

Anke H. Fuchs

ZUR ANALYSE DES LEHRERBERUFS -

EIN ANFORDERUNGSANALYTISCHER ENTWURF

Bremen 1979

## Gliederung

		Seite
1.	Einleitung.....	1
2.	Zur Analyse des Lehrerberufs - Ergebnisse empirisch-pädagogischer Forschung.....	5
2.1	Aufgaben des Lehrers.....	6
2.1.1	Lehren.....	7
2.1.2	Erziehen.....	9
2.1.3	Beurteilen.....	10
2.1.4	Beraten.....	12
2.1.5	Innovieren.....	13
2.1.6	Beaufsichtigen.....	15
2.1.7	Verwalten.....	17
2.1.8	Zusammenfassung.....	19
2.2	Sozialisation im Beruf.....	20
2.2.1	"Strukturkonflikte".....	24
2.2.1.1	Funktionen.....	25
2.2.1.2	Arbeitsbedingungen.....	26
2.2.1.3	Status.....	28

## II

2.2.2	Einstellungswandel.....	30
2.2.2.1	Furcht vor Mißerfolg.....	31
2.2.2.2	Resignation und Ritualismus.....	32
2.2.3	Zusammenfassung.....	37
2.3	Arbeitszeit.....	39
2.3.1	'Die zeitliche Verteilung von Tätigkeits- elementen bei Lehrern an Grund- und Haupt- schulen in Nordrhein-Westfalen' (Segerer/Wulsten/Ulich 1975).....	41
2.3.2	'Die Arbeitszeit der Lehrer in der Bundesrepublik Deutschland' (Knight/Wegenstein AG 1973).....	49
2.3.3	Zusammenfassung.....	58
3.	Das arbeitspsychologische Konzept der Anforderungsanalyse.....	59
3.1	Determinanten des Arbeitsverhaltens.....	62
3.1.1	Aufgaben.....	63
3.1.2	Leistungsvoraussetzungen.....	64
3.1.3	Arbeitsbedingungen.....	65
3.1.4	Zusammenfassung.....	67
4.	Entwurf einer Anforderungsanalyse der Lehrerarbeit.....	69
4.1	Aufgabenanalyse und Berufsanalyse.....	71

4.1.1	Job-Ebene.....	75
4.1.2	Berufs-Ebene.....	78
4.1.3	Positions-Ebene.....	79
4.1.4	Aufgaben-Ebene.....	80
4.1.5	Zusammenfassung.....	82
4.2	Aufgabenklassifikation.....	82
4.2.1	Aufgabeninhalt.....	83
4.2.2	Aufgabenfunktion.....	84
4.2.3	Aufgabenbedingungen.....	85
4.2.4	Übungsgrad.....	86
4.2.5	Häufigkeit und Dauer.....	87
4.2.6	Zusammenfassung.....	88
4.3	Individuelle Leistungsvoraussetzungen.....	90
4.3.1	Zeitkonstante Leistungsvoraussetzungen.....	90
4.3.2	Zeitvariable Leistungsvoraussetzungen.....	92
4.3.3	Zusammenfassung.....	95
4.4	Äußere Arbeitsbedingungen.....	97
4.4.1	Zusammenfassung.....	98
5.	Künftige Aufgaben.....	99
6.	Anmerkungen.....	101
7.	Literaturverzeichnis.....	115

## 1. Einleitung

Die Beschäftigung mit der Analyse des Lehrerberufs auf der Basis eines arbeitswissenschaftlich-integrativen Konzepts geht auf Anregungen zurück, die ich durch meine Mitarbeit (1) im Forschungsprojekt BAS (Belastung und Beanspruchung am Arbeitsplatz Schule) der Universität Bremen erhielt.

Das Projekt befaßt sich auf der Grundlage des Konzeptes von Belastung und Beanspruchung (Rohmert 1973) mit der arbeitswissenschaftlichen Analyse der Schularbeit von Schülern.

Im Zentrum des Belastung-Beanspruchung-Konzeptes (2) steht die Art der Belastung. Sie wird hinsichtlich ihrer Intensität und ihrer Zeitstruktur differenziert und als unabhängige Variable in Relation zu den entsprechenden Merkmalen der Beanspruchungsreaktionen (abhängige Variable) gesetzt.

Eine der wesentlichen Voraussetzungen für die wissenschaftliche Analyse der Belastung und Beanspruchung durch Schularbeit ist daher die theoretisch begründete Identifikation potentieller Belastungsarten.

Dieser Anspruch ist im Grundsatz unabhängig von der jeweiligen Zielgruppe; d.h. seine Gültigkeit kann für die Zielgruppe 'Schüler' ebenso angenommen werden, wie für die Zielgruppe 'Lehrer'.

Bei der Übertragung der generellen Fragestellungen des BAS-Projektes auf die Analyse der Lehrerverarbeit wäre daher gleichermaßen die theoretisch begründete Identifikation potentieller Belastungsarten vorrangig zu leisten.

Mit dieser Absicht ist der vorliegenden Arbeit eine umfangreiche Literaturlarbeit vorausgegangen (3).

Ein Ergebnis dieser Arbeit ist die Feststellung, daß die vorliegenden Daten zur Analyse des Lehrerberufs eine nahezu willkürliche Aufzählung und Gewichtung potentiell belastender Tätigkeitselemente, Funktionsbereiche, Konfliktquellen etc. erlauben und damit dem o. g. Anspruch nicht entsprechen. Eine Integration der Ergebnisse kann gegenwärtig nicht festgestellt werden. Vordringlich scheint es daher zu sein, vorhandene Verfahren daraufhin zu überprüfen, inwieweit sie zum einen geeignet sind, die Integration bereits vorliegender Daten zu leisten, sich zum anderen aber auch als konzeptioneller Rahmen für die weitere Erforschung des Lehrerberufs eignen.

Im Sinne eines Minimalanspruches richten sich diese Erwartungen auf den arbeitspsychologisch orientierten Ansatz der Anforderungsanalyse (vgl. dazu Hoyos 1974).

Eine praktikable, standardisierte Methodik zur Analyse der Arbeitsanforderungen ist gegenwärtig jedoch noch nicht verfügbar (Bachmann 1971, S. 333).

Zielsetzung der vorliegenden Arbeit kann es daher nicht sein, die Anwendbarkeit eines anforderungsanalytischen Konzepts auf die Analyse des Lehrerberufs hin zu überprüfen.

Es ist vielmehr Gegenstand dieser Arbeit, ein Konzept der Anforderungsanalyse der Lehrerarbeit auf der Grundlage bereits vorliegender Erkenntnisse und Methoden soweit vorzustrukturieren, daß es zur weiteren Bearbeitung geeignet erscheint.

Der Begriff 'Anforderung' wird in der Arbeitswissenschaft als Relationsbegriff verstanden (Hoyos 1974).

In diesem Sinn bezeichnet er, abweichend vom umgangssprachlichen Gebrauch, die Beziehung zwischen den für die

Erfüllung eines Arbeitsauftrages notwendigen Aufgaben und den vom arbeitenden Menschen einzubringenden Leistungsvoraussetzungen (Hacker 1973).

Nach Hacker bestehen Anforderungen jedoch nicht schlechthin, sondern unter bestimmten Verwirklichungsbedingungen.

Zu ihnen zählen sowohl die äußeren Arbeitsbedingungen - etwa Klima, Beleuchtung, Lärm aber auch arbeitsorganisatorische Gegebenheiten - als auch die personellen (nicht individuellen) Leistungsvoraussetzungen einer Arbeitsorganisation (Hacker 1973, S. 72ff.).

Im Zentrum anforderungsanalytischer Fragestellungen stehen damit zunächst zwei Determinanten:

- die Arbeitsaufgabe und
- die Leistungsvoraussetzungen.

In Relation zueinander bezeichnen sie die 'Anforderung'. Für die Analyse des Problems Lehrerberuf scheint mir diese Trennung zwischen den eher als unmittelbar zu bezeichnenden Determinanten des Arbeitsverhaltens 'Aufgabe' und 'Leistungsvoraussetzung' und den eher mittelbar auf das Arbeitsverhalten einwirkenden Faktoren der 'Arbeitsbedingungen' nicht nur unter pragmatischen Aspekten sinnvoll zu sein.

Die Analyse der Anforderung konzentriert sich auf die zentrale Beziehung 'Aufgabe' und 'Leistungsvoraussetzung'. Sie betont dadurch die Bedeutung dieser beiden Faktoren für das Arbeitsverhalten stärker als dies etwa das Belastungs-Beanspruchungs-Konzept tut (4), leugnet jedoch dadurch nicht gleichzeitig die Existenz anderer Einflußfaktoren, z. B. die der Arbeitsbedingungen.

Zumindest analytisch lassen sich dadurch zwei Kernprobleme des Lehrerberufs (5) unmittelbar aufeinander beziehen:

Die diffus und widersprüchlich bestimmten Berufs-Aufgaben (z. B. Brinkmann 1975) und die gegenwärtig noch als unzureichend zu kennzeichnende Berufsqualifikation (vgl. dazu z. B. Kramp 1977).

Entsprechend der allgemeinen Problematik lassen sich damit drei generelle Fragen ableiten:

- Welche Aufgaben konstituieren die Arbeit des Lehrers?
- Welche Leistungsvoraussetzungen bedingen die Realisierung der Aufgaben?
- Welche Arbeitsbedingungen stehen den Anforderungen des Lehrerberufes gegenüber?

Zentrale Aufgabe der vorliegenden Arbeit ist der Entwurf einer Anforderungsanalyse der Lehrerarbeit. Die Arbeit verzichtet daher auf eine umfassende Darstellung vorliegender Daten und Meinungen zu den von zahlreichen Wissenschaftsdisziplinen thematisierten unterschiedlichen Dimensionen des Lehrerberufs (6); zumal "von einer zusammenhängenden, sich gegenseitig steigernden Diskussion und von einer Consensusbildung noch nicht die Rede sein (kann)" (Groothoff 1972, S. 22).

Sie konzentriert sich vielmehr auf die Darstellung einzelner Arbeiten und Studien, von denen aufgrund der vorangegangenen Literaturarbeit angenommen werden kann, daß sie in besonderem Maße den Stand der aktuellen wissenschaftlichen Forschung und Theoriediskussion widerspiegeln.

Es handelt sich dabei vor allem um die Ergebnisse empirisch-pädagogischer Forschung. Dort wo empirische Ergebnisse nicht vorliegen, tritt an deren Stelle der "Gruppenkonsens" (Kramp 1977) der Experten.



## 2. Zur Analyse des Lehrerberufs - Ergebnisse empirisch-pädagogischer Forschung

Grundlage des folgenden Kapitels sind ausgewählte Studien empirisch pädagogischer Forschung zur Analyse des Lehrerberufs.

Entsprechend der durch das anforderungsanalytische Konzept vorgegebenen Systematik wird der Versuch gemacht, die Bereiche Aufgaben, Leistungsvoraussetzungen und Arbeitsbedingungen getrennt zu referieren.

Da diese Trennung durch das vorliegende Datenmaterial per se nicht gegeben ist, bedingt dieses Vorgehen Gefahren, auf die kurz verwiesen werden soll.

1. Die Daten werden aus dem theoretischen Zusammenhang gelöst, in dessen Rahmen sie gewonnen und innerhalb dessen sie allein auch interpretierbar sind.

Dies trifft besonders für den Bereich 'Sozialisation im Beruf' zu, dem im Rahmen dieser Arbeit im wesentlichen Auskünfte über Persönlichkeitsvariable und damit Auskünfte über einen Teilbereich der individuellen Leistungsvoraussetzungen entnommen werden.

2. Die gegenseitige Beeinflussung der verschiedenen Determinanten des Arbeitsverhaltens wird zugunsten der Systematik zurückgestellt.

Vor allem die Darstellung der Studien zur Arbeitszeit ist unter diesem Aspekt kritisch zu beurteilen.

In der vorliegenden Arbeit interessieren Arbeitszeitstudien jedoch vor allem unter dem Aspekt der Darstellung des Zeitbudgets, d. h. unter dem Aspekt der Darstellung von Rahmenbedingungen. Die damit im Zusammenhang erhobenen "Tätigkeitselemente" werden daher nicht gleichzeitig als empirischer Nachweis für die realen Aufgaben des Lehrerberufs gewertet.

## 2.1 Aufgaben des Lehrers

In ihrem 1970 veröffentlichten 'Strukturplan für das Bildungswesen' werden die Aufgaben des Lehrers durch die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates unter den Gesichtspunkten des Lehrens, Erziehens, Beurteilens, Beratens und Innovierens dargestellt (ebenda, S. 217).

Diese Auflistung gilt in der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Literatur als "zeitgemäß und gleichsam offiziell" (Brinkmann 1975).

Auf der Basis der Übereinkunft der Experten der Bildungskommission definieren die 'Aufgaben des Lehrers' den Bereich der inneren Angelegenheiten des Schulwesens.

Als Reformvorschlag konzipiert - und mit der Empfehlung der Spezialisierung und Ausgliederung des Lehrerberufs verbunden (7) - verzichtet diese Darstellung auf die durch Schulgesetze vorgegebenen nach wie vor gültigen administrativen Pflichten des Lehrers, den Bereich der äußeren Angelegenheiten des Schulwesens (8). Zu ihnen zählen - in Anlehnung an die Terminologie der Bildungskommission - das 'Beaufsichtigen' und das 'Verwalten'.

Generalisierend definieren die Begriffe Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten, Innovieren, Beaufsichtigen und Verwalten Arbeitsbereiche, die zu den Berufspflichten aller Lehrer aller Schularten und Schulstufen zu zählen sind (9). Die 'Aufgaben des Lehrers' werden als "nicht voneinander zu trennen" (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 217) angenommen. Obwohl diese Annahme auch dem Strukturplan zugrunde liegt, wird dort dennoch eine Darstellung unter Einzelaspekten vorgenommen.

Die vorliegende Arbeit folgt in der Darstellung der Einzelaspekte diesem Vorgehen. Der Übersichtlichkeit wegen werden die Aufgabenbeschreibungen der Bildungskommission jedoch aus dem Textzusammenhang herausgelöst und komprimiert als Spiegelstrich-Aussagen dargestellt.

### 2.1.1 Lehren

"Der primäre Inhalt des Lehrerberufs ist nach allgemeinem Verständnis das Lehren als Vermitteln von Kenntnissen und Fertigkeiten" (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 217).

Daneben umfaßt der Begriff Lehren jedoch auch

- das Wecken von Verständnis für das Gelernte,
- das Sichtbarmachen der Zusammenhänge der Dinge,
- die Einführung in die Erkenntnisprozesse,
- das Lehren von Methoden, wie Wissen gewonnen und gesichert wird,
- die Entwicklung der Fähigkeit zum Transfer von Grundprinzipien,
- die Entwicklung von Problembewußtsein, problemlösendem Denken und Kreativität,
- die Anleitung zur tätigen Mitwirkung in Gruppenarbeit, sowie
- das Wecken des Willens, aus eigenem Antrieb lernen zu wollen (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 217/218).

In dieser Weise beschrieben bezeichnet 'Lehren' nicht nur das Instruktionsverhalten des Lehrers (vgl. dazu Döring 1970) sondern schließt ebenfalls das Angebot der Lernhilfen mit ein (vgl. dazu Roth 1966).

Nach diesem Verständnis bestimmen Lerntheorien gleichsam spiegelbildlich die Aufgabe 'Lehren'. Theoriegeleitetes Lehren entspricht danach der Anwendung von Theorien des Lernens.

Konstitutives Element der beruflichen Qualifikation für das 'Lehren' ist damit vor allem die Kenntnis von Theorien des Lernens (vgl. dazu Deutscher Bildungsrat 1970, S. 222ff.).

Die Tätigkeit 'Lehren' gehört - orientiert man sich an der Definition der Bildungskommission - zum Alltagsleben nahezu jedes Menschen. Im Umgang etwa mit Kindern und Geschwistern aber auch z. B. mit Kollegen "lehrt" auch der Nicht-Lehrer.

Lehrer verfügen gegenüber dem Nicht-Lehrer jedoch über einen erheblichen Informationsvorsprung. Schon unter diesem Aspekt scheint der Anspruch an eine größere Effektivität des Lehrens durch den Lehrer gegenüber dem Lehren des Nicht-Lehrers gerechtfertigt.

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen von Popham und Baker (1968 und 1969) bestätigen jedoch das Gegenteil:

Lehrer und Nicht-Lehrer erzielten mit identischen Unterrichtseinheiten bei ihren Schülern gleiche Lernergebnisse.

"Mit anderen Worten, Hausfrauen unterrichteten in dieser Situation ebenso effektiv wie ausgebildete Lehrer" (Stones/Morris 1972, zitiert nach Grell 1974). Auch die Beobachtung, daß pädagogisch nicht ausgebildete Eltern (auch solche ohne Hochschulreife) recht erfolgreich - gemessen an dem durch schulische Notengebung gewürdigten häuslichen Fleiß ihrer Kinder - Aufgaben des Lehrers bewältigen, könnte tendenziell als Bestätigung dieser Daten gewertet werden (vgl. dazu Jochimsen 1971).

Es wäre jedoch vorschnell, aufgrund der oben zitierten empirischen Ergebnisse auf die grundsätzliche Bedeutungslosigkeit von Theorien des Lernens und deren Anwendung für die Unterrichtssituation zu schließen.

Zunächst bleibt lediglich die Feststellung, daß der Lehrer, durch die abstrakte Darstellung der Lehr-Aufgabe durch die Bildungskommission keine Informationen erhält, die ihm als handlungsrelevante Anleitung zur Ausübung eines spezifischen Teilbereichs seiner beruflichen Arbeit dienen könnten. Wie gelehrt werden soll und in welchem Umfang bestimmte Aspekte des 'Lehrens' im Unterricht zu berücksichtigen sind, beantworten gegenwärtig weder Theorien des Lernens (vgl. dazu z. B. Eigler et al 1977, Rollett 1976) noch die Aufgabendefinition der Bildungskommission.

### 2.1.2 Erziehen

Seit Herbarts Theorie des erziehenden Unterrichts klingt die Aussage, daß "der Erwerb von Kenntnissen niemals ohne erhebliche pädagogische Nebenwirkungen auftritt" (vgl. z. B. Seidelmann 1956) eher trivial. In der Formulierung jedoch "Von den Lehraufgaben sind die Erziehungsaufgaben des Lehrers nicht zu trennen. Sie haben sich in der Ausübung seiner Lehraufgaben mit zu verwirklichen" (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 218) erscheint Erziehung nicht eher als "Nebenwirkung" sondern als Auftrag.

Als 'Erzieher' soll der Lehrer dem Lernenden

- Hilfe zur persönlichen Entfaltung und Selbstbestimmung geben,
- ihn zum freien und verantwortlichen Handeln hinleiten,
- in ihm die Bereitschaft wecken, sich für den freiheitlichen Rechts- und Sozialstaat zu engagieren,
- ihm Spannungen, Alternativen und Entscheidungsschwierigkeiten bewußt machen,
- seine Verantwortungsbereitschaft wecken,
- ihn zur Kritik befähigen und
- ihm die Einsicht in die Notwendigkeit eines Reformprozesses auf der Grundlage von Kompromissen vermitteln.

Nach dieser Definition sind die 'Aufgaben des Lehrers' weitgehend mit den in Landesverfassungen und Schulgesetzen verankerten 'Aufgaben der Schule' identisch (10).

Mit dieser Verknüpfung gelingt es zwar, den Erziehungsauftrag aus der Anonymität der institutionalisierten Schulfunktion herauszulösen; durch die Bindung des Auftrags an die Person des Lehrers erübrigt sich jedoch noch keineswegs die Konkretion von Begriffen, deren Sinngehalt auslegungsfähig ist.

Den zuletzt genannten Anspruch leistet die Definition der Deutschen Bildungskommission nicht.

Sie verweist vielmehr auf die "fachliche und pädagogische Kompetenz und eine darin begründete Autorität (als) unerläßliche Voraussetzung für erfolgreiche Erziehertätigkeit" (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 218).

Damit stehen die 'Aufgaben des Lehrers', deren Kenntnis Voraussetzung und Grundlage für die berufliche Qualifikation der Lehrer sein sollten, in wechselseitiger Abhängigkeit zu den fachlichen und pädagogischen Inhalten der Lehrerausbildung, deren Beherrschung wiederum für die Realisierung der Berufsaufgaben des Lehrers vorausgesetzt werden müssen.

Das Zugeständnis "eines entsprechenden Freiheitsraumes" (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 218) für den Lehrer erscheint in diesem Zusammenhang denn auch eher als der Frei- raum für die notwendige individuelle Interpretation diffus bestimmter Berufsaufgaben durch den einzelnen Lehrer als die Realisierung freiheitlich demokratischer Prinzipien (11).

### 2.1.3 Beurteilen

Dem Leistungsaspekt kommt in der gegenwärtigen bildungs- politischen Diskussion besondere Bedeutung zu (Ziegen- speck 1976).

So wird zwar die Notwendigkeit, dem traditionell starren Beurteilungssystem - dessen objektiv nachweisbare Mängel durchaus nicht neu sind (Schreiber 1899; Lietzmann 1927; Zeidler 1927) - andere, bessere Alternativen entgegenzu- setzen, in der bildungspolitischen Diskussion immer wieder betont, über praktikable Alternativen zum Zensurensystem, die sowohl dem gesellschaftlichen Anspruch "Dritter außerhalb des pädagogischen Bereichs" (Dohse 1967), als auch dem pädagogischen Anliegen der Leistungs- beurteilung entsprechen, besteht gegenwärtig jedoch noch keine Einigkeit.

Unter pädagogischen Aspekten kommt dem Leistungsbegriff eine doppelte Bedeutung zu (Furck 1961). Schulische Leistung ist danach sowohl unter dem Aspekt des Tätigkeitsverlaufs (dynamische Komponente) als auch unter dem Aspekt des Ergebnisses einer Tätigkeit (statische Komponente) zu beurteilen.

Der schulische Leistungsbegriff wäre jedoch wohl mißverstanden, würde er das gesamte schulische Geschehen als 'Schulleistung' interpretieren (Teschner 1969) und damit explizit zum Gegenstand schulischer Leistungsmessung machen.

Eine objektiven und validen Gütemaßstäben verpflichtete Leistungsbeurteilung hätte - entsprechend dem gegenwärtigen Stand der erziehungswissenschaftlichen Diskussion - gleichermaßen curricular begründet, lehrzielorientiert, gerecht und motivierend zu sein (Ziegenspreck 1976).

Obwohl die Verwendung anderer, vom traditionellen Zensurensystem zumindest formal abweichender Beurteilungssysteme (z. B. Diagnose- und Beobachtungsbogen, Lernstandsbericht) in den Schulen z. T. bereits verbindlich ist (12), kann doch nicht davon ausgegangen werden, daß mit diesen Verfahren Lehrern "Methoden objektiver Leistungsmessung" (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 219) angeboten werden, deren formale Anwendung bereits die Aufgabe 'Beurteilen' realisiert.

So bleibt der Präzisierungsversuch der Bildungskommission, es sei nicht nur

- die möglichst objektive Messung des Ist-Zustandes, sondern auch
- die Erfassung von Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten

von Bedeutung, wohl zu allgemein, als daß er im Sinne einer handlungsrelevanten Aufgabendefinition verstanden werden könnte.

#### 2.1.4 Beraten

Bestandteil der Erziehungsaufgabe des Lehrers ist die "Beratung und besondere Information des Lernenden" (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 219). Sie umfaßt die Bereiche der Bildungs- und Erziehungsberatung, der Schullaufbahn- und Berufsberatung.

Der Lehrer nimmt damit zu einem Teil die Aufgaben wahr, die zu den zentralen Arbeitsbereichen von Schulpsychologen, Bildungs- und Berufsberatern zählen (13).

Die inhaltliche Abgrenzung der Beratungsanteile der verschiedenen Berufsgruppen erscheint problematisch.

So definiert die Bildungskommission die Beratungsaufgaben des Lehrers begrifflich als

- Orientierungs-,
- Beurteilungs- und
- Beratungshilfe

und beschreibt damit einen Aufgabenbereich, der weder inhaltlich über die Bestimmung der Aufgaben 'Lehren' und 'Erziehen' hinausgeht, noch zur Klärung der diffus bestimmten Berufsinhalte (s.o. 2.1.1 und 2.1.2) beiträgt.

Sachkundige Beratung steht in unmittelbarer Abhängigkeit zur Qualität vorausgegangener Beurteilungen.

Die Forderung, der Lehrer müsse, da seine Beratung häufig normativ sei, sein Urteil auf gesicherten Grundlagen aufbauen (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 219), kann daher gegenwärtig nur als sehr begrenzt erfüllbar angenommen werden.

Die Vermutung, daß ein Mehr an Beratern nicht gleichzeitig auch schon ein Mehr an Beratung bedeuten muß, liegt daher recht nahe.

Die Beratungsaufgaben des Lehrers sind unscharf bestimmt. Eine Abgrenzung hinsichtlich der spezifischen Beratungsaufgaben des Schulpsychologen und/oder Bildungs- und Berufsberaters wird nicht vorgenommen. Inwieweit die Aufgaben dieser Beraterberufe an anderer Stelle präzisiert



und damit ihrerseits von den Berateraufgaben des Lehrers abgegrenzt werden, kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht diskutiert werden. Es wäre jedoch denkbar, auf der Basis dieser Definitionen die Berateraufgaben des Lehrers nach einer Art "Negativprinzip" zu bestimmen. Gegenstand der Beratung durch den Lehrer wären danach alle diejenigen Inhalte, die "übrig bleiben".

Auf der Grundlage der Ausführungen der Bildungskommission (ebenda, S. 91ff.) ist jedoch auch eine "Negativbestimmung" nicht möglich.

Damit ist der Lehrer zwar "zu einer laufenden pädagogischen Beratung" (ebenda, S. 219) verpflichtet, seine Berufsaufgabegabe 'Beraten' jedoch weder qualitativ noch quantitativ definiert.

#### 2.1.5 Innovieren

"Innovationen sind zu einem besonderen Aspekt des Lehrerberufs geworden" (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 220).

Als Handlungsbegriff bestimmt orientieren sich Innovationen als geplante und kontrollierte Veränderungen eines Systems an definierten Zielen (14).

Durch Innovationen "wird erstrebt, das bestehende System in einzelnen Momenten zu optimieren oder als Ganzes in Richtung auf ein im Hinblick auf die gesetzten Ziele effizienteres System zu überwinden" (Wehle 1974).

Unter diesem Aspekt scheinen die Erwartungen erklärbar, die mit der Übertragung der als neu dargestellten Berufsaufgabe 'Innovieren' an den Lehrer durch die Bildungskommission verbunden werden.

Als "erstem und wichtigstem Träger einer fortschreitenden Schul- und Bildungsreform" (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 220) wird dem Lehrer damit jedoch nicht nur eine

Position zugewiesen, die zu einer sozialen Aufwertung seines Berufsstandes (15) beitragen könnte. Es werden vielmehr Entwicklungs- und Entscheidungskompetenzen nach unten, d. h. auf die untere Ebene des Systems (16) verlagert, mit deren Übernahme sich für die Lehrer gleichzeitig auch eine deutlich höhere Verantwortung verbinden läßt.

Das geforderte innovative Verhalten des Lehrers richtet sich vor allem auf seine eigene Arbeit.

Innovieren bedeutet, die beruflichen "Fertigkeiten" Lehren, Erziehen, Beurteilen und Beraten weder als unabhängig voneinander noch als abgeschlossen anzusehen.

Innovieren bedeutet:

- Neue Ansätze methodischer, didaktischer und curricularer Art kritisch aufzunehmen und zu verarbeiten, sowie
- an der Entwicklung neuer Bildungsinhalte und
- an der Bestimmung von Bildungszielen teilzunehmen (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 220).

Die "Fertigkeiten" eines Lehrers sind demnach relativ. In diesem Sinne vorläufig bedürfen sie permanent der Überprüfung und Korrektur.

Wie radikal das innovative Verhalten des Lehrers auf die Veränderung seiner Berufsaufgaben einzuwirken hat, ob bestimmte Fertigkeiten als fundamental und damit als überdauernd anzunehmen sind und wenn ja, um welche Fertigkeiten es sich dabei handelt, ist der Definition der 'Aufgaben des Lehrers' durch die Bildungskommission nicht zu entnehmen.

Es ist jedoch einzuräumen, daß sich für die Bildungskommission diese Frage möglicherweise so nicht stellt, da sich mit der Forderung nach der Berufsaufgabe 'Innovieren der Berufsaufgaben' das Problem zumindest theoretisch selbst zu lösen scheint.

Die Aufgabenbestimmung in der vorgestellten Form hätte dann auch weniger den Anspruch zu realisieren, die Aufgaben des Lehrers zu explizieren, als vielmehr vage umrissene Aufgabenfelder anzudeuten, die es pauschal zu innovieren gilt.

Die Notwendigkeit der permanenten Innovation als dem neuen, tragenden Element der Lehrerarbeit, wäre dann jedoch weniger durch die zu geringe Effektivität der Lehrerarbeit, als vielmehr durch die offensichtlich mangelnde Kenntnis der Zielbestimmung der Aufgaben der Lehrer begründbar.

#### 2.1.6 Beaufsichtigen

"Zu den wichtigsten Amtspflichten eines Lehrers an öffentlichen Schulen gehört die Pflicht, die ihm zur Erziehung und Unterricht anvertrauten Schüler zu beaufsichtigen" (17).

Als Folge der Schulpflicht, die die Eltern zwingt, ihre Kinder zur Schule zu schicken, ist die Aufsichtspflicht des Lehrers Ausdruck des besonderen Gewaltverhältnisses der Schule (18).

Für den Inhalt und den Umfang der Aufsichtspflicht des Lehrers sind

- die Minderjährigkeit der Schüler,
- der Erziehungsauftrag der Schule und
- die Vorschriften der Schulbehörde maßgebend (19).

"Die Aufsichtspflicht ist Amtspflicht. Der Lehrer kann seinen Auftrag samt Verantwortung nur an einen anderen Lehrer übertragen, nicht sonstigen Personen" (20).

Die Aufsichtspflichten des Lehrers werden vor allem unter bildungsökonomischen Aspekten zu den Tätigkeiten gezählt, "die eine Ausbildung als Lehrer nicht erfordern" (Klaus-Roeder 1974, S. 109).

Neben unterrichtsabhängigen und -unabhängigen Verwaltungstätigkeiten (vgl. dazu z. B. Krommweh 1966) werden die Aufsichtspflichten des Lehrers daher tendenziell zu den delegierbaren Aufgabenbereichen gerechnet (vgl. dazu z. B. Möller 1972).

So thematisiert die Bildungskommission die Aufsichtspflichten des Lehrers nicht im Kontext der 'Aufgaben des Lehrers' (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 217ff); sie verweist an anderer Stelle (ebenda, S. 220) lediglich auf die Notwendigkeit, durch Spezialisierung und Ausgliederung auf eine Entlastung des Lehrers hinzuwirken. Eine Arbeitsteilung zwischen Lehrern und z. B. pädagogischen Mitarbeitern wird empfohlen.

Unabhängig davon, zählt die Aufsichtspflicht des Lehrers zu seinen wichtigsten Amtspflichten (s.o.).

Zu den typischen Aufsichtspflichten des Lehrers (21) zählen u. a.

- die Zeit vor und nach dem Unterricht (etwa 15 Minuten),
- die Zeit während des Unterrichts,
- die Pausenzeiten,
- Besichtigungen (einschließlich der Hin- und Rückwege),
- Unterrichtswege,
- im Verkehr,
- Schulwanderungen, Schullandheimaufenthalte, Studienfahrten etc.

Für eine schuldhaftige Verletzung der Aufsichtspflicht haftet der Lehrer in dreifacher Hinsicht: strafrechtlich, dienststrafrechtlich und zivilrechtlich (22).

Bedenkt man die Bedeutung, die für den Lehrer mit der Realisierung dieser Aufgabe verbunden ist, dann muß die geringe Relevanz die diesem Aufgabenbereich innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Diskussion beigemessen wird, verwundern.

'Beaufsichtigen' als zu lehrende und zu lernende Berufsaufgabe ist gegenwärtig weder Gegenstand der erziehungswissenschaftlichen Literatur noch Inhalt der Lehrerbildung (23).

Dennoch ist die Aufgabe des Lehrers, die ihm anvertrauten Schüler vor (körperlichem ) Schaden zu bewahren, aber auch sie zu hindern, anderen Schaden zuzufügen (24), die primäre Aufgabe überhaupt.

Ihre Realisierung kann als Grundvoraussetzung für die Erfüllung aller weiteren Aufgaben angesehen werden.

#### 2.1.7 Verwalten

Als vorrangig auf dem Weg zu einer Rationalisierung des Schulbetriebes wird die Beseitigung bzw. Reduzierung der Nebenlasten des Lehrerberufs angenommen (vgl. dazu z. B. v. Recum 1974).

Nebenlasten sind in diesem Zusammenhang vor allem die vielfältigen unterrichtsabhängigen und unterrichtsunabhängigen Verwaltungstätigkeiten (vgl. dazu Krommweh 1966). Ziel der Rationalisierungsbemühungen ist es, "eine größere Effektivität der Unterrichtstätigkeit des Lehrers durch eine Entlastung von Arbeiten zu erstreben, für die er weder ausgebildet noch besonders geeignet ist" (Klaus-Roeder 1974, S. 106).

Diese Annahme stützt sich vor allem auf die Ergebnisse arbeitswissenschaftlich orientierter Arbeitszeitstudien

(25), die einen relativ hohen Anteil (35 %) an der Gesamtzeit der Lehrerarbeitzeit für die Erledigung von Tätigkeiten, die eine Ausbildung als Lehrer nicht erfordern, erbrachten.

Das empirisch gewonnene Ergebnis legt eine Entlastung des Lehrers von diesen Tätigkeiten nahe. Eine Interpretation jedoch, die etwa zu der rigiden Definition führen könnte, 'die Aufgaben des Lehrers umfassen nur diejenigen Tätigkeiten, für die eine Ausbildung erforderlich ist' wäre zumindest unter zwei Aspekten problematisch.

Zum einen wäre die tatsächliche Relevanz, die Erfordernis (!) der Ausbildung der Lehrer für ihre Berufsaufgaben nachzuweisen (26), also ein Nachweis der Effektivität der Lehrerausbildung zu erbringen. Zum anderen stieße die Realisierung dieser Forderung in der Praxis vermutlich auf erhebliche organisatorische Schwierigkeiten. So wäre etwa das Diktieren einer Klassenarbeit eine Aufgabe des Lehrers, für die eine Ausbildung erforderlich ist (?), das Einsammeln der Arbeitshefte jedoch nicht.

Die Forderung nach einer Ausgliederung von Verwaltungstätigkeiten aus dem Aufgabenbereich des Lehrers wird von unterschiedlichen Seiten vertreten (27).

Es hat jedoch den Anschein, als werde auch in diesem Zusammenhang die Arbeit des Lehrers vorrangig unter dem Aspekt des "Negativprinzips" diskutiert.

Darüber, was nicht Aufgabe des Lehrers sein soll, besteht offenbar ein allgemeiner Konsens (28). Einen Beitrag zur positiven Bestimmung der Aufgaben des Lehrers leistet dieser Konsens jedoch nicht.

Bereits im Vorfeld erziehungswissenschaftlicher Theorie-diskussion zur Nebenlast deklariert, bleibt 'Verwalten' als reale Berufsaufgabe des Lehrers theoretisch unbestimmt. So erfährt der zukünftige Lehrer z. B. weder durch den Handbuchartikel von Beckmann (1976) zum Thema 'Lehrer', noch z. B. durch die 'Blätter zur Berufskunde' (29), daß 'Verwalten' überhaupt zu den realen Aufgaben des Lehrerberufs zählt.

Andererseits gestattet die theoretisch defizitäre Bestimmung der Verwaltungsaufgabe einen nahezu ruinösen Umgang mit den Inhalten des Lehrerberufs (30).

Die Problematik der geforderten Delegation von Verwaltungsaufgaben scheint nicht in der Delegationsfähigkeit bestimmter Tätigkeiten zu bestehen. Es ist vielmehr die Frage, ob und wenn ja welche Tätigkeiten aus dem Kontext der Lehreraufgaben herausgelöst werden sollten.

Die Beantwortung dieser Frage jedoch bleibt einer Theorie des Lehrerberufs vorbehalten.

#### 2.1.8 Zusammenfassung

Entsprechend der allgemeinen Problemsicht und der Systematik der generellen anforderungsanalytischen Fragestellungen (s.o. S. 4) beschäftigen sich die Ausführungen zu 2.1 der vorliegenden Arbeit mit der Frage - welche Aufgaben konstituieren die Arbeit des Lehrers?

Auf der Basis des Strukturplans für das Bildungswesen (Deutscher Bildungsrat 1970) werden die Aufgaben Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren dargestellt.

Die Aufgaben 'Beaufsichtigen' und 'Verwalten' werden - aufgrund schulrechtlicher Gegebenheiten - abweichend von den Intentionen der Bildungskommission, aber in weitgehender Übereinstimmung mit der Konferenz der Pädagogischen Hochschulen (1970), ebenfalls als Aufgaben des Lehrers dargestellt.

Der Identifikation und Definition der Aufgaben Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren liegt der Gruppenkonsens von Experten zugrunde. Die Aufgaben des

Lehrers werden aus Theorien des Lernens abgeleitet; sie sind nicht durch eine eigenständige Theorie des Lehrerberufs begründet.

Der Aufgabenkatalog steckt den Rahmen ab, innerhalb dessen sich die Arbeit des Lehrers vollziehen soll. Mit ihm wird gesagt, daß bestimmte Aufgaben zu realisieren sind, aber nicht wie sie zu realisieren sind.

In dieser Form benennen Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten, Innovieren, Beaufsichtigen und Verwalten - auf der Basis gesetzlicher Bestimmungen und dem Konsens der Experten - generalisierend "die" allgemeinen Kennzeichen eines bestimmten Berufs. Sie dienen damit vor allem der Unterscheidung des Berufstyps 'Lehrer' von anderen Berufen (vgl. 4.1).

Angeboten wird also ein Ordnungsschema für beobachtbare und meßbare empirische Phänomene des Lehrerberufs.

Als Definition in diesem Sinne verstanden, bilden die identifizierten Aufgabenbereiche des Lehrers (s.o.) im Rahmen der vorliegenden Arbeit den Ausgangspunkt für die Analyse der Aufgaben des Lehrers; sie ist nicht mit ihr identisch.

## 2.2 Sozialisation in Beruf

Sozialisation (31) bezeichnet - sehr allgemein bestimmt - den Prozeß, in dessen Verlauf der einzelne Mensch Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen erwirbt, die ihn als mehr oder minder effektives Mitglied einer Gruppe oder der Gesellschaft ausweisen (in Anlehnung an Goslin 1969).

Die Lebensdauer eines Individuums und die Dauer des Sozialisationsprozesses sind identisch (vgl. Frey 1975).



Ein sehr grobes Raster zugrundeliegend, läßt sich die Lebensgeschichte eines Menschen in die Phasen der Kindheits-, der Jugendlichen- und der Erwachsenensozialisation unterteilen.

Als ein zentraler Aspekt der Erwachsenensozialisation wird die Sozialisation im und durch den Beruf angenommen (vgl. dazu z. B. Daheim 1970; Weinert 1972; Nöth 1976). Zeitlich parallel agieren neben dem Sozialisator Beruf auch z. B. Parteien, Verbände, Freizeitvereine und Medien.

Die Erforschung des Berufs als Sozialisator des erwachsenen Menschen thematisiert - in Anlehnung an die oben dargestellte allgemeine Definition des Sozialisationsprozesses - die berufsrelevanten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen in Relation zu der "Hervorbringung von gewünschten (Arbeits-)Ergebnissen" (Nöth 1976, S. 286).

Zentrales Problem für die Erforschung der beruflichen Sozialisation ist damit das durch Merkmale der Persönlichkeit eines Individuums beeinflusste Arbeitsergebnis, bzw. das Spannungsverhältnis zwischen realisiertem und erwartetem Arbeitsergebnis in Abhängigkeit von bestimmten Persönlichkeitsvariablen.

Die Existenz operationaler Zieldefinitionen ("erwünschte Ergebnisse") ist daher eine der wesentlichen Voraussetzungen auf die Studien zur beruflichen Sozialisation notwendig angewiesen sind.

Vor dem Hintergrund der Problematik, die mit der Definition der 'Aufgaben des Lehrers' (s. o. 2.1) verbunden ist, ist jedoch davon auszugehen, daß diese Voraussetzung nicht gegeben ist.

Der Rückgriff entsprechender Untersuchungen auf die abstrakten und auslegungsfähigen Beschreibungen der Funktionen des Schulsystems als Definition der Berufsaufgaben des einzelnen Lehrers (vgl. z. B. Nave-Herz 1977) könnte als Beleg dieses Defizits angesehen werden.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird daher der Aspekt der "Hervorbringung gewünschter Ergebnisse" nicht thematisiert. Es wird vielmehr der Versuch gemacht, empirisch gewonnenes Datenmaterial sozialisationstheoretisch orientierter Studien zur beruflichen Sozialisation des Lehrers auf seinen "anforderungsanalytischen Informationsgehalt" hin zu überprüfen (32).

Unter anforderungsanalytischen Aspekten werden die individuellen Leistungsvoraussetzungen eines Stelleninhabers als eine Determinante seines Arbeitsverhaltens angenommen (s. o. S. 1 - 4). In sie gehen sowohl angeborene Persönlichkeitsmerkmale (Fähigkeiten) als auch erworbene berufsrelevante Fertigkeiten mit ein (Hoyos 1974). Zusammen mit der Bereitschaft des Beschäftigten, seine Kapazitäten (Fähigkeiten und Fertigkeiten) einzusetzen (vgl. dazu Wagner 1966), bestimmen sie das tatsächliche Arbeitsverhalten.

Als Oberbegriff individueller Leistungsvoraussetzungen können damit die Fähigkeiten, die Fertigkeiten und die Motivationen angesehen werden.

So bestimmt, scheinen die Bestimmungsfaktoren der individuellen Leistungsvoraussetzungen aus anforderungsanalytischer Sicht einerseits und die für den beruflichen Sozialisationsprozeß als bedeutsam identifizierte Persönlichkeitsvariablen andererseits, nahezu identisch. Es liegt daher nahe, überprüfte Hypothesen aus dem Bereich der Sozialisationsforschung der Orientierungsphase der Entwicklung eines anforderungsanalytischen Konzepts zugrundezulegen. Die vorliegende Arbeit beschränkt sich dabei auf diejenigen Hypothesen, deren Überprüfung von Nöth (1976) zur beruflichen Sozialisation des Lehrers vorgenommen worden ist und die sich explizit auf die Sozialisation im Beruf beziehen (33).

Auf der Basis der "Sichtung wichtiger empirischer Studien" (34) (Nöth 1976, S. 23ff.) gelangt Nöth zur Formulierung von sechs Hypothesen, die sich beziehen auf

- Erwartungsdiskrepanzen,
- die Beamtrollen des Lehrers,
- den Lehrer als "Einzelkämpfer",
- den Lehrer als "Gruppenführer",
- das Prestige und
- das Idealbild des Lehrers (ebenda, S. 271ff.).

Nöth formuliert folgende Hypothesen:

- Hypothese 1: "Die Widersprüchlichkeit der angemessenen Verhaltenserwartungen führt sehr leicht zu Resignation und Ritualismus" (ebenda, S. 273).
- Hypothese 2: "Wird der Lehrer und sein berufliches Handeln in erster Linie unter dem Aspekt des Verwaltungsbeamten "verwaltet", degeneriert sein berufliches Handeln zum Ritualismus. Wird für den Erziehungsauftrag des Lehrers seine Dienst- und Treuepflicht gegenüber dem Staat sehr eng ausgelegt, wird er zunehmend unfähig, Vermittler der Werte der freiheitlich demokratischen Grundordnung zu sein" (ebenda, S. 275).
- Hypothese 3: "Die Tatsache, daß der Lehrer alleine der Klasse gegenüber steht, verhindert eine sachgerechte Kritik inadäquaten Verhaltens. Inadäquates Lehrerverhalten vermindert die Chance des Schulerfolges der Schüler. Verminderte schulische Erfolge der Schüler zwingen den Lehrer zu erhöhtem Einsatz, der jedoch bei inadäquatem Verhalten nur erneut Mißerfolge produzieren wird. Wird dieser Kreislauf des Mißerfolges nicht durchbrochen, erscheint die Flucht in die Resignation fast notwendig" (ebenda, S. 278).
- Hypothese 4: "Die Komplexität von schulischen Gruppenprozessen und die darin enthaltenen Konfliktpotentiale begünstigen den Rückzug auf das Verhalten eines reinen Schulverwaltungsbeamten, d. h. einer Person, die ihre verwaltungsgerechtlich relevanten Risiken minimiert ohne besondere Rücksichtnahme und Priorität für die übrigen Rollenanforderungen" (ebenda, S. 281).

- Hypothese 5: "Die Perzeption eines zu geringen Sozialprestiges vermindert die Berufszufriedenheit des Lehrers, was die Effektivität seiner beruflichen Arbeit behindert" (ebenda, S 283).
- Hypothese 6: "Die überhöhten Anforderungen, die das vom Lehrer internalisierte Berufsbild beinhalten, fördern eine Motivation des Typs "Furcht vor Mißerfolg". Dieser Motivationstyp, verstärkt durch andere strukturelle Bedingungen des Lehrerberufs, wie wir sie in obigen Hypothesen spezifiziert haben, verstärkt die Tendenz zur Vernachlässigung der erzieherischen Komponente des Lehrerberufs" (ebenda, S. 286).

Für Nöth sind die wichtigsten Sozialisationsfaktoren für das berufliche Verhalten des Lehrers strukturelle Faktoren. In dieser Weise als "Strukturkonflikte des Lehrerberufs" (vgl. Lange-Garritsen 1972) definiert (35), mag die Frage nach möglichen anderen Kausalzusammenhängen zwischen den Determinanten des Arbeitsverhaltens eher unzulässig erscheinen (36). Dennoch soll im folgenden versucht werden, das von Nöth überprüfte, auf der Basis sozialisationstheoretisch orientierter Konzepte gewonnene Datenmaterial, das zur Formulierung seiner Hypothesen führte, auf seine für die Entwicklung eines anforderungsanalytischen Konzepts relevanten Informationen hin zu überprüfen.

#### 2.2.1 "Strukturkonflikte"

Die oben zitierten Hypothesen können als "Extrakt" einer Reihe wichtiger Studien zur beruflichen Sozialisation des Lehrers angesehen werden. Sie komprimieren bestätigte Einzelhypothesen und verdichten die Interpretation der Ergebnisse.

Schon durch die erneute hypothetische Formulierung wird jedoch implizit auf die Notwendigkeit einer erneuten empirischen Überprüfung hingewiesen. Unter diesem Aspekt kann der Anspruch Nöths, daß vor allem Strukturkonflikte

geeignet seien, die Beziehung zwischen individuellen Eigenschaften eines Lehrers und der Unterrichtseffektivität zu erklären, als relativiert angenommen werden (37).

#### 2.2.1.1 Funktionen

Unter sozialisationstheoretischen Aspekten sind die Aufgaben des einzelnen Lehrers mit den gesellschaftlich (38) determinierten und gesetzlich verankerten (Verfassungen, Gesetze, Verordnungen) Funktionen der Schule identisch. Danach hat schulische Sozialisation (39) in Gesellschaftssystemen mit industrialisiertem Wirtschaftssystem drei Funktionen zu erfüllen:

1. Die Vermittlung von Qualifikation;
2. die Selektion und Allokation der Individuen und
3. die Integration in und die Legitimation des gesellschaftlichen Systems (vgl. Fend 1974).

Es wird angenommen, daß diesen, auf die Reproduktion des gesellschaftlichen Systems gerichteten Funktionsbereichen der Schule, der auf die individuellen Bedürfnisse des Schülers gerichtete erzieherische Auftrag der Schule konkurrierend gegenübersteht (vgl. Nöth 1976, S. 272). Unter diesen Voraussetzungen entscheidet sich der Lehrer einseitig zugunsten der Erfüllung der Selektions- und Allokationsaufgaben: "Da vor allem die regelrechte Erfüllung der Selektions- und Allokationsfunktion nachprüfbar (Hervorhebung A. F.) ist, die Erfüllung der Erziehungsfunktion jedoch kaum, wird der Lehrer eher die gesellschaftlichen Forderungen erfüllen" (ebenda, S. 272/273) (40).

Die Annahme, das Lehrerverhalten sei durch den strukturell bedingten Widerspruch der beruflichen Funktionen eher einseitig auf die Vermittlung von Qualifikationen fixiert

(vgl. dazu vor allem die Hypothesen 2, 4 und 6), scheint durch die Hypothesenüberprüfung bei Nöth bestätigt zu sein.

Unter anforderungsanalytischen Aspekten - und im Hinblick auf die im Rahmen dieses Kapitels interessierenden Leistungsvoraussetzungen - schließen sich an diesen Aspekt des Lehrerverhaltens jedoch zunächst drei Fragen an:

1. Welchen Stellenwert haben die im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Studiums erworbenen berufsrelevanten Fertigkeiten bei der Bewältigung der als antagonistisch angenommenen Berufsaufgaben?
2. Welche Bedeutung kommt dem Problem der Beurteilung (s. o. S. 10 und 11) des Lernerfolges andersartiger Lerninhalte (etwa abfragbares Wissen versus internalisiertes Verhalten) zu? (41)
3. Welche Bedeutung haben die diffus bestimmten Berufsinhalte selbst für die einseitige Realisierung der Aufgabenbereiche durch den Lehrer?

#### 2.2.1.2 Arbeitsbedingungen

Das berufliche Handeln des Lehrers wird ebenfalls durch strukturelle Einflußfaktoren bestimmt, die die Arbeits-situation des Lehrers konstituieren. Im Rahmen der oben dargestellten Hypothesen sind dies

- die Beamtenrolle,
- die Kollegenrolle und
- die Führungsrolle.

Gemäß Artikel 7 Absatz 1 GG steht das gesamte Schulwesen unter der Aufsicht des Staates (42). Oberste Schulaufsichtsbehörde ist der Kultusminister; ihm sind weitere Aufsichtsbehörden nachgeordnet (43). Wichtigste Bereiche der staatlichen Aufsicht sind neben der Rechtsaufsicht, die Dienst- und Fachaufsicht (Dietze 1976, S. 63) (44).

Dem bundesdeutschen Schulwesen liegt die Organisationsform der klassischen Verwaltungsbürokratie zugrunde (Fürstenau 1969). Sie ist gekennzeichnet durch ein System von hierarchisch einander übergeordneten Ämtern. Grundsätzlich verringern sich die Entscheidungs- Anordnungs- und Kontrollbefugnisse von "oben nach unten". Nach dieser Definition befinden sich die Lehrer "unten", d. h. sie haben Anordnungen auszuführen.

Eigenkompetenzen sind durch die Schulgesetzgebung erst in den letzten Jahren an die einzelnen Schulen übertragen worden (Dietze 1976, S. 63).

Es ist davon auszugehen, daß dieser zuletzt genannte Umstand und die Tatsache, daß sich gegenwärtig aufgrund eines weiter gefaßten Verständnisses von 'Wissenschaftsfreiheit' als Jedermannsrecht (B Verf Ge 35, 79ff.) die traditionelle Beamtenrolle des Lehrers verändert hat und weiter verändern wird (45).

Sozialisationstheoretisch orientierte Studien, die sich explizit mit der empirischen Analyse dieses Veränderungsprozesses beschäftigen, gibt es meines Wissens gegenwärtig nicht.

Zumindest unter diesem Aspekt ist die interpretatorisch hergestellte Eindeutigkeit der Datenbasis zur Aussage von Lehrern hinsichtlich ihrer Wahrnehmung ihrer Beamtenrolle bei Nöth zu bezweifeln (46).

Der Feststellung Nöths, der Ermessens- und Entscheidungsspielraum des Lehrers sei trotz aller Vorschriften relativ groß, der Lehrer sei jedoch nicht in der Lage, den Freiraum zu sehen, weil er nicht gelernt habe, in juristisch relevanten Kategorien zu denken, kann zugestimmt werden. Nicht zuzustimmen ist jedoch der Aussage Nöths, dieser Hinweis nütze im Hinblick auf die Arbeitssituation des Lehrers nichts (Nöth 1976, S. 335).

Die Möglichkeit, die Ursache für den als "Strukturkonflikt" festgeschriebenen Sachverhalt auch auf ein Vermittlungsdefizit berufsrelevanten Fertigkeiten während des Lehrerstudiums zurückzuführen, scheint zumindest nicht ausgeschlossen.

Unter anforderungsanalytischen Aspekten interessieren daher zunächst die Fragen:

1. Welche schul- und beamtenrechtlichen Faktoren beeinflussen die Aufgaben des Lehrers?
2. Welchen Einfluß haben schul- und beamtenrechtliche Kenntnisse des Lehrers auf die Realisierung seiner Berufsaufgabe?

Auf die Aspekte Kollegen- und Führungsrolle wird weiter unten im Zusammenhang mit dem Einstellungswandel des Lehrers im Beruf einzugehen sein.

### 2.2.1.3 Status

Neben der Armut, der Kleinkariertheit, der Weltfremdheit und der Infantilität haftet dem traditionell bestimmten Bild vom Lehrerberuf bis heute das Image des Prüglers an (vgl. Adorno 1965).

Es steht damit im Widerspruch zu dem Lehrerbild, wie es in der neueren (nach 1945) Memoirenliteratur, im Roman



(47) oder im künstlerisch qualifizierten Film (48) gezeichnet wird.

Welches Sozialprestige der Lehrerberuf in der öffentlichen Meinung oder in der Perzeption der Lehrer selbst tatsächlich genießt, ist auf der Basis des gegenwärtig vorliegenden empirischen Datenmaterials nicht widerspruchsfrei zu eruieren.

So findet Kuntz (1973) heraus, daß Lehrer eine Berufsgruppe bilden, die mit dem öffentlichen Ansehen ihres Berufs wenig zufrieden ist (77 %). Kreckler (1974) stellt dagegen fest, daß nur 5 % der von ihm befragten Abiturienten meinen, daß man diesen Beruf nicht ganz ernst nehmen könne. Hoch unzufrieden zeigen sich die Lehrer in der Untersuchung von Schuh (1962) mit ihrem Sozialprestige (Rang 2 bis 4 von 23 möglichen Rängen). Daneben stellen Kratsch/Vatke (1967) fest, daß nur etwa 25 % der von ihnen befragten Lehrer meinen, ihr Beruf werde von der öffentlichen Meinung hoch eingeschätzt, 81 % der Lehrer schätzen das Sozialprestige ihres Berufs selbst hoch ein. Keine Probleme mit dem Sozialprestige ihres Berufes haben bei Gahlings/Moering (1961) verheiratete Lehrerinnen (80,8 %); 95 % sind es bei Kreckler (1974).

Unverheiratete Lehrerinnen halten ihr Sozialprestige jedoch nur zu 9,1 % für positiv bewertet, 55 % sehen es als eindeutig negativ bewertet an (Gahlings/Moering 1961).

Trotz der gebotenen Vorsicht bei der Interpretation ausgewählter Ergebnisse (49) - wie sie hier vorliegen - scheint eine Aussage jedoch möglich: "Das" Sozialprestige des Lehrerberufs scheint es weder in der öffentlichen Meinung, noch in der Perzeption der Lehrer selbst zu geben. Dagegen kann die Perzeption des Sozialprestiges in Verbindung mit weiteren gesellschaftlich bewertbaren Persönlichkeitsmerkmalen sehr wohl zum individuellen Problem

einzelner Lehrer oder Lehrergruppen werden. Die Ergebnisse von Gahlings/Moering (1961) (s. o.) könnten darauf hinweisen.

In dieser Weise als Einflußfaktor der individuellen Leistungsvoraussetzungen verstanden, wären im Rahmen einer Anforderungsanalyse im Zusammenhang mit der Perzeption des Sozialprestiges etwa folgende Fragen denkbar:

1. Beeinflussen bestimmte individuelle Fähigkeiten (angeborene Persönlichkeitsmerkmale) die Perzeption des Sozialprestiges durch den Lehrer?
2. Wirkt sich die Perzeption des Sozialprestiges auf die Arbeitsmotivation des Lehrers aus?
3. Welche Rolle spielt die Arbeitsmotivation des Lehrers beim Zustandekommen des Arbeitsergebnisses?

Vor dem Hintergrund dieser gegenwärtig als unbeantwortet anzunehmenden Fragen, scheint mir die hypothetische Behauptung eines linearen Zusammenhanges zwischen der Perzeption des Sozialprestiges und der Effektivität der beruflichen Arbeit einer ganzen Berufsgruppe zumindest verfrüht zu sein. Der Hypothese 5 kann daher nicht zugestimmt werden (50).

### 2.2.2 Einstellungswandel

Empirische Untersuchungen belegen, daß sich während der Sozialisation der Lehrer im Beruf ein Einstellungswandel (51) vollzieht (vgl. z. B. Koch 1972, Müller-Fohrbrodt 1973, Merz/Madjaric 1976, Holling/Bammé 1976).

Danach scheinen Lehrer nicht nur ein allgemein negativeres Bild von der Schulwirklichkeit zu haben als Lehrerstudenten (Merz/Madjaric 1976), sie bauen auch die während der

Studienzeit aufgebauten liberaleren und progressiveren Einstellungen sowie ein stärkeres politisches Interesse nach Ablauf der Studienzeit wieder ab (Müller-Fohrbrodt 1973).

Der Einstellungswandel der Lehrer scheint abhängig zu sein vom Schultyp, vom Schulfach und vom Alter (Niemann 1970). Unabhängig von diesen Merkmalen scheinen jedoch alle Lehrer im Verlauf ihrer Berufstätigkeit vor allem (52) negative Attitüden auszubilden.

Auf einige dieser Attitüden soll im folgenden kurz eingegangen werden.

#### 2.2.2.1 Furcht vor Mißerfolg

Als Neuling in seinem Beruf hat der Lehrer Einarbeitungsschwierigkeiten. Ohne über konkrete Handlungsanweisungen zu verfügen (53), übernimmt der junge Lehrer eigenverantwortlich (54) seine Arbeit. Von ihm wird erwartet, daß "er mit allen Problemen, die hinter der Klassentür auftreten, allein fertig wird, mit den Disziplinproblemen wie mit den sachlichen Problemen" (Wellendorf 1969, S. 97). Es herrscht die Norm des "allein-fertig-werdens" (Nöth 1976, S. 276).

Instrumentarien für die inhaltliche Beurteilung des Unterrichtserfolges fehlen weitgehend. Als Ersatz dienen häufig einseitig formale Kriterien (etwa die Lautstärke der Klasse oder das korrekte Führen des Klassenbuches) (ebenda, S. 277 und S. 335).

Kooperation mit Kollegen realisiert sich nur in Ausnahmefällen und dann meist nicht bezogen auf die eigentliche Unterrichtsarbeit (Wellendorf 1969, Krecker 1974).

Damit fehlt dem Lehrer nicht nur das Gefühl des Zusammenhalts im Kollegium (Krecker 1974, S. 37), es fehlt auch die 'Kontrolle durch Zusammenarbeit mit Kollegen' (Kraft 1974, S. 116).

Obwohl diese Zusammenhänge bestehen, erscheinen die Erwartungen an die Installierung der Kooperation als Planungs- und Entscheidungsinstanz (55) teilweise überhöht. Geht man davon aus, daß die Lehrerausbildung gegenwärtig nicht die Vermittlung optimaler Unterrichtsstrategien leistet (56), im Gegenteil angenommen werden muß, "daß die Informationen, die Lehrer während ihrer Ausbildung erwerben für ihre spätere Berufstätigkeit nicht relevant sind" (Grell 1974, S. 22), so scheint die Frage zulässig, ob sich mit der Forderung nach Kooperation gleichzeitig auch die Hoffnung auf Kompensation der unzureichenden wissenschaftlichen Berufsqualifikation verbindet.

Damit stellen sich die Fragen:

1. Welche Fertigkeiten setzen die Realisierung der Lehrerarbeit voraus?
2. Welchen Einfluß haben Fertigungsdefizite auf die 'Furcht vor Mißerfolg' (57).

#### 2.2.2.2 Resignation und Ritualismus

Die Ursachen für das durch Resignation und Ritualismus gekennzeichnete Lehrerverhalten sieht Nöth (1976) in den Funktionen (widersprüchliche Verhaltenserwartungen) und den Arbeitsbedingungen (Beamtenstatus, "Einzelkämpfer", "Gruppenführer") des Lehrerberufs.

Drei Ansatzpunkte nennt demgegenüber Brinkmann (1975) für die 'deformation professionelle':

- die psychisch wirksamen Berufsfeldstrukturen,
- die Disharmonie zwischen idealistischen Berufswahlmotiven und desillusionierendem Berufsalltag und
- persönlichkeitspezifische Merkmale

(ebenda, S. 92).

Die Versuche, Berufsunzufriedenheit und Schematismus (58) und ihre Folgen für das Arbeitsverhalten des Lehrers empirisch zu belegen sind zahlreich. Gleichwohl lassen die gegenwärtig vorliegenden Ergebnisse keine präzise Deutung zu (vgl. Brinkmann 1975, S. 86).

So gibt z. B. Frank (1969) den Anteil für berufszufriedene Gymnasial- und Volksschullehrer mit 70 % an, nach Setzen (1971) sind es 87 %, nach Roth (1972) sind es 89 %. Bei Kratsch/Vatke (1967) lassen sogar 97 % der von ihnen befragten Gymnasial- und Hauptschullehrer zumindest keine Berufsverdrossenheit erkennen.

Niemann (1970) stellt alters- und geschlechtsspezifische Divergenzen fest.

Auffällig ist bei den meisten Studien der problemlose Umgang mit dem Begriff 'Berufszufriedenheit', worauf vor allem Kratsch/Vatke (1967) und Roth (1972) hinweisen.

Der Begriff der 'Berufszufriedenheit' bedarf der Differenzierung. Er ist sowohl subjektiv als Symptom der psychischen Verfassung als auch von objektiven Arbeitsbedingungen abhängig zu verstehen.

Unter diesen detaillierten Fragestellungen weist Roth (1972) vier signifikant mit der Berufszufriedenheit korrelierende Faktoren nach:

1. die positive oder negative Beurteilung der eigenen Ausbildung,
2. die Ablehnung oder Akzeptierung des Dienstortes,
3. das Ausmaß der Disziplinierungs- und Unterrichtsschwierigkeiten und
4. die Einschätzung der zwischenmenschlichen Beziehungen zu den Kollegen.

Hinsichtlich des Dienstortes werden die Ergebnisse auch durch Setzen (1971) bestätigt. Die Ergebnisse von Zeiher (1973) schließlich charakterisieren die Situation folgendermaßen:

- 81 % der von ihr befragten Studienräte äußern sich "eindeutig",
- 97 % "eher" unzufrieden mit ihrer "äußeren Berufssituation".

Andererseits äußern sich

- 80 % "insgesamt und
- 48 % "ohne jede Einschränkung" zufrieden mit der emotionalen und sozialen Befriedigung durch ihre Unterrichtstätigkeit (ebenda, S. 178).

Damit scheint zumindest für die befragten Gymnasiallehrer ein "positives Berufsengagement trotz großer Unzufriedenheit" (ebenda, S. 175) festgestellt werden zu können. (Es spricht jedoch nichts dagegen, diese Ergebnisse zunächst einmal auch für die Lehrer anderer Schularten anzunehmen.)

Im Gegensatz zu Nöth (1976) (vgl. Hypothese 5) scheint mir die Möglichkeit einer Kompensation der Unzufriedenheit durch das positive Berufsengagement grundsätzlich nicht ausgeschlossen.

Im Hinblick auf die Unterrichtstätigkeit erscheint dies - auf der Basis der Ergebnisse von Zeiher (1973) - sogar wahrscheinlich.

Die hypothetische Behauptung eines Kausalzusammenhanges zwischen dem Konstrukt Berufszufriedenheit und der Effektivität der Unterrichtstätigkeit bedarf damit auch unter diesem Aspekt einer kritischen Überprüfung.

Unabhängig von diesen Überlegungen lassen sich jedoch 'Fehlhaltungen' (vgl. Brinkmann 1975) des Lehrers empirisch belegen.

Als 'psychische Deformation' (ebenda, S. 88) bezeichnet, lassen sich hierunter berufsbedingte Verhaltensweisen subsumieren, wie z. B.

- Pedanterie und Kleinlichkeit,
- Rechthaberei und Besserwisserei,
- Einseitigkeit und Lebensfremdheit,
- Verunsicherung und Minderwertigkeitsgefühl,
- Schematismus und Routine (vgl. Imhof 1963).

Liebhart (1970) stellt eine signifikante Verstärkung autoritaristischer, dogmatischer und autoritärer Verhaltenstendenzen (ebenda, S. 718) und damit "eine deutliche Ähnlichkeit mit der Prägung der Persönlichkeit eines Bürokraten" (ebenda, S. 720) fest.

Ebenfalls in diesem Sinne warnt bereits Schneider (1928) vor dem "tumor scholasticus".

Brezinka (1959) bezeichnet dieses Verhalten als Schulmeisterdünkel, der sich in Selbstgefälligkeit und Überheblichkeit, in Überempfindlichkeit gegenüber Kritik und in der ebenso unbedachten wie unberechtigten Voraussetzung

der eigenen Unfehlbarkeit äußert (ebenda, S. 39ff.). Pöggeler (1958) sieht die Varianten des "ewigen Besserswissers" und des "Erziehers um jeden Preis" (ebenda, S. 437ff.). Auch die gegenteiligen Zerrbilder werden thematisiert, etwa in der Karrikatur des "Erziehungsdilletanten" (Lamszus 1948) oder in der des "Verziehers" (Pöggeler 1958).

Die Ursache für die Genese dieser Fehlhaltungen sieht Brinkmann (1975) vor allem in

- der starren zeitlichen Einteilung des Berufsalltags in Stunden, Wochen, Jahre,
- der Sorge um die vorschriftsmäßig "durchzunehmende" Stofffülle,
- der Betonung abfragbaren Wissens als Nachweis für den Erfolg der eigenen Arbeit und
- der rigiden Wahrung der Disziplin (ebenda, S. 89).

Bedingt durch die "als gleichförmig erlebte und von periodisch wiederkehrenden Lehrpenssen bestimmte Unterrichtstätigkeit" (ebenda, S. 89), kann die vom Lehrer zunächst als Entlastung wahrgenommene Routine zum sterilen Verhaltensschema und zur Verhaltensschablone erstarren (ebenda, S. 90).

Gerade dieser Aspekt der beruflichen Sozialisation des Lehrers kann gegenwärtig jedoch als "allenfalls ansatzweise erforscht" (ebenda, S. 90) gelten, so daß die von Nöth (1976) angenommene Linearität zwischen Berufsaufgaben und Berufsbedingungen einerseits und der Ausprägung von Fehlhaltungen andererseits aus dem gegenwärtig vorliegenden empirischen Datenmaterial so stringent nicht abzuleiten ist (vgl. Hypothese 1).

Auch als Verweis auf ungelöste Probleme kann das bei Nöth (1976) zugrundeliegende sowie das hier ergänzend referierte Datenmaterial verstanden werden.



Unter diesem Aspekt wäre dann z. B. der, auch im Kontext anforderungsanalytischer Fragestellungen interessierende Hinweis Brinkmanns auf die Bedeutung persönlichkeitspezifischer Merkmale für die Genese der Fehlhaltungen (Brinkmann 1975) aber z. B. auch die von Roth (1972) festgestellte negative Beurteilung der eigenen Ausbildung der Lehrer als Hinweis auf noch offene Problemstellungen zu verstehen.

Konkretisierend ließen sich unmittelbar an diese Beispiele anschließend z. B. die Fragen ableiten:

1. Welchen Einfluß hat die Berufsausbildung auf die Ausprägung von Fehlhaltungen?
2. Welchen Einfluß haben basale Fähigkeiten (59) auf die Ausprägung von Fehlhaltungen?

### 2.2.3 Zusammenfassung

Die Ausführungen zu 2.2 der vorliegenden Arbeit beschäftigen sich mit Forschungsergebnissen ausgewählter Studien zur beruflichen Sozialisation des Lehrers. Auf der Basis der hier zugrundegelegten Literatur ist davon auszugehen, daß strukturelle Gegebenheiten des Lehrerberufs einen Einfluß auf das Arbeitsverhalten des Lehrers ausüben.

Als strukturelle Bedingungen in diesem Sinne werden die Funktionen, die Arbeitsbedingungen und der Status thematisiert. Sie werden als Bedingungsfaktoren des beruflich bedingten Einstellungswandels des Lehrers angenommen. Dieser Annahme folgend ist das Berufsverhalten des Lehrers geprägt durch Furcht vor Mißerfolg, Berufsunzufriedenheit und Schematismus.

Mit Hilfe der Darstellung ausgewählter Daten zu ähnlichen Fragestellungen aus verschiedenen Studien wird deutlich, daß hinsichtlich der Ergebnisse kaum Übereinstimmung erzielt werden konnte.

Tendenzielle Ähnlichkeiten der Ergebnisse treten vor allem bei wenig differenzierten Fragestellungen auf. Rückschlüsse auf bestehende Zusammenhänge auf der Basis dieser Ergebnisse können kaum als empirisch belegt angenommen werden.

Die Ergebnisse differenzierterer Fragestellungen verweisen demgegenüber auf ungeklärte Zusammenhänge. Ihre Interpretation thematisiert daher implizit die Notwendigkeit von Nachfragen.

In diesem Sinne führt der Versuch, die im Kontext eines anforderungsanalytischen Entwurfs interessierenden Fragestellungen mit Hilfe eines Datenmaterials vorzustrukturieren das im Rahmen sozialisationstheoretischer Konzepte gewonnen wurde, weniger zu den erhofften Antworten als vielmehr zu spezifischen Nach-Fragen.

### 2.3 Arbeitszeit

Die Verwendung des Begriffs 'Arbeit' im Zusammenhang mit der beruflichen Tätigkeit des Lehrers ist in der erziehungswissenschaftlichen Literatur bis heute eher die Ausnahme als die Regel (60). Lediglich im Kontext der, auch in der Öffentlichkeit geführten aktuellen Diskussion um die Arbeitszeit des Lehrers (61) findet der Arbeitsbegriff seine konsequente Anwendung. Gerade aus der Konstellation Arbeit und Zeit ergeben sich jedoch für den Lehrerberuf Probleme.

"Arbeit ist eine Aktivität, die im Rahmen bestimmter Aufgaben entfaltet wird und zu einem materiellen und/oder immateriellen Arbeitsergebnis führt, das in einem Normensystem bewertet werden kann; sie erfolgt durch den Einsatz der körperlichen, geistigen und seelischen Kräfte des Menschen und dient der Befriedigung seiner Bedürfnisse. Leistung = Arbeit in der Zeit" (Hoyos 1974, S. 24). Folgt man dieser Definition von Arbeit, dann bewirkt jede Arbeit ein Arbeitsergebnis. Arbeitsergebnisse aber sind nicht alle wie immer gearteten Resultate (etwa auch Fehlresultate), sondern die Realisierung eines Soll-Wertes, der dem Arbeitsergebnis bereits als Arbeitsauftrag vorausgestellt wurde (62). Rückschlüsse auf das tatsächliche Zustandekommen eines Arbeitsergebnisses lassen sich jedoch nur aus sehr rigiden Arbeitsanweisungen ableiten. Sie sind vor allem für Berufe vorstellbar, die durch eine starre Kopplung zwischen Fertigungsprogramm einerseits und detaillierter Festlegung von Art und Umfang der Arbeitsverrichtung andererseits gekennzeichnet sind (vgl. Hoyos 1974). Für eine Vielzahl von Berufen sind damit Entscheidungsspielräume anzunehmen, die es dem Beschäftigten gestatten, über eine geeignete Arbeitsgestaltung weitgehend selbst zu entscheiden (63).

Es scheint jedoch realistisch, davon auszugehen, daß der Beschäftigte in der Regel weder die Entscheidungsfreiheit hat, zu arbeiten oder nicht zu arbeiten, noch die Autonomie den Soll-Wert seiner Arbeit und dessen Vorwegnahme im Arbeitsauftrag qua Entscheidungsspielraum selbst zu definieren.

Wie oben dargestellt wurde (s. o. 2.1) ist für den Lehrerberuf die Angabe der "Soll-Werte" gegenwärtig nur auf der Basis diffus bestimmter Aufgabenbereiche möglich. Handlungsrelevante Arbeitsaufträge sind nicht gegeben.

Damit scheint der Lehrerberuf die Ausnahme von der Regel zu sein.

Ohne die Vorgabe von Soll-Werten und frei in der Wahl der Arbeitsgestaltung scheint der Lehrer über das Zugeständnis maximaler Entscheidungsfreiheit zu verfügen.

In diesem Sinne autonom, entscheidet er nicht nur über die Kriterien "seines" Arbeitsbegriffs, nicht nur über das Arbeitsergebnis und den Weg, wie es zu erreichen ist, er entscheidet auch über den Umfang seiner Arbeitsleistung, d. h. über das Verhältnis von Arbeit und Zeit.

Damit orientieren sich Arbeitszeitangaben des Lehrers vor allem an Erfahrungswerten (64), d. h. an Werten, die sich durch den individuell benötigten Zeitaufwand selbst zu legitimieren scheinen. Weitgehend unberücksichtigt bleiben dabei vor allem die durch die Qualität der beruflichen Ausbildung determinierten Eingangsvoraussetzungen, etwa der Grad der Geübtheit (65).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit sollen zwei Studien zur Arbeitszeit der Lehrer dargestellt werden. Es sind dies die Studie von Segerer/Wulsten/Ulich 'Die zeitliche Verteilung von Tätigkeitselementen bei Lehrern an Grund- und Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen' (1975), sowie die von der Firma Knight-Wegenstein erstellte Studie 'Die Arbeitszeit der Lehrer in der Bundesrepublik Deutschland' (1973).

2.3.1 'Die zeitliche Verteilung von Tätigkeitselementen bei Lehrern an Grund- und Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen'  
(Segeberer/Wulsten/Ulich 1975) (66)

Ausgangspunkt dieser Untersuchung ist die Annahme, "daß der Tätigkeitsbereich von Lehrern zahlreiche Tätigkeits-elemente enthält, die in keinem sachnotwendigen Zusammenhang mit der eigentlichen pädagogischen Funktion stehen und die zeitlichen Möglichkeiten der Wahrnehmung dieser Funktionen unnötigerweise beeinträchtigen" (Segeberer/Wulsten/Ulich 1975, S. 7).

Vor dem Hintergrund des zum Erhebungszeitpunkt (1968/69) aktuellen Lehrermangels vertreten die Autoren eine Problemstellung, die sich durch die Delegation inadäquater Tätigkeiten (z. B. an Schulassistenten) eine Verbesserung des Wirkungsgrades der beim Lehrer verbleibenden Tätigkeiten erhofft.

Gestützt auf allgemeine Erfahrungen und die Ergebnisse anderer empirischer Erhebungen (67) benennen die Autoren folgende "inadäquate Tätigkeiten" (68):

- Anwesenheit feststellen
- Entschuldigungen entgegennehmen oder anmahnen
- Schülerstatistiken anfertigen
- Schul- und Übungsaufgaben auf Matrizen schreiben
- Zeugnisse ausfüllen
- Zeugnislisten schreiben
- Schülerbeurteilungsbögen schreiben
- Korrespondenz schreiben
- Texte vervielfältigen
- Versuchsanordnungen auf - und abbauen
- Lehrmittel transportieren

- Lehrmittel reinigen und reparieren
  - Geld- und Sachspendensammlungen betreuen
  - Etatmittel beantragen und verwalten
  - Pausen und Studienzeit beaufsichtigen
- (ebenda, S. 7).

Sie schlagen darüber hinaus vor, auch "innerhalb des eigentlich pädagogischen Bereichs" (ebenda, S. 7) die Möglichkeit einer Arbeitsteilung zu überprüfen.

Denkbar wäre, den Vorstellungen der Autoren zufolge, zusätzlich die Delegation folgender Tätigkeiten:

- Vorbereiten von Demonstrationen und Experimenten
  - Vermitteln von Elementarkenntnissen
  - Wiederholen und Einüben von Unterrichtsstoff
  - Beaufsichtigen von Klassenarbeiten
  - Korrigieren von Klassenarbeiten und Übungsaufgaben
- (ebenda, S. 7).

Bei der Konstruktion des Kategorienschemas unterscheiden die Autoren insgesamt 234 Items, die in folgende Gruppierungen eingeordnet sind:

- Unterricht
  - Vorbereitung
  - Korrektur
  - sonstige dienstliche Obliegenheiten
  - Fortbildung
  - nicht zugeordnete Tätigkeiten
  - Frei- und Ruhezeiten
- (ebenda, S. 19ff.).

Hinsichtlich der Methode entscheiden sich Segerer/Wulsten/Ulich für das Verfahren der Registrierung von Tagesabläufen auf der Basis von Selbstaufschreibungen der Lehrer.

Eingesetzt werden im Rahmen der Hauptuntersuchung (69) mehrteilige Fragebögen (70).

Der Untersuchungszeitraum beträgt eine Woche. Aufzuschreiben sind von den teilnehmenden Lehrern Minutenwerte, die angegeben sollen, wie lange eine bestimmte Tätigkeit ausgeführt wurde.

Die Grundgesamtheit der Stichprobe umfaßte ca. 42 000 Lehrer an Grund- und Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen.

An 3 940 Lehrer (etwa 9 % der Grundgesamtheit), deren Adressen nach dem Prinzip der Zufallsauswahl aus den Daten des Landesbesoldungsamtes ermittelt wurden, wurde das Erhebungsheft verschickt.

Die Rücklaufquote betrug etwa 35 %.

Nach der Anpassung der Stichprobe (71) wurde die Aufbereitung und Auswertung von 1 000 Fragebögen vorgenommen.

Bereits vor der Sichtung der Ergebnisse lassen sich zur Konzeption der Studie einige kritische Anmerkungen machen: Grundannahme der Autoren ist die Prämisse, "daß eine Reihe von Lehrertätigkeiten in keinem sinnvollen Verhältnis zu deren Qualifikation stehe" (ebenda, S. 7). Als Beleg für diese These dienen den Autoren "unmittelbar evidente Beispiele" (ebenda, S. 7). Sie sind oben angeführt.

Eine theoretisch begründete Ableitung berufsrelevanter bzw. irrelevanter Tätigkeiten wird nicht vorgenommen(72).

Das Forschungsinteresse der Studie richtet sich damit nicht auf die Analyse der Lehrerarbeit, mit der Absicht berufsirrelevante Tätigkeitselemente zu identifizieren. Beabsichtigt ist vielmehr eine Zuordnung von Zeitanteilen und bestimmten Tätigkeitselementen. Es wird also ein quantitativer Beleg für das theoretisch nicht begründete Argument der Notwendigkeit der Delegation bestimmter Tätigkeiten angestrebt.

Aufgrund der vorangegangenen Ausführungen geht die vorliegende Arbeit jedoch davon aus, daß die Determinanten des Arbeitsverhaltens von Lehrern weitgehend unbestimmt sind (73).

Diese Feststellung impliziert u. a., daß eine positive wie negative Bestimmung der Lehrerarbeit zum gegenwärtigen Zeitpunkt kaum verläßlich möglich ist.

Andererseits verfügt die hier thematisierte Arbeitszeitstudie über ein sehr detailliertes Kategoriensystem, mit dem die Lehrerarbeit umfassend abgebildet zu sein scheint (74).

Dieser scheinbare Widerspruch läßt sich jedoch mit dem Hinweis auf die Ausführungen zur Definition des Arbeitsbegriffs (s. o. S. 39ff.) zumindest teilweise auflösen. Es wurde ausgeführt, daß die klassische Definition des Arbeitsbegriffs auf die "Arbeit" des Lehrers nur begrenzt anzuwenden ist.

Die Inhalte der Lehrerarbeit werden danach nicht vor allem durch Vorgaben (Soll-Werte) definiert, sondern weitgehend dem Entscheidungsspielraum des Lehrers überwiesen.

Es ist die selbstverantwortliche Entscheidung des Lehrers, welchen Aufgaben er den Vorzug vor anderen gibt, oder meint geben zu müssen.

Die Realisierung bestimmter Tätigkeiten entspricht damit einem Ist-Wert.



Die Erhebung der zeitlichen Verteilung von Ist-Werten läßt daher weder eine stringente Aussage über Soll-Werte erwarten, noch können durch sie Hinweise auf berufsrelevante oder -irrelevante Tätigkeitselemente erwartet werden.

Erwartet werden können Zeitwerte in ihrer Zuordnung zu Ist-Werten. Eine Interpretation der zu erwartenden Daten über das Konstatieren einer Zeit-Ist-Wert-Beziehung hinaus ist in der Konzeption der Studie nicht angelegt (75). An einem Beispiel soll die Problematik des methodischen Vorgehens und der Interpretation der Daten verdeutlicht werden.

Unterstellt man, daß die Zeitaufschreibungen durch die Lehrer wahrheitsgemäß und richtig vorgenommen wurden, die Daten also tatsächliche Zeitwerte für tatsächlich realisierte Tätigkeitselemente wiedergeben, dann ergibt sich für die Gruppierung 'Unterricht: Feinaufteilung' u. a. folgendes Bild:

Lediglich drei Tätigkeitseinheiten (TE) - von zwanzig in dieser Gruppierung ausgewerteten (76) - weisen sowohl durch ihre Nennungsquote (zwischen 99 und 100 %) als auch durch ihre Zeitanteile (93 Min./Tag) auf einen Aufgabenbereich hin, der übereinstimmend von nahezu allen Lehrern mit relativ hohem Zeitumfang wahrgenommen wird.

Danach umfassen die TE 3, 7 und 8 mit 93 Min./Tag etwa 42 % der gesamten Unterrichtstätigkeit.

Definiert sind die TE 3, 7 und 8 als

'Gesprächsführung bei thematisch gebundenen Diskussionen und im entwickelnden Frage- bzw. Impulsunterricht' (TE 3),

'Anleiten, Ergänzen, Verbessern und Beaufsichtigen von Schülervorträgen, Berichten, Nacherzählungen, Spielen, Übungslesen usw.' (TE 7),

'Beaufsichtigung mit individueller Betreuung einzelner Schüler oder Schülergruppen bei Schülerselbsttätigkeit in Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit' (TE 8).

Wie die Darstellung zeigt, werden die genannten Kategorien durch die Zusammenfassung unterschiedlicher Tätigkeiten gebildet. Als zentrale Begriffe für die sprachliche Kennzeichnung komplexer **Phänomene** verwendet, bedürfen sie grundsätzlich der Definition (77). Zudem genügt es nach allgemeinem Verständnis (78) für die empirische Forschung nicht, "daß die jeweils zentralen Begriffe explizit definiert sind, sondern es müssen darüber hinaus präzise Anweisungen für Forschungsoperationen gegeben werden, mit deren Hilfe entscheidbar ist, ob ein mit dem betreffenden Begriff bezeichnetes Phänomen vorliegt oder nicht" (Mayntz et al 1969, S. 22).

Weder eine explizite noch eine operationelle Definition (79) wird bei Segerer/Wulsten/Ulich vorgenommen. Umgangssprachlich verwendet dürften Begriffe wie z. B. 'Anleiten', 'Ergänzen', 'Verbessern' und 'Beaufsichtigen' (TE 7) jedoch bereits einzeln geeignet sein, einen breiten Raum des Tätigkeitsspektrums des Lehrers zu beschreiben. Zu einer Kategorie "vereint" ist ihre Treffsicherheit als nahezu total anzunehmen.

Die oben angeführten Ergebniswerte könnten als Indiz für diese Vermutung angenommen werden.

Im Rahmen der Interpretation der Ergebnisse (80) stellen Segerer/Wulsten/Ulich fest, daß "von wenigen Ausnahmen abgesehen alle Tätigkeitselemente sehr eng verflochten sind mit der pädagogischen Hauptaufgabe des Lehrers, dem Unterrichten" (ebenda, S. 36). Entsprechend schlußfolgern sie, daß von daher gesehen die Abtrennung und Delegation einzelner Tätigkeitselemente nicht sinnvoll erscheint (ebenda, S. 36).

Vor dem Hintergrund dieser Aussage, muß die Empfehlung der Autoren, bestimmte Tätigkeiten dennoch zu delegieren, verwundern.

Zu ihnen zählen

- die reine Beaufsichtigung der Schüler bei Einzelarbeit (TE 9, 90 Min./Woche),
  - der Aufbau von Projektoren etc. (TE 31, 6 Min./Woche)
  - der Aufbau von Versuchsanordnungen und vorheriges Durchprobieren von Versuchen, Vorbereiten von Schülerversuchen (TE 32, 7 Min./Woche),
  - die Tafelanschrift außerhalb des Unterrichts (TE 34, 21 Min./Woche),
  - die Vervielfältigung von Arbeitsmitteln für die Hand des Schülers (TE 35, 21 Min.).
- (ebenda, S. 36).

Die Autoren kommen zu dem Schluß:

"Wird der Lehrer von diesen Tätigkeiten entlastet, so beträgt die Entlastung je Lehrer wöchentlich ungefähr 140 Minuten. Wenn man von einer wöchentlichen Arbeitszeit von 40 Stunden für eine weitere Arbeitskraft ausgeht, so wäre diese bei 16 Lehrern ausgelastet" (ebenda, S. 36) (81).

Damit konstruieren Segerer/Wulsten/Ulich in diesem Teil ihrer Studie wider besseres Wissen (s. o.) und die Aussagekraft der Daten (82) eine zwar rechnerisch korrekte, vermutlich jedoch handlungsirrelevante Prognose.

Interessant - vor allem unter anforderungsanalytischen Aspekten - scheinen demgegenüber zwei Hinweise zu sein, die am Schluß der Hauptstudie (ebenda, S. 50/51) durch eine Gegenüberstellung von Merkmalen der Arbeitsbedingungen und der zeitlichen Verteilung von Tätigkeitselementen angedeutet werden.

So weisen Segerer/Wulsten/Ulich darauf hin, daß Korrekturzeiten (83) für große Klassen (43 - 47 Schüler) zwar höher sind als für kleine Klassen (13 - 17 Schüler), jedoch keine proportionale Steigerung darstellen.

"Eine Korrektureinheit dauert zwischen ca. 45 und 60 Minuten; ihre Dauer steigt jedoch nicht regelmäßig mit größerer Schülerzahl, wenn auch die im Durchschnitt längsten Korrektureinheiten in den großen Schulklassen auftreten. Die Differenz der Dauer einer Korrektureinheit zwischen kleinen (13 - 17 Schüler, 51 Minuten) und großen Schulklassen (43 - 47 Schüler, 59,6 Minuten) beträgt nicht einmal 10 Minuten, obwohl die Schülerzahl um ca. 30 Schüler auf die etwa 3-fache Zahl ansteigt" (ebenda, S. 50).

Eine Interpretation dieser Feststellung nehmen die Autoren nicht vor.

Zu einer weiteren interessanten Feststellung kommt die Studie durch die Gegenüberstellung von Unterrichtszeit (Unterrichtsstunde) und der zeitlichen Verteilung von Tätigkeitselementen.

Während die erste Unterrichtsstunde vor allem durch die relativ geringen Zeitanteile für Übung und Wiederholung gekennzeichnet ist, häufen sich in der dritten Stunde Störungen von außen (TE 19).

Die vierte Stunde ist vor allem gekennzeichnet durch relativ große Zeitanteile für durch Hilfsmittel unterstützten Lehrervortrag (TE 5). In der fünften und sechsten Stunde wird am wenigsten Zeit für die Überprüfung schriftlicher Haus- und Übungsarbeiten (TE 13) aufgewendet.

Die sechste Stunde (die letzte des Vormittags) schließlich ist gekennzeichnet durch die relativ geringe Zeitaufwendung für die Einführung neuen Stoffes (TE 21).

Eine Interpretation der hier zitierten Hinweise im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist spekulativ. Dennoch scheint mir die Darstellung dieser Zusammenhänge tendenziell die Berechtigung oben dargestellter anforderungsanalytischer Fragestellungen zu belegen.

Danach wäre es z. B. sowohl denkbar, die Korrekturaufgaben des Lehrers etwa unter dem Aspekt der Entscheidungsfreiheit des Lehrers (s. o. S. 40) hinsichtlich der Art

und des Umfangs von Klassenarbeiten zu problematisieren, als auch z. B. den Einfluß der zeitlichen Position von Unterrichtsstunden auf die geplante Realisierung von Aufgaben hin zu überprüfen (84).

In diesem Sinne ließe sich etwa die Definition der Korrekturarbeiten des Lehrers als ein Aspekt der 'Aufgaben' (s. o. S. 3), der Einfluß der Unterrichtszeit auf die Realisierung von Aufgaben als Aspekt der 'Arbeitsbedingungen' (s. o. S. 3) thematisieren.

### 2.3.2 'Die Arbeitszeit der Lehrer in der Bundesrepublik Deutschland' (Knight/Wegenstein AG 1973) (85)

Hauptziel der Untersuchung war es, "die Amtszeit der Lehrer zu ermitteln und Grundlagen für die Neufestsetzung der Pflichtstunden zu erarbeiten" (Knight/Wegenstein 1973, Band I, S. 1).

Zur Ermittlung der Amtszeit erhoben die Verfasser "auf empirisch-wissenschaftliche Weise den Ist-Zustand der Lehrer-Arbeitszeit" (ebenda, S. 2).

Gleichzeitig berücksichtigten sie die Einflüsse von Schularten, Schulformen, Schulstufen, Unterrichtsformen, Lehrämtern, Unterrichtsfächern, Fächerkombinationen, Klassengrößen sowie altersabhängige arbeitsphysiologische Gesichtspunkte (ebenda, S. 2).

Aufgrund forschungsökonomischer Gesichtspunkte entschieden sich die Verfasser für ein zweiteiliges methodisches Vorgehen.

Als Haupterhebungsmethode wurde die Durchführung von Klausurbefragungen (Einzel- oder Gruppenbefragungen in Klausur auf der Basis eines Fragebogens) eingesetzt.

Ergänzend hierzu wurden Parallelerhebungen in der Schweiz und in Österreich durchgeführt (86).

Daneben fanden Zeitaufschreibungen statt, die von Lehrern, die nicht an der Klausurbefragung teilgenommen hatten, in Selbstaufschreibung vorgenommen wurden.

Über das Verfahren der Zufallsauswahl wurden Lehrer, Schulen und Fachklassen ermittelt (87).

9.129 Lehrer gingen als effektive Gesamtzahl in die Lehrerstichprobe ein. Die Rücklaufquote bei 12.735 ausgehändigten Formularen betrug  $3.784 = 29\%$ . Die Zeitaufschreibung umfaßte 31 Tage.

Zwei Aspekte der von Knight/Wegenstein (1973) ermittelten Analysedaten sollen im folgenden thematisiert werden; der Aspekt des Zeitbudgets der Lehrer in Abhängigkeit von Schulart und Unterrichtsfach und die Beurteilung der internen Schulverhältnisse durch die Lehrer (88). Beide Aspekte werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit als Faktoren der Arbeitsbedingungen, d. h. als Determinante, die die Verwirklichungsbedingungen der Anforderungen bestimmt (s. o. S. 2ff.) angenommen.

Unter diesem Aspekt werden die ermittelten Zeiten für Fachklassentätigkeiten als die aussagefähigeren Werte angesehen; die ermittelten Durchschnittswerte für die Arbeitszeit "des" Lehrers werden daher an dieser Stelle nicht thematisiert.

Als charakteristisch für das Zeitbudget von Lehrern stellt sich - auf der Basis der Daten der Knight/Wegenstein Studie - der Einfluß von Fach, Schulstufe und Schulart heraus. Als nicht einheitlich erweist sich der Einfluß der Klassenstärke (89).

Grundsätzlich unterscheidet die Studie methodisch zwischen klassenbezogenen und lehrerbezogenen Tätigkeiten.

Damit wird die Lehrertätigkeit in zwei große Tätigkeitsgruppen unterteilt:

- Die Fachklassentätigkeiten  
(Unterricht einschließlich Vor- und Nachbereitung) und
- die anderen Tätigkeiten (nicht im Zusammenhang mit dem Unterricht in Fachklassen stehende Tätigkeiten)  
(ebenda, S. 5).

Im folgenden sollen beispielhaft typische Fachklassenzeiten nach Schulart und Fach differenziert dargestellt werden (90).

Fachklassenzeiten enthalten

- (1) eine Unterrichtsstunde à 45 Minuten,
- (2) Vor- und Nachbereitung des Unterrichts,
- (3) Korrekturen,
- (4) Notenfindung,
- (5) Abschlußprüfungen,
- (6) langfristige Unterrichtsvorbereitung  
(ebenda, S. 36).

Die Fachklassenzeiten, die über den Zeitwert von 45 Minuten hinausgehen sind als Zeitanteile zu verstehen, die sich auf die oben zitierten Fachklassentätigkeiten verteilen. Die spezifische Verteilung wird im einzelnen nicht ausgeführt. Die in der Tabellenspalte (D) aufgeführten Werte beinhalten den Zeitanteil, von dem aufgrund der Ergebnisse der Studie angenommen werden kann, daß er sich als fach- und schulstufenspezifisch relativ feste Zeitgröße in der Gesamtzeitbudgetberechnung eines Lehrers niederschlägt.

Aus diesen Werten lassen sich keine Angaben über die Intensität der außerunterrichtlichen Arbeit ableiten.

Arbeitszeit für Fachklassentätigkeiten nach Schulart  
und Fach

Schulart (A)	Fach (B)	Fachklassenzeit in Minuten pro Unterrichts- stunde (C)	Fachklassenzeit abzüglich 45 Minuten (D)
Grund- schule	Deutsch	93	48
	Musik	75	30
	Leibes- erziehung	60	15
	Rechnen	89	44
Haupt- schule	Deutsch	102	57
	Musik	57	12
	Leibes- erziehung	64	19
	Mathematik	92	47
Sonder- schule	Deutsch	92	47
	Musik	74	29
	Leibes- erziehung	67	22
	Mathematik	88	43
Real- schule	Deutsch	107	62
	Musik	87	42
	Leibes- erziehung	68	23
	Mathematik	97	52
Gymnasium	Deutsch	120	75
	Musik	105	60
	Leibes- erziehung	72	27
	Mathematik	103	64



Aus der Tabelle (Spalte D) lassen sich u. a. folgende Schlüsse ziehen:

Bezogen auf jeweils eine Unterrichtsstunde eines bestimmten Unterrichtsfaches sind erhebliche zeitliche Differenzen hinsichtlich der außerunterrichtlichen Fachklassenzeiten festzustellen.

Diese Differenzen scheinen sowohl fach - als auch schulartspezifisch determiniert zu sein. Danach zeigen sich z. B. bezogen auf das Fach Deutsch vergleichbare außerunterrichtliche Fachklassenzeiten in der Grundschule und in der Sonderschule (48 Min. und 47 Min.).

Die größte Differenz besteht zwischen den außerunterrichtlichen Fachklassenzeiten der Grund- bzw. Sonderschule und dem Gymnasium (47 bzw. 48 Min. zu 75 Min.).

Nach diesem Ergebnis ist die außerunterrichtliche Fachklassenzeit eines Gymnasiallehrers für das Fach Deutsch um ca. 63 % höher als etwa die eines Grundschullehrers. Ebenfalls erhebliche Unterschiede macht der Vergleich zwischen verschiedenen Fächern deutlich.

Abgesehen davon, daß auch hier wieder Differenzen zwischen den einzelnen Schularten sichtbar werden, zeigen sich jedoch auch schon beim Vergleich unterschiedlicher Fächer derselben Schulart deutliche Abweichungen.

So ist der außerunterrichtliche Zeitaufwand für das Fach Deutsch in der Hauptschule nahezu fünf mal so hoch wie der für das Fach Musik.

Nahezu drei mal so hoch ist er für das Fach Deutsch verglichen mit dem Fach Leibeserziehung am Gymnasium.

Das zeitaufwendigste Fach aller Schularten ist nach diesen Ergebnissen das Fach Deutsch.

Folgt man den Ergebnissen der Knight/Wegenstein Studie, dann wäre die zeitliche Belastung der Lehrer in unmittelbarer Abhängigkeit zu den von den Lehrern unterrichteten Fächern zu sehen.

Die Weichenstellung für eine relativ höhere oder geringere zeitliche Belastung durch seine spätere Berufstätigkeit nähme danach bereits der Lehrerstudent durch die freie Wahl seiner Studienfächer vor.

Über die zeitliche Erfassung der fachklassenbezogenen und nichtfachklassenbezogenen Arbeit des Lehrers hinaus, wurden den Lehrern im Rahmen der Knight/Wegenstein Studie ergänzend 10 Fragen gestellt. Ihre Beantwortung erfolgte anhand einer Bewertungsskala, die für jede Frage einzeln im Bereich von -9 (= ganz schlecht) bis +9 (= sehr gut) die Antwort vorstrukturierte.

Unter dem Stichwort 'Streß' fragen die Verfasser

- nach dem Gefühl der individuellen Beanspruchung,
- nach der subjektiven Beurteilung der Klassengröße sowie
- nach dem persönlichen Befinden des Lehrers in seiner Schule

(ebenda, S. 51ff.).

Da keinerlei Definition für die durch die Fragen thematisierten Phänomene im Rahmen der Studie ausgewiesen werden, ist davon auszugehen, daß die Begriffe auf der Basis ihrer allgemeinen umgangssprachlichen Verwendung abgefragt wurden (91).

Unter diesen Voraussetzungen bilden die Daten z. B. nicht den Nachweis für die objektive Beanspruchung, sie belegen lediglich das subjektive Gefühl der Beanspruchung.

Dieser Umstand ist bei der Interpretation der Daten zu berücksichtigen.

Nach den Ergebnissen der Studie fühlen sich

86,6 % der Lehrer überbeansprucht. (ebenda, S. 52),

56,7 % halten die Klassenstärke für zu hoch  
(ebenda, S. 53),

75,5 % der Lehrer fühlen sich in ihrer Schule wohl,  
(ebenda, S. 53).

Im Rahmen der Interpretation dieser Ergebnisse konstatiert die Studie für die überwiegende Mehrheit der Lehrer eine positive Grundeinstellung (ebenda, S. 53).

Die von der überwiegenden Mehrzahl gleichzeitig geäußerte Überbelastung sehen die Verfasser als vergleichbar mit den Werten anderer Erhebungen in Bereichen der Öffentlichen Verwaltung oder in der freien Wirtschaft an. Sie scheinen daher in gewisser Weise als "normal" angesehen zu werden (92).

In einem weiteren Schritt stellt die Studie die Ergebnisse der weiteren Fragen, die sich im einzelnen auf die Erhebung möglicher Belastungsfaktoren richteten (93) zusammen

Danach resultiert die starke Belastung aus folgenden Kriterien:

- Klassenstärke,
  - Konzentrationsfähigkeit der Schüler,
  - Räumlichkeit in der Schule,
  - Quantität und Qualität der Lehrmittel,
  - Einfluß der Verwaltung,
  - vom Lehrer zu erledigender Verwaltungsaufwand,
  - Lärm von außen während des Unterrichts
- (ebenda, S. 53).

Stellt man dieser Aussage der Verfasser jedoch den ermittelten Prozentwert für das jeweilige Item gegenüber, so ergibt sich die hier dargestellte Ableitung keineswegs stringent.

Danach stehen den Belastungsfaktoren folgende Einschätzungen der Lehrer (in %) gegenüber:

Belastungsfaktor	Negative Einschätzung der Lehrer (in %)
(1) Klassenstärke	56,7 %
(2) Konzentrationsfähigkeit der Schüler	64,3 %
(3) Räumlichkeiten in der Schule	57,2 %
(4) Quantität und Qualität der Lehrmittel	51,4 %
(5) Einfluß der Verwaltung	36,8 %
(6) Verwaltungsaufgaben des Lehrers	71,1 %
(7) Lärm von außen während des Unterrichts	67,4 %

Eine Mittelung der Werte aller Negativeinschätzungen ergibt nach dieser Gegenüberstellung, daß nur für etwa die Hälfte aller Lehrer (57 %) die genannten Belastungsfaktoren als Auslöser für die empfundene Überbeanspruchung in Frage kämen.

Real überbeansprucht fühlten sich jedoch 87,6 % der Lehrer. Der hier thematisierte Widerspruch zwischen den Daten einerseits und der Interpretation der um politisch handlungsrelevante Schlußfolgerungen bemühten Verfasser andererseits, ist im Rahmen zahlreicher kritischer Stellungnahmen zur Studie der Firma Knight/Wegenstein unter unterschiedlichen Aspekten aufgegriffen worden.

So äußern z. B. Diederich/Wolf (1977) die Vermutung, daß sich zu Recht diejenigen Lehrer real überbeansprucht finden die ihre Arbeit an Idealnormen orientieren (ebenda, S. 9).

Für die Autoren resultiert die als real angenommene Überbeanspruchung der Lehrer damit vor allem aus dem Gefühl, "daß man weiß, wie viele Arbeiten, zu denen man nie kommt, eigentlich notwendig wären, wie viele Arbeiten man öfter, gründlicher, vertiefter ausführen möchte, aber unter den gegebenen Bedingungen nicht kann (...)" (ebenda, S. 9). Reale Überbeanspruchung wäre danach eine Folge des "schlechten Gewissens" von an Idealnomen orientierten Lehrern.

Die Linearität dieses Schlusses erscheint problematisch. Zum einen scheinen Diederich/Wolf (1977) davon auszugehen, daß Idealnomen real existieren. Darüber hinaus scheinen sie jedoch ebenfalls zu unterstellen, daß zumindest 87,6 % der Lehrer (diejenigen, die sich überbeansprucht fühlen) über eine nahezu identische Vorstellung über Idealnomen verfügen. Beide Aspekte müssen jedoch mit dem Hinweis auf die Diffusität der Aufgabenbestimmung der Lehrer durch pädagogische Theorien einerseits und Schulverwaltungen andererseits bezweifelt werden.

Vor diesem Hintergrund ist es Lehrern daher gegenwärtig nicht nur weitgehend möglich, ihre eigene subjektive Idealnomen zu bestimmen und damit gleichzeitig den Anspruch an ihre subjektive Leistungsbereitschaft, sie scheinen dies sogar entscheiden zu müssen, da ihnen weder die Erziehungswissenschaft noch ihre Arbeitgeber handlungsrelevante Aufgabendefinitionen anbieten.

"Jedem einzelnen Schüler angemessen gerecht zu werden" (Diederich/Wolf 1977, S. 9) kann in diesem Zusammenhang z. B. nicht als Formulierung einer Idealnomen akzeptiert werden. Sie läßt höchst unterschiedliche Ausdeutungen hinsichtlich des Einsatzes von Arbeitskraft und -zeit durch den einzelnen Lehrer zu. Jede Ausdeutung wäre danach aber als die individuelle Idealnomen des einzelnen Lehrers anzunehmen. An ihr mißt er die subjektive Höhe seiner Beanspruchung.

Unter anforderungsanalytischen Gesichtspunkten wäre demgegenüber die Höhe der Beanspruchung vor allem als eine Folge der sich unter bestimmten Verwirklichungsbedingungen realisierenden Anforderungen des Lehrerberufs (s. o. S. 3) anzunehmen.

In diesem Sinne können die hier ausgewählt dargestellten Ergebnisse der Knight/Wegenstein Studie als Anregung (z. B. für eine Analyse der Beanspruchung) einerseits und als Orientierungsdaten (etwa im Hinblick auf das Zeitbudget) andererseits angesehen werden (94).

### 2.3.3 Zusammenfassung

Die Ausführungen zu 2.3 der vorliegenden Arbeit problematisieren zunächst die Anwendung des Arbeitsbegriffes im Zusammenhang mit der beruflichen Tätigkeit des Lehrers. Sie beziehen sich dabei vor allem auf den Aspekt der Entscheidungsfreiheit im Hinblick auf die Bestimmung von Soll-Werten.

Das Problem der Arbeitszeit wird mit dem Hinweis auf den aus ihm ableitbaren Leistungsbegriff (Leistung = Arbeit in der Zeit) ebenfalls unter dem Gesichtspunkt der weitgehenden Entscheidungsfreiheit des Lehrers dargestellt.

Um die Schwierigkeiten beispielhaft zu verdeutlichen, vor denen Arbeitszeitanalysen des Lehrers gegenwärtig stehen, werden zwei neuere Studien (Segeberer/Wulsten/Ulich (1975) und Knight/Wegenstein (1973)) unter ausgewählten Gesichtspunkten thematisiert. Auf der Basis der Sichtung dieser Studien scheinen für den Entwurf einer Anforderungsanalyse vor allem Hinweise relevant, die auf den Einfluß der Arbeitsbedingungen für das Lehrerverhalten zielen.

Unter diesem Aspekt werden die Klassengröße (Schülerzahl pro Klasse), die Unterrichtszeit (Stellung der Stunde im Stundenkanon), das Unterrichtsfach und die Schulart als bedeutsame Größe der Verwirklichungsbedingungen der Anforderungen identifiziert.

### 3. Das arbeitspsychologische Konzept der Anforderungsanalyse

Die Arbeitspsychologie ist ein Teilbereich der Angewandten Psychologie (95).

Ihr Gegenstandsbereich ist die menschliche Arbeit. Neben anderen Disziplinen zählt sie damit zu den 'Arbeitswissenschaften' (96).

Eine Präzisierung des Forschungsgegenstandes der Arbeitspsychologie ist gegenwärtig schwierig (97), jedoch läßt sich allgemein sagen, daß 'Arbeit' vor allem in jenen Bereichen Gegenstand der psychologischen Forschung ist, in denen sie sich als Arbeitsverhalten äußert (vgl. Frieling 1975).

Entsprechend dem allgemeinen Reiz-Organismus-Reaktions-Paradigma geht die psychologisch orientierte Arbeitsforschung von folgenden Grundannahmen aus:

- Das Arbeitsverhalten des Menschen ist beeinflusst durch komplexe Reize.
- Die Reize, die mittelbar oder unmittelbar auf das Arbeitsverhalten einwirken, können untersucht werden.
- Über die Verarbeitung dieser Reize im Organismus können Vermutungen angestellt werden.
- Die sich ergebenden Reaktionen des Menschen können, soweit sie sich in sichtbarem Verhalten realisieren, beobachtet werden

(vgl. Frieling 1975).

Nach dieser Darstellung sind 'Arbeitsreize' durch unterschiedliche Faktoren ausgelöst vorstellbar. Zu ihnen sind äußere Gegebenheiten des Arbeitsplatzes (z. B. Licht, Schall) ebenso zu zählen wie die funktionale Bestimmung des Arbeitsplatzes und dessen sozioemotionale Bezüge.

Geht man entsprechend dieser Darstellung von der Annahme aus, daß in der Regel komplexe Reize das Arbeitsverhalten eines Menschen bestimmen, d. h. Reizkomplexe auf das Individuum einwirken, die aus der Summe mehrerer Teilreize bestehen können, dann kommt der inhaltlichen Bestimmung dessen, was als 'Arbeitsreiz' zu bezeichnen ist, besondere Bedeutung zu.

Der vorliegenden Arbeit liegt eine anforderungsanalytisch determinierte Problemsicht zugrunde (s. o. S. 1ff.). Sie bedingt die Eingrenzung der möglichen Reizkomplexe auf die Determinanten 'Aufgaben', 'individuelle Leistungsvoraussetzungen' und 'Arbeitsbedingungen', mit denen ich mich im folgenden ausschließlich beschäftigen werde (98).

Auf der Basis der systematischen Analyse der Bedingungen des Arbeitsverhaltens, wie sie von Hoyos (1974) vorgenommen wurde, soll versucht werden, ein Konzept der Anforderungsanalyse der Lehrerarbeit soweit vorzustrukturieren, daß es zur weiteren Bearbeitung geeignet erscheint (s. o. S. 2).

Der Begriff 'Anforderung' wird (nach Hoyos (1974) und in Anlehnung an Hacker (1973)) als Relationsbegriff verstanden. In diesem Sinne bezeichnet er die Beziehung zwischen den für die Erfüllung eines Arbeitsauftrages notwendigen Aufgaben und den vom arbeitenden Menschen einzubringenden Leistungsvoraussetzungen (s. o. S. 2ff.).



Den Anforderungen stehen die Arbeitsbedingungen gegenüber.

Vernachlässigt man die Wechselwirksamkeit der gegenseitigen Bezüge der einzelnen Faktoren und den Einfluß möglicher anderer Bezugsgrößen, so stellt sich die oben skizzierte Darstellung des Anforderungsbegriffs graphisch folgendermaßen dar.

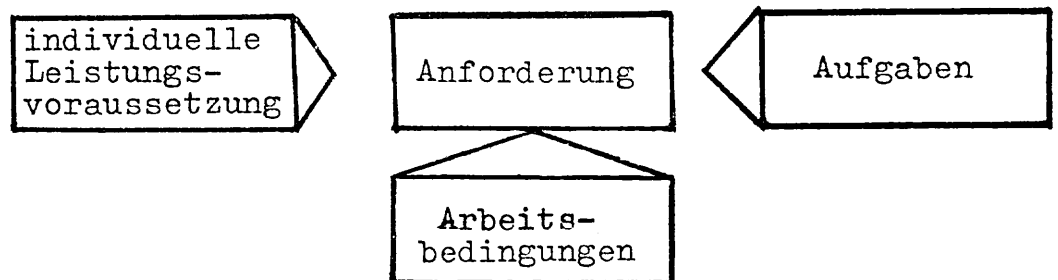


Abbildung 1: Darstellungsskizze des Anforderungsbegriffs

Vor dem Hintergrund dieses Anforderungsbegriffes erfolgt im Rahmen des nächsten Abschnitts die arbeitspsychologisch determinierte Darstellung der genannten Bedingungsfaktoren des Arbeitsverhaltens und damit die Darstellung des konzeptionellen Rahmens der Anforderungsanalyse.

Zugrundegelegt werden dabei die Arbeiten von Frieling (1975), Hackman (1969), Hoyos (1974) und Miller (1962 und 1971).

Im Rahmen der sich daran anschließenden Ausführungen soll die Anwendbarkeit des dargestellten Konzepts bei der Analyse der Lehrerarbeit diskutiert werden. Hierbei kann auf Ergebnisse des Teils 2 der vorliegenden Arbeit zurückgegriffen werden.

### 3.1 Determinanten des Arbeitsverhaltens

Das Arbeitsverhalten eines Beschäftigten, es wird in der Arbeitspsychologie auch als Leistungsabgabe bezeichnet, wird durch die Aufgabe als externe Größe und das Leistungsangebot als interne Bedingungen determiniert (99).

In der Regel ist davon auszugehen, daß zwischen der Leistungsabgabe (Arbeitsverhalten) und dem Arbeitsergebnis ein fester Zusammenhang besteht, d. h. daß für die Realisierung bestimmter Aufgaben ein bestimmtes Arbeitsverhalten (Verhaltensweisen, Tätigkeiten etc.) einzusetzen ist (100). Die Herstellung dieser Beziehung ist um so klarer, je eindeutiger die Vorgabe des erwarteten Arbeitsergebnisses ist. Ausgangspunkt für die Bestimmung der Anforderung kann nach dieser Darstellung für Arbeitsplätze, deren Arbeitsergebnis Normcharakter hat, das Arbeitsergebnis sein (101). In diesen Fällen ist es in der Regel als antizipierter Soll-Wert (Norm) aus der Zielsetzung einer Organisation abgeleitet und bestimmt normierend das Arbeitsverhalten eines Stelleninhabers. Vor dem Hintergrund der Ausführungen zu 2.1 und 2.3 der vorliegenden Arbeit erscheint die Anwendung dieses Verfahrens als Strategie für eine Anforderungsanalyse des Lehrerberufs nicht sinnvoll. Im folgenden wird darum das Arbeitsergebnis als Bezugsgröße der Anforderungen der Lehrerarbeit nicht weiter thematisiert.

### 3.1.1 Aufgaben

Was ist eine 'Aufgabe'?

Nach Miller (1971) besteht eine Aufgabe

"aus einer Reihe zielgerichteter Handlungen - im Sinne von Informationsverarbeitungsprozessen -, die durch ein oder mehrere Programme gesteuert werden. Diese Programme weisen den Operateur an, Tätigkeiten unter vollständig oder teilweise vorhergesagten Durchführungsbedingungen mit Hilfe vorgeschriebener Werkzeuge bzw. Hilfsmittel auszuführen" (Miller 1971, S. 11) (102).

Schwierig wird nach dieser Definition vor allem die Abgrenzung zwischen den einzelnen Aufgaben. Es ist danach nicht möglich, zu bestimmen, ob es sich um eine oder mehrere Aufgaben handelt. Miller empfiehlt daher, die Bezeichnung 'Aufgabe' zweckmäßigerweise als heuristischen Begriff anzusehen (Miller 1971). In diesem Sinne verwendet leistet der Begriff die Kennzeichnung von Teilen einer Position (103). Sozialpsychologische Aspekte werden mit der Definition Millers nicht thematisiert.

Demgegenüber betont z. B. Hackman (1969) die enge Beziehung zwischen 'Gruppe und Aufgabe' und 'Situation und Aufgabe'. "Je nachdem, in welcher Situation sich ein Beschäftigter befindet, wird er die Aufgabe, die ihm von einem einzelnen oder einer Gruppe gestellt wird, unterschiedlich interpretieren und dementsprechend unterschiedlich ausführen" (Frieling 1975, S. 19).

Hackman (1969) definiert: "Eine Aufgabe kann einer Person (oder einer Gruppe) durch einen Außenstehenden oder durch sich selbst gestellt sein. Eine Aufgabe besteht aus einem Reizkomplex und einer Reihe von Anweisungen, die spezifizieren, was gegenüber dem Reiz zu tun ist. Die Instruktionen geben an, welche Operationen durch den (oder die) Handelnden im Hinblick auf die Reize durchgeführt werden müssen und/oder welche Ziele zu erreichen sind" (Hackman 1969, S. 113) (104).

Ausgehend von den jeweiligen Definitionen gelangen die Autoren zu unterschiedlichen Aufgabenklassifikationen. Auf die Aufgabenklassifikation von Miller (1971) wird im Rahmen des Abschnitts 4.2 der vorliegenden Arbeit noch einzugehen sein.

### 3.1.2 Leistungsvoraussetzungen

In Anlehnung an die Arbeiten von Graf (1960) und Lehmann (1962) werden die individuellen Leistungsvoraussetzungen in zwei Gruppen unterschieden: in einen instrumentalen Bereich und in einen motivationalen Bereich (vgl. Hoyos 1974, S. 57ff.).

Der instrumentale Bereich kennzeichnet die Leistungskapazität des Individuums (105). Sie wird als relativ stabile Konstellation von Persönlichkeitsmerkmalen angenommen. Zu ihnen sind etwa die durch Lernen erworbenen Fertigkeiten (Kenntnisse und Übungsniveau) aber auch Fähigkeiten wie z. B. der Bildungsgrad und die intellektuelle Veranlagung zu zählen. Als ein weiteres relativ konstantes Persönlichkeitsmerkmal kann die körperliche Konstitution angesehen werden (vgl. Schmidtke, 1973).

Besonderes Kennzeichen des instrumentalen Bereichs der Leistungsvoraussetzungen ist ihre relative Konstanz in der Zeit. Sie werden daher im folgenden als zeitkonstante Leistungsvoraussetzungen bezeichnet.

Die Leistungskapazität ist jedoch nicht immer und in gleicher Weise verfügbar (Hoyos 1974). Sie wird bestimmt durch die Aktualisierung motivationaler Faktoren (vgl. Lehmann 1962).

Zu ihnen zählen z. B. das Aktivierungsniveau, das zur Erklärung von Wachsamkeit, Monotoniezuständen u. a. herangezogen wird, und die Motivation (Hoyos 1974) (106). Die Arbeitspsychologie bezeichnet diese Faktorengruppe als zeitvariable Leistungsvoraussetzungen oder auch als Leistungsdisposition (107).

Hoyos (1974) weist jedoch darauf hin, daß die in den Motivationsprozeß eingehenden Faktoren auch "überdauernder Natur sind, wie langfristige Bedürfnisse und Motive, zum Teil kurzfristig von aktuellen affektiven Zuständen ebenso abhängig wie von aktuellen Chancen und Möglichkeiten" (Hoyos 1974, S. 60). Er schlägt daher vor, die Leistungsmotivation weder den zeitkonstanten noch den zeitvariablen Leistungsvoraussetzungen zuzuordnen (ebenda, S. 60).

Die im folgenden vorgenommene Zuordnung des Faktors Motivation zum Bereich der zeitvariablen Leistungsvoraussetzungen (s. S. 94) ist vor dem Hintergrund dieser These kritisch zu beurteilen. Sie wird hier in gewisser Weise "vorläufig" im Rahmen des konzeptionellen Entwurfs vorgenommen.

### 3.1.3 Arbeitsbedingungen

Nach Hacker bestehen Anforderungen nicht schlechthin, sondern "unter bestimmten Verwirklichungsbedingungen" (ebenda, S. 72). Zu ihnen zählt Hacker (1973) sowohl die äußeren Arbeitsbedingungen (z. B. Klima, Beleuchtung, Schall), die arbeitsorganisatorischen Gegebenheiten (z. B. Arbeitsmittel, Arbeitszeit) als auch die personellen Leistungsvoraussetzungen (108).

Aus systematischen Gründen (109) beschränken sich die folgenden Ausführungen auf die Darstellung der Faktoren 'äußere Arbeitsbedingungen' und 'organisatorische Gegebenheiten'. Sie lehnen sich dabei an die von Krommweh (1977)

auf die Arbeitssituation der Lehrer bezogene Darstellung der Merkmalsklassen der (Arbeits-)Belastung von Schmidtke (1974) an (110).

Danach lassen sich sieben Merkmalsklassen generell gegeneinander abgrenzen. Es sind dies die Merkmalsklassen

'Arbeitsplatz',  
'Psychologische Belastung',  
'Umwelteinflüsse',  
'Arbeitsmittel',  
'Arbeitsorganisation',  
'Vor- und Ausbildung', (111)  
(ebenda, S. 10).

Nach Krommweh (1977) dürfte die Merkmalsklasse 'Psychologische Belastung' die für das Gesamtsystem Schule dominante Größe sein (ebenda, S. 10). Zu ihrer Präzisierung schlägt er folgende Kriterien vor:

- kurz- und langzyklische Aufgabenwiederholung,
- Größe einer Lerngruppe,
- Lerngruppenwechsel,
- Sozialstruktur einer Lerngruppe,
- Lernbereitschaft von Schülern in der Gruppe,
- Bildungsniveau der Schüler einer Lerngruppe,
- Anteil von sprachgehemmten Ausländern in der Lerngruppe

(ebenda, S. 11).

Die übrigen Merkmalsklassen werden ebenfalls differenziert, so daß etwa vom Merkmal 'Körperhaltung bei der Arbeit' (Merkmalsklasse Arbeitsplatz) bis zum Merkmal 'Lärmpegel' (Merkmalsklasse Umwelteinflüsse) ein Kriterienkatalog entsteht, der aufgrund seiner "Vielzahl von Merkmalen von vornherein für ein Bewertungssystem der Arbeitsbelastung unbrauchbar ist" (ebenda, S. 12).

Damit scheint zunächst eine Eingrenzung und Gewichtung der einzelnen Elemente des Reizkomplexes 'Arbeitsbedingungen' vorgenommen werden zu müssen. Beides kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht geleistet werden. Die o. g. Faktoren der Arbeitsbedingungen werden daher nur mit entsprechenden Vorbehalten in den konzeptionellen Entwurf der Anforderungsanalyse aufgenommen.

#### 3.1.4 Zusammenfassung

Entsprechend dem allgemeinen Reiz-Organismus-Reaktions-Paradigma werden die Determinanten des Arbeitsverhaltens als Reizkomplexe (Arbeitsreize) verstanden, deren inhaltlicher Bestimmung besondere Bedeutung beigemessen wird. Vor dem Hintergrund der anforderungsanalytischen Problemsicht wird die Eingrenzung der möglichen Reizkomplexe auf die Determinanten 'Aufgabe', 'individuelle Leistungsvoraussetzungen' und 'Arbeitsbedingungen' vorgenommen. Aufgrund systematischer Überlegungen wird der Begriff 'Anforderung' als Bezeichnung für die Beziehung zwischen den für die Erfüllung eines Arbeitsauftrages notwendigen Aufgaben und den vom arbeitenden Menschen einzubringenden Leistungsvoraussetzungen vorgeschlagen. Dem Relationsbegriff 'Anforderung' stehen die Arbeitsbedingungen gegenüber.

Auf der Basis arbeitspsychologisch orientierter Arbeiten werden die Begriffe 'Aufgabe' und 'individuelle Leistungsvoraussetzungen' erläutert. Ihnen werden Überlegungen zur Analyse der Arbeitsbedingungen des Gesamtsystems Schule gegenübergestellt. Sie werden unter Vorbehalt in den konzeptionellen Entwurf der Anforderungsanalyse übernommen.

Die folgenden Graphiken ermöglichen einen Überblick über die oben ausgeführten Erläuterungen.

Abbildung 2: Bestimmungsfaktoren des Anforderungsbegriffs

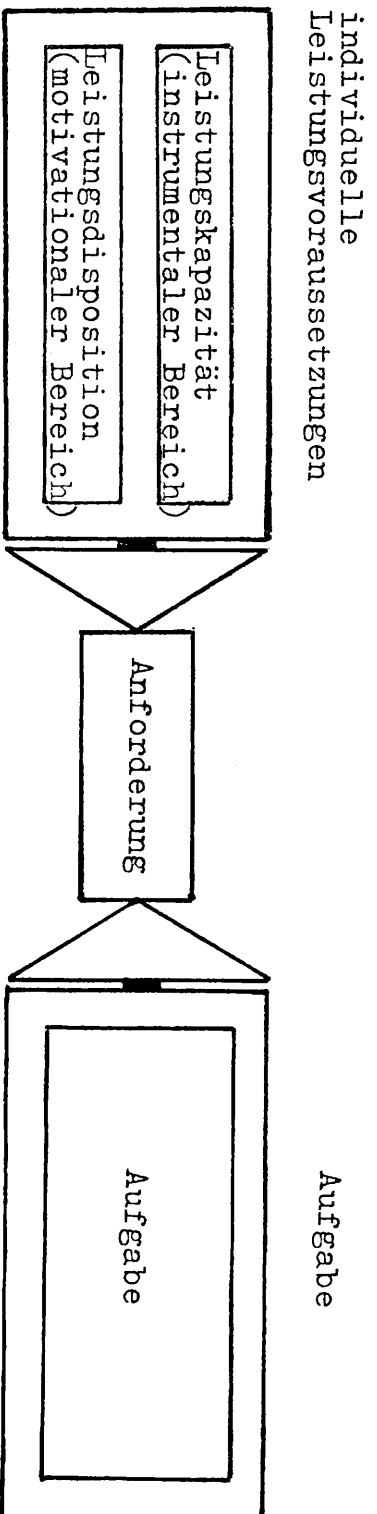
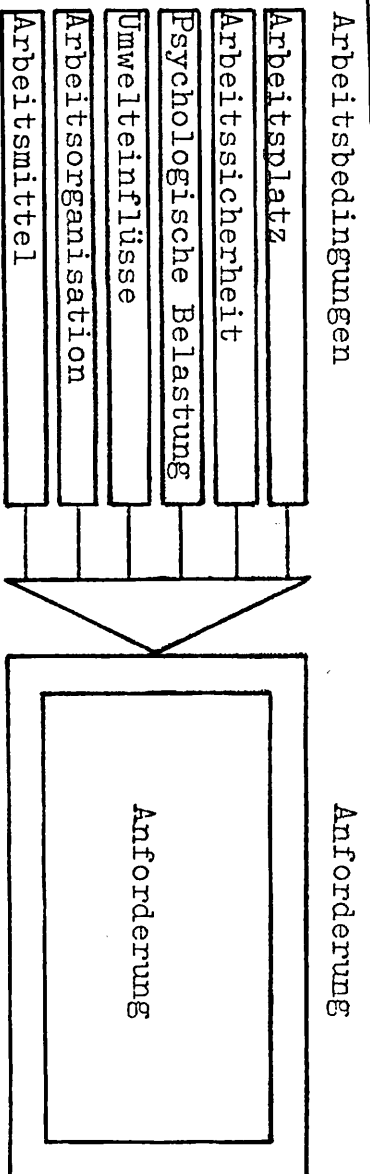


Abbildung 3: Gegenüberstellung von Anforderung und Arbeitsbedingungen





#### 4. Entwurf einer Anforderungsanalyse der Lehrerarbeit

Im Rahmen der Ausführungen zu 2.1 der vorliegenden Arbeit konnte ein allgemeiner Aufgabenkatalog vorgestellt werden, der generalisierend für alle Lehrer aller Schularten und Schulstufen die wesentlichen Arbeitsgebiete des Lehrerberufs bezeichnet.

Es sind dies die Bereiche Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten, Innovieren, Beaufsichtigen und Verwalten (112). Sie werden im folgenden als vorgegebene Bestimmungsgrößen der Analyse der Aufgaben vorangestellt. Sie bilden damit das Ordnungsschema für den Arbeitsreiz 'Aufgaben'.

Als vorläufig gescheitert ist demgegenüber der Versuch anzusehen, dem empirisch gewonnenen Datenmaterial von Studien zur beruflichen Sozialisation des Lehrers, anforderungsanalytisch relevante Informationen zu entlehnen (vgl. 2.2). Stattdessen konnten vor dem Hintergrund der allgemeinen anforderungsanalytischen Problemsicht Nachfragen formuliert werden. Sie verweisen im wesentlichen auf die im Rahmen sozialisationstheoretisch orientierter Studien zur Berufssozialisation des Lehrers vernachlässigte Dimension des instrumentalen Bereichs der Leistungskapazität (s. o. S.64).

Entsprechend dem dieser Arbeit zugrundegelegten Anforderungsbegriff bezeichnet die Beziehung zwischen den Aufgaben und den individuellen Leistungsvoraussetzungen die Anforderung.

Den Anforderungen stehen die Arbeitsbedingungen gegenüber (s. o.).

Als Folge dieser begrifflichen Bestimmung ist die Systematik der Anforderungsanalyse theoretisch als sukzessives Vorgehen vorstellbar.

Danach ist die Analyse der Anforderung die Voraussetzung für die Einbeziehung des Reizfaktors 'Arbeitsbedingungen' in die Analyse des menschlichen Arbeitsverhaltens. Sie unterscheidet sich daher vor allem durch die ihr eigene Systematik vom Vorgehen sozialisationstheoretisch orientierter Studien, in deren Rahmen in der Regel zuerst und vor allem die Verbindung zwischen den (im weitesten Sinne als Arbeitsbedingungen zu bezeichnenden) "Strukturkonflikten" und einem Teilaspekt der individuellen Leistungsvoraussetzungen, den Leistungsdispositionen, analysiert wird. Die sozialisationstheoretisch determinierte Erforschung des Lehrerberufs blendet damit weitgehend die Analyse der Berufsaufgaben und damit das den Beruf konstituierende Phänomen aus ihren Fragestellungen aus.

Zur Bestimmung der Anforderungen des Lehrerberufs können die auf der Basis sozialisationstheoretisch orientierter Studien gewonnenen Ergebnisse der empirischen Erforschung des Lehrerberufs nicht herangezogen werden.

Die folgenden Ausführungen zum Aspekt der individuellen Leistungsvoraussetzungen beschränken sich daher auf allgemeine(nicht lehrerspezifische) arbeitspsychologische Überlegungen.

Aufgrund der fundamentalen Problematik (und der daraus resultierenden empirischen Fehlschlüsse), die sich aus der Erhebung von Zeit-Ist-Werten in ihrer Zuordnung zu theoretisch wie begrifflich unbestimmten Tätigkeiten bzw. Tätigkeitselementen ergibt, wurde unter 2.3 der vorliegenden Arbeit von einer Ausweitung der Darstellung von Studien zur Arbeitszeit der Lehrer (113) über das angebotene

Maß hinaus abgesehen. D diesem Teil der Arbeit können nur sehr allgemeine Informationen mit recht vage bestimmten Aussagen zum Aspekt der Arbeitsorganisation des Lehrerberufs entnommen werden.

Zu ihnen zählen die Klassengröße (114), die Stellung der Unterrichtsstunde im Kanon der anderen Unterrichtsstunden, das Unterrichtsfach (im Hinblick auf die außerunterrichtlichen Fachklassenzeiten) und die Schulart (unter dem Aspekt eines allgemeinen Zeitbudgets).

Faßt man die oben vorgenommene Ergebnisdarstellung zusammen, so ist festzustellen, daß für den Entwurf einer Anforderungsanalyse der Lehrerarbeit eine nur sehr schmale Kenntnisbasis (im Sinne empirisch gesicherter Ergebnisse) zur Verfügung steht.

Obwohl auch die Aufgabenbereiche des Lehrers hinsichtlich ihrer Praxisrelevanz als empirisch nicht gesichert anzusehen sind, erscheinen sie hier doch im Vergleich als das im Sinne der Anforderungsanalyse "ausbaufähigste" Ergebnis.

Mit ihm werden sich die folgenden Ausführungen vor allem beschäftigen.

#### 4.1 Aufgabenanalyse und Berufsanalyse

Unter 2.1.8 der vorliegenden Arbeit wurde festgestellt, daß mit der Benennung der Aufgabenbereiche des Lehrers ein Begriffssystem vorliegt, das aufgrund seines generalisierenden Ansatzes und seiner geringen Differenziertheit als Ordnungsschema für beobachtbare und meßbare empirische Phänomene angesehen werden kann.

Diese Aussage soll im folgenden erläutert werden.

Nach Herrmann (1969) können Berufe als deskriptive Konstrukte angesehen werden. Sie dienen als Ordnungsschemata für beobachtete bzw. gemessene empirische Phänomene, nach denen Berufstypen strukturiert werden können (vgl. Frieling 1975).

Der Beruf bezeichnet danach nicht selbst das beobachtbare bzw. gemessene Phänomen sondern ist als dem beobachtbaren Phänomen übergeordneter Begriff zu verstehen.

Eine Analyse der Beziehung zwischen Beruf und Aufgabe nimmt Frieling (1975) vor, wobei er vier Ebenen unter dem Aspekt ihres Abstraktionsniveaus unterscheidet.

Danach bezeichnet die Aufgabe die Ebene des geringsten Abstraktionsniveaus. Sie ist in Anlehnung an die arbeitspsychologisch determinierte Definition von Miller (1971) als eine Abfolge zielgerichteter Handlungen zu verstehen, die durch bestimmte Anweisungen gesteuert und unter Zuhilfenahme bestimmter Hilfsmittel realisiert werden (s. o. S. 63). Aufgaben sind danach als beobachtbares Phänomen anzunehmen.

Die der Aufgaben-Ebene übergeordnete Ebene bezeichnet Frieling (1975) als Arbeitsplatz oder Position.

In Anlehnung an Shartle (1961) bezeichnen diese Begriffe "eine Gruppe von Aufgaben, die von einer einzelnen Person ausgeführt werden. Innerhalb einer Organisation gibt es immer so viele Arbeitsplätze (Positionen) wie Stelleninhaber" (Frieling 1975, S. 15).

Da sich Positionen durch einzelne Aufgaben konstituieren, sind auch sie als beobachtbares Phänomen anzunehmen.

Zur Kennzeichnung der der Position übergeordneten Ebene schlägt Frieling (1975) den Begriff Job vor. Er greift damit einen Begriff auf, der aufgrund der ihm im deutschen Sprachgebrauch häufig anhaftenden negativen Bewertung verwirrend wirken könnte. Der Begriff wird hier jedoch

(ebenfalls in Anlehnung an Shartle (1961)) verstanden als "eine Gruppe von ähnlichen Positionen, die sich innerhalb derselben Organisation oder desselben Betriebes befinden. In einem Job können daher eine oder mehrere Personen beschäftigt sein" (ebenda, S. 15).

Der Begriff Beruf schließlich bezeichnet die Ebene mit dem höchsten Abstraktionsniveau. Er faßt "eine Gruppe ähnlicher Jobs in den verschiedenen Betrieben oder Organisationen zusammen" (ebenda, S. 15).

Die folgende Abbildung soll die von Frieling (1975) dargestellte Beziehung zwischen Beruf und Aufgabe verdeutlichen (116).

Bezeichnung der Ebene	Abstraktionsniveau	Zunahme des Abstraktionsniveaus ↑
Berufs-Ebene	Aussagen über den Beruf des Lehrers	
Job-Ebene	Aussagen über mehrere Lehrer innerhalb einer Organisation (Schule)	
Positions-Ebene	Aussagen über den Arbeitsplatz (Position) eines Lehrers	
Aufgaben-Ebene	Aussagen über die Aufgabe eines Lehrers	

Abbildung 4: Beziehung zwischen Beruf und Aufgabe  
(modifizierte Darstellung in Anlehnung an Frieling 1975, S. 13).

Schließt man sich der analytischen Systematik des von Frieling (1975) erarbeiteten Beziehungsgefüges zwischen Beruf und Aufgabe an, dann sind "Aussagen über einen Beruf nur über die Analyse von Aufgaben, Positionen und Jobs möglich" (ebenda, S. 12).

Die Analyse der Aufgaben bzw. des Arbeitsplatzes (Position) liefert damit die empirischen Daten für die Analyse des Berufs.

Berufsanalyse und Aufgaben - bzw. Arbeitsplatzanalyse sind nach dieser Darstellung nicht identisch (117).

Im folgenden sollen die einzelnen analytischen Ebenen ausführlicher dargestellt und der Versuch einer inhaltlichen Strukturierung gewagt werden.

Geht man von der Grundannahme aus, daß mit den Begriffen Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten, Innovieren, Beaufsichtigen und Verwalten die wesentlichen Arbeitsbereiche aller Lehrer aller Schularten und Schulstufen bezeichnet wurden (118), daß durch sie also Aussagen über die Arbeitsgebiete mehrerer oder aller Stelleninhaber (Lehrer) innerhalb der Institution Schule vorliegen, dann scheinen die o.g. Begriffe entsprechend den oben zitierten Definitionen entweder Aussagen über die Job-Ebene oder die Berufs-Ebene darzustellen.

Um dies entscheiden zu können, sind einige Ergänzungen notwendig.

Berufsanalysen lassen nach der oben vorgenommenen Darstellung Aussagen über den Beruf zu. Sie berücksichtigen dabei nicht nur die Ergebnisse der Aufgaben - bzw. Arbeitsplatzanalyse und fassen diese in adäquater Weise zusammen (vgl. dazu Molle 1965), sie befassen sich auch mit der individuellen beruflichen Entwicklung der einzelnen Person (119). Dabei berücksichtigen Berufsanalysen sowohl "die Familiensituation (sozialer Status, Beruf der Eltern etc.), die Erziehung, die Schul- und Berufsausbildung" (Frieling 1975, S. 13), als auch z.B. den Umstand, daß der aktuell ausgeübte Beruf eines

Stelleninhabers "als mögliche Zwischenstufe auf dem Weg zu einem bestimmten Berufsziel betrachtet werden kann" (ebenda, S. 13). Aussagen über einen Beruf beinhalten demnach sowohl Faktoren der organisatorischen bzw. betrieblichen Gegebenheiten als auch gesellschaftliche Aspekte.

Dieser zuletzt genannte Anspruch wird durch die o.g. Begriffe (Lehren, Erziehen, Beurteilen etc.) jedoch nicht abgedeckt, so daß sie aufgrund der vorangegangenen Überlegungen als Aussagen über die Job-Ebene angesehen werden können. Damit werden Aussagen zur Job-Ebene notwendig zum Ausgangspunkt für die inhaltliche Strukturierung des Bezugssystems Beruf - Aufgabe. Die Begriffe, die im folgenden abgeleitet und in das Bezugssystem eingebracht werden haben heuristische Funktion (120). Ihre Ableitung erfolgt auf der Ebene der Plausibilität.

Abbildung 5 (121) verdeutlicht die Darstellung der Beziehung zwischen Beruf und Aufgabe.

#### 4.1.1 Job-Ebene

Die Begriffe, von denen aufgrund der vorausgegangenen Ausführungen angenommen wird, daß sie als Aussagen über die Arbeit mehrere Lehrer innerhalb einer Schule (s.o. Abbildung 4) anzusehen sind, heißen Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten, Innovieren, Beaufsichtigen und Verwalten, sie werden in Abbildung 5 als Geschehensbegriffe dargestellt. Ihre inhaltliche Bestimmung bleibt erhalten (122).

Abbildung 5: Beziehung zwischen Beruf und Aufgabe

INSTITUTION

gesellschaftliche  
Determinanten/  
Summe der organisato-  
rischen Determinanten

ORGANISATION

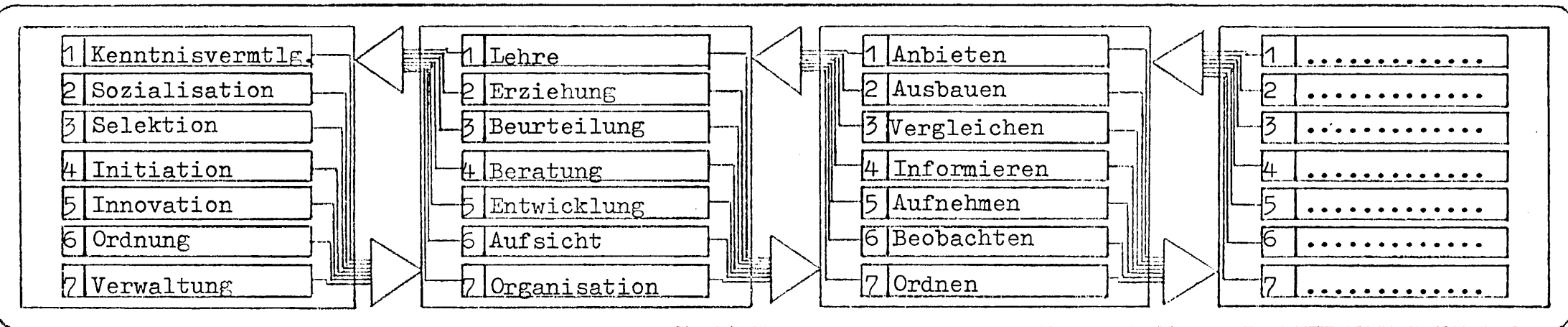
organisatorische  
Determinanten/  
Summe der positionellen  
Determinanten

POSITION

positionelle  
Determinanten/  
Summe der personalen  
Determinanten

PERSON

personale  
Determinanten/Reihe  
zielgerichteter Hand-  
lungen (...)



Aussagen über den  
Beruf des Lehrers

Aussagen über die  
Arbeit mehrerer Lehrer

Aussagen über die  
Arbeit des Lehrers

Aussagen über die  
Aufgaben des Lehrers

BERUFS - EBENE

JOB - EBENE

POSITIONS - EBENE

AUFGABEN - EBENE



Entsprechend der von Frieling (1975) vorgeschlagenen Systematik faßt die Job-Ebene die Ergebnisse der einzelnen Arbeitsplatzanalysen zusammen. Sie gestattet damit in allgemeiner Form Aussagen über die generellen Zielsetzungen einer Organisation sowie deren anteilige Realisierung durch den einzelnen Arbeitsplatz. Bezogen auf die Organisation Schule ist die Herstellung dieser Beziehung schwierig.

Dem Arbeitsplatz des Lehrers liegen - das wurde oben bereits betont (s.o. S.40) - keine, das Arbeitsverhalten des Lehrers normierenden Soll-Werte zugrunde. Der Anteil des einzelnen Arbeitsplatzes am Zustandekommen der allgemeinen Zielsetzungen der Organisation Schule ist damit kaum zu bestimmen. Darüber hinaus sind in der Regel grundsätzlich mehrere Stelleninhaber (Lehrer) gleichzeitig und über mehrere Jahre (mindestens über den Zeitraum der Pflichtschulzeit) mit der Realisierung derselben (?) (123) Zielvorstellungen befaßt, so daß sich neben der Schwierigkeit der inhaltlichen Bestimmung des Arbeitsergebnisses zusätzlich eine kaum aufzulösende zeitliche Problematik ergibt. Auf der Job-Ebene können demnach nur vage Aussagen über das Arbeitsergebnis mehrerer Lehrer getroffen werden. Jedoch ist es wohl realistisch davon auszugehen, daß auch eine derartige "Ergebnisermittlung" - auf der Basis der verfügbaren, d.h. von der Schule selbst erhobenen Daten - kaum über den Bereich 'Beurteilung' (s. Abbildung 5) hinausgehen kann. Die Aussagen auf der Job-Ebene reduzieren sich damit weitgehend auf die Benennung von Zensuren und/oder Zensurendurchschnitten. Geht man zudem davon aus, daß Zensuren gegenwärtig nicht unbedingt das Ergebnis objektiver Leistungsmessung schulisch vermittelter Kenntnisse und Fertigkeiten abbilden, dann scheint der Schluß erlaubt, daß auch diese - die vermutlich einzigen- statistisch erfaßten Daten nicht notwendig die valide Dokumentation der Ergebnisse der Arbeitsplätze (Positionen) von Lehrern darstellen.(124).

#### 4.1.2 Berufs-Ebene

Die Funktionen der Schule sind gesetzlich determiniert, ihre Definition durch einen sehr hohen Abstraktionsgrad gekennzeichnet. Ihre rechtliche Bestimmung (125) erfolgt im Rahmen von Landesverfassungen und Schulgesetzen. Die Funktionen der Schule sind Gegenstand des Lehrerberufs. An ihrer Erfüllung sind neben den Lehrern eine Vielzahl anderer Personen, Berufsgruppen, Informationsträger etc. beteiligt.

Durch diesen Umstand bedingt, ist der Anteil der Dienstleistung des Schulsystems (126) am Endergebnis, dem mit Schulabschluß entlassenen Schüler, nicht nachweisbar. (Es scheint jedoch plausibel, davon auszugehen, daß es einen "Anteil" dennoch gibt.)

Die Begriffe, die in Abbildung 5 die Berufs-Ebene kennzeichnen, werden in der erziehungswissenschaftlichen Literatur - etwa in den Wortverbindungen Sozialisationsfunktion, Selektionsfunktion, Innovationsfunktion, Ordnungsfunktion - vermeintlich präzise als Kennzeichnung der Aufgaben und Tätigkeiten des Lehrers verwendet (127). Sie behaupten damit implizit eine hinreichende Genauigkeit (128) im Umgang mit der inhaltlichen Bestimmung des Lehrerberufs.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird die Verwendung dieser Begriffe im oben dargestellten Sinn abgelehnt. Demgegenüber werden sie hier als Kennzeichnung gesellschaftlich determinierter und gesetzlich definierter (129) Funktionsbestimmungen des institutionalisierten Schulsystems angenommen.

Ihre Zuordnung erfolgt daher unter dem Aspekt der Darstellung der Beziehung Beruf - Aufgabe im Bereich der Aussagen über die Berufs-Ebene, d.h. auf der Ebene des höchsten Abstraktionsniveaus.

#### 4.1.3 Positions-Ebene

Aussagen zur Positions-Ebene beziehen sich auf die Arbeit einer einzelnen Person. Sie beinhalten Auskünfte über den Arbeitsplatz (Position).

Arbeitsplätze (Positionen) werden als das beobachtbare Phänomen eines Berufs angenommen (s.o. S.71ff.).

Aufgrund dieser Grundannahme sind für die Positions-Ebene Begriffe abzuleiten, die eine Tätigkeit kennzeichnen. Dabei ist zu berücksichtigen, daß durch sie die Arbeit des Lehrers, nicht das durch diese Arbeit möglicherweise initiierte Verhalten des Schülers, bezeichnet werden soll. Beispiel: Ausgehend von lerntheoretischen Überlegungen soll der Lehrer z.B. das Problembewußtsein des Schülers entwickeln (s.o. S. 7). Nach dieser Formulierung (130) heißt die Tätigkeit des Lehrers 'Entwickeln'. In dieser Weise definiert ist sie nicht beobachtbar. Als ihr Arbeitsergebnis wird das Lernergebnis, auf dessen problematische Messung hier nicht noch einmal eingegangen werden soll, angenommen. Hat der Schüler im Anschluß an die Entwicklungstätigkeit des Lehrers kein Problembewußtsein entwickelt, liegt der Schluß nahe, der Lehrer habe entweder falsch oder gar nicht 'Entwickelt'.

Andererseits: Hat der Schüler im Anschluß an die Entwicklungstätigkeit des Lehrers Problembewußtsein entwickelt, dann ist keineswegs stringent zu folgern, dies sei nun das Ergebnis des 'Entwickelns' durch den Lehrer.

Obwohl weite Teile der Lehrerarbeit als geistige Arbeit und damit als nicht unmittelbar beobachtbar anzusehen sind (131), gibt es auch solche Bereiche, in denen sich die Aufgabenerfüllung des Lehrers als beobachtbares Handeln realisiert.

Auf diesen Bereich richten sich die im Rahmen der vorliegenden Arbeit vorgenommenen begrifflichen Bestimmungen der Positions-Ebene. Sie sind entsprechend der Definition der Bezeichnung Arbeitsplatz (Position) als eine Gruppe von Aufgaben zu verstehen.

#### 4.1.4 Aufgaben-Ebene

Im Rahmen der Darstellung der Beziehung zwischen Beruf und Aufgabe ist die Aufgaben-Ebene die Ebene der konkretesten Aussagen. Ihre Analyse bildet die Voraussetzung für die Aussagen über Arbeitsplatz (Position), Job und Beruf (s.o. S. 73).

Nach Miller (1971) besteht eine Aufgabe aus einer Abfolge zielgerichteter Handlungen. Aufgabenrelevantes Handeln wird durch Anweisungen gesteuert und unter bestimmten Durchführungsbedingungen unter Zuhilfenahme bestimmter Hilfsmittel realisiert (s.o. S. 63).

Das beobachtbare Phänomen ist nach dieser Darstellung die Aufgabe selbst.

Geht man davon aus, daß die Aufgabe einem Stelleninhaber (Lehrer) bekannt ist, von ihm akzeptiert (132) und unter Zuhilfenahme bestimmter Arbeitsmittel realisiert wird, dann liegt es nahe, davon auszugehen, daß mit großer Wahrscheinlichkeit jede beobachtbare Arbeits-Handlung eines Stelleninhabers das Realisierungsverhalten für die Erfüllung einer Aufgabe darstellt, d.h. daß das Arbeitsverhalten aufgabenrelevant ist. Die beobachtete Tätigkeit (Ist-Wert) wäre danach weitgehend identisch mit der Aufgabe (Soll-Wert).

Obwohl z.B. die empirischen Studien zur Arbeitszeit des Lehrers von dieser Prämisse auszugehen scheinen (133), wird vor dem Hintergrund der Ausführungen der vorliegenden Arbeit die Richtigkeit dieser Grundannahme bezweifelt.

Die Analyse der Aufgaben ist danach gegenwärtig nicht durch die Beobachtung und Analyse von Lehrertätigkeiten zu leisten.

Die oben vorgenommene Ableitung von Begriffen zu den Ebenen des Berufs und der Position genügt Ansprüchen der Plausibilität (s. o. S. 75).

Sie dienen hier zum besseren Verständnis der Beziehung zwischen Beruf und Aufgabe. Obwohl sich dieses Verfahren mit den o.g. Einschränkungen auch für die Aufgaben-Ebene realisieren läßt (134), erscheint dies im Rahmen der vorliegenden Arbeit eher hinderlich.

Es wurde bereits mehrfach betont, daß die Aufgabenanalyse als Voraussetzung für die Analyse des Berufs angesehen wird. Für den Lehrerberuf wurde sie meines Wissens bisher nicht geleistet. Aussagen über die Aufgaben-Ebene wären damit zum gegenwärtigen Zeitpunkt und vor dem Hintergrund dieses Kenntnisdefizits mehr als spekulativ.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird daher keine begriffliche Strukturierung der Aussagen der Aufgaben-Ebene vorgenommen.

Es wird demgegenüber versucht, ausgehend von der Aufgaben-  
definition von Miller (1971) (s. o. S. 63), mögliche  
Bestimmungselemente einer Aufgabenanalyse für den Lehrerberuf zu identifizieren.

Zugrundegelegt wird dabei das System der Aufgaben-  
klassifikation von Miller (1971).

#### 4.1.5 Zusammenfassung

An Anlehnung an Herrmann (1969) werden Berufe als Ordnungsschemata für beobachtete bzw. gemessene empirische Phänomene angenommen.

Die empirischen Daten für die Analyse des Berufs liefert die Analyse der Aufgaben.

Auf der Basis der Darstellung der Beziehungen zwischen Beruf und Aufgabe (Frieling 1975) werden analytische Ebenen benannt, die jeweils spezifische Aussagen über die Arbeit eines Stelleninhabers zulassen.

Das Abstraktionsniveau der Aussagen nimmt von der Ebene der Aufgaben über die des Arbeitsplatzes (Position), des Jobs und des Berufs zu. Die einzelnen Begriffe werden erläutert. Auf der Grundlage der in 2.1 ermittelten Aufgabenbereiche des Lehrers wird versucht, die Aussagen der analytischen Ebenen inhaltlich zu strukturieren.

Die Ableitung der vorgeschlagenen Begriffe erfolgt unter Aspekten der Plausibilität, sie hat heuristische Funktion. Die Aufgaben-Ebene bleibt unbestimmt.

#### 4.2 Aufgabenklassifikation

Aufgabenklassifikationen (135) leisten "die Einordnung von Aufgaben (...) in Gruppen auf der Basis definierter Merkmale und ihre Einstufung nach Gemeinsamkeit, Ähnlichkeit oder beidem" (Frieling 1975, S. 20).

Je nach Definition der Aufgabe fallen die Merkmale der Klassifikation unterschiedlich aus (ebenda, S. 20).

Miller (1971) legt seiner Aufgabendefinition (s.o.S. 63) sechs Bestimmungselemente zugrunde:

- die Reihe (Reihe zielgerichteter Handlungen)
- die zielgerichtete Handlung,
- Informationsverarbeitungsprozesse,
- das oder die Programm(e),
- die Durchführungsbedingungen,
- die Werkzeuge.

Diese sechs Elemente setzt Miller (1971) in Beziehung zu den vier Hauptdimensionen, nach denen er Aufgaben zusätzlich unterscheidet.

Die Kombination der Bestimmungselemente und der Hauptdimensionen ergibt das Gerüst des Analysekonzepts (vgl. Frieling 1975, S. 21).

Als Hauptdimensionen von Aufgaben bezeichnet Miller (1971) ihren Inhalt, ihre Funktionen, ihre Bedingungen und ihren erforderlichen Übungsgrad (im Sinne von Eingangsvoraussetzungen) (vgl. Frieling 1975, S. 22).

Sie sollen im folgenden - bezogen auf die Arbeit des Lehrers - beispielhaft dargestellt werden.

#### 4.2.1 Aufgabeninhalt

"Die Aufgabeninhalte bezeichnen die jeweiligen Gegenstandsbereiche, mit denen die Aufgaben befaßt werden" (Frieling 1975, S. 22).

Nach diesem Verständnis wäre etwa - bedingt durch den unterschiedlichen Gegenstand - die Beurteilung einer schriftlichen Schülerleistung (Klassenarbeit, Test o.ä.) zu unterscheiden von der Beurteilung des Schülerverhaltens (Aufmerksamkeit, "Betragen", o.ä.).

In beiden Fällen handelt es sich um eine Beurteilungsaufgabe, d.h. der Lehrer vergleicht (vgl. Positions-Ebene Aufgabenbereich 3) einen Ist-Wert (reales Testergebnis bzw. wahrgenommene Ausprägung der Aufmerksamkeit) mit einem antizipierten Soll-Wert (richtiges Testergebnis bzw. wünschenswerte Aufmerksamkeit) (136).

Die Inhaltsbezeichnung einer Aufgabe sollte möglichst präzise bestimmt sein, trotzdem hat sie im Rahmen des Klassifikationssystems lediglich die Funktion einer Benennung. Aus ihr heraus können noch keine Schlüsse über Ähnlichkeiten oder Unähnlichkeiten bestimmter Aufgaben gezogen werden (vgl. Frieling 1975).

#### 4.2.2 Aufgabenfunktion

Auf der Basis informationstheoretischer Überlegungen können Aufgaben hinsichtlich ihrer Funktionen unterschieden werden. Danach heben sich Wahrnehmungsprozesse von Gedächtnis-, Verarbeitungs- und Ausführungsprozessen ab (vgl. Frieling 1975).

Aufgabenfunktionen können sich in Abhängigkeit von einzelnen Personen bei gleichbleibender Aufgabe verändern. Miller (1971) sieht diesen Zusammenhang vor allem im Bereich der unterschiedlichen Geübtheit eines Stelleninhabers. "Je mehr man mit einer bestimmter Population von Reizsituationen (137) vertraut ist, umso geringer ist die Komplexität der Aufgabenfunktionen (oder Zahl der Informationsverarbeitungsprozesse), die die Reaktionen auf die Reizsituationen bewirken" (Miller 1971, S. 19).

Dieser Aspekt soll im Zusammenhang mit dem Klassifikationsmerkmal 'Übungsgrad' noch einmal aufgegriffen werden.



#### 4.2.3 Aufgabenbedingungen

Miller (1971) unterscheidet zwei Bereiche der Aufgabenbedingungen.

Zum einen den Bereich der physiologischen und psychologischen Bedingungen, sie kennzeichnen die Faktoren der äußeren Arbeitsbedingungen (z.B. Schall, Licht, Staub, etc.) (s.o. 3.1.3), zum anderen den Bereich des Aufgabenmilieus.

Unter den Begriff des Aufgabenmilieus "fallen alle im sog. 'time-sharing'-Verfahren auszuübenden Aufgaben, wobei vor allem die gegenseitige Beeinflussung der gleichzeitig durchzuführenden Aufgaben von Interesse ist" (Frieling 1975, S. 22).

Bezogen auf die Unterrichtsarbeit des Lehrers wäre unter dem Aspekt des Aufgabenmilieus z.B. von Interesse ob und wenn ja in welcher Weise sich das 'Beobachten' (vgl. Positions-Ebene Aufgabenbereich 6) und z.B. das 'Anbieten' (vgl. Positions-Ebene Aufgabenbereich 1) beeinflussen. So scheint es z.B. plausibel, zu unterstellen, daß das 'Beobachten' die Aufgabe ist, die während des Unterrichts als "Daueraufgabe", d.h. als ununterbrochen auszuübende Tätigkeit anzusehen ist, die zumindest zeitweilig weite Teile der Aufmerksamkeit des Lehrers beanspruchen dürfte, daß aber gleichzeitig in der Regel (138) mindestens ein weiterer Aufgabenbereich mit vermutlich ebenfalls hoher Aufmerksamkeit zu realisieren ist (z.B. das methodisch wie inhaltlich geplante 'Angebot' des Lernstoffes). Obgleich der Einfluß der äußeren Arbeitsbedingungen auch für den Lehrerberuf nicht unerheblich sein dürfte (139), scheint mir doch die Analyse des Aufgabenmilieus der Lehrerarbeit im Kontext der Aufgabenanalyse von größerer Bedeutung zu sein.

Es wird daher im Rahmen des Entwurfs der Anforderungsanalyse vorgeschlagen, die physiologischen und psychologischen Arbeitsbedingungen dem Komplex der Arbeitsbedingungen (s.o. 3.1.3) zuzuordnen und im Kontext der Aufgabenklassifikation unter dem Aspekt der Aufgabenbedingungen vor allem das Aufgabenmilieu ('time-sharing') zu analysieren

Die Abbildung 6 berücksichtigt diesen Vorschlag.

#### 4.2.4 Übungsgrad

In experimentellen Untersuchungen konnte aufgezeigt werden, "daß die Art der Aufgabenausführung (sowohl qualitativ als auch quantitativ) vom Grad der Geübtheit des Einzelnen abhängt" (Frieling 1975, S. 23) (140). Rückschließend auf die Aufgabenfunktionen (s.o. 4.2.2) bedeutet dieses Ergebnis, daß sich die Komplexität der Aufgabenfunktion ändert, "wenn die Aufgabe von einer geübten oder ungeübten Person durchgeführt wird" (ebenda, S. 23).

An einem Beispiel soll die Abhängigkeit der Aufgabenfunktion vom entsprechenden Übungsniveau eines Stelleninhabers verdeutlicht werden (141).

Ein junger Lehrer (Berufsanfänger) sieht sich einem Schüler gegenüber, dessen geringe Lernergebnisse in keinem Verhältnis zur aufgewendeten Lernzeit stehen. Indem sich der Lehrer mit dem Schüler intensiv befaßt, prüft, sucht, entdeckt und identifiziert er Indikatoren. Er interpretiert bestimmte Merkmalsgruppen, kombiniert in vielfältiger Weise die Indikatoren. Erst nach längerer Zeit entschließt er sich zu einer Entscheidung. Ähnliche Fälle begegnen dem Lehrer immer wieder. Bald entscheidet er geübter.

Er verfügt über bestimmte "Untersuchungsstrategien" mit deren Hilfe er verschiedene Möglichkeiten eingrenzt. Er hat eine Reihe alternativer Problemlösungsvorschläge in seinem Gedächtnis abgespeichert.

Der Übungsprozeß dauert an und schließlich ist der Lehrer in der Lage, häufig auftretende Lernschwierigkeiten relativ spontan zu identifizieren. Er hat dann nur noch die Aufgabe, seine Entscheidung abzusichern.

Nach dieser Darstellung verläuft der Übungsprozeß in drei Phasen.

Während der ungeübte Lehrer im wesentlichen Entscheidungsleistungen erbringen muß, aktiviert der geübte Lehrer Interpretationsleistungen. Der routinierte Lehrer schließlich führt eine Identifikationsleistung aus, er erinnert sich (vgl. dazu Frieling 1975, S. 23).

Die Analyse der Aufgaben des Lehrers unter dem Aspekt des Übungsgrades hat danach im wesentlichen zwei aufeinander aufbauende Funktionen: die Identifikation von Aufgaben oder Teilaufgaben, die als übbar anzusehen sind und die Ermittlung der Übungsphasen, d.h. der graduellen Einteilung des Übungsniveaus.

In Abbildung 6 ist die von Frieling (1975) vorgeschlagene Differenzierung des Übungsgrades übernommen worden.

#### 4.2.5 Häufigkeit und Dauer (142)

Lang- oder kurzzyklische Aufgabenwiederholungen können nicht nur zu einer Anhebung des Übungsniveaus eines Stelleninhabers führen (s.o.), sie können ebenfalls und möglicherweise gleichzeitig, eine ermüdende Wirkung ausüben (vgl. Hoyos 1974).

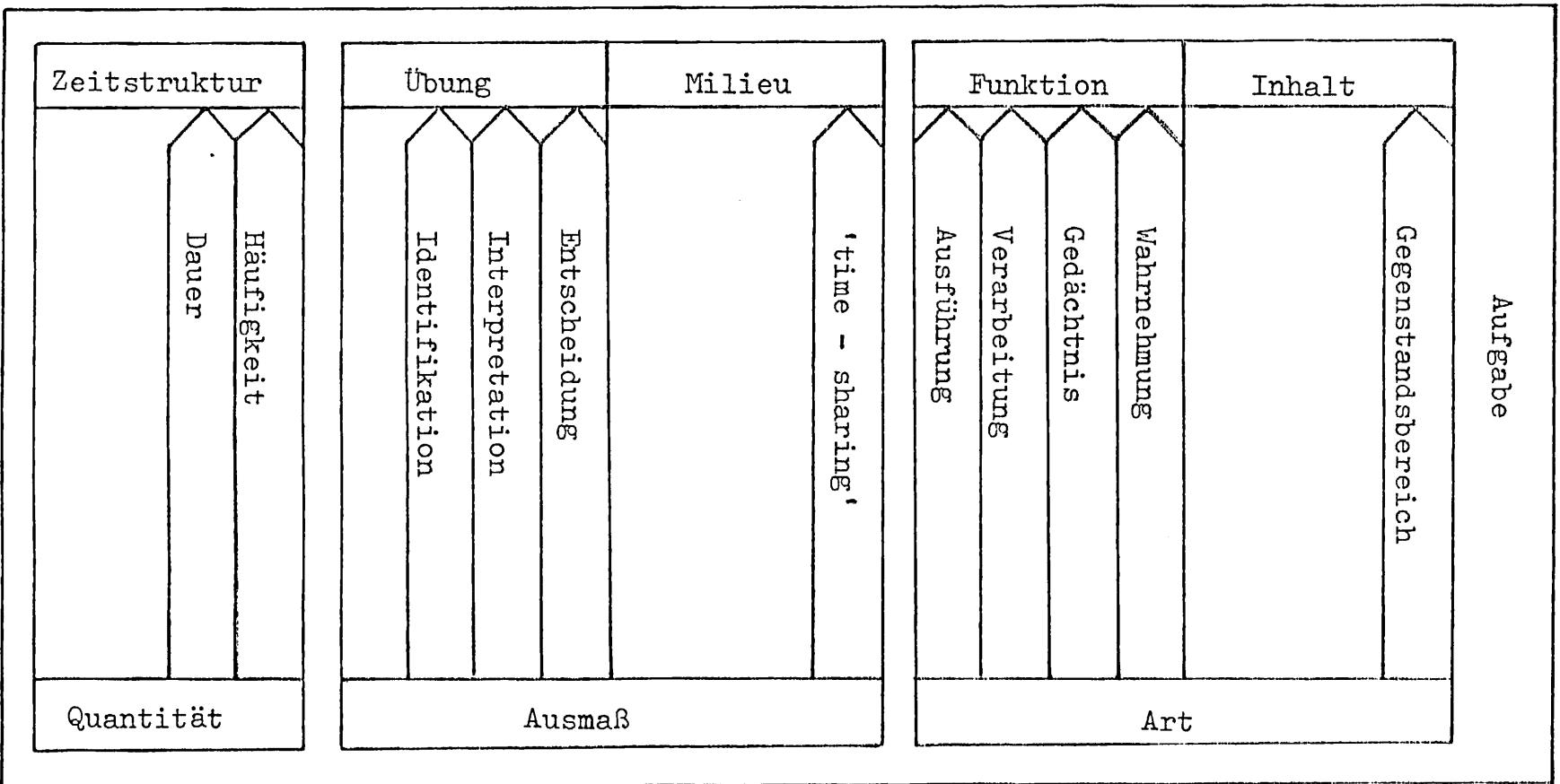
Aufgabenwiederholungen innerhalb der Arbeit des Lehrers bedingen damit jedoch nicht nur Ermüdungserscheinungen, die zu einem kürzeren oder längeren Absinken der Aufmerksamkeit führen können, sie können auch Ursache der Genese von Fehlhaltungen (s.o. S. 36) sein, Die Analyse der Aufgaben unter dem Aspekt der Häufigkeit und Dauer hat danach vor allem die Funktion, die Zeitstrukturdimension der nach Art (Inhalt und Funktion) und Ausmaß (Aufgabenmilieu/Übungsgrad) qualitativ klassifizierten Aufgaben empirisch zu belegen. Sie erfüllt damit vor allem einen quantitativen Zweck.

Die Abbildung 6 stellt die Elemente der Aufgabenklassifikation oder Aufgabenanalyse dar.

#### 4.2.6 Zusammenfassung

Auf der Basis von Miller (1971) werden die Elemente der Aufgabenklassifikation oder Aufgabenanalyse bezogen auf die Arbeit des Lehrers beispielhaft dargestellt. Es kann gezeigt werden, daß die Differenzierung nach Gegenstand, Aufgabenkomplexität, Aufgabenmilieu, Übungsgrad, Häufigkeit und Dauer auch für die Analyse der Arbeit des Lehrers sinnvoll zu sein scheint. Das vorgestellte Konzept der Aufgabenanalyse stellt die Grundlegung für eine qualitative und quantitative Klassifikation der Aufgaben dar.

Abbildung 6: Elemente der Aufgabenklassifikation  
oder Aufgabenanalyse



#### 4.3 Individuelle Leistungsvoraussetzungen

In Anlehnung an die Ausführungen zu 3.1.2 der vorliegenden Arbeit unterscheidet die folgende Darstellung die Bereiche der zeitkonstanten und zeitvariablen Leistungsvoraussetzungen.

Es wird unterstellt, daß der Bereich der zeitkonstanten Leistungsfaktoren (Fähigkeiten und Fertigkeiten) durch die Inhalte und Methoden der beruflichen Qualifikation gezielt beeinflusst, d.h. im präzisen Sinn des Wortes ausgebildet werden.

Folgt man dieser Grundannahme, dann liegt der Schluß nahe, daß die Höhe der Anforderung auch (möglicherweise vor allem) aus der Beziehung zwischen den Leistungskapazitäten (s.o. S. 64) eines Stelleninhabers und den Aufgaben erklärbar sein müßte. Empirische Ergebnisse, die diese Annahme belegen, konnten auf der Basis der der vorliegenden Arbeit zugrunde gelegten Studien empirisch pädagogischer Forschung nicht ermittelt werden (s.o. S. 69ff.).

Die folgenden Ausführungen beschränken sich daher auf einige allgemeine arbeitspsychologisch determinierte Überlegungen zum Aspekt der individuellen Leistungsvoraussetzungen. Sie stellen eine Ergänzung des Abschnitts 3.1.2 (s.o.) dar.

##### 4.3.1 Zeitkonstante Leistungsvoraussetzungen

Das zeitkonstante Merkmal 'Fertigkeiten' ist aufgabenorientiert. Für seine Ausbildung ist die Kenntnis der Aufgabe (Aufgabenanalyse) als Voraussetzung anzunehmen (s.o. 4.1).

Fertigkeiten sind erlernte bzw. erlernbare Einsichten in die organisierte Abfolge aufgabenrelevanter Handlungen (vgl. Welford 1968).

Sie bauen überwiegend auf bestehenden Fertigkeiten auf (Hoyos 1974).

Alte Gewohnheiten (fehlerhaft Eingeübtes) können den Aufbau und das Erreichen einer Endphase des Fertigkeitserwerbs behindern. Nach Hoyos (1974) gilt dies besonders, "wenn es sich um "eingefleischte" Gewohnheiten im motorischen Bereich handelt" (ebenda, S. 128).

Fertigkeiten beziehen sich jedoch nicht nur auf motorische Aktivitäten. Sie schließen den mentalen Bereich ebenfalls mit ein (Hoyos 1974).

"Wenn ein Mensch eine Fertigkeit ausübt, so spielt er die Rolle eines Information-verarbeitenden Apparates. Er muß Information aufnehmen und interpretieren, Antworten berechnen und ausführen in Abstimmung mit einer Strategie oder einem Programm, das ihn zum Erfolg führt" (ebenda, S. 127). Damit stehen Fertigkeiten in einem unmittelbaren Bezug zum Element der Aufgabenfunktion (s.o. 4.2.2).

Fertigkeiten sind nicht mit dem Arbeitsverhalten gleichzusetzen. Als psychologische Größe, die hinter dem Arbeitsverhalten steht, determinieren sie jedoch das Arbeitsverhalten (Hoyos 1974).

Das ebenfalls zeitkonstante Merkmal 'Fähigkeiten' ist nach neueren Auffassungen zum großen Teil durch basale Fähigkeiten erklärt. "Fähigkeiten sind demzufolge innere Möglichkeiten; sie sagen etwas über die Leistungsfähigkeit und Eignung eines Menschen aus" (Henke 1969, S. 304) (143).

Fähigkeiten sind jedoch nicht nur durch anatomisch-physiologische Gegebenheiten des Organismus begründet, sie sind auch durch Lernprozesse induziert.

Fähigkeiten sind damit in einem gewissen Umfang (?) ebenfalls lernbar und damit ausbildbar.

Auch die Erfüllung der Aufgabe selbst trägt zum Erlernen von Fähigkeiten bei. Einer neuen Aufgabe begegnet das Individuum immer mit einer bestimmten Ausstattung an Fähigkeiten. Da der Lernprozeß jedoch auch während der aktiven Auseinandersetzung mit den Aufgaben andauert, trägt auch die Aufgabenerfüllung zur Formung der "inneren Möglichkeiten" bei (vgl. Hoyos 1974, S. 126).

Bleibt man bei der Grundannahme, daß die Kenntnis der Aufgaben die Voraussetzung für die Ausbildung der Leistungskapazität (Fähigkeiten und Fertigkeiten) ist, die Aufgaben jedoch weitgehend diffus bestimmt sind, dann erscheint eine Analyse der Fähigkeiten und Fertigkeiten "ausgebildeter" Lehrer zum gegenwärtigen Zeitpunkt eher problematisch.

Dennoch könnte etwa die Analyse von Ausbildungsvorschriften (Studienordnungen etc.) und die auf deren Basis vorgenommene Beurteilung der Studienabgänger eine Möglichkeit sein, den Komplex der zeitkonstanten individuellen Leistungsvoraussetzungen inhaltlich vorzustrukturieren und ihn dadurch auf die Elemente der Aufgabe beziehbar zu machen.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit kann dieser Versuch nicht unternommen werden.

#### 4.3.2 Zeitvariable Leistungsvoraussetzungen

Die Leistungskapazität eines Stelleninhabers ist nicht immer in gleicher Weise verfügbar (s.o. 3.1.2). Die Arbeitspsychologie geht daher davon aus, daß es "offenbar temporäre physiologische Konditionen im Organismus (gibt), die die Leistungsabgabe beeinflussen" (Hoyos 1974, S. 59).



Auf die Faktoren Aktivierung und Motivation - sie definieren hier den Faktor Leistungsdisposition - soll im folgenden nur kurz eingegangen werden. Eine der Komplexität des Phänomens entsprechende umfassende Darstellung würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen. Die folgenden Ausführungen sind daher nur als Anmerkungen zu verstehen.

Unter arbeitspsychologischen Aspekten interessieren die Faktoren Aktivierung und Motivation vor allem in ihrer Beziehung zur Leistung.

Gegenwärtig geht die Arbeitspsychologie davon aus, daß die Beziehung zwischen Aktivierung und Leistung - Aktivierung bezeichnet hier verschiedene Zustände entlang dem Kontinuum Schlaf-Wachheit - "nur im Zusammenhang mit der zu erledigenden Aufgabe gesehen werden (kann)" (Hoyos 1974, S. 154).

Danach bestimmt der Grad der Aktivierung die Höhe der Leistung in Abhängigkeit zur Komplexität einer Aufgabe.

Dieser Grundannahme entsprechend, scheint sich ein Konsens herausgebildet zu haben, demzufolge die Beziehung zwischen dem Aktivierungsniveau und der Leistung als umgekehrt U-förmiger Kurvenverlauf in einem Koordinatensystem abbildbar ist.

"Bei einer einfachen Aufgabe wird ein höherer Grad an Aktivierung zu einer maximalen Leistung führen; bei einer komplexeren Aufgabe wirkt dieser Aktivierungsgrad bereits leistungsbeeinträchtigend" (Hoyos 1974, S. 154).

Auf die Verfahren zur Messung der Indikatoren des Aktivierungsniveaus kann nicht eingegangen werden (144). Im Rahmen eines anforderungsanalytisch determinierten Forschungsvorhabens zur Analyse der Lehrerarbeit wären jedoch vor allem die Probleme der Identifikation und Abgrenzung der Determinanten des Aktivierungsniveaus zu thematisieren. Beides kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht geleistet werden.

Der Begriff 'Motivation' bezeichnet in Abhängigkeit zu den ihm jeweils zugrundeliegenden Motivationstheorien unterschiedliche Phänomene (vgl. dazu Hoyos 1974, S. 181ff.).

So kann das Motiv z.B. angesehen werden als angeborenes Bedürfnis, als Mangelzustand oder als Störung eines inneren Gleichgewichts bzw. Ungleichgewichts mit der Umgebung, ebenfalls z.B. als eine erworbene Disposition, eine bestimmte Art von Befriedigung anzustreben (Hoyos 1974).

Unter der Fragestellung, welche Bedeutung der Aufgabe im Motivationsprozeß zukommt, werden in letzter Zeit verstärkt Bemühungen sichtbar, den Motivationsprozeß stärker von seinen kognitiven Elementen her zu sehen. "Im engeren Bereich der Leistungsmotivationsforschung (...) hat die Attribuierungstheorie zu dieser Akzentverschiebung beigetragen" (ebenda, S. 197).

Nach Hoyos (1974) ist die Attribuierungstheorie jedoch keine Theorie der Motivation sondern eine Theorie der Wahrnehmung der Motivation durch das Individuum (ebenda, S. 198).

Danach befaßt sich die Attribuierungstheorie "mit dem Vorgang, wie ein Individuum Ereignisse als durch Elemente der Umgebung verursacht erlebt" (ebenda, S. 198).

Vier Ursachen werden für Erfolg und Mißerfolg im Umgang mit der Aufgabe postuliert (145): die Fähigkeit oder Befähigung (s.o. Fähigkeiten und Fertigkeiten), die Anstrengung (s.o. Aktivierung), die Aufgabenschwierigkeit (s.o. Aufgabenfunktion) und der Zufall (er findet oben keine Entsprechung).

Es muß der Fortführung der vorliegenden Arbeit außerhalb des hier gesteckten Rahmens überlassen bleiben, die angedeuteten Beziehungen zu überprüfen, die sich aufgrund

der oben vorgenommenen flüchtigen Darstellung zwischen den attribuierungstheoretisch determinierten Ursachen für Erfolg und Mißerfolg und Elementen der Anforderungsanalyse anzudeuten scheinen.

Die Abbildung 7 stellt die oben dargestellten Faktoren der individuellen Leistungsvoraussetzungen graphisch dar. Sie sind der klassifizierten Aufgabe gegenübergestellt. Ihre Relation definiert die Anforderung.

#### 4.3.3 Zusammenfassung

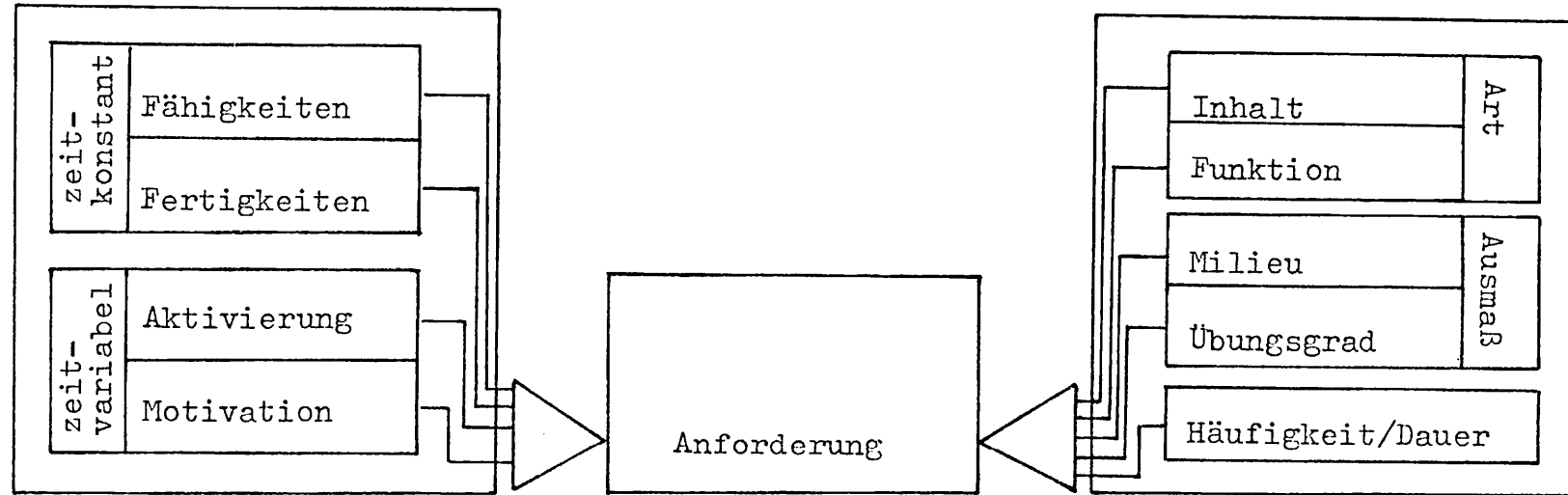
Die zeitkonstanten Merkmale Fähigkeiten und Fertigkeiten werden als aufgabenorientiert angenommen. Sie bilden den Bereich der ausbildbaren Leistungskapazität.

Demgegenüber werden die zeitvariablen Merkmale Aktivierung und Motivation als die das Arbeitsverhalten temporär beeinflussende Größe angenommen. Sie definieren die Leistungsdisposition. Aktivierung und Motivation werden in einem Zusammenhang mit den Elementen der Aufgabe gesehen.

Abbildung 7: Bestimmung der Anforderung

individuelle  
Leistungsvoraussetzungen

Aufgabe



#### 4.4 Äußere Arbeitsbedingungen

Bereits oben (3.1.3) wurden in Anlehnung an Krommweh (1977) Faktoren der Arbeitsbedingungen aufgelistet und ihr Bezug auf die Arbeit des Lehrers punktuell hergestellt.

Im folgenden sollen einige Anmerkungen zum Faktor Arbeitsorganisation ergänzt werden.

Übertragen auf das Gesamtsystem Schule muß die Klasse der 'Arbeitsorganisation' Schul- und Unterrichtsorganisation heißen (Krommweh 1977, S. 11).

Er umfaßt das sogenannte Arbeitszeitregime (z.B. Pausenregelung) und die Organisation des Arbeitsablaufs. Nach Krommweh (1977) verbergen sich hinter diesen Begriffen sowohl inhaltliche Aspekte (Bildungsziele, Curricula) als auch die "vollständig durchdachten Bedingungen der Planung und Steuerung von allen per Rechtsverordnung bzw. Erlaß ausgewiesenen Unterrichtsprozessen in Abhängigkeit von eingeführten Bildungs- und Schulreformen, (daneben die) Kenntnis aller Bildungs- und Prozeßstrukturen innerhalb eines Schulbetriebes" (ebenda, S. 11). Mit dem Blick auf den konzeptionellen Entwurf der Anforderungsanalyse der Lehrerarbeit, wie er hier vorgelegt wurde, erscheint die Zusammenfassung inhaltlicher und formaler Bestimmungsfaktoren jedoch nicht zulässig. Danach wären die inhaltlichen Aspekte und vor allem deren Analyse, Gegenstand der Aufgabenklassifikation bzw. der auf ihr aufbauenden Ausbildung der Leistungskapazität; die formalen Aspekte demgegenüber Merkmal der äußeren Arbeitsbedingungen, wobei die Bezeichnung 'äußere' als Hinweis auf die analytische Trennung dieser beiden Bereiche zu verstehen ist.

Folgt man dieser Differenzierung, dann sind die Anforderungen den äußeren Arbeitsbedingungen gegenüberzustellen.

Als Voraussetzung für die hier vorgeschlagene Systematik wäre jedoch zunächst eine theoretisch begründete Analyse der Faktoren der Arbeitsbedingungen zu leisten.

Dies kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht erfolgen.

#### 4.4.1 Zusammenfassung

Die vorangegangenen Ausführungen ergänzen die Darstellung des Abschnitts 3.1.3 der vorliegenden Arbeit. Sie verdeutlichen am Beispiel der Merkmalsklasse 'Arbeitsorganisation' die Notwendigkeit der Differenzierung der Merkmale der Arbeitsbedingungen. Es wird - unter dem Aspekt der Anforderungsanalyse - vorgeschlagen, die inhaltsbezogenen Kriterien und deren Analyse vor allem dem Komplex der Aufgabenklassifikation zuzuordnen. Zur Verdeutlichung der vorgeschlagenen analytischen Trennung wird der Begriff 'äußere Arbeitsbedingungen' verwendet.

## 5. Künftige Aufgaben

Die vorliegende Arbeit verwies auf Kenntnisdefizite der empirisch pädagogischen Forschung im Bereich der Analyse der Lehrerarbeit.

Auf der Basis arbeitspsychologischer Überlegungen wurde der Entwurf eines Konzepts der Anforderungsanalyse der Lehrerarbeit entwickelt.

Anhand von Beispielen konnte gezeigt werden, daß das anforderungsanalytische Vorgehen zur Systematisierung der Erforschung des Lehrerberufs beitragen kann.

In Anlehnung an die hier vorgelegte anforderungsanalytische Systematik sind unterschiedliche Vorgehensweisen für eine weiterführende Beschäftigung mit der Thematik vorstellbar.

So ist es z.B. denkbar, den Gegenstandsbereich der Anforderungsanalyse auf die Analyse der Aufgaben einzugrenzen. Zu leisten wäre in diesem Fall etwa die theoretisch begründete Ableitung der Aufgabenbereiche des Lehrers aus einem einer Theorie der Schule vorgeordneten Bündel pädagogisch relevanter Theorien.

Theorien der Erziehung, Beurteilung, Beratung, Innovation usw. wären demgemäß daraufhin zu überprüfen, inwieweit sie einen Beitrag zur Bestimmung der pädagogischen Aufgaben des Lehrers leisten. Sie wären qualitativ zu klassifizieren und bildeten damit ein theoretisch begründetes Konzept, das z.B. zur Beobachtung der Lehrerarbeit aber auch zur Gegenüberstellung von Leistungskapazität (also ausgebildeter Berufsqualifikation) und Aufgabe eingesetzt werden könnte.

Schwerpunkt innerhalb des anforderungsanalytischen Vorgehens kann z.B. auch der Komplex der individuellen Leistungsvoraussetzungen oder der der äußeren Arbeitsbedingungen sein. In jedem Fall aber scheint die Aufgabe die zentrale Bezugsgröße zu sein. Sie bildet daher für künftige anforderungsanalytisch determinierte Vorhaben den zentralen Forschungsschwerpunkt.



## Anmerkungen

- (1) Vgl. Schönwälder, H.-G.; Fuchs, A.: Erfassung von Belastung und Beanspruchung im Unterricht. In: Berndt/Busch/Schönwälder (Hrsg.): BAS - Belastung und Beanspruchung am Arbeitsplatz Schule. Forschungsbericht Nr. 1. Universität Bremen 1979.
- (2) Zur Darstellung des Konzepts vgl. Berndt, J.: Das Konzept von Belastung und Beanspruchung als Grundlage eines allgemeinen Erklärungsmodells. In: Berndt/Busch/Schönwälder (Hrsg.): BAS - Belastung und Beanspruchung am Arbeitsplatz Schule. Forschungsbericht Nr. 1. Universität Bremen 1979.
- (3) Fuchs, A.; Schönwälder, H.-G.: Schule als Arbeitsplatz des Lehrers. Literaturbericht im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Hekt. Manuskript. Bremen 1979.
- (4) Vgl. Anmerkung (2).
- (5) Dem Problem 'Lehrerberuf' gilt das Forschungsinteresse zahlreicher Wissenschaftsdisziplinen, die sich, bedingt durch die jeweils fachspezifisch determinierten Fragestellungen jeweils mit einzelnen Detailproblemen befassen. Entsprechend richten sich die jeweiligen Problemlösungsvorschläge auf die unter fachspezifischen Prämissen isoliert wahrgenommenen Problemausschnitte. Eine Integration der Ergebnisse kann gegenwärtig nicht festgestellt werden.  
Zur Aspektvielfalt vgl. (3).
- (6) Vgl. Anmerkung (3).
- (7) Vgl. Deutscher Bildungsrat, a.a.O., S. 220ff.
- (8) Vgl. Brinkmann, W.: a.a.O., S. 43.
- (9) Vgl. Brinkmann, W.: a.a.O., S. 55.
- (10) Vgl. z. B. Landesverfassung der Freien Hansestadt Bremen vom 21. Oktober 1947. 2. Abschnitt, Artikel 26ff.
- (11) Vgl. Perschel, W.: a.a.O., S. 35
- (12) Vgl. z. B. Senator für Bildung (Hrsg.): Richtlinien zur Leistungsbeurteilung in der Orientierungsstufe. Bremen 1977.

- (13) Vgl. z. B. Wiest, U.: a.a.O., S. 389ff.
- (14) Vgl. z. B. Wehle, G.: a.a.O., S. 228ff.
- (15) Vgl. Abschnitt 2.2.1.3 der vorliegenden Arbeit.
- (16) Vgl. Fürstenau, P.: a.a.O., S. 47ff.
- (17) Vgl. Senator für Bildung (Hrsg.): Schulrechtskundliche Sammlung für das Land Bremen. Aufsichtspflicht und Haftung des Lehrers (LK 1957, 162). Bremen 1968.
- (18) Vgl. Heckel, H.: a.a.O., S. 270ff.
- (19) Vgl. Anmerkung (17), a.a.O., S. 29ff.
- (20) Vgl. Anmerkung (17), a.a.O., S. 30.
- (21) Vgl. Anmerkung (17), a.a.O., S. 30.
- (22) Vgl. Anmerkung (17), a.a.O., S. 31
- (23) Vgl. Anmerkung (3).
- (24) Vgl. Anmerkung (17), a.a.O., S. 29.
- (25) Vgl. Abschnitt 2.3 der vorliegenden Arbeit.
- (26) Vgl. Grell, J.: a.a.O., S. 22.
- (27) Unter dem Aspekt eines Reformkonzeptes. Vgl. Deutscher Bildungsrat: a.a.O., S. 220ff.; demgegenüber z. B. unter bildungsökonomischen Aspekten vgl. Krommweh, B.: a.a.O., S. 65ff.
- (28) Es hat den Anschein, als habe diese Art der Definition der Aufgaben des Lehrers in der Sozialgeschichte des Standes bereits Vorläufer. So listet ein Ministerialerlaß vom 30. Mai 1891 die Tätigkeiten auf, die als "niedere Kirchendienste" anzusehen sind und damit nicht mehr Aufgabe des Lehrers im Schulamt.  
Vgl. Bungardt, K.: a.a.O., S. 151, Anmerkung (16).
- (29) Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Blätter zur Berufskunde. Band 3. Bertelsmann Verlag, Bielefeld. 7. Auflage 1977.
- (30) Vgl. Krommweh, B. (1966): a.a.O., S. 65ff.

- (31) Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Sozialisationsbegriff als dem "deus ex machina" der Humanwissenschaft kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht vorgenommen werden. Vgl. dazu Ulich, D.: Zur Methodik der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K. (Hrsg.): Sozialisation und Lebenslauf. Reinbek 1976, S. 53ff.
- (32) Vgl. dazu die einschränkenden Hinweise auf S. 5 der vorliegenden Arbeit.
- (33) Die Darstellung und Diskussion der Hypothesen zur Berufswahlsituation künftiger Lehrer sowie zur Sozialisation während der Studienzeit kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht vorgenommen werden. Sie enthalten jedoch Hinweise auf mögliche Einflußfaktoren, deren Wirksamkeit ebenfalls auf die Sozialisation im Beruf angenommen werden kann.  
Vgl. Abschnitt 2.2.2.2 der vorliegenden Arbeit.
- (34) In der Reihenfolge der Sichtung sind dies: Horn (1968), Undeutsch (1964), Hilbig (1963), Müller (1968), Achinger (1969), Vonderach (1972), Niemann (1970), Schuh (1962), Koch (1972), Müller-Fohrbrod (1973), Kratsch/Vatke/Bertlein (1967), Lange-Garritsen (1972), Gahlings/Moering (1961), Kraft (1974), Kuntz (1973), Hopf (1974), Becker et al (1961), Merton et al (1957), Becker/Carper (1956), Jacob (1957).
- (35) Die theoretische Auseinandersetzung mit dem Konfliktbegriff wird in der Studie von Lange-Garritsen (1972) jedoch nicht expliziert.
- (36) So argumentiert Nöth (1976) im Hinblick auf die Ergebnisse der Studie von Berelson/Steiner (1972): "Wenn, wie Berelson/Steiner (1972, S. 275) berichten, trotz umfangreicher Untersuchungen keine konsistenten Beziehungen zwischen irgendwelchen Eigenschaften und Unterrichtseffektivität gefunden wurden, so ist dies m. E. auf die Vernachlässigung der strukturellen Variablen zurückzuführen" (Nöth 1976, S. 286).
- (37) Vgl. Nöth, W.: a.a.O., S. 286.
- (38) Zur Einwirkung einzelner gesellschaftlicher Gruppierungen auf die Organisationsziele der Schule vgl. z. B. Peter, H.-U.: a.a.O., S. 120ff.  
Unter dem Aspekt der Darstellung eines Rollenkonzepts des Lehrerberufs vgl. z. B. Klose, P.: a.a.O., S. 8.

- (39) Vgl. Fend, H.: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim/Basel 1974.
- (40) Der Umstand, daß auch die Erziehungsfunktion der Schule gesellschaftlich determiniert und gesetzlich fixiert ist, scheint hier ausgeblendet worden zu sein. Eine Angabe von Gründen fehlt.
- (41) Vgl. dazu auch das Ergebnis bei Müller (1968), wonach die Aufgabe 'Beurteilen' von zukünftigen Lehrern wie folgt eingeschätzt wird:  
- Beurteilen sei schwieriger als Lehren  
- Lehren sei wichtiger als Beurteilen  
- Lehren sei interessanter als Beurteilen (ebenda, S. 164).
- (42) Der Formulierung 'staatliche Aufsicht' liegt keine gesetzlich fixierte inhaltliche Ausdeutung zugrunde. Sie definiert lediglich die Tatsache, daß die Schule z. B. nicht unter der Aufsicht der Kirche steht. Sie läßt auch z. B. die Ausdeutung "Kontrolle durch Beratung" zu (Dietze 1976, S. 63).
- (43) Vgl. Dietze, L.: a.a.O., S. 63.
- (44) Zu den Aufgaben der einzelnen Aufsichtsbereiche vgl. Dietze, L.: a.a.O., S. 63.
- (45) Vgl. Dietze, L.: (1974), a.a.O., S. 151.
- (46) Die bei Nöth (1976) zugrundeliegenden Studien kommen hinsichtlich der Wahrnehmung der Beamtenrolle zu durchaus unterschiedlichen Ergebnissen; vgl. z. B. Lange-Garritsen (1972), Kraft (1974), Hurrelmann et al (1969), Moering (1961), Krecker (1974).
- (47) Zur Überprüfung dieser These vgl. die bei Kramp (1973) als Fußnote zitierte Textsammlung von Gregor-Dellin, M. Kramp, W.: a.a.O., S. 134.
- (48) Z. B. "Saat der Gewalt", vgl. Kramp, W.: a.a.O., S. 134.
- (49) Zur detaillierten Darstellung der Ergebnisse vgl. Nöth, W.: a.a.O., S. 23ff.
- (50) Auf die problematische Einbeziehung des Effektivitätsbegriffs in die Hypothese kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden.

- (51) Zur Definition des Einstellungsbegriffs vgl. Fuchs, W. (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie. Opladen 1973, S. 156. Danach definiert Einstellung (Attitüde) (...) "eine von einem Individuum erworbene, relativ stabile Tendenz auf ein Objekt mit bestimmten (positiven oder negativen) Gefühlen, Wahrnehmungen und Vorstellungen sowie Verhaltensweisen zu reagieren" (...).
- (52) Als Ausnahme könnte z. B. die Feststellung bei Niemann (1970) gelten, daß Realschullehrer über 30 Jahren eher dem pädagogisch orientierten Berufsbild zustimmen als die unter 30 - jährigen, vgl. Niemann, H.-J.: a.a.O., S. 6.
- (53) Vgl. Koch, J. J.: a.a.O., S. 146ff.
- (54) Vgl. z. B. Senator für Bildung (Hrsg.): Dienstanweisung für Lehrer der Stadtgemeinde Bremen und für Referendare § 3 Absatz 1: (...) "Für die Planung und das Ergebnis seiner erzieherischen und unterrichtlichen Arbeit ist jeder Lehrer selbst verantwortlich".
- (55) Vgl. Fürstenau, P.: a.a.O., S. 53.
- (56) Die gegenteilige Meinung vertritt z. B. Nöth, W.: a.a.O., S. 276.
- (57) Im Rahmen einer empirischen Untersuchung wäre diese Frage jedoch vermutlich sinnvoller in einen größeren Zusammenhang zu stellen. Etwa: Welchen Einfluß haben Fertigungsdefizite auf Angstreaktionen des Lehrers?
- (58) Der Begriff 'Ritualismus' wird bei Nöth (1976) nicht definiert; lexikalisch wird er jedoch als primär religiös determiniert gefaßt. Das empirisch beobachtbare Phänomen dürfte jedoch als ein in gewisser Form gleichartiges, d. h. schematisches Handeln zu bezeichnen sein. Unter diesem Aspekt erscheint mir die Verwendung des Begriffs 'Schematismus' präziser zu sein.
- (59) Vgl. Abschnitt 4.3.1 der vorliegenden Arbeit.
- (60) An seiner Stelle stehen z. B. synonym verwendet: die 'Funktionen' des Lehrerberufs, die 'Aufgaben' des Lehrers; der 'Lehrerauftrag', das 'Lehrerverhalten', die 'Lererrolle', das 'geistige Amt' usw.

- (61) Vgl. z. B. die Titelgeschichte des Spiegel Nr. 14. 33. Jahrgang. 2. April 1979: "Wir sind nicht faul, das scheint nur so".
- (62) Vgl. Hoyos, C. Graf: a.a.O., S. 47ff.
- (63) Zur Untersuchung des Entscheidungsspielraumes als Risikoverhalten vgl. z. B. Hoyos (1969) und Vollmer (1974).  
Zum Aspekt Entscheidungsspielraum als Ansatz für eine Humanisierung der Arbeit vgl. z. B. Kern/Schumann (1970).
- (64) Zu diesen könnte dann jedoch auch (in Anlehnung an Herbart) die Möglichkeit zählen, daß sich "ein neunzigjähriger Dorfschulmeister" auf der Basis der "Erfahrungen eines neunzigjährigen Schlendrians und des Gefühls der langen Mühe" für einen guten Lehrer halten mag.
- (65) Vgl. Abschnitt 4.2.4 der vorliegenden Arbeit.
- (66) Der Erhebungszeitraum für die Hauptuntersuchung war die Woche vom 23. - 29. 9. 1968.
- (67) Die Autoren geben an: Ulich/Negelken/Metz und Wulsten (1967), Ulich (1969), Negelken und Ulich (1972), vgl. Segerer/Wulsten/Ulich (1975):a.a.O., S. 7
- (68) Vgl. dazu die Parallelen in Abschnitt 2.1.7 der vorliegenden Arbeit.
- (69) Ergänzend nehmen Segerer/Wulsten/Ulich eine Nebenuntersuchung vor, in deren Rahmen die Delegationsbereitschaft der Lehrer erhoben wird.
- (70) Vgl. Segerer/Wulsten/Ulich a.a.O., S. 71ff.
- (71) ebenda, S. 14ff.
- (72) Hinweise in den Fußnoten auf S. 9 und 11 auf Manasse (1966) und Krommweh (1966) scheinen jedoch den vorsichtigen Schluß auf "geistige Väter" zuzulassen.
- (73) Vgl. die Abschnitte 2.1 und 2.2 der vorliegenden Arbeit.

- (74) Die geringen Werte unter 'Sonstige' könnten als Beleg hierfür angesehen werden.
- (75) Zum Aspekt der Gefahr von Fehlinterpretationen von Daten in der empirischen Sozialforschung vgl. Mayntz/Holm/Hübner (1969). "Die Gefahr liegt darin, daß der Forscher, wenn er seine Ergebnisse interpretiert und seine Schlüsse zieht, am Ende doch wieder auf der Ebene der Begriffe selber und nicht ihrer Operationalisierungen argumentiert" (ebenda, S. 22).
- (76) Abweichend vom Fragebogen (234 Items) werden im Rahmen der Datendarstellung und -interpretation "lediglich" 111 Tätigkeitselemente berücksichtigt.
- (77) Vgl. Mayntz et al (1969) a.a.O., S. 18.
- (78) ebenda, S. 18.
- (79) Zur Darstellung der Kriterien operationeller Definitionen vgl. Mayntz et al (1969) a.a.O., S. 21.
- (80) Die Darstellung bezieht sich hier nur auf die Gruppierung 'Unterricht:Feinaufteilung'. Segerer/Wulsten/Ulich (1975) a.a.O., S. 36/37.
- (81) Die im Rahmen der Nebenuntersuchung erhobenen Daten zur Delegationsbereitschaft der Lehrer stehen jedoch im Widerspruch zu der von Segerer/Wulsten/Ulich (1975) vorgeschlagenen Aufgabendelegation. Danach würden Lehrer lediglich drei TE "überwiegend gerne abgeben", was zu einer Arbeitszeitreduzierung von nur 34 Min./Tag und Lehrer führen würde.
- (82) Entsprechend den Datenwerten würde sich die Stelle der "weiteren Arbeitskraft" aus Minutenaufträgen mit weitgehender zeitlicher Überschneidung konstituieren.
- (83) Die generelle Kritik an der fehlenden Operationalisierung der Begriffe ist auch hier grundsätzlich anzuwenden.
- (84) Stichwort: 'Randstundenproblematik'.
- (85) Auftraggeber der Studie waren das Kultusministerium Nordrhein-Westfalen, die Ständige Konferenz der Kultus-, Innen- und Finanzminister der Bundesrepublik Deutschland.

- (86) "Die Ergebnisse waren zwar wegen der eingeschränkten Anzahl der Interviews nicht repräsentativ, konnten aber dennoch größenordnungsmäßig die Ergebnisse aus den Klausurbefragungen (der Lehrer der Bundesrepublik Deutschland) bestätigen" (Knight/Wegenstein (1973), S. 7).
- (87) Zum Berechnungsverfahren der Stichprobe vgl. Knight/Wegenstein (1973), S. 8ff.
- (88) Seit ihrer Publikation ist die Knight/Wegenstein Studie Gegenstand zahlreicher Stellungnahmen geworden. Vgl. z. B. 'Untersuchungen über die Arbeitszeit der Lehrer'. (ohne Verfasser). In: GEW (Hrsg.): Im Brennpunkt Arbeitszeit der Lehrer. Oktober 1977. S. 7-10.  
Schönwälder, H.-G.: Arbeitsbelastung und Arbeitszeit - Zum Berufsalltag des Lehrers. Referat anlässlich der GEW Fachtagung Arbeitsplatz Schule. München 1979. Hekt. Manuskript, Bremen 1979.  
Lennert, A.: Arbeitszeitverlängerung? In: Bremer Lehrerzeitung 1977/8, S. 219ff.  
Dettmar, W.: Arbeitszeit der Lehrer: Es geht um Gleichbehandlung. In: Neue Deutsche Schule. Oktober 1974. XXVI. 19. S. 425ff.  
Dr. Bu(x): Sonderopfer für Lehrer. In: Erziehung und Wissenschaft 1976/2, S. 10ff. ((x)=Kürzel für Karl Bungardt).  
Gustav, L.: Bundeseinheitliche Regelung der Arbeitszeit für Lehrer. In: Erziehung und Wissenschaft, 1977/7, S. 10ff.
- Von einer erneuten Darstellung aller Hauptergebnisse sowie deren Interpretation durch die Verfasser der Studie wird im Rahmen dieser Arbeit Abstand genommen. Thematisiert werden lediglich zwei Aspekte, deren Relevanz für die hier interessierenden allgemeinen anforderungsanalytischen Fragestellungen offenkundig ist.
- (89) Vgl. dazu auch die Ausführungen der vorliegenden Arbeit zu Segerer/Wulsten/Ulich (1975) zum Aspekt 'Korrekturzeiten'. Abschnitt 2.3.1.
- (90) Die Daten für die Klassenstärke werden hier nicht widergegeben.



- (91) Auf die generelle Problematik der Verwendung nicht definierter Begriffe in der empirischen Sozialforschung wurde bereits im Zusammenhang mit der in Abschnitt 2.3.1 thematisierten Studie von Segerer/Wulsten/Ulich (1975) hingewiesen.  
Vgl. auch Anmerkung (77) und (78).
- (92) Zumindest beschränkt sich die Reflexion dieses Ergebnisses im Rahmen der Studie auf den genannten Hinweis.  
Vgl. Knight/Wegenstein (1973) a.a.O., S. 53.
- (93) Eine Definition des Begriffs 'Belastung' erfolgt im Rahmen der Studie nicht.  
Vgl. auch Anmerkung (91).
- (94) Darüber hinaus scheinen Einzelergebnisse der Studie die kritischen Anmerkungen, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit zu einzelnen Hypothesen zur beruflichen Sozialisation des Lehrers (s. o. S. 20ff.) gemacht wurden, tendenziell zu belegen.  
So kann z. B. das Ergebnis bei Knight/Wegenstein (1973), daß nur 36,8 % der Lehrer den Einfluß der Behörde auf ihre Arbeit als störend empfinden, demgegenüber jedoch etwa 60 % keinen Anlaß zur Klage haben oder den Einfluß als Unterstützung empfinden, kaum als Bestätigung des "degenerierenden" (s. o. S. 23) Einflusses der Verbeamtung des Lehrers angesehen werden.  
Auch das von Zeiher (1973) festgestellte "positive Berufsengagement trotz großer Unzufriedenheit" (s. o. S. 34) scheint nicht eindeutig im Einklang mit den hohen Zufriedenheitswerten der Knight/Wegenstein Studie (75,5 %, s. o. S. 54) zu stehen.
- (95) Der Begriff 'Angewandte Psychologie' bezeichnet jene "Teilbereiche der Psychologie, in denen versucht wird, die Erkenntnisse der allgemeinen Psychologie auf praktische Fragestellungen zu beziehen. (...) Der Begriff hat ein relativ breites Bedeutungsspektrum und umfaßt u. a. Industrie-, klinische und pädagogische Psychologie. Der Bereich der Industriepsychologie wird (...) im Deutschen auch oftmals unterschieden nach Arbeits- und Betriebspsychologie."  
Vgl. Drever, J.; Fröhlich, W. D.: Wörterbuch zur Psychologie. 9. Auflage München 1975, S. 50/51.
- (96) Allein im Bereich der Psychologie zählen neben den unter (95) genannten ebenfalls zu den 'Arbeitswissenschaften' die Organisationspsychologie, die Ingenieurpsychologie, die Berufspsychologie und die Ergonomie.

In unmittelbarer Nachbarschaft sind anzuordnen: die Industriesoziologie, die Berufssoziologie, die Arbeitsphysiologie, die Arbeitspädagogik, die Berufsbildung und andere.

Vgl. Hoyos, C. Graf (1974): a.a.O., S. 11/12.  
Ein integrierendes, interdisziplinäres Konzept einer 'Arbeitswissenschaft' legt demgegenüber Rohmert (1973 b) vor.

- (97) Vgl. Hoyos, C. Graf (1974): a.a.O., S. 11-16.  
Hoyos verweist jedoch auch in einem Ausblick auf neuere Ansätze : z. B. Hacker (1973), Klix (1971), Miller (1971), Rohmert (1973 a). Er sieht in ihnen eine sich abzeichnende Neuorientierung der Arbeitspsychologie.
- (98) Mit dieser Eingrenzung wird durch das anforderungsanalytisch determinierte Vorgehen eine in gewisser Weise rigide Zäsur am Phänomen 'menschliche Arbeit' vorgenommen. Das gewählte Vorgehen scheint jedoch nicht grundsätzlich die Möglichkeit einer Erweiterung des Grundkonzeptes zu einem allgemeinen Erklärungsmodell des Arbeitsverhaltens auszuschließen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist dies nicht zu leisten.
- (99) Vgl. Hoyos, C. Graf (1974): a.a.O., S. 47ff.
- (100) Vgl. Hoyos, C. Graf (1974): a.a.O., S. 52
- (101) Vgl. z. B. Wagner, H. (1966); Mc Cormick, E. J. et al (1969).
- (102) Zitiert nach Frieling, E. (1975): a.a.O., S. 16/17.  
Die durch Unterstreichung hervorgehobenen Elemente der Definition werden unter 4.2 der vorliegenden Arbeit weiter ausgeführt.
- (103) Die Darstellung des Begriffs 'Position' erfolgt unter 4.1.3 der vorliegenden Arbeit.
- (104) Zitiert nach Frieling, E. (1975): a.a.O., S. 19.
- (105) Die Begriffe werden in der Fachliteratur nicht einheitlich gebraucht.
- (106) Dazu können auch Krankheits- und Erschöpfungszustände beitragen (vgl. z. B. Schmidtke 1973, Rohmert 1973).
- (107) Der Begriff orientiert sich am umgangssprachlichen Gebrauch des Wortes 'disponiert sein' und ist daher nicht mit dem Begriff 'Disposition' wie er in der Sozialwissenschaft gebraucht wird identisch.

- (108) Zur Darstellung des Begriffs der personellen Leistungsvoraussetzungen und seines Stellenwertes bei der Bestimmung des Anforderungsbegriffs bei Hacker (1973) vgl. Hacker 1973, S. 73 aber auch Hoyos 1974, S. 50ff.
- (109) Die vorliegende Arbeit bestimmt den Anforderungsbegriff (in Anlehnung an die systematische Darstellung der Determinanten des Arbeitsverhaltens bei Hoyos (1974) und abweichend von Hacker (1973)) als Beziehung zwischen den Aufgaben und den individuellen Leistungsvoraussetzungen (s. o. S. 60). Die Analyse der Anforderung konzentriert sich damit auf die Beziehung zwischen Aufgabe und individuellen Leistungsvoraussetzungen und postuliert damit einen für die Leistungsabgabe des Individuums (Arbeitsverhalten) bedeutsamen Zusammenhang zwischen diesen beiden Arbeitsreizen.  
Den Anforderungen werden die Arbeitsbedingungen gegenübergestellt (vgl. abweichend dazu Hacker 1973) (s. o. S. 60). Bedingt durch diese systematischen Überlegungen wird die Eingrenzung der Verwirklichungsbedingungen auf die Faktoren der äußeren Arbeitsbedingungen und die der arbeitsorganisatorischen Gegebenheiten vorgenommen.
- (110) Vgl. Krommweh, B. (1977): a.a.O., S. 10ff.
- (111) Die Aufnahme der Merkmalsklasse 'Vor- und Ausbildung' in den Kanon der Belastungsfaktoren kann als Hinweis auf konzeptionelle Unterschiede zwischen dem anforderungsanalytischen Vorgehen einerseits und den Konzepten von Belastung und Beanspruchung andererseits angesehen werden.  
Vgl. auch Anmerkung (2). Im Rahmen des anforderungsanalytischen Konzepts ist die Merkmalsklasse 'Vor- und Ausbildung' als Element des instrumentalen Bereichs der Leistungskapazität bestimmt.
- (112) Die folgenden Ausführungen beschränken sich auf die genannten Arbeitsgebiete. Es wird damit jedoch weder die Vollständigkeit der genannten Kriterien noch deren Absolutheit behauptet.  
Die Arbeit schließt sich damit dem Konsens des Deutschen Bildungsrates (1970) und der Konferenz der Pädagogischen Hochschulen (1970) an.
- (113) Vgl. dazu Schönwälder, H.-G.: Arbeitsbelastung und Arbeitszeit - Zum Berufsalltag des Lehrers.  
(Vgl. auch Anmerkung (88).)
- (114) Vgl. Krommweh, B. (1977): a.a.O., S. 11  
Stichwort 'Größe einer Lerngruppe'.

- (115) Vgl. dazu die beiden Aufgabendefinitionen von Miller (1971) und Hackman (1969), S. 63.
- (116) Frieling 1975 verdeutlicht die Beziehung zwischen Beruf und Aufgabe am Beispiel des Kfz.-Mechanikers. An seiner Stelle wird hier der Lehrerberuf eingesetzt.
- (117) Vgl. im Gegensatz dazu Puttrich (1969) (Anmerkung zitiert nach Frieling (1975), S. 12).
- (118) Vgl. Anmerkung (112).
- (119) Zur Darstellung der Beziehung zwischen Arbeitsplatzanalyse und Berufsanalyse vgl. Frieling (1975) S. 13ff.
- (120) Dem Wortsinn entsprechend dienen sie damit als "vorläufige Annahme zum Zwecke des besseren Verständnisses eines Sachverhaltes" (Duden Bd. 5, S. 243. Mannheim 1960).
- (121) Anregungen zu dieser Form der Darstellung erhielt ich durch die Arbeiten von Berndt (1976) im Rahmen des Forschungsvorhabens 'Arbeitsplatz Schule'. Dort vor allem durch die Darstellung 'Belastungsbestimmende Faktoren'. Arbeitstext zum Forschungsvorhaben 'Arbeitsplatz Schule' vom 13.5.1976. Hekt. Manuskript Bremen 1976.
- (122) Vgl. dazu die Ausführungen zu 2.1 der vorliegenden Arbeit.
- (123) Vgl. dazu das Problem der Redefinition von Aufgaben bei Hackman (1970).
- (124) Dem Begriff 'Entwicklung' (Job-Ebene Aufgabenbereich 5) liegt das Kunstwort Innovieren (vgl. Wehle 1974) zugrunde. Der Austausch erfolgt hier vor allem unter sprachlichen Aspekten. In Anlehnung an die Darstellung der Konferenz der Pädagogischen Hochschulen (1970) wird der Begriff 'Verwalten' (Job-Ebene Aufgabenbereich 7) durch den Begriff 'Organisation' ersetzt.
- (125) Ihr Sinngehalt ist grundsätzlich auslegungsfähig. Vgl. dazu Dietze (1978).

- (126) Hier verstanden als die Summe der einzelnen Schulen, die der einzelne Schüler im Laufe seiner Schulzeit besucht.
- (127) Vgl. z.B. Brinkmann (1976), Nave-Herz (1977), Nöth (1976).
- (128) Vgl. dazu z.B. auch den Abschnitt 2.2.1.1 der vorliegenden Arbeit.
- (129) Vgl. Anmerkung (125).
- (130) Sie ist dem Gutachten des Deutschen Bildungsrates (1970) entlehnt.
- (131) Vgl. dazu Schönwälder/Fuchs (1979) 'Das Konzept informatorisch-mentaler Arbeit'. In: Berndt/Busch/Schönwälder (1979), a.a.O., S. 28ff.
- (132) Vgl. Anmerkung (123).
- (133) Vgl. dazu den Abschnitt 2.3 der vorliegenden Arbeit.
- (134) Im Rahmen eines Referates anlässlich der 27. Tagung der AEPF vom 22.-24.3.1979 in Bremen wurde dies versucht. Vgl. Fuchs, A.: Anforderungsanalyse der Lehrerarbeit - ein Entwurf. In: Schönwälder, H.-G. (Hrsg.): Dokumentation der Beiträge - 27. Tagung der Arbeitsgemeinschaft Empirisch Pädagogischer Forschung in Bremen. Universität Bremen 1979.
- (135) Zur Darstellung der Beziehung zwischen Aufgabenklassifikation und Aufgabendefinition vgl. Frieling (1975), a.a.O., S. 20ff.
- (136) Auf die Probleme subjektiver Wertsetzungen und individueller Wahrnehmungen kann hier nicht eingegangen werden.
- (137) Der funktionalen Betrachtungsweise der Aufgabenklassifikation liegt das Reiz-Organismus-Reaktions-Paradigma zugrunde.
- (138) Als Ausnahmesituation könnte z.B. das 'Beobachten' während einer Klassenarbeit angenommen werden.
- (139) Nach Krommweh (1977) "liefert diese Merkmalsklasse die einfachsten Argumente für eine menschengerechte Gestaltung der Arbeit (...) weil die Einzelmerkmale weitgehend meßbar sind" (ebenda, a.a.O., S. 11).

- (140) Frieling (1975) bezieht sich auf die Experimente von Fleishman und Ellison (1969). Fleishman, E. A.; Ellison, G. D.: Prediction of transfer and other learning phenomena from ability and personality measures. Washington (DC) 1969.
- (141) Miller (1971) erläutert die Beziehung zwischen Aufgabenkomplexität und Übungsgrad am Beispiel eines jungen Internisten.
- (142) Die Differenzierung nach den Merkmalen Häufigkeit und Dauer geht über das Konzept von Miller (1971) hinaus. Sie erfolgt hier in Anlehnung an die Grundlagen des BAS-Forschungsprojektes der Universität Bremen. Vgl. Berndt, J. (1979). In: Berndt/Busch/Schönwälder (Hrsg.) (1979).
- (143) Zitiert nach Hoyos 1974, a.a.O., S. 126.
- (144) Vgl. dazu z. B. die Ausführungen und Literaturangaben bei Hoyos 1974, S. 151ff.
- (145) In Anlehnung an Weiner, B.: Theories of motivation. Chicago 1972. Zitiert nach Hoyos 1974, S. 198.

Literatur

- Adorno, Th. W.: Tabus über dem Lehrerberuf (1965). In: Gerner, B. (Hrsg.): Der Lehrer und Erzieher, Bad Heilbrunn 1973.
- Aichinger, G.: Das Studium des Lehrers. Pädagogische Hochschule und Universität im Urteil ihrer Studenten. Berlin 1969.
- Bachmann, W.: Zu einigen methodischen Problemen der Anforderungsanalyse. In: Klix, F. (Hrsg.): Psychologie in der sozialistischen Industrie. Berlin 1971.
- Becker, H. S.; Geer, B.; Hughes, E. C.; Strauss, A. L.: Boys in white. Student culture in medical school. Chicago 1961.
- Becker, H. S.; Carper, J.: The development of an identification with a occupation. In: AJS, 61 (1956), S. 289-298.
- Beckmann, H.-K.: Lehrer. In: Roth, L. (Hrsg.): Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. München 1976.
- Berelson, B.; Steiner, G. A.: Menschliches Verhalten. Weinheim Band I, 1968, Band II, 1972.
- Berndt, J.: Das Konzept von Belastung und Beanspruchung als Grundlage eines allgemeinen Erklärungsmodells. In: Berndt/Busch/Schönwälder (Hrsg.): BAS - Belastung und Beanspruchung am Arbeitsplatz Schule - Forschungsbericht Nr. 1. Universität Bremen 1979.
- Berndt, J.; Busch, D. W.; Schönwälder, H.-G.: BAS - Belastung und Beanspruchung am Arbeitsplatz Schule. Forschungsbericht Nr. 1. Universität Bremen 1979.
- Brezinka, W.: Die Bildung des Erziehers (1959). In: Brezinka, W.: Der Erzieher und seine Aufgaben. Stuttgart 1966.
- Brinkmann, W.: Der Beruf des Lehrers. Bad Heilbrunn 1975.
- Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Blätter zur Berufskunde Band 3/7. Auflage. Bielefeld 1977.
- Bungardt, K.: Die Odyssee der Lehrerschaft - Sozialgeschichte eines Standes. Frankfurt/M. 1959.

- Daheim, J.: Der Beruf in der modernen Gesellschaft.  
Köln-Berlin 1970.
- Deutscher Bildungsrat / Empfehlungen der Bildungskommission  
Strukturplan für das Bildungswesen.  
Bonn 1970.
- Diederich, J.; Wolff, W.: Kritik an der Knight/Wegenstein-  
Untersuchung. In: GEW (Hrsg.): Im Brenn-  
punkt - Arbeitszeit der Lehrer.  
Frankfurt/M. 1977.
- Dietze, L.: Schulreform zwischen Schulverwaltung und  
betroffener Basis. In: Köhler, G.:  
Wem soll die Schule nützen? 1974.
- Dietze, L.: Ansätze zu einer Theorie der Schule unter  
Berücksichtigung schulrechtlicher Grund-  
lagen. Hekt. Manuskript, Bremen 1978.
- Dietze, L.: Bildungsrecht, Schulrecht. In: Roth, L. (Hrsg.)  
Handlexikon zur Erziehungswissenschaft.  
München 1976.
- Döring, K. W.: Lehrerverhalten und Lehrerberuf. Zur  
Professionalisierung erzieherischen Ver-  
haltens. Weinheim 1970.
- Dohse, W.: Das Schulzeugnis. Weinheim 1967.
- Drever, J.; Fröhlich, W. D.: Wörterbuch zur Psychologie.  
9. Auflage, München 1975.
- Eigler, G.; Judith, H.; Künzel, M.; Schönwälder, A.:  
Grundkurs Lehren und Lernen, Weinheim,  
3. Auflage, 1977.
- Fend, H.: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer  
Sozialisation. Weinheim 1974.
- Fend, H.: Sozialisierung und Erziehung. Weinheim 1969.
- Frank, B.: Zur Soziologie der Gymnasiallehrer. In:  
Mitteilungen und Nachrichten des DIPF.  
Nr. 43 (1966).
- Frey, H.-P.: Vorteile und Risiken komplexer Modelle als  
Bezugsrahmen für die Sozialisations-  
forschung. In: Soziale Welt. 26 (1975).



- Frieling, E.: Psychologische Arbeitsanalyse.  
Stuttgart 1975.
- Fuchs, A.; Schönwälder, H.-G.: Schule als Arbeitsplatz  
des Lehrers. Literaturbericht im Auftrag  
der Max-Traeger-Stiftung. Hekt. Manuskript  
Bremen 1979.
- Fuchs, W. (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie. Opladen 1973.
- Fürstenau, P.: Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung  
und das Schulwesen. Ein organisations-  
soziologischer Beitrag. In: Zur Theorie der  
Schule. PZ Veröffentlichungen. Weinheim 1972.
- Furck, C.-L.: Das pädagogische Problem der Leistung in  
der Schule. Weinheim 1961.
- Gahlings, J.; Moering, E.: Die Volksschullehrerin.  
Heidelberg 1961.
- Glänzel, Horst: Lehren als Beruf. Schroedel Hannover 1967.
- Goslin, D. (Hrsg.): Handbook of socialization. Theory and  
research. Chicago 1969.
- Graf, O.: Arbeitsphysiologie. Wiesbaden 1960.
- Grell, Jochen: Techniken des Lehrerverhaltens.  
Weinheim, Basel 1974. 3. Auflage 1975.
- Groothoff, H.-H.: Funktion und Rolle des Erziehers.  
München 1972.
- Hacker, W.: Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie.  
Berlin 1973.
- Hackman, J. R.: Task and task performance in research  
on stress. In: Mc Grath, J. E. (Ed.):  
Social and psychological factors in  
stress. New York 1970.
- Heckel, H.; Seipp, P.: Schulrechtskunde. 4. Auflage.  
Neuwied und Berlin 1969.
- Henke, G.: Aspekte und Probleme psychologischer Eignungs-  
gutachten. In: Kulka, H. (Hrsg.):  
Arbeitspsychologie für die Industrielle  
Praxis. Berlin 1969.

- Herrmann, T.: Lehrbuch zur empirischen Persönlichkeitsforschung. Göttingen 1969.
- Hilbig, O.: Eignungsmerkmale für den Volksschullehrerbedarf. Eine psychologische Untersuchung zur Identifikation individueller Voraussetzungen für eine erfolgreiche Tätigkeit als Volksschullehrer. Braunschweig 1963.
- Hollnig, E.; Bammé, A.: Lehrer zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Frankfurt 1976.
- Hopf, A.: Lehrerbewußtsein im Wandel. Eine empirische Untersuchung über politische und gesellschaftliche Einstellungen bei Junglehrern. Düsseldorf 1974.
- Horn, H.: Volksschullehrernachwuchs - Untersuchungen zur Qualität und Quantität. Weinheim 1968.
- Hoyos, C. Graf: Risikoverhalten bei industriellen Präzisionsarbeiten. Bern 1969.
- Hoyos, C. Graf: Arbeitspsychologie. Stuttgart 1974.
- Hurrelmann, K.; Abraham, B.; Mair, H.: Die soziale und berufliche Stellung der Lehrer an Hauptschulen in NRW. Münster 1969.
- Imhof, B.: Die Prägung der Lehrerpersönlichkeit im Berufsalltag. In: SchuPs. 10 (1963).
- Jacob, P.: Changing values in College. New York 1957.
- Jochimsen, L.: Hinterhöfe der Nation. Die deutsche Grundschulmisere. Reinbek bei Hamburg 1971.
- Kern, H.; Schumann, M.: Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein. Teil I und II. Frankfurt/M. 1970.
- Klaus-Roeder, R.: Tätigkeitsanalyse des Lehrers: Arbeitsmerkmale, Arbeitszeitberechnung. In: Müller, H. (Hrsg.): Modernes Schulmanagement. Freiburg 1974.

- Klix, F.: Die Optimierung des Informationsaustausches in Mensch-Maschine-Systemen als psychologische Aufgabenstellung. In: Klix, F. et al (Hrsg.): Psychologie in der sozialistischen Industrie. Berlin 1971.
- Klose, P.: Das Rollenkonzept für die Berufssituation des Lehrers. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Heft 1, 1971 (S. 81).
- Knight-Wegenstein AG: Die Arbeitszeit der Lehrer in der Bundesrepublik Deutschland. Zürich 1973.
- Koch, J. J.: Lehrer-Studium und Beruf. Einstellungswandel in den beiden Phasen der Ausbildung. Ulm 1972.
- Konferenz der Pädagogischen Hochschulen: Vorschläge zur Reform von Schule und Hochschule. Weinheim 1970.
- Kraft, P.: Zur beruflichen Situation des Hauptschullehrers. Hannover 1974.
- Kramp, W.: Studien zur Theorie der Schule. München 1973.
- Kramp, W.: Die gesellschaftliche und anthropologische Dimension von Berufsqualifikationen des Lehrers. Referat anlässlich der Expertentagung Lehrerbildung und Unterricht vom 20.-23.9.77 in Luzern. Hekt. Manuskript. Düsseldorf 1977.
- Kratsch, E.; Vathke, W.; Bertlein, E.: Studien zur Soziologie des Volksschullehrers. Berufssituation-Weiterbildung-Gesellschaftliche Verpflichtung-Wissenschaftliche Betätigung. Weinheim 1967.
- Krecker, L.: Frauen im Lehrerberuf. Aspekte der Feminisierung und Fluktuation. Kaiserslautern 1974.
- Krommweh, B.: Die Schule - ein Stiefkind der Rationalisierung. In: Fortschrittliche Betriebsführung 15 / 1966.
- Krommweh, B.: Merkmalsklassen und Merkmale zur Beurteilung von Belastung. In: GEW (Hrsg.): Im Brennpunkt - Arbeitszeit der Lehrer. Frankfurt/M. 1977.

- Kuntz, K.-M.: Zur Soziologie der Akademiker. Stuttgart 1973.
- Lamszus, W.: Pädagogische Dilettanten oder geborene Erzieher? Kulturreform durch Lehrerauslese. Hamburg 1948.
- Landesverfassung der Freien Hansestadt Bremen vom 21. Oktober 1974.
- Lange-Garritsen, H.: Strukturkonflikte des Lehrerberufs. Düsseldorf 1972.
- Lehmann, G.: Praktische Arbeitsphysiologie. Stuttgart 1962.
- Liebhart, E. H.: Sozialisation im Beruf. Ergebnisse einer Panelbefragung von Studienreferendaren. In: KZfSS, 22 (1970).
- Mc Cormick, E. J.; Jeanneret, P. R.; Mecham, R. R.: The development and background of the Position Analysis Questionnaire. Rep. No 5. Lafayette, Ind.: Occupational Research Center, Purdue University 1969.
- Manasse, F. C.: Industrial Engineering im Schulwesen. In: Fortschrittliche Betriebsführung 15 (1966).
- Mayntz, R.; Holm, K.; Hübner, P.: Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie. Köln 1969.
- Merton, R. K.; Reader, G. G.; Kendall, P. L. (Hrsg.): The student physician. Introductory studies in the sociology of medical education. Cambridge 1957.
- Merz, J.; Madjaric, J.: Unterschiede in der Einstellung zum Lehrerberuf vor und nach Berufseintritt. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. 1976, H. 2, S. 91ff.
- Meyer, H. H.: The future for industrial and organizational psychology: oblivion or millennium. Am. Psychol., 27, S. 608-614.

- Miller, R. B.: Task description and analysis. In: Gagné, R. M. (Hrsg.): Psychological principles in system development. New York 1962.
- Miller, R. B.: Development of a taxonomy of human performance: design of a system task vocabulary. Techn. Rep. No. 11. Washington D. C. American Institutes for Research 1971.
- Möller, B.: Von der Schulanstalt zur Schulunternehmung oder Wer soll die Bildungsreform bezahlen? München 1972.
- Molle, F.: Leitfaden der Berufsanalyse. Opladen 1965.
- Müller-Fohrbrodt, G.: Wie sind Lehrer wirklich? Stuttgart 1973.
- Müller, L.: Vorstellungen vom Lehrerberuf. Eine Einstellungsuntersuchung an Nachwuchsgruppen besonderer Bildungseinrichtungen. Weinheim 1968.
- Nave-Herz, R.: Die Rolle des Lehrers. Neuwied 1977.
- Niemann, H.-J.: Der Lehrer und sein Beruf. Dimensionsanalytische Einstellungsuntersuchung. Weinheim 1970.
- Nöth, W.: Zur Theorie beruflicher Sozialisation. Dargestellt am Beruf des Grund- und Hauptschullehrers. Kronberg/Ts. 1976.
- Perschel, W.: Die Lehrfreiheit des Lehrers. In: Die Öffentliche Verwaltung. Heft 1/2, 1970 (S. 34-40).
- Peter, H.-U.: Die Schule als soziale Organisation. Weinheim 1973.
- Pöggeler, F.: Fehlform des Erziehertums. In: LebSch 13 (1958).
- Popham, W. J.; Baker, E. L. (1968): Validation results: a performance test of teaching proficiency. Paper presented at the annual Conferenz of the American Educational Research Association (mimeo) 1968.

- Prien, E. P.; Ronan, W. W.: Job Analysis: A review of research findings. Personnel Psychology. 1971.
- Puttrich, O.: Analyse und Erfassung von Anforderungen. In: Kulka, H. (Hrsg.): Arbeitspsychologie für die industrielle Praxis. Berlin 1968.
- Recum, H. von: Rationalisierung von Unterrichtsprozessen durch Bildungstechnologie. In: Müller, H. (Hrsg.): Modernes Schulmanagement. Freiburg 1974.
- Rohmert, W.: Physische Beanspruchung. In: Schmidtke, H. (Hrsg.): Ergonomie 1. München 1973.
- Rohmert, W.: Psycho-physische Belastung und Beanspruchung von Fluglotsen. Berlin 1973 (a).
- Rohmert, W.: Arbeitswissenschaft I. (Umdruck zur Vorlesung) Darmstadt, Techn. Hochschule 1973 b.
- Rollet, B.: Lernen. In: Roth, L. (Hrsg.): Handlexion zur Erziehungswissenschaft. München 1976.
- Roth, H.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover. 9. Auflage 1966.
- Roth, W.: Berufszufriedenheit im Lehrerberuf. Einige Anmerkungen zu Bestimmungsgründen und strukturellen Implikationen. In: WPB, 24 (1972).
- Schmidtke, H. (Hrsg.): Ergonomie Bd. 1. Grundlagen menschlicher Arbeit und Leistung. München 1973.
- Schmidtke, H. (Hrsg.): Ergonomie Bd. 2. Gestaltung von Arbeitsplatz und Umwelt. München 1974.
- Schneider, F.: Erzieher und Lehrer. Wesen, Geschichte, Methodologie, Aufgaben und wichtige Ergebnisse der Berufspsychologie des Volksschullehrers, des Studienrates, des Berufs- und Handelschullehrers. Paderborn 1928.

- Schönwälder, H.-G.: Arbeitsbelastung und Arbeitszeit - Zum Berufsalltag des Lehrers. Referat anlässlich der GEW Fachtagung Arbeitsplatz Schule. München 1979. Hekt. Manuskript Bremen 1979.
- Schönwälder, H.-G.; Fuchs, A.: Erfassung von Belastung und Beanspruchung im Unterricht. In: Berndt/Busch/Schönwälder (Hrsg.): BAS - Belastung und Beanspruchung am Arbeitsplatz Schule. Forschungsbericht Nr. 1. Universität Bremen 1979.
- Schuh, E.: Der Volksschullehrer. Störfaktoren im Berufsleben und ihre Rückwirkung auf die Einstellung im Beruf. Darmstadt 1962.
- Segerer, K.; Wulsten, A.-R.; Ulich, E.: Die zeitliche Verteilung von Tätigkeitselementen bei Lehrern an Grund- und Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen. Max-Traeger-Stiftung Forschungsberichte, 1975.
- Seidelmann, K.: Vom erzieherischen Amt des Lehrers. In: Gesellschaft, Staat, Erziehung, 1 (1956).
- Senator für Bildung (Hrsg.): Richtlinien zur Leistungsbeurteilung in der Orientierungsstufe. Bremen 1977.
- Senator für Bildung (Hrsg.): Dienstanweisung für Lehrer und Referendare. Bremen 1978.
- Senator für Bildung (Hrsg.): Schulrechtskundliche Sammlung für das Land Bremen. Bremen 1968.
- Setzen, K.: Empirische Befunde zur Berufs- und Tätigkeitsstruktur der Lehrerschaft an Grund-, Haupt- und Sonderschulen. In: Bu E 19 (1971).
- Shartle, C. L.: Occupational Information. Its development and application. New York 1961.
- Stones, E.; Morris, S.: Teaching Practice: Problems and Perspectives. London 1972.
- Teschner, W.-P.: Studie zum Leistungsbegriff in der Pädagogik. In: Neue Sammlung 9, 1969.

- Ulich, D.: Zur Methodik der Sozialisationsforschung.  
In: Hurrelmann, K. (Hrsg.): Sozialisation  
und Lebenslauf. Reinbek 1976.
- Undeutsch, U.: Motive der Abiturienten für die Wahl oder  
Ablehnung des Volksschullehrerberufs.  
Max-Traeger-Stiftung. Forschungsberichte.  
Frankfurt 1964.
- Vollmer, G.: Risikoverhalten im innerbetrieblichen  
Transportsystem Kranführer-Kran.  
Forschungsbericht F 67. Dortmund:  
Bundesanstalt für Arbeitsschutz und  
Unfallforschung. 1974.
- Volpert, W.: Psychologie der Ware Arbeitskraft. Zur Kritik  
der Arbeits- und Betriebspsychologie.  
In: K.-J. Bruder (Hrsg.): Kritik der  
bürgerlichen Psychologie. Frankfurt/M.  
1973.
- Volpert, W.: Arbeitswissenschaftliche Grundlagen der  
Berufsbildungsforschung. Schriften der  
Berufsbildungsforschung 3. Berlin 1973 a.
- Vonderach, G.: Industriearbeit und Lehrerausbildung. Eine  
empirische Untersuchung zur politischen  
Bewußtseinsbildung künftiger Lehrer.  
Stuttgart 1972.
- Wagner, H.: Die Bestimmungsfaktoren der menschlichen  
Arbeitsleistung im Betrieb. Wiesbaden 1966.
- Wehle, G.: Innovation - Modewort oder erziehungswissen-  
schaftlicher Begriff? In: Westermanns  
Päd. Beiträge 26 (1974).
- Wehle, G.: Innovation. In: Roth, L. (Hrsg.): Handlexikon  
zur Erziehungswissenschaft. München 1976.
- Weinert, F.: Schule und Beruf als institutionelle  
Sozialisationsbedingungen. In: Graumann  
(Hrsg.): Sozialpsychologie. 7. Band des  
Handbuches für Psychologie, Göttingen  
1969/1972.
- Wellendorf, F.: Formen der Kooperation von Lehrern in der  
Schule. In: Fürstenau, P. et al: Zur  
Theorie der Schule. Weinheim 1969.



- Welford, A. T.: Fundamentals of skill. London 1968.
- Wiest, U.: Schulpsychologen. In: Roth, L. (Hrsg.):  
Handlexikon zur Erziehungswissenschaft.  
München 1976.
- Zeidler, J. G.: Sieben böse Geister, welche heutigen Tags  
guten Teils die Küster oder sogenannten  
Dorfschulmeister regieren. Hrsg. von  
A. Israel. Zschopau 1880.
- Zeihler, H.: Gymnasiallehrer und Reformen. Eine empirische  
Untersuchung über Einstellungen zu Schule  
und Unterricht. Stuttgart 1973.
- Ziegenspeck, J.: Leistung, Leistungsbewertung. In:  
Roth, L. (Hrsg.): Handlexikon zur  
Erziehungswissenschaft. München 1976.