

Jürgen Oelkers

## *Die Zukunft der Bildung in der Schweiz\**

### *1. Auf der Suche nach dem Thema*

Die deutsche Telecom-Stiftung veröffentlicht jährlich einen so genannten „Innovations-Indikator“, der erfassen soll, wie sich die Innovationsfähigkeit ausgesuchter Länder im internationalen Vergleich entwickelt. Der letzte Bericht ist vor wenigen Wochen erschienen. Im Herbst 2010 wurden 26 Länder untersucht, darunter auch die Schweiz. Mit „Innovationen“ sind Wege bezeichnet, auf denen „Ideen und neue Technologien in wettbewerbsfähige Produkte, Dienstleistungen und Prozesse“ umgesetzt und vermarktet werden. Im Mittelpunkt steht also das Wirtschaftssystem, dem Forschung, Bildung, Politik und Verwaltung zuarbeiten (InnovationsIndikator 2011, S. 11).

Das Bildungssystem speziell „vermittelt den Menschen die Grundlage für Innovationsleistungen - nämlich Wissen und Fertigkeiten, mit Technologien umzugehen“ (ebd., S. 12). Das ist angesichts der breiten Allgemeinbildung, die in der öffentlichen Schule vermittelt wird, eine sehr kühne Verkürzung, aber es soll ja nicht um Bildung, sondern um die Beförderung von Innovationen gehen. Die Studie berücksichtigt 38 Einzelindikatoren aus Wirtschaft, Wissenschaft, Staat und Gesellschaft (ebd., S. 82). In der Bildung wären das etwa:

- Jährliche Bildungsausgaben auf der Tertiärstufe
- Qualität des Bildungssystems gemäss Experteneinschätzungen
- PISA-Index: Kompetenzen in Lesen, Naturwissenschaft und Mathematik
- Anteil der Beschäftigten mit tertiärer Bildung am Gesamt der Beschäftigten
- Abschlüsse und Promotionen in Naturwissenschaft und Mathematik
- Anteil der ausländischen Studierenden

Bildung ist natürlich mehr als das. Zum Beispiel könnte man fragen, welche Bedeutung Kunst und Musik für Innovationen haben, die ja immer auch auf Intuitionen beruhen, man könnte den geschichtlichen Hintergrund von neuen Technologien beleuchten oder die kulturellen Bedingungen für deren Durchsetzung; Silicon Valley hätte kaum anders als in der San Francisco Bay Area entstehen können und es ist kein Zufall, dass Steve Jobs bei der Aktionärsversammlung der Firma Apple im Jahre 1984 Bob Dylan zitierte: „The times they are a-changing“. Das taten sie, mit Innovationsschüben, die vor dreissig Jahren unvorstellbar waren.

Aus den 38 Indikatoren der Telecom-Studien ergeben sich Indexwerte und ein Ranking. Das Ergebnis ist erfreulich: Den besten Wert in Sachen Innovationsfähigkeit erzielt die Schweiz mit Abstand vor Singapur, Schweden und Deutschland (ebd., S. 17). Den

---

\*) Vortrag in der Volkshochschule Bern am 26. November 2011.

Spitzenplatz in diesem Ranking hält die Schweiz seit 1995. Das wird von der Studie wie folgt kommentiert:

„Wie keinem zweiten Land gelingt es der Schweiz bereits seit vielen Jahren, die anderen aufstrebenden und innovationsorientierten Länder auf Distanz zu halten. Die Schweiz hält über nahezu den gesamten Zeitraum einen konstant hohen Wert beim Innovationsindikator. Nur wenigen Ländern ist es gelungen, ähnlich gute Positionen wie die Schweiz zu erreichen“ (ebd., S. 18).

Wenn das stimmt, und immerhin handelt es sich um Aussagen einer deutschen Stiftung, worüber will ich dann reden? Die Zukunft der Bildung in der Schweiz wird nicht viel anders aussehen als heute und in der jüngeren Vergangenheit. Das System ist sehr stabil und - anders als eine grosse Volkspartei noch vor einem Jahr meinte - nicht bedroht, etwa durch innere Schwäche, schleichende Auszehrung oder zunehmende Disziplinlosigkeit. Nostalgiker hören das nicht gerne, aber die gesellschaftliche Bildung ist ständig besser und nicht fortlaufend schlechter geworden, jedenfalls soweit man Bildung beschreiben und messen kann.

Der Grund ist die stetige Weiterentwicklung und graduelle Neuanpassung des Bildungssystems, das als bewährt gilt, in der Bevölkerung fest verankert ist und von niemandem grundsätzlich in Frage gestellt wird. Und anders als die Kritiker vermuten, dient das Bildungssystem nicht nur den Innovationen der Wirtschaft, es ist selbst innovativ. Unter den Entwicklungen der letzten zwanzig Jahre sind zu nennen:

- Ausbau der Tertiärstufe mit Fachhochschulen und Berufsmaturität
- Bewahrung der starken Stellung der Berufsbildung
- Massvoller Anstieg der beiden Maturitätsquoten
- Harmonisierung der kantonalen Volksschulen
- Entwicklung der Unterrichtskultur durch Erweiterte Lehr- und Lernformen

Für den Erfolg des schweizerischen Bildungssystems gibt es einen aussagekräftigen Indikator, nämlich die Jugendarbeitslosigkeit. Im Oktober 2011 waren 3.2% aller Jugendlichen und jungen Erwachsenen zwischen 15 und 24 Jahren ohne Beschäftigung.<sup>1</sup> Kein Land der Europäischen Union erreicht diese Zahl auch nur annähernd.

- Die Quote der Jugendarbeitslosigkeit im Jahre 2010 betrug in den Niederlanden 8.7% und in Österreich 8.8%.
- In Finnland waren im gleichen Jahr 21.4% der Jugendlichen und jungen Erwachsenen ohne Arbeit, exakt die Zahl, die schon 2000 gegeben war.
- In Deutschland betrug die Quote 2010 9.9% gegenüber 7.5% im Jahre 2000.<sup>2</sup>

Offenbar sind eine hohe Allgemeinbildung und ein Spitzenplatz im PISA-Ranking im Blick auf den realen Arbeitsmarkt nur begrenzt hilfreich. Der Grund ist leicht erklärbar: In Ländern mit ausgebauter Berufsbildung und einem etablierten Lehrlingswesen ist die Jugendarbeitslosigkeit gering, weil das berufliche Know-how in den Betrieben gewonnen und von den Schulen unterstützt wird, so dass Weiterbeschäftigungen nach der Lehre wahrscheinlich sind. Wo das nicht der Fall ist, steigt die Arbeitslosigkeit. In Frankreich, Grossbritannien und Schweden waren 2010 ein Viertel der Jugendlichen ohne Arbeit. In

<sup>1</sup> Das waren 17.710 Personen. (Angaben nach Seco)

<sup>2</sup> Angaben nach Wirtschaftskammern Österreichs (WKO) (Statistik).

Spanien waren es 41%, mit gesellschaftlichen Folgen, die heute deutlich sichtbar sind und von den Sozialsystemen nicht aufgefangen werden können.

In Zukunft kann es also nur um Qualitätssicherung und massvolle Weiterentwicklung des Schweizerischen Bildungssystems gehen. Es wird nicht grundlegend neu erfunden. Ich werde daher einige Baustellen betrachten und mich dabei auf die öffentlichen Schulen beschränken. Grosse Baustellen wie den Lehrplan 21 werde ich nur am Rande berühren, einfach weil der Lehrplan mitten in der konkreten Ausgestaltung ist. Ein Vortrag darüber lohnt sich erst 2014 oder 2015. Der Streit um HarmoS ist weitgehend geschlichtet. Es wird nun darauf ankommen, in diesem Rahmen die Volksschule zu entwickeln und auf veränderte Umwelten einzustellen.

Von der Qualität der Volksschule hängt es in der Tat ab, wie sich die Zukunft der Bildung in der Schweiz gestalten wird und ohne Baustellen geht es dabei nicht. Lehrkräfte und Eltern beklagen sich oft über zu viele Baustellen, ohne je zu sagen, wie viele denn genug sind. Das Interessante an diesen Baustellen ist, dass sie kaum zu Staus führen und selten Unfälle wie zum Beispiel Unterrichtsausfall verursachen. Sie haben Belastungsfolgen und verursachen Stress, aber bringen das System nicht durcheinander.

## 2. *Baustellen der Volksschule*

Die Einführung neuer Fächer in öffentlichen Schulen, die nicht einfach auf Zusammenlegungen basieren, ist eine seltene Erfahrung. Der Bildungsrat des Kantons Zürich beschloss am 15. August 2000, also vor mehr als zehn Jahren, ein Modell für ein neues Schulfach in die Vernehmlassung zu geben. Dieses neue Fach hiess „Religion und Kultur“ und sollte das bestehende, nicht obligatorische Volksschulfach „Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht“ („Kokoro“), das auf der Sekundarstufe I angeboten wurde, ablösen. Die Ergebnisse der Vernehmlassung lagen ein Jahr später vor und waren grossmehrheitlich positiv. Das neue Fach sollte „Kenntnis über alle grossen Weltreligionen“ vermitteln (Auszug 2004, S. 4) und als ein konfessionsneutraler Unterricht *über* Religionen konzipiert werden.

Die Grundzüge dieses Faches wurden im Verlaufe eines fast zweijährigen Prozesses von einer Expertengruppe erarbeitet, die aus Vertretern von sechs grossen Religionsgemeinschaften, darunter auch die beiden christlichen, zusammengesetzt war. Die Religionsgemeinschaften waren frei, die Mitglieder selbst zu bestimmen. Am Ende des Prozesses stand ein Papier mit den „Essentials“, die aus Sicht der Religionsgemeinschaften die Grundlagen des Lehrplans darstellen. Diese „Essentials“ wurden 2004 vom Bildungsrat verabschiedet.

Parallel dazu kam ein politischer Prozess in Gang, der zu einer Volksinitiative führte, die den Erhalt des christlichen Religionsunterrichts auf der Primarstufe forderte. Dieser Unterricht war aufgrund von Sparmassnahmen fraglich geworden. Der Zürcher Regierungsrat schlug als Kompromiss vor, das neue Sekundarschulfach „Religion und Kultur“ auf die Primarschule hin auszuweiten und ihm einen christlichen Schwerpunkt zu geben, ohne jedoch Glaubensunterricht zu erteilen. Abgelöst wurde damit das bisherige Freifach „Biblische Geschichte“. Für den Glaubensunterricht sollten fortan die Religionsgemeinschaften selbst und mit eigenen Mitteln zuständig sein.

Im März 2007 wurde das neue und nunmehr obligatorische Volksschulfach „Religion und Kultur“ vom Zürcher Kantonsrat verabschiedet. In diesem Fach wird über alle neun Jahrgangsstufen der Zürcher Volksschule hinweg ein nicht mehr auf Konfession und Glauben bezogener Unterricht erteilt. Religion wird als Bildungsgut verstanden und ist Teil der schulischen Allgemeinbildung. Das neue Fach ist auf verschiedenen Konferenzen öffentlich vorgestellt worden und ist abgesehen von einer bestimmten Oppositionsgruppe unbestritten.<sup>3</sup> Die Einführungskosten liegen bei 5 Millionen Schweizer Franken.<sup>4</sup>

Seit dem Beschluss des Kantonsrates läuft die Implementation, also die eigentliche Reformarbeit. In diesem Falle ist unter „Implementation“ zu verstehen

- die zeitlich gestufte Einführung des Faches in den Zürcher Gemeinden,
- die Umstellung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung,
- die Entwicklung von facheigenen Lehrmitteln
- und die gezielte Weiterbildung der bisherigen Lehrkräfte.

Die Schwierigkeiten seien klar benannt. Im Blick auf die Ausbildung der angehenden Lehrkräfte musste ein neuer Lehrgang konzipiert werden. Als Dozenten standen zunächst nur christlich geschulte Fachdidaktiker zur Verfügung, die nicht das ganze Spektrum des Fachwissens abdecken konnten. Die Lösung war, die örtliche Religionswissenschaft an der Ausbildung zu beteiligen und auch die Religionsgemeinschaften stärker einzubeziehen. Die Weiterbildung konnte nicht auf ein Lehrmittel zurückgreifen, das parallel zur Einführung des Faches entwickelt wurde und heute immer noch nicht fertig ist.<sup>5</sup>

Die Lehrmittelproduktion selbst stand vor grossen Problemen, denn einerseits gibt es im deutschsprachigen Bereich für ein solches Fach kein Lehrmittelvorbild und zum anderen mussten die ausgewählten Inhalte akribisch und unter Einbezug der Religionsgemeinschaften sowie anderer Gruppen auf ihren sachlichen Gehalt hin überprüft werden. Die Weiterbildung der amtierenden Lehrkräfte erwies sich als besonders schwierige Aufgabe, weil die Lehrkräfte bislang anders unterrichtet haben und ohne verbindliche Lehrmittel nur dann eine Repertoireanpassung vornahmen, wenn sie die Philosophie des neuen Faches tatsächlich übernommen haben.

Niemand hat diesen Verlauf vorhergesehen und die Aufgabe bestand darin, den Prozess fortlaufend anzupassen, ohne das Ziel aus den Augen zu verlieren. Das gilt letztlich für alle grösseren Reformprojekte.

- Diese Projekte sind nur dann nachhaltig,
- wenn sie länger dauern als vorgesehen,
- Umwege gehen können und imstande sind,
- klug auf neu auftauchende Probleme und Schwierigkeiten zu reagieren.

Die anfänglichen Pläne und Hypothesen müssen mit einer robusten Wirklichkeit rechnen, die sich nie in toto überblicken lässt und sozusagen von selbst für Überraschungen sorgt. Das lässt sich auch an einem zweiten Beispiel zeigen, das sich auf Qualitätssicherung bezieht.

---

<sup>3</sup> NZZ Sonderbeilage Bildung und Erziehung vom 26. Oktober 2011.

<sup>4</sup> NZZ Online vom 4. September 2008.

<sup>5</sup> Die Einführung der drei Lehrmittel für die Unter-, die Mittel- und die Oberstufe der Volksschule ist für die Jahre 2012 und 2013 vorgesehen.

Eine gezielte staatliche Schulentwicklung gibt es im Kanton Zürich ähnlich wie in Bern seit fast zwanzig Jahren. Das grösste Projekt hiess „Teilautonome Volksschule“ (TaV) und verfolgte drei Ziele:

- Den Aufbau von Schulleitungen mit besonderen Kompetenzen,
- die Verstärkung der Eigenverantwortung der einzelnen Schulen
- sowie die Implementation von neuen Instrumenten der Qualitätssicherung wie Mitarbeitergespräche, Teamarbeit, Leitbilder oder auch interne Evaluationen.

Das Projekt war ein gross angelegter praktischer Versuch, an dem rund ein Viertel der kantonalen Schulen teilnahm. Parallel zu diesem Versuch wurde in einer weiteren praktischen Entwicklungsarbeit ausprobiert, wie sich interne und externe Evaluationen aufeinander beziehen lassen. Beide Versuche dauerten von 1997 bis 2004. Die Ergebnisse wurden in einem Volksschulgesetz verankert, über das danach abgestimmt wurde.

Die erste Abstimmung ging aus Sicht der Reformvertreter verloren, vor allem weil die Gesetzesvorlage überfrachtet und an einem Punkt hochgradig umstritten war. Die Vorlage sah die Abschaffung des Kindergartens zugunsten einer „schulischen Grundstufe“ vor und dieser radikale Schritt war der Bevölkerung nicht zu vermitteln. Darauf wurde die Vorlage entschlackt und ohne die Grundstufe, aber mit allen Elementen der beiden Projekte, dem Volk neu vorgelegt. Das Gesetz ist am 5. Juni 2005 mit mehr als 70% der Stimmen „wichtig“, wie man so schön sagt, angenommen worden.

Die Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes beschäftigte die Schulen in den nächsten Jahren. Dabei waren zwei Entwicklungen zu beobachten. Zum einen haben die Schulen, die nicht am TaV-Projekt teilgenommen haben, massive Schwierigkeiten erlebt, weil sie nunmehr gezwungen waren, einen Kulturwechsel in Richtung geleitete Schulen vorzunehmen. Auf diesen Wechsel waren sie trotz der Kampagne im Vorfeld der Abstimmung über das neue Volksschulgesetz nicht vorbereitet. Auf der anderen Seite und aber damit zusammenhängend wuchs die Opposition. Zwar hatte man über das Gesetz positiv abgestimmt, aber nunmehr sah man, was daraus folgte und war dann schnell dagegen.

Besonders umstritten waren

- die externe Evaluation,
- die daraus folgende Zielanpassung in den einzelnen Schulen,
- die Frage nach dem damit verbundenen Nutzen,
- die neuen Schulleitungen
- und die mit der Umsetzung der Gesetze verbundenen zusätzlichen Arbeitsbelastungen.

Es gibt Schulen, die sich der Philosophie der neuen Bildungssteuerung mit grossem Erfolg angeschlossen haben, während andere versuchen, diese Philosophie zu ignorieren und so viel wie möglich vom alten System zu retten. Ein Resultat, das flächendeckend annähernd oder vollständig gleich wäre, lässt sich mit solchen Versuchen offenbar nicht erreichen. Es wäre auch paradox, den Grad der Schulautonomie zu erhöhen und zugleich weitgehend identische Verhältnisse zu erwarten.

In der Legislaturperiode von 2008 bis 2011 war die Zürcher Bildungspolitik von einem Schwerpunkt bestimmt, nämlich die Überprüfung und Neuausrichtung der Lehrmittelproduktion. Die Analyse der Funktion und Bedeutung von Lehrmitteln hatte gezeigt, dass die Qualität des Unterrichts nachhaltig von der Qualität der Lehrmittel bestimmt wird. Man kann hier von einem Dreieck reden, nämlich die Kompetenz der Lehrkräfte, die Zusammensetzung der Schulklassen und die Qualität der Lehrmittel. Der Begriff „Lehrmittel“ bezieht sich nicht nur auf die klassischen Lehrbücher, obwohl die immer noch den Hauptanteil ausmachen, vielmehr sind alle Medien des Lernens gemeint, die im Unterricht Verwendung finden.

Die Lehrmittel werden von der Lehrerschaft begutachtet und erst dann eingeführt, aber es sind wie in Deutschland oder in Österreich Autorenprodukte, die vor ihrer Einführung nicht im Feld erprobt worden sind. Von 2009 an lief im Kanton Zürich und anderen Kantonen erstmalig ein Versuch, ein neues Lehrmittel, nicht zufällig für den Mathematikunterricht der Sekundarstufe I, im Feld auszuprobieren<sup>6</sup> und erst nach Auswertung der Daten fertigzustellen. Auf diese Weise konnte getestet werden, wie die Schülerinnen und Schüler mit den Aufgaben und Problemstellungen umgehen, so dass eine Gewähr besteht, mit dem Lehrmittel im Blick auf die Anforderungen des Unterrichts richtig zu liegen.

- Das Kardinalproblem bei den bisherigen Lehrmitteln ist,
- dass es für die schwächeren Schülerinnen und Schüler keine geeigneten Lehrmittel gibt.
- Sie werden konzipiert für die idealen, die besten oder die durchschnittlichen Schüler,
- ohne bislang auf die unweigerlich gegebenen Kompetenzstufen im Lernstand Rücksicht zu nehmen.

Eher zufällig ergab sich ein weiterer Schritt in Richtung veränderte Lehrmittelproduktion. Der Zürcher Bildungsrat musste im Fall eines Lehrmittels für ein Sprachfach gravierende Mängel feststellen, ohne auf ein Ersatzlehrmittel zurückgreifen zu können. In dieser Situation kam die Idee auf, von den Lehrkräften und somit den Nutzern auszugehen. Der Lehrmittelverlag wurde beauftragt, eine Webseite aufzuschalten, wo Aufgaben und Beispiele zugänglich waren und wo vor allem die Nutzer sich austauschen konnten, wie sie selbst Probleme der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung ihres Unterrichts bewältigen. Hier entstand sozusagen ein neuer Typ von Lehrmitteln, der den Vorteil hat, durch neue Erfahrungen ständig angepasst werden zu können.

Lehrmittel spielen auch bei der Veränderung der Unterrichtskultur eine wichtige Rolle. Ein grosses Thema ist in diesem Zusammenhang bekanntlich das „selbstorganisierte Lernen“, mit dem auch in Zürich verschiedene Versuche verbunden sind, die allerdings eher die Grenzen aufzeigen, was besonders für die Gymnasien gilt. Erfolge gibt es an unerwarteter Stelle, nämlich in der Verbindung mit elektronischen Lernplattformen, die zunehmend vor allem in Sekundarschulen Verwendung finden.

Lernplattformen operieren nach dem Vorbild des Dalton-Plans, den Helen Parkhurst in Abgrenzung zu Maria Montessori entwickelt hat. Dahinter steht die Kritik der sogenannten

---

<sup>6</sup> Das Lehrwerk „Mathematik Sekundarstufe I“ wurde in 160 Sekundarklassen der Stadt Zürich sowie 18 weiteren Klassen erprobt. Es bietet die gleichen mathematischen Lehrinhalte auf drei Anforderungsstufen und ist handlungsorientiert.

„lock-step-schooling“, die bereits vor dem Ersten Weltkrieg aufkam<sup>7</sup> und einen gewissen Einfluss auf die amerikanische Reformpädagogik hatte.

- Die Kritik greift die historische Normalform des Unterrichts an,
- also das Lernen in Jahrgängen,
- in genau gleichen Schritten
- und mit nur einem Thema pro Lektion für alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse.

Besonders die Schweizer Primarschulen sind inzwischen stark geprägt von didaktischen Prinzipien des selbstorganisierten Lernens sowie des altersdurchmischten Unterrichts. Hier greift ein Wandel der Unterrichtskultur, der auf die erweiterten Lehr- und Lernformen der neunziger Jahre zurückzuführen ist und der die heutige Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer prägt.

Ein starkes Problem, das von der Ausbildung bislang kaum berührt wird, ist die unterschiedliche Entwicklung des Lernstandes der Schülerinnen und Schüler. Eine von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich in Auftrag gegebene Längsschnittstudie, die 2004 begonnen und inzwischen drei Erhebungswellen realisiert hat, zeigt deutlich,

- dass von Beginn an im Leistungsbereich grosse Unterschiede bestehen,
- dass die Leistungsschere sich bis zur 3. Klasse nicht weiter öffnet und in einigen Bereichen sogar annähert,
- aber danach bis zur 6. Klasse, also bis zum Übertritt in die Sekundarschulen, weiter und man kann sagen: dramatisch öffnet (Nach sechs Jahren Primarschule 2011).

Vor dem Hintergrund dieser Datenlage ist zu verstehen, dass besondere Massnahmen notwendig waren, die insbesondere der Qualifizierung für den Lehrstellenmarkt dienen sollen. Mitte der 8. Klasse werden in vielen Kantonen die Schülerinnen und Schüler getestet, welchen Lernstand sie in zentralen Fächern der Volksschule erreicht haben. Der Test heisst „Stellwerk“ und das ist auch als Metapher zu verstehen, weil die Schule die Weichen stellt, in welche Richtung die anschliessenden Karrieren gehen können.

- Sinn des Tests ist, mit den Resultaten festzulegen, wie in den verbleibenden 18 Monaten die weitere Ausbildung verlaufen soll.
- Es gibt Standortgespräche zwischen den Lehrkräften, den Eltern und den Schülern,
- die zu Leistungsvereinbarungen führen, was in der verbleibenden Schulzeit noch unbedingt erreicht werden muss.

Die Standortgespräche sind bei den Lehrkräften inzwischen trotz Mehraufwand akzeptiert, vor allem aus dem Grunde, dass sie sowohl bei den Schülern als auch bei den Eltern glaubwürdiger sind, wenn sie ihre Urteile und Bewertungen mit den Daten des Tests untermauern können (Kammermann/Siegrist/Sempert 2007).

---

<sup>7</sup> Den Ausdruck „lock-step“ verwandte schon William J. Shearer, der Superintendent der öffentlichen Schulen von Elizabeth in New Jersey. Er verfasste 1898 ein Buch gegen das *Grading of Schools*, also die Einteilung der Schülerinnen und Schüler nach Jahrgängen. Shearer war einer der ersten amerikanischen Pädagogen, der für „ungraded schools“ und so für „alterdurchmisches Lernen“ eintrat.

Es macht einen Unterschied, ob die Lehrpersonen die Schüler ständig ermahnen müssen oder auf Datenbasis Ziele vereinbaren können. Dabei geht es nicht um eine besondere Nähe zum Kind oder um den Verzicht auf Rollendistanz, sondern einfach darum, wie pragmatisch der Weg ins Leben hinein verbessert werden kann. Die Lehrkräfte verfügen über hinreichend Kenntnis des Lehrstellenmarktes und wissen, was auch leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern abverlangt wird. Die Vorbereitung auf diese Anforderungen darf nicht der Berufsschule überlassen werden, die andere Aufgaben hat und nicht fehlende Kompetenzen nachbessern kann.

Schweizweit sind auch neue Schulleitungen eingeführt worden, die die älteren „Hausvorstände“ abgelöst haben. Diese Einrichtung stammte noch aus dem 19. Jahrhundert und war der egalitären Verfassung des Kollegiums geschuldet. Begründet wurde die Einführung von geleiteten Schulen und so von herausgehobenen Schulleitungen mit der internationalen Forschungsliteratur und der Philosophie der neuen Steuerung. Auch hier sind die Probleme im Prozess der Implementation nicht antizipierbar gewesen und durch keine Theorie irgendwie abgesichert worden. Sie mussten und müssen im Prozess gelöst werden.

Typische Probleme sind die folgenden:

- Wenn Schulleitungen tatsächlich die Schulen führen wollen, unterscheiden sie sich vom Kollegium und müssen Ansprüche auch gegen Widerstand durchsetzen können.
- Die neuere Literatur beschreibt die Führungsphilosophie ebenso wie den Alltag, der gekennzeichnet ist durch situativ auftretende Problemlagen, die mit den Mitteln der neuen Führung bearbeitet werden müssen.

Es gibt inzwischen gelungene Modelle ebenso wie gescheiterte, offenbar folgt auch hier die Entwicklung nicht einfach dem vorher gefassten Plan und jede Schule muss ihre eigenen Erfahrungen machen, wie weit Schulleitung im Einzelfall gehen kann und wo die Grenzen sind (Stemmer Obrist 2011).

### *3. Ausbildung und Systemwandel*

Ein weiteres Reformfeld ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In der Schweiz wurden seit Mitte der neunziger Jahre Pädagogische Hochschulen gegründet, die die alten Seminare ablösten, eine Form, die in Deutschland bereits seit Jahrzehnten verschwunden war. Es gab eigentlich keinen inhaltlichen Grund, die Seminare aufzulösen, der Anlass war ein OECD-Gutachten, in dem darauf verwiesen wurde, dass seminaristische Ausbildungen mit dem europäischen Standard einer Ausbildung auf Tertiärstufe nicht kompatibel seien. Schweizerische Lehrdiplome hätten so keine europäische Anerkennung gefunden.

Der Aufbau von inzwischen fünfzehn Pädagogischen Hochschulen erfolgte an den Standorten, an denen die Lehrerinnen- und Lehrerseminare historisch gewachsen waren. Die Ausnahme ist der Kanton Bern, wo erstmalig eine zentrale Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in der Stadt Bern eingerichtet wurde. Ich kann mich noch gut an die Seminare in Thun, Spiez oder Langenthal erinnern, auch an ihre Verteidigung. In Zürich wurde aus acht verschiedenen Seminaren der Stadt eine Pädagogische Hochschule gegründet, die die grösste des Landes ist.

Die ersten Absolventinnen und Absolventen verliessen die Hochschule im Jahre 2004, so dass inzwischen eine Leistungsbilanz möglich ist.

Hauptkritikpunkt der abnehmenden Schulen ist die beschränkte Einsatzfähigkeit der neu ausgebildeten Lehrkräfte, die auf der Primarstufe nicht mehr in allen Fächern der Volksschule ausgebildet wurden. Dieses Problem ist immer noch virulent, aber durch den Lehrermangel und so durch die Kompromissbereitschaft der einstellenden Schulen reduziert worden.

- In der Öffentlichkeit vordringlich ist das „Theorie-Praxis-Problem“, also der Nutzen der Ausbildung für den Beruf.
- Erfahrene Berufspersonen beklagen, politisch durchaus wirksam, die Theorielastigkeit der Ausbildung,
- obwohl die Studierenden mehr Praxisanteile haben als in der alten seminaristischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Aus dieser Diskussion sind zwei Massnahmen hervorgegangen. Zum einen werden in Zukunft alle Absolventinnen und Absolventen der Pädagogischen Hochschule Zürich befragt, wie sie nach drei Jahren praktischer Erfahrung in den Schulen die Vorbereitung durch die Ausbildung einschätzen. Hier geht es darum, das „Theorie-Praxis-Problem“ - bekanntlich ein Dauerverdacht in der Geschichte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung - aus der Zone des Polemischen herauszunehmen und mit Daten zu diskutieren. Vorbild sind die Gymnasien des Kantons Zürich, deren Absolventinnen und Absolventen seit längerem befragt werden, ob sie auf das Studium ausreichend vorbereitet waren. Die mittlerweile durchgeführten fünf Befragungen ergeben eine hohe Zufriedenheit mit der Schulbildung, und es bleibt abzuwarten, ob dasselbe mit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auch der Fall sein wird.

Die zweite Massnahme dient der Verbesserung des Praxisbezuges, der tatsächlich eine Schwachstelle des bisherigen Ausbildungskonzepts gewesen ist. Bislang wurden traditionell Praktika angeboten, die wohl vor- und nachbereitet worden sind, ansonsten aber nicht viel mit der übrigen Ausbildung zu tun hatten. Nunmehr hat die Hochschule ein Konzept entwickelt, das über die gesamte Dauer der Primarlehrerinnen- und Primarlehrerausbildung reicht. Während der sechs Semester werden die Studierenden von Praxislehrkräften begleitet, die die Hochschule selbst ausgebildet hat. Sie arbeiten mit Dozierenden zusammen und sind auf die gleiche Literatur verpflichtet.

Die Studierenden bekommen bereits im ersten Semester Praxiskontakt und machen neu ein dreimonatiges Praktikum, das wie ein Ernstfall organisiert ist. Sie können dabei auf die Praxislehrkräfte als Mentoren zurückgreifen und erleben an den Seminaren der Hochschule, wie sich ihre Erfahrungen in der Praxis einbringen lassen. Die relevante wissenschaftliche Literatur steht zur Verfügung, so dass sie ihre Erfahrungen auch objektivieren können. Wichtig an diesem Konzept ist, dass sie tatsächlich über die gesamte Ausbildungsdauer Ansprechpersonen für das haben, was sie in der Praxis erleben und welche Schlüsse sie daraus ziehen.

Es gibt in jedem Prozess des Wandels immer auch Erfahrungen des Scheiterns, der Unterbrechung oder der Verlagerung von Reformstrategien. Das sind Erfahrungen der Grenzziehung, die am Anfang nicht erwartet werden; Reformen müssen die möglichen Schwierigkeiten kalkulieren, aber sie dürfen nicht mit dem eigenen Scheitern rechnen. Aber keine Reform muss gelingen, und jeder Prozess kann in eine Situation geraten, in der der

Abbruch droht, etwa weil der Widerstand an der Basis zu gross geworden ist. Dann hilft kein Rückgriff auf „bewährte Konzepte“, welcher Pädagogik auch immer. „Bewährt“ sind immer nur praktische Lösungen.

Man muss sehr genau zwischen Postulaten der Reform und Zielen unterscheiden. Ziele müssen erreichbar sein, Postulate nicht. Diese Idee geht auf John Dewey zurück, der in *Democracy and Education* vorschlägt, nur dann von „Erziehungszielen“ zu sprechen, wenn eine Chance der Erreichbarkeit gegeben ist.

- Das begrenzt die Höhe der Ziele und den Zeitraum, in dem sie verfolgt werden können.
- Normalerweise werden Erziehungsziele ohne zeitliche Befristung kommuniziert, was sie dann sehr abstrakt und praxisfern erscheinen lässt.
- Sie haben dann nur rhetorischen Nutzen.

Ein Beispiel für gemischte Resultate und Abbruch von Reformen bezieht sich auf die Schulstruktur. Im Kanton Thurgau ist nach zehn Jahren Schulversuch die gegliederte Sekundarschule abgeschafft und durch eine integrative, dreijährige Gesamtschule ersetzt worden. Im Kanton Zürich war ein ähnlicher Schritt unmöglich. Es gab eine erhebliche Anstrengung, die Schulstruktur einvernehmlich zu verändern. Ein positives Ergebnis war damit nicht verbunden, trotz aufwändiger Moderation und der Bekundung guten Willens auf allen Seiten. Fast anderthalb Jahre Diskussion und ernsthafter Beratung haben nicht dazu geführt, das bestehende System zu vereinheitlichen (Chance Sek I 2010).

Es gibt im Kanton Zürich nebeneinander

- Sekundarschulen mit drei Zweigen, in die die Schüler nach der sechsten Klasse zugewiesen werden und die sich nach der Leistungsstärke unterscheiden,
- dann Schulen, die in Stammgruppen und Leistungsniveaus gegliedert sind,
- weiterhin Untergymnasien, Kleinklassen sowie Formen der Sonderbeschulung.

Damit verbunden sind diametral entgegengesetzte Interessen, insbesondere in der Lehrerschaft, die eine strukturelle Neuordnung der Sekundarschule seit mehr als dreissig Jahren behindern. Die einen schwören auf leistungshomogene Gruppen, die anderen lehnen genau das ab.

Eine weitere Baustelle ist die Inklusion von behinderten Kindern und Jugendlichen. Nahezu alle Schweizer Kantone haben inzwischen Inklusionsprogramme aufgelegt, aber die Umsetzung verweist sich als schwierig und hat im Kanton Zürich sogar zu einer Unterbrechung des Versuchs geführt. Die Gründe sind vielfältig. Genannt werden etwa

- zu geringe Ressourcen,
- unabsehbare Kostenfolgen etwa durch Baumassnahmen,
- zu schwache Effekte der Weiterbildung
- und auch Widerstände in der Lehrerschaft.

Wenn Kinder und Jugendliche mit sogenannten „Verhaltensauffälligkeiten“ oder „Lernstörungen“ nicht länger „ausgelagert“ werden können, verlieren die Lehrkräfte einen Teil ihrer Machtbasis oder in meiner Theorie gesagt, das gelöste Problem kehrt zurück. Die „Auslagerung“ erfolgte bisher in bester Absicht und mit allen guten Zielen der Förderung.

Vielen Lehrkräften war und ist nicht einsichtig, warum sie jetzt einen Paradigmenwechsel vornehmen sollen, wenn sich dadurch nur die Problemfälle in ihrer Klasse erhöhen. Lösungen, im Tandem mit schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen zu arbeiten, haben sich wohl als machbar, aber auch als sehr aufwändig erwiesen. Letztlich ist die Unterbrechung im Kanton Zürich aus Kostengründen erfolgt.

Eine weitere Baustelle ergibt sich aus den Belastungen der Lehrpersonen. Oft wird in der Öffentlichkeit auf die unregulierte Arbeitszeit von Lehrpersonen hingewiesen, die zwar im öffentlichen Dienst angestellt sind, aber nicht die dort vorgesehene Arbeitszeit erfüllen müssen. Grundlage der Besoldung ist bekanntlich das Deputat und nicht eine vorgeschriebene Wochenarbeitszeit. Aus diesem Umstand erklären sich die viel gerühmten Freiheiten des Lehrberufs, die auf der anderen Seite immer wieder Anlass waren, von „faulen Säcken“ zu sprechen. Ich zitiere den früheren deutschen Bundeskanzler Gerhard Schröder, der diese Bezeichnung in einem Interview ausgerechnet mit einer Schülerzeitung wählte.<sup>8</sup> Auch die angeblich so komfortablen Ferienzeiten sind zum Neidfaktor geworden und bestimmen die Stammtischkommunikation über Schule. Aber es gibt Zahlen, die eher das Gegenteil nahelegen.

#### *4. Entwicklungen des Berufsfeldes und Arbeitsbelastung*

Die zweite Arbeitszeiterhebung des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH), die von Oktober 2008 bis September 2009 durchgeführt wurde, hat diesbezüglich einige interessante Resultate. Befragt wurden insgesamt 5'118 Lehrpersonen aus 20 Deutschschweizer Kantonen. Sie haben während einer zugeteilten Kalenderwoche ihren Arbeitsaufwand in verschiedenen Tätigkeitsbereichen protokolliert und machten zudem Angaben zu ihrer Person, den Klassen, die sie unterrichten und den Schulen, an denen sie tätig sind. Weiterhin gaben sie Auskunft über die jüngsten Entwicklungen in Gesellschaft und Schule sowie zu ihrer Berufszufriedenheit. Die Studie ist repräsentativ und beschreibt Tendenzen nicht so sehr in einzelnen Kantonen als im Bildungssystem insgesamt.

Im Blick auf die Wochenarbeitszeiten wird grundsätzlich Folgendes festgehalten: „Lehrerinnen und Lehrer mit einem Vollpensum arbeiten in den Unterrichtswochen im Mittel zwischen 49 und 50 Std. (Mittelwert 49.2 Std), in Unterrichtswochen mit Feiertag(en) zwischen 37 und 43 Std. (38.9 Std.) und in den unterrichtsfreien Wochen („Schulferien“) zwischen 12 und 13 Std. (12.2 Std.)“ (Landert/Brägger 2009, S. 52).

Weitere Resultate lauten so:

- Die Lehrerinnen und Lehrer „weisen durchschnittlich 5.4 Wochen ohne jegliche Berufstätigkeit (Ferien) aus;
- die krankheitsbedingten Absenzen erreichen 3.8% der realisierten Gesamtarbeitszeit.
- Lehrpersonen mit Vollpensum weisen in 54% der regulären Schulwochen eine Arbeitszeit von 48 Std. und mehr aus“ (ebd.).

---

<sup>8</sup> Die Zeit Nr. 26 vom 23. Juni 1995. Das Interview führte Schröder mit der Schülerzeitung „Die Wühlmaus“ des St. Viti-Gymnasiums in Zeven.

Weitere Angaben zur Arbeitszeit beziehen sich auf die mittlere Jahresarbeitszeit, die bei Vollpensen innerhalb von zehn Jahren um 7% zugenommen haben. Der Referenzwert für die Soll-Arbeitszeit von Lehrpersonen liegt in der Regel bei 1.950 Stunden, die tatsächlich ausgewiesene mittlere Jahresarbeitszeit liegt bei 2.072 Stunden.

Von besonderem Interesse ist der Befund, „dass Unterricht und unterrichtsbezogene Tätigkeiten zusammen genommen praktisch auf dem Niveau von 1999 stagnieren - bei leichtem Rückgang der Unterrichtszeit und einer Verlagerung des Anteils von langfristiger Planung und Unterrichtsauswertung zur Vor- und Nachbereitung des Unterrichts“ (ebd.). In Zahlen gesagt: Im Vergleich zu der ersten Studie des LCH (Landert 1999/2006) ist der Anteil der unterrichtsbezogenen Tätigkeitsbereiche von 85% auf 79% gesunken. Angestiegen ist vor allem der Aufwand für die schulische Gemeinschaftsarbeit, daneben steigen auch die administrativen Aufgaben, die Aufgaben in der Weiterbildung sowie im Bereich von Betreuung und Beratung (Landert/Brägger 2009, S. 52).

In dieser wie in anderen Studien werden also Belastungen durch administrative Arbeiten hervorgehoben.

- Daneben werden die Neuerungen des Qualitätsmanagements, die externe Schulevaluation, die integrative Förderung und neue Fächer als besonders belastend bezeichnet und negativ hervorgehoben.
- Belastend wirken aber auch gesellschaftliche Entwicklungen wie die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft oder die Delegation von Erziehungsaufgaben an die Schule.

In der Untersuchung von 1999 konnten noch deutliche Unterschiede bei den Arbeitszeiten je nach Schulstufe festgestellt werden. Nunmehr liegen die Jahresarbeitszeiten bei allen Stufen auf etwa gleich hohem Niveau. Der Zuwachs der Arbeitszeit erfolgte vor allem in den Volksschulen und in den Gymnasien.

- Dabei spielt auch eine Rolle, dass Zusatzfunktionen nicht kompensierbare Mehrarbeit mit sich bringen.
- Den Lehrpersonen, die eine oder mehrere Zusatzfunktion übernehmen, bringt eine Pensenreduktion wohl eine Entlastung der Arbeitszeit,
- die aber nicht ausreicht, um die Mehrarbeit zu kompensieren.
- Tendenziell führt das zu einer permanenten Selbstüberlastung (ebd., S. 54).

Ein Problem ist auch, dass bildungspolitische Massnahmen „offenbar weitgehend ohne wirksame flankierende Massnahmen“ erfolgen. Vor allem stehen nie genug Ressourcen zur Verfügung, um tatsächlich Reformen in ausreichender Zeit implementieren zu können. Langfristige objektive Entlastungseffekte durch das, was allen Ernstes die „zusätzliche Ressource Schulleitung“ genannt wird, zeichnen sich offenbar noch nicht ab. Die Lehrpersonen reagieren individuell auf die gegebenen Rahmenbedingungen. In bestimmten Situationen scheiden sie aus dem Beruf aus und wechseln in andere Tätigkeiten, vor allem aber reduzieren sie ihre Arbeitszeit.

Das zeigt der Vergleich mit der ersten Studie des LCH:

„Waren 1999 noch 44% der Volksschullehrpersonen im Vollpensum beschäftigt, sind es heute nur mehr 38% ... Die Aussagen der Befragten deuten ... klar darauf hin, dass

eine Bewältigung der beruflichen Anforderungen letztlich nur mit einer deutlichen Reduktion der Unterrichtsverpflichtung möglich wird. Es erstaunt denn auch nicht, dass selbst von den nur mehr 38% Lehrpersonen im Vollpensum sich 25-33% eine Reduktion des Pensums wünschen“ (ebd., S. 54).

Ein weiteres Resultat geht dahin, dass Lehrpersonen mit Teilpensum überdurchschnittlich viele Überstunden leisten. Wer also sein Pensum reduziert und damit auch seinen Lohn, erhält keine proportionale Reduktion der Arbeitszeitbelastung. Teilzeitlehrpersonen leisten in absoluten Zahlen praktisch gleich viel, anteilmässig aber deutlich mehr unbezahlte Arbeit als die Vollzeitlehrpersonen (ebd. 54/55).

Auf die allgemeine Attraktivität des Lehrberufes hat das aber offenbar keine gravierenden Auswirkungen. Nach wie vor ist die Berufszufriedenheit relativ hoch und stehen bei der Reflexion des Berufs die befriedigenden Seiten im Vordergrund. Es ist, wie es in der Studie heisst, Motivation genug vorhanden, „den Berufsauftrag umfassend zu erfüllen“ (ebd., S. 55). Wie attraktiv der Beruf ist, zeigt auch die erfolgreiche Strategie, „Quereinsteiger“ für die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung zu gewinnen.

Die Lehrpersonen haben sich auch zu den Reformstrategien der letzten Jahre geäussert. Dazu zählen etwa

- geleitete Schulen,
- integrativer Förderunterricht,
- fächerübergreifender Unterricht,
- Schulentwicklungsarbeit,
- Leistungsvergleiche
- oder das Überprüfen der Schulqualität.

Objektive Daten über die Wirksamkeit der Massnahmen gibt es in diesem Zusammenhang kaum, die Studie verweist allerdings auf Hinweise, wonach der Eindruck vorherrscht, „viele Massnahmen der letzten Jahre hätten per saldo vor allem mehr, eben auch stundenmässige Belastung gebracht, aber erst wenig Resultate, insbesondere nicht für den Unterricht“ (ebd., S. 55).

Kontrovers wird nach wie vor die Einführung von Schulleitungen und deren Wirkung diskutiert. Auch andere Studien zeigen die Unsicherheit ungeklärter Rollen- und Kompetenzverteilung zwischen Kollegium und Schulleitung. Insgesamt herrscht Konsens, dass die Umsetzung von Reformmassnahmen gleich welcher Art zu einem „Mehrwert“ für Schule und Unterricht führen muss (ebd.). Irgendwann muss jede Reform fragen lassen, ob sie nützlich gewesen ist oder wenigstens keinen Schaden angerichtet hat. Der Mehrwert ist allerdings kurzfristig kaum erkennbar und es ist auch unklar, ob der eigene Unterricht das einzige Feld ist, von dem her die Wirksamkeit beurteilt werden kann.

- Der Lehrplan 21 etwa hat primär seine Funktion darin, das Curriculum neu zu ordnen und über die Kantonsgrenzen hinaus verbindlich zu machen.
- Die Umsetzung ist komplex und kennt mehrere Ebenen.
- Für den Unterricht ist entscheidend, ob sich mit dem neuen Lehrplan auch neue Lehrmittel verbinden, was die Lehrmittelproduktion vor völlig neue Aufgaben stellen wird.

Es darf nicht sein, dass einfach nur fünf Ordner produziert werden, die schon wegen der Sprache niemand liest. Die Brauchbarkeit der Lehrmittel ist wie gesagt eine entscheidende Frage der künftigen Schulentwicklung. Hier muss in der Richtung ein Umdenken erfolgen, dass die reale Erfahrung mit den Lehrmitteln fortlaufend dokumentiert wird, so dass diese stetig verbessert werden können. Zu jedem verbindlich eingeführten Lehrmittel müsste es eine Plattform geben, auf der sich die Lehrkräfte austauschen können. Die Autoren der Lehrmittel könnten dann von der Praxis lernen und jeweils Anpassungen vornehmen, statt auf die nächste Auflage warten zu müssen. Unmut über didaktisch brillante, aber nicht geeignete Lehrmittel ist ein Belastungsfaktor, der zur Mehrarbeit zwingt.

Die Unterrichtsqualität hängt wesentlich davon ab, über welches berufliche Können die Lehrkräfte verfügen. Unterrichtet wird sehr verschieden und ein Problem ist das Auseinanderklaffen der Leistungsschere von Beginn der Schulzeit an. Hohe Belastungen der Lehrkräfte ergeben sich nicht zuletzt aus der Heterogenität der Schülerschaft und des Leistungsverhaltens. Zudem wirkt sich aus, dass in der Volksschule unterschiedliche Schulkulturen bestehen, die im Blick auf die Leistungsanforderungen und die Anstrengungsbereitschaft verschieden ausgerichtet sind. Also, Belastungen sind nicht bloss eine Folge der Bildungspolitik.

### *5. Stress im Leben und in der Schule*

Die Arbeitszeiterhebung 2009 des LCH bietet am Schluss acht Postulate und Lösungsvorschläge auf verschiedenen Ebenen an, die die Entwicklung der Profession betreffen. Man kann darin so etwas wie eine Gesamtstrategie in Sachen wirksamer Entlastung erkennen.

- Volles Übertragen der Pensen- und Aufgabenverteilung an die geleiteten Schulen,
- Neudefinition der Schülerpensen,
- Profilverschiebungen im Verlaufe einer Lehrerbiografie,
- Reflektieren der Gründe jahreszeitlicher Belastungen sowie situations- und populationsgerechte Zuteilung von Ressourcen,
- kohärente Definition (inhaltlich, umfangmässig) der Lehrpläne,
- Minimierung oder Aufgabe der Kleinstpensen, spezifische Rahmenbedingungen für Berufseinsteigende und ältere Lehrpersonen,
- Lehrerbildung und Lehrerweiterbildung,
- Professionalisierung der Schulleitungen  
(ebd., S. 56)

Interessant ist, dass bei diesen Vorschlägen die Arbeitsbelastungen der Schülerinnen und Schüler keine Berücksichtigung finden, auch nicht, wie die Lehrpersonen durch ihr Verhalten dazu beitragen.

Deutsche Studien gehen davon aus, dass man im Blick auf die häusliche Arbeitszeit nicht einfach von „den“ Schülerinnen und Schülern sprechen könne, sondern Typen unterscheiden müsse.

- Unterschieden werden „Minimalisten“, die mit einem Aufwand von zweieinhalb Stunden pro Woche für die Hausaufgaben gerade einmal das Nötigste erledigen,
- dann „Hausaufgabentypen“, die 7,7 Stunden pro Woche fast ausschliesslich mit Hausaufgaben verbringen,
- die „Testtypen“, die sich siebeneinhalb Stunden pro Woche gezielt auf Proben und Tests vorbereiten und ansonsten wenig tun
- sowie schliesslich der „Schularbeitstyp“, der seine Zeit gleichmässig auf alle Aspekte der häuslichen Arbeit verteilt, also nicht nur die Aufgaben des Tages erledigt  
(Wagner 2005, S. 94/95).

Am wenigsten belastet fühlen sich die Minimalisten, sofern sie mit der Strategie durchkommen und Erfolg haben. Den stärksten Prüfungsstress hat der „Testtyp“, weil er nicht regelmässig lernt. Und der Schularbeitstyp setzt seine Zeit nicht zielgerecht ein und erlebt auch deswegen Stress.

Eine kantonale Studie über Arbeitsbedingungen, Belastungen und Stresserleben von Lehrpersonen liegt aus dem Kanton Aargau vor. Die Ergebnisse sind im Oktober 2008 veröffentlicht worden. Die Studie basiert auf einer Fragebogenerhebung, einer Arbeitszeiterfassung sowie auf Gruppeninterviews. Die objektiven Daten im Blick auf die Jahresarbeitszeit der Lehrpersonen ähneln den Resultaten der LCH-Studie. Interessant ist die Beschreibung des subjektiven Erlebens als Lehrerin und Lehrer. Die Studie beschreibt zehn Faktoren, die die Arbeit als Lehrperson am meisten belasten.

- Die Faktoren reichen vom Verhalten „schwieriger“ Schülerinnen und Schüler, das Stress auslöst,
- und die zunehmende Heterogenität der Klassen
- über die Koordinierung von beruflichen und ausserberuflichen Verpflichtungen
- und den Ausgleich unterschiedlichster Erwartungen
- bis hin zu den Neuerungen im Schulsystem  
(Nido et al. 2008, S. 30).

Die Faktoren werden wie folgt gewichtet. 48% aller Lehrpersonen geben an, dass sie durch das Verhalten „schwieriger“ Schülerinnen und Schüler „eher stark“ bis „stark“ belastet werden. 50%, also die Hälfte der Befragten, fühlen sich durch Veränderungen und Reformen im Schulsystem „eher stark“ bis „stark“ belastet, mehr als ein Drittel, nämlich 36%, geben als Belastungsursache an, dass sie den Erwartungen unterschiedlicher Personen und Gruppen gerecht werden müssen. Immer noch mehr als ein Drittel fühlt sich durch die Beurteilung von Schülerinnen und Schüler belastet. 33%, also ein genaues Drittel, sehen sich durch die Koordinierung von beruflichen und ausserberuflichen Verpflichtungen belastet.

Die restlichen Angaben zur Belastung lauten wie folgt: Von den befragten Lehrkräften fühlen sich belastet 30% durch ausserunterrichtliche kollegiumsbezogene Pflichten, 32% durch die Heterogenität der Klasse, 26% durch ausserunterrichtliche schulbezogene Pflichten, 30% durch erzieherische Aufgaben gegenüber Schülerinnen/Schülern und 25% durch das Organisieren und Durchführen von speziellen Schul-/Klassenaktivitäten (ebd.). Bei allen in der Studie genannten Belastungen fühlen sich Fachlehrpersonen signifikant weniger belastet als Klassenlehrpersonen. Auch das deckt sich weitgehend mit der LCH-Studie.

In den Interviews wurden Lehrkräfte konkreter. Wiederum ist die Rede davon, dass die zunehmende Administration den Lehrpersonen zu schaffen macht, alles das, was unter dem Stichwort „Papierkram“ läuft, also Formulare, Berichte oder Dokumentationen. Auch hier ist ein Ergebnis, dass immer mehr Zeit für Arbeitsgruppen und Teamarbeit aufgewendet werden muss als früher. Die Arbeit im Team kann bereichernd, aber auch stark belastend sein. Und bezogen auf die bildungspolitischen Reformen ist das Ergebnis wiederum kongruent mit der LCH-Studie.

„Von oben verordnete anstatt freiwillig gewählte Zusammenarbeit ruft bei manchen Trotzreaktionen hervor. Im Zuge der Einführung von Schulleitungen sind weitere Aufgaben wie die Arbeit am Leitbild oder die Qualitätssicherung dazu gekommen, während man als Lehrperson früher ‚einfach Schule gegeben‘ hat. Entlastungsmöglichkeiten durch die Schulleitung werden wenig in Anspruch genommen, auch weil der Autonomieverlust gefürchtet wird“ (ebd., S. 31).

Aus der Sicht der Lehrpersonen werden die Kinder immer schwieriger und benötigen öfters besondere Formen von Betreuung. Die Lehrkräfte führen das auf problematische familiäre Strukturen oder auch den Einfluss der Medien zurück. Generell fehle es den Kindern „an Anstand, Ordnung, Disziplin oder dem nötigen Sozialverhalten“. Immer weniger seien die Bedingungen für ein vernünftiges Lernumfeld gegeben (ebd.). Zunehmend Probleme bereiten den Lehrpersonen auch die Eltern. Auf der einen Seite reden sie bei allem mit und setzen die Lehrpersonen oft unter Rechtfertigungsdruck, vornehmlich bei Promotionsentscheidungen, andererseits kommen sie selbst ihrer Erziehungsfunktion nicht ausreichend nach, geben Erziehungsverantwortung ab oder lassen sich von den Lehrpersonen kostenlos beraten (ebd., S. 31/32).

In den Augen der Lehrpersonen ufert der Bereich der Aufgaben, die sie übernehmen, immer weiter aus. „Sie kümmern sich um die Vermittlung von Lehrstellen, betreuen die Schüler psychologisch oder beraten Eltern bei Eheproblemen“ (ebd., S. 32). Belastend kann auch der permanente Weiterbildungsdruck sein. Als Kerngeschäft gilt „das eigentliche Schule geben“, das zunehmend unter Druck gerät, weil die ausserunterrichtlichen Zusatzbelastungen ansteigen. Auf der anderen Seite wird der Unterricht immer anspruchsvoller.

- Der Grund ist die wachsende Heterogenität in der Klasse.
- Allein damit ist ein Zwang zur Individualisierung gegeben.
- Auch in dieser Studie zeigt sich, dass dafür geeignete Lehrmittel fehlen (ebd.).
- Ein Teil der Belastung wird auch darauf zurückgeführt, dass die Ausbildung „nicht unbedingt auf die Realität an den Schulen vorbereitet“ (ebd.).

Das düstere Bild der Belastung wird aufgehellert durch die Einschätzung der grossen Freiräume in der Tätigkeit als Lehrperson. Besonders in dieser Hinsicht bewerten die Lehrpersonen die Bedingungen ihrer Arbeit als sehr positiv. Auch die Aufgabenvielfalt wird an sich positiv wahrgenommen (ebd., S. 33). Das soziale Klima an den Schulen wird positiv bis sehr positiv eingeschätzt, den höchsten Zuspruch erhält die Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen sowie der Tatbestand, dass es zwischen den Lehrpersonen und ihren Klassen selten zu Spannungen kommt. Das Klima im Umgang mit den Eltern wird im Vergleich am negativsten eingeschätzt, „wobei auch dieser Wert immer noch sehr positiv ist“. Auch hier unterscheiden sich Fachlehrpersonen und Klassenlehrpersonen signifikant (ebd., S. 34).

Im Blick auf Engagement und Distanzierungsfähigkeit gibt es den Unterschied zwischen Fachlehrperson und Klassenlehrperson nicht (ebd.). Aus den Interviews erhält man den Eindruck, dass die Grenzen der Belastbarkeit subjektiv schwer zu ziehen sind, weil der Beruf mit immer neuen Problemen zu tun hat, die andererseits immer neue Herausforderungen darstellen und Distanzierung oft nicht erlauben. Die Lehrkräfte betonen, dass sie lernen müssen, bewusst abzuschalten. Man müsse sich aktiv „bremsen“, einen Schlusstrich ziehen und sich von einem Problem lösen, weil man sonst „unendlich“ arbeiten könnte (ebd., S. 35).

Stresserfahrungen sind in der heutigen Arbeitswelt kein negatives Privileg von Lehrpersonen. Die Stresstudie 2010 des Staatssekretariats für Wirtschaft SECO, die gerade veröffentlicht worden ist, hält fest, dass Stresssymptome zunehmen und das chronische Stressempfinden ansteigt. Das allgemeine Ergebnis dieser Studie lautet so:

„Etwa ein Drittel der Schweizer Erwerbsbevölkerung (34%) berichtet im Jahr 2010, sich häufig oder sehr häufig gestresst gefühlt zu haben. Im Jahr 2000 betrug der Anteil derjenigen Personen, die sich häufig oder sehr häufig gestresst gefühlt hatten, 27%, was deutlich weniger ist. Analog dazu ist eine Abnahme der Anteile nie oder manchmal gestresster Personen in den letzten 10 Jahren festzustellen“ (Stress bei Schweizer Erwerbstätigen 2010, S. 5).

Die Häufigkeit des Stresserlebens variiert zwischen den Altersgruppen. Ältere Erwerbstätige geben häufiger als der Durchschnitt an, sich nie gestresst zu fühlen, jugendliche Erwerbstätige fühlen sich dagegen überdurchschnittlich häufig gestresst. Am meisten belastet fühlt sich die Altersgruppe zwischen 25 und 34 Jahren, die überdurchschnittlich oft angibt, sich sehr häufig gestresst zu fühlen (ebd.).

Stressempfinden ist eine Sache, Stressbewältigung eine andere. 7% der befragten Personen geben an, dass sie eher schlecht oder überhaupt nicht imstande seien, den Stress zu bewältigen. Im Vergleich zu der Stresstudie vor 10 Jahren ist dieser Anteil unverändert. Auffällig ist der Befund, dass der Anteil jener Personen, die sich völlig imstande fühlen, ihren Stress zu bewältigen, im Vergleich zum Jahr 2000 um 11% zurückgegangen ist (ebd., S. 6).

- 21% der Schweizer Erwerbsbevölkerung antworten auf die Frage, ob sie emotional verbraucht seien, mit „trifft eher zu“ und 4% sagen, dass dies „völlig zutrifft“.
- Die Resultate zeigen, „dass Personen in den Wirtschaftszweigen Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialwesen sich überdurchschnittlich häufig emotional verbraucht gefühlt haben“ (ebd., S. 7).

Chronische Stressfaktoren sind unregelmässige Unterbrechungen der Tätigkeiten, Arbeiten mit hohem Tempo, starker Termindruck und Umstrukturierungen bzw. Neuorganisationen, zu denen auch Bildungsreformen gezählt werden können. Vergleichsweise geringe Belastungsfaktoren sind die tägliche Arbeitszeit, die emotionale Dissonanz oder Konflikte mit Wertvorstellungen (ebd., S. 9).

Damit soll nicht gesagt werden, dass es einen Einheitsbrei von Stressfaktoren gibt, die sich überall gleich auswirken. Lehrpersonen arbeiten in einem kommunikativen Umfeld, das sie mit hoher Autonomie selbst gestalten können, ohne ständig formal beurteilt zu werden. Sie erleben Stress anders als Investmentbanker oder Fussballprofis. Man kann also nicht von einem allgemeinen Stressempfinden ausgehen, die Daten besagen nur, dass die

Stresswahrnehmung zugenommen hat und Lehrberufe davon nicht ausgenommen sind. Wäre das so, müssten sich die Lehrkräfte die Frage gefallen lassen, warum ausgerechnet sie *nicht* steigenden Belastungen ausgesetzt sind.

Die Besonderheit der Lehrberufe liegt darin, dass die Personen *als* Personen agieren müssen. Ärzte haben standardisierte Diagnosen zur Verfügung, Juristen können sich auf Gesetze beziehen, Theologen haben Lehrsätze und Liturgien auf ihrer Seite - Lehrkräfte müssen *mit sich* agieren. Das hat den Vorteil, jeweils die ganze Person einbringen zu können, aber zugleich den Nachteil, dass immer auch die ganze Person betroffen ist. Es gibt bei prinzipiell endlosen Möglichkeiten des Engagements und immer neuen Aufgaben keinen natürlichen Rückzugsraum, der jeweils erkämpft werden muss; und weil die Persönlichkeit gefragt ist und immer Kinder betroffen sind, fällt das „Neinsagen“ schwer.

Lehrerinnen und Lehrer sind nur sehr bedingt durch Standards und Methoden entlastbar, weil sie selbst und immer neu herausfinden müssen, was geht und was nicht geht. Sie selbst beklagen zu starke Routinen, die ein individuelles Eingehen auf die gegebene Situation erschweren. Tatsächlich gelingt der Unterricht am besten dann, wenn der Mix gefunden wird, der für die jeweilige Klasse auch tatsächlich geeignet ist. Ein zentrales Problem ist, wie die Lehrkräfte bestimmen, was wirksam ist und was nicht. Sie müssen Überzeugungen ausbilden, dass sie mit ihrem Unterricht das Lernen der Kinder und Jugendlichen wirksam beeinflussen können. Möglicherweise sind Selbstzweifel der stärkste Belastungsfaktor überhaupt, der interessanterweise in keiner der Studien angesprochen wird.

### *Literatur*

- Auszug aus dem Protokoll des Regierungsrates des Kantons Zürich. Sitzung vom 22. Dezember 2004. 1978. Postulate ... Zürich 2004.
- Chance Sek - Weiterentwicklung der Sekundarstufe der Volksschule im Kanton Zürich. Bericht zum Projekt. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2010.
- Innovationsindikator 2011. Bonn: Deutsche Telekom Stiftung 2011.
- Kammermann, M./Siegrist, M./Sempert, W.: Begleitende und abschliessende Auswertung der Erfahrungen mit dem neu gestalteten Schuljahr an der Sekundarschule des Kantons Zürich. Schlussbericht zur zweiten Erhebung (April-Juni 2007). Vervielf. Ms. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik 2007.
- Landert, Ch: Die Arbeitszeit der Lehrpersonen in der Schweiz. Ergebnisse einer einjährigen Erhebung bei 2'500 Lehrerinnen und Lehrern verschiedener Schulstufen und Kantone (1999). 2. Aktualisierte Auflage 2006.  
<http://www.lch.ch>
- Landert, Ch./Brägger, M.: LCH-Arbeitszeiterhebung 2009 (AZE'09). Bericht zur Erhebung bei 5'000 Lehrpersonen im Zeitraum Oktober 2008 - September 2009 im Auftrag des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer LCH. Zürich: Landert Partner 2009.  
<http://www.lch.ch>
- Nach sechs Jahren Primarschule. Lernstand der Schulanfängerinnen und Schulanfänger von 2003 vor ihrem Übertritt in die Sekundarstufe I. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2011.
- Nido, M./Ackermann, K./Ulich, E./Trachsler, E./Brüggen. S.: Arbeitsbedingungen, Belastungen von Lehrpersonen und Schulleitungen im Kanton Aargau 2008. Ergebnisse der Untersuchung im Auftrag des Departements Bildung, Kultur und Sport (BKS, Kanton Aargau). Oktober 2008.

Stemmer Obrist, G.: Schulleiterinnen und Schulleiter in der Aargauer Volksschule. Eine qualitative Studie zu Aspekten des beruflichen Selbst- und Führungsverständnisses von Schulleitenden und zu den Gelingensbedingungen der operativen Führung auf der Mesoebene des Bildungssystems im Paradigmenwechsel von der „egalitär-demokratischen“ hin zur „Geleiteten Schule“. Diss. phil. Universität Zürich/Institut für Erziehungswissenschaft. Ms. Zürich 2011.

Stress bei Schweizer Erwerbstätigen, Zusammenhänge zwischen Arbeitsbedingungen, Personenmerkmalen, Befinden und Gesundheit. Bern: Vertrieb Bundespublikationen 2011.  
<http://www.seco.admin.ch>

Wagner, P.: Häusliche Arbeitszeit für die Schule: Eine Typenanalyse. Münster: Waxmann 2005. (= Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, hrsg. v. D.H. Rost, Band 45)