Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften der
Georg-August-Universität Göttingen

Arbeitszeit und Arbeitsbelastung von Lehrkräften an Berliner Schulen 2023/2024

Ergebnisbericht

Frank Mußmann, Thomas Hardwig, Martin Riethmüller, Vanessa Fladung

Unter Mitwirkung von: Lilly Hüttner, Astrid Rümper, Jan Schrewe

KOOPERATIONSSTELLE
HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN
GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN

Frank Mußmann, Thomas Hardwig, Martin Riethmüller, Vanessa Fladung: Arbeitszeit und Arbeitsbelastung von Lehrkräften an Berliner Schulen 2023/2024

Göttingen, Juni 2025

Die Studie wurde durch Max-Träger-Stiftung gefördert

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-303

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

kooperationsstelle@uni-goettingen.de

Inhalt

Abschnitt 1: Konzept der Studie und Ergebnisse zur Arbeitszeit 9

1 Digitalisierung, Vielfalt, Arbeitszeit und Personalmangel: Herausforderungen für die Attraktivität des Lehrkräfteberufs 11

1.1 Deutschlands Lehrkräfte gehören international zur Spitzengruppe bei den verordneten SOLL-Arbeitszeiten und erreichen ausgesprochen lange IST-Arbeitszeiten 13

1.2 Für die pädagogische Kernaufgabe des Unterrichtens steht immer weniger Zeit zur Verfügung 16

1.3 Die aktuellen Arbeitszeitregelungen beeinflussen das Arbeitszeitverhalten der Lehrkräfte nur unwesentlich und können die extreme Streuung der individuellen Arbeitszeiten nicht verhindern 18

1.4 Qualitative Beanspruchungen sind unabhängig von der reinen Zeitbelastung ein eigenständiges Gestaltungsfeld 24

1.5 Die Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen bergen erhebliche Risiken für die psychische Gesundheit von Lehrkräften 26

1.6 In der postpandemischen Konstellation führen neue, zusätzliche Anforderungen (Digitalisierung, Inklusion, Migration) und verschärfter Personalmangel zu einem spürbaren Attraktivitätsverlust 30

2 Studiendesign: Vorgehen, Instrumente, Stichprobe 35

2.1 Rekrutierung der Teilnahme, Vorfeldarbeiten und Feldphase 36

2.2 Arbeitszeiterfassung 38

2.3 Fragebogen und Instrumente 47

2.4 Samplebeschreibung und Repräsentativität der Befunde 59

2.5 Definition und Darstellung der Rechenwege der Arbeitszeitermittlung 67

2.6 Qualitätssicherung und Plausibilitätsprüfung 77

2.7 Limitationen und Abbruchbefragung 83

3 Die Arbeitszeit der Berliner Lehrkräfte 89

3.1 Die Arbeitszeitbilanzen des Schuljahres 2023/2024 90

3.2 Mehrarbeit und überlange Arbeitszeiten 106

3.3 Tätigkeitenverteilung 110

3.4 Arbeitszeiten im Wochen- und Jahresverlauf 119

3.5 Vollzeit- und Teilzeitkräfte, Alter und Geschlecht 123

3.6 Bedeutung neuer, zusätzlicher Aufgaben für Mehrarbeit und Belastung 128

3.7 Schlussfolgerungen und Studienvergleich 133

Abschnitt 2: Ergebnisse der Belastungsbefragungen 137

4 Stand der Nutzung digitaler Medien an Berliner Schulen und Erwartungen der Berliner Lehrkräfte 139

4.1 Die Nutzung digitaler Medien ist an Berliner Schulen zur Regel geworden 139

4.2 Hohe Erwartungen der Berliner Lehrkräfte an digitale Medien im Unterricht 141

4.3 Fehlende Zeit, organisatorische Defizite und zu wenig Beteiligung bei der Umsetzung hindern Lehrkräfte daran, mehr digitale Medien einzusetzen 144

4.4 Resümee 146

5 Berliner Erfahrungen mit der Nutzung dienstlicher digitaler Endgeräte in der Schule 147

5.1 Das dienstliche Endgerät wird kaum verwendet – aufgrund ungünstiger Einsatzbedingungen und fehlender Unterstützung ist sein Nutzen für die Arbeit gering 147

5.2 Hauptmotiv für die Nutzung des Endgeräts ist der Nutzen für die Arbeit als Lehrkraft 153

5.3 Lehrkräfte wünschen sich ein leistungsfähigeres Gerät mit mehr Funktionen und mehr Freiheiten bei der Nutzung – in einem funktionierenden Gesamtkonzept 157

5.4 Resümee und spezifische Empfehlungen 168

6 Digitaler Stress als neue Belastung 171

6.1 Digitaler Stress bei Lehrkräften ist keine Berliner Besonderheit – es gibt in deutschen Schulen ein recht einheitliches Muster 171

6.2 Positive Erwartungen an die Nutzung digitaler Medien und höhere Medienkompetenz wirken dem digitalen Stress entgegen 176

6.3 Digitaler Stress prägt derzeit die Wahrnehmung der Digitalisierung in der Schule und das Belastungsempfinden 178

6.4 Durch eine bessere Umsetzung des digital unterstützten Lehrens und Lernens könnte die Gesundheit der Lehrkräfte besser geschützt werden . 180

6.5 Resümee 185

7 Digitale Reife und digitale Kluft zwischen Schulen der Grundstufe 187

7.1 Eine große Kluft zwischen Berliner Schulen der Grundstufe bei digitaler Strategie und Infrastruktur 188

7.2 Die digitale Kluft bedeutet für Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Chancen, Medien zu nutzen und digitale Kompetenzen zu erwerben 197

7.3 Die digitale Kluft führt zu unterschiedlichen beruflichen Chancen hinsichtlich digitalen Stresses, Kompetenzentwicklung und Gesundheit ... 200

7.4 Resümee 203

8 Digitale Reife und digitale Kluft zwischen weiterführenden Schulen 205
8.1 Eine große Kluft zwischen Berliner Schulen des Sekundarbereichs bei digitaler Strategie und Infrastruktur 205
8.2 Die digitale Kluft bedeutet für Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Chancen, Medien zu nutzen und digitale Kompetenzen zu erwerben 214
8.3 Die digitale Kluft führt zu unterschiedlichen beruflichen Chancen der Lehrkräfte hinsichtlich digitalen Stresses, Kompetenzentwicklung und Gesundheit 217
8.4 Resümee 221
9 Erfahrungen von Lehrkräften mit Seiten- und Quereinstieg 223
9.1 Quer- und Seiteneinsteiger*innen unterscheiden sich abgesehen von der fehlenden vollen Lehrbefähigung kaum von anderen Lehrkräften 226
9.2 Erfahrungen von Lehrkräften mit Seiten- und Quereinstieg 229
9.3 Quer- und Seiteneinsteiger*innen ziehen eine erfreulich positive Bilanz ihrer Erfahrungen – Seiteneinsteiger*innen sehen ihren beruflichen Status jedoch kritisch. 234
9.4 Wünsche der Lehrkräfte zur Verbesserung ihrer persönlichen Situation ... 239
9.5 Resümee und spezifische Empfehlungen 244
10 Wohlbefinden und Gesundheit von Berliner Lehrkräften 247
10.1 Gesundheit von Lehrkräften in Berlin ist gefährdet – große Anzahl der Lehrkräfte mit geringem Wohlbefinden und eingeschränkter Gesundheit 248
10.2 Die spezifischen Arbeitsbedingungen von Lehrkräften stehen mit erhöhten Gesundheitsrisiken in engem Zusammenhang 253
10.3 Resümee 260
11 Lehrkräfte in der Gratifikationskrise 261
11.1 Dreißig Prozent der Lehrkräfte befinden sich in einer Gratifikationskrise .. 263
11.2 Signifikant schlechtere Gesundheitswerte und ein eingeschränktes Wohlbefinden bei Lehrkräften in der Gratifikationskrise 266
11.3 Ansatzpunkte für den Arbeits- und Gesundheitsschutz von Lehrkräften ... 268
11.4 Gesundheitsrisiken von Lehrkräften im Vergleich mit anderen Berufsgruppen 276
11.5 Resümee 279
12 Belastungen und Beanspruchungen von Lehrkräften 281
12.1 Deutlich schlechtere Bewertung allgemeiner Arbeitsbedingungen durch Lehrkräfte als durch das repräsentative Mittel der Beschäftigten in Deutschland 281
12.2 Schulspezifische Belastungen 294
12.3 Resümee 301

13 Die Attraktivität des Berufs von Lehrkräften 303
13.1 Weniger als die Hälfte der Lehrkräfte würde den Beruf noch einmal ergreifen. 304
13.2 Extrem belastende Arbeitsbedingungen und Schwierigkeiten, am sozialen Leben teilzuhaben, machen keine Werbung für den Beruf einer Lehrkraft. 313
13.3 Entlastungen dringend notwendig. Ideen zur Verbesserung der Attraktivität des Lehrberufs 317
13.4 Resümee 329
14 Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte in Berlin 331
14.1 Teilnahme an Fortbildungen 332
14.2 Online-Fortbildungen 333
14.3 Themen der Fortbildungen 334
14.4 Förderung des digitalen Lehrens und Lernens in der Schule 336

Abschnitt 3: Wissenschaftliche und arbeitspolitische Konsequenzen 341

15 Der Beitrag der Studie zum Thema Arbeitszeit und Arbeitsbelastung in der Forschung 343
15.1 Ausgesprochen lange Arbeitszeiten 343
15.2 Kernaufgabe des Unterrichtens unter Zeitdruck 347
15.3 Fehlende Steuerung durch Arbeitszeitregelungen 347
15.4 Qualitative Beanspruchungen 349
15.5 Risiken für die psychische Gesundheit der Lehrkräfte 350
15.6 Neue zusätzliche Anforderungen durch Digitalisierung, mehr Vielfalt und Personalmangel 351
16 Arbeitspolitische Schlussfolgerungen 354
16.1 Mehr Ressourcen für das Schulsystem und grundlegend verbesserte Rahmenbedingungen 354
16.2 Stärkung der Belastungsregulation 355
16.3 Überprüfung der Arbeitszeitordnung und Abkehr vom Deputatsystem mit seiner systematischen Fehlsteuerung 357
16.4 Soziotechnische Gestaltung der Digitalisierung 359
16.5 Attraktivitätssteigerung 361

Abschnitt 4: Anhang 363

17 Literatur 365
18 Abbildungsverzeichnis 374

19 Variablen und Antwortoptionen der Umfragen 381
19.1 Umfrage 1 382
19.2 Spezialmodul Lehrkräfte im Quer- und Seiteneinstieg 392
19.3 Spezialmodul Schätzung der Arbeitszeit 394
19.4 Umfrage 2 396
19.5 Sonderumfrage für Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben – Arbeitszeit und Arbeitsbelastung Berliner Lehrkräfte 2024 403

Abschnitt 1: Konzept der Studie und Ergebnisse zur Arbeitszeit

1 Digitalisierung, Vielfalt, Arbeitszeit und Personalmangel: Herausforderungen für die Attraktivität des Lehrkräfteberufs

Mit diesem Bericht wird erstmals seit der Niedersachsenstudie aus dem Schuljahr 2015/16 wieder eine Arbeitszeitstudie vorgelegt, bei der Lehrkräfte über ein gesamtes Schuljahr ihre Arbeitszeit differenziert dokumentiert haben. Diesmal haben sich Berliner Lehrkräfte aus fast allen Schulformen dafür engagiert. Lediglich Lehrkräfte aus Förderschulen und aus einem Teil der berufsbildenden Schulen konnten nicht teilnehmen.

Man kann sich natürlich fragen, ob es beim Thema Arbeitszeit und Arbeitsbelastung überhaupt an Erkenntnissen mangelt. Eigentlich liegen seit sehr langer Zeit ausreichend wissenschaftliche Studien vor, die konsistent und begründet Entlastungsbedarf bei der Arbeitszeit und den Arbeitsbedingungen von Lehrkräften aufzeigen. Daraus resultierende Empfehlungen wurden nicht nur in den jeweiligen Studien präsentiert, sondern auch von Kommissionen in den Bundesländern diskutiert (z.B. Expertengremium Arbeitszeitanalyse, 2018a; Expertenrat Professionalisierung, 2023) und zu verschiedenen Aspekten in Gutachten praxisgerecht aufbereitet (Mußmann & Rackles, 2024; z.B. Rackles, 2023, 2024; SWK, 2023a). Insofern liegen eigentlich genügend Erkenntnisse vor, um arbeitspolitisch handeln zu können. Es gilt seit langem als evident, dass die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte dringend und nachhaltig verbessert werden müssen, um die Attraktivität des Berufes zu sichern bzw. wieder zu steigern. An der Umsetzung fehlt es jedoch. Derzeit wird eher wieder über Kürzungen im Bildungsbereich nachgedacht und über Maßnahmen zur Sicherung der Unterrichtsversorgung (Erhöhung der Deputate, Vorgriffsstunde, Einschränkung der Teilzeit-Möglichkeiten), die zu einer weiteren Verschärfung der Arbeitsbedingungen führen würden.

Dennoch tauchen auch immer wieder neue Fragen auf, die zu beantworten sind, um die aktuellen Bedingungen der Arbeit von Lehrkräften und die eintretenden Veränderungen besser zu verstehen. Es bleibt zu prüfen, inwieweit sich aus aktuellen Entwicklungen auch Notwendigkeiten ergeben, arbeitspolitische Maßnahmen zu ergänzen oder neu zu justieren. Die erneute Arbeitszeiterfassung in Berlin wurde daher vor allem durch vier aktuelle Entwicklungen motiviert:

Erstens haben die jüngsten Arbeitszeitschätzungen bundesweit im Rahmen der Digitalisierungsstudie und in Sachsen eine substanziell erhöhte Arbeitszeit ergeben: Signalisiert dies eine verschärfte Arbeitszeitlage in der Zeit nach der Pandemie und im Zuge des Digitalisierungsschubs im deutschen Schulsystem oder geht dieses hohe Niveau eher auf den Einsatz einer Schätzmethode zurück? Handelt es sich vielleicht nur um eine Besonderheit aufgrund sächsischer Arbeitszeitregelungen und bildungspolitischer Rahmenbedingungen oder zeigen sich ähnliche Trends auch in Berlin?

Zweitens sind vor allem, aber nicht nur, in Berlin die Möglichkeiten stärker in den Blickpunkt gerückt, Lehrkräfte zu entlasten. Zum einen werden neue Beschäftigtengruppen zum Quer- oder Seiteneinstieg in den Lehrberuf motiviert. Zum anderen werden, wie z.B. in Sachsen zu sehen war, weitere Beschäftigtengruppen in der Schule eingesetzt, um z.B. durch die Bildung multi-professioneller Teams sozial- und bildungspolitische Verbesserungen zu erzielen. Die Frage stellt sich, inwieweit solche Maßnahmen auch zur Entlastung von Lehrkräften beitragen könnten – vielleicht sind sie aber selbst wiederum mit neuen Belastungen verbunden?

Drittens sind im Kontext des Digitalisierungsschubs an den Schulen neue Formen struktureller Ungleichbehandlung von Lehrkräften aufgefallen. Dadurch, dass sich große Unterschiede zwischen *digitalen Nachzügler-Schulen* und anderen Schulen mit höherer digitaler Reife entwickelt haben (Mußmann et al., 2023; Mußmann et al., 2021), ergibt sich auch eine deutliche digitale Spaltung bei der beruflichen Situation von Lehrkräften. Lehrkräfte finden sehr viel schlechtere Arbeitsbedingungen vor, wenn sie an *digitalen Nachzügler-Schulen* unterrichten müssen, weil die Infrastruktur unzureichend ist und auch von der Schule keine integrierte Strategie für die Umsetzung des digital unterstützten Lehrens und Lernens verfolgt wird. Dadurch erleben sie in höherem Ausmaß digitale Stress, der mit erhöhten Gesundheitsrisiken verbunden ist. Fehlende Möglichkeiten der Nutzung digitaler Medien im Berufsalltag und eine ausbleibende fachliche Auseinandersetzung mit den neuen Möglichkeiten, digital unterstütztes Lehren und Lernen zu organisieren, führt auch zu Benachteiligungen in der beruflichen Entwicklung. Digitale Medien sind jedoch auch in der Erwartung eingeführt worden, dass Lehrkräfte bessere Möglichkeiten haben, Unterricht zu organisieren und Schülerinnen und Schüler daran teilhaben zu lassen. Digitalisierung sollte auch zur Arbeitsentlastung beitragen. Die Frage stellt sich daher, ob und inwieweit sich der mit der Einführung digitaler Medien verbundene Zusatzaufwand reduzieren kann.

Viertens regt die europäische Diskussion zur konsequenteren Umsetzung von Normen des Arbeits- und Gesundheitsschutzes dazu an, die Situation auch unter dem Gesichtspunkt zu betrachten, was die veränderten Bedingungen im Bildungsbereich für Gesundheit und Wohlbefinden der Lehrkräfte bedeuten (Howard et al., 2022). Die Normen des Arbeits- und Gesundheitsschutzes verpflichten staatliche Stellen zum Handeln. Wohlbefinden und Gesundheit sind aber auch ein wichtiger Faktor bei der Beurteilung der Attraktivität eines Berufes. Vor dem Hintergrund zunehmender Probleme mit der Lehrkräfteversorgung stellt sich die Frage immer drängender, inwieweit der Lehrberuf noch über eine ausreichende Attraktivität verfügt, um im Wettbewerb um akademisch qualifizierte Fachkräfte zu bestehen.

Vor dem Hintergrund der Leitfragen für diese Untersuchung wird im Folgenden der Forschungsstand zur Arbeitszeit und Arbeitsbelastung von Lehrkräften erneut in Erinnerung gerufen und anhand jüngerer Erkenntnisse weitergeführt. Frühere Fassungen wurden bereits in der Frankfurter und der Sachsenstudie vorgestellt und daraus weiterhin gültige Passagen erneut übernommen. In der folgenden Darstellung wurde die Struktur der Präsentation der Befunde verändert. Die Befunde wurden neu gruppiert und ergänzt, sodass jetzt sechs Thesen vorgestellt werden. Ziel war es, qualitativen Arbeitsbelastungen stärkere Beachtung zu schenken und das Zusammenspiel von Arbeitsbedingungen, dem Verhalten der Lehrkräfte und dem organisatorischem, schulischen Kontext aus arbeitspolitischer Perspektive genauer in den Blick zu nehmen. Die einzelnen Fragen, die wir vor dem Hintergrund der vorgestellten Leitfragen zu dem jeweiligen Thema in Berlin näher verfolgen wollten, werden am Ende der jeweiligen Thesen notiert und es erfolgt ein Verweis auf die Kapitel, in denen diese Fragen diskutiert werden.

Noch ein Hinweis zur Verwendung der bereits veröffentlichten Arbeitspapiere zur Arbeitsbelastung Berliner Lehrkräfte: Sie werden in der Reihenfolge ihrer Veröffentlichung im Abschnitt 2 in einer neu formatierten und leicht überarbeiteten Version in diesen Bericht integriert. Aus dem Arbeitspapier 11 wurde der Abschnitt zu neuen, zusätzlichen Aufgaben in das Kapitel 3 verlegt. Ansonsten ist der Berichtsteil unverändert, jedoch wurden die Empfehlungen in das Schlusskapitel (Kap. 16) integriert.

1.1 Deutschlands Lehrkräfte gehören international zur Spitzengruppe bei den verordneten SOLL-Arbeitszeiten und erreichen ausgesprochen lange IST-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).[1]

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

Tabelle 1: SOLL-Vorgaben zur Arbeitszeit von Lehrkräften im internationalen Vergleich (OECD, 2019a, 2019b, 2020a)

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 und 2020 verwenden verschiedene Begriffe wie „Netto-Unterrichtszeit“ oder „gesetzlich vereinbarte Nettokontaktzeit“ (2019) oder „gesetzlich festgelegte jährliche Gesamtarbeitszeit an der Schule und außerhalb der Schule“ (2020). In der vorliegenden Übersicht geht es um den Vergleich von SOLL-Vorgaben. Um Missverständnisse zu vermeiden, werden hier deshalb „SOLL-Unterrichtszeiten“ auf Grundlage der Pflichtstundenverordnungen und die bis einschließlich 2018 von der OECD ausgewiesenen Werte (OECD 2019) verwendet.

[1] Im Jahr 2019 erfolgte eine substanzielle Änderung der Berechnungsmethode der deutschen Werte, deren Folge methodisch reflektiert werden müsste. Da die Vermutung besteht, dass durch den Methodenwechsel der Vergleich erschwert wird, wurden diese Zahlen nicht aktualisiert.

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) gemeinsam mit Schweizer Lehrkräften[2] an der Spitze in Europa.

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. Zwar sanken die tatsächlichen Arbeitszeiten seit den 1960er Jahren bis Anfang der 1990er Jahre langsam und im Vergleich zur Arbeitszeitverpflichtung von Verwaltungsbeamtinnen und -beamten zeitverzögert (vgl. die blaue Linie in Abbildung 1), 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.

Seit Langem berichten Lehrkräfte also 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

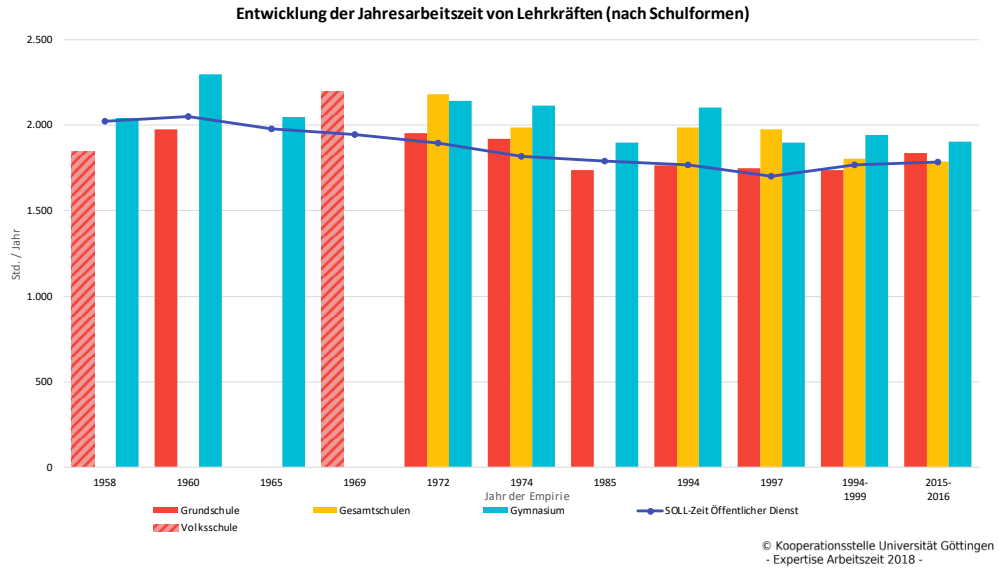


*Abbildung 1: Entwicklung der Jahresarbeitszeiten von Lehrkräften über sechzig Jahre nach Schulformen im Vergleich zur Arbeitszeitverpflichtung von Verwaltungsbeamt*innen (Hardwig und Mußmann 2018, S. 64)*

---

2 In der Schweiz werden Arbeitszeiten ebenfalls durch Deputat-Verordnungen geregelt. In der deutschsprachigen Schweiz hat es in den letzten Jahren substanzielle Entlastungsfortschritte gegeben. Dennoch haben Lehrkräfte in der Deutschschweiz sogar noch höhere Durchschnittsarbeitszeiten als in Deutschland.

3 Das ist eine Metapher im Sinne eines allgemeinen Orientierungswerts, da die Arbeitszeit von Lehrkräften im Deputatsystem üblicherweise auf die Schulzeit berechnet wird. Unter der Fiktion, dass in Ferienzeiten nicht gearbeitet würde, resultiert daraus für Berlin eine kalkulatorische „Normwoche“ von 47:15 Stunden pro Woche.

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.

Inzwischen ist ein Stand erreicht, bei dem durch ein Zusammenspiel von juristischer Entwicklung und Weiterentwicklung der Erfassungsmethoden die Arbeitszeit von Lehrkräften als ausreichend genau bestimmbar gelten kann. Entsprechend liegen in Deutschland eine Reihe normenkonformer Zeiterfassungsstudien vor, die sich konsistent in die Befunde und Erkenntnisse aus historischen Vorgängerstudien der letzten sechzig Jahre einreihen (Mußmann et al., 2021; Mußmann et al., 2020; Mußmann & Riethmüller, 2014; Mußmann et al., 2016). Gleichzeitig wurde bei einer Methodenanalyse aufgezeigt (Hardwig & Mußmann, 2018), dass auch eine Reihe historischer Studien bei unterschiedlichsten Methoden, Auftraggebern und Analyseschwerpunkten insgesamt zu gut vergleichbaren und konsistenten Ergebnissen gelangen. Heute liegen bundesweit erstmals seit Langem repräsentative Orientierungswerte zur Arbeitszeit von Lehrkräften vor.

Beispielsweise 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 Arbeitszeitregelungen in den Ländern.

Die Göttinger Arbeitszeit-Erhebungen liefern unter Berücksichtigung dieser Aspekte ein konsistentes Bild: Im Gymnasium, für das über alle fünf Studien vergleichbare Arbeitszeitwerte vorliegen (die Tellkampf Schule war ein Gymnasium und bei der Digitalisierungsstudie konnte die Grundschule nicht berücksichtigt werden) betrugen die durchschnittlichen Wochenarbeitszeiten der Lehrkräfte pro Vollzeitlehreräquivalent in einer Schulwoche 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). Während der Pandemie wurde dann erstmals seit Langem (Knight Wegenstein AG, 1973) wieder eine differenzierte Schätzung der Arbeitszeit von Lehrkräften in ganz Deutschland vorgelegt. Für das Gymnasium wurde bundesweit ein Wert von 50:23 Stunden (Mußmann et al., 2021, S. 176) festgestellt. Insgesamt lagen die durchschnittlichen Arbeitszeiten von Lehrkräften im Jahr 2021 für Gymnasien, Gesamtschulen und vergleichbaren Schulformen deutschlandweit geschätzt ca. drei Stunden über der (tariflichen oder gesetzlichen) Norm.

Dieser erhöhte Wert wurde im Sommer 2022, noch unter dem Eindruck der Pandemie, bei einer erneuten Arbeitszeitschätzung in Sachsen (51:06 Stunden) für das Gymnasium übertroffen (Mußmann et al., 2023, S. 55). Dies wirft die Frage auf, ob der Einschnitt durch die Pandemie dazu geführt haben könnte, dass sich eine dauerhaft höhere durchschnittliche Arbeitszeit etabliert hat. Wenn der erhöhte Wert während der Pandemie v.a. mit dem Zusatzaufwand für Hygiene und Fernlernen zusammenhing, dann müsste er sich nach der Pandemie wieder normalisiert haben. Vielleicht steht der erhöhte Wert aber auch im Zusammenhang mit der Einführung des digital unterstützten Lehrens und Lernens und weiterer neuer, zusätzlicher Aufgaben (Inklusion, Ganztag, Aufwand für Flüchtlingskinder). Das würde erklären, warum sich in

allen drei in Sachsen untersuchten Schulformen (Grundschule, Oberschule, Gymnasium) Arbeitszeitwerte finden, die über den Vergleichswerten früherer Studien liegen. Es könnten aber auch sächsische Besonderheiten (z.B. Deputatvorgaben, Arbeitszeitregularien, Teilzeitquote) eine Rolle gespielt haben. Schließlich ist auch nicht auszuschließen, dass die Methode der Arbeitszeitschätzung zu überhöhten Werten geführt haben könnte. Es wird deshalb interessant sein zu erfahren, zu welchen Ergebnissen die mit einem sehr guten Feldzugang ausgestattete, derzeit laufende Arbeitszeituntersuchung der Prognos AG (Stegner et al., 2025) bei sächsischen Lehrkräften und Schulleitungen im Auftrag des sächsischen Staatsministerium für Kultus (SMK) gelangen wird.

Für die vorliegende Berliner Untersuchung besteht die zentrale Aufgabe darin, durch eine Zeiterfassung über ein ganzes Schuljahr verlässliche und aktuelle Arbeitszeitwerte für die verschiedenen Schulformen bereitzustellen. Die Ergebnisse werden in Kapitel 3 vorgestellt, wobei auch ihre Verteilung auf Tätigkeiten und Arbeitszeiten im Verlauf einer Woche und über das Jahr präsentiert werden. Darüber hinaus geht es um Vergleiche von Lehrkräften mit und ohne Mehrarbeit, um Unterschiede bei Teilzeitkräften, nach Alter und Geschlecht. Um einen Vergleich leisten zu können, müssen diese in der Methode kompatibel zu den früheren Arbeitszeitstudien sein. Klar sein dürfte, dass spezifische, durch die Corona-Pandemie bedingte Aufgaben (Hygienekonzepte umsetzen, Fernlernen organisieren) aktuell entfallen sind. Wird dies zu einer Normalisierung bei den Arbeitszeitwerten führen oder wird ein dauerhaft hohes Arbeitszeitniveau festzustellen sein?

1.2 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* hin zu den umgangssprachlich außerunterrichtlich genannten Tätigkeiten (vgl. *Sonstiges* in Abbildung 2). 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.

Wenn die pädagogische Arbeit die Kernaufgabe von Lehrkräften darstellen 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 es Lehrkräften erlaubt, sich auf die Vorbereitung und Durchführung eines guten Unterrichts zu konzentrieren. 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

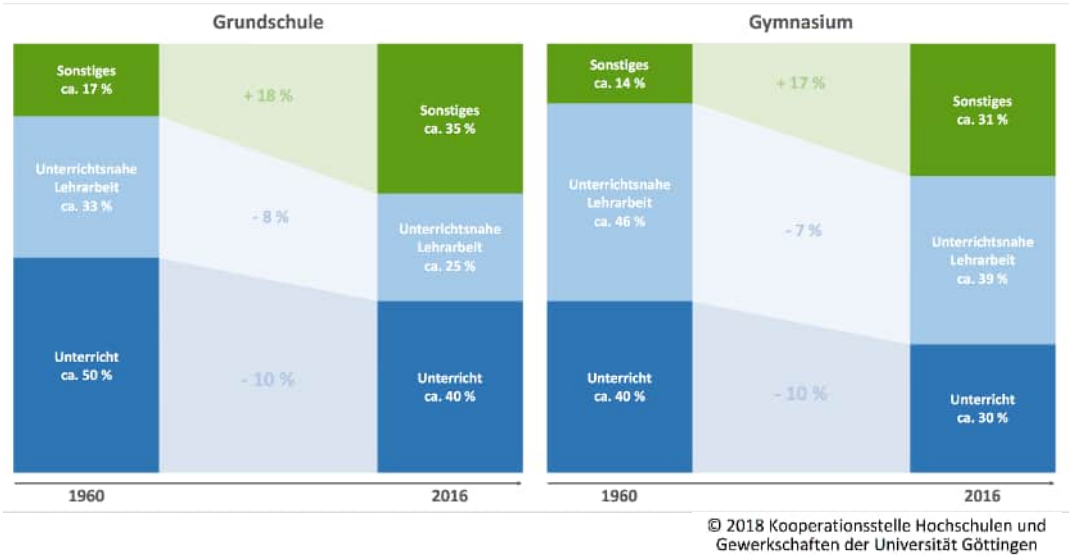


Abbildung 2: Strukturelle Verschiebung von Unterricht hin zu außerunterrichtlichen Tätigkeiten (Sonstiges) (Expertengremium Arbeitszeitanalyse, 2018b Folie 7)

für 79% der Lehrkräfte die dafür gewährten Anrechnungsstunden etwas (30%) oder deutlich (49%) zu niedrig bemessen sind. Diese Kritik formulieren ebenfalls 74 bis 78% der Lehrkräfte aus den verschiedenen allgemeinbildenden Schulformen bei den Erhebungen in Frankfurt (Mußmann et al., 2020) und Sachsen (Mußmann et al., 2023, S. 90).

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; Seibt & Kreuzfeld, 2023), 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 Vollzeitkräfte. 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. Erneut 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*[4] (analog zu außerunterrichtlichen Aufgaben) haben dabei besonders hohe Anteile an Mehrarbeit eingebracht. Da die Frankfurter Ergebnisse in Sachsen weitgehend reproduziert werden konnten (Mußmann et

[4] In der Frankfurter Studie wird für *Sonstige Tätigkeiten* der Begriff *Restarbeiten* gebraucht, den wir in dieser Studie nicht mehr verwenden.

al., 2023, S. 90f), ist nicht von einer hessischen Besonderheit auszugehen, sondern ein Strukturproblem im deutschen Schulsystem zu vermuten.

Die Berliner Studie wird es ermöglichen, den aktuellen Stand auf Basis der Arbeitszeitdokumentation festzuhalten und Trends abzuschätzen. Wie entwickelt sich das Anforderungsprofil von Lehrkräften weiter? Gehen die Anteile von Unterricht und Unterrichtsnaher Lehrarbeit noch weiter zurück und wächst der außerunterrichtliche Zeitanteil noch weiter an? Dazu soll auch eine erneute Schätzung der neuen, zusätzlichen Aufgaben erfolgen (Kap. 3.6) und die Tätigkeitsstruktur der Lehrkräfte mit Mehrarbeit genauer analysiert werden (Kap. 3.2). Geht der hohe Anteil an neuen, zusätzlichen Aufgaben wieder zurück, wenn die pandemiebedingten Aufgaben entfallen? Handelt es sich beim hohen Umfang der mit der Digitalisierung in Zusammenhang stehenden Zeiten um vorübergehende Zeitinvestitionen der Umstellung oder um dauerhafte Belastungen aufgrund des digitalen Lehrens und Lernens? Die Berliner Studie sollte auf Basis der Arbeitszeiterfassung erneut belastbare Werte liefern, um den Handlungsbedarf einzuschätzen. Zudem interessiert, ob durch die Einstellung weiterer Berufsgruppen wie Erzieher*innen, Sonder- und Sozialpädagog*innen beispielsweise im Rahmen Multi-Professioneller-Teams der Trend zur Ausweitung außerunterrichtlicher Aufgaben gebrochen wird.

1.3 Die aktuellen Arbeitszeitregelungen beeinflussen das Arbeitszeitverhalten der Lehrkräfte nur unwesentlich und können die extreme Streuung der individuellen Arbeitszeiten nicht verhindern

Das Spannungsfeld von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Aufgaben ist nur vor dem Hintergrund der in Deutschland dominierenden Arbeitszeitordnungen in den Schulen zu verstehen. Die Arbeitszeitverordnungen der Länder regeln mit schulformspezifischen Deputatvorgaben nur den *determinierten Teil der Arbeitszeit* von Lehrkräften, der sich aus Unterrichtsverpflichtung (Regel-, Pflicht- oder Deputatstunden), Funktionstätigkeiten und verpflichtenden Präsenzzeiten zusammensetzt. Den anderen, *obligaten Teil der Arbeitszeit* überlassen sie den Lehrkräften zur selbstständigen Organisation in eigener professioneller Verantwortung. Dies betrifft im Kern den Zeitaufwand für die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, der für die Lehrkraft wesentlicher Hebel zur Regelung der persönlichen Arbeitszeit zu sein scheint (Mußmann et al., 2023, S. 96ff). Hinzu kommt bei Änderungen der Unterrichtsverpflichtung oder bei neuen Anforderungen an das Schulsystem, dass den Lehrkräften allein die Verantwortung zufällt, 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. Die Grenzen der Deputatvorgaben zeigen sich jedoch auch darin, dass eine Erhöhung der Regelstundenvorgabe nicht unbedingt zu einer entsprechenden Verlängerung der Wochenarbeitszeit beiträgt. Gehrmann (2003, S. 300) geht davon aus, dass einer Erhöhung der determinierten Stunden eine Reduktion bei den obligaten Arbeitszeiten folgt und sich die Arbeitszeit quasi immer um einen bestimmten Schwellenwert von 44 Wochenstunden während der Schulwochen herum bewege (*Schulzeitwoche*, vgl. Kap 2.5).Tatsächlich führt die um eine Stunde pro Woche höhere SOLL-Zeit in Frankfurt gegenüber

Niedersachsen nur zu 9 Minuten Differenz bei der IST-Arbeitszeit (Durchschnittswoche) (Mußmann et al., 2020, S. 83).

Es gibt verschiedene Indikatoren dafür, dass die gegenwärtigen Arbeitszeitregelungen das Arbeitszeitverhalten der Lehrkräfte nur unwesentlich beeinflussen und es aufgrund der Komplexität der Einflussfaktoren zu systemischen Fehlsteuerungen kommt.

Dazu gehören die bereits thematisierten langen Arbeitszeiten. 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 3). In wechselnder Schulformzusammensetzung waren es 2020 in Frankfurt 53% (Mußmann et al., 2020, S. 141), 2021 bundesweit 51% (Mußmann et al., 2020) und in Sachsen 2022, 59% (Mußmann et al., 2023).

Aus Sicht des Arbeits- und Gesundheitsschutzes ist darüber hinaus der Anteil der überlangen Arbeitszeiten als besonders problematisch anzusehen. Damit sind Arbeitszeiten gemeint, die die nach den Arbeitsschutznormen maximal zulässigen 48 Stunden pro Woche regelmäßig überschreiten. Während es für 17% der Beschäftigten in Deutschland üblich ist, so lange zu arbeiten (Wöhrmann et al., 2016, S. 25), werden bei Lehrkräften zunehmend höhere Anteile dokumentiert. Dies wird dadurch befördert, dass sich die Arbeitszeit auf etwa 38 Schulwochen konzentriert und entsprechend in einer *Schulzeitwoche* relativ höhere Arbeitszeiten erbracht werden müssen. Von einem niedrigeren Niveau für Vollzeitkräfte in Niedersachsen 2016 (17%) und Frankfurt 2020 (21%) ausgehend, lag der bundesweite Wert 2021 bei 26%, in Sachsen, noch unter der Pandemie, bei 36% sogar deutlich darüber.

Die erwähnte Strukturverschiebung hin zu sogenannten außerunterrichtlichen Aufgaben zulasten des *Unterrichts* und *Unterrichtsnaher Lehrarbeit* hängt ebenfalls mit dem Arbeitszeitsystem zusammen. Im Gegensatz zum Anspruch des Deputatmodells, mit der Vorgabe von Unterrichtszeiten die Gesamtarbeitszeit 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 etc.)* in keinem stabilen Verhältnis zum Umfang des gehaltenen Unterrichts. Der Umfang der Mehrar

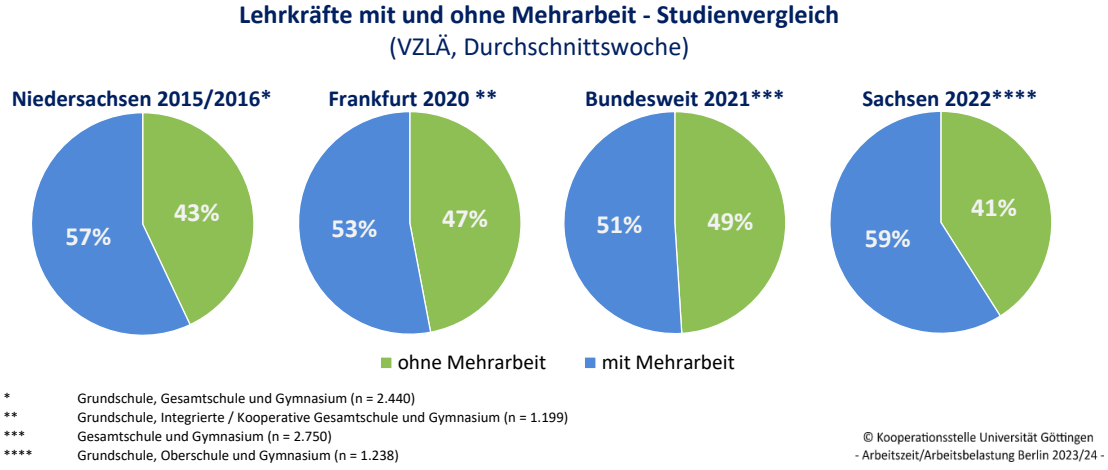


Abbildung 3: Mehrarbeit von Lehrkräften im Studienvergleich Niedersachsen, Frankfurt, Digitalisierungsstudie und Sachsen

beit 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 längeren Arbeitszeiten unterscheiden sich nicht im Umfang der Unterrichtszeit, sondern im Umfang der unterrichts- und nicht-unterrichtsbezogenen Tätigkeiten (Kreuzfeld et al., 2022). Dass mit dem Deputatmodell ein Trend zur Mehrarbeit verbunden ist, vermutet 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.

Ein Vergleich der Lehrkräfte mit Mehrarbeit und ohne Mehrarbeit in Sachsen (Mußmann et al., 2023, S. 65f) dokumentiert einen Unterschied von 12:30 Stunden pro Woche, wobei die Zeit für das Halten von *Unterricht* sich quasi nicht unterscheidet. Sehr große Zeitunterschiede ergeben sich hingegen bei der *Unterrichtsnahen Lehrarbeit (07:48 Std) (Korrekturen, Vor- und Nachbereitung, Prüfungen usw.)*, große Unterschiede bei *Pädagogische Kommunikation* (01:30) und *Funktionsarbeit* (1:18).

Eine unabhängig vom Tätigkeitenmodell durchgeführte zusätzliche Schätzung *neuer, zusätzlicher Aufgaben* ergab interessante Einblicke in die Struktur von 18 neuen, zusätzlichen Aufgaben, die in den letzten Jahren von Lehrkräften übernommen werden mussten, wie etwa die digitale Unterrichtsgestaltung, Durchführung von Vergleichsarbeiten oder *Inklusion – Multiprofessionelle Teams – Ganztag* (Mußmann et al., 2023, S. 67ff). Erstens beanspruchen diese neuen Aufgaben einen Zeitumfang von 23% der Schulzeitwoche, zweitens sind davon 5% unterrichtsbezogene Aufgaben (*Unterrichtsnahe Lehrarbeit)*, während 18% den klassischen außerunterrichtlichen Aufgaben zuzuschlagen sind (*Sonstiges*). Drittens zeigte sich, dass mit der Pandemie im Zusammenhang stehende Aufgaben 02:13 Stunden ausmachten, der Löwenanteil jedoch auf digitalisierungsbedingte Aufgaben entfiel (04:06 Stunden). Dann folgte *Inklusion – Multi-Professionelle Teams – Ganztag* (00:57 Stunden). Drei Tätigkeiten waren bei Lehrkräften mit Mehrarbeit signifikant ausgeprägter: *Digitale Unterrichtsvorbereitung, Abrufen von Nachrichten aus dem Schulportal* und der *Einsatz für den Fernunterricht*. Der Umfang *neuer, zusätzlicher Aufgaben* steht in signifikantem Zusammenhang zum Umfang an der IST-SOLL-Differenz bei der Arbeitszeit.

Am Ende ergibt sich eine erhebliche Streuung bei der Dauer der Arbeitszeit von Lehrkräften. Alle jüngeren Studien weisen teils extreme Streuungen (07:00 bis 09:30 Stunden Standardabweichung) in der individuellen wöchentlichen Arbeitszeit der Lehrkräfte nach (Kreuzfeld et al., 2022; Mußmann et al., 2023, S. 56; Mußmann et al., 2020; Mußmann et al., 2016). Während der Corona-Pandemie sind die Bandbreiten der Streuungen aktuell noch gewachsen (Mußmann et al., 2021). Die Streuungen resultieren aus den zusätzlich zu übernehmenden Aufgaben und ihrer Verteilung im Kollegium. Abgesehen davon, dass der rechnerisch erzielbare Zeitumfang bei weitem nicht ausreichen würde, ist es im Rahmen geltender Deputat-Regelungen wohl auch nicht möglich, dass die Minderheit der Lehrkräfte, die ihr Unterrichtsdeputat erfüllen, aber dabei ihre SOLL-Zeit unterschreiten, durch den Dienstgeber zur Erbringung ihrer SOLL-Zeit herangezogen werden könnte (Expertengremium Arbeitszeitanalyse, 2018a, S. 45). Unterrichtsverpflichtungen als alleinige Größe für die Bemessung der Arbeitszeit heranzuziehen, wird der Komplexität der Anforderungen seit Langem nicht gerecht.

Die wesentlichen Einflussfaktoren, welche die erhebliche Streuung 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. „*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)

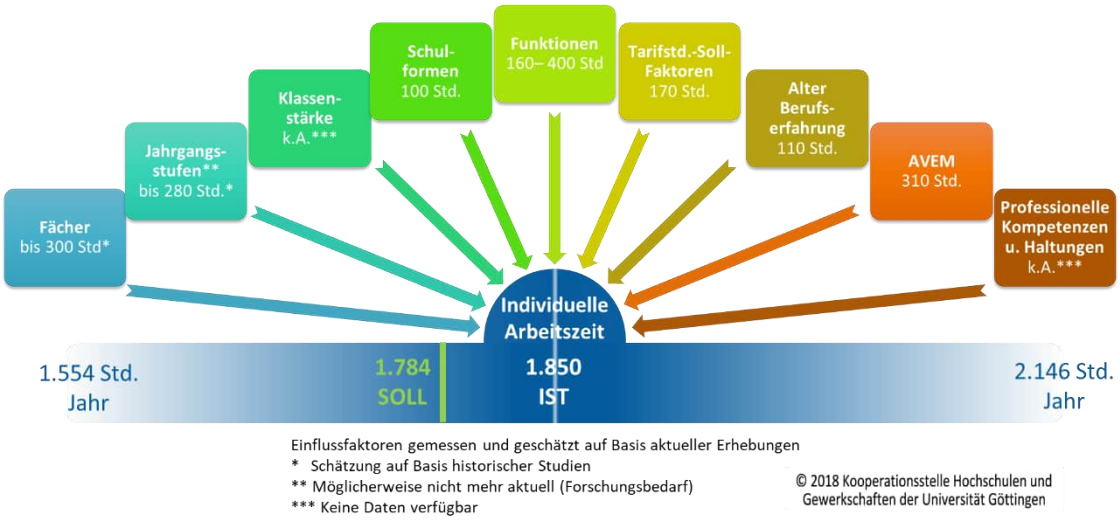


Abbildung 4: Einflussfaktoren auf die Streuung der Arbeitszeit zwischen Lehrkräften (Hardwig & Mußmann, 2018, S. 98)

Den größten Einfluss auf die individuelle Streuung von durchschnittlichen Jahresarbeitszeiten (vgl. Abbildung 4) 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). 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 und Kompetenzen (vgl. auch Brägger, 2019, 43ff.).

Nur ein Teil dieser Einflussfaktoren wird durch bestehende Arbeitszeitregelungen, noch dazu sehr unterschiedlich, auszugleichen versucht. So differenzieren die Deputate traditionell nach Schulformen, Abminderungsstunden werden bei der Übernahme von Funktionstätigkeiten vergeben (große Unterschiede in den Verordnungen). Nur in manchen Bundesländern werden solche Stunden auch bei erhöhtem Anteil von Unterricht in großen Klassen oder höheren Jahrgangsstufen gewährt. Für ältere Lehrkräfte gibt es in vielen Bundesländern Unterrichtsermäßigungen. Nicht alle Einflussfaktoren werden jedoch 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 Lern-*

gruppen in demselben Jahrgang), kann es auch zu einer substanziellen 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). Aber die Situation ist nicht nur schwierig, sie wird von den Dienstgebern in Deutschland auch nicht nachdrücklich zu verbessern versucht. Im Unterschied dazu behandelt man in der Schweiz das Thema Belastung und Gesundheit mit höherer Priorität. Infolge von Reformen ist die Arbeitszeit der Lehrpersonen zwischen 2009 und 2019 dort um insgesamt 7% gesenkt worden, liegt aber immer noch auf einem zu hohen Niveau (Brägger & Schwendimann, 2022).

Wenn die Arbeitszeitregelungen aber nur einen geringen Einfluss auf das Arbeitszeitverhalten haben, dann sind die Lehrkräfte gezwungen, ihre Arbeitszeit individuell zu gestalten. Hierzu gibt es neuere Erkenntnisse.

In der Frankfurter Studie wurden die Motive von Lehrkräften untersucht, ihre vertragliche Arbeitszeit zu reduzieren. Das zentrale Motiv für Vollzeitkräfte Teilzeit zu erwägen und für Teilzeitkräfte sie zu realisieren ist der Versuch, der hohen zeitlichen Beanspruchung zu entgehen, d.h. Zeitdruck und Stress zu reduzieren und mehr Zeit für qualitativ gute Arbeit zu haben (Mußmann et al., 2020, S. 219f). Dieses doppelte Motiv, gute Arbeit zu leisten und den Stress zu reduzieren, führt bei Teilzeitkräften wahrscheinlich dazu, dass sie relativ mehr Mehrarbeit einbringen als Vollzeitkräfte es könnten, die dem Deckeneffekt ausgesetzt sind. „*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) Auch in der Schweiz wird der Trend gesehen, in Teilzeit auszuweichen, wenn Belastungen als zu hoch eingestuft werden (Brägger, 2019), dabei geben Lehrkräfte an, dass sie mehr Zeit in die Vor- und Nachbereitung ihres Unterrichts investieren, um den eigenen Ansprüchen an einen guten Unterricht zu genügen (Brägger & Schwendimann, 2022).

Ein weiteres Ventil, um der Belastung durch lange Arbeitszeiten zu entgehen, stellt zudem die Frühpensionierung dar, die von etwa 50% der Lehrkräfte auf eigenem Wunsch erfolgt (Möller, 2019). Der Pensionszeitpunkt wird nicht durch die Unterrichtsverpflichtung (d.h. Teilzeitquote) bestimmt, sondern eher durch Alter und Gesundheitszustand (Seibt & Kreuzfeld, 2023). Lehrkräfte, die einen früheren Ruhestand in Erwägung ziehen, weisen einen signifikant höheren Burnout-Wert auf (Mußmann et al., 2020, S. 226).

In der jüngsten Untersuchung in Sachsen 2022 wurden die Möglichkeiten der Lehrkräfte, ihre Arbeitszeiten zu regulieren, mit qualitativen Fragen untersucht und auch die Wahrnehmung der Arbeitszeitregelungen durch die Lehrkräfte in den Blick genommen. Dabei ist zweierlei aufgefallen: Nur 20% der Lehrkräfte fühlten sich ausreichend über die Regelungen zur Arbeitszeit informiert und nur 30% wussten, wo sie in ihrem individuellen Arbeitszeitbudget stehen. Nur jede vierte Lehrkraft hatte Vertrauen darin, dass sie bei der Verteilung der Aufgaben im Kollegium und bei der Berücksichtigung von Entlastungs- oder Anrechnungsstunden fair behandelt wird (Mußmann et al., 2023, S. 88). Angesichts dessen kann von einer bewussten Steuerung der Arbeitszeit in den meisten Fällen nicht ausgegangen werden.

Zweitens sieht ein großer Anteil der Lehrkräfte auch keine Möglichkeiten, ihre Arbeitszeit durch bestimmte Maßnahmen gezielt entlasten zu können. Ein Drittel der Nennungen von den

Lehrkräften, die Möglichkeiten genannt haben, sich zeitlich zu entlasten, bezieht sich auf Maßnahmen zur Einschränkung bei der Vor- und Nachbereitung des Unterrichts. Nahezu ein Viertel der Nennungen thematisiert zudem Einschränkungen der pädagogischen Qualität ihres Unterrichts (z.B. weniger Feedback geben, weniger Differenzierung, weniger Methodenvielfalt, weniger außerschulische Angebote), als Konsequenz zeitlicher Entlastungen. Immer noch 6% der Lehrkräfte nannten Einschränkungen bei der Kommunikation (mit Erziehungsberechtigten, Kolleg*innen, Schüler*innen) als Handlungsoption, die ihnen zur Verfügung steht. In Ratgebern vorgeschlagene Maßnahmen wie beispielsweise Entlastungen durch mehr Teamarbeit (8%), Verbesserung der persönlichen Arbeitsorganisation (4%) oder das Delegieren von Aufgaben (2%), werden dagegen selten erwähnt (Mußmann et al., 2023, S. 99). Das größte Potenzial wurde darin gesehen, Aufgaben an andere Beschäftigtengruppen abzugeben. Auch hierzu wurden in Freitextfeldern Vorschläge erhoben. Am häufigsten wurden genannt: die organisatorische Unterstützung der Klassenführung durch eine Schulassistenzkraft (19%), die Unterstützung durch eine Schulverwaltungsassistenz (13%) sowie Rollen, die inzwischen in Multi-Professionellen-Teams integriert werden, wie die Schulsozialarbeit (8%), sonderpädagogische Förderung (7%), pädagogische Schulassistenz (4%) oder Sprach- und Integrationsmittler*innen (2%) (Mußmann et al., 2023, S. 110ff).

Die Ergebnisse illustrieren die extrem begrenzten Handlungsoptionen von Lehrkräften bei den Versuchen, ihre Arbeitszeit selbst zu regulieren. Ihre Hoffnungen liegen vor allem darin, an andere Beschäftigtengruppen irgendwie Aufgaben abgeben zu können, die als zusätzliche Personalkapazitäten in neuen Rollen an den Schulen eingestellt werden. Individuelle Steuerungsmöglichkeiten bieten ihnen lediglich entweder gegen eigene professionelle Qualitätsstandards zu verstoßen oder eine selbstgefährdende Mehrarbeit auf sich zu nehmen. Hinzu kommen die Optionen in Teilzeit auszuweichen oder – wenn dem Alter entsprechend – vorzeitig den Beruf zu verlassen.

Bewegung in die etablierten Arbeitszeitregelungen kommt möglicherweise durch die Pflicht zur Arbeitszeiterfassung aufgrund der EuGH-Vorgaben (Gerichtshof der Europäischen Union, 2019), die durch ein Urteil des Bundesarbeitsgerichts im September 2022 bestätigt und für Deutschland konkretisiert worden ist. Die Umsetzung für Lehrkräfte wird jedoch durch die Kultusministerkonferenz bewusst verzögert, da diese auf einer Ausnahmeregelung für Lehrkräfte beharrt, die ihr vom Arbeitsministerium bislang nicht erteilt worden ist. Möglicherweise wird es eine Pilot-Umsetzung im Bundesland Bremen zum Schuljahr 2026/2027 geben. Auch vor diesem Hintergrund trifft Rackles (2023, S. 45) die Einschätzung: *„Das deutsche Modell der Lehrkräftearbeitszeit steht aktuell unter einem massiven Veränderungs- und Handlungsdruck, der mit hoher Wahrscheinlichkeit substanzielle Anpassungsmaßnahmen erzwingen wird."* Welche Veränderungen sich ergeben werden und was diese am Ende für den Arbeitszeitumfang und die Arbeitsbedingungen von Lehrkräften bedeuten, ist derzeit eine völlig offene Frage.

Vor dem in diesem Abschnitt formulierten Hintergrund, stellen sich mehrere arbeitspolitischen Fragen, denen sich die Berliner Studie in Kapitel 16 widmet: Erstens welche Möglichkeiten bestehen, Lehrkräften mehr Handlungsoptionen anzubieten, damit diese mit ihrer Arbeitszeit besser zurechtkommen? Um dies zu klären, sollen die in der Sachsenstudie qualitativ erkundeten Möglichkeiten mit standardisierten Fragen gezielt abgesichert und vertieft werden (Kap. 13.3). Insbesondere interessiert, welche Zeitpotenziale die Lehrkräfte einer möglichen Entlastung durch andere Beschäftigtengruppen beimessen. Zweitens wollen wir wissen, welche Möglichkeiten sich auf der Schulebene ergeben, Lehrkräfte gezielt zu entlasten. Und

nicht zuletzt geht es darum, die Erfahrungen der Lehrkräfte mit der wissenschaftlichen Zeiterfassung dazu zu nutzen, die Haltung der Lehrkräfte zur Arbeitszeitdokumentationspflicht auszuleuchten.

1.4 Qualitative Beanspruchungen sind unabhängig von der reinen Zeitbelastung ein eigenständiges Gestaltungsfeld

Der Berufsalltag von Lehrkräften ist nicht nur gekennzeichnet durch lange Arbeitszeiten, sondern auch durch fehlende Erholzeiten an Schultagen (Schulpausen häufig ohne Erholungsmöglichkeiten, Arbeit abends und teilweise nachts) und lange, durch Ortswechsel unterbrochene 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). Zur Standardberichterstattung gehört zudem, dass am Arbeitsplatz Schule häufig keine Pausen genommen werden können. 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).

Dementsprechend entstehen die wichtigsten psychischen Beanspruchungen und Gesundheitsrisiken für Lehrkräfte aus der Aufgabenfülle, Multitasking und dem Zeitdruck bei der Arbeit, sowie aus damit in Zusammenhang stehenden Problemen wie der ungünstigen Lage der Arbeitszeit (Bauer et al., 2007; Kreuzfeld et al., 2022; Mußmann et al., 2017, S. 183; Ofsted, 2019). 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., 2018a) 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., 2018a, S. 73; Nübling et al., 2012, 66f). Auch in der Frankfurter Studie und der Digitalisierungsstudie konnte ein signifikanter Zusammenhang von arbeitsbezogenem Stress, fehlenden Erholungsmöglichkeiten und Burnout aufgezeigt werden (Mußmann et al., 2021, 208ff; 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.

Damit wird bereits deutlich, dass sich der Zusammenhang zwischen Arbeitszeit und Gesundheitsgefährdung komplexer darstellt. 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*

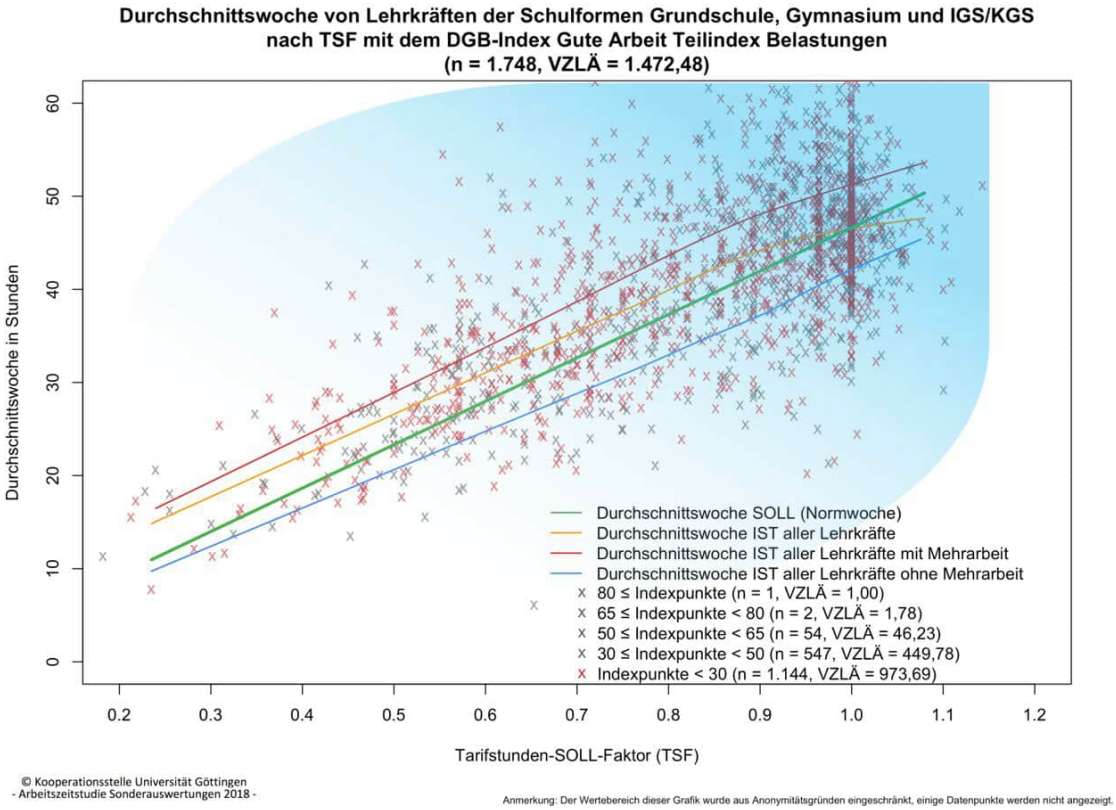


Abbildung 5: Bewertung der Arbeitsbelastung in Abhängigkeit vom Tarifstunden-SOLL-Faktor (Expertengremium Arbeitszeitanalyse, 2018a, S. 49)

Gute Arbeit bedeutet ein Indexwert von unter fünfzig Punkten *schlechte Arbeit,* bei unter dreißig Punkten sind Gesundheitsgefährdungen wahrscheinlich. Einzeln markiert in einer „Punktewolke“ (siehe Abbildung 5) 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 (einen niedrigen Indexwert aufweisen). Auf der anderen Seite gibt es Lehrkräfte mit einer deutlichen Überschreitung der SOLL-Zeit, die ihre Arbeitsbedingungen deutlich positiver bewerten.

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 ihr Zusammenspielt 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 haben die Frankfurter Untersuchung und die in Sachsen näher analysiert (Mußmann et al., 2023; 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 digitalen Infrastruktur und die Personalausstattung, sowie die Möglichkeit, dass eine Schule mit besonderen sozialen Herausforderungen konfrontiert sein kann (sog. Brennpunktschulen) (Mußmann et al., 2020 Kapitel 8).

Für die Berliner Studie werden die Ergebnisse im Sinne der Langzeit-Berichterstattung in Kapitel 1212 vorgestellt. Die Belastung durch die allgemeinen Arbeitsbedingungen wurden erneut mit dem DGB-Index Gute Arbeit erhoben, sodass Vergleiche mit anderen Beschäftigtengruppen möglich sind. Für die schulspezifischen Belastungen werden ausgewählte und bewährte Indikatoren eingesetzt, sodass durch Vergleichswerte aus früheren Studien auch Entwicklungstrends erkennbar werden.

1.5 Die Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen bergen erhebliche Risiken für die psychische Gesundheit von Lehrkräften

Die Beschäftigtengruppe der Lehrkräfte ist bekannt für hohe Anteile an Burnout, Depression und anderen psychischen Erkrankungen (Agyapong et al., 2022; Bauer et al., 2007; Wesselborg & Bauknecht, 2023). In einer Literaturstudie kommen Scheuch et al. (2015, S. 347) 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."*

Der Beruf der Lehrkraft ist somit durch verschiedene Risikofaktoren für die Gesundheit gekennzeichnet, welche ganz wesentlich durch ein spezifisches Tätigkeitsmerkmal des Berufes begründet sind. Bei der Kerntätigkeit des Unterrichtens handelt es sich um Interaktionsarbeit. Das bedeutet, dass Lehrkräfte nur dann erfolgreich unterrichten, wenn die Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern insofern gelingt, als dass sie diese zu einer produktiven Mitwirkung motivieren können. Auch die Erziehungsberechtigten und andere Lehrkräfte müssen aktiv eingebunden werden (Mußmann et al., 2020, S. 89). Interaktionsarbeit birgt hohe psychosoziale Anforderungen (Wesselborg & Bauknecht, 2023, S. 288). Diese bestehen darin, sowohl eigene Emotionen professionell moderieren als auch Einfluss auf die Gefühlswelt der anderen nehmen zu müssen, indem beispielsweise lernförderliche Klassensituationen hergestellt werden (Böhle et al., 2015). Entsprechend anfällig sind Lehrkräfte für Störungen dieser Interaktion durch ungünstige Umgebungsbedingungen (z.B. große Klassen, Zeitdruck) oder nicht-kooperatives Verhalten von Schülerinnen und Schülern (Klusmann et al. 2008; Mußmann et al., 2020, S. 183; Ofsted, 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Die für den Arbeits- und Gesundheitsschutz wichtige Frage ist, welche der zahlreichen zum Teil bereits angesprochenen Belastungsfaktoren sich als besonders relevante und im Rahmen des Gesundheitsschutzes zu gestaltende Risikofaktoren darstellen. Die Befunde zu den Risikofaktoren fokussieren auf drei Aspekte – Arbeitsbedingungen, das Schulklima und Persönlichkeitsmerkmale:

Unter den arbeitsbezogenen Risikofaktoren wird in den meisten Studien in erster Linie die hohe Arbeitsbelastung genannt, die mit erhöhter emotionaler und mentaler Erschöpfung einhergeht (Bauer et al., 2007). Die sollte jedoch nur zu mittleren Werten psychischer Erschöpfung führen, nach dem Forschungsstand treten hohe Werte hingegen in allen Berufen mit Interaktionsarbeit auf, die sich durch eine kontinuierliche Arbeit mit Menschen auszeichnen, auf deren Kooperation man angewiesen ist, diese aber nicht in ausreichendem Maß entgegengebracht wird. Daher gehören Lehrkräfte zu den Berufen mit besonders ausgeprägter psychischer Erschöpfung (Hasselhorn & Nübling, 2004).

Zudem werden hohe emotionale Anforderungen regelmäßig als Gesundheitsrisiko identifiziert, und die fehlende Kooperation von Schülerinnen und Schülern, sowie Konflikte mit Schülerinnen und Schülern und mit deren Eltern dafür verantwortlich gemacht (Bauer et al., 2007). Respektloses Verhalten und Konflikte treten im Schulalltag zwar nicht häufig auf, aber wenn sie auftreten, dann werden sie als starke Beanspruchung erlebt. Dabei haben die Konflikte mit Schülerinnen und Schülern und deren Eltern stärker negative Effekte als die mit anderen Lehrkräften oder mit Vorgesetzten (Mußmann et al., 2020, 184ff). Lehrkräfte, die sogar gelegentlichem oder schwerem Mobbing ausgesetzt sind, weisen eine signifikant schlechtere psychische Gesundheit (Screening-Instrument GHQ-12) auf (Bernotaite & Malinauskiene 2017).

Auch die Klassengröße und das Unterrichten in Grundschulen wurden als Risikofaktoren identifiziert (Agyapong et al., 2022). Jedoch gibt es auch den Befund, dass weniger die Klassengröße als die Anzahl der unterschiedlichen Lerngruppen, auf die sich Lehrkräfte einstellen müssen, für die psychische Erschöpfung entscheidend sind (Klusmann et al., 2008).

Das Schulklima und die Umgebungsbedingungen der Lehrkräfte bergen weitere Risiken für die Gesundheit. Schulklima wird im folgenden Zitat etwas genauer definiert.

> *„Dort, wo wir die günstigeren Beanspruchungsverhältnisse feststellten, fanden wir fast ausnahmslos auch ein gutes soziales Klima vor. Darunter sei vor allem verstanden, dass die Beziehungen im Kollegium durch Offenheit, Interesse füreinander und gegenseitige Unterstützung gekennzeichnet sind und eine Schulkultur besteht, die ein hohes Maß an Gemeinsamkeit bei der Durchsetzung schulischer Normen und Ziele aufweist. Dem daraus resultierenden Erleben sozialer Unterstützung ist offensichtlich eine sehr wichtige protektive Funktion zuzuschreiben." (Schaarschmidt & Kieschke, 2013, S. 93)*

Andere Studien konzentrieren sich auf die Schutzfunktion von Anerkennung und Respekt im Beruf (Renger et al., 2020) sowie von sozialer Unterstützung. Beide Faktoren wirken allgemein psychischer Erschöpfung entgegen (Schütte et al., 2014). Obwohl Lehrkräfte sowohl im Klassenzimmer als auch am heimischen Schreibtisch alleine tätig sind, spielt die soziale Unterstützung durch das Kollegium eine stärkere Rolle als bei anderen Erwerbstätigen, während die Unterstützung durch Vorgesetzte eine geringere Bedeutung hat (Wesselborg & Bauknecht, 2023). Das Führungsverhalten von Schulleitungen kann positiv zum Wohlbefinden beitragen, indem diese ein positives Schulklima befördern, für die Belegschaft erreichbar sind und diesen Wertschätzung entgegenbringen (Ofsted, 2019, S. 7). Dennoch hat die Ressource soziale Unterstützung einen geringeren Einfluss auf psychische Erschöpfung als die Arbeitsintensität und Lärmbelastung (Cramer et al., 2014, S. 151).

Mit Blick nicht nur auf die Arbeitsbedingungen, sondern auf das gesamte Beschäftigungsverhältnis hat sich gezeigt, dass eine fehlende Balance von Anforderungen und erfahrenen Gratifikationen im Beruf eine Ursache von stressbedingten Erkrankungen darstellt (Siegrist, 2015) und beispielsweise ein erhöhtes Risiko für Herzerkrankungen mit sich bringt (Dragano et al., 2017). Darüber hinaus sind zahlreiche weitere Gesundheitswirkungen in vielen Studien belegt (Siegrist, 2012a). Stressbedingte Erkrankungen wurden auch bei deutschen Lehrkräften nachgewiesen (Hinz et al., 2016; Lehr et al., 2009). Von den drei Gratifikationsformen (berufliche

Stellung, Vergütung/berufliche Entwicklung, externe Anerkennung) konnte bei Lehrkräften – vielleicht auch weil sie in Deutschland über eine vergleichsweise hohe Beschäftigungssicherheit und günstige Entgeltbedingungen verfügen – die fehlende externe Anerkennung das Auftreten von depressiven Erkrankungen und Burnout am besten erklären (Lehr et al., 2009). In einem Vergleich deutscher Lehrkräfte mit anderen Berufen zeigte sich, dass Lehrkräfte eine schlechtere Balance von Verausgabung und Gratifikation haben, dies gilt v.a. für Vollzeitkräfte und weniger für Lehrkräfte mit Leitungsfunktion (Hinz et al., 2016). In einer anderen Studie zeigen sich Zusammenhänge zu Burnout (MBI) sowie Unterschiede zwischen Schulformen, Geschlecht, Alter und Vertragsumfang (Unterbrink et al., 2007).

Darüber hinaus haben Persönlichkeitsmerkmale eine gewisse Bedeutung. So kommen zahlreiche Studien zum Ergebnis, dass Burnout, Angst und Depression bei weiblichen Lehrkräften häufiger auftreten, hinsichtlich des Alters sind die Befunde jedoch uneinheitlich (Agyapong et al., 2022). Höher qualifizierte Personen sind anfälliger für psychische Erschöpfung (Hasselhorn & Nübling, 2004). Alle drei Personenmerkmale sind allerdings sehr stark konfundiert mit veränderten Tätigkeitsanforderungen, z.B. ist die Qualifikation zwar ein Personenmerkmal, verweist aber auf eine anspruchsvollere Arbeitssituation, die zu bewältigen ist. Mit zunehmender Berufserfahrung erfolgt auch ein Wandel bei den Tätigkeiten, so nehmen Funktionstätigkeiten und weitere Tätigkeiten beispielsweise zu (Mußmann et al., 2016, S. 149). Mit wachsender Berufserfahrung werden anspruchsvollere Aufgaben übernommen (mehr Unterricht in höheren Klassenstufen, Übernahme von Funktionen, Schulleitungsaufgaben). Beim weiblichen Geschlecht sind die Anteile von Grundschullehrkräften und von Teilzeit sehr viel höher. Beim Alter kommt der Healthy-Worker-Effekt hinzu, dass also Personen mit erheblichen Gesundheitsbeschwerden vorzeitig aus dem Beruf ausscheiden (Wirtz, 2010, S. 128). Solche Konfundierungen erklären die zum Teil uneindeutigen Befunde zu den Persönlichkeitsmerkmalen.

In der internationalen TALIS-Befragung (Teaching and Learning International Survey) der OECD zu den Arbeitsbedingungen von Lehrkräften und dem Lernumfeld von Schulen wurde festgestellt, dass eine mangelnde Selbstwirksamkeitserwartung sich ungünstig auf das Wohlbefinden und die psychische Belastung von Lehrkräften auswirkt (OECD, 2020b). Sehr häufig untersucht wurde zudem *Overcommitment*, d.h. ein übertriebenes Engagement für die Arbeit und die gleichzeitige Unfähigkeit, sich von der Arbeit zu lösen. Dieses Verhalten ist besonders bei höherqualifizierten Berufen verbreitet, die durch einen hohen Gestaltungsspielraum bei der Arbeit gekennzeichnet sind. Für Lehrkräfte gibt es gegensätzliche Befunde. In einer Studie hat sich die Unfähigkeit, sich zu erholen, im Zusammenspiel mit Overcommitment als starke Prädiktoren für Burnout erwiesen (Seibt & Kreuzfeld, 2021). Bei einem Vergleich von gesunden und manifest erkrankten Lehrkräften spielte Overcommitment hingegen keine Rolle für die depressiven Erkrankungen (Lehr et al., 2009). Es kann wohl festgehalten werden, dass Lehrkräfte, die sich durch ein Bewältigungsmuster auszeichnen, bei dem sie sich sehr stark mit ihrer Aufgabe identifizieren, sich nicht von dieser distanzieren können, und die fehlenden Erholungszeiten, die mit langen Arbeitszeiten verbunden sind, für sich akzeptieren, jedenfalls einem erhöhten Gesundheitsrisiko ausgesetzt sind (Kreuzfeld et al., 2022). Dies deutet auf ein Wechselspiel von Persönlichkeit und Merkmalen der Arbeitsbedingungen hin.

Dieses Wechselspiel wurde in den Potsdamer Lehrkräftestudien (1995 bis 2006) mit mehr als 20.000 Lehrkräften dahingehend näher untersucht, inwieweit es den Umgang mit psychischen Beeinträchtigungen prägt. Identifiziert wurden vier arbeitsbedingte Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM), darunter zwei Risikomuster der Lehrkräfte. Risikomuster A zeichnet sich durch ein überstarkes Engagement in Verbindung mit Perfektionismus und geringer Distanzierungsfähigkeit aus. Aufgrund dessen weisen diese Lehrkräfte eine geringe Widerstandskraft

gegenüber Belastungen auf. Zusätzlich zeichnen sie sich durch ein hohes Maß negativer Emotionen aus. Das Risikomuster B bringt hingegen kein hohes Arbeitsengagement mehr auf, ist gekennzeichnet durch hohe Resignation und geringe Widerstandskraft, und ebenfalls durch negative Emotionen. Betroffene sind hauptsächlich darum bemüht, irgendwie über die Runden zu kommen. Frauen sind unter den Risikomustern besonders stark vertreten. Dagegen zeichnen sich zwei weitere mit höherer psychischer Gesundheit verbundene Muster durch eine hohe Widerstandskraft gegenüber Belastungen und positive Emotionen aus. Der Unterschied liegt darin, dass das Muster Gesundheit sich für die Arbeit engagiert und dabei Erfolg hat, während das Muster Schonung seine Lebenszufriedenheit außerhalb der Arbeit findet und die Arbeit wenig Bedeutung hat, weshalb dort auch wenig Arbeitsengagement gezeigt wird (Schaarschmidt & Kieschke, 2013).

In der Arbeitsbelastungsstudie mit niedersächsischen Lehrkräften (2016) zeigten sich ganz im Sinne der leitenden Hypothesen von Schaarschmidt und Kieschke klare Zusammenhänge zwischen den Mustern auf mehreren Ebenen: Den beiden Risikomustern zuzuordnende Lehrkräfte wiesen höhere Beeinträchtigungen des Befindens und körperlicher Beschwerden auf. Gerade die Überengagierten des Risikomusters A hatten einerseits die geringsten Fehltage und gingen gleichzeitig überproportional oft krank zur Arbeit. Im Muster Schonung zeigten sich dagegen eher mehr Fehltage und auch weniger kranke Arbeitstage. Und auch auf quantitativer Ebene fanden sich die Muster wieder: Zwischen dem Muster Gesundheit (50:14 Stunden) und Risikomuster A (51:49 Stunden) lagen über das Jahr gesehen 1,5 Stunden pro Woche. Das Risikomuster B lag mit einem Wert von 48:08 Stunden schon unter den ersten beiden Mustern (aber immer noch knapp über der SOLL-Zeit), während Muster Schonung mit 43:51 Stunden deutlich weniger Arbeitszeit einbrachte. Zu weiteren Merkmalen des Arbeitsverhaltens und der Tätigkeitenverteilung vgl. (Mußmann et al., 2017, 161ff).

Die Ergebnisse zeigen, dass die psychische Gesundheit nicht allein durch die Arbeitsbedingungen bestimmt, sondern ebenso von der individuellen Einstellung gegenüber dem Beruf und den verfügbaren persönlichen Ressourcen beeinflusst wird. Beispielsweise ist ein großer Teil der Lehrkräfte mit dem Risikomuster B bereits mit diesem Muster in den Beruf eingetreten. Nur für einen Teil der Lehrkräfte lässt sich das Muster B durch einen Burnout-Prozess erklären, der aus zuvor Überengagierten des Risikomusters A besteht. Ebenfalls ist teilweise ein Übergang vom Muster Schonung in das Risikomuster B zu beobachten, was von den Autoren auf den Entzug der sozialen Unterstützung durch das Kollegium zurückgeführt wird, welche ablehnend auf das Schonungsverhalten reagieren (Schaarschmidt & Kieschke, 2013). Alles in allem legen die Ergebnisse nahe, dass im Berufsverlauf der Anteil der Risikomuster eher steigt und ohne gezielte Intervention, sich die Gesundheitssituation der Lehrkräfte nicht verbessert. Eine Intervention muss dabei die Verbesserung der Arbeitsbedingungen und der Interaktion in der Schule einschließen.

In der Berliner Studie werden die drei Dimensionen der Risikofaktoren der Lehrkräfte-Gesundheit (Arbeitsbedingungen, Schulklima, Persönlichkeit) systematischer berücksichtigt und analysiert. In Kapitel 10 werden die Gesundheitsrisiken mithilfe der Outcome-Variablen Burnout, Wohlbefinden (WHO5) und selbstberichteter Gesundheitszustand analysiert. Darüber hinaus wird in Kapitel 11 die Perspektive durch Hinzuziehen des Instrumentariums der Effort-Reward-Imbalance (Rödel et al., 2004) auf das Beschäftigungsverhältnis erweitert. Geplant ist durch Vergleich mit etablierten Umfragen das Ausmaß der Gesundheitsrisiken für Lehrkräfte besser einzuordnen. Um Persönlichkeitsmerkmale stärker zu berücksichtigen, wurde zudem die Erhebung der Selbstwirksamkeitserwartung als Lehrkraft in den Instrumentenkasten aufgenommen.

1.6 In der postpandemischen Konstellation führen neue, zusätzliche Anforderungen (Digitalisierung, Inklusion, Migration) und verschärfter Personalmangel zu einem spürbaren Attraktivitätsverlust

Die Corona-Pandemie ist aus dem öffentlichen Bewusstsein inzwischen weitgehend verschwunden. Man sollte jedoch nicht vergessen, dass die Schulschließungen während der Pandemie und die ad hoc Nutzung digitaler Lösungen zur kurzfristigen Aufrechterhaltung der Unterrichtsverpflichtung ganz wesentlich zu einem Digitalisierungsschub an deutschen Schulen beigetragen haben. Im Jahr 2021 hatte sich die tägliche Nutzung digitaler Medien im Unterricht gegenüber 2020 um 30 Prozentpunkte erhöht (von 39% auf 68%), davor hat es sieben Jahre gedauert, um von 9% auf 39% tägliche Nutzung zu kommen (Mußmann et al., 2021, S. 78). Dieser Sprung in der Digitalisierung musste von Lehrkräften geleistet werden, die in einem hohen Maß durch zu viele Aufgaben und lange Arbeitszeiten belastet sind. Die Digitalisierung war in den meisten Schulen nicht mit einer fachlich und partizipativ entwickelten digitalen Schulstrategie oder wohldurchdachten Medienbildungskonzepten verbunden. Daher stellte sich die Frage durchaus, ob sich nach der Pandemie ein Rückfall auf den Status quo ante ergeben würde oder sich zeitgemäße professionell und pädagogisch sinnvolle Formen digital unterstützten Lehrens und Lernens etablieren würden. Die Sachsenstudie zum Ende der Pandemie hat dann immerhin signalisiert, dass es wohl keinen Rückfall gibt, sondern die Installierung digitaler Infrastrukturen und die Ausgabe von digitalen Endgeräten fortgeführt wurde. Jedoch wurde in Sachsen der zwischenzeitlich im Bund erreichte Stand der Digitalisierung nicht erneut erreicht (Mußmann et al., 2023, S. 157ff). Die weitere Entwicklung des digital unterstützten Lehrens und Lernens ist aus dieser Perspektive also weiter offen.

Wie beide Studien ergeben haben, gibt es nicht nur deutliche Unterschiede bei der Umsetzung der Digitalisierung zwischen den Bundesländern. Zudem zeigen sich auch zwischen den Schulen derart gravierende Unterschiede in der digitalen Reife, dass von einer digitalen Spaltung ausgegangen werden muss (Mußmann et al., 2021, 84ff). Von einer digitalen Kluft oder Spaltung wird gesprochen, wenn sehr große Unterschiede beim Zugang und bei der Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien sowie des Internets eine gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Wohlstand verhindern und zu Benachteiligungen und gesellschaftlichen Ausgrenzungen führen (Riggins & Dewan, 2005). Die Digitalisierungsstudie hat ergeben, dass nicht nur die Ziele der Kultusministerkonferenz verfehlt worden sind, bis 2021 allen Schüler*innen eine digitale Lernumgebung und einen Zugang zum Internet zu verschaffen und den Unterricht und die Qualifikation der Lehrkräfte dafür weiterzuentwickeln (KMK, 2017). Vielmehr musste festgestellt werden, dass die Arbeitsbedingungen für Lehrkräfte in digitalen Nachzügler-Schulen in vielerlei Hinsicht ungünstiger sind als in digital reiferen Schulen (Mußmann et al., 2021, S. 108). Digitale Reife beschreibt die Fähigkeit einer Schule, eine eigene digitale Strategie zu formulieren, interne Lernprozesse unter Lehrkräften zu organisieren und eine digitale und räumliche Infrastruktur aufzubauen, die geeignet ist, pädagogisch sinnvolle Formen digital unterstützten Lehrens und Lernens zu realisieren. Die digitale Reife wurde mit siebzehn Indikatoren des Instruments SELFIE, das im Auftrag der europäischen Kommission entwickelt worden ist (Bocconi & Lightfoot, 2021; Castano Munoz et al., 2018; Costa et al., 2021; European Commission, 2020) in Schulen der Sekundarstufe (Mußmann et al., 2023; Mußmann et al., 2021) und in sächsischen Grundschulen (Mußmann et al., 2023) erhoben. Dabei zeigt sich eine insgesamt etwas höhere Reife der Sekundarschulen als in Grundschulen, aber in allen Schulformen ein einheitliches Muster von Stärken und Schwächen. Dieses lässt sich als technikbestimmt charakterisieren, denn während die Bereitstellung von Endgeräten einen hohen Stellenwert einnimmt, sind die Aspekte der pädagogischen Nutzung und der Schulentwicklung durchweg schwächer ausgeprägt. Lehrkräfte, die an Schulen

höherer digitaler Reife unterrichten, finden sehr viel günstigere Arbeitsbedingungen vor und haben bessere berufliche Entwicklungschancen. Auch in punkto Arbeitszufriedenheit und bezüglich einzelner Gesundheitsindikatoren sind die Lehrkräfte gegenüber digitalen Nachzügler-Schulen im Vorteil. Beachtliche Benachteiligungen zeigen sich auch bei der Medien-Bildung der Schülerinnen und Schüler.

Mit der Digitalisierung kommen auch neue Herausforderungen und Formen der Belastung auf die Lehrkräfte zu, die mit der Nutzung von digitalen Medien und Techniken verbunden sind, insbesondere digitaler Stress oder Technostress (Ayyagari et al., 2011; Ragu-Nathan et al., 2008). Lehrkräfte mit höherer digitaler Kompetenz – hier erhoben als *technological pedagogical content knowledge* (TPACK) (Schmidt et al., 2009) – nutzten eine größere Bandbreite an Techniken häufiger, fühlen sich weniger unsicher in deren Gebrauch und benötigten weniger Unterstützung beim Medieneinsatz (Mußmann et al., 2021, S. 128). Sie zeigten auch eine höhere Arbeitszufriedenheit (Mußmann et al., 2021, S. 134) und weniger digitalen Stress (Al-Fudail & Mellar, 2008; Mußmann et al., 2021, S. 219; Özgür, 2020).

Bedeutsamer als individuelle Unterschiede scheinen die organisatorischen Fähigkeiten der Schulen zu sein, die Implementierung im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen zu meistern. Dies verweist auf die bereits angesprochene unterschiedliche digitale Reife von Schulen. Dort, wo die Einführung des digitalen Lehrens und Lernens schlechter organisiert ist, entsteht jedenfalls mehr digitaler Stress. Neben technischen Defiziten der Infrastruktur wird in der Literatur sehr häufig das Fehlen von IT-Support als Quelle von digitalem Stress berichtet (Al-Fudail & Mellar, 2008; Solís et al., 2023; Syvänen et al., 2016). Beispielsweise zeigt eine Australische Studie, dass Lehrkräfte, deren IT-Systeme schlechter funktionieren und weniger Unterstützung durch einen IT-Support erfahren, in höherem Maß digitalen Stress und Burnout entwickeln (Whiteoak, 2021). Digitaler Stress ist mit Problemen mit der *Vereinbarkeit von Beruf und privaten Interessen* verbunden und in zwei Studien mit psychischer Erschöpfung der Lehrkräfte *(Burnout)* assoziiert (Mußmann et al., 2023, S. 147; Mußmann et al., 2021, S. 226). Als weitere Auswirkung von digitalem Stress wird eine geringere Arbeitszufriedenheit beobachtet (Mußmann et al., 2021, S. 228; Solís et al., 2023).

Dabei stehen Lehrkräfte der Digitalisierung sehr offen gegenüber und haben sehr hohe Erwartungen an die Unterstützung durch digitale Medien. Dies zeigt sich durchgängig seit der Frankfurter Studie (Mußmann et al., 2023, S. 167; Mußmann et al., 2021, S. 205; Mußmann et al., 2020, S. 99). Sie hoffen, dass sie mit digitalen Medien ihre Arbeit effizienter gestalten, professioneller unterrichten und Schülerinnen und Schüler gezielter unterstützen können. In der Praxis müssen sie aber die Erfahrung machen, dass ihnen die Digitalisierung vor allem als eine zusätzliche Belastung begegnet und keineswegs als Entlastung wirkt. Während etwa 3% der Lehrkräfte feststellen, dass die Belastung durch die Digitalisierung abgenommen hat, nehmen 51% eine Zunahme, 27% sogar eine starke Zunahme wahr (Mußmann et al., 2023, S. 173). Entsprechend einer Sonderauswertung des DGB-Index Gute Arbeit ist der Anteil der Lehrkräfte, die einschätzen, dass die Arbeitsbelastung größer geworden ist, von 35% (2016) auf 57% (2022) gestiegen, während der Anteil bei Erzieher*innen und bei Hochschullehrer*innen unverändert hoch geblieben ist (DGB-Index Gute Arbeit, 2023a, S. 7).

Man könnte sich vorstellen, die Digitalisierung gezielt zur Entlastung von Lehrkräften einzusetzen, 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 nach Studienlage 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. Wenn neue Lernformen etabliert werden, die Schülerinnen und Schüler angesichts individueller Lerngeschwindigkeiten und Anforderungen gezielter fördern, ist auch der Vorschlag nicht utopisch, die Unterrichtszeit in der ganzen Klasse zusammen mit der Lehrkraft phasenweise zu reduzieren (Beywl, 2022),. 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, 2023a, 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 (noch) nicht von durchschlagendem Erfolg gekrönt. Auch wenn weder bei der Digitalisierungsstudie noch bei der Sachsenstudie bislang Anzeichen für einen Beitrag zur Entlastung von Lehrkräften erkennbar war, stellt sich die Frage weiterhin, wann (endlich) die Potenziale der Digitalisierung in dieser Richtung gehoben werden.

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. Anders als bei Wirtschaftsunternehmen, wo der Fachkräftemangel erkennbar zu einer Politik geführt hat, die Attraktivität als Arbeitgeber zu stärken, führen die massiven Probleme der Lehrkräfteversorgung aufgrund des seit Jahren strukturell erzeugten Lehrkräftedefizits derzeit dazu, die Attraktivität des Berufes einer Lehrkraft weiter infrage zu stellen. Es fehlt nicht an arbeitspolitischen Diskussionen, Vorschlägen und regulatorischen Lösungsversuchen zu dem Thema. Es dominiert dabei ein eher technischer Zugang mit der Vorstellung eines proportionalen Zusammenhangs zwischen Lehrkräftearbeitszeit und Lehrkräftebedarf: Je höher der Bedarf an Lehrkräften, desto mehr müsse das Arbeitszeitvolumen steigen – bei stagnierender Beschäftigtenzahl muss dann pro Kopf umso mehr gearbeitet werden.

Schon seit längerem wird zur Steigerung des Fachkräfteangebots über Reformen der Lehrkräfteausbildung und Studiengangskapazitäten diskutiert, werden verstärkt nicht grundständig ausgebildete Lehrpersonen (Quer- und Seiteneinstieg) eingestellt, vor allem aber wird von der Nachfrageseite her versucht, den Workload von aktiven Lehrkräften zu erhöhen. Besondere Aufmerksamkeit erregte das Sondergutachten der ständigen Wissenschaftlichen Kommission (SWK) der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr (SWK, 2023a) mit einer Reihe von Vorschlägen zur (kurzfristigen) Erschließung von Beschäftigungsreserven zur Erhöhung des Deputatvolumens von Lehrkräften im System. Hervorzuheben sind insbesondere die Anregungen zur restriktiveren Handhabung von Teilzeitregelungen und zur befristeten Erhöhung der Unterrichtsverpflichtung für alle Lehrkräfte, in Anlehnung an das Konzept von Vorgriffsstunden. Ziel der SWK ist es, durch eine verordnete Senkung von Teilzeitquoten, durch Hybridunterricht sowie höhere Klassenfrequenzen etc. substanziell zur Sicherung der Unterrichtsversorgung beizutragen. Mittlerweile fehlt es nicht an entsprechenden schulpolitischen Initiativen in einzelnen Ländern. Auf der Nachfrageseite wird das Ungleichgewicht auf dem Arbeitsmarkt also nicht vordringlich durch Erhöhung der Attraktivität des Lehrberufs aufzulösen versucht, sondern zumindest zu einem Teil durch Erhöhung des Drucks auf die Arbeitszeit von Lehrkräften, *„indem innerhalb des bestehenden Systems die Zahl der Deputatstunden erhöht und Teilzeitquoten oder Entlastungsbudgets abgebaut werden“* (Rackles, 2023, S. 32).

Auf der Angebotsseite häufen sich demgegenüber seit Jahren Erfahrungsberichte und Forderungen, die einen wachsenden Zeitdruck, steigende Belastungen, Arbeitsverdichtung, Qualitätseinbußen und steigende Arbeitszeitvolumina bzw. Mehrarbeitsanteile auf individueller Ebene der Lehrkräfte verzeichnen. Aus praktischer Sicht zeigt sich der Zusammenhang von Lehrkräftearbeitszeit und Lehrkräftebedarf also eher umgekehrt proportional: Steigen bei stagnierender oder gar sinkender Beschäftigtenzahl die Anforderungen an die Arbeitszeit pro Person, wächst auch die subjektive Belastung, was mittelfristig zu schwindender Attraktivität des Berufs und in der Folge zu einer Verminderung des Lehrkräfteangebots führt.

Quasi in der Mitte stehen wissenschaftliche Fragen nach den quantitativen Dimensionen der eingebrachten Arbeitszeiten. Wie groß ist die Herausforderung wirklich? Von welcher realistischen Arbeitszeitbelastung muss man in welcher Teilgruppe ausgehen? In welcher Größenordnung bewegen sich Jahresarbeitszeiten von Lehrkräften im Vergleich zu auf dem Arbeitsmarkt konkurrierenden akademischen Berufen? Welche Relationen zwischen Arbeitszeitvorgabe und tatsächlich benötigter Arbeitszeit gibt es? Werden (tarifliche) Arbeitszeit- oder Arbeitsschutznormen überschritten und wenn ja, in welchem Ausmaß? Welche sachlichen Zusammenhänge gibt es und was sind die Treiber der Entwicklung?

Das Interesse an der Aufklärung dieser Zusammenhänge und mithin an einer verlässlichen Datenbasis ist in den letzten Jahren zusammen mit den von allen Seiten unbestrittenen Herausforderungen im Schulsystem gewachsen. Arbeitsgerichte erwarten belastbare Kalkulationen von der Arbeitgeberseite, bevor neue Aufgaben oder Anforderungen verordnet werden. Gewerkschaften und Verbände erwarten die fürsorgliche und gesundheitsförderliche Behandlung von Beschäftigten und die Einhaltung von normativen Vorgaben. Initiativen zur Arbeitszeiterfassung im Schulsystem setzen auf eine sachgerechte Dokumentation und den Nachweis von (jährlichen) Saldierungen mit passgenauem Ressourcenausgleich.

Die einseitig auf die Sicherstellung der Unterrichtsversorgung fokussierten Diskussionen übersehen, dass seit etwa zehn Jahren auch die Anforderungen an Ganztagsbetreuung, an Inklusion und die Betreuung von (mehr) Flüchtlingskindern einen zunehmenden Raum in der Schule einnimmt. Die Vielfalt der Anforderungen steigt und damit erhöht sich der Handlungsdruck im System Schule. Jedoch hat die Sachsenstudie ergeben, dass auch verstärkt weitere Beschäftigtengruppen in der Schule eingesetzt werden, um z.B. durch die Bildung multi-professioneller Teams sozial- und bildungspolitische Verbesserungen zu erzielen (Mußmann et al., 2023). Ohne diese Aspekte an dieser Stelle weiter zu vertiefen, bleibt die Frage, inwieweit solche Entwicklungen zu Verbesserungen bei den Arbeitsbedingungen von (Bestands-)Lehrkräften führen könnten.

Insgesamt stellte sich für die Berliner Studie die Aufgabe, die weitere Entwicklung in der postpandemischen Situation genauer auszuleuchten. Die Pandemie bedeutete einen Einschnitt, finden wir also heute gegenüber der Zeit vor der Pandemie eine veränderte Situation vor? Die Frage wird hinsichtlich des Niveaus der Arbeitszeit und der Entwicklung der Tätigkeitsstrukturen in Kapitel 3 diskutiert. Sie gilt aber durchgängig auch für die Belastungssituation. Ein Schwerpunkt des Berichts bildet die Digitalisierung. In Kapitel 4 wird der aktuelle Stand der Mediennutzung in den Berliner Schulen berichtet. In Kapitel 5 geht es um die Folgen der Ausreichung eines dienstlichen mobilen Endgerätes für die Arbeitssituation Berliner Lehrkräfte. In Kapitel 6 nehmen wir uns den digitalen Stress vor, um zu klären ob dieser weiter zunimmt oder die Schulverwaltung und die Schulen immer besser mit der Implementierung der digitalen Technik und der Gestaltung ihrer Nutzung zurechtkommen. Werden die Lehrkräfte in berufsbegleitenden Lernprozessen im Prozess der Arbeit oder durch formale Weiterbildung auf diese Anforderungen gezielter vorbereitet, so dass die digitale Kompetenz steigt und der

Stress sinkt? Werden in den Schulen die Potenziale der Digitalisierung möglicherweise gezielter genutzt, um auch für Entlastung zu sorgen? Den Stand der allgemeinen Fort- und Weiterbildung berichten wir in Kapitel 14.

In den Kapiteln 7 und 8 wird die Entwicklung der digitalen Kluft weiterverfolgt und die Frage beantwortet, welche Auswirkungen sie für die Berufsperspektive von Lehrkräften hat. Wird die Arbeitssituation in Zukunft verstärkt davon abhängig sein, ob Lehrkräfte an einer digitalen Nachzügler-Schule oder einer Vorreiter-Schule tätig werden?

Einen zweiten Schwerpunkt wird das Thema Attraktivität des Lehrkräfteberufes bilden. Die in den vorherigen Abschnitten angesprochenen Punkte sollen in Kapitel 13 daraufhin zusammengeführt werden, was sie für die Attraktivität des Berufes bedeuten: die Arbeitszeitbedingungen, die strukturellen Veränderungen bei den Tätigkeiten im Beruf, die begrenzten Möglichkeiten, die Arbeitsbelastung individuell zu steuern und auch die vielfältigen schulspezifischen und allgemeinen Belastungsfaktoren (Kap. 12). Ein wichtiger Indikator für die Attraktivität des Berufes ist die Berufszufriedenheit, wesentliche Einflussfaktoren die psychische Gesundheit der Beschäftigten (Kap. 10) und das Verhältnis von beruflichen Anstrengungen und erfahrenen Gratifikationen (Kap. 11). Dies soll entsprechend aufgenommen und reflektiert werden. In Kapitel 9 wird die Frage geklärt, inwieweit der Lehrberuf auch für Personen attraktiv ist, die über den Quer- oder Seiteneinstieg in den Beruf gelangen.

Der Bericht wird in Abschnitt 3 in zwei Kapiteln zusammengefasst, um einerseits den Beitrag der Studie zum hier vorgestellten Forschungsstand zu reflektieren, zum anderen arbeitspolitische Schlussfolgerungen und Empfehlungen zu formulieren.

2 Studiendesign: Vorgehen, Instrumente, Stichprobe

Die Studie zur Arbeitszeit und Arbeitsbelastung Berliner Lehrkräfte baut im Rahmen der Methodenentwicklung zum Thema (Hardwig & Mußmann, 2018; Mußmann et al., 2023, 8ff) auf eigenen Vorarbeiten sowohl zu Arbeitszeit und Arbeitsbelastung (Mußmann et al. 2019; Mußmann et al. 2017; Mußmann et al. 2016; Mußmann et al. 2020; Mußmann et al., 2023) als auch zur Digitalisierung im Schulsystem (Mußmann et al. 2021) auf. In diesen Vorarbeiten wurde ausführlicher dargestellt, 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 mittels Open Access verfügbar sind. Der Fokus der folgenden Darstellung liegt somit auf dem Studiendesign, den spezifischen Lösungen für Berlin und auf neuen Instrumenten.

Zuletzt war es uns in Niedersachsen möglich, Lehrkräfte über ein gesamtes pädagogisches Jahr (Schuljahr 2015 / 2016) ihre eigene Arbeitszeit erfassen zu lassen. Nicht zuletzt durch diese „Niedersachsenstudie“ war der Nachweis gelungen, dass die Arbeitszeit von Lehrkräften in systematischer Weise erfasst und gemessen werden kann. Aufgrund der damit verbundenen Methodeninnovation und der (wachsenden) Bedeutung verlässlicher Arbeitszeit-Daten in arbeitspolitischen Kontexten war die Motivation teilnehmender Lehrkräfte in Niedersachsen ausgesprochen hoch, sich trotz des hohen individuellen Erfassungsaufwandes an der einjährigen Feldstudie zu beteiligen. Nach den systematischen Qualitätsprüfungen lagen am Ende einjährige Arbeitszeitdaten von 2.869 Teilnehmenden in hoher Eintragsqualität vor. Nicht alle sechs teilnehmenden Schulformen konnten repräsentativ ausgewertet werden, aber für die Schulformen Grundschule, Gesamtschule (IGS / KGS) und Gymnasium konnten auf Grundlage von 2.440 vollständigen Datensätzen eingeschränkt repräsentative Arbeitszeitwerte ermittelt werden (Mußmann et al., 2016).

Vor dem Hintergrund der aktuellen Erfahrungen darf es als bedeutender Erfolg des damaligen Studiendesigns gewertet werden, dass so viele Teilnehmende ihre Arbeitszeitdaten tatsächlich über ein komplettes Jahr dokumentiert haben. Als Forschungsteam waren wir für die unerwartet gute Ausschöpfungsquote ausgesprochen dankbar. Gleichzeitig belegten die fast 2.000 erklärten Abbrecher*innen und nicht auswertbaren Fälle (unerfüllte Mindestanforderungen) bei ursprünglich fast 5.000 auf der Studienplattform angelegter Accounts schon bei dieser ersten Arbeitszeiterfassungsstudie den unbestreitbar hohen Aufwand aufseiten der Studienteilnehmenden. Das für eine wissenschaftlich differenzierte Erfassung notwendige Studiendesign verlangt teilnehmenden Lehrkräften unbestreitbar einen hohen individuellen Einsatz ab. Um den Erhebungsaufwand deutlich zu reduzieren, wurden daher in Frankfurt nur wenige Wochen erfasst und zugleich ein Arbeitszeit-Schätzmodul entwickelt (Mußmann et al., 2020), welches anschließend sowohl 2021 bei einer bundesweiten Digitalisierungsstudie sowie 2022 in Sachsen exklusiv, also ohne tägliche Erfassung zum Einsatz kam. Vor diesem Hintergrund liegt das Besondere der vorliegenden Berliner Studie darin, dass nach acht Jahren wieder eine umfangreiche Arbeitszeiterfassung mit integrierten Belastungsumfragen zum Einsatz kommen konnte.

2.1 Rekrutierung der Teilnahme, Vorfeldarbeiten und Feldphase

Wie bei Vorgängerstudien lag auch für die Berliner Studie eine Zufallsstichprobe außerhalb der Möglichkeiten des Studienteams. Ohne Unterstützung durch die Senatorische Behörde (SenBJF) war weder ein Zugriff auf Personalstammdaten noch ein umfassender Feldzugang etwa über Schulverteiler möglich. Darüber hinaus hätte eine Zufallsauswahl angesichts des individuell hohen Aufwands bei der Zeiterfassung mit sehr hohen Abbruchquoten zu kämpfen gehabt, wenn nicht gleichzeitig im Rahmen einer Offizialstudie durch die Dienststelle eine Teilnahmeverpflichtung verfügt worden wäre (und ggf. Ausgleichsansprüche geklärt worden wären).

Bei den Teilnehmenden war deshalb eine freiwillige Teilnahmebereitschaft Voraussetzung. Aus Qualitätsgründen musste weiterhin durch den Feldzugang sicherstellt werden, dass ausschließlich aktive Lehrkräfte angesprochen wurden, sodass gegenstandsbedingt erneut auf eine ad-hoc-Stichprobe gesetzt werden musste. Gesucht wurde die Unterstützung einer Organisation wie der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW, Landesverband Berlin), die an den Berliner Schulen über eine vergleichsweise gute Anbindung verfügt. Weitere Gründe, diesen Feldzugang zu wählen, war die Tatsache, dass dieser Zugang bereits in anderen Bundesländern zum Erfolg geführt hatte und außerdem die Offenheit bestand, zur Minimierung eines Organisationsbias wirklich *alle* Lehrkräfte unabhängig von ihrer Organisationszugehörigkeit anzusprechen. Zum anderen sollten aus Qualitäts- und Motivationsgründen nicht nur Lehrkräfte angesprochen, sondern an den Schulen auch möglichst viele Multiplikatorinnen bzw. Multiplikatoren für eine Beteiligung an der Studie gewonnen werden. Auch dazu war ein enormer Kraftaufwand vor Ort notwendig, den das Studienteam allein niemals hätte realisieren können.

An den Schulen mussten zeitgleich Multiplikator*innen nicht nur gewonnen, sondern auch geschult werden. Denn diese sollten im Frühjahr und Sommer 2023 Teilnehmende gewinnen, um mit dem Beginn des Schuljahres 2023 / 2024 auch mit der Erfassung starten zu können. Die vielleicht wichtigste Aufgabe der Multiplikator*innen bestand darin, die Qualität des Feldzugangs sicherzustellen. Da bei frei im Internet zugänglichen Befragungen letztlich nicht garantiert werden kann, wer auf einen Link klickt und den Fragebogen beantwortet, sollten Multiplikator*innen aufgrund ihrer Orts- und Personenkenntnis sicherstellten, dass nur reale Lehrkräfte an öffentlichen Berliner Schulen an der Befragung teilnehmen konnten. Dies konnte dank großer Unterstützung gewährleistet werden. Tatsächlich gelang es an acht Terminen zwischen April und August 2023, beachtliche 431 Multiplikator*innen teilweise virtuell, aber überwiegend in Präsenz in ca. vierstündigen Veranstaltungen in Studienbelangen zu schulen.

Im Vorfeld der Studie gehörte es dann zu den Aufgaben der Multiplikator*innen Lehrkräfte auf Dienstbesprechungen, persönlich oder über offene E-Mailverteiler über die Studie zu informieren und für eine freiwillige Teilnahme zu werben. Insgesamt hatten die Multiplikator*innen einen großen Anteil am Studienerfolg. Bei aufkommenden Fragen in den Schulen konnten sie vor Ort Rede und Antwort stehen und im weiteren Projektverlauf bei Bedarf motivieren. Auch projektseitig wurden sie hierbei unterstützt, zum einen durch ein in das Erhebungstool integrierte (und anlassbezogen wachsende) FAQ (frequently asked questions) für alle Lehrkräfte sowie mit einem Webforum ausschließlich zur Unterstützung und zum Austausch unter Multiplikator*innen. Die Organisation erfolgte mithilfe einer externen Projektplattform der Universität Göttingen (bzw. auf Servern des Erhebungsinstituts uzbonn GmbH), über welche sich die Multiplikator*innen vernetzen, Accounts anlegen und angeworbenen

Lehrkräften das Zeiterfassungstool (*TimeTracker)* sowie den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Fragebögen zugänglich machen konnten.

Neben der Teilnehmenden-Akquise und den Multiplikator*innen-Schulungen gehörte zu den Vorfeldarbeiten auch ein weiteres wichtiges Merkmal der Qualitätssicherung: Alle Teilnehmenden hatten vor dem eigentlichen Start der Zeiterfassung die Möglichkeit, sich in einer längeren *Eingewöhnungsphase* vor und während der Sommerpause 2023 mit dem komplexen und umfangreichen Zeiterfassungstool und seinen Funktionen vertraut zu machen. Auch dazu wurden die Multiplikator*innen geschult und stellten mit ihrer Expertise vor Ort sicher, dass Rückfragen zu Funktionalität und Zielen schnell geklärt, mögliche Sorgen zum Beispiel hinsichtlich des Datenschutzes ausgeräumt und verbleibende offene Fragen entweder über das Webforum oder über den Service des Projektteams geklärt werden konnten. Die teilnehmenden Lehrkräfte gewannen dadurch Verhaltenssicherheit bei den Funktionen der Zeiterfassung und der Kodierung (Zuordnung von Zeiten zu Tätigkeiten). Nicht zuletzt konnte in dieser Phase noch das eine oder andere toolseitige Funktionsdefizit ausgeräumt und die FAQ bedarfsgerecht ergänzt werden.

Die *Zeiterfassung* selbst startete mit dem ersten Schultag am *28. August 2023* und wurde über ein komplettes pädagogisches Jahr bis zum letzten Tag der Sommerferien am *01. September 2024* durchgeführt. Teilnehmen konnten *alle Lehrkräfte* an den Berliner Schulformen Grundschule (GR), Integrierte Sekundarschule (ISS), Gemeinschaftsschule (GmS, mit und ohne Grundstufe), Gymnasium (GY) sowie Berufsbildende Schulen (BBS). Alle akkreditierten Lehrkräfte wurden aus dem Tool heraus (also parallel zur aktiven Zeiterfassung) bei der Vervollständigung ihrer Vertragsdaten unterstützt und außerdem zur Teilnahme an den *Onlinebefragungen des Projekts* eingeladen. Ein wichtiger Vorteil dieses Zugangs war, dass der Onlinefragebogen bei Bedarf unterbrochen und wieder fortgesetzt werden konnte, ohne die Anonymität aufzuheben. Gleichzeitig wurde der Zugang für Dritte auf diese Weise beschränkt, denn nur wer sich über die Studienplattform registriert hatte und im besten Falle auch an der Zeiterfassung teilnahm erhielt den geschützten Link zu den drei Belastungsbefragungen: Für alle Lehrkräfte die *Belastungsbefragung 1* im November 2023 sowie die *Belastungsbefragung 2* im August 2024, außerdem im Mai 2024 die *Sonderbefragung für Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben im weiteren Sinne* (Schulleiter*innen, Lehrkräfte mit Beförderungsämtern sowie Funktionsstelleninhaber*innen; dazu eingeladen wurden neben Berliner auch Hamburger Lehrkräfte; die Auswertungsergebnisse dazu werden in einem eigenständigen Arbeitspapier außerhalb des Abschlussberichts veröffentlicht).

Lehrkräfte für Fachpraxis (FPL), Pädagogische Unterrichtshilfen (PU) und sog. PKB-Kräfte (Personen zur befristeten Vertretung von kurzfristig erkrankten Lehrkräften, Akronym abgeleitet von „Personalkostenbudgetierung (PKB)“) mussten nachträglich allerdings aufgrund zu geringer Resonanz bzw. Beteiligung von der Auswertung ausgeschlossen werden. *Lehrkräfte an Berufsbildenden Schulen (inkl. Berufliches Gymnasium)* konnten an der Zeiterfassung sowie an allen Belastungsbefragungen teilnehmen. Ihre Angaben gehen in die Auswertung der Onlinefragebögen ein und werden ausgewiesen. Nach Anwendung der Qualitätskriterien für das Arbeitszeitsample blieben am Ende jedoch nur 87 BBS-Datensätze übrig, sodass eine Auswertung der Zeiterfassungsdaten dieser Schulform im Rahmen dieser Studie nicht erfolgen konnte, da zu wenig Datensätze mit hinreichender Eintragsgüte vorlagen.

2.2 Arbeitszeiterfassung

Für die Methoden, Eckpunkte und Operationalisierung der Arbeitszeiterfassung von Lehrkräften in Berlin konnte auf umfangreiche Vorarbeiten, Fachdiskussionen und nicht zuletzt auf das Prüfergebnis und die Empfehlungen des „Expertengremium Arbeitszeitanalyse“ des Niedersächsischen Kultusministeriums (2018b) zurückgegriffen werden. Die Methodenentwicklung kann über die Pilotstudie an einem Hannoveraner Gymnasium („Tellkampfstudie“, (Mußmann & Riethmüller, 2014), die sogenannte „Niedersachsenstudie“ (Mußmann et al., 2016) sowie die Arbeitszeit- und Arbeitsbelastungsstudie von Lehrkräften in Sachsen (Mußmann et al., 2023) nachvollzogen werden. An dieser Stelle kann sich auf die Darstellung des angepassten Tätigkeitenmodells und des weiterentwickelten Erhebungstools (*TimeTracker*) beschränkt werden.

Zeiterfassung nach einem differenzierten und normenkonformen Tätigkeitenmodell

Eines der Kernanliegen der Untersuchung in Berlin ist, die tatsächlich geleistete Arbeitszeit von Lehrerinnen und Lehrern in verschiedenen Schulformen über ein komplettes pädagogisches Jahr hinweg zu erheben und mit entsprechenden Erwartungsgrößen (*Normwoche*) abzugleichen. Für ein tieferes Verständnis von Arbeitsprofilen und Dynamiken im Lehrberuf reicht es nicht, lediglich die anfallenden Netto-Arbeitszeiten zum Beispiel mittels einer Stechuhr zu erheben („Start-Pause-Ende“). Denn neben der durchschnittlichen, wöchentlichen Arbeitszeit in verschiedenen Phasen eines Schuljahres und Saldierungen über ein gesamtes Kalenderjahr soll auch die strukturelle Verteilung der verschiedenen Tätigkeiten des Lehrberufs transparent und für eine Analyse zugänglich werden.

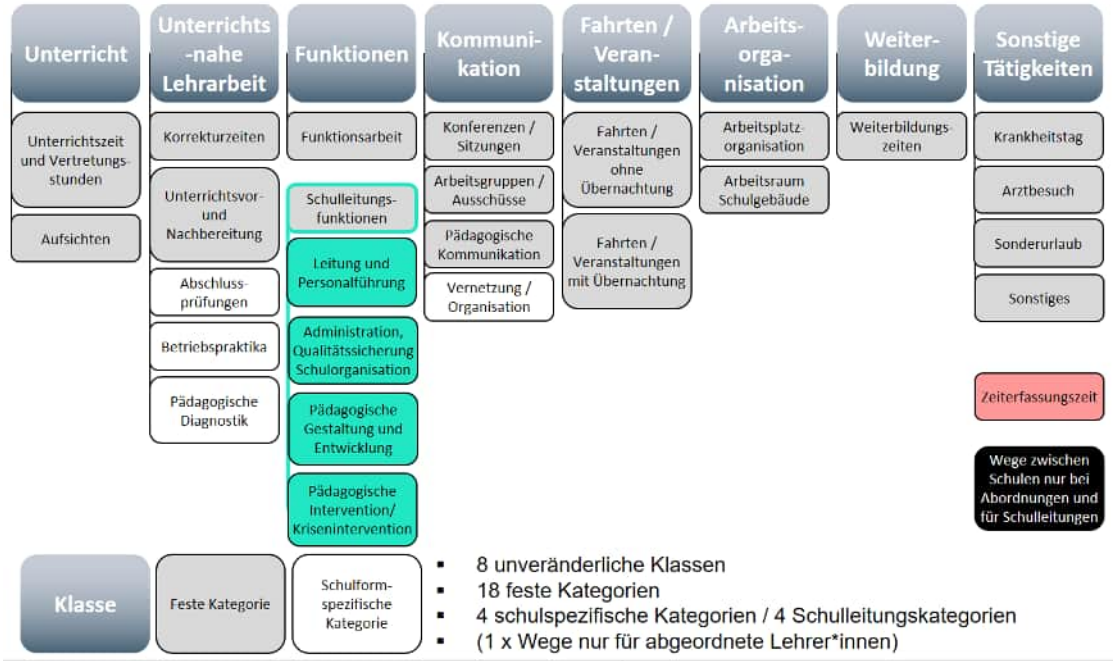


Abbildung 6: Generisches Tätigkeitenmodell mit 8 Klassen und variablen Kategorien nach Schulform

Da sie für eine tägliche Arbeitszeiterfassung eingesetzt werden sollen und die Grundlage der Analyse darstellen, sind die eingesetzten Tätigkeitskategorien und das zugrundeliegende Modell von zentraler Bedeutung für das Untersuchungsdesign. Zurückgegriffen wurde auf das in Vorgängerstudien entwickelte *normenkonforme* und praxistaugliche Verfahren zur Erfassung und Systematisierung von Lehrerarbeitszeiten (vgl. (Expertengremium Arbeitszeitanalyse, 2018b, 3, 6, 17ff). Das generische Modell mit 18 für jede Schulform gültige Tätigkeitskategorien in 8 unveränderlichen Klassen wurde punktuell an Berliner Bedingungen und die jeweilige Schulform angepasst. Dazu werden insgesamt vier schulspezifische Kategorien ergänzt, denn nicht alle Tätigkeitskategorien sind für jede Schulform relevant. Außerdem gibt es zwei Sonderkategorien, eine nur für abgeordnete Lehrer*innen und Schulleitungen (*Wege zwischen Schulen*) und eine studienspezifische *Zeiterfassungszeit*, die nur der Ressourcenkontrolle dient, aber nicht in die Auswertung von Arbeitszeiten eingeht (vgl. Abbildung 6).

Die Definition der Kategorien und Klassen zielt auf eine Balance zwischen möglichst hoher Differenziertheit (für Profilanalysen) und möglichst einfacher Anwendung (für den täglichen Einsatz). Bei der Entwicklung berücksichtigt wurden die Kriterien Disjunktheit (Überschneidungsfreiheit und eindeutige Zuordnung der Tätigkeitskategorien), Komplementarität, Vollständigkeit, Aggregierbarkeit zu Klassen sowie intuitive Verständlichkeit, praktische Handhabbarkeit und übersichtliche Darstellbarkeit. Für die Verwendung mit Laufzetteln und im digitalen Tool (sichtbar im Mouse-Over) wurden darüber hinaus mit Berliner Expertenteams exemplarische Tätigkeitenbeschreibungen entwickelt, die den teilnehmenden Lehrkräften die Verkodung ihrer Zeiteinträge erleichtern sollen. Insgesamt wurden auf Grundlage des generischen Modells 10 Instrumente entwickelt, die sich nur in der Anzahl der gültigen Tätigkeitskategorien und ansonsten vor allem in den Beschreibungen der Tätigkeiten unterscheiden: Spezifische Ausführungen liegen vor für Lehrkräfte in Primarstufen, für Mittel- und Oberstufen und für Berufsbildende Schulen, in gleicher Aufteilung auch für Sonderpädagog*innen und für Schulleitungsangehörige sowie eine Aufbereitung für Fachpraxislehrkräfte. Eine Übersicht kann am Beispiel für Mittel- und Oberstufen der Tabelle 2 entnommen werden.

Tabelle 2: Klassen, Tätigkeiten und deren Beschreibung für die Berliner Arbeitszeiterfassung

Name der Tätigkeit	Beschreibung
	Klasse Unterricht
Unterrichtszeit und Vertretungsstunden	Tatsächliche Unterrichtszeit (auch Online) in Stunden / Minuten pro Tag, Vertretung (einzelne Std. oder längerer Zeitraum), Arbeitsgruppen (wenn dafür Deputats- bzw. Anrechnungsstunden angerechnet werden), auch Zeiten im Rahmen der Klassenleitungsstunde gehören hierher, sofern sie im Klassenverbund gehalten und nicht z.B. für Einzelgespräche (Päd. Kommunikation) genutzt wird; KEINE Wegezeiten zum Unterrichtsraum (= Unterrichtsvor- und -nachbereitung)
Aufsichten	Pausen, Klausuren, Prüfungsaufsichten, Präsenz; inkl. schulinterner Wegezeiten im Rahmen der Tätigkeit
	Klasse Unterrichtsnahe Lehrarbeit
Korrekturzeiten	Ergebnisse bewerten wie: Hausaufgaben, Hefte, Mappen, Klassenarbeiten, Klausuren & Tests (einschl. Konzeption und Eintragen in Listen/PC), Lernstandsanalysen, Projekte, Wettbewerbe, Kompetenztests, Vergleichsarbeiten, Interne und externe Evaluationen (VERA 3, VERA 8, PISA, TIMSS etc.), Schreiben von Gutachten (zu Facharbeit) etc.; inkl. schulinterner Wegezeiten im Rahmen der Tätigkeit
Unterrichtsvor- und Nachbereitung	Jedwede Unterrichtsvor- und Nachbereitung einschl. Zeugnissen und Notengebung, einschl. indiv. Recherche und Erstellen von Schulmaterial (auch online, ggf. Upload, z.B. im Lernraum), einschl. eigener Besuch von Vorträgen, Lesen von Fachliteratur, Versuchsauf- und Abbau, Berücksichtigung curricularer Vorgaben, Auf- und Abbau (Kontrolle der Funktionsfähigkeit) digitaler Technik etc., inkl. Vor- und Nachbereitung im Rahmen der Klassenleitung, Führen des Klassenbuches, Dokumentation von Fehlzeiten etc.; inkl. schulinterner Wegezeiten im Rahmen der Tätigkeit (Weg zum Unterrichtsraum)
Abschlussprüfungen*	Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung (inkl. Beratungsgespräche, Korrektur und Benotung) ausschließlich von schriftlichen / mündlichen Abschlussprüfungen wie dem Abitur, Haupt- oder Realschulabschlussprüfungen; inkl. schulinterner Wegezeiten im Rahmen der Tätigkeit
Betriebspraktika*	Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Betriebspraktika und Praktischer Ausbildung inkl. Fahrzeiten zu den Praktikumsorten der Schüler*innen (für Praktikumsbesuche) und der Praktikumsbeobachtung, Praktikumsberichte etc.; inkl. zulässiger Wegezeiten im Rahmen der Tätigkeit
Pädagogische Diagnostik *	*Nur Primarstufe:* Direkte Arbeit mit Kindern: Schulanfang, Übergang in Sek I, Sprachfeststellung, Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Diagnostikverfahren, z.B. Schuleingangsdiagnostik (Laube, ILeA), Schreib-, Lese- und Rechentests (z.B. Hamburger Schreibprobe HSP), sowie sonderpädagogischem und anderen Förderbedarfen, inkl. Fahrzeiten und schulinterner Wegezeiten im Rahmen der Tätigkeit etc.

	Klasse Funktionen
Funktionsarbeit (mit und ohne Entlastungsstunden)	Zum Beispiel: Beratungslehrer*in, Vertrauenslehrer*in, Leitung Betriebspraktikum, BeauftragteR für Qualität/ Sicherheit/ Brandschutz/ Gesundheit/ Diversity etc., Projektkoordinator*in (BNE, LOK, Comenius, Erasmus+ etc.), Fach(bereichs)leiter*in (FL, FBL), Fachmoderator*in, Fachberater*in, Fachobmann/-frau, Fachseminarleiter*in, Tätigkeit am Schulpraktischen Seminar (SPS), am LISUM, SIBUZ etc. und andere abgeordnete „Dienste am anderen Ort“, Betreuung neue Medien (Homepage, Schulserver), Förderkonzepte, Jahrgangsleitung, Lernmittelausleihe, Musikkonzept, Personalrat (inkl. Personalratssitzung), Sammlungen, Schularchiv, SV, Förderverein, Schulparlament, wiederkehrende SchiLF-Aktivitäten etc.; inkl. zulässiger Wegezeiten im Rahmen der Tätigkeit
Schulleitungsfunktionen (mit und ohne Entlastungsstunden)	Außenvertretung, Schulträger, Finanzen/ Haushalt, Gebäude, Leitung, Pressekontakt, Schulleitungssitzung, Stufenleitung, Stundenplan, curriculare Vorgaben etc.; inkl. zulässiger Wegezeiten im Rahmen der Tätigkeit
	Klasse Kommunikation
Konferenzen / Sitzungen	Dienstbesprechung (DB), Fachkonferenz (FK), Gesamtkonferenz (GK), Erweiterte Schulleitung (ESL), Pädagogische Konferenzen (PK), Personalversammlung, Zeugnis- bzw. Klassenkonferenz (ZK/KK), Schulvorstand, Jahrgangskonferenzen, Schulkonferenz (SK), Gesamtelternvertretung (GEV), Schulhilfekonferenzen etc. einschl. dazugehörige Vor- /Nachbereitung; inkl. schulinterner Wegezeiten im Rahmen der Tätigkeit
Arbeitsgruppe / Ausschuss	Sitzungszeit und dazugehörige Vor-/Nachbereitung (z.B. Steuergruppen, Teamsitzungen); inkl. schulinterner Wegezeiten im Rahmen der Tätigkeit
Pädagogische Kommunikation	Innerhalb und außerhalb der Schule: mit Kolleg*innen (auch Schulpausengespräche), Schüler*innen, Eltern und Betrieben (auch im Rahmen der Klassenleitung), schulischen Mitarbeiter*innen, Schulpraktikant*innen, Referendar*innen, außerschulische Kontakte (SiBUZ, Jugendamt, Kita), Lern- / Sprachtherapeut*innen, Sonderpädagog*innen, Gespräche zur Durchführung der inklusiven Beschulung, inkl. Förderplanung, einschl. Vor- und Nachbereitung der Gespräche, auch E-Mails u.a. elektronische Kommunikation, Elternabende, Gutachten/ (innerschulische) Formulare (LRS, Nachteilsausgleich, Antrag auf Exkursion o.ä.), Abrufen von Informationen und Nachrichten über ein Schulportal, Beschäftigung mit Informationsmaterial (im Fach, am schwarzen Brett, Schulverwaltungsblatt, Senatsschreiben, Abzeichnen von Listen etc.); inkl. schulinterner Wegezeiten im Rahmen der Tätigkeit
Vernetzung / Organisation*	Kontakte zu Betrieben, Kooperationspartnern und Institutionen wie IHK, HWK, Arbeitsagentur, Ausbildungsgespräche, Betriebsbesuche etc.; inkl. Fahrzeiten und schulinterner Wege

	Klasse Fahrten / Veranstaltungen
Fahrten / Veranstaltungen ohne Übernachtung	Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung (auch Anträge) (a) innerschulischer Veranstaltungen (Feste, Infoveranstaltungen, Konzerte, Tag der offenen Tür, Theateraufführungen etc.), auch zusätzliche bzw. freiwillige Arbeitsgruppen mit SuS (also OHNE dass dafür Deputats- bzw. Anrechnungsstunden angerechnet werden) (b) außerschulischer Veranstaltungen (Betriebsbesichtigung, Museumsbesuch, Theaterbesuch, Zoobesuch, Wettkampf, Wettbewerb, Schüler*innen-Uni etc.) INKL. der zurückgelegten Wege ab dem Treffpunkt mit Schüler*innen
Fahrten / Veranstaltungen mit Übernachtung	Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung (auch Anträge) von Fahrten / Veranstaltungen mit Übernachtung wie z.B. Studienfahrten, Schulpartnerschaften, Schüleraustausch, Europafahrten, SV-Fahrten, Chor- und Orchesterfahrt, Klassen-, Kursfahrten, Ökologiepraktikum, Projekttage im Landheim etc. INKL. der zurückgelegten Wege ab dem Treffpunkt mit Schülern
	Klasse Arbeitsorganisation
Arbeitsplatzorganisation	Individuelle Unterlagen ordnen, Materialbeschaffung, Einrichten und Aufräumen des analogen und digitalen Arbeitsplatzes etc.
Arbeitsraum Schulgebäude	Vorbereiten und aufräumen (Sammlung, Fächer, Labor, Küche etc.), Klassenzimmer gestalten, Werkstätten und Fachräume etc. im Schulgebäude; INKL. schulinterner Wegezeiten im Rahmen der Tätigkeit
	Klasse Weiterbildung
Weiterbildungszeit	Alle fach- und berufsbezogenen Fort- und Weiterbildungszeiten (auch berufsbegleitende Weiterbildungsstudien); KEINE Wege zur Weiterbildung
	Klasse Sonstige Tätigkeiten
Krankheitstag	Krankheit (kompletter oder halber Arbeitstag, z.B. 8 Stunden, bei Teilzeit weniger); nur an Schultagen, NICHT in Ferien oder an Feiertagen oder Wochenenden
Arztbesuch	Arztbesuch (stundenweise, minutengenau) innerhalb der regulären Dienstzeit, der zum Ausfall von Arbeit führt (Unterricht, Konferenzen etc.) NICHT einzutragen, wenn sich Arbeit durch Arztbesuch (nur) verschiebt; eigener Arztbesuch oder Begleitung Angehöriger; nur an Schultagen, NICHT in Ferien oder an Feiertagen oder Wochenenden
Sonderurlaub	Sonderurlaub NICHT aus dienstlichen Gründen
Sonstiges	Alle sonstigen berufsbezogenen Tätigkeiten (Residualkategorie), auch Kontakt mit der Personalstelle, Ausfüllen von SenbjF-Formblättern etc. Falls Zuordnung zu einer Tätigkeit unklar sein sollte, BITTE UNBEDINGT im Feld "Beschreibung" Anmerkungen zur Art der Tätigkeit festhalten (z.B. bei Streik) und ggf. später durch "editieren" einer Kategorie zuordnen

Wege zwischen Schulen**	NUR FÜR ABGEORDNETE LEHRERINNEN, Wege zwischen den Schulen (bzw. abgeordneten Einrichtungen) und für SCHULLEITUNGSANGEHÖRIGE bei der Wahrnehmung externer Termine; NICHT für den Weg zur Arbeit oder den Weg nach Hause gedacht
Zeiterfassungszeit***	Täglicher Zeitbedarf für die laufende Zeiterfassung (Nicht Bestandteil der Auswertung von Lehrkräftearbeitszeit)

Erklärung:
* schulspezifische Tätigkeitskategorien, die nur an bestimmten Schulformen vorkommen
** individualspezifische Tätigkeitskategorie, die nur bei abgeordneten Lehrer*innen erscheint
*** zur Erfassung der Zeit, die die Zeiterfassung selbst benötigt; zählt nicht als Arbeitszeit

Schulleitungstätigkeiten

Grundsätzlich können an alle Lehrkräfte auch einzelne Schulleitungsaufgaben delegiert werden. Für diesen Fall ist die einfache Kategorie *Schulleitungsfunktionen* vorgesehen. Für die Berliner Studie neu entwickelt und mit Expert*innen diskutiert wurde ein Zusatzmodul zur Zeiterfassung von Schulleitungsangehörigen i.w.S., auf Grundlage von 13 Leitungsaufgaben:

- **Pädagogische Führung und Entwicklung:** Qualitätsentwicklung (Schulentwicklung), Erstellung von Leitbild, Vision, Schulprogramm, Schulkonzept oder Lehrplan etc., pädagogische Koordination, Gestaltung des Schullebens, Digitale Schulstrategie, Medienbildungskonzept, systematische Digitalisierung von Lerninhalten etc.
- **Außenvertretung / Repräsentation**: Gremienarbeit (Repräsentation nach außen), Ausübung Hausrecht, Öffentlichkeitsarbeit (auch neue Formen der Medienarbeit), Pressekontakte, Partnerorganisationen, sozialräumliche und berufsgruppenbezogene Netzwerkarbeit etc.
- **Personalführung**: Schulklima, Kooperation, Personalgespräche, Personalauswahl (Einstellung, Wechsel etc.), Kommunikation mit PR / SBV / Frauenvertretung, Dienstliche Beurteilung, Organisation Multiprofessioneller Teams, Referendarbetreuung, sonstiges Personal
- **Kompetenzentwicklung, Coaching, Supervision**: des Kollegiums, eigene professionelle Fortbildung, professioneller Erfahrungsaustausch (Peer-Mentoring, Schulleitungs-Netzwerke)
- **Sitzungsleitung**: Schulleitungssitzung, Stufenleitung, Dienstbesprechung, Schulkonferenz, Versammlung, Ausschuss, Arbeitsgruppe, Jahrgangskonferenzen, Schulvorstand, Schulhilfekonferenzen, Elternbeirat etc.
- **Ressourcenmanagement**: Budgets aufstellen, führen und verantworten, Fördervereine, Beiräte, Sponsoren etc.
- **Administration**: (Schul-)Verwaltung und Administration, Berichtswesen (div. Plattformen wie z.B. ReLiv, LUSD, Stark trotz Corona, PKB etc.), IT-Administration, Hausmeister, sonstiges Personal etc.
- **Qualitätssicherung**: Kommunikation (Schul-)Aufsichtsbehörden, Vergleichsarbeiten, Evaluationen, Wettbewerbe

- **Schulorganisation**: Eigenverantwortliche Schule, Stundenplanung, curriculare Vorgaben, Abschlussprüfungen, Ganztag, Inklusion, Projektwochen, Schulveranstaltungen, Schulfeste, Tage der offenen Tür etc.
- **Informationsmanagement**: Verwaltungs- und Rechtsvorschriften für den Schulalltag aufbereiten und umsetzen, Abrufen von Informationen und Nachrichten über ein Schulportal etc.
- **Schulausstattung optimieren**: Gebäude, Infrastruktur, IT-Ausstattung, Kontakt Handwerker und Dienstleister etc.
- **Erfüllung behördlicher Auflagen**: Brandschutz, Datenschutz, Gefährdungsbeurteilungen, Erste-Hilfe-Kurse etc.
- **Pädagogische Intervention/ Krisenintervention**: Auffällige SuS, Konfliktschlichtung, Vermittlung in Streitfällen, kurzfristige (Behörden-)Anordnungen, Hygienekonzepte, Organisation Fern-, Hybrid- und Wechselunterricht, Notbetreuung etc.)

Diese Leitungsaufgaben wurden zum Zwecke einer effizienten Erfassung zu vier disjunkten und expliziten Schulleitungskategorien zusammengefasst: 1. *Leitung und Personalführung*, 2. *Administration, Qualitätssicherung und Schulorganisation*, 3. *Pädagogische Gestaltung und Entwicklung* und 4. *Pädagogische Intervention/ Krisenintervention*“ (vgl.Tabelle 3).

Tabelle 3: Sondermodul zur Erfassung der Arbeitszeit von Schulleitungsangehörigen i.w.S.

Sondermodul Schulleitungsfunktionen (mit und ohne Entlastungsstunden)	
Leitung und Personalführung:	Repräsentation, Außenvertretung, Ausübung Hausrecht, Netzwerkarbeit, Öffentlichkeitsarbeit, Schulklima, Personalgespräche, Kommunikation mit PR / SBV / Frauenvertretung etc., Kooperationen, Kompetenzentwicklung des Kollegiums, Konferenz- und Sitzungsleitung etc.
Administration, Qualitätssicherung und Schulorganisation:	Administration, Ressourcenmanagement, Qualitätssicherung, Evaluation, Schulorganisation, Stundenplanung, Informationsmanagement, Schulausstattung optimieren, Erfüllung behördlicher Auflagen etc.
Pädagogische Gestaltung und Entwicklung:	Qualitätsentwicklung (Schulentwicklung); Erstellung von Leitbild, Vision, Schulprogramm, Schulkonzept oder Lehrplan etc.; pädagogische Koordination, Gestaltung des Schullebens, Digitale Schulstrategie, Medienbildungskonzept, systematische Digitalisierung von Lerninhalten etc.
Pädagogische Intervention/ Krisenintervention:	Auffällige SuS, Konfliktschlichtung, Vermittlung in Streitfällen, kurzfristige (Behörden-)Anordnungen, Hygienekonzepte, Organisation Fern-, Hybrid- und Wechselunterricht, Notbetreuung etc.
(Primat des Pädagogischen: Alle Tätigkeiten inkl. pädagogischer Kommunikation als Schulleitung / alle Tätigkeiten inkl. Vor- und Nachbereitungszeit, inkl. zulässiger Wegezeiten im Rahmen der Tätigkeit)	

Tägliche Zeiterfassung - wichtige Funktionen des weiterentwickelten Erhebungstools

Die Erfassung der Arbeitszeit und der zugeordneten Tätigkeitskategorien erfolgten auf der Basis bewährter Elemente. Technisch wurde das Erhebungstool (*TimeTracker*) völlig neu aufgesetzt, aktualisiert und war als progressive Web App (PWA) vor allem auch in der Lage bei zeitweise schlechter Internetverbindung im Browser zwischenzuspeichern. Zeiteinträge ohne Netzverbindung wurden dann bei wieder verfügbarem Netz synchronisiert, sodass digital und mobil ein kontinuierlicher und chronologischer Zeiteintrag möglich war. Die Eingabe erfolgte mit Smartphone, Tablet, Laptop oder Desktop optional parallel zur Tätigkeit oder zeitversetzt abends sowie mithilfe von Laufzetteln zum Beispiel am Wochenende.

Das Tool erlaubt die minutengenaue Erfassung von Arbeitszeit bei zwingender Zuordnung zu einer vorgegebenen Tätigkeitskategorie. Mithilfe des „Mouseover“ kann jederzeit die zugehörige Beschreibung einer Tätigkeitskategorie eingeblendet werden. Ein übersichtlicher Kalender mit farblicher Erinnerungsfunktion wird auf großen und kleinen Bildschirmen prioritär angezeigt. Einem definierten Zeitraum können nicht mehrere Tätigkeiten zugewiesen werden. Gleichzeitig können aber zur Selbstorganisation „private Notizen“ festgehalten werden, die nur für die Teilnehmenden selbst sichtbar sind (Datenschutz); für die Auswertung standen diese Informationen nicht zur Verfügung. Einzige Ausnahme bildet die Kategorie *Sonstiges* – hier konnte bei Unsicherheit bezüglich einer korrekten Kodierung die Arbeitszeit zunächst einmal festgehalten werden. Eine Beschreibung war dann zwingend zu ergänzen, sodass später selbst oder im Rahmen der Plausibilitätsprüfung durch das Projektteam analysiert werden konnte, welcher Tätigkeitskategorie der Zeiteintrag studienkonform zuzuordnen war. Neben der Eingabe der Arbeitszeit bot das Tool auch Möglichkeiten zur individuellen Berichterstattung (aggregierte Abfragen unter der Funktion „Statistik“), die eigenen Eintragungen konnten so überblickt und zur Analyse der individuellen Arbeitsorganisation genutzt werden.

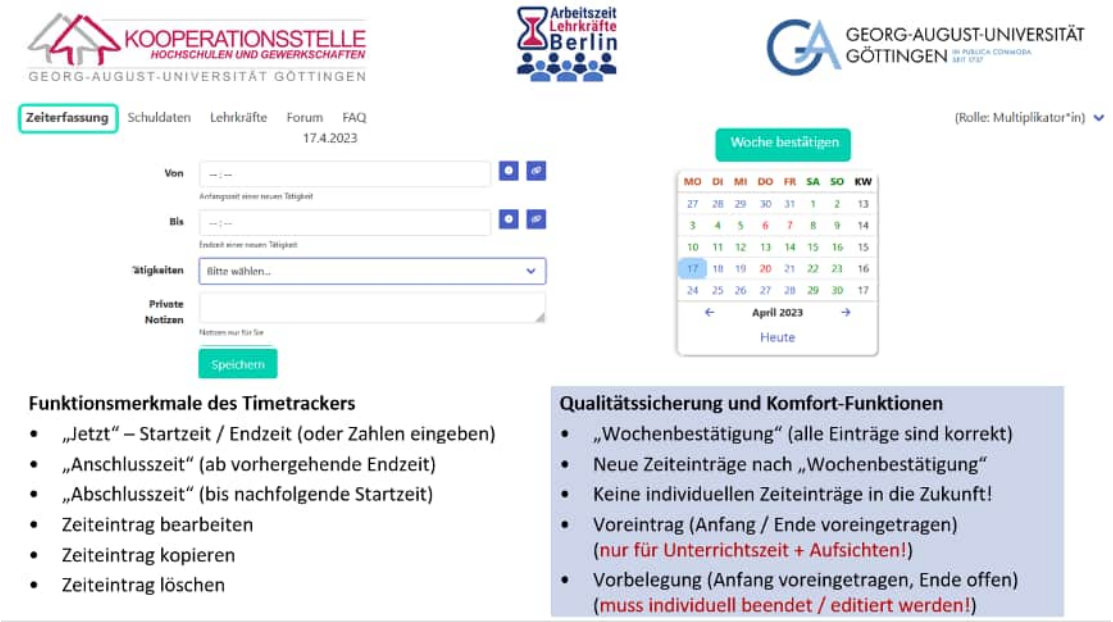


Abbildung 7: Übersicht über die wichtigsten Funktionen des Zeiterfassungstools

Kursorisch seien neben dem minutengenauen Zeiteintrag mit Start, Ende und Tätigkeit als Kernfunktion die zentralen Funktionen erläutert, die die an sich aufwendige Erfassung möglichst effektiv gestalten sollten (vgl. Abbildung 7):

- **Start-Stopp-Button:** Mit dieser Funktion kann eine Tätigkeit gestartet bzw. gestoppt werden (aus der jeweiligen Systemuhr werden Start- bzw. Endzeit übernommen). Auf diese Weise kann parallel und sehr effizient während der Arbeit eingetragen werden.
- **Anschlusszeit- und Abschlusszeit-Button:** Diese Buttons ermöglichten es, die Endzeit eines vorangehenden Eintrages als Startzeit des folgenden Eintrages zu wählen (Anschlusszeit-Button). Andererseits war dadurch möglich, die Startzeit eines Eintrags als Abschlusszeit eines davorliegenden Eintrags einzusetzen (Abschlusszeit-Button). Beide Funktionen sind hilfreich, wenn es zwischen zwei Tätigkeiten keine Pause gibt.
- **Wochenbestätigung:** Um in der Analyse sicherzugehen, dass alle Arbeitszeiten einer Woche vollständig und korrekt eingetragen wurden, mussten die teilnehmenden Personen jede einzelne Woche „bestätigen“ (Grüner Button in Abbildung 7). In die Auswertung gehen nur explizit bestätigte und durch die Teilnehmenden freigegebene Wochen ein. Auf diese Weise wird jede Woche einzeln als korrekt bestätigt und den Erfordernissen des Selbsteintrags auch formal Genüge getan. Zugleich wird sichergestellt, dass keine Einträge vergessen wurden. Denn zum Beispiel könnte ein Wochenende ohne Einträge ja auch bedeuten, dass die Einträge am Wochenende einfach vergessen worden sind, obwohl gearbeitet wurde.
- **Voreinträge:** Gewissermaßen als „Komfortfunktion“ war möglich, ausschließlich die Tätigkeitskategorien „Unterrichtszeit und Vertretungsstunden“ sowie „Aufsichten“ analog eines Stundenplans voreinzutragen (Eintrag einer Tätigkeit mit Start- und Endzeit an einem bestimmten Werktag, auch im Wochenwechsel, vgl. Abbildung 8). Viele Unterrichts-Einträge konnten so automatisiert erfolgen. Fiel dann bspw. der Unterricht aus oder kam eine ungeplante Vertretung hinzu, so mussten die voreingetragenen Tätigkeiten nachträglich gelöscht oder angepasst werden. Über die Wochenbestätigungsfunktion wurde sichergestellt, dass auch voreingetragene Zeiten von den Teilnehmenden selbst und regelmäßig kontrolliert und bestätigt werden mussten.
- **Vorbelegungen:** Für alle anderen Tätigkeitskategorien war eine Voreintragung nicht möglich, weil sonst in der Praxis die Gefahr bestanden hätte, dass sich zur Erleichterung eine Art „Standardwoche“ voreingetragen worden wäre, die dann unangepasst nicht die konkrete und reale Arbeitswoche widerspiegeln würde. Um dennoch das Eintragen regelmäßig auftretender Tätigkeiten (zum Beispiel Dienstbesprechungen) zu erleichtern, wurden sog. Vorbelegungen ermöglicht. Konkret heißt das, dass über Nacht die Startzeiten von wiederkehrenden Tätigkeiten automatisch voreingetragen wurden, die Endzeiten allerdings offenblieben. Die unvollständigen Einträge mussten zwingend angepasst und abgeschlossen werden, da bei unvollständigen Einträgen eine Woche nicht bestätigt werden konnte.

Weitere Funktionen des *TimeTracker*s seien an dieser Stelle nur genannt, nicht aber näher erläutert: Eine optimierte Tastatureingabe, die Anzeige von Überschneidungen, das Löschen mehrerer Einträge auf einmal, die Liste der Einträge vom Tag in umgekehrter Reihenfolge (neueste Einträge zuerst). Neben der schon erwähnten Statistikfunktion zur Selbstanalyse für Teilnehmende gehört eine individuelle Account-Administration ebenso selbstverständlich dazu, wie das projektseitige Account-Management: Im Tool integriert konnten Teilnehmende direkt auf häufig gestellte Fragen (FAQ) zugreifen, sich Multiplikator*innen im Forum austauschen und sich alle Studienbeteiligten jederzeit per Mail an den Support wenden, sei es mit technischen oder mit inhaltlichen Fragen.

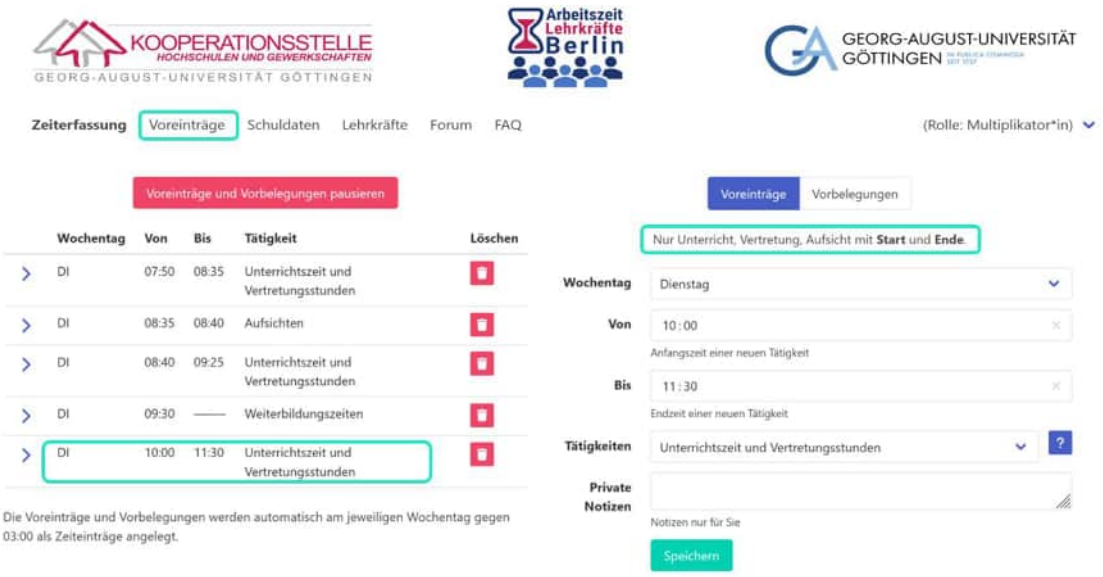


Abbildung 8: Effiziente Zeiterfassung durch Voreintrag und Vorbelegung

2.3 Fragebogen und Instrumente

Zielsetzung der Untersuchung ist es, verschiede Formen der Arbeitsbelastung genauer zu analysieren. Daher wurden parallel zur Dokumentation der Arbeitszeit zwei Umfragen durchgeführt, an der alle Lehrkräfte, die sich für die Teilnahme an der Arbeitszeitdokumentation im Befragungstool angemeldet haben, teilnehmen konnten. Darüber hinaus wurden Lehrkräfte, die angegeben haben, Schulleitungsaufgaben zu übernehmen, zu einer dritten Umfrage eingeladen, die nachfolgend als Sonderumfrage bezeichnet wird.

Es gab mehrere Gründe für die Aufteilung der Umfragen auf zwei Befragungszeitpunkte. Hauptgrund war der Umfang des Frageinteresses von im Mittel ca. 50-60 Minuten für die Beantwortung. Um konzentrierte Antworten zu erhalten und wenig Abbrüche in Kauf nehmen zu müssen war eine Aufteilung geboten. Ein zweiter Grund war das Interesse des Forschungsteams an einer intensivierten Wissenschaftskommunikation: Bislang wurde die Öffentlichkeit in erster Linie zu Beginn eines Forschungsprojektes und nach der Publikation des Endberichtes punktuell informiert. Ziel war erstmals für die Kooperationsstelle eine laufende Berichterstattung über Ergebnisse eines Projektes mithilfe von Pressekonferenzen und Arbeitspapieren zur Berliner Arbeitszeitstudie zu leisten. Dazu musste aber möglichst früh im Herbst 2023 die erste Umfrage durchgeführt werden. Um zu vermeiden, dass die laufende Arbeitszeitdokumentation in irgendeiner Weise beeinflusst wird, mussten zugleich alle Fragestellungen, die mit Arbeitszeitbelastungen in Zusammenhang gebracht werden konnten, auf eine Umfrage zum Ende der Erhebungsphase (Juli/August 2024) verlagert werden. Dies ließ sich durch die Aufteilung der Themen auf die Umfragen leicht lösen. Die Befragten bearbeiteten die Fragebögen nun zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten in einem Abstand von acht Monaten. Die Daten wurden aber ausgewertet als wäre dazwischen keine Zeit vergangen. Es ist klar, dass eine solche zeitliche Spreizung einer Befragung zwar eine pragmatische Lösung, aber methodisch nicht optimal ist. Allerdingsist keine bestimmte Richtung einer möglichen Verzerrung der Ergebnisse auszumachen. Einschränkungen ergeben sich jedoch daraus, dass nur ein Teil der Befragten an beiden Umfragen teilgenommen hat (siehe unten). Wenigstens

konnten die Teilnehmer*innen, die an beiden Umfragen teilgenommen haben, über die Plattform eindeutig zugeordnet werden, sodass die Befragten nicht mit der doppelten Erfassung z.B. von sozialstatistischen Daten belastet werden mussten. Die Nutzung der Arbeitszeitplattform für die Kommunikation mit den Teilnehmer*innen bot den Vorteil, dass im Zuge der Registration auf der Plattform eine Reihe an sozialstatistischen (z.B. Geschlecht, Alter) und persönlichen Daten (z.B. Ausbildung, Tätigkeit, Schulform) erfasst worden sind, die für das selektive Zuspielen von Fragen (z.B. Lehrkräfte aus beruflichen Schulen bekamen die Fragen zur Lerngruppengröße nicht angezeigt) und von ganzen Umfragemodulen (z.B. Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben; Lehrkräfte mit Quer- und Seiteneinstieg) genutzt werden konnten.

Bei Instrumenten, die bereits in Vorgängerstudien Verwendung fanden, wird vereinfachend auf den Entwicklungszusammenhang verwiesen, entweder in der „Niedersachsenstudie“ (Mußmann et al., 2016), der „Frankfurter Studie“ (Mußmann et al., 2020), der „Digitalisierungsstudie“ (Mußmann et al., 2021) oder in der „Sachsenstudie“ (Mußmann et al., 2023). Nachfolgend werden die drei Fragebögen chronologisch vorgestellt[5]. Sie werden im Anhang dokumentiert.

2.3.1 Umfrage 1: Schwerpunkte Digitalisierung, Effort-Reward-Imbalance und Quer- und Seiteneinstieg

Einstieg: Beim Einstieg in den Fragebogen erfolgte die erste Verzweigungsmöglichkeit. Lehrkräfte mit entsprechenden Ausbildungsmerkmalen wurden in das Spezialmodul für den Quer- und Seiteneinstieg umgeleitet, bevor sie wie alle Lehrkräfte die folgenden Fragen präsentiert bekamen. Den allgemeinen Einstieg bildete eine Abfrage zur Anzahl der Lerngruppen und der Lerngruppenbelastung (Neuentwicklung), um den Einfluss der Klassengröße besser abschätzen zu können. In einer ersten Frage wurde (differenziert nach Primarstufe, Klassen 7 bis 10 und Klassen 11 bis13) nach der Anzahl der jeweiligen Lerngruppen in den Stufen gefragt. In einer Nachfrage wurde gebeten anzugeben, wie viele Lerngruppen in der jeweiligen Stufe weniger als 20 und wie viele mehr als 26 (bzw. 32 im GY) Schülerinnen und Schüler haben. Lehrkräfte der Beruflichen Schulen wurden nicht nach der Lerngruppengröße gefragt. Dann folgten Fragen, welche eine berufliche Typisierung der Lehrkräfte erlaubte, um Belastungsfaktoren auf unterschiedliche berufliche Anforderungen beziehen zu können –für Klassenleitungen oder bei Funktionsstellen. Die Fragen zu den Berufsrollen *(Für welche der folgenden Aufgaben sind Sie neben der Lehrtätigkeit noch verantwortlich?)* ist in der Sachsenstudie entwickelt worden und wurde an den Berliner Sprachgebrauch angepasst. Eine Frage zur *Brennpunkt-Zulage* sollte als Indikator für besondere Belastungen durch eine herausfordernde soziale Lage einer Schule fungieren. Es folgte eine bewährte Abfrage zum durchschnittlichen Unterrichtsanteil in den jeweiligen Schulstufen. Der Einstieg endete mit einer Frage zu den im Sekundarbereich unterrichteten Fächern im ersten und zweiten Fach, operationalisiert in Anlehnung an eine bundesweite Arbeitszeitstudie (Kreuzfeld et al., 2022). Der Primarbereich und die Beruflichen Schulen wurden ausgenommen, da noch unklar war, ob die Daten aufgrund der Vielfalt der Kombinationsmöglichkeiten auswertbar sein würden.

Effort-Reward-Imbalance (ERI): Unter dem Titel *Ihre berufliche Situation* wurde der ERI-Fragebogen mit 16 Items eingesetzt, ohne die Fragen zum Overcommitment (6 Items) (Rödel et al., 2004). Damit sollte das Thema der Anerkennung und deren Gesundheitseffekte (Meißner,

[5] Es versteht sich von selbst, dass allein schon wegen der großen Anzahl nicht jedes Item der hier vorgestellten Instrumente am Ende auch Eingang in die Endauswertung finden konnte.

2022) eingebracht werden. Es hat beim ERI bei unverändertem Fragekatalog einen Wechsel beim Antwortformat gegeben (Siegrist, 2012b), welche nicht übernommen worden ist, da vorliegende Vergleichswerte aus Studien mit Lehrkräften (Hinz et al., 2016; Lehr et al., 2009; Unterbrink et al., 2007) sich auf das ältere Antwortformat (5er Likert) beziehen (Siegrist et al., 2004). Gefragt wurde also jeweils *Inwieweit trifft dies zu?* und *Wie stark belastet Sie das?*

Schätzung der anteiligen Arbeitszeit für neue oder zusätzliche Aufgaben (Schätzmodul 3): In den letzten Jahren sind eine Reihe neuer, zusätzlicher Aufgaben für Lehrkräfte hinzugekommen. Dazu gehören etwa Aufgaben der inklusiven Bildung, des Ganztags, der Lernstandsdokumentation etc. Daher ist für die Sachsenstudie (Mußmann et al., 2023, S. 32ff) ein Modul entwickelt worden, um den Zeitaufwand für 18 ausgewählte Tätigkeiten zu schätzen. Dieses dort ausführlich dokumentierte Modul wurde für Berlin aktualisiert. Die mit der Pandemie in Zusammenhang stehenden Tätigkeiten (6. Fernunterricht, 7. Hygiene-Aufgaben, 8. Hygiene-Aufgaben (Schulleitung) wurden nicht mehr abgefragt, weitere Tätigkeiten wurden zusammengefasst (14. Betreuungsaufwand und 15. *Erhöhter Vor- u. Nachbereitungsaufwand für SuS mit Flucht-/Migrationshintergrund* zu *Erhöhter Aufwand für SuS mit Flucht- Migrationshintergrund*). Für Berlin erschien es uns nach Diskussionen mit Expert*innen aus der Schulpraxis aktuell relevant, stattdessen zusätzliche Tätigkeiten aufzunehmen: *Beteiligung an der Schulentwicklungsarbeit* und *Unterstützung von neuen Beschäftigtengruppen an der Schule.* Aktuell umfasst das Modul somit 16 Tätigkeiten.

Die Eingabe wird durch eine laufende Summierung der zuvor eingegebenen Zeiten unterstützt. Außerdem wird per Tooltipp eine eingehende Beschreibung der Aufgabengruppen hinterlegt, die durch Mouseover-Bewegung sichtbar wird. Am Ende wird die Summe der Zeitwerte ausgewiesen und es erfolgt die Validierungsfrage, ob diese Schätzung soweit korrekt sei. Bei *ja* folgt die nächste Frage, bei *nein* wird den Befragten die Seite mit ihren Schätzwerten erneut präsentiert, um Korrekturen vornehmen zu können. Bei einer erneuten Validierungsabfrage können die Befragten die Angaben abschließend bestätigen, erneut zurückgehen, um zu korrigieren, oder im Fragebogen weitergehen, ohne die Zeiten als korrekt zu kennzeichnen (*nein, aber weiter im Fragebogen).* Die Daten der letzten Antwortoption wurden dann verworfen, da nicht als gültig bestätigt.

Work-Life-Balance: Die Frage zur Vereinbarkeit stammt aus dem *DGB-Index Gute Arbeit 2007* (DGB-Index Gute Arbeit, 2007) und wurde seit der Niedersachsenstudie wiederholt eingesetzt, sodass Vergleichswerte von Lehrkräften seit 2016 vorliegen.

Erwartungen an digitale Medien und Techniken / Umgang mit dem digital unterstützten Lehren und Lernen / Belastungen durch das digitale unterstützte Lehren und Lernen / Ihre Schule und das digitale Lehren und Lernen: Die hier präsentierten Fragen folgen dem Entwicklungsstand der Sachsenstudie. Ein Teil wurde erstmals in der Frankfurter Studie eingesetzt. Der Umgang mit dem digital unterstützten Lehren und Lernen stammt aus dem Instrument SELFIE (European Commission, 2020) und wurde seit der Digitalisierungsstudie verwendet. Die Items zur grundlegenden Infrastruktur wurden reduziert, da eine Frage zur Schulcloud aufgrund aktueller Entwicklungen nicht mehr sinnvoll ist.

Digitale Schulstrategie / Digitale Infrastruktur / Fort- und Weiterbildung für digitales Lehren und Lernen / Digitale Infrastruktur – Pädagogik: Inwieweit ist eine Schule darauf orientiert und vorbereitet, das digital unterstützte Lehren und Lernen zu realisieren? Zur Feststellung der digitalen Reife wurde erneut das SELFIE-Instrumentarium (European Commission, 2020) genutzt, dessen Hintergrund und Struktur in der Digitalisierungsstudie beschrieben worden ist

(Mußmann et al., 2021, 18 ff und 57). In der hier vorliegenden Studie wird aus fragebogenökonomischen Gründen ein Ausschnitt aus SELFIE verwendet: Erstens die Items zur Schulstrategie und Infrastruktur, die für die Ermittlung der digitalen Reife benötigt werden. Zweitens drei Statements zur Fort- und Weiterbildung für das digitale Lehren und Lernen, zwei Fragen zur Förderung der digitalen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler und acht Fragen zur Nutzung der digitalen Medien für pädagogische Zwecke. Hier liegen Vergleichswerte teilweise aus Sachsen und vollständig aus der Digitalisierungsstudie vor.

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 (Mußmann et al., 2021, S. 66). Wir haben erneut drei Fragen eingesetzt, sodass Vergleichswerte neben ICILS aus der Digitalisierungs- und aus der Sachsenstudie vorliegen.

Nutzung digitaler Endgeräte der Senatsverwaltung (und folgende Seiten): Bei diesem Block handelt es sich um eine komplette Neuentwicklung, bei der Ergebnisse von Diskussionen mit Expert*innen aus der Schulpraxis und empirische Erfahrungen aus dem Projekt CollaboTeam verarbeitet worden sind (Hardwig & Weißmann, 2021b). Antwortoptionen für die Frage *Mir stehen alle für meine Arbeit relevanten Software-Anwendungen und Apps auf dem mobilen Endgerät zur Verfügung* reflektieren direkt die Berliner Situation (*ich habe die Anschaffung einer App angeregt, bisher aber nichts gehört)*. In Berlin gab es ein entsprechendes Verfahren. Die Fragen zum Nutzen des mobilen Endgeräts stützen sich auf bewährte Variablen aus dem Technology Acceptance Model (Davis, 1989). *Die Nutzung des digitalen Endgerätes war für mich leicht zu erlernen* ist eine Übersetzung einer englischsprachigen Variablen zur Bedienungsfreundlichkeit (Schillewaert et al., 2005), die unmittelbar folgenden Fragen zielen auf die Nutzenbewertung für die Arbeit (Teo & Men, 2008). Auf der Seite *Unterstützung durch die Schulverwaltung* werden Variablen verwendet, die ursprünglich von Dirkmorfeld (2015) stammen und für den Schulkontext angepasst worden sind (*die Schulverwaltung*…).

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 von acht relevanten Statements vorgenommen, um die acht Dimensionen des Technostresses abzubilden. Die Frage zur *Bilanz der Digitalisierung* entstammt einer Befragung zur Umsetzung des Digitalpakts Schule (Mauss, 2020, S. 20). Sie soll die Einschätzung insgesamt bilanzieren.

Wirkung der Belastung / Gesundheit / Wohlbefinden: 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). Die zwei Fragen zur Gesundheit (*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?)* stammen aus dem DGB-Index Gute Arbeit, sodass Referenzwerte nicht nur aus eigenen Studien vorliegen. In der Sachsenstudie erstmals neu aufgenommen wurden die fünf Fragen zum *Wohlbefinden,* die zur Skala WHO-5 aggregiert werden (Topp et al., 2015). Sie wird regelmäßig in der europäischen Statistik verwendet, sodass Referenzwerte vorliegen. Arbeitszufriedenheit stammt aus dem SOEP (Giesselmann et al., 2017). Die Frage zur *Berufszufriedenheit* wurde erstmals in der Sachsenstudie 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.

Beitrag zur Methodenentwicklung? Die Befragten wurden gebeten zum Zwecke der Methodenentwicklung das Schätzmodul 3 freiwillig und zusätzlich zu bearbeiten (ca. 5 min). Sie konnten den Fragebogen aber auch ohne das Schätzmodul abschließen. (Näheres siehe Spezialmodul Arbeitszeit).

Empfehlung / Perspektive: Die beiden Abschlussfragen wurde in Anlehnung an ähnliche Fragen in anderen Untersuchungen formuliert. Die Empfehlung *Ich kann alle, die darüber nachdenken, nur ermuntern im Schuldienst anzufangen.* wurde mit Blick auf das Werben um den Quer- und Seiteneinstieg in den Beruf formuliert. Die Frage *Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie Ihre Anstellung als Lehrkraft in absehbarer Zeit kündigen werden?* reagiert auf die öffentlich formulierte Einschätzung, dass viele Lehrkräfte in Berlin über eine Kündigung nachdenken würden.

Abschlussfrage: Mit den abschließenden Fragen *Haben Sie abschließende Bemerkungen?* wurde den Befragten die Gelegenheit gegeben, dem Forschungsteam in einem offenen Textfeld eine Rückmeldung zu geben. Da diese Gelegenheit intensiv genutzt wurde, findet sich eine kurze Auswertung im Anschluss an die Vorstellung des Fragebogens (2.3.6).

2.3.2 Spezialmodul Lehrkräfte im Quer- und Seiteneinstieg

Angesprochen wurden Lehrkräfte, die nicht den traditionellen Weg in den Beruf gegangen sind. Sie wurden anhand ihrer Ausbildung als solche erkannt (ohne zweites Staatsexamen sowie ohne volle Lehrbefähigung) und vor Beginn der regulären Umfrage auf das Spezialmodul geführt. Das gesamte Modul wurde neu entwickelt, da keine Vorläuferbefragungen gefunden wurden, auf die Bezug genommen werden konnte.

Eintritt in den Schuldienst und ihre Situation heute: Befragte wurden gebeten, das Jahr des Berufseintritts anzugeben, ihren Ausbildungsstand bei Eintritt zu bestimmen und *ihre Situation heute* anzugeben. Dahinter steckte die Überlegung, dass sich die Ausbildungssituation zwischen dem Eintritt und dem Befragungszeitpunkt insbesondere beim Quereinstieg verändern kann, denn in diesem Fall soll das Referendariat ja berufsbegleitend nachgeholt werden. Außerdem sollten Lehrkräfte mit Seiten- von denen mit Quereinstieg unterschieden werden können, da vermutet wurde, dass sich die Arbeitsbedingungen zwischen beiden Gruppen unterscheiden. Die zahlreichen Antwortoptionen machen die Vielfalt möglicher Ausbildungssituationen deutlich und machten einige Recherchen und den diesbezüglichen Austausch mit Fachexpert*innen aus der Berliner Schulpraxis notwendig. Da sich die Arbeitssituation deutlich danach unterscheidet, ob und in welchem Umfang Entlastungsstunden für die geforderte berufsbegleitende Qualifizierung gegeben werden, wurde auch dies erfragt.

Berufliche Perspektive: Eine Frage bezog sich auf die weitere berufliche Perspektive, nämlich darauf, ob man auf die volle Lehrbefähigung orientiert. Diese Frage war für die Unterscheidung zwischen Seiten- und Quereinstieg erforderlich, denn bei Letzterem setzt die Orientierung auf den Abschluss des Referendariats eigentlich vorausgesetzt.

Einsatzort und Einsatzbedingungen: Diese Fragen sollen klären, wie belastend die örtliche Lage des Einsatzortes sein kann und unter welchen Bedingungen (Integration, Einarbeitung, Weiterbildung, Mentorship usw.) die Befragten tätig sind.

Meine Situation in der Schule: Dieser Block thematisiert den sozialen Umgang mit Lehrkräften im Quer- und Seiteneinstieg (Rücksichtnahme, Wertschätzung, soziale Unterstützung). Hierzu wurden Variablen zur sozialen Anerkennung und Wertschätzung von Fall (2015) genutzt, die aus dem Englischen übertragen und auf den Schulkontext angepasst wurden (Renger et al., 2020).

Persönliche Bilanz: Es wurde versucht verschiedene Aspekte der Erfahrung abzubilden, einmal die Zufriedenheit in der Rolle als Lehrkraft, mit dem Status als Quer- oder Seiteneinsteiger*in und der Blick zurück auf die Erwartungen zu Beginn des Einstiegs in den Beruf. Nach der Reflexion wurde gefragt, ob die Lehrkräfte anderen diesen Weg über den Quer- oder Seiteneinstieg empfehlen können.

Verbesserungsmöglichkeiten: In einem offenen Textfeld wurde die Gelegenheit angeboten, persönliche Wünsche zur Verbesserung der eigenen Situation als Quer- bzw. Seiteneinsteiger*in zu formulieren, da wir davon ausgingen, darüber noch neue Aspekte zu erfahren, die über die standardisierten Fragen hinausgehen würden.

2.3.3 Spezialmodul Arbeitszeit

Tatsächliche Arbeitszeit in einer durchschnittlichen Schulwoche (Schätzmodul 2): Für eine verlässliche Ermittlung der Arbeitszeit von Lehrkräften ist es aufgrund der hochgradig individualisierten Arbeitsverpflichtung eigentlich notwendig, sowohl die SOLL-Arbeitszeit in Unterrichtsstunden (Regelstunden) (Schätzmodul 1) genau und personenbezogen zu ermitteln, als auch die IST-Arbeitszeit (Schätzmodul 2) sorgfältig zu schätzen. Der SOLL-Arbeitszeit kann dann der IST-Arbeitszeit gegenübergestellt werden. Die Methode hinter den Schätzmodulen 1 und 2 wird in der Digitalisierungsstudie ausführlich beschrieben (Mußmann et al., 2021, 53f). Eine Schätzung ist ein sehr viel weniger aufwendiges Verfahren als eine Arbeitszeiterhebung, daher besteht Interesse an der weiteren Methodenentwicklung. Insofern sollte die Chance genutzt werden, Personen mit dem Schätzmodul 2 ihre IST-Zeiten schätzen zu lassen. Auf diese Weise konnten die Schätzergebnisse den von diesen Personen parallel erfassten Zeiten gegenübergestellt werden, um den Schätzfehler bei Anwendung der Schätzmethode zu analysieren (freiwillig, Beitrag zur internen Methodenentwicklung). Das Schätzmodul 1 war entbehrlich, da die SOLL-Zeiten der Befragten – soweit sie an der Zeiterfassung teilgenommen haben – bekannt waren.

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 beim Aufsummieren der Jahresarbeitszeiten ergänzt. Schließlich erleichterte 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.

2.3.4 Umfrage 2: Schwerpunkte allgemeine und schulspezifische Belastungen sowie Regelungen von Arbeitszeit und Umgang mit Belastungen

Eigene Stärken: Lehrkräfte mit geringer Selbstwirksamkeitserwartung haben größere Schwierigkeiten im Beruf und erleben daher mehr Stress und eine geringere Arbeitszufriedenheit. Bei der TALIS-Befragung (OECD, 2020b, S. 66) hat sich das Selbstwirksamkeitserleben als bedeutsam für das professionelle Verhalten von Lehrkräften, für ihr Stresserleben und ihre Gesundheit (Wellbeing) von Lehrkräften gezeigt. Im Übrigen hat es auch Einfluss auf die Leistung der Schülerinnen und Schüler (Klassen et al., 2009, S. 68). Verwendet wurde die *Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung* von Schwarzer & Schmidt mit 10 Variablen (Jerusalem et al., 2009, S. 74ff). Nach Schmitz und Schwarzer (2010) ist es vorteilhaft, eine lehrkraftspezifische Skala zu verwenden und keine allgemeine Selbstwirksamkeitsskala, da die spezifische Skala aussagekräftiger ist.

Belastungen aus schulspezifischen Anforderungen: Der Beruf von Lehrkräften unterscheidet sich von anderen Berufen durch eine Reihe von Anforderungen. Einige dieser schulspezifischen Anforderungen werden seit der Niedersachsenstudie wiederholt erhoben, sodass Vergleichswerte vorliegen. Dazu gehören Klassenleitungsstätigkeit, ebenso wie Aufgaben der Inklusion und der Dokumentation. Unter schulspezifischen Anforderungen subsummieren wir auch zusätzliche Anforderungen, die den Kontext des Lehrkräfte-Handelns bestimmen (z. B. große Klassen, schwierige Schülerinnen und Schüler). Dritte Betrachtungsebene bei den schulspezifischen Anforderungen sind Aspekte des sozialen Miteinanders (z. B. Konflikte mit Schülerinnen und Schülern oder ihren Eltern). Das Antwortformat ist hier immer wieder die Doppelfrage nach der Häufigkeit des Auftretens der Anforderung, bei seltenem oder häufigerem Auftreten folgt die Beanspruchungsnachfrage (*Wie stark belastet Sie das?*).

Ihre allgemeine Arbeitssituation: Die allgemeinen Arbeitsbedingungen werden nach dem DGB-Index Gute Arbeit erhoben. Der Vorteil dieses Instruments liegt zum einen darin, einen Vergleich mit anderen Berufsgruppen herstellen zu können. Dazu ist es erforderlich, die Qualität der Arbeit in Orientierung an allgemeinen, nicht berufsspezifischen Anforderungen und Interessen von Beschäftigten an Arbeit zu bewerten (Fuchs 2006). Zum anderen liegen auch Daten früherer Lehrkräftebefragungen vor. Um den Befragungsaufwand zu reduzieren, konzentrieren wir uns wie bei der Digitalisierungsstudie auf die 32 Fragen der Teilindizes Belastungen und Ressourcen. Der Teilindex für Einkommen & Sicherheit wird ausgelassen. In der Niedersächsischen Arbeitsbelastungsstudie sind der DGB-Index und die Berechnung der Indexwerte genauer vorgestellt worden (Mußmann et al., 2017, S. 11ff).

Zusammenarbeit mit anderen Expertinnen und Experten/Multi-Professionelle Teams (MPT): Bei diesem Fragenblock handelt es sich um eine komplette Neuentwicklung, die sich nicht auf Vorarbeiten stützen konnte. Es war dabei ein Anliegen zum einen zu erfahren, inwieweit überhaupt an den Schulen Multi-Professionelle Teams eingesetzt werden und zum anderen, wie die Erfahrungen mit diesen sind. Zu den Erfahrungen wurden nur diejenigen befragt, die persönliche Erfahrungen mit MPTs hatten. Auch hier wurde die doppelte Frage nach der Verfügbarkeit der Ressource und der Beanspruchung ihres Fehlens genutzt.

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, 2020b, S. 38). Näheres zu den Überlegungen und dem Stand der Literatur in der Sachsenstudie (Mußmann et al., 2023, S. 29). Neu hinzugefügt wurde die

Frage nach dem Zeitanteil der Onlineangebote unter den Fortbildungen, da es seit der Pandemie einen entsprechenden Trend zu diesen gibt.

Transparenz der Arbeitszeitregelungen: In der Schulpraxis zeigt sich, dass es Lehrkräften aufgrund des komplizierten Regelstunden-Systems, das mit Stundenvorgaben und Anrechnungsstunden arbeitet, schwerfallen könnte, die Erfüllung ihrer SOLL-Stundenverpflichtung im Schulalltag selbst zu kontrollieren. Entsprechend wurden bereits in der Sachsenstudie fünf Items entwickelt, um zu klären, inwieweit Lehrkräfte einen zuverlässigen Überblick über ihre Stundenverpflichtungen und die Verteilung von Entlastungs- und Anrechnungsstunden haben (Mußmann et al., 2023, S. 28).

Außerunterrichtliche Tätigkeiten: In der Frankfurter Studie wurde – angeregt durch eine Befragung an Berufsbildenden Schulen (forsa, 2019a) – ein Fragenblock zur Belastung durch die außerunterrichtlichen Aufgaben entwickelt. Damit sollten die Auswirkungen durch die Zunahme außerunterrichtlicher Aufgaben auf die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte identifiziert werden (Mußmann et al., 2020, S. 54). In der Sachsenstudie wurden die Aspekte *Beeinträchtigung des Privatlebens* und *Reduktion von Stunden* ergänzt und zudem eine neue Frage entwickelt, die klären sollte, inwieweit die Befragten für das kommende Schuljahr konkret vorhaben, ihre Stunden zu verändern (Mußmann et al., 2023, S. 31).

Ihre Lebenssituation / Perspektive / Zukünftige Arbeitszeit: Die beiden Fragen zur Lebenssituation dienen der Klärung der Belastung durch Erziehungs- und Pflegeverantwortung. Die Frage nach der Möglichkeit die jetzige Tätigkeit bis zur Rente auszuüben ist ein etabliertes Instrument zur Bewertung der (zukünftigen) Arbeitsfähigkeit (Mußmann et al., 2017, S. 45). Es folgt eine Frage zur zukünftigen Arbeitszeit, da vermutet wird, dass viele Lehrkräfte versuchen könnten, einer Überlastung durch Teilzeit auszuweichen und dem Schulsystem damit Kapazitäten verloren gehen könnten (Mußmann et al., 2023, S. 31).

Entlastungspotenziale / Wer könnte Sie entlasten: Lehrkräfte erleben einen hohen Zeitdruck. Daher ist es von besonderem Interesse herauszufinden, wie sie entlastet werden könnten. In der Sachsenstudie wurde erstmals die hier eingesetzte Fragebatterie eingesetzt (Mußmann et al., 2023, S. 22). Ergänzt wurde eine Frage zur Entlastung durch Multi-Professionelle Teams (MPTs), die im Unterschied zu den Fragen zu den Erfahrungen mit MPTs, allen Befragten gestellt worden ist. Auf der Basis der explorativen und qualitativen Ergebnisse aus der Sachsenstudie zu den Möglichkeiten der Entlastung durch andere Beschäftigtengruppen (Mußmann et al., 2023, S. 108) konnten vier Beschäftigtengruppen ausgewählt werden, um das Entlastungspotenzial ihres Einsatzes abschätzen zu lassen. Die Befragten wurden in neu entwickelten Fragen gebeten, die wöchentliche zeitliche Einsparung abzuschätzen.

Schulbezogene Entlastungsmöglichkeiten: Ebenfalls eine Neuentwicklung stellt der Fragenblock zu den Möglichkeiten dar, wie die Schulen durch bestimmte Maßnahmen für Entlastung sorgen könnten. Im Unterschied zur Entlastung durch andere Beschäftigtengruppen wurde hier nicht nach Zeiteinsparungen gefragt, sondern auf einer fünfstufigen Likert-Skala danach, inwieweit diese Maßnahmen an der Schule der Befragten bereits praktiziert werden.

Nach der Arbeitszeiterfassung: Vor dem Hintergrund der jüngsten Rechtsprechung zur Notwendigkeit einer verbindlichen Arbeitszeitdokumentation und im Kontext einer einjährigen Erfahrung mit einer detaillierten wissenschaftlichen Arbeitszeitdokumentation erschien es besonders ertragreich zu sein, die Einschätzung der Lehrkräfte zu den Konsequenzen, die aus der Arbeitszeiterfassung gezogen werden können, in Erfahrung zu bringen. Auch diese zehn Statements sind Eigenentwicklungen.

Abschlussfragen: Da bei der ersten Umfrage aufgefallen ist, dass sich die Befragten genötigt sahen, die Frage *Haben Sie abschließende Bemerkungen?* auch dann zu beantworten, wenn sie keine Anmerkungen hatten (etwa mit „nein“), wurde die Option anders formuliert: *Hier ist Raum, falls Sie Anmerkungen zur Umfrage haben.* Eine kurze Auswertung siehe 2.3.6.

2.3.5 Sonderbefragung Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben

Da auch diese Sonderbefragung über die Arbeitszeitplattform administriert worden ist, konnten gezielt die Personen eingeladen werden, die bei der Erfassung angegeben hatten, dass sie Schulleitungsaufgaben wahrnehmen. Sozialstatistische Daten waren bei der Anmeldung im Tool erfasst worden und mussten nicht erneut erfragt werden. Für den Teil der Personen, die sowohl die Sonderbefragung als auch die eine oder beide anderen Umfragen beantwortet haben, konnten sogar übergreifende Auswertungen gemacht werden.

Herausforderungen Ihrer Schule: Zum Einstieg wurden die Befragten gebeten die Rahmenbedingungen ihrer Schule einzuschätzen. Dazu wurden 9 der 15 Items der Frage 29 des TALIS Principal-Questionnaire 2018 genutzt, die aktuell passend erschienen, die Herausforderungen, vor denen deutsche Schulen stehen, fragebogenökonomisch abzubilden. Drei für Deutschland wichtige Aspekte fehlten wiederum und wurden ergänzt: *Anwachsen außerunterrichtlicher Aufgaben; fehlende finanzielle Ressourcen; Überlastung des Kollegiums.*

Erfahrung mit Schulleitungsaufgaben / Belastung durch Tätigkeiten: Nach einer Frage zur Dauer der Erfahrung in dieser Rolle wurde die Belastung durch fünf Schulleitungstätigkeiten erfragt (Eigenentwicklung). Da diese fünf Tätigkeiten auch Kategorien der IST-Zeitenerfassung waren, ist angenommen worden, dass die Häufigkeit und der Umfang der Ausübung dieser Tätigkeiten durch die Arbeitszeiterhebung bekannt sei, daher erfolgte nur die Belastungsfrage, die im Index-Format als Beanspruchungsnachfrage fungiert.

Rückmeldung zur Arbeitszeiterfassung von Schulleitungstätigkeiten: Für die Erfassung der Arbeitszeit für Schulleitungstätigkeiten ist ein neu entwickeltes Konzept angewendet worden. Daher interessiert eine Rückmeldung zur Handhabbarkeit der vorgegebenen Kategorien in ihrem praktischen Einsatz (Eigenentwicklung). Der explorative Charakter wurde mit einer offenen Frage unterstrichen, die dazu einlud, die Erfassung von Schulleitungstätigkeiten zu kommentieren.

Stressursachen in der Leitungsrolle: Um die Belastung durch die Leitungstätigkeit zu erfassen, wurde die Frage 43 des TALIS Principal-Questionnaire eingesetzt. Drei Fragen erschienen uns darüber hinaus für die deutsche Situation relevant und wurden ergänzt (Baumanagement, Schulentwicklung, Lösungen für hochbelastete Lehrkräfte).

Ihre Schule: Um den Umfang der an der Schule gelebten Partizipation und das Schulklima einschätzen zu können, wurde die Frage 26 des TALIS Principal-Questionnaire genutzt und ins Deutsche übersetzt. Ergänzt wurde eine selbst entwickelte Frage zum Umfang organisierter Beteiligungsprozesse in der eigenen Schule.

Zusammenarbeit bei Schulleitungsaufgaben: Für die Leistungsfähigkeit von Teams und Organisationen hat es sich als relevant erwiesen, dass Beschäftigte ohne Angst vor negativen Konsequenzen ihre Meinung äußern, Fragen stellen oder Fehler eingestehen können. Ein solches fehler-, lern- und innovationsfreundliches Klima gilt insbesondere für Bildungseinrichtungen als besonders wertvoll. Aus dem Schulleitungsmonitor 2022 (Tulowitzki, P., Pietsch, M., Sposato, G., Cramer, C., Groß Ophoff, J., 2023) wurden vier Fragen zur psychologischen Sicherheit

übernommen, auch mit dem Ziel, die Ergebnisse dann mit dem Schulleitungsmonitor vergleichen zu können. Aus fragebogenökonomischen Gründen konnten die dortigen Fragen zur Qualität der Zusammenarbeit mit den verschiedenen Behörden nicht übernommen werden. Zur Lösung wurde die Fragenbatterie entsprechend ergänzt: *Ich kann gegenüber den Schulbehörden auch Probleme und schwierige Themen offen ansprechen.* Die Kopie der Formulierung der ersten Frage ist deutlich zu erkennen.

Handlungsspielraum: Die Liste der Verantwortungsbereiche einer Schulleitung (Eigenentwicklung) soll das ganze Spektrum abbilden. Geklärt werden sollte, in welchen Bereichen sich Schulleitungsangehörige i.w.S. mehr Handlungsspielräume wünschen.

Arbeitszeitdokumentation: Aufgrund des Urteils des Bundesarbeitsgerichtes müssen Schulen eine verpflichtende Arbeitszeitdokumentation realisieren. Bislang gibt es in den Ländern jedoch noch keine Umsetzung dieser Vorgabe. Da die Frage also aktuell diskutiert wird, ob und inwieweit Lehrkräfte ihre Arbeitszeit erfassen müssen, schien die Gelegenheit günstig, über gezielte Fragen die Meinung der Schulleitungsangehörigen i.w.S. zu erfragen. Die zehn Fragen wurden selbst entwickelt, wobei aus der Schulpraxis und allgemein zu vernehmende Einschätzungen aufgegriffen worden sind, die für oder gegen eine Arbeitszeitdokumentation sprechen.

Zufriedenheit mit der Rolle bei Schulleitungsaufgaben / Unterstützung der Schulleitung: Für die abschließende Bewertung der Zufriedenheit mit der Leitungsrolle wurden sieben der zehn Items der Frage 44 aus dem TALIS Principal-Questionnaire 2018 ausgewählt. Drei Fragen davon sind auch im Schulleitungsmonitor 2022 (Tulowitzki, P., Pietsch, M., Sposato, G., Cramer, C., Groß Ophoff, J., 2023) verwendet worden. Deren Frageformulierung wurde übernommen, damit wir auch Vergleiche mit Ergebnissen von deutschen Schulleitungen ziehen können. Die Unterstützung der Schulleitung durch die Schulbehörden, den Schulträger, und den Einflussbereich der Schulleitung, wurden ebenfalls aus dem Schulleitungsmonitor übernommen.

2.3.6 Auswertung der abschließenden Anmerkungen

Obwohl der erste Fragebogen bereits eine mittlere Bearbeitungszeit von 30:51 Minuten und der zweite eine von 25:04 Minuten umfasste, wurde die Gelegenheit ausführlich genutzt, abschließenden Bemerkungen zu hinterlassen. Insgesamt haben 929 Berliner Lehrkräfte in den beiden Belastungsbefragungen zum Teil sehr ausführliche Abschlussbemerkungen verfasst. Bei der ersten Befragung wurden 671 und bei der zweiten Befragung 470 Abschlussbemerkungen abgegeben. Insgesamt 212 Lehrkräfte nutzten in beiden Befragungen die Möglichkeit, zusätzliche Anmerkungen zu machen.,

Methodisch ist jedoch zu beachten, dass die Abschlussbemerkungen schwer einzuordnen sind: Es wurde keine gezielte Frage gestellt, und die Beantwortung war vollständig freiwillig. Wenn Befragte den Impuls verspürten, sich zu einem Thema zu äußern, bleibt daher unklar, wie andere Teilnehmende zu diesem Thema Stellung genommen hätten. Die geäußerten Meinungen können also individuelle Perspektiven darstellen – sie können aber ebenso auf weit verbreitete Haltungen hinweisen. Es ist deutlich zu spüren, dass die Themen der zuletzt gestellten Fragen freie Anmerkungen angeregt haben. In der ersten Umfrage waren es Fragen zur Berufszufriedenheit und zur Weiterempfehlung des Berufes, in der zweiten Umfrage war es die Arbeitszeiterfassung.

Trotz dieser Einschränkungen liefern die Rückmeldungen interessante Einblicke. Für die Auswertung wurden die Bemerkungen codiert und jeweils einer Hauptbotschaft zugeordnet, wie in der folgenden Tabelle dargestellt.

Tabelle 4: Codierung der Abschlussbemerkungen der Belastungsbefragungen

Code	Anzahl der Codes	Prozent
Dankbarkeit, Erwartungshaltung und Weiterführungswünsche	219	14%
Verbesserungsvorschläge und -wünsche / Studienkritik	348	23%
Berufliche Erschöpfung / Unzufriedenheit / Belastung	307	20%
Strukturelle Kritik und Entlastungsperspektiven	246	16%
Individuelle Belastung / interne Konflikte / Wertschätzung	116	8%
Traumberuf im Konflikt mit Herausforderungen	60	4%
Zusatzinformationen, Verständnisfragen und sonstige Anmerkungen	237	15%
Summe	**1.533**	**100%**

Am häufigsten (37% der Statements) wurde die Möglichkeit, eine Abschlussbemerkung abzugeben, genutzt, um eine Rückmeldung zur Studie selbst zu geben (Arbeitszeitmessung sowie Arbeitsbelastungsbefragungen). Diese Rückmeldungen umfassen sowohl Danksagungen und Erwartungen als auch den Wunsch, die Arbeitszeit weiterhin zu erfassen (14 %), sowie Kritik und Verbesserungsvorschläge und –wünsche (23%).

Es gab Kritik am Umfang („*Die Umfrage war viel zu lang.“ (BBS)*) sowie am Inhalt des Fragebogens. Einige Teilnehmende empfanden die Kategorien als zu wenig differenziert,

> *„Die Kategorie "Unterrichtsvor- und Nachbereitung" umfasst zu viele sehr verschiedene Tätigkeiten, hier wäre eine Differenzierung wünschenswert (z.B. Klassenleitertätigkeiten, Zeugnisse erstellen...).“ (GY)*

andere wiederum als zu detailliert

> *„Es sollte bei der Zeiterfassung nicht so viele Auswahlmöglichkeiten geben (1. Unterricht, 2. Vorbereitung, 3. Korrektur, 4. Sonstiges)“ (GY).*

Lob und Danksagungen wurden häufig mit dem Wunsch nach einer Fortführung der Arbeitszeiterfassung sowie mit der Erwartung an die Ergebnisse verknüpft:

> *„Danke für die Idee. Mit der Hoffnung, die Ergebnisse zu erfahren- möglichst öffentlich und Konsequenzen sollten gezogen werden, denn alle Kolleginnen lagen weit über ihrer erwarteten oder gedachten Arbeitszeit!“ (GR)*

> *„Danke für die Initiative! Es hat mir sehr geholfen, zu sehen, dass ich viel zu viel arbeite als Teilzeitkraft und unbedingt Aufgaben abgeben muss. Ich lerne jetzt, nein zu sagen.“ (GY)*

> *„Habe mich erkannt gefühlt. Vielen Dank.“ (ISS / GmS)*

> *„(…) Die Umfrage sollte weitergeführt werden.“ (GY)*

Zudem wurde nach der ersten Umfrage mehrfach angemerkt, dass das Thema Digitalisierung, das den Schwerpunkt der ersten Umfrage bildete, übermäßig stark gewichtet worden sei.

> *„Im Fragebogen ist mir der Fokus zu stark auf die Digitalisierung, andere Themen tragen in höherem Maße zur Belastung bei der Arbeit bei.“ (GR)*

„Der Schwerpunkt auf die Herausforderungen durch die Digitalisierung wie in dieser Umfrage sind für meine Belastung oder die Gründe, warum ich an der Studie teilnehme, unwesentlich. Belastend sind die Umstände, unter denen das Kerngeschäft erledigt werden muss." (GY)

In 20% der Rückmeldungen äußerten sich berufliche Erschöpfung, Unzufriedenheit und Belastungen. Genannt wurden unter anderem der mentale Dauerstress (Mental Load) und mit diesem das Gefühl, nie wirklich abschalten zu können, die Belastungen durch Digitalisierung und zusätzliche Aufgaben sowie der Umstand, dass die Arbeitszeit nicht die Arbeitsbelastung widerspiegelt, und Arbeitsbelastungen im Beruf sehr unterschiedlich verteilt sind (z. B. durch Klassenleitung, Korrekturaufwand, Prüfungszeit). Viele Lehrkräfte gaben an, dass sie das Ausmaß ihrer Belastung erst durch die Arbeitszeiterfassung richtig erkannt hätten.

Beispiele für diese inhaltlichen Kommentare:

„Was nicht abgefragt wurde, sicherlich auch weil es schwer mess- und auch von mir selbst schwer einschätzbar ist, ist die Zeit der innerlichen Beschäftigung mit den Schulthemen (z. B. abends vor dem Einschlafen, auf dem Weg zur Arbeit und zurück etc.)"

In 16% der Abschlussbemerkungen wurde das Schulsystem insgesamt kritisiert, oft in Kombination mit Vorschlägen zur Entlastung im Lehrerberuf.

„Ich denke, die Schulleitung kann wenig ausrichten, da die Rahmenbedingungen das Hauptproblem sind. Helfen würden kleinere Klassen, Doppelsteckungen, Zweitkräfte im Unterricht für pädagogische Probleme und Kinder mit besonderen Bedürfnissen, Übernahme von organisatorischen Aufgaben und Aufsicht durch darauf spezialisierte Personen, regelmäßige, wirkliche Reinigung der Räume und des Inventars (eine gründliche Reinigung findet zur Zeit nur einmal im Jahr oder seltener statt)." (GY)

*„Das Schulsystem in Deutschland ist unglaublich bekloppt, wenn ich das mal hier so salopp sagen darf! Es ist erschütternd, mit welchen Dingen sich Lehrer*innen befassen müssen und was sie alles über sich ergehen lassen müssen. Wäre Schule eine Firma, wäre sie schon lange pleite und ausradiert. Schule kommt mir oft wie eine Aufbewahrungsanstalt vor. Eigentlich ist der Beruf schön, aber der Sinn geht immer mehr ab und die Motivation sinkt ins Bodenlose." (ISS / GmS)*

„Unser Schulsystem kollabiert und fast niemand traut sich, Schule so richtig neu zu denken. Das belastet mich am allermeisten, weil es die Situation für alle Beteiligten so aussichtslos macht." (GR)

8% der Rückmeldungen beschrieben die persönliche Situation der Lehrkräfte, z. B. durch Belastung wegen Care-Arbeit, gesundheitlichen Einschränkungen, Teilzeit als Entlastungsstrategie oder Sabbatical-/Kündigungswünsche. Auch fehlende Wertschätzung und interne Konflikte wurden thematisiert:

„Ich habe bemerkt, dass meine Entscheidung die Unterrichtsstunden zu reduzieren richtig und wichtig war, um arbeitsintensive Zeiten gesund bewältigen zu können." (BBS)

„Zum aktuellen Gesundheitszustand: ich habe gerade Corona, deswegen fällt das ehr negativ aus, ansonsten bin ich eigentlich immer gesund gewesen. Zum Ausgeschlafensein: ich habe ein Kleinkind Zuhause. Deswegen arbeite ich auch Teilzeit, was eine deutliche Entlastung ist."(GR)

„Als Lehrer ist Familie und Beruf kaum zu vereinbaren, wenn man Vollzeit arbeitet, da Vollzeit 50-60 Stunden Woche, oft ohne gesetzlich vorgeschriebene Pause bedeutet." (GR)

In weiteren 4% der Statements wurde die starke persönliche Identifikation mit dem Beruf betont – trotz aller Herausforderungen:

„Der Lehrerberuf ist sehr komplex und herausfordernd, ich fühle mich öfters müde und erschöpft, weil ich zu viel arbeite und zu wenig Zeit für Schlaf und Erholung bleibt, dennoch liebe ich meinen Beruf!"(GY)

„Danke für die Umfrage. Alleine durch das Erfassen der Arbeitszeit und die Beantwortung der Fragen wird mir immer klar, wie sehr ich meinen Job liebe und wie gerne ich arbeite. Aber es wird auch immer klarer, dass Bürotätigkeiten dringend an andere Berufsgruppen abgegeben werden müssen, damit wir Lehrkräfte uns auf das konzentrieren können, was wir können: pädagogisch handeln und unterrichten."(GY)

„Ich liebe den Job, ich habe eine tolle Schule und Schulleitung, ich mag meine Kollegen und Kolleginnen. Doch die Umstände und zunehmenden „Neben-Aufgaben" machen einen kaputt." (GR)

„(…) Ich liebe die Arbeit mit den Kindern sehr! Aber so wie Schule derzeit ist, mit diesen Rahmenbedingungen rate ich meinen eigenen Kindern dringend davon ab Lehrerin zu werden. Der Beruf ist so wichtig und wird von der Politik gegen die Wand gefahren (…)" (ISS / GmS)

„Es ist sehr schwer, diese Prozente oder Stunden zu rechnen. Das hätte ich mir einfacher gewünscht. Danke für diese Studie, es ist wichtig Transparenz zu schaffen, da der Lehrerberuf wirklich schön sein kann, wenn aber die Bedingungen schwer sind und man keine Work-Life-Balance hat und immer mehr und mehr Aufgaben ist es schwer sich eine Positive Zukunft in dem Beruf vorzustellen. Schade und beängstigend…" (GR)

Die restlichen Rückmeldungen (15%) enthielten entweder Zusatzinformationen, Verständnisfragen und sonstige Anmerkungen (z. B. Abbruch der Studie aufgrund von Zeitmangel).

Diese Abschlussbemerkungen erfolgten – wie bereits erwähnt – freiwillig und ohne gezielte Fragestellung. Dennoch wurden durch den Fragebogen Denkanstöße gegeben. Erwartungsgemäß äußerten sich viele zum Fragebogen selbst, sowohl lobend als auch kritisch. Darüber hinaus führten die Inhalte der Befragung vielfach zu reflektierten Kommentaren zur Arbeitssituation, teilweise mit konkreten Forderungen oder emotional formulierten Schilderungen von Frust und Überforderung. Die wiederkehrenden Aussagen, dass der Lehrberuf eigentlich ein „Traumberuf" sei zeigen eindrücklich, mit wie viel Engagement und Leidenschaft viele Lehrkräfte ihren Beruf trotz widriger Umstände ausüben.

2.4 Samplebeschreibung und Repräsentativität der Befunde

Mithilfe der Multiplikator*innen an den Berliner Schulen konnten über den in Kap. 2.1 beschriebenen Feldzugang 4.042 Lehrkräfte motiviert werden, einen Account anzulegen, sich mit dem Zeiterfassungstool zu beschäftigen (Eingewöhnungsphase), Zeiten für mindestens eine Woche vollständig und korrekt einzutragen und dies im Tool zu bestätigen. Im weiteren Verlauf der Zeiterfassung zeigte sich, dass es vielen Lehrkräften jedoch nicht möglich war, regelmäßig die für den vollständigen Eintrag notwendige Zeit aufzubringen. Anfragen im Projektservice deuteten an, dass zwar die Notwendigkeit eines differenzierten Zeiteintrags mit Pausen und den im Studiendesign verlangten Tätigkeitskategorien nachvollzogen wurde, man gleichwohl im Schulalltag immer wieder an Grenzen des Möglichen stieß. Wünschen nach Vereinfachung bzw. Reduktion der Tätigkeitskategorien konnte projektseitig aus Qualitätsgründen nicht nachgegeben werden, sodass das Team immer wieder über Schwierigkeiten informiert wurde, den Erfassungsaufwand bewältigen zu können.

Noch während der Eingewöhnungsphase (also vor dem Start der Erfassung) wurde als Reaktion auf dieses Feedback, soweit als möglich, mit Funktionsverbesserungen im Tool gegengesteuert („Komfortfunktionen", vgl. Kap. 2.2), Serviceanfragen wurden besonders kurzfristig beantwortet und die FAQ-Einträge anlassbezogen erweitert. Gleichzeitig wurde transparent kommuniziert, dass nicht etwa aus Rücksicht auf eine höhere Ausschöpfungsquote ein Rabatt auf die Eintragsqualität gegeben werden könnte: Wer sich nicht auf Dauer in der notwendigen Differenziertheit an der Zeiterfassung beteiligen konnte, wurde gebeten, zumindest an den

Arbeitsbelastungsbefragungen teilzunehmen bzw. bei einer Abmeldung aus dem Tool Auskunft über die individuellen Abbruchgründe zu geben. Im Laufe der einjährigen Erfassungszeit haben 90 Personen diesen Weg gewählt, andere haben sich, soweit ihnen möglich, an der Zeiterfassung beteiligt und vollständig erfasste Wochen bestätigt.

Als Konsequenz ging die Anzahl vollständig eingetragener Wochen von Beginn an langsam aber kontinuierlich zurück, sodass über Serienmails teils an Multiplikator*innen, teils an die Teilnehmenden selbst, zur kontinuierlichen Beteiligung motiviert werden musste. Trotz des mit der Niedersachsenstudie sehr vergleichbaren Studientools (*TimeTracker*) muss für Berlin festgehalten werden, dass bei den Lehrkräften nicht die gleiche Beteiligungsbereitschaft wie acht Jahre zuvor in Niedersachsen geweckt werden konnte. Insbesondere die Teilnahme der Lehrkräfte in Vollzeit, also derjenigen mit der höchsten SOLL-Arbeitszeit und den nominell meisten Aufgaben, nahm kontinuierlich ab. Beteiligten sich Vollzeitkräfte mit 60,7% zu anfangs noch genau passend zu ihrem Anteil an der Grundgesamtheit (60,6%), so nahmen ihre Studienaktivitäten in der Folge Schritt für Schritt ab: An entweder der ersten *oder* der zweiten Belastungsbefragung betrug ihr Anteil noch 51,2%, an beiden beteiligten sich schon nur noch 48,2% und im Auswertungssample der Arbeitszeiterfassung verblieb mit hinreichender Eintragsqualität mit Vollzeitstatus nur noch ein Anteil von 42,2% der Lehrkräfte (vgl. Abbildung 9). Entsprechend wächst der Anteil der Lehrkräfte mit Teilzeitstatus über 48,8% auf am Ende 57,8% und damit 18% über ihrem Anteil an der Grundgesamtheit aller Lehrkräfte der beteiligten Schulformen in Berlin.

Die Gründe für das nachlassende Engagement der Vollzeit-Lehrkräfte dürfte in ihrer höheren (zeitlichen) Belastung bzw. weniger freien Ressourcen zu suchen sein. Diese Erfahrung aus dem Feld stellt bereits einen ersten Zwischenbefund dar: Zumindest im Schuljahr 2023/24 sehen sich Vollzeit-Lehrkräfte in Berliner Schulen trotz grundsätzlicher Bereitschaft noch weniger zu einer kontinuierlichen Studienbeteiligung in der Lage als Vollzeit-Lehrkräfte seinerzeit in Niedersachsen. Im Schuljahr 2015/16 wich ihr Anteil am Ende allerdings auch um 11% (Mußmann et al., 2016, S. 40) von ihrer Verteilung in der Grundgesamtheit ab.

Zitate aus dem Mailverkehr mit dem Studienteam sowie Abschlussbemerkungen der Belastungsbefragungen bestätigen die Beobachtung einer erlebt hohen Gesamtbelastung als Abbruchgrund bei Vollzeit-Lehrkräften:

> *„Es war mir ab dem Abiturzeitraum kaum noch möglich die Arbeitszeitstudie weiterzuführen, da ich schlicht keine Zeit und Kraft dafür hatte. Ich habe in den Unterrichtswochen nach Ostern wöchentlich mehr als 60 Stunden gearbeitet, was sich allerdings kaum dokumentieren ließ. Und das als Mutter von 4 Kindern mit voller Stelle..." (GY)*

> *„Als Lehrer ist Familie und Beruf kaum zu vereinbaren, wenn man Vollzeit arbeitet, da Vollzeit 50-60 Stunden Woche, oft ohne gesetzlich vorgeschriebene Pause bedeutet." (GR)*

> *„Ich arbeite im Durchschnitt zwischen 50 und 60 Wochenstunden. Mit anderen Worten ich arbeite 10 bis 20 Stunden jede Woche ohne Bezahlung. Mehr muss man da nicht sagen. Frage mich warum keiner Lehrer werden will." (GY)*

> *„Ich habe auf halbem Weg aufgehört meine Stunden einzutragen, weil ich keine Kraft mehr hatte nicht mal mehr dafür... Die Arbeitsbelastung als Fachlehrer (kein Sport sondern nur korrekturintensive Fächer) und als Klassenlehrer an einer Schule die man wohl früher als Brennpunktschule bezeichnet hätte ist eine dauerhafte Überforderung. Ich habe große Mühe mir einen halben Tag vom Wochenende frei zu halten so dass ich wenigstens ein bisschen das Gefühl habe durchatmen zu können, oft gelingt es mir nicht. ... Ich befinde mich neun Jahre vor Renteneintritt und habe auf der ganzen Linie keine Kraft mehr... es tut mir leid, dass ich die Studie abgebrochen habe." (GR)*

„Es tut mir leid, dass ich nicht durchgängig dabei sein konnte. Eigentlich ist es ja auch bezeichnet, dass man im Endeffekt nicht mal mehr genügend Zeit und Energie hat, an einer Studie zur Arbeitszeit teilzunehmen!“ (GR)

Im Zuge der Bewerbung der Studie in den letzten Wochen des Schuljahres 2022/2023 zeigten sich über 5.000 Lehrkräfte an den Studien interessiert und ließen (großteils durch Multiplikator*innen) einen Test-Account anlegen (vgl. Abbildung 9). Zum Startsample zählen wir die 4.042 Lehrkräfte, die während der Feldphase mindestens eine Woche Arbeitszeit eingetragen und als vollständig bestätigt haben. Mit ihnen konnte in der Folge entweder direkt über Einblendungen im Tool oder über die anonyme Mailingfunktion kommuniziert werden. In diesem Sinne zugangsbeschränkt folgten 2.385 Lehrkräfte im November 2023 der Einladung zur ersten Arbeitsbelastungsbefragung, acht Monate später beteiligten sich noch immer 1.805 Lehrkräfte im Juli/August 2024 an der zweiten Arbeitsbelastungsbefragung. Schaut man auf beide Onlinebefragungen, wurden beachtliche 2.744 Lehrkräfte mindestens einmalig erreicht, an beiden Befragungen nahmen 1.446 Lehrkräfte teil.

Bei der Teilnahme an der Arbeitszeiterfassung war der schon erwähnte kontinuierliche Rückgang der Beteiligung zu verzeichnen. Zunächst mussten wegen zu geringer Beteiligung einzelne Fallgruppen ausgeschlossen werden (113 Datensätze, vgl. 0). Allein 1.005 Lehrkräfte dokumentierten nur 1 bis 10 Wochen. Hier wurde das Tool offensichtlich nur ausprobiert, ohne dass eine ernsthafte Beteiligung beabsichtigt worden ist. Nur phasenweise und damit nicht kontinuierlich genug dokumentierten 1.287 Teilnehmende ihre Arbeitszeiten über 10 bis 40 Wochen. Daraus entstanden schnell zu groß werdende Lücken bei den 52 bzw. 53 Wochen des Schuljahres, um am Ende im Auswertungssample der Zeiterfassung berücksichtigt werden zu können (Die genauere Analyse zeigte große Unterschiede und Schwankungen beim Eintragsverhalten.) In der Summe mussten weitere 333 Datensätze aufgrund von Qualitätsschwankungen ausgeschlossen werden, bei denen nicht hinreichend differenziert oder unplausibel eingetragen worden ist. Den Teilnehmenden dürfte angesichts der expliziten

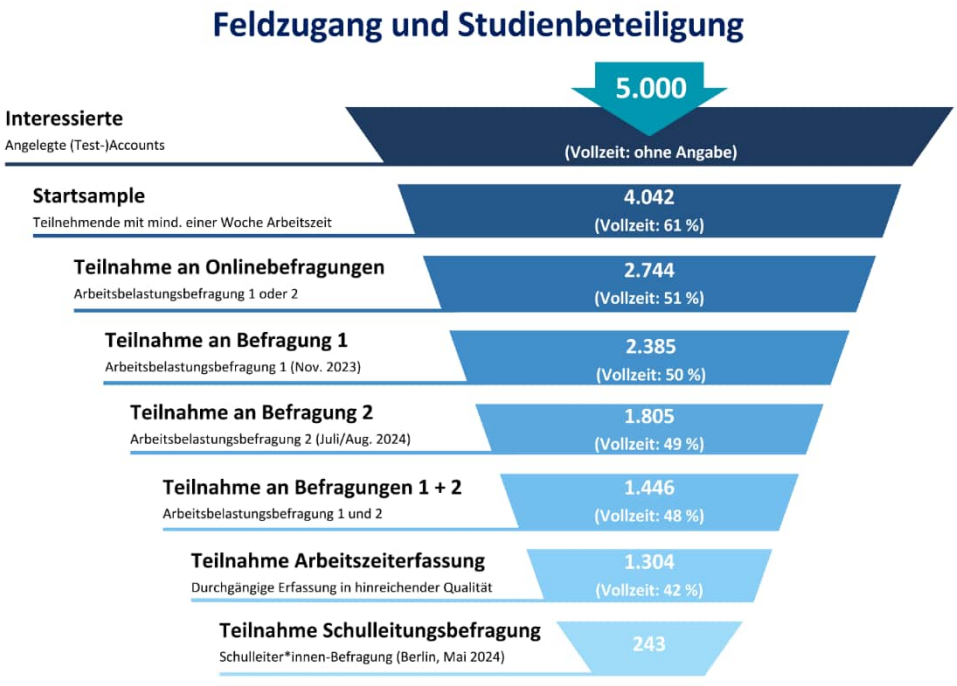


Abbildung 9: Übersicht über den Feldzugang und die Studienbeteiligung Berliner Lehrkräfte

Kommunikation dazu (Schulungen, Serienmails) sowie des umfangreichen Materials und der Verlinkungen im Tool auch klar gewesen sein, dass Erfassungslücken und Qualitätsprobleme zum Ausschluss führen würden. Die eingangs aufgeführten Zitate illustrieren eine Reihe von Gründen mit Blick auf schwindende freie Zeitressourcen insbesondere bei Vollzeitkräften. Die Auswertung der Abbruchbefragung wird später ein vollständigeres Bild der Gründe liefern und gibt Hinweise darauf, wie sich die Arbeitszeitwerte der Tendenz nach entwickelt hätten, wenn die Beteiligung aufrechterhalten worden wäre (vgl. Kap. 2.7). Im Zuge der Qualitäts- und Plausibilitätsprüfungen war deshalb auf ein kontinuierliches und hinreichend differenziertes Eintragsverhalten zu achten (zu den Qualitätskriterien im Einzelnen vgl. Kap. 0), sodass am Ende 1.304 Datensätze in guter Eintragsqualität für die Analyse ganzjähriger Arbeitszeitprofile berücksichtigt werden konnten (inkl. 87 BBS-Lehrkräfte). An der separaten Sonderbefragung im Mai 2024 von Lehrkräften mit Schulleitungsaufgaben im weiteren Sinne beteiligten sich 243 Lehrkräfte aus Berlin und weitere 73 Lehrkräfte aus Hamburg (die Sonderbefragung wird eigenständig ausgewertet und veröffentlicht).

Sampleübersicht

Nach der Darstellung von Feldzugang und Entwicklung der Studienbeteiligung folgen nun Angaben zur Struktur der ad-hoc-Stichprobe in vier Schritten: Dargestellt werden 1. eine Schulformübersicht der Beteiligungsquoten der in den verschiedenen Teilstudien aktiven 2.744 Lehrkräfte (Teilnahme an mindestens einer der Belastungsbefragungen) im Vergleich zu ihren Anteilen an der Grundgesamtheit, 2. die Verteilung dieses 2.744er-Samples nach weiteren soziodemografischen Merkmalen, sodann 3. die der 1.446 Lehrkräfte, die an beiden Befragungen teilgenommen haben und schließlich 4. die Verteilung der Lehrkräfte, für die auch ganzjährige Arbeitszeitwerte in hinreichender Eintragsqualität vorliegen (Arbeitszeit-Sample).

1) Die innere Struktur des 2.744er-Samples zeigt eine Untergewichtung der Lehrkräfte, die an Grundschulen (GR) bzw. überwiegend in der Grundstufe (GST, inkl. Orientierungsstufe) arbeiten, und eine Übergewichtung der Lehrkräfte an Gymnasien (GY) von jeweils ca. 10 Prozentpunkten. Lehrkräfte an Integrierten Sekundarschulen (ISS) und Gemeinschaftsschulen (GmS *ohne Grundstufe*) werden für die Auswertung zusammengefasst. Ihre Verteilung im Sample entspricht ebenso wie die der Lehrkräfte an Berufsbildenden Schulen (BBS) ihren Anteilen an der Grundgesamtheit (27% zu 25% und 10% zu 11%, vgl. Tabelle 5). Bei der Interpretation aggregierter Gesamtbetrachtungen ist es wichtig dies zu berücksichtigen. Aus diesem Grund wird bei aggregierten Auswertungen geprüft, inwieweit sich signifikante Schulformunterschiede ergeben. Dort, wo dies der Fall ist, wird darauf hingewiesen, bzw. auf aggregierte Darstellungen wird verzichtet.

   Für die folgenden Stichprobenübersichten wird ein einheitliches Farbkonzept verwendet, um die wesentlichen Strukturmerkmale 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 (vgl. Legende zu Abbildung 10). Als Orientierungswerte für eine gute Passung zur Grundgesamtheit können mehr als 6% der infrage kommenden Schulen und mehr als 3% der dort beschäftigten Lehrkräfte in Berlin gelten. Darüber hinaus wird die strukturelle Zusammensetzung des jeweiligen Samples nach Geschlecht, Alter und Vertragsumfang (Vollzeit/Teilzeit) ausgewiesen, um Passung (Grün: 0 – 5%), leichte – (Gelb: 5 – 10%) oder deutliche Abweichungen (Rot: über 10%) zur Grundgesamtheit auf einen Blick zu verdeutlichen. Die Verteilung nach Altersgruppen ist jeweils einem farbigen Grafen zu entnehmen. (Die Vergleichswerte für die Grundgesamtheit sind

Tabelle 5: Beteiligungsquoten nach Schulformen im Vergleich zur Grundgesamtheit

	Grundgesamtheit Berlin Lehrkräfte Schuljahr 2023/2024		Sample Berlin Lehrkräfte 2023/2024	
Grundschule (GR) / Grundstufe* (GST)	14.148	44%	932	34%
Integrierte Sekundarschule (ISS) / Gemeinschaftsschule (GmS) (ohne GST)	7.950	25%	734	27%
Gymnasium (GY)	6.224	20%	804	29%
Berufsbildende Schulen (BBS)	3.573	11%	274	10%
Gesamt	**31.895**	**100%**	**2.744**	**100%**

* inkl. Lehrkräfte an schulartunabhängigen Orientierungsstufen

der Berliner Bildungsstatistik (SenBJF) *Blickpunkt Schule Bericht SJ 2023/2024* und *Pädagogisches Personal Eckdaten SJ 2023/2024* entnommen.)

2) Für eine der beiden Onlinebefragungen aller Lehrkräfte liegen 2.744 Beteiligungen aus vier Schultypen vor: Erstens 932 Lehrkräfte der Grundschule inkl. der Lehrkräfte an Grundstufen anderer Schulformen (GR/GST), zweitens 734 Lehrkräfte der Integrierten Sekundarschule (ISS)/Gemeinschaftsschule (GmS), drittens 804 Lehrkräfte des Gymnasiums (GY) sowie 274 Lehrkräfte der Berufsbildenden Schulen (BBS). Diese Lehrkräfte unterrichten an 354 (46,0%) der insgesamt 769 öffentlichen Schulen dieser Schulformen in Berlin (vgl. Stichprobenübersicht Abbildung 10).

   Die Beteiligungsquoten an den Befragungen sind zufriedenstellend. Der Blick auf die beteiligten Lehrkräfte zeigt eine sehr gute Grundabdeckung, aufgeschlüsselt nach Schulformen von 7% der Lehrkräfte an Grundschulen (inkl. Grundstufen) bis 13% an Gymnasien gegenüber der Grundgesamtheit in Berlin (gesamt: 9%). Gleichzeitig zeigt aber die strukturelle Zusammensetzung nach Geschlecht, Alter und Vertragsumfang (Vollzeit/Teilzeit) einen deutlichen Bias, weil das 2.744er-Sample insgesamt jünger (-7%), teilzeitlastig (+9%) und auch um 8% weiblicher ist als die Grundgesamtheit. Dies ist durchgängig bei der Interpretation der Auswertungen zu beachten. Die Stichprobe ist daher bei guter Grundabdeckung aufgrund struktureller Abweichungen als eingeschränkt repräsentativ zu bewerten.

3) Aus beiden Arbeitsbelastungsbefragungen liegen 1.446 gültige Fragebögen aus den vier Schultypen vor. Die Lehrkräfte dieses Teilsamples unterrichten an den gleichen 354 (46%) der insgesamt 769 öffentlichen Schulen dieser Schulformen in Berlin (vgl. Stichprobenübersicht Abbildung 11). Das kleinere Sample hat nach wie vor eine sehr gute Grundabdeckung nach Schulformen, von 3% der Lehrkräfte an Grundschulen (inkl. Grundstufen), 4% an Berufsbildenden Schulen, 5% an ISS/GmS und bis zu 7% an Gymnasien (gesamt: 5%).

   Erneut ist eine Verschiebung bei der strukturellen Zusammensetzung nach Geschlecht, Alter und Vertragsumfang (Vollzeit/Teilzeit) zu erkennen. Dieses Mal gibt es nur geringe Abweichungen bei der Altersverteilung (Passung: um 3% jünger) und eine ähnliche Verteilung wie zuvor beim Geschlecht (mit 7% etwas weiblicher), dafür aber eine deutliche strukturelle Abweichung beim Vertragsstatus: Vollzeitkräfte haben häufig nur an einer Befragung teilgenommen, an beiden Befragungen beteiligten sich deutlich weniger,

Berlin		Stichprobenübersicht - Grundschule, Grundstufe, ISS / GmS, Gymnasium, BBS									
Teilnehmende Schulen nach Anzahl / Teilnehmende Lehrkräfte nach m/w[1], VZ/TZ[2], Alter[3] Grundgesamtheit (GG) und Sample (Ist) SJ 2023/2024		Schulen[4] absolut	Schulen[4] absolut	Lehrkräfte absolut	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 %
Berlin (Arbeits-belastung)	GG GR, GST ISS/GmS	385	100%	14.148	100%	11.417	80,7%	5.907	41,8%	47,0%	53,0%
	Sample GR, GST ISS/GmS (Ist)	166	43,1%	932	6,6%	834	89,5%	478	51,3%	46,9%	53,1%
	GG ISS, GmS	133	100%	7.950	100%	4.776	60,1%	2.593	32,6%	56,2%	43,8%
	Sample ISS, GmS (Ist)	86	64,7%	734	9,2%	503	68,5%	318	43,3%	64,0%	36,0%
	GG Gymnasium	92	100%	6.224	100%	3.725	59,8%	2.954	47,5%	50,9%	49,1%
	Sample GY (Ist)	74	80,4%	804	12,9%	568	70,6%	439	54,6%	61,1%	38,9%
	GG BBS	159	215%	3.573	100%	2.040	57,1%	1.103	30,9%	31,4%	68,6%
	Sample BBS (Ist)	28	17,6%	274	7,7%	191	69,7%	103	37,6%	44,5%	55,5%
	GG Berlin	769	100%	31.895	100%	21.958	68,8%	12.557	39,4%	48,3%	51,7%
	Sample Berlin (Ist)	354	46,0%	2.744	8,6%	2.096	76,4%	1.338	48,8%	55,4%	44,6%

Quellen: Blickpunkt Schule und PÄDAGOGISCHES PERSONAL SJ 2023/2024

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

[1] In dieser Kategorie sind ausschließlich Personen erfasst, die „weiblich" angegeben haben.
Die Grundgesamtheit umfasst jedoch auch „divers" und „keine Angabe", die aus Geheimhaltungsgründen zufällig als „weiblich" oder „männlich" zugeordnet wurden (SenBJF Referat I C)

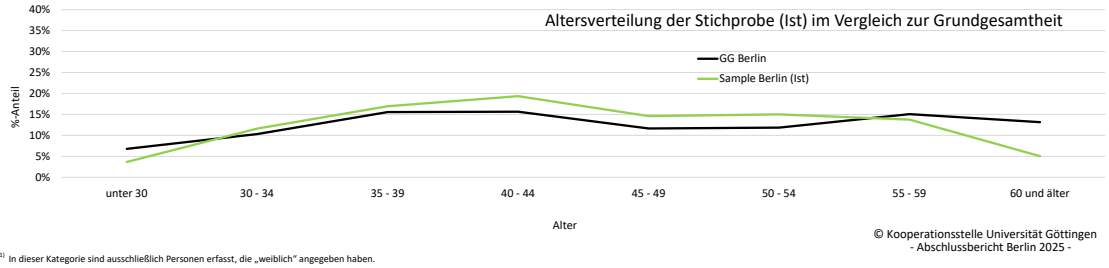
[2] Die Teilzeitangaben basieren auf den Selbstauskünften der Teilnehmenden

[3] Die Grundgesamtheit der Alterskategorie enthalten alle Beschäftigungsverhältnisse (Vollzeit, Teilzeit, Stundenweise) und können sich dadurch von den anderen Zahlen unterscheiden

[4] Bei der Grundgesamtheit wurde jede Schule nur einer Schulart zugeordnet und dadurch sind im Gegensatz zu den Zahlen des Samples Kombinationen nur unter ISS zu finden (SenBJF Referat I C).
Bei den Zahlen des Samples für Gymnasien sind Lehrkräfte des "zweiten Bildungswegs" integriert.

Abbildung 10: Stichprobenübersicht von 2.744 Lehrkräften an einer der beiden Belastungsbefragungen

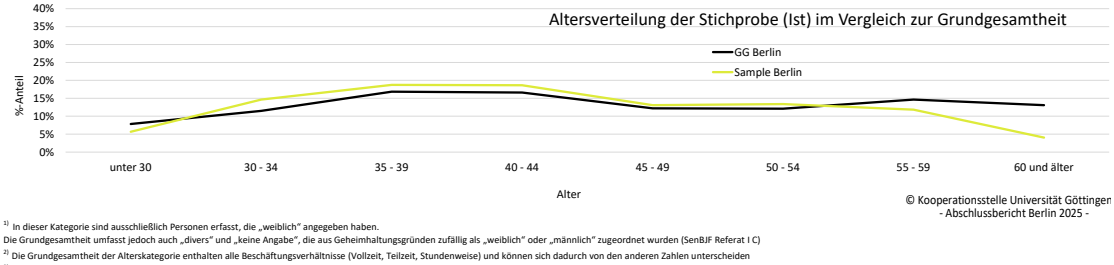
Berlin		Stichprobenübersicht - Grundschule, Grundstufe, ISS / GmS, Gymnasium, BBS									
Teilnehmende Schulen nach Anzahl / Teilnehmende Lehrkräfte nach m/w[1], VZ/TZ[2], Alter[3] Grundgesamtheit (GG) und Sample (Ist) SJ 2023/2024		Schulen[4] absolut	Schulen[4] absolut	Lehrkräfte absolut	Lehrkräfte 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 %
Berlin (Arbeits-belastung) Quellen: Blickpunkt Schule und PÄDAGOGISCHES PERSONAL SJ 2023/2024	GG GR, GST ISS/GmS	385	100%	14.148	100%	11.417	80,7%	5.907	41,8%	47,0%	53,0%
	Sample GR, GST ISS/GmS (Ist)	166	43,1%	488	3,4%	441	90,4%	265	54,3%	42,4%	57,6%
	GG ISS, GmS	133	100%	7.950	100%	4.776	60,1%	2.593	32,6%	56,2%	43,8%
	Sample ISS, GmS (Ist)	86	64,7%	367	4,6%	243	66,2%	172	46,9%	60,8%	39,2%
	GG Gymnasium	92	100%	6.224	100%	3.725	59,8%	2.954	47,5%	50,9%	49,1%
	Sample GY (Ist)	74	80,4%	456	7,3%	314	68,9%	260	57,0%	57,2%	42,8%
	GG BBS	159	215%	3.573	100%	2.040	57,1%	1.103	30,9%	31,4%	68,6%
	Sample BBS (Ist)	28	17,6%	135	3,8%	95	70,4%	52	38,5%	40,7%	59,3%
	GG Berlin	769	100%	31.895	100%	21.958	68,8%	12.557	39,4%	48,3%	51,7%
	Sample Berlin (Ist)	354	46,0%	1.446	4,5%	1.093	75,6%	749	51,8%	51,6%	48,4%



[1] In dieser Kategorie sind ausschließlich Personen erfasst, die „weiblich" angegeben haben.
Die Grundgesamtheit umfasst jedoch auch „divers" und „keine Angabe", die aus Geheimhaltungsgründen zufällig als „weiblich" oder „männlich" zugeordnet wurden (SenBJF Referat I C)
[2] Die Teilzeitangaben basieren auf den Selbstauskünften der Teilnehmenden
[3] Die Grundgesamtheit der Alterskategorie enthalten alle Beschäftungsverhältnisse (Vollzeit, Teilzeit, Stundenweise) und können sich dadurch von den anderen Zahlen unterscheiden
[4] Bei der Grundgesamtheit wurde jede Schule nur einer Schulart zugeordnet und dadurch sind im Gegensatz zu den Zahlen des Samples Kombinationen nur unter ISS zu finden (SenBJF Referat I C).
Bei den Zahlen des Samples für Gymnasien sind Lehrkräfte des "zweiten Bildungswegs" integriert.

Abbildung 11: Stichprobenübersicht von Teilnehmenden an beiden Belastungsbefragungen

Berlin		Stichprobenübersicht - Grundschule, Grundstufe, ISS / GmS, Gymnasium									
Teilnehmende Schulen nach Anzahl / Teilnehmende Lehrkräfte nach m/w[1], VZ/TZ, Alter[2] Grundgesamtheit (GG) und Sample (Ist) SJ 2023/2024		Schulen[3] absolut	Schulen[3] in %	Lehrkräfte absolut	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 %
Berlin (Arbeitszeit) Quellen: Blickpunkt Schule und PÄDAGOGISCHES PERSONAL SJ 2023/2024	GG GR, GST ISS/GmS	385	100%	14.148	100%	11.417	80,7%	5.907	41,8%	47,0%	53,0%
	Sample GR, GST ISS/GmS (Ist)	166	43,1%	443	3,1%	396	89,4%	254	57,3%	44,9%	55,1%
	GG ISS, GmS	133	100%	7.950	100%	4.776	60,1%	2.593	32,6%	56,2%	43,8%
	Sample ISS, GmS (Ist)	86	64,7%	336	4,2%	225	67,0%	186	55,4%	68,8%	31,3%
	GG Gymnasium	92	100%	6.224	100%	3.725	59,8%	2.954	47,5%	50,9%	49,1%
	Sample GY (Ist)	74	80,4%	438	7,0%	295	67,4%	266	60,7%	62,1%	37,9%
	GG Berlin	610	100%	28.322	100%	19.918	70,3%	11.454	40,4%	50,4%	49,6%
	Sample Berlin (Ist)	326	53,4%	1.217	4,3%	916	75,3%	706	58,0%	57,7%	42,3%



[1] In dieser Kategorie sind ausschließlich Personen erfasst, die „weiblich" angegeben haben.
Die Grundgesamtheit umfasst jedoch auch „divers" und „keine Angabe", die aus Geheimhaltungsgründen zufällig als „weiblich" oder „männlich" zugeordnet wurden (SenBJF Referat I C)
[2] Die Grundgesamtheit der Alterskategorie enthalten alle Beschäftungsverhältnisse (Vollzeit, Teilzeit, Stundenweise) und können sich dadurch von den anderen Zahlen unterscheiden
[3] Bei der Grundgesamtheit wurde jede Schule nur einer Schulart zugeordnet und dadurch sind im Gegensatz zu den Zahlen des Samples Kombinationen nur unter ISS zu finden (SenBJF Referat I C)
Bei den Zahlen des Samples für Gymnasien sind Lehrkräfte des "zweiten Bildungswegs" integriert

Abbildung 12: Stichprobenübersicht der 1.217 Lehrkräfte des Arbeitszeitsamples

sodass die Stichprobe im Vergleich zur Grundgesamtheit um insgesamt 12% mehr Teilzeitkräfte verfügt, zwischen 8% mehr bei den BBS und 14% mehr bei ISS/GmS. Auch hier muss der beschriebene Bias durchgängig bei der Interpretation der Auswertungen beachtet werden, die Stichprobe ist als eingeschränkt repräsentativ zu bewerten.

4) Für die Auswertung ganzjähriger Arbeitszeitprofile liegen trotz aller Einschränkungen und trotz des hohen Aufwandes aufseiten der Teilnehmenden erfreulicherweise 1.304 Datensätze in hinreichender Eintragsqualität vor. Dieses Teilsample umfasst Lehrkräfte, die über ein komplettes pädagogisches Jahr hinweg ihre Arbeitszeit durchgängig dokumentiert haben. Allein dies ermöglicht wichtige Einblicke in die aktuelle Arbeitszeitverteilung unter Lehrkräften in Berlin. Zwar verbietet sich leider eine Auswertung im Fall der Berufsbildenden Schulen aufgrund der nur 87 hinreichend differenzierten und kontinuierlich erfassten Datensätze. Aber für die anderen drei Schultypen sind differenzierte und aussagekräftige Auswertungen auf Grundlage von 1.217 Datensätzen möglich.

   Wie zuvor lässt auch die strukturelle Verteilung des Arbeitszeit-Samples keine Interpretation der Auswertungen ohne Bias-Betrachtung zu, aber bei genauer Kenntnis der strukturellen Abweichungen können aus den dokumentierten einjährigen Arbeitszeitdaten von 1.217 Lehrkräften belastbare Ergebnisse abgeleitet werden. Die Lehrkräfte dieses Teilsamples unterrichten an 326 der insgesamt 610 öffentlichen Schulen und damit an 53% dieser Schultypen in Berlin (vgl. Stichprobenübersicht Abbildung 12). Die Grundabdeckung nach Schultypen von 3% der Lehrkräfte an der Grundstufe (GR, GmS, ISS), 4% an ISS/GmS und 7% am Gymnasium ist mit insgesamt 4% noch immer zufriedenstellend. Auch beim Geschlecht ergibt sich mit einer „etwas zu weiblichen Verteilung“ (+5%) noch eine allgemeine Passung (zwischen +7% bei ISS/GmS und +9% bei GR/GST) und beim Alter eine um +7% „zu junge Verteilung“ (etwas älter +2% in der GR/GST und gegenläufig um +11% jünger bei GY und +13% bei ISS/GmS). Während sich die Arbeitszeitprofile bei Alter und Geschlecht bei Vorgängerstudien häufig nicht signifikant unterschieden haben, ist dies beim Vertragsumfang einer der herausragenden Befunde: Teilzeitkräfte bringen individuell typischerweise überproportional höhere Arbeitszeitwerte als Vollzeitkräfte ein, sodass ihr größerer Anteil im Sample gegenüber der Grundgesamtheit um 13% beim Gymnasium, um 16% bei der Grundschule (inkl. Grundstufe) und sogar um 23% bei ISS/GmS bei der Interpretation der Auswertungen zwingend berücksichtigt werden muss.

Dargestellt und berichtet werden durchgängig die gemessenen Arbeitszeitwerte der teilnehmenden Lehrkräfte. Aufgrund der höheren Teilzeitquote im Sample ist bei aggregierten Arbeitszeitsummen von einem *strukturellen Fehler in einer Größenordnung von ca. 36 Minuten* gesamt betrachtet auszugehen.

Grundschule, ISS/GmS, Gymnasium **Durchschnittswoche** (hh:mm)	
Sample 1.217 Lehrkräfte	**50:21**
In der Struktur der Grundgesamtheit	**49:45**

Konkret bedeutet dies: Würde man die vom Berliner Sample erfassten Arbeitszeitdaten nach der Struktur der Vertrags- und Schulmerkmale der Grundgesamtheit gewichten, würden die Summen von ISS/GmS-Lehrkräften bei der Berichtslegung um ca. 42 Min. niedriger, die von Grundschul-/Grundstufen-Lehrkräften um ca. 14 Min. und die von Gymnasial-Lehrkräften erfassten Arbeitszeiten um ca. 9 Min. niedriger ausfallen.

Dies muss bei der Interpretation von Gesamt- wie Teilergebnissen berücksichtigt werden. An den zu berichtenden Größenordnungen von Jahres- bzw. Wochenarbeitszeiten ändert dies wenig, die sich ergebenden Arbeitsprofile und Trends der Arbeitszeitbeanspruchung des Samples entsprechen denen der Grundgesamtheit.

2.5 Definition und Darstellung der Rechenwege der Arbeitszeitermittlung

Die an der Zeiterfassung teilnehmenden Lehrkräfte in Berlin haben ihre Arbeitszeiten digital über das in Kap. 2.2 vorgestellte Erhebungstool erfasst und dabei den für sie relevanten und in ihrer personalisierten Benutzeroberfläche exklusiv angezeigten Tätigkeiten zugeordnet (generisches Tätigkeitenmodell vgl. Abbildung 6). Um die tatsächlich geleisteten Arbeitszeiten (IST-Größen) mit den vom Landesarbeitgeber in Berlin vorgesehenen Arbeitszeiten (SOLL-Größen) vergleichen zu können, sind einige Rahmenbedingungen und Faktoren zu berücksichtigen, die Einfluss auf die Ermittlung des individuellen IST-SOLL-Vergleichs einer Lehrkraft haben. Im Folgenden werden die wichtigsten Parameter, Definitionen und die Rechenwege zur Ermittlung von zunächst individuellen und in der Folge dann aggregierten Saldierungen (Arbeitszeitbilanzen) vorgestellt.

Vollzeitlehreräquivalent

Das Vollzeitlehreräquivalent (VZLÄ) wurde in Vorgängerstudien (Mußmann et al., 2023; Mußmann et al., 2020; Mußmann et al., 2016) entwickelt, um die individuell sehr verschiedenen SOLL- und IST-Arbeitszeiten aller Lehrkräfte auf Vollzeit-Niveau zu normieren und damit vergleichbar zu machen. In der schulischen Praxis kommen die verschiedensten Arbeitsverträge vor, die die spezielle Arbeitsverpflichtung einer gegebenen Position regeln und am Ende sehr individuell ausfallen (vgl. Berliner Arbeitszeitverordnung (AZVO) in der Fassung vom 19.12.2017). Das VZLÄ-Konstrukt wird auch in der vorliegenden Studie benötigt. Insbesondere werden auf diese Weise die Arbeitsprofile auch von Teilzeit-Lehrkräften in der Analyse berücksichtigt bzw. überhaupt erst sichtbar. In historischen Studien wurden häufig nur Vollzeit-Arbeitsplätze untersucht, was bei einer Teilzeitquote von 40,4% in den untersuchten Schulformen die Arbeitsrealität nur unzureichend repräsentieren würde. Gleichzeitig werden so auch vereinzelt vorkommende Arbeitsverträge von über 100% auf ein einheitliches Vergleichsmaß gebracht.

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

2.5.1 SOLL-Größen

Die *wöchentliche Pflichtstundenzahl* („Regelstundenmaß“) der wöchentlich zu leistenden Unterrichtsstunden für Vollzeitlehrkräfte ist in der Anlage zu § 1 Abs. 3 der Berliner AZVO geregelt. Für die erhobenen Schultypen Grundschule/Grundstufe, Integrierte Sekundarschule / Gemeinschaftsschule (ohne Grundstufe), Gymnasium sowie Berufsbildende Schulen sind sie Tabelle 6 zu entnehmen. Darüber hinaus werden in der AZVO konkrete Ansprüche auf Altersermäßigung ab dem 58. bzw. 60 Lebensjahr geregelt, die über die Vertragsdatenerfassung des Erhebungstools für die je individuelle Unterrichtsverpflichtung eingetragen und berücksichtigt werden konnten. Unabhängig von der Schulform reduziert eine Altersermäßigung (nur) die wöchentlichen Pflichtstunden und entlastet so bei den zu haltenden Unterrichtsstunden. Der Umfang der grundsätzlichen Arbeitsverpflichtung bleibt als *Wochenarbeitszeit-SOLL* (vgl.

Tabelle 6: Wöchentliche Pflichtstundenzahl für Lehrkräfte nach Berliner Arbeitszeitverordnung

Schulform	Pflichtstundenzahl*
Grundschule (GR) und Grundstufen (GST) der Gemeinschaftsschulen und Integrierten Sekundarschulen	28
Integrierte Sekundarschule (ISS) und Gemeinschaftsschule (GmS) (ohne Grundstufe bzw. Grundschulteil)	26
Gymnasium (GY)	26
Berufsbildende Schulen (BBS): Berufsfeldbezogene Oberstufenzentren, Berufs-, Berufsfach-, Fachober-, Fachschulen	26

* In der Anlage zu § 1 Abs. 3 AZVO gibt es zahlreiche weitere Regelungen für nicht-teilnehmende Schulformen, die in Einzelfällen bei den Vertragsdaten von Lehrkräften berücksichtigt wurden, wenn diese an teilnehmenden Schulen beschäftigt wurden
(Quelle: https://gesetze.berlin.de/bsbe/document/jlr-ArbZVBEV3Anlage)

Normwoche) jedoch bestehen. Davon zu unterscheiden sind die Gewährung von Anrechnungsstunden bzw. Abminderungen auf die wöchentlichen Pflichtstunden, die für die Übernahme zusätzlicher Aufgaben oder Funktionen erfolgen (auch bei Wahrnehmung von Schulleitungsfunktionen). Außer bei Schwerbehinderung sollen die zu haltenden Unterrichtsstunden dann zusammen mit den zusätzlichen Aufgaben oder Funktionen innerhalb des *Wochenarbeitszeit-SOLLs* erfolgen.

In aller Regel entspricht eine Unterrichtsstunde 45 Minuten. Da dies aber aufgrund schulspezifischer pädagogischer Modelle an manchen Schulen auch abweichen kann, wurden die unterstützenden Multiplikator*innen bei der Anlage der Schuldaten gefragt, wie lang eine *Unterrichtsstunde/Regelstunde* an ihrer Schule dauert. Die Lehrkräfte an Schulen mit abweichender Unterrichtsstunden-Dauer konnten dann Einträge innerhalb ihres gewohnten Modells tätigen. (In der Praxis kamen neben 45-Minuten-Modellen sowohl 40-, als auch 50-, 70-, 90- und 120-Minuten-Modelle vor.) Um mögliche Fehleinträge überprüfen zu können, musste zur Ermittlung der effektiven Unterrichtsverpflichtung einer Person zusätzlich angegeben werden, ob sie in *Vollzeit* oder *Teilzeit* arbeitet.

Wochenarbeitszeit-SOLL: Die *Normwoche* wird definiert als wöchentliche SOLL-Arbeitszeit einer Vollzeit-Lehrkraft, bei der das ***Jahresarbeitszeit-SOLL*** kalkulatorisch nur auf die Schulwochen des Schuljahres bezogen wird. Das individuelle Wochenarbeitszeit-SOLL weicht aufgrund verschiedenster Faktoren sehr häufig davon ab (vgl. Tarifstunden-SOLL-Faktor, TSF). Der Anspruch auf Erholungsurlaub gilt bei Lehrkräften als durch die Schulferien abgegolten, ohne dass bekannt wäre oder ermittelt würde, ob und wann dieser Erholungsurlaub tatsächlich genommen wird (§ 7 der Berliner Erholungsurlaubsverordnung – EurlVO). Vor diesem Hintergrund ist es nicht trivial, ein einheitliches Orientierungsmaß zu definieren, das durchgängig für das gesamte Schuljahr oder Kalenderjahr gelten kann. Hinzu kommt, dass Lehrkräfte außer beim Stundenplanunterricht und bei Dienstverpflichtungen frei in der Einteilung ihres Arbeitstages sind. Etabliert haben sich die Orientierungsgrößen und der Rechenweg der Hamburger Lehrkräfte-Arbeitszeit-Verordnung vom 01. Juli 2003: *„Zur Berechnung der Arbeitszeit in den Unterrichtswochen werden diese 1770 Jahresstunden auf 38 Unterrichtswochen verteilt, was wöchentlich 46,578 Zeitstunden ergibt“* (Erläuterung zu §4 Abs. 3, Bemessung der Unterrichtsverpflichtung). Obwohl sich das Hamburger Arbeitszeitmodell gezielt vom Deputatsystem abgrenzt, ist der Orientierungswert offenbar nicht nur aus Normierungs-, sondern auch aus Ver-

gleichsgründen am Deputatsystem ausgerichtet, welches die *bestimmte* Arbeitszeit von Lehrkräften an den Unterricht bindet, der eben nur an Schultagen stattfindet. Ausgehend von der Jahresarbeitszeit wird deshalb auch in dieser Studie als SOLL-Größe eine *Normwoche* unter der rein kalkulatorischen Fiktion ermittelt, als würde die komplette Arbeitszeit einer Lehrkraft ausschließlich in der Schulzeit geleistet.

Für die wöchentliche Gesamtarbeitszeit spielen nicht nur der Unterricht (Pflichtstunden) und Ermäßigungs-, Anrechnungs- bzw. Abminderungsstunden eine Rolle, vielmehr findet die *unbestimmte* Arbeitszeit (Vor- und Nachbereitungen, Pädagogische Kommunikation, Schulveranstaltungen etc.) tatsächlich auch an Nachmittagen, abends sowie an Wochenenden, Feier- und Ferientagen statt (ganzheitliche Betrachtung). Die Hamburger LehrArbzVO normiert die Sollstundenzahl per Verordnung für alle Schul- und Kalenderjahre mit einem konstanten Zeitwert. Für eine empirische Erfassung der Jahresarbeitszeit scheint es jedoch geboten, die kalendarischen Besonderheiten stärker zu berücksichtigen.

Durch die Lage der Feiertage variiert das Jahresarbeitszeit-SOLL-Zeit nämlich zum Teil erheblich. Daher wird (kompatibel zu Vorläuferstudien) das Jahresarbeitszeit-SOLL zum Ausgleich jährlicher Schwankungen über einen Zehn-Jahres-Durchschnitt ermittelt (Tabelle 7). Grundlage für die Berechnung der wöchentlichen Arbeitszeit ist die Berliner AZVO (§ 1 Abs 18 Abs. 2), in der für die regelmäßige Arbeitszeit von Beamten von einem Durchschnitt von 40 Stunden in der Woche ausgegangen wird. Für angestellte Lehrkräfte kann aufgrund der tarifvertraglichen Verweisung in § 44 Nr. 2 des TV-L auf § 1 der Berliner AZVO ebenfalls von 40 Wochenstunden ausgegangen werden. Zum Vergleich mit den Berliner Beamtinnen und Beamten sowie Angestellten, aber v.a. als Berechnungsgrundlage der Jahresarbeitszeit, werden deren durchschnittlich 221,5 Arbeitstage im Zehn-Jahres-Durchschnitt herangezogen (unter Berücksichtigung von dreißig Tagen Urlaubsanspruch). Auf Grundlage einer 40-Stundenwoche bzw. durch Multiplikation mit täglich acht Stunden Arbeitszeit erhält man für sie ein ***Jahresarbeitszeit-SOLL*** von 1.772 Stunden. Verteilt man diese Jahresarbeitszeit für Lehrkräfte auf die durchschnittlich 187,5 Schultage der letzten zehn Jahre, ergibt sich ein fiktives Tagesarbeitszeit-SOLL von 9,45 oder 09:27:02 Stunden pro Schultag. Für eine durchschnittliche Fünf-Tage-Woche ergibt sich so ein kalkulatorisches SOLL von 47,25 oder 47:15:12 Stunden für die Berliner *Normwoche* (*Wochenarbeitszeit-SOLL* im Schuljahr 2023/2024, vgl. Tabelle 7).

***Tarifstunden-SOLL-Faktor* (*TSF*):** In der Praxis gibt es verschiedene Einflussgrößen, die die Pflichtstundenzahl mit unterschiedlichen Konsequenzen reduzieren. Am Ende existiert eine individuelle effektive Unterrichtsverpflichtung, die von der Pflichtstundenzahl der jeweiligen Schulform abweichen kann. Der sog. *Tarifstunden-SOLL-Faktor* ist für die sich aufeinander beziehenden Rechenwege und für den konsistenten Vergleich von SOLL- und IST-Größen von zentraler Bedeutung. Er setzt sich aus den wöchentlichen, z.B. für ein Halbjahr zugeteilten Unterrichts- und Anrechnungsstunden zusammen (= *Tarifstunden-SOLL*), die ins Verhältnis zu den Pflichtstunden/Regelstunden gesetzt werden. Auf Basis des *TSF* – also der realen Arbeitsverpflichtung, vereinfacht gesagt der „Teilzeitquote“ – wird das *Vollzeitlehreräquivalent* (*VZLÄ*) gebildet, das vielen weiteren Berechnungen zugrunde liegt.

Der *Tarifstunden-SOLL-Faktor* spiegelt die planmäßige, individuelle Arbeitsverpflichtung einer Lehrkraft für ein Schul(halb)jahr ebenso wider, wie die jeweilige schulische Aufgaben- und Arbeitsteilung. In erster Linie legt er die individuell vertraglich geregelten Pflichtstunden fest (Teilzeitquote). Hinzu kommt, dass zum Ausgleich des schwankenden schulischen Bedarfs zeitweise ein höherer oder geringerer Arbeitseinsatz geplant wird (Plus- oder Minusstunden,

Tabelle 7: Berechnung des Wochenarbeitszeit-SOLL für das Schuljahr 2023/2024 in Berlin

	Lehrkräfte	Beamte*/Angestellte**
Anzahl der Werktage (ohne Feiertage, 10-Jahresdurchschnitt)	251,5	251,5
Anzahl der Urlaubstage	(- -)****	30
Anzahl der Ferientage im SJ 2023/2024 inkl. 2 Bögertage***	64,1	(- -)
Anzahl der Arbeitstage (Ø 10-Jahre)		221,5
Anzahl der Schultage (ohne Feiertage, Ø 10-Jahre)	187,5	(- -)
Jahresarbeitszeit-SOLL (in Stunden)	**1.772**	1.772
Tagesarbeitszeit-SOLL (in Stunden)	**9,45 pro Schultag**	8,00 pro Arbeitstag
Wochenarbeitszeit-SOLL (Normwoche in Stunden)	**47,25**	40*
Durchschnittsschultag (SOLL) (in hh:mm:ss)	**09:27:02**	
Durchschnittswoche (SOLL) (Normwoche in hh:mm:ss)	**47:15:12**	

* § 1 Abs. 1 der Berliner AZVO: „Die regelmäßige Arbeitszeit der Landesbeamten beträgt, sofern nicht in dieser Verordnung etwas anderes bestimmt oder zugelassen ist, im Durchschnitt 40 Stunden in der Woche.
** Die durchschnittliche tarifliche Wochenarbeitszeit der angestellten Lehrkräfte (mit Ausnahmen für Pädagogische Unterrichtshilfen und neuerdings für Lehrkräfte im herkunftssprachlichen Unterricht) beträgt aufgrund der tarifvertraglichen Verweisung in § 44 Nr. 2 TV-L auf § 1 AZVO ebenfalls 40 Wochenstunden.
*** In Berlin gibt es keine beweglichen Ferientage, aber es gibt zwei sog. Bögertage (unterrichtsfreie Tage): einer immer am Tag nach Christi Himmelfahrt (als Pfingstferien berücksichtigt), einer zur individuellen Verfügung.
**** § 7 die Berliner Erholungsurlaubsverordnung – EurlVO regelt „Für Lehrer an Schulen und Hochschulen gilt der Anspruch auf Erholungsurlaub als durch die Schulferien oder die Semesterferien abgegolten. [...] Die Lehrer sind jedoch an den letzten drei Arbeitstagen vor Ende der Sommerferien zur Dienstleistung in der Schule verpflichtet."

auch: Arbeitszeitkonten), der zu Abweichungen des tatsächlichen vom vertraglich vereinbarten Einsatz führt. Dies führt zur Erhöhung oder Senkung des TSF. Als Sonderfall können auch *Sonstige Reduktionen* wie bspw. bei stufenweiser Wiedereingliederung (Hamburger Modell) zu einer Anpassung des TSF führen.

Keine Veränderungen beim Tarifstunden-SOLL-Faktor ergeben sich durch Anrechnungsstunden. Diese reduzieren zwar die von einer Lehrkraft zu leistende Unterrichtsverpflichtung, um Zeitressourcen für *Funktionsarbeit* oder auch *Schulleitungsfunktionen* zu schaffen, ihre individuelle Arbeitsverpflichtung, also ihr Tarifstunden-SOLL bleibt in diesem Fall jedoch gleich (= *individuelles Wochenarbeitszeit-SOLL*).

Auch die Anrechnung/Abminderung, bei Abordnungen (*an andere Schulen* oder *an andere Orte/Einrichtungen*) sowie die Altersermäßigung (nach § 1 (3) der AZVO) verändern den *individuellen Tarifstunden-SOLL-Faktor* nicht. – All diese Daten wurden unter den individuellen Vertragsdaten erfasst, auf Wunsch mit Unterstützung durch schulische Multiplikator*innen

oder auch per Mail durch das Studienteam. Bei unplausiblen Einträgen musste eine datenschutzkonforme Möglichkeit zu Nachfrage und Korrektur durch das Studienteam gefunden werden (vgl. 0).

***Unterricht-SOLL*:** Das *Unterricht-SOLL* stellt die wöchentlich abzuleistende Präsenzzeit von Lehrkräften im Unterricht bzw. teilweise auch während der Aufsichten dar. Das *Unterricht-SOLL* ist durch die effektive Unterrichtsverpflichtung analog der Unterrichtsstundenplanung bestimmt und kann sich individuell stark unterscheiden. Genauso wie das *Wochenarbeitszeit-SOLL* wird auch das *Unterricht-SOLL* in Zeitstunden (Stunden:Minuten) angegeben statt in 45-Minuten-Einheiten. Dazu muss die *effektive Unterrichtsverpflichtung* in Zeitstunden umgerechnet werden.

***Funktionen-SOLL*:** Um im Deputatsystem Freiräume für Tätigkeiten im Rahmen von Funktionsaufgaben zu schaffen, werden die zu haltenden Pflichtstunden einer Lehrkraft durch Abminderungs- bzw. Anrechnungsstunden reduziert. Diese definieren also das *Funktionen-SOLL*. Allerdings steht eine Anrechnungsstunde nicht etwa für ein Zeitvolumen von nur 45 Minuten, wie gelegentlich fälschlich vermutet wird. Sie entspricht kalkulatorisch vielmehr einer ebenso großen Arbeitsverpflichtung, wie eine Unterrichts- oder Pflichtstunde und umfasst alle vor- und nachgelagerten Arbeiten im Rahmen der übertragenen Funktionsaufgabe. Ihr Zeitwert wird ebenfalls anteilig aus dem *Wochenarbeitszeit-SOLL* (*Normwoche*) ermittelt.

Aufgrund der unterschiedlichen Anzahl an Pflichtstunden in den Schulformen schwankt das *Unterrichts- und Funktionen-SOLL* je nach Schulform. Dies sei am Beispiel einer Vollzeit-Lehrkraft verdeutlicht: Die *Normwoche* gibt für sie ein *Wochenarbeitszeit-SOLL* von 47:15 Stunden vor. An der Grundschule/Grundstufe setzt eine Vollzeit-Lehrkraft damit 28 Unterrichtsstunden um und hat somit für jede Pflichtstunde 01:41 Stunden Zeit zur Verfügung. Zieht man eine Präsenzzeit im Unterricht von 45 Minuten ab, verbleiben 56 Minuten für vor- und nachgelagerte Tätigkeiten. Im Sekundarbereich und an Berufsbildenden Schulen hat eine Lehrkraft mit dem gleichen Wochenarbeitszeit-SOLL dagegen 26 Unterrichtsstunden zu leisten und somit insgesamt 01:49 Stunden je Pflichtstunde zur Verfügung. Für die vor- und nachgelagerten Tätigkeiten verbleiben ihr 01:04 Stunden. Bekommt die Lehrkraft nun eine Abminderungs- bzw. Anrechnungsstunde für eine übernommene Funktion, dann entspricht die dafür einsetzbare Zeit an der Grundschule 01:41 Stunden und in den anderen Schulformen 01:49 Stunden. Diese Zeiten entsprechen dann dem rechnerisch zugrunde liegenden Funktionen-SOLL.

***Weitere-Tätigkeiten-SOLL*:** Das *Wochenarbeitszeit-SOLL* von 47:15 Stunden einer Vollzeit-Lehrkraft verteilt sich rechnerisch auf bestimmte (determinierte) und unbestimmte (obligate) Arbeitszeitanteile. Aufgrund der Verordnungslage kann nur für den *Unterricht* (inkl. Aufsichten) und für *Funktionen* ein konkretes SOLL definiert werden. Die gesamte restliche Arbeitszeit steht im Deputatsystem für alle obligaten oder weiteren Tätigkeiten zur Verfügung, die nicht direkt für *Unterricht/Aufsichten* oder *Funktionen* eingesetzt werden (etwa *Vor- und Nachbereitung von Unterricht*, *Pädagogische 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 Einzelne der weiteren Tätigkeiten gesondert aufzubringen ist, ist nicht durch Verordnung definiert und muss durch die einzelne Lehrkraft anhand des individuellen Aufgabenprofils und der individuellen Arbeitsorganisation selbst geregelt werden.

Zusammenfassung: Das über das *Jahresarbeitszeit-SOLL* ermittelte *Wochenarbeitszeit-SOLL* von 47:15 Stunden (*Normwoche* für eine Vollzeit-Lehrkraft) wird auf die drei Klassen *Unterricht* (inkl. Aufsichten), *Funktionen* und *weitere Tätigkeiten* aufgeteilt, für die sich abhängig

von Schulform und Teilzeitquote/*TSF* für jede Lehrkraft ein jeweils eigenes SOLL ergibt. Diesen drei Klassen stehen acht Tätigkeitsgruppen mit bis zu 24 einzelnen Tätigkeitskategorien gegenüber (vgl. Abbildung 6), für die die Lehrkräfte ihre Arbeitszeiten minutengenau erfasst haben. Analytisch werden diese in der Folge zu drei kompatiblen IST-Klassen zusammengefasst, außerdem zu *Durchschnittstagen (IST)* und drei verschiedenen Wochenwerten (IST) mit unterschiedlichen Bezugsgrößen.

2.5.2 IST-Größen

Auf Basis der von den Teilnehmenden erhobenen Arbeitszeitdaten werden ausschließlich in freigegebenen, also von ihnen als vollständig und korrekt bestätigten Wochen, mehrere IST-Größen ermittelt.

***Wochenarbeitszeit-IST*:** Das *Wochenarbeitszeit-IST* stellt eine analytische Größe dar, die die im Erhebungszeitraum geleistete Gesamtarbeit (alle Tätigkeitskategorien) verteilt auf fünf durchschnittliche Schultage (eine Schulwoche) angibt. Ein individueller Durchschnitts-Tageswert ergibt sich aus der Division der individuellen Gesamtarbeitssummen durch die individuelle Anzahl der eingebrachten Schultage einer Person in bestätigten Wochen. Dieser Tageswert wird durch die Multiplikation mit 5 auf eine durchschnittliche Schulwoche umgerechnet (vgl. *Durchschnittswoche*). Es handelt sich somit nicht um die tatsächliche Wochenarbeitszeit einer Lehrkraft, sondern es wird zunächst kalkulatorisch unterstellt, dass alle Arbeitszeit an den Schultagen stattfinden würde. Für die Berechnung des *Wochenarbeitszeit-IST* werden aber auch alle Arbeiten berücksichtigt, die an Wochenenden, Feiertagen oder in den Ferien geleistet werden – nur so ist eine Vergleichbarkeit mit dem *Wochenarbeitszeit-SOLL* gegeben, das in gleicher Weise gebildet wird (vgl. *Normwoche*). In das *Wochenarbeitszeit-IST* geht somit die komplette Arbeitszeit ein, sodass dieses in der Analyse dem *Wochenarbeitszeit-SOLL* gegenübergestellt werden kann. Die Individualwerte werden auf Gruppen, Kategorien- und Klassenniveau summiert und können als empirische Durchschnittswerte auf verschiedene Weise ausgewiesen werden:

1) Auf Grundlage der Vollzeitlehreräquivalente (VZLÄ) normiert auf 100%-Stellen, also der Summe aller Tarifstunden-SOLL-Faktoren aller Lehrkräfte z.B. einer Schulform. Dies ermöglicht den Vergleich mit dem Wochenarbeitszeit-SOLL einer Vollzeitlehrkraft von 47:15 Stunden (*Normwoche*).
2) Auf Grundlage der Anzahl der Lehrkräfte, ermittelt als die durchschnittlich tatsächlich geleistete Wochenarbeitszeit je Person (Kopfzahlen). Dies ermöglicht die Berechnung von Streuungen, der Wert ist aber nicht geeignet, um mit der Normwoche einer Vollzeitlehrkraft verglichen zu werden, da die tatsächlich zu leistende Arbeitszeit im Sample durch individuelle Reduktionen im Mittel unter der einer Vollzeitlehrkraft liegt (- die Teilzeitquote in den untersuchten Schulformen in Berlin beträgt 40%).
3) Auf Grundlage unterschiedlicher Bezugsgrößen, entweder mit oder ohne Arbeit an Ferien- und Feiertagen, und entweder bezogen auf Schultage oder auf Arbeitstage (vgl. dazu im Folgenden die Ausführungen zur Durchschnittswoche, Schulzeitwoche und Arbeitswoche).

***Unterricht-IST*:** Das *Unterricht-IST* wird grundsätzlich wie das *Wochenarbeitszeit-IST* berechnet, allerdings gehen in diese Betrachtung nicht alle Tätigkeiten ein, sondern lediglich die tatsächliche Unterrichtspräsenzzeit und die Aufsichten – die Klasse *Unterricht* besteht also aus den Tätigkeitskategorien *Unterrichtszeit und Vertretungsstunden* und *Aufsichten*. Findet Unterricht in Museen oder auf Fahrten statt, wurde dies von den Lehrkräften nicht als Unterricht

kodiert, sondern als *Fahrten/Veranstaltungen mit bzw. ohne Übernachtung*. Da diese Kategorien nicht beim *Unterricht-IST* mitbetrachtet werden[6], findet eine leichte Unterschätzung des *Unterricht-ISTs* statt, die jedoch durch die Berücksichtigung solcher Arbeitszeiten in der Gesamtbetrachtung ausgeglichen wird. Das *Unterricht-IST* wird in der Ergebnisbetrachtung dem *Unterricht-SOLL* gegenübergestellt.

***Funktionen-IST*:** In gleicher Weise wird auch das *Funktionen-IST* berechnet, nur werden dieses Mal die Tätigkeitskategorien der Klasse *Funktionen* berücksichtigt, für die es in der Regel auch Abminderungs- bzw. Anrechnungsstunden gibt – die *Funktionsarbeit* und die *Schulleitungsfunktionen*. Damit bildet das *Funktionen-IST* den Vergleichswert für das *Funktionen-SOLL*. *Funktionsarbeit* und *Schulleitungsfunktionen* werden unabhängig davon erfasst, ob es dafür eine Anrechnung gab oder nicht.

***Weitere-Tätigkeiten-IST*:** In das *Weitere-Tätigkeiten-IST* gehen alle Tätigkeiten der verbliebenen sechs Tätigkeitsklassen ein, die noch nicht im *Unterricht-IST* oder *Funktionen-IST* berücksichtigt worden sind (– außer der studieninternen *Zeiterfassungszeit*). Das *Weitere-Tätigkeiten-IST* bildet den Vergleichswert für das *Weitere-Tätigkeiten-SOLL*.

Durchschnittswoche (IST): Die *Durchschnittswoche* bietet den Blick auf die wöchentliche Arbeitszeit analog der in der Hamburger Lehrkräfte-Arbeitszeit-Verordnung zentralen Orientierungsgröße ‚Jahresarbeitszeit verteilt auf Unterrichtswochen'. Für eine Durchschnittswoche wird die Summe aller Arbeitszeitdaten an Schultagen, Wochenenden, Feier- und Ferientagen, also die komplette Jahresarbeitszeit auf die Schulwochen umgerechnet. Konkret: Die Summe aller Arbeitszeitdaten an bestätigten Tagen und Wochen, verteilt auf die individuelle Anzahl eingebrachter Schultage und Schulwochen einer Person. Es wird ein *individueller Durchschnittsschultag (IST)* berechnet und mit 5 multipliziert, um wie beim *Wochenarbeitszeit-IST* den Wert für eine *Durchschnittswoche (IST)* zu erhalten. Die *Durchschnittswoche* zeigt somit die aggregierte Verteilung von Tätigkeitsklassen und -kategorien auf eine idealtypische, durchschnittliche Woche und gibt einen Einblick in typische Tätigkeitsprofile z.B. einer Schulform oder für andere Merkmale. Abbildung 13 zeigt zur Veranschaulichung die kalendarische Darstellung der Durchschnittswoche, bei der alle Tage des pädagogischen Jahres 2023/2024 (Grün für Schultage und dazugehörige Wochenenden, Orange für Feiertage und Ocker für Ferientage) auf die in diesem Zeitraum fallenden Schultage (Dunkel-Grün), also auf ca. 38 Schulwochen[7] umgerechnet werden.

***Schulzeitwoche (IST)*:** Bei der Berechnung der *Schulzeitwoche* wird nicht die komplette, im pädagogischen Jahr geleistete Arbeitszeit betrachtet, sondern nur die Arbeit, die auch in den Schulwochen erbracht wurde (also an Schultagen und den dazugehörigen Wochenenden). Auf diese Weise können die Arbeitszeitanforderungen während der Schulzeit ermittelt und (zumindest summarisch) geprüft werden, ob bzw. in welchem Ausmaß Arbeitsschutznormen berührt oder überschritten werden. Auch wird auf Grundlage der Daten einer *Schulzeitwoche*

---

[6] Es gehört zu den Erfahrungen aus Vorgängerstudien, dass es Lehrkräften im Schulalltag weder möglich noch zumutbar ist, zu differenzierte Kodiervorschriften zu beherzigen. In der Praxis konnte so z.B. der Unterrichtsanteil während eines Museumsbesuchs, einer Tagesveranstaltung oder Klassenfahrt nicht immer trennscharf erfasst werden. Zwar waren teilnehmende Lehrkräfte grundsätzlich gebeten, den jeweiligen Unterrichtsanteil festzuhalten, in der Mehrzahl war den Teilnehmenden aber wichtiger, die besondere Aktivität einer Klassenfahrt, einer Veranstaltung, eines Projektes etc. als *Fahrten/Veranstaltungen mit oder ohne Übernachtung* festzuhalten. Die Empirie stößt hier auf Widerstände und so an die Grenzen des Machbaren, schärfere Kodiervorschriften hätten Abbrüche provoziert.

[7] Mathematisch wird wie bei den SOLL-Werten (Jahresarbeitszeit) mit 187,5 Schultagen bzw. 37,5 Schulwochen im 10-Jahres-Mittel gerechnet.

eine Differenzierung nach einzelnen Wochentagen ermöglicht. Man kann aufbereiten, welche Arbeit an durchschnittlichen (Schul-)Montagen erbracht wurde, welche an (Schul-)Dienstagen und so weiter. Die Abbildung 14 veranschaulicht eine idealtypische, durchschnittliche *Schulzeitwoche*, bei der die in den Erhebungszeitraum fallenden grünen Schultage, mitsamt der dazugehörigen Wochenenden (nicht aber die Ferien- und Feiertage = Weiß), auf die vorkommenden Schultage (nur Dunkel-Grün), also auf ca. 38 Schulwochen umgerechnet werden.

Arbeitswoche (IST): Als Vergleichswert zur 40-Stunden-Wochenarbeitszeit von Landesbediensteten und anderen Berufsgruppen sowie Branchen dient die *Arbeitswoche*. Hier wird wie bei der *Durchschnittswoche* die Summe aller Arbeitszeitdaten an Schultagen, Wochenenden, Feier- und Ferientagen einer Lehrkraft (vgl. Abbildung 13), also ihre komplette Jahresarbeitszeit, aber nicht auf ca. 38 Schulwochen, sondern dieses Mal auf die ca. 44 Arbeitswochen[8] von Landesbediensteten umgerechnet (alle Werktage eines Kalenderjahres ohne Feiertage abzüglich 30 Urlaubstage, vgl. Tabelle 7). Diese Vergleichsebene ermöglicht den Abgleich zu den allgemein bekannten tariflichen Wochenarbeitszeiten anderer Berufsgruppen und den direkten Vergleich mit Landesbediensteten in Berlin auf der Grundlage von Jahres-Gesamtarbeitszeiten.

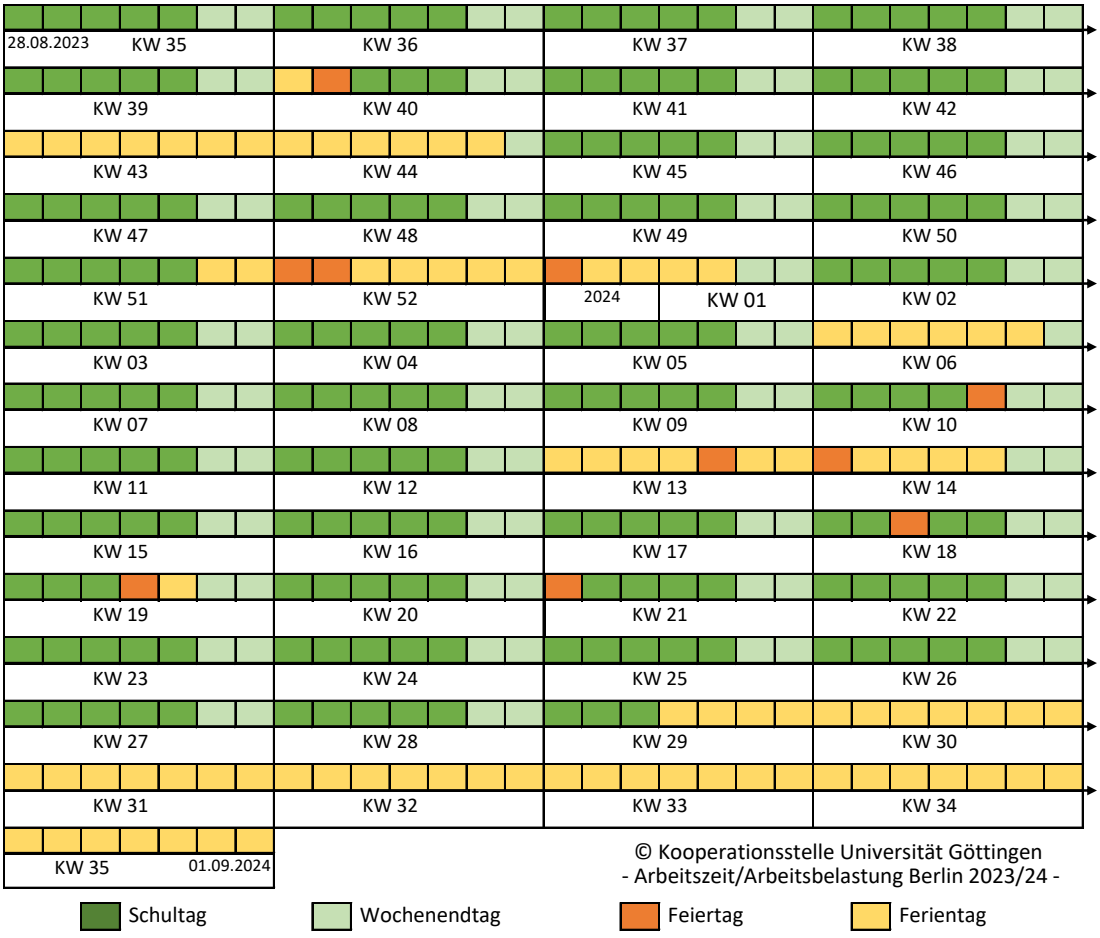


Abbildung 13: Durchschnittswoche: Arbeitszeiten an allen Tagen des pädagogischen Schuljahres

[8] Mathematisch wird wie bei den SOLL-Werten (Jahresarbeitszeit) mit 221,5 Arbeitstagen bzw. 44,3 Arbeitswochen im 10-Jahres-Mittel gerechnet.

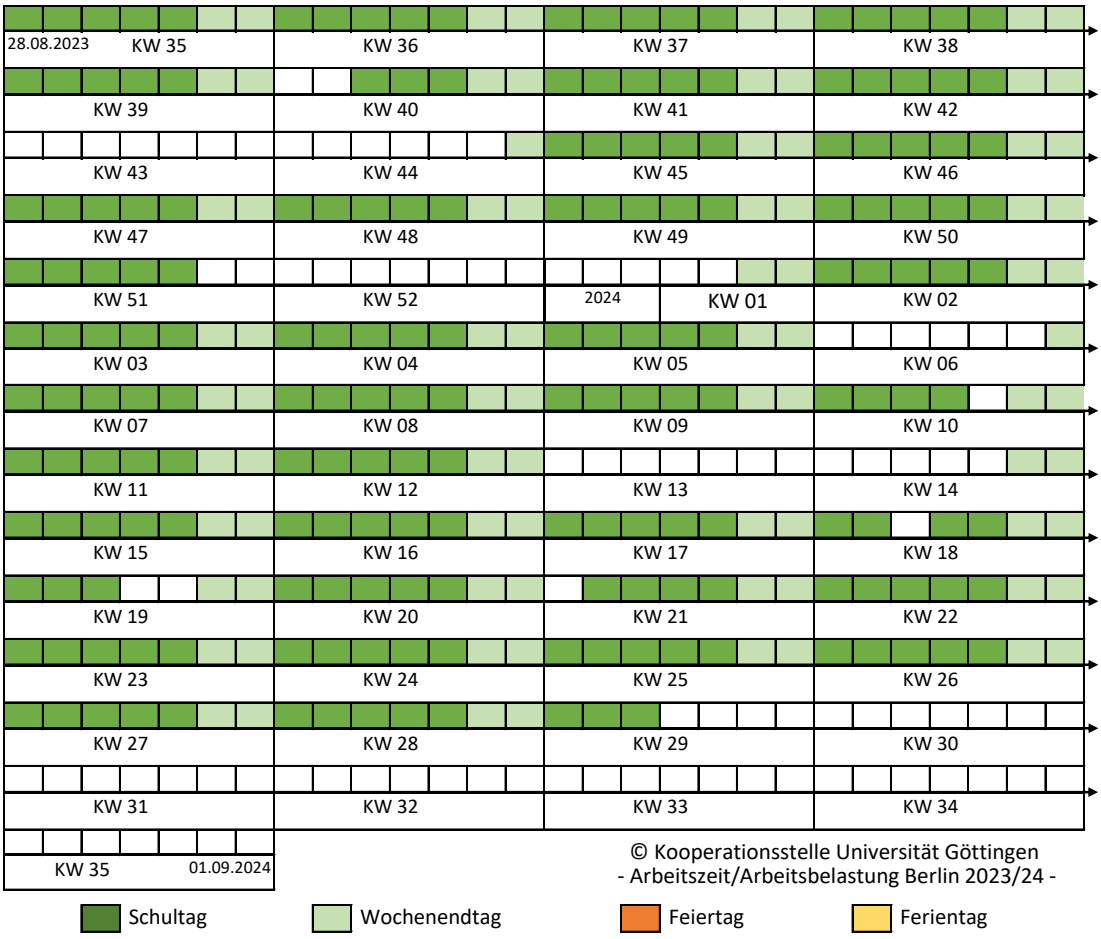


Abbildung 14: Schulzeitwoche: Schultage und dazugehörige Wochenenden im pädagogischen Schuljahr

2.5.3 IST-SOLL-Vergleich

IST-SOLL-Differenz: Ziel der Studie ist der Vergleich von IST- und SOLL-Werten zur Prüfung inwieweit die tatsächliche Arbeitszeit mit den Normvorgaben der Arbeitszeitverordnung (bzw. analoger Verordnungen) übereinstimmt oder von diesen abweicht. IST-SOLL-Differenzen lassen sich auf jeder Ebene des Vergleichs von einzelnen Tätigkeiten über die zentralen Kategorien bis hin zur *Durchschnittswoche* ausweisen.

Bezogen auf die drei Orientierungsgrößen *Durchschnitts-, Schulzeit- und Arbeitswoche* wird in diesem Bericht im Falle der Überschreitung der SOLL-Arbeitszeit auch von *Mehrarbeit* oder wahlweise *Über-SOLL* gesprochen. Dabei handelt es sich nicht um die Mehrarbeit nach § 9 der Berliner AZVO, die dienstlich angeordnet und auszugleichen bzw. zu vergüten ist, sondern um eine *empirisch* festgestellte Differenz von SOLL und IST. Es wäre auch nicht hilfreich auf den Begriff der „Zuvielarbeit“ auszuweichen, den das OVG NDS in einem aktuellen Urteil (Az.: 5 LC 193/20) für Fälle verwendet hat, in denen die Voraussetzungen für die Anordnung oder Genehmigung von Mehrarbeit nicht erfüllt gewesen seien, aber eine *„rechtswidrige Inanspruchnahme“* erfolgt sei. In solchen Fällen hätten *„die Beamten einen auf Treu und Glauben gestützten beamtenrechtlichen Anspruch darauf, dass die rechtswidrige Inanspruchnahme unterbleibt“.* Wenn der Verstoß gegen die Arbeitszeitnorm in angemessener Weise in schriftlicher

Form geltend gemacht worden sei, dann bestehe auch ein Anspruch auf Ausgleich. „Zuvielarbeit“ ist also ein Begriff, der nicht zur Beschreibung einer empirischen Differenz genutzt werden kann, da er normativ definiert ist. Schließlich taugen auch „Überstunden“ nicht zur Kennzeichnung einfacher Saldenüberschüsse oder Saldendefizite, wenn es um empirisch festgestellte Differenzen von SOLL und IST geht. Deshalb wird im Bericht umgangssprachlich von „Mehrarbeit“ gesprochen.

Alle drei Wochenwerte werden mithilfe des VZLÄ auf die zeitlichen Anforderungen einer vergleichbaren Vollzeitlehrkraft auf 100% normiert (*Normwoche*) und genügen so auf unterschiedliche Weise als Orientierungswerte. Eine Übersicht der relevanten Berechnungs- und Bezugsgrößen zeigt Tabelle 8:

Hinweis zu Rundungen: Die in den nachfolgenden Kapiteln berichteten Werte sind in der Regel auf Minuten gerundet, sodass es bei einzelnen Summenbildungen zu kleinen Unstimmigkeiten

Tabelle 8: Zusammenfassung der zu vergleichenden SOLL- und IST-Größen sowie Bezugsgrößen

SOLL-Größen	IST-Größen	Bezugsgrößen und Tätigkeiten
Jahresarbeitszeit-SOLL	**Jahresarbeitszeit-IST**	Alle Tätigkeiten im gesamten pädagogischen Jahr
Wochenarbeitszeit-SOLL („Normwoche“)	**Durchschnittswoche (IST)** (inkl. Arbeit an Ferien- und Feiertagen)	Alle Tätigkeiten im gesamten pädagogischen Jahr verteilt auf ca. 38 Schulwochen
40-Stundenwoche von Landesbediensteten	**Schulzeitwoche (IST)** (ohne Arbeit an Ferien- und Feiertagen)	Alle Tätigkeiten an Schultagen und dazugehör. Wochenenden verteilt auf ca. 38 Schulwochen
40-Stundenwoche abhängig Beschäftigter (Branchenvergleich)	**Arbeitswoche (IST)** (inkl. Arbeit an Ferien- und Feiertagen)	Alle Tätigkeiten im gesamten pädagogischen Jahr verteilt auf ca. 44 Arbeitswochen
Unterrichts-SOLL	**Unterrichts-IST**	Unterricht (inkl. Vertretung) und Aufsichten
Funktionen-SOLL	**Funktionen-IST**	Funktionsarbeit Schulleitungsfunktionen
Weitere-Tätigkeiten-SOLL	**Weitere-Tätigkeiten-IST**	Unterrichtsnahe Lehrarbeit Kommunikation Fahrten/Veranstaltungen Arbeitsorganisation Weiterbildung Sonstige Tätigkeiten

kommen kann. Für die Berechnungen wurden immer auf mehrere Nachkommastellen genaue Sekundenwerte verwendet. Eventuelle Unstimmigkeiten gibt es also nur bei der Darstellung der Ergebnisse (z. B. in Abbildungen), nicht aber in den zugrundeliegenden Berechnungen. Als Beispiel für eine Unstimmigkeit kann Folgendes gelten (Werte in Stunden:Minuten:Sekunden, gerundete Werte in Stunden:Minuten):

- Wert 1 = 05:30:20 => gerundete Darstellung 05:30
- Wert 2 = 04:30:20 => gerundet Darstellung 04:30
- Summe = 10:00:40 => gerundet Darstellung 10:01

Summiert man die gerundeten Werte (05:30 + 04:30), erhält man ein anderes Ergebnis (= 10:00) als das dargestellte (10:01), das auf dem genauen Wert (05:30:20 + 04:30:20 = 10:00:40) mit anschließender Rundung basiert.

2.6 Qualitätssicherung und Plausibilitätsprüfung

Die Vorstellung des Studiendesigns wird abgeschlossen mit einem Überblick über die wichtigsten Maßnahmen zur Qualitätssicherung, zur Plausibilitätsprüfung und zur Datenbereinigung, die der eigentlichen Auswertung vorgelagert sind. Technisch gesprochen verfolgte das projektseitige Account-Management qualitätssichernde und motivierende Ziele: Möglichst viele Teilnehmende, die sich einmal auf der Projektplattform angemeldet hatten, sollten sich während der Erhebungszeit möglichst lange und in möglichst guter Qualität am Projekt und damit an den verschiedenen Angeboten der Datenerfassung beteiligen (Ausschöpfungsquote). Die Zeiterfassung sollte möglichst zeitnah erfolgen, um Verzerrungen und Vergessen vorzubeugen, aber hinsichtlich der Struktur der Arbeit auch möglichst differenziert sein. Gleichzeitig musste jede einzelne Woche auf Vollständigkeit und Korrektheit geprüft und individuell bestätigt werden. Wer die hohen Anforderungen der Zeiterfassung nicht auf Dauer erfüllen konnte, sollte zumindest an einer der Belastungsbefragungen teilnehmen und sich idealerweise auch einer Abbruchbefragung stellen.

Eingangs wurde schon über vorgängige Erfahrungen und den hohen Aufwand einer einjährigen Zeiterfassungsstudie berichtet. Insofern dienten alle aufwandreduzierenden Maßnahmen zugleich der Erhöhung der Teilnahmechancen aufseiten der Lehrkräfte und der Qualitätssicherung, indem Informationen möglichst schnell, übersichtlich und einfach zur Verfügung gestellt wurden. Das Erhebungstool sollte intuitiv bedienbar sein, Einträge parallel zur Tätigkeit erlauben und dort, wo dies vom Studiendesign her vertretbar war, auch Automatisierungsschritte bieten (vgl. 2.2 zu Start, Stopp, Anschlusszeit, Voreintrag, Vorbelegung etc.). Schließlich wurden zur Qualitätssicherung wichtige vorbereitende Schritte (z.B. Eingewöhnungsphase) ergriffen und – wo notwendig – auch während der Laufzeit Funktionen oder Verfahren angepasst (Usability). Die wichtigsten Maßnahmen zur Qualitätssicherung waren im Einzelnen:

- **Tutorials für Lehrkräfte und Multiplikator*innen** mit zentralen Studieninformationen im Download (Selbstlernmaterial), außerdem diverse Varianten der Tätigkeitsdarstellungen sowie Laufzettel zum manuellen Zeiteintrag für alle Schulformen und Rollen.
- **Videotutorials** zu elf verschiedenen Themen rund um den *TimeTracker*, Vertragsdateneintrag und Tätigkeiten (Login, Registrierung, Zeiten eintragen, Berichte erstellen, Diagramme erzeugen, Voreinträge einrichten, wochenweise rotierende Stundenpläne, Vorbelegungen aktivieren, Wochenbestätigung, Profil, FAQ, Löschung).

- **Schulung von 431 Multiplikator*innen** und Online-Sprechstunden im Vorfeld der Studie zu Studienkonzept, Schulungsmaterial, Eingabe von Schul- und individuellen Daten, Einsatz des *TimeTracker*s und des Kategoriensystems, intensive Fragenklärung und Feedbackoption.
- **Vorstellung der Studie** an diversen Schulen durch Multiplikator*innen mit schulformspezifischem Präsentationsmaterial/Handouts.
- **Möglichkeit zur praktischen Eingewöhnung** im Rahmen einer mehrwöchigen Eingewöhnungsphase, Kennenlernen der Funktionen des Erhebungstools (*TimeTracker*) und der Tätigkeitskategorien mit Unterstützung von schulischen Multiplikator*innen sowie des Studienteams („Service-Sprechstunden", Servicemails, FAQ, moderiertes Forum), möglich in den letzten Wochen des Schuljahres 2022/2023 sowie in den Sommerferien bis vor dem Start der Studie am 28. August 2023. Lehrkräfte, die erst zum 2. Schulhalbjahr ab dem 05. Februar 2024 einsteigen konnten (z.B. nach bestandener Lehramtsprüfung), absolvierten zuvor ihre Eingewöhnungsphase im Januar 2024.
- **Selbstverpflichtungserklärung der Teilnehmenden** zum vollständigen, korrekten, zeitnahen Erfassen ihrer Arbeitszeiten nach bestem Wissen und Gewissen (online bei der Accountaktivierung *und* wöchentlich bei der Bestätigung vollständiger und korrekter Zeiteinträge).
- **Regelmäßige Erreichbarkeit des Projektteams** durch eine zentrale Mailadresse zu inhaltlichen (Schwerpunkt Kooperationsstelle) und technischen Fragen (Schwerpunkt uzbonn) der Multiplikator*innen und Teilnehmenden zur Optimierung des designkonformen Eintragsverhaltens. Inhaltlich standen die Lösung spezifischer Praxisprobleme und Rückfragen des Studienteams zu unplausiblen Angaben insbesondere bei Vertragsdaten im Mittelpunkt. Im Rahmen der Studie wurden insgesamt 2.878 Mails mit Studienteilnehmenden ausgetauscht.
- **Direkte Hilfsanfragen** „an Ort und Stelle" direkt aus dem Tool heraus an das Studienteam, wurden möglichst zeitnah beantwortet.
- **Leitfaden (FAQ)** für alle Multiplikator*innen und Teilnehmer*innen mit zentralen Fragen rund um die Tätigkeitskategorien, den *TimeTracker* und das Eintragsverhalten mit zeitnaher Aktualisierung und direktem Zugang über das Tool. Insgesamt wurden Beiträge zu 96 Themen erstellt und bei Bedarf im Laufe der Feldphase aktualisiert oder erweitert. Teilnehmende und Multiplikator*innen griffen insgesamt 8.673mal (Unique Visitors) auf einzelne Posts zu.
- **Moderiertes Forum für Multiplikator*innen** zum Austausch untereinander und bei Fragen zu Tätigkeitsbeschreibungen, zur Kodierung, zum Einsatz des *TimeTracker*s, technischen Verbesserungsvorschlägen oder zur eigenständigen Problemlösung. Insgesamt wurden beachtliche 170 verschiedene Themen bzw. Fragen in Posts behandelt und 198 Antworten von Multiplikator*innen oder dem Studienteam verfasst insgesamt 2.633 mal (Unique Visitors) aufgerufen. Auf diese Weise konnten an einer Schule aufkommende oder von einzelnen Usern gestellte Fragen zeitnah geklärt werden. Insbesondere konnten so auch schulform- oder schulspezifische „Insellösungen" zeitnah und designkonform behandelt werden, was dem Projektteam allein so nicht möglich gewesen wäre. Es zeigte sich einmal mehr, wie vielfältig konkrete Lösungen in Schulen vor Ort (teils „Notlösungen") ausfallen, was bei zu starren Anweisungen zu Fehlkodierungen führen würde. Durch Aufnahme praktischer Beispiele in die Tätigkeitsbeschreibungen, insbesondere während der Eingewöhnungswochen, konnten diese passgenauer formuliert werden.

- **Spezielle „Sonstiges“-Behandlung** bei unklarer Kodierung. Teilnehmende konnten jedem Zeiteintrag im Tool bei Bedarf eine „private Notiz“ hinzufügen, die allein zu ihrer Orientierung gedacht und nur für sie selbst sichtbar war. Ausschließlich bei der Kategorie „Sonstiges“ konnten in einem zusätzlichen Erläuterungsfeld Hinweise zu einer Tätigkeit gegeben werden, die ad hoc nicht korrekt zugeordnet werden konnte. Im Nachgang sollten diese vorläufigen Einträge im Zuge der Wochenbestätigung geklärt und bei Bedarf umkodiert werden. Unterblieb dies oder konnten Fragen nicht eigenständig durch Teilnehmende selbst geklärt werden, gingen die Codes samt Erläuterungen in die Auswertung ein und wurden vom Studienteam nachkodiert. 24.194 Codes wurden durch das Studienteam automatisiert oder händisch neu zugeordnet (vgl. „Sonstiges“-Behandlung unter Plausibilitätsprüfung).
- **Anonymes Monitoring für Multiplikator*innen**, um bei ggf. sinkender Teilnahmequote im Kollegium zur regelmäßigen Teilnahme motivieren zu können. Bei mindestens fünf Teilnehmenden einer Schule wurden aggregierte Werte ausgegeben für: Anzahl der Teilnehmenden mit und ohne Zeiteinträge sowie mit bestätigten Wochen, Durchschnitt der bestätigten Wochen sowie der Zeiteinträge pro Teilnehmenden. Bei Bedarf konnten direkt aus dem Tool heraus **anonyme Serienmails** versandt werden.
- **Serienmails** durch das Studienteam zur Aufrechterhaltung der Teilnahmequoten. Regelmäßige Statusberichte für das Studienteam (anonyme Teilnahmestatistik). Bei sinkender Motivation und insbesondere zur Unterstützung eines differenzierten Eintragsverhaltens wurden über die Laufzeit insgesamt 28 Serienmails an Teilnehmende in unterschiedlichen Gruppenzusammensetzungen verschickt.
- **Funktions- und Instrumententests sowie Weiterentwicklung des Tools** nach Feedback aus dem Nutzerkreis, zur Optimierung der Eintragsmöglichkeiten und zur Aufrechterhaltung der Akzeptanz.
- **Durchführung einer Abbruchbefragung** zur Aufklärung der Beweggründe und **Erfassung von individuellen Abmeldegründen** bei Beendigung der Teilnahme im Tool (Accountlöschung), beides, um mögliche Verzerrungsfaktoren besser einschätzen zu können. Von den 1.520 dazu eingeladenen Studienteilnehmenden haben 555 Personen an der Abbruchbefragung teilgenommen (s.u.).

Plausibilitätsprüfung und Datenbereinigung

Die Maßnahmen zur Qualitätssicherung wurden im Wesentlichen während der Feldphase bzw. zu deren Vorbereitung durchgeführt. Die Plausibilität der Vertragsdaten, Arbeitszeiteinträge oder ganzen Datensätze der teilnehmenden Lehrkräfte wurde teils parallel zur Laufzeit, aber vor allem im Anschluss geprüft. Es lassen sich sechs Vorgehensweisen unterscheiden:

1) Formulargebundene Ausschlüsse: Manche Fehleinträge wurden schon beim Eintrag durch das Erhebungstool unterbunden – zum Beispiel
   - konnte eine Altersreduktion nur abhängig vom Alter eingetragen werden,
   - in bestimmten Rollen (z.B. Lehrkraft) konnten unpassende Kategorien (z.B. als Schulleitung) nicht ausgewählt werden,
   - ungültige Pflichtstunden (*Regelstunden*) wurden nicht zugelassen,
   - Zeitüberschneidungen wurden nicht zugelassen und
   - Altersjahrgänge nur innerhalb definierter Grenzen.

2) Systematische Prüfung der Vertragsdateneinträge (*Regelstunden, SOLL-Zeiten*) und Korrektur durch das Studienteam nach eindeutigen Kriterien bei offensichtlichen Fehleinträgen oder durch individuelle Nachfrage. Dazu konnte sich eine datenschutzrechtlich speziell legitimierte Person aus dem Projektteam (ohne Zugriff auf Zeiterfassungs-Daten) gezielt in Bezug auf einzelne aufgeworfene Fragen mit einer Lehrkraft per Mail in Verbindung setzen[9] und die Ergebnisse der Klärung an die Mitarbeiter*innen der Datenanalyse weiterleiten.
3) Technische Plausibilitätsprüfung und Korrektur im Zuge von Datenbankabfragen (per Skript) nach definierten Kriterien:
   - Voreinträge und Vorbelegungen an ungültigen Tagen (Feiertage, Ferien) wurden entfernt, ebenso Vorbelegungen und jegliche Zeiteinträge ohne Endzeit (Voreinträge und Vorbelegungen für Wochenenden wurden technisch unterbunden)
   - Krankheitstagseinträge außerhalb von Schultagen (Wochenenden, Feiertage, Ferien) wurden ausgeschlossen; zusätzliche Zeiteinträge für Tätigkeiten an gültigen Krankheitstagen wurden separiert und gingen nicht in die Arbeitszeitauswertung ein; ausschließlich für gültige Krankheitstage an Schultagen wurden individuelle SOLL-Zeiten (TSF) eingesetzt
   - Bei Einträgen mit langer Zeitdauer von über fünf Stunden und mehr wurden systematisch fünf Minuten je angefangener Stunde als Pausenäquivalent abgezogen (z.B. 30 Minuten bei sechs Stunden)
   - Aufsichts-, Vertretungs- und Unterrichtseinträge an unpassenden Tagen (Ferien, Feiertage, Sonntage, Samstage nur bis 16 Uhr) und in den Abendstunden wurden als typische Fehleinträge identifiziert und systematisch umkodiert als Unterrichtsvor- und –nachbereitung
   - Bei langen Unterrichtseinträgen von über vier Stunden wurde maximal ein Eintrag pro Woche für plausibel gehalten und zugelassen, weitere Einträge wurden systematisch reduziert
   - Direkt aufeinandertreffende Wegezeiten-Einträge ohne dazwischenliegende Tätigkeiten wurden entfernt.

Besonders intensiv und mit hohem Personalaufwand wurde die Plausibilität von Einträgen und Datensätzen mit einer Kombination aus Automatisierung und Einzelfallprüfung bei drei weiteren Verfahren geprüft:

1) *Sonstiges-Behandlung:* Bei Unsicherheiten bei der Kodierung laufender Zeiteinträge konnten Lehrkräfte eine Aktivität in der Kategorie *Sonstiges* quasi zwischenspeichern und in einem zusätzlichen Erläuterungsfeld ad-hoc-Hinweise zur betreffenden Tätigkeit geben. Konnte dies durch die Teilnehmenden später nicht selbst geklärt werden, wurde die Einträge vom Studienteam nachkodiert. Insgesamt mussten 24.194 Codes (Kommentare zur Tätigkeit) durch das Studienteam teils automatisiert, teils händisch neu zugeordnet werden. Jedoch waren davon lediglich etwa 12.000 inhaltlich voneinander unterscheidbar. In mehreren Schritten zur Datenvorverarbeitung wurden außerdem rund 200 überlange Kommentare separat händisch zugeordnet.

   Für die Automatisierung wurde das verbreitete DeepLearning-Modell BERT genutzt. In einem ersten Schritt wurde ein Trainingsset von ca. 3.300 der rund 12.000 unterschiedlichen Fälle ausgewählt. Diese wurden mithilfe von manuell kontrollierter Stichwortsuche

[9] Diesem Verfahren hatte im Rahmen der Datenschutzerklärung jede/r Teilnehmer*in vorab explizit zugestimmt.

(3.000) und manueller Zuordnung (ca. 300) den korrekten Tätigkeitsklassen, einer ‚Manuellen Bearbeitung durch das Team' oder dem ‚Löschen' zugeordnet. Außerdem wurden besonders häufige Kommentare ausgewählt und ebenfalls manuell kategorisiert. Das Trainingsset wurde zur weiteren Feinabstimmung (Finetuning) des vortrainierten Modells genutzt. Dazu wurden Einträge, bei denen das Modell nur eine geringe Wahrscheinlichkeit von unter 20% angab, händisch nachkontrolliert.

Das Modell erreichte in der ihm unbekannten Testteilmenge des Trainingssets eine Genauigkeit von 72%. In einer Stichprobe von 300 Kommentaren, die noch nicht im Trainingsset behandelt worden waren, lag die manuell geprüfte Genauigkeit mit 83% deutlich höher, was wahrscheinlich darauf zurückzuführen war, dass teils zu verschiedenen Kategorien gleichzeitig kommentiert wurde. Insgesamt ist von einer Genauigkeit von rund 91% für die Kategorisierung aller 24.194 Kommentare auszugehen.

Die meisten der nachkodierten Einträge verblieben in der Kategorie *Sonstiges* (rund 6.500). Etwa 4.000 Einträge wurden der *Unterrichtsvor- und Nachbereitung* oder den *Fahrten ohne Übernachtung* bzw. *Pädagogische Kommunikation* (je rund 3.000) zugeordnet.

2) *Arbeitszeitauswertung:* Nach der Prüfung und ggf. Korrektur einzelner Zeiteinträge wurden ganze Datensätze für die Endauswertung der Arbeitszeitdaten nur unter plausiblen Bedingungen zugelassen. Nicht plausible oder extreme, d.h. im engeren Sinne unwahrscheinliche Datensätze wurden nach definierten Kriterien herausgefiltert und von der Endauswertung ausgeschlossen. Die Datenanalyse ergab, dass Datensätze ab einer Grenze von mindestens 20 Einträgen pro Woche und regelmäßiger Bestätigung von 40 und mehr Wochen strukturell stabile Ergebnis- und Arbeitsprofile mit geringer Variabilität oberhalb dieser Plausibilitätsgrenzen aufweisen. Unterhalb dieser Grenzen lässt die Eintragsqualität nach und es kommt zu deutlichen Schwankungen.

   a. *Anzahl der bestätigten Wochen:* Aus methodischer Sicht wäre eine Vollerfassung über den gesamten Erhebungszeitraum erstrebenswert. Ein differenzierter Zwangseintrag für alle Studienwochen wäre allerdings realitätsfremd und wurde weder angestrebt noch wäre er durchsetzbar. In der Praxis haben tatsächlich nur 237 Personen mehr als 50 Wochen vollständig eingetragen. Die Abwägung zwischen möglichst großer Varianz (Anzahl) und struktureller Stabilität (Qualität) ergab eine Grenze gültiger Fälle bei mindestens 40 als vollständig und korrekt durch die Teilnehmenden selbst bestätigten Wochen. *Als Limitation muss festgehalten werden, dass keine Erkenntnisse darüber vorliegen, welche Wochen typischerweise unbestätigt blieben: Waren es gerade besonders aktive, verdichtete Arbeitswochen, die keine Spielräume für eine korrekte Studienbeteiligung ließen oder umgekehrt eher unterdurchschnittliche Wochen? Hier verbleibt eine im gegebenen Setting unauflösbare empirische Grauzone*.

   b. *Anzahl der Einträge pro bestätigter Woche:* In ähnlicher Weise stößt das Studiendesign bei der Anzahl der regelmäßigen Einträge pro Woche an Grenzen des praktisch und empirisch Möglichen. Methodisch erstrebenswert wäre eine möglichst differenzierte Erfassung auch kleinerer Tätigkeitenanteile, also möglichst viele Zeiteinträge. Hier ergab die Abwägung zwischen möglichst vielen auswertbaren Datensätzen (Varianz) und möglichst differenzierter Erfassung (Qualität) bei hinreichender struktureller Stabilität eine Grenze von mindestens 20 Einträgen pro Woche. Unterhalb dieser Grenze fehlen Informationen und es kommt zu deutlichen Schwankungen. *Als Limitation muss wie bei der Wochenbestätigung festgehalten werden, dass an der un-*

teren Grenze des differenzierten Eintragsverhaltens eine nicht weiter auflösbare empirische Grauzone bestehen bleibt. Für die Arbeitszeitauswertungen stehen aber immerhin 756 Datensätze von Personen mit mehr als 30 Zeiteinträgen pro Woche zur Verfügung. Weiteren 461 Personen mit zwischen 20 und 30 Einträgen war offenbar kein höherer Erfassungsaufwand zumutbar; ihre Datensätze gehen bei noch hinreichender struktureller Stabilität ebenfalls in die Endauswertung mit ein.

c. Bei besonders *großen* Abweichungen der IST- von den SOLL-Zeiten nach unten oder nach oben wurden Extremfälle ausgeschlossen bzw. durch Einzelfallprüfungen plausibilisiert.

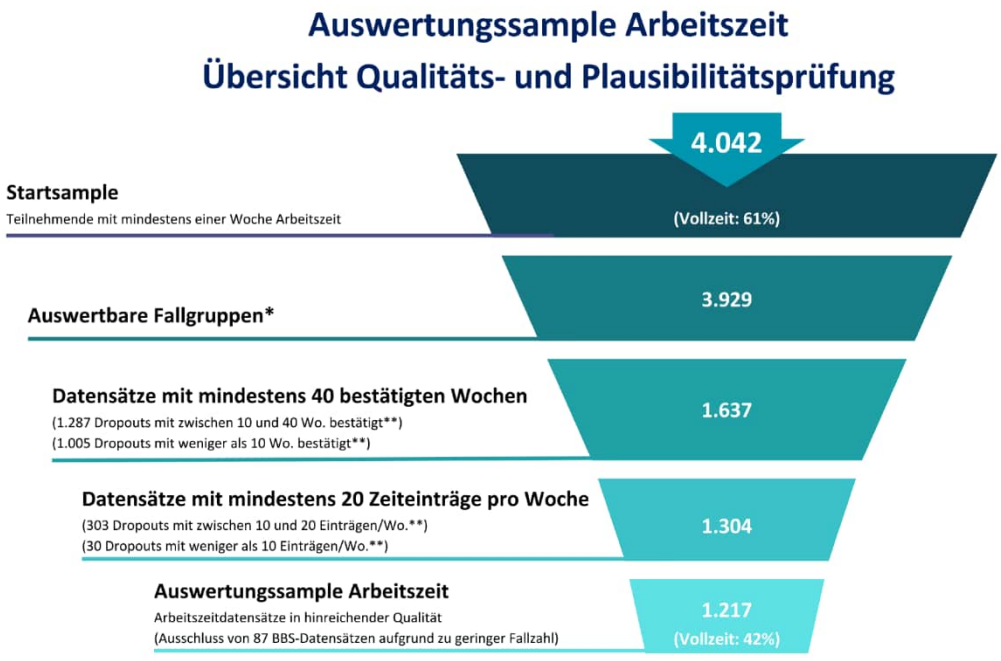
3) Schließlich mussten einzelne Fallgruppen von der Endauswertung der Arbeitszeitdaten v.a. aufgrund zu geringer Fallzahlen ausgeschlossen werden:

a. Lehrkräfte an Berufsbildenden Schulen (BBS) konnten sich an den Belastungsbefragungen beteiligen, nach Qualitäts- und Plausibilitätsprüfung verblieben jedoch nur 87 BBS-Datensätze, die für eine Auswertung von Arbeitszeitdaten infrage kamen. Das sind angesichts der großen Variabilität des Berufsfeldes deutlich zu wenig Fälle für eine belastbare Arbeitszeitauswertung, sodass diese Schulform von der Endauswertung ausgenommen werden musste.

b. Sog. PKB-Kräfte (Vertretungslehrkräfte für kurzfristig erkrankte Lehrkräfte, Akronym abgeleitet von „Personalkostenbudgetierung (PKB)“, 14 Fälle),

c. Lehrkräfte für Fachpraxis (FPL, 19 Fälle),

d. Lehrkräfte mit anerkannter Ausbildung nach dem Recht der DDR (ohne Gleichstellung mit 2. Staatsprüfung), 13 Fälle,



* Zu geringe Fallzahlen (113 Fälle) bei PKB-Kräften, Fachpraxislehrkräften (FPL), Lehrkräften mit Ausbildung nach dem Recht der DDR oder mit ausländischer Lehrbefähigung
** Ausschluss teilweise aufgrund mehrerer Qualitätskriterien

Abbildung 15: Übersicht Qualitäts- und Plausibilitätsprüfung - Auswertungssample Arbeitszeit

e. Lehrkräfte mit anerkannter ausländischer Lehrbefähigung (67 Fälle), von denen nur wenige ausreichend differenziert Zeiten eingetragen haben.

f. Aufgrund ihrer im Detail und bei der Erfassung nicht vergleichbaren Tätigkeitenmodelle konnten sog. Pädagogische Unterrichtshilfen (PU), Referendar*innen, Sozialpädagog*innen und sonstige Schulbeschäftigte generell nicht an der Studie teilnehmen.

Nach Abschluss aller Maßnahmen zur Qualitätssicherung, Plausibilitätsprüfung und Datenbereinigung verbleiben im Auswertungssample für Arbeitszeitfragen 1.217 geprüfte Datensätze (vgl. Abbildung 15).

2.7 Limitationen und Abbruchbefragung

In dieser Studie wurden repräsentative Ergebnisse für die Schulformen Grundschule, Gymnasium und Gemeinschaftsschule/Integrierte Sekundarschule in Berlin über ein komplettes pädagogisches Jahr erhoben. Für die Berufsbildenden Schule konnten aufgrund einer zu geringen Beteiligung keine repräsentativen Befunde ermittelt werden. Auch Lehrkräfte für Fachpraxis, PKB-Kräfte, Lehrkräfte mit anerkannter Ausbildung nach dem Recht der DDR (ohne Gleichstellung mit 2. Staatsprüfung) und Lehrkräfte mit anerkannter ausländischer Lehrbefähigung mussten aufgrund einer zu geringen Teilnahmequote ausgeschlossen werden. Pädagogische Unterrichtshilfen wurden aufgrund zu geringer Anmeldezahlen schon vor dem Start der Feldphase ausgeschlossen. Weitere Limitationen werden an dieser Stelle diskutiert und die Ergebnisse der Abbruchbefragung vorgestellt.

2.7.1 Limitationen

Arbeitszeiterfassung: Die Erfassung der eigenen Arbeitszeit in Dauer und Art der Tätigkeit ist laut Urteil vom Oberverwaltungsgericht Lüneburg vom 09.06.2015 ein probates Mittel zur Arbeitszeiterfassung von Lehrkräften. Dies gilt vor allem deshalb, weil die Arbeit von Lehrkräften nur zum (kleineren) Teil räumlich und zeitlich festgelegt ist – ein Großteil der Arbeit findet örtlich und zeitlich flexibel und selbstbestimmt statt. Der Einsatz eines erprobten Kategoriensystems, eines auf die Erfordernisse hin entwickelten Tools (*TimeTracker*) als Erfassungsinstrument und eine systematische Qualitäts- und Plausibilitätskontrolle minimieren dabei mögliche Fehlerquellen und systematische Verzerrungen. Eine Einschränkung bleibt aber bestehen: Es liegen keine Erkenntnisse vor, welche Wochen typischerweise unbestätigt geblieben sind (es mussten mindestens 40 der 53 Wochen bestätigt werden). Waren es gerade die Arbeitswochen, in denen besonders viel Arbeit anfiel und keine Zeit für die Arbeitszeiterfassung mehr übrig war? Oder waren es eher unterdurchschnittliche Arbeitswochen, die nicht bestätigt wurden und somit nicht in die Analyse eingingen? Oder gibt es unbekannte Gründe, die über die in der Abbruchbefragung erfragten hinausgehen? Dies kann nicht final beantwortet werden. Im Rahmen der Qualitäts- und Plausibilitätsprüfungen wurde aber untersucht, ab welchen Eintragsgrenzen sich Qualität und Struktur der Erfassungsdaten änderten und sodann mit einem gewissen Sicherheitsabstand 40 Wochen als zulässige Mindestgrenze ermittelt, sodass von einer insgesamt gleichbleibenden Eintragsqualität ausgegangen werden kann. Schließlich wurden durch das Auswertungssample insgesamt 1.695.872 Zeiteinträge erfasst und es gingen durchschnittlich 48 bestätigte Wochen mit fast 30 Einträgen pro Woche in die Auswertung ein, sodass man von einer sehr guten Grundabdeckung des Erhebungszeitraums ausgehen darf.

Kategoriensystem: Die Qualität der erfassten Daten hängt unter anderem vom Kategoriensystem ab, welches eine Gratwanderung leisten muss: Einerseits darf es nicht so umfangreich sein, dass der tägliche Einsatz und die Wahl der richtigen Kategorie die Teilnehmenden überfordert, andererseits darf es auch nicht zu wenige Kategorien enthalten, sodass die Aussagekraft der erfassten Tätigkeiten leidet. Schließlich soll die Arbeitszeitstudie nicht nur eine Aussage über die reine Arbeitszeit liefern, sondern eben auch Einblicke in die Verteilung der Arbeitszeit auf einzelne Tätigkeitsbereiche erlauben. Nur dann können tiefergreifende Schlussfolgerungen – etwa über mögliche Lösungen zur Entlastung – erfolgen. Das dieser Studie zugrunde liegende Kategoriensystem ist in seiner Grundform seit nunmehr 10 Jahren im Einsatz und wurde über mehrere Studien hinweg sukzessive angepasst. Es hat sich dabei als praktikabel erwiesen und leistet die notwendige Gratwanderung, auch wenn 52 Personen, die an der Abbruchbefragung teilgenommen haben, die tägliche Erfassung mittels Kategoriensystem und *TimeTracker* als Abbruchgrund angeben. Durch eine lange Eingewöhnungsphase und diverse intuitive technische Maßnahmen im Tool, bestand zumindest die Möglichkeit sich eingehend mit den Kodiervorschriften vertraut zu machen. Schließlich hatten zumindest die Lehrkräfte des Auswertungssamples über das Erhebungsjahr hinweg genügend Zeit, eine intuitive Praxis zu entwickeln. – Ihnen gegenüber stehen Lehrkräfte, die zwar über viele Wochen des Erhebungszeitraums ihre Arbeitszeit erfasst, aber durchschnittlich weniger als 20 Einträge pro Woche (relativ zum individuellen Tarifstunden-SOLL-Faktor) gemacht haben. Sie haben somit ein nicht ausreichend differenziertes Erfassungsverhalten gezeigt und sind im Rahmen der Qualitätsstandards von der Auswertung ausgeschlossen worden. Im Ergebnis verbleibt ein hochwertiges Sample mit einer dem Untersuchungsgegenstand angemessenen Datenqualität.

Erinnerungsverzerrungen: Durch das zeitnahe digitale Eintragen, idealerweise sogar parallel zur Tätigkeit, und die regelmäßige Bestätigung der Wochen konnten Erinnerungsverzerrungen bei den Zeiteinträgen weitgehend minimiert werden. Auch die umfassenden Plausibilitätsprüfungen und weitere Maßnahmen sicherten die Qualität der Einträge ab. Bei Unsicherheit bezüglich der richtigen Kategorie konnte zunächst die Kategorie *Sonstiges* gewählt und eine Notiz hinterlegt werden. Ziel war eine persönliche Umkodierung, die in unbekanntem Ausmaß auch erfolgte. Immerhin blieben 24.194 ad-hoc-Hinweise zur betreffenden Tätigkeit übrig, die durch das Studienteam nachkodiert (s.o. Sonstiges-Behandlung) wurden und auf diese Weise eine hohe Eintragsqualität sicherten. Nicht zuletzt waren die Tätigkeitsbeschreibungen und Kodiervorschriften mehrfach und jederzeit im Tool verfügbar, um Fehleinträge zu vermeiden.

Feldzugang: Anders als Vorgängerstudien stellt das Erhebungsdesign auf die Zeiterfassung eines kompletten pädagogischen Jahres ab. Damit ist auf allen Seiten ein hoher Ressourcenbedarf verbunden, bei den teilnehmenden Lehrkräften ebenso wie bei der Studienorganisation und Feldbegleitung. Zudem ist eine solche Feldforschung gegenstandsbedingt in zweifacher Weise auf Freiwilligkeit angewiesen: Zum einen konnte nicht auf eine Teilnahmeverpflichtung durch den Arbeitgeber gesetzt werden. Zum anderen war aufgrund der aufwendigen Dokumentation (differenzierte Erfassung) eine hohe intrinsische Motivation mit Einsatzbereitschaft und Durchhaltevermögen eine in verantwortlicher Weise auch kommunizierte Voraussetzung. Die zahlreichen Abbrüche insbesondere von Vollzeit-Lehrkräften zeigen, dass dies eine teilweise (zu) hohe Hürde war (Zu den Gründen für das nachlassende Engagement von Vollzeit-Lehrkräften vgl. Kap. 2.4). – Verzerrungen durch den spezifischen Feldzugang können grundsätzlich nicht ausgeschlossen werden. Allerdings wären Studien dieses Typs ohne entsprechende Motivation auch nicht durchführbar. Methodisch wurde einem absichtlich übersteigerten Eintragsverhalten mit der wiederkehrenden wöchentlichen Bestätigung eines korrekten Eintrags und verschiedenen Hinweisen auf eingehende Qualitäts- und Plausibilitätsprü-

fungen begegnet. Auch durch die enge Taktung der Einträge und des langen Erhebungszeitraums dürfte ein absichtlich übersteigertes Eintragsverhalten über die gesamte Erhebungsdauer hinweg kaum durchzuhalten gewesen sein. Schließlich wurden unplausible Einträge und extreme Bilanzen im Zuge der statistischen Prüfungen ausgeschlossen und nicht zuletzt zeigt die Normalverteilung der dokumentierten Salden, dass IST-SOLL-Differenzen, sowohl ober- und unterhalb der Normwoche, innerhalb des Erwartungshorizontes liegen.

2.7.2 Abbruchbefragung

Ohne die engagierten Lehrkräfte, die den zusätzlichen Aufwand auf sich genommen haben, ein Jahr lang ihre Arbeitszeit zu erfassen, wäre diese Studie nicht möglich gewesen. Doch kommt es dadurch zu einer methodischen Verzerrung? Sind diese besonders engagierten Lehrkräfte nicht möglicherweise diejenigen, die typischerweise mehr Zeit in ihre Arbeit investieren und das Ergebnis der Studie so ins Positive verzerren? Um diese Hypothese zu überprüfen, wurde die Abbruchbefragung durchgeführt.

Die 1.520 Lehrkräfte, die an der Arbeitszeiterfassung teilgenommen haben, aber nur zwischen 10 und 30 Wochen bestätigt haben, wurden für eine Abbruchbefragung ausgewählt und eingeladen. Ziel der Befragung war es, die individuellen Gründe für einen Abbruch oder einen nur unregelmäßigen Zeiteintrag zu erfahren (geringe Eintragsqualität). Die Abbruchgründe erlauben eine Einschätzung über mögliche Verzerrungen der Ergebnisse des Auswertungssamples. Haben die Personen, die die Arbeitszeiterfassung abgebrochen haben, eher wegen einer zu hohen Arbeitszeitbelastung abgebrochen? Dann würde dies darauf hindeuten, dass die tatsächliche Arbeitszeit Berliner Lehrkräfte eher noch über dem des Auswertungssamples läge, wenn es nicht zu den Abbrüchen gekommen wäre. Oder haben die Personen abgebrochen, weil sie eher wenig Arbeitszeit erfassten und eine „Verzerrung“ des Studienergebnisses nach unten befürchteten? Das wiederum ließe auf eine Überschätzung der erfassten Arbeitszeit im Sample schließen. Oder gab es ganz andere Gründe, die dem Studienteam bislang verborgen geblieben sind?

Von den 1.520 eingeladenen Studienteilnehmenden haben 555 Personen an der Abbruchbefragung teilgenommen (Rücklaufquote 36,5%). In der Befragung wurden neben den Abbruchgründen auch deskriptive Merkmale wie Alter, Geschlecht, Vertragsumfang usw. erfragt, um die Abbruch-Gruppe mit dem Auswertungssample zu vergleichen. Bei ähnlich gelagerter Merkmalsverteilung sind die Gruppen besser miteinander vergleichbar und Schlussfolgerungen aussagekräftiger (vgl. Tabelle 9).

Tabelle 9: Vergleich der Abbruch-Gruppe (n = 555) mit dem Auswertungssample

	Alter	Geschlecht		Vertragsumfang		Tätigkeit**		
	MW (SD)	weiblich	männlich	Vollzeit	Teilzeit	Lehrkraft	LK mit Schulleitungsaufgaben	Sonderpädagog*in
Sample	43,4 (9,4)	916 (75,3%)	300 (24,7%)	511 (42,0%)	706 (58,0%)	1.034 (85,0%)	143 (11,7%)	40 (3,3%)
Abbruch-Gruppe	43,6 (9,5)	437 (79,2%)	115 (20,8%)	275 (49,5%)	280 (50,5%)	464 (84,0%)	66 (11,9%)	23 (4,1%)

* Bei einer Person im Sample bzw. drei Personen der Abbruch-Gruppe fehlte eine Zuordnung.
** An der Abbruchbefragung nahmen zwei Fachpraxislehrkräfte (FPL) teil, die hier nicht aufgeführt werden, weil sie im Auswertungssample nicht inkludiert sind.

Die Merkmalsverteilung wurde statistisch überprüft[10]. Im Ergebnis ist die Gruppe der Lehrkräfte, die die Teilnahme abgebrochen hat, sehr gut mit den Lehrkräften vergleichbar, die nach der Qualitäts- und Plausibilitätsüberprüfung mit hinreichender Eintragsqualität im Auswertungssample verblieben sind. Es gibt lediglich eine leichte Verzerrung in Bezug auf den Vertragsumfang, denn in der Abbruch-Gruppe befinden sich mit 50% gegenüber 42% etwas mehr Vollzeit-Lehrkräfte als im Sample. Das passt zu der Beobachtung, dass sich im Laufe der Feldphase überproportional Vollzeitkräfte mit persönlichen Gründen im Studienservice zu Wort gemeldet haben und tatsächlich die Vollzeitquote von 61% im Startsample (was der Grundgesamtheit entsprach) über die Studienphasen hinweg auf am Ende nur noch 42% im Auswertungssample zurückgegangen ist. Es haben also überproportional Vollzeitkräfte ihre Teilnahme an der regelmäßigen Zeiterfassung eingestellt und es haben sich im Verhältnis zum Auswertungssample auch überproportional Vollzeit-Lehrkräfte an der Abbruchbefragung beteiligt. Die Abbruchbefragung hat also die richtige Zielgruppe erreicht.

In der Befragung konnten die Teilnehmenden aus einer Liste mit bereits aus vergangenen Studien bekannten Gründen auswählen oder einen *anderen Grund* anklicken und diesen dann in einem Freitextfeld erläutern. Da von den 555 Befragten 156 den *anderen Grund* wählten und ihren Abbruchgrund näher erläuterten, wurden diese Freitextantworten kodiert und den existierenden Gründen zugeordnet. Oft wurden mehrere Gründe in den Freitextangaben notiert, sodass der vermeintliche Hauptgrund identifiziert und die Antwort diesem zugeordnet wurde. Diese Clusterung war notwendig, um die Antworten insgesamt übersichtlich auswerten und darstellen zu können. Lediglich 20 der Freitextantworten konnten keinem der vorgegebenen Gründe zugeordnet werden und verblieben in der Kategorie *anderer Grund*. Die 20 Antworten wurden separat geclustert und ergaben neue Gründe für den Abbruch in Tabelle 11. Tabelle 10 gibt einen Überblick über die Verteilung der standardisiert erfassten Gründe.

Tabelle 10: Gründe für den Abbruch der Arbeitszeiterfassung (Häufigkeiten und Prozent)

Prozentanteil	Anzahl	Geclusterte Gründe
49,01%	272	Zu hohe Arbeitsbelastung für zusätzliche tägliche Zeiterfassung
15,32%	85	Erhebungszeitraum zu lang / unklar
12,43%	69	Gesundheitliche oder private Belastungen
9,37%	52	Zeiterfassung mit dem TimeTracker zu kompliziert / aufwendig
7,75%	43	Keine Teilnahmeberechtigung (z.B. Referendar*innen)
3,60%	20	Anderer Grund
1,62%	9	Nutzen der Zeiterfassung zu gering
0,90%	5	Studienergebnisse nicht durch zu geringe Arbeitszeit verfälschen

[10] In Chi-Quadrat-Tests zeigte sich, dass es in Bezug auf das Geschlecht keinen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen gibt, $\chi^2(1, N = 1.768) = 3,11$, $p = ,078$). Auch das Merkmal Alter, hier in den Altersgruppen „unter 45“, „45 bis 59“ und „ab 60“ zusammengefasst, zeigte keinen signifikanten Unterschied, $\chi^2(2, N = 1.772) = 0,21$, $p = ,896$). Beim Merkmal Stellencharakter zeigte sich ein signifikanter Unterschied mit $\chi^2(1, N = 1.772) = 8,83$, $p < ,003$. Die Effektgröße ϕ beträgt -0,071, was einem kleinen Effekt entspricht (Lenhard, W. & Lenhard, A. 2016). Das letzte untersuchte Merkmal, die Tätigkeit, ergab keinen signifikanten Unterschied ($\chi^2(2, N = 1.770) = 0,87$, $p = ,646$).

Fast 50% der Befragten haben die Zeiterfassung abgebrochen, weil ihre Arbeitsbelastung generell zu hoch war und sie dies erst im Studienverlauf realisierten. Circa 15% der Befragten war der Erhebungszeitraum von einem Jahr zu lang bzw. ihnen war nicht klar gewesen, wie lange die Erhebung dauern sollte. Knapp 13% der Befragten hatten gesundheitliche oder familiäre Belastungen und etwa 8% hatten zu spät festgestellt, dass sie eigentlich keine Teilnahmeberechtigung hatten (fehlerhafte Anmeldung). Etwa 2% der Befragten erschien der Nutzen der Studie angesichts ihres persönlichen Aufwands als zu gering, während 1% nicht durch ihre persönlich als zu niedrig eingeschätzten Arbeitszeiten die Studienergebnisse „verzerren" wollten. Alle persönlichen, indifferenten oder eher auf geringere Arbeitszeiten hinweisenden Abbruchgründe kommen zusammen auf maximal ein Drittel der Meldungen, demgegenüber machen die mit einer zu hohen Arbeitsbelastung assoziierten Abbruchgründe einen Anteil von etwa zwei Dritteln aus. Weitere 20 Personen nannten andere Gründe, die gesondert geclustert wurden (siehe Tabelle 11).

Während 7 Personen die Zeiterfassung im Arbeitsalltag einfach irgendwann vergessen hatten, mussten 4 Personen die Arbeitszeiterfassung aus technischen Gründen abbrechen. Zwei Personen beendeten die Erfassung wegen beruflicher Veränderungen, während eine Person nur aus ihrer Sicht repräsentative Arbeitswochen bestätigte (was in der Qualitäts- und Plausibilitätsprüfung auffiel und zum Ausschluss bzw. in der Folge zur Abbruchbefragung führte). Ein besonders hervorzuhebender Grund, den 6 Personen angaben, war die erlebte Frustration,

Tabelle 11: Andere Gründe für den Abbruch (Häufigkeiten und Prozent an der Gesamtmenge)

Prozentanteil	Anzahl	Geclusterte Gründe
1,26%	7	Zeiterfassung vergessen
1,08%	6	Frustration durch hohe Arbeitszeiten
0,72%	4	Technische Probleme
0,36%	2	Berufliche Veränderungen
0,18%	1	Nur repräsentative Wochen eingetragen

die dadurch entstand, dass ihnen durch die Zeiterfassung erst offenbar wurde, wie viel sie tatsächlich arbeiten. An dieser Stelle seien vier kennzeichnende Rückmeldungen zitiert, die das Frustrationserlebnis dieser Gruppe verdeutlichen:

> *„Ich war so frustriert von der hohen Arbeitszeit, die ich regelmäßig dokumentierte, teilweise mehr als 50 Stunden in der Woche, dass ich diese "Wahrheit" nicht ertragen habe und die Teilnahme aus Gründen des Selbstschutzes nicht mehr weiterführte." (ISS/GmS)*

> *„Die durch die Studie aufgezeigte Transparenz meiner Arbeitszeit im Verhältnis zum Output führte bei mir zu einem negativen Gefühl von hoher Belastung und wenig Anerkennung meiner Arbeit. Es deprimierte mich zudem zunehmend zu sehen, dass meine ansteigende Arbeitszeit z.B. auch politisch keine Relevanz besitzt. Das durch die Studie vorgeführt zu bekommen, erschwerte mir meine Arbeit, weshalb ich die Teilnahme beendete." (ISS/GmS)*

> *„Die tägliche Zeiterfassung ist mir vor dem Hintergrund meiner hohen Arbeitsbelastung zu aufwendig geworden. Es wurde psychisch belastend, die real erbrachte Arbeitszeit zu sehen." (GR)*

> *„Es hat mich wütend gemacht, zu dokumentieren, wie häufig am Tag und zu welchen Uhrzeiten ich häufig nur kurz pädagogisch kommuniziere oder anderweitig arbeite. Das betrifft auch freie Tage durch Teilzeit und Krankheitstage." (GR)*

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Befragten überwiegend Gründe für den Abbruch der Zeiterfassung angaben, die mit einer zu hohen Arbeitsbelastung assoziiert sind. Zudem sind

verhältnismäßig viele Vollzeit-Lehrkräfte in dieser Gruppe, sodass davon ausgegangen werden kann, dass wohl auch ein Deckeneffekt zum Abbruch der Zeiterfassung geführt haben dürfte. Hätten diese 555 Personen, die die Erfassung abgebrochen haben, bis zum Ende daran teilgenommen, dann wäre die ausgewiesene Arbeitszeit im Durchschnitt sicherlich nicht niedriger ausgefallen. Man kann sogar davon ausgehen, dass die durchschnittliche Arbeitszeit (Durchschnittswoche) wohl höher ausgefallen wäre.

3 Die Arbeitszeit der Berliner Lehrkräfte

Alle bekannten Arbeitszeitstudien bestätigen (siehe 3.1), dass seit langem bekannte Probleme der Arbeitszeitbelastung von Lehrkräften in den letzten Jahren keineswegs gelöst worden sind: Das Niveau der ermittelten Arbeitszeitwerte ist hoch und überschreitet regelmäßig die Grenzen der Arbeitszeitnormen für Beamte und Tarifangestellte. Da die Schulpolitik auf Länderebene geregelt wird, sind die Ergebnisse aus anderen Bundesländern jedoch nicht ohne Weiteres auf Berlin übertragbar. Für Berliner Lehrkräfte lagen bislang keine aktuell verwendbaren und differenzierten Arbeitszeitdaten vor. Die letzten Studien aus Berlin und Brandenburg (Gehrmann, 2003; Hübner, 1995; Hübner & Werle, 1997) beruhen auf Arbeitszeitdaten von 1994 bis 1999 und dokumentieren die Nach-Wende-Zeit. Da in den letzten Arbeitszeitstudien aus der Zeit der Corona-Pandemie bundesweit 2021 als auch zum Ende der Pandemie in Sachsen 2022 eine erhöhte Arbeitszeitbelastung festgestellt worden ist, stellt sich die Frage, ob dies auch für Berlin gilt, oder ob sich die Lage in der postpandemischen Situation wieder normalisiert hat.

Das Kernanliegen der Untersuchung in Berlin besteht also darin, die tatsächlich geleistete Arbeitszeit von Lehrerinnen und Lehrer in den untersuchten Schulformen für das Schuljahr 2023/2024 zu analysieren und passgenau mit den dazugehörigen Erwartungsgrößen (*individuelle SOLL-Arbeitszeit*) abzugleichen. Es geht also um Status- und Niveaubestimmung der Arbeitszeit differenziert nach Schulformen und anderen Merkmalen (Geschlecht, Alter, Teilzeitstatus). Zudem wird auch die zeitliche Verteilung der Belastung auf eine Schulwoche und das Schuljahr dokumentiert. In den Blick genommen werden darüber hinaus die Tätigkeitsstrukturen und die möglichen Gründe für Mehrarbeit.

Gleichzeitig besteht ein starkes methodisches Interesse an einer aktuellen Arbeitszeiterfassung über ein komplettes pädagogisches Jahr. In unseren letzten drei Studien wurden Schätzmodule eingesetzt, ein systematischer Schätzfehler konnte aber aufgrund fehlender Vergleichswerte nicht ermittelt werden. Während die letzte differenzierte Jahreserfassung bereits über sieben Jahre zurückliegt, sind (unabhängig von Corona-Effekten) seitdem neue Herausforderungen durch Digitalisierung, Inklusion, Ganztag und Migration sowie den Personalmangel in den Schulen hinzugekommen. Wie ist das Niveau der Schätzungen zu bewerten? Sind die erwähnten erhöhten Arbeitszeitwerte der letzten beiden Studien eher auf Schätzfehler zurückzuführen oder ist es wahrscheinlich, dass sie die Situation korrekt abbilden? Wo liegt das aktuelle Niveau in Berlin?

Ein drittes Motiv für die Berliner Studie liegt darin, die arbeitszeitpolitische Diskussion mit empirischen Belegen zu bereichern. Welche Erkenntnisse ergeben sich auf Basis der Berliner Arbeitszeitdaten für die Regelung der Arbeitszeit von Lehrkräften? Welche Schlussfolgerungen ergeben sich darüber hinaus für das bundesdeutsche Deputatsystem? Auch vor diesem Hintergrund sollen die Berliner Arbeitszeitdaten erschlossen und für die arbeitszeitpolitische Diskussion aufbereitet werden.

Dazu werden eingangs die von den Lehrkräften über ein Jahr hinweg erfassten Arbeitszeiten in verschiedenen Darstellungsformaten ausgewertet (Kap. 3.1), bevor im weiteren Verlauf die Gruppe der Lehrkräfte mit und ohne Mehrarbeit sowie die Lehrkräfte mit überlangen Arbeitszeiten (Kap. 3.2) genauer in den Blick genommen werden. Sodann folgt die Analyse der verschiedenen Tätigkeiten (Kap. 3.3) und ihrer zeitlichen Verteilung (Kap. 3.4). In Kap. 3.5 wird die Arbeitszeitsituation der Teilzeitkräfte im Vergleich zu Vollzeitkräften analysiert, auch im Vergleich zu früheren Studien. Zudem wird der Einfluss von Alter und Geschlecht auf den Umfang der Arbeitszeit ausgewertet. Nach diesen Kernbefunden zur Arbeitszeit von Lehrkräften wird in Kap. 0 die Bedeutung neuer und zu-

sätzlicher Aufgaben für die Arbeitsbelastung bzw. die ermittelte Mehrarbeit der Lehrkräfte eingehender untersucht. Das Kapitel schließt in Kap. 3.7 mit einer Zusammenfassung und einer Einordnung der neuen Berliner Arbeitszeitergebnisse in die Reihe bereits vorliegender Studienergebnisse zur Arbeitszeit.

Da die arbeitspolitischen Akteure in Berlin und insbesondere die teilnehmenden Lehrkräfte ein besonderes Interesse daran haben, über differenzierte Auswertungsformate für die schulformspezifische Interpretation und Weiterarbeit zu verfügen, werden im Folgenden die durchschnittlichen, wöchentlichen Arbeitszeiten jeweils insgesamt, nach Schulformen, nach weiteren Merkmalen und in der strukturellen Verteilung der verschiedenen Tätigkeiten des Lehrberufs aufbereitet. Dabei entstehende Redundanzen sind im Interesse der Verwertbarkeit der Befunde (die Unterkapitel sind identisch aufgebaut und können separat gelesen werden) nicht zu vermeiden.

3.1 Die Arbeitszeitbilanzen des Schuljahres 2023/2024

Im Studienverlauf mussten wir feststellen, dass für eine Reihe von Lehrkräften schon die differenzierte Dokumentation ihrer Arbeitszeiten angesichts anderweitiger hoher Belastungen eine zu hohe Anforderung darstellte. Während zum Feldstart der Anteil der Vollzeitkräfte im Berliner Sample noch dem Anteil in der Grundgesamtheit entsprach, stellten insbesondere Vollzeitkräfte ihre Erfassungstätigkeiten über die Wochen mehr und mehr ein und konnten einzelne Wochen nicht mehr zu Analysezwecken als vollständig und korrekt bestätigen. Dies hat methodisch mit der zu wissenschaftlichen Zwecken notwendigerweise differenzierten Erfassung und dem damit höheren Aufwand zu tun – eine Zeiterfassung rein zu Saldierungszwecken wäre ungleich weniger aufwendig – und kontextbedingt mit den hohen Arbeitsanforderungen an Lehrkräfte. Vollzeitkräfte werden eher als Teilzeitkräfte Grenzbelastungen und Deckeneffekten aussetzt, die sie zu teils einschneidenden Priorisierungen zwingen. Eine ganze Reihe teilnehmender Lehrkräfte hat sich für ihre Zurückhaltung sogar eindrücklich wegen zu hoher schulischer Anforderungen beim Studienteam „entschuldigt“ bzw. wollte der regelmäßigen Dokumentation von Mehrarbeit nicht weiter „frustriert“ zusehen. Im Ergebnis konnten im Rahmen der Qualitäts- und Plausibilitäts-Prüfungen jedenfalls deutlich weniger Jahresbilanzen von Vollzeitkräften in Studienqualität bestätigt und ins Auswertungssample übernommen werden. Mit immerhin 1.217 vollumfänglich auswertbaren Jahresbilanzen und allein von diesem Auswertungssample erfassten 1.695.872 Zeiteinträgen lag der Auswertung am Ende aber eine belastbare Datenbasis zugrunde: Im Durchschnitt gingen von allen Teilnehmenden 48 Wochen und fast 30 Einträge pro Woche in die Auswertung ein. (vgl. Kap. 2.4).

Für die Schulformen Grundschule (GR), Integrierte Sekundarschule (ISS), Gemeinschaftsschule (GmS, mit und ohne Grundstufe) sowie Gymnasium (GY) können damit belastbare Auswertungen für das komplette Erhebungsjahr 2023/2024 vorgenommen werden. Von Teilnehmenden an den Berufsbildenden Schulen (BBS) verblieben nach Qualitäts- und Plausibilitätsprüfung mit weiteren 87 Datensätzen zu wenige Fälle übrig, sodass diese Schulform angesichts der großen Variabilität des Berufsfeldes leider von der Endauswertung ausgenommen werden musste.[11] Aufgrund der vergleichbaren Aufgabenstellung und typischen Arbeitsprofilen wurden für die Darstellung der Auswertungsergebnisse drei Schultypen gebildet:

1) *Grundschule / Grundstufe* (enthält neben Grundschul-Lehrkräften auch Bilanzen von Lehrkräften, die an GmS/ISS überwiegend in der Grundstufe eingesetzt sind)

[11] BBS-Lehrkräfte haben sich – auch diejenigen ohne kontinuierliche Zeiterfassung – an den Befragungen zur Arbeitsbelastung beteiligt, ihre Antworten sind in den Kapiteln des zweiten Abschnitts enthalten.

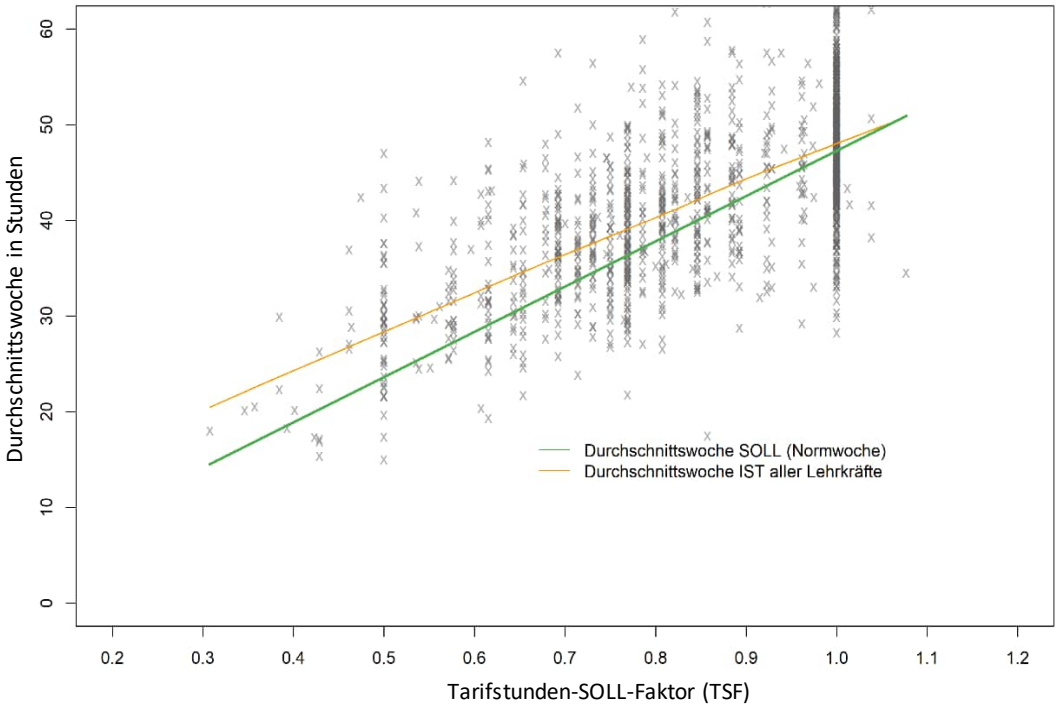
Integrierte Sekundarschule/Gemeinschaftsschule (enthält ausschließlich Bilanzen von Lehrkräften, die überwiegend in der Sekundarstufe eingesetzt sind).

2) *Gymnasium* (ohne Differenzierung nach Einsatz in Grund- oder Sekundarstufe)

Die Auswertung der Arbeitszeitbilanzen startet mit aggregierten Daten des Berliner Samples und damit 4. mit dem *Überblick über alle drei Schultypen*. Betrachtet wird dabei das gesamte Arbeitspensum als Vergleich zwischen den vertragsrelevanten SOLL- und den von den Lehrkräften kontinuierlich erfassten IST-Werten. Um das Arbeitspensum der Lehrkräfte untereinander und mit Berliner Landesbediensteten überhaupt vergleichen zu können, ist ein Normierungsschritt über das analytische Konstrukt *Vollzeitlehreräquivalent* (VZLÄ) notwendig. Es ermöglicht einen Abgleich auf dem Niveau von Vollzeitstellen (vgl. Kap. 2.5). Dadurch werden Teilzeitbeschäftigte unabhängig von ihrem Stellenfaktor (Teilzeitquote) mit vollzeitbeschäftigten Lehrerinnen und Lehrern ebenso wie mit vollzeitbeschäftigten Beamt*innen und Tarifangestellten vergleichbar.

Einen sehr guten ersten Überblick vermittelt die Aufbereitung der Jahresbilanzen in Form einer Punktewolke. In Abbildung 16 steht jedes Kreuz für eine individuelle Jahresbilanz abhängig vom Tarifstunden-SOLL-Faktor (TSF) und dem ermitteltem Durchschnittswochen-Wert für die jeweilige Arbeitszeit der Person[12].

Durchschnittswoche von Lehrkräften nach dem Tarifstunden-SOLL-Faktor (TSF)
Grundschule, Integrierte Sekundarschule, Gemeinschaftsschule und Gymnasium
(n = 1.217, VZLÄ = 1.024,24)*



* Anmerkung: Der Wertebereich dieser Grafik wurde aus Anonymitätsgründen eingeschränkt, einige Datenpunkte werden nicht angezeigt.

© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Arbeitszeit/Arbeitsbelastung Berlin 2023/24 -

Abbildung 16: Punktewolke mit Jahresbilanzen von Lehrkräften der berichteten Schultypen

[12] Der Wertebereich der Grafik wurde aus Anonymitätsgründen eingeschränkt, sodass einige Datenpunkte über einem TSF-Wert von 1,1 sowie über 65 Wochenstunden nicht angezeigt werden.

Erkennbar ist die große Streuung der individuellen Arbeitszeitwerte von Lehrkräften mit einem bestimmten Tarifstunden-SOLL-Faktor an der vertikalen Verteilung der Datenpunkte. Die grüne Linie gibt den SOLL-Wert der Normwoche abhängig von der Teilzeitquote (TSF, X-Achse) in Zeitstunden (Y-Achse) an, die individuellen Jahresbilanzen liegen in unterschiedlichem Abstand entweder über oder unter dem grünen Orientierungswert (SOLL-Vorgabe).

Die gelbe Linie zeigt den ermittelten Durchschnittswochen-Wert der Lehrkräfte mit demselben Tarifstunden-SOLL-Faktor an, der Abstand zur grünen Normwoche vermittelt bereits einen grafischen Eindruck des empirischen Durchschnittswerts der jeweiligen Teilgruppe. Gut erkennbar ist schon bei dieser ersten Darstellung, dass insbesondere Teilzeitkräfte über das Erhebungsjahr hinweg überproportional größere Arbeitszeitvolumina eingebracht haben als Vollzeitkräfte (Abstand zwischen grüner und gelber Linie). Die Jahresbilanzen der Vollzeitkräfte ballen sich typischerweise bei einem TSF von 1,0 (100%-Stelle), sie sind optisch kaum voneinander zu unterscheiden. Erkennbar ist aber auch hier, dass die gelbe Linie der durchschnittlichen Wochenarbeitszeit der Vollzeitkräfte oberhalb des Normwochen-SOLLs liegt.

Im Deputatsystem definiert die wöchentliche Pflichtstundenzahl (Regelstunden) die wöchentlich zu leistende Unterrichtsverpflichtung. Im Berliner Sample ergibt sich im Schuljahr 2023/2024 eine dadurch *bestimmte Arbeitszeit* von 23:09 Zeitstunden. Der *unbestimmte* Arbeitsanteil von 24:07 Zeitstunden ergibt sich aus der Differenz zur auf Schulwochen gemittelten Jahresarbeitszeit (vgl. Tabelle 5 in Kap. 2.5), für beide zusammen gilt das *Durchschnittswochen-SOLL* von 47:15 Zeitstunden (*Normwochen-SOLL*, linke Säule in Abbildung 17). Die gesamte tatsächliche Arbeitszeit über alle Tätigkeiten und Tätigkeitsklassen hinweg (alle Jahresbilanzen aus der Punktewolke) ergibt für die drei Schultypen 50:21 Zeitstunden als empirisches Ergebnis der Zeiterfassung des Berliner Samples. Anders gesagt, die teilnehmenden Lehrkräfte haben in ihrer Zusammensetzung[13] über den gesamten Erhebungszeitraum hinweg und normiert auf Vollzeitlehreräquivalente das ermittelte SOLL von 47:15 um durchschnittlich 03:06 Zeitstunden pro Schulwoche überschritten.

Die drei weiteren Säulenpaare in Abbildung 17 zeigen die wichtigsten Auswertungsklassen: *Unterricht*, *Funktionen* und *Weitere Tätigkeiten*. Der geplante Unterricht nach Stundenplan spiegelt sich in der *bestimmten Unterrichtszeit* von 17:39 Zeitstunden. Tatsächlich haben die Lehrkräfte des Samples aber 15:35 Zeitstunden als *Unterricht-IST* dokumentiert. Ihre Einträge in der Kategorie *Unterricht* fallen im Schuljahr 2023/2024 also gut zwei Stunden geringer aus, entweder weil Unterricht ausgefallen ist, sie selbst erkrankt waren oder aber geplanter Unterricht studienkonform in anderen Tätigkeitsbereichen[14] (z.B. unter „Veranstaltungen“ bei einem Museumsbesuch, einer Klassenfahrt oder während eines Projekttages) angefallen ist.

---

[13] In Kap. 2.4 wird der Bias des Arbeitszeit-Samples (n = 1.217) genauer beschrieben. Neben Abweichungen bei Alter und Geschlecht zeigt sich eine für Arbeitszeitvolumina besonders relevante Abweichung des Samples im Vergleich zur Grundgesamtheit der Lehrkräfte insbesondere beim Vertragsumfang: Vollzeit-Lehrkräfte haben sich im Studienverlauf stärker aus der regelmäßigen Arbeitszeitdokumentation zurückgezogen als Lehrkräfte mit Teilzeitvertrag. Im finalen Arbeitszeit-Sample mit hinreichender Eintragsqualität und gültigen Arbeitszeitbilanzen sind daher Teilzeitkräfte überproportional vertreten. Dargestellt und berichtet werden durchgängig die gemessenen Arbeitszeitwerte der teilnehmenden Lehrkräfte. Um dennoch die Größenordnung der Abweichung einschätzen zu können, hilft die Ermittlung des damit verbundenen strukturellen Fehlers durch gewichtete Werte: Bei einer der Grundgesamtheit entsprechenden Zusammensetzung des Samples würde der auszuweisende Wert der Durchschnittswoche 49:45 Zeitstunden betragen – anders gesagt: Der strukturelle Fehler für den aggregierten Wert aller drei Schultypen beträgt ca. 36 Minuten. Das auszuweisende empirische Ergebnis der Durchschnittswoche würde sich um ca. 36 Minuten verringern, das Niveau der Überschreitung bliebe allerdings mit 02:31 Zeitstunden hoch.

[14] In der empirischen Praxis zeigten sich schon in früheren Studien starke Widerstände bei der Kodierung, wenn Lehrkräfte gezwungen waren, z.B. anlässlich einer Klassenfahrt über den darin enthaltenden Unterrichtsanteil Auskunft

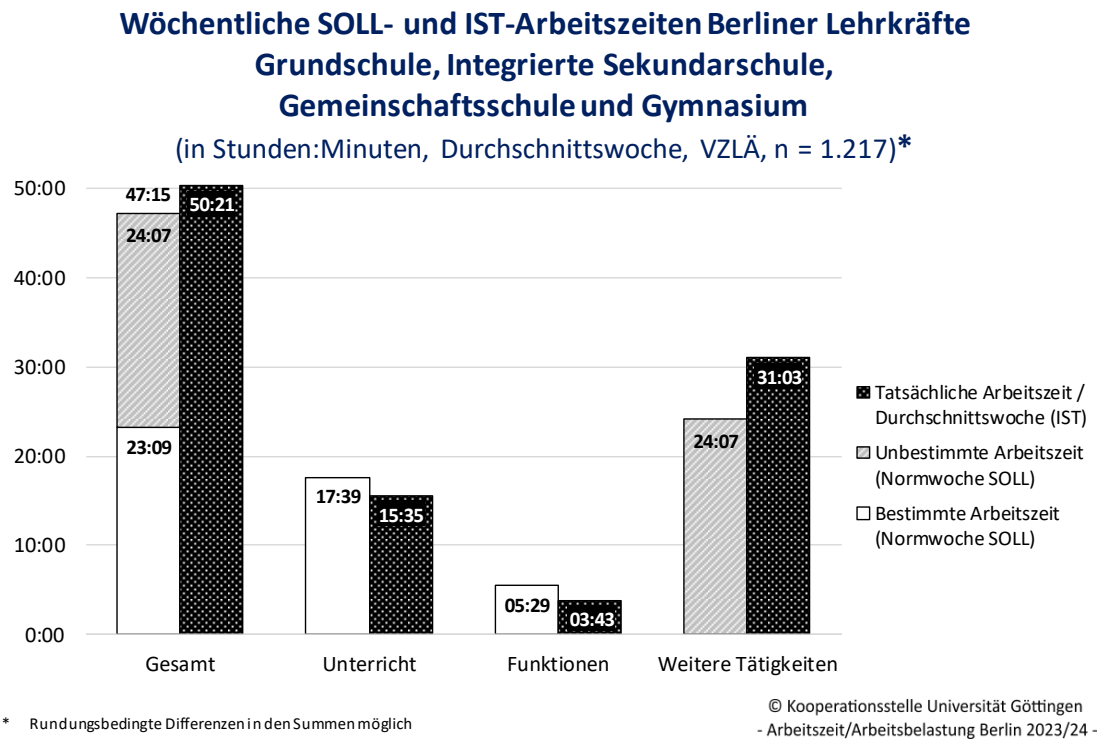


Abbildung 17: Wöchentliche SOLL- und IST-Arbeitszeiten von Lehrkräften der berichteten Schultypen

Da auch Ermäßigungen (Reduktionen) und Funktionsaufgaben aus dem Deputatvolumen gespeist („finanziert“) werden, stellt die *bestimmte Funktionenzeit* den zweiten Summanden der als Pflicht- oder Deputatstunden ausgewiesenen bestimmten Arbeitszeit. Das gemittelte *Funktionen-SOLL* des Arbeitszeitsamples beträgt 05:29 Zeitstunden pro Schulwoche. Arbeitszeiteinträge für Funktionstätigkeiten wurden im Umfang von 03:43 Zeitstunden getätigt, 01:46 Zeitstunden weniger als veranschlagt. In gewissem Umfang können dafür Irritationen im Eintragsverhalten verantwortlich sein (vgl. FN 14). Auch bei zurückliegenden Arbeitszeitschätzungen wurden insbesondere die Funktionszeiten unterschätzt (vgl. Mußmann et al., 2023, 56ff; Mußmann et al., 2021, S. 179). Nicht immer war den Eintragenden bewusst, dass wirklich *alle* mit einer Funktionsaufgabe zusammenhängenden Tätigkeiten in dieser Kategorie erfasst werden sollten. Dafür gab es zahlreiche Hinweise durch Nachfragen im Service zur laufenden Erfassung. Gleichzeitig wird aber auch von fehlender Transparenz bei Vergabe und Ausführung von Funktionsaufgaben berichtet: Gelegentlich herrscht auch ein Verständnis vor, die Ermäßigung um „eine Stunde“ für eine Funktion sei mit einer Zeitstunde gleichzusetzen. Tatsächlich entspricht die Ermäßigung (Reduktion) um eine Pflichtstunde aber eine SOLL-Zeit von 01:45 Stunden in Grundschulen (bei 28 Pflichtstunden) und von 01:49 Stunden in den anderen Schulformen (bei 26 Pflichtstunden).

Das vierte Säulenpaar repräsentiert die *unbestimmte Arbeitszeit*, die alle obligaten oder weiteren Tätigkeiten umfasst und die sich über die Jahresarbeitszeit aus der Differenz zwischen dem Wochenarbeitszeit-SOLL von 47:15 Zeitstunden und den beiden genannten SOLL-Werten für Unterricht und Funktionen ergibt. Wie viel Zeit für jede Einzelne dieser weiteren Tätigkeiten gesondert aufzu-

zu geben. Deshalb wurden die Kodiervorschriften pragmatisch vereinfacht, sodass bei der Interpretation berücksichtigt werden muss, dass ein (geringer) Teil des angesetzten Unterrichts auch in anderen Tätigkeitskategorien erfasst wurde.

bringen ist, ist nicht durch Verordnung definiert und ergibt sich aus dem individuellen Aufgabenprofil und der individuellen Arbeitsorganisation einer jeden Lehrkraft. Dem gemittelten *Weitere Tätigkeiten-SOLL* von 24:07 Zeitstunden stehen empirisch 31:03 dokumentierte Zeitstunden entgegen, ein deutlicher Überschuss. Während es bei den ersten beiden definierten bzw. bestimmten Zeitblöcken in der Schulpraxis zu einer Unterdeckung des geplanten SOLLs kommt, wird hier über das gesamte Schuljahr die meiste Arbeitszeit investiert und das kalkulatorische SOLL um fast sieben Stunden (06:56 Stunden) pro Schulwoche übertroffen.

Bis hierher wurden empirische Durchschnittswerte auf der Grundlage von *Vollzeitlehreräquivalenten* (VZLÄ) berichtet, die gut für einen Vergleich und zur allgemeinen Orientierung taugen. Eine wichtige Analyseebene ist darüber hinaus die tatsächlich geleistete Wochenarbeitszeit pro Person (Kopfzahlen, vgl. 2.5), nicht zuletzt um Streuungen und so die Breite der in der Realität vorkommenden Arbeitszeitkorridore anzugeben. Mit dem Histogramm wird die individuelle *IST-SOLL-Differenz* (Unter- oder Überschreitung der individuellen SOLL-Arbeitszeit) pro Kopf dargestellt. Abbildung 18 zeigt eine um +02:36 Zeitstunden (MW 2,6) nach rechts verschobene Normalverteilung mit Gruppen von Lehrkräften mit Unter- oder Überschreitung in zwei-Stunden-Intervallen. Die Standardabweichung beträgt 07:12 Stunden (MW 7,2). Bei einem Mittelwert von +02:36 Stunden bedeutet dies, dass zwei Drittel der Lehrkräfte eine individuelle IST-SOLL-Differenz zwischen -04:36 Stunden und +09:48 Stunden um die Normwoche herum haben. Die Streubreite mit einer Abweichung pro Kopf von +/- 07:12 Stunden um den Mittelwert beschreibt nicht zuletzt den Korridor zwischen Lehrkräften mit besonders langen und besonders kurzen Arbeitszeiten mit Bezug auf das jeweils individuelle Arbeitszeit-SOLL und gibt einen weiteren Hinweis auf das bekannte Verteilungs- und Gerechtigkeitsproblem an deutschen Schulen.

Histogramm der IST-SOLL-Differenz in Berlin

Grundschule, Integrierte Sekundarschule, Gemeinschaftsschule und Gymnasium

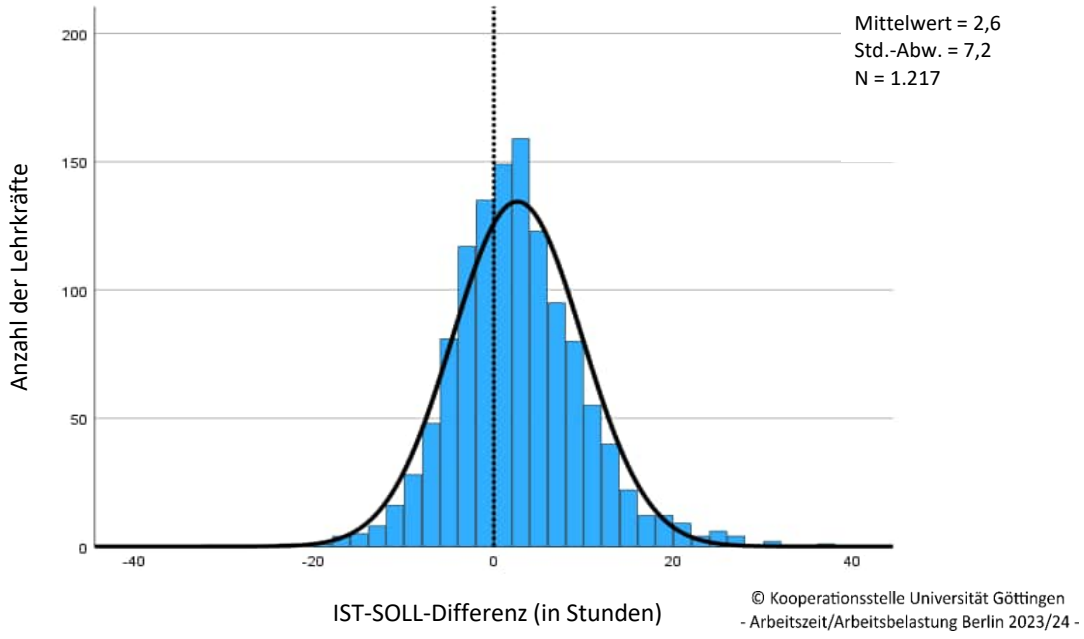


Abbildung 18: Histogramm der IST-SOLL-Differenz von Lehrkräften der berichteten Schultypen

In methodischer Hinsicht sind zwei Aspekte besonders interessant. Zum einen lagen die Streuungen bei geschätzten Arbeitszeitwerten in Frankfurt 2020 (SD +/-07:58 Stunden), bundesweit bei der Digitalisierungsstudie 2021 (SD +/-09:24 Stunden) und in Sachsen 2022 (SD +/-09:06 Stunden) durchweg höher. Aufgrund teilweise anderer Schulformzusammensetzungen sollte nur grob das Niveau zwischen 8 und über 9 Stunden beachtet werden: Ganz offenbar führt die Schätzmethode zu größeren Streubreiten, was angesichts der Herausforderung, ad hoc durchschnittliche Tätigkeitsanteile für eine Schulwoche zu schätzen, nicht weiter verwundert. Zum anderen liegt der differenziert dokumentierte und gemessene Berliner Wert mit SD +/-07:12 Stunden sehr nah am ebenfalls gemessenen niedersächsischen Wert mit SD +/-07:30 Stunden, was beide Messzeitpunkte und Verfahren in gewisser Weise bestätigt. Die Streuung und damit das Verteilungs- und Gerechtigkeitsproblem scheint zumindest nicht größer geworden zu sein, ist aber noch immer sehr bedeutend.

Zum Abschluss der Überblicksbetrachtung der drei Schultypen können die Berliner Ergebnisse nun mit Blick auf unterschiedliche Bezugsgrößen noch einmal zusammengefasst werden. Die Darstellung der erfassten Jahreswerte entweder mit oder ohne Arbeit an Ferientagen, entweder bezogen auf Schultage oder auf Arbeitstage führt zu wichtigen Orientierungsgrößen für die arbeitspolitische Diskussion und den externen Vergleich mit anderen Beschäftigtengruppen. In Kap. 2.5 (vgl. Tabelle 7) wurden die Berechnungsgrundlagen und Bezugsgrößen für die Jahresarbeitszeit, die Durchschnittswoche, die Schulzeitwoche und die Arbeitswoche bereits dargestellt. Tabelle 12 weist sie nun gemeinsam im Überblick für die drei Schultypen in Berlin aus.

Die *Jahresarbeitszeit* gibt die Arbeitszeitsumme für ein Kalenderjahr wieder. Die SOLL-Jahresarbeitszeit wird zum Ausgleich kalendarischer Schwankungen im vorliegenden Studiendesign im Zehn-Jahres-Mittel für 187,5 Schultage oder 37,5 Schulwochen berechnet und beträgt bei einer Normwoche von 47:15 Stunden 1.772 Stunden (vgl. Kap. 2.5 Tabelle 6). Das Jahresarbeitszeit-IST ergibt sich aus der Summe aller erfassten Arbeitszeiten, für die analysierten Schultypen in Berlin 1.888 Stunden im Schuljahr 2023/2024. Die rechnerische Mehrarbeit beträgt also 116 Stunden je Vollzeitlehreräquivalent.

Tabelle 12: Durchschnittswoche, Schulzeitwoche und Arbeitswoche aller Schultypen im Überblick

in Stunden:Minuten	SOLL (Bezugsgröße)	IST - Gesamt	IST - Unterricht	IST - Funktionen	IST - Weitere Tätigkeiten
Jahresarbeitszeit	1.772	1.888	./.	./.	./.
Durchschnittswoche	Normwoche: 47:15	50:21*	15:35	03:43	31:03
Schulzeitwoche	./.	47:08*	15:34	03:24	28:09
Arbeitswoche	Landesbedienstete: 40:00	42:45*	./.	./.	./.

* Ungewichtete Werte – gewichtet nach der Struktur der Grundgesamtheit ergeben sich Arbeitszeitwerte für die Durchschnittswoche von 49:45, für die Schulzeitwoche von 46:40, für die Arbeitswoche von 42:14, also zwischen 28 und 36 Minuten weniger

Bei der *Durchschnittswoche* werden alle erfassten Tätigkeiten inklusive der Arbeit an Ferien- und Feiertagen im gesamten pädagogischen Jahr auf die ca. 38 Schulwochen verteilt. Die Durchschnittswoche für die analysierten Schultypen in Berlin umfasst 50:21 Stunden und liegt damit wie bereits gezeigt um durchschnittlich 03:06 Stunden über dem SOLL von 47:15 Stunden pro Schulwoche.

Die *Schulzeitwoche* wird ohne die Tätigkeiten an Ferien- und Feiertagen ausgewertet und dann ebenfalls auf die ca. 38 Schulwochen verteilt. Der Wert der Schulzeitwoche in Berlin beträgt 47:08 Stunden für alle Tätigkeiten ausschließlich an Schultagen und den dazugehörigen Wochenenden. Erkennbar wird dadurch der bedeutende Anteil an der Gesamtarbeitszeit, der in den Ferien- oder an Feiertagen insbesondere durch die Weiteren Tätigkeiten erbracht wird. Etwa 6,4 Prozent der Jahresarbeitszeit entfallen auf Ferien- und Feiertage. Der Anteil ist gegenüber der Niedersachsenstudie recht stabil geblieben (6,7%). Gleichzeitig zeigt sich ein minimaler Unterschied bei den ermittelten Unterrichtszeiten, der auf eine Ausnahmesituation etwa bei einer Klassenfahrt oder eine andere Sondersituation zurückzuführen sein dürfte. Der Wert von 47:08 Stunden dokumentiert allgemein den kalkulatorisch hohen Arbeitsumfang Berliner Lehrkräfte während der Schulwochen. Durch Normierung auf Vollzeitlehreräquivalente (100%-Stellen) hebt dieser wichtige Orientierungswert das durchschnittlich hohe Niveau während der Schulzeit hervor, indiziert aber keine Verletzung von tariflichen oder Arbeitsschutz-Normgrenzen. Dazu muss man individuelle pro-Kopf-Werte auswerten (vgl. dazu Kap. 3.2).

Bei der *Arbeitswoche* werden wiederum alle erfassten Tätigkeiten innerhalb des Erhebungszeitraums, also auch an Ferien- und Feiertagen berücksichtigt, dieses Mal allerdings auf die ca. 44 Arbeitswochen eines Kalenderjahres (ohne Urlaub) verteilt, um einen Vergleich zu den allgemein bekannten tariflichen Wochenarbeitszeiten anderer Berufsgruppen, den direkten Vergleich mit Landesbediensteten in Berlin und allgemein einen Branchenvergleich zu ermöglichen. Der Wert des Berliner Samples liegt bei 42:45 Stunden und dokumentiert selbst als gewichteter Wert in der Struktur der Grundgesamtheit mit 42:14 Stunden den vergleichsweise hohen Arbeitseinsatz von Lehrkräften gegenüber anderen abhängig Beschäftigten und Berufsgruppen.[15]

Es folgt ein Überblick der wichtigsten Ergebnisse für die drei analysierten Schultypen.

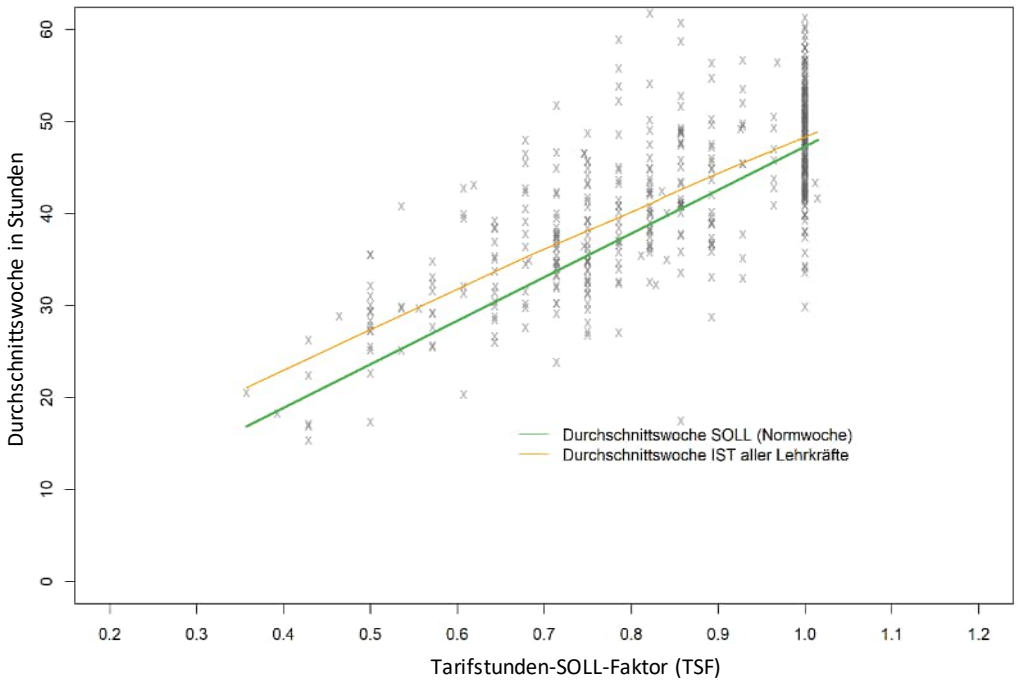
Grundschule und Grundstufe

In einer ersten Näherung führt die Aufbereitung der dokumentierten Arbeitszeiten der Grundschul-Lehrkräfte, inkl. derjenigen die überwiegend in Grundstufen eingesetzt sind, zur Punktewolke mit 443 Jahresbilanzen dieses Schultyps (Abbildung 19). Die Jahresbilanzen von Teilzeit-Lehrkräften mit Teilzeitquoten zwischen 0,3 und 0,9 sind anhand der einzelnen Datenpunkte gut erkennbar und verteilen sich nahezu über den gesamten Ereignisraum. Aufsummiert gehen 374,64 Vollzeitlehreräquivalente in die Auswertung ein. Die Salden der Vollzeitkräfte ballen sich bei einem TSF von 1,0.

Die Normwoche (SOLL-Zeit) liegt für alle Berliner Lehrkräfte gleich bei 47:15 Stunden. Sie wird durch die 443 Grundschul-/Grundstufen-Lehrkräfte des Auswertungssamples in der Jahresbilanz mit 50:02 Stunden oder um 02:47 Stunden überschritten (Abbildung 20). Wie bei der aggregierten Gesamtbetrachtung übersteigen die planmäßigen SOLL-Vorgaben für *Unterricht* (18:41 zu 17:42 Stunden) und *Funktionen* (04:59 zu 03:09 Stunden) die tatsächlich erfassten Arbeitszeiten.

[15] Auf 44 Arbeitswochen im Jahr gerechnet erbringen Berliner Lehrkräfte damit im Mittel etwa 121 Stunden Mehrarbeit, während es laut IAB-Arbeitszeitrechnung pro Beschäftigtem in 2024 im Schnitt 15,1 unbezahlte Überstunden gewesen sind (https://doku.iab.de/arbeitsmarktdaten/AZ_Komponenten.xlsx).

Durchschnittswoche von Lehrkräften nach dem Tarifstunden-SOLL-Faktor (TSF)
Grundschule / Grundstufe (n = 433, VZLÄ = 374,64)*

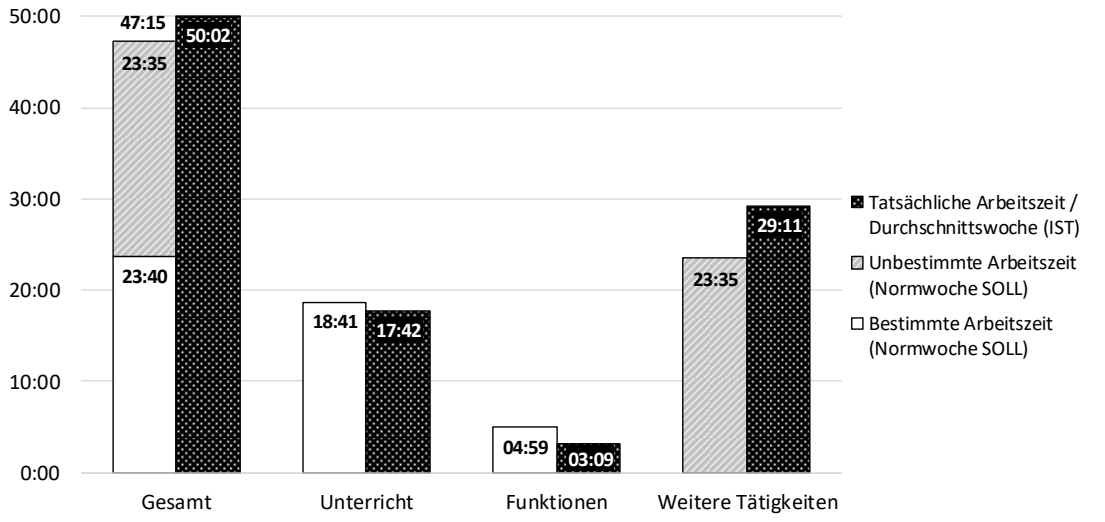


* Anmerkung: Der Wertebereich dieser Grafik wurde aus Anonymitätsgründen eingeschränkt, einige Datenpunkte werden nicht angezeigt.

© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Arbeitszeit/Arbeitsbelastung Berlin 2023/24 -

Abbildung 19: Punktewolke mit Jahresbilanzen von Lehrkräften an Grundschulen und Grundstufen

Wöchentliche SOLL- und IST-Arbeitszeiten Berliner Lehrkräfte
Grundschule / Grundstufe
(in Stunden:Minuten, Durchschnittswoche, VZLÄ, n = 443)



© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Arbeitszeit/Arbeitsbelastung Berlin 2023/24 -

Abbildung 20: Wöchentliche SOLL- und IST-Arbeitszeiten an Grundschulen und Grundstufen

Die Unterrichtswerte sind aufgrund der höheren Vorgabe von 28 Pflichtstunden höher als in den Sekundarschulen, der Funktionsanteil ist mit dem der Integrierten Sekundarschulen / Gemeinschaftsschulen vergleichbar, liegt aber deutlich unter dem der Gymnasial-Lehrkräfte. Die Mehrarbeit fällt vollständig im Bereich der *Weiteren Tätigkeiten* an, bei denen die erfassten 29:11 die kalkulierten 23:35 um 05:36 Stunden übersteigen.Das Histogramm dieses Schultyps ergibt bei einem Mittelwert von 02:18 Stunden (durchschnittliche Mehrarbeit pro Kopf) eine Standardabweichung von SD +/-06:36 Stunden (vgl. Abbildung 21). Sie ist nahezu identisch mit der 2015/2016 in Niedersachsen gemessenen Streubreite von SD +/-06:32 Stunden. Der Arbeitszeitkorridor für zwei Drittel der Lehrkräfte an Grundschulen bzw. Grundstufen in Berlin reicht von -04:18 bis +08:54 Stunden um den ermittelten SOLL-Wert von 47:15 Stunden herum.

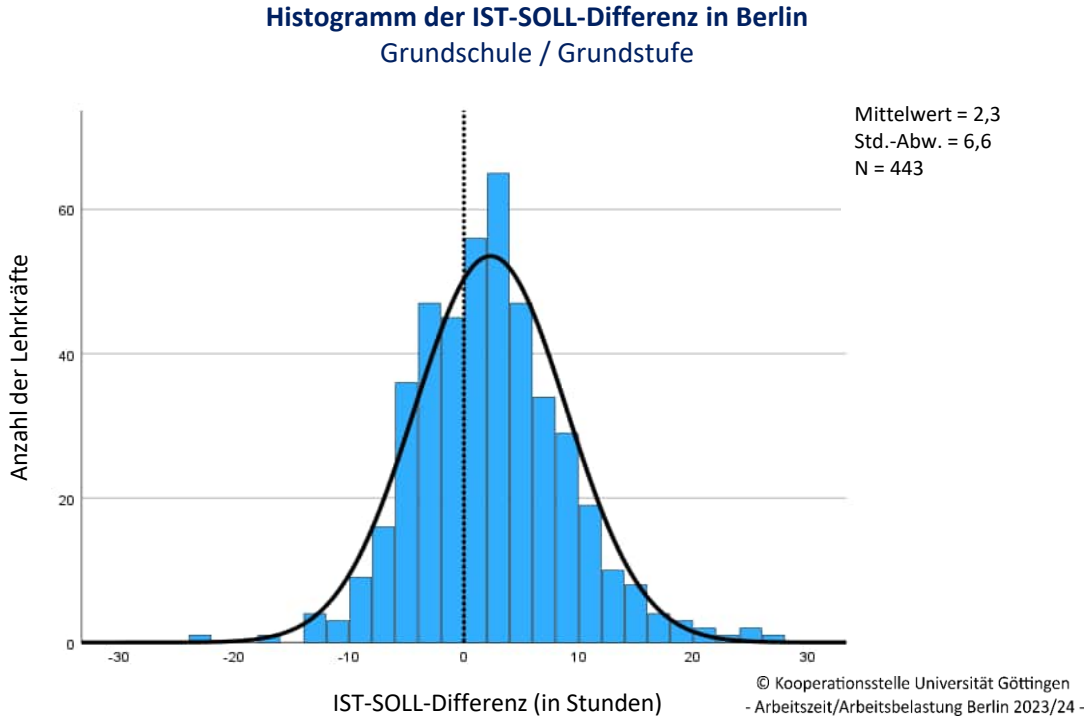


Abbildung 21: Histogramm der IST-SOLL-Differenz von Lehrkräften an Grundschulen und Grundstufen

Die durchschnittlich erfasste Arbeitszeit beträgt für die Grundschul-/Grundstufen-Mitglieder des Auswertungssamples 1.876 Stunden. Sie überschreitet das Jahresarbeitszeit-SOLL um 104 Stunden je VZLÄ. Dies führt zu einer *Durchschnittswoche* von 50:02 Stunden damit zu einer kalkulatorischen Mehrarbeit von 02:47 Stunden (Tabelle 13)

Die *Schulzeitwoche* ohne die Tätigkeiten an Ferien- und Feiertagen beträgt 47:06 Stunden. Der Wert dokumentiert allgemein den kalkulatorisch hohen Arbeitsumfang Berliner Lehrkräfte an Grundschulen und Grundstufen während der Schulwochen. Durch Normierung auf Vollzeitlehreräquivalente (100%-Stellen) hebt dieser wichtige Orientierungswert das durchschnittlich hohe Niveau während der Schulzeit hervor, indiziert aber keine Verletzung von tariflichen oder Arbeitsschutz-Normgrenzen. Dazu muss man individuelle pro-Kopf-Werte auswerten (vgl. dazu Kap. 3.2). Bei den Funktionstätigkeiten macht sich das Delta durch unberücksichtigte Arbeiten an Ferien- und Feiertagen gegenüber der Durchschnittswoche mit 15 Minuten wie bei allen Schultypen wenig bemerkbar, Funktionstätigkeiten finden großteils in der Schulzeit statt. Demgegenüber ist der Unterschied bei den Weiteren Tätigkeiten, der durch die nicht berücksichtigten Arbeiten an Ferien- und Feiertagen

entsteht, mit 02:40 Stunden relativ groß. Auch die Berliner Grundschul- und Grundstufen-Lehrkräfte verrichten häufig dienstliche Tätigkeiten an Ferien- und Feiertagen. Zum Vergleich: In den Integrierten Sekundar- und Gemeinschaftsschulen beträgt dieser Anteil 02:45 Stunden, am Gymnasium sind es mit 03:16 Stunden etwas mehr.

Der Orientierungswert *Arbeitswoche* ermöglicht den Vergleich zu den allgemein bekannten tariflichen Wochenarbeitszeiten anderer Berufsgruppen und Branchen. Die Berliner Grundschul- und Grundstufen-Lehrkräfte des Samples kommen bei diesem kalkulatorischen Wert auf 42:28 Stunden bei rechnerisch auch ansonsten gleichen Bedingungen gegenüber der verbreiteten 40-Stunden-Woche. Selbst der gewichtete Wert in der Struktur der Grundgesamtheit von 42:16 Stunden dokumentiert den vergleichsweise hohen Arbeitseinsatz von Grundschul-Lehrkräften gegenüber anderen abhängig Beschäftigten und Berufsgruppen[16].

Tabelle 13: Durchschnittswoche, Schulzeitwoche und Arbeitswoche der Grundstufe im Überblick

in Stunden:Minuten	SOLL (Bezugsgröße)	IST - Gesamt	IST - Unterricht	IST - Funktionen	IST - Weitere Tätigkeiten
Jahresarbeitszeit	1.772	1.876	./.	./.	./.
Durchschnittswoche	Normwoche: 47:15	50:02*	17:42	03:09	29:11
Schulzeitwoche	./.	47:06*	17:40	02:54	26:31
Arbeitswoche	Landesbedienstete: 40:00	42:28*	./.	./.	./.

* Ungewichtete Werte – gewichtet nach der Struktur der Grundgesamtheit ergeben sich Arbeitszeitwerte für die Durchschnittswoche von 49:47, für die Schulzeitwoche von 46:52, für die Arbeitswoche von 42:16, also zwischen 12 und 15 Minuten weniger

Integrierte Sekundarschule und Gemeinschaftsschule

Die Abbildung 22 zeigt die Punktewolke der 336 Jahresbilanzen der Lehrkräfte an Integrierten Sekundar- und Gemeinschaftsschulen pro Kopf. Wieder sind die Jahresbilanzen von Teilzeit-Lehrkräften mit Teilzeitquoten zwischen 0,3 und 0,9 anhand einzelner Datenpunkte gut erkennbar und verteilen sich gut über den Ereignisraum. Aufsummiert gehen 286,30 Vollzeitlehreräquivalente in die Auswertung ein. Die Salden der Vollzeitkräfte ballen sich bei einem TSF von 1,0. Die gelbe Linie mit den durchschnittlichen Pro-Kopf-Werten von Vollzeit- und Teilzeitkräften mit hohem TSF schneidet die grüne Normwoche und signalisiert grafisch eine leichte Unterschreitung der SOLL-Zeiten bei Vollzeitkräften. Teilzeitkräfte bis ca. 0,9 TSF überschreiten mehrheitlich die jeweilige SOLL-Norm.

Die *Normwoche* von 47:15 Stunden (SOLL-Zeit) wird auch von den 336 Lehrkräften des Auswertungssamples an Integrierten und Gemeinschaftsschulen in der Jahresbilanz mit 48:54 Stunden überschritten (Abbildung 23). Der Überschuss beträgt dieses Mal 01:39 Stunden pro Schulwoche

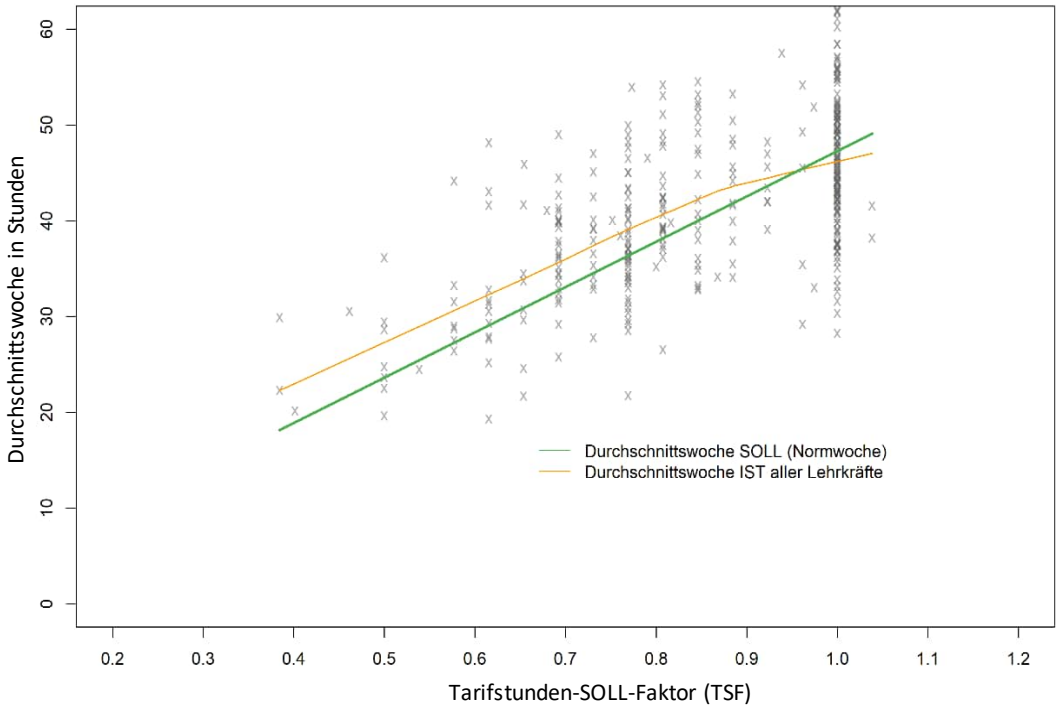
[16] Lehrkräfte an Grundschulen und Grundstufen erbringen eine kalkulatorische Mehrarbeit von 104 Stunden je VZLÄ und Jahr. Laut IAB-Arbeitszeitrechnung waren es pro Beschäftigten im Jahr 2024 durchschnittlich 15,1 unbezahlte Überstunden (https://doku.iab.de/arbeitsmarktdaten/AZ_Komponenten.xlsx).

und ist nicht ganz so hoch wie bei den anderen beiden Schultypen. Wie zuvor übersteigen die planmäßigen SOLL-Vorgaben für Unterricht (17:23 zu 14:13 Stunden) und Funktionen (04:58 zu 03:23 Stunden) die tatsächlich erfassten Arbeitszeiten. Die größte Differenz im Sample von 03:10 Stunden bei Unterricht dürfte sich u.a. durch die teils abweichende pädagogische Praxis dieser Schulformen erklären, bei der häufiger in Gruppen und Projekten gearbeitet wird, sodass studienkonform auf Deputatgrundlage geplante Zeiten nicht im „Klassenraumunterricht", sondern nach anderen pädagogischen Konzepten und Modellen häufiger in anderen Tätigkeitskategorien dokumentiert wurden.

Sowieso sind die Unterrichtswerte mit 26 Pflichtstunden niedriger als in der Grundstufe, der Funktionsanteil der Integrierten Sekundar- und Gemeinschaftsschulen ist allerdings mit denen der Grundstufe vergleichbar. Im Gymnasium liegt der geplante Funktionen-Wert (SOLL) mit 06:25 Stunden um fast 1,5 Stunden über dem Ansatz von 04:58 Stunden. Auch hier fällt die Mehrarbeit vollständig im Bereich der Weiteren Tätigkeiten an, bei denen die erfassten 31:19 die kalkulierten 24:54 um 06:25 Stunden übersteigen.

Das Histogramm dieses Schultyps ergibt bei einem Mittelwert von 01:24 Stunden (durchschnittliche Mehrarbeit pro Kopf) eine Standardabweichung von SD +/-07:06 Stunden (vgl. Abbildung 24). Sie ist damit um eine Stunde geringer als die 2015/2016 in Niedersachsen gemessenen Streubreite von SD +/-08:03 Stunden, allerdings bezieht sich der Vergleichswert auch auf die etwas anders organisierten Kooperativen und Integrativen Gesamtschulen in Niedersachsen. Der Arbeitszeitkorridor für zwei Drittel der Lehrkräfte an Integrierten Sekundar- und Gemeinschaftsschulen in Berlin reicht von -05:42 bis +08:30 Stunden um die Normwoche von 47:15 Stunden herum.

Durchschnittswoche von Lehrkräften nach dem Tarifstunden-SOLL-Faktor (TSF)
Integrierte Sekundarschule / Gemeinschaftsschule (ohne Grundstufe)
(n = 336, VZLÄ = 286,30)*



* Anmerkung: Der Wertebereich dieser Grafik wurde aus Anonymitätsgründen eingeschränkt, einige Datenpunkte werden nicht angezeigt.

© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Arbeitszeit/Arbeitsbelastung Berlin 2023/24 -

Abbildung 22: Punktewolke mit Jahresbilanzen von Lehrkräften an ISS / GmS

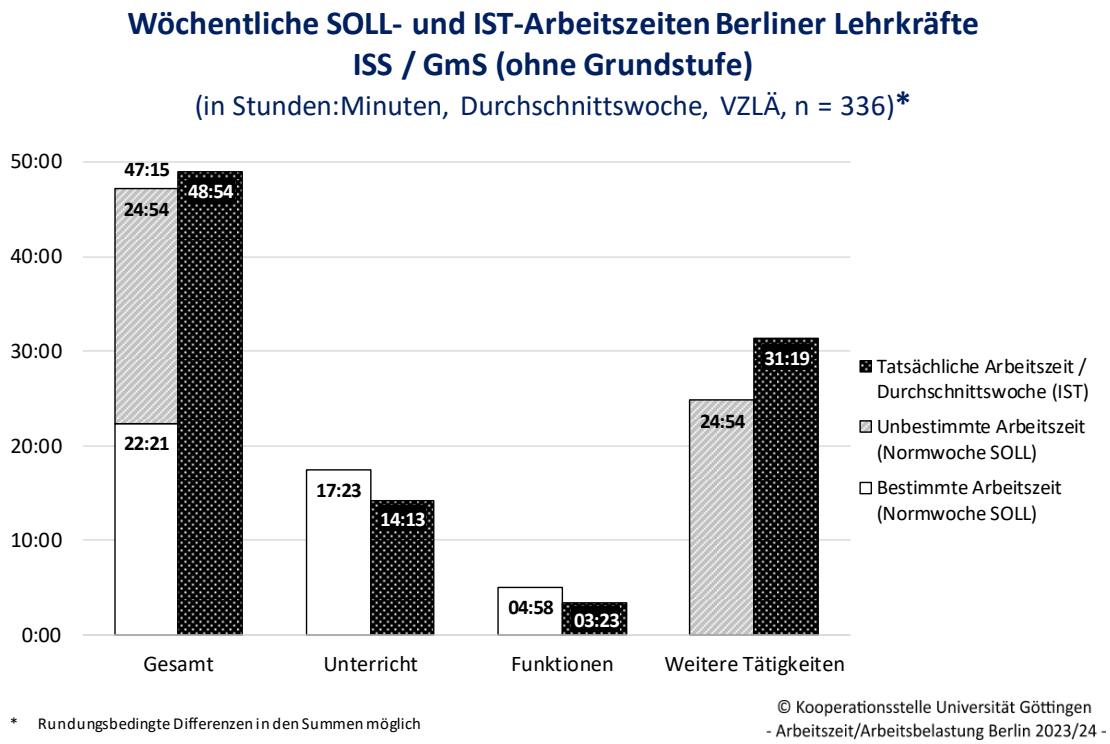


Abbildung 23: Wöchentliche SOLL- und IST-Arbeitszeiten an ISS / GmS

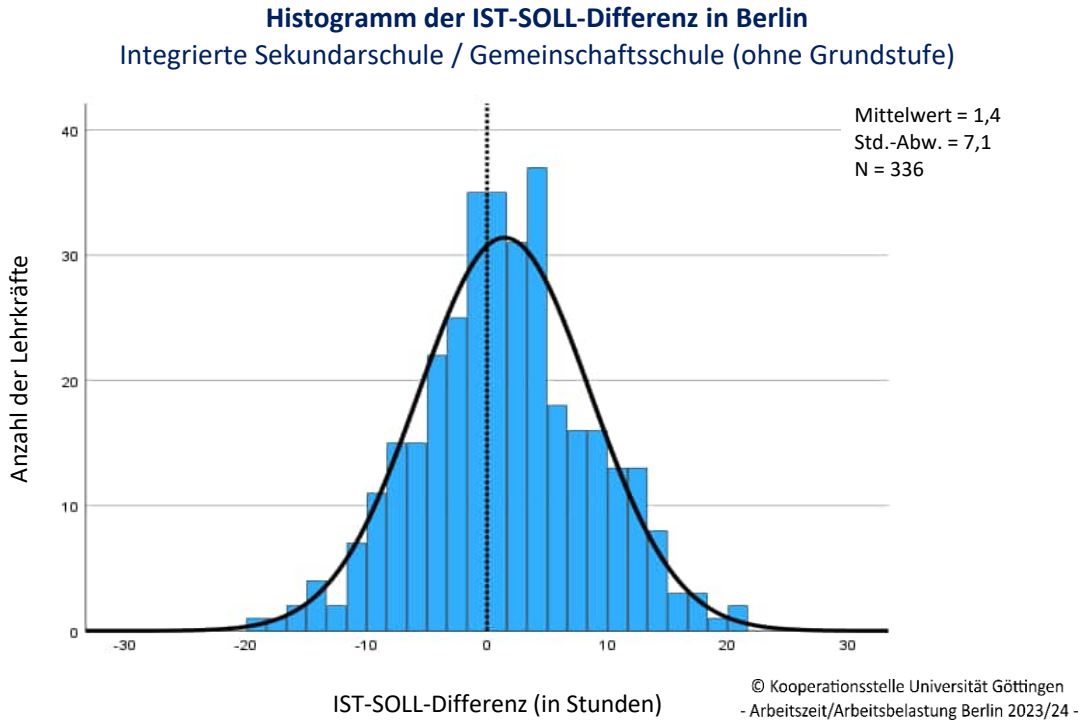


Abbildung 24: Histogramm der IST-SOLL-Differenz von Lehrkräften an ISS / GmS

Tabelle 14: Durchschnittswoche, Schulzeitwoche und Arbeitswoche der ISS / GmS im Überblick

in Stunden:Minuten	SOLL (Bezugsgröße)	IST - Gesamt	IST - Unterricht	IST - Funktionen	IST - Weitere Tätigkeiten
Jahresarbeitszeit	1.772	1.834	./.	./.	./.
Durchschnittswoche	Normwoche: 47:15	48:54*	14:13	03:23	31:19
Schulzeitwoche	./.	45:54*	14:12	03:07	28:34
Arbeitswoche	Landesbe-dienstete: 40:00	41:31*	./.	./.	./.

* Ungewichtete Werte – gewichtet nach der Struktur der Grundgesamtheit ergeben sich Arbeitszeitwerte für die Durchschnittswoche von 48:12, für die Schulzeitwoche von 45:18, für die Arbeitswoche von 40:55, also zwischen 36 und 42 Minuten weniger

Die durchschnittlich erfasste Arbeitszeit des Auswertungssamples aus Integrierten Sekundar- und Gemeinschaftsschulen beträgt 1.834 Stunden. Sie überschreitet das Jahresarbeitszeit-SOLL um 62 Stunden je VZLÄ. Dies führt zu einer *Durchschnittswoche* von 48:54 Stunden, die die Normwoche um 01:39 Stunden pro Schulwoche übersteigt. Sie generieren damit etwas weniger kalkulatorische Mehrarbeit als Teilnehmende aus den beiden anderen Schultypen (Tabelle 14).

Die *Schulzeitwoche* ohne die Tätigkeiten an Ferien- und Feiertagen beträgt 45:54 Stunden. Der Wert dokumentiert allgemein den kalkulatorisch hohen Arbeitsumfang Berliner Lehrkräfte während der Schulwochen auch an Integrierten Sekundar- und Gemeinschaftsschulen. Durch Normierung auf Vollzeitlehreräquivalente (100%-Stellen) hebt dieser wichtige Orientierungswert das durchschnittlich hohe Niveau während der Schulzeit hervor, indiziert aber keine Verletzung von tariflichen oder Arbeitsschutz-Normgrenzen. Dazu muss man individuelle pro-Kopf-Werte auswerten (vgl. dazu Kap. 3.2). Bei den Funktionstätigkeiten macht sich das Delta durch unberücksichtigte Arbeiten an Ferien- und Feiertagen gegenüber der Durchschnittswoche mit 16 Minuten wie bei allen Schultypen wenig bemerkbar, Funktionstätigkeiten finden großteils in der Schulzeit statt. Demgegenüber ist der Unterschied bei den *Weiteren Tätigkeiten*, der durch die nicht berücksichtigten Arbeiten an Ferien- und Feiertagen entsteht, mit 02:45 Stunden relativ groß. Auch die Berliner Lehrkräfte an Integrierten Sekundar- und Gemeinschaftsschulen verrichten häufig dienstliche Tätigkeiten an Ferien- und Feiertagen. Zum Vergleich: In den Grundschul- und Grundstufen beträgt dieser Anteil 02:40 Stunden, am Gymnasium sind es mit 03:16 Stunden etwas mehr.

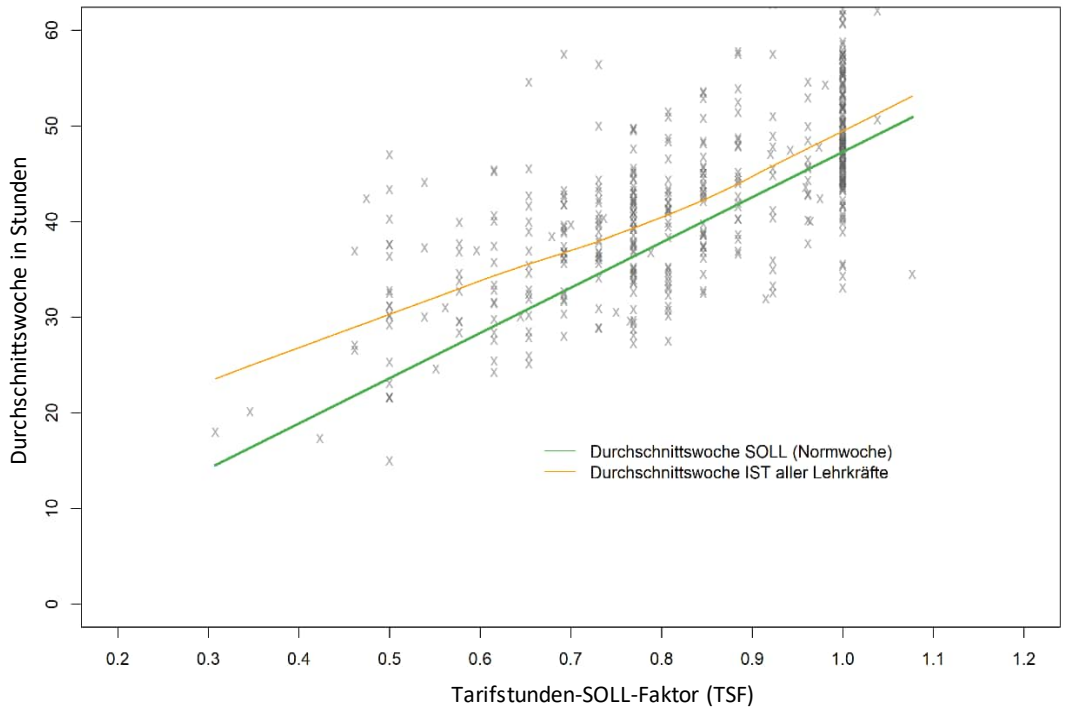
Der Orientierungswert „*Arbeitswoche* ermöglicht den Vergleich zu den allgemein bekannten tariflichen Wochenarbeitszeiten anderer Berufsgruppen und Branchen. Die Berliner Sample-Lehrkräfte an Integrierten Sekundar- und Gemeinschaftsschulen kommen bei diesem kalkulatorischen Wert auf 41:31 Stunden bei rechnerisch auch ansonsten gleichen Bedingungen gegenüber der verbreiteten 40-Stunden-Woche. Im Schulformvergleich ist dies ein niedrigerer Wert. Aber auch der gewich-

tete Wert in der Struktur der Grundgesamtheit von 40:55 Stunden dokumentiert den höheren Arbeitseinsatz von Lehrkräften an Integrierten Sekundar- und Gemeinschaftsschulen gegenüber anderen abhängig Beschäftigten und Berufsgruppen[17].

Gymnasium

Die Punktewolke der 438 Jahresbilanzen der Gymnasial-Lehrkräfte pro Kopf wird in Abbildung 25 dargestellt. Wieder sind die Jahresbilanzen von Teilzeit-Lehrkräften mit Quoten zwischen 0,3 und 0,9 TSF anhand einzelner Datenpunkte gut erkennbar und verteilen sich über den Ereignisraum, die Salden der Vollzeitkräfte ballen sich typischerweise bei einem TSF von 1,0. Aufsummiert gehen 363,30 Vollzeitlehreräquivalente in die Auswertung ein. Die gelbe Linie mit den durchschnittlichen Pro-Kopf-Werten von Teilzeit-Lehrkräften hat bis in die Mitte der Punktewolke (ca. bei 0,7 TSF) einen besonders großen positiven Abstand zur grünen Normwoche, was hohe und überproportionale Mehrarbeitsanteile dieser Teilgruppen signalisiert. Im oberen Teilzeit- und Vollzeitbereich geht der Kurvenverlauf in einen gleichbleibenden Abstand oberhalb der Normwoche über und hebt so auch grafisch die mehrheitliche Überschreitung der vertragsabhängigen SOLL-Werte bis in den Vollzeitbereich von Lehrkräften an Gymnasien hervor.

Durchschnittswoche von Lehrkräften nach dem Tarifstunden-SOLL-Faktor (TSF)
Gymnasium (n = 438, VZLÄ = 363,30)*



* Anmerkung: Der Wertebereich dieser Grafik wurde aus Anonymitätsgründen eingeschränkt, einige Datenpunkte werden nicht angezeigt.

© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Arbeitszeit/Arbeitsbelastung Berlin 2023/24 -

Abbildung 25: Punktewolke mit Jahresbilanzen von Lehrkräften an Gymnasien

[17] Lehrkräfte an Integrierten Sekundar- und Gemeinschaftsschulen erbringen eine kalkulatorische Mehrarbeit von 62 Stunden je VZLÄ und Jahr. Laut IAB-Arbeitszeitrechnung waren es pro Beschäftigten im Jahr 2024 im Schnitt 15,1 unbezahlte Überstunden (https://doku.iab.de/arbeitsmarktdaten/AZ_Komponenten.xlsx).

Der SOLL-Wert für eine Durchschnittswoche von 47:15 Stunden wird von den 438 Gymnasial-Lehrkräften des Auswertungssamples in der Jahresbilanz mit 51:50 Stunden und damit im Sample am stärksten überschritten (Abbildung 26). Der Überschuss beträgt beachtliche 04:35 Stunden pro Schulwoche. Wie bei den beiden anderen Schultypen übersteigen die planmäßigen SOLL-Vorgaben für Unterricht (16:49 zu 14:30 Stunden) und Funktionen (06:25 zu 04:34 Stunden) die tatsächlich erfassten Arbeitszeiten. Der Stundenansatz für Unterricht ist empirisch im Sample gegenüber ISS/GmS noch einmal um eine halbe Stunde geringer (gegenüber der Grundstufe sind es empirisch fast zwei Zeitstunden), was sich grundsätzlich aus dem höheren Funktionen-Soll erklärt. Das geplante *Funktionen-SOLL* liegt um fast 1,5 Stunden über dem Ansatz von 04:58 Stunden in Integrierten Sekundar- und Gemeinschaftsschulen. Auch im Gymnasium fällt die Mehrarbeit vollständig im Bereich der *Weiteren Tätigkeiten* an, bei denen die erfassten 32:46 die kalkulierten 24:02 um bedeutende 08:44 Stunden übersteigen.

Das Histogramm dieses Schultyps ergibt bei einem Mittelwert von 03:48 Stunden (durchschnittliche Mehrarbeit pro Kopf) die höchste in Berlin gemessene Standardabweichung von SD +/-07:42 Stunden (vgl. Abbildung 27). Sie ist nahezu identisch mit der 2015/2016 in Niedersachsen gemessenen Streubreite von SD +/-07:56 Stunden. Der Arbeitszeitkorridor für zwei Drittel der Lehrkräfte an Berliner Gymnasien reicht von -03:54 bis zu wiederum beachtlichen +11:30 Stunden um die Normwoche von 47:15 Stunden herum.

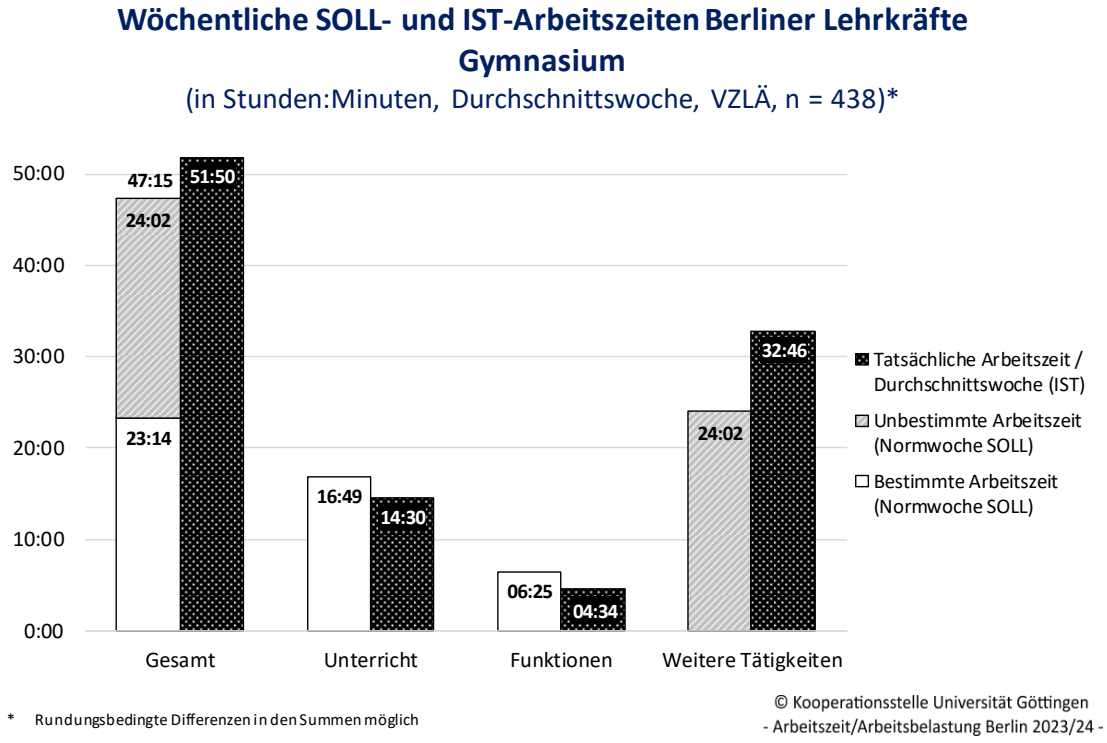


Abbildung 26: Wöchentliche SOLL- und IST-Arbeitszeiten an Gymnasien

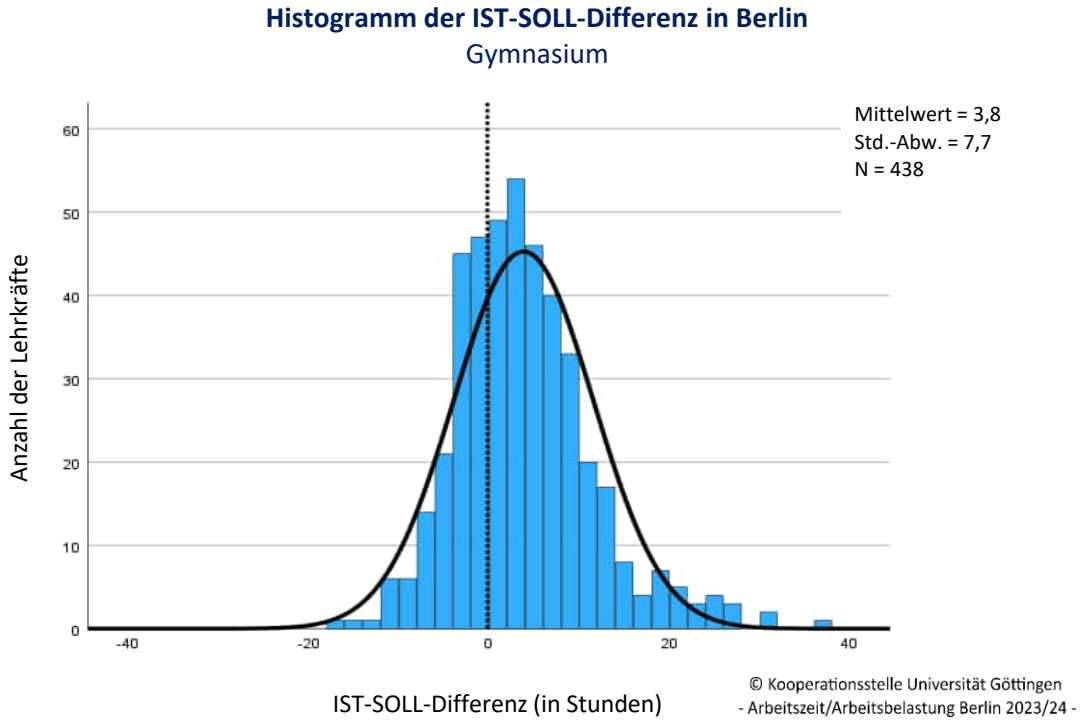


Abbildung 27: Histogramm der IST-SOLL-Differenz von Lehrkräften an Gymnasien

Die durchschnittlich erfasste Arbeitszeit der Gymnasial-Lehrkräfte des Auswertungssamples beträgt 1.944 Stunden. Sie überschreitet das Jahresarbeitszeit-SOLL um 172 Stunden je VZLÄ. Dies führt zu einer *Durchschnittswoche* von 51:50 Stunden und führt zu einer kalkulatorischen Mehrarbeit von beachtlichen 04:35 Stunden pro Schulwoche und VZLÄ. (Tabelle 15)

Selbst die *Schulzeitwoche* ohne Tätigkeiten an Ferien- und Feiertagen beträgt 48:09 Stunden. Auch dieser Wert dokumentiert kalkulatorisch den besonders hohen Arbeitsumfang Berliner Lehrkräfte an Gymnasien während der Schulwochen. Durch Normierung auf Vollzeitlehreräquivalente (100%-Stellen) hebt dieser wichtige Orientierungswert das durchschnittlich hohe Niveau während der Schulzeit hervor, indiziert aber keine Verletzung von tariflichen oder Arbeitsschutz-Normgrenzen. Dazu muss man individuelle pro-Kopf-Werte auswerten (vgl. dazu Kap. 3.2). Bei den Funktionstätigkeiten macht sich das Delta durch unberücksichtigte Arbeiten an Ferien- und Feiertagen gegenüber der Durchschnittswoche mit 15 Minuten wie bei allen Schultypen wenig bemerkbar, Funktionstätigkeiten finden Großteils in der Schulzeit statt. Demgegenüber ist der Unterschied bei den *Weiteren Tätigkeiten*, der durch die nicht berücksichtigten Arbeiten an Ferien- und Feiertagen entsteht, mit 03:16 Stunden der größte im Berliner Auswertungssample. Berliner Gymnasial-Lehrkräfte verrichten häufig dienstliche Tätigkeiten auch an Ferien- und Feiertagen, ein stabiler studienübergreifender Befund für Gymnasial-Lehrkräfte. Zum Vergleich: In den Integrierten Sekundar- und Gemeinschaftsschulen beträgt dieser Anteil 02:45 Stunden, an den Grundschule und Grundstufen sind es 02:40 Stunden.

Der Orientierungswert *Arbeitswoche* ermöglicht den Vergleich zu den allgemein bekannten tariflichen Wochenarbeitszeiten anderer Berufsgruppen und Branchen. Die Berliner Gymnasial-Lehrkräfte des Samples kommen bei diesem kalkulatorischen Wert auf exakt 44:00 Stunden bei rechnerisch auch ansonsten gleichen Bedingungen gegenüber der verbreiteten 40-Stunden-Woche, also

durchschnittlich vier Stunden mehr als der weithin bekannte Vergleichswert einer 40-Stunden-Woche. Auch der gewichtete Wert in der Struktur der Grundgesamtheit von 43:52 Stunden dokumentiert den hohen Arbeitseinsatz gegenüber anderen abhängig Beschäftigten und Berufsgruppen[18].

Tabelle 15: Durchschnittswoche, Schulzeitwoche und Arbeitswoche des Gymnasiums im Überblick

in Stunden:Minuten	SOLL (Bezugsgröße)	IST - Gesamt	IST - Unterricht	IST - Funktionen	IST - Weitere Tätigkeiten
Jahresarbeitszeit	1.772	1.944	./.	./.	./.
Durchschnittswoche	Normwoche: 47:15	51:50*	14:30	04:34	32:46
Schulzeitwoche	./.	48:09*	14:29	04:09	29:30
Arbeitswoche	Landesbedienstete: 40:00	44:00*	./.	./.	./.

* Ungewichtete Werte – gewichtet nach der Struktur der Grundgesamtheit ergeben sich Arbeitszeitwerte für die Durchschnittswoche von 51:41, für die Schulzeitwoche von 48:00, für die Arbeitswoche von 43:52, also zwischen 8 und 9 Minuten weniger

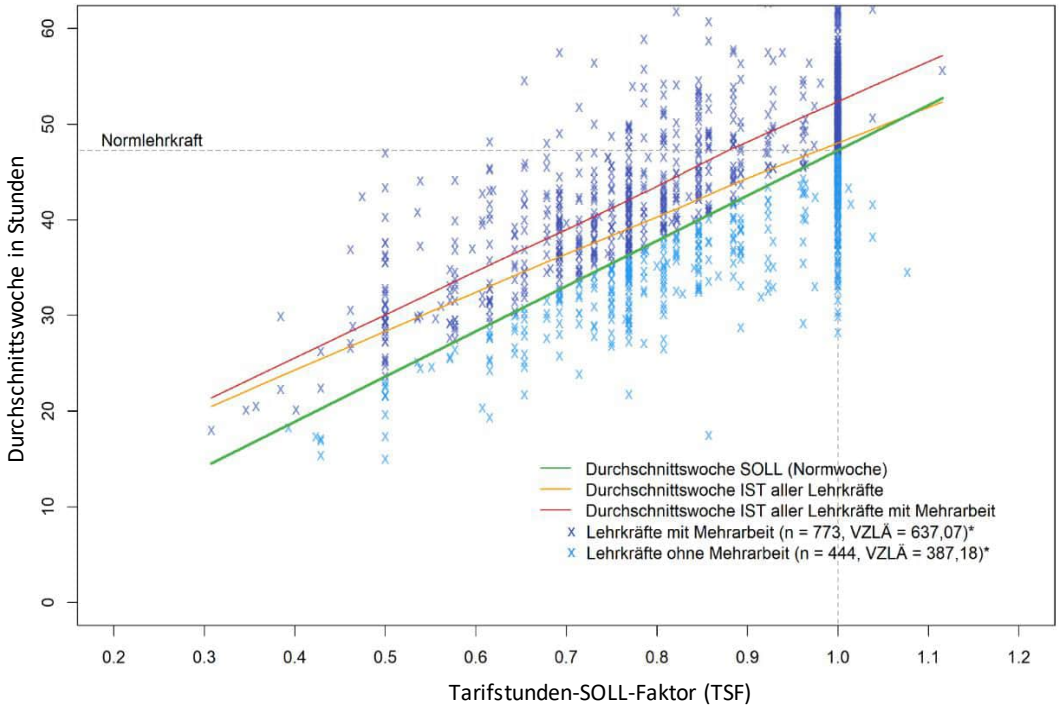
3.2 Mehrarbeit und überlange Arbeitszeiten

Neben der Dokumentation und dem Nachweis von geleisteter Arbeit ist ein Hauptmotiv von Arbeitszeiterfassungen, Saldierungen sowohl für Individuen, für Kohorten, bestimmte Teilgruppen, im Fall von Lehrkräften z.B. auch für Kollegien, aber auch zu bestimmten Fragestellungen, für einzelne Zeiträume, Aufgaben und Tätigkeitebereiche vorzunehmen. Insbesondere geht es dann um den Abgleich zwischen definierten Zielmarken und (bereits) erfassten Arbeitszeitvolumina, der Orientierung bei laufender Erfassung oder wie im vorliegenden Fall um den Abgleich zwischen SOLL-Werten (Normwoche) und erreichten IST-Werten von Lehrkräften. Neben der Unterschreitung und Überschreitung von SOLL-Werten sprechen wir dabei im Rahmen dieses Auswertungsberichts auch von *Mehrarbeit*. „De jure“ kann Mehrarbeit zur Aufrechterhaltung der Unterrichtsversorgung angeordnet werden und ist zu vergüten, wenn ein Freizeitausgleich nicht möglich ist (Mehrarbeit nach § 9 der Berliner AZVO). Dies ist hier ausdrücklich *nicht* gemeint, sondern schlicht eine empirisch festgestellte Differenz von SOLL und IST (vgl. Kap. 2.5.3), also ein Saldo im Rahmen der Arbeitszeiterfassung.

Diese „de facto“ Mehrarbeit wird durch Lehrkräfte geleistet, indem sie über die Jahresarbeitszeit definierte und individuell festgelegte SOLL-Werte der Arbeitszeit dauerhaft überschreiten (Jahresbilanz). 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, was nicht zuletzt mit einer erhöhten Gesundheitsgefährdung verbunden ist.

[18] Gymnasial-Lehrkräfte leisten eine kalkulatorische Mehrarbeit von 172 Stunden je VZLÄ und Jahr. Laut IAB-Arbeitszeitrechnung waren es pro Beschäftigten im Jahr 2024 durchschnittlich 15,1 unbezahlte Überstunden (https://doku.iab.de/arbeitsmarktdaten/AZ_Komponenten.xlsx).

Durchschnittswoche von Lehrkräften nach dem Tarifstunden-SOLL-Faktor (TSF)
Grundschule, Integrierte Sekundarschule, Gemeinschaftsschule und Gymnasium
(n = 1.217, VZLÄ = 1.024,24)*



* Anmerkung: Der Wertebereich dieser Grafik wurde aus Anonymitätsgründen eingeschränkt, einige Datenpunkte werden nicht angezeigt.

© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Arbeitszeit/Arbeitsbelastung Berlin 2023/24 -

Abbildung 28: Punktewolke mit Jahresbilanzen der berichteten Schultypen mit und ohne Mehrarbeit

Wie gesehen überschreiten die Lehrkräfte des Auswertungssamples mit ihren gemittelten Jahresbilanzen von 50:21 Stunden die Normwoche um beachtliche 03:06 Stunden pro Vollzeitlehreräquivalent und Schulwoche und leisten *Mehrarbeit*[19] in diesem Sinne. Die Punktewolke in Abbildung 28 zeigt dieses Mal nicht nur die individuellen Jahresbilanzen, sondern unterhalb der grünen Linie für die Normwoche farblich markiert die 444 Bilanzen des Auswertungssamples ohne Mehrarbeit und oberhalb die 773 Bilanzen mit Mehrarbeit.

Wie zuvor zeigt die gelbe Linie die Durchschnittswochen-Werte aller Lehrkräfte desselben Tarifstunden-SOLL-Faktors (Teilzeitquote) an, die zusätzliche rote Linie nur derjenigen mit Mehrarbeit. Hinter diesen Durchschnittswerten liegen viele Einzelsalden mit teils enorm langen Wochenarbeitszeiten von über 50 Stunden im Jahresdurchschnitt. Darunter viele Vollzeitkräfte, aber auch viele Teilzeitkräfte, die den SOLL-Wert des jeweiligen Teilzeitniveaus übersteigen, manche erreichen sogar ebenfalls Jahressalden oberhalb von 50 Stunden und mehr.

Die Mehrzahl der 1.217 Lehrkräfte (n = 773 / 64%) der berichteten Schulformen in Berlin liegt über der grünen Linie und leistet Mehrarbeit im genannten Sinne, durchschnittlich sind dies 08:01 Stunden pro Woche (55:16 Stunden). Die 444 Jahresbilanzen unter der grünen Linie (41%) gehören zur Gruppe der Lehrkräfte ohne Mehrarbeit, hier sind es -04:59 Stunden bei durchschnittlich 42:16

[19] Auch „Überstunden“ oder „Zuvielarbeit“ taugen nicht zur Kennzeichnung einfacher Saldenüberschüsse oder Saldendefizite, wenn es um empirisch festgestellte Differenzen von SOLL und IST geht. Deshalb wird hier umgangssprachlich von „Mehrarbeit“ gesprochen.

Stunden) pro Woche (vgl. auch Kap. 3.1). Der Anteil der Lehrkräfte mit Mehrarbeit betrug 2022 in Sachsen 59% (Mußmann et al., 2023, S. 61), 2020 in Frankfurt 53% (Mußmann et al., 2020, S. 141) und 2016 in Niedersachsen 57% (Expertengremium Arbeitszeitanalyse, 2018a, S. 41). Es gibt Schulformunterschiede zwischen 58% der Lehrkräfte mit Mehrarbeit in der Integrierten Sekundar- und Gemeinschaftsschule, 64% in der Grundschule bzw. Grundstufe und 68% im Gymnasium (vgl. Abbildung 29) [20].

Ein weiterer Blick auf die Punktewolke (Abbildung 28) zeigt am oberen Rand des Koordinatensystems eine Reihe Jahresbilanzen mit überlangen, teils extrem langen Arbeitszeiten. Dargestellt sind hier Durchschnittswochenwerte inkl. Arbeit an Ferien- und Feiertagen, also kalkulatorische Wochenwerte. Nicht nur aus Gründen des Arbeits- und Gesundheitsschutzes ergibt es aber Sinn, sich auch mit realen zeitlichen Dauerbelastungen während der Schulwochen zu beschäftigen (*Schulzeitwoche*, ohne Abbildung). Die deutsche Gesetzgebung (§3 ArbZG) schreibt aus Gründen des Gesundheitsschutzes eine Höchstarbeitszeit von acht Stunden täglich[21] und eine höchstzulässige Wochenarbeitszeit von 48 Stunden vor. Arbeitsmedizinisch belegt ist, dass exzessiv lange Arbeitszeiten negative Auswirkungen auf die Gesundheit haben (zum Forschungsstand siehe Wirtz, 2010, S. 20). So

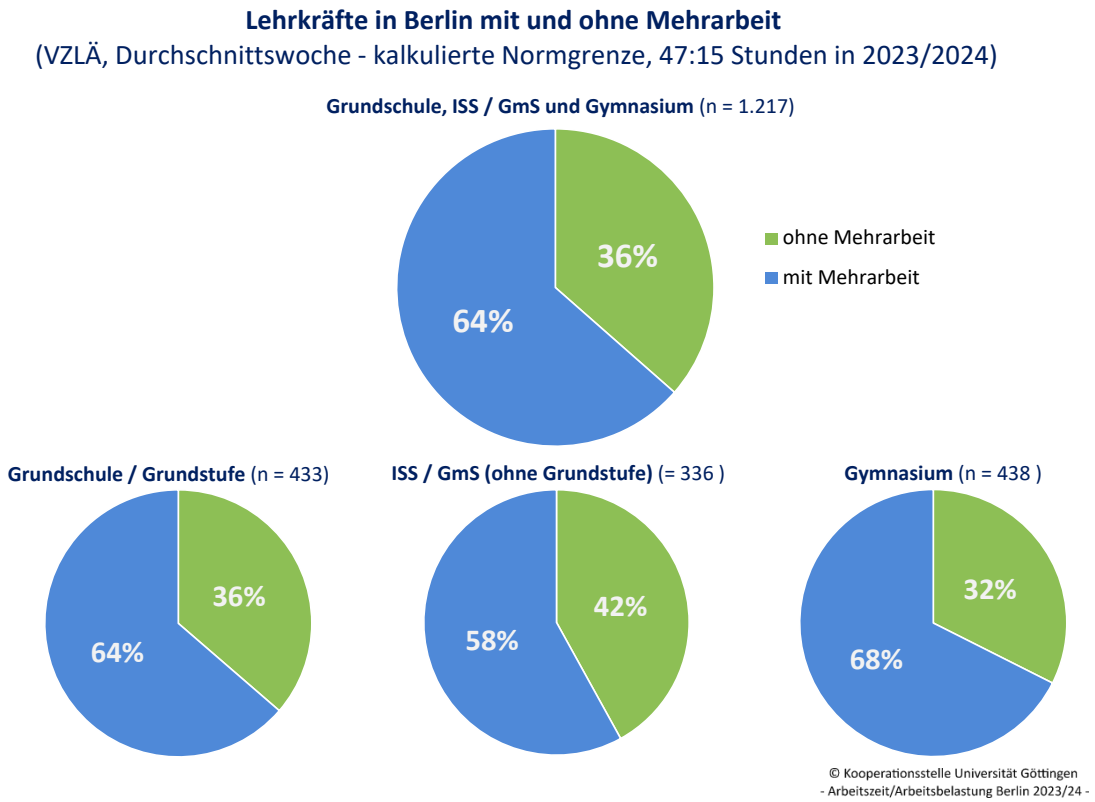


Abbildung 29: Vergleich der Lehrkräfte mit oder ohne Mehrarbeit an den berichteten Schulformen

[20] Bei einer Analyse der Mittelwertdifferenzen der IST-SOLL-Differenz zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen dem Gymnasium (3,83 Std) zu den anderen Schulformen (GR/GST 2,32; ISS/GmS 1,5).

[21] „Die werktägliche Arbeitszeit der Arbeitnehmer darf acht Stunden nicht überschreiten. Sie kann auf bis zu zehn Stunden nur verlängert werden, wenn innerhalb von sechs Kalendermonaten oder innerhalb von 24 Wochen im Durchschnitt acht Stunden werktäglich nicht überschritten werden." (§3 Arbeitszeitgesetz, ArbZG). Die 10-Stunden-Grenze gilt als „absolute Obergrenze, von der – ohne Vorliegen von Ausnahmetatbeständen wie z.B. Notfällen (…) nicht abgewichen werden darf." (Straub (2006), S. 765 Randnotiz F505). In der europäischen Arbeitszeitgesetzgebung legt die EU-Arbeitszeitrichtlinie vergleichbare Richtwerte und Mindestvorschriften für die Arbeitszeitgestaltung fest.

nimmt etwa die kognitive Leistung und Wachsamkeit bei einer Arbeitszeit von mehr als 8 Stunden am Tag ab und das Unfallrisiko steigt exponentiell an. 10 Stunden am Tag sollten nur in Ausnahmefällen überschritten werden. Bei einer Wochenarbeitszeit von mehr als 48 Stunden steigen zudem die Gesundheitsrisiken deutlich, sodass Schutzmaßnahmen angezeigt sind. Für Lehrkräfte hatte auch bereits das niedersächsische Expertengremium Arbeitszeitanalyse einen dringenden Handlungsbedarf formuliert und Entlastungsmaßnahmen vorgeschlagen (Expertengremium Arbeitszeitanalyse, 2018a, S. 41).

Zur Indikation der Größenordnung vor der die Arbeitspolitik bei den Fürsorgemaßnahmen für Lehrkräfte steht, bereiten wir seit 2016 in Niedersachsen den Anteil der Vollzeitkräfte auf, die in einer Schulzeitwoche[22] aggregiert mehr als 48 Stunden arbeiten. Wir lassen bei diesem Analyseschritt die Teilzeitkräfte außer Acht, von denen einige ja ebenfalls die 48-Stunden-Grenze überschreiten, und berichten Mittelwerte für die Schulzeitwoche, ohne aufgrund der saisonalen pädagogischen Schwankungen den Nachweis zu führen, dass der Grenzwert *regelmäßig* überschritten wird. Es ist aber klar, dass bei einer durchschnittlichen Arbeitszeit von mehr als 48 Stunden in den ca. 38 Schulwochen der gesetzlich geforderte Ausgleich nicht möglich ist. Vor diesem Hintergrund arbeiten 30% der Vollzeit-Lehrkräfte in Berlin während der Schulwochen länger als 48 Stunden (Abbildung 30). In der Integrierten Sekundar- und Gemeinschaftsschule sind es 23%, in der Grundschule bzw. Grundstufe 32% und 35% im Gymnasium.

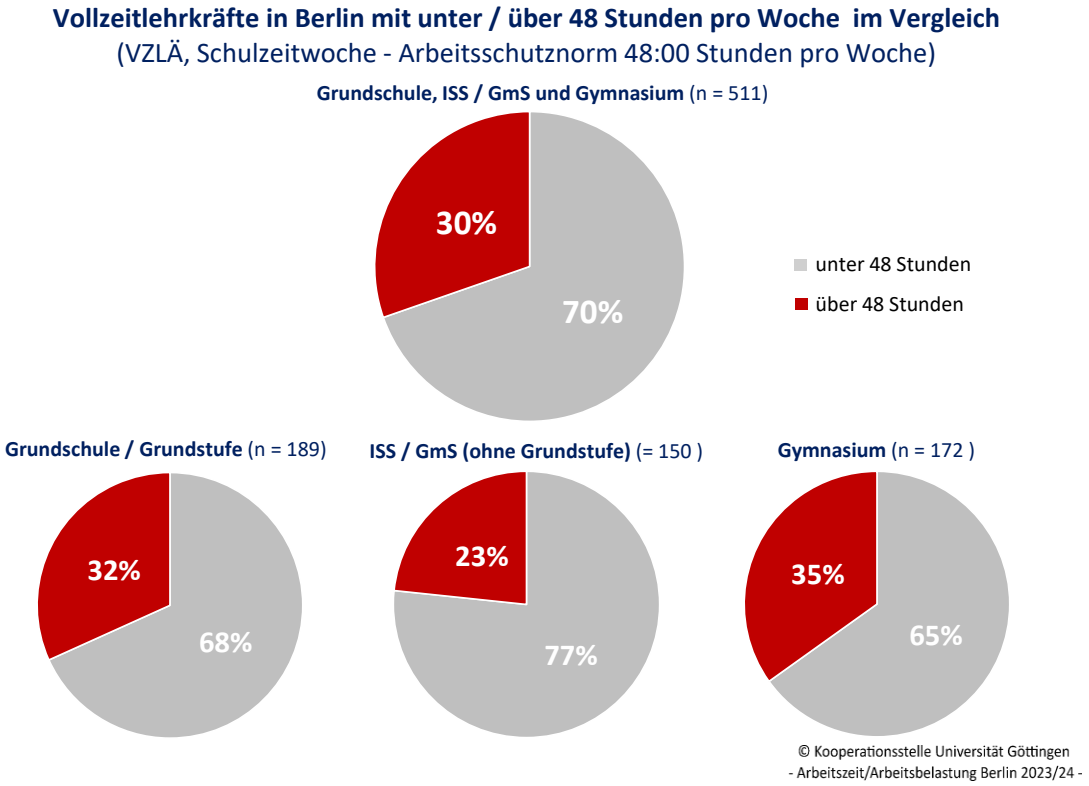


Abbildung 30: Vergleich der Vollzeit-Lehrkräfte mit Unter- oder Überschreitung der 48-Stundengrenze während der Schulwochen

[22] Arbeitszeit pro Kopf während der Schulwochen, d.h. der Schultage inkl. der dazugehörigen Wochenenden (aber ohne Arbeit an Feiertagen und in Ferien, vgl. Kap. 2.5).

Zuletzt in Sachsen schätzten 36% (2022) aller Vollzeit-Lehrkräfte in Oberschulen und Gymnasien ihre Arbeitszeiten in dieser Größenordnung ein. Vor der Corona-Pandemie können zwei Berichtszeitpunkte herangezogen werden, in Niedersachsen waren es 2016 über alle Schulformen hinweg 17% (Mußmann et al., 2016, S. 153) und 2020 in Frankfurt 21% der Vollzeitkräfte, die über der 48-Stunden-Grenze in der Schulzeit lagen (Mußmann et al., 2020, S. 143). In Frankfurt wurden die Werte wie in Sachsen geschätzt, in Niedersachsen gemessen. Bei allen Unwägbarkeiten sieht es also so aus, als sei die Herausforderung für die Arbeitspolitik in den letzten Jahren noch gewachsen, weil der Anteil der Lehrkräfte mit gesundheitsgefährdenden überlangen Arbeitszeiten in Berlin vergleichbar hoch wie in Sachsen und deutlich höher als vor der Pandemie in Frankfurt und Niedersachsen liegt.

3.3 Tätigkeitenverteilung

Durch die differenzierte Arbeitszeiterfassung in je nach Schulform 21 oder 22 Tätigkeitskategorien (plus vier Schulleitungstätigkeiten, vgl. das Tätigkeitsmodell in Kap. 2.2) kann im Folgenden die Verteilung der verschiedenen Tätigkeiten an der Gesamtarbeitszeit einer Lehrkraft genauer untersucht werden. Im Deputatsystem ist das Drei-Klassen-Modell mit seinen Regulationsgrößen *Unterricht* und *Funktionen* sowie der Restgröße *Weitere Tätigkeiten* zentral, davon ausgehend wurden die Arbeitszeitergebnisse in Kap. 3.1 vorgestellt. Für ein besseres Verständnis von Arbeitsprofilen sollen die Klassen jetzt weiter aufgeteilt werden. Die Kreisdiagramme zerlegen die Tätigkeitsklassen mit steigender Differenzierung in einzelne Tätigkeitskategorien, die Überblickstabelle am Ende lässt den komplexen Berufsalltag von Lehrkräften in Berlin mit allen erhobenen Einzeltätigkeiten erkennen.

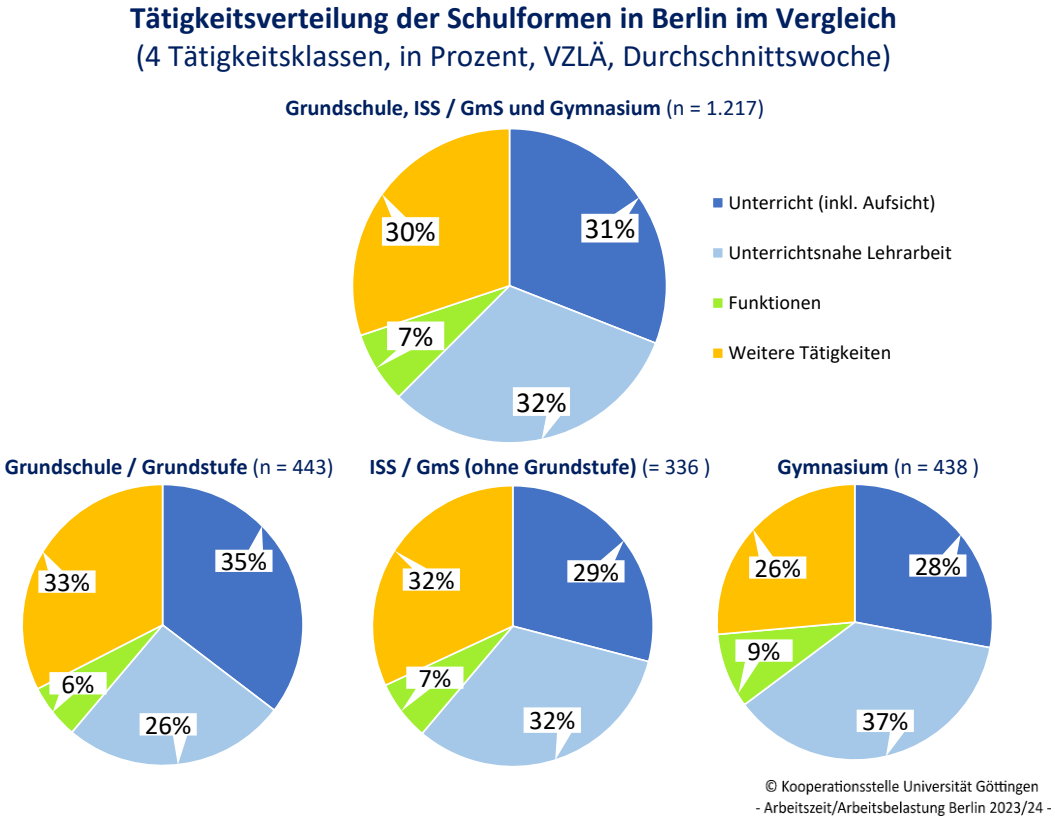


Abbildung 31: Tätigkeitsverteilung der untersuchten Schulformen in vier Tätigkeitsklassen

Abbildung 31 zielt auf die Kernbereiche der Lehrtätigkeit ab (Blau). Ungefähr ein Drittel ihrer Gesamtarbeitszeit verbringen Berliner Lehrkräfte im *Unterricht*, ein weiteres Drittel mit *Unterrichtsnaher Lehrarbeit* (Gesamtbetrachtung oberes Kreisdiagramm). Ergänzend zum eigentlichen Unterricht wurden auch *Vertretungsstunden* und *Aufsichten* zeitlich erfasst, zusammen machen sie über alle Schulformen 31% der Gesamtarbeit aus. Zur *Unterrichtsnahen Lehrarbeit* gehören die klassische *Unterrichtsvor- und -nachbereitung*, *Korrekturzeiten* und je nach Schulform auch *Pädagogische Diagnostik*, *Abschlussprüfungen* oder *Betriebspraktika*, sie summieren sich insgesamt auf 32% einer Durchschnittswoche.

Mit Blick auf Schulformunterschiede springt bei den Grundschulen / Grundstufen mit 35% der höchste Unterrichtsanteil ins Auge. In dieser Schulform werden 28 Deputatstunden vorgegeben, im Sekundarbereich 26 Stunden. Lehrkräfte an den Integrierten Sekundar- und Gemeinschaftsschulen verbringen daher 29%, an den Gymnasien 28% weniger Zeitanteile im Unterricht (Abbildung 31). Zu bedenken ist, dass designbedingt manche Unterrichtszeit auch in einer anderen Kategorie – zum Beispiel bei *Fahrten und Veranstaltungen* oder bei Schülergesprächen als *Pädagogische Kommunikation* – erfasst worden ist.

Der Anteil *Unterrichtsnaher Lehrarbeit* ist im Gymnasium mit 37% am höchsten, gefolgt von den ISS/GmS mit 32% und den Grundschulen/Grundstufen mit 26%. Dies entspricht auch von den Proportionen her nahezu vollständig den Erkenntnissen aus früheren Studien. Der Funktionsanteil (für *Funktions-* und *Schulleitungstätigkeiten*) folgt dem gleichen Muster, er hat am Gymnasium den größten Anteil mit 9%, an den ISS/GmS sind es 7% und an Grundschulen/Grundstufen 6%. Umgekehrt haben die *Weiteren Tätigkeiten* am Gymnasium den geringsten Anteil (26%) und liegen bei den anderen Schultypen gleichauf bei 32% und 33%.

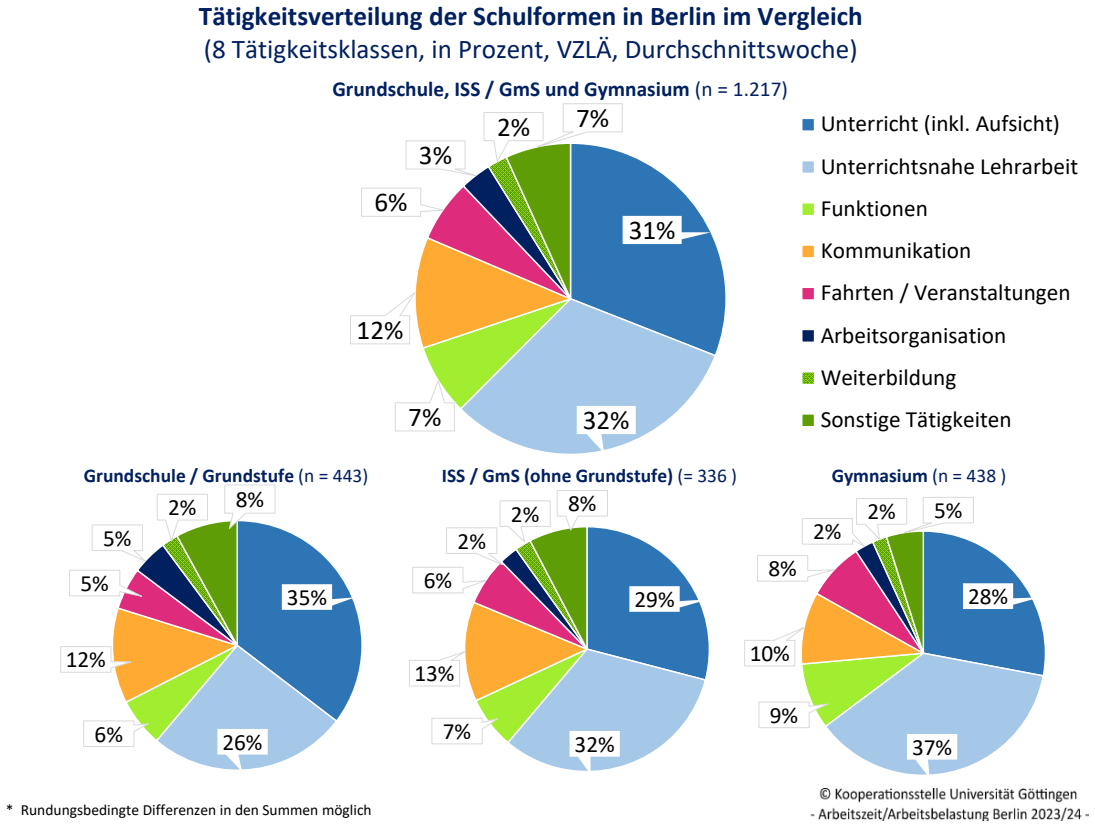


Abbildung 32: Tätigkeitsverteilung der untersuchten Schulformen in acht Tätigkeitsklassen

Die *Weiteren Tätigkeiten* des Vier-Klassen-Modells (Orange) lassen sich im Acht-Klassen-Modell weiter ausdifferenzieren. In Abbildung 32 haben Kommunikationstätigkeiten über alle berichteten Schulformen hinweg mit 12% den höchsten Anteil (Gesamtbetrachtung oberes Kreisdiagramm). Zu ihnen zählen *Konferenzen/Sitzungen*, *Arbeitsgruppe/Ausschuss*, *Pädagogische Kommunikation* und ggf. *Vernetzung / Organisation*. Es folgen *Fahrten und Veranstaltungen* (auch Klassenfahrten) mit 6% und die Sammelkategorie *Sonstige Tätigkeiten* mit 7% (Sonderurlaub, insbesondere aber alle Krankheitszeiten, Arztbesuche und alle sonstigen nicht zuzuordnenden Tätigkeiten). *Arbeitsorganisation* als Arbeitsplatzorganisation am heimischen Arbeitsplatz oder innerhalb von Arbeitsräumen im Schulgebäude kommt auf insgesamt 3% und alle Formen der *Weiterbildung* auf 2%.

Die Schulformunterschiede zeigen sich im Acht-Klassen-Modell insofern, dass der Kommunikationsanteil in den Integrierten Sekundar- und Gemeinschaftsschulen mit 13% am höchsten ist, dicht gefolgt von den Grundschulen / Grundstufen mit 12%, am Gymnasium beträgt der Kommunikationsanteil 10% und ist damit in Berlin zwei Prozentpunkte höher als seinerzeit an niedersächsischen Gymnasien.

Fahrten und Veranstaltungen mit und ohne Übernachtung nehmen an Gymnasien angesichts der älteren Jahrgänge mit 8% deutlich mehr Raum ein, als mit 6% an ISS/GmS oder mit 5% für diese Aktivitäten und Projekte an Grundschulen/Grundstufen. Dafür umfasst die *Arbeitsorganisation* mit vorbereitenden Tätigkeiten sowohl in Fach- und Schulräumen, als auch am heimischen Arbeitsplatz in den Grundschulen/Grundstufen mit 5% einen deutlich höheren Anteil als in den anderen Schultypen mit nur 2%. Die *Weiterbildungszeiten* schließlich kommen in allen Schulformen auf einen 2%igen Anteil an einer Durchschnittswoche.

Der Tabelle 16 können sodann alle einzelnen Tätigkeiten in den untersuchten Schulformen entnommen werden. Bei der Interpretation zu beachten ist dreierlei: Die vier extra für die *Schulleitungsangehörigen* im weiteren Sinne entwickelten Tätigkeiten wurden in dieser Darstellung zusammengefasst. Bezogen auf das gesamte Arbeitsvolumen des Berliner Auswertungssamples machen sie nur 3% oder 01:30 Stunden einer Durchschnittswoche aus. Außerdem fällt auf, dass extrem wenige *Wegezeiten* zwischen den Schulstandorten erfasst worden sind. Eine weitergehende Untersuchung war aufgrund der insgesamt zu geringen Einträge nicht möglich, Hintergrundinformationen liegen dazu nicht vor. Beim *Krankheitstag* mit insgesamt 5,5% wiederum ist zu beachten, dass in die Durchschnittswoche ausschließlich das SOLL der ausgefallenen Arbeitstage in Schulwochen (nicht an Wochenenden sowie in Ferien- und an Feiertagen) eingeht. Dies entspricht ungefähr dem bundesdeutschen Durchschnittswert von ca. 6%[23]. Haben Lehrkräfte an ihren Krankheitstagen dennoch Arbeiten verrichtet – zum Beispiel um Unterrichtsmaterialien für eine Vertretungskraft vorzubereiten etc. – konnten diese Zeiten für die individuelle Übersicht zwar notiert werden, blieben aber bei der Ermittlung der Durchschnittswoche unberücksichtigt und sind insofern nicht Bestandteil dieser Übersicht.

Im historischen Vergleich erkennt man den Wandel der Tätigkeitenstruktur am besten im Drei-Klassen-Modell: Die sog. außerunterrichtlichen Aufgaben (Grün: *Sonstiges*) wachsen zulasten der Unterrichts- sowie der Vor- und Nachbereitungsanteile (Blau) über die Jahrzehnte an (Abbildung 33). Im Vergleich zu den 1960er/1970er Jahren[24] verringerte sich der Unterrichtsanteil bis zum Erfas-

[23] Destatis weist für 2023 für alle Beschäftigtengruppen durchschnittlich 15,1 Krankheitstage aus, was bei 250 Arbeitstagen 6% entspricht. Auf das gesamte Jahr berechnet liegen die Krankenstände von Lehrkräften nach Bundesländern allerdings teilweise höher.

[24] Gesamtschulen sind erst ab 1973 enthalten, in Niedersachsen Integrierte und Kooperative Gesamtschulen, in Berlin Integrierte Sekundar- und Gemeinschaftsschulen

sungsjahr 2015/2016 in Niedersachsen von 45 % auf 35% im empirischen Mittel der erfassten Jahresarbeitszeit. In Berlin wurden nun mit 31% über alle Schulformen noch geringere reine Unterrichtszeiten (-4%) erfasst. Einen gewissen Anteil daran hat zwar die etwas höhere Gesamtarbeitszeit in Berlin, wodurch der Unterrichtsanteil rechnerisch etwas sinkt. Festzustellen ist allerdings, dass vor acht Jahren in Niedersachsen in Grundschulen (nur bis Klasse vier, bei gleichfalls 28 Regelpflichtstunden) ein Unterrichtsanteil von 41% (+6%) an der Gesamtarbeitszeit erfasst wurde, in Gesamtschulen ein Anteil von 33% (+4%) und an Gymnasien von 30% (+2%).

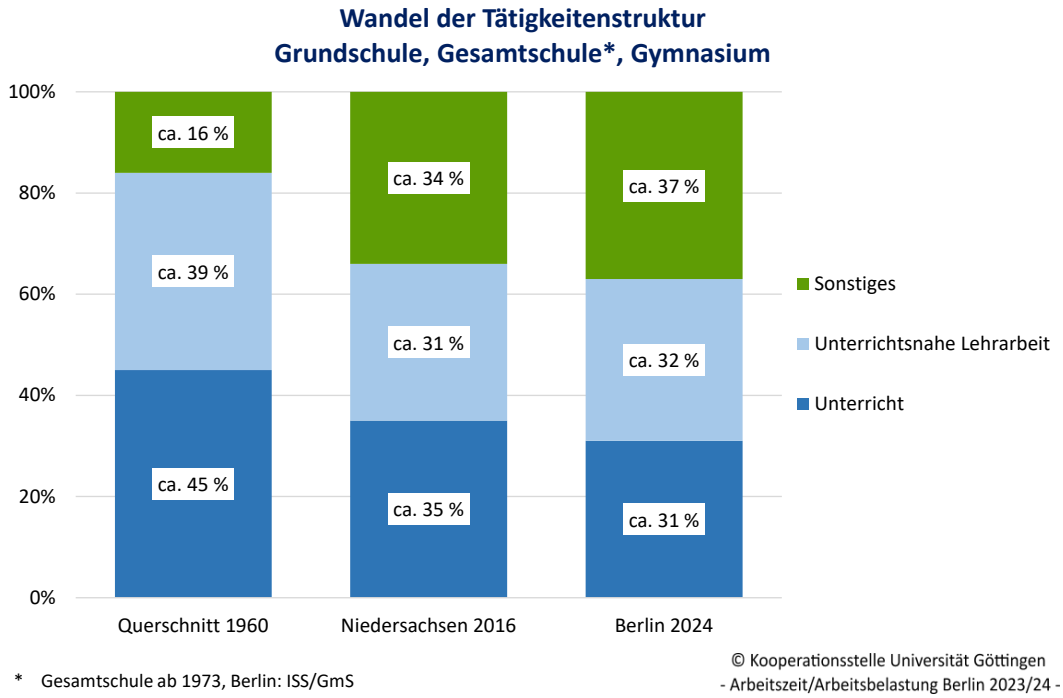
Tabelle 16: Verteilung der Durchschnittswoche auf alle Tätigkeitskategorien in den Schulformen

Durchschnittswoche für Berliner Lehrkräfte in Grundschule, Integrierte Sekundarschule, Gemeinschaftsschule und Gymnasium nach den einzelnen Tätigkeiten (in Stunden und Prozent) (VZLÄ = 1.024,24, n = 1.217)*

Name der Tätigkeit	Wochenarbeitszeit pro VZLÄ in Stunden	in Prozent	Name der Tätigkeit	Wochenarbeitszeit pro VZLÄ in Stunden	in Prozent	Name der Tätigkeit	Wochenarbeitszeit pro VZLÄ in Stunden	in Prozent
Unterricht:	**15:35**	**31,0%**	**Funktionen**	**03:43**	**7,4%**	**Weiterbildung**	**01:02**	**2,1%**
Unterrichtszeit und Vertretungsstunden	14:08	28,1%	Funktionsarbeit	02:13	4,4%	Weiterbildungszeiten	01:02	2,1%
Aufsichten	01:27	2,9%	Schulleitungsfunktionen	01:30	3,0%			
Unterrichtsnahe Lehrarbeit	**15:53**	**31,5%**	**Kommunikation**	**05:49**	**11,5%**	**Sonstige Tätigkeiten**	**03:25**	**6,8%**
Korrekturzeiten	04:11	8,3%	Konferenzen/Sitzungen	01:25	2,8%	Krankheitstag	02:46	5,5%
Unterrichtsvor- und Nachbereitung	10:44	21,3%	Arbeitsgruppe/Ausschuss	00:21	0,7%	Arztbesuch	00:02	0,1%
Pädagogische Diagnostik	00:09	0,3%	Päd. Kommunikation	03:56	7,8%	Sonderurlaub	00:09	0,3%
Abschlussprüfungen	00:42	1,4%	Vernetzung / Organisation	00:06	0,2%	Wege zwischen Schulen	00:01	0,1%
Betriebspraktika	00:06	0,2%				Sonstiges	00:27	0,9%
Fahrten / Veranstaltungen	**03:16**	**6,5%**	**Arbeitsorganisation**	**01:38**	**3,3%**			
...ohne Übernachtung	01:29	2,9%	Arbeitsplatzorganisation	00:59	1,9%			
...mit Übernachtung	01:48	3,6%	Arbeitsraum Schulgebäude	00:39	1,3%	**Summe**	**50:21**	**100%**

* Rundungsbedingte Differenzen in den Summen möglich

© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Arbeitszeit/Arbeitsbelastung Berlin 2023/24 -



* Gesamtschule ab 1973, Berlin: ISS/GmS

© Kooperationsstelle Universität Göttingen
- Arbeitszeit/Arbeitsbelastung Berlin 2023/24 -

Abbildung 33: Entwicklung der Tätigkeitenstruktur im Drei-Klassen-Modell von 1960 bis 2024

Gegenläufig sind seit den sechziger Jahren die sog. außerunterrichtlichen Aufgaben (*Sonstiges*) von ursprünglich nur 16% bis 2016 um 18% und jetzt in Berlin noch einmal um weitere 3% auf 37% gewachsen[25]. Nicht zuletzt die *Unterrichtsnahe Lehrarbeit* gerät dabei unter Druck und nimmt von 39% auf jetzt 31% bzw. 32% mit entsprechenden Auswirkungen auf Vor- und Nachbereitung ab. Die vielfach diskutierten strukturellen Verschiebungen im Tätigkeitsprofil von Lehrkräften dauern weiterhin an, die Kernbereiche der Lehrtätigkeit schrumpfen, die bekannten Trends scheinen ungebrochen.

Tätigkeitsprofile und Arbeitszeiten von Schulleitungsangehörigen im weiteren Sinne

Die Tätigkeiten von *Schulleitungsangehörigen* im weiteren Sinne wurden im Rahmen dieses Studiendesigns erstmalig erfasst. Üblicher Weise werden in Umfragen primär die nominellen Schulleiterinnen oder Schulleiter adressiert. Hier wird der Kreis bewusst auf die Schulleitung im weiteren Sinne bezogen. Damit sind Schulleiter*innen, Lehrkräfte mit Beförderungsämtern (wie Primarstufenleiter*innen, Ober- oder Mittelstufenkoordinator*innen oder Abteilungskoordinator*innen) sowie Funktionsstelleninhaber*innen (wie Fachleiter*innen) gemeint. Auch Personalrät*innen können dazugehören. Mit dieser Definitionsvorgabe haben sich die Befragten selbst als Mitglied der Schulleitung i.w.S. identifiziert.

143 Lehrkräfte mit Schulleitungstätigkeiten in diesem Sinne haben sich umfassend an der Zeiterfassung beteiligt und konnten mit hinreichender Eintragsqualität berücksichtigt werden. Anhand der Eingruppierung (E15/A15/E16/A16/AT) lassen sich 55 Personen davon der nominellen Schulleitung zuordnen. Die Arbeitszeitergebnisse sind aufgrund zu geringer Fallzahlen nicht repräsentativ, aber

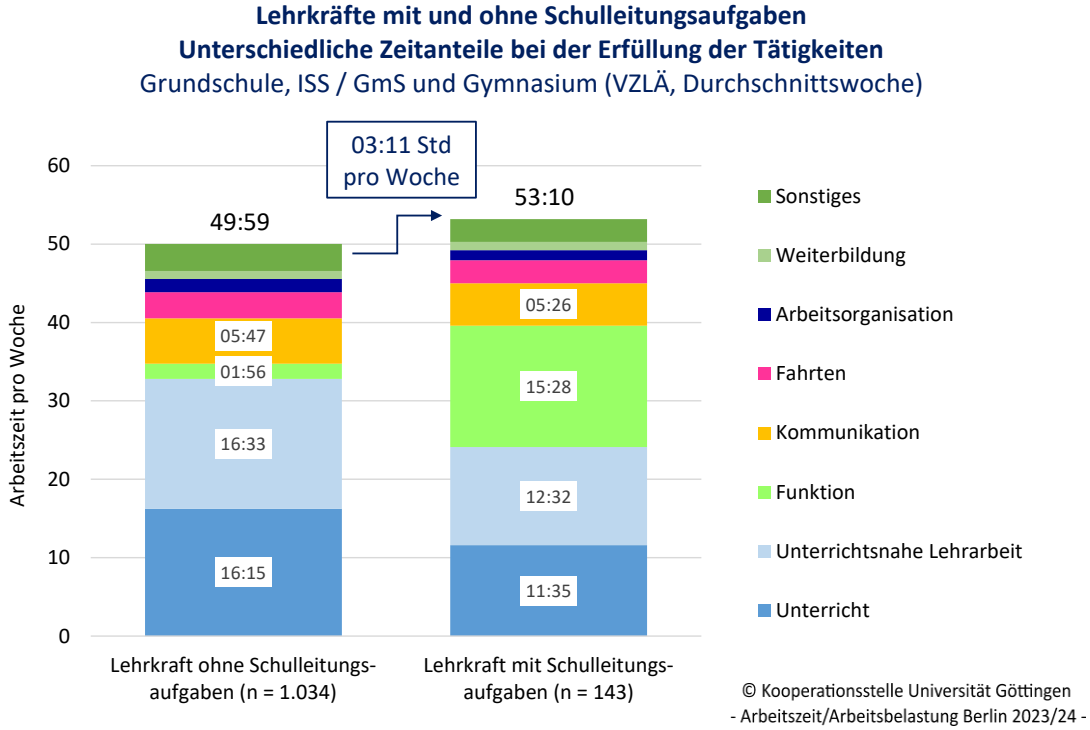


Abbildung 34: Arbeitsprofile von Lehrkräften mit und ohne Schulleitungsaufgaben

[25] In allen drei Schultypen weist Berlin bei den sog. außerunterrichtlichen Tätigkeiten (Sonstiges) höhere Anteile als in Niedersachsen auf.

für diese Teilgruppe bereits sehr auskunftsstark und im Rahmen der sonstigen Ergebnisse auch konsistent. Die Auswertung ihrer speziellen Arbeitsbedingungen erfolgt in einem eigenen Arbeitspapier und wird separat veröffentlicht. – An dieser Stelle kann aber ihr abweichendes Arbeitsprofil im Vergleich zu anderen Lehrkräften ausgewiesen werden. Die 143 Lehrkräfte des Auswertungssamples mit Schulleitungsaufgaben weisen eine durchschnittliche Gesamtarbeitszeit von 53:10 Stunden auf und überschreiten die Normwoche damit um 05:55 Stunden. Alle anderen 1.034 Lehrkräfte des Samples kommen isoliert auf eine Durchschnittswoche von 49:49 Stunden bei einer Überschreitung von 02:44 Stunden pro VZLÄ. Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben haben also bezogen auf jede Schulwoche eine um 03:11 Stunden höhere Arbeitszeit als andere Lehrkräfte an den untersuchten Schulen (Abbildung 34).

Für die Übernahme von Schulleitungsaufgaben wird die Unterrichtsverpflichtung reduziert, daher unterscheidet sich das Tätigkeitenprofil der Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben deutlich von dem aller anderen Lehrkräfte. Sie unterrichten mit 10:38 Stunden weniger (Lehrkräfte 14:43 Stunden) und übernehmen weniger Aufsichten 00:57 Stunden (Lehrkräfte 01:32 Stunden). Entsprechend reduziert sich auch ihr Anteil an der Unterrichtsnahen Lehrarbeit (12:31 gegenüber 16:33 Stunden). Auf der anderen Seite steht konsistent ihr wesentlich höherer Anteil (Grün) für Funktions- und Schulleitungstätigkeiten von 15:28 Stunden (andere Lehrkräfte nur für spezifische Aufgaben 01:56 Stunden).

Nach Schulformen weisen dabei die aggregierten Arbeitszeiten von den teilweise nur wenigen Lehrkräften mit Schulleitungsaufgaben an den Integrierten Sekundar- und Gemeinschaftsschulen mit 50:19 gesamt (n = 47) mit 03:04 Stunden noch die geringsten Überschreitungen der SOLL-Norm von 47:15 Stunden auf. An den Grundschulen/Grundstufen weisen die (nur) 29 Jahresbilanzen von Lehrkräften mit Schulleitungsaufgaben 52:58 Stunden auf, was eine Überschreitung von 05:43 Stunden bedeutet. Bei den immerhin 67 Lehrkräften mit Schulleitungsaufgaben an Gymnasien sind die erfassten Arbeitszeiten noch höher. Im Durchschnitt kommen sie sogar auf 55:16 Stunden je) berech-

Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben
Unterschiedliche Zeitanteile bei der Erfüllung der Tätigkeiten
Grundschule, ISS / GmS und Gymnasium im Vergleich (VZLÄ, Durchschnittswoche)

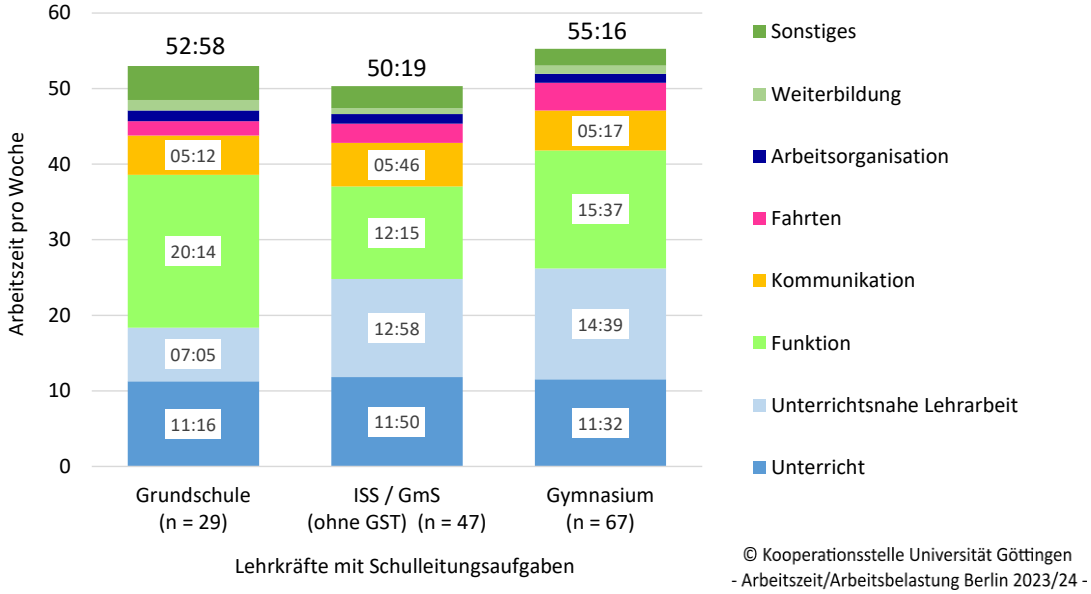


Abbildung 35: Arbeitsprofile von Lehrkräften mit Schulleitungsaufgaben nach Schulformen

neter Durchschnittswoche gegenüber der Normwoche, was sogar eine Überschreitung von 08:01 Stunden entspricht! (Abbildung 35Deutlich erkennbar ist der hohe Anteil von Funktionstätigkeiten von 20:14 Stunden bei den Lehrkräften mit Schulleitungsaufgaben in den Grundschulen im Vergleich zu 12:15 Stunden in Integrierten Sekundar- und Gemeinschaftsschulen und 15:37 Stunden in Gymnasien. Während der reduzierte Unterrichtsanteil zwischen 11:16 und 11:50 Stunden nahezu gleich verteilt ist, wird umgekehrt von Lehrkräften mit Schulleitungsaufgaben an Grundschulen deutlich weniger Zeit in Prüfungen sowie Vor- und Nachbereitung investiert (07:05 Stunden) als in den weiterführenden Schulen (ISS/GmS 12:58 und Gymnasium 14:39 Stunden).

Tätigkeitsstruktur von Lehrkräften mit und ohne Mehrarbeit

Die unterschiedliche Tätigkeitenverteilung zwischen Lehrkräften mit Schulleitungsaufgaben und allen anderen Lehrkräften liegt in der jeweiligen Rolle begründet und insofern auf der Hand. Aber wie unterscheiden sich die Tätigkeitsstrukturen in der allgemeinen Praxis? Wie wir wissen, wird der Zeitaufwand nur für den bestimmten Teil der Arbeitszeit (Unterrichtsstunden und Funktionen) in gewisser Weise vorgegeben. Bei allen anderen, obligaten Tätigkeiten sind Lehrkräfte relativ frei in der Zuweisung der Zeit, die sie dafür aufwenden. Wie wird dies genutzt? Schauen wir zunächst auf die unterschiedlichen Arbeitsprofile von Lehrkräften mit und ohne Mehrarbeit, bevor wir noch einen Blick auf verschiedene Fächerkombinationen als Unterscheidungsmerkmale werfen.

Um herauszufinden, bei welchen Tätigkeiten besonders starke Unterschiede im Zeiteinsatz der Lehrkräfte auftreten, werden die Arbeitszeitdaten der Lehrkräfte wie bereits in der Sachsenstudie bei einem einfachen Vergleich in zwei Gruppen aufgeteilt – je nachdem, ob sie ihre individuelle SOLL-Arbeitszeit unterschreiten (444 Lehrkräfte) oder überschreiten (773 Lehrkräfte, vgl. Abbildung 36). Es zeigen sich auch in Berlin die gleichen Muster wie schon in Sachsen: Beim *Unterricht* unterscheidet sich der mittlere Zeiteinsatz zwischen den Gruppen quasi nicht. Aber außer bei *Weiterbildungen* und *Sonstiges* unterscheiden sich alle anderen Tätigkeiten signifikant zwischen den

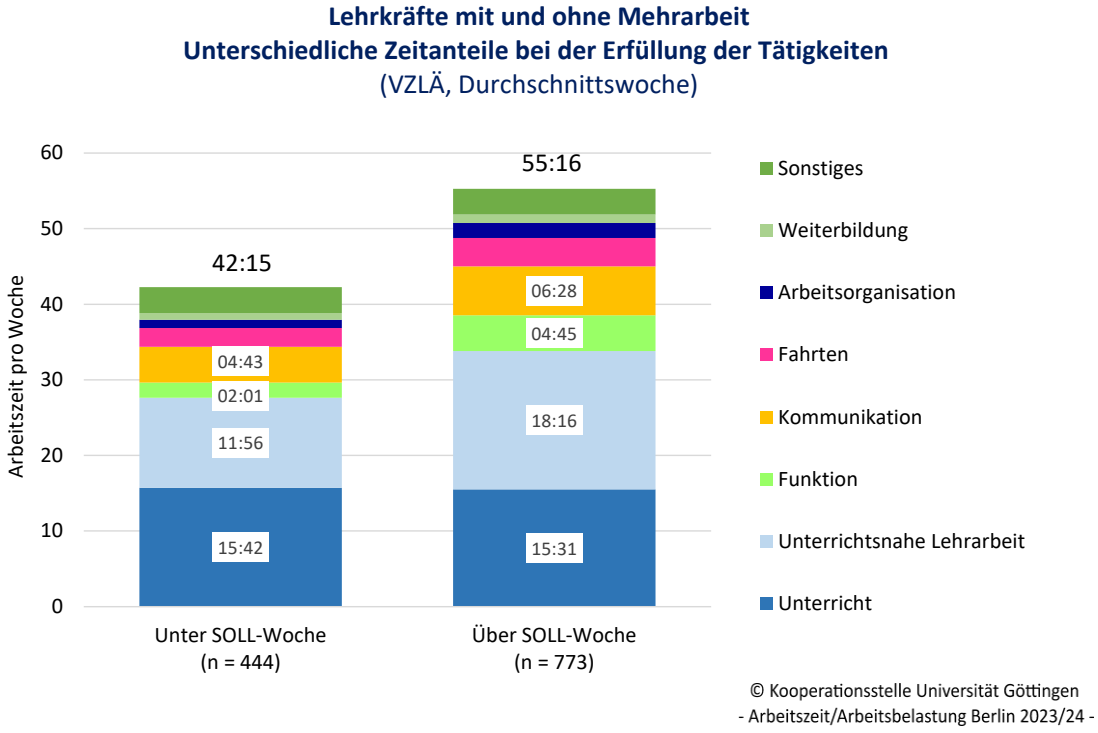


Abbildung 36: Arbeitsprofile von Lehrkräften mit und ohne Mehrarbeit

beiden Gruppen. Durchgängig weist die Mehrarbeitsgruppe die jeweils höheren Werte auf. In der Summe saldieren sich die Unterschiede auf eine Differenz von 13:01 Stunden (in Sachsen waren es 12:30 Stunden).

Worin genau liegen die individuellen Unterschiede bei den Arbeitszeiten und damit die Ursachen der Mehrarbeit? Insbesondere bei der *Unterrichtsvor- und -nachbereitung* (12:24 zu 08:00 Stunden) und bei den *Korrekturzeiten* (04:50 zu 03:07 Stunden) werden von Überschreitenden mehr zeitliche Ressourcen investiert, insgesamt sind es bei der *Unterrichtsnahen Lehrarbeit* 06:20 Stunden (18:16 zu 11:56 Stunden) mehr. Des Weiteren weisen Lehrkräfte mit Mehrarbeit mehr als doppelte so viele *Funktionszeiten* auf, kommunizieren intensiver mit einer Differenz von 01:45 Stunden, nehmen häufiger an *Fahrten und Veranstaltungen* mit und ohne Übernachtung teil und haben größere Anteile bei der Organisation des heimischen Arbeitsplatzes 01:12 gegenüber 00:37 Stunden). Was die Gründe für die unterschiedlichen Arbeitsprofile angeht, kommen eine Vielzahl von Einflussfaktoren infrage, die die große Streubreite der Arbeitszeiten beeinflussen. Der Forschungsstand in Kap. 1.3 führt bereits aus, dass Arbeitszeitdifferenzen im Detail auf eine breite Mischung von Faktoren zurückzuführen sind, die entweder auf persönliche Merkmale zurückgehen (z. B. persönliche Arbeitsstile, Kompetenzen, Qualitätsverständnis), auf verschiedene Lerngruppen (z. B. Lernstand, Förderbedarf und Diversität der Schülerinnen und Schüler), auf die Schulorganisation (z. B. parallele Klassen, fachfremder Einsatz, Einsatz in „schwierigen" Klassen) oder generell auf die schulischen Rahmenbedingungen (Größe der Klasse, Fächer, Schulstufen). In Kap. 3.5 analysieren wir die Einflüsse der Merkmale Vertragsstaus (Vollzeit / Teilzeit), Alter und Geschlecht. Hier schauen wir als nächstes auf die verschiedenen Fächerkombinationen.

Tätigkeitsstruktur je nach Fächerkombination der Lehrkräfte

In acht Arbeitszeitstudien wurde bis 2007 der Einfluss der Fächer untersucht und insbesondere ein Unterschied im Aufwand für bestimmte Tätigkeiten (Vor- und Nachbereitung, Korrekturen) für Unterschiede in der Jahresarbeitszeit der Lehrkräfte verantwortlich gemacht (Hardwig & Mußmann, 2018, S. 75). Fächer werden ungern untersucht, da Lehrkräfte in Deutschland zwei (oder mehr) Fächer mit unterschiedlichen, individuellen Zeitanteilen belegen und es eine enorme Vielfalt an Fächern gibt, die in der Schule auftreten (im Berliner Sekundarbereich sind es mehr als 35 Fächer). Das ist methodisch schwer zu erfassen, auch würde man für alle Kombinationsmöglichkeiten enorm viele Teilnehmende benötigen. Eine Veröffentlichung von Kreuzfeld et al. (2022) hat nun eine Anregung gegeben, wie sich der Einfluss von Fächern in einer Umfrage zumindest pragmatisch und grob operationalisieren lässt. Die Idee von Kreuzfeld u.a. besteht darin nach dem Erstfach und Zweitfach zu fragen (Drittfach wurde nicht berücksichtigt) und daraus Fächerkombinationen zu bilden. Bei Kreuzfeld u.a. waren es acht Kombinationen, die wir aufgrund der geringeren Samplegröße auf vier reduziert haben.

Die im Folgenden vorgenommene Analyse untersucht, wie sehr sich die Tätigkeitsstrukturen und Durchschnittswochen zwischen diesen vier Fächerkombinationen unterscheiden. Die Kombinationen orientiert sich am Forschungsstand, demnach insbesondere Sprachen sich durch besonders lange Korrekturzeiten auszeichnen. Kunst, Musik und Sport gelten dagegen als Fächer mit kürzeren Arbeitszeiten, da hier Prüfungen und Korrekturen eine geringere Rolle spielen. Sozial- und Naturwissenschaftliche Fächer nehmen eine mittlere Position ein (Kreuzfeld et al., 2022). Es wurden daher vier Fächerkombinationen gebildet

- Zwei Sprachfächer
- Ein Sprachfach und ein naturwissenschaftliches oder sozialwissenschaftliches Fach

- Zwei natur- oder sozialwissenschaftliche Fächer oder eine Kombination aus natur- und sozialwissenschaftlichem Fach
- Kunst, Musik, Sport ggf. in Kombination mit einem Sprach-, naturwissenschaftlichen oder sozialwissenschaftlichen Fach.

Diese Operationalisierung ist sehr grob, kommt aber der schulischen Realität durchaus nahe. Zur Vereinfachung wurden nur Lehrkräfte befragt, die im allgemeinbildenden Sekundarbereich der Gemeinschafts- und Integrierten Sekundarschule sowie des Gymnasiums unterrichten. Ausgangsgröße waren 634 Lehrkräfte, die die Fächerfragen in Umfrage 1 beantwortet haben und für die gültige Arbeitszeitwerte vorlagen. 32 Personen, die die Kategorie *keines dieser Fächer* wählten, wurden aus der Auswertung ausgeschlossen, so dass 601 Personen verblieben.

Abbildung 37 zeigt, dass tatsächlich Lehrkräfte, die zwei Sprachfächer unterrichten eine höhere *Durchschnittswoche* von 52:57 Stunden aufweisen. Aber entgegen einer allgemein verbreiteten Erwartung und den Ergebnissen von Kreuzfeld u.a. weist das Fächerprofil *Kunst, Musik, Sport* (51:03 Stunden) nicht die geringste *Durchschnittswoche* auf, sondern liegt noch über dem Niveau des Profils *Sprache und Natur- oder Sozialwissenschaften* (51:01 Stunden) und *Natur- und Sozialwissenschaften* (50:02 Stunden). Auch werden die sichtbaren Unterschiede statistisch *nicht* signifikant, was einen Hinweis auf die große Heterogenität innerhalb der jeweiligen Fächerprofile gibt. Dazu trägt bei, dass im Profil *Kunst, Musik, Sport* 42 Lehrkräfte sind, die auch eine Sprache unterrichten und nur 5, die ausschließlich eines der Fächer unterrichten. Es gibt zudem noch vielfältige weitere Einflussfaktoren auf die Wochenarbeitszeit.

Der wesentliche Unterschied der Sprachprofile gegenüber den anderen ist der hohe Zeitaufwand für *unterrichtsnahe Aufgaben*. Lehrkräfte mit *Zwei Sprachen* wenden 1,5 bis 2,5 Stunden pro Woche mehr dafür auf als die anderen Fächerkombinationen: 19:52 Stunden. Signifikant wird der Unterschied zur Kombination aus Naturwissenschaften / Sozialwissenschaften (17:19 Stunden). Das Profil

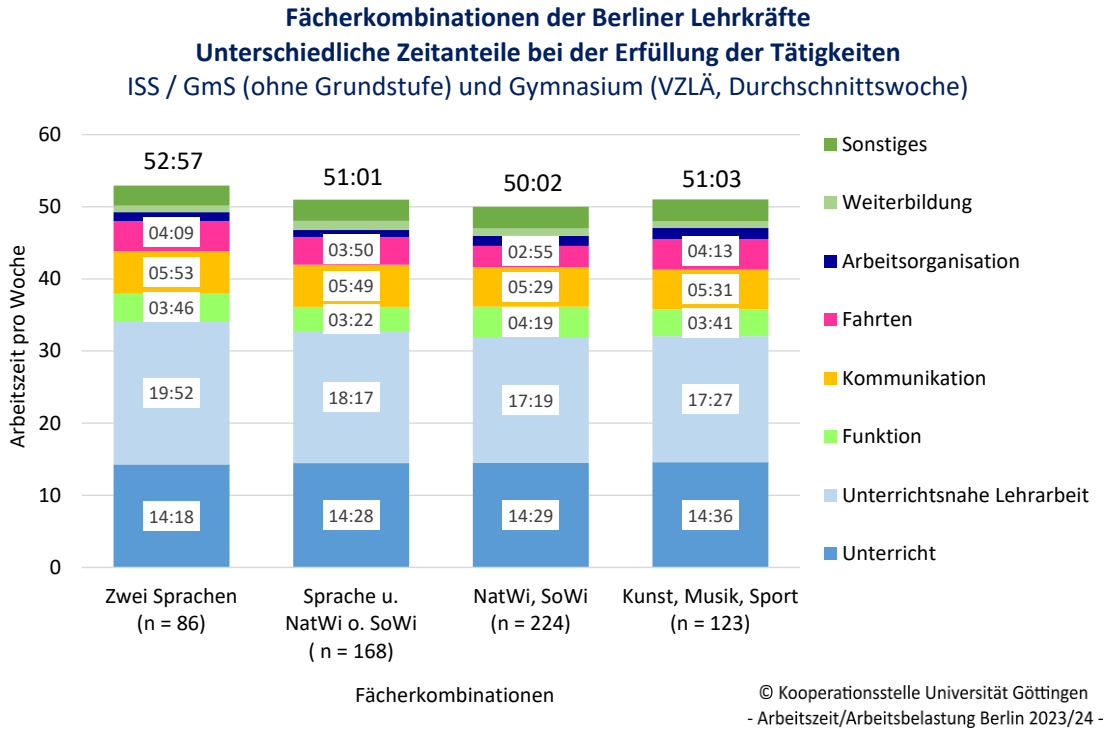


Abbildung 37: Arbeitsprofile von Lehrkräften unterschiedlicher Fächerkombinationen

Sprache und Natur- oder Sozialwissenschaft liegt dazwischen (18:17 Stunden). In die Kategorie *unterrichtsnahe Aufgaben* geht die Tätigkeit *Korrekturen* ein, auf die der Unterschied im Wesentlichen zurückzuführen ist: Beide Sprachprofile weisen hier einen signifikanten Unterschied auf (03:46 bzw. 03:23 Stunden gegenüber *Natur- und Sozialwissenschaft* mit 02:40 bzw. *Kunst, Musik, Sport mit* 02:51 Stunden).

Bei der Kategorie *Fahrten und Veranstaltungen* liegt jedoch die Fächerkombination *Kunst, Musik, Sport* (04:13 Stunden) vorne, die Sprachfächer folgen und den Abschluss bilden die *Natur- und Sozialwissenschaften* (02:55 Stunden), die sich signifikant von allen unterscheiden.

Das Profil *Natur- und Sozialwissenschaften* unterscheidet sich signifikant von den anderen bei der Kategorie *Funktionen* durch einen etwas höheren Zeitverbrauch (04:19 Stunden).

Aufgaben in Verbindung mit der Arbeitsorganisation sind sowohl beim Profil *Kunst, Musik, Sport* (01:52 Stunden) als auch bei *Natur- und Sozialwissenschaften* (01:23 Stunden) signifikant stärker ausgeprägt, als wenn eine Sprache (00:57 Stunden) oder zwei unterrichtet werden (01:15 Stunden).

3.4 Arbeitszeiten im Wochen- und Jahresverlauf

Wir wissen, dass Lehrkräfte sowohl in der Schule als auch zu Hause arbeiten und sie aufgrund ihres individuellen Unterrichtseinsatzes sehr unterschiedliche Arbeitstage haben. Darüber hinaus arbeiten sie tags, abends, teilweise nachts und auch am Wochenende. In den folgenden Auswertungen soll die Verteilung der Arbeitszeit differenziert nach Tätigkeiten in einer durchschnittlichen Schulwoche (Wochenverlauf) und im Zeitverlauf über die verschiedenen Wochen des Erhebungszeitraums (Jahresverlauf) genauer betrachtet werden.

Wochenverlauf

Für einen typischen Wochenverlauf richtet sich der Fokus auf die *Schulzeitwoche*. Auch hierbei wird das VZLÄ als Grundlage für die Darstellung und den Vergleich herangezogen. Für die Berechnung der Schulzeitwoche werden die Tagessummen aller Tätigkeiten an den einzelnen Wochentagen (außer den Feiertagen und Ferienzeiten) berechnet. Auch wird berücksichtigt, wie häufig ein Wochentag im Erhebungszeitraum vorkam und in der Zeiterfassung bestätigt wurde. Auf diese Weise kann eine typische Schulzeitwoche für eine standardisierte Lehrkraft (100%) ermittelt werden. Verzerrungen durch Feier- und Ferientage werden in der Schulzeitwoche vermieden, indem lediglich Schultage und dazugehörige Wochenenden in die Berechnung einfließen. Entsprechend aufsummiert weist Abbildung 38 die Arbeitszeiten des Samples an allen eingehenden Montagen mit 09:10 Stunden aus, an allen Dienstagen mit 08:58 Stunden etc. Die Summe der durchschnittlichen Tagesarbeitszeiten von Montag bis Sonntag ergibt die Wochensumme (IST) von 47:08 Stunden (*Schulzeitwoche*). Der höchste Arbeitseinsatz wurde an Montagen dokumentiert, verringert sich etwas von Tag zu Tag, stärker dann an Freitagen, dafür wird durchschnittlich im geringeren Umfang auch an Samstagen und etwas mehr an Sonntagen gearbeitet.

Die Tätigkeitsverteilung über die Wochentage der Schulwochen ergibt sich farblich aus dem Balkendiagramm. Auf diese Weise wird der Berufsalltag von Lehrerinnen und Lehrern über die Wochentage sichtbar: Knapp drei Zeitstunden wird werktäglich durchschnittlich unterrichtet, die Unterrichtsvor- und -nachbereitung nimmt über die Woche etwas ab und wird am Wochenende insbesondere am Sonntag wieder intensiviert. Funktionstätigkeiten finden überwiegend, aber nicht ausschließlich an den Werktagen statt. Gleiches gilt für die Kommunikationsformen, wobei der pädagogische Austausch durchaus auch am Wochenende vorkommen kann. Die drei Stunden Fahrten

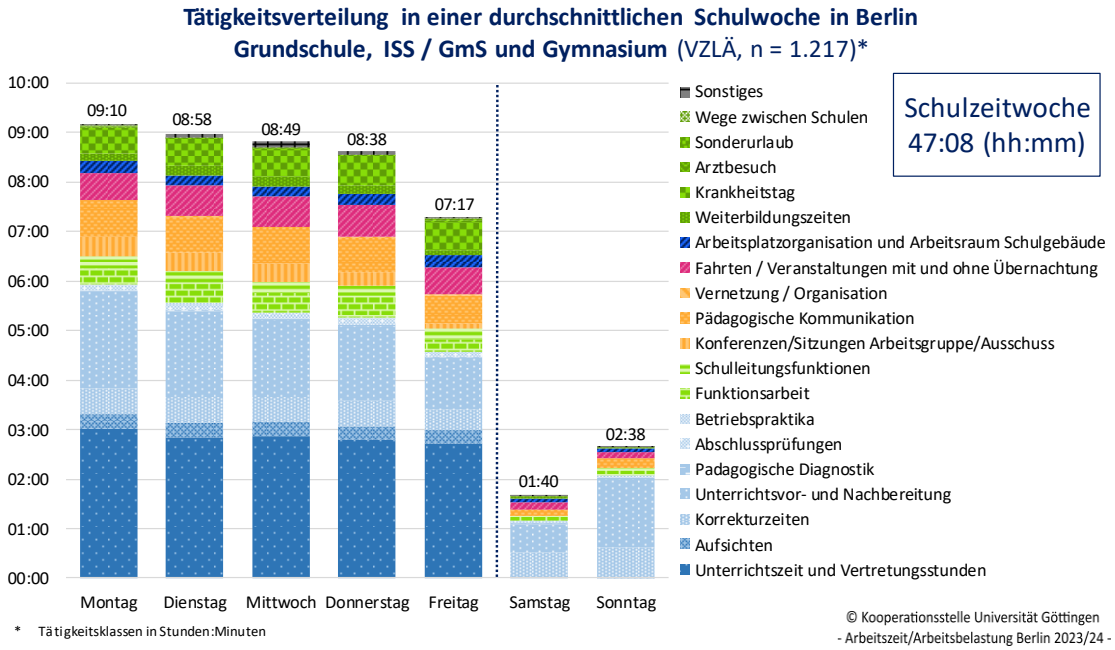


Abbildung 38: Arbeitstage und Tätigkeiten in einer durchschnittlichen Schulwoche

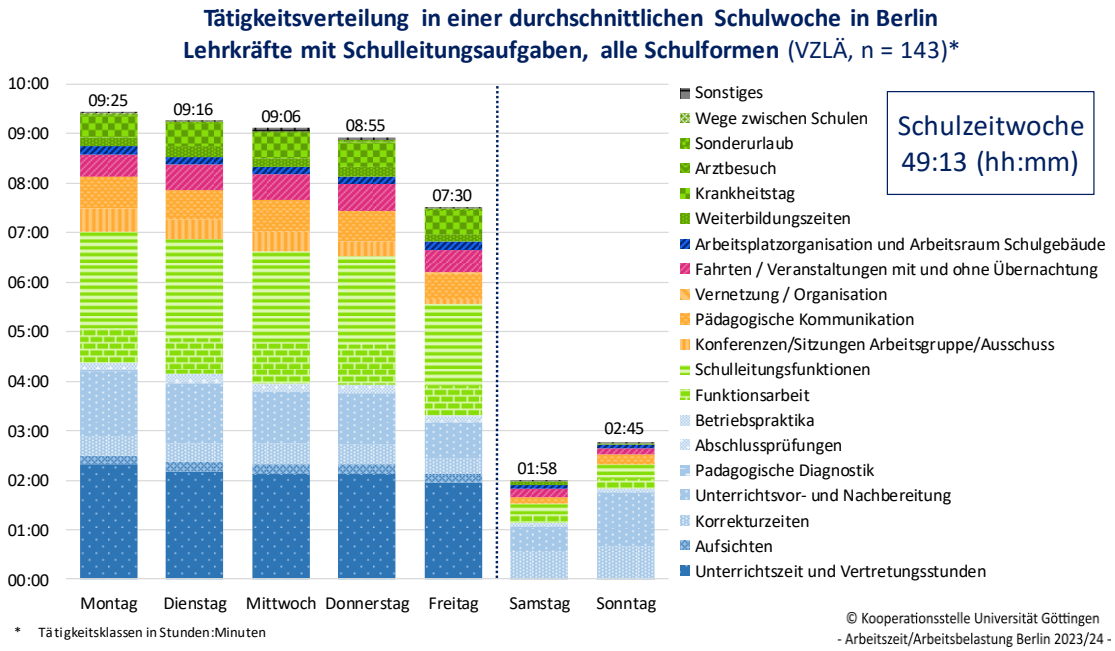


Abbildung 39: Arbeitstage und Tätigkeiten von Lehrkräften mit Schulleitungsaufgaben

und Veranstaltungen verteilen sich fast gleichmäßig über die Werktage, kommen in geringem Umfang aber ebenfalls auch an Wochenenden vor. Durch die aggregierte Aufbereitung mitteln sich unterschiedliche Arbeitsprofile (mit Bezug auf Lehrkräfte) natürlich ebenso aus, wie schulspezifische Arbeitsformen und Routinen. Würde man einzelne Schulen bzw. Kollegien betrachten, würde zum Beispiel die zeitliche Lage von Konferenzen, Sitzungen und Arbeitsgruppen sichtbar.

Mit Blick auf Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben stellt sich eine typische Schulwoche ganz anders dar (Abbildung 39). Ihre Arbeitszeiten pro Tag sich durchgehend höher als bei der Gesamtbetrachtung mit allen Lehrkräften. Ihre durchschnittliche Arbeitszeit in Schulwochen beträgt 49:13 Stunden

(Schulzeitwoche). Schon auf den ersten Blick stechen die 14:08 Stunden für Funktionsarbeit und Schulleitungsaufgaben (hier grün in der Balkenmitte) und ihre Verteilung über die Woche mit ca. 2,5 Stunden an Werktagen ins Auge. Der Unterrichtsanteil ist ebenso etwas geringer wie die dazugehörigen Vor- und Nachbereitungszeiten. Der Aufwand und die Verteilung der dokumentierten Tätigkeiten von Schulleitungsangehörigen i.w.S. wurden bereits für Durchschnittswochen analysiert (Kap. 3.3), hier können nun auch die typischen Arbeitstage in einer Schulwoche nachvollzogen werden.

Jahresverlauf

Nicht minder erkenntnisreich ist die Dokumentation des Arbeitseinsatzes im Zeitverlauf über die Wochen des Erhebungszeitraums. Allerdings ist auch hier die Wahl der richtigen Berichtsebene nicht unwesentlich. Bei der Interpretation der Wochenwerte liegt die Aufmerksamkeit zunächst v.a. auf den Schwankungen zwischen den Wochen, weniger auf der Höhe der ausgewiesenen Wochenwerte. In einem ersten Schritt zeigt Abbildung 40 zunächst den zeitlichen Aufwand aller 1.217 Lehrkräfte des Auswertungssamples für jede einzelne erfasste Kalenderwoche. Bei einer durchschnittlichen Teilzeitquote von ca. 84% über alle ausgewerteten Bilanzen gehen in diese Gesamtbetrachtung 1.024 Vollzeitlehreräquivalente (Ø VZLÄ = 84%) ein, die bei dem *bekannten Normwochen-SOLL* von 47:15 Stunden empirisch über das gesamte Jahr hinweg 50:21 Stunden je *Durchschnittswoche* einbringen, wenn man sie auf 100% normiert. Die grau hinterlegten Kalenderbereiche in Abbildung 40 kennzeichnen die Ferien und Feiertage des Berliner Schuljahres 2023/2024, die hellen Bereiche die Schulwochen bzw. Schultage. Für die Interpretation sei *erstens* daran erinnert, dass die *Durchschnittswoche* alle innerhalb eines Jahres erbrachten Arbeitszeiten kalkulatorisch auf die Schulwochen bezieht, die Arbeitszeitwerte der grauen Ferienwochen und Feiertage werden dazu aufsummiert, in den einzelnen Schulwochen liegen die Wochenarbeitszeiten dann natürlich darunter. *Zweitens* ist zu bedenken, dass es sich bei dieser Darstellung um normierte Durchschnittsgrößen (VZLÄ) handelt, die Arbeitszeiten von Teilzeit-Lehrkräften gehen dabei kalkulatorisch so in den Gesamtwert ein, als würden sie mit ihrem Arbeitsprofil in gleicher Weise in Vollzeit arbeiten. (Die spezielle Auswertung des Arbeitszeitverhaltens von Teilzeit- und Vollzeitkräften erfolgt in Kap. 3.5.)

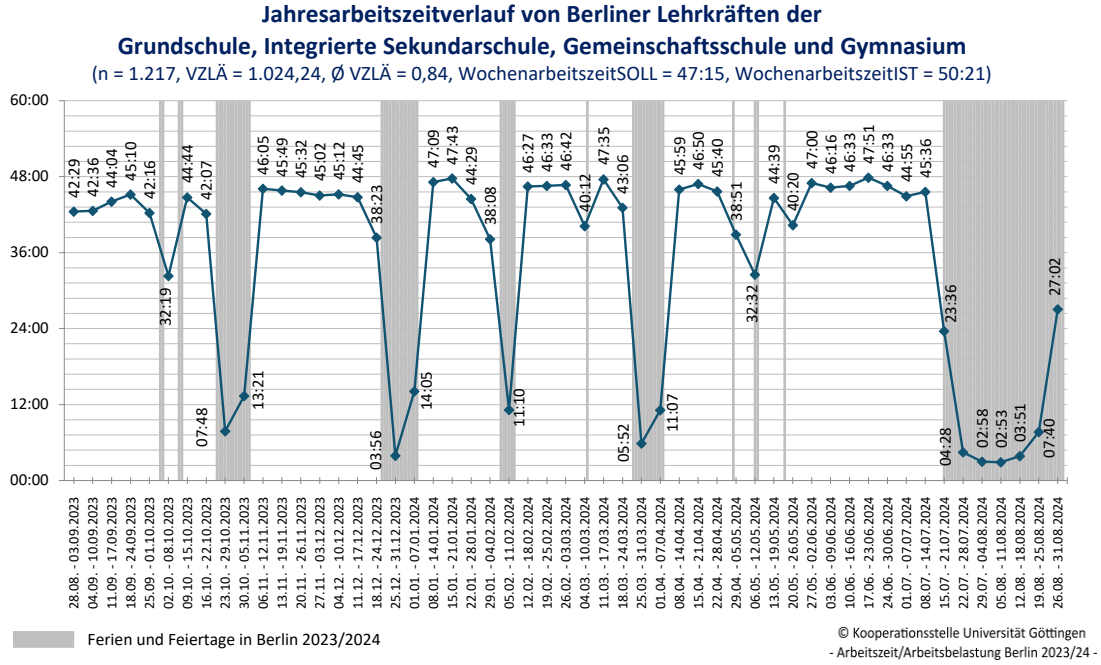


Abbildung 40: Jahresverlauf der Arbeitszeiten pro Kalenderwoche in Vollzeitlehreräquivalenten (VZLÄ)

Der Jahresverlauf auf Basis von Vollzeitlehreräquivalenten vermittelt eine gute Vorstellung der schwankenden Arbeitsanforderungen über alle pädagogischen Saisons der 53 Wochen des Schuljahres. Deutlich werden die teils großen Schwankungen und die Erholungszeiten während der Schulferien, in denen gleichwohl gearbeitet wird, insbesondere in den Herbstferien, der 1. Kalenderwoche des neuen Jahres, den Osterferien, v.a. aber in der ersten und letzten Sommerferienwoche. Das Schuljahr 2023/24 selbst startete im August/September 2023 noch mit niedrigeren Wochenwerten, bevor im November eine erste intensivere Arbeitsphase folgt. Nach den Weihnachtsferien wird diese Phase in den ersten Wochen des neuen Jahres vor den Zwischenzeugnissen und in den zwei Wochen nach dem Halbjahreswechsel auf hohem Niveau übertroffen. Die längste anhaltende Hochphase für den Durchschnitt aller Lehrkräfte stellt die Zeit ab Ende Mai bis Mitte Juli 2024, also die Zeit vor den Abschlusszeugnissen und den Sommerferien dar. Insgesamt erkennt man besondere zeitliche Belastungsspitzen jeweils direkt vor den Ferienzeiten.

Auf Schulformunterschiede kann aus Platzgründen nicht vertiefend eingegangen werden. Im Überblick sei aber berichtet, dass nach den erfassten Wochenwerten das Schuljahr in der Grundschule/Grundstufe im September mit insgesamt höheren Arbeitszeiten startet als in den anderen Schulformen und die Anforderungen vor den Zwischenzeugnissen in allen Schulformen ähnlich hoch sind. Vor den Abschlusszeugnissen im Sommer gilt dies etwas weniger für Lehrkräfte an ISS/GmS, allerdings auf hohem Niveau für Gymnasial-Lehrkräfte mit sehr hohen Zeitanforderungen bei den Lehrkräften an Grundschulen- und Grundstufen.

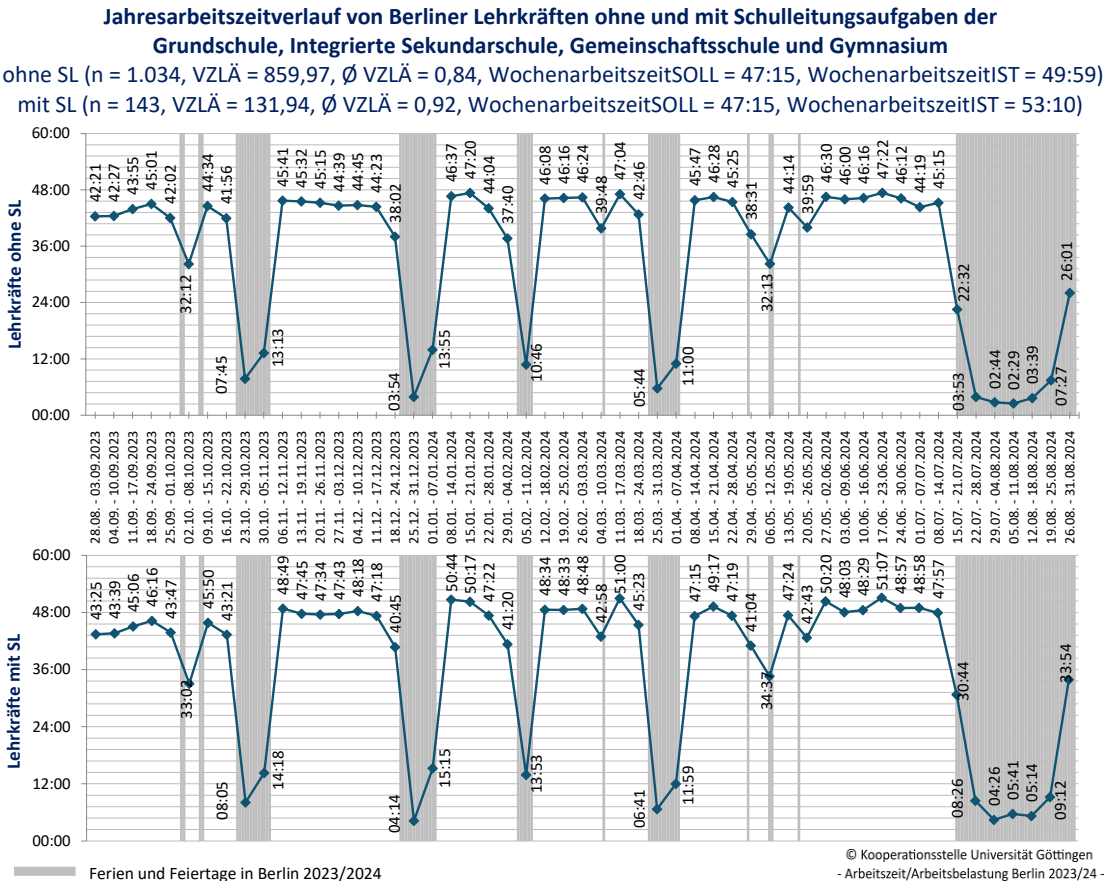


Abbildung 41: Jahresverlauf der Arbeitszeiten von Lehrkräften mit und ohne Schulleitungsaufgaben im Vergleich (VZLÄ)

In einem *zweiten Schritt* blicken wir nun auf die *Jahresverläufe von Lehrkräften mit Schulleitungsaufgaben* im Vergleich zu allen anderen Lehrkräften des Auswertungssamples (vgl. Abbildung 41). Aus Vergleichsgründen wieder auf Basis von Vollzeitlehreräquivalenten ist dieses Mal zu beachten, dass unter den 143 Lehrkräften mit Schulleitungsaufgaben kaum Teilzeit-Lehrkräfte sind (Ø VZLÄ = 92%). Sie kommen wie schon gesehen auf einen Durchschnittswochenwert von 53:10 Stunden. Die 1.034 weiteren Lehrkräfte im Sample weisen bei einer durchschnittlichen Teilzeitquote von 84% (Ø VZLÄ) eine Durchschnittswoche von 49:59 Stunden auf. Die Abbildung zeigt, dass Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben durchgängig auch um zwei bis drei Stunden höhere Wochenarbeitszeiten erfasst haben. In der Spitzenwoche vom 11. bis 17.03.2024 mit 51:00 Stunden konnten dies auch einmal fast vier Stunden Differenz sein.

Insgesamt gelten für Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben die gleichen Beobachtungen zu pädagogischen Saisons, zeitlichen Schwankungen und Erholungszeiten wie zuvor. Insbesondere in den Zeiten vor den Zeugnissen und in den längeren Phasen im Oktober sowie im Juni/Juli. Hervorzuheben sind schließlich auch die durchgängig ein bis zwei Stunden höheren Arbeitszeiten in den Ferien (Ausnahme Osterwoche) und insbesondere die letzte Sommerferienwoche.

3.5 Vollzeit- und Teilzeitkräfte, Alter und Geschlecht

In diesem Abschnitt wird die Verteilung der Arbeitszeiten nach den Merkmalsgruppen Vertragsstatus, Alter und Geschlecht präsentiert. Beim Vertragsstatus hat sich aufgrund zwischenjähriger Schwankungen und teilweise periodenfremder Zuordnungen zur Abgrenzung von Vollzeit- und Teilzeitkräften eine empirische TSF-Grenze von 0,9 bewährt. Dies entspricht etwas mehr als einer Pflichtstunde Differenz gegenüber den Regelungen in den AZVO und stellt so sicher, dass sich nach dieser Definition in der Teilgruppe mit TSF<0,9 sicher Teilzeitkräfte wiederfinden.

Die Auswertung in Tabelle 17 stellt wie zuvor die auf 100% normierten Arbeitsmuster von Teilzeitkräften dar, also so, wie sich ihr Arbeitsverhalten als Vollzeitkräfte darstellen würde.

Tabelle 17: Vergleich der Arbeitszeiten von Lehrkräften in Vollzeit und in Teilzeit

Vergleich der Arbeitszeiten von Lehrkräften in Vollzeit und Teilzeit
Grundschule, Integrierte Sekundarschule, Gemeinschaftsschule und Gymnasium

	Vollzeit (TSF >= 0,9)		Teilzeit (TSF < 0,9)	
	n = 511, VZLÄ = 507,32, Ø 0,99		n = 706, VZLÄ = 516,92, Ø 0,73	
Tätigkeitsklassen	SOLL	IST	SOLL	IST
Gesamt	47:15	48:38	47:15	52:02
Unterricht	17:06	15:02	18:12	16:08
Funktionen	06:45	04:54	04:15	02:33
Weitere Tätigkeiten	23:24	28:42	24:49	33:22

Anmerkung: Die Mehrarbeitsanteile (IST-SOLL-Differenzen) von Vollzeit- und Teilzeit-Lehrkräften unterscheiden sich in der pro-Kopf-Betrachtung statistisch signifikant voneinander.

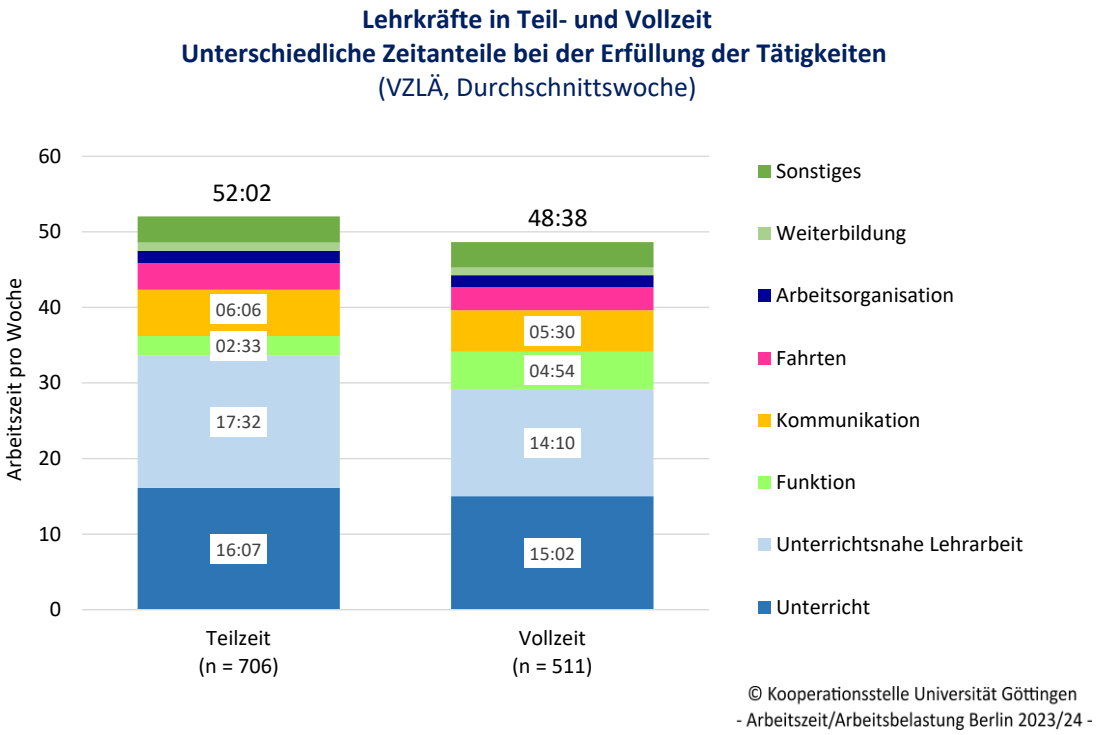


Abbildung 42: Vergleich der Arbeitsprofile von Teilzeit- und Vollzeitkräften in acht Tätigkeitsklassen

Diese Abstraktion auf VZLÄ-Basis hebt die Abweichungen der Arbeitsmuster gegenüber Vollzeitkräften deutlich hervor: Die erfasste Gesamtarbeitszeit liegt in Vollzeit bei 48:38 Stunden, in Teilzeit bei kalkulatorischen 52:02 Stunden, Teilzeitkräfte tragen also – wie bekannt – überproportional zur Mehrarbeit bei.

Beide Vertragsgruppen unterschreiten die angesetzten Unterrichtszeiten exakt gleich um 02:04 Stunden. Aufgrund der Normierung lässt sich ersehen, dass sie sich hier in ihrem Verhalten nicht unterscheiden. Ähnliches zeigt sich bei den *Funktionen*, Vollzeitkräfte unterschreiten diese um 01:51 Stunden, Teilzeitkräfte um 01:42 Stunden. In beiden Gruppen entsteht die gesamte Mehrarbeit in den *Weiteren Tätigkeiten*: Vollzeitler*innen überschreiten den SOLL-Ansatz um 05:18 Stunden, Teilzeitler*innen normiert sogar um 08:33 Stunden, beide Gruppen unterscheiden sich auch statistisch signifikant voneinander. Wie in früheren Untersuchungen (Mußmann et al., 2023, 73ff; Mußmann et al., 2020, 149ff) zeigen sich die bekannten Muster. Höhere Mehrarbeit bei Teilzeitkräften entsteht vor allem durch höhere *Korrekturzeiten* (04:35 gegenüber 03:46 Stunden), die *Unterrichtsvor- und -nachbereitung* (11:57 gegenüber 09:30 Stunden), teilweise *Pädagogische Kommunikation* (04:08 gegenüber 03:44 Stunden) bzw. insgesamt durch die sog. außerunterrichtlichen Tätigkeiten (vgl. dazu Kap. 0). Abbildung 42 zeigt die aggregierten Tätigkeitsklassen im Vergleich.

Zur weiteren Vertiefung kann nun die Darstellungsform gewechselt und wieder ein Jahresverlauf herangezogen werden. Dazu werden die zwei Gruppen auch für die Wochenbetrachtung gebildet (vgl. 3.4). Aufgrund der TSF-Grenze von 0,9 gehen die 511 Vollzeitkräfte im Sample mit einer Quote von 99% VZLÄ in die Auswertung ein, die 506 Teilzeitkräfte mit einem Durchschnitt von 73% VZLÄ. Innerhalb jeder Gruppe werden die individuellen Wochenwerte dieses Mal *pro-Kopf aufsummiert (also nicht auf 100% normiert)*, sodass man nun *in einem dritten Schritt* nahe an den tatsächlichen Arbeitsaufwand je Kalenderwoche kommt, auch wenn natürlich weiterhin empirische Durchschnittswerte pro Vertragsgruppe ausgewiesen werden (vgl. Abbildung 43).

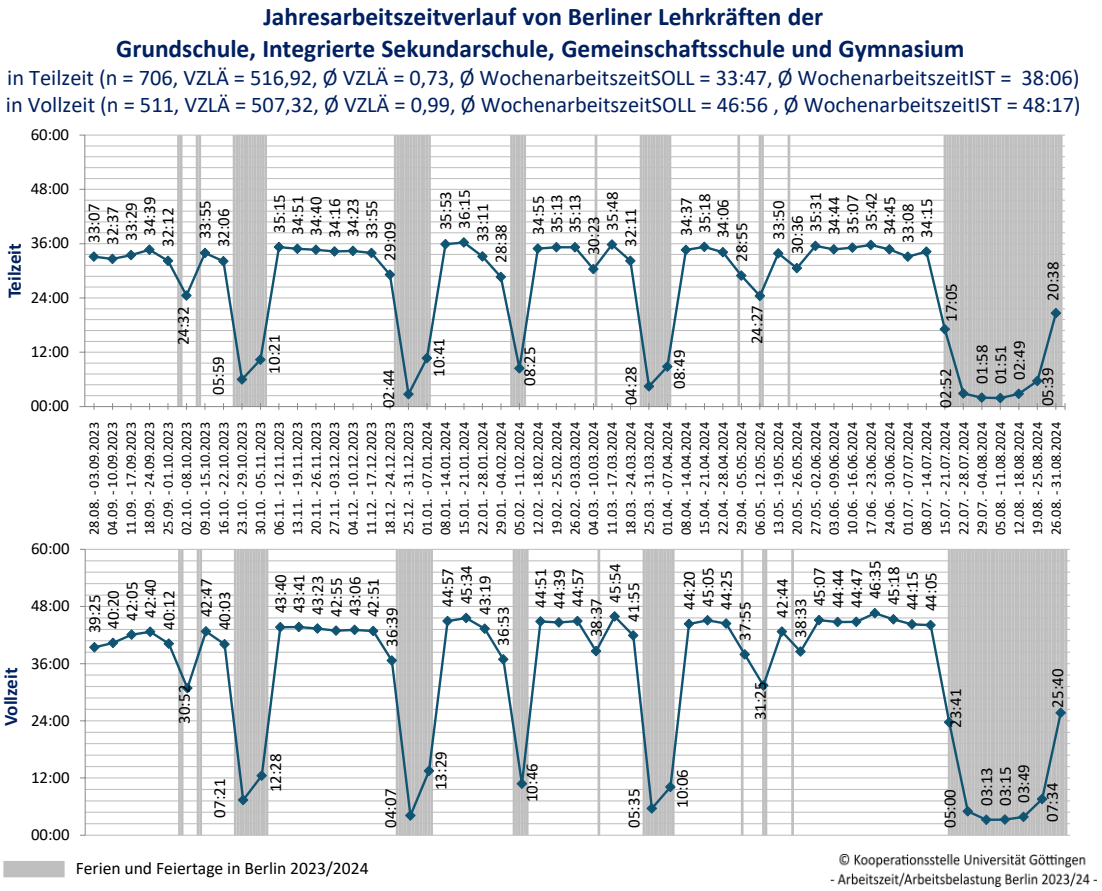


Abbildung 43: Jahresverlauf der Arbeitszeiten von Vollzeit- und Teilzeit-Lehrkräften im Vergleich

Der Wochendurchschnitt (IST) der Vollzeitkräfte des Samples liegt über das Jahr betrachtet aufgrund ihrer 99%-VZLÄ-Quote mit 48:17 Stunden nahe an ihrem Durchschnittswochenwert von 48:38 Stunden. Anders bei den Teilzeitkräften, die bei einer durchschnittlichen Teilzeitquote von 73% (Ø VZLÄ) im Sample eine SOLL-Arbeitszeit von 33:47 Stunden pro Kopf haben und aggregiert 38:06 Stunden (IST) einbringen. Gut erkennbar sind die nahezu gleichen Schwankungen und Belastungsspitzen (jeweils in der dritten Januar-, dritten März- und dritten Juniwoche) über das pädagogische Jahr, in Vollzeit auf einem Niveau von ca. 42 bis 45 Stunden in den Schulwochen, in Teilzeit zwischen 33 und 35 Stunden. In den Schulferien liegen die Arbeitszeiten zwischen beiden Vertragsgruppen deutlich näher beieinander, Teilzeitkräfte haben dann nur etwa zwei- bis drei-stündige Differenzen gegenüber der Wochenarbeitszeit von Vollzeitkräften, ihre vor- und nachbereitenden sowie Korrektur-Arbeiten haben in den Ferien nahezu den gleichen Umfang.

Die Beobachtungen zum Arbeitsverhalten gelten grundsätzlich nicht nur in Berlin. Die Arbeitszeitmuster von Teilzeit- und Vollzeit-Lehrkräften sind über mehrere Studien hinweg konsistent und gut miteinander vergleichbar. Das gilt auch für die Motive in Teilzeit auszuweichen, die wir 2020 in der Frankfurter Studie (Mußmann et al., 2020, Kapitel 9) durch eine eigene Abfrage detailliert herausgearbeitet haben. Die Quintessenz kann hier zitiert werden. Es zeigte sich, dass *„Lehrkräfte im Spannungsfeld von ausgesprochen hoher Arbeitsbelastung und professionellen Ansprüchen an ihren Beruf in ein Arbeitszeit- und Qualitätsdilemma geraten. 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." (Mußmann et al., 2023, S. 75)

Arbeitszeiten verschiedener Altersgruppen

In Niedersachsen haben wir mit den unter und über 45-Jährigen noch zwei Altersgruppen verglichen und gesehen, dass sich mit der beruflichen Erfahrung eine Verschiebung in der Tätigkeitsstruktur der Lehrkräfte ergibt, weil die Älteren mehr Funktionsarbeit übernehmen (Mußmann et al., 2016, S. 148). Diese alltagstaugliche „Binse" bestätigt sich nach wie vor, muss allerdings für die dritte Gruppe der über 60-Jährigen relativiert werden.

Um relevante Unterschiede in den Arbeitsmustern von Altersgruppen zu identifizieren hat sich inzwischen eine Dreiteilung der Altersgruppen – wie in der amtlichen Statistik – bewährt, Lehrkräfte „unter 45 Jahre", „ab 45 bis unter 60 Jahre" und „ab 60 Jahre". Die Arbeitszeiten und Mehrarbeitsanteile des Berliner Samples unterscheiden sich signifikant zwischen den beiden ersten Altersgruppen „unter 45 Jahre" und „zwischen 45 und 60 Jahre". Erstere überschreiten das Arbeitszeit-SOLL mit einer *Durchschnittswoche* von 49:19 Stunden um 02:04 Stunden, die zweite Altersgruppe mit der höchsten IST-Arbeitszeit im Vergleich mit 51:54 Stunden sogar um 04:39 Stunden[26].

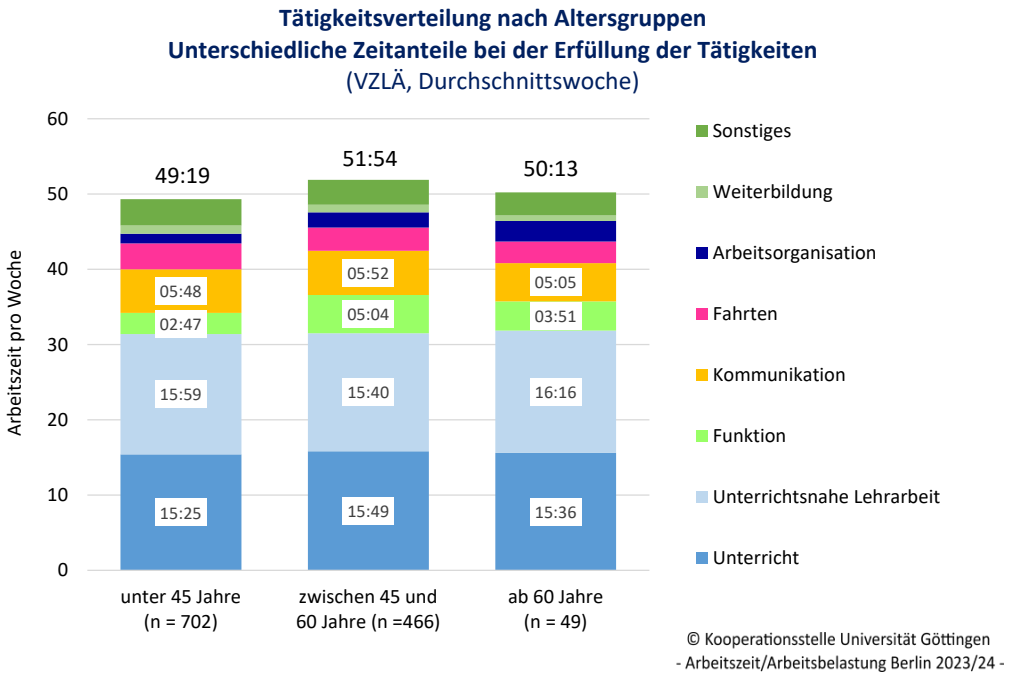


Abbildung 44: Arbeitsprofile von Lehrkräften verschiedener Altersgruppen

[26] In Sachsen (Mußmann et al. (2023, S. 80)) wiesen 2022 jüngere Lehrkräfte überproportional höhere Mehrarbeitsanteile als Ältere auf. Die Ergebnisse in Sachsen stehen allerdings im Gegensatz zu den Befunden aus anderen Studien und müssen wohl als Ausnahme interpretiert werden, vermutlich aufgrund des eingesetzten Schätzverfahrens. In Niedersachsen (vollständige Arbeitszeiterfassung) und Frankfurt (teilweise Arbeitszeiterfassung) zeigte sich ein signifikanter Anstieg der Mehrarbeit mit dem Alter, der nun mit den Berliner Erfassungsdaten zu großen Teilen bestätigt wird.

In der dritten Gruppe über 60 Jahre nimmt das Volumen aber mit einer Mehrarbeit von 02:58 Stunden wieder ab (vgl. Abbildung 44).

In der mittleren Altersgruppe fällt auf, dass sie mit 15:49 Stunden sogar über die längste Beteiligung am *Unterricht* verfügen, obwohl sie mit 05:04 Stunden auch über die erkennbar längsten *Funktionszeiten* aufweisen. Hier bildet sich der Wandel in der Struktur der Tätigkeiten sehr gut ab. Man kann auch mit Blick auf die Berliner Ergebnisse sagen, dass die Funktionstätigkeiten mit dem Alter und mit der Berufserfahrung zunehmen, ab 60 Jahren dreht sich der Trend wieder um. Die *Unterrichtsnahe Lehrarbeit* unterscheidet sich insbesondere bei den Ältesten, die mit 16:16 Stunden hier am meisten investieren. Dafür engagieren sich die Jüngeren auf die Woche gemittelt ca. eine halbe Stunde stärker bei *Fahrten und Veranstaltungen*, bei der *Pädagogischen Kommunikation* liegen sie gleichauf mit der mittleren Altersgruppe.

Auch auf Grundlage der Berliner Ergebnisse kann man aus der Perspektive der 45- bis 60-Jährigen zusammenfassen: Ältere investieren mehr Zeit als Jüngere in die Arbeitsplatzorganisation und in Konferenzen / Sitzungen. Bei Korrekturzeiten und Vor- und Nachbereitung sind alle Gruppen nahezu gleich auf, aber die mittlere Altersgruppe übernimmt bei den Funktionszeiten über eine Stunde mehr, *„was sich mit der stärkeren Übernahme anspruchsvollerer Aufgaben mit wachsender Berufserfahrung erklären dürfte (mehr Unterricht in höheren Klassenstufen, Übernahme von Funktionen, Schulleitung)“* (Mußmann et al., 2016, S. 149). Die strukturelle Verschiebung der Tätigkeitsanteile zu mehr Funktionstätigkeiten mit Berufserfahrung und Alter kann im Zusammenspiel mit anderen Senioritätsthemen als wichtige Ursache von Mehrarbeit gelten.

Arbeitszeiten nach Geschlecht

Tabelle 18: Vergleich der Arbeitszeiten in Tätigkeitsklassen nach Geschlecht

Vergleich der Arbeitszeiten von weiblichen und männlichen Lehrkräften*

Grundschule, Integrierte Sekundarschule, Gemeinschaftsschule und Gymnasium

	Weiblich		Männlich	
	n = 916, VZLÄ = 760,85, Ø 0,83		n = 300, VZLÄ = 262,51, Ø 0,88	
Tätigkeitsklassen	SOLL	IST	SOLL	IST
Gesamt	47:15	50:19	47:15	50:30
Unterricht	17:51	15:50	17:06	14:50
Funktionen	05:13	03:17	06:16	04:59
Weitere Tätigkeiten	24:11	31:11	23:53	30:41

* Diese Tabelle umfasst ausschließlich die Arbeitszeiten von Personen, die ‚weiblich‘ oder ‚männlich‘ angegeben haben, da die Fallzahl nicht-binärer Personen zu gering war.

Anmerkung: Die deskriptiven Unterschiede zwischen den Geschlechtern werden vom „Teilzeiteffekt“ überlagert. Tatsächlich unterscheiden sich die Mehrarbeitsanteile (IST-SOLL-Differenzen) nach Geschlecht in der statistischen Analyse mit Werten nicht signifikant voneinander.

Auch in den aktuellen Berliner Daten überlagert der „Teilzeiteffekt“ die Arbeitszeitwerte nach Geschlecht. Frauen arbeiten häufiger in Teilzeit und erbringen allein dadurch häufig einen proportional höheren Mehrarbeitsanteil als Männer. Tabelle 18 zeigt die leichten Unterschiede in den Teilzeitrelationen des Berliner Samples von 83% zu 88%, der Teilzeiteffekt betrifft allerdings beide Geschlechter. Entsprechend werden die Unterschiede zwischen den Geschlechtern weder numerisch groß, noch werden sie statistisch signifikant. Kontrolliert man die Teilzeitquoten, arbeiten Frauen nicht länger oder kürzer als Männer – und umgekehrt.

Deskriptiv weisen Männer auch nur eine um 11 Minuten höhere Mehrarbeit auf, Frauen werden um eine Schulstunde häufiger im Unterricht eingesetzt (hoher Frauenanteil in der Grundschule), Männer erhalten eine Zeitstunde mehr Funktionsermäßigungen, die *Weiteren Tätigkeiten* sind zwischen den Geschlechtern wieder nahezu ausgeglichen. Dies spiegelt (leichte) Status- und Schulformunterschiede wider, zeigt aber wie in allen Vorgängerstudien[27] keine statistischen Arbeitszeiteffekte nach Geschlecht.

3.6 Bedeutung neuer, zusätzlicher Aufgaben für Mehrarbeit und Belastung

In der langfristigen Entwicklung hat sich das Tätigkeitsprofil von Lehrkräften verändert. Der Anteil des Unterrichtens ist in Deutschland in der Grundschule von anfangs etwa 50% in den 1950er/1960er-Jahren auf heute etwa 40%, im Gymnasium von 40% auf etwa 30% zurückgegangen (vgl. Kap. 1.2). Verantwortlich dafür sind die wachsenden zusätzlichen Aufgaben wie zum Beispiel Inklusions- oder auch Dokumentationsaufgaben. Sie haben natürlich ihre Berechtigung, müssten aber mit ausreichend zusätzlichen Personalmitteln ausgestattet werden. Geschieht dies nicht, dann entsteht ein Konflikt zwischen den auf das Halten des Fachunterrichts bezogenen Verpflichtungen

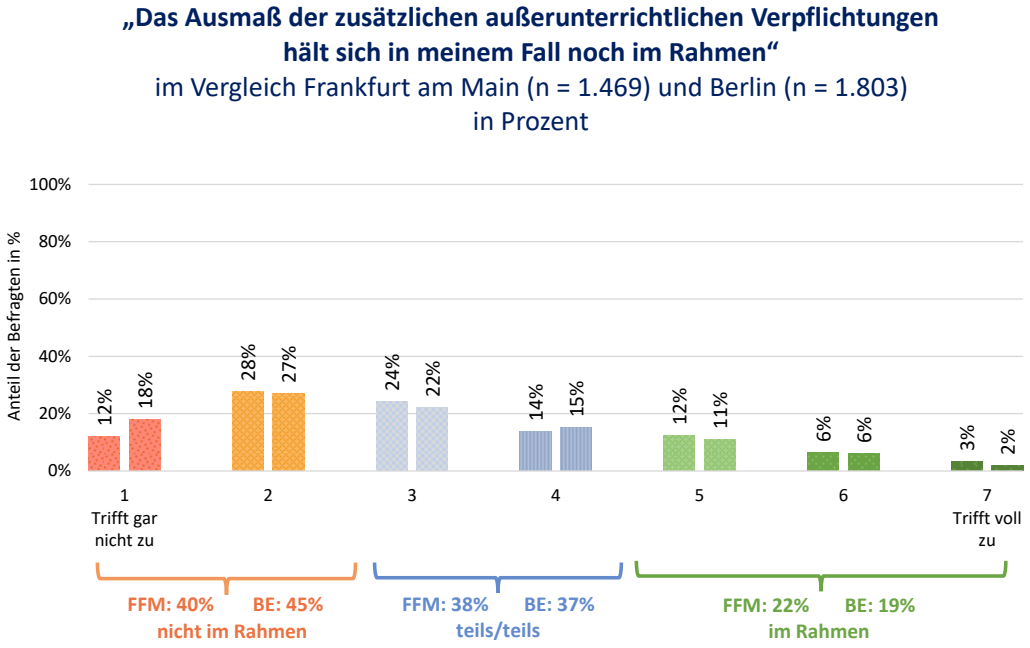


Abbildung 45: Ausmaß der außerunterrichtlichen Verpflichtungen in Frankfurt und Berlin

[27] Alle Vorgängerstudien kommen hier zum gleichen Ergebnis: Mußmann et al. (2016, S. 140); Mußmann et al. (2020, 151f); Mußmann et al. (2021, S. 183); Mußmann et al. (2023, S. 80)

und neuen bzw. sogenannten außerunterrichtlichen Aufgaben.

Für 45% der Berliner Lehrkräfte befindet sich der aktuelle Umfang dieser außerunterrichtlichen Aufgaben nicht mehr im Rahmen, nur 19% halten den Umfang für angemessen (vgl. Abbildung 45). Es handelt sich um kein neues Problem, denn vor 5 Jahren wurden die außerunterrichtlichen Aufgaben in Frankfurt von 40% der Lehrkräfte ebenfalls als Überforderung bewertet. Aktuell ist die Situation in Hamburg offenbar besser geregelt, denn dort schätzen nur 35% dies so ein. 22% sind dort mit dem Umfang zufrieden. (Dies gilt auch unter Berücksichtigung der beteiligten Schulformen in Hamburg.) Konkret bedeutet dies zugleich, dass in Berlin 79% der Lehrkräfte es als *(eher) stark* beanspruchend erfahren, dass sie zu wenig Zeit für die Vor- und Nachbereitung ihres Unterrichts haben (vgl. Abbildung 46).

In der Sachsenstudie haben wir gezeigt, dass Kürzungen bei der eigenen Unterrichtsvorbereitung von den Lehrkräften als eine der wenigen Möglichkeiten gesehen werden, überhaupt irgendwo Zeit einzusparen. Viele haben den Eindruck, dass Verwaltungsanforderungen immer Vorrang genießen. Ebenfalls 79% der Lehrkräfte in Berlin belastet es stark, dass die Qualität ihres Unterrichts unter dem Zeitdruck leidet. Ihre professionellen Standards für gutes Unterrichten werden nicht erfüllt und damit haben sie wohl die Befürchtung, dass der Zeitdruck zulasten der Bildungsqualität gehen könnte.

Die Ergebnisse werden in der aktuellen Hamburger Studie nahezu identisch erzielt. Sie fielen in Frankfurt 2020 jedoch noch günstiger aus: Zwar artikulieren z.B. beim Zeitmangel bei der Unterrichtsvorbereitung ebenfalls 73% der Lehrkräfte eine *(eher) starke Beanspruchung*, jedoch war die Gruppe starker Beanspruchung mit 27% noch deutlich kleiner (so auch bei den befürchteten Qualitätseinbußen des Unterrichts). Die Abbildung 46 zeigt noch eine dritte Konsequenz der Überlastung: Viele Lehrkräfte reduzieren ihre Unterrichtsstunden und gehen in Teilzeit. Für 47% der Befragten kam dies bislang noch nicht infrage. Aber mehr als die Hälfte haben die Konsequenz bereits gezogen und diese Konsequenz ziehen zu müssen, beansprucht 41% aller Lehrkräfte *(eher) stark*.

Auf die konkrete Frage, ob die Lehrkräfte im kommenden Schuljahr ihren Unterrichtsumfang verändern möchten, antworten die meisten mit dem Statement, dass sie ihre Pflichtstunden unverändert

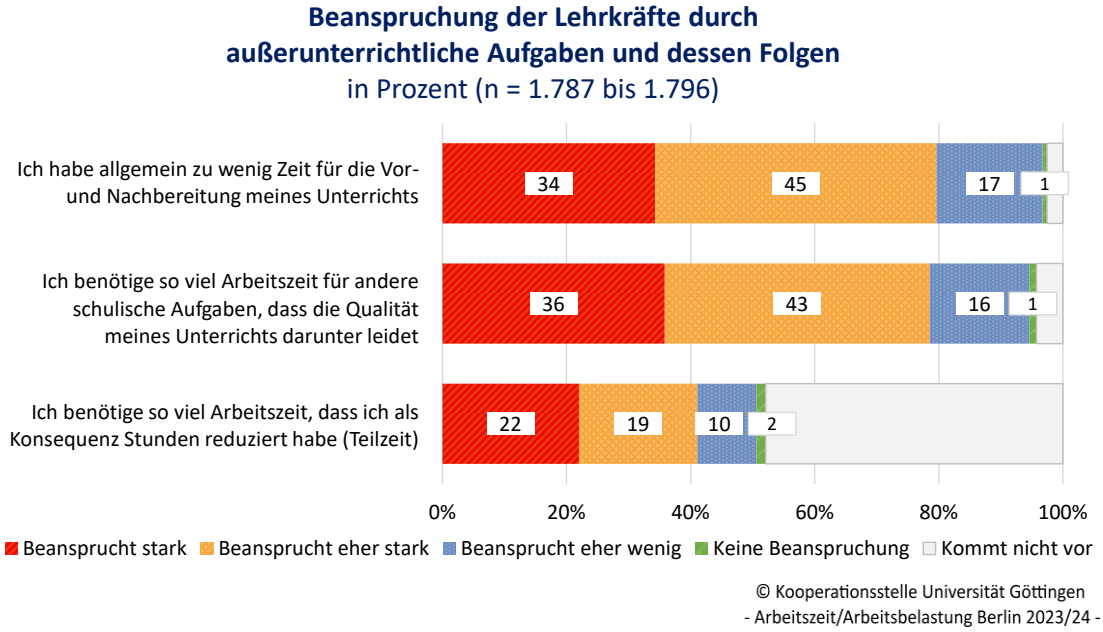


Abbildung 46: Beanspruchung durch außerunterrichtliche Aufgaben

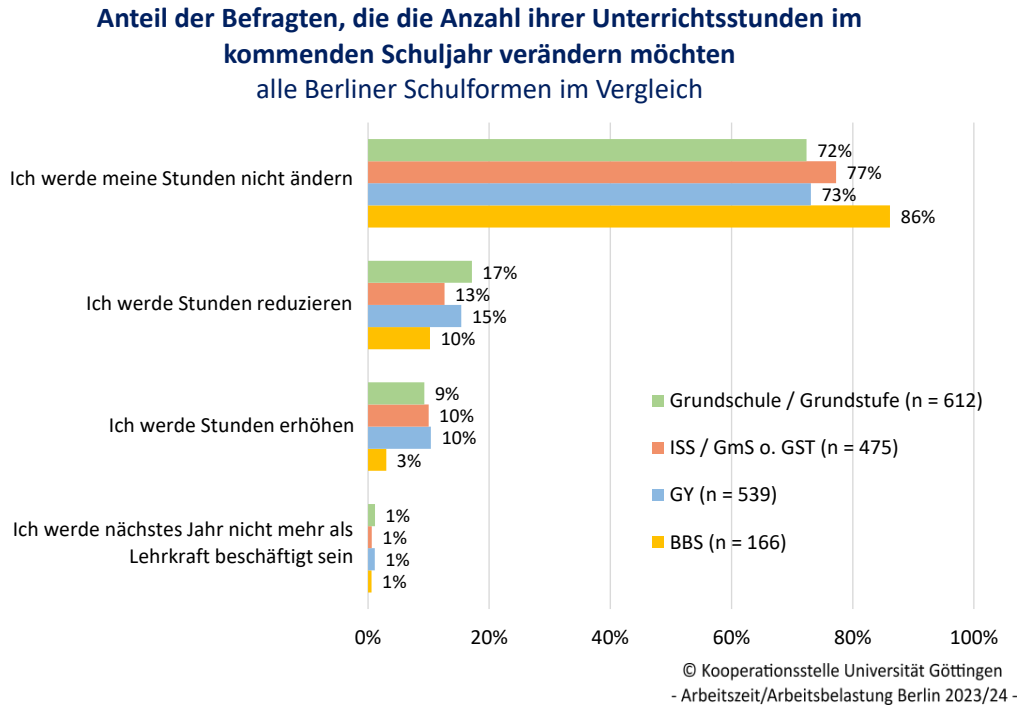


Abbildung 47: Wunsch nach Veränderung der Unterrichtsstundenzahl

lassen wollen (Abbildung 47). Dennoch könnten sich die Berliner Probleme der Unterrichtsversorgung in den nächsten Jahren noch verschärfen, denn trotz des enormen Drucks aufgrund der Mangelsituation in den Schulen gibt es immer noch zwischen 4% ISS, GmS (o. GST) und 8% (GY, Grundstufe) mehr Lehrkräfte, die sich eine Reduktion wünschen, als Lehrkräfte, die eine Erhöhung anbieten könnten. Insofern führt die Dauerbelastung tendenziell zu einer weiteren Verkürzung der verfügbaren Unterrichtsstunden. Offensichtlich existiert aktuell kein realistisches Potenzial, um von aktiven Lehrkräften mehr Stunden zu gewinnen.

Ein Missverhältnis von 10% (StS) bis 12% (GY) mehr Stundenreduktion als Aufbau finden wir aktuell auch in Hamburg. In Sachsen 2022 war es mit 14% (GY) bis 16% (Grundschule) noch größer gewesen. Stunden zu reduzieren ist neben der Vernachlässigung der Unterrichtsvorbereitung für Lehrkräfte eine der wenigen Möglichkeiten, die individuelle Belastung zu reduzieren.

Neue, zusätzliche Aufgaben erhöhen die Belastungen und sind eine Ursache für Mehrarbeit

Um genauer zu verstehen welche Aufgaben in den letzten Jahren hinzugekommen sind und welchen Umfang sie ausmachen, wurde den Lehrkräften in den Belastungsbefragungen ein Schätzmodul präsentiert. Mithilfe des Schätzmoduls sollten sie ihren wöchentlichen Zeitverbrauch für sechszehn mögliche neue, zusätzliche Aufgaben einschätzen[28]. Die Auswahlmöglichkeiten sind gemeinsam mit Expertinnen und Experten aus der Berliner Schulpraxis bestimmt worden. Dieses Schätzmodul ist eine Weiterentwicklung des Schätzmoduls aus der sächsischen Belastungsstudie. Lehrkräfte konnten in diesem Modul ihren Zeitverbrauch für diese Aufgaben abschätzen, wobei ihnen der Anteil an einer durchschnittlichen Schulwoche angezeigt worden ist, um sie dabei zu unterstützen, einen realistischen Wert zu schätzen und zu validieren. Die folgende Auswertung basiert auf den Angaben von 833 Personen, die zusätzlich an der Arbeitszeiterfassung teilgenommen haben.

[28] Nicht Bestandteil der regelmäßigen Arbeitszeiterfassung.

In einem Plausibilitätscheck wurden nur Angaben gewertet, die nach Abgleich mit der tatsächlichen IST-Arbeitszeit realistisch waren.

Auch wenn solche Aufgaben landläufig als „außerunterrichtliche Aufgaben“ charakterisiert werden, handelt es sich dabei teilweise auch um auf den Unterricht bezogene Aufgaben (z.B. *digitale Unterrichtsgestaltung*) oder um Aufgaben der Schulorganisation (z.B. *Beteiligung an der Schulentwicklungsarbeit*). Die Aufgaben sind in den letzten Jahren hinzugekommen, wobei sie teilweise zusätzlichen Aufwand bedingen (z.B. *Lernstands-Dokumentationen)* und teilweise eine neue Tätigkeit darstellen, für die in unbekannter Höhe auf der anderen Seite durchaus auch Zeitaufwand entfallen kann (z.B. *Digitale Unterrichtsgestaltung).* Der Zeitaufwand wird jeweils auf ein Vollzeitlehreräquivalent (VZLÄ) bezogen, d.h. auf eine Vollzeitkraft. Wobei klar ist, dass Teilzeitkräfte relativ mehr Mehrarbeit einbringen als Vollzeitkräfte.

Insgesamt haben die neuen, zusätzlichen Aufgaben in Berlin derzeit einen geschätzten Zeitanteil von 10:40 Std. pro Schulzeitwoche pro VZLÄ. Abbildung 48 der zehn zeitintensivsten Aufgaben zeigt, dass der größte Zeitaufwand durch die Nutzung der Berliner Lernplattformen (02:16 Std / Wo) sowie durch die *Digitale Unterrichtsgestaltung* (02:11 Std / Wo.) bedingt wird. An dritter Stelle folgt der Zeitaufwand für Inklusion, Multi-Professionelle Teams und Ganztag (01:30 Std. / Wo.). Der Aufwand für die Dokumentation des Lernstandes der Schülerinnen und Schüler umfasst 44 Minuten jede Woche.

Bei weiteren neuen Aufgaben liegt der Aufwand jeweils zwischen 25 und 30 Minuten pro Woche: Die Unterstützung von Lehrkräften im Quer- oder Seiteneinstieg, Praktikant*innen, PKB-Kräfte u.a. (jedoch nicht die Betreuung traditioneller Referendar*innen!); die Beteiligung an der Schulentwicklungsarbeit; die Durchführung von Vergleichsarbeiten, Evaluationen und Wettbewerben; Administrationsaufgaben bei der Nutzung digitaler Techniken; Aufwand für die Betreuung von Schüler*innen mit Flucht- und Migrationshintergrund; Berufsorientierung.



Abbildung 48: Zeitaufwand bei der Erfüllung neuer und zusätzlicher Aufgaben

Die abgebildeten zehn umfangreichsten Aufgaben ergeben zusammen 09:27 Std der Wochenarbeitszeit. Es verbleiben nur noch 01:13 Std. / Wo. für die übrigen sechs Tätigkeiten. Dazu gehören drei Aufgaben, die alle Lehrkräfte betreffen:

- Neue Formen der Öffentlichkeitsarbeit und bei Schulveranstaltungen;
- Ungleiche Kompetenzen bzw. ungleiche digitale Ausstattung der Schüler*innen;
- Zuarbeit zum Medienbildungskonzept oder zur digitalen Schulstrategie

sowie drei, die nur Lehrkräfte mit Funktionsarbeit oder Schulleitungsaufgaben betreffen:

- Einführung und Umsetzung digitaler Lehr- und Lernformen an der eigenen Schule;
- Neue Aufgaben in Eigenverantwortung der Schule;
- Erfüllung neuer behördlicher Auflagen.

Da sich der Zeitaufwand der letzten drei Aufgaben bei einer kleineren Gruppe bündelt, wirkt er sich wenig auf den Durchschnitt aller Lehrkräfte aus. Zudem führt Funktionsarbeit häufig zur Entlastung bei der Unterrichtsverpflichtung. Während die Tatsache, dass Funktionsarbeit nicht gleichmäßig verteilt wird, völlig angemessen erscheint, ist auffällig, dass sich die Belastung durch andere neue zusätzliche Aufgaben sehr unterschiedlich auf die Lehrkräfte verteilt. Dies führt zu der Vermutung, dass neue zusätzliche Aufgaben eine wesentliche Ursache für die Mehrarbeit eines großen Teils der Lehrkräfte sein könnten. Dies lässt sich durch die folgende Auswertung bestätigen. Wenn die Befragten in zwei Gruppen aufgeteilt werden, je nachdem ob sie ihre SOLL-Zeit unterschreiten (291 Lehrkräfte) oder überschreiten (542 Lehrkräfte) ergibt sich die Auswertung in Abbildung 49 für die zehn umfangreichsten Aufgaben. In Summe leisten diejenigen, die ihre SOLL-Arbeitszeit unterschreiten nur 08:45 Stunden neue Aufgaben, diejenigen, die Mehrarbeit leisten, jedoch 11:42 Stunden (Woche) – eine Differenz von fast 4 Stunden pro Schulwoche!

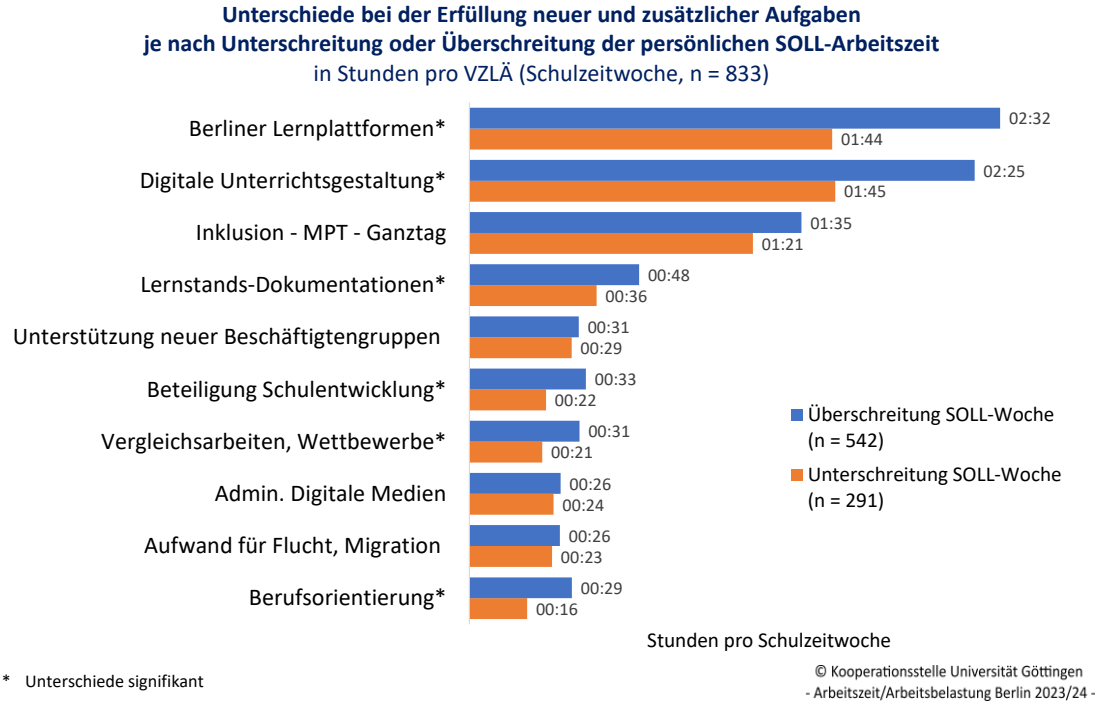


Abbildung 49: Unterschiede bei der Erfüllung neuer, zusätzlicher Aufgaben

Große und signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen zeigen sich insbesondere bei Aufgaben, die mit der Umsetzung des digital unterstützten Lehrens und Lernens zusammenhängen (Berliner Lernplattformen; Digitale Unterrichtsgestaltung). Geringere signifikante Unterschiede zeigen sich zudem bei der Lernstands-Dokumentation, der Schulentwicklung, bei Vergleichsarbeiten sowie der Berufsorientierung. Hier schätzen die Lehrkräfte den notwendigen Stundenaufwand unterschiedlich ein. Keine signifikanten Unterschiede finden sich bei Aufgaben der Inklusion, der Betreuung neuer Beschäftigtengruppen, bei Administrationsaufgaben digitaler Technik oder dem Aufwand für Schüler*innen mit Flucht- und Migrationshintergrund. Hier sind die Gruppen viel dichter beisammen. Der Entscheidungsspielraum, ob man diese Aufgaben erledigen muss oder nicht, ist hier offenbar sehr viel kleiner. Man kann sich fragen, wie es v.a. um den Stand des digital unterstützten Lehrens und Lernens bestellt wäre, wenn die Mehrheit der Berliner Lehrkräfte sich nicht dafür entschieden hätte, allein dafür jede Woche stundenlange Mehrarbeit zu leisten.

Der Zeitumfang für neue, zusätzliche Aufgaben lag in Sachsen 2022 übrigens mit nur 10 Minuten mehr (10:50 Stunden pro Schulzeitwoche) auf dem gleichen Niveau. Dabei rangierten die gleichen drei Aufgaben wie in Berlin an der Spitze, jedoch hatten zusätzlich die Organisation des Fernlernens und der Aufwand für pandemiebedingte Hygiene-Konzepte damals eine große Bedeutung (zusammen 02:04 Std. / Wo.). Entsprechend war der Zeitaufwand für andere Aufgaben kürzer (v.a. Digitalisierung, Inklusion). Dies zeigt, dass Lehrkräfte offenbar unter großem Zeitdruck durchaus auch Aufgaben priorisieren und Grenzen ziehen können.

3.7 Schlussfolgerungen und Studienvergleich

Auf Grundlage der insbesondere für die teilnehmenden Lehrkräfte sehr aufwendigen einjährigen Zeitdokumentation ihrer beruflichen Tätigkeiten liegt jetzt eine verlässliche Datenbasis für die Entwicklung evidenzbasierter Interventionen und Lösungen vor. Für das Schuljahr 2023/2024 beträgt der Umfang der tatsächlich geleisteten Arbeitszeit in den untersuchten Schulformen 50:21 Stunden auf der Grundlage von Durchschnittswochen. Der Abgleich mit der dazugehörigen Erwartungsgröße (Normwoche von 47:15 Stunden) dokumentiert eine kalkulatorische Mehrarbeit von 03:06 Stunden je Durchschnittswoche. Selbst wenn man den Bias des Studiensamples berücksichtigt und die Arbeitszeitwerte nach der Struktur der Grundgesamtheit gewichtet, verbleibt bei einer korrigierten Durchschnittswoche von 49:45 Stunden (gewichtet) ein nach wie vor bemerkenswert hoher Saldenüberschuss von 02:30 Stunden je Vollzeitlehreräquivalent. Insgesamt leistet ein sehr hoher Anteil von 64% der Berliner Lehrkräfte Mehrarbeit und 30% der Vollzeitkräfte arbeiten länger als 48 Stunden in einer Schulwoche. Der Verlauf der erfassten Arbeitszeiten zeigt, dass Lehrkräfte im Laufe einer durchschnittlichen Schulwoche einen täglich abnehmenden Zeitumfang einbringen, aber auch am Wochenende substantielle Zeitanteile aufweisen, sodass wenig Erholungszeiten verbleiben. Ein Hinweis auf entgrenztes Arbeitsverhalten. Der Jahresverlauf zeigt keine gleichmäßige Belastung, sondern immer wieder mehrwöchige Phasen besonders hoher Belastung ohne angemessene Erholungsmöglichkeiten. Diese Arbeitszeitstruktur setzt Lehrkräfte hohen Gesundheitsrisiken aus und macht den Beruf einer Lehrkraft in dieser Form unattraktiv.

Festgestellt wurden nicht nur hohe Abweichungen der tatsächlich benötigten Arbeitszeiten von der Arbeitszeitvorgabe (Pflichtstunden nach AZVO) sondern auch erhebliche Streubreiten der IST-SOLL-Differenzen unter den Lehrkräften. Sie verweisen auf ein fortwährendes Gerechtigkeitsproblem. Einige Lehrkraftgruppen sind davon stärker betroffen: So ist mit einer höheren Stundenreduktion (Teilzeit) auch ein signifikant höherer Anteil an Mehrarbeit verbunden. Alle Teilzeitkräfte zusammen haben eine um 03:24 Stunden höhere IST- SOLL-Differenz als Vollzeitkräfte. Zudem bringen Lehrkräfte am Gymnasium schon traditionell die höchsten Mehrarbeitsanteile ein, das bestätigt

sich auch in Berlin. Gezeigt wurde auch, dass mit der Übernahme von Schulleitungsaufgaben im Mittel und schulformübergreifend eine um 03:11 Stunden höhere Arbeitszeitbelastung einhergeht als bei anderen Lehrkräften. Darüber hinaus wurde festgestellt, dass Fächerkombinationen eine Rolle spielen und der Umfang der Übernahme von bestimmten Aufgaben (Digitalisierung, Lernstandsdokumentationen, Schulentwicklung, Aufgaben aufgrund der Eigenverantwortung der Schule sowie Vergleichsarbeiten und Wettbewerbe) einen großen Einfluss auf die individuelle Mehrarbeit haben kann. Dies verweist darauf, dass die geltenden Arbeitszeitregelungen die Arbeitszeitbelastung nicht fair steuern und auch die Verteilung der Aufgaben in den Schulen problematisch ist.

Die Berliner Ergebnisse weisen ein erhöhtes Niveau von Arbeitszeit im Vergleich zu früheren Arbeitszeitstudien auf. Abbildung 49 gibt einen Überblick über die Eckwerte der zurückliegenden Göttinger Arbeitszeitstudien seit 2014. Sie sind aufgrund der Einheitlichkeit der Methode (Tätigkeitenmodell, individueller Vergleich von SOLL- und IST-Zeiten, Vollzeitlehreräquivalent usw.) in hohem Maße vergleichbar, auch wenn es Unterschiede im Studiendesign und bei landesspezifischen Rahmensetzungen (1. Zeile) sowie in der Zusammensetzung der teilnehmenden Schulformen (2. Zeile) gibt, die bei Interpretationen zu beachten sind.

Die Tabelle legt folgende Deutung der Entwicklung von Arbeitszeit in Deutschland nahe: Der *Durchschnittswochenwert* (IST) der ersten landesweiten Zeiterfassung in Niedersachsen 2015/2016 von 48:18 Stunden unterscheidet sich kaum von den 48:27 Stunden in Frankfurt (2020). Unter Pandemiebedingungen werden erhöhte Arbeitszeitwerte registriert, bundesweit 49:56 Stunden (2021) und in Sachsen 49:58 Stunden (2022) – diese Studien basieren auf Zeitschätzungen und bei der Digitalisierungsstudie fehlt die Grundschule. In Berlin werden jetzt (2023/2024) auf der gleichen Grundlage wie bei den ersten beiden Studien (Zeiterfassung, Schulformen) 50:21 Stunden erreicht. Zwar schwanken die SOLL-Vorgaben und damit das Jahresarbeitszeit-SOLL nicht unerheblich, dies hat aber wenig Einfluss auf die *Durchschnittswoche* (IST) der erfassten tatsächlichen Arbeitszeiten. Frankfurt hat aufgrund der in Hessen höheren Beamtenarbeitszeit die höchste SOLL-Zeit, erreichte aber nur eine um 9 Minuten über Niedersachsen liegende *Durchschnittswoche.* Die *Normwoche* in Berlin liegt 00:21 Stunden unter dem Frankfurter Wert, die *Durchschnittswoche* kommt jedoch gemessen auf einen Wert, der 01:54 Stunden über dem Frankfurter Wert liegt.

Insgesamt scheint es einen Trend zu höherer Arbeitszeit im Schulsystem zu geben, ohne dass die Streubreiten der Arbeitszeiten zugenommen haben – wie eingangs als Forschungsfrage formuliert. Gemessen ergibt sich zwischen der niedersächsischen und der Berliner Zeiterfassung ein Plus von ca. zwei Stunden. Kalkuliert man mit den für Berlin gewichteten Werten, wären dies noch immer ca. eineinhalb Stunden. Die Standardabweichung von 07:12 Stunden ist jedoch nahezu unverändert hoch wie in Niedersachsen (07:30 Stunden) und aufgrund des Gleichbehandlungsgrundsatzes zu kritisieren. Weitere Berliner Befunde stützen die Interpretation einer aus dem Ruder laufenden Arbeitszeit. Der Anteil der Lehrkräfte mit Mehrarbeit und auch der Anteil der Vollzeitkräfte mit überlangen Arbeitszeiten von 48 Stunden und mehr während der Schulwochen übertreffen die Werte früherer Studien (mit Ausnahme der jüngsten Studie 2022 in Sachsen). Treiber der Mehrarbeit scheinen dabei neue und zusätzliche Aufgaben zu sein, die mit der Digitalisierung, dem Personalmangel und der gewachsenen Vielfalt der pädagogischen Anforderungen (Inklusion, Migration, psychische Belastungen) in Verbindung stehen. So zeigt die Veränderung der Struktur der Tätigkeiten ein weiteres Anwachsen der *nicht* auf den Unterricht und damit der *nicht* auf die Kernaufgabe von Lehrkräften bezogenen Arbeitszeit (*Weitere Tätigkeiten).* Der strukturelle historische Trend der Zunahme sog. außerunterrichtlicher Aufgaben bei gleichzeitigem Schrumpfen von Unterrichts- sowie Vor- und Nachbereitungsanteilen ist ungebrochen.

Tabelle 19: Empirische Befunde zur Arbeitszeit von Lehrkräften im zehnjährigen Studienvergleich

	Tellkampf-Schule (2014)	Niedersachsenstudie (2015/16)	Frankfurter Studie (2020)	Digitalisierungsstudie (2021)	Sachsenstudie (2022)	Berliner Studie (2023/24)
Rahmen-Bedingungen / Studiendesign	Zeiterfassung 18 Wochen 2014 Hannover, Niedersachsen	Zeiterfassung 50 Wochen 2015-2016 ganz Niedersachsen	Zeiterfassung 4 Wochen Feb./März 2020 Frankfurt, Hessen (parallel exploratives Arbeitszeitschätzmodul)	Zeitschätzung Schulwoche, auf Durchschnittswoche umgerechnet Jan./Febr. 2021 bundesweit	Zeitschätzung Schulwoche, auf Durchschnittswoche umgerechnet Juni/Juli 2022 ganz Sachsen	Zeiterfassung 53 Wochen SJ 2023-2024 ganz Berlin
Schulformen	(nur Gymnasium)	Grundschule, Gesamtschule, Gymnasium	Grundschule, Gesamtschule, Gymnasium	(ohne Grundschule) Gesamtschule, Gymnasium	Grundschule, Oberschule, Gymnasium	Grundschule, Gesamtschule, Gymnasium
Methode	Zeiterfassung	Zeiterfassung	Zeiterfassung (plus Schätzmodul)	differenzierte Arbeitszeitschätzung	differenzierte Arbeitszeitschätzung	Zeiterfassung
Sample / Lehrkräfte	n = 39	n = 2.440	n = 1.199	n = 2.202	n = 1.238	n = 1.217
Jahresarbeitszeit (SOLL) (30 Urlaubstage + Feiertage)	1.760	1.735	1.808	1.784	1.762	1.772
Normwoche (SOLL)	**47:06**	**46:38**	**47:36**	**46:48**	**46:48**	**47:15**
Durchschnittswoche (IST) Gesamte Jahresarbeitszeit (IST) je Schulwochen / Schultage	IST = **49:44** 187 Schultage	IST = **48:18** 186 Schultage	IST = **48:27** 192 Schultage	IST = **49:56** 188-193 Schultage	IST = **49:58** 188 Schultage	IST = **50:21** 187,5 Schultage
Schulzeitwoche (IST) Gesamte Arbeitszeit (IST) in den Schulwochen je Schulwochen	IST = **44:16** 187 Schultage	IST = **44:42** 186 Schultage	IST = **44:49** 192 Schultage	./.	./.	IST = **47:08** 187,5 Schultage
Arbeitswoche (IST) Gesamte Jahresarbeitszeit (IST) je Arbeitswochen / Arbeitstage (30 Urlaubstage + Feiertage)	SOLL = 40:00 ./.	SOLL = 40:00 IST = **41:26** 217 Arbeitstage	SOLL = 41:00 IST = **41:29** 220,5 Arbeitstage	SOLL = 40:09 IST = **42:51** 221-223 Arbeitstage	SOLL = 40:00 IST = **42:43** 220 Arbeitstage	SOLL = 40:00 IST = **42:45** 221,5 Arbeitstage

Die Vermutung, dass die in der Digitalisierungs- und der Sachsenstudie verwendete Schätzmethode die in der Pandemie erhöhten Arbeitszeitwerte erklären könnte, wird durch die Ergebnisse der kontinuierlichen Zeiterfassung über ein Jahr in Berlin nicht bestätigt. Zwar sind die Streubreiten bei Schätzungen erkennbar größer, aber zur zwischenzeitlichen Niveaubestimmung und zur Identifizierung von Trends scheinen sich Arbeitszeitschätzungen durchaus zu bewähren – sofern sie beizeiten durch eine eingehendere Erfassung abgesichert und gestützt werden können. Wie Tabelle 19 zeigt, reihen sich die geschätzten *Durchschnittswochen*-Werte aus 2020, 2021 und 2022 ein, sofern man sich angesichts der methodischen, kalendarischen und landesspezifischen Unterschiede mit der Bestimmung von Arbeitszeit-Trends arrangieren kann. Auch die Orientierungswerte der *Schulzeitwochen* (IST) sowie der *Arbeitswochen* (IST) passen zur Interpretation. (Für die Digitalisierungsstudie und die Sachsenstudie konnten wegen des Schätzverfahrens keine Werte für eine *Schulzeitwoche* ausgewiesen werden.) Die Berliner Ergebnisse sichern damit auch die Schätzergebnisse in gewisser Weise ab.

Die Ergebnisse dieses Kapitels dokumentieren die quantitativen Dimensionen einer schul- und arbeitspolitischen Herausforderung. Sie werfen die Frage auf, wie die großen Abweichungen von Arbeitszeitvorgaben und tatsächlichem Zeitverbrauch vermieden werden können? Wie können die identifizierten Treiber der Mehrarbeit begrenzt und die verschiedenen Lehrkräftegruppen, die sich durch besonders hohe Mehrarbeitsanteile auszeichnen, davor geschützt werden, bei der Ausübung ihrer professionellen Tätigkeiten unverantwortliche Gesundheitsrisiken auf sich nehmen zu müssen?

Die Ergebnisse dieses Kapitels dokumentieren zudem auf belastbarer empirischer Basis das schon häufig formulierte grundsätzliche Urteil: Das hohe strukturelle Mehrarbeitsniveau und die erheblichen Streubreiten im System weisen zusammen mit weiteren qualitativen Befunden die mangelnde Regulationsfähigkeit des Deputatsystems nach. Anders formuliert: Das Deputatsystem ist nicht mehr zeitgemäß und mit der Regulation von Arbeitszeiten überfordert.

Es liegt nahe, an dieser Stelle auf die Bedeutung einer einfachen, pragmatischen und sachgerechten Arbeitszeitdokumentation zu verweisen, mit deren Hilfe Lehrkräfte ihre erbrachten Arbeitszeiten jährlichen saldieren könnten, um den notwendigen Nachweis für einen passgenauen Ressourcenausgleich zu führen. Aber es ist an dieser Stelle noch zu früh, schon zu den Empfehlungen überzugehen. Denn zuvor sollten wir uns im nächsten Abschnitt ein vollständigeres Bild der Belastungen von Lehrkräften verschaffen. Im folgenden Abschnitt (Kap. 4 bis 14) werden verschiedene Aspekte der qualitativen Belastungen erweitert und vertieft, um dann den Bericht im letzten Abschnitt mit arbeitspolitischen Empfehlungen zu beschließen, die auch qualitative Aspekte berücksichtigen.

Abschnitt 2: Ergebnisse der Belastungsbefragungen

4 Stand der Nutzung digitaler Medien an Berliner Schulen und Erwartungen der Berliner Lehrkräfte

Der Digitalisierungsschub durch die Pandemie hat die deutschen Schulen verändert und stellt neue Anforderungen an die Lehrkräfte. Seit mehr als 10 Jahren ist es Ziel der deutschen Bildungspolitik, in allen Schulformen und grundsätzlich in allen Fächern digitale Medien im Unterricht einzusetzen und u. a. mithilfe von Lernplattformen das selbständige Lernen von Schülerinnen und Schülern zu unterstützen. Je älter und je selbständiger diese sind, desto intensiver kann der Medieneinsatz sein.

4.1 Die Nutzung digitaler Medien ist an Berliner Schulen zur Regel geworden

In Berlin setzen 45% aller Lehrkräfte in der Grundstufe (GST) (Grundschulen, Gemeinschaftsschulen, Integrierte Sekundarschulen der Klassenstufen 1 bis 6) digitale Medien jeden Tag ein (Abbildung 50). Im Sekundarbereich liegt dieser Anteil in GmS und ISS bei 61% und in Gymnasien und Beruflichen Schulen bei 71%. Nicht ganz so ausgeprägt ist der Einsatz von Lernmanagement-Systemen (LMS) wie z.B. dem *Berliner Lernraum* oder *It's learning*. An den beruflichen Schulen setzen 29% der Lehrkräfte ein Lernmanagement-System in jeder Unterrichtsstunde ein. Mittlerweile sind es in der BBS fast die Hälfte der Lehrkräfte, die regelmäßig solche Systeme verwenden. (48% Verwendung in jeder oder fast jeder Stunde.)

Am Gymnasium setzen 28% der Lehrkräfte LMS in den meisten Stunden ein. Andererseits verwenden aber auch 22% der Lehrkräfte in BBS und GY LMS gar nicht. Im Sekundarbereich von ISS und GmS setzen 22% LMS in den meisten Stunden ein und 37% der Lehrkräfte verwenden sie gar nicht. In der Grundstufe spielen LMS kaum eine Rolle (6%). 68% der Befragten dort setzen sie gar nicht ein. Alle dargestellten Unterschiede in der Nutzungsintensität digitaler Medien und auch der Lernmanagement-Systeme zwischen den Schulformen werden statistisch signifikant. Eine Zunahme des Einsatzes in höheren Klassenstufen scheint gut begründet zu sein. Die Frage ist, ob das digital

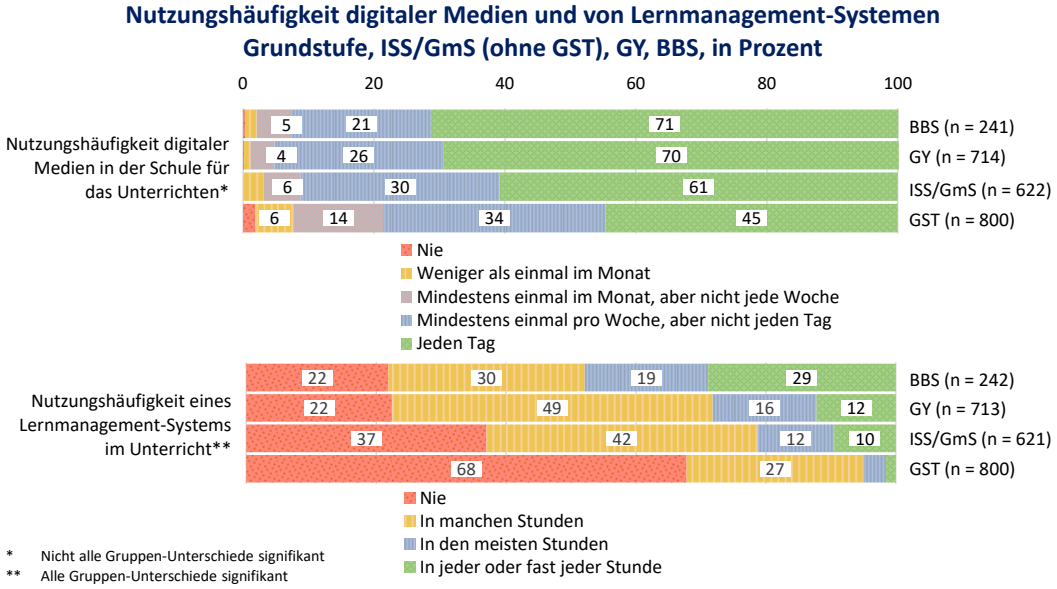


Abbildung 50: Nutzungshäufigkeit von digitalen Medien und Lernmanagement-Systemen

unterstützte Lehren und Lernen dem aktuellen Stand der Entwicklung entspricht. Dieser Frage nähern wir uns, indem wir Vergleiche mit anderen Bundesländern ziehen.

Berliner Schulen liegen bei der Nutzung digitaler Medien im Mittelfeld

Verschiedene europäische Untersuchungen (Bos et al., 2014; Eickelmann, Bos, Gerick et al., 2019; Schmid et al., 2017) haben gezeigt, dass Deutschland bei der Umsetzung des digital unterstützten Lehrens und Lernens insgesamt weit zurückliegt.

Jüngere Vergleichszahlen aus Deutschland für den Sekundarbereich ergeben, dass auch Berlin bei der Nutzung digitaler Medien im Unterricht keineswegs vorne mitspielt (Abbildung 51). In der Digitalisierungsstudie 2021 wurde das bundesweite Niveau erhoben (Mußmann et al., 2021). Hier zeigte sich (linke Balken) sehr deutlich, dass die Pandemie in Deutschland einen Digitalisierungsschub bewirkt hat, denn die tägliche Nutzung nahm innerhalb eines Jahres von 39% auf 68% geradezu sprunghaft zu. Aus den internationalen Bildungsvergleichsstudien ICILS wissen wir, dass es zuvor sieben Jahre gebraucht hatte, um einen ähnlichen Zuwachs wie in 2021 zu erreichen (Bos et al., 2014; Eickelmann, Bos, Gerick et al., 2019).

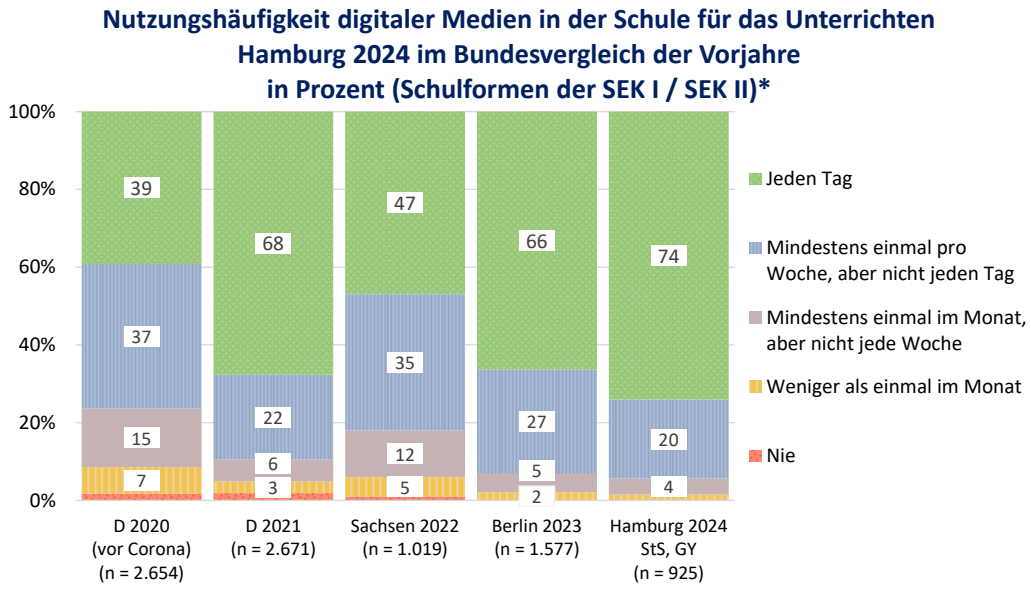


Abbildung 51: Nutzungshäufigkeit digitaler Medien beim Unterrichten

Berlin erreicht das bundesweite Durchschnittsniveau von 2021 (68%) im Sekundarbereich zwei Jahre später (66%) (vierter Balken) nur knapp. Es liegt damit aber vor Sachsen (dritter Balken), wo die Nutzungshäufigkeit 2022 im Sekundarbereich (47%) geringer war als in Berlin heute (Mußmann et al., 2023). Berlin liegt aber hinter den aktuellen Werten aus Hamburg 2024[29]. In der Grundstufe ist der Medieneinsatz im Unterricht mit 45% in Berlin sehr viel höher als 2022 in Sachsen (16%, ohne Abbildung). Andere Vergleichswerte aus dem Bundesgebiet für die Grundschule liegen uns nicht vor.

2021 haben 25% der Lehrkräfte in deutschen Schulen der SEK I/SEK II angegeben, Lernplattformen in fast jeder Stunde zu nutzen (Mußmann et al., 2021). In Hamburg sind es in Stadtteilschulen 21%, in Gymnasien 24%. Dagegen sind es in Berlin 2023 sind es laut Abbildung 50 nur knapp 14% (10%

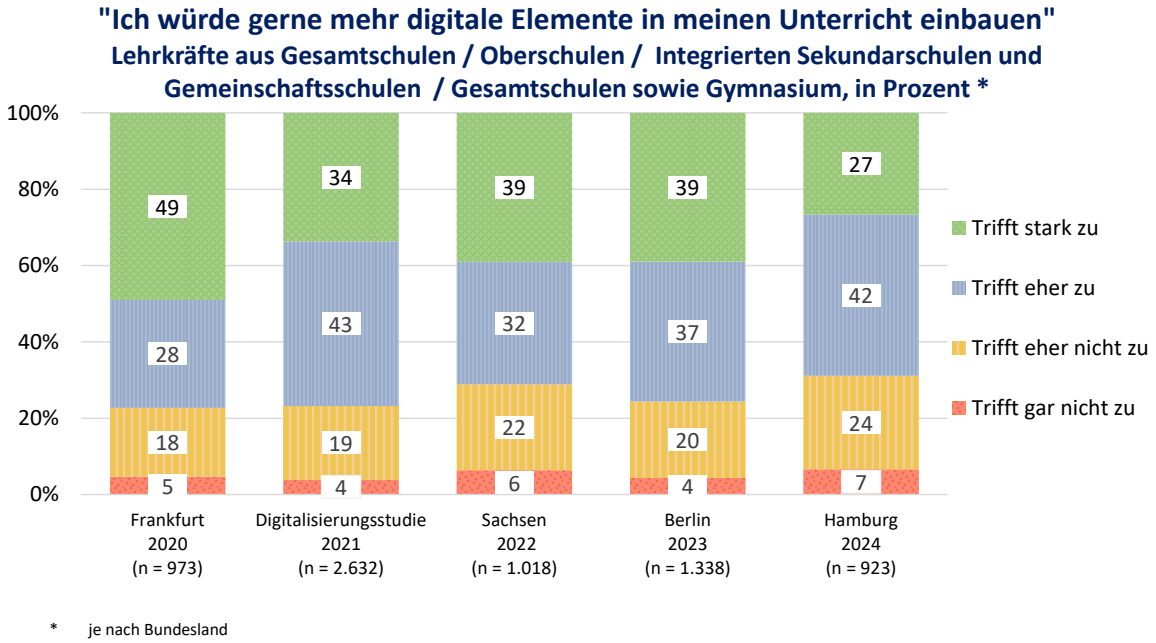
[29] Zum Zeitpunkt der Verfassung des Arbeitspapiers lagen die Ergebnisse aus Hamburg 2024 noch nicht vor. Bei der Überarbeitung der Ergebniskapitel wurden sie berücksichtigt, wo es sinnvoll erschien.

an ISS/GmS, 12% an GY und 29% an BBS). In der Grundstufe, wo die Schülerinnen und Schüler beim Medieneinsatz viel weniger selbständig sind, ist das Niveau mit 2% deutlich geringer. In Sachsen setzten 2022 nur 0,4% der Grundschul-Lehrkräfte LMS ein. Während ein Unterschied zwischen Primarstufe und Sekundarstufe didaktisch begründet sein dürfte, sind die Unterschiede zwischen den Bundesländern im Sekundarbereich kaum didaktisch zu begründen, sondern liefern Hinweis auf Umsetzungsdefizite

4.2 Hohe Erwartungen der Berliner Lehrkräfte an digitale Medien im Unterricht

Wie in all unseren Befragungen seit 2020 erklären auch drei von vier Berliner Lehrkräften, dass Sie Interesse daran haben, ihren Unterricht durch intensivere Nutzung digitaler Medien zu verbessern (Abbildung 52). Die Verteilung der Werte ist absolut identisch mit der ersten Erhebung in Frankfurt (Mußmann et al., 2020), bei der wie in Berlin von der Grundschule bis zur Berufsbildenden Schule alle Schulformen vertreten waren. Bei den anderen Studien waren nur allgemeinbildende Schulen beteiligt: bei der Digitalisierungsstudie (2021) und in Hamburg (2024) waren es Schulen aus dem Sekundarbereich, in Sachsen (2022) gehörten auch Grundschulen dazu. Über alle vier inzwischen durchgeführten Befragungen hinweg lehnen nur 4 bis 7% der Lehrkräfte eine weitere digitale Unterstützung des Unterrichtens ab, etwa 20% streben sie eher nicht an. Das Interesse hat in Hamburg nun erstmals erkennbar nachgelassen, was mit der höheren Nutzungsintensittät in Hamburg verbunden sein dürfte.

Nach dem Digitalisierungsschub während der Pandemie und der stärkeren Umsetzung des digital unterstützten Lehrens und Lernens ist das Interesse bei drei Vierteln ungebrochen hoch. Schwierigkeiten oder Verzögerungen bei der Realisierung sind somit auch in Berlin nicht durch eine mangelnde oder etwa nachlassende Motivation der Lehrkräfte begründet.



* je nach Bundesland

Abbildung 52: Interesse der Lehrkräfte am digital unterstützten Lehren und Lernen

Lehrkräfte setzen digitale Medien ein, weil sie sich konkrete Verbesserungen davon erhoffen

Die Erwartungen der Berliner Lehrkräfte an den verstärkten Einsatz digitaler Medien im Unterricht sind sehr klar (Abbildung 53): 70% der Lehrkräfte erwarten, dass sie durch den Medieneinsatz schneller und effizienter arbeiten können. Aber auch die Schülerinnen und Schüler sollen davon profitieren: 76% der Lehrkräfte wollen damit professioneller unterrichten und 67% sehen verbesserte Möglichkeiten, die Lernenden mit Lehrmaterialien zu versorgen und gezielter zu fördern.

Die Erwartungen sind 2023 in Berlin sogar noch höher als bei einer ersten Untersuchung in Frankfurt 2020. Hierzu kann die vertiefte Beschäftigung mit dem digital unterstützen Lehren und Lernen in der Zwischenzeit beigetragen haben. Insbesondere die Erwartung, damit professioneller zu unterrichten, ist in Berlin um 9 Prozentpunkte stärker ausgeprägt. In Hamburg ist zwar (s.o.) das Interesse an weiterer Digitalisierung schwächer geworden, die Nutzenerwartung liegt dennoch weiterhin ungefähr auf dem Frankfurter Niveau.

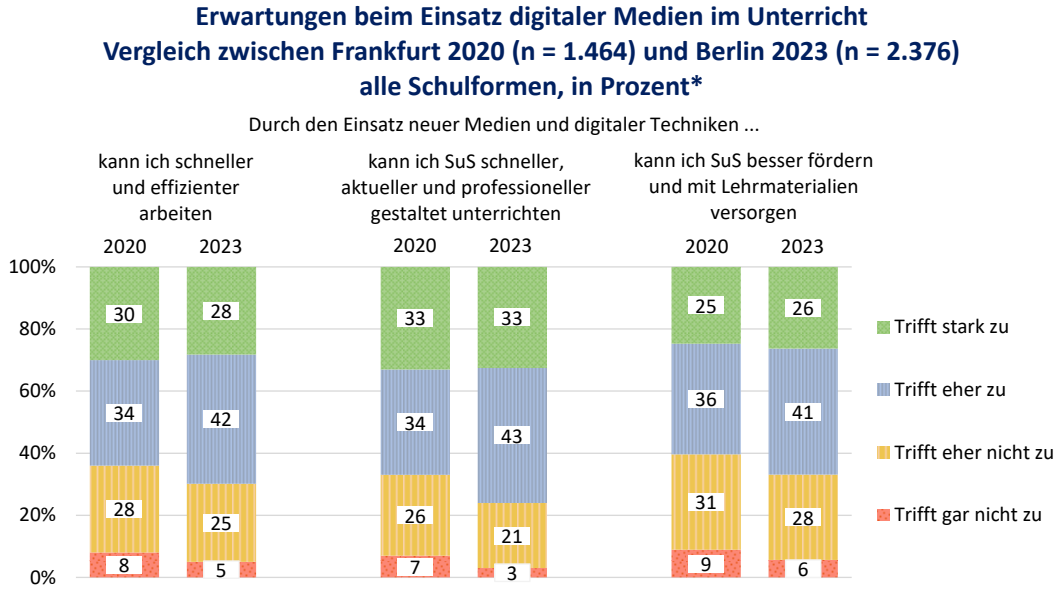


Abbildung 53: Erwartungen der Lehrkräfte an den Medieneinsatz

Die Nutzenerwartung hat die größte Bedeutung für das Interesse der Lehrkräfte am digital unterstützten Lehren und Lernen. Um das zu analysieren, wurden die drei Antworten als Nutzenerwartung in einer Skala für statistische Zusammenhangsanalysen zusammengefasst. Tabelle 20 dokumentiert, dass der Unterschied zwischen vier Gruppen unterschiedlich starker Nutzenerwartung statistisch signifikant wird und große Mittelwert-Unterschiede aufweist: Bei der Zustimmung zum Statement *„Ich würde gerne mehr digitale Elemente in meinen Unterricht einbauen“* (Skala von 1 bis 7) erreichen Lehrkräfte mit sehr geringer Nutzenerwartung einen Mittelwert von 3,3, während Lehrkräfte mit sehr hoher Nutzenerwartung einen sehr hohen Mittelwert von 6,0 erreichen (eine Differenz von 2,7). Alle alternativen Erklärungsansätze in der Tabelle weisen schwächere Zusammenhänge auf. Diese Zusammenhänge lassen sich auch in Hamburg 2024 erneut in gleicher Reihenfolge und mit fast identischen Werten bestätigen.

Von Bedeutung ist ferner der persönliche Umgang mit Veränderungen und dem digitalen Lehren und Lernen („*IT-Affinität*“). Lehrkräfte, die von sich sagen, dass sie *„in der Regel zu den Innovator*innen“* gehören, die neue Technologien vor den anderen testen (MW 5,6), zeigen ein sehr viel

höheres Interesse als die Lehrkräfte, die von sich sagen: *„Tendenziell nutze ich digitale Technologien erst, nachdem die meisten meiner Kolleg*innen bereits damit begonnen haben."* (MW 4,1)

Dies ist wenig erstaunlich. Da in vielen Schulen eine strategische Orientierung auf die Umsetzung des digital unterstützten Lehrens und Lernens fehlt, kommt es sehr stark auf die Eigeninitiative von Lehrkräften an. Wo der Arbeitgeber eine Auseinandersetzung mit dem Thema nicht fordert, entscheidet also allein die intrinsische Motivation der Lehrkräfte, inwieweit sie sich mit den digitalen Möglichkeiten beschäftigen.

In der Diskussion wird meist vermutet, dass Geschlechterunterschiede bei der Nutzung von Technik eine Rolle spielen könnten, aber dies ist hier quasi nicht der Fall. Die Mittelwert-Unterschiede sind unbedeutend. Auch der Zusammenhang zwischen Alter sowie eigener digitaler Kompetenz und dem Interesse am digital unterstützen Lernen ist nur schwach.

Beim Alter unterscheiden sich die Altersgruppen unter 45 Jahren durch ein etwas größere Interesse (5,0), neue Medien einzusetzen, von den Lehrkräften über 45 Jahren (4,3). Dieses Alter markiert genau die Grenze zwischen den Generationen, die mit dem Internet aufgewachsen sind (*digital natives*) und denjenigen, die sich mit dem Internet erst während des Studiums oder ihrer Berufstätigkeit auseinandersetzen konnten (*digital immigrants*) (Prensky, 2001).

Tabelle 20: Einflussfaktoren auf das Interesse an der Nutzung digitaler Medien

Statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen fünf Variablen und dem Interesse an mehr digitalen Medien (abhängige Variable)
(Einfakt. Varianzanalyse, n = 2.372)

Nr.	Unabhängige Variable	Mittelwertdifferenz zwischen den Gruppen		Effektstärke
1	Nutzenerwartung	2,7	bedeutsam	hoch (0,22)
2	IT-Affinität	1,5	bedeutsam	mittel (0,06)
3	Alter	0,7	gering	gering (0,04)
4	Digitale Kompetenz	0,7	gering	gering (0,01)
5	Geschlecht	0,3	unbedeutend	irrelevant (0,006)

Die *digitale Kompetenz* wurde anhand einer Selbsteinschätzung erhoben (*„Beim Einsatz digitaler Medien gerate ich schnell an meine Grenzen").* Die Erwartung, dass das Interesse an der Digitalisierung bei hoher Kompetenz etwas stärker ausgeprägt ist (MW 4,9) als bei geringer Kompetenz (4,2) wird erfüllt.

Alter und Selbsteinschätzung der eigenen digitalen Kompetenz stehen in einem signifikanten Zusammenhang: Mit zunehmendem Alter nehmen die Lehrkräfte beim Umgang mit digitalen Medien und Techniken ihre Kompetenzgrenzen (im Mittel) stärker wahr. Wieweit es sich hier um subjektive Verunsicherung oder objektive Defizite handelt, lässt sich jedoch anhand dessen nicht entscheiden. Das Item erfragt die subjektive Einschätzung und kann Kompetenz nicht direkt messen.

Bei früheren Untersuchungen konnte festgestellt werden, dass die digitale Kompetenz der Lehrkräfte sehr stark durch ihr schulisches Umfeld beeinflusst wird: In Schulen, die sich intensiver mit dem digitalen Lehren und Lernen beschäftigen, war auch der Anteil der digital kompetenten Lehr-

kräfte höher. Dies ist gut nachvollziehbar, da dann auch mehr Argumente, Anregungen und Lerngelegenheiten geboten werden. Dieser Aspekt wird in Kapitel 7 und 8 bei der Diskussion der digitale Reife Berliner Schulen erneut aufgegriffen.

4.3 Fehlende Zeit, organisatorische Defizite und zu wenig Beteiligung bei der Umsetzung hindern Lehrkräfte daran, mehr digitale Medien einzusetzen

Die Lehrkräfte wurden um ihre Einschätzung zu den personenbedingten und organisationalen Hindernissen der Umsetzung des digital unterstützen Lehrens und Lernens an ihren Schulen gebeten.

Bei den personenbedingten Hindernissen (Abbildung 54) sticht der Zeitmangel hervor. 79% der Lehrkräfte stimmen (eher) stark zu, dass ihnen die Zeit zur Vorbereitung des Einsatzes digitaler Medien fehlen würde. Hier sind keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schulformen zu verzeichnen. An zweiter Stelle (55% Zustimmung) wird geltend gemacht, dass der Einsatz neuer Medien nicht bei allen Fächern, die man unterrichtet, sinnvoll sei. Die Zustimmung ist in der Grundstufe (Grundschule, Integrierte Sekundarschule, Gemeinschaftsschule) signifikant stärker (66%). Deutlich geringere Zustimmung (33%) erhält die Einschätzung, dass man aufgrund begrenzter digitaler Kompetenz schnell an seine Grenzen stoße. Die Zustimmung ist auch hier in der Grundstufe signifikant stärker (40%). Ferner erwarten 33% der Lehrkräfte durch den Einsatz digitaler Medien keine Verbesserung des eigenen Unterrichts. Diese Ergebnisse stimmen mit den Befunden aus Sachsen 2022 weitgehend überein. Sie sind also keine Berliner Besonderheit.

Auf den ersten Blick fällt auf, dass die Statements zu den organisationalen Hindernissen (Abbildung 55) durchweg auf größere Zustimmung stoßen. Die Lehrkräfte kritisieren damit sehr deutlich die Umsetzungsbedingungen in Berlin. Erneut sticht der hohe zeitliche Aufwand hervor. 74% halten ihren persönlichen Aufwand für die Umstellung auf die Digitalisierung für zu hoch. Hier gibt es keine Schulformunterschiede. Zudem geben ebenfalls relevante 70% an, dass sie nicht an Schulentwicklungsprozessen beteiligt werden. Eine Beteiligung würde es Lehrkräften einerseits ermöglichen, Einfluss auf die Umsetzung zu nehmen und andererseits die Veränderung als organisierten Prozess zu erleben, der gemeinsam gestaltet wird. So werden viele auf ihr individuelles Engagement verwiesen und es fehlt an Orientierung. Über 60% Zustimmung bekommt auch die Kritik an unausgereiften Lehrmaterialen, an technischen Ausfällen und Unterbrechungen sowie an der mangelnden Unterstützung beim Einsatz von digitalen Medien im Unterricht.

Die personenbezogenen und organisationalen Hindernisse werden in Hamburg 2024 fast genauso bewertet. Erwähnenswert ist der Unterschied, dass hin Hamburg nur 37% keine Beteiligung an der Schulentwicklung erfahren, während es in Berlin 43% sind.

Bei allen organisatorischen Hindernissen (abgesehen vom Zeitaufwand) artikulieren die Lehrkräfte der beruflichen Schulen die geringste Unzufriedenheit. Auf der anderen Seite leiden die Lehrkräfte in der Grundstufe signifikant stärker unter technischen Ausfällen und Unterbrechungen (72% Zustimmung) sowie der mangelnden Unterstützung beim Medieneinsatz (69% Zustimmung). Es wird in den Kapiteln 7 und 8 genauer zu klären sein, welche Unterschiede zwischen den Schulformen bei der Umsetzung des digital unterstützten Lehrens und Lernens bestehen. Da die Befunde aus Sachsen 2022, Berlin 2024 (sowie sofern erfragt aus der Digitalisierungsstudie) auch hier nahezu identische Zustimmungswerte zeigen, kann vermutet werden, dass die organisatorische Bewältigung der Umsetzung des digital unterstützten Lehrens und Lernens ein generelles Problem im deutschen Schulsystem darstellt.

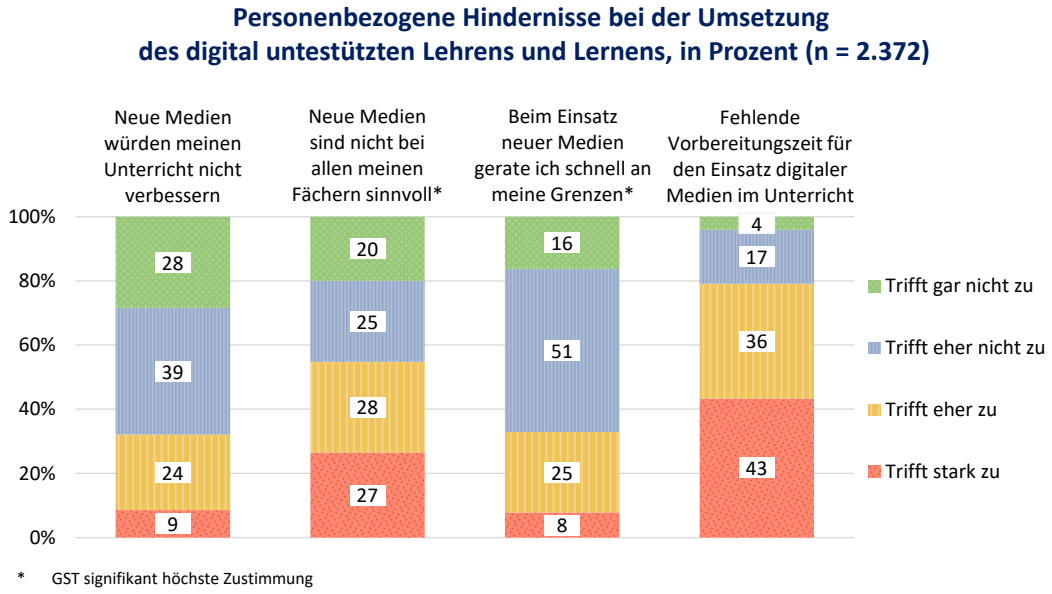


Abbildung 54: Personenbezogene Hindernisse bei der Umsetzung des digital unterstützten Lehrens und Lernens

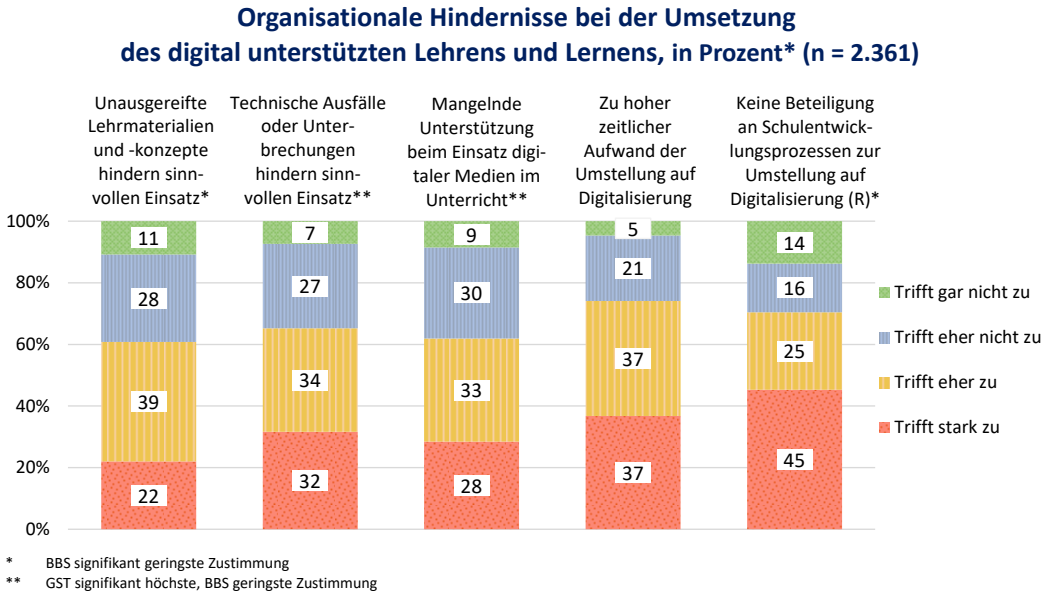


Abbildung 55: Organisationale Hindernisse bei der Umsetzung des digital unterstützten Lehrens und Lernens

Digitalisierung wird unter den derzeitigen Bedingungen vor allem als Belastung empfunden

Die Lehrkräfte stehen vor zwei großen Herausforderungen: Zeitmangel in einem Beruf, der seit Langem durch zu viele Aufgaben und Zeitdruck bestimmt wird, und eine unzureichende organisatorische Unterstützung und Umsetzung des digitalen Lehrens und Lernens. Vor diesem Hintergrund ist verständlich, dass die Lehrkräfte die Digitalisierung in der derzeitigen Umstellungsphase vor allem als Belastung wahrnehmen (Abbildung 56).

53% der Lehrkräfte sagen, ihre Arbeitsbelastung habe durch die Digitalisierung zugenommen, weitere 18%, dass sie stark zugenommen habe. In der Summe nehmen 71% eine Zusatzbelastung wahr, Entlastungen dagegen nur 6% der Befragten. In Hamburg sind es im Jahr 2024 74%, in Sachsen waren es 2022 78%, die eine erhöhte Belastung kritisierten, in. Bei der Digitalisierungsstudie 2021 (nur Sekundarbereich) waren es im Bundesdurchschnitt 70% der Lehrkräfte. Auch hier reiht sich Berlin also ein.

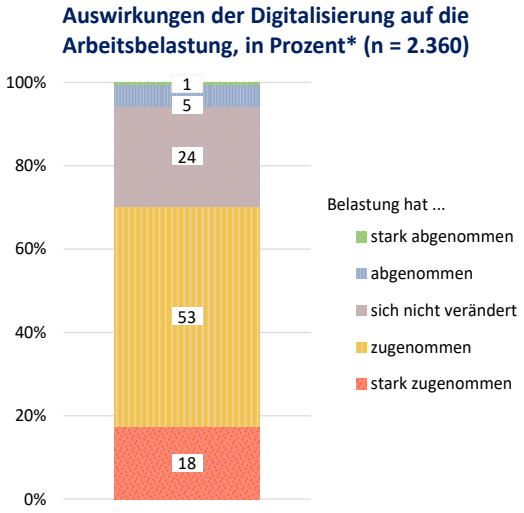


Abbildung 56: Auswirkungen der Digitalisierung

4.4 Resümee

Die Nutzung digitaler Medien im Berliner Schulunterricht gehört für die meisten Lehrkräfte also inzwischen zur täglichen Routine. Berlin liegt im Bundesvergleich dabei jedoch bestenfalls im Mittelfeld. Insbesondere die Potenziale von Lernplattformen werden bislang nur selten erschlossen. Lediglich die Beruflichen Schulen weisen diesbezüglich eine intensivere Nutzung aus. Diese v.a. im internationalen Vergleich eher mittelmäßig intensive Nutzung digitaler Medien und Lernplattformen in Berlin ist auf Grundlage der Daten nicht durch mangelndes Interesse der Lehrkräfte begründet.

Wie zu sehen war, zeigen auch die Berliner Lehrkräfte starkes Interesse an der digitalen Unterstützung ihres Unterrichtens. Die Aussicht damit effizienter arbeiten, besser und differenzierter unterrichten zu können, motiviert sie. Nicht alle Lehrkräfte sind schon davon überzeugt, aber nur 5% haben ein klares Desinteresse ausgedrückt. Wie immer bei Veränderungsprozessen gibt es Kräfte, die sich stärker begeistern lassen (IT-affine, jüngere, digital kompetentere Lehrkräfte).

Bei der Betrachtung der Hindernisse für die Umsetzung des digital unterstützten Lehrens und Lernens zeigen sich Defizite vor allem im Bereich der Organisation der Umsetzung und bei der Beteiligung in der Schulentwicklung.

5 Berliner Erfahrungen mit der Nutzung dienstlicher digitaler Endgeräte in der Schule

Im Sommer 2021 kündigte die Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2021c) an: *„Jede Berliner Lehrkraft erhält ein digitales Endgerät."* Frühzeitig wurde bezweifelt, dass mit der Beschaffungsentscheidung auch eine durchgängige praktische Nutzung im schulischen Alltag erreicht werden könnte. Im November 2022 mahnte die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: *„Eine kleine Anfrage hat im Februar diesen Jahres ergeben, dass von den 43.540 Lehrkräften lediglich etwa 19.000 Kolleg*innen ihr Endgerät überhaupt nur einmalig aktiviert haben."* (GEW, 2022)

Im März 2022 hat der Berliner Tagesspiegel erneut berichtet, dass die Geräte nicht genutzt würden, und einen Erklärungsversuch gewagt: *„Zu kompliziert sei die Umstellung von den eigenen Geräten, zu eingeschränkt die Auswahl an Softwareprogrammen, zu wenig technikaffin ein Teil der Beschäftigten." (Tagesspiegel, 2022)* Dieser Erklärungsansatz adressiert u. a. ein populistisches Bild von Lehrkräften, denen es an digitaler Kompetenz mangele. Er verdeckt das eigentliche Problem im öffentlichen Schulwesen: Die Unfähigkeit von Politik und Verwaltung, Veränderungsprozesse wie die Einführung des digital unterstützten Lehrens und Lernens erfolgreich als Schulentwicklungsprozess zu gestalten. Stattdessen wird es als Erfolg gesehen, technische Geräte gekauft und Mittel verausgabt zu haben – und darauf vertraut, dass die Lehrkräfte individuell mit den neuen Bedingungen schon irgendwie zurechtkommen. So einfach ist es in der Praxis jedoch nicht. Wie in anderen Branchen auch müssen eine Reihe an Voraussetzungen geschaffen werden, damit ein technisches Gerät in einer Arbeitsumgebung nutzbringend eingesetzt werden kann. Dies gilt auch für vergleichsweise einfache Geräte wie ein Tablet.

Wie also ist derzeit die Lage? Welche Erfahrungen haben Berliner Lehrkräfte bislang mit der Nutzung des dienstlichen Endgeräts gemacht?

5.1 Das dienstliche Endgerät wird kaum verwendet – aufgrund ungünstiger Einsatzbedingungen und fehlender Unterstützung ist sein Nutzen für die Arbeit gering

Abbildung 57 dokumentiert, dass in der Grundstufe (GR, ISS, GmS) 77% der Lehrkräfte ihr dienstliches Endgerät schon einmal genutzt haben, im Sekundarbereich (ISS, GmS, GY, BBS) sind es nur 64%. Der Unterschied ist statistisch signifikant.

Als Gründe dafür, dass das Endgerät nicht genutzt wird, geben 17% der Lehrkräfte in der Grundstufe und 25% im Sekundarbereich an, dass sie lieber ihr eigenes privates digitales Endgerät verwenden. Man ist anscheinend mit der privaten Beschaffungsentscheidung der Vergangenheit noch sehr zufrieden und sieht keinen Grund für einen Wechsel. Möglicherweise wird ein Wechsel aufgrund des damit verbundenen Umstellungsaufwandes auch gescheut. Zumal man nicht sicher sein kann, dass sich dieser Aufwand am Ende wirklich lohnt. Zwei bis drei Prozent der Lehrkräfte geben an, dass ihnen das Endgerät noch nicht zur Verfügung gestellt worden sei. Vier Prozent der Lehrkräfte im Grundstufenbereich, sieben Prozent in der Sekundarstufe haben darüber hinaus sonstige Gründe. Weiterhin mit Papier und Bleistift arbeiten wollen nur 13 Personen im Sample – weniger als 1 Prozent aller Lehrkräfte! Das Bild der digital aversen Lehrkräfte bekommt damit deutliche Risse. Denn die Bevorzugung privater Endgeräte ist ein deutlicher Hinweis darauf, dass die Lehrkräfte die Digitalisierung keineswegs ablehnen, sondern ihrem Arbeitgeber bereits vorausgeeilt sind.

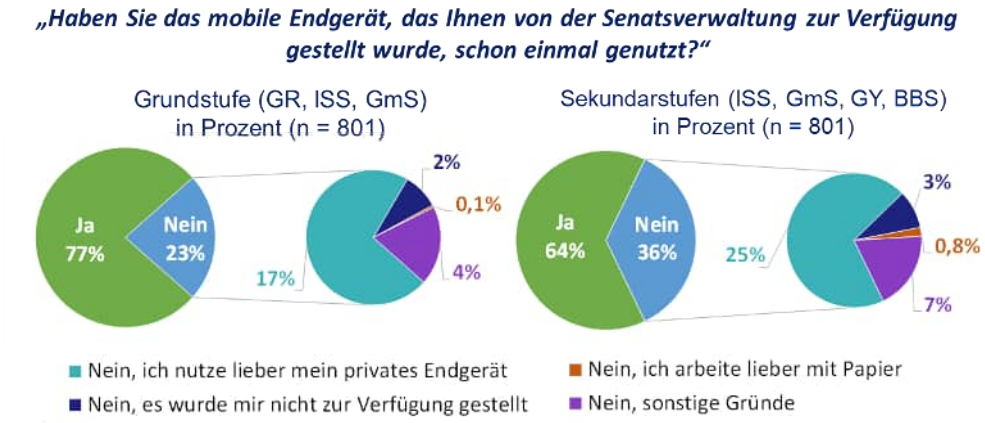


Abbildung 57: Nutzung des digitalen Endgeräts

Nur ein Drittel der Lehrkräfte nutzt ihr dienstliches Endgerät wenigstens wöchentlich

Für einen kleinen Teil der Lehrkräfte spielt das dienstliche Endgerät inzwischen eine wichtige Rolle. Es wird in der Grundstufe von 16% und im Sekundarbereich von 21% aller Lehrkräfte täglich und von 17% bzw. 11% wöchentlich eingesetzt. Das sind zusammengenommen jeweils ein Drittel aller Lehrkräfte (Abbildung 58).

Auf der anderen Seite verwenden 5 % bzw. 8% der Lehrkräfte, die das Endgerät einmal ausprobiert haben, es niemals und weitere 39% bzw. 25% bestenfalls einmal monatlich. Und dann kommen noch die Lehrkräfte (23% bzw. 36%) hinzu, die das Gerät nicht genauer angeschaut, sondern gleich ins Regal gelegt haben, bzw. immer noch darauf warten es zu bekommen (s.o.).

Es ist wohl kaum ein Erfolg zu nennen, wenn das dienstliche Endgerät zwei Jahre nach der Beschaffung von lediglich einem Drittel der Lehrkräfte regelmäßig in der Schulpraxis verwendet wird. Um die Motive näher auszuleuchten, die die Nutzung der Endgeräte unterstützen, nimmt die weitere Auswertung deshalb zunächst die maximal 1.468 Lehrkräfte näher in den Blick, die angegeben haben, das Endgerät mindestens gelegentlich auch einzusetzen (*aktive Nutzung*, 62%). Nicht berücksichtigt werden jene, die sich das Endgerät nicht angeschaut haben (749 Lehrkräfte, 31%), und die es nach Prüfung nie verwenden (161 Lehrkräfte, 7%) – sie können keine Auskunft über praktische Erfahrungen damit geben.

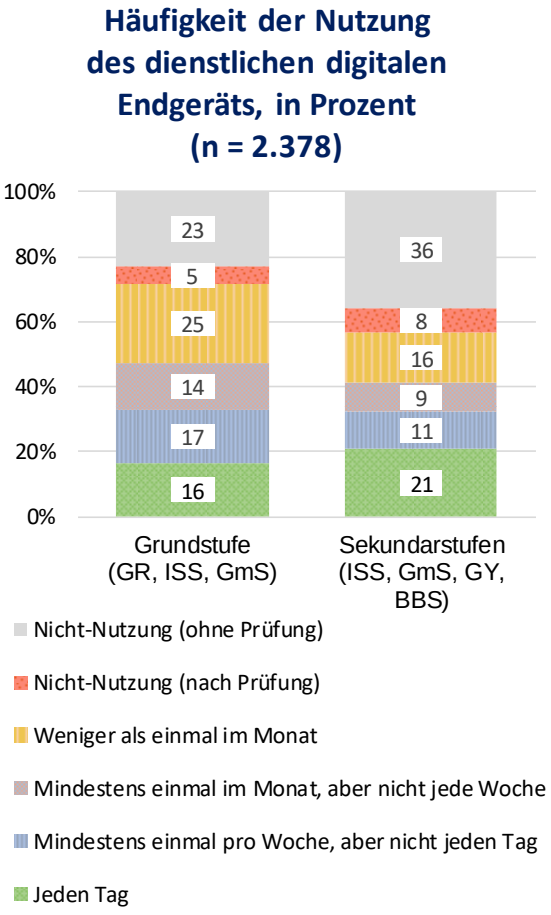


Abbildung 58: Intensität der Nutzung des digitalen Endgerätes

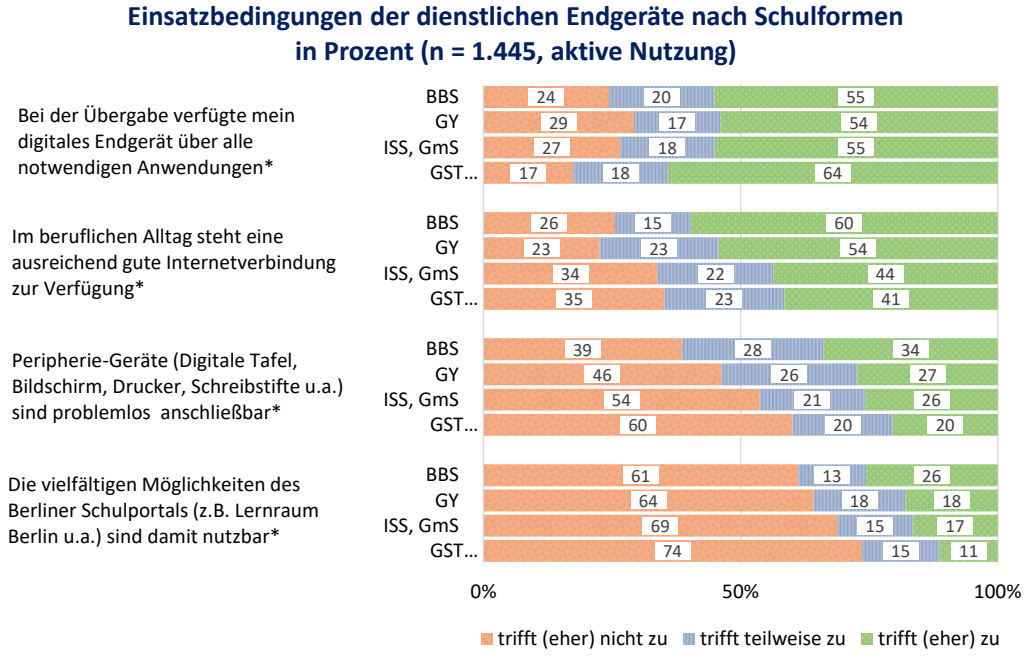
Ungünstige Einsatzbedingungen für die dienstlichen Endgeräte, oftmals kein Internet und keine Möglichkeit sie mit digitalen Tafeln u. a. zu verbinden

In der Umfrage wurden den Lehrkräften vier Statements vorgelegt, die Voraussetzungen formulieren, unter denen der Einsatz eines digitalen Endgerätes sinnvoll erscheint. Sie wurden gebeten einzuschätzen, inwieweit diese Bedingungen in ihrer Praxis erfüllt werden (Abbildung 59). Die Lehrkräfte der verschiedenen Schulformen haben dabei unterschiedlich stark zugestimmt, wobei auffällt, dass die Zustimmung sich entsprechend dem Grad der Nutzung digitaler Medien im Unterricht in den Schulformen unterscheidet (siehe Kapitel 4).

Die größte Zustimmung und damit die günstigsten Einsatzbedingungen finden sich in der Beruflichen Schule, dann folgt das Gymnasium, dann die Integrierte Sekundarschule und die Gemeinschaftsschule im Sekundarbereich, dann die Schulen mit Grundstufe. (Schulformunterschiede werden statistisch signifikant, auch wenn sich im Post-hoc-Test nicht immer jede Schulform gegenüber allen anderen signifikant unterscheidet.)

Grundvoraussetzung für einen guten Start der Nutzung eines neuen Gerätes ist, dass ein Betriebssystem und die für die dienstlichen Zwecke wesentlichen Anwendungen vorinstalliert sind. Nach Angaben der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2022) waren 11 Applikationen vorinstalliert. Diese Voraussetzung scheint überwiegend gegeben gewesen zu sein. Vor allem in der Grundstufe findet sich eine große Zustimmung (64%). Allerdings war nach Ansicht von zwischen 24 und 29% der Lehrkräfte im Sekundarbereich diese Voraussetzung auch *nicht* erfüllt. Möglicherweise wird damit kritisiert, dass viele dienstlich relevante Anwendungen von den Lehrkräften selbst herunterzuladen und zu installieren waren. Mit der vertieften Umsetzung des digitalen Lehrens und Lernens steigen auch die Ansprüche an die Vielfalt der Anwendungen.

Da die Geräte nach den Vorstellungen der Senatsverwaltung auch zur Durchführung des Unterrichts eingesetzt werden sollen und die meisten Applikationen über Browser-Lösungen zur Verfügung gestellt werden, bedarf es zwingend einer stabilen Internetverbindung. Hier wird deutlich, dass diese



* Nicht alle Schulform-Unterschiede signifikant
GST = Grundstufe, inkl. ISS und GmS

Abbildung 59: Einsatzbedingungen der dienstlichen Endgeräte

Voraussetzung in Berliner Schulen noch lange nicht erfüllt wird. Nur zwischen 60 und 41% der Lehrkräfte können für ihre berufliche Situation zustimmen, dass eine ausreichend gute Internetverbindung zur Verfügung steht. 26 bis 35% können dies nicht. Dabei wird deutlich erkennbar, dass die BBS hinsichtlich der Digitalisierung weiter fortgeschritten ist und die Schulen der Grundstufe hinterherhinken.

Sowohl bei der Vorbereitung (z.B. Drucken von Arbeitsblättern) als auch beim Unterrichten selbst ist eine zentrale Anforderung, dass mit dem dienstlichen Endgerät problemlos eine Verbindung zu Peripheriegeräten hergestellt werden kann. Dazu gehören Drucker und Kopierer, die elektronischen Tafeln und Geräte, die zum Präsentieren verwendet werden oder Lernplattformen für die Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern. Diese Einsatzvoraussetzung ist derzeit überwiegend nicht gegeben: Zwischen 39% der Lehrkräfte an der BBS und 60% in der Grundstufe sagen, dass dies (eher) nicht zutreffe.

Schließlich soll das neue, digital unterstützte Lernen laut Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2023a) die Möglichkeiten bieten, vielfältige Angebote des Berliner Schulportals zu nutzen, um den Unterricht interaktiver zu gestalten und den Schülerinnen und Schülern mehr individuelle Lernangebote machen zu können. Nur 11% der Befragten in der Grundstufe und auch nur 26% an der BBS geben an, dass dies derzeit mit dem digitalen Endgerät möglich sei. Je nach Schulform ist dies für 61 bis 74% der Lehrkräfte nicht der Fall.

Keine ausreichende Unterstützung durch die Berliner Schulverwaltung

Erfahrungen mit Einführungsprozessen neuer Techniken in anderen Branchen zeigen regelmäßig die große Bedeutung der gezielten Unterstützung der Nutzerinnen und Nutzer gerade in frühen Phasen der Einführung. Vier Aspekte von Unterstützungen wurden in der Umfrage berücksichtigt (siehe Abbildung 60). Bei den Antworten gibt es keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den Schulformen.

Mit 41% die größte Zustimmung erhält das Statement, dass Verfahrensrichtlinien für die Nutzung vorliegen. 31% der Lehrkräfte stimmen (eher) nicht zu. Lehrkräfte mussten einer vierseitigen „Nutzungsordnung Endgeräte Schule“ zustimmen, mit der sie neben formalen Bedingungen der Überlassung der Geräte zudem auf den Datenschutz verpflichtet wurden und eine Nutzung der Geräte für private Zwecke ausgeschlossen worden ist. Welche darüberhinausgehenden Richtlinien bestehen, ist nicht bekannt.

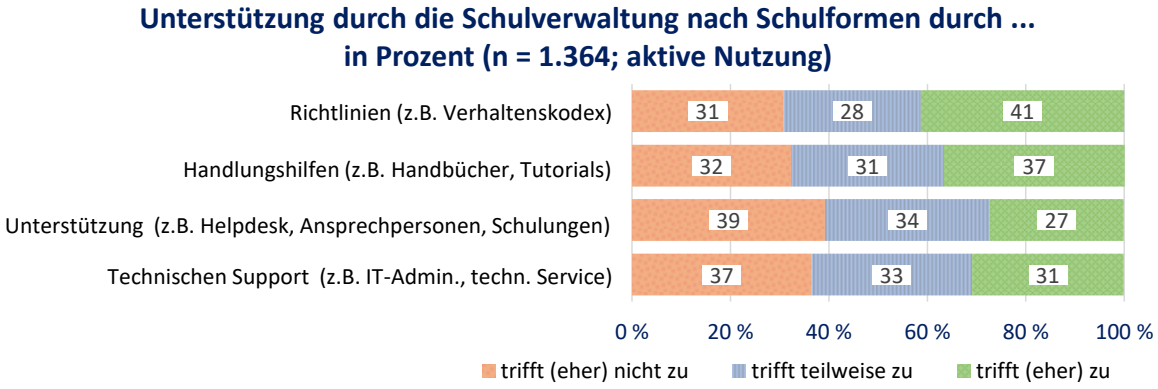


Abbildung 60: Unterstützung durch die Schulverwaltung

Mit 37% stimmen Lehrkräfte auch mehrheitlich zu, dass Handlungshilfen zur Verfügung gestellt worden sind. Beispiele wären etwa die Handreichung der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2021a) oder die zum Berliner Schulportal (2023a). Diese und weitere sind entweder bei den Lehrkräften nicht ausreichend bekannt oder erfüllen die Erwartungen nicht.

Überwiegend kritisch eingeschätzt wird die Unterstützung durch Ansprechpersonen, was beispielsweise durch einen Helpdesk oder durch Schulungen gewährleistet werden kann. Diese Unterstützung erleben nur 27% der Lehrkräfte, 39% hingegen nicht. Aus der Antwort der senatorischen Behörde auf eine schriftliche parlamentarische Anfrage von 2022 ist zu entnehmen, dass Einführungskurse ohne große Resonanz bei Lehrkräften geblieben sind (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2022). Auch den technischen Support sehen nur 31% als gegeben an, 37% nicht.

Alles in allem erfüllen die Unterstützungsstrukturen derzeit noch nicht den Bedarf der Lehrkräfte in Berlin. Dabei kommt es v.a. in der frühen Nutzungsphase darauf an, dass bei auftretenden Fragen und Problemen sofort Hilfe verfügbar ist. Andernfalls dürfte es schwierig werden, Lehrkräften positive Erfahrungen mit der Erprobung der neuen Endgeräte zu ermöglichen und ihnen Sicherheit beim Einsatz der Geräte zu geben. Wenn auftretende Probleme nicht schnell gelöst werden können, werden die Geräte gleich wieder beiseitegelegt. Denn die alten, bisher verwendeten Lösungen sind weiter verfügbar. Der wahrgenommene Aufwand bei der Umstellung, eine fehlende Nutzenerwartung und der Rückfall in alte Routinen sind die größten Feinde bei der Umstellung auf neue Technik.

Das dienstliche Endgerät zeigt bislang keinen großen Nutzen für die Arbeit von Berliner Lehrkräften

Um herauszufinden welchen Erfahrungen gemacht worden sind, wurden die Lehrkräfte gebeten, den Nutzen der dienstlichen Endgeräte für die Arbeit als Lehrkraft anhand von sechs Kriterien zu bewerten: Die Nutzung des Endgeräts 1) unterstützt die Effizienz bei der Arbeit; 2) erhöht die Effektivität der Zusammenarbeit; 3) wirkt sich positiv auf die Qualität der Arbeit aus; 4) hilft bei der Einhaltung von Planungen; 5) ermöglicht es den Umfang der Arbeit als Lehrkraft besser zu bewältigen; 6) verbessert die Zielerreichung. Damit sind die zentralen Anforderungen an Beschäftigte bei der Arbeit umrissen, deren Bewältigung ein Arbeitsmittel unterstützen sollte. Für Zusammenhangsanalysen werden weiter unten die Antworten der Lehrkräfte auf die sechs Nützlichkeitskriterien zu einer Bewertungsskala (*Nutzen für die Arbeit*) zusammengefasst.

Die einzelnen Fragen zielen nicht abstrakt auf die technischen Möglichkeiten der Endgeräte, sondern auf die jeweiligen Erfahrungen vor dem Hintergrund der Einsatzbedingungen in ihrem Unterricht an einer bestimmten Schule sowie am heimischen Arbeitsplatz. Die Bewertung impliziert einen Vergleich mit bisherigen Praktiken und möglichen Alternativen. Dabei muss bei der Interpretation der Antworten bedacht werden, dass sich der Kontext der Lehrkräfte unterscheidet: In manchen Schulen funktioniert beispielsweise das WLAN perfekt, in anderen nicht. In manchen Schulen nutzt die Schülerschaft Tablets und interagiert mit der digitalen Tafel, in anderen ist dies nicht vorgesehen.

Auf den ersten Blick zeigt sich in Abbildung 61, dass der Nutzen insgesamt noch sehr gering bewertet wird. In den Schulen mit Grundstufe wird über alle Kriterien ein Mittelwert von 2,6 erreicht, bei den Schulen des Sekundarbereichs 3,1 – bei einer Skala, die von 1 bis 7 reicht, liegt dies in der unteren Hälfte. Dass der Nutzen in der Grundstufe geringer bewertet wird, dürfte durch eine dort noch zurückhaltendere Umsetzung des digitalen Lehrens und Lernens zu erklären sein.

Der hauptsächliche Nutzen wird in der Unterstützung der Effizienz bei der Arbeit gesehen. Dieser Wert (MW 3,2 bzw. 3,8) hebt sich deutlich von den Werten der anderen Kriterien ab. Dann folgt die Verbesserung der Effektivität der Zusammenarbeit (MW 2,6 bzw. 3,1). Am geringsten ist der Nutzen

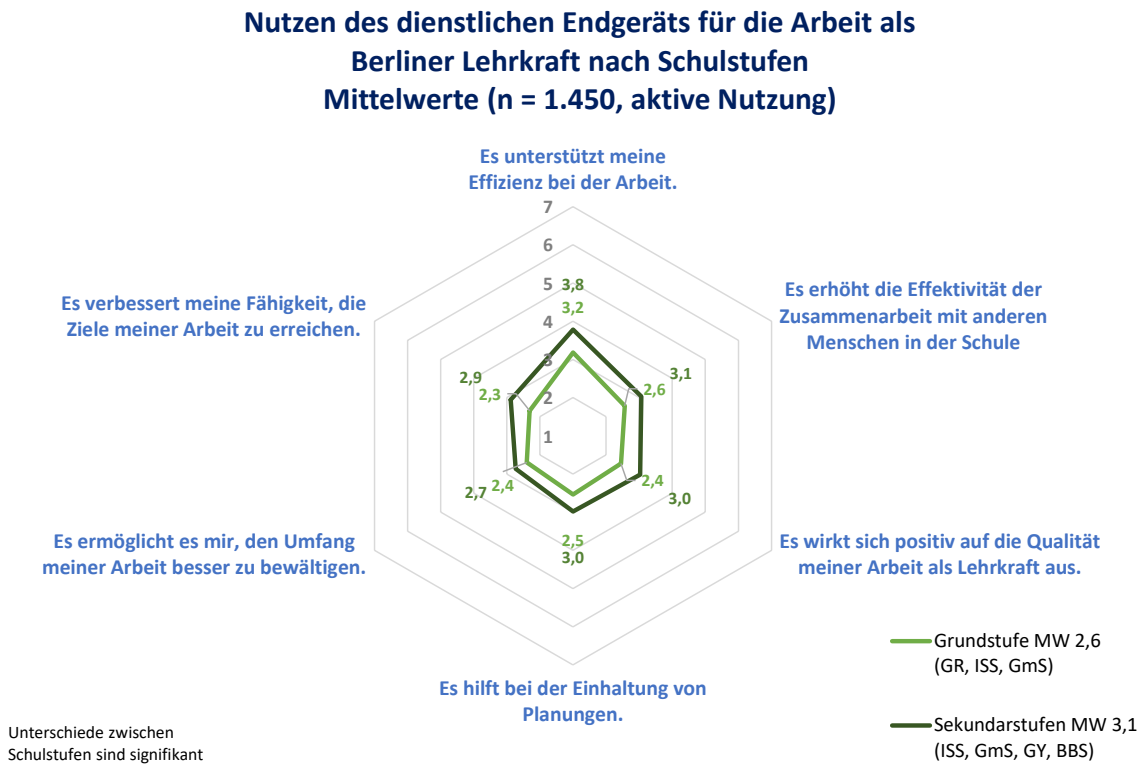


Abbildung 61: Nutzen des dienstlichen Endgeräts für die Arbeit

für die Bewältigung des Umfangs der Arbeit (MW 2,4 bzw. 2,7) und die Unterstützung der Zielerreichung (MW 2,3 bzw. 2,9).

Aus eigenen Untersuchungen zur Nutzung von Kollaborationsplattformen ist bekannt, dass die Nutzenbewertung von digitalen Werkzeugen in Unternehmen ein sehr viel höheres Niveau erreichen kann. (Hardwig & Weißmann, 2021a) Der Nutzen wird nicht von der Qualität der Technik bestimmt, sondern von ihrer Einbettung in den Prozess der Arbeit und der bewussten Gestaltung seiner Nutzung. Damit das Gerät nützlich sein kann, muss das gesamte System stimmen.

Das dienstliche Endgerät gilt als relativ bedienungsfreundlich

Eine weitere mögliche Hürde wäre eine mangelnde Bedienungsfreundlichkeit. Auf den ersten Blick scheinen Tablets diesbezüglich nicht besonders anspruchsvoll zu sein. Sie sind auch im privaten Alltag sehr verbreitet. Jedoch ist zu beachten, dass mit einem Endgerät in dienstlichem Kontext vielfältigere Anforderungen zu bewältigen sind und es in einem komplexeren System funktionieren muss. Lehrkräfte müssen sich z.B. weitere Anwendungen für ihren Gebrauch aus dem sog. Unternehmensportal auf das Endgerät laden (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2023c).

Zudem stellt die Einbettung in die täglichen Arbeitsprozesse ggf. Herausforderungen: Lässt sich das Gerät auch einfach mit WLAN-Netzen verbinden und ist die WLAN Abdeckung in allen Unterrichtsräumen gegeben? Lässt sich eine Verbindung zu den relevanten Geräten im System herstellen (Schulcloud, elektronische Tafel, Lernplattform, Drucker usw.). Typische Bedienungsprobleme zeigen sich bei Tablets oft nicht am Gerät selbst, sondern bei der Realisierung von verknüpften Leistungen, wie z.B. rasche und fehlerfreie Verbindung mit dem schulischen Smartboard, das Herstellen

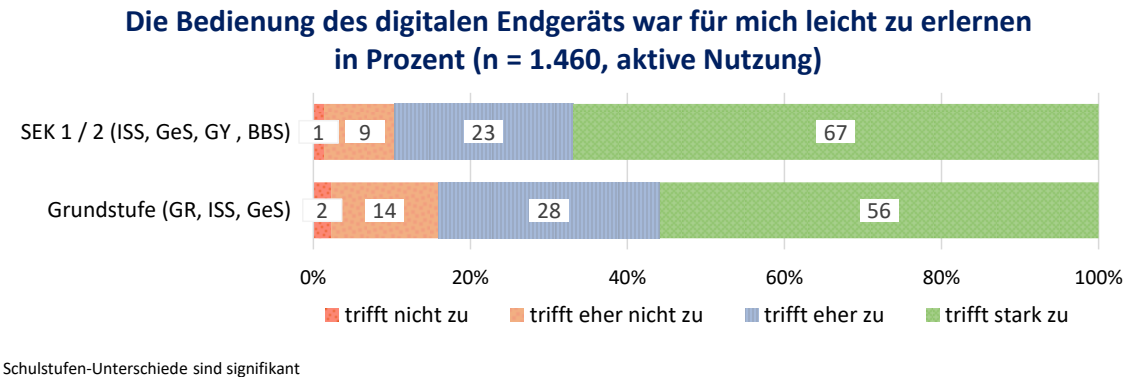


Abbildung 62: Bedienungsfreundlichkeit der dienstlichen Endgeräte

von Cloudverbindungen in ungewohnten Umgebungen usw. Manche vermeintlichen „Bedienungsprobleme“ erweisen sich bei näherem Hinsehen als technische Störungen, fehlerhafte technische Konfigurationen oder unterlassene Wartung. Insgesamt wird die Bedienungsfreundlichkeit der dienstlichen Endgeräte von den Lehrkräften viel positiver bewertet (Abbildung 62) als der erkennbare Nutzen. 56% der Lehrkräfte aus der Grundstufe und 67% aus den weiterführenden Schulen sehen Bedienungsfreundlichkeit in starkem Maße als gegeben an. Nur 10% bzw. 16% sehen hier Einschränkungen. Auch hier findet sich eine signifikant geringere Zustimmung bei den Lehrkräften aus den Schulen mit Grundstufe.

Bedienungsfreundlichkeit ist eine wichtige Voraussetzung für die Nutzung neuer Technologien, sie bezieht sich auch auf die Qualität der digitalen Infrastruktur, die der Lehrkraft zur Verfügung steht. Denn das Erlernen der Nutzung neuer Anwendungen und die Entwicklung effizienter Arbeitsweisen bedeuten Aufwand, der bei hohem Arbeitsdruck lieber vermieden wird, wenn dem keine positive Nutzenerwartung gegenübersteht.

5.2 Hauptmotiv für die Nutzung des Endgeräts ist der Nutzen für die Arbeit als Lehrkraft

Im Unterschied zu den zuletzt präsentierten Auswertungen werden die 161 Lehrkräfte, die sich das übergebene Endgerät zumindest einmal angeschaut haben, aber nach der Prüfung zur Entscheidung gekommen sind, das Gerät nie zu verwenden, in die folgende Auswertung wieder eingeschlossen. Ihre Gründe interessieren, denn zwei Fragen leiten die Analyse: Erstens, was ist das hauptsächliche Motiv für die Nutzung des Endgeräts? Zweitens, welche Faktoren könnten die Nutzung des Endgeräts fördern?

Entgegen den eingangs angeführten Vermutungen des Tagesspiegels finden sich bei der Frage, ob die dienstlichen Endgeräte genutzt werden oder nicht, keinerlei statistisch signifikante Zusammenhänge zur IT-Affinität oder IT-Kompetenz. Im Übrigen auch nicht zu anderen Personen-Merkmalen der Lehrkräfte (Alter, Geschlecht, Teilzeitstatus, Ausbildung, Schulformzugehörigkeit, Gesundheitszustand). Lediglich die Unterschiede zwischen den Schulstufen werden statistisch signifikant.

Ganz im Sinne des Technologie-Akzeptanz-Modells (Davis, 1989; Venkatesh et al., 2003) sind es im Wesentlichen die Erfahrung, dass das Endgerät für die Arbeit nützlich ist, sowie in geringerem Umfang die Benutzerfreundlichkeit der Geräte, welche die Intensität der Nutzung bestimmen. Dies bestätigen die Zusammenhangsanalysen. Für die Analyse des Zusammenhangs werden die Antworten der Lehrkräfte auf die sechs Nützlichkeitskriterien (siehe oben) zu einer Bewertungsskala (*Nutzen für die Arbeit*) zusammengefasst, und vier Nutzungsgruppen gebildet, je nachdem wie der Nutzen

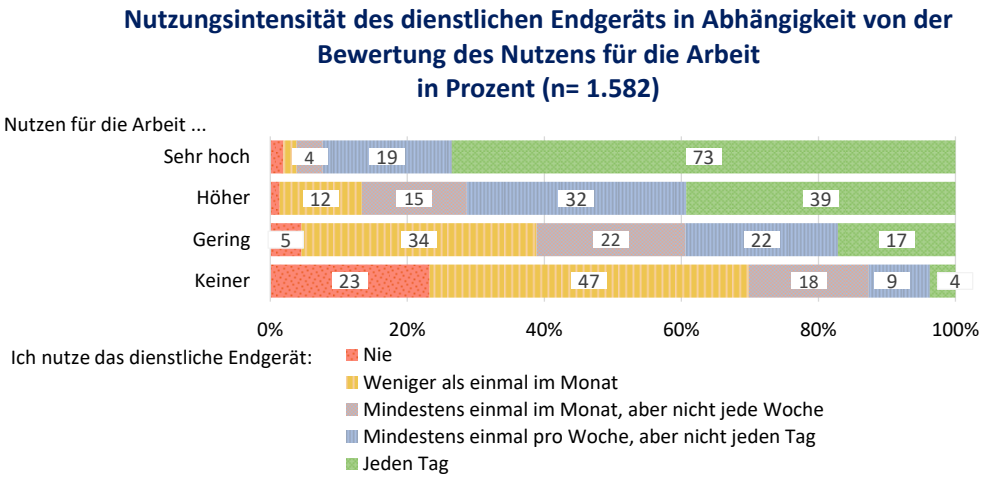


Abbildung 63: Nutzungsintensität in Abhängigkeit von der Bewertung des Nutzens für die Arbeit

des Endgeräts für ihre Arbeit bewertet wird (*kein Nutzen, geringer Nutzen, höherer Nutzen, sehr hoher Nutzen)*.

Das Ergebnis ist eindeutig. Die dienstlichen Endgeräte werden von den Lehrkräften viel intensiver genutzt, die den Eindruck haben, dass das Gerät ihre Arbeit als Lehrkraft unterstützt (Abbildung 63). In der Gruppe, die einen hohen Nutzen erlebt, nutzen 73% das Endgerät täglich. Mit schlechterer Nutzenbewertung nimmt der Anteil sehr stark ab: Bei Lehrkräften, denen es nur geringen Nutzen bringt, sind es nur noch 17%.

Von den Lehrkräften, die dem Endgerät einen hohen Nutzen zuschreiben, stimmen im Übrigen 25% voll zu, dass sie gute Erfahrungen damit gemacht haben. Aus der Gruppe mit wenig Nutzenzuschreibung stimmen weniger als 1% voll zu (ohne Abbildung). Einen ähnlichen Zusammenhang wie bei der Bewertung des Nutzens für die Arbeit gibt es auch bei der Einschätzung der Bedienungsfreundlichkeit der Endgeräte. Bei Lehrkräften mit der positivsten Einschätzung der Bedienungsfreundlichkeit nutzen 37% das Endgerät täglich, bei geringem Erleben der Bedienungsfreundlichkeit sind es nur 10% (ohne Abbildung). Bei beiden Variablen (Nutzen für die Arbeit; Bedienungsfreundlichkeit) unterscheiden sich alle Gruppen signifikant voneinander.

Insgesamt haben leider nur 28% aller Lehrkräfte die Einschätzung gewonnen, dass das ausgegebene digitale Endgerät ihre Arbeit unterstützt (*höherer* bzw. *sehr hoher Nutzen*). Was sind die Kriterien, die die Zufriedenen von den Unzufriedenen unterscheidet?

Günstige Einsatzbedingungen und neue Möglichkeiten des Schulportals tragen zur positiven Einstellung gegenüber den dienstlichen Endgeräten bei

Die Einschätzungen zu den Einsatzbedingungen stehen in einem statistisch signifikanten Zusammenhang zur Bewertung des Nutzens. Die Gruppe mit der positivsten Nutzenbewertung beurteilt die Einsatzbedingungen in Abbildung 64 insgesamt signifikant günstiger als die anderen. Bei zwei Variablen werden alle Unterschiede zwischen den Nutzungsgruppen statistisch signifikant, bei zwei Variablen unterscheiden sich benachbarte Variablen nicht immer signifikant.

In allen Gruppen findet das Statement, dass das dienstliche Endgerät bei Übergabe vollständig ausgerüstet war, die größte Zustimmung. Die Anforderung wird somit am besten erfüllt. Jedoch unterscheidet sich die Gruppe mit der positivsten Nutzenbewertung (MW 4,1) durch einen um 0,9 Punkte höheren Mittelwert von der Gruppe, die keinen Nutzen wahrnimmt (MW 3,2).

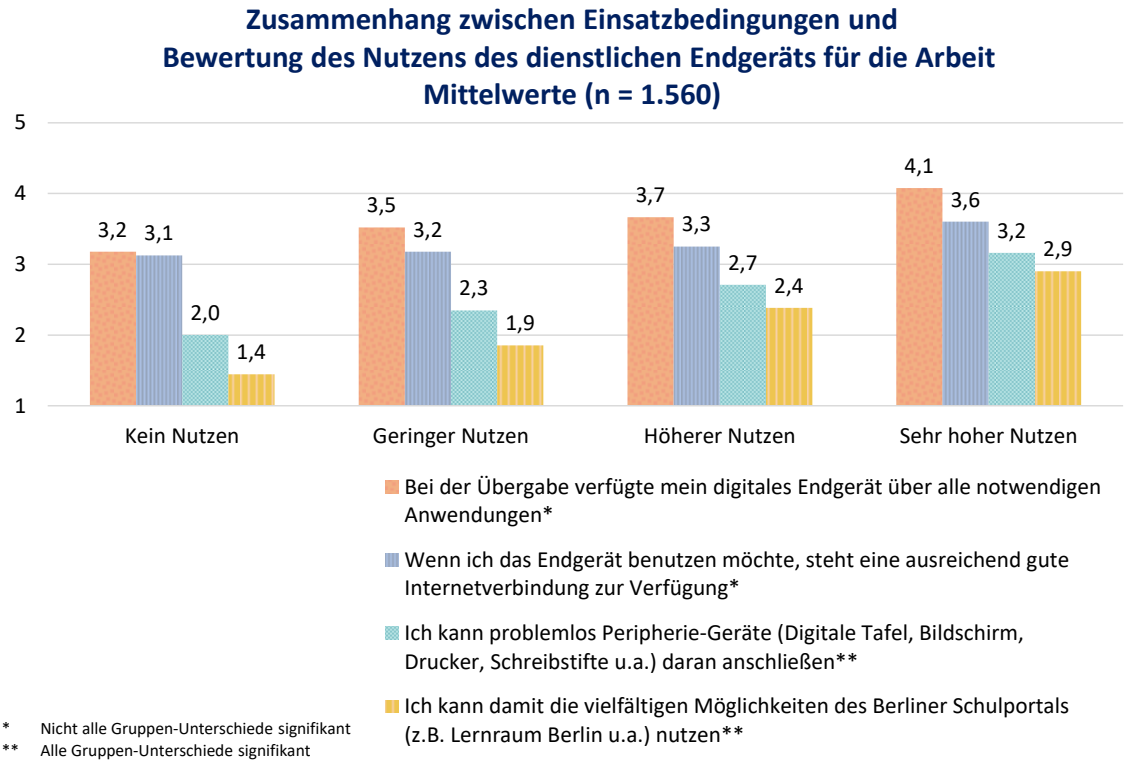


Abbildung 64: Zusammenhang zwischen Einsatzbedingungen und Bewertung des Nutzens des dienstlichen Endgeräts

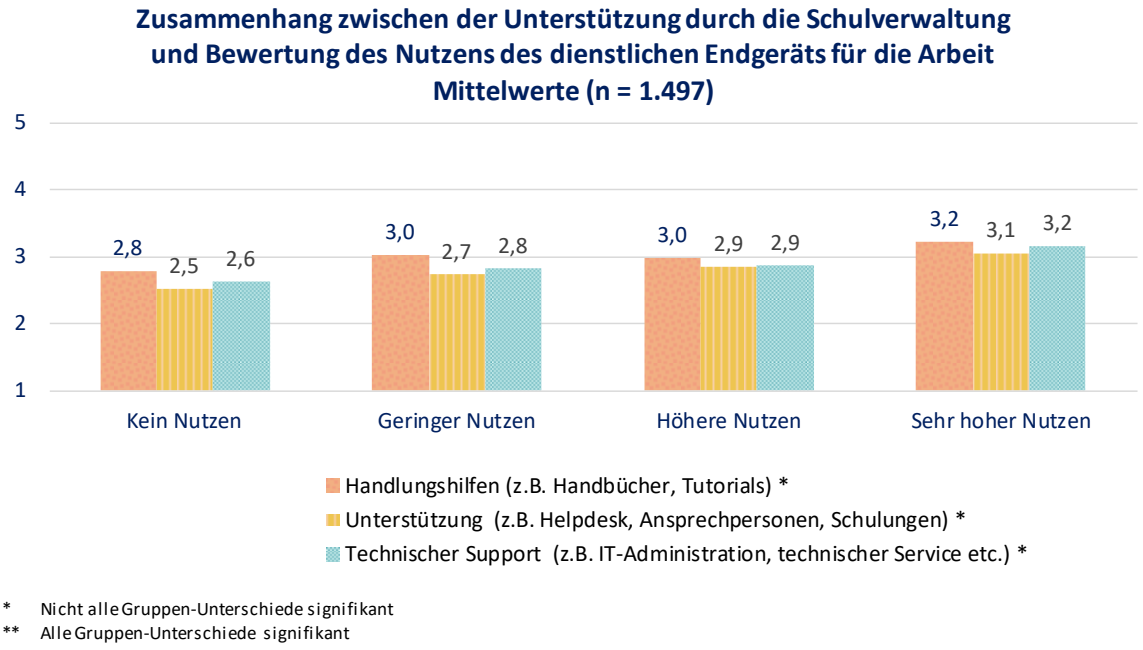
Das lässt sich so interpretieren, dass diesbezüglich erlebte Einschränkungen bei der Nutzbarkeit des Endgeräts, die Nutzenbewertung stark beeinflussen könnten. Ebenfalls eine relativ hohe Zustimmung findet das Statement, dass bei Verwendung des Geräts eine gute Internetverbindung verfügbar sei. Jedoch betragen die Unterschiede zwischen den Extremgruppen nur 0,5 Punkte. Das Merkmal beeinflusst die Nutzenbewertung weniger stark, es zielt ja auch eher auf die Rahmenbedingungen als auf das Gerät.

Dass die Möglichkeit besteht, mit dem Endgerät problemlos weitere Peripheriegeräte zu betreiben, wie digitale Tafeln, Drucker oder Bildschirme u. a. , findet insgesamt nur wenig Zustimmung. Die Gruppe mit der positivsten Nutzenbewertung erreicht den Wert von 3,2, was knapp über der Mitte der Skala liegt. Die Gruppe, die keinen Nutzen wahrnimmt, weist einen Mittelwert von 2,0 auf. Der Unterschied beträgt 1,2 Punkte und scheint damit die Nutzung stärker zu beeinflussen. Hier unterschieden sich alle Gruppen signifikant. Die geringste Zufriedenheit drücken die Lehrkräfte bei dem Statement aus, dass sie durch die Nutzung des Endgeräts in die Lage versetzt würden, die vielen Angebote des Berliner Schulportals nutzen zu können. Dieses Kriterium scheint aber der größte Motivator zu sein. Denn den Lehrkräften mit der positivsten Nutzenbewertung des Endgeräts gelingt die Nutzung des Berliner Schulportals am besten (MW 2,9), während die anderen Gruppen deutlich geringere Werte aufweisen. Der Unterschied zwischen den Extremgruppen beträgt sogar 1,5 Punkte, was verdeutlicht, dass hier der stärksten Hebel liegen dürfte, die Zufriedenheit zu verbessern und zur Nutzung des dienstlichen Gerätes zu motivieren.

Auch der Grad der Unterstützung durch die senatorische Behörde beeinflusst die Bewertung des Nutzens des Endgeräts für die Arbeit als Lehrkraft

Wie bereits oben gezeigt wurde, sind die Lehrkräfte mit dem Grad an Unterstützung überwiegend nicht zufrieden. Darüber hinaus zeigt sich auf den ersten Blick, dass auch die Unterschiede zwischen den Gruppen gering sind (maximal 0,6 Punkte). Vor allem die Frage, inwieweit Handlungshilfen vorliegen, scheint das Urteil der Lehrkräfte zum Nutzen des Endgerätes nicht weiter zu beeinflussen (Abbildung 65).

Die Unterstützung durch Ansprechpersonen, ein Helpdesk oder Schulungen scheint das Urteil ein wenig stärker zu beeinflussen. Die Gruppe, die dem Endgerät keinen Nutzen beimisst, weist mit 2,5 einen um 0,6 Punkte geringere Zustimmung auf als die Gruppe mit der höchsten Nutzenbewertung. Ähnlich stellt es sich bei der Verfügbarkeit von technischem Support (MW 2,6 gegen 3,2) dar. Die Unterstützung durch die Schulverwaltung beeinflusst statistisch signifikant die Bewertung des Nutzens des Endgeräts für die Arbeit, weshalb hier seitens der Schulverwaltung mehr getan werden müsste. Allerdings haben die Einsatzbedingungen einen noch größeren Einfluss auf das Urteil der Lehrkräfte.



* Nicht alle Gruppen-Unterschiede signifikant
** Alle Gruppen-Unterschiede signifikant

Abbildung 65: Zusammenhang zwischen der Unterstützung durch die Schulverwaltung und der Bewertung des Nutzens des dienstlichen Endgeräts für die Arbeit

5.3 Lehrkräfte wünschen sich ein leistungsfähigeres Gerät mit mehr Funktionen und mehr Freiheiten bei der Nutzung – in einem funktionierenden Gesamtkonzept

Im Folgenden geht es um die Erwartungen der Berliner Lehrkräfte, die das dienstliche Endgerät derzeit noch nicht erfüllen kann. Dazu befragt wurden erneut die max. 1.631 Lehrkräfte, die bereits Erfahrungen mit dem Endgerät gesammelt haben (*Aktive Nutzung* und *Nicht-Nutzung nach Prüfung*). Es wurde nicht als sinnvoll angesehen, Personen einzubeziehen, die keine Erfahrung mit dem Gerät gemacht haben (*Nicht-Nutzung ohne Prüfung*). Weitere 51 Lehrkräfte haben diese Fragen übersprungen.

Nur 22% der Lehrkräfte in Abbildung 66 sind mit den verfügbaren Apps derzeit zufrieden. 78% fehlen für die Arbeit wichtige Software-Anwendungen oder Funktionen. Da die Senatsverwaltung angekündigt hatte, dass sie Programmwünsche aufnehmen und nach Prüfung auf Datenschutzbedingungen und Funktionsfähigkeit weitere Apps auf der Unternehmensplattform zur Verfügung stellen würde, wurden die Personen, denen Apps fehlten, danach gefragt, inwieweit sie eine Anschaffung, der von ihnen präferierten Anwendung, beantragt hätten (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2021d). Die 78%, denen Apps fehlten, setzen sich so zusammen: 12% haben die Anschaffung einer bestimmten App angeregt, aber bislang noch keine Rückmeldung dazu erhalten. Von 17% wurde der Antrag auf Beschaffung abgelehnt. 49% der Befragten war überhaupt nicht bekannt, dass sie die Bereitstellung einer App beantragen konnten.

Die Vielfalt der möglichen Applikationen, die schnelle Entwicklung des Angebots und die sehr unterschiedlichen Anwendungsszenarien der Lehrkräfte stellen sicherlich eine große Herausforderung dar, hier den Ansprüchen gerecht zu werden. Die Senatsverwaltung hat erklärt, 11 Programme seien vorinstalliert und 30 weitere seien auf dem Unternehmensportal verfügbar (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2022). Bis Februar 2022 habe sie bereits 438 Anforderungen auf technische, Sicherheits- und Datenschutzaspekte geprüft. Der aktuelle Stand ist nicht bekannt. Insgesamt fördert die restriktive Handhabung der Bereitstellung von Apps nicht die Bereitschaft zur Nutzung. Mit 41 Programmen wird die Vielfalt sinnvollen Medieneinsatzes in der Schule sicher nicht abgedeckt.

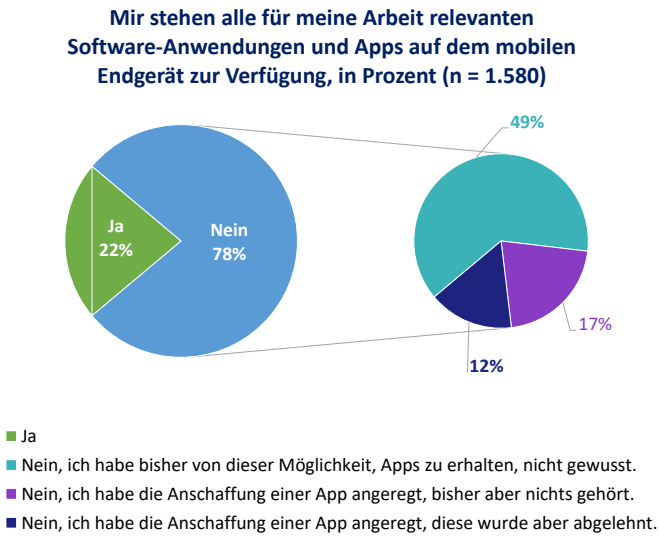


Abbildung 66: Bewertung der Verfügbarkeit von Software-Anwendungen

Die 1.232 Lehrkräfte, die geantwortet haben, dass ihnen für die Arbeit relevante Anwendungen fehlen, bekamen die Möglichkeit, die Frage *Welche dienstlich relevante Funktion fehlt Ihnen?* in einem Textfeld zu beantworten. Zwei Drittel von diesen Lehrkräften nahmen die Einladung an, ein Drittel hat die Frage übersprungen. Wer mit dem Angebot zufrieden war, hat nicht die Möglichkeit erhalten, weitergehenden Bedarf zu äußern. Insgesamt liegen der folgenden Auswertung 823 auswertbare Kommentare zugrunde. Der Anteil der Antwortenden unterscheidet sich zwischen den Schulformen nicht bedeutsam.

Die Konfiguration der Geräte und restriktive Regularien halten viele Lehrkräfte von der Nutzung ab

Insgesamt hat die Auswertung der 823 gültigen Statements zu 1,7 Codes pro befragter Person geführt. Ein erster Blick auf die Tabelle 21 zeigt. Es wird Kritik an dem Fehlen elementarer Grundfunktionen geäußert (190 Code-Zuordnungen, 13%), der Schwerpunkt der Antworten benennt dienstlich relevante Funktionen, die der Lehrkraft fehlen (834 Code-Zuordnungen, 59%). Dann werden über diese konkreten Werkzeuge hinausreichende Wünsche formuliert (220 Code-Zuordnungen, 16%) und vielfach auch regulatorische, administrative sowie technische Defizite benannt, die begründen sollen, warum dieses Gerät nicht oder kaum nutzbar sei (165 Code-Zuordnungen, 12%).

Zur Methode der Text-Auswertung

Berücksichtigt wurden alle Statements, die die Frage beantwortet und einen Bedarf formuliert haben. Ausgefiltert wurden Beiträge, die z.B. erläutert haben, warum sie das Endgerät nicht nutzen. Haben sie aber beispielsweise konkret die Größe des Bildschirms als Motiv genannt, wurde der Beitrag berücksichtigt.

Die Statements wurden einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen, in der bedeutungsgleiche Aussagen mit einem Code belegt wurden. Die Codierung startetet ohne ein vorgegebenes Codesystem. Während der Codierung wurde quasi Bottom up nach und nach eine sinnvolle Struktur entwickelt, in die alle Aussagen zu integrieren waren. Dabei wurden sinnverwandte Codes unter einem übergeordneten Code zusammengeführt.

Da auch Antworten zu integrieren waren, die nicht direkt die Fragestellung beantwortet haben, hat sich eine vierteilige Struktur der Codes entwickelt: Die Lehrkräfte haben nicht nur die eigentlich gemeinten 1.) *dienstlich relevanten Funktionen* genannt, sondern waren auch so frei, 2.) elementare Grundfunktionen zu nennen, die ihnen bei der Nutzung fehlten (z.B. Verfügbarkeit über Internet). Darüber hinaus formulierten sie 3.) weitergehende Wünsche (z.B. über Administratorenrechte am Endgerät zu verfügen) und haben auch 4.) Defizite bei der Nutzung des Endgerätes sowohl technischer als auch administrativer Natur benannt. Letztere geben Hinweise auf Anforderungen, die diese Personen an ein solches Gerät stellen. Alle vier Kategorien geben wertvolle Hinweise auf ungedeckten Bedarf.

Bezogen auf diese Auswertung ist vorab jedoch ein grundsätzlicher Vorbehalt anzumelden: Es kann in diesem Rahmen – ohne qualitative Recherche – der Hintergrund der Aussagen nicht verifiziert werden. Beispielsweise wird von einigen das Fehlen einer App für das Erstellen von Notizen angemerkt und die App *Goodnotes* oder *Evernote* gewünscht. Es müsste jedoch *Onenote* auf dem Endgerät verfügbar sein. Es kann hier nicht geklärt werden, inwieweit die Lehrkräfte dies wissen, sie aber eine andere App mit vergleichbarer (aber nicht identischer) Funktionalität bevorzugen oder tatsächlich keinerlei Notizen-App auf ihrem Endgerät verfügbar ist. Personen, die z.B. bisher Apple Produkte genutzt haben, formulieren häufig den Bedarf nach Windows-Versionen originärer Apple Software (z.B. *Goodnotes*).

Ein zweiter Aspekt ist, dass das dienstliche Gerät darauf ausgelegt wurde, viel Software als Browserlösung anzubieten, ohne dass die entsprechende App-Version geladen werden kann. Dies führt i.d.R. zu Einschränkungen der Bedienungsfreundlichkeit, zum einen weil das Produkt nur bei stabiler Internetverbindung nutzbar ist, zum anderen weil Browserlösungen zumeist funktionale Einschränkungen aufweisen. Auch hier wird aus den Antworten nicht klar erkennbar, ob ein gewünschtes Programm grundsätzlich als Browserlösung oder gar nicht verfügbar ist.

Insofern kann die nachfolgend präsentierte Übersicht der Antworten der Lehrkräfte nur eine erste Bestandsaufnahme darstellen. Sie könnte die Grundlage für eine ernsthafte Auseinandersetzung mit der Frage bilden, über welche Funktionalitäten ein solches dienstliches Endgerät verfügen sollte. Die Bedarfsermittlung und Diskussion im Vorfeld der Beschaffung der dienstlichen Endgeräte könnte – um die Ergebnisse bereits anzudeuten – möglicherweise etwas oberflächlich gewesen sein. Denn es wird massiv Kritik formuliert, womit die bereits oben präsentierten Ergebnisse bestätigt und verstärkt werden.

Am besten zu verstehen sind die Bedarfs-Rückmeldungen der Lehrkräfte, wenn zuvor drei Voraussetzungen der schulischen Nutzung von IT in Erinnerung gerufen werden. Bei dieser Vorbemerkung werden bereits einige der Statements der Lehrkräfte vorgestellt, um deren Sichtweise zu verdeutlichen:

Lehrkräfte fangen bei der IT-Ausstattung nicht bei Null an

Lehrkräfte haben ihre zentralen Arbeitsmittel bislang individuell beschaffen und finanzieren müssen. Dies gilt auch für Hardware, Software und die Netzverbindungsentgelte. Sie haben also in der Vergangenheit erhebliche Vorleistungen erbracht und dabei eine persönliche Arbeitspraxis entwickelt, um den Herausforderungen ihres Schulalltags gerecht zu werden. Die inzwischen vor allem durch die Mittel des DigitalPakt Schule endlich realisierten staatlichen Investitionen in mobile digitale Endgeräte des pädagogischen Personals kommen insofern verspätet. Sie haben für die Lehrkräfte eine ambivalente Wirkung, denn sie bedeuten sowohl Unterstützung durch die Bereitstellung des Endgeräts, die Kostenübernahme und die Administration von Programmen und Sicherheit, als auch eine massive Einschränkung in die bisher freie Wahl von Hardware, Software und Arbeitsweise. Die Nutzung der dienstlichen Endgeräte hat für die einzelne Lehrkraft einen erheblichen Umstellungsaufwand zur Folge.

Um ihre Arbeitseffektivität zu erhalten, dürfte sie sehr stark daran interessiert sein, ihre bisher erstellten Produkte (z.B. Unterrichtsvorbereitungen, Arbeitsblätter, Klassenarbeiten usw.) weiterhin nutzen und bewährte Arbeitsprozesse (z.B. die Arbeit mit einer bestimmten Zensuren-App) realisieren zu können. Werden diese Produkte auf die neue Technik übertragen, müssen die Lehrkräfte auf deren Funktionsfähigkeit vertrauen können.

Einzelne Anmerkungen verdeutlichen dies:

> *Insgesamt sind es weniger die Funktionen, die mich von der Nutzung abhalten, als der "Umzug" meines persönlichen Unterrichtsarchivs auf ein neues Gerät bzw. von der lokalen Speicherung auf dem privaten Gerät in die itslearning-Cloud. Das hat (auch) mit Bequemlichkeit bzw. etabliertem Workflow zu tun. (GR2439)*
>
> *Lernraum funktioniert nicht mehr obwohl ich dort alle Informationen hinterlegte (ISS1716)*
>
> *Mein Zugang funktioniert nicht mehr und mir wird nicht geholfen. (GY1746)*

Die Regulierung schränkt die Nutzung der dienstlichen Endgeräte in dreifacher Weise ein – das hält viele Lehrkräfte von der Nutzung ab

Offenbar realisiert die Berliner Schulverwaltung mit der Ausgabe der dienstlichen Endgeräte ein kostensparendes und – v.a. vor dem Hintergrund der Vorgeschichte – ein von vielen als äußerst restriktiv empfundenes Regulierungsmodell. Mit dem Argument des Datenschutzes und um eine private Nutzung auszuschließen, wird die Nutzung des Endgerätes dreifach eingeschränkt:

1.) Die Administration des Endgerätes erfolgt durch die Schulverwaltung, wodurch sich viele Lehrkräfte in starkem Maße beeinträchtigt fühlen:

> *Ich fühle mich durch die eingeschränkten Administratorenrechte entmündigt und habe mich daher entschlossen, das MEG nicht mehr zu verwenden. (GR0980)*
>
> *Dieses Gerät stellt für mich eine Gängelung dar, die ich nicht akzeptieren mag. (GY0328)*
>
> *Nicht einmal den Hintergrund auf dem Desktop kann man ändern. Das ist so bevormundend. Daher benutze ich meine eigenen, privaten Endgeräte, da ich dann frei und spontan entscheiden kann, was*

ich als Lehrkraft im Unterricht benutze, ohne ständig nachfragen und bitten zu müssen. Das erschwert nur die Arbeit. (ISS0961)

Möglichkeit der Personalisierung des Gerätes. Möglichkeit, selbstständig für mich im Arbeitskontext Relevantes einzurichten, ohne Behinderung durch ferne Admins, die unkontrolliert irgendwann irgendwas ändern oder auch nicht. Vor lauter Datenschutz ist das Gerät kaum nutzbar, da es nicht mal eine Unterrichtsstunde durchhält, ohne sich auszuloggen. Es dauert viel zu lange und ist viel zu umständlich, alles dann wieder hoch zu fahren. Insbesondere, wenn man darauf auch noch Bolle [eine Klassenbuch App] laufen lassen möchte. (ISS0257)

Der Umweg, permanent über den Support gehen zu müssen, wenn man nur mal eine Verknüpfung auf dem Desktop verschieben oder die Virensoftware aktualisieren möchte, ist absolut unzeitgemäß und unproduktiv. Ich habe besseres zu tun, als mich aufgrund etlicher behördlicher Vorgaben und bürokratischer Volten vom Arbeiten abhalten zu lassen. (ISS0238)

Entschuldigung, aber wie kann man so wenig Vertrauen in die eigenen Mitarbeiter haben, dass man so viele wichtige und nützliche Funktionen aus Angst vor privater Nutzung sperrt, obwohl Lehrkräfte seit JAHRZEHNTEN ihre privaten Endgeräte für die Qualitätssicherung und andere Funktionen nutzen, dass folglich das Gerät dermaßen nutzlos ist. (GY 1179)

2.) Das Endgerät darf nur im schulischen, sicheren Intranet verwendet werden und Cloudlösungen zur sicheren Synchronisierung von Dateien sind nicht realisierbar, was die Benutzbarkeit deutlich einschränkt.

Nutze das Gerät nur für das digitale Klassenbuch z.B. Auswertungen von Fehlzeiten. Keine Officeanwendungen vorhanden, mit der ich normalerweise arbeite. Internetzugang nur in der Schule möglich, E-Mail-Kommunikation erschwert. (ISS1913)

Wenn ich das Gerät ausschließlich zum Notieren von Notenlisten nutze, dann ist es ausreichend. Doch kann ich diese Listen nicht sinnvoll extern sichern - Gerät weg - Noten weg. (ISS0471)

Somit kann ich nicht die Funktionen nutzen, die ich brauche, z.B. den Cloud-Dienst, den ich auf meinem Privatrechner nutze. Dadurch wird das Arbeiten mit dem Dienstgerät umständlich und nervig. Außerdem fühle ich mich durch den Senat unnötig bevormundet! Selbst unsere Schüler haben mehr Rechte für ihre Geräte. (GY1540)

3.) Die Anzahl der verfügbaren Applikationen ist gegenüber den bisherigen Möglichkeiten extrem limitiert. Anwendungen werden zumeist nur browserbasiert zur Verfügung gestellt. Wenn Lehrkräfte zusätzliche Applikationen einsetzen wollen, können sie diese bei der Schulverwaltung beantragen und falls sie eine Genehmigung erhalten i.d.R. auf eigene Kosten nutzen. Die Entscheidungen der Senatsverwaltung dauern offenbar lange und Begründungen überzeugen viele Lehrkräfte dabei nicht unbedingt:

Grundsätzlich fehlen viele Dinge, da die Senatsverwaltung das Gerät und seine Zugänge zu anderen Softwareformen sehr stark limitiert (GR2545)

Viele Funktionen sind nur in der Browservariante nutzbar, was ein stabiles WLAN erfordert. Dieses ist an unserer Schule nicht gewährleistet. (ISS2408)

Die Zeit um eine App zu beantragen ist so lang, dass danach bereits eine andere App aktuell ist. Plugins für Office- Programme müssen beantragt werden - nicht praktikabel. (ISS0913)

Teacherstudio [eine App zur Schülerverwaltung u. Unterrichtsmanagement] in der Basisversion, es wird seit neustem nur noch die monatlich 25 Euro kostende Plusversion erlaubt, die Basisversion ist nicht mehr runterladbar und wird nicht mehr mit Updates versorgt, obwohl die Speicherung der Daten ebenfalls über den gleichen Server läuft wie die Plusversion. Begründung des Senats: Datenschutzgründe, durch Speicherung der Daten in einer microsoftbasierten Cloud. (GmS0930)

Tabelle 21: Übersicht über die Angaben zu den fehlenden Funktionen beim dienstlichen Endgerät

Welche dienstlich relevanten Funktionen fehlen Ihnen bei Ihrem dienstlichen Endgerät?	Summen	
Codes ingesamt	**1409**	**100%**
Befragte	**823**	
Codes pro befragter Person	**1,7**	
Code Subcode	**Codes**	**Anteil**
Elementare Grundfunktionen	**190**	**13%**
Verbindung mit digitalen Tafeln u.ä.	72	5%
Drucken, Scannen	52	4%
Dateiexport, -konvertierung ,-verschlüsselung u.ä.	28	2%
Verfügbarkeit von Internet	19	1%
Personalisierung	19	1%
Dienstlich relevante Funktionen	**834**	**59%**
Allgemeine Büro-Anwendungen (Email, Officepakete, Notizen, Aufgaben)	176	12%
Unterrichten (Lernmaterialgestaltung, Bild-, Ton-, Video-Bearbeitung, Digitale Lehrwerke, Lernsoftware)	325	23%
Schulverwaltung (Schülerverwaltung / Unterricht, Digitales Klassenbuch, Zeugnis, Schuldatenbank)	236	17%
Kollaboration (Schulkommunikation, Kollaboratives Lernen im Unterricht, Lernplattformen)	92	7%
Sonstiges	5	0%
Über konkrete Werkzeuge hinausgehende Wünsche	**220**	**16%**
Administrationsrechte	107	8%
Cloudzugriffe (Schulcloud, Persönliche Cloud)	103	7%
Sonstiges	10	1%
Benennung von Defiziten bei Nutzung des Endgerätes	**165**	**12%**
Technische Einschränkungen des Endgerätes	84	6%
Regulative und administrative Hürden	53	4%
Fehlender Nutzen des Endgeräts	28	2%

Das freie Installieren eigens ausgesuchter Apps. Es gibt viele Apps, die Kleinigkeiten im Alltag erleichtern würden oder nette Ergänzungen für den Unterricht sind, aber es ist nervig, dass der Senat nur ein paar wenige Apps zur Installation freigibt. (ISS0227)

Alles in allem scheint es, als ob die Anforderungen der täglichen Nutzung durch Lehrkräfte im Wechsel zu Hause und in der Schule bei den Entscheidungen über die Ausstattung und Auslegung der

Nutzung der Endgeräte sehr nachrangig behandelt worden sind. Unter diesen Bedingungen lehnen viele Lehrkräfte die Nutzung ab.

Eine einheitliche Lösung für alle Lehrkräfte kollidiert teilweise mit der Schulwirklichkeit

Schließlich wurde für alle Lehrkräfte in Berlin eine einheitliche Lösung für das dienstliche Endgerät realisiert. Dabei hat sich die senatorische Behörde für eine Microsoft-Lösung entschieden. Dies gilt auch für Lehrkräfte an Schulen, die für ihre Schülerinnen und Schüler bereits Apple iPads angeschafft haben.

Bis 2020 habe ich eine iPad-Klasse geleitet und nun quasi alle Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit den Schülern verloren. Die Bedürftigen haben iPads erhalten und ich kann mit diesen nicht kooperieren! (ISS0307)

*Meine Schule hat beschlossen für die Schüler*innen iPads anzuschaffen. Diese sind natürlich nicht kompatibel mit den Geräten der Senatsverwaltung. (GY0888)*

Viel Kritik an organisatorischen Bedingungen und Wünsche nach einer Öffnung des Nutzungskonzepts

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Tabelle 21 genauer vorgestellt.

Um an die bisherigen Ausführungen anzuschließen, wird mit den über die bloße Nennung fehlender Funktionen hinausgehenden Bedarfsmeldungen begonnen.

Wer mit den beschriebenen Hintergrundinformationen auf die Tabelle blickt, versteht schnell, warum 16% der Nennungen der Lehrkräfte Wünsche formulieren, die über die Nennung bestimmter, fehlender Werkzeuge hinausreichen.

107 Code-Zuordnungen fordern Administrationsrechte ein, um das Endgerät sowohl personalisieren und administrieren, als auch selbst gewünschte Applikationen installieren zu können.

Das eigenständige Installieren von Apps und Anwendungen (GY2419)

Ich habe keine Möglichkeit irgendeine Funktion/App hinzuzufügen oder herunterzuladen z.B. Taskcards, Wörterbuch, Excel o.Ä. obwohl meine Schule Taskcards nutzt und zahlt. (BBS2620)

Als Lehrer finde ich es in der Regel unpraktisch, wenn ich die Apps, die ich brauche, nicht nach Belieben installieren oder nutzen kann. Die App-Liste des Senats sollte daher eine Auswahl aller wichtigen Apps enthalten, die für alle Fächer und alle Lernkontexte verfügbar und nutzbar sind. (GY2232)

Administrationsrechte werden von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2021d) jedoch unter Hinweis auf technische, wirtschaftliche und Sicherheitsaspekte verweigert und auf das Angebot des Unternehmensportals verwiesen. Dieses scheint aber zu wenig Software-Angebote anzubieten. Zudem stellt sich wirklich die Frage, ob es nicht einen Weg gibt, zumindest bestimmte Möglichkeiten der Personalisierung des Geräts (z.B. Hintergrundbild, Zeit bis zum Wechsel in Standby-Modus, Installation Druckertreiber) zu ermöglichen.

In 103 Code-Zuordnungen wird der Bedarf nach Cloud-Lösungen artikuliert. Eine Cloud-Lösung wurde durch die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2021d) bereits im Dezember 2021 in Aussicht gestellt, jedoch unter der Bedingung, dass die Arbeitsdaten nur mit einer vom Land Berlin verantworteten Cloud synchronisiert werden dürfen (d.h. nicht mit Onedrive u.ä. Lösungen). Lehrkräfte artikulieren den Bedarf nach einem Anschluss sowohl an die Schulcloud als auch an private Cloud-Lösungen, um auf das persönliche Archiv zugreifen zu können und dieses stetig zu aktualisieren. Es wäre technisch wohl ohne Weiteres möglich, individuell nutzbare, datenschutzkonforme Cloud-Speicher in einer vom Land Berlin verantworteten Lösung bereitzustellen.

Die Schulcloud "nextcloud" mit dem Rechner zu synchronisieren. (GR1985)

Anwender:innenfreundliche Cloud, in der auch große Dateien (z.B. Filme) mit SuS geteilt werden können und die von allen internetfähigen Geräten aus nutzbar ist. (GY1235)

Microsoft OneDrive bzw. die Synchronisation damit. (Meine Schule hat einen Vertrag mit Microsoft. Alle Schüler und Lehrerinnen haben einen eigenen Microsoft Account.) (ISS2569)

Ich kann meine in der Coronazeit erstellten digitalen Notizen und Unterrichtsmaterialien nicht mit dem Endgerät der Senatsverwaltung synchronisieren und damit sowohl auf meinem privaten als auch auf meinem Schulgerät parallel nutzen. (GY2774)

Einfaches Speichern in der Cloud > Verknüpfung der Vorhandenen Materialien auf meiner privaten Cloud (GR1885).

Defizite bei der Nutzung des Endgeräts

165 Code-Zuordnungen (12%) benennen Defizite bei der Nutzung des Endgerätes. 84 davon beziehen sich auf technische Einschränkungen des Endgerätes. Es handelt sich vor allem um den Wunsch nach einem größeren Display und größerer Tastatur (48 Code-Zuordnungen).

Größe des Bildschirms, bzw. eine für die Gesundheit notwendige Tastatur und ein gut lesbarer ergonomischer Bildschirm (GR0178)

Ich arbeite ausschließlich mit dem mobilen Endgerät. Vor Ort in der Schule finde ich es perfekt. Es ist leicht und klein und sehr gut geeignet, von einem Klassenzimmer zum nächsten zu flitzen. Für die Unterrichtsvorbereitung ist das Display zu klein. Meine Augen sind deutlich schlechter geworden. Mit der Übergabe des mobilen Gerätes sollte empfohlen werden, sich gleich ein Monitor anzuschaffen bzw. müsste ebenfalls bereitgestellt werden. (ISS2396)

Vereinzelte Beiträge wünschen sich daher eine Dockingstation und viele einen zusätzlichen Bildschirm und Tastatur für das längerfristige Arbeiten. Zudem gibt es Kritik an der begrenzten Leistungsfähigkeit des Endgeräts (32 Code-Zuordnungen).

Zu wenig Speicherplatz (GR0861)

Gerät ist schnell mit der CPU an seinen Grenzen (GR2624)

53 Code-Zuordnungen (4%) thematisieren die bereits angesprochenen regulativen und administrativen Hürden gegenüber einer effizienten Nutzung.

Apps laden ohne immer über den Browser zu gehen (ISS2189)

Bestimmte Downloads müssen von einem Administrator genehmigt werden (ISS2344)

Einige Apps muss ich dann doch wieder bezahlen, obwohl ich gezwungen werde, nur bestimmte zu nutzen (ISS0910)

Die Nutzung von nützlichen Apps auf dem Dienstgerät ist derart eingeschränkt, dass eine gewinnbringende tägliche Arbeit in meinem Fall kaum möglich ist. Der Berliner Senat hat nur sehr eingeschränkt im Alltag verbreitete Apps zur Nutzung autorisiert. (GY0969)

Kompletter Internetzugang, um nicht auf das Privatgerät z.B. beim Arbeitsweg zugreifen zu müssen. (GY0942)

In manchen Fällen begründen die Lehrkräfte (28 Code-Zuordnungen), warum sie das Endgerät nicht nutzen können.

Das an unserer Schule genutzte Zeugnis- und auch das für die tägliche Arbeit genutzte Kommunikationsprogramm sind nicht verfügbar und wurde auf meine Anfrage hin abgelehnt. Auch das Programm, mit dem ich meine Arbeitsblätter kreiere und gestalte ist nicht nutzbar. Für meine tägliche Arbeit ist das Gerät also unbrauchbar. (GR0260)

Jede meiner drei Bitten wurden abgelehnt: MeineKlassenmappe.de (Klassenverwaltung), Hinweis auf häufigere Aktualisierung der angebotenen Arbeitsblatt-Software WorksheetCrafter (Berlinweite Lizenz, aber Version veraltet, daher keine Erstellung von ABs zuhause möglich, die dann auf dem Senatsgerät bearbeitet werden sollen - weil Senatsgerätsversion veraltet), iCloud für Windows zur Synchronisation mit Mac daheim. Seitdem habe ich aufgehört um Installationen zu bitten, und nutze das Gerät nur 1x im Halbjahr für die Übersendung der Zeugnisnoten. (GR1802)

Nutzung von MS-Teams und Onenote nur über Browser zu umständlich im Unterricht. (ISS1573)

Kompatibilität der Daten. Ich selbst habe einen Mac. Die Anwendungen auf dem Senats-Endgerät sind anders und zudem sind meine Dateien nicht abrufbar, auch mein E-Mail-Account nicht. Ich nutze es nicht, weil die Umstellung für mich zu viel Umstellung bedeutet und ich den Sinn dieser Umstellung nicht sehe. (GY2637)

Im nächsten Abschnitt werden die direkten Nennungen von fehlenden Funktionen erläutert.

Vermisst werden elementare Grundfunktionalitäten, Büro-Funktionen und zahlreiche Anwendungen für das Unterrichten, Unterrichtsmanagement und kollaboratives Lernen

Bei den enger auf die Frage bezogenen Antworten fallen 190 Code-Zuordnungen (13%) auf, die verwundern: Da das Endgerät mobil ist und für den Unterricht verwendet werden soll, wäre zu erwarten, dass es sich auch problemlos mit Peripheriegeräten in der Schule verbinden lässt und das Scannen von Material und das Ausdrucken ermöglicht. Sie illustrieren quasi bereits auf S. 4 identifizierte Probleme. Daher wurde für diese Codes die Überschrift *elementare Grundfunktionen* gewählt.

Das Fehlen elementarer Grundfunktionen (13%)

72 Code-Zuordnungen (5%) wünschen sich v.a. drahtlose Verbindungsmöglichkeiten mit den in der Schule vorhandenen digitalen Tafeln, Projektionsgeräten oder auch eine Verbindungsmöglichkeit mit den Tablets der Schülerschaft. Mit bestimmten Apps lassen sich zu Hause Unterrichtsvorbereitungen erstellen, die sich dann präsentieren lassen. Digitale Tafeln leisten nur dann einen Mehrwert, wenn sie auch neue Formen des Präsentierens und kollaborativen Arbeitens unterstützen, wofür entsprechende Software notwendig ist.

Diverse Apps, um sich mit den diversen Projektionsgeräten in der Schule zu verbinden. (BBS0644)

Die Smartboardsoftware Notepad, um zu Hause Tafelbilder und interaktive Übungen vorzubereiten. (GR1260)

Die Smart Screen-Share App, um den Bildschirm schnell und unproblematisch mit dem Smartboard zu verbinden. (ISS0579)

Mit 52 Code-Zuordnungen (4%) wünschen sich Lehrkräfte Möglichkeiten, Druckertreiber, Verbindungen zu Kopierern oder Scannern herstellen zu können.

Einfacher Anschluss eines Druckers und Scanners, deshalb arbeite ich nach wie vor an meinem eigenen PC zu Hause (GR0476)

Eine vollwertige Integration der Tablets in das schulinterne Netz, um z.B. auch vom Tablet aus auf Drucker zugreifen zu können. (ISS2555)

28 Code-Zuordnungen (2%) betreffen Programme zum Dateiexport, -konvertierung, -verschlüsselung u.Ä.

19 Code-Zuordnungen (1%) formulieren den Bedarf eines stabilen Internets in der Schule sowie unterwegs auch Offline arbeiten zu können.

Offline Arbeiten (BBS0522)

WLAN in allen Bereichen der Schule (alles neu gebaut, funktioniert in 1/3 der Schule, u. a. im Lehrerzimmer trotzdem nicht) (GR0284)

Nur WLAN-Zugang möglich, ist in meiner Schule aber nur instabil bzw. in manchen Räumen gar nicht vorhanden (GY801)

19 Code-Zuordnungen (1%) regen an, Personalisierungen zu ermöglichen.

Personalisierungsmöglichkeiten (z.B. Desktop Bild ändern!) (GY1063)

Diverse individuelle Einstellungen (z.B. Standbymodus ohne Einschränkungen zu verwalten) (GmS2821)

Oftmals fehlen dienstlich relevante Funktionen (59%)

Damit kommen wir zum Themenschwerpunkt. Zu fehlenden dienstlich relevanten Funktionen gibt es 834 Code-Zuordnungen von Lehrkräften, umfasst also mit 59% aller Nennungen die Mehrzahl der angemeldeten Bedarfe.

Apps für das Unterrichten (23%)

Am häufigsten werden Applikationen angeführt, die Lehrkräfte für das Unterrichten einsetzen können (325 Code-Zuordnungen, 23%). Sie teilen sich folgendermaßen auf:

51 Code-Zuordnungen beziehen sich auf Apps für die Lernmittelgestaltung, allein 38 Personen wünschen sich dafür eine aktuelle Version des Worksheetcrafter.

Worksheet-Crafter Go - Ich kann Worksheet nutzen, muss aber zur Nutzung von Tablet-Arbeitsblättern mein privates Tablet nutzen, weil weder ich, noch die Schüler diese App installieren können. (ISS0871)

44 Code-Zuordnungen artikulieren den Bedarf nach einem Programm zum Lesen, Erzeugen und Bearbeitung von pdf-Dateien.

Ein funktionierender PDF-Reader, auch zum Bearbeiten (GR2901)

PDF-Drucker, die auch verschlüsselte PDFs erstellen können (z.B. PDF24) (GY1542)

Adobe Professionell (mit allen verfügbaren Funktionen!) (GR0863)

57 Code-Zuordnungen wünschen sich Anwendungen zur Bild-, Ton- oder Videobearbeitung sowie Grafikprogramme.

Explainity App, gestaltete Erklärvideos von SuS sind der Trend, Zugang aber sehr teuer. (BBS2320)

Photobearbeitung, einfachere Übertragungsmöglichkeiten von Videos, Photos. (GR2018)

47 Code-Zuordnungen thematisieren den Bedarf, digitale Schulbücher, Lehrwerke und Lern-Apps der Schulbuchverlage usw. mit dem Endgerät nutzen zu wollen. Allein das digitale Unterrichtssystem des Westermann Verlags *BiBox* wird neunmal genannt.

Diverse Unterrichtsmanager zu digitalen Lehrwerken großer Schulbuchverlage (BBS0571)

Zugang zu allen Lehrwerken online, um sie den Kindern parallel zu zeigen (GR2463)

Zugriff auf die Angebote des MOM - Bibliothek für Lehrkräfte in Moabit, Medienonlineforum (GR1344)

Atlanten für den digitalen täglichen Gebrauch (ISS1770)

107 Code-Zuordnungen beschreiben vielfältige fachspezifische Software als Bedarf. Dies reicht von Apps für den Sportunterricht, über Fremdsprachenunterricht, Vokabeltraining,

Chemie-Apps bis hin zu Apps zum Komponieren im Musikunterricht. Dazu gehört auch bettermarks (3 Code-Zuordnungen), obwohl dies in der Handreichung des Berliner Schulportals als verfügbar gekennzeichnet ist. In der BBS kann auch eine Praxissoftware für Ärzte und Therapeuten (Epicur), CAD Programme oder ein Zahnarztabrechnungsprogramm dazu gehören. In 26 der 107 Fälle werden Anwendungen zum Programmieren aufgeführt (z.B. JavaEditor, Python, Delphi7) oder für die Informatik. Dreimal wird ChatGPT genannt.

19 Code-Zuordnungen wünschten sich unspezifisch *verschiedene Lern-Apps* oder *Lernsoftware, die wir in der Schule benutzen.* Eine Abgrenzung zu den Programmen der Schulbuchverlage einerseits und den weiter unten noch zu besprechenden Apps zum kollaborativen Lernen andererseits kann anhand dieses Stichworts allein nicht erfolgen. Vermutet wird, dass es sich meistens um die Unterstützung individuellen Lernens handelt.

Apps für die Klassen- und Schulverwaltung (17%)

An zweiter Stelle (236 Code-Zuordnungen) werden Apps für Klassen- und Schulverwaltung genannt. Hierbei werden in der Rangfolge der Nennungen unterschieden:

Apps zur Schülerverwaltung und zum Unterrichtsmanagement (104 Code-Zuordnungen). An Funktionen bieten sie die Planung von Unterrichtsstunden, die Dokumentation der Leistung der Schülerinnen und Schüler in den jeweiligen Stunden, Erstellung von Sitzplänen, Fehlzeiten-Dokumentation bis hin zur Kommunikation mit Eltern und Schülerschaft. Als Bedarf werden neben der Nennung der Funktionen *Notenverwaltung*, *Schülerverwaltung*, *Lehrkräftekalender, Unterrichtsplanung* unterschiedliche Produkte genannt: Teachertool, Teacherstudio, Tabucate, Lehrmeister, MyMaggelan usw.

Genannt werden weiter Funktionen des digitalen Klassenbuchs (76 Code-Zuordnungen). Dieses fokussiert mehr auf die Stundenplanung, Unterrichtsdokumentation und Anwesenheitskontrolle. Auch diese Apps können die Kommunikation mit Eltern und Schülerschaft beinhalten. Sie sehen aber i.d.R. keine individuelle Schülerdokumentation (Notenentwicklung) vor. Hierzu werden gewünscht Web-Untis, Edupage, Schulmanager und Bolle.

Ein eigenes Thema scheinen zudem Apps zur Zeugnis-Erstellung (47 Code-Zuordnungen) darzustellen. Obwohl sie technisch gesehen auf die im Schülermanagement erhobenen Noten angewiesen sind und eigentlich als halb automatisierte Schnittstelle ausgelegt werden könnten, ist eine lokale Umsetzung eines Zeugnisprogramms auf den Endgeräten nicht geplant gewesen. In der Handreichung der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2023b) aus dem Januar 2023 wird erklärt, dass halbjährlich ein Notenerfassungs-Client auf den Endgeräten zur Verfügung gestellt werde. Dort lässt sich dann eine Datei zum Eintragen der Bewertungen herunterladen und ausgefüllt wieder hochladen. Das scheint vielen Lehrkräfte nicht auszureichen. In den meisten Statements wird als Bedarf nur *Zeugnisprogramm* geschrieben. Vereinzelt wird auf den Bedarf eines Zugriffs auf LUSD-Daten hingewiesen. Die aktuelle Lösung wird von einigen kritisch kommentiert und Widersprüche der Gestaltung aufgezeigt:

> *Es fehlt vor allem ein einsetzbares gutes Zeugnisprogramm. Wir sollen Noten nur auf dem Endgerät haben, aber das Zeugnisprogramm, das wir nutzen, darf auf dem Endgerät nicht genutzt werden. Alternativen werden aber nicht angeboten. (GR1896)*

> *Als Katastrophe empfinde ich, dass man damit keine Zeugnisse schreiben kann. Auch LUSD soll nicht mit den Dienstgeräten gehen. (ISS0307)*

Benutzung des bisherigen Zeugnisprogramms wird wohl nun abgeschafft, wodurch händisch PDFs einzeln ausgefüllt werden müssen --> Klarer technischer Rückschritt (Infos aus Fortbildungsveranstaltung zur Nutzung des mobilen Endgeräts) (GR2336)

Das Zeugnisprogramm digisol, mit dem an unserer Schule die Zeugnisse erstellt werden. (GR1294)

Weiterhin zielen 9 Code-Zuordnungen auf die Nutzung von Apps für Schuldatenbanken ab (ISERV, Logo Didact Console, Schulmanager).

Allgemeine Büro-Anwendungen (13%)

Insgesamt konnten 176 Code-Zuordnungen zum Thema Büro-Anwendungen zusammengefasst werden.

Am häufigsten wird an dieser Stelle der Wunsch nach Software für Büroanwendungen artikuliert (68 Code-Zuordnungen). Hierzu zählen sowohl Einzelnennungen (Word, Excel, Powerpoint, Access) als auch die Nennung von Suiten (Libreoffice, Open office, MS Office, MS 365). Diese Bedarfsmeldung überrascht ein wenig, da in der Handreichung von 2021 (S. 2) ausgeführt wurde: *„Auf den Lehrkräfte-Endgeräten steht die MS Office 2019-Anwendungen Excel, OneNote, PowerPoint, Publisher und Word zur Verfügung. Die Lizenzkosten werden durch die Senatsverwaltung übernommen. Produkte aus der Microsoft Office 365-Suite sind nicht vorgesehen, da diese von der Beauftragten für Datenschutz und Informationssicherheit des Landes Berlins aus Sicherheits- und Datenschutzbedenken nicht empfohlen werden."*

57 Code-Zuordnungen formulieren den Bedarf nach einer App zur Verwaltung von E-Mails, vielfach werden Thunderbird oder Outlook genannt. Die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2021d) hatte eine Integration von MS Outlook 2021 in Aussicht gestellt. Im Kern lehnen diese Lehrkräfte die erzwungene Browserlösung mit Verweis auf den hohen Bedienungsaufwand ab.

E-Mailverwaltung mithilfe einer Software, also NICHT über das Webportal. (GY1902)

Das Email-Programm ist höchst umständlich - warum nicht ein richtiges Mailprogramm nutzen? (GY1992)

E-Mailverwaltung (z.B. Thunderbird), ist bisher nur über die jeweilige Webseite möglich und daher aufgrund des nötigen Logins zeitraubend (GY0807)

Darüber hinaus ist die Begrenzung auf eine persönliche E-Mailadresse möglicherweise nicht praxisgerecht:

Einen E-Mail-Client, der es ermöglicht, ALLE in der Schule genutzten E-Mailadressen zu nutzen und wichtige Nachrichten lokal zu archivieren, so dass ich auch Offline auf diese zugreifen kann. Weiterhin die Möglichkeit, dies auch mit der senatseigenen E-Mailadresse zu tun, insbesondere auch diese E-Mails auch von anderen Geräten aus abzurufen (z.B. per IMAP). (GY2619)

25 Code-Zuordnungen beziehen sich auf den Bedarf, MS Teams nutzen zu wollen – was die Senatsverwaltung dezidiert ablehnt (siehe oben).

18 Code-Zuordnungen beschreiben den Wunsch nach *sinnvollen Notizapps.* Genannt werden die Produkte Onenote, Goodnotes sowie Evernote bzw. die Funktion Notizen anzulegen. Laut Handreichung der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2021d) von 2021 müsste Onenote zur Verfügung stehen.

Darüber hinaus werden Kalender-Apps (7 Code-Zuordnungen) gewünscht.

Kommunikation und kollaboratives Lernen (6%)

Insgesamt 92 Code-Zuordnungen sind der schulinternen Kommunikation und dem kollaborativen Lernen zuzurechnen.

Am häufigsten werden hier Applikationen genannt (44 Code-Zuordnungen), mit denen im Unterricht kollaborativ, d.h. unter Einbindung der Schülerschaft, Tafelbilder und Visualisierungen erstellt werden können (z.B. TaskCards, Padlet, Canva) oder das Lernen durch Spiele oder ein Quiz bereichert wird (Kahoot, Quizl). Möglicherweise sind manche bereits zuvor besprochene Anwendungen der Schulbuchverlage und Lernsoftware ebenfalls kollaborativ nutzbar. Die Abgrenzung ist nicht eindeutig.

23 Code-Zuordnungen wünschen sich eine schulinterne, sichere Kommunikation. Genannt wird dabei die App *Schoolfox.* Auch hier ergeben sich Abgrenzungsprobleme, denn z.B. die unter *Digitales Klassenbuch* sehr häufig erwähnte App Web-Untis und verschiedene Apps zum Unterrichtsmanagement, bieten Kommunikation ebenfalls an. Daher ist dieser Punkt hier sicherlich unterbewertet. Ein Beitrag verweist auf dadurch mögliche Erleichterungen bei der Anwesenheitskontrolle.

> *Installationsmöglichkeit für schulintern genutzte Kommunikationsprogramme (schul.cloud, webuntis) (ISS1719)*
>
> *Apps zur Kommunikation, Kalender innerhalb der Schule Einbindung der Apps. (GY2715)*
>
> *Schulinternes Kommunikationssystem mit Sekretariat (Anwesenheit) (GR1850)*

19 Code-Zuordnungen zielen auf avancierte Lernportale ab. Lehrkräfte der Grundstufe wünschen sich dabei öfter die durch die EU kofinanzierte Anton App, in der Sekundarstufe werden *Active Inspire* sowie *Moodle* und *Iserv* genannt. Der über das Berliner Schulportal verfügbare *Lernraum Berlin* bietet laut Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2023a) vergleichbare Leistungen. Vier Beiträge wünschen Apps für die Durchführung von Web-Konferenzen. Hierbei handelt es sich um die *Video-Funktion für Fortbildungen mit Big Blue Button* und dreimal den Wunsch, die *Zoom*-App zu nutzen. Auch *Big Blue Button* müsste jedoch im Berliner Schulportal zur Verfügung stehen.

5.4 Resümee und spezifische Empfehlungen

Ein Drittel der Berliner Lehrkräfte nutzt das ihnen vor mehr als zwei Jahren zur Verfügung gestellte dienstliche Endgerät regelmäßig mindestens wöchentlich, 29% nur gelegentlich (monatlich oder seltener). 38% nutzen es sogar gar nicht. Diese Nutzungszahlen sind kein Erfolg und verweisen auf größere Probleme bei der Umsetzung des digital unterstützten Lehrens und Lernens in Berlin.

Was haben Politik und senatorische Behörde denn eigentlich erwartet? Traditionell steht Lehrkräften in der Schule kein Arbeitsplatz zur Verfügung und der Arbeitgeber stellt auch die zentralen Arbeitsmittel (Computer, Drucker, Software usw.) größtenteils nicht. Entsprechend haben sich die Lehrkräfte damit arrangieren müssen und haben mit privaten Finanzmitteln und persönlichem Engagement eine Arbeitsumgebung für sich etabliert, mit der sie die beruflichen Anforderungen bewältigen. Ist wirklich erwartet worden, dass die sicher gut gemeinte Entscheidung des Berliner Senats 2021 allen Lehrkräften ein dienstliches Endgerät zur Verfügung zu stellen, unter den beschriebenen Konditionen auf große Begeisterung trifft? Zumal die Nutzung nach Ansicht der Lehrkräfte mit massiven Einschränkungen in der Freiheit der

technischen Nutzung und im Angebot an verfügbaren Funktionen verbunden ist. Auch grundlegende Erwartungen an die Nutzungsfreundlichkeit werden nicht erfüllt.

Man kann sich vorstellen, dass diese Maßnahme daher bei Lehrkräften, die bekanntlich unter großem Zeitdruck stehen, viele Fragen aufgeworfen hat. Was bringt ihnen die Nutzung des Geräts? Welche Risiken gehen sie mit der Umstellung ein? Lohnt es sich, sich mit dem neuen Endgerät auseinanderzusetzen? Inwiefern lohnt die Einarbeitung in ein konditioniertes Zweitgerät? Ist die Umsetzung des digital unterstützten Lehrens und Lernens in ihrer Schule bereits auf einem Stand, auf dem die Nutzung des Endgeräts funktionieren kann?

Da die Umsetzung des digital unterstützten Lehrens und Lernens in allen Fächern und Schulstufen seit 10 Jahren ein strategisches Ziel der Bildungspolitik ist, soll überlegt werden, was sich aus den hier vorgelegten Befunden für dessen Umsetzung gelernt werden kann.

1. Lehrkräfte nutzen das Endgerät, wenn es einen beruflichen Nutzen bringt. Dazu müssen entsprechende Einsatzbedingungen (v.a. Internetverfügbarkeit, Koppelbarkeit mit digitalen Tafeln, Nutzbarkeit des Berliner Schulportals) gegeben sein. Entsprechend wäre bei der weiteren Umsetzung vor allem darauf Wert zu legen, hier das Funktionieren des Endgeräts im schulischen System zu optimieren. Besonders motivierend sind die Angebote des Berliner Schulportals, entsprechend sind diesbezügliche Nutzungshürden abzubauen.
2. Eine zentrale Anforderung sind die Bedienungsfreundlichkeit und Effektivität der Nutzung im schulischen Ökosystem. Gründe, die Lehrkräfte dazu veranlassen lieber ein privates Endgerät zu nutzen, gibt es viele: Der Zwang über den Browser statt in einer App zu arbeiten, fehlende Autonomie bei Problemlösungen, Medienbrüche (Herunterladen einer Datei, Ausfüllen, Hochladen wie bei den Zeugnissen), fehlende Kompatibilität und Konnektivität mit schulischer Infrastruktur sowie die Beschränkung auf Applikationen, die von den Lehrkräften in der schulischen Praxis nicht als hilfreich empfunden werden. Der Bedienungsfreundlichkeit aus der Perspektive der Lehrkräfte muss bei der Gestaltung der Nutzung der dienstlichen Endgeräte eine viel größere Priorität eingeräumt werden. Vielleicht bedarf es auch verbesserter Möglichkeiten der Partizipation bei der Suche nach Lösungen. Um Schulverwaltung und Beschäftigtenvertretungen zu beraten, könnte auch ein Beteiligungsprozess, bei dem Lehrkräfte zur Entwicklung und Evaluation von Lösungen eingeladen werden, hilfreich sein. Denn auf die Tauglichkeit in der Praxis einer unter Stress stehenden Lehrkraft kommt es am Ende an, nicht auf die Erfüllung technischer Normen oder formaler Prinzipien.
3. Zudem fördern Unterstützungsstrukturen eine breitere Nutzung. Lehrkräfte benötigen Anregungen und Hilfen zu den Einsatzmöglichkeiten des Endgeräts und vor allem rasche Unterstützung bei Problemen. Vielleicht lassen sich auch einige der besprochenen Bedarfsmeldungen durch eine gezielte Kommunikation der vorhandenen Möglichkeiten beantworten. Unterstützt werden muss jedoch nicht nur bei technischen Problemen (Funktion des Endgeräts, Verbindungsproblemen, Kopplungsproblemen usw.), sondern auch hinsichtlich pädagogisch sinnvoller Einsatzmöglichkeiten.
4. Die Nutzung des dienstlichen Endgeräts ist offenkundig abhängig von der Strategie der jeweiligen Schule bezüglich des digital unterstützten Lehrens und Lernens und der Verfügbarkeit von Infrastrukturen (Siehe Kapitel 6 und 7). Das Gesamtsystem muss flexibler und funktionsfähig gemacht werden, damit die Nutzung dienstlicher Endgeräte an Wert gewinnt. Es darf einfach nicht sein, dass in der Schule kein W-LAN zur Verfügung steht oder

die digitalen Tafeln in einer Schule mit dem digitalen Endgerät nicht genutzt werden können. Es muss auch eine Lösung für die Lehrkräfte gefunden werden, deren Schülerschaft mit iPads ausgestattet worden ist.

5. Von den Lehrkräften werden viele Wünsche hinsichtlich der Ausstattung mit weiteren Anwendungen und Apps formuliert. Offensichtlich hat die Schulverwaltung den Bedarf und die Vielfalt der Anwendungsfälle in der Schulpraxis falsch eingeschätzt (11 vorinstallierte und 30 Applikationen auf dem Unternehmensportal). Sie ist auch offenkundig überfordert hinsichtlich der Freigabe und Bereitstellung von Apps. Einigen Lehrkräften erscheinen die Ablehnungsgründe als etwas willkürlich. Hier muss die Umsetzung forciert werden. Darüber hinaus ist auch die Frage zu stellen, warum die Nutzung der Software für private Zwecke ausgeschlossen wird. Es ist in vielen Organisationen üblich, mit entsprechenden Lizenzmodellen eine privaten Mitnutzung zu vereinbaren. Dies würde den Nutzen des Endgeräts erhöhen – derzeit demotivieren lizenzrechtliche Unsicherheiten eher.
6. Besonders stark wird die Reglementierung der Nutzung kritisiert. Kann das Sicherheitskonzept nicht dahingehend geöffnet werden, dass die Installation von Druckertreibern oder die Verbindung mit einer durch das Land Berlin verantworteten praxisgerechten Cloud-Lösung ermöglicht wird? Dies würde viel Kritik die Spitze nehmen. Klar ist, dass die Lehrkräfte keine unbeschränkten Administrationsrechte für die Endgeräte bekommen können. Die zentrale Wartung der Endgeräte und der Update-Service stellen gerade Vorteile dar und sind auch unter Datensicherheitsaspekten alternativlos. Jedoch müssen dann auch die Praxis-Ansprüche an die Benutzerfreundlichkeit der Lösungen und den Service erfüllt werden.
7. Die dienstlichen Endgeräte stellen keine vollwertigen Arbeitsmittel dar, die alle Anforderungen der Lehrkräfte erfüllen können. Sie sollen ja gerade leicht, mobil und datensicher sein, damit sie auch im Unterricht und in Meetings verwendet und Personendaten verarbeitet werden können. Daher sind Bildschirm und Tastatur klein, weshalb das Arbeiten damit auf Dauer ergonomisch nicht sinnvoll ist. Entsprechend müssen in den Schulen Arbeitsplätze zur Verfügung gestellt werden, die ergonomisch und von der Leistung her gut ausgestattet sind. Wäre es nicht sinnvoll, wenn Lehrkräfte in einem Open Space Büro arbeiten könnten? Aus Gründen des Gesundheitsschutzes unverzichtbar.
8. Das mobile Arbeiten und damit der Wechsel zwischen heimischen, schulischen und mobilen Geräten muss durch personalisierte Cloud-Dienste ermöglicht werden. Modernes Arbeiten erfordert einen durchgängigen Zugriff auf die eigenen Ressourcen – die Zeiten sind vorbei, wo man mit dem USB-Stick herumläuft; auch unter Datensicherheitsaspekten.

Alles in allem zeigt sich, dass gemessen an den mangelhaften Voraussetzungen die bislang erreichte Nutzungsintensität der dienstlichen Endgeräte vielleicht gar nicht so schlecht ist. Natürlich geht es besser, das muss auch der Maßstab sein. Die Wünsche der Lehrkräfte hinsichtlich der Nutzung weiterer Funktionen zum effektiveren Arbeiten und zur Verbesserung von Zusammenarbeit und Unterrichten zeigen auf, welche Potenziale in der Digitalisierung liegen.

6 Digitaler Stress als neue Belastung

Der Unterricht beginnt, die Lehrerin startet die digitale Tafel, um eine gut vorbereitete Unterrichtseinheit zu gestalten, bei der Schülerinnen und Schüler sich aktiv an der Gestaltung einer Mindmap beteiligen sollen. Aber es gibt Probleme, erst klappt das Herstellen einer Verbindung zwischen dem dienstlichen Endgerät und der Tafel nicht auf Anhieb und dann ist auch noch das Internet gerade nicht verfügbar. Der Zugriff auf das auszuwertende Material misslingt. Die Lehrerin muss improvisieren, einen anderen Weg versuchen. Die Uhr tickt und das Lernziel für die Stunde gerät in Gefahr.

Stress entsteht allgemein immer dann, wenn die vorhandenen Ressourcen (hier: Routine, Internet, Zeit) nicht ausreichen die angestrebten Handlungsziele zu erreichen bzw. die Arbeitsanforderungen zu bewältigen. Stresssituationen gehören im Leben dazu und sind nicht unbedingt mit negativen Folgen verbunden, sie können auch Lernprozesse auslösen. Wer auf dem Weg zur Arbeit immer in Stress gerät, weil sich ein Stau bildet, kann beim nächsten Mal einfach früher losfahren. Langfristig spielt es zudem eine entscheidende Rolle, wieweit man sich nach stark belastenden Arbeitsphasen ausreichend erholen kann. Wer dauerhaft hohem Stress ohne ausreichende Erholungsmöglichkeiten ausgesetzt ist, muss mit negativen Auswirkungen auf die Gesundheit rechnen (z.B. psychische Erschöpfung) (Rothe et al., 2017).

Digitaler Stress beschreibt Formen des Stresses, die im Zusammenhang mit der Nutzung digitaler Medien und Techniken auftreten. Die wissenschaftliche Literatur konzentriert sich auf verschiedene Aspekte (Mußmann et al., 2021, S. 208ff.), die zumeist mit mehreren Fragen erfasst werden. Aufgrund des begrenzten Umfangs dieser Umfrage, wurden zu jedem Aspekt nur das für Lehrkräfte jeweils wichtigste Merkmal erfasst.

6.1 Digitaler Stress bei Lehrkräften ist keine Berliner Besonderheit – es gibt in deutschen Schulen ein recht einheitliches Muster

Die Ergebnisse können zusammenfassend dargestellt werden, da sich beim Thema digitaler Stress die Schulformen statistisch nicht signifikant unterscheiden. Die Zustimmung zu den Merkmalen wird in einer fünfstufigen Skala erfasst. Der Wert 3 in der Mitte wird als *teils, teils* interpretiert, die Werte 4 und 5 als unterschiedlich starke *Zustimmung*. Sie werden i.d.R. zusammengefasst.

Am stärksten ausgeprägt ist der digitale Stress unter Berliner Lehrkräften aufgrund der *Dauerpräsenz* digitaler Medien (Abbildung 67). Insgesamt stimmen 78% (29 + 49%) der Aussage zu: *„Durch die digitalen Medien und Techniken bin ich auch während der freien Zeit ständig in Kontakt mit meiner Arbeit.“* Am zweitstärksten ausgeprägt ist die Belastung durch den *Vorführeffekt* (*„Ich muss mich immer für den Fall absichern, dass die digitalen Medien und Techniken ausfallen könnten.“*). 68% stimmen zu. Beim Vorführeffekt handelt es sich um digitalen Stress, der in dieser Form wohl nur bei Lehrkräften auftritt. Sie setzen Medien im Unterricht ein und sind in der Situation darauf angewiesen, dass alles wie geplant klappt, um störungsfrei mit den Schülerinnen und Schülern arbeiten zu können.

60% Zustimmung erhält die Aussage, *„Ich finde nicht genug Zeit, um meinen Umgang mit digitalen Medien und Techniken zu verbessern und mehr darüber zu lernen“ (Komplexität)*. Die hohe Zustimmung verweist auf den allgemein hohen Zeitdruck, dem Lehrkräfte ausgesetzt

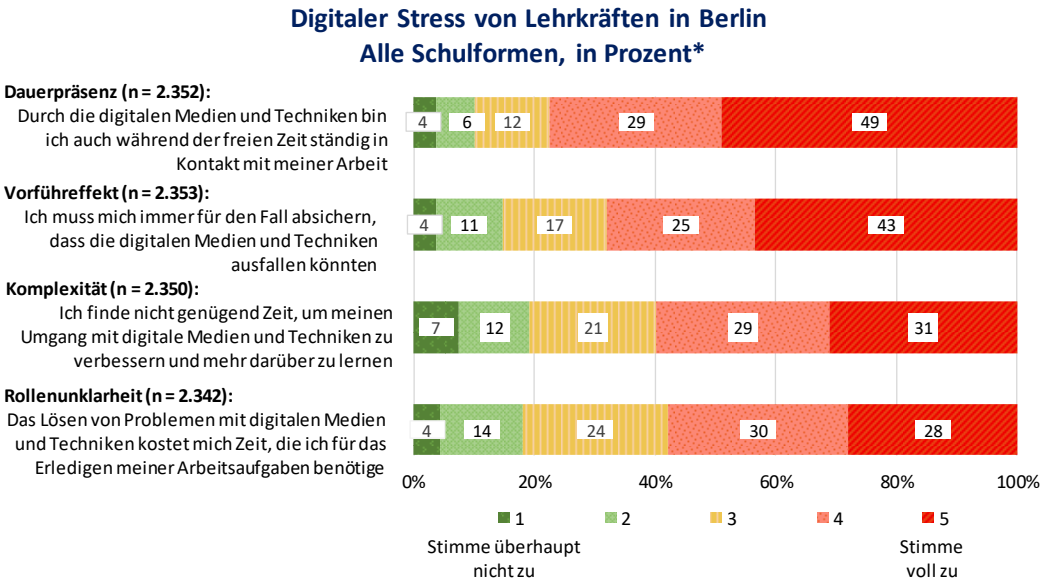


Abbildung 67: Digitaler Stress von Lehrkräften in Berlin (1)

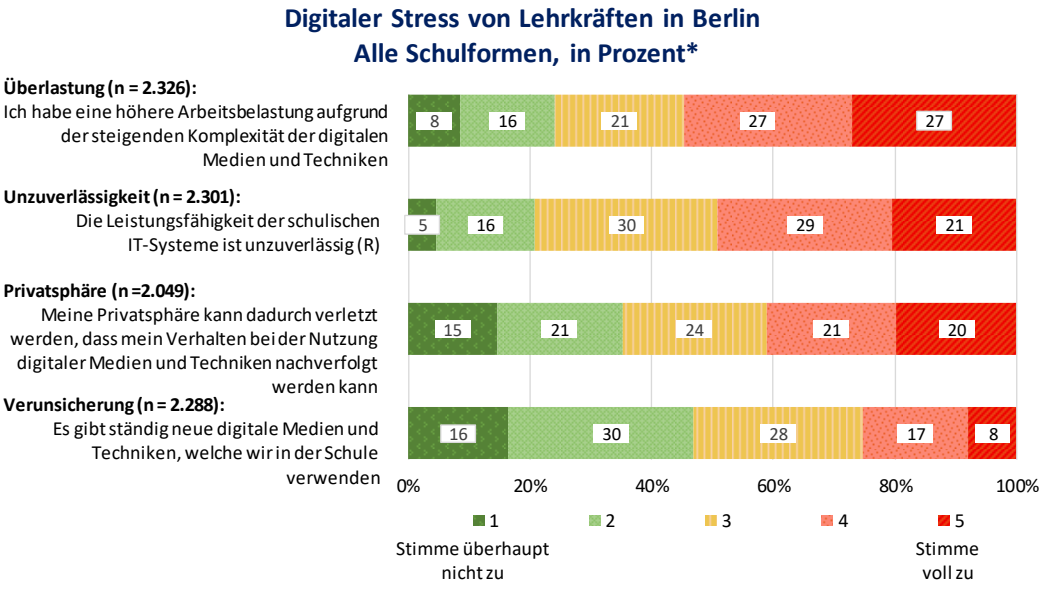


Abbildung 68: Digitaler Stress von Lehrkräften in Berlin (2)

sind. Dieser macht es schwer, sich angemessen mit der Umsetzung des digital unterstützten Lehrens und Lernens zu befassen und die persönliche Praxis des Unterrichtens weiterzuentwickeln.

Hohe Zustimmung erhalten mit 58% auch die *Rollenunklarheit* und mit 54% die *Überlastung (*Abbildung 68*)*. Rollenunklarheit thematisiert die Anforderung, verstärkt Zeit aufzuwenden, um sich mit den digitalen Medien auseinanderzusetzen, und gleichzeitig die „eigentliche“ Aufgabe (des Unterrichtens) nicht zu vernachlässigen. Überlastung beschreibt die erhöhte Arbeitsbelastung aufgrund der Komplexität der digitalen Medien. 50% Zustimmung erhält auch

die Aussage, dass die schulischen IT-Systeme unzuverlässig seien, wodurch ebenfalls Stress erzeugt werden kann.

Eine relative Mehrheit von 41% Zustimmung gegenüber 36% Ablehnung bekommt noch das Thema Verletzung der *Privatsphäre*. Ein größerer Anteil von 46% der Lehrkräfte erfährt jedoch keinen Stress durch ständig neue digitale Medien, die in der Schule verwendet werden (*Verunsicherung*). Dazu ist das Veränderungstempo in vielen Schulen in Richtung Digitalisierung wohl zu gemächlich.

Vergleich mit Sachsen 2022 – Beispiel Gymnasium

Ein Vergleich der Berliner Befunde mit einer Umfrage aus Sachsen 2022 zeigt insgesamt wenig Unterschiede.

Das Erhebungsinstrument liefert also bei unterschiedlichen Untersuchungen zuverlässige Ergebnisse (Reliabilität). Für den Vergleich wurden die Werte des Gymnasiums herangezogen, da sich die beiden Schulformen zwischen den Bundesländern am wenigsten unterscheiden. Zudem ist das Niveau der Umsetzung des digital unterstützten Lehrens und Lernens höher als in Grundschulen. Die Aussagen ließen sich aber genauso anhand von Grundschulen belegen.

Es fällt auf, dass Lehrkräfte in Sachsen und Berlin eine sehr ähnliche Ausprägung des digitalen Stresses beschreiben und die gleichen Schwerpunkte setzen (Abbildung 69, Abbildung 70). Die für Berlin beschriebene Rangfolge der Belastung gilt im Großen und Ganzen auch für Sachsen. In Sachsen spielen jedoch *Überlastung* und *Rollenunklarheit* eine etwas größere Rolle als *Komplexität*. Davon abgesehen ist die Rangfolge identisch.

Bei drei Aspekten ist zu vermuten, dass die allgemeine gesellschaftliche Belastung durch die Digitalisierung sich stark auswirkt, weshalb sich die Sachsen und Berliner so sehr einig sind: *Dauerpräsenz* der Medien, *Komplexität* der Lernanforderungen und Gefährdung der *Privatsphäre*. Hier ist nicht eindeutig zu entscheiden, ob der digitale Stress z.B. von dem privaten Gebrauch von Mobiltelefonen und Social Media Anwendungen ausgeht oder beruflich bedingt ist.

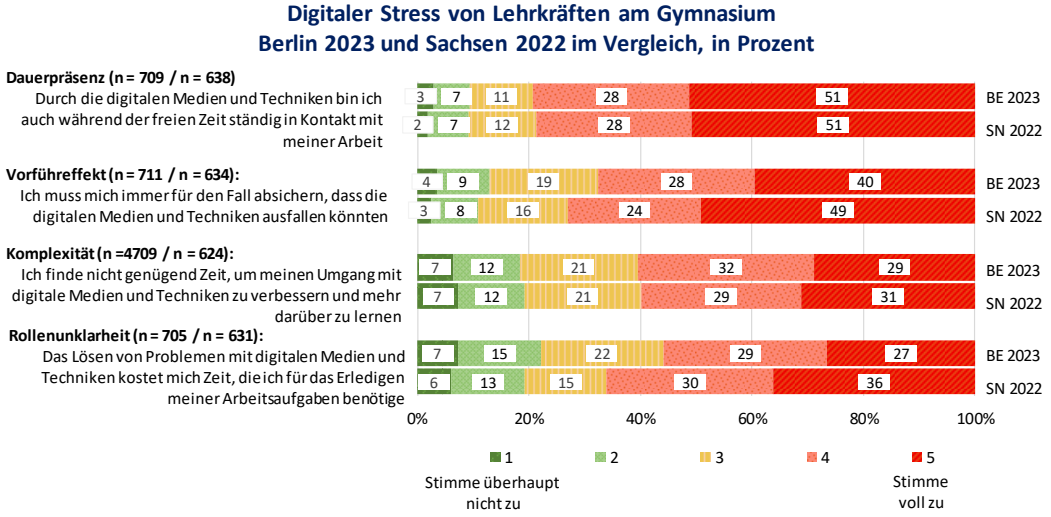


Abbildung 69: Digitaler Stress von Lehrkräften Vergleich Berlin und Sachsen (1)

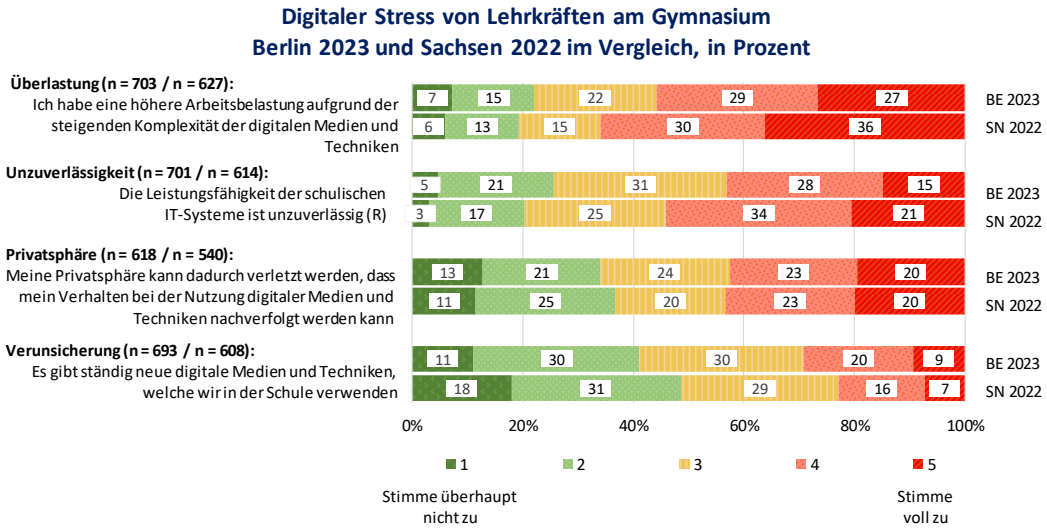


Abbildung 70: Digitaler Stress von Lehrkräften Vergleich Berlin und Sachsen (2)

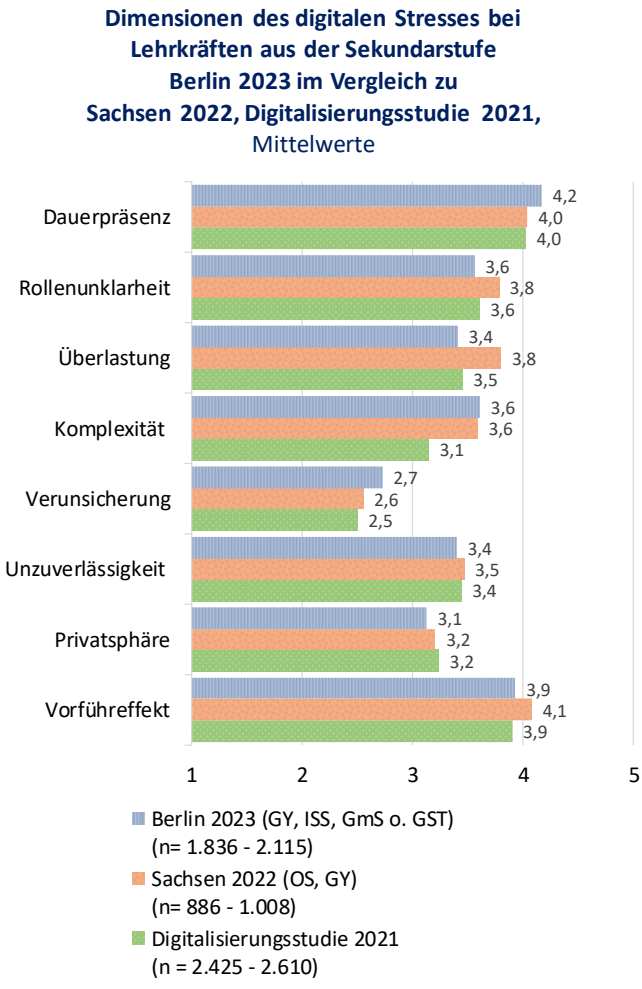


Abbildung 71: Dimensionen des digitalen Stresses im Studien-Vergleich

Bei weiteren Aspekten ist der berufliche Bezug klarer. Auch der Umsetzungsstand des digital unterstützten Lehrens und Lernens in den Schulen dürfte eine Rolle spielen. Die Lehrkräfte aus Sachsen erfahren dabei etwas stärkeren digitalen Stress: Dies gilt für *Vorführeffekt*, *Überlastung*, *Rollenunklarheit* und die *Unzuverlässigkeit* der schulischen IT-Systeme. *Verunsicherung* durch ständig neue Medien ist der einzige Belastungsfaktor, der in der Schule nicht von Bedeutung ist und in Sachsen noch weniger als in Berlin.

Werden zusätzlich die Befunde der Digitalisierungsstudie von 2021 herangezogen und die Vergleichsgruppe auf allgemeinbildende Schulen der Sekundarstufen erweitert (ISS, GmS, GY in Berlin, GY und Oberschule bzw. Gesamtschule in Sachsen und dem Bundesgebiet), dann zeigt sich, dass die Mittelwerte des digitalen Stresses bei Lehrkräften über alle drei Studien hinweg sehr ähnlich ausgeprägt sind (Abbildung 71).

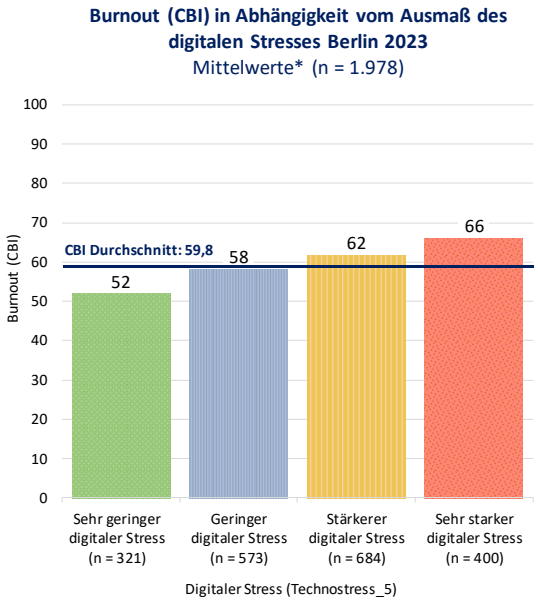
Die größten Unterschiede finden sich bei *Komplexität* (0,5 Punkte), wo die Lehrkräfte im Bundesgebiet (MW 3,1) wohl ein wenig mehr Zeit finden, sich mit den digitalen Medien zu befassen als Lehrkräfte in Berlin und Sachsen (3,6). Bei *Überlastung* hebt sich Sachsen (3,8) gegenüber Berlin (3,4) und dem Bundesgebiet (3,5) etwas heraus.

Es zeigt sich also eher ein allgemeines Profil des digitalen Stresses für Lehrkräfte in der derzeitigen Umsetzung des digital unterstützten Lehrens und Lernens in Deutschland. Mit einem leichten Hinweis, dass der digitale Stress in Sachsen und Berlin insgesamt ein wenig über dem Bundesdurchschnitt liegt.

Das Niveau des digitalen Stresses ist insgesamt hoch. Hoher digitaler Stress ist ein Indikator für eine unzureichende Umsetzung des digital gestützten Lehrens und Lernens, Defizite in der Weiterbildung und den Arbeitsbedingungen in der Schule.

Starker digitaler Stress hat langfristig negative Auswirkungen auf die Gesundheit und sollte begrenzt werden

Es lässt sich zeigen, dass Lehrkräfte, die digitalen Stress stärker wahrnehmen, einem höheren Gesundheitsrisiko ausgesetzt sind. Dazu wurde folgende Auswertung gemacht: In der Sachsenstudie wurde der Indikator *Technostress_5* entwickelt und begründet, er hat die beste Reliabilität, wenn er aus 5 Aspekten des digitalen Stresses konstruiert wird (*Privatsphäre, Komplexität, Vorführeffekt, Rollenunklarheit, Überlastung) (Mußmann et al., 2023, S. 13)*. Werden vier Gruppen unterschiedlicher Intensität des digitalen Stresses gebildet, dann zeigt sich ein statistisch signifikanter Zusammenhang zum Copenhagen Burnout Indikator (CBI). Er misst vor allem die psychische Erschöpfung (Abbildung 72).



* Mittelwertunterschiede signifikant

Abbildung 72: Digitaler Stress und Burnout

Lehrkräfte mit sehr geringem digitalem Stress haben einen um 14 Punkte geringeren Burnout-Mittelwert als die Gruppe mit sehr starkem digitalem Stress. Die Gesundheit von Lehrkräften mit hohem digitalem Stress ist also einem deutlich höheren Gesundheitsrisiko ausgesetzt. Daher muss es eine zentrale Maßnahme des Arbeits- und Gesundheitsschutzes sein, Ursachen des digitalen Stresses in der Schule zu identifizieren und systematisch zu begegnen (z.B. im Rahmen von Gefährdungsanalysen). Positive Erwartungen an die Nutzung digitaler Medien und höhere Medienkompetenz wirken dem digitalen Stress entgegen.

6.2 Positive Erwartungen an die Nutzung digitaler Medien und höhere Medienkompetenz wirken dem digitalen Stress entgegen

Bestimmte Ressourcen helfen Lehrkräften, die im Umgang mit digitalen Medien oder Techniken auftretenden Anforderung leichter zu bewältigen. Wie Zusammenhangsanalysen zeigen, gehören dazu in erster Linie die digitalen Kompetenzen, zweitens die intrinsische Motivation, den Umgang damit zu erlernen, weil bestimmte Nutzenerwartungen damit verbunden werden. Drittens spielt das Interesse am digital unterstützten Lehren und Lernen, eine Affinität zu den digitalen Medien eine wichtige Rolle.

Kompetenz kann durch kollegiales Lernen in der Schule oder durch Weiterbildung entwickelt, Motivation z.B. durch Beispiele gelingender Nutzung digitaler Medien für den Unterricht geweckt werden. Auch eine fehlende IT-Affinität muss kein Hindernis bleiben, wenn überzeugende Schulentwicklungsprozesse auch die digitalen Spätzünder mitnehmen.

Die Bedeutung des Fehlens der genannten Ressourcen für den digitalen Stress zeigen die folgenden Auswertungen. Die dargestellten Unterschiede werden immer signifikant.

Die größten Mittelwertunterschiede zeigen sich im Vergleich der Lehrkräfte mit geringen und besonders ausgeprägten digitalen Kompetenzen (Abbildung 73).

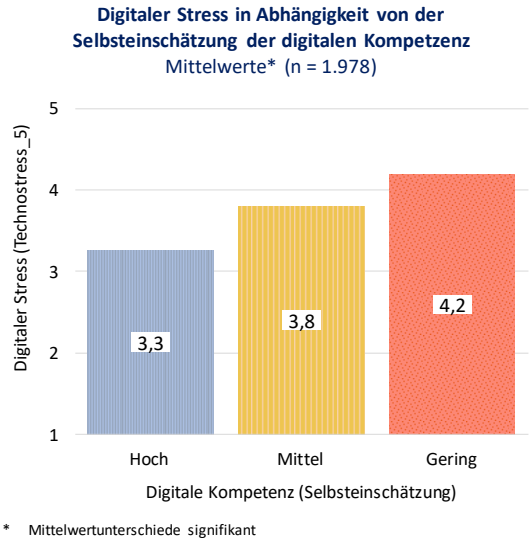


Abbildung 73: Selbsteinschätzung der digitalen Kompetenzen und digitaler Stress

Grundlage ist die Selbsteinschätzung durch die Lehrkräfte *(„Beim Umgang mit digitalen Medien gerate ich schnell an meine Grenzen.“*). Die Lehrkräfte mit gering ausgeprägten digitalen Kompetenzen erleben mit einem Mittelwert von 4,2 sehr starken digitalen Stress, während die Lehrkräfte mit hoher digitaler Kompetenz fast eine Stufe weniger starken Stress erleben.

Nicht ganz so ausgeprägt, aber immer noch sehr deutlich unterscheidet sich der digitale Stress von Lehrkräften mit hoher und geringer Nutzenerwartung (Abbildung 74 bis Abbildung 76). Man kann sich die Wirkungsrichtung so vorstellen: Viele motiviert die Aussicht, durch den Einsatz digitaler Medien einen bestimmten Nutzen zu erzielen, so stark, dass sie z.B. auftretende Probleme und Hindernisse nicht nur als Störungen, sondern auch als Lernherausforderungen empfinden. In dem Fall wird weniger digitaler Stress erlebt, während ohne diese Perspektive die Störungen das Erleben bestimmt. Es wurden drei Aspekte der Nutzungserwartung bei der Umfrage unterschieden. Am stärksten ausgeprägt sind die Unterschiede bei der Erwartung, durch den Medieneinsatz schneller und effektiver arbeiten zu können.

Lehrkräfte mit geringer Effizienzerwartung erleben mehr digitalen Stress (MW 4,0) als diejenigen mit hoher Erwartung (3,2). Während sich die Effizienzerwartung auf die individuelle Arbeitseffizienz der Lehrkraft richtet, zielen die beiden weiteren Aspekte auf das Unterrichten *(„Durch neue Medien kann ich professioneller unterrichten.“*) und die Zusammenarbeit mit den Schülerinnen und Schülern *(„Durch neue Medien kann ich Schülerinnen und Schüler besser fördern“*.)

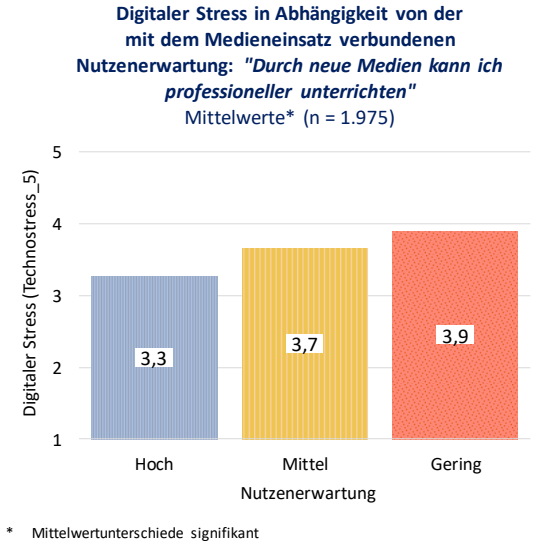


Abbildung 74: Nutzenerwartung (professioneller unterrichten) und digitaler Stress

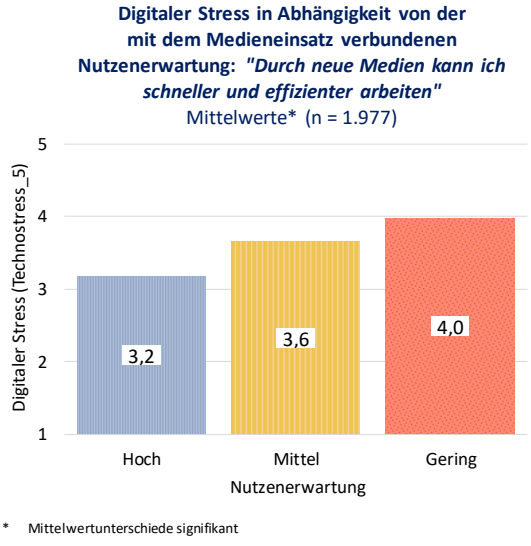


Abbildung 75: Nutzenerwartung (effizienter arbeiten) und digitaler Stress

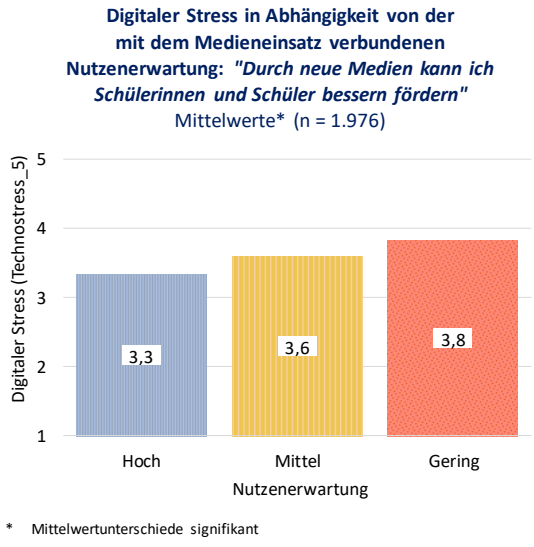
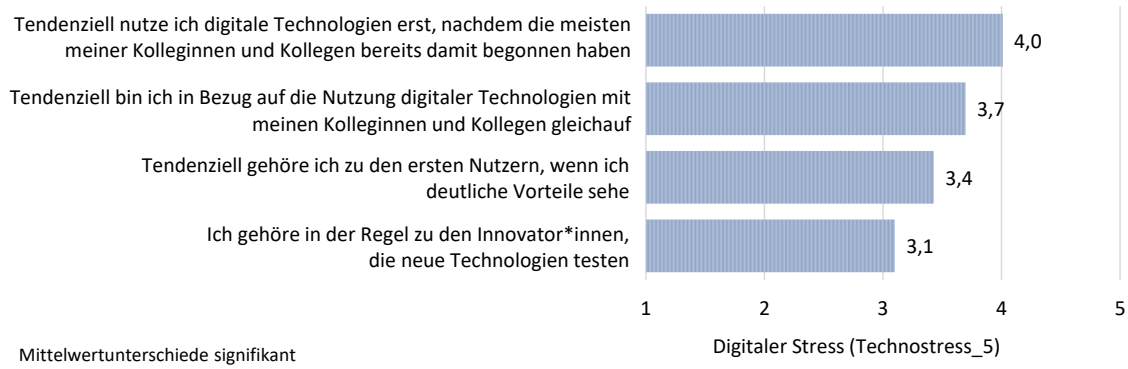


*Abbildung 76: Nutzenerwartung (Schüler*innen fördern) und digitaler Stress*

Die Unterschiede zwischen den Extremgruppen sind nicht ganz so groß (0,6 bzw. 0,5 Punkte). Dies kann auch daran liegen, dass der Schulalltag in Berliner Schulen diese Nutzenerwartung vielfach wenig realistisch erscheinen lässt. Dies wird sich weiter unten noch genauer zeigen.

Die dritte Ressource, die Lehrkräften dabei hilft, die Anforderungen der Digitalisierung in der Schule besser zu bewältigen ist ein intrinsisches Interesse am Lehren und Lernen mit digitalen Technologien, die IT-Affinität (Abbildung 84). Dazu konnten Lehrkräfte ein Statement auswählen, das ihre Haltung gegenüber den aktuellen Veränderungen ausdrückt: Es zeigt sich, dass 12% der Lehrkräfte, die sich selber zu den Innovator*innen zählen, die gerne neue Technologien testen, am wenigsten digitalen Stress empfinden (3,1). Sie finden es wahrscheinlich reizvoll, sich mit den auftretenden Problemen zu beschäftigen. Auch die zweite und mit 39% größte Gruppe – die sog. *Early Adopter* – empfinden relativ geringen digitalen Stress (3,4), weil sie sich damit befassen, sobald sie einen Nutzen erkennen können, der sie motiviert. Stärkeren Stress erlebt die Gruppe (36%) derjenigen, die die digitalen Technologien erst nutzen, wenn mehr oder weniger alle sie nutzen (3,7). Die kleine Gruppe von 13% der digitalen Zuspätkommer, die sich erst dann mit dem digitalen Lehren und Lernen beschäftigten, wenn es unvermeidbar ist, empfinden den höchsten digitalen Stress (4,0).

Zusammenhang von IT-Affinität und digitalem Stress:
"Wie lässt sich Ihr Ansatz für das Lehren und Lernen mit digitalen Technologien am besten beschreiben?"
Mittelwerte* (n = 1.978)



* Mittelwertunterschiede signifikant

Abbildung 77: IT-Affinität und digitalet Stress

Alle drei hier präsentierten Zusammenhänge wurden in der Digitalisierungsstudie 2021, der Sachsenstudie 2022 und in der aktuellen Hamburger Studie ebenfalls in etwa gleicher Ausprägung nachgewiesen. Die Berliner Lehrkräfte unterscheiden sich nicht von ihren Kolleginnen und Kollegen aus anderen Bundesländern. *Der Befund ist sehr robust. Er zeigt wie bedeutsam digitale Kompetenzen, Nutzenerwartung und digitale Affinität als Präventivfaktoren für digitalen Stress sind.*

6.3 Digitaler Stress prägt derzeit die Wahrnehmung der Digitalisierung in der Schule und das Belastungsempfinden

Über die angeführten Ressourcen hinaus gibt es weitere Faktoren, die den digitalen Stress bestimmen. Es konnten aufgrund des begrenzten Umfangs der Umfrage keine weiteren Faktoren berücksichtigt werden. Zu erwarten wäre, dass sich wie bei der Digitalisierungsstudie Arbeitsbedingungen als relevant erweisen (z.B. Gestaltungsspielraum, Arbeitsintensität).

Auf Zusammenhänge analysiert wurden jedoch die Personenmerkmale Geschlecht (dual) und das Alter. Sie ergaben zwar statistisch signifikante, aber im Vergleich zu den zuvor berichteten Einflussfaktoren nicht sehr bedeutsame Mittelwert-Unterschiede zwischen den Extremgruppen beim Indikator *Technostress_5* von 0,28 bei Alter und 0,29 bei Geschlecht. Lehrkräfte über 45 Jahre und weibliche Lehrkräfte empfinden etwas stärkeren Technostress. Dabei muss erwähnt werden, dass eine Auswertung über alle Altersgruppen ergeben hat, dass beim Alter von 45 Jahren eine Trennlinie gezogen werden kann. Die Jüngeren unterscheiden sich signifikant von den Älteren, aber untereinander nicht (z.B. die 30-Jährigen von den 40-Jährigen). Auch die Älteren untereinander nicht.

Es fällt auf, dass *Überlastung* als einzelner Aspekt von Technostress für Alter von größerer Bedeutung ist: Bei dem Statement *„Ich habe eine höhere Arbeitsbelastung aufgrund der steigenden Komplexität der digitalen Medien“* artikuliert die ältere Generation eine deutlich stärkere Zustimmung (Mittelwertdifferenz 0,6). Sie scheint durch die Umsetzung des digital unterstützten Lehrens und Lernens und den Medieneinsatz beim Unterrichten stärker herausgefordert zu sein als die jüngere Generation.

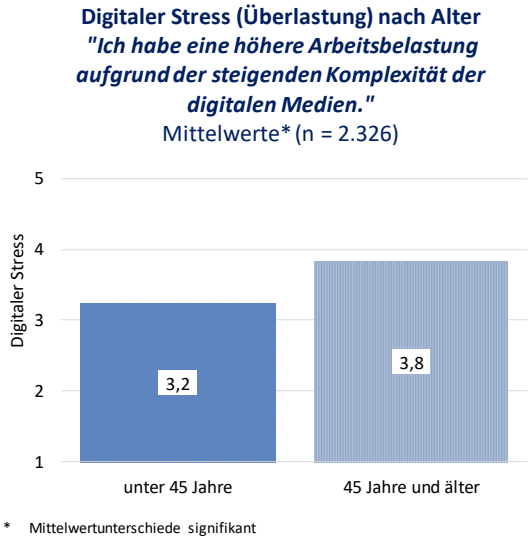


Abbildung 78: Alter und digitaler Stress (Überlastung)

Zur Interpretation ist vielleicht die vor zwanzig Jahren aus einem pädagogischen Kontext stammende Unterscheidung zwischen *Digital immigrants* und *Digital natives* hilfreich. Prensky (2001) hatte damit auf sozialisations- und biografiebedingte Unterschiede hingewiesen. Die Generationen (GenY, GenZ), die mit dem Internet aufgewachsen seien, hätten eine völlig andere Art und Weise gelernt, mit Informationen und digitalen Medien umzugehen. Lehrkräfte, die heute älter als 40 Jahre sind (Baby Boomer, Gen X) haben die Verbreitung des Internets und die damit verbundenen Lernanforderungen erst während der Ausbildung oder im Beruf bewältigen müssen. Prensky zufolge sind sie daher *Digital immigrants*, denen man an ihrem Akzent immer anhören könne, dass sie die Sprache und die Grammatik des Internets erst später gelernt hätten. Entsprechend zeigen die Generationen unterschiedliche Handlungsstrategien im Umgang mit Medien.

Lehrkräfte über 45 Jahren unterscheiden sich signifikant von den Altersgruppen unter 45 Jahren (Abbildung 78). Der erwähnte Mittelwertunterschied bedeutet, dass nur 19% der *Digital natives* voll zustimmen (Stufe 5 von 5), dass sie gestresst sind, während es bei den Älteren mit 38% doppelt so viele sind. Bei den *Digital immigrants* ist der Anteil der insgesamt Zustimmenden (Stufe 4 und 5) mit 66% deutlich stärker ausgeprägt als die nicht Zustimmenden mit 16%. Doch auch bei den Jüngeren ist mit 46% zu 30% der Anteil der Zustimmenden deutlich größer.

Digitaler Stress prägt die Wahrnehmung der Digitalisierung als Zunahme von Belastung

Wie bereits im ersten Teil dieses Kapitels berichtet worden ist, nehmen 71% der Berliner Lehrkräfte durch die Digitalisierung in der Schule derzeit eine Zunahme, nur 6% eine Abnahme der Belastung wahr. Welche Faktoren bestimmen diese überwiegend negative Wahrnehmung von der Digitalisierung in der Schule?

Die folgende Auswertung analysiert den Zusammenhang dieses Belastungsempfindens mit verschiedenen Aspekten des digitalen Stresses. Dazu wurden die Lehrkräfte je nach Belastungswahrnehmung in drei Gruppen aufgeteilt: 690 Lehrkräfte gaben an, die Belastung habe sich nicht verändert oder abgenommen, 1.222 Lehrkräfte nehmen eine Zunahme wahr, 409 Lehrkräfte eine starke Zunahme.

Vier Aspekte des digitalen Stresses zeigen einen starken und signifikanten Zusammenhang mit dem Belastungsempfinden: Den stärksten Einfluss hat *Überlastung* aufgrund der steigenden Komplexität der digitalen Medien; Lehrkräfte mit stark erhöhter Belastung weisen einen auffällig hohen Mittelwert von 4,6 beim digitalen Stress auf, während Lehrkräfte mit unveränderter Belastung einen ausgesprochen niedrigen *Wert* von 2,4 ausweisen (MW Differenz 2,2!). Nicht ganz so stark wirken sich die anderen drei Faktoren aus: *Rollenunklarheit* weist eine Mittelwertdifferenz von 1,5 zwischen diesen Gruppen auf, bei *Komplexität sind* es 0,9 Punkte.

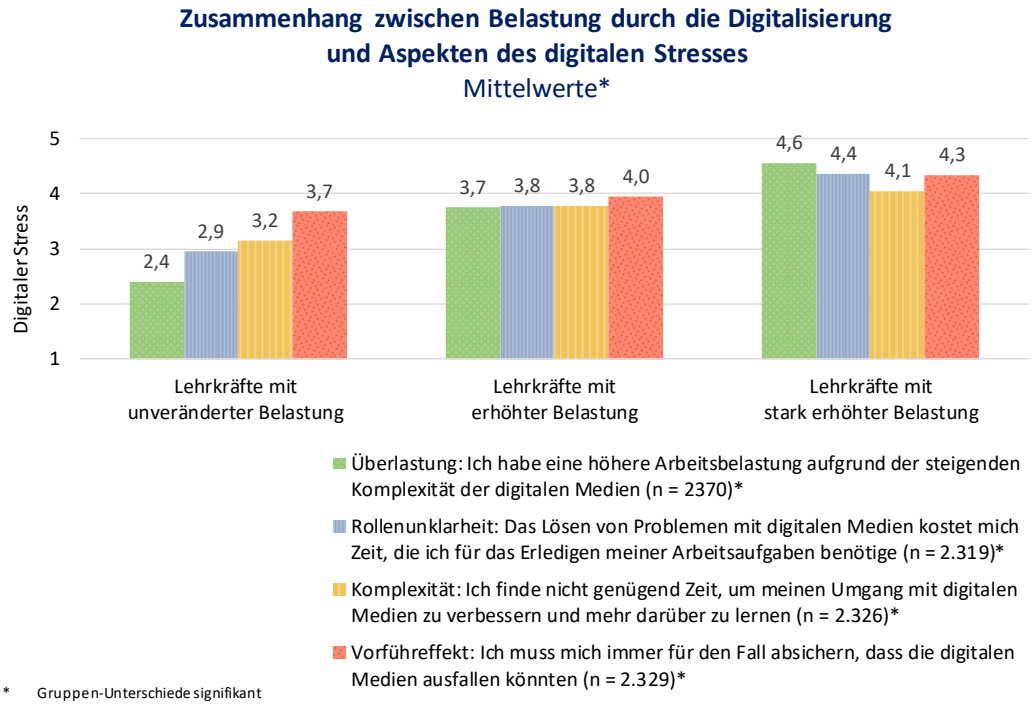


Abbildung 79: Zusammenhang zwischen Belastung durch Digitalisierung und digitalem Stress

Der *Vorführeffekt* hat 0,6 Punkte Differenz – aber dennoch das höchste Stress-Niveau bei den Lehrkräften, die keine Zunahme der Belastung durch die Digitalisierung wahrnehmen. Den berufsspezifischen digitalen Stress, Medien vor einer Klasse erfolgreich zu nutzen, empfinden sie ebenfalls sehr stark (MW 3,7). Unter den derzeitigen Rahmenbedingungen wird die Digitalisierung in den Schulen vor allem als Belastung empfunden (siehe Kapitel 5).

6.4 Durch eine bessere Umsetzung des digital unterstützten Lehrens und Lernens könnte die Gesundheit der Lehrkräfte besser geschützt werden

Auf welche Stressfaktoren können Schulverwaltung und Schulpolitik Einfluss nehmen, um die Gesundheitsgefahren durch digitalen Stress für Lehrkräfte zu reduzieren? Die Analyse gibt einige Hinweise, wo angesetzt werden kann.

Es ist keineswegs so, dass mit fortschreitender Umsetzung des digital unterstützten Lehrens und Lernens der digitale Stress zwangsläufig zunehmen muss. Erinnern wir uns an die Definition von Stress: Er entsteht dann, wenn die gegebenen Ressourcen nicht ausreichen, die gestellten Anforderungen zu bewältigen. Wenn die Systeme funktionieren und alle Beteiligten gelernt haben, wie selbstverständlich damit umzugehen, fällt der Stress geringer aus. Präventiv würde also eine hohe Qualität der Umsetzung des digital unterstützten Lehrens und Lernens in den Berliner Schulen wirken. Dabei darf bei der Umsetzung nicht nur auf den pädagogischen Nutzen geschaut werden, sondern gute Arbeitsbedingungen und Arbeitsschutz für Lehrkräfte müssen ebenfalls Zielkriterien darstellen.

Wie stark bestimmen Unterschiede in der Umsetzungsqualität die Wahrnehmung bestimmter Aspekte des digitalen Stresses? Wodurch könnten Lehrkräfte entlastet werden?

Weniger technische Störungen würden den Zusatzaufwand für das digitale Unterrichten reduzieren

Dem Statement *„Neue Medien und digitale Technologien kann ich im Schulalltag aufgrund zu häufiger technischer Ausfälle oder Unterbrechungen nicht sinnvoll einsetzen“* stimmen beachtliche 66% der Lehrkräfte zu (siehe 4.3). Die technischen Systeme in den Schulen sind somit in der Praxis nur begrenzt nutzbar.

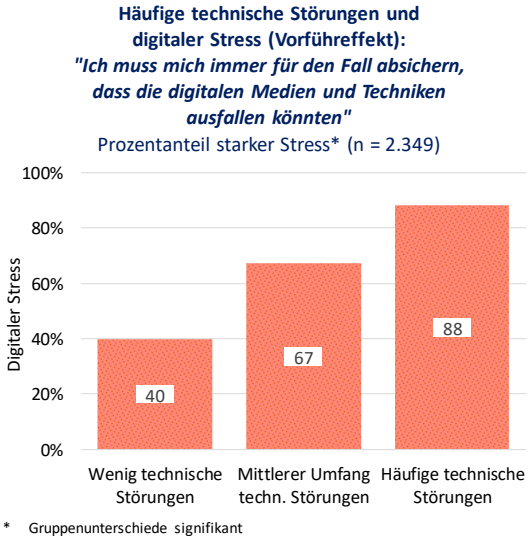


Abbildung 80: Technische Störungen und digitaler Stress

Um den Zusammenhang zwischen technischen Störungen und digitalem Stress zu ermitteln, wurden drei Gruppen gebildet: 510 Lehrkräfte erleben wenig technische Störungen, 1.093 einen mittleren Umfang und 746 häufige Störungen.

Zwei Aspekte weisen bedeutsame signifikante Unterschiede auf: *Unzuverlässigkeit* und *Vorführeffekt.* Dass die IT-Systeme an ihrer Schule Stress verursachen, weil sie unzuverlässig funktionieren, geben 21% der Lehrkräfte aus der Gruppe mit wenig technischen Störungen an. Lehrkräfte an Schulen mit häufigen technischen Störungen fühlen sich mehr als drei Mal so häufig gestresst (76%)! (ohne Abbildung)

Etwas weniger stark ist der Zusammenhang beim *Vorführeffekt:* 88% der Lehrkräfte in Schulen mit häufigen Störungen sehen sich in starkem Maße gezwungen, sich immer wieder für den Fall absichern zu müssen, dass die Systeme ausfallen könnten. In Schulen mit wenigen technischen Störungen fühlen sich nur 40% der Lehrkräfte derart belastet.

Eine Verbesserung der Nutzbarkeit der technischen Systeme in den Schulen dürfte also die Belastungssituation von Lehrkräften deutlich verbessern.

Eine Infrastruktur in der Schule, die das Unterrichten mit digitalen Medien fördert, würde Lehrkräfte entlasten

Insgesamt arbeitet nur etwa jede dritte Lehrkraft in Berlin in einer Schule, bei der die Infrastruktur das digital unterstützte Lehren und Lernen derzeit unterstützt. Dies ist den folgenden drei Statements zu entnehmen (Prozent Zustimmung):

- *„An unserer Schule unterstützt die digitale Infrastruktur das Lehren und Lernen mit digitalen Technologien“* (30%)
- *„An unserer Schule sind die Räume so eingerichtet, dass das Lehren und Lernen mit digitalen Technologien unterstützt wird.“* (25%)
- *„An unserer Schule ist im Falle von Problemen mit digitalen Technologien technische Unterstützung verfügbar“* (38%).

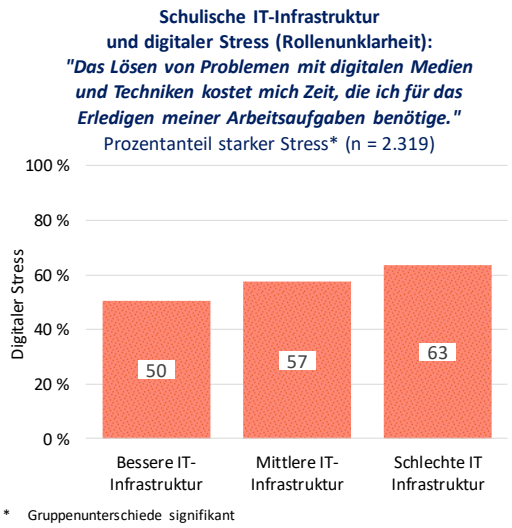


Abbildung 81: Qualität der IT-Infrastruktur und digitaler Stress

Diese drei Statements dienen als Basis für eine Gruppierung der Lehrkräfte nach der Qualität der ihnen zur Verfügung stehenden Infrastruktur für das digital unterstützte Lehren und Lernen. Über eine bessere Infrastruktur verfügen 640, eine mittlere 800 und eine schlechte IT-Infrastruktur 879 Lehrkräfte.

Es zeigen sich als Zusammenhänge mit den stärksten Effekten erneut (ohne Abbildungen) der *Vorführeffekt* (78% starker Stress bei schlechter gegenüber 53% bei guter Infrastruktur) und die *Unzuverlässigkeit* (68% starker Stress bei schlechter gegenüber 23% bei guter Infrastruktur). Hinzu kommt die *Rollenunklarheit:* 63% der Lehrkräfte mit schlechter Infrastruktur erleben starken digitalen Stress dadurch, dass sie Zeit für das Erledigen ihrer Arbeitsaufgaben verlieren, weil sie Probleme mit digitalen Medien und Techniken lösen müssen. In Schulen mit besserer IT-Ausstattung sind es 50% der Lehrkräfte.

Bessere IT-Unterstützung würde Lehrkräften helfen, auftretende Probleme einfacher zu lösen

Insgesamt haben 61% der Lehrkräfte der Aussage zugestimmt, dass sie beim Einsatz digitaler Medien für ihren Unterricht zu wenig Unterstützung erfahren (Abbildung 55). Für die Analyse werden folgende Gruppen gebildet: 663 Lehrkräfte erfahren keine ausreichende Unterstützung, 1.101 geringe und 574 eine gute Unterstützung.

Es zeigt sich: Eine fehlende IT-Unterstützung steht in signifikantem Zusammenhang vor allem mit *Komplexität* und *Rollenunklarheit*. In beiden Fällen ist der Anteil der Lehrkräfte mit starkem digitalem Stress etwa doppelt so hoch, wenn die IT-Unterstützung nicht zur Verfügung steht. Für *Rollenunklarheit* sind es 37% Zustimmung bei guter, aber 75% bei unzureichender IT-Unterstützung.

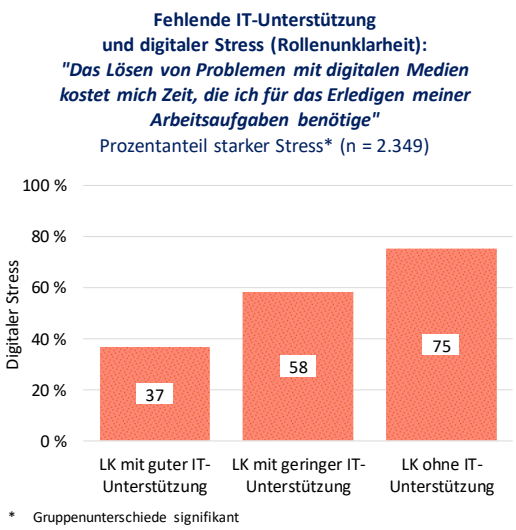


Abbildung 82: IT-Unterstützung und digitaler Stress

Wenn Lehrkräfte mehr Zeit bekämen sich mit den digitalen Medien zu befassen, könnten sie ihre Medienkompetenz verbessern

Zeitdruck hat sich als ein weiteres Hindernis bei der Umsetzung des digital unterstützten Lehrens und Lernens erwiesen (4.3). Die Zustimmung zu den Statements (Prozent Zustimmung):

- *„Es fehlt mir die Zeit, den Einsatz digitaler Medien für meinen Unterricht vorzubereiten“* (79%)

- *„Die Umstellung auf das digital unterstützte Lehren und Lernen ist mit zu großem zeitlichem Aufwand verbunden“* (74%)

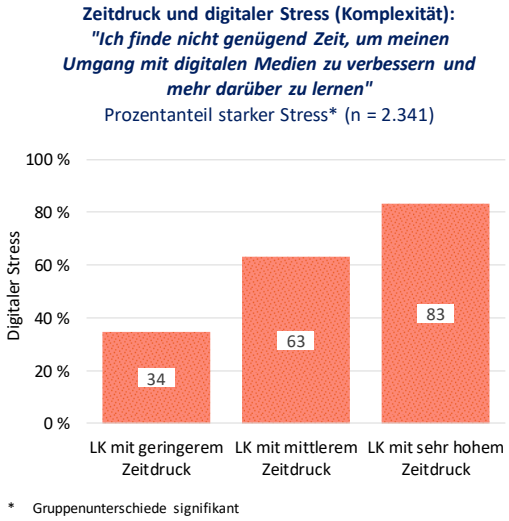


Abbildung 83: Zeitdruck und digitaler Stress

Auf Grundlage dieser Variablen werden drei weitere Gruppen gebildet: 413 Lehrkräfte mit geringem Zeitdruck, 1.244 Lehrkräfte mit mittlerem Zeitdruck, 698 Lehrkräfte mit hohem Zeitdruck. Die Zusammenhangsanalyse ergibt, dass Zeitdruck einen starken und signifikanten Effekt auf digitalen Stress in den Aspekten *Komplexität, Rollenunklarheit* und *Überlastung* hat.

Lehrkräfte unter mittlerem Zeitdruck nehmen fast doppelt so häufig starken digitalen Stress wahr als Lehrkräfte mit geringem Zeitdruck (Abbildung 83). Lehrkräfte mit sehr hohem Zeitdruck empfinden zu 83% starken Stress (*Komplexität)*, etwa 2,5mal häufiger als Lehrkräfte mit geringem Zeitdruck (34%). Zeitdruck ist offenkundig ein sehr starker Prädiktor für digitalen Stress.

Wo durch kollegiales Lernen und Weiterbildung eine aktive Auseinandersetzung mit dem digital unterstützten Lehren und Lernen stattfindet, ist der digitale Stress geringer

Die Bedeutung der digitalen Kompetenz von Lehrkräften für digitalen Stress durch den Umgang mit Medien im Unterricht wurde bereits dargestellt. Vor allem vor dem Hintergrund, dass viele Lehrkräfte *Digital immigrants* sind und digital unterstütztes Lehren im Vorbereitungsdienst erst seit wenigen Jahren thematisiert wird, kann erwartet werden, dass der Dienstgeber sein Personal berufsbegleitend systematisch auf die Anforderungen des digital unterstützten Lehrens und Lernens vorbereitet. Dazu eignen sich sowohl Formen des informellen, kollegialen Lernens, Lerngelegenheiten im Rahmen der Schulentwicklung, als auch die formale Fort- und Weiterbildung. Die geringe Zustimmung der Lehrkräfte zu den folgenden Statements lässt vermuten, dass die Intensität der Weiterbildung insgesamt noch nicht ausreicht (Anteil Zustimmung in Prozent):

- *Die Schulleitung unterstützt mich bei der Erprobung neuer Unterrichtsformen mit digitalen Technologien (30%)*
- *An unserer Schule erörtern wir die Vor- und Nachteile des Lehrens und Lernens mit digitalen Technologien (20%)*
- *Unsere Schulleitung bekräftigt uns darin, in der Schule Erfahrungen auszutauschen, was das Lehren mit digitalen Technologien anbelangt (44%)*
- *Unsere Schulleitung spricht mit uns über unseren beruflichen Fort- und Weiterbildungsbedarf für den Unterricht mit digitalen Technologien (24%)*
- *Ich habe die Möglichkeit, an beruflichen Fort- und Weiterbildungsangeboten für das Lehren und Lernen mit digitalen* Technologien teilzunehmen (77%)

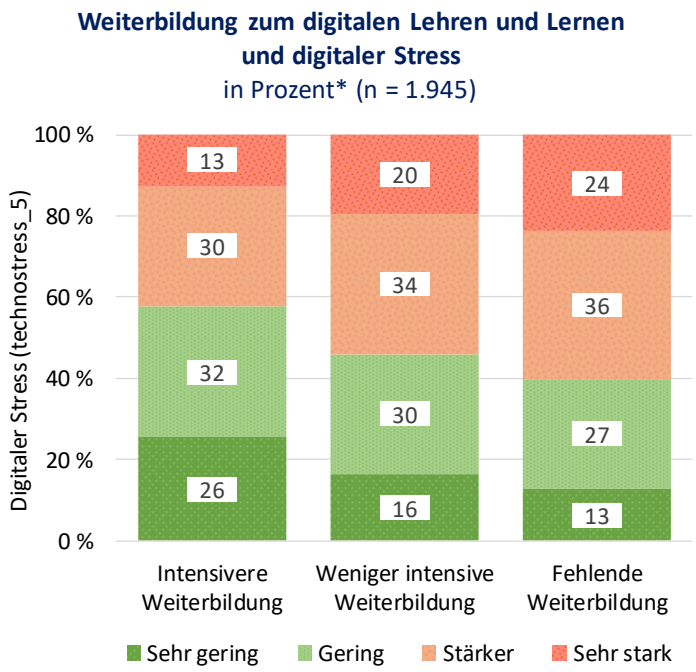


Abbildung 84: Weiterbildung zum digitalen Lehren und Lernen und digitaler Stress

Vor allem beim informellen Lernen in der Schule besteht offenkundig Verbesserungsbedarf, wenn nur 20% an einer inhaltlichen Auseinandersetzung zum digitalen Lehren und Lernen beteiligt werden und 30% der Befragten sich beim Erproben neuer Formen des Unterrichtens unterstützt fühlen. Immerhin können 77% der Befragten an Fortbildungen zum Thema teilnehmen, was wahrscheinlich noch nicht ausreicht.

Für die folgende Auswertung werden auf Basis dieser fünf Variablen erneut drei Gruppen gebildet: 301 Lehrkräfte mit intensivem, 844 mit mittlerem und 800 mit geringem Umfang an Weiterbildung zum digitalen Lehren und Lernen. Wobei bewusst informelle und formale Weiterbildungsformen zusammengefasst wurden, um das ganze in der Schulpraxis relevante Spektrum abzubilden.

Die Auswertung ergibt statistisch signifikante Unterschiede zwischen den drei Weiterbildungsgruppen. Es wird in Abbildung 84 deutlich sichtbar, dass der Anteil von Lehrkräften, die einen geringen (32%) oder sehr geringen Grad (26%) an digitalem Stress erleben in der Gruppe mit intensiver Weiterbildung deutlich größer ist als in der Gruppe mit fehlender oder weniger intensiver Weiterbildung (27% und 13%). Entsprechend höher sind auf der anderen Seite die Belastungswerte der Gruppe ohne ausreichende Weiterbildung.

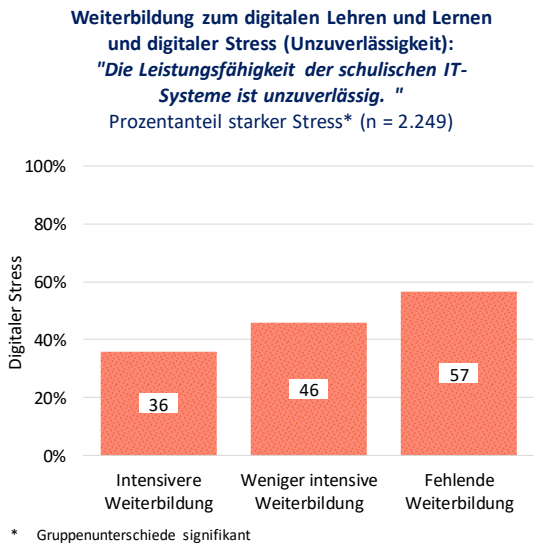


Abbildung 85: Weiterbildung zum digitalen Lehren und Lernen und digitaler Stress (Unzuverlässigkeit)

Schließlich fällt ein starker Zusammenhang von *Unzuverlässigkeit* der Technik mit dem Grad der Weiterbildungsintensität auf (Abbildung 85). Das ist insofern überraschend als die Qualität der technischen Systeme nicht direkt mit der Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte verbunden ist und auf den ersten Blick andere Akteure in die Umsetzung involviert sind. Eine Erklärung dürfte sein, dass Schulen, die sich in einem Schulentwicklungsprozess zur Umsetzung des digital unterstützten Lehrens und Lernens befinden, gleichzei-

tig sowohl Maßnahmen zur Bereitstellung einer leistungsfähigeren Infrastruktur als auch eine inhaltliche Auseinandersetzung zum Thema Medieneinsatz im Unterricht führen. Die integrierte Behandlung der Einführung neuer Technik und der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Medieneinsatz im Unterricht dürfte sich entlastend auswirken.

Das Thema digitalen Reife der Schulen in Berlin wird in den nachfolgenden Kapiteln vertieft.

6.5 Resümee

Digitaler Stress prägt den Alltag von Lehrkräften in Berlin. Ihre Situation ist grundsätzlich vergleichbar mit der in anderen Bundesländern. Es hat sich ein bundesweit gültiges Belastungsmuster gezeigt. Zudem ist digitaler Stress ein bedeutsamer Risikofaktor für die Gesundheit von Lehrkräften, steigende Burnout-Werte stehen damit in signifikantem Zusammenhang. Festzuhalten ist, dass digitaler Stress keine unvermeidliche Folge der zunehmenden Verbreitung digitaler Medien im schulischen Alltag darstellt, die achselzuckend hingenommen werden könnte. Vielmehr verweist digitaler Stress auf Probleme der Umsetzung und Defizite beim Arbeits- und Gesundheitsschutz. Die Ergebnisse ergeben eine Reihe von bedeutsamen Ansatzpunkten, um dem digitalen Stress im Rahmen einer Strategie des Arbeits- und Gesundheitsschutzes in Schulen systematisch zu begegnen.

7 Digitale Reife und digitale Kluft zwischen Schulen der Grundstufe

Um die Teilhabe junger Menschen an Bildungs-, Ausbildungs- und Arbeitsprozessen in einer digitalisierten Welt sicherzustellen, hat die Kultusministerkonferenz 2016 als Ziel formuliert, *„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."* (KMK 2017) Diesem Ziel sind die Länder aufgrund des pandemiebedingten Digitalisierungsschubs etwas nähergekommen (Digitalisierungsstudie). In Berliner Schulen ist die Nutzung digitaler Medien im Unterricht inzwischen zur Regel geworden (siehe Kapitel 4), auch wenn es mit erheblichen Zusatzbelastungen und erhöhtem digitalen Stress für viele Lehrkräfte verbunden ist (siehe Kapitel 6).

Die Situation der Schulen ist jedoch sehr uneinheitlich, denn sie weisen große Unterschiede bei der Entwicklung einer Strategie für das digital unterstützte Lehren und Lernen und dem Aufbau einer dafür notwendigen Infrastruktur auf. Unterschiede nicht in der Art, dass die einen hier besser sind, die anderen an anderer Stelle. Vielmehr zeigen sich systematische und so bedeutsame Unterschiede in der Reife der digitalen Strategie und Infrastruktur von Schulen, dass eine digitale Kluft entstanden ist. Von einer digitalen Kluft („digital divide") wird gesprochen, wenn große Unterschiede zum Zugang und zur Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien sowie des Internets die Chancengleichheit verletzen und eine ungleiche Teilhabe am gesellschaftlichen Wohlstand bedingen. Die Feststellung einer digitalen Kluft impliziert eine schwerwiegende Kritik, denn Chancengleichheit und das Recht auf Bildung haben in Berlin und in Deutschland Verfassungsrang. Entsprechend ist dieser Befund ausführlich zu begründen. Dies geschieht in zwei Kapiteln, in denen die digitale Kluft aufgezeigt wird. Im hier vorliegenden Kapitel 7 anhand der Schulen der Grundstufe (Grundschule und Gemeinschaftsschulen). In Kapitel 8 wird die Situation an den weiterführenden Schulen (Gemeinschaftsschule ohne Grundstufe, Integrierte Sekundarschule, Gymnasium, Berufliche Schule) analysiert. Um es hier vorwegzunehmen: In den großen Linien sind die Ergebnisse zur digitalen Reife und zur digitalen Kluft in beiden Kapiteln die gleichen. Begründungen, Methode und Schlussfolgerungen sind identisch.

Aus drei Gründen ist es dennoch sinnvoll zwei Kapiteln zu veröffentlichen: Erstens unterscheiden sich Schulen der Grundstufe und des Sekundarbereichs statistisch signifikant. Es gibt einen bedeutsamen Unterschied zwischen diesen Schulstufen, nicht aber zwischen den Schulformen gleicher Stufe. Zweitens würde ein gemeinsames Papier schnell unübersichtlich werden, da für beide Schulstufen unterschiedliche Vergleichsmöglichkeiten bestehen. Für die Grundstufe ist nur ein Vergleich mit der Sachsenstudie 2022 möglich, für die weiterführenden Schulen kann darüber hinaus auch die Digitalisierungsstudie 2021 herangezogen werden, was sehr aussagkräftig ist. Drittens kann auf Besonderheiten der einzelnen Schulstufen eingegangen werden.

Angesichts der weitgehenden Überschneidungen sind vor allem bei einleitenden Passagen, Begründungen, und methodischen Hintergrundüberlegungen ganze Textpassagen in beiden Kapiteln wortidentisch ausgeführt. Die beiden Kapitel weisen auch die gleiche Struktur auf. Lediglich auf die Dopplung der Ergebnisvergleichs zwischen Schulen der Grundstufe und des Sekundarbereichs wurde verzichtet, sie ist in diesem Kapitel enthalten.

Entsprechend sind beide Kapitel folgendermaßen strukturiert: Zunächst wird die digitale Kluft zwischen den Schulen aufgezeigt. Dann wird belegt, wie sehr die digitale Kluft mit ungleichen Chancen der Schülerinnen und Schülerinnen verbunden ist, sich mit digitalen Medien auseinanderzusetzen und sich auf eine zunehmende digitalisierte Lebens- und Arbeitswelt vorzubereiten. In einem dritten Schritt wird die berufliche Situation von Lehrkräften analysiert, deren berufliche Lage durch die digitale Kluft geprägt ist. Dies hat erheblichen Konsequenzen für ihre Arbeitssituation, Gesundheit und Berufsperspektiven.

7.1 Eine große Kluft zwischen Berliner Schulen der Grundstufe bei digitaler Strategie und Infrastruktur

Das von der Kultusministerkonferenz angestrebte digital unterstützte Lehren und Lernen können Lehrkräfte nicht individuell umsetzen. Es muss vielmehr durch die Schulorganisation organisatorisch und technisch ermöglicht werden. Zum einen muss die Schule dazu eine digitale Strategie entwickeln, wie bei der Medienbildung vorgegangen werden soll. Zum anderen sind die technischen Mittel zur Verfügung zu stellen, damit digitale Medien im Unterricht eingesetzt werden können. Die Fähigkeiten einer Schule, im Sinne des Bildungsauftrags diese beiden Voraussetzungen für die Vermittlung digitaler Kompetenzen zu schaffen, wird „digitale Reife“ genannt.

Digitale Reife wird in der Umfrage mithilfe des im Auftrag der Europäischen Kommission entwickelten Evaluationswerkzeugs SELFIE erhoben. SELFIE dient der Bewertung der Schulentwicklung für die Umsetzung des digital unterstützten Lehrens und Lernens. Um die digitale Reife festzustellen, wird ein Ausschnitt mit siebzehn Fragen zur digitalen Strategie, Zusammenarbeit und Infrastruktur der Schule (SELFIE17, Tabelle 23) verwendet. Lehrkräfte beurteilen damit die Ausprägung für ihre Schule. Die Urteile aller Lehrkräfte einer Schule werden zu einem Mittelwert für die Schule zusammengefasst (Mindestteilnahme 4 Lehrkräfte).

Tabelle 22: Digitale Reife in der Grundschule/Grundstufe Berliner Schulen im Vergleich

Vergleich der Reifegrade (SELFIE17) der Schule in Berlin 2023 mit Sachsen 2022

Berlin November 2023 Grundschule und Grundstufe von ISS/GmS	**Geringe digitale Reife**	**Mittlere digitale Reife**	**Hohe digitale Reife**	**Gesamt**
Mittelwert der Skala	2,2	2,7	3,2	2,74
Anzahl der Schulen	18	59	23	100
Anteil der Schulen	18%	59%	23%	100%
Anzahl der Befragten	106	410	132	648
Sachsen Juli 2022 Grundschulen	**Geringe digitale Reife**	**Mittlere digitale Reife**	**Hohe digitale Reife**	**Gesamt**
Mittelwert der Skala	2,0	2,5	3,2	2,69
Anzahl der Schulen	7	29	19	55
Anteil der Schulen	13%	53%	35%	100%
Anzahl der Befragten	34	179	108	321

In der Digitalisierungsstudie 2021 wurden mithilfe der Methode der latenten Profilanalyse vier sich statistisch signifikant unterscheidende Profile für Sekundarschulen identifiziert. Für Grundschulen konnten in Sachsen 2022 (mit der gleichen Methode) drei signifikant unterschiedliche Profile identifiziert werden, die als Schulen mit geringer, mittlerer und hoher digitaler Reife benannt worden sind. Um einen Vergleich zu ermöglichen, wurden die Wertgrenzen aus Sachsen auch für die Grundstufe in Berlin herangezogen. Insgesamt liegen für 100 Berliner Schulen (89 Grundschulen, 11 Grundstufen von

Tabelle 23: Kriterien der Digitalen Reife (SELFIE17)

Abkürzung	Item
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

Gemeinschaftsschulen) mindestens vier Bewertungen vor, so dass sie in die Auswertung einbezogen wurden. 18 % der Schulen weisen eine geringe, 59% eine mittlere Reife und 23% eine hohe digitale Reife auf (siehe Tabelle 22).

Die Profillinien der drei Typen digitaler Reife (Abbildung 86) zeigen große Mittelwertunterschiede zwischen Schulen mit geringer und hoher digitaler Reife. Ausnahme bildet das Kriterium *Infra8* (*An unserer Schule bringen SuS ihre eigenen tragbaren Geräte mit und nutzen diese im Unterricht*); hier variiert der Mittelwert nur zwischen 1,4 und 1,6. Bei allen anderen Kriterien unterscheiden sich alle drei Reifetypen statistisch signifikant.

Werden wie in Tabelle 22 alle Variablen zusammengefasst (SELFIE17), weisen Schulen geringer Reife einen Mittelwert von 2,2, mittlerer Reife von 2,7, hoher Reife von 3,2 auf. Dies sind bedeutsame Unterschiede bei einer Skala, die nur fünf Bewertungsstufen unterscheidet (Werte 1 bis 5).

Der Blick auf die einzelnen Bewertungskriterien in Abbildung 86 verdeutlicht: Die Unterschiede zwischen den Schulen sind überdurchschnittlich groß, bei der Bewertung der Ausstattung der Technik (Infra1), der Verfügbarkeit von digitalen Geräten zur Verwendung im Unterricht (Infra2) und bei der Ausstattung mit Geräten, die Schülerinnen und Schüler nutzen können (Infra6). Etwas kleiner, aber immer noch überdurchschnittlich sind die Unterschiede bei der digitalen Strategie der Schule (Schulleitung1) und der Einbindung der Lehrkräfte in die Entwicklung der Schulstrategie (Schulleitung2) sowie deren Unterstützung bei der Erprobung neuer Lernformen (Schulleitung3).

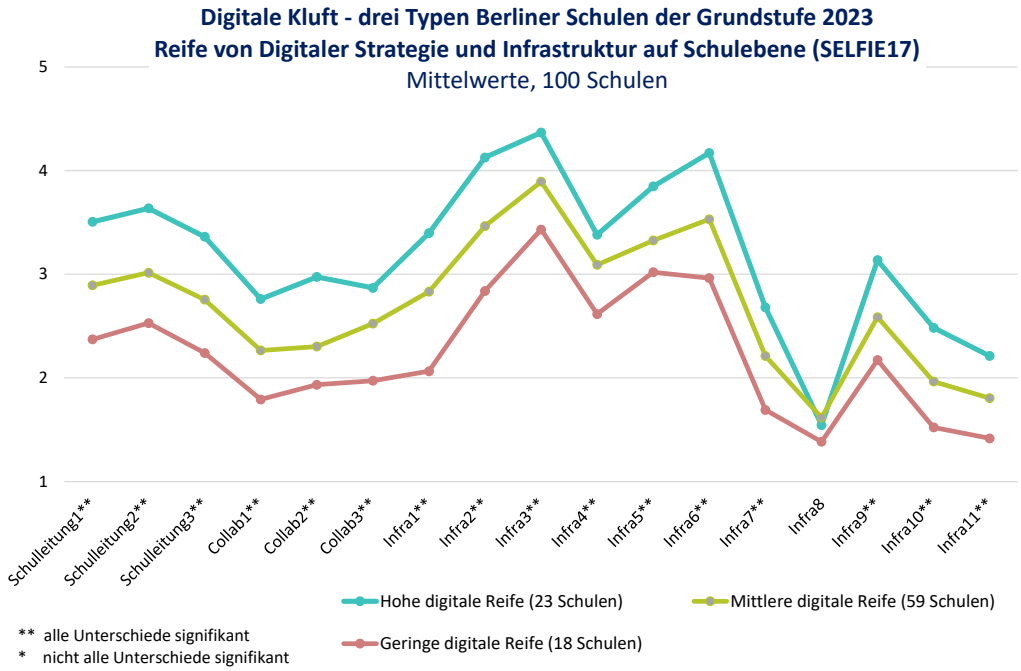


Abbildung 86: Digitale Kluft der Berliner Schulen in der Grundstufe

Besonders klein sind die Unterschiede beim technischen Support bei Problemen (Infra4) und der Verfügbarkeit von Online-Bibliotheken (Infra11), wobei Online-Bibliotheken viel seltener vorhanden sind. Auch beim Datenschutz sind die Unterschiede gering (Infra 5). Wie bereits erwähnt besitzen Schülerinnen und Schüler die Geräte, die sie in der Schule verwenden, sehr selten (Infra 8).

„Technik first – Strategie second" – Der deutsche Weg zum digital unterstützten Lehren und Lernen

Das Profil der digitalen Reife Berliner Schulen der Grundstufe entspricht in seiner Struktur dem Profil deutscher Schulen, das wir bereits in der Digitalisierungsstudie 2021 und in der Sachsenstudie 2022 gefunden haben. In der Abbildung 87 wird der Mittelwert über alle Schulen berichtet (Grün Berlin, Blau Sachsen) und die digitale Kluft ausgeblendet: In Berlin am höchsten ausgeprägt ist die Bewertung der Verfügbarkeit des Internets (Infra3 – MW 3,9) und die Ausstattung mit tragbaren Geräten (Infra 6 – MW 3,6) bzw. Geräten für den Unterricht (Infra2

– MW 3,5). Auch dem Datenschutz kommt starke Bedeutung zu (Infra 5 – MW 3,4). Gemessen daran, dass Internet und nutzbare Endgeräte eine Grundvoraussetzung für alles Weitere darstellen, ist ein Mittelwert von 3,4 bis 3,9 noch keineswegs überzeugend.

Auffällig ist, dass insgesamt die digitalen Schulstrategien – und damit die pädagogischen Überlegungen hinter dem Medieneinsatz – der Technik hinterherhinken: Viele Schulen haben offenbar noch gar keine digitale Strategie für ihre Schule (Schulleitung1 – MW 2,9) entwickelt und nicht alle binden ihre Lehrkräfte in die Strategieentwicklung in (Schulleitung 2 – MW 3,1) oder unterstützen ihre Lehrkräfte bei der Erprobung neuer Lernformen (Schulleitung 3 – MW 2,8).

Eine fachliche Diskussion über die Vor- und Nachteile des digital unterstützten Lehrens und Lernens findet noch seltener statt (Collab2 – MW 2,4). Alle weiteren Aspekte sind gering ausgeprägt. Dies betrifft zum einen soziale Aspekte: Denn die Erlaubnis schulische Endgeräte auch mit nach Hause nehmen zu dürfen (Infra 7 - 2,3), wird eher selten gewährt, was wirtschaftlich schwächere Familien besonders trifft. Zum anderen werden anspruchsvollere Digitalkonzepte kaum umgesetzt: Eine Überprüfung des Lernfortschritts mit digitalen Technologien (Collab1 – MW 2,3) kommt nur gelegentlich vor, aber der Einsatz assistiver Technologien zur Förderung (Infra10 – MW 2,0) oder die Bereitstellung von Online-Bibliotheken (Infra 11 – MW 1,8) sind noch seltener verfügbar.

Die digitale Reife der Grundstufe in Berlin 2023 unterscheidet sich wenig von der in Sachsen 2022 (Grundschulen)

In Berlin wird im Mittel etwa die gleiche digitale Reife erreicht wie ein Jahr zuvor auch in Sachsen (siehe Tabelle 22). Allerdings ist die Verteilung der Schulen in Berlin ungünstiger: Mit 18% (gegenüber 13%) hat ein höherer Anteil eine geringe digitale Reife und mit 23% (gegenüber 35%) ein kleinerer Anteil eine hohe. Demgegenüber ist die digitale Reife einer Schule mit geringer bzw. mittlerer Reife etwas stärker ausgeprägt als in Sachsen (MW 0,2 höher). Dies

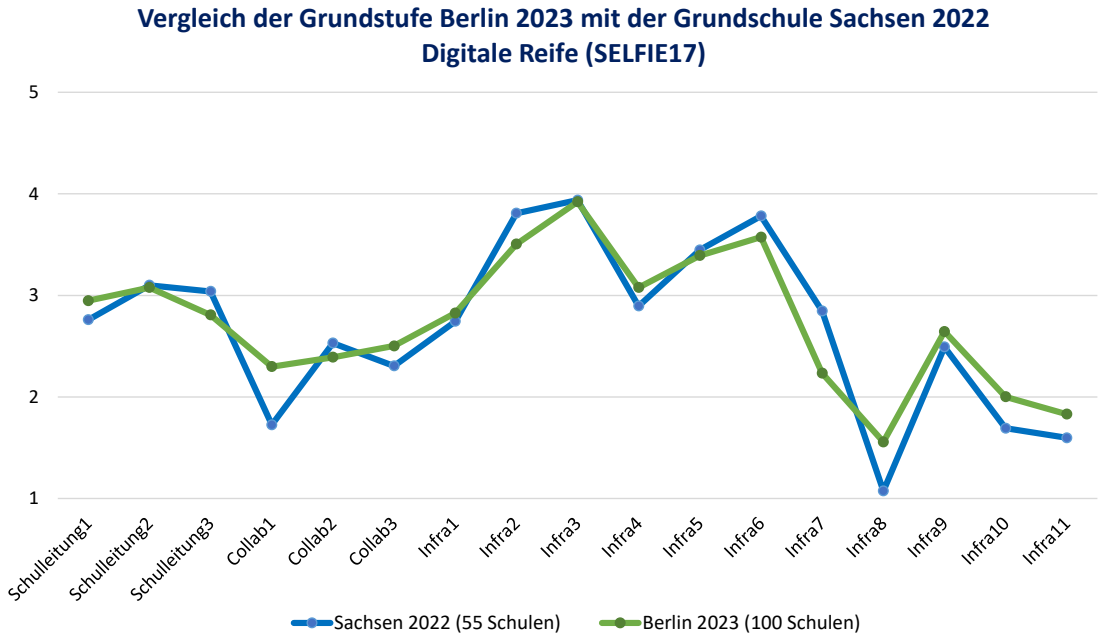


Abbildung 87: Digitalen Reife in Grundschule/Grundstufe in Sachsen und Berlin

könnte daran liegen, dass die Umfrage in Berlin ein Jahr später erfolgt und die Entwicklung weiter fortgeschritten ist. Hintergrund dieser Annahme ist, dass in der Digitalisierungsstudie im Bundesgebiet eine allgemeine Entwicklung der digitalen Reife von 2020 auf 2021 gezeigt werden konnte.

Der Vergleich der digitalen Reife zwischen Berlin und Sachsen zeigt ein sehr ähnliches Profil mit gewissen Unterschieden: Berlin setzt erkennbar stärker digitale Technologien ein, um Lernfortschritte zu überprüfen (Collab1). Außerdem gibt es in Berlin Schulen, an denen die Schülerschaft die tragbaren Geräte bekommen, die sie im Unterricht verwenden (Infra8, MW 1,6), während dies in Sachsen quasi gar nicht der Fall war (MW 1,1), d.h. die Endgeräte im Besitz der Schule blieben. Zudem sind in Berlin häufiger assistive Technologien für den Förderbedarf im Einsatz (Infra10) und es gibt häufiger Online-Bibliotheken (Infra11) als in Sachsen. Aber bei diesen Kriterien ist der Mittelwert auch in Berlin immer noch sehr niedrig (max. MW 2,3).

In Sachsen wird dagegen die Ausstattung der Schulen mit digitalen Geräten zur Verwendung im Unterricht (Infra2) sowie die Ausstattung mit tragbaren Geräten, die die Schülerinnen und Schüler nutzen (Infra6) und v.a. auch nach Hause nehmen können (Infra7), etwas günstiger bewertet als in Berlin. Zudem erleben die Lehrkräfte ein stärkeres Bemühen der Schulleitungen, die Erprobung neuer digital unterstützter Unterrichtsformen zu unterstützen (Schulleitung3).

Die Grundstufe weist eine geringere Reife auf als die Schulen mit Sekundarstufen

Durchgängig ist die digitale Reife (SELFIE17) an den Grundstufen (MW 2,7) geringer ausgeprägt als an den Schulen der Sekundarstufen (MW 3,0). Jedoch sehen wir im Wesentlichen das gleiche Profil mit seinen Höhen und Tiefen. Lediglich an einer Stelle gibt es eine auffällig starke Abweichung: Älteren Schülerinnen und Schülern werden gelegentlich die digitalen Endgeräte direkt überlassen bzw. sie besitzen diese (Infra8, MW 1,6) und bringen sie zur Schule mit. Im Regelfall werden schuleigene Geräte eingesetzt (Infra6), die auch (seltener) von der Schülerschaft mit nach Hause genommen werden können (Infra7).

Die Lehrkräfte der Sekundarstufen geben insgesamt eine etwas günstigere Bewertung der Eignung der digitalen Infrastruktur an ihrer Schule ab (Infra1), sie verfügen über besser geeignete Räume für das digitale Unterrichten (Infra9) und erhalten stärkere Unterstützung bei technischen Problemen (Infra4) und nutzen stärker Technik für die Zusammenarbeit mit anderen Organisationen (Collab3). Nur in einer Dimension überschreitet der Mittelwert der Grundstufe (minimal) den der Sekundarstufen: Bei der Qualität des Internetzugangs (Infra3, MW 3,94 ggü. 3,92).

Kaum Unterschiede gibt es bei der Einbindung der Lehrkräfte in die Entwicklung einer digitalen Strategie (Schulleitung2), der Unterstützung bei der Erprobung neuer Lernformen (Schulleitung3), bei der Dokumentation des Lernfortschritts (Collab1) und beim Datenschutz (Infra5).

Bis hierhin wurde bei der Präsentation der Befunde mit Schulwerten argumentiert, die auf den Angaben aller Lehrkräfte einer Schule basieren. Die nun folgenden Auswertungen basieren wieder – wie sonst üblich – auf den individuellen Statements der Lehrkräfte. Die digitale Kluft wird sich auch dabei in gleicher Schärfe zeigen. Dies zeigt, dass Schulmerkmale und nicht etwa individuelle Präferenzen das Urteil über den Stand der Digitalisierung bestimmen. Die in einer Schule herrschenden Arbeitsbedingungen bestimmen, unter welchen Voraussetzungen die Lehrkräfte arbeiten und wieweit sie das digital unterstützte Lehren und Lernen umsetzen können.

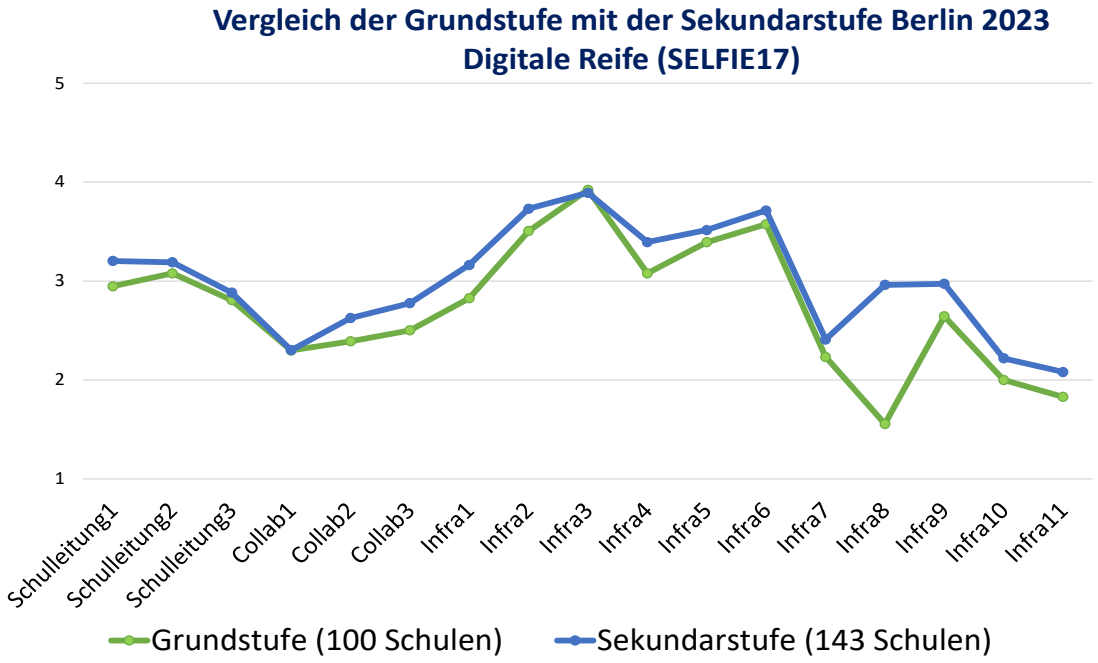


Abbildung 88: Vergleich der Reifegrade Grundstufe, Sekundarbereich

Rückstand und große Kluft existieren bei der digitalen Schulstrategie, bei der fachlichen Diskussion und der Erprobung neuer Lernformen

Bevor über die Unterschiede zwischen den Schultypen gesprochen werden kann, ist die insgesamt eher geringe Reife bei den digitalen Strategien der Berliner Schulen der Grundstufe zu betonen: Insgesamt sagen nur 23% aller Lehrkräfte, dass an ihrer Schule tatsächlich eine digitale Strategie verfolgt wird. Immerhin 35% haben den Eindruck, dass Lehrkräfte an der Strategieentwicklung ihrer Schulen beteiligt werden. Und auch nur 27% fühlen sich bei der Erprobung neuer Unterrichtsformen durch die Schulleitung unterstützt. Nur 15% sagen, sie führen an ihrer Schule eine fachliche Diskussion über die Vor- und Nachteile des digital unterstützten Lehrens und Lernens.

Dies sind gemessen an den Zielen der Bildungspolitik ausgesprochen schlechte Ergebnisse. Denn woran kann sich eine Lehrkraft in ihrem professionellen Handeln orientieren, worauf bezieht sich die Behörde bei der Ausstattung mit Medientechnik, wenn die Schule keine Medienbildungsstrategie verfolgt und ihre Lehrkräfte auch nicht einbindet? Lehrkräfte werden wenig professionell angeregt, sich aktiv für das neue Lernen einzusetzen, sondern weitgehend alleine gelassen und durch ihre Schulorganisation häufig nicht ausreichend unterstützt.

Umso dramatischer ist die Lage mit Blick auf die digitale Kluft zwischen den Schulen: In dem kleinen Teil von 23% aller Schulen (mit hoher Reife) stimmen zwar etwa die Hälfte der Lehrkräfte den genannten Aussagen zu (Abbildung 89), aber auf der anderen Seite passiert bei 18% der Berliner Schulen der Grundstufe (mit geringer Reife) hinsichtlich der Digitalisierung fast gar nichts: Nur 9% der Lehrkräfte dort nehmen wahr, dass es eine digitale Strategie gibt und 13% fühlen sich durch die Schulleitung bei der Erprobung neuer Unterrichtsformen unterstützt, 6% berichten von Diskussionen über den Nutzen des digital unterstützten Unterrichtens.

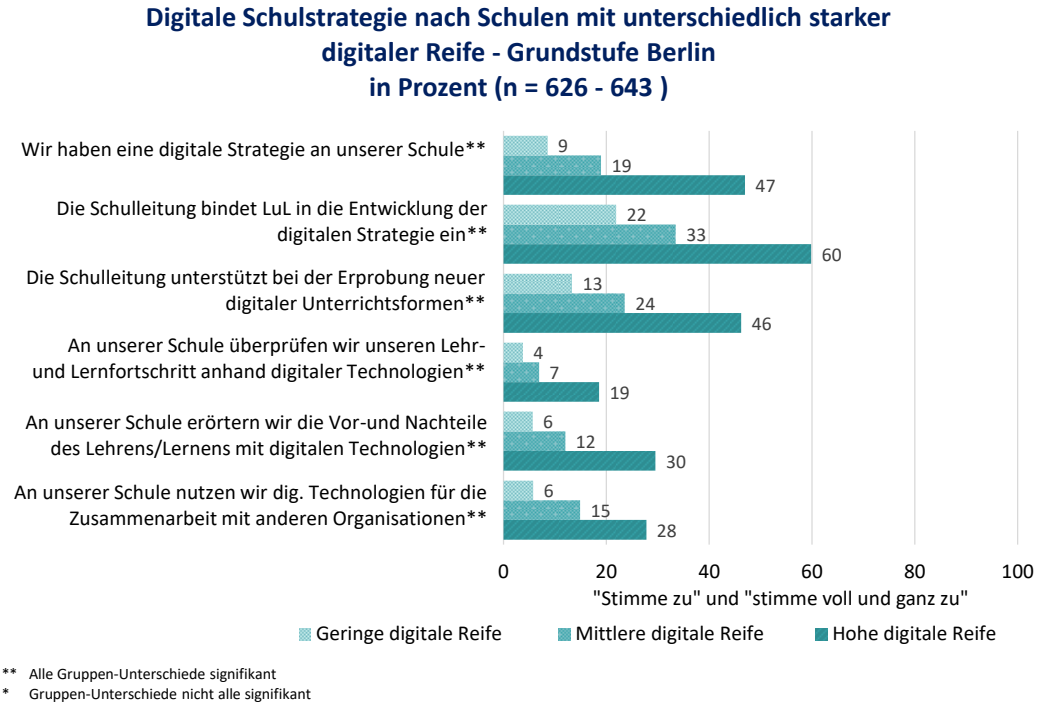


Abbildung 89: Digitale Schulstrategie nach digitaler Reife (Grundstufe)

Auch die Schulen mit mittlerer digitaler Reife sind hier unterdurchschnittlich. Dass die Technologien in so einem Kontext kaum genutzt werden, um Lehr- und Lernfortschritte zu dokumentieren oder sich mit anderen Organisationen zu vernetzen, überrascht nicht

Grundanforderungen der digitalen Infrastruktur werden in der Grundstufe nicht erfüllt – Schulen geringer Reife sind von der Digitalisierung nahezu abgekoppelt

Zwar sagen in Schulen mit hoher digitaler Reife 87% der Lehrkräfte, dass ein Internetzugang besteht und 73%, dass Systeme für den Datenschutz installiert sind, aber auch nur 45%, dass sie eine Infrastruktur bzw. 32%, dass sie Räume zur Verfügung haben, die das Lehren und Lernen unterstützen. Nur 39% erleben, dass bei technischen Problemen, Unterstützung gewährt wird. Das sind wirklich noch keine guten Voraussetzungen für die Umsetzung moderner Lehr- und Lernkonzepte.

Entsprechend muss man sagen, dass Lehrkräfte aus Schulen geringer Reife nahezu völlig vom digitalen Fortschritt abgekoppelt sind: Nur 43% bestätigen, dass ein Internetzugang verfügbar ist, fast niemand erlebt die digitale Infrastruktur (2%) oder die Einrichtung der Räume (5%) als unterstützend. Nur 10% erfahren Unterstützung bei technischen Problemen. Die Unterschiede sind gravierend.

Bedauerlich ist zudem, dass Online-Bibliotheken oder Archive mit Lehr- und Lehrmaterialien (5%) kaum zur Verfügung stehen, hier ist die Kluft sehr klein. Bislang wurde der Nutzen für die Entlastung der Lehrkräfte bei der Unterrichtsvorbereitung offenbar nicht erkannt.

Die Berliner Ergebnisse fallen sehr ähnlich aus wie ein Jahr zuvor bei Grundschulen aus Sachsen. Die Sachsen erreichen bei Schulen hoher Reife etwas bessere Werte. Bei den Schulen mit geringer oder mittlerer Reife zeigen sich die Berliner Schulen hingegen durchweg stärker (außer beim Datenschutz). Dies bedeutet, dass die Kluft in Berlin bei der Infrastruktur nicht so stark ausgeprägt ist wie in Sachsen. Aber das Niveau ist zu niedrig.

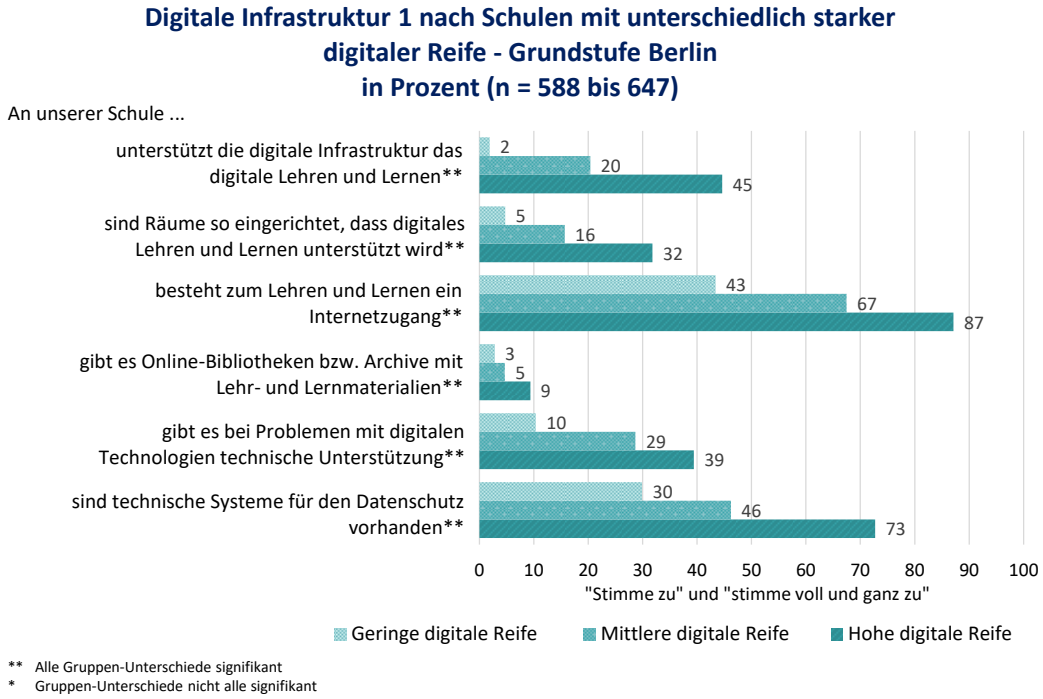


Abbildung 90: Digitale Infrastruktur nach digitaler Reife (Grundstufe) (1)

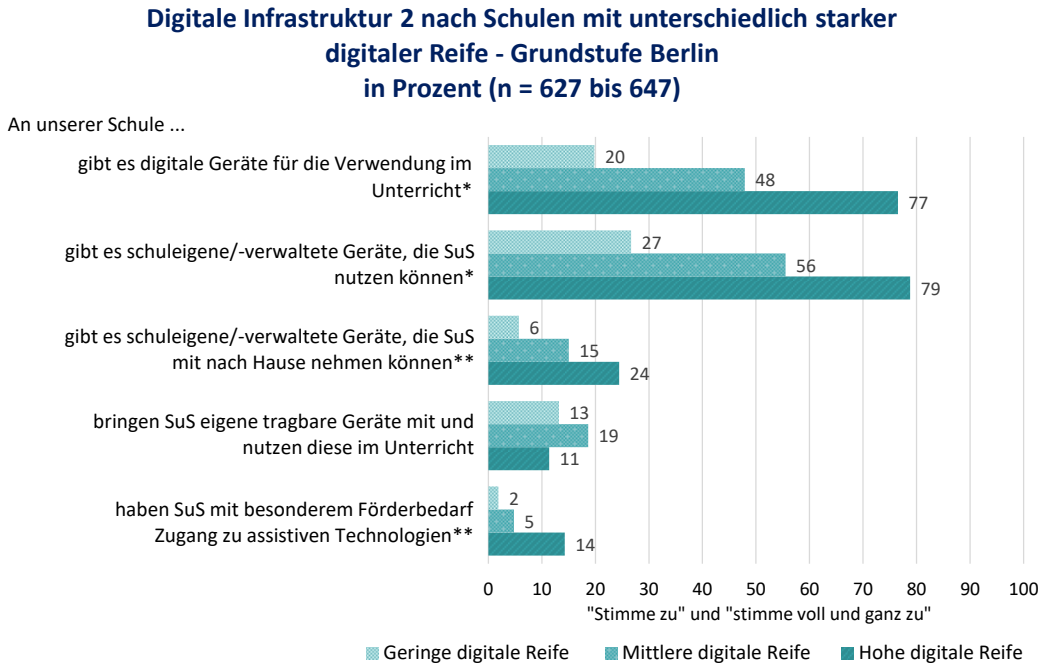
Auch bei der Verfügbarkeit von Endgeräten gibt es in der Grundstufe sehr große Unterschiede: An Schulen geringer digitaler Reife stimmen 20% der Lehrkräfte zu, dass digitale Geräte für den Unterricht verfügbar sind, 27%, dass die Schülerinnen und Schüler schuleigene Endgeräte benutzen dürfen. In Schulen mittlerer Reife sind es fast doppelt so viele (48% bzw. 56%), in Schulen hoher Reife etwa drei Mal so viele (77% bzw. 79%).

Für wirtschaftlich schwächere Familien dürfte von größerer Bedeutung sein, dass kaum vorgesehen ist, dass Schülerinnen und Schüler die Geräte auch mal mit nach Hause nehmen können (selbst in digital reifen Schulen nur 24%) oder sie eigene Geräte im Unterricht nutzen können (max. 19% bei Schulen mittlerer Reife).

Unter Gesichtspunkten der Inklusion ist es bedauerlich, dass assistive Technologien kaum genutzt werden, um Schülerinnen oder Schüler gezielt zu fördern. In digital reifen Schulen stimmen nur 14% zu, in den anderen Schulen sind es 2 bis 5%.

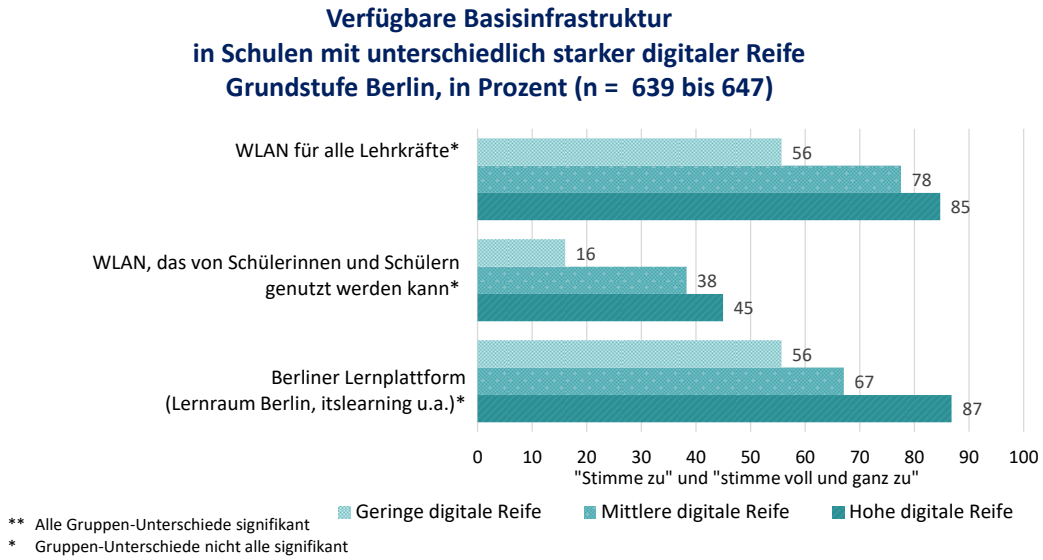
Die Fragen in Abbildung 92 zur Basisinfrastruktur gehören nicht mehr zu dem Fragenset, mit dem die digitale Reife bewertet wird. Sie beleuchten die Chancen, Schülerinnen und Schüler – die ja in reiferen Schulen durchaus in gewissen Umfang über Endgeräte verfügen – im Unterricht zu beteiligen. Während für Lehrkräfte WLAN in den Schulen meist verfügbar ist (56 bis 85% Zustimmung je nach digitaler Reife), gilt dies viel weniger für Schülerinnen und Schüler (16 bis 45%).

Die Berliner Lernplattformen stehen in ähnlichem Umfange zur Verfügung wie WLAN für Lehrkräfte, aber in allen Dimensionen zeigt sich eine deutliche Kluft. Die Berliner Ergebnisse zeigen eine deutlich bessere Verfügbarkeit des WLAN und von Lernplattformen als ein Jahr zuvor noch in Sachsen.



** Alle Gruppen-Unterschiede signifikant
* Gruppen-Unterschiede nicht alle signifikant

Abbildung 91: Digitale Infrastruktur nach digitaler Reife (Grundstufe) (2)



** Alle Gruppen-Unterschiede signifikant
* Gruppen-Unterschiede nicht alle signifikant

Abbildung 92: Verfügbare Basisinfrastruktur nach digitaler Reife (Grundstufe)

7.2 Die digitale Kluft bedeutet für Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Chancen, Medien zu nutzen und digitale Kompetenzen zu erwerben

Die große Kluft bei der Realisierung einer Strategie für das digital unterstützte Lehren und Lernen und bei der technischen Infrastruktur hat unmittelbare Konsequenzen für die Bildungsqualität.

42% der Lehrkräfte reifer Schulen sagen, dass an ihrer Schule das Erstellen digitaler Inhalte vermittelt wird, in Schulen geringerer Reife sind es weniger als die Hälfte (11 bis 19%) davon (Abbildung 93). Selbst in den Schulen hoher digitaler Reife sagen nicht mehr als 30% der Lehrkräfte, dass ihre Schülerinnen und Schüler lernen, Informationen im Internet auf Zuverlässigkeit zu prüfen. In Schulen geringer oder mittlerer Reife sind es halb so viele.

Dies ist ein sehr problematisches Ergebnis, wenn man es vor dem Hintergrund einer Bitkom-Studie betrachtet, die 2022 festgestellt hat, dass in der für die Grundstufe relevanten Altersgruppe ab 6 Jahren bereits 21%, im Alter von 10 Jahren 86% über ein eigenes Smartphone verfügen. Die durchschnittliche Zeit im Internet beträgt in der Altersgruppe ab 6 Jahren 49 Minuten, ab 10 Jahren 87 Minuten täglich. Wobei 67% der Zehnjährigen YouTube, 26% TikTok aktiv nutzen. Also Kanäle, die für ihr hohes Maß an Demokratie zerstörenden und die psychische Gesundheit junger Menschen gefährdenden Inhalte kritisiert werden.

In Kapitel 4 wurde gezeigt, dass die Nutzung digitaler Medien im Unterricht alltäglich geworden ist. Dies gilt nicht für alle Schulen: Während in digital reifen Schulen 54% der Lehrkräfte jeden Tag digitale Medien im Unterricht einsetzen, sind es in Schulen mittlerer Reife 45% und geringer Reife nur 30%. In dieser Altersstufe kommen Lernplattformen insgesamt nur selten zum Einsatz (4-7%) (Abbildung 94). Was haben die Schülerinnen und Schüler in der Grundstufe von der Digitalisierung?

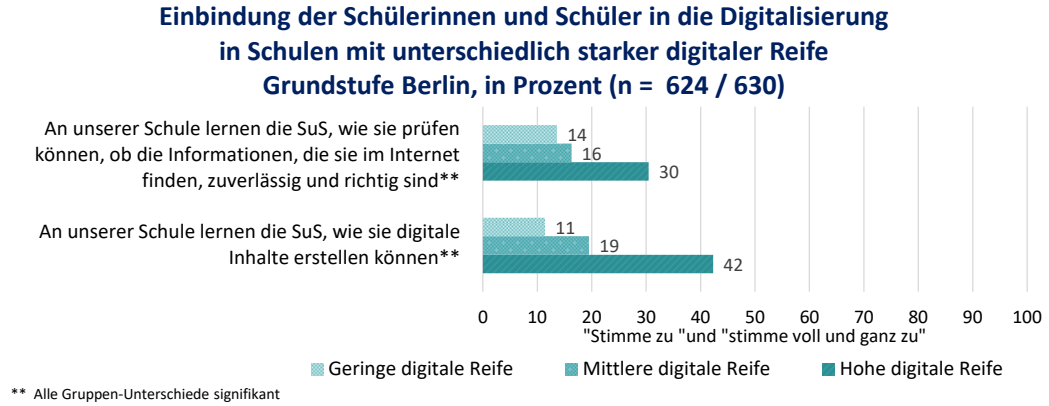


Abbildung 93: Einbindung der Schülerschaft nach digitaler Reife (Grundstufe)

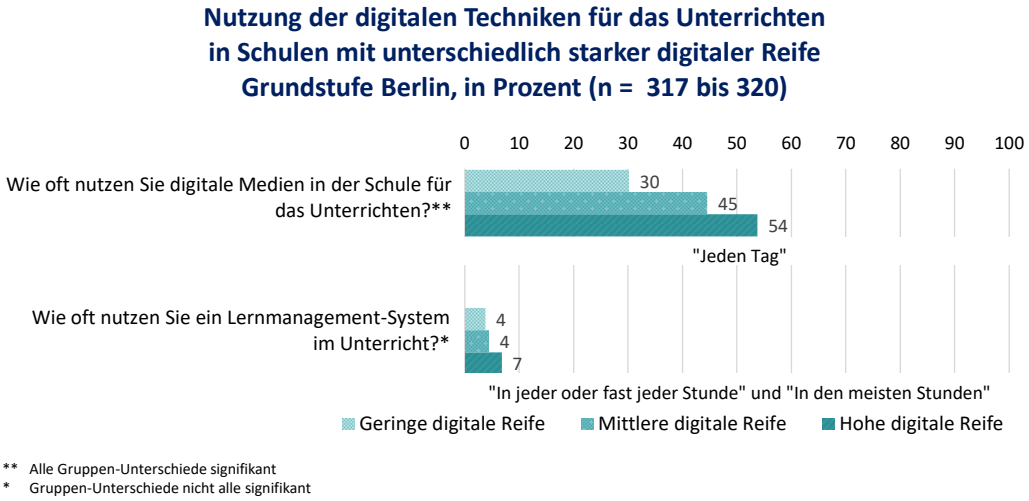


Abbildung 94: Nutzung digitaler Techniken nach digitaler Reife (Grundstufe)

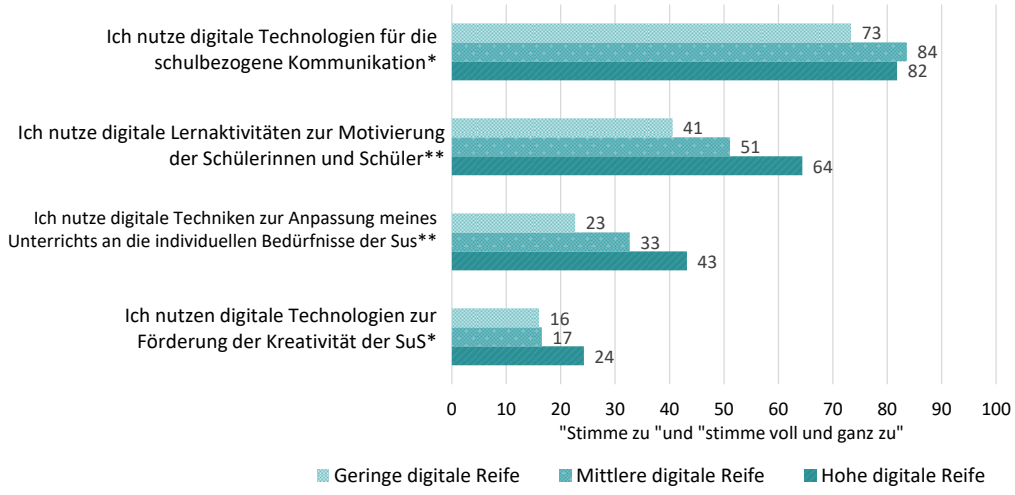
Zum einen ermöglichen Social Media Funktionen in Lernplattformen und Kommunikationstools eine einfachere schulbezogene Kommunikation (Abbildung 95). Dies ist sehr verbreitet, wie die Zustimmung zwischen 73% bis 84% zeigt, mit wenig Unterschieden nach digitaler Reife. Darüber hinaus wird digital unterstütztes Lernen zur Motivierung der Schülerinnen und Schüler eingesetzt: Zwischen 41% und 64% stimmen Lehrkräfte hier je nach digitaler Reife zu. Weniger häufig (23% bis 43%) wird die Technik genutzt, um den Unterricht an individuelle Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler anzupassen und verstärkt zu differenzieren.

Hier sind alle Unterschiede zwischen den Schulen unterschiedlicher Reife untereinander signifikant und die Kluft ist groß. Sehr geringe Bedeutung hat die Technik derzeit noch für die Förderung der Kreativität der Schülerinnen und Schüler – was auch am Alter liegen dürfte. Denn in den Sekundarschulen ist das Niveau deutlich höher.

Der pädagogische Zweck des Medieneinsatzes orientiert sich noch stark an traditionellen Vorbildern (Abbildung 96). Statt Tafel und Overheadprojektoren werden jetzt digitale Tafeln verwendet, um Inhalte zu visualisieren und Arbeitsblätter zu projizieren (89% bzw. 80% in reifen Schulen, aber nur 62% bzw. 55% in Schulen geringer Reife). Weitergehende Möglichkeiten, digitale Medien zu nutzen, kommen viel seltener vor: Als Ziele werden viel seltener genannt, die Zusammenarbeit zwischen Schülerinnen und Schülern zu unterstützen (30% in reifen Schulen) oder mit den Schülerinnen und Schülern virtuelle Lernumgebungen zu nutzen (25% an reifen Schulen). Bei solchen etwas avancierteren Einsatzszenarien ist die Kluft entsprechend groß (9% Zustimmung in Schulen geringer Reife), die Unterschiede zwischen allen Schultypen signifikant.

Alles in allem bleibt festzuhalten, dass je nachdem welche Schule die Schülerinnen und Schüler besuchen, über ihre Teilhabe am digital unterstützten Lernen entscheidet. Neben anderen Faktoren, die zu ungleichen Bildungschancen beitragen (Ressourcen der Schule; sozio-ökonomischer Status; soziales Umfeld der Schule usw.) trägt in Berlin auch die digitale Kluft zwischen den Schulen dazu bei, dass die Bildungschancen sehr ungleich verteilt sind und eine gleichberechtigte Teilhabe an einer zunehmend stärker digitalisierten Lebenswelt erschwert wird.

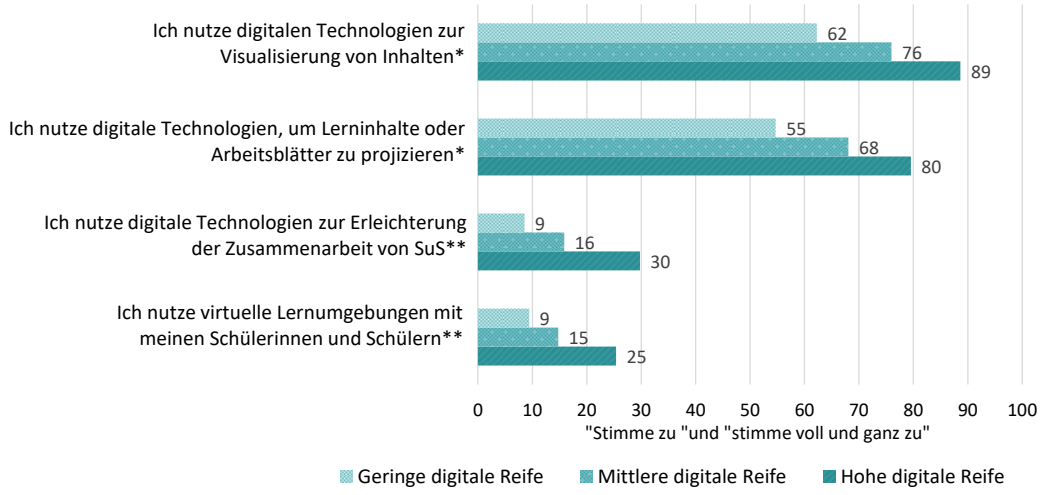
Pädagogische Nutzung digitaler Techniken (1)
in Schulen mit unterschiedlich starker digitaler Reife
Grundstufe Berlin, in Prozent (n = 643 bis 647)



** Alle Gruppen-Unterschiede signifikant
* Gruppen-Unterschiede nicht alle signifikant

Abbildung 95: Pädagogische Nutzung digitaler Techniken nach digitaler Reife (Grundstufe) (1)

Pädagogische Nutzung digitaler Techniken (2)
in Schulen mit unterschiedlich starker digitaler Reife
Grundstufe Berlin, in Prozent (n = 640 bis 646)



** Alle Gruppen-Unterschiede signifikant
* Gruppen-Unterschiede nicht alle signifikant

Abbildung 96: Pädagogischen Nutzung digitaler Techniken nach digitaler Reife (Grundstufe) (2)

7.3 Die digitale Kluft führt zu unterschiedlichen beruflichen Chancen hinsichtlich digitalen Stresses, Kompetenzentwicklung und Gesundheit

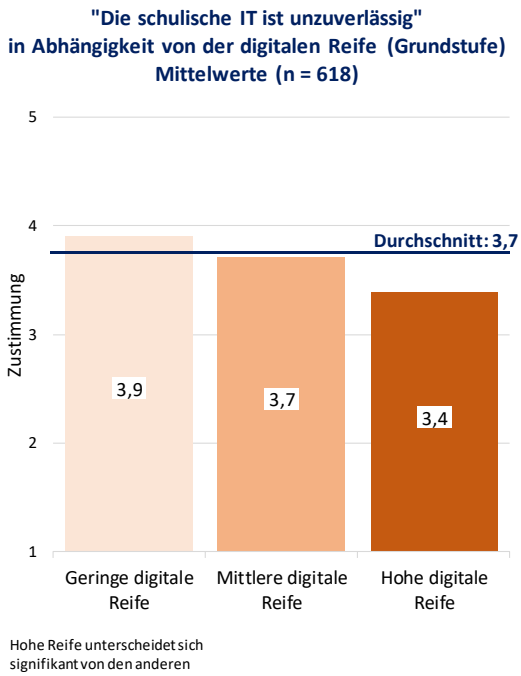


Abbildung 97: Digitale Reife und Unzuverlässigkeit schulischer IT-Systeme

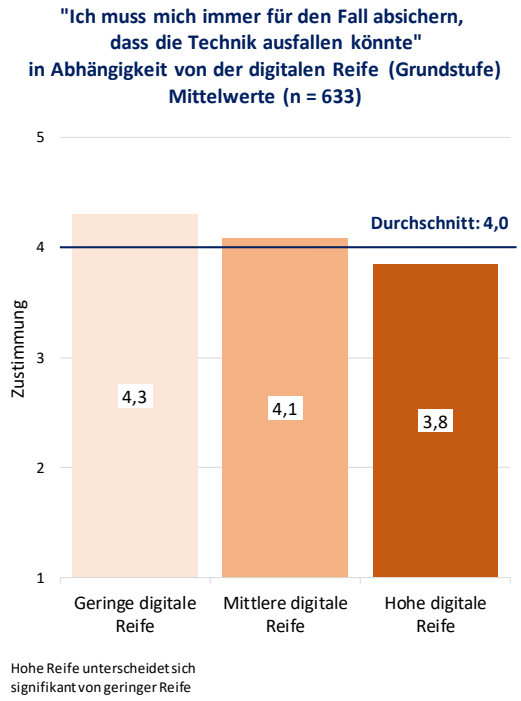


Abbildung 98: Digitale Reife und Absicherung gegen Technikausfall

Die digitale Kluft führt auf der anderen Seite auch zu Benachteiligungen von Lehrkräften hinsichtlich ihrer Arbeitsbedingungen, ihres Wohlbefindens und ihrer beruflichen Entwicklungsperspektiven.

Die oben beschriebenen großen Unterschiede in der Verfügbarkeit und Eignung der digitalen Infrastruktur haben praktische Konsequenzen im Arbeitsalltag. So beklagen Lehrkräfte aus Schulen geringer und mittlerer Reife sehr viel häufiger, dass die verfügbare Technik unzuverlässig ist (Abbildung 97). Lehrkräfte an Schulen hoher digitaler Reife haben diesbezüglich signifikant weniger digitalen Stress (siehe dazu auch Kapitel 6.4) und insgesamt günstigere Arbeitsbedingungen.

Dies wirkt sich z.B. darin aus, dass die einen eine größere Unsicherheit empfinden, ob sie bestimmte Planungen für die Nutzung der digitalen Tafel in einem bestimmten Klassenraum oder die Einbindung der Schülerinnen und Schüler in eine Aktion auf einer Lernplattform über haupt wagen können, während die anderen sich viel mehr auf das Funktionieren der Technik verlassen können (Abbildung 98).

Für Lehrkräfte an Schulen geringerer Reife bedeutet dies entweder Verzicht auf Medieneinsatz oder Zusatzaufwand, weil sie sich viel stärker als die anderen dagegen absichern müssen (z.B. durch doppelte Vorbereitung), dass etwas schief geht. Auch hier sind Lehrkräfte aus Schulen höherer digitaler Reife signifikant bessergestellt.

Die unzuverlässige Technik im Zusammenspiel mit der in weniger reifen Schulen fehlenden digitalen Strategie und Schulentwicklung hindert Lehrkräfte daran, ihre digitalen Kompetenzen im beruflichen Alltag zu entwickeln und auszubauen. Wie in Kapitel 6.4gezeigt worden ist, ist die digitale Kompetenz jedoch ein zentraler Faktor bei der Bewältigung ihrer Arbeit und beim Schutz vor digitalem Stress. Hinzu kommt, dass fehlende digitale

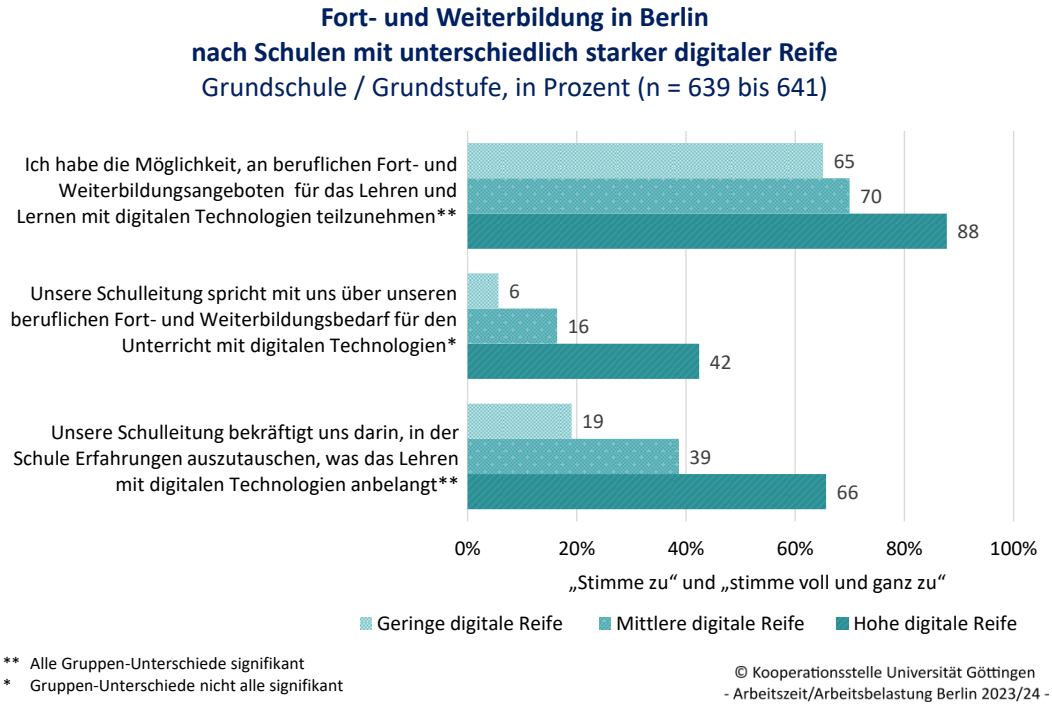


Abbildung 99: Fort- u. Weiterbildung für das Lehren mit digitalen Techniken nach digitaler Reife der Schule

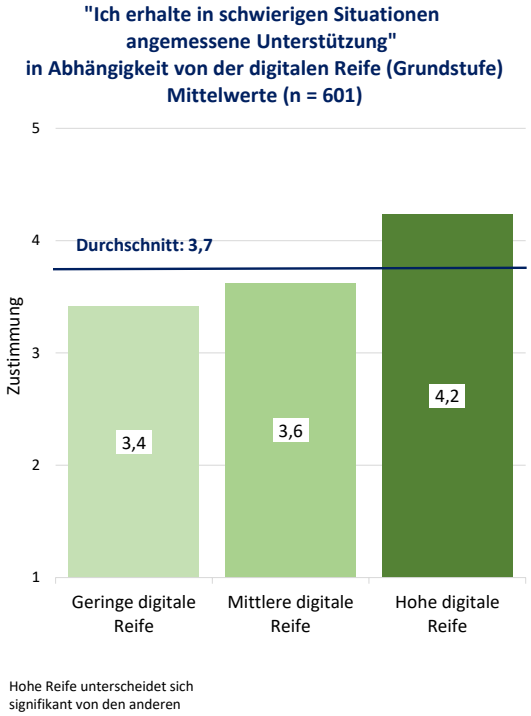


Abbildung 100: Digitale Reife und Unterstützung

Kompetenzen einen Nachteil bei der langfristigen beruflichen Entwicklung darstellen. Dies zeigt sich darin, dass nur mit 6% der Lehrkräfte aus Schulen geringer digitaler Reife über ihren Weiterbildungsbedarf bezüglich des digital unterstützten Unterrichtens gesprochen wird, aber mit 42% an Schulen hoher Reife (Abbildung 99). Die Kluft ist nicht ganz so groß bei der Teilnahme an formaler Fort- und Weiterbildung zum digitalen Lehren und Lernen und das allgemeine Niveau ist höher (65% bis 88%). Aber beim informellen Lernen sind die Unterschiede wieder gravierend, denn nur 19% der Lehrkräfte an Schulen geringer Reife fühlen sich ermuntert, untereinander Erfahrungen zum digitalen Unterrichten auszutauschen, bei reifen Schulen sind es drei Mal so viele (66%).

Berliner Schulen haben bei diesen Fragen übrigens eine geringere Zustimmung und eine größere Kluft zwischen den Schulen unterschiedlicher Reife als die Lehrkräfte in Sachsen.

Eine hohe Reife der eigenen Schule wird von den Lehrkräften als Wertschätzung empfunden

Die durch die digitale Kluft bedingten Unterschiede in den Arbeitsbedingungen von Lehrkräften haben weitreichendere Auswirkungen als erwartet worden ist. So wurden eine Reihe von Fragen zur Bewertung der Arbeitsbedingungen, zur Gesundheit und Einschätzungen zur Arbeits- und Berufszufriedenheit gestellt, die nicht in einem inhaltlichen Zusammenhang mit der Digitalisierung standen. Hier zeigen sich dennoch deutliche statistische Zusammenhänge.

Dazu gehören Fragen zur Bewertung der Balance von Arbeitsanforderungen und erhaltener Gratifikation im Beruf (Siegrist's Effort-Reward-Imbalance Skala (ERI), siehe Kapitel 10). Lehrkräfte an Schulen mit hoher digitaler Reife haben eine signifikant höhere Zustimmung zu dem Statement *Ich erhalte in schwierigen Situationen angemessene Unterstützung* (Abbildung 100). Nicht ganz so starke Zustimmungen zu anderen Statements (u. a. *Wertschätzung durch Vorgesetzten*) machen deutlich, dass Lehrkräfte eine bzgl. Digitalisierung förderlichere Arbeitssituation als höhere Wertschätzung durch ihre Schule bzw. ihren Arbeitgeber empfinden. Umgekehrt dürften Lehrkräfte mit geringerer digitaler Reife die schlechtere Ausstattung wohl für eine Missachtung ihrer professionellen Ansprüche halten.

Es kann in Abbildung 101 darüber hinaus gezeigt werden, dass die Lehrkräfte in Berliner Schulen mit hoher digitaler Reife sowohl signifikant zufriedener mit ihrer Arbeitssituation sind, als auch ein signifikant stärkeres Wohlbefinden zum Ausdruck bringen als Lehrkräfte aus Schulen geringerer digitaler Reife. Wohlbefinden wird nach WHO – Standards mit fünf Fragen gemessen und auf einen Index von 0-100 bezogen. Das Wohlbefinden der Lehrkräfte an Schulen hoher digitaler Reife liegt signifikante 7 Punkte über dem Mittelwert der Lehrkräfte aus Schulen mittlere Reife bzw. 10 Punkte über geringer Reife. Sowohl bei der Wertschätzung, als auch bei Arbeitszufriedenheit und Wohlbefinden ist jedoch nicht klar, wie direkt die Ergebnisse von unzureichenden digitalen Strategien oder den Folgewirkungen einer schlechten Infrastruktur (also der digitalen Reife) abhängig sind.

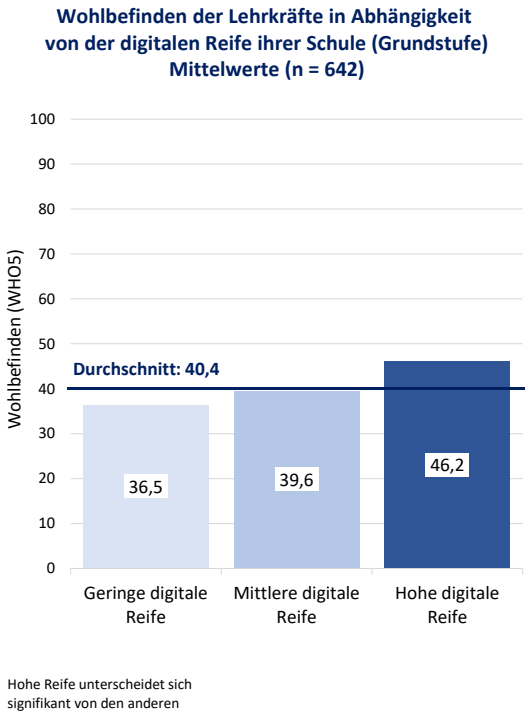


Abbildung 101: Digitale Reife und Wohlbefinden nach digitaler

Der Zusammenhang könnte auch indirekt vermittelt sein. So könnte es sein, dass die Schulleitung in Schulen mit hoher digitaler Reife nicht nur die Digitalisierung besser bewältigt, sondern auch partizipativer führt und die Schulentwicklung insgesamt entschlossener vorantreibt. Oder alle Schulen mit hoher digitaler Reife könnten insgesamt über eine bessere Ressourcenausstattung oder aufgrund einer privilegierten Lage über bessere Umgebungsbedingungen verfügen.

Dies kann mit den vorliegenden Daten nicht entschieden werden und wäre in weiteren Untersuchungen noch genauer abzusichern. Es muss andererseits betont werden, dass es sich bei den Befunden keineswegs um Scheinkorrelationen handelt, da es zum einen eine Reihe (hier nicht berichtete) statistisch schwächere, aber inhaltlich gleichgerichtete Zusammenhänge mit Variablen gibt

(z.B. Burnout CBI, Gesundheitszustand, Berufszufriedenheit) – aber keine, die dagegensprechen. Zudem lassen sich diese Zusammenhänge auch bei den weiterführenden Schulen in Berlin aufzeigen (siehe Kapitel 9) und soweit Variablen vorliegen auch bei Analysen mit Daten aus der Digitalisierungsstudie 2021 (Technostress, Arbeitszufriedenheit). Gleiche Tendenzen, aber keine signifikanten Unterschiede ergeben sich anhand der Daten von Schulen in Sachsen 2022 (Grundschule, Oberschule, Gymnasium). Die Wertschätzung (ERI) wurde in Berlin erstmals erhoben.

7.4 Resümee

Die Ergebnisse machen eine erhebliche digitale Kluft zwischen den Grundstufen der Berliner Schulen sichtbar, die sowohl den gleichberechtigten Bildungszugang der Schüler*innen als auch die Chancengleichheit im Lehrberuf erheblich einschränkt.

Schülerinnen und Schüler aller Klassenstufen in Schulen mit geringerer digitaler Reife haben sehr begrenzte Chancen, digitale Medienkompetenzen zu erwerben, weil entsprechende Lernziele nicht strukturiert verfolgt werden und sie aufgrund von Mängeln der technischen Ausstattung auch viel weniger Gelegenheiten haben, sich in ihrer Schule mit digitalen Medien aktiv auseinanderzusetzen. Der Medieneinsatz und die pädagogische Vielfalt der Nutzung nimmt mit zunehmender digitaler Reife der Schulen deutlich zu und ermöglicht dann anspruchsvollere Anwendungen, die z.B. auch eine stärkere Differenzierung und Inklusion fördern.

Die Arbeitsbedingungen von Berliner Lehrkräften an Schulen mit geringerer digitaler Reife sind deutlich belastender, weil die Technik dort zu wenig zur Verfügung steht oder mangelhaft funktioniert, so dass eine professionelle Nutzung digitaler Medien im Unterricht nicht hinreichend unterstützt wird. An Schulen geringer digitaler Reife haben Lehrkräfte daher nicht nur begrenzte Möglichkeiten, neue, digital unterstützte Lernformen zu realisieren (Bildungsauftrag), vielmehr fehlen ihnen damit auch Anwendungsmöglichkeiten, um ihren eigenen Unterricht und ihre digitalen Kompetenzen weiter zu entwickeln. Zudem fehlen ihnen mangels strategischer Schulentwicklungsprozesse und fehlender Unterstützung durch die Schulleitung auch Impulse zur berufsbegleitenden Weiterqualifizierung. Auf der anderen Seite werden die Arbeitsbedingungen, die beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten, die empfundene berufliche Wertschätzung und das Wohlbefinden in Schulen mit hoher digitaler Reife signifikant besser bewertet.

Die digitale Kluft ist kein spezifisches Berlin-Problem, sondern wurde inzwischen von der Göttinger Forschungsgruppe in vier Studien nachgewiesen, stellt also ein allgemeines Problem im deutschen Schulsystem dar. Berliner Schulen der Grundstufe sind bzgl. digitaler Reife mit den Grundschulen in Sachsen vergleichbar. Insgesamt liegt die digitale Reife der Berliner Grundstufen leicht über dem Vergleichswert von Sachsen. Sie weisen neben Schwächen bei der Ausstattung mit Endgeräten auch relative Stärken auf, z.B. bei der WLAN-Versorgung, der Nutzung von Lernplattformen sowie bei anspruchsvolleren Konzepten, wie der technischen Unterstützung bei der Dokumentation von Lernfortschritten, bei assistiven Technologien und beim Aufbau von Onlinebibliotheken.

Die Umsetzung des digitalen Lehrens und Lernens in Deutschland wird allgemein durch eine starke Technik-Orientierung bestimmt. Relative Stärken zeigen sich dort, wo meistens mit Bundesmitteln technische Hardware beschafft werden kann. Schwächen überall dort, wo pädagogische oder organisatorische Konzepte und integrierte Herangehensweisen gefordert sind. Dies zeigt sich sowohl bei Aspekten, die auf eine Zusammenarbeit von Schulen mit dem

Schulträger bzw. der senatorischen Behörde verweisen (z.B. Qualität der Räume und der technischen Infrastruktur für das Unterrichten), als auch bei allen Fragen der Schulentwicklung. Das allgemeine Niveau der professionellen Auseinandersetzung mit den Anforderungen des digital unterstützten Unterrichtens in den Schulen ist erschreckend niedrig.

Mit der Bereitstellung eines Internetzugangs für Schulen, des Aufbaus von Infrastruktur und der Ausreichung von digitalen Endgeräten allein können die pädagogischen Ziele des digitalen Medieneinsatzes jedoch nicht erreicht werden. Dazu ist die partizipative Entwicklung einer digitalen Schulstrategie notwendig. Im Zuge dessen sind angepasste Medienbildungskonzepte in der Schule zu entwickeln, welche die spezifischen Bedingungen und Potenziale einer Schule nutzen und die Lehrkräfte bei der Entwicklung digitaler Kompetenzen und Unterrichtsformate orientieren und unterstützen.

8 Digitale Reife und digitale Kluft zwischen weiterführenden Schulen

In Kapitel 7 wurde bereits festgestellt, dass der durch die Pandemie angestoßene Digitalisierungsschub zu einer Intensivierung der Nutzung digitaler Medien im Unterricht geführt hat. Es zeigen sich bei der Umsetzung systematische und so bedeutsame Unterschiede in der Reife der digitalen Strategie und Infrastruktur von Schulen, dass eine digitale Kluft entstanden ist, welche die Chancengleichheit verletzt und eine gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Wohlstand verhindert.

In den großen Linien wiederholen sich die Ergebnisse zur digitalen Kluft, die für die Schulen der Grundstufe (Grundschule und Gemeinschaftsschulen) berichtet worden sind, bei den Schulen des Sekundarbereichs (Gemeinschaftsschulen ohne Grundstufe, Integrierte Sekundarschulen, Gymnasium, Berufliche Schule), auf die dieses Kapitel schaut.

Jedoch prägen die Schulen des Sekundarbereichs eine statistisch signifikant höhere digitale Reife, während es keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den Schulformen des Sekundarbereiches gibt. In diesem Kapitel kann für Vergleichszwecke die Digitalisierungsstudie 2021 herangezogen werden, was sehr aussagkräftig ist. Inzwischen liegen auch die Hamburger Ergebnisse aus Stadtteilschulen und Gymnasien vor (Mußmann & Hardwig, 2025), die im Folgenden teilweise berücksichtigt werden. Einem systematischen Vergleich der Hamburger und Berliner Ergebnisse soll dies nicht vorgreifen, der im Hamburger Endbericht geleistet werden wird.

Die beiden Kapitel zur digitalen Reife weisen die gleiche Struktur auf. Angesichts der weitgehenden Überschneidungen sind bei einleitenden Passagen, Begründungen und methodischen Hintergrundüberlegungen auch ganze Textpassagen in beiden Kapiteln wortidentisch ausgeführt. Der Ergebnisvergleich zwischen Schulen der Grundstufe und des Sekundarbereichs ist in aus Kapitel 7.1 enthalten.

Zunächst wird die digitale Kluft zwischen den Schulen aufgezeigt. Dann wird belegt, wie sehr die digitale Kluft mit ungleichen Chancen der Schülerinnen und Schülerinnen verbunden ist, sich mit digitalen Medien auseinanderzusetzen und sich auf eine zunehmende digitalisierte Lebens- und Arbeitswelt vorzubereiten. In einem dritten Schritt wird die berufliche Situation von Lehrkräften analysiert, deren berufliche Lage durch die digitale Kluft geprägt ist. Dies hat erheblichen Konsequenzen für ihre Arbeitssituation, Gesundheit und Berufsperspektiven.

8.1 Eine große Kluft zwischen Berliner Schulen des Sekundarbereichs bei digitaler Strategie und Infrastruktur

Das von der Kultusministerkonferenz angestrebte digital unterstützte Lehren und Lernen können Lehrkräfte nicht individuell umsetzen. Es muss vielmehr durch die Schulorganisation organisatorisch und technisch ermöglicht werden. Zum einen muss die Schule dazu eine digitale Strategie entwickeln, wie bei der Medienbildung vorgegangen werden soll. Zum anderen sind die technischen Mittel zur Verfügung zu stellen, damit digitale Medien im Unterricht eingesetzt werden können. Die Fähigkeiten einer Schule, im Sinne des Bildungsauftrags diese beiden Voraussetzungen für die Vermittlung digitaler Kompetenzen zu schaffen, wird „digitale Reife“ genannt.

Digitale Reife wird in der Umfrage mithilfe des im Auftrag der Europäischen Kommission entwickelten Evaluationswerkzeugs SELFIE mit siebzehn Fragen zur digitalen Strategie, Zusammenarbeit und Infrastruktur der Schule (SELFIE17, siehe Tabelle 23 in Kap. 7) erhoben. Lehrkräfte beurteilen damit die Ausprägung jeweils für ihre Schule, dazu werden die Urteile aller Lehrkräfte einer Schule zu einem Mittelwert zusammengefasst (Mindestteilnahme bei weiterführenden Schulen 5 Lehrkräfte, da die Kollegien größer sind als in der Grundstufe).

In der Digitalisierungsstudie 2021 sind mithilfe der Methode der latenten Profilanalyse vier statistisch signifikant sich unterscheidende Profile für Sekundarschulen identifiziert worden. Sie wurden mit aufsteigender digitaler Reife als digitale Nachzügler-Schulen, digitale Durchschnitt-Schulen, digital orientierte Schulen und digitale Vorreiter-Schulen bezeichnet. Insgesamt liegen für 143 Berliner Schulen des Sekundarbereichs mindestens fünf Bewertungen vor, so dass sie in die Auswertung einbezogen wurden. Dazu gehören 60 Integrierte Sekundarschulen/Gemeinschaftsschulen (ohne Grundstufe), 62 Gymnasien und 21 Berufliche Schulen. Davon sind 38% als digitale Nachzügler, 42% als Durchschnitt, 17% als digital Orientierte und nur 3% als digitale Vorreiter zu klassifizieren (Tabelle 24).

Die Abbildung der vier Typen digitaler Reife zeigt große Mittelwertunterschiede digitaler Reife in allen Kriterien, die sich statistisch signifikant unterscheiden. Bei vier Kriterien unterscheiden sich im post hoc Test alle, bei 13 Kriterien nicht alle Reifetypen signifikant voneinander (meist zu erkennen an besonderer Nähe einzelner Datenpunkte).

Der in Tabelle 24 zusammengefasste Wert der digitalen Reife (SELFIE17) steigt von Digitalen Nachzügler-Schulen (MW 2,6), über Durchschnitt-Schulen (MW 3,1), digital orientierten Schulen (MW 3,4) bis zu den Vorreiter-Schulen (MW 3,9) deutlich. Ein Unterschied von 1,3 Punkten ist ein bedeutsamer Unterschied bei einer Skala, die nur fünf Bewertungsstufen unterscheidet (Werte 1 bis 5).

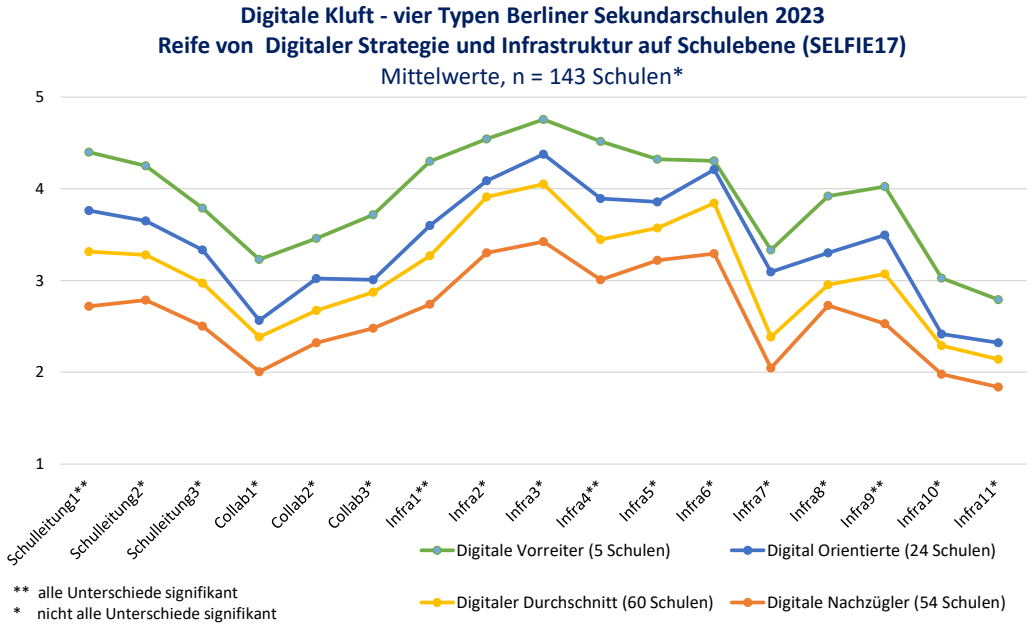


Abbildung 102: Digitale Kluft der Berliner Sekundarschulen

Abbildung 102 illustriert die Werteverteilung für die vier Reifetypen und siebzehn Bewertungskriterien. Überdurchschnittlich groß sind die Unterschiede zwischen den Schulen bei der digitalen Strategie der Schule (Schulleitung1) und der Einbindung der Lehrkräfte in die Strategieentwicklung (Schulleitung2); zudem bei der Bewertung der Qualität der technischen Ausstattung (Infra1), der Verfügbarkeit technischen Supports (Infra4) und der Eignung der Räumlichkeiten (Infra9) für digital unterstütztes Unterrichten.

Besonders klein sind die Unterschiede und auf sehr niedrigem Niveau bei der Verfügbarkeit von Online-Bibliotheken (Infra11) und assistiven Technologien zur Förderung (Infra10). Häufiger gegeben ist der Datenschutz (Infra 5) und die Möglichkeit von Schülerinnen oder Schülern, Endgeräte im Unterricht zu nutzen (Infra6), beide mit relativ geringer Kluft.

„Technik first – Strategie second" – Der deutsche Weg zum digital unterstützten Lehren und Lernen

Das Profil der digitalen Reife Berliner Schulen im Sekundarbereich entspricht in seiner Struktur dem Profil deutscher Schulen, das wir bereits in der Digitalisierungsstudie 2021, der Sachsenstudie 2022 sowie aktuell in Hamburg gefunden haben (siehe Abbildung 104). In den folgenden Abbildungen wird der Mittelwert über alle Schulen berichtet und die digitale Kluft zunächst ausgeblendet. Die Berliner Ergebnisse: Am höchsten ausgeprägt ist die Bewertung der Verfügbarkeit des Internets (Infra3 – MW 3,9) und die Ausstattung mit tragbaren Geräten (Infra 6 – MW 3,7) bzw. Geräten für den Unterricht (Infra2 – MW 3,7). Auch dem Datenschutz kommt starke Bedeutung zu (Infra 5 – MW 3,5) und erwähnenswert ist noch die Unterstützung bei technischen Problemen (Infra4 MW 3,4).

Gemessen daran, dass Internet und nutzbare Endgeräte eine Grundvoraussetzung für alles Weitere darstellen, sind Mittelwerte von 3,4 bis 3,9 noch keineswegs überzeugend. Entsprechend zurückhaltend fällt die Bewertung der Unterstützung durch die digitale Infrastruktur (Infra1 - MW 3,2) und der Eignung der Räumlichkeiten (Infra9 – MW 3,0) aus. Auffällig ist, dass insgesamt die digitalen Schulstrategien – und damit die pädagogischen Überlegungen hinter dem Medieneinsatz – der Technik hinterherhinken:

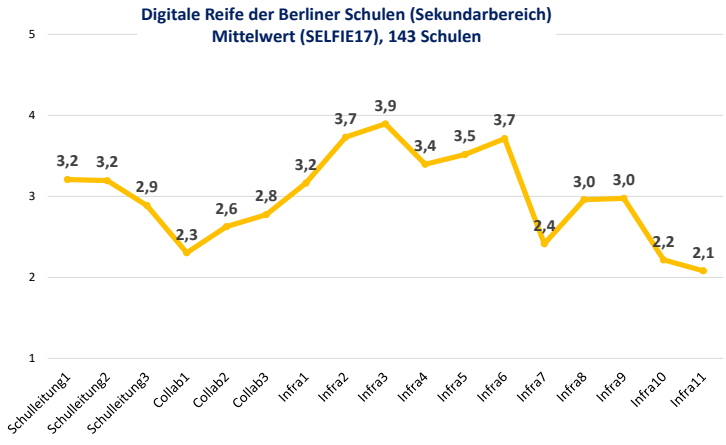


Abbildung 103: Digitale Reife im Sekundarbereich in Berlin

Viele Schulen haben offenbar noch keine digitale Strategie für ihre Schule (Schulleitung1 – MW 3,2) entwickelt und nicht alle binden ihre Lehrkräfte in die Strategieentwicklung ein (Schulleitung 2 – MW 3,2) oder unterstützen ihre Lehrkräfte bei der Erprobung neuer Lernformen (Schulleitung 3 – MW 2,9). Eine fachliche Diskussion über die Vor- und Nachteile des digital unterstützten Lehrens und Lernens findet noch seltener statt (Collab2 – MW 2,6). Alle weiteren Aspekte sind gering ausgeprägt. Dies betrifft zum einen soziale Aspekte:

Denn die Erlaubnis schulische Endgeräte auch mit nach Hause nehmen zu dürfen (Infra7 - 2,4), wird wohl eher selten gewährt, öfter noch der Schülerschaft die Endgeräte zu übergeben

(Infra8 – 3,0), was wirtschaftlich schwächere Familien stärker trifft. Zum anderen werden anspruchsvollere Digitalkonzepte kaum umgesetzt: Eine Überprüfung des Lernfortschritts mit digitalen Technologien (Collab1 – MW 2,3) kommt gelegentlich vor, aber der Einsatz assistiver Technologien zur Förderung (Infra10 – MW 2,2) oder die Bereitstellung von Online-Bibliotheken (Infra 11 – MW 2,1) sind seltener verfügbar.

Die digitale Reife der Berliner Schulen im Sekundarbereich 2023 liegt im Bundesvergleich erkennbar zurück

Die Profile der digitalen Reife aller vier Studien zeigen ein sehr einheitliches Profil mit den oben bereits beschriebenen charakteristischen Höhen und Tiefen – es ist übrigens auch für Schulen aus dem Primarbereich gültig (siehe Kapitel 7.1). In der Abbildung 104 ist deutlich zu erkennen, dass zwischen 2020 und 2021 ein Digitalisierungssprung bei den analysierten 174 Schulen der Digitalisierungsstudie stattgefunden hat. Die Profile von Berlin und Sachsen bewegen sich zumeist dazwischen, teilweise wird sogar das Niveau von 2020 noch unterschritten. Die Infrastruktur in Hamburg bewegt sich durchweg auf einem höheren Niveau.

Die digitale Reife in Berliner Schulen liegt (vgl. Tabelle 24: MW 3,0) unwesentlich höher als ein Jahr zuvor in Sachsen (MW 2,9. Allerdings ist die Verteilung der Schulen in Berlin im Sekundarbereich günstiger: Mit 20% (gegenüber 11%) ist ein größerer Anteil den beiden reifsten Gruppen zuzuordnen, und nur 38% gehören zu den Nachzügler-Schulen, welche in Sachsen 2022 mit 66% die Mehrzahl ausmachten. Allerdings fallen sowohl Berlin 2023 als auch Sachsen 2022 damit unter das bundesweit ermittelte Niveau aus der Digitalisierungsstudie für 2021. Dort erreichte die digitale Reife den MW 3,2 und mehr als ein Drittel der Schulen gehörte zu den digital reiferen, 26% zu den digital orientierten und sogar 12% waren Vorreiter-Schulen.

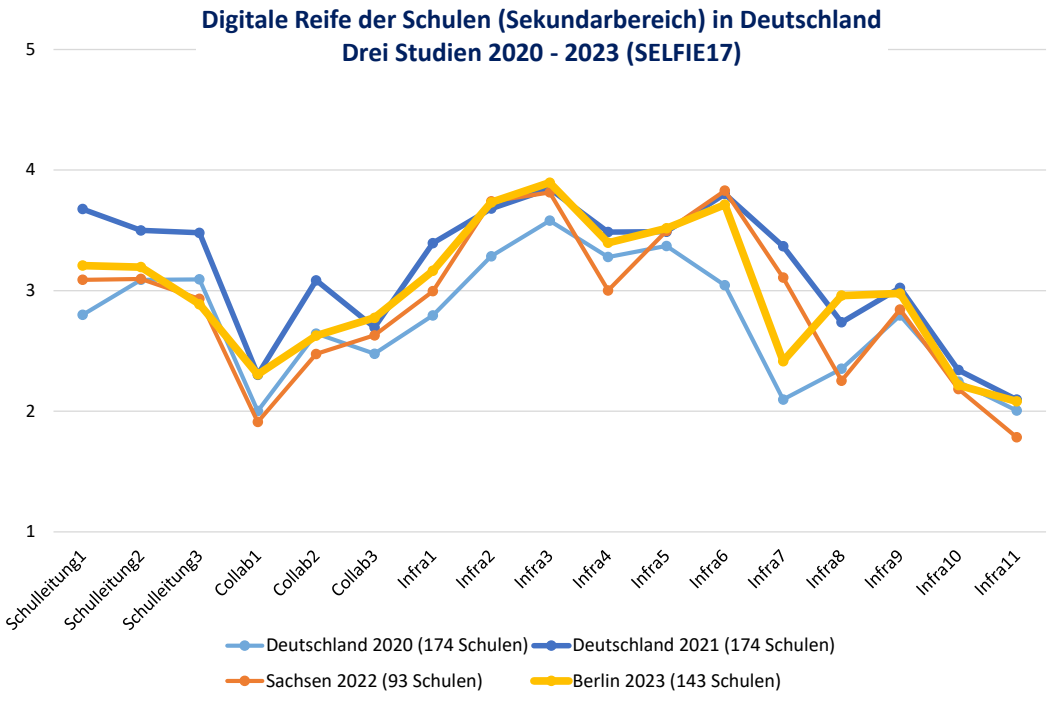


Abbildung 104: Digitale Reife im Sekundarbereich im Studienvergleich

Tabelle 24: Digitale Reife im Sekundarbereich Berliner Schulen im Vergleich

	Digitale Nachzügler-Schulen	Digitale Durchschnitt-Schulen	Digital orientierte Schulen	Digitale Vorreiter-Schulen	Gesamt
Berlin November 2023 Sekundarbereich					
Mittelwert SELFIE17*	2,6	3,1	3,4	3,9	3,0
Anzahl der Schulen	54	60	24	5	143
	38%	42%	17%	3%	100%
Anzahl der Befragten	527	614	262	56	1.459
Sachsen im Juli 2022 Oberschule und Gymnasium					
Mittelwert SELFIE17*	2,7	3,2	3,6	zu wenig Fälle	2,9
Anzahl der Schulen	61	22	9	1	93
	66%	24%	10%	1%	100%
Anzahl der Befragten	530	252	80	9	871
Deutschland Februar 2021					
Mittelwert SELFIE17*	2,7	3,1	3,5	4,0	3,2
Anzahl der Schulen	57	50	46	21	174
	33%	29%	26%	12%	67%
Anzahl der Befragten	805	717	775	327	2.624
Deutschland vor der Pandemie Februar 2020					
Mittelwert SELFIE17*	2,3	2,7	3,2	3,8	2,8
Anzahl der Schulen	58	57	45	14	174
	33%	33%	26%	8%	100%
Anzahl der Befragten	766	819	813	226	2.624

* Die Skala ist fünfstufig, 1 ist die niedrigste Zustimmung, 5 die höchste. Der Wert 3,0 bildet die Mitte.

Ob dies nun anzeigt, dass diese beiden Länder in ihren Digitalisierungsanstrengungen unterdurchschnittlich erfolgreich sind oder man sich nach den Anstrengungen während der Pandemie nun vom Thema wieder abgewendet hat, ist aufgrund der unterschiedlichen Erhebungszeiträume nicht auszumachen. Die Bedeutung länderspezifischer Unterschiede wird durch die aktuellen Hamburger Ergebnisse wiederum betont: Die Schulen in Hamburg erreichen eine höhere Reife (MW 3,1). Es gehören sogar 40% zu den beiden reifsten Gruppen und es finden sich nur 25% Nachzügler-Schulen. Das typische Muster von Stärken und Schwächen ist jedoch auch hier unverändert.

Der Vergleich der erreichten digitalen Reife mit dem Bundesgebiet 2021 zeigt folgende Gemeinsamkeiten: Die höchsten Ausprägungen zeigen der Zugang zum Internet (Infra3), die Verfügbarkeit von Endgeräten für das Unterrichten (Infra2), die Verfügbarkeit von Endgeräten, die von Schülerinnen und Schülern genutzt werden können (Infra6) sowie die Sicherung des Datenschutzes (Infra5). Hardware ist einheitlich auf hohem Niveau. Auf niedrigerem Niveau gibt es ebenfalls kaum Unterschiede bei der technischen Überprüfung von Lernfortschritten (Collab1), der Nutzung der Technik zur Zusammenarbeit mit anderen Organisationen (Collab3), der Nutzung assistiver Technologien zur Förderung (Infra10) und dem Angebot von Onlinebibliotheken (Infra10). Alles Aspekte, in denen über Hardware hinaus auch konzeptionelle und organisatorische Überlegungen notwendig sind.

Besonders groß ist der Berliner Rückstand bei den Möglichkeiten von Schülerinnen und Schülern Endgeräte bei Bedarf mit nach Hause nehmen zu können (Infra7). Weitere Schwächen sind einerseits die Umsetzung einer digitalen Schulstrategie (Schulleitung1) und die Einbindung der Lehrkräfte in die Schulentwicklung (Schulleitung2), andererseits die mangelnde Unterstützung der Lehrkräfte bei der Erprobung neuer Lernformen (Schulleitung3) und die starke Zurückhaltung bei der fachlichen Auseinandersetzung über die Vor- und Nachteile des digital unterstützten Lehrens und Lernens (Collab2). Hinzu kommt, dass in Berlin auch die Eignung der digitalen Infrastruktur nicht als so unterstützend wahrgenommen wird (Infra1) wie im Bund – auch dies ein Aspekt, bei dem sich Hardware mit Organisation verbindet.

Bei fünf Aspekten übertreffen Berliner Schulen die Ergebnisse der Digitalisierungsstudie: Erkennbar ist davon nur der Unterschied der Nutzung eigener Geräte der Schülerschaft (Infra8), die anderen sind minimal: Bei der Nutzung von Technologien in der Zusammenarbeit mit anderen Organisationen (Collab3), der Verfügbarkeit von Endgeräten (Infra 2), beim Internetzugang (Infra 3) und beim Datenschutz (Infra5).

Bis hierhin wurde bei der Präsentation der Befunde mit Schulwerten argumentiert, die auf den Angaben aller Lehrkräfte einer Schule basieren. Die nun folgenden Auswertungen basieren wieder – wie sonst üblich – auf den individuellen Statements der Lehrkräfte. Die digitale Kluft wird sich auch dabei in gleicher Schärfe zeigen. Auffällig ist nämlich, dass sich bei 15 von 17 Variablen von SELFIE17 signifikante Unterschiede zwischen allen Schultypen ergeben. Es macht also nicht nur einen Unterschied, ob man an einer Nachzügler- oder Vorreiter-Schule lernen bzw. unterrichten darf, sondern auch, ob meine Schule eine digital orientierte oder eine Durchschnitt-Schule ist. Dies zeigt, dass Schulmerkmale und nicht etwa individuelle Präferenzen das Urteil über den Stand der Digitalisierung bestimmen. Die in einer Schule herrschenden Arbeitsbedingungen entscheiden, unter welchen Voraussetzungen die Lehrkräfte arbeiten und wieweit sie das digital unterstützte Lehren und Lernens umsetzen können.

Rückstand und große Kluft existieren bei der digitalen Schulstrategie, bei der fachlichen Diskussion und der Erprobung neuer Lernformen

Bevor über die Unterschiede zwischen den Reifetypen gesprochen werden kann, ist für Berlin die insgesamt eher geringe Reife bei der digitalen Strategie zu betonen. Jedoch ist die Lage besser als bei Schulen der Grundstufe (siehe Kapitel 7.1):

Insgesamt sagen 38% aller Lehrkräfte, dass an ihrer Schule eine digitale Strategie verfolgt wird. Immerhin 44% haben den Eindruck, dass Lehrkräfte an der Strategieentwicklung ihrer Schulen beteiligt werden. 32% fühlen sich bei der Erprobung neuer Unterrichtsformen durch die Schulleitung unterstützt. Nur 22% sagen, sie führen an ihrer Schule eine fachliche Diskussion über die Vor- und Nachteile des digital unterstützten Lehrens und Lernens.

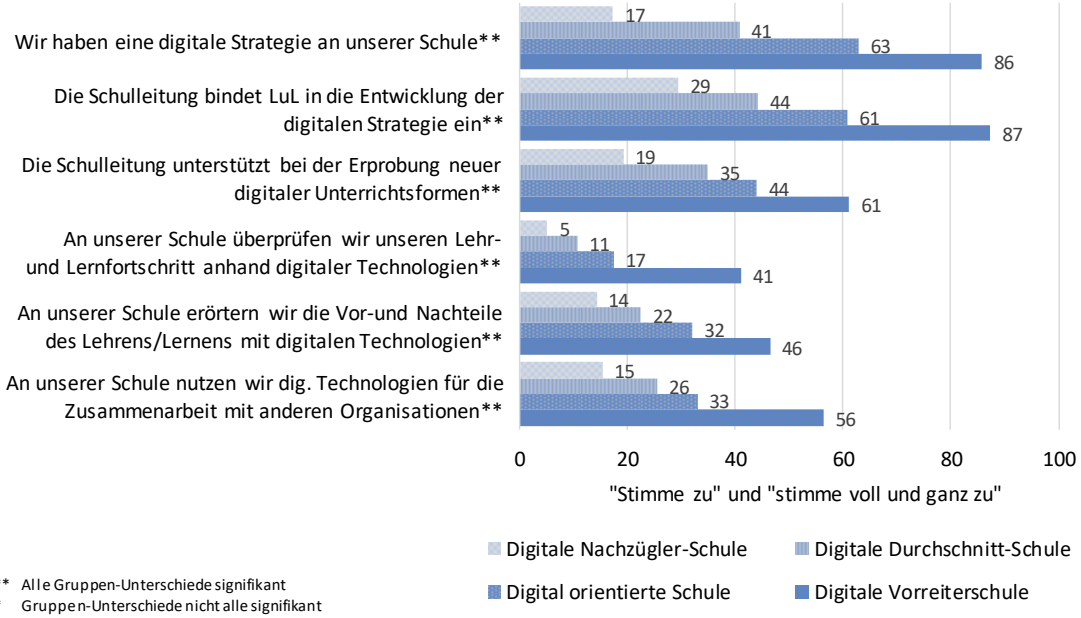
Dies sind gemessen an den Zielen der Bildungspolitik ausgesprochen schlechte Ergebnisse. Denn woran kann sich eine Lehrkraft in ihrem professionellen Handeln orientieren, worauf bezieht sich die Behörde bei der Ausstattung mit Medientechnik, wenn die Schule keine Medienbildungsstrategie verfolgt und ihre Lehrkräfte auch nicht einbindet? Lehrkräfte werden wenig professionell angeregt, sich aktiv für das neue Lernen einzusetzen, sondern weitgehend alleine gelassen und durch ihre Schulorganisation häufig nicht ausreichend unterstützt.

Umso dramatischer ist die Lage mit Blick auf die digitale Kluft zwischen den Schulen: Auf der einen Seite steht eine Minderheit von 20% der Schulen (17% digital orientierte, 3% Vorreiter-Schulen), in denen zwischen 63% bzw. 86% der Lehrkräfte zuversichtlich den beiden Aussagen zur digitalen Schulstrategie zustimmen. Hinsichtlich der Qualität des fachlichen Austausches über den Nutzen des digital unterstützten Unterrichtens (32% bzw. 43%) und der Unterstützung bei der Erprobung des digitalen Unterrichtens (44% bzw. 61%) ist die Zustimmung schwächer, aber die Kluft gegenüber den weniger reifen ebenfalls relativ groß.

Auf der anderen Seite sehen wir bei einem guten Drittel aller Berliner Schulen, den 38% digitalen Nachzüglern, dass hinsichtlich der Digitalisierung sehr viel weniger passiert: Nur 17% der Lehrkräfte berichten, dass es an ihrer Schule eine digitale Strategie gibt, 29% erleben eine Einbindung in die Schulentwicklung. Noch ungünstiger ist es bei der fachlichen Auseinandersetzung mit dem digital unterstützten Lehren und Lernen, 14% berichten von Diskussionen, 19% dass sie bei der Erprobung neuer Unterrichtsformen durch die Schulleitung unterstützt werden. Wie können sich Lehrkräfte in einem solchen Umfeld professionell weiterentwickeln?

Dass die Technologien in so einem Kontext weniger genutzt werden, um Lehr- und Lernfortschritte zu dokumentieren oder sich mit anderen Organisationen zu vernetzen, überrascht nicht. Hier können nur die vereinzelten Vorreiter-Schulen überzeugen. Die digitale Kluft war

Digitale Schulstrategie nach Schulen mit unterschiedlich starker digitaler Reife – Sekundarstufe I und II Berlin
in Prozent (n = 1.424 bis 1.453)



** Alle Gruppen-Unterschiede signifikant
* Gruppen-Unterschiede nicht alle signifikant

Abbildung 105: Digitale Schulstrategie nach digitaler Reife (Sekundarbereich)

für Deutschland bereits in der Digitalisierungsstudie identifiziert worden. Sie zeigt sich in Berlin bei Fragen der Schulstrategie jetzt noch viel deutlicher: Während die Berliner Vorreiter-Schulen noch ungefähr mit denen auf Bundesebene mithalten können, weisen alle anderen Reifetypen in fünf von sechs Kriterien (Ausnahme Überprüfung des Lehr- und Lernfortschritts) deutlich geringere Zustimmung auf als in der Digitalisierungsstudie. In Berlin haben Nachzügler-Schulen halb so oft eine Strategie, unterstützt die Schulleitung halb so oft die Erprobung neuer Lernformen oder nutzt Technologien für die Zusammenarbeit mit anderen Organisationen als im Bund.

Grundanforderungen der digitalen Infrastruktur werden nicht erfüllt – Nachzügler-Schulen sind von der Digitalisierung nahezu abgekoppelt

Die Unterschiede zwischen den Extremgruppen sind auch bei der technischen Ausstattung enorm. Selbst wenn im Folgenden besonders auf die Extreme geschaut wird, ist nicht zu vergessen, dass zwischen allen Reifetypen durchgängig relevante Unterschiede bestehen, was durch die „Treppen“ in den Grafiken gut erkennbar wird.

Beim Zugang zum Internet haben 95% der Lehrkräfte in Vorreiter-Schulen einen Internetzugang zur Verfügung, nur 44% bei Nachzügler-Schulen. Viel größer ist die Kluft bei der Bewertung der Eignung der digitalen Infrastruktur für das digitale Lehren und Lernen (16% vs. 88%!), der Bewertung der Eignung der Räumlichkeiten (14% vs. 71%) und der Verfügbarkeit von technischem Support (26% vs. 88%). Der Datenschutz zeigt eine kleinere Kluft (44% vs. 87%). Online-Bibliotheken scheinen an ein hohes Maß an digitaler Reife gebunden zu sein, denn erst bei Vorreiter-Schulen wird ein Umfang von auch nur 30% Zustimmung erreicht. Die Voraussetzungen für die Umsetzung moderner Lehr- und Lernkonzepte sind somit extrem ungleich verteilt. Lehrkräfte aus Nachzügler-Schulen werden vom digitalen Fortschritt weitgehend abgekoppelt.

Die Berliner Ergebnisse bei der technischen Infrastruktur übertreffen zumindest teilweise die Vergleichswerte aus der Digitalisierungsstudie: Die Bewertung der Räumlichkeiten und des Internetzugangs werden in allen Reifetypen in Berlin etwas günstiger bewertet. Nur die Unterstützung des digitalen Lehrens und Lernens wird in Berlin durchweg etwas schlechter bewertet, in drei Dimensionen (technische Unterstützung, Datenschutz, Online-Bibliotheken) liegen die Ergebnisse in allen Reifetypen auf dem gleichen Niveau wie im Bund.

Auch bei der Verfügbarkeit von Endgeräten gibt es große Unterschiede: An Nachzügler-Schulen finden 42% der Lehrkräfte, dass digitale Geräte für den Unterricht verfügbar sind, ebenfalls 42%, dass die Schülerinnen und Schüler schuleigene Endgeräte benutzen dürfen. In Vorreiter-Schulen sind es (fast) doppelt so viele (91% bzw. 77%). Für wirtschaftlich schwächere Familien von größerer Bedeutung dürfte sein, dass Schülerinnen und Schüler die schuleigenen Geräte auch mal mit nach Hause nehmen können (Vorreiter-Schulen 46%, Nachzügler 11%) oder sie eigene Geräte im Unterricht nutzen können (61% vs. 17%). Unter Gesichtspunkten der Inklusion ist es zudem bedauerlich, dass assistive Technologien kaum genutzt werden, um Schülerinnen oder Schüler gezielt zu fördern. In Vorreiter-Schulen stimmen 31% zu, in den anderen Schulen sind es 8 bis 16%.

Gegenüber dem Stand der Digitalisierungsstudie hat sich die Verfügbarkeit von digitalen Endgeräten für den Unterricht wohl verbessert. Die Kluft ist in Berlin kleiner und das Niveau durchweg höher. Bei schuleigenen Geräten für Schülerinnen und Schüler und bei assistiven Technologien für die Förderung liegt Berlin auf dem Vergleichsniveau.

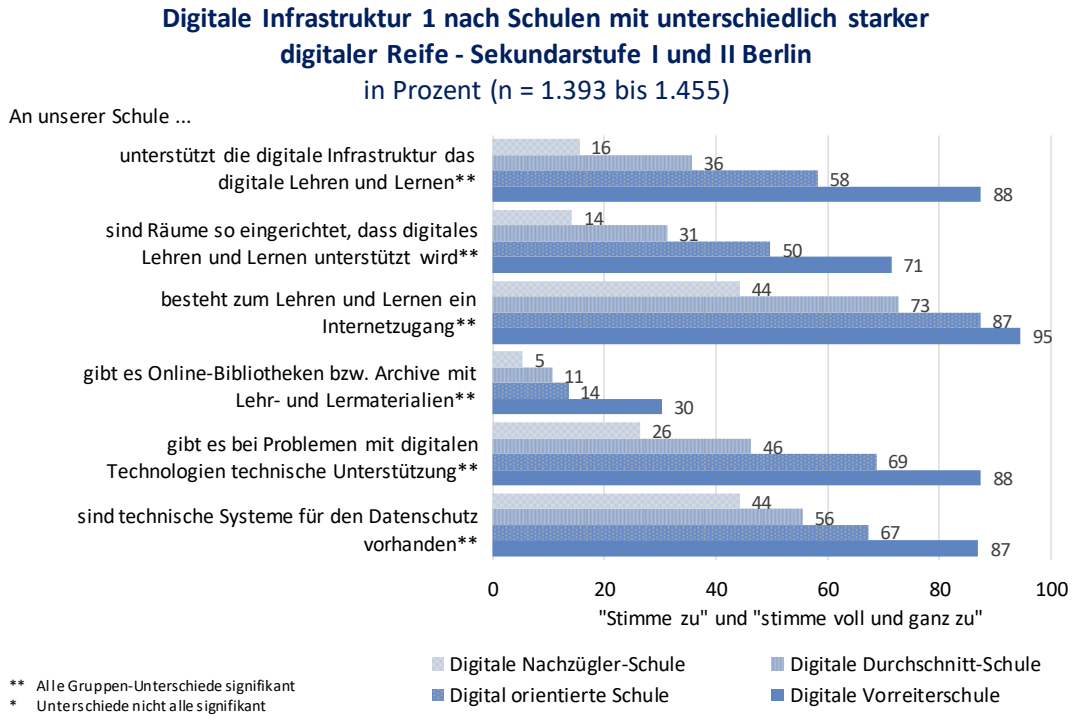


Abbildung 106: Digitale Infrastruktur (1) nach digitaler Reife (Sekundarbereich)

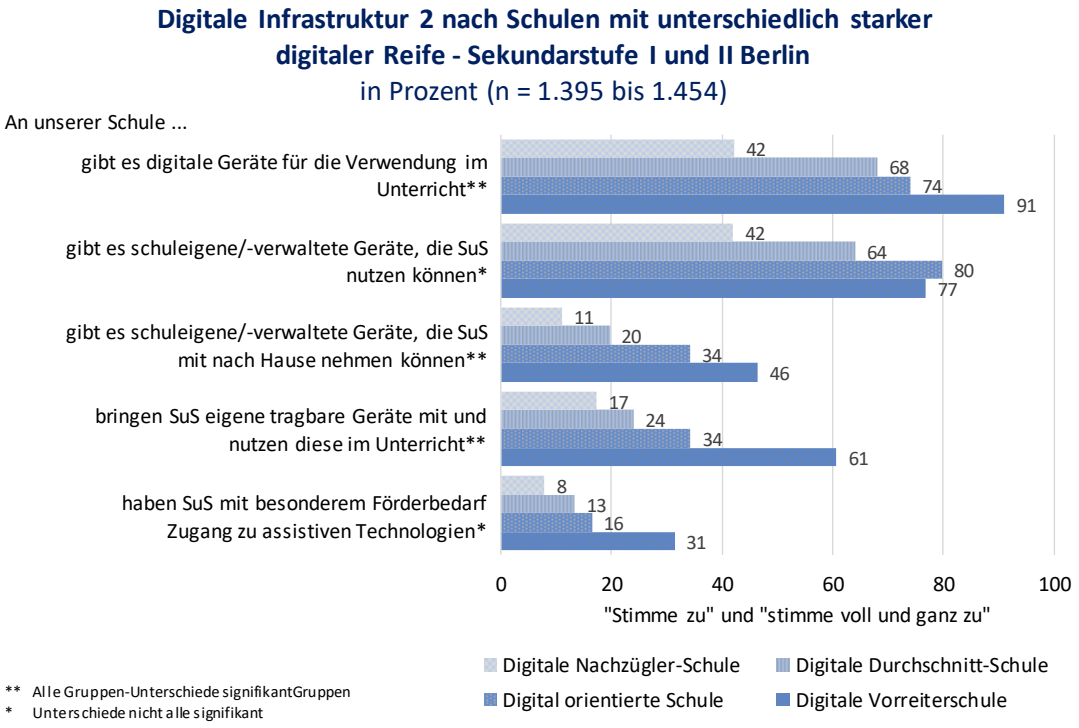


Abbildung 107: Digitale Infrastruktur (2) nach digitaler Reife (Sekundarbereich)

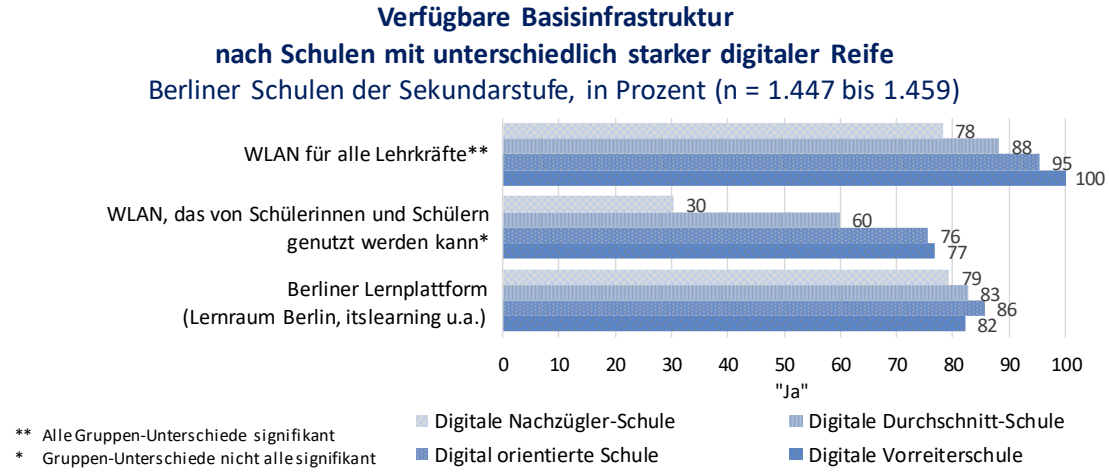


Abbildung 108: Verfügbare Basisinfrastruktur nach digitaler Reife (Sekundarbereich)

Schuleigene Geräte, die die Schülerinnen mit nach Hause nehmen können, gibt es in Berlin viel seltener, aber dafür verfügen die Schülerinnen und Schüler öfter über Endgeräte, die sie in den Unterricht mitbringen.

Die Fragen zur Basisinfrastruktur gehören nicht mehr zu dem Fragenset, mit dem die digitale Reife bewertet wird. Sie beleuchten die Chancen, Schülerinnen und Schüler – die ja in reiferen Schulen durchaus in gewissem Umfange über Endgeräte verfügen – im Unterricht zu beteiligen. Während für Lehrkräfte WLAN in den Schulen überwiegend verfügbar ist (78 bis 100% Zustimmung je nach digitaler Reife), gilt dies viel weniger für Schülerinnen und Schüler (30 bis 77%).

Die Berliner Lernplattformen stehen in ähnlichem Umfange zur Verfügung wie WLAN für Lehrkräfte (79 -86%), hier gibt es keine statistischen Unterschiede zwischen den Reifetypen mehr. Positiv: Das Niveau liegt in Berlin bei allen Aspekten und fast allen Reifetypen über den Vergleichswerten der Digitalisierungsstudie. Immerhin 78% haben in Berlin an Nachzügler-Schulen und 88% an Durchschnitt-Schulen WLAN für Lehrkräfte – in der Digitalisierungsstudie waren es nur 39% bzw. 68%.

8.2 Die digitale Kluft bedeutet für Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Chancen, Medien zu nutzen und digitale Kompetenzen zu erwerben

Die große Kluft bei der Realisierung einer Strategie für das digital unterstützte Lehren und Lernen und bei der technischen Infrastruktur hat unmittelbare Konsequenzen für die Bildungsqualität.

70% bzw. 55% der Lehrkräfte der beiden reiferen Schultypen sagen, dass an ihrer Schule das Erstellen digitaler Inhalte vermittelt wird, in Schulen geringerer Reife sind es deutlich weniger (31 bzw. 40%). Selbst in den wenigen Vorreiter-Schulen bestätigen nur 49% der Lehrkräfte, dass die Schülerinnen und Schüler an ihrer Schule lernen, Informationen im Internet auf Zuverlässigkeit zu prüfen. In Nachzügler-Schulen sind es nur 24%. Dies ist ein sehr problematisches Ergebnis, wenn man es vor dem Hintergrund einer Bitkom-Studie betrachtet, die 2022 festgestellt hat, dass in der für den Sekundarbereich relevanten Altersgruppe ab 12 Jahren inzwischen quasi jede Person über ein Smartphone verfügt und 53% ein Tablet besitzen. Die

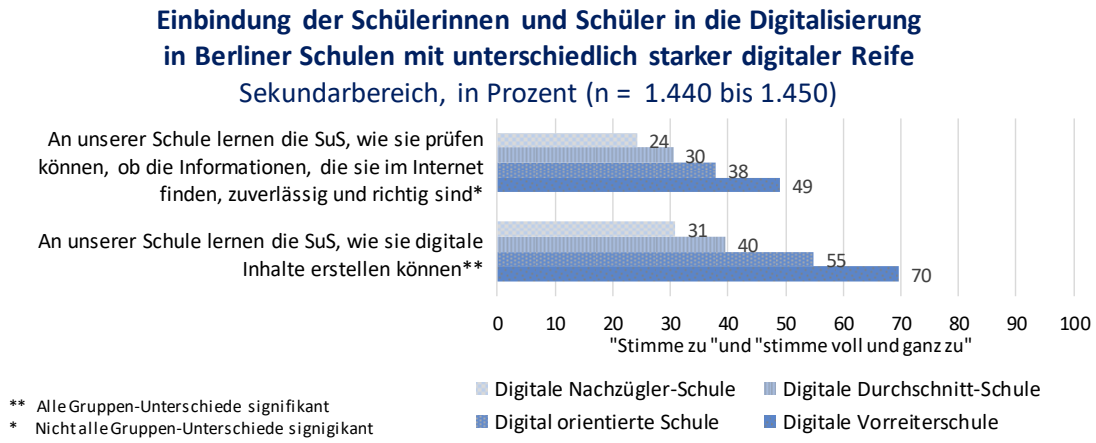


*Abbildung 109: Einbindung der Schüler*innen nach digitaler Reife im Sekundarbereich*

durchschnittliche Zeit im Internet beträgt in der Altersgruppe ab 13 Jahren 140 Minuten täglich, wobei mehr als zwei Drittel YouTube, Instagram und TikTok aktiv nutzen. Kanäle, die für ihr hohes Maß an Demokratie zerstörenden und die psychische Gesundheit junger Menschen gefährdenden Inhalte kritisiert werden.

Im vierten Kapitel wurde gezeigt, dass die Nutzung digitaler Medien im Unterricht alltäglich geworden ist. Dies gilt jedoch nicht für alle Schulen: Während in den beiden digital reiferen Schultypen 77% bzw. 89% der Lehrkräfte jeden Tag digitale Medien im Unterricht einsetzen und 44% bis 50% in fast jeder Stunde Lernmanagement-Systeme verwenden, sind es in den beiden Schultypen geringerer Reife deutlich weniger: 58% bzw. 67% täglicher Medieneinsatz, 17% bis 27% Einsatz von LMS.

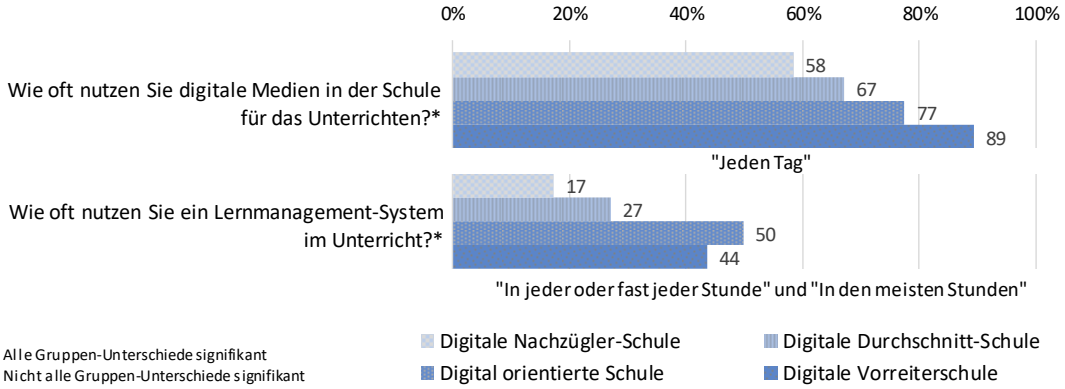
Was haben die Schülerinnen und Schüler von der Digitalisierung? Zum einen ermöglichen Social Media Funktionen in Lernplattformen und Kommunikationstools eine einfachere schulbezogene Kommunikation. Dies ist sehr weit verbreitet, wie die Zustimmung zwischen 88% bis 97% der Lehrkräfte zeigt. In der Digitalisierungsstudie noch vorhandene Unterschiede nach digitaler Reife scheinen inzwischen geringer auszufallen.

Darüber hinaus wird digital unterstütztes Lernen zur Motivierung der Schülerinnen und Schüler eingesetzt: Zwischen 47% und 70% der Lehrkräfte je nach digitaler Reife stimmen hier zu.

Weniger häufig (30% bis 45%) wird die Technik genutzt, um den Unterricht an individuelle Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler anzupassen und verstärkt zu differenzieren.

Hier sind alle Unterschiede zwischen den Schulen unterschiedlicher Reife untereinander signifikant. Berliner Vorreiter-Schulen sind gegenüber der Digitalisierungsstudie hinsichtlich der Motivierung auf gleichem und bei der Differenzierung auf einem höheren Niveau. Die Schulen geringerer Reife fallen gegenüber dem Bundesgebiet jedoch zurück. Eine geringe Bedeutung hat die Technik derzeit noch für die Förderung der Kreativität der Schülerinnen und Schüler. Zwischen 21% und 54% der Lehrkräfte nutzen die Technik für diesen Zweck. Hier ist die Kluft groß, da Lehrkräfte aus Vorreiter-Schulen dies mehr als doppelt so häufig tun. Das Niveau der Digitalisierungsstudie erreicht hier keiner der Berliner Reifetypen. Der pädagogische Zweck des Medieneinsatzes orientiert sich auch bei weiterführenden Schulen noch stark an traditionellen Vorbildern. Statt Tafel und Overheadprojektoren werden jetzt digitale Tafeln verwendet, um Inhalte zu visualisieren und Arbeitsblätter zu projizieren (84% bis 95% bzw. 78% bis 96% je nach Reife). Die Berliner Praxis unterscheidet sich hier kaum von der Bundesebene.

Nutzung der digitalen Techniken für das Unterrichten
in Berliner Schulen mit unterschiedlich starker digitaler Reife
Sekundarbereich, in Prozent (n = 1.455)



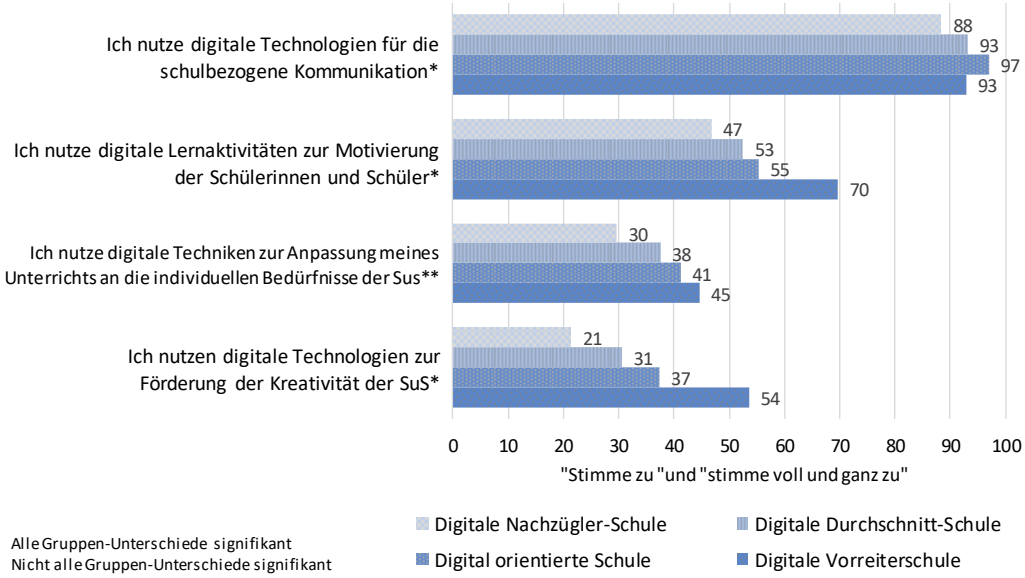
** Alle Gruppen-Unterschiede signifikant
* Nicht alle Gruppen-Unterschiede signifikant

Abbildung 110: Nutzung der digitalen Techniken nach digitaler Reife im Sekundarbereich

Weitergehende Möglichkeiten, digitale Medien zu nutzen, kommen viel seltener vor: Als Ziele werden viel seltener genannt, die Zusammenarbeit zwischen Schülerinnen und Schülern zu unterstützen (34% bis 64%) oder mit den Schülerinnen und Schülern virtuelle Lernumgebungen zu nutzen (21% bis 41%). Bei solchen avancierteren Einsatzszenarien ist die Kluft relativ groß.

Bei technikgestützter Zusammenarbeit wird in Berlin in allen Reifetypen gegenüber der Digitalisierungsstudie ein höheres Niveau erreicht, bei der Nutzung virtueller Lernumgebungen mit Schülerinnen und Schülern liegt Berlin aber wieder deutlich zurück. Alles in allem bleibt festzuhalten, dass je nachdem welche Schule die Schülerinnen und Schüler besuchen, über

Pädagogische Nutzung digitalen Techniken (1)
in Berliner Schulen mit unterschiedlich starker digitaler Reife
Sekundarbereich, in Prozent (n = 1.443 bis 1.455)



** Alle Gruppen-Unterschiede signifikant
* Nicht alle Gruppen-Unterschiede signifikant

Abbildung 111: Pädagogische Nutzung digitaler Techniken (1) im Sekundarbereich

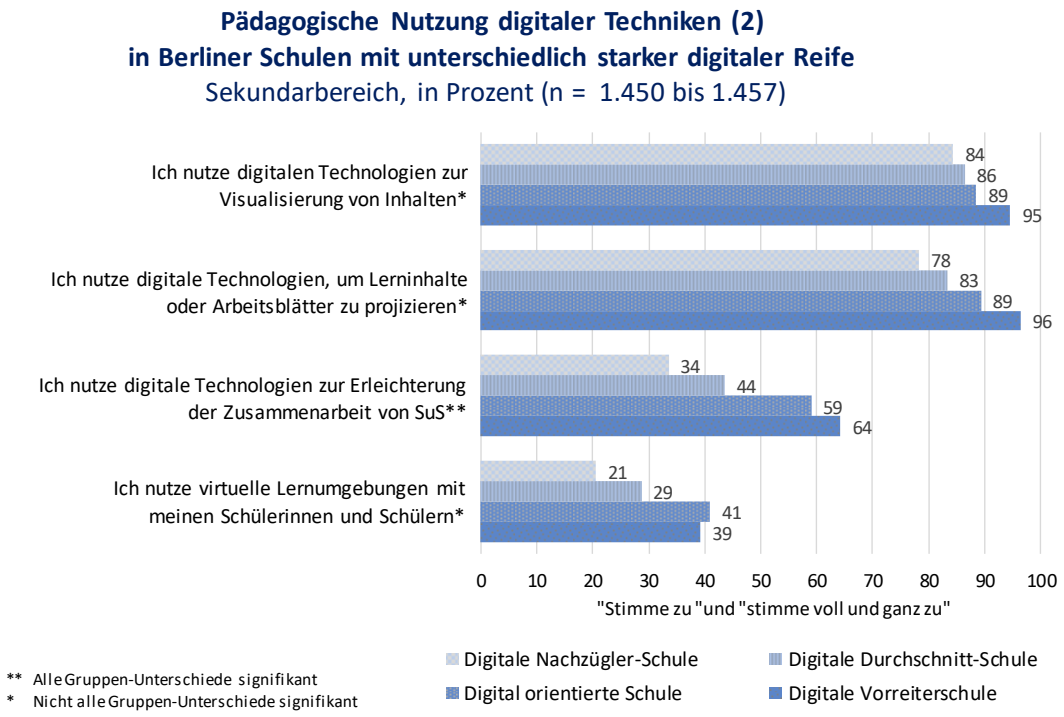


Abbildung 112: Pädagogische Nutzung digitaler Techniken (2) im Sekundarbereich

ihre Teilhabe am digital unterstützten Lernen entscheidet. Neben anderen Faktoren, die zu ungleichen Bildungschancen beitragen (Ressourcen der Schule; sozio-ökonomischer Status; soziales Umfeld der Schule usw.) trägt in Berlin auch die digitale Kluft zwischen den Schulen dazu bei, dass die Bildungschancen sehr ungleich verteilt sind und eine gleichberechtigte Teilhabe an einer zunehmend stärker digitalisierten Lebenswelt erschwert wird.

8.3 Die digitale Kluft führt zu unterschiedlichen beruflichen Chancen der Lehrkräfte hinsichtlich digitalen Stresses, Kompetenzentwicklung und Gesundheit

Die digitale Kluft führt auf der anderen Seite auch zu Benachteiligungen von Lehrkräften hinsichtlich ihrer Arbeitsbedingungen, ihres Wohlbefindens und ihre beruflichen Entwicklungsperspektiven.

Die oben beschriebenen großen Unterschiede in der Verfügbarkeit und Eignung der digitalen Infrastruktur haben praktische Konsequenzen im Arbeitsalltag. So beklagen Lehrkräfte aus Schulen geringerer Reife sehr viel häufiger, dass die verfügbare Technik unzuverlässig ist. Lehrkräfte an Schulen höherer digitaler Reife haben diesbezüglich signifikant weniger digitalen Stress (siehe dazu auch Kapitel 6.4) und insgesamt günstigere Arbeitsbedingungen.

Dies wirkt sich z.B. darin aus, dass die einen eine größere Unsicherheit empfinden, ob sie bestimmte Planungen für die Nutzung der digitalen Tafel in einem bestimmten Klassenraum oder die Einbindung der Schülerinnen und Schüler in eine Aktion auf einer Lernplattform überhaupt wagen können, während die anderen sich viel mehr auf das Funktionieren der Technik verlassen können. Für Lehrkräfte an Schulen geringerer Reife bedeutet dies entweder Verzicht auf Medieneinsatz oder Zusatzaufwand, weil sie sich viel stärker als die anderen dagegen absichern müssen (z.B. durch doppelte Vorbereitung), dass etwas schiefgeht. Auch hier sind Lehrkräfte aus Schulen höherer digitaler Reife signifikant bessergestellt.

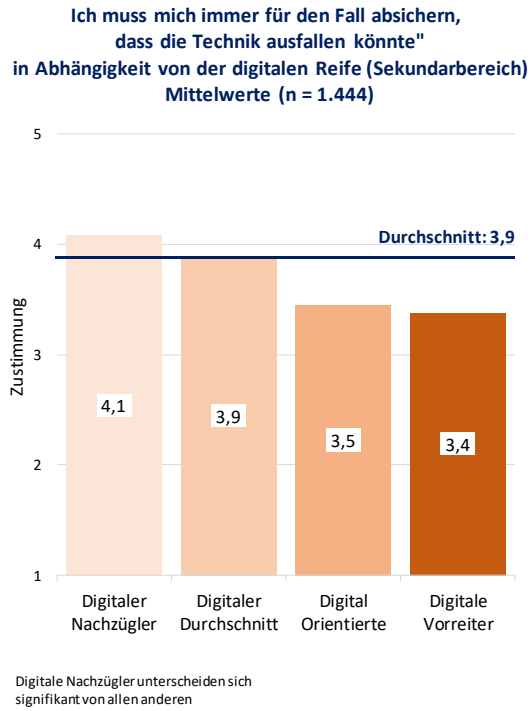


Abbildung 113: Digitale Reife und Absicherung gegen Ausfall der Technik

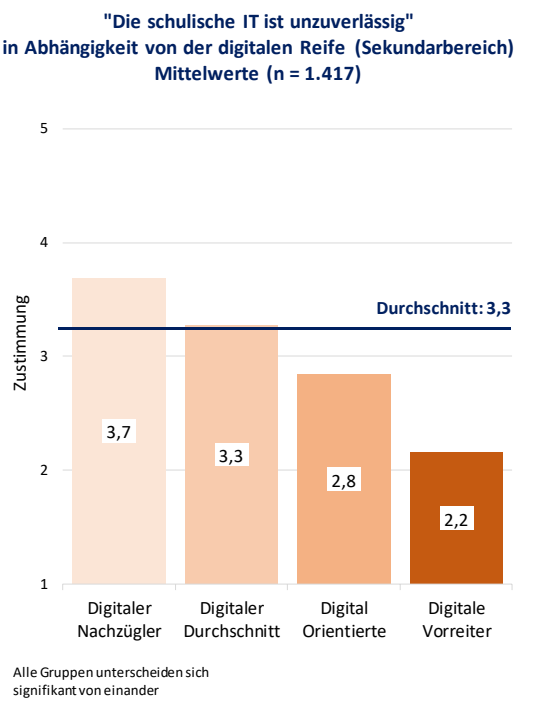


Abbildung 114: Digitale Reife und Unzuverlässigkeit schulischer IT-Systeme

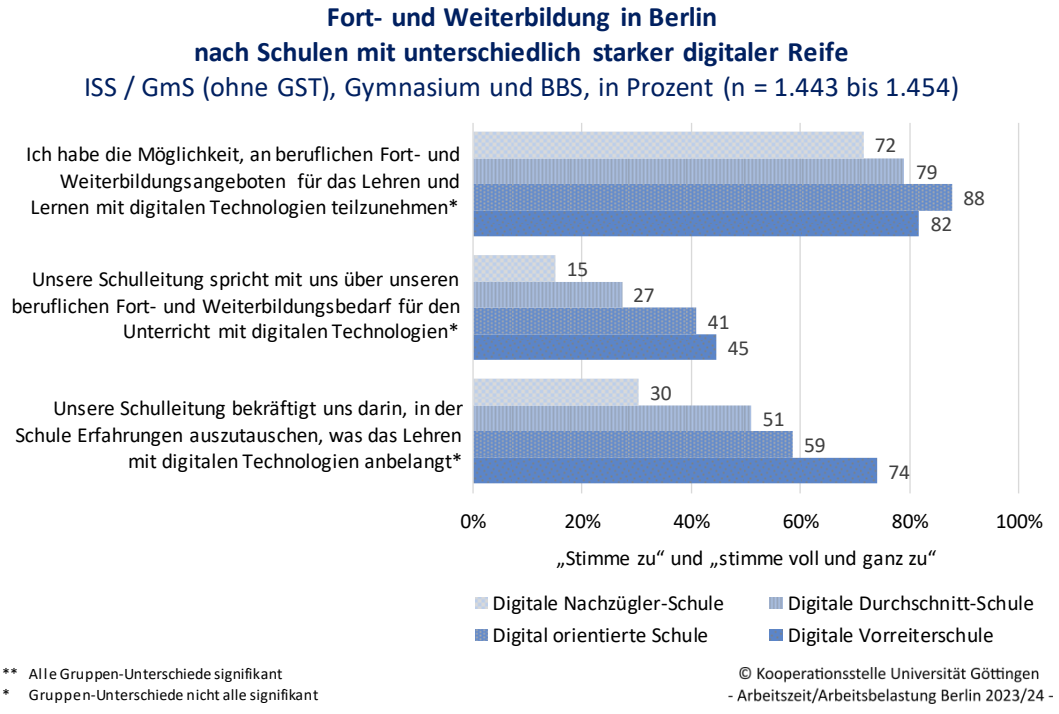


Abbildung 115: Fort- u. Weiterbildung für das Lehren mit digitalen Techniken im Sekundarbereich

Die unzuverlässige Technik im Zusammenspiel mit der in weniger reifen Schulen fehlenden digitalen Strategie und Schulentwicklung hindert Lehrkräfte daran, ihre digitalen Kompetenzen im beruflichen Alltag zu entwickeln und auszubauen. Wie in Kapitel 6.2 gezeigt worden ist, ist die digitale Kompetenz jedoch ein zentraler Faktor bei der Bewältigung der Arbeit und beim Schutz vor digitalem Stress. Hinzu kommt, dass fehlende digitale Kompetenzen einen Nachteil bei der langfristigen beruflichen Entwicklung darstellen. Dies zeigt sich darin, dass nur mit 15% der Lehrkräfte aus Nachzügler-Schulen über ihren Weiterbildungsbedarf bezüglich des digital unterstützten Unterrichtens gesprochen wird, aber mit 45% der Lehrkräfte an Vorreiter-Schulen.

Die Kluft ist nicht ganz so groß bei der Teilnahme an formaler Weiterbildung zum digitalen Lehren und Lernen und das allgemeine Niveau ist höher (72% bis 88%). Aber beim informellen Lernen sind die Unterschiede wieder gravierend, denn nur 30% der Lehrkräfte an Nachzügler-Schulen fühlen sich von ihrer Schulleitung ermuntert, untereinander Erfahrungen zum digitalen Unterrichten auszutauschen, bei Vorreiter-Schulen sind es doppelt so viele (74%). Während die formale Weiterbildung in Berlin scheinbar konsequenter gehandhabt wird als im Bundesgebiet (die Digitalisierungsstudie weist hier eine deutlich größere Kluft aus), zeigen die Berliner Schulen Schwächen in der Schulentwicklung: In der Digitalisierungsstudie hatten alle Reifetypen ein höheres Niveau bei der Erörterung des Fortbildungsbedarfs und beim Erfahrungsaustausch zum Thema.

Die durch die digitale Kluft bedingten Unterschiede in den Arbeitsbedingungen von Lehrkräften haben weitreichendere Auswirkungen als erwartet worden ist. So wurden eine Reihe von Fragen zur Bewertung der Arbeitsbedingungen, zur Gesundheit und Einschätzungen zur Arbeits- und Berufszufriedenheit gestellt, die nicht in einem inhaltlichen Zusammenhang mit der Digitalisierung standen. Hier zeigen sich dennoch deutliche statistische Zusammenhänge.

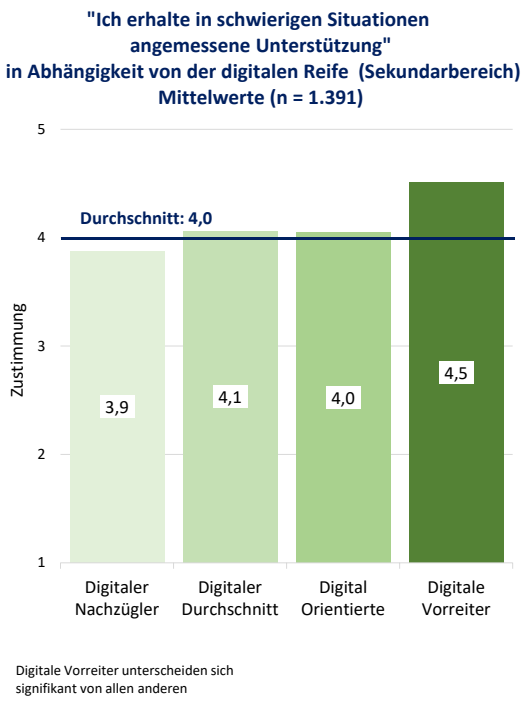


Abbildung 116: Digitale Reife und Unterstützung

Dazu gehören Fragen zur Bewertung der Balance von Arbeitsanforderungen und erhaltener Gratifikation im Beruf (Siegrist's Effort-Reward-Imbalance Scale (ERI), siehe Kapitel 11). Abbildung 116 zeigt, Lehrkräfte an Schulen mit hoher digitaler Reife haben eine signifikant höhere Zustimmung zu dem Statement *Ich erhalte in schwierigen Situationen angemessene Unterstützung*.

Nicht ganz so starke Zustimmungen zu anderen Statements (u. a. *Wertschätzung durch Vorgesetzten*) machen deutlich, dass Lehrkräfte eine bzgl. Digitalisierung förderlichere Arbeitssituation als höhere Wertschätzung durch ihre Schule bzw. ihren Arbeitgeber empfinden. Umgekehrt dürften Lehrkräfte mit geringerer digitaler Reife eine schlechte Ausstattung wohl für eine Missachtung ihrer professionellen Ansprüche halten.

Es kann darüber hinaus gezeigt werden, dass die Lehrkräfte in Berliner Schulen mit hoher digitaler Reife sowohl signifikant zufriedener mit ihrer Arbeitssituation sind, als auch ein signifikant stärkeres Wohlbefinden zum Ausdruck bringen als Lehrkräfte aus Schulen geringerer digitaler Reife. Wohlbefinden wird nach WHO – Standards mit fünf Fragen gemessen und auf einen Index von 0-100 bezogen. Das Wohlbefinden der Lehrkräfte an Vorreiter-Schulen liegt signifikante 7 bis 8 Punkte über dem Mittelwert der Lehrkräfte aus den Schulen mit geringerer Reife (Abbildung 117). Sowohl bei der Wertschätzung, als auch bei Arbeitszufriedenheit und Wohlbefinden ist jedoch nicht klar, wie direkt die Ergebnisse von unzureichenden digitalen Strategien oder den Folgewirkungen einer schlechten Infrastruktur (also der digitalen Reife) abhängig sind. Der Zusammenhang könnte auch indirekt vermittelt sein. So könnte es sein, dass die Schulleitung in Schulen mit hoher digitaler Reife nicht nur die Digitalisierung besser bewältigt, sondern auch partizipativer führt und die Schulentwicklung insgesamt entschlossener vorantreibt. Oder alle Schulen mit hoher digitaler Reife könnten insgesamt über eine bessere Ressourcenausstattung oder aufgrund einer privilegierten Lage über bessere Umgebungsbedingungen verfügen. Dies kann mit den vorliegenden Daten nicht entschieden werden und wäre in weiteren Untersuchungen noch genauer abzusichern.

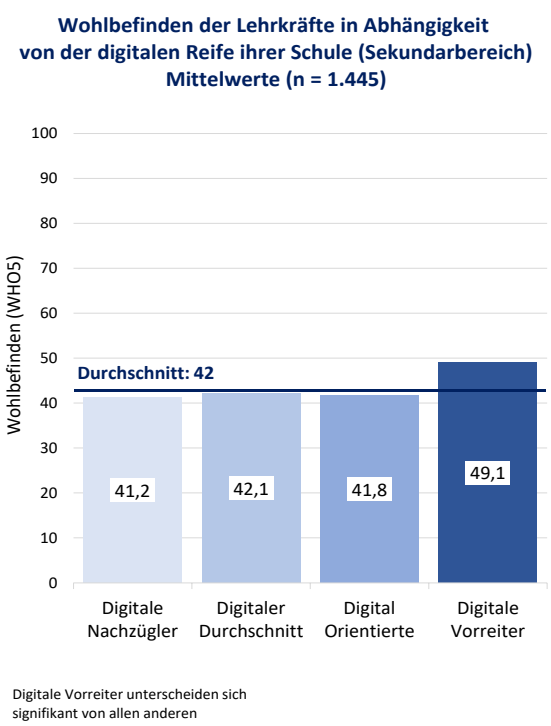


Abbildung 117: Digitale Reife und Wohlbefinden

Es ist andererseits zu betonen, dass es sich bei den Befunden keineswegs um Scheinkorrelationen handelt, da es zum einen eine Reihe (hier nicht berichtete) statistisch schwächere, aber inhaltlich gleichgerichtete Zusammenhänge mit Variablen gibt (z.B. Burnout CBI, Gesundheitszustand, Berufszufriedenheit) – aber keine, die dagegensprechen. Zudem lassen sich diese Zusammenhänge in Berlin auch bei den Schulen der Grundstufe aufzeigen (siehe Kapitel 7) und soweit Variablen vorliegen auch bei Analysen mit Daten aus der Digitalisierungsstudie 2021 (Technostress, Arbeitszufriedenheit) sowie in Hamburg 2024. Gleiche Tendenzen, aber keine signifikanten Unterschiede ergeben sich anhand der Daten von Schulen in Sachsen 2022 (Grundschule, Oberschule, Gymnasium). Die Wertschätzung (ERI) wurde in Berlin erstmals erhoben.

8.4 Resümee

Die digitale Kluft, die im vorangegangenen Kapitel bereits für die Grundstufe dargestellt wurde, zeigt sich ebenso deutlich an den Berliner Sekundarschulen. Die digitale Kluft ist kein spezifisches Berlin-Problem, sondern wurde inzwischen von der Göttinger Forschungsgruppe in vier Studien nachgewiesen, stellt also ein allgemeines Problem im deutschen Schulsystem dar. Die Umsetzung des digitalen Lehrens und Lernens in Deutschland wird allgemein durch eine starke Technik-Orientierung bestimmt. Relative Stärken zeigen sich dort, wo meistens mit Bundesmitteln technische Hardware beschafft werden kann. Schwächen überall dort, wo pädagogische oder organisatorische Konzepte und integrierte Herangehensweisen gefordert sind. Dies zeigt sich sowohl bei Aspekten, die auf eine Zusammenarbeit von Schulen mit dem Schulträger bzw. der senatorischen Behörde verweisen (z.B. Qualität der Räume und der technischen Infrastruktur für das Unterrichten), als auch bei allen Fragen der Schulentwicklung. Das allgemeine Niveau der professionellen Auseinandersetzung mit den Anforderungen des digital unterstützten Unterrichtens in den Schulen ist erschreckend niedrig.

Dies schlägt sich auch im Sekundarbereich in gravierenden Chancenungleichheiten und Digitalisierungsrückständen zwischen den Schulen nieder. Die in einem fortschrittlichen digitalen Unterrichtskonzept liegenden Potenziale zur Differenzierung und Inklusionsförderung bleiben weitgehend ungenutzt. Bereits an den Grundstufen zeigten sich erhebliche Defizite in der Integration digitaler Medien in den Schulalltag, an den Sekundarstufen stellt sich die Situation nochmals verschärft dar: Die weiterführenden Schulen Berlins schneiden im Vergleich zum Bundesgebiet unterdurchschnittlich ab. Zwar lassen sich einzelne relative Stärken identifizieren, etwa beim Zugang zum Internet, bei der Ausstattung mit Endgeräten und WLAN, sowie der Nutzung von Lernplattformen. Insgesamt wird die technische Infrastruktur jedoch als weniger unterstützend erlebt. Insofern treten auch hier vor allem konzeptionelle und organisatorische Schwächen zutage. Immerhin ist positiv hervorzuheben, dass in der Sekundarstufe eine hohe Teilnahme an formaler Weiterbildung im Bereich digitalen Lehrens und Lernens festzustellen ist, die teilweise über dem Niveau in anderen Vergleichsstudien liegt. Dennoch fehlt es auch hier an der partizipativen Entwicklung digitaler Schulstrategien, die schulspezifische Bedingungen und Potenziale einbezieht und Lehrkräfte gezielt in der Weiterentwicklung ihrer digitalen Kompetenzen und Unterrichtsformate unterstützt. Mit Blick auf die digitale Kluft an den Berliner Schulen wird deutlich, dass an vielen Sekundarstufen erhebliche Defizite in der Umsetzung digitaler Lehr- und Lernkonzepte bestehen, die sich sowohl negativ auf die Förderung der Schüler*innen, als auch auf die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte und ihrer beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten auswirken.

9 Erfahrungen von Lehrkräften mit Seiten- und Quereinstieg

Um die Unterrichtsversorgung zu sichern, werden in Deutschland immer mehr Lehrkräfte eingestellt, die die traditionelle Lehramtsprüfung nicht abgelegt haben. Das Statistische Bundesamt berichtet für das Schuljahr 2022/23, dass bundesweit 9,8%, in Berlin 18% der Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen zu dieser Gruppe gehören, die als Quer- oder Seiteneinsteiger*innen bezeichnet werden. In den beruflichen Schulen Berlins sind es 26% (Bund 21,2%).

Während es in den meisten Tarifbereichen in Deutschland darauf ankommt, welche Tätigkeit jemand tatsächlich ausübt und was man im Beruf leistet, sind der Zugang zum Lehrberuf und die Vergütung traditionell an die Formalqualifikation gebunden. Lehrkräfte haben ein für das Lehramt qualifizierendes Studium mit (mindestens) zwei Fächern (1. Staatsexamen) sowie anschließend einen 18-monatigen Vorbereitungsdienst zu absolvieren (Referendariat), den sie erfolgreich mit einer Abschlussprüfung bestehen müssen (2. Staatsexamen).

Erfahrenen Lehrkräften, die in der DDR oder im Ausland ihre Ausbildung absolviert haben, war es in der Vergangenheit meist nicht möglich, die Gleichwertigkeit ihrer Ausbildung anerkannt zu bekommen, ohne erneut studieren zu müssen oder den Vorbereitungsdienst nachzuholen. Dies galt ebenfalls für Personen, die aus anderen Berufen in den Schuldienst wechseln wollten. Dennoch hat es in Deutschlands Schulen immer auch Lehrkräfte gegeben, die nicht über diese formal anerkannte volle Lehrbefähigung verfügt haben. Dies gilt vor allem für sog. Mangelfächer und auch für ehemalige DDR-Lehrkräfte im Rahmen der Besitzstandswahrung.

Die massiven Probleme mit der Lehrkräfteversorgung haben nun den Druck erhöht, verstärkt Personen aus anderen Berufsfeldern für den Lehrberuf zu gewinnen und ihnen einen Seiten- oder Quereinstieg ins Lehramt zu ermöglichen. Da man in den Schulbehörden und der Kultusministerkonferenz weiterhin der Überzeugung ist, dass eigentlich nur die traditionelle Qualifikation mit der vollen formalen Lehrbefähigung eine gute Lehrqualität sichert, orientiert man darauf, den Weg dahin mit berufsbegleitenden Bildungsmaßnahmen gezielter zu unterstützen. Dies bedeutet für die Betroffenen, die teilweise sogar Berufserfahrung in Bildungsbereichen und Masterstudienabschlüsse mitbringen, dass sie erneut ein oder zwei Fächer auf Lehramt studieren und das Referendariat berufsbegleitend durchlaufen müssen.

Es ist anzumerken, ohne es in diesem Kapitel ausleuchten zu können: Die Überzeugung, dass nicht traditionell ausgebildete Lehrkräfte schlechter qualifiziert sind und weniger guten Unterricht erteilen, lässt sich durch empirische Forschung derzeit nicht eindeutig stützen (Porsch, 2021, S. 207). Das mag auch daran liegen, dass für die Schulpraxis zentrale Ausbildungsinhalte in der traditionellen Lehrkräfteausbildung nicht unbedingt vermittelt werden (z.B. Inklusion, Multiprofessionalität, digitale Medienkompetenz). Es ist kaum vorstellbar, aber wahr, dass Studierende nur in etwa einem Drittel der Studiengänge für das Grundschullehramt und etwa der Hälfte der Studiengänge für das Lehramt der gymnasialen Oberstufe zum Erwerb digitaler Kompetenzen verpflichtet sind (Monitor Lehrerbildung, 2022).

Generell steht die zweistufige Lehrkräftebildung (Studium und Vorbereitungsdienst) trotz jahrelanger Reformdiskussion in der Kritik, weil sie aufgrund fehlender Kooperation der vielen Akteure wissenschaftsbasiertes Studium und handlungspraktische Berufsvorbereitung nicht kohärent verzahnt (SWK, 2023b). Zur Verbesserung der Ausbildungsqualität werden derzeit Vorschläge gemacht, die sich für Lehrkräfte auch unterschiedliche berufliche Tätigkeitsprofile und darauf abgestimmte Entwicklungspfade vorstellen können, also gar nicht mehr auf ein einheitliches Berufsbild orientieren (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2023).

So beginnt man sich auch zu fragen, ob es wirklich immer sinnvoll ist, darauf zu bestehen, dass alle Lehrkräfte in zwei Fächern ausgebildet sein müssen. Eine Änderung würde nicht nur die Anerkennung ausländischer Lehramtsabschlüsse deutlich erleichtern. Vor diesem Hintergrund fordern zwei Gutachten Seiten- und Quereinstieg nicht nur als einen Notnagel zu behandeln, sondern als regulären zweiten Weg in den Lehrberuf einheitlich auszugestalten, um eine attraktive Berufsperspektive zu eröffnen (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2023; SWK, 2023b).

Die Schulbehörde in Berlin setzt beim Quereinstieg auf das Nachholen der traditionellen Ausbildung. Sie nimmt aber aus Mangel an Alternativen auch hin, dass Lehrkräfte dauerhaft in dem Status von Lehrkräften ohne volle Lehrbefähigung (LovL) verbleiben, weil die Unterrichtsversorgung anders nicht gesichert werden kann. Ein zentrales Hindernis ist die Nicht-Anerkennung früherer Berufserfahrung und Studienabschlüsse. Dies führt dazu, dass in Berlin beim sogenannten Seiteneinstieg kein formaler Bildungsweg zum Lehramt eröffnet wird und die Beschäftigung oftmals befristet, geringer vergütet und unsicher ist.

Definition der Lehrkräfte mit Quer- und Seiteneinstieg in dieser Umfrage

Es gibt verschiedene Definitionen für Lehrkräfte mit Seiten- oder Quereinstieg. Was in Berlin ein Quereinstieg ist, heißt z.B. in Brandenburg Seiteneinstieg. Für die Zwecke dieser Auswertung verwenden wir folgende Operationalisierung, die sich weitgehend mit der offiziellen Berliner Einordnung deckt: In beiden Fällen handelt es sich um Personen, die aus unterschiedlichen Gründen aktuell nicht über die volle Lehrbefähigung (2. Staatsexamen) verfügen. Von den 89 Teilnehmenden an der Umfrage hatten beim Einstieg in den Schuldienst 8 einen Berufsabschluss, 39 einen Hochschulabschluss, der nicht für das Lehramt qualifiziert, 31 Personen fehlte ein zweites Fach. Es waren außerdem 5 Personen dabei, die wohl die Voraussetzungen für ein Referendariat erfüllt hätten, sowie 3 mit nicht anerkanntem ausländischem Hochschulabschluss. 3 Personen haben hierzu keine Angaben gemacht.

Als **Lehrkräfte mit Quereinstieg** identifizieren wir 37 Personen (zwei von ihnen sind Sonderpädagog*innen), die sich berufsbegleitend weiterbilden. Alle streben den Vorbereitungsdienst an: 7 Personen studieren eigenständig für ihr zweites Fach; 7 Personen befinden sich in der Vorbereitungsphase des Senats-Programms QuerBer (KickOff/FirstSteps/SetUp), 20 in der QuerBer-Phase STUDIES („berufsbegleitende Studien“), 3 befinden sich bereits im parallel zur Lehrtätigkeit realisierten Vorbereitungsdienst. (Bei Lehrkräften im traditionellen Vollzeit-Vorbereitungsdienst dominiert der Ausbildungscharakter, sodass sie nicht an der Befragung teilnehmen konnten.)

Als **Lehrkräfte mit Seiteneinstieg** finden sich 52 Teilnehmende. Von denen geben 49 an, dass sie als Lehrkräfte ohne volle Lehrbefugnis tätig sind und aktuell *keine* berufsbegleitenden Weiterbildungen[30] realisieren. Drei von ihnen studieren eigenständig fürs Lehramt (zweites Fach). Ihr Weg wurde dennoch als Seiteneinstieg eingeordnet, da sie auf die Frage nach der weiteren beruflichen Perspektive angeben haben, dass sie den Vorbereitungsdienst nicht anstreben.

[30] Im Arbeitspapier Nr 6 sind die Begriffe Fort- und Weiterbildung nach dem Berufsbildungsgesetz verwendet worden. Im Schulrecht wird Fort- und Weiterbildung jedoch genau anders herum definiert! Nach der Verordnung über die Weiterbildung für Lehrkräfte im Land Berlin (WBLVO) soll *Weiterbildung* zum Erwerb einer Lehrbefähigung in einem weitere Fach und dem Erwerb einer höheren Qualifikation führen, während die *Fortbildung* nach der Fortbildungsverordnung (FBLVO) der „*Weiterentwicklung berufsbezogener Kompetenzen*“ dient. (Siehe auch Kapitel 14). Dieses Kapitel wurde daher redaktionell überarbeitet, damit die Begrifflichkeit den Lehrkräfteverordnungen entspricht.

Andererseits haben 14 Lehrkräfte mit Seiteneinstieg auf die Frage nach der Perspektive betont, dass sie den Vorbereitungsdienst anstreben würden.

Da die Hälfte von ihnen beim Eintritt in den Schuldienst über keinen anerkannten Masterabschluss verfügt, dürften sie Probleme bei der Anerkennung ihrer Qualifikation haben, weshalb sie keine entsprechenden Bildungsangebote bekommen. Darauf weisen auch Textanmerkungen hin.

Es war nicht einfach, diese Zielgruppe anzusprechen. Insgesamt wurden 140 Personen, von denen wir anhand ihrer Angaben aus der Arbeitszeiterfassung wussten, dass sie aktuell nicht über das zweite Staatsexamen verfügen, eingeladen, einige Zusatzfragen zu beantworten. 51 Personen davon waren letztlich keine Quer- oder Seiteneinsteiger*innen, sondern 11 waren Fachpraxislehrkräfte an beruflichen Schulen, 15 Lehrkräfte mit DDR-Ausbildung, die seit mehr als dreißig Jahren im Schuldienst tätig sind. 25 Befragte hatten zum Befragungszeitpunkt ihren Vorbereitungsdienst bereits abgeschlossen, weshalb sie an den Zusatzfragen vorbeigeführt worden sind. Sie gelten auch nach offizieller Lesart nicht mehr als Quereinsteigende (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2021b).

Der Fokus dieser Auswertung liegt damit auf den Lehrkräften, die sich aktuell im Seiten- oder Quereinstieg befinden. Es geht *nicht* darum, die Erfahrungen derjenigen zu reflektieren, die in den Jahren 1983 bis 2019 den Quereinstieg gewagt und inzwischen berufsbegleitend das zweite Staatsexamen erlangt haben.

Als Quer- oder Seiteneinsteiger*in bzw. als LovL angesprochen zu werden, ist offenbar nicht allen angenehm. In der Fragebogen-Kommunikation wurden diese Begriffe daher soweit möglich vermieden. In den Textantworten machen einzelne auch deutlich, dass sie dies keineswegs seien, obwohl sie die oben angegebenen Kriterien formal erfüllen. Dies liegt zum einen daran, dass in der Praxis der Begriff auch anders verwendet wird. Zum anderen führt die begriffliche Thematisierung des angeblichen Defizits, nicht über eine volle Lehrbefähigung zu verfügen, natürlich auch zu Abwehr, weil sie mit negativen Erfahrungen der fehlenden Anerkennung abweichender Berufswege bzw. der Diskriminierung und Ausgrenzung verbunden wird. Die formale Qualifikation scheint ein sehr gewichtiges Kriterium in der schulischen Statusordnung darzustellen.

Die Seiten- und Quereinsteiger*innen machen in unserer Stichprobe im Mittel nur 2% aller Befragten aus, ihr Anteil ist viel kleiner und auch anders zusammengesetzt als in der Grundgesamtheit. Laut Destatis beträgt der Anteil der Seiten- und Quereinsteiger*innen im Schuljahr 2022/2023 in Berlin an allgemeinbildenden Schulen 18% und an beruflichen Schulen 26%. Daher ist unbekannt wie repräsentativ die Ergebnisse für die Berliner Grundgesamtheit sind. Die Befunde der Sonderauswertung beziehen sich auf die Erfahrungen einer Teilmenge, sie geben damit einen wichtigen exemplarischen Einblick einer stärker werdenden Berliner Lehrkräftegruppe.

9.1 Quer- und Seiteneinsteiger*innen unterscheiden sich abgesehen von der fehlenden vollen Lehrbefähigung kaum von anderen Lehrkräften

Auf den ersten Blick unterscheiden sich die befragten Lehrkräfte mit Seiten- oder Quereinstieg kaum von anderen Lehrkräften. Lehrkräfte mit Quereinstieg sind mit durchschnittlich 39 Jahren etwas jünger als etablierte Lehrkräfte (44 Jahre), während Lehrkräfte mit Seiteneinstieg ein durchschnittliches Alter von 47 Jahren aufweisen – also etwas älter sind. Insgesamt überwiegt im Schuldienst der Anteil der Frauen mit 76%. Dies gilt auch für Lehrkräfte mit Seiteneinstieg in Berlin, wo Frauen einen Anteil von 77% aufweisen, im Quereinstieg sind es 70%. Der Anteil der Vollzeitkräfte bei Lehrkräften (ohne Schulleitungsfunktion) liegt in unserem Sample bei 46%, bei Seiteneinsteiger*innen ist er höher (56%), bei Quereinsteiger*innen etwas niedriger (41%).

Für den Arbeitseinsatz von Lehrkräften ist es üblich, dass sie neben dem Unterrichten auch weitere Aufgaben übernehmen, dazu gehört die Klassenleitung sowie sog. „außerunterrichtliche“ Aufgaben sowie Funktionsstellen. Für umfangreiche Zusatzaufgaben (z.B. die Organisation der Schulbibliothek, Pflege von Sammlungen, IT-Aufgaben, Beratungslehrkräfte) gibt es zur Entlastung eine Ermäßigung der Pflichtstunden – aber nicht jede Zusatzaufgabe wird kompensiert. Viele Funktionsaufgaben (z.B. Fachleitungen, Schulleitungsaufgaben) werden im Rahmen von Beförderungsämter übernommen, hier kann es zusätzlich Entlastungsstunden geben (z.B. bei der Schulleitung).

Tabelle 25: Arbeitseinsatz von Lehrkräften mit Seiten- und Quereinstieg nach Aufgabenbereichen

	LK (ohne Schulleitung)		Seiten-einsteiger*innen		Quer-einsteiger*innen	
	Anzahl	**%**	**Anzahl**	**%**	**Anzahl**	**%**
Keine Zusatzaufgaben	67	3%	2	4%	10	27%
Klassenleitung	1.630	82%	39	75%	11	30%
Zusatzaufgaben ohne Entlastung	1.112	56%	30	58%	19	51%
Zusatzaufgaben mit Entlastung	1.001	51%	12	23%	3	8%
Funktionsstellen	165	8%	1	2%	1	3%
Anzahl insgesamt	**1.977**		**52**		**37**	

Lehrkräfte mit Schulleitungsfunktion und Fachpraxislehrkräfte sind in dieser Auswertung nicht enthalten

Ein Vergleich des Arbeitseinsatzes (siehe Tabelle 25) zeigt, dass Seiteneinsteiger*innen fast genauso wie alle anderen Lehrkräfte für Zusatzaufgaben herangezogen werden. Trotz der Vorbehalte gegenüber ihrer unvollständigen Lehrbefähigung bekommen 75% von ihnen Klassenleitungen übertragen. Auch zu Zusatzaufgaben ohne Entlastungen werden sie gleichanteilig herangezogen. Immerhin 23% aller Seiteneinsteiger*innen leisten Zusatzaufgaben mit Entlastungsstunden. Der Anteil ist halb so groß wie bei Lehrkräften mit voller Lehrbefähigung und deutlich höher als der von Quereinsteiger*innen. Im Einzelfall sind für Seiteneinsteiger*innen auch Funktionsstellen/Schulleitungsaufgaben erreichbar. Dagegen werden Quereinsteiger*innen partiell entlastet. 27% von ihnen übernehmen keinerlei Zusatzaufgaben. Zudem ist ihr Anteil bei der Übernahme von Klassenleitungen und Zusatzaufgaben mit Entlastungen auffällig niedrig. Vermutlich soll dies die berufsbegleitende Qualifizierung unterstützen. Bei Zusatzaufgaben ohne Entlastungen sind die Unterschiede gering. Darüber hinaus schätzen Lehrkräfte mit Seiten- und Quereinstieg ihre Gesundheit (allgemeine Einschätzung der Gesundheit; Burnout) ähnlich gut wie etablierte Lehrkräfte. Ihr Wohlbefinden, d.h. ihre psychische Gesundheit (gemessen mit WHO5), ist mit 45 gegenüber 41 Punkten (Skala von 0 bis 100) ein wenig höher (Unterschied

signifikant). Auch ihre Arbeitszufriedenheit ist mit 6,7 gegenüber 6,2 signifikant stärker ausgeprägt (Skala von 0 bis 10). Die individuellen Unterschiede sind diesbezüglich jedoch sicher bedeutsamer als diese geringen Gruppenunterschiede.

Keinerlei Unterschiede zeigen sich hinsichtlich der schulischen Digitalisierung. Dies betrifft etwa die Haltung gegenüber der Digitalisierung, die Bewertung der Strategie und Infrastruktur ihrer Schule, die Einschätzung ihrer eigenen digitalen Kompetenzen oder das Erleben von Technostress. In all diesen Merkmalen zeigen sie sich als ganz normale Lehrkräfte. Wirklich bedeutsame Unterschiede ergeben sich allein aus ihrem Status als Lehrkräfte ohne volle Lehrbefähigung und den Erfahrungen, die sie mit der fehlenden Anerkennung ihrer Ausbildung, den berufsbegleitenden Weiterbildungsanstrengungen und ihren Berufsperspektiven machen. Auf diese gehen wir im Anschluss näher ein. Der Status wird sehr stark von der Anerkennung der individuellen Qualifikationsvoraussetzungen bestimmt

Von den Teilnehmenden an der Umfrage sind acht Lehrkräfte mit Seiteneinstieg in den Jahren 2002 bis 2012 in den Schuldienst eingetreten. 23 in den Jahren 2014 bis 2018, zudem 4 im Quereinstieg. In den Jahren 2019 bis 2023 sind es 54 Lehrkräfte, 21 im Seiten- und 33 im Quereinstieg. Die Anzahl hat also zugenommen. Selbst dann, wenn man bedenkt, dass jene mit Quereinstieg, die zwischenzeitlich ihren Vorbereitungsdienst abgeschlossen und somit das Qualifikationsniveau von Lehrkräften mit traditionellem Einstieg erreicht haben, nicht mehr gezählt werden.

Tabelle 26: Besoldungsgruppen der Lehrkräfte mit Seiten- /Quereinstieg

Besoldungsgruppe	Lehrkraft mit Seiteneinstieg		Lehrkraft mit Quereinstieg	
E10	22	42%	6	16%
E11	10	19%	5	14%
E12	15	29%	25	68%
E13	5	10%	1	3%

Die Befragten geben Entgeltgruppen von 10 bis 13 an. Die unterste Entgeltgruppe für den Seiten- und Quereinstieg ist E10. Unter den Personen, die im Jahr 2023 eingetreten sind, befinden sich alle Entgeltgruppen von E10 bis 13. E13 ist für Lehrkräfte mit abgeschlossenem Lehramtsstudium vorgesehen (auch ohne Vorbereitungsdienst). Der Blick auf die Tabelle zeigt, dass sich anhand der Eingruppierung Quer- und Seiteneinsteiger*innen nicht eindeutig unterscheiden lassen.

Lehrkräfte mit Seiteneinstieg werden zwar sehr ähnlich eingesetzt wie die anderen Lehrkräfte, aber v.a. aufgrund der fehlenden Anerkennung ihrer Studienabschlüsse viel niedriger eingruppiert. Der Schwerpunkt liegt bei E10 (42%). Personen mit einem abgeschlossenen Masterstudium haben einen tariflichen Anspruch auf E12. Sogar E13 ist für Seiteneinsteigende im Einzelfall offenbar erreichbar. Es zeigt sich jedoch auch, dass es Seiteneinsteiger*innen mit E10 oder E11 gibt, die seit 2017 im Schulsystem tätig sind. Deren zwischenzeitlich erworbene Kompetenz und Berufserfahrung begründen keinen Aufstieg in eine höhere Entgeltgruppe, wenn sich ihre Formalqualifikation nicht verändert.

Lehrkräfte im Quereinstieg werden überwiegend in E12 eingruppiert (68%). Eine Person, die mit E13 eingruppiert ist, dürfte die Voraussetzungen für den Vorbereitungsdienst erfüllen. Erklärungsbedürftig sind die 11 Quereinsteiger*innen mit einer Eingruppierung von E10 bis E11, denen nach den tariflichen Regelungen ein Abschluss auf Masterniveau fehlen müsste. Andererseits wird ein *„Diplom-, Master- oder Magisterabschluss, der an einer Universität, Kunsthochschule oder Hochschule für angewandte Wissenschaften erworben wurde“*, als Voraussetzung für den Quereinstieg ausgewiesen (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2025). Möglicherweise wird es also nicht so streng gehandhabt. Die möglichen individuellen Gründe können anhand der Datenlage natürlich nicht genauer hinterfragt werden.

Anders als in anderen Tarifbereichen spielt der tatsächliche Arbeitseinsatz der Lehrkräfte keine erkennbare Rolle: Bei den Personen ohne Zusatzaufgaben sind alle Entgeltgruppen (E10 bis E13) vertreten. Dies gilt aber auch für die Übernahme einer Klassenleitung oder einer anderen Zusatzaufgabe (mit und ohne Entlastung) – und zwar sowohl für den Quer- als auch den Seiteneinstieg. Die beiden Personen mit Funktionsstelle oder Schulleitungsaufgaben werden in E10 bzw. E12 eingruppiert. Am Ende gibt offenbar der aktuelle Qualifikationsstatus den Ausschlag.

Man kann sich gut vorstellen, dass diese unübersichtliche Situation bei den Beschäftigten den Eindruck erwecken könnte, dass z.B. je nach Bedarf in einzelnen Mangelfächern eine ungleiche Behandlung erfolgen würde. Außerdem ist mit Blick auf das Gleichbehandlungsgebot zu fragen, ob allen gleichermaßen Aufstiegs- und Entwicklungsmöglichkeiten offenstehen. Wir werden auf diesen Aspekt später noch einmal zurückkommen.

Anhand formaler Qualifikationen ist nicht zu sagen, ob jemand Quer- oder Seiteneinsteiger*in wird – entscheidend ist wohl, ob die Person von der Senatsverwaltung ein Qualifizierungsangebot erhält.

In der Darstellung der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie sind die Voraussetzungen scheinbar klar formuliert: Für ausgewiesene Bedarfsfächer an Berliner Schulen können sich Lehrkräfte für den Quereinstieg bewerben, wenn sie mindestens einen Diplom-, Master- oder Magisterabschluss vorweisen können, *„dem sich mindestens ein Fach der Berliner Schule zuordnen lässt.“* (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2025) Dies lässt Spielraum für behördliche Entscheidungen. Die aktuellen Bedarfsfächer, die sich wandeln können, sind ausgewiesen.

Tabelle 27: Qualifikation bei Eintritt in den Schuldienst der Lehrkräfte mit Seiten- und Quereinstieg

	Lehrkraft mit Seiteneinstieg	Lehrkraft mit Quereinstieg
Berufsabschluss, kein Hochschulabschluss	6	2
Hochschulabschluss nicht für Lehramt anerkannt	27	12
Hochschulabschluss Lehramt für 1 Fach anerkannt oder abgeschlossen	10	21
Hochschulabschluss Lehramt für 2 Fächer anerkannt oder abgeschlossen (1. Staatsexamen)	3	2
Ausländischer Hochschulabschluss ohne Anerkennung	3	0
keine Angaben	3	0

Für Lehrkräfte im Quereinstieg gilt: *„Wer nur ein Fach studiert hat, muss ‚nach‘ studieren, und wer bereits die erforderlichen Fächer studiert hat, muss zum nächstmöglichen Zeitpunkt den Vorbereitungsdienst und die Staatsprüfung absolvieren.“* (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2021b, S. 3). Wer in diesem Prozess kein Weiterbildungsangebot erhält, bleibt Lehrkraft im Seiteneinstieg, auch langfristig.

Die Angaben der Befragten zu ihrer Eintrittsqualifikation in den Schuldienst zeigen zweierlei. Erstens: Personen mit Berufsabschluss unterhalb eines Hochschulabschlusses sind die Ausnahme (8 von 89). Es gibt sogar zwei Quereinsteigende darunter. Zweitens: Anhand der Formalqualifikation bei Eintritt lassen sich Quereinsteiger*innen nicht von Seiteneinsteiger*innen unterscheiden. Bei den zu berichtenden Fällen gibt es fast alle Kombinationen (kein Fach anerkannt, ein Fach anerkannt, zwei Fächer anerkannt bzw. Staatsexamen) in beiden Kategorien. Lediglich die Nicht-Anerkennung eines ausländischen Hochschulabschlusses führt bei

den Teilnehmenden eindeutig in den Seiteneinstieg. Ausschlaggebend ist offenbar die individuelle Situation (Formalqualifikation) und ein konkreter Bedarf an einer Schule, der auf das jeweilige Qualifikationsportfolio der Person passt, die sich bewirbt.

9.2 Erfahrungen von Lehrkräften mit Seiten- und Quereinstieg

Im Fragebogen sind die Erfahrungen der Lehrkräfte beim Einstieg in die Schulen, dem Unterrichten und mit der berufsbegleitenden Qualifizierung genauer ausgeleuchtet worden. Bei der Auswertung verstärkt sich der Eindruck, dass der wesentliche Unterschied zwischen beiden Gruppen darin besteht, dass im Seiteneinstieg keine Qualifizierungsperspektive für das volle Lehramt eröffnet wird. Damit verbunden ist die Wahrnehmung der Lehrkräfte mit Seiteneinstieg, dass ihre vorhandene Qualifikation und erbrachte Leistung nicht anerkannt wird (statistisch signifikant). Zudem haben sie eine ungünstigere Einschätzung ihrer Beschäftigungssicherheit (statistisch signifikant).

Die Situation der Lehrkräfte im Quereinstieg wird dagegen statistisch signifikant stärker von verschiedenen Belastungen durch die berufsbegleitende Qualifizierung geprägt. Darüber hinaus gibt es aber auch viele Gemeinsamkeiten insbesonders, wenn es um die Arbeitserfahrungen geht. Dieser Eindruck wird im Folgenden näher begründet.

Sie haben sich ihre Schule zumeist ausgesucht, sie liegt wohnortnah und auch das Studienseminar erfordert meist keine langen Fahrtzeiten

Alle Befragten werden nur an einer Schule eingesetzt. In den meisten Fällen (80%) sind sie an einer Schule tätig, die sie sich aussuchen konnten (o. Abb.). Mehrheitlich ist die Schule nahe am eigenen Wohnort, weniger als 20% der Befragten sagen das Gegenteil. Die Quereinsteiger*innen nehmen an berufsbegleitenden Qualifizierungsmaßnahmen teil (Studien oder Vorbereitungsdienst), die für 24% keine langen Fahrtzeiten erfordert, für 30% allerdings schon.

Die große Mehrheit der Befragten fühlten sich an ihrer Schule willkommen geheißen und wurden mit ihren Arbeitskolleg*innen bekannt gemacht (Abbildung 118). Allerdings ging es 11% der Quer- und 17% der Seiteneinsteiger*innen nicht so!

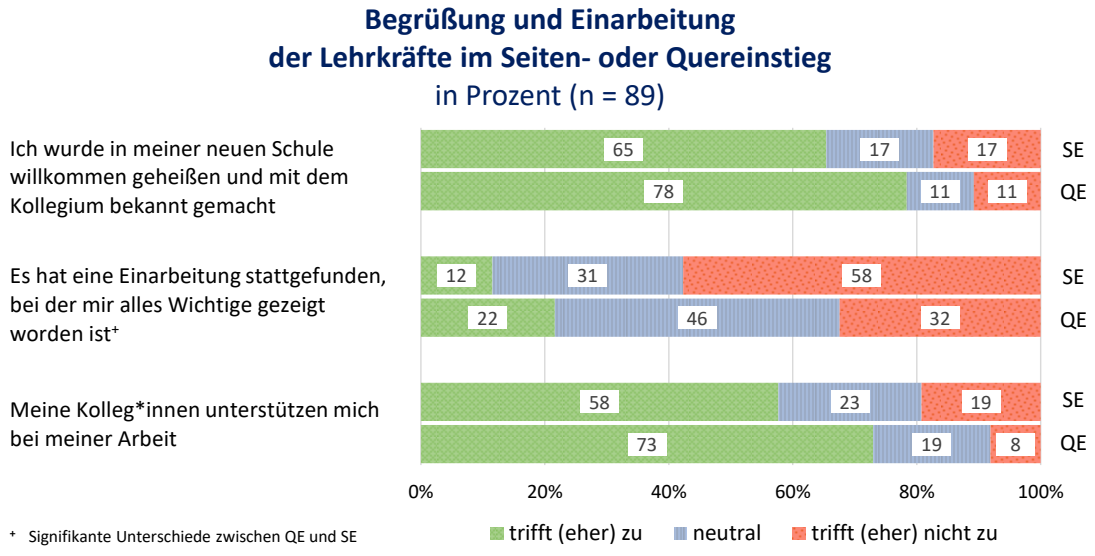


Abbildung 118: Begrüßung und Einarbeitung bei Seiten-/Quereinstieg

Sie wurden in ihren Schulen bekannt gemacht und werden von ihren Arbeitskolleg*innen unterstützt - aber die Einarbeitung lässt zu wünschen übrig

Eine systematische Einarbeitung fehlte jedoch sehr häufig: Bei Lehrkräften mit Quereinstieg waren es 32%, beim Seiteneinstieg sogar 58%, die das Fehlen einer Einarbeitung kritisierten. Nur 22% der Quer- und 12% der Seiteneinsteiger*innen erfuhren eine Einarbeitung. Das ist ein großes Manko, das sich – wie sich noch zeigen wird – stark auf die Zufriedenheit auswirkt. Die Benachteiligung der Seiteneinsteiger*innen diesbezüglich ist statistisch signifikant. Beide Gruppen erfahren jedoch Unterstützung durch ihre Arbeitskolleg*innen, hier ist die Zustimmung bei Quereinsteiger*innen mit 73% noch stärker ausgeprägt als bei Seiteneinsteiger*innen (53%). Bei dieser Gruppe macht jede fünfte Person schlechte Erfahrungen.

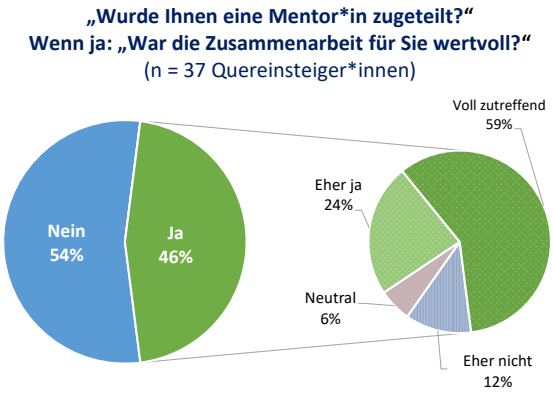


Abbildung 119: Mentoring beim Quereinstieg

Für Lehrkräfte mit Quereinstieg ist ein Mentoring durch eine Lehrkraft aus ihrer Schule vorgesehen (Abbildung 119). Sie sollen dafür inzwischen auch eine zweistündige Entlastung erhalten. Von den befragten Quereinsteiger*innen hat knapp die Hälfte ein solches Mentoring erhalten, jedoch auch zwei Seiteneinsteiger*innen. (Um die Proportionen durch die große Gruppe der Seiteneinsteiger*innen nicht zu verzerren erfolgt die folgende Auswertung ohne die letzten zwei, die übrigens das Mentoring sehr hilfreich fanden.)

Von denjenigen, die das Mentoring erhalten haben, empfanden es 59% als sehr wertvoll, 24% als wertvoll. Nur 12% haben negative Erfahrungen gemacht.

Sie werden zumeist rücksichtsvoll behandelt und erfahren Anerkennung und Wertschätzung für ihre Leistung im Beruf

Soziale Anerkennung erfüllt das grundlegende Bedürfnis nach sozialer Verbundenheit und Zugehörigkeit. Anerkennung und Wertschätzung sind von zentraler Bedeutung für das Wohlbefinden, die Gesundheit und die Motivation von Lehrkräften. Die Erfahrung von Wertschätzung sowohl seitens der Schulleitung als auch der Kolleginnen und Kollegen trägt maßgeblich zur Steigerung der Selbstwirksamkeit, zur Reduzierung von Stress und zur Förderung der Lehrqualität bei. Ein unterstützendes und anerkennendes Schulklima stärkt nicht nur das Engagement der Lehrkräfte, sondern wirkt sich langfristig auch positiv auf ihre Gesundheit aus, was letztlich den Schülerinnen und Schülern und dem gesamten Schulumfeld zugutekommt. Durch die Befunde wurde diese allgemeine und wissenschaftliche Evidenz bestätigt. In der Schule erfahren Lehrkräfte mit Seiten- und Quereinstieg in hohem Maße Anerkennung durch ihre Kolleginnen und Kollegen. Lediglich drei bis fünf Prozent der Befragten artikulieren, dass ihnen Anerkennung fehlt. Hier gibt es keine statistischen Unterschiede zwischen Seiten- und Quereinstieg.

Die Abbildung 120 zeigt, die allgemeine Freundlichkeit im Umgang miteinander und auch die Wertschätzung guter Arbeit ist etwas stärker ausgeprägt. Die ausdrückliche Anerkennung des individuellen Beitrags zum reibungslosen Funktionieren des Kollegiums etwas schwächer. Hier gibt es mit etwa 20% den höchsten Anteil an neutralen Einschätzungen. Dies könnte damit

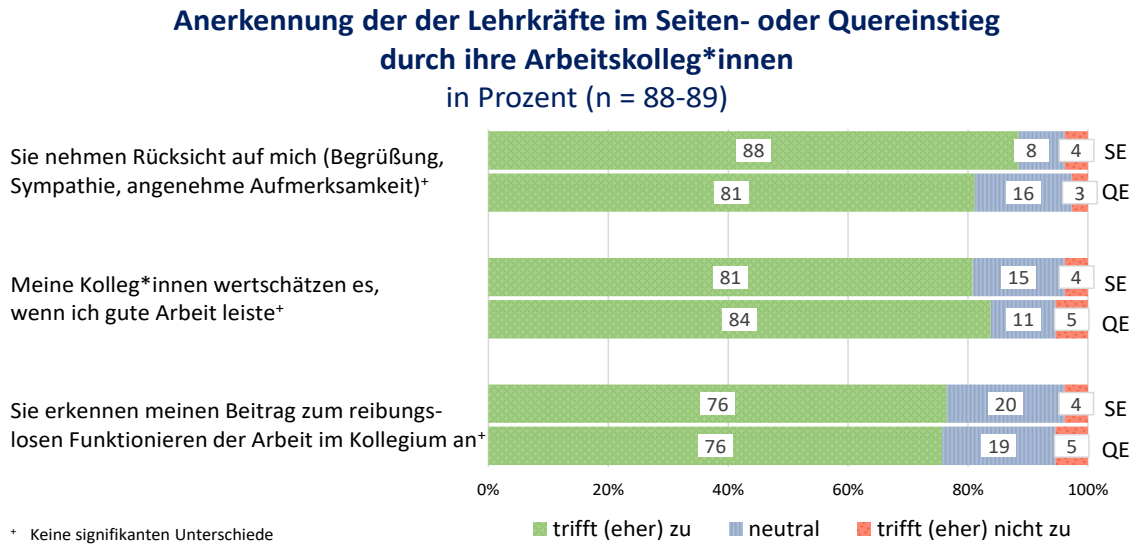


Abbildung 120: Anerkennung im Kollegium

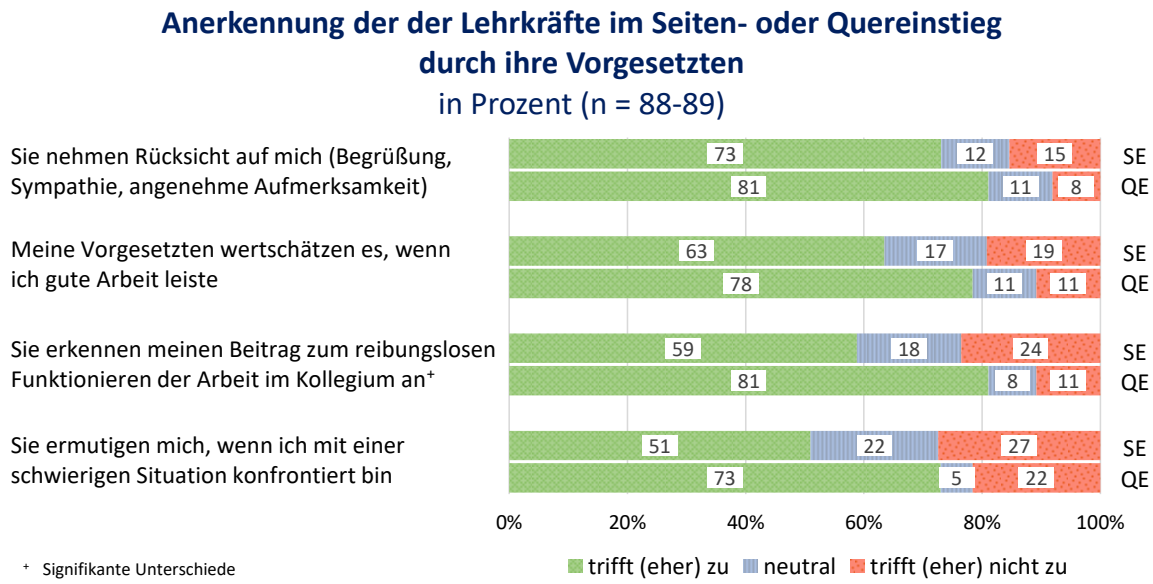


Abbildung 121: Anerkennung durch Vorgesetzte

zusammenhängen, dass insbesondere Quereinsteiger*innen auch tatsächlich weniger außerunterrichtliche Aufgaben übernehmen als andere Lehrkräfte (siehe oben).

Während erfahrungsgemäß die Anerkennung durch Kolleginnen und Kollegen zur täglichen Zusammenarbeit und zum Wohlbefinden beiträgt, spielt die Wertschätzung durch die Vorgesetzten eine entscheidende Rolle, wenn es um die langfristige berufliche Zufriedenheit und Entwicklung von Beschäftigten geht. Auch hier ist die allgemeine Freundlichkeit am höchsten ausgeprägt (siehe Abbildung 121). Bei den konkreteren Dimensionen der Anerkennung zeigt sich eine sichtbar stärker empfundene Anerkennung bei den Quereinsteiger*innen. Dies könnte mit der Einbindung in das QuerBer Programm und die damit erhöhte Aufmerksamkeit für diese Gruppe in der Schulleitung zusammenhängen. Drei Viertel der Quereinsteiger*innen

erfahren Wertschätzung durch die Schulleitung, wenn sie gute Arbeit leisten. Sie fühlen sich in schwierigen Situationen von der Schulleitung unterstützt und erleben die Anerkennung, einen wichtigen Beitrag für das Kollegium zu leisten. Diese Anerkennung ist bei Seiteneinsteiger*innen deutlich geringer ausgeprägt. Jedoch wird nur der Unterschied beim Beitrag für das Kollegium signifikant. Immerhin 20% der Seiteneinsteiger*innen fehlen Wertschätzung und Unterstützung ihrer Arbeit durch die Schulleitung sowie die Anerkennung als wertvolles Mitglied des Kollegiums. Auf die Bedeutung der Anerkennung für die persönlichen Bilanz der Erfahrungen als Lehrkraft kommen wir weiter unten erneut zu sprechen.

Quereinsteiger*innen haben Zugang zur Weiterbildung – doch auf die Interessen der Seiteneinsteiger*innen wird zu wenig Rücksicht genommen

Der größte Anteil an der Arbeitszeit von Lehrkräften liegt in der Unterrichtstätigkeit und den damit verbundenen Aufgaben – dies gilt trotz ihrer Weiterbildungsbelastung i.d.R. auch für Quereinsteiger*innen. Der Umfang des Unterrichtseinsatzes ist für 46% der Seiteneinsteiger*innen und nur für 32% der Quereinsteiger*innen gut zu bewältigen. 21% bzw. 27% der Befragten signalisieren Probleme damit. Die ungünstigere Bewertung der Quereinsteiger*innen ist signifikant und dürfte durch die mit dem Weiterbildungsprogramm verbundenen Belastungen begründet sein, darauf deuten die Ergebnisse zu den Entlastungsstunden weiter unten hin.

Durch die Schulbehörde wird die Wichtigkeit einer vollen Lehrbefähigung hervorgehoben. Man könnte erwarten, dass ihr Fehlen nicht nur eingruppierungsrelevant ist, sondern dass im schulischen Alltag ebenfalls darauf Rücksicht genommen wird. Während es bei den Lehrkräften im Quereinstieg (Abbildung 122) sowohl positive (30%) wie auch negative Erfahrungen (30%) dazu gibt, kritisieren 69% der Seiteneinsteiger*innen eine diesbezüglich fehlende Rücksichtnahme. Nur 17% fühlen sich hier rücksichtsvoll behandelt (Unterschied signifikant). Dies könnte z.B. mit den bereits berichteten Unterschieden beim Arbeitseinsatz begründet sein. Quereinsteiger*innen übernehmen viel seltener Funktionen und Klassenleitungen, während

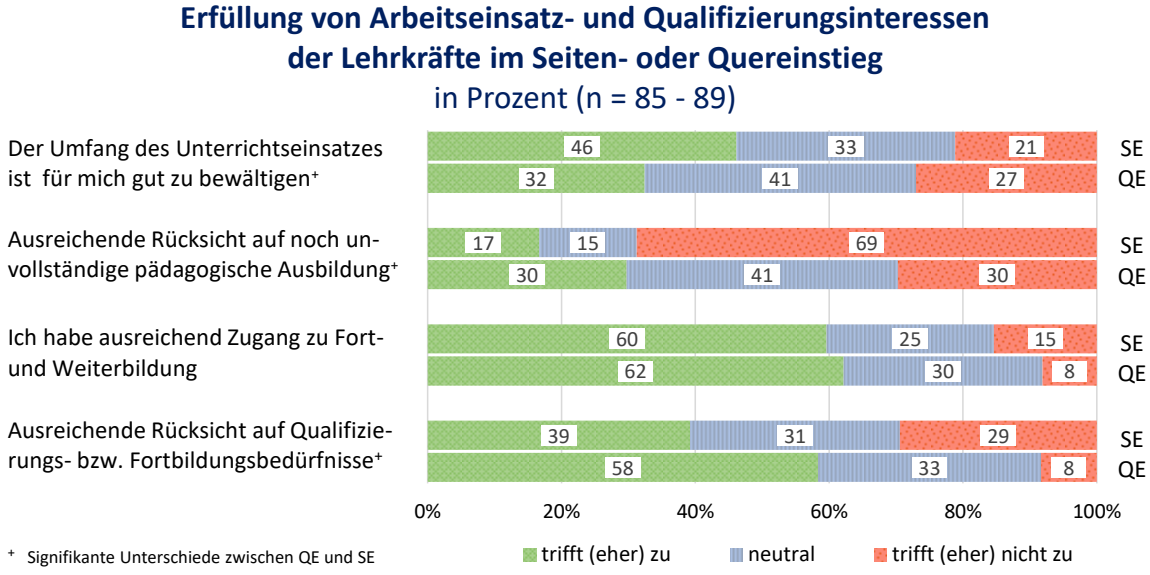


Abbildung 122: Erfüllung von Arbeitseinsatz- und Qualifizierungsinteressen

Seiteneinsteiger*innen sehr ähnlich eingesetzt werden wie Lehrkräfte mit voller Lehrbefähigung. Wie bereits ausgeführt unterscheiden sich Seiteneinsteiger*innen dadurch, dass sie aufgrund fehlender Anerkennung ihrer Ausbildung keine Möglichkeiten bekommen, nachträglich die volle Lehrbefähigung zu erreichen.

Wahrscheinlich ist dies der Grund dafür, dass 29% der Seiteneinsteiger*innen kritisieren, dass zu wenig Rücksicht auf ihre Qualifizierungs- und Weiterbildungsbedürfnisse genommen wird. Der Anteil ist unter Quereinsteiger*innen signifikant niedriger, für die entsprechende Weiterbildungsprogramme verfügbar sind. Dagegen äußern in beiden Gruppen eher wenige Probleme mit dem Zugang zur generellen Fort- und Weiterbildung. Über 60% sind damit zufrieden, nur 8% (Quereinstieg) bzw. 15% (Seiteneinstieg) unzufrieden.

Quereinsteiger*innen reichen die Entlastungsstunden für die berufsbegleitenden Studien zumeist nicht

Lehrkräfte mit Seiteneinstieg erfahren definitionsgemäß keine Weiterbildung, können aber Fortbildung wahrnehmen. Üblicher Weise erfolgt dies nicht in einem Umfang, der eine Entlastung rechtfertigt. Niemand aus dieser Gruppe gibt an, Entlastungsstunden für Fort- oder Weiterbildung zu erhalten.

Anders ist dies beim Quereinstieg. Von den 37 Personen studieren 6 eigenständig ohne dafür eine Entlastung zu erhalten. Alle anderen bekommen unterschiedlich starke Entlastungen. Davon befinden sich sieben Lehrkräfte aktuell in den dem Studium vorgelagerten QuerBer Phasen (KICK OFF, FIRST STEPS, SET UP). Dafür bekommen sie im Regelfall 5 Ermäßigungsstunden. 21 Lehrkräfte befinden sich im berufsbegleitenden Studium, das 2 Jahre dauert, 3 im 18-monatigen Vorbereitungsdienst. Im Regelfall werden dafür 9 Entlastungsstunden, für Grundschullehrkräfte 11 gegeben. Für die Lehrkräfte im berufsbegleitenden Studium gab es die Möglichkeit, zu beurteilen, ob die dafür gegebenen Entlastungsstunden dem Zeitaufwand für das Studium entsprechen (Abbildung 123).

„Die für die berufsbegleitenden Studien gewährte Entlastung entspricht dem Zeitaufwand für die Weiterbildung“
(in Prozent, n = 20)

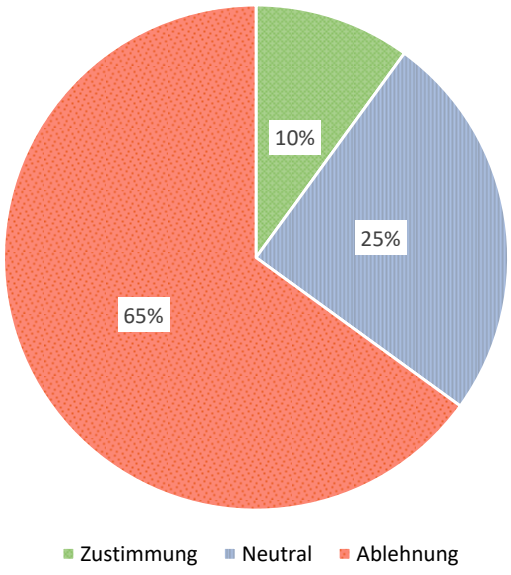


Abbildung 123: Entlastung bei berufsbegleitenden Studien

Nur 10% der Befragten finden den Ausgleich angemessen, 65% haben einen höheren Zeitaufwand. Dabei zeigt eine feinere Analyse, dass es keinen Zusammenhang zum tatsächlichen Umfang der Entlastung gibt. Offenbar ist hier die persönliche Situation entscheidend.

In der öffentlichen Debatte um den Seiten- und Quereinstieg werden einerseits sehr hohe Erwartungen formuliert, dass diese Lehrkräfte die Probleme der Lehrkräfteversorgung lösen sollen. Auf der anderen Seite wird ihre Qualifikation teilweise sehr kritisch gesehen, so dass die Gruppe unter einem hohen Druck steht, ihre Fähigkeit guten Unterricht zu geben irgendwie beweisen zu müssen. Gleichzeitig werden von ihnen jahrelange Anstrengungen berufsbegleitender Weiterbildung verlangt. Dies wirft die Frage auf, welchen Eindruck die Betroffenen selbst davon haben, inwieweit sie die an sie gestellten Erwartungen erfüllen können. Die Umfrage ergibt eine große Unsicherheit. Während

30% glauben die Erwartungen erfüllen zu können, sind 33% unentschieden, 38% fürchten, dass die Erwartungen an sie zu hoch sind (ohne Abbildung).

9.3 Quer- und Seiteneinsteiger*innen ziehen eine erfreulich positive Bilanz ihrer Erfahrungen – Seiteneinsteiger*innen sehen ihren beruflichen Status jedoch kritisch.

Vielfach wird die Sorge geäußert, dass die Seiten- und Quereinsteiger*innen aufgrund ihrer (noch) unvollständigen Qualifizierung und der vielfältigen Belastungen im für sie neuen Beruf letztlich überfordert sein könnten. Es wird befürchtet, dass sie daher möglicher Weise nach kurzer Zeit den Schuldienst wieder verlassen. Nach Angaben der Kultusministerien sollen etwa 30% der Quer- und Seiteneinsteiger*innen nach einiger Zeit den Dienst wieder quittieren. Unsere Daten geben keine diesbezüglichen Hinweise. Auf die Frage, wie wahrscheinlich es sei, dass sie ihre Anstellung als Lehrkraft in absehbarer Zeit kündigen werden, halten es nur 3% aller Quer- und 6% aller Seiteneinsteiger*innen für wahrscheinlich. Bei den anderen Lehrkräften sind es 7%, bei Lehrkräften mit Schulleitungsfunktion 4%. Insofern kann von einer größeren Kündigungswahrscheinlichkeit nicht ausgegangen werden. (Einschränkend ist zu sagen, dass Personen, die über einen Ausstieg aus dem Lehrberuf ernsthaft nachdenken, kaum motiviert gewesen sein dürften, an der Umfrage teilzunehmen. Dies gilt jedoch für alle Gruppen.)

Die bisher vorgestellten Ergebnisse zeigen jedoch durchaus ambivalente Einschätzungen der Betroffenen. Sie sehen viele positive Aspekte, äußern aber teilweise auch deutliche Kritik an ihrer Situation. Zudem zeigen sich Unterschiede in der beruflichen Lage von Seiten- und Quereinsteiger*innen. Die Frage ist daher, wie die Befragten ihre bis zur Umfrage gemachten Erfahrungen schlussendlich bilanzieren. Dazu wurden vier unterschiedliche Aspekte erfragt: 1) die persönliche Bilanz als Lehrkraft und 2) inwieweit sie anderen empfehlen, den Weg ebenfalls zu gehen, 3) wie das Verhältnis anfänglicher Erwartung zur schließlich erreichten beruflichen Situation sich für sie darstellt sowie 4) ihre Beurteilung des erreichten Status als Quer- bzw. Seiteneinsteiger*in.

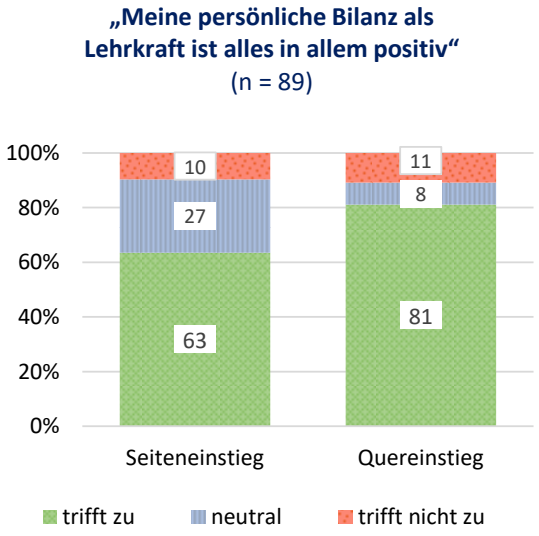


Abbildung 124: Persönliche Bilanz des Quer-/Seiteneinstiegs

Eine große Mehrheit zieht für sich persönlich eine positive Bilanz, trotzdem empfiehlt nur die Hälfte von ihnen diesen Weg in den Schuldienst weiter

81% der Quer- und 63% der Seiteneinsteiger*innen ziehen insgesamt eine positive persönliche Bilanz, nur 11% bzw. 10% tun dies nicht (Abbildung 124). Da der Unterschied zwischen Quer- und Seiteneinstieg nicht signifikant wird, spielen offenbar neben ihrer Gruppenzugehörigkeit vor allem die konkreten Erfahrungen im Beruf eine Rolle.

Eine genauere Analyse zeigt, dass einige der beruflichen Erfahrungen, die bereits vorgestellt worden sind, mit einer positiven Bilanz in einem statistisch bedeutsamen Zusammenhang stehen. Dazu wurden jeweils drei Gruppen gebildet: Eine Gruppe mit positiven Erfahrungen (mit

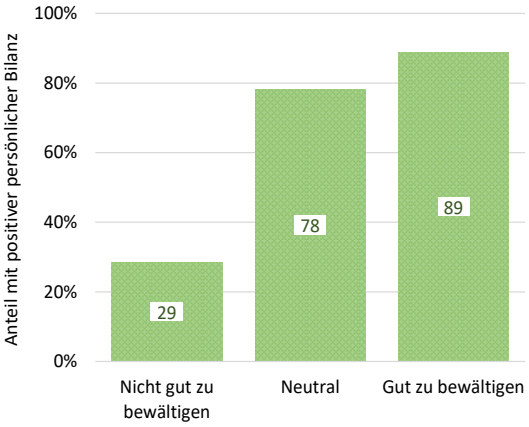
der Einarbeitung, mit dem Unterrichtseinsatz usw.), eine mit neutraler Einschätzung und eine mit negativen Erfahrungen. Wie zu erwarten ist, bilanzieren diejenigen, die positive Erfahrungen gemacht haben, ihre persönliche Situation statistisch signifikant häufiger positiv.

Die Aspekte, die zu einer positiven Bilanz führen, können als Ansatzpunkte für eine Gestaltung des Quer- und Seiteneinstiegs gesehen werden.

„Ich ziehe alles in allem eine positive persönliche Bilanz als Lehrkraft“

Zustimmung in Abhängigkeit von der Bewältigung des Umfangs des Unterrichtseinsatzes

Prozentanteil Zustimmung* (n = 89)



* Lehrkräfte die den Umfang nicht gut bewältigen unterscheiden sich signifikant von den anderen

Abbildung 125: Bewältigung des Unterrichtseinsatzes und persönliche Bilanz

1. *Bewältigung des Unterrichtseinsatzes:* Der größte Unterschied zeigt sich bei der Frage, ob der Umfang des Unterrichtseinsatzes bewältigt werden konnte (Abbildung 125). Nur 29% der Lehrkräfte, die ihn nicht gut bewältigen konnten, ziehen schließlich eine positive Bilanz ihrer Erfahrungen, während sowohl diejenigen mit neutraler (78%) als auch die mit positiver Einschätzung (89%) sehr viel häufiger positiv bilanzieren.
2. Diese Frage thematisiert die Passung von gestellten Anforderungen, die in der Praxis zu bewältigen sind, und vorhandenen Fähigkeiten. Entsprechend kann das Urteil sowohl durch Rücksichtnahme bei der Unterrichtsbelastung als auch durch erfolgreiche Unterstützung und Qualifizierung beeinflusst werden.
3. *Rücksicht auf ihre Bedürfnisse:* Eine wichtige Rolle spielt zudem die Einschätzung, ob die Schule ausreichend Rücksicht auf die persönliche Situation nimmt. Dazu wurden zwei Fragen zusammengefasst, die die Rücksichtnahme auf die individuelle Leistungsfähigkeit (*Rücksicht auf die noch unvollständige pädagogische Ausbildung*) und ihre Qualifizierungs- und Weiterbildungsbedürfnisse ansprechen. Die Auswertung ergibt, dass wenn die Lehrkräfte den Eindruck haben, dass die Schule Rücksicht auf ihre Interessen nimmt, 92% am Ende eine positive Bilanz ziehen, während es bei fehlendem Empfinden der Rücksichtnahme nur 59% sind (Unterschied signifikant, ohne Abb.).
4. *Einarbeitung*: 85% Lehrkräfte, die eine gute Einarbeitung erfahren haben, ziehen eine positive persönliche Bilanz. Von Lehrkräften mit unzureichender Einarbeitung sagen dies nur 52% (ohne Abb.).
5. *Anerkennung*: Von den Lehrkräften, die durch ihre Vorgesetzten Anerkennung und Unterstützung erfahren (vier Variablen in Abbildung 121), ziehen 78% eine positive Bilanz. Bei denen mit neutraler Einschätzung sind es 64%, jedoch bei denen, die die Anerkennung vermissen, nur 47% (ohne Abb.). Auch bei der Frage inwieweit die Lehrkräfte von ihren Arbeitskolleg*innen Anerkennung erfahren (drei Variablen, siehe Abbildung 120) unterscheiden sich die Extremgruppen deutlich. 79% der Lehrkräfte, die eine sehr hohe Anerkennung erfahren haben, gegenüber 55% aus der Gruppe mit neutraler oder negativer Einschätzung

Wer in diesen vier Dimensionen gute Erfahrungen gemacht hat, würde auch den Quer- bzw. Seiteneinstieg weiterempfehlen (statistisch signifikant).

Allerdings ist sind es nur 35% der Seiten- und 46% der Quereinsteiger*innen, die diese Empfehlung geben (Abbildung 127) . Das ist jeweils nur etwas mehr als die Hälfte derjenigen Lehrkräfte, die insgesamt gute Erfahrungen gemacht haben. Viele der Befragten raten also – selbst bei individuell positiven Erfahrungen – explizit davon ab, im Schuldienst anzufangen.

Den Quer- oder Seiteneinstieg bereuen v.a. Lehrkräfte, die keinen Zugang zur Weiterbildung erhalten und sich überfordert fühlen

Die Befragten wurden auch danach gefragt, ob sie es quasi bereuen, über den Seiten- oder Quereinstieg in die Schule gegangen zu sein (*Wenn ich gewusst hätte, was alles auf mich zukommt, hätte ich den Seiten-/Quereinstieg nicht gewagt*).

69% der Seiten- und 57% der Quereinsteiger*innen lehnen das Statement ab (Abbildung 126), bereuen es also nicht. Andererseits 16% der Seiten- und 24% der Quereinsteiger*innen räumen im Nachhinein ein, die Anforderungen unterschätzt zu haben. Diese Einschätzung steht in einem signifikanten Zusammenhang zu einerseits den gestellten Anforderungen (*Umfang des Unterrichtseinsatzes)* und den gebotenen Unterstützungsmöglichkeiten (*Zugang zu Fort- und Weiterbildung)* (Ohne Abb.). 46% derjenigen, die keinen Zugang zur Fort- und Weiterbildung erlangen, bereuen den Einstieg, nur 13% sind es bei denjenigen mit Zugang zur Fort- und Weiterbildung. Ähnlich ist der Unterschied bei denjenigen, die den Umfang des Unterrichtseinsatzes nicht gut bewältigen (46%) gegenüber denen, die ihn bewältigen. Hier bereuen nur 19% den Lehrberuf ergriffen zu haben. (Die Gruppe mit schlechter Erfahrung unterscheidet sich jeweils signifikant von den anderen beiden.)

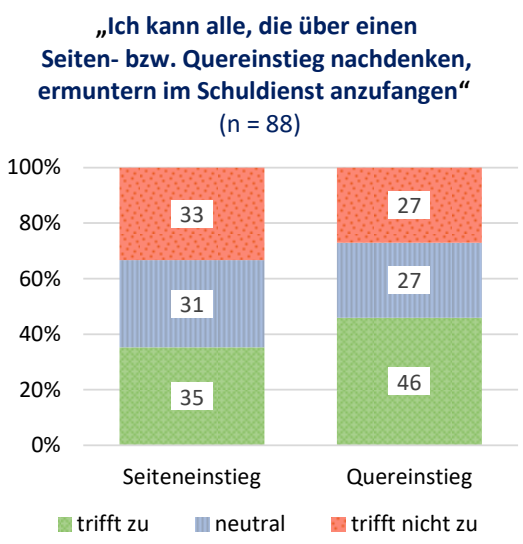


Abbildung 126: Weiterempfehlung des Einstiegs

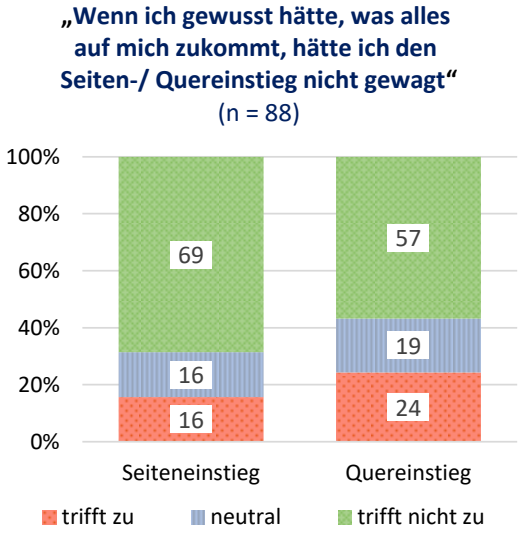


Abbildung 127: Erneute Entscheidung für den Einstieg

Sehr viele Seiteneinsteiger*innen sind mit ihrem Status in der Schule nicht zufrieden. Häufig fehlt die formale Anerkennung ihrer Ausbildung und materielle Anerkennung ihrer Leistung

Während die persönliche Bilanz des Einstiegs in den Schuldienst überwiegend positiv bewertet wird, wird die erreichte beruflichen Position und der in der Schule erreichte Status viel kritischer gesehen.

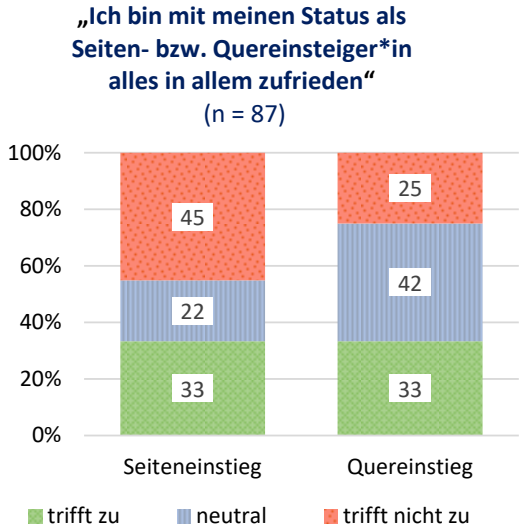


Abbildung 128: Zufriedenheit mit dem Status als Seiten-/Quereinsteiger*in

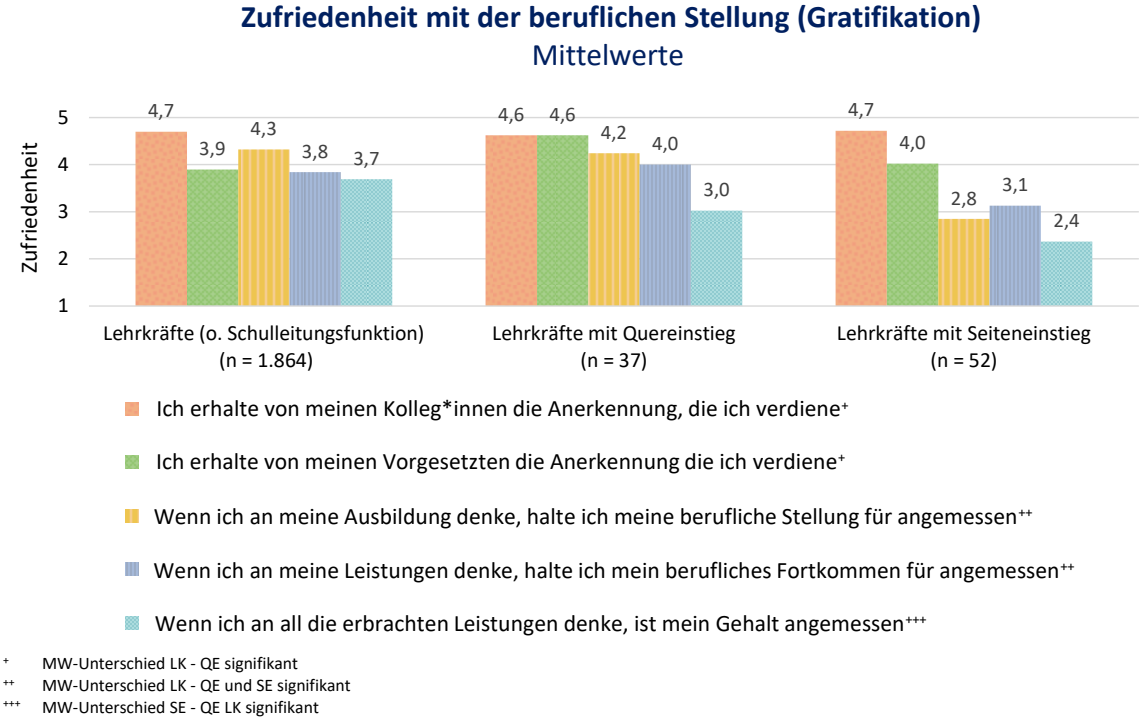
Die *Abbildung 128* zeigt, dass nur ein Drittel der Befragten mit ihrem Status in der Schule zufrieden ist. Bei Seiteneinsteiger*innen ist eine größere Gruppe von 45% mit ihren Status unzufrieden, beim Quereinstieg dominiert eine neutrale Einschätzung mit 42%. Unzufrieden mit dem Status sind vor allem die Befragten, die auch die fehlende Rücksichtnahme auf ihre noch unvollständige Ausbildung sowie auf ihre Qualifizierungsbedürfnisse kritisieren. Von denjenigen, die den Eindruck haben, die Schule nehme Rücksicht, waren 43% mit ihrem Status zufrieden, bei denen, die fehlende Rücksichtnahme beklagten, sind es nur 18% (Unterschied signifikant, ohne Abb.). Zum anderen spielt erneut die Bewältigung des Umfangs des Unterrichtseinsatzes eine Rolle: Bei denen, die zurechtkommen, sind 44% mit ihrem Status zufrieden, bei denen, die nicht zurechtkommen nur 19% (Unterschied signifikant, ohne Abb.). Schließlich stellt sich die Frage, wie die berufliche Stellung im Vergleich zu den anderen Lehrkräften (ohne Schulleitungsfunktion) beurteilt wird. Dazu müssen andere Fragen herangezogen werden, die allen gestellt worden sind. Hier zeigt sich, dass Lehrkräfte im Quereinstieg Gratifikationsaspekte ihres Berufes sehr ähnlich beurteilen wie die anderen Lehrkräfte. Seiteneinsteiger*innen jedoch ihre berufliche Stellung signifikant ungünstiger einschätzen.

Dies betrifft ausdrücklich nicht die erhaltene Wertschätzung und Anerkennung, die Quer- und Seiteneinsteiger*innen von ihren Kolleginnen und Kollegen aber auch von ihren Vorgesetzten erhalten (Abbildung 129). Auffallend hoch ist mit 4,7 der Mittelwert für die kollegiale Anerkennung kurz vor dem Maximum von 5. Auch die Zustimmung zum Statement *Ich erhalten von meinen Vorgesetzen die Anerkennung, die ich verdiene* liegt noch auf einem sehr hohen Niveau. Jedoch sind die Quereinsteiger*innen hier (MW 4,6) signifikant zufriedener als die etablierten Lehrkräfte. Dies ist sicher eine Resonanz auf die berufsbegleitenden Weiterbildungsmaßnahmen, die Quereinsteiger*innen viel stärker in den Fokus rückt. Neben der Wertschätzung gibt es bei Beschäftigten auch bestimmte Erwartungen an die berufliche Stellung, die mit dem Absolvieren einer Ausbildung und mit der im Beruf erbrachten Leistung verbunden sind. Diese drücken sich in bestimmten Gehalts-, Status- und Karriereerwartungen aus, die als Gratifikation für die beruflichen Anstrengungen verstanden werden können. In diesen Dimensionen sind größere Unterschiede zu erkennen.

Traditionell ausgebildete Lehrkräfte sind im Mittel mit ihrer beruflichen Stellung sehr zufrieden (MW 4,8 von 5) und zufrieden mit ihrem beruflichen Fortkommen (MW 3,8) und dem erreichten Gehalt (MW 3,7). Sie urteilen bei der Angemessenheit des Gehalts signifikant positiver als die anderen beiden Gruppen. Zufrieden sind auch die Quereinsteiger*innen, die je-

doch die niedrigere Eingruppierung (siehe oben) kritisch sehen (MW 3,0). Dagegen sind Seiteneinsteiger*innen in zwei Dimensionen signifikant weniger zufrieden als die anderen beiden Gruppen: bei der erreichten beruflichen Stellung (MW 2,8) und bei der Anerkennung der erbrachten Leistung (MW 3,1). Die geringste Zufriedenheit (MW 2,4) zeigt sich beim Gehalt. Alles in allem zeigt diese Auswertung, dass es in Berlin zwar gelungen ist, den Quereinstieg so zu gestalten, dass die Betroffenen für sich eine persönliche Bilanz ziehen und die erreichte berufliche Stellung (abgesehen von der Gehaltsfrage) ähnlich bewerten wie ihre im Beruf etablierten Kolleg*innen. Den Seiteneinsteiger*innen dagegen fehlt für das, was sie an Qualifikation, Engagement und Leistung einbringen, vielfach die angemessene Gegenleistung.

Da bekannt ist, dass ein ungünstiges Verhältnis von beruflichen Anstrengungen und erreichter Gratifikation ein Gesundheitsrisiko für Beschäftigte darstellt, soll dieses Thema in Kapitel 11für alle Befragten aufgegriffen und vertieft werden. An dieser Stelle kann aber festgehalten werden, dass sich der beim Quer- und Seiteneinstieg wahrgenommene hohe Grad an erfahrener Anerkennung gesundheitsförderlich auswirken dürfte. Bei eingehender Auswertung weiterer Merkmale wie bspw. des Wohlbefindens (Wellbeing, Skala WHO5) zeigt sich nämlich, dass die relativ wenigen Lehrkräfte mit fehlender Anerkennung ein signifikant geringeres Wohlbefinden aufweisen als Lehrkräfte, die Anerkennung erfahren (o. Abb.). Fehlende Anerkennung und Unterstützung durch Arbeitskolleg*innen und Vorgesetzte dürfte langfristig insofern ein Gesundheitsrisiko darstellen.



+ MW-Unterschied LK - QE signifikant
++ MW-Unterschied LK - QE und SE signifikant
+++ MW-Unterschied SE - QE LK signifikant

Abbildung 129: Zufriedenheit mit der beruflichen Stellung (Gratifikation)

9.4 Wünsche der Lehrkräfte zur Verbesserung ihrer persönlichen Situation.

Zum Ende des Fragebogens wurde den Befragten die Möglichkeit geboten, in einem Freitextfeld ihre Wünsche zu formulieren, wie ihre persönliche Situation als Lehrkraft mit Seiten- bzw. Quereinstieg verbessert werden könnte. Die Tabelle 28 zeigt nach den bisherigen Ergebnissen wenig überraschend, dass beide Gruppen sehr unterschiedliche Bedürfnisse artikulieren. Die Wünsche der Lehrkräfte mit Seiteneinstieg (45% der Codes) zielen schwerpunktmäßig auf die Beschäftigungsbedingungen, während sie sich bei Lehrkräften mit Quereinstieg vor allem auf die Arbeitsbedingungen (49%) und die Weiterbildung (33%) beziehen. Von letzterer sind Seiteneinsteiger*innen quasi ausgeschlossen. Für jene sind Arbeitsbedingungen (33%) das zweitwichtigste Thema. Die formulierten Wünsche illustrieren sehr gut die bisherigen Ergebnisse.

Lehrkräfte im Seiteneinstieg wünschen sich ideelle und materielle Anerkennung ihrer Qualifikation und Leistung

Im Zuge der Inhaltsanalyse ließen sich drei Themen den Beschäftigungsbedingungen zuordnen: Die Zugangsvoraussetzungen für den Beruf, die Regeln von Arbeitszeit und Vergütung sowie die Beschäftigungssicherheit.

Vierzehn Seiteneinsteiger*innen wünschen sich die Anerkennung ihrer Leistung durch eine höhere Eingruppierung:

> *„Gleicher Lohn für gleiche Arbeit“ (GR02979S).*
>
> *„Faire Bezahlung. Als Angestellter arbeite ich unterhalb des Mindestlohns, wenn man die gearbeiteten Stunden betrachtet.“ (GR2879S)*
>
> *„Bessere Entlohnung oder deutlich weniger Verantwortung.“ (ISS2729S).*
>
> *„Dass nach langjähriger (!!!) Tätigkeit, die im Umfang der einer ausgebildeten Lehrkraft entspricht (Klassenleitung, Fachkonferenzleitung, Teilnahme an schulischen Gremien etc.) und durch Schulleitung, Kollegium und Elternschaft zuverlässig beurteilt werden kann, die Bezahlung so angepasst wird, dass die Leistung angemessen honoriert wird!!!“ (GR2220S)*

Für die Eingruppierung spielt die Bewertung früherer Erfahrungen und Leistungen („Vorzeiten“) eine wichtige Rolle. Angesprochen werden Konflikte um die entgeltwirksame Anerkennung von Vorzeiten, welche eine höhere Eingruppierung verzögern können:

> *„Ich leiste gleiche Arbeit und leiste gleiche Anforderungen wie meine Kolleg*innen und mir wird erst seit diesem Schuljahr mein Einsatz berechnet, um auf die 3 Jahre zu kommen. Die PKB-Zeit zählt nicht!!!“ (GR2879S)*
>
> *„Dass die Berufsjahre der Seiteneinsteiger*innen im Schuldienst für eine gleichwertige Höhergruppierung anerkannt werden.“ (GR0341S)*

Das Thema „angemessene Bezahlung“ wird auch von drei Quereinsteiger*innen angesprochen. An zweiter Stelle steht bei Seiteneinsteiger*innen der Wunsch (9 Codes) nach Anerkennung ihrer Qualifikation und Berufserfahrung sowie Gleichstellung mit Lehrkräften, die den traditionellen Weg gegangen sind.

> *„Anerkennung meines Hochschulabschlusses und meiner über 20 Jahre Berufserfahrung.“ (ISS0305S)*

Dabei fällt auf, dass viele der Befragten durchaus pädagogische und auch Lehrerfahrungen mitgebracht haben.

> *„Anerkennung von Professionalität und Kompetenz aus anderen Bereichen als dem Lehramt, konkret an unserer Schule die Anerkennung von sozialpädagogischen Werdegängen,*

Tabelle 28: Wünsche zur Verbesserung der persönlichen Situation

Zur Verbesserung meiner persönlichen Situation als Lehrkraft mit Quer- bzw. Seiteneinstieg wünsche ich mir vor allem …	Lehrkräfte mit Seiteneinstieg		Lehrkräfte mit Quereinstieg		Summen	
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
Codes ingesamt	**56**	**100%**	**55**	**100%**	**119**	**100%**
Befragte	**52**		**37**		**89**	
Codes pro befragter Person	**1,1**		**1,5**		**1,3**	
Code						
Beschäftigungsbedingungen	**25**	**45%**	**9**	**16%**	**42**	**35%**
Anerkennung der Qualifikation und Berufserfahrung	9	16%	6	11%	15	13%
Gleiche Arbeit, gleiches Entgelt	14	25%	3	5%	17	14%
Angebot, die volle Lehrbefähigung zu erreichen	7	13%	0	0%	7	6%
Beschäftigungssicherheit, Entfristung	2	4%	0	0%	2	2%
Anderes Arbeitszeitmodell	0	0%	1	2%	1	1%
Arbeitsbedingungen	**23**	**41%**	**27**	**49%**	**50**	**42%**
Bessere Einarbeitung, Mentoring	4	7%	6	11%	10	8%
Mehr Zeit, geringeres Pensum, Anrechnungsstunden	4	7%	3	5%	7	6%
Entlastungen beim Unterrichten	3	5%	10	18%	13	11%
Unterstützung durch Kolleg*innen / Schulleitung	12	21%	6	11%	18	15%
Bessere digitale Ausstattung, weniger Bürokratie	0	0%	2	4%	2	2%
Fortbildung	**2**	**4%**	**18**	**33%**	**20**	**17%**
Studium an Unterrichtsanforderungen anpassen	1	2%	11	20%	12	10%
Mehr Entlastung für Fort- und Weiterbildung, bestimmte Inhalte	1	2%	7	13%	8	7%
Statusinformationen	**6**	**11%**	**1**	**2%**	**7**	**6%**
Informationen zur persönlichen Situation oder Sicht	6	11%	1	2%	7	6%

*Berufsbildungsarbeit, Erwachsenenpädagogik und Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache. Die Kolleg*innen bringen Erfahrung, Expertise und multiprofessionelle Perspektiven mit sich, die das Kollegium bereichern. Dennoch wird ihre Arbeit wenig geschätzt. Das Lehramt allein befähigt Menschen nicht automatisch, Schüler*innen gut auszubilden. Wir könnten voneinander lernen, wenn wir uns öfter auf Augenhöhe begegneten." (GY1963S)*

*„Unterrichtete außerhalb des öffentliches Dienstes bereits seit 2009 - wünsche mir daher Anerkennung meiner berufl. Erfahrung und Fortbildung durch Gleichsetzung mit 2. Staatsexamen und Möglichkeit der Verbeamtung. Leiste dieselbe Arbeit genauso gut und umfänglich wie andere Kolleg*innen (Klassenlehrer*in trotz Teilzeit wg. eigener Kinder)." (GR1137S)*

„Die Anerkennung von Lehrerfahrung (10 Jahre im Hochschuldienst und 4 Jahre im Schuldienst, freier Träger, in Berlin sollte in meinem Fall erfolgen. Ein dennoch abgelehntes Antreten des Quereinstiegs zur ‚Nachqualifizierung' kann ich für mich nicht nachvollziehen." (BBS2696S)

In vielen Fällen führt die Nicht-Anerkennung von Abschlüssen und Erfahrungen dazu, dass der Weg zum Referendariat verstellt ist. Daher wird von einigen der Wunsch formuliert, von der Senatsverwaltung überhaupt ein Angebot auf Weiterbildung zu erhalten (7 Codes), um die volle Lehrbefähigung erreichen zu können, d.h. als Quereinsteiger*in anerkannt zu werden. (Diese Rubrik kann entsprechend nur von Seiteneinsteiger*innen genannt werden.)

*„Eine realistische Fortbildungsmöglichkeit, um nicht nur eine vollwertige Lehrkraft mit allen Pflichten (Arbeitseinsatz, Klassenleitung, Fachbereichsleitung, Fachlehrer*in), sondern auch mit allen Rechten (Bezahlung) zu sein." (GR0972S)*

*„Die Möglichkeit zu einer berufsbegleitenden Qualifizierung, wie sie Quereinsteiger*innen haben." (GR0968S)*

Das Thema Entfristung und Beschäftigungssicherheit beschäftigt ebenfalls nur Seiteneinsteiger*innen (2 Codes).

„Derzeit bin ich befristet angestellt und kann mir zwar die Schule aussuchen, nicht jedoch den Umfang meiner Beschäftigung und bin jedes Halbjahr neu in Verhandlung." (GY0442S)

An zweiter Stelle steht das Thema Arbeitsbedingungen für Seiteneinsteiger*innen (23 Codes; 41%), hier geht es mehr darum, die berufliche Situation zu bewältigen und Lerngelegenheiten im Prozess der Arbeit zu bekommen (Beispiele dazu im folgenden Abschnitt).

Zudem beschreiben einzelne Äußerungen vereinzelte Informationsdefizite, die vor allem Seiteneinsteiger*innen betreffen, möglicherweise weil die Quereinsteiger*innen am QuerBer-Programm teilnehmen.

„Für Lovl etc das Aufholen der gesetzlichen Grundlagen, Regelungen und exakteres Wissen zu Schulhierarchie, - Struktur, Verwaltung und Einflussmöglichkeiten." (BBS1909S)

„Mehr Infos zur Administration." (BBS1650S)

Lehrkräfte im Quereinstieg wünschen sich mehr Unterstützung, um das Unterrichten und die Weiterbildung besser vereinbaren zu können

Wünsche zur Verbesserung ihrer Beschäftigungsbedingungen werden auch von Quereinsteiger*innen genannt (9 Codes). Bei ihnen geht es am häufigsten um die Anerkennung ihrer Qualifikation (6 Codes), beispielsweise um die Belastungen des berufsbegleitenden Nachstudierens zu reduzieren oder zu vermeiden.

„Ich mache derzeit fachlich völlig sinnfrei meinen Master in einem Fach, für das ich auch ohne Master bereits zum Unterrichten qualifiziert bin. Nur, ich brauche halt den Master, um den Quereinstieg zu beginnen. Ich studiere also quasi aktuell nur für ein Zeugnis, was mich seit über 4 Jahren wahnsinnig viel Kraft und Zeit kostet und völlig sinnlos Ressourcen verschleudert, die ich sehr gerne in eine pädagogische Ausbildung oder mehr Unterricht gesteckt hätte." (GmS1230Q)

*„Ich bin staatlich anerkannte Sonderpädagog*in auf Fachschulniveau (bachelor professional) und hatte nur die Möglichkeit als LovL anzufangen und wurde zu einem vollen Grundstudium für diese Stelle verpflichtet." (GR0821Q)*

„Einheitliche Regelungen bei der Anerkennung der Fächer und mehr Unterstützung bei außerfachlichen Themen." (GR0719Q)

Abschließend zu erwähnen ist der Wunsch nach einem anderen Arbeitszeitmodell, der zu keiner der bisherigen Kategorien passt.

„Geregelte Arbeitszeiten und Arbeitsumfang – kein Deputatmodell mit 26 Stunden." (ISS2858Q)

Aber am häufigsten beziehen sich die Wünsche der Lehrkräfte im Quereinstieg auf ihre Arbeitsbedingungen (27 Codes; 49%) sowie auf die Weiterbildung (18 Codes, 33%). Insgesamt zeigt sich, dass sie nach Wegen suchen, die Anforderungen aus dem Beruf als Lehrkraft mit den beruflichen Weiterbildungsanstrengungen besser unter einen Hut zu bringen. Die Wünsche der Quereinsteiger*innen ziele auf mehr Rücksicht auf ihre berufsbegleitende Qualifizierung (10 Codes) und häufig auf eine Entlastung beim Unterrichten. Zum einen könnten Anforderungen begrenzt werden.

„Entspanntere/kleinere Klassen, bzw. mehr Teilungsstunden" (GR2949S)

*„Die Erwartungshaltung an Quereinsteigende niedriger halten, mehr konkret auf den Schulalltag bezogene Vorbereitung, weniger Unterricht in komplett alleiniger Verantwortung idealerweise im ersten Jahr als Quereinsteiger*in." (GR0947Q)*

„Klassenleitungstätigkeiten (2 Klassen) sind noch zu früh.“ (GmS0296Q)

„Keine Vertretungsstunden während des Quereinstiegs. Ich habe 4 Freistunden in meinem Stundenplan und bekomme i.d.R 1-2 Vertretungsstunden/Woche kurzfristig in ganz unterschiedliche Klassen. Für mich ist das sehr stressig, weil der reguläre Unterricht mich schon herausfordert und ich die Zeit für die Unterrichtsvorbereitung dringend brauche.“ (ISS2395Q)

„Einsatz nur im anerkannten Fach, oder zumindest vorrangig im anerkannten Fach. Kein Einsatz in weiteren Fächern.“ (GmS2211Q)

„Weniger bürokratische Arbeit außerhalb des Unterrichts oder damit in Verbindung stehende Aufgaben.“ (GmS2835Q)

Zum anderen wünschen sich sowohl Seiten- als auch Quereinsteiger*innen durch eine andere Lehrkraft oder Fachkraft unterstützt zu werden, um beispielsweise prozessbezogenes Lernen zu ermöglichen:

*„Weniger eigenständig gehaltene Unterrichtsstunden und mehr Stunden für Hospitation und Doppelsteckungen, Unterricht bei erfahrenen Kolleg*innen erleben. (GR0111Q)*

„Kleinere Klassen bzw Unterstützung durch PU [Pädagogische Unterrichtshilfe]“ (BBS2349S)

Ein weiterer Verbesserungsvorschlag zielt auf die Einarbeitung – hierzu äußern sich 6 Quereinsteiger*innen und 4 Seiteneinsteiger*innen.

„Bessere Einarbeitung an der Schule.“ (GR1684Q)

„Einarbeitung hinsichtlich der Gepflogenheiten der Schule, wären sehr hilfreich gewesen.“ (BBS0296Q)

„Sinnvollere Einarbeitungsmodelle“ (ISS1242S)

In der Hälfte dieser Statements wird die Unterstützung durch ein Mentoring angesprochen, jedoch auch die Notwendigkeit problematisiert, die Rolle mit einer motivierten Person zu besetzen.

„Einen Mentor/eine Mentorin, mit dem/der ich Probleme diskutieren Fragen erörtern kann.“ (GR2634Q)

„Verbindliche personelle Ressourcen an der Schule schaffen, um quereinsteigenden Personen einen Mentor /eine Mentorin bereitstellen zu können.“ (GR0111Q)

„Ich habe einen Mentor […]. Er macht dies aber nur, weil er dadurch eine Entlastungsstunde erhält. Am Anfang hat er mir gesagt, dass er mich nicht richtig einarbeitet, weil ich doch sowieso bald wieder weg bin. Nach einem Jahr Quereinstieg wird es besser.“ (ISS2396Q)

Sehr häufig werden Wünsche hinsichtlich einer stärkeren Unterstützung geäußert und zwar von 6 Quer- und 12 Seiteneinsteiger*innen. Teilweise wird dies sehr pauschal formuliert.

„Unterstützung durch das Kollegium und die Schulleitung.“ (GR2502Q)

*„Mehr Unterstützung von den Kolleg*innen im Schulalltag.“ (GR1865S)*

Weiteren Befragten ist es wichtig, dass ihre besondere persönliche Situation wahr- und ernstgenommen wird.

*„Vorgesetzte mit Verständnis für die Situation als Quereinsteiger*in.“(ISS2396Q)*

„Die Schulleitung macht mir Vorwürfe, dass ich nach meinem Unterricht ‚zu wenig Engagement zeige‘. Nein, ich übernehme keine AG, keinen Vorsitz etc.“ (GR1131Q)

„Ernst in pädagogischen Fragen genommen zu werden, in Planungen eingezogen zu werden, Verbesserung der teamübergreifenden Kommunikation.“ (BBS1018S)

Zudem werden Erwartungen formuliert, sich mit anderen Lehrkräften in organisierten Formen gezielt auszutauschen und von ihnen lernen zu können.

*„Mehr Austauschmöglichkeiten innerhalb des Kollegiums bzw. mit anderen Quer- bzw. Seiteneinsteiger*innen und gute Teamarbeit.“ (GR2678Q)*

*„Arbeit in Teams bzw. Austausch mit erfahrenen Kolleg*innen der institutionell geplant ist.“ (GR1486S)*

Da sich Quer- von den Seiteneinsteiger*innen vor allem dadurch unterscheiden, dass sie berufsbegleitend studieren bzw. im Vorbereitungsdienst sind, wundert es nicht, dass ihr häufigster Wunsch (11 Codes) sich auf eine Verbesserung des Studiums bezieht. Dabei haben Personen, die bereits im Beruf stehen, offenbar andere Erwartungen an die Studieninhalte als klassische Studierende. Bemerkenswert sind diese Anmerkungen, weil das Weiterbildungsangebot „Studies“ für diese Zielgruppe am Studienzentrum für Erziehung, Pädagogik und Schule (StEPS) konzipiert worden ist.

„Studieninhalte, die ich für meine Arbeit an der Grundschule brauchen werde. Mehr Pädagogik und Didaktik. Deutsche Literatur des Mittelalters, Phonetisches IPA System, etc. ist vielleicht interessant, für unsere Arbeit jedoch völlig irrelevant.“ (5513066)

„Sinnvolle Inhalte der Studies...im Mathe Seminar über Beweise und ähnliches für das Grundschullehramt zu ‚Sprechen‘ sehe ich als weniger sinnvoll und eher als hinderlich an. Besser wäre die vermehrte Vermittlung oder das Wiederholen von den grundlegenden mathematischen Inhalten, um diese den SuS vermitteln zu können.“ (GR1991Q)

„Bessere Ausbildung, die an den Schulalltag angepasst ist. QuerBer ist zu großen Teilen Zeit absitzen und wenig relevant im Hinblick auf die Herausforderungen im Schulalltag.“ (GmS1118Q)

Da sich aus dem berufsbegleitenden Studieren erhebliche Anforderungen an das Zeitmanagement ergeben, werden die Studieninhalte stärker nach ihrer beruflichen Verwertbarkeit bewertet.

„Die Anforderungen im Mathestudium sind absurd. Ich brauche außer der Didaktik davon NICHTS für meinen Unterricht an der Grundschule. Man wird mit Hausaufgaben überschüttet, das Tempo während der Sitzungen ist enorm, der Schwierigkeitsgrad, die Realitätsferne hoch. Ständig: ‚Das erarbeiten Sie sich dann selbstständig.‘ Ich habe keine Zeit dafür. Ich habe eigenen Unterricht vorzubereiten. Ich habe Korrekturen. Ich habe Familie, Haushalt, ich würde gerne auch mal schlafen.“ (GR1131Q)

„Im Studium wird sehr viel abverlangt. Neben der Schule schwer zu leisten. Hier könnte mehr Rücksicht genommen werden.“ (GR2527Q)

Auch die Hochschulen bzw. das StEPS sollen sich auf die zunehmende Zahl von Personen mit berufsbegleitendem Studium einstellen.

„Eine Bewilligung eines Teilzeitstudiums von Seiten der Universitäten“ (ISS2214Q)

Weitere Wünsche der Lehrkräfte im Quereinstieg beziehen sich auf Verbesserungen, damit sie sich nebenberuflich fortbilden können (7 Codes). Dazu gehören vor allem Entlastungen, d.h. die Ermäßigung ihres Unterrichtsdeputats.

„Mehr Entlastungsstunden für die Studienseminare: 10 anstatt 5!“ (GmS0116Q)

Entlastungen sollen dabei auch die Übernahme von Zusatzaufgaben oder bestimmte Weiterbildungsanstrengungen ausgleichen.

*„Wenn man Klassenleiter*in ist, muss das wegen des zusätzlichen großen Zeitaufwands im Referendariat berücksichtigt werden.“ (GmS2630Q)*

Das einzige Statement einer Lehrkraft mit Seiteneinstieg bezieht sich auf die Unterstützung einer Weiterbildung.

„Entlastungsstunden zur Weiterbildung mit Schwerpunkt auf Traumaproblematik, Sonderpädagogik.“ (BBS2097S)

Insgesamt spiegeln die Antworten auf die Frage nach den Verbesserungswünschen vielfältige Ansatzpunkte für eine Verbesserung der Situation, sie beschreiben mittelbar aber auch eine nicht immer einfache berufliche Situation.

9.5 Resümee und spezifische Empfehlungen

Die gute Nachricht zuerst: Die von uns befragten Lehrkräfte mit Seiten- und Quereinstieg fühlen sich durch ihre Arbeitskolleg*innen und Vorgesetzten in hohem Maße anerkannt und unterstützt. Eine große Mehrheit von ihnen zieht für sich eine positive Bilanz des Eintritts in den Schuldienst. Allerdings war der Weg viel steiniger als erwartet, so dass auch Einzelne mit individuell positiven Erfahrungen anderen nicht ohne Weiteres empfehlen würden, ihn ebenfalls zu gehen.

Offenbar ist noch viel zu tun, um tragfähige neue Wege in den Lehrberuf zu bahnen. Die Rückmeldungen aus dieser Umfrage sollten dazu genutzt werden, den Seiten- und Quereinstieg zu verbessern. Dazu muss vor allem beachtet werden, dass sich die Situation der beiden Gruppen gravierend unterscheidet.

Quereinstieg

So eröffnet der Quereinstieg in Berlin – anders als oftmals vermutet – aus Sicht einer großen Mehrheit der Betroffenen eine positive Berufsperspektive. Lehrkräfte mit Quereinstieg sehen sich – abgesehen von ihrer Eingruppierung – mehr oder weniger auf Augenhöhe mit den anderen Lehrkräften. Die mit dem QuerBer Programm eröffnete systematische Unterstützung des berufsbegleitenden Studierens und Absolvierens des Vorbereitungsdienstes hat dazu sicherlich einiges beigetragen. Gleichwohl ist die Herausforderung groß, Arbeit und Studieren bzw. den Vorbereitungsdienst parallel zu bewältigen. Die schlägt sich in allen Aspekten nieder. Zu empfehlen ist daher: Was positive Rückmeldung zeigt aber bislang nicht durchgängig realisiert worden ist, sollte in Zukunft konsequent umgesetzt werden.

- Eine systematische Einarbeitung mit verbindlichem Mentoring durch eine erfahrene Lehrkraft, die auch über Zeitspielräume verfügt (Entlastungsstunden). Darüber hinaus institutionalisierte Reflexionsmöglichkeiten im Team der Lehrkräfte für die Professionsentwicklung anbieten.
- Der entscheidende Prüfstein scheint die Bewältigung des Umfangs der Unterrichtsverpflichtung darzustellen. Hier wird es sehr stark individuell geprägte Situationen geben. Man sollte vor allem in der frühen Phase mit „Doppelsteckungen“ oder Hospitationen das Unterrichten gezielt unterstützen, d.h. sowohl die Anforderungen reduzieren als auch den Quereinsteiger*innen Lern- und Reflexionsmöglichkeiten bieten. Dies kommt auch den Schüler*innen zu Gute. Es stellt sich zudem die Frage, inwieweit schon während der Studienphase und nicht erst im Vorbereitungsdienst stärker auf praktische Fragen eingegangen werden kann, wie guter Unterricht konkret gestaltet und die dabei auftretenden Herausforderungen konkret bewältigt werden können.
- Rücksichtnahme beim Tätigkeitseinsatz ist ein weiterer Erfolgsfaktor, d.h. auf die Übertragung von Klassenleitungen und Zusatzaufgaben zumindest anfangs möglichst verzichten und auf spätere Phasen der Qualifikationsentwicklung verschieben.
- Das berufsbegleitende Studium entschlacken und die Ausbildungsinhalte überprüfen. Ausreichende Entlastungsstunden für die berufsbegleitende Qualifizierung gewähren.

Das sind alles Punkte, die sich aus den Umfrageergebnissen ableiten lassen.

Seiteneinstieg

Die Lehrkräfte mit Seiteneinstieg ziehen zwar mehrheitlich ebenfalls eine positive persönliche Bilanz, fühlen sich aber gegenüber Quereinsteiger*innen und den anderen Lehrkräften zurückgesetzt. Dies bezieht sich v.a. auf ihre Beschäftigungssituation und ihren Status in der Schule. Gemessen an ihrer Leistung und der von ihnen eingebrachten Qualifikation und Berufserfahrungen erhalten sie hinsichtlich beruflicher Position und Gehalt zu wenig Wertschätzung. Zentraler Kritikpunkt ist, dass auf ihre Fortbildungsbedürfnisse zu wenig Rücksicht genommen wird. Viele wünschen sich Fortbildungsmöglichkeiten – wie sie mit dem Quereinstieg verbunden sind.

Vor dem Hintergrund dieser starken Status-Unzufriedenheit wäre zu erwägen, auch Seiteneinsteiger*innen systematische Entwicklungs- und Fortbildungsmöglichkeiten anzubieten. Diese müssen ja nicht unbedingt zum Abschluss des Vorbereitungsdienstes und zur vollen Gleichstellung mit traditionell ausgebildeten Lehrkräften führen, wie es das Ziel des Quereinstiegs ist. Aber eine klare persönliche Entwicklungsperspektive anhand transparenter Kriterien und Entwicklungsschritte und mit Aussicht auf eine langfristige Beschäftigung sollte schon zum Standard gehören statt einer „Lückenbüßerfunktion“ mit Zeitverträgen und unsicherer Perspektive. Seiteneinsteiger*innen werden aufgrund fehlender Qualifikationsnachweise deutlich niedriger eingruppiert, aber auf der anderen Seite kaum anders eingesetzt als traditionell qualifizierte Lehrkräfte. Die Forderung nach gleichem Lohn für gleiche Arbeit scheint hier sehr begründet zu sein. Zumal die Auswertung abgesehen von Teilnahme oder Nicht-Teilnahme am QuerBer Programm keine eindeutigen Kriterien der Qualifikationsvoraussetzungen und Vergütung gezeigt hat, nach denen Seiten- und Quereinsteiger*innen zu differenzieren wären. Das anhand der Umfrage erkennbare Verhältnis von Tätigkeitseinsatz, Formalqualifikation und Eingruppierung erscheint ziemlich willkürlich und damit unzureichend legitimiert. Eine auch tarifpolitisch klarere Regulation wäre entsprechend zu empfehlen.

Nicht zuletzt muss auch Wert daraufgelegt werden, dass Seiteneinsteiger*innen nicht nur im Kollegium willkommen geheißen werden, sondern auch eine systematische Einarbeitung erhalten. Warum ist das Mentoring nur für die Quereinsteiger*innen vorgesehen? Insofern gelten die oben bereits formulierten Empfehlungen grundsätzlich für beide Statusgruppen.

Abschließende Überlegungen

Zum Schluss sollte nicht vergessen werden: Wir wissen nicht wie es den Lehrkräften mit Quer- und Seiteneinstieg geht, die bereits intensiver über den Ausstieg nachdenken. Diese Menschen gibt es, sie haben aber offensichtlich nicht an unserer Umfrage teilgenommen. Der Nutzen unserer Umfrage besteht vielmehr darin, den ambivalenten Erfahrungen derjenigen Lehrkräfte Gehör zu verschaffen, die sich freuen, im Schuldienst tätig zu sein. Ihre Rückmeldungen geben wertvolle Hinweise darauf, wie der Einstieg künftig erfolgreicher gestaltet werden kann. Eine Umsetzung der oben vorgestellten Empfehlungen dürfte letztlich die Chancen auf einen gelungenen Einstieg erhöhen – und damit auch dazu beitragen, die Abbruchquote zu senken.

Von vielen der eingangs erwähnten Reformüberlegungen zur praxisgerechteren Gestaltung des Lehramtsstudiums und zu grundlegenden Veränderungen beim Vorbereitungsdienst können zumindest die Lehrkräfte mit Quereinstieg wahrscheinlich ebenfalls profitieren. Es wäre zu empfehlen diesen alternativen Weg in den Lehrberuf systematisch und eigenständig auszugestalten – am besten länderübergreifend.

Einen direkt entlastenden Effekt hätten ferner Überlegungen die 2-Fächer-Pflicht für das Lehramt entfallen zu lassen. Dies hätte nicht nur Vorteile für die Rekrutierung von Personen mit im Ausland abgeschlossenen Lehramtsstudium, sondern würde auch den Aufwand für das Nach-Studium reduzieren. Möglicherweise würde dies sogar Optionen für manche Seiteneinsteigerinnen eröffnen, was unter Status- und Motivationsaspekten positive Effekte hätte. Arbeitspolitisch würden eine Differenzierung der Tätigkeitsprofile und alternative Wege in den Lehrberuf wichtige zusätzliche Optionen schaffen – inwieweit diese bildungspolitisch sinnvoll wäre, können wir nicht beurteilen.

Bislang wird die Notwendigkeit, neue Formen des Einstiegs in den Beruf einer Lehrkraft, anbieten zu müssen, vor allem negativ diskutiert. Es wird Zeit die Perspektive zu wechseln, worauf zurecht der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft hingewiesen hat. *„Dabei ist wichtig, diese Personengruppen nicht als ‚Notnagel' in Zeiten des Lehrkräftemangels anzusehen, sondern als eine Bereicherung für Schulen und ihre Kollegien, und ihnen eine attraktive berufliche Perspektive zu eröffnen."* (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2023, S. 6).

10 Wohlbefinden und Gesundheit von Berliner Lehrkräften

Vor zwanzig Jahren beschloss die europäische Politik arbeitsbezogenen Stress gezielter zu bekämpfen. Seitdem richtet sich die Aufmerksamkeit im Arbeits- und Gesundheitsschutz verstärkt auf die psychischen Risiken bei der Arbeit und die Verantwortung von Organisationen, diese zu identifizieren und ihnen mit angemessenen Maßnahmen präventiv zu begegnen. Die zwischenzeitlichen Fortschrittsberichte zeigen, dass sich Organisationen allgemein schwertun, einen wirksamen Arbeits- und Gesundheitsschutz zu etablieren. Dies gilt auch für die Schulen (Howard et al., 2022). Die Gesundheit von Beschäftigten wird nicht nur durch die Arbeitsbedingungen beeinflusst, sondern auch durch das persönliche Verhalten, die Lebensbedingungen und gesellschaftliche Institutionen. In diesem Kapitel stehen jedoch die Gesundheitsrisiken aufgrund des mentalen Stresses, denen Lehrkräfte bei der Arbeit ausgesetzt sind, im Zentrum.

Ein präventiver Arbeits- und Gesundheitsschutz stellt nicht nur eine gesetzliche Verpflichtung von Arbeitgebern dar, sondern liegt auch in deren Eigeninteresse. Denn durch die Verringerung psychosozialer Belastungen lassen sich Nebenwirkungen wie Krankheitsausfälle und Produktivitätsverluste vermeiden. Im Bildungsbereich erhöht sich die Kontinuität des Unterrichts und die Bildungsqualität. Gesunde und zufriedene Lehrkräfte können leichter eine positive Beziehungsqualität zu den Schülerinnen und Schülern aufbauen und ein motivierendes Lernumfeld schaffen. Zudem erhöht eine gesundheitsfördernde Arbeitsumgebung die Attraktivität des Lehrberufs und die langfristige Mitarbeiterbindung, was die Stabilität und Kultur von Schule nachhaltig stärken würde. In diesem Kapitel sollen die Gesundheitssituation in Berliner Schulen analysiert werden und exemplarisch Einflussfaktoren identifiziert werden, die mit erhöhten Gesundheitsrisiken im Zusammenhang stehen. Sie bieten Ansatzpunkte zur Verbesserung, die abschließend benannt werden sollen.

Zur Analyse von Gesundheitsrisiken haben sich im europäischen Arbeits- und Gesundheitsschutz vier Arten von Indikatoren etabliert (Eurofound and EU-OSHA, 2014): Erstens werden selbstberichtete Gesundheitsprobleme (z.B. Schlafprobleme, Burnout) sowie das Wohlbefinden (Wellbeing) herangezogen, um den Gesundheitszustand zu beschreiben. Zweitens dienen subjektive Einschätzungen zur Intensität und Dauer von wahrgenommenen Belastungen und Stress (z.B. Arbeit am Wochenende; Störungen bei der Arbeit; digitale Stress) der Identifizierung von Risikofaktoren. Drittens fungieren die Einschätzung eigener Arbeitsfähigkeit (Work ability) sowie viertens die Arbeitszufriedenheit als Gesundheitsindikatoren. Wir konnten in unserer Umfrage Variablen aus drei dieser vier Arten einsetzen, für die Arbeitsfähigkeit fehlte die Zeit. Allerdings sind die Indikatoren weitgehend austauschbar, denn wenn es klare Zusammenhänge zwischen Risikofaktoren bei der Arbeit und Gesundheit der Beschäftigten gibt, dann müssen sich diese in allen Variablen mehr oder weniger stark niederschlagen. Und das tun sie auch, auch wenn dies in diesem Papier nicht gesondert ausgewiesen wird. Sie würden sonst nicht berichtet.

Im Folgenden werden zunächst die Indikatoren und das damit erhobene Gesundheitsrisiko für Lehrkräfte vorgestellt. Im Anschluss geht es dann um Zusammenhänge, die sich auf die zentralen Risikofaktoren für die Gesundheit von Lehrkräften auswirken.

10.1 Gesundheit von Lehrkräften in Berlin ist gefährdet – große Anzahl der Lehrkräfte mit geringem Wohlbefinden und eingeschränkter Gesundheit

Die Arbeitszufriedenheit ist ein wichtiger Indikator für das Wohlergehen der Beschäftigten am Arbeitsplatz. Sie bezieht sich auf das Ausmaß, in dem Mitarbeiter ihre Arbeit schätzen und stellt ein im Zeitverlauf relativ stabiles Merkmal dar. Arbeitszufriedenheit ist eng mit Motivation, Engagement, Leistung und Mitarbeiterbindung verbunden. Im Bildungsbereich hat die Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften auch Auswirkungen auf die Qualität des Unterrichts und damit auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler.

In Deutschland wurde im Durchschnitt aller Berufe im Sozioökonomischen Panel im Jahr 2019 ein Mittelwert von 7,1 erreicht (Grund & Tilkes, 2021, S. 7). Die Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften lag in allen unseren Umfragen für alle Schulformen immer darunter. In Berlin wird im Jahr 2023 ein Wert von 6,3 erreicht. Für den Vergleich muss die Verteilung der Schulformen im Sample beachtet werden, da es leichte Unterschiede zwischen ihnen gibt. Die Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte aus Grundschulen (6,1) ist signifikant geringer als die aus dem Gymnasium (6,4) oder der beruflichen Schule (6,6).

Bilden wir drei Gruppen der Arbeitszufriedenheit (Abbildung 130), dann zeigt sich, dass Lehrkräfte in der Grundstufe (Grundschule und Gemeinschaftsschule bis Klasse 6) in Berlin einer geringere Arbeitszufriedenheit aufweisen als Grundschullehrkräfte vor der Pandemie in Frankfurt 2020 und zum Ende der Pandemie in Sachsen 2022.

Kaum Unterschiede lassen sich im Sekundarbereich der vergleichbaren Schulformen Gesamtschule (Frankfurt), Oberschule (Sachsen) und Integrierte Sekundarschule (ISS) und Gemeinschaftsschule (GmS) (Berlin) feststellen. Im Gymnasium sieht es so aus, als gäbe es eine deutlich höhere Zufriedenheit vor der Pandemie als nach der Pandemie. Aber vielleicht liegt es einfach daran, dass Sachsen und Berlin exakt die gleiche – niedrigere – Arbeitszufriedenheit aufweisen.

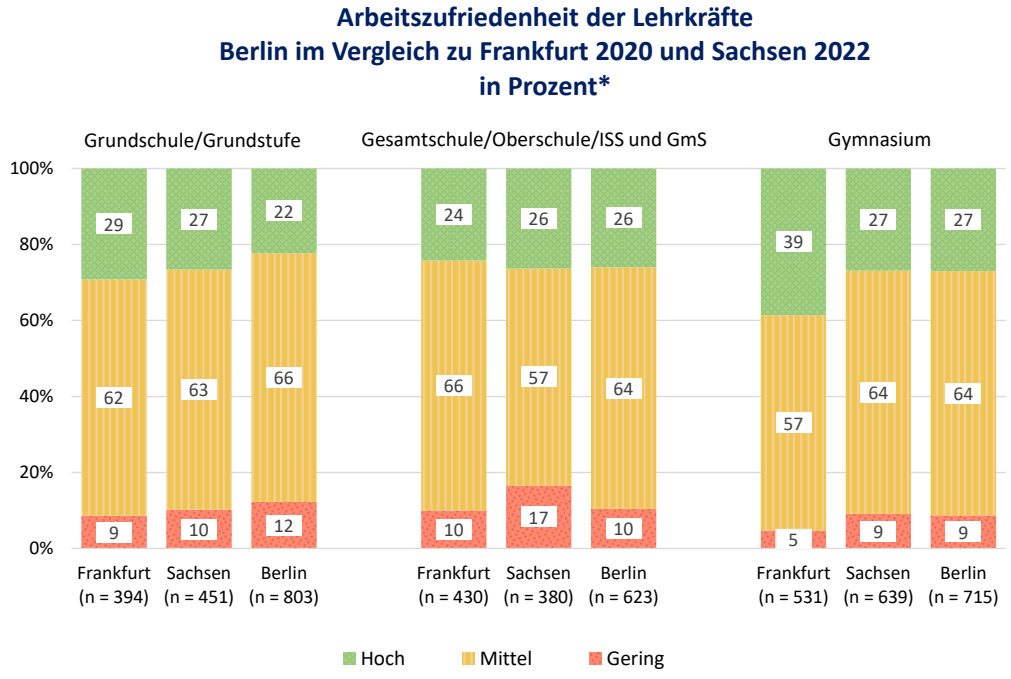


Abbildung 130: Arbeitszufriedenheit im Ländervergleich

Wohlbefinden ist gering ausgeprägt, zwei Drittel der Berliner Lehrkräfte befinden sich im Bereich erhöhter Gesundheitsgefährdung

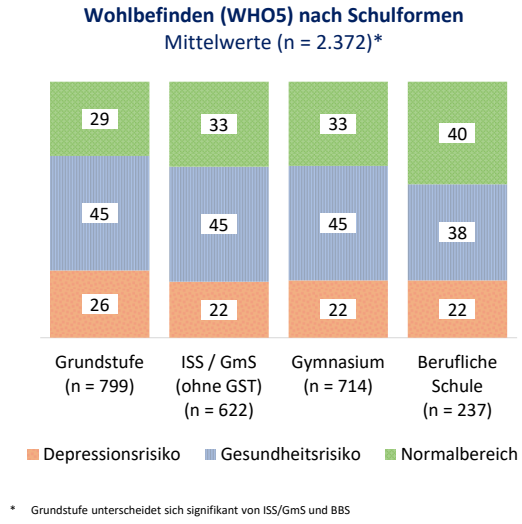


Abbildung 131: Wohlbefinden (Wellbeing) nach Schulformen

Mit der verstärkten Aufmerksamkeit für die Bedeutung psychischer Belastungen am Arbeitsplatz ist das Konzept des Wohlbefindens (Wellbeing) entwickelt worden. Es bezieht sich auf das Verständnis der Weltgesundheitsorganisation (WHO), welche Gesundheit nicht als Abwesenheit von Krankheit oder Behinderung, sondern als vollständiges körperliches, geistiges und soziales Wohlbefinden versteht.

Anders als die Arbeitszufriedenheit, die primär auf die beruflichen Aspekte fokussiert, bietet Wohlbefinden einen umfassenderen Blick auf die Wirkung der Arbeit auf die psychische und physische Gesundheit, die Lebensqualität und die Work-Life-Balance von Einzelnen. Gemessen wird das Wohlbefinden mit einem psychometrisches Screening-Verfahren, das von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) entwickelt worden ist (*WHO5*) (Topp et al., 2015).

Das Instrument besteht aus fünf einfachen Fragen, die positiven Aspekten des Wohlbefindens ansprechen, wie z.B. Aktivität, Interesse, Freude und Optimismus. Jede Frage wird auf einer 6-Punkte-Skala bewertet, wobei 0 *zu keinem Zeitpunkt* und 5 *die ganze Zeit* bedeutet. Die Fragen werden zu einem Index verarbeitet, der Werte zwischen 0 und 100 erreichen kann. *WHO5* wird oft als Screening-Instrument verwendet, um Personen zu identifizieren, die einem erhöhten Gesundheitsrisiko (v.a. Depressions- oder Angstzustände) ausgesetzt sind. Ein WHO5 von mehr als 50 Punkten gilt als zufriedenstellende bis sehr gute Gesundheit, bei unter 50 Punkten wird von einer eingeschränkten Gesundheit ausgegangen, bei Werten unter 28 Punkten ist die Wahrscheinlichkeit einer Depression hoch (Topp et al., 2015). *WHO5* hat sich als zuverlässig und gültig in verschiedenen Kontexten und Populationen erwiesen.

Im repräsentativen *European Working Conditions Survey 2021 (EWCS) (Eurofound, 2021)* wird der *WHO5* eingesetzt und entlang der oben beschriebenen Dreiteilung Gruppen gebildet (*depression, at risk, normal)* – woran wir uns im Folgenden orientieren. Der *EWCS* hat für die Erwerbstätigen in Deutschland (n = 4.100) einen WHO5 Indexwert von 64 ermittelt. Die Berliner Lehrkräfte weisen 41,3 Punkte auf und befinden sich damit als Gruppe im Bereich von Beschäftigten mit einem erhöhten Gesundheitsrisiko. Ein gutes Drittel der Berliner Lehrkräfte (33%) befinden sich davon im Normalbereich, 44% im Bereich erhöhten Gesundheitsrisikos und sogar 23% im Bereich mit erhöhtem Depressionsrisiko (Abbildung 131). Das sind erschreckende Werte, die zeigen, dass die Arbeitsbedingungen den Lehrkräften langfristig zu viel Energie abverlangen.

Es gibt Unterschiede zwischen den Schulformen. In der Grundstufe ist der Anteil der Lehrkräfte mit erhöhtem Gesundheits- bzw. Depressionsrisiko signifikant höher als an ISS/GmS (ohne Grundstufe) oder der Beruflichen Schule. Der Unterschied zum Gymnasium wird nicht signifikant. Vermutlich stehen die Berliner Ergebnisse zum Wohlbefinden unter Lehrkräften

für die Situation in ganz Deutschland. Im Sekundarbereich stehen den Berliner Werten von 33% der Lehrkräfte im Normalbereich in der aktuell ebenfalls in Auswertung befindlichen Umfrage in Hamburg 2024 34%, in Sachsen 2022 29% (Oberschule) bzw. 33% (Gymnasium) der Lehrkräfte im Normalbereich gegenüber. In der Grundschule in Sachsen 2022 war der Normalbereich mit 21% sogar noch kleiner als in Berlin.

Berliner Lehrkräfte mit hohen Burnout-Werten

Seit unserer Frankfurter Studie (2020) erheben wir den Grad der psychischen Erschöpfung mit dem *Personal Burnout* aus dem *Copenhagen Burnout Inventory (CBI)*. Das CBI konzentriert sich anders als der *Maslach-Burnout Indicator* (MBI) ausschließlich auf den Aspekt der psychischen Erschöpfung. Die Werte sind nicht direkt vergleichbar, sie liegen beim Personal Burnout (CBI) etwas höher als beim MBI.

Auch der *Personal Burnout* wird als Index von 0 – 100 berechnet (Engelbrecht et al., 2024). Ab einem Wert von 50 Punkten wird von einem erhöhten Gesundheitsrisiko ausgegangen. Personen mit einem Wert von mehr als 50 Punkten weisen z.B. signifikant höhere Werte für Depression, Angststörungen und Stress auf (Creedy et al., 2017). Insofern ist es beim *Personal Burnout* üblich, zwischen folgenden Risikogruppen zu unterscheiden: einen Wert von 50 – 74 Punkten (*moderate burnout*), von 75 bis 99 Punkten (*high burnout*) sowie 100 Punkten (*severe burnout*). Zu betonen ist jedoch, dass es sich wie beim WHO5 um ein Screening-Instrument handelt, welches Gefährdungen anzeigt, aber keine medizinischen Diagnosen stellen kann. Auch das CBI weist Lehrkräfte mit einem deutlich erhöhten Burnout-Risiko als andere Berufsgruppen aus. Während der Vergleichswert bei allen Berufen bei 49 Punkten liegt, weist die COPSOQ Datenbank für Lehrkräfte 58 Punkte aus (Nübling et al., 2024, S. 50). In Berlin 2023 wird wie in Sachsen 2022 im Mittel ein Burnout-Wert von etwa 60 Punkten erreicht, in Hamburg 2024 sind es 59 Punkte.

Der Wert ist höher als in Frankfurt 2020. Dies zeigt auch die Aufteilung in drei Gruppen (Abbildung 132). Etwa die Hälfte der Lehrkräfte befinden sich demnach im Bereich eines moderaten Burnout-Risikos, in Sachsen (52%), Berlin und Hamburg (58%), zwischen 24% und 18% im Bereich eines erhöhten Gesundheitsrisikos.

In Berlin liegen nur noch 21% im günstigsten Bereich von bis zu 50 Burnout-Punkten. Was könnte eine Erhöhung des Burnout-Wertes begründen?

Erstens gibt es einen allgemeinen Trend, dass sich die Zahl der Arbeitsunfähigkeitstage (AU) durch psychische und physische Erschöpfung erhöht hat (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 zu den zehn Berufsgruppen mit den meisten AU-Tagen (Meyer et al., 2021). Dieser allgemeine Trend dürfte auch Lehrkräfte betreffen und könnte einen Teil des Anstiegs begründen. Zweitens ist es darüber hinaus na-

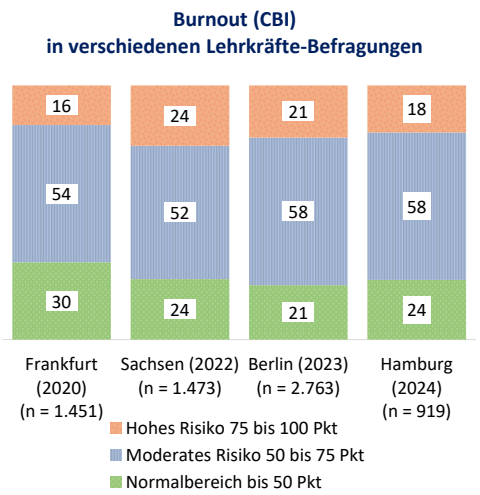


Abbildung 132: Burnout im Studienvergleich

türlich möglich, dass es sich um eine Besonderheit dieser beiden Bundesländer handelt. Drittens wäre es denkbar, dass wir mit der Abfrage eine gewisse Erschöpfung in der Folge der Corona-Pandemie erfasst haben. Denn dieser Krise folgten mit dem Ukraine-Krieg und den deshalb in die Klassen zu integrierenden Kindern sogleich die nächste Herausforderung. Unabhängig von diesen alternativen Erklärungen sind die wichtigsten Faktoren für psychische Erschöpfung bei Lehrkräften ihre Arbeitsbedingungen und fehlende Erholungsmöglichkeiten. Hier wäre anzusetzen, um die Situation zu entspannen.

Nur 44 Prozent der Lehrkräfte schätzen ihren allgemeinen Gesundheitszustand als gut oder sehr gut ein, außerdem hohe Präsentismuswerte

Auch wenn psychische Belastungen in der Schule eine dominierende Rolle spielen, sind körperliche Einschränkungen nicht unbedeutend. Um uns nicht ganz auf die psychische Gesundheit zu beschränken, stellen wir eine einfache Frage nach dem aktuellen Gesundheitszustand (*Wie würden Sie Ihren allgemeinen Gesundheitszustand beschreiben?)*. Bei dieser Frage können auch die bei Lehrkräften verbreiteten Muskel-Skelett-Erkrankungen, Herz-Kreislauf-Erkrankungen oder andere Beeinträchtigungen einbezogen werden. Die Frage wird auch bei der repräsentativen Befragung durch den *Index Gute Arbeit* gestellt. Daher ist bekannt, dass im Jahr 2023 von allen Beschäftigten in Deutschland 60% ihren Gesundheitszustand als *gut* oder *sehr gut* eingeschätzt haben (DGB-Index Gute Arbeit, 2023b).

Die Situation stellt sich in Berlin 2023 deutlich ungünstiger dar: Nur 44% schätzen ihren Gesundheitszustand subjektiv als *gut* oder *sehr gut* ein, 35% für zufriedenstellend, 21% halten ihn für *weniger gut* oder *schlecht.* Der Anteil mit weniger guter oder schlechter Einschätzung ihres Gesundheitszustandes weicht kaum von der Situation in Sachsen 2022 (22%) ab, lag jedoch bei den Lehrkräften in Frankfurt kurz vor der Pandemie 2020 nur bei 14%. Anders als in Sachsen 2022 und Frankfurt 2020 korreliert *Gesundheitszustand* in Berlin nicht mit dem *Alter* und erneut ist die Korrelation mit *Geschlecht* sehr schwach. In den Daten haben sich jedoch die *Arbeits-* und *Berufszufriedenheit* und natürlich die Gesundheitsindikatoren *WHO5* und *Burnout (CBI)* als wesentlich bedeutsamer gezeigt. Lehrkräfte, die mit ihren Arbeitssituation unzufriedener sind oder ihre Berufswahl bereuen, bewerten ihre Gesundheitssituation signifikant schlechter.

Die Corona-Pandemie hat bei allen Erwerbstätigen zu einer temporären Veränderung beim *Präsentismus* geführt. Wie steht es damit heute in Berlin? 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 sein kann. 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). 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 Berlin 70% der Lehrkräfte an fünf oder mehr Tagen sich beim Arbeiten krank fühlen, waren es im Bundesdurchschnitt aller Berufe 2023 nur 43%. Auf der anderen Seite sagen nur etwa 9% der Lehrkräfte in Berlin, dass sie sich niemals krank fühlen, wenn sie bei der Arbeit sind – bei der repräsentativen Beschäftigtenbefragung *Index Gute Arbeit* 2023 sind es im Durchschnitt mit 39% vier Mal so viele (DGB-Index Gute Arbeit, 2023b). Das verwundert aber auch nicht, wenn wir in Erinnerung rufen, wie groß die Unterschiede bei *Wohlbefinden, Burnout* und *Gesundheitszustand* zwischen Lehrkräften und den anderen Berufen sind.

Bei allen Erwerbstätigen hat die Corona-Pandemie im *DGB-Index* zwischenzeitlich eine deutliche Veränderung bewirkt: Es gab einen starken Anstieg der Gruppe, die gar nicht zur Arbeit ging, wenn sie sich krank fühlte, von 35% (2019) auf 52% (2021). Inzwischen ist die Pandemie vorbei und die Zahlen haben sich wieder dem Wert von 2019 angenähert (DGB-Index Gute Arbeit, 2025a, S. 5). Der Anteil der Lehrkräfte, die nicht zur Arbeit gehen, wenn sie sich krank fühlen, hat sich gegenüber der Zeit vor der Pandemie (Frankfurt 2020) eigentlich nicht verändert. In Berlin sind es derzeit 9%. Insgesamt finden wir in den drei Lehrkräfte-Studien eine sehr ähnliche Verteilung vor. Präsenz-trotz-Krankheitsgefühl-Tage hatten Lehrkräfte in Berlin im Mittel 10,6 Tage (weibliche Lehrkräfte 10,9; männliche 9,4), ähnlich wie in Sachsen (10,8) und etwas mehr als in Frankfurt 2020 (9,5).

Präsentismus steht bei Lehrkräften in einem sehr starken negativen Zusammenhang mit dem Arbeitszufriedenheit und dem Gesundheitsempfinden: Lehrkräfte mit einem *Wohlbefinden* im Normalbereich fühlen sich an 7 Tagen pro Jahr bei der Arbeit krank, bei Lehrkräften im Bereich mit Depressionsrisiko sind es mit 16,7 mehr als doppelt so viel Tage. Lehrkräfte, die ihren *Gesundheitszustand* als sehr gut beschreiben, fühlen sich im Mittel 4,5 Tage, Lehrkräfte mit schlechtem Gesundheitszustand sogar 26 Tage im Jahr bei der Arbeit richtig krank.

Tabelle 29: Anzahl der Präsentismus-Tage

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)	DGB Index Gute Arbeit 2023 (n = 6.123)	Frankfurter Lehrkräfte 2020 (n = 1.388)	Sachsens Lehrkräfte 2022 (n = 1.428)	Berlin Lehrkräfte 2024 (n = 2.304)
	Alle Berufe			Lehrkräfte		
Kein Mal	35%	52%	39%	11%	9%	9%
1 bis 2 Tage	4%	3%	9%	9%	7%	10%
3 bis 4 Tage	18%	13%	8%	11%	10%	11%
5 bis 6 Tage	11%	8%	13%	21%	20%	18%
7 bis 10 Tage	15%	11%	13%	24%	25%	24%
11 bis 20 Tage	10%	7%	9%	17%	11%	12%
mehr als 20 Tage	7%	10%	8%	8%	17%	16%

Ähnlich ist es beim *Burnout*, also bei psychischer Erschöpfung: Wer einen günstigen Burnout-Wert (CBI) von unter 50 Punkten hat, fühlt sich an 4,8 Arbeitstagen, Lehrkräfte mit einem Burnout-Wert von mehr als 75 Punkten an 18 Arbeitstagen richtig krank. Diese Zusammenhänge haben wir mit fast gleichen Werten auch in Sachsen und Frankfurt bereits so gefunden.

10.2 Die spezifischen Arbeitsbedingungen von Lehrkräften stehen mit erhöhten Gesundheitsrisiken in engem Zusammenhang

In der europäischen Berichterstattung zu Entwicklungen in der Arbeitswelt wurden als allgemeine Hauptursachen für psychische Belastungen herausfordernde Arbeitsbedingungen identifiziert. Dazu zählen in erster Linie eine hohe Arbeitsbelastung, lange Arbeitszeiten, eingeschränkte Autonomie bei der Arbeit, fehlende soziale Unterstützung sowie der Einfluss von schnellem Organisationswandel (Eurofound and EU-OSHA, 2014).

Der Bericht des *European Survey of Enterprises on New and Emerging Risks* für den Bildungsbereich (Howard et al., 2022) stellt zudem die Herausforderungen, mit schwierigen Schülerinnen und Schülern und deren Eltern umzugehen, den hohen Arbeits- und Zeitdruck, sowie die Beanspruchungen durch die Digitalisierung als besondere Risikofaktoren in Bildungsbereichen heraus. Im Folgenden soll der Einfluss von bestimmten Arbeitsbedingungen der Berliner Lehrkräfte auf ihre Gesundheitssituation analysiert werden. Dabei werden Einflussfaktoren präsentiert, die bei der Zusammenhangsanalyse durch besonders starke statistische Zusammenhänge mit Wohlbefinden (*WHO5*) und der psychischen Erschöpfung (*Burnout CBI*) aufgefallen sind. Da beide Variablen als Index von 0 bis 100 Punkten berechnet werden, stellen wir die Ergebnisse dieser gegensätzlichen Indikatoren jeweils in einer Abbildung dar, um zu dokumentieren, wie sehr sich beide wechselseitig bestätigen. In Kapitel 13 wird die Rolle der eingangs erwähnten allgemeinen Arbeitsbedingungen für die Attraktivität des Berufs analysiert.

38% der Lehrkräfte sehen sich gezwungen, sehr häufig ein ungesundes Arbeitstempo anzuschlagen

Das Arbeitszeitmodell für Lehrkräfte (Deputatsystem) delegiert die Verantwortung für die Erfüllung der zahlreichen Aufgaben und die Einhaltung der Arbeitszeit auf die Lehrkräfte selbst. Sie müssen also ihr persönliches Arbeitspensum und ihr Arbeitstempo individuell regulieren. Bei der Umfrage wurde angenommen, dass Lehrkräfte damit in einen Konflikt geraten zwischen der Fülle an Aufgaben und der begrenzt verfügbaren Zeit. Zudem gehen wir davon aus, dass Beschäftigte ein Gespür für das Pensum haben, das sie ohne Beeinträchtigung ihrer Gesundheit in etwa leisten können. Die Auswertung zeigt, dass sich viele Lehrkräfte offenbar gezwungen sehen, ein die Gesundheit gefährdendes Arbeitstempo einzugehen. Ein vom Interesse am beruflichen Erfolg geleitetes Verhalten, bei dem man sich selbst gewissermaßen dabei zusieht, wie das persönliche Arbeitshandeln die eigene Gesundheit gefährdet, wird auch als *interessierte Selbstgefährdung* diskutiert (Peters, 2011). Jedoch wird das Verhalten sowohl bei Selbständigen als auch bei abhängig Beschäftigten, die im Rahmen von Zielvereinbarungen handeln, mit ökonomischen Motiven begründet.

Bei Lehrkräften dürfte die Selbstgefährdung aus dem intrinsischen Motiv erwachsen, den Schülerinnen und Schülern gerecht werden zu wollen. Denn das Gehalt ist nicht davon abhängig. Die Auswertung basiert auf der Variablen *Häufigkeit ungesunden Arbeitstempos.* Sie besteht aus drei Antworten auf den folgenden Halbsatz: *Wie häufig ist es in den vergangenen drei Monaten vorgekommen, dass Sie in einem Arbeitstempo gearbeitet haben, ...*

… das Sie als belastend empfinden?

… von dem Sie wissen, dass es Ihnen nicht guttut?

… das Sie langfristig nicht durchhalten können?

Die Zusammenhangsanalysen ergeben signifikante Unterschiede zwischen allen Gruppen sowohl hinsichtlich Wohlbefinden als auch bei Burnout (CBI). Vergleichswerte aus früheren Studien liegen nicht vor.

Nur 24% der Lehrkräfte müssen *selten* ein ungesundes Arbeitstempo bewältigen (Abbildung 133), das sie langfristig nicht durchhalten könnten. Sie weisen ein Wohlbefinden von 52 und einen Burnout-Wert von 48 Punkten auf – also Werte nahezu im Normalbereich. Während andererseits 39% der Lehrkräfte *oft* und 38% *sehr häufig* ein ungesundes Arbeitstempo bewältigen müssen. Sie weisen ein signifikant niedriges Wohlbefinden und höhere Burnout-Werte auf – werden also einem höheren bzw. dem höchsten Gesundheitsrisiko ausgesetzt. Die Unterschiede sind signifikant und bedeutsam (17 Punkte bei WHO5, 19 Pkt. bei Burnout).

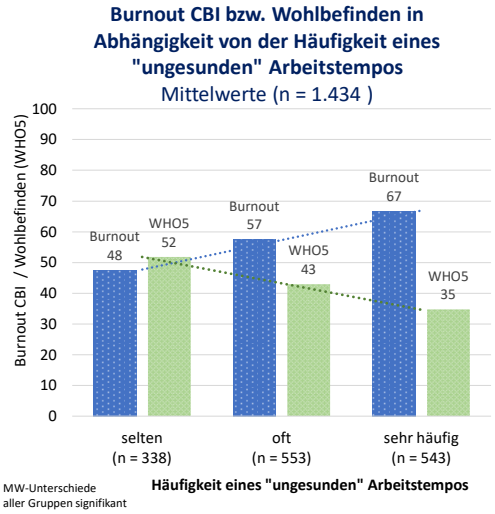


Abbildung 133: „Ungesundes" Arbeitstempo und Gesundheit

24% der Lehrkräfte haben keine Zeit mehr für ihre privaten Interessen und sind einem hohen Gesundheitsrisiko ausgesetzt

Während sich das Arbeitstempo auf die Arbeitsanforderungen bezieht, die in einem bestimmten Zeitraum erledigt werden müssen, geht es bei der *Vereinbarkeit* um das Problem der Entgrenzung der Arbeitszeit. Aufgrund des Umfangs der Aufgaben bleibt zu wenig Zeit für die eigene Familie, Partnerschaften oder private Interessen. *Vereinbarkeit* wird mit einer Frage *Lässt Ihnen Ihre Arbeit genügend Zeit für Familie, Partner/in, Freundschaften und private Interessen?* erhoben, die normaler Weise mit vier Antwortoptionen belegt ist.

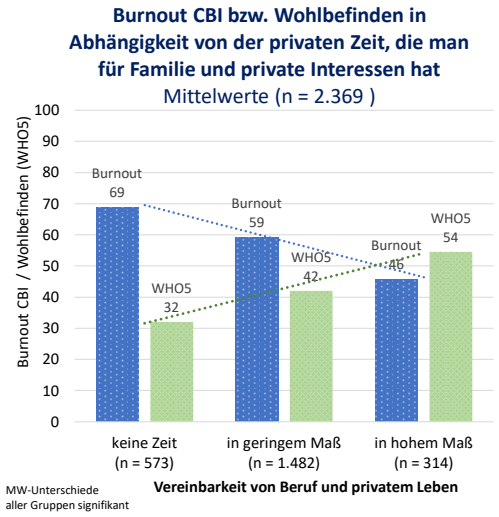


Abbildung 134: Vereinbarkeit und Gesundheit

Die Option *in sehr hohem Maß* wurde nur von fünf Personen gewählt, weshalb diese Gruppe der Option *in hohem Maß* zugeschlagen worden ist. 24% der Lehrkräfte gaben an, keine Zeit für ihre privaten Interessen mehr zu haben (*Nein*). Sie weisen bei beiden Indikatoren das höchste Gesundheitsrisiko auf. Im mittleren Segment haben 63% der Befragten noch *in geringem Maß* Zeit für private Interessen und geben mittlere Werte für Wohlbefinden und Burnout an. Nur 13% haben in hohem Maß Zeit für private Interessen, ihre Werte für Wohlbefinden und Burnout befinden sich in etwa im Normalbereich.

In Abbildung 134 sind die Unterschiede zwischen den Gruppen noch größer als beim *ungesunden Arbeitstempo* (22 Pkt. bei WHO5, 23 Pkt. bei Burnout), weshalb dauerhafte Entlastungen einen spürbaren Einfluss auf die Gesundheitssituation haben dürften.

Der Mangel an Zeit für private Interessen ist in Berlin (sowie in Hamburg 2024) im Vergleich zu früheren Studien sehr viel stärker ausgeprägt. In Niedersachsen 2016 und bei der bundesweiten Digitalisierungsstudie 2021 gaben nur 15% der Lehrkräfte an, keine Zeit mehr für private Interessen zu haben. In Sachsen 2022 waren es 22%, was von Berlin und Hamburg nun mit 24% übertroffen wird.

Aufgrund des hohen Arbeitspensums ergeben sich bei 16% der Lehrkräfte starke häusliche Konflikte, die mit erhöhten Gesundheitsrisiken assoziiert sind

Die Ergebnisse zur *Vereinbarkeit* haben gezeigt, dass ein Übermaß an dienstlichen Verpflichtungen Auswirkungen auf die gesamte Lebenssituation hat, wenn man kaum noch am sozialen Leben teilhaben kann. Die folgenden Fragen dienten dazu, die Wirkungen genauer auszuleuchten. Unter der Fragestellung *Wie beeinflusst die Arbeit das private Leben und umgekehrt?* wurden zehn Fragen gestellt. Aus einer Faktoranalyse ergab sich, dass die vier folgenden übereinstimmend das Thema private Konflikte ansprechen, die sich aus dem hohen Arbeitstempo ergeben können.

- *Mein hohes Arbeitspensum erzeugt Konflikte um die Verteilung der Sorgearbeit in unserem Haushalt.*
- *Mein hohes Arbeitspensum wird von meinem privaten Umfeld (Partnerschaft, Familie, Freundschaften) nicht akzeptiert.*
- *Ich werde von meinem persönlichen Umfeld dafür kritisiert, meine Arbeit nicht effektiv genug organisieren zu können.*
- *Wegen meines Berufes verpasse ich oft wichtige Ereignisse in meinem persönlichen Umfeld.*

Zusammen ergeben sie die Skala *private Konflikte aufgrund des hohen Arbeitspensums*. Es zeigt sich, dass 16% der Lehrkräfte starke private Konflikte eingehen, wenn sie ein zu hohes Arbeitspensum leisten. 59% erleben teilweise private Konflikte, 24% sind diesbezüglich entspannt. Vergleichswerte gibt es nur aus Hamburg 2024, wo 15% starke private Konflikte erfahren und die Gruppe mit geringen Konflikten (17%) kleiner ist.

Je nach Konfliktintensität zeigen sich signifikante Unterschiede beim Gesundheitsrisiko (Abbildung 135). Während sich Lehrkräfte mit wenigen privaten Konflikten aufgrund des hohen Arbeitstempos im Normalbereich bewegen, zeigen insbesondere die mit hohem Konfliktniveau in beiden Indikatoren ein erhöhtes Gesundheitsrisiko an (Unterschied: 14 Pkt. WHO5; 17 Pkt. Burnout).

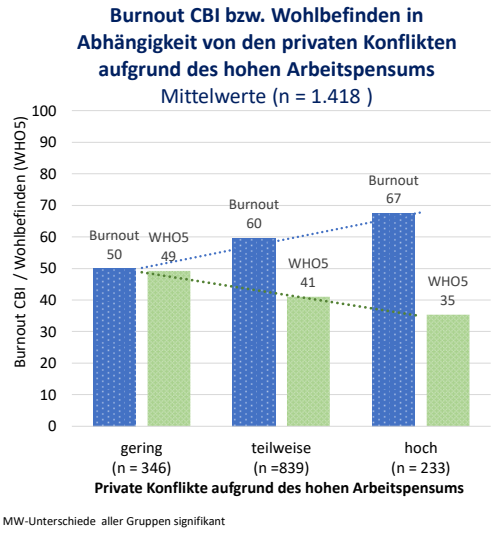


Abbildung 135: Privaten Konflikte aufgrund des Arbeitspensums und Gesundheit

Wir finden signifikant mehr private Konflikte bei Vollzeitkräften, was sich durch erhöhte Wochenarbeitszeit gut erklären lässt. Signifikant stärker betroffen sind darüber hinaus natürlich Personen, die für mindestens ein Kind im Haushalt verantwortlich sind. Hier spielt vor allem die Variable *Verteilung der Sorgearbeit* eine bedeutsame Rolle. Weibliche Lehrkräfte artikulieren zwar etwas mehr private Konflikte, aber der Unterschied ist äußerst gering (MW 2,52 statt 2,51) und wird nicht signifikant.

Vielleicht kann dieser Befund so verstanden werden, dass ein zu hohes Arbeitspensum jegliche Versuche am sozialen Leben teilzuhaben erschwert und zu Konflikten mit dem Umfeld führen. Dabei macht es für das daraus resultierende Gesundheitsrisiko keinen Unterschied, ob Lehrkräfte mit ihren Partnerschaften, Freundschaften oder Familien in Konflikt geraten.

46% haben zu viele außerunterrichtliche Aufgaben und erhöhte Gesundheitsrisiken

Neben dem Unterrichten und der Vor- und Nachbereitung des Unterrichts müssen sich Lehrkräfte auch an der gesamten Schulorganisation beteiligen. Daraus resultieren sog. außerunterrichtliche Aufgaben (z.B. Leitung der Schulbibliothek, Organisation von Wettbewerben, schulische Veranstaltungen, Beratung von Schülerinnen und Schülern usw.), deren faire Verteilung im Kollegium durchaus eine Herausforderung darstellt. Die Übernahme mancher Aufgaben wird erwartet, ohne dass eine zeitliche Entlastung gewährt wird. Für einige dieser Aufgaben (z.B. Betreuung von Sammlungen) werden Entlastungsstunden gewährt, wenn der Umfang das Übliche übersteigt. Manche Aufgaben (z.B. Fachleitung) sind im Rahmen von Beförderungsämtern oft ohne, aber teilweise auch mit Entlastung zu leisten. In den letzten Jahren sind neue außerunterrichtliche Aufgaben (z.B. Umsetzung des digital unterstützten Lehrens und Lernens) dazu gekommen, so dass auch dadurch der Zeitdruck steigt.

Um die Belastung aufgrund dieser Aufgaben einzuschätzen, wurden die Lehrkräfte gefragt, inwieweit der Umfang der außerunterrichtlichen Aufgaben für sie persönlich im Rahmen liege. Nur für 7% liegt der Umfang im Rahmen, für 47% liegt er teilweise, für 46% nicht mehr im Rahmen.

Es zeigen sich deutliche Zusammenhänge mit dem Gesundheitsrisiko (Abbildung 136), dem Lehrkräfte ausgesetzt sind: Lehrkräfte, die durch den Umfang ihrer außerunterrichtlichen Aufgaben weniger beansprucht sind (*im Rahmen*), haben sowohl bei Wohlbefinden als auch Burnout günstigere Werte. Lehrkräfte mit höherer Beanspruchung haben signifikant höhere Gesundheitsrisiken. Aus Berlin wird die höchste Belastung aufgrund von außerunterrichtlichen Aufgaben im Vergleich aller Studien berichtet. Nicht mehr im Rahmen lagen sie in den Augen von 40% der Frankfurter Lehrkräfte 2020, 37% der Hamburger Lehrkräfte 2024 und 30% der sächsischen Lehrkräfte 2022. Der Anteil von 46% in Berlin sticht deutlich heraus und signalisiert, dass die Gruppe größer ist, die dadurch mit Gesundheitsrisiken konfrontiert sind (Burnout 62 Pkt. und WHO5 39 Pkt.).

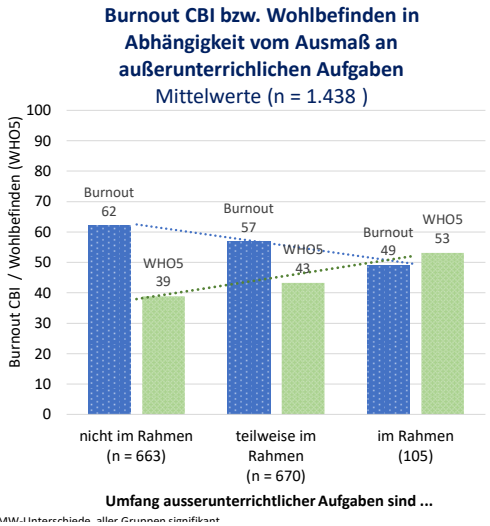


Abbildung 136: Umfang außerunterrichtlicher Aufgaben und Gesundheit

Lehrkräftemangel ist problemverschärfend für die Schulorganisation und erhöht die Gesundheitsrisiken

Der viel diskutierte aktuelle Lehrkräftemangel bleibt in der Schulorganisation nicht ohne Folgen. Wenn die Personaldecke zu dünn ist, werden Lehrkräfte dazu veranlasst, vorübergehend mehr Stunden zu unterrichten als sie eigentlich wollen. Dies betrifft nicht nur Teilzeitkräfte, sondern es ist durchaus üblich, dass auch Vollzeitkräfte über ihr volles Deputat hinaus noch zusätzliche Stunden übernehmen sollen. Dies führt verbreitet aufgrund der dann langen Arbeitszeiten in den Grenzbereich der gesetzlich zulässigen Höchstarbeitszeit oder darüber hinaus.

Aber selbst bei Teilzeitkräften erhöht die ungewollte Verlängerung der Arbeitszeit die Gesundheitsrisiken. Denn wir kennen aus der Frankfurter Erhebung von 2020 zwei Hauptmotive für die Stundenreduktion, erstens den Schutz vor der Überforderung durch Zeitdruck und Stress und zweitens die Sorge vor gesundheitlichen Beeinträchtigungen sowie Problemen mit der Work-Life-Balance. Diesen Lehrkräften die Möglichkeit zu nehmen, sich vor Überlastung zu schützen, erscheint besonders problematisch.

Für die Gruppenbildung wird ein Score-Wert verwendet, der auf zwei Fragen basiert: Die Impulsfrage *Wie häufig kommt es vor, dass Sie von einer unzulänglichen Personalausstattung an Ihrer Schule persönlich betroffen sind?* kann mit vier Intensitäten beantwortet werden (von *nie* bis *sehr häufig*).

In allen Fällen, in denen dies vorkommt, wird nachgefragt: *Wie stark belastet sie das?* (4 Optionen: *überhaupt nicht* bis *stark).* Die Werteverteilung ist so kritisch, dass 29% der Lehrkräfte sich stark und 37% eher stark beansprucht fühlen. Nur 34% werden durch Personalmangel gering oder gar nicht beansprucht.

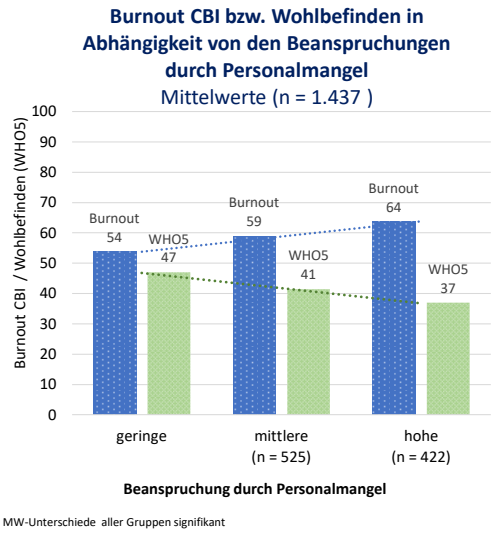


Abbildung 137: Personalmangel und Gesundheit

Die letzte Gruppe ist dem höchsten Gesundheitsrisiko ausgesetzt (*Abbildung 137*), alle Gruppen unterscheiden sich signifikant in beiden Indikatoren. Die Gruppenunterschiede sind nicht so ausgeprägt wie bei den Themen zuvor (10 Pkt. WHO5, 10 Pkt. Burnout).

Im Vergleich zeigt sich eine höhere Betroffenheit der Berliner Lehrkräfte, da die Gruppe, die wenig oder gar nicht davon betroffen ist, in Frankfurt 2020 (41%) und Hamburg 2024 (40%) größer war, während es in Berlin nur noch 34% sind. Die die Gruppe mit starker Beanspruchung beträgt in Frankfurt und Berlin ca. 30% in Hamburg 24%.

Respektlose Behandlung und Konflikte sind mit erhöhten Gesundheitsrisiken verbunden

Allgemein hat sich eine fehlende soziale Unterstützung durch Arbeitskolleginnen und -kollegen, durch Vorgesetzte oder auch durch das private Umfeld als wichtiger Risikofaktor für die Gesundheit herausgestellt (Rothe et al., 2017). Für die Schule dürfte dies umso mehr gelten, als die Arbeit von Lehrkräften sowohl hinsichtlich des Kollegiums von Kooperationsbeziehungen geprägt sind, als auch das erfolgreiche Unterrichten davon abhängig sein dürfte, dass es Lehrkräften gelingt, eine wertschätzende soziale Beziehung zu ihren Schülerinnen und Schülern aufzubauen.

Respektlosigkeit und soziale Konflikte gefährden eine erfolgreiche Arbeit und stellen insofern eine starke Belastung dar. Deshalb wurde die Bedeutung für die Gesundheit mit der Skala *Respektlosigkeit und Konflikte* analysiert. Die Fragen stammen aus dem DGB-Index Gute Arbeit, der die Arbeitsqualität von Beschäftigten bewertet. Schlechte Arbeit erreicht einen Wert von 0 bis 50 Punkten und gute Arbeit einen Wert von mehr als 80 Punkten. An diesen Grenzen orientieren wir uns. Die Skala basiert auf den folgenden fünf Ausgangsfragen und jeweils einer Beanspruchungsnachfrage (wie bei der *Beanspruchung durch Personalmangel* erläutert):

- *Wie häufig werden Sie bei Ihrer Arbeit von anderen Menschen herablassend bzw. respektlos behandelt?*
- *Wie häufig kommt es bei Ihrer Arbeit zu Konflikten oder Streitigkeiten mit Schüler*innen oder Eltern?*
- *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?*
- *Inwieweit bringt Ihr Vorgesetzter bzw. Ihre Vorgesetzte Ihnen persönlich Wertschätzung entgegen?*

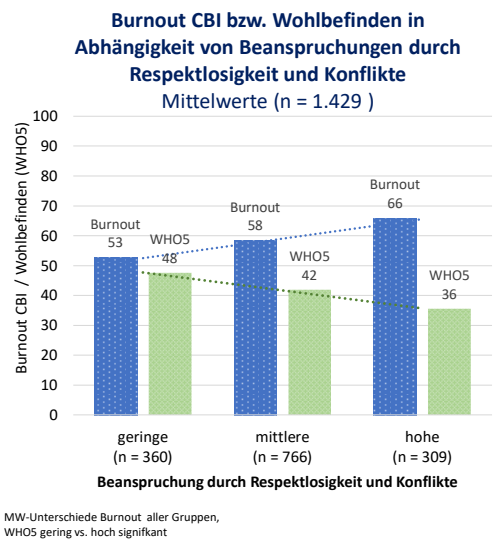


Abbildung 138: Respektlosigkeit, soziale Konflikte und Gesundheit

Die Skala misst also die Arbeitsqualität hinsichtlich des Respekts und der Konfliktintensität. Gute Arbeit erreicht im Index einen Wert von 80 bis 100 Punkte. Entsprechend umgekehrt sind dann die Gruppen für die Beanspruchung zu bilden: geringe (80 bis 100 Punkte), mittlere (50 bis 80 Punkte) und hohe Beanspruchung (0 bis 50 Punkte). 25% der Berliner Lehrkräfte zeigen eine geringe, 53% eine mittlere und 22% eine hohe Beanspruchung durch Respektlosigkeit und Konflikte. Aus Hamburg 2024 und Frankfurt 2020 wurden ganz ähnliche Beanspruchungen gemeldet. Aus Abbildung 138 ergibt sich, mit steigender Beanspruchung sind wie zuvor höhere Gesundheitsrisiken verbunden. Während bei WHO5 nur die Extremgruppen sich signifikant unterscheiden, sind es bei Burnout wie gehabt alle Gruppen. Respektlosigkeit und Konflikte erweisen sich somit als starke psychische Beanspruchung.

37% der Lehrkräfte mit starkem digitalem Stress haben ein signifikant geringeres Wohlbefinden und höhere psychische Erschöpfungswerte

In Kapitel 7 ist die zentrale Bedeutung des digitalen Stresses für die Gesundheit von Lehrkräften bereits thematisiert worden. Es ist gezeigt worden, dass die Digitalisierung unter den aktuellen Rahmenbedingungen einen starken Einfluss auf das Belastungsempfinden von Lehrkräften hat und an welchen Stellen eine bessere Gestaltung der Digitalisierung den Gesundheitsschutz für Lehrkräfte verbessern würde. Die folgende Auswertung fügt vor allem den Zusammenhang zum Wohlbefinden hinzu. Um den Zusammenhang von digitalem Stress und Gesundheitsrisiken zu analysieren wurden fünf Aspekten des digitalen Stresses berücksichtigt, die für Lehrkräfte von hoher Bedeutung sind (Zustimmung der Berliner Lehrkräfte):

- *Vorführeffekt: Ich muss mich immer für den Fall absichern, dass die digitalen Medien und Techniken ausfallen könnten. (68%)*
- *Überlastung: Ich habe eine höhere Arbeitsbelastung aufgrund der steigenden Komplexität der digitalen Medien und Techniken. (68%)*
- *Komplexität: Ich finde nicht genügend Zeit, um meinen Umgang mit digitalen Medien und Techniken zu verbessern und mehr darüber zu lernen. (60%).*
- *Rollenunklarheit: Das Lösen von Problemen mit digitalen Medien und Techniken kostet mich Zeit, die ich für das Erledigen meiner Arbeitsaufgaben benötige. (58%)*
- *Privatsphäre: Meine Privatsphäre kann dadurch verletzt werden, dass mein Verhalten bei der Nutzung digitaler Medien und Techniken nachverfolgt werden kann. (41%)*

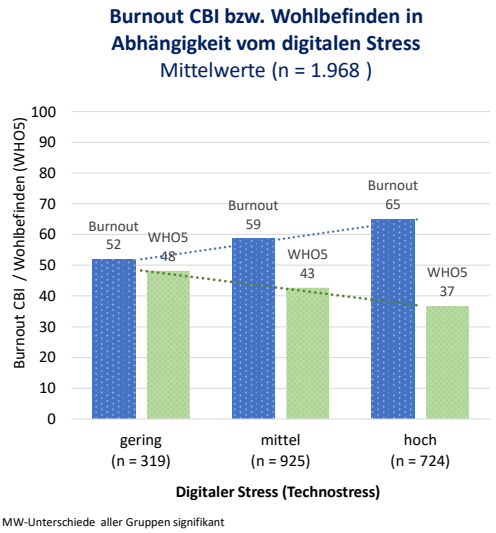


Abbildung 139: Digitaler Stress und Gesundheit

Werden drei Gruppen unterschiedlicher Intensität des digitalen Stresses gebildet, dann ergeben sich 37% der Berliner Lehrkräfte mit hohem digitalem Stress, 47% mit mittlerem digitalem Stress und 16% mit geringem Stress. Zwischen den drei Gruppen (Abbildung 139) besteht wiederum sowohl bei Wohlbefinden als auch bei Burnout ein signifikanter Zusammenhang (Unterschied: 11 Pkt. bei WHO5; 13 Pkt. bei Burnout). Die Gesundheitsrisiken sind bei stärkerem digitalem Stress signifikant erhöht. In Hamburg findet sich eine nahezu identische Verteilung der Gruppen und Stärke der Zusammenhänge.

10.3 Resümee

Die verschiedenen Indikatoren für die Gesundheit von Lehrkräften signalisieren dringenden Handlungsbedarf. Je nach Indikator befinden sich zwischen der Hälfte (selbstberichteter Gesundheitszustand) und zwei Drittel (Wohlbefinden; Burnout) der Berliner Lehrkräfte im Bereich eines erhöhten Gesundheitsrisikos. Dabei ist der Handlungsbedarf in Grundschulen und der Grundstufe der Gemeinschaftsschule noch größer als in weiterführenden Schulen.

Zwar zählte der Lehrberuf seit jeher zu den Berufsfeldern, in denen mit einer starken psychischen Belastung zu rechnen ist. Ein Beruf, der auch in der Vergangenheit durch eine vergleichsweise hohe Prävalenz psychischer Erkrankungen sowie eine erhöhte Rate vorzeitiger Berufsausstiege aufgefallen ist. Aber dies ist gerade kein Grund, jetzt die Hände in den Schoß zu legen.

Die Berliner Ergebnisse sind zwar einerseits typisch für Lehrkräfte in Deutschland, denn sie unterstreichen erneut den großen Abstand zum Mittel der anderen Berufe. Andere Beschäftigtengruppen weisen eine höhere Arbeitszufriedenheit und ein besseres Wohlbefinden auf und haben größere Anteile an Beschäftigten mit einem guten Gesundheitszustand. Verschärfend setzen sich die Berliner Ergebnisse aber auch von früheren Umfragen unter Lehrkräften ab, deutlich von Frankfurt 2020 und der bundesweiten Digitalisierungsstudie 2021, weniger stark von Sachsen 2022. Auch im Vergleich mit der aktuellen, parallel in Hamburg durchgeführten Erhebung stehen die Lehrkräfte in Berlin hinsichtlich des Drucks durch außerunterrichtliche Aufgaben, Arbeitstempo, Work-Life-Balance und sogar bei den Burnout-Werten schlechter da.

Die Frage ob es sich bei den Ergebnissen in Berlin um länderspezifische Bedingungen oder vielleicht um eine veränderte Situation der Lehrkräfte in Deutschland in der post-pandemischen Arbeitswelt handelt, lässt sich anhand dieser Ergebnisse nicht eindeutig beantworten. Es konnten jedoch sehr klar einige strukturelle Aspekte herausgearbeitet werden, die besonders eng mit einem gesundheitlichen Risiko (insbesondere in Bezug auf Wohlbefinden und Burnout) in Verbindung stehen. Dazu zählen vor allem die negativen Folgen des Personalmangels und die starke Beanspruchung durch außerunterrichtliche Aufgaben, außerdem das daraus resultierende ungesunde Arbeitstempo, Belastungen im privaten Umfeld und der Zeitmangel für persönliche Interessen. In all diesen Bereichen schneiden Berliner Lehrkräfte im Vergleich zu den Umfrageergebnissen früherer Lehrkräftebefragungen und in diesen Dimensionen auch gegenüber der Parallelbefragung in Hamburg schlechter ab. Was wiederum konsistent das insgesamt höhere Niveau der Gesundheitsrisiken in Berlin erklären kann.

11 Lehrkräfte in der Gratifikationskrise

Wer eine Ausbildung absolviert und dann in einen Beruf eintritt, verbindet dies mit bestimmten Erwartungen. Dabei spielen Vorstellungen von den Anforderungen eine Rolle, die man im Beruf bewältigen, und Leistung, die man erbringen muss; ferner Vorstellungen von den ideellen und materiellen Vorteilen („Gratifikationen"), die man mit der beruflichen Position erlangen kann; beispielsweise attraktive Arbeitsinhalte, soziale Anerkennung und gesellschaftlichen Status. Zudem gibt es Erwartungen an das Gehalt und die Entwicklungs- und Karrieremöglichkeiten. Dies gilt für jeden Beruf. Lehrkräfte haben durch mehrjähriges Lehramtsstudium sowie i.d.R. achtzehnmonatiges Referendariat persönlich erheblich investiert und sich damit für ihren Berufs- und Lebensweg auch ziemlich festgelegt – dafür erwarten sie dann eine entsprechende Gegenleistung, wenn sie den Beruf ausüben.

Man kann sich das als eine Art psychologischen Anhang zum Arbeitsvertrag vorstellen, der zwischen Beschäftigten und ihren Arbeitgebern geschlossen wird. Dieser enthält die impliziten Vorstellungen von als angemessen empfundenen (eigenen) Leistungen und den erwarteten Gegenleistungen des Arbeitgebers. Wird dieser soziale Tausch als angemessen empfunden, sind die Beschäftigten zufrieden mit dem, was sie beruflich erreicht haben. Im Unterschied zu wissenschaftlichen Ansätzen, die das Verhältnis von Belastungen und Ressourcen auf der Ebene der jeweiligen *Tätigkeiten* bewerten (dazu mehr im AP 10), wird in diesem Kapitel das *Arbeitsverhältnis* (Arbeitsanforderungen, Anerkennung, Entgelt und Beschäftigungssicherheit) betrachtet.

Werden die Erwartungen an den sozialen Tausch nämlich verletzt, verursacht dies starke Emotionen und Stress mit negativen Auswirkungen auf die mentale und physische Gesundheit. *„Das (…) Ungleichgewicht zwischen erbrachtem Arbeitseinsatz und erwartetem, oder erfahrenem Gewinn wird entweder (seltener) in Form eines dramatischen Lebensereignisses erlebt (z.B. versagte Beförderung, Deklassierung trotz guter Leistung, Entlassung bei hohem Arbeitseinsatz), oder (häufiger) in Form wiederkehrender Erwartungsenttäuschungen und Frustrationen im alltäglichen Leistungszusammenhang der Erwerbsarbeit, die in Kauf genommen, bagatellisiert oder verdrängt werden."* (Siegrist, 2015, S. 21) Die starken Emotionen und Stressreaktionen bei einem solchen Ungleichgewicht („Imbalance") sind dadurch bedingt, dass das zentrale menschliche Bedürfnis nach sozialer Anerkennung verletzt wird, *„weil versagte Anerkennung als Bruch eines grundlegenden, in der Evolution menschlicher Vergesellschaftung tragenden Prinzips, der Norm sozialer Reziprozität, erlebt wird." (Siegrist, 2015, S. 22)* Die dadurch bedingten Gesundheitsfolgen sind mit einer wirklich beeindruckenden Anzahl von Studien inzwischen solide belegt worden (Siegrist, 2012a). Dazu zählen zahlreiche Einschränkungen des Wohlbefindens und der Gesundheit, erhöhte krankheitsbedingte Fehlzeiten aber vor allem auch ein höheres Risiko für Herz-Kreislauf-, sowie vielfältige psychiatrische Erkrankungen. Oder anders formuliert: Durch ein günstiges Verhältnis von Anstrengungen und Gratifikationen erzeugte positive Emotionen fördern Wohlbefinden (Wellbeing) und Gesundheit (Siegrist, 2012a, S. 2).

In diesem Papier soll analysiert werden, inwieweit die Erwartungen von Berliner Lehrkräften an ihren Beruf gegenwärtig im Schulalltag erfüllt werden. Wie der Titel des Kapitels *„Lehrkräfte in der Gratifikationskrise"* bereits verrät, steht es nicht gut um den Beruf. Vielmehr lässt sich zeigen, dass für viele Lehrkräfte der soziale Tausch nicht mehr ausgeglichen ist, sie das Gefühl haben, viel mehr in den Beruf einzubringen als sie am Ende zurückbekommen. Das Ausmaß dieser Problematik und seine Bedeutung, sollen hier genauer ausgeleuchtet werden.

Zur Methode

Grundlage der Bewertung ist der Fragebogen zur *Effort-Reward-Imbalance (ERI)* von (Siegrist et al., 2004), eine aus siebzehn Fragen bestehende Bewertung von Anstrengungen und Gratifikationen (siehe Tabelle 30). Auf der Seite der Gratifikationen werden drei große Bereiche unterschieden, die auch jeweils für sich eine große Bedeutung für die Gesundheit von Beschäftigten haben (Siegrist, 2012a): erfahrene Wertschätzung, Beschäftigungssicherheit sowie die Erfüllung von Aufstiegs- und Karriereerwartungen. Der Fragebogen begründet ein vom Bundesamt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin anerkanntes Verfahren zur Verhältnisprävention.

Bei der Auswertung folgen wir der Vorgehensweise bei (Siegrist et al., 2004), um einen direkten Vergleich mit früheren Studien durchführen zu können. (In jüngeren Versionen wurden die Antwortoptionen leicht verändert.) Demnach führen die jeweiligen Antworten auf jede Frage zu Punktwerten zwischen 1 und 5. Die Ergebnisse zu jedem Thema werden als Summenwerte der Einzelfragen ausgewiesen (z.B. *Anstrengung*). Bei sechs Fragen zu Anstrengung lassen sich also zwischen 6 und 30 Punkten erreichen. Der *Anstrengungs-Gratifikations-Quotient* ermittelt sich aus dem Verhältnis von Anstrengungen und Gratifikationen, wobei die unterschiedliche Anzahl an Variablen durch einen Korrekturfaktor ausgeglichen wird. Bei einem Quotienten oberhalb von 1,0 (*Imbalance*) liegt ein hohes Risiko für die Gesundheit vor. Dies haben zahlreichen Studien belegt. Beispielsweise gaben Beschäftigte im oberen Drittel des Quotienten eine *„mehr als 2,5 fach erhöhte Wahrscheinlichkeit an, in den letzten beiden Jahren durch körperliche Beschwerden bedingte erhebliche Einschränkungen der Leistungsfähigkeit und des Wohlbefindens erfahren zu haben, im Vergleich zu Angehörigen der Referenzgruppe (unteres Terzil).“*

Tabelle 30: ERI-Fragebogen

Fragebogen nach Siegrist u.a. (2004)	
Anstrengung	
ERI01	Aufgrund des hohen Arbeitsaufkommens besteht häufig großer Zeitdruck.
ERI02	Bei meiner Arbeit werde ich häufig unterbrochen und gestört.
ERI03	Bei meiner Arbeit habe ich viel Verantwortung zu tragen.
ERI04	Ich bin häufig gezwungen, Mehrarbeit zu leisten.
ERI05	Meine Arbeit ist körperlich anstrengend.
ERI06	Im Laufe der letzten Jahre ist meine Arbeit immer mehr geworden.
Wertschätzung	
ERI07	Ich erhalte von meinen Vorgesetzten die Anerkennung, die ich verdiene.
ERI08	Ich erhalte von meinen Arbeitskolleg*innen die Anerkennung, die ich verdiene.
ERI09	Ich erhalte in schwierigen Situationen angemessene Unterstützung.
ERI10	Ich werde bei meiner Arbeit ungerecht behandelt. (umgekehrt)
ERI15	Wenn ich an all die erbrachten Leistungen und Anstrengungen denke, halte ich die erfahrene Anerkennung für angemessen.
Beschäftigungssicherheit	
ERI12	Ich erfahre - oder erwarte - eine Verschlechterung meiner Arbeitssituation. (umgekehrt)
ERI13	Mein eigener Arbeitsplatz ist gefährdet. (umgekehrt)
Aufstieg	
ERI14	Wenn ich an meine Ausbildung denke, halte ich meine berufliche Stellung für angemessen.
ERI11	Die Aufstiegschancen in meinem Bereich sind schlecht. (umgekehrt)
ERI16	Wenn ich an all die erbrachten Leistungen und Anstrengungen denke, halte ich meine persönlichen Chancen des beruflichen Fortkommens für angemessen.
ERI17	Wenn ich an all die erbrachten Leistungen denke, halte ich mein Gehalt für angemessen.

Studien kommen zum Ergebnis, dass Lehrkräfte, die eine Imbalance aufweisen eine vierfache Wahrscheinlichkeit haben, an affektiven Störungen wie Depression zu leiden als Personen mit einer positiven Bilanz (Lehr et al., 2009, S. 378; Rödel et al., 2004, S. 233). Dies wird damit erklärt, dass in diesen Fällen die Anstrengungen die Gratifikationen übersteigen und Beschäftigte eine erhöhte emotionale Stressreaktion entwickeln. Sie erleben eine Gratifikationskrise.

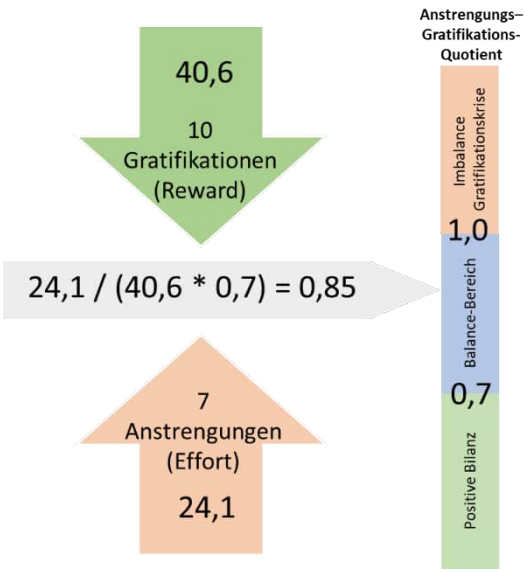


Abbildung 140: Der Anstrengungs-Gratifikations-Quotient

Nach Ergebnissen von Lehr et al. (2009) beginnt der Bereich erhöhten Risikos bereits bei 0,715. Diese Grenze wird methodisch übernommen, aber in allen Auswertungen und Grafiken nur einstellig dargestellt (0,7). Entsprechend erscheint es für Vergleiche sinnvoll, zusätzlich zur *Imbalance* (Quotient oberhalb von 1,0) zwischen einer Gruppe mit positiver Bilanz von Anstrengungen und Gratifikationen (*positive Bilanz bis 0,7*) und einer Gruppe, die durchaus Schwierigkeiten bekommt, beides auszubalancieren (*Balance-Bereich 0,7 – 1,0*) zu unterscheiden. Bei der statistischen Überprüfung der Zurechnung der Fragen zu den Bereichen (z.B. Anstrengung usw.) im Sample mittels Faktoranalyse mussten wir feststellen, dass die Frage ERI12 sich nicht als Gratifikation darstellte, sondern von Lehrkräften inzwischen als Anstrengung aufgefasst wird. Im Originalfragebogen wird sie (ebenso wie ERI10, ERI11, ERI13) negativ gefragt, aber positiv (also revers als Gratifikation) ausgewertet. ERI12 lädt aber in einer Faktoranalyse der Sampledaten eindeutig auf den ersten Faktor (*Anstrengung*). Übrigens gleicherMaßn in der in Auswertung befindlichen Hamburger Studie. Lehrkräfte in Berlin und Hamburg haben offenbar keine optimistischen Erwartungen an die zukünftige Entwicklung ihres Berufes.

Dieser Wechsel in der Bedeutung der Variable hat zur Konsequenz, dass wir für eigene Auswertungen den statistischen Zusammenhängen unseres Samples folgen, also ERI12 wie eine Anstrengung behandeln. Dadurch verändert sich die Gewichtung der Fragen (sieben Anstrengungen zu zehn Gratifikationen) und entsprechend der Gewichtungsfaktor bei der Ermittlung des Quotienten (siehe Siegrist et al., 2004). Bei Vergleichen mit anderen Studien, ermitteln wir die Werte jedoch in klassischer Weise, d.h. ERI12 wird dann als Gratifikation behandelt (*Beschäftigungssicherheit*). Dies erklärt unterschiedliche Angaben z.B. über die Größe der Gruppe in der Imbalance oder einzelne Werte im Abschnitt 5, wo die Ergebnisse mit anderen Studien verglichen werden.

11.1 Dreißig Prozent der Lehrkräfte befinden sich in einer Gratifikationskrise

Verschaffen wir uns mit Abbildung 141 zunächst einmal einen Überblick über die Lage unter den Berliner Lehrkräften. Die insgesamt 2.252 Lehrkräfte, die alle Frage zum *ERI* beantwortet haben, teilen sich auf die drei oben beschriebenen Risikogruppen wie folgt auf: 33% ziehen eine positive Bilanz von Anstrengung und Gratifikation (Quotient bis 0,7). 37% der Lehrkräfte befinden sich im Balance-Bereich zwischen 0,7 und 1,0. 30% der Lehrkräfte befinden sich in der Gratifikationskrise. Sie erfahren eine „Imbalance“ und haben das höchste Gesundheitsrisiko der drei Gruppen.

Der Anteil von 30% ergibt sich auf Basis der angepassten Berechnung des Quotienten (siehe oben). Bei einer Berechnung nach Siegrist et al. (2004) läge der Wert sogar bei 33,1%. Auch bei der angepassten Berechnungsweise erscheint es uns sinnvoll, einen Grenzwert von 1,0 anzunehmen. Denn neben Aspekten der Vergleichbarkeit ist daran zu erinnern, dass der Grenzwert 1,0 auch bei Siegrist u. a. keine absolute Grenze darstellt, ab der eine Gesundheitsgefährdung auftritt. Vielmehr haben auch Beschäftigte mit einem Wert von 0,9 ein höheres Gesundheitsrisiko als Personen mit einem Wert von z.B. 0,6.

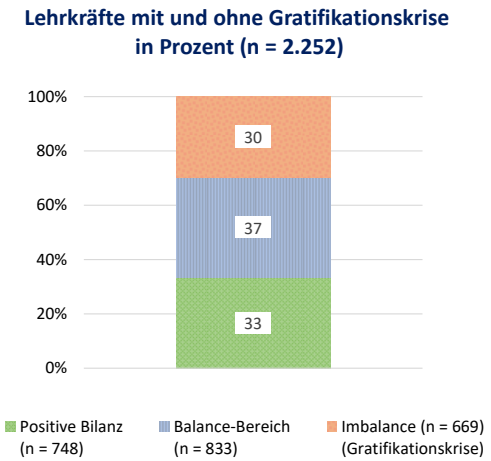


Abbildung 141: Lehrkräfte mit Gratifikationskrise

Mitglieder der Schulleitung und Sonderpädagog*innen sind etwas seltener stark betroffen

Der Anteil der Risikogruppe unterscheidet sich zwischen den Tätigkeitsgruppen (*Abbildung 142*). Bei Mitgliedern der Schulleitung im weiteren Sinne ist der Anteil mit 24% signifikant geringer als bei Lehrkräften (31%) ohne diese Zusatzaufgaben oder Beförderungsämter.

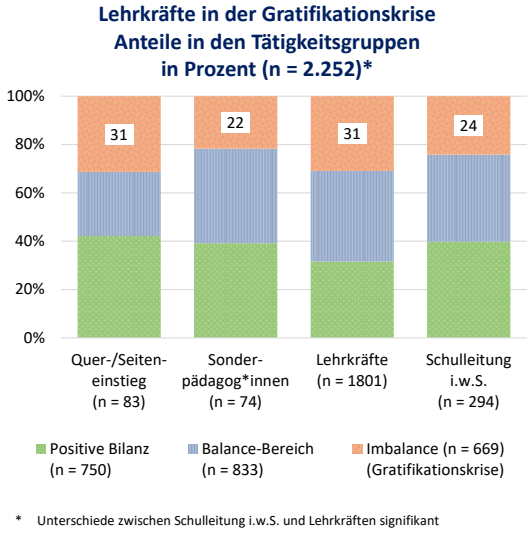


Abbildung 142: Tätigkeitsgruppen und *Gratifikationskrise*

Dies liegt daran, dass Mitglieder der Schulleitung i.w.S. Gratifikationsmerkmale höher bewerten, sowohl Wertschätzung (20,4 statt 19,9 Punkte) als auch Aufstieg (17,2 statt 15,5). Zudem verbinden sie mit ihrer Rolle keine erhöhten Anstrengungen (23,8 statt 24,2 Punkte). Sie gelangen in die Rolle der Schulleitung i.w.S. durch Auswahl- und Eignungsprozesse, was sich offenbar auch in ihrer subjektiven Beurteilung von Anforderungen niederschlägt.

Interessant ist darüber hinaus, dass auch bei den wenigen Sonderpädagog*innen im Sample sich nur 22% in einer Gratifikationskrise befinden. Wie die Mitglieder der Schulleitung i.w.S. haben sie etwas höhere Werte für Wertschätzung (20,6) und Aufstieg (17,2) als andere Lehrkräfte. Allerdings bewerten sie die Anstrengungen von allen Tätigkeitsgruppen am höchsten (24,6 Punkte). Bei der ebenfalls kleinen Gruppe der Lehrkräfte im Quer- und Seiteneinstieg befinden sich wie bei den anderen Lehrkräften 31% in einer Gratifikationskrise. Jedoch aus anderen Gründen. Diese Gruppe nimmt überdurchschnittlich viel Wertschätzung wahr (21,0), vor allem von Vorgesetzten. Sie ist sich bezüglich ihrer Aufstiegsperspektiven aber sehr unsicher (13,0).

Hierbei schlägt zu Buche, dass sie sich nicht gemäß ihrer Leistung vergütet sehen und ihrer Meinung nach ihre Ausbildung und Leistung nicht genügend Anerkennung findet. Zudem beurteilen sie die Beschäftigungssicherheit etwas kritischer (4,5 statt 4,9). Ein aufgrund der befristeten Verträge zumindest bei Seiteneinsteigenden überraschend mildes Urteil. Ein wenig ausgeglichen wird dies durch die niedrigste Bewertung bei den Anstrengungen (22,1). Alles in allem stimmen die Bewertungen dieser Gruppe beim ERI mit den Ergebnissen in Kapitel 9 (Lehrkräfte mit Seiten- und Quereinstieg) sehr gut überein.

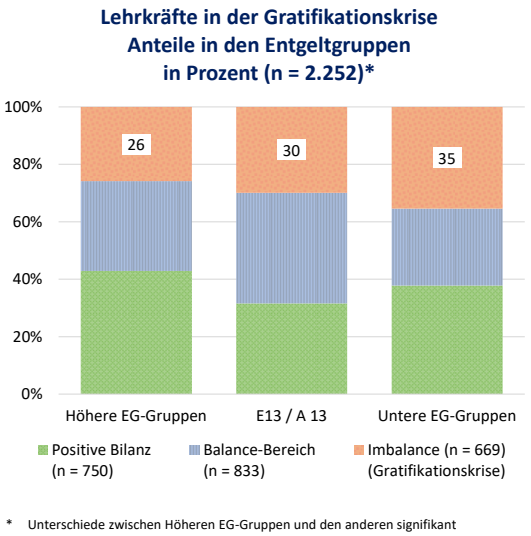


Abbildung 143: Entgeltgruppen und Gratifikationskrise

Die Ergebnisse zu den Tätigkeitsgruppen werden durch eine Betrachtung nach Entgeltgruppen bestätigt (Abbildung 143): Lehrkräfte mit Entgeltgruppen E14/A14 oder höher ziehen eine signifikant günstigere Bilanz. 26% von ihnen befinden sich in der Gratifikationskrise, 35% sind es bei den unteren Entgeltgruppen. Den Unterschied machen hier erneut vor allem die Aufstiegsmöglichkeiten. Höhere Entgeltgruppen (17,2) unterscheiden sich diesbezüglich deutlich von mittleren (15,7) und unteren Entgeltgruppen (13,0). Von den Vollzeitkräften befinden sich 31,1% in einer Gratifikationskrise, während es bei Teilzeitkräften 28,4% sind, der Unterschied wird jedoch nicht signifikant.

Geschlecht und Alter

Es gibt geschlechtsspezifische Unterschiede. Der Anteil der männlichen Lehrkräfte in der Imbalance ist geringer (25,5%) als bei weiblichen (31,1%). Werden die Gruppen jedoch nach Schulformen kontrolliert, dann relativieren sich die Unterschiede, z.B. in der Grundstufe 33,3% bei Männern gegenüber 34,3% bei Frauen; im Sekundarbereich 24,2 zu 29% – werden aber nicht nicht signifikant.

Das Alter spielt keine bedeutsame Rolle. Der Imbalance-Anteil liegt in den Altersgruppen zwischen 20 und 39 Jahren und zwischen 50 und 54 Jahren etwa 2 Prozentpunkte über dem Durchschnitt. Insofern ergibt sich eine ganz schwach abnehmende Tendenz. Die Unterschiede werden allerdings nicht signifikant. Die Lehrkräfte, die mit einem Alter von mehr als 65 Jahren noch im Dienst sind, machen dies wahrscheinlich noch, weil sie für sich eine positive Bilanz ziehen können.

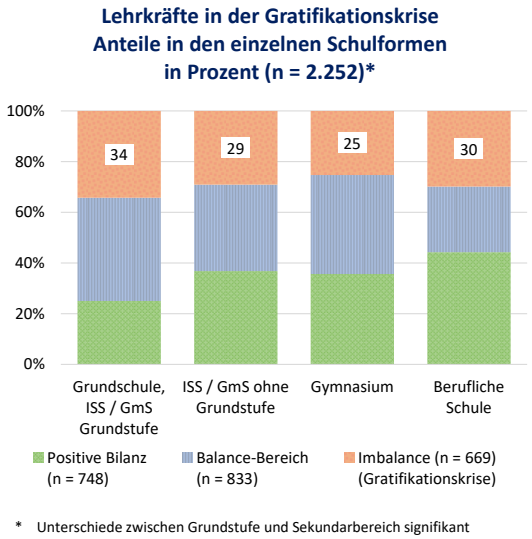


Abbildung 144: Schulformen und Gratifikationskrise

In der Grundstufe befinden sich mehr Lehrkräfte in einer Gratifikationskrise

Werden die unterschiedlichen Schulformen verglichen (Abbildung 144), dann zeigt sich der höchste Anteil von Lehrkräften mit Gratifikationskrise mit 34% in der Grundstufe (Grundschule und Gemeinschaftsschule). Auch ist dort der Balance-Bereich am größten, was gleichzeitig bedeutet, dass in der Grundstufe die wenigsten Lehrkräfte eine positive Bilanz ziehen. Statistisch wird auch nur dieser Unterschied zwischen der Grundstufe und den Schulen des Sekundarbereichs signifikant. Lehrkräfte in der Grundstufe zeigen die höchsten Anstrengungswerte (25,3). Schulen im Sekundarbereich schneiden dagegen günstiger ab (ISS/GmS ohne Grundstufe: 23,9, GY: 23,5 und BBS: 22,6).

In der Grundstufe auffällig sind v.a. überdurchschnittliche Werte bei *körperlicher Anstrengung* (ERI04), dem Gefühl *immer mehr Arbeit leisten zu müssen* (ERI06) und eine *Verschlechterung der Arbeitssituation* zu erleben (ERI12-umcod.). Darüber hinaus erfahren Lehrkräfte der Grundstufe eine unterdurchschnittliche *Wertschätzung* (19,7). (Berufliche Schule: 19,9; ISS/GmS: 20,1; GY: 20,3).

11.2 Signifikant schlechtere Gesundheitswerte und ein eingeschränktes Wohlbefinden bei Lehrkräften in der Gratifikationskrise

Das Modell der Effort-Reward-Imbalance von Siegrist u. a. wurde entwickelt, um die Gesundheitsfolgen von Arbeit genauer zu untersuchen. Entsprechend der Annahmen des Modells, weisen die 30% der Berliner Lehrkräfte, die sich in der Gratifikationskrise befinden, auch eine signifikant schlechtere Gesundheitssituation auf. Dies lässt sich zeigen, indem wir die drei Gruppen, also die mit positiver Bilanz, im Balance-Bereich und die in der Imbalance miteinander vergleichen.

Arbeitszufriedenheit

Ein zentrales Kriterium für die längerfristige Motivation von Beschäftigten ist die Arbeitszufriedenheit. Das gesamte Sample erreicht eine durchschnittliche Arbeitszufriedenheit mit 6,3 von 10 Punkten. Dies ist vergleichbar mit unseren Befragungen 2020 in Frankfurt (6,6) (Mußmann et al., 2020) und Sachsen 2022 (6,2) (Mußmann et al., 2023).

Lehrkräfte die eine positive Bilanz von Anstrengungen und Gratifikationen ziehen, erreichen 7,2 Punkte. Lehrkräfte im Balance-Bereich liegen noch knapp oberhalb des Mittelwertes (6,4). Während Lehrkräften in der Gratifikationskrise ihre Arbeitszufriedenheit deutlich abgeschlagen mit 5,1 Punkten bewerten.

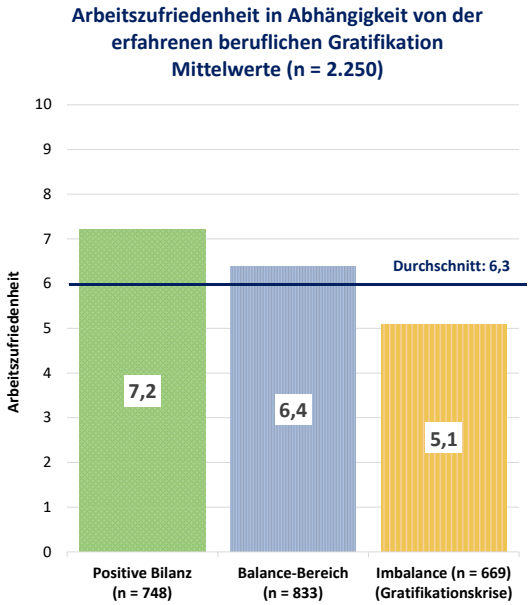


Abbildung 145: Gratifikationsbilanz und Arbeitszufriedenheit

Wohlbefinden (Wellbeing)

Ein ähnliches Ergebnis zeigt sich bei der Skala zum Wohlbefinden (Wellbeing). Eingesetzt wird das in der europäischen Statistik etablierte Instrument *WHO5 (Topp et al., 2015).* Es basiert auf fünf Fragen, die die persönliche Energie und das Engagement der Befragten messen (z.B. *In den letzten Wochen habe ich mich energetisch und aktiv gefühlt).* Die Skala wird auf 100 Punkte berechnet. Berliner Lehrkräfte erreichen einen mittleren Wert von 41,6 Punkten. In Sachsen 2022 lag der Wert bei 40 Punkten, in Hamburg 2024 bei 42 Punkten.

Abbildung 146 zeigt Unterschiede im Wohlbefinden Berliner Lehrkräfte je nachdem welche Bilanz die Befragten aus dem Vergleich von Anstrengungen und Gratifikationen ziehen: Lehrkräfte mit einer positiven Bilanz erreichen 51 Punkte, während Lehrkräfte in der Gratifikationskrise nur 31 Punkte erreichen. Letztere befinden sich damit in einem Bereich erhöhten Gesundheitsrisikos (siehe Kapitel 10).

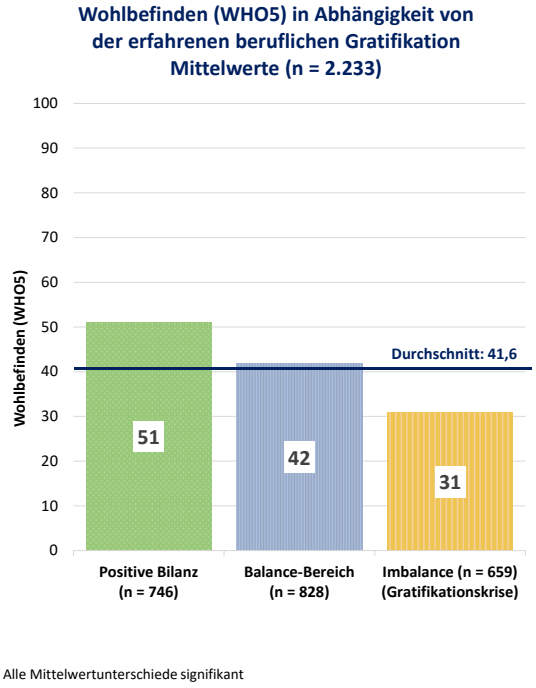


Abbildung 146: Gratifikationsbilanz *und Wohlbefinden*

Psychische Erschöpfung (Burnout CBI)

Die Bewertung von Anstrengung und Gratifikation ist auch signifikant mit der psychischen Erschöpfung assoziiert, die mit dem Burnout Indikator (Copenhagen Burnout Indicator CBI) gemessen wird. Auch Burnout besteht aus einer Skala mit fünf Fragen, die auf 100 Punkte bezogen wird (Kristensen et al., 2005).

Bei umfangreichen Erhebungen 2012 und 2017 wurden mit diesem Instrument 54.066 Lehrkräfte aus Baden-Württemberg und 77.089 aus Nordrhein-Westfalen untersucht und mit anderen Berufen verglichen (Nübling et al., 2018a; Nübling et al., 2018b; Nübling et al., 2012). Während zum selben Zeitpunkt alle anderen Berufe zusammen einen Burnout-Wert von 42 Punkten aufwiesen, hatten Lehrkräfte einen erhöhten Burnout-Wert, 46 Punkte in Baden-Württemberg (2012) und 49 Punkte in Nordrhein-Westfalen (2018).

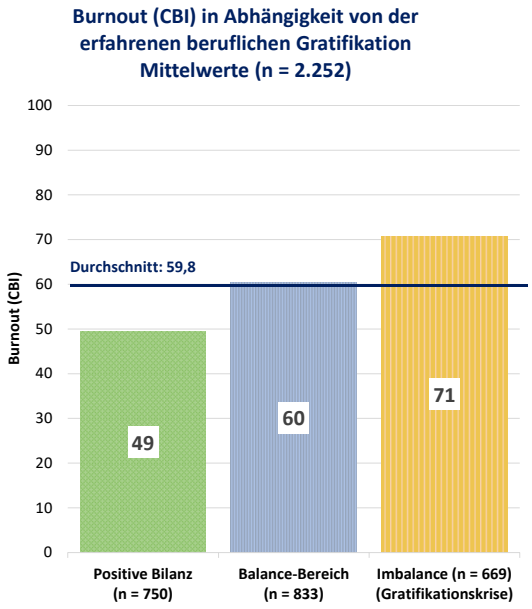
Seitdem finden wir bei jeder unserer Erhebungen höhere Werte für Lehrkräfte:

Erhebung	Burnout (CBI)	Quelle
2020	56	Frankfurter Studie
2021	51	Digitalisierungsstudie (bundesweit)
2022	60	Sachsen Studie
2023	60	Berlin
2024	59	Hamburg

Auch der Referenzwert im COPSOQ für Lehrkräfte hat sich seit 2012 erhöht, und zwar um 12 Punkte auf 58 Punkte. Der Vergleichswert für alle Berufe hat sich im gleichen Zeitraum nur um 6 auf 49 Punkte erhöht, (Nübling et al., 2024, S. 50, im Vergleich mit den vorgenannten Werten). Die höheren Mittelwerte aller Lehrkräfte indizieren bereits eine erhöhte Prävalenz von Burnout gegenüber anderen Berufen.

Hinzu kommt nun die in Abbildung 147 deutlich werdende unterschiedliche Betroffenheit durch die Gratifikationskrise: Die Gruppe in der Gratifikationskrise erzielt erwartungsgemäß einen weit über dem Mittelwert von 59,8 Punkten liegenden Wert von 71 Burnout-Punkten. Lehrkräfte im Balance-Bereich erreichen den Mittelwert, während Lehrkräfte mit positiver Bilanz von Anstrengung und Gratifikation nur 49 Punkte aufweisen – und damit in die Nähe des Mittelwerts der übrigen Berufe kommen.

Auch beim selbst bewerteten Gesundheitszustand unterscheiden sich Lehrkräfte mit Gratifikationskrise signifikant von den anderen Gruppen durch schlechtere Gesundheitseinschätzung (ohne Abbildung). Alles in allem zeigt sich, dass Lehrkräfte in der Gratifikationskrise nicht nur einem höheren Gesundheitsrisiko ausgesetzt sind, sondern auch bereits sehr viel ungünstigere Gesundheitsindikatoren aufweisen. Dies sind zusammen genommen alles wichtige Signale zur Aktivierung des Arbeits- und Gesundheitsschutzes.



Alle Mittelwertunterschiede signifikant

Abbildung 147: Gratifikationsbilanz und Burnout

11.3 Ansatzpunkte für den Arbeits- und Gesundheitsschutz von Lehrkräften

Es wurde gezeigt, dass es einen hohen Anteil an Lehrkräften in Berlin gibt, die sich in einer Gratifikationskrise befinden. Dies bedeutet, dass sie einem signifikant erhöhten Gesundheitsrisiko ausgesetzt sind. Im folgenden Abschnitt sollen daher Ansatzpunkte für einen verbesserten Arbeits- und Gesundheitsschutz herausgearbeitet werden.

Es ist ohne weitere Analyse klar, dass eine Verbesserung der einzelnen Elemente, die im Fragebogen zur *Effort-Reward-Imbalance (ERI)* direkt gefragt werden, direkt zu einem besseren Anstrengungs-Gratifikations-Quotienten (AGQ) beitragen würden: Also weniger *Anstrengungen* (weniger Zeitdruck, weniger Unterbrechungen usw.) und mehr *Gratifikationen* (mehr Wertschätzung, bessere Vergütung usw.) würden helfen. Das ist durch die Methode bedingt. Um solche und vergleichbare Anstrengungen unabhängig vom Instrument analysieren zu können, werden konkrete schulspezifische Belastungen sowie allgemeine Belastungen aufgrund der Tätigkeiten als Lehrkraft in Kapitel 12 mit einer eigenen Methode (dem DGB-Index Gute Arbeit) analysiert.

An dieser Stelle ziehen wir Aspekte der Beschäftigungssituation und allgemeinen Rahmenbedingungen heran, um zu zeigen, dass sie sehr eng mit der Bewertung des Anstrengungs-Gratifikations-Quotienten verbunden sind. Diese statistischen Zusammenhänge stellen keinen

Nachweis der Kausalität dar. Jedoch macht die Menge ähnlicher und gleichgerichteter Zusammenhänge klar, dass diese nicht auf Zufall beruhen, sondern vielmehr Ansatzmöglichkeiten für eine systematische Verbesserung der Beschäftigungsbedingungen bieten.

Lehrkräfte, die ihre beruflichen Anforderungen nicht mehr mit ihrem privaten Leben vereinbaren können, haben ein sehr stark erhöhtes Gesundheitsrisiko

Bei vielen hochqualifizierten Berufen mit einerseits großer Verantwortung und andererseits großen Entscheidungsspielräumen bezüglich ihrer Arbeit stellt sich die Herausforderung, eine angemessene Balance zu finden zwischen den beruflichen Anforderungen und dem privaten Leben. Dies gilt in besonderer Weise für Lehrkräfte, die aufgrund ihrer zahlreichen Aufgaben und der unbestimmten Arbeitszeit (Deputatmodell) gezwungen sind, ihre Zeitverwendung selbst zu regeln. Um herauszufinden, welchen Zusammenhang es zwischen der Vereinbarkeit (*Lässt Ihnen Ihre Arbeit genügend Zeit für Familie, Partner/in, Freundschaften und private Interessen?)* und dem Gesundheitsrisiko der Lehrkräfte gibt, wurden drei Gruppen gebildet.

Eine Gruppe mit 13% der Befragten, die in *hohen Maß* Zeit für private Interessen hat. Dieser Gruppe wurden fünf Personen zugeschlagen, die die Antwortoption *in sehr hohem Maß* gewählt haben. Die letzte Gruppe wäre zu klein, um eigenständig ausgewertet zu werden. Als weitere Gruppen wurden 62% der Lehrkräfte zusammengefasst, die *in geringem Maß* und 24%, die *nein* geantwortet haben.

Die Auswertung (Abbildung 148) ergibt einen auffallend hohen Wert des AGQ von 1,09 für die Gruppe, die nicht mehr genügend Zeit für ihre Familie, Freundschaften und privaten Interessen findet. Diese Gruppe ist einem sehr hohen Gesundheitsrisiko ausgesetzt, der Unterschied zu den anderen beiden Gruppen ist auffallend groß.

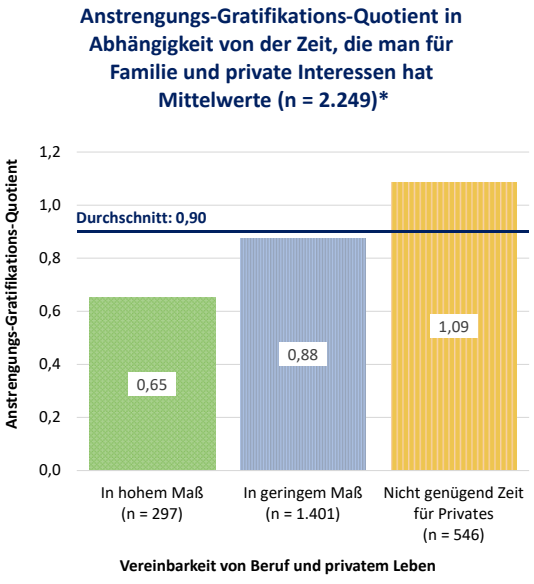


Abbildung 148: Private Zeit und AGQ

Wer nicht mehr genug Zeit hat, nimmt dies gegenüber der Gruppe mit ausreichend Zeitressourcen (in hohem Maß) sowohl als deutlich erhöhte Anstrengung (+ 7,5 Punkte) als auch als fehlende Gratifikationen wahr (- 6,2 Punkte). Auf der Seite der Anstrengungen liegen die größten Unterschiede bei *Mehrarbeit* (ERI04), *Zeitdruck* (ERI01) sowie *immer mehr Arbeit* (ERI06) und *Verschlechterung der Arbeitssituation* (ERI12_recod.). Bei Gratifikationen sind sowohl Aufstiegsvariablen als auch Wertschätzung beteiligt. Die berufliche Situation (ERI16) und das Gehalt (ERI17) werden nicht mehr mit der erbrachten Leistung in einem angemessenen Verhältnis gesehen. Die eigene Leistung erfährt zu wenig Anerkennung (ERI15), es werden Ungerechtigkeiten wahrgenommen (ERI10) und zudem eine ausreichende Unterstützung in schwierigen Situationen vermisst (ERI09).

Lehrkräfte mit hohen Vereinbarkeitsproblemen signalisieren also aufgrund der Dauerbelastung ihres Berufes eine weitreichende Verunsicherung ihrer beruflichen Situation. Eine Entlastung von Aufgaben würde einen sehr großen Hebel darstellen, um die Gesundheitssituation

nachdrücklich zu verbessern. Wahrscheinlich würden auch temporäre Entlastungen in schwierigen Situationen (z.B. große Klassen, „schwierige“ Klassen, hoher Korrekturdruck o.ä.) eine gesundheitsförderliche Wirkung haben.

Entlastungen bei den außerunterrichtlichen Aufgaben senken das Gesundheitsrisiko

Ein zentraler Diskussionspunkt bei der beruflichen Situation von Lehrkräften ist seit langem das Problem des hohen Anteils an sog. außerunterrichtlichen Aufgaben. Lehrkräfte unterrichten nicht nur, sondern bewältigen gemeinsam auch einen großen Teil der Schulorganisation. Eine gleichmäßige Verteilung dieser Aufgaben im Kollegium stellt eine Herausforderung dar. Viele Aufgaben erfordern zudem Kompetenzen (z.B. IT-Betreuung, behördliche Auflagen, Inklusionsaufgaben, Budget, Öffentlichkeitsarbeit etc.), die nicht zu den Kernkompetenzen von Lehrkräften gehören. Der Anteil dieser Aufgaben steigt seit Jahren und setzt Lehrkräfte unter Zeitdruck.

Werden die Lehrkräfte gefragt, ob der Umfang der außerunterrichtlichen Aufgaben für sie im Rahmen liege oder nicht, antworten 7%, dass diese im Rahmen liegen. Für 46% liegen sie teilweise im Rahmen und 47% der Lehrkräfte äußern, dass sie nicht mehr im Rahmen liegen würden. (Bei dieser Auswertung haben nur 1.363 Befragte beide Fragen beantwortet, da sie in zwei verschiedenen Umfragen gestellt worden sind.)

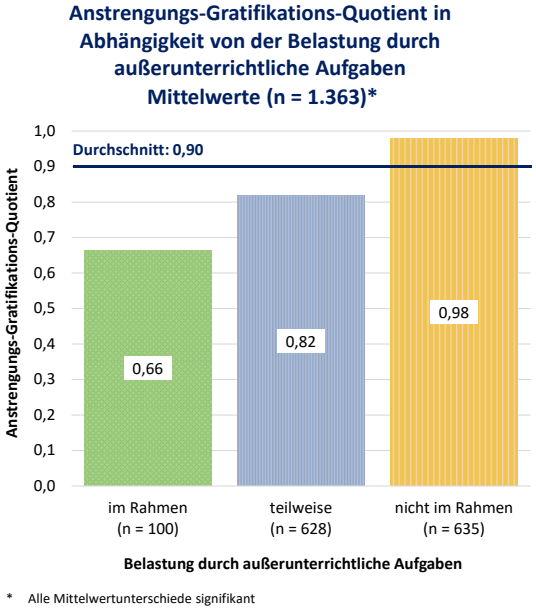


Abbildung 149: Außerunterrichtliche Aufgaben und AGQ

Es zeigt sich in Abbildung 149, dass eine erhöhte Belastung durch außerunterrichtliche Aufgaben signifikant mit einem erhöhten AGQ und damit einem erhöhten Gesundheitsrisiko verbunden ist. Dies resultiert v.a. aus einer deutlich erhöhten Wahrnehmung der Anstrengungen (6,5 Punkte), zu der v.a. vier Variablen beitragen: Lehrkräfte erfahren eine Verschlechterung ihrer Arbeitssituation (ERI12_umcod.), fühlen sich stärker gezwungen, Mehrarbeit zu leisten (ERI04), die Arbeit werde immer mehr (ERI06) und der Zeitdruck nimmt zu (ERI01). Umgekehrt werden Gratifikationen um 3,6 Punkte ungünstiger bewertet.

Es ist daher zu empfehlen, den Umfang dieser Aufgaben zu reduzieren (z.B. durch Abgabe an andere Beschäftigtengruppen) und daraus erwachsende Belastungen in geeigneter Weise auszugleichen.

Kleinere Klassen reduzieren das Gesundheitsrisiko für Lehrkräfte im Sekundarbereich

Eine wichtige Rahmenbedingung, die zu unterschiedlichen Belastungen bei Lehrkräften beitragen kann, ist die Klassengröße. Große Klassen sind schwieriger zu unterrichten, erfordern mehr Energie und sie erhöhen den Korrekturaufwand. Um den Einfluss der Klassengröße auf das Gesundheitsrisiko von Lehrkräften zu ermitteln, wurde wie folgt vorgegangen: Die Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schulen wurden nach der Anzahl ihrer Lerngruppen gefragt. Darüber hinaus wurden sie gebeten mit schulformspezifischen Spannen anzugeben, wie viele

dieser Lerngruppen besonders groß bzw. klein sind. Dann wurde daraus die *Lerngruppenbelastung* ermittelt, indem die Anzahl kleiner Lerngruppen negativ und die großer Gruppen positiv gewertet wurden. Eine Lehrkraft mit einer positiven *Lerngruppenbelastung* hat also mehr große als kleine Klassen, eine mit negativer *Lerngruppenbelastung* mehr kleine als große Klassen, andernfalls ergibt sich ein ausgeglichenes Verhältnis. Natürlich handelt es sich dabei um eine pragmatische Vereinfachung.

Ob die Annahme zutrifft, dass eine kleine Klasse bereits den Mehraufwand einer großen Klasse ausgleichen könnte, wäre noch genauer zu untersuchen. Als große Klassen galten 26 oder mehr Schülerinnen und Schüler für Grundschule, ISS/GmS, 32 oder mehr für das Gymnasium. Als Untergrenze wurde eine Klassengröße von 22 oder kleiner angenommen, im Gymnasium 20 oder kleiner. Dabei orientierten wir uns – soweit überhaupt möglich – an den Berliner Schulverordnungen, die sehr unterschiedliche Höchstgrenzen für die Schulformen vorsehen und dies unvollständig regeln: In der Grundschule werden Bandbreiten (23 bis 26) festgelegt (mit Abweichungen nach unten bei sonderpädagogischem Förderbedarf). Für die Sekundarstufe I sind Höchstgrenzen für das Gymnasium nur für Jahrgang 7 (32), für ISS/GmS nur für Jahrgang 7 und 8 festgelegt (26) (siehe Drucksache 19/13 767 des Berliner Abgeordnetenhauses). Diese Obergrenzen laut Verordnungen wurden in unserer Auswertung als unterer Wert der großen Klassen (dann für alle Jahrgangsstufen) definiert. Da es nicht drum geht, die Höchstgrenzen zu evaluieren, sondern den Einfluss großer Klassen auf die Arbeitsbelastung zu analysieren, sind die Ungenauigkeiten der Verordnungslage für die Analyse nebensächlich. Im Sample sind es im *Sekundarbereich* von GmS, ISS und GY 49% der Lehrkräfte, die mehr kleine Klassen haben. Bei 20% ist das Verhältnis ausgeglichen, 31% haben mehr große Klassen.

Die Analyse zeigt (siehe Abbildung 11), dass das Unterrichten in mehr großen Klassen mit einem erhöhten Gesundheitsrisiko verbunden ist, denn diese Lehrkräfte weisen einen signifikant erhöhten AGQ auf. Lehrkräfte mit mehr großen Klassen geben eine 1,9 Punkte höhere Anstrengung an, während Gratifikationen um 1,7 Punkte niedriger bewertet werden. Wieweit diese Ergebnisse dadurch bedingt sind, dass die in den Verordnungen vorgegebenen Klassengrenzen überschritten werden, lässt sich anhand unserer Daten nicht sagen.

Ausweislich der Antworten der Senatsverwaltung auf parlamentarische Anfragen (Drucksache 19/11 301 und Drucksache 19/13 767) gibt es jedoch in den Schuljahren 2021/22 im Gymnasium 8% der Klassen, in denen mehr als 32 Kinder unterrichtet wurden. In ISS/GmS gab es in 22% Klassen eine Frequenz von mehr als 26 Schülerinnen und Schüler. Somit liegt es aus Gründen des Gesundheitsschutzes nahe, eine Überschreitung der Höchstgrenzen zu vermeiden. Da die großen Gruppen den verordneten Höchstwert einschließen, ist zudem zu vermuten, dass eine Absenkung der Höchstgrenzen dem Gesundheitsschutz dienen dürfte.

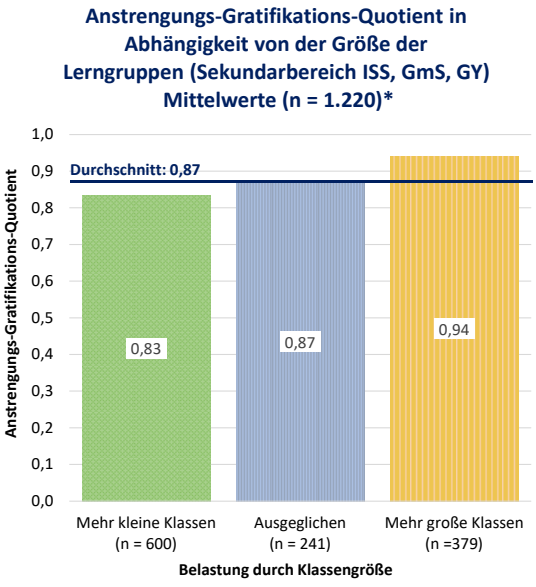


Abbildung 150: Lerngruppengröße und AGQ

In der *Grundstufe* hatten 27% der Lehrkräfte mehr große Klassen, 42% ein ausgeglichenes Verhältnis, 31% mehr kleine Klassen. Die Ana-

lyse ergibt hier keine bedeutsamen Unterschiede zwischen diesen Gruppen und dem Anstrengungs-Gratifikations-Quotienten. Dies kann daran liegen, dass die Annahme der Auswertung, dass kleine Klassen mit geringerem Aufwand verbunden sind, hier nicht richtig ist. In der Grundstufe werden teilweise kleinere Klassenstärken gebildet, um Schülerinnen und Schüler besonders zu fördern und zu unterstützen. Zudem spielt der Korrekturaufwand nicht so eine große Rolle wie bei weiterführenden Schulen.

Eine gezielte Gestaltung der Digitalisierung kann die Gesundheitsrisiken für Lehrkräfte begrenzen

Einen sehr starken Effekt auf die Bewertung des AGQ hat die pauschale Einschätzung der Veränderung der Arbeitsbelastung durch die Digitalisierung. Da über 70% eine Verschlechterung wahrnehmen, wurden die unteren drei Gruppen zusammengefasst.

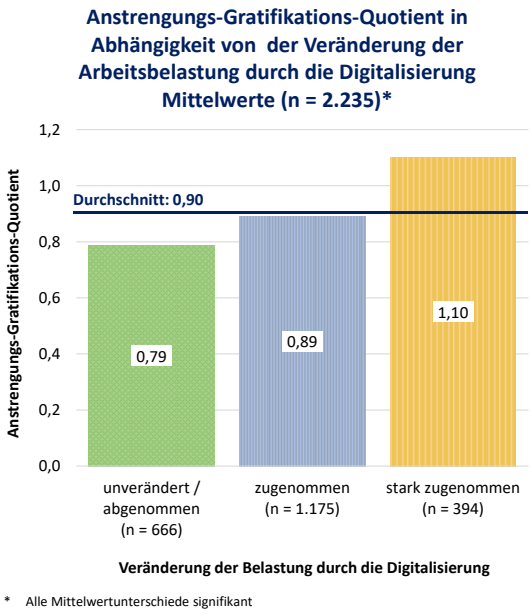


Abbildung 151: Veränderung der Arbeitsbelastung und AGQ

Nach Einschätzung von 30% der Lehrkräfte, die diese Frage beantwortet haben, ist ihre Belastungssituation unverändert oder hat sich verbessert. Für 53% hat die Belastung zugenommen, für 18% stark zugenommen.

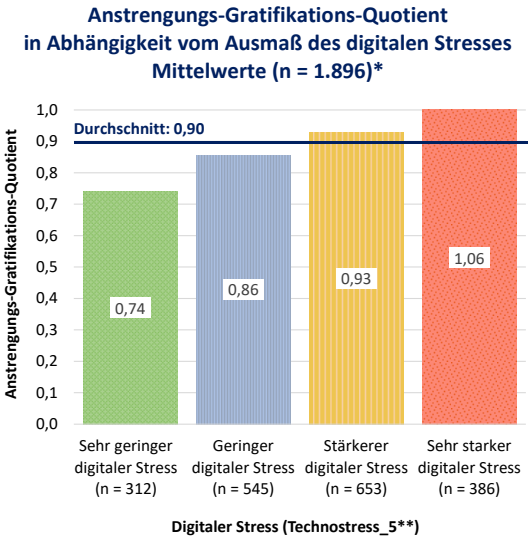
Lehrkräfte in Abbildung 151, die eine starke Zunahme der Belastung aufgrund der Digitalisierung wahrnehmen, weisen einen deutlich erhöhten AGQ von 1,1 auf, während die anderen beiden Gruppen ein signifikant niedrigeres Gesundheitsrisiko aufweisen. Die großen Unterschiede basieren sowohl auf höheren Anstrengungen (5,3 Punkte) als auch weniger Gratifikationen (4,2 Punkte). Bei den Anstrengungen sind alle Variablen beteiligt.

Den größten Einfluss haben dabei drei Variablen, die anzeigen, dass die Arbeit in den letzten Jahren immer mehr geworden sei (ERI06), man eine Verschlechterung der Arbeitssituation erfahre (ERI12-umcod.) und man sich gezwungen fühle, häufig Mehrarbeit zu leisten (ERI04).

Auf der Seite der Gratifikationen sind die größten Unterschiede bei der Leistungsangemessenheit erfahrener Anerkennung (ERI15) und der Erfahrung ungerechter Behandlung (ERI10) zu finden. Darüber weist die Aufstiegsvariable ERI17 eine starke Differenz auf (Angemessenheit des Gehaltes). Diese und die nachfolgenden Befunde verdeutlichen die hohe Bedeutung, die eine human-orientierte Gestaltung des digitalen Wandelns in der Schule für die Gesundheit der Lehrkräfte in der aktuellen Situation spielt.

Insbesondere lohnt es sich, bei digitalem Stress zu intervenieren

Die Bedeutung von digitalem Stress für die Gesundheit von Lehrkräften wurde in Kapitel 7 bereits herausgearbeitet. Auch in dieser Auswertung bestätigt sich, dass Lehrkräfte, die stärkeren digitalen Stress empfinden, einem signifikant höheren Gesundrisiko unterliegen. Verglichen wurden vier Gruppen, die unterschiedlich starken digitalen Stress wahrnahmen. 19% sehr geringen, 29% geringen, 34% stärkeren und 20% sehr starken digitalen Stress. Alle vier Gruppen unterscheiden sich signifikant.



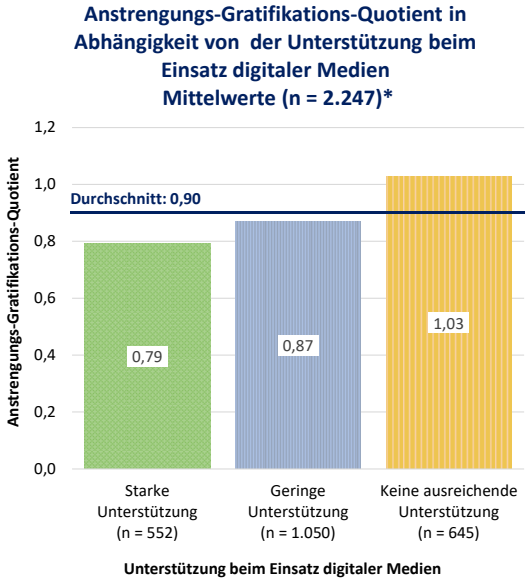
* Alle Mittelwertunterschiede signifikant
** 5er Skala: Verletzung der Privatsphäre, Komplexität, Voführeffekt, Rollenunklarheit, Überlastung

Abbildung 152: Digitaler Stress und *AGQ*

Abbildung 152 illustriert, Lehrkräfte mit sehr hohem digitalem Stress empfinden um 5,3 Punkte erhöhte Anstrengungen. Gratifikationen unterscheiden sich um 4,6 Punkte. Die Wahrnehmung ist nicht ganz identisch mit der Arbeitsbelastung durch die Digitalisierung. Auch wenn hier erneut die größten Unterschiede bei der Verschlechterung der Arbeitssituation (ERI12-umcod.) und der Wahrnehmung liegen, dass die Arbeit in den letzten Jahren immer mehr geworden sei (ERI06). Hier wird aber auch die körperliche Anstrengung betont (ERI05). Auf der Seite der Gratifikationen wird neben der Leistungsangemessenheit erfahrener Anerkennung (ERI15) und der Erfahrung ungerechter Behandlung (ERI10) auch das Empfinden stärker gewichtet, in schwieriger Situation nicht genügend unterstützt zu werden (ERI09). Darüber hinaus zahlen alle Aufstiegsvariablen ziemlich gleichmäßig ein.

Weitere Möglichkeiten der Unterstützung bestehen in der Bereitstellung von IT-Support

Insgesamt haben 61% der Lehrkräfte der Aussage zugestimmt, dass sie beim Einsatz digitaler Medien für ihren Unterricht zu wenig Unterstützung erfahren (Kap. 6.4). Für die Analyse werden folgende Gruppen gebildet: 29% der Lehrkräfte erfahren keine ausreichende Unterstützung, 47% eine geringe und 25% eine gute Unterstützung. Abbildung 153 zeigt einen deutlich erhöhten AGQ bei fehlender Unterstützung. Dabei wird fehlende IT-Unterstützung weniger als erhöhte Anstrengung (plus 3,1 Punkte), sondern mehr als fehlende Gratifikation wahrgenommen



* Alle Mittelwertunterschiede signifikant

Abbildung 153: Unterstützung beim Einsatz *digitaler Medien und AGQ*

(4,7 Punkte). Besonders stark tragen die Einschätzungen bei, man erhalte in schwierigen Situationen keine angemessene Unterstützung (ERI09) und die erfahrene Anerkennung entspreche nicht den eigenen Leistungen (ERI15).

Eine zuverlässige IT-Infrastruktur mit weniger Störungen und Ausfällen ist gesundheitsförderlich

Dem Statement *„Neue Medien und digitale Technologien kann ich im Schulalltag aufgrund zu häufiger technischer Ausfälle oder Unterbrechungen nicht sinnvoll einsetzen"* stimmen beachtliche 66% der Lehrkräfte zu (Kap. 5, S. 8). Die technischen Systeme in den Schulen erfahren so eine deutliche Kritik. Um den Zusammenhang zwischen technischen Störungen und dem AGQ zu ermitteln, wurden drei Gruppen gebildet:

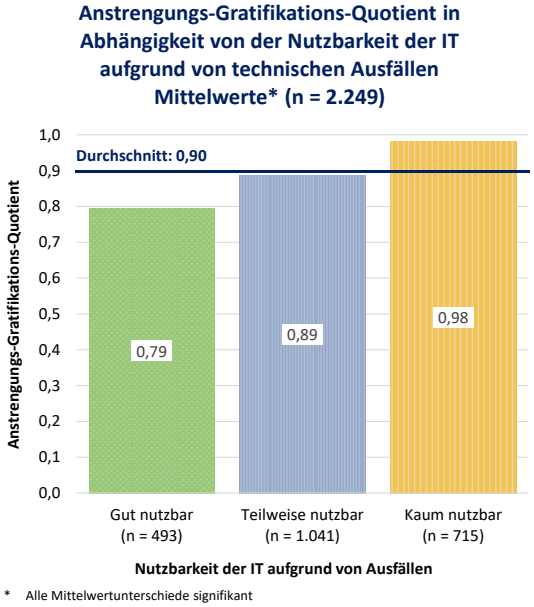


Abbildung 154: Nutzbarkeit der Schul-IT *und AGQ*

22% der Lehrkräfte erleben wenig technische Störungen (Gut nutzbar), 46% einen mittleren Umfang (Teilweise nutzbar) und 32% häufige Störungen (Kaum nutzbar). Lehrkräfte, die sich in ihrer Schule mit einer unzuverlässigen IT-Infrastruktur auseinandersetzen müssen, haben auch einen signifikant höheren AGQ. Damit verbunden sind sowohl erhöhte Anstrengungen (2,9 Punkte) als auch reduzierte Gratifikationen (2,9).

Erneut trägt die Wahrnehmung erhöhter Belastung (ERI12_umcod.) am stärksten bei. Auf Seiten der Gratifikationen sind es erneut fehlende Unterstützung (ERI09), ungerechte Behandlung (ERI10) und Anerkennung für die erbrachte Leistung (ERI15).

Mehr Zeit für die Vorbereitung und Umsetzung des digital unterstützten Lehrens und Lernens

Zeitmangel hat sich als ein großes Hindernis bei der Umsetzung des digital unterstützten Lehrens und Lernens erwiesen (Kap. 5 S. 6f). Dies zeigt sich an folgenden zwei Statements (Prozent Zustimmung):

> *„Es fehlt mir die Zeit, den Einsatz digitaler Medien für meinen Unterricht vorzubereiten" (79%)*
>
> *„Die Umstellung auf das digital unterstützte Lehren und Lernen ist mit zu großem zeitlichem Aufwand verbunden" (74%)*

Auf Grundlage dieser Variablen werden drei etwa gleich große Gruppen gebildet: 34% der Lehrkräfte mit geringem Zeitdruck, 35% mit mittlerem Zeitdruck, 31% mit hohem Zeitdruck. Je höher der Zeitmangel (Abbildung 155) bei der Vorbereitung und Umsetzung eines digital unterstützten Unterrichts ist, desto höher ist auch der AGQ und damit das Gesundheitsrisiko. Die Anstrengungen für die Gruppe der Lehrkräfte mit hohem Zeitmangel ist um 2,9 Punkte erhöht, die Gratifikationen um 2,4 Punkt vermindert. Die Wahrnehmung erhöhter Belastung (ERI12_umcod.) und immer mehr Arbeit leisten zu müssen (ERI05), tragen am stärksten zu den

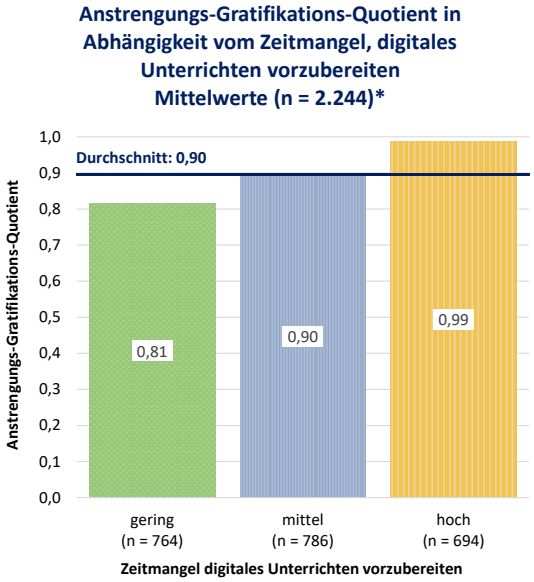
Anstrengungen bei. Auf Seiten der Gratifikationen ist die fehlende Anerkennung für die erbrachte Leistung (ERI15) etwas stärker ausgeprägt.

Schulentwicklung zur Verbesserung der digitalen Reife – ein Beitrag zum Gesundheitsschutz

Wie in den Kapiteln 7 (Grundstufe) und 8 (Sekundarbereich) berichtet worden ist, unterscheiden sich die Schulen auch in Berlin durch eine unterschiedliche digitale Reife. Damit ist die Qualität der Realisierung einer digitalen Strategie an einer Schule und der Aufbau einer Infrastruktur für das digital unterstützte Lehren und Lernen gemeint. 21 % der Berliner Lehrkräfte der Grundstufe, die an der Umfrage teilgenommen haben, unterrichten in einer Schule mit hoher, 63% mit mittlerer und 16% mit geringer digitaler Reife.

Digitale Reife ist (Abbildung 157) in der *Grundstufe* mit einem günstigeren AGQ verbunden, dabei unterscheiden sich Lehrkräfte an Schulen hoher digitaler Reife signifikant von den anderen beiden Gruppen durch ein reduziertes Gesundheitsrisiko. Dies ist vor allem durch eine 3,5 Punkte höhere Wertschätzung bedingt. Und auch Anstrengungen sind um 1,2 Punkte vermindert (insbesondere weniger Mehrarbeit ERI05). Auf der Seite der Gratifikationen fällt auf, dass Lehrkräfte aus digital reifen Schulen diese v.a. mit stärkerer Unterstützung in schwierigen Situationen (ERI09) und höherer Anerkennung durch Vorgesetzte verbinden (ERI07) – also das bessere digitale Profil als Wertschätzung ihrer Arbeit qualifizieren.

Im *Sekundarbereich* (Abbildung 156) werden vier Gruppen unterschieden, 4% unterrichten an digitalen Vorreiter Schulen, 18% an digital orientierten, 42% an Durchschnitt und 36% an digitalen Nachzügler Schulen. Hier wird der Unterschied zwischen den Reifetypen jedoch *nicht* signifikant. Dennoch weisen Lehrkräfte aus digitalen Vorreiterschulen einen geringeren AGQ auf. Zu den erhöhten Gratifikationen (1,9 Punkte) tragen wie bei den Grundstufen ERI09 und ERI07 am stärksten bei. Allerdings sind die Anstrengungen um 2,3 Punkte und damit stärker reduziert als bei den Lehrkräften der Grundstufe.



* *Abbildung 155: Zeitmangel bei der Vorbereitung und AGQ*

Dies geht darauf zurück, dass in digital unreiferen Schulen die Wahrnehmung einer Verschlechterung der Arbeitssituation (ERI12_umcod.) und die Erhöhung der Arbeitsanforderungen (ERI06) stärker belastend empfunden werden. Das war in der Grundstufe nicht der Fall. Auch wenn die Befunde hier nicht so eindeutig sind, verdeutlichen sie doch im Zusammenspiel mit den zuvor berichteten Befunden zu den Rahmenbedingungen der Digitalisierung, dass die Lehrkräfte eine misslungene oder unzureichende Umsetzung des digitalen Lehrens und Lernens nicht nur als Belastung ansehen, die ihnen Zeit raubt und die Arbeitsbedingungen verschlechtert. Dies hat das Kapitel 6 zum digitalen Stress näher ausgeführt. Vielmehr wird es darüber hinaus offensichtlich auch mit einer fehlenden Anerkennung und Wertschätzung in

Verbindung gebracht, die ihnen vom Arbeitgeber entgegengebrachten wird, und mit der Bewertung wieweit ihre Aufstiegserwartungen befriedigt werden.

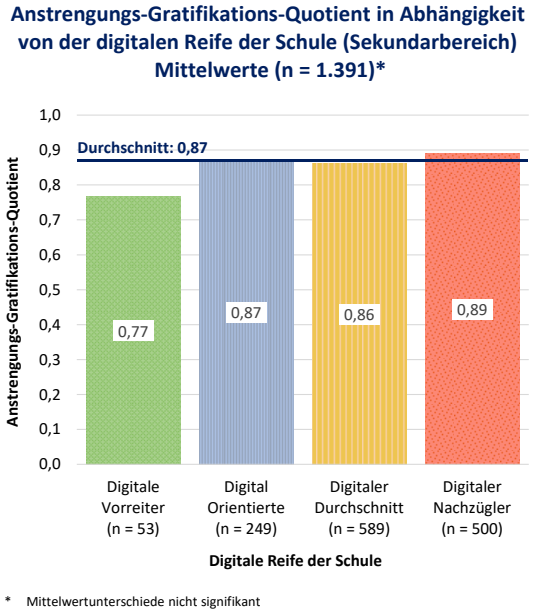


Abbildung 156: Digitale Reife Sekundarstufe und AGQ

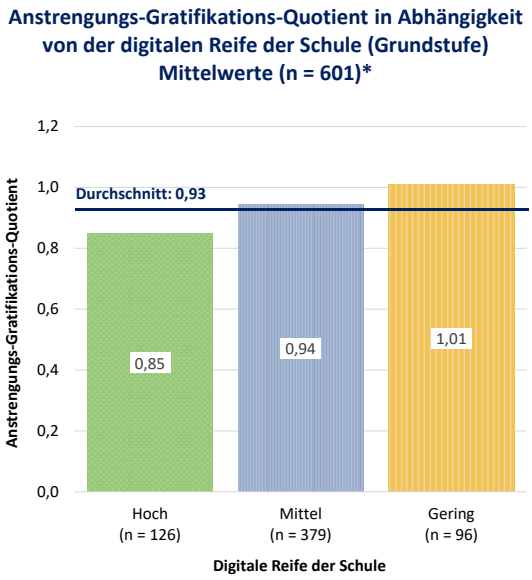


Abbildung 157: Digitaler Reife Grundstufe und AGQ

11.4 Gesundheitsrisiken von Lehrkräften im Vergleich mit anderen Berufsgruppen

Es liegen einige Untersuchungen von Lehrkräften in Deutschland vor, die sich mit den aktuellen Berliner Befunden vergleichen lassen. Dies liegt daran, dass der Original-Fragebogen zur Ermittlung der Effort-Reward-Imbalance von Siegrist et al. (2004) sehr häufig eingesetzt wird, um die Gesundheitsfolgen der Arbeit zu untersuchen. Er besteht aus sechs Fragen zu den Anstrengungen und elf Fragen zu den Gratifikationen. Hinzugezogen werden können auch Studien (Diekmann et al., 2020; Seibt & Kreuzfeld, 2021), die den Kurzfragebogen mit 10 Fragen verwenden, indem deren Werte entsprechend gewichtet werden.

In einer Untersuchung von (Unterbrink et al., 2007) mit 949 Lehrkräften, deren Daten wahrscheinlich 2006 erhoben wurden, betrug der Anteil der Lehrkräfte in der Gratifikationskrise 21,6%. Wir kommen aber anhand der Berliner Befragung inzwischen auf einen Anteil von 33,1%, auch Seibt und Kreuzfeld (2021) berichten von einem ähnlichen Wert. Kann es sein, dass sich das gesundheitliche Risiko für Lehrkräfte in den letzten 15 Jahren erhöht hat?

Entwicklung bei Lehrkräften

Anhand der Abbildung 159 lässt sich dies nicht eindeutig sagen: Aber, die Entwicklung des Anstrengungs-Gratifikations-Quotienten zeigt durchaus in die Richtung wachsender Gesundheitsrisiken. Zu beachten ist, dass die Daten von Diekmann et al. (2020) bereits aus den Jahren 2013 bis 2016 stammen. Im Laufe der achtzehn Jahre, die durch die Studien abgedeckt werden, haben sich die Anstrengungen von 15 bis 18 Punkten auf 19 bis 21 Punkte erhöht. Bei den Gratifikationen ist hingegen kein eindeutiger Trend zu sehen.

Hinz et al. (2016) berichten einen sehr hohen Wert für Gratifikationen (45,4), die Daten stammen wohl aus den Jahren 2006 bis 2008, bei Seibt und Kreuzfeld (2021) findet sich der niedrigste Wert. Doch die älteste Studie von Unterbrink et al. (2007) erzielt fast die gleichen Gratifikationswerte wie die aktuelle Berliner Studie.

Drei Studien schlüsseln die Subdimensionen von Gratifikation auf.

Studie	**Unterbrink u. a.**	**Hinz u. a.**	**Berlin**
Erhebungsjahr	(2006)	(2008)	(2023)
Wertschätzung	20,1	21,8	20,0
Aufstieg	15,7	16,5	15,7
Beschäftigungssicherheit	7,8	7,1	7,5
Gratifikation gesamt	43,6	45,4	43,2

Die Vorteile des Berufes einer Lehrkraft werden in allen drei Studien relativ ähnlich bewertet. Auch die Verteilung der drei Aspekte ist recht stabil. Die heutigen Berliner Werte weichen von der Studie von Unterbrink u. a. in der Summe nur um 0,4, gegenüber Hinz u. a. jedoch um 2,2 Punkte nach unten ab. Kein eindeutiger Attraktivitätsverlust. Allerdings führt eine Erhöhung des Zählers auch bei gleichbleibendem Nenner zu einer Erhöhung des Quotienten. Die Abbildung *158* zeigt, dass erst in den letzten Jahren die ungünstigsten Quotienten erreicht worden sind, was bedeutet, dass sich das Gesundheitsrisiko für Lehrkräfte mit der Zeit erhöht ha, hauptsächlich weil die Anstrengungen heute kritischer bewertet werden als vor achtzehn Jahren. Dass Berlin kein Ausreißer ist, zeigt sich auch daran, dass die derzeit in Auswertung befindliche Hamburger Studie die Ergebnisse der Berliner ziemlich genau repliziert. Die Berliner Daten spiegeln wahrscheinlich die aktuelle Situation der Lehrkräfte in Deutschland, die sich seit der Pandemie nochmal verschlechtert haben dürfte.

Vergleich mit anderen Berufsgruppen

Aufschlussreich für das Niveau der Gesundheitsrisiken bei Lehrkräften ist ein Vergleich zu anderen Berufsgruppen. Tatsächlich haben sich in früheren Studien andere Berufe gegenüber dem Lehrberuf i.d.R. durch geringere Anstrengung und höhere Gratifikationen, also einem günstigeren Quotienten unterschieden. Anhand der Werte von Hinz et al. (2016) lässt sich ein Quotient von 0,53 für ein repräsentativ ausgewählte Vergleichsgruppe von Erwerbstätigen (n = 1.500) gegenüber 0,61 für Lehrkräfte (n = 1.074) ermitteln. In den großen europäischen Studien während der Methodenentwicklung wurden bei stabilen Beschäftigungsbedingungen regelmäßig Quotienten zwischen 0,5 und 0,6 gefunden (Siegrist et al., 2004). Ähnliche Ergebnisse erzielten auch Kudielka et al. (2004), die unterschiedliche Beschäftigte in einem Luftfahrtunternehmen und der Medizintechnik befragt haben (n = 709). Daran nahmen alle Qualifikationsniveaus (Schulabbrecher bis Abitur) und Tätigkeitsgruppen (Hilfsarbeit, Facharbeit, Führungskräfte, Auszubildende) teil.

Eine Studie widmet sich Berufsgruppen (Diekmann et al., 2020), die für besonders hohe psychische Belastungen bekannt sind. Dazu gehören neben Lehrkräften auch Bank-Angestellte, Mitarbeiter*innen in der Krankenpflege und medizinische Assistent*innen. Mit letzteren sind Personen mit medizinischer Ausbildung gemeint, die Ärztinnen und Ärzte bei der Patientenversorgung unterstützen und wie Pflegepersonal im Schichtdienst arbeiten. Resultat der Stu-

die ist, dass das Gesundheitsrisiko von Lehrkräften mit dem von medizinischen Assistent*innen vergleichbar ist. Der Beruf der Krankenpflege erreicht allerdings mit Abstand das ungünstigste Verhältnis von Anstrengung und Gratifikation (Quotient von 1,04).

Man kann darüber hinaus aus früheren Studien lernen, dass Personen, die sich in klinischer Behandlung wegen Depression befinden, ihren Beruf deutlich ungünstiger beurteilen als Personen, die keine Depression diagnostiziert bekommen haben. Lehr et al. (2009) untersuchte zwei gleich große Gruppen von Lehrkräften (je 122 Personen). Dabei zeigte sich, dass sich für in Behandlung befindliche Lehrkräfte ein Quotient von 0,94 ermitteln ließ, während sich für

die gesunde Vergleichsgruppe nur ein Wert von 0,47 ergibt. Beim *ERI* handelt sich um ein Instrument, das auf einer subjektiven Beurteilung beruht. Daher spielt es eine zentrale Rolle wie eine Person ihre eigene Fähigkeit beurteilt, gegebene beruflichen Anforderungen produktiv bewältigen zu können. Gesunde Lehrkräfte beurteilten in dieser Studie die Anstrengungen und auch die Gratifikationen deutlich günstiger als die Vergleichsgruppe. Insbesondere Wertschätzung wurde von ihnen deutlich stärker wahrgenommen.

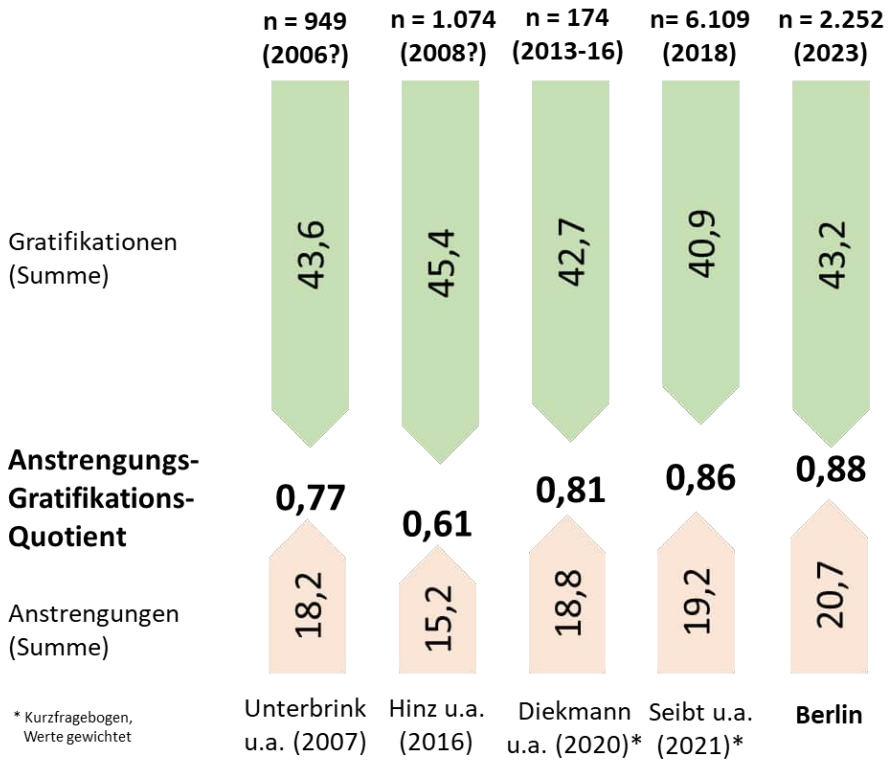


Abbildung 158: AGQ (ERI) von Lehrkräften[31].

[31] Der Quotient wurde anhand der in der Tabelle ausgewiesenen Werte ermittelt und weicht von den in den Studien berichteten Mittelwerten aus mathematischen Gründen nach unten ab. Da in den Studien die Mittelwerte der individuellen Quotienten berechnet worden sind, während die hier präsentierte Werte einheitlich aus den Summenwerten errechnet worden sind.

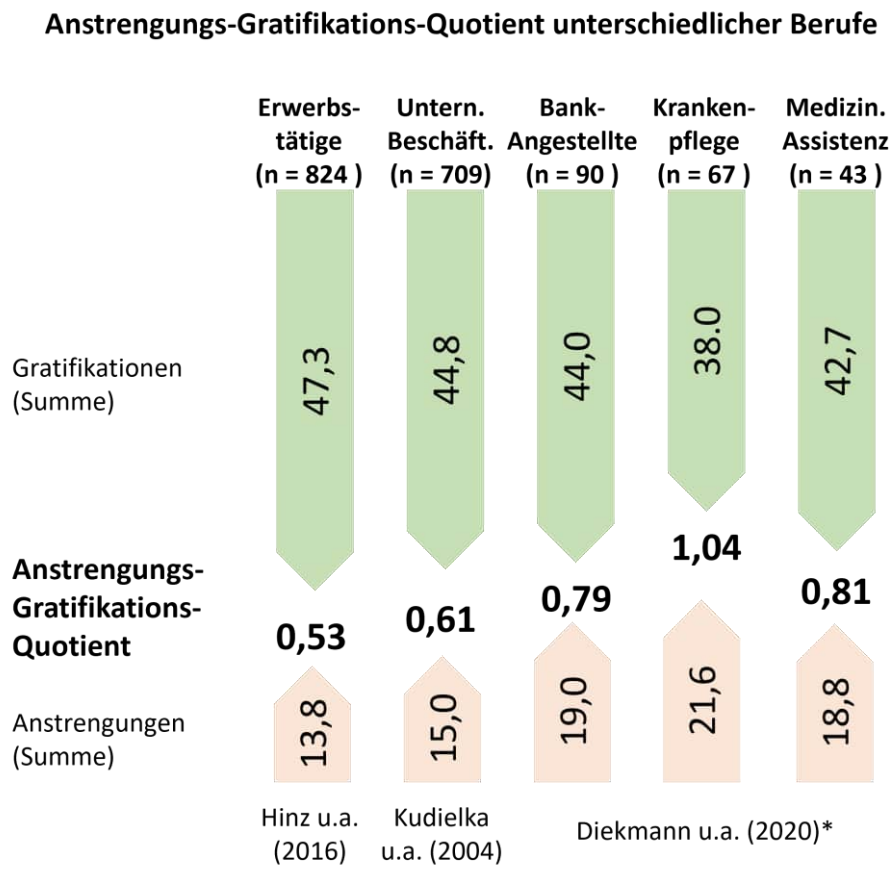


Abbildung 159: AGQ (ERI) unterschiedlicher Berufe

Die festgestellte Verschlechterung des Quotienten in den letzten Jahren dürfte bedeuten, dass sich die gesundheitliche Verfassung der Lehrkräfte insgesamt verschlechtert hat. Jedenfalls sind mehr Personen im Bereich eines erhöhten Gesundheitsrisikos. Es bedeutet nicht unbedingt auch, dass sich die objektive Situation verschlechtert hat. Die objektive Situation wird tatsächlich nicht gemessen. Es könnte also sein, dass aufgrund der Dauerbelastung und unzureichender Erholungsmöglichkeiten die Resilienz der Lehrkräfte über die Zeit gelitten hat. Ein steigendes Gesundheitsrisiko für Lehrkräfte dürfte eine stete Erhöhung von Krankheitsfällen und frühzeitigen Berufsaustritt mit sich bringen. Ein Gegensteuern ist dringend notwendig

11.5 Resümee

Die Analyse verdeutlicht, dass die beruflichen Belastungen für eine beträchtliche Anzahl von Berliner Lehrkräften nicht mehr durch die im Beruf erfahrenen Gratifikationen kompensiert werden können. Konkret befindet sich jede dritte Berliner Lehrkraft in der Gratifikationskrise. Im Zentrum der Betrachtung der Gratifikationen steht jener soziale Tausch, der das Beschäftigungsverhältnis strukturiert. Im Zentrum dieses sozialen Tauschs steht die Balance zwischen den alltäglichen beruflichen Anstrengungen (u. a. Zeitdruck und Verantwortung) und den im Beruf erfahrenen Gratifikationen (wie Anerkennung, Aufstiegsmöglichkeiten, oder Beschäftigungssicherheit). Insofern wird beleuchtet, inwiefern Gehalt berufliche Stellung und persönliche Entwicklungsmöglichkeiten in einem angemessenen Verhältnis zu den Qualifikationen und dem individuellen Leistungsmöglichkeiten stehen.

Befindet sich dieses Verhältnis in einem Zustand der Imbalance, wie er hier für viele der Berliner Lehrkräfte nachgewiesen werden konnte, so spricht man gemäß dem Modell von Siegfrist von einer Gratifikationskrise. Diese bedeutet auch, dass die Lehrkräfte in der Gratifikationskrise, durch die mit ihr einhergehenden Stressreaktionen einem stark erhöhten Gesundheitsrisiko ausgesetzt sind. Für die Berliner Kollegien konnte zudem auch eine Beeinträchtigung der Arbeitszufriedenheit und der Gesundheit (Indikatoren: Wellbeing, Burnout) von Lehrkräften in der *Imbalance* belegt werden.

Zwar zeigte sich bereits in früheren Studien, wie auch im Vergleich zu anderen Berufsgruppen, dass der Beruf generell mit hohen psychischen Beanspruchungen und Gesundheitsrisiken verbunden ist. Aber die aktuellen Befunde können als deutlicher Hinweise gewertet werden, dass die Situation von Lehrkräften in jüngerer Zeit noch kritischer beurteilt werden muss als in der Vergangenheit. Damit steht auch zur Diskussion, ob der Arbeitgeber seine Fürsorgepflicht, das Personal langfristig leistungsfähig und gesund zu erhalten und Gesundheitsrisiken vorbeugend zu identifizieren und zu reduzieren, in diesem Fall noch in ausreichendem Maß erfüllt. Die aktuellen Befunde stellen schließlich auch die Attraktivität des Lehrberufs insgesamt infrage.

So oder so macht der Befund deutlich, dass der Anteil der Lehrkräfte in der Gratifikationskrise zu hoch ist, v.a. wenn man auch auf Teilgruppen schaut, in denen eine noch größere Betroffenheit besteht (z.B. in der Grundstufe, in unteren Entgeltgruppen). Die Umfrageergebnisse erlauben es jedoch auch, einige der strukturellen Schwachstellen der Berufsstruktur zu identifizieren, und sie den Entlastungsvorschlägen der Lehrkräfte gegenüberzustellen. Es konnte aufgezeigt werden, dass das Erleben beruflicher Gratifikation in starkem Zusammenhang mit der Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben, mit zu hohen Leistungsvorgaben und mit einer ungleichen Aufgabenverteilung im Kollegium steht. Gleichzeitig treten fehlende Entlastung bei außerunterrichtlichen Aufgaben, und die Herausforderungen der Digitalisierung negativ hinzu. Insofern beeinflusst auch die digitale Reife der Schule die Bewertung der beruflichen Situation in signifikanter Weise und übt einen erheblichen Einfluss auf den erfahrenen Rückhalt und die wahrgenommene Wertschätzung aus.

Hinsichtlich der Zukunftsperspektive stachen in der Auswertung insbesondere zwei Variablen negativ hervor: Zum einen die verbreitete Einschätzung, dass die Arbeitsmenge in den letzten Jahren stetig zugenommen hat (ERI06), zum anderen die Erwartung an eine weitere Verschlechterung der Arbeitssituation (ERI12_recod). Hier zeigt sich die Verschlechterung der Berufssituation besonders deutlich: Während positive Zukunftserwartungen in früheren Studien noch der beruflichen Gratifikation zugeschlagen werden konnten, muss die sich mittlerweile eingestellte Verschlechterungserwartung inzwischen als Erhöhung der Anstrengungen verbucht werden (vgl. 11.1). Deutlich wurde auch, dass sich die negative Einschätzung der an den Beruf gestellten Zukunftsperspektive vor allem in der Risikogruppe konzentriert, womit Gratifikationskrise und Resignation angesichts der Zukunft in einen expliziten Zusammenhang zueinander zu setzen sind.

Die Umfrage liefert aber auch Aufschlüsse über die Ansatzpunkte einer Entlastung: Vor allem kleinere Klassen und eine Reduzierung der Höchstgrenzen der Klassengrößen könnten die Gesundheitsrisiken für besonders belastete Lehrkräfte verringern. Die Digitalisierung wird zwar aktuell als große Belastung wahrgenommen, aber Verbesserungen in der Technik und eine bessere Organisation könnten hier schnell Abhilfe schaffen. Schließlich konnte gezeigt werden, dass eine höhere digitale Reife der Schule einen direkten Einfluss auf die Bewertung der eigenen beruflichen Situation hat, und vor allem mit positiveren Wahrnehmungen von Wertschätzung und Unterstützung assoziiert wird.

12 Belastungen und Beanspruchungen von Lehrkräften

In diesem Kapitel werden die subjektiven Beanspruchungen der Lehrkräfte zunächst anhand allgemeiner Arbeitsbedingungen bewertet und mit dem repräsentativen Mittel aller Berufe verglichen. Danach werden ausgewählte berufsspezifische Anforderungen näher beleuchtet und analysiert, inwieweit sich gegenüber früherer Lehrkräfte-Studien Veränderungen ergeben haben.

12.1 Deutlich schlechtere Bewertung allgemeiner Arbeitsbedingungen durch Lehrkräfte als durch das repräsentative Mittel der Beschäftigten in Deutschland

Der DGB-Index Gute Arbeit bewertet mit einer jährlichen bundesweiten Repräsentativbefragung seit 2007 die Arbeitsbedingungen aus der Perspektive der abhängig Beschäftigten (Informationen zum Instrument: DGB-Index Gute Arbeit (2025b)). Er basiert auf standardisierten Methoden und ist ein wissenschaftlich fundiertes Barometer für Trends und Entwicklung der Arbeitsbedingungen. Er dient als arbeitspolitisches Werkzeug zur Bestimmung der Qualität und zur Gestaltung von Arbeit. Der Vergleich mit dem DGB-Index wird herangezogen, um die Ergebnisse der Lehrkräfte mit anderen Berufsgruppen zu vergleichen und dadurch besser einordnen zu können.

Im DGB-Index werden auf Basis von 42 Fragen elf Kriterien der Arbeitsqualität bewertet. Es geht in die Bewertung ein, inwieweit Ressourcen und Belastungen vorhanden sind und wie die aus dem Fehlen von Ressourcen und der Häufigkeit von Belastungen resultierende Beanspruchung von den Befragten bewertet wird. Die Bewertung der Einzelfragen wird jeweils thematisch zu verschiedenen Kriterien zusammengefasst. Aus drei bzw. vier Kriterien werden drei Teilindizes (für Belastungen, für Ressourcen und für Einkommen & Sicherheit) ermittelt, die dann gleichgewichtig zum Gesamtindex zusammengeführt werden. Dabei gilt: Je höher der Index-Wert, desto besser wird die Arbeitsqualität bewertet. Bis zu einem Indexwert von 50 wird die Arbeitsqualität als schlecht bewertet, bei 80 bis 100 Indexpunkten als gut.

In der Umfrage unter Lehrkräften in Berlin wurden nur die Teilindizes Belastungen und Ressourcen berücksichtigt (32 Fragen), um den Fragebogen kurz zu halten. Daher liegt der Gesamtindexwert nicht vor. Ein Vergleich mit anderen Berufsgruppen erfolgt auf der Ebene unterhalb dessen (Teilindex Belastungen bzw. Ressourcen, Kriterien oder Einzelfragen). Auf die Einzelfragen wird in Abschnitt 2 näher eingegangen. Der Gesamtindexwert lag 2024 über alle Beschäftigtengruppen in Deutschland bei 64,9 Indexpunkten genau an der Grenze zwischen „unterem“ und „oberem Mittelfeld“ der Arbeitsqualität. Der Teilindex Ressourcen betrug 71,3 und der Teilindex Belastungen 62,1 Indexpunkte. Ressourcen gleichen Belastungen teilweise aus. Der Teilindex Einkommen & Sicherheit beträgt 61,4. (Quelle für alle Vergleichswerte: DGB-Index Gute Arbeit, 2024).

Beim Vergleich der Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte mit dem repräsentativen Mittel der Beschäftigten ist zu bedenken, dass Beschäftigte mit Hochschulabschluss in der Regel bessere Arbeitsbedingungen vorfinden. Für Lehrkräfte bildet ein Masterstudium die Voraussetzung (Ausnahme Seiteneinstieg). Es wäre demnach für Lehrkräfte eine bessere Bewertung der Arbeit als im Durchschnitt zu erwarten.

Wie die Abbildung 160 zeigt, ist das absolute Gegenteil der Fall. Lehrkräfte an den verschiedenen Schulformen in Berlin bewerten ihre Arbeitsbedingungen fast bei allen Kriterien deutlich

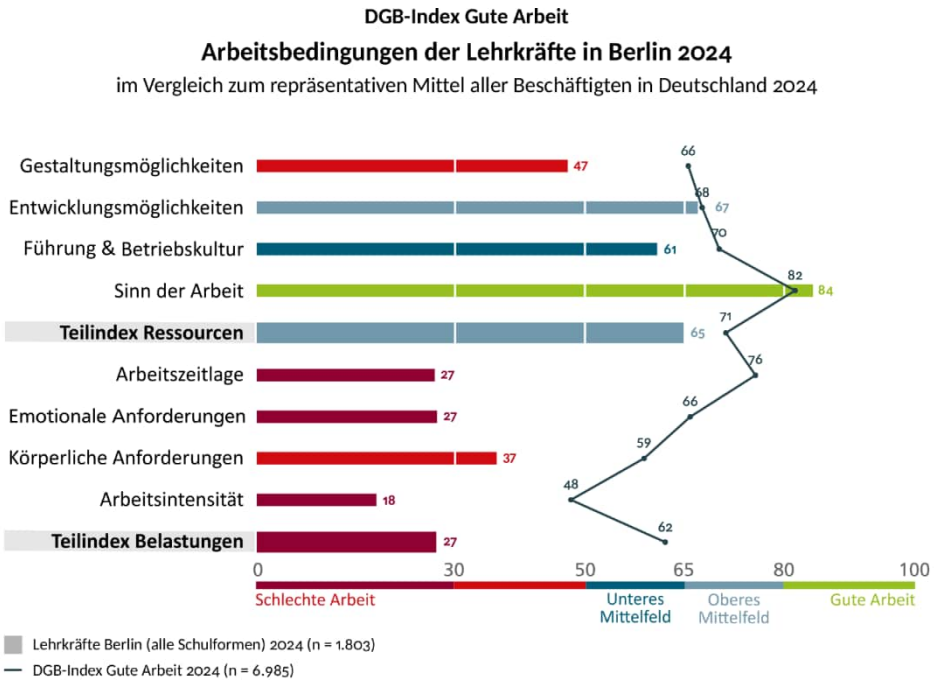


Abbildung 160: Lehrkräfte im Vergleich zum repräsentativen Mittel der Beschäftigten

schlechter als die Vergleichsgruppe aller Beschäftigten in Deutschland. Beim Teilindex Ressourcen unterscheiden sie sich um 6 Indexpunkte, beim Teilindex Belastungen sind es sogar 35 Indexpunkte! Beim Teilindex Belastungen ist die Lage für Lehrkräfte in Berlin mit nur 27 Indexpunkten extrem ungünstig, während die Vergleichsgruppe 62 Indexpunkte erreicht. Die Arbeitsbedingungen werden vor allem bei der Arbeitszeitlage (49 Indexpunkte niedriger!), bei den emotionalen Anforderungen (39 Indexpunkte geringer) und der Arbeitsintensität (30 Indexpunkte geringer) schlechter beurteilt.

Der Teilindex Ressourcen beträgt bei Lehrkräften 65 Indexpunkte gegenüber 71 der repräsentativen Beschäftigten. Lehrkräfte unterscheiden sich v.a. durch sehr eingeschränkte Gestaltungsmöglichkeiten (19 Indexpunkte geringer) und bei der Bewertung von Führung und Betriebskultur (9 Indexpunkte geringer). Lediglich beim Kriterium Entwicklungsmöglichkeiten erreichen Lehrkräfte das Niveau der Vergleichsgruppe und beim Sinn der Arbeit schneidet ihre Bewertung besser ab (2 Indexpunkte).

Die Arbeitsbedingungen werden in etwa so ungünstig bewertet wie in früheren Befragungen von Lehrkräften mit dem gleichen Instrument (Niedersachsenstudie 2016, Frankfurt 2020, vgl. *Abbildung 161*). Das Muster der Bewertung der Arbeitsbedingungen bleibt immer gleich: Immer finden sich – wie bei hochqualifizierter Arbeit üblich – vergleichsweise günstige Werte bei den Ressourcen im Mittelfeld, beim Sinn der Arbeit sogar auf dem Niveau von guter Arbeit. Aber erschreckend schlechte Arbeitsbedingungen bei den Belastungen, insbesondere beim Kriterium Arbeitsintensität. Die Spannweite der inzwischen fünf Erhebungen beträgt nur etwa 6 Indexpunkte bei beiden Teilindizes. Sie fällt also beim Teilindex Belastungen sehr viel geringer aus, als beim vorherigen Vergleich mit dem repräsentativen Mittel der Beschäftigten.

Bislang hob sich die kritische Bewertung aus der Erhebung in Niedersachsen immer ein wenig ab. Deren Ergebnisse sind im Kontext der Auseinandersetzung um eine Erhöhung der Pflichtstundenzahl an niedersächsischen Gymnasien erhoben worden. Aber die Unterschiede zur

Frankfurter Bewertung waren letztlich gering. Die günstigste Bewertung erfolgte bislang 2021 im Rahmen der Digitalisierungsstudie unter Pandemie-Bedingungen (ohne Abbildung).

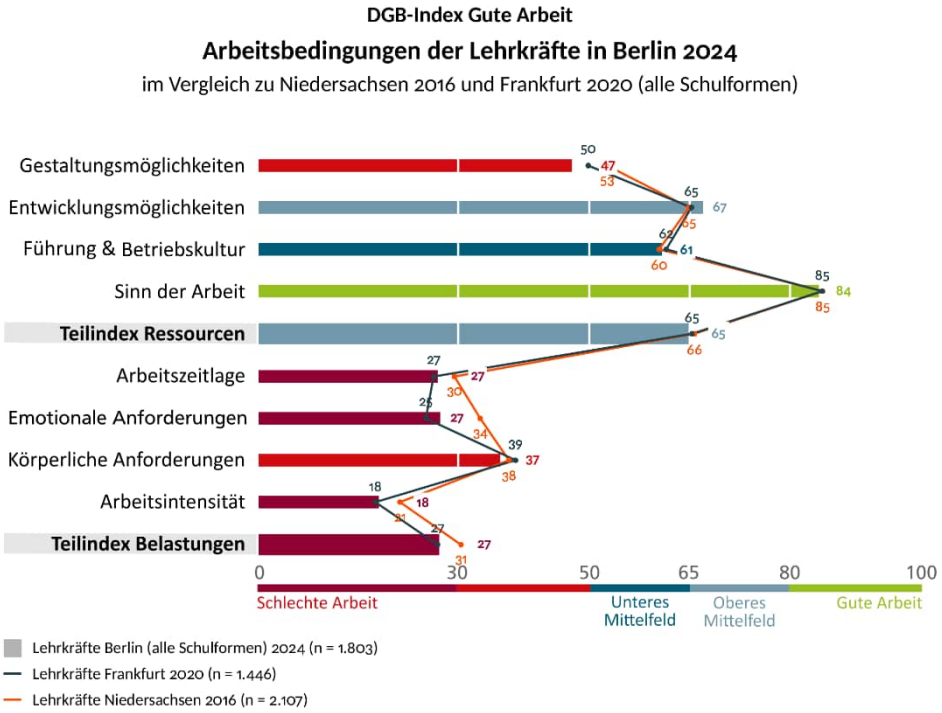


Abbildung 161: Berliner Lehrkräfte im Vergleich *zu Niedersachsen 2016 und Frankfurt 2020*

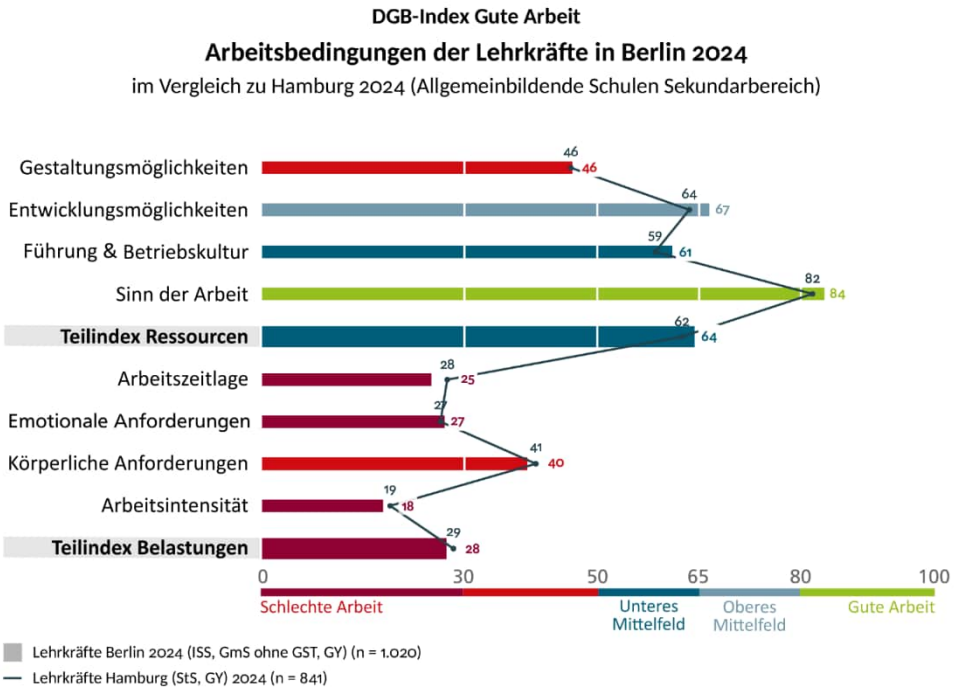


Abbildung 162: Berliner Lehrkräfte im Vergleich zu Hamburg

Hinsichtlich der Gestaltungsmöglichkeiten und der körperlichen Anforderungen stellt sich nun die aktuelle Berliner Bewertung am ungünstigsten von allen vorliegenden Befragungen dar. Auch die aktuelle Hamburger Umfrage (Abbildung 3) markiert in mehreren Aspekten neue Tiefstwerte (Lage der Arbeitszeit, Gestaltungsmöglichkeiten, Führung & Betriebskultur sowie der Sinn der Arbeit).

In den nächsten Schritten soll versucht werden, diese Befunde besser zu verstehen, indem die Ergebnisse zu einzelnen Kriterien genauer analysiert werden.

Absolut im Brennpunkt: Sehr hohe Arbeitsintensität und die ungünstige Lage der Arbeitszeiten

Arbeitsintensität wird über alle Branchen und Berufsgruppen in der repräsentativen Indexbefragung sehr kritisch bewertet. Beispielsweise stimmen im Mittel 52% der Befragten zu, dass sie *oft* oder *sehr häufig* unter Zeitdruck stehen, 37% der Befragten belastet dies *eher stark* bzw. *stark*.

Die Bewertung der Arbeitssituation durch Lehrkräfte unterscheidet sich davon dennoch gravierend: Abbildung 163 zeigt. 90% der Lehrkräfte stehen *oft* oder *sehr häufig* unter Zeitdruck und 88% von ihnen empfinden dies auch als (*eher) stark* beanspruchend. 82% sehen sich *oft* oder *sehr häufig* gezwungen angesichts des Arbeitsdrucks Abstriche bei der Qualität ihrer Arbeit machen zu müssen, was sie auch als *(eher) stark* beanspruchend empfinden. 69% der Lehrkräfte erleben widersprüchliche Arbeitsanforderungen, 60% häufige Störungen und Unterbrechungen bei der Arbeit, 48% fehlen Informationen für die Arbeitsausführung. Auch dies wird von 56 bis 70% der Lehrkräfte als (eher) beanspruchend erlebt.

Die Berliner – übrigens auch die gleichzeitig erhobenen Werte aus Hamburg – gehören zu den bislang negativsten, die wir für die Arbeitsintensität gemessen haben. Lediglich die Befragung 2016 in Niedersachsen lag in der Nähe.

Die Ergebnisse aus Frankfurt 2020 waren etwas günstiger ausgefallen. Für eine zwischenzeitliche Entlastung hatte dann ausgerechnet die Corona-Pandemie gesorgt. Zeitdruck bei der Arbeit trat um 9 Punkte, Abstriche bei der Qualität der Arbeit um 19 Punkte seltener auf. Die in der Digitalisierungsstudie formulierte Vermutung scheint zuzutreffen. Während der Corona-Pandemie hat sich die Tätigkeit von Lehrkräften verändert. Fern- und Wechselunterricht führten dazu, dass der Unterricht häufig von zu Hause aus stattfand. Dadurch entfiel phasenweise der Zeitdruck durch enge Stundenpläne sowie Belastungswechsel zwischen Interaktion und konzentrierter Arbeit. Weniger Störungen und mehr Autonomie, z. B. bei der Bearbeitung von Schülerarbeiten, erleichterten die Regulierung von Belastungen. Trotz dieser Entlastungen befand sich die Arbeitsintensität dennoch auf einem gesundheitlich kritisch hohen Niveau. Inzwischen hat sich die Situation offenbar wieder zum Schlechteren „normalisiert“.

Zweites Problemfeld der Arbeitsbelastungen von Lehrkräften ist die Lage der Arbeitszeit. Im repräsentativen Durchschnitt arbeiten 23% der Beschäftigten *oft* oder *sehr häufig* am Wochenende, was 10% als belastend empfinden. Bei Berliner Lehrkräften (Abbildung 164) sind es 88% *(oft, sehr häufig)*, die am Wochenende mit ihrer Arbeit beschäftigt sind, was 79% auch als *(eher) stark* beanspruchend erleben. Die Arbeit abends tritt für 79% der Lehrkräfte *oft* oder *sehr häufig* auf. Das nächtliche Arbeiten findet dagegen *selten* statt (18%). Wahrscheinlich in Situationen, in denen es aufgrund von Korrekturen unvermeidlich wird. 42% der Lehrkräfte können dies völlig vermeiden. In den Abendstunden zu arbeiten bewerten 71% der Lehrkräfte als *(eher) stark* beanspruchend. Folgerichtig schätzen auch 81% der Lehrkräfte, dass sie außerhalb normaler Arbeitszeiten (*oft* oder *sehr häufig*) unbezahlte Arbeit leisten, was 68% als

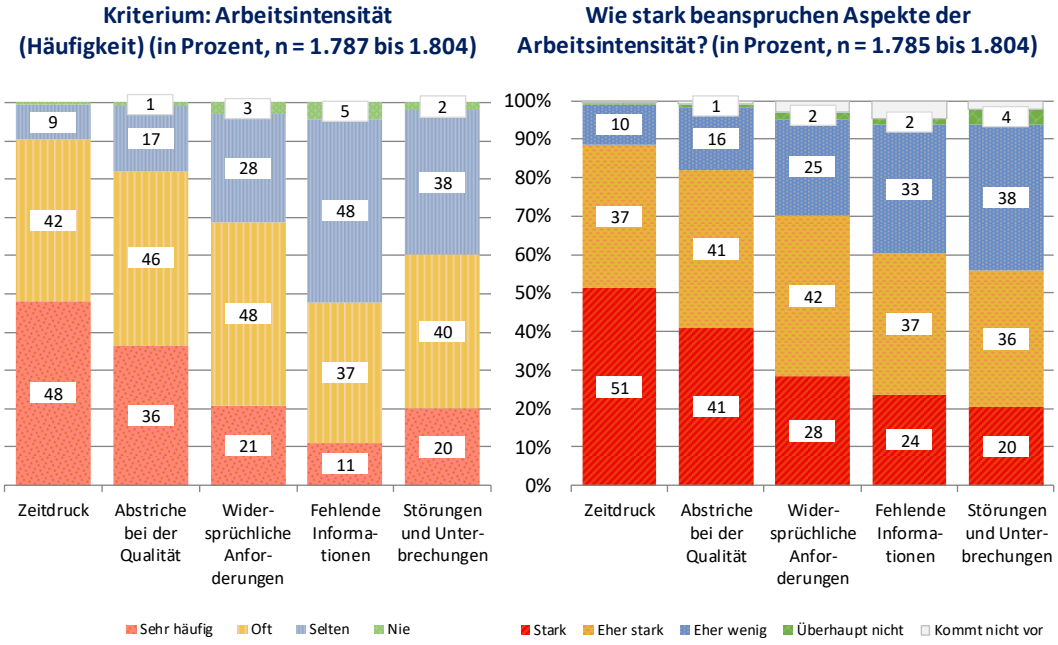


Abbildung 163: Beanspruchung durch Arbeitsintensität

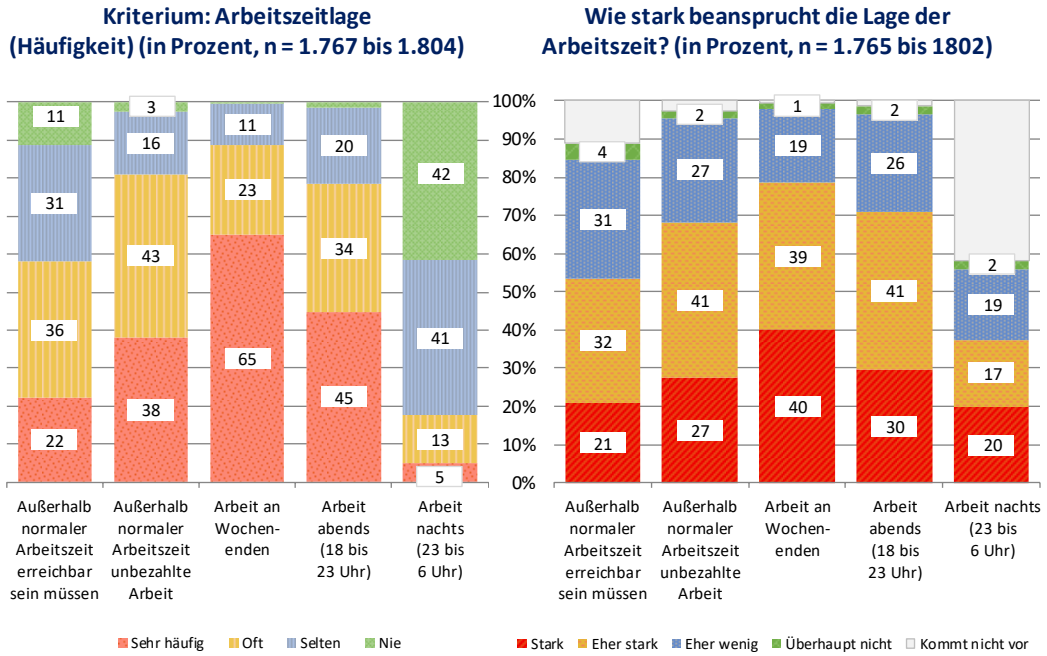


Abbildung 164: Beanspruchung durch Arbeitszeitlage

(*eher) stark* beanspruchend erleben. Die Beurteilung der Lage der Arbeitszeit liegt im Rahmen früherer Befragungen, dies schließt auch die Phase der Pandemie mit ein.

Nur bei einem Aspekt ist eine interessante Verschiebung zu beobachten: Die Erreichbarkeit außerhalb normaler Arbeitszeiten wurde 2016 noch von 64% der Lehrkräfte als Belastung artikuliert, heute sind es in Berlin 53% (in Hamburg 52%). Hier tritt möglicherweise aufgrund der verstärkten Nutzung digitaler Medien ein Gewöhnungseffekt ein. Die Lage der Arbeitszeit ist bei Lehrkräften schon immer entgrenzt.

Weiterer Belastungsschwerpunkt sind emotionale Anforderungen aufgrund von respektlosem Verhalten und Konflikten sowie Lärm

Bei emotionalen Belastungen ist die Situation über alle Beschäftigtengruppen anders, sie treten seltener auf als die bisher vorgestellten Belastungen: Im Mittel werden 10% der abhängig Beschäftigten in Deutschland von anderen Menschen herablassend behandelt, 14% sind Konflikten ausgesetzt (*oft, sehr häufig*).

Doch auch in dieser Hinsicht erfahren Lehrkräfte höhere Belastungen (Abbildung 165): Herablassende oder respektlose Behandlung erfahren 24%, Konflikte und Streitigkeiten mit Schüler*innen und Eltern erleben 34% der Befragten. Zudem geben 61% der Lehrkräfte an, dass sie sich *(oft)* oder *sehr häufig* in einer Situation befinden, in der sie sich gezwungen sehen, ihre Gefühle zu verbergen, was 42% der Befragten auch *(eher)* stark beanspruchend finden. Respektlosigkeit und Konflikte treten zwar seltener auf, werden jedoch dann als sehr stark beanspruchend erlebt: Respektlosigkeit empfinden 60%, Konflikte 67% der Lehrkräfte als *(eher) stark* beanspruchend. Es könnte sein, dass Respektlosigkeiten und Konflikte zunehmen. In Niedersachsen haben 20% *(oft)* oder *sehr häufig* eine herablassende Behandlung erfahren, 32% Konflikte. In Frankfurt 2020 noch weniger (11% bzw. 28%). Im Fall der Fälle ist die subjektive Beanspruchung, die daraus resultiert, aber ebenso stark.

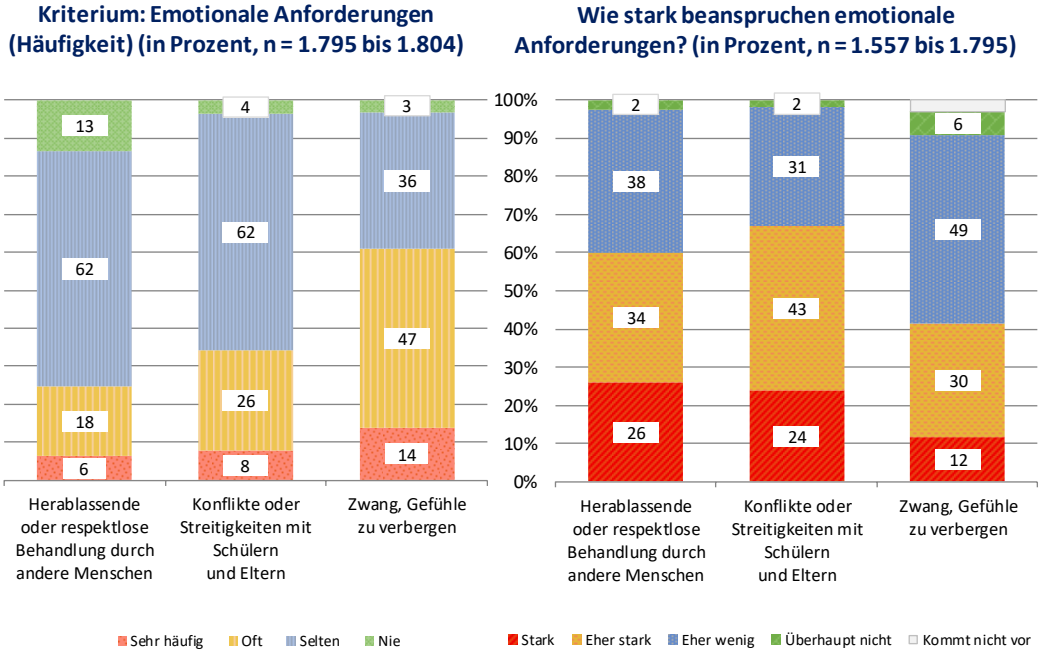


Abbildung 165: Beanspruchung durch emotionale Anforderungen

Körperliche Belastungen

Bei der Tätigkeit als Lehrkraft handelt es sich um „Kopfarbeit“, daher erwartet man keine starken körperlichen Anforderungen. Dies scheint sich beim Vergleich mit Erwerbstätigen im repräsentativen Mittel zu bestätigen, denn während bei diesen 27% (*oft* oder *sehr häufig*) körperlich schwer arbeiten, sind es bei Lehrkräften nur 16%. Doch eine ungünstige Körperhaltung (z.B. langanhaltendes Stehen oder Sitzen) müssen Lehrkräfte ebenso häufig (47%) einnehmen. Überdurchschnittlich stark sind Lehrkräfte dagegen dem Lärm ausgesetzt. Während im Mittel bei den anderen Beschäftigten 38% *oft* oder *sehr häufig* Lärm ertragen müssen, sind es 81% der Lehrkräfte. Zudem müssen Lehrkräfte (42% gg. 29%) überdurchschnittlich oft widrige Umgebungsbedingungen (Kälte, Zugluft u.ä.) aushalten.

Der Lärm tritt bei Lehrkräften (Abbildung 166) nicht nur sehr häufig auf, er wird auch in sehr hohem Maße als beanspruchend erlebt (76% *eher stark* oder *stark).* Lärm gehört neben Arbeitsintensität und ungünstiger Lage der Arbeitszeit zu den Top-Belastungen bei Lehrkräften. Die körperlichen Anforderungen in Berlin bewegen sich auf dem Niveau früherer Befragungen. Hamburg ist nahezu identisch. Der Lärm wurde in Niedersachsen und Frankfurt ein wenig ausgeprägter empfunden, widrige Umgebungsbedingungen in Frankfurt.

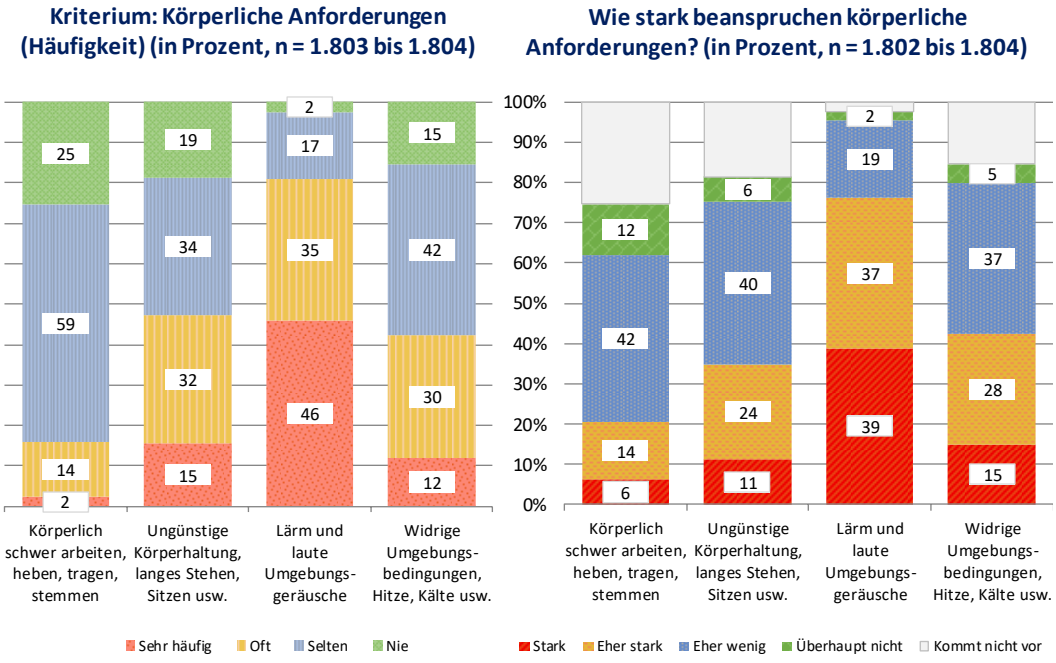


Abbildung 166: Beanspruchung durch körperliche Anforderungen

Die verfügbaren Ressourcen reichen keineswegs aus, um die hohen Beanspruchungen auszugleichen

Mit den vier Dimensionen der Belastung werden die Anforderungen beschrieben, die Lehrkräfte bei der Arbeit bewältigen müssen. Dabei greifen sie auf Ressourcen zurück, die es ihnen erleichtern können, diese Anforderungen zu bewältigen. Im DGB-Index Gute Arbeit werden fünf Kriterien analysiert. Dabei gilt, dass ein Rückgriff auf Ressourcen entlastend wirken kann, jedoch eine fehlende Möglichkeit dazu, auch Belastungen verschärft. Daher wird bei Ressourcen ebenso die Beanspruchung gemessen.

Sinn der Arbeit

Die Belastungsbefragungen endeten jeweils mit der Möglichkeit, abschließende Bemerkungen zu hinterlassen. Diese freiwillige Möglichkeit wurde von vielen Berliner Lehrkräften ausführlich genutzt. Eines der vielen Themen die geäußert wurden war auch die individuelle Bedeutung der Ausübung des Berufes.

Lehrkräfte ziehen die größte Kraft aus dem Sinn ihrer Arbeit, mit der sie sich in der Regel voll identifizieren können. Der Sinn der Arbeit motiviert und gibt Energie, die hohen Anforderungen zu bewältigen:

> *„Viele Fragen waren recht schwierig zu beantworten. Ja, ich finde, dass die Arbeit viel mehr und auch belastender geworden ist. Nichtsdestotrotz liebe ich meinen Beruf, der auch eine Berufung ist. Vom Senat erhält man kaum Anerkennung - außer ein paar lapidare, unpersönliche Dankesworte, wenn uns wieder mal mehr Arbeit aufgebürdet wird. Allerdings erhalte ich recht viel Zuspruch von den Kindern und Eltern, was mich diesen Beruf weitermachen lässt und mein Antrieb ist.“ (GR)*
>
> *„Ich bin mir nicht sicher, ob bei den gewählten Fragen bei der Auswertung zum Tragen kommt, dass ich meinen Beruf wegen den Schüler*innen liebe, aber trotzdem das Gefühl der Überforderung habe, aufgrund der vielen zeitintensiven Anforderungen, diesen Beruf angemessen auszuführen.“ (GY)*
>
> *„Ich komme nicht umhin das sagen zu wollen. Der Job ist toll. Er ist abwechslungsreich und kreativ. Ich liebe meinen Job heiß und innig! Er macht Spaß. Aber dieser Job ist nicht zu bewältigen. 26 Stunden bedeutet in Vollzeit arbeiten. Ich kenne keine einzige Kolleg*in, die ihre Arbeit in dieser Zeit schafft (…).“ (BBS)*

Die Ergebnisse der Belastungsbefragung zum Sinn der Arbeit (Abbildung 167) zeigen, dass 94% der Lehrkräfte sich in *(sehr) hohem* Maße mit ihrer Arbeit identifizieren können. 87% haben die Überzeugung, einen *(sehr) wichtigen* Beitrag für ihre Schule, 86% einen wichtigen Beitrag für die Gesellschaft leisten zu können.

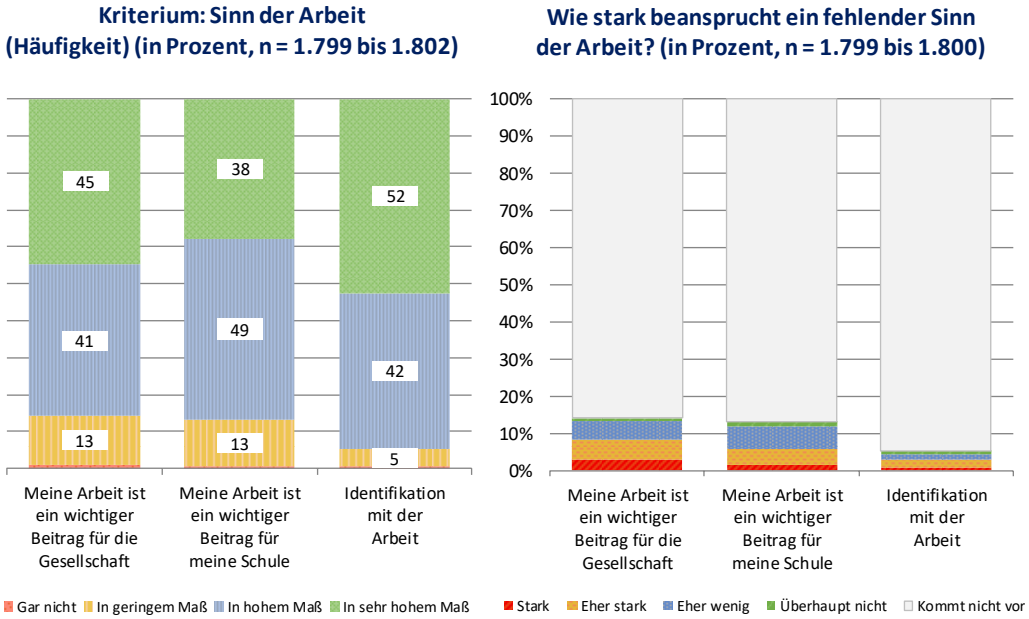


Abbildung 167: Beanspruchung durch fehlenden Sinn

Aus fehlender Sinnerfüllung (was sehr selten auftritt) resultierende Beanspruchungen sind sehr gering. Vom repräsentativen Mittel der Beschäftigten unterscheiden sich Lehrkräfte durch eine überdurchschnittliche Identifikation mit der Arbeit (94% gg. 85%) und eine stärkere Überzeugung, einen gesellschaftlich relevanten Beruf auszuüben (86% gg. 71%). Die Wichtigkeit des Beitrags für die Schule liegt unter dem Durchschnitt der Überzeugung, einen relevanten Beitrag für den eigenen Betrieb leisten zu können (87% gg. 91%). Schul-Identifikation ist also geringer ausgeprägt als Betriebs-Identifikation üblicherweise. Der Vergleich mit früheren Studien zeigt, dass sowohl der Glaube an die gesellschaftliche Anerkennung der eigenen Arbeit als auch die eigene Identifikation mit der Arbeit seit der Digitalisierungsstudie um 5 bis 6 Punkte nachgelassen haben. Dies gilt aktuell auch für Berlin und Hamburg.

Gestaltungsmöglichkeiten

Den größten Hebel für die Steuerung von Belastungen bieten die persönlichen Handlungsspielräume, um die Arbeit selbstständig planen sowie die Arbeitsmenge und die Arbeitszeit flexibel steuern zu können. Der Beruf einer Lehrkraft verspricht aufgrund seines hohen Qualifikationsniveaus und der relativ großen Freiheiten hinsichtlich des Orts (im Unterricht, in der Schule, zu Hause) und des Zeitpunkts des Arbeitens viel Gestaltungsfreiheit. Direkt vorgegeben sind scheinbar nur Zeit und Ort des Unterrichts sowie von Konferenzen und dergleichen.

Die Realität sieht jedoch ganz anders aus (Abbildung 168). Zwar haben Lehrkräfte gegenüber dem repräsentativen Mittel der Beschäftigten überdurchschnittliche Möglichkeiten, ihre Arbeit selbständig zu planen und einzuteilen (81 gg. 70% in *(sehr) hohem Maße)*. Ihre Chancen, die Arbeitsmenge zu beeinflussen (13% gg. 38%) und ihre Arbeitszeit zu gestalten (35% gg. 56%) sind jedoch sehr stark eingeschränkt. Offenbar schlägt hier die hohe Arbeitsintensität negativ zu Buche. Wenn aufgrund der Aufgabenfülle kaum noch Gestaltungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen, dann existieren de facto wenig Möglichkeiten Gesundheitsrisiken zur vermeiden. Das Fehlen von Gestaltungsmöglichkeiten wird entsprechend auch als Beanspruchung

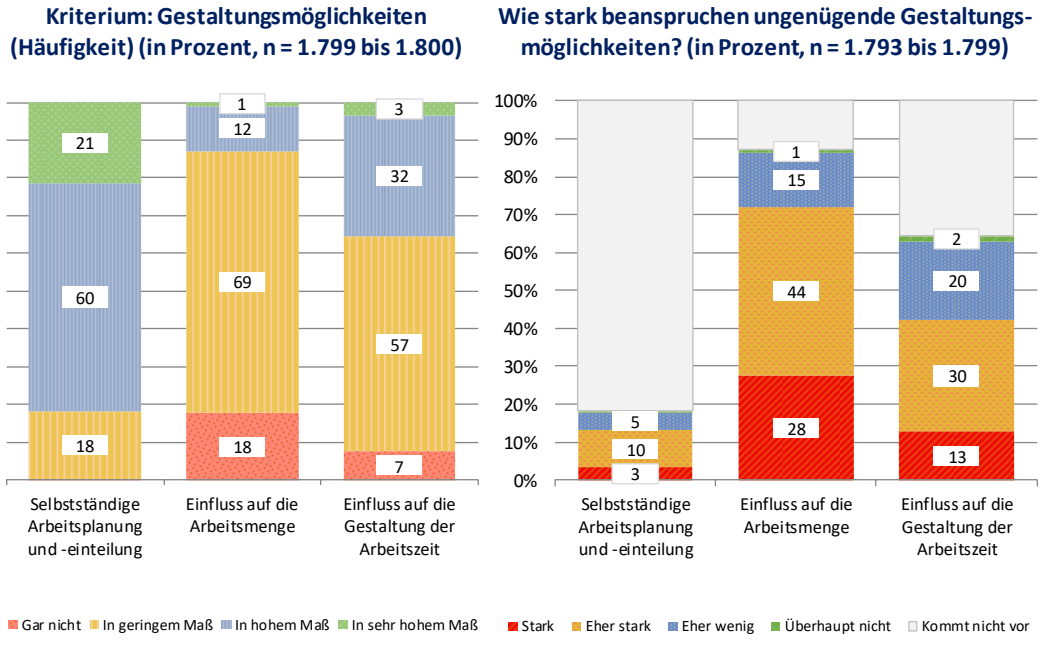


Abbildung 168: Beanspruchung durch ungenügende Gestaltungsmöglichkeiten

wahrgenommen. die Aussichtslosigkeit, die Arbeitszeit angemessen gestalten zu können, wird von 43% der Lehrkräfte als *(eher) stark beanspruchend* empfunden, der fehlende Einfluss auf die Arbeitsmenge sogar von 72%.

Diese Situation zeigte sich so bereits in der Niedersachsenstudie 2016 und in allen Studien danach. Sie hat sich seitdem verschlechtert. So hatten in Niedersachsen noch 55%, in Frankfurt 60% den Eindruck, *in (sehr) hohem Maße* Einfluss auf ihre Arbeitszeit nehmen zu können, in Berlin und Hamburg sind es derzeit noch 35% bzw. 36%. Gleichzeitig nimmt der Anteil der dadurch *(eher) stark beanspruchten* Lehrkräfte von 32% bzw. 38% auf 45% bzw. 42% zu. Die Veränderungen bei der Planbarkeit der Arbeit und der Steuerung der Arbeitsmenge sind nicht so ausgeprägt, weisen aber in die gleiche Richtung.

Entwicklungsmöglichkeiten

Ein weiterer sehr bedeutsamer Faktor, der es Beschäftigen ermöglicht, ihre Arbeitsanforderungen leichter zu bewältigen ist die Entwicklung der persönlichen Kompetenzen. Im repräsentativen Mittel geben 61% der Befragten an, sich in *(sehr) hohem Maße* beruflich weiterqualifizieren zu können, weitere 71% können eigene Ideen bei der Arbeit einbringen. Diese Anteile sind bei Lehrkräften (Abbildung 169) deutlich höher. So geben 77% der Lehrkräfte an in *(sehr) hohem Maße* Fort- und Weiterbildungen machen zu können und 84% können ihre Ideen einbringen. Die Lehrkräfte haben allerdings weniger Möglichkeiten, beruflich aufzusteigen (25% gg. 35%) und auch ihr Wissen und Können weiterzuentwickeln (65% gg. 70%).

Der letzte Punkt überrascht zunächst, kann aber möglicherweise mit Blick auf die hohe Arbeitsintensität und die geringen zeitlichen Gestaltungsspielräume erklärt werden: Im Bildungsberuf besteht zwar eigentlich die Notwendigkeit, das eigene Wissen und Können stetig weiterzuentwickeln, es bestehen aber – wie bereits besprochen – sehr wenig zeitliche Spielräume dazu. 21% der Lehrkräfte finden es *(eher) stark beanspruchend*, dass ihnen oft die Möglichkeiten dazu fehlen. Auch die begrenzten Aufstiegsmöglichkeiten belasten 16% der Befragten

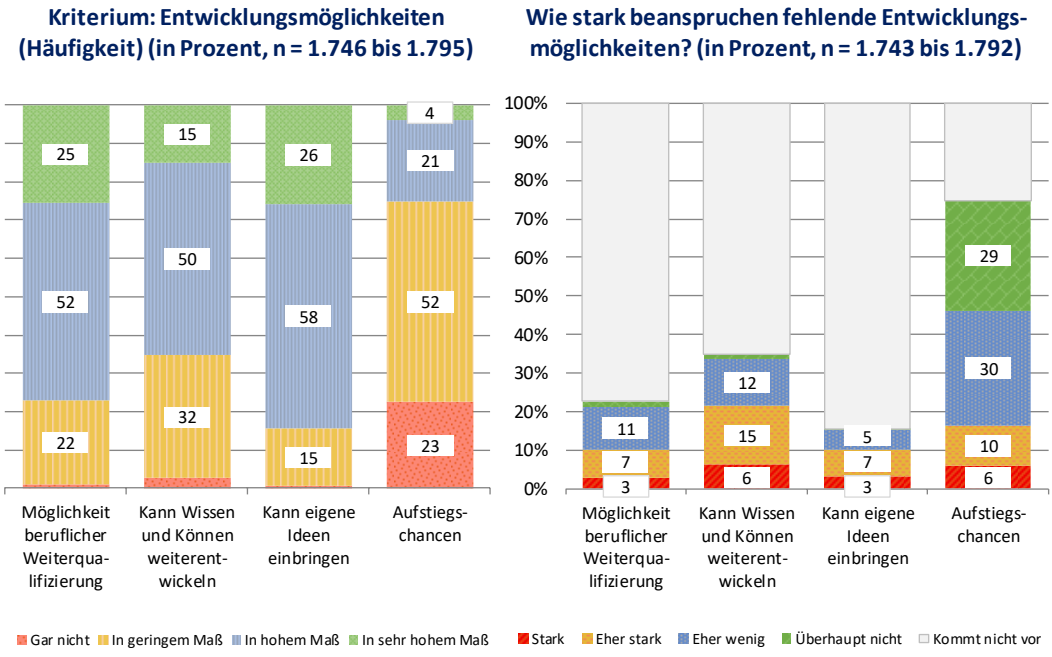


Abbildung 169: Beanspruchung durch fehlende Entwicklungsmöglichkeiten

(eher) stark. Da Lehrkräfte offenbar hohe Erwartungen an ihre persönliche Weiterentwicklung haben, weisen sie gegenüber dem repräsentativen Mittel bei allen Dimensionen höhere Belastungswerte auf, außer bei der Fortbildung.

Im Vergleich mit früheren Umfragen bei Lehrkräften stellt sich die Situation recht stabil dar. In Berlin haben wie aktuell auch in Hamburg Lehrkräfte 77% (bzw. 78%) etwas bessere Möglichkeiten beruflicher Fort- und Weiterbildung.

Führungsqualität & Betriebskultur

Wertschätzende Führung und ein hohes Maß an sozialer Unterstützung durch Arbeitskolleginnen und -kollegen unterstützen Beschäftigte bei der Bewältigung ihrer Arbeitsanforderungen und stellen eine wichtige Gesundheitsressource dar.

Im repräsentativen Mittel erfahren 71% der Beschäftigten in *(sehr) hohem Maße* eine Wertschätzung durch ihre Vorgesetzten und 62% ein Arbeitsklima, in dem man Probleme gegenüber Vorgesetzten ohne persönliche Nachteile ansprechen kann. Als weitere Kriterien guter Führung nennen 64% eine gute Planung der Arbeit durch die Vorgesetzten, 68% die Förderung der Kollegialität und 62% die rechtzeitige Information über Entscheidungen.

In allen fünf genannten Aspekten ist die Führung in Schulen unterdurchschnittlich (Abbildung 170, Abbildung 171). Wertschätzung durch Vorgesetzte erfahren 62% der Lehrkräfte *in (sehr) hohen Maße*. 55% haben das Gefühl Probleme bei Vorgesetzten ansprechen zu können. 61% sind mit der Planung der Arbeit zufrieden, 64% sind in einer Schule tätig, wo Kollegialität gefördert wird und 44% fühlen sich *in (sehr) hohen Maße* über Entscheidungen informiert. Nur in einer Dimension erreichen Lehrkräfte das Niveau des repräsentativen Mittels: 90% der Lehrkräfte fühlen sich durch ihre Arbeitskolleginnen und -kollegen unterstützt. Wo Lehrkräfte mit einer begrenzten Führungsqualität konfrontiert werden, artikulieren sie Beanspruchungen.

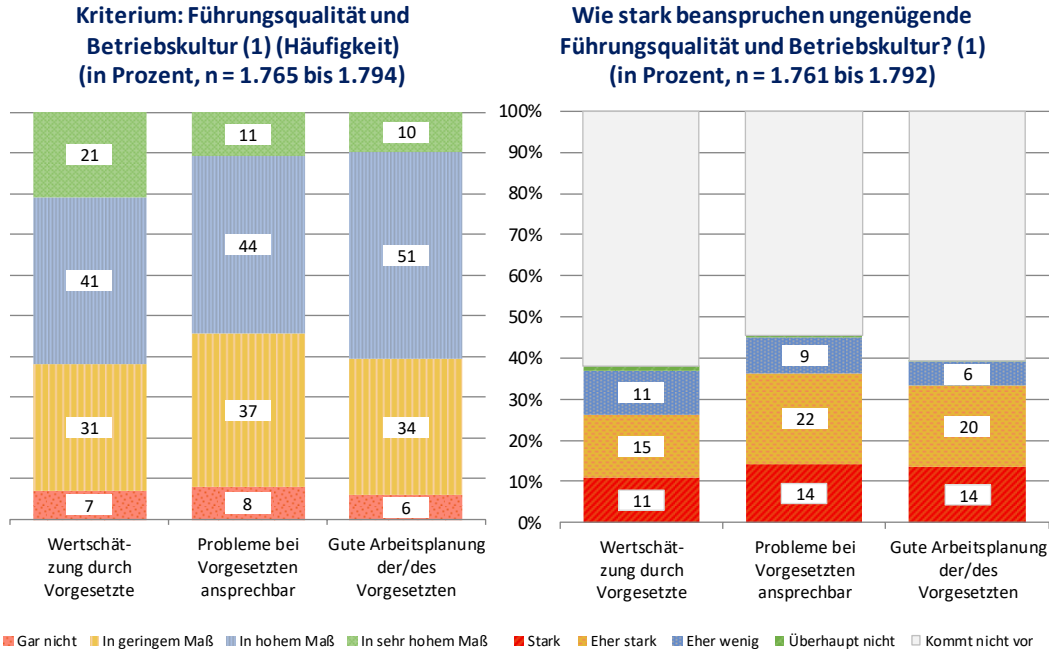


Abbildung 170: Beanspruchung durch Betriebskultur (1)

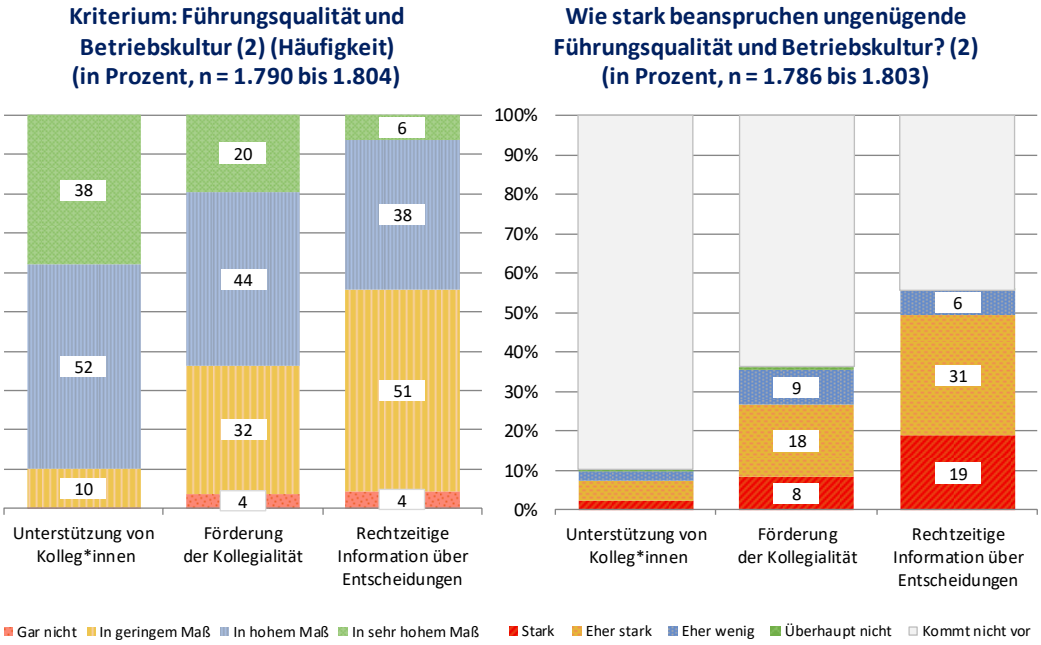


Abbildung 171: Beanspruchung durch Betriebskultur (2)

Am stärksten belasten fehlende Informationen über Entscheidungen (50% in *(eher) starkem Maße*), die fehlende Offenheit, um Probleme ansprechen zu können (36%) und eine schlechte Arbeitsplanung 34%.

Dieses Ergebnis reproduziert im Grunde die Situation von Führungsqualität und Betriebskultur in der Schule, wie sie sich in allen früheren Umfragen unter Lehrkräften dargestellt hat. Berlin liegt bei Wertschätzung durch Vorgesetzte (61% in *(sehr) hohem Maße)* und besserer Planung der Arbeit (70%) näher an den früheren Ergebnissen. Hamburg hingegen weist die größte Beanspruchung durch fehlende Wertschätzung und schlechte Arbeitsplanung der Vorgesetzten auf. Die Belastung durch fehlende Informationen über Entscheidungen liegt in Berlin und Hamburg allerdings 8 Prozentpunkte über den Werten aus Niedersachsen und Frankfurt. Die Digitalisierungsstudie wies dagegen eine auffallend günstigere Beurteilung der Betriebskultur auf. Seinerzeit wurde vermutet, dass die Notwendigkeit der Krisenbewältigung den Austausch zwischen Schulleitung und Lehrkräften sowie der Lehrkräfte untereinander belebt haben könnte.

Schulform-Unterschiede

Es gibt Unterschiede zwischen den Schulformen, die auch signifikant werden. Sie betreffen jedoch nicht das Thema Betriebskultur, insbesondere die Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen wird durchweg als positiv bewertet. Auch beim Kriterium Gestaltungsmöglichkeiten gibt es keine bedeutsamen Unterschiede.

In den Schulen der Grundschule und der Grundstufe von Gemeinschaftsschulen wird die Lage der Arbeitszeit 4 Indexpunkte günstiger bewertet als am Gymnasium. Es wird weniger am Wochenende oder nachts gearbeitet. Dafür wird die Arbeit in der Grundstufe beim Kriterium Körperliche Anforderungen um fast 8 Indexpunkte belastender empfunden als in den weiterführenden Schulformen. Man muss zudem auch seine Gefühle stärker kontrollieren. Insgesamt

wird die Arbeit in der Grundstufe beim Teilindex Belastungen letztlich um 2 Indexpunkte ungünstiger bewertet.

Lehrkräfte an der Integrierten Sekundarschule oder an der Gemeinschaftsschule liegen in der Bewertung der Arbeitsbedingungen zwischen Grundstufe und Gymnasium. Ausnahme bildet eine besonders starke Belastung aufgrund von herablassender oder respektloser Behandlung durch andere Menschen. Im Unterschied zu diesen weisen Lehrkräfte am Gymnasium etwas günstigere Werte bei Arbeitsintensität und emotionalen Anforderungen auf. Sie haben aber die schlechteste Bewertung der Arbeitszeitlage und beurteilen die Entwicklungsmöglichkeiten (Weiterqualifizierung und Aufstieg) viel kritischer. Insgesamt erreichen sie beim Teilindex Belastungen wie auch ISS und GmS dennoch den Durchschnittswert.

Die Lehrkräfte an den Berufsbildenden Schulen weisen den günstigsten Teilindex Belastungen (6 Punkte über dem Schuldurchschnitt) auf, was durch die günstigere Bewertung bei Arbeitszeitlage, Arbeitsintensität, körperlichen und emotionalen Anforderungen begründet ist. Bei den Einzeldimensionen kritisieren sie am stärksten eine fehlende Förderung der Kollegialität.

Zusammenfassung

Die Einzelbetrachtung der Dimensionen des DGB-Index Gute Arbeit hat ein doppeltes Ergebnis erbracht:

Erstens konnte gezeigt werden, dass sich über die verfügbaren Lehrkräfte-Studien, die mit dem DGB-Index Gute Arbeit seit 2016 durchgeführt worden sind, ein einheitliches, typisches Profil von Belastungen und Ressourcen für den Beruf einer Lehrkraft zeigt. Dieses für die Gesundheit von Lehrkräften überaus problematische Profil hat sich *nicht* verändert, selbst wenn es in einzelnen Aspekten zwischenzeitlich in einzelnen Bundesländern (Studien) auch mal kleinere Abweichungen gegeben hat. Eine erwähnenswerte Verbesserung der Arbeitsbedingungen gab es lediglich während der Corona-Pandemie 2021 aufgrund der Sonderbedingungen in dieser Zeit (näheres siehe Digitalisierungsstudie). Doch inzwischen hat sich die Situation wieder normalisiert und zwar mit einer Tendenz zur Verschlechterung: Festzustellen sind eine Erhöhung der erlebten Arbeitsintensität, eine ungünstigere Arbeitszeitlage und geringere Möglichkeiten zur Steuerung von Arbeitsmenge und Arbeitszeit. Daraus ergibt sich insgesamt eine schlechtere Bewertung der Arbeitsbedingungen von Lehrkräften 2024 als in den beiden Studien vor der Pandemie (Niedersachsen 2016, Frankfurt 2020). Da die aktuellen Ergebnisse von Berlin und Hamburg näher beieinander liegen, ist es plausibel, anzunehmen, dass dies ein Hinweis auf eine allgemeine Verschlechterung der Arbeitsbedingungen an den Schulen ist. Da wir aber an unterschiedlichen Orten erhoben haben, kann es natürlich auch daran liegen, dass diese beiden Großstädte aus dem Rahmen fallen.

Zweitens hat sich gezeigt, dass sich der Beruf einer Lehrkraft vom repräsentativen Mittel der Anforderungen an Beschäftigte in Deutschland deutlich unterscheidet. Die Belastungen werden wesentlich höher erlebt (v.a. bei der Arbeitsintensität, der Arbeitszeitlage, den emotionalen Anforderungen und beim Lärm), und auch die Ressourcen sind teils unterdurchschnittlich ausgeprägt (Gestaltungsspielraum; Führungsqualität u. Betriebskultur; Möglichkeiten sein Wissen weiterzuentwickeln). Dadurch tragen die Ressourcen wenig zur Regulierung von Belastungen bei. Insgesamt werden die Arbeitsbedingungen von Lehrkräften deshalb wesentlich ungünstiger beurteilt als die vom repräsentativen Mittel der Beschäftigten.

Akademische Berufe zeichnen sich im Allgemeinen durch eine günstigere Arbeitssituation aus, da die Beschäftigten aufgrund ihrer Qualifikation und der Wissensintensität ihrer Tätigkeiten i.d.R. größere Spielräume haben, Belastungen selbstständig zu regulieren. Wie sich gezeigt

hat, ist dies bei Lehrkräften jedoch anders: Sie verfügen zwar formal über hohe Freiheitsgrade bei der Arbeitsausführung und der Arbeitszeitgestaltung, aber diese Ressourcen reichen offenkundig häufig nicht aus, um die vielen Aufgaben und den hohen Arbeitsdruck bewältigen zu können. Dieser Widerspruch erklärt das ausgesprochen hohe subjektive Belastungsempfinden und beeinträchtigt die Attraktivität des Berufes (siehe Kapitel 13).

12.2 Schulspezifische Belastungen

Der Lehrberuf zeichnet sich zusätzlich zu den im vorherigen Abschnitt beleuchteten allgemeinen Arbeitsbedingungen durch weitere Anforderungen aus, die mit der besonderen Aufgabe und den Arbeitsbedingungen von Lehrkräften in der Schule im Zusammenhang stehen.

Mit einigen ausgewählten Fragen wird versucht, das breite Spektrum an Anforderungen exemplarisch sichtbar zu machen. Da viele der schulspezifischen Belastungen mit dem gleichen Instrumentarium bereits in früheren Studien mit Lehrkräften erhoben worden sind, bestehen erneut Vergleichsmöglichkeiten. Die Fragen wurden zwar in gleicher Weise wie beim Index-Gute Arbeit gestellt (z.B. *wie häufig erledigen Sie Aufgaben im Rahmen der Klassenleitung; wie stark belastet Sie das?*). Die Abbildungen fassen die Ergebnisse jetzt aber anders zusammen: Präsentiert werden nur die Ergebnisse zur Beanspruchung. Die Lehrkräfte, bei denen die Belastung nicht vorkommt, werden durch eine weiße Fläche in der Abbildung repräsentiert (*kommt nicht vor*). 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.

Umgang mit „schwierigen“ Schüler*innen, und Konflikte mit Schüler*innen und ihren Eltern gehören zu den Top-Belastungen bei der Klassenleitung.

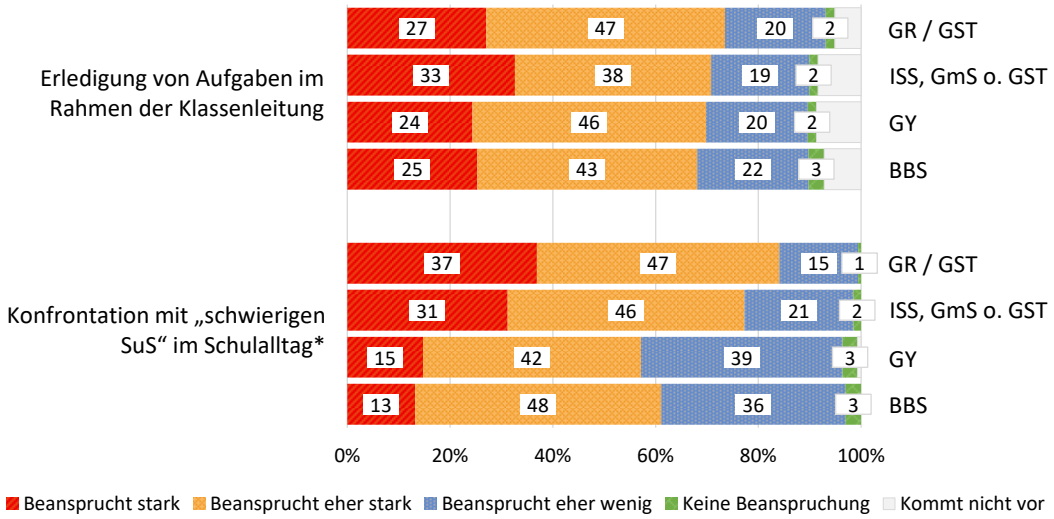
Die zentrale Aufgabe einer Lehrkraft besteht darin, in einer Klasse zu unterrichten. Je nach Funktion in der Klasse (nur Fachlehrkraft oder auch Klassenleitung) und den Bedingungen in der Lerngruppe (z.B. Größe, Zusammensetzung) können sich daraus Schwierigkeiten ergeben, die subjektiv als beanspruchend erlebt werden.

Wie die Abbildung 172 zeigt, stellen *„schwierige“ Schülerinnen und Schüler* in der Grundschule und an Gemeinschaftsschulen und Integrierten Sekundarschulen die größte Herausforderung dar. Mit diesem Adjektiv wird eine unbestimmte Vielfalt möglicher Schwierigkeiten adressiert, die meist sozial unangemessenes oder undisziplinierten Verhalten von Schülerinnen oder Schülern meint.

Für 84% aller Lehrkräfte in der Grundstufe resultieren aus der Konfrontation mit ihnen (eher) starke Beanspruchungen – am Gymnasium und an Berufsbildenden Schulen sind es nur etwa 60%. Auch in früheren Studien (Niedersachsen, Frankfurt, Sachsen) hat sich dies als eine der wesentlichen Beanspruchungen für Lehrkräfte erwiesen. Aktuell werden in Hamburger Stadtteilschulen und Gymnasien sogar noch leicht erhöhte Werte gegenüber den vergleichbaren Schulformen in Berlin erreicht.

Als Weiteres werden *Beanspruchungen aus Klassenleitungstätigkeiten* genannt, mit mehr als 70% (eher) beanspruchend besonders von Lehrkräften aus Grundschulen, Gemeinschaftsschulen und Integrierten Sekundarschulen. In Hamburger Stadtteilschulen und Gymnasien wird diese Beanspruchung ein wenig geringer eingeschätzt (67% StS, 56% GY).

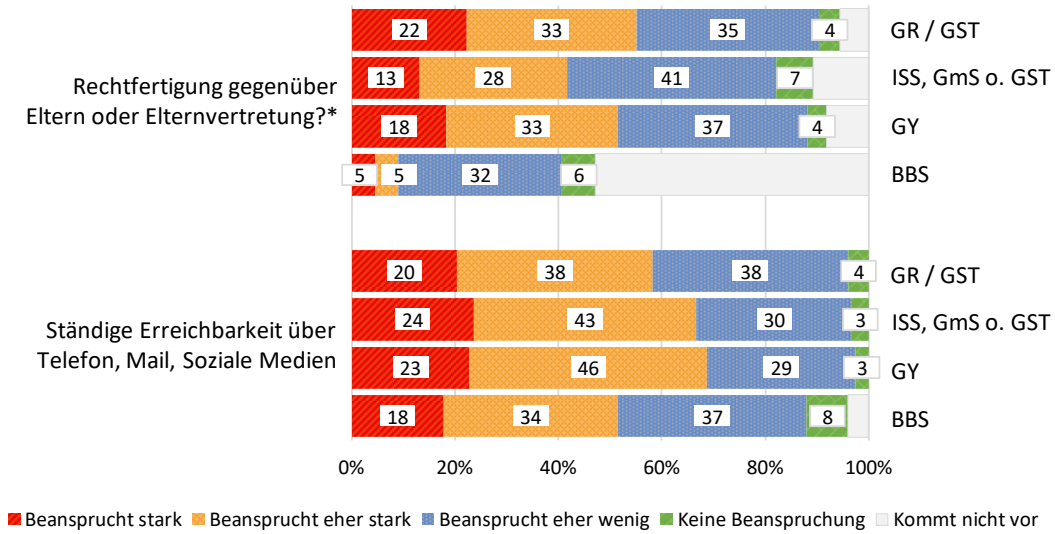
Beanspruchung der Lehrkräfte durch klassenleitungsbezogene Aufgaben (1)
alle Schulformen, in Prozent (n= 1.796 bis 1.803)



Alle Gruppen-Unterschiede signrifikant **
Gruppen-Unterschiede nicht alle signifikant*

Abbildung 172: Beanspruchung durch klassenleitungsbezogene Aufgaben (1)

Beanspruchung der Lehrkräfte durch klassenleitungsbezogene Aufgaben (2)
alle Schulformen, in Prozent (n= 1.788 bis 1.801)



Alle Gruppen-Unterschiede signifikant **
Gruppen-Unterschiede nicht alle signifikant*

Abbildung 173: Beanspruchung durch klassenleitungsbezogene Aufgaben (2)

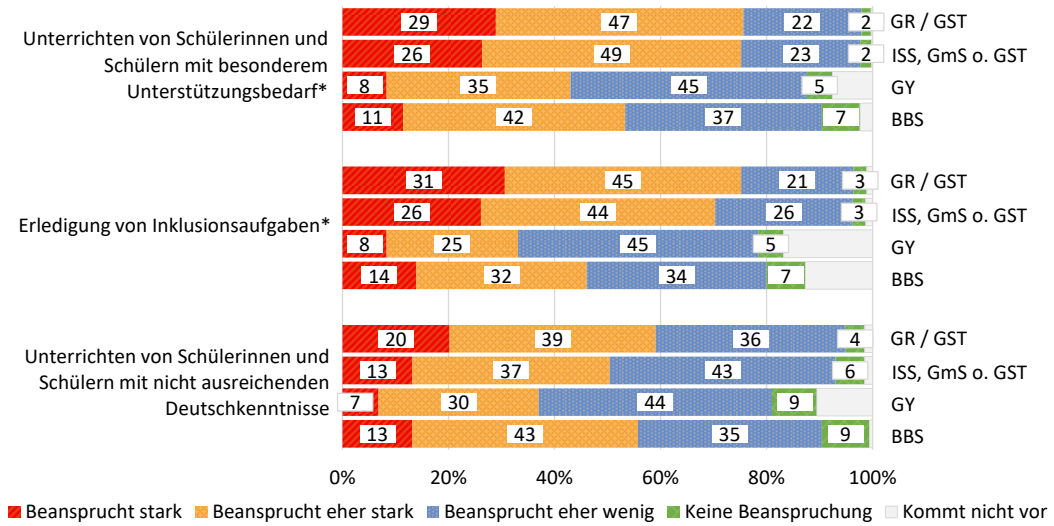
Die Beanspruchung (Abbildung 173) aufgrund der Kontaktaufnahme per E-Mail, Telefon oder Social Media in der Freizeit wird vor allem im Sekundarbereich (ISS, GmS, GY) als (eher) belastend empfunden (67 bis 69%). In Beruflichen Schulen ist dies kein ganz so großes Thema. Dort müssen sich die Lehrkräfte aufgrund des Alters der Schülerinnen und Schüler auch kaum gegenüber Eltern oder deren Vertretungen rechtfertigen. Während dies besonders in der Grundstufe (55%) und am Gymnasium (52%) ganz anders ist. An der Gemeinschafts- und Integrierten Sekundarschule ist dies geringer ausgeprägt (37%). Ein Unterschied, der sich mit vergleichbaren Werten übrigens auch in Hamburg so zeigt. Klassenleitungstätigkeiten und der Rechtfertigungsbedarf wurden in früheren Studien ähnlich beurteilt.

Inklusion

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 hat Deutschland, und damit auch Berlin, die Verpflichtung übernommen, ein inklusives Bildungssystem zu etablieren. Seit 2010/2011 wird diese Aufgabe schrittweise an deutschen Schulen umgesetzt. Inklusion bedeutet, dass Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht mehr ausschließlich an Förderschulen unterrichtet werden, sondern gemeinsam mit allen anderen Schülerinnen und Schülern lernen. Dadurch haben sich für viele Lehrkräfte neue Herausforderungen ergeben. Völlig unabhängig davon hat auch der Anteil der Schulkinder mit Migrationserfahrungen zugenommen. Lehrkräfte müssen also mit einer zunehmend heterogenen Schülerschaft arbeiten, die unterschiedliche Bedarfe und Lernvoraussetzungen mitbringt, ohne dass die Rahmenbedingungen in der Schule sich in gleichem Maße entwickelt hätten.

Die Lehrkräfte werden in Grund-, Gemeinschafts- und Integrierten Sekundarschulen in signifikant höherem Umfange mit diesen Anforderungen konfrontiert als am Gymnasium oder an der Berufsbildenden Schule (Abbildung 174). Bei ersteren berichten 76% der Lehrkräfte, dass das Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Unterstützungsbedarf sie *(eher) stark beansprucht*.

Beanspruchung der Lehrkräfte durch inklusionsbezogene Aufgaben
alle Schulformen, in Prozent (n= 1.793 bis 1.801)



Alle Gruppen-Unterschiede signrifikant **
Gruppen-Unterschiede nicht alle signifikant*

Abbildung 174: Beanspruchung durch inklusionsbezogene Aufgaben

Und auch Inklusionsaufgaben empfinden 75 und 76% an Grundstufen, Gemeinschafts- und Integrierten Sekundarschulen als beanspruchend. Im Gymnasium sind es nur 43% bzw. 33%. Nicht ganz so stark wird die Beanspruchung durch das Unterrichten von Schülerinnen und Schüler wahrgenommen, die nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen. Die Unterschiede zwischen den Schulformen sind etwas geringer, bleiben aber mit 59% an Schulen der Grundstufe, 56% an den BBS und 37% am Gymnasium beachtlich.

Die Ergebnisse bestätigen aktuelle Befunde aus Hamburg sowohl hinsichtlich der Beanspruchungsniveaus als auch bezüglich der Schulformunterschiede. Allerdings wurden in früheren Erhebungen aus Niedersachsen und Frankfurt von Lehrkräften aus Grund- und Gesamtschulen etwa 10% höhere Werte der Beanspruchung durch Inklusionsaufgaben und Schüler*innen mit mangelnden Deutschkenntnissen registriert. Ein Hinweis darauf, dass die verschiedenen Maßnahmen zur Unterstützung der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen auch einen positiven Effekt auf die Belastung von Lehrkräften haben könnten.

Schulklima und Konflikte

Es wurde bereits deutlich, dass die Konfrontation mit „schwierigen“ Schülerinnen und Schülern ein zentraler Belastungsfaktor ist. Generell fällt auf, dass respektloses Verhalten und soziale Konflikte zwar nicht sehr häufig auftreten, aber wenn sie auftreten, eine starke Beanspruchung bedingen.

Grundsätzlich handelt es sich bei Konflikten um Unvereinbarkeiten, die im sozialen Umgang manchmal unvermeidlich sind und in angemessener Form ausgetragen und gelöst werden können. Da die Konflikte aber mit viel Emotionen einhergehen und die Konfliktlösung nicht einfach ist, werden – vor allem wenn keine ausreichenden Kompetenzen zur Konfliktregelung vorhanden sind – Konflikte als stark beanspruchend erlebt.

Dabei lässt die Abbildung 175 deutlich erkennen, dass von Konflikten mit Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern die stärkste Beanspruchung ausgeht (65% *(eher) starke Beanspruchung*). Konflikte mit Vorgesetzten oder Arbeitskolleg*innen erfahren mehr als ein Viertel der Befragten gar nicht. Für 43% der Befragten sind Konflikte mit Vorgesetzten *(eher) stark* beanspruchend, ebenso für 43% Konflikte mit Arbeitskolleg*innen. Hier gibt es keine signifikanten Schulformunterschiede. Die Werte unterscheiden sich nicht bedeutsam von den aktuellen Ergebnissen aus Hamburg oder früheren Befragungen, die mal ein wenig geringer, mal ein wenige stärker ausgeprägt sind.

Da das Thema also seit Langem bekannt ist, haben wir diesmal zusätzlich danach gefragt, ob die Arbeitgeber Unterstützung (z.B. Beratung, Weiterbildung) anbieten, um betroffene Lehrkräfte dabei gezielt zu unterstützen, negative Erlebnisse im Umgang mit Schülerinnen und Schülern besser zu verarbeiten. Erfreulicherweise geben 23% der Befragten an, dass ihnen solche Angebote zur Verfügung stehen. 52% geben an, dass ihnen solche Angebote *in geringem Maße* oder *gar nicht* zur Verfügung stehen und sie das als (*eher) stark beanspruchend* erfahren. In Hamburg stehen 21% der Lehrkräfte solche Angebote zur Verfügung und ihr Fehlen wird von 48% aller Lehrkräfte als ähnlich hohe Beanspruchung erfahren. Daraus ist zu schließen, dass ein weiterer Ausbau psychosozialer Beratungsangebote deutlich zur Entlastung beitragen würde.

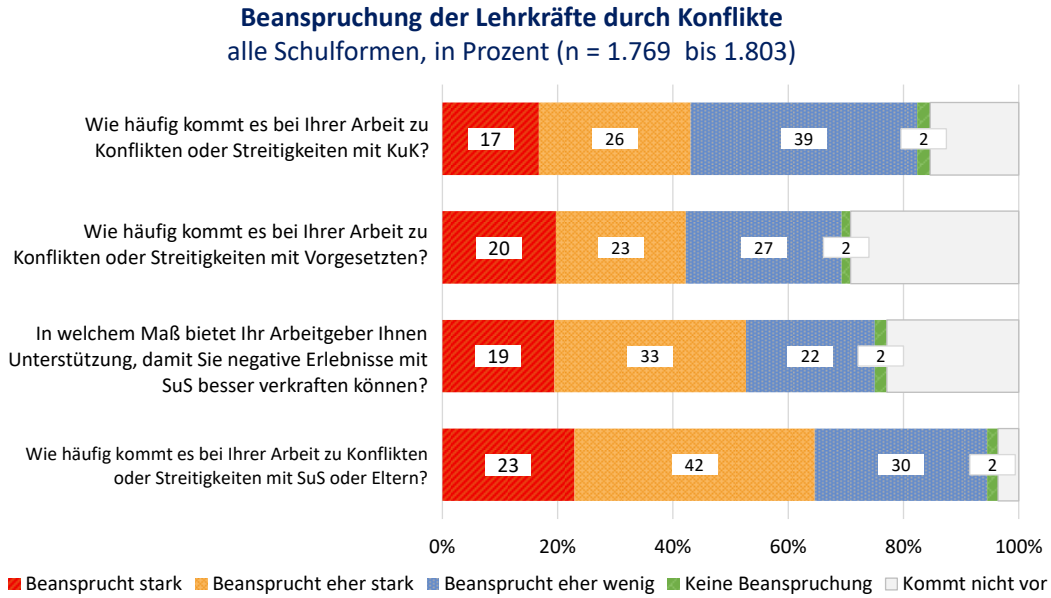
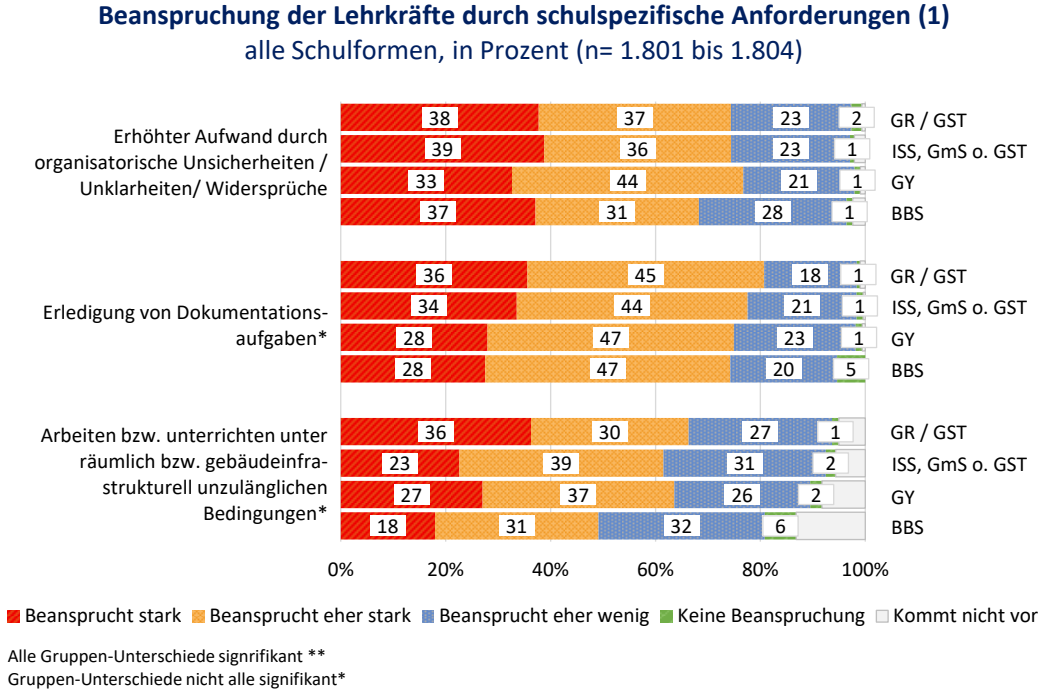


Abbildung 175: Beanspruchung durch Konflikte

Erhöhter Aufwand aufgrund von organisatorischen Unklarheiten und Dokumentationsaufgaben gehört zu den besonders belastenden schulspezifischen Anforderungen

Neben den unterrichtsbezogenen gibt es eine Reihe von Anforderungen, die sich aus der Schulorganisation ergeben. Die Abbildung 176 zeigt, dass sich zwischen 70 und 78% der Lehrkräfte durch organisatorische Unsicherheiten und Widersprüche *(eher) stark beansprucht* fühlen. Eine auch schon in früheren Studien thematisierte starke Beanspruchung resultiert zudem



Alle Gruppen-Unterschiede signrifikant **
Gruppen-Unterschiede nicht alle signifikant*

Abbildung 176: Beanspruchung durch schulspezifische Anforderungen (1)

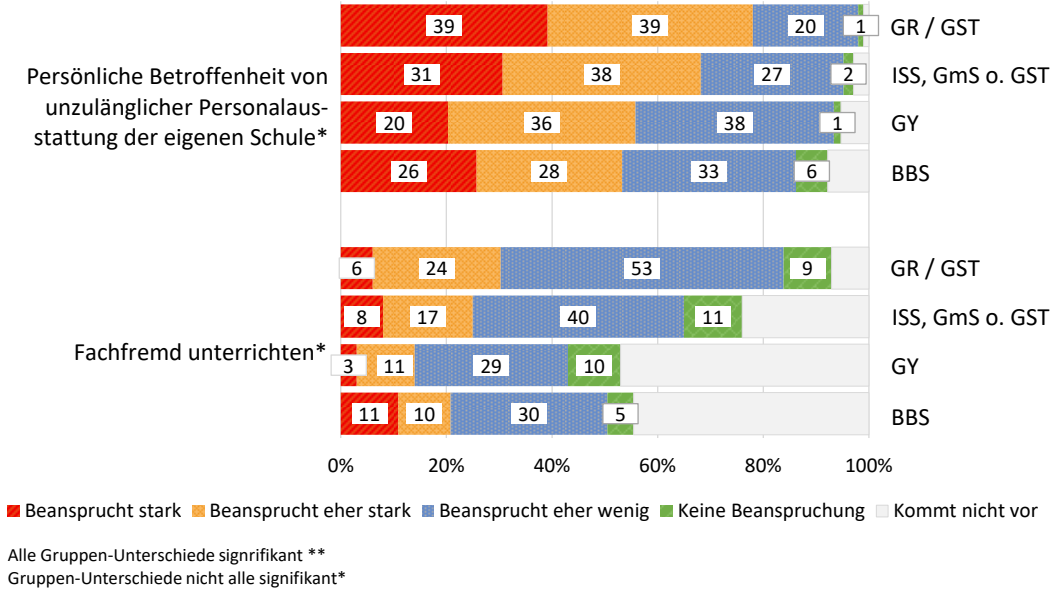
aus dem Aufwand für die Dokumentation. Sie wird von 81% der Lehrkräfte in der Grundstufe, 78% an ISS und GmS, 75% am Gymnasium und BBS *(eher) stark beanspruchend* erlebt. In der aktuellen Hamburger Umfrage ist die Beanspruchung bei Stadtteilschulen (65%) und Gymnasien (63%) spürbar niedriger als in Berlin. Der Dokumentationsaufwand wurde auch in früheren Studien ähnlich hoch bewertet. Eine weitere Herausforderung ergibt sich durch unzulängliche Bedingungen bei der räumlichen Ausstattung oder der Gebäudeinfrastruktur. Dies betrifft weniger stark die Berufsbildenden Schulen (48%), sondern signifikant stärker die Grundstufe und das Gymnasium. Dort fühlen sich dadurch 66% bzw. 64% der Lehrkräfte *(eher) stark beansprucht.* In Hamburger Stadtteilschulen und Gymnasien (55%) sind die Bedingungen etwas günstiger als derzeit in Berlin.

Durch den Lehrkräftemangel sind viele Lehrkräfte persönlich von einer unzulänglichen Personalausstattung betroffen (Abbildung 177). An Schulen der Grundstufe fühlen sich 78% der Lehrkräfte davon *(eher) stark beansprucht.* An den anderen Schulformen wird davon etwas seltener berichtet: GmS und ISS (69%), GY (56%) und BBS (54%). Dieses Problem macht sich in Hamburg derzeit an Stadtteilschulen (68%) und Gymnasien (52%) ähnlich stark bemerkbar. (Weitere Vergleichswerte liegen nicht vor.) Fachfremd unterrichten zu müssen, ist dagegen kein großer Belastungsfaktor in den weiterführenden Schulen. In der Grundstufe fühlen sich etwa 30% davon *(eher) stark beansprucht*.

Arbeitsplatz in der Schule

Wenig im Bewusstsein der Öffentlichkeit ist die Tatsache, dass Lehrkräfte in den Schulen zumeist nicht über einen Arbeitsplatz verfügen, an dem sie ihren Unterricht vorbereiten könnten. Aufgrund des verteilten Stundenplans mit zeitlichen Lücken kommen sie daher regelmäßig in die Situation, in Warte- und Übergangszeiten ihre Arbeitszeit nicht effizient nutzen zu können. So wird viel Arbeit mit nach Hause genommen, die eigentlich in der Schule erledigt

Beanspruchung der Lehrkräfte durch schulspezifische Anforderungen (2)
alle Schulformen, in Prozent (n= 1.802 bis 1.804)



Alle Gruppen-Unterschiede signrifikant **
Gruppen-Unterschiede nicht alle signifikant*

Abbildung 177: Beanspruchung durch schulspezifische Anforderungen (2)

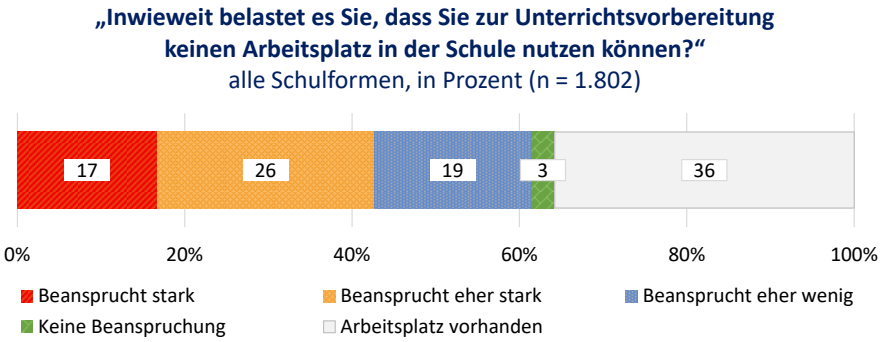


Abbildung 178: Belastung durch fehlenden Arbeitsplatz

werden könnte. Abbildung 178 verdeutlich, in Berlin verfügen immerhin 36% der Lehrkräfte über einen solchen Arbeitsplatz, das ist deutlich häufiger als in Hamburg (20%). 43% der Lehrkräfte fühlen sich durch das Fehlen eines Arbeitsplatzes in der Schule *(eher) stark beansprucht* – in Hamburg sind dies 37%.

Seit langer Zeit besteht der Eindruck bei Lehrkräften, dass sie immer mehr Arbeit leisten müssen und keine Verbesserung in Aussicht steht

Die vielseitigen ausführlich dargestellten Belastungen wirken seit vielen Jahren auf die Lehrkräfte ein. Sie werden jedoch nicht als gleichbleibend hohe Belastung wahrgenommen. Vielmehr nehmen Lehrkräfte eine stete Steigerung der Arbeitsanforderungen wahr, schließlich werden sie mit immer neuen Anforderungen konfrontiert.

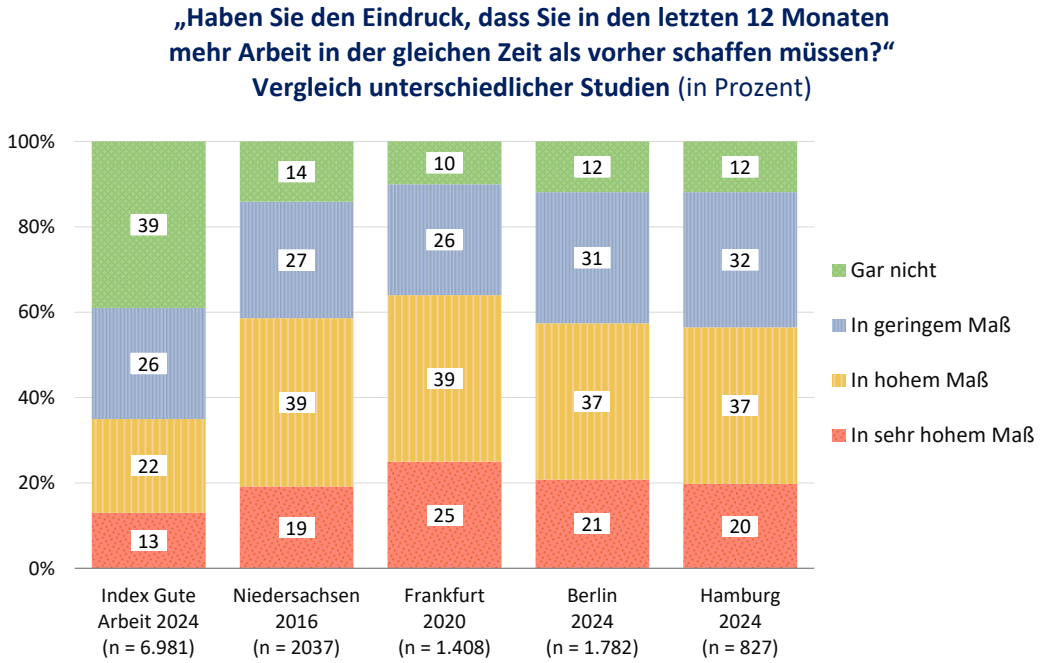


Abbildung 179: Vergleich der Arbeitszeit des letzten Jahres

Die Abbildung 179 zeigt zweierlei: Erstens unterscheiden sich Lehrkräfte von repräsentativen Beschäftigten des DGB-Index Gute Arbeit (links) durch einen substanziell höheren Anteil an Befragten, die in *(sehr) hohem Maß* den Eindruck haben, dass ihre Arbeitsbelastung sich in den letzten 12 Monaten erhöht hat. Während es bei ersteren 35% sind, sind es bei Lehrkräften zwischen 2016 und 2024 recht konstant 57 bis 64%. Zweitens hat sich die Situation unter Lehrkräften im Zeitverlauf kaum verändert, zu vermuten ist, dass das etwas höhere Belastungsempfinden in Frankfurt mit örtlichen Bedingungen in Hessen im Zusammenhang steht. Es sieht nicht so aus als hätte sich die allgemeine Lage seit 2016 ansonsten verändert. Dies ist jedoch eher eine schlechte Nachricht, denn dauerhaft unter dem Eindruck zu stehen, dass sich die Lage weiter verschlechtert, dürfte die Resilienz der Lehrkräfte deutlich schwächen und könnte die ausgesprochen hohen Anteile an Lehrkräften, die sich im Bereich von Risikogruppen bei den Gesundheitsindikatoren bewegen erklären.

12.3 Resümee

Es ist in diesem Kapitel gezeigt worden, dass die Arbeitsbedingungen von Lehrkräften schlechter bewertet werden als vom nationalen Durchschnitt aller Beschäftigten, obwohl bei Berufen mit akademischer Ausbildung aufgrund der langen Ausbildungszeiten und der Zutrittshürden eigentlich überdurchschnittlich günstige Arbeitsbedingungen zu erwarten wären.

Als Hauptprobleme zeigen sich – wie in allen früheren Umfragen unter Lehrkräften – die hohe Arbeitsintensität, ungünstige Arbeitszeiten, emotionale Anforderungen, respektloses Verhalten und Lärm. Lehrkräfte in Berlin haben weniger Gestaltungsspielraum und Ressourcen, um diese Belastungen zu kompensieren, was zu einer schlechteren Bewertung der Arbeitsbedingungen führt. Es zeigt sich, dass diese Herausforderungen zu einer erhöhten Belastung und einem Gefühl der Sinnkrise führen.

Auch beim Vergleich mit früheren Umfragen unter Lehrkräften zeigt sich keinerlei Verbesserung der Trends. Im Gegenteil, es werden in Berlin beim Gestaltungsspielraum der Arbeit und bei den körperlichen Belastungen neue Tiefstwerte registriert.

Dieses Lagebild wirft die Frage auf, wie attraktiv der Lehrberuf überhaupt noch ist und mit welchen Maßnahmen Verbesserungen erzielt werden können. Diese Fragen werden im Kapitel 13 aufgegriffen und zu beantworten versucht.

13 Die Attraktivität des Berufs von Lehrkräften

Bei der Wahl eines Lehramtsstudiums spielt der Wunsch nach einem vielseitigen und herausfordernden Beruf, bei dem man mit Kindern und Jugendlichen arbeitet, um diese zu unterstützen und zu fördern, die ausschlaggebende Rolle. Extrinsische Motive sind klar untergeordnet, aber nicht unbedeutend. Dazu gehören die Vergütung und auch die mit der Verbeamtung einhergehende Beschäftigungssicherheit. Bei etablierten Lehrkräften ist der Sinn ihrer Arbeit und der Beitrag für die Gesellschaft wesentlicher Faktor für ihre Arbeitszufriedenheit. Der Sinnbezug lässt Lehrkräfte berufliche Belastungen ertragen, die deutlich über den Belastungen des repräsentativen Mittels aller Beschäftigten in Deutschland liegen (siehe Kapitel 12.1).

Seit vielen Jahren führt der allgemeine Personalmangel auch zu Engpässen bei Lehrkräften. Dies gefährdet die Sicherstellung der Unterrichtsversorgung, belastet das Schulpersonal und beeinträchtigt die Bildungsqualität. Für die Zukunft werden steigende Schüler*innen-Zahlen, bestenfalls stagnierenden Lehramtsstudien-Abschlüsse und zunehmende Pensionierungen von Lehrkräften erwartet. Mit einer wachsenden Kluft von Bedarf und Angebot wird in den vorliegenden Bedarfsprognosen von verschiedenen Institutionen gerechnet.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie attraktiv der Beruf einer Lehrerin oder eines Lehrers gegenwärtig eigentlich ist. Denn nur wenn es erstrebenswert ist, ihn zu ergreifen, kann er im Wettbewerb der verschiedenen hochqualifizierten Möglichkeiten bestehen. Wenn andere Berufe eine weit bessere Lebensperspektive versprechen, verschärfen sich die bestehenden Rekrutierungsprobleme des Schulsystems weiter.

Ziel dieses Kapitels ist es, möglichst viele Informationen aus den Umfragen zur Arbeitsbelastung herauszuziehen, um die aktuelle Attraktivität des Lehrberufs besser einschätzen und Schlussfolgerungen für die Arbeitspolitik ziehen zu können. Dazu werden neben neuen Auswertungen bereits präsentierte Ergebnisse der Kapitel 5 bis 12 zugespitzt.

Die Attraktivität eines Berufes ist ein vielschichtiges Konzept, das zahlreiche Faktoren umfasst. Diese konnten in der Umfrage nur teilweise berücksichtigt werden. Es wurde der Blick von innen, aus Sicht der etablierten Lehrkräfte eingefangen. Der Blick von außen auf den Lehrberuf, die Erwartungen von Studierenden oder Bewerber*innen sowie die Anerkennung durch die Gesellschaft, kann mit einer Befragung von Lehrkräften gar nicht erfasst werden – wäre aber eine wichtige Ergänzung. Aufgrund dessen wird in diesem Bericht die Attraktivität des Lehrberufs doppelt bestimmt: Einerseits wird der Beruf als attraktiv gesehen, wenn die Lehrkräfte mit ihrem Beruf selbst zufrieden sind, sie darin bleiben wollen und diesen auch weiterempfehlen. Andererseits ist ein Beruf für Dritte attraktiv, wenn die Arbeitsbedingungen von denen, die ihn ausüben, als vorteilhaft beschrieben werden. Dazu werden die Angaben der Lehrkräfte zu den relevanten Aspekten ihrer Arbeitsbedingungen ausgewertet. Der Beruf sollte nicht nur günstige Arbeitsbedingungen („Gute Arbeit“) bieten, sondern auch ein befriedigendes soziales Leben neben der Arbeit ermöglichen (Work-Life-Balance). Zudem sollte der soziale Tausch der mit dem Beruf insgesamt verbundenen Anstrengungen und der Gratifikationen, die man als Gegenleistung dafür erwarten kann, alles in allem als vorteilhaft bewertet werden. Dafür wird auf die *Effort-Reward-Imbalance* von Siegrist zurückgegriffen (siehe ausführlich Kapitel 11).

Zugegeben, viele dieser Aspekte leiten nicht direkt die Berufswahl von jungen Menschen, die ein Lehramtsstudium ergreifen. Da gibt es auch Erwartungen und Vorstellungen, die im beruflichen Alltag nicht eingelöst werden. Auch die anderen Berufsgruppen, die sich einen Quer- oder Seiteneinstieg in den Lehrberuf überlegen, können nicht genau wissen, worauf sie sich einlassen. Aber die zur Bewertung der Attraktivität herangezogenen Informationen zeigen auf, was sie zu hören bekämen, wenn sie sich im Prozess der Berufswahl bei Lehrkräften umhören würden. Die Rahmenbedingungen müssen dringend verbessert werden, damit die Arbeitszufriedenheit nachhaltig zunimmt. Falsche Versprechen von Werbemaßnahmen würden sehr schnell im Realitätscheck des beruflichen Alltags entlarvt werden.

Auf dieser Grundlage stellen wir abschließend Überlegungen über mögliche Maßnahmen an, wie die Berufszufriedenheit der Lehrkräfte gefördert und eine positivere Bewertung der Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen erreicht werden könnte, um einen erfüllenden und auf Dauer attraktiven Lehrberuf zu ermöglichen. Auch dies kann auf Basis von empirischen Daten erfolgen. Da einige Vorschläge bereits seit einiger Zeit diskutiert werden, wurden die Lehrkräfte danach befragt, welche Entlastungswirkung sie sich von ausgewählten Maßnahmen versprechen würden. Insofern lässt sich sogar abschätzen wie hoch der Beitrag einzelner Maßnahmen zur Verbesserung der Attraktivität des Berufes sein würde. Dabei betrachten wir drei Ebenen der möglichen Entlastung: Die individuelle Ebene, Maßnahmen auf Schulebene und allgemeine Rahmenbedingungen. Aus Sicht aktiver Lehrkräfte ist ihr Beruf nur bedingt attraktiv – Nur 20% würden ihn weiterempfehlen

Beginnen wir mit der Attraktivität aus Sicht der aktiven Lehrkräfte: Vorgestellt werden die Berufszufriedenheit, die Bereitschaft den Beruf weiterzuempfehlen und das Interesse, die Schule bzw. den Beruf zu wechseln. Über Zusammenhangsanalysen werden die zentralen Gründe identifiziert, die mit der jeweiligen Einschätzung im Zusammenhang stehen und dafür verantwortlich sein könnten.

13.1 Weniger als die Hälfte der Lehrkräfte würde den Beruf noch einmal ergreifen.

Eine typische Frage zur Messung der Attraktivität ist die nach der Zufriedenheit mit dem Beruf. Würde man den Beruf nochmal wählen, wenn man erneut vor der Entscheidung stünde? Wahrscheinlich ist die Hürde groß, sich nach vielen Jahren der Berufstätigkeit einzugestehen, dass man bei dieser zentralen Lebensentscheidung etwas falsch gemacht haben könnte. Doch weniger als die Hälfte der Lehrkräfte (46%) würden sich *sicher* wieder für den Beruf entscheiden. Immerhin 13% würden sich nicht mehr dafür entscheiden. 41% der Lehrkräfte sind sich nicht sicher, wie sie sich entscheiden sollen. Diese Werte zeigen eine tiefe Verunsicherung unter Lehrkräften hinsichtlich ihres Berufes an. Die gleiche Frage ergab übrigens in Sachsen 2022 und Hamburg 2024 ganz ähnliche Ergebnisse. In Sachsen würden 49% den Beruf sicher erneut ergreifen und 14% nicht. In Hamburg antworten 46% mit *ja* und ebenfalls 17% mit *nein*.

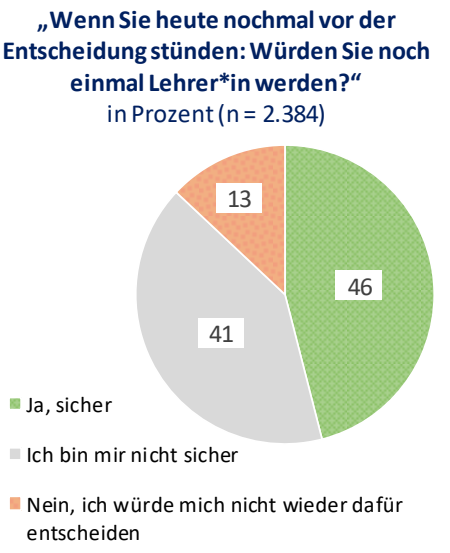


Abbildung 180: Erneute *Berufsentscheidung*

Fehlende Vergleichbarkeit mit anderen Studien

Ein Vergleich mit weiteren Studien ist bei dieser Fragestellung schwierig. Im deutschen Schulbarometer 2024 wurden von *forsa* bundesweit 1.608 Lehrkräfte unterschiedlicher Schulformen befragt. Sie kommen bezüglich der Attraktivität zu etwas anderen Ergebnissen:

> *„Die große Mehrheit der Lehrkräfte (75%) und Schulleitungen (83%) sind mit ihrem Beruf und ihrer Schule zufrieden. Im internationalen Vergleich sind Lehrkräfte in Deutschland jedoch weniger zufrieden. Über ein Viertel der Lehrkräfte (27%) und fast jede fünfte Schulleitung (19%) würde den Beruf wechseln, wenn sie die Möglichkeiten dazu hätten." (Jude et al., 2024)*

Leider sind diese Ergebnisse zur Berufszufriedenheit nicht direkt vergleichbar. Zwar ist die Frage sehr ähnlich formuliert (*Wenn ich mich noch einmal entscheiden könnte, würde ich mich wieder für die Arbeit als Lehrer entscheiden), e*s werden jedoch bei unserer Frage drei Antwortoptionen (siehe *Abbildung 180)* verwendet, während es beim Schulbarometer vier Stufen ohne neutrale Option sind (*stimme überhaupt nicht zu; stimme eher nicht zu; stimme eher zu; stimme voll und ganz zu).* Dieser Zwang, sich zu entscheiden, führt dann zu höheren Zustimmungswerten, während die Option, sich auch unsicher (d.h. unentschieden) zeigen zu können, die Zustimmung in etwa halbiert. Die Ergebnisse des Schulbarometers mögen eher beruhigen, während die hier vorgelegten Ergebnisse deutlich machen, wie groß die Verunsicherung der Lehrkräfte hinsichtlich ihres Berufes ist.

Den Wunsch, den Beruf zu wechseln, den laut Schulbarometer 27% der Lehrkräfte äußern, können wir mit einer anderen Frage kontrastieren: Nur in Berlin wurde die Frage nach der Kündigungswahrscheinlichkeit gestellt („*Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie Ihre Anstellung als Lehrkraft in absehbarer Zeit kündigen werden?*"). Anlass für die Frage war die Information, dass angeblich in Berlin viele Lehrkräfte den Beruf verlassen würden. Von den fünf Antwortoptionen (1 = *sehr unwahrscheinlich* bis 5 *sehr wahrscheinlich*) geben immerhin 6,2% die Werte 4 und 5 an, was als wahrscheinlich zusammengefasst werden kann, 15,6% geben den Wert 3 an, unentschieden. Die übrigen 78% ziehen dies nicht in Erwägung. Für einen Beruf, der eine lebenslang gute materielle Absicherung verspricht, sind 6% Kündigungserwartung aber ein hoher Wert. Auch das Viertel (27%), das laut *forsa* den Beruf wechseln würde, *wenn Sie die Möglichkeit dazu hätten,* bildet eine große Gruppe. Beim DGB-Index Gute Arbeit haben 23% des repräsentativen Mittels aller Beschäftigten es für wahrscheinlich gehalten, den Beruf zu wechseln, wenn sie es könnten (DGB-Index Gute Arbeit, 2024). Die Werte sind erneut schwer zu vergleichen, da der DGB-Index drei Antwortoptionen mit Mittelgruppe hat (*ja, wahrscheinlich; weiß nicht; nein, wahrscheinlich nicht),* während das Schulbarometer wiederum vier Optionen ohne Mittelgruppe (*nein, eher nein, eher ja, ja)* anbietet. Da die Mittelgruppe beim DGB-Index nur von 6% gewählt wird, unterscheiden sich Zustimmung und Ablehnung der Lehrkräfte im Schulbarometer nicht sehr stark vom repräsentativen Mittel der Beschäftigten.

Würden Sie den Beruf wechseln, wenn Sie die Möglichkeit dazu hätten?

	Ja	Weiß nicht	Nein
Schulbarometer	27%	-	74%
DGB-Index	23%	6%	71%

Man kann also keineswegs den Schluss ziehen, dass Lehrkräfte sich durch eine überdurchschnittliche Neigung auszeichnen, den Beruf zu wechseln. Angesichts der Bindung, die Lehrkräfte mit dem Lehramtsstudium eingegangen sind und der realen Beschäftigungsalternativen

für langjährige Lehrkräfte überrascht dies aber auch nicht. Dennoch ist der „Traumberuf Lehrkraft“ in die Krise gekommen und viele Beschäftigte zeigen sich hinsichtlich des Status ihres Berufes verunsichert. Womit hängt dies zusammen?

Selbstwirksamkeitserwartung, Arbeitsbedingungen und Gesundheit sind entscheidend für die Attraktivität, nicht sozialstatistische Merkmale

Die dargestellte Verunsicherung lässt sich nicht auf bestimmte sozialstatistische Merkmale (Geschlecht, Alter, Kind im Haushalt, Teilzeit, Schulform) zurückführen. Die Unterschiede zwischen diesen Merkmalsgruppen sind jeweils gering, werden nicht signifikant oder sind zwischen Berlin und Hamburg sogar widersprüchlich (z.B. in Berlin sind Teilzeitkräfte, in Hamburg Vollzeitkräfte etwas zufriedener). Relevante, bedeutsame und hoch-signifikante Unterschiede zeigen sich dagegen bei der selbsteingeschätzten Professionalität der Lehrkräfte, ihrer Bewertung der Arbeitsbedingungen sowie ihren Gesundheitsindikatoren.

Selbstwirksamkeitserwartung

Selbstwirksamkeitserwartung (nach Albert Bandura) ist der Glaube an die eigene Fähigkeit und die subjektive Gewissheit, neue Aufgaben und Herausforderungen erfolgreich bewältigen zu können. Personen mit einer höheren Selbstwirksamkeitserwartung sind besser in der Lage, Herausforderungen und Stress-Situationen zu bewältigen, dabei erfolgreicher und weisen zudem eine höhere Zufriedenheit auf. Die Erwartung eigener Selbstwirksamkeit ist kein Persönlichkeitsmerkmal, obwohl sie auch mit Persönlichkeitsmerkmalen verknüpft ist (Selbstbewusstsein, Zielorientierung, Selbstmotivation usw.). Zentrale Bedeutung hat das dynamische Zusammenspiel von gestellten Anforderungen, dem mehr oder weniger unterstützenden Kontext, in dem man handelt, und der eigenen Ausbildung und Kompetenz, die helfen die Anforderungen zu bewältigen. Die für das professionelle Handeln von Lehrkräften konzipierte Skala *Selbstwirksamkeitserwartung als Lehrkraft* (Jerusalem et al., 2009, S. 74)konzentriert sich auf die folgenden zehn berufstypischen Herausforderungen von Lehrkräften. Man wünscht sich, dass Lehrkräfte mit hoher Professionalität solche Situationen meistern können. (Die Skala hat eine befriedigende innere Konsistenz, Cronbach Alpha von 0,742 in Berlin bzw. 0,782 in Hamburg):

1. *Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülerinnen bzw. Schülern den relevanten Stoff zu vermitteln.*
2. *Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.*
3. *Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülerinnen und Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.*
4. *Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schülerinnen und Schüler noch besser einstellen kann.*
5. *Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.*
6. *Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schülerinnern und Schüler eingehen.*
7. *Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schülerinnen und Schüler engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann. (reverse codiert)*
8. *Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.*

9. *Ich traue mir zu, die Schülerinnen und Schüler für neue Projekte zu begeistern.*
10. *Ich kann auch gegenüber skeptischen Kolleginnen und Kollegen neue Ideen in der Schule durchsetzen.*

Die aktuellen Mittelwerte für die einzelnen Fragen in Berlin liegen in etwa auf dem Niveau der Item-Kennwerte aus der Methodenentwicklung. Das bedeutet, dass die Lehrkräfte heute trotz zwischenzeitlicher Veränderungen im Mittel über ein sehr ähnliches Niveau der eigenen Selbstwirksamkeitserwartung verfügen wie vor zwanzig Jahren. Sie haben also die Veränderungen in ihrer Entwicklung im Wesentlichen nachvollzogen. Auf Basis der Mittelwerte werden für die Analysen drei etwa gleich große Gruppen mit *geringer, mittlerer* und *hoher* Selbstwirksamkeitserwartung gebildet.

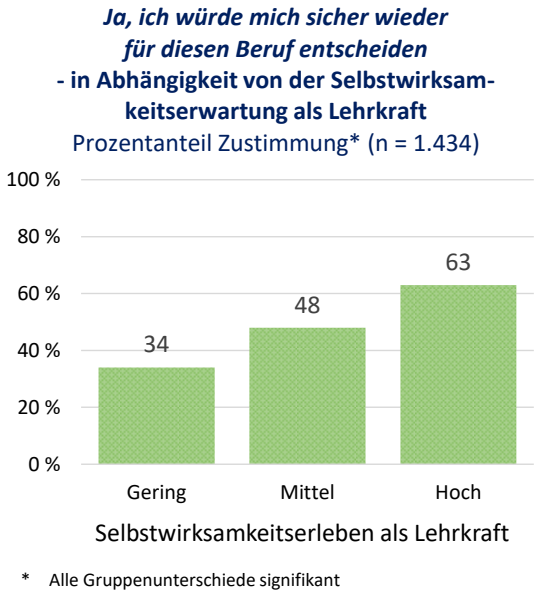


Abbildung 181: Selbstwirksamkeitserwartung und Berufszufriedenheit

Die Abbildung 181 zeigt, dass die Selbstwirksamkeitserwartung (SWLE), die die Befragten über die zehn Fragen eingeschätzt haben, in einem engen Zusammenhang dazu steht, inwieweit sie ihre frühere Berufsentscheidung bereuen: 63% der Lehrkräfte, die über eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung verfügen, sich also auch in schwierigen Situationen professionell sehr sicher fühlen, würden bestimmt erneut Lehrkraft werden wollen. Von denen mit geringer Selbstwirksamkeitserwartung sind es nur 34%, die sich erneut als Lehrkraft engagieren würden. Professionalität macht also einen erheblichen Unterschied und sollte im Rahmen der Personalentwicklung gezielt unterstützt und gefördert werden. Aber es kommt auch darauf an, dass die Arbeitsbedingungen eine effektive Aufgabenbewältigung unterstützen.

Qualität der Arbeitsbedingungen

In Kapitel 12 wurde der DGB-Index Gute Arbeit als ein Instrument zur Bewertung der Arbeitsbedingungen genauer vorgestellt. Die Arbeitsqualität wird in einem Index zwischen 0 und 100 Punkten abgebildet, gute Arbeit erreicht zwischen 80 und 100 Punkte. Üblicherweise wird der DGB-Index aus drei Teilindizes gebildet, die gleichgewichtig in die Auswertung eingehen: Belastungen, Ressourcen, Einkommen & Sicherheit. Da in dieser Umfrage der Teilindex Einkommen und Sicherheit nicht berücksichtigt werden konnte, stützt sich diese Auswertung nur auf die beiden Teilindizes Belastungen und Ressourcen (insgesamt 32 der 42 Aspekte der Arbeitsbedingungen). Sie werden zu einer Skala *Qualität der Arbeit* zusammengeführt. Alle drei Teilindizes wurden von uns zuletzt in Frankfurt 2020 bei Lehrkräften erhoben, dort fiel der Gesamtindex um 4,5 Indexpunkte höher aus als das Mittel der zusammengefassten zwei Teilindizes Belastungen und Ressourcen.

Für die folgende Auswertung kommt es jedoch nicht auf das Niveau des Index an, sondern auf die Unterschiede bei der Berufszufriedenheit je nach Bewertung der Qualität der Arbeit. Da-

her wurden drei Gruppen gebildet: 9% der Lehrkräfte bewerteten ihre Arbeitsqualität mit weniger als 30 Punkten als *sehr schlecht*, 55% als *schlecht* (30 bis 50 Punkte), 37% als *im Mittelfeld (50 bis 80 Punkte).*

Die Gruppe mit *guter Arbeit* (80 bis 100 Punkte) war so klein, dass sie mit dem Mittelfeld zusammengefasst werden musste. Daher umfasst die Gruppe *im Mittelfeld* hier ausnahmsweise ein Wertespektrum von 50 bis 89 Punkten. Die Abbildung Abbildung 182 zeigt, dass die Berufszufriedenheit sehr stark abhängig ist von der Bewertung der Arbeitsbedingungen: Je besser die Arbeitsbedingungen bewertet werden, desto höher die erneute Entscheidung für den Beruf als Lehrkraft: Von denen, die ihre Arbeit als sehr schlechte Arbeit bewerten, würden sich sicher nur 13% Lehrkräfte erneut für den Beruf entscheiden, drei Mal größer ist die Gruppe mit schlechter Arbeit, fünf Mal größer allerdings die Gruppe im Mittelfeld.

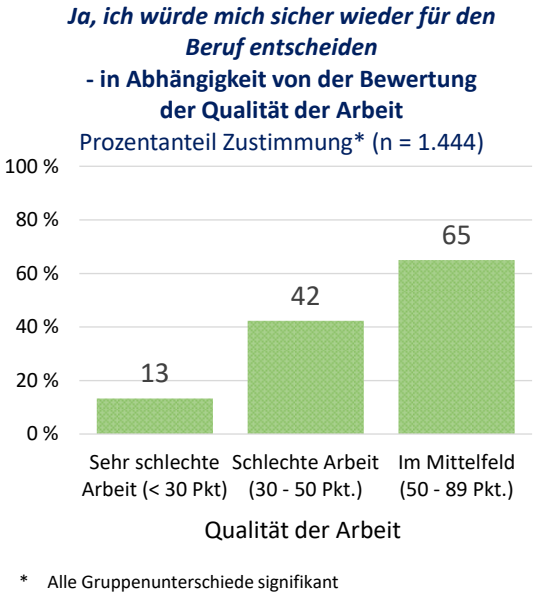


Abbildung 182: Qualität der Arbeit und Berufszufriedenheit

Diese Zusammenhänge verdeutlichen die große Bedeutung der ausführlich vorgestellten Aspekte der Belastung (z.B. Arbeitszeitlage, Arbeitsintensität, Emotionale Belastungen, Lärm) und der Verfügbarkeit von Ressourcen (z.B. Gestaltungsspielraum, Führung & Betriebskultur, Entwicklungsmöglichkeiten), um diese Anforderungen bewältigen zu können, für die Attraktivität des Berufes. Wenn die Arbeitsbedingungen systematisch verbessert würden, würde dies die Berufszufriedenheit der Lehrkräfte spürbar erhöhen.

In den Abschlussbemerkungen am Ende der Belastungsbefragungen haben die Lehrkräfte unaufgefordert die Möglichkeit genutzt, diesbezüglich Stellung zu beziehen.

> *„(…) Ich habe den Eindruck, dass ich keinen guten Unterricht mache bzw. eher nur das Nötigste und das macht mich unzufrieden.“ (GR)*
>
> *„Ich liebe, was ich tue und es macht mich kaputt, dass ich die Qualität meiner Arbeit nicht aufrechterhalten kann, weil die Arbeitsbelastung einfach zu hoch ist. Ich möchte mich einfach wieder auf die SuS und den Unterricht konzentrieren. Schade, dass das gegenwärtig absolut in den Hintergrund rückt und sich nur noch wie eine Nebentätigkeit anfühlt.“ (ISS/GmS)*
>
> *„Es ist unmöglich, menschlich unmöglich, alles, was anfällt, so zu erledigen, dass der Unterricht, der ja eigentlich meine Aufgabe ist, gut und zufriedenstellend ist. So, dass ich stolz bin und mich nicht schäme, weil ich er nicht das ist, was ich im Ref und im Studium gelernt habe. (…) Die Aufgaben werden mehr, seit Corona noch mehr – und dabei sind das alles ganz kleine Aufgaben, die zu einem unüberwindbaren Berg werden. Ich würde so gerne meinen Job gut machen, sogar sehr gut machen. Aber eigentlich laufe ich die meiste Zeit des Schuljahres hinter meinen Aufgaben her und hoffe, dass niemandem auffällt, dass ich*
>
> *die Hälfte wegpriorisiere, weil ich sonst im Leben nicht fertig werden würde. Sorry (aufrichtig), ich bin ärgerlich. Es ist nicht mal Halbzeit und wir sind alle am Limit. Auch die Schüler*innen.“ (BBS)*

Gesundheit (Wohlbefinden)

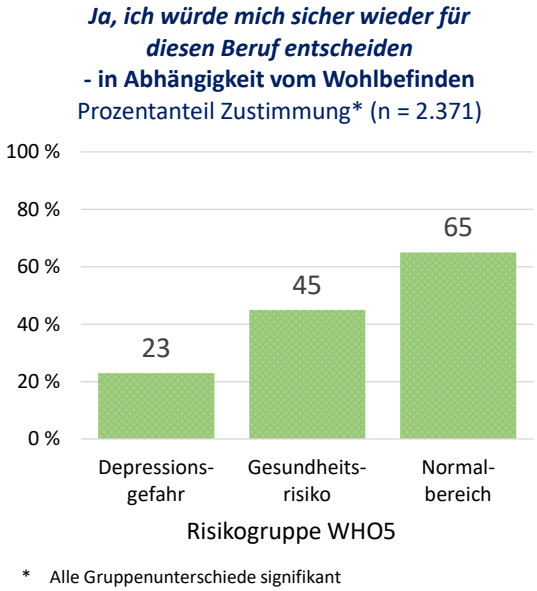


Abbildung 183: Wohlbefinden und Berufszufriedenheit

In Kapitel 10 wurde über den Gesundheitszustand Berliner Lehrkräfte berichtet. Dabei wurden verschiedene Indikatoren für den Gesundheitszustand vorgestellt und ausführlich begründet: Wohlbefinden (WHO5), Burnout (CBI) und Selbstberichtete Gesundheit. Alle drei stehen in einem signifikanten Zusammenhang zur Berufszufriedenheit der Lehrkräfte. Präsentiert werden an dieser Stelle die Ergebnisse für Wohlbefinden (Wellbeing). Die Abbildungen für Burnout oder Gesundheitszustand würden sich kaum unterscheiden. Wohlbefinden (WHO5) wird auf eine Skala von 0 bis 100 bezogen. Ein WHO5-Wert von mehr als 50 Punkten gilt als zufriedenstellende bis sehr gute Gesundheit, bei unter 50 Punkten wird von einer eingeschränkten Gesundheit ausgegangen, bei Werten unter 28 Punkten ist die Wahrscheinlichkeit einer Depression hoch (Topp et al., 2015).

33% der Berliner Lehrkräfte liegen im Normalbereich, 44% weisen eine Gesundheitsgefährdung auf, 23% eine Depressionsgefahr. Die Abbildung (4) zeigt: Erneut würden sich fast zwei Drittel der Lehrkräfte, die sich durch ein Wohlbefinden im Normalbereich auszeichnen, sicher erneut für den Lehrberuf entscheiden. Bei den Lehrkräften mit dem geringsten Wohlbefinden und einem erhöhten Depressionsrisiko sind es nur 23%. Also weniger als die Hälfte.

Wohlbefinden ist nicht direkt durch Maßnahmen beeinflussbar, sondern ein Resultat der Gesamtsituation, die wie das Kapitel 10 zur Gesundheit gezeigt hat, ganz wesentlich durch die Arbeitsbedingungen bestimmt wird.

Anstrengungs-Gratifikations-Quotient (ERI nach Siegrist)

In Kapitel 11 wurde dargestellt, dass sich ein Drittel der Lehrkräfte in der Gratifikationskrise befindet. Damit wird eine Situation beschrieben, in der für Erwerbstätige der soziale Tausch von geforderten Anstrengungen im Beruf (Arbeitslast, Verantwortung, körperliche Anstrengungen) und den immateriellen (Anerkennung, Wertschätzung) sowie materiellen Gratifikationen (Entgelt, Beschäftigungssicherheit, Karriere) nicht mehr als angemessen erscheint (*Effort-Reward-Imbalance* nach Siegrist). Betroffene Lehrkräfte haben das Gefühl viel mehr in den Beruf einzubringen als sie am Ende zurückbekommen. Eine *Imbalance* von Anstrengung und Gratifikation ist mit erhöhten Gesundheitsrisiken verbunden. Und nicht nur das: Es zeigt sich auch, dass von den Lehrkräften, die eine positive Bilanz von Anstrengungen und Gratifikation ziehen, 64% sich sicher erneut für den Beruf entscheiden würden, während nur 28% der Lehrkräfte in der Imbalance dieselbe Entscheidung treffen würden.

Alles in allem dokumentieren diese vier Aspekte, dass die Berufszufriedenheit eng mit der Professionalität der Lehrkräfte, mit der Qualität der Arbeitsbedingungen, der auch daraus resultierenden Gesundheitssituation sowie der Gesamtbewertung des Beschäftigungsverhältnisses zusammenhängt. Wer die Berufszufriedenheit verbessern will, muss an diesen Dimensionen ansetzen. Günstiger ist es leider nicht zu haben.

Nur 20% der Lehrkräfte empfehlen ihren Beruf weiter, 35% raten von ihm ab

Für die Attraktivität eines Berufes ist es von zentraler Bedeutung, wie die derzeit aktiven Beschäftigten öffentlich über ihren Beruf sprechen, welches Bild also vom Beruf gezeichnet wird. Hier ist in den letzten Jahren die hohe Belastung immer deutlicher in den Mittelpunkt gerückt.

> *„(…) Leider kann ich aufgrund der Arbeitszeitentgrenzung niemandem mehr diesen Beruf empfehlen, obwohl ich seit vielen Jahren mit großem Engagement Referendar*innen ausbilde.“ (GY)*

Vor dem Hintergrund der besonderen Anstrengungen auch mehr Personal für die Schulen zu gewinnen und auch nicht traditionell qualifizierte Personen zum Quer- oder Seiteneinstieg zu motivieren, ist die folgende Frage zu verstehen. Die Lehrkräfte wurden gefragt, inwieweit sie *alle, die darüber nachdenken, ermuntern, im Schuldienst anzufangen.*

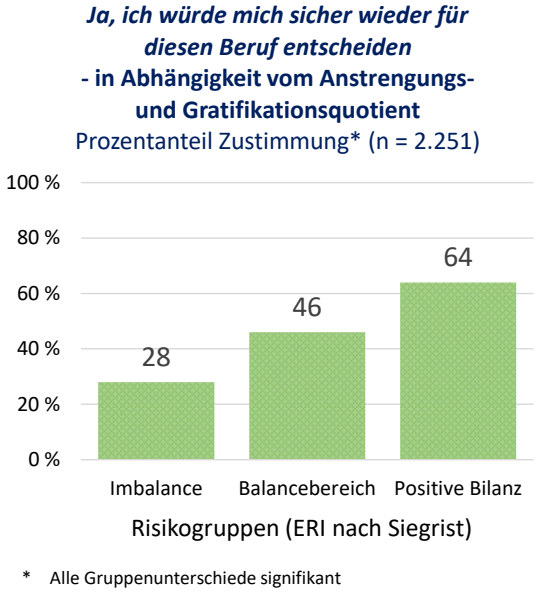


Abbildung 184: Anstrengungs-Gratifikations-Quotient *und Berufszufriedenheit*

Wie die Abbildung 185 zeigt, ist die eigene Berufssituation zu überdenken, das Eine, anderen eine Empfehlung zu geben, den Beruf zu ergreifen, jedoch etwas anderes. Hier scheint man sich für Dritte ein Stück weit auch verantwortlich zu fühlen, denn während eine Mehrzahl der Lehrkräfte ihren Beruf erneut ergreifen würden, empfehlen nur 20% ihren Beruf ausdrücklich weiter, 35% raten sogar davon ausdrücklich ab, im Schuldienst anzufangen! Die größte Gruppe ist diesbezüglich unentschieden.

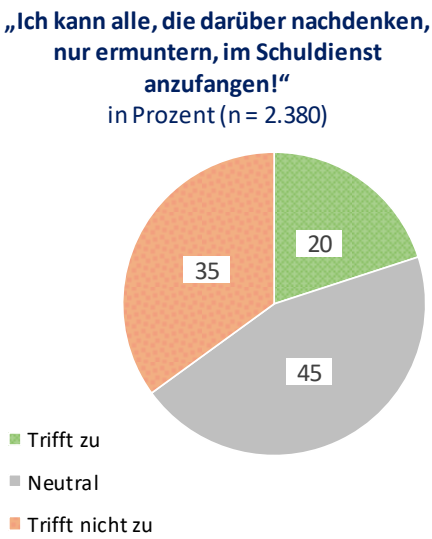


Abbildung 185: Berufsempfehlung

Erneut ist es schwierig, diese Ergebnisse mit anderen Studien zu vergleichen. In der repräsentativen Erwerbstätigenbefragung DGB-Index Gute Arbeit 2024 wurde gefragt: *Würden Sie Ihren Beruf einem Freund oder einer Freundin weiterempfehlen?* (Antwortoptionen: *gar nicht, in geringem Maß, in hohem Maß, in sehr hohem Maß*) (DGB-Index Gute Arbeit, 2024). Die Frageformulierung betont durch den Bezug auf das Freundschaftsverhältnis die Verantwortung für diese Empfehlung.

Dennoch sagen in anderen Berufsfeldern nur 11%, dass sie ihren Beruf *gar nicht* weiterempfehlen können. 22% sagen dagegen, dass sie ihn *in sehr hohem Maße* weiterempfehlen 47% *in hohem Maß*. Auch wenn sowohl Frageformulierung als auch Antwortoptionen einen direkten Vergleich ausschließen, wird doch deutlich, dass unter repräsentativ Be-

schäftigten eine klare Mehrheit ihren Beruf weiterempfiehlt, während bei Lehrkräften die größere Gruppe davon abrät und eine noch größere unentschlossen ist.

Erneut zeigt sich: Selbstwirksamkeitserwartung, Arbeitsbedingungen und Gesundheit sind entscheidend, nicht sozialstatistische Merkmale

Womit hängt dies zusammen? Es zeigt sich das gleiche Ergebnis wie bei der Berufszufriedenheit. Sozialstatistische Merkmale spielen eine unbedeutende Rolle (Geschlecht, Alter, Kind im Haushalt, Teilzeit, Schulform), während die Selbstwirksamkeitserwartung, die Arbeitsbedingungen, Gesundheit sowie die Bewertung des sozialen Tausches von Anstrengung und Gratifikation sich durch große und signifikante Unterschiede auszeichnen. Es wird daher darauf verzichtet, alle vier Abbildungen erneut mit den Werten der Weiterempfehlung abzubilden. Stellvertretend wird hier der Zusammenhang mit der Bewertung der Qualität der Arbeit gezeigt. Da insgesamt nur 18% der Lehrkräfte ihren Beruf weiterempfehlen, sind die Säulen in allen Fällen sehr viel niedriger. 30% der Lehrkräfte, die ihre Arbeit als gute Arbeit bewerten, empfehlen ihren Beruf weiter. Bei der Gruppe mit schlechter Arbeit sind es 16%, mit sehr schlechter Arbeit sogar nur 4%.

Dies zeigt eine klare Abhängigkeit der Berufsempfehlung von der Qualität der Arbeitsbedingungen. Auch die Gesundheitsindikatoren zeigen vergleichbare Unterschiede. Beim Selbstwirksamkeitserleben sind die Unterschiede zwischen den Gruppen geringer, hier unterscheiden sich nur die Lehrkräfte mit geringem Selbstwirksamkeitserleben von den anderen Gruppen. Die Einschätzung der eigenen Professionalität spielt also für die Weiterempfehlung eine geringere Rolle als für die Berufszufriedenheit.

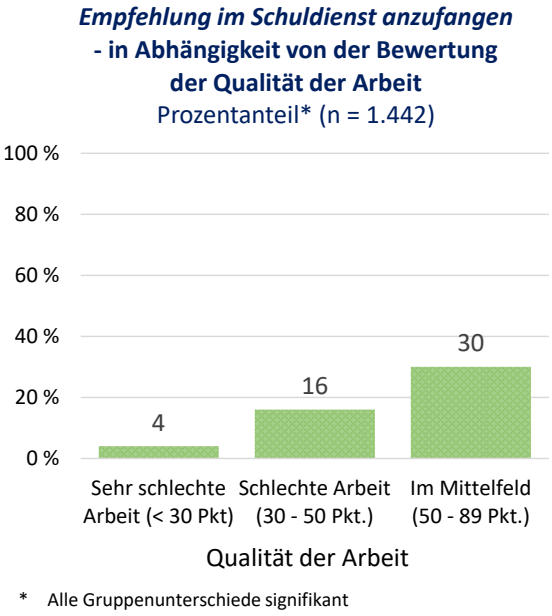


Abbildung 186: Qualität der Arbeit und Berufsempfehlung

Mit der Schule, an der sie tätig sind, sind 80% der Lehrkräfte zufrieden. 20% würden gerne die Schule wechseln.

Wenn es möglich wäre, würden 20% der Lehrkräfte gerne die Schule wechseln, 80% wollen dies nicht. Die 20% oder 360 Lehrkräfte im Sample, die wechseln würden, wurden nach ihren Gründen gefragt. Sie konnten einen hauptsächlichen Grund aus sechs Optionen auswählen oder in einer Textantwort einen weiteren Grund (*andere Gründe*) angeben. 33% der Lehrkräfte begründen ihren Wechselwunsch mit schlechten Arbeitsbedingungen oder einem schlechten Arbeitsklima an der Schule, an der sie aktuell tätig sind. 18% wollen an einer Schule tätig sein, die ein attraktiveres pädagogisches Konzept vertritt. 16% haben den Wunsch, ihren täglichen Arbeitsweg zu verkürzen. Dann folgen die Hoffnung auf weniger Arbeitsbelastung und Leistungsdruck (13%) und Möglichkeiten der beruflichen Weiterentwicklung (12%).

Von den verbleibenden 26 Nennungen (7%) beziehen sich neun darauf, eine andere Schülerschaft unterrichten zu wollen: Eine Lehrkraft von dreien aus der Grundstufe erläutert: *„Die*

Schülerschaft an der jetzigen Schule ist teils sehr belastend: sehr laut mit einem sehr hohen Aggressionspotenzial."

Aus der ISS, GmS äußern sich sechs Lehrkräfte ähnlich, ein Beispiel: *„Zusammensetzung der Schülerschaft, viele Unterrichtsstörungen, Gewalt, schlechte Ausstattung mit Sonderpädagog*innen, schaffe es aufgrund hoher Arbeitsbelastung nicht, den Anforderungen an die Differenzierung gerecht zu werden."*

Fünf Personen begründen ihre Entscheidung mit Problemen mit der Schulleitung *(z.B. „Schuldirektor steht bei keinem Problem hinter seinem Personal und unterstützt diese nicht"*). Fünf weitere suchen Veränderungen (z.B. *„Umzug ins Ausland aufgrund von der Situation in Berlin")*.

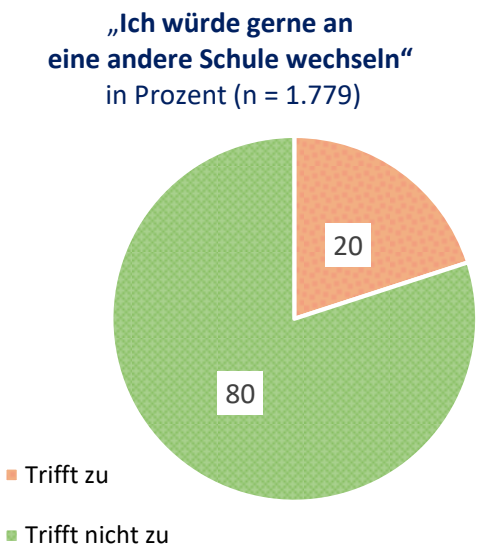


Abbildung 187: Wunsch nach Wechsel der Schule

Eine zuvor in Hamburg durchgeführte Umfrage zu den Arbeitsbedingungen von Lehrkräften konnte genutzt werden, um die sechs Berliner Antwortoptionen zu identifizieren. In Hamburg wurden noch 13 Antwortoptionen vorgegeben, von denen mehrere ausgewählt werden konnten. Anhand einer Faktoranalyse ließen sich die in Berlin vorgegebenen thematischen Cluster identifizieren.

Wenn die Ergebnisse dieser nachträglichen Clusterung mit den Antworten der Berliner Lehrkräfte verglichen werden, die nur eine dieser Optionen auswählen konnten, ergibt sich das Ergebnis in der nachfolgenden Abbildung 189. Da Schulformunterschiede eine Rolle spielen, werden die Ergebnisse aus der Integrierten Sekundarschule, der Gemeinschaftsschule und

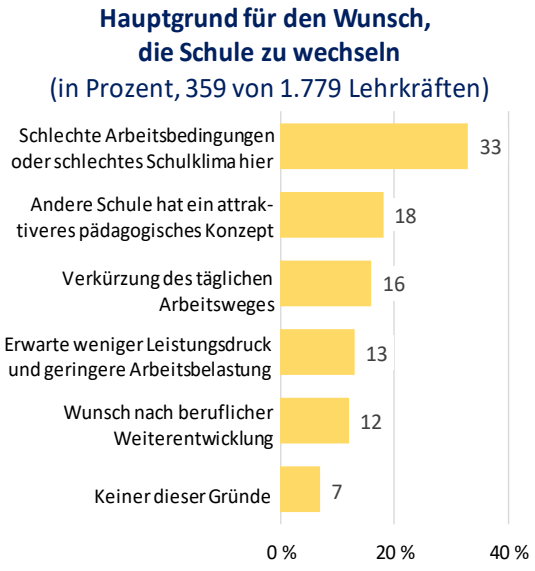


Abbildung 188: Hauptgrund für den Wunsch nach Schulwechsel

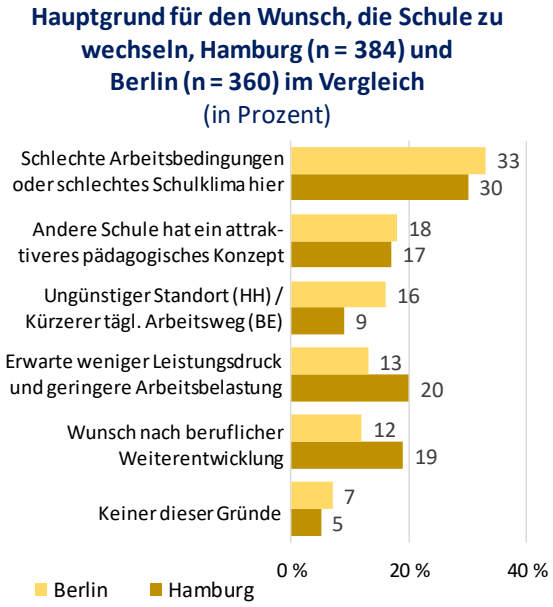


Abbildung 189: Hauptgrund für den Schulwechsel-Wunsch in Berlin und Hamburg

dem Gymnasium mit denen aus Stadtteilschule und Gymnasium in Hamburg verglichen. Bei allen methodischen Einschränkungen hinsichtlich der Vergleichbarkeit, ist zu sehen, dass in beiden Bundesländern *schlechte Arbeitsbedingungen oder schlechtes Schulklima* am häufigsten genannt wird. Die übrigen Antwortoptionen werden etwa halb so oft angeführt: Einheitlich ist mit 16% der Nennungen in beiden Ländern die Attraktivität eines pädagogischen Konzeptes ein Wechselgrund. Die Erwartung durch einen Schulwechsel einen geringeren Leistungsdruck zu erfahren und auch der Wunsch nach beruflicher Weiterentwicklung spielten in Hamburg eine etwas größere Rolle als in Berlin.

Der größte Unterschied ist jedoch methodisch bedingt: Da die Hamburger Antwortoption *ungünstiger Standort* nicht eindeutig interpretierbar ist (sozial ungünstiges Umfeld oder ungünstiger Arbeitsweg?), wurde für die Berliner Umfrage auf den Aspekt *Verkürzung des Arbeitsweges* fokussiert. Er motiviert 19% der Berliner, einen Schulwechsel in Betracht zu ziehen.

13.2 Extrem belastende Arbeitsbedingungen und Schwierigkeiten, am sozialen Leben teilzuhaben, machen keine Werbung für den Beruf einer Lehrkraft.

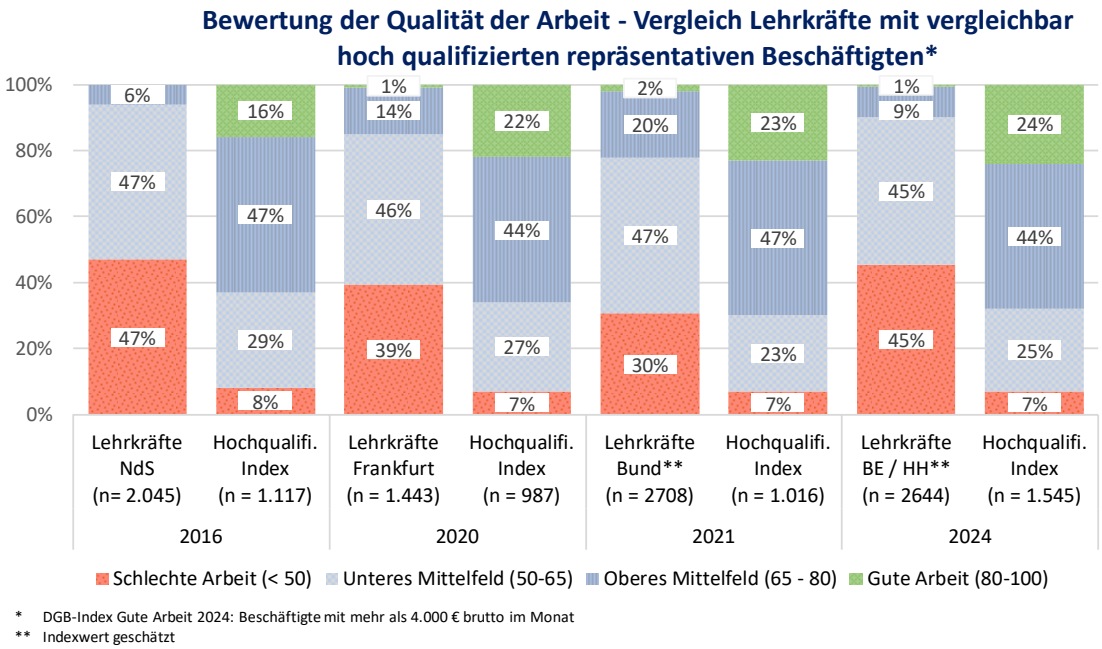
Während im letzten Abschnitt die Berufszufriedenheit der Lehrkräfte herangezogen worden ist, um die Attraktivität des Berufes zu beurteilen, geht es nun um die Beschreibung der Arbeitsbedingungen durch die Lehrkräfte.

Was können junge Menschen in der Berufsorientierung bzw. Wechselwillige aus anderen Branchen über den Beruf erfahren? Inwieweit könnte der Beruf als attraktiv oder unattraktiv erscheinen? Dabei werden zwei Perspektiven gewählt: Einmal sollen die Arbeitsbedingungen quasi zusammenfassend durch einen Berufsvergleich mit ähnlich qualifizierten Berufen auf ihre Attraktivität hin betrachtet werden. Zum zweiten wird auf den Anspruch von Beschäftigen Bezug genommen, das Arbeiten mit dem privaten Leben in Einklang bringen zu können. Aus beiden Perspektiven ergibt sich eine sehr skeptische Einschätzung zur Attraktivität des Berufes einer Lehrkraft.

Lehrkräfte beurteilen ihre Arbeitsbedingungen im Vergleich zu ähnlich qualifizierten Beschäftigtengruppen deutlich schlechter

Im Kapitel 12 wurde ausführlich dokumentiert, dass die Arbeitsbedingungen als Lehrkraft im Vergleich mit dem repräsentativen Mittel der Erwerbstätigen in Deutschland nach dem DGB-Index Gute Arbeit 2024 nicht attraktiv sind. Für eine Karriere als Lehrkraft sind mit einem speziellen Lehramtstudium und einem 18-monatigen Vorbereitungsdienst erhebliche Zutrittshürden zu überwinden. Diese Hürden bereiten derzeit Menschen aus anderen Berufsgruppen große Schwierigkeiten, wenn sie versuchen im Quer- oder Seiteneinstieg Lehrkraft zu werden (siehe Kapitel 9). Aufgrund des akademischen Niveaus der Berufsqualifizierung können Lehrkräfte im DGB-Index Gute Arbeit am besten mit Beschäftigen der Einkommensgruppen über 4.000 € verglichen werden[32]. Gezeigt werden die Anteile der Beschäftigten in den vier Stufen der Bewertung der Qualität der Arbeit, die auf dem Indexwert basieren.

[32] Für die Lehrkräfte-Befragungen aus 2021 und 2024 mussten die Indexwerte geschätzt werden, da der Teilindex Einkommen & Sicherheit nicht erhoben worden ist. Bei früheren Befragungen lag der Gesamtindex bei Lehrkräften um 4,1 (Niedersachsen) bzw. 4,5 (Frankfurt) Indexpunkte über dem Mittelwert der Teilindizes Belastungen und Ressourcen. Um eine Unterschätzung auszuschließen, wurde der Mittelwert in Berlin und Hamburg um 5 Indexpunkte erhöht. Zudem wurden die unterschiedlichen Samplegrößen in Berlin und Hamburg bei der Indexermittlung berücksichtigt.



* DGB-Index Gute Arbeit 2024: Beschäftigte mit mehr als 4.000 € brutto im Monat
** Indexwert geschätzt

Abbildung 190: Bewertung der Qualität der Arbeit im Vergleich

Der Vergleich zeigt zweierlei: Erstens fallen sehr große Unterschiede zwischen den Gruppen bei der Qualität der Arbeit ins Auge. Beim Index Gute Arbeit beschreiben seit 2016 zwischen 16 und 24% der Hochqualifizierten ihre Arbeit als *Gute Arbeit,* nur 7 bis 8% als *schlechte Arbeit.* Zwei von drei Hochqualifizierten sehen die Arbeitsqualität im *Mittelfeld* - überwiegend im *oberen Mittelfeld.* Bei der Einkommensgruppe 2.501 bis 4000 € ist dies nicht so ausgeprägt, aber ähnlich (ohne Abbildung). Bei Lehrkräften hingegen gibt es nur Einzelpersonen, die ihre Arbeit als *gute Arbeit* bewerten, 30 bis 47% charakterisieren ihre Arbeit als *schlechte Arbeit.* Ebenso viele, z.T. etwas mehr Lehrkräfte bewerten ihre Arbeitsqualität als im *unteren Mittelfeld.* Lehrkräfte fallen mit dieser Einschätzung der Qualität ihrer Arbeit also deutlich aus dem Rahmen. Wer mit Lehrkräften über ihre Arbeitsbedingungen spricht, wird sich kaum ermuntert fühlen, diesen Beruf zu wählen.

Zweitens sind die Ergebnisse über die Zeit sehr konstant. Sie haben sich bei den Hochqualifizierten seit 2016 leicht verbessert. Auch bei Lehrkräften war die Lage 2016 in Niedersachsen etwas schlechter als heute in Berlin und Hamburg. Aber zwischenzeitlich wurde in Frankfurt 2020 die Arbeit spürbar günstiger bewertet. Vor allem während der Pandemie 2021 wurde die Arbeit durch Lehrkräfte positiver beurteilt. Aber selbst dann unterscheidet sich die Beurteilung gravierend von den anderen Hochqualifizierten. Der Beruf einer Lehrkraft ist hinsichtlich seiner Arbeitsbedingungen also schon seit längerer Zeit vergleichsweise unattraktiv. Es handelt sich nicht um einen kurzfristigen Effekt aufgrund von Personalknappheit oder länderspezifischer Sonderbedingungen, sondern um ein strukturelles Problem im deutschen Schulsystem.

24% der Lehrkräfte haben keine Zeit mehr für ihre privaten Interessen – was mit erhöhten Gesundheitsrisiken verbunden ist

Werden die Lehrkräfte nach ihrer Work-Life-Balance gefragt, geben in Abbildung 191 87% an, dass sie Probleme damit haben: 24% haben gar nicht genug Zeit für ihre privaten Verpflichtungen und Interessen, weitere 63% haben in geringem Maße Zeit dafür. Im DGB-Index

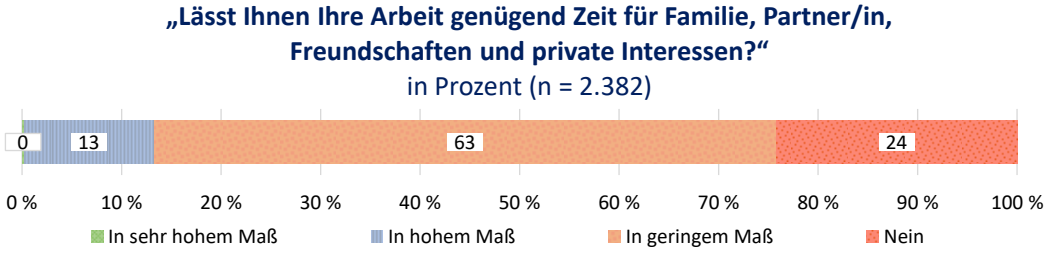


Abbildung 191: Vereinbarkeit von Arbeit und Privatleben (Work-Life-Balance)

(DGB-Index Gute Arbeit, 2024) geben hingegen nur 31% der repräsentativ ausgewählten Beschäftigten bei einer etwas abweichenden Fragestellung an, dass sie *oft* bzw. *sehr häufig Schwierigkeiten haben, private Interessen mit Ihrer Arbeit zeitlich zu vereinbaren.* Für Lehrkräfte sind die Herausforderungen für die Work-Life-Balance also sehr viel größer.

Wichtig ist: Bei dem Interessenkonflikt handelt es sich um ein Merkmal der Tätigkeit. Es gibt bei den Antworten der Lehrkräfte keine bedeutsamen Korrelationen mit dem Geschlecht und dem Alter der Befragten oder der Schulform, an der sie unterrichten. Auch die private Verantwortung für Kinder im Haushalt oder Pflegebedürftige spielen überraschenderweise keine Rolle. Vielmehr dokumentieren alle Korrelationen, dass die Vereinbarkeit in erster Linie von den Arbeitsbedingungen abhängig ist.

Von den acht im Kapitel 12 beschriebenen Kriterien des DGB-Index Gute Arbeit stechen drei deutlich heraus: Die Arbeitszeitlage, die Arbeitsintensität und die Ressource Gestaltungsmöglichkeiten. (Die in die Kriterien eingehenden einzelnen Fragen sind den dortigen Abbildungen zu entnehmen.) Die Lage der Arbeitszeit betrifft v.a. die für das soziale Zusammenleben problematische Lage der Arbeitszeit am Abend und am Wochenende sowie die ständige Erreichbarkeit. Bei Arbeitsintensität steht der Zeitdruck im Vordergrund, während Gestaltungsmöglichkeiten die beschränkten Möglichkeiten thematisieren, angesichts dessen noch Einfluss auf die Arbeitsmenge und die Gestaltung der Arbeitszeit nehmen zu können.

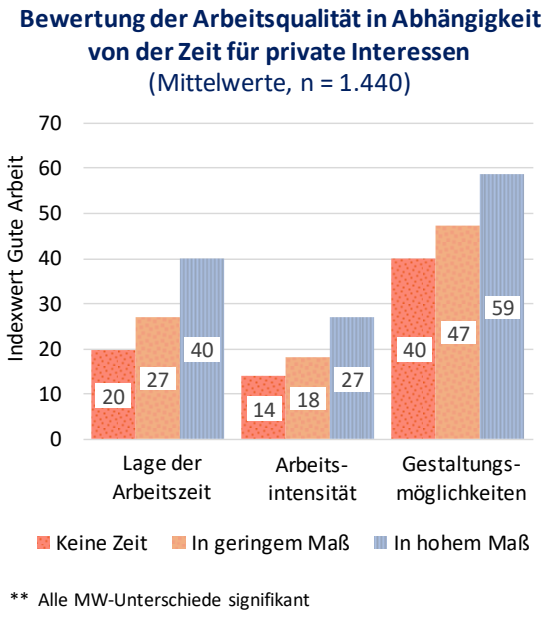


Abbildung 192: Qualität der Arbeit und Work-Life-Balance

Die drei Gruppen mit unterschiedlicher Zeit für ihre privaten Interessen (das Feld *in sehr hohem Maße* ist unbesetzt*)* bewerten ihre Arbeit in diesen Dimensionen höchst unterschiedlich.

Beispiele aus Abbildung 192: Die 24% der Lehrkräfte, die gar keine Zeit für private Interessen haben, bewerten besonders ungünstig (z.B. die Lage der Arbeitszeit mit 20 von 100 Indexpunkten), während Lehrkräfte, die in hohem Maß genügend Zeit für private Interessen haben, die Arbeitsbedingungen signifikant milder beurteilen (Arbeitszeitlage mit 40 Indexpunkten). Die durch den Zeitdruck und die Lage der Arbeitszeit bedingten Einschränkungen wir-

ken sich auch auf die Gestaltungsmöglichkeiten der Arbeit (Selbständige Arbeitsplanung, Einfluss auf die Arbeitsmenge, Einfluss auf die Arbeitszeit) aus.

Es wird also sehr deutlich, dass die Bewertung der Work-Life-Balance sehr stark mit der Bewertung der genannten Arbeitsbedingungen verbunden ist.

Zusammenhang mit Gesundheitsindikatoren

Der hohe Arbeitsdruck und die daraus resultierenden Schwierigkeiten, überhaupt noch am sozialen Leben teilhaben zu können, sind mit erhöhten Gesundheitsrisiken verbunden. Im Kapitel 10 zur Gesundheit wurden vier Indikatoren ausführlicher vorgestellt: Arbeitszufriedenheit, selbstberichtete Gesundheit, Wohlbefinden (Wellbeing) und Burnout. Bei allen vier Indikatoren zeigen sich gravierende Unterschiede je nachdem wie die Vereinbarkeit von Beruf und privatem Leben beurteilt wird. (Dies gilt auf für die in der Abbildung nicht aufgenommene Arbeitszufriedenheit.) Der Abbildung 193 ist zu entnehmen, dass die Risikogruppen bei denjenigen, die keine Zeit mehr haben, 36 bis 43% ausmachen, während es bei denen mit hohen Zeitspielräumen nur 3 bis 9% sind. Bereits in der mit 63% der Befragten großen Mittelgruppe ist der Anteil der Risikogruppen mit 17 bis 20% bedeutend. Lehrkräfte benötigen also dringend Entlastung.

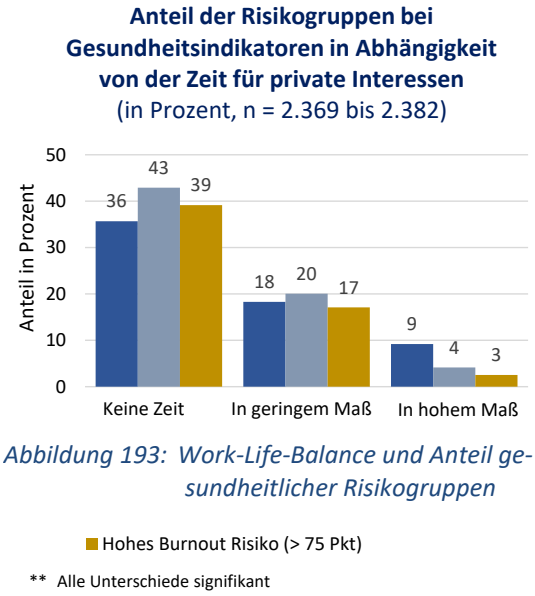


Abbildung 193: Work-Life-Balance und Anteil gesundheitlicher Risikogruppen

Vergleichbare Zusammenhänge lassen sich auch anhand des Anstrengungs-Gratifikations-Quotienten (ERI) nach Siegrist zeigen, der in Kapitel 11 diskutiert worden ist. Bei Lehrkräften ohne ausreichend Zeit befinden sich 51% in einer Gratifikationskrise, bei der Gegengruppe nur 6% (ohne Abbildung). Insbesondere die Anstrengungen werden signifikant stärker bewertet. Insofern sind die Ergebnisse sehr konsistent.

Konflikte im Privatleben aufgrund der Arbeit

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse nachvollziehbar trägt der Arbeitsdruck Konflikte ins Privatleben hinein. Dies verdeutlicht die Variable *Konflikte aufgrund des Arbeitspensums.* Sie besteht aus vier Fragen:

1. *Mein hohes Arbeitspensum erzeugt Konflikte um die Verteilung der Sorge-Arbeit in unserem Haushalt.*
2. *Mein hohes Arbeitspensum wird von meinem privaten Umfeld (Partnerschaft, Familie, Freundschaften) nicht akzeptiert.*
3. *Ich werde von meinem persönlichen Umfeld dafür kritisiert, meine Arbeit nicht effektiv genug organisieren zu können.*
4. *Wegen meines Berufes verpasse ich oft wichtige Ereignisse in meinem persönlichen Umfeld.*

Die Auswertung zeigt, dass 36% der Befragten, die angeben, keine Zeit mehr für Privates zu haben, starke Konflikte erfahren. Das heißt, sie verpassen oft wichtige soziale Ereignisse und müssen sich vor ihren Freund*innen und Familienmitgliedern für ihren hohen Arbeitseinsatz

rechtfertigen. Dabei setzen sie sich wohl immer wieder auch dem Verdacht aus, dass sie ihre Arbeit individuell nicht geregelt bekommen. Von denen, die in hohem Maße Zeit für private Interessen haben, geben nur 3% an Konflikte wegen ihres Arbeitspensums zu haben (ohne Abbildung).

> *„Ich hoffe, dass sich die Situation verbessert. Aber... ich habe 0 Zeit für mein Kind, für meinen Partner und für meine Hobbys. Ich arbeite jedes Wochenende und in allen Ferien. Ich kann und will nicht mehr!“ (ISS/GmS)*

13.3 Entlastungen dringend notwendig. Ideen zur Verbesserung der Attraktivität des Lehrberufs

Die überaus schlechte Bewertung ihrer Arbeitsbedingungen durch Lehrkräfte und der große Abstand gegenüber dem repräsentativen Mittel aller Beschäftigten in Deutschland verweist einmal mehr auf den dringenden Bedarf, den Schulen erhebliche zusätzliche Personalressourcen zur Verfügung zu stellen, um für eine generelle Entlastung sorgen zu können. Diese Forderungen werden von den entsprechenden Interessenverbänden und Gewerkschaften seit langem erhoben und waren sogar Bestandteil der vorgeschlagenen Maßnahmen der Expertenkommission Arbeitszeitanalyse des Niedersächsischen Kultusministeriums im Jahr 2018 (Expertengremium Arbeitszeitanalyse, 2018a). Forderungen und Empfehlungen haben bislang jedoch kaum Wirkung erzielt.

Die Frage stellt sich, ob es unterhalb der Ebene genereller Entlastungen Handlungsmöglichkeiten bei Lehrkräften und in den Schulen gibt, mit denen sich die Belastungssituation zumindest partiell entspannen ließe. Die 2022 in Sachsen durchgeführte Studie zur Arbeitszeit und Arbeitsbelastung von Lehrkräften (Mußmann et al., 2023) hat sich ausführlich mit den Möglichkeiten auseinandergesetzt, die persönliche Arbeitszeit im Rahmen der geltenden Arbeitszeitordnung individuell zu regulieren. Mit quantitativen und qualitativen Methoden wurde hinterfragt, wie gut und womit Lehrkräfte in der Lage sind, ihre Arbeitsbelastung zu beeinflussen und inwieweit die Schulen Lehrkräfte gezielter entlasten können. Die damals entwickelten Fragen wurden anhand der Erkenntnisse weiterentwickelt, um auch diesmal genauer angeben zu können, welches Potenzial der Entlastung mit bestimmten Maßnahmen verbunden sein könnte.

Lehrkräfte sehen beim Abgeben von Aufgaben an andere Berufsgruppen das größte Potenzial

> *„Danke für die Umfrage. Alleine durch das Erfassen der Arbeitszeit und die Beantwortung der Fragen wird mir immer klar, wie sehr ich meinen Job liebe und wie gerne ich arbeite. Aber es wird auch immer klarer, dass Bürotätigkeiten dringend an andere Berufsgruppen abgegeben werden müssen, damit wir Lehrkräfte uns auf das konzentrieren können, was wir können: pädagogisch handeln und unterrichten.“ (GY)*

In einer ersten Übersicht wurden Lehrkräfte gefragt, durch welche Aktivitäten sie persönlich Potenziale sehen, für zeitliche Entlastung zu sorgen. Ihnen wurden sieben Antwortoptionen vorgegeben, die bereits in Sachsen 2022 verwendet worden sind. Sie fragen nach den Potenzialen zeitlicher Entlastung in einer Spanne von 0 (*gar nicht*) bis 10 (*sehr viel*). Daher werden die Mittelwerte berichtet. Ergänzt wurde der Aspekt der Entlastung durch Multi-Professionelle Teams (MPT). In der Abbildung 194 werden auch die aktuellen Ergebnisse aus der Hamburger Befragung ausgewiesen. Das überraschende Ergebnis ist, dass die Lehrkräfte in allen

drei Bundesländern eine identische Rangfolge der Maßnahmen hinsichtlich ihrer Entlastungswirkung angeben.

Die Lehrkräfte in Sachsen haben bei allen Vorschlägen immer die geringsten Erwartungen. Auf Rang 1 steht das Abgeben von Aufgaben an andere Beschäftigtengruppen. Hier sind die Erwartungen möglicher Entlastung mit 7,7 von 10 Punkten am höchsten. Lehrkräfte an den Berufsbildenden Schulen haben geringere Erwartungen. Die Diskussion um den Einsatz anderer Beschäftigtengruppen ist in den letzten Jahren deutlich intensiviert worden, möglicherweise erklärt dies den großen Unterschied der aktuellen Erwartungen gegenüber denen in Sachsen 2022 (5,4 Pkt). Diese Maßnahme wird weiter unten erneut aufgegriffen.

An zweiter und dritter Position folgt die Erwartung, sich durch intensivere Kooperation mit Lehrkräften aus der eigenen Fachgruppe (5,9) oder aus der eigenen Schule (5,4) zeitlich entlasten zu können. Die Erwartungen sind in Grund-, Gemeinschafts- und Integrierten Sekundarschulen signifikant höher als im Gymnasium und den Berufsbildenden Schulen. Die Sachsen sind in beiden Fällen einen halben Punkt skeptischer. An vierter Stelle folgen dann die Entlastungen durch Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften in Multi-Professionellen-Teams (5,4). Die Erwartungen sind in Grund-, Gemeinschafts- und Integrierten Sekundarschulen erneut signifikant größer als an Gymnasium und Berufsbildenden Schulen. Dieses Thema ist neu und wird im Anschluss weiter vertieft.

Eine gewisse Rolle spielt noch der private Erwerb von Unterrichtsentwürfen oder Materialien (5,0). Der Wert liegt genau in der Mitte des Wertespektrums, daher wird kein großes Potenzial darin gesehen. Aber Lehrkräfte aus allen drei Ländern liegen in ihrer Einschätzung dicht beieinander. Es ist auch eine problematische Angelegenheit, private Mittel für dienstliche Belange einsetzen zu müssen, um seine Arbeit in der vorgegebenen Zeit zu schaffen. Möglicherweise wäre es eine aussichtsreichere Perspektive, systematischer das Erstellen und Teilen von Unterrichtsentwürfen über interne, landesweite Plattformen zu organisieren. Hierbei könnte

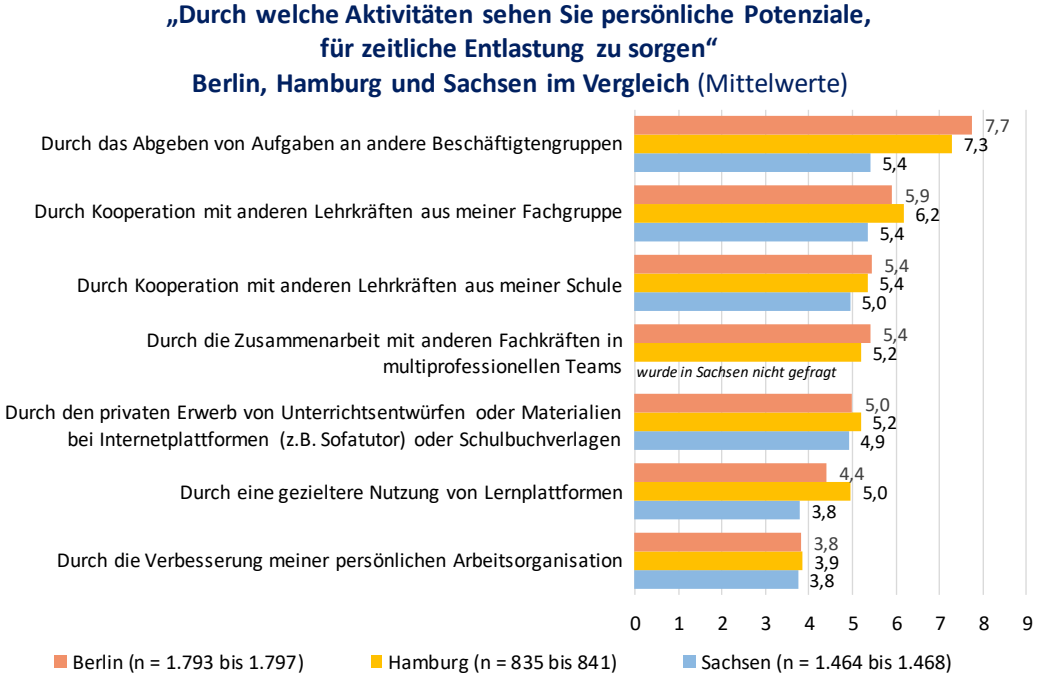


Abbildung 194: Potenziale von Maßnahmen für zeitliche Entlastung

eine neue Form der Zusammenarbeit von Lehrkräften entstehen. Dies muss jedoch organisiert werden und der Umgang mit geistigem Eigentum sowie lizenzrechtliche Fragen müssen ebenfalls geklärt werden. Erst an sechster Stelle folgt die gezielte Nutzung von Lernplattformen, um Zeit zu sparen. Hier wird aktuell zwar wenig Entlastung erwartet (4,4), allerdings ist die Erwartung höher als in Sachsen 2022 (3,8) und in Berlin aktuell geringer als in Hamburg. In Hamburg erfolgt jedoch eine sehr viel intensivere Nutzung von Lernplattformen in den Schulen als in Berlin und Sachsen (Mußmann & Hardwig, 2024, S. 3). Möglicherweise haben die Lehrkräfte dort eine realistischere Erwartung hinsichtlich der neuen Möglichkeiten. Die geringsten Erwartungen haben die Befragten hinsichtlich der Verbesserung ihrer persönlichen Arbeitsorganisation (3,8). Hier wird nicht mehr viel Potenzial gesehen, vielleicht weil man meint, bereits alles ausgeschöpft zu haben.

Multi-Professionelle Teams können auch zur Entlastung beitragen

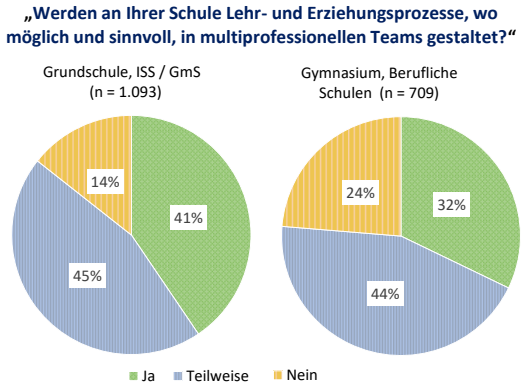


Abbildung 195: Einsatz von Multi-Professionellen-Teams in der *eigenen Schule*

Nicht nur in Berliner Schulen werden seit einiger Zeit Multi-Professionelle Teams (MPT) gebildet. Mithilfedieser Teams sollen unterschiedliche Fachkräfte (z.B. Sozialarbeiter*innen, Sonderpädagog*innen, Erzieher*innen, Psycholog*innen) gemeinsam mit Lehrkräften Schüler*innen individueller und bedarfsgerechter fördern. Dies soll die Chancengerechtigkeit im Bildungsbereich verbessern. Neben Landesmitteln spielen die Bundesmittel, die durch das Startchancen-Programm bereitgestellt werden, eine wichtige Rolle (Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF], 2024). Das Programm zielt darauf ab die Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungssystems nachhaltig zu steigern, indem es Schulen in sozial herausfordernden Lagen unterstützt.

Nicht nur die Schüler*innen sollen von der Zusammenarbeit der verschiedenen Fachkräfte und der Bündelung der unterschiedlichen Fachexpertisen profitieren, sondern auch die Lehrkräfte. Zum einen sollen die Mitglieder Multi-Professioneller Teams voneinander lernen und ihre Kompetenzen entwickeln. Zum anderen wird dadurch zusätzliches Personal an Schulen eingesetzt, welches Lehrkräfte auch substanziell entlasten soll. Inwieweit letzteres gelingen kann, ist jedoch offen. Denn es entsteht auch neuer Aufwand für die Kooperation und Organisation der Zusammenarbeit. Lehrkräfte müssen zudem lernen, Verantwortung zu teilen und die anderen Fachkräfte in schulische Prozesse einzubeziehen.

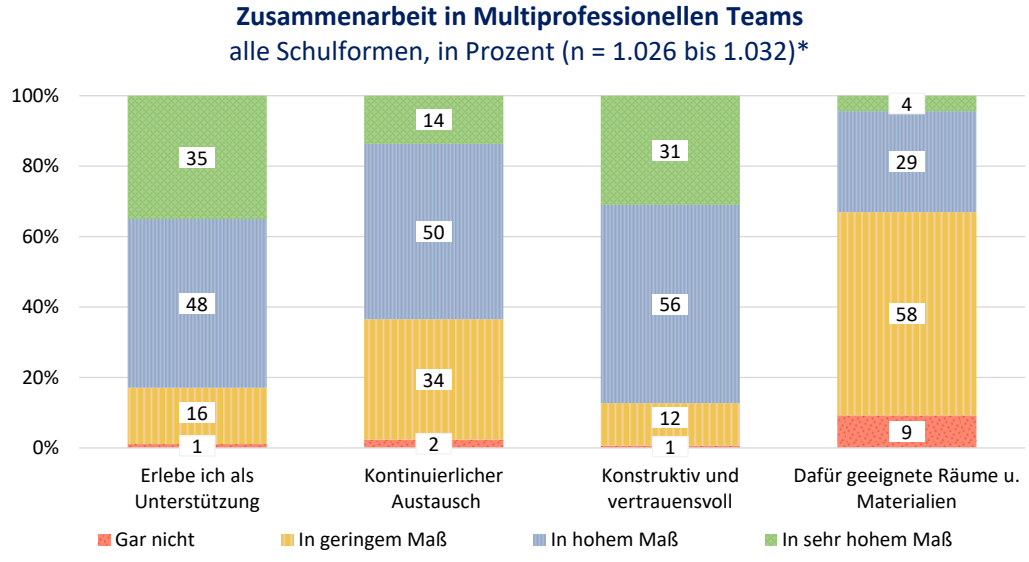
Potenzial besteht in der Entlastung von Aufgaben, die nicht direkt mit dem Unterrichten zu tun haben. Etwa bei der Unterstützung von Schüler*innen mit besonderen Bedarfen, bei der Konfliktbewältigung oder bei sozialpädagogischen Herausforderungen. Lehrkräfte können fachliche Unterstützung beim Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten oder psychischen Belastungen von Schüler*innen erwarten und können sich evtl. stärker auf ihre Kernaufgaben konzentrieren. Ob Lehrkräfte tatsächlich entlastet werden, hängt von der Qualität der Zusammenarbeit in Multi-Professionellen Teams und den verfügbaren Ressourcen sowie den konkreten Rahmenbedingungen in den Schulen ab.

In der Umfrage wurde zunächst nach der Verbreitung von Multi-Professionellen Teams in den Schulen gefragt (Abbildung 195). In Grund-, Gemeinschafts- und Integrierten Sekundarschulen sind sie mit 45% häufiger vertreten als in Gymnasien und Beruflichen Schulen (44%). Während bei Ersteren nur 14% der Befragten angeben, an ihrer Schule gebe es diese nicht, sind es bei Letzteren 24%. Der Unterschied zwischen den Schulformen ist in Berlin geringer als in Hamburg. In Hamburger Stadtteilschulen geben 57% der Lehrkräfte an, dass ihre Schulen Multi-Professionelle Teams einsetzen, im Gymnasium nur 17%.

Um Aussagen vom Hörensagen zu vermeiden, wurden die folgenden Fragen nur Personen gestellt, die eigene, persönliche Erfahrungen aus der Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen in der Schule in MPT aufweisen. Daher erfolgte eine Filterfrage, ob man persönlich mit einem oder mehreren MPTs arbeite. 66% der Lehrkräfte an Grundschulen, Gemeinschaftsschulen und Integrierten Sekundarschulen verfügten über eigene Erfahrungen, 43% waren es am Gymnasium und Beruflichen Schulen, wo MPT seltener eingesetzt werden. Die nachfolgenden Fragen wurden nur von dieser Teilgruppe (n = 1.032) beantwortet. Zwar gibt es – wie gezeigt – Schulformunterschiede bei der Verbreitung der Multi-Professionellen-Teams, nicht aber bei den Erfahrungen.

Insgesamt sagen 83% der Lehrkräfte (Abbildung 196), dass sie die Zusammenarbeit in ihrem MPT als *in (sehr) hohem Maß* als eine Unterstützung ihrer eigenen Arbeit als Lehrkraft erfahren. Die Zusammenarbeit wird von 87% der Lehrkräfte als konstruktiv und vertrauensvoll beschrieben.

Weniger Zustimmung erhält die Aussage, dass ein *kontinuierlicher Austausch zwischen Lehrkräften und pädagogischen sowie nicht-pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern* stattfindet. Hier sind es nur 64%, die sich *in (sehr) hohen Maß* kontinuierlich austauschen. Möglicherweise sind die hohe Arbeitsintensität und der Zeitdruck hierfür ein Hinderungsgrund. In den Beruflichen Schulen ist die Zustimmung geringer (55%), was evtl. durch die abweichende Zeitorganisation bedingt sein könnte.



* Filterfrage für Teilnehmende die mit multiprofessionellen Teams arbeiten

Abbildung 196: Zusammenarbeit in Multi-Professionellen-Teams

Kritisch wird gesehen, dass in einigen Schulen die Arbeitsplätze, Räumlichkeiten und Materialien für die Kooperation in MPT nicht ausreichen. 9% sehen dieses Kriterium *gar nicht* erfüllt und 58% in nur *geringem Maß.* Die Kritik ist an Schulen der Grundstufe noch deutlicher (13% und 62%).

Festzuhalten ist: Die Arbeit mit Multi-Professionellen-Teams funktioniert bereits ganz gut und hat für die große Mehrheit der Lehrkräfte einen spürbaren Entlastungseffekt. Allerdings müssen die Voraussetzungen für eine effektive Zusammenarbeit (Arbeitsplätze, Räume, Materialien) noch verbessert werden. In einem weiteren Schritt wurden die Lehrkräfte mit Erfahrungen in MPT darum gebeten, die aus Ihrer Sicht mögliche Einsparung an Zeit pro Woche einzuschätzen. Dabei unterscheiden sich die Einschätzungen von Lehrkräften aus Grund-, Gemeinschafts- und Integrierten Gesamtschulen signifikant von denen aus dem Gymnasium und den Berufsbildenden Schulen.

Wie Abbildung 197 verdeutlicht, sind die Erwartungen an die zeitliche Entlastung durch Multi-Professionelle-Teams ausgesprochen hoch! 35% der Lehrkräfte aus Grund-, Gemeinschafts- und Integrierten Gesamtschulen halten eine wöchentliche Zeitersparnis von mehr als einer Stunde für möglich, zusätzliche 28% immerhin von einer halben bis zu einer Stunde! Nur 14% haben diesbezüglich keinerlei Erwartung.

Auch an Gymnasien und Berufsbildenden Schulen erwartet fast die Hälfte der Befragten mehr als 30 Minuten Zeitersparnis pro Woche.

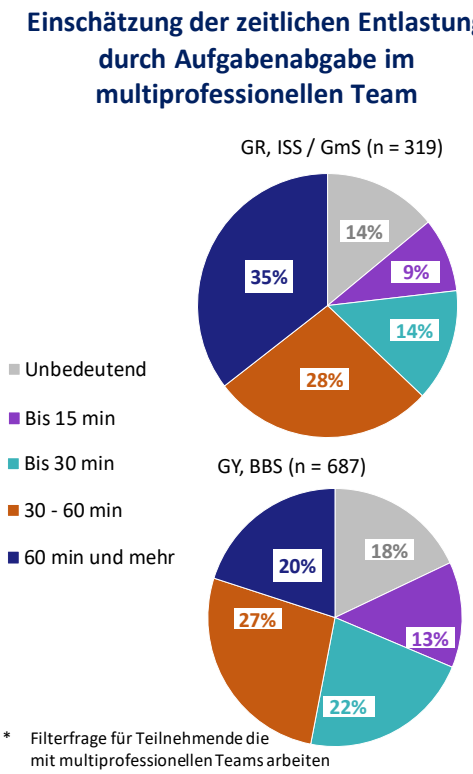


Abbildung 197: Zeitliche *Entlastung durch Multi-Professionellen-Teams*

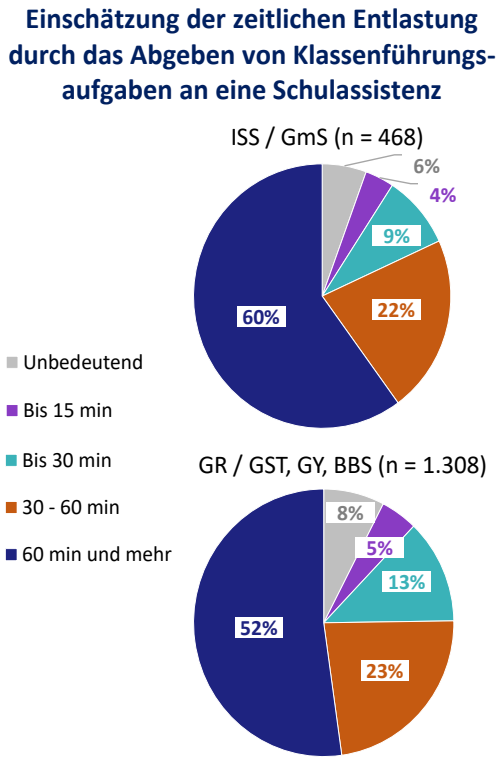


Abbildung 198: Zeitliche Entlastung durch Schulassistenz

Dies wäre ein wirklich substanzieller Beitrag zur Entlastung. Vielleicht ist es schwierig, die Einsparpotenziale exakt zu schätzen, vielleicht führen zu große Hoffnungen zu einer zu optimistischen Einschätzung. Aber gefragt wurden ausschließlich diejenigen, die aktiv in MPT mitwirken. Es käme also darauf an, dieses Potenzial ganz gezielt auch für die Verbesserung der Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte zu nutzen und nicht nur die Verbesserung der Bildungsteilhabe der Schülerinnen und Schüler ins Auge zu fassen.

Mit weiteren Maßnahmen kann nach Ansicht der Befragten jede Woche substanziell Arbeitszeit eingespart werden

In der bereits erwähnten Erhebung unter Lehrkräften Sachsen 2022 sind durch offene Fragen weitere Vorschläge ermittelt worden, welche anderen Beschäftigtengruppen Aufgaben übernehmen könnten, die nicht zu den Kernaufgaben von Lehrkräften zählen. Für einige der damals ermittelten möglichen Kräfte, die Aufgaben übernehmen könnten, sollen nun die möglichen Einspareffekte abgeschätzt werden. Es interessierte erneut die mögliche Einsparung an Arbeitszeit pro Woche. Im Unterschied zur gerade ausgewerteten Frage zu den MPT wurden hierzu alle Lehrkräfte befragt, unabhängig davon, ob sie bereits konkrete Erfahrungen damit gemacht haben.

Am häufigsten vorgeschlagen wurde von den Lehrkräften in Sachsen die organisatorische Unterstützung bei der Klassenführung durch eine Schulassistenz. Nach Angaben des Sächsischen Landesamts für Schule (LASUB, 2025) gibt es diese Rolle dort sowohl ohne besonderen pädagogischen oder erzieherischen Ausbildungshintergrund für einfache, organisatorische Aufgaben

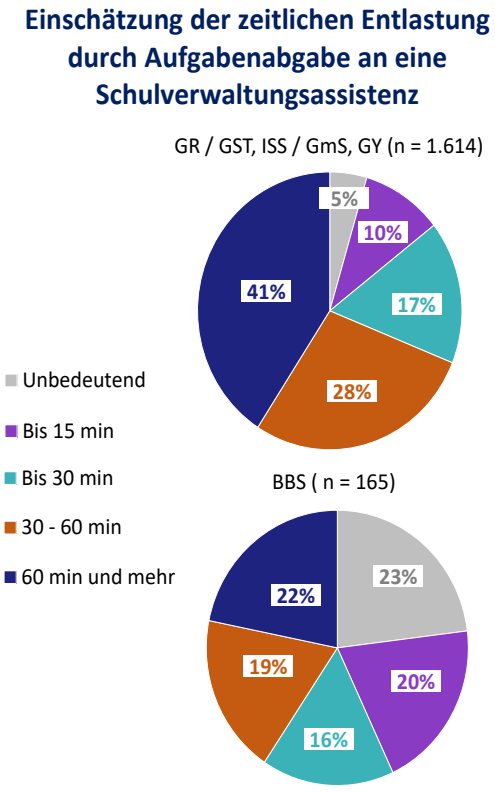


Abbildung 199: Zeitliche Entlastung durch eine Schulverwaltungsassistenz

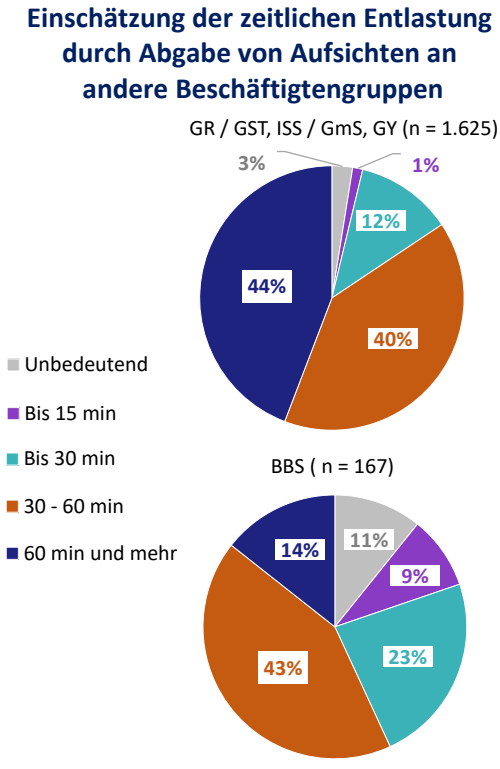


Abbildung 200: Zeitliche Entlastung durch Abgabe von Aufsichten

als auch mit pädagogischem Hintergrund z.B. für die Sprachmittlung und Integration. Insofern kann es hier durchaus Überschneidungen zu den MPT geben.

Im Fragebogen wurde die Entlastung daher *mit z.B. Unterrichtsmaterial bereitstellen, Elternzettel einsammeln, Anwesenheitskontrolle* in Richtung einer nicht-pädagogischen Hilfe konkretisiert. Mehr als die Hälfte der Berliner Lehrkräfte rechnet damit, dass beim konsequenten Einsatz von Schulassistenz-Kräften mehr als eine Stunde pro Woche ihrer Arbeitszeit wegfallen könnte. Die Erwartung ist in Gemeinschafts- und Integrierten Sekundarschulen mit 60% signifikant höher als in den anderen Schulformen (52%). Nur 6 bzw. 8% sehen keine Einsparpotenziale.

Als weitere Option sind von Sächsischen Lehrkräften Schulverwaltungsassistenz-Kräfte vorgeschlagen worden. Nach Angaben der Sächsischen Landesamts für Schule handelt es sich dabei um ausgebildete Verwaltungskräfte, die zeitaufwendige administrative und Organisationsaufgaben übernehmen können. Sie sind klassischerweise der Schulleitung zugeordnet, könnten aber auch weitere Aufgaben für Lehrkräfte übernehmen.

Um die Rolle zu spezifizieren wurde in der Umfrage die *Organisation von Wettbewerben, Schulfahrten, Veranstaltungen* als Beispiele angegeben. Vom Landesamt werden als Einsatzmöglichkeiten zudem die Pflege der Homepage, Bearbeitung von Schriftverkehr, Unterstützung der Schulprogrammarbeit sowie die Begleitung des Schüleraufnahmeverfahrens genannt. Hier sehen immerhin 41% der Befragten ein wöchentliches Zeitsparpotenzial bei Lehrkräften von mehr als einer Stunde pro Woche. In Berufsbildenden Schulen sind die Erwartungen signifikant geringer ausgeprägt (22%).

Als weiterer Vorschlag wurde der Einsatz von Aufsichtskräften vorgeschlagen und mit *Pausen-, Essens- Hofaufsichten, Schwimmbegleitung etc.* beispielhaft konkretisiert. Dadurch wird von 44% der Lehrkräfte eine Einsparung von mehr als einer Stunde pro Woche erwartet. An Berufsbildenden Schulen hat diese Maßnahme erneut signifikant geringeres Potenzial, hier erwarten nur 14% ein Potenzial von mehr als einer Stunde pro Woche.

Wenn alle vier Maßnahmen zusammen konsequent umgesetzt werden würden und sich dadurch auch nur ein Teil der möglicherweise überzogenen Einspar-Erwartungen erfüllen würde, könnte damit ein substanzieller Beitrag zur Entlastung der Lehrkräfte und zur Reduktion ihrer Mehrarbeit geleistet werden! Es handelt sich in allen Fällen nicht um Aufgaben, zu deren Erfüllung ein Lehramtsstudium die beste Qualifikationsgrundlage legt. Durch die Übertragung von Aufgaben auf andere Beschäftigtengruppen könnte der bestehende Engpass bei Lehrkräften zum Teil reduziert und damit die Erfüllung der Stundentafel zuverlässiger gewährleistet werden.

Entlastungsmöglichkeiten durch weitere schulische Maßnahmen

Ein weiterer Aspekt, der bislang noch nicht weiter betrachtet wurde, sind Maßnahmen, die Schulen selbst vornehmen können, um ihre Lehrkräfte zu entlasten. Zur Auswahl der Antwortvorgaben wurden sowohl Hinweise aus der Sachsenstudie als auch Praxisberichte genutzt. Die Liste könnte sicherlich noch erweitert werden. Es liegen aktuelle Vergleichswerte aus Hamburg vor. Die Abbildung 201 zeigt, dass die genannten Maßnahmen derzeit nur in bestenfalls jeder dritten Schule realisiert werden. Es besteht also auch hier grundsätzlich noch sehr viel Potenzial.

Am seltensten werden die Klassengrößen gezielt begrenzt (20%), dies gilt auch in Hamburg. Im Berliner Gymnasium ist dies signifikant seltener (10%) der Fall als in den anderen Schulformen. Angesichts der kurzfristig gestiegenen Zahl an Schülerinnen und Schülern u. a. durch die

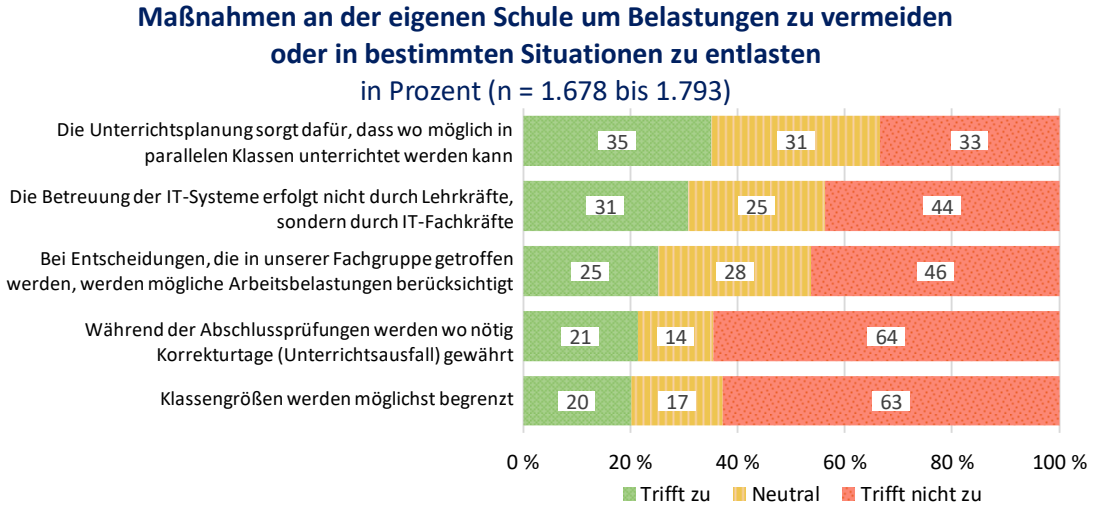


Abbildung 201: Schulische Maßnahmen zur Belastungsvermeidung

Fluchtbewegungen aus der Ukraine wird es sicherlich schwierig zu realisieren sein. Aber 63% der Lehrkräfte in Berlin (in Hamburg 55%) könnten davon profitieren.

In Zeiten der Abschlussprüfungen werden manche Lehrkräfte punktuell und zeitlich enorm belastet, wenn sie parallel zu umfangreichen Korrekturarbeiten weiterhin Unterricht erteilen müssen. Abschlussprüfungen sind ein Thema der Sekundarschulen. 21% der Lehrkräfte in Berlin bekommen bei Abschlussprüfungen Entlastung in Form von Korrekturtagen mit parallelem Unterrichtsausfall, in Sekundarschulen 28%. Für 64% (Sekundarschulen 54%) der Lehrkräfte ist dies nicht der Fall. In Hamburger Stadtteilschulen und Gymnasien sind Korrekturtage sehr viel verbreiteter, 37% der Lehrkräfte könnten sie bekommen, 41% nicht. Eine gezielte Berücksichtigung der Arbeitsbelastungswirkung bei Entscheidungen der eigenen Fachgruppe wird nur von 25% der Lehrkräfte erwähnt. 46% der Lehrkräfte nehmen nicht wahr, dass dies versucht würde. Vergleichbar ist die Einschätzung Hamburger Lehrkräfte.

Etwas häufiger kommt es vor, dass IT-Fachkräfte zur Betreuung von IT-Systemen eingesetzt werden, statt Lehrkräfte damit zu beauftragen (31%), signifikant häufiger für die Beruflichen Schulen (59%). Die Entlastungswirkung ist begrenzt auf die Lehrkräfte, die andernfalls diese Rolle übernehmen müssten, tritt also nur bei einem kleinen Teil auf. 31% der Lehrkräfte sagen, dass an ihrer Schule Fachkräfte eingesetzt werden, 44% können dies nicht bestätigen. In Hamburg stimmen nur 23% der Lehrkräfte zu, für 60% gibt es an ihrer Schule noch Bedarf.

Am häufigsten wird an Schulen im Rahmen der Unterrichtsplanung dafür gesorgt, dass Lehrkräfte möglichst in parallelen Klassen unterrichten können, d.h. zwar unterschiedliche Lerngruppen zu betreuen, jedoch Vorteile dadurch zu haben, dass der gleiche Unterrichtsstoff vermittelt wird. 35% der Befragten sehen dieses Bemühen in ihrer Schule, für 38% trifft es nicht zu. Die Zustimmung ist bei Schulen der Grundstufe signifikant geringer. In Hamburg wird dies seltener gemacht, es können nur 28% der Lehrkräfte zustimmen.

Wichtig wäre es auch, die Transparenz über Arbeitszeit und ihre Planbarkeit zu verbessern

Das Arbeitszeitmodell der Lehrkräfte basiert darauf, dass Lehrkräfte zu großen Teilen frei bei der Gestaltung ihrer Arbeitszeit sind. Es wurde aber gezeigt, dass die Realität aufgrund der hohen Arbeitsintensität und der ungünstigen Lage der Arbeitszeit wahrscheinlich eine andere ist, was insbesondere die begrenzten Gestaltungsmöglichkeiten dokumentieren (Kap. 12).

Kommen wir daher zum Abschluss noch auf die Kontrolle und Regulierung der Arbeitszeit durch die Lehrkräfte zu sprechen.

Die Befragungsergebnisse (Abbildung 202) zeigen, dass nur 18% der Lehrkräfte sich über die Regelungen zur Arbeitszeit, denen sie unterworfen sind, ausreichend informiert fühlen. 35% gaben an, in dieser Hinsicht nicht ausreichend informiert zu sein. Mehr als der Hälfte der Befragten ist nicht transparent, wo sie bei der Arbeitszeit aktuell stehen, ob sie Mehrarbeit geleistet haben oder sogenannte Minusstunden aufweisen. Nahezu die Hälfte der Lehrkräfte gibt an, nicht zu wissen, in welchem Maße sie bei Übernahme einer zusätzlichen Aufgabe Entlastungen bekommen. Die Ergebnisse 2022 in Sachsen waren ganz ähnlich, wenn auch etwas günstiger. Insbesondere mit der Transparenz der Plus-/Minusstunden waren 31% der sächsischen Lehrkräfte zufrieden, 32% unzufrieden. Es kann also auch im Deputat-System mehr Transparenz hergestellt werden.

Die aktuelle Hamburger Situation ist dagegen in zwei Punkten anders: In Hamburg fühlen sich 27% der Lehrkräfte über das dortige, vom Deputat-System abweichende Arbeitszeitsystem voll informiert, nur 19% nicht informiert. In Hamburg wissen 43% bei Übernahme einer Aufgabe, in welchem Umfang sie Entlastungen dafür bekommen, nur 17% nicht. Hier wirkt sich aus, dass in Hamburg auch differenzierte Zeiten für alle außerunterrichtlichen Arbeitszeiten vorgegeben werden und nicht wie im Deputat-System nur die Unterrichtsstunden geplant werden. Der aktuelle Stand von Plus-/Minusstunden ist in Hamburg (Zustimmung 22%, Ablehnung 38%) zwar transparenter als in Berlin, aber weniger transparent als in Sachsen. Dies scheint also nicht mit dem Arbeitszeitmodell verknüpft zu sein, sondern verweist eher auf die Notwendigkeit einer Arbeitszeit-Erfassung, worauf weiter unten näher eingegangen wird.

Ein zweiter Aspekt bei der Bewertung eines Arbeitszeitsystems (Abbildung 203) ist das Gefühl der Fairness in der Behandlung. Zur Handhabung des Arbeitszeitmodells wurden zwei Fragen gestellt: Nur 10% der Berliner Lehrkräfte haben den Eindruck, dass die Aufgaben an ihrer Schule fair geregelt sind, 36% haben den gegenteiligen Eindruck. Bei der Verteilung der Ermäßigungsstunden bei Übernahme zusätzlicher Aufgaben (d.h. die Reduktion der zu leistenden Unterrichtsstunden) sind mit 16% etwas mehr zufrieden, mit 30% weniger unzufrieden. Auch diese Ergebnisse liegen auf der Linie sächsischer Ergebnisse.

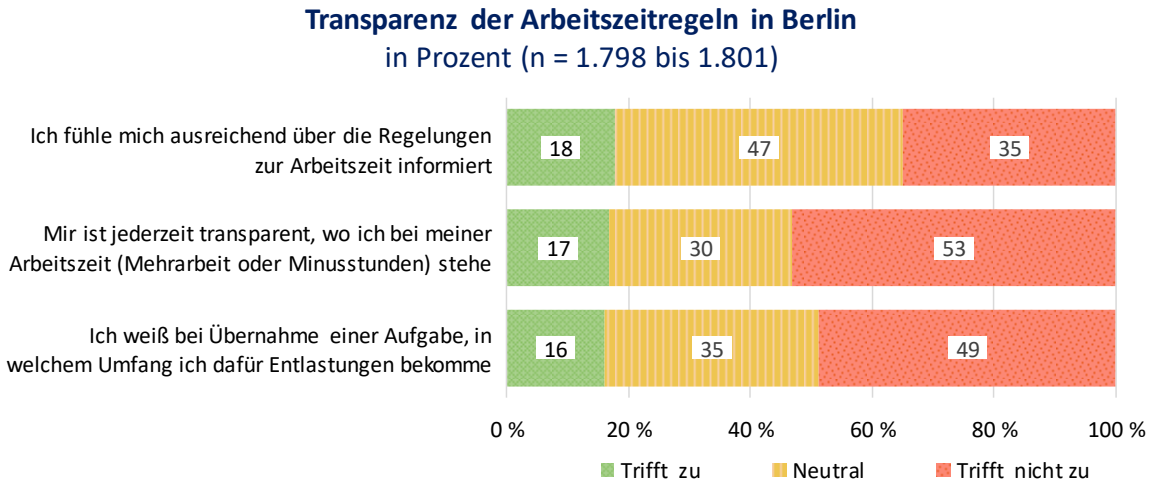


Abbildung 202: Transparenz der Arbeitszeitregeln

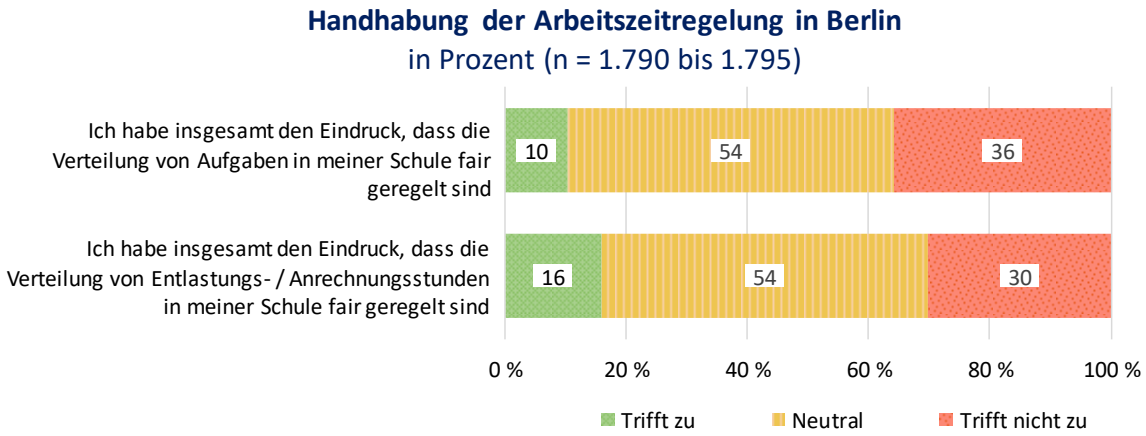


Abbildung 203: Handhabung der Arbeitszeitregelung

Das abweichende Arbeitszeitmodell in Hamburg erreicht eine höhere Zustimmung von 19% (geringere Ablehnung 23%) bei der Fairness der Verteilung der Aufgaben. Bei der Verteilung von Entlastungen an der Schule, unterscheiden sich die Werte allerdings kaum noch von den Berlinern. Offenbar ist es egal in welcher Währung diese Entlastungen gewährt werden. Entweder in Entlastungsstunden (Berlin) oder in differenzierten Wochenarbeitszeitwerten (WAZ). Für Lehrkräfte ist es schwer, den Überblick und das Vertrauen in eine gerechte Arbeitsverteilung zu bekommen. Hieran könnte jedoch eine verbindliche Dokumentation der Arbeitszeit etwas ändern.

Die verpflichtende Dokumentation der Arbeitszeit wird von Lehrkräften begrüßt – Entlastungseffekte wären dadurch möglich.

Aktuell steht die Frage im Raum, ob und in welcher Weise eine verpflichtende Arbeitszeitdokumentation für Lehrkräfte eingeführt werden wird. Hintergrund bilden rechtliche Entwicklungen auf europäischer und nationaler Ebene. Ausgangspunkt war ein Urteil des Europäischen Gerichtshofs (EuGH) im Mai 2019, das die Mitgliedsstaaten der Europäischen Union dazu verpflichtet hat, Systeme einzuführen, mit denen die gesamte Arbeitszeit aller Beschäftigten erfasst werden kann (Gerichtshof der Europäischen Union, 2019). Der EuGH stellte fest, dass eine solche Dokumentation unerlässlich sei, um die Einhaltung von Arbeitszeitvorgaben und den Schutz der Gesundheit der Arbeitnehmer*innen sicherzustellen (Ulber, 2020). Dieses Urteil wurde durch ein richtungsweisendes Urteil des Bundesarbeitsgerichts (BAG) im September 2022 konkretisiert. Das BAG hat für Deutschland festgestellt, dass eine gesetzliche Verpflichtung zur Arbeitszeiterfassung bereits bestehe und Arbeitgeber verpflichtet sind, ein entsprechendes System einzuführen (*Initiativrecht des Betriebsrats - elektronische Zeiterfassung,* 13. September 2022).

Die Umsetzung dieser Anforderungen in nationales Recht wird politisch jedoch verzögert und ist daher bislang nicht abgeschlossen. Es ist eine offene Frage, wann und in welcher Form eine Arbeitszeitdokumentation durchgängig im öffentlichen Dienst und vor allem im Schulsystem kommen wird. Die Umsetzung einer verbindlichen Arbeitszeitdokumentation dürfte für Schulen weitreichende Bedeutung haben. Die Arbeitszeitregelungen für Lehrkräfte sehen weder in Berlin (Deputatsystem) noch in Hamburg (Jahresarbeitszeitmodell) bislang eine Arbeitszeitdokumentation vor. Die Frage ist, ob die Arbeitszeitdokumentation zu einem bewussteren Umgang mit Arbeitszeit und einer gezielten Entlastung beitragen kann.

„Die Arbeitszeiterfassung ist ein sehr wichtiges Mittel, um Vorgesetzten und der Verwaltung zu zeigen, wo's wirklich brennt und dringend Besserungsbedarf notwendig ist." (BBS)

„Seit ich an der Zeiterfassung teilnehme, verfälsche ich leider die Aussage, da ich nun früher als sonst die Arbeit beiseitelege, schließlich sagt mir die Statistik in bisher jeder Woche, dass ich spürbar über der angepeilten Vollbeschäftigung von 40 Wochenstunden liege...ABER: Das ist wirklich OK - ich wünsche mir vielmehr, dass die Erfassung dauerhaft bleibt. Das wäre eine echt gute Garantie für eine gute Work-Life-Balance. Danke!" (ISS/GmS)

„Danke für die Initiative! Es hat mir sehr geholfen, zu sehen, dass ich viel zu viel arbeite als Teilzeitkraft und unbedingt Aufgaben abgeben muss. Ich lerne jetzt, nein zu sagen." (GY)

Die Abbildung 204 zeigt zunächst, dass die Einführung einer gegenüber der wissenschaftlich vorgenommenen differenzierten Arbeitszeiterfassung, an der die Befragten teilgenommen haben, *pragmatisch vereinfachten Form der Arbeitszeiterfassung* auf sehr große Zustimmung stößt.

77% der Lehrkräfte in Berlin (und 74% der Lehrkräfte in Hamburg) sprechen sich dafür aus. 97% der Lehrkräfte in beiden Bundesländern plädieren dafür, die durch die Arbeitszeiterfassung gewonnene Transparenz auch dazu zu nutzen, die Arbeitsbedingungen zu verbessern.

„Ich empfinde es als Genugtuung durch die Arbeitszeiterfassung feststellen zu können, dass ich tatsächlich häufig Überstunden mache. Es ist sehr schade, dass man die Intensität und Arbeitsdichte (bis jetzt) nicht messen kann. Ich hoffe sehr auf eine rechtsverbindliche Arbeitszeiterfassung für Lehrkräfte und zwar bald." (GR)

Das Statement ist natürlich in erster Linie auf die aktuelle Arbeitszeiterfassung und deren Ergebnisse in Berlin (und Hamburg) gemünzt. Lässt sich aber sicherlich auch als erwarteter Nutzen einer dauerhaften Arbeitszeiterfassung annehmen.

Die Abbildung 205 thematisiert die individuellen Erkenntnisse, die Befragte aus ihrer Teilnahme an der wissenschaftlichen Arbeitszeiterfassung in Berlin gezogen haben. An erster Stelle steht das neu entstandene Bewusstsein für den Zeitverbrauch für bestimmte Aufgaben (73%). Dicht gefolgt von der resignativen Erkenntnis (62%), dass die Befragten ihrerseits aber auch keine Möglichkeiten sehen, angesichts der vorgegebenen Aufgaben, ihren Zeitverbrauch noch wesentlich zu reduzieren. (Dies erklärt auch die geringe Bedeutung der Optimierung der persönlichen Arbeitsplanung und die hohe Bedeutung des Abgebens von Aufgaben an andere

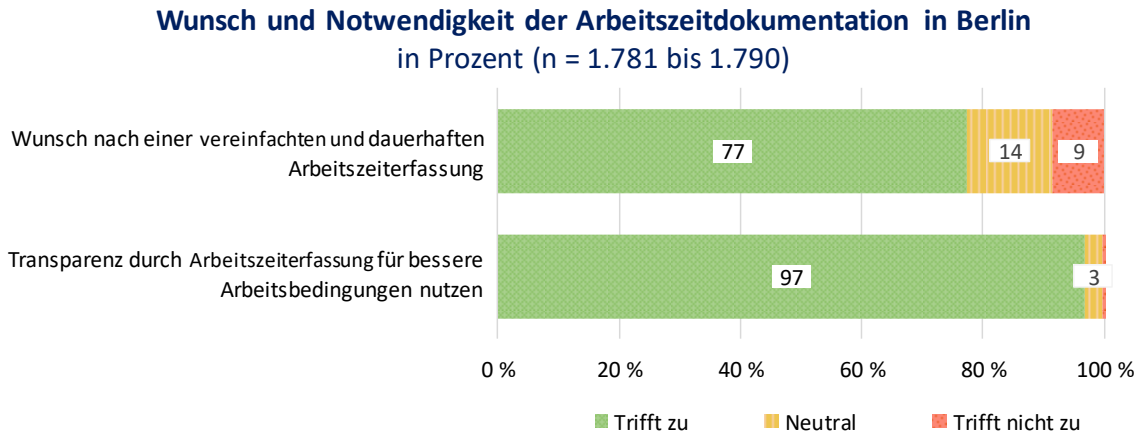


Abbildung 204: Wunsch nach Arbeitszeitdokumentation

Beschäftigtengruppen weiter oben.). Dennoch nehmen sich 56% der Befragten vor, ihre Arbeitszeit stärker begrenzen zu wollen, um sich und ihre Gesundheit zu schützen.

> *„Die Arbeitszeitstudie hat mir sehr geholfen zu sehen, was ich jeden Tag leiste. Es hat mich auch klar erkennen lassen, dass wir sehr viel mehr schauen müssen, wo wir Arbeitsprozesse effizienter gestalten können, um unsere Ressourcen zu schonen und unsere Arbeitskraft dauerhaft zu erhalten. Ich bin trotz allem gern Lehrerin." (GY)*

Die Hälfte der Befragten kommt schließlich zu dem Schluss, aus der Zeiterfassung keine praktischen Konsequenzen ziehen zu können, wie sie persönlich mit ihrer Arbeitszeit besser umgehen können. Dies verweist auf den nächsten Punkt: Die Möglichkeiten der eigenen Schule, Arbeitszeit zu optimieren und Belastungen zu regulieren. Bevor das Thema gewechselt wird, sei noch ergänzt, dass die Lehrkräfte in Hamburg zur gleichen Rangfolge und ähnlichen Ausprägungen bei ihren Antworten zur individuellen Bedeutung der wissenschaftlichen Zeiterfassung kommen.

Da die Einzelpersonen beim Umgang mit ihrer Arbeitszeit an harte Grenzen stoßen, stellt sich die Frage, welche Konsequenzen die Arbeitszeiterfassung für die Schulen haben kann. Berliner und Hamburger Lehrkräfte stimmen sehr weitgehend überein. An erster Stelle steht mit ca. 89% Zustimmung, dass Lehrkräfte bei Übernahme neuer Aufgaben stärker die Notwendigkeit der Entlastung thematisieren sollen. Dann folgt die Aufforderung an die Schulleitungen (83% BE bzw. 87% HH), bei neuen Aufgaben mehr Aufgabenkritik zu leisten und die notwendigen Entlastungen in den Blick zu nehmen.

An dritter Stelle folgt mit über 80% der Gedanke, in Gremien und Konferenzen gezielt Maßnahmen der Entlastung verabreden zu wollen. Nur noch 66% (HH 60%) sehen sich dann mit ihren Kolleginnen und Kollegen in der Pflicht, durch Kooperation sich gegenseitig zu entlasten.

Wohlgemerkt, die Fragen zielen in erster Linie auf den Umgang mit den Erkenntnissen der wissenschaftlichen Arbeitszeiterfassung. Diese sollten in der genannten Weise – sobald sie vorliegen – auch genutzt werden, um die Arbeitsbedingungen von Lehrkräften zu verbessern. Angesichts der hohen Zustimmung zu einer vereinfachten Form der dauerhaften Arbeitszeiterfassung, sind diese Konsequenzen jedoch im großen Ganzen auch auf deren Nutzen

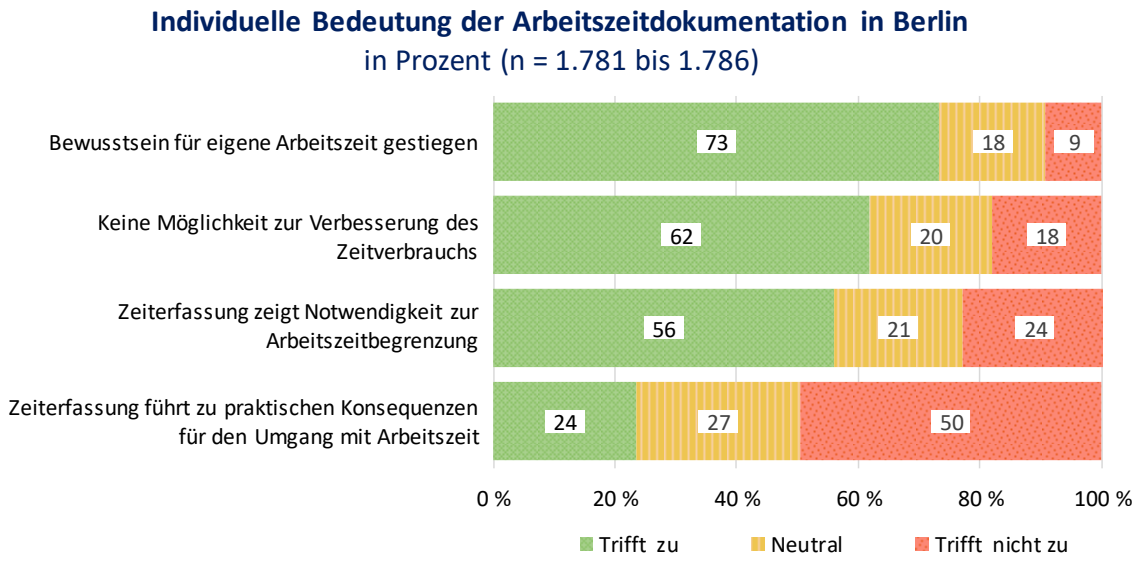


Abbildung 205: Individuelle Bedeutung der Arbeitszeitdokumentation

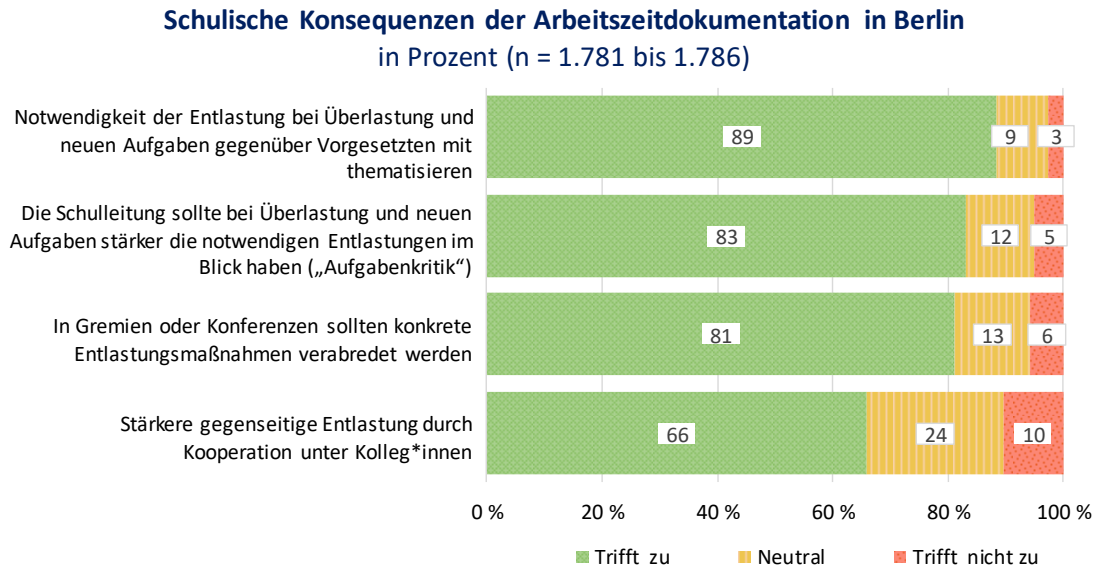


Abbildung 206: Schulische Konsequenzen der Arbeitszeitdokumentation

übertragbar. Für Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben ist die Einführung einer verbindlichen Arbeitszeitdokumentation derzeit noch nicht aktuell. Aber sie verbinden neben Befürchtungen auch die Hoffnung damit, dass sich eine größere Transparenz erzielen lässt und sich Vorteile für den Arbeits- und Gesundheitsschutz ergeben.

Aber klar ist auch, dass die Einführung einer verbindlichen Arbeitszeiterfassung mit größeren Anstrengungen verbunden sein dürfte. Welche Vorgehensweisen und Handlungsoptionen es bezüglich der Arbeitszeiterfassung gibt, wird in einer Expertise „Lehrkräftearbeitszeit unter Druck“ (Mußmann & Rackles, 2024) näher ausgeführt.

13.4 Resümee

In diesem Kapitel wurden die Informationen zusammengetragen, die nötig sind, um die Attraktivität des Berufs von Lehrkräften in Berlin vor dem Hintergrund des anhaltenden Personalmangels bewerten zu können. Dabei wurde der Beruf aus der Perspektive von aktiv im Beruf stehenden Lehrkräften betrachtet, und sich besonders auf die Auswertung der Aussagen zur Berufszufriedenheit und zu den Auswirkungen der Arbeitsbedingungen in den Berliner Schulen konzentriert. Im Folgenden sollen die zentralen Erkenntnisse der bisherigen Analyse noch einmal abschließend festgehalten werden.

Geringe Berufszufriedenheit: Weniger als die Hälfte der Lehrkräfte würde den Beruf erneut ergreifen, und nur 20% empfehlen ihn weiter.

Arbeitsbedingungen als Schlüsselfaktor: Neben der Selbstwirksamkeitserwartung spielen die geringe Qualität der Arbeitsbedingungen und die hohen Risiken für die Gesundheit eine entscheidende Rolle für die Berufszufriedenheit und die geringe Weiterempfehlungsbereitschaft.

Übermäßige Arbeitsbelastung: Die Arbeitsanforderungen sind zu hoch, die Arbeitszeit schlecht planbar, mit hohen Anteilen an Abend- und Wochenendarbeit. Dies führt zu erheblichen Work-Life-Balance-Problemen, von denen 87% der Lehrkräfte betroffen sind. Zudem sind häufige Konflikte um die Care-Arbeit in Familien zu konstatieren.

Hohe Gesundheitsbelastung: Ein Drittel der Lehrkräfte befindet sich in einer Gratifikationskrise, d. h., sie empfinden die Balance zwischen Aufwand und Anerkennung als unausgeglichen. Ein Viertel zeigt Anzeichen einer depressiven Gefährdung.

Geringere Attraktivität im Vergleich mit anderen Berufen: Im DGB-Index Gute Arbeit schneiden Lehrkräfte deutlich schlechter ab als andere hochqualifizierte Beschäftigte.

Vor diesem Hintergrund wurden auch einige arbeitspolitische Maßnahmen, von denen sich die Lehrkräfte selbst ein hohes Entlastungspotenzial versprechen, daraufhin betrachtet, inwieweit sie tatsächlich zur Entlastung beitragen können:

Lehrkräfte messen einer *Aufgabenverlagerung auf andere Berufsgruppen* zentrale Bedeutung bei. Eine stärkere Einbindung von Multi-Professionellen Teams (z. B. Sozialarbeiter*innen, Erzieher*innen u. a.), die Einstellung von Schulassistenzen zur Unterstützung bei organisatorischen Aufgaben, Einsatz von Schulverwaltungsassistenz-Kräften für administrative Tätigkeiten zur Entlastung von Lehrkräften, Einsatz externer Kräfte für Aufsichten (Pausen, Mittagessen, Schulveranstaltungen). Ein sehr großer Teil der Lehrkräfte erwartet erhebliche zeitliche Entlastungen von mehr als einer Stunde Arbeitszeit pro Woche von einigen dieser Maßnahmen.

Entlastung kann auch durch weitere schulorganisatorische Maßnahmen erreicht werden, wie die Begrenzung der Klassengrößen, Korrekturtage für Lehrkräfte bei Prüfungsphasen, das Unterrichten in parallelen Klassen oder der Einsatz fester IT-Fachkräfte zur technischen Unterstützung. Auch die Berücksichtigung von Auswirkungen auf die Arbeitsbelastung bei Fachgruppen-Entscheidungen wurde als bedeutsam angesehen. Lehrkräfte erwarten eher Vorteile von einer pragmatischen Form der dauerhaften Arbeitszeiterfassung aufgrund der damit verbundenen Transparenz und der Chance, gezielte Entlastungen organisieren zu können. Nicht zuletzt spielt die Stärkung der individuellen Handlungsspielräume eine Rolle. Durch gezielte Fortbildung können die Kompetenzen entwickelt und damit die Selbstwirksamkeitserwartung gefördert werden. Digitale Plattformen könnten gezielt zur Entlastung der Vorbereitungszeit und zur Kooperation unter Lehrkräften eingesetzt werden. Strukturelle Verbesserungen sollten eine bessere Vereinbarkeit von Arbeit und Privatleben ermöglichen.

14 Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte in Berlin

Die professionellen Kompetenzen von Lehrkräften haben einen entscheidenden Einfluss auf den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern – und damit auch auf deren spätere beruflichen Erfolgschancen. In der Erstausbildung an Hochschulen und im Vorbereitungsdienst erwerben Lehrkräfte wichtige Grundlagen, die jedoch den komplexen und herausfordernden Tätigkeiten des Schulalltags auf Dauer nicht vollständig gerecht werden können (E. Richter & Richter, 2020, S. 345). Daher ist die kontinuierliche eigenständige berufliche Fort und Weiterbildung unerlässlich und gehört zu den Kernaufgaben von Lehrkräften (KMK, 2000, S. 4). Fort- und Weiterbildungen ermöglichen es, fachlich auf dem neuesten Stand zu bleiben, didaktische Fähigkeiten zu festigen und weiterzuentwickeln sowie auf gesellschaftliche und schulische Veränderungen wie etwa Digitalisierung oder Vielfalt angemessen zu reagieren.

In Deutschland existieren unterschiedliche Definitionen für die Begriffe Fort- und Weiterbildung, abhängig vom jeweiligen Kontext. Im Berufsbildungsgesetz (BBiG), relevant für die duale Ausbildung und Berufe wie Handwerker*innen, Techniker*innen, etc., zielt eine Fortbildung auf eine höhere Qualifikation, die auf einem Ausbildungsberuf aufbaut. Die Weiterbildung umfasst alle Formen des Lernens nach der Ausbildung (nicht zwingend auf höhere Abschlüsse ausgerichtet). In der Schulbildung bzw. im Lehrberuf insbesondere im Beamtenrecht oder Schulrecht wird hingegen anders unterschieden. Fortbildung bezeichnet dort die Aktualisierung und Vertiefung der bereits im Studium und Vorbereitungsdienst erworbenen Fähigkeiten und Kompetenzen. Sie dient dazu, auf dem neuesten Stand zu bleiben und eine *„Anpassung der bestehenden Qualifikation an aktuelle Erfordernisse“* (D. Richter, 2016, S. 246) innerhalb des bestehenden Berufsfeldes zu ermöglichen. Ziel ist eine Verbesserung innerhalb des aktuellen Berufs. Wohingegen die Weiterbildung ein übergeordneter Begriff ist, der auf die *„Erhöhung und Erweiterung der bestehenden Berufsqualifikation“* (D. Richter, 2016, S. 246) abzielt und auch den Erwerb neuer Qualifikationen beinhalten kann, die über das bisherige Berufsfeld hinausgehen. Ziel ist die Veränderung oder Erweiterung des beruflichen oder persönlichen Kompetenzspektrums.[33] Obwohl die rechtlichen Rahmenbedingungen zur Fortbildung von Lehrkräften zwischen den Bundesländern variieren, besteht eine bundesweite Verpflichtung zur regelmäßigen Teilnahme, auch wenn die Umsetzung und Kontrolle dieser Vorgabe oft lückenhaft bleibt (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 283; E. Richter & Richter, 2020, S. 346). In einigen Bundesländern gibt es konkretere zeitliche Vorgaben wie beispielsweise auch in Berlin, jedoch Konsequenzen bei der Nichteinhaltung existieren auch in diesen Ländern nicht (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 283).

Gerade in einem urbanen und heterogenen Bildungsraum wie Berlin, in dem Lehrkräfte vor vielfältigen pädagogischen Herausforderungen stehen, ist ein strukturiertes und zugängliches Angebot an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen von besonderer Bedeutung. Die Qualifizierung und kontinuierliche Professionalisierung des pädagogischen Personals sind nicht nur eine Frage individueller Entwicklung, sondern stellt auch eine bildungspolitische Notwendigkeit dar, um Chancengleichheit und Qualität im Schulsystem zu sichern. Vor diesem Hintergrund

[33] In der vorliegenden Studie werden die Begriffe Fortbildung und Weiterbildung weitestgehend synonym verwendet. Ziel ist es, eine einheitliche und verständliche Terminologie zu gewährleisten und potenzielle Verwirrung durch unterschiedliche Definitionen in verschiedenen Rechtskontexten zu vermeiden.

widmet sich dieses Kapitel der konkreten Umsetzung und Nutzung von Fort- und Weiterbildungsangeboten durch Lehrkräfte in Berlin, wobei unterschiedliche Aspekte wie Teilnahmeverhalten, Inhalte und Formate näher beleuchtet werden.

14.1 Teilnahme an Fortbildungen

Die Teilnahme an Fortbildungen von Lehrkräften allgemeinbildender und beruflicher Schulen in Deutschland ist im Vergleich zu anderen Berufsgruppen relativ hoch (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 295). Bereits vor der Pandemie zeigten Ergebnisse[34] zur Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen von Lehrkräften aus dem Bereich Mathematik und 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). Lediglich geringe Unterschiede zwischen den Bundesländern waren messbar und die Ergebnisse blieben über die Zeit weitgehend stabil – die Werte von 2012 und 2016 unterschieden sich kaum (D. Richter & Marx, 2019, S. 407). Seit Beginn der Corona-Pandemie ist die Fortbildung von Lehrkräften in Deutschland noch einmal deutlich angestiegen, insbesondere im Bereich der digitalen Bildung. Die kurzfristige Umstellung auf digitale Unterrichtsformate machte zusätzliche Qualifizierungen notwendig, wodurch sich die Teilnahme an entsprechenden Fortbildungen im Bildungsbereich nochmals verstärkte.

Wie eingangs erwähnt, besteht in Deutschland eine generelle Verpflichtung für Lehrkräfte zur regelmäßigen Teilnahme an Fortbildungen. Diese ergibt sich in allen Bundesländern aus schulrechtlichen Vorgaben, Dienstordnungen oder Erlassen. In Berlin ist diese Pflicht darüber hinaus auch gesetzlich konkretisiert: Seit dem 1. August 2022 regelt die Lehrkräftefortbildungsverordnung (FBLVO) verbindlich, dass Lehrkräfte in jedem Schuljahr mindestens zehn Stunden an Fortbildungsmaßnahmen teilnehmen müssen (§ 2 Abs. 3 FBLVO). Schulinterne Fortbildungen können bis zu einem Umfang von fünf Stunden angerechnet werden (§ 3 Abs. 4 FBLVO). Der Forschungsstand zeigt jedoch, dass eine formale Verpflichtung nicht automatisch zu einer höheren Teilnahme führt. Lehrkräfte aus Bundesländern mit klaren Vorgaben nehmen demnach nicht signifikant häufiger an Fortbildungen teil als Kolleginnen und Kollegen aus Ländern mit weniger verbindlichen Regelungen, was auf eine nur begrenzte Steuerungswirkung solcher Vorgaben hinweist (D. Richter, 2016, S. 249).

[34] Die IQB-Befragung bietet die einzigen vergleichbaren Daten. Andere Statistiken differenzieren nach Bildungsarten und sind nicht auf Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen anwendbar. Daher gehen wir davon aus, dass sich Lehrkräfte in Mathematik und Naturwissenschaften der Sekundarstufe I nicht wesentlich von anderen unterscheiden.

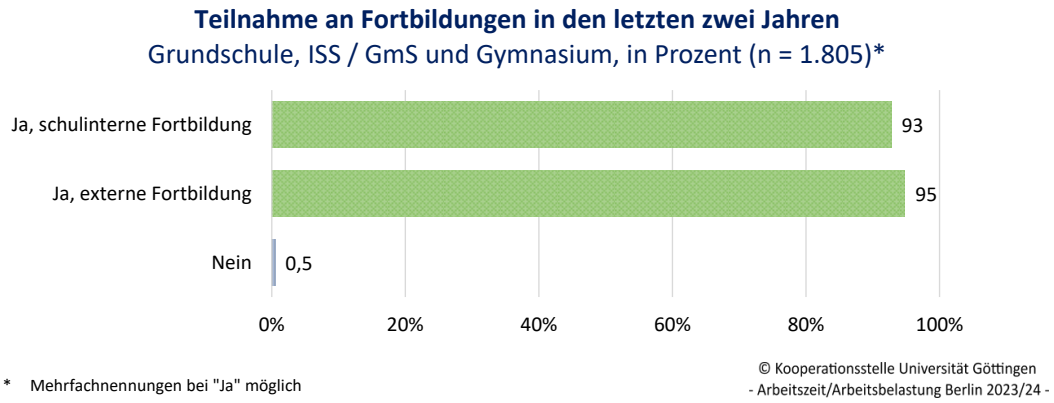


Abbildung 207: Teilnahmequote an Fort- und Weiterbildungen

Gleichzeitig deuten die Ergebnisse unserer Erhebung auf eine deutlich höhere Fortbildungsbeteiligung in Berlin hin. Wie Abbildung 207 zeigt, haben 93 % der Berliner Lehrkräfte an schulinternen Fortbildungen und 95 % an externen Fortbildungen teilgenommen, während die entsprechenden Anteile in Sachsen bei 79 % bzw. 75 % lagen. Nur 0,5 % der Berliner Lehrkräfte gaben an, an keiner Fortbildung teilgenommen zu haben – im Vergleich zu 6 % in Sachsen, obwohl die dortige Erhebung zeitlich näher an der akuten Pandemiephase lag.

14.2 Online-Fortbildungen

Insbesondere der Faktor Zeit kann eine zentrale Rolle für die Teilnahme oder Nicht-Teilnahme an Fortbildungen spielen. So können die hohe Arbeitsbelastung sowie Schwierigkeiten bei der Vereinbarkeit mit dem Unterrichtsalltag hinderlich wirken (E. Richter & Richter, 2020, S. 350). Auch in Sachsen war „keine Zeit“ mit 55 % der am häufigsten genannte Grund für die Nicht-Teilnahme. Für Berlin hingegen lassen sich aufgrund der sehr geringen Zahl an Nicht-Teilnehmer*innen keine verlässlichen Aussagen treffen.

Angesichts des zunehmenden Personalmangels bleibt dadurch fraglich, inwieweit gesetzlich verankerte Fortbildungspflichten künftig realistisch umsetzbar bleiben. So berichtete eine Lehrkraft im Rahmen unserer Erhebung:

> *„Zu guter Letzt sind es die Konferenzen. Schule bräuchte tagsüber eingebaute Zeitfenster für Konferenzen, Teamsitzungen, Austausch unter Kolleg*innen und Fortbildungen – und nicht alles zusätzlich am Nachmittag oder Abend.“*

Eine andere Lehrkraft merkte an:

> *„Unter 'Weiterbildung' habe ich notgedrungen Fortbildungszeiten eingetragen. Weiterbildungen sind in Berlin aus Personalmangel zurzeit ohnehin gestrichen.“*

Diese Aussagen verweisen auf eine Diskrepanz zwischen dem Anspruch an kontinuierliche Weiterbildung und den tatsächlichen schulischen Rahmenbedingungen.

Seit Pandemiebeginn zeichnet sich eine deutliche Zunahme von Onlinefortbildungen ab (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 286). Insgesamt bieten Online-Fortbildungen eine sinnvolle Ergänzung zu traditionellen Präsenzveranstaltungen und können insbesondere durch ihre Flexibilität und Zugänglichkeit einen wertvollen Beitrag zur professionellen Weiterentwicklung von Lehrkräften leisten. Vor diesem Hintergrund wurden die Berliner Lehrkräfte im Rahmen der Befragung dazu aufgefordert, den Anteil ihrer Online-Angebote bei

Fortbildungen in Prozent anzugeben. Da in der FBLVO nicht konkret festgelegt ist, ob Fortbildungen in Präsenz oder digital erfolgen sollen, ergibt sich hier ein Gestaltungsspielraum, der unterschiedlich genutzt wird.

Die Verteilung der Zeitanteile von Online-Angeboten bei Fortbildungen (Abbildung 208) zeigt eine große Spannweite. 16% der Befragten gaben an, dass Online-Angebote bei ihnen einen Anteil von 1 bis 10% ausmachen. 28% berichteten, dass der Anteil bei 11 bis 30% liegt, während 26% angaben, dass 31 bis 60% ihrer Fortbildungszeit online stattfinden. Einen höheren Online-Anteil von 61 bis 90% gaben 17% der Befragten an. Nur 1% der Teilnehmenden berichtete von einem sehr hohen Online-Anteil von über 90%. Darüber hinaus nahmen 12% der Befragten überhaupt nicht an Online-Fortbildungen teil.

Zwischen den Schulformen konnten signifikante Unterschiede im Zeitanteil der genutzten Online-Angebote festgestellt werden. Lehrkräfte an Grundschule/Grundstufe nutzen Online-Angebote deutlich stärker als Lehrkräfte an der Integrierten Sekundarschule/Gemeinschaftsschule (ohne Grundstufe) sowie als Lehrkräfte an beruflichen Schulen. Insgesamt wiesen berufliche Schulen den geringsten durchschnittlichen Anteil an Online-Fortbildungen auf. Auch Gymnasiallehrkräfte nutzten Online-Angebote signifikant häufiger als Lehrkräfte an beruflichen Schulen. Zwischen Grundschule/Grundstufe und Gymnasien sowie zwischen ISS/GmS (ohne Grundstufe) und den übrigen Schulformen konnten hingegen keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden.

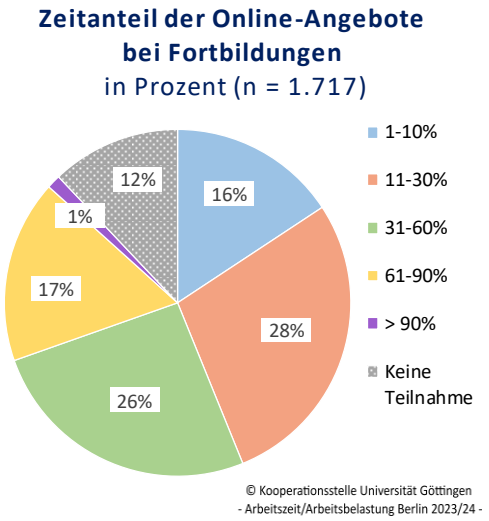


Abbildung 208: Prozentuale Teilnahme an Online-Fortbildungen

14.3 Themen der Fortbildungen

Wie wichtig Fort- und Weiterbildungen für die Kompetenzstärkung und –entwicklung von Lehrkräften ist wurde bereits eindeutig erwähnt. Dabei ist nicht weniger relevant, welche Themen für die Weiterbildung eine Rolle spielen. Der Digitalisierungsschub während der Corona-Pandemie hat auch die inhaltlichen Themengebiete der Fort- und Weiterbildung verschoben. Im Jahr 2018 haben sich Lehrkräfte im Bereich Mathematik und Naturwissenschaften der Sekundarstufe I insbesondere zu fachlichen Themen und zur Fachdidaktik (43,5%), zu Unterrichtsformen und –methoden (32,2%) und zur Nutzung von Medien in Unterricht (32,2%) weitergebildet (D. Richter et al., 2019, S. 399). Diese thematischen Schwerpunkte decken sich im Großen und Ganzen auch mit Ergebnissen vorheriger Studien aus dem Jahr 2012 (D. Richter et al., 2019, S. 291).

In Berlin stehen gegenwärtig ebenfalls die Fachinhalte und Fachdidaktik mit 82% an erster Position der Themen der Fort- und Weiterbildungen (Abbildung 209). Nutzung von Medien und Techniken für das Unterrichten ist zwar weit von den fachlichen Themen entfernt, steht jedoch mit 69% an zweiter Stelle und stellt damit ebenfalls ein wichtiges Fortbildungsthema dar. Bei anderen Themen wie Schulentwicklung, pädagogische Fähigkeiten beim Unterrichten, Inklusion, etc. haben sich weniger Berliner Lehrkräfte fortgebildet. Die bereits in früheren Erhebungen wie im IQB-Bildungstrend beobachteten Unterschiede zwischen den Schulformen

(D. Richter et al., 2019, S. 399) können durch unserer Ergebnisse teilweise bestätigt werden. Damals wurde festgestellt, dass Lehrkräfte vom Gymnasium die Fortbildungen mit fachinhaltlichen Themen stärker besuchen, 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.

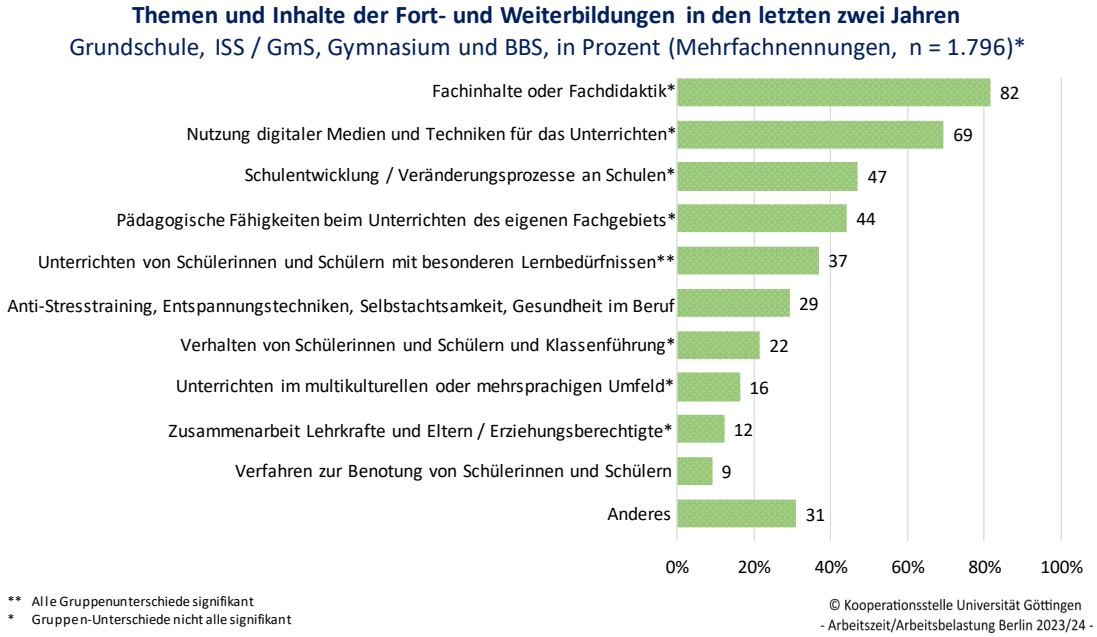


Abbildung 209: Themen und Inhalte von Fort- und Weiterbildungen

Auch in unserer Erhebung unter Berliner Lehrkräften zeigen sich statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Schulformen – insbesondere beim Fortbildungsthema *Unterrichten von Schüler*innen mit besonderen Lernbedürfnissen*. Lehrkräfte an Grundschulen, integrierten Sekundarschulen und Gesamtschulen weisen signifikant höhere Beteiligungsquoten auf als Lehrkräfte an Gymnasien oder beruflichen Schulen. Auch bei Fortbildungen zur Entwicklung *pädagogischer Fähigkeiten beim Unterrichten* zeigen Grundschulen/Grundstufen signifikant höhere Werte gegenüber den anderen Schulformen genau wie bei der *Zusammenarbeit mit Kolleg*innen und Eltern/Erziehungsberechtigte*. Zusätzlich zeigt sich, dass Grundschulen auch im Bereich *Umgang mit Vielfalt* eine signifikant höhere Teilnahmequote aufweisen als Gymnasien. Im Bereich *Digitalisierung* zeigen sich umgekehrte Schulformunterschiede. Grundschullehrkräfte nutzen Fortbildungen zu digitalen Medien deutlich seltener als Kolleg*innen an Gymnasien und insbesondere an beruflichen Schulen.

Während in Sachsen vermehrt die digitale Bildung im Vordergrund stand, konzentrieren sich Berliner Lehrkräfte stärker auf klassische fachbezogene Inhalte. Abbildung 210 zeigt, dass 83% der Berliner Lehrkräfte (ohne BBS) sich in diesem Bereich fortgebildet haben, in Sachsen waren es 66%. Die Berliner Fortbildungsverordnung (§ 2) betont in besonderem Maße die kontinuierliche fachliche Vertiefung von Lehrkräften, insbesondere in den Fächern, in denen sie ausgebildet wurden oder berufsbegleitend qualifiziert sind. Diese gesetzlich verankerte Schwerpunktsetzung spiegelt sich auch in den Ergebnissen unserer Befragung wider. Den größten Unterschied der beiden Länder zeigt das Thema *Schulentwicklung/Veränderungsprozesse an Schulen*, bei dem Berliner Lehrkräfte 23 Prozentpunkte häufiger Fortbildungen

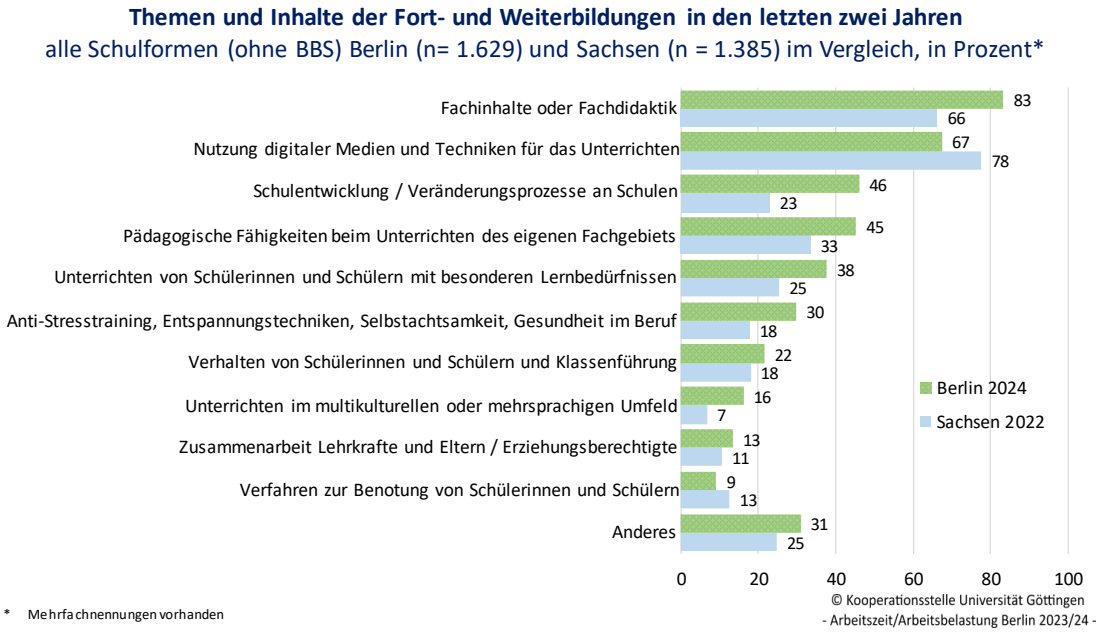


Abbildung 210: Themen und Inhalte von Fort- und Weiterbildungen im Vergleich zu Sachsen

besuchten als ihre Kolleginnen und Kollegen in Sachsen. Auffällig ist auch, dass die *Nutzung digitaler Medien und Techniken für das Unterrichten* in Sachsen deutlich stärker vertreten war (78 %) als in Berlin (67 %), sodass Berliner Lehrkräfte hier 11 Prozentpunkte seltener entsprechende Fortbildungen besuchten. Bei *Pädagogische Fähigkeiten beim Unterrichten des eigenen Fachgebiets* beträgt der Unterschied 12 Prozentpunkte. Ebenso ist die Fortbildung für das Thema Inklusion, also das *Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Lernbedürfnissen* mit 13% bedeutsamer in Berlin. Im Bereich *Anti-Stresstraining, Entspannungstechniken, Selbstachtsamkeit, Gesundheit im Beruf* nahmen Berliner Lehrkräfte ebenfalls häufiger an Fortbildungen teil (+12 % gegenüber Sachsen). Fortbildungen zum Thema Vielfalt, also das *Unterrichten im multikulturellen oder mehrsprachigen Umfeld* wurden in Berlin 9% häufiger besucht als in Sachsen. Trotz Berlins urbaner und kulturell vielfältiger Schüler*innen bleibt das Thema jedoch insgesamt im Vergleich zu anderen Fortbildungsschwerpunkten eher nachrangig. Insgesamt zeigt sich, dass Berliner Lehrkräfte häufiger an Fortbildungen teilnehmen, die auf fachliche Kompetenzen abzielen. Diese Tendenz wirft Fragen hinsichtlich der Angemessenheit der aktuellen Fortbildungsstruktur auf – insbesondere vor dem Hintergrund schulischer Entwicklungen wie der Digitalisierung, der Heterogenität der Schülerschaft und der Forderung nach inklusiven Schulformen.

14.4 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 in diesem Bereich auch fortzubilden. Im vorherigen Kapitel konnte bereits gezeigt werden, dass an der Spitze der Fortbildungsthemen in Berlin nicht wie in Studienergebnissen zuvor das digitale Lehren und Lernen im Vordergrund steht, sondern ganz klassisch die Fachinhalte und Fachdidaktik. Hat das Abklingen des Pandemiegeschehens dafür gesorgt, dass die klassischen Fortbildungsthemen wieder ganz vorne angestrebt werden oder weil dies in der

Berliner Fortbildungsverordnung hierarchisch als wesentlich wichtiger wahrgenommen werden kann? Wie groß ist der Bedarf für Fort- und Weiterbildung für das digitale Lehren und Lernen in Berlin?

Berliner Lehrkräfte schätzen ihre digitalen Kompetenzen mehrheitlich positiv ein. Besonders im Sekundarbereich fällt die Selbsteinschätzung signifikant günstiger aus als im Primarbereich. Ungefähr 70% der Lehrkräfte an weiterführenden Schulen bewerten ihre digitalen Fähigkeiten als gut, während dieser Anteil an Grundschulen bei etwa 60% liegt, wie Abbildung 211 zeigt. Diese Tendenz deckt sich mit Ergebnissen früherer Studien. In Sachsen wurde ebenfalls ein signifikanter Unterschied zwischen den Schulformen festgestellt. Dort schätzten jedoch 64% der Gymnasiallehrkräfte und 54% der Grundschullehrkräfte ihre digitalen Kompetenzen als positiv ein. Die Werte in Berlin liegen damit insgesamt höher. Auch beim Unterstützungsbedarf ergibt sich ein differenziertes Bild. Der Anteil der Lehrkräfte mit hohem Unterstützungsbedarf fällt in Berlin geringer aus als in Sachsen. Ein indirekter Fortbildungsbedarf liegt im Sekundarbereich zwischen 28 und 31%, während an Grundschulen etwa 40% der Lehrkräfte entsprechenden Bedarf formulieren, was sich jedoch nicht in den vorherigen Befunden des Besuchs von Fortbildungen in diesem Bereich widerspiegelt. Im Vergleich dazu wurden in Sachsen im Vorjahr Werte zwischen 37 und 40% erhoben. Auf Bundesebene lag der entsprechende Anteil im Jahr 2021 bei 32% der Lehrkräfte an Sekundarschulen (Mußmann et al., 2021, S. 111). Insgesamt deutet sich an, dass der Unterstützungs- und Fortbildungsbedarf Berliner Lehrkräfte unter dem Niveau früherer Studien liegt.

Die Entscheidung darüber, wie und in welchem Umfang sich Lehrkräfte fort- und weiterbilden, wird maßgeblich an den einzelnen Schulen getroffen. Dabei spielt nicht nur die Organisation formaler Fortbildungsformate eine Rolle. Wie bereits gezeigt wurde, nutzen Lehrkräfte interne und externe Formate in vergleichbarem Umfang. Nachhaltiger für den erfolgreichen Erwerb digitaler Kompetenzen könnte jedoch das gemeinsame Lernen der Lehrkräfte im Rahmen der Umsetzung des digitalen Lehrens und Lernens an der eigenen Schule sein. Im Zentrum stehen hier der kollegiale Austausch über digitale Medien sowie die gemeinsame Erarbeitung von Lösungen für das digital unterstützte Unterrichten im Rahmen gezielter Schulentwicklungsprozesse (Gilmore & Deos, 2020; Rolff & Thünken, 2020). Entscheidend ist dabei nicht primär die technische Ausstattung, sondern die Entwicklung und Umsetzung gemeinsamer Zielvorstellungen, die digitale Medien pädagogisch sinnvoll im Schulalltag integrieren (Hardwig, 2023).

Auf Basis der dargestellten Überlegungen zur Bedeutung kollegialen Lernens und schulischer Entwicklungsprozesse im Kontext der digitalen Fortbildung haben wir zusätzlich folgende Aspekte untersucht: Wir haben abgefragt, inwieweit die Schulleitung mit den Lehrkräften über deren Fortbildungsbedarf im Umgang mit digitalen Technologien spricht, ob Lehrkräfte die Möglichkeit haben, an Fortbildungsangeboten teilzunehmen und inwieweit die Schulleitung den Austausch von Erfahrungen innerhalb des Kollegiums fördert. Diese Variablen wurden erfasst, um die Rolle der Schulleitung bei der Förderung digitaler Kompetenzen besser zu verstehen, da sie gemäß § 4 FBLVO eine zentrale Funktion in der Fort- und Weiterbildungskontrolle einnimmt.

Die Ergebnisse der Varianzanalysen zeigen signifikante Unterschiede zwischen den Schulformen hinsichtlich der schulischen Unterstützung im Kontext der digitalen Fort- und Weiterbildung. Um diese Unterschiede übersichtlich darzustellen, wurden die Schulformen zu zwei Gruppen zusammengefasst: Grundschule, integrierte Sekundarschulen (ISS) und Gemeinschaftsschulen (GmS) auf der einen Seite sowie Gymnasien (GY) und berufliche Schulen (BBS) auf der anderen Seite. GY und BBS werden zusammengefasst, weil sie systematisch höhere

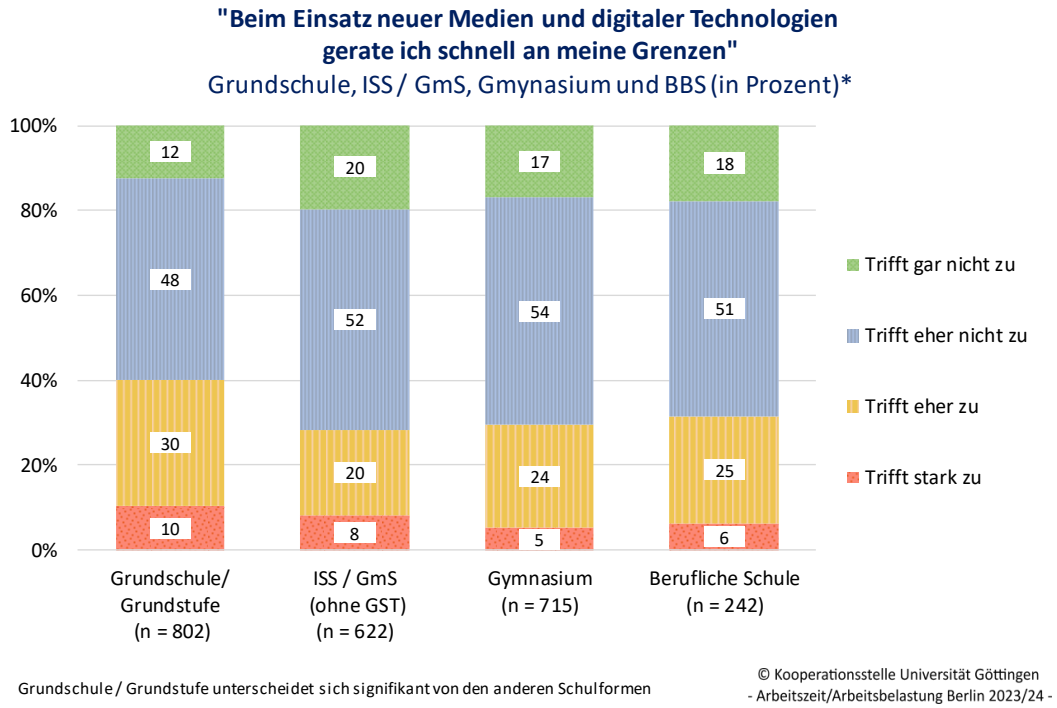


Abbildung 211: Selbsteinschätzung digitaler Kompetenzen

Zustimmung zu Fortbildungs- und Unterstützungsaspekten zeigen. Die Unterschiede zu den allgemeinbildenden Schulformen sind statistisch signifikant und begründen die Gegenüberstellung. In allen drei analysierten Bereichen zeigten sich klare Unterschiede.

Bei der Möglichkeit zur Teilnahme an Fortbildungen im Bereich Digitalisierung (Abbildung 212) schneiden Gymnasien und berufliche Schulen besser ab. 79% der Lehrkräfte an diesen Schulformen stimmten der Aussage *Ich habe die Möglichkeit, an Fortbildungen teilzunehmen* voll und ganz zu, verglichen mit 75% in der Gruppe Grundschule, ISS und GmS. Besonders hervorzuheben sind die Ergebnisse der beruflichen Schulen mit einem Wert von 84%, was sich auch in den zuvor dargestellten schulformspezifischen Unterschieden bei der Teilnahme an Fortbildungen zum Thema Digitalisierung zeigt (Kap. 14.3).

Berliner Lehrkräfte an Gymnasien und beruflichen Schulen berichteten weiterhin signifikant häufiger, dass mit ihnen über ihren Fort- und Weiterbildungsbedarf im Hinblick auf den Einsatz digitaler Technologien gesprochen wird. In dieser Gruppe gaben 30% der Lehrkräfte an, entsprechende Gespräche zu führen, während es bei Lehrkräften an Grundschulen, integrierten Sekundarschulen und Gemeinschaftsschulen 20% waren. Auch von Seiten der Schulleitungen besteht noch Potenzial, mehr Initiative zu zeigen, um Lehrkräfte bei diesem Thema zu unterstützen, denn mit den meisten Lehrkräften wird über ihren Weiterbildungsbedarf in diesem Bereich nur selten oder gar nicht gesprochen. Insbesondere die beruflichen Schulen unterscheiden sich hier erneut signifikant von den anderen Schulformen und haben die höchsten Werte diesbezüglich. Zudem berichten Lehrkräfte an Gymnasien und beruflichen Schulen häufiger von einer aktiven Förderung des Erfahrungsaustauschs über digitale Technologien durch die Schulleitung. 48% der Lehrkräfte in dieser Gruppe bestätigten entsprechende Unterstützungsmaßnahmen, während es an Grundschule, ISS und GmS 40% sind. Für die erfolgreiche Umsetzung digitalen Lehrens und Lernens in der Schule sind das Lernen im Arbeitsprozess sowie der kollegiale Austausch zentrale Erfolgsfaktoren. Umso bedenklicher ist es, dass

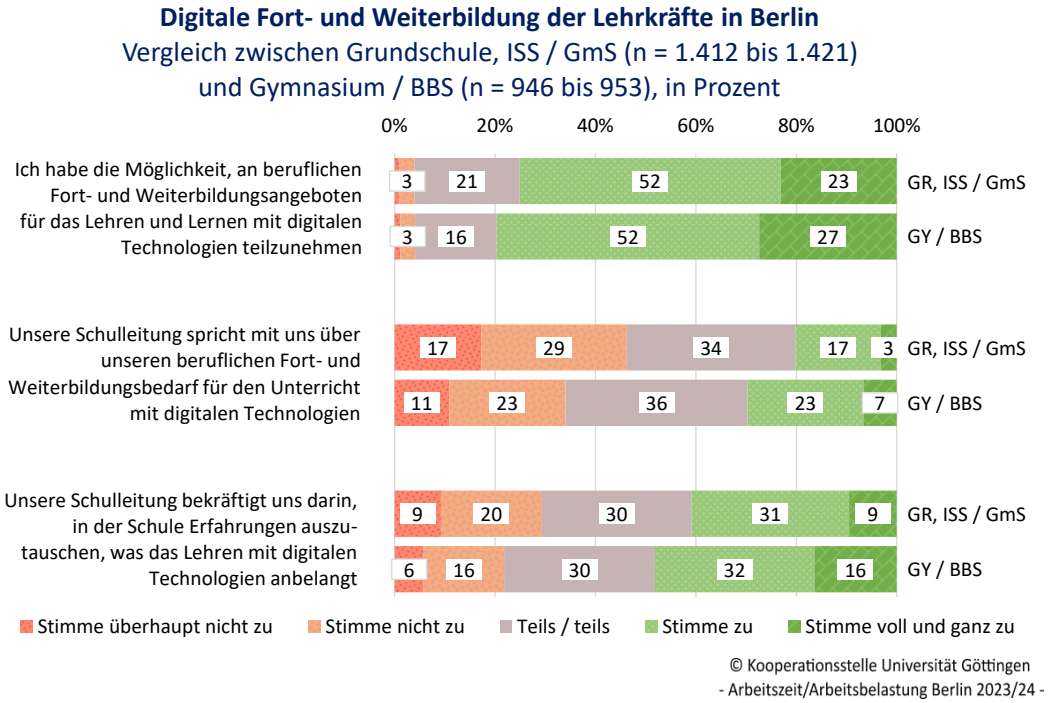


Abbildung 212: Schulformunterschiede der digitalen Fort- und Weiterbildung

weniger als die Hälfte der Lehrkräfte angeben, in ihrer Schule dazu ermutigt zu werden, ihre bisherigen Erfahrungen mit digitalen Unterrichtsformen zu teilen – weitere rund 30 % fühlen sich
dabei nur teilweise unterstützt. Neben den bekannten Herausforderungen wie Arbeitsüberlastung und Zeitmangel zeigt sich damit auch ein Defizit in der aktiven Unterstützung durch die Schulleitungen, das nicht außer Acht gelassen werden sollte.

Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrkräfte an Gymnasien und beruflichen Schulen deutlich mehr Unterstützung und Teilhabe im Bereich der digitalen Fortbildung erfahren. Die im Vergleich geringeren Werte bei Lehrkräften an Grundschulen, ISS und GmS deuten auf strukturelle Disparitäten hin, die bei der Weiterentwicklung schulischer Unterstützungsmaßnahmen berücksichtigt werden sollten. Die Digitalisierung ist eine schulformübergreifende Herausforderung und betrifft nicht nur einzelne Fächer oder spezialisierte Lehrkräfte. Vielmehr muss sie in allen Schulformen und Unterrichtsfächern umgesetzt werden (KMK 2017). Entsprechend ist es unerlässlich, dass alle Lehrkräfte durch geeignete Fortbildungen auf die damit verbundenen Aufgaben vorbereitet werden.

Fortbildungsverhalten und Digitale Kluft

In Kapitel 7 und 8 haben wir aufgezeigt, dass zwischen den Schulformen eine große digitale Kluft herrscht – dies gilt sowohl für die Schulen der Grundstufe als auch im Sekundarbereich. In Berlin beschäftigen sich einige Schulen intensiv mit den Herausforderungen und Möglichkeiten des digitalen Lehrens und Lernens, während es anderen an einer klaren Strategie sowie an einer angemessenen Infrastruktur mangelt. Dadurch ergeben sich für Lehrkräfte sehr unterschiedliche Voraussetzungen, sich beruflich im Bereich der digitalen Bildung weiterzuentwickeln. Abhängig davon, wie konsequent eine Schule eine digitale Strategie verfolgt und wie gut ihre Infrastruktur ausgestattet ist, gestalten sich auch die Fortbildungsaktivitäten der Lehr-

kräfte. Besonders an Schulen mit strukturellen Defiziten scheint die Motivation zur individuellen Weiterbildung gering zu sein, da der dafür erforderliche Zeitaufwand vermutlich als wenig lohnend empfunden wird, wenn realistische Anwendungsmöglichkeiten für die neu erworbenen Kompetenzen fehlen.

Im Vergleich zu Berlin (Abbildung 99, Abbildung 115) zeigt sich sowohl für die Grundstufe als auch den Sekundarbereich, dass die tatsächliche Umsetzung der Verantwortung von Schulleitungen für Fort- und Weiterbildungen in Sachsen in einigen Bereichen besser funktioniert. In Sachsens Grundschulen sprechen 21% der Schulleitungen mit den Lehrkräften über ihren Fortbildungsbedarf an Schulen mit niedriger digitaler Reife und 56% an Schulen mit hoher digitaler Reife. Noch deutlicher wird der Unterschied bei der Förderung des Erfahrungsaustauschs bei der 26% der Schulleitungen an Schulen mit niedriger digitaler Reife in Sachsen den Austausch fördern und an Schulen mit hoher digitaler Reife sogar bei 81%. Diese Zahlen deuten darauf hin, dass die gesetzlich festgelegte Verantwortung der Schulleitungen in Sachsen in der Praxis häufiger wahrgenommen wird als in Berlin. Einzig bei den Fortbildungsmöglichkeiten sind die Zahlen in beiden Bundesländern ähnlich.

Die Ergebnisse legen nahe, dass auch in Berlin strukturelle Bedingungen einen entscheidenden Einfluss auf das Fortbildungsverhalten von Lehrkräften haben. 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) Das zentrale Problem bei der Bewältigung der Herausforderungen digitalen Lehrens und Lernens scheint somit weniger in einer fehlenden Motivation der Lehrkräfte zu liegen, als vielmehr in fehlenden schulischen Strategien, unzureichender technischer Infrastruktur sowie mangelnder Unterstützung durch die Schulleitung.

Abschnitt 3: Wissenschaftliche und arbeitspolitische Konsequenzen

In diesem Abschnitt werden die in zwölf Ergebniskapitel umfangreich berichteten Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert, welche praktischen Konsequenzen gezogen werden könnten, um die Arbeitsbedingungen von Lehrkräften zu verbessern.

Da sich die Befunde auf zwei unterschiedliche Handlungsfelder richten, zum einen den Teil des Wissenschaftssystems, der sich mit den Bedingungen von Arbeitszeit und Arbeitsbedingungen von Lehrkräften beschäftigt, zum anderen das Schulsystem mit seinen zahlreichen Akteuren von Ministerien und Schulbehörden, über die verschiedenen Lehrkräfte und ihre Schulleitungen bis hin zu den Verbänden und Gewerkschaften inklusive der vielfältigen Unterstützungssysteme, sind sehr unterschiedliche Ansprüche zu befriedigen. Letztere benötigen wissenschaftlich fundierte Argumente für die arbeitspolitische Gestaltung der Arbeitsbedingungen.

Dem entsprechend endet dieser Bericht mit zwei eigenständigen Zusammenfassungen, einmal des Forschungsertrags der Studie mit Bezug auf unsere Interpretation des Forschungsstands, den wir im Einleitungskapitel präsentiert haben. Zum anderen ein Kapitel mit möglichen arbeitspolitischen Konsequenzen aus der in diesem Bericht geleisteten Analyse der Situation Berliner Lehrkräfte.

15 Der Beitrag der Studie zum Thema Arbeitszeit und Arbeitsbelastung in der Forschung

Aktuelle Debatten, die sich an neueren Entwicklungen orientieren, wie etwa die zu den in der Einleitung aufgeworfenen Stichworten Quer- und Seiteneinstieg und Multi-Professionelle Teams, Digitalisierung oder die europäische Diskussion zum Arbeits- und Gesundheitsschutz, bringen wertvolle neue Impulse in die Fachdiskussion. Sie ermuntern dazu, manche Aspekte neu zu sehen und eröffnen vielleicht auch ungewohnte Lösungsperspektiven. Sie verführen aber auch manchmal dazu, die Bedeutung eines neuen Themas zu überhöhen und frühere Erkenntnisse in den Hintergrund treten zu lassen. Daher orientiert sich die folgende Ergebniszusammenfassung an der im Einleitungskapitel präsentierten Struktur der sechs Themen und reflektiert den Beitrag der Berliner Befunde für die Forschung zu Arbeitszeit und Arbeitsbelastung.

15.1 Ausgesprochen lange Arbeitszeiten

Als Kernaufgabe der vorliegenden Zeiterfassung über ein ganzes Schuljahr in den allgemein und berufsbildenden Schulen in Berlin im Schuljahr 2023/2024 wurden in Kapitel 3 aktuelle und differenzierte Arbeitszeitwerte für die verschiedenen Schulformen vorgelegt und in verschiedener Weise differenziert aufbereitet: Es wurde die Verteilung nach Arbeitszeitumfang und Tätigkeitenstruktur für bestimmte Lehrkräfte-Gruppen (nach Vertragsstatus, Geschlecht, Alter, mit und ohne Schulleitungsaufgaben, Fächergruppen, mit und ohne Mehrarbeit) analysiert und der Verlauf nach Tagen und Wochen im Schuljahr dargestellt.

Da die Berliner Studie in der Methode kompatibel zu allen von der Kooperationsstelle durchgeführten Arbeitszeitstudien seit 2014 ist, lassen sich die Befunde sehr zuverlässig vergleichen. Der Methodenaufwand ist enorm (siehe Kap. 2), er schließt das Kategorienkonzept (Tätigkeiten, Erfassung und Abgleich von SOLL- und IST-Zeiten, Berechnung von Vollzeitäquivalenten usw.), die Erhebungsmethode (Time-Tracker, Hilfesystem, bestätigte Wochen) und die Plausibilitätsprüfung (Mindestteilnahme, Ausschluss unvollständiger Wochen, Eintragsqualität usw.) ein. Aufgrund dieser bis ins Detail kompatiblen Methodenstandards ist der Vergleich mit der ebenfalls über ein ganzes Schuljahr reichenden Arbeitszeiterfassung in Niedersachsen 2015/2016 besonders wertvoll und aussagekräftig.

Der Vergleich mit den auf Schätzverfahren basierenden Studien in Frankfurt 2020, im Bund 2021 (Digitalisierungsstudie) oder in Sachsen 2022 brachte zusätzliche Erkenntnisse zur Arbeitszeit und zur Methode ihrer Ermittlung. Ein nicht intendiertes Ergebnis dieser Studie ist, dass eine detaillierte Arbeitszeiterfassung über ein ganzes Schuljahr unter den aktuellen Bedingungen in der Schule von den Lehrkräften schwer durchgehalten wird. Die Studie zeigt aufgrund der erheblichen Abbruchquoten v.a. bei Vollzeitkräften der Forschung empirische Grenzen des Zumutbaren auf. Inwieweit Schätzverfahren oder methodische Innovationen wie die zufallsgesteuerte Auswahl von bestimmten Erfassungswochen (Brägger, 2019, S. 14) einen geeigneten Ausweg darstellen, sollte diskutiert werden. Die Reduktion des Aufwands pro Person auf wenige zufallsgesteuerte Wochen ist jedoch wahrscheinlich nur bei Offizialstudien realisierbar, in der die Teilnahme kontrolliert werden kann.

In den Studien während der Pandemie waren zwischenzeitlich höheren Arbeitszeitwerten geschätzt worden als vor der Pandemie. Die aufgrund dieser Beobachtung aufkommende Frage,

Zitate aus den Abschlussbemerkungen von Lehrkräften zum Zwiespalt zwischen hoher Identifikation mit dem Beruf und massiver Kritik an den Arbeitsbedingungen

Ich liebe den Job, ich habe eine tolle Schule und Schulleitung, ich mag meine Kollegen und Kolleginnen. Doch die Umstände und zunehmenden „Neben-Aufgaben“ machen einen kaputt. (GR)

*Der Lehrer*innenberuf ist ein sehr erfüllender Beruf, den ich seit 27 Jahren liebe. Die Belastungen sind enorm gestiegen und es hat einen Grund, warum die jüngeren Kolleg*innen nur noch in Teilzeit arbeiten. (GY)*

Ich hatte bis vor wenigen Jahren eine ausgesprochen hohe Arbeitszufriedenheit als Lehrerin in meiner aktuellen Schule, für ca. 5 Jahre. Über die letzten Jahre gab es einen "Sinkflug" bis Absturz und ich bin noch immer auf der Suche, woran GENAU das liegt. Ja, die Zusatzbelastungen durch nicht zuverlässig funktionierende IT i.w.S. inklusive all der nötigen Einarbeitung bis zu einer souveränen Nutzung der digitalen Tools bei gleichzeitiger notorischer Zeitknappheit sind sicher auch ein Faktor. Meine überwiegend negativen Angaben zur Arbeitszufriedenheit in der aktuellen Erhebung spiegeln also nicht meine gesamte Berufstätigkeit als Lehrerin an dieser Schule wider. (GR)

Ich liebe meinen Beruf und gebe gern mehr als erwartet, aber der Berliner Senat unterstützt mich zu wenig. (GY)

Es tut gut zu sehen, dass die geleistete Arbeit der empfunden Zeit entspricht, die ich in meinen Beruf investiere, den ich über alles liebe. Ich anerkenne über die Zeiterfassung vor mir selber, dass ich immer alles gebe und das macht mich zufriedener, als ich es vorher war! Weil ich da immer nur dachte, was ich noch alles hätte machen sollen. So sehe ich: mehr geht nicht;)! (GR)

Oft schöpft man in diesem Beruf Kraft und Energie aus der Wertschätzung durch Eltern und SuS. Dieser motivierende Aspekt wird im Fragebogen aus meiner Sicht noch nicht angemessen berücksichtigt. (GY)

Viele Fragen waren recht schwierig zu beantworten. Ja, ich finde, dass die Arbeit viel mehr und auch belastender geworden ist. Nichtsdestotrotz liebe ich meinen Beruf, der auch eine Berufung ist. Vom Senat erhält man kaum Anerkennung - außer ein paar lapidare, unpersönliche Dankesworte, wenn uns wieder mal mehr Arbeit aufgebürdet wird. Allerdings erhalte ich recht viel Zuspruch von den Kindern und Eltern, was mich diesen Beruf weitermachen lässt und mein Antrieb ist. (GR)

*Es ist ein wundervoller Beruf, der von den Verwaltungsaufgaben, die uns jeden Tag erwarten, erstickt wird und die wertvolle Zeit mit den Schüler*innen reduziert. (GR)*

Ich finde es beim Beantworten mancher Fragen nicht einfach zwischen dem System und den damit verbundenen Schwierigkeiten und der eigentlichen Tätigkeit, das Arbeiten mit den Kindern, zu unterscheiden. Ich liebe das Arbeiten mit den Kindern. Das System allerdings macht mir schwer zu schaffen. (GR)

Der Beruf macht Spaß, insbesondere die Unterrichtsentwicklung und Durchführung. Belastend ist jedoch die nie ausreichende Zeit aufgrund von Korrekturen und Konferenzen und Neuerungen, um für sich zufriedenstellenden und strukturierten Unterricht, der auch gut läuft, vorzubereiten. Letzteres erfolgt stets durch die Ausbeutung der eigenen Person. Dies führt zu vielen Konflikten in der Familie und Erschöpfung. (GY)

*Ich komme nicht umhin das sagen zu wollen. Der Job ist toll. Er ist abwechslungsreich und kreativ. Ich liebe meinen Job heiß und innig! Er macht Spaß. Aber dieser Job ist nicht zu bewältigen. 26 Stunden bedeutet in Vollzeit arbeiten. Ich kenne keine einzige Kolleg*in, die ihre Arbeit in dieser Zeit schafft. Es ist unmöglich, menschlich unmöglich, alles, was anfällt, so zu erledigen, dass der Unterricht, der ja eigentlich meine Aufgabe ist, gut und zufriedenstellend ist. So, dass ich stolz bin und mich nicht schäme, weil ich er nicht das ist, was ich im Ref und im Studium gelernt habe. (...) (BBS)*

ob jetzt in Berlin wieder eine Normalisierung der Arbeitszeitwerte erfolgen oder sich ein dauerhaft erhöhtes Arbeitszeitniveau einstellen würde, lässt sich folgendermaßen beantworten: Die Befunde deuten tatsächlich darauf hin, dass sich in Berlin ein höheres Arbeitszeitniveau bei etwa 50 Stunden für eine kalkulatorische Durchschnittswoche bzw. bei über 42 Stunden im Vergleich zu einer 40-Stunden-Woche in anderen Branchen eingestellt hat,. Ein größerer Teil der Lehrkräfte leistet Mehrarbeit und der Anteil der Vollzeitkräfte, die allein in den Schulwochen sogar mehr als 48-Stunden pro Woche arbeiten, ist höher als in früheren Studien (Ausnahme: letzte Studie in Sachsen). Auch weitere, qualitative Belastungsindikatoren (siehe unten) deuten in diese Richtung. Es liegen aber keine Vergleichswerte für Berlin vor, daher wäre es auch möglich, dass das hohe Niveau auf spezifische Berliner Bedingungen zurückzuführen ist. Dafür fehlen jedoch klare Hinweise, denn anders als in Sachsen sind die Deputate in Berlin nicht höher als anderswo und die Referenzarbeitszeit von Beamten und Tarifangestellten beträgt 40 Wochenstunden und nicht wie in Frankfurt 41 Wochenstunden.

Die während der Pandemie mit Schätzverfahren ermittelten erhöhten Arbeitszeitwerte sind nicht auf das Schätzverfahren zurückzuführen, sondern mit Blick auf die Berliner Daten grundsätzlich plausibel. Insofern hat sich das Schätzverfahren in früheren Studien als durchaus geeignet erwiesen, mit geringerem Aufwand angemessene Schätzwerte zu erzielen. Allerdings weist das Schätzverfahren größere Bandbreiten der individuellen Arbeitszeiten aus. Es sollte auch in gewissen Zeitabständen durch eine Arbeitszeiterfassung validiert werden.

Abgesehen vom höheren Niveau der Arbeitszeitwerte bestätigen die Berliner Befunde den Forschungsstand. Eine Mehrheit der Lehrkräfte weist eine höhere IST-Zeit als SOLL-Zeit aus, leistet also in ihrem obligaten Tätigkeitsbereich nicht angeordnete, unbezahlte Mehrarbeit, wobei der Mehrarbeitsanteil mit sinkender SOLL-Arbeitszeit (Teilzeit) zunimmt. Während beim IST-SOLL-Vergleich *Unterricht* und *Funktionsarbeit* eher eine Unterdeckung aufweisen, nimmt der Zeitaufwand für alle *Weiteren Tätigkeiten* offenbar immer weiter zu. Auch die Streuung der individuellen Arbeitszeitbilanzen (IST-SOLL) ist mit einer Standardabweichung von mehr als sieben Wochenstunden unverändert hoch.

Erstmals ist mit der Göttinger Methode die Ermittlung des Zeitaufwandes für Schulleitungsaufgaben erfolgt (Kap. 3.3). Dabei konzentrierte sich die Erhebung nicht allein auf Mitglieder der nominellen Schulleitung, sondern auf alle Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben. Trotz dieser substantiellen Erweiterung der Zielgruppe wurde ein deutlich erhöhtes Arbeitszeitvolumen von 53:10 Stunden pro Woche ermittelt und damit 03:11 Stunden mehr als Lehrkräfte ohne Schulleitungsaufgaben. Insofern hat sich die Erweiterung der Zielgruppe bewährt, weil das abweichende Tätigkeitsprofil dadurch erkennbar wird. Ebenfalls erstmalig wurde der Einfluss von Fächergruppen auf die Arbeitszeit mit der Göttinger Methode ermittelt. Dabei bestätigte sich der Befund, dass Lehrkräfte mit Sprachfächern einen signifikant höheren Zeitaufwand für die Vor- und Nachbereitung (v.a. Korrekturzeiten) aufweisen. Lehrkräfte mit den Fächern Musik, Kunst, Sport hatten im Berliner Sample jedoch keine, wie nach Forschungsstand zu erwarten gewesen wäre, substantiell geringere Arbeitszeit als andere Fächergruppen.

Der Wochenverlauf der Arbeitszeit zeigt eine über die Woche leicht abnehmende Belastung, allerdings mit relevanten Arbeitszeitwerten auch am Samstag (01:40 Stunden) und Sonntag (02:28 Stunden). Der Jahresverlauf dokumentiert einen typischen Verlauf mit Spitzenwerten im November / Dezember, vor den Zeugnissen und nach den Osterferien. In den Schulferien fallen substantielle Arbeitszeiten an, finden aber auch ein Arbeitszeitausgleich und die notwendige Erholung statt.

Zitate aus den Abschlussbemerkungen von Lehrkräften zum Zwiespalt zwischen hoher Identifikation mit dem Beruf und massiver Kritik an den Arbeitsbedingungen

(...) Zufriedenheit mit der Arbeit ist eine zweideutige Formulierung. Ich bin mit meiner Arbeit die ich leiste durchaus zufrieden, gemessen an den Voraussetzungen und Möglichkeiten unseres Bildungssystems. Ich bin aber nicht zufrieden mit meiner Arbeit/Job im Sinne der Anforderungen und Möglichkeiten unseres Systems. (...) (GY)

Danke für die Umfrage. Alleine durch das Erfassen der Arbeitszeit und die Beantwortung der Fragen wird mir immer klar, wie sehr ich meinen Job liebe und wie gerne ich arbeite. Aber es wird auch immer klarer, dass Bürotätigkeiten dringend an andere Berufsgruppen abgegeben werden müssen, damit wir Lehrkräfte uns auf das konzentrieren können, was wir können: pädagogisch handeln und unterrichten. (GY)

Meine Entscheidung berufsbegleitend Lehrer zu werden, bereue ich nicht. Das, was uns in den berufsbegleitenden Studien/Referendariat zeitlich zugemutet wird, bringt einen an die Belastungsgrenze und manchmal darüber hinaus. Es geht dabei nicht darum, dass es mal einzelne Wochen gibt, wo es viel zu tun gibt, das ist normal. Ich freue mich auf den Tag, wo ich als normaler Lehrer einfach unterrichten kann und für meine SuS da sein kann. (ISS / GmS)

Der Lehrerberuf ist sehr komplex und herausfordernd, ich fühle mich öfters müde und erschöpft, weil ich zu viel arbeite und zu wenig Zeit für Schlaf und Erholung bleibt, dennoch liebe ich meinen Beruf! (GY)

*Der Lehrberuf ist ein sehr schöner - theoretisch. Die Arbeitsbedingungen und das, was die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie derzeit tut (nämlich den Beruf so unattraktiv und unfair wie möglich zu gestalten sowie politisch - meiner Meinung nach - fragwürdige Entscheidungen diesbezüglich zu treffen), ist für mich sehr belastend. Ich liebe die Arbeit mit den Schüler*innen, sie ist jedoch bei weitem nicht so präsent wie alles andere, was ich in diesem Beruf erledigen muss. Und darunter leidet nicht nur mein Privatleben und mein Wohlbefinden, sondern auch der Unterricht und die Zusammenarbeit mit den Kindern. Da ich mich noch in der Anfangsphase dieses Berufes befinde, werde ich mir noch etwas Zeit geben, um meine Routinen zu finden, jedoch muss ich sagen, dass ich, sollte sich nichts ändern, diesen Beruf nicht bis ins Alter ausüben kann und möchte. (GR)*

Ich schöpfe sehr viel Kraft aus der Sinnhaftigkeit meiner Arbeit für jedes einzelne Kind. Ich sehe große Unterschiede zwischen der Anerkennung durch meinen Schulleiter (gut) und durch das Bildungsministerium (mies). (GR)

Ich liebe, was ich tue und es macht mich kaputt, dass ich die Qualität meiner Arbeit nicht aufrecht erhalten kann, weil die Arbeitsbelastung einfach zu hoch ist. Ich möchte mit einfach wieder auf die SuS und den Unterricht konzentrieren. Schade dass das gegenwärtig absolut in den Hintergrund rückt und sich nur noch wie eine Nebentätigkeit anfühlt. (ISS / GmS)

*Ich bin mir nicht sicher, ob bei den gewählten Fragen bei der Auswertung zum Tragen kommt, dass ich meinen Beruf wegen den Schüler*innen liebe, aber trotzdem das Gefühl der Überforderung habe, aufgrund der vielen zeitintensiven Anforderungen, diesen Beruf angemessen auszuführen. (GY)*

15.2 Kernaufgabe des Unterrichtens unter Zeitdruck

Das klassische Problem der Lehrkräfte im Deputatsystem, dass die Zeit für das Unterrichten sowie die auf den Unterricht bezogenen Tätigkeiten aufgrund zusätzlicher, sog. außerunterrichtlichen Tätigkeiten unter Druck gerät, ist weiterhin ungelöst. In Berlin hat sich der Anteil der im engeren Sinne unterrichtsbezogenen Tätigkeiten in allen Schulformen erneut vermindert, die historischen Trends zeigen sich ungebrochen (Kap. 3.3).

Zur Klärung der Frage, welche Tätigkeiten in besonderer Weise mit Mehrarbeit assoziiert sind, hat die Analyse des Umfangs neuer, zusätzlicher Aufgaben beigetragen (Kap. 3.6). Es zeigt sich, dass insbesondere Aufgaben im Zusammenhang mit dem digital unterstützten Lehren und Lernen, mit *Inklusion – Multi-Professionelle-Teams – Ganztag* sowie *Lernstandsdokumentationen* einen Zeitanteil von geschätzt mehr als sechs Stunden wöchentlich einnehmen. Im Vergleich mit der Sachsenstudie sind zwar pandemiebezogene Aufgaben (Hygienekonzept, Fernlernen) entfallen, dafür haben sich aber andere Tätigkeiten ausgedehnt, so dass der Zeitumfang für neue zusätzliche Aufgaben mit 10:40 Stunden pro Woche nahezu unverändert hoch ist. Es gibt somit keinerlei Hinweise drauf, dass durch den Wegfall pandemiebedingter Aufgaben eine Entlastung eingetreten wäre. Handlungsbedarf ergibt sich insbesondere durch den Aufwand für die Digitalisierung mit einem aktuellen Aufwand von 4:52 Stunden pro Woche. Trotz Potenzial ist aktuell nicht zu erkennen, dass er sich perspektivisch verringert. Es bleibt die Hoffnung, dass dem erhöhten Aufwand für die Digitalisierung möglicherweise eine Verringerung des Aufwands an anderer Stelle, z.B. für die Unterrichtsvorbereitung, gegenüberstehen könnte. Inwieweit dies der Fall ist und welche Stellschrauben relevant sind, müsste mit einer gezielten Studie genauer geklärt werden.

Das aktuelle Ausmaß der Einstellung weiterer Berufsgruppen für die inklusive Förderung, für Multi-Professionelle-Teams oder Betreuung von einzelnen Gruppen von Schüler*innen (z.B. Ganztagsbetreuung, Sprachmittlung usw.) hat bislang keine sichtbaren Niederschlag in den individuellen Arbeitszeitbilanzen von Lehrkräften der verschiedenen Schulformen gefunden. Bei den neuen und zusätzlichen Aufgaben ist der Anteil für Inklusion in Berlin höher als 2022 in Sachsen, der Umfang der IST-Zeiten für *Weitere Tätigkeiten* hat zugenommen. Eine Entlastung ist derzeit also nicht zu erkennen.

15.3 Fehlende Steuerung durch Arbeitszeitregelungen

Auch die Berliner Befunde belegen, dass das Deputatsystem zu gravierenden systemischen Fehlsteuerungen führt: überlange Arbeitszeiten für eine große Zahl an Lehrkräften, große Differenzen in den individuellen Arbeitszeitbilanzen und eine weiter ungeregelte Zunahme der Zeiten für *Weitere Tätigkeiten.* Unverändert bestehen Probleme der Gleichbehandlung und Fairness, was die systematischen Unterschiede in der Mehrarbeit von Teilzeitkräften, Tätigkeitsgruppen (u.a. Schulleitungen), Fächergruppen und der Lehrkräfte unterschiedlicher Schulformen zeigt. Auch die Analyse der neuen, zusätzlichen Aufgaben hat ergeben, dass Lehrkräfte, die ihre SOLL-Zeit unterschreiten gegenüber denen, die ihre SOLL-Zeit überschreiten, bei den zehn zeitintensivsten Tätigkeiten eine Wochendifferenz von vier Stunden aufweisen. Besonders mit der Digitalisierung in Zusammenhang stehende Aufgaben verteilen sich sehr ungleich auf die Lehrkräfte (Differenz 90 Minuten). Bei anderen Tätigkeiten betragen die Unterschiede wöchentlich weniger als fünfzehn Minuten.

Die aktuelle Arbeitszeitordnung und die verschiedenen Möglichkeiten zur Steuerung von Arbeitszeit in Berlin stellt die individuellen Lehrkräfte vor das Dilemma, aufgrund zu vieler Aufgaben entweder selbst eine Arbeitsintensivierung hinzunehmen oder eine Verlängerung ihrer

Zitate aus den Abschlussbemerkungen von Lehrkräften zum Zwiespalt zwischen hoher Identifikation mit dem Beruf und massiver Kritik an den Arbeitsbedingungen

Ich hoffe inständig, dass damit etwas bewirkt werden kann. Ich liebe diesen Beruf, weiß aber, dass ich ihn so, wie er momentan ist, nicht mehr lange ausführen kann. (GR)

(...) Danke für diese Studie, es ist wichtig Transparenz zu schaffen, da der Lehrerberuf wirklich schön sein kann, wenn aber die Bedingungen schwer sind und man keine Work-Life-Balance hat und immer mehr und mehr Aufgaben ist es schwer sich eine positive Zukunft in dem Beruf vorzustellen. Schade und beängstigend… (GR)

Ich fühle mich, als ob der Grund (Arbeiten mit Kindern) warum ich Lehrer geworden bin, im Hintergrund gerückt ist. Um die Kinder geht das Bildungssystem nicht mehr. (GR)

Ich bin mit Leib und Seele Lehrer. Leider haben sich die Rahmenbedingungen unserer Arbeit, die Eltern und die Schüler in den letzten Jahren zum Negativen entwickelt. Das Unterrichten gerät immer mehr in den Hintergrund. Der Respekt vor unserer Arbeit sinkt. Aber die Anforderungen an uns steigen enorm... Krankenschwester, Therapeut, Putzfrau, Dolmetscher, Familienhelfer, IT-Spezialist, usw. Ich finde es sehr gut, dass mit dieser Studie unserem Beruf wieder mehr Ansehen gegeben wird! (GR)

*Lehrerin zu sein empfinde ich als sinnvoll und anregend, aber die Zunahme an Verwaltungstätigkeiten und Bürokratie lässt immer weniger Zeit für dir eigentliche Lehrer*innen-"Tätigkeit. Das ist schade. (BBS)*

Eigentlich liebe ich meinen Beruf als Lehrerin. Ich habe allerdings den Eindruck, dass für die Kernarbeit - die Arbeit mit jungen Menschen, die mir so viel Spaß macht - immer weniger Zeit bleibt, da administrative Aufgaben und die Korrektur nicht mehr zeitgemäßer Klausurformate viel zu viel dieser wertvollen Zeit in Anspruch nehmen. (BBS)

Ich arbeite sehr gern als Lehrerin, es ist mein Traumberuf. Jeden Morgen fahre ich gern in die Schule, trotz der Autofahrt von 35 min. Dennoch hat meine tägliche Arbeit eine nicht schaffbare Dimension erreicht. Ich erwarte von meinem Arbeitsgeber, dass er das Anforderungsprofil meiner Arbeit in starkem Maße verändert. (GR)

*Ich wurde gefragt, ob ich mich anerkannt fühle und habe mit ja geantwortet. das gilt für Schüler*innen, Kolleg*innen inkl. Schulleitung, Eltern, Hospitant*innen, Praktikant*innen und externe Partner. Es gilt ganz explizit NICHT für meinen Arbeitgeber im Konkreten wie im politisch weiteren Sinne. Aus diesem Grund kann ich den Beruf nur 50:50 empfehlen und steht es 50:50, ob es meiner bleibt, obwohl ich ihn zu 100% liebe und weiß, wie gut und wertvoll ich meine Arbeit mache. (GR)*

Ich hoffe, dass der Zeitaufwand für die Arbeitszeitstudie nicht umsonst war und sich die Arbeitsbedingungen so verbessern, dass man diesen schönen und wichtigen Beruf wider ausüben kann, indem man den SuS gerecht wird ohne sich dabei selbst so zu verausgaben, dass die eigene Gesundheit und das eigene Privatleben gefährdet wird. (BBS)

Arbeitszeit in Kauf zu nehmen – mit Folgen für die eigene Gesundheit (siehe unten). Umso größer ist das Interesse daran, genauer herauszufinden über welche Regulationsmöglichkeiten der Arbeitsbelastung Lehrkräfte verfügen, welche sie selbst verfolgen – wenn sie unter Druck geraten – und in welcher Weise sie gezielt durch Maßnahmen auf der Schulebene und im Rahmen der institutionellen Arbeitszeitregulierung entlastet werden können.

Die Berliner Studie hat diesbezüglich drei Befunde beizutragen: Erstens haben Lehrkräfte sehr hohe Erwartungen was die zeitliche Entlastung durch neue Multi-Professionelle Teams und weitere Beschäftigtengruppen betrifft (Kap. 13.3). Erwartet werden von einer Mehrheit der Befragten in der Summe Entlastungen von mehreren Stunden pro Woche, wenn alle Beschäftigtengruppen berücksichtigt werden. Zweitens sehen Lehrkräfte weitere Möglichkeiten durch Maßnahmen auf der Schulebene Entlastungen zu erfahren: Kleinere Lerngruppen, Unterrichten in parallelen Klassen, Korrekturtage bei Prüfungen werden hier als Möglichkeiten gesehen. Drittens spricht sich eine Mehrheit der Lehrkräfte für eine – gegenüber der differenzierten wissenschaftlichen Methode - pragmatisch vereinfachte Arbeitszeiterfassung aus. Auf deren Grundlage könnte individuell der Arbeitszeitverbrauch dokumentiert, seine Notwendigkeit mit Vorgesetzten diskutiert und bei Bedarf gezielte Entlastungen vereinbart werden. Damit könnte Lehrkräften mehr Möglichkeiten angeboten werden, mit ihrer Arbeitszeit besser zurecht zu kommen.

15.4 Qualitative Beanspruchungen

Die Berliner Studie bestätigt erneut den Befund, dass qualitative Beanspruchungen sich auch unabhängig von der Arbeitszeitbelastung Ausdruck verschaffen und es daher nicht ausreichend ist, die Arbeitszeit zu regeln. Für gute Arbeitsbedingungen sind Maßnahmen der Arbeitsgestaltung sowie des Arbeits- und Gesundheitsschutzes erforderlich, die darüber hinausgehen.

Im Sinne einer Langfristberichterstattung ist festzustellen, dass sich die allgemeinen Arbeitsbedingungen von Lehrkräften in Berlin im Einzelnen etwas ungünstiger darstellen, aber die wesentlichen Charakteristika des Berufes von Lehrkräften unverändert geblieben sind (Kap. 12). Auch können die qualitativen Beanspruchungen unabhängig von der quantitativen Arbeitszeitbilanz auftreten. Als Hauptprobleme finden sich weiterhin – wie in allen früheren Umfragen unter Lehrkräften – die hohe Arbeitsintensität, ungünstige Arbeitszeiten mit fehlenden Erholungsmöglichkeiten, entgrenztes Arbeiten, emotionale Belastungen, respektloses Verhalten und Lärm. Beim Vergleich mit früheren Umfragen unter Lehrkräften zeigt sich keinerlei Verbesserung der Trends. Im Gegenteil, es werden in Berlin bei den körperlichen Belastungen sowie beim Gestaltungsspielraum der Arbeit sogar neue Tiefstwerte registriert. Lehrkräfte in Berlin haben also eher weniger Ressourcen, um die typischen Belastungen ihres Berufes zu kompensieren. Als typische schulspezifische Anforderungen haben sich erneut die Bewältigung der Vielfalt der individuellen Bedingungen bei Schülerinnen und Schüler, soziale Konflikte sowie ungünstige organisatorische Bedingungen (Infrastruktur, Dokumentationspflichten, organisatorische Widersprüche) als bedeutsam herausgestellt.

Besonders auffällig ist, dass darüber hinaus die Berliner Lehrkräfte in hohem Maße eine weitere Verschlechterung der Arbeitsbedingungen erwarten, was sich zu einem Gefühl der Sinnkrise zu entwickeln scheint. Auch im Kapitel 11 war das Ausmaß der Gratifikationskrise ganz wesentlich durch negative Einschätzungen der Erwartungen an die zukünftige weitere Entwicklung des Beschäftigungsverhältnisses bedingt. Es stellt sich die Frage wieweit ein solch pessimistischer Blick in die Zukunft des eigenen Berufes die starke Verschlechterung der

Werte beim DGB-Index oder beim Effort-Reward-Imbalance-Modell (ERI) ein Stück weit erklären kann. Eine negative Einschätzung der Zukunft erhöht die psychische Belastung und verstärkt emotionale Erschöpfung und Burnout (Papastamatelou & Unger, 2018). Insofern droht bei einer weiteren arbeitspolitischen Verschlechterung, verstärkt durch negative Zukunftserwartungen die Entwicklung eines Teufelskreises, der die psychische Erschöpfung, Burnout, Krankenstände und den vorzeitigen Berufsausstieg erhöhen könnte. Hier besteht weiterer Forschungsbedarf.

15.5 Risiken für die psychische Gesundheit der Lehrkräfte

Die vorliegende Studie kommt auf Basis verschiedener Indikatoren für Gesundheit (Arbeitszufriedenheit, Wohlbefinden, Burnout, selbstberichteter Gesundheit und Anstrengungs-Gratifikations-Quotient (ERI)) zu der Einschätzung, dass etwa ein Drittel der Lehrkräfte einem stark erhöhten, ein Drittel einem erhöhten Gesundheitsrisiko ausgesetzt sind. Die Indikatoren stützen sich wechselseitig. Dort, wo Vergleichswerte vorliegen, dokumentieren sie, dass Lehrkräfte bei ihrer Arbeit einem deutlich erhöhten Risiko gegenüber dem repräsentativen Mittel der Beschäftigten in Deutschland ausgesetzt werden.

Die Analysen in Kapitel 10 haben ergeben, dass traditionelle Risikofaktoren (ungesundes Arbeitstempo, hohes Arbeitspensum, Probleme mit der Work-Life-Balance, hohes Ausmaß außerunterrichtlicher Aufgaben, emotionale Belastungen) einen wesentlichen Einfluss sowohl auf ein geringeres Wohlbefinden (WHO5), als auch auf eine erhöhte psychische Erschöpfung (Burnout CBI) haben. Darüber hinaus sind der Umfang privater Konflikte aufgrund des hohen Arbeitspensums sowie zusätzlich die neueren Belastungsfaktoren digitaler Stress und Personalmangel bedeutsam.

Als besonders wertvoll hat sich der Einsatz des Instruments zur Efford-Reward-Imbalance (Siegrist, 2012b) erwiesen, das hier als *Anstrengungs-Gratifikations-Quotient (AGQ)* bezeichnet wird (Kap. 11). Die Gruppe um Siegrist und eine Vielzahl weiterer Forschungsgruppen konnten in der Vergangenheit zeigen, dass ein Missverhältnis von beruflichen Anstrengungen und im Beruf erfahrener ideeller und materieller Gratifikationen mit einem erhöhten Gesundheitsrisiko verbunden ist (Siegrist, 2012a). Eine solche *Imbalance* kennzeichnet eine Situation, in der die Anstrengungen aus subjektiver Perspektive nicht mehr durch erhaltene Gratifikationen (u.a. Anerkennung der Leistung, erfahrene Wertschätzung, Vergütung, beruflicher Aufstieg) ausgeglichen werden. Dieser Zusammenhang zwischen AGQ und den verfügbaren Gesundheitsindikatoren ließ sich in der Berliner Studie bestätigen.

Für die weitere Forschung sind drei Befunde aus Kapitel 11 besonders relevant: Es gibt bei Berliner Lehrkräften wie zuletzt bei Seibt und Kreuzfeld (2021) gegenüber früheren Studien unter Lehrkräften einen erhöhten AGQ und damit mehr Lehrkräfte in der „*Gratifikationskrise*“. Zweitens weisen Lehrkräfte auch gegenüber anderen Berufsgruppen ein deutlich erhöhtes Gesundheitsrisiko auf, ein Risiko das z.B. im Bereich der Krankenpflege ähnlich hoch ist – also ebenfalls ein Beruf mit Interaktionsarbeit. Drittens ließen sich eindeutige Zusammenhänge zwischen Bedingungsfaktoren der Arbeitssituation (z.B. Zeit für private Interessen; Belastung durch außerunterrichtliche Aufgaben, Größe der Lerngruppen; digitaler Stress) von Lehrkräften bzw. ihren Rahmenbedingungen in der Schule (z.B. IT Support; Qualität der IT Infrastruktur; digitale Reife der Schule) und einem erhöhten AGQ dokumentieren.

15.6 Neue zusätzliche Anforderungen durch Digitalisierung, mehr Vielfalt und Personalmangel

Die Ergebnisse dieses Berichtes legen die Interpretation nahe, dass sich nach der Pandemie eine in verschiedener Hinsicht ungünstigere Arbeits- und Berufssituation für Lehrkräfte entwickelt hat, die sich von der Zeit vor der Pandemie unterscheidet. Sicherlich, mangels direkter Berliner Vergleichsdaten aus der Zeit unmittelbar vor 2020 ist der letzte Beweis für diese Deutung nicht beizubringen. Jedenfalls ist wie in den Abschnitten zuvor berichtet, der Umfang der Arbeitszeit in Berlin größer, sind die allgemeinen Arbeitsbedingungen ungünstiger und die Gesundheitsrisiken höher als in den Studien vor der Pandemie. Darüber hinaus haben sich in Berlin Herausforderungen in neuer Weise gezeigt, auf die weiter unten eingegangen wird und die vermutlich den Berufsstand in Deutschland allgemein betreffen.

Aus Sicht der Berliner Lehrkräfte ist ihr Beruf nur bedingt attraktiv (Kap. 13). Weniger als die Hälfte würde den Beruf noch einmal ergreifen, nur 20% würden ihn weiterempfehlen, 35% raten sogar explizit davon ab. Dies ist natürlich Gift für die Bemühungen, jungen Menschen die Lehramtsfächer und den Lehrkräfteberuf als Zukunftsperspektive anzubieten, um langfristig die Versorgung mit Lehrkräften zu sichern. Es ist auch keine Werbung dafür, aus anderen Berufen über den Seiten- und Quereinstieg Lehrkraft zu werden.

Dabei ziehen viele Lehrkräfte mit Seiten- und Quereinstieg (Kap. 9.3) eine erfreulich positive Bilanz ihrer Erfahrungen, obwohl sie auch große Herausforderungen beschreiben. Von Lehrkräften im Quereinstieg werden die enormen Belastungen kritisiert, aufgrund der Notwendigkeit parallel zu ihrer Lehrtätigkeit zu studieren bzw. das Referendariat zu absolvieren. Jedoch lassen sich aus deren Rückmeldung auch viele Hinweise zur Verbesserung dieses Weges in den Lehrberuf gewinnen. Lehrkräfte im Seiteneinstieg fungieren dagegen oftmals als Lückenbüßer mit befristeten Arbeitsverträgen und ohne Weiterbildungsmöglichkeiten. Daher leiden sie vor allem an ihrem Status in der Schule und der fehlenden Anerkennung ihrer Qualifikation. Wer den Personalmangel ernsthaft beheben möchte, sollte diese Personengruppe nicht verprellen.

Letztlich knüpfen sich die Hoffnungen der Lehrkräfte, eine Entlastung zu erfahren, in erster Linie daran (Kap. 13.3), dass weitere Beschäftigtengruppen an die Schule geholt werden und Aufgaben übernehmen können, die nicht zu den Kernaufgaben von Lehrkräften gehören. Unter dieser Perspektive werden auch die Schulassistenzkräfte, Integrationshilfen, Schulverwaltungsassistenzkräfte, IT Fachkräfte und generell die Zusammenarbeit mit anderen Professionen in Multi-Professionellen-Teams als Chance gesehen, dass der Druck aufgrund zusätzlicher außerunterrichtlicher Aufgaben irgendwann nachlässt. Bislang ist jedoch in keiner Weise zu erkennen, ob und inwieweit solche Erwartungen berechtigt sind. Zum einen macht die Integration dieser neuen Beschäftigtengruppen auch Arbeit (aktuell etwa 30 Minuten pro Woche pro Lehrkraft, siehe Kapitel 3.6), zum anderen ist der Umfang der weiteren Tätigkeiten in Berlin höher als bei früheren Erhebungen – insofern machen sich die aktuellen Bemühungen quantitativ derzeit nicht bemerkbar.

Eine weitere Entlastungsoption könnte mit der systematischen Erfassung der Arbeitszeit verbunden sein, wenn die Dokumentation für mehr Transparenz sorgen, zur Aushandlung von Aufgaben und zu praktischen Entlastungsmaßnahmen führen würde. Da in Kapitel 13.3 bislang nur über die Erwartungen berichtet werden konnte, wäre es wichtig, wenn es erste Pilotprojekte dazu geben würde, die systematisch Verfahrensweisen und Best practices eruieren und Entlastungseffekte evaluieren.

Die Befragung hat gezeigt, dass die Einschätzung mangelnder Attraktivität des Berufes mit drei Aspekten besonders eng verbunden ist (Kap. 13.2): Der Beruf ist wenig attraktiv aus Sicht von Lehrkräften mit schwächerer Professionalität und geringer ausgeprägter Selbstwirksamkeitserwartung. Das gleiche gilt für Lehrkräfte, die ihre Arbeitsbedingungen nach dem DGB-Index Gute Arbeit ungünstiger bewerten, sowie für diejenigen, die eine schlechtere Bilanz von Anstrengung und Gratifikationen (AGQ) aufweisen, sich also in der Gratifikationskrise befinden. Damit wird deutlich, dass neben einer systematischen Qualifizierung (Kap. 14) vor allem die Verbesserung der Arbeitsbedingungen inklusive einer Verbesserung der Work-Life-Balance ein zentraler Hebel zur Erhöhung der Attraktivität des Berufes darstellt. Ein Beruf kann als attraktiv gelten, wenn er es ermöglicht, dass ausreichend Zeit für private Interessen und für die Teilnahme am sozialen Leben verbleibt.

In Berlin haben sich darüber hinaus Herausforderungen in neuer Weise gezeigt, die zukünftig mehr Aufmerksamkeit der Forschung auf sich ziehen werden:

Einiges deutet darauf hin, dass die Vielfalt der individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zunimmt (individuelle Lernvoraussetzungen, sozialer Hintergrund, Förderbedarfe, sprachliche und kulturelle Diversität), auf die Lehrkräfte reagieren müssen (Kap. 12). Besonders in Grund- und Gemeinschaftsschulen sowie Integrierten Gesamtschulen fühlen sich viele Lehrkräfte durch „schwierige Schüler*innen“, Inklusionsaufgaben und das Unterrichten von Schüler*innen ohne ausreichende Sprachkenntnisse stark belastet. Jedoch handelt es sich um pädagogische Herausforderungen, denen sich Lehrkräfte grundsätzlich wohl gewachsen sehen. Jedenfalls fallen die mit diesen Anforderungen verbundenen Belastungswerte nicht höher aus als bei früheren Studien. Artikuliert wird jedoch stärker die Belastung durch den Zeitmangel. Bei der Schätzung der neuen, zusätzlichen Aufgaben (Kap. 3.6) ordnen die Lehrkräfte circa zwei Wochenstunden dem Thema zu (Inklusion, Multi-Professionelle-Teams, Flucht- und Migration). Dies ist Zeit, die Lehrkräften gleichzeitig durch organisatorische Probleme, erhöhte Dokumentationspflichten und andere außerunterrichtliche Aufgaben genommen wird. Als Ressource der Belastungssteuerung nicht ausgeleuchtet werden konnte die Bedeutung eines unterstützenden Schulklimas, das von wertschätzendem Umgang und gegenseitiger Unterstützung geprägt ist. Die Hinweise aus dem Kapitel 11.3 (Gratifikationskrise) deuten jedoch darauf hin, dass Anerkennung und Wertschätzung durch Kolleg*innen und Vorgesetzte einen Unterschied ausmachen. Hier wäre es notwendig einmal systematischer deren Wirkung auf die subjektive Belastung und ihre dämpfende Wirkung auf die Gesundheitsrisken zu analysieren.

Als zweites Thema ist der Personalmangel zu erwähnen. In der Grundschule/Grundstufe fühlen sich nahezu 40% der Lehrkräfte davon persönlich stark beansprucht. In dieser Studie wurden einige Möglichkeiten ausgelotet, diesbezüglich Entlastung zu erreichen (Kap. 13.3). Da wie erwähnt die Entlastungsmöglichkeiten im Mittelpunkt standen, bleiben die Belastungswirkungen des Personalmangels und seiner Folgewirkungen späteren Arbeiten überlassen.

Drittes Thema sind die aus der Umsetzung des digital unterstützten Lehrens und Lernens resultierenden Belastungen. Kapitel 6 dokumentiert nachdrücklich die große Bedeutung des digitalen Stresses als neue Form der Beanspruchung, die mit hohen Gesundheitsrisken verbunden ist, ohne dass die bereits diskutierten traditionellen Beanspruchungen daher an Bedeutung verlieren würden (Kap. 12). Der digitale Stress resultiert nicht aus der Digitalisierung per se, sondern aus Mängeln bei deren Umsetzung. Die im Forschungsstand beschriebenen Zusammenhänge zur digitalen Reife konnten in der Berliner Grundstufe (Kap. 7) und im Sekundarbereich (Kap. 8) erneut bestätigt werden: In Schulen mit höherer digitaler Reife sind die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte günstiger und die Gesundheitsrisiken geringer. Das Thema

digitale Spaltung wird die Forschung noch weiter beschäftigen, wobei vor allem ein Interesse bestehen sollte, positive Dynamiken gelungener sozio-technischer Gestaltung des Technikeinsatzes in Schulen und ihrer Bedingungsfaktoren zu identifizieren.

Die kleine Fallstudie zur Einführung digitaler Endgeräte für Lehrkräfte in Berlin (Kap. 4) verdeutlicht erneut die Überforderung des Systems Schule durch die Digitalisierung. Schulen sind Professionsorganisationen, die sich wesentlich darauf stützen, dass die Lehrkräfte individuelle Lösungen für organisatorische Herausforderungen finden. Bei Prozessen der Organisations- und Schulentwicklung tun sich die Schulen schwer, auch weil sie von Behörden und Senat unzureichend unterstützt werden. Jedenfalls zeigt sich am Beispiel der digitalen Endgeräte, dass das System zwar in der Lage ist, Mittel zu verausgaben, um Technik einzukaufen, es darüber hinaus aber nicht gelingt, die Arbeit der Lehrkräfte durch einen gezielten, hilfreichen Technikeinsatz wirksam zu unterstützen. Die Umsetzung geht an den arbeitsbezogenen Bedürfnissen der Lehrkräfte soweit vorbei, dass nur ein Drittel der Lehrkräfte das digitale Endgerät regelmäßig verwendet. Die Umsetzung wird zu sehr durch Regularien, Restriktionen und Resignation bestimmt.

Alles in allem ist es erstaunlich, dass seit der Frankfurter Studie unverändert weiterhin 70-75% der Lehrkräfte *mehr* digitale Elemente nutzen wollen und bei allen Schwierigkeiten immer noch eine positive Erwartung an die Nutzung digitaler Medien in der Schule knüpfen. Während gleichzeitig ebenso viele Lehrkräfte in Berlin einschätzen, dass ihre Belastung durch die Digitalisierung zugenommen hat (Kap. 4.3). Wie lange kann das Modernisierungsversprechen der Technik noch seine Wirkung aufrechterhalten, wenn nicht endlich auch in der Breite positive Effekte der Entlastung wirksam werden? Die gravierenden Unterschiede zwischen digitalen Nachzügler-Schulen und Schulen höherer digitaler Reife belegen, dass dies nicht illusorisch ist. Für Schulen wird die Qualität der digitalen Infrastruktur und ihrer Nutzungsmöglichkeiten sicherlich zunehmend zu einem Attraktivitätsfaktor werden, der Lehrkräfte anspricht, die beruflich auf der Höhe der Zeit bleiben wollen – zumal sich gezeigt hat, dass sich Lehrkräfte an digitalen Vorreiter-Schulen durch ein signifikant höheres Wohlbefinden auszeichnen.

16 Arbeitspolitische Schlussfolgerungen

Dieser Endbericht hat in den Ergebniskapiteln sehr unterschiedliche Themen angesprochen, die von der Länge der Arbeitszeit über allgemeine und schulspezifische Belastungsfaktoren bis hin zu den Herausforderungen der Digitalisierung oder den Erfahrungen der Lehrkräfte im Seiten- und Quereinstieg reichen. Viele Befunde sind Teil einer Langfristberichterstattung über Problemlagen, deren grundsätzlichen Lösungsmöglichkeiten eigentlich bekannt sind. Manche Befunde beschreiben neue Herausforderungen. Um sich angesichts dieser Breite der Themen nicht zu sehr im Detail zu verlieren, bemühen sich die folgenden Empfehlungen um Kürze und konzentrieren sich auf fünf übergreifende Aspekte. Speziellere Empfehlungen sind hier nicht berücksichtigt worden, sondern im Ergebniskapitel. Dies betrifft das Thema Einführung digitaler Endgeräte (Kap. 5.4) sowie den Quer- und Seiteneinstieg in den Beruf einer Lehrkraft (Kap. 9.5).

16.1 Mehr Ressourcen für das Schulsystem und grundlegend verbesserte Rahmenbedingungen

Die hohen Abweichungen der tatsächlich benötigten Arbeitszeit der Berliner Lehrkräfte von den Vorgaben der verschiedenen Arbeitszeitregelungen für Lehrkräfte und Beamte in Berlin und die Verstöße gegen die darüber hinaus geltenden Arbeitsschutzgesetze verdeutlichen einmal mehr, dass die Rahmenbedingungen für die Lehrkräfte substantiell verbessert werden müssen. Da in Berlin inzwischen 64% der Lehrkräfte Mehrarbeit leisten und damit ein neuer Höchststand erreicht wird, sind durchgreifende Entlastungsmaßnahmen erforderlich. Offenkundig ist das Aufgabenvolumen von dem vorhandenen Personal nicht oder nicht hinreichend zu bewältigen. Dies gilt auch unter Berücksichtigung der großen Streubreite der individuellen Arbeitszeiten. Sie verweist jedoch darauf, dass mit einer optimierten Ressourcensteuerung und einer faireren Verteilung der Aufgaben an den Schulen wichtige arbeitspolitische Gestaltungsaufgaben warten.

Im Bericht wurde in Kapitel 3 vor allem auf den sinkenden Anteil des *Unterrichts* an der Gesamtarbeitszeit hingewiesen, was vor allem an den neuen, zusätzlichen Aufgaben liegt, die Lehrkräfte übernehmen müssen. Den Löwenanteil von 04:52 Stunden pro Woche machen dabei mit der Digitalisierung in Verbindung stehende Aufgaben aus, *Inklusion – Multi-Professionelle-Teams – Ganztag* folgen (01:30 Stunden) und auch die *Unterstützung neuer Beschäftigtengruppen* an der Schule kosten die Lehrkräfte im Mittel 00:30 Stunden Zeit. Allein *Lernstands-Dokumentationen* nehmen einen Raum von 00:44 Minuten ein. Hinzu kommen die subjektiven Belastungen durch den Personalmangel. Neue und zusätzliche Aufgaben müssen mit ausreichenden Personalkapazitäten hinterlegt werden – da gibt es durchaus auch eine Bringschuld aus der Vergangenheit.

Parallel müssen Unterstützungssysteme passgenau ausgerichtet und vor allem auch die technische und Gebäudeinfrastruktur in den Blick genommen werden. Im Rahmen dieser Studie wurden vor allem Digitalisierungsaspekte untersucht, für Empfehlungen zur Verbesserung der Rahmenbedingungen vgl. daher auch die Frankfurter, die Sachsen- sowie die Digitalisierungsstudie (Mußmann et al., 2023; Mußmann et al., 2021; Mußmann et al., 2020).

Hinzu kommt, dass die Auswertung der Arbeitszeit von Lehrkräften mit Schulleitungsaufgaben (Schulleitung i.w. Sinne inkl. Beförderungsämter und Funktionsstellen) ergeben hat, dass diese

eine um wöchentlich 03:11 Stunden höhere Arbeitszeit als Lehrkräfte ohne Schulleitungsaufgaben haben. Dies kann als Hinweis darauf gesehen werden, dass auch für den Umfang der Schulleitungsaufgaben keine ausreichenden Personalkapazitäten verfügbar sind.

Mit Blick auf die ausgesprochen hohen Belastungswerte (Kap. 12) und die alarmierenden Ergebnisse zu Lehrkräften mit erhöhten Gesundheitsrisiken (Kap. 10) ist darüber hinaus zu vermuten, dass der Arbeitsdruck von vielen Lehrkräften nicht (nur) mit einer Verlängerung der Arbeitszeit beantwortet wird, sondern mit einer ebenfalls selbstschädigenden Strategie der Leistungsintensivierung (z.B. Pausen auslassen, schneller Arbeiten, gleichzeitiges Bearbeiten von Aufgaben, vgl. Hoppe et al., 2023). Dies gilt vor allem für Vollzeitkräfte, die Schwierigkeiten haben, ihre Arbeitszeit zu verlängern („Deckeneffekt“). Entsprechend schlägt sich dies auch nicht in den quantitativen Arbeitszeitbilanzen nieder, sondern z.B. in den hohen Werten für psychische Erschöpfung (Burnout) und sorgt langfristig für Ausfälle durch Krankheit oder vorzeitige Pensionierungen.

Die von Hoppe u.a. (2023) vorgeschlagene Bewältigungsstrategie (Aufgaben unvollständig lassen, Aufwand pro Aufgabe reduzieren, Hilfe suchen) reichen der Mehrheit der Lehrkräfte jedenfalls nicht aus, um mit ihrer Arbeitszeit zurecht zu kommen. Lehrkräfte sehen die wesentlichen Potenziale der Entlastung daher auch nicht in einer verbesserten Arbeitsorganisation oder mehr Zusammenarbeit unter Lehrkräften, sondern vor allem in der Entlastung durch Multi-Professionelle-Teams und weitere Beschäftigtengruppen an der Schule (Kap. 13.3), die jedoch häufig aus sozial-, förder- oder bildungspolitischen Gründen in die Schulen geholt werden. Die durch diese Gruppen leistbare Übernahme von Aufgaben, die derzeit Lehrkräfte erledigen müssen, sollte daher ein zentrales *zusätzliches* Ziel dieser Maßnahmen werden. Und es muss unbedingt vermieden werden, dass die neuen Beschäftigtengruppen dazu dienen, Lehrkräfte in den Schulen zu ersetzen.

Denn aus der Perspektive des Arbeits- und Gesundheitsschutzes bedarf es für Lehrkräfte einer Reduzierung der Leistungsanforderungen und einer deutlich verbesserten Personalausstattung an den Schulen. Dies klingt geradezu utopisch angesichts des Lehrkräftemangelns besonders, aber nicht nur in Berlin. Doch wahrscheinlich werden sich ohne die Aussicht auf eine nachdrückliche Verbesserung weiterhin zu wenig Menschen für ein Lehramtsstudium und die Arbeit in den Schulen entscheiden. Es muss unbedingt nach Wegen der Entlastung gesucht werden. Dabei ist nicht nur der Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrberuf (Kap. 9) zu erleichtern, sondern – wie gezeigt – sollte auch dafür gesorgt werden, dass andere Berufsgruppen Lehrkräfte tatsächlich entlasten. Vorbehalte gegenüber nicht klassisch ausgebildeten Kräften in der Schule sind angesichts der Lage unangebracht.

16.2 Stärkung der Belastungsregulation

Man muss sich schon ehrlich machen und feststellen, dass eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen nicht ohne zusätzliche Ressourcen zu erreichen sein wird. Eine wichtige Maßnahme könnte sein, Ressourcen bereitzustellen, damit die Schulen Lehrkräfte individuell und temporär in Situationen der Überlastung gezielt entlasten können. Entsprechende Vorschläge finden sich beispielsweise im Abschlussbericht des niedersächsischen Expertengremiums Arbeitszeitanalyse zur Entwicklung arbeitszeitrechtlicher Normen für Lehrerinnen und Lehrer sowie Schulleitungen (Expertengremium Arbeitszeitanalyse, 2018a).

Lehrkräfte könnten in temporären Überlastungssituationen gezielter unterstützt werden. Dazu müsste ihre Arbeitszeit endlich verbindlich dokumentiert werden. Lehrkräfte erwarten

eher Vorteile von einer pragmatischen Form der Arbeitszeiterfassung aufgrund der damit verbundenen Transparenz und der Chance, gezielte Entlastungen organisieren zu können. Eine verbindliche Arbeitszeiterfassung könnte so angelegt werden, dass sie eine starke Überlastung sichtbar macht und eine Suche nach Lösungen auslöst. Dies könnte im Rahmen von Arbeitszeit-Gesprächen erfolgen. Dazu wären jedoch zwei grundlegende Voraussetzungen erst noch zu schaffen: Erstens müssen Schulleitungen dafür Personalführung zu ihrer Aufgabe machen (können), damit sie mit ihren Lehrkräften oder in entsprechenden Gremien (optional auch mit Arbeitszeitbeauftragten) über die Arbeitszeitsituation reflektieren und gemeinsame Lösungen entwickeln können. Dazu brauchen sie jedoch zweitens zusätzliche Personal- und Fortbildungsmittel, die ihnen für diesen Zweck zur Verfügung gestellt werden müssen. Das bisherige System der Ermäßigungsstunden für außerunterrichtliche Aufgaben müsste um neue Möglichkeiten erweitert werden, damit eine gezielte, temporäre Entlastung von Lehrkräften, die aufgrund hoher Klassenstärken, ungünstiger Belastungsspitzen oder ähnlichem – also auch aus unterrichtlichen Gründen – unter Zeitdruck geraten sind, möglich wird.

Entlastung kann auch durch weitere schulorganisatorische Maßnahmen erreicht werden, wie die Begrenzung der Klassengrößen, Korrekturtage für Lehrkräfte bei Prüfungsphasen, das Unterrichten in parallelen Klassen oder den Einsatz fester IT-Fachkräfte zur technischen Unterstützung. Auch die Berücksichtigung von Auswirkungen auf die Arbeitsbelastung bei Fachgruppen-Entscheidungen wurde als bedeutsam angesehen. Die Auswertung der Lerngruppenbelastung hat gezeigt, dass die Bildung kleinerer Klassen bzw. die Absenkung der Höchstgrenzen die Gesundheitsrisiken bei den Lehrkräften mit einem Übergewicht an großen Klassen vermindern würde. Nicht zuletzt spielt die Stärkung der individuellen Handlungsspielräume eine Rolle. Durch gezielte Fortbildung können die Kompetenzen entwickelt und damit die Selbstwirksamkeitserwartung gefördert werden. Digitale Plattformen könnten gezielt zur Entlastung der Vorbereitungszeit und zur Kooperation unter Lehrkräften eingesetzt werden. Strukturelle Verbesserungen sollten eine bessere Vereinbarkeit von Arbeit und Privatleben ermöglichen.

Alles in allem ist in den Schulen eine Stärkung des Arbeits- und Gesundheitsschutzes erforderlich, bei der vorgenommene Maßnahmen systematisch daraufhin geprüft werden, ob und inwieweit sie auch zur Entlastung von Lehrkräften beitragen können. Insbesondere wäre es ein schwerwiegender Fehler als Reaktion auf den Lehrkräftemangel die Möglichkeiten der Teilzeitarbeit einzuschränken, wie es in dem Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission vorgeschlagen worden ist (SWK, 2023a). Lehrkräfte nutzen die Teilzeitarbeit als Möglichkeit, ihre Belastung zu regulieren und eine dauerhafte Überforderung zu vermeiden. Dies gelingt mehr schlecht als recht, was daran zu erkennen ist, dass Teilzeitkräfte durchaus nicht über eine bessere Gesundheitssituation verfügen als Vollzeitkräfte. Teilzeitarbeit hat zudem eine wichtige Funktion, weil sie die Bildungsqualität sichert, weil Teilzeitkräfte mehr Zeit für die Vor- und Nachbereitung ihres Unterrichts aufbringen und relativ mehr Mehrarbeit leisten. Insofern stärkt Teilzeitarbeit die Resilienz von Lehrkräften – und in einem übertragenen Sinne so auch die Resilienz des Schulsystems. Eine Einschränkung der Möglichkeiten zur Teilzeit würde statt „Beschäftigungsreserven“ zu heben, wahrscheinlich mittelfristig eher das Gegenteil erreichen (erhöhte Krankenstände, vorzeitiges Ausscheiden aus dem Beruf, Berufswechsel).

16.3 Überprüfung der Arbeitszeitordnung und Abkehr vom Deputatsystem mit seiner systematischen Fehlsteuerung

Zum wiederholten Male wurden auch in dieser Studie die Fehlsteuerungen der geltenden, auf Deputaten beruhenden Arbeitszeitordnung festgestellt. Das System bedarf nicht nur einer substantiellen Erhöhung der Personalkapazität, weil es überlastet ist (siehe 15.1), es ist auch eine veränderte Steuerung notwendig. Denn es gelingt mit dem Deputatsystem zwar sicherzustellen, dass die SOLL-Zeiten für Unterricht von den Lehrkräften gleichmäßig erfüllt werden, für alle anderen, inhaltlich und kapazitär nicht geregelten Tätigkeiten ergeben sich jedoch z.T. enorme, individuelle Unterschiede. Eine Standardabweichung von 07:12 Stunden pro Woche bedeutet einen mittleren Unterschied von ca. 14 Wochenstunden zwischen Lehrkräften mit der größten Abweichung ihrer IST-SOLL-Differenz nach unten gegenüber den Lehrkräften mit der größten Abweichung ihrer Arbeitszeit nach oben. Dabei unterscheiden sich Lehrkräfte mit Mehrarbeit von denen ohne Mehrarbeit („Unter SOLL-Woche“) nicht in der IST-Zeit für *Unterricht, Weiterbildung* und *Sonstiges*, sondern in den anderen fünf Tätigkeiten (*Unterrichtsnahe Lehrarbeit, Funktionen, Kommunikation, Fahrten, Arbeitsorganisation*) teilweise erheblich (Kap. 3.3). Nur bei *Funktionen* gibt es (unvollständige) Regularien. Und zwar durch die Vergabe von Ermäßigungsstunden zum Ausgleich für die Übernahme von Funktionsarbeiten, deren Volumen wahrscheinlich ebenfalls nicht ausreicht wie sich v.a. bei Schulleitungsaufgaben zeigt (siehe 15.3).

Darüber hinaus hat die Berliner Studie folgende Ursachen für große Unterschiede im Arbeitszeitvolumen von Lehrkräften festgestellt, auf die reagiert werden sollte: Unterschiede zwischen Schulformen, zwischen Vollzeit und Teilzeitkräften, bei der Verteilung von Aufgaben der Digitalisierung. Zwar sind die Unterschiede zwischen Fächern und bei anderen neuen, zusätzlichen Aufgaben (z.B. Lernstandsdokumentation, Schulentwicklung u.a.) zwischen den Schulformen weniger groß, aber auch sie tragen substantiell zur Mehrarbeit bei.

Da die vorliegende Studie die Voraussetzungen und Bedingungen für ein weiterzuentwickelndes Arbeitszeitmodell nicht untersucht hat, möchten wir uns auf wenige Anmerkungen dazu beschränken: Es genügt offenkundig nicht, schulformspezifische, pauschale Unterrichtsverpflichtungen vorzugeben und bei Übernahme von Funktionsaufgaben Ermäßigungsstunden zu gewähren. Vielmehr müssen grundsätzlich alle Tätigkeiten, die eine Lehrkraft übernehmen soll, in einer Arbeitszeitvorgabe berücksichtigt werden. Dazu müssten die Tätigkeiten einer Lehrkraft ganzheitlich z.B. in einer Verordnung (z.B. als nicht abgeschlossene indikative Liste), ferner Spannweiten für die Kerntätigkeit des Unterrichtens und professionelle Mindeststandards festgelegt werden. Wie dokumentiert worden ist, haben Lehrkräfte sehr individuelle Merkmalskombinationen (Schulform, Vertragsstatus, Fächer, Funktionsaufgaben, Klassengrößen, Anzahl der Lerngruppen und Klassenstufen, Unterrichtseinsatz usw.), deren Mischung von Schul(halb)jahr zu Schul(halb)jahr wechselt. Zudem wurde gezeigt, dass sowohl der Wochen- als auch der Jahresverlauf in einem Schuljahr große Schwankungen beinhaltet (Kap. 3.4).

Unter diesen Bedingungen lässt sich weder vorstellen, dass die Tätigkeiten für alle Lehrkräfte (einer Schulform) pauschal vorgegeben, noch dass jeder Lehrkraft im Einzelnen detaillierte Arbeitszeitvorgaben für jede Tätigkeit gemacht werden können. Wahrscheinlicher ist es stattdessen, dass auf eine Regelung der Arbeitszeit durch die einzelnen Lehrkräfte selbst und eine situationsbezogene Aushandlung angemessener Ressourcen für bestimmte Konstellationen (z.B. viele große Lerngruppen, Sonderaufgaben) nicht verzichtet werden kann. Ausgehend von Teilzeitquote und Jahresarbeitszeit könnte für jede Lehrkraft die Arbeitszeit für ein Schuljahr ermittelt werden. Ob und inwieweit das Volumen ausreicht, um die Aufgaben zu erfüllen,

wäre dann mit einer pragmatischen verpflichtenden Arbeitszeitdokumentation jeweils zu prüfen. Je nach Arbeitszeitbilanz wären im fortlaufenden Monitoring dann jährliche Anpassungen vorzunehmen. Wie eine solche Arbeitszeitdokumentation funktionieren und wie ein Jahresarbeitszeitmodell für Lehrkräfte gestaltet werden könnte, wurde in einer speziellen Expertise kürzlich vorgestellt (Mußmann & Rackles, 2024).

Ziel eines weiterentwickelten Arbeitszeitmodells muss es sein, erstens sicherzustellen, dass Lehrkräfte genügend Zeit haben, ihre Kernaufgaben im Unterricht in hoher pädagogischer Qualität erfüllen zu können und sie sich zweitens angemessen an den allgemeinen pädagogischen Aufgaben in ihrer Schule (Inklusion, digitale Lehr- und Lernformate, Curriculumsentwicklung, Schulentwicklung etc.) beteiligen können. Zu den Zielen eines Reformmodells muss eine Hinwendung zu den pädagogischen Kerntätigkeiten gehören, was mit einer Umkehr des strukturellen Trends der Zunahme der sog. außerunterrichtlichen Aufgaben verbunden sein muss. Da aber das klassenzimmerbezogene Lernen zukünftig wohl an Bedeutung verlieren und selbstgesteuertes Lernen an unterschiedlichen Lernorten in der Schule zunehmen wird, müssen neben der klassischen Unterrichtstätigkeit auch Spielräume für die Lernprozessbegleitung geschaffen werden. Darüber hinaus muss Zeit für den pädagogischen Austausch, die professionelle Entwicklung im Kollegium und die Zusammenarbeit in multi-professionellen Teams reserviert werden.

Dazu bedarf es einer Arbeitszeitregulation, die auf der Ebene der einzelnen Lehrkraft ansetzt und auf deren individuellen Ressourcenverbrauch auch reagiert. Lehrkräfte müssen bei ungünstigem Zusammenspiel von Belastungsfaktoren entlastet werden und könnten bei günstigen Konstellationen weitere Aufgaben übernehmen. Schulen müssen Aufgaben auch priorisieren und nicht zuletzt auch überengagierte Lehrkräfte vor sich selber schützen können.

Ein neues Arbeitszeitmodell hilft aber wenig, wenn auf der anderen Seite wieder neue Aufgaben entstehen, durch zusätzliche Maßnahmen der Aufwand erhöht wird (z.B. durch Dokumentation) oder durch detaillierte Ausführungsvorschriften die Freiheit, den Zeitaufwand professionell selbstständig zu regeln, wieder einkassiert wird. Es ist daran zu erinnern, dass in der sächsischen Studie ein großer Teil der Lehrkräfte aufgrund der Verordnungslage keine Möglichkeiten gesehen hat, Aufgaben wegzulassen oder Zeitaufwand zu begrenzen. Insbesondere administrative Aufgaben galten als „unumgehbar“. Möglichkeiten, Zeit einzusparen, sahen Lehrkräfte lediglich durch Einschränkungen bei der *Pädagogischen Kommunikation* und der *Unterrichtsvorbereitung*.

Vor diesem Hintergrund scheint es notwendig, die Impulse aus der Debatte über „De-Implementation“ (DeWitt, 2022; Wisniewski, 2025a, 2025b) systematisch aufzunehmen. Dabei geht es darum, Maßnahmen in der Schule mittels Evaluationen auf Wirksamkeit zu überprüfen und unwirksame Maßnahmen zur Disposition zu stellen, um die Qualität und Effizienz in der Schule zu steigern. Mittels systematischer Arbeitszeitanalyse könnten Zeitfresser identifiziert und durch wirksamere Vorgehensweisen ersetzt werden. Die Liste der von Bernd Wisniewski aufgelisteten Praktiken, die sich in der Bildungsforschung als ineffizient erwiesen haben (bestimmte Formen von Korrekturen, individualisierte Materialien für den Unterricht, Anpassung von Lernmaterialien zur Differenzierung, Dekoration im Klassenzimmer etc.) fordern das Selbstverständnis vieler Lehrkräfte mit Sicherheit heraus. Aber die Überlegung, Dinge wegzulassen oder einzuschränken, wenn sie sich nicht als sinnvoll erwiesen haben, weist einen Weg aus der Falle, Verbesserungen immer nur mit zusätzlichen Maßnahmen erzielen zu wollen. Bislang waren die Maßnahmen der „Aufgabenkritik“ bzw. der Entbürokratisierung, die von den Ländern phasenweise verfolgt worden sind, nicht von Erfolg gekrönt. Sie haben sich aber

unseres Wissens nach auch nicht einer systematischen Wirksamkeitsprüfung durch eine Evaluation unterzogen. Dies könnte einen weiteren wichtigen Mosaikstein zur notwendigen Entlastung liefern, insbesondere wenn Lehrkräfte gemeinsam in die Lage versetzt werden, in ihrer Schule diese Evaluationen vorzunehmen und daraus mehr Gestaltungsspielräume für die Realisierung daraus resultierender Verbesserungsmaßnahmen gewinnen.

16.4 Soziotechnische Gestaltung der Digitalisierung

Wie immer bei Veränderungsprozessen gibt es Kräfte, die sich stärker begeistern lassen und welche, die noch überzeugt werden müssen. Dies gilt auch für die Digitalisierung in der Schule, wo IT-affine, jüngere und digital kompetentere Lehrkräfte vorangehen. Aber die Erwartungen der Lehrkräfte an den Nutzen digitaler Medien sind allgemein sehr hoch, nur 5% der Befragten haben ein klares Desinteresse an der stärkeren Umsetzung des digitalen Lehrens und Lernens artikuliert. Hemmnisse liegen also eher darin, dass die Schulverwaltung die Digitalisierung vor allem als einen Beschaffungsvorgang behandelt und nicht als einen komplexen Veränderungsprozess, der die Grundlagen des Unterrichtens in der Schule fortentwickelt. Entsprechend liegen Defizite vor allem in der Organisation des Prozesses und der Qualität der realisierten Lösungen (wie das Beispiel digitale Endgeräte zeigt, Kap. 5).

Wenn Politik und Verwaltung das digital unterstützte Lehren und Lernen fördern wollen, wäre hier anzusetzen: Ein überzeugendes Gesamtkonzept kompatibler Lösungen, Sicherstellen der technischen Funktionalität, systematische Ausrichtung der Technik am arbeitsbedingten Bedarf der Lehrkräfte und Unterstützung beim Medieneinsatz und zwar in pädagogischer *und* in technischer Hinsicht. Die Umfrage hat gezeigt (Kap. 5.2), dass das hautsächliche Motiv für die Nutzung der Technik (z.B. des digitalen Endgeräts) darin besteht, eine konkrete Verbesserung in der Arbeit zu erzielen, weil diese effizienter wird oder das Unterrichten qualitativ verbessert werden kann. Entsprechend ist bei der weiteren Umsetzung vor allem Wert darauf zu legen, dass realistische Ziele gesetzt werden und dass die verschiedenen Geräte miteinander kompatibel sind (z.B. reibungslose Interaktion von Endgerät und digitaler Tafel) und innerhalb des Systems möglichst immer störungsfrei funktionieren. Unrealistisch war jedenfalls die Vorgabe, dass das dienstliche Endgeräte als vollwertiges Arbeitsmittel alle Bedarfe von Lehrkräften abdecken könnte.

Für die Umsetzung ist es sinnvoll sie im Rahmen eines partizipativen Schulentwicklungsprozesses zu gestalten. Die Techniknutzung in einer Schule funktioniert nicht individuell, sondern im Zusammenspiel der unterschiedlichen Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern, die dabei von einer ganzheitlichen Lösung in einer Schule abhängig sind. Dazu sind die Entwicklung einer digitalen Strategie der Schule und ein passendes Medienbildungskonzept erforderlich. Um die Lehrkräfte an der Entwicklung zu beteiligen, sollte dieses in partizipativen Prozessen entwickelt werden (Rolff & Thünken, 2020). Dabei werden Impulse für die nutzungsbezogene Gestaltung des Technikeinsatzes gewonnen und es werden auf diese Weise Lehrkräfte motiviert, in ihrer Schule gemeinsam einen pädagogisch sinnvollen Medieneinsatz zu realisieren. Die dabei erfolgende Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses von digital unterstütztem Lehren und Lernen sowie die arbeitsprozessbezogenen Lernprozesse beim Einsatz der Medien im schulischen Alltag tragen zur Entwicklung der Medienkompetenz bei, wenn die Organisationsentwicklung auch als Lernprozess der Lehrkräfte und ihrer Schülerinnen und Schüler konzipiert und unterstützt wird.

Die Fähigkeiten der Schulen, das digital unterstützte Lehren und Lernen zu realisieren, sind sehr unterschiedlich ausgeprägt, wie die Ergebnisse zur digitalen Reife der Schulen und der

damit verbundenen digitalen Spaltung belegen (Kap. 7, 8). Aufgrund der gravierenden Benachteiligungen für Schülerinnen und Schüler wie auch für Lehrkräfte an digitalen Nachzügler-Schulen müssen Maßnahmen ergriffen werden, um diese Schulen gezielt zu fördern und den Anschluss wiederherzustellen. Um der großen digitalen Kluft zu begegnen, wäre es naheliegend, drei Hindernisse zu überwinden:

1. Der konkrete Wille und die unterschiedlich ausgeprägten Fähigkeiten von Schulleitungen, die Digitalisierung umzusetzen, bieten einen ersten Ansatzpunkt. Schulleitungen benötigen offenbar diesbezüglich klarere Aufträge und gezieltere Unterstützung. Schulleitungen sollten darin gefördert werden, gezielte, partizipative Schulentwicklungsprozesse initiieren und gestalten zu können, nicht nur um das digital unterstützte Lehren und Lernen in ihrer Schule zu befördern. Dazu müssen auch Personalmittel und weitere Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Möglicherweise ist auch eine externe Unterstützung bei der Gestaltung dieser anspruchsvollen Organisationsentwicklungsprozesse erforderlich.
2. Zudem benötigen die Schulen ausreichende Mittel für die Umsetzung der immer noch neuen Digitalisierungsherausforderung und eine stärkere Unterstützung durch Schulträger bzw. senatorische Behörden. Die Schulträger müssen weiterhin erheblich in die Ausstattung (Internetverfügbarkeit, technische Infrastruktur, Kapazitäten für den technischen Support, geeignete Räumlichkeiten) investieren. Darüber hinaus braucht es jedoch auch mit den Schulen abgestimmte Konzepte, damit die Technik auch tatsächlich den intendierten pädagogischen Nutzen stiften kann (z.B. dienstliche Endgeräte). Beschaffung ist nur der erste Schritt, entscheidend für die Nutzung ist eine konsequente Umsetzung in der Praxis. Dies erfordert eine prozessuale Unterstützung und Rückmeldeschleifen zur ständigen Anpassung von ursprünglichen Intentionen mit den gemachten praktischen Erfahrungen. Hinzu kommt die Notwendigkeit, die Schulen mit kompetentem Personal mit IT-Fachkompetenzen zu versorgen, das die Lehrkräfte technisch unterstützen kann.
3. Die Lehrkräfte benötigen mehr zeitliche Spielräume, damit sie gemeinsam mit ihren Kolleginnen und Kollegen im Rahmen der Schulentwicklung oder auch individuell für ihren persönlichen Unterricht, neue, mediengestützte Unterrichtsformen entwickeln und umsetzen können. Hier muss seitens des Senats eine gezielte Entlastung zur Realisierung des digitalen Bildungsauftrags erfolgen.

Es muss gelingen die Technik nicht nur „zum Laufen zu bringen“ sondern vielmehr darüber hinaus eine positive Vision modernen Lehrens und Lernens zu realisieren, welche die Bildungsziele von Morgen unterstützt. Die Digitalisierung darf nicht mit zusätzlichen Belastungen verbunden sein, sondern muss konkreten Nutzen stiften und so gestaltet werden, dass auch eine substantielle Entlastung entlang der in der Einleitung angesprochenen Potenziale möglich wird (Kap. 1.6). Die Digitalisierung in der Schule muss auch ein Thema für den Arbeits- und Gesundheitsschutz in der Schule werden, denn sowohl Verbesserungen bei der Technik (weniger Ausfälle und Störungen), als durch mehr Beteiligung und eine bessere Organisation (Bereitstellung von IT-Support; erhöhter Nutzen der Infrastruktur) wäre mit positiven Gesundheitseffekten verbunden (Kap. 10.2).

16.5 Attraktivitätssteigerung

Wenn der Beruf der Lehrkraft aus der Perspektive von aktiv im Beruf stehenden Lehrkräften betrachtet wird, dann – das hat Kapitel 13 gezeigt – wird deutlich, dass der Beruf stark an Attraktivität verloren hat. Weniger als die Hälfte der Lehrkräfte würde den Beruf erneut ergreifen, und nur 20% empfehlen ihn weiter. Gründe für fehlende Berufszufriedenheit und geringe Weiterempfehlungsbereitschaft sind vor allem die geringe Qualität der Arbeitsbedingungen (Kap. 12) und die hohen Risiken für die Gesundheit (Kap. 10, 11).

Aber auch aus externer Sicht, aus der Perspektive von jungen Menschen, die sich für ihren zukünftigen Beruf entscheiden wollen, bzw. von Berufswechslern, die sich einen Seiten- oder Quereinstieg in die Schule vorstellen, erscheint der Beruf nicht sehr attraktiv. Im Vergleich mit anderen Berufen schneiden Lehrkräfte z.B. beim DGB-Index Gute Arbeit deutlich schlechter ab als andere hochqualifizierte Beschäftigte. Auch der Anteil der Beschäftigten mit einem erhöhten Gesundheitsrisiko oder in einer Gratifikationskrise ist unter Lehrkräften sehr viel höher als in vielen anderen Berufen. Dies dürfte die Personalgewinnung weiter erschweren.

Es spricht sich herum, dass die Arbeitsanforderungen zu hoch sind und die Arbeitszeit bei einem hohen Anteil an Abend- und Wochenendarbeit schlecht planbar ist. 87% der Lehrkräfte sind von erheblichen Work-Life-Balance-Problemen betroffen. Zudem sind ausgerechnet bei einem Beruf, der früher aufgrund der Gestaltungsspielräume bei der Arbeit und den Möglichkeiten die Vertragsarbeitszeit flexibel anpassen zu können, mal mit einer hohen Familienfreundlichkeit gepunktet hat, nun häufige Konflikte um die Care-Arbeit in Familien zu konstatieren. Ein Drittel der Lehrkräfte befindet sich in einer Gratifikationskrise, d. h., sie empfinden das Verhältnis von erbrachtem Aufwand und erfahrener Gratifikation als nicht ausgeglichen.

Eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen ist also essenziell, um den Beruf langfristig attraktiver zu gestalten. Neben strukturellen Veränderungen in der Schulorganisation müssen gezielte Entlastungsmaßnahmen umgesetzt werden und zusätzliche unterstützende Fachkräfte in wirksamen Größenordnungen in den Schulen vor Ort zum Einsatz kommen.

Im Sinne einer ganzheitlichen Arbeitspolitik gilt es an den verschiedenen beschriebenen Punkten gleichzeitig anzusetzen, um die Arbeitsbedingungen von Lehrkräften wieder attraktiver zu machen. Der Personalmangel und die Rekrutierungsprobleme dürfen nicht zum Vorwand werden, die notwendigen Verbesserungen erneut zu vertagen.

Abschnitt 4: Anhang

17 Literatur

Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burback, L. & Wei, Y. (2022). Stress, Burnout, Anxiety and Depression among Teachers: A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(17). https://doi.org/10.3390/ijerph191710706

Al-Fudail, M. & Mellar, H. (2008). Investigating teacher stress when using technology. *Computers & Education*, *51*(3), 1103–1110. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.11.004

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2022). *Bildung in Deutschland 2022: Ein indikatorgestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Bielefeld.

Ayyagari, R., Grover, V. & Purvis, R. (2011). Technostress: Technological Antecedents and Implications. *MIS Quarterly*, *35*(4), 831-858.

Bauer, J., Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-Griesshaber, V., Müller, U., Wesche, H., Frommhold, M., Seibt, R., Scheuch, K. & Wirsching, M. (2007). Working conditions, adverse events and mental health problems in a sample of 949 German teachers. *International archives of occupational and environmental health*, *80*(5), 442–449. https://doi.org/10.1007/s00420-007-0170-7

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.

Bocconi, S. & Lightfoot, M. (2021). *Scaling up and integrating the SELFIE tool for schools' digital capacity in education and training systems*. European Training Foundation. https://www.etf.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/scaling-and-integrating-selfie-tool-schools-digital

Böhle, F., Stöger, U. & Weihrich, M. (2015). Wie lässt sich Interaktionsarbeit menschengerecht gestalten? Zur Notwendigkeit einer Neubestimmung. *Arbeits- und Industriesoziologische Studien (AIS)*, *8*(1), 37–54. https://doi.org/10.21241/SSOAR.64813

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.*

Brägger, M. & Schwendimann, B. A. (2022). Entwicklung der Arbeitszeitbelastung von Lehrpersonen in der Deutschschweiz in den letzten 10 Jahren. *Prävention und Gesundheitsförderung*, *17*(1), 13–26. https://doi.org/10.1007/s11553-021-00835-y

Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2024, 4. April). *Startchancen-Programm*. https://www.bmbf.de/DE/Bildung/Schule/Startchancen-Programm/startchancen-programm_node.html

Castano Munoz, J., Costa, P., Hippe, R. & Kampylis, P. (2018). Within-school differences in the views on the use of digital technologies in Europe: evidence from the SELFIE tool. In *EDULEARN18 Proceedings* (S. 10417–10426). IATED. https://doi.org/10.21125/edulearn.2018.2528

Costa, P., Castaño-Muñoz, J. & Kampylis, P. (2021). Capturing schools' digital capacity: Psychometric analyses of the SELFIE self-reflection tool. *Computers & Education*, *162*, Artikel 104080, 1–14. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104080

Cramer, C., Merk, S. & Wesselborg, B. (2014). Psychische Erschöpfung von Lehrerinnen und Lehrern: Repräsentativer Berufsgruppenvergleich unter Kontrolle berufsspezifischer Merkmale. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, *7*(2), 138–156.

Creedy, D. K., Sidebotham, M., Gamble, J., Pallant, J. & Fenwick, J. (2017). Prevalence of burnout, depression, anxiety and stress in Australian midwives: a cross-sectional survey. *BMC pregnancy and childbirth*, *17*(1), 13. https://doi.org/10.1186/s12884-016-1212-5

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]. https://curia.europa.eu/jcms/upload/docs/application/pdf/2019-05/cp190061de.pdf

Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, *13*(3), 319–339.

DeWitt, P. M. (2022). *De-Implementation: Creating the Space to Focus on What Works*. Corwin Press. https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6984842

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 (2022). Arbeiten trotz Krankheit: Welche Rolle spielen die Arbeitbedingungen? *DGB-Index Kompakt*(1).

DGB-Index Gute Arbeit. (2023a). *Digitalisierung in Bildungsberufen: Wie bewerten Erzieher*innen, Lehrer*innen und Hochschullehrer*innen die Veränderung ihrer Arbeit?* Berlin.

DGB-Index Gute Arbeit. (2023b). *Gute Arbeit aus Arbeitnehmer*innensicht (Alle Fälle): Tabellenband Gesamtbefragung 2023*. DGB Index Gute Arbeit GmbH.

DGB-Index Gute Arbeit. (2024). *Gute Arbeit aus Arbeitnehmer*innensicht (Alle Fälle): Tabellenband Gesamtbefragung 2024*. DGB Index Gute Arbeit GmbH.

DGB-Index Gute Arbeit. (2025a). *Arbeiten trotz Krankheit. Starker Anstieg nach der Corona-Pandemie.: DGB-Index-Kompakt 01/2025*. Institut DGB-Index Gute Arbeit.

DGB-Index Gute Arbeit. (2025b). *DGB-Index Gute Arbeit*. https://index-gute-arbeit.dgb.de/dgb-index-gute-arbeit

Diekmann, K., Böckelmann, I., Karlsen, H. R., Lux, A. & Thielmann, B. (2020). Effort-Reward Imbalance, Mental Health and Burnout in Occupational Groups That Face Mental Stress. *Journal of occupational and environmental medicine*, *62*(10), 847–852. https://doi.org/10.1097/JOM.0000000000001978

Dirkmorfeld, N. (2015). *Determinants of employees' willingness of knowledge sharing intention through enterprise social software: A qualitative and quantitative comparison of pre-implementation and post-implementation relationships*. Dissertation. Universität Paderborn.

Dragano, N., Siegrist, J., Nyberg, S. T., Lunau, T., Fransson, E. I., Alfredsson, L., Bjorner, J. B., Borritz, M., Burr, H., Erbel, R., Fahlén, G., Goldberg, M., Hamer, M., Heikkilä, K., Jöckel, K.-H., Knutsson, A., Madsen, I. E. H., Nielsen, M. L., Nordin, M., . . . Kivimäki, M. (2017). Effort-Reward Imbalance at Work and Incident Coronary Heart Disease: A Multicohort Study of 90,164 Individuals. *Epidemiology (Cambridge, Mass.)*, *28*(4), 619–626. https://doi.org/10.1097/EDE.0000000000000666

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.

Engelbrecht, N., Silvertant, E. & Kendall, J. (21. August 2024). Copenhagen Burnout Inventory: Embrace Autism. https://embrace-autism.com/copenhagen-burnout-inventory/

Eurofound. (2021). *Europäische Erhebung über die Arbeitsbedingungen (EWCS).* European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. https://www.eurofound.europa.eu/de/surveys/europaeische-erhebung-ueber-die-arbeitsbedingungen-ewcs

Eurofound and EU-OSHA. (2014). *Psychosocial risks in Europe: Prevalence and strategies for prevention*. Publications Office of the European Union.

European Commission. (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/down-

load/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

Fall, A. (2015). Reconnaissance au travail : validation d’une échelle de mesure dans le contexte des entreprises. *European Review of Applied Psychology*, *65*(4), 189–203. https://doi.org/10.1016/j.erap.2015.07.001

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

Gehrmann, A. (2003). *Der professionelle Lehrer. Muster der Begründung - Empirische Rekonstruktion*. Leske + Budrich.

GEW. (2022, 7. November). *Berliner Schulen allein im Neuland*. https://www.gew-berlin.de/aktuelles/detailseite/berliner-schulen-allein-im-neuland

Giesselmann, Marco, Staneva, Mila, Schupp, Jürgen, Richter & David. (2017). *Arbeitsmarktposition und Arbeitszufriedenheit: Quer- und längsschnittliche Befunde auf Basis des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP): SOEPpapers on Multidisciplinary Panel Data Research, No. 929.* Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW).

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.* Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW).

Hardwig, T. (2023). Einführung digitaler Technik in Schulen als Anwendungsfall für die sozio-technische 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

Hardwig, T. & Weißmann, M. (Hrsg.). (2021a). *Eine neue Qualität der Zusammenarbeit im Unternehmen: Die Arbeit mit Kollaborationsplattformen gestalten*. Georg-August-Universität, Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften.

Hardwig, T. & Weißmann, M. (Hrsg.). (2021b). *Eine neue Qualität der Zusammenarbeit im Unternehmen: Die Arbeit mit Kollaborationsplattformen gestalten*. Georg-August-Universität, Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften.

Hasselhorn, H.-M. & Nübling, M. (2004). Arbeitsbedingte psychische Erschöpfung bei Erwerbstätigen in Deutschland. *Arbeitsmedizin Sozialmedizin Umweltmedizin, ASU*, *39*(11).

Hinz, A., Zenger, M., Brähler, E., Spitzer, S., Scheuch, K. & Seibt, R. (2016). Effort-Reward Imbalance and Mental Health Problems in 1074 German Teachers, Compared with Those in the General Population. *Stress and health : journal of the International Society for the Investigation of Stress*, *32*(3), 224–230. https://doi.org/10.1002/smi.2596

Hoppe, A., Lopper, E., Prestele, E., Milius, M., Nitz, S., Gahrmann, C. & Reis, D. (2023). Extending and intensifying work as mediators in the relationship between weekly time pressure and fatigue: The moderating role of perfectionism. *International Journal of Stress Management*, *30*(3), 298–308. https://doi.org/10.1037/str0000294

Howard, A., Anyfantis, I. & Irastorza, X. (2022). *Education – evidence from the European Survey of Enterprises on New and Emerging Risks (ESENER)*. European Agency for Safety and Health at Work.

Hübner, P. (Hrsg.). (1995). *Arbeitszeit und Arbeitsbelastung Berliner Lehrerinnen und Lehrer: Arbeitsbericht Nr. 2*. Freie Universität.

Hübner, P. & Werle, M. (1997). Arbeitszeit und Arbeitsbelastung Berliner Lehrerinnen und Lehrer. In S. Buchen, U. Carle, P. Döbrich, H.-D. Hoyer & H.-G. Schönwälder (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung. Band 1* (S. 203–227). Juventa Verlag.

Initiativrecht des Betriebsrats - elektronische Zeiterfassung, 1 ABR 22/21 (Bundesarbeitsgericht 13. September 2022).

Jerusalem, M., Drössler, S., Kleine, D., Klein-Heßling, J., Mittag, W. & Röder, B. (2009). *Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht: Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Humboldt-Universität.

Jude, N., Klusmann, U., Selcik, F., Sichma, A., Richter, D. & Wolf, D. (2024). *Deutsches Schulbarometer Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen: Forschungsbericht*. Robert Bosch Stiftung.

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2008). Engagement and Emotional Exhaustion in Teachers: Does the School Context Make a Difference? *Applied Psychology*, *57*(s1), 127–151. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00358.x

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. (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

Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E. & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress*, *19*(3), 192–207. https://doi.org/10.1080/02678370500297720

Kudielka, B. M., Känel, R. von, Gander, M.-L. & Fischer, J. E. (2004). Effort-reward imbalance, overcommitment and sleep in a working population. *Work & Stress*, *18*(2), 167–178. https://doi.org/10.1080/02678370410001731785

LASUB. (2025). *Schulassistenz.* Landesamt für Schule und Bildung (LASUB). https://schule.sachsen.de/schulassistenz-6864.html

Lehr, D., Hillert, A. & Keller, S. (2009). What Can Balance the Effort? Associations between Effort-Reward Imbalance, Overcommitment, and Affective Disorders in German Teachers. *International Journal of Occupational and Environmental Health*, *15*(4), 374–384. https://doi.org/10.1179/107735209799160509

Lenhard, W. & Lenhard, A. (2016). *Berechnung von Effektstärken*. Linda Regber. http://lindareg-ber.com/effekt-berechnen-interpretieren https://doi.org/13140

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

Meißner, S. (2022). Anerkennung und Lehrkräftegesundheit. *Arbeit*, *31*(3), 305–324. https://doi.org/10.1515/arbeit-2022-0017

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/

Monitor Lehrerbildung. (2022). *Factsheet Lehramtsstudium in der digitalen Welt*. Bertelsmann Stiftung. https://www.monitor-lehrerbildung.de/wp-content/uploads/2022/12/MLB_Factsheet_Lehramtsstudium_in_der_digitalen_Welt_2022.pdf

Mußmann, F. & Hardwig, T. (2024). *Die Umsetzung des digital unterstützen Lehrens und Lernens in Hamburg ist für Lehrkräfte derzeit mit starkem digitalem Stress und erhöhten Belastungen verbunden: Arbeitspapier zur Arbeitsbelastung Hamburger Lehrkräfte Nr 1*. DOI: https://doi.org/10.47952/gro-publ-251 https://doi.org/10.47952/gro-publ-251

Mußmann, F. & Hardwig, T. (2025). *Digitale Reife und digitale Kluft zwischen weiterführenden Schulen in Hamburg: Arbeitspapier zur Arbeitsbelastung Hamburger Lehrkräfte Nr 4*. https://doi.org/10.47952/gro-publ-252

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. (2023). *Arbeitszeit und Arbeitsbelastung von Lehrkräften an Schulen in Sachsen 2022*. Georg-August-Universität, Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften. https://doi.org/10.47952/gro-publ-172

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. https://doi.org/10.3249/ugoe-publ-10

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. https://doi.org/10.3249/ugoe-publ-7

Mußmann, F. & Rackles, M. (2024). *Lehrkräftearbeitszeit unter Druck: Klärungsbedarfe und Handlungsoptionen bei der Arbeitszeiterfassung*. *FES diskurs*. https://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/21452.pdf

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., Häberle, N., Haug, A., Kleine-Albers, A., Nolle, I [Inga], Vomstein, M., Quernes, M. & Lincke, H.-J. (2024). *COPSOQ Die Befragung zu psychischen Belastungen bei der Arbeit mit dem Copenhagen Psychosocial Questionnaire: GEW-Befragung Schulleitungen, Bundesland Bayern 2024.* FFAW. https://www.gew-bayern.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=151450&token=a2fc00feb652f67e4879da793f76ce811270135f&sdownload=&n=Ergebnisbericht-COPSOQ-GEW-SL-Bayern-2024-1-Teile-1--2-und-4.pdf

Nübling, M., Vomstein, M., Haug, A., Nolle, I [Inga], Lindner, A [Alexandra] & Lincke, H.-J. (2018a). *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., Nolle, I [I.], Lindner, A [A.] & Lincke, H.-J. (2018b). *Erhebung psychosozialer Belastungen bei Lehrkräften im Rahmen von Gefährdungsbeurteilungen mit dem COPSOQ: Gesamtergebnis Regierungsbezirk Arnsberg (T8)*. Freiburger Forschungsstelle Arbeits- und Sozialmedizin.

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 (Hrsg.). (2020a). *Bildung auf einen Blick 2020.: OECD-Indikatoren*. wbv Media. https://doi.org/10.3278/6001821nw

OECD. (2020b). *TALIS 2018 Results - Teachers and School Leaders as valued professionals: Volume II*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/19cf08df-en

Ofsted. (2019). *Teachers Well-being at work in schools and further education providers: No: 190034*. Office for Standards in Education, Children's Service and Skills. www.gov.uk/government/organisations/ofsted

Ostner, S. & Mücklisch, A. (2019). *Präsentismus. Verlust von Gesundheit und Produktivität: iga.Fakten 6*. Institut für Arbeit und Gesundheit der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung.

Özgür, H. (2020). Relationships between teachers' technostress, technological pedagogical content knowledge (TPACK), school support and demographic variables: A structural equation modeling. *Computers in Human Behavior*, *112*, 106468. https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106468

Papastamatelou, J. & Unger, A. (2018). Differences in Burnout Proneness depend on Time Perspective – Evidence from an Occupational Sample of Industrial Employees and MBA-Students. *Dialogues in Clinical Neuroscience & Mental Health*(1), 52–57.

Peters, K. (2011). Indirekte Steuerung und interessierte Selbstgefährdung. Eine 180-Grad-Wende bei der betrieblichen Gesundheitsförderung. In N. Kratzer, W. Dunkel, K. Becker & S. Hinrichs (Hrsg.), *Arbeit und Gesundheit im Konflikt: Analysen und Ansätze für ein partizipatives Gesundheitsmanagement* (S. 105–122). Edition Sigma.

Porsch, R. (2021). Quer- und Seiteneinsteiger*innen im Lehrer*innenberuf: Thesen in der Debatte um die Einstellung nicht traditionell ausgebildeter Lehrkräfte. In C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K. V. Thönes (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf* (S. 207–222). Waxmann Verlag GmbH.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, *9*(5). https://marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf

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

Rackles, M. (2024). *Massnahmen gegen den Lehrkräftemangel 2024: Systematisierung bisheriger Vorschläge und Praxisansätze sowie Bewertung für 20 Einzelmaßnahmen* (September 2024). https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=148493&token=b0272184280a0ea46a0924ab6d742cefe2f25db3&sdownload=&n=20240916-GEW-MTS-Studie-Massnahmen-gegen-Lehrkraeftemangel-web-final.pdf

Ragu-Nathan, T. S., Tarafdar, M., Ragu-Nathan, B. S. & Tu, Q. (2008). The consequences of technostress for end users in organizations:: Conceptual development and empirical validation. *Information System Research*, *19*(4), 417–433.

Renger, D., Miché, M. & Casini, A. (2020). Professional Recognition at Work: The Protective Role of Esteem, Respect, and Care for Burnout Among Employees. *Journal of occupational and environmental medicine*, *62*(3), 202–209. https://doi.org/10.1097/JOM.0000000000001782

Richter, D. (2016). Lehrerinnen und Lehrer lernen: Fort- und Weiterbildung im Lehrer:innenberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* (S. 246–260). Waxmann.

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, D. & Marx, A. (2019). Quereinsteigende und grundständig ausgebildete Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst in Berlin: Eine vergleichende Analyse ihres Einsatzortes. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *22*(6), 1385–1395. https://doi.org/10.1007/s11618-019-00915-y

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

Riggins, F. J. & Dewan, S. (2005). The Digital Divide: Current and Future Research Directions. *Journal of the Association for Information Systems*, *6*(12), 298–337.

Rödel, A., Siegrist, J., Hessel, A. & Brähler, E. (2004). Fragebogen zur Messung beruflicher Gratifikationskrisen. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, *25*(4), 227–238. https://doi.org/10.1024/0170-1789.25.4.227

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

Rothe, I., Adolph, L., Beermann, B., Schütte, M., Windel, A., Grewer, A., Lenhardt, U., Michel, J., Thomson, B. & Formazin, M. (2017). *Psychische Gesundheit in der Arbeitswelt - Wissenschaftliche Standortbestimmung*. Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA).

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.

Schaarschmidt, U. (Hrsg.). (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Beltz Verlag.

Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2013). *AVEM: Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster. Manual*. Pearson.

Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrberuf: Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Postdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 81–99). Springer Fachmedien.

Scheuch, K., Haufe, E. & Seibt, R. (2015). Lehrergesundheit. *Deutsches Ärzteblatt*, *112*(20), 347–356.

Schillewaert, N., Ahearne, M. J., Frambach, R. T. & Moenaert, R. K. (2005). The adoption of information technology in the sales force. *Industrial Marketing Management*, *34*(4), 323–336. https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2004.09.013

Schmid, U., Goertz, L. & Behrens, J. (2017). *Monitor Digitale Bildung.: #3 Die Schulen im digitalen Zeitalter.* Bertelsmann Stiftung. https://doi.org/10.11586/2017041

Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J. & Shin, T. S. (2009). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK). *Journal of Research on Technology in Education*, *42*(2), 123–149. https://doi.org/10.1080/15391523.2009.10782544

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. (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

Seibt, R. & Kreuzfeld, S. (2023). Working time reduction, mental health, and early retirement among part-time teachers at German upper secondary schools - a cross-sectional study. *Frontiers in Public Health*, *11*, Artikel 1293239. https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1293239

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. (2021a). *Berliner Lehrkräfte Endgerät: Handreichung zur Nutzung Ihres dienstlichen mobilen Endgeräts*. https://schulportal.berlin.de/get-data/373ae282-6d7e-4070-8d4e-c0ea33ecc6a8/Berliner%20Lehrkr%C3%A4fte%20Endger%C3%A4t%20-%20Handreichung%20zur%20Nutzung%20Ihres%20dienstlichen%20mobilen%20Endger%C3%A4ts_v.202108.pdf

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. (2021b). *Leitfaden QuerBer: Der Quereinstieg in Berlin*. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/Qualifizierung/Lehrkraefteweiterbildung_Berlin/QuerBer/Leitfaden_Rev02.pdf

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. (2021c, 11. Juni). *Jede Berliner Lehrkraft erhält ein digitales Dienstgerät - Berlin.de* [Pressemitteilung]. https://www.berlin.de/sen/bjf/service/presse/pressearchiv-2021/pressemitteilung.1094598.php

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. (Dezember 2021d). *Digitalpaket Schule 2019 – 2024: FAQ – Endgeräte für das pädagogische Personal.* Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. https://digitalpakt.berlin/wp-content/uploads/2022/03/211209-digitalpakt-schule-19-24-faq-endgeraete.pdf

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. (2022). *Schriftliche Anfrage des Abgeordneten Louis Krüger (GRÜNE) vom 10. Februar 2022 zum Thema: Nutzung mobiler Endgeräte und Dienst-Mailadressen durch Lehrkräfte an Schulen und Antwort vom 24. Februrar 2022*. https://pardok.parlament-berlin.de/starweb/adis/citat/VT/19/SchrAnfr/S19-10965.pdf

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. (2023a). *Berliner Schulportal: Handreichung zur Nutzung Ihres „Digitalen Schreibtisches“*. https://schulportal.berlin.de/get-data/ae201a93-104d-4680-9bb2-cebdb37a9157/Handreichung_Berliner_Schulportal.pdf

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. (Januar 2023b). *Mobiles Endgerät für pädagogische Beschäftigte in Berlin: Handreichung zur Nutzung Ihres dienstlichen mobilen Endgeräts*. https://schulportal.berlin.de/get-data/6aadfaab-5be5-634d-aee9-7d2af3164788/MEG_Broschuere_2023.pdf&ved=2ahUKEwjX_qX10I6NAxVUxAIHHTgJIs0QFnoECBEQAQ&usg=AOvVaw3Xym7j1-_kkldH2nFVmN3

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. (11/2023c). *Berliner Schulportal: Anleitung für mobile Endgeräte: Installation von Applikationen*. https://schulportal.berlin.de/get-data/448bd4ea-3b96-4999-ba08-ef432ede00d4/Schulportal%20-%20Installation%20von%20Applikationen%20(barrierearm)_v.1.1.pdf

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. (2025). *Quereinstieg in den Lehrerberuf* -. https://www.berlin.de/sen/bildung/fachkraefte/https://www.berlin.de/sen/bildung/fachkraefte/einstellungen/lehrkraefte/quereinstieg/

Siegrist, J. (2012a). *Effort-reward imbalance at work - theory, measurement and evidence*. https://www.uniklinik-duesseldorf.de/fileadmin/Fuer-Patienten-und-Besucher/Kliniken-Zentren-Institute/Institute/Institut_fuer_Medizinische_Soziologie/Dateien/ERI/ERI-Website.pdf

Siegrist, J. (2012b). *Effort-reward imbalance questionnaires.* Universitätsklinikum Düsseldorf. https://www.uniklinik-duesseldorf.de/patienten-besucher/klinikeninstitutezentren/institut-fuer-medizinische-soziologie/das-institut/forschung/the-eri-model-stress-and-health/eri-questionnaires/questionnaires-download

Siegrist, J. (2015). *Arbeitswelt und stressbedingte Erkrankungen: Forschungsevidenz und präventive Maßnahmen*. Urban & Fischer in Elsevier.

Siegrist, J., Starke, D., Chandola, T., Godin, I., Marmot, M., Niedhammer, I. & Peter, R. (2004). The measurement of effort-reward imbalance at work: European comparisons. *Social science & medicine (1982)*, *58*(8), 1483–1499. https://doi.org/10.1016/S0277-9536(03)00351-4

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession—What Do Teachers Say? *International Education Studies*, *8*(3). https://doi.org/10.5539/ies.v8n3p181

Solís, P., Lago-Urbano, R. & Real Castelao, S. (2023). Factors That Impact the Relationship between Perceived Organizational Support and Technostress in Teachers. *Behavioral sciences (Basel, Switzerland)*, *13*(5). https://doi.org/10.3390/bs13050364

Stegner, K., Moser, E., Villamayor, M. & Fischer, M. (2025). *Arbeitsbelastung sächsischer Lehrkräfte und Schulleitungen: Zwischenbericht - Methodisches Vorgehen und erste Befunde*. 2025_SMK_AZU_Zwischenbericht_Entwurfsfassung_25.02.2025_korrigiert. Prognos AG.

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. (2023). *Masterplan: Lehrkräftebildung neu gestalten: 75 Maßnahmen für die Lehrkräftebildung der Zukunft*. https://www.stifterverband.org/sites/default/files/2023-11/masterplan_lehrkraeftebildung_neu_gestalten.pdf

Straub, D. (Hrsg.). (2006). *Arbeits-Handbuch Personal: Recht und Praxis für den Personal-Profi*. Huss.

SWK. (2023a). *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

SWK. (2023b). *Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht.: Zusammenfassung*. Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023_Gutachten_Lehrkraeftebildung_Zusammenfassung.pdf https://doi.org/10.25656/01:28060

Syvänen, A., Mäkiniemi, J.-P., Syriä, S., Heikkiä-Tammi, K. & Viteli, J. (2016). When does the educational use of ICT become a source of technostress for Finnish teachers? *Seminar.net - International journal of media, technology and lifelong learning*, *12*(2), 95–109.

Tagesspiegel (1. März 2022). Tausende Tablets bleiben liegen: Berliner Lehrkräfte nutzen Dienstgeräte nicht. *Tagesspiegel,* 2022. https://www.tagesspiegel.de/berlin/laptops-als-briefbeschwerer-berliner-lehrkrafte-lassen-ihre-dienstgerate-liegen-410425.html

Teo, T. S. H. & Men, B. (2008). Knowledge portals in Chinese consulting firms: A task–technology fit perspective. *European Journal of Information Systems*, *17*(6), 557–574. https://doi.org/10.1057/ejis.2008.41

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

Tulowitzki, P., Pietsch, M., Sposato, G., Cramer, C., Groß Ophoff, J. (2023). *Schulleitungsmonitor Deutschland: Zentrale Ergebnisse aus der Befragung 2022.*

Ulber, D. (2020). *Vorgaben des EuGH zur Arbeitszeiterfassung-: HSI-Schriftenreihe Band 32*. Bund-Verlag GmbH.

Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-Grießhaber, V., Müller, U., Wesche, H., Frommhold, M., Scheuch, K., Seibt, R., Wirsching, M. & Bauer, J. (2007). Burnout and effort-reward-imbalance in a sample of 949 German teachers. *International archives of occupational and environmental health*, *80*(5), 433–441. https://doi.org/10.1007/s00420-007-0169-0

vbw - Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft e.V. (2014). *Psychische Belastungen und Burnout beim Bildungspersonals: Empfehlungen zur Kompetenz- und Organisationsentwicklung*. Waxmann.

Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B. & Davis Fred D. (2003). User Acceptance of Information Technology: Towards a unified view. *MIS Quarterly*, *27*(3), 425–478.

Wesselborg, B. & Bauknecht, J. (2023). Belastungs- und Resilienzfaktoren vor dem Hintergrund von psychischer Erschöpfung und Ansätzen der Gesundheitsförderung im Lehrerberuf. *Prävention und Gesundheitsförderung*, *18*(2), 282–289. https://doi.org/10.1007/s11553-022-00955-z

Whiteoak, J. W. (2021). Morale and burnout in an Australian public school: A socio-technical systems approach. *Educational Management Administration & Leadership*, *49*(6), 958–975. https://doi.org/10.1177/1741143220925091

Wirtz, A. (2010). *Gesundheitliche und soziale Auswirkungen langer Arbeitszeiten*. Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin.

Wisniewski, B. (2025a, 6. Januar). *Stoppt den Korrekturwahnsinn! oder: Warum wir spätestens 2025 unsere Korrekturpraxis überdenken sollten.* Unterrichten digital. https://unterrichten.digital/2025/01/06/korrekturen-feedback-de-implementierung-wisniewski/

Wisniewski, B. (2025b, 18. März). *Was Schulen fehlt, ist der Mut zum Weglassen.* Deutsches Schulportal. https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/was-schulen-fehlt-ist-der-mut-zum-weglassen/

Wöhrmann, A. M., Gerstenberg, S., Hünefeld, L., Pundt, F., Reeske-Behrens, Brenscheid, F. & Beermann, B. (Hrsg.). (2016). *Arbeitszeitreport Deutschland 2016*. Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA). https://doi.org/10.21934/BAUA:BERICHT20160729

18 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Entwicklung der Jahresarbeitszeiten von Lehrkräften über sechzig Jahre nach Schulformen im Vergleich zur Arbeitszeitverpflichtung von Verwaltungsbeamt*innen (Hardwig und Mußmann 2018, S. 64) 14
Abbildung 2: Strukturelle Verschiebung von Unterricht hin zu außerunterrichtlichen Tätigkeiten (Sonstiges) (Expertengremium Arbeitszeitanalyse, 2018b Folie 7) .. 17
Abbildung 3: Mehrarbeit von Lehrkräften im Studienvergleich Niedersachsen, Frankfurt, Digitalisierungsstudie und Sachsen 19
Abbildung 4: Einflussfaktoren auf die Streuung der Arbeitszeit zwischen Lehrkräften (Hardwig & Mußmann, 2018, S. 98) 21
Abbildung 5: Bewertung der Arbeitsbelastung in Abhängigkeit vom Tarifstunden-SOLL-Faktor (Expertengremium Arbeitszeitanalyse, 2018a, S. 49) 25
Abbildung 6: Generisches Tätigkeitenmodell mit 8 Klassen und variablen Kategorien nach Schulform 38
Abbildung 7: Übersicht über die wichtigsten Funktionen des Zeiterfassungstools 45
Abbildung 8: Effiziente Zeiterfassung durch Voreintrag und Vorbelegung 47
Abbildung 9: Übersicht über den Feldzugang und die Studienbeteiligung Berliner Lehrkräfte 61
Abbildung 10: Stichprobenübersicht von 2.744 Lehrkräften an einer der beiden Belastungsbefragungen 64
Abbildung 11: Stichprobenübersicht von Teilnehmenden an beiden Belastungsbefragungen .65
Abbildung 12: Stichprobenübersicht der 1.217 Lehrkräfte des Arbeitszeitsamples 65
Abbildung 13: Durchschnittswoche: Arbeitszeiten an allen Tagen des pädagogischen Schuljahres 74
Abbildung 14: Schulzeitwoche: Schultage und dazugehörige Wochenenden im pädagogischen Schuljahr 75
Abbildung 15: Übersicht Qualitäts- und Plausibilitätsprüfung - Auswertungssample Arbeitszeit 82
Abbildung 16: Punktewolke mit Jahresbilanzen von Lehrkräften der berichteten Schultypen .. 91
Abbildung 17: Wöchentliche SOLL- und IST-Arbeitszeiten von Lehrkräften der berichteten Schultypen 93
Abbildung 18: Histogramm der IST-SOLL-Differenz von Lehrkräften der berichteten Schultypen 94
Abbildung 19: Punktewolke mit Jahresbilanzen von Lehrkräften an Grundschulen und Grundstufen 97
Abbildung 20: Wöchentliche SOLL- und IST-Arbeitszeiten an Grundschulen und Grundstufen 97
Abbildung 21: Histogramm der IST-SOLL-Differenz von Lehrkräften an Grundschulen und Grundstufen 98
Abbildung 22: Punktewolke mit Jahresbilanzen von Lehrkräften an ISS / GmS 100
Abbildung 23: Wöchentliche SOLL- und IST-Arbeitszeiten an ISS / GmS 101
Abbildung 24: Histogramm der IST-SOLL-Differenz von Lehrkräften an ISS / GmS 101
Abbildung 25: Punktewolke mit Jahresbilanzen von Lehrkräften an Gymnasien 103
Abbildung 26: Wöchentliche SOLL- und IST-Arbeitszeiten an Gymnasien 104
Abbildung 27: Histogramm der IST-SOLL-Differenz von Lehrkräften an Gymnasien 105
Abbildung 28: Punktewolke mit Jahresbilanzen der berichteten Schultypen mit und ohne Mehrarbeit 107
Abbildung 29: Vergleich der Lehrkräfte mit oder ohne Mehrarbeit an den berichteten Schulformen 108

Abbildung 30: Vergleich der Vollzeit-Lehrkräfte mit Unter- oder Überschreitung der 48-Stundengrenze während der Schulwochen 109
Abbildung 31: Tätigkeitsverteilung der untersuchten Schulformen in vier Tätigkeitsklassen 110
Abbildung 32: Tätigkeitsverteilung der untersuchten Schulformen in acht Tätigkeitsklassen 111
Abbildung 33: Entwicklung der Tätigkeitenstruktur im Drei-Klassen-Modell von 1960 bis 2024 113
Abbildung 34: Arbeitsprofile von Lehrkräften mit und ohne Schulleitungsaufgaben 114
Abbildung 35: Arbeitsprofile von Lehrkräften mit Schulleitungsaufgaben nach Schulformen 115
Abbildung 36: Arbeitsprofile von Lehrkräften mit und ohne Mehrarbeit 116
Abbildung 37: Arbeitsprofile von Lehrkräften unterschiedlicher Fächerkombinationen 118
Abbildung 38: Arbeitstage und Tätigkeiten in einer durchschnittlichen Schulwoche 120
Abbildung 39: Arbeitstage und Tätigkeiten von Lehrkräften mit Schulleitungsaufgaben 120
Abbildung 40: Jahresverlauf der Arbeitszeiten pro Kalenderwoche in Vollzeitlehreräquivalenten (VZLÄ) 121
Abbildung 41: Jahresverlauf der Arbeitszeiten von Lehrkräften mit und ohne Schulleitungsaufgaben im Vergleich (VZLÄ) 122
Abbildung 42: Vergleich der Arbeitsprofile von Teilzeit- und Vollzeitkräften in acht Tätigkeitsklassen 124
Abbildung 43: Jahresverlauf der Arbeitszeiten von Vollzeit- und Teilzeit-Lehrkräften im Vergleich 125
Abbildung 44: Arbeitsprofile von Lehrkräften verschiedener Altersgruppen 126
Abbildung 45: Ausmaß der außerunterrichtlichen Verpflichtungen in Frankfurt und Berlin 128
Abbildung 46: Beanspruchung durch außerunterrichtliche Aufgaben 129
Abbildung 47: Wunsch nach Veränderung der Unterrichtsstundenzahl 130
Abbildung 48: Zeitaufwand bei der Erfüllung neuer und zusätzlicher Aufgaben 131
Abbildung 49: Unterschiede bei der Erfüllung neuer, zusätzlicher Aufgaben 132
Abbildung 50: Nutzungshäufigkeit von digitalen Medien und Lernmanagement-Systemen 139
Abbildung 51: Nutzungshäufigkeit digitaler Medien beim Unterrichten 140
Abbildung 52: Interesse der Lehrkräfte am digital unterstützten Lehren und Lernen 141
Abbildung 53: Erwartungen der Lehrkräfte an den Medieneinsatz 142
Abbildung 54: Personenbezogene Hindernisse bei der Umsetzung des digital unterstützten Lehrens und Lernens 145
Abbildung 55: Organisationale Hindernisse bei der Umsetzung des digital unterstützten Lehrens und Lernens 145
Abbildung 56: Auswirkungen der Digitalisierung 146
Abbildung 57: Nutzung des digitalen Endgeräts 148
Abbildung 58: Intensität der Nutzung des digitalen Endgerätes 148
Abbildung 59: Einsatzbedingungen der dienstlichen Endgeräte 149
Abbildung 60: Unterstützung durch die Schulverwaltung 150
Abbildung 61: Nutzen des dienstlichen Endgeräts für die Arbeit 152
Abbildung 62: Bedienungsfreundlichkeit der dienstlichen Endgeräte 153
Abbildung 63: Nutzungsintensität in Abhängigkeit von der Bewertung des Nutzens für die Arbeit 154
Abbildung 64: Zusammenhang zwischen Einsatzbedingungen und Bewertung des Nutzens des dienstlichen Endgeräts 155
Abbildung 65: Zusammenhang zwischen der Unterstützung durch die Schulverwaltung und der Bewertung des Nutzens des dienstlichen Endgeräts für die Arbeit 156
Abbildung 66: Bewertung der Verfügbarkeit von Software-Anwendungen 157

Abbildung 67: Digitaler Stress von Lehrkräften in Berlin (1) 172
Abbildung 68: Digitaler Stress von Lehrkräften in Berlin (2) 172
Abbildung 69: Digitaler Stress von Lehrkräften Vergleich Berlin und Sachsen (1) 173
Abbildung 70: Digitaler Stress von Lehrkräften Vergleich Berlin und Sachsen (2) 174
Abbildung 71: Dimensionen des digitalen Stresses im Studien-Vergleich....174
Abbildung 72: Digitaler Stress und Burnout 175
Abbildung 73: Selbsteinschätzung der digitalen Kompetenzen und digitaler Stress....176
Abbildung 74: Nutzenerwartung (professioneller unterrichten) und digitaler Stress....177
Abbildung 75: Nutzenerwartung (effizienter arbeiten) und digitaler Stress 177
Abbildung 76: Nutzenerwartung (Schüler*innen fördern) und digitaler Stress....177
Abbildung 77: IT-Affinität und digitalet Stress....178
Abbildung 78: Alter und digitaler Stress (Überlastung) 179
Abbildung 79: Zusammenhang zwischen Belastung durch Digitalisierung und digitalem Stress 180
Abbildung 80: Technische Störungen und digitaler Stress 181
Abbildung 81: Qualität der IT-Infrastruktur und digitaler Stress....182
Abbildung 82: IT-Unterstützung und digitaler Stress 182
Abbildung 83: Zeitdruck und digitaler Stress....183
Abbildung 84: Weiterbildung zum digitalen Lehren und Lernen und digitaler Stress....184
Abbildung 85: Weiterbildung zum digitalen Lehren und Lernen und digitaler Stress (Unzuverlässigkeit) 184
Abbildung 86: Digitale Kluft der Berliner Schulen in der Grundstufe 190
Abbildung 87: Digitalen Reife in Grundschule/Grundstufe in Sachsen und Berlin 191
Abbildung 88: Vergleich der Reifegrade Grundstufe, Sekundarbereich....193
Abbildung 89: Digitale Schulstrategie nach digitaler Reife (Grundstufe) 194
Abbildung 90: Digitale Infrastruktur nach digitaler Reife (Grundstufe) (1) 195
Abbildung 91: Digitale Infrastruktur nach digitaler Reife (Grundstufe) (2) 196
Abbildung 92: Verfügbare Basisinfrastruktur nach digitaler Reife (Grundstufe)....196
Abbildung 93: Einbindung der Schülerschaft nach digitaler Reife (Grundstufe) 197
Abbildung 94: Nutzung digitaler Techniken nach digitaler Reife (Grundstufe) 198
Abbildung 95: Pädagogische Nutzung digitaler Techniken nach digitaler Reife (Grundstufe) (1) 199
Abbildung 96: Pädagogischen Nutzung digitaler Techniken nach digitaler Reife (Grundstufe) (2) 199
Abbildung 97: Digitale Reife und Unzuverlässigkeit schulischer IT-Systeme....200
Abbildung 98: Digitale Reife und Absicherung gegen Technikausfall....200
Abbildung 99: Fort- u. Weiterbildung für das Lehren mit digitalen Techniken nach digitaler Reife der Schule....201
Abbildung 100: Digitale Reife und Unterstützung 201
Abbildung 101: Digitale Reife und Wohlbefinden nach digitaler 202
Abbildung 102: Digitale Kluft der Berliner Sekundarschulen....206
Abbildung 103: Digitale Reife im Sekundarbereich in Berlin 207
Abbildung 104: Digitale Reife im Sekundarbereich im Studienvergleich....208
Abbildung 105: Digitale Schulstrategie nach digitaler Reife (Sekundarbereich) 211
Abbildung 106: Digitale Infrastruktur (1) nach digitaler Reife (Sekundarbereich) 213
Abbildung 107: Digitale Infrastruktur (2) nach digitaler Reife (Sekundarbereich) 213
Abbildung 108: Verfügbare Basisinfrastruktur nach digitaler Reife (Sekundarbereich)....214

Abbildung 109: Einbindung der Schüler*innen nach digitaler Reife im Sekundarbereich 215
Abbildung 110: Nutzung der digitalen Techniken nach digitaler Reife im Sekundarbereich 216
Abbildung 111: Pädagogische Nutzung digitaler Techniken (1) im Sekundarbereich 216
Abbildung 112: Pädagogische Nutzung digitaler Techniken (2) im Sekundarbereich 217
Abbildung 113: Digitale Reife und Absicherung gegen Ausfall der Technik 218
Abbildung 114: Digitale Reife und Unzuverlässigkeit schulischer IT-Systeme.....218
Abbildung 115: Fort- u. Weiterbildung für das Lehren mit digitalen Techniken im Sekundarbereich 218
Abbildung 116: Digitale Reife und Unterstützung 219
Abbildung 117: Digitale Reife und Wohlbefinden 220
Abbildung 118: Begrüßung und Einarbeitung bei Seiten-/Quereinstieg 229
Abbildung 119: Mentoring beim Quereinstieg 230
Abbildung 120: Anerkennung im Kollegium 231
Abbildung 121: Anerkennung durch Vorgesetzte.....231
Abbildung 122: Erfüllung von Arbeitseinsatz- und Qualifizierungsinteressen.....232
Abbildung 123: Entlastung bei berufsbegleitenden Studien 233
Abbildung 124: Persönliche Bilanz des Quer-/Seiteneinstiegs 234
Abbildung 125: Bewältigung des Unterrichts- einsatzes und persönliche Bilanz 235
Abbildung 126: Weiterempfehlung des Einstiegs.....236
Abbildung 127: Erneute Entscheidung für den Einstieg 236
Abbildung 128: Zufriedenheit mit dem Status als Seiten-/Quereinsteiger*in 237
Abbildung 129: Zufriedenheit mit der beruflichen Stellung (Gratifikation) 238
Abbildung 130: Arbeitszufriedenheit im Ländervergleich 248
Abbildung 131: Wohlbefinden (Wellbeing) nach Schulformen 249
Abbildung 132: Burnout im Studienvergleich.....250
Abbildung 133: „Ungesundes“ Arbeitstempo und Gesundheit 254
Abbildung 134: Vereinbarkeit und Gesundheit 254
Abbildung 135: Privaten Konflikte aufgrund des Arbeitspensums und Gesundheit 255
Abbildung 136: Umfang außerunterrichtlicher Aufgaben und Gesundheit 256
Abbildung 137: Personalmangel und Gesundheit 257
Abbildung 138: Respektlosigkeit, soziale Konflikte und Gesundheit.....258
Abbildung 139: Digitaler Stress und Gesundheit.....259
Abbildung 140: Der Anstrengungs-Gratifikations-Quotient 263
Abbildung 141: Lehrkräfte mit Gratifikationskrise 264
Abbildung 142: Tätigkeitsgruppen und Gratifikationskrise 264
Abbildung 143: Entgeltgruppen und Gratifikationskrise 265
Abbildung 144: Schulformen und Gratifikationskrise.....265
Abbildung 145: Gratifikationsbilanz und Arbeitszufriedenheit 266
Abbildung 146: Gratifikationsbilanz und Wohlbefinden 267
Abbildung 147: Gratifikationsbilanz und Burnout 268
Abbildung 148: Private Zeit und AGQ.....269
Abbildung 149: Außerunterrichtliche Aufgaben und AGQ 270
Abbildung 150: Lerngruppengröße und AGQ 271
Abbildung 151: Veränderung der Arbeitsbelastung und AGQ.....272
Abbildung 152: Digitaler Stress und AGQ 273
Abbildung 153: Unterstützung beim Einsatz digitaler Medien und AGQ 273

Abbildung 154: Nutzbarkeit der Schul-IT und AGQ 274
Abbildung 155: Zeitmangel bei der Vorbereitung und AGQ....275
Abbildung 156: Digitale Reife Sekundarstufe und AGQ....276
Abbildung 157: Digitaler Reife Grundstufe und AGQ 276
Abbildung 158: AGQ (ERI) von Lehrkräften. 278
Abbildung 159: AGQ (ERI) unterschiedlicher Berufe 279
Abbildung 160: Lehrkräfte im Vergleich zum repräsentativen Mittel der Beschäftigten 282
Abbildung 161: Berliner Lehrkräfte im Vergleich zu Niedersachsen 2016 und Frankfurt 2020 .283
Abbildung 162: Berliner Lehrkräfte im Vergleich zu Hamburg 283
Abbildung 163: Beanspruchung durch Arbeitsintensität....285
Abbildung 164: Beanspruchung durch Arbeitszeitlage....285
Abbildung 165: Beanspruchung durch emotionale Anforderungen....286
Abbildung 166: Beanspruchung durch körperliche Anforderungen....287
Abbildung 167: Beanspruchung durch fehlenden Sinn 288
Abbildung 168: Beanspruchung durch ungenügende Gestaltungsmöglichkeiten....289
Abbildung 169: Beanspruchung durch fehlende Entwicklungsmöglichkeiten 290
Abbildung 170: Beanspruchung durch Betriebskultur (1) 291
Abbildung 171: Beanspruchung durch Betriebskultur (2) 292
Abbildung 172: Beanspruchung durch klassenleitungsbezogene Aufgaben (1)....295
Abbildung 173: Beanspruchung durch klassenleitungsbezogene Aufgaben (2)....295
Abbildung 174: Beanspruchung durch inklusionsbezogene Aufgaben....296
Abbildung 175: Beanspruchung durch Konflikte 298
Abbildung 176: Beanspruchung durch schulspezifische Anforderungen (1) 298
Abbildung 177: Beanspruchung durch schulspezifische Anforderungen (2) 299
Abbildung 178: Belastung durch fehlenden Arbeitsplatz 300
Abbildung 179: Vergleich der Arbeitszeit des letzten Jahres 300
Abbildung 180: Erneute Berufsentscheidung 304
Abbildung 181: Selbstwirksamkeitserwartung und Berufszufriedenheit 307
Abbildung 182: Qualität der Arbeit und Berufszufriedenheit 308
Abbildung 183: Wohlbefinden und Berufszufriedenheit....309
Abbildung 184: Anstrengungs-Gratifikations-Quotient und Berufszufriedenheit....310
Abbildung 185: Berufsempfehlung....310
Abbildung 186: Qualität der Arbeit und Berufsempfehlung....311
Abbildung 187: Wunsch nach Wechsel der Schule....312
Abbildung 188: Hauptgrund für den Wunsch nach Schulwechsel....312
Abbildung 189: Hauptgrund für den Schulwechsel-Wunsch in Berlin und Hamburg....312
Abbildung 190: Bewertung der Qualität der Arbeit im Vergleich....314
Abbildung 191: Vereinbarkeit von Arbeit und Privatleben (Work-Life-Balance)....315
Abbildung 192: Qualität der Arbeit und Work-Life-Balance....315
Abbildung 193: Work-Life-Balance und Anteil gesundheitlicher Risikogruppen....316
Abbildung 194: Potenziale von Maßnahmen für zeitliche Entlastung....318
Abbildung 195: Einsatz von Multi-Professionellen-Teams in der eigenen Schule....319
Abbildung 196: Zusammenarbeit in Multi-Professionellen-Teams 320
Abbildung 197: Zeitliche Entlastung durch Multi-Professionellen-Teams....321
Abbildung 198: Zeitliche Entlastung durch Schulassistenz 321
Abbildung 199: Zeitliche Entlastung durch eine Schulverwaltungsassistenz 322

Abbildung 200: Zeitliche Entlastung durch Abgabe von Aufsichten 322
Abbildung 201: Schulische Maßnahmen zur Belastungsvermeidung 324
Abbildung 202: Transparenz der Arbeitszeitregeln 325
Abbildung 203: Handhabung der Arbeitszeitregelung 326
Abbildung 204: Wunsch nach Arbeitszeitdokumentation 327
Abbildung 205: Individuelle Bedeutung der Arbeitszeitdokumentation 328
Abbildung 206: Schulische Konsequenzen der Arbeitszeitdokumentation 329
Abbildung 207: Teilnahmequote an Fort- und Weiterbildungen 333
Abbildung 208: Prozentuale Teilnahme an Online-Fortbildungen 334
Abbildung 209: Themen und Inhalte von Fort- und Weiterbildungen 335
Abbildung 210: Themen und Inhalte von Fort- und Weiterbildungen im Vergleich zu Sachsen 336
Abbildung 211: Selbsteinschätzung digitaler Kompetenzen 338
Abbildung 212: Schulformunterschiede der digitalen Fort- und Weiterbildung 339

19 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: SOLL-Vorgaben zur Arbeitszeit von Lehrkräften im internationalen Vergleich (OECD, 2019a, 2019b, 2020a) 13
Tabelle 2: Klassen, Tätigkeiten und deren Beschreibung für die Berliner Arbeitszeiterfassung 40
Tabelle 3: Sondermodul zur Erfassung der Arbeitszeit von Schulleitungsangehörigen i.w.S. 44
Tabelle 4: Codierung der Abschlussbemerkungen der Belastungsbefragungen 57
Tabelle 5: Beteiligungsquoten nach Schulformen im Vergleich zur Grundgesamtheit 63
Tabelle 6: Wöchentliche Pflichtstundenzahl für Lehrkräfte nach Berliner Arbeitszeitverordnung 68
Tabelle 7: Berechnung des Wochenarbeitszeit-SOLL für das Schuljahr 2023/2024 in Berlin 70
Tabelle 8: Zusammenfassung der zu vergleichenden SOLL- und IST-Größen sowie Bezugsgrößen 76
Tabelle 9: Vergleich der Abbruch-Gruppe (n = 555) mit dem Auswertungssample 85
Tabelle 10: Gründe für den Abbruch der Arbeitszeiterfassung (Häufigkeiten und Prozent) 86
Tabelle 11: Andere Gründe für den Abbruch (Häufigkeiten und Prozent an der Gesamtmenge) 87
Tabelle 12: Durchschnittswoche, Schulzeitwoche und Arbeitswoche aller Schultypen im Überblick 95
Tabelle 13: Durchschnittswoche, Schulzeitwoche und Arbeitswoche der Grundstufe im Überblick 99
Tabelle 14: Durchschnittswoche, Schulzeitwoche und Arbeitswoche der ISS / GmS im Überblick 102
Tabelle 15: Durchschnittswoche, Schulzeitwoche und Arbeitswoche des Gymnasiums im Überblick 106
Tabelle 16: Verteilung der Durchschnittswoche auf alle Tätigkeitskategorien in den Schulformen 113
Tabelle 17: Vergleich der Arbeitszeiten von Lehrkräften in Vollzeit und in Teilzeit 123
Tabelle 18: Vergleich der Arbeitszeiten in Tätigkeitsklassen nach Geschlecht 127
Tabelle 19: Empirische Befunde zur Arbeitszeit von Lehrkräften im zehnjährigen Studienvergleich 135
Tabelle 20: Einflussfaktoren auf das Interesse an der Nutzung digitaler Medien 143
Tabelle 21: Übersicht über die Angaben zu deBn fehlenden Funktionen beim dienstlichen Endgerät 161
Tabelle 22: Digitale Reife in der Grundschule/Grundstufe Berliner Schulen im Vergleich ..188
Tabelle 23: Kriterien der Digitalen Reife (SELFIE17) 189
Tabelle 24: Digitale Reife im Sekundarbereich Berliner Schulen im Vergleich 209
Tabelle 25: Arbeitseinsatz von Lehrkräften mit Seiten- und Quereinstieg nach Aufgabenbereichen 226
Tabelle 26: Besoldungsgruppen der Lehrkräfte mit Seiten- und Quereinstieg 227
Tabelle 27: Qualifikation bei Eintritt in den Schuldienst der Lehrkräfte mit Seiten- und Quereinstieg 228
Tabelle 28: Wünsche zur Verbesserung der persönlichen Situation 240
Tabelle 29: Anzahl der Präsentismus-Tage 252
Tabelle 30: ERI-Fragebogen 262

20 Variablen und Antwortoptionen der Umfragen

Das Konzept der Berliner Umfrage und die verwendeten Instrumente und ihre Quellen werden in Kapitel 2.3 beschrieben. Die nachfolgende Vorstellung der einzelnen Variablen und ihre Antwortoptionen orientiert sich an der Struktur der Vorstellung in Kapitel 2.3:

- Umfrage 1
- Spezialmodul Lehrkräfte im Quer- und Seiteneinstieg
- Spezialmodul Schätzung der Arbeitszeit
- Umfrage 2
- Sonderumfrage für Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben

Da die Vertragsdaten der Lehrkräfte bekannt waren, wurden sie teilweise zielgruppenbezogen angesprochen, beispielsweise beim Einstieg von Umfrage 1 nach der Schulform, der die Lehrkräfte angehörten. Lehrkräfte im Quer- und Seiteneinstieg wurden zum entsprechenden Spezialmodul eingeladen, Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben zum Sonderfragebogen, der nach der Umfrage 1 sogar in einem eigenständigen Befragungszeitraum ausgefüllt werden konnte, um die Belastung durch die Umfragen zu verteilen.

Die Lehrkräfte haben freiwillig an den Umfragen teilgenommen und hatten die Möglichkeit, sie jederzeit abzubrechen. Nach Kenntnisnahme einer umfangreichen Erklärung zum Datenschutz erteilten sie ihre Zustimmung zur Verwendung der Daten für wissenschaftliche Zwecke. Im Online-Tool gestaltete sich die Benutzeroberfläche beispielhaft wie folgt:



Mithilfe eines „Stopp“ Buttons wurde die Möglichkeit gegeben, die Umfrage zu pausieren, mittels des „Zurück“ bzw. „Weiter“-Buttons konnte im Fragebogen navigiert werden. Im Fragebogen wurden auch zusätzliche Informationen zur Verfügung gestellt, die aufgerufen werden konnten, um z.B. eine genauere Definition von Antwortoptionen zu erhalten.

Legende zur Struktur der folgenden Dokumentation der Fragen:

Seitentitel z.B. Einstieg

Hauptfragen fett gedruckt z.B. *Die Haupttätigkeit einer Lehrkraft ist das Unterrichten*

[Antwortoptionen in eckigen Klammern]

(Dabei gilt die Regel, dass Antwortoptionen so lange gelten, bis eine neue Antwortoption aufgeführt wird.)

(Moderierende Anmerkungen kursiv in runden Klammern)

- *Zusammenhängende Frageblöcke kursiv als Auflistung*

20.1 Umfrage 1

Lehrkräften im Quer- und Seiteneinstieg sind mit dem Spezialmodul (siehe 20.2) gestartet. Alle anderen Lehrkräfte aus Grund-, Gemeinschafts- und Integrierten Sekundarschulen sowie Gymnasium starteten mit der Seite *Einstieg*. Lehrkräfte aus berufsbildenden Schulen, Kolleg oder zweitem Bildungsweg starteten mit *Weitere Aufgaben*.

Einstieg

Die Haupttätigkeit einer Lehrkraft ist das Unterrichten. Wie viele Lerngruppen bzw. Klassen unterrichten Sie in diesem Halbjahr?

[Anzahl]

(Gymnasium)

- *Wie viele Ihrer Lerngruppen bzw. Klassen haben 32 und mehr Schülerinnen und Schüler?*
- *Wie viele Ihrer Lerngruppen bzw. Klassen haben 20 und weniger Schülerinnen und Schüler?*

(Grundschule, Gemeinschaftsschule, Integrierte Sekundarschule)

- *in der Primarstufe (Kl. 1-6)?*
  - *Wie viele Ihrer Lerngruppen bzw. Klassen in der Primarstufe haben 26 und mehr Schülerinnen und Schüler?*
  - *Wie viele Lerngruppen bzw. Klassen in der Primarstufe davon haben 20 und weniger Schülerinnen und Schüler?*
- *in der Sekundarstufe I (Kl. 7 -10)?*
  - *Wie viele Lerngruppen bzw. Klassen in der Sek. I haben 26 und mehr Schülerinnen und Schüler?*
  - *Wie viele Lerngruppen bzw. Klassen in der Sek I haben 22 und weniger Schülerinnen und Schüler?*
- *in der Sekundarstufe II (Kl. 10-13)?*
  - *Wieviele Lerngruppen bzw. Klassen in der Sek. I haben 26 und mehr Schülerinnen und Schüler?*
  - *Wieviele Lerngruppen bzw. Klassen in der Sek I haben 22 und weniger Schülerinnen und Schüler?*

Weitere Aufgaben

[ja/nein]

Für welche der folgenden Aufgaben sind Sie neben der Lehrtätigkeit noch verantwortlich?

- *Keine zusätzlichen Aufgaben*
- *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*

Brennpunkt-Zulage

Erhalten Sie die Brennpunkt-Zulage auf Ihrer Gehaltsabrechnung?

Unterrichten in den Schulstufen

(Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen bekamen diesen Fragenkatalogs nicht präsentiert)

[Prozentangabe]

Wie hoch ist Ihr durchschnittlicher Unterrichtsanteil

in der Primarstufe in Prozent?

in der Sekundarstufe I in Prozent?

in der Sekundarstufe II in Prozent?

Welches Fach unterrichten Sie in der Sekundarstufe hauptsächlich?
(bitte die am besten passende Rubrik auswählen)

(nur für Lehrkräfte, die im allgemeinbildenden Sekundarbereich unterrichten)

[die passende Rubrik konnte aus einer Auflistung aus 44 Fächern ausgewählt werden]

Welches Fach unterrichten Sie in der Sekundarstufe an zweiter Stelle?
(bitte die am besten passende Rubrik auswählen)

Unterrichten Sie weitere Fächer? [ja/nein]

Ihre berufliche Situation

Die nachfolgenden Fragen beziehen sich auf Ihren derzeitigen Beruf. Bitte geben Sie für jede der Fragen an, ob Sie zutrifft und inwieweit Sie zustimmen. *Falls eine Aussage zutrifft, geben Sie bitte in der entsprechenden Zeile zusätzlich an, wie stark Sie das belastet.*

[Belastungen: Inwieweit trifft das zu? (1 – trifft zu; 2 – trifft nicht zu);

[Beanspruchungsnachfrage: Wie stark belastet Sie das? (1 – belastet gar nicht; 2 – belastet mäßig; 3- belastet stark; 4 – belastet stark]

- *Aufgrund des hohen Arbeitsaufkommens besteht häufig großer Zeitdruck.*
- *Bei meiner Arbeit werde ich häufig unterbrochen und gestört.*
- *Bei meiner Arbeit habe ich viel Verantwortung zu tragen.*
- *Ich bin häufig gezwungen, Mehrarbeit zu leisten.*
- *Meine Arbeit ist körperlich anstrengend.*
- *Im Laufe der letzten Jahre ist meine Arbeit immer mehr geworden.*
- *Ich werde bei meiner Arbeit ungerecht behandelt.*
- *Die Aufstiegschancen in meinem Bereich sind schlecht.*

- *Ich erfahre - oder erwarte - eine Verschlechterung meiner Arbeitssituation.*
- *Mein eigener Arbeitsplatz ist gefährdet.*
- *Ich erhalte von meinen Vorgesetzten die Anerkennung, die ich verdiene.*
- *Ich erhalte von meinen Arbeitskolleg*innen die Anerkennung, die ich verdiene.*
- *Ich erhalte in schwierigen Situationen angemessene Unterstützung.*
- *Wenn ich an meine Ausbildung denke, halte ich meine berufliche Stellung für angemessen*

Schätzung der anteiligen Arbeitszeit für neue oder zusätzliche Aufgaben

In den letzten Jahren ist eine Reihe neuer Aufgaben für Lehrkräfte hinzugekommen. Sie werden bei der Arbeitszeiterfassung, die Sie aktuell machen, nicht einzeln erfasst. Es wäre aber wichtig, ihren ungefähren Umfang einschätzen zu können. Die folgende Abfrage ist nicht ganz einfach. Die folgende Tabelle enthält eine Auswahl solcher Aufgaben, von denen einige auf Sie zutreffen können. Bei Nichtzutreffen bitte 00:00 für HH:MM eintragen bzw. stehen lassen

[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 (in den letzten 6 bzw. 12 Monaten):

Hinweis 1: Bitte denken Sie an eine durchschnittliche Schulwoche – es geht hier um eine Klärung des anteiligen Volumens der zusätzlichen Aufgaben an einer 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 (im weiteren Sinne) angehören.

Hinweis 3: Zu Ihrer Orientierung: 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.]

- ***Inklusion – Multiprofessionelle Teams – Ganztag*** *(als Lehrkraft)*
  [Info: Inklusionsaufgaben (Förderplan, Diagnostik, Koordination, Kommunikation etc.)
  Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team *(Erzieher*innen, Schulhelfer*innen, Schulassistenz, Schulsozialarbeit, Sonderpädagogik, Jugendamt, Klinikschule etc.)*
  Ganztag *(Koordination, Betreuung, Aufsicht etc.; hier: zusätzliche, also nicht über Ganztag GTA/Deputat abgerechnete Stunden)]"*
- ***Vergleichsarbeiten – Evaluationen – Wettbewerbe*** *(als Lehrkraft)*
  *[Info: Interne und externe Evaluationen, Qualitätsmanagement, Zusammenarbeit mit Fachberater*innen, Kompetenztests, Wettbewerbe, PISA etc.]"*
- ***Lernstands-Dokumentationen*** *(als Lehrkraft)*
  [Info: Bildungsempfehlungen, Dokumentation der indiv. Lernentwicklung für jede/n SuS, z.B. LRS, Produktives Lernen etc.]"
- ***Neue Formen der Öffentlichkeitsarbeit und der Schulveranstaltungen*** *(als Lehrkraft)*
  [Info: Beiträge zur Schul-Homepage, (digitale) Tage der offenen Tür, Schulfeste, Zeugnisfeiern, Spendenläufe etc.]"
- ***Abrufen von Informationen und Nachrichten über Berliner Lernplattformen, Lernraum Berlin u. a.*** *(in allen Rollen)*
  [Info: Dienstmails, Eltern- und Schülerkommunikation, Informationen und Verordnungen der senat. Behörden etc.]"
- ***Digitale Unterrichtsgestaltung*** *(als Lehrkraft)*
  [Info: 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.).
  Nutzung digitaler Portale (Einführung und Umgang mit Lernplattformen etc.)"

- ***Einführung und Umsetzung digitaler Lehr- und Lernformen an der eigenen Schule*** *(in einer übertragenen Zuständigkeit oder als Schulleitung)*
  [Info: Einführung digitaler Lehr- und Lernformen,
  Einführung digitaler Dienste (Berliner Lernplattform, 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 Wechselunterricht, Notbetreuung etc.]
- ***Ungleiche Kompetenzen/ungleiche Ausstattungen der SuS bei digitalen Medien und Techniken*** *(als Lehrkraft)*
  [Info: Beratung, Assistenz, Verwaltung Leihgeräte, Ausdrucken von Lernmaterialien etc.]"
- ***Service- und Administrationsaufgaben bei der Nutzung digitaler Medien und Techniken*** *(als Lehrkraft)*
  [Info: (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.]*
- ***Zuarbeit zum Medienbildungskonzept oder zur digitalen Schulstrategie*** *(als Lehrkraft)*
- ***Beteiligung an der Schulentwicklungsarbeit*** *(als Lehrkraft)*
  [Info: Schulcurriculum, Sprachbildung, Leitbild u.ä.]
- ***Unterstützung von neuen Beschäftigtengruppen an der Schule*** *(als Lehrkraft)*
  *[Info: Quereinsteigende, Seiteneinsteigende, Praktikant*innen, PKB-Kräfte u. a. - Pädagogische Kommunikation von trad. Referendar*innen gehört nicht dazu]*
- ***Erhöhter Aufwand für SuS mit Flucht- und Migrationshintergrund*** *(Betreuung, Kommunikation, Vor-/ Nachbereitung) (als Lehrkraft)*
  [Info: Betreuung der SuS, Koordination und Kommunikation der Förder- und DAZ-Angebote, Dolmetschen etc.]
- ***Berufsorientierung*** *(als Lehrkraft)*
  [Info: Aktivitäten zur Berufsorientierung von SuS]
- ***Neue Aufgaben in Eigenverantwortung der Schule*** *(in einer übertragenen Zuständigkeit oder als Schulleitung)*
  [Info: Kooperationen, Schulkonto/Schulbudget, Schulentwicklung, Personalentwicklung, schulscharfe Einstellungen, BNE, GTA-Konzept, Gewalt- und Drogenprävention, bewegte Schule etc.]
- ***Erfüllung neuer behördlicher Auflagen*** *(in einer übertragenen Zuständigkeit oder als Schulleitung)*
  [Info: Brandschutz, Datenschutz, Mitarbeit bei der Erstellung von Gefährdungsbeurteilungen, Erste-Hilfe-Kurse etc.]

Summe der geschätzten Arbeitszeit für neue oder zusätzliche Aufgaben in einer durchschnittlichen Schulwoche [automatisch errechnete Summe]

Schätzung der anteiligen Arbeitszeit für neue oder zusätzliche Aufgaben

Auf der vorherigen Seite haben Sie geschätzt, dass die neu hinzugekommenen Tätigkeiten einen Umfang von [Stunden: Minuten je nach Eingaben] ausmachen. Ist das grob überschlagen soweit korrekt und stimmt mit Ihrer Gesamteinschätzung überein?

[ja/nein]

(Bei Angabe von JA ging es weiter zur nächsten Frage. Bei NEIN erfolgte ein Rücksprung und Aufforderung an die Teilnehmenden, die Zeiteinträge zu korrigieren, bis diese mit der Gesamteinschätzung übereinstimmen. Bei der zweiten Validierungsabfrage konnte der Fragebogen mit JA oder mit der Option nein, aber weiter im Fragebogen *fortgesetzt werden. Die Schätzung wurde dann als nicht bestätigt verworfen.)*

Work-Life-Balance

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

[1 – nein; 2 – in geringem Maß; 3 – in hohem Maß; 4 – in sehr hohem Maß]

Erwartungen an digitale Medien und Techniken

Dem digital unterstützten Lehren und Lernen wird große Bedeutung beigemessen. Wie stehen Sie dazu?

[7er-Likert-Skala von „trifft-gar-nicht-zu“ bis „trifft-voll-zu“]

- *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 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.*

Umgang mit dem digital unterstützten Lehren und Lernen

Wie lässt sich Ihr Ansatz für das Lehren und Lernen mit digitalen Technologien am besten beschreiben?

[Einfachabfrage; 1 – „Tendenziell nutze ich digitale Technologien erst, nachdem die meisten meiner Kolleginnen und Kollegen bereits damit begonnen haben“; 2 – „Tendenziell bin ich in Bezug auf die Nutzung digitaler Technologien mit meinen Kolleginnen und Kollegen gleichauf“; 3 – „Tendenziell gehöre ich zu den ersten Nutzer*innen, wenn ich deutliche Vorteile sehe“; 4 – „Ich gehöre in der Regel zu den Innovator*innen, die neue Technologien testen“]

Belastungen durch das digital unterstützte Lehren und Lernen

[7er-Likert-Skala von „trifft-gar-nicht-zu“ bis „trifft-voll-zu“]

- *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 zeitlichem Aufwand verbunden*

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.

[0 – nein; 1 – ja]

- *Steht an ihrer Schule folgende digitale Infrastruktur zur Verfügung?*

- *WLAN für alle Lehrkräfte*
- *WLAN, das von Schülerinnen und Schülern genutzt werden kann*
- *Berliner Lernplattform (Lernraum Berlin, It'slearning u. a.)*

Digitale Schulstrategie

Bitte geben Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

[1 – stimme überhaupt nicht zu; 2 – stimme nicht zu; 3 – teils/teils; 4 – stimme zu; 5 – stimme voll und ganz zu; keine Angabe]

- *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.*

Digitale Infrastruktur (1 und 2)

Bitte geben Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

- *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.*
- *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.*
- *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.*

Fort- und Weiterbildung für digitales Lehren und Lernen

- *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.*

Digitale Infrastruktur - Pädagogik

- *Ich nutze virtuelle Lernumgebungen mit meinen SuS*
- *Ich nutze digitale Technologien für die schulbezogene Kommunikation.*
- *Ich nutze digitale Technologien zur Anpassung meines Unterrichts an die individuellen Bedürfnisse der SuS.*
- *Ich nutze digitale Technologien zur Förderung der Kreativität der SuS*
- *Ich nutze digitale Lernaktivitäten zur Motivierung der SuS*
- *Ich verwende im Unterricht digitale Technologien, um Lerninhalte oder Arbeitsblätter zu projizieren*
- *Ich verwende im Unterricht digitale Technologien zur Visualisierung von Inhalten (z.B. Lehrfilme, Dokumentationen)*
- *Ich nutze digitale Technologien zur Erleichterung der Zusammenarbeit von SuS*

Nutzung digitaler Medien

Bitte machen Sie im Folgenden Aussagen Nutzung und Ausstattung. Wie oft nutzen Sie digitale Medien in der Schule für das Unterrichten?

[1 – nie; 2 – weniger als einmal im Monat; 3 – mindestens einmal im Monat, aber nicht jede Woche; 4 – mindestens einmal pro Woche, aber nicht jeden Tag; 5 – jeden Tag]

Wie oft nutzen Sie ein Lernmanagement-System im Unterricht (LMS, Content-Managementsystem zur Organisation von Lernprozessen und Bereitstellung von Lerninhalten, z.B. Lernraum Berlin, it's learning)?

[1 – nie; 2 – in manchen Stunden; 3 – in den meisten Stunden; 4 - in fast jeder Stunde]

Lehrkräfte sind mit eigenen, tragbaren digitalen Endgeräten ausgestattet.

[ja, jede Lehrkraft; 2 – nicht alle Lehrkräfte; 2 - nein]

Nutzung des mobilen Endgerätes der Senatsverwaltung

Vor einiger Zeit wurden Lehrkräfte in Berlin mit dienstlichen Endgeräten ausgestattet. Wir haben einige Fragen: Haben Sie das mobile Endgerät, das Ihnen von der Senatsverwaltung zur Verfügung gestellt wurde, schon einmal genutzt?

[ja/nein]

(je nach Angabe wurden im Folgenden jeweils unterschiedliche Frageblöcke vorgelegt:

(JA)

- *Wie intensiv nutzen Sie dieses Gerät?*

[1 – nie; 2 – weniger als einmal im Monat; 3 – mindestens einmal im Monat, aber nicht jede Woche; 4 – mindestens einmal pro Woche, aber nicht jeden Tag; 5 – jeden Tag]

(NEIN)

- *Warum nicht?*

[Dropdown: „Es wurde mir nicht zur Verfügung gestellt“; „Ich nutze lieber ein privates, digitales Endgerät“; „Ich bevorzuge das Arbeiten mit Papier“; „Sonstiges“]

Erfahrungen mit dem digitalen Endgerät der Senatsverwaltung

[hier wurde die im vorherigen Block aufgenommene Verzweigung fortgeführt; insofern hatten nur Lehrkräfte den folgenden Fragenblock zu beantworten, die ein von der Senatsverwaltung zur Verfügung gestelltes digitales Endgerät nutzten]

[5er Skala von „trifft-gar-nicht-zu“ bis „trifft voll zu“]

- *Bei der Übergabe verfügte mein digitales Endgerät über ein Betriebssystem und alle notwendigen Einrichtungen und Basisanwendungen*
- *Im beruflichen Alltag steht mir immer dann, wenn ich das Endgerät benutzen möchte, auch eine ausreichende Internetverbindung zur Verfügung*
- *Es gelingt mir problemlos, weitere Peripherie-Geräte (Smartboard, digitale Tafel, Bildschirm, Drucker, Schreibstifte u. a.) mit dem digitalen Endgerät zu nutzen*
- *Über das Endgerät nutze ich aktiv die vielfältigen Möglichkeiten des Berliner Schulportals (z.B. Lernraum Berlin u. a.)*
- *Das mobile Gerät ist sehr klein und nur eingeschränkt nutzbar*
- *Das mobile Gerät ist kein Ersatz für einen vollwertigen Arbeitsplatzrechner.*
- *Bislang habe ich sehr gute Erfahrungen mit der Nutzung des mobilen Endgeräts gemacht*
- *In unserer Schule sind nicht alle für unsere Arbeit relevante Funktionen zugelassen, die das Berliner Schulportal (BigBlueButton, Lernraum Berlin u. a.) anbietet.*

Mir stehen alle für meine Arbeit relevanten Software-Anwendungen und Apps auf dem mobilen Endgerät zur Verfügung

[ja/nein, denn]

(Wenn „Nein“ Optionen; 1 – „Ich habe die Anschaffung einer App angeregt, bisher aber nichts gehört“; 2 – „Ich habe die Anschaffung einer App angeregt, diese wurde aber abgelehnt“; 3 – „Ich habe bisher von dieser Möglichkeit, Apps zu erhalten, nichts gewusst“)

Welche dienstlich relevante Funktion fehlt Ihnen?

[offenes Eingabefeld]

Nutzen des mobilen Endgeräts der Senatsverwaltung

Die Nutzung des digitalen Endgeräts…

[7er-Likert-Skala der Zustimmung von 1 – „stimme-gar-nicht-zu“ bis 7 – „stimme-voll-und-ganz-zu“]

- *… war für mich leicht zu erlernen.*
- *… unterstützt meine Effizienz bei der Arbeit*
- *… hilft bei der Einhaltung von Planungen*
- *… ermöglicht es mir, den Umfang meiner Arbeit als Lehrkraft besser zu bewältigen.*
- *… erhöht die Effektivität der Zusammenarbeit mit anderen Menschen in der Schule (Schüler*innen, Eltern, Kolleg*innen usw.)*
- *… wirkt sich positiv auf die Qualität meiner Arbeit als Lehrkraft aus*
- *… verbessert meine Fähigkeit, die Ziele meiner Arbeit als Lehrkraft zu erreichen*

Unterstützung durch die Schulverwaltung

Inwiefern treffen die folgenden Aussagen auf Ihre Arbeitssituation zu?

[5er-Skala von 1 – „trifft-gar-nicht-zu“ bis 5 „trifft-voll-und-ganz-zu“]

- *Die Schulverwaltung stellt Richtlinien (z.B. Verhaltenskodex) für den Umgang mit dem mobilen Endgerät zur Verfügung.*
- *Die Schulverwaltung stellt die notwendigen Handlungshilfen (z.B. Handbücher, Tutorials) zum Umgang mit den mobilen Endgeräten zur Verfügung.*

- *Die Schulverwaltung stellt die notwendige Unterstützung bereit (z.B. Helpdesk, Ansprechpartner*innen, Schulungen).*
- *Die Schulverwaltung stellt den notwendigen technischen Support bereit (z.B. IT-Administration, technischer Service etc.).*

Stress durch Digitalisierung

Durch die Digitalisierung verändern sich viele Bereiche unseres Lebens und Arbeitens. Bitte geben Sie an, inwieweit Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

[6er Skala von 1 - „stimme überhaupt nicht zu“ bis 5 „stimme voll zu“ und 6 – „nicht beantwortbar“]

- *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.*
- *Ich finde nicht genügend Zeit, um meinen Umgang mit digitalen Medien und Techniken zu verbessern und mehr darüber zu lernen.*
- *Die Leistungsfähigkeit der schulischen IT-Systeme ist zuverlässig. REVERSE*
- *Es gibt ständig neue digitale Medien und Techniken, welche wir in der Schule verwenden.*
- *Meine Privatsphäre kann dadurch verletzt werden, dass mein Verhalten bei der Nutzung digitaler Medien und Techniken nachverfolgt werden kann.*
- *Das Lösen von Problemen mit digitalen Medien und Techniken kostet mich Zeit, die ich für das Erledigen meiner Arbeitsaufgaben benötige.*
- *Ich muss mich immer für den Fall absichern, dass die digitalen Medien und Techniken ausfallen könnten.*

Bilanz der Digitalisierung

Welche Wirkung hat die Digitalisierung auf Ihre Arbeitsbelastung? Wie wirkt sich die Digitalisierung insgesamt auf Ihre Arbeitsbelastung aus?

[1 – Belastung hat stark zugenommen; 2 – Belastung hat zugenommen; 3 – Belastung hat sich nicht verändert; 4 – Belastung hat abgenommen; 5 – Belastung hat stark abgenommen]

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.

[1 – immer; 2 – oft; 3 – manchmal; 4 – selten; 5 – 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?*

Gesundheit

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?

[offenes Zahlenfeld]

Wie würden Sie Ihren gegenwärtigen Gesundheitszustand beschreiben?

[1 – sehr gut; 2 – gut; 3 – zufriedenstellend; 4 – weniger gut; 5 – schlecht]

Wohlbefinden

Die folgenden Aussagen betreffen Ihr Wohlbefinden in den letzten zwei Schul-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.

[5 – die ganze Zeit; 4 – meistens; 3 – etwas mehr als die Hälfte der Zeit; 2 – etwas weniger als die Hälfte der Zeit; 1 – ab und zu; 0 – zu keinem Zeitpunkt]

In den letzten zwei Schulwochen …

- *… 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*

Zufriedenheit

Alles in allem: Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Arbeit?

[10er-Skala: Wie zufrieden? Von 0 - "ganz und gar unzufrieden" bis 10 - "ganz und gar zufrieden"]

Berufszufriedenheit

Wenn Sie heute nochmal vor der Entscheidung für einen Beruf stünden – Würden Sie noch einmal Lehrerin bzw. Lehrer werden?

[1 – „Ja, ich würde mich dafür entscheiden“; 2 – „Ich bin mir nicht sicher“; 3 – „Nein, ich würde mich nicht wieder für den Lehrberuf entscheiden“]

Empfehlung

Ich kann alle, die darüber nachdenken, nur ermuntern im Schuldienst anzufangen.

[5er-Skala von „trifft-gar-nicht-zu“ bis „trifft-voll-und-ganz-zu“]

Perspektive

Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie ihre Anstellung als Lehrkraft in absehbarer Zeit kündigen werden?

[5er Skala von 1 – „sehr unwahrscheinlich“ bis 5 – „sehr unwahrscheinlich“]

Abschlussfragen

[Vor dem Abschluss des Fragebogens wurde den Teilnehmenden die Möglichkeit gegeben, einen Zusatzfragebogen zur Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Methoden auszufüllen, der etwa 5 Minuten in Anspruch nehmen sollte. Bei JA wurde das Spezialmodul Arbeitszeit-Schätzung 20.3 angeboten. Bei NEIN folgte die Abschlussfrage]

Haben Sie abschließende Bemerkungen?

[offenes Textfeld]

Sie sind am Ende des Fragebogens angelangt. Um die Umfrage endgültig abzuschließen, nutzen Sie bitte noch einmal den "Weiter"-Button. Danach können keine Änderungen mehr vorgenommen werden.

20.2 Spezialmodul Lehrkräfte im Quer- und Seiteneinstieg

Eintritt in den Schuldienst

In welchem Jahr sind Sie in den Schuldienst eingetreten?

[Dropdown Jahreszahl]

Bitte wählen Sie die Optionen, die die Situation beim Eintritt in den Schuldienst am besten beschreibt. *Bei meinem Eintritt in den Schuldienst…*

[Dropdownmenü mit einer Antwortoption:

… hatte ich einen Berufsabschluss (ohne Hochschulabschluss)
… hatte ich einen Hochschulabschluss (BA oder Diplom/MA nicht anerkannt für Lehramt)
… hatte ich einen Hochschulabschluss (MA, Diplom - 1 Fach anerkannt für Lehramt)
… hatte ich einen Hochschulabschluss (MA, Diplom - 2 Fächer anerkannt für Lehramt)
… hatte ich einen Hochschulabschluss fürs Lehramt für ein Fach abgeschlossen (noch kein 1. Staatsexamen/Master of Education)
… hatte ich einen Hochschulabschluss fürs Lehramt abgeschlossen (1. Staatsexamen, Master of Education)
... hatte ich einen ausländischen Hochschulabschluss (BA oder ohne Anerkennung für Lehramt)
... hatte ich einen ausländischen Hochschulabschluss mit voller Lehrbefähigung]

Ihre Situation heute

Bitte wählen Sie die Optionen, die die Situation beim Eintritt in den Schuldienst am besten beschreibt

[Dropdownmenü mit einer Antwortoption:

- Heute bin ich als Lehrkraft ohne volle Lehrbefähigung (LovL) tätig (ohne berufsbegleitende Fort-/Weiterbildung)
- Heute bin ich als Lehrkraft tätig und befinde mich in den QuerBer-Phasen KICK OFF, FIRST STEPS oder SET UP.
- Heute bin ich als Lehrkraft tätig und befinde mich in der (berufsbegleitenden) Qualifizierung (QuerBer-Phase STUDIES)
- Heute bin ich als Lehrkraft ohne volle Lehrbefähigung tätig und studiere eigenständig fürs Lehramt (zweites Fach, berufsbegleitend)
- Heute befinde ich mich im (berufsbegleitenden) Vorbereitungsdienst
- Heute habe ich den Vorbereitungsdienst fürs Lehramt abgeschlossen]

Erhalten Sie Entlastungsstunden für Ihre Qualifizierung?

[ja/nein]

- *Ich erhalte Entlastungsstunden für berufsbegleitende Studien (QuerBer-Phasen KICK OFF, FIRST STEPS, SET UP und STUDIES)*
- *Ich erhalte Entlastungsstunden für andere Formen der Fort-/Weiterbildung*

Wieviele Entlastungsstunden erhalten Sie dafür?

[zweistelliges Eingabefeld]

- *Für berufsbegleitende Studien (QuerBer-Phasen KICK OFF, FIRST STEPS, SET UP und STUDIES)*
- *Für andere Formen der Fort-/Weiterbildung*

Ihre berufliche Perspektive

Meine persönliche Perspektive ist …

[ja/nein]

- *… als Lehrkraft tätig zu sein, ohne das Referendariat, den Vorbereitungsdienst zu absolvieren*
- *… das Referendariat, den Vorbereitungsdienst zu absolvieren*

Ihr Einsatzort

Bitte geben Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

[5er-Skala von „trifft-gar-nicht-zu“ bis „trifft-voll-zu“]

- *Ich konnte mir die Schule aussuchen, an der ich heute eingesetzt werde*
- *Die Schule ist nah zu meinem Wohnort*
- *Die begleitende Qualifizierung bzw. das Studienseminar erfordern lange Fahrzeiten*

[ja/nein]

- *Ich komme an mehreren Schulen zum Einsatz*

Ihre Einsatzbedingungen

Bitte geben Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

[5er-Skala von „trifft-gar-nicht-zu“ bis „trifft-voll-zu“]

- *Ich wurde in meiner neuen Schule willkommen geheißen und mit dem Kollegium bekannt gemacht*
- *Es hat eine Einarbeitung stattgefunden, bei der mir alles für die Arbeit Wichtige gezeigt und vermittelt worden ist*
- *Ich habe ausreichend Zugang zu Fort- und Weiterbildung*

[ja/nein]

- *Mir wurde eine Mentorin bzw. ein Mentor zugeteilt/Eine Mentorin bzw. ein Mentor betreut mich*

(Nur bei Angabe von JA wurde die Folgefrage angeboten)

[5er-Skala von „trifft-gar-nicht-zu“ bis „trifft-voll-zu“]

- *Die Zusammenarbeit mit der Mentorin bzw. dem Mentor ist für mich sehr wertvoll*

(Folgende Fragen wurde allen Teilnehmenden präsentiert)

- *Die Schule nimmt ausreichend Rücksicht auf meine noch unvollständige pädagogische Ausbildung*
- *Die Schule nimmt ausreichend Rücksicht auf meine Qualifizierungs- bzw. Fortbildungsbedürfnisse*
- *Die für die berufsbegleitenden Studien gewährte Entlastung entspricht dem Zeitaufwand für die Fortbildung*
- *Der Umfang des Unterrichtseinsatzes ist gut für mich zu bewältigen*
- *Meine Kolleg*innen unterstützen mich bei meiner Arbeit (Klassenübergabe, Informationen zu SuS, Hinweise auf Unterrichtsmaterialien, Unterstützung bei päd. Fragen)*
- *Ich habe manchmal das Gefühl, dass wir die Erwartungen an uns Quer- bzw. Seiteneinsteiger*innen gar nicht erfüllen können*

Meine Situation in der Schule

Bitte geben Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

[5er-Skala von „trifft-gar-nicht-zu“ bis „trifft-voll-zu“]

- *Meine Kolleg*innen nehmen Rücksicht auf mich (Begrüßung, Sympathie, angenehme Aufmerksamkeit)*
- *Meine Kolleg*innen wertschätzen es, wenn ich gute Arbeit leiste*
- *Meine Kolleg*innen erkennen meinen Beitrag zum reibungslosen Funktionieren der Arbeit im Kollegium an*
- *Meine Vorgesetzten nehmen Rücksicht auf mich (Begrüßung, Sympathie und angenehme Aufmerksamkeit)*
- *Meine Vorgesetzten wertschätzen es, wenn ich gute Arbeit leiste*
- *Meine Vorgesetzten erkennen meinen Beitrag zum reibungslosen Funktionieren der Arbeit im Kollegium an*
- *Meine Vorgesetzten ermutigen mich, wenn ich mit einer schwierigen Situation konfrontiert bin.*

Persönliche Bilanz

Bitte geben Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

[5er-Skala von „trifft-gar-nicht-zu“ bis „trifft-voll-zu“]

- *Meine persönliche Bilanz als Lehrkraft ist alles in allem positiv*
- *Ich bin mit meinem Status als Quer- bzw. Seiteneinsteiger*in alles in allem zufrieden*
- *Wenn ich damals schon gewusst hätte, was alles auf mich zukommen würde, dann hätte ich den Seiten-/Quereinstieg nicht gewagt*
- *Ich kann alle, die über den Seiten- oder Quereinstieg nachdenken, nur ermuntern, im Schuldienst anzufangen*

Verbesserungsmöglichkeiten

Zur Verbesserung meiner persönlichen Situation als Quer- bzw. Seiteneinsteiger*in wünsche ich mir vor allem …

[offenes Textfeld mit Zeichenbegrenzung von 1000 Zeichen]

Vielen Dank für die Beantwortung der Sonderfragen, Sie kommen jetzt zum allgemeinen Fragebogen

20.3 Spezialmodul Schätzung der Arbeitszeit

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.

In Ihren Vertragsdaten ist zurzeit eine effektive Unterrichtsverpflichtung (in Pflichtstunden) eingetragen von XX Stunden

(automatischer Voreintrag aus den Vertragsdaten des Timetrackers konnte bei Bedarf an die tatsächlichen Werte angepasst werden)

Diese eingetragenen XX Unterrichtsstunden entsprechen umgerechnet in Zeitstunden YY:YY (Stunden:Minuten).

(automatische Umrechnung der effektiven Unterrichtsverpflichtung (in Zeitstunden) von Pflichtstunden in Zeitstunden)

Bitte schätzen Sie nun grob Ihre tatsächliche Arbeitszeit allen acht Tätigkeitsklassen (die Gesamtsumme wird automatisch errechnet). Sollten Sie an eine andere Schule abgeordnet sein, schätzen Sie bitte die Gesamtarbeitszeit.

[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 Stunden]

(automatische Übersetzung der Zeitstunden in Prozent der Gesamtarbeitszeit)

- *Unterrichtsstunden inkl. Vertretung in Zeitstunden*
- *Wie viel Arbeitszeit entfällt auf die Kategorie unterrichtsnahe Lehrarbeit (Korrekturen, Vor- und Nachbereitung, Abschlussprüfungen, ggf. Betriebspraktika)?*
- *Wie viel Arbeitszeit entfällt auf die Kategorie Funktionsarbeit (von der Schulleitung übertragene Zuständigkeit oder Funktionstätigkeit inkl. Schulleitungsfunktion, Personalrat etc.)?*
- *Wie viel Arbeitszeit entfällt auf die Kategorie Kommunikation (Konferenzen, Arbeitsgruppen, pädagogische Kommunikation mit SuS, Eltern, KollegInnen etc.)?*
- *Wie viel Arbeitszeit entfällt auf die Kategorie Fahrten/Veranstaltungen (mit oder ohne Übernachtung)?*
- *Wie viel Arbeitszeit entfällt auf die Kategorie Arbeitsorganisation (Arbeitsplatzorganisation, Arbeitsraum Schulgebäude)?*
- *Wie viel Arbeitszeit entfällt auf die Kategorie Weiterbildung*
- *Wie viel Arbeitszeit entfällt auf die Kategorie Sonstiges (Sonstiges, ggf. unvorhergesehene Gutachten, Krankheit etc.)?*

Summe Ihrer gesamten geschätzten Arbeitszeit in einer durchschnittlichen Schulwoche

(automatische Berechnung der Summe)

Schätzung der Gesamtarbeitszeit

Auf der vorherigen Seite haben Sie geschätzt, dass die Gesamtarbeitszeit einen Umfang von [Stunden: Minuten je nach Eingaben] ausmachen. Ist das grob überschlagen soweit korrekt und stimmt mit Ihrer Gesamteinschätzung überein?

[ja/nein]

(Bei Angabe von JA ging es weiter zur nächsten Frage. Bei NEIN erfolgte ein Rücksprung und Aufforderung an die Teilnehmenden, die Zeiteinträge zu korrigieren, bis diese mit der Gesamteinschätzung übereinstimmen. Bei der zweiten Validierungsabfrage konnte der Fragebogen mit JA oder mit der Option Nein, aber weiter im Fragebogen *fortgesetzt werden. Die Schätzung wurde dann als nicht bestätigt verworfen.)*

20.4 Umfrage 2

Eigene Stärken

Die Aufgaben von Lehrkräften stellen vielfältige Anforderungen. Wo liegen Ihre Stärken?

[trifft nicht zu (1) – trifft eher nicht zu (2) – trifft eher zu (3) – trifft genau zu (4)]

- *Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülerinnen bzw. Schülern den relevanten Stoff zu vermitteln.*
- *Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.*
- *Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülerinnen und Schüler in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.*
- *Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schülerinnen und Schüler noch besser einstellen kann.*
- *Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.*
- *Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schülerinnern und Schüler eingehen.*
- *Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schülerinnen und Schüler engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann.*
- *Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.*
- *Ich traue mir zu, die Schülerinnen und Schüler für neue Projekte zu begeistern.*
- *Ich kann auch gegenüber skeptischen Kolleginnen und Kollegen neue Ideen in der Schule durchsetzen.*

Belastungen aus schulspezifischen Anforderungen 1

Welchen Anforderungen begegnen Sie im Schulalltag und wie stark fühlen Sie sich dadurch belastet?

[Schulspezifische Anforderungen: Wie häufig? (1 – nie; 2 – selten; 3 – oft; 4 – sehr häufig);

(bei Angabe von „Selten“, „Oft“, „Sehr häufig“ wurde zusätzlich nach dem Ausmaß der Belastung gefragt)

[Beanspruchungsnachfrage: Wie stark belastet Sie das? (4 – stark; 3 – eher stark; 2 – eher wenig; 1 – überhaupt nicht)]

Bitte geben Sie an, wie häufig die folgenden Situationen in Ihrem Arbeitsalltag auftreten. Falls eine Situation „selten", „oft" oder „sehr häufig" auftritt, geben Sie bitte in der entsprechenden Zeile zusätzlich an, wie stark Sie das belastet.

- *Wie häufig erledigen Sie Arbeiten im Rahmen von Klassenleitungen?*
- *Wie häufig sind Sie im Schulalltag mit „schwierigen Schülerinnen und Schülern“ konfrontiert?*
- *Wie häufig müssen Sie sich Eltern oder der Elternvertretung gegenüber rechtfertigen?*
- *Wie häufig gehören Inklusionsaufgaben zu Ihren Tätigkeiten?*
- *Wie häufig unterrichten Sie Schülerinnen und Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf?*
- *Wie häufig kommt es vor, dass Sie Schülerinnen und Schüler mit nicht ausreichenden Deutschkenntnissen unterrichten?*

Belastungen aus schulspezifischen Anforderungen 2

Bitte geben Sie an, inwieweit die folgenden Situationen in Ihrem Arbeitsalltag auftreten.

- *Wie häufig wird in Ihrer Freizeit über Telefon, Mail oder soziale Medien in schulischen Belangen Kontakt zu Ihnen aufgenommen?*

- *Wie häufig erzeugten organisatorische Unsicherheiten/Unklarheiten/Widersprüche bei Ihnen einen erhöhten Aufwand (z.B. kurzfristige Umstellungen oder neue Informationen)?*
- *Wie häufig erledigen Sie Dokumentationsaufgaben?*
- *Wie häufig kommt es vor, dass Sie unter räumlich bzw. gebäude-infrastrukturell unzulänglichen Bedingungen arbeiten bzw. unterrichten müssen?*
- *Wie häufig kommt es vor, dass Sie von einer unzulänglichen Personalausstattung an Ihrer Schule persönlich betroffen sind?*
- *Wie häufig kommt es vor, dass Sie fachfremden Unterricht geben müssen?*

Ihre allgemeine Arbeitssituation (1 bis 5)

Im Folgenden möchten wir mehr über Ihren Arbeitsplatz bzw. Ihre Arbeitsbedingungen erfahren.

[Belastungen: Wie häufig? (1 - nie; 2 – selten; 3 – oft; 4 – sehr häufig)]

(bei Angabe von „Selten“, „Oft“, „Sehr häufig“ wurde zusätzlich nach dem Ausmaß der Belastung gefragt)

[Beanspruchungsnachfrage: Wie stark belastet Sie das? (4 – stark; 3 – eher stark; 2 – eher wenig; 1 – überhaupt nicht]

Bitte geben Sie an, wie häufig die folgenden Situationen in Ihrem Arbeitsalltag auftreten.

- *Wie häufig verlangt es Ihre Arbeit von Ihnen, dass Sie Ihre Gefühle verbergen?*
- *Wie häufig werden Sie bei Ihrer Arbeit von anderen Menschen herablassend bzw. respektlos behandelt?*
- *Wie häufig kommt es bei Ihrer Arbeit zu Konflikten oder Streitigkeiten mit Schüler*innen oder Eltern?*
- *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 arbeiten Sie an Wochenenden?*
- *Wie häufig arbeiten Sie abends in der Zeit zwischen 18:00 und 23:00 Uhr?*
- *Wie häufig arbeiten Sie nachts, in der Zeit zwischen 23:00 und 6:00 Uhr?*
- *Wie häufig wird von Ihnen erwartet, dass Sie außerhalb Ihrer normalen Arbeitszeit, z.B. per E-Mail oder per Telefon, für Ihre Arbeit erreichbar sind?*
- *Wie häufig erledigen Sie außerhalb Ihrer normalen Arbeitszeit unbezahlte Arbeit für Ihre Schule?*
- *Wie häufig kommt es vor, dass Sie körperlich schwer arbeiten müssen, z.B. schwer heben, tragen oder stemmen?*
- *Wie häufig kommt es vor, dass Sie bei Ihrer Arbeit eine ungünstige Körperhaltung einnehmen müssen, z.B. Arbeiten in der Hocke, im Knien, Arbeiten über Kopf, langanhaltendes Stehen oder Sitzen?*
- *Wie häufig kommt es vor, dass Sie an Ihrem Arbeitsplatz Lärm oder lauten Umgebungsgeräuschen ausgesetzt sind?*
- *Wie häufig kommt es vor, dass Sie an Ihrem Arbeitsplatz widrigen Umgebungsbedingungen, wie z.B. Kälte, Hitze, Nässe, Feuchtigkeit oder Zugluft ausgesetzt sind?*
- *Wie häufig kommt es vor, dass Sie bei Ihrer Arbeit gestört oder unterbrochen werden, z.B. durch technische Probleme, Telefonate oder Kolleg*innen?*
- *Wie häufig fühlen Sie sich bei der Arbeit gehetzt oder stehen unter Zeitdruck?*
- *Wie häufig kommt es vor, dass Sie Abstriche bei der Qualität Ihrer Arbeit machen müssen, um Ihr Arbeitspensum zu schaffen?*
- *Wie häufig werden bei der Arbeit verschiedene Anforderungen an Sie gestellt, die schwer miteinander zu vereinbaren sind?*
- *Wie häufig kommt es bei der Arbeit vor, dass Sie nicht alle Informationen erhalten, die Sie brauchen, um Ihre Arbeit gut zu erledigen?*

Ihre allgemeine Arbeitssituation (6 bis 10)

Bitte geben Sie an, inwieweit die folgenden Punkte auf Ihr derzeitiges Arbeitsverhältnis zutreffen

[Belastungen: Inwieweit trifft das zu? (1 – gar nicht; 2 – in geringem Maß; 3 – in hohem Maß; 4 – in sehr hohem Maß]

(bei Angabe von In geringem Maß, Gar nicht wurde zusätzlich nach dem Ausmaß der Belastung gefragt)

[Beanspruchungsnachfrage: Wie stark belastet Sie das? (4 – stark; 3 – eher stark; 2 – eher wenig; 1 – überhaupt nicht]

- *Haben Sie den Eindruck, dass Sie in den letzten 12 Monaten mehr Arbeit in der gleichen Zeit als vorher schaffen müssen?*
- *Haben Sie den Eindruck, dass Sie mit Ihrer Arbeit einen wichtigen Beitrag für die Gesellschaft leisten?*
- *Haben Sie den Eindruck, dass Sie durch Ihre Arbeit einen wichtigen Beitrag für Ihre Schule leisten?*
- *Inwieweit identifizieren Sie sich mit Ihrer Arbeit?*
- *Können Sie Ihre Arbeit selbständig planen und einteilen?*
- *Haben Sie Einfluss auf die Arbeitsmenge, die Sie erledigen müssen?*
- *Haben Sie Einfluss auf die Gestaltung Ihrer Arbeitszeit?*
- *Inwieweit können Sie an einem Arbeitsplatz in der Schule Ihren Unterricht vor- oder nachbereiten?*
- *In welchem Maß bietet Ihr Arbeitgeber Ihnen Unterstützung, damit Sie negative Erlebnisse mit Schülerinnen und Schülern besser verkraften können? (z.B. durch Beratungs- und Weiterbildungsangebote oder zusätzliche Erholungsphasen)*
- *Inwieweit plant ihr/e Vorgesetzte/r die Arbeit gut?*
- *Inwieweit bringt Ihr Vorgesetzter bzw. Ihre Vorgesetzte Ihnen persönlich Wertschätzung entgegen?*
- *Erhalten Sie Hilfe und Unterstützung von Ihren Kollegen und Kolleginnen, wenn Sie dies benötigen?*
- *Erleben Sie in Ihrer Schule ein Meinungsklima, in dem sich jeder traut, Probleme auch gegenüber Vorgesetzten offen anzusprechen?*
- *Wird in Ihrer Schule Kollegialität gefördert?*
- *Werden Sie rechtzeitig über wichtige Entscheidungen, Veränderungen oder Pläne informiert, die für Sie oder Ihre Arbeit wichtig sind?*
- *Inwieweit können Sie eigene Ideen in Ihre Arbeit einbringen?*
- *Haben Sie in Ihrer Schule Aufstiegschancen?*
- *Inwieweit ermöglicht Ihr Arbeitgeber Ihnen, dass Sie sich entsprechend Ihren beruflichen Anforderungen weiterqualifizieren können, z.B. durch das Angebot von Schulungen, Weiterbildungen, Fortbildungen oder Seminaren?*
- *Ermöglicht es Ihnen Ihre Arbeit Ihr Wissen und Können weiterzuentwickeln?*

Zusammenarbeit mit anderen Expertinnen und Experten

Werden an Ihrer Schule Lehr- und Erziehungsprozesse, wo möglich und sinnvoll, in multiprofessionellen Teams gestaltet (d.h. als Zusammenarbeit mit anderen pädagogischen oder nicht-pädagogischen Fachkräften)?

[1 – stimme überhaupt nicht zu; 2 – stimme nicht zu; 3 – teils/teils; 4 – stimme zu; 5 – stimme voll und ganz zu]

Multiprofessionelle Teams

Arbeiten Sie persönlich auch mit einem oder mehreren multiprofessionellen Teams?

[Ja/Nein]

(Bei Ja folgten die Fragen zur MPT, bei Nein weiter zur Fort- und Weiterbildung)

[Belastungen: Inwieweit trifft das zu? (1 – in sehr hohem Maß; 2 – in hohem Maß; 3 – in geringem Maß; 4 – gar nicht]

(bei Angabe von in geringem Maß oder gar nicht wurde zusätzlich nach dem Ausmaß der Belastung gefragt)

[Beanspruchungsnachfrage: Wie stark belastet Sie das? (4 – stark; 3 – eher stark; 2 – eher wenig; 1 – überhaupt nicht)]

- *Erleben Sie die Zusammenarbeit mit den Multiprofessionellen Teams als Unterstützung Ihrer Arbeit?*
- *Findet ein kontinuierlicher Austausch zwischen Lehrkräften und pädagogischen sowie nicht-pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern statt?*
- *Ist die Zusammenarbeit mit den multiprofessionellen Teams konstruktiv und vertrauensvoll?*
- *Sind an Ihrer Schule geeignete Arbeitsplätze, Räumlichkeiten und Materialien für die Kooperation in multiprofessionellen Teams vorhanden?*

Fort- und Weiterbildung

Haben Sie in den letzten zwei Jahren an Fort- und Weiterbildungen teilgenommen?

[Ja, schulinterne Fortbildung; Ja, externe Fortbildung; Nein]

Wie hoch war unter Ihren Fortbildungsmaßnahmen der Zeitanteil an Online-Angeboten (in den letzten 2 Jahren)

[Angabe in Prozent]

In den Fortbildungen, an denen ich in den letzten 2 Jahren teilgenommen habe, wurden folgende Inhalte thematisiert:

[Mehrfachauswahl, 1 – Ja]

- *1- Fachinhalte oder Fachdidaktik*
- *2- Pädagogische Fähigkeiten beim Unterrichten des eigenen Fachgebiets;*
- *3 - Nutzung digitaler Medien und Techniken für das Unterrichten;*
- *4 - Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Lernbedürfnissen;*
- *5 - Verfahren zur Benotung von Schülerinnen und Schülern;*
- *6 - Unterrichten im multikulturellen oder mehrsprachigen Umfeld;*
- *7 - Zusammenarbeit Lehrkräfte und Eltern/Erziehungsberechtigte;*
- *8 - Schulentwicklung/Veränderungsprozesse an Schulen;*
- *9 - Verhalten von Schülerinnen und Schülern und Klassenführung;*
- *10 - Anti-Stresstraining, Entspannungstechniken, Selbstachtsamkeit, Gesundheit im Beruf;*
- *11 - Anderes]*

Warum haben Sie nicht an Fort- und Weiterbildung teilgenommen?

[1 - Keine für mich relevanten Angebote; 2 - Keine Zeit; 3 - Kein Bedarf; 4 - Kein Interesse; 5 - Sonstiges]

Transparenz der Arbeitszeitregeln

Wie sehr können Sie den folgenden Aussagen zustimmen?

[7er Likert-Skala von trifft-gar-nicht-zu bis trifft-voll-zu]

- *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 Entalstungs-/Anrechnungsstunden in meiner Schule fair geregelt sind*

Außerunterrichtliche Tätigkeiten (1)

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:

Das Ausmaß der zusätzlichen außerunterrichtlichen Tätigkeiten hält sich in meinem Fall noch im Rahmen

[7er Likert-Skala von trifft-gar-nicht-zu bis trifft-voll-zu]

Außerunterrichtliche Tätigkeiten (2)

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

[7er Likert-Skala von trifft-gar-nicht-zu bis trifft-voll-zu]

[Belastungsnachfrage außer bei trifft-gar-nicht-zu : Wie stark fühlten Sie sich dadurch belastet? (4 – stark; 3 – eher stark; 2 – eher wenig; 1 – 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 die Qualität meines Unterrichts darunter leidet.*
- *Ich benötige so viel Arbeitszeit für andere schulische Aufgaben, dass ich als Konsequenz Stunden reduziert habe (Teilzeit)*

Ihre Lebenssituation

[1 – Ja; 2 – Nein]

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

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

Work-Life-Balance

Wie beeinflusst die Arbeit das private Leben und umgekehrt?

[5er-Likert-Skala von *stimme überhaupt nicht zu* bis *stimme voll und ganz zu*]

- *Wenn ich aus der Schule nach Hause komme, werde ich sehr stark von meinem privaten Umfeld in Anspruch genommen.*

- *Wenn ich aus der Schule nach Hause komme, fällt es mir sehr schwer, mich an den Schreibtisch zu setzen.*
- *Mein hohes Arbeitspensum erzeugt Konflikte um die Verteilung der Sorge-Arbeit in unserem Haushalt.*
- *Mein hohes Arbeitspensum wird von meinem privaten Umfeld (Partnerschaft, Familie, Freundschaften) nicht akzeptiert*
- *Aufgrund der häuslichen Anforderungen ist konzentriertes Arbeiten oft erst später am Abend oder am Wochenende möglich*
- *Häusliche Probleme wirken sich negativ auf meine Arbeit aus.*
- *Mir gelingt es gut, wöchentlich Sport zu machen, mich mit Freund*innen zu treffen o.ä.*
- *Neben meiner Arbeit bin ich ehrenamtlich oder politisch aktiv.*
- *Ich werde von meinem persönlichen Umfeld dafür kritisiert, meine Arbeit nicht effektiv genug organisieren zu können.*
- *Wegen meines Berufes verpasse ich oft wichtige Ereignisse in meinem persönlichen Umfeld*

Arbeitsintensität

Wie häufig ist es in den vergangenen drei Monaten vorgekommen, dass Sie in einem Arbeitstempo gearbeitet haben, ...

[1 – *sehr oft, 2 – oft, 3 – gelegentlich, 4 – selten, 5 – nie/sehr selten*]

- *… ein Arbeitstempo, das Sie als belastend empfinden?*
- *… ein Arbeitstempo, von dem Sie wissen, dass es Ihnen nicht guttut?*
- *… ein Arbeitstempo, das Sie langfristig nicht durchhalten können?*

Perspektive

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

[Ja, wahrscheinlich; Weiß nicht; Nein, wahrscheinlich nicht]

Perspektive

[ja, nein]

Ich würde gerne an eine andere Schule wechseln, wenn es möglich wäre.

(Bei Ja, sonst Seite Zukünftige Arbeitszeit)

Was wäre Ihr Hauptgrund, einen Schulwechsel in Betracht zu ziehen?

[1 = Wunsch nach beruflicher Weiterentwicklung, 2 = Andere Schule hat ein attraktiveres pädagogisches Konzep, 3 = Schlechte Arbeitsbedingungen oder schlechtes Schulklima hier, 4 = Erwarte weniger Leistungsdruck und geringere Arbeitsbelastung, 5 = Verkürzung des täglichen Arbeitsweges, 6 = Keiner dieser Gründe]

Zukünftige Arbeitszeit

Haben Sie vor, die Anzahl Ihrer Unterrichtsstunden im kommenden Schuljahr zu verändern?

[ich werde Stunden reduzieren - 1; ich werde meine Stunden nicht ändern - 2; ich werde Stunden erhöhen - 3; Ich werde nächstes Jahr nicht mehr als Lehrkraft beschäftigt sein - 4]

Entlastungspotenziale

In der Schulpolitik wird immer mal wieder über Entlastungsmöglichkeiten für Lehrkräfte diskutiert. Durch welche Aktivitäten sehen Sie persönlich Potenziale, für zeitliche Entlastung zu sorgen?

[10er Skale von 0 - gar nicht; 1 – sehr wenig; …; bis 10 – sehr viel]

- *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 Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften in multiprofessionellen Teams*
- *Durch das Abgeben von Aufgaben an andere Beschäftigtengruppen*

Wer könnte Sie entlasten?

Derzeit wird auch diskutiert, welche anderen Beschäftigtengruppen Lehrkräften Aufgaben abnehmen könnten. Bitte schätzen Sie für jede Beschäftigtengruppe an, wieviel Zeit Sie persönlich durch Abgabe der Aufgaben im Mittel sparen könnten?

[1 - unbedeutend; 2 - bis 15 min pro Woche; 3 - bis 30 min pro Woche; 4 - bis 1 Std pro Woche; 5 - bis 2 Std pro Woche; 6 - mehr als 2 Std. pro Woche]

- *Organisatorische Unterstützung der Klassenführung durch eine "Schulassistenz" (z.B. Unterrichtsmaterial bereitstellen, Elternzettel einsammeln, Anwesenheitskontrolle)*
- *Administrative Aufgaben durch eine "Schulverwaltungsassistenz" (z.B. Organisation von Wettbewerben, Schulfahrten, Veranstaltungen)*
- *Übernahme von Aufsichten (Pausen-, Essens- Hofaufsichten, Schwimmbegleitung etc.)*
- *Durch das Abgeben von Aufgaben an andere Mitglieder im multiprofessionellen Team*

Schulbezogene Entlastungsmöglichkeiten

Außerdem könnten im Rahmen der Schulorganisation Maßnahmen ergriffen werden, um Belastungen zu vermeiden oder in bestimmten Situationen zu entlasten. Wie ist das aktuell an Ihrer Schule?

[5er-Skala von trifft-gar-nicht-zu bis trifft-voll-zu]

- *Die Unterrichtsplanung sorgt dafür, dass wo möglich in parallelen Klassen unterrichtet werden kann*
- *Während der Abschlussprüfungen werden wo nötig Korrekturtage (Unterrichtsausfall) gewährt*
- *Bei Entscheidungen, die in unserer Fachgruppe getroffen werden, werden mögliche Arbeitsbelastungen berücksichtigt*
- *Klassengrößen werden möglichst begrenzt*
- *Die Betreuung der IT-Systeme erfolgt nicht durch Lehrkräfte, sondern durch IT Fachkräfte*

Nach der Arbeitszeiterfassung – Wie weiter?

Sehr viele Lehrkräfte haben jetzt jeden Tag ihre Arbeitszeit erfasst. Welche Bilanz ziehen Sie und wie könnte es Ihrer Meinung nach weitergehen?

[5er-Skala von trifft-gar-nicht-zu bis trifft-voll-zu]

- *Mir ist erstmals bewusst geworden wieviel Zeit ich wofür benötige.*
- *Ich habe aufgrund der Zeiterfassung inzwischen praktische Konsequenzen gezogen, wie ich mit meiner Arbeitszeit besser umgehen kann.*
- *Ich habe aufgrund der Zeiterfassung erkannt, dass ich meine Arbeitszeit stärker begrenzen muss.*

- *Ich sehe keine Möglichkeiten meinen Zeitverbrauch wesentlich zu verbessern.*
- *Die durch die Arbeitszeiterfassung gewonnene Transparenz sollte genutzt werden, um die Arbeitsbedingungen zu verbessern.*
- *Ich denke wir sollten uns durch Kooperation unter Kolleginnen und Kollegen stärker gegenseitig entlasten.*
- *Ich meine, wir sollten bei Überlastung oder bei neuen Aufgaben gegenüber Vorgesetzten auch stärker die Notwendigkeit der Entlastung thematisieren*
- *Die Schulleitung sollte bei Überlastung und neuen Aufgaben stärker die notwendigen Entlastungen im Blick haben ("Aufgabenkritik")*
- *Ich denke, dass wir wir in Gremien oder Konferenzen konkrete Maßnahmen der Entlastung verabreden sollten*
- *Eine pragmatisch vereinfachte Form der Arbeitszeiterfassung sollte dauerhaft erfolgen*

Abschlussfragen

Hier ist Raum, falls Sie Anmerkungen zur Umfrage haben

[offenes Textfeld]

Sie sind am Ende des Fragebogens angelangt. Um die Umfrage endgültig abzuschließen, nutzen Sie bitte noch einmal den "Weiter"-Button. Danach können keine Änderungen mehr vorgenommen werden.

Sehr geehrte Teilnehmerin, sehr geehrter Teilnehmer, Wir haben den Fragebogen erhalten.

Herzlichen Dank für Ihre Antworten und Bewertungen!

20.5 Sonderumfrage für Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben – Arbeitszeit und Arbeitsbelastung Berliner Lehrkräfte 2024

Zu dieser Umfrage wurden Lehrkräfte eingeladen, die mit Schulleitungsaufgaben betraut sind.

Herausforderungen Ihrer Schule

In welchem Umfang werden die Akteure Ihrer Schule durch die nachfolgenden Gründe daran gehindert, qualitativ guten Unterricht zu gewährleisten?

[Wie stark belastet Sie die Tätigkeit? 1 - überhaupt nicht; 2 - eher wenig; 3 - eher stark; 4 - sehr stark]

- *Mangel an geeigneten Lehrkräften (Lehrkräftemangel)*
- *Mangel an Lehrkräften, die Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen unterrichten können*
- *Mangel an oder fehlende Eignung von Unterrichtsmaterialien*
- *Einschränkungen bei digitaler Technik für den Unterricht (Software, Computer, Tablets, Digitale Boards, Internet)*
- *Mangel an Personal, das Lehrkräfte professionell unterstützen kann (Multiprofessionelle Teams, Ganztagsbetreuung, Sozialarbeit, IT Fachkräfte u.ä.)*
- *Mangel an oder fehlende Eignung von Unterrichtsräumen*
- *Fehlende Eignung oder Mangel an physischer Austattung (Möblierung, Schulgebäude, Heizung, Licht)*
- *Fehlende Zeit für pädagogische Führung und Entwicklung*
- *Zu wenig Zeit für einzelne Schülerinnen und Schüler*
- *Anwachsen sog. außerunterrichtlicher Aufgaben*
- *Fehlende finanzielle Ressourcen*
- *Überlastung des Kollegiums*

Erfahrung mit Schulleitungsaufgaben

Seit wie vielen Jahren übernehmen Sie bereits Schulleitungsaufgaben (im weiteren Sinne)?

[1 - 1 bis 2 Jahre; 2 - 2 bis 4 Jahre; 3 - 4 bis 10 Jahre; 4 - mehr als 10 Jahre]

Belastung durch Tätigkeiten

Die folgenden Fragen beziehen sich auf die Tätigkeiten, deren Arbeitszeit Sie täglich erfassen. Wie stark belasten Sie üblicher Weise (durchschnittlich) die nachfolgenden Tätigkeiten?

[Wie stark belastet Sie die Tätigkeit? 1 - überhaupt nicht; 2 - eher wenig; 3 - eher stark; 4 - sehr stark]

- *Schulleitungstätigkeiten rund um Leitung und Personalführung*
- *Schulleitungstätigkeiten rund um Administration, Qualitätssicherung und Schulorganisation*
- *Schulleitungstätigkeiten rund um pädagogische Gestaltung und Entwicklung*
- *Schulleitungstätigkeiten rund um pädagogische Intervention und Krisenintervention*
- *Unterrichtstätigkeit als Lehrkraft (inkl. Vorbereitung, Nachbereitung, Korrekturen, pädagogische Kommunikation, Prüfungen etc.)*

Rückmeldung zur Arbeitszeiterfassung von Schulleitungsaufgaben

Für die Erfassung von Schulleitungstätigkeiten wurde ein neues Konzept angewendet, das die Vielfalt der Tätigkeiten auf 4 Kategorien reduziert. Bitte geben Sie uns noch eine Rückmeldung zur Handhabbarkeit der zusätzlichen Erfassung von Schulleitungstätigkeiten - Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

[1 – stimme gar nicht zu; 2 – stimme eher nicht zu; 3 – stimme eher zu; 4 – stimme voll zu]

- *Mir fällt es leicht, auf diese Weise meine Arbeitszeit für Schulleitungstätigkeiten (i.w.S.) zu erfassen*
- *Der zeitliche Umfang meiner Schulleitungstätigkeiten (i.w.S.) lässt sich auf diese Weise genau dokumentieren*
- *Meine Schulleitungstätigkeiten lassen sich von den anderen Tätigkeiten als Lehrkraft eindeutig abgrenzen*
- *Der Zeitaufwand für die zusätzliche Erfassung von Schulleitungstätigkeiten ist angemessen*
- *Die realen Schulleitungstätigkeiten lassen sich den vier vorgegebenen Schulleitungs-Kategorien hinreichend genau zuordnen*
- *Auch zusammen ausgeführte Tätigkeiten können für die Erfassung sinnvoll aufgeteilt werden*
- *Ich würde mir eine stärkere Differenzierung der Antwortmöglichkeiten wünschen*
- *Ich wäre bereit, auch etwas mehr Zeit für die Erfassung aufzuwenden, wenn ich meine Tätigkeiten differenzierter erfassen könnte*
- *Hier ist Raum für zusätzliche Kommentare, falls Sie Anmerkungen zur Erfassung von Schulleitungstätigkeiten (i.w.S.) oder ihrer Systematik haben*

Stressursachen in der Leitungsrolle

Denken Sie an Ihre Leitungstätigkeit an Ihrer Schule. In welchem Maße verursachen die folgenden Anforderungen Ihnen Stress bei der Bewältigung von Schulleitungsaufgaben?

[(Zusatz-)Option: kommt nicht vor/nicht meine Aufgabe; 1 - überhaupt nicht; 2 - eher wenig; 3 - eher stark; 4 - sehr stark]

- *Lehrkräften Feedback zu geben und sie zu bewerten*
- *Umfang der Verwaltungsaufgaben*
- *Übernahme von Aufgaben im Baumanagement*
- *Extra-Aufwand aufgrund fehlenden Personals an der Schule*

- *Schulentwicklungsprozesse anstoßen und durchführen*
- *Für hochbelastete Lehrkräfte angemessene Lösungen finden (Fürsorgepflicht)*
- *Für die Leistungen der Schülerinnen und Schüler verantwortlich gemacht zu werden*
- *Aufrechterhaltung der Disziplin in der Schule*
- *Von Schülern verbal beschimpft, beleidigt oder bedroht zu werden*
- *Auf dem Laufenden bleiben, um wechselnde Anforderungen der Schulverwaltung zu erfüllen*
- *Auf die Sorgen von Eltern bzw. Erziehungsberechtigten einzugehen*
- *Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen integrieren*
- *Integration von Quer-/Seiteneinsteigenden bzw. Lehrkräften ohne Vorbereitungsdienst*

Ihre Schule

Wie stark treffen die folgenden Aussagen auf Ihre Schule zu? Bitte geben Sie an, wie stark sie zustimmen bzw. nicht zustimmen!

[1 – stimme gar nicht zu; 2 – stimme eher nicht zu; 3 – stimme eher zu; 4 – stimme voll zu]

- *Diese Schule gibt Lehrkräften die Möglichkeit, sich aktiv an Schulentscheidungen zu beteiligen*
- *Diese Schule gibt Eltern und Erziehungsberechtigten die Möglichkeit, sich aktiv an Schulentscheidungen zu beteiligen*
- *Diese Schule gibt Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, sich aktiv an Schulentscheidungen zu beteiligen.*
- *An dieser Schule gibt es eine Kultur der geteilten Verantwortung für Schulangelegenheiten*
- *An dieser Schule werden wichtige Entscheidungen durch die Schulleitung (im engeren Sinne) getroffen*
- *An dieser Schule gibt es eine Kultur der Zusammenarbeit, die durch wechselseitige Unterstützung geprägt ist*
- *Die Lehrkräfte an dieser Schule haben eine gemeinsame Vorstellung vom Lehren und Lernen*
- *Die Lehrkräfte setzen die Regeln für das Verhalten der Schülerinnen und Schüler in der gesamten Schule konsequent durch*
- *An dieser Schule werden die Schulbeschäftigten ermuntert, neue Initiativen zu ergreifen*
- *Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler an dieser Schule kommen in der Regel gut miteinander aus*
- *Lehrkräfte können sich an dieser Schule aufeinander verlassen*

Ihre Schule

An dieser Schule gibt es organisierte Beteiligungsprozesse zur Veränderung schulischer Praxis (Schulentwicklung)

[keine Beteiligungsprozesse; gelegentliche Beteiligungsprozesse; eher häufige Beteiligungsprozesse]

Zusammenarbeit bei Schulleitungsaufgaben

Inwieweit können Sie an Ihrer Schule zwischenmenschliche Risiken eingehen, ohne negative Konsequenzen fürchten zu müssen?

[1 – stimme gar nicht zu; 2 – stimme eher nicht zu; 3 – stimme eher zu; 4 – stimme voll zu]

- *An meiner Schule kann ich auch Probleme und schwierige Themen offen ansprechen.*
- *Meine besonderen Fähigkeiten und Begabungen werden in meiner Schule wertgeschätzt.*
- *An meiner Schule kann ich mich trauen, ein persönliches Risiko einzugehen.*
- *Niemand an meiner Schule würde absichtlich etwas tun, das meiner Arbeit schadet.*
- *Ich kann gegenüber den Schulbehörden auch Probleme und schwierige Themen offen ansprechen.*

Handlungsspielraum

In welchem Bereich sollte Ihrer Meinung nach eine Schulleitung mehr Handlungsfreiheit erhalten?

[1 – stimme gar nicht zu; 2 – stimme eher nicht zu; 3 – stimme eher zu; 4 – stimme voll zu]

- *Einstellung von Personal*
- *Beförderung von Personal*
- *Qualifizierung von Personal*
- *Berlin: Entlastungsstunden/Hamburg: Steuerung der Aufgaben über Stundenaufwand (WAZ)*
- *Pädagogische Konzepte, Lehrpläne*
- *Digitale Medien und Technik, Internet*
- *Räumlichkeiten und Infrastruktur*
- *Budgetrecht (mehr Flexibilität bei Haushaltsfragen)*
- *Generell mehr Eigenverantwortlichkeit*

Arbeitszeitdokumentation

Aufgrund des Urteils des Bundesarbeitsgerichts gibt es wohl auch für Schulen eine Pflicht zur verpflichtenden Arbeitszeitdokumentation. Gegenwärtig gibt es erste Diskussionen wie diese konkret umgesetzt werden soll. Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

[1 – stimme gar nicht zu; 2 – stimme eher nicht zu; 3 – stimme eher zu; 4 – stimme voll zu]

- *Ich rechne fest damit, dass Lehrkräfte in Zukunft ihre Arbeitszeit dokumentieren müssen.*
- *Eine Arbeitszeitdokumentation hat den Vorteil, dass der Zeitaufwand transparent gemacht wird.*
- *Eine Arbeitszeitdokumentation bietet die Chance, überlastete Lehrkräfte gezielter zu entlasten.*
- *Eine Arbeitszeitdokumentation hat den Nachteil, dass nicht erfüllbare Wünsche auf Entlastung geweckt werden.*
- *Die Arbeitszeitdokumentation hat die Nebenwirkung, dass es schwieriger wird, außerunterrichtliche Aufgaben zu delegieren*
- *Eine Arbeitszeitdokumentation ändert wenig, da keine ausreichenden Entlastungsmöglichkeiten bestehen.*
- *Auf die Schulleitung kommen durch eine Arbeitszeitdokumentation schwierige Verteilungsfragen zu.*
- *Eine Arbeitszeitdokumentation stört den Schulfrieden.*
- *Eine Arbeitszeitdokumentation bietet Vorteile für den Arbeits- und Gesundheitsschutz von Lehrkräften*
- *Eine Arbeitszeitdokumentation stärkt die Verhandlungsposition der Schulen gegenüber der Politik.*

Zufriedenheit mit der Rolle bei Schulleitungsaufgaben

Wie zufrieden sind Sie im Allgemeinen mit Ihrer Beteiligung an Schulleitungsaufgaben (im weiteren Sinne)? Wie sehr stimmen sie den folgenden Aussagen zu?

[1 – stimme gar nicht zu; 2 – stimme eher nicht zu; 3 – stimme eher zu; 4 – stimme voll zu]

- *Die Vorteile dieser Rolle sind ganz klar größer als die Nachteile*
- *Wenn ich mich wieder entscheiden müsste, würde ich erneut Schulleitungsaufgaben (i.w.S.) übernehmen.*
- *Ich bedauere es, Schulleitungsaufgaben (i.w.S.) übernommen zu haben*
- *Ich kann diese Schule als guten Arbeitsplatz empfehlen*
- *Ich habe mit meiner Arbeit [in der Schulleitung i.w.S.] viele wertvolle Dinge erreicht.*
- *Ich bin ausgesprochen froh, dass ich gerade an dieser Schule arbeite.*
- *Ich bin mit der Unterstützung, die ich vom Schulkollegium erhalte, zufrieden.*

Unterstützung der Schulleitung

Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

[1 – stimme gar nicht zu; 2 – stimme eher nicht zu; 3 – stimme eher zu; 4 – stimme voll zu]

- *Unsere Schulleitung braucht mehr Unterstützung von der Schulbehörde/vom Senat*
- *Unsere Schulleitung braucht mehr Unterstützung vom Schulträger*
- *Unsere Schulleitung kann Entscheidungen, die für ihre Arbeit [Schulleitungsaufgaben] wichtig sind, nicht beeinflussen.*

Abschluss

Hier ist Raum, falls Sie Anmerkungen zur Umfrage haben.

[offenes Textfeld]

Sie sind am Ende des Fragebogens angelangt. Um die Umfrage endgültig abzuschließen, nutzen Sie bitte noch einmal den "Weiter"-Button. Danach können keine Änderungen mehr vorgenommen werden.