

#### **4.3.5 Zeitbedarf 'Schulentwicklung'**

Eine deutliche Mehrheit über alle Schulformen hinweg betrachtet die zur Verfügung stehende Zeit für Schulreformen als ungenügend. Deshalb kann vermutet werden, dass es keine grundsätzlichen Widerstände bei einer Mehrheit der Profession gegen Schulreformen und Innovationen gibt. Es kann allerdings davon ausgegangen werden, dass die schon unter Zeitknappheit stehenden unterrichtlichen Tätigkeiten aus der Perspektive der Lehrkräfte bedeutsamer sind als 'Zusatzaktivitäten' und diese dann als widerstreitende Anforderungen wahrgenommen werden.

Tabelle 4.3-5: Schulentwicklung

Schulentwicklung					
Schultyp			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
KG	Gültig	weniger Z. ausreichend	6	2,0	2,2
		Z. ausreichend	74	24,3	27,6
		mehr Z. wünschenswert	133	43,8	49,6
		mehr Z. dringend erforderlich	55	18,1	20,5
		Gesamt	268	88,2	100,0
	Fehlend System	36	11,8		
Gesamt			304	100,0	
PS-Unterstufe	Gültig	weniger Z. ausreichend	5	2,0	2,7
		Z. ausreichend	26	10,5	13,9
		mehr Z. wünschenswert	64	25,8	34,2
		mehr Z. dringend erforderlich	92	37,1	49,2
		Gesamt	187	75,4	100,0
	Fehlend System	61	24,6		
Gesamt			248	100,0	
PS-Mittelstufe	Gültig	weniger Z. ausreichend	9	2,9	3,5
		Z. ausreichend	47	15,3	18,3
		mehr Z. wünschenswert	107	34,7	41,6
		mehr Z. dringend erforderlich	94	30,5	36,6
		Gesamt	257	83,4	100,0
	Fehlend System	51	16,6		
Gesamt			308	100,0	
RS+OS (Abtl. B+C)	Gültig	weniger Z. ausreichend	3	2,8	3,4
		Z. ausreichend	16	14,8	18,2
		mehr Z. wünschenswert	39	36,1	44,3
		mehr Z. dringend erforderlich	30	27,8	34,1
		Gesamt	88	81,5	100,0
	Fehlend System	20	18,5		
Gesamt			108	100,0	
Sek (Abtl. A)	Gültig	weniger Z. ausreichend	1	,8	1,0
		Z. ausreichend	22	18,3	21,6
		mehr Z. wünschenswert	46	38,3	45,1
		mehr Z. dringend erforderlich	33	27,5	32,4
		Gesamt	102	85,0	100,0
	Fehlend System	18	15,0		
Gesamt			120	100,0	
BS/GIBS	Gültig	weniger Z. ausreichend	2	2,7	3,3
		Z. ausreichend	12	16,2	20,0
		mehr Z. wünschenswert	27	36,5	45,0
		mehr Z. dringend erforderlich	19	25,7	31,7
		Gesamt	60	81,1	100,0
	Fehlend System	14	18,9		
Gesamt			74	100,0	
BMS	Gültig	Z. ausreichend	9	23,1	25,7
		mehr Z. wünschenswert	19	48,7	54,3
		mehr Z. dringend erforderlich	7	17,9	20,0
		Gesamt	35	89,7	100,0
		Fehlend System	4	10,3	
	Gesamt			39	100,0
MS	Gültig	weniger Z. ausreichend	1	,9	1,3
		Z. ausreichend	23	19,7	29,5
		mehr Z. wünschenswert	35	29,9	44,9
		mehr Z. dringend erforderlich	19	16,2	24,4
		Gesamt	78	66,7	100,0
	Fehlend System	39	33,3		
Gesamt			117	100,0	
HA & HW	Gültig	weniger Z. ausreichend	2	4,2	5,9
		Z. ausreichend	10	20,8	29,4
		mehr Z. wünschenswert	9	18,8	26,5
		mehr Z. dringend erforderlich	13	27,1	38,2
		Gesamt	34	70,8	100,0
	Fehlend System	14	29,2		
Gesamt			48	100,0	

#### 4.4 Personalressourcen des Systems

Wenn es zutreffend ist, dass die Qualität eines Bildungssystems wesentlich von den in ihm handelnden Personen abhängig ist - und dies ist in dieser Allgemeinheit unbestritten -, so erfordert dies u.a. solide ausgebildete, leistungsfähige, belastbare und emotional ausgeglichene Lehrkräfte. Um empirische Daten zur psychischen Belastung zu gewinnen, sind standardisierte psychologische Instrumente eingesetzt worden, die sich in der Erforschung von Belastung in psychosozialen Berufen bewährt haben. Die Instrumente sind in Kap. 3.1.2.2 vorgestellt worden: das Maslach Burnout Inventory (MBI) sowie die Skalen zur Beruflichen Belastung, Proaktiven Einstellung und Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung.

Wie stellen nun die Ergebnisse dar. Wie belastet fühlen sich die Lehrer/-innen der vorliegenden Stichprobe aus der Zürcher Lehrerschaft und welche Bewältigungsstrategien zeigen sie?

In den folgenden drei Unterkapiteln werden die Ergebnisse aus diesen vier Instrumenten zunächst bezüglich der Gesamtstichprobe AZZH präsentiert. Wie lassen sich die teilnehmenden Lehrer/-innen in bezug auf das mit dem Instrument erhobene Personenmerkmal beschreiben? Dem folgt ein Vergleich mit Daten aus einer Lehrerstichprobe, die Mitte bis Ende der 90er Jahre in bundesdeutschen Schulen erhoben wurde, um einen aktuellen Vergleich zur selben Berufsgruppe eines anderen sozio-kulturellen Kontextes, bzw. Bildungssystems herstellen zu können. Schliesslich – und hier liegt unser Hauptinteresse - werden die Ergebnisse zwischen den Schulformen miteinander verglichen.

#### 4.4.1 Das Ausmass von Burnout in der Lehrerschaft

Um den Grad der Ausgebranntheit der Lehrerinnen und Lehrer beurteilen zu können, werden die Mittelwerte der drei Subskalen des Maslach Burnout Inventory (MBI) – Emotionale Erschöpfung, Depersonalisierung und Leistungsverlust – ermittelt und mit den Normen für die deutsche Stichprobe (Schmitz 2000) verglichen.

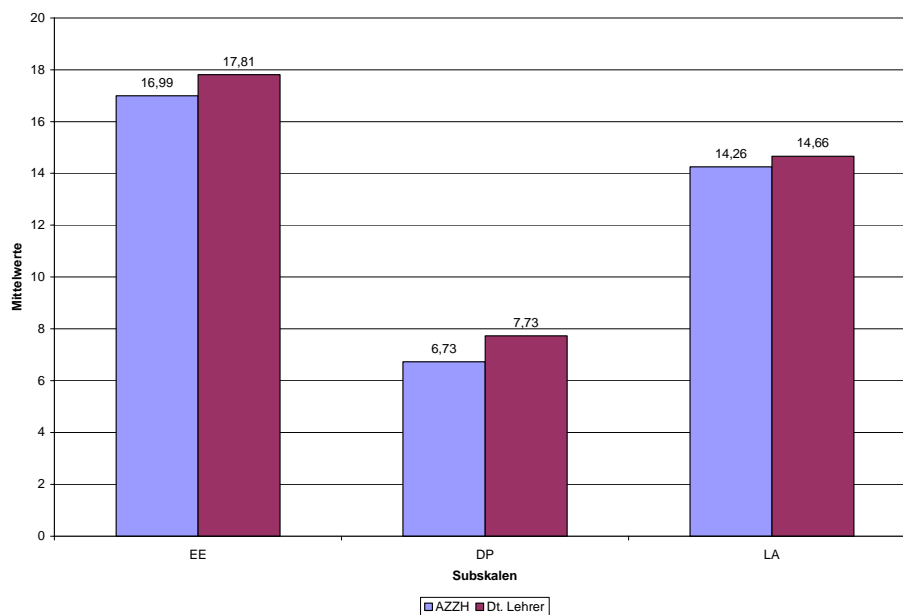
**Tabelle 4.4.1-1: Skalenmittelwerte des MBI**

Subskala	Mittelwert	Standardabweichung	N
Emotionale Erschöpfung	16,99	4,35	2281
Depersonalisierung	6,73	1,92	2280
Leistungsverlust	14,26	2,87	2280

Verglichen mit den Normen (T-Normen) einer deutschen Lehrerstichprobe weichen die drei Mittelwerte nicht vom Durchschnitt ab.<sup>1</sup> Die Werte liegen für alle drei Subskalen innerhalb des Normbereichs, der einen mittleren Grad an Ausgebranntheit beschreibt, wobei der Wert für Emotionale Erschöpfung zur oberen Grenze tendiert, also hohe Erschöpfung anzeigt. Die Mittelwerte für die Subskalen Depersonalisierung und Leistungsverlust bewegen sich ganz eindeutig im Mittelfeld der Skala. Die Mehrzahl der Zürcher Lehrer/-innen dieser Stichprobe fühlt sich ausgebrannt, nicht extrem, aber spürbar. Für keine Subskala liegt der Mittelwert im unteren Skalenbereich, alle drei Aspekte des Burnout werden gemäss ihrer Operationalisierung in den Fragebogenitems von den Teilnehmenden als belastend wahrgenommen und reflektiert.

Vergleicht man nun die MBI-Mittelwerte der Zürcher Stichprobe mit denen der deutschen Lehrerstichprobe (sh. Tabelle A-4.4.1-2 im Anhang) aus dem Modellversuch (Schwarzer & Jerusalem 1999), zeigen sich zwar für alle drei Subskalen signifikante Differenzen (was bereits aufgrund des Stichprobenumfangs zu erwarten ist; statistische Kennwerte sh. Tabellen A-4.4.1-3-Teil 1 und Teil 2 im Anhang), die jedoch von geringer praktischer Relevanz sind. Zwar sind in allen drei Fällen die Mittelwerte der Zürcher Lehrerschaft niedriger als die der deutschen, die Differenzen sind jedoch gering (sh. Schaubild 4.4.1-2 und Tabelle A-4.4.1-2) und werden aus diesem Grunde nicht interpretiert.

<sup>1</sup> Da keine Normen für unterschiedliche Schulformen vorliegen, geht an dieser Stelle die Gesamtstichprobe AZZH in den Vergleich ein.

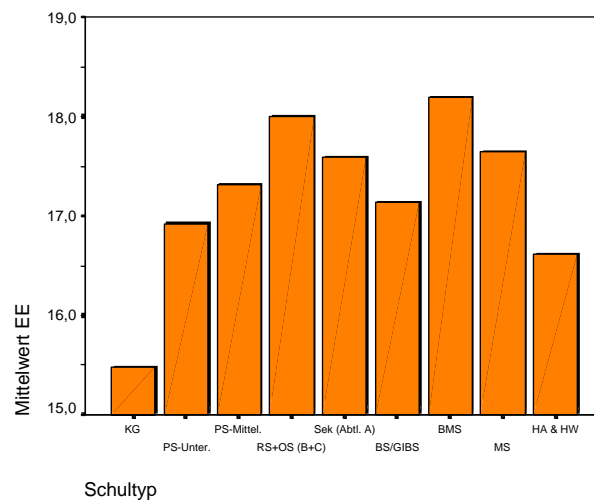
**Schaubild 4.4.1-2: Mittelwerte der MBI-Subskalen im Vergleich (AZZH vs. Dt. Lehrerstichprobe)**

(EE=Emotionale Erschöpfung, DP=Depersonalisierung, LA=Leistungsverlust [Lack of Accomplishment])

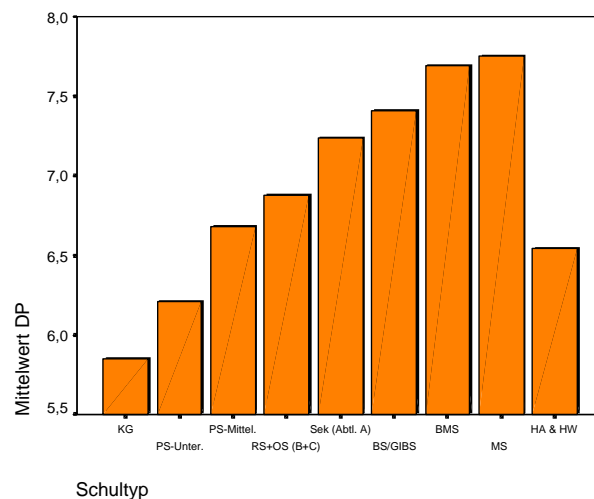
Der Vergleich der beiden Stichproben deutet auf eine grosse Ähnlichkeit zwischen der psychischen Belastung i.S. von Burnout von Zürcher und deutschen Lehrerinnen und Lehrern hin.

Betrachten wir die Mittelwerte der Subskalen nun für jede einzelne Schulform, werden Unterschiede deutlich (sh. Schaubilder 4.4.1-3 bis 4.4.1-5). Zwar liegen auch hier fast alle Mittelwerte innerhalb der durchschnittlichen Normwerte (entsprechend den T-Normen:  $40 < T < 60$ ), es fallen aber deutliche Schwankungen auf. Die Mittelwerte für Real- und Oberschullehrer/-innen sowie für Berufsmittelschullehrer/-innen beispielsweise fallen in den Bereich der hohen *emotionalen Erschöpfung*, Lehrpersonen aus der Sekundarschule (Abtl. A) und Mittelschule kommen mit ihren Werten ebenfalls in die Nähe der Grenze zur hohen Belastung. Kindergärtnerinnen dagegen liegen deutlich darunter und bewegen sich bezgl. der emotionalen Erschöpfung klar im Durchschnitt.

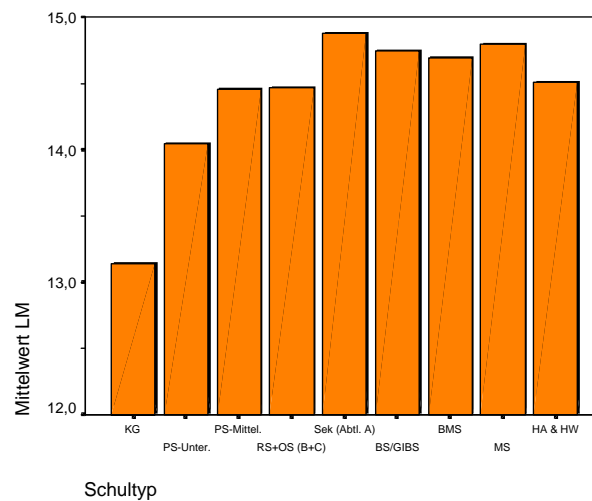
Diese Mittelwertdifferenzen zwischen den Schulformen bei der Subskala Emotionale Erschöpfung (sh. Schaubild 4.4.1-3) spiegeln sich auch in der Varianzanalyse wider ( $F=10,104$ ,  $p>0,001$ ). Zwei homogene Gruppen bzgl. dieser Variablen unterscheiden sich signifikant voneinander. Eine Gruppe umfasst alle Lehrpersonen ohne die Kindergärtnerinnen und die zweite alle Lehrerinnen und Lehrer der Schulformen: KG, HA&HW, PS-Unterstufe und BS/GIBS. Die Lehrpersonen in diesen beiden Gruppen unterscheiden sich nicht bezgl. ihrer emotionalen Erschöpfung. Sie zeigen eine ähnliche emotionale Erschöpfung, die Homogenität ist jedoch nicht übermässig gross (statistische Kennwerte sh. Tabelle A-4.4.1-3 bis 5 Teil 1 und Teil 2 im Anhang).

**Schaubild 4.4.1-3: Mittelwerte der Subskala Emotionale Erschöpfung nach Schulform**

Bezüglich der Subskala *Depersonalisierung* (Verlust an Mitgefühl für den Schüler/die Schülerin) sind die Differenzen zwischen den Mittelwerten noch deutlicher (sh. Schaubild 4.4.1-4). Der Grad der Depersonalisierung ist unter den Kindergärtnerinnen am niedrigsten und steigt mit den Schulformen. Da sich die Mittelwerte dieser Subskala jedoch alle in dem Bereich der T-Normen zwischen 40 und 50 bewegen, liegen sie alle im unteren Durchschnitt, d.h. ihr Verlust an Mitgefühl ist vorhanden, aber geringer ausgeprägt. Die statistisch signifikanten Differenzen zwischen homogenen Gruppen (sh. Tabelle A-4.4.1-3 bis 5 Teil 2) werden aus diesem Grunde nicht weiter diskutiert. Der Verlust an Mitgefühl den Schüler/-innen gegenüber ist bei Lehrpersonen aller Schulformen eher niedrig, aber nicht abweichend von der Mehrzahl der deutschen Lehrkräfte.

**Schaubild 4.4.1-4: Mittelwerte der Subskala Depersonalisierung nach Schulform**

Für das dritte mit dem MBI erfasste Burnout-Merkmal – *Leistungsverlust* – zeigen sich ebenfalls Differenzen zwischen den Lehrkräften (sh. Schaubild 4.4.1-5 und die Tabelle A-4.4.1-3 bis 5 Teil 2 im Anhang), wobei die Kindergärtnerinnen und Unterstufenprimarlehrer/-innen eine und Lehrkräfte aller Schulformen eine zweite homogene Gruppe bilden. Beide bewegen sich im mittleren Normbereich, erleben also einen mittleren Grad an Leistungsmangel. Zusammenfassend kann man sagen, dass sich die Kindergärtnerinnen in allen drei Subskalen des Maslach Burnout Inventories im unteren Normbereich bewegen, sich also weniger ausgebrannt fühlen als die Lehrkräfte aller übrigen Schulformen.

**Schaubild 4.4.1-5: Mittelwerte der Subskala Leistungsverlust nach Schulform**

Betrachtet man die Ergebnisse der drei Burnout-Subskalen gemeinsam, kommt man zu dem Schluss, dass die Mehrzahl der Lehrer/-innen aller Schulformen einen mittleren Grad an Ausgebranntheit ausdrückt. Keine Gruppierung wird durch niedrige Burnoutwerte charakterisiert, alle zeigen mittlere Burnoutwerte. Lehrpersonen der RS+OS und BMS sind sogar durch hohe emotionale Erschöpfung gekennzeichnet, Sek (Abtl. A)- und MS-Lehrkräfte tendieren ebenfalls eindeutig in diese Richtung. Die psychische Belastung des Lehrberufs kommt deutlich zum Ausdruck.

Auf Vergleiche mit amerikanischen Stichproben wird an dieser Stelle verzichtet, da sich die Schulsysteme und sozio-kulturellen Bedingungen zwischen den Ländern zu sehr unterscheiden.

#### 4.4.2 Belastung durch den Lehrer/-innenberuf

In der Skala 'Berufliche Belastung' von Enzmann und Kleiber (1989) wird die Belastung über die drei Konstrukte Arbeitsüberforderung, Kontrolliertheitserleben und Arbeitsunzufriedenheit erfasst.

**Tabelle 4.4.2-1: Skalennittelwerte der Beruflichen Belastungsskala**

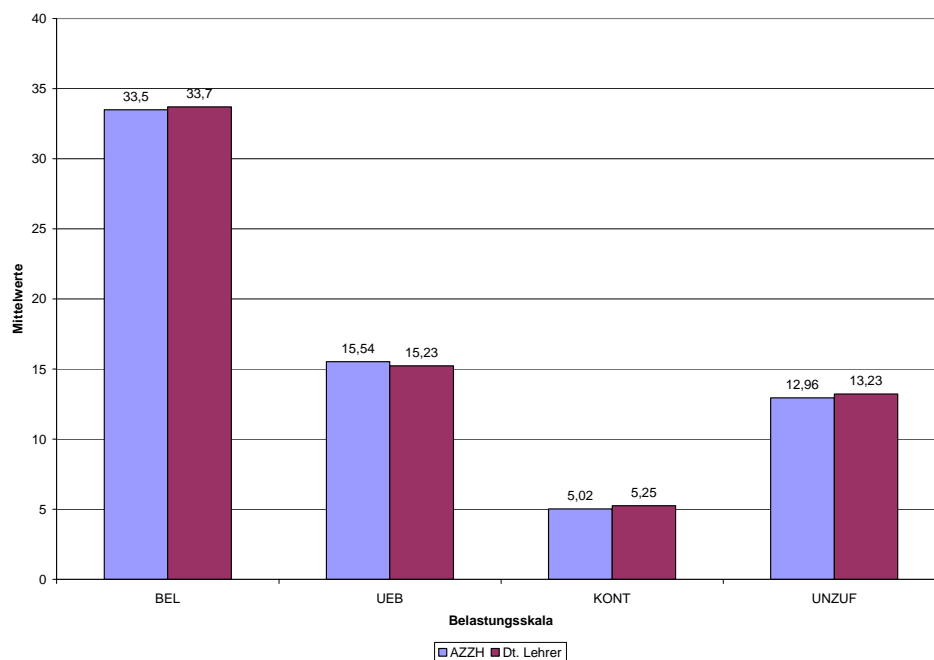
Subskala	Mittelwert	Standardabweichung	N
Arbeitsüberforderung	15,54	4,2	2289
Kontrolliertheit	5,02	1,93	2284
Arbeitsunzufriedenheit	12,96	4,11	2291
Gesamtskala BEL	33,5	7,98	2293

Die Skala besteht aus insgesamt 15 Items, die fünfstufig skaliert sind. Die Subskalen Arbeitsüberforderung und Arbeitsunzufriedenheit haben sechs, die Subskala Kontrolliertheitserleben hat drei Items. Der Mittelwert der Gesamtskala in der Gesamtstichprobe AZZH weist auf ein unterdurchschnittliches bis durchschnittliches subjektives Belastungserleben hin. Auch die drei empirisch gewonnenen Subskalenmittelwerte liegen alle drei unterhalb des jeweiligen theoretischen Subskalenmittelwertes, wobei die Befragten eine höhere Arbeitsüberforderung als Arbeitsunzufriedenheit beklagen. Auch wird das Kontrolliertheitserleben als eher niedrig

eingeschätzt. Diese Einschätzung der beruflichen Belastung scheint für die Profession typisch zu sein, betrachtet man die Gegenüberstellung der Skalenkennwerte dieser Stichprobe mit denen einer Lehrerstichprobe aus dem bundesdeutschen Modellversuch Selbstwirksame Schulen (Jerusalem & Schwarzer 1999) im Schaubild 4.4.2-2.

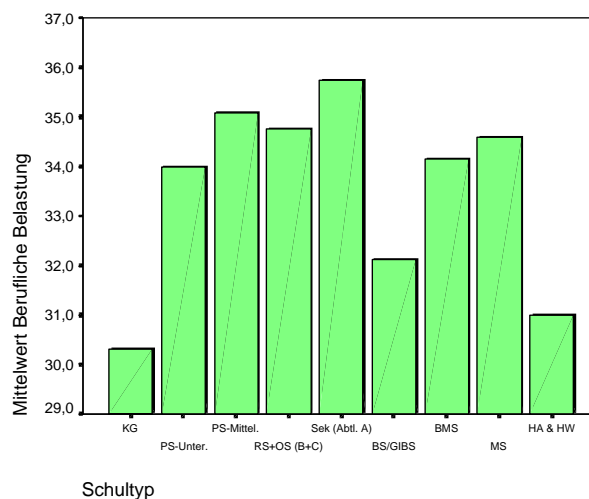
Die Mittelwerte unterscheiden sich nur geringfügig und nicht signifikant (sh. Tabelle A-4.4.2-2 im Anhang). Zürcher Lehrer/-innen in der vorliegenden Stichprobe weisen bzgl. der beruflichen Belastungsskala das gleiche Belastungsprofil auf wie die Lehrpersonen des bundesdeutschen Modellversuchs.

**Schaubild 4.4.2-2: Mittelwerte der Beruflichen Belastungsskala und der BEL-Subskalen im Vergleich (AZZH vs. Dt. Lehrerstichprobe)**



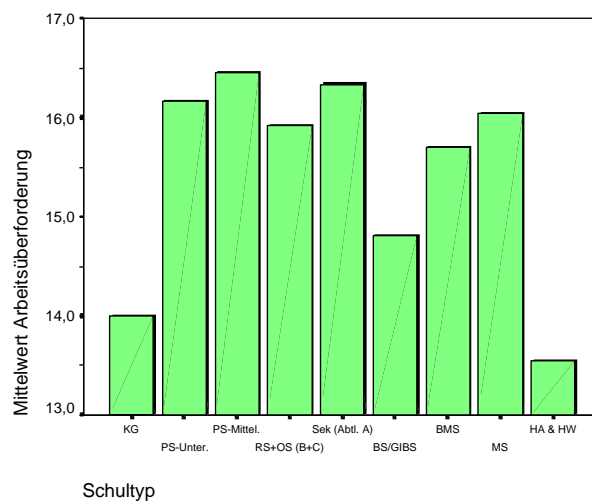
Da uns vorrangig die Belastungen bezogen auf die Schulformen interessiert, analysieren wir die Skalenwerte in bezug auf die Schulform. Sie sind den folgenden Schaubildern zu entnehmen.

**Schaubild 4.4.2-3: Mittelwerte der Skala Berufliche Belastung nach Schulform**



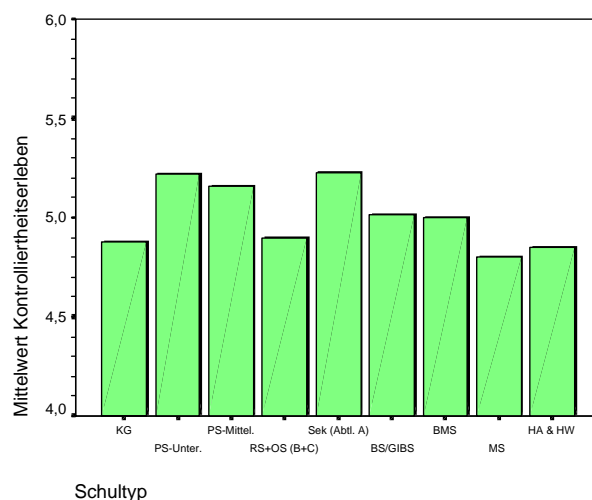
Die Graphik veranschaulicht die signifikanten Belastungsdifferenzen zwischen den Schulformen (einfaktorielle Varianzanalyse,  $F=16,77$ ,  $p<0,001$ ; sh. Tabelle A-4.4.2-3-Teil 1 im Anhang), die sich alle im Bereich der unteren mittleren Belastung bewegen. Der theoretische Skalenmittelwert liegt bei 45 Skalenpunkten, die empirischen Mittelwerte sind alle darunter. Vier homogene Untergruppen werden ermittelt (sh. Tabelle A-4.4.2-3-Teil 2), von denen zwei in sich besonders homogen sind. Es sind dies die Gruppe 1, bestehend aus KG, HA&HW, BS/GIBS und Gruppe 4 (PS-Unter- und Mittelstufe, RS+OS, Sek, MS, BMS), deren Mitglieder eine sehr ähnliche subjektive Belastung aufweisen. Gruppe 1 fühlt sich signifikant weniger belastet als Gruppe 4.

**Schaubild 4.4.2-4: Mittelwerte der Subskala Arbeitsüberforderung nach Schulform**



Bei der *Arbeitsüberforderung* zeigt sich ein sehr ähnliches Bild mit der gleichen Gruppenbildung (sh. Tabellen A-4.4.2-4 Teil 1 und Teil 2 im Anhang), so dass wir begründet annehmen können, dass die berufliche Belastung, wie sie in der vorliegenden Skala erfasst wird, primär durch die Subskala Arbeitsüberforderung definiert wird.

**Schaubild 4.4.2-5: Mittelwerte der Subskala Kontrolliertheitserleben nach Schulform**

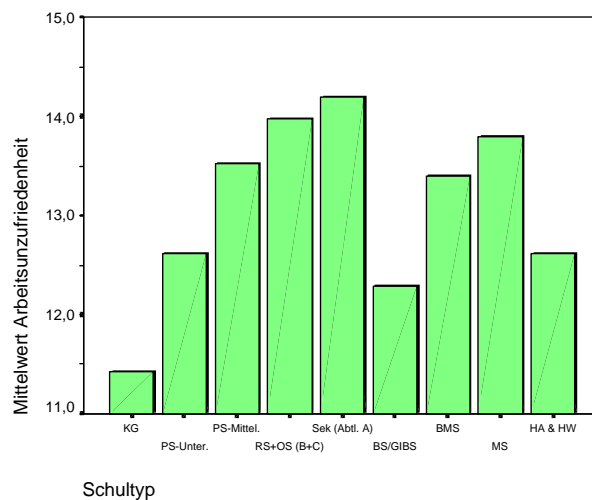


Bezüglich des *Kontrolliertheitserlebens*, dem Erleben von Fremdkontrolle, unterscheiden sich die Lehrpersonen unterschiedlicher Schulformen nicht so ausgeprägt wie in bezug auf die Arbeitsüberforderung. Die Varianzanalyse führt zwar zu einem signifikanten Ergebnis ( $F=2,06$ ,  $p<0,037$ ; sh. Tabelle A-4.4.2-5-Teil 1), das jedoch praktisch keine Relevanz hat, da zum einen die Unterschiede an sich sehr gering sind (so konnte post hoc nur eine homogene



'Untergruppe' gefunden werden, in der jedoch alle Schulformen subsumiert sind; sh. Tabelle A-4.4.2-5-Teil 2), und weil zum anderen die meisten Befragten dieser Profession sich als eher gering kontrolliert einschätzen, also kaum Fremdkontrolle erleben (der erwartete Skalenwert für mittleres Kontrolliertheitserleben liegt bei 9, die in dieser Stichprobe zwischen 4,5 und 5,5).

**Schaubild 4.4.2-6: Mittelwerte der Subskala Arbeitsunzufriedenheit nach Schulform**



Bei der *Arbeitsunzufriedenheit* zeigen sich zwar grössere Unterschiede zwischen den Lehrpersonen unterschiedlicher Schulformen (sh. Tabelle A-4.4.2-6-Teil 1 und Teil 2). Aber auch hier bewegen sich die Mittelwerte alle im Bereich der unteren Skala (Aussagen zur Arbeitsunzufriedenheit „treffen wenig bis mittelmässig zu“), wobei Vertreter/-innen aus KG, BS/GIBS, PS-Unterstufe und HA&HW signifikant zufriedener und als Gruppe homogener sind als die Gruppe, die Lehrer/-innen aller Schulformen ohne KG und BS/GIBS umfasst. Die Unzufriedenheit mit dem Lehrberuf ist insgesamt nicht besonders stark ausgeprägt. Zusammenfassend ist festzustellen, dass die berufliche Belastung, wie sie sich in der eingesetzten Skala von Enzmann und Kleiber (1989) darstellt, unter den Befragten der vorliegenden Stichprobe Zürcher Lehrer und Lehrerinnen im unteren bis mittleren Belastungsbereich anzusiedeln ist.

#### 4.4.3 Strategien zur Bewältigung der subjektiven beruflichen Belastung

Um die Frage beantworten zu können, ob die Lehrpersonen Strategien zur Bewältigung der beruflichen Belastung, die sie in ihrem Beruf erleben, nutzen, sind die Skalen zur Erfassung der Proaktivität und Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (Schwarzer & Schmitz 1999a, b) eingesetzt worden. Die Lehrer/-innen der AZZH-Stichprobe schätzen sich im Mittel durchschnittlich proaktiv und selbstwirksam ein.

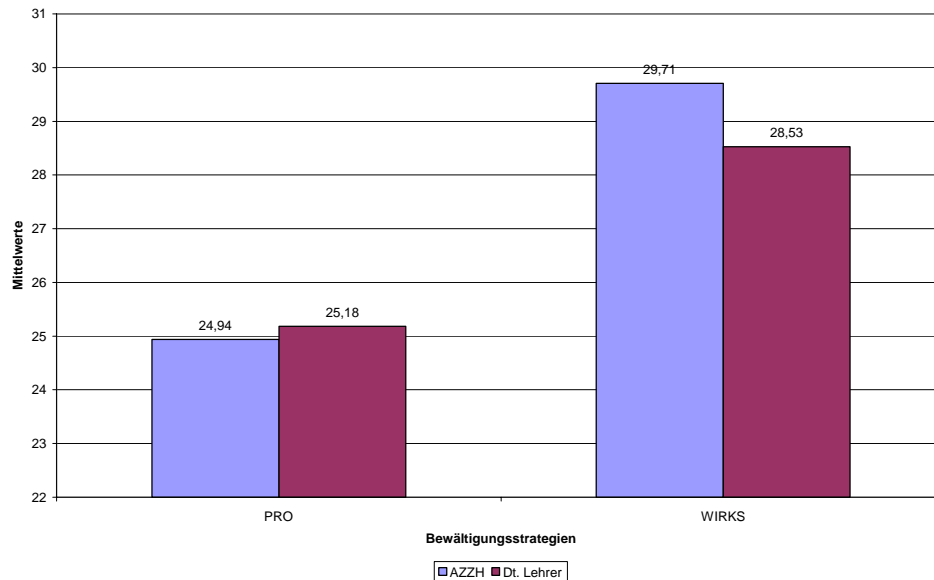
**Tabelle 4.4.3-1: Skalenmittelwerte für Proaktivität und Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung**

Skala	Mittelwert	Standardabweichung	N
Proaktivität	24,94	3,56	2279
Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung	29,71	3,92	2274

Im Vergleich mit der Stichprobe des bundesdeutschen Modellversuchs unterscheiden sich die Zürcher Lehrer/-innen statistisch gesehen nicht bezüglich der Proaktivität, sehr wohl aber

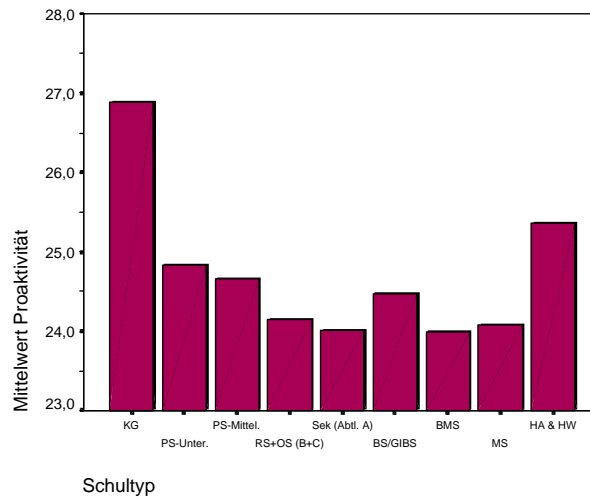
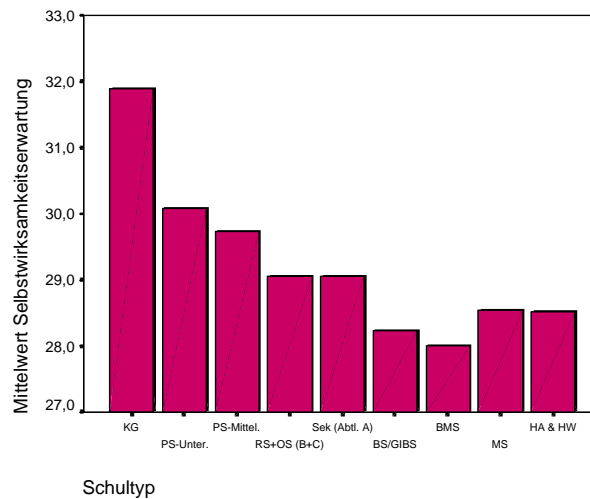
bezüglich der Selbstwirksamkeitserwartung (sh. Schaubild 4.4.3-2 und Tabelle A-4.4.3-2 im Anhang). Die Selbstwirksamkeitserwartung unter den Zürcher Lehrpersonen ist höher, wenn auch beide Werte noch dem mittleren Skalenbereich zuzuordnen sind, liegen sie einige Punktwerte (3,53 bzw. 4,71) über dem theoretischen Skalenmittelwert.

**Schaubild 4.4.3-2: Mittelwerte der Proaktivität und Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung im Vergleich (AZZH vs. Dt. Lehrerstichprobe)**



Analysiert man diese Werte nun schulformbezogen, ergibt sich ein interessantes Bild, wie die beiden folgenden Schaubilder 4.4.3-3 und 4.4.3-4 verdeutlichen. Für beide Konstrukte zeigen sich mit Abstand die höchsten Werte unter den Kindergärtnerinnen. Diese Werte unterscheiden sich signifikant von denen der Lehrpersonen aller anderen Schulformen (sh. Tabellen A-4.4.3-3 Teil 1 und Teil 2 und A-4.4.3-4 Teil 1 und Teil 2 im Anhang). Kindergärtnerinnen schätzen sich also als proaktiver und selbstwirksamer ein als Lehrer/-innen aller anderen Schulformen. Unter den übrigen Lehrpersonen sind es für Selbstwirksamkeit die Unter- und Mittelstufenlehrer/-innen, die – in eben dieser Rangfolge – die höchsten Werte auf beiden Skalen aufweisen. Das Schaubild 4.4.3-4 verleitet zu der Interpretation: „Mit zunehmendem Alter der Schüler/-innen nimmt die Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrpersonen ab.“ Dieses Ergebnis deckt sich mit Beobachtungen anderer Studien (vgl. Schmitz & Schwarzer 1999, S. 20f), in denen es zu Spekulationen darüber kommt, ob selbstwirksamere Lehrer/-innen danach streben, in unteren Klassen zu unterrichten, oder ob in den unteren Klassen die Lernerfolge besser sichtbar sind und Lehrer/-innen dazu neigen, sich selbst den Fortschritt der Kinder zuzuschreiben. Bevor gültige Aussagen über eine mögliche Kausalitätsrichtung erlaubt sind, bedarf es jedoch weiterer Untersuchungen.

Bei der Proaktivität verhält es sich nicht so linear. Hier sind es die Handarbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnen, die den zweithöchsten Wert nach den Kindergärtnerinnen und vor den Primarschullehrkräften aufweisen. Und, nahe dem Wert der PS-Mittelstufenlehrpersonen, stehen die BS/GIBS auf ähnlicher Skalenhöhe. Eine mögliche Erklärung für die hohen Werte unter den HA&HW-Lehrerinnen folgt der Tatsache, dass die Handarbeitslehrerinnen den grössten Anteil der HA&HW-Lehrkräfte ausmachen und Handarbeit in der Primarschule unterrichtet wird. Dann müsste jedoch auch der Wert bei HA&HW für Selbstwirksamkeit höher sein. Das ist jedoch nicht der Fall. Ähnlich – vom Mittelwertverhältnis zwischen Proaktivität und Selbstwirksamkeitserwartung – verhält es sich bei den BS/GIBS-Lehrer/-innen, wenngleich sie insgesamt deutlich unter den Proaktivitätswerten der HA&HW liegen.

**Schaubild 4.4.3-3: Mittelwerte der Subskala Proaktivität nach Schulform****Schaubild 4.4.3-4: Mittelwerte der Subskala Selbstwirksamkeitserwartung nach Schulform**

Betrachten wir nun die korrelativen Zusammenhänge zwischen den ermittelten psychologischen Variablen in der Gesamtmenge AZZH, so erkennt man deutlich die Beziehungen zwischen den vier Instrumenten.

Tabelle 4.4.3-5: Korrelationen zwischen den psychologischen Variablen

		Korrelationen							
		Leistungsmangel (MBI-Subskala)	Depersonalisierung (MBI-Subskala)	Arbeitsüberforderung (BEL-Subskala)	Kontrolliertheiterleben (BEL-Subskala)	Arbeitsunzufriedenheit (BEL-Subskala)	Berufliche Belastung (BEL-Skala)	Proaktivität (PRO)	Selbstwirksamkeits- erwartung (SWiPK)
Emotionale Erschöpfung (MBI-Subskala)	Korr. n. Pearson Sign. (2-seitig) N	,439** ,000 2279	,409** ,000 2279	,629** ,000 2275	,289** ,000 2270	,607** ,000 2277	,711** ,000 2279	-,473** ,000 2278	-,375** ,000 2273
Leistungsmangel (MBI-Subskala)	Korr. n. Pearson Sign. (2-seitig) N		,443** ,000 2278	,351** ,000 2274	,146** ,000 2269	,511** ,000 2276	,481** ,000 2278	-,471** ,000 2278	-,681** ,000 2272
Depersonalisierung (MBI-Subskala)	Korr. n. Pearson Sign. (2-seitig) N			,279** ,000 2274	,161** ,000 2269	,399** ,000 2276	,391** ,000 2278	-,389** ,000 2277	-,465** ,000 2272
Arbeitsüberforderung (BEL-Subskala)	Korr. n. Pearson Sign. (2-seitig) N				,346** ,000 2279	,458** ,000 2287	,844** ,000 2289	-,507** ,000 2273	-,341** ,000 2268
Kontrolliertheiterleben (BEL-Subskala)	Korr. n. Pearson Sign. (2-seitig) N					,263** ,000 2281	,559** ,000 2283	-,330** ,000 2268	-,150** ,000 2263
Arbeitsunzufriedenheit (BEL-Subskala)	Korr. n. Pearson Sign. (2-seitig) N						,818** ,000 2291	-,425** ,000 2275	-,446** ,000 2270
Berufliche Belastung (BEL-Skala)	Korr. n. Pearson Sign. (2-seitig) N							-,561** ,000 2277	-,442** ,000 2272
Proaktivität (PRO)	Korr. n. Pearson Sign. (2-seitig) N								,508** ,000 2273

\*\* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

(Anmerkung zur Signifikanz der Korrelationskoeffizienten: Die statistische Bedeutsamkeit aller ermittelten Korrelationen beruht auf der grossen Zahl der eingehenden Werte,  $N > 2260$ .)

Zum einen zeigen sich deutlich die Beziehungen zwischen den Subskalen einer Skala wie auch zwischen den Instrumenten – und hier besonders zwischen dem Maslach Burnout Inventory und der Beruflichen Belastungsskala auf der einen und den Skalen zur Erfassung von Proaktivität und Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung auf der anderen Seite. Wer emotional erschöpft und von seiner Arbeit überfordert ist, kann nicht proaktiv sein und kreative Visionen entwickeln ( $r = -0,473$ ,  $r = -0,507$ ). Wer Leistungsverlust erlebt, kann keine hohe Selbstwirksamkeitserwartung von sich haben ( $r = -0,681$ ) und auch nicht vor Ideenreichtum sprühen ( $r = -0,471$ ). Wer als Lehrer/-in kein Mitgefühl mit seinen Schüler/-innen empfindet, kann mit seiner Arbeit nicht zufrieden sein ( $r = 0,399$ ) und auch nicht von seiner Kompetenz überzeugt sein ( $r = -0,465$ ), um nur einige Zusammenhänge zu nennen, die sich deutlich zeigen. So wird vor allem die inverse Beziehung zwischen den Belastungsskalen und den Bewältigungsstrategien deutlich. Wenn nun die Lehrer/-innen in der Entwicklung ihrer Bewältigungsstrategien unterstützt würden, würden ihre Belastungswerte sinken. Dass das möglich ist, hat der von uns mehrmals zitierte Modellversuch in deutschen Schulen gezeigt.

Berechnet man diese Korrelationen nun für jede der neun Schulformen, werden sich einzelne Werte ändern, da aber die Schwankungen zwischen den Antworten schulformabhängig nur gering variieren - betrachtet man die absoluten Zahlen -, wird die Struktur der Ergebnisse erhalten bleiben.

## **4.5 Jahresarbeitszeit**

In den §§ 79 und 116 der Vollzugsverordnung zum Personalgesetz (Version vom 19.5.1999) werden Ferienansprüche und Arbeitszeit der kantonalen Bediensteten geregelt. Danach haben kantonale Vollzeitangestellte eine jährliche Arbeitszeit von 2184 Std. brutto zu leisten. Bezogen auf die Lehrer/ -innen des Kantons Zürich ergibt sich gemäss der Altersstruktur ein Ferienanspruch von 4,36 Wochen und ein gewichteter (gewichtet nach allen 198 Schulgemeinden des Kantons) Feiertageanspruch im Jahr 2000 von 6,875 Tagen. Daraus resultiert für das Jahr 2000 eine Jahresarbeitsleistung von 1959,72 Std.<sup>2</sup> Für Kindergärtner/-innen gelten 87% der o.a. Jahresarbeitszeit. Dies entspricht 1704,95 Jahresstunden. Werden diese Jahresarbeitszeiten erreicht, arbeiten Lehrerinnen und Lehrer ausser den 4,36 Wochen Ferien wöchentlich 42 Std. (Kindergärtner/-innen 36,54 Std.); also auch in den ihnen verbleibenden Ferienzeiten. Die folgenden Zeitangaben erlauben, mit Ausnahme der Kindergärtner/-innen einen direkten Vergleich mit Arbeitnehmer/-innen mit einer 42 Std.-Woche.

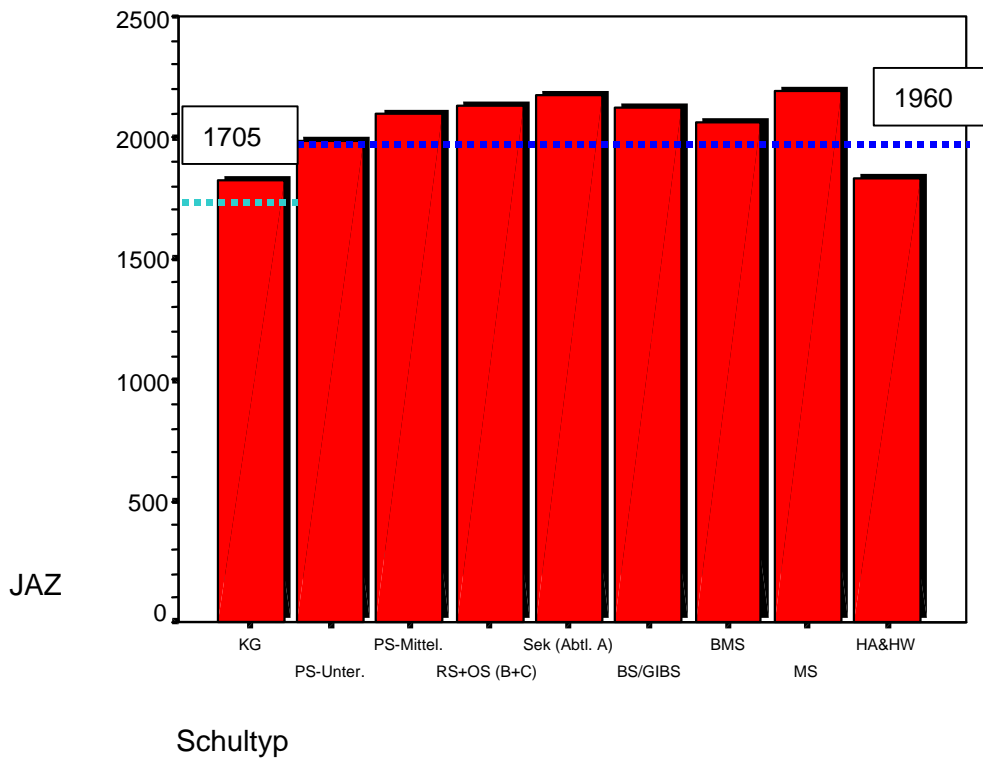
### **4.5.1 Jahresarbeitszeit nach Schulform**

Wie aus dem folgenden Schaubild und der anschliessenden Tabelle ersichtlich wird, arbeiten die vollzeitig angestellten Lehrkräfte und Kindergärtner/-innen, ausser im Bereich von Handarbeit und Hauswirtschaft, mehr als die nach dem Personalgesetz geforderten 1959,7 (bzw. für KG 1704,9) Jahresstunden. Die Ergebnisse decken sich mit allen wissenschaftlichen Studien der jüngeren Zeit, die vergleichbare Befunde aufweisen.

---

<sup>2</sup> Subtrahiert man von diesem Wert noch die aus § 119 Vollzugsverordnung zum Personalgesetz mögliche Anrechnung von 30' Pausen pro Arbeitstag, so würde sich die Jahresarbeitszeit nochmals um 23,3 Std. reduzieren. Dies geschieht deshalb nicht, weil die morgendliche grosse Pause in Analogie zum § 119 in die Arbeitszeit eingerechnet wurde.

Schaubild 4.5.1-1: Jahresarbeitszeit nach Schulform



Die Graphik macht bereits deutlich, was die statistische Berechnung bestätigt. Es lassen sich keine signifikanten Unterschiede in der Jahresarbeitszeit (JAZ) zwischen den Schulformen der Volksschule, der Berufs- und Mittelschulen feststellen. Dies heisst allerdings noch nicht, dass der Faktor 'Schulform' nicht einen signifikanten Einfluss auf die JAZ hat (sh. Tabelle A-4.5.1-1-Teil 1).

Tabelle 4.5.1-1: Jahresarbeitszeit nach Schulform

<b>KG</b>	N	298
	Mittelwert	1820:57
	Median	1784:46
	Standardabweichung	314:06
<b>PS-Unterstufe</b>	N	239
	Mittelwert	1987:23
	Median	1951:48
	Standardabweichung	295:13
<b>PS-Mittelstufe</b>	N	296
	Mittelwert	2094:44
	Median	2078:32
	Standardabweichung	316:52
<b>RS+OS (Abtl. B+C)</b>	N	99
	Mittelwert	2132:53
	Median	2111:26
	Standardabweichung	337:52
<b>Sek (Abtl. A)</b>	N	113
	Mittelwert	2173:16
	Median	2160:16
	Standardabweichung	326:01
<b>BS/GIBS<sup>3</sup></b>	N	69
	Mittelwert	2119:42
	Median	2110:23
	Standardabweichung	411:01
<b>BS/GIBS*</b>	N	68
	Mittelwert	2137:24
	Median	2114:31
	Standardabweichung	386:42
<b>BMS</b>	N	37
	Mittelwert	2064:28
	Median	2052:06
	Standardabweichung	333:12
<b>MS</b>	N	102
	Mittelwert	2194:01
	Median	2177:21
	Standardabweichung	360:55
<b>HA&amp;HW<sup>6</sup></b>	N	44
	Mittelwert	1831:52
	Median	1840:19
	Standardabweichung	306:51
<b>HA&amp;HW*</b>	N	43
	Mittelwert	1859:56
	Median	1850:58
	Standardabweichung	246:49

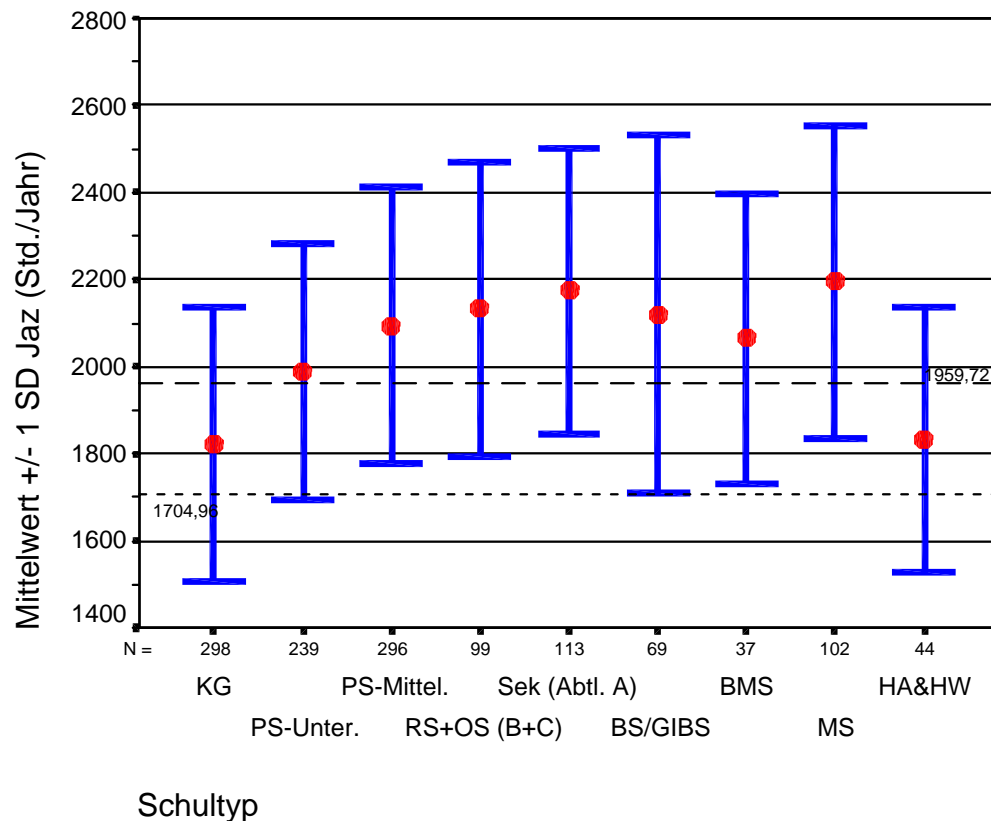
Gruppiert man die JAZen der einzelnen Schulformen, so unterscheiden sich die Mittelwerte der Jahresarbeitszeiten pro Schulform signifikant voneinander. Eine einfaktorielle Varianzanalyse mit post-hoc-Tests zu multiplen Mittelwertvergleichen führt zu dem Ergebnis, dass sich drei homogene Untergruppen bilden lassen, die sich auch in der Graphik widerspiegeln. Diese drei Gruppen unterscheiden sich statistisch signifikant voneinander, wogegen ihre Gruppenmitglieder sich nicht unterscheiden: Gruppe 1: KG, HA&HW und die

<sup>3</sup> Wie in Kapitel 3.3.4.2 beschrieben, wurden die Rohdaten nach den Standards empirischer Sozialforschung bereinigt. Analysiert man die Verteilung der Jahresarbeitszeiten, so fallen in zwei von 2299 Fällen unlogische Resultate auf (sh. Schaubilder A-4.5.1-1-d im Anhang). Da die Datensätze nach der Prüfung anonymisiert wurden, war eine Personenidentifizierung und damit eine Ursachenprüfung nicht mehr möglich. Die in den mit \* markierten Zeilen angegebenen Werte geben die um diese beiden Fälle korrigierten Mittelwerte, Mediane und Standardabweichungen an.

PS-Unterstufe; Gruppe 2: PS-Unterstufe, PS-Mittelstufe, RS+OS, BMS und BS/GIBS; Gruppe 3: PS-Mittelstufe, RS+OS (Abtl. B+C), Sek (Abtl. A), BS/GIBS, BMS und MS (sh. Tabellen A-4.5.1-1 Teil 1 bis Teil 4 im Anhang).

Betrachtet man die hohen Standardabweichungen, so wird deutlich, dass die interindividuellen Unterschiede ausserordentlich hoch sind:

Schaubild 4.5.1-1-a: Mittelwerte der JAZ +/- 1 Standardabweichung (68,28% der Werte)



Die Werte streuen für einzelne Schulformen deutlich unter die Normarbeitszeit, auch wenn sie für einen überwiegenden Teil weit über dieser liegen.

Folglich ist als ein zentrales Ergebnis dieser Studie der Tatbestand anzusehen, dass die schulformspezifischen Differenzen zwischen PS (MS), RS/OS, Sek, BS und MS ausserordentlich gering sind, während die Werte für die Standardabweichungen ausserordentlich hoch ausfallen. Daraus lässt sich schliessen, dass die individuellen Differenzen in der JAZ deutlich die schulformspezifischen übersteigen. **Lehrer/-innen arbeiten innerhalb einer Schulform höchst unterschiedlich lang.**

Weiter lässt sich feststellen, dass die Studie Belege liefert, dass die rein zeitliche Arbeitsbelastung über die Schulformen nur gering variiert, auch wenn wir signifikante Unterschiede nach einer Gruppierung feststellen, wir also ein relativ hohes Mass an Arbeitszeitgerechtigkeit konstatieren können.

Beispielhaft auf die Sekundarschule bezogen, belegen die Ergebnisse, dass die durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit von Sekundarschullehrer/-innen bei 46,6 Std. liegt, wobei hier Feiertage und Ferien bereits abgerechnet sind. Die durchschnittliche Sekundarschullehrkraft arbeitet also 4,6 Std. wöchentlich mehr als ein Arbeitnehmer mit einer 42 Std. Woche. (sh. Tabelle 4.5.1-1; weitere ergänzende Darstellungen ab Tabelle A 4.5.1-1-b im Anhang).



### 4.5.2 Jahresarbeitszeit nach Schulform und Beschäftigungsgrad

Der Beschäftigungsgrad<sup>4</sup> der teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer ist in sechs Kategorien unterteilt worden. Da diese sehr unterschiedlich besetzt sind (sh. Schaubild 4.5.2-1 und Tabelle 4.5.2-1), wird für die nachfolgende Analyse nur zwischen Vollzeit- und Teilzeitkräften unterschieden.

Schaubild 4.5.2-1: Frequenzen der Beschäftigungsgrade

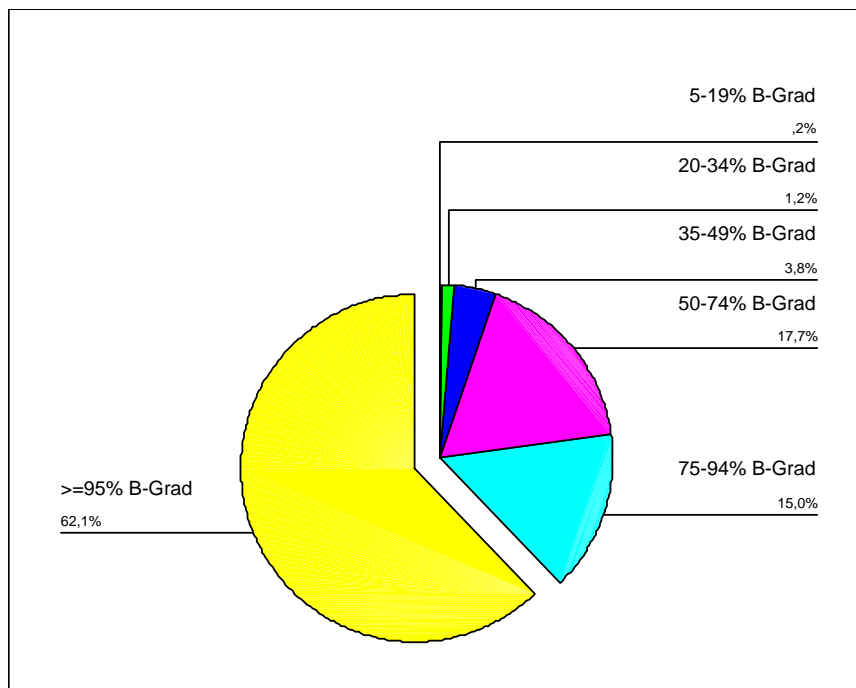
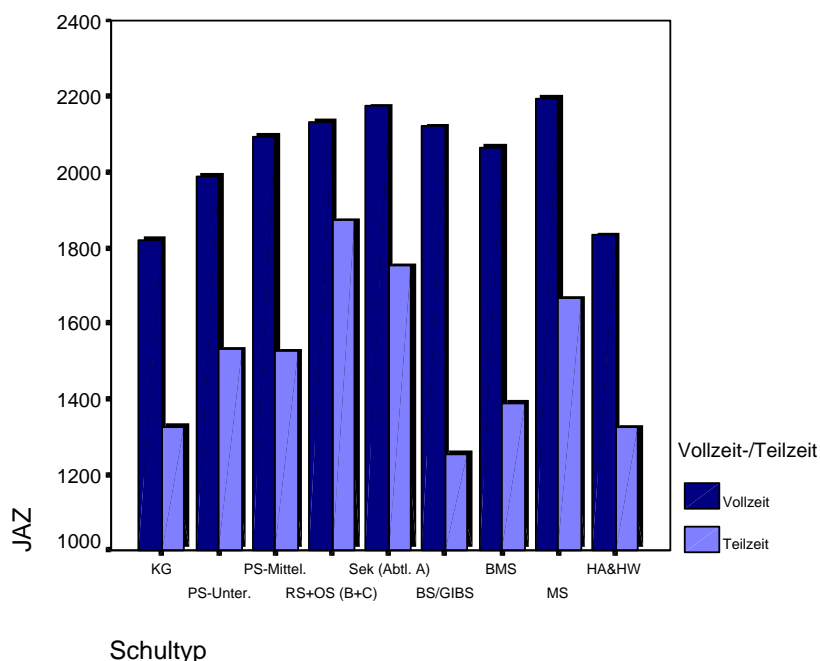


Tabelle 4.5.2-1: Frequenzen der Beschäftigungsgrade

Anzahl		Anstellungsgrad						Gesamt
		5-19%	20-34%	35-49%	50-74%	75-94%	≥95%	
Schultyp	KG	2	1	14	76	24	304	421
	PS-Unterstufe			19	70	58	248	395
	PS-Mittelstufe			11	85	50	308	454
	RS+OS (Abtl. B+C)				6	28	108	142
	Sek (Abtl. A)			2	15	39	120	176
	BS/GIBS	1	11	9	27	16	74	138
	BMS	3		2	12	15	39	71
	MS		9	16	68	70	117	280
	HA & HW		4	11	33	25	48	121
Gesamt		6	25	84	392	325	1366	2198

(Von 2299 TN liegen für 4,4% keine Angaben zum Beschäftigungsgrad vor.)

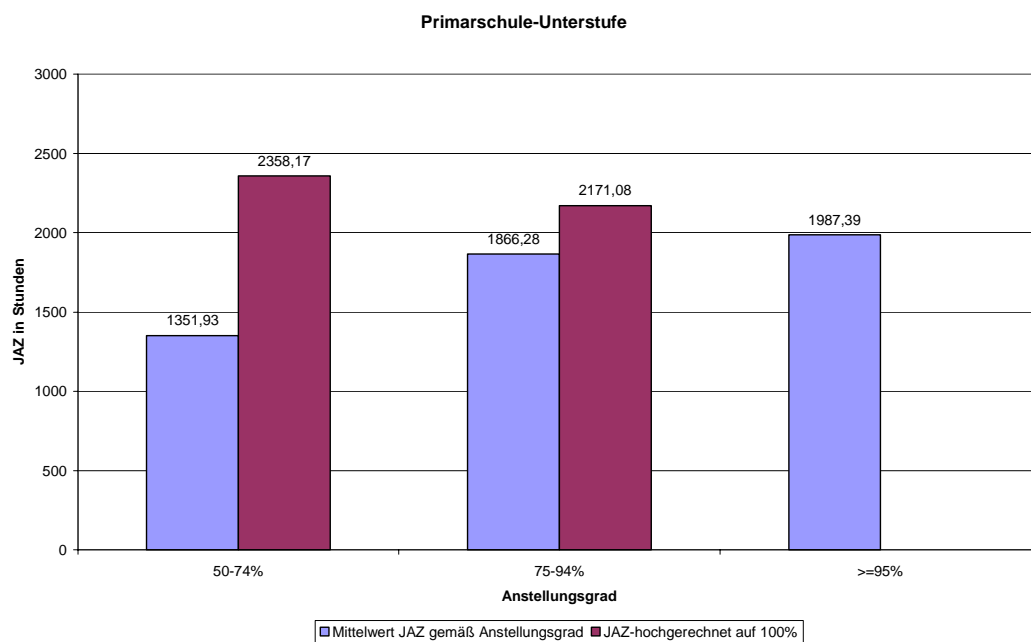
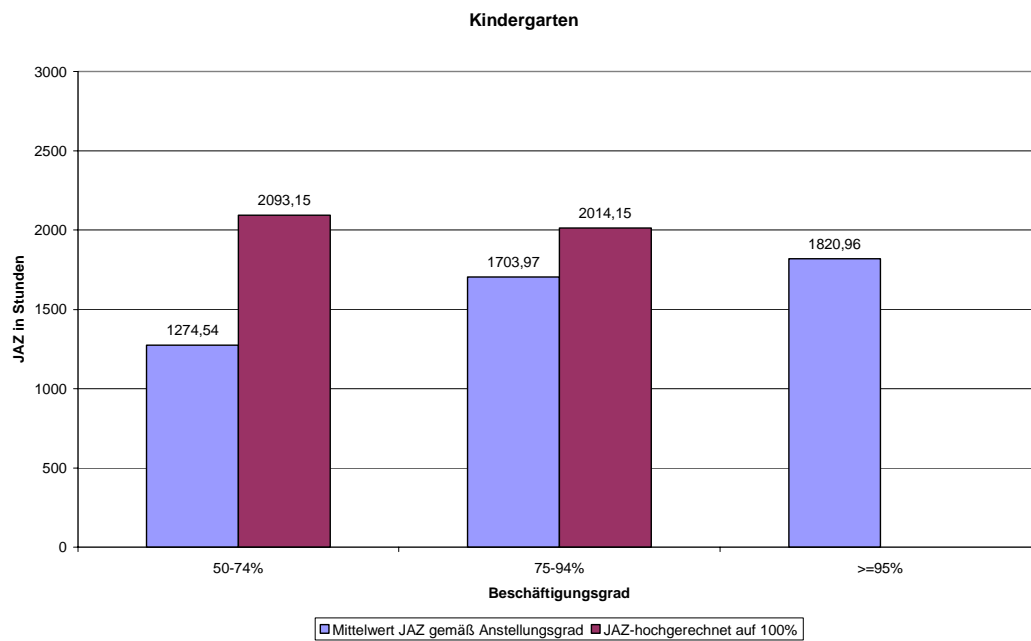
<sup>4</sup> Die Beschäftigungsgrade sind gemäss der aktuellen Verordnungen (Lehrerpersonalverordnung vom 19.7.2000 und Mittelschul- und Berufsschullehrerverordnung vom 7. April 1999) bestimmt worden.

**Schaubild 4.5.2-2: Jahresarbeitszeit nach Schulform und Beschäftigungsgrad**

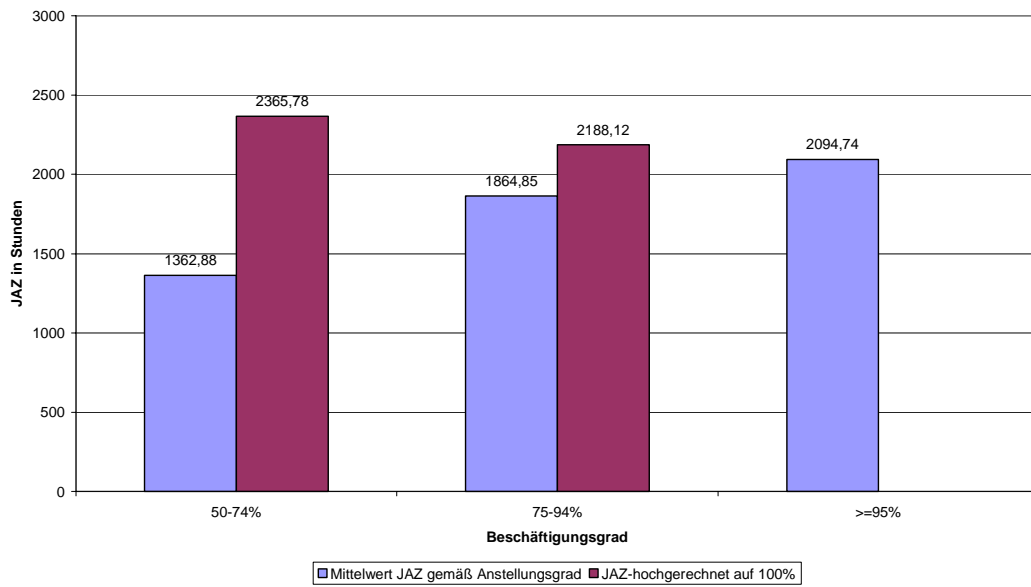
Die Differenz der Jahresarbeitszeiten zwischen Teilzeit- und Vollzeitkräften ist für jede Schulform signifikant. Die teststatistischen Angaben finden sich (sh. Tabelle A-4.5.2-2) im Anhang.

Relationiert man nun Anstellungsgrad und Arbeitszeit, so wird deutlich, dass Teilzeitlehrkräfte deutlich mehr arbeiten, als ihr Anstellungsgrad dies impliziert: Die Teilzeitgruppierungen sind unter allen Schulformen zum Teil sehr niedrig besetzt. Aus diesem Grunde sind bei der Hochrechnung der Arbeitszeiten aus den Teilzeitangaben auf eine Vollzeitstelle in der Regel mindestens 30 Teilnehmende enthalten. Die genauen Zahlen sind der Tabelle A-4.5.2-3 im Anhang zu entnehmen. Die Hochrechnung erfolgte linear vom Teilpensum auf das Vollpensum, d.h. es werden die Relationen der Arbeitstätigkeiten des Teilpensums auf ein Vollpensum übertragen. Die Jahresarbeitszeiten einer Teilzeitlehrkraft bzgl. aller erhobenen Tätigkeiten werden dabei linear auf eine Vollzeitanstellung hochgerechnet. Dabei lassen sich folgende Vergleiche anstellen.

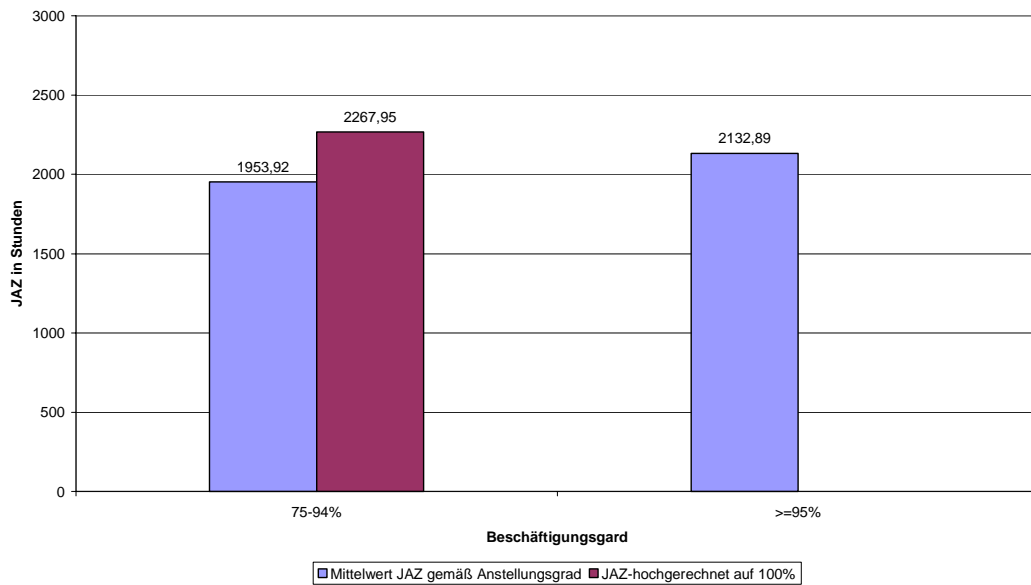
Schaubilder 4.5.2-3: Teilzeit- Vollzeit- Hochrechnung



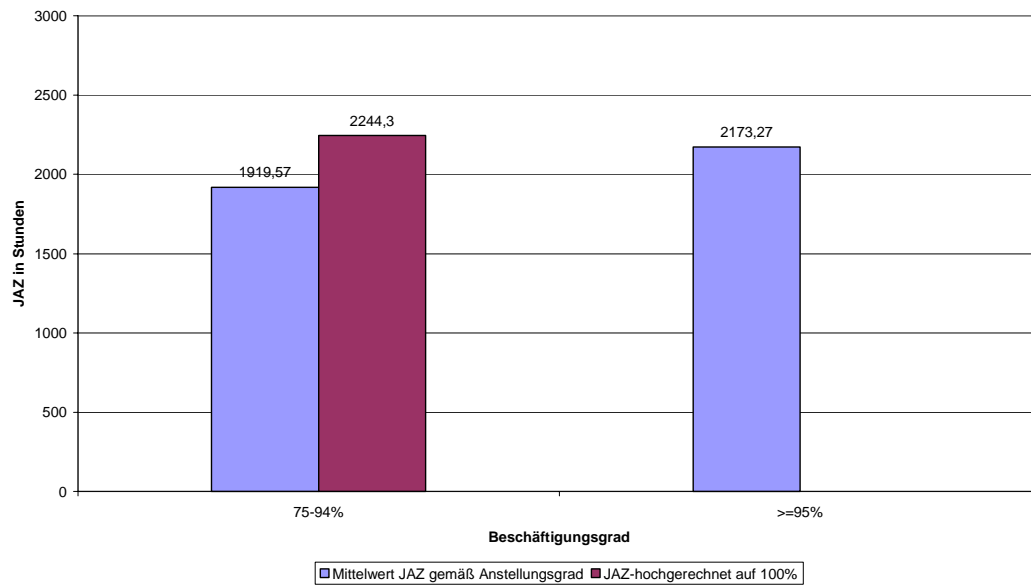
**Primarschule-Mittelstufe**



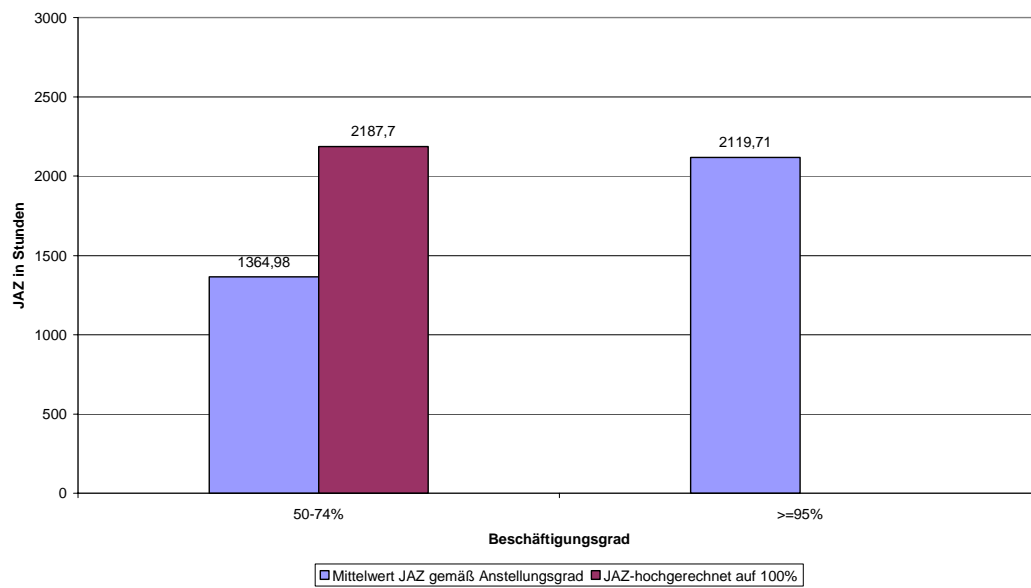
**Real- und Oberschule**

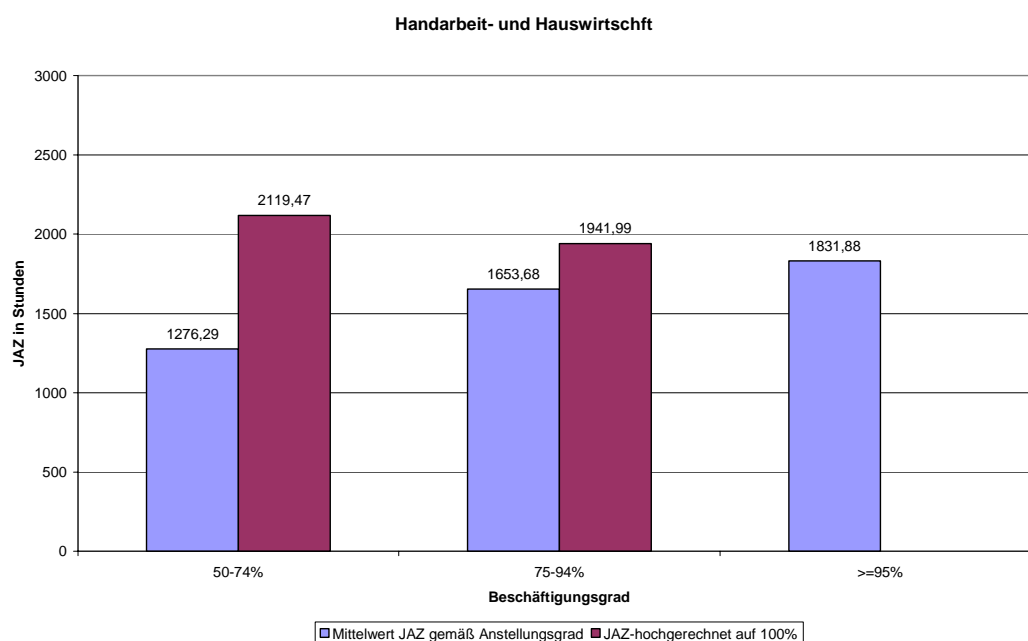
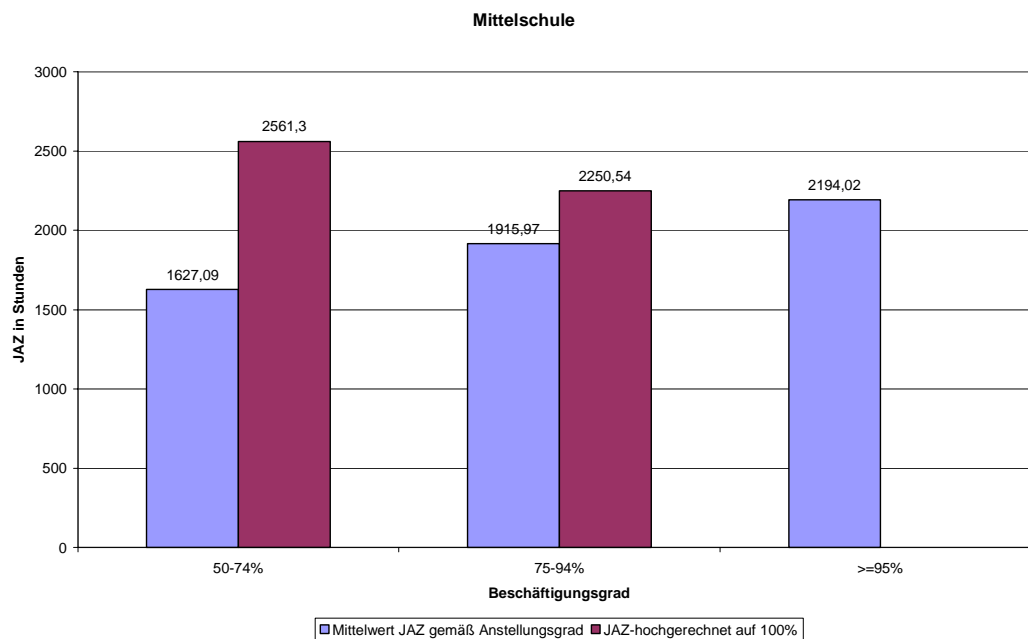


## Sekundarschule (Abtlg. A)



## Berufsschule (GIBS)





Aus den Schaubildern ist ersichtlich, dass die erhöhte Arbeitszeit bei Teilzeitkräften über alle untersuchten Schulformen nachweisbar ist. Zugleich wird auch sichtbar, dass die Differenzen mit zunehmendem Anstellungsgrad geringer werden.

#### 4.5.2.1 Jahresarbeitszeit und erhöhte Beschäftigungsgrade

Wertet man die Angaben der Lektionenzahlen unter dem Gesichtspunkt des Beschäftigungsgrades aus, so wird deutlich, dass ein nicht unerheblicher Anteil der Lehrkräfte deutlich überbeschäftigt ist.

Tabelle 4.5.2-4: Pensen gemäss Anzahl der Lektionen

		Pensum				
Schultyp		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente	
KG	Gültig	5-19%	2	,5	,5	,5
		20-34%	1	,2	,2	,7
		35-49%	14	3,3	3,3	4,0
		50-74%	76	17,9	18,1	22,1
		75-94%	24	5,7	5,7	27,8
		95-100%	208	49,1	49,4	77,2
		>100%	96	22,6	22,8	100,0
	Gesamt	421	99,3	100,0		
	Fehlend	System	3	,7		
	Gesamt	424	100,0			
PS-Unterstufe	Gültig	35-49%	19	4,8	4,8	4,8
		50-74%	70	17,5	17,7	22,5
		75-94%	58	14,5	14,7	37,2
		95-100%	139	34,8	35,2	72,4
		>100%	109	27,3	27,6	100,0
		Gesamt	395	99,0	100,0	
	Fehlend	System	4	1,0		
Gesamt	399	100,0				
PS-Mittelstufe	Gültig	35-49%	11	2,4	2,4	2,4
		50-74%	85	18,7	18,7	21,1
		75-94%	50	11,0	11,0	32,2
		95-100%	88	19,4	19,4	51,5
		>100%	220	48,5	48,5	100,0
		Gesamt	454	100,0	100,0	
RS+OS (Abtl. B+C)	Gültig	50-74%	6	4,2	4,2	4,2
		75-94%	28	19,6	19,7	23,9
		95-100%	16	11,2	11,3	35,2
		>100%	92	64,3	64,8	100,0
		Gesamt	142	99,3	100,0	
	Fehlend	System	1	,7		
Gesamt	143	100,0				
Sek (Abtl. A)	Gültig	35-49%	2	1,1	1,1	1,1
		50-74%	15	8,5	8,5	9,7
		75-94%	39	22,2	22,2	31,8
		95-100%	40	22,7	22,7	54,5
		>100%	80	45,5	45,5	100,0
		Gesamt	176	100,0	100,0	
BS/GIBS	Gültig	5-19%	1	,7	,7	,7
		20-34%	11	8,0	8,0	8,7
		35-49%	9	6,5	6,5	15,2
		50-74%	27	19,6	19,6	34,8
		75-94%	16	11,6	11,6	46,4
		95-100%	16	11,6	11,6	58,0
		>100%	58	42,0	42,0	100,0
		Gesamt	138	100,0	100,0	
		BMS	Gültig	5-19%	3	4,2
35-49%	2			2,8	2,8	7,0
50-74%	12			16,9	16,9	23,9
75-94%	15			21,1	21,1	45,1
95-100%	16			22,5	22,5	67,6
>100%	23			32,4	32,4	100,0
Gesamt	71			100,0	100,0	
MS	Gültig	20-34%	9	2,7	3,2	3,2
		35-49%	16	4,8	5,7	8,9
		50-74%	68	20,4	24,3	33,2
		75-94%	70	21,0	25,0	58,2
		95-100%	44	13,2	15,7	73,9
		>100%	73	21,9	26,1	100,0
		Gesamt	280	84,1	100,0	
		Fehlend	System	53	15,9	
	Gesamt	333	100,0			
HA & HW	Gültig	20-34%	4	3,3	3,3	3,3
		35-49%	11	9,1	9,1	12,4
		50-74%	33	27,3	27,3	39,7
		75-94%	25	20,7	20,7	60,3
		95-100%	31	25,6	25,6	86,0
		>100%	17	14,0	14,0	100,0
Gesamt	121	100,0	100,0			

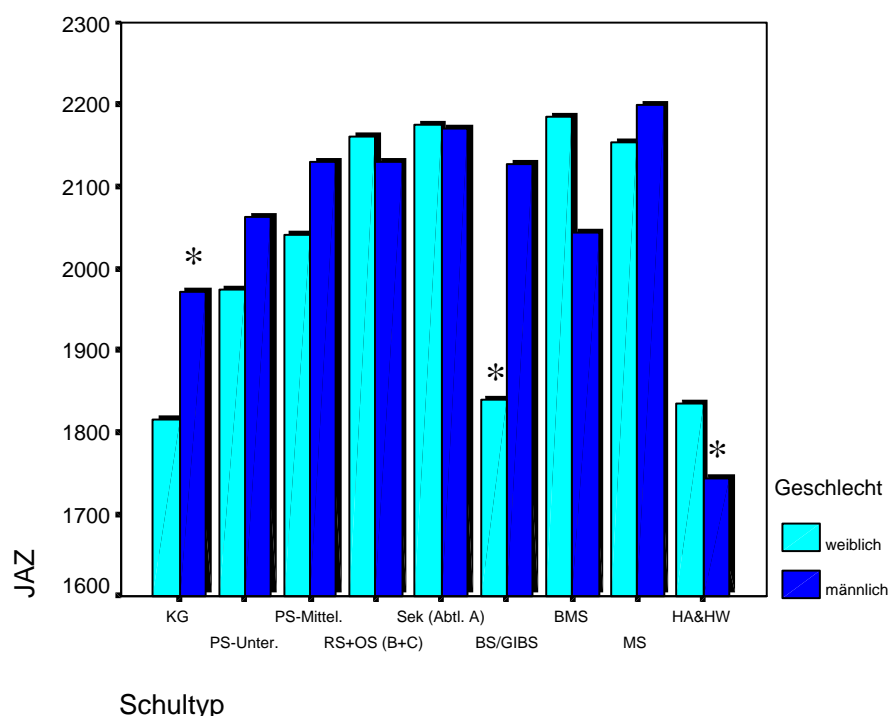
Diese Überbeschäftigung führt allerdings nicht zu einer signifikant höheren JAZ (sh. Tabelle A-4.5.2-5 im Anhang), weshalb diese Lehrkräfte auch unter die Kategorie Vollzeitlehrkräfte subsumiert werden. Die hier aufgeführten erhöhten Beschäftigungsanteile werden vollwertig vergütet, führen auch zu einem entsprechend höheren Einkommen der Lehrkräfte. Dieser höheren Vergütung steht allerdings keine signifikant höhere JAZ gegenüber.

Überbeschäftigung führt zu individuellen Verlagerungen innerhalb der einzelnen Tätigkeiten, nicht jedoch zur Erhöhung der JAZ.

### 4.5.3 Jahresarbeitszeit nach Schulform und Geschlecht

Die Auswertung der Jahresarbeitszeit nach Geschlecht führt (mit einer Ausnahme) zu keinen signifikanten Differenzen der Jahresarbeitszeit von männlichen und weiblichen Lehrkräften.

Schaubild 4.5.3: Jahresarbeitszeit nach Schulform und Geschlecht



(Die mit \* markierten Säulen basieren auf niedrigen absoluten Zahlen [sh. Tabelle 4.5.3]. Dies muss bei möglichen Konsequenzen berücksichtigt werden.)

Tabelle 4.5.3: Jahresarbeitszeit nach Schulform und Geschlecht

Schulform	Geschlecht	N / Mittelwert / Standardabweichung		
		N	Gültig	Fehlend
KG	weiblich	N	293	6
		Mittelwert	1816:20	
		Standardabweichung	312:13	
	männlich	N	3	0
			1972:22	
		343:46		



Schulform	Geschlecht	N / Mittelwert / Standardabweichung		
PS-Unterstufe	weiblich	N	Gültig	204
			Fehlend	7
		Mittelwert		1974:19
	Standardabweichung		274:44	
	männlich	N	Gültig	35
			Fehlend	2
Mittelwert		2063:36		
Standardabweichung		390:25		
PS-Mittelstufe	weiblich	N	Gültig	116
			Fehlend	6
		Mittelwert		2040:41
	Standardabweichung		303:27	
	männlich	N	Gültig	179
			Fehlend	6
Mittelwert		2129:49		
Standardabweichung		322:07		
RS+OS (Abtl. B+C)	weiblich	N	Gültig	9
			Fehlend	2
		Mittelwert		2161:47
	Standardabweichung		267:10	
	männlich	N	Gültig	90
			Fehlend	7
Mittelwert		2129:59		
Standardabweichung		345:14		
Sek (Abtl. A)	weiblich	N	Gültig	20
			Fehlend	0
		Mittelwert		2175:58
	Standardabweichung		344:09	
	männlich	N	Gültig	92
			Fehlend	7
Mittelwert		2170:08		
Standardabweichung		324:47		
BS/GIBS	weiblich	N	Gültig	2
			Fehlend	1
		Mittelwert		1840:48
	Standardabweichung		328:27	
	männlich	N	Gültig	67
			Fehlend	4
Mittelwert		2128:01		
Standardabweichung		412:18		
BMS	weiblich	N	Gültig	5
			Fehlend	0
		Mittelwert		2184:40
	Standardabweichung		236:17	
	männlich	N	Gültig	31
			Fehlend	2
Mittelwert		2044:31		
Standardabweichung		350:39		
MS	weiblich	N	Gültig	13
			Fehlend	4
		Mittelwert		2154:41
	Standardabweichung		412:27	
	männlich	N	Gültig	89
			Fehlend	11
Mittelwert		2199:46		
Standardabweichung		355:02		

Schulform	Geschlecht	N / Mittelwert / Standardabweichung		
HA&HW	weiblich	N	Gültig	42
			Fehlend	3
		Mittelwert		1836:05
		Standardabweichung		311:15
	männlich	N	Gültig	2
			Fehlend	1
Mittelwert		1743:32		
Standardabweichung		246:17		

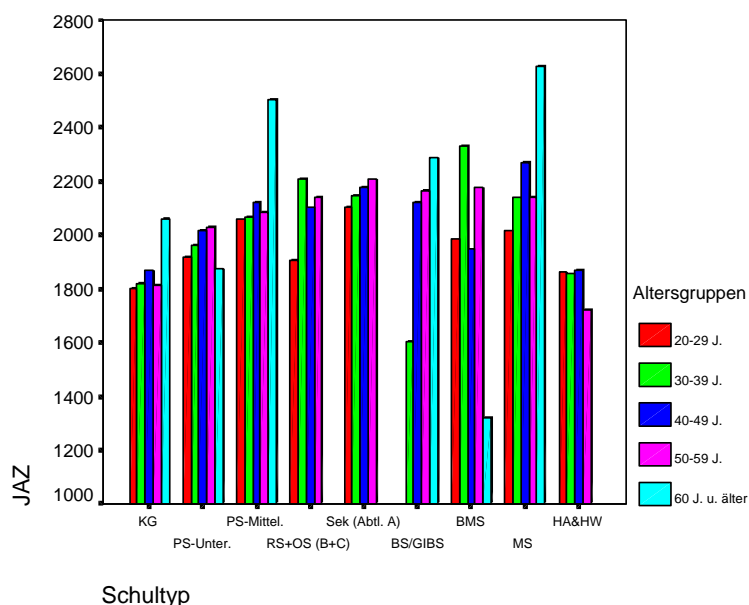
Es lassen sich - mit einer Ausnahme - keine statistisch signifikanten Differenzen zwischen den Geschlechtern pro Schulform nachweisen. Nur bei der Mittelstufe der Primarschule ist die mittlere Differenz bedeutsam ( $t=-2,374$ ,  $df=293$ ,  $p=0,018$ ).

Der Vergleich ist aufgrund der geringen weiblichen bzw. männlichen Probanden für Kindergarten, Real- und Oberschule, gewerblich-industrielle Berufsschulen, Berufsmittelschulen und Handarbeit & Hauswirtschaft nicht zulässig. Bei solch differenzierten Fragestellungen wird deutlich, dass die Zahl der Probanden trotz der bezogen auf die Grundgesamtheit der Lehrerschaft hohen Zahl gleichwohl gering ist.

#### 4.5.4 Jahresarbeitszeit nach Alter und Unterrichtserfahrung

##### 4.5.4.1 Jahresarbeitszeit nach Schulform und Alter

Schaubild 4.5.4-1: Jahresarbeitszeit nach Alter und Schulform

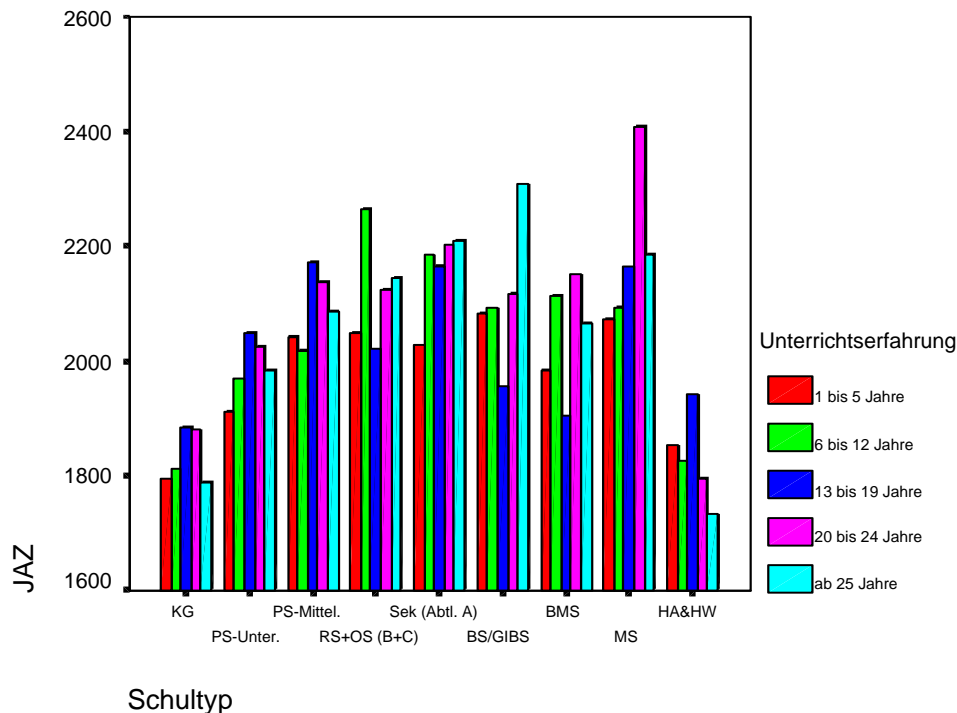


Eine lebensalterspezifische zeitliche berufliche Belastung lässt sich aufgrund der teilweise geringen Besetzung der Zellen (besonders in der Altersgruppe über 60 Jahre) statistisch nicht nachweisen. Allein für die Vollzeitlehrpersonen der Berufsmittelschulen zeigen sich signifikante Differenzen in den Arbeitszeiten der Altersgruppen. Die Gruppe der 30-39jährigen arbeitet mit Abstand am meisten (sh. Tabelle A-4.5.4-1 im Anhang). Die statistischen Prüfgrößen finden sich im Anhang.

#### 4.5.4.2 Jahresarbeitszeit nach Schulform und Unterrichtserfahrung

Untersucht man die zeitliche Belastung nach der Unterrichtserfahrung, so lässt sich ein schwacher Trend bei Sek, BMS und MS zu einer Belastungsspitze ab dem 20. Jahr der Unterrichtserfahrung ablesen. Die Differenzen sind nicht signifikant. Bemerkenswerterweise verringern sich die Standardabweichungen mit zunehmender Unterrichtserfahrung nicht (bei den gewerblich-industriellen Berufsschulen erreichen sie mit 20 Jahren Unterrichtserfahrung einen Höhepunkt). Darauf kann die Hypothese gestützt werden, dass die individuellen Arbeitsaufwände über die Zeit stabil sind (sh. Tabelle A-4.5.4-2 im Anhang).

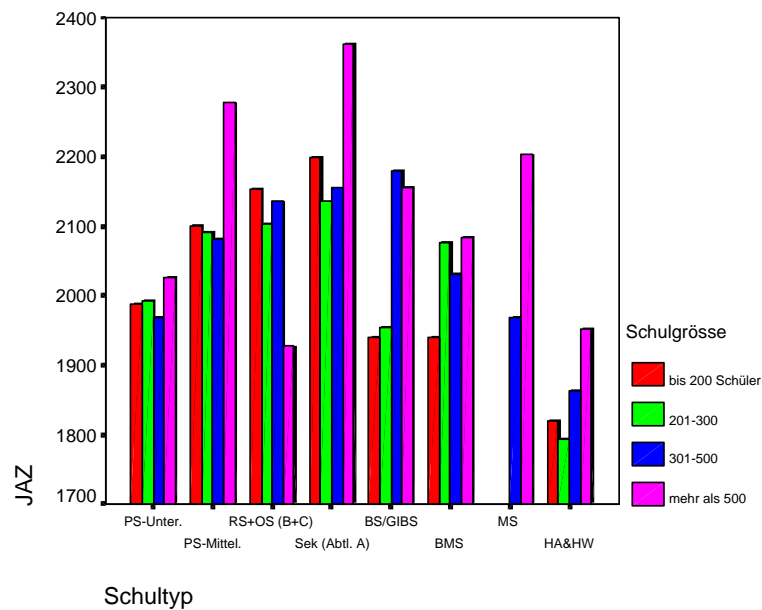
Schaubild 4.5.4-2: Jahresarbeitszeit nach Schulform und Unterrichtserfahrung



Die Jahresarbeitszeiten der Vergleichsgruppen unterscheiden sich für keine Schulform signifikant, wie einfaktorielle Varianzanalysen zeigen.

#### 4.5.5 Jahresarbeitszeit nach Schulform und Grösse der Schule

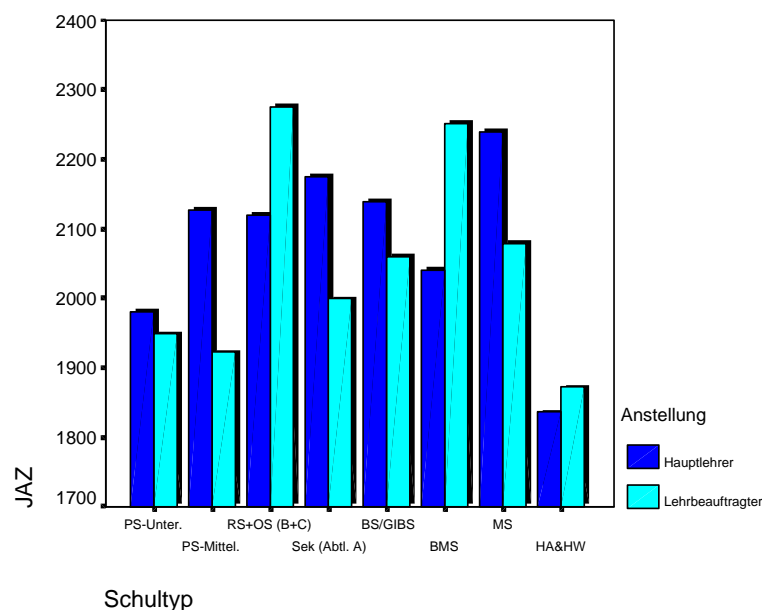
Aus der Organisationssoziologie ist bekannt, dass mit zunehmender Grösse von Arbeitszusammenhängen der Koordinations- und Absprachebedarf überproportional ansteigt. Um diesen Zusammenhang zu prüfen, wurde die Arbeitszeit mit der Grösse der Schulen korreliert (sh. Tabellen A-4.5.5 und A-4.5.5-1 im Anhang).

**Schaubild 4.5.5: Jahresarbeitszeit nach Schulform und Grösse der Schule**

Es sind keine statistisch signifikanten Differenzen zwischen den Arbeitszeiten der Lehrkräfte in unterschiedlich grossen Schulhäusern/Schulzentren nachweisbar.

#### 4.5.6 Jahresarbeitszeit nach Schulform und Anstellungsform

Geht man der Frage nach, ob gewählte Lehrer/-innen weniger oder mehr arbeiten, so lässt sich hier kein eindeutiges Ergebnis statistisch absichern, weil die Besetzung der einzelnen Zellen in den entsprechenden Tabellen für die Lehrbeauftragten sehr gering (sh. Tabelle A-4.5.6 im Anhang) ist. Jedenfalls lässt sich mit den vorliegenden Ergebnissen die These, jederzeit aufkündbare Arbeitsverhältnisse führten zu einer erhöhten Jahresarbeitszeit, nicht belegen. Bei Mittelschule und Mittelstufe arbeiten Hauptlehrer/-innen signifikant (MS:  $t=2,051$ ,  $df=93$ ,  $p=0,043$ ; PS-Mittelstufe:  $t=2,248$ ,  $df=220$ ,  $p=0,026$ ) länger.

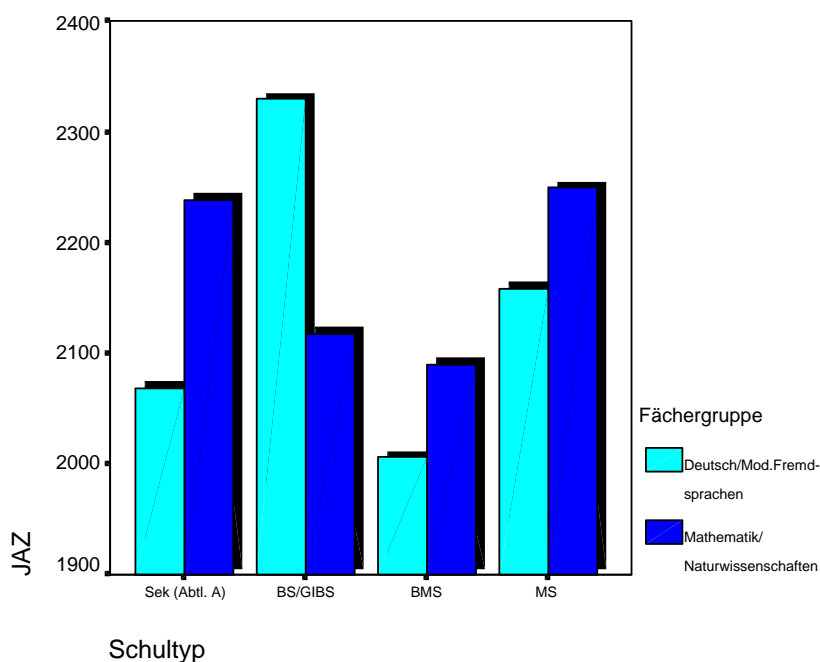
**Schaubild 4.5.6: Jahresarbeitszeit nach Schulform und Anstellungsform**

#### 4.5.7 Jahresarbeitszeit nach Schulform und Fächern

In der gegenwärtigen Arbeitszeitdiskussion in der Bundesrepublik spielt die Frage der Arbeitszeit in Abhängigkeit von den unterrichteten Fächern eine herausragende Rolle. In Österreich ist ein entsprechendes Arbeitszeitmodell seit geraumer Zeit realisiert. Zudem haben wir Hinweise, dass sich Fachlehrer/-innen abgesprochen aus der AZZH-Untersuchung zurückgezogen haben, weil sie für ihre Fächerkombination eine relativ niedrige Jahresarbeitszeit befürchteten.

Aus diesem Grunde haben wir die Jahresarbeitszeit in Abhängigkeit von den Fächern untersucht. Aufgrund der dann völlig unzureichenden Belegungen der einzelnen Zellen konnte diese Berechnung nicht durchgeführt werden. Die daraufhin gebildeten Fächergruppen ergeben dann differenzierende Ergebnisse (sh. Schaubild 4.5.7 und Tabelle 4.5.7). Allerdings werden die Belegungen bei den Berufsschulen (GIBS) und den Berufsmittelschulen auch hier so gering, dass in diesen Fällen keine Aussagen mehr möglich sind (sh. Tabelle A-4.5.7-1 im Anhang). Systematisch ist diese Gruppenbildung problematisch, da sie die Tätigkeiten von Fachgruppenlehrpersonen (Sek (Abtl. A)) mit Fächerlehrpersonen vergleicht. Die sich ergebenden Hinweise auf Arbeitszeitdifferenzen müssen deshalb aus statistischen als auch systematischen Gründen mit Vorsicht interpretiert werden.

Schaubild 4.5.7: Jahresarbeitszeit nach Schulform und Fächergruppen



**Tabelle 4.5.7: Jahresarbeitszeit nach Schulform und Fächergruppen**

**Statistiken**

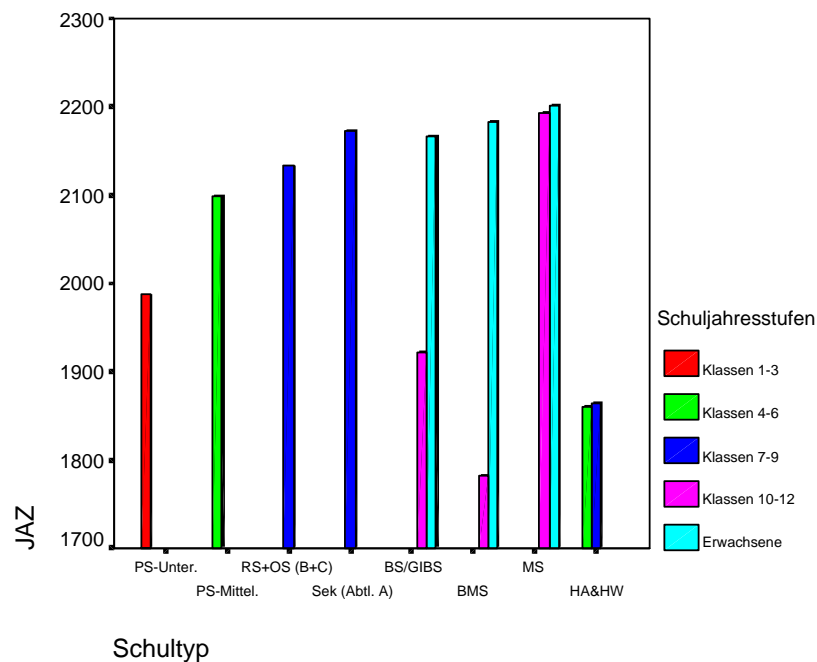
Jahresarbeitszeit (Jahresstunden)

Sek (Abtl. A)	Deutsch/Mod.Fremdsprachen	N	Gültig	35
			Fehlend	1
		Mittelwert		2068:38
	Mathematik/Naturwiss.	N	Gültig	56
			Fehlend	4
		Mittelwert		2238:30
		Standardabweichung		350:31
BS/GIBS	Deutsch/Mod.Fremdsprachen	N	Gültig	6
			Fehlend	0
		Mittelwert		2329:07
	Mathematik/Naturwiss.	N	Gültig	44
			Fehlend	4
		Mittelwert		2117:52
		Standardabweichung		344:59
BMS	Deutsch/Mod.Fremdsprachen	N	Gültig	17
			Fehlend	0
		Mittelwert		2005:45
	Mathematik/Naturwiss.	N	Gültig	14
			Fehlend	2
		Mittelwert		2089:45
		Standardabweichung		320:30
MS	Deutsch/Mod.Fremdsprachen	N	Gültig	34
			Fehlend	9
		Mittelwert		2158:34
	Mathematik/Naturwiss.	N	Gültig	51
			Fehlend	4
		Mittelwert		2249:34
		Standardabweichung		365:48

Der Mittelwertvergleich ergibt, dass sich die Jahresarbeitszeiten zwischen den beiden Fächergruppen - Deutsch/Moderne Fremdsprachen vs. Mathematik/Naturwissenschaften – nur für die Sekundarschullehrer/-innen (Abtl. A) unterscheiden ( $t=-2,485$ ,  $df=89$ ,  $p=0,015$ ). Die Differenzen der Jahresarbeitszeiten für BS/GIBS-, BMS- und MS-Lehrkräfte unterscheiden sich nicht bei diesen beiden Fächergruppen. Allerdings sind die eingehenden Frequenzen bei BS und BMS nicht besonders hoch.

#### 4.5.8 Jahresarbeitszeit nach Schulform und Schuljahresstufen

Das folgende Schaubild macht deutlich, dass Lehrkräfte der gewerblich-industriellen Berufsschulen, der Berufsmittelschulen und der Mittelschulen nicht nur Jugendliche, sondern auch erwachsene Schüler/-innen unterrichten. Für die Berufsschulen und die Berufsmittelschulen sind hier erheblich erhöhte Zeitdifferenzen festzustellen.

**Schaubild 4.5.8: Jahresarbeitszeit nach Schulform und Schuljahresstufen (nur Schule)**

Wie man an der Tabelle A-4.5.8 im Anhang ablesen kann, unterrichten einige wenige Lehrpersonen in Schuljahresstufen, die eher randständig sind für ihre Schulform ( $n < 10$ ) - beispielsweise unterrichten drei Unterstufenprimarlehrer/-innen Erwachsene, aber 236 Lehrer/-innen die Klassen 1 bis 3. Die Jahresarbeitszeiten dieser Teilnehmenden sind nicht in die obige Graphik und die Prüfstatistik eingegangen.

Mittelwertvergleiche der Jahresarbeitszeiten von Lehrkräften aus Schulformen, die in mehreren Schuljahresstufen unterrichten, weisen auf signifikante Unterschiede bei Berufsmittelschullehrer/-innen. Wenn sie Erwachsene unterrichten, wenden sie signifikant mehr Zeit auf als für die Klassenstufen 10 bis 12 (statistische Prüfgrößen folgen der Tabelle A-4.5.8 im Anhang).

#### 4.5.9 Jahresarbeitszeit nach Anzahl der unterrichteten Schüler/-innen und Klassen

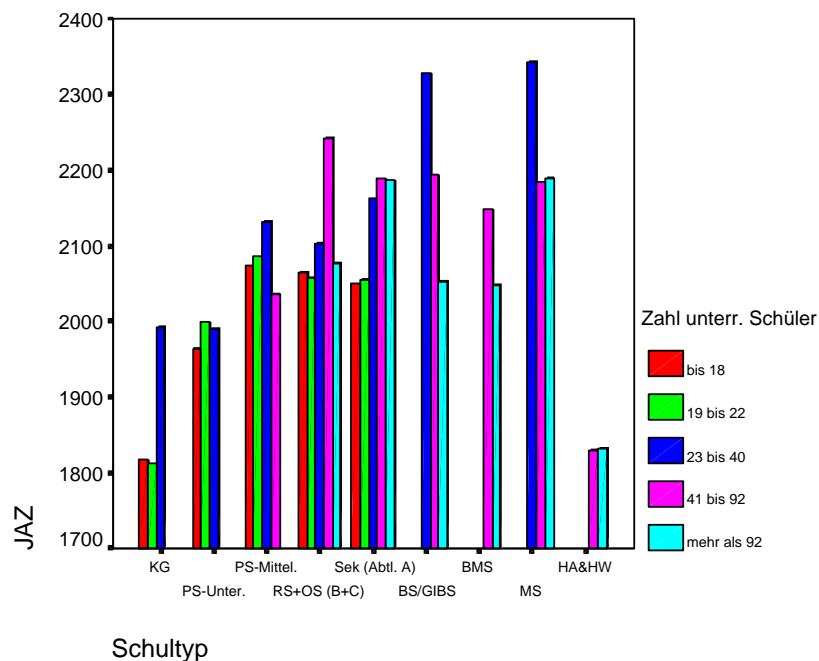
In der qualitativ orientierten Forschung zur Lehrerbelastung wird immer wieder auf den Zusammenhang von Schülerzahlen, Anzahl der zu unterrichtenden Klassen und Belastung hingewiesen. Dieser Zusammenhang wird im folgenden untersucht.

##### 4.5.9.1 Jahresarbeitszeit nach Schulform und Anzahl der unterrichteten Schüler/-innen

In dieser Untersuchung kann kein statistisch relevanter Zusammenhang zwischen der Jahresarbeitszeit und der Anzahl der unterrichteten Schüler/-innen nachgewiesen werden (sh. Tabelle A-4.5.9-1 im Anhang). Dies scheint aufgrund unseres zugrunde gelegten theoretischen Belastungsmodells auch plausibel. Wenn sich professionelle Aufgaben erst mit der pädagogischen Interaktion ergeben, also nicht feststehend, folglich kontingent sind, dann müssen sich Lehrkräfte an anderen Kriterien für ihre Arbeitszeit orientieren. Wir vermuten, dass diese Orientierung nur bedingt im System (im Vergleich mit Kollegen/-innen) geschieht, sondern sich an einer gesellschaftlich etablierten Arbeitseinstellung, wobei die Arbeitszeit ein Faktor dieser Einstellung darstellt, orientiert. Ist dies zutreffend, so gibt es keinen linearen

Zusammenhang zwischen pädagogischen Arbeitsanforderungen und Arbeitszeit. Steigen diese, so wird nicht linear die Arbeitszeit erhöht, sondern die Arbeitsanforderungen werden subjektiv anders definiert. Dann jedoch kann ein Zusammenhang angenommen werden zwischen Qualität der unterrichtlichen (pädagogischen) Tätigkeiten und Faktoren wie Klassengrösse, Anzahl der Pensen, Anzahl problembelasteter Schüler/-innen usw. Je höher diese Anforderungen, um so niedriger die investierte Arbeitszeit in diese Tätigkeiten. Umgekehrt führt eine Reduktion der Pflichtlektionen nicht zu einer Reduktion der Arbeitszeit. Vielmehr verwenden Lehrkräfte dann grössere Zeiteinheiten in die einzelnen Tätigkeiten. Es wäre in diesem Fall zu vermuten, dass die Qualität der professionellen Tätigkeiten steigt (sh. Tabelle A-4.5.9-1 im Anhang).

**Schaubild 4.5.9-1: Jahresarbeitszeit nach Schulform und Zahl der unterrichteten Schüler/-innen**



Die einfaktorielle Varianzanalyse hat zu keinen signifikanten Differenzen zwischen den Vergleichsgruppen – Zahl der unterrichteten Schüler/-innen - innerhalb der Schulformen geführt.

Wie man der folgenden Übersicht entnehmen kann, bestehen für die unterschiedenen Schulformen keine korrelativen Zusammenhänge zwischen der Jahresarbeitszeit und der unterrichteten Schüler/-innenzahl.



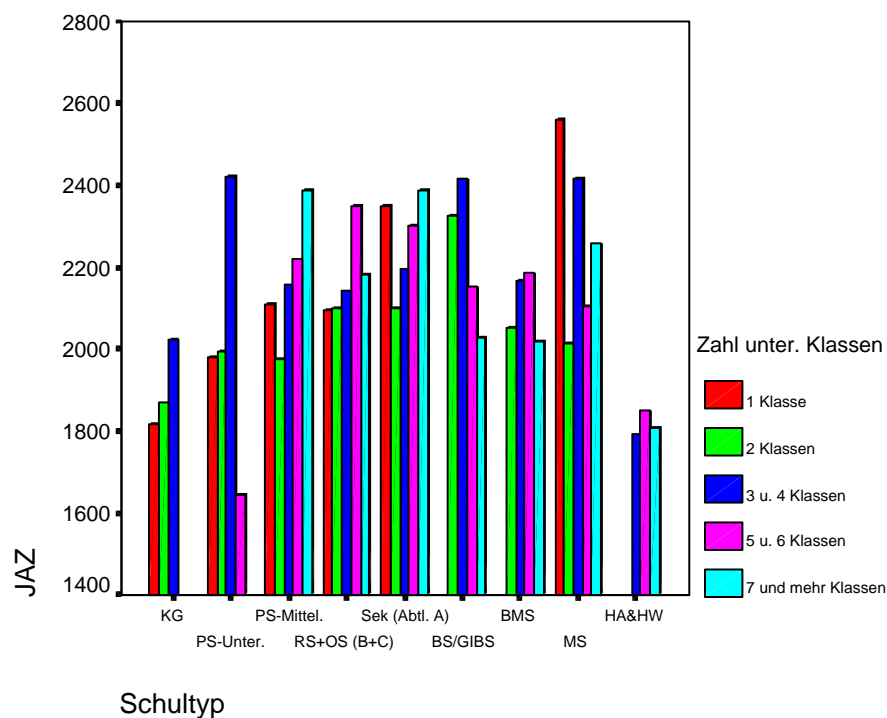
**Tabelle 4.5.9-2: Korrelation zwischen Schulform und Zahl der unterrichteten Schüler/-innen**

Korrelationen			Jahres- arbeitszeit
Schultyp - differenziert für JAZ-Berechnung	Zahl der aktuell unterrichteten Schüler	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	
KG	Zahl der aktuell unterrichteten Schüler	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,093 ,109 296
PS-Unterstufe	Zahl der aktuell unterrichteten Schüler	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,091 ,162 239
PS-Mittelstufe	Zahl der aktuell unterrichteten Schüler	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	-,011 ,855 296
RS+OS (Abtl. B+C)	Zahl der aktuell unterrichteten Schüler	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,194 ,055 99
Sek (Abtl. A)	Zahl der aktuell unterrichteten Schüler	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,031 ,745 113
BS/GIBS	Zahl der aktuell unterrichteten Schüler	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	-,231 ,057 69
BMS	Zahl der aktuell unterrichteten Schüler	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	-,106 ,531 37
MS	Zahl der aktuell unterrichteten Schüler	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,051 ,613 102
HA & HW	Zahl der aktuell unterrichteten Schüler	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,056 ,716 44

#### 4.5.9.2 Jahresarbeitszeit nach Schulform und Anzahl der unterrichteten Klassen

In einer qualitativen Untersuchung der Forschungsgruppe 'Lehrerbiographien' kommen die Autoren zu dem Schluss, dass ein wesentlicher Belastungsfaktor die täglichen Organisationspflichten, die durch das 'Hetzen von Lektion zu Lektion bei unterschiedlichen Schulklassen' überproportional zunehmen (sh. Terhart et. al. 1994, S. 211ff), darstellten. Dieser monokausale Zusammenhang lässt sich für die Arbeitszeit aufgrund der Ergebnisse der Zürcher Studie nicht belegen.

Zwar ist bei Kindergarten, Primarschule und Real- und Oberschule sowie Sekundarschule dieser Trend nachweisbar, bei Berufsschule, Berufsmittelschule und Mittelschule sind die Ergebnisse, jedoch uneinheitlicher, da hier die Belastungsspitzen nicht identisch mit der höchsten Klassenanzahl sind. So scheint es auch einen Rationalisierungseffekt bei Unterricht mit 5 bis 6 Klassen in der Mittelschule zu geben. Die einzelnen Zellen sind allerdings so schwach besetzt, dass eine statistisch relevante Auswertung nur in den unten angegebenen Fällen zulässig ist.

**Schaubild 4.5.9-3: Jahresarbeitszeit, Schulform und Anzahl der unterrichteten Klassen**

Eine einfaktorielle Varianzanalyse zeigt, dass für die Unterstufenlehrpersonen der Primarstufe und die Mittelschullehrer signifikante Differenzen der Jahresarbeitszeit vorliegen. In der PS-Unterstufe wie in der Mittelschule leisten Lehrer, die in drei und vier Klassen unterrichten, die höchste Arbeitszeit, wobei berücksichtigt werden muss, dass einige Vergleichsgruppen sehr niedrig besetzt sind (sh. Tabellen A-4.5.9-3 und A-4.5.9-4 im Anhang).

#### 4.5.10 Jahresarbeitszeit nach Schulform und Entlastungslektionen

77,9% der Vollzeitlehrer/-innen haben keine Entlastungslektionen, der Rest verteilt sich wie folgt:

**Tabelle 4.5.10-1: Häufigkeit der Entlastungslektionen**

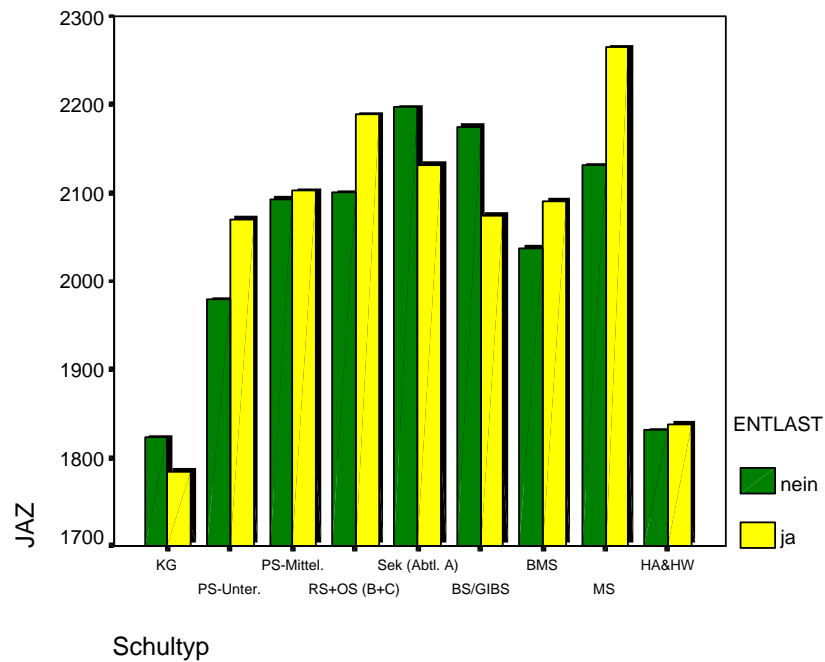
		Entlastungsstd. gruppiert			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	bis 1 Std.	85	6,1	27,8	27,8
	1 bis 2,5 Std.	70	5,1	22,9	50,7
	2,5 bis 5 Std.	72	5,2	23,5	74,2
	5 bis 9 Std.	48	3,5	15,7	89,9
	mehr als 9 Std.	31	2,2	10,1	100,0
	Gesamt	306	22,1	100,0	
Fehlend	System	1080	77,9		
Gesamt		1386	100,0		

Auch bei Überprüfung der einzelnen Schulformen und -stufen (mit Einschränkung bei den Mittelschulen) bestätigt sich, dass die Praxis der Entlastungsstunden ein marginales und kein integriertes Element der Arbeitszeitregelung von Lehrkräften ist. Im weiteren wird geprüft, ob das System der Entlastungsstunden Lehrkräfte 'angemessen' entlastet. Von einer unangemessenen Entlastung kann dann ausgegangen werden, wenn sich nachweisen lässt,

dass Lehrkräfte mit Zusatzaufgaben (Entlastungsstunden) eine signifikant höhere Arbeitszeit aufweisen als solche ohne Entlastungsstunden. Dieser Zusammenhang ist im folgenden Schaubild 4.5.10-2 dargestellt.

Von 1386 Vollzeitlehrkräften geben 22,1% an, Entlastungslektionen zu erhalten. Die Frequenz ist zu niedrig, um die Höhe der Entlastung mit in die Analyse aufzunehmen. Aus diesem Grunde ist nur das Kriterium „TN erhält Entlastung“ vs. „TN erhält keine Entlastung“ angelegt worden (sh. Tabelle A-4.5.10-2 im Anhang).

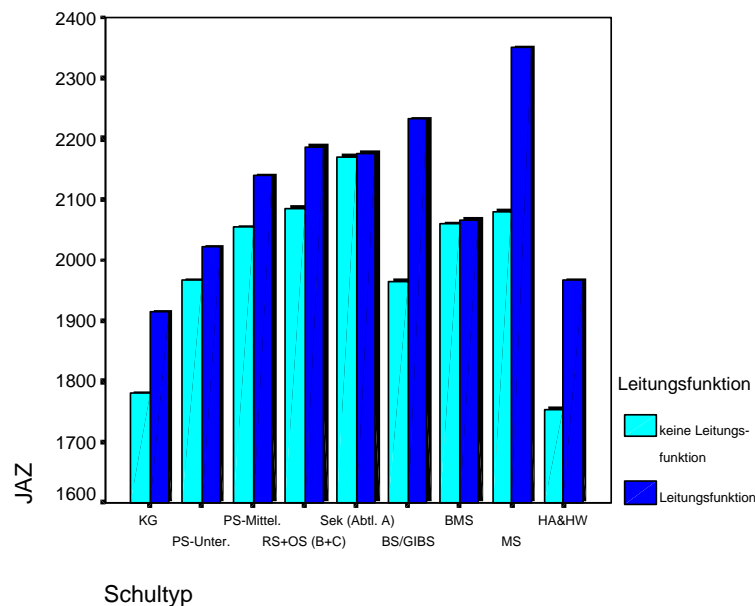
**Schaubild 4.5.10-2: Jahresarbeitszeit nach Schulform und Entlastungslektionen**



Für keine Schulform ist eine signifikante Differenz zwischen den Vergleichsgruppen ermittelt worden.

#### 4.5.11 Jahresarbeitszeit nach Schulform und Leitungsfunktionen

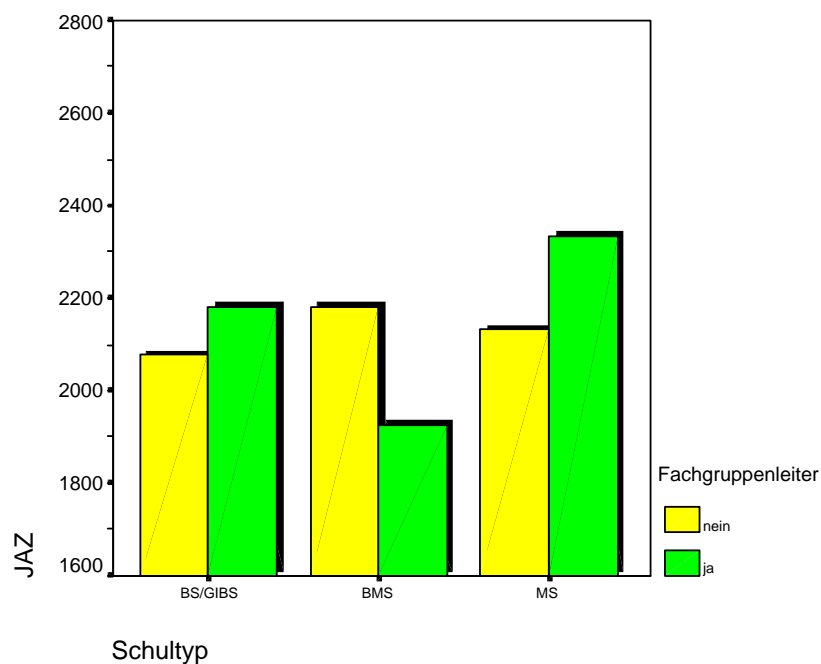
Schaubild 4.5.11: Jahresarbeitszeit nach Schulform und Leitungsfunktionen



Hier zeigen sich deutliche Unterschiede. Lehrer und Lehrerinnen, die eine Leitungsfunktion ausüben (dazu zählen: Fachgruppenleiter/-in, Fachvorstand, Vorstandsarbeit in Konventen, Kapiteln etc., Schul-/Hausvorstand, Schulleiter/-in, (Pro-)Rektorat, Abteilungsleitung, Stellvertretung von Schulleitungsmitgliedern), arbeiten in vier Schulformen (KG, PS-Mittelstufe, BS/GIBS, MS) signifikant mehr als ihre Kolleg/-innen ohne eine solche Funktion. Auch Handarbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnen arbeiten in einer Leitungsfunktion signifikant mehr (sh. Tabelle A-4.5.11; Ergebnisse der t-Tests im Anschluss an diese Tabelle im Anhang).

##### 4.5.11.1 Jahresarbeitszeit nach Schulform und einzelnen Leitungstätigkeiten

Analysiert man allerdings die Kategorie 'Leitung' nach den einzelnen erfragten Leitungstätigkeiten, so ergibt sich ein teilweise gegensätzliches Bild.

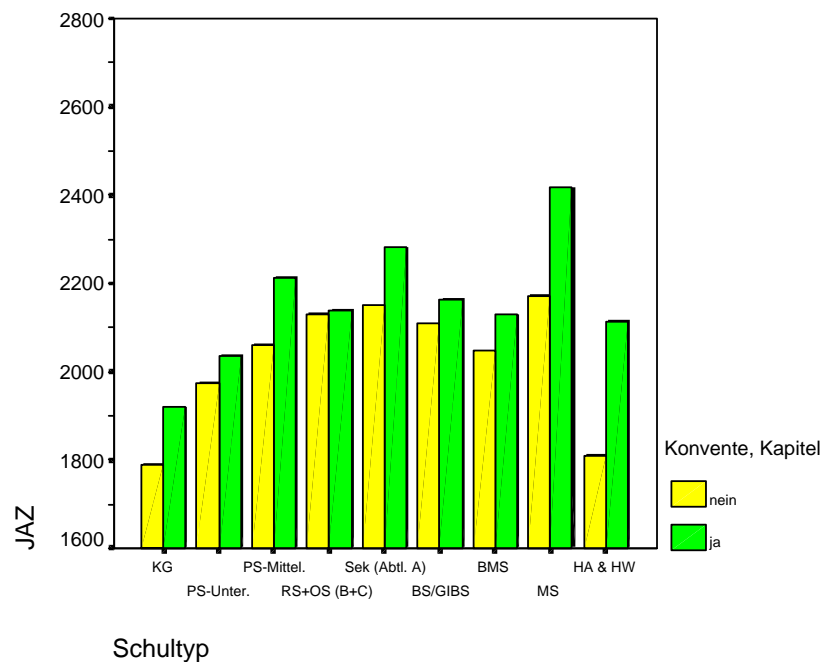
**Schaubild 4.5.11-1: JAZ nach Schulform und Fachgruppenleiter/-innen, Fachvorständen**

Signifikante Differenzen zeigen sich bei der Berufsmittelschule und Mittelschule. Bei der BMS arbeiten die Lehrpersonen mit der Funktion des Fachgruppenleiters/Fachvorstandes weniger als die Kolleg/-innen, die dieses Amt erfüllen. Bei den Mittelschullehrer/-innen verhält es sich umgekehrt, Lehrpersonen mit diesem Amt arbeiten signifikant mehr (sh. Tabelle A-4.5.11-1 im Anhang).

Hingegen sind die Unterschiede zwischen den Gruppenmittelwerten bei dem Zusammenhang für Schul-/Hausvorstände für keine Schulform signifikant (sh. Tabelle A-4.5.11-3 im Anhang).

Die an der Untersuchung teilnehmende Zahl von Personen mit Schulleitungsfunktionen ist naturgemäss ausserordentlich gering. Die sieben Mittelschullehrer/-innen mit Schulleitungsfunktionen arbeiten signifikant mehr als ihre Kolleg/-innen ohne diese Ämter. Auch diese Zahl ist jedoch zu gering und erlaubt keine weitreichenden Schlussfolgerungen. Nimmt man zu den teilnehmenden Personen mit Schulleitungsfunktionen auch jene in der Auswertung hinzu, die Schulleitungsmitglieder vertreten, so liegt eine aussagekräftigere Menge zugrunde (sh. Tabelle A-4.5.11-4 im Anhang). Die Gruppenbesetzungen sind immer noch zu gering. Signifikante Differenzen zeigen sich allein für die Mittelschullehrer/-innen. Die acht MS-Kräfte mit Schulleitungs- oder Vertretungsfunktion arbeiten signifikant mehr als die 94 MS-Lehrpersonen ohne diese Funktionen.

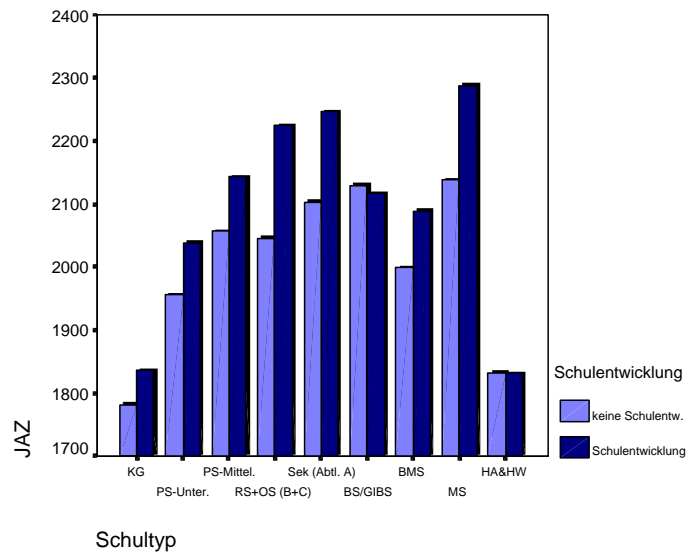
Eindeutigere Ergebnisse erhält man, wenn man den zeitlichen Mehraufwand für die Vorstandsarbeit in Konventen, Kapiteln und Konferenzen untersucht:

**Schaubild 4.5.11-2: Jahresarbeitszeit nach Schulform und Vorstandsarbeit in Konventen, Kapiteln etc.**

Hier zeigen sich signifikante Differenzen für den Kindergarten und die Mittelstufe der Primarschule. In beiden Gruppen arbeiten die Lehrkräfte mit Vorstandsarbeit in Konventen und Kapiteln mehr als ihre Kolleginnen und Kollegen, die kein solches Amt ausüben (sh. Tabelle A-4.5.11-2 mit den statistischen Kennwerten im Anhang).

#### 4.5.12 Jahresarbeitszeit nach Schulform und Schulentwicklung

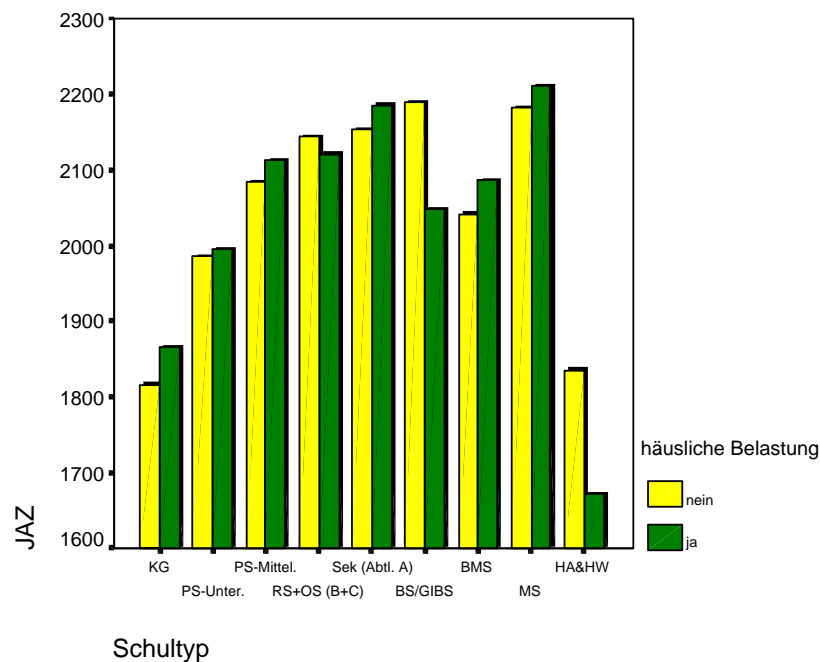
Eine (ausser für HA&HW) durchgängige höhere Jahresarbeitszeitbelastung zeigt sich bei jenen Lehrkräften, die Schulentwicklung betreiben (sh. Tabelle A-4.5.12 im Anhang mit statistischen Berechnungen). In diesen Fällen wäre genau zu untersuchen, inwiefern dieser Arbeitsmehraufwand honoriert wird. Entfällt dies, so könnte eine heimliche Wirkung des Systems eintreten, in der Engagement 'bestraft' wird. Dadurch würden die Innovationspotentiale des Systems geschwächt.

**Schaubild 4.5.12: Jahresarbeitszeit nach Schulform und Schulentwicklung**

Zur Schulentwicklung zählen folgende Tätigkeiten: Reformprojekte, Mitarbeiterbeurteilung (LQS) und Lehrmittelentwicklung. Lehrpersonen, die solche Zusatztätigkeiten zur Schulentwicklung ausüben, erzielen in allen Schulformen, ausser dem KG, der BS/GIBS und der BMS eine signifikant höhere Arbeitszeit als Lehrer/-innen, die diese Tätigkeiten nicht leisten. Die statistischen Prüfgrössen sind im Anschluss an die zugehörige Tabelle A-4.5.12 im Anhang aufgeführt.

#### 4.5.13 Jahresarbeitszeit nach Schulform und häuslicher Belastung

Der Zusammenhang von häuslicher Belastung und Jahresarbeitszeit ist vor allem für die Prüfung der Frage von Belang, ob häusliche Belastung zu einer Verminderung der Arbeitsleistung führt. Da häusliche Belastungen mehrheitlich von Frauen getragen werden, ist die Prüfung dieser Frage auch unter einer geschlechtsspezifischen Perspektive von Bedeutung.

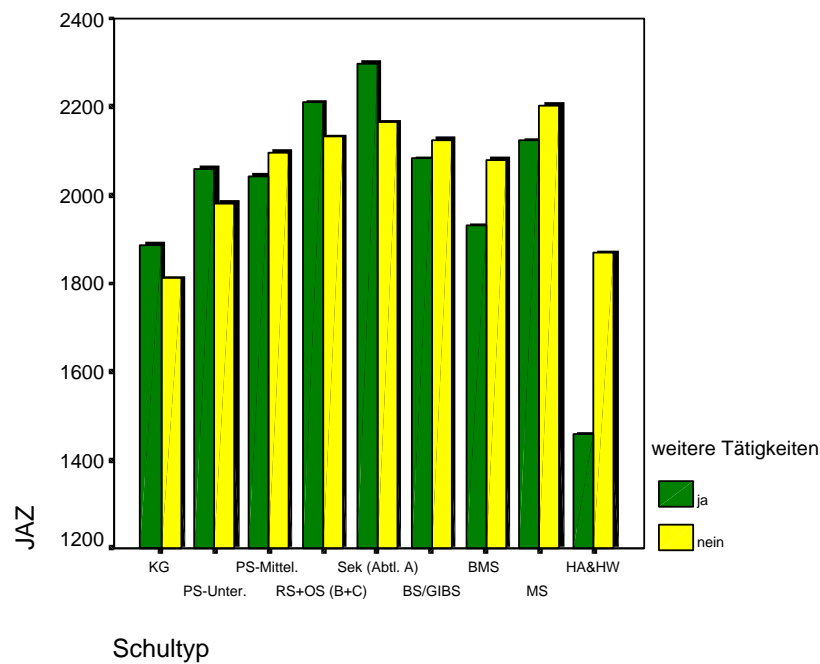
**Schaubild 4.5.13: Jahresarbeitszeit nach Schulform und häuslicher Belastung**

Häusliche Belastung wird hier verstanden als zusätzliche Belastung durch Kinder, die noch unter 18 Jahren sind, oder durch pflegebedürftige Personen im Haushalt der Lehrperson. Es lassen sich keine statistisch bedeutsamen Differenzen zwischen den Arbeitszeiten der Teilnehmenden mit häuslicher und ohne häusliche Belastung nachweisen (sh. Tabelle A-4.5.13 im Anhang).

#### 4.6 Jahresarbeitszeit und außerschulische Beschäftigung

Arbeiten Lehrkräfte, die ausserhalb der Schule noch anderen Tätigkeiten nachgehen, mehr oder weniger als Lehrkräfte, die ausschliesslich in der Schule arbeiten? Diese für einen Arbeitgeber wesentliche Frage kann aufgrund der Ergebnisse beantwortet werden (sh. Tabelle A-4.6 im Anhang):



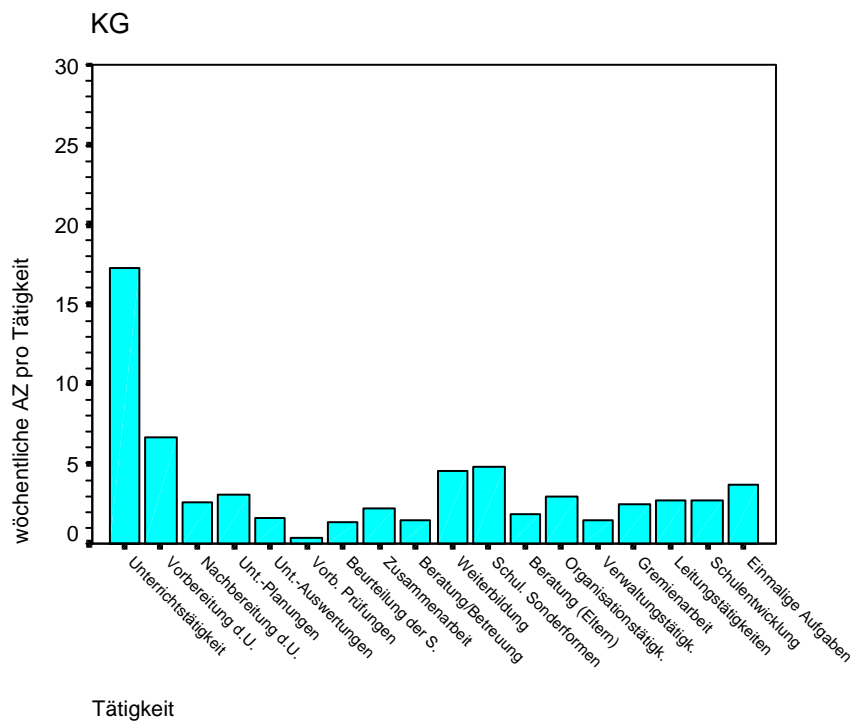
**Schaubild 4.6: Jahresarbeitszeit, Schulform und außerschulische Beschäftigung**

Auch hier gibt es in keiner Gruppe statistisch nachweisbare Differenzen zwischen Lehrpersonen mit und ohne Nebentätigkeit.

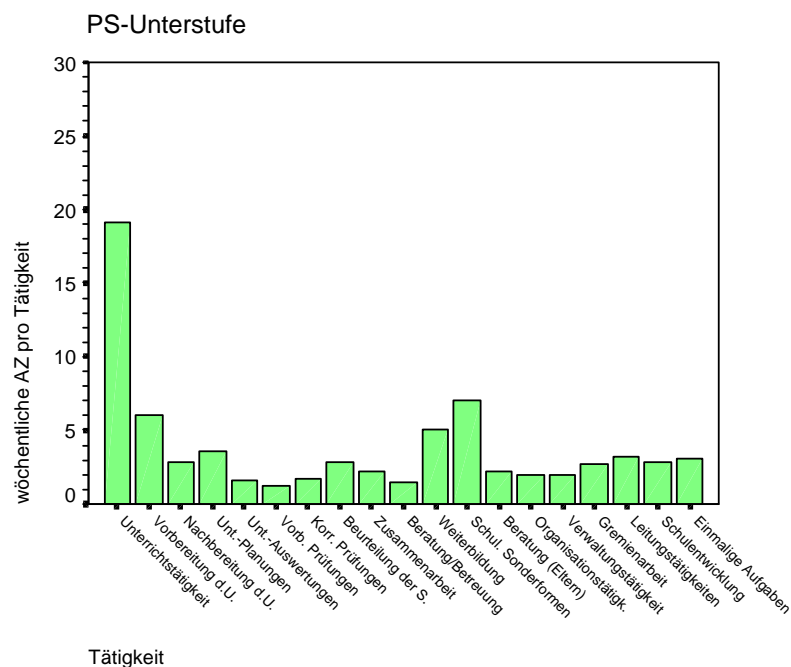
#### 4.7 Wochenarbeitszeit nach Schulform und Tätigkeiten

Fragt man, für welche der erhobenen Tätigkeiten Lehrer/-innen ihre Arbeitszeit verwenden, so zeigen sich schulformspezifische Besonderheiten. Für Kindergärtner/-innen und Lehrkräfte der Unterstufe der Primarschule steht der Unterricht eindeutig im Zentrum der Tätigkeiten. Alle anderen Tätigkeiten sind zeitlich gesehen, deutlich nachrangig (sh. Tabelle A-4.7 im Anhang).

Schaubilder 4.7: Wochenarbeitszeit nach Schulform und Tätigkeiten

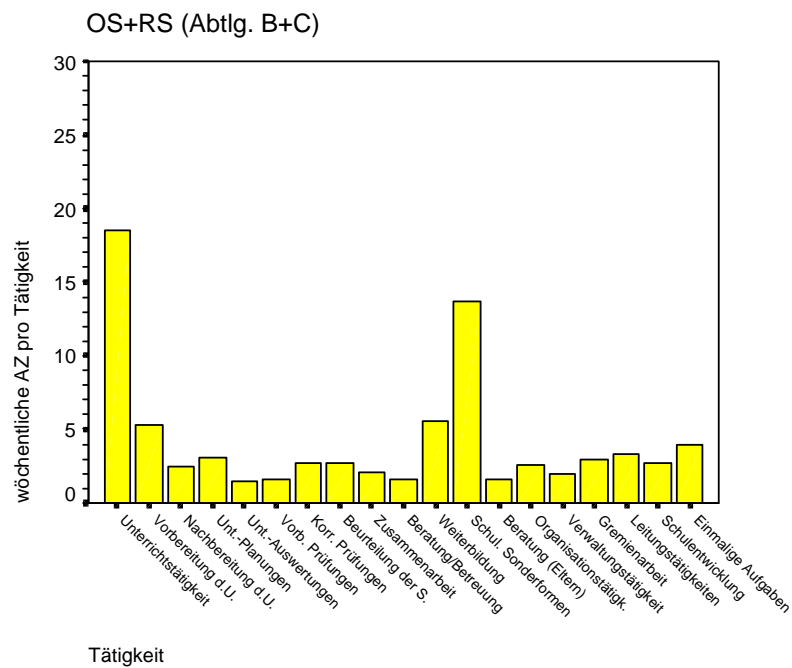
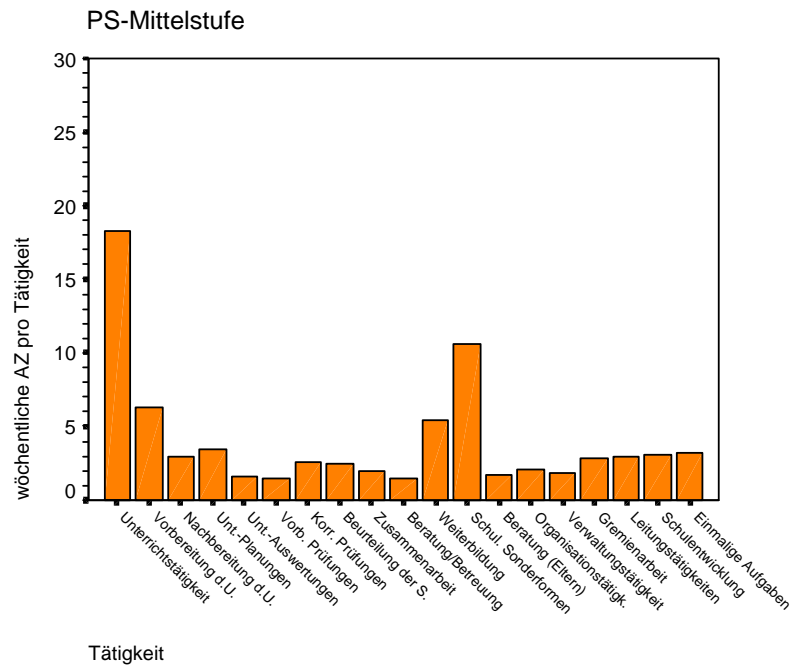


Erwartungsgemäss ist im Vergleich von Kindergarten zu Primarschulunterstufe das Arbeitszeitprofil sehr ähnlich. Die Zeit für reine Unterrichtstätigkeit ist um zwei Stunden erhöht, die für die Unterrichtstätigkeit nahezu identisch und die für Weiterbildung etwas höher als bei den Kindergärtnerinnen.

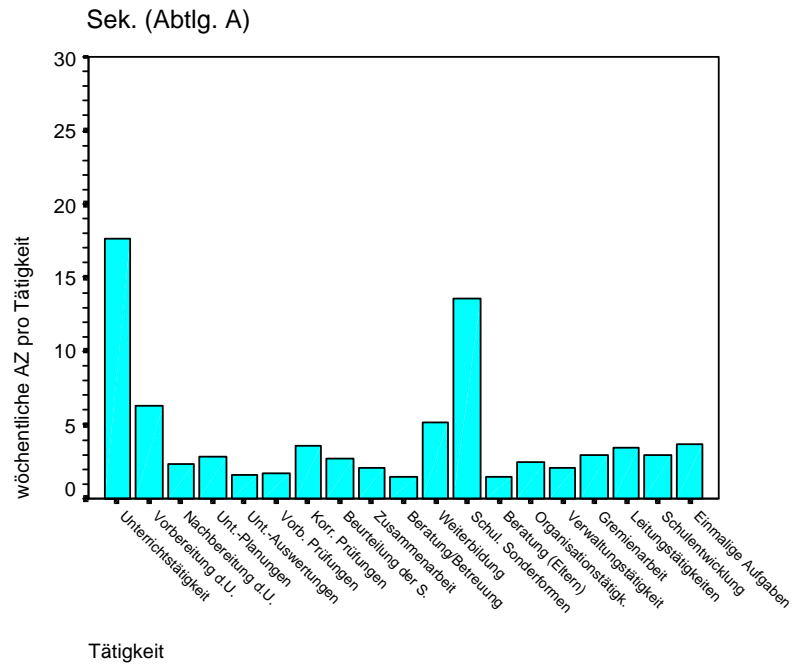


In der Mittelstufe der Primarschule bleibt die zeitliche Verteilung der unterrichtsbezogenen Tätigkeiten und der Zusatztätigkeiten relativ stabil. In einer Hinsicht verändert sich diese Grundstruktur: Schulische Sonderformen haben einen deutlich höheren zeitlichen Anteil an der wöchentlichen Arbeitszeit. Dieser Trend setzt sich in der Oberstufe der Volksschule fort, erreicht dort ein Maximum, um bei BS/BMS und MS etwas geringer zu werden. In die

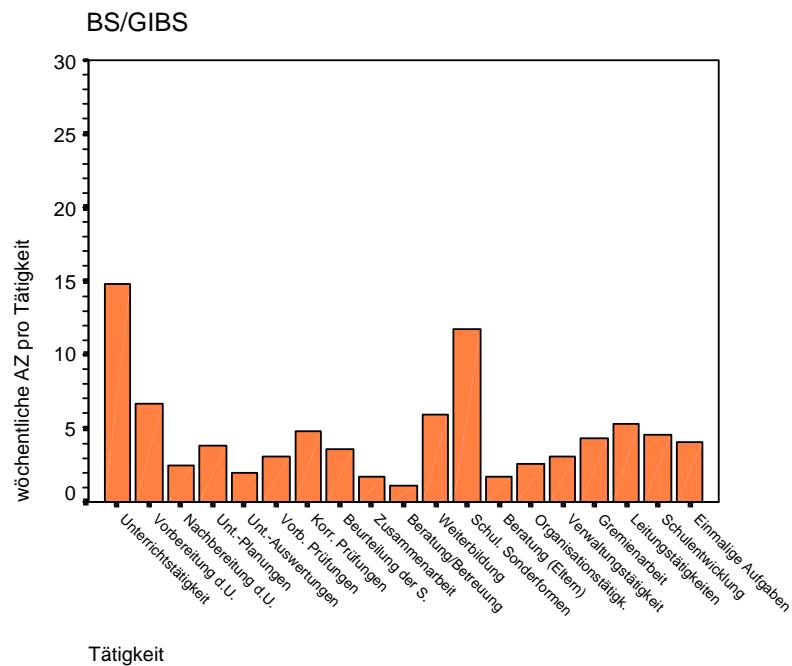
Beschulung von Adoleszenten fließen erhebliche zeitliche Kontingente in 'Sonderformen' ein.

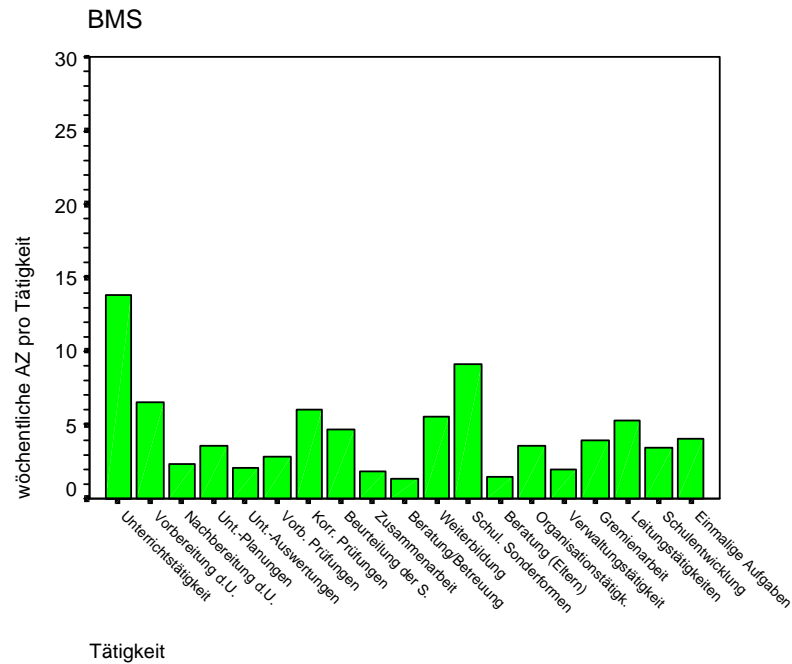


An der Oberstufe der Volksschule erreicht der zeitliche Bedarf für 'schulische Sonderformen' sein Maximum. Hier nähern sich die wöchentlichen Arbeitszeiten für Unterricht und schulische Sonderformen an.

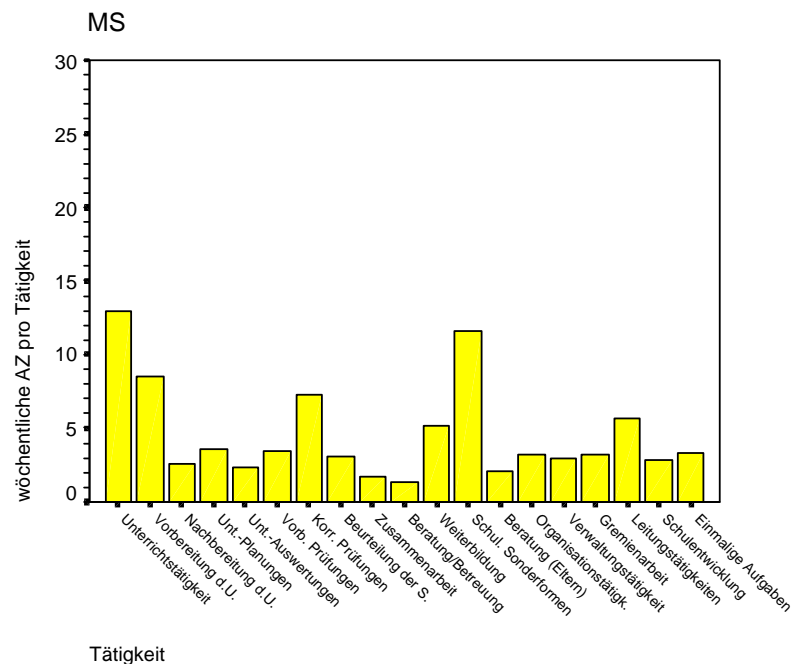


Mit der gewerblich-industriellen Berufsschule tritt nun ein neuer Trend auf, der sich über die Berufsmittel- und die Mittelschule und Handarbeit- und Hauswirtschaft fortsetzt, der erhöhte zeitliche Bedarf für Leitungstätigkeit und Schulentwicklung.

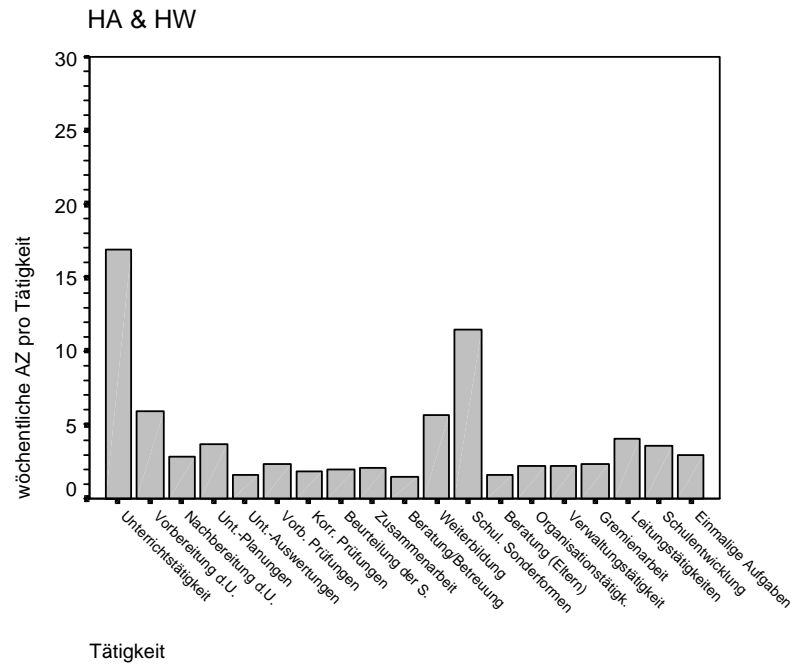




Auffallend ist, dass BMS und MS im zeitlichen Tätigkeitsprofil - ähnlich wie Kindergarten und Unterstufe der Primarschule - weitgehende Übereinstimmungen aufweisen. Einzig das Verhältnis von Unterrichtstätigkeit und -vorbereitung ist unterschiedlich.



Relativ zur eigentlichen Unterrichtstätigkeit wenden Mittelschullehrer/-innen die meiste Arbeitszeit von allen Schulformen für 'schulische Sonderformen' und zur 'Unterrichtsvorbereitung' auf.



Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass unterrichtsbezogene Tätigkeiten deutlich im Mittelpunkt stehen. In der Adoleszentenbeschulung reicht die Lehrer/-innenarbeitszeit, die für 'schulische Sonderformen' investiert wird, nahezu an die Zeit heran, die für die eigentliche Unterrichtstätigkeit eingesetzt wird.