technologien technische Unterstützung verfügbar
Infra5	An unserer Schule sind technische Systeme für den Datenschutz vorhanden
Infra6	An unserer Schule gibt es schuleigene/von der Schule verwaltete digitale Geräte, die von den SuS im Bedarfsfall genutzt werden können
Infra7	In unserer Schule gibt es schuleigene und -verwaltete tragbare Geräte, die die SuS bei Bedarf mit nach Hause nehmen können
Infra8	An unserer Schule bringen die SuS ihre eigenen tragbaren Geräte mit und nutzen diese im Unterricht
Infra9	An unserer Schule sind die Räume so eingerichtet, dass das Lehren und Lernen mit digitalen Technologien unterstützt wird
Infra10	An unserer Schule haben SuS mit besonderem Förderbedarf Zugang zu assistiven Technologien
Infra11	An unserer Schule gibt es Online-Bibliotheken bzw. Archive mit Lehr- und Lernmaterialien

Für einen Vergleich mit der Digitalisierungsstudie fassen wir jeweils die Mittelwerte der drei Erhebungen von *SELFIE17* zusammen – nehmen also keine Unterscheidung der Reifetypen mehr vor. Die Mittelwerte für die 17 *SELFIE*-Fragen ergeben in Deutschland und in Sachsen quasi das gleiche Profil: Die Muster gleichen sich. Die bereits besprochenen Höchst- und Tiefstwerte finden wir auch im Bund. Jedoch fällt auf den ersten Blick auf, dass die sächsischen Schulen bei keinem Kriterium das Durchschnittsniveau der anderen Bundesländer des Vorjahres erreichen und fast immer unter deren Niveau von 2020 bleiben. Nur bei der Verfügbarkeit von digitalen Geräten für den Unterricht *(Infra2)* und bei tragbaren Geräten (*Infra6* und *Infra7*) wird das Niveau von 2020 erreicht oder überschritten. Dies ist sicher ein Resultat der durch den *DigitalPakt Schule* geförderten Investitionen. Gut zu erkennen ist auch der Digitalisierungsschub von 2020 auf 2021 im Bund, der bei fast allen Kriterien zu einer Verbesserung geführt hat.



© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Abschlussbericht Sachsen 2023 -

* Ausschließlich Schulen mit mindestens 4 Teilnahmen

Abbildung 94: Digitale Reifegrade von Strategie und Infrastruktur in Sachsen im Vergleich zu Deutschland

Doch wie stellt sich die Entwicklung der digitalen Reife in Sachsens Sekundarschulen dar? Die Entwicklung lässt sich nur für das Gymnasium aufzeigen, da für Oberschulen aus der Vergangenheit keine Daten vorliegen. Der Vergleich in Tabelle 15 (von unten nach oben betrachtet) verdeutlich, dass die Gymnasien in Sachsen 2021 gegenüber den Schulen im Bundesgebiet zurücklagen. Insgesamt weisen sie einen um 0,3 Punkte niedrigeren Mittelwert der Skala *SELFIE17* auf.

Erkennbar ist der Rückstand Sachsens auch daran, dass 54% der Schulen im Sample von 2021 als *Nachzügler* zu klassifizieren waren – gegenüber 33% des Samples für das Bundesgebiet. Entsprechend fehlen in Sachsen auch Vorbilder weitgehend: Nur 18% der Schulen im Sample waren *digital orientiert* (gegenüber 26% im Bund) und nur 4% *digitale Vorreiter*, während es im Bund dreimal so viele waren.

Im Jahr 2022 hat sich die Situation nur unwesentlich verändert (obere Hälfte der Tabelle 15), die Gymnasien im Sample weisen erneut einen Mittelwert von 2,9 auf. Durch die gegenüber der Digitalisierungsstudie veränderte Datenbasis stellt sich die Verteilung auf die Typen ungünstiger dar: Es gibt keine *Vorreiter-Schule* mehr und der Anteil der *Nachzügler* ist höher. Durch die Einbeziehung der Oberschulen verändert sich die Situation eigentlich nicht. Das Niveau (Mittelwert 2,9) bleibt gleich und im Wesentlichen auch die Verteilung der Typen. Es findet sich nun jedoch eine *digitale Vorreiter-Schule* im Oberschul-Sample.

Tabelle 15: Vergleich der Mittelwerte der Skala SELFIE17 mit Ergebnissen der Digitalisierungsstudie 2021

Situation in Sachsen im Juli 2022 Oberschule, Gymnasium	**Digitale Vorreiter-Schulen**	**Digital orientierte Schulen**	**Digitale Durchschnitt-Schulen**	**Digitale Nachzügler-Schulen**	**Gesamt**
Klasse der Profilanalyse	Höchste Ausprägung	Höhere Ausprägung	Niedrigere Ausprägung	Geringste Ausprägung	
Mittelwert der Skala*	3,8	3,6	3,2	2,7	2,9
Anzahl der Schulen	1	9	22	61	93
	1%	10%	24%	66%	100%
Anzahl der Befragten	9	80	252	530	871
Situation in Sachsen im Juli 2022 Gymnasium	**Digitale Vorreiter-Schulen**	**Digital orientierte Schulen**	**Digitale Durchschnitt-Schulen**	**Digitale Nachzügler-Schulen**	**Gesamt**
Klasse der Profilanalyse	Höchste Ausprägung	Höhere Ausprägung	Niedrigere Ausprägung	Geringste Ausprägung	
Mittelwert der Skala*		3,5	3,2	2,7	2,9
Anzahl der Schulen	0	5	13	29	47
	0%	11%	28%	62%	100%
Anzahl der Befragten	0	60	193	334	587
Situation in Sachsen im Februar 2021 Gymnasium	**Digitale Vorreiter-Schulen**	**Digital orientierte Schulen**	**Digitale Durchschnitt-Schulen**	**Digitale Nachzügler-Schulen**	**Gesamt**
Klasse der Profilanalyse	Höchste Ausprägung	Höhere Ausprägung	Niedrigere Ausprägung	Geringste Ausprägung	
Mittelwert der Skala*	3,9	3,5	3,1	2,7	2,9
Anzahl der Schulen	1	5	7	15	28
	4%	18%	25%	54%	100%
Anzahl der Befragten	7	39	127	253	426
Situation im Bund Februar 2021	**Digitale Vorreiter-Schulen**	**Digital orientierte Schulen**	**Digitale Durchschnitt-Schulen**	**Digitale Nachzügler-Schulen**	**Gesamt**
Klasse der Profilanalyse	Höchste Ausprägung	Höhere Ausprägung	Niedrigere Ausprägung	Geringste Ausprägung	
Mittelwert der Skala*	4,0	3,5	3,1	2,7	3,2
Anzahl der Schulen	21	46	50	57	174
	12%	26%	29%	33%	100%
Anzahl der Befragten	327	775	717	805	2.624

* Die Ska+B4:G27la ist fünfstufig, 1 ist die niedrigste Zustimmung, 5 die höchste. Der Wert 3,0 bildet die Mitte.

7.2 Drei Grundschul-Reifetypen nach Ausprägung ihrer digitalen Strategie und Infrastruktur in Sachsen

Wie erwähnt wurde für die Schulform *Grundschule* eine eigenständige Profilanalyse auf der Grundlage der Daten von 2022 durchgeführt. Die daraus gewonnenen drei Klassen stimmen *nicht* mit den Klassen der Analyse der Sekundarschulen überein. Die Mittelwerte der identischen 17 *SELFIE*-Fragen sind jedoch sehr wohl vergleichbar. Zur Unterscheidung reagieren wir darauf mit eigenen Typbezeichnungen (*hohe, mittlere, geringe digitale Reife*). Es ist lediglich zu beachten, dass die Ansprüche an eine digitale Strategie und Infrastruktur in der Grundschule etwas andere sein können als in Oberschule und Gymnasium. Die Lehrkräfte berücksichtigen bei der Bewertung der verschiedenen Aspekte ihren spezifischen Kontext, hier der Grundschule.

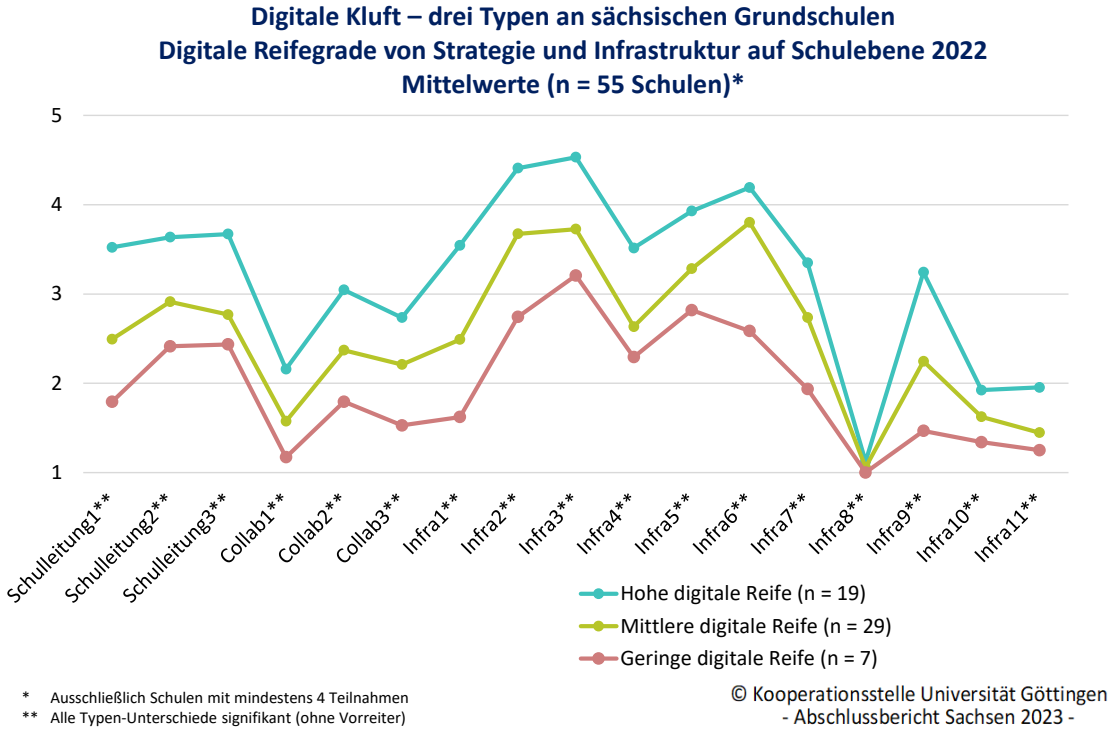


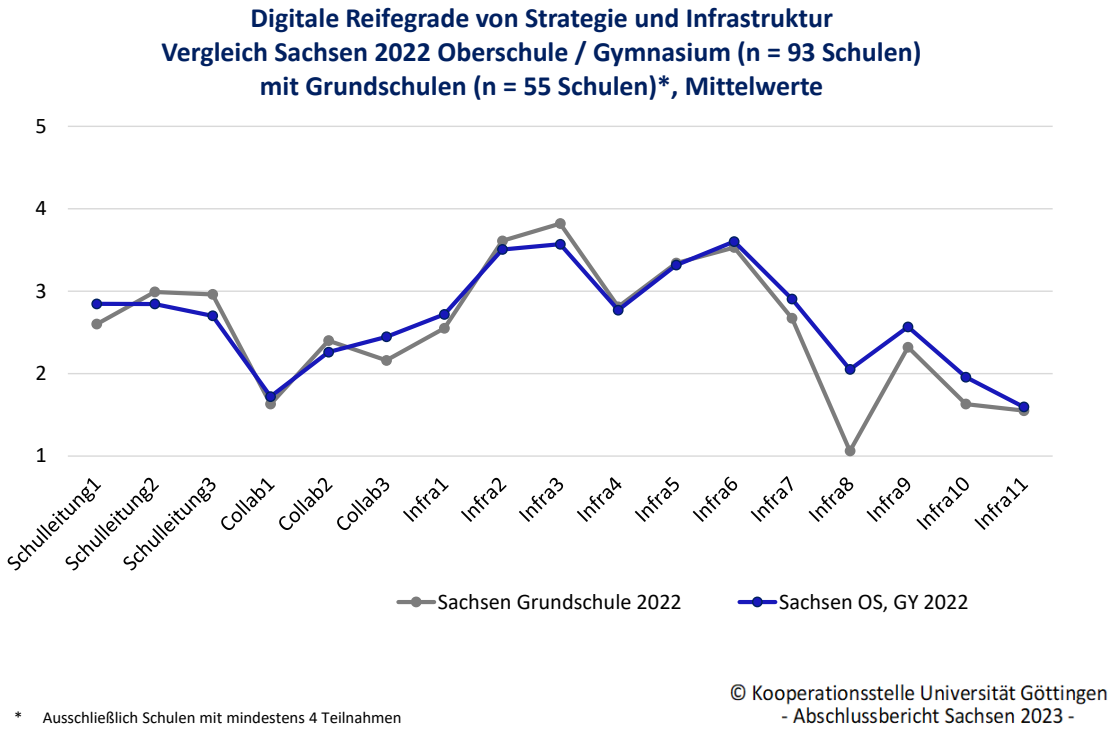
Abbildung 95: Drei Typen der digitalen Reife sächsischer Grundschulen

Grundschulen mit *geringer digitaler Reife* (Mittelwert *SELFIE 17:* 2,0) unterscheiden sich deutlich von solchen mit *hoher Reife* (3,2). Die Mehrheit der Grundschulen im Sample hat eine mittlere Ausprägung der digitalen Strategie und Infrastruktur (29 Schulen, 53%), sieben Schulen (13%) haben eine geringe digitale Reife, 19 Schulen (35%) eine hohe. Die Verteilung ist also deutlich günstiger als bei den weiterführenden Schulen, wo die Mehrheit bei der untersten von vier Gruppen liegt.

Die größten Unterschiede zwischen den Profilen sind zu sehen bei den Kriterien Qualität der Infrastruktur des digitalen Lehrens und Lernens *(Infra1),* Vorhandensein einer digitalen Strategie *(Schulleitung1),* Verfügbarkeit von digitalen Geräten für den Unterricht *(Infra2)* und schuleigene tragbare Geräte, die von Schülerinnen und Schülern genutzt werden können *(Infra6).* Die Nutzung von Geräten der Schülerinnen und Schüler (*Bring your own device, Infra8*) kommt in der Grundschule hingegen quasi nicht vor. Geringes Niveau und geringe Unterschiede zwischen den Reifetypen finden sich auch bei anspruchsvolleren Konzepten, wie

der Nutzung von Onlinebibliotheken *(Infra11),* dem Einsatz assistiver Technologien für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf *(Infra10)* und der digitalen Überprüfung von Lehr- und Lernfortschritten *(Collab1).*

Diese Struktur kommt einem nicht nur bekannt vor, sie entspricht auch dem Profil der weiterführenden Schulen. Für den folgenden Vergleich fassen wir die drei Reifetypen wieder zusammen und betrachten die Mittelwerte der einzelnen *SELFIE*-Fragen für die Gesamtheit der Schulformen (Abbildung 96). Es gibt nur einen auffälligen, schon eben markierten Unterschied, der mit dem Alter der Schülerinnen und Schüler zusammenhängt: *Bring your own device*-Konzepte *(Infra8)* spielen in der Grundschule keine Rolle. Ansonsten sind sie als Grundschulen bei der Einbindung der Lehrkräfte in die digitale Strategie *(Schulleitung2),* bei der Unterstützung durch die Schulleitung bei der Erprobung neuer Unterrichtsformen *(Schulleitung3)* und der Erörterung der Vor- und Nachteile des digital unterstützten Unterrichtens *(Collab3)* eher besser aufgestellt. Dies gilt auch für die Verfügbarkeit einer Internetverbindung zum digitalen Lehren und Lernen *(Infra3)* und digitaler Geräte für den Unterricht *(Infra2).* Doch insgesamt sind die Unterschiede zu vernachlässigen.



* Ausschließlich Schulen mit mindestens 4 Teilnahmen

© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Abschlussbericht Sachsen 2023 -

Abbildung 96: Digitale Reifegrade von Strategie und Infrastruktur im Schulform-Vergleich

Dass die Unterschiede zwischen den weiterführenden Schulen und der Grundschule bei dieser Auswertung so gering ausfallen, steht nicht im Widerspruch zu den Ergebnissen im letzten Kapitel (Kap. 6.1). Dort hatten sich bei der Intensität der Nutzung digitaler Medien im Unterricht und bei der Verfügbarkeit der Schul-Cloud und der Bildungscloud große Unterschiede gezeigt. Bei der Beantwortung der *SELFIE*-Fragen geht es um Fragen der digitalen Strategie und der Einbindung der Lehrkräfte in die Auseinandersetzung mit dem digitalen Lehren und Lernen – also um weitere Aspekte. Bei den Fragen zur Infrastruktur wird kontextbezogen geurteilt, inwieweit die Infrastruktur unterstützt und die Räume für digitales Lehren und Lernen geeignet sind. Da gelten im Einzelfall in der Grundschule andere Maßstäbe.

7.3 Digitale Kluft – Unterschiede bei Strategie und Infrastruktur zwischen den sächsischen Schulen

Die digitale Kluft wird in diesem Abschnitt näher in den Blick genommen, indem gezeigt wird, wie groß die Unterschiede zwischen den Schulen sind, die sich einerseits strategisch am digitalen Lehren und Lernen orientieren und die Infrastruktur dafür entwickeln, und andererseits den Schulen, die der Entwicklung hinterherhängen.

Angesichts der geringen Unterschiede zwischen Schulen des Sekundarbereichs und Grundschulen werden die Ergebnisse in diesem Abschnitt gemeinsam diskutiert. Für die Sekundarschulen liegen Vergleichszahlen aus der Digitalisierungsstudie von 2021 vor. Dabei ist jedoch zu beachten, dass in Sachsen die höchste Ausprägung (*digitale Vorreiter-Schule*) nicht ausgewiesen wird, da es nur eine Schule im Sample gab. In der Digitalisierungsstudie hat sich gezeigt, dass *digitale Vorreiter-Schulen* sich in allen Kriterien deutlich von den anderen Reifetypen absetzen. Was in Deutschland andernorts bereits möglich ist, zeigen die Ergebnisse aus Sachsen daher leider nicht.

Da die zugrundeliegenden Reifetypen nicht identisch sind, präsentieren wir für die Sekundarstufen und die Primarstufe jeweils eine eigene Abbildung. Es zeigt sich aber, dass wir regelmäßig die gleichen Muster sehen werden, mit unterschiedlich starken Ausprägungen.

Digitale Schulstrategie nach Schulen mit unterschiedlich starker digitaler Reife - Oberschule und Gymnasium Sachsen in Prozent (n = 844 bis 854)

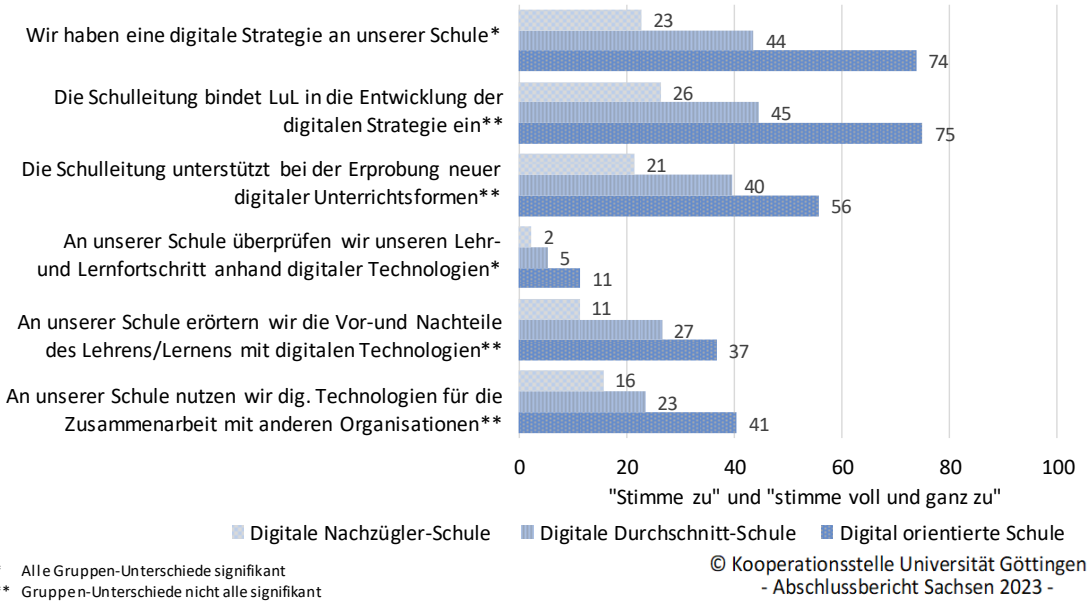


Abbildung 97: Digitale Schulstrategie nach unterschiedlich starker Reife für Oberschule und Gymnasium in Sachsen

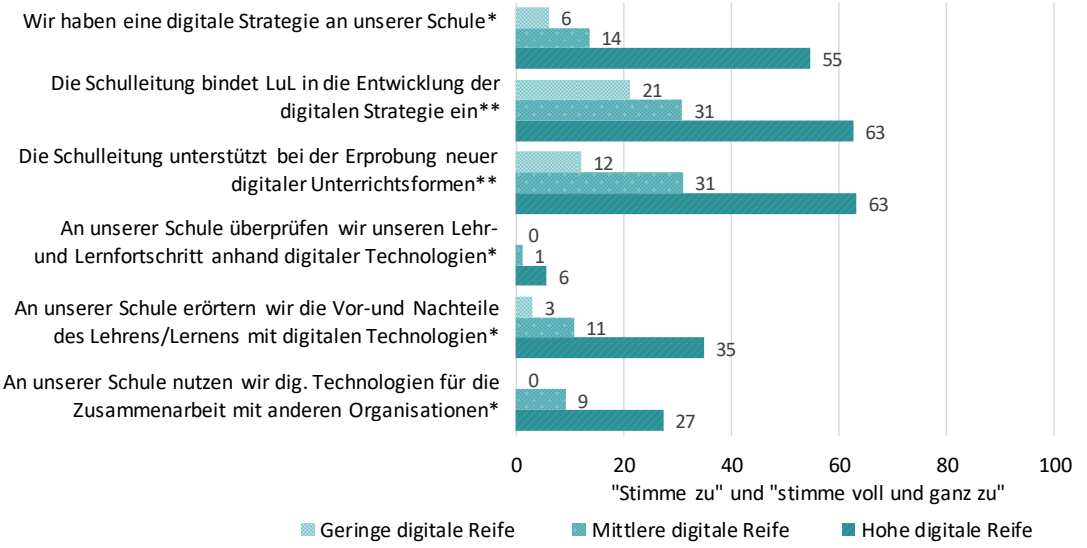
Beim Thema digitale Schulstrategie (Abbildung 97) ist der größte Unterschied zwischen den drei Reifetypen der Oberschulen und Gymnasien darin zu sehen, ob es überhaupt eine Strategie für das digitale Lehren und Lernen gibt und inwieweit die Lehrkräfte – die das im Unterricht umsetzen müssen – in die Strategieentwicklung einbezogen werden. Bei *digital orientierten Schulen* stimmen hier drei Viertel der Lehrkräfte zu, während es bei *Nachzüglern* nur ein Vier-

tel sind. Bei der Unterstützung der Lehrkräfte bei der Erprobung digital unterstützter Unterrichtsformen liegt der Anteil in *Nachzügler-Schulen* bei 21% Zustimmung, bei *digital orientierten Schulen* bei 56%. Allerdings findet weder in *Nachzügler-Schulen* (11% Zustimmung) noch in *digital orientierten Schulen* (37% Zustimmung) eine besonders ausgeprägte Diskussion über die Vor- und Nachteile des Einsatzes digitaler Medien statt. Beim Einsatz digitaler Technologien in der Zusammenarbeit mit anderen Organisationen erreichen *digital orientierte Schulen* eine Zustimmung von 40%. Die Überprüfung des Lernfortschritts mit digitalen Techniken findet quasi nicht statt (11% bei *digital orientierten Schulen*).

Im Vergleich mit der Digitalisierungsstudie 2021 stellt sich heraus, dass die sächsischen Nachzügler-Schulen in allen Dimensionen eine teilweise deutlich geringere Zustimmung zu den Statements aufweisen als im Bund. Sachsens *digital orientierte Schulen* liegen ebenfalls in allen Dimensionen zurück, außer bei der dieses Mal stärkeren Einbindung der Lehrkräfte in die Digitalstrategie (74% gegenüber 60% im Bund).

Bei den Grundschulen sind die Ausprägungen bei allen Kriterien und bei allen Reifegraden geringer als bei den weiterführenden Schulen. Die Unterschiede zwischen Schulen mit geringer und hoher digitaler Reife sind genauso deutlich.

Digitale Schulstrategie nach Schulen mit unterschiedlich starker digitaler Reife - Grundschule Sachsen
in Prozent (n = 313 bis 317)



* Alle Gruppen-Unterschiede signifikant
** Gruppen-Unterschiede nicht alle signifikant

© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Abschlussbericht Sachsen 2023 -

Abbildung 98: Digitale Schulstrategie nach unterschiedlich starker Reife für die Grundschule in Sachsen

Zur Realisierung des digitalen Lehrens und Lernens muss eine entsprechende Infrastruktur aufgebaut werden. Abbildung 99 zeigt für sächsische Oberschulen und Gymnasien große Unterschiede zwischen *digital orientierten Schulen* (96%) und *digitalen Nachzügler-Schulen* (48%) beim Internetzugang. Auch in allen anderen Merkmalen der Abbildung 99 liegen Nachzügler- und *digital orientierte Schulen* zurück.

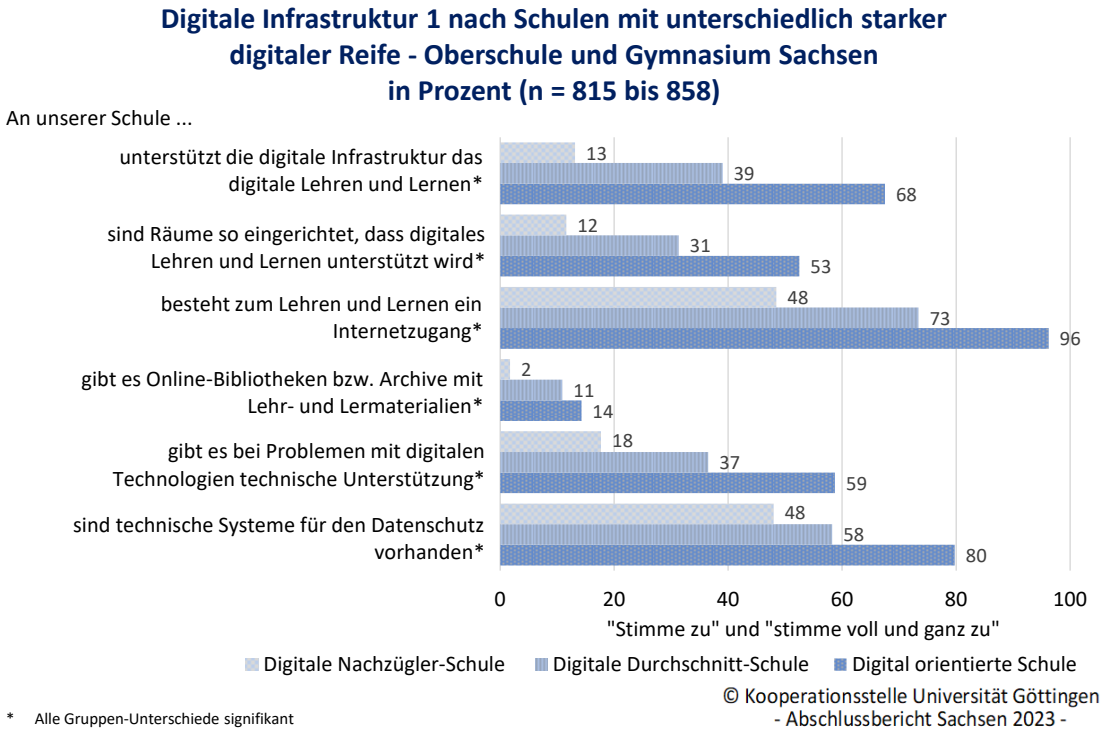


Abbildung 99: Digitale Infrastruktur 1 an Oberschule und Gymnasium in Sachsen nach drei Reifetypen

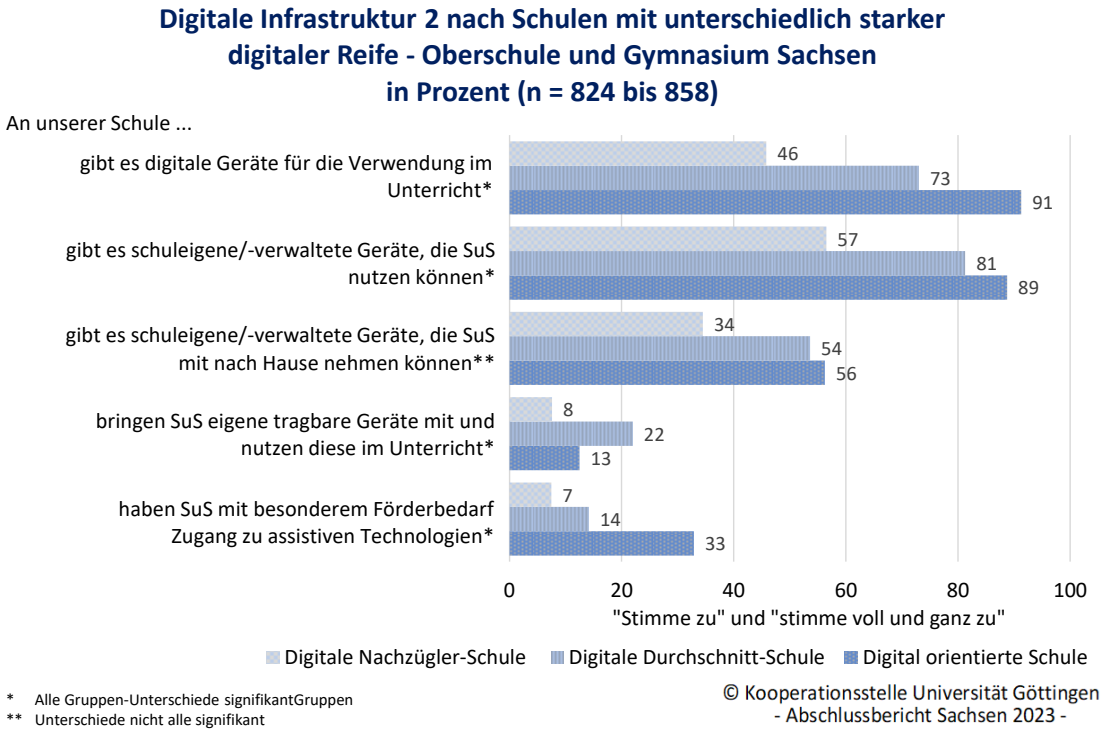


Abbildung 100: Digitale Infrastruktur 2 an Oberschule und Gymnasium in Sachsen nach drei Reifetypen

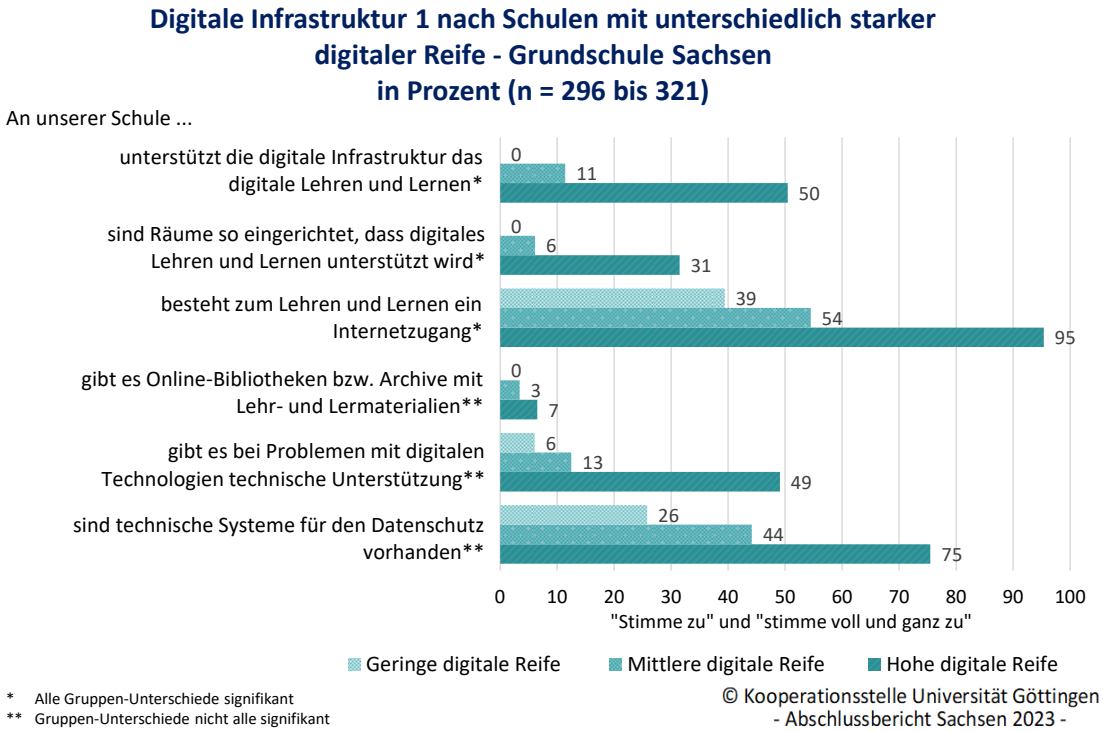


Abbildung 101: Digitale Infrastruktur 1 an der Grundschule in Sachsen nach drei Reifetypen

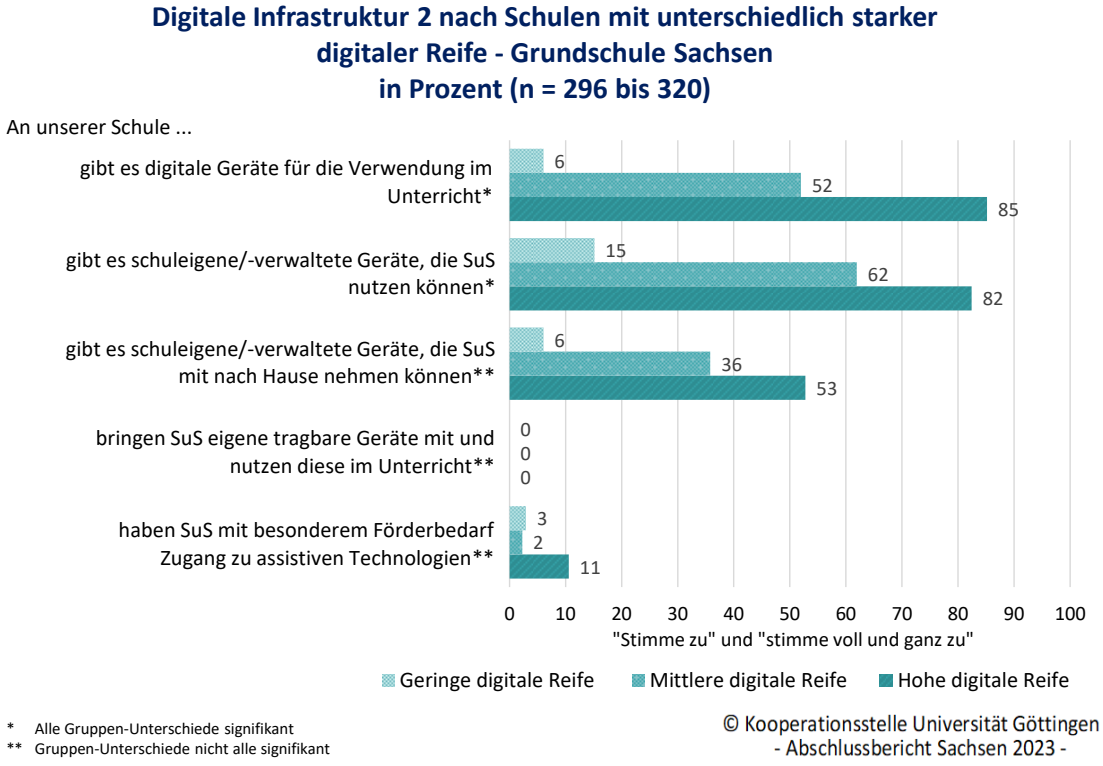


Abbildung 102: Digitale Infrastruktur 2 an der Grundschule in Sachsen nach drei Reifetypen

An Oberschulen und Gymnasien in Sachsen bewerten zwei von drei Lehrkräften bei *digital orientierten Schulen* die digitale Infrastruktur (Abbildung 99) und etwas mehr als die Hälfte die Eignung der Räume als unterstützend. Mehr als die Hälfte der Lehrkräfte an *digital orientierten Schulen* erfahren technische Unterstützung. An *Nachzügler-Schulen* sind es jeweils nur 13% bzw. 12% bzw. 18%. Besonders hoch ausgeprägt ist die Sicherung des Datenschutzes, sowohl bei Nachzüglern (48%) als auch bei Digital Orientierten (80%). Fast keine Rolle spielt dagegen die Bereitstellung von Medien über Online-Bibliotheken.

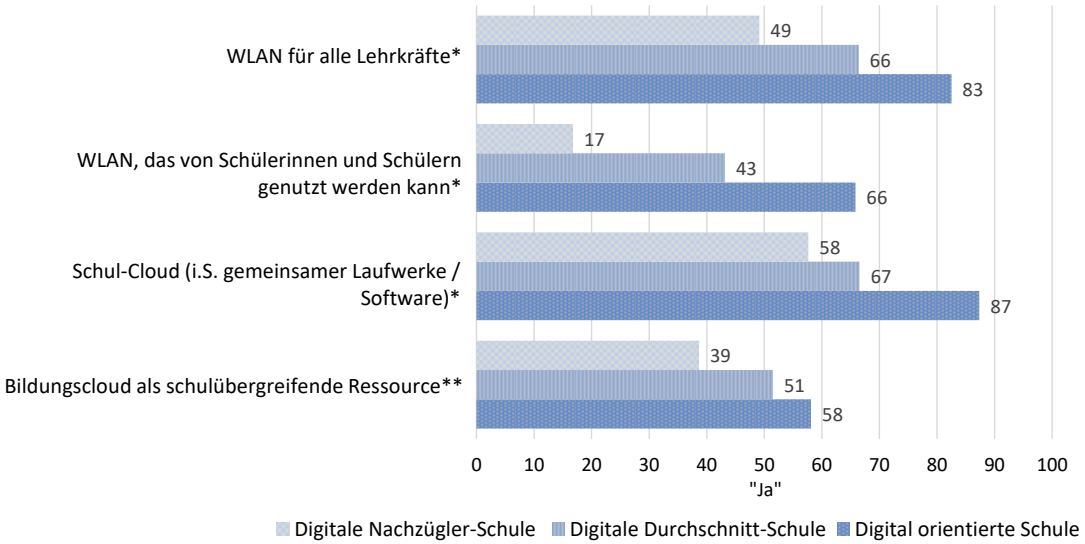
Bei der Verfügbarkeit von digitalen Geräten für den Unterricht und schuleigenen Geräte für die Schülerinnen und Schüler (Abbildung 100) sieht die Lage in Sachsen etwas besser aus. Die Abbildung zeigt, dass auch an *Nachzügler-Schulen* immerhin 46% bzw. 57% der Befragten zustimmen, dass Geräte zur Verfügung stehen. Bei *digital orientierten Schulen* sind es aber 91% bzw. 89%. Weniger ausgeprägt ist die Zustimmung hinsichtlich digitaler Geräte, die Schülerinnen und Schüler mit nach Hause nehmen können. *Bring your own device*-Konzepte spielen quasi keine Rolle. Die Nutzung assistiver Technologien zur Förderung von Schülerinnen und Schülern wird von einem Drittel der Lehrkräfte aus *digital orientierten Schulen* erwähnt.

An Grundschulen ist die Infrastruktur für das digitale Lehren und Lernen nicht so stark entwickelt (Abbildung 101). Abgesehen von der Verfügbarkeit des Internets – wo an Schulen mit geringer Reife 39% zustimmen, aber an Schulen mit hoher Reife 95% – sind die Ausprägungen auch bei den Schulen mit *hoher digitaler Reife* durchgängig geringer als an weiterführenden Schulen. Während die Grundschulen mit hoher Reife über ein Datenschutzkonzept (75%), eine unterstützende Infrastruktur (50%), technischen Support (49%) und geeignete Räume (31%) verfügen, fehlt dies bei Schulen mit geringer Reife weitgehend. Man hat zwar abgesehen vom Internet keine Infrastruktur und keine geeigneten Räume, aber ein Datenschutzkonzept (26%). Online-Bibliotheken für digitale Medien spielen bei Grundschulen keine Rolle.

Bei Grundschulen macht die Verfügbarkeit von digitalen Geräten den Unterschied aus zwischen Schulen mit hoher Reife (85%) und Schulen mit *geringer digitaler Reife* (6%) (Abbildung 102). Ähnlich ist es bei Geräten, welche die Schülerinnen und Schüler nutzen können: (82% bei Schulen mit *hoher Reife*, gegenüber 15% bei *geringer Reife*). Nicht so häufig gibt es Geräte, welche die Schülerinnen und Schüler mit nach Hause nehmen können (53% *Schulen mit hoher Reife*). Assistive Technologien zur Förderung werden nur von 11% der Lehrkräfte in Schulen mit *hoher Reife* erwähnt.

Das Grundproblem in Deutschland zu Beginn der Pandemie war, dass die Basisversorgung mit WLAN an den Schulen nicht sichergestellt war, sodass mithilfe digitaler Medien nicht in allen Schulräumen Unterricht gehalten werden konnte. Bei den in (Abbildung 103) dargestellten Infrastruktur-Komponenten liegt Sachsen nun 2022 gegenüber den Ergebnissens der Digitalisierungsstudie im Bund 2021 sowohl bei *Nachzügler*- als auch bei *digital orientierten Schulen* noch immer zurück.

**Verfügbare Basisinfrastruktur
nach Schulen mit unterschiedlich starker digitaler Reife
Oberschule und Gymnasium Sachsen, in Prozent (n = 811 bis 857)**

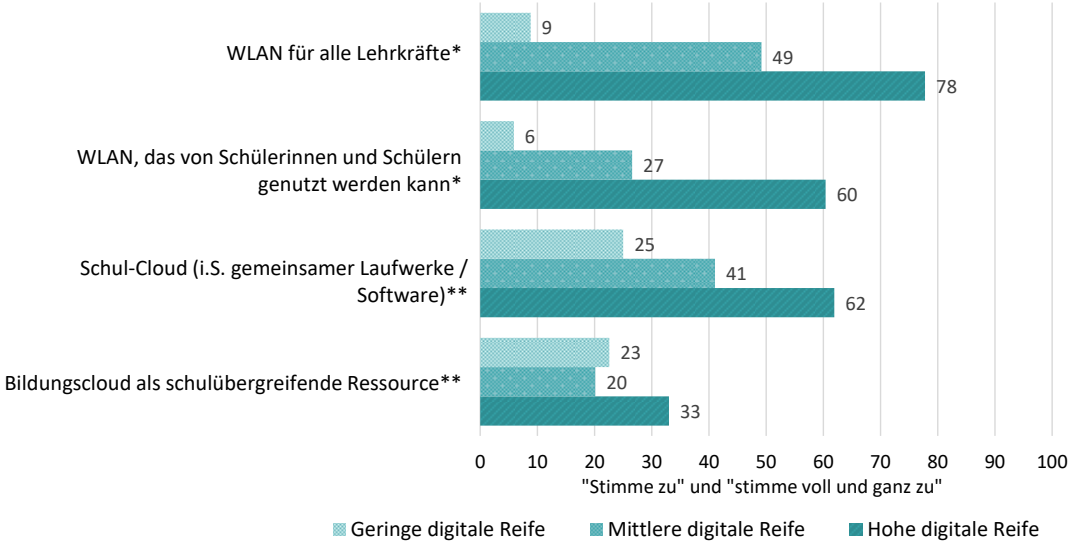


* Alle Gruppen-Unterschiede signifikant
** Gruppen-Unterschiede nicht alle signifikant

© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Abschlussbericht Sachsen 2023 -

Abbildung 103: Digitale Basisinfrastruktur an Oberschule und Gymnasium in Sachsen nach drei Reifetypen

**Verfügbare Basisinfrastruktur
nach Schulen mit unterschiedlich starker digitaler Reife
Grundschule Sachsen, in Prozent (n = 300 bis 321)**



* Alle Gruppen-Unterschiede signifikant
** Gruppen-Unterschiede nicht alle signifikant

© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Abschlussbericht Sachsen 2023 -

Abbildung 104: Digitale Basisinfrastruktur an der Grundschule in Sachsen nach drei Reifetypen

Bei Oberschule und Gymnasium stellt das *WLAN für Lehrkräfte* an *Nachzügler-Schulen* die positive Ausnahme dar. Hier verfügen 49% der Lehrkräfte darüber, im Bund waren es ein Jahr zuvor 39%; bei *digital orientierten Schulen* jedoch 93% und nicht 83% wie in Sachsen 2022 (Abbildung 103). WLAN *für Schülerinnen und Schüler* wird auch bei *Vorreitern* (66%) nicht durchgängig angeboten. Bei *Nachzügler-Schulen* sind es sogar nur 17%. Auch bei der Verfügbarkeit einer Schul-Cloud oder einer Bildungscloud sind die Unterschiede zwischen *Nachzügler-* und *Vorreiter-Schulen* deutlich.

In der Grundschule ist die digitale Kluft ebenfalls sehr groß (Abbildung 104). Nur 9% der Lehrkräfte an Schulen *geringer Reife* verfügen über WLAN – 78% verfügen an Schulen mit *hoher reife* über dieses für modernes Arbeiten essenzielle Werkzeug. WLAN ist nicht nur für den Einsatz digitaler Medien im Unterricht unverzichtbar, sondern reduziert auch die Kosten für den Betrieb privater Mobiltelefone zur dienstlichen Recherche, zum Austausch von Dokumenten über E-Mail und zur Kommunikation im Kollegium. Die Unterschiede zwischen den Reifetypen sind auch bei WLAN für Schülerinnen und Schüler oder der Nutzung einer Schul-Cloud sehr groß.

Wenn in früheren Abschnitten über Durchschnittswerte berichtet wurde, so zeigt diese Auswertung, dass sich hinter den Durchschnittswerten je nach digitaler Reife sehr große Unterschiede verbergen. Während sich bei der Mehrzahl der sächsischen Schulen ein eher niedriger Grad an digitaler Strategie und unzureichender Infrastruktur zeigt, zeichnen sich nur der kleinere Teil der Schulen im Sample durch eine höhere digitale Reife aus, 11% an Oberschulen und Gymnasien sowie 35% an Grundschulen. Nur bei diesen kleineren Teilgruppen kann von einer strukturellen und strategischen Ermöglichung digitalen Lehrens und Lernens gesprochen werden. Insgesamt aber ist die Chancengleichheit im Bundesland nicht gewahrt.

7.4 Auswirkungen der digitalen Kluft auf Schülerinnen und Schüler

Die großen Unterschiede in den schulischen Strategien des digitalen Lehrens und Lernens sowie bei der verfügbaren Infrastruktur haben praktische Konsequenzen für die Bildungsqualität der Schülerinnen und Schüler. Es macht einen großen Unterschied, ob eine Schülerin oder ein Schüler an einer Schule mit geringer oder hoher digitaler Reife unterrichtet wird. Die Chancen für den Erwerb digitaler Kompetenzen, um sich in einer digitalisierten Welt zukünftig frei bewegen zu können, sind sehr ungleich verteilt. Dies hängt ganz wesentlich davon ab, inwieweit die Schule eine ausgewiesene digitale Strategie verfolgt und über eine funktionierende Infrastruktur dafür verfügt.

Aufgabe der Schule ist es, Schülerinnen und Schüler auf ein Leben in einer durch das Internet und durch digitale Medien bestimmten Welt vorzubereiten. Vor mehr als zehn Jahren beschloss die Kultusministerkonferenz, *„Medienbildung als Pflichtaufgabe schulischer Bildung nachhaltig zu verankern*“ (KMK, 2012, S. 3), und legte fest, dass Schulen nicht nur zu einer *„konstruktiven und kritischen Auseinandersetzung mit der Medienwelt“* beitragen müssen. Vielmehr soll eine fortlaufende Erweiterung der Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erfolgen, die ein selbstbestimmtes sozial verantwortliches Handeln in der medial geprägten Lebenswelt ermöglichen. *„Schulische Medienbildung umfasst also stets das Lernen mit Medien und das Lernen über Medien.“* (KMK, 2012, S. 3)

Dass diese Ziele noch lange nicht erreicht worden sind, verdeutlicht die digitale Kluft. An Schulen mit einer *geringen digitalen Reife* werden Schülerinnen und Schüler darin benachteiligt, mit digitalen Medien zu lernen, weil diese kaum zur Verfügung stehen oder nicht gut funktio-

nieren. Auch bestehen große Unterschiede in der konstruktiven und kritischen Auseinandersetzung mit der Medienwelt. Schülerinnen und Schüler erwerben dann häufig nicht in gebotenem Maße die Medienkompetenz, um für die Zukunft gerüstet zu sein.

Gymnasium/Oberschule

In *digitalen Nachzügler-Schulen* sagen nur 30% der Lehrkräfte (Abbildung 105), dass ihre Schülerinnen und Schüler lernen, zu prüfen, ob Informationen im Internet zuverlässig sind. An *digital orientierten Schulen* sind es zwar doppelt so viele, aber immer noch nur 58%. Etwas besser sieht es bei den Chancen aus, zu lernen, wie man digitale Inhalte erstellt. Hier liegen die Nachzügler- bei 41% und die *digital orientierten Schulen* bei 68%. Diese Werte sind in etwa mit denen der Digitalisierungsstudie im Bundesgebiet vergleichbar.

Eine Nutzung digitaler Medien im Unterricht (Abbildung 106) erfolgt in digital orientierten *Schulen* bei 63% der Lehrkräfte, in *Nachzügler-Schulen* sind es 42%. Im Vergleich zu den anderen Bundesländern im Jahr zuvor liegt Sachsen damit bei Schulen höherer Reife zurück, denn dort erreichten die *digital orientierten Schulen* 76% und die *Vorreiter-Schulen* sogar 87%. Bei den *Nachzügler-Schulen* sind aus 17% im Bund jetzt aber 42% in Sachsen geworden, hier wurde aufgeholt.

Auch bei Lernmanagement-Systemen liegt der Unterschied zwischen den beiden Extremgruppen jetzt bei 43% gegenüber 15%. Bei der Digitalisierungsstudie aber hatten selbst *an Vorreiter-Schulen* nur 36% der Lehrkräfte erklärt, LMS einzusetzen. Also auch hier hat sich offenbar etwas getan.

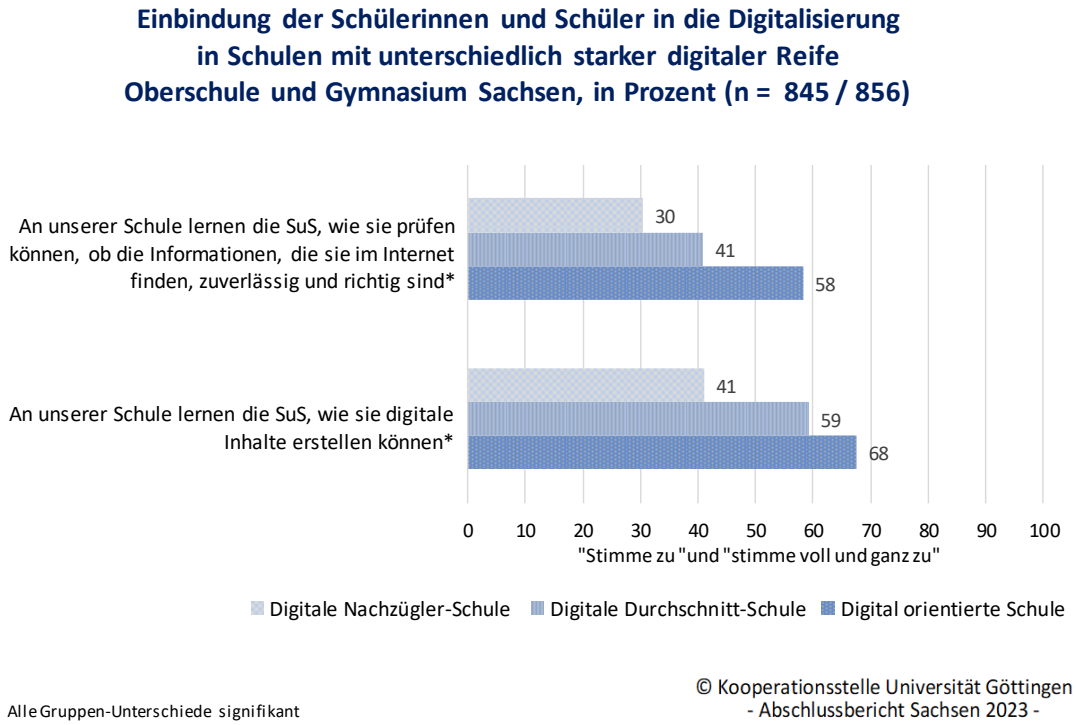


Abbildung 105: Pädagogische Einbindung der Schülerinnen und Schüler an Oberschule und Gymnasium in Sachsen in die Digitalisierung

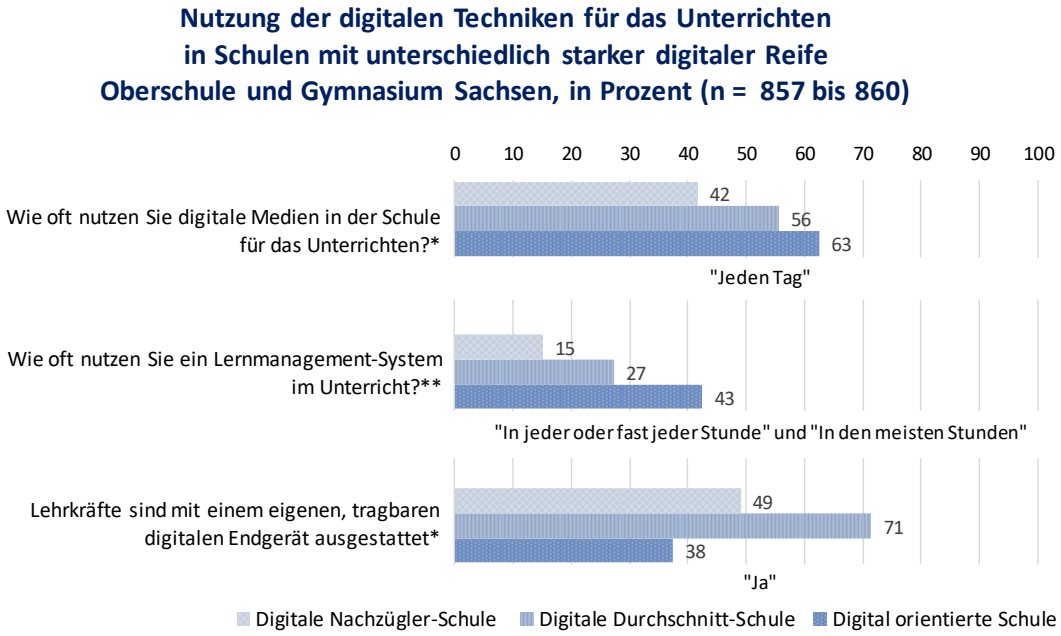


Abbildung 106: Nutzung digitaler Techniken für das Unterrichten an Oberschule und Gymnasium in Sachsen

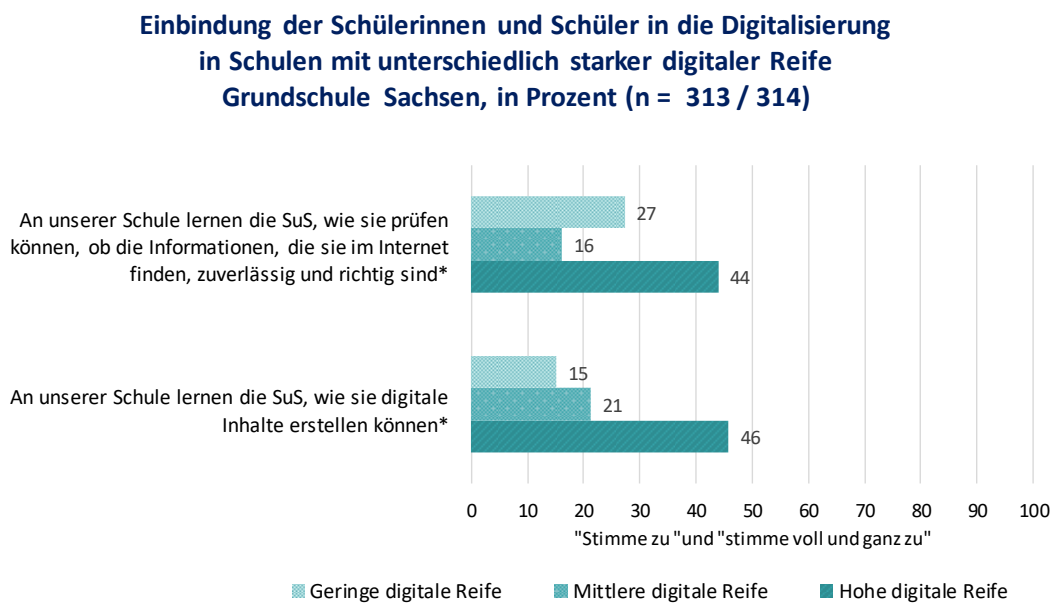
Grundschule

An Grundschulen ist die Vermittlung von Medienkompetenz weniger ausgeprägt als an den weiterführenden Schulen. Die Schulen mit *hoher digitaler Reife* heben sich von den anderen beiden Reifegraden ab[65]. Selbst an Schulen mit *hoher Reife* stimmen weniger als die Hälfte der Lehrkräfte zu (Abbildung 107), dass Schülerinnen und Schüler bei ihnen an der Schule lernen, Informationen im Internet zu prüfen (44%). In den Schulen mit *geringerer Reife* sind dies nur 27%; 46% der Lehrkräfte an Grundschulen mit *hoher Reife* gaben an, dass Schülerinnen und Schüler an ihrer Schule lernen, digitale Inhalte zu erstellen. Das könnte ein guter Einstieg in die digitale Medienwelt auf Grundschulniveau sein, den es zukünftig zu verbreitern gilt.

Unterschiedliche Chancen ergeben sich auch beim Umgang mit digitalen Medien (Abbildung 108). 35% der Lehrkräfte aus Schulen mit hoher digitaler Reife nutzen jeden Tag digitale Medien im Unterricht, in den anderen Reifetypen sind es 10% und 6%. Lernmanagement-Systeme spielen fast keine Rolle, nur 5% der Lehrkräfte in Schulen *mit hoher Reife* erwähnten sie. Die Ausstattung mit digitalen Endgeräten in den Grundschulen erreichen überraschend hohe Werte, aber die Schulformunterschiede werden nicht signifikant. Dies ist wahrscheinlich darauf zurückzuführen, dass die Ausstattung vom Schulträger vorgenommen wird und eine konsistente Digitalstrategie bei dieser Entscheidung wohl keine entscheidende Rolle spielt.

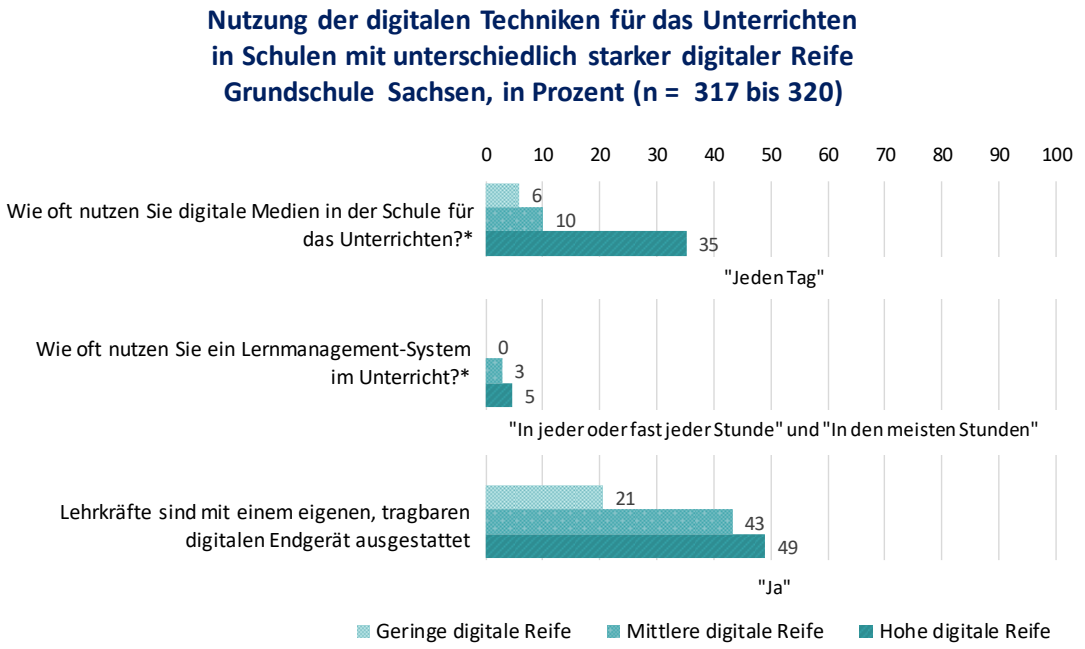
---

[65] Bei allen Varianzanalysen (ANOVA) zwischen Reifetypen und den ausgewiesenen Indikatoren unterscheiden sich im Post-hoc-Test (Bonferroni bzw. Games-Howell) die Grundschulen mit *hoher Reife* von den beiden anderen Typen statistisch signifikant auf dem Niveau von $p < 0,05$.



* Gruppen-Unterschiede nicht alle signifikant

Abbildung 107: Pädagogische Einbindung der Schülerinnen und Schüler an der Grundschule in Sachsen in die Digitalisierung



* Gruppen-Unterschiede nicht alle signifikant

Abbildung 108: Nutzung digitaler Techniken für das Unterrichten an Oberschule und Gymnasium in Sachsen

7.5 Auswirkungen der digitalen Kluft auf die beruflichen Chancen der Lehrkräfte

Auch die beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten von Lehrkräften werden maßgeblich dadurch beeinflusst, ob ihnen die Möglichkeit geboten wird, digitale Medien für das Lehren und Lernen einzusetzen und ihre digitalen Kompetenzen weiterzuentwickeln. Eine unzulängliche Technik entmutigt Lehrkräfte an Schulen mit geringer digitaler Reife, sich mit dem digitalen Lehren und Lernen zu beschäftigen.

Beispielsweise gilt für die weiterführenden Schulen[66] (keine Abbildung), dass sich an *Nachzügler-Schulen* 65% der Lehrkräfte beklagen, dass die schulischen IT-Systeme unzuverlässig sind (gegenüber 15% an *digital orientierten Schulen*). Daher sagen erschreckende 82%, dass sie sich für den Fall absichern müssten, dass die digitalen Medien ausfallen könnten (gegenüber 43%); 39% an *Nachzügler-Schulen* kommen zu dem Schluss, dass sie neue Medien im Schulalltag aufgrund häufiger Ausfälle und Unterbrechungen nicht sinnvoll einsetzen können (gegenüber 6%). Das sind gewaltige Unterschiede, die den beruflichen Alltag versauern können. Pointiert ausgedrückt müssen Lehrkräfte also Glück haben, an Schulen mit höherer digitaler Reife eingesetzt zu werden, wenn sie digitale Medien für ihren Unterricht einsetzen wollen – um didaktisch auf dem Laufenden zu bleiben und nicht den Anschluss in der beruflichen Entwicklung zu verpassen.

Die Herausforderung besteht jedoch nicht nur in der Verfügbarkeit der Technik, sondern auch darin, sich die Kompetenzen für das digital unterstützte Lehren und Lernen anzueignen. Diese Kompetenzen werden erst seit einigen Jahren in der Lehramts-Ausbildung vermittelt. Lehrkräfte mit einer längeren Berufserfahrung müssen sie sich parallel zum Berufsalltag aneignen.

Oberschule/Gymnasium

An *digital orientierten Schulen* spricht nach Angaben von 48% der Lehrkräfte die Schulleitung mit ihnen über Weiterbildungsbedarf für das digitale Lehren und Lernen, 70% bekommen auch die Möglichkeit, an entsprechender Weiterbildung teilzunehmen und 74% nehmen auch wahr, dass ihre Schulleitung sie dabei unterstützt, Erfahrungen zum Thema untereinander auszutauschen (Abbildung 109). Das sind zwar noch keine perfekten Rahmenbedingungen für die Umsetzung digitalen Lehrens und Lernens, aber ein Anfang. An *digitalen Nachzügler-Schulen* werden die Lehrkräfte dagegen abgehängt. Nur mit 15% von ihnen wird über Weiterbildungsbedarf gesprochen und nur 32% erleben die Unterstützung der Schulleitung. Weniger ausgeprägt ist die digitale Kluft bei den Teilnahme-Möglichkeiten an der Weiterbildung. Hier hat die Orientierung der Schule aufgrund der außerschulischen Angebote offenbar keinen solch starken Einfluss.

In allen drei hier erhobenen Aspekten äußern die Lehrkräfte (Gymnasium, Oberschule) in Sachsen bei *Nachzügler-* wie auch bei *digital orientierten Schulen* eine geringere Zustimmung als die Lehrkräfte aus dem Bundesgebiet ein Jahr zuvor. Sachsen liegt nicht nur technisch zurück, sondern auch bei der digitalen Weiterbildung.

---

[66] Die Schulformunterschiede werden sowohl bei weiterführenden Schulen als auch bei der Grundschule signifikant. Die Werte der Grundschule signalisieren noch stärkeren Handlungsbedarf, v. a. in den Schulen mit *niedriger digitaler Reife*.

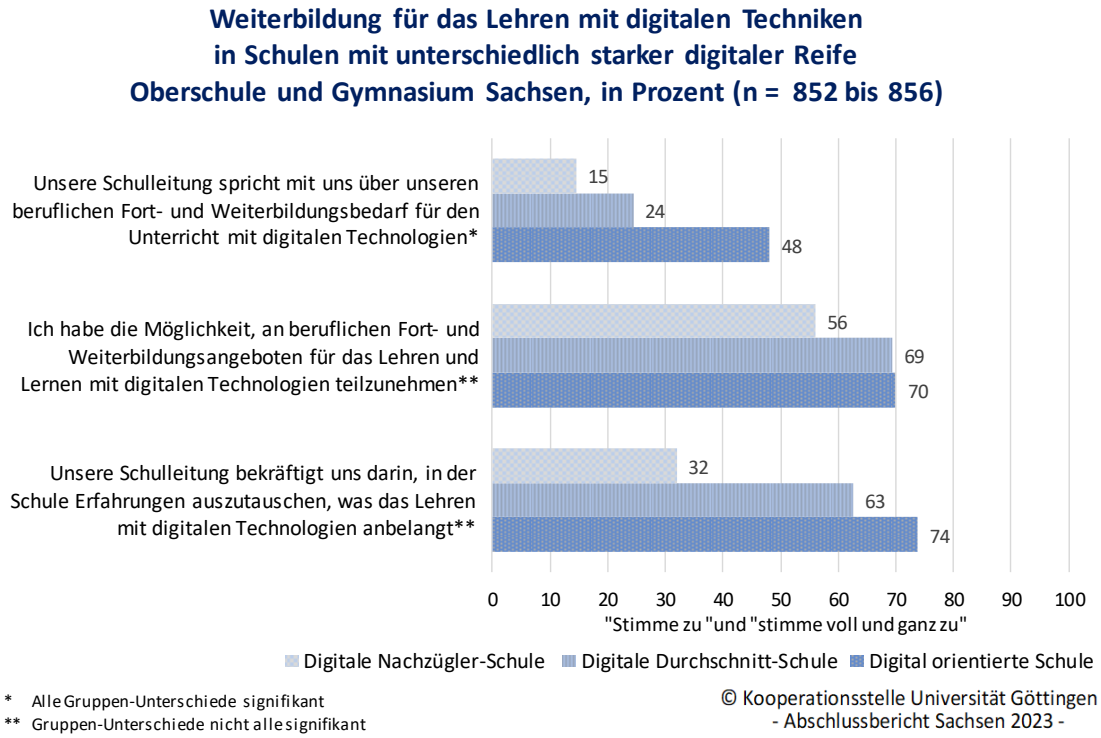


Abbildung 109: Weiterbildung für das digital unterstützte Lehren und Lernen nach den drei Reifetypen an Oberschule und Gymnasium in Sachsen

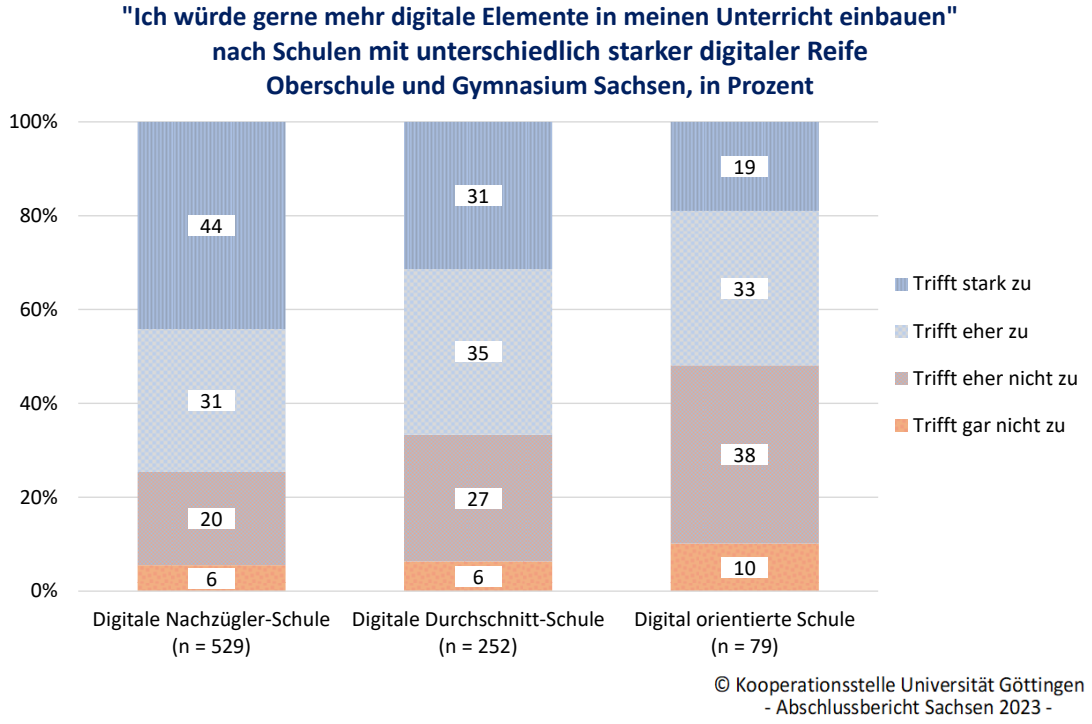


Abbildung 110: Interesse am digital unterstützten Lehren und Lernen nach den drei Reifetypen an Oberschule und Gymnasium in Sachsen

Der Rückstand ist wohl kaum auf die mangelnde Bereitschaft der Lehrkräfte zurückzuführen, sich mit dem digitalen Lehren und Lernen auseinanderzusetzen (Abbildung 110). Zumindest zeigt sich ein klarer Zusammenhang, dass das Interesse, mehr digitale Elemente im eigenen Unterricht umzusetzen, bei den *Nachzügler-Schulen* – die ihren Lehrkräften die schlechtesten Bedingungen bieten – am stärksten ausgeprägt ist. Die Lehrkräfte wollen, ihre Schulen ermöglichen es ihnen aber vielfach nicht.

Grundschule

Für Lehrkräfte an Grundschulen ist die Situation der Weiterbildung für das digitale Lehren und Lernen erfreulicherweise in diesen drei Dimensionen (Abbildung 111) etwas günstiger als an den weiterführenden Schulen. Für Lehrkräfte aus Schulen mit *starker digitaler Reife* gilt, dass mit ihnen Fort- und Weiterbildungsbedarf mehrheitlich besprochen wird und mehr als 80% entsprechende Angebote wahrnehmen und sich in der Schule zum Thema austauschen können. Es gibt eine große Kluft zu den Schulen mit *geringer* oder *mittlerer Reife*.

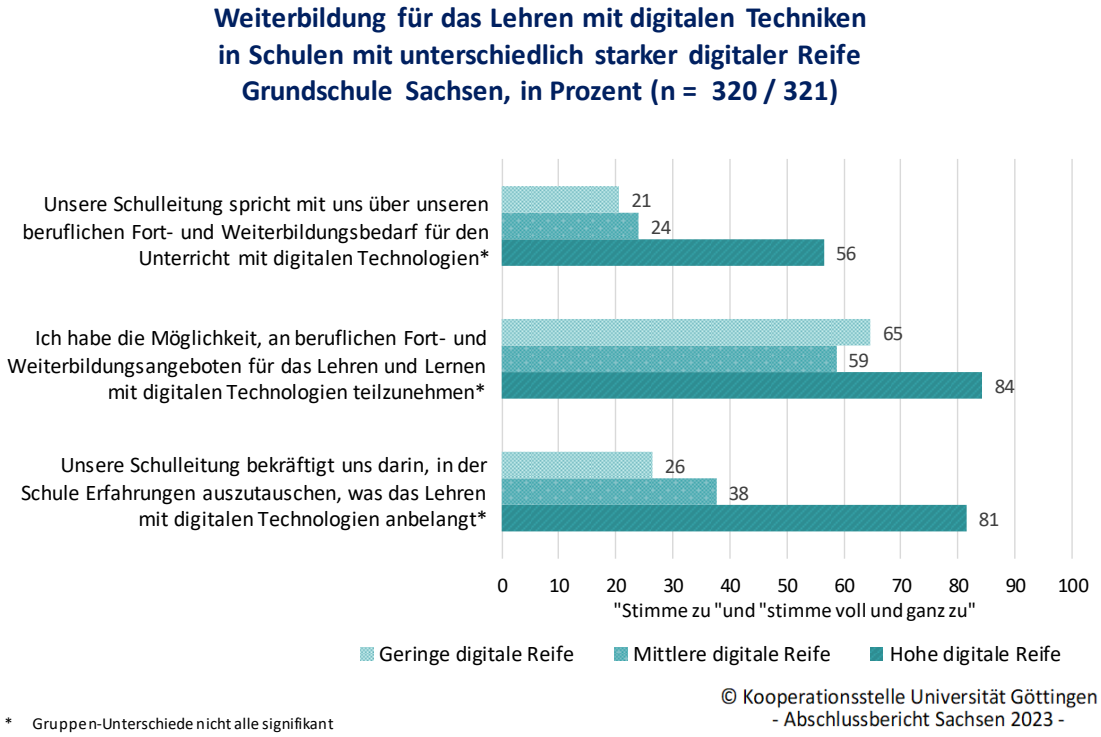


Abbildung 111: Weiterbildung für das digital unterstützte Lehren und Lernen nach den drei Reifetypen an der Grundschule in Sachsen

Schlussbemerkung

Schließen möchten wir dieses Kapitel zur digitalen Kluft mit einem nachdrücklichen Plädoyer dafür, endlich die Bremsen gegenüber der Umsetzung des digitalen Lehrens und Lernens zu lösen. Das Kapitel hat hinsichtlich der Strategie und des Ausbaus der Infrastruktur für das digitale Lehren und Lernen gezeigt:

Erstens hat die erstmalige Erhebung bei Grundschulen ergeben, dass die Primarstufe zwar eine etwas geringere Ausprägung bei den digitalen Ambitionen hat, jedoch der Abstand zu den weiterführenden Schulen relativ gering ausfällt.

Zweitens zeigt ein Vergleich von Oberschule und Gymnasium mit den anderen Bundesländern, dass Sachsen hinsichtlich der Umsetzung des digitalen Lehrens und Lernens Mitte 2022 noch immer deutlich im Rückstand war. In der aktuellen Erhebung findet sich nur eine *digitale Vorreiter-Schule* und 66% der Schulen sind als *Nachzügler* einzustufen. Bei Grundschulen gibt es noch keine Vergleichszahlen.

Drittens besteht eine große Kluft zwischen den sächsischen Schulen sowohl in der Grundschule als auch bei Oberschule/Gymnasium. Diese Kluft hat erhebliche Folgen für die Bildungsqualität hinsichtlich der Medienbildung der Schülerinnen und Schüler sowie für die beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten von Lehrkräften. In der Mehrheit der sächsischen Schulen im Sample werden die vor mehr als zehn Jahren formulierten Ziele der Kultusministerkonferenz im Jahr 2022 bei Weitem verfehlt.

8 Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte

Die professionelle Kompetenz von Lehrkräften beeinflusst ganz wesentlich den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern. Dabei reichen die in der Ausbildung und während des Vorbereitungsdienstes erworbenen Kompetenzen nicht aus, um den Beruf über die gesamte Berufslaufbahn auf hohem Niveau zu praktizieren (E. Richter & Richter, 2020). Die eigenständige Fort- und Weiterbildung gehört deshalb zu den Kernaufgaben von Lehrkräften (KMK, 2000, S. 4). Diese Verpflichtung zur kontinuierlichen Fortbildung wird in länderspezifischen Gesetzen und Verordnungen geregelt, aber kaum kontrolliert (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 283). Nur in wenigen Ländern gibt es konkrete zeitliche Vorgaben (Bayern, Berlin, Bremen, Hamburg). Der Expertenrat Professionalisierung im Rahmen des sächsischen Strategieprozesses *Bildungsland Sachsen 2030* streicht die Weiterqualifizierung On The Job und die Bedeutung informeller Lerngelegenheiten heraus, für die auch „*Workload-Berechnungen und Austauschzeiten*“ anzupassen seien: *„Der Großteil beruflichen Lernens vollzieht sich vor Ort im Umgang mit konkreten Herausforderungen. Wer an Schule beruflich tätig ist, bewegt sich ein Berufsleben lang in einer sich kontinuierlich wandelnden Welt des Miteinander-Lernens. Schule ist ein lernendes System, das sich an Veränderungen anpasst und diese mitgestaltet. Das betrifft nicht nur den Unterricht, sondern alle Facetten des schulischen Alltags.“* (Expertenrat Professionalisierung, 2023, S. 18)

Zu den Eigenheiten des Blicks auf die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften gehört es, durchscheinen zu lassen, dass es in erster Linie in der persönlichen Verantwortung der Lehrkräfte liegen würde, diese zu realisieren. *„Die Auswahl der Lerngelegenheiten erfolgt durch die Lehrkräfte selbstgesteuert und auf der Grundlage der eigenen Interessen und Schwerpunkte. (…) Weiterhin führt die Nichtnutzung von Lerngelegenheiten für Lehrpersonen in Deutschland nicht zu bestimmten beruflichen Nachteilen, etwa der Eingruppierung in eine andere Gehaltsstufe oder dem Entzug der Lehrbefähigung.“* (E. Richter & Richter, 2020, S. 346) Erwähnt wird zwar von Richter und Richter auch, dass auf der anderen Seite der Dienstgeber weder feste Zeiten für Weiterbildung während der Dienstzeit vorsehe noch ausreichend Anreize auf Systemebene schaffe. Doch der Einfluss der strukturellen Rahmenbedingungen auf das Fortbildungsverhalten der Lehrkräfte bleibt zumeist unbeachtet. Wir werden versuchen mit den folgenden Auswertungen dafür einen Ausgleich zu schaffen.

8.1 Teilnahme an Fort- und Weiterbildung

Tatsächlich ist die Teilnahme an Fortbildungen bei Lehrkräften vergleichsweise hoch. Vor der Corona-Pandemie zeigten Ergebnisse[67] zur Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen von Lehrkräften aus dem Bereich Mathematik/Naturwissenschaften der Sekundarstufe I *„konsistent für alle Schularten, dass etwa 80 Prozent der Lehrkräfte berichteten, innerhalb von zwei Jahren an mindestens einer Fortbildung teilgenommen zu haben“.* (D. Richter et al., 2019, S. 389) Diese Ergebnisse variierten leicht zwischen den Bundesländern und veränderte sich

[67] Diese IQB-Befragung scheint als einzige vergleichbare Werte zu liefern. Andere Statistiken differenzieren zwischen formaler, non-formaler und informeller Bildung und lassen sich nicht auf Lehrkräfte an allgemeinbildende Schulen beziehen, sodass sie nicht zum Vergleich herangezogen werden können. Wir müssen daher an dieser Stelle annehmen, dass sich die Lehrkräfte im Bereich Mathematik / Naturwissenschaften der Sekundarstufe I nicht grundlegend von anderen unterscheiden.

kaum im Zeitverlauf, 2012 und 2016 waren sie nahezu identisch (D. Richter et al., 2019, S. 407).

Doch während der Pandemie haben sich die Aktivitäten der Fort- und Weiterbildung im Allgemeinen intensiviert. Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes haben 2020 in Deutschland erstmals mehr als die Hälfte (52%) der Beschäftigten von Unternehmen, die für ihre Belegschaft Angebote gemacht haben, an betrieblichen Weiterbildungen teilgenommen. Dies ist die bisher höchste gemessene Teilnahmequote in der alle fünf Jahre stattfindenden Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung. *„Die Teilnahmequote lag damit 8 Prozentpunkte höher als im Jahr 2015 und 16 Prozentpunkte höher als im ersten Erhebungsjahr 1999. Die Beschäftigten nahmen im Jahr 2020 aber nicht nur häufiger, sondern auch länger an Weiterbildungen teil als zuvor“* (Statistisches Bundesamt, 2022). Dieser allgemeine Trend könnte die starke Abweichung der Teilnahme an Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte in Sachsen gegenüber den Vorjahren erklären. 94% der Lehrkräfte haben an mindestens einer Fortbildung teilgenommen, das sind 14% mehr als in der erwähnten Erhebung vor der Pandemie.

Abbildung 112 zeigt, dass 79% der Lehrkräfte in den letzten zwei Jahren an schulinternen Fortbildungen teilgenommen haben, 75% an externen Veranstaltungen. Nur 6% der Lehrkräfte haben in diesem Zeitraum an keiner Fortbildung teilgenommen. Während es bei internen Fortbildungen keine relevanten Unterschiede der Teilnahme zwischen Teilzeit- und Vollzeitkräften gab, nehmen Teilzeitkräfte (68% Teilnahme) seltener an externen Fortbildungen teil als Vollzeitkräfte (78%; n = 1238).

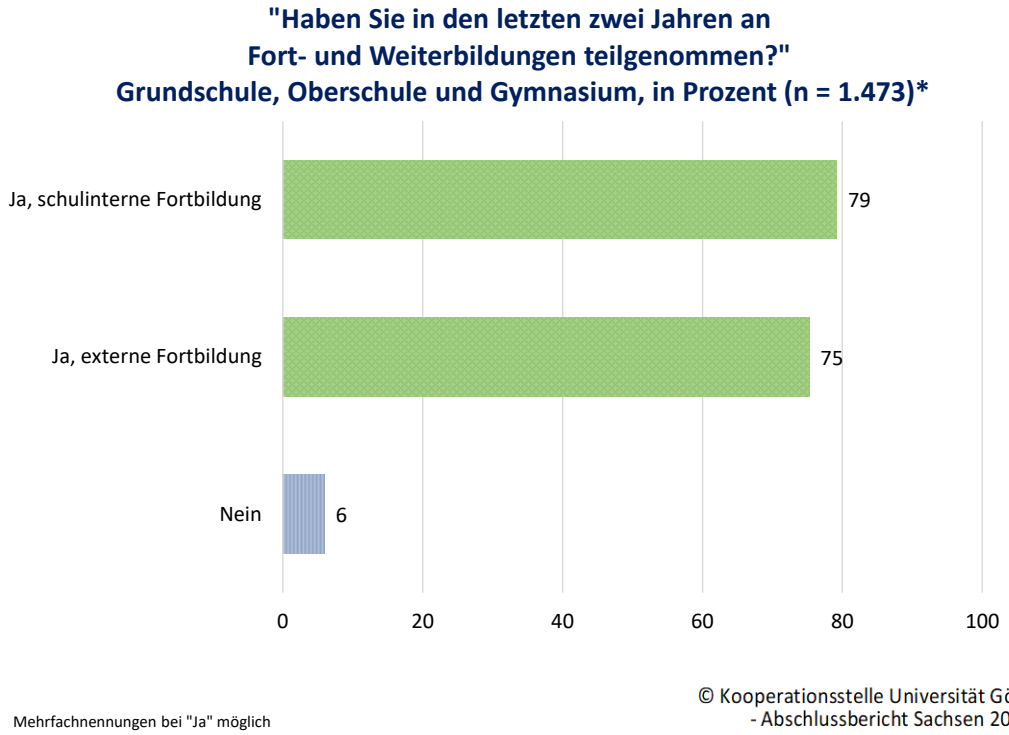


Abbildung 112: Teilnahmequote an Fort- und Weiterbildungen

Der Hauptgrund für die sehr kleine Gruppe von 6% der Befragten, die keine Fortbildung wahrgenommen haben, ist *keine Zeit* mit 55% (Abbildung 113). Dieses Ergebnis entspricht dem Forschungsstand, der die Unvereinbarkeit der Arbeitszeit sowie die hohe berufliche Belastung als Hinderungsgründe identifiziert hat (E. Richter & Richter, 2020, S. 350).

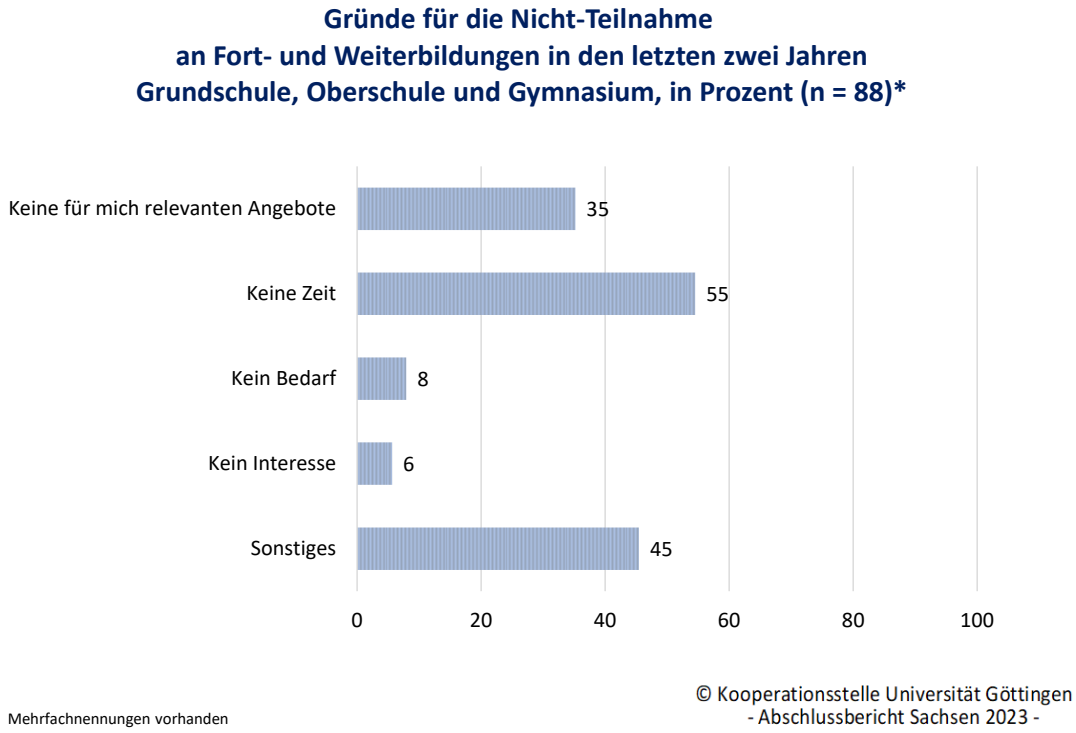


Abbildung 113: Gründe für Nicht-Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen

8.2 Themen der Weiterbildung

Der Digitalisierungsschub während der Corona-Pandemie hat auch das inhaltliche Interesse bei der Weiterbildung deutlich verschoben. Im Jahr 2018 haben Lehrkräfte im Bereich Mathematik/Naturwissenschaften in der Sekundarstufe I vor allem Veranstaltungen zu fachlichen Themen und zur Fachdidaktik (43,5%), zu Unterrichtsformen und -methoden (32,2%) sowie zur Nutzung von Medien im Unterricht besucht (32,2%). Die inhaltlichen Schwerpunkte waren ganz ähnlich wie schon 2012 (D. Richter et al., 2019, S. 390).

Doch unsere Ergebnisse aus Sachsen im Jahr 2022 zeigen, dass inzwischen die *Nutzung digitaler Medien und Techniken für das Unterrichten* mit 78% der Veranstaltungen an der Spitze steht (Abbildung 114). Drei von vier Lehrkräften haben sich zu diesem Thema fortgebildet. Ein Ergebnis, das angesichts der Herausforderungen durch die Digitalisierung und das Fernlernen nicht überrascht. Mit 66% der Veranstaltungen (Mehrfachnennungen waren möglich) folgen dann *Fachinhalte und die Fachdidaktik*, mit 33% *Pädagogische Fähigkeiten beim Unterrichten*. Die Reihenfolge hat sich umgekehrt und die Intensität hat zugenommen[68]. Bei anderen Themen scheint sich hingegen wenig verändert zu haben. Beispielsweise geben 25% der Lehrkräfte an, Veranstaltungen zum *Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Lernbedürfnissen* wahrgenommen zu haben. In der IQB-Befragung gaben 21,6% an, sich mit Binnendifferenzierung / Individueller Förderung befasst zu haben. Hinzu kommen 12,3% der Lehrkräfte, die *Veranstaltungen zum Förderbedarf* besucht haben.

[68] Da nicht die gleichen Antwortoptionen wie der IQB-Bildungstrend (D. Richter et al., 2019) gewählt wurden, sind die Antworten nicht genau vergleichbar.

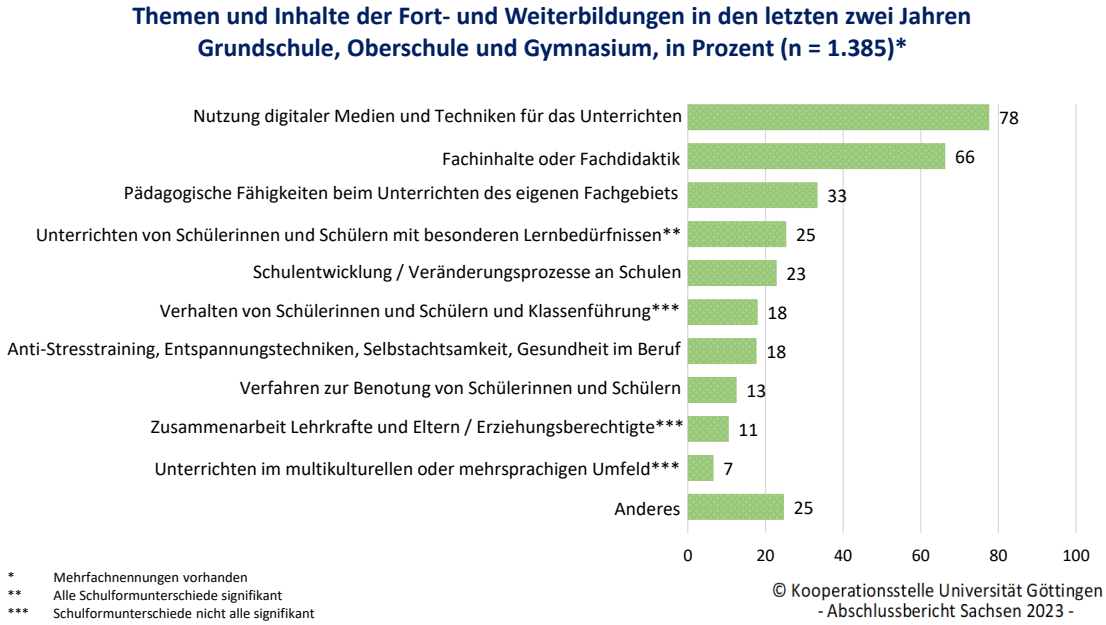


Abbildung 114: Themen und Inhalten von Fort- und Weiterbildungen

Die bereits in früheren Erhebungen wie im IQB-Bildungstrend beobachteten Unterschiede zwischen den Schulformen (D. Richter et al., 2019, S. 389) können auch bei unserer Befragung erneut bestätigt werden. Damals wurde festgestellt, dass im Gymnasium die fachinhaltlichen Veranstaltungen stärker besucht werden, während die Lehrkräfte nichtgymnasialer Schularten (der SEK I) stärker pädagogisch-psychologische Themen wählen. Bei Themen wie *Störungen im Unterricht, Förderung lernschwacher Schüler*innen, Gewaltprävention, Förderbedarf* haben sie substanziell höhere Beteiligungsquoten.

Bei den Lehrkräften in Sachsen zeigen sich jetzt statistisch signifikante Unterschiede zwischen einerseits dem Gymnasium und andererseits Oberschule und Grundschule bei vier Themen[69] – wobei die Lehrkräfte am Gymnasium diese Themen seltener gewählt haben:

- *Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Lernbedürfnissen*
- *Verhalten von Schülerinnen und Schülern und Klassenführung*
- *Zusammenarbeit Lehrkräfte und Eltern / Erziehungsberechtigte*
- *Unterrichten im multikulturellen oder mehrsprachigen Umfeld*

Die Lehrkräfte in der Oberschule und Grundschule sind besonders mit einer großen Diversität und Heterogenität ihrer Schülerschaft konfrontiert. Entsprechend wählen sie offenbar die Fort- und Weiterbildung, die den erlebten Herausforderungen ihrer jeweiligen Schulformen entspricht.

[69] Die Varianzanalyse der Mittelwerte (Welch-Test) ergibt signifikante Unterschiede im Post-hoc-Test (Games-Howell) bei allen vier Variablen. Bei der Variablen *Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Lernbedürfnissen* unterscheiden sich alle drei Schulformen signifikant (Niveau < 0,05), bei den drei anderen Variablen das Gymnasium von Ober- und Grundschule (Niveau < 0,05).

8.3 Förderung des digitalen Lehrens und Lernens in der Schule

Durch die Pandemie hat das digitale Lehren und Lernen in Deutschland einen deutlichen Schub bekommen (Mußmann et al., 2021). Entsprechend steigen die Anforderungen an die Lehrkräfte sich fortzubilden. Dem will das Sächsische Ministerium für Kultus Rechnung tragen: *„Damit digitale Kompetenzen vermittelt werden können, braucht es Lehrerinnen und Lehrer, die einerseits inhaltlich über den aktuellsten Stand der Wissenschaft verfügen und anderseits die praktische Anwendung von digitalen Endgeräten für die zeitgemäße Vermittlung der Inhalte beherrschen. Dazu sind kontinuierliche und umfangreiche Fortbildungen für alle Lehrkräfte in Sachsen unentbehrlich.“* (Sachsen Digital, 2023) Wie groß ist der Bedarf für Fort- und Weiterbildung für das digitale Lehren und Lernen in Sachsen?

Aktuell schätzen knapp 60% aller sächsischen Lehrkräfte ihre digitalen Kompetenzen als günstig ein. Der Anteil ist am Gymnasium, wo die Umsetzung fortgeschrittener ist, mit 64% signifikant höher als an den Grundschulen (54%) (Abbildung 115). Der Anteil hat sich am Gymnasium in Sachsen gegenüber dem Vorjahr kaum verändert (Digitalisierungsstudie). Dies bedeutet aber auch, dass sich der Anteil der Lehrkräfte, die bei der Nutzung digitaler Medien an ihre Grenzen geraten, trotz des im letzten Abschnitt berichteten Fortbildungsaufwandes noch nicht reduziert hat.

Vielmehr haben je nach Schulform 10% (Gymnasium) bis 16% (Grundschule) der Lehrkräfte einen sehr starken Unterstützungsbedarf. Insgesamt artikulieren zwischen 36% der Lehrkräfte im Gymnasium und 47% an der Grundschule indirekt einen Fortbildungsbedarf beim digitalen Lehren und Lernen. Auf Bundesebene waren es im Jahr zuvor nur 32% der Lehrkräfte der Sekundarschulen (Mußmann et al., 2021, S. 111). Insofern artikuliert das sächsische Sample einen größeren Bedarf an Fortbildung für das digital unterstützte Unterrichten.

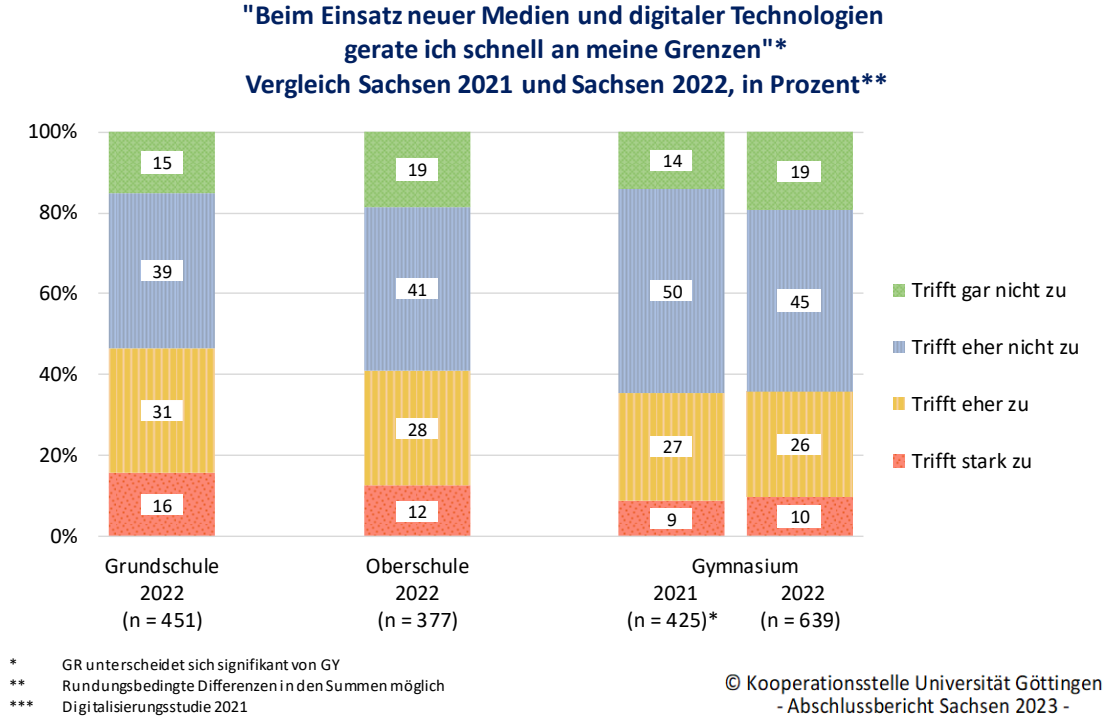


Abbildung 115: Digitale Kompetenzen von Lehrkräften im Vergleich

Wesentliche Entscheidungen über die persönliche Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften werden an ihren Schulen getroffen. Dabei geht es nicht nur darum, ihnen die Teilnahme an kursförmiger Fortbildung zu ermöglichen, wobei – wie bereits zu sehen war – Angebote externer Anbieter etwa so häufig wahrgenommen werden, wie interne Fortbildungen. Bedeutsamer für den erfolgreichen Erwerb digitaler Kompetenzen könnte das gemeinsame Lernen der Lehrkräfte im Rahmen der Umsetzung des digitalen Lehrens und Lernens an ihrer Schule sein. Dazu gehört die kollegiale Auseinandersetzung mit digitalen Medien und gemeinsame Entwicklung von Lösungen für das digital unterstützte Unterrichten im Rahmen gezielter Schulentwicklungsprozesse (Gilmore & Deos, 2020; Rolff & Thünken, 2020). Im Wesentlichen kommt es darauf an, nicht nur die Geräte zur Verfügung zu stellen und die technischen Möglichkeiten zu schaffen, sondern gemeinsam Ziele des digitalen Lehrens und Lernens an der Schule zu entwickeln, anzustreben und die Techniknutzung sozial und pädagogisch sinnvoll in den Schulalltag zu integrieren (Hardwig, 2023).

Zwar bestätigt eine deutliche Mehrheit von 64% der Lehrkräfte, dass Ihnen Möglichkeiten geboten wurden, an Weiterbildung zum digitalen Lehren und Lernen teilzunehmen. Doch stimmen etwa 7% dieser Aussage gar nicht, 29% nur teilweise zu (Abbildung 116). Dass in einer Phase der forcierten Nutzung digitaler Medien in sächsischen Schulen aller Schulformen ein Drittel der Lehrkräfte diesbezüglich keine Möglichkeiten gesehen haben, an Weiterbildung teilzunehmen, stellt angesichts der in Kapitel 6 und 7 beschriebenen Veränderungen in den letzten zwei Jahren ein schwerwiegendes Defizit dar.

Die Digitalisierung betrifft alle Schulformen und ist auch kein Spezialfach, das nur wenige Fachlehrkräfte betreffen würde. Sie ist beginnend mit der Primarschule in allen Schulformen und über alle Unterrichtsfächer hinweg umzusetzen (KMK, 2017). Daher müssen auch alle Lehrkräfte durch Fortbildungen auf die neuen Aufgaben vorbereitet werden.

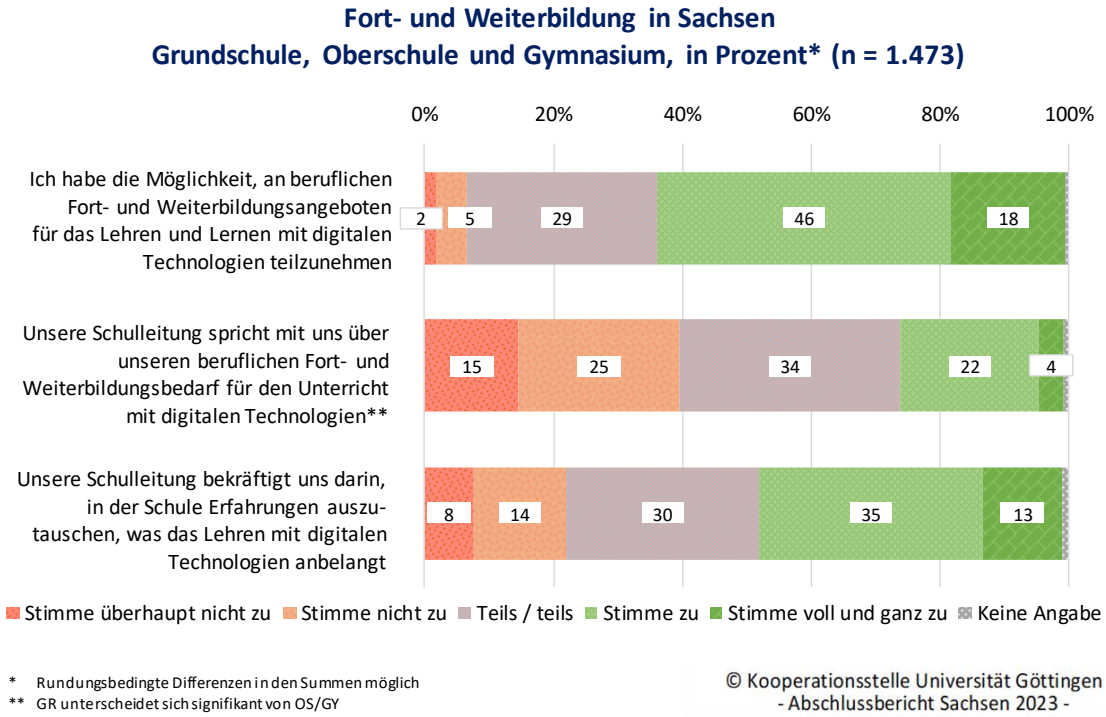


Abbildung 116: Fort- und Weiterbildung für das digital unterstützte Lehren und Lernen

Zwischen 36% und 47% der Lehrkräfte im sächsischen Sample artikulieren Kompetenzdefizite und ein Drittel findet keine realistischen bzw. passenden Fort- und Weiterbildungsangebote. Ganz offensichtlich muss also in Sachsen mehr Fortbildung zum Thema digitales Lehren und Lernen realisiert werden. Auffällig ist, dass auch vonseiten der Schulleitungen zu wenig Initiative ergriffen wird, denn nur mit 26% der Lehrkräfte wird über ihren beruflichen Weiterbildungsbedarf bei diesem Thema gesprochen, mit 40% der Lehrkräfte nicht! An den Grundschulen ist der Anteil der Lehrkräfte, mit denen über ihren Fortbildungsbedarf gesprochen wird, übrigens signifikant höher als an den weiterführenden Schulen!

Bei der Umsetzung des digitalen Lehrens und Lernens in der Schule gilt das Lernen im Prozess der Arbeit und im kollegialen Austausch als erfolgskritisch. Daher ist es bedenklich zu sehen, dass nur etwa die Hälfte (48%) der Lehrkräfte sich in ihrer Schule ermuntert fühlen (plus 30% *teils/teils*), ihre Erfahrungen untereinander auszutauschen, die sie mit dem digitalen Lehren und Lernen bislang gemacht haben. Neben den zentralen Hindernissen von Aufgabenüberlastung und Zeitmangel (siehe oben), ist also durchaus noch die teils fehlende Unterstützung durch Schulleitungen zu ergänzen.

8.3.1 Sachsens Fortbildungsaktivitäten im Vergleich zum Bund

In Bezug auf die Fort- und Weiterbildung für das digitale Lehren und Lernen liegt das Feedback des sächsischen Samples unter dem Durchschnitt der anderen Bundesländer (Abbildung 117). Zumindest laut den Vergleichswerten, die für das Gymnasium vorliegen. In Sachsen hatten 2022, zwei Jahre nach dem pandemiebedingten Digitalisierungsschub 62% der Lehrkräfte die Möglichkeit, an Fort- und Weiterbildung dafür teilzunehmen. Im Bund waren es vor der Pandemie 2020 bereits 59%, ein Jahr später sogar 73% der Lehrkräfte (Abbildung 117).

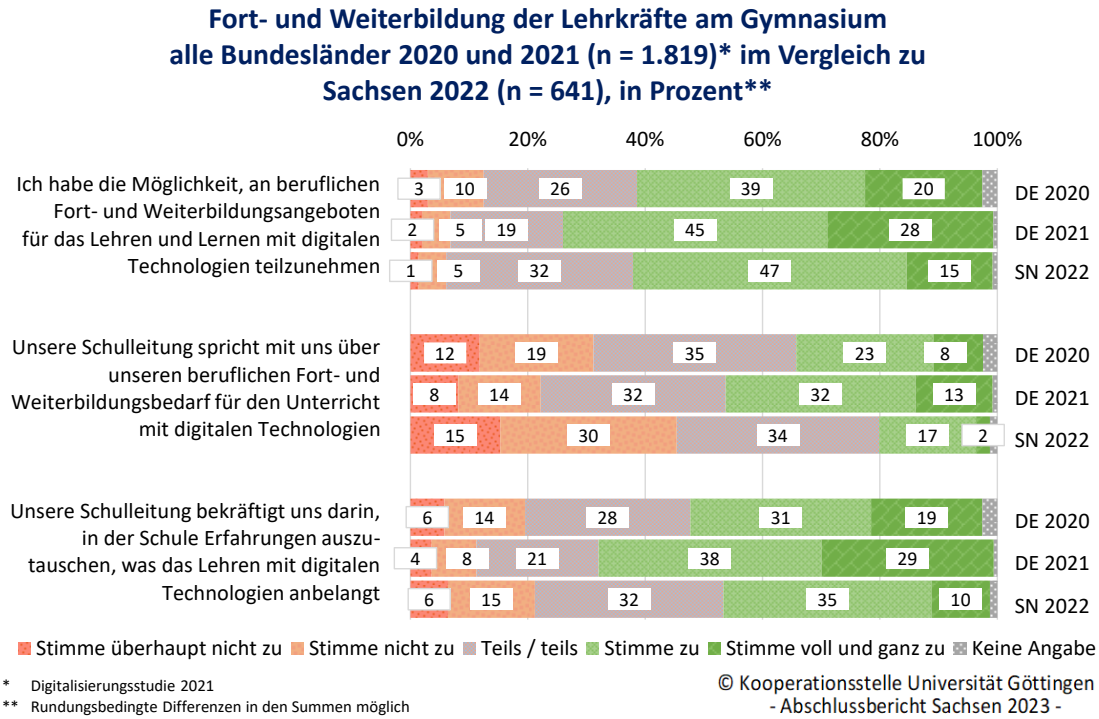


Abbildung 117: Fort- und Weiterbildung für das digital unterstützte Lehren und Lernen am Gymnasium in Sachsen im Vergleich zu allen Bundesländern

Inzwischen wird bundesweit mit 45% der Lehrkräfte über ihren beruflichen Fort- und Weiterbildungsbedarf gesprochen. Vor der Pandemie waren es nur 31% gewesen. In Sachsen berichten heute allerdings nur 19% der Lehrkräfte davon. Der Anteil der Antworten *teils / teils* sind jeweils vergleichbar. Der Anteil derjenigen, mit denen nicht über Fortbildungen gesprochen wird, ist in Sachsen mit 45% doppelt so hoch wie im Vorjahr im Bund.

Die Schulleitungen fördern auch die Auseinandersetzung der Lehrkräfte mit dem Thema Digitalisierung in Sachsen weniger. 2022 stimmen nur 45% der Lehrkräfte zu, dass die Schulleitung eine aktive Auseinandersetzung mit dem Thema fördert – dies liegt unter dem Durchschnitt im Bund vor der Pandemie (50%) und deutlich hinter dem Niveau des Vorjahres (67%)!

8.3.2 Entwicklung der Fortbildungsaktivitäten in Sachsen

Um die Entwicklung in den letzten drei Jahren in Sachsen zu dokumentieren, liegen Ergebnisse für das Gymnasium vor. Sie zeigen keinen klaren Trend, dies kann aber an den unterschiedlichen Samples der zugrundeliegenden Studien liegen. Bei der Digitalisierungsstudie zeigte sich in allen drei Indikatoren eine deutliche Verbesserung zwischen dem Stand vor (2020) und während der Pandemie (2021) (Abbildung 118). 2022 gibt es eine veränderte Samplezusammensetzung, andere Lehrkräfte aus anderen Schulen haben an der Befragung teilgenommen. Die Studie ist nach bestimmten sozio-demografischen Kriterien repräsentativ (Kap. 2.3), nach Digitalisierungsmerkmalen aber nur unter Einschränkungen. Die erweiterte Datengrundlage zeigt nun gemischte Ergebnisse.

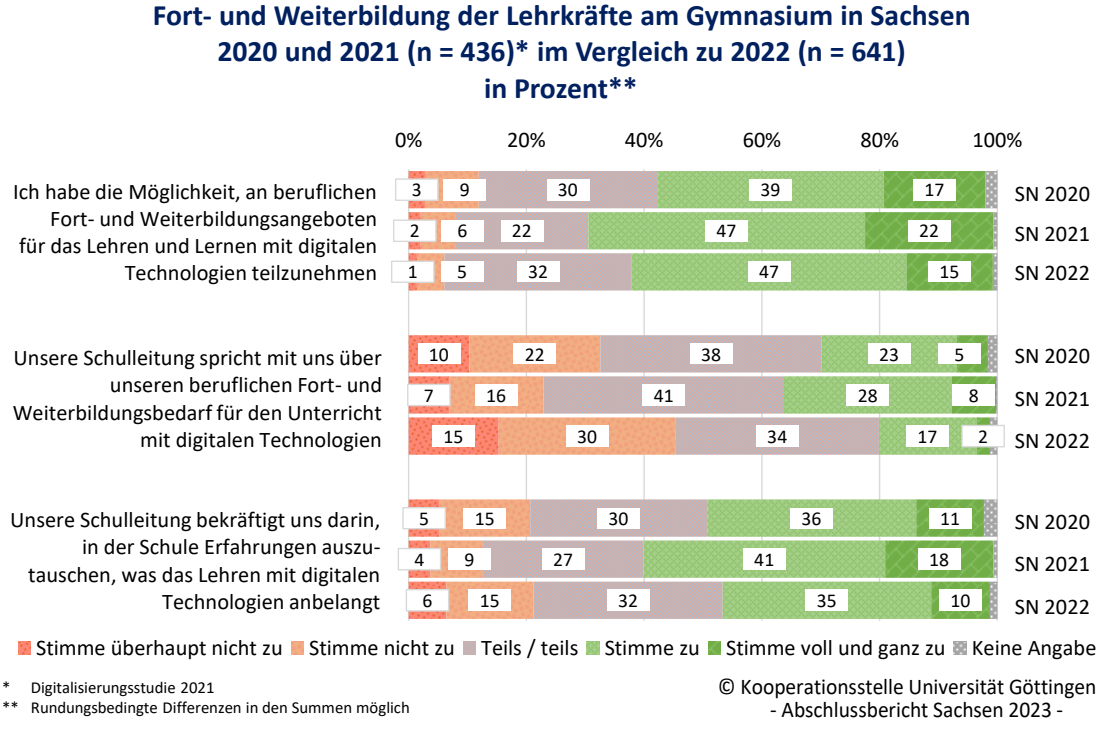


Abbildung 118: Fort- und Weiterbildung für das digital unterstützte Lehren und Lernen am Gymnasium in Sachsen im Jahresvergleich

Für die Teilnahme an der beruflichen Fort- und Weiterbildung ist im Sample gegenüber der Zeit vor der Pandemie ein leichter Fortschritt zu erkennen, statt 56% haben 62% der Lehrkräfte an sächsischen Gymnasien Möglichkeiten der Fortbildung nutzen können. Der Wert der Digitalisierungsstudie aus dem Vorjahr von 69% konnte jedoch nicht erneut erreicht werden. Eine mögliche Erklärung wäre es, dass Lehrkräfte angesichts der gestiegenen Anforderungen höhere Ansprüche an Fortbildungen stellen und nicht mehr jede Kurzschulung zur Nutzung von Webkonferenzen oder zu LernSax als Fortbildung bewerten. Passend zu den statistischen Einschränkungen (Bias) könnte eine andere sein, dass an der Digitalisierungsstudie fragestellungsbedingt vielleicht mehr Lehrkräfte aus digitalisierungsaffinen Schulen teilgenommen haben, als an der Studie zur Arbeitszeit und Arbeitsbelastung 2022.

Darauf deuten vor allem die Ergebnisse zu den anderen beiden Merkmalen hin: Denn sowohl bei den Gesprächen über den Weiterbildungsbedarf zu digitalem Lehren und Lernen als auch bei der Ermunterung zum Erfahrungsaustausch liegen die Zustimmungswerte teilweise sogar noch deutlich unter den Werten aus der Zeit vor der Pandemie. Es handelt sich um konkrete Fragen zum Umgang in ihrer Schule mit dem digital unterstützten Lernen, der möglicherweise an digitalisierungsferneren Schulen als weniger unterstützend wahrgenommen wird. Vor der Pandemie hat ein Drittel der Lehrkräfte mit ihrer Schulleitung nicht über Weiterbildungsbedarf gesprochen, im aktuellen Sample sind es sogar 45%. Der Anteil der Schulleitungen, die den Erfahrungsaustausch nicht unterstützt, ist mit 21% unverändert geblieben. Aber auch der Anteil der Schulleitungen, die ihn unterstützen, sind nahezu identisch mit der Zeit vor der Pandemie.

8.3.3 Fortbildungsverhalten und Digitale Kluft

Wir haben in Kapitel 7 gezeigt, dass sowohl bei den Grundschulen als auch bei den weiterführenden Schulen eine große digitale Kluft herrscht. Manche Schulen in Sachsen setzen sich aktiv mit dem digitalen Lehren und Lernen auseinander, bei anderen fehlt aber eine entsprechende Strategie und es gibt erhebliche Defizite bei der Infrastruktur. Es zeigt sich jetzt, dass die beruflichen Chancen der Lehrkräfte sehr unterschiedlich sind, sich professionell auf das digitale Lehren und Lernen vorzubereiten. Je nachdem, wie stark die eigene Schule eine digitale Strategie verfolgt und wie gut die entsprechende Infrastruktur ausgebaut wird, verfolgen die Lehrkräfte entsprechende Fortbildungsaktivitäten. Man hat den Eindruck, dass in Schulen, die strukturell zurückliegen, individuelle Fortbildungsbemühungen als wenig sinnvoll angesehen werden – sie sind ja auch mit entsprechendem Zeitaufwand verbunden, der offenbar anders bewertet wird, wenn keine realistischen Anwendungsperspektiven für die erworbenen Kompetenzen bestehen.

An Grundschulen mit *geringer digitaler Reife* (Abbildung 119) stimmen nur 65% der Lehrkräfte zu, dass sie die Möglichkeit hatten, an Fortbildungen zum digitalen Lehren und Lernen teilzunehmen. An Schulen mit *hoher digitaler Reife* sind es 84%. Noch ausgeprägter sind die Unterschiede beim Verhalten der Schulleitungen: In Schulen mit *geringer digitaler Reife* ist nur mit 21% der Lehrkräfte über ihren Fort- und Weiterbildungsbedarf zum digitalen Lehren und Lernen gesprochen worden, in Schulen mit *hoher digitaler Reife* sind es mehr als doppelt so viele (56%).[70] Auch der Erfahrungsaustausch zum Thema hängt ganz von der digitalen Strategie der

[70] Die einfaktorielle Varianzanalyse (ANOVA) zeigt signifikante Unterschiede je nach digitaler Reife der Schulen: *Möglichkeiten zur Fort- u. Weiterbildung* ($F(2, 318) = 21{,}7$; $p < 0{,}001$). *Schulleitung spricht über Fortbildungsbedarf* $F(2, 318) = 19{,}8$; $p < 0{,}001$). *Schulleitung fördert Erfahrungsaustausch* $F(2, 317) = 44{,}6$; $p < 0{,}001$). Grundschulen mit geringer digitaler Reife unterscheiden sich signifikant von denen mit mittlerer sowie hoher Reife im Post-hoc-Test (Bonferroni); $p < 0{,}05$). Fort- und Weiterbildungsaktivitäten sind schwächer ausgeprägt.

Schulleitung ab: Nur 26% der Lehrkräfte fühlt sich in Schulen ohne Strategie ermuntert zum Erfahrungsaustausch, in Schulen mit *digitaler Orientierung* sind es dagegen 81% – dort werden also fast alle mitgenommen.

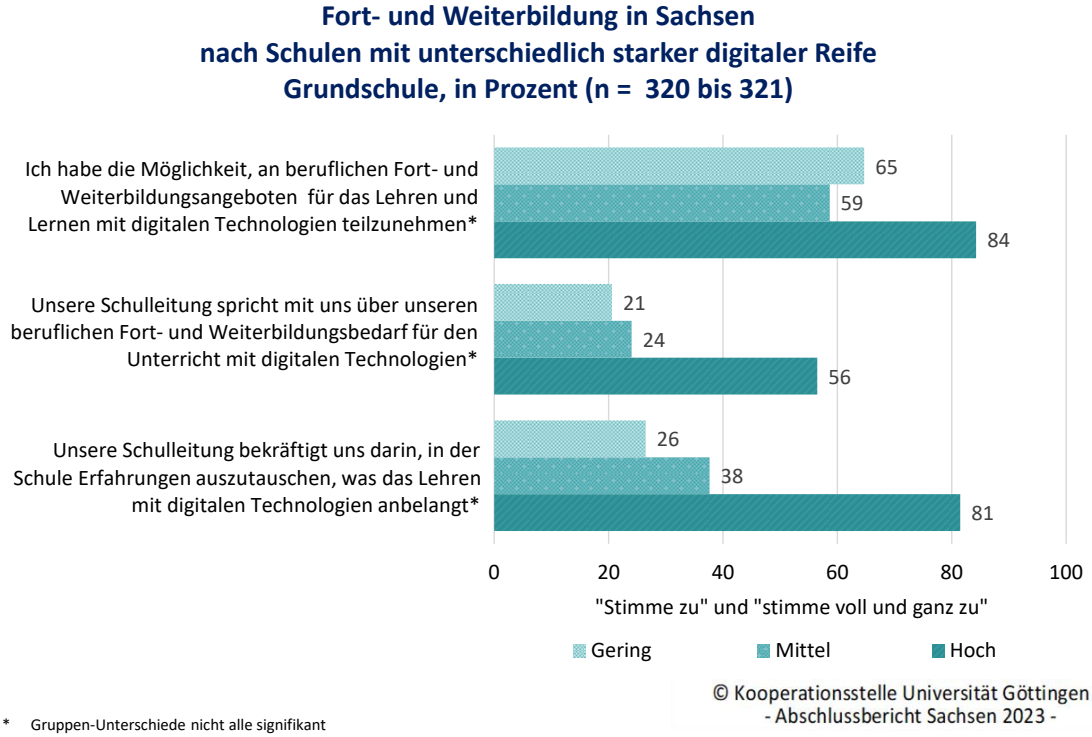


Abbildung 119: Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte an der Grundschule in Sachsen nach digitaler Reife der Schule

Bei den weiterführenden Schulen zeigen sich die gleichen Zusammenhänge (Abbildung 120): An *digitalen Nachzügler-Schulen* gibt es statistisch signifikant[71] weniger Fortbildungsmöglichkeiten (56%), als an *digital orientierten Schulen* (70%). Dies liegt auch daran, dass die Schulleitungen in *Nachzügler-Schulen* kaum über Fortbildungsmöglichkeiten mit ihren Lehrkräften sprechen (15% gegenüber 48%) und den Erfahrungsaustausch auch weniger fördern (32% gegenüber 74%).

[71] Die einfaktorielle Varianzanalyse (ANOVA) zeigt signifikante Unterschiede je nach *digitaler Reife* der Schulen: *Möglichkeiten zur Fort- u. Weiterbildung* ($F(3, 861) = 9{,}1$; $p < 0{,}001$). *Schulleitung spricht über Fortbildungsbedarf* $F(3, 857) = 23{,}2$; $p < 0{,}001$). *Schulleitung fördert Erfahrungsaustausch* $F(3, 859) = 47{,}1$; $p < 0{,}001$). *Digitale Nachzügler-Schulen* unterscheiden sich signifikant von *digitalen Durchschnittschulen* und *digital orientierten Schulen* (Bonferroni Post-hoc-Test ; $p < 0{,}05$). Fort- und Weiterbildungsaktivitäten sind schwächer ausgeprägt.

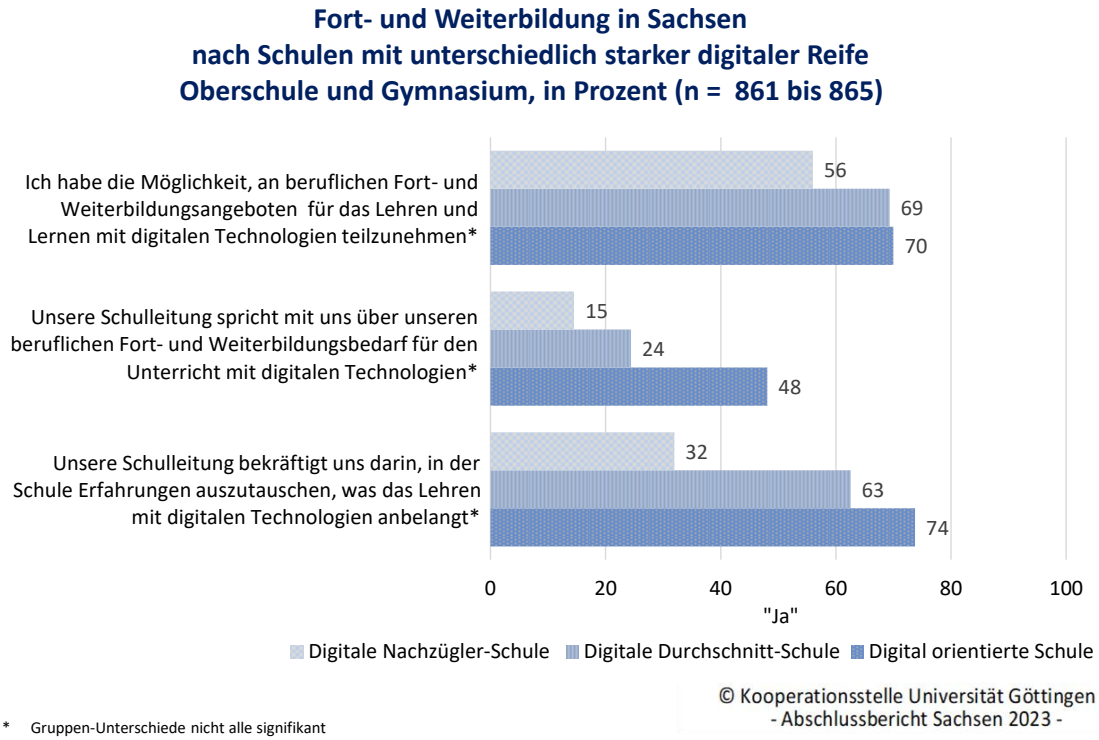


Abbildung 120: Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte an Oberschule und Gymnasium in Sachsen nach digitaler Reife der Schule

Die Ergebnisse zeigen, dass strukturelle Bedingungen das Fortbildungsverhalten von Lehrkräften sehr stark prägen. Sie bestätigen bisher vorliegende Forschungsergebnisse, dass Lehrkräfte an Schulen, an denen *„die Teilnahme an Fortbildungen gemeinschaftlich wertgeschätzt wird, auch häufiger an Fortbildungen teilnehmen."* (E. Richter & Richter, 2020, S. 350) Weniger die fehlende Motivation der Lehrkräfte scheint also das Problem bei der Bewältigung der Herausforderungen des digitalen Lehrens und Lernens zu sein als vielmehr die fehlende Strategie an vielen Schulen, außerdem Mängel bei der Infrastruktur sowie eine fehlende Unterstützung vieler Schulleitungen. Für die Umsetzung der vom Land Sachsen mit den Kultusministerien in der Bundesrepublik abgestimmten Strategie, zügig zentrale Bildungsvoraussetzungen für ein Leben in der digitalen Welt zu realisieren, kommt es wesentlich darauf an, über gezielte Schulentwicklungsprogramme sowohl Anreize als auch Gelegenheiten dafür zu schaffen, dass Lehrkräfte gemeinsam in ihrem Kollegium ihre digitalen Kompetenzen entwickeln können.

9 Eine arbeitspolitische Initiative zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen sächsischer Lehrkräfte

Zum Beginn der Sommerferien 2023 berichtet die Leipziger Volkszeitung von den fünf größten Problemen der *„Baustelle Schulsystem“*: Fehlende Lehrkräfte, häufiger Stundenausfall, überfrachtete Lehrpläne, mangelnde Schulsozialarbeit und eine stockende Digitalisierung. Diese Probleme bedingten sich wechselseitig und seien kurzfristig nicht zu lösen. Dem Artikel zufolge habe Kultusminister Christian Piwarz jedoch erkannt, dass eine Voraussetzung dafür sei, dass der Beruf der Lehrkräfte attraktiv sein müsse (Debski & Wöbking, 2023). Es wäre gut, wenn sein Ministerium dieser Erkenntnis jetzt auch nachdrückliche Maßnahmen folgen ließe. Denn nur wenn der Beruf wieder attraktiv wird, besteht die Chance, junge Menschen davon zu überzeugen ihre berufliche Zukunft mit der Schule zu verbinden, sei es als Lehrkräfte oder als Schulsozialarbeiter*innen oder Verwaltungskräfte usw. Nur dann werden auch die im Beruf stehenden Lehrkräfte darüber nachdenken, ihre Arbeitszeit in Richtung Vollzeit auszudehnen oder die ganze Strecke bis zur Regelaltersgrenze zu gehen. Derzeit flüchten viele trotz finanzieller Einbußen in Teilzeit oder in den Vorruhestand, weil für sie die Belastungen zu groß geworden sind und sie keine Perspektive auf Besserung sehen: Den Abschlussbemerkungen vieler Lehrkräfte im Rahmen der Erhebung ist eine große Erschöpfung oder Frustration bei gleichzeitig hoher Identifikation mit dem Beruf zu entnehmen (siehe Kasten).

Vor dem Hintergrund der „Baustelle Schulsystem“ stellt sich die Frage: Was lernen wir aus der hier vorgelegten Untersuchung zu Arbeitszeit und die Arbeitsbedingungen von Lehrkräften in Sachsen über die Möglichkeiten, die Attraktivität des Lehrberufs wieder herzustellen? Wie stellt sich die Situation derzeit in Sachsen dar? Wo wäre anzusetzen, um durch eine ganzheitliche Arbeitspolitik die Arbeitsbedingungen für Lehrkräfte zu verbessern? Das sind die Fragen, denen diese Zusammenfassung folgt.[72]

Mit ganzheitlicher Arbeitspolitik meinen wir die Gesamtheit aller Maßnahmen, mit denen der Dienstgeber, die Sozialpartner und weitere Akteure die Arbeit an den Schulen gestalten. Dabei geht es um den beruflichen Weg von der Ausbildung bis zur Verrentung bzw. Pensionierung von Lehrkräften; es geht um alle Aspekte des Berufes von der Definition ihrer Aufgaben, der Regelung ihrer Arbeitszeiten bis hin zur Besoldung und persönlichen Weiterentwicklung während der gesamten Berufslaufbahn. Arbeitspolitik schließt auch die Rahmenbedingungen mit ein, sei es die Führung der Lehrkräfte an den Schulen, die Organisation der Zusammenarbeit der verschiedenen Schulakteure oder die Einbindung der Lehrkräfte in die Weiterentwicklung ihrer Schule. Zur Arbeitspolitik gehören auch eine angemessene technische Ausstattung oder Gebäudeinfrastruktur, damit die gestellten Aufgaben auch in hoher Qualität geleistet werden können. Schließlich gehört die Unterstützung der Beschäftigten beim Umgang mit besonderen Herausforderungen dazu, z. B. aufgrund schwieriger sozialer Lagen, mit denen Schulen umgehen müssen.

Eine zielführende arbeitspolitische Gestaltung ist dabei keine freiwillige Leistung eines Dienstgebers, vielmehr resultiert der Bedarf aus gesetzlichen Normen, denen der Dienstherr schon heute unterworfen ist. Dazu gehören vor allem die Fürsorgepflicht aus Art. 33 Abs 5 sowie der Gleichbehandlungsgrundsatz nach Art. 3 Abs. 1 des Grundgesetzes, die Normen des Beamten-

[72] Die konkreten Nachweise sind den Ausführungen in den Berichtskapiteln zu entnehmen.

Zitate aus den Abschlussbemerkungen von Lehrkräften zum Zwiespalt zwischen hoher Identifikation mit dem Beruf und massiver Kritik an den Arbeitsbedingungen

„Die Lehrer sind am Ende. Viele lieben ihren Beruf, doch die Arbeitsbelastung ist viel zu hoch.“ GR104

„Für mich war der Lehrerberuf einmal Berufung und ich arbeite noch heute gern mit unseren Kindern, aber mit Blick auf die Arbeitsbedingungen würde ich ihn heute nicht wieder wählen.“ GY150

„Wenn die Kinder nicht wären, wäre ich weg.“ GR115

„Ich liebe meinen Beruf und gehe jeden Tag gern auf Arbeit. Ich habe auch keine Probleme mit SuS oder Eltern. Mit momentan 34 Schülern in einer Klasse (seit November) ist eine echte Unterstützung der Kinder kaum möglich und das zermürbt. In meiner neuen ersten Klasse sind jetzt schon 27 Kinder. Wenn der "Wahnsinn" und die Verantwortungslosigkeit an den Schulen so weitergeht, muss ich in Betracht ziehen, eher in den Ruhestand zu gehen, da ich das mit meinem Gewissen nicht mehr ewig vereinbaren kann.“ GR082

„Es ist schade, dass dieser schöne Beruf wenig Anerkennung erhält und kaum in Vollzeit schaffbar ist, ohne dauerhaft krank zu werden!“ GY069

„(…) definitiv arbeite ich (wie so viele) deutlich mehr Stunden, als ich bezahlt werde. An eine Vollzeitstelle ist aus gesundheitlichen Gründen schon nicht mehr zu denken, dabei war dies immer mein Wunsch. Ich liebe diesen Job, aber das System, in dem wir arbeiten, stimmt nicht. Es schickt unzählige fantastische PädagogInnen in den Burnout. Diese Schieflage ist seit vielen Jahren bekannt, doch es passiert scheinbar nichts.“ GR030

„Trotz der hohen täglichen Belastung und den zunehmenden Schwierigkeiten mache ich meinen Beruf gerne und habe Freude daran.“ OS101

„Ich stehe sehr gern vor der Klasse, aber die Vorbereitung und Nachbereitung für den Unterricht, besonders in neue fachfremde Inhalte ohne vorheriger Einarbeitungsphase plus administrative Tätigkeiten bringen mich zur Reduktion der Arbeitszeit. Als späte Perspektive, wenn sich nichts ändert, werde ich mich selbständig machen oder in die Wirtschaft zurückkehren. So unverantwortlich geht die LaSuB mit ihren Arbeitskräften um.“ GR087

„Ich überlege sowieso schon bei den Arbeitsbedingungen, meinen Beruf zu verlassen“ GR018

„Ich arbeite gern, ich arbeite viel und fühle mich von meinem Arbeitgeber im Stich gelassen. Ein Vertretungsplan jagt den anderen, ein Elterngespräch das nächste und für die Kinder fehlen Lehrer und Zeit.“ GR006

„Ich arbeite sehr gern im Lehrberuf und würde diese Entscheidung ohne Bedenken wieder treffen, wenn die Arbeitsbelastung besonders, was das Regelstundenmaß, die Größe der Lerngruppen bzw. die Belastung durch ministerielle Anforderungen kleiner wäre. Nicht der Unterricht selbst stresst mich, sondern die Arbeitsbedingungen.“ GY086

und Tarifrechts sowie des Arbeits- und Gesundheitsschutzes (z. B. das Arbeitsschutzgesetz, ArbSchG). Bei Defiziten zwingen sie den Dienstgeber zu handeln. Er muss auch präventiv tätig werden, d. h. gezielt nach möglichen Gefährdungen seiner Beschäftigten suchen und diese proaktiv beseitigen. Dies geschieht offenbar bei Weitem nicht hinreichend.

Die Ergebniszusammenfassung zeigt, dass das Selbstbild, das „Bildungsland Sachsen“ befinde sich an der Spitze des deutschen Bildungssystems, erhebliche Kratzer aufweist. Generell gilt, dass weiterhin kein Kenntnisdefizit, sondern ein Umsetzungsdefizit besteht. Insgesamt zeigt sich, dass die Eckpunkte des bereits für Niedersachsen 2016 (Mußmann et al., 2017, S. 181) und für Hessen 2020 formulierten arbeitspolitischen Handlungsbedarfs (Mußmann et al., 2020, S. 243) auch für Sachsen gelten. In einigen Aspekten haben jedoch die bildungs- und arbeitspolitischen Entscheidungen in Sachsen zu im Bundesvergleich schlechteren Ergebnissen geführt.

Die Ergebnisse der Studie lassen sich in vier Punkten zusammenfassen, die nachfolgend genauer erläutert werden.

1. Die aktuell in Sachsen geltenden Gesetze und Verordnungen sowie die in der Schule geübte Praxis der Verteilung von Aufgaben und zur Arbeitszeit führen dazu, dass die Mehrheit der Lehrkräfte ihre Arbeitsaufgaben nicht im Rahmen der zeitlichen Vorgaben erfüllen kann. Verstöße gegen europäische Arbeitszeitschutznormen sind für große Teile der Lehrkräfte die Regel und nicht die Ausnahme. Vielmehr liegen die geschätzten Arbeitszeiten in Sachsen deutlich sowohl über der zugrundeliegenden Norm als auch über Vergleichswerten aus anderen Bundesländern. Die Regelungen zu den Aufgaben von Lehrkräften und SOLL-Vorgaben zur Arbeitszeit bedürfen einer Revision.

2. Die Schulen in Sachsen bewältigen die Umsetzung des digital unterstützten Lehrens und Lernens in ihrer Gesamtheit schlechter als in anderen Bundesländern, wobei dies wohl nicht an der Motivation der Lehrkräfte liegt, sondern an teils defizitären digitalen Schulstrategien bzw. deren unzureichender Umsetzung. Das Zurverfügungstellen von digitalen Endgeräten nützt wenig, wenn keine ausreichende Netzwerk-Infrastruktur zur Verfügung steht. Außerdem müssen schulspezifische Digital- und Medienbildungskonzepte entwickelt werden, die dann im Rahmen einer partizipativen Schulentwicklung umgesetzt werden.

3. Auch die sächsische Arbeitspolitik hat eine erhebliche strukturelle Ungleichbehandlung von Lehrkräften zur Folge, eine große Streuung der individuellen Arbeitszeiten und kumulierende Belastungseffekte bei Gruppen von Lehrkräften (z. B. Teilzeit). Zudem ergibt sich eine große digitale Kluft zwischen den Schulen, welche die berufliche Chancengleichheit der Lehrkräfte beeinträchtigt. Daraus resultieren als problematische Nebenwirkungen auch unterschiedliche Bildungschancen für Schülerinnen und Schüler. Entsprechend sind Maßnahmen zum Abbau der strukturellen Ungleichbehandlung sowie der ungleichen Rahmenbedingungen gefordert.

4. Die enormen beruflichen Belastungen ganzer Lehrkraftgruppen gefährden langfristig deren Motivation und Gesundheit. Ihr Versuch, sich individuell vor Überlastung zu schützen, hat negative Auswirkungen auf die Bildungsqualität und dürfte letztlich einen Teufelskreis auslösen, bei dem die Unterrichtsversorgung durch Ausfälle aufgrund Krankheit, Reduktion von Stunden (Teilzeit) und Frühverrentung noch weiter eingeschränkt wird. Sachsens Lehrkräfte müssen systematisch entlastet, eine wirksame Belastungsregulation mit entsprechenden Ressourcen als schulische Aufgabe etabliert werden.

Zitate aus den Abschlussbemerkungen von Lehrkräften zum Zwiespalt zwischen hoher Identifikation mit dem Beruf und massiver Kritik an den Arbeitsbedingungen

„Die Klassenstärke muss reduziert werden. Sich nicht um jedes Kind, welches Hilfe und Unterstützung benötigt, kümmern zu können, belastet mich, die ihren Beruf als Berufung betrachtet, enorm.“ GY050

„Ich bin mit Leib und Seele Lehrerin und bin sicher, das spüren meine Schüler & Kolleginnen. Das, was uns kaputt macht, ist nicht das Unterrichten, sondern das Drumherum: ausufernde Verwaltungsaufgaben, Betreuung von Seiteneinsteigern, keinerlei Einflussmöglichkeiten (z. B. keine Mitbestimmung auf Einsatzplan), dieses AUSGELIEFERTSEIN.“ OS058

„Ich arbeite gern als Lehrerin, sehe mich der immensen Arbeitszeit/Aufwand bei minimaler Anerkennung gegenüber nicht gewachsen, zumal ich alleinerziehende Mutter bin. Ich habe die korrekturintensiven Fächer Deutsch und Ethik.“ GY085

„Ich arbeite gern und auch gerne viel. Ich fände es toll, wenn ich meine Zeit mehr in die Unterrichts- und Schulentwicklung investieren könnte. Hier fehlt einmal die Zeit, da der Aufwand für Verwaltungsaufgaben besonders in den letzten zwei Jahren extrem hoch war. Zu anderen wünsche ich mir mehr Freiheit bei Lehre (Lehrplan) und Organisation (Schulstruktur, Mitbestimmung bei Personal, ...) Ich würde gerne mit meiner Arbeit mehr erreichen können und nicht immer noch gegen die Verwaltung und politischen Instanzen kämpfen müssen.“ GR063

„Ich liebe meinen Beruf, ich liebe die Arbeit mit SchülerInnen, allgemein mit Menschen. Die Belastung im Beruf ist von Jahr zu Jahr stärker geworden. Mir fehlt die Anerkennung.“ OS071

„Ich mag meinen Beruf, die Arbeit mit Jugendlichen und auch das Unterrichten sehr. Die Belastung durch die unterrichtsnahe Arbeitszeit ist jedoch schon so groß, dass durch die zusätzlichen Aufgaben ein Level erreicht wird, was zu Problemen durch Überlastung führt. So sind viele Freundschaften aus Zeitgründen auf der Strecke geblieben. Außerdem musste ich die Betätigung im Sportverein zurückfahren, was eine fehlende emotionale und körperliche Entlastung zur Folge hat.“ GY106

„Die Situation ist gerade für uns ältere Lehrer sehr unbefriedigend und ich zähle bereits die Monate bis zur Rente. Ich bin gern Lehrer, arbeite übervoll, damit wir wenigstens den Großteil der Pflichtstunden abdecken können.“ OS048

„Ich liebe meine Schülerinnen und Schüler und unterrichte alle meine drei Fächer voller Leidenschaft. Die ganzen zusätzlichen organisatorischen Arbeiten und sonstigen Aufgaben sowie die umfangreichen Korrekturen meiner Fächer haben jedoch dazu beigetragen, dass die Belastungen enorm gestiegen und unerträglich geworden sind.“ GY103

„Ich unterrichte sehr gern Kinder und von dieser Seite gibt es keinen besseren Beruf für mich. Jedoch stressen mich die immer schlechter werdenden Rahmenbedingungen und die zunehmende Familienunfreundlichkeit sehr.“ OS074

9.1 Überprüfung der Regelungen zur Aufgabenverteilung und Arbeitszeit von sächsischen Lehrkräften

Lehrkräfte haben eine Arbeitszeit, die sich auf die Schulzeit verdichtet und durch Schwankungen im Jahresverlauf geprägt ist. Temporäre Spitzenbelastungen in Phasen mit vielen Korrekturarbeiten, Projektarbeit, Elterngesprächen, Lernentwicklungsberichten, Laufbahnberatung sowie in den Wochen vor der Zeugniserteilung oder durch Prüfungsphasen in der Oberstufe sind normal. Da ein großer Teil der Arbeitszeit am heimischen Schreibtisch erledigt werden muss, ist das Arbeiten am Abend, am Wochenende und an Feiertagen vielfach der Regelfall.

Die SOLL-Arbeitszeit in Sachsen 2022 beträgt, wenn die Arbeitszeit auf die Schulzeit umgerechnet wird, 46:48 Stunden (Kap. 3.1). In allen Schulformen liegt die durchschnittliche Mehrarbeit in Sachsen deutlich über der SOLL-Zeit. An Grundschulen und Oberschulen sind es 2:16 Stunden durchschnittliche Mehrarbeit, an Gymnasien sogar 4:18 Stunden jede Schulwoche. Dabei haben 59% der Lehrkräfte eine längere Arbeitszeit als ihre individuelle SOLL-Zeit dies erfordert (Kap. 3.2). Da der Deckeneffekt den Vollzeitkräften Grenzen bei der Ausdehnung ihrer Arbeitszeit setzt, ist der Anteil der Mehrarbeit bei Teilzeitkräften höher (Kap. 3.7). Aus Arbeitsschutzperspektive ist die Überschreitung der gesetzlichen Höchstarbeitszeit von 48 Stunden pro Woche während der Schulzeit besonders kritisch zu bewerten. Sie ist in Sachsen für 36% der Vollzeitkräfte und sogar für 16% der Teilzeitkräfte Realität. Lehrkräfte am Berufsanfang haben gegenüber den mittleren Altersgruppen eher eine längere Arbeitszeit. Lehrkräfte mit höherem Alter haben eine unwesentlich geringere Arbeitszeit als die mittleren Altersgruppen. Hier macht sich wohl die Verringerung des Regelstundenmaßes nach § 3 der Sächsischen Lehrkräfte-Arbeitszeitverordnung bemerkbar. Generell erfahren Lehrkräfte mit dem Alter und der Berufserfahrung einen Tätigkeitswandel, sie unterrichten weniger und übernehmen im Mittel mehr Funktionsaufgaben (Kap. 3.4). Die Anteile der Frauen unter den Teilzeitkräften sind höher, darüber hinaus sind keine Geschlechterunterschiede beim Arbeitszeitumfang zu verzeichnen.

Hinter den Durchschnittswerten steht eine enorme Streubreite der individuellen Arbeitszeiten der Lehrkräfte (Kap. 3.1). Dabei beschreibt die Standardabweichung den Raum, indem die Arbeitszeit von etwa 70% der Lehrkräfte liegt. 30% der Lehrkräfte arbeiten jede Woche etwa einen Arbeitstag lang kürzer oder länger als der Durchschnitt. Die Standardabweichung beträgt in Grundschulen 8,37 Stunden, Oberschulen 9,28 Stunden und im Gymnasium 9,37 Stunden pro Woche. Offenbar ist die Arbeitszeitordnung nicht in der Lage, eine auch nur ansatzweise faire Verteilung der Arbeit zu gewährleisten, zumindest unter rein quantitativen Gesichtspunkten.

Die Arbeitszeitbedingungen in Sachsen sind ungünstiger als bei früheren Studien aus anderen Bundesländern. Der Anteil der Lehrkräfte mit Mehrarbeit (Kap. 3.2) liegt in Sachsen 2022 mit 59% über dem Anteil in Niedersachsen 2016 (57%) und Frankfurt 2020 (53%). Auch der Anteil der Lehrkräfte mit überlangen Arbeitszeiten (mehr als 48 Stunden pro Woche) liegt mit 36% der Vollzeitkräfte deutlich über den Werten aus Niedersachsen 2016 (17%) und Frankfurt 2020 (21%) (Kap. 3.3). Die Arbeitszeitbelastung in sächsischen Gymnasien – wo Daten aus 2021 existieren – liegt dabei sowohl 2021 als auch 2022 konstant über Vergleichswerten aus anderen Bundesländern. Im Jahr 2021 wurde in Sachsens Gymnasien 1:24 Stunden mehr gearbeitet als im Durchschnitt im Bund (Kap. 3.1). Die Streuung der individuellen Arbeitszeiten in Sachsen ist in allen Schulformen um 24 bis 120 Minuten größer als bei früheren Studien aus anderen Bundesländern. Bei der Digitalisierungsstudie 2021 gehörten Sachsens Lehrkräfte am Gymnasium bundesweit zur Spitzengruppe bei Mehrarbeit und Streuung der Arbeitszeit.

Zitate aus den Abschlussbemerkungen von Lehrkräften zum Zwiespalt zwischen hoher Identifikation mit dem Beruf und massiver Kritik an den Arbeitsbedingungen

„Wenn ich auf die pädagogische und erzieherische Arbeit am Kind schaue, würde ich immer wieder Lehrerin werden. Wenn ich auf die Bedingungen unseres Schulsystems schaue, dann nicht.“ GR116

„Der einzige Weg ist krank zu machen oder zu kündigen. Viele Aufgaben kommen geballt aufeinander (Halbjahr, Endjahr). Man muss in dieser Zeit alles Private zurückstellen, da die Aufgaben zeitlich nicht zu verlagern sind. Was nützen mir 6 Wochen Ferien, wenn ich vorher 10 Wochen alle sozialen Kontakte quasi canceln muss oder nur für die Arbeit funktioniere? Und das, obwohl man Teilzeit arbeitet.“ GR049

„Ich mache den Beruf leidenschaftlich gerne, ich arbeite sehr gerne mit den Jugendlichen, deswegen habe ich angeklickt, dass ich den Beruf wieder wählen würde. Allerdings macht mich die große Arbeitsbelastung dahingehend unsicher.“ GY104

„Ich habe meine Arbeitszeit aufgrund einer Überlastung für ein halbes Jahr auf Zeit verringern dürfen. Die tatsächliche Erfassung der Zeit bei ca. 80% liegt immer noch im Rahmen einer regulären (knapp über) 40h-Woche - und damit fühle ich mich aktuell sehr wohl. Für mich ist ziemlich deutlich, dass die Anforderungen an eine 26-Stunden-Stelle als Berufsanfänger mit Klassenleitung und Sonderaufgaben einfach nicht schaffbar sind, wenn man kaum Parallelklassen unterrichtet.“ GY099

„Ich liebe eigentlich meinen Beruf, aber ich finde es enttäuschend, dass der Arbeitsleistung so wenig Beachtung und Anerkennung entgegengebracht wird. Ich kann nur durch meine Teilzeittätigkeit diesen Beruf einigermaßen qualitativ bewältigen. Das ist frustrierend. Schließlich haben wir älteren Kollegen das Schulsystem aufgebaut und entwickelt. Eine Entlastung ist längst überfällig!“ OS070

„In den letzten zwölf Jahren war ich wegen Überlastung bzw. Doppelbelastung (...) bereits drei Mal jeweils für ein Jahr arbeitsunfähig. Meine Arbeit macht mir Spaß. Ich habe Angst, dass die Überlastung, die auch aus dem Lehrermangel resultiert, mich wieder an meine Belastungsgrenze führt. Ich möchte aber meinen Beruf noch so lange wie möglich ausführen, weil der Beruf an sich schön ist und viel Freude mit den Kindern mit sich bringt.“ GR095

Die Gründe für die überdurchschnittlich langen Arbeitszeiten der Lehrkräfte in Sachsen sind nicht eindeutig festzumachen. Eine Rolle spielen höhere Deputatvorgaben bei Oberschule und Gymnasium (Kap. 3.4), sie erhöhen den Unterrichtsanteil und die Zeit für *unterrichtsnahe Lehrarbeit*. Gewisse Bedeutung hat auch die gegenüber Niedersachsen 2016 und Hessen 2020 höhere Teilzeitquote in Sachsen in Oberschule und Gymnasium (Kap. 3.7). Bedeutsam sind zudem die *weiteren Tätigkeiten*. Dabei stellt sich die Frage wie hoch der Anteil der Pandemie und der Digitalisierung in der Schule an den langen Arbeitszeiten in Sachsen ist.

Eine Annäherung an die Antwort verschafft die Analyse des Zeitanteils für *neue, zusätzliche Aufgaben* (Kap. 3.5). Dieser wurde erstmals in dieser Studie erhoben. Zu den neuen Aufgaben zählen Aufgaben im Zusammenhang mit der Pandemie, mit der Umsetzung des digital unterstützten Lehrens und Lernens, der Inklusion und der Ganztagsbetreuung u.v.m. (Kap. 2.2.1). Neue Aufgaben kommen hinzu, ohne dass im gleichen Umfange alte Aufgaben entfallen sind.

Neue, zusätzliche Aufgaben machen 23% der *Schulzeitwoche* aus (10:50 Stunden). Allein fünf Aufgaben umfassen 7 Stunden pro Woche. Neue Aufgaben sind keineswegs nur außerunterrichtlich, sie können auch unterrichtliche Aufgaben beinhalten (z. B. *digitale Unterrichtsvorbereitung*). Pandemiebedingte neue Aufgaben machen 2:13 Stunden aus, davon entfallen werden künftig die *Hygieneaufgaben* (00:54 Std), an Stelle des Aufwands für den *Fernunterricht* tritt jedoch wieder die normale *Unterrichtsvorbereitung*. Vier Stunden oder ein Drittel der Zeit für zusätzliche Aufgaben sind der Digitalisierung zuzurechnen. Hier ist unklar in welchem Umfang z. B. durch das *Abrufen der Informationen im Schulportal* (02:01 Stunden pro Woche) Aufgaben an anderer Stelle entfallen sind. Während Aufgaben der Digitalisierung in der Grundschule weniger bedeutsam sind (02:18 Stunden), sind sie bei Oberschule (03:57) und Gymnasium (05:00 Stunden) umfangreicher. Dagegen ist an Grundschulen der Anteil von *Inklusion - Ganztagsbetreuung – Multiprofessionelle Teams* (00:57 Stunden) und *Lernstand-Dokumentation* (00:44 Stunden) höher. *Inklusion* hat an Grundschulen einen Umfang von 01:22 Stunden, am Gymnasium nur 00:35 Stunden.

Angesichts der Vielzahl von Aufgaben und der hohen Arbeitszeitbelastung stellt sich die Frage nach den individuellen Möglichkeiten der Lehrkräfte, ihre Arbeitszeit gezielt zu steuern. Da nur etwa ein Drittel der Arbeitszeit durch den Dienstgeber festgelegt wird, bestehen formal Möglichkeiten zur eigenständigen Entscheidung über den Einsatz der Arbeitszeit. Dabei belegt die Integration der *neuen, zusätzlichen Aufgaben* im Umfang von 10:50 Stunden, dass Lehrkräfte durchaus in der Lage sind, ihre Aufgaben bei neuen Anforderungen neu zu priorisieren. Nur die Fülle an Aufgaben überfordert sie, sodass sie den Rahmen der Arbeitszeitordnung nicht einhalten können.

Die Ergebnisse (Kap. 4.1) zeigen, dass die Arbeitszeitregelungen nicht transparent genug sind. Nur 20% der Lehrkräfte fühlen sich ausreichend über die Arbeitszeitregelungen informiert, aber 33% schlecht informiert. Einem Drittel ist nicht genau klar, wo sie mit ihrer Arbeitszeit (Plus- / Minusstunden) stehen. 46% können nicht einschätzen welche Entlastungen ihnen bei Übernahme einer neuen Funktionsaufgabe zustehen. Bei etwa einem Drittel der Lehrkräfte an weiterführenden Schulen besteht der Eindruck, dass die Verteilung der Aufgaben und die Verteilung der Ermäßigungsstunden an ihrer Schule nicht fair geregelt ist. An Grundschulen ist die Gruppe, die eine faire Verteilung wahrnimmt, größer als die Gruppe der Kritischen.

70% der Lehrkräfte beschreiben, dass sie sich aktuell bei unterrichtsbezogenen Aufgaben entlasten können bzw. angesichts fehlender Alternativen entlasten müssen (Kap. 4.3). Nur 25% sehen Möglichkeiten bei Verwaltungsaufgaben. 20% sehen keinerlei Möglichkeiten Zeit einzusparen. Die Lehrkräfte haben nicht die Hoffnung, über Aufgabenkritik und Bürokratieabbau

Entlastung zu erfahren, auch in der Verbesserung der individuellen Arbeitsorganisation oder durch den Kauf fertiger Unterrichtsvorbereitungen wird nicht viel Potenzial gesehen. Die Schulorganisation könnte Entlastungen bieten, wenn kleinere Klassen gebildet würden, wenn Lehrkräfte parallele Klassen gleicher Jahrgangsstufe übernehmen würden oder die Aufgabenverteilung unter den Lehrkräften gleichmäßiger erfolgte. In der Realität wird aber in erster Linie an der Unterrichtsvorbereitung gespart und die Kommunikation vor allem mit den Eltern auf ein Minimum beschränkt. Die Lehrkräfte sehen den Zwang, hier Zeit einzusparen sehr kritisch, sie empfinden es als deutliche Einbuße bei der Qualität ihres Unterrichts und machen deutlich, dass insbesondere Anpassungen an die Lerngruppen und die individuelle Förderung oftmals unterbleiben. Auch aufwendigere interaktive und selbstgesteuerte Lernformen vorzubereiten, fällt oftmals weg. Zusätzliche Veranstaltungen werden begrenzt, Differenzierung und Inklusion geraten unter Druck. Wo man kann, nimmt man an außerunterrichtlichen Veranstaltungen möglichst nicht mehr teil. Diese Einschränkungen werden kritisch gesehen.

Die Lehrkräfte können eine Reihe an Tätigkeiten benennen, die sie an andere Beschäftigtengruppen abgeben könnten (Kap. 4.4). 68% der Lehrkräfte formulierten konkrete Vorschläge. Dabei geht es um die Unterstützung bei der Klassenführung durch Einbindung von Schulassistent*innen. Organisatorische und Verwaltungsaufgaben könnten an die Schulverwaltungsassistenz abgegeben werden oder an Ganztageskoordinator*innen. Es gab auch Vorschläge Aufgaben der Inklusion, Sprachmittlung oder Sozialarbeit vor allem in Grundschulen an spezialisierte sozialpädagogische Berufsgruppen abzugeben. Die seit vielen Jahren in Sachsens Bildungspolitik diskutierten multiprofessionellen Teams sind in der Praxis bislang jedoch kaum angekommen. Der Begriff wurde von den Lehrkräften als Möglichkeit der Entlastung lediglich dreimal genannt, die jeweiligen Beschäftigtengruppen (siehe oben) jedoch schon. Unterstützung wird auch gewünscht beim Aufbau der digitalen Grundausstattung, der Medienbildung und digitalen Unterrichtsgestaltung. Hier wurde auch die externe Unterstützung durch IT-Fachkräfte eingebracht. Weitergehende Vorschläge waren aber auch, dass auf eine Abgabe an andere Gruppen verzichtet werden könnte, wenn das Deputat gesenkt würde und generell Personalkapazitäten ausgebaut würden, z. B. um gezielt das Zweitlehrkraftprinzip umzusetzen. Auch eine Anpassung der Lehrpläne wäre denkbar.

Alles in allem zeigt sich: Die Fülle der Aufgaben überfordert die Lehrkräfte, ihre Arbeitszeit individuell zu regeln. Im Mittel überschreiten die Lehrkräfte ihre SOLL-Arbeitszeit und es entsteht eine hochgradig unfaire Verteilung der Aufgaben und der daraus resultierenden Arbeitszeiten. Das System ist überlastet und es entsteht ein Teufelskreis an sich verstärkenden Wirkungen, die die Attraktivität der Arbeit von Lehrkräften weiter schwächen. Was wären die arbeitspolitischen Konsequenzen, um die Situation zu ändern?

Zunächst wäre es angesichts des Mangels an qualifizierten Lehrkräften dringend erforderlich Aufgaben, die Lehrkräfte miterledigen müssen, ohne dass diese Aufgaben ihrem erzieherischen, pädagogischen Ausbildungsprofil entsprechen, an andere Beschäftigtengruppen zu übertragen. *„Eine angemessene Ausstattung mit Verwaltungspersonal und weiterem nicht pädagogischem Personal kann Lehrkräfte deutlich entlasten und Ressourcen für die unterrichtlichen Kernaufgaben freisetzen.“* (SWK, 2023, S. 14) Die Lehrkräfte haben eine Reihe an organisatorischen und Verwaltungsaufgaben benannt, die von Schulverwaltungs- oder Schulassistenzkräften übernommen werden können, deren Kapazität schneller und einfacher aufgestockt werden könnte. Dies betrifft sowohl die Unterstützung bei der Klassenführung als auch Schulverwaltungsarbeiten. Darüber hinaus sollten die Unterstützungsleistungen durch etablierte spezialisierte Beschäftigtengruppen mit sozialarbeiterischen und psychologischen Kompetenzen (wie Inklussionsassisten*innen, Schulsozialarbeiter*innen), mit organisatorischen

Kompetenzen (wie GTA-Koordinationsfachkräfte) und mit technischen Kompetenzen (wie IT-Fachkräfte) massiv ausgeweitet werden. Hier hat sich in den letzten Jahren auch in Sachsen einiges entwickelt. Die von der Bildungspolitik in Sachsen sei 2019 verstärkt propagierten multiprofessionellen Teams stellen eine begriffliche Klammer für diese Entlastung der Lehrkräfte von nicht-unterrichtlichen Aufgaben durch weitere Fachkräfte dar. Es wäre notwendig, die Personalkapazitäten in diesem Bereich an den Schulen flächendeckend aufzubauen.

Der Aufbau zusätzlicher Personalkapazitäten für sog. außerunterrichtliche Tätigkeiten aus anderen Berufsfeldern bietet angesichts der langfristig bestehenden Probleme der Lehrkräfteversorgung einen realistischen Weg, die Arbeitsanforderungen für Lehrkräfte zurückzunehmen. Das System wirkt überfordert und die individuellen Reaktionsmöglichkeiten, die den Lehrkräften verbleiben, um ihre Arbeitslast erträglicher zu gestalten, führen dazu, dass eher weniger Kapazität zur Verfügung gestellt wird. In der Praxis führt dies zu einer Vielzahl individueller Prioritätsentscheidungen unter Druck, die wiederum die Bildungspolitik (Curricula, Bildungsziele) herausfordern. Nur wenn die Arbeitsanforderungen durch eine Mehrheit realistisch erfüllt werden können, besteht vielleicht die Chance die Ausfälle durch Krankheit und durch die Flucht in Teilzeit und Frühpensionierung zu begrenzen. Der Lehrberuf muss wieder attraktiver werden.

Vor diesem Hintergrund muss betont werden, dass der technokratisch gesehen einleuchtende Gedanke, die Lehrkräfte-Versorgung zu verbessern, indem die Unterrichtsverpflichtungen erhöht und die Teilzeitoptionen erschwert werden (SWK, 2023), ein Irrweg darstellt. Und das nicht nur, weil die SWK schon das mathematisch zu gewinnende Arbeitspotenzial durch arg grobe Vorannahmen und ungeeignete Beschäftigtengruppen (Referendar*innen, außer- und nebenberufliche Lehrkräfte) völlig unrealistisch überschätzt. Selbst ein Konzept der Erhöhung der Unterrichtsverpflichtung nach dem Konzept der Vorgriffstunde, bei dem die Vorleistungen Jahre später zurückgezahlt werden sollen[73], verkennt, dass das System bereits überfordert ist und die Lehrkräfte einer erhöhten Gesundheitsgefährdung ausgesetzt werden, die spätere Ausfälle erwarten lässt. Die Einschränkung von Teilzeitoptionen ignoriert, dass Teilzeit-Arbeit in diesem Segment hochqualifizierter Arbeit längst normal geworden ist. Teilzeit stellt einen Attraktivitätsfaktor für diesen Beruf dar und ist wie diese Studie zeigt, ein wichtiges Ventil zur individuellen Regulierung der Arbeitszeit und Arbeitsbelastung. Nicht nur Lehrkräfte mit Elternpflichten oder pflegebedürftigen Angehörigen benötigen Teilzeitoptionen, sondern auch Lehrkräfte, die mit dem vollen Leistungspensum nicht gut zurechtkommen, aus persönlichen Gründen mehr vom Leben haben wollen oder gesundheitlich bereits angeschlagen sind. Lehrkräfte sollten problemlos in Teilzeit gehen können, denn wenn dieses Ventil verstopft wird, wird der aufgebaute Druck sich auf andere Weise entladen. Die Pandemie-Phase hat gezeigt, welche Schwierigkeiten das System Schule hat, hohe Krankenstände zu meistern. Je mehr gezielte Entlastungsmöglichkeiten geschaffen werden (siehe unten), desto mehr Chancen bestehen, dass Lehrkräfte ihr Pensum freiwillig wieder erhöhen wollen – und andere Personengruppen (Studierende, potenzielle Quer- und Seiteneinsteigende, nicht in der Schule tätige Lehrkräfte) den Beruf wieder attraktiv finden.

Darüber hinaus stehen viele der aufgezeigten Probleme im Zusammenhang mit einer Arbeitszeitordnung, die nur die Zeit für das Unterrichten durch Deputatvorgaben direkt regelt. Viele weitere Tätigkeiten werden darin in unbestimmtem Umfange eingeschlossen, manche Tätigkeiten werden durch Entlastungs-/Anrechnungs-/Abminderungsstunden kompensiert. Dieses

[73] Aus Erfahrungen der Vergangenheit besteht unter Lehrkräften ein großes Misstrauen gegenüber diesem Instrument, da die Politik die Zusagen wiederholt nicht eingehalten hat.

auf Pflichtstundenvorgaben basierende System der Aufgabenzuweisung und Arbeitszeitregelung muss durch ein zeitgemäßes System ersetzt werden. Rackles (2023) hat kürzlich vorgeschlagen, es durch ein Zuweisungsmodell zu ersetzen, bei dem im Rahmen von Jahresarbeitszeitvereinbarungen mit den Lehrkräften nicht nur der Unterricht, sondern auch die übrigen Aufgaben mit bestimmten Zeitkontingenten hinterlegt werden. Doch auch Anleihen beim Hamburger Arbeitszeitmodell (AZM) sind nicht trivial, steht dieses Modell doch seit Jahren nicht nur wegen seiner Überkomplexität ebenfalls in der Kritik. So hat sich z. B. die Niedersächsische Expertenkommission Arbeitszeitanalyse intensiv mit dem Hamburger Modell auseinandergesetzt, Erfahrungen aus Hamburg sowie Vor- und Nachteile abgewogen und schließlich eine Übertragung auf Niedersachsen abgelehnt: *„Die Erfahrungen aus Hamburg haben das Gremium darin bestärkt, bei seinen Empfehlungen die Regelungsmöglichkeiten in den Schulen zu Lasten zentraler Vorgaben aufzuwerten. Schulen müssen verstärkt mit Ressourcen ausgestattet werden, damit sie bei Überlastungssituationen gezielt individuell eingreifen können."* (Expertengremium Arbeitszeitanalyse, 2018a, S. 67) Aus heutiger Sicht wäre zumindest eine aktuelle Evaluation des Hamburger Faktorenmodells notwendig, dessen Arbeitszeitwerte trotz veralteter Datenbasis aus den neunziger Jahren in den letzten Jahren offenbar nur unwesentlich angepasst worden sind.

In welche Richtung auch immer man eine Reform der Lehrkräfte-Arbeitszeitverordnungen angehen möchte, vor der Entwicklung eines zeitgemäßen Arbeitszeitsystems müssen auf jeden Fall die Ursachen der großen Streuung ermittelt werden, um Ungleichgewichte gezielt ausgleichen zu können. Außerdem müssen die vielfältigen neuen Aufgaben ihren Ort in den Arbeitszeitverordnungen finden. Es muss geregelt werden, inwiefern andere Aufgaben entfallen oder von anderen Professionen übernommen werden sollen. Das bedeutet auch, dass zusätzliche Entlastungen in das System gegeben werden müssen, wie es die Niedersächsische Expertenkommission Arbeitszeitanalyse vorgeschlagen hat. Ohne zusätzliche Ressourcen würde wohl jedes Reformmodell als scheinheilig angesehen werden. Denn das Deputatmodell steht schon sehr lange in der Kritik (Expertengremium Arbeitszeitanalyse, 2018a, S. 66; Lacroix et al., 2005) u.a. weil es die Arbeitszeit von Lehrkräften ineffizient nutzt, ungerechte pauschale Zuweisungen vornimmt und strukturell Mehrarbeit fördert (Rackles, 2023, S. 19). Änderungen an den bestehenden Regelungen sollten jedoch in einer transparenten, evidenzbasierten und verlässlichen Weise vorgenommen werden. *„Viele Lehrkräfte erwarten von neuen Änderungen vor allem (mehr oder weniger versteckte) Mehrarbeit und haben kein Vertrauen, dass neue Regelungen eine Verbesserung der Arbeitssituation bewirken können*." (Lacroix et al., 2005, S. 3) Dem entsprechend ist eine langfristig orientierte und verlässliche Politik gefordert.

9.2 Partizipative Entwicklung und Umsetzung von Schulstrategien zum digital unterstützten Lehren und Lernen

Die Untersuchung führt zum etwas überraschenden Befund, dass die Umsetzung des digital unterstützten Lehrens und Lernens in Sachsen bis ins Jahr 2022 weniger gut gelungen ist als im Bundesgebiet. Sachsen hängt bei der Nutzungsintensität digitaler Medien im Unterricht hinterher (Kap. 6.1). In weiterführenden Schulen nutzten nur 47% der Lehrkräfte in Sachsen täglich digitale Medien im Unterricht, im Bund waren es im Jahr 2021 bereits 68% gewesen. Auch bei der Nutzung von Lernmanagement-Systemen lag Sachsen mit 22% unter dem Wert des Bundesgebietes (39%) vom Vorjahr. Vorne lag Sachsen jedoch bei der Ausstattung mit digitalen Endgeräten (55,5%), während es im Bund ein Jahr zuvor nur 18,4% waren. Hier hat sich also einiges getan. Allerdings ist dies nicht so wertvoll wie es sein könnte, da nur 58% der

Lehrkräfte und 33% der Schülerinnen und Schüler auch auf WLAN zurückgreifen konnten, sodass die Nutzungsmöglichkeiten in der Praxis beschränkt sind. Auch bei der Schulcloud und der Bildungscloud gibt es noch große Lücken.

Der Rückstand bei der Umsetzung liegt nicht an den Lehrkräften, nur 6,3% lehnten den Einsatz von digitalen Medien im Unterricht ab, während 71% mehr digitale Elemente in ihren Unterricht einbauen wollten (Kap. 6.2). Das Interesse an der Digitalisierung steht am stärksten im Zusammenhang mit ihren Erwartungen, dass sie damit schneller und effizienter arbeiten, ihre Schülerinnen und Schüler aktueller und professioneller unterrichten und besser mit Lernmaterial versorgen können. Lehrkräfte, die sich zu den Innovatoren zählen und gerne neue Technologien testen sowie Lehrkräfte, die wenn sie deutliche Vorteile sehen, zu den ersten zählen, die sie nutzen, haben ein stärkeres Interesse. Dies gilt mit geringerer Bedeutung auch für jüngere Lehrkräfte („digital natives“) sowie Lehrkräfte, die ihre Digitalkompetenz günstiger einschätzen.

Als Hindernis gegenüber der Digitalisierung erweist sich (Kap. 6.3), dass durch die Digitalisierung auch die subjektive Belastung zugenommen hat (78% der Lehrkräfte). Es ist sehr wahrscheinlich, dass neue, mit der Digitalisierung im Zusammenhang stehende Aufgaben einen Teil der Mehrarbeit bedingen (Kap. 3.5). Die Lehrkräfte werden in ihrer Schulwirklichkeit viel zu wenig bei der Umsetzung unterstützt. Fehlende Zeit stellte für 74% der Lehrkräfte und zu hoher organisatorischer Aufwand bei der Umstellung für 75% eine zentrale Hürde dar (Kap. 6.3). Auch die fehlende Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen (70%) wird als großes Hindernis benannt.

Die Probleme mit der Umsetzung des digital unterstützten Lehrens und Lernens sind nicht gleich verteilt. Vielmehr gibt es Schulen, die bereits eine digitale Schulstrategie entwickelt haben und gezielt die dafür notwendige technische Infrastruktur aufbauen, und es gibt Schulen, denen dies nicht gelingt – weder konzeptionell noch technisch noch pädagogisch. Es besteht eine große Kluft zwischen den sächsischen Schulen sowohl in der Grundschule als auch bei Oberschule und Gymnasium hinsichtlich der Realisierung des digital unterstützten Lehrens und Lernens. Die digitale Reife einer Schule wurde durch die Befragten mit dem international eingeführten Instrument SELFIE bewertet (Kap. 7.1). Auf der Grundlage der Bewertungen aller Lehrkräfte einer Schule wurden mit statistischen Verfahren unterschiedliche Typen der digitalen Reife von Schulen aus den Antworten gewonnen. Aus methodischen Gründen an Grundschulen drei Stufen (geringe, mittlere, hohe digitale Reife) und an den weiterführenden Schulen vier Stufen. Diese wurden im Anschluss an die Digitalisierungsstudien 2021 als *digitale Nachzügler-Schule*, *digitale Durchschnitt-Schule*, *digital orientierte Schule* und *digitale Vorreiter-Schule* bezeichnet. Trotz der Unterschiede in der Anzahl der Typen sind die Muster der Stärken und Schwächen zwischen den Schulformen quasi gleich. Schulen in Sachsen und im Bundesgebiet[74] bilden ein typisches Profil der 17 SELFIE-Kriterien aus, dabei werden Höchstwerte bei der Verfügbarkeit von Technik erreicht, Tiefstwerte bei anspruchsvolleren Medien (*Online-Bibliotheken, assistive Technik*). Die größten Unterschiede zeigen sich bei der Ausarbeitung und Voraussetzung einer schulspezifischen digitalen Strategie und der Verfügbarkeit einer für das Unterrichten nutzbaren Infrastruktur.

Der Vergleich von Oberschule und Gymnasium mit anderen Bundesländern ergibt (Kap. 7.1), dass Sachsen hinsichtlich der Umsetzung des digital unterstützten Lehrens und Lernens deut-

[74] In der Digitalisierungsstudie wurden nur Gesamtschulen und vergleichbare Schulformen sowie Gymnasien untersucht.

lich im Rückstand ist. Es findet sich im Sample der aktuellen Erhebung nur eine *Digitale Vorreiter-Schule* in Sachsen (oder 1% in Sachsen, aber 12% im Bundesgebiet), 66% der Schulen sind als *Nachzügler-Schulen* einzustufen (im Bundesgebiet 33%) und auch der Mittelwert der Skala liegt unter dem Vergleichswert. Das Sample der sächsischen Schulen erreichen bei keinem Kriterium das Durchschnittsniveau der anderen Bundesländer des Vorjahres und überschreitet nur bei vier Kriterien das Niveau von 2020. Die Kluft ist am geringsten bei der Verfügbarkeit von schuleigenen Geräten, wahrscheinlich weil die Schulen in Sachsen kürzlich mit digitalen Endgeräten ausgestattet worden sind.

Erstmals erhoben wurde die digitale Reife von Grundschulen (Kap. 7.2). In der Primarstufe sind alle 17 SELFIE-Bewertungskriterien niedriger ausgeprägt als bei weiterführenden Schulen, aber der Abstand ist nicht groß. Die Kluft zwischen Grundschulen mit *niedriger* und *hoher digitaler Reife* ist ähnlich deutlich wie bei den weiterführenden Schulen. Jedoch hat die Mehrheit der Grundschulen eine mittlere Ausprägung der digitalen Strategie und Infrastruktur. Die Verteilung ist also günstiger als bei weiterführenden Schulen. Grundschulen sind bei der *Einbindung der Lehrkräfte in die Strategieentwicklung*, bei der *Unterstützung durch die Schulleitung, bei der Erprobung neuer Unterrichtsformen* und der *Erörterung der Vor- und Nachteile des digital unterstützten Unterrichtens* eher besser aufgestellt als Oberschulen und Gymnasien im Sample. Dies gilt auch für die *Verfügbarkeit einer Internetverbindung* zum digitalen Lehren und Lernen und der *Verfügbarkeit über digitale Endgeräte für den Unterricht*.

Die digitale Kluft schlägt sich in gravierenden Unterschieden in der Strategie und Infrastruktur der Schulen nieder (Kap. 7.3). Beim Thema digitale Schulstrategie besteht der größte Unterschied zwischen Schulen mit niedriger oder hoher digitaler Reife darin, überhaupt über eine *Strategie für das digitale Lehren und Lernen* zu verfügen und inwieweit die Lehrkräfte, die diese im Unterricht umsetzen müssen, in die *schulspezifische Strategieentwicklung einbezogen* werden. Bei *digital orientierten Schulen* stimmen hier etwa 75% der Lehrkräfte zu, bei *Nachzügler-Schulen* nur 25%. Es findet auch keine besonders ausgeprägte *Diskussionen über Vor- und Nachteile des Einsatzes digitaler Medien* in den Schulen statt, in *Nachzügler Schulen* stimmen dem nur 11% der Lehrkräfte zu, in *digital orientierten Schulen* allerdings auch nur 37%. An Grundschulen ist es ähnlich.

Beim Thema Infrastruktur erleben nur 13% der Lehrkräfte an *Nachzügler-Schulen* die *digitale Infrastruktur* als unterstützend, während es bei *digital orientierten Schulen* 68% sind. 48% an *Nachzügler-Schulen* haben zum Lehren und Lernen einen *Internetzugang*, 96% sind es an *digital orientierten Schulen*. Auch bei *digitalen Geräten zur Verwendung im Unterricht* gibt es Unterschiede. 48% stimmen in *Nachzügler-Schulen* zu, aber 91% bei *digital orientierten Schulen*. An den Grundschulen im Sample haben Schulen mit *geringer digitaler Reife* keine *digitale Infrastruktur* zum digitalen Lehren und Lernen (0%) und haben nur 6% der Lehrkräfte *digitale Geräte für das Unterrichten* verfügbar, während bei Schulen mit *hoher digitaler Reife* bedeutende 50% der Lehrkräfte die *Infrastruktur* für unterstützend halten und 85% über digitale Geräte verfügen. Ähnlich gravierend sind die Differenzen bei der Basisinfrastruktur, die bei weiterführenden Schulen eine nicht ganz so große Kluft aufweist: An Grundschulen mit *geringer Reife* haben 9% der Lehrkräfte WLAN und 25% den Zugriff auf eine Schulcloud, an Schulen mit *hoher Reife* sind es 78% bzw. 62%.

Erfreulich ist die hohe Teilnahme an Fort- und Weiterbildung (Kap. 8), die vor allem der Kompetenzentwicklung zur Nutzung digitaler Medien und Techniken für das Unterrichten zugutekam, während Angebote über Fachinhalte und Fachdidaktik im Jahr 2022 von der Spitze verdrängt worden sind. 94% der Lehrkräfte haben an mindestens einer Fortbildung teilgenommen, das ist mehr als in den Vorjahren. Jedoch artikulieren dennoch 36% der Lehrkräfte am

Gymnasium und 46% an Grundschulen weiterhin relevanten Fortbildungsbedarf beim digital unterstützten Lehren und Lernen. Sachsen liegt auch bei der Fortbildung (Werte nur für das Gymnasium) im Bundesvergleich unter dem Durchschnitt. Der Anteil der Lehrkräfte, die angeben mit ihnen sei über diesbezügliche Fortbildungen nicht gesprochen worden, ist in Sachen mit 45% doppelt so hoch wie im Vorjahr im Bund. An *digitalen Nachzügler-Schulen* werden nur 32% der Lehrkräfte durch ihre Schulleitung ermuntert, sich mit Fortbildungsthemen auseinanderzusetzen. An *digital orientierten Schulen* hingegen wird mit 48% der Lehrkräfte über ihren Weiterbildungsbedarf gesprochen, 74% werden durch ihre Schulleitung zum *Erfahrungsaustausch untereinander* ermuntert und können ihren Unterricht weiterentwickeln. Ähnliche Unterschiede finden sich auch an den Grundschulen.

Die arbeitspolitischen Maßnahmen diesbezüglich liegen auf der Hand: Da eine mangelnde Medienkompetenz die Möglichkeiten des Einzelnen zur politischen Mitwirkung und kulturellen Partizipation in unserer Gesellschaft und zudem die Chancengleichheit beim Zugang zu Arbeitsprozessen beschränkt, hat die Kultusministerkonferenz schon vor mehr als zehn Jahren beschlossen die Medienbildung in der Schule auf die Tagesordnung zu setzen (KMK, 2012). Auf der Grundlage der Ergebnisse muss man zu der Erkenntnis kommen, dass Sachsen die 2017 in der Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ formulierten Ziele bislang nicht erreicht hat: *„Ziel der Kultusministerkonferenz ist es, dass möglichst bis 2021 jede Schülerin und jeder Schüler jederzeit, wenn es aus pädagogischer Sicht im Unterrichtsverlauf sinnvoll ist, eine digitale Lernumgebung und einen Zugang zum Internet nutzen können sollte. Voraussetzungen dafür sind eine funktionierende Infrastruktur (Breitbandausbau, Ausstattung der Schule, Inhalte, Plattformen), die Klärung verschiedener rechtlicher Fragen (u. a. Lehr- und Lernmittel, Datenschutz, Urheberrecht), die Weiterentwicklung des Unterrichts und vor allem auch eine entsprechende Qualifikation der Lehrkräfte.“ (KMK, 2017, S. 11)*

Einzelne Maßnahmen wie die Ausstattung aller Schulen mit digitalen Endgeräten aus Mitteln des Digitalpaktes sind so gesehen nur ein Tropfen auf den heißen Stein. Schlimmer noch, wenn keine Internetverbindung besteht und in der Schule keine gemeinsamen pädagogischen Vorstellungen entwickelt worden sind, wie das digital unterstützte Lernen in dieser Schule konkret umgesetzt werden soll, werden die Geräte wohl nur gekauft aber nicht genutzt – während die Politik stolz berichtet, im Ländervergleich die meisten Mittel aus dem Digitalpakt abgerufen zu haben.

Eine besondere Herausforderung stellt die digitale Kluft dar. Diese Studie kann nicht klären, aus welchen Gründen so viele Schulen im Sample hinterherhinken und keine digitale Strategie entwickelt haben. Liegt es an fehlendem Willen oder den Fähigkeiten der Schulleitungen, die Digitalisierung umzusetzen? Fehlen die Mittel und die Unterstützung durch die LaSuB, das Kultusministerium oder der Schulträger? Oder liegt es an den überfordernden Arbeitsbedingungen der Schulleitungen und Lehrkräfte sowie an fehlenden (zeitlichen) Ressourcen? An der Bereitschaft einer großen Mehrheit der Lehrkräfte liegt es jedenfalls nicht. Es sind erhebliche Anstrengungen zu unternehmen, vor allem die große Zahl an *digitalen Nachzügler-Schulen* im Sekundarbereich bzw. an Grundschulen mit *geringem digitalen Potenzial* in die Lage zu versetzen, zukünftig den Anschluss zu halten.

Zur Umsetzung der Digitalisierung bedarf es gezielter, partizipativer Schulentwicklungsprozesse, um die Potenziale, die in der Unterstützung des Lehrens und Lernens durch digitale Medien liegen, entwickeln zu können (Hardwig, 2023). Dazu muss schulspezifisch und intensiv über Vor- und Nachteile des digital unterstützten Lernens offen diskutiert und es müssen in den Schulen gemeinsame Vorstellungen über das digital unterstützte Lehren und Lernen sowie konkrete Medienbildungskonzepte entwickelt werden. Tatsächlich gibt es ja Schulen, die

zeigen können, wie solche Schulentwicklungsprozesse mit guten Erfolgen gestaltet werden können (Rolff & Thünken, 2020). In Sachsen zeigen immerhin 11% *digital orientierte Schulen* (inkl. einer *digitalen Vorreiterschule*) und 35% der Grundschulen *mit hoher Reife*, dass es einen erheblichen Unterschied macht, eine passende digitale Strategie zu entwickeln und umzusetzen.

Dabei sind besondere Anstrengungen darauf zu richten, die Digitalisierung *auch* als Mittel zur Entlastung der Lehrkräfte zu nutzen. *Erstens* könnte eine konsequente Umsetzung Formen des selbstgesteuerten Lernens der Schülerinnen und Schüler entwickeln, welche es sogar erlauben, in Maßen die Unterrichtszeit in Präsenz zu reduzieren (Beywl, 2022). Die Lehrkräfte würden stärker in die Rolle als Lernbegleiter wechseln. Dies entspricht der Erwartung des niedersächsischen Expertengremium Arbeitszeitanalyse (2018a, S. 66), dass in Reaktion auf die gesellschaftlichen Veränderungen der selbstgesteuerte Kompetenzerwerb mehr Bedeutung bekommt, sodass neue Formen der Unterrichtsgestaltung gefordert seien. Untersuchungen zeigen, dass entsprechende Konzepte (*flipped classroom*; computerunterstütztes kollaboratives Lernen) positive Effekte zeigen, es sich jedoch um anspruchsvolle Lernsettings handelt (SWK, 2023, S. 21), die nicht *„automatisch zur Einsparung von Lehrkräftestunden“* führen (SWK, 2023, S. 22). *Zweitens* können digitale Medien auch neue Formen der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften unterstützen: *„Der Vorschlag des Gremiums basiert darauf, eine Bildungscloud auch für die kollaborative Erarbeitung einer Unterrichtsplanung oder für Materialien für den Präsenzunterricht zu nutzen. Erwartet wird eine spürbare Senkung des Zeitaufwandes bei der Suche nach Lernmaterialien, der Recherche von Themen und der Erarbeitung von Unterrichtsentwürfen. Auch die Qualität der Unterrichtsvorbereitung sollte sich durch einen Austausch überzeugender Lösungen verbessern“* (Expertengremium Arbeitszeitanalyse, 2018a, S. 67). Und nicht zuletzt sollte eine systematische Nutzung digitaler Medien für die Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Schulakteuren und die Optimierung von Verwaltungsprozessen mit der Zielvorgabe der Entlastung erfolgen. Bislang wird viel zu oft bei der Digitalisierung von Verwaltungsprozessen von aufwendigen Doppelstrukturen (Doppelerfassung, parallele Papierversionen) oder der Erhöhung des Aufwands bei den Personen, die sie nutzen, berichtet.

Diese vorliegende Untersuchung hat gezeigt, dass die Umsetzung des digitalen Lehrens und Lernens gegenwärtig mit erheblichem Zusatzaufwand und Belastungen verbunden ist. Insofern stellt sie einen Kraftakt dar, der nur zu leisten ist, wenn auch entsprechende (zeitliche) Ressourcen und Unterstützungsstrukturen bereitgestellt werden. Denn das Haupthindernis sind fehlende Rahmenbedingungen, die bei Lehrkräften zu Arbeitsüberlastung und Zeitmangel führen.

9.3 Strukturelle Ungleichbehandlung bei sächsischen Lehrkräften

Anhand der Studienergebnisse lassen sich zwei Ebenen der strukturellen Ungleichbehandlung identifizieren: *Erstens* die große Streuung der individuellen Arbeitszeiten von Lehrkräften und *zweitens* die aufgrund der großen Unterschiede bei der Umsetzung des digital unterstützten Lehrens und Lernens unterschiedlichen beruflichen Chancen von Lehrkräften, ein zeitgemäßes Unterrichten zu realisieren. Beide Diagnosen haben auch negative Auswirkungen auf die Bildungsqualität und damit auf die Leistungsfähigkeit des Schulsystems.

Die große Streuung der individuellen Arbeitszeiten von Lehrkräften ist nicht in erster Linie durch die unterschiedliche Bereitschaft der Lehrkräfte, sich für ihre Arbeit zu engagieren, zu

erklären. Zwar dürften unterschiedliche professionelle Einstellungen und Arbeitsorientierungen sowie eine unterschiedliche Effektivität der persönlichen Arbeitsorganisation durchaus eine wichtige Rolle spielen (z. B. durch unterschiedliche arbeitsbedingte Verhaltens- und Erlebensmuster, AVEM, Schaarschmidt, 2005). Auffällig ist jedoch, dass die große Streuung mit einer Reihe an strukturellen Einflussfaktoren im Zusammenhang steht, sodass von einer strukturellen Ungleichbehandlung der Lehrkräfte durch ihre Dienstgeber zu sprechen ist. Das Ausmaß der Ungleichbehandlung stellt ein deutliches Gerechtigkeitsproblem dar und setzt über die Veränderung der Verteilung der Aufgaben und Regelungen der Arbeitszeit hinaus weitere ausgleichende Maßnahmen des Dienstgebers auf die Tagesordnung.

So steht der Umfang der Mehrarbeit in einem direkten Verhältnis zum Umfang der weiteren Tätigkeiten, die die Lehrkräfte übertragen bekommen haben (Kap. 3.4). Zudem leisten Lehrkräfte, die ihre SOLL-Arbeitszeit unterschreiten, 12:30 Stunden pro Kopf weniger als die Lehrkräfte, die ihre SOLL-Zeit überschreiten (nicht normierte pro Kopf-Werte unabhängig von der Teilzeitquote). Die größte Differenz liegt dabei beim Anteil der unterrichtsnahen Lehrarbeit. Was sind die Gründe dafür, dass die Aufgaben in den Schulen so ungleich verteilt sind?

Eine wichtige Rolle spielen ferner neue und zusätzliche Aufgaben (Kap. 3.6): Es gibt acht Tätigkeiten, bei denen sich Lehrkräfte, die ihre SOLL-Zeit unterschreiten von denen, die sie überschreiten unterscheiden, die allein drei Stunden pro Woche ausmachen: Bei zwei mit der Digitalisierung im Zusammenhang stehenden Aufgaben (*Digitale Unterrichtsvorbereitung* 54 Minuten, *Informationen aus dem Schulportal abrufen* 41 Minuten mehr Aufwand), gibt es große Zeitunterschiede. Von den pandemiebedingten Zusatzaufgaben haben die Überschreitenden 27 Minuten mehr Aufwand für den *Fernunterricht* aufgebracht, *Hygieneaufgaben* weisen kaum Unterschiede auf. Die fünf übrigen Aufgaben belaufen sich zusammen auf etwa eine Stunde Unterschied pro Woche.

Bekannt ist darüber hinaus, dass die große Streuung der Aufgaben auch durch unterrichtsbezogene Zusatzbelastungen bedingt ist, wie größere Klassen und höhere Schulstufen (Mußmann et al., 2020). Auch hier gelingt es im schulischen Alltag offensichtlich nicht, die daraus resultierenden Belastungen gleichmäßig zu verteilen. Der Einfluss von Unterrichtsfächern sowie professionelle Orientierungen auf die Länge der Arbeitszeit konnte aus methodischen Gründen nicht erhoben werden.

Der Umfang von sog. außerunterrichtlichen Tätigkeiten sprengt für 30% der Lehrkräfte den Rahmen des Akzeptablen (Kap. 4.2). Der erlebte Zeitdruck wird als psychische Beanspruchung erlebt, weil zu wenig Zeit für die *Vor- und Nachbereitung des Unterrichts* verbleibt. Diese wird auf das Nötigste beschränkt, sodass professionelle Vorstellungen von gutem Unterricht häufig nicht realisiert werden können. Im Gegenteil, die geltenden Regularien lassen den Lehrkräften vor allem den Spielraum sich bei unterrichtsbezogenen Aufgaben, bei der pädagogischen Kommunikation oder bei zusätzlichen Aktivitäten (Wettbewerbe, Schulveranstaltungen, Zusatzaufgaben) zu entlasten, während andererseits verwaltungsbezogene Aufgaben oder das Abgeben von Aufgaben an andere Beschäftigtengruppen von ihnen nur selten genannt werden (Kap. 4.3). Auch dies hat Auswirkungen auf die Bildungsqualität, da Lehrkräfte schweren Herzens weniger auf die Lerngruppen angepasste, interaktive und selbstgesteuerte Lernformen umsetzen, sondern mehr frontal oder lehrbuchbasiert unterrichten. Für Binnendifferenzierung und Inklusion sowie für eine pädagogisch induzierte Auseinandersetzung mit den Eltern bleibt zu wenig Zeit – gerade die schwächsten Schulkinder dürften auf diese Weise benachteiligt werden. Der Zeitdruck hat aber auch erhebliche Auswirkungen auf die Lebenswelt der betroffenen Lehrkräfte, sodass 44% angeben, aufgrund der Belastung ihre Stunden reduziert zu haben (Kap. 4.2).

Zur hohen Streuung der individuellen Arbeitszeit trägt schließlich die Teilzeit bei. Dabei handelt es sich um freiwillige Teilzeit, die auf Antrag gewährt wird. Teilzeitkräfte erbringen einen relativ höheren Anteil an 04:24 Stunden pro Woche Mehrarbeit, während Vollzeitkräfte 02:06 Stunden erbringen. Dies betrifft vor allem die Gruppe der Teilzeitkräfte mit 50 bis 70% der Vollzeitarbeit und stärker die Lehrkräfte am Gymnasium als an der Grundschule (Kap. 3.7). Teilzeitkräfte in Sachsen leisten mehr Mehrarbeit als Teilzeitkräfte in früheren Studien in Frankfurt oder Niedersachsen. Etwa die Hälfte der Lehrkräfte mit Kindern im Haushalt nutzt die Teilzeitoption, insbesondere Eltern in den mittleren Altersgruppen. Der Anteil der Frauen unter den Teilzeitkräften ist traditionell höher. Teilzeitkräften mit Elternpflichten wird jedoch nichts geschenkt, sie erbringen auch Mehrarbeit (02:30 Stunden / Woche), Lehrkräfte mit Pflegepflichten sogar überdurchschnittlich viel. Der höhere Anteil an Mehrarbeit bei Teilzeitkräften ist besonders problematisch, weil viele Lehrkräfte deutlich machen, dass sie in Teilzeit gehen, um sich vor der Überlastung und Zeitdruck zu schützen. Dabei spielen sowohl ihre Elternpflichten als auch ihre professionellen Ansprüche, mehr Zeit für eine qualitativ gute Unterrichtsvorbereitung zu haben, eine Rolle. Eine Entlastung erfahren sie also nicht wie erwartet. Entsprechend ist die Arbeits- und Berufszufriedenheit der Teilzeitkräfte geringer ausgeprägt.

Der *zweite Aspekt* der strukturellen Ungleichbehandlung von Lehrkräften ist durch die digitale Kluft an Sachsens Schulen bedingt. Die großen Unterschiede zwischen *digitalen Nachzügler-Schulen*[75] und *digital orientierten Schulen*[76] sind nicht nur bildungspolitisch, sondern auch für ihre berufliche Situation nicht akzeptabel. Lehrkräfte haben sehr viel schlechtere berufliche Entwicklungsmöglichkeiten (Kap. 7.5), wenn sie an *digitalen Nachzügler-Schulen* unterrichten müssen, weil dort keine integrierte Strategie für das digitale Lehren und Lernen verfolgt wird und eine schlechtere IT-infrastruktur vorhanden ist. Die IT-Systeme sind unzuverlässiger und die Lehrkräfte müssen sich ständig für den Fall absichern, dass die Systeme ausfallen. Eine Benachteiligung erfahren Lehrkräfte also auch dadurch, dass die Schulen in Sachsen bei der Umsetzung der Digitalisierung gegenüber dem Bund zurückliegen.

In dieser Untersuchung wurde nur die Verwendung von digitalen Medien für das Unterrichten erhoben, bei mangelnder Infrastruktur dürften jedoch auch die Nutzungsmöglichkeiten digitaler Medien für die Zusammenarbeit unter den Lehrkräften, in der Kommunikation mit Schülerinnen und Schülern, ihren Eltern sowie bei der Organisation und Verwaltung eingeschränkt sein. Dies wurde in dieser Studie nicht gesondert erhoben. Jedoch ist bekannt, wie sehr eine funktionierende Netzinfrastruktur eine Voraussetzung dafür ist. An *digitalen Nachzügler-Schulen* besteht jedoch nur für 49% der Lehrkräfte WLAN und nur für 17% WLAN, das von Schülerinnen und Schülern genutzt werden kann. An *digital orientierten Schulen* besteht für 83% der Lehrkräfte und 66% der Schülerinnen und Schüler WLAN (Kap. 7.3).

Arbeitspolitische Maßnahmen gegen die strukturelle Ungleichbehandlung von Lehrkräften sind allerdings nicht so einfach zu greifen, da es sich um systemische Folgen einer Vielzahl von Regelungen und Maßnahmen handelt. Das Wichtigste ist zunächst, die Ungleichbehandlung als strukturelles Problem überhaupt erst einmal anzuerkennen und den Regelungsbedarf angesichts der enormen Streuung bei den individuellen Arbeitszeiten mit Standardabweichungen zwischen 8 und mehr als 9 Stunden auf die arbeitspolitische Tagesordnung zu setzen. *„Die pauschalisierten Zuweisungen von Deputatstunden steht seit Jahrzehnten in der Kritik (...) Der*

---

[75] Bei Grundschulen wurde zwischen *geringer*, *mittlerer* und *hoher digitaler Reife* unterschieden. Inhaltlich handelt es sich um das Gleiche.

[76] Es gibt nur eine *digitale Vorreiter Schule* im sächsischen Sample von 2022.

Status quo erzeugt eine erhebliche Ungleichverteilung in den realen Ist-Arbeitszeiten." (Rackles, 2023, S. 20) Um gezielt ausgleichen zu können, müssen die Ursachen der großen Streuung genauer ermittelt werden. Manche der bislang identifizierten Einflussfaktoren werden in den Regelungen bereits berücksichtigt (z. B. Schulformen, Funktionsaufgaben, Schulstufen, Alter) weitere könnte man gezielt ausgleichen (z. B. Klassenleitungsfunktion, große Lerngruppen). Noch auszuloten wären der aktuelle Einfluss der Fächer sowie gesundheitsförderlicher Verhaltensmuster auf die Länge der individuellen Arbeitszeit sowie deren Gestaltungsmöglichkeiten. Beiden Faktoren messen ältere Untersuchungen eine große Bedeutung bei (bis zu 300 Stunden pro Jahr, Hardwig & Mußmann, 2018, S. 96) und wären dringend genauer zu untersuchen. Die erkannten Faktoren, die zur Spreizung der Arbeitszeiten führen, sollten in den Regelungen zu Arbeitszeit und Arbeitsaufgaben von Lehrkräften zukünftig berücksichtigt werden.

Das Ausmaß der Streuung verdeutlicht, dass es nicht sinnvoll ist, pauschal die Deputatvorgaben zu reduzieren. Viele Belastungen sowohl unterrichtlicher (z. B. Klassenleitung, große Klassen, Prüfungen, Korrekturaufwand) als auch nicht-unterrichtlicher Art (Zusatzaufgaben) ballen sich im Einzelfall ungünstig und sind mit temporären Belastungen verbunden. Das Expertengremium Arbeitszeitanalyse (2018a) hat daher vorgeschlagen, für Schulen zusätzliche Entlastungsstunden bereitzustellen, damit diese im Einzelfall sowohl auf außerunterrichtliche als auch auf unterrichtliche besondere Belastungen mit gezielten Entlastungen reagieren können, *„um engagierte Lehrkräfte vor Überbelastung zu schützen"* (Expertengremium Arbeitszeitanalyse, 2018a, S. 54). Im Rahmen eines Jahresarbeitszeitmodells, das die Gesamtarbeitszeit regelt und nicht nur die Unterrichtszeit könnte dies leichter zu realisieren sein, weil dann endlich auch die anderen Aufgaben zeitlich berücksichtigt würden. Im Übrigen dürfte die zu erwartende Umsetzung der Anforderungen aus der Arbeitszeit- und Arbeitsschutzgesetzgebung (EuGH, BAG, BMAS), die Arbeitszeit zu dokumentieren, eine Grundlage dafür bieten, den tatsächlichen Bedarf für bestimmte Aufgaben durch erfasste und dokumentierte IST-Zeiten zu überprüfen und Ausgleichsmöglichkeiten vorzusehen. Auch könnte man dadurch weit eher der unkalkulierbaren Dynamik im Bildungssystem gerecht werden, die immer wieder neue Aufgaben und Anforderungen erbracht hat, die durch ihre Bewältigung einen nicht unwesentlichen Anteil an der bestehenden Ungleichverteilung der arbeitszeitlichen Belastungen haben. Dazu müsste jedoch die Fähigkeit der Schule, Arbeitszeiten vor Ort auszuhandeln und mit den damit verbundenen Konflikten umzugehen, gezielt entwickelt werden. Die höhere Flexibilität durch ein solches „Feintuning" auf Schulebene wäre angesichts der Befundlage sachlich geboten. Sie würde zugleich wichtige neue Anforderungen an die Qualifizierung von Schulleitungspersonal bedeuten (Lacroix et al., 2005).

Mit der Schließung der digitalen Kluft zwischen den Schulen würde man gleichzeitig auch die beruflichen Chancen der Lehrkräfte angleichen und ihre Möglichkeiten verbessern, die Schülerinnen und Schüler auf das Leben in einer digitalisierten Welt vorzubereiten.

9.4 Systematische Belastungsregulation als schulische Aufgabe

Die Ergebnisse zeichnen ein auch in früheren Studien (Mußmann et al., 2017; Mußmann et al., 2020) mehrfach nachgewiesenes Belastungsmuster für eine Mehrheit der Lehrkräfte. Ihre Arbeit ist durch eine hohe Arbeitsintensität geprägt mit Phasen langer Arbeitszeiten und einem großen Anteil von Lehrkräften mit hohen psychischen Beanspruchungen. Die Arbeit wird nicht nur in der Schule, sondern verstärkt auch abends und am Wochenende zu Hause geleistet, sodass während der Schulzeit keine angemessenen Erholungs- und Entlastungszeiten bestehen. Arbeit und Privatleben gehen ineinander über und viele Lehrkräfte beklagen, dass ihnen

in langen Phasen keine Zeit mehr für ihr privates Leben bzw. ihre Familienangehörigen bleibt (Kap. 5.1). Die Bewertung der Vereinbarkeit der Arbeitszeit mit privaten Interessen steht in einem direkten Zusammenhang zur Länge der Arbeitszeit. 20% der Lehrkräfte mit 40 bis 48 Wochenstunden halten ihre Arbeitszeit für unvereinbar mit ihren privaten Interessen. 40% sind es bei den Lehrkräften mit mehr als 48 Stunden pro Woche. Die psychische Erschöpfung ist bei Lehrkräften mit langen Arbeitszeiten entsprechend höher.

Insofern kann die hohe Zeitbelastung bereits als Frühindikator für eine Gesundheitsgefährdung gelesen werden (Kap. 3.9). Insgesamt schätzen nur 40% der Befragten ihre Gesundheit gut oder sehr gut ein. Ihre Gesundheit beurteilen vor allem ältere und weibliche Lehrkräfte ungünstiger. Starken Einfluss auf die Einschätzung hat dabei die zugrundeliegende Arbeits- und Berufszufriedenheit. Bei Befragungen vor der Pandemie waren Lehrkräfte in Frankfurt 2020 (52% gute oder sehr gute Gesundheit) und auch Befragte einer repräsentativen Befragung aller Berufsgruppen (58%) sehr viel optimistischer gewesen (Mußmann et al., 2020, S. 229). Ob die Lehrkräfte in Sachsen ihre Gesundheit damals schlechter eingeschätzt haben, ist mangels Daten unklar. Wahrscheinlicher ist der Einfluss der Pandemie. Diese hat die Gesundheit vieler Menschen angegriffen und insgesamt für Gesundheitsfragen stark sensibilisiert. Es kann zudem vermutet werden, dass die besonderen Anstrengungen während der Pandemie mit Hygienekonzepten, Fernunterricht und einer ständigen Sorge um die Gesundheit sich mit Wegfall der Pandemiebeschränkungen zum Befragungszeitraum auch in einer gewissen, allgemeinen Erschöpfung niedergeschlagen haben. Auf diesen Punkt hat der Soziologe Klaus Hurrelmann kürzlich hingewiesen, auch wenn er mit seiner Analogie zur posttraumatischen Belastungsstörung gewiss etwas überziehen dürfte (Hurrelmann, 2023).

Jedenfalls fallen alle Gesundheitsindikatoren im Rahmen der Erhebung ungünstiger aus als in früheren Befragungen (Kap. 5.3). Dies gilt nicht nur für die Einschätzung der Gesundheit, sondern auch für den *Burnout-Indikator (CBI)*, der psychische Erschöpfung misst: Der Durchschnittswert liegt jetzt bei 60 nach zuletzt 56 Punkten in Frankfurt (Mußmann et al., 2020, S. 97). Zwei Einflussfaktoren stehen mit erhöhten Burnout-Werten in Zusammenhang: Zum einen eine hohe Arbeitszeitbelastung inkl. Mehrarbeit und eines starken Empfindens, dass die außerunterrichtlichen Aufgaben einen zu großen Druck ausüben; zum anderen eine hohe *Unzufriedenheit im Beruf* und wenn jemand mehr *Probleme mit schwierigen Schülerinnen und Schülern* äußert. Auch der *Präsentismus* (10,8 Tage), d.h. die Bereitschaft zur Arbeit zu gehen, obwohl man sich krank fühlt, ist stärker ausgeprägt als 2020 in Frankfurt (9,5 Tage). Die Zahlen sind bei Personen mit geringer Arbeitszufriedenheit (15 Tage), hohen Burnout-Werten (20 Tage) oder schlechtem Gesundheitszustand (29 Tage) prognosekonform deutlich höher.

In Sachsen fällt auch die Arbeitszufriedenheit geringer aus als in Frankfurt 2020 und Niedersachsen 2016 (Kap. 5.4). Nur die Hälfte der sächsischen Lehrkräfte würde erneut wieder Lehrkraft werden wollen, in der Oberschule sind es 45%. Insgesamt herrscht also durchaus eine schlechte Stimmung auf der Baustelle Schulsystem. Drei Belastungsschwerpunkte wurden genauer untersucht: Belastungen aus den neuen, *zusätzlichen Aufgaben*, *schulspezifische Belastungen* sowie der *digitale Stress*.

In der Rolle als Lehrkraft werden *zusätzliche Aufgaben* in zwei Feldern als besonders beanspruchend erfahren (Kap. 5.1): Zum einen der Zusatzaufwand aufgrund situativer Neuerungen, z. B. auf die Corona-Pandemie reagieren zu müssen oder das digital unterstützte Lehren und Lernen zu realisieren. In diesem Bereich hat sich die Aufgabe, kurzfristig *Fernunterricht* zu realisieren, als stärkster Belastungsfaktor gezeigt. 83% der Lehrkräfte fühlten sich dadurch beansprucht. An zweiter und dritter Stelle folgt der Aufwand, *sich über LernSax zu informieren*

(72%) und die *Unterrichtsgestaltung zu digitalisieren* (64%). Im Gymnasium wird die Beanspruchung dabei stärker empfunden.

Zum anderen stellt die Notwendigkeit, differenziert auf die sozialen Bedürfnisse einer diverser werdenden Schülerschaft einzugehen, unter den gegebenen Rahmenbedingungen eine starke Belastung dar: *Inklusionsaufgaben* empfinden 63% der Lehrkräfte als beanspruchend; in der Grundschule, wo die Lehrkräfte stärker mit dieser Aufgabe konfrontiert werden, sind es sogar 80%. Die *Ganztagsbetreuung* und die *Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams* werden dagegen nur von 34% bzw. 29% der Lehrkräfte als beanspruchend erfahren. Auch verwaltende und organisatorische Aufgaben werden weniger beanspruchend erlebt (*Lernstands-Dokumentation, Service bei digitalen Nutzungsformen, Zuarbeit zur Medienbildung* etc.) – sie rauben den Lehrkräfte nur die Zeit.

Lehrkräfte in der Rolle als Mitglied der (erweiterten) Schulleitung beschreiben die *Einführung neuer digitaler Lehrformen* (59%) sowie die *Umsetzung von Hygieneaufgaben* als besonders beanspruchend (Kap. 5.1).

Die Ergebnisse zu *schulspezifischen Belastungen* (Kap. 5.2) bestätigen Ergebnisse aus älteren Studien. Bei der Kerntätigkeit der Lehrkräfte handelt es sich um Interaktionsarbeit (Mußmann et al., 2020, S. 54 und S. 89), d.h. Lehrkräfte arbeiten mit Schülerinnen und Schüler und erzielen ein gutes Arbeitsergebnis nur dann, wenn es ihnen gelingt sie zur positiven Mitwirkung zu motivieren. Dem entsprechend erweist sich als größte Beanspruchung für Lehrkräfte der *Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern* (72% der Lehrkräfte, stärker in der Grundschule). Starke Beanspruchungen werden auch bei Übernahme von *Klassenleitungstätigkeiten* (66%) sowie bei *großen Klassen* (52%, bei weiterführenden Schulen stärker) erfahren. *Konflikte mit Eltern und Schülerinnen und Schülern* werden von 30% der Grundschul- und Oberschul-Lehrkräfte als besonderer Belastungsfaktor beschrieben, beim Gymnasium sind es 18%. Ein Belastungsfaktor stellt zudem die schon beschriebene *schlechte digitale Infrastruktur und Medientechnik* (34%) sowie *organisatorische Unklarheiten in der Schule* (28%) dar. *Dokumentationsaufgaben* werden an der Grundschule von 22% der Lehrkräfte als beanspruchend beschrieben, an Oberschule sind es 17%, am Gymnasium 13%.

Digitaler Stress (Kap. 5.3) tritt auf, wenn die Anforderungen hoch sind, aber die Ressourcen zu deren Bewältigung nicht ausreichen. Daher ist *digitaler Stress* dort hoch, wo die Gestaltung der Nutzung digitaler Medien unklar ist, die Infrastruktur schwer nutzbar ist oder durch Funktionsprobleme und Störungen bestimmt wird. Der *digitale Stress* ist höher bei Lehrkräften mit geringer ausgeprägten Digitalkompetenzen, bei Lehrkräften, die weniger interessiert daran sind, neue Techniken zu erproben und allgemein in Schulen, in denen die Unterstützung beim Einsatz neuer Medien im Unterricht fehlt. Die Baby Boomer Generation und Lehrkräfte aus der Generation X, also „Digital immigrants“, empfinden den digitalen Stress stärker als die jüngeren Generationen („Digital natives“). Lehrkräfte empfinden vor allem die *Dauerpräsenz digitaler Medien im Alltag*, den *Vorführeffekt* (der Zwang sich gegen Ausfall der Technik absichern zu müssen, um sich vor Schülerinnen und Schülern nicht zu blamieren) und die *Rollenunklarheit* (Zwiespalt, ob sie sich nun auf die Medien konzentrieren oder unterrichten sollen), als Stressfaktoren.

Entsprechend dem relativen Rückstand Sachsens bei der Digitalisierung (siehe oben) ist der digitale Stress bei Lehrkräften aus der Oberschule und dem Gymnasium etwas stärker ausgeprägt als im Bundesgebiet – in der Grundschule liegen keine Vergleichswerte vor. Im Gymnasium haben sich die Werte für Stress durch die *Unzuverlässigkeit der Technik* gegenüber 2021

von 63% auf 55% reduziert, die *Überlastung* von 57% auf 50%. Insofern machen sich die verstärkten Anstrengungen für die Umsetzung der Digitalisierung positiv bemerkbar.

Lehrkräfte, die mehr digitalen Stress empfinden, weisen eine geringere *Arbeitszufriedenheit* auf und bewerten die *Vereinbarkeit von beruflichen und privaten Interessen* kritischer. *Digitaler Stress* birgt nicht zuletzt Gesundheitsrisiken, denn es gibt einen signifikanten Zusammenhang zu erhöhten *Burnout Werten (CBI)*.

Grundsätzlich gilt: Stehen den Lehrkräften längerfristig keine ausreichenden Ressourcen zur Verfügung, um ihre Arbeitsanforderungen zu bewältigen, kann sich eine Art Teufelskreis entwickeln. Es wird vermutet, dass die systematische Überforderung der Lehrkräfte durch Zeitdruck und zu viele Aufgaben vor allem für weniger resiliente Lehrkräfte die Gefahr bietet, in einen Strudel zu geraten, der in Kap. 4.5 beschrieben worden ist. Das Modell zeigt, dass Lehrkräfte, die ihre persönlichen Regulierungsmöglichkeiten (Anpassung der Unterrichtsvorbereitung, Optimierung der persönlichen Arbeitsorganisation, Kooperation mit anderen Lehrkräften) ausgeschöpft haben und immer noch an der Belastungsgrenze operieren (Deckeneffekt), wenig Wahlmöglichkeiten haben:

Wenn sie entsprechende Gründe geltend machen können (vor allem Kind im Haushalt), können sie ihre Arbeitszeit reduzieren, um ihre Belastung unter Verzicht auf Einkommen zu begrenzen. Fast die Hälfte der Lehrkräfte hat Stunden reduziert, weil der Zeitdruck ihr Privatleben zu sehr eingeschränkt hat oder Qualitätsdefizite im Unterricht ihren professionellen Ansprüchen nicht gerecht wurden. Entsprechend ist das System der Stundenverteilung nicht in der Balance: Als Antwort auf die hypothetische Frage antworten je nach Schulform 14 bis 18% der Lehrkräfte zukünftig Stunden reduzieren zu wollen, während nur 2 bis 6% planen Stunden aufzubauen.

Nicht erhoben wurde, in welchem realistischen Umfange Lehrkräfte eine Frühpensionierung anstreben. Bei der Gruppe, die 60 Jahre und älter ist, denken 69% darüber nach. (Kap. 4.2). Auch hier sind die Angaben deutlich kritischer als bei der Untersuchung in Frankfurt 2020. Durch Stunden reduzieren und Frühpensionierung wird dem System aufgrund seiner systematischen Überlastung Kapazität entzogen. Hinzu kommt ein hoher Anteil an Lehrkräften, die mit ihrem Beruf nicht mehr zufrieden sind. Nur die Hälfte der Lehrkräfte würde erneut wieder Lehrkraft werden. Keine Werbung für den Beruf. Der Lehrkräftemangel verschärft sich zusätzlich.

Das Strudel-Modell verweist auf verschiedene arbeitspolitische Interventionsmöglichkeiten, um diese Situation zu ändern.

Zum einen kann man die Anforderungen zurücknehmen. Temporär indem bei besonderen, situativen Belastungen im Alltag von Lehrkräften gezielt Entlastungen greifen. Hierauf zielt der Vorschlag ab (siehe oben), zusätzliche Ressourcen auf Schulebene bereitzustellen und Schulen mehr Möglichkeiten zu geben, Belastung flexibel zu regulieren. Darüber hinaus kann das Arbeitspensum dauerhaft verringert werden (z. B. Deputatreduktion, Entlastungsstunden) oder Aufgaben an andere Beschäftigtengruppen abgegeben werden (an multiprofessionelle Teams, an IT-Fachkräfte, an Verwaltungsfachkräfte etc.), sodass sich Lehrkräfte auf pädagogische Aufgaben konzentrieren können, die ihren Kompetenzen am besten entsprechen. Indirekt spielen Rahmenbedingungen ebenfalls eine entlastende Rolle: Etwa ein Schulklima mit einer wertschätzenden Führungskultur, bei der Kooperation unter Lehrkräften gezielt gefördert und der Umgang mit Belastung sensibel gehandhabt wird. Werden die Möglichkeiten, Lehrkräfte parallel in mehreren Klassen der gleichen Klassenstufe einzusetzen u.ä. Mittel der Entlastung

gezielt genutzt? Hinzu kommt der entlastende Effekt einer gelungenen Umsetzung des digitalen Lehrens und Lernens, wenn die Schule eine zum Schulprofil passende und klare Strategie verfolgt, eine funktionierende Infrastruktur bereitstellt und gemeinsam entwickelte Konzepte für das digital gestützte Unterrichten vorhanden sind.

Zum anderen kann man aber auch die Lehrkräfte besser in die Lage versetzen, mit den Belastungen umzugehen. Nicht jede Belastung (Anforderung) führt zu einer gesundheitsgefährdenden Beanspruchung. Selbst wenn das Individuum temporär sehr stark beansprucht wird, führt dies nicht automatisch zu psychischer Erschöpfung oder Überforderung. Es kann auch ein Anreiz sein, sich mit dieser Anforderung auseinanderzusetzen und sie durch Übung und Lernen besser zu bewältigen. Wie Belastung verarbeitet wird und welche Folgen sie zeitigt, hängt von den Ressourcen ab, über die das Individuum jeweils verfügt.

Insofern bestehen zahlreiche Möglichkeiten über arbeitspolitische Maßnahmen Ressourcen bereitzustellen, damit Lehrkräfte die hier beschriebenen Belastungen besser bewältigen können. Dazu gehören beispielsweise geschützte Pausen und ausreichende Erholzeiten, die soziale Unterstützung durch Arbeitskolleginnen, Arbeitskollegen und Vorgesetzte sowie unterstützende Rahmenbedingungen (klare Digitalstrategie der Schule; Austausch im Kollegium; funktionierende IT-Technik siehe oben). Auch eine passgenaue Fort- und Weiterbildung spielt eine wichtige Rolle.

Wie die abschließenden Überlegungen zeigen, greifen die in den vorherigen Abschnitten vorgeschlagenen Maßnahmen zur Begrenzung von Mehrarbeit, zur konsequenten Umsetzung des digitalen Lehrens und Lernens, zur Reduktion der strukturellen Benachteiligungen und zur Verbesserung der Belastungssteuerung der Lehrkräfte ineinander. Im Sinne einer ganzheitlichen Arbeitspolitik gilt es an mehreren Punkten gleichzeitig anzusetzen, um die Arbeitssituation der Lehrkräfte in Sachsen zu verbessern, die Attraktivität des Berufs der Lehrerin und des Lehrers wieder herzustellen, um die Chancengleichheit für Lehrkräfte sowie die Bildungsqualität für ihre Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Ohne substanzielle Maßnahmen zur Erhöhung der Attraktivität des Berufes sind die Probleme auf der Baustelle Schulsystem jedoch nicht lösbar.

Anhang

Literaturverzeichnis

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2022). *Bildung in Deutschland 2022: Ein indikatorgestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Bielefeld.

Benda, E. & Umbach, D. C. (1998). *Die Arbeitszeit der Lehrer.: Zur Überprüfung der Pflichtstundenanhebung für Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen*. Philologen-Verband Nordrhein-Westfalen.

Beywl, W. (13. April 2022). Auf in die Qualitätsspirale: Lehrer müssen lernen, den eigenen Unterricht durch Evaluation beständig zu verbessern. Dafür brauchen sie Zeit. *Die Zeit*, S. 40.

BMBF (2022). *Die Finanzen im DigitalPakt Schule - BMBF DigitalPakt Schule*. https://www.digitalpaktschule.de/de/die-finanzen-im-digitalpakt-schule-1763.html

Bos, W., Eickelmann, B., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M., Schulz-Zander, R. & Wendt, Heike (Hrsg.). (2014). *ICILS 2013: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Waxmann.

Brägger, M. (2019). *LCH Arbeitszeiterhebung 2019 (AZE'19): Bericht zur Erhebung bei 10.000 Lehrpersonen im Auftrag von Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH.*

Debski, A. & Wöbking, M. (8. Juli 2023). Analyse zum Ferienstart: Diese fünf Probleme sind an Sachsens Schulen am größten. *Leipziger Volkszeitung*.

Destatis. (2021). *Allgemeinbildende Schulen - Schuljahr 2020/2021: Fachserie 11 - Reihe 1.* Statistisches Bundesamt. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/allgemeinbildende-schulen-2110100217005.html

Deutsche Telekom Stiftung (2017). *Qualität der MINT-Lehrerfortbildung in Deutschland: Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von MINT-Lehrern*. Berlin. forsa Politik- und Sozialforschung GmbH.

DGB-Index Gute Arbeit (2007). *Work-Life-Balance 2007 - Der Report: Wie die Beschäftigten die Vereinbarkeit von Berufs-, Familien- und Privatleben beurteilen.* DGB Index Gute Arbeit GmbH.

DGB-Index Gute Arbeit (2020). *Jahresbericht 2020. Ergebnisse der Beschäftigtenbefragung zum DGB-Index Gute Arbeit 2020: Schwerpunktthema Mobile Arbeit*. Institut DGB-Index Gute Arbeit.

DGB-Index Gute Arbeit (2022). Arbeiten trotz Krankheit: Welche Rolle spielen die Arbeitsbedingungen? *DGB-Index Kompakt*(1).

DigitalPakt Schule (2019). Verwaltungsvereinbarung DigitalPakt Schule 2019 bis 2024. Die Bundesrepublik Deutschland (Sondervermögen Digitale Infrastruktur) und die Länder (2019). https://www.kmk.org/themen/bildung-in-der-digitalen-welt/digitalpakt-schule.html

Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M. & van Brande, L. den (Hrsg.). (2019). *ICILS 2018 #Deutschland: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Waxmann Verlag GmbH.

Eickelmann, B., Bos, W. & Labusch, A. (2019). Die Studie ICILS 2018 im Überblick - Zentrale Ergebnisse und mögliche Entwicklungsperspektiven. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & L. den van Brande (Hrsg.), *ICILS 2018 #Deutschland: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S. 7–32). Waxmann Verlag GmbH.

Europäische Kommission (2020). *All SELFIE questions*. https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/document-library/selfie-questions_de

Expertengremium Arbeitszeitanalyse (2018a). *Empfehlungen zur Entwicklung arbeitszeitrechtlicher Normen für Lehrerinnen und Lehrer sowie Schulleitungen an niedersächsischen Schulen: Bericht des Expertengremiums Arbeitszeitanalyse*.

Expertengremium Arbeitszeitanalyse (2018b). *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*. 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

Expertenrat Professionalisierung (2023, Juni). Empfehlungen des Expertenrats »Professionalisierung« im Rahmen des Projektes Bildungsland Sachsen 2030: Im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus – Projekt „Bildungsland Sachsen 2030“. https://www.bildungsland2030.sachsen.de/download/23_06_28_HE_Professionalisierung_final.pdf

Felsing, C., Kreuzfeld, S., Stoll, R. & Seibt, R. (2018). App-basierte vs. geschätzte Ermittlung der Arbeitszeit von Gymnasiallehrkräften. *Prävention und Gesundheitsförderung*, *97*(4), 24. https://doi.org/10.1007/s11553-018-0682-x

Felsing, C., Seibt, R., Stoll, R. & Kreuzfeld, S. (1-2019). Arbeitszeitstruktur von Gymnasiallehrkräften im Tages- und Wochenverlauf: Eine App-basierte Pilotstudie. *Arbeitsmedizin Sozialmedizin Umweltmedizin. Zeitschrift für medizinische Prävention*(54), S. 47–55.

forsa (2019a). *Die Arbeitssituation der Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer in Baden-Württemberg: Ergebnisse einer repräsentativen Befragung in Baden-Württemberg. Bericht*. forsa Politik- und Sozialforschung GmbH.

forsa (2019b). *Die Arbeitssituation der Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer in Baden-Württemberg: Ergebnisse einer repräsentativen Befragung in Baden-Württemberg. Präsentation*. forsa Politik- und Sozialforschung GmbH.

Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Duckworth, D. & Friedman, T. (2019). *IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 Assessment Framework*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-19389-8

Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T. & Duckworth, D. (2020). *Preparing for Life in a Digital World: IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38781-5

Gehrmann, A. (2003). *Der professionelle Lehrer. Muster der Begründung - Empirische Rekonstruktion*. Leske + Budrich.

Gehrmann, A. (2013). Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchungen? Anmerkungen zu den Befunden der Lehrerbelastungsforschung. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 175–192). Springer Fachmedien.

Gerichtshof der Europäischen Union (2019, 14. Mai). *Die Mitgliedstaaten müssen die Arbeitgeber verpflichten, ein System einzurichten, mit dem die tägliche Arbeitszeit gemessen werden kann: Urteil in der Rechtssache C-55/18 Federación de Servicios de Comisiones Obreras (CCOO) / Deutsche Bank S*. Pressemitteilung Nr. 61/19 Gerichtshof der Europäischen Union [Pressemitteilung]. Luxemburg. https://curia.europa.eu/jcms/upload/docs/application/pdf/2019-05/cp190061de.pdf

Gilmore, S. & Deos, K. (2020). *Integrating Technology: A School-Wide Framework to Enhance Learning*. Heineman.

Grund, C. & Tilkes, K. R. (2021). *Working Time Mismatch and Job Satisfaction – The Role of Employees' Time Autonomy and Gender: SOEPpapers on Multidisciplinary Panel Data Research 1149*. Berlin. Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW).

Hardwig, T. (2023). Einführung digitaler Technik in Schulen als Anwendungsfall für die soziotechnische Systemgestaltung. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*. https://10.1007/s11612-023-00667-8

Hardwig, T. & Mußmann, F. (2018). *Zeiterfassungsstudien zur Arbeitszeit von Lehrkräften in Deutschland: Konzepte, Methoden und Ergebnisse von Studien zu Arbeitszeiten und Arbeitsverteilung im historischen Vergleich*. Georg-August-Universität, Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften. https://doi.org/10.3249/WEBDOC-3982

Hurrelmann, K. (3. August 2023). „Die Bevölkerung ist erschöpft": Forscher über Zustand der Gesellschaft. *Die tageszeitung*. https://taz.de/Forscher-ueber-Zustand-der-Gesellschaft/!5951963/

Initiativrecht des Betriebsrats - elektronische Zeiterfassung, 1 ABR 22/21 (Bundesarbeitsgericht 13. September 2022).

KMK (2000). *Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute - Fachleute für das Lernen: Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB - Beamtenbund und Tarifunion*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5.10.2000.

KMK (2012). *Medienbildung in der Schule: Beschluss der Kulturministerkonferenz vom 8. März 2012*. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. www.kmk.org

KMK (2017). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz.: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017*. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt_idF._vom_07.12.2017.pdf

Knight Wegenstein AG (1973). *Empirisch-wissenschaftliche Studie über die Arbeitszeit der Lehrer in der Bundesrepublik Deutschland.: Band I: Analyse*. Knight & Wegenstein AG.

Kreuzfeld, S., Felsing, C. & Seibt, R. (2022). Teachers' working time as a risk factor for their mental health - findings from a cross-sectional study at German upper-level secondary schools. *BMC Public Health*, *22*(1). https://doi.org/10.1186/s12889-022-12680-5

Lacroix, P., Dorsemagen, C., Krause, A. & Bäuerle, F. (2005). *Arbeitszeitregelungen an Schulen aus arbeits- und organisationspsychologischer Sicht: Eine repräsentative Befragung gewerkschaftlich organisierter Lehrerinnen und Lehrer in Baden-Württemberg: Forschungsberichte des Instituts für Psychologie Nr. 163*. Albert-Ludwig-Universität.

Landesamt für Schule und Bildung (2022). *MeSax – Medienbildung in Sachsen: PITKo - Aufgaben*. https://www.lernsax.de/wws/9.php#/wws/pitko.php

Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit Sachsen e. V. (2021). *Schulsozialarbeit in Sachsen 2021 - ein Überblick und Ausblick*. https://www.schulsozialarbeit-sachsen.de/upload/thumbs/Schulsozialarbeit%20in%20Sachsen%202021-%20Stand%20und%20Ausblick.PDF

Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit Sachsen e. V. (2022). *Neu in der Schulsozialarbeit. Ein Leitfaden*. Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit Sachsen e.V.

Mauss, A. (2020). *Digitalpakt Schule und Digitalisierung an Schulen: Ergebnisse einer GEW-Mitgliederbefragung 2020*. GEW Hauptvorstand. https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=97283&token=1fff3c48386bb347b9cd047b05652541d9cc0cba&sdownload=&n=202004-Mitgliederbefr-Digitalisierung.pdf

Meyer, M., Wing, L., Schenkel, A. & Meschede, M. (2021). Krankheitsbedingte Fehlzeiten in der deutschen Wirtschaft im Jahr 2020. In A. Ducki, H. Schröder & M. Meyer (Hrsg.), *Fehlzeiten-Report: v.2021. Fehlzeiten-Report 2021: Betriebliche Prävention Stärken - Lehren aus der Pandemie* (S. 443–541). Springer Berlin / Heidelberg.

Möller, G. (2019). *Ein Alarmsignal!“ Immer mehr Lehrer scheiden vor dem Erreichen der gesetzlichen Altersgrenze aus dem Schuldienst | News4teachers*. https://www.news4teachers.de/2019/05/ein-alarmsignal-immer-mehr-lehrer-scheiden-vor-dem-erreichen-der-gesetzlichen-altersgrenze-aus-dem-dienst/

Mußmann, F., Hardwig, T. & Haunschild, A. (2019). Berechnung und Gestaltung der Arbeitszeit von Lehrkräften – Entwicklung arbeitszeitrechtlicher Normen für Lehrerinnen und Lehrer sowie Schulleitungen. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, *67*(3), 298–311. https://doi.org/10.5771/0034-1312-2019-3-298

Mußmann, F., Hardwig, T. & Riethmüller, M. (2017). *Niedersächsische Arbeitsbelastungsstudie 2016: Lehrkräfte an öffentlichen Schulen*. Georg-August-Universität, Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften. https://doi.org/10.3249/WEBDOC-3974

Mußmann, F., Hardwig, T., Riethmüller, M. & Klötzer, S. (2021). *Digitalisierung im Schulsystem 2021: Arbeitszeit, Arbeitsbedingungen, Rahmenbedingungen und Perspektiven von Lehrkräften in Deutschland*. Georg-August-Universität, Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften.

Mußmann, F., Hardwig, T., Riethmüller, M., Klötzer, S. & Peters, S. (2020). *Arbeitszeit und Arbeitsbelastung von Lehrkräften an Frankfurter Schulen 2020: Ergebnisbericht*. Georg-August-Universität, Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften.

Mußmann, F. & Riethmüller, M. (2014). *Arbeitszeiten und Arbeitsverteilung von Lehrerinnen und Lehrern an der Tellkampfschule Hannover - eine Pilotstudie: Ergebnisbericht*. Georg-August-Universität, Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften.

Mußmann, F., Riethmüller, M. & Hardwig, T. (2016). *Niedersächsische Arbeitszeitstudie Lehrkräfte an öffentlichen Schulen 2015/2016*. Georg-August-Universität, Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften. https://doi.org/10.3249/WEBDOC-3971

Nübling, M., Vomstein, M., Haug, A., Nolle, I., Lindner, A. & Lincke, H.-J. (2018). *Erhebung psychosozialer Belastungen bei Lehrkräften im Rahmen von Gefährdungsbeurteilungen mit dem COPSOQ: Gesamtergebnis NRW*. Freiburger Forschungsstelle für Arbeitswissenschaft GmbH.

Nübling, M., Vomstein, M., Haug, A., Nübling. Thomas, Stößel, U., Hasselhorn, H.-M., Hofman, F., Neuner, R., Wirtz, M. & Krause, A. (2012). *Personenbezogene Gefährdungsbeurteilung an öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg: Erhebung psychosozialer Faktoren bei der Arbeit*. Freiburger Forschungsstelle Arbeits- und Sozialmedizin.

OECD (2019a). *Bildung auf einen Blick 2019: Länderbericht Deutschland. Stand 2018*. Ländernotiz

OECD (2019b). *Bildung auf einen Blick 2019.: OECD-Indikatoren*. https://doi.org/10.3278/6001821mw

OECD (2020). *Bildung auf einen Blick 2020.: OECD-Indikatoren*. wbv Media. https://doi.org/10.3278/6001821nw

Olsen, C. & Ramm, G. (2018). *Landesweite Umfrage zur IT-Ausstattung und Medienbildung der Schulen in Schleswig-Holstein 2018.* Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH). https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/III/Presse/PI/PDF/2018/III_Bericht_ITAusstattung.pdf?__blob=publicationFile&v=1

Ostner, S. & Mücklisch, A. (2019). *Präsentismus. Verlust von Gesundheit und Produktivität: iga.Fakten 6*. Institut für Arbeit und Gesundheit der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung.

Pettersson, F. (2018). Digitally Competent School Organizations – Developing Supportive Organizational Infrastructures. *International journal of media, technology and lifelong learning*, *14*(2), 132–143.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, *9*(5).

Rackles, M. (2022). *Wege aus dem Lehrkräftemangel: Zukunftsvertrag Lehrkräfte-Bildung und bundesweite Ausbildungsoffensive 2023-2032*. Rosa-Luxemburg-Stiftung.

Rackles, M. (2023). *Lehrkräftearbeitszeit in Deutschland – Veränderungsdruck und Handlungsempfehlungen: Expertise im Auftrag der Deutsche Telekom Stiftung*. https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/Lehrkraeftearbeitszeit-Expertise.pdf

Richter, D., Becker, B., Hoffmann, L., Busse, J. & Stanat, P. (2019). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Fach Mathematik und in den naturwissenschaftlichen Fächern. In P. Stanat, S. Schipolowski, N. Mahler, S. Weirich, S. Henschel, R. A. Lorz & Petra Stanat et al. (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2018: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich* (S. 385–410). Waxmann.

Richter, E. & Richter, D. (2020). Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *utb: 5473. Professionsforschung. Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung.* Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/hblb2020-040

Robert Bosch Stiftung (2021). *Befragung von Lehrkräften allgemein- und berufsbildender Schulen zu ihren Fortbildungsaktivitäten und -bedarfen*. Durchgeführt von forsa Politik- und Sozialforschung GmbH. Stuttgart.

Rolff, H.-G. & Thünken, U. (2020). *Digital gestütztes Lernen: Praxisbeispiele für eine zeitgemäße Schulentwicklung*. Beltz. http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1782529

Rothland, M. (2013). Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule: Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 21–39). Springer Fachmedien.

Sachsen Digital (2023). *Handlungsfeld Schule - Sachsen Digital - sachsen.de*. https://www.digitales.sachsen.de

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2015). *Sonderpädagogische Förderung im gemeinsamen Unterricht: Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer an allgemeinbildenden Schulen in Sachsen*. Sächsisches Staatsministerium für Kultus.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2019, 18. März). *Kultusminister Piwarz macht sich für multiprofessionelle Teams an Schulen stark*. https://www.medienservice.sachsen.de/medien/news/224282

Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz (2017). *Fachempfehlung zur Schulsozialarbeit im Freistaat Sachsen: Fortschreibung auf Grundlage des Beschlusses 17/2014 des Landesjugendhilfeausschusses*. Landesjugendamt.

Schaarschmidt, U. (Hrsg.). (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Beltz Verlag.

Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2013). *AVEM: Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster. Manual*. Pearson.

Scheuch, K., Haufe, E. & Seibt, R. (2015). Lehrergesundheit. *Deutsches Ärzteblatt*, *112*(20), 347–356.

Schütte, S., Chastang, J.-F., Malard, L., Parent-Thirion, A., Vermeylen, G. & Niedhammer, I. (2014). Psychosocial working conditions and psychological well-being among employees in 34 European countries. *International archives of occupational and environmental health*, *87*(8), 897–907. https://doi.org/10.1007/s00420-014-0930-0

Seibt, R. & Kreuzfeld, S. (2020). *Arbeitsbelastung, Zufriedenheit und Gesundheit von Lehrkräften an Gymnasien: Präsentation der Ergebnisse der Studie Lehrerarbeit im Wandel (LaiW) auf der Pressekonferenz am 9. März 2020 in Berlin*. https://praeventivmedizin.med.uni-rostock.de/fileadmin/Institute/ipm/PDF_zum_download/bpk_dokumente_2020/Endfassung_Bundescharts_05.pdf

Seibt, R. & Kreuzfeld, S. (2021). Influence of Work-Related and Personal Characteristics on the Burnout Risk among Full- and Part-Time Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*(18(4), 1–17. https://www.mdpi.com/1660-4601/18/4/1535/pdf

Siegrist, J. (2015). *Arbeitswelt und stressbedingte Erkrankungen: Forschungsevidenz und präventive Maßnahmen*. Urban & Fischer in Elsevier.

Verordnung über die Arbeitszeit der beamteten Lehrkräfte, SächsGVBl. 2017 Nr. 11, S. 387 Fsn-Nr.: 710-1.82 (2017 & i.d.F.v. 7. Juli 2017 zuletzt geändert durch die Verordnung vom 9. August 2022).

Staatsministerium für Kultus (2023). Sonderausgabe „Bildungsland Sachsen 2030“. *Klasse - Das Magazin für Schulen in Sachsen*, *April 2023*.

Statistisches Bundesamt (2020). *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2019/2020: Fachserie 11, Reihe 1, 2020*. Destatis.

Statistisches Bundesamt (2022, 1. Dezember). *Höchste bisher gemessene Teilnahmequote an beruflicher Weiterbildung im Jahr 2020*. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2022/12/PD22_505_215.html

Statistisches Landesamt des Freistaats Sachsen (2022). *Allgemeinbildende Schulen, Schulen des zweiten Bildungsweges und berufsbildende Schulen im Freistaat Sachsen ab dem Schuljahr 1992/1993 nach Schularten*. https://www.schule.sachsen.de/download/2022_Schulen_oeff.pdf

Steinke, M. & Badura, B. (2011). *Präsentismus: Ein Review zum Stand der Forschung*. Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin.

SWK (2023). *Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel: Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023-Stellungnahme_Lehrkraeftemangel.pdf

Topp, C. W., Østergaard, S. D., Søndergaard, S. & Bech, P. (2015). The WHO-5 Well-Being Index: a systematic review of the literature. *Psychotherapy and psychosomatics*, *84*(3), 167–176. https://doi.org/10.1159/000376585

Uhlig, S. & Rudolph, U. (2022). *Inklusionsassistenten an sächsischen Schulen: Evaluation zur ESF-finanzierten Projektlaufzeit im Zeitraum 2016-2021 und Handlungsemfpehlungen der wissenschaftlichen Begleitung*. Sächsisches Staatsministerium für Kultus.

vbw - Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft e.V. (2014). *Psychische Belastungen und Burnout beim Bildungspersonals: Empfehlungen zur Kompetenz- und Organisationsentwicklung*. Waxmann.

VdK (2019). *Inklusionsassistenten für ein gemeinsames Lernen mit und ohne Behinderung.* Sozialverband VdK Sachsen e.V. https://www.vdk.de/sachsen/pages/behinderung/71911/inklusionsassistenten?dscc=ok

Wirtz, A. (2010). *Gesundheitliche und soziale Auswirkungen langer Arbeitszeiten*. Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin.

Verzeichnis der Tabellen

Tabelle 1: SOLL-Vorgaben zur Arbeitszeit von Lehrkräften im internationalen Vergleich (OECD, 2019a, 2019b, 2020) 11
Tabelle 2: Auflistung, Beschreibung und Zuordnung der neuen, zusätzlichen Aufgaben 34
Tabelle 3: Kernbotschaften der Abschlussbemerkungen zur Befragung 38
Tabelle 4: Beteiligungsquoten nach Schulformen des Gesamtsamples im Vergleich zu den Teil-Samples 45
Tabelle 5: Anzahl der Regelstunden je Schulform gemäß § 2 der Sächsischen Lehrkräfte-Arbeitszeitverordnung 46
Tabelle 6: Zusammenfassung der zu vergleichenden SOLL- und IST-Variablen 50
Tabelle 7: Regelstunden und der Anteil von Unterricht und unterrichtsnaher Lehrarbeit im Vergleich zwischen Frankfurt 2020 und Sachsen 2022 64
Tabelle 8: Vergleich der Mehrarbeit von Lehrkräften in Vollzeit und Teilzeit 78
Tabelle 9: Entlastungsmöglichkeiten, um Arbeitszeit zu regulieren 97
Tabelle 10: Auswertungstabelle der Entlastungsmöglichkeiten zur Regulierung der Arbeitszeit 99
Tabelle 11: Entlastungsmöglichkeiten durch Abgabe von Aufgaben an andere Beschäftigungsgruppen 109
Tabelle 12: Aufzählung von Aufgaben, die an andere Beschäftigungsgruppen abgegeben werden könnten 110
Tabelle 13: Präsentismus von Lehrkräften im Vergleich zu allen Berufen 151
Tabelle 14: Siebzehn Kriterien zur Bewertung digitalen Reife einer Schule 183
Tabelle 15: Vergleich der Mittelwerte der Skala SELFIE17 mit Ergebnissen der Digitalisierungsstudie 2021 185

Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 1: Vergleich wöchentlicher SOLL- und IST-Werte auf Basis der bundesweiten Arbeitszeitschätzung 2021 10
Abbildung 2: Entwicklung der Jahresarbeitszeiten von Lehrkräften über sechzig Jahre nach Schulformen im Vergleich zur Arbeitszeitverpflichtung von Verwaltungsbeamt*innen (Hardwig & Mußmann 2018, S. 64) 12
Abbildung 3: Strukturelle Verschiebung von Unterricht hin zu außerunterrichtlichen Tätigkeiten (Sonstiges) (Expertengremium Arbeitszeitanalyse, 2018b Folie 7) 13
Abbildung 4: Mehrarbeit von Lehrkräften in drei niedersächsischen Schulformen (Expertengremium Arbeitszeitanalyse, 2018b Folie 14) 15
Abbildung 5: Einflussfaktoren auf die Streuung der Arbeitszeit zwischen Lehrkräften (Hardwig & Mußmann, 2018, S. 98) 17
Abbildung 6: Bewertung der Arbeitsbelastung in Abhängigkeit vom Tarifstunden-SOLL-Faktor (Expertengremium Arbeitszeitanalyse, 2018a, S. 49) 18

Abbildung 7: Beteiligung und Verteilung der teilnehmenden Schulen in Sachsen (Grundschule, Oberschule und Gymnasium) 40
Abbildung 8: Beteiligungsquoten nach Schulformen im Vergleich zur Grundgesamtheit 41
Abbildung 9: Stichprobenbeschreibung der Schulformen Grundschule, Oberschule und Gymnasium 42
Abbildung 10: Stichprobenbeschreibung der Grundschule in Sachsen 43
Abbildung 11: Stichprobenbeschreibung der Oberschule in Sachsen 44
Abbildung 12: Stichprobenbeschreibung des Gymnasiums in Sachsen 44
Abbildung 13: Sonderauswertung für 2021 und Ergebnisse der 2022er Studie für sächsische Gymnasial-Lehrkräfte im Bundesvergleich 54
Abbildung 14: Vergleich wöchentlicher SOLL- und IST-Werte auf Basis der Arbeitszeitschätzung von Gymnasiallehrkräften in Sachsen 55
Abbildung 15: IST-SOLL-Differenz der Lehrkräfte am Gymnasium in Sachsen im Histogramm 56
Abbildung 16: Vergleich wöchentlicher SOLL- und IST-Werte auf Basis der Arbeitszeitschätzung von Lehrkräften an der Oberschule in Sachsen 57
Abbildung 17: IST-SOLL-Differenz der Lehrkräfte an der Oberschule in Sachsen im Histogramm 57
Abbildung 18: Vergleich wöchentlicher SOLL- und IST-Werte auf Basis der Arbeitszeitschätzung von Lehrkräften an der Grundschule in Sachsen 58
Abbildung 19: IST-SOLL-Differenz der Lehrkräfte an der Grundschule in Sachsen im Histogramm 59
Abbildung 20: Durchschnittswoche in Abhängigkeit vom Tarif-Stunden-SOLL-Faktor (TSF) von Lehrkräften an Grundschule, Oberschule und Gymnasium in Sachsen 61
Abbildung 21: Vergleich der Lehrkräfte in Sachsen mit oder ohne Mehrarbeit an Grundschule, Oberschule und Gymnasium 62
Abbildung 22: Vergleich der Lehrkräfte in Sachsen mit einer Schulzeitwoche über oder unter 48 Stunden an Grundschule, Oberschule und Gymnasium 63
Abbildung 23: Tätigkeitsverteilung an Grundschule, Oberschule und Gymnasium in Sachsen (acht Tätigkeitsklassen) 65
Abbildung 24: Zeitanteile der Tätigkeiten pro Kopf in der Schulzeitwoche je nach Unter- oder Überschreitung der individuellen SOLL-Zeit 66
Abbildung 25: Der Anteil von neuen, zusätzlichen Aufgaben in der Schulzeitwoche innerhalb der Tätigkeitsklassen Unterrichtsnahe Lehrarbeit und Sonstiges an Grundschule, Oberschule und Gymnasium in Sachsen 67
Abbildung 26: Die Top 10 der neuen, zusätzlichen Aufgaben nach Zeitaufwand 68
Abbildung 27: Zeitanteile von neuen, zusätzlichen Aufgaben je nach Unter- oder Überschreitung der individuellen SOLL-Arbeitszeit 71
Abbildung 28: Unter- und Überschreitung der Wochenarbeitszeit nach Tätigkeitsklassen (inkl. neuer, zusätzlicher Aufgaben) 72
Abbildung 29: Vergleich der Mehrarbeit von Teilzeitkräften an Grundschulen 74

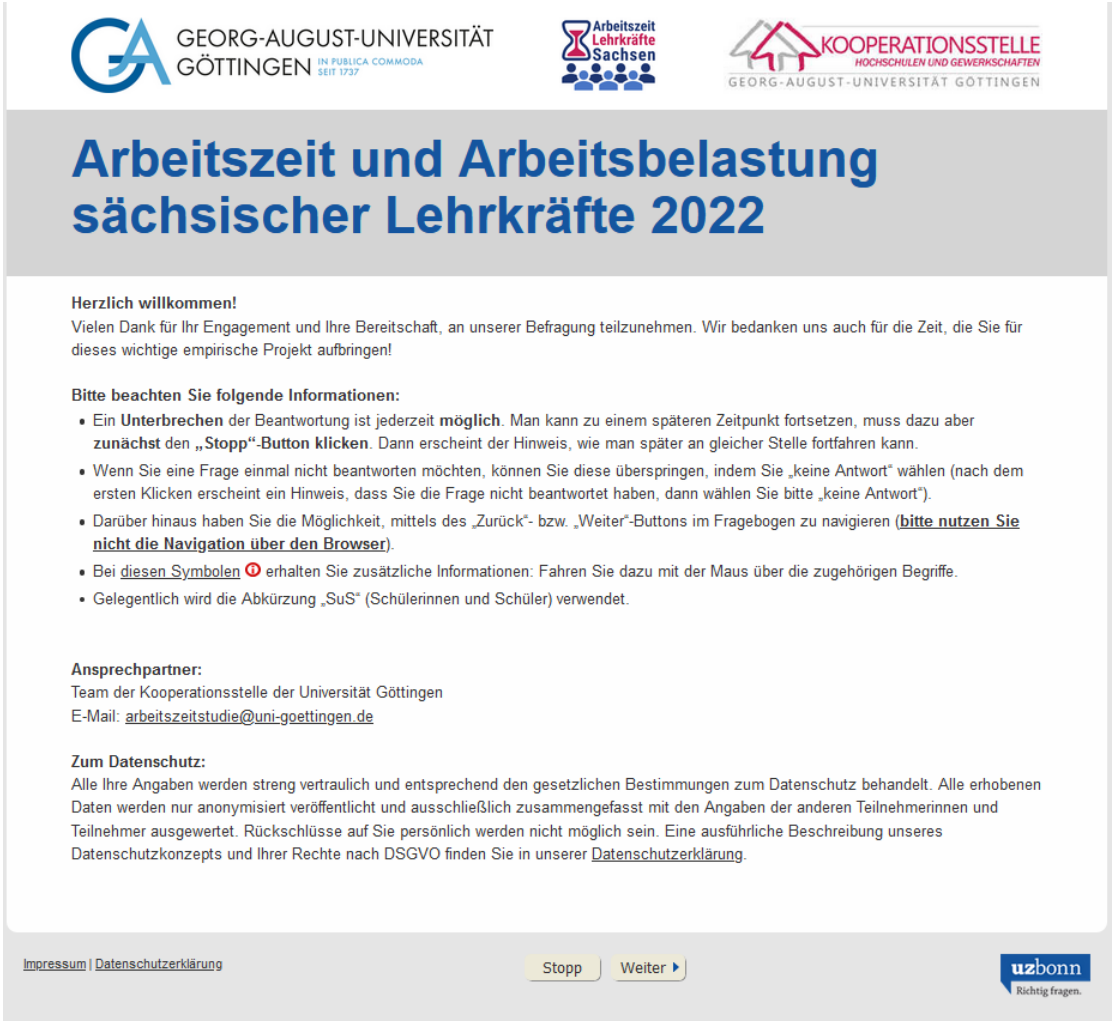
Abbildung 30: Vergleich der Mehrarbeit von Teilzeitkräften an Gesamtschule/Oberschule und Gymnasium 74
Abbildung 31: Vergleich der Lehrkräfte mit oder ohne Sorgeverantwortung (mind. ein Kind unter 16 Jahren im Haushalt), die in Teilzeit arbeiten 76
Abbildung 32: Vergleich der Lehrkräfte mit oder ohne Sorgeverantwortung (mind. ein Kind unter 16 Jahren im Haushalt), die in Vollzeit arbeiten 76
Abbildung 33: Teil- oder Vollzeitarbeit in Abhängigkeit von der Sorgeverantwortung von Lehrkräften für Kinder unter 16 Jahren im Haushalt nach Altersgruppen 77
Abbildung 34: Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte in Sachsen im Verhältnis zum Teilzeit-/Vollzeitstatus an Grundschule, Oberschule und Gymnasium 79
Abbildung 35: Work-Life-Balance im Verhältnis zu der wöchentlichen IST-Arbeitszeit 82
Abbildung 36: Burnout-Werte bei Unter- und Überschreitung der SOLL-Wochenarbeitszeit 83
Abbildung 37: Vereinbarkeit von Arbeit und Privatleben der Lehrkräfte in Sachsen 86
Abbildung 38: Transparenz der Arbeitszeitregeln der Lehrkräfte in Sachsen 88
Abbildung 39: Beurteilung der Fairness von Verteilung von Aufgaben sowie Entlastungs- und Anrechnungsstunden der sächsischen Lehrkräfte 89
Abbildung 40: Wahrnehmung des Ausmaßes außerunterrichtlicher Verpflichtungen der Lehrkräfte in Sachsen 90
Abbildung 41: Beanspruchung durch außerunterrichtliche Verpflichtungen der Lehrkräfte in Sachsen und die Auswirkung auf die Unterrichtsqualität 91
Abbildung 42: Beanspruchung durch außerunterrichtliche Verpflichtungen der Lehrkräfte in Sachsen und individuelle Folgen 92
Abbildung 43: Erwägung der Lehrkräfte in Sachsen, den Unterrichtsumfang im nächsten Schuljahr zu verändern 93
Abbildung 44: Erwägung eines vorzeitigen Ruhestands nach Altersgruppen, Vergleich Frankfurter Studie 2020 und Sachsen 2022 94
Abbildung 45: Erwägung eines vorzeitigen Ruhestands nach Ausprägung der Personal-Burnout-Werte, Vergleich Frankfurter Studie 2020 und Sachsen 2022 95
Abbildung 46: Weitere potenzielle Entlastungsmöglichkeiten, um Arbeitszeit zu regulieren 109
Abbildung 47: Struktur der Schulassistenz in der Darstellung des Sächsischen Ministeriums für Kultus 111
Abbildung 48: Lehrkräfte unter Arbeitszeitdruck – Einflussfaktoren und individuelle Regulationsmöglichkeiten 124
Abbildung 49: Beanspruchung durch neue, zusätzliche Aufgaben (1) 130
Abbildung 50: Beanspruchung durch neue, zusätzliche Aufgaben (2) 131
Abbildung 51: Beanspruchung durch neue, zusätzliche Funktionstätigkeiten der Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben 132

Abbildung 52: Beanspruchung durch Klassenleitungsaufgaben 133
Abbildung 53: Beanspruchung durch große Klassen und schwierige Schülerinnen und Schüler 134
Abbildung 54: Beanspruchung durch Konflikte 135
Abbildung 55: Beanspruchung durch fehlenden Informationsfluss 136
Abbildung 56: Beanspruchung durch schulspezifische Aufgaben 137
Abbildung 57. Beanspruchung durch das Erledigen von Dokumentationsaufgaben 138
Abbildung 58: Verunsicherung über die ständig neuen digitalen Medien in der Schule 139
Abbildung 59: Digitaler Stress an der Grundschule in Sachsen (1) 142
Abbildung 60: Digitaler Stress an der Grundschule in Sachsen (2) 142
Abbildung 61: Digitaler Stress an Gesamtschule/Oberschule in Sachsen im Vergleich zu allen Bundesländern (1) 143
Abbildung 62: Digitaler Stress an Gesamtschule/Oberschule in Sachsen im Vergleich zu allen Bundesländern (2) 144
Abbildung 63: Digitaler Stress am Gymnasium in Sachsen im Jahresvergleich (1) 144
Abbildung 64: Digitaler Stress am Gymnasium in Sachsen im Jahresvergleich (2) 145
Abbildung 65: Ausprägung von Digitalem Stress nach der Altersverteilung 146
Abbildung 66: Ausprägung Burnout-Indikator (CBI) in Abhängigkeit vom digitalen Stress 147
Abbildung 67: Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte in Sachsen im Vergleich zur Frankfurter Studie 2020 148
Abbildung 68: Personal-Burnout-Wert (CBI) im Vergleich 152
Abbildung 69: Mehrarbeit nach Ausprägung des Personal-Burnout-Werts (CBI) 153
Abbildung 70: Angemessenheit des Umfangs außerunterrichtlicher Verpflichtungen nach Ausprägung des Personal-Burnout-Werts (CBI) 154
Abbildung 71: Arbeitszufriedenheit nach Ausprägung des Personal-Burnout-Werts (CBI) 155
Abbildung 72: Nutzungshäufigkeit digitaler Medien für das Unterrichten im Vergleich 158
Abbildung 73: Nutzungshäufigkeit von Lernmanagement-Systemen im Unterricht im Vergleich 159
Abbildung 74: Ausstattung der Lehrkräfte mit digitalen Endgeräten im Vergleich 160
Abbildung 75: Verfügbare Basisinfrastruktur an Schulen in Sachsen 2022 161
Abbildung 76: Verfügbare Basisinfrastruktur an Schulen im Vergleich 162
Abbildung 77: Nutzungshäufigkeit digitaler Medien für das Unterrichten am Gymnasium in Sachsen im Vergleich 163
Abbildung 78: Nutzungshäufigkeit eines Lehrmanagement-Systems im Unterricht am Gymnasium in Sachsen im Vergleich 164
Abbildung 79: Ausstattung der Lehrkräfte mit digitalen Endgeräten am Gymnasium in Sachsen im Vergleich 164
Abbildung 80: Nutzungshäufigkeit digitaler Medien an Grundschule, Oberschule und Gymnasium 165

Abbildung 81: Verfügbare Basisinfrastruktur der unterschiedlichen Schulformen Grundschule, Oberschule und Gymnasium im Vergleich 166
Abbildung 82: Interesse der Lehrkräfte am digitalen Lehren und Lernen 167
Abbildung 83: Erwartungen der Lehrkräfte in Sachsen an den Einsatz digitaler Medien und Techniken 168
Abbildung 84: Zusammenhang von Nutzenerwartung und dem Interesse am digital unterstützten Lehren und Lernen 169
Abbildung 85: Der Zusammenhang von IT-Affinität und dem Interesse am digital unterstützten Lehren und Lernen 169
Abbildung 86: Interesse, mehr digitale Elemente im Unterricht einzubauen im Vergleich 171
Abbildung 87: Erwartungen der Lehrkräfte in Sachsen an den Einsatz digitaler Medien und Techniken im Vergleich 171
Abbildung 88: Bewertung der Belastungsentwicklung durch die Digitalisierung 173
Abbildung 89: Personenbezogene Hindernisse bei der Digitalisierung sächsischer Schulen 174
Abbildung 90: Organisationale Hindernisse bei der Digitalisierung sächsischer Schulen 175
Abbildung 91: Häufigkeit und Belastung der Lehrkräfte in Sachsen durch unzulängliche digitale Infrastruktur 176
Abbildung 92: Profillinien der vier Reifetypen (Digitalisierungsstudie 2021) 180
Abbildung 93: Profillinien der vier Reifetypen, Oberschule und Gymnasium in Sachsen 2022 182
Abbildung 94: Digitale Reifegrade von Strategie und Infrastruktur in Sachsen im Vergleich zu Deutschland 184
Abbildung 95: Drei Typen der digitalen Reife sächsischer Grundschulen 186
Abbildung 96: Digitale Reifegrade von Strategie und Infrastruktur im Schulform-Vergleich 187
Abbildung 97: Digitale Schulstrategie nach unterschiedlich starker Reife für Oberschule und Gymnasium in Sachsen 188
Abbildung 98: Digitale Schulstrategie nach unterschiedlich starker Reife für die Grundschule in Sachsen 189
Abbildung 99: Digitale Infrastruktur 1 an Oberschule und Gymnasium in Sachsen nach drei Reifetypen 190
Abbildung 100: Digitale Infrastruktur 2 an Oberschule und Gymnasium in Sachsen nach drei Reifetypen 190
Abbildung 101: Digitale Infrastruktur 1 an der Grundschule in Sachsen nach drei Reifetypen 191
Abbildung 102: Digitale Infrastruktur 2 an der Grundschule in Sachsen nach drei Reifetypen 191
Abbildung 103: Digitale Basisinfrastruktur an Oberschule und Gymnasium in Sachsen nach drei Reifetypen 193
Abbildung 104: Digitale Basisinfrastruktur an der Grundschule in Sachsen nach drei Reifetypen 193

Abbildung 105: Pädagogische Einbindung der Schülerinnen und Schüler an Oberschule und Gymnasium in Sachsen in die Digitalisierung 195
Abbildung 106: Nutzung digitaler Techniken für das Unterrichten an Oberschule und Gymnasium in Sachsen 196
Abbildung 107: Pädagogische Einbindung der Schülerinnen und Schüler an der Grundschule in Sachsen in die Digitalisierung 197
Abbildung 108: Nutzung digitaler Techniken für das Unterrichten an Oberschule und Gymnasium in Sachsen 197
Abbildung 109: Weiterbildung für das digital unterstützte Lehren und Lernen nach den drei Reifetypen an Oberschule und Gymnasium in Sachsen 199
Abbildung 110: Interesse am digital unterstützten Lehren und Lernen nach den drei Reifetypen an Oberschule und Gymnasium in Sachsen 199
Abbildung 111: Weiterbildung für das digital unterstützte Lehren und Lernen nach den drei Reifetypen an der Grundschule in Sachsen 200
Abbildung 112: Teilnahmequote an Fort- und Weiterbildungen 204
Abbildung 113: Gründe für Nicht-Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen 205
Abbildung 114: Themen und Inhalten von Fort- und Weiterbildungen 206
Abbildung 115: Digitale Kompetenzen von Lehrkräften im Vergleich 207
Abbildung 116: Fort- und Weiterbildung für das digital unterstützte Lehren und Lernen 208
Abbildung 117: Fort- und Weiterbildung für das digital unterstützte Lehren und Lernen am Gymnasium in Sachsen im Vergleich zu allen Bundesländern 209
Abbildung 118: Fort- und Weiterbildung für das digital unterstützte Lehren und Lernen am Gymnasium in Sachsen im Jahresvergleich 210
Abbildung 119: Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte an der Grundschule in Sachsen nach digitaler Reife der Schule 212
Abbildung 120: Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte an Oberschule und Gymnasium in Sachsen nach digitaler Reife der Schule 213

Fragebogen



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN IN PUBLICA COMMODA SEIT 1737

Arbeitszeit Lehrkräfte Sachsen

KOOPERATIONSSTELLE HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN

Arbeitszeit und Arbeitsbelastung sächsischer Lehrkräfte 2022

Herzlich willkommen!
Vielen Dank für Ihr Engagement und Ihre Bereitschaft, an unserer Befragung teilzunehmen. Wir bedanken uns auch für die Zeit, die Sie für dieses wichtige empirische Projekt aufbringen!

Bitte beachten Sie folgende Informationen:

- Ein **Unterbrechen** der Beantwortung ist jederzeit **möglich**. Man kann zu einem späteren Zeitpunkt fortsetzen, muss dazu aber **zunächst** den **„Stopp"-Button klicken**. Dann erscheint der Hinweis, wie man später an gleicher Stelle fortfahren kann.
- Wenn Sie eine Frage einmal nicht beantworten möchten, können Sie diese überspringen, indem Sie „keine Antwort" wählen (nach dem ersten Klicken erscheint ein Hinweis, dass Sie die Frage nicht beantwortet haben, dann wählen Sie bitte „keine Antwort").
- Darüber hinaus haben Sie die Möglichkeit, mittels des „Zurück"- bzw. „Weiter"-Buttons im Fragebogen zu navigieren (**bitte nutzen Sie nicht die Navigation über den Browser**).
- Bei diesen Symbolen erhalten Sie zusätzliche Informationen: Fahren Sie dazu mit der Maus über die zugehörigen Begriffe.
- Gelegentlich wird die Abkürzung „SuS" (Schülerinnen und Schüler) verwendet.

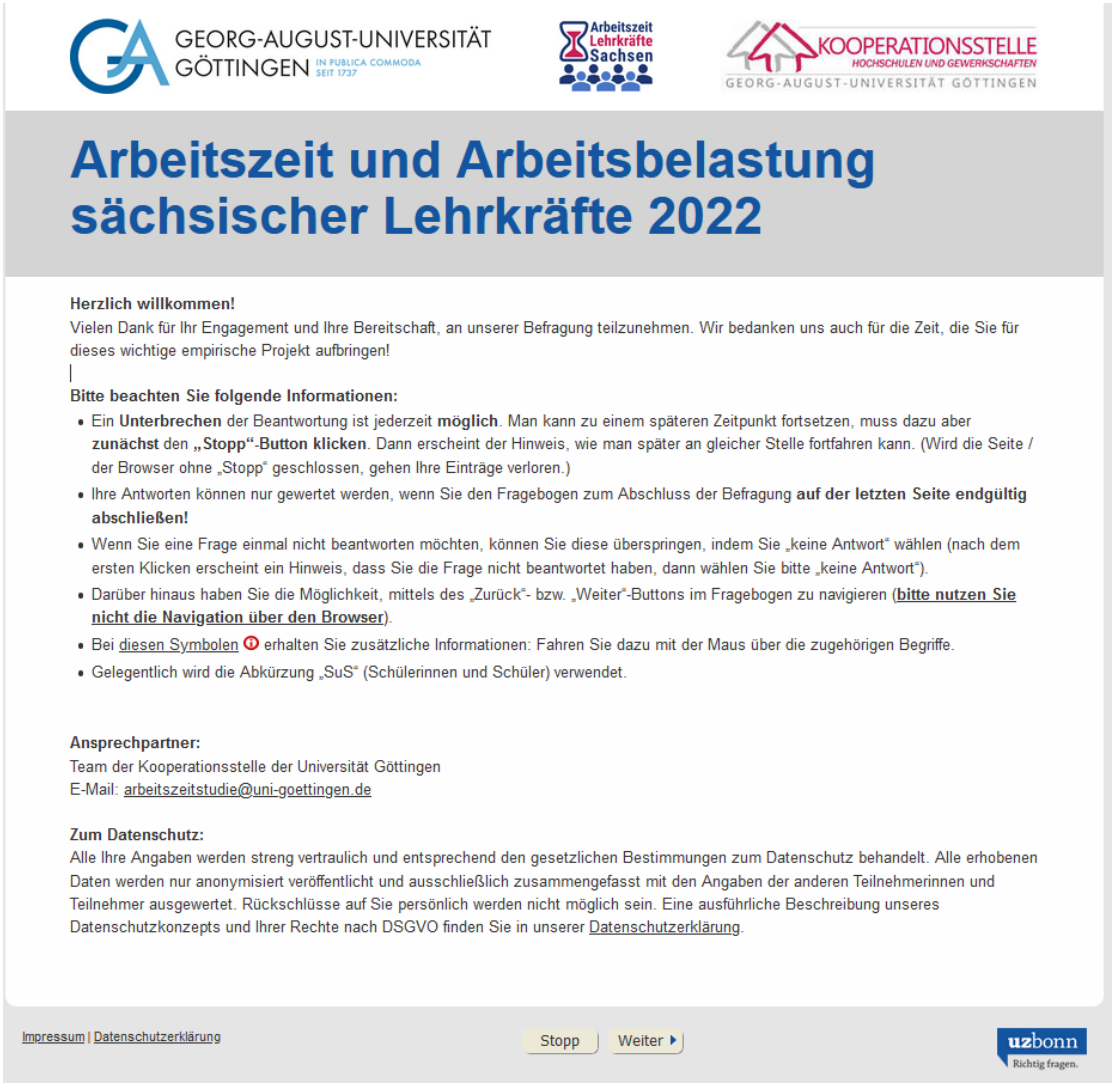
Ansprechpartner:
Team der Kooperationsstelle der Universität Göttingen
E-Mail: arbeitszeitstudie@uni-goettingen.de

Zum Datenschutz:
Alle Ihre Angaben werden streng vertraulich und entsprechend den gesetzlichen Bestimmungen zum Datenschutz behandelt. Alle erhobenen Daten werden nur anonymisiert veröffentlicht und ausschließlich zusammengefasst mit den Angaben der anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmer ausgewertet. Rückschlüsse auf Sie persönlich werden nicht möglich sein. Eine ausführliche Beschreibung unseres Datenschutzkonzepts und Ihrer Rechte nach DSGVO finden Sie in unserer Datenschutzerklärung.

Impressum | Datenschutzerklärung

Stopp Weiter

uzbonn Richtig fragen.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN IN PUBLICA COMMODA SEIT 1737

Arbeitszeit Lehrkräfte Sachsen

KOOPERATIONSSTELLE HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN

Arbeitszeit und Arbeitsbelastung sächsischer Lehrkräfte 2022

Herzlich willkommen!
Vielen Dank für Ihr Engagement und Ihre Bereitschaft, an unserer Befragung teilzunehmen. Wir bedanken uns auch für die Zeit, die Sie für dieses wichtige empirische Projekt aufbringen!

Bitte beachten Sie folgende Informationen:

- Ein **Unterbrechen** der Beantwortung ist jederzeit **möglich**. Man kann zu einem späteren Zeitpunkt fortsetzen, muss dazu aber **zunächst** den **„Stopp"-Button klicken**. Dann erscheint der Hinweis, wie man später an gleicher Stelle fortfahren kann. (Wird die Seite / der Browser ohne „Stopp" geschlossen, gehen Ihre Einträge verloren.)
- Ihre Antworten können nur gewertet werden, wenn Sie den Fragebogen zum Abschluss der Befragung **auf der letzten Seite endgültig abschließen!**
- Wenn Sie eine Frage einmal nicht beantworten möchten, können Sie diese überspringen, indem Sie „keine Antwort" wählen (nach dem ersten Klicken erscheint ein Hinweis, dass Sie die Frage nicht beantwortet haben, dann wählen Sie bitte „keine Antwort").
- Darüber hinaus haben Sie die Möglichkeit, mittels des „Zurück"- bzw. „Weiter"-Buttons im Fragebogen zu navigieren (**bitte nutzen Sie nicht die Navigation über den Browser**).
- Bei diesen Symbolen erhalten Sie zusätzliche Informationen: Fahren Sie dazu mit der Maus über die zugehörigen Begriffe.
- Gelegentlich wird die Abkürzung „SuS" (Schülerinnen und Schüler) verwendet.

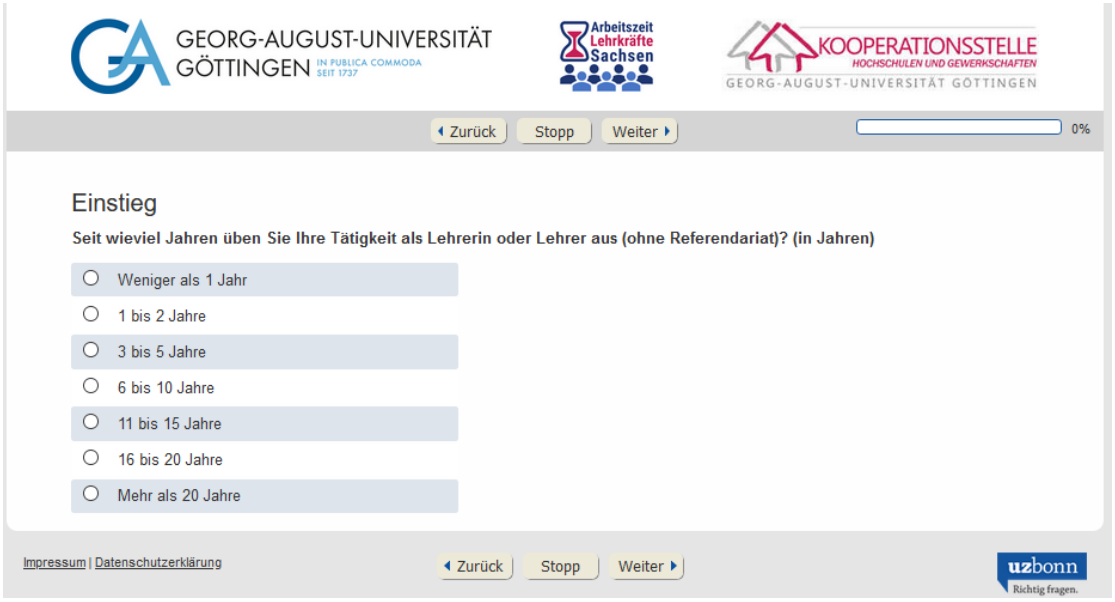
Ansprechpartner:
Team der Kooperationsstelle der Universität Göttingen
E-Mail: arbeitszeitstudie@uni-goettingen.de

Zum Datenschutz:
Alle Ihre Angaben werden streng vertraulich und entsprechend den gesetzlichen Bestimmungen zum Datenschutz behandelt. Alle erhobenen Daten werden nur anonymisiert veröffentlicht und ausschließlich zusammengefasst mit den Angaben der anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmer ausgewertet. Rückschlüsse auf Sie persönlich werden nicht möglich sein. Eine ausführliche Beschreibung unseres Datenschutzkonzepts und Ihrer Rechte nach DSGVO finden Sie in unserer Datenschutzerklärung.

Impressum | Datenschutzerklärung

Stopp | Weiter

uzbonn Richtig fragen.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN IN PUBLICA COMMODA SEIT 1737

Arbeitszeit Lehrkräfte Sachsen

KOOPERATIONSSTELLE HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN

Zurück | Stopp | Weiter 0%

Einstieg

Seit wieviel Jahren üben Sie Ihre Tätigkeit als Lehrerin oder Lehrer aus (ohne Referendariat)? (in Jahren)

- ○ Weniger als 1 Jahr
- ○ 1 bis 2 Jahre
- ○ 3 bis 5 Jahre
- ○ 6 bis 10 Jahre
- ○ 11 bis 15 Jahre
- ○ 16 bis 20 Jahre
- ○ Mehr als 20 Jahre

Impressum | Datenschutzerklärung

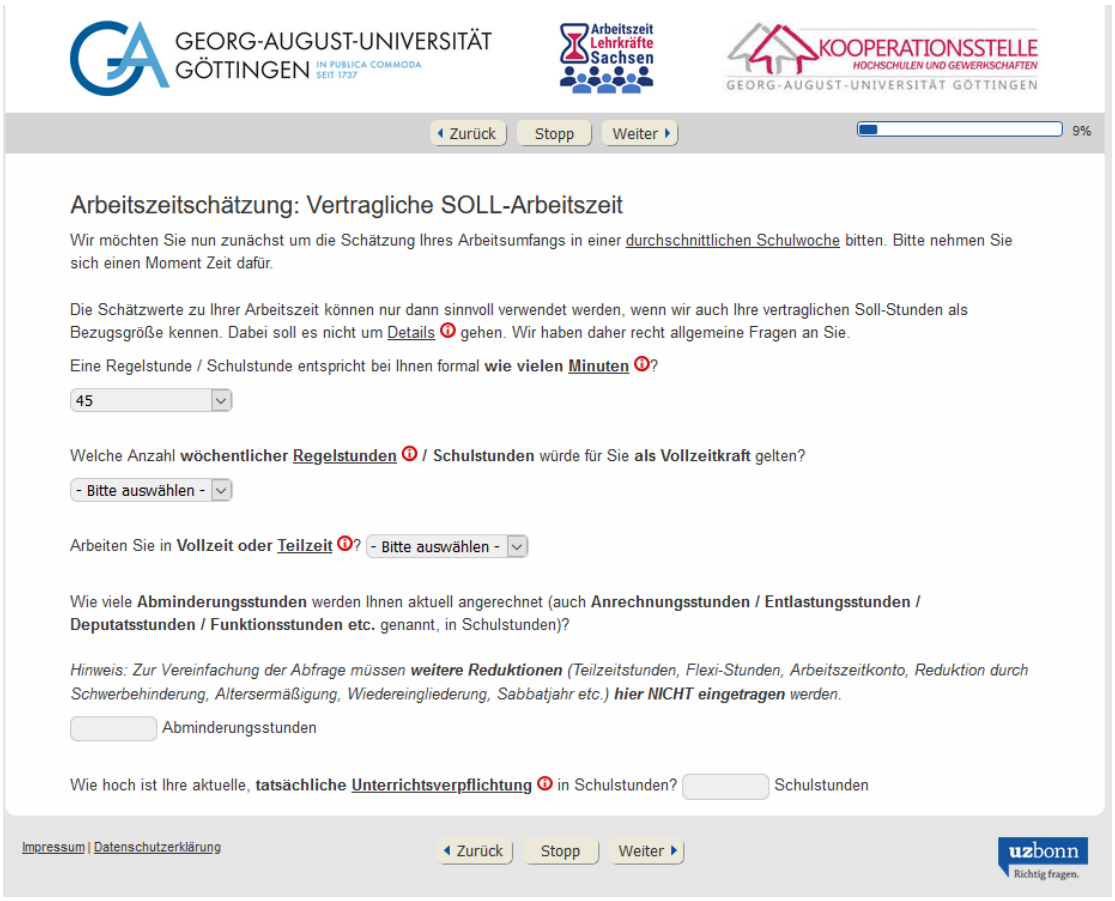
Zurück | Stopp | Weiter

uzbonn Richtig fragen.


GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN
IN PUBLICA COMMODA SEIT 1737
Arbeitszeit Lehrkräfte Sachsen
KOOPERATIONSSTELLE HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN
Zurück
Stopp
Weiter
2%
Einstieg
Für welche der folgenden Aufgaben sind Sie neben der Lehrtätigkeit noch verantwortlich?
Keine zusätzlichen Aufgaben
Ja
Nein
Klassenleiterin / Klassenleiter oder Tutorin / Tutor
Zusätzliche Aufgaben / Funktion in einer übertragenen Zuständigkeit (aber ohne Entlastung)
Zusätzliche Aufgaben / Funktion in einer übertragenen Zuständigkeit (mit Entlastung / Anrechnungsstunden)
Zusätzliche Aufgaben mit Funktionsstelle oder als Schulleitung
Impressum | Datenschutzerklärung
Zurück
Stopp
Weiter
uzbonn
Richtig fragen.


GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN
IN PUBLICA COMMODA SEIT 1737
Arbeitszeit Lehrkräfte Sachsen
KOOPERATIONSSTELLE HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN
Zurück
Stopp
Weiter
4%
Einstieg
Unterrichten Sie überwiegend in der Grundschule?
Ja
Nein
Impressum | Datenschutzerklärung
Zurück
Stopp
Weiter
uzbonn
Richtig fragen.


GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN
IN PUBLICA COMMODA SEIT 1737
Arbeitszeit Lehrkräfte Sachsen
KOOPERATIONSSTELLE HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN
Zurück
Stopp
Weiter
6%
Unterrichten in der Sekundarstufe
Wie hoch ist Ihr durchschnittlicher Unterrichtsanteil in der Sekundarstufe I in Prozent?
(Wenn Sie ausschließlich in der Sek. II unterrichten, tragen Sie bitte 0 ein.)
%
Impressum | Datenschutzerklärung
Zurück
Stopp
Weiter
uzbonn
Richtig fragen.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN
IN PUBLICA COMMODA SEIT 1737

Arbeitszeit Lehrkräfte Sachsen

KOOPERATIONSSTELLE HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN
GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN

Zurück | Stopp | Weiter | 9%

Arbeitszeitschätzung: Vertragliche SOLL-Arbeitszeit

Wir möchten Sie nun zunächst um die Schätzung Ihres Arbeitsumfangs in einer durchschnittlichen Schulwoche bitten. Bitte nehmen Sie sich einen Moment Zeit dafür.

Die Schätzwerte zu Ihrer Arbeitszeit können nur dann sinnvoll verwendet werden, wenn wir auch Ihre vertraglichen Soll-Stunden als Bezugsgröße kennen. Dabei soll es nicht um Details gehen. Wir haben daher recht allgemeine Fragen an Sie.

Eine Regelstunde / Schulstunde entspricht bei Ihnen formal **wie vielen Minuten**?

45

Welche Anzahl **wöchentlicher Regelstunden / Schulstunden** würde für Sie **als Vollzeitkraft** gelten?

- Bitte auswählen -

Arbeiten Sie in **Vollzeit oder Teilzeit**? - Bitte auswählen -

Wie viele **Abminderungsstunden** werden Ihnen aktuell angerechnet (auch **Anrechnungsstunden / Entlastungsstunden / Deputatsstunden / Funktionsstunden etc.** genannt, in Schulstunden)?

*Hinweis: Zur Vereinfachung der Abfrage müssen **weitere Reduktionen** (Teilzeitstunden, Flexi-Stunden, Arbeitszeitkonto, Reduktion durch Schwerbehinderung, Altersermäßigung, Wiedereingliederung, Sabbatjahr etc.) **hier NICHT eingetragen** werden.*

Abminderungsstunden

Wie hoch ist Ihre aktuelle, **tatsächliche Unterrichtsverpflichtung** in Schulstunden? Schulstunden

Impressum | Datenschutzerklärung

Zurück | Stopp | Weiter

uzbonn Richtig fragen.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN IN PUBLICA COMMODA SEIT 1737

Arbeitszeit Lehrkräfte Sachsen

KOOPERATIONSSTELLE HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN

Zurück | Stopp | Weiter | 18%

Tatsächliche Arbeitszeit in einer durchschnittlichen Schulwoche

Auf dieser Seite geht es um eine überschlägige und grobe Schätzung Ihrer **tatsächlichen Arbeitszeit** in einer **durchschnittlichen Schulwoche** während der zurückliegenden 6 oder 12 Monate. Es zählen alle Tätigkeiten einer Lehrkraft in einer Schulwoche, also von Montag bis Sonntag, in Stunden und Minuten pro Woche.

In diese allgemeine Schätzung gehen alle über ein pädagogisches Jahr anfallenden, auch kleineren Aufgaben und Tätigkeiten anteilig mit ein. Funktions-, Personalrats- und Schulleitungstätigkeiten u.ä. werden als Funktionsarbeit erfasst. ***Arbeiten in Ferienwochen gehen an dieser Stelle NICHT mit ein!***

Bitte geben Sie uns eine ungefähre Orientierung und halten sich dabei nicht mit Details auf.

Bitte geben Sie zunächst in Regelstunden an, wie viele Unterrichtsstunden inkl. Vertretung Sie in den letzten 6 bzw. 12 Monaten in einer durchschnittlichen Schulwoche gegeben haben? (Bezugsgröße ist Ihre zuvor angegebene Unterrichtsverpflichtung.)

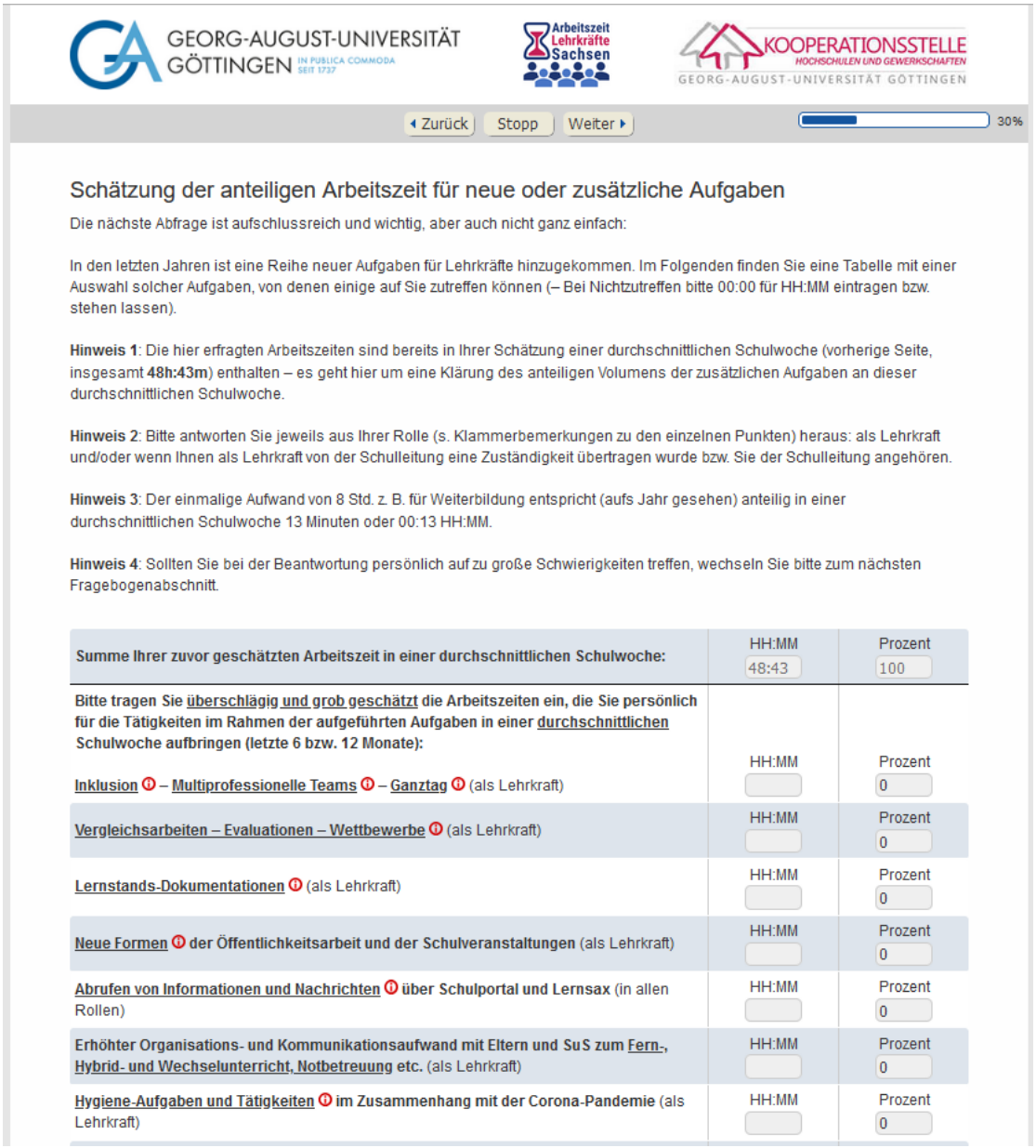
Unterrichtsstunden (inkl. Vertretung)

	HH:MM	Prozent
Hinweis: Die von Ihnen angegebenen Unterrichtsstunden inkl. Vertretung bedeuten **in Zeitstunden** umgerechnet (**wird automatisch umgerechnet**):		0
Bitte schätzen Sie nun grob Ihre tatsächliche Arbeitszeit in sieben weiteren Tätigkeitsklassen (- die Gesamtsumme wird automatisch errechnet). *Hinweis: Der einmalige Aufwand von 8 Std. z. B. für Weiterbildung oder für eine Schulveranstaltung entspricht (aufs Jahr gesehen) anteilig in einer durchschnittlichen Schulwoche 13 Minuten oder 00:13 HH:MM.*		
Wie viel Arbeitszeit entfällt auf die Kategorie **unterrichtsnahe Lehrarbeit** (Korrekturen, Vor- und Nachbereitung, Abschlussprüfungen, ggf. Betriebspraktika)?	HH:MM	Prozent 0
Wie viel Arbeitszeit entfällt auf die Kategorie **Funktionsarbeit** (von der Schulleitung übertragene Zuständigkeit oder Funktionstätigkeit inkl. Schulleitungsfunktion, Personalrat etc.))?	HH:MM	Prozent 0
Wie viel Arbeitszeit entfällt auf die Kategorie **Kommunikation** (Konferenzen, Arbeitsgruppen, pädagogische Kommunikation mit SuS, Eltern, KollegInnen etc.)?	HH:MM	Prozent 0
Wie viel Arbeitszeit entfällt auf die Kategorie **Fahrten / Veranstaltungen** (mit oder ohne Übernachtung)?	HH:MM	Prozent 0
Wie viel Arbeitszeit entfällt auf die Kategorie **Arbeitsorganisation** (Arbeitsplatzorganisation, Arbeitsraum Schulgebäude)?	HH:MM	Prozent 0
Wie viel Arbeitszeit entfällt auf die Kategorie **Weiterbildung**?	HH:MM	Prozent 0
Wie viel Arbeitszeit entfällt auf die Kategorie **Sonstiges** (Sonstiges, ggf. unvorhergesehene Gutachten, Krankheit etc.)?	HH:MM	Prozent 0
Summe Ihrer gesamten geschätzten Arbeitszeit in einer durchschnittlichen Schulwoche:	HH:MM 0:00	Prozent 100

Impressum | Datenschutzerklärung

Zurück | Stopp | Weiter

uzbonn Richtig fragen.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN IN PUBLICA COMMODA SEIT 1737

Arbeitszeit Lehrkräfte Sachsen

KOOPERATIONSSTELLE HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN

Zurück | Stopp | Weiter | 30%

Schätzung der anteiligen Arbeitszeit für neue oder zusätzliche Aufgaben

Die nächste Abfrage ist aufschlussreich und wichtig, aber auch nicht ganz einfach:

In den letzten Jahren ist eine Reihe neuer Aufgaben für Lehrkräfte hinzugekommen. Im Folgenden finden Sie eine Tabelle mit einer Auswahl solcher Aufgaben, von denen einige auf Sie zutreffen können (– Bei Nichtzutreffen bitte 00:00 für HH:MM eintragen bzw. stehen lassen).

Hinweis 1: Die hier erfragten Arbeitszeiten sind bereits in Ihrer Schätzung einer durchschnittlichen Schulwoche (vorherige Seite, insgesamt **48h:43m**) enthalten – es geht hier um eine Klärung des anteiligen Volumens der zusätzlichen Aufgaben an dieser durchschnittlichen Schulwoche.

Hinweis 2: Bitte antworten Sie jeweils aus Ihrer Rolle (s. Klammerbemerkungen zu den einzelnen Punkten) heraus: als Lehrkraft und/oder wenn Ihnen als Lehrkraft von der Schulleitung eine Zuständigkeit übertragen wurde bzw. Sie der Schulleitung angehören.

Hinweis 3: Der einmalige Aufwand von 8 Std. z. B. für Weiterbildung entspricht (aufs Jahr gesehen) anteilig in einer durchschnittlichen Schulwoche 13 Minuten oder 00:13 HH:MM.

Hinweis 4: Sollten Sie bei der Beantwortung persönlich auf zu große Schwierigkeiten treffen, wechseln Sie bitte zum nächsten Fragebogenabschnitt.

Summe Ihrer zuvor geschätzten Arbeitszeit in einer durchschnittlichen Schulwoche:	HH:MM 48:43	Prozent 100
Bitte tragen Sie überschlägig und grob geschätzt die Arbeitszeiten ein, die Sie persönlich für die Tätigkeiten im Rahmen der aufgeführten Aufgaben in einer durchschnittlichen Schulwoche aufbringen (letzte 6 bzw. 12 Monate): **Inklusion** – **Multiprofessionelle Teams** – **Ganztag** (als Lehrkraft)	HH:MM	Prozent 0
Vergleichsarbeiten – Evaluationen – Wettbewerbe (als Lehrkraft)	HH:MM	Prozent 0
Lernstands-Dokumentationen (als Lehrkraft)	HH:MM	Prozent 0
Neue Formen der Öffentlichkeitsarbeit und der Schulveranstaltungen (als Lehrkraft)	HH:MM	Prozent 0
Abrufen von Informationen und Nachrichten über Schulportal und Lernsax (in allen Rollen)	HH:MM	Prozent 0
Erhöhter Organisations- und Kommunikationsaufwand mit Eltern und SuS zum Fern-, Hybrid- und Wechselunterricht, Notbetreuung etc. (als Lehrkraft)	HH:MM	Prozent 0
Hygiene-Aufgaben und Tätigkeiten im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie (als Lehrkraft)	HH:MM	Prozent 0



	HH:MM	Prozent
Hygiene-Aufgaben und Tätigkeiten im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie (in einer übertragenen Zuständigkeit oder als Schulleitung)		0
Digitale Unterrichtsgestaltung (als Lehrkraft)		0
Einführung und Umsetzung digitaler Lehr- und Lernformen an der eigenen Schule (in einer übertragenen Zuständigkeit oder als Schulleitung)		0
Ungleiche Kompetenzen / ungleiche Ausstattungen der Schülerinnen und Schüler bei digitalen Medien und Techniken (als Lehrkraft)		0
Service- und Administrationsaufgaben bei der Nutzung digitaler Medien und Techniken (als Lehrkraft)		0
Zuarbeit zum Medienbildungskonzept oder zur digitalen Schulstrategie (als Lehrkraft)		0
Erhöhter Betreuungs- und Kommunikationsaufwand für SuS mit Flucht- und Migrationshintergrund (als Lehrkraft)		0
Erhöhter Vor- und Nachbereitungsaufwand für SuS mit Flucht- und Migrationshintergrund (als Lehrkraft)		0
Berufsorientierung (als Lehrkraft)		0
Neue Aufgaben in Eigenverantwortung der Schule (in einer übertragenen Zuständigkeit oder als Schulleitung)		0
Erfüllung neuer behördlicher Auflagen (in einer übertragenen Zuständigkeit oder als Schulleitung)		0
Summe der geschätzten Arbeitszeit für neue oder zusätzliche Aufgaben in einer durchschnittlichen Schulwoche:	0:00	0

Impressum | Datenschutzerklärung

Zurück | Stopp | Weiter

uzbonn Richtig fragen.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN IN PUBLICA COMMODA SEIT 1737

Arbeitszeit Lehrkräfte Sachsen

KOOPERATIONSSTELLE HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN

Zurück | Stopp | Weiter

30%

Schätzung der anteiligen Arbeitszeit für neue oder zusätzliche Aufgaben

Die nächste Abfrage ist aufschlussreich und wichtig, aber auch nicht ganz einfach:

In den letzten Jahren ist eine Reihe neuer Aufgaben für Lehrkräfte hinzugekommen. Im Folgenden finden Sie eine Tabelle mit einer Auswahl solcher Aufgaben, von denen einige auf Sie zutreffen können (– Bei Nichtzutreffen bitte 00:00 für HH:MM eintragen bzw. stehen lassen).

Hinweis 1: Die hier erfragten Arbeitszeiten sind bereits in Ihrer Schätzung einer durchschnittlichen Schulwoche (vorherige Seite, insgesamt **48h:43m**) enthalten – es geht hier um eine Klärung des anteiligen Volumens der zusätzlichen Aufgaben an dieser durchschnittlichen Schulwoche.

Hinweis 2: Bitte antworten Sie jeweils aus Ihrer Rolle (s. Klammerbemerkungen zu den einzelnen Punkten) heraus: als Lehrkraft und/oder wenn Ihnen als Lehrkraft von der Schulleitung eine Zuständigkeit übertragen wurde bzw. Sie der Schulleitung angehören.

Hinweis 3: Der einmalige Aufwand von 8 Std. z. B. für Weiterbildung entspricht (aufs Jahr gesehen) anteilig in einer durchschnittlichen Schulwoche 13 Minuten oder 00:13 HH:MM.

Hinweis 4: Sollten Sie bei der Beantwortung persönlich auf zu große Schwierigkeiten treffen, wechseln Sie bitte zum nächsten Fragebogenabschnitt.

Oben haben Sie Ihre Gesamtarbeitszeiten in einer durchschnittlichen Schulwoche im Umfang von 48h:43m HH:MM eingetragen.
Auf dieser Seite haben Sie geschätzt, dass die neu hinzugekommene Tätigkeiten davon einen Umfang von 14h:25m HH:MM ausmachen.

Dies entspricht einem Anteil von 30% Prozent an Ihrer Gesamtarbeitszeit.

Ist das grob überschlagen soweit korrekt und stimmt mit Ihrer Gesamteinschätzung überein?
Falls Ja, nutzen Sie bitte noch einmal den „Weiter"-Button, um fortzufahren. Andernfalls überprüfen Sie bitte Ihre Angaben noch einmal.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN

Arbeitszeit Lehrkräfte Sachsen

KOOPERATIONSSTELLE HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN

Zurück | Stopp | Weiter — 41%

Belastungen durch neue oder zusätzliche Aufgaben

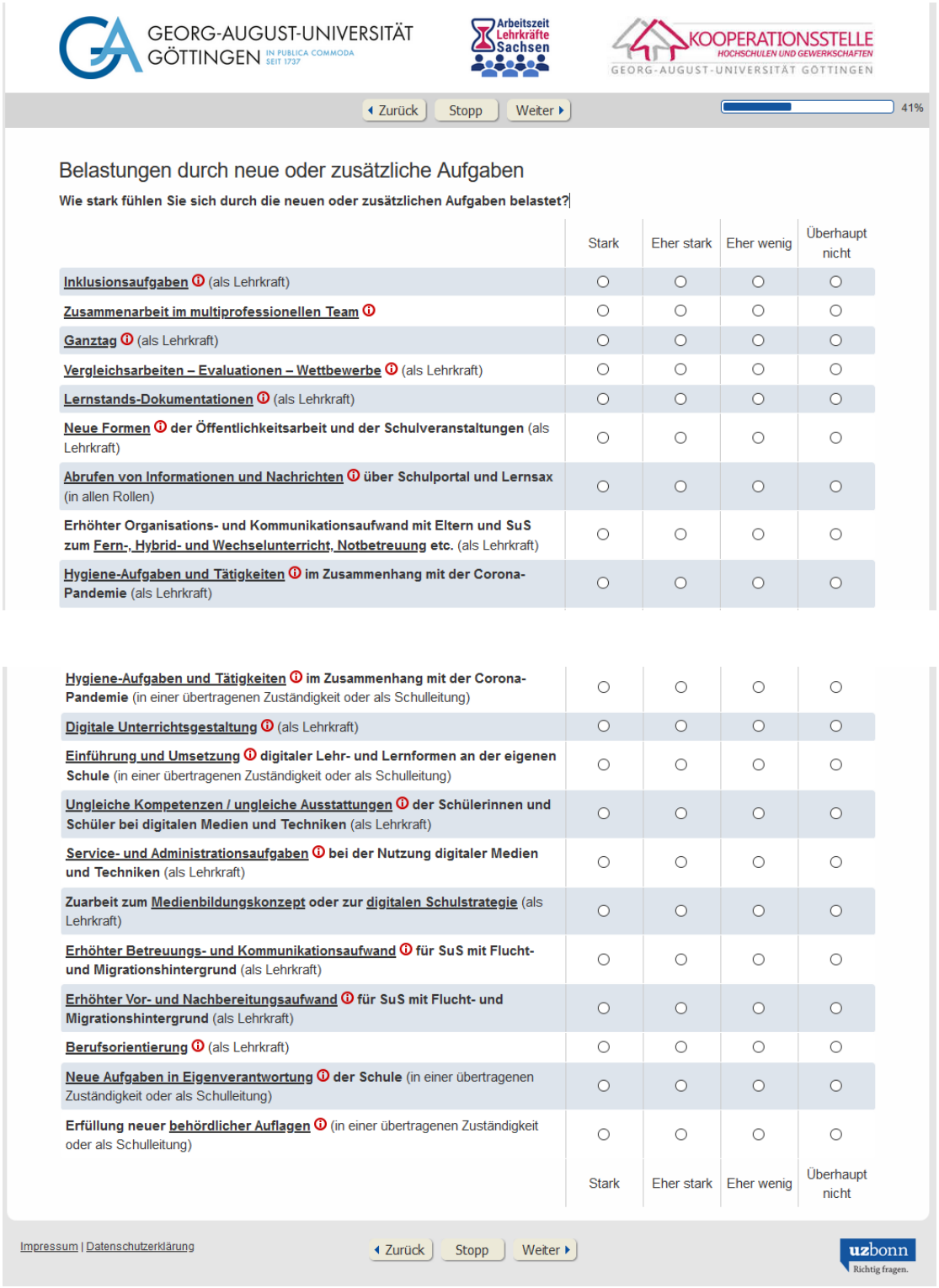
Wie stark fühlen Sie sich durch die neuen oder zusätzlichen Aufgaben belastet?

	Stark	Eher stark	Eher wenig	Überhaupt nicht
Inklusionsaufgaben (als Lehrkraft)	○	○	○	○
Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team	○	○	○	○
Ganztag (als Lehrkraft)	○	○	○	○
Vergleichsarbeiten – Evaluationen – Wettbewerbe (als Lehrkraft)	○	○	○	○
Lernstands-Dokumentationen (als Lehrkraft)	○	○	○	○
Neue Formen der Öffentlichkeitsarbeit und der Schulveranstaltungen (als Lehrkraft)	○	○	○	○
Abrufen von Informationen und Nachrichten über Schulportal und Lernsax (in allen Rollen)	○	○	○	○
Erhöhter Organisations- und Kommunikationsaufwand mit Eltern und SuS zum Fern-, Hybrid- und Wechselunterricht, Notbetreuung etc. (als Lehrkraft)	○	○	○	○
Hygiene-Aufgaben und Tätigkeiten im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie (als Lehrkraft)	○	○	○	○
Hygiene-Aufgaben und Tätigkeiten im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie (in einer übertragenen Zuständigkeit oder als Schulleitung)	○	○	○	○
Digitale Unterrichtsgestaltung (als Lehrkraft)	○	○	○	○
Einführung und Umsetzung digitaler Lehr- und Lernformen an der eigenen Schule (in einer übertragenen Zuständigkeit oder als Schulleitung)	○	○	○	○
Ungleiche Kompetenzen / ungleiche Ausstattungen der Schülerinnen und Schüler bei digitalen Medien und Techniken (als Lehrkraft)	○	○	○	○
Service- und Administrationsaufgaben bei der Nutzung digitaler Medien und Techniken (als Lehrkraft)	○	○	○	○
Zuarbeit zum Medienbildungskonzept oder zur digitalen Schulstrategie (als Lehrkraft)	○	○	○	○
Erhöhter Betreuungs- und Kommunikationsaufwand für SuS mit Flucht- und Migrationshintergrund (als Lehrkraft)	○	○	○	○
Erhöhter Vor- und Nachbereitungsaufwand für SuS mit Flucht- und Migrationshintergrund (als Lehrkraft)	○	○	○	○
Berufsorientierung (als Lehrkraft)	○	○	○	○
Neue Aufgaben in Eigenverantwortung der Schule (in einer übertragenen Zuständigkeit oder als Schulleitung)	○	○	○	○
Erfüllung neuer behördlicher Auflagen (in einer übertragenen Zuständigkeit oder als Schulleitung)	○	○	○	○
	Stark	Eher stark	Eher wenig	Überhaupt nicht

Impressum | Datenschutzerklärung

Zurück | Stopp | Weiter

uzbonn Richtig fragen.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN IN PUBLICA COMMODA SEIT 1737

Arbeitszeit Lehrkräfte Sachsen

KOOPERATIONSSTELLE HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN

Zurück | Stopp | Weiter | 41%

Belastungen durch neue oder zusätzliche Aufgaben

Wie stark fühlen Sie sich durch die neuen oder zusätzlichen Aufgaben belastet?

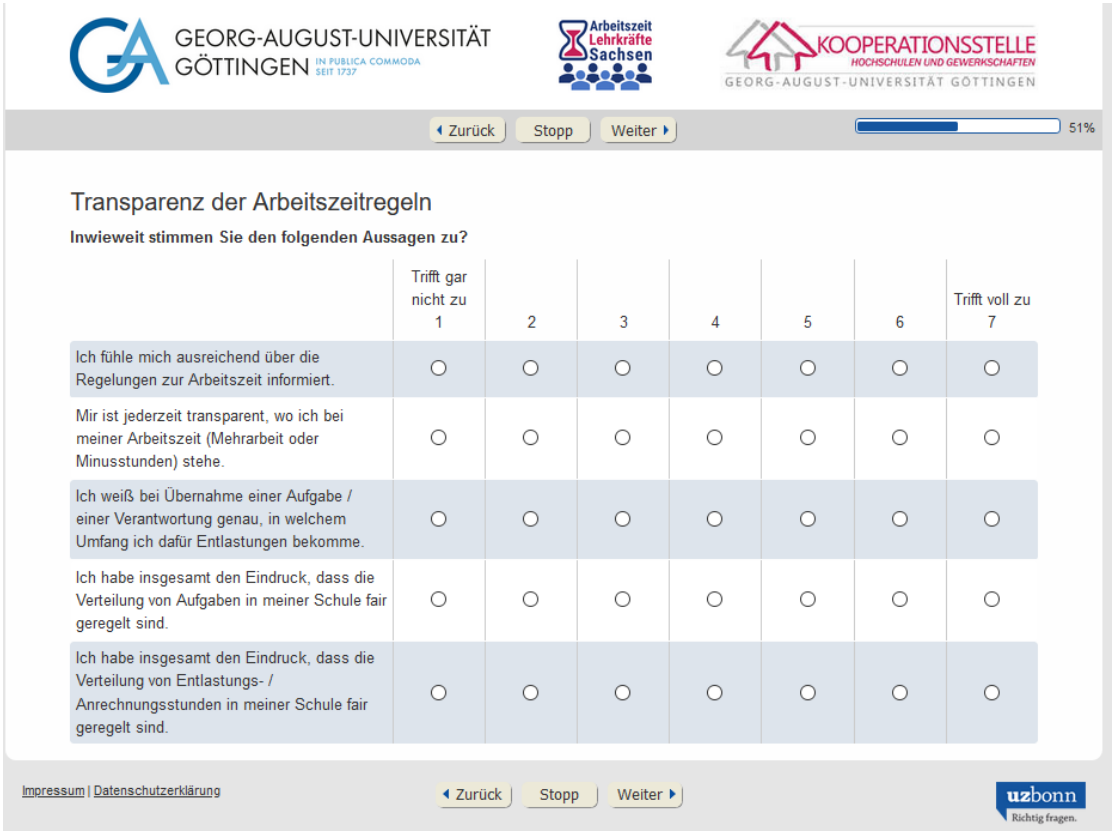
	Stark	Eher stark	Eher wenig	Überhaupt nicht
Inklusionsaufgaben (als Lehrkraft)	○	○	○	○
Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team	○	○	○	○
Ganztag (als Lehrkraft)	○	○	○	○
Vergleichsarbeiten – Evaluationen – Wettbewerbe (als Lehrkraft)	○	○	○	○
Lernstands-Dokumentationen (als Lehrkraft)	○	○	○	○
Neue Formen der Öffentlichkeitsarbeit und der Schulveranstaltungen (als Lehrkraft)	○	○	○	○
Abrufen von Informationen und Nachrichten über Schulportal und Lernsax (in allen Rollen)	○	○	○	○
Erhöhter Organisations- und Kommunikationsaufwand mit Eltern und SuS zum Fern-, Hybrid- und Wechselunterricht, Notbetreuung etc. (als Lehrkraft)	○	○	○	○
Hygiene-Aufgaben und Tätigkeiten im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie (als Lehrkraft)	○	○	○	○
Hygiene-Aufgaben und Tätigkeiten im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie (in einer übertragenen Zuständigkeit oder als Schulleitung)	○	○	○	○
Digitale Unterrichtsgestaltung (als Lehrkraft)	○	○	○	○
Einführung und Umsetzung digitaler Lehr- und Lernformen an der eigenen Schule (in einer übertragenen Zuständigkeit oder als Schulleitung)	○	○	○	○
Ungleiche Kompetenzen / ungleiche Ausstattungen der Schülerinnen und Schüler bei digitalen Medien und Techniken (als Lehrkraft)	○	○	○	○
Service- und Administrationsaufgaben bei der Nutzung digitaler Medien und Techniken (als Lehrkraft)	○	○	○	○
Zuarbeit zum Medienbildungskonzept oder zur digitalen Schulstrategie (als Lehrkraft)	○	○	○	○
Erhöhter Betreuungs- und Kommunikationsaufwand für SuS mit Flucht- und Migrationshintergrund (als Lehrkraft)	○	○	○	○
Erhöhter Vor- und Nachbereitungsaufwand für SuS mit Flucht- und Migrationshintergrund (als Lehrkraft)	○	○	○	○
Berufsorientierung (als Lehrkraft)	○	○	○	○
Neue Aufgaben in Eigenverantwortung der Schule (in einer übertragenen Zuständigkeit oder als Schulleitung)	○	○	○	○
Erfüllung neuer behördlicher Auflagen (in einer übertragenen Zuständigkeit oder als Schulleitung)	○	○	○	○
	Stark	Eher stark	Eher wenig	Überhaupt nicht

Impressum | Datenschutzerklärung

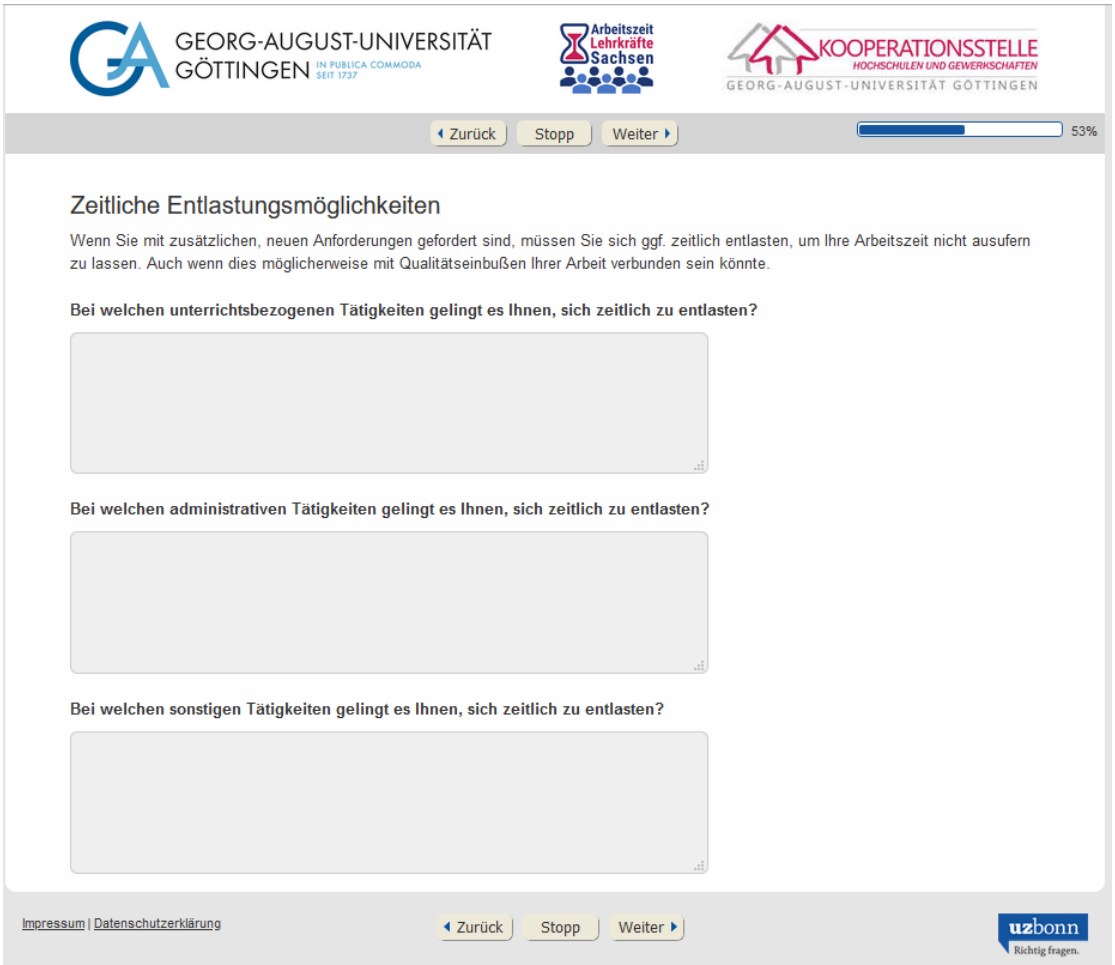
Zurück | Stopp | Weiter

uzbonn Richtig fragen.


GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN
IN PUBLICA COMMODA SEIT 1737
Arbeitszeit Lehrkräfte Sachsen
KOOPERATIONSSTELLE HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN
Zurück
Stopp
Weiter
50%
Zeit für den Weg zur Arbeit
Wie viel Zeit pro Woche benötigen Sie für Ihren Arbeitsweg zur Schule (hin und zurück, Minuten pro Woche)?
Impressum | Datenschutzerklärung
Zurück
Stopp
Weiter
uzbonn
Richtig fragen.


GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN
IN PUBLICA COMMODA SEIT 1737
Arbeitszeit Lehrkräfte Sachsen
KOOPERATIONSSTELLE HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN
Zurück
Stopp
Weiter
51%
Transparenz der Arbeitszeitregeln
Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?
Trifft gar nicht zu 1
2
3
4
5
6
Trifft voll zu 7
Ich fühle mich ausreichend über die Regelungen zur Arbeitszeit informiert.
Mir ist jederzeit transparent, wo ich bei meiner Arbeitszeit (Mehrarbeit oder Minusstunden) stehe.
Ich weiß bei Übernahme einer Aufgabe / einer Verantwortung genau, in welchem Umfang ich dafür Entlastungen bekomme.
Ich habe insgesamt den Eindruck, dass die Verteilung von Aufgaben in meiner Schule fair geregelt sind.
Ich habe insgesamt den Eindruck, dass die Verteilung von Entlastungs- / Anrechnungsstunden in meiner Schule fair geregelt sind.
Impressum | Datenschutzerklärung
Zurück
Stopp
Weiter
uzbonn
Richtig fragen.


GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN
IN PUBLICA COMMODA SEIT 1737
Arbeitszeit Lehrkräfte Sachsen
KOOPERATIONSSTELLE HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN
Zurück
Stopp
Weiter
51%
Work-Life-Balance
Lässt Ihnen Ihre Arbeit genügend Zeit für Familie, Partner/in, Freundschaften und private Interessen?
Nein
In geringem Maß
In hohem Maß
In sehr hohem Maß
Impressum | Datenschutzerklärung
Zurück
Stopp
Weiter
uzbonn
Richtig fragen.


GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN
IN PUBLICA COMMODA SEIT 1737
Arbeitszeit Lehrkräfte Sachsen
KOOPERATIONSSTELLE HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN
Zurück
Stopp
Weiter
53%
Zeitliche Entlastungsmöglichkeiten
Wenn Sie mit zusätzlichen, neuen Anforderungen gefordert sind, müssen Sie sich ggf. zeitlich entlasten, um Ihre Arbeitszeit nicht ausufern zu lassen. Auch wenn dies möglicherweise mit Qualitätseinbußen Ihrer Arbeit verbunden sein könnte.
Bei welchen unterrichtsbezogenen Tätigkeiten gelingt es Ihnen, sich zeitlich zu entlasten?
Bei welchen administrativen Tätigkeiten gelingt es Ihnen, sich zeitlich zu entlasten?
Bei welchen sonstigen Tätigkeiten gelingt es Ihnen, sich zeitlich zu entlasten?
Impressum | Datenschutzerklärung
Zurück
Stopp
Weiter
uzbonn
Richtig fragen.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN IN PUBLICA COMMODA SEIT 1737

Arbeitszeit Lehrkräfte Sachsen

KOOPERATIONSSTELLE HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN

Zurück | Stopp | Weiter | 55%

Weitere Entlastungspotenziale

Durch welche weiteren Aktivitäten sehen Sie noch Potenziale, für zeitliche Entlastung zu sorgen?

	Gar nicht 0	Sehr wenig 1	2	3	4	5	6	7	8	9	Sehr viel 10
Durch Kooperation mit anderen Lehrkräften aus meiner Fachgruppe	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Durch Kooperation mit anderen Lehrkräften aus meiner Schule	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Durch eine gezieltere Nutzung von Lernplattformen	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Durch den privaten Erwerb von Unterrichtsentwürfen oder Materialien bei Internetplattformen (z.B. Sofatutor) oder Schulbuchverlagen	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Durch die Verbesserung meiner persönlichen Arbeitsorganisation	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Durch die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Durch das Abgeben von Aufgaben an andere Beschäftigtengruppen	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

Impressum | Datenschutzerklärung

Zurück | Stopp | Weiter

uzbonn Richtig fragen.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN IN PUBLICA COMMODA SEIT 1737

Arbeitszeit Lehrkräfte Sachsen

KOOPERATIONSSTELLE HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN

Zurück | Stopp | Weiter | 58%

Weitere Entlastungspotenziale

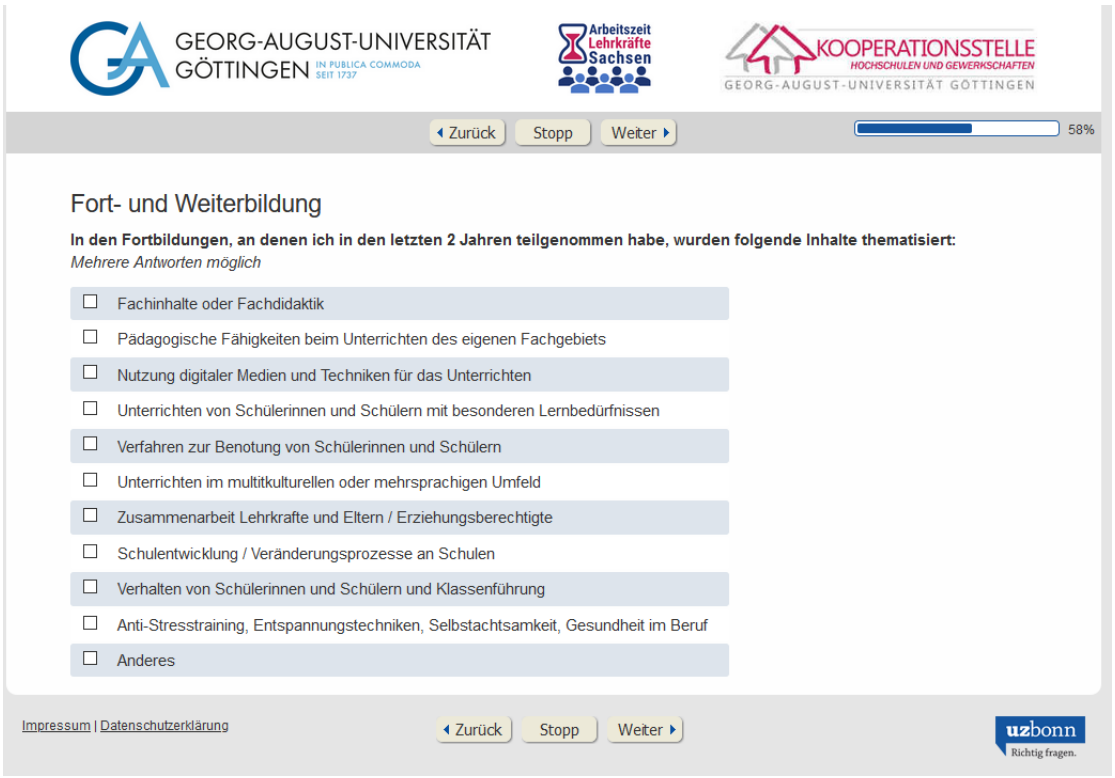
Und zwar? (Bitte nennen Sie Aufgaben, die andere Beschäftigtengruppen übernehmen könnten)

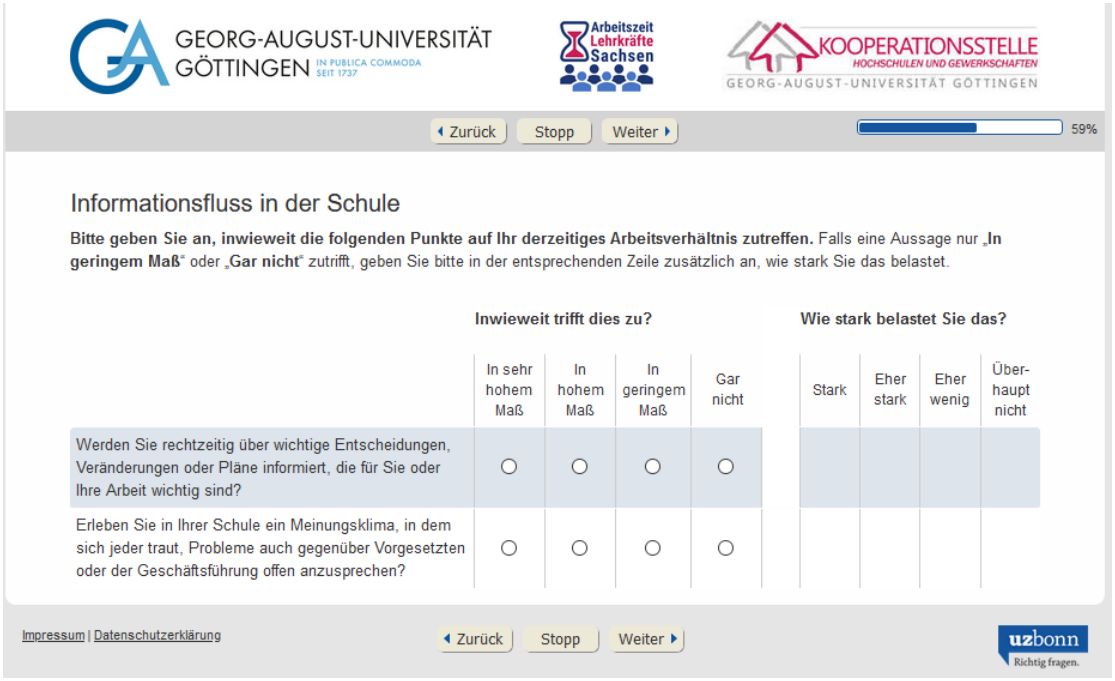
Impressum | Datenschutzerklärung

Zurück | Stopp | Weiter

uzbonn Richtig fragen.


GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN
IN PUBLICA COMMODA SEIT 1737
Arbeitszeit Lehrkräfte Sachsen
KOOPERATIONSSTELLE HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN
GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN
Zurück
Stopp
Weiter
58%
Fort- und Weiterbildung
Haben Sie in den letzten zwei Jahren an Fort- und Weiterbildungen teilgenommen?
Mehrere Antworten bei „Ja" möglich
Ja, schulinterne Fortbildung
Ja, externe Fortbildung
Nein
Impressum | Datenschutzerklärung
Zurück
Stopp
Weiter
uzbonn
Richtig fragen.


GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN
IN PUBLICA COMMODA SEIT 1737
Arbeitszeit Lehrkräfte Sachsen
KOOPERATIONSSTELLE HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN
GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN
Zurück
Stopp
Weiter
58%
Fort- und Weiterbildung
In den Fortbildungen, an denen ich in den letzten 2 Jahren teilgenommen habe, wurden folgende Inhalte thematisiert:
Mehrere Antworten möglich
Fachinhalte oder Fachdidaktik
Pädagogische Fähigkeiten beim Unterrichten des eigenen Fachgebiets
Nutzung digitaler Medien und Techniken für das Unterrichten
Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Lernbedürfnissen
Verfahren zur Benotung von Schülerinnen und Schülern
Unterrichten im multitkulturellen oder mehrsprachigen Umfeld
Zusammenarbeit Lehrkrafte und Eltern / Erziehungsberechtigte
Schulentwicklung / Veränderungsprozesse an Schulen
Verhalten von Schülerinnen und Schülern und Klassenführung
Anti-Stresstraining, Entspannungstechniken, Selbstachtsamkeit, Gesundheit im Beruf
Anderes
Impressum | Datenschutzerklärung
Zurück
Stopp
Weiter
uzbonn
Richtig fragen.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN IN PUBLICA COMMODA SEIT 1737

Arbeitszeit Lehrkräfte Sachsen

KOOPERATIONSSTELLE HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN

Zurück | Stopp | Weiter | 59%

Informationsfluss in der Schule

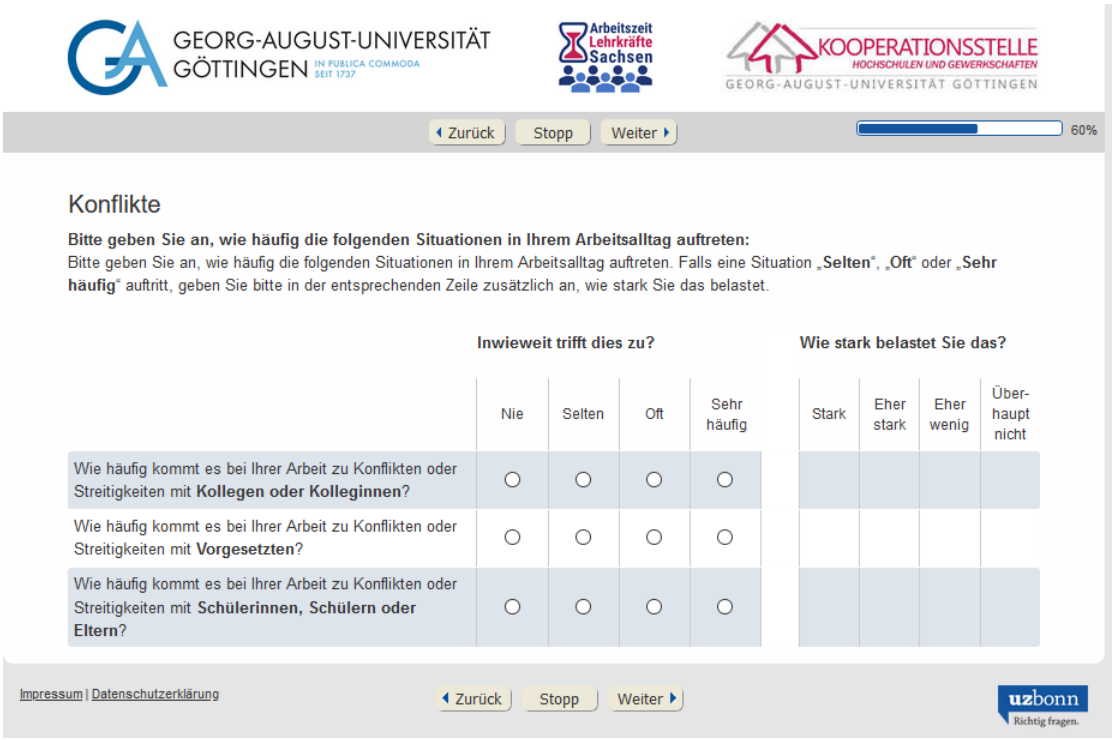
Bitte geben Sie an, inwieweit die folgenden Punkte auf Ihr derzeitiges Arbeitsverhältnis zutreffen. Falls eine Aussage nur „**In geringem Maß**" oder „**Gar nicht**" zutrifft, geben Sie bitte in der entsprechenden Zeile zusätzlich an, wie stark Sie das belastet.

	Inwieweit trifft dies zu?				**Wie stark belastet Sie das?**			
	In sehr hohem Maß	In hohem Maß	In geringem Maß	Gar nicht	Stark	Eher stark	Eher wenig	Über-haupt nicht
Werden Sie rechtzeitig über wichtige Entscheidungen, Veränderungen oder Pläne informiert, die für Sie oder Ihre Arbeit wichtig sind?	○	○	○	○				
Erleben Sie in Ihrer Schule ein Meinungsklima, in dem sich jeder traut, Probleme auch gegenüber Vorgesetzten oder der Geschäftsführung offen anzusprechen?	○	○	○	○				

Impressum | Datenschutzerklärung

Zurück | Stopp | Weiter

uzbonn Richtig fragen.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN IN PUBLICA COMMODA SEIT 1737

Arbeitszeit Lehrkräfte Sachsen

KOOPERATIONSSTELLE HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN

Zurück | Stopp | Weiter | 60%

Konflikte

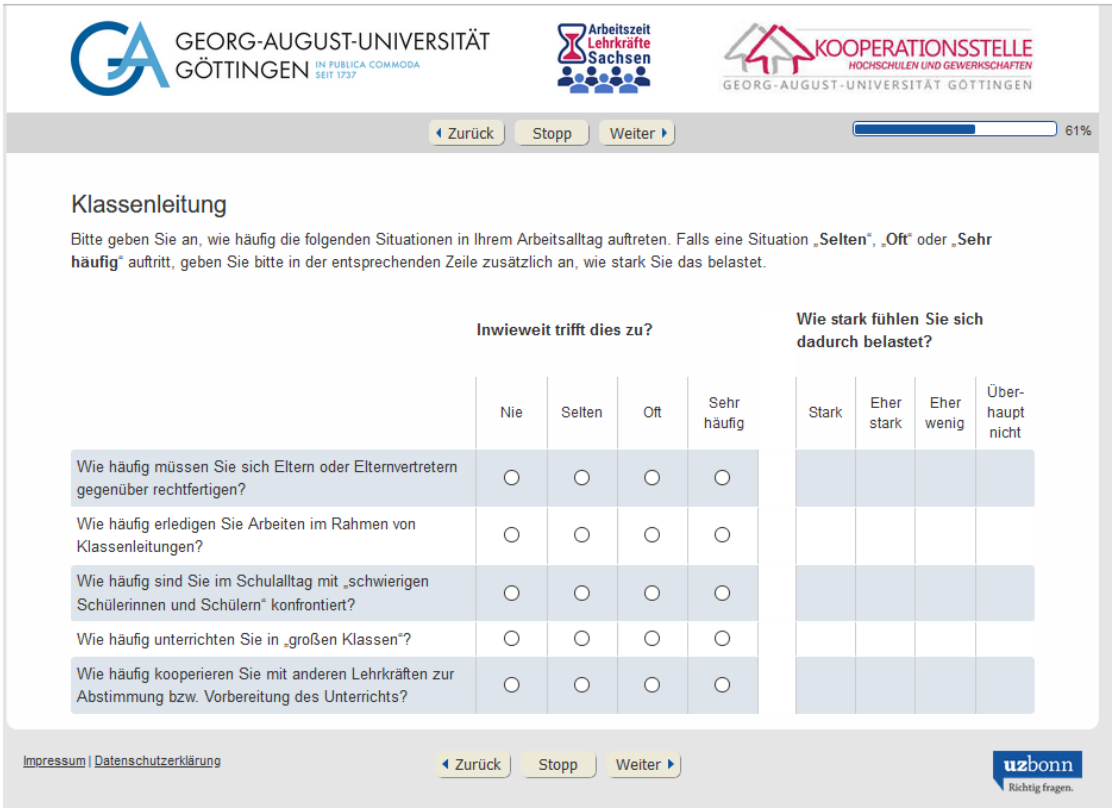
Bitte geben Sie an, wie häufig die folgenden Situationen in Ihrem Arbeitsalltag auftreten:
Bitte geben Sie an, wie häufig die folgenden Situationen in Ihrem Arbeitsalltag auftreten. Falls eine Situation „**Selten**", „**Oft**" oder „**Sehr häufig**" auftritt, geben Sie bitte in der entsprechenden Zeile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

	Inwieweit trifft dies zu?				**Wie stark belastet Sie das?**			
	Nie	Selten	Oft	Sehr häufig	Stark	Eher stark	Eher wenig	Über-haupt nicht
Wie häufig kommt es bei Ihrer Arbeit zu Konflikten oder Streitigkeiten mit **Kollegen oder Kolleginnen**?	○	○	○	○				
Wie häufig kommt es bei Ihrer Arbeit zu Konflikten oder Streitigkeiten mit **Vorgesetzten**?	○	○	○	○				
Wie häufig kommt es bei Ihrer Arbeit zu Konflikten oder Streitigkeiten mit **Schülerinnen, Schülern oder Eltern**?	○	○	○	○				

Impressum | Datenschutzerklärung

Zurück | Stopp | Weiter

uzbonn Richtig fragen.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN IN PUBLICA COMMODA SEIT 1737

Arbeitszeit Lehrkräfte Sachsen

KOOPERATIONSSTELLE HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN

Zurück | Stopp | Weiter | 61%

Klassenleitung

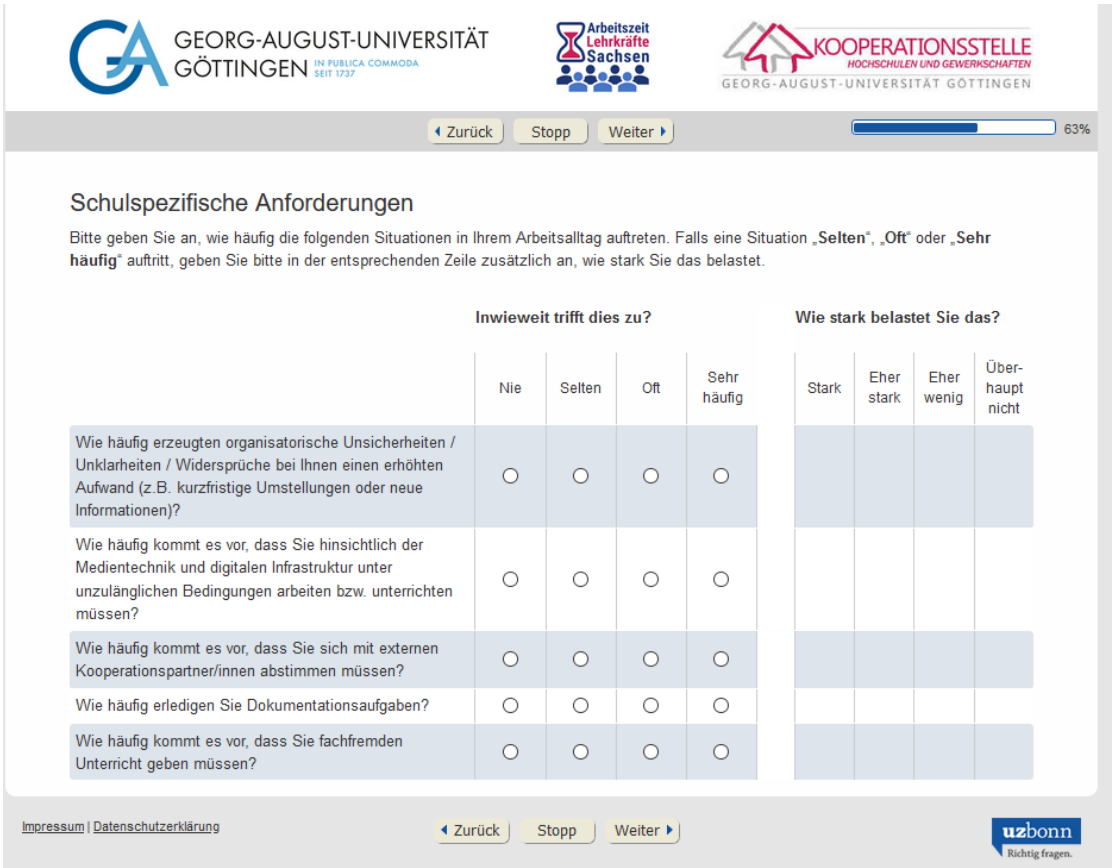
Bitte geben Sie an, wie häufig die folgenden Situationen in Ihrem Arbeitsalltag auftreten. Falls eine Situation „**Selten**", „**Oft**" oder „**Sehr häufig**" auftritt, geben Sie bitte in der entsprechenden Zeile zusätzlich an, wie stark Sie das belastet.

	Inwieweit trifft dies zu?				**Wie stark fühlen Sie sich dadurch belastet?**			
	Nie	Selten	Oft	Sehr häufig	Stark	Eher stark	Eher wenig	Über-haupt nicht
Wie häufig müssen Sie sich Eltern oder Elternvertretern gegenüber rechtfertigen?	○	○	○	○				
Wie häufig erledigen Sie Arbeiten im Rahmen von Klassenleitungen?	○	○	○	○				
Wie häufig sind Sie im Schulalltag mit „schwierigen Schülerinnen und Schülern" konfrontiert?	○	○	○	○				
Wie häufig unterrichten Sie in „großen Klassen"?	○	○	○	○				
Wie häufig kooperieren Sie mit anderen Lehrkräften zur Abstimmung bzw. Vorbereitung des Unterrichts?	○	○	○	○				

Impressum | Datenschutzerklärung

Zurück | Stopp | Weiter

uzbonn Richtig fragen.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN IN PUBLICA COMMODA SEIT 1737

Arbeitszeit Lehrkräfte Sachsen

KOOPERATIONSSTELLE HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN

Zurück | Stopp | Weiter | 63%

Schulspezifische Anforderungen

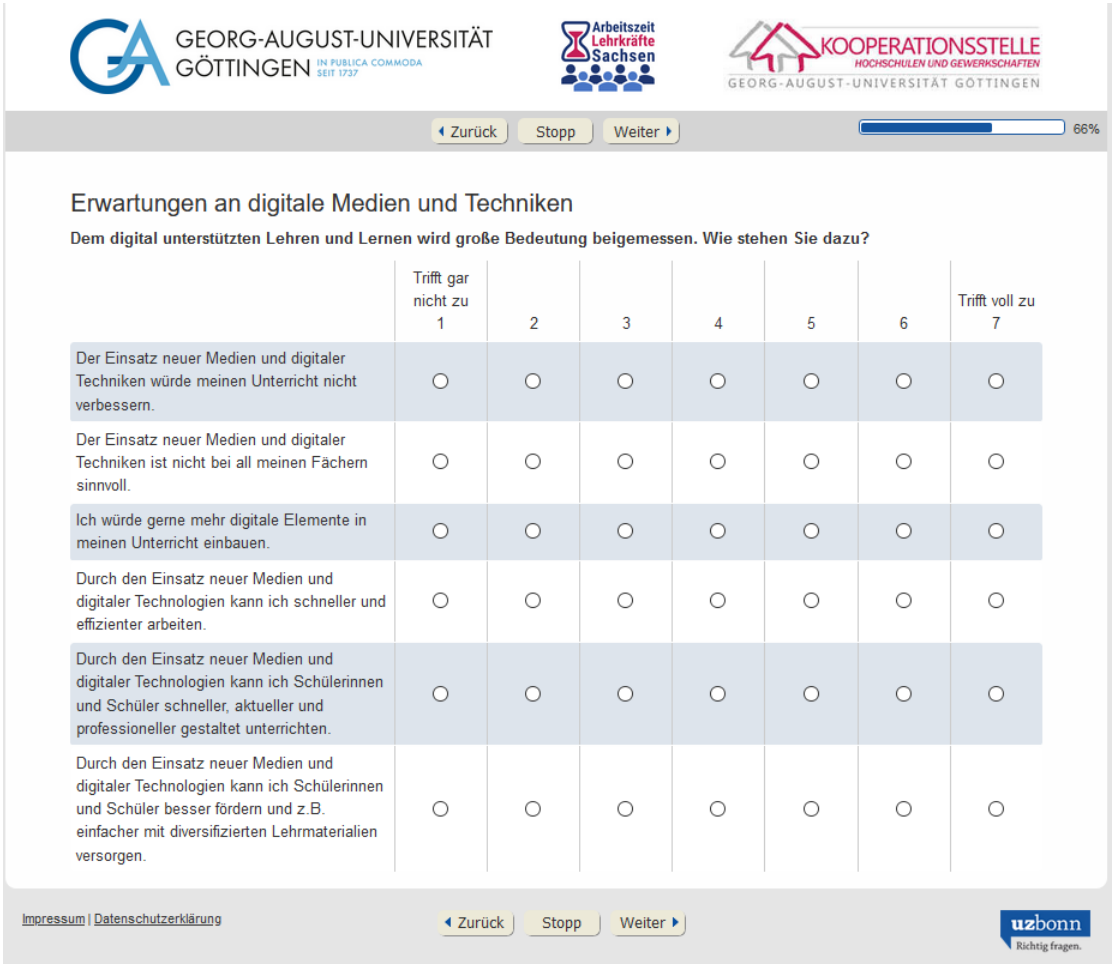
Bitte geben Sie an, wie häufig die folgenden Situationen in Ihrem Arbeitsalltag auftreten. Falls eine Situation „**Selten**", „**Oft**" oder „**Sehr häufig**" auftritt, geben Sie bitte in der entsprechenden Zeile zusätzlich an, wie stark Sie das belastet.

	Inwieweit trifft dies zu?				**Wie stark belastet Sie das?**			
	Nie	Selten	Oft	Sehr häufig	Stark	Eher stark	Eher wenig	Über-haupt nicht
Wie häufig erzeugten organisatorische Unsicherheiten / Unklarheiten / Widersprüche bei Ihnen einen erhöhten Aufwand (z.B. kurzfristige Umstellungen oder neue Informationen)?	○	○	○	○				
Wie häufig kommt es vor, dass Sie hinsichtlich der Medientechnik und digitalen Infrastruktur unter unzulänglichen Bedingungen arbeiten bzw. unterrichten müssen?	○	○	○	○				
Wie häufig kommt es vor, dass Sie sich mit externen Kooperationspartner/innen abstimmen müssen?	○	○	○	○				
Wie häufig erledigen Sie Dokumentationsaufgaben?	○	○	○	○				
Wie häufig kommt es vor, dass Sie fachfremden Unterricht geben müssen?	○	○	○	○				

Impressum | Datenschutzerklärung

Zurück | Stopp | Weiter

uzbonn Richtig fragen.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN IN PUBLICA COMMODA SEIT 1737

Arbeitszeit Lehrkräfte Sachsen

KOOPERATIONSSTELLE HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN

Zurück | Stopp | Weiter | 66%

Erwartungen an digitale Medien und Techniken

Dem digital unterstützten Lehren und Lernen wird große Bedeutung beigemessen. Wie stehen Sie dazu?

	Trifft gar nicht zu 1	2	3	4	5	6	Trifft voll zu 7
Der Einsatz neuer Medien und digitaler Techniken würde meinen Unterricht nicht verbessern.	○	○	○	○	○	○	○
Der Einsatz neuer Medien und digitaler Techniken ist nicht bei all meinen Fächern sinnvoll.	○	○	○	○	○	○	○
Ich würde gerne mehr digitale Elemente in meinen Unterricht einbauen.	○	○	○	○	○	○	○
Durch den Einsatz neuer Medien und digitaler Technologien kann ich schneller und effizienter arbeiten.	○	○	○	○	○	○	○
Durch den Einsatz neuer Medien und digitaler Technologien kann ich Schülerinnen und Schüler schneller, aktueller und professioneller gestaltet unterrichten.	○	○	○	○	○	○	○
Durch den Einsatz neuer Medien und digitaler Technologien kann ich Schülerinnen und Schüler besser fördern und z.B. einfacher mit diversifizierten Lehrmaterialien versorgen.	○	○	○	○	○	○	○

Impressum | Datenschutzerklärung

Zurück | Stopp | Weiter

uzbonn Richtig fragen.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN IN PUBLICA COMMODA SEIT 1737

Arbeitszeit Lehrkräfte Sachsen

KOOPERATIONSSTELLE HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN

Zurück | Stopp | Weiter | 68%

Umgang mit dem digital unterstützten Lehren und Lernen

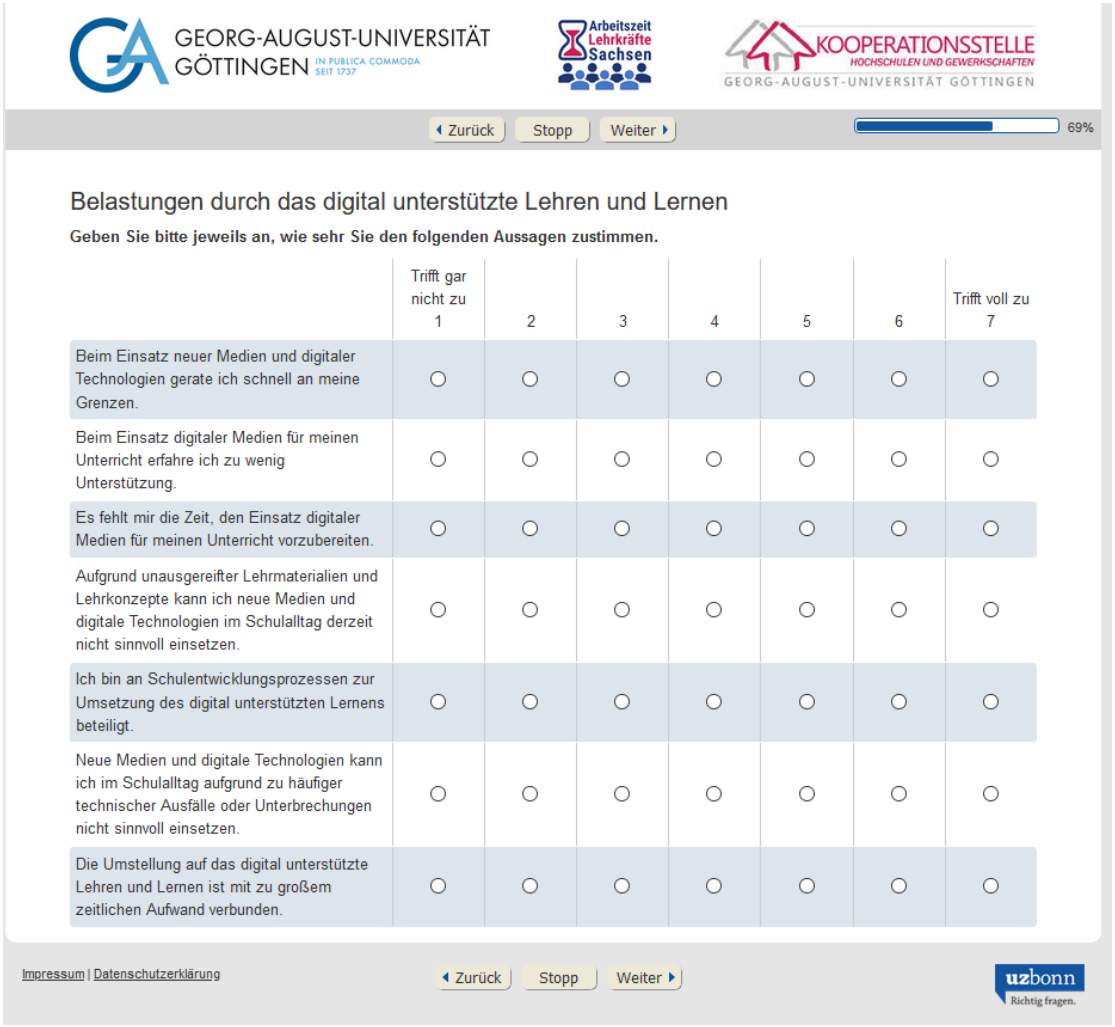
Wie lässt sich Ihr Ansatz für das Lehren und Lernen mit digitalen Technologien am besten beschreiben?

- ○ Tendenziell nutze ich digitale Technologien erst, nachdem die meisten meiner Kolleginnen und Kollegen bereits damit begonnen haben.
- ○ Tendenziell bin ich in Bezug auf die Nutzung digitaler Technologien mit meinen Kolleginnen und Kollegen gleichauf.
- ○ Tendenziell gehöre ich zu den ersten Nutzern, wenn ich deutliche Vorteile sehe.
- ○ Ich gehöre in der Regel zu den Innovatoren, die neue Technologien testen.

Impressum | Datenschutzerklärung

Zurück | Stopp | Weiter

uzbonn Richtig fragen.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN IN PUBLICA COMMODA SEIT 1737

Arbeitszeit Lehrkräfte Sachsen

KOOPERATIONSSTELLE HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN

Zurück | Stopp | Weiter — 69%

Belastungen durch das digital unterstützte Lehren und Lernen

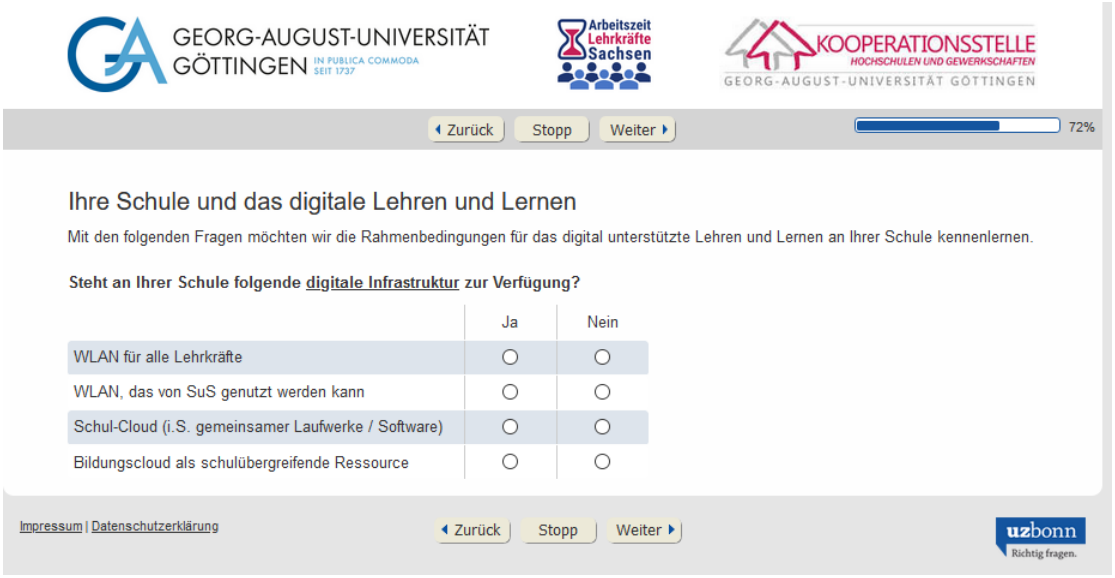
Geben Sie bitte jeweils an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

	Trifft gar nicht zu 1	2	3	4	5	6	Trifft voll zu 7
Beim Einsatz neuer Medien und digitaler Technologien gerate ich schnell an meine Grenzen.	○	○	○	○	○	○	○
Beim Einsatz digitaler Medien für meinen Unterricht erfahre ich zu wenig Unterstützung.	○	○	○	○	○	○	○
Es fehlt mir die Zeit, den Einsatz digitaler Medien für meinen Unterricht vorzubereiten.	○	○	○	○	○	○	○
Aufgrund unausgereifter Lehrmaterialien und Lehrkonzepte kann ich neue Medien und digitale Technologien im Schulalltag derzeit nicht sinnvoll einsetzen.	○	○	○	○	○	○	○
Ich bin an Schulentwicklungsprozessen zur Umsetzung des digital unterstützten Lernens beteiligt.	○	○	○	○	○	○	○
Neue Medien und digitale Technologien kann ich im Schulalltag aufgrund zu häufiger technischer Ausfälle oder Unterbrechungen nicht sinnvoll einsetzen.	○	○	○	○	○	○	○
Die Umstellung auf das digital unterstützte Lehren und Lernen ist mit zu großem zeitlichen Aufwand verbunden.	○	○	○	○	○	○	○

Impressum | Datenschutzerklärung

Zurück | Stopp | Weiter

uzbonn Richtig fragen.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN IN PUBLICA COMMODA SEIT 1737

Arbeitszeit Lehrkräfte Sachsen

KOOPERATIONSSTELLE HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN

Zurück | Stopp | Weiter — 72%

Ihre Schule und das digitale Lehren und Lernen

Mit den folgenden Fragen möchten wir die Rahmenbedingungen für das digital unterstützte Lehren und Lernen an Ihrer Schule kennenlernen.

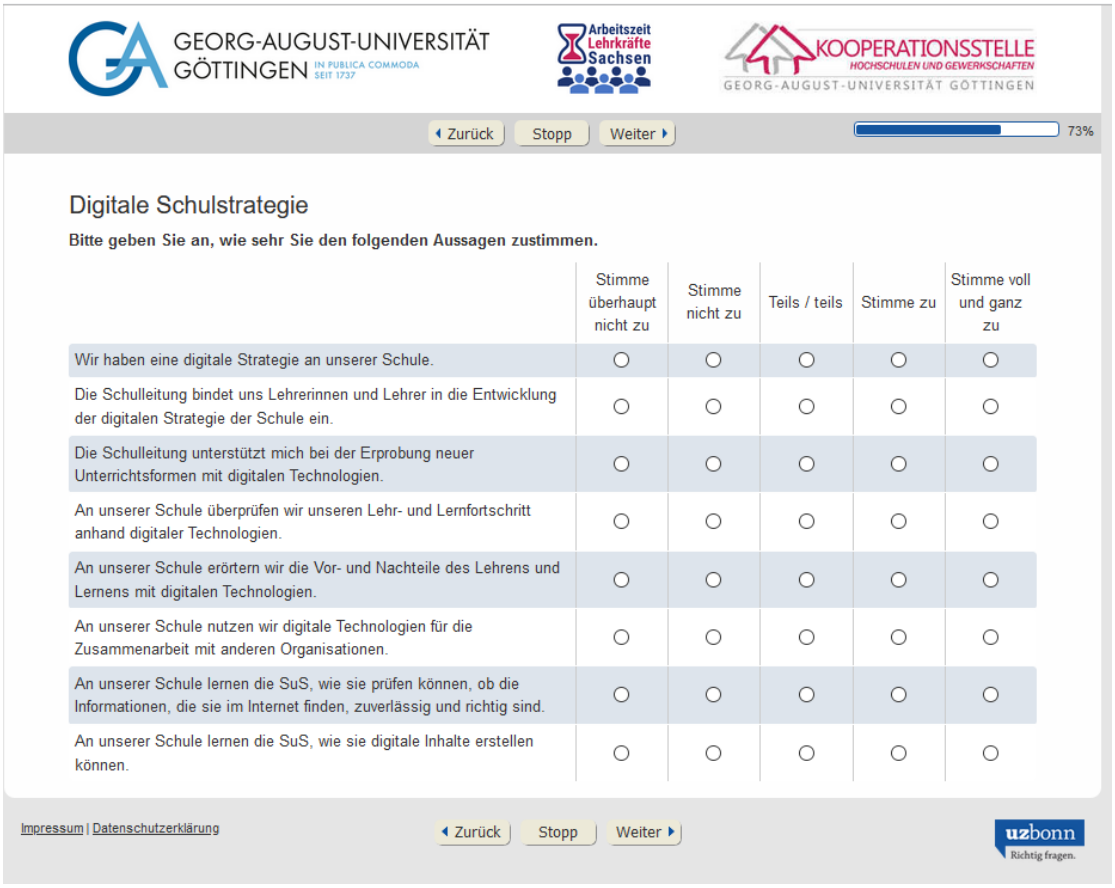
Steht an Ihrer Schule folgende digitale Infrastruktur zur Verfügung?

	Ja	Nein
WLAN für alle Lehrkräfte	○	○
WLAN, das von SuS genutzt werden kann	○	○
Schul-Cloud (i.S. gemeinsamer Laufwerke / Software)	○	○
Bildungscloud als schulübergreifende Ressource	○	○

Impressum | Datenschutzerklärung

Zurück | Stopp | Weiter

uzbonn Richtig fragen.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN IN PUBLICA COMMODA SEIT 1737

Arbeitszeit Lehrkräfte Sachsen

KOOPERATIONSSTELLE HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN

Zurück | Stopp | Weiter | 73%

Digitale Schulstrategie

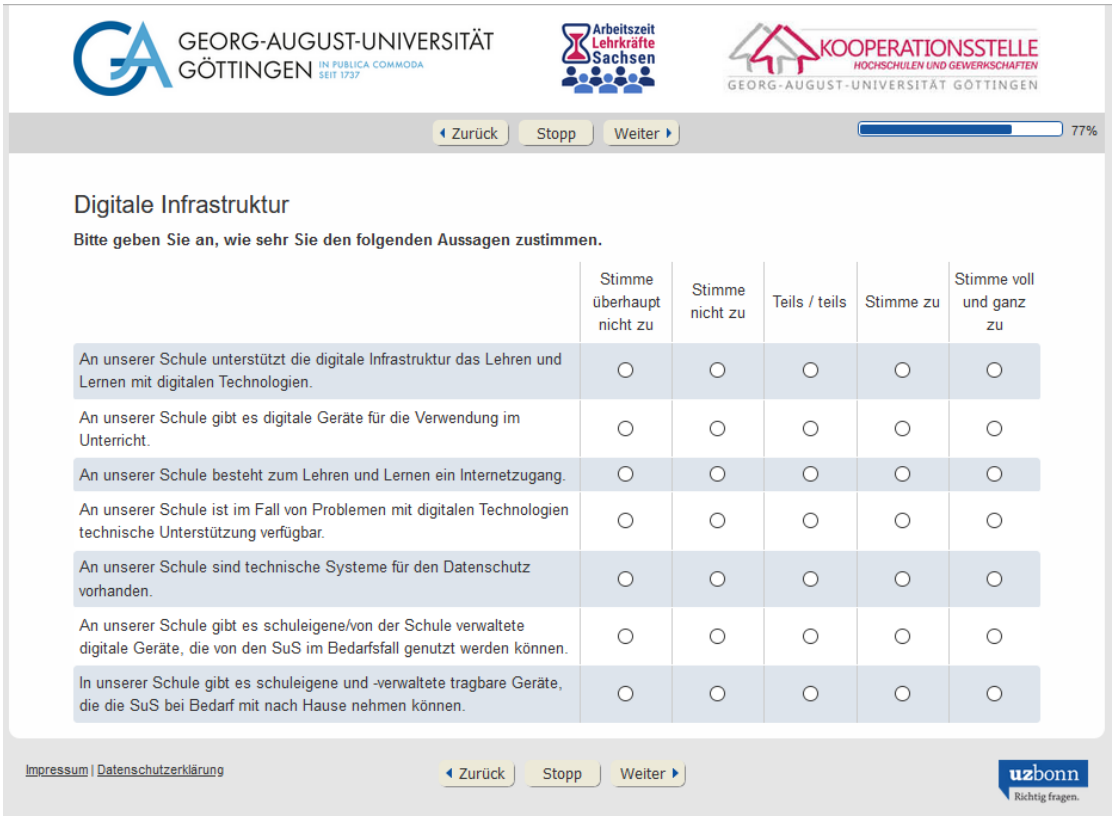
Bitte geben Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

	Stimme überhaupt nicht zu	Stimme nicht zu	Teils / teils	Stimme zu	Stimme voll und ganz zu
Wir haben eine digitale Strategie an unserer Schule.	○	○	○	○	○
Die Schulleitung bindet uns Lehrerinnen und Lehrer in die Entwicklung der digitalen Strategie der Schule ein.	○	○	○	○	○
Die Schulleitung unterstützt mich bei der Erprobung neuer Unterrichtsformen mit digitalen Technologien.	○	○	○	○	○
An unserer Schule überprüfen wir unseren Lehr- und Lernfortschritt anhand digitaler Technologien.	○	○	○	○	○
An unserer Schule erörtern wir die Vor- und Nachteile des Lehrens und Lernens mit digitalen Technologien.	○	○	○	○	○
An unserer Schule nutzen wir digitale Technologien für die Zusammenarbeit mit anderen Organisationen.	○	○	○	○	○
An unserer Schule lernen die SuS, wie sie prüfen können, ob die Informationen, die sie im Internet finden, zuverlässig und richtig sind.	○	○	○	○	○
An unserer Schule lernen die SuS, wie sie digitale Inhalte erstellen können.	○	○	○	○	○

Impressum | Datenschutzerklärung

Zurück | Stopp | Weiter

uzbonn Richtig fragen.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN IN PUBLICA COMMODA SEIT 1737

Arbeitszeit Lehrkräfte Sachsen

KOOPERATIONSSTELLE HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN

Zurück | Stopp | Weiter | 77%

Digitale Infrastruktur

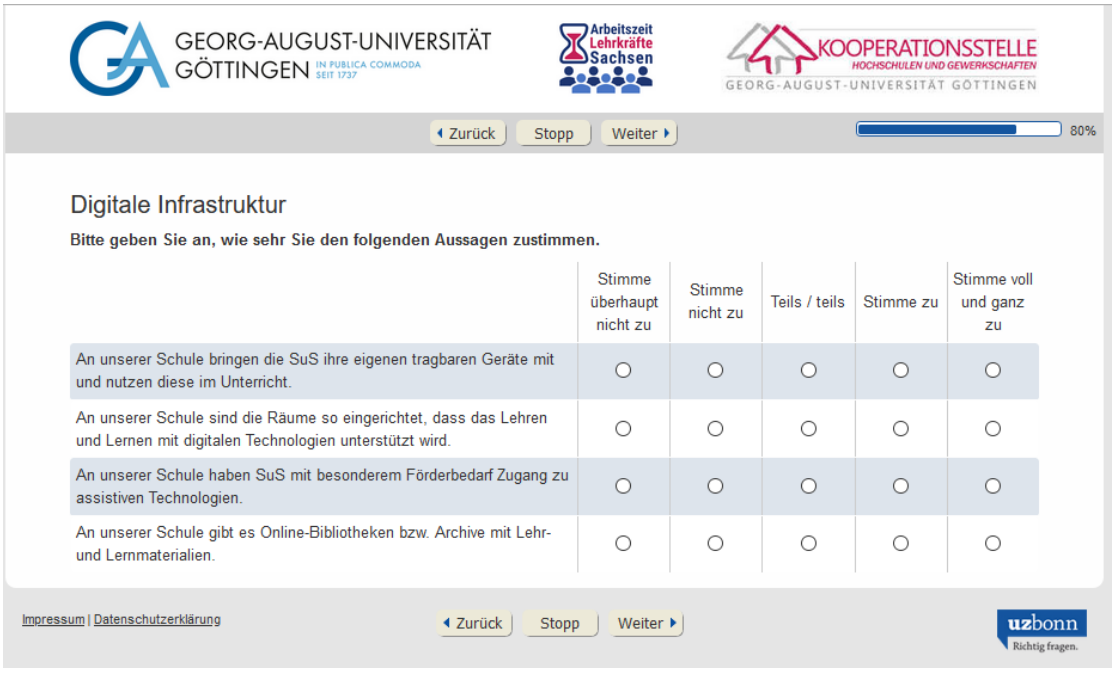
Bitte geben Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

	Stimme überhaupt nicht zu	Stimme nicht zu	Teils / teils	Stimme zu	Stimme voll und ganz zu
An unserer Schule unterstützt die digitale Infrastruktur das Lehren und Lernen mit digitalen Technologien.	○	○	○	○	○
An unserer Schule gibt es digitale Geräte für die Verwendung im Unterricht.	○	○	○	○	○
An unserer Schule besteht zum Lehren und Lernen ein Internetzugang.	○	○	○	○	○
An unserer Schule ist im Fall von Problemen mit digitalen Technologien technische Unterstützung verfügbar.	○	○	○	○	○
An unserer Schule sind technische Systeme für den Datenschutz vorhanden.	○	○	○	○	○
An unserer Schule gibt es schuleigene/von der Schule verwaltete digitale Geräte, die von den SuS im Bedarfsfall genutzt werden können.	○	○	○	○	○
In unserer Schule gibt es schuleigene und -verwaltete tragbare Geräte, die die SuS bei Bedarf mit nach Hause nehmen können.	○	○	○	○	○

Impressum | Datenschutzerklärung

Zurück | Stopp | Weiter

uzbonn Richtig fragen.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN IN PUBLICA COMMODA SEIT 1737

Arbeitszeit Lehrkräfte Sachsen

KOOPERATIONSSTELLE HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN

Zurück | Stopp | Weiter | 80%

Digitale Infrastruktur

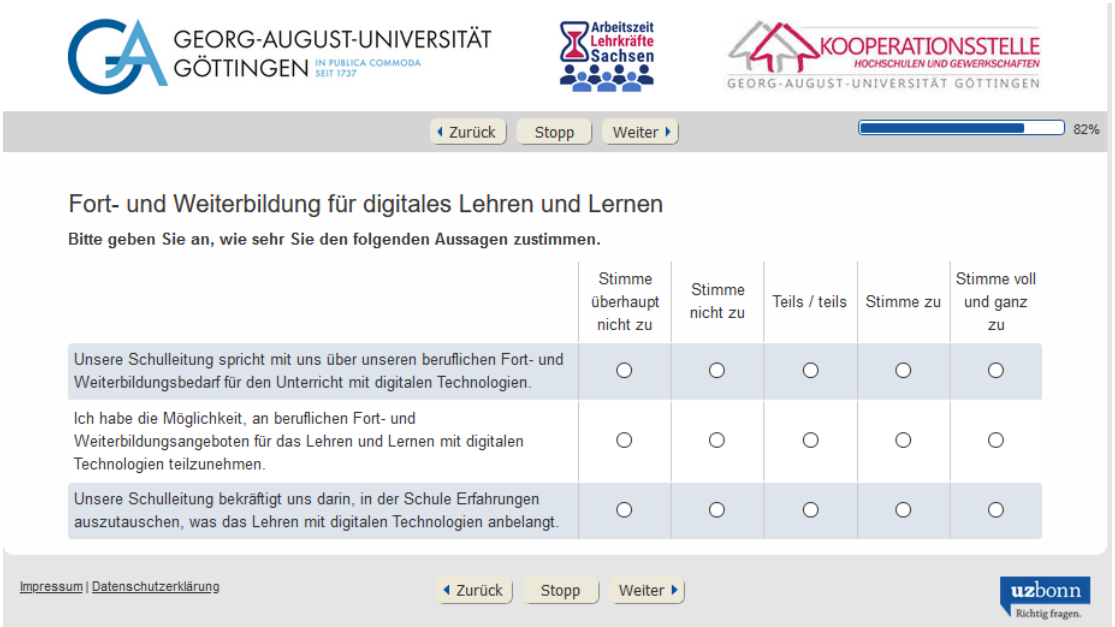
Bitte geben Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

	Stimme überhaupt nicht zu	Stimme nicht zu	Teils / teils	Stimme zu	Stimme voll und ganz zu
An unserer Schule bringen die SuS ihre eigenen tragbaren Geräte mit und nutzen diese im Unterricht.	○	○	○	○	○
An unserer Schule sind die Räume so eingerichtet, dass das Lehren und Lernen mit digitalen Technologien unterstützt wird.	○	○	○	○	○
An unserer Schule haben SuS mit besonderem Förderbedarf Zugang zu assistiven Technologien.	○	○	○	○	○
An unserer Schule gibt es Online-Bibliotheken bzw. Archive mit Lehr- und Lernmaterialien.	○	○	○	○	○

Impressum | Datenschutzerklärung

Zurück | Stopp | Weiter

uzbonn Richtig fragen.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN IN PUBLICA COMMODA SEIT 1737

Arbeitszeit Lehrkräfte Sachsen

KOOPERATIONSSTELLE HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN

Zurück | Stopp | Weiter | 82%

Fort- und Weiterbildung für digitales Lehren und Lernen

Bitte geben Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

	Stimme überhaupt nicht zu	Stimme nicht zu	Teils / teils	Stimme zu	Stimme voll und ganz zu
Unsere Schulleitung spricht mit uns über unseren beruflichen Fort- und Weiterbildungsbedarf für den Unterricht mit digitalen Technologien.	○	○	○	○	○
Ich habe die Möglichkeit, an beruflichen Fort- und Weiterbildungsangeboten für das Lehren und Lernen mit digitalen Technologien teilzunehmen.	○	○	○	○	○
Unsere Schulleitung bekräftigt uns darin, in der Schule Erfahrungen auszutauschen, was das Lehren mit digitalen Technologien anbelangt.	○	○	○	○	○

Impressum | Datenschutzerklärung

Zurück | Stopp | Weiter

uzbonn Richtig fragen.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN IN PUBLICA COMMODA SEIT 1737

Arbeitszeit Lehrkräfte Sachsen

KOOPERATIONSSTELLE HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN

Zurück | Stopp | Weiter | 83%

Nutzung digitaler Medien

Bitte machen Sie im Folgenden Aussagen zur Nutzung und Ausstattung.

	Nie	Weniger als einmal im Monat	Mindestens einmal im Monat, aber nicht jede Woche	Mindestens einmal pro Woche, aber nicht jeden Tag	Jeden Tag
Wie oft nutzen Sie digitale Medien in der Schule für das Unterrichten?	○	○	○	○	○

Impressum | Datenschutzerklärung

Zurück | Stopp | Weiter

uzbonn Richtig fragen.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN IN PUBLICA COMMODA SEIT 1737

Arbeitszeit Lehrkräfte Sachsen

KOOPERATIONSSTELLE HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN

Zurück | Stopp | Weiter | 83%

Nutzung digitaler Medien

	Nie	In manchen Stunden	In den meisten Stunden	In jeder oder fast jeder Stunde
Wie oft nutzen Sie ein Lernmanagement-System im Unterricht (LMS, Content-Managementsystem zur Organisation von Lernprozessen und Bereitstellung von Lerninhalten, z.B. LernSax)?	○	○	○	○

Impressum | Datenschutzerklärung

Zurück | Stopp | Weiter

uzbonn Richtig fragen.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN IN PUBLICA COMMODA SEIT 1737

Arbeitszeit Lehrkräfte Sachsen

KOOPERATIONSSTELLE HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN

Zurück | Stopp | Weiter | 84%

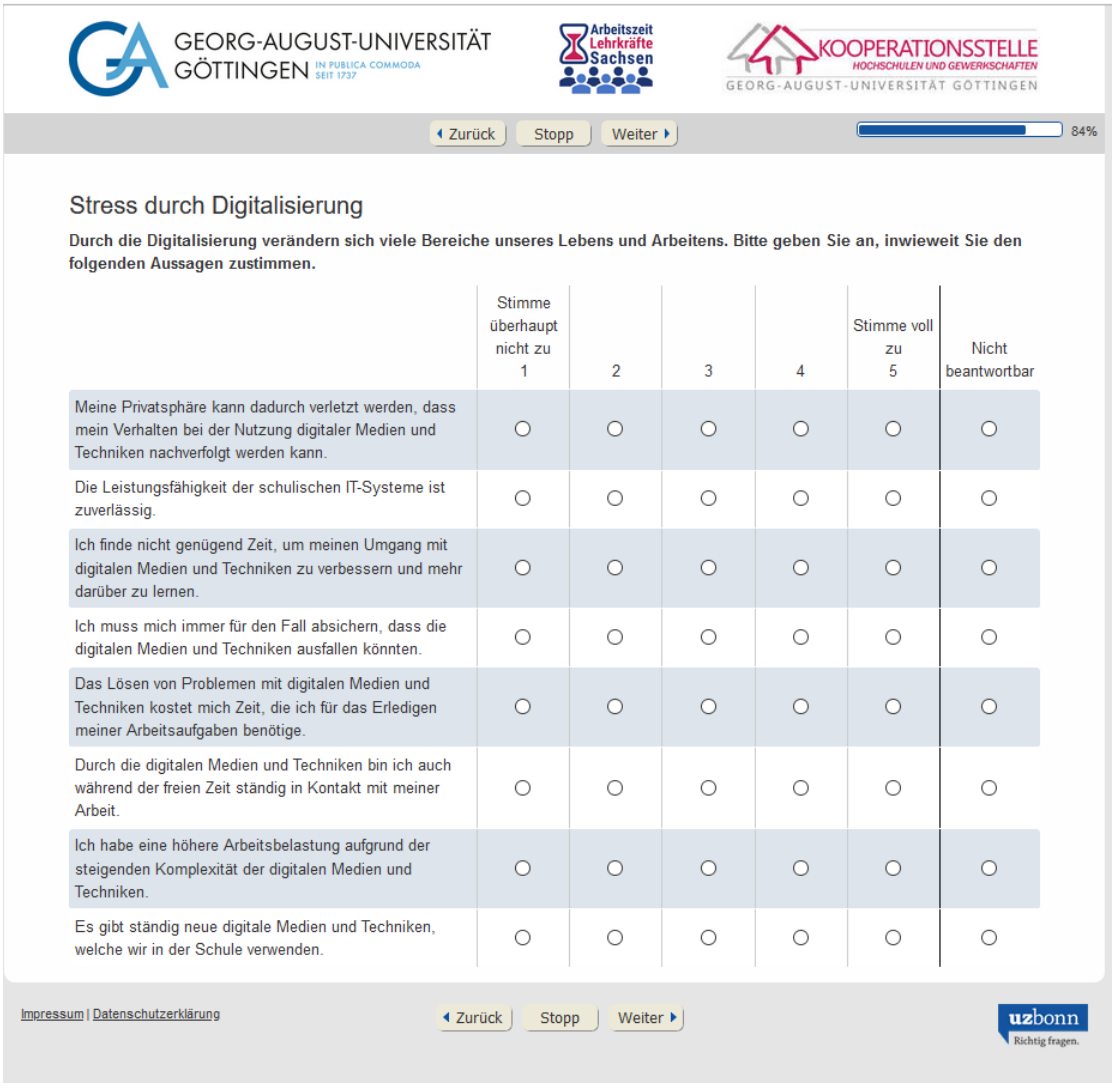
Nutzung digitaler Medien

	Ja, jede Lehrkraft	Nicht alle Lehrkräfte	Nein
Lehrkräfte sind mit einem eigenen, tragbaren digitalen Endgerät ausgestattet.	○	○	○

Impressum | Datenschutzerklärung

Zurück | Stopp | Weiter

uzbonn Richtig fragen.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN IN PUBLICA COMMODA SEIT 1737

Arbeitszeit Lehrkräfte Sachsen

KOOPERATIONSSTELLE HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN

Zurück | Stopp | Weiter | 84%

Stress durch Digitalisierung

Durch die Digitalisierung verändern sich viele Bereiche unseres Lebens und Arbeitens. Bitte geben Sie an, inwieweit Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

	Stimme überhaupt nicht zu 1	2	3	4	Stimme voll zu 5	Nicht beantwortbar
Meine Privatsphäre kann dadurch verletzt werden, dass mein Verhalten bei der Nutzung digitaler Medien und Techniken nachverfolgt werden kann.	○	○	○	○	○	○
Die Leistungsfähigkeit der schulischen IT-Systeme ist zuverlässig.	○	○	○	○	○	○
Ich finde nicht genügend Zeit, um meinen Umgang mit digitalen Medien und Techniken zu verbessern und mehr darüber zu lernen.	○	○	○	○	○	○
Ich muss mich immer für den Fall absichern, dass die digitalen Medien und Techniken ausfallen könnten.	○	○	○	○	○	○
Das Lösen von Problemen mit digitalen Medien und Techniken kostet mich Zeit, die ich für das Erledigen meiner Arbeitsaufgaben benötige.	○	○	○	○	○	○
Durch die digitalen Medien und Techniken bin ich auch während der freien Zeit ständig in Kontakt mit meiner Arbeit.	○	○	○	○	○	○
Ich habe eine höhere Arbeitsbelastung aufgrund der steigenden Komplexität der digitalen Medien und Techniken.	○	○	○	○	○	○
Es gibt ständig neue digitale Medien und Techniken, welche wir in der Schule verwenden.	○	○	○	○	○	○

Impressum | Datenschutzerklärung

Zurück | Stopp | Weiter

uzbonn Richtig fragen.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN IN PUBLICA COMMODA SEIT 1737

Arbeitszeit Lehrkräfte Sachsen

KOOPERATIONSSTELLE HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN

Zurück | Stopp | Weiter | 88%

Bilanz der Digitalisierung

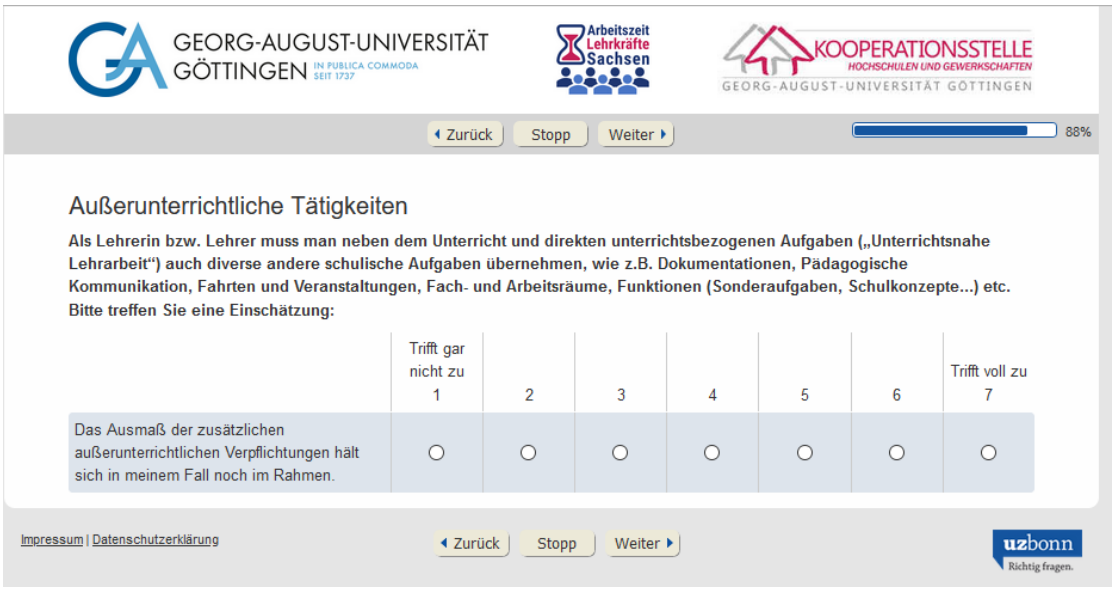
Wie wirkt sich die Digitalisierung insgesamt auf Ihre Arbeitsbelastung aus?

- ○ Belastung hat stark zugenommen
- ○ Belastung hat zugenommen
- ○ Belastung hat sich nicht verändert
- ○ Belastung hat abgenommen
- ○ Belastung hat stark abgenommen

Impressum | Datenschutzerklärung

Zurück | Stopp | Weiter

uzbonn Richtig fragen.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN IN PUBLICA COMMODA SEIT 1737

Arbeitszeit Lehrkräfte Sachsen

KOOPERATIONSSTELLE HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN

Zurück | Stopp | Weiter | 88%

Außerunterrichtliche Tätigkeiten

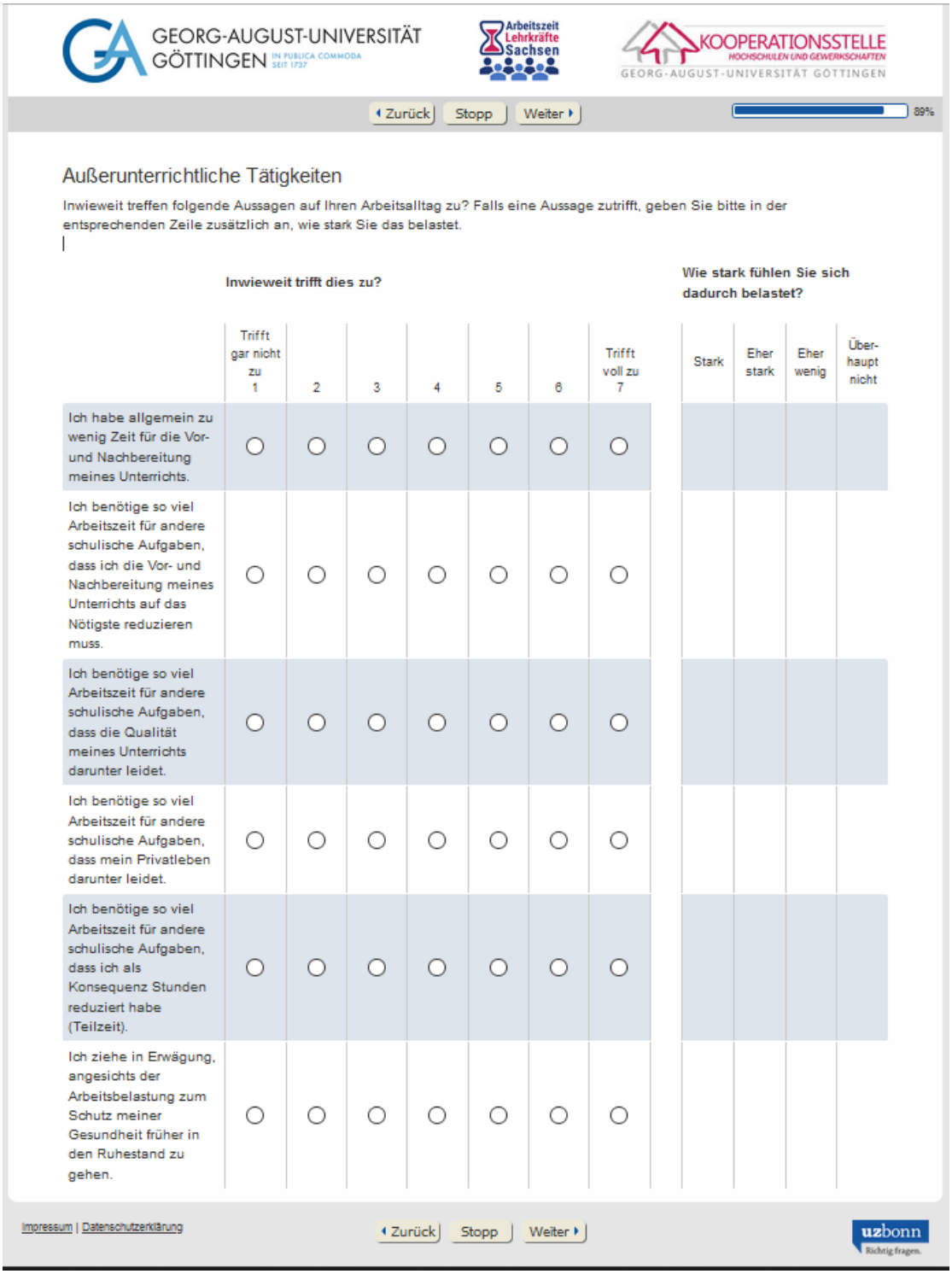
Als Lehrerin bzw. Lehrer muss man neben dem Unterricht und direkten unterrichtsbezogenen Aufgaben („Unterrichtsnahe Lehrarbeit“) auch diverse andere schulische Aufgaben übernehmen, wie z.B. Dokumentationen, Pädagogische Kommunikation, Fahrten und Veranstaltungen, Fach- und Arbeitsräume, Funktionen (Sonderaufgaben, Schulkonzepte...) etc. Bitte treffen Sie eine Einschätzung:

	Trifft gar nicht zu 1	2	3	4	5	6	Trifft voll zu 7
Das Ausmaß der zusätzlichen außerunterrichtlichen Verpflichtungen hält sich in meinem Fall noch im Rahmen.	○	○	○	○	○	○	○

Impressum | Datenschutzerklärung

Zurück | Stopp | Weiter

uzbonn Richtig fragen.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN IN PUBLICA COMMODA SEIT 1737

Arbeitszeit Lehrkräfte Sachsen

KOOPERATIONSSTELLE HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN

Zurück | Stopp | Weiter | 89%

Außerunterrichtliche Tätigkeiten

Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Ihren Arbeitsalltag zu? Falls eine Aussage zutrifft, geben Sie bitte in der entsprechenden Zeile zusätzlich an, wie stark Sie das belastet.

	Inwieweit trifft dies zu?							**Wie stark fühlen Sie sich dadurch belastet?**			
	Trifft gar nicht zu 1	2	3	4	5	6	Trifft voll zu 7	Stark	Eher stark	Eher wenig	Überhaupt nicht
Ich habe allgemein zu wenig Zeit für die Vor- und Nachbereitung meines Unterrichts.	○	○	○	○	○	○	○				
Ich benötige so viel Arbeitszeit für andere schulische Aufgaben, dass ich die Vor- und Nachbereitung meines Unterrichts auf das Nötigste reduzieren muss.	○	○	○	○	○	○	○				
Ich benötige so viel Arbeitszeit für andere schulische Aufgaben, dass die Qualität meines Unterrichts darunter leidet.	○	○	○	○	○	○	○				
Ich benötige so viel Arbeitszeit für andere schulische Aufgaben, dass mein Privatleben darunter leidet.	○	○	○	○	○	○	○				
Ich benötige so viel Arbeitszeit für andere schulische Aufgaben, dass ich als Konsequenz Stunden reduziert habe (Teilzeit).	○	○	○	○	○	○	○				
Ich ziehe in Erwägung, angesichts der Arbeitsbelastung zum Schutz meiner Gesundheit früher in den Ruhestand zu gehen.	○	○	○	○	○	○	○				

Impressum | Datenschutzerklärung

Zurück | Stopp | Weiter

uzbonn Richtig fragen.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN IN PUBLICA COMMODA SEIT 1737

Arbeitszeit Lehrkräfte Sachsen

KOOPERATIONSSTELLE HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN

Zurück | Stopp | Weiter | 91%

Zukünftige Arbeitszeit

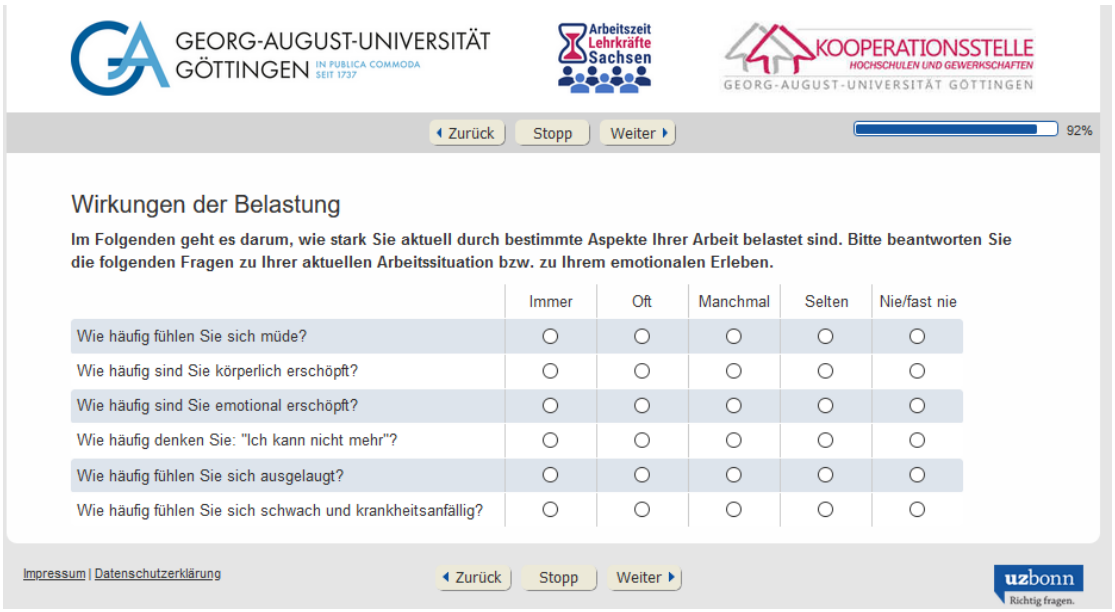
Haben Sie vor, die Anzahl Ihrer Unterrichtsstunden im kommenden Schuljahr zu verändern?

- ○ Ich werde Stunden reduzieren.
- ○ Ich werde meine Stunden nicht ändern.
- ○ Ich werde Stunden erhöhen.
- ○ Ich werde nächstes Jahr nicht mehr als Lehrkraft beschäftigt sein.

Impressum | Datenschutzerklärung

Zurück | Stopp | Weiter

uzbonn Richtig fragen.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN IN PUBLICA COMMODA SEIT 1737

Arbeitszeit Lehrkräfte Sachsen

KOOPERATIONSSTELLE HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN

Zurück | Stopp | Weiter | 92%

Wirkungen der Belastung

Im Folgenden geht es darum, wie stark Sie aktuell durch bestimmte Aspekte Ihrer Arbeit belastet sind. Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen zu Ihrer aktuellen Arbeitssituation bzw. zu Ihrem emotionalen Erleben.

	Immer	Oft	Manchmal	Selten	Nie/fast nie
Wie häufig fühlen Sie sich müde?	○	○	○	○	○
Wie häufig sind Sie körperlich erschöpft?	○	○	○	○	○
Wie häufig sind Sie emotional erschöpft?	○	○	○	○	○
Wie häufig denken Sie: "Ich kann nicht mehr"?	○	○	○	○	○
Wie häufig fühlen Sie sich ausgelaugt?	○	○	○	○	○
Wie häufig fühlen Sie sich schwach und krankheitsanfällig?	○	○	○	○	○

Impressum | Datenschutzerklärung

Zurück | Stopp | Weiter

uzbonn Richtig fragen.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN IN PUBLICA COMMODA SEIT 1737

Arbeitszeit Lehrkräfte Sachsen

KOOPERATIONSSTELLE HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN

Zurück | Stopp | Weiter | 94%

Ruhezeiten

Wie häufig kommt es vor, dass bei Ihnen zwischen dem Ende eines Arbeitstages und dem Start des nächsten Arbeitstages weniger als elf Stunden liegen?

Nie	Selten	Oft	Sehr häufig
○	○	○	○

Falls „Selten", „Oft" oder „Sehr häufig": **An durchschnittlich wie vielen Tagen die Woche?**

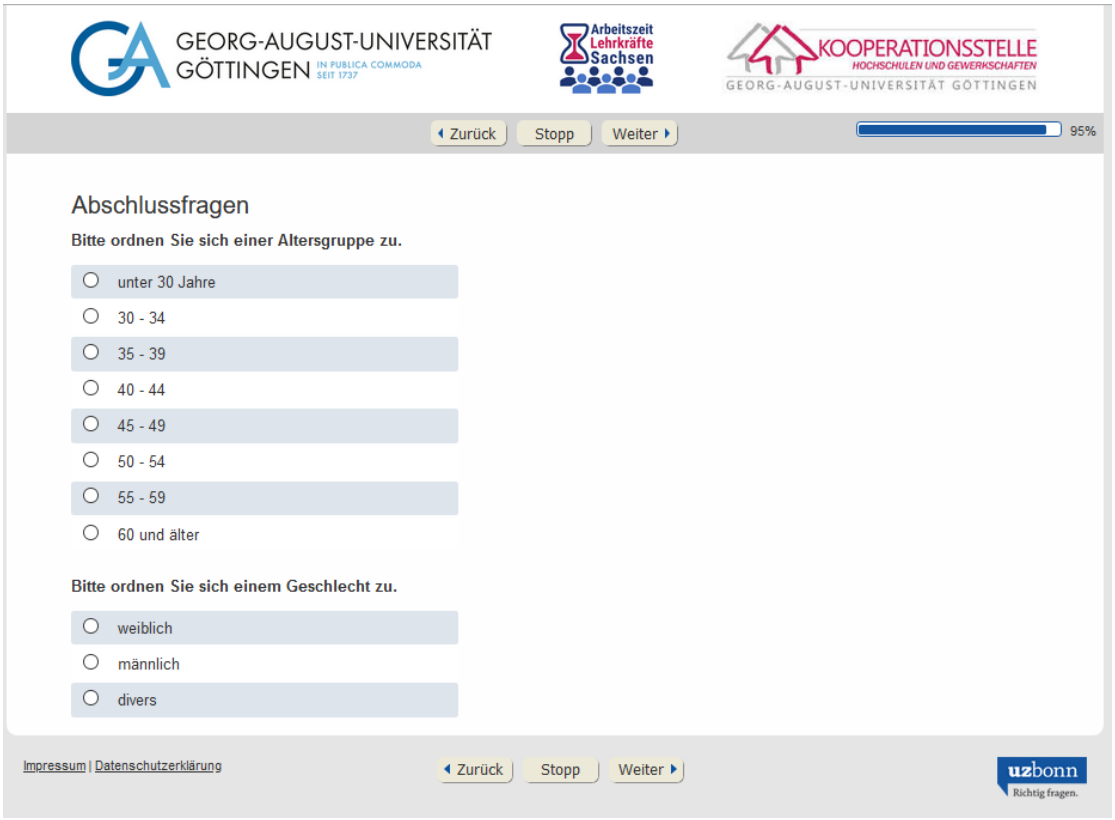
1	2	3	4	5 oder mehr

Impressum | Datenschutzerklärung

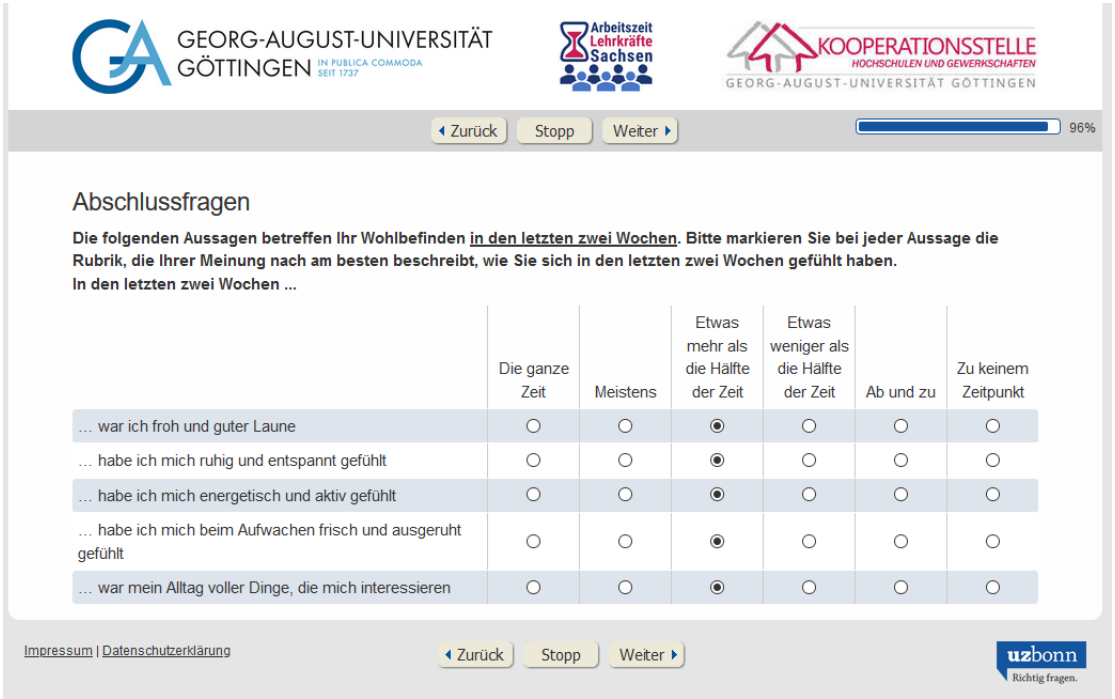
Zurück | Stopp | Weiter

uzbonn Richtig fragen.

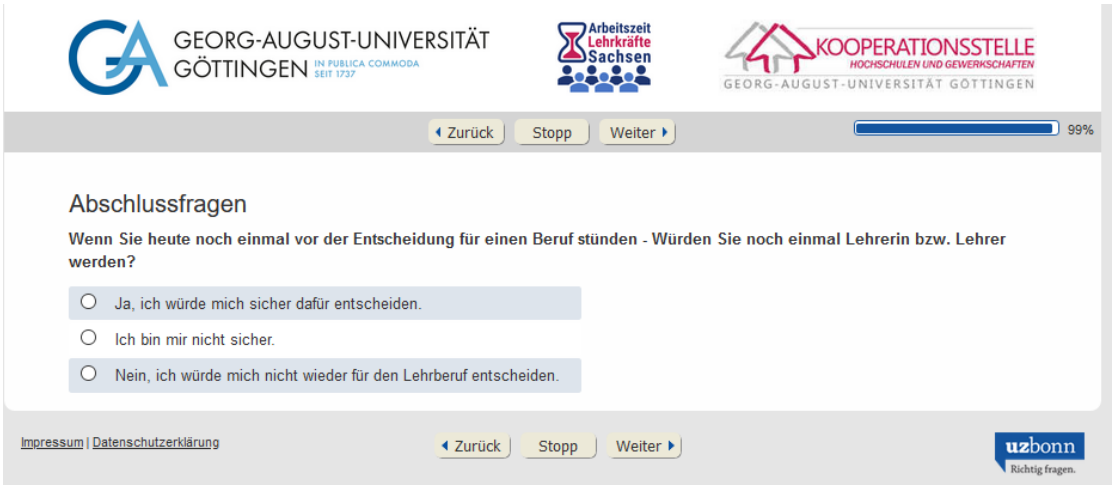

GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN
IN PUBLICA COMMODA SEIT 1737
Arbeitszeit Lehrkräfte Sachsen
KOOPERATIONSSTELLE HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN
Zurück
Stopp
Weiter
94%
Abschlussfragen
Leben in Ihrem Haushalt Kinder unter 16 Jahren, für die Sie die Verantwortung (mit-) tragen?
Ja
Nein
Pflegen oder betreuen Sie eine Person, die auf Grund des Alters, einer Krankheit oder einer Behinderung hilfs- oder betreuungsbedürftig ist?
Ja
Nein
Impressum | Datenschutzerklärung
Zurück
Stopp
Weiter
uzbonn
Richtig fragen.

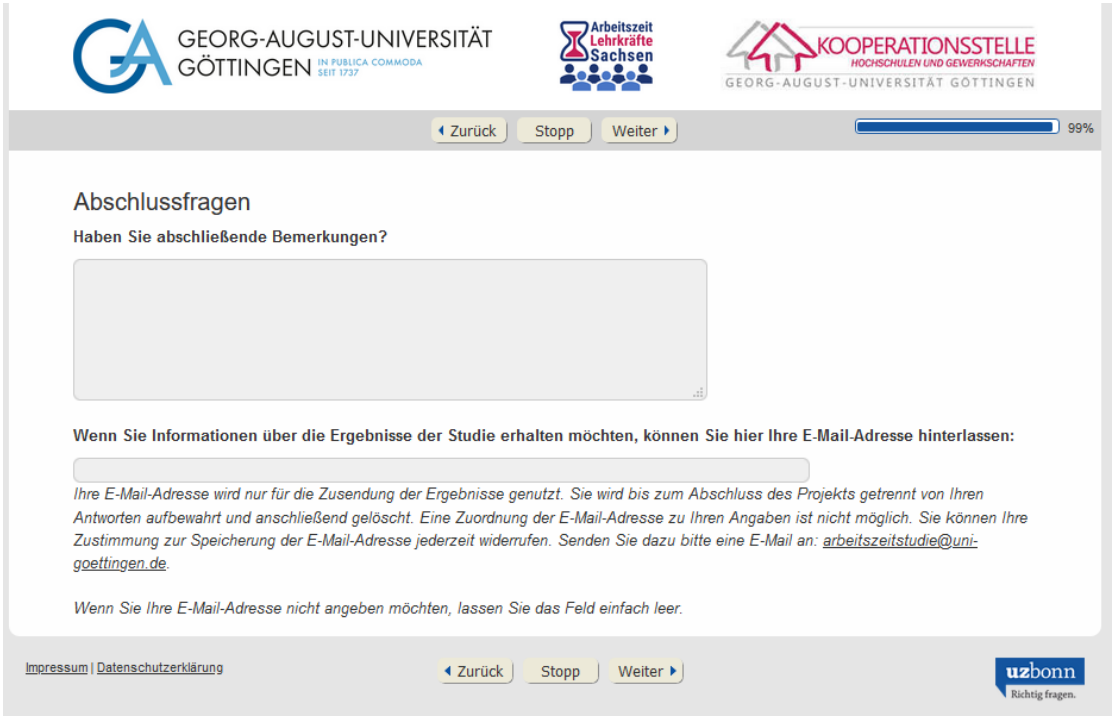

GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN
IN PUBLICA COMMODA SEIT 1737
Arbeitszeit Lehrkräfte Sachsen
KOOPERATIONSSTELLE HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN
Zurück
Stopp
Weiter
95%
Abschlussfragen
Bitte ordnen Sie sich einer Altersgruppe zu.
unter 30 Jahre
30 - 34
35 - 39
40 - 44
45 - 49
50 - 54
55 - 59
60 und älter
Bitte ordnen Sie sich einem Geschlecht zu.
weiblich
männlich
divers
Impressum | Datenschutzerklärung
Zurück
Stopp
Weiter
uzbonn
Richtig fragen.


GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN
IN PUBLICA COMMODA SEIT 1737
Arbeitszeit Lehrkräfte Sachsen
KOOPERATIONSSTELLE HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN
Zurück
Stopp
Weiter
96%
Abschlussfragen
An wie vielen Tagen ist es bei Ihnen in den letzten 12 Monaten vorgekommen, dass Sie gearbeitet haben, obwohl Sie sich richtig krank gefühlt haben?
Wie würden Sie Ihren gegenwärtigen Gesundheitszustand beschreiben?
Sehr gut
Gut
Zufriedenstellend
Weniger gut
Schlecht
Impressum | Datenschutzerklärung
Zurück
Stopp
Weiter
uzbonn
Richtig fragen.


GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN
IN PUBLICA COMMODA SEIT 1737
Arbeitszeit Lehrkräfte Sachsen
KOOPERATIONSSTELLE HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN
Zurück
Stopp
Weiter
96%
Abschlussfragen
Die folgenden Aussagen betreffen Ihr Wohlbefinden in den letzten zwei Wochen. Bitte markieren Sie bei jeder Aussage die Rubrik, die Ihrer Meinung nach am besten beschreibt, wie Sie sich in den letzten zwei Wochen gefühlt haben.
In den letzten zwei Wochen ...
Die ganze Zeit
Meistens
Etwas mehr als die Hälfte der Zeit
Etwas weniger als die Hälfte der Zeit
Ab und zu
Zu keinem Zeitpunkt
... war ich froh und guter Laune
... habe ich mich ruhig und entspannt gefühlt
... habe ich mich energetisch und aktiv gefühlt
... habe ich mich beim Aufwachen frisch und ausgeruht gefühlt
... war mein Alltag voller Dinge, die mich interessieren
Impressum | Datenschutzerklärung
Zurück
Stopp
Weiter
uzbonn
Richtig fragen.


GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN
IN PUBLICA COMMODA SEIT 1737
Arbeitszeit Lehrkräfte Sachsen
KOOPERATIONSSTELLE HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN
Zurück
Stopp
Weiter
98%
Abschlussfragen
Alles in allem: Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Arbeit?
Bitte Antworten Sie auf einer Skala von 0=„ganz und gar unzufrieden" bis 10= „ganz und gar zufrieden".
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Impressum | Datenschutzerklärung
Zurück
Stopp
Weiter
uzbonn
Richtig fragen.


GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN
IN PUBLICA COMMODA SEIT 1737
Arbeitszeit Lehrkräfte Sachsen
KOOPERATIONSSTELLE HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN
Zurück
Stopp
Weiter
99%
Abschlussfragen
Wenn Sie heute noch einmal vor der Entscheidung für einen Beruf stünden - Würden Sie noch einmal Lehrerin bzw. Lehrer werden?
Ja, ich würde mich sicher dafür entscheiden.
Ich bin mir nicht sicher.
Nein, ich würde mich nicht wieder für den Lehrberuf entscheiden.
Impressum | Datenschutzerklärung
Zurück
Stopp
Weiter
uzbonn
Richtig fragen.


GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN
IN PUBLICA COMMODA SEIT 1737
Arbeitszeit Lehrkräfte Sachsen
KOOPERATIONSSTELLE HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN
GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN
Zurück
Stopp
Weiter
99%
Abschlussfragen
Haben Sie abschließende Bemerkungen?
Wenn Sie Informationen über die Ergebnisse der Studie erhalten möchten, können Sie hier Ihre E-Mail-Adresse hinterlassen:
Ihre E-Mail-Adresse wird nur für die Zusendung der Ergebnisse genutzt. Sie wird bis zum Abschluss des Projekts getrennt von Ihren Antworten aufbewahrt und anschließend gelöscht. Eine Zuordnung der E-Mail-Adresse zu Ihren Angaben ist nicht möglich. Sie können Ihre Zustimmung zur Speicherung der E-Mail-Adresse jederzeit widerrufen. Senden Sie dazu bitte eine E-Mail an: arbeitszeitstudie@uni-goettingen.de.
Wenn Sie Ihre E-Mail-Adresse nicht angeben möchten, lassen Sie das Feld einfach leer.
Impressum | Datenschutzerklärung
Zurück
Stopp
Weiter
uzbonn
Richtig fragen.


GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN
IN PUBLICA COMMODA SEIT 1737
Arbeitszeit Lehrkräfte Sachsen
KOOPERATIONSSTELLE HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN
GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN
Zurück
Stopp
Weiter
100%
Sehr geehrte Teilnehmerin, sehr geehrter Teilnehmer,
Sie sind am Ende des Fragebogens angelangt.
Herzlichen Dank für Ihre Antworten und Bewertungen - Sie unterstützen damit die laufende Studie Arbeitszeit und Arbeitsbelastung von Lehrkräften in Sachsen!
Um Ihre Befragung nun endgültig abzuschließen, nutzen Sie bitte noch einmal den „Weiter"-Button. Danach können keine Änderungen mehr vorgenommen werden.
Impressum | Datenschutzerklärung
Zurück
Stopp
Weiter
uzbonn
Richtig fragen.