

Forschungsberichte des  
Instituts für Psychologie  
der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg

Nr. 163

Arbeitszeitregelungen an Schulen aus  
arbeits- und organisationspsychologischer Sicht:  
Eine repräsentative Befragung  
gewerkschaftlich organisierter  
Lehrerinnen und Lehrer in Baden-Württemberg

Patrick Lacroix, Cosima Dorsemagen,  
Andreas Krause & Florian Bäuerle

Arbeitsgruppe Arbeits- und Organisationspsychologie

Institut für Psychologie

Engelbergerstr. 41

D - 79085 Freiburg

August 2005

## Zusammenfassung

Die bestehende Arbeitszeitregelung für Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland wird von verschiedenen Seiten als nicht zeit- und aufgabengemäß kritisiert. Ein Vergleich mit den Regelungen im europäischen Ausland (Kapitel I) zeigt auf, dass die einseitige Orientierung am Pflichtstundendeputat bzw. der Unterrichtsverpflichtung in Deutschland eher eine Ausnahme ist. In mehreren Bundesländern werden aktuell Änderungen angedacht und teilweise bereits umgesetzt. Die Neuregelung in Hamburg führte zu erheblichen Widerständen und Protesten, insbesondere bei den Lehrkräften. Bislang liegen (abgesehen von quantitativ orientierten Arbeitszeitstudien) keine empirischen Studien vor, die die Sichtweisen der betroffenen Lehrerinnen und Lehrer systematisch untersuchen und zu einem Verständnis beitragen, worauf bei einer Einführung neuer Arbeitszeitregelungen zu achten ist, um diese erfolgreich und *gemeinsam* mit den Lehrkräften und Schulleitungen umzusetzen.

Hier setzte eine repräsentative Befragung gewerkschaftlich organisierter Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg an, die einen Überblick über die Sichtweisen zum aktuellen Arbeitszeitmodell und zu alternativen Arbeitszeitregelungen ermöglicht. In der Hauptstudie wurden 2400 Lehrkräfte angeschrieben, von denen sich 661 beteiligten. Angesichts des überaus umfangreichen Fragebogens ist dieser Rücklauf von knapp 28% als zufrieden stellend zu werten. Ergänzt wurde die Befragung durch eine parallel durchgeführte Online-Erhebung. Zwei Pilotstudien dienten zur Vorbereitung der Hauptstudie. Die Untersuchungen beinhalteten zwei Schwerpunkte: Erstens sollte eine breit angelegte Bewertung des aktuellen Arbeitszeitmodells sowie alternativer Regelungen anhand *arbeits- und organisationspsychologischer* (bzw. arbeitswissenschaftlicher) Kriterien erfolgen. Zweitens wurde ein Fokus auf Aspekte der *Gerechtigkeit* gelegt.

Die Ergebnisse belegen eine ambivalente Einstellung der Lehrerinnen und Lehrer zum aktuellen Arbeitszeitmodell. Als Vorteile werden lediglich die persönliche Zeitsouveränität und der geringe Verwaltungsaufwand gesehen. Nachteile überwiegen eindeutig (z.B. fehlende Transparenz der geleisteten Arbeit von Lehrkräften nach außen). Die Mehrheit der befragten UntersuchungsteilnehmerInnen spricht sich *gegen* die Beibehaltung des aktuellen Pflichtstundenmodells aus. Allerdings werden auch alternative Arbeitszeitregelungen überwiegend skeptisch betrachtet. Vergleichsweise positiv werden *Kooperationszeiten* (wöchentliche Anwesenheitsverpflichtung über den Unterricht hinaus für gemeinsame Tätigkeiten im Kollegium) eingestuft, die gemäß der aktuellen Verwaltungsvorschrift in Baden-Württemberg auch für das neue Schuljahr 2005/06 vorgesehen sind. Die ebenfalls beschlossene Bandbreitenregelung (innerhalb der einzelnen Schulen kann beim Deputat der Lehrkräfte bis zu zwei Stunden nach oben und unten abgewichen werden; der Ausgleich erfolgt innerhalb der Schule) wird jedoch von der Mehrheit der UntersuchungsteilnehmerInnen abgelehnt, u.a. weil ein erhebliches Konfliktpotential befürchtet wird. Die Sichtweisen der Befragten (GEW-Mitglieder) entsprechen somit in diesem Punkt der Position der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Die Ergebnisse aus der ergänzenden Online-Erhebung deuten daraufhin, dass die Bandbreitenregelung zwar auch von *nicht* bei der GEW organisierten Lehrkräften tendenziell abgelehnt wird, diese Ablehnung ist jedoch weitaus weniger vehement.

Die Mehrheit der Lehrkräfte bevorzugt eher moderate Veränderungen der Arbeitszeitregelungen (z.B. Kooperationszeiten), während radikalere Änderungen (z.B. Präsenzzeitenmodell oder

weitestgehende Zeitautonomie für die einzelne Schule) tendenziell abgelehnt werden. Hierbei ist allerdings zu beachten, dass sich die Lehrkräfte bezüglich alternativer Arbeitszeitregelungen als schlecht informiert einschätzen: Nur 13% geben an, „sehr“ oder „ziemlich“ informiert zu sein. Es ist seit langem bekannt, dass die Akzeptanz für organisationale Änderungen unmittelbar mit dem darauf bezogenen Kenntnisstand verbunden ist. Schlechte Informiertheit führt zu Ängsten und Widerständen.

Sehr hohe Zustimmung erhalten Änderungen, die eine gezielte Entlastung für bestimmte Lehrergruppen (ältere Lehrkräfte, gesundheitlich beeinträchtigte Lehrkräfte, Teilzeitkräfte) bzw. eine Honorierung von zusätzlichen Aufgaben (insb. KlassenlehrerInnen) mit sich bringen und vom Schulsystem (Schulbehörde) bzw. vom Land Baden-Württemberg getragen werden, jedoch nicht innerhalb der Schule ausgeglichen werden müssen. Die Ergebnisse der Studie verdeutlichen zudem ein starkes Ausmaß an Skepsis gegenüber Festlegungen auf Schulebene, die von den Befragten in offenen Kommentaren u.a. auf zwei Ursachen zurückgeführt wird: Erstens wird auf reale Arbeitszeitverlängerungen für Lehrkräfte in den letzten Jahren hingewiesen. Viele Lehrkräfte erwarten von neuen Änderungen vor allem (mehr oder weniger versteckte) Mehrarbeit und haben kein Vertrauen, dass neue Regelungen eine Verbesserung der Arbeitssituation bewirken können. Zweitens wird die Fähigkeit der eigenen Schule, ein (auch nur teilweises) „Aushandeln“ der Arbeitszeiten vor Ort zu erreichen und mit den damit verbundenen Konflikten umzugehen, häufig noch kritisch gesehen (z.B. wird die Abhängigkeit von der Qualität bzw. vom Führungsstil der jeweiligen Schulleitung hervorgehoben).

Schulleitungen können als Motor der Veränderung gesehen werden. Die befragten SchulleiterInnen (n=49) sehen besonders starken Änderungsbedarf und akzeptieren Änderungen im höheren Ausmaß als Lehrkräfte ohne Leitungsfunktion.

Die zwei wichtigsten Kriterien, die bei der Einführung neuer Arbeitszeitregelungen erfüllt werden sollten, sind aus Sicht der Lehrkräfte die Förderung der *Qualität der pädagogischen Arbeit* sowie die Förderung von *Arbeitszeitgerechtigkeit*. Die ausführliche Betrachtung von Gerechtigkeitsfacetten zeigt auf, dass Lehrkräfte weniger die Gleichbehandlung aller Lehrkräfte bevorzugen als vielmehr eine Berücksichtigung von Leistungs- (z.B. Klassenlehrtätigkeit) und Bedürfnisaspekten (z.B. Alter, gesundheitliche Beeinträchtigungen). Gleichwohl bestehen große interindividuelle Unterschiede in den Gerechtigkeitsurteilen der Lehrkräfte, die - sicherlich wenig überraschend - auch von der persönlichen Betroffenheit beeinflusst werden (z.B. sehen insbesondere Hauptschullehrkräfte die schulformabhängige Deputatsverteilung als ungerecht an). Umso wichtiger wird in diesem Zusammenhang, dass die befragten Lehrkräfte der *Prozessgerechtigkeit* eine noch größere Bedeutung zumessen als der *Verteilungs-* bzw. *Ergebnisgerechtigkeit*. Dies bedeutet, dass es bei der Einführung neuer Arbeitszeitregelungen ganz besonders auf eine nachvollziehbare Festlegung des Veränderungsprozesses ankommt (z.B. *wie* werden Kriterien bestimmt, die die individuelle Anzahl zu leistender Unterrichtsstunden festlegen?), sowie auf die *aktive* Beteiligung der Betroffenen im Einführungsprozess.

# Inhaltsverzeichnis

<b>Zusammenfassung</b> .....	<b>2</b>
<b>Inhaltsverzeichnis</b> .....	<b>4</b>
<b>I. Zum Hintergrund der durchgeführten Arbeitszeitstudien</b> .....	<b>7</b>
1. Vorbemerkung .....	7
2. Arbeitszeitregelungen an Schulen: Zum Status Quo.....	10
2.1 Das deutsche Pflichtstundenmodell .....	10
2.2 Lehrerarbeitszeit: Stand der Forschung .....	11
2.3 Kritik am deutschen Pflichtstundenmodell .....	17
3. Systematisierung von Arbeitszeitmodellen an Schulen .....	19
3.1 Zur vorgenommenen Systematisierung von Arbeitszeitregelungen in Europa .....	19
3.2 Die zentralen Steuerungselemente der Lehrerarbeitszeit.....	22
3.3 Instrumente der Feinsteuerung .....	31
3.4 Optionale Möglichkeiten der Arbeitszeitgestaltung .....	33
3.5 Entscheidungsbefugnisse der Einzelschule .....	36
4. Bewertung von Arbeitszeitregelungen an Schulen aus arbeits- und organisations- psychologischer Sicht.....	39
4.1 Arbeitszeit als Untersuchungsgegenstand.....	39
4.2 Auswahl und Beschreibung der Kriterien.....	40
4.3 Akzeptanz.....	50
5. Fokus: Arbeitszeitgerechtigkeit.....	51
5.1 Konflikte und erlebte Ungerechtigkeit.....	51
5.2 Gerechtigkeit und Arbeitszeit: Zum Stand der Forschung.....	54
5.3 Zur Konzeption von Gerechtigkeit.....	54
6. Aktuelle Entwicklung: Arbeitszeitregelung an Schulen in Baden-Württemberg.....	55
7. Fragestellungen .....	56
<b>II. Methoden</b> .....	<b>57</b>
1. Projektverlauf .....	57
2. Erhebungsinstrument der Hauptstudie .....	57
3. Stichproben der Hauptstudie .....	59

<b>III.</b>	<b>Ergebnisse .....</b>	<b>62</b>
1.	Bewertung der aktuellen Pflichtstundenregelung.....	63
1.1	Allgemeine Zufriedenheit mit der aktuellen Arbeitszeitregelung.....	63
1.2	Detaillierte Bewertung der aktuellen Regelung .....	64
1.3	Fokus: Wahrgenommene Gerechtigkeit der aktuellen Regelung .....	66
1.4	Veränderungsbedarf des Pflichtstundenmodells .....	71
1.5	Forderungen an (neue) Arbeitszeitregelungen .....	72
1.6	Auswirkungen erlebter Arbeitszeitgerechtigkeit .....	73
2.	Arbeitszeitbezogene Gerechtigkeitsvorstellungen .....	75
2.1	Inwiefern ist Arbeitszeitgerechtigkeit bedeutsam? .....	75
2.2	Arbeitszeitbezogene Gerechtigkeitsvorstellungen: Bewertung konkreter Gestaltungsweisen .....	76
3.	Alternative Arbeitszeitregelungen – Bewertung.....	82
3.1	Vertrautheit mit alternativen Arbeitszeitregelungen.....	82
3.2	Bewertung alternativer Arbeitszeitregelungen („Modellkomponenten“)......	82
3.3	Einfluss von Person- und Situationsmerkmalen.....	90
4.	Alternative Arbeitszeitregelungen – Akzeptanz.....	90
5.	Akzeptanz weiterer Gestaltungsmöglichkeiten der Lehrerarbeitszeit.....	93
<b>IV.</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>96</b>
1.	Arbeits- und organisationspsychologische Bewertung des aktuellen Modells.....	96
1.1	Allgemeine Zufriedenheit und detaillierte Bewertung des Pflichtstundenmodells...96	
1.2	Veränderungsbedarf und Forderungen an die Regelungen zur Arbeitszeit.....97	
2.	Gerechtigkeit des aktuellen Modells .....	98
2.1	Wie wird die aktuelle Arbeitszeitregelung unter Gerechtigkeitsaspekten beurteilt? .98	
2.2	Gruppenspezifische Unterschiede in der Gerechtigkeitsbewertung der aktuellen Regelung.....	98
2.3	Auswirkungen erlebter Arbeitszeitgerechtigkeit .....	99
3.	Arbeitszeitbezogene Gerechtigkeitsvorstellungen .....	99
3.1	Bewertung konkreter Gestaltungsweisen von Arbeitszeit.....	99
3.2	Facetten arbeitszeitbezogener Gerechtigkeitsvorstellungen .....	101
4.	Bewertung und Akzeptanz alternativer Arbeitszeitregelungen.....	102
4.1	Bandbreitenregelung .....	102
4.2	Fächerdifferenzierung.....	102

4.3	Kooperationszeitenregelung .....	103
4.4	Präsenzzeitenregelung.....	103
4.5	Jahresarbeitszeitregelung .....	104
4.6	Schulautonomie .....	104
4.7	Zusätzliche Modellkomponenten .....	105
4.8	Optionale Möglichkeiten der Arbeitszeitgestaltung .....	106
4.9	Unterschiede zwischen den Modellen.....	107
4.10	Akzeptanz der Modelle.....	108
4.11	Vorhersagekraft der Kriterien.....	108
4.12	Zusammenfassende Bewertung.....	109
<b>V.</b>	<b>Empfehlungen und Anregungen zum Nachdenken .....</b>	<b>110</b>
	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>120</b>
	Anhang: Fragebogen der postalischen Hauptstudie	

# I. Zum Hintergrund der durchgeführten Arbeitszeitstudien

## 1. Vorbemerkung

Der vorliegende Forschungsbericht dient in erster Linie dazu, die Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von 661 gewerkschaftlich organisierten Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg einer breiten Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Vor der Durchführung der Hauptstudie dienten zwei Pilotstudien mit aktiver Beteiligung von mehr als 50 Lehrkräften dazu, den Fragebogen der Hauptstudie zu entwickeln und zu testen. Weit mehr als 100 Lehrkräfte engagierten sich zudem (parallel zur postalischen Hauptstudie) bei einer Online-Befragung. Bei Ihnen, allen beteiligten Lehrerinnen und Lehrern, möchten wir uns herzlich bedanken. Dieser Bericht versteht sich auch als Rückmeldung zentraler Ergebnisse für Sie.

Die Befragung basierte auf *arbeits- und organisationspsychologischen* Überlegungen. Ziel der Arbeits- und Organisationspsychologie ist eine Gestaltung der Arbeitsbedingungen in Zusammenarbeit mit den arbeitenden Personen, um sowohl eine leistungsfähige, produktive, „gute“ Organisation als auch eine für die arbeitenden Personen „gesunde“, bedürfnisgerechte, sinnstiftende und entwicklungsförderliche Arbeitsorganisation zu erreichen. Die von uns durchgeführten Arbeitszeitstudien kombinierten zwei Blickwinkel:

- Erstens ging es um eine möglichst **breit** gefächerte Bewertung von Arbeitszeitregelungen gemäß *arbeits- und organisationspsychologischer Kriterien*. Hierbei verstehen wir die Arbeits- und Organisationspsychologie als Teildisziplin der Arbeitswissenschaft, so dass im Folgenden auch von einer *arbeitswissenschaftlichen* Studie gesprochen wird.
- Zweitens wurde ein Fokus auf Aspekte der *Gerechtigkeit* gelegt. Gerechtigkeitspsychologische Aspekte wurden bislang bei wissenschaftlichen Studien zu Arbeitszeitregelungen vernachlässigt, haben aber beispielsweise eine große Bedeutung für die Akzeptanz neuer Arbeitszeitregelungen. Entsprechend wurde für diesen **spezifischen** Gerechtigkeitsaspekt Pionierarbeit geleistet.

Die Durchführung der Hauptstudie wurde ermöglicht durch die Unterstützung der *Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft Baden Württemberg* (Kosten für das Versenden der Fragebögen) und der *Wissenschaftlichen Gesellschaft Freiburg e.V.* (Portokosten für zurückgeschickte Fragebögen). Für die geleistete Unterstützung möchten wir uns herzlich bedanken, ganz besonders bei Frau Barbara Haas und Herrn Rainer Dahlem. Erfreulich war die Möglichkeit, die Durchführung und Auswertung der Studie unabhängig von Eigeninteressen der Kooperationspartner durchführen zu können, so dass hiermit ein unabhängiger und wissenschaftlich fundierter Forschungsbericht vorliegt. Gleichwohl handelt es sich bei Untersuchungen zu Arbeitszeitregelungen an Schulen stets um ein politisches Thema und die Ergebnisse sollten auch von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerseite aktiv genutzt werden. Wir möchten einen unabhängigen Beitrag leisten, der eine Reflektionsmöglichkeit bieten soll angesichts der bisweilen stark emotional geführten Diskussionen.

Sie können den folgenden, sehr umfangreichen Bericht auf unterschiedliche Art und Weise zur Kenntnis nehmen. Wir empfehlen zum Einstieg den Fragebogen im Anhang, also am Ende des Berichts, zur Kenntnis zu nehmen. Wenn Sie sich in erster Linie für die **Ergebnisse**

interessieren, können Sie **direkt zum Kapitel III** übergehen und sich anschließend mit der Diskussion der Ergebnisse in Kapitel IV beschäftigen. Da der Kenntnisstand zu Arbeitszeitregelungen innerhalb und ganz besonders außerhalb des Schul- und Bildungssystems sehr unterschiedlich ist und von den befragten Lehrerinnen und Lehrern zudem häufiger der Wunsch nach Hintergrundinformationen zu unserem gewählten Vorgehen geäußert wurde, haben wir uns dazu entschlossen, in **Kapitel I ausführliche Hintergrundinformationen** anzuführen. Beim Lesen von Kapitel I sollten unsere Überlegungen deutlich werden, die zum Entstehen des eingesetzten Fragebogens führten. Das methodische Vorgehen wird in Kapitel III skizziert. Die Studie soll sowohl neue Erkenntnisse bereitstellen als auch Impulse für politische Diskussionen liefern. Entsprechend finden sich **Empfehlungen und Anregungen zum Nachdenken** zu einigen praktisch bedeutsamen Implikationen **in Kapitel V**.

Vorab möchten wir mit einer Stellungnahme auf die Frage eingehen, wieso wir diese Untersuchung überhaupt durchgeführt haben. Ausgangspunkt waren die folgenden Annahmen und Befunde:

1. Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die Erwartungen an Schulen und die Aufgaben der Lehrerinnen und Lehrer verändern sich. Die Organisation des Bildungssystems und auch der einzelnen Schulen gehen (auch) aus arbeits- und organisationspsychologischer Sicht auf diese Veränderungen noch nicht ausreichend ein (z.B. Arbeitsaufgaben und -ziele bestimmen; Arbeitsplätze sowie Räumlichkeiten zur Kooperation zur Verfügung stellen; zeitlicher Rhythmus, der Anspannungs- und Entspannungsphasen bzw. Erholungspausen auch am Schulvormittag zulässt; professioneller, kollegialer Austausch). In der Folge finden sich neben gut funktionierenden Schulen und gesunden, leistungsfähigen Lehrkräften auch zahlreiche Schwierigkeiten an vielen Schulen, die auf die bestehenden Arbeitsbedingungen zurückgeführt werden können.
2. In früheren Studien unserer Arbeitsgruppe zu psychischen Belastungen und Ressourcen an Schulen (z.B. Kaempf & Krause, 2004; Krause, 2004) stellten wir wiederholt fest, dass Zeitdruck und fehlende Erholungspausen gute Prädiktoren für auftretende emotionale Erschöpfung bzw. Burnout waren. Der Umgang mit Arbeitszeit an Schulen insbesondere am gedrängten und gehetzten Vormittag führt an vielen Schulen zu einer Überforderung der Leistungsfähigkeit der Lehrkräfte. Dies ist weniger ein Aspekt der Quantität als vielmehr der Qualität von Arbeitszeit.
3. Die einzelnen Schulen haben (in bestimmten Grenzen) die Möglichkeit, sich weiter zu entwickeln und darüber die Arbeitssituation und die pädagogischen Lehr- und Lernmöglichkeiten zu verbessern. Dies setzt voraus, dass die Mitglieder einer Schule (insbesondere das Kollegium und die Schulleitung, ggf. auch Schülerinnen, Schüler und Eltern) als Teil einer Organisation verstanden werden: Die Art und Weise des alltäglichen Umgangs (Schulklima, Beteiligung an Entscheidungsprozessen usw.) wird zu einer Arbeitsbedingung, die das Verhalten und Erleben der einzelnen Mitglieder prägt. Eine gut funktionierende Schule zeichnet sich u.a. dadurch aus, dass ausreichend Zeit für Kommunikation, professionellen Austausch und Kooperation besteht und diese Zeit auch effektiv genutzt wird.
4. Die Regelung der Arbeitszeit ist zwar nur *ein* Aspekt der Arbeitsorganisation neben zahlreichen anderen wichtigen Aspekten (wie Aus- und Fortbildung, Personalauswahl,



Entlohnung, Klassengrößen, Räumlichkeiten und ausgestatteten Arbeitsplätzen usw.). Wir sehen die Regelung der Arbeitszeit jedoch als *einen* zentralen Baustein der Arbeitsorganisation an Schulen an, etwa um gemeinsam Schulentwicklung betreiben oder sich professionell austauschen zu können. Neben der reinen Quantität der Arbeitszeit (Wie viele Stunden arbeite ich?) sollte stets die Qualität der Arbeitszeit (Ist das, was ich mache sinnvoll? Nutzen wir unsere Kooperationszeiten zu unserer Zufriedenheit? Habe ich ausreichend Erholungspausen und vermeide ich Zeitdruck? etc.) im Blickfeld bleiben.

5. Seit geraumer Zeit wird in verschiedenen Bundesländern an Vorschlägen gearbeitet, die zu einer Veränderung des bislang dominieren „Deputatsmodells“ führen sollen. Die Erfahrungsberichte aus Hamburg zeigen auf, dass Änderungen auf erheblichen Widerstand stoßen können. Dafür gibt es sicherlich mehrere Gründe, z.B. erlebten viele Hamburger Lehrerinnen und Lehrer die vorgenommenen Änderungen als „Sparmaßnahme“, die *nicht* zu einer Verbesserung ihrer persönlichen Arbeitssituation führte.
6. Die Schwierigkeiten in Hamburg deuten daraufhin, dass eine erfolgreiche Änderung der Arbeitszeitregelung an Schulen nur gemeinsam mit, nicht gegen die Lehrerinnen und Lehrer erreicht werden kann. Über die Sichtweisen der direkt Betroffenen ist jedoch aus wissenschaftlicher Sicht (abgesehen von den quantitativ angelegten Arbeitszeitstudien) wenig bekannt. Ein besseres Verständnis dieser Sichtweisen ist notwendig, wenn eine erfolgreiche Änderung der Arbeitszeitregelungen angestrebt wird. Zumindest wird eine einseitig bürokratische Sichtweise auf Änderungsprozesse (nach dem Motto: „Eine neue Arbeitszeitregelung wird verordnet und dann umgesetzt“) der schulischen Realität nicht gerecht.
7. Aus Sicht vieler Lehrerinnen und Lehrer sind Fragen nach Arbeitszeiten eng mit der gesellschaftlichen Wertschätzung, dem Vertrauen in die (politischen) Absichten des Ministeriums und der bestehenden Arbeitsbelastung verknüpft. Viele Lehrkräfte erleben eine Geringschätzung ihrer Arbeit bei gleichzeitig zunehmend schwierigen Rahmenbedingungen und weisen auf eine (entgegen dem gesellschaftlichen Trend zumindest in den 70er bis 90er Jahren) Arbeitszeitverlängerung hin. Auch hier gilt: Die bestehenden Vorbehalte sind zu berücksichtigen, wenn neue Arbeitszeitregelungen umgesetzt werden sollen.
8. Bei unserer Betonung der Bedeutung der Sichtweisen der direkt Betroffenen soll nicht übersehen werden, dass auch eine wissenschaftlich fundierte Auseinandersetzung mit dem Thema Arbeitszeit an Schulen notwendig ist. Entsprechend schlagen wir aus einer arbeits- und organisationspsychologischen Perspektive im ersten Kapitel Kriterien vor, die zur Bewertung von Arbeitszeitregelungen herangezogen werden sollten. Zuvor werden aber das aktuelle Arbeitszeitmodell und alternative Regelungen insbesondere aus dem europäischen Ausland vorgestellt. Der Kenntnisstand über konkrete Arbeitszeitregelungen ist eher schwach ausgeprägt. So gaben nur 13% der befragten Lehrkräfte an, über alternative Arbeitszeitregelungen aus dem In- und Ausland „sehr“ oder „ziemlich“ informiert zu sein.

## **2. Arbeitszeitregelungen an Schulen: Zum Status Quo**

### **2.1 Das deutsche Pflichtstundenmodell**

In Deutschland wird die Arbeitszeit der Lehrkräfte in den meisten Bundesländern über die so genannten Pflichtstundendeputate gesteuert. In Abhängigkeit des studierten Lehramtes und der Schulart, an der die Lehrkräfte eingesetzt werden, sind diese zur Erteilung einer festgesetzten Anzahl von Unterrichtsstunden verpflichtet (Kultusministerkonferenz, 2003). Die über den Unterricht hinaus erforderliche Arbeitszeit bestimmen die Lehrkräfte weitgehend selbstverantwortlich. Erfasst wird somit lediglich die reine Unterrichtszeit vor der Klasse. Alle weiteren Tätigkeiten, die mit dem Lehrerberuf einhergehen, unterliegen keiner zeitlichen Reglementierung.

Die Pflichtstundenregelung ist nach geltender Rechtsprechung in die allgemeine beamtenrechtliche Arbeitszeitregelung der Bundesländer eingebettet, trägt jedoch dem besonderen Umstand Rechnung, dass die Arbeitszeit der Lehrkräfte, anders als die der übrigen Beamten, nicht exakt gemessen, sondern nur „pauschalisierend geschätzt werden kann“ (Benda & Umbach 1998, S.15). Die spezifischen Arbeitszeitregelungen der Lehrkräfte werden von der jeweiligen Landesregierung festgeschrieben und ergehen je nach Bundesland durch Rechtsverordnung oder in Form von Verwaltungsvorschriften. Im Folgenden werden die wichtigsten Eckpunkte der aktuellen Arbeitszeitregelung zusammenfassend dargestellt.

#### **2.1.1 Unterrichtsverpflichtung**

Die Höhe der Unterrichtsverpflichtung wird auf Landesebene festgelegt und variiert je nach Lehramt, Schulart und Bundesland zwischen 23,5 und 28 Unterrichtsstunden pro Woche. In der Regel nimmt die Anzahl der zu erteilenden Unterrichtsstunden mit ansteigendem „Niveau“ der Schulart ab, sodass die entsprechenden Deputate an den Grundschulen am höchsten und an den Gymnasien am geringsten sind (Klemm, 1996).

Beim Vorliegen schulorganisatorischer Gründe kann die Unterrichtsverpflichtung der Lehrkräfte vorübergehend um eine bestimmte Anzahl an Wochenstunden über- bzw. unterschritten werden. Der Ausgleich dieser zusätzlich oder weniger erteilten Unterrichtsstunden ist in den meisten Fällen innerhalb eines Schuljahres herbeizuführen. In Ausnahmefällen ist ein Übertrag in das darauf folgende Schuljahr möglich.

#### **2.1.2 Anrechnungs- und Ermäßigungsstunden**

Da die Lehrkräfte in Deutschland - anders als in vielen Nachbarstaaten - bei der Ausübung ihrer Tätigkeit nur in sehr geringem Ausmaß von nicht lehrendem Personal unterstützt werden, existiert in allen Bundesländern ein System von Deputatsermäßigungen, welches dazu dient, einzelnen Lehrerinnen und Lehrern einen Ausgleich für die Übernahme ständiger außerunterrichtlicher Aufgaben zu schaffen (Kultusministerkonferenz, 2003). Hierunter fallen unter anderem die Wahrnehmung von Schulleitungsaufgaben, Tätigkeiten als BeratungslehrerIn, die Verwaltung von Sammlungen oder die Betreuung von PraktikantInnen und ReferendarInnen. Die Regelung und Festsetzung dieser sogenannten Anrechnungsstunden obliegt den Ministerien der Länder und wird in den jeweiligen Verwaltungsvorschriften zur Lehrerarbeitszeit niedergelegt. Dieses System führt dazu, dass nur 85 bis 90% der je Lehrerstelle geltenden Deputatsstunden auch tatsächlich für Unterrichtszwecke eingesetzt werden (Klemm, 1996).

Neben diesen von zentraler Stelle gewährten und somit landesweit einheitlichen Anrechnungstunden steht den Schulen in einigen Bundesländern zusätzlich ein allgemeines Entlastungskontingent zur Verfügung, um besondere außerunterrichtliche bzw. unterrichtsbezogene Belastungen auszugleichen (Stundenpool). Die Verteilung dieser schulinternen Anrechnungstunden richtet sich nach den lokalen Bedürfnissen der Einzelschulen und steht im pflichtgemäßen Ermessen der Schulleitung.

Eine weitere Reduktion des Regelstundenmaßes - die so genannten Ermäßigungsstunden - wird den Lehrkräften in Abhängigkeit des Alters oder bei Vorliegen einer Schwerbehinderung gewährt. Die konkrete Ausgestaltung dieser Regelungen unterscheidet sich je nach Bundesland. So reduziert sich beispielsweise in Baden-Württemberg die Unterrichtsverpflichtung für vollzeitbeschäftigte Lehrkräfte mit Vollendung des 60. Lebensjahres um zwei Wochenstunden.

### **2.1.3 Präsenzzeiten**

Präsenzzeiten, die über die Unterrichtsverpflichtung und die damit verbundenen Pausen hinausgehen, sind in Deutschland derzeit die Ausnahme. In den meisten Bundesländern beschränkt sich die außerunterrichtliche Anwesenheitsverpflichtung der Lehrkräfte auf wenige Tage gegen Ende der Ferien und dient im Allgemeinen der Vorbereitung des neuen Schuljahres. In einigen Bundesländern (z.B. Brandenburg) können die Lehrkräfte zudem für einen begrenzten Zeitraum während der unterrichtsfreien Zeit zur Erfüllung dienstlicher Pflichten herangezogen werden.

Aufgrund wechselnder Finanzlagen sowie unterschiedlichen Entwicklungen des Schüleraufkommens wurde im Verlauf der Zeit eine Reihe von bundeslandspezifischen Arbeitszeitmaßnahmen entworfen, die in erster Linie darauf ausgerichtet sind, diesen Entwicklungen durch eine Feinsteuerung des Personalbedarfes in adäquater Weise zu begegnen. Eine detaillierte Zusammenstellung dieser z.T. nur in einzelnen Schularten praktizierten Arbeitszeitregelungen geben Mummert + Partner (1999b).

### **2.1.4 Fazit**

Trotz der im Einzelfall recht unterschiedlich ausgestalteten Regelungen kann zusammenfassend festgestellt werden, dass bis vor kurzem in keinem Bundesland eine grundsätzliche und flächendeckende Abkehr von der historisch gewachsenen Festlegung der Lehrerarbeitszeit über die Pflichtstundenregelung anzutreffen war (Mummert + Partner, 1999a). Eine Ausnahme bildet neuerdings Hamburg. Einzelne Debatten über eine unterschiedliche Gewichtung von Unterrichtsfächern oder eine gerechtere Behandlung von Teilzeitkräften wurden lange Zeit stets innerhalb der Struktur von Pflichtstunden als Arbeitszeitmaß geführt (Nagel, 1998).

## **2.2 Lehrerarbeitszeit: Stand der Forschung**

Da ein Großteil der mit dem Lehrerberuf verbundenen Arbeitstätigkeiten außerhalb des eigentlichen Unterrichts stattfindet, lässt sich allein aus der Höhe der Unterrichtsverpflichtung noch kein Rückschluss auf die gesamte Arbeitszeitbelastung der Lehrkräfte ziehen. In dem Bemühen, den tatsächlichen Zeitaufwand für den Unterricht an öffentlichen Schulen zu bestimmen, wurden seit Ende der 50er Jahre in unregelmäßigen Abständen eine Reihe empirischer Studien zur Arbeitszeit der Lehrkräfte durchgeführt (Schönwälder, 2001).

Diese aus methodischer Sicht oftmals kritisierten Untersuchungen basieren in der Regel auf *Selbstaufzeichnungen* der an der Studie beteiligten Lehrkräfte. Erfasst werden sämtliche Tätigkeiten, die neben der Erteilung des eigentlichen Unterrichtes für die pflichtgemäße Ausübung des Lehrerberufes erforderlich sind (Benda & Umbach, 1998). Hierunter fallen unter anderem unterrichts- und schulbezogene Tätigkeiten (z.B. Vor- und Nachbereitung), funktionsbezogene Aufgaben (z.B. Personalratstätigkeit) sowie Tätigkeiten im Rahmen der Fort- und Weiterbildung. In den folgenden Abschnitten werden die zentralen Ergebnisse der Arbeitszeitstudien zusammenfassend dargestellt. Unterschieden wird hierbei zunächst zwischen den grundsätzlichen Dimensionen zur Beschreibung der Arbeitszeit (Dingler, 1997): Die *Dauer* oder „chronometrische Dimension“ bezeichnet das quantitative Ausmaß der Arbeitszeit, die *Lage* oder „chronologische Dimension“ meint die Ansiedlung der Arbeitszeit auf einem Zeitkontinuum. Abschließend werden zudem die Befunde zur Verteilung der Arbeitszeit auf die Tätigkeitsbereiche der Lehrkräfte vorgestellt.

### 2.2.1 Dauer der Arbeitszeit

Zur Dauer bzw. dem Umfang der Lehrerarbeitszeit liegen eine Reihe empirischer Befunde vor. Die Ergebnisse und zentralen Merkmale der wichtigsten Arbeitszeitstudien wurden von Mummert + Partner (1999a) tabellarisch zusammengefasst und werden in der nachfolgenden Übersicht wiedergegeben (Tabelle 1).

Fasst man die Befunde zusammen, so lässt sich konstatieren, dass die vorliegenden Studien zur Lehrerarbeitszeit relativ übereinstimmend zu dem Ergebnis gelangen, dass die durchschnittliche Arbeitszeit der Lehrkräfte die tarifvertraglich geregelten Arbeitszeiten in anderen Beschäftigungsbereichen in nicht unerheblichem Ausmaße übersteigen. Je nach Untersuchung erbringen die vollzeitbeschäftigten Lehrkräfte eine wöchentliche Arbeitsleistung zwischen 44 und 57 Stunden.

Mittelt man die Werte der vorliegenden Studien, so resultiert eine durchschnittliche Arbeitszeit von circa 49 Stunden je Unterrichtswoche. Die so errechnete Wochenarbeitszeit der Lehrkräfte liegt selbst dann noch über der durchschnittlichen Arbeitszeit von Industriearbeitern, wenn die im Vergleich zu anderen Berufsgruppen etwas höheren Ferienzeiten berücksichtigt werden (Klemm, 1996).

Geht man von der ausschließlichen Betrachtung der Mittelwerte über zu einer differenzierteren Analyse der Arbeitszeitdauer, so erhärtet sich die vielfach vertretene These, dass der Zeitaufwand einzelner Lehrkräfte von vielen Faktoren abhängig ist. „Ein ‚Standardlehrer‘ existiert nicht. Die Vielzahl von Fächern, Fächerkombinationen, Funktionen usw. führt zu einem unterschiedlichen Tätigkeitsprofil für jeden Lehrer“ (Knight Wegenstein AG, 1973).

**Tabelle 1: Empirische Studien zur Lehrerarbeitszeit in Deutschland (in Anlehnung an Mummert + Partner, 1999a)**

Jahr	Autoren	Region	Spezifika / untersuchte Schulformen	Stichprobenumfang	Durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit je Unterrichtswoche (in Zeitstunden)
1960	Graf/ Rutenfranz	Berlin	VS, RS, GY, BS	1681	45,0
1960	Frister et al.	Berlin	Alle Schulformen	385	51,0
1965	Nengelken/ Ulich	Bayern		576	46,0
1969	Segerer et al.	NRW	GR, HS	1000	56,6
1970	Sommerlatte	Berlin	GS	109	57,3
1972	Mittelbach	Bayern	GY	387	47,0
1973	Knight/ Wegenstein	BRD	Alle Schulformen	9129	54,3
1975	von Engelhardt	Niedersachsen	Allgemeinbildende Schulen	1006	51,4
1975	Gräßler/ Klose	DDR	Erste Langzeiterhebung	391	43,8
1979	Müller-Limmroth	BRD	Reinterpretation Knight/Wegenstein	185	53,4
1980	Möller/ Saupe	Berlin	Allgemeinbildende Schulen	404	48,9
1982/ 1984	Wulk	S-H	BS	68	48,4
1985	Häbler/Kunz	Bayern, Rheinland-Pfalz, Saarland	Allgemeinbildende Schulen; 861 Vollzeitlehrer	1214	46,3
1990	Redeker/Schäfer	Bremen	Erhebung über 20 Wochen	20	45,3
1997	Holtappels	Hessen	Befragung in Grundschulen	136	46,4
<b>Durchschnitt</b>					<b>49,4</b>

*Anmerkungen.* VS = Volksschule, GR = Grundschule, HS = Hauptschule, RS = Realschule, GY = Gymnasium, GS = Gesamtschule, BS = Berufsschule.

Da eine umfassende Diskussion und Gegenüberstellung sämtlicher Forschungsarbeiten im Rahmen des vorliegenden Berichts nicht zu leisten ist, beziehen sich die nachfolgenden Ausführungen vornehmlich auf eine repräsentativ angelegte Arbeitszeitstudie der Unternehmensberatung Mummert + Partner (1999a, 1999b). Besagte Studie wurde im Zeitraum von 1997-1999 im Auftrag des Landes Nordrhein-Westfalen durchgeführt und stützt sich auf verwertbare Daten von über 6000 vollzeitbeschäftigten Lehrkräften. Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse der Untersuchung wiedergegeben:

**Tabelle 2: Jahresarbeitszeit nach Schulformen in Stunden pro Jahr (nach Mummert + Partner, 1999a)**

Schulform	Durchschnittliche Jahresarbeitszeit	Minimum	Maximum	Standardabweichung
Grundschulen	1.750	1.289	2.478	205
Hauptschulen	1.791	1.166	2.635	225
Realschulen	1.769	949	2.443	245
Gymnasien	1.900	930	3.562	309
Gesamtschulen	1.976	1.207	3.152	295
Berufsbildende Schulen	1.839	606	3.000	283
Kollegschulen	1.798	923	3.133	335
Sonderschulen	1.828	948	2.612	242
Schulen des 2. Bildungsweges	1.864	973	2.772	327

Die durchschnittliche Jahresarbeitszeit der Lehrkräfte variiert zwischen den Schularten. Wie sich Tabelle 2 entnehmen lässt, erstreckt sich die Bandbreite von 1750 Stunden an den Grundschulen bis zu 1976 Stunden an den Gesamtschulen. Der Mittelwert von 1846 Stunden übersteigt somit auch in dieser Studie deutlich die Höhe der Arbeitszeit, die für die übrigen Beschäftigten des öffentlichen Dienstes maßgeblich ist (1702 Stunden).

Die durchschnittliche Arbeitszeit variiert innerhalb der Kollegien. Wie aus Tabelle 2 hervorgeht, weist die Jahresarbeitszeit der Lehrkräfte über alle Schularten große Spannbreiten und Standardabweichungen auf. Als typisch erweist sich hierbei eine große Streuung der Arbeitszeiten innerhalb der Kollegien *einer* Schule bzw. Schulart, während die Unterschiede *zwischen* den Schulen einer Schulart relativ gering sind.

Die Streuung innerhalb der Kollegien ist selbst dann festzustellen, wenn äußere Einflussfaktoren der Arbeitszeit wie Fächerkombination, Klassengröße oder Jahrgangstufe statistisch kontrolliert werden.

Allerdings variiert der zeitliche Aufwand für die Vor- und Nachbereitung einer Unterrichtsstunde durchaus mit dem Unterrichtsfach. Hierbei zeigen sich insbesondere Unterschiede zwischen den so genannten *Korrekturfächern* (mit Klassenarbeiten) wie Deutsch oder Mathematik sowie den Nicht-Korrekturfächern wie Sport oder Kunst. Zudem gibt es Hinweise darauf, dass der zeitliche Aufwand der unterrichtsbezogenen Aufgaben mit steigender Jahrgangsstufe der Schulklassen zunimmt.

Während die Anzahl der zu erteilenden Unterrichtsstunden festgelegt ist, kann der zur Erfüllung der übrigen Aufgaben erforderliche Zeitaufwand nicht mit letzter Genauigkeit festgestellt werden (Benda & Umbach, 1998). Die Arbeitszeit für die außerunterrichtlichen Aufgabenbereiche wird bestimmt durch persönliche Einflüsse sowie Einflüsse der Arbeitssituation. Zu den persönlichen Einflüssen gehören neben den persönlichen Fähigkeiten, Leistungsvoraussetzungen und Erfahrungen auch die Motivation und das Engagement der einzelnen Lehrkraft (Riecke-Baulecke,

2001). Zu den Einflüssen der Arbeitssituation zählen unter anderem die Anzahl der zu unterrichtenden Schüler, der unterschiedliche Vor- und Nachbereitungsbedarf in den verschiedenen Fächern, aber auch die unterschiedlichen Aufsichts- und Konferenzzeiten sowie das Ausmaß anderer schulischer Veranstaltungen (z.B. Nagel, 1998).

### 2.2.2 Lage der Arbeitszeit

Im Gegensatz zur Arbeitszeitdauer erweist sich die Befundlage hinsichtlich der Struktur der Lehrerarbeitszeit als recht dürftig. Dies liegt in erster Linie an einem Mangel repräsentativer Längsschnittstudien, da sich der größte Teil der diesbezüglichen Untersuchungen auf die Erfassung und Dokumentation weniger Unterrichtswochen beschränkt.

Die erste Studie, die sich eingehender mit der Lage der Arbeitszeit von Lehrkräften auseinandersetzt, stammt von Gräßler und Klose (1975, zitiert nach Schönwälder, 1998). Die angesprochene Untersuchung befasst sich zum einen mit der Ansiedlung der Arbeitszeit innerhalb eines Schulhalbjahres und gibt andererseits Aufschluss über die Verteilung der durchschnittlichen Wochenarbeitszeit auf die verschiedenen Tage einer Woche.

Wie aus den Befunden der Studie hervorgeht, beschränkt sich die Arbeitszeit der Lehrkräfte nicht einzig und alleine auf die Unterrichtstage, sondern findet darüber hinaus sowohl an den Wochenenden (Abbildung 1) als auch in den Schulferien statt (Abbildung 2).

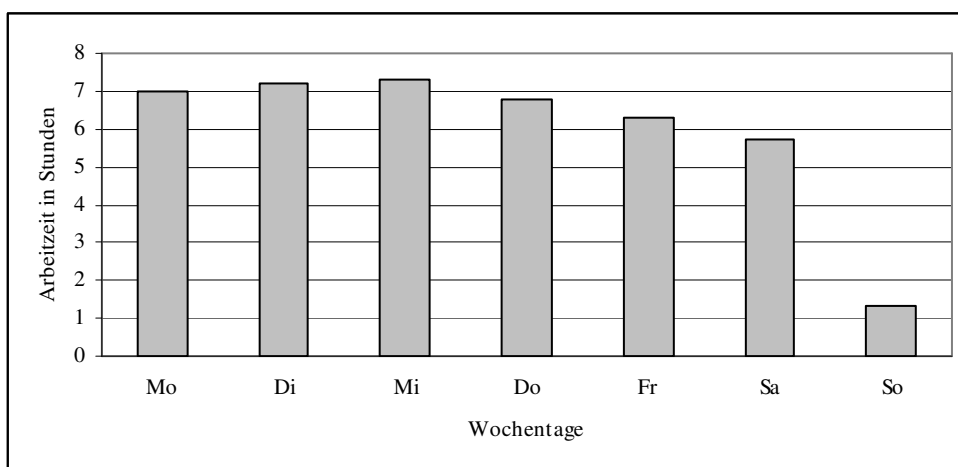


Abbildung 1: Durchschnittliche Arbeitszeit pro Wochentag (nach Gräßler & Klose, 1975)

Wie Häbler und Kunz (1985) aus den Begleitnotizen einer Arbeitszeiterhebung entnehmen konnten, scheint die Arbeit am Wochenende insbesondere aus Gründen der Konzentration notwendig zu sein. Da die vielfältigen Belastungen des Unterrichtsgeschehens einer konzentrierten Arbeit unter der Woche entgegenstehen, werden umfangreiche Korrektur- und Vorbereitungstätigkeiten in vielen Fällen auf das Wochenende verschoben.

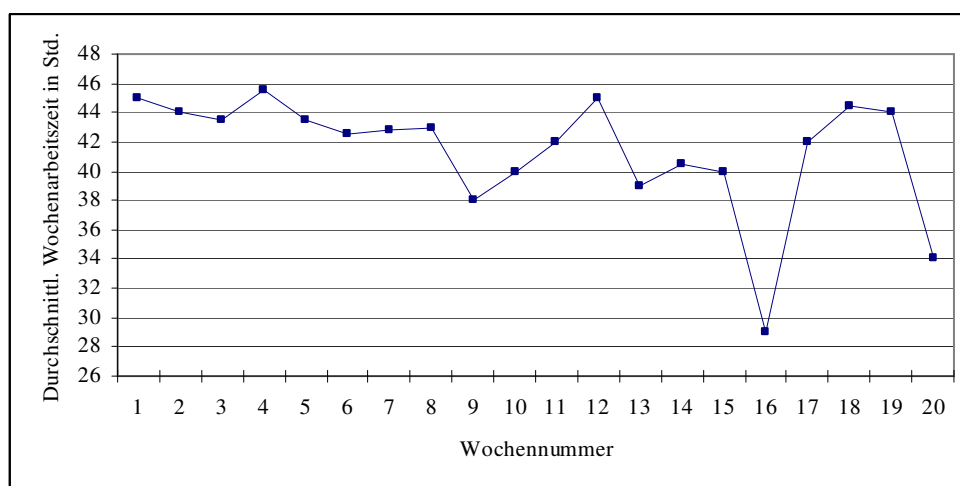


Abbildung 2: Durchschnittliche Wochenarbeitszeit in Stunden (nach Gräßler & Klose, 1975)

Hinweise bezüglich der Verteilung der Lehrerarbeitszeit auf die Abschnitte eines einzelnen Arbeitstages liefert eine Längsschnittstudie von Plum und Schönwälder (1998). Für eine Gruppe von 25 Lehrkräften entfielen 57% der Gesamtarbeitszeit auf den Vormittag, 18% auf den Nachmittag bis 17 Uhr und 25% auf die Abend- bzw. Nachtstunden. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Häbler und Kunz (1985). In einer von den Autoren ausgewerteten Umfrage beschäftigen sich 78% der befragten Lehrkräfte zumindest gelegentlich auch nach 18 Uhr mit der Vor- und Nachbereitung von Unterricht.

Wie die angeführten Befunde verdeutlichen, ist die Arbeitszeit der Lehrkräfte anders strukturiert als die Regelarbeitszeit von abhängig beschäftigten Personen anderer Berufsgruppen, welche sich gleichmäßiger über den Arbeitstag und die Arbeitswoche verteilt (Schönwälder, 2001). Begründet wird dieser Sachverhalt damit, dass Arbeitszeit der Lehrkräfte entlang der Zeitachse eines Schuljahres starken Schwankungen unterliegt, die auf den unterschiedlichen Arbeitsanfall zurückzuführen sind, welcher mit bestimmten Ereignissen wie Schuljahresbeginn, Projektwochen, Abschlussprüfungen oder schulfreien Wochen einhergeht (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [BMBWK], 2000).

### 2.2.3 Verteilung der Arbeitszeit auf die Tätigkeitsbereiche

Folgt man der Erhebung von Mummert + Partner (1999a), so nimmt die eigentliche Unterrichtszeit - je nach Schulform und Jahrgangsstufe - zwischen 30 und 40% der tatsächlichen Gesamtarbeitszeit der Lehrkräfte in Anspruch. Dies wiederum bedeutet, dass mindestens 60% der Arbeitstätigkeiten außerhalb der Unterrichtszeit stattfinden. Ein Großteil dieser Tätigkeiten bezieht sich hierbei direkt auf den Unterricht. Angesprochen sind unter anderem die Vor- und Nachbereitung des täglichen Unterrichts, die Korrektur von Klassenarbeiten oder das Erstellen von Zeugnissen. Ein weiterer Teil der Arbeitstätigkeiten dient nicht bzw. nicht unmittelbar dem Unterricht. Hierbei handelt es sich u.a. um Schulleitungsaufgaben, Konferenzen, Aufsichten sowie administrative Tätigkeiten (Hamburger Lehrerarbeitszeitkommission [Arbeitszeitkommission], 1999).

Die Unterrichtszeit vor der Klasse stellt somit nur *einen* Aspekt des umfassenden Berufsbildes der Lehrerinnen und Lehrer dar. Vor- und Nachbereitung, Betreuung und Beratung von Eltern und Schülern, Planung und Organisation von Schule, Engagement für außerunterrichtliche



Veranstaltungen und nicht zuletzt die berufliche Fort- und Weiterbildung binden weitaus mehr Arbeitszeit von Lehrkräften (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [BMBWK], 2000). Eine umfassende Auflistung sämtlicher, von den Lehrkräften wahrzunehmender Aufgaben und den hiermit verbundenen Zeitaufwänden geben Mummert & Partner (1999b).

#### 2.2.4 Fazit zu den Arbeitszeitstudien

Den vorliegenden Studien zur Lehrerarbeitszeit ist gemein, dass sie in der Regel auf Selbstaufschreibungen, mitunter sogar lediglich auf retrospektiven Befragungen beruhen. Dies lässt begründete Zweifel an der Reliabilität und Validität der Untersuchungen entstehen, zumal sich deren Erhebungszeitraum in den meisten Fällen nur auf wenige Wochen des gesamten Schuljahres beschränkt (Schönwälder, 1998). In Anbetracht der methodischen Schwierigkeiten wird immer wieder der Vorwurf erhoben, Studien dieser Art führen zu unrealistisch überhöhten Arbeitszeitwerten. Andererseits ist jedoch zu konstatieren, dass bisher keine alternativen Ansätze zur Erforschung der Lehrerarbeitszeit entwickelt wurden. Da eine länger andauernde begleitende Beobachtung von Lehrkräften während ihrer unterschiedlichen Arbeitstätigkeiten weder vorstellbar noch durchführbar ist, muss der Wunsch nach einer objektiven Zeitmessung im Lehrerberuf vorerst unerfüllt bleiben (Klemm, 1996).

Der offenkundigen Skepsis, die den Aussagen einzelner Arbeitszeitstudien entgegengebracht wird, ist auf der anderen Seite die „sich einstellende Replikation der Ergebnisse entgegenzuhalten“ (Schönwälder, 1998, S. 40). Die Tatsache, dass sämtliche Untersuchungen in über 40 Jahren immer wieder zu relativ übereinstimmenden Ergebnissen gelangen, spricht dafür, dass die Befunde der bislang durchgeführten Studien in weitaus geringerem Ausmaße verzerrt sind, als dies gelegentlich unterstellt wird. Bisweilen wurde bei der Erhebung der Arbeitszeiten sogar die Erfahrung gemacht, dass viele Nebentätigkeiten wie Telefonate, Gespräche oder die Unterstützung von Schülern außerhalb der Unterrichtszeit nach ihrer Erledigung oftmals vergessen und dementsprechend in den Selbstaufschreibungen vernachlässigt werden. Dieser Umstand kann in manchen Fällen dazu führen, dass die tatsächliche Arbeitsleistung der Lehrkräfte sogar *unterschätzt* wird (Saupe & Möller, 1981, zitiert nach Benda & Umbach, 1998).

### 2.3 Kritik am deutschen Pflichtstundenmodell

Seit den Anfängen des öffentlichen Schulwesens gegen Ende des 18. Jahrhunderts wird die Arbeitszeit der Lehrkräfte im deutschsprachigen Raum in erster Linie über die Anzahl der zu erteilenden Unterrichtsstunden gesteuert (Bellenberg, 2001). Dieses System der Pflichtstundenregelung weist nach übereinstimmender Ansicht vieler Experten eine Reihe tief greifender Mängel auf und ist in den letzten Jahren zunehmend in die Kritik geraten (Klemm, 1996). Fasst man die Kernaussagen der einschlägigen Literatur zusammen, so lassen sich vor allem vier Hauptkritikpunkte finden:

#### 2.3.1 Konzentration auf den Unterricht

Obwohl der eigentliche Unterricht nur etwa ein Drittel der Arbeitszeit der Lehrkräfte in Anspruch nimmt, orientiert sich die gegenwärtige Pflichtstundenregelung in erster Linie an der Höhe der Unterrichtsverpflichtung. Die herausgehobene Stellung der erteilten Unterrichtsstunden rückt den ohnehin sichtbarsten Teil der Lehrerarbeitszeit in den Mittelpunkt der

Betrachtung und führt nach Ansicht vieler Lehrkräfte zu einer impliziten Abwertung der außerunterrichtlichen Tätigkeiten (Bellenberg, 2001).

In Anbetracht dieser Tatsache wird häufig die Forderung gestellt, neben dem eigentlichen Unterricht auch die außerunterrichtlichen Tätigkeiten bei der Bemessung der Arbeitszeit mit einzubeziehen, um im Sinne einer ganzheitlichen Aufgabenbetrachtung den tatsächlichen Zeitaufwand der Lehrkräfte genauer abzubilden (Schmitz, 1998).

### **2.3.2 Mangelnde Differenzierung**

Kritisiert wird weiterhin, dass die gegenwärtige Arbeitszeitregelung bei der Bemessung der Pflichtstundendeputate keine fach- bzw. jahrgangsspezifische Differenzierung vorsieht (z.B. Klemm, 1996). „Die gleiche Unterrichtsverpflichtung aller Lehrenden eines Kollegiums - unbeschadet unterschiedlicher Anforderungen in den einzelnen Fächern und Stufen und ohne Ansehung des individuellen Einsatzes in den außerunterrichtlichen Feldern der Schule - ... bringt in hohem Maße Ungerechtigkeiten mit sich“ (Arbeitszeitkommission, 1999, S. 6).

Gefordert wird demzufolge, vorhandene Unterschiede im zeitlichen Aufwand der Unterrichtsfächer und Jahrgangsstufen zu berücksichtigen und im Gegenzug die umstrittene Differenzierung nach der Schulform außer Acht zu lassen (Hamburger Lehrerarbeitszeitkommission [Arbeitszeitkommission], 2003).

### **2.3.3 Selbstständigkeit der Einzelschulen**

„Schulen sind in Deutschland, was die Auswahl und den Einsatz der Lehrerinnen und Lehrer angeht, wenig autonom“ (Klemm, 1999, S. 466). Aufgrund der hohen Regelungsdichte und der tief gestaffelten Zweckbindung (d.h. wenig Spielraum, das zugewiesene Personal und die Arbeitszeit anders zu verwenden als „von oben“ vorgesehen) bei der Zuweisung von Personalstellen und beim Verbrauch der Lehrerarbeitszeit sind die Einzelschulen oftmals nicht im Stande, innerschulische Leistungs- bzw. Belastungsunterschiede in angemessener Form auszugleichen. Darüber hinaus ist ein flexibler Einsatz der Beschäftigten erschwert. Dies wiederum kann Unterrichtsausfälle zur Folge haben, da es häufig nicht möglich ist, krankheitsbedingte Ausfälle, Freistunden durch abwesende Klassen etc. zu kompensieren (Riecke-Baulecke & Müller, 1999).

Gefordert wird demzufolge oftmals die Zuweisung freier Arbeitszeitbudgets an die Einzelschulen, um diesen somit ein höheres Maß an Autonomie im Bereich der Lehrerarbeitszeit zu gewähren (z.B. Klemm, 1998a).

### **2.3.4 Rhythmisierung des Schulalltages**

Da die Arbeitszeit der Lehrkräfte in Deutschland stets über die Anzahl der zu erteilenden Unterrichtsstunden definiert wird, richten sich sowohl der Schultag, die Didaktik als auch die Methodik des Unterrichtsgeschehens auf den 45-Minuten-Rhythmus aus (Riecke-Baulecke, 1999). In diesem Zusammenhang wird das derzeitige Pflichtstundenmodell schon lange als „entscheidender Hemmschuh für die Veränderung von Schulorganisation und Schulentwicklung“ gesehen (Schmitz, 1998, S. 73). Dieses Strukturmerkmal der Bestimmung von Lehrerarbeitszeit wird somit als ein Element der Zementierung des in 45-Minuten-Einheiten zergliederten Unterrichtsalltages gesehen. „Für eine Lösung des Schulalltages aus den Fesseln der

stundenweisen Taktung wäre eine veränderte Basis der Bemessung der Lehrerarbeitszeit zumindest hilfreich“ (Klemm 1996, S. 120).

Wenngleich der Fokus bei der Betrachtung der aktuellen Arbeitszeitregelung in den meisten Fällen auf den damit verbundenen Nachteilen liegt, wird dennoch vereinzelt auf die **Vorteile** der Pflichtstundenmodells aufmerksam gemacht (z.B. Mummert + Partner, 1999a; Riecke-Baulecke & Müller, 1999). Zur Sprache kommen dabei die folgenden Aspekte:

- Die festgelegte Arbeitszeit ist für die Beschäftigten und den Arbeitgeber gleichermaßen überschaubar.
- Die Lehrkräfte besitzen klar definierte Grenzen mit Blick auf den Unterricht.
- Die Pflichtstundenregelung eröffnet den Lehrkräften in Bezug auf die außerunterrichtlichen Aufgaben relativ große Gestaltungsspielräume und Zeitsouveränität.

Als Folge der kritischen Auseinandersetzung mit dem Pflichtstundenmodell wird in vielen Bundesländern über eine Neuregelung der Lehrerarbeitszeit nachgedacht. Zu diesem Zweck wurden (u.a. in Baden-Württemberg) Arbeitsgruppen gebildet, die sich mit alternativen Arbeitszeitregelungen aus dem In- und Ausland auseinandersetzen. Aufgabe und Ziel dieser Arbeitsgruppen ist es, Vorschläge für ein neues Konzept zur Bewertung der Arbeitszeit von Lehrkräften zu entwickeln. Dabei wird unter anderem geprüft, inwieweit die unterschiedlichen Elemente alternativer Arbeitszeitregelungen aus dem europäischen Ausland übernommen und auf die aktuelle Situation des eigenen Bundeslandes übertragen werden können. Hierzu sind detaillierte Beschreibungen und Erörterungen der einzelnen Modelle gefordert.

### **3. Systematisierung von Arbeitszeitmodellen an Schulen**

Das nachfolgende Kapitel befasst sich mit der systematischen Gegenüberstellung von Arbeitszeitmodellen des schulischen Bereiches. Nach einem kurzen Überblick wird zunächst informiert über die Vorgehensweise und den Sinn der vorgenommenen Systematisierung (Abschnitt 3.1). Anschließend werden ausgewählte Gestaltungsvarianten schulischer Arbeitszeitregelungen dargestellt. Hierbei wird unterschieden zwischen den *Zentralen Steuerungsinstrumenten der Lehrerarbeitszeit* (Abschnitt 3.2), den *Instrumenten zur Feinsteuerung* (Abschnitt 3.3) sowie den *Optionalen Möglichkeiten der Arbeitszeitgestaltung* (Abschnitt 3.4). Der letzte Abschnitt 3.5 befasst sich mit den arbeitszeitbezogenen *Entscheidungsbefugnissen* der Einzelschulen.

#### **3.1 Zur vorgenommenen Systematisierung von Arbeitszeitregelungen in Europa**

In den letzten Jahrzehnten wurde in vielen Staaten Europas über eine Neuregelung der Arbeitszeit von Lehrkräften nachgedacht. Angesichts der in diesem Zusammenhang oftmals kontrovers geführten Debatten ist es verwunderlich, dass es für den schulischen Bereich - im Gegensatz zur Wirtschaft (vgl. Knauth & Schönfelder, 1988; Ferreira, 2001) - kaum eine systematische Gegenüberstellung unterschiedlicher Arbeitszeitmodelle zu geben scheint. Eine Ausnahme bildet die Studie des „Informationsnetzes zum Bildungswesen in Europa, Eurydice“ (2003), die sich mit unterschiedlichen Aspekten des Lehrerberufes in Europa auseinandersetzt. Dominierend sind jedoch vielmehr beschreibende Darstellungen einzelner Modellversuche oder ausländischer Arbeitszeitbestimmungen. Da diese Schilderungen darüber hinaus in den meisten

Fällen unvollständig sind und sich in aller Regel auf unterschiedliche Aspekte der zu beschreibenden Arbeitszeitmodelle konzentrieren, ist eine Gegenüberstellung einzelner Modelle nicht bzw. nur in sehr eingeschränktem Maße möglich.

Um eine Abgrenzung und Vergleichbarkeit unterschiedlicher Modelle zu ermöglichen, ist es daher erforderlich ein umfassendes Klassifikationsschema der Gestaltungsmöglichkeiten von Arbeitszeit zu entwickeln (Ferreira, 2001). Festzulegen sind somit verschiedene Dimensionen, anhand deren Ausprägungen die identifizierten Modelle beschrieben werden können.

Zentraler Ausgangspunkt der im Folgenden erläuterten Systematisierung war die gezielte Recherche nach Arbeitszeitmodellen des schulischen Bereiches. Berücksichtigt wurden hierbei Berichte und Darstellungen sowohl nationaler als auch internationaler Arbeitszeitregelungen.

In Anlehnung an die *Morphologische Methode* von Zwicky (1966, zitiert nach Nieschlag, Dichtl & Hörschgen, 2002) wurden die Modelle zunächst in diejenigen Komponenten zerlegt, welche die Gesamtstruktur dieser Modelle beeinflussen. Dadurch treten im Sinne einer induktiven Vorgehensweise die „intensionalen Merkmale“ schulischer Arbeitszeitmodelle zutage. Für jedes dieser Merkmale (im Folgenden Bestimmungsfaktoren genannt) werden in einem zweiten Schritt die in der Praxis realisierten Gestaltungsvarianten gesucht (die sogenannten „extensionalen Merkmale“).

Grundgedanke und Ziel bei der Konstruktion eines solchen Kategoriensystems ist die Beschreibung der den unterschiedlichen Modellen zugrunde liegenden Struktur. Die Bestimmungsfaktoren stellen hierbei Verallgemeinerungen dar, die aus der Ebene konkreter empirischer Tatbestände hervorgegangen sind (Mayring, 2002) und bilden letztlich ein „Definitionsgerüst“ zur Beschreibung vorhandener Arbeitszeitmodelle. In diesem Sinne ist es erforderlich, dass die identifizierten Bestimmungsfaktoren ausreichen, um *alle* vorhandenen Modelle *eindeutig* voneinander abzugrenzen.

Die Vorteile dieser Vorgehensweise lassen sich nach Ferreira (2001) wie folgt umschreiben:

- Die in der Literatur gefundenen Arbeitszeitmodelle können anhand der quantitativen oder qualitativen Ausprägung der identifizierten Bestimmungsfaktoren dargestellt werden.
- Durch neue Kombination der Ausprägungen einzelner Bestimmungsfaktoren lassen sich neue, bisher noch nicht praktizierte Arbeitszeitmodelle generieren.
- Eine Bewertung von Arbeitszeitmodellen wird durch die Berücksichtigung der einzelnen Bestimmungsfaktoren erleichtert.

Über die Ergebnisse der Systematisierung schulischer Arbeitszeitmodelle informiert Tabelle 3.

Tabelle 3: Bestimmungsmerkmale und Gestaltungsvarianten schulischer Arbeitszeitmodelle

Gestaltungsvarianten der Bestimmungsfaktoren (Extensionale Merkmale)							
Bestimmungsfaktoren schulischer Arbeitszeitmodelle (Intensionale Merkmale)	Zentrale Steuerungsinstrumente	Unterrichtsverpflichtung	Keine fixierte Regelung der Unterrichtsverpflichtung	Differenzierung nach Schulart	Differenzierung nach Unterrichtsfach	Differenzierung nach Jahrgangsstufe	Differenzierung nach Klassengröße
		Gesamtjahresarbeitszeit	Ohne zeitliche Regelung	Vorgabe einer Jahresarbeitszeit ohne differenzierte Zuweisung	Globale Zuweisung von Zeitkontingenten auf die Tätigkeitsbereiche	Aufgabenkatalog mit Normvorgaben	
		Präsenzzeiten	Keine Präsenzzeiten über den Unterricht hinaus	Präsenzzeiten während der Ferien	Teilpräsenz / Kooperationszeiten	Präsenzzeitenmodell	
	Instrumente der Feinsteuerung	Anrechnungsstunden	Keine Anrechnungsstunden vorgesehen	Tätigkeiten im Zusammenhang mit Schülern	Tätigkeiten im administrativen Bereich		
		Ermäßigungsstunden	Keine Ermäßigungsstunden vorgesehen	Ermäßigung aus Altersgründen	Ermäßigung aus gesundheitlichen Gründen		
		Dokumentation der Arbeitszeit	Keine Zeiterfassung erforderlich	Zeitliche Erfassung einzelner Tätigkeitsbereiche (z.B. Unterricht)	Zeitliche Erfassung sämtlicher Tätigkeiten		
		Urlaubsregelungen	Festgelegte Anzahl jährlicher Urlaubstage	Gliederung desurlaubes nach dem Schuljahr	Urlaubsanspruch abhängig/unabhängig vom Lebens- oder Dienstalter	Freistellmöglichkeiten/ Karenztage	
	Optionale Möglichkeiten	Flexibilisierung der Arbeitszeit	Teilzeit	Altersteilzeit	Freiwilliges Arbeitszeitkonto - Ansparmodell	Freiwilliges Arbeitszeitkonto - Sabbatjahr	Jobsharing für Funktionsstelleninhaber
		Entscheidungsbefugnisse der Einzelschule	Keine Entscheidungsbefugnisse der Einzelschule	Entscheidungsbefugnisse innerhalb eines gegebenen Rahmens	Autonome Entscheidungsbefugnisse der Einzelschule		

Die identifizierten Bestimmungsfaktoren lassen sich in drei „Gruppen“ untergliedern:

- Zentrale Steuerungsinstrumente
- Instrumente der Feinsteuerung
- Optionale Möglichkeiten der Arbeitszeitgestaltung (für Teilgruppen)

Bei den *zentralen Steuerungsinstrumenten* handelt es sich um Arbeitszeitbestimmungen, auf deren Grundlage die absolute Höhe bzw. der Mindestumfang der Lehrerarbeitszeit festgelegt wird. Auf internationaler Ebene lassen sich diesbezüglich drei Möglichkeiten unterscheiden: die Höhe der Unterrichtsverpflichtung, die Gesamtjahresarbeitszeit sowie die Höhe der Anwesenheitsverpflichtung (Präsenzzeiten).

Neben diesen zentralen Instrumenten der Arbeitszeitsteuerung gibt es eine Reihe weiterer Arbeitszeitbestimmungen, welche der Präzisierung, Ausdifferenzierung und Ergänzung der zentralen Steuerungsinstrumente dienen (*Instrumente der Feinsteuerung*). Hierunter fallen die Regelungen zur Reduktion der Unterrichtsverpflichtung (Anrechnungs- und Ermäßigungsstunden), zur Dokumentation der Arbeitszeit sowie die Regelungen bezüglich des Jahresurlaubes.

Während die *zentralen Steuerungselemente* sowie die *Instrumente der Feinsteuerung* in der Regel für alle Lehrkräfte eines Landes (oder einer Schule) verbindlich festgelegt sind, gibt es darüber hinaus verschiedene Möglichkeiten der Arbeitszeitgestaltung, über deren Anwendung die Lehrkräfte prinzipiell selbst entscheiden können (*Optionale Möglichkeiten der Arbeitszeitgestaltung*). Angesprochen sind hierbei verschiedene Möglichkeiten der Teilzeitarbeit, die Nutzung von Arbeitszeitkonten oder Job-Sharing-Möglichkeiten für Funktionsstelleninhaber.

Der letzte Aspekt in Tabelle 3 betrifft das Ausmaß der Mitbestimmungsrechte der Einzelschulen in Bezug auf die Ausgestaltung der übrigen Bestimmungsfaktoren. Die Entscheidungsbefugnisse reichen hierbei von weitgehender Fremdbestimmung bis hin zu völliger Autonomie.

Die *vollständigen* Arbeitszeitregelungen eines Landes erhält man nun, indem für jeden Bestimmungsfaktor die jeweils realisierten Gestaltungsvarianten identifiziert werden. Dabei ist zu beachten, dass sich die unterschiedlichen Gestaltungsvarianten der einzelnen Bestimmungsfaktoren nur *teilweise* ausschließen (z.B. „Keine Zeiterfassung erforderlich“ vs. „Zeitliche Erfassung sämtlicher Tätigkeiten“). In vielen Fällen hingegen können auch *mehrere* Gestaltungsvarianten eines Bestimmungsfaktors in einem Modell kombiniert werden (z.B. „Differenzierung nach Fach“ und „Differenzierung nach Schulart“).

Im Folgenden werden die unterschiedlichen Möglichkeiten der Arbeitszeitgestaltung des schulischen Bereiches eingehender erläutert, wobei der Fokus auf die zentralen Steuerungselemente der Lehrerarbeitszeit gelegt wird.

### 3.2 Die zentralen Steuerungselemente der Lehrerarbeitszeit

Die gesetzlichen Bestimmungen zur Arbeitszeit der Lehrkräfte sind je nach Nation recht unterschiedlich (Eurydice, 2003; OECD, 2004). Auf internationaler Ebene lassen sich in erster Linie drei *zentrale Steuerungsinstrumente* der Lehrerarbeitszeit unterscheiden:

### 3.2.1 Unterrichtsverpflichtung (Anzahl U-Stunden)

Die Unterrichtsverpflichtung wird definiert als die Anzahl der wöchentlichen oder jährlichen Unterrichtsstunden, die eine Lehrkraft gemäß den offiziellen Vorschriften des jeweiligen Landes mit dem Unterricht einer Gruppe oder einer Klasse verbringt (OECD, 2004).

### 3.2.2 Gesamtjahresarbeitszeit (Arbeitsstunden gesamt)

Die Gesamtjahresarbeitszeit umfasst neben der Zeit für den eigentlichen Unterricht auch die Zeit für alle übrigen Leistungen, die mit der Arbeit einer Lehrkraft einhergehen. Hierzu zählen unter anderem die Unterrichtsvorbereitung, Korrekturen von Haus- und Klassenarbeiten, die Beratung von Schülern, Elterngespräche, Lehrerkonferenzen sowie Tätigkeiten zur beruflichen Weiterbildung (OECD, 2004).

### 3.2.3 Präsenzzeit (Anwesenheitsstunden)

Die Präsenzzeit wird definiert als die Anzahl der wöchentlichen oder jährlichen Arbeitsstunden, während derer die Lehrkräfte in der Schule zur Verfügung stehen müssen, um unterschiedliche, von der Schulleitung festgelegte Leistungen zu erbringen. Hierzu zählen neben dem eigentlichen Unterricht Tätigkeiten wie Besprechungen, Teamarbeit, administrative Aufgaben, aber auch Förder- und Unterstützungsangebote (Eurydice, 2003).

Die nationalen Regelungen zur Arbeitszeit der Lehrkräfte unterscheiden sich nun insbesondere darin, von welchen Steuerungsinstrumenten im Einzelnen Gebrauch gemacht wird und wie diese im Weiteren ausdifferenziert sind. Abbildung 3 veranschaulicht beispielhaft für einige Länder Europas, welche Steuerungsinstrumente in den gesetzlichen Arbeitszeitbestimmungen der Lehrkräfte verankert sind. Die Zahlen in Klammern geben an, wie viele Länder von den entsprechenden Steuerungsinstrumenten Gebrauch machen.

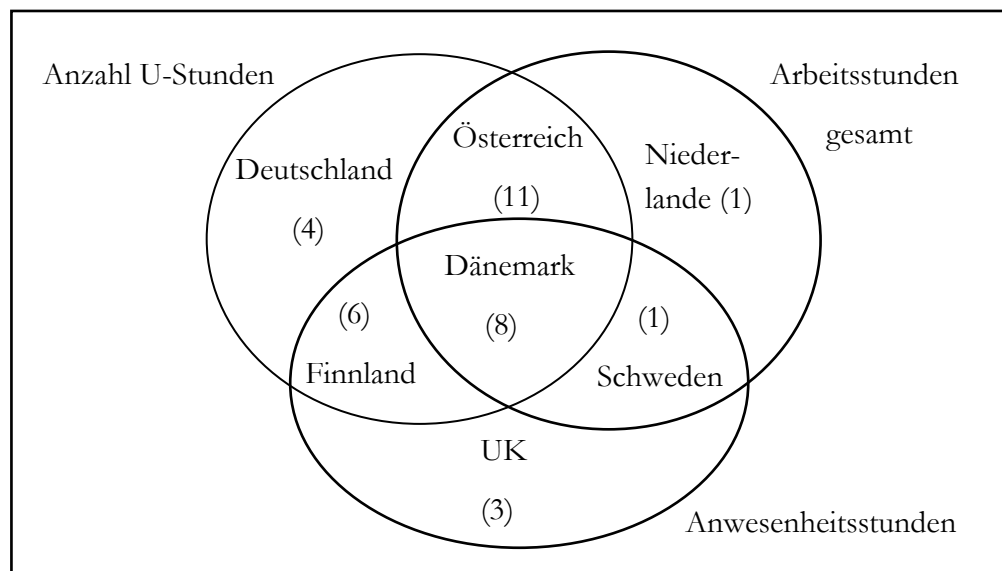


Abbildung 3: Die zentralen Steuerungselemente der Lehrerarbeitszeit und ihre Anwendung in Europa (eigene Darstellung nach Eurydice, 2003)

Obleich die Arbeitszeit der Lehrkräfte in Europa traditionell über die Höhe der Unterrichtsverpflichtung definiert wurde, zählt Deutschland - zusammen mit Irland, Belgien und

Luxemburg - zu der kleinen Gruppe von Staaten, die sich bei der Bemessung der Arbeitszeit bis heute ausschließlich auf diese Möglichkeit beschränken (OECD, 2004).

Um dem Tatbestand Rechnung zu tragen, dass es sich beim Unterricht nur um *einen* - wenn auch wesentlichen - Anteil der Lehrerarbeit handelt, wurden die gesetzlichen Arbeitszeitbestimmungen vielerorts erweitert, sodass heute in 19 europäischen Staaten neben der Anzahl der Unterrichtsstunden auch die Gesamtzahl der Arbeitsstunden festgelegt wird. In 14 Staaten wurden die Vorschriften dahingehend verändert, dass zusätzlich zur Unterrichtsverpflichtung eine bestimmte Anzahl an Präsenzstunden festgelegt wird.

Nur in drei Staaten wird gänzlich darauf verzichtet, die Anzahl der zu erteilenden Unterrichtsstunden verbindlich zu definieren. Während in den gesetzlichen Bestimmungen der Niederlande ausschließlich die jährliche Gesamtarbeitszeit festgelegt ist, beschränken sich die Dienstvorschriften für die Lehrkräfte in Großbritannien auf die Festsetzung einer jährlichen Präsenzzeit von 1265 Stunden. Wie sich diese *directed time* auf den Unterricht respektive die sonstigen Tätigkeiten verteilt, richtet sich im Einzelfall nach dem Bedarf der jeweiligen Schule und wird von der Schulleitung festgelegt.

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass die Anwendung lediglich *eines* Steuerungsinstrumentes eher selten ist. Infolge eines weiter gefassten Konzeptes der Lehrerarbeit kam es in den letzten Jahrzehnten vielerorts zu einer Umgestaltung der bestehenden Arbeitszeitregelungen, sodass in den meisten Fällen Kombinationen mehrerer Steuerungselemente vorzufinden sind.

Wie eingangs bereits angeführt wurde, unterscheiden sich die nationalen Arbeitszeitbestimmungen nicht nur darin, von *welchen* Steuerungsinstrumenten im Einzelfall Gebrauch gemacht wird, sondern auch darin, wie diese im Weiteren ausdifferenziert sind.

Im Folgenden werden einige Gestaltungsvarianten der zentralen Steuerungsinstrumente näher erläutert.

### Differenzierung der Unterrichtsverpflichtung

Wie im vorangegangenen Teilkapitel ausgeführt wurde, ist die Höhe der Unterrichtsverpflichtung in Europa traditionell das wichtigste Instrument zur Steuerung der Lehrerarbeitszeit.

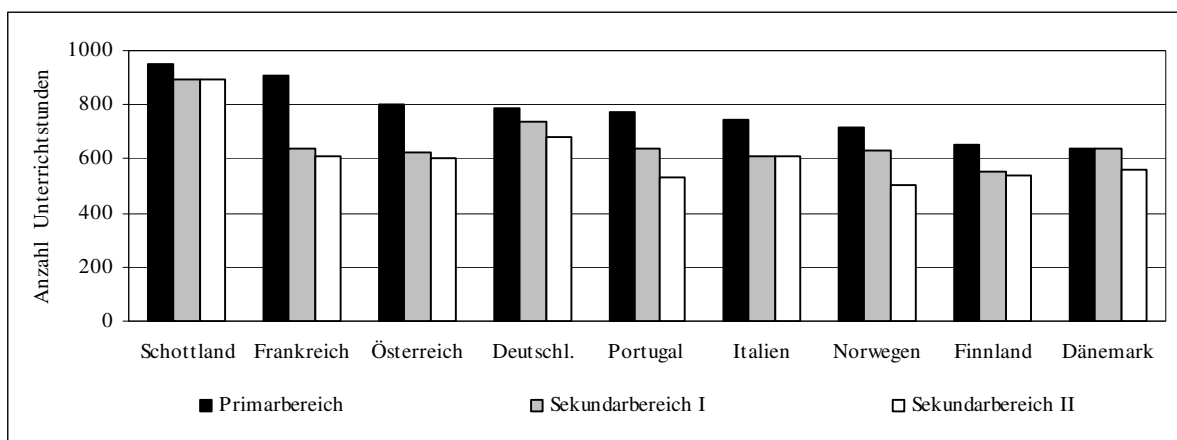


Abbildung 4: Unterrichtsverpflichtung pro Jahr nach Bildungsbereich (eigene Darstellung nach OECD, 2004)



Da die Anzahl der jährlich zu erteilenden Unterrichtsstunden der sichtbarste und zugleich der am leichtesten erfassbare Teil der Lehreraufgabe ist, wird dieser Indikator regelmäßig herangezogen, wenn die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte auf internationaler Ebene verglichen werden. Abbildung 4 zeigt für einige Staaten Europas die Höhe der Unterrichtsverpflichtung, gestaffelt nach Bildungsbereich.

Ogleich die Anzahl der jährlich zu erteilenden Unterrichtsstunden als wichtiger Indikator der individuellen Arbeitsbelastung betrachtet werden kann, ist eine objektive Einschätzung der *tatsächlichen* Arbeitszeit nur unter Berücksichtigung weiterer Faktoren möglich (Eurydice, 2003). Beispiele hierfür sind das unterrichtete Fach, die Klassenstufe, die Schulart, aber auch die „Schwierigkeit“ der zu unterrichtenden Klasse. Da ein einheitliches Deputat ohne Berücksichtigung dieser Umstände zu ungleichen Belastungen führen muss, wird die Höhe der Unterrichtsverpflichtung in vielen Ländern nicht einheitlich festgesetzt, sondern bestimmt sich unter Zugrundelegung definierter Faktoren.

Während die Anzahl der Unterrichtsstunden in nahezu allen Staaten in Abhängigkeit des Bildungsbereiches variiert (vgl. Abb. 4), findet sich eine Differenzierung nach Klassengröße und Jahrgangsstufe zumeist nur in denjenigen Staaten, in denen die Entscheidungsbefugnis über den Einsatz und die Verwendung der Lehreraufgabe hauptsächlich auf der Ebene der Einzelschule geregelt wird (vgl. Abschnitt 3.6).

In einer kleinen Gruppe von Ländern wird zudem das erteilte *Fach* bei der Bemessung der Unterrichtsverpflichtung berücksichtigt, da argumentiert wird, dass sich der zeitliche Aufwand für die Vor- und Nachbereitung in Abhängigkeit des unterrichteten Faches unterscheidet. Diese Einschätzung wird bestätigt durch die Befunde verschiedener Arbeitszeitstudien (z.B. Mummert + Partner, 1999a).

Da die fachspezifische Differenzierung der Unterrichtsverpflichtung im Zusammenhang mit der in Deutschland geführten Arbeitszeitdebatte eine wichtige Rolle spielt, wird dieser Ansatz im Folgenden näher betrachtet. Die Erläuterungen orientieren sich dabei am Beispiel Österreichs, wo die Pflichtstundendeputate der BundeslehrerInnen bereits seit den 60er Jahren in Abhängigkeit des Unterrichtsfaches festgelegt werden (auf die unterschiedlichen Regelungen für Bundes- und LandeslehrerInnen in Österreich soll hier nicht weiter eingegangen werden).

### **Differenzierung nach Unterrichtsfach**

Ausgangspunkt und zentraler Orientierungswert bei der Bemessung der Unterrichtsverpflichtung ist ein Wochenzeitwert, welcher der nominellen Unterrichtsverpflichtung aller Lehrkräfte entspricht. Dieser Zeitwert liegt in Österreich bei 20 Stunden pro Woche, da unterstellt wird, dass die Lehrkräfte bei einer Gesamtarbeitszeit von 40 Wochenstunden für jede erteilte Stunde eine weitere Stunde Vorbereitung benötigen (Steiner-Löffler, 1998).

Indem der Gesetzgeber für jedes Unterrichtsfach eine charakteristische Belastung mit jeweils unterschiedlichem Zeitverbrauch unterstellt, wird jedes Fach in einem zweiten Schritt mit einem spezifischen Aufwandsfaktor belegt, der die unterschiedlichen Belastungen der einzelnen Fächer möglichst genau widerspiegeln soll. Die wichtigsten Indikatoren in Bezug auf die „Wertigkeit“ eines Unterrichtsfaches sind dabei, ob in den entsprechenden Fächern verbindliche

Klassenarbeiten vorgesehen sind und ob es sich um ein Sprachfach handelt oder nicht. Trifft beides zu, so besitzt ein Fach die höchste „Wertigkeit“ (Steiner-Löffler, 1998).

Da die Summe der erteilten Unterrichtsstunden nach Multiplikation mit den fachspezifischen Aufwandsfaktoren möglichst genau dem Wochenzeitwert entsprechen sollte, lautet die Formel zu Berechnung der individuellen Unterrichtsverpflichtung einer Lehrkraft wie folgt:

$$\text{Anzahl U-Stunden Fach}_1 \times \text{Zuschlag}_1 + \text{Anzahl U-Stunden Fach}_2 \times \text{Zuschlag}_2 + \\ \text{Anzahl U-Stunden Fach}_n \times \text{Zuschlag}_n = \text{Wochenzeitwert}$$

Konsequenz dieser Regelung ist eine unterschiedliche Lehrverpflichtung je nach Fach bzw. Fächerkombination, wobei die Höhe des jeweiligen Deputats im Einzelfall zwischen 17 und 27 Wochenstunden liegen kann (Steiner-Löffler, 1998).

Der Vorteil dieser Regelung wird insbesondere darin gesehen, dass die Arbeitsbelastung innerhalb des Kollegiums durch den Ausgleich fachbezogener Aufwandsunterschiede gerechter verteilt werden kann.

Die *Probleme* dieses Ansatzes liegen vornehmlich in der Ermittlung zuverlässiger Belastungsfaktoren (Klemm, 1996). Hierbei ist unter anderem darauf zu achten, dass sich die Arbeitsbelastung der Lehrkräfte nicht alleine am Volumen der Arbeitsstunden festmachen lässt, sondern dass auch andere Faktoren - wie etwa ein erhöhter Lärmpegel beim Sportunterricht - in starkem Maße beanspruchend sind (Garske & Holtz, 1985).

### **Differenzierung der Gesamtjahresarbeitszeit**

Während in einigen Ländern lediglich die Anzahl der wöchentlich oder jährlich zu erteilenden Unterrichtsstunden festgelegt ist, gehen immer mehr Staaten dazu über, neben der Unterrichtsverpflichtung auch den Gesamtumfang der Arbeitszeit festzulegen (Eurydice, 2003).

Ogleich es sich hierbei in vielen Fällen eher um einen Anhaltswert als um ein fest vorgeschriebenes Stundenkontingent handelt, nehmen einige Länder jedoch grundsätzlich Abschied von der Steuerung der Lehrerarbeitszeit über die Anzahl der wöchentlich zu erteilenden Unterrichtsstunden. An deren Stelle tritt als neue Leitgröße die zu leistende Jahresarbeitszeit. Hintergrund dieser Entwicklung ist neben dem Wunsch nach einer positiveren Außendarstellung der Lehrarbeit insbesondere die Aufwertung der außerunterrichtlichen Aufgaben durch die Berücksichtigung des gesamten Tätigkeitsspektrums (Jeggle, 2004).

Auch in Deutschland lassen sich in jüngster Zeit Tendenzen in Richtung einer ganzheitlichen Aufgabenbetrachtung erkennen. Während den Schulen in einigen Bundesländern im Rahmen von Modellversuchen die Möglichkeit eingeräumt wird, Arbeitszeitregelungen auf der Basis einer Jahresarbeitszeit zu erproben, wurde eine diesbezügliche Bestimmung in Hamburg bereits zum Schuljahr 2003/04 verbindlich eingeführt.

Ausgangspunkt und zentraler Orientierungswert bei den Regelungen auf der Basis einer Jahresarbeitszeit bildet die jährliche Arbeitszeit der übrigen Beamten des Öffentlichen Dienstes. Diese Jahresarbeitszeit ist die Basis *aller* zu erledigenden Aufgaben und wird in einem bestimmten Verhältnis auf die unterschiedlichen Aufgaben bzw. Tätigkeitsbereiche der Lehrkräfte verteilt.

Ausgehend von diesem Grundprinzip lassen sich nun - je nach Bundesland oder Region - unterschiedliche Ausformungen der Jahresarbeitszeitregelungen beobachten. Zentrales Unterscheidungsmerkmal ist hierbei der *Differenzierungsgrad* der angesprochenen Tätigkeitsbereiche. Zur Verdeutlichung dieser Unterschiede werden mit der „Zeitkontingentierung für Aufgabenblöcke“ sowie dem „Aufgabenkatalog mit Normvorgaben“ (Mummert + Partner, 1999b) zwei unterschiedliche Gestaltungsvarianten der Jahresarbeitszeitregelung vorgestellt.

### **Jahresarbeitszeit – Zeitkontingentierung für Aufgabenblöcke**

Ausgangspunkt dieses Ansatzes ist die Gruppierung aller Einzeltätigkeiten des Lehrerberufes zu wenigen Aufgabenblöcken. In der Regel wird hierbei zwischen den drei nachfolgenden Tätigkeitsfeldern unterschieden (z.B. Kaatz, 1999; Riecke-Baulecke & Müller, 1999):

- **Zeit mit Schülerinnen und Schülern:** Hierunter fallen beispielsweise der Unterricht, Betreuung, Beratung, Aufsicht, Klassenleitungsaufgaben und Wanderfahrten.
- **Vor- und Nachbereitungszeit:** Dieser Bereich umfasst die inhaltliche und methodische Vorbereitung des Unterrichts, das Erstellen von Arbeitsmaterialien sowie die Konzeption und Korrektur von Klassenarbeiten.
- **Systemzeit:** Hierzu zählen Absprachen im Kollegium, Konferenzen, Elterngespräche, Schulleitungsaufgaben sowie Zeitanteile für die eigene Fortbildung.

Ausgehend von dieser Systematisierung wird jedem der Teilbereiche in der Folge ein pauschales Zeitkontingent zugewiesen, durch welches im Sinne von Richtwerten festgelegt wird, welcher Prozentsatz der Gesamtarbeitszeit auf die jeweiligen Tätigkeitsblöcke entfällt.

Von dieser Ausgangsverteilung sind im Rahmen bestimmter Grenzen individuelle Abweichungen zwischen den Lehrkräften eines Kollegiums möglich. So kann sich etwa der Unterrichtsblock bei außerunterrichtlich stark engagierten Lehrkräften reduzieren, während sich der Anteil für die Systemzeit dementsprechend erhöht. Die Verteilung der Arbeitszeit auf die Tätigkeitsbereiche wird zu Beginn des Schuljahres von der Schulleitung geplant und für alle Lehrkräfte des Kollegiums individuell festgesetzt.

Tabelle 4 veranschaulicht anhand eines Beispiels die prozentualen Zeitanteile und Bandbreiten je Tätigkeitsfeld, differenziert nach Bildungsbereich.

Arbeitszeitregelungen dieser Art finden sich unter anderem in Österreich (Jeggle, 2004), in Schottland (Mummert + Partner, 1999a) sowie im Schweizer Kanton Wallis (Klemm, 1999).

**Tabelle 4: Arbeitsbereiche und Bandbreiten im Rahmen eines Jahresarbeitszeitmodells (nach Riecke-Baulecke & Müller, 1999)**

	<b>Bereich 1: Zeit mit Schülern</b>	<b>Bereich 2: Vor- und Nachbereitung</b>	<b>Bereich 3: Systemzeit</b>
<b>Primarstufe</b>	45-50%	25-30%	20-30%
<b>Sekundarstufe I</b>	42-47%	29-35%	18-29%
<b>Sekundarstufe II</b>	39-45%	32-38%	18-29%

Im Gegensatz zu der pauschalisierten Zeitkontingentierung für Aufgabenblöcke ist die nachfolgende Variante einer Jahresarbeitszeitregelung durch einen höheren Differenzierungsgrad gekennzeichnet.

### **Jahresarbeitszeit – Aufgabenkatalog mit Normvorgaben**

Auf der Basis einer detaillierten Tätigkeitsbeschreibung wird *sämtlichen* Aufgaben der Lehrkräfte ein exakter zeitlicher Normwert zugeordnet. Bei diesen Zeitwerten handelt es sich dabei um Werte mittlerer Pauschalität, die eine Mischung aus empirisch gesicherten Annahmen und normativen Setzungen darstellen (Arbeitszeitkommission, 1999, S. 12). Genormt werden unter anderem die Unterrichtsvor- und -nachbereitung, Korrekturen von Klassenarbeiten, Konferenzen, Klassenfahrten, Klassenleitungsaufgaben sowie die Fort- und Weiterbildung. Mit der so vorgenommenen Normierung werden je nach Differenzierungsstufe bis zu 95% aller Aufgaben mit zeitlichen Normwerten belegt (Mummert + Partner, 1999a).

Die ermittelten Zeitwerte dienen im Weiteren als Planungshilfe bei der Aufgabenverteilung innerhalb des Kollegiums, wobei die Summe aller Einzeltätigkeiten multipliziert mit ihren Zeitwerten die wöchentliche Arbeitszeitbelastung der einzelnen Lehrkräfte ergibt. In dem Maße, in dem die so ermittelte Zeitbelastung einer Lehrkraft die festgelegte Wochenarbeitszeit über- bzw. unterschreitet, leistet die Lehrkraft zu viel bzw. zu wenig. Die Normwerte dienen den Lehrkräften dementsprechend als Anhaltspunkt, wie viel Zeit ihnen für die jeweiligen Aufgaben zur Verfügung steht.

Die *Verteilung* der einzelnen Aufgaben auf die Lehrkräfte eines Kollegiums obliegt der Schulleitung. Diese kann hierbei sowohl der individuellen Leistungsfähigkeit als auch den Wünschen und Neigungen einzelner Lehrkräfte Rechnung tragen. Beispiele für die Umsetzung eines solchen „Normierungsmodells“ finden sich in Dänemark sowie im Bundesland Hamburg.

### **Fazit**

Zwischen den geschilderten Gestaltungsvarianten, die sich sinnbildlich als „Extremformen“ einer Dimension der Jahresarbeitszeitregelungen charakterisieren lassen, findet man nun eine Reihe weiterer Ausformungen unterschiedlichen Differenzierungsgrades. Gemeinsamkeit all dieser Ausformungen ist der Einbezug des gesamten Tätigkeitsspektrums der Lehrkräfte, wobei die Pflichtstunden im Rahmen der innerschulischen Aufgabenverteilung nur noch *eine* Kalkulationsgröße darstellen, von der sowohl nach oben als auch nach unten abgewichen werden kann (Mummert + Partner, 1999a).

Als Vorteile einer Jahresarbeitszeitregelung werden neben der Aufwertung der außerunterrichtlichen Tätigkeiten in erster Linie die folgenden Aspekte angeführt: Transparenz bezüglich der Arbeitszeiten in der Öffentlichkeit und innerhalb der Kollegien, Möglichkeiten zur Arbeitsteilung entsprechend individueller Interessen und Fähigkeiten sowie eine effizientere Planung und Koordination des Personaleinsatzes, da die Schulleitung in der Lage ist, lokale Besonderheiten flexibel zu berücksichtigen (Mier, 1999).

Kritisiert wird neben dem erhöhten bürokratischen Aufwand insbesondere die oftmals unzulängliche Festsetzung einzelner Zeitkontingente bzw. Normen, da diese nach Ansicht vieler Experten dem tatsächlichen Zeitbedarf nicht gerecht werden und für eine professionelle und qualitativ anspruchsvolle Erledigung der Aufgaben nicht ausreichen (Odenwald, 2004). Diese

Kritik resultiert in erster Linie aus dem *Prinzip der Auskömmlichkeit*, welches besagt, dass die Gesamtsumme der im Rahmen dieser Regelungen veranschlagten Zeitwerte das Budget der bewilligten Lehrerstellen nicht überschreiten darf, sodass keine zusätzlichen Arbeitsplätze geschaffen werden müssen (Arbeitszeitkommission, 2003).

### Differenzierung der Präsenzzeiten

Ebenso wie bei der Unterrichtsverpflichtung und der Gesamtjahresarbeitszeit lassen sich auch bezüglich der Regelungen zur Präsenzzeit beträchtliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern feststellen. Abbildung 5 gibt Auskunft über die absolute Höhe der Anwesenheitsverpflichtung für einige ausgewählte Staaten Europas.

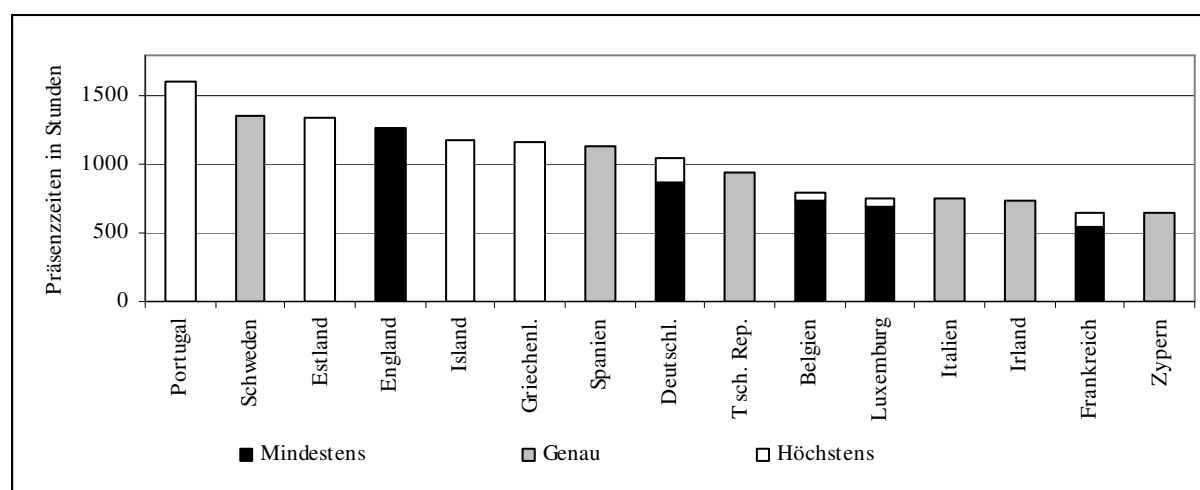


Abbildung 5: Anwesenheitsverpflichtung in der Schule inklusive Unterricht (eigene Darstellung nach Eurydice, 2003)

Folgt man den Angaben von Eurydice (2003), so lassen sich in Bezug auf die Anwesenheitsverpflichtung zwei Gruppen voneinander unterscheiden. Während die Lehrkräfte in einigen Ländern nicht bzw. nur in sehr geringem Ausmaße für *außerunterrichtliche* Tätigkeiten in der Schule zur Verfügung stehen müssen, gilt für die Lehrkräfte anderer Staaten eine tägliche Präsenzverpflichtung, die über den eigentlichen Unterricht und die damit verbundenen Pausen hinausgeht. Zu der ersten Gruppe gehören - bezogen auf die Abbildung 5 - die Staaten Deutschland bis einschließlich Zypern. Die übrigen Staaten sind der zweiten Gruppe zuzuordnen. Die Bandbreite in Deutschland kommt zustande durch die unterschiedlichen Arbeitszeitbestimmungen auf Landesebene.

Im Folgenden wird mit den *Kooperationszeiten* und der *Präsenzzeitenregelung* auf zwei unterschiedliche Ausgestaltungsmöglichkeiten dieses Bestimmungsfaktors näher eingegangen.

### Kooperationszeiten

Da die Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung der Qualität an den Schulen in immer stärkerem Maße die Notwendigkeit zu regelmäßiger Kooperation und Teamarbeit innerhalb des Kollegiums voraussetzt, wurden in jüngster Zeit vielerorts Bemühungen unternommen, um diese Organisationsform gezielt zu fördern (Eurydice, 2003).

Zu diesem Zweck wurde in einigen Staaten eine wöchentliche Anwesenheitsverpflichtung festgesetzt, die für *gemeinsame*, von der Schulleitung oder der Gesamtlehrerkonferenz festgelegte

Tätigkeiten genutzt wird. Die Dauer dieser Anwesenheitsverpflichtung variiert in der Regel zwischen zwei und vier Stunden pro Woche. Im Rahmen regelmäßiger Zusammenkünfte werden hierbei vornehmlich diejenigen Tätigkeiten in Angriff genommen, die eine gemeinsame Anwesenheit des gesamten Kollegiums erforderlich machen. Angesprochen sind unter anderem Dienstbesprechungen, Lehrplanplangestaltung, aber auch andere Aktivitäten wie die Planung und Veranstaltung fächerübergreifender Projekte oder die Zusammenarbeit im Rahmen der schulinternen Evaluation (Eurydice, 2003).

Obgleich die angesprochenen Kooperationszeiten des Öfteren als zusätzliche Belastung erlebt werden, lässt sich konstatieren, dass sowohl die kürzeren Informationswege als auch die Gelegenheit zu Meinungsaustausch und Kooperation von Seiten der Lehrkräfte häufig als deutliche Effektivitätssteigerung wahrgenommen wird (Kaatz, 1999).

Durch die Aufnahme der gemeinschaftlichen Tätigkeiten in den Arbeitsvertrag erfahren diese darüber hinaus eine offizielle Anerkennung: „Wenn sich Lehrpersonen zusammensetzen, um gemeinsam ein Projekt zu planen, um gemeinsam nach Lösungen zu suchen oder die Umsetzung von Innovationen an ihrer Schule voranzutreiben, dann geschieht dies in ihrer Arbeitszeit und gehört zu den Arbeitspflichten“ (Meraner, 1998, S. 60).

### **Präsenzzeiten**

Die Präsenzzeitenregelung sieht vor, dass die Lehrkräfte dazu verpflichtet sind, jeden Tag einige Stunden über den Unterricht hinaus an der Schule zu verbringen. Die Dauer dieser Anwesenheitsverpflichtung variiert von Nation zu Nation, kann jedoch - inklusive Unterricht - bis zu 35 Wochenstunden betragen. Die über den Unterricht hinaus an der Schule verbrachte Zeit ist dabei für Tätigkeiten vorgesehen, die von den Lehrkräften in anderen Staaten „nebenbei“ erledigt werden (Augsburg, 2004). Hierunter fallen Absprachen im Kollegium, die Teilnahme an Dienstbesprechungen, Elterngespräche, Verwaltungsarbeit oder Aufgaben im Rahmen der Schulentwicklung.

Obgleich die Präsenzzeit in vielen Fällen ein Stundenkontingent für Unterrichtsvorbereitung oder Korrekturen beinhaltet, ist die Anwesenheitsverpflichtung in der Schule in der Regel als Mindestarbeitszeit anzusehen. Die Lehrkräfte sind dementsprechend verpflichtet, zusätzlich diejenige Arbeitszeit aufzubringen, die erforderlich ist, um ihre beruflichen Pflichten ordnungsgemäß zu erfüllen. Dies betrifft insbesondere die Erarbeitung der Unterrichtsmaterialien, die Korrektur von Klassenarbeiten, das Erstellen von Zeugnissen sowie die Lehrplanarbeit (Burk, 1998).

Folgt man den Argumenten der Befürworter von Präsenzzeiten, so unterstützt die Einführung einer Anwesenheitsverpflichtung die Möglichkeiten zur Kooperation innerhalb des Kollegiums, fördert die Flexibilität bei der Steuerung des Personaleinsatzes und trägt nicht zuletzt ganz wesentlich dazu bei, die Arbeitsleistung der Lehrkräfte für die Öffentlichkeit nachvollziehbar zu gestalten. Neben einer verminderten Beanspruchung am heimischen Arbeitsplatz wird zudem eine Entlastung der Lehrkräfte durch eine Veränderung der Organisationsstrukturen in den Schulen erwartet: „Weg vom Einzelkämpfertum und hin zum Entwickeln von Team- und Kooperationsstrukturen innerhalb der Schulen“ (Augsburg, 2004). Bekräftigt wird diese Einschätzung durch Erfahrungen aus dem europäischen Ausland, die darauf hinweisen, dass mit

der Einführung von Präsenzzeiten auf Dauer eine zeitliche Entlastung der Lehrkräfte erreicht werden kann (Mummert + Partner, 1999a).

Um den Lehrkräften die Möglichkeit zu bieten, die Anwesenheit in der Schule sinnvoll für die Erledigung anstehender Aufgaben zu nutzen, ist es andererseits unerlässlich, die zu diesem Zweck erforderlichen Rahmenbedingungen zu schaffen. Angesprochen sind hierbei in erster Linie geeignete Räumlichkeiten sowie eine angemessene technische Ausstattung (Computer, Telefon, Internetzugang etc.). Stehen diese Rahmenbedingungen nicht zur Verfügung, so ist anstelle der positiven Auswirkungen mit einer Ausweitung der Arbeitszeiten zu rechnen (Mummert + Partner, 1999a).

### **3.3 Instrumente der Feinsteuerung**

Im folgenden Teilkapitel werden überblicksartig die *Instrumente zur Feinsteuerung* der Lehrerarbeitszeit vorgestellt. Hierbei handelt es sich um die Regelungen zur Reduktion der Unterrichtsverpflichtung (Anrechnungs- und Ermäßigungsstunden), die Bestimmungen zur Dokumentation der Arbeitszeit sowie die Regelungen bezüglich des Jahresurlaubes.

#### **3.3.1 Anrechnungsstunden**

Um einerseits die Wahrnehmung besonderer Aufgaben außerhalb des Unterrichts zu berücksichtigen und andererseits einen Ausgleich spezifischer unterrichtlicher oder außerunterrichtlicher Belastungen zu ermöglichen, wurde in einigen Staaten ein System von Deputatsermäßigungen geschaffen, um die betroffenen Lehrkräfte über eine Reduktion der zu erteilenden Pflichtstunden zeitlich zu entlasten.

Eine Reduzierung der regulären Unterrichtsverpflichtung wird hierbei je nach Staat aufgrund unterschiedlicher Kriterien gewährt. Differenzieren lassen sich insbesondere die Vergabe von Anrechnungsstunden für die Wahrnehmung von zusätzlichen Tätigkeiten in Zusammenhang mit Schülern oder Kollegen sowie der Anspruch auf Stundenbefreiung für die Übernahme von Aufgaben des organisatorischen und administrativen Bereiches.

In die erste Kategorie fallen unter anderem die Tätigkeit als BeratungslehrerIn, die Betreuung von Lehramtsanwärtern sowie die Wahrnehmung von Klassenleitungsaufgaben. In einigen Staaten (z.B. Norwegen) wird darüber hinaus die Übernahme heterogener Klassen berücksichtigt, wobei versucht wird, die zusätzliche Belastung über eine entsprechende Arbeitszeitverkürzung zu kompensieren (Eurydice, 2003).

In den zweiten Bereich fallen neben der Verwaltung von Lehrmittelsammlungen oder der Betreuung von Computer-Arbeitsplätzen unter anderem die Wahrnehmung von Schulleitungsaufgaben sowie unterschiedliche Tätigkeiten im Rahmen der Schulentwicklung.

#### **3.3.2 Ermäßigungsstunden**

Neben der Herabsetzung des regulären Deputates aufgrund der zeitlichen Inanspruchnahme durch besondere Aufgaben wird den Lehrkräften in vielen Nationen zudem eine weitere Reduktion der Unterrichtsverpflichtung in Abhängigkeit des Alters oder bei Vorliegen einer Schwerbehinderung gewährt. Auch in diesen Fällen ist die konkrete Ausgestaltung je nach Staat sehr unterschiedlich geregelt. Eine knappe Zusammenstellung der realisierten Möglichkeiten *altersbedingter* Ermäßigung findet sich bei Eurydice (2003).

Während in einigen Staaten keine lebens- oder dienstaltersabhängige Reduktion der Unterrichtsverpflichtung vorgesehen ist (z.B. Großbritannien), verringert sich die Anzahl der zu erteilenden Unterrichtsstunden in andern Ländern entweder einmalig beim Erreichen einer festgesetzten Altersgrenze (z.B. Deutschland) oder wird schrittweise über den Verlauf des gesamten Berufslebens herabgesetzt (z.B. Griechenland: In den ersten sechs Dienstjahren unterrichten die griechischen Lehrkräfte 21 Wochenstunden. Anschließend wird die Unterrichtsverpflichtung auf 19, und nach weiteren sechs Jahren auf 18, und nach 20 Dienstjahren schließlich auf 16 Wochenstunden herabgesetzt.). In einer vierten Gruppe von Staaten haben die Lehrkräfte die Möglichkeit, ab einem bestimmten Alter eine Reduzierung der Unterrichtsverpflichtung zu beantragen, wobei diese in der Regel mit einer entsprechenden Gehaltskürzung verbunden ist (z.B. Spanien).

Ein internationaler Vergleich zu den unterschiedlichen Ausgestaltungsmöglichkeiten *gesundheitsbedingter* Ermäßigungen liegt nicht vor. In Deutschland sind die entsprechenden Bestimmungen in den Verwaltungsvorschriften zur Arbeitszeit der Lehrkräfte niedergelegt.

### 3.3.3 Zeitliche Dokumentation

Während die in Deutschland gültige Pflichtstundenregelung keine Dokumentation der Arbeitszeiten vorsieht, sind die Lehrkräfte in einigen Ländern dazu verpflichtet, die von ihnen geleistete Arbeit schriftlich festzuhalten. Im Folgenden werden mit der *zeitlichen Erfassung sämtlicher Tätigkeiten* sowie der *Arbeitszeiterfassung im Bereich des Unterrichts* zwei unterschiedliche Ausgestaltungsvarianten dieses Bestimmungsfaktors näher erläutert.

Bei der *zeitlichen Erfassung sämtlicher Tätigkeiten* sind die Lehrkräfte dazu verpflichtet, den gesamten in und um die Schule geleisteten Zeitaufwand individuell zu dokumentieren. Dieses Zeitkonto wird der Schulleitung in regelmäßigen Abständen zur Gegenzeichnung vorgelegt und bildet zum Schuljahresende die Grundlage einer „Jahresabrechnung“. Unter- bzw. Überschreitungen der festgesetzten Jahresarbeitszeit sind im folgenden Schuljahr auszugleichen (Bellenberg, 2001).

Die Vorteile einer regelmäßigen Aufschreibung der geleisteten Arbeitszeit liegen neben der Aufwertung der außerunterrichtlichen Tätigkeitsfelder vor allem in einer vermehrten Transparenz über die Verteilung der Arbeit innerhalb des Kollegiums. Da auf diese Weise das Engagement und die Arbeitsleistung einzelner Lehrkräfte sichtbar werden, besteht die Möglichkeit „Overperformers“ zu entlasten.

Die Nachteile einer zeitlichen Erfassung sämtlicher Tätigkeiten liegen nach Klemm (1998) vor allem in dem oft hohen bürokratischen Aufwand der Kontenführung. Wie Erfahrungen aus Dänemark zeigen, führt der zu betreibende Buchungsaufwand seitens der Lehrkräfte in vielen Fällen zu mangelnder Akzeptanz, Widerstand und Ablehnung (Bellenberg, 2001).

Bei der *zeitlichen Erfassung der geleisteten Unterrichtsstunden* sind die Lehrkräfte dazu verpflichtet, die von ihnen erteilten Stunden durch das Führen eines Arbeitszeitkontos schriftlich zu dokumentieren. Wird die reguläre Anzahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden aufgrund von Abwesenheit oder Mehrarbeit unter- bzw. überschritten, so ist hierfür ein entsprechender Ausgleich zu schaffen.

Eine Arbeitszeiterfassung im Bereich des Unterrichts hat die Funktion, das schulische Angebot zuverlässig zu steuern, die Handlungsspielräume der Lehrkräfte durch die Möglichkeit zeit-



weiliger Über- oder Unterstunden zu vergrößern sowie eine einseitige Mehrbelastung (z.B. durch Vertretungsunterricht) zu vermeiden (Riecke-Baulecke, 2001).

### **3.3.4 Jahresurlaub**

Folgt man den Angaben von Eurydice (2003), so lassen sich bei der Regelung des Jahresurlaubes zwei unterschiedliche Vorgehensweisen unterscheiden.

Während sich die Anzahl der Urlaubstage in einigen Ländern entsprechend der Gliederung des Schuljahres bestimmt, verfügen die Lehrkräfte in den anderen Staaten - analog zu den übrigen Beschäftigten des öffentlichen Dienstes - über eine festgesetzte Anzahl jährlicher Urlaubstage. In der übrigen unterrichtsfreien Zeit können sie zu Erfüllung dienstlicher Pflichten herangezogen werden.

Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal der zweiten Gruppe besteht darin, ob der Urlaubsanspruch der Lehrkräfte mit steigendem Dienstalder zunimmt oder nicht. Während die Anzahl der Urlaubstage in einigen Staaten unabhängig vom Lebens- oder Dienstalder für alle Lehrkräfte einheitlich festgesetzt ist, erhöht sich der Urlaubsanspruch italienischer LehrerInnen nach den ersten drei Dienstjahren von 30 auf 32 Tage. In Slowenien wird der Jahresurlaub der Lehrkräfte ab dem 50. Lebensjahr um fünf zusätzliche Tage erweitert.

Neben diesen grundsätzlichen Unterschieden der Urlaubsregelung finden sich darüber hinaus eine Reihe weiterer Differenzen, auf die im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht weiter eingegangen wird. Hierbei handelt es sich insbesondere um die gesetzlichen Bestimmungen zu gesundheitlich bedingten Arbeitsbefreiungen oder zur Beurlaubung aufgrund besonderer Anlässe (Schwangerschaft, Erziehungsurlaub oder Fortbildung).

## **3.4 Optionale Möglichkeiten der Arbeitszeitgestaltung**

Im Folgenden werden überblicksartig die optionalen Möglichkeiten der Arbeitszeitgestaltung vorgestellt. Hierbei handelt es sich um Teilzeit, Altersteilzeit, Ansparregehung, Sabbatjahr sowie um die Job-Sharing-Möglichkeiten für Funktionsstelleninhaber.

### **3.4.1 Teilzeitbeschäftigung**

Teilzeitverträge sind in Europa weit verbreitet (Eurydice, 2003). Auch in Deutschland hat die Teilzeitarbeit im Schulwesen aufgrund der finanziellen und demographischen Rahmenbedingungen im Verlauf der letzten Jahre zunehmend an Bedeutung gewonnen, sodass an den allgemeinbildenden Schulen ca. 30% der Lehrkräfte auf Teilzeitbasis beschäftigt sind. Dabei ist die Teilzeitarbeit im Lehrerberuf wie auch in anderen Beschäftigungsbereichen schulformübergreifend „weiblich geprägt“. Im Bereich des allgemeinbildenden Schulwesens sind ca. 90% aller Teilzeitkräfte weiblich, wobei der Anteil der männlichen Lehrkräfte auf Teilzeitbasis mit steigendem „Niveau“ der Schulart zunimmt (Krauss, 1997).

Die Vorteile dieser Beschäftigungsart sind insbesondere darin zu sehen, dass sie dazu beitragen kann, die spezifischen Belastungen des Lehrerberufes zu reduzieren (Krauss, 1997). Darüber hinaus ist die hohe arbeitsmarktpolitische Relevanz der Teilzeitarbeit hervorzuheben. Insbesondere im Hinblick auf sinkende Schülerzahlen bietet die Teilzeitbeschäftigung die Möglichkeit, das knappe Gut der Arbeitsstellen auf die vorhandenen Lehrkräfte zu verteilen.

Auf ein spezifisches Problem der Teilzeitbeschäftigung weisen die Ergebnisse verschiedener Arbeitszeitstudien hin. Vergleicht man die Wochenarbeitszeit von Lehrkräften in Relation zu der Größe ihres Deputats, so zeigt sich nach Häbler und Kunz (1985), dass die *relative* Arbeitszeit mit geringer werdender Unterrichtsverpflichtung zunimmt. Die Gründe für diesen Umstand sind hauptsächlich darin zu sehen, dass die Teilzeitkräfte durch die Einbindung in die sogenannten „unteilbaren Aufgaben“ (Gesamtlehrerkonferenzen, Klassenleitungsaufgaben, Kooperationen) einen nahezu gleich hohen Anteil an Systemzeit leisten müssen wie ihre vollzeitbeschäftigten KollegInnen. Da dieses Ungleichgewicht in den wenigsten Fällen über eine Reduktion anderer Aufgaben ausgeglichen wird, geht die Teilzeitbeschäftigung oftmals mit einem in Relation zur Gesamtarbeitszeit erhöhten Anteil der außerunterrichtlichen Arbeitszeit einher (Kaatz, 1999).

### 3.4.2 Altersteilzeit

Bei der Altersteilzeit handelt es sich um eine spezifische Form der Teilzeitbeschäftigung, bei der die wöchentliche Arbeitszeit nach dem Erreichen einer festgesetzten Altersgrenze auf die Hälfte reduziert werden kann (Stoll, 1999). Bei der Verteilung der reduzierten Arbeitszeit kann der Arbeitnehmer zwischen zwei Varianten wählen:

Während die zu leistende Arbeit beim *Teilzeitmodell* in reduzierter Form durchgehend über die Gesamtdauer des Altersteilzeitverhältnisses erbracht wird, beginnt die Altersteilzeit beim *Blockmodell* mit einem Arbeitsblock, dem sich ein Freizeitblock anschließt. Da die konkrete Ausgestaltung im Einzelnen den Vertragsparteien überlassen bleibt, sind unterschiedliche Blockmodelle denkbar (Stoll, 1999). Beispielsweise arbeitet eine Lehrkraft bei einem insgesamt vierjährigen Altersteilzeitverhältnis die ersten zwei Jahre voll, worauf im Anschluss eine zweijährige Freizeitphase folgt. Oder eine Lehrkraft arbeitet bei einem fünfjährigen Altersteilzeitverhältnis das erste Jahr 100%, das zweite Jahr 75%, das dritte Jahr 50%, das vierte Jahr 25% und wird im fünften Jahr freigestellt.

Das Konzept der Altersteilzeit weist eine Reihe von Vorteilen auf. So eröffnet sich den Lehrkräften einerseits die Möglichkeit, auch weiterhin ihrer gewohnten Arbeit nachzugehen, zugleich jedoch das Ausmaß ihrer Tätigkeit der individuellen Leistungsfähigkeit bzw. den persönlichen Bedürfnissen anzupassen. Auf diese Weise ist ein gleitender Übergang vom Erwerbsleben in den Ruhestand gewährleistet (Durner & Habermann, 1999).

Ein wichtiger Effekt dieses Ansatzes besteht darin, dass er geeignet ist, aufgrund der Belastungsminderung für ältere Lehrkräfte deren Eintritt in den Ruhestand hinauszuschieben. So weisen unter anderem Koetz und Jaschke (1991, zitiert nach Klemm, 1998a) darauf hin, dass die Möglichkeit zur Inanspruchnahme von Altersteilzeit dem Trend vorzeitiger Pensionierungen entgegenwirkt und die daraus entstehenden Folgekosten erheblich abmildert. Arbeitsmarktpolitische Relevanz erhält das Modell der Altersteilzeit des Weiteren dadurch, dass die freiwerdenden Arbeitsplätze durch die Einstellung junger Lehramtsabsolventen neu besetzt werden können.

### 3.4.3 Freiwilliges Arbeitszeitkonto – Sabbatjahr

Beim Sabbatjahr handelt es sich um eine besondere Form mehrjähriger Teilzeitbeschäftigung (vgl. z.B. Schramm, 1999). Im Gegensatz zur herkömmlichen Teilzeit ist die Verminderung der Unterrichtsverpflichtung jedoch nicht gleichmäßig über die Jahre des Bewilligungszeitraumes

verteilt, sondern es wird - aufgrund einer abweichenden Verteilung der festgesetzten Arbeitszeit - zwischen einer Arbeits- und einer Freizeitphase unterschieden.

In der Arbeitsphase erfüllt die Lehrkraft die Unterrichtsverpflichtung in vollem Umfang, um in der anschließenden Freizeitphase ein ganzes Jahr vom Unterricht freigestellt zu werden (Mlodzian, 1997). Im Gegensatz zur Unterrichtsverpflichtung ist die entsprechend verminderte Besoldung gleichmäßig auf die gesamte Laufzeit des Bewilligungszeitraumes aufgeteilt, so dass eine kontinuierliche Bezahlung auch während der unterrichtsfreien Zeit gewährleistet ist.

Bezüglich der Laufzeiten dieser Regelung sind unterschiedliche Varianten denkbar. Diese reichen von einer dreijährigen Laufzeit (2 Jahre Vollzeitbeschäftigung; Freistellung im dritten Jahr, bei Zahlung von zwei Drittel der Bezüge über die drei Jahre) bis hin zu langjährigen Laufzeitvarianten.

Die Möglichkeit zur Inanspruchnahme eines Sabbatjahres eröffnet den Lehrkräften eine flexiblere Ausgestaltung von Arbeitszeit und Lebensplanung entsprechend ihrer persönlichen Bedürfnisse. „Ein individuell geplantes Sabbatjahr kann eine persönliche Bereicherung für die Lehrkraft sein und der Schule eine neu motivierte und regenerierte Lehrkraft schenken“ (Schramm, 1999, S. 28). Zugleich leistet auch dieses Konzept einen Beitrag zur „kostenneutralen Verbreiterung des Einstellungskorridors“ (Klemm, 1998a, S. 11), da im Umfang der frei werdenden Stellenanteile Neueinstellungen vorgenommen werden können.

#### **3.4.4 Freiwilliges Arbeitszeitkonto – Ansparmodell**

Das Ansparmodell ermöglicht es den Lehrkräften, ein Guthaben auf einem Arbeitszeitkonto anzusparen, indem sie über die reguläre Unterrichtsverpflichtung hinaus für einen bestimmten Zeitraum ein bestimmtes Kontingent an Unterrichtsstunden zusätzlich unterrichten (z.B. 1-3 Stunden mehr pro Woche). Dieses Arbeitszeitkonto kann in anderen Jahren durch die Reduktion der Unterrichtsverpflichtung im gleichen Ausmaß wieder ausgeglichen werden. Die Lehrkraft erbringt somit über die gesamte Laufzeit ihre unverminderte Arbeitsleistung. Variabel ist nur die zunächst quantitativ erhöhte und später durch reduzierte Tätigkeit wieder auszugleichende Unterrichtsleistung. Dabei haben weder die Anspar- noch die Ausgleichsphase einen Einfluss auf die Besoldung (vgl. Schramm, 1999).

Neben einem generellen Zugewinn an Flexibilität bei der Arbeitszeit- und Lebensplanung besteht der Vorteil dieses Konzeptes insbesondere darin, dass die Arbeitszeit der individuellen Belastbarkeit während des gesamten Berufslebens angepasst werden kann. Darüber hinaus beinhaltet das Ansparmodell die Möglichkeit, das Unterrichtsvolumen bei konstanter Stellenanzahl zu erhöhen und somit kurz- oder längerfristigen Schwankungen des Unterrichtsbedarfs flexibel zu begegnen (Klemm, 1998a).

#### **3.4.5 Job-Sharing für Funktionsstelleninhaber**

Das Job-Sharing-Konzept sieht vor, dass eine ausgeschriebene Funktionsstelle wie eine stellvertretende Schulleitung oder eine Fachleitung mit je zwei BewerberInnen zur Hälfte besetzt werden kann (Riedling, 2000). Die beteiligten Lehrkräfte erledigen die mit der Funktionsstelle verbundenen Aufgaben nach zeitlicher und inhaltlicher Absprache und sind für die ordnungsgemäße Erfüllung der entsprechenden Tätigkeit gemeinsam verantwortlich.

Ein besonderer Vorteil des Job-Sharing-Konzeptes ist darin zu sehen, dass diese Maßnahme dazu beiträgt, ein ausreichendes Angebot an Teilzeitarbeitsplätzen auch bei Stellen mit Vorgesetzten- und Führungsaufgaben zu schaffen. Dies eröffnet insbesondere teilzeitbeschäftigten Frauen die Möglichkeit, sich auf die entsprechenden Funktionsstellenangebote zu bewerben.

### 3.5 Entscheidungsbefugnisse der Einzelschule

Der letzte Aspekt schulischer Arbeitszeitmodelle betrifft die Frage, auf welcher *Ebene* des Bildungssystems über die Ausgestaltung der Bestimmungsfaktoren entschieden wird. In gewissem Sinne handelt es sich hierbei um einen Bestimmungsfaktor „höherer Ordnung“, da die Frage nach der Entscheidungsebene prinzipiell für jeden der übrigen Bestimmungsfaktoren einzeln gestellt werden kann.

Nach einer kurzen Einführung in die Thematik werden mit der Situation in den Niederlanden und dem Ansatz der Bandbreitenregelung zwei unterschiedlich stark ausgeprägte „Varianten“ schulischer Autonomie vorgestellt.

Wie im Zusammenhang mit der Kritik am Pflichtstundenmodell bereits erwähnt wurde, sind die Schulen in Deutschland, was die Auswahl und den Einsatz von Lehrkräften angeht, nur in sehr geringem Ausmaß autonom (Klemm, 1999). Bestätigt wird diese Einschätzung durch die Befunde des jährlichen Bildungsberichtes der OECD (vgl. OECD, 2004).

Neben einer Vielzahl weiterer Indikatoren des bildungspolitischen Bereiches wird unter anderem analysiert, in welchem Ausmaß sich die Zuständigkeiten und Entscheidungskompetenzen auf die verschiedenen Ebenen des Bildungssystems verteilen (nationale, regionale, lokale Behörden und Schulen). Aufgegliedert nach *Entscheidungsbereichen* wird dabei untersucht, ob und in welcher Form den öffentlichen Schulen Entscheidungsbefugnisse zugestanden werden.

Hinsichtlich der *Art* der Entscheidung werden drei Kategorien unterschieden: Die Schule trifft Entscheidungen in völliger Autonomie, in Beratung mit anderen oder innerhalb eines von einer höheren Ebene vorgegebenen Rahmens.

Abbildung 6 zeigt für einige Länder Europas den prozentualen Anteil der auf Schulebene getroffenen Entscheidungen im Bereich *Personalangelegenheiten* unter Berücksichtigung des Autonomiegrades der jeweiligen Entscheidung. In den Bereich der Personalangelegenheiten fallen u.a. die Einstellung und Entlassung von Lehrkräften, die Festlegung der Aufgaben, dienstlichen Pflichten und Arbeitsbedingungen sowie die Vereinbarung der Besoldungs- und Vergütungsgruppen. Bei den übrigen Entscheidungsbereichen handelt es sich um die Unterrichtsorganisation (z.B. Auswahl der Lehrbücher), Strukturelle und Planungsangelegenheiten (z.B. die Festsetzung von Unterrichtsinhalten) sowie die Verwendung und Zuweisung von Ressourcen (z.B. Investitionsausgaben).

Während der Entscheidungsspielraum der Einzelschulen in Deutschland ausgesprochen eingeschränkt ist, verfügen die Niederlande im europäischen Vergleich über die mit Abstand weitreichendste Autonomie. Nahezu 70 % der personalpolitischen Entscheidungen werden von den Schulen im Rahmen uneingeschränkter Selbstbestimmung getroffen. Dieser Grundsatz der Autonomie gilt dabei auch für die Regelungen der Arbeitszeit.

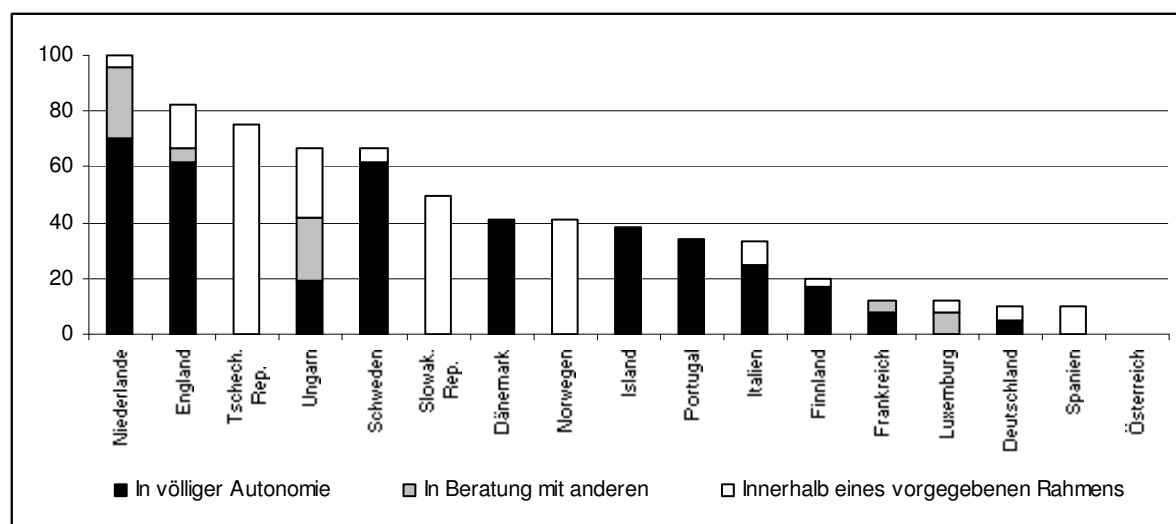


Abbildung 6: Prozentualer Anteil der Entscheidungsbefugnisse auf Schulebene im Bereich Personalangelegenheiten (eigene Darstellung nach OECD, 2004)

### 3.5.1 Zeitautonomie für die Schulen – Die Situation in den Niederlanden

Indem sich der Staat auf die Festlegung des Curriculums je Fach und Jahrgangsstufe beschränkt, übernehmen die Schulen im Rahmen ihrer umfassenden Autonomie neben anderen Aufgaben auch die Kompetenz des Zeitmanagements. Zwar existieren zeitliche Richtwerte für bestimmte Aufgabenblöcke, diese werden allerdings ausschließlich als Empfehlung betrachtet und von den Einzelschulen dementsprechend unterschiedlich gehandhabt (Mummert + Partner, 1999a). In der Konsequenz bedeutet dies, dass die Schulleitung unter Berücksichtigung des vorgegebenen Bildungsauftrages über weitreichende Entscheidungsbefugnisse hinsichtlich Einsatz und Verwendung der Lehrkräfte verfügt: Unterrichtsverpflichtungen, Ermäßigungen, die Aufgabenschwerpunkte einzelner Lehrkräfte sowie die Festsetzung eventueller Präsenz- oder Kooperationszeiten fallen in die Zuständigkeit der Einzelschulen und werden dementsprechend auf dieser Ebene geregelt (Jeggle, 2003). Die Entscheidungsbefugnis obliegt hierbei einem schulischen Gremium.

Folgt man den Ergebnissen einer Studie der Universität Tilburg (zitiert nach Mummert + Partner, 1999a), so bestätigt sich die Vermutung, dass eine hohe Arbeitszeitbelastung der Lehrkräfte durch ein verbessertes Management auf der Ebene der Einzelschule gesenkt werden kann. Indem es den Schulen ermöglicht wird, verstärkt auf ihre lokalen Bedürfnisse und Handlungsanforderungen einzugehen, erhofft man sich neben einer gerechteren Verteilung des Aufwandes innerhalb der Kollegien vor allem einen effizienteren Umgang mit dem knappen „Gut“ der Lehrerarbeitszeit (Klemm, 1996).

Zu gegenteiligen Befunden kommt indessen die europaweite Vergleichsstudie von Eurydice (2003). Folgt man deren Angaben, so kann konstatiert werden, dass sich eine Überlastung der Lehrkräfte insbesondere in denjenigen Ländern beobachten lässt, in denen Entscheidungen über die Arbeitszeit und die Berufspflichten der Lehrkräfte in erster Linie auf der Ebene der Einzelschule getroffen werden. Begründet wird dieser Sachverhalt damit, dass eine größere Selbstständigkeit der Schulen teilweise dazu führt, dass die Lehrkräfte im Rahmen personeller

Engpässe zu Aufgaben herangezogen werden, für die sie sich in vielen Fällen weder zuständig (Verwaltungsaufgaben) noch kompetent fühlen (Repräsentationsaufgaben). Darüber hinaus müssen sie in stärkerem Ausmaße bereit sein, sich flexibel an den jeweiligen Bedarf der Schulen anzupassen, da diese oftmals unterschiedlichste Maßnahmen ergreifen, um die Unterrichtsversorgung zu optimieren.

In Anbetracht dieser widersprüchlichen Befunde muss davon ausgegangen werden, dass die Auswirkungen einer erweiterten Schulautonomie in starkem Ausmaß davon abhängen, wie verantwortungsvoll die Einzelschulen mit den vorhandenen Gestaltungsspielräumen umgehen. Die zentrale Festlegung von Rahmenbedingungen, innerhalb derer die einzelnen Schulen Entscheidungen treffen, kann im Sinne staatlicher Verantwortung ein Gegengewicht zur vollständigen Schulautonomie bilden (OECD, 2004).

### 3.5.2 Bandbreitenregelung

Ungeachtet der international recht großen Unterschiede im absoluten Ausmaß an Autonomie lässt sich seit Anfang der 80er Jahre in vielen Ländern eine Verlagerung der Kompetenzen auf die unteren Ebenen des Bildungssystems beobachten. Die häufigsten Ziele im Zusammenhang mit der Dezentralisierung bildungspolitischer Entscheidungsbefugnisse sind dabei Effizienzsteigerungen, der Abbau von Bürokratie, ein kreativeres Personalmanagement sowie ein verbessertes Innovationspotential (OECD, 2004).

Tendenzen in diese Richtung sind auch für Deutschland zu beobachten. Ein Beispiel hierfür ist das „Geld-statt-Stellen“-Programm in Nordrhein-Westfalen, welches den Schulen in kleinerem Umfang die Möglichkeit eröffnet, zur Sicherung von Unterrichtsvertretungen gezielt Unterrichtszeit „einzukaufen“ (Klemm, 1999). Ein weiterer Ansatz, der aktuell sehr kontrovers diskutiert wird, ist die sogenannte *Bandbreitenregelung* (z.B. Moritz, 2005).

Da diese Bestimmung erst vor kurzem Eingang in die Verwaltungsvorschrift zur Arbeitszeit der Lehrkräfte in Baden-Württemberg gefunden hat, wird auf diesen Ansatz im Folgenden etwas genauer eingegangen. Die Änderung der Verwaltungsvorschrift „Arbeitszeit der Lehrer an öffentlichen Schulen“ trat am 01.08.2005 in Kraft; neben Baden-Württemberg gibt es die Bandbreitenregelung zudem in Nordrhein-Westfalen.

Die Bandbreitenregelung sieht vor, dass die wöchentliche Unterrichtsverpflichtung einzelner Lehrkräfte aufgrund unterschiedlicher Belastungen um bis zu drei (in Baden-Württemberg zwei) Stunden unter- bzw. überschritten werden kann. Kriterien für ein Abweichen vom regulären Deputat sind unter anderem die folgenden Aspekte: Anzahl der Schüler, Klassenleitungsfunktion, Korrekturaufwand, Klassenstufe oder ein hoher Zeitaufwand für außerunterrichtliche Veranstaltungen (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2005).

Da die Gesamtsumme aller Differenzierungen das der Schule zur Verfügung stehende Gesamtstundenbudget nicht verändern darf, müssen sich die Abweichungen innerhalb des Kollegiums ausgleichen. Die Entscheidung, ob und in welchem Umfang im Einzelfall von der regulären Unterrichtsverpflichtung abgewichen wird, obliegt hierbei der Schulleitung.

Mit der Bandbreitenregelung wird den Schulen somit ein Instrument zur Verfügung gestellt, das ihnen erlaubt, quantitative oder qualitative Belastungsunterschiede zwischen den Lehrkräften eines Kollegiums auszugleichen. Ziel dieser Regelung ist es, den Schulen durch Gewährung

größerer Selbständigkeit Gestaltungsspielräume und Flexibilität beim Einsatz der Lehrkräfte sowie bei der Verteilung schulischer Aufgaben zu ermöglichen. Schulleitung und Lehrerkonferenz sind dabei gehalten, unter Berücksichtigung des Unterrichtsbedarfes für eine möglichst gleichmäßige Belastung innerhalb des Kollegiums Sorge zu tragen.

Wie erste Erfahrungen in anderen Bundesländern gezeigt haben, wird das Bandbreitenmodell jedoch nur wenig praktisch umgesetzt, da die erforderliche Entlastung der einen Lehrergruppe durch eine erhöhte Belastung anderer Gruppen „erkauft“ werden muss (GEW, 2005). Insgesamt lässt sich konstatieren, dass vielen Schulleitern der „Betriebsfrieden“ oftmals wichtiger ist als die - wenn auch berechtigten - Entlastungsforderungen einzelner Kollegen (Bär-Bellermann, 2002).

#### **4. Bewertung von Arbeitszeitregelungen an Schulen aus arbeits- und organisationspsychologischer Sicht**

Will man die in Abschnitt 3 vorgestellten Modellkomponenten miteinander vergleichen, um auf diese Weise die Stärken und Schwächen einzelner Regelungen zu beurteilen, so ist es notwendig, geeignete Bewertungskriterien zu erarbeiten. Diese werden aus einem arbeits- und organisationspsychologischen Blickwinkel heraus abgeleitet.

Das nachfolgende Kapitel befasst sich mit der Bewertung und Akzeptanz von Arbeitszeitregelungen. Nach einer kurzen Einführung zu den Implikationen von Arbeitszeit als Untersuchungsgegenstand (Abschnitt 4.1) folgen im Anschluss eine Stellungnahme zum Auswahlprozess sowie die Beschreibung der in die Untersuchung einbezogenen Bewertungskriterien (Abschnitt 4.2). Im letzten Teilkapitel schließlich werden die Befunde zur Akzeptanz von Arbeitszeitregelungen vorgestellt (Abschnitt 4.3).

##### **4.1 Arbeitszeit als Untersuchungsgegenstand**

Bei der Klassifikation von Arbeitsbedingungen aus psychologischer Sicht unterscheidet Hacker (1986) zwischen äußeren, d.h. auf den arbeitenden Menschen einwirkenden, und personalen, d.h. beim Arbeitenden als Leistungsvoraussetzung vorliegenden Arbeitsbedingungen. Die *äußeren Arbeitsbedingungen* werden weiter unterteilt in

- Allgemeine Arbeitsbedingungen (z.B. Entlohnungsformen),
- Arbeitsplatzspezifische Arbeitsbedingungen (z.B. Werkstoffe),
- Arbeitstätigkeitsspezifische Arbeitsbedingungen (z.B. Bearbeitungsvorschriften).

Arbeitszeitregelungen werden zu den allgemeinen Arbeitsbedingungen gezählt. Obwohl sie sich weder spezifisch auf den Arbeitsplatz, die Arbeitstätigkeit noch die Kommunikations- und Kooperationsbedingungen beziehen, sind die Regelungen der Arbeitszeit trotz allem eng mit diesen und anderen Faktoren der Arbeitsorganisation vernetzt (Baillod, 1997). So führt etwa die Einführung von Teilzeitarbeit unter Umständen zu veränderten Arbeitsplatzbedingungen, indem sich mehrere Personen einen Büroarbeitsplatz teilen (*desk sharing*), zu Veränderungen der Arbeitstätigkeit, indem das Aufgabenspektrum reduziert wird sowie zu veränderten Kommunikationsbedingungen, da sich für verschiedene Personengruppen das Ausmaß gemeinsamer Anwesenheit am Arbeitsplatz verringert.

Durch die enge Verflochtenheit mit anderen Aspekten der Arbeitsorganisation wird deutlich, dass die Gestaltung der Arbeitszeit oft nur in Zusammenhang mit der Gestaltung anderer

Organisationsaspekte (Gestaltung der Arbeitsinhalte, Arbeitsteilung etc.) sinnvoll ist. Die Veränderung organisationaler Zeitstrukturen darf also nicht isoliert betrachtet werden, sondern sollte stets als integrierter Bestandteil umfassender Arbeitsgestaltungsmaßnahmen verstanden werden (Baillod, 1997).

Für den arbeitenden Menschen hat die Arbeitszeit stets eine doppelte Bedeutung. Einerseits wird durch sie der Rahmen vorgegeben, innerhalb dessen Arbeit stattfindet. In dieser *arbeitsbezogenen Funktion* beeinflusst die Arbeitszeit sowohl das Ausmaß vielfältiger Belastungen als auch das Potential zur Entwicklung von Kompetenzen durch die Arbeit.

Auf der anderen Seite werden durch die Arbeitszeit die Grenzen zwischen Arbeit- und Nichtarbeit gesetzt. In dieser *Grenzfunktion* beeinflusst die Arbeitszeit die Chancen zur Wahrnehmung von Doppelfunktionen (z.B. die Vereinbarkeit von Berufstätigkeit und Elternschaft) sowie die Möglichkeiten der Freizeitgestaltung (Baillod, 1997).

Arbeitszeitregelungen sind somit Arbeitsbedingungen, die nicht nur eng mit der Arbeitsorganisation, sondern ebenso mit der außerberuflichen Lebenswelt des arbeitenden Menschen verknüpft sind. Untersuchungen, die Arbeitszeitregelungen zum Gegenstand haben, müssen somit über die alleinige Betrachtung des arbeitenden Menschen hinausgehen. Im Fokus steht der *ganze* Mensch mit seinen Arbeits- und Lebensbedingungen sowie seinen darauf bezogenen Bedürfnissen, Zielen und Erwartungen (Baillod, 1997).

## 4.2 Auswahl und Beschreibung der Kriterien

Mit der Auswahl der in die Untersuchung eingehenden Kriterien wurde angestrebt, eine differenzierte Bewertung heterogener Arbeitszeitformen zu ermöglichen. Zu diesem Zweck war es erforderlich, ein möglichst breites Spektrum an Kriterien zu erarbeiten, um auf diese Weise die unterschiedlichen Wirkungen auf die Arbeits- und Lebensbedingungen der Lehrkräfte prüfen zu können. Hierbei erfolgte eine Konzentration auf arbeits- und organisationspsychologisch (bzw. arbeitswissenschaftlich) relevante Aspekte, die sowohl die Leistungsfähigkeit und Produktivität (der Schule und der einzelnen Lehrkräfte) als auch der Gesundheit der einzelnen Lehrkraft im Blick haben. Tabelle 5 informiert vorab über die Zusammenstellung der Kriterien. Einbezogen wurden Kriterien, die sich auf individuelle, soziale und auch organisationale Aspekte der Arbeitszeit beziehen.

**Tabelle 5: Kriterien zur Bewertung alternativer Arbeitszeitregelungen des schulischen Bereichs**

▪ Transparenz nach außen	▪ Qualität der pädagogischen Arbeit
▪ Transparenz nach innen	▪ Ermöglichung neuer Unterrichtskonzepte
▪ Arbeitszeitgerechtigkeit	▪ Begrenzung der Arbeitszeit nach oben
▪ Kommunikation und Kooperation	▪ Gleichmäßige Verteilung der Arbeit
▪ Qualität des sozialen Klimas	▪ Persönliche Zeitsouveränität
▪ Angemessener Verwaltungsaufwand	▪ Setzung von Aufgabenschwerpunkten
▪ Verlässlichkeit von Schule	▪ Trennung von Arbeit und Freizeit



Im den folgenden Abschnitten werden die ausgewählten Bewertungskriterien der Reihe nach vorgestellt. Hierbei werden theoretische Annahmen und empirische Befunde herangezogen, um deren Bezug zu Aspekten der Arbeitszeit aufzuzeigen und die Auswahl zu begründen. In Anlehnung an Baillod (1997) wird der Kern eines jeden Kriteriums im Anschluss an die entsprechenden Ausführungen im Sinne einer gezielten Forderung zusammenfassend wiedergegeben.

#### 4.2.1 Transparenz nach außen

Lehrerarbeit ist, sofern sie sich außerhalb des Klassenzimmers vollzieht, für die Öffentlichkeit unsichtbar. Wie aus den Befunden verschiedener Arbeitszeitstudien hervorgeht, übersteigt der Anteil des eigentlichen Unterrichts an der jährlichen Arbeitszeit in keiner Schulart die 40%-Grenze (z.B. Mummert + Partner, 1999a).

Da es dem außenstehenden Beobachter schwer fällt, die restlichen 60% der um den Unterricht herum stattfindenden Arbeitszeit wahrzunehmen, hält sich in der Öffentlichkeit auch weiterhin das Vorurteil, die Lehrerschaft arbeite weniger als andere Berufsgruppen. In vielen Fällen ist die gesellschaftliche Meinung so weit verzerrt, dass häufig behauptet wird, die Lehrkräfte arbeiten halbtags, beziehen vollen Lohn und hätten zudem noch lange Ferien (Eurydice, 2003).

Hintergrund für die Forderung nach einer vermehrten Transparenz der Arbeitszeit ist demnach der Wunsch nach gesellschaftlicher Anerkennung der gesamten Arbeitsleistung der Lehrkräfte. Soziale Anerkennung zählt nach Semmer und Udris (1995) zu den fünf wichtigsten psychosozialen Funktionen der Erwerbsarbeit und ist ein „wichtiger und nicht zu unterschätzender Faktor für das Selbstbewusstsein und das Selbstwertgefühl von Lehrern“ (Riecke-Baulecke & Müller, 1999, S. 203). So fanden beispielsweise Schäfer und Vogel (2000, zitiert nach van Dick, Wagner & Christ, 2003), dass 80% der von ihnen befragten Lehrkräfte die ständige Kritik am Lehrerberuf und das fehlende Ansehen in der Öffentlichkeit zumindest teilweise als Belastung wahrnehmen.

Arbeitszeitregelungen sind so zu gestalten, dass die Arbeitsleistung der Lehrerinnen und Lehrer für die Öffentlichkeit nachvollziehbar ist.
---

#### 4.2.2 Transparenz nach innen

Transparenz nach innen meint die Nachvollziehbarkeit der Arbeitsleistung einzelner Lehrkräfte durch die übrigen Mitglieder des Kollegiums.

Dieser Forderung stehen zwei zentrale Charakteristika der Lehrertätigkeit entgegen: Einerseits wird die unmittelbare Einsicht in die tägliche Arbeit der Kollegen durch die isolierte Unterrichtssituation verhindert, andererseits verrichten die Lehrkräfte im Rahmen der Halbtagschule einen wesentlichen Anteil ihrer Arbeit zuhause, womit auch die Erledigung der außerunterrichtlichen Aufgaben vor den Augen der übrigen Lehrkräfte verborgen bleibt.

Da Informationen über die Tätigkeit der Kollegiumsmitglieder innerhalb der gegebenen Strukturen somit in den meisten Fällen nur über Sekundärinformationen (z.B. Leistungsstand einer übernommenen Klasse oder Äußerungen von Schülern und Eltern) zu erhalten sind, bietet die fehlende Transparenz ein Potential für Projektionen („Wie arbeiten die Kollegen?“), die in der

Folge zu gegenseitigem Misstrauen und Rivalität unter den Lehrkräften führen können (Rothland, 2003). Die Forderung nach interner Transparenz wurde auch in einer eigenen Pilotstudie bestätigt: Aus Interviews ging hervor, dass die eingeschränkte Nachvollziehbarkeit der Arbeitsleistung anderer Kollegiumsmitglieder von vielen Lehrkräften bemängelt wird.

Arbeitszeitregelungen sind so zu gestalten, dass die Arbeitsleistung einzelner LehrerInnen für die anderen Mitglieder des Kollegiums nachvollziehbar ist.

#### 4.2.3 Arbeitszeitgerechtigkeit

In der Diskussion um die Arbeitszeit der Lehrkräfte spielt die Forderung nach einer gerechten Verteilung der zeitlichen Arbeitsbelastung eine zentrale Rolle (Klemm, 1999; Manegold, 2002; Walhorn, 2002). Gestützt wird diese Forderung durch die eindeutigen Befunde verschiedener Studien zur Lehrerarbeitszeit (z.B. Mummert + Partner, 1999a), welche übereinstimmend zu den folgenden Ergebnissen gelangen:

- die Arbeitszeit der Lehrer variiert zwischen den Schularten,
- es zeigen sich beträchtliche Unterschiede der Arbeitszeiten innerhalb eines Kollegiums,
- die Arbeitszeit variiert in Abhängigkeit des unterrichteten Faches.

Die Beschreibung der *Folgen* wahrgenommener Ungerechtigkeit auf das Erleben und Verhalten von Personen ist Gegenstand einer langen Forschungstradition, konzentriert sich jedoch in erster Linie auf Fragen der gerechten oder ungerechten Entlohnung. Aspekte der Arbeitszeit wurden bisher nicht berücksichtigt. Eine Zusammenfassung des diesbezüglichen Forschungsstandes geben Lengfeld und Liebig (2003): So konnte beispielsweise gezeigt werden, dass sich wahrgenommene Ungerechtigkeit bei der Entlohnung sowohl durch Leistungszurückhaltung als auch im Bereich der unternehmens- und arbeitsplatzbezogenen Einstellungen bemerkbar macht. Hierbei wurden vor allem negative Effekte auf die Arbeitszufriedenheit, das Vertrauen in das Management, die Identifikation mit der Organisation sowie auf das „organizational citizenship behavior“ nachgewiesen. Hierunter werden Aspekte wie Kooperations- und Hilfsbereitschaft, Verantwortungsbewusstsein sowie Einsatzbereitschaft für die Organisation zusammengefasst.

Trotz der bereits erwähnten Konzentration auf Aspekte der Entlohnung in der empirischen Gerechtigkeitsforschung kann angenommen werden, dass die beschriebenen Folgen auch bei wahrgenommener Unausgewogenheit in Bezug auf die Arbeitszeiten auftreten, da die Zuweisung von Arbeitszeit bzw. Freizeit als spezifische Form immaterieller Vergütung betrachtet werden kann.

Arbeitszeitregelungen sind so zu gestalten, dass eine gerechte Verteilung der Arbeitsbelastung zwischen den Lehrkräften gewährleistet ist.

#### 4.2.4 Möglichkeiten zur Kommunikation und Kooperation

Die Möglichkeiten zu Kommunikation und Kooperation innerhalb eines Kollegiums sind in der Regel sehr eingeschränkt. Da die kurzen Pausen zwischen den Unterrichtsstunden in vielen Fällen zur Erledigung unterrichtsbezogener Aufgaben genutzt werden, bilden häufig alleine die

unterschiedlichen Konferenzen den Ort, an dem gemeinsame Gespräche, Informationsaustausch und Zusammenarbeit stattfinden können (Rothland, 2003).

Die Forderung nach einem Ausbau der Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten innerhalb der Kollegien stützt sich zum einen auf die Professionalisierungsdebatte und zum anderen auf die zahlreichen Ergebnisse aus dem Gebiet der Lehrerbelastungsforschung (vgl. Krause, 2003). Hierbei kommt dem Konzept der *Sozialen Unterstützung* wichtige Rolle zu.

Soziale Unterstützung, oder auch „sozialer Rückhalt“, umfasst sowohl die direkte Hilfe als auch die emotionale Unterstützung durch Andere und gehört nach Rimann und Udris (1997, S. 290) „zu den meistuntersuchten ... gesundheitsschützenden Ressourcen, deren salutogenetische Relevanz vielfach beschrieben ist.“ Die Wirkmechanismen sozialer Unterstützung sind dabei sehr vielfältig. Frese und Semmer (1991) unterscheiden einerseits *direkte* Einflüsse wie die Aufrechterhaltung der Selbstsicherheit oder die Verringerung objektiver Stressoren durch aktive Hilfe, andererseits *indirekte* Effekte wie eine verringerte Wahrnehmung von Stressoren oder positive Auswirkungen auf die emotionale Geborgenheit. Dies wiederum kann zu einer „Pufferung“ von Stresswirkungen auf das Wohlbefinden führen.

Wie für eine Vielzahl anderer Berufsgruppen liegen auch für den Lehrerberuf zahlreiche Befunde vor, die deutlich machen, dass der sozialen Unterstützung und Kooperation am Arbeitsplatz eine zentrale Bedeutung in Bezug auf das psychische und physische Wohlbefinden der Lehrkräfte zukommt. So führt beispielsweise Rudow (1994) eine Reihe von Studien an, die zeigen, dass eine verringerte Häufigkeit von Burnout-Reaktionen insbesondere bei solchen Lehrkräften zu beobachten ist, die an ihrer Schule auf fachliche und soziale Unterstützungssysteme zurückgreifen können. Van Dick, Wagner und Petzel (1999) konnten zeigen, dass soziale Unterstützung einen positiv wirkenden Einfluss auf das Empfinden körperlicher Beschwerden hat.

Da fehlende bzw. unzureichende soziale Unterstützung oftmals in direktem Zusammenhang mit eingeschränkten Möglichkeiten zur Kommunikation und Kooperation stehen, ist bei der Implementierung von Arbeitsgestaltungsmaßnahmen stets darauf zu achten, dass eine ausreichende Infrastruktur zur Bearbeitung inhaltlicher Fragen sowie zu gegenseitiger Beratung und Austausch ermöglicht bzw. unterstützt wird.

Bezüglich der Möglichkeiten zu Kommunikation und Kooperation innerhalb der Lehrerkollegien sei zudem auf die Befunde der empirischen Forschung zur *Schulqualität* hingewiesen. Der Interaktion und Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften kommt eine entscheidende Bedeutung zu und wird dementsprechend als „ein zentrales Charakteristikum für eine ‚gute Schule‘ herausgestellt“ (Rothland 2003, S. 161; vgl. auch Huber, 1999).

Arbeitszeitregelungen sind so zu gestalten, dass der kollegiale Austausch gefördert wird und Gelegenheiten zu gemeinsamer inhaltlicher Arbeit vorhanden sind.

#### 4.2.5 Qualität des sozialen Klimas innerhalb des Kollegiums

Ein positives Sozialklima kann definiert werden als eine Arbeitsatmosphäre, die geprägt ist von gegenseitigem „Interesse, Vertrauen sowie Offenheit und Humor im Umgang mit anderen

Personen bei der Arbeit“ (Rimann & Udris, 1997, S. 290). Hierbei spielt sowohl die Qualität der sozialen Beziehungen unter den KollegInnen als auch die Beziehung zwischen dem Kollegium und der Schulleitung eine wichtige Rolle.

Wie aus verschiedenen Erfahrungsberichten hervorgeht, kann die Einführung neuer Arbeitszeitregelungen einen nicht unerheblichen Einfluss auf das soziale Klima in den Kollegien ausüben (z.B. Bär-Bellermann, 2002; Gymnasium Eppendorf, 2004). Dies trifft insbesondere für solche Regelungen zu, die (wie beispielsweise das Bandbreitenmodell) eine Umverteilung der zeitlichen Belastung innerhalb des Kollegiums vorsehen.

Die *Folgen* einer Verschlechterung des Sozialklimas können weitreichend sein. Da das Sozialklima einen wesentlichen Einfluss auf die Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft innerhalb der Kollegien ausübt, ist von einer diesbezüglichen Verschlechterung auch die Bereitschaft und das Ausmaß sozialer Unterstützung an den Schulen betroffen (s.o).

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die sozialen Beziehungen innerhalb der Kollegien und die damit verbundene Kooperation einen großen Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte ausüben (Rudow, 1994) und auch von diesen selbst als wesentliche Entlastungsfaktoren bei der Bewältigung beruflicher Anforderungen genannt werden (z.B. Schaarschmidt & Fischer, 2001).

Arbeitszeitregelungen sind so zu gestalten, dass die Entstehung und Aufrechterhaltung eines positiven Sozialklimas innerhalb des Kollegiums gewährleistet wird.

#### 4.2.6 Angemessener Verwaltungsaufwand

Als besonderer Vorteil des derzeitigen Pflichtstundenmodells wird die einfache und unbürokratische Planung und Kontrolle der Lehrerarbeitszeit hervorgehoben (z.B. Riecke-Baulecke & Müller, 1999).

Die Forderung nach einem angemessenen Verwaltungsaufwand stützt sich demnach vor allem auf die Erfahrungen aus dem europäischen Ausland. Angesprochen sind vor allem diejenigen Arbeitszeitregelungen, die eine Dokumentationspflicht der Arbeitszeiten durch die Lehrkräfte vorsehen. Der damit einhergehende bürokratische Aufwand kann erhebliche Ausmaße annehmen und wird von der Mehrheit der Lehrkräfte als belastend empfunden und abgelehnt.

Ein Nebeneffekt aufwändiger *Buchungsmodelle* scheint ferner darin zu bestehen, dass außerunterrichtliche Aufgaben, deren Verbuchbarkeit nicht eindeutig geklärt ist, zunehmend zurückgewiesen werden (Klemm, 1998a). Befürchtet wird ein Absinken der Eigeninitiative und Verantwortungsbereitschaft der Lehrkräfte zugunsten der Ausübung eines „Dienstes nach Vorschrift“.

Arbeitszeitregelungen sind so zu gestalten, dass der Verwaltungsaufwand für die Planung und Kontrolle von Arbeitszeit auf ein angemessenes Maß beschränkt bleibt.

#### 4.2.7 Verlässlichkeit von Schule

Verlässlichkeit von Schule meint die Vermeidung von Unterrichtsausfall. Hintergrund dieser Forderung ist die Tatsache, dass Unterrichtsausfall aufgrund von Krankheit, Fortbildung oder sonstigen Dienstgeschäften der Lehrkräfte nur teilweise kompensiert wird. Arbeitszeitregelungen werden in diesem Zusammenhang als geeignetes Mittel gesehen, um über einen flexibleren und bedarfsgerechten Einsatz der Lehrkräfte die von den Kultusministerien vorgeschriebenen Stundentafeln zu gewährleisten (Riecke-Baulecke & Müller, 1999).

Arbeitszeitregelungen sind so zu gestalten, dass Unterrichtsausfall vermieden wird.

#### 4.2.8 Qualität der pädagogischen Arbeit

Unter dem Kriterium „Qualität der pädagogischen Arbeit“ werden verschiedene Aspekte der erzieherisch-didaktischen Arbeit der Lehrkräfte zusammengefasst. Hierunter fallen unter anderem das Erreichen der vorgegebenen Unterrichtsziele, das differenzierte Fördern und Fordern der Schüler, das Schaffen einer angenehmen Lernatmosphäre sowie das regelmäßige Überprüfen der Lernfortschritte (vgl. z.B. Riecke-Baulecke, 1999).

Die Frage nach der Qualität der pädagogischen Arbeit ist nach Nagel (1998) in zentraler Weise eine Frage der Relation zwischen der Unterrichtszeit und der Zeit, die den Lehrkräften für die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts zur Verfügung steht. Da die Zuwendungszeit für die Vor- und Nachbereitung mit ansteigender Unterrichtsverpflichtung abnimmt, verschlechtert sich somit die Qualität der pädagogischen Arbeit (vgl. auch Rudow, 1994). Die *Folgen* einer diesbezüglichen Verschlechterung liegen für viele Lehrkräfte auf der Hand: „Das Ziel, Bildungsqualität zu verbessern und PISA-Defizite aufzuholen, kann nicht gewährleistet werden, sondern es ist zu vermuten, dass diese Defizite langfristig größer werden“ (Gymnasium Eppendorf, 2004, S. 14).

Die Qualität der pädagogischen Arbeit spielt unter dem Aspekt einer „optimalen Aufgabenerfüllung“ eine wichtige Rolle. Da die Qualität der Arbeit (insbesondere im direkten Kontakt mit den Schülern) für die Mehrheit der Lehrkräfte von hoher persönlicher Bedeutung ist, werden drohende Einschränkungen der Qualität als unzumutbar zurückgewiesen. Die *Folgen*, die mit eingeschränkten Möglichkeiten angemessener Aufgabenwahrnehmung einhergehen, sind z.B. im Zusammenhang mit Befunden zur Arbeit unter Zeitdruck bekannt. Ebenso wie für den industriellen Bereich (Ducki, 2000) konnte auch für den Lehrerberuf nachgewiesen werden, dass der Belastungsfaktor Zeitdruck mit einer Reihe von psychischen Befindensbeeinträchtigungen einhergeht (Kaempf & Krause, 2004; Kyriacou & Sutcliffe, 1978). Wird den Lehrkräften zur Erledigung ihrer Aufgaben nicht genügend Zeit eingeräumt, so führt dies zu Unzufriedenheit, Frustration, Motivationsverlust sowie zu einem Gefühl permanenter Überforderung.

Arbeitszeitregelungen sind so zu gestalten, dass sowohl das Erreichen der Unterrichtsziele als auch die angemessene und differenzierte Förderung von Schülern unterstützt wird.

#### 4.2.9 Ermöglichung neuer Unterrichtskonzepte

Die Arbeit an den Schulen verändert sich. Das traditionelle Unterrichtskonzept der 45-Minuten-Lektionen wird (teilweise) abgelöst von einer Schule, in der fächerübergreifend, projekt- oder themenorientiert unterrichtet und gelernt wird. Der Unterricht im Klassenverband wird ergänzt und teilweise ersetzt durch alternative Lernformen wie beispielsweise jahrgangsübergreifendem Unterricht, selbstorganisiertem Unterricht oder Tutorensystemen von älteren für jüngere Schüler (Riecke-Baulecke, 1997). Diese kooperativen und individuellen Lernformen setzen jedoch häufig Arbeits- und Zeitarrangements voraus, die mit dem derzeitigen 45-Minuten-Rhythmus nicht bzw. nur unzureichend zu vereinbaren sind (Daschner, 1997).

In der Debatte um die Einführung neuer Arbeitszeitregelungen im Schulwesen geht es dementsprechend nicht alleine um neue Verrechnungsmodelle, sondern es besteht vielmehr ein enger Zusammenhang zwischen der Befürwortung bestimmter Arbeitszeitarrangements und dem jeweiligen Verständnis von Unterricht (Riecke-Baulecke & Müller, 1999).

Arbeitszeitregelungen sind so zu gestalten, dass die Umsetzung neuer Unterrichtskonzepte (wie Blockunterricht oder fächerübergreifender Unterricht) ermöglicht wird.

#### 4.2.10 Begrenzung der Arbeitszeit nach oben

Insbesondere von Seiten der Gewerkschaften wurde in den letzten Jahren wiederholt eine Begrenzung der Lehrerarbeitszeit gefordert (z.B. GEW, 2004; Dahlem, 2004). Diese Forderung stützt sich in erster Linie auf empirische Untersuchungen zum Umfang der Lehrerarbeitszeit, die übereinstimmend belegen, dass die Lehrerschaft im Vergleich zu anderen Berufsgruppen überdurchschnittlich lange Arbeitszeiten vorzuweisen hat (z.B. Mummert + Partner, 1999a).

Ausschlaggebend für die hohe zeitliche Belastung sind vor allem zwei Gründe:

Zum einen kann konstatiert werden, dass sich die Tätigkeit der Lehrkräfte strukturell verändert hat, wobei vor allem die außerunterrichtlichen Aufgaben zugenommen haben. Neben zusätzlichen Anforderungen im Bereich der individuellen Beratung, der sozialen Betreuung sowie der Begleitung von Schulaktivitäten außerhalb des Stundenplanes sind nun auch Maßnahmen zur Sicherung der Schulqualität sowie die Weiterentwicklung und Organisation von Schule Bestandteil der Arbeit aller Lehrkräfte (Putzkammer & Gosch, 1995).

Neben dieser Ausweitung der schul- und unterrichtsbezogenen Aufgaben stellt vor allem der Tatbestand des „nach oben offenen pädagogischen Arbeitsauftrages“ (Schönwälder, 1998) eine weitere Quelle zeitlicher Überbeanspruchung dar. „Lehrkräfte arbeiten im Hinblick auf ein Ziel, dessen Erreichung bei aller Anstrengung nie ausreichend und nie dauerhaft gesichert zu sein scheint“ (Lange 2003, S. 197). In einer solchen Situation erscheint die Bestimmung von Normen und Orientierungshilfen eines angemessenen Arbeitseinsatzes notwendig.

Arbeitszeitregelungen sind so zu gestalten, dass die Arbeitszeit der Lehrkräfte nach oben begrenzt wird.

#### 4.2.11 Gleichmäßige Verteilung der Arbeit

„Das Organisationsschema der Halbtagschule zwingt die Lehrkräfte dazu, den durch die Unterrichtsstunden definierten Teil der Arbeitszeit innerhalb eines zeitlich begrenzten Rahmens in einer raschen Abfolge belastungsintensiver Phasen abzuleisten“ (Lange 2003, S. 197).

Zur Vermeidung von „Hohlstunden“ sind die Lehrkräfte zudem häufig bestrebt, auch die zu erteilenden Unterrichtsstunden in möglichst kurzen Zeiträumen der Anwesenheit in der Schule zusammenzudrängen. Dies ist insbesondere aus arbeitsmedizinischer Sicht höchst problematisch, da hierbei der notwendige Wechsel von Anspannung und Entspannung vernachlässigt wird (Rittelmeyer, 2001).

Erweitert man den Fokus auf das gesamte Schuljahr, so zeigt sich auch hier eine zeitweilige Überforderung der Lehrkräfte durch die unverhältnismäßige Anhäufung von Anforderungen in bestimmten Abschnitten des Schuljahres (v.a. zu Schuljahresbeginn und zum Zeitpunkt der Zeugnisausgabe). Nach Rudow (1994) wird dieser Aspekt von 75% der befragten Lehrkräfte als Belastung wahrgenommen.

Die *Folgen* quantitativer Überlastung bzw. länger andauernder Arbeit unter Zeitdruck manifestieren sich in einer erhöhten Auftrittswahrscheinlichkeit verschiedener negativer Konsequenzen. Nach Baillod (1997) steigert sich im Zuge der unter Zeitdruck erlebten Anspannung die Anstrengung; dies wiederum führt auf längere Sicht zu beschleunigter Ermüdung, einer Verschlechterung der Arbeitsqualität, der Behinderung optimaler Tätigkeitsstrukturen sowie einem permanenten Gefühl des Überfordertseins.

Arbeitszeitregelungen sind so zu gestalten, dass sie eine aus arbeitsmedizinischer Sicht sinnvolle Rhythmisierung der Arbeit im Tages- und Wochenverlauf unterstützen.

#### 4.2.12 Persönliche Zeitsouveränität

Neben den Aspekten der *Arbeitszeitgerechtigkeit* und der *Transparenz nach außen* spielt in der Diskussion um die Arbeitszeit der Lehrkräfte vor allem die Forderung nach mehr Zeitsouveränität eine wichtige Rolle (z.B. Klemm, 1998b). Zeitsouveränität (oder auch Zeitautonomie) meint hierbei das Ausmaß der Selbst- bzw. Mitbestimmung der Arbeitnehmer/innen über ihre Arbeitszeit. Eine hohe Zeitsouveränität eröffnet den Beschäftigten Gestaltungsspielräume in Bezug auf die Dauer und die Lage der Arbeitszeit. Vorteile auf Seiten der Arbeitnehmer sind unter anderem

- eine bessere Vereinbarkeit von Arbeit und Freizeit bzw. Familie und Partnerschaft,
- die Anpassung der Arbeitszeit an individuelle Tagesrhythmen sowie
- Möglichkeiten auf unvorhergesehene Ereignisse flexibel zu reagieren.

Den arbeits- und organisationspsychologischen Hintergrund für die Forderung nach einer autonomieorientierten Arbeitszeitgestaltung bildet das psychologische Konstrukt der *Kontrolle* bzw. des Entscheidungsspielraums (Oesterreich, 1981). Nach Frese und Greif (1978) ist Kontrolle in dem Ausmaß gegeben, in dem eine Person bzw. ein Kollektiv von Personen über

Möglichkeiten verfügt, relevante Bedingungen und Tätigkeiten zu durchschauen, vorherzusagen und entsprechend eigener Ziele und Bedürfnisse zu beeinflussen (vgl. auch Ulich, 2001).

Die positiven Auswirkungen von Kontrolle auf das Erleben und Verhalten von Personen sind Gegenstand einer langen Forschungstradition und wurden immer wieder bestätigt (z.B. Frese & Semmer, 1991). Neben der direkten Reduktion von Stressoren, d.h. der tatsächlich gegebenen Möglichkeit, eine Situation nach eigenen Vorstellungen zu verändern, zeigt sich auch hier ein Moderatoreffekt dergestalt, dass bereits das *bloße Wissen* um die Kontrollierbarkeit einer Situation deren negative Auswirkungen reduziert, ungeachtet davon, ob die Kontrolle letztlich ausgeübt wird oder nicht (Baillod, 1997).

Neben diesen kurzfristigen Effekten kommt den Möglichkeiten zur Einflussnahme auch auf längere Sicht eine große Bedeutung zu. Aufgrund individueller Erfahrungen mit mehr oder weniger Kontrolle über wichtige Lebensbedingungen bilden sich bei vielen Personen generalisierte Erwartungen heraus, die mit einer Vielzahl von Verhaltensweisen in Beziehung stehen. Langfristiges Kontrollerleben führt demnach zu weniger Ängstlichkeit, größerem Vertrauen in die eigenen Möglichkeiten sowie einer stärkeren Stressresistenz (Baillod, 1997). Zudem erhöhen sich die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung sowie das Gefühl, nicht einfluss- und bedeutungslos zu sein (Ulich, 2001).

Arbeitszeitregelungen sind so zu gestalten, dass persönliche Gestaltungsspielräume in Bezug auf den Umfang der Arbeitszeit sowie den Zeitpunkt der Aufgabenwahrnehmung eröffnet werden.

#### 4.2.13 Setzung von Aufgabenschwerpunkten

„Eine wichtige Voraussetzung für die Motivation ist die Möglichkeit, über den eigenen Arbeitseinsatz mitzubestimmen. Dies setzt Auswahlmöglichkeiten voraus“ (Riecke-Baulecke, 2001, S. 36). Neben dem Entscheidungsspielraum zum Umfang und Zeitpunkt der Aufgabenwahrnehmung (Zeitsouveränität; s.o.) spielen demzufolge auch individuelle Gestaltungsmöglichkeiten bezüglich der *Verteilung* bzw. Aufteilung von Arbeitszeit auf die verschiedenen Schwerpunkte der Lehrertätigkeit eine wichtige Rolle.

Arbeitszeitregelungen können hier insofern einen Einfluss nehmen, indem bestimmten Aufgaben wie Unterricht, Klassenleitung oder Verwaltungstätigkeiten festgelegte Zeitvergütungen zugewiesen werden. Diese Aufgaben werden den Lehrkräften vor Beginn des Schuljahres zur Auswahl gestellt, sodass beispielsweise ein hohes Engagement im Bereich außerunterrichtlicher Tätigkeiten zu einer geringeren zeitlichen Belastung im Aufgabenfeld Unterricht führt - und umgekehrt (vgl. Arbeitszeitkommission, 1999). Wahlverfahren dieser Art können einerseits auf wenige Auswahlmöglichkeiten beschränkt bleiben (z.B. Klassenleitungstätigkeit minus eine Pflichtstunde, Fachlehrertätigkeit plus eine Pflichtstunde), in anderen Fällen wiederum sehr ausdifferenziert sein, wobei neben rein zeitlichen auch *qualitative* Belastungsfaktoren (wie etwa Klassengröße, Jahrgangsstufe, Homogenität der Klasse) berücksichtigt werden können (Riecke-Baulecke, 2001). Dieser Aspekt ist insofern von Bedeutung, da viele Studien nur einen relativ geringen Zusammenhang zwischen der zeitlichen Belastung und der psychischen Beanspruchung



feststellen. Das absolute Volumen der Arbeitszeit scheint somit nur einen geringen Einfluss auf die psycho-physische Beanspruchung auszuüben (Schönwälder, Berndt, Ströver & Tiesler, 2003).

Arbeits- und organisationspsychologischer Hintergrund für die Forderung nach einer individuellen Gewichtung der Arbeitszeit ist das Konzept der *differentiellen Arbeitsgestaltung* (Ulich, 2001). Angesprochen ist hiermit das Angebot alternativer Arbeitsstrukturen, in der Absicht, eine „optimale Entwicklung der Persönlichkeit in der Auseinandersetzung mit der Arbeitstätigkeit vor dem Hintergrund unterschiedlicher Personenmerkmale zu gewährleisten“ (ebd., S. 227). Aufgrund ihrer individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten treffen einzelne Personen die Entscheidung für eine bestimmte Arbeits- bzw. Aufgabenstruktur. Um zugleich *intraindividuellen* Veränderungen über die Zeit Rechnung zu tragen, bedarf die differentielle Arbeitsgestaltung der Ergänzung durch das Prinzip der *dynamischen Arbeitsgestaltung*. Angesprochen ist hiermit die Möglichkeit, die eigenen Entscheidungen zu revidieren bzw. zu korrigieren.

Die Möglichkeit zwischen Alternativen zu wählen und diese Wahl gegebenenfalls wieder rückgängig zu machen, bedeutet einen Zuwachs an Kontrolle über die eigenen Arbeitsbedingungen. Das Gefühl interner Kontrolle wiederum hat positive Auswirkungen auf die Motivation der Beschäftigten und führt dementsprechend zu einer höheren Qualität der Arbeit (Ulich, 2001).

Arbeitszeitregelungen sind so zu gestalten, dass den Lehrkräften die Möglichkeit geboten wird, individuelle Aufgabenschwerpunkte zu setzen.

#### 4.2.14 Trennung von Arbeit und Freizeit

„Um Freizeit als Freisein von Verpflichtungen erfahren zu können, bedarf die Arbeit eines organisatorischen Rahmens, welcher Arbeit und Privatsphäre möglichst klar voneinander trennt“ (Lange, 2003, S. 198). Dieser Forderung stehen zwei miteinander verbundene Charakteristika des Lehrerberufes entgegen: Zum einen ist mit der Unterrichtsverpflichtung nur ein Teil des Aufgabenspektrums der Lehrkräfte zeitlich festgelegt. Die darüber hinaus zur Erfüllung ihrer Pflichten erforderliche Arbeitszeit bestimmen die Lehrkräfte weitestgehend selbstverantwortlich. Dabei erledigen sie andererseits einen großen Anteil ihrer Arbeit zuhause und vollführen somit einen ständigen Spagat zwischen zwei Arbeitsplätzen.

Aus diesen Charakteristika des Lehrerberufes resultiert das Problem, dass es zu einer Vermischung von Freizeitaktivitäten, Vorbereitungsstätigkeiten sowie Haushalts- bzw. familiären Pflichten kommen kann (Kretschmann & Lange-Schmidt, 2001). Auf die Gefahren, die mit einer Verflüssigung der Grenzen zwischen Arbeit und Freizeit insbesondere in Bezug auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf einhergehen, wurde bereits im Rahmen der Forschung zur Teleheimarbeit hingewiesen. Hornberger und Weisheit (1999, zitiert nach Ulich, 2001) führen diesbezüglich u.a. die folgenden Risiken an: eine Verschlechterung der Qualität familiärer Interaktion, Mehrfachbelastung durch Rollenkonflikte zwischen Arbeit und Familie sowie eine Stärkung der traditionellen geschlechtsspezifischen Rollenverteilung.

Hinweise, dass dieser Aspekt auch für den Lehrerberuf gilt, findet man unter anderem bei Wendt (2001, zitiert nach Lehr, 2003), der in einer faktorenanalytischen Untersuchung das „Spannungsfeld Familie – Beruf“ als eines der zehn hauptsächlichen Belastungsquellen des Lehrerberufes identifizieren konnte.

Die mit dem Heimarbeitsplatz verbundene Zeitsouveränität und die damit einhergehende Vermischung von Arbeit und Freizeitaktivitäten birgt zudem die Gefahr, dass die Lehrkräfte innerhalb ihres Zeitbudgets keinen geregelten Arbeitsrhythmus finden, sodass viele Pflichten oftmals hastig und in letzter Minute erledigt werden (Kretschmann, Lange-Schmidt & Kirschner-Liss, 2000; Wulk, 1988). Um die damit einhergehende Unzufriedenheit zu vermeiden, kommt es häufig zu einer Ausweitung der Arbeitszeiten. Diese Feststellungen stimmen überein mit den Befunden verschiedener Arbeitszeitstudien (z.B. Mummert + Partner, 1999a), aus denen hervorgeht, dass viele Lehrkräfte sowohl am Abend, in der Nacht, am Wochenende und in den Ferien arbeiten.

Letztendlich geht die Tatsache, zu Hause zu arbeiten, nicht selten mit dem Gefühl einher, niemals richtig Feierabend zu haben bzw. immer im Dienst zu sein. Dies führt dazu, dass viele Lehrkräfte ihre Freizeitaktivitäten nicht richtig genießen können, da diese in Anbetracht der vermeintlich zu erledigenden Aufgaben stets von latenten Schuldkomplexen begleitet werden (Lange, 2003).

Arbeitszeitregelungen sind so zu gestalten, dass diese zu einer klaren Trennung von Arbeit und Freizeit beitragen.

#### 4.2.15 Wechselwirkung der Kriterien

Die mit den angeführten Kriterien verknüpften Gestaltungsziele sind hierbei nicht unabhängig voneinander, sondern können sich einerseits überlagern oder ergänzen (z.B. Zeitsouveränität / Gewichtung der Arbeitszeit), andererseits aber auch konkurrierende Bezüge bilden (z.B. persönliche Zeitsouveränität / Trennung von Arbeit und Freizeit), sodass die Forcierung eines Ziels oftmals mit Einbußen bei einem anderen Ziel zu „bezahlen“ ist (Neuberger, 1985).

Aufgrund der komplexen Verwobenheit der unterschiedlichen Kriterien und Maßnahmen ist nicht auszuschließen, dass es bei der Bewertung der Arbeitszeitregelungen zu Inkonsistenzen und Widersprüchlichkeiten kommen kann. „Diese zu benennen und die jeweiligen Wirkungen aufzuzeigen ... [kann jedoch ebenfalls] wichtige Anhaltspunkte für die Gestaltung der Arbeitszeit liefern“ (Seifert, 1995, S.22).

### 4.3 Akzeptanz

Die Akzeptanzforschung ist ein Ansatz im Rahmen der sozialwissenschaftlichen Begleitforschung und untersucht die Wechselbeziehungen zwischen der Einführung von Innovationen und deren Auswirkungen, um auf der Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse Hinweise für die „akzeptable“ Ausgestaltung der jeweiligen Neuerung abzuleiten.

Die Anwendungsgebiete der Akzeptanzforschung sind vielfältig und reichen von der Ablehnung oder Annahme neuer Produkte und Dienstleistungen bis hin zur Akzeptanz neuer Organisationsstrukturen durch die Mitglieder der Organisation (Simon, 2001).

*Akzeptanz* steht hierbei im Widerspruch zum Begriff Ablehnung und bezeichnet nach Simon (2001, S. 87) die „positive Annahmeentscheidung einer Innovation durch die Anwender.“ In diesem Zusammenhang hat sich die Unterscheidung zwischen Einstellungsakzeptanz und Verhaltensakzeptanz etabliert: Die *Einstellungsakzeptanz* von Anwendern ist nicht direkt

beobachtbar und beinhaltet sowohl affektive als auch kognitive Aspekte. Während die affektive Komponente die motivationalen und emotionalen Beziehungen zu einer Innovation umfasst, bedingt die kognitive Komponente die Gegenüberstellung der Kosten und Nutzen der jeweiligen Neuerung. Von *Verhaltensakzeptanz* wird hingegen gesprochen, wenn eine Innovation in Form beobachtbaren Verhaltens angenommen wird.

Befunde zur Akzeptanz von Arbeitszeitregelungen liegen vornehmlich für den industriellen Bereich vor. Untersucht werden hierbei jedoch weniger die Zusammenhänge zwischen den spezifischen Auswirkungen unterschiedlicher Modellstrukturen und der darauf bezogenen Akzeptanz, sondern in erster Linie diejenigen Erfolgsfaktoren, welche den *Prozess der Implementierung* neuer Arbeitszeitformen unterstützen. In diesem Zusammenhang zeigt sich immer wieder, dass eine frühzeitige Information und Partizipation der betroffenen Mitarbeiter eine Grundvoraussetzung für die erfolgreiche Einführung neuer Arbeitszeitmodelle darstellt (z.B. Knauth, 2000; Bauer & Schamberger, 1999). Kauffeld, Jonas und Frey (2004) weisen zudem darauf hin, dass die Akzeptanz neuer Arbeitszeitstrukturen durch praktische Erfahrungen mit dem Modell zunimmt, während hingegen die darauf bezogenen Befürchtungen und Ängste geringer werden.

Für den schulischen Bereich lässt sich konstatieren, dass die Zufriedenheit mit Aspekten der Arbeitszeit bisher nur ansatzweise empirisch analysiert wurde. Die nach eigenen Angaben erste Studie, die sich in differenzierter Weise mit der Akzeptanz bzw. Zufriedenheit von Arbeitszeitregelungen auseinandersetzt, stammt von Mummert + Partner (1999a). Hierbei wurde im Rahmen einer umfassenden Arbeitszeitstudie ebenfalls die Akzeptanz des aktuellen Arbeitszeitmodells untersucht, indem die Zufriedenheit mit der konkreten Ausgestaltung einzelner Strukturmerkmale ermittelt wurde (z.B. System der Anrechnungsstunden, Springstunden, Differenzierung nach Schulart). Die Akzeptanz alternativer Arbeitszeitregelungen wurde in diesem Zusammenhang bis auf wenige Ausnahmen (z.B. Lebensarbeitszeitkonto) jedoch nicht oder nur indirekt thematisiert.

Entsprechend ist der wissenschaftlich gesicherte Kenntnisstand zur Akzeptanz neuer Arbeitszeitregelungen bei den deutschen Lehrerinnen und Lehrern als gering einzustufen. Wir gehen jedoch davon aus, dass es sich lohnt, den Einschätzungen zur Arbeitszeitgerechtigkeit (oben bereits als eines von 14 Bewertungskriterien genannt) besonderes Augenmerk zu widmen. Neue Arbeitszeitregelungen werden demnach insbesondere dann akzeptiert, wenn sowohl der Prozess der Einführung neuer Regelungen als auch die inhaltliche Änderung von den Lehrkräften als „gerecht“ wahrgenommen wird. Letztlich führt jede Änderung der Arbeitszeitregelung zu massiven Konflikten, auch „schlummernde“ Konflikte treten wieder in den Vordergrund. Das soll im folgenden Abschnitt ausführlicher behandelt werden.

## **5. Fokus: Arbeitszeitgerechtigkeit**

### **5.1 Konflikte und erlebte Ungerechtigkeit**

Um die Arbeitszeiten der Lehrkräfte wird gestritten, mal heftiger, mal weniger heftig. Man setzt sich auseinander, diskutiert in Gewerkschaften und Verbänden, verhandelt in Arbeitsgruppen und manchmal sogar vor Gericht (Verwaltungsgericht Düsseldorf, 1.10.2002): ein *Konflikt* ist im Gange. Konflikte entstehen, wenn miteinander unvereinbare Handlungstendenzen oder

Interessen aufeinander stoßen (Baros, 2004; Pruitt & Rubin, 1986). Ausgangspunkt eines *sozialen* Konflikts ist die wahrgenommene Beeinträchtigung, Verletzung oder Gefährdung eines der Anliegen eines Subjektes A durch ein anderes Subjekt B, wofür A B verantwortlich macht (Montada & Kals, 2001). A und B können jeweils Personen, Gruppen oder Institutionen sein.

Wesentliche aktuell diskutierte Gestaltungsalternativen der Arbeitszeit von Lehrerinnen und Lehrern wurden oben in Abschnitt 3 dargestellt. Die verschiedenen Akteure verbinden damit teilweise sehr unterschiedliche Interessen, Chancen oder Gefahren, es geht um Defizite des aktuellen Modells ebenso wie um Risiken von Alternativen; der Konflikt wird unter diversen Gesichtspunkten und mithin auf ganz verschiedenen Ebenen ausgetragen:

- Lehrerinnen und Lehrer, teilweise vertreten durch die Gewerkschaften und Verbände, hegen *gegenüber dem Ministerium* verschiedene Befürchtungen und vertreten Forderungen: Ihnen geht es um eine generelle Entlastung und sie verlangen eine Berücksichtigung des tatsächlichen Zeitaufwandes, der mit Schularbeit einher geht; etwa durch das Bandbreitenmodell befürchten manche die Zunahme von Konflikten an der Schule (vgl. Moritz, 2005; Thomann, 2003).
- *Innerhalb der Lehrerschaft* und wiederum *im Verhältnis zum Ministerium* geht es etwa um die Frage der Vergleichbarkeit von LehrerInnenarbeit: Sind die Unterschiede zwischen den Schulformen gerechtfertigt (vgl. Rinkens, 1999)? Wäre es sinnvoll, z.B. auch zwischen Fächern zu differenzieren? So klagte im Jahr 1999 ein Gymnasiallehrer mit den Fächern Englisch und Französisch beim *Verwaltungsgericht Düsseldorf* auf Reduzierung seiner wöchentlichen Pflichtstundenzahl, da nur so eine Gleichbehandlung mit Kollegen, die keine oder weniger Korrekturfächer unterrichteten, zu gewährleisten sei. Die Klage wurde abgewiesen (Verwaltungsgericht Düsseldorf, Entscheidung vom 1.10.2002).
- In der *Öffentlichkeit* taucht immer wieder Kritik an der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern auf, auch und insbesondere mit Bezug auf ihre Arbeitszeit („bestbezahlter Halbtagsjob“).

Die Aufzählung ist sicherlich nicht vollständig, mag aber die Vielschichtigkeit der Debatte verdeutlichen. Auf formaler Ebene lassen sich die Konfliktstrukturen in Hinblick auf die verschiedenen Akteure systematisch voneinander abgrenzen: Man unterscheidet zwischen vertikalen und horizontalen, symmetrischen und asymmetrischen Konfliktstrukturen (Bonacker & Imbusch, 2004), wobei der Konflikt *innerhalb der Lehrerschaft* einen horizontalen, symmetrischen Konflikt repräsentiert (die Beteiligten befinden sich auf der gleichen Ebene, es gibt kein Machtgefälle), während der Streit *zwischen Lehrerschaft und Ministerium* sich eher durch eine vertikale und asymmetrische Konfliktstruktur auszeichnet (ungleiche Ebenen, ungleiche Rechte und Entscheidungsbefugnisse).

Die Struktur von Arbeitszeitkonflikten innerhalb eines Kollegiums oder zwischen Lehrern verschiedener Schularten lässt sich zumindest teilweise auch anhand theoretischer Überlegungen zu *sozialen Vergleichen* verdeutlichen, die im Rahmen der sozialpsychologischen *Theorie der relativen Deprivation* untersucht wurden. Nach deren Grundidee resultieren Gefühle der Zurücksetzung bzw. der Zufriedenheit mit der eigenen (beruflichen) Situation aus sozialen Vergleichen mit der jeweils relevanten Bezugsgruppe, sofern man der Auffassung ist, eine vergleichbare Behandlung zu verdienen (Crosby, Muehrer & Loewenstein, 1986; Schlothfeldt, 2002). Wenn etwa Realschul-

lehrerInnen für eine arbeitszeitbezogene Gleichbehandlung mit GymnasiallehrerInnen eintreten oder KorrekturfachlehrerInnen der Auffassung sind, im Vergleich zu KollegInnen bei offiziell gleicher Arbeitszeit und Bezahlung sehr viel mehr zu arbeiten, können diese Prozesse wichtig werden.

Nach Montada und Kals (2001) ist *subjektive Ungerechtigkeit* eine entscheidende psychologische Dimension sozialer Konflikte, die häufig aus sozialen Vergleichen und Gefühlen der relativen Deprivation oder auch Privilegierung (also als unrechtmäßig empfundener eigener Besserstellung im Vergleich zu anderen) resultiert. Erst die Wahrnehmung, das Erleben von Ungerechtigkeit macht Konflikte „heiß“, erst dann lösen sie Empörung aus. Wenn mindestens eine Partei sich in ihren Rechten beschnitten, ihre legitimen Ansprüche verletzt sieht, wenn sie der anderen Partei Unfairness, Pflichtverletzung oder Ausbeutung vorwirft, führt dies in den meisten Fällen zu einer massiven Konfliktverschärfung (Montada & Kals, 2001). Dann wird es zunehmend schwer, eine Lösung zu finden, die den Konflikt nicht nur oberflächlich beilegt. Wer sich ungerecht behandelt fühlt, sieht elementare Interessen verletzt oder in Gefahr. Nicht umsonst ist das Recht auf Gleichbehandlung ein im Grundgesetz (Art. 3) verankertes *Grundrecht*. Geht es um erlebte Ungerechtigkeit, erscheint eine sorgfältige Konfliktdiagnose und Lösungsfindung umso wichtiger.

In der Tat ist die Gerechtigkeitsterminologie in der Debatte um Lehrerarbeitszeiten sehr stark präsent. Sie wird von sämtlichen Akteuren gebraucht, wiederum in ganz unterschiedlichen Zusammenhängen und Bezügen.

- Die *Studie* von Mummert & Partner (1999a, b) ergab, dass sich HauptschullehrerInnen im Vergleich zu den Lehrkräften anderer Schularten bezüglich ihrer Arbeitszeitverpflichtung stark benachteiligt, *ungerecht behandelt* fühlen.
- Auch die (arbeits- sowie erziehungswissenschaftliche) *Forschung* nennt Arbeitszeitgerechtigkeit als ein Kriterium schulischer Arbeitszeit (s.o.; Klemm, 1999).
- *Gewerkschaften* wie *Ministerien* bringen ihre Forderungen, Kritik und Ansätze zur Reform der Arbeitszeit regelmäßig mit Gerechtigkeitsaspekten in Verbindung (vgl. beispielhaft GEW Baden-Württemberg, 2004; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2003; VBE Baden-Württemberg, 2004).
- Unter dem Stichwort „Gerechtigkeit“ finden sich eine nicht unbeträchtliche Anzahl allgemein-journalistischer sowie in schulischen Fachzeitschriften veröffentlichter Artikel zum Thema Lehrerarbeitszeit (so etwa Rinkens, 1999; Schmitz, 1998; Spiewak, 2003; Thomann, 2003).
- Die oben genannte *Klage* eines Lehrers auf Art.3 Grundgesetz (Gleichheitsgrundsatz) verdeutlicht die Gerechtigkeitsrelevanz des Themas Arbeitszeit auch im juristischen Sinne (Verwaltungsgericht Düsseldorf, Entscheidung vom 1.10.2002).

Nun ist „Gerechtigkeit“ ein großes Wort; deshalb haben wir uns mit der Frage beschäftigt, was damit überhaupt gemeint ist und auf welche Weise der Begriff in der Lehrerarbeitszeitdebatte beheimatet ist (dieser Aspekt wird bei Dorsemagen, 2005, ausführlicher behandelt). Insbesondere gilt es zu klären, was *konkret* mit der Forderung nach mehr Gerechtigkeit verbunden wird, welche Vorstellungen von Gerechtigkeit dahinter stehen; denn dieses bleibt in der Debatte, wie sie bislang geführt wird, oft unklar.

Allerdings gibt es unabhängig von der Wahrnehmung der Lehrkräfte einige unstrittige und objektive Gründe, weshalb es beim Thema Lehrerarbeitszeit zumindest potentiell auch um Gerechtigkeit gehen kann. So enthält die aktuelle Arbeitszeitregelung Vorschriften, die eine Gleich- bzw. Ungleichbehandlung bedeuten bzw. nach sich ziehen: Für Lehrkräfte gilt prinzipiell die gleiche 41-Stunden-Woche, zugleich wird jedoch in der Zuweisung der Unterrichtsverpflichtung nach Schularten, Ausbildung und Alter differenziert.

Auch wird in vielen Modellansätzen (etwa der Bandbreitenregelung) eine Hinwendung zum „Leistungsprinzip“ diskutiert, was eine Wertungsänderung bedeutet und häufig die Entscheidung über den Umfang der Arbeitszeit stärker auf die Ebene der Schule verlagert. Hier liegt Potential für mehr Diskussion – und für mehr Konflikte (vgl. ähnlich für die Tarifpolitik in Unternehmen z.B. Liebig, 1995).

Klar ist, dass wahrgenommene Ungerechtigkeit ernstzunehmende Folgen für bestehende Konflikte haben kann und sich zudem auch auf weitere Einstellungen und Verhaltensweisen der Betroffenen auswirkt. Nicht unterschlagen sei aber auch die positive Funktion von Konflikten: sie befördern sozialen Wandel und sind damit konstitutiv für demokratische Gesellschaften (Bonacker & Imbusch, 2004).

## 5.2 Gerechtigkeit und Arbeitszeit: Zum Stand der Forschung

Zum Zusammenhang von (schulischer) Arbeitszeit und Gerechtigkeit liegt bislang kaum Forschung vor (s. Abschnitt 5.1). Lediglich die Arbeitszeitstudie von Mummert & Partner (1999b) fragt nach empfundenen Benachteiligungen und bezieht sich damit zumindest indirekt auch auf Fragen der Gerechtigkeit.

Zum Thema „Schule und Gerechtigkeit“ gibt es indes einige Ergebnisse. So diskutiert beispielsweise Dalbert (2000) Bedeutung und Folgen des Schülerempfindens, vom Lehrer ungerecht behandelt worden zu sein. Taris und Kollegen (2004) untersuchten die Folgen erlebter Ungerechtigkeit bei Lehrern, allerdings ohne sich explizit auf das Thema Arbeitszeit zu beziehen.

Der Großteil der arbeits- und organisationspsychologischen Forschung zu Gerechtigkeit im betrieblichen bzw. Organisationskontext befasst sich mit Fragen der Lohngerechtigkeit bzw. der fairen Behandlung seitens Vorgesetzter (vgl. Colquitt et al., 2001). Lengfeld und Liebig (2003) indes formulieren explizit die Forderung, die sozialwissenschaftliche Gerechtigkeitsforschung auch auf den Bereich der Arbeitszeit auszuweiten.

## 5.3 Zur Konzeption von Gerechtigkeit

Wenngleich über die Inhalte gerechter Entscheidungen viel Dissens herrscht, hält die Forschung einige Modelle zur Konzeption von Gerechtigkeit bereit. So unterscheidet man zwischen Verteilungs- und Prozessgerechtigkeit. Das heißt, sowohl das konkrete *Ergebnis* einer (Verteilungs-)Entscheidung als auch der zu einer Entscheidung führende *Prozess* kann gerecht oder ungerecht sein bzw. als (un)gerecht wahrgenommen werden.

Für die Konzeption von Verteilungsgerechtigkeit stützt sich die vorliegende Studie auf den *Mehrprinzipienansatz distributiver Gerechtigkeit* (Deutsch, 1975; Schwinger, 1980), der zwischen drei Prinzipien unterscheidet, die einer Verteilungsentscheidung zugrunde liegen können: das Prinzip der faktischen Gleichheit, das Bedürfnis- und das Leistungsprinzip. Im Sinne des *Prinzips der*

*faktischen Gleichheit* wird die Verteilung als gerecht erachtet, wenn alle das gleiche bekommen, hier etwa: wenn allen Lehrkräften die gleiche Arbeitszeit vorgeschrieben wird bzw. das Verhältnis von Arbeitszeit und Gehalt übereinstimmt (Stichwort Teilzeitbeschäftigung). Das *Leistungsprinzip* hingegen macht die Aufteilung davon abhängig, was einzelne Personen leisten oder investieren. Wer viel leistet, soll dafür belohnt werden. Das *Bedürfnisprinzip* differenziert ebenfalls nach individuellen Voraussetzungen. Hier soll jedoch nicht die Leistung, sondern im Gegenteil die Bedürftigkeit der Beteiligten bei der Verteilung berücksichtigt werden (vgl. Müller & Hassebrauck 2001). Dass dieser Ansatz für die Untersuchung der Arbeitszeiten von Lehrerinnen und Lehrern viel versprechend ist, lässt sich an einem Beispiel verdeutlichen. In der deutschen Beamtenbesoldung, mit der die Regelungen zur Lehrerarbeitszeit grundlegend verbunden sind, finden sich eben diese drei Verteilungsprinzipien wieder: Hier sind Leistungsanreize (z.B. in Form verschiedener Besoldungsstufen) mit absoluten Gleichbehandlungen (z.B. Sockelbeträge) und der Sicherung sozialer Bedürfnisse (z.B. Kindergeld) kombiniert (vgl. Bossong, 1983).

Merkmale gerechter Verteilungsprozesse sind etwa die *Beteiligung* der Betroffenen an der Entscheidung, die *Objektivität* der Entscheidung(-sfindung), ihre *Transparenz* sowie *Flexibilität* (vgl. Müller, 1998).

## **6. Aktuelle Entwicklung: Arbeitszeitregelung an Schulen in Baden-Württemberg**

Auch in Baden-Württemberg wird über Differenzierungen nach Fächern und Klassenstufen nachgedacht, allerdings nicht im Sinne einer Faktorisierung à la Hamburg. Im Vordergrund steht vielmehr die Anzahl und Art der Verteilung von Entlastungsstunden für zusätzliche bzw. aufwändige Tätigkeiten sowie eine Umverteilung von Zeitverpflichtungen innerhalb der Schule. Generell ist die Autonomie der Schule im Gespräch, es geht auch um die Einführung von Präsenzzeiten, zunehmend werden bereits Ganztagschulen eingerichtet.

Zur Ausarbeitung und Konkretisierung der zukünftigen Arbeitszeitgestaltung wurde im Oktober 2003 unter Beteiligung von Schulverwaltung, SchulleiterInnen und VertreterInnen der Lehrerverbände eine Arbeitsgruppe des Kultusministeriums eingesetzt, die im Februar 2005 ihre Ergebnisse vorlegte. Beschlossen wurde eine Ermächtigung der Schulleitungen, die Unterrichtsverpflichtung einzelner Lehrer zu reduzieren bzw. zu erhöhen (sog. Bandbreitenmodell). Zudem werden die Schulen verpflichtet, künftig Zeitfenster für Kooperation an der Schule festzulegen. Zentrales Ergebnis war zudem die Ausschreibung von Modellversuchen, die zum Schuljahr 2005/2006 starten. In einer zweijährigen Modellphase können 30 Schulen auf freiwilliger Basis neue Elemente und Organisationsformen der Arbeit an der Schule erproben. Auf der Grundlage einer wissenschaftlichen Evaluation dieser Phase sollen neue Arbeitszeitmodelle entwickelt werden (vgl. Moritz, 2005).

Im Spiegel der oben erläuterten Systematisierung wird deutlich, wie zerstreut die Diskussion um die Arbeitszeit der Lehrkräfte in weiten Teilen (noch) ist: Soll es einen grundlegenden Paradigmenwechsel im Sinne der Hinwendung zu einem neuen zentralen Steuerungsmechanismus geben (z.B. Präsenzzeiten oder Jahresarbeitszeit)? Strebt man eine Ausdifferenzierung des aktuellen Modells an (z.B. Faktorisierung von Fächern)? Werden lediglich Instrumente der Feinsteuerung oder optionale Möglichkeiten der Arbeitszeitgestaltung modifiziert oder hinzugefügt (wie etwa die Bandbreitenregelung)? Soll die Autonomie der Einzelschule stärker in den Vordergrund rücken (etwa durch eine massive Erweiterung des Entlastungsstundenpools)?

All diese Fragen sind nicht grundsätzlich geklärt, die Richtung des einzuschlagenden Weges steht noch nicht fest. Hinzu kommt, dass Diskussionen zwischen Arbeitgeber- und Arbeitnehmerseite, also zwischen Landesregierung/Kultusministerium und Lehrkräften, teilweise vertreten durch die Gewerkschaften und Verbände, nach Meinung vieler auch deshalb nicht in aller Breite und Objektivität geführt werden, weil über allem immer eines schwebt: das „Damoklesschwert“ des Sparzwangs, der „Ressourcenneutralität“, was aus Sicht vieler Lehrerinnen und Lehrer drohende Mehrarbeit bedeutet (vgl. beispielhaft Philologenverband Baden-Württemberg, Pressemitteilung vom 6.6.2005).

Die Frage nach einer Um- oder Neugestaltung der Arbeitszeit von Lehrerinnen und Lehrer ist damit in Baden-Württemberg nicht grundsätzlich geklärt, die Diskussion nicht abgeschlossen. Sie geht in die nächste Runde; durch die Modellversuche und ihre Evaluation vielleicht demnächst auf Grundlage einer breiteren Datenbasis. Auch die vorliegende Studie soll die Datenbasis erweitern, um Arbeitszeitregelungen an Schulen auf eine für alle Beteiligten vorteilhafte Art und Weise zu prüfen, gegebenenfalls einzuführen oder zu optimieren.

## **7. Fragestellungen**

Zentrale Fragestellungen der vorliegenden Studie werden im Folgenden aufgelistet. Die Ergebnisse finden sich in Kapitel III.

### **Bestandsaufnahme zur aktuellen Arbeitszeitregelung aus Sicht der Lehrkräfte**

- 1 Wie zufrieden sind die Lehrkräfte mit der aktuellen Arbeitszeitregelung?
- 2 Wie wird die aktuelle Pflichtstundenregelung anhand der arbeits- und organisationspsychologischen Kriterien bewertet? Wo werden die Stärken, wo die Schwächen des derzeitigen Modells gesehen?
- 3 Inwieweit sehen die Lehrkräfte Veränderungsbedarf?
- 4 Welche Forderungen stellen die Lehrkräfte an ein alternatives Arbeitszeitmodell?
- 5 Welche Auswirkungen hat erlebte Arbeitszeit(un)gerechtigkeit?

### **Gerechtigkeitspsychologische Aspekte von Arbeitszeit an Schulen**

- 6 Inwiefern spielt Gerechtigkeit bei Arbeitszeiten an Schulen eine bedeutsame Rolle?
- 7 Welche arbeitszeitbezogenen Gestaltungsmöglichkeiten werden als gerecht eingestuft?
- 8 Welche Facetten von Gerechtigkeit sind besonders bedeutsam?

### **Bewertung und Akzeptanz alternativer Arbeitszeitregelungen**

- 9 Wie ist der aktuelle Wissensstand der Lehrkräfte zu alternativen Arbeitszeitregelungen?
- 10 Wie werden die alternativen Modellkomponenten bezüglich der arbeits- und organisationspsychologischen Kriterien bewertet? Wo werden die Stärken, wo die Schwächen der jeweiligen Arbeitszeitregelungen gesehen?
- 11 Inwiefern werden die alternativen Arbeitszeitregelungen von den Lehrkräften akzeptiert?



## II. Methoden

Das nachfolgende Kapitel dient der Beschreibung des in der Studie gewählten Vorgehens. Informiert wird über den Projektverlauf, die Erhebungsinstrumente sowie über die Stichproben der Hauptstudie.

### 1. Projektverlauf

Die Umfrage unterteilte sich in drei Phasen bzw. Teilstudien, die im Zeitraum Dezember 2004 bis Juni 2005 durchgeführt wurden. In Abbildung 7 wird der Ablauf veranschaulicht.



Abbildung 7: Ablauf der Studie

1. Den ersten Analyseschritt bildete eine explorativ-qualitative Interviewstudie mit acht Lehrerinnen und Lehrern aus der Freiburger Region. Schwerpunkt war hier die Herausarbeitung sowie die Systematisierung gerechtigkeitsrelevanter Gestaltungsmöglichkeiten sowie von Kriterien zur Bewertung von Arbeitszeit. Im Vorfeld wurde bereits eine umfangreiche Literaturanalyse vorgenommen.
2. Mithilfe des Kriterienkatalogs und weiterer Überlegungen zu bestehenden alternativen Arbeitszeitregelungen (vgl. Kapitel I) wurde im Anschluss ein erster umfangreicher Fragebogen entwickelt. Dieses Instrument wurde zunächst in einer Pilotstudie an einer Berufsschule getestet. Die Auswertung der Pilotphase ermöglichte eine Optimierung des Fragebogens.
3. Die eigentliche Hauptstudie bestand dann wiederum aus zwei Teilen: Eine repräsentative Stichprobe aus Gewerkschaftsmitgliedern (GEW) in Baden-Württemberg erhielt den Fragebogen postalisch in einer Papier-und-Bleistift-Version zugeschickt. Parallel konnte eine inhaltlich weitgehend identische Online-Version von interessierten, auch nicht gewerkschaftlich organisierten Lehrkräften im Internet ausgefüllt werden.

### 2. Erhebungsinstrument der Hauptstudie

Der Fragebogen, der zur **postalischen Befragung** in der Hauptstudie eingesetzt wurde, ist im Anhang enthalten. Zur Orientierung dient Tabelle 6, in der die zentralen Teile des Fragebogens angeführt werden.

**Tabelle 6: Der Fragebogen im Überblick (postalische Befragung; vgl. Anhang).**

<b>Teil I</b> Die aktuelle Arbeitszeitregelung in Baden- Württemberg	<i>Kurze Zusammenfassung der aktuellen Arbeitszeitregelung in Baden- Württemberg</i> Zufriedenheit mit der aktuellen Regelung Bewertung der aktuellen Regelung hinsichtlich 14 Kriterien Einschätzung der Bedeutung der 14 Kriterien Bewertung der aktuellen Regelung unter Gerechtigkeitsaspekten Wunsch nach Beibehaltung der aktuellen Regelung
<b>Teil II</b> Alternative Arbeitszeitregelungen aus dem In- und Ausland	Bewertung alternativer Arbeitszeitregelungen hinsichtlich verschiedener Kriterien und Akzeptanz Akzeptanz weiterer alternativer Regelungen und Bewertung optionaler Gestaltungsmöglichkeiten von Arbeitszeit
<b>Teil III</b> Gerechte Arbeitszeit: Wie sollte die Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer gestaltet sein?	Skalen zu arbeitszeitbezogenen Gerechtigkeitsvorstellungen: jeweils mehrere Aussagen zur Verteilungsgerechtigkeit (drei distributive Prinzipien: Gleichheitsprinzip, Bedürfnisprinzip, Leistungsprinzip), zur Prozessgerechtigkeit/ prozeduralen Gerechtigkeit, zum Autonomieprinzip Gerechtigkeitsbewertung und Umsetzungspriorität Gegenüberstellung der drei distributiven Prinzipien (Verteilungsgerechtigkeit) Gegenüberstellung von distributiver und prozeduraler Dimension
<b>Teil IV</b> Angaben zur Arbeitssituation	Drei Skalen aus dem Fragebogen zur Arbeitssituation an Schulen (Kaempff & Krause, 2004): Soziale Unterstützung durch Kollegen, gemeinsame pädagogische Vorstellungen, Partizipation Skala zum schulbezogenen Commitment (eigene Übersetzung des Fragebogens von Taris et al., 2004) Skala zur emotionalen Erschöpfung (zentraler Aspekt von Burnout; Enzmann & Kleiber, 1989) Skala zur berufsbezogenen Flexibilität (Hossiep & Paschen, 1998)
<b>Teil V</b> Angaben zur Person	Schulart, Klassenstufen, Fächer, Anzahl der Fächer, Anzahl der Korrekturfächer, Berufsjahre, Deputatsgröße, Funktion, Gewerkschaftsmitgliedschaft, Geschlecht, Alter
<b>Abschluss</b>	Benötigte Zeit zum Ausfüllen des Fragebogens Möglichkeit zu Kritik und Anregungen (offene Anmerkungen)

Bei der Erstellung des Fragebogens orientierten wir uns einerseits daran, das Thema möglichst differenziert zu erfassen, andererseits sollte die Länge des Fragebogens noch überschaubar bleiben. Dieser schwierige Kompromiss gelang nur teilweise: So wurde auf eine ausführlichere Auseinandersetzung mit bestimmte Themen verzichtet (z.B. zur besonderen Situation der FachlehrerInnen an Sonderschulen; Veränderungen der Arbeitszeit in Folge der Einführung von Ganztagschulen). Obwohl die Anzahl der Fragen nach der Pilotbefragung reduziert wurde, blieb der Fragebogen insgesamt weiterhin sehr umfangreich. Entsprechend benötigten die Befragten

nach eigenen Angaben im Durchschnitt gut 40 Minuten zum Ausfüllen; die Mehrzahl der TeilnehmerInnen gab 30 Minuten an (Modalwert).

Parallel zur postalischen Umfrage wurde eine **Online-Erhebung** durchgeführt. Um eine möglichst gute Beteiligungsquote zu erreichen, sollten Online-Fragebögen kurz gehalten sein; Gräf (1999) spricht von maximal 25 Fragen, die eine Online-Befragung enthalten sollte. Aus diesem Grund wurde der umfangreiche Fragebogen der postalischen Studie geteilt. Beim Anklicken des Links gelangten die Teilnehmer auf eine Startseite, die sie darüber informierte, dass sie im Folgenden einem von zwei Fragebogenteilen (mit gerechtigkeitspsychologischem bzw. arbeits- und organisationspsychologischem Fokus) per Zufall zugeteilt würden.

### 3. Stichproben der Hauptstudie

Die Haupterhebung wurde in Zusammenarbeit mit der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW) in Baden-Württemberg realisiert und im Rahmen einer **postalischen Mitgliederbefragung** durchgeführt. Ziel der Studie war es, möglichst zuverlässige und repräsentative Aussagen über die arbeitszeitbezogenen Vorstellungen von gewerkschaftlich organisierten Lehrkräften in Baden-Württemberg zu machen. In Abwägung der erwarteten Rücklaufquote (etwa 30%: realistisch für eine recht homogene und am Thema potentiell interessierte Population, die den Umgang mit schriftlichen Texten gewohnt ist) und der entstehenden Kosten wurde mit der GEW vereinbart, 2400 ihrer insgesamt gut 30.000 Mitglieder, die an allgemeinbildenden oder beruflichen Schulen unterrichten, anzuschreiben. Da zwischen den verschiedenen Schularten relativ große Unterschiede hinsichtlich Arbeitszeit und -organisation bestehen, erschienen auch Unterschiede in der Beurteilung verschiedener Arbeitszeitregelungen wahrscheinlich. Um entsprechende Verzerrungen zu vermeiden, sollten in der Befragung möglichst alle Schularten in vergleichbarem Umfang vertreten sein. Da sich die GEW-Mitglieder schwerpunktmäßig aus Lehrerinnen und Lehrern an Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschulen zusammensetzen (vgl. die Fachgruppenstatistik der GEW Baden-Württemberg), wurde die Stichprobe nach Schularten geschichtet: Aus allen sechs Schularten (Grundschule, Hauptschule, Realschule, Sonderschule, Gymnasium, berufliche Schulen) wurden je 400 Mitglieder per Zufall für die Befragung ausgewählt. Um die Anonymität der Befragten zu gewährleisten, erfolgten Auswahl und Datenauswertung an vollständig unabhängigen Stellen; den Auswertenden an der Universität Freiburg waren weder Name noch Adresse der Befragten bekannt.

Ende März 2005 ging der Fragebogen in Druck und wurde Mitte April durch die GEW verschickt. Dabei war den Fragebögen je ein Anschreiben der GEW (siehe Anhang) sowie, zur Erhöhung der Rücklaufquote, ein an das Institut für Psychologie adressierter Rückumschlag mit dem Vermerk „Entgelt zahlt Empfänger“ beigefügt. Die Portokosten für die Rücksendung wurden von der Wissenschaftlichen Gesellschaft Freiburg e.V. übernommen.

Von den 2400 verschickten Fragebögen gingen 664 Fragebögen wieder bei uns ein. 661 Fragebögen waren auswertbar, was einer Rücklaufquote von knapp 28% entspricht. Dieser Rücklauf entsprach unseren Erwartungen und ist angesichts der Länge des Fragebogens von 16 DIN A4-Seiten als zufrieden stellend zu bezeichnen. Aus Tabelle 7 sind leichte Unterschiede der Beteiligung zwischen den Schularten zu entnehmen: Während sich fast ein Drittel der

angeschriebenen Gymnasiallehrkraft beteiligte, antwortete nur etwas mehr als ein Fünftel der Hauptschullehrkräfte.

**Tabelle 7: Rücklaufquote nach Schularten**

	Verschickte Bögen	Rücklauf (Anzahl)	Rücklauf (Prozent)
Grundschule	400	113	28,3%
Hauptschule	400	87	21,8%
Realschule	400	106	26,5%
Gymnasium	400	128	32%
Berufsschule	400	115	28,8%
Sonderschule	400	111	27,8%
<i>Fehlende Angabe</i>		1	
Gesamt	2400	661	27,5%

An der Befragung nahmen mehr Lehrerinnen (60%) als Lehrer (40%) teil. Im Vergleich zu den Anteilen weiblicher und männlicher Lehrer innerhalb der Fachgruppen der GEW (67% vs. 34%, vgl. Fachgruppenstatistik der GEW Baden-Württemberg vom Juni 2003), waren Männer in der Befragung damit etwas stärker vertreten. Bei einem Durchschnittsalter von 48 Jahren (Standardabweichung 9,2 Jahre) waren die Teilnehmer zwischen 22 und 64 Jahren alt. Die Hälfte war bis zu 50 Jahre alt, die andere Hälfte entsprechend älter als 50 Jahre.

Gut 7% der Befragten waren (stellvertretende) Schulleiter/innen und 9% als Personalrat aktiv. 59% hatten ein volles Deputat, 25% ein 3/4 Deputat und 16% ein halbes oder weniger als ein halbes Deputat. Das Spektrum an Unterrichtsfächern und Klassenstufen wurde breit abgedeckt. Insgesamt sprechen die demographischen Angaben der teilnehmenden Befragten dafür, dass keine weit reichenden systematischen Verzerrungen zu erwarten sind. Es ist allerdings anzunehmen, dass Lehrkräfte, die das Thema Arbeitszeit als weniger bedeutsam ansehen, sich eher gegen eine Teilnahme entschieden haben.

Vor dem Hintergrund des zufrieden stellenden Rücklaufs bei der **postalischen Befragung** gehen wir davon aus, verlässliche Aussagen zu den Sichtweisen der bei der GEW organisierten Lehrkräfte treffen zu können.

Hingegen war das Anliegen, zusätzlich eine Vergleichsstichprobe mithilfe einer **Online-Version** des Fragebogens zu erreichen, nicht bzw. nur sehr begrenzt erfolgreich. Da das Augenmerk für diese „Online-Stichprobe“ gleichermaßen auf Gewerkschafts- wie Nicht-Gewerkschafts-

mitgliedern liegen sollte, wurden verschiedene Lehrergruppen auf unterschiedliche Art und Weise auf die Befragung aufmerksam gemacht:

- Auf verschiedenen Online-Foren für Lehrerinnen und Lehrern wurde von Seiten der Autoren ein Hinweis auf die Befragung platziert (z.B. [www.webteachers.de](http://www.webteachers.de), [www.lehrer-online.de](http://www.lehrer-online.de)).
- Die GEW wies in der März-Ausgabe ihres monatlich erscheinenden Mitgliedermagazins *b&w* (*Bildung und Wissenschaft*, Auflage: 39.500) auf die ab Anfang April geschaltete Befragung hin.
- Ein weiterer Hinweis wurde in der im März publizierten Wahlzeitschrift der GEW für die im Juni anstehenden Personalratswahlen platziert.
- Die Befragung wurde auf der Homepage der GEW mehrfach verlinkt.

Der Online-Fragebogen war vom 01. April bis zum 30. Juni 2005, also über einen Zeitraum von drei Monaten, zu erreichen.

Da für die Auswertungen ein weitgehend komplettes Ausfüllen des Fragebogens notwendig war (insbesondere wurden Angaben zur Person benötigt, etwa Schulart und Gewerkschaftsmitgliedschaft), wurden nur teilweise ausgefüllte Online-Fragebögen nicht berücksichtigt. Insgesamt lagen trotz des Rekrutierungsaufwandes nur 113 auswertbare Online-Fragebögen vor, die sich auf die zwei getrennten Fragebogenteile verteilten: 47 auf die arbeits- und organisationspsychologischen Kriterien zur Bewertung von Arbeitszeitregelungen, 66 auf die gerechtigkeitspsychologischen Einschätzungen. Trotz der Zweiteilung des ursprünglichen Fragebogens für die Online-Version war die Länge vermutlich eine wesentliche Ursache für diese geringe Beteiligung, die nicht den gesetzten Erwartungen entsprach. Entsprechend beschränken wir uns im Ergebniskapitel auf wenige Ausführungen zu diesen Ergebnissen und zwar gehen wir dann auf die Online-Stichprobe ein, wenn auffällige Unterschiede zwischen der postalischen und der Online-Befragung bestanden, insbesondere im Vergleich zu den „Nicht-Gewerkschaftsmitgliedern“ der Online-Befragung. Dies ist hilfreich, um Hinweise auf mögliche Verzerrungseffekte der „Gewerkschaftsstichprobe“ zu ermitteln, die eine Generalisierung der Ergebnisse auf die gesamte Lehrerschaft in Baden-Württemberg in Frage stellen könnte. Vorab sei angemerkt, dass die Unterschiede überwiegend gering ausfielen, d.h. als Leserin bzw. Leser können Sie davon ausgehen, dass berichtete Ergebnisse zur postalischen Befragung auch für die Online-Stichprobe gelten. Eine ausführlichere Auseinandersetzung mit den Online-Ergebnissen erfolgt bei Dorsemagin (2005) und Lacroix (2005).

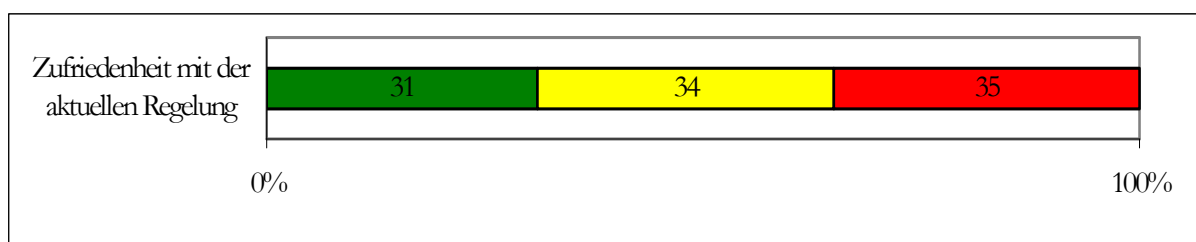
### III. Ergebnisse

In diesem Kapitel werden zentrale Ergebnisse insbesondere der postalischen Befragung vorgestellt. Ausführlichere und ergänzende Erläuterungen sind den Arbeiten von Dorsemagen (2005) und Lacroix (2005) zu entnehmen. Die Gliederung des Kapitels orientiert sich an der Reihenfolge der Fragestellungen (Kapitel I, Abschnitt 7). Abschnitt 1 liefert eine Bestandsaufnahme der aktuellen Pflichtstundenregelung aus der Sicht der Lehrkräfte. Ausgehend von dieser allgemeinen Einschätzung befasst sich Abschnitt 2 mit gerechtigkeitspsychologischen Aspekten von Arbeitszeit an Schulen. Abschnitt 3 dient der Bewertung alternativer Arbeitszeitmodelle anhand arbeitswissenschaftlich relevanter Kriterien. Abschnitt 4 informiert darüber, inwieweit die alternativen Arbeitszeitregelungen von den Lehrkräften akzeptiert werden. Abschließend wird untersucht, in welchem Ausmaß weitere Gestaltungsmöglichkeiten der Arbeitszeit von den Lehrkräften befürwortet werden (Abschnitt 5).

Da der vorliegende Forschungsbericht auch der Rückmeldung an die teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer sowie weiteren interessierten Personen (insbesondere aus dem Bildungssystem, etwa in Ministerien oder Gewerkschaften) dienen soll, wird besonderes Augenmerk auf eine verständliche Darstellung gelegt. Hierzu nutzen wir in vielen Fällen eine „Ampeldarstellung“, die bei der Beschreibung der Antwortverteilung hilfreich ist und beispielsweise im Kontext von Mitarbeiterbefragungen häufig eingesetzt wird. An einem Beispiel soll diese Darstellungsweise erläutert werden. Die erste Frage im Fragebogen lautet: „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit der derzeitigen Arbeitszeitregelung?“. Die befragten Lehrkräfte gaben auf einer fünfstufigen Skala ihre Zustimmung bzw. Ablehnung an:

	Vollständig zufrieden	Eher zufrieden	Teils / teils	Eher unzufrieden	Vollständig unzufrieden
<b>Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit der derzeitigen Arbeitszeitregelung?</b>	☐	☐	☐	☐	☐

Die beiden Möglichkeiten zur Zustimmung („vollständig zufrieden“ sowie „eher zufrieden“) werden für die Ampeldarstellung zusammengefasst. Der prozentuale Anteil aller Befragten, die dieser Frage eher zustimmen (31%), wird über der Farbe „grün“ (für Zustimmung) wiedergegeben. Der Anteil der Befragten, die die mittlere Antwortmöglichkeit „teils-teils“ nutzten (34%), wird in gelb dargestellt. Eine ablehnende (in diesem Fall unzufriedene) Haltung wird mit den Antworten „eher unzufrieden“ und „vollständig unzufrieden“ zum Ausdruck gebracht. Der prozentuale Anteil der ablehnenden (bzw. unzufriedenen) Befragten wird über die Farbe „rot“ veranschaulicht (35%). Die entsprechende Abbildung sieht folgendermaßen aus:



Da *gerundete* Werte angegeben werden, können sich die Zahlen bisweilen zu 99% oder 101% aufsummieren lassen.

Neben der Ampeldarstellung werden auch zahlreiche *Balkendiagramme* angeführt, die auf Mittelwertberechnungen beruhen. Wichtig erscheint vorab der Hinweis, dass wir zugunsten der Verständlichkeit von der sichtbaren numerischen Kodierung im Fragebogen (vgl. im Anhang) abweichen. Ein hoher Wert (maximal 5) gibt im Folgenden eine hohe Zustimmung zu der jeweiligen Aussage an, ein niedriger Wert (minimal 1) eine starke Ablehnung. (Im Fragebogen war hingegen die umgekehrte Zuordnung der Zahlen zu den verbalen Verankerungen der fünf Antwortmöglichkeiten enthalten.) Dieses so genannte Rekodieren der Zahlen soll allein der besseren Verständlichkeit der Balkendiagramme dienen.

Der Fragebogen besteht aus einer Reihe *einzelner Fragen*. Synonym zum Begriff Frage verwenden wir die Formulierungen *Aussage* und (Einzel-) *Item*.

## 1. Bewertung der aktuellen Pflichtstundenregelung

Ziel des ersten Fragekomplexes ist eine Bestandsaufnahme der aktuellen Pflichtstundenregelung aus der Sicht der Lehrkräfte.

### 1.1 Allgemeine Zufriedenheit mit der aktuellen Arbeitszeitregelung

Die allgemeine Zufriedenheit der Lehrkräfte mit dem aktuellen Pflichtstundenmodell wurde über eine einzelne Aussage erfasst („Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit der derzeitigen Arbeitszeitregelung?“). Abbildung 8 veranschaulicht in Form eines Ampeldiagramms die prozentualen Häufigkeiten für die Zustimmung (grün), die Indifferenz (gelb) sowie für die Ablehnung (rot) der aktuellen Arbeitszeitregelung

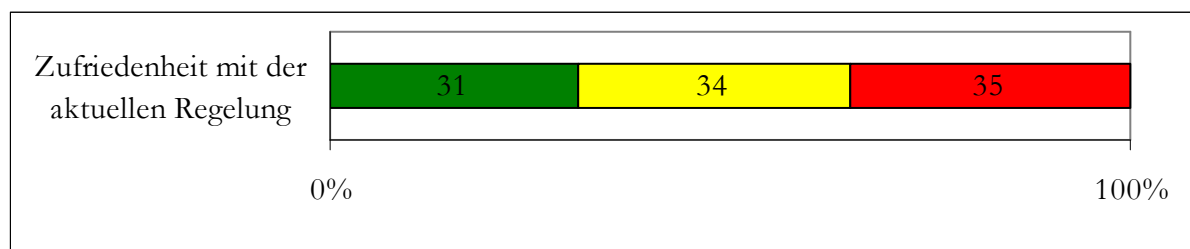


Abbildung 8: Zufriedenheit mit der aktuellen Regelung

Bezüglich der allgemeinen Zufriedenheit ergab sich ein relativ ausgeglichenes Bild. Während 31% der Befragten angaben, *vollständig* bzw. *eben zufrieden* zu sein, fanden sich 34% der Lehrkräfte im mittleren Bereich der Skala wieder (*Teils/teils*). 35% der Lehrkräfte gaben an, mit dem aktuellen Pflichtstundenmodell *eben unzufrieden* bzw. *vollständig unzufrieden* zu sein. Insgesamt deuten die Antworten darauf hin, dass ein Großteil der Befragten sowohl positive als auch negative Aspekte mit dem derzeitigen Arbeitszeitmodell verbindet. Zudem kann festgehalten werden, dass die Sichtweisen der Lehrkräfte uneinheitlich sind. Jeweils etwa ein Drittel ist zufrieden, unzufrieden und ambivalent.

Um zu überprüfen, ob die allgemeine Zufriedenheit mit der aktuellen Arbeitszeitregelung in Abhängigkeit bestimmter Personen- und Situationsmerkmale variiert, wurden für die

interessierenden Merkmale Mittelwertvergleiche durchgeführt. Geprüft wurden hierbei mögliche Unterschiede in Abhängigkeit des Geschlechts, des Alters, der Schulart, des Beschäftigungsumfanges sowie der Funktion an der Schule. Während sich Geschlecht und Schulart *nicht* hinsichtlich der Zufriedenheit mit der aktuellen Arbeitszeitregelung auswirkten, ergaben sich Differenzen in Bezug auf die Funktion an der Schule und auf den Umfang der Beschäftigung. Zur genaueren Analyse wurden post hoc Vergleiche durchgeführt. Die signifikanten Unterschiede werden in Tabelle 8 wiedergegeben.

**Tabelle 8: Mittelwertunterschiede bezüglich der Zufriedenheit nach Funktion und Deputat**

Funktion	N	M	SD	Deputat	N	M	SD
Keine Funktion	538	2,98 <sup>a</sup>	1,01	Vollzeit	379	2,85 <sup>a</sup>	1,02
Personalrat	59	2,97 <sup>b</sup>	0,98	Teilzeit	264	3,06 <sup>a</sup>	0,99
Schulleitung	48	2,40 <sup>a,b</sup>	0,98				

*Anmerkungen.* N=Anzahl, M=Mittelwert, SD=Standardabweichung. Hohe Werte bedeuten Zufriedenheit mit der aktuellen Regelung. Mittelwerte mit gleichen hochgestellten Buchstaben unterscheiden sich signifikant (Scheffé-Test,  $p < .05$ )

In Bezug auf das Merkmal Funktionsträgerschaft liefert der Scheffé-Test zwei homogene Untergruppen, von denen die eine aus den Angehörigen der Schulleitung, die andere aus den Lehrkräften ohne Funktion sowie den Mitgliedern des Personalrats besteht. Die Angehörigen der Schulleitung waren in Bezug auf die aktuelle Arbeitszeitregelung signifikant unzufriedener als die Lehrkräfte ohne Funktion und die Mitglieder des Personalrates. Die letztgenannten Gruppen unterschieden sich in dieser Beziehung nicht. Mit  $\eta^2 = .02$  liegt ein kleiner Effekt vor.

Bezüglich des Beschäftigungsumfanges zeigte sich, dass die Teilzeitbeschäftigten eine größere Zufriedenheit mit der aktuellen Pflichtstundenregelung aufweisen als die vollzeitbeschäftigten Lehrkräfte. Auch in diesem Fall liegt die Effektgröße mit  $d=.20$  jedoch lediglich im kleinen Bereich.

## 1.2 Detaillierte Bewertung der aktuellen Regelung

Nach der Beurteilung der allgemeinen Zufriedenheit wurden die Lehrkräfte gebeten, die derzeitige Pflichtstundenregelung im Hinblick auf die im einleitenden „Theoriekapitel“ (Kapitel I) beschriebenen Kriterien einzustufen. Abbildung 9 veranschaulicht die prozentualen Häufigkeiten der Zustimmung, Indifferenz bzw. Ablehnung für alle Kriterien, sortiert nach dem Ausmaß der Zustimmung. Hohe Werte im grünen Bereich besagen, dass die Lehrkräfte mehrheitlich der Meinung sind, das jeweilige Kriterium wird durch die aktuelle Arbeitszeitregelung unterstützt. Hohe Werte im roten Bereich bedeuten, dass die Befragten überwiegend der Meinung sind, die aktuelle Regelung trägt nicht zur Förderung des entsprechenden Kriteriums bei.



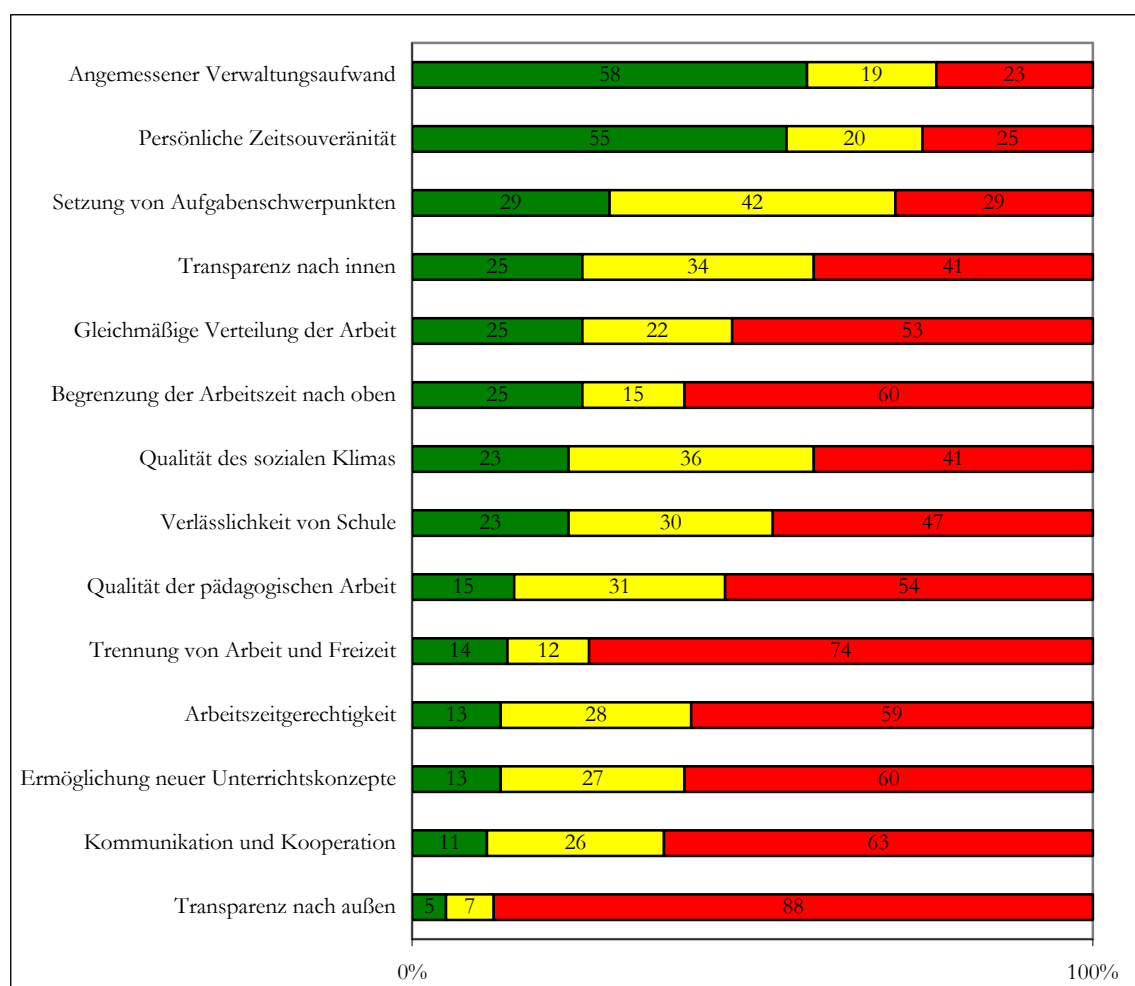


Abbildung 9: Bewertung der aktuellen Regelung

Nur zwei der vierzehn vorgestellten Kriterien erreichen einen Zustimmungswert über 50% und werden somit nach Einschätzung der Lehrkräfte durch die Bestimmungen des Pflichtstundenmodells positiv unterstützt.

Demnach trägt die aktuelle Arbeitszeitregelung dazu bei, den *Verwaltungsaufwand* für die Planung und Kontrolle der Arbeitszeit auf ein angemessenes Maß zu beschränken (58% Zustimmung) und eröffnet persönliche Gestaltungsspielräume in Bezug auf den Umfang und den Zeitpunkt der Aufgabenwahrnehmung (*Persönliche Zeitsouveränität*; 55% Zustimmung).

Den übrigen zwölf Kriterien wird die Pflichtstundenregelung nach Ansicht der befragten Lehrkräfte nur in unzureichendem Ausmaße gerecht. Werte, die hierbei noch dem mittleren Bereich zuzuordnen sind, zeigen sich für die Möglichkeit individuelle Aufgabenschwerpunkte zu setzen (*Setzen von Aufgabenschwerpunkten*; 29%, 42%, 29%), für die Nachvollziehbarkeit der Arbeitsleistung einzelner Lehrkräfte (*Transparenz nach innen*; 25%, 34%, 41%) sowie für die Ansicht, das Pflichtstundenmodell fördere die Entstehung und Aufrechterhaltung eines *positiven Sozialklimas* (23%, 36%, 41%).

Noch etwas niedrigere Zustimmungswerte ergaben sich in Bezug auf die *Verlässlichkeit von Unterricht* bzw. dem Vermeiden von Unterrichtsausfall (23%, 30%, 47%), die *gleichmäßige Verteilung der Arbeit* über den Schultag und das Schuljahr (25%, 23%, 53%) sowie für die Meinung, die aktuelle Arbeitszeitregelung unterstütze eine angemessene und differenzierte Förderung der Schülerinnen und Schüler (*Qualität der pädagogischen Arbeit*; 15%, 31%, 54%). Eindeutig negativ beurteilt wird der Beitrag der Pflichtstundenregelung zur *Begrenzung der Arbeitszeit* (25%, 15%, 60%), zur *Ermöglichung neuer Unterrichtskonzepte* (13%, 27%, 60%) sowie zur Unterstützung einer gerechten Verteilung der Arbeitsbelastung zwischen den Lehrkräften (*Arbeitszeitgerechtigkeit*; 13%, 28%, 59%).

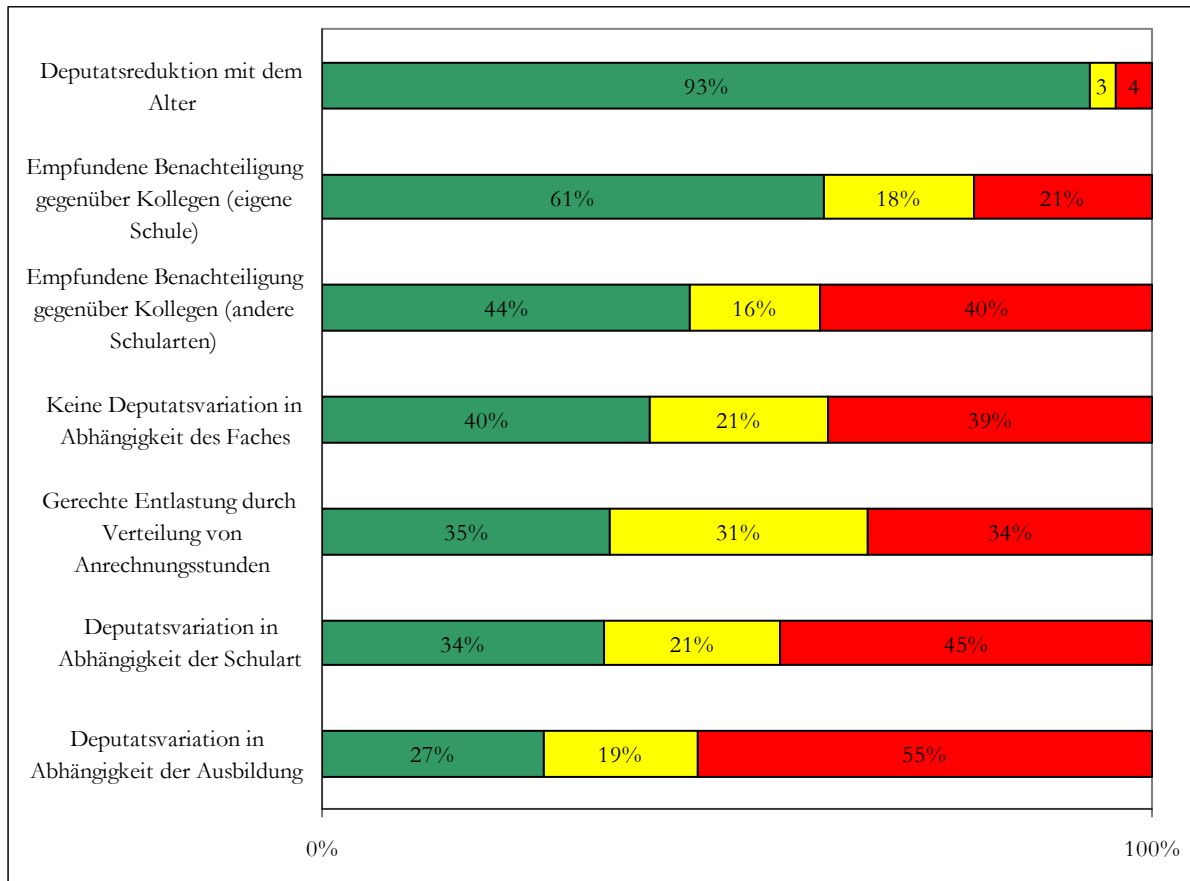
Die Werte der übrigen Kriterien belegen, dass die aktuelle Arbeitszeitregelung nach Ansicht der Befragten weder dazu geeignet ist, den kollegialen Austausch zwischen den Lehrkräften zu fördern (*Kommunikation und Kooperation*; 11%, 26%, 63%), noch dazu beiträgt, eine ausreichende *Trennung von Arbeit und Freizeit* zu gewährleisten (14%, 12%, 74%). Ein wesentlicher Mangel des Pflichtstundenmodells liegt nach Ansicht der Lehrkräfte darin, dass diese Regelung nicht in der Lage ist, die Arbeitsleistung der eigenen Berufsgruppe für die Öffentlichkeit nachvollziehbar zu gestalten (*Transparenz nach außen*, 5%, 7%, 88%).

### **1.3 Fokus: Wahrgenommene Gerechtigkeit der aktuellen Regelung**

#### **1.3.1 Wie wird die aktuelle Arbeitszeitregelung unter Gerechtigkeitsaspekten beurteilt?**

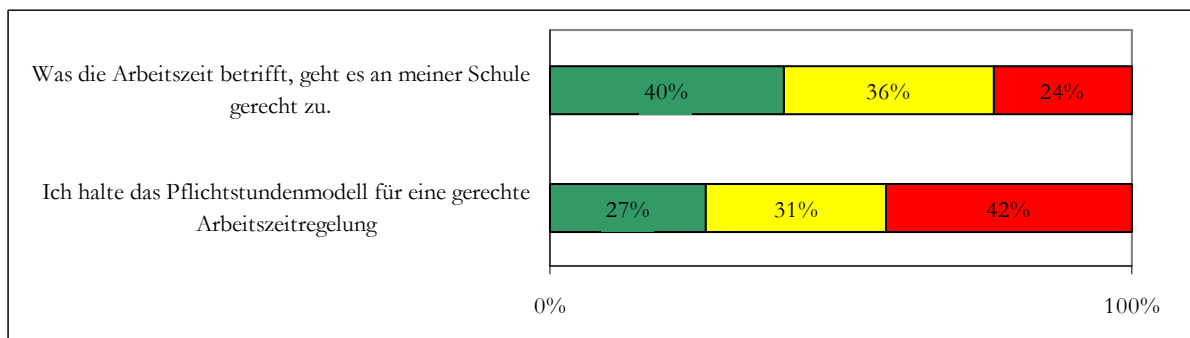
Zur Bewertung des aktuellen Arbeitszeitmodells unter Gerechtigkeitsaspekten wurden den UntersuchungsteilnehmerInnen neun Aussagen vorgelegt. Zwei dieser Aussagen fragten nach der empfundenen Benachteiligung gegenüber KollegInnen in der eigenen Schule sowie in anderen Schulformen, zwei nach einer zusammenfassenden Beurteilung der aktuellen Regelung. Die restlichen fünf Fragen befassten sich mit verschiedenen gerechtigkeitsrelevanten Facetten der aktuellen Arbeitszeitregelung: der Deputatsvariation in Abhängigkeit von der Schulart bzw. der Ausbildung, der *nicht* gegebenen Deputatsvariation je nach Fach, der Verteilung von Anrechnungsstunden sowie der Deputatsreduktion ab dem 60. Lebensjahr.

Abbildung 10 gibt die erhobenen Aspekte wieder, geordnet nach dem von den Befragten eingeschätzten Gerechtigkeitsniveau.



**Abbildung 10: Wahrgenommene Gerechtigkeit der aktuellen Arbeitszeitregelung**

Auffällig ist, dass lediglich die Deputatsreduktion für ältere Lehrkräfte eindeutig positiv bewertet wurde. Ein beachtlicher Teil der Befragten fühlte sich durch sein Pflichtstundendeputat gegenüber KollegInnen an der eigenen Schule (39%) oder in anderen Schulformen (56%) teilweise oder deutlich benachteiligt. Stark ambivalent wurden die deputatsspezifische Gleichbehandlung der Fächer und die Verteilung der Anrechnungsstunden bewertet. Die Mehrzahl der Befragten schätzte die Deputatsvariation in Abhängigkeit von der Schulart und der Ausbildung als ambivalent oder ungerecht ein. Die Verteilung der Anrechnungsstunden führt nach Sichtweise (nur) jeder dritten Lehrkraft zu einer gerechten Entlastung für zusätzlich übernommene Aufgaben an der eigenen Schule.



**Abbildung 11: Wahrgenommene Gerechtigkeit der aktuellen Arbeitszeitregelung**

Wie Abbildung 11 zeigt, wurde die aktuelle Arbeitszeitgerechtigkeit zusammenfassend ambivalent eingestuft, wobei die generelle modellbezogene Bewertung schlechter ausfiel als die gerechtigkeitsbezogene Einschätzung des Umgangs mit Arbeitszeit *an der eigenen Schule*.

Die Analysen ergaben für einige der in den Abbildungen 10 und 11 enthaltenen Aussagen recht starke positive Korrelationen. Das heißt, eine positive Einschätzung etwa der Variation der Deputatsverpflichtung je nach Schulart bedeutete zugleich eine tendenziell positive Bewertung der Variation der Deputatsverpflichtung je nach Ausbildung.

Hohe und jeweils statistisch signifikante Zusammenhänge in den Urteilen der Befragten bestanden im Einzelnen zwischen

- der Variation der Deputatsverpflichtung in Abhängigkeit von der Ausbildung und von Schulart zu Schulart ( $r=.55$ ),
- der Gerechtigkeit durch die Verteilung von Anrechnungsstunden und der zusammenfassenden Bewertung der schulinternen Arbeitszeitgerechtigkeit ( $r=.51$ ),
- der zusammenfassend bewerteten Arbeitszeitgerechtigkeit an der eigenen Schule sowie derjenigen des Pflichtstundenmodells generell ( $r=.49$ ),
- der empfundenen Benachteiligung gegenüber Kollegen an der eigenen Schule und der zusammenfassenden Bewertung der schulinternen Arbeitszeitgerechtigkeit ( $r=.43$ ) sowie
- der nichtvorhandenen zeitlichen Differenzierung je nach Fach und der zusammenfassenden Bewertung des Pflichtstundenmodells ( $r=.39$ ).

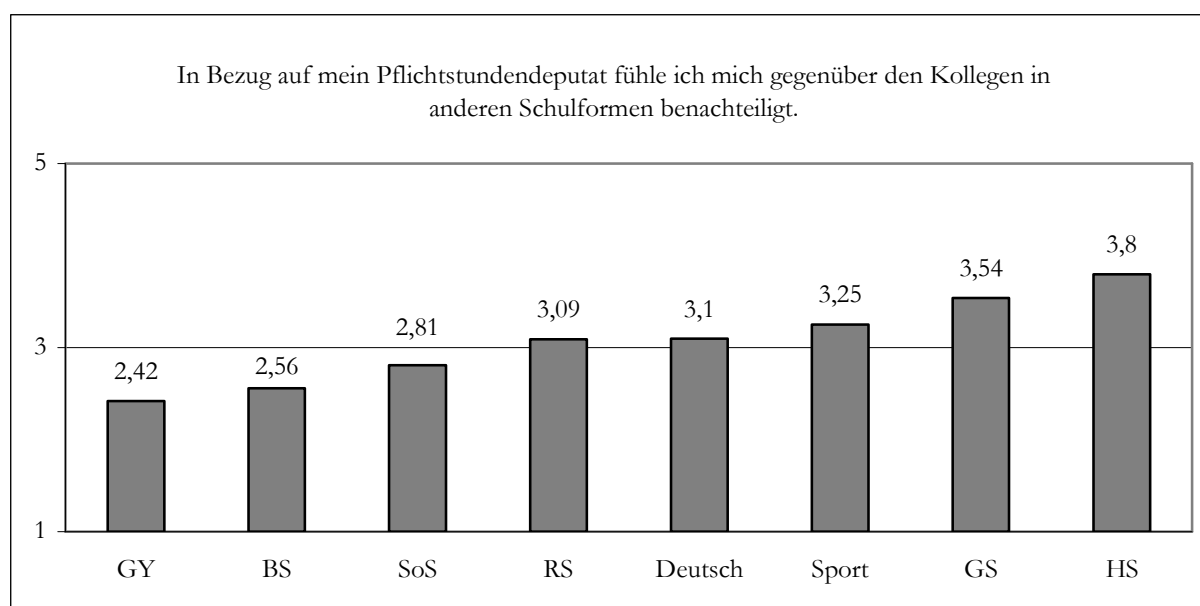
Aus diesen Zusammenhängen lässt sich beispielsweise ableiten, dass Lehrkräfte, die das aktuelle Pflichtstundenmodell als gerecht einstufen, tendenziell auch die fehlende Fächerdifferenzierung als gerecht ansehen.

### **1.3.2 Gibt es gruppenspezifische Unterschiede in der Gerechtigkeitsbewertung der aktuellen Regelung?**

Um die Gerechtigkeitsbeurteilungen der aktuellen Regelung nicht nur zu beschreiben, sondern zumindest ansatzweise auch erklären zu können, wurden die Einschätzungen der Befragten mithilfe von Varianzanalysen auf Gruppenunterschiede hin untersucht. Für keine der neun Aussagen fanden sich signifikante Geschlechts-, Alters- oder Dienstaltersunterschiede. Auch der Umfang des Deputates spielte bei der Gerechtigkeitseinschätzung der aktuellen Arbeitszeitregelung überraschenderweise keine Rolle. Dagegen waren die unterrichteten Fächer und die Schulform der Befragten durchaus von Bedeutung. In den folgenden Graphiken sind für diejenigen Aspekte, deren Beurteilung die größten Gruppenunterschiede aufwies, die Einschätzungen der Lehrkräfte der verschiedenen Schulformen sowie der Deutsch- und SportlehrerInnen (über alle Schularten hinweg) anhand von Mittelwerten dargestellt. Die Fächer Deutsch und Sport wurden aus dem Katalog der abgefragten Fächer beispielhaft ausgewählt. Zu beachten ist, dass nicht alle berechneten und in den Graphiken dargestellten Gruppenunterschiede statistisch bedeutsam (signifikant) waren. Welche Unterschiedsanalysen besondere und inhaltlich bedeutsame Effekte ergaben, wird jeweils erläutert.

Abbildung 12 zeigt, welche Lehrkräfte sich in Bezug auf ihr Pflichtstundendeputat gegenüber KollegInnen *in anderen Schulformen* benachteiligt fühlten. Ein hoher Wert zeigt hier eine hohe

empfundene Benachteiligung an. Die größten Unterschiede ergaben sich für Gymnasial- und HauptschullehrerInnen: GymnasiallehrerInnen fühlten sich gegenüber KollegInnen anderer Schulformen am wenigsten, HauptschullehrerInnen am stärksten benachteiligt. Die horizontale Linie zeigt die mittlere Kategorie der Einstufungsskala an. Das heißt, Gymnasial-, Berufsschul- und SonderschullehrerInnen fühlten sich im Durchschnitt eher nicht benachteiligt, die Mittelwerte von RealschullehrerInnen lagen im ambivalenten, mittleren Bereich, während sich Grund- und HauptschullehrerInnen gegenüber KollegInnen in anderen Schulformen tendenziell etwas bis stark benachteiligt fühlten. Hier zeigen sich die Auswirkungen der bestehenden Regelung der schulformabhängigen Deputatszuteilung, die insbesondere von Hauptschullehrkräften als ungerecht eingestuft wird. Dieses Ergebnis ist für viele sicherlich nicht überraschend, ist aber aus unserer Sicht gleichwohl nicht banal: In früheren quantitativ angelegten Arbeitszeitstudien zeigte sich, dass Gymnasiallehrkräfte trotz der ungleichen Deputatsverteilung im Durchschnitt „objektiv“ wesentlich länger arbeiten als Lehrkräfte an Grund-, Haupt- und Realschulen (Mummert + Partner, 1999a).



**Abbildung 12: Unterschiede in der Gerechtigkeitsbewertung der aktuellen Arbeitszeitregelung, geordnet nach zunehmend empfundener Benachteiligung in Mittelwerten**

Die durchschnittlichen Angaben zur empfundenen Benachteiligung gegenüber KollegInnen *an der eigenen Schule* waren für die Schulformen und Fächer meist vergleichbar (ohne Abbildung). Lediglich Gymnasial- und GrundschullehrerInnen unterschieden sich signifikant von Lehrkräften anderer Schulformen. So fühlten sich Gymnasiallehrer stärker, Grundschullehrer weniger stark als die Lehrkräfte anderer Schulformen gegenüber KollegInnen *an der eigenen Schule* benachteiligt.

Die *Deputatsvariation von Schulart zu Schulart* hingegen erhielt stark divergierende Beurteilungen (Abbildung 13). Während diese Regelung von den GymnasiallehrerInnen im Durchschnitt als eher gerecht eingestuft wurde, verurteilten die HauptschullehrerInnen sie als sehr ungerecht. Auffällig ist hier, dass lediglich die Gymnasial- und BerufsschullehrerInnen diesen Aspekt des aktuellen Arbeitszeitmodells als eher gerecht einstufen. Für alle anderen Gruppen lag der Mittelwert unter der neutralen mittleren Kategorie (3). Für die *Deputatsvariation in Abhängigkeit von*

der Ausbildung (ohne Abbildung) zeigten sich sehr ähnliche Ergebnisse. Die größten Unterschiedseffekte fanden sich hier wiederum für die HauptschullehrerInnen (Bewertung als ungerecht).

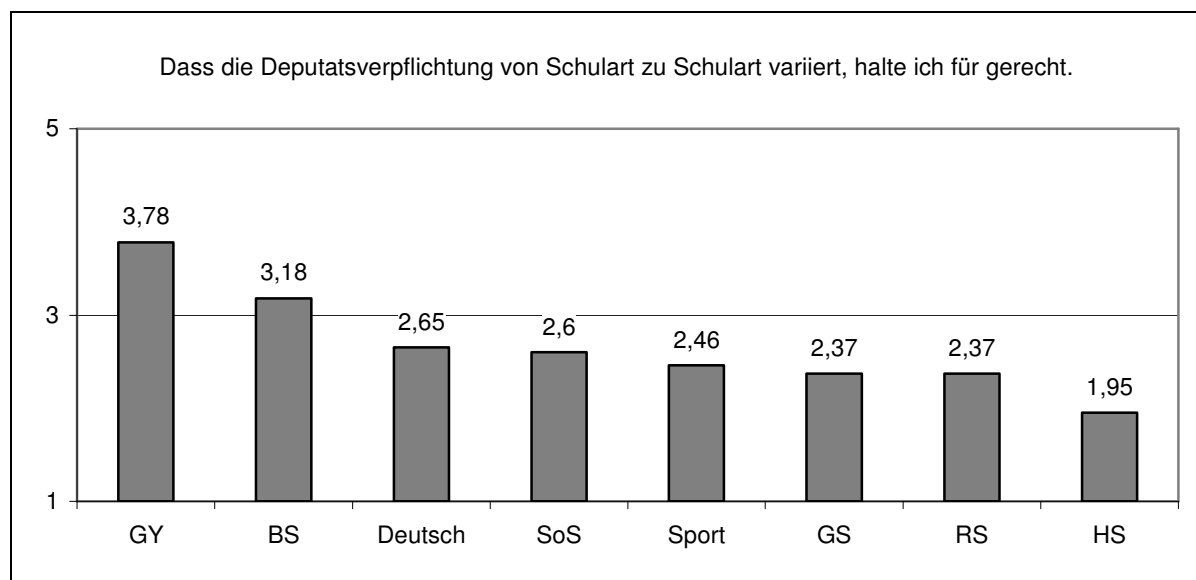


Abbildung 13: Unterschiede in der Gerechtigkeitsbewertung der aktuellen Arbeitszeitregelung, geordnet nach abnehmender Gerechtigkeit in Mittelwerten

Dass das Deputat aktuell *nicht* in Abhängigkeit der unterrichteten Fächer variiert, wurde von SportlehrerInnen am positivsten, von Gymnasial- und BerufsschullehrerInnen am negativsten beurteilt (vgl. Abbildung 14). Auch SonderschullehrerInnen schätzten diese Regelung im Vergleich zu KollegInnen anderer Schulformen als signifikant gerechter ein.

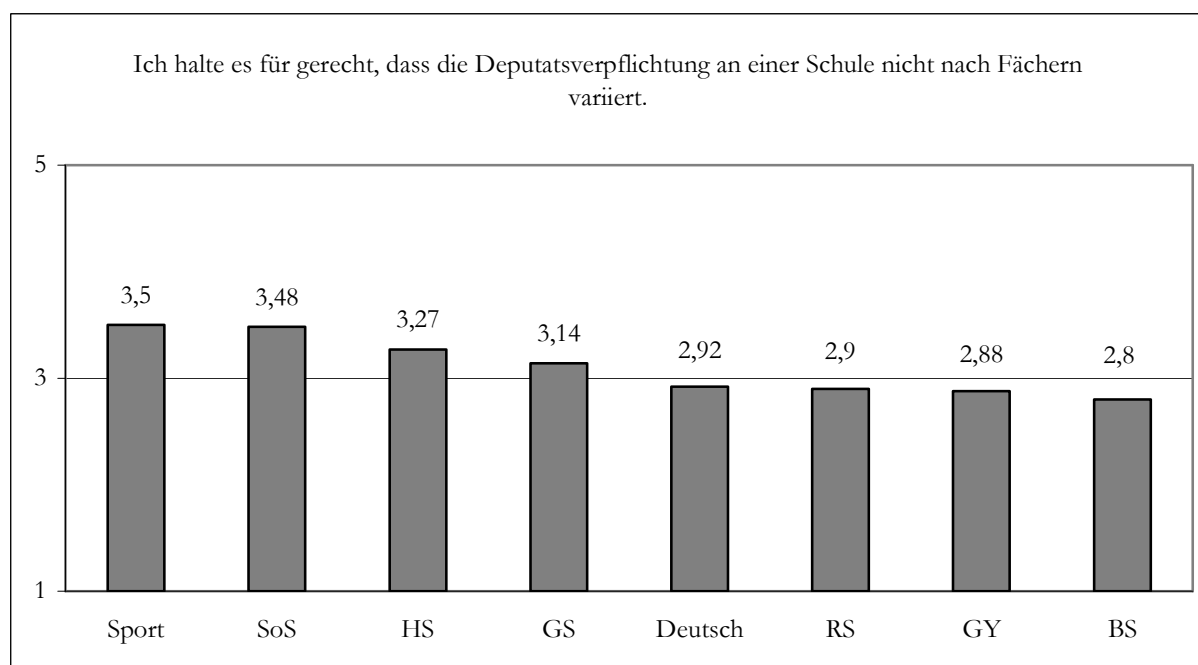
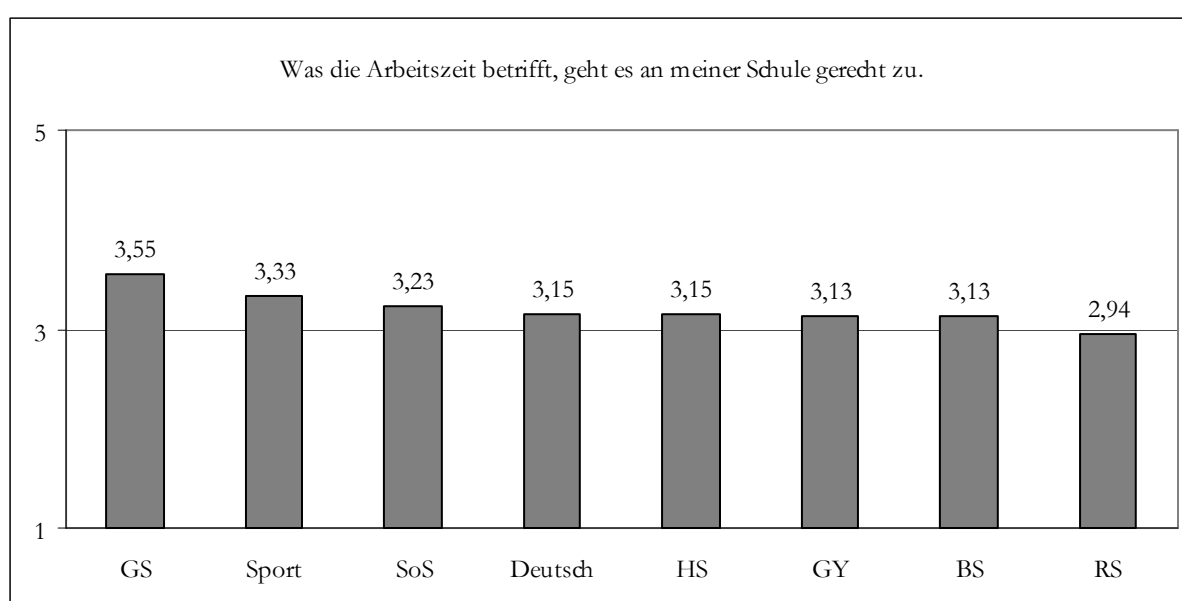


Abbildung 14: Unterschiede in der Gerechtigkeitsbewertung der aktuellen Arbeitszeitregelung, geordnet nach abnehmender Gerechtigkeit in Mittelwerten

Dass die Verteilung von Anrechnungsstunden (ohne Abbildung) zu einer gerechten Entlastung derjenigen KollegInnen führe, die zusätzliche Aufgaben wahrnehmen, verneinten RealschullehrerInnen sehr viel eher als LehrerInnen anderer Schulformen.

Die Deputatsreduktion ab dem 60. Lebensjahr (ohne Abbildung) wurde über alle Schulformen und Unterrichtsfächer so einhellig als gerechtigkeitsförderlich eingeschätzt, dass sich hier zwischen den einzelnen LehrerInnengruppen keinerlei signifikante Unterschiede zeigten.

Dass es bezüglich der Arbeitszeit an der eigenen Schule gerecht zugehe, bejahten im Durchschnitt am ehesten die GrundschullehrerInnen (vgl. Abbildung 15). An Grundschulen scheint es somit besonders häufig zu gelingen, eine gerechte Arbeitszeitverteilung im Kollegium zu erreichen. Allerdings sind die Werte insgesamt nicht besonders hoch ausgeprägt: Erst bei einem Wert von 4 wird eine eindeutige Zustimmung („trifft eher zu“) zu der Aussage erreicht.

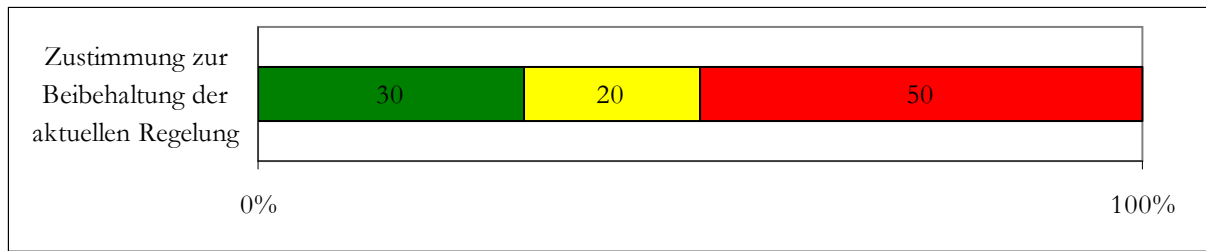


**Abbildung 15: Unterschiede in der Gerechtigkeitsbewertung der aktuellen Arbeitszeitregelung, geordnet nach abnehmender Gerechtigkeit in Mittelwerten (Item 5)**

In der zusammenfassenden Gerechtigkeitsbewertung des Pflichtstundenmodells unterschieden sich die einzelnen Gruppen überraschenderweise nicht voneinander (ohne Abbildung).

#### 1.4 Veränderungsbedarf des Pflichtstundenmodells

Nach der Beurteilung der Pflichtstundenregelung stuften die Lehrkräfte ein, inwieweit sie der Beibehaltung des aktuellen Arbeitszeitmodells zustimmen. Abbildung 16 veranschaulicht die prozentualen Häufigkeiten für die Zustimmung, Indifferenz und Ablehnung der entsprechenden Aussage („Die aktuelle Arbeitszeitregelung sollte beibehalten werden“).



**Abbildung 16: Zustimmung zur Beibehaltung der aktuellen Arbeitszeitregelung**

Genau die Hälfte der befragten Lehrkräfte lehnten eine Beibehaltung des aktuellen Arbeitszeitmodells ab (*Stimme überhaupt nicht zu; Stimme eher nicht zu*). In dieser Frage unentschieden waren 20% der UntersuchungsteilnehmerInnen (*Teils/teils*). Demgegenüber waren 30% der Befragten mit der Beibehaltung der Pflichtstundenregelung tendenziell einverstanden (*Stimme eher zu; Stimme vollständig zu*).

Um zu überprüfen, ob der Wunsch nach Beibehaltung oder Veränderung der aktuellen Arbeitszeitregelung in Abhängigkeit bestimmter Personen- und Situationsmerkmale variiert, wurden analog zum Vorgehen zur Zufriedenheit mit dem derzeitigen Arbeitszeitmodell (s.o.) Mittelwertvergleiche zwischen den verschiedenen Gruppen durchgeführt. Signifikante Unterschiede bezüglich des Veränderungsbedarfes fanden sich lediglich in Abhängigkeit der *Funktion*. Hierbei liefert der Scheffée-Test wiederum zwei homogene Untergruppen, von denen die eine aus den Angehörigen der Schulleitung, die andere aus den Lehrkräften ohne Funktion sowie den Mitgliedern des Personalrates besteht. Die Mitglieder der Schulleitung lehnten statistisch signifikant stärker die Ansicht ab, die aktuelle Arbeitszeitregelung sei beizubehalten. Die Lehrkräfte ohne Funktion und die Personalratsmitglieder unterschieden sich in dieser Frage nicht. Mit  $\eta^2 = .018$  liegt ein kleiner (Unterschieds-)Effekt vor.

### 1.5 Forderungen an (neue) Arbeitszeitregelungen

Die Antworten legen nahe, dass ein erheblicher Anteil der Lehrkräfte Veränderungen der aktuellen Arbeitszeitregelung positiv gegenüberstehen. Doch worauf kommt es Lehrerinnen und Lehrern dabei an, welche Ziele sollten verfolgt werden? 14 Bewertungskriterien wurden vor dem Hintergrund des Standes der Forschung und arbeits- und organisationspsychologischer Überlegungen abgeleitet (vgl. hierzu die ausführliche Erörterung im „Theoriekapitel“ I). Bei den Vorstudien wurde geprüft, ob die ausgewählten 14 Bewertungskriterien ausreichend sind. Die Lehrkräfte wurden gefragt, welche anderen Aspekte aus ihrer Sicht bei der Bewertung von Arbeitszeitregelungen zu berücksichtigen sind. Da keine weiteren Bewertungskriterien von mehreren Lehrkräften genannt wurden, wurden auch keine Ergänzungen vorgenommen.

Zum Abschluss des ersten Fragekomplexes wurden die Lehrkräfte gebeten, diejenigen (maximal) sechs der vierzehn Kriterien zu benennen, denen eine Arbeitszeitregelung ihrer Meinung nach am ehesten gerecht werden sollte. Abbildung 17 veranschaulicht die prozentuale Häufigkeit der Nennungen für die einzelnen Kriterien.



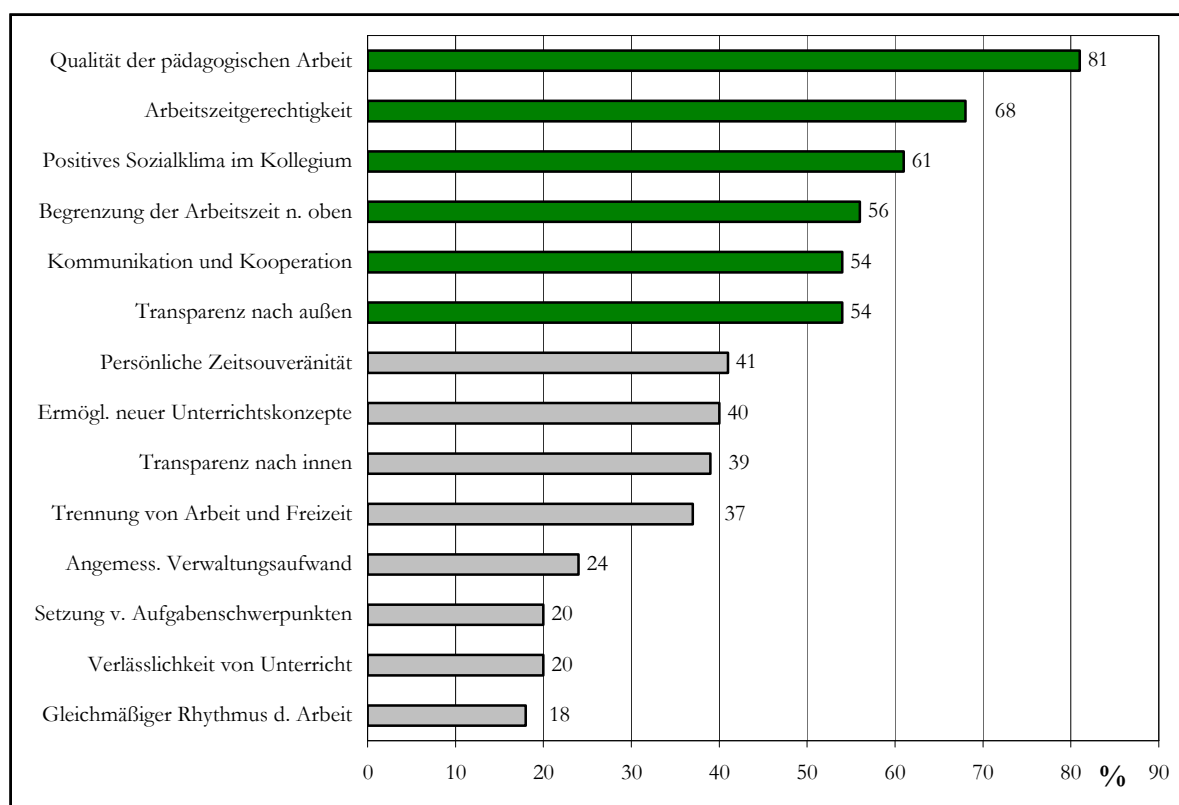


Abbildung 17: Forderungen an die Regelungen der Arbeitszeit (Zustimmung in Prozent)

Wie aus oben stehender Darstellung hervorgeht, sind über vier Fünftel der befragten Lehrkräfte der Meinung, eine Arbeitszeitregelung sollte unbedingt dazu beitragen, die *Qualität der pädagogischen Arbeit* zu erhöhen. Ebenfalls Werte über 43% (bei einer angenommenen Gleichverteilung der Nennungen auf die Kriterien ergäbe sich für jedes Kriterium eine Zustimmung von 43%) entfielen auf die Ziele *Arbeitszeitgerechtigkeit* (68%), *Positives Sozialklima im Kollegium* bzw. *Qualität des sozialen Klimas* (61%), *Begrenzung der Arbeitszeit nach oben* (56%) sowie *Kommunikation und Kooperation* (54%) und *Transparenz nach außen* (54%).

Im mittleren Bedeutungsbereich liegen die Kriterien *Umsetzung neuer Unterrichtskonzepte* (40%), *Transparenz nach innen* (39%) sowie die Forderung nach einer verbesserten *Trennung von Arbeit und Freizeit* (37%).

Die geringste Anzahl an „Stimmen“ entfielen auf die Kriterien *angemessener Verwaltungsaufwand* (24%), *Setzung von Aufgabenschwerpunkten* (Gewichtung der Arbeitszeit; 20%), *Verlässlichkeit von Unterricht* (20%) sowie auf den Wunsch nach einer gleichmäßigen Verteilung der Arbeitszeit über den einzelnen Schultag und über das ganze Schuljahr (*Gleichmäßiger Rhythmus der Arbeit*; 18%).

## 1.6 Auswirkungen erlebter Arbeitszeitgerechtigkeit

Arbeitszeitgerechtigkeit war aus Sicht der Lehrkräfte das zweitwichtigste Bewertungskriterium (s.o.), was den in der Studie vorgenommenen Fokus auf dieses Thema rechtfertigt. Ein zentrales Ergebnis der organisationspsychologischen Gerechtigkeitsforschung besteht in der Feststellung,

dass sich das Gerechtigkeitserleben in Unternehmen und Organisationen auf das Verhalten sowie auf organisationsbezogene Einstellungen und Emotionen von Mitarbeitern auswirken kann (vgl. beispielhaft Colquitt et al., 2001). Ausgehend von diesen Ergebnissen untersuchten wir, ob die Wahrnehmung der aktuellen Arbeitszeitsituation als gerecht oder ungerecht mit der Bindung der Lehrerinnen und Lehrer an ihre Schule (Commitment) sowie mit dem Grad ihrer emotionalen Erschöpfung (als Indikator von Burnout) zusammenhängt.

Für beide Konstrukte, Commitment und emotionale Erschöpfung, konnte diese Vermutung bestätigt werden. Während eine hohe Bindung an die Schule mit einer tendenziell positiven Einschätzung der aktuellen Arbeitszeitsituation einherging, korrelierte eine starke emotionale Erschöpfung mit einem arbeitszeitbezogenen Ungerechtigkeitserleben.

Die Produkt-Moment-Korrelationen in Tabelle 9 geben an, für welche Aspekte der aktuellen Arbeitszeitregelung sich Zusammenhänge zeigten. Korrelationen können Werte zwischen -1 und 1 annehmen, wobei 0 keinen und 1 einen perfekten positiven Zusammenhang zwischen den beiden untersuchten Variablen bedeutet. Bei einer Korrelation von .1 spricht man von einem geringen Zusammenhang, .3 bedeutet eine mittlere, .5 eine hohe Korrelation. Statistisch bedeutsame Zusammenhänge sind fettgedruckt und je nach Signifikanzniveau mit einem oder zwei Sternchen gekennzeichnet. Als bedeutsam erweist sich insbesondere das Erleben von Arbeitszeitgerechtigkeit an der eigenen Schule und die gerechte Verteilung der Anrechnungstunden für die Bindung an die eigene Schule (Commitment).

**Tabelle 9: Produkt-Moment-Korrelationen (Pearson) zwischen aktueller Arbeitszeitgerechtigkeit und Commitment bzw. Emotionaler Erschöpfung.**

Item	Commitment	Emotionale Erschöpfung
1 Benachteiligung, andere Schulformen	.022	<b>.189**</b>
2 Benachteiligung, eigene Schule	<b>-.179**</b>	<b>.151**</b>
3 Deputatsvariation nach Schularten	.089*	-.045
4 Deputatsvariation nach Ausbildung	.101*	.023
5 Keine Deputatsvariation nach Fächern	.020	-.033
6 Verteilung von Anrechnungstunden	<b>.260**</b>	<b>-.129**</b>
7 Deputatsreduktion mit dem Alter	.030	.065
8 Gesamtbewertung, eigene Schule	<b>.320**</b>	<b>-.165**</b>
9 Gesamtbewertung, modellbezogen	.074	-.016

\*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (2-seitig) signifikant.

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

Zusätzlich wurde mithilfe von Regressionsanalysen für beide Konstrukte untersucht, ob sich der Grad der Bindung bzw. der emotionalen Erschöpfung durch die Gerechtigkeitsbewertung der aktuellen Arbeitszeitsituation vorhersagen lässt. Hier ergab sich mithilfe der Aussagen 4, 6, 8 und 9 (vgl. Tabelle 9) ein Vorhersagepotential von 12.3% für das Commitment und mithilfe der Items 1, 7, 8 und 9 ein Vorhersagepotential von 6.2% für den Grad der Emotionalen Erschöpfung. Das heißt, 6 bzw. 12% der Variabilität von Emotionaler Erschöpfung bzw. Commitment ließen sich anhand der Gerechtigkeitswahrnehmung der aktuellen Arbeitszeitsituation erklären. Angesichts der hohen Spezifität des untersuchten Aspekts organisationaler Gerechtigkeitswahrnehmung (nur in Bezug auf die Arbeitszeit) sind diese Effekte als durchaus relevant zu bezeichnen.

## 2. Arbeitszeitbezogene Gerechtigkeitsvorstellungen

### 2.1 Inwiefern ist Arbeitszeitgerechtigkeit bedeutsam?

Um zu klären, inwiefern und in welcher Hinsicht Arbeitszeitgerechtigkeit für die befragten Lehrerinnen und Lehrer von Bedeutung ist, wurden sie gebeten anzugeben, ob sie beim Stichwort Arbeitszeitgerechtigkeit vor allem an das Bild von Lehrerarbeitszeit in der Öffentlichkeit, die ministeriale Herangehensweise an das Thema oder aber an die Verteilung der Arbeitszeit innerhalb der Lehrerschaft und einzelnen Kollegien denken. Dabei waren Mehrfachnennungen möglich. Zusätzlich konnten die Befragten in einer offenen Kategorie weitere, nicht vorgegebene Bezüge formulieren oder aber angeben, dass das Thema Arbeitszeitgerechtigkeit für sie persönlich keine Rolle spielt.

Wie die untenstehende Graphik zeigt, war für 70% der Befragten Arbeitszeitgerechtigkeit vor allem in Bezug auf die Kolleginnen und Kollegen relevant. Für die Hälfte aller Studienteilnehmer war auch das Bild von Lehrerarbeitszeit in der Öffentlichkeit ein wichtiges, gerechtigkeits-sensibles Thema. Gut ein Drittel dachte beim Stichwort Arbeitszeitgerechtigkeit an den Umgang mit dem Thema von Seiten der Vorgesetzten im Ministerium. Gut ein Drittel dachte beim Stichwort Arbeitszeitgerechtigkeit an den Umgang mit dem Thema von Seiten der Vorgesetzten im Ministerium.

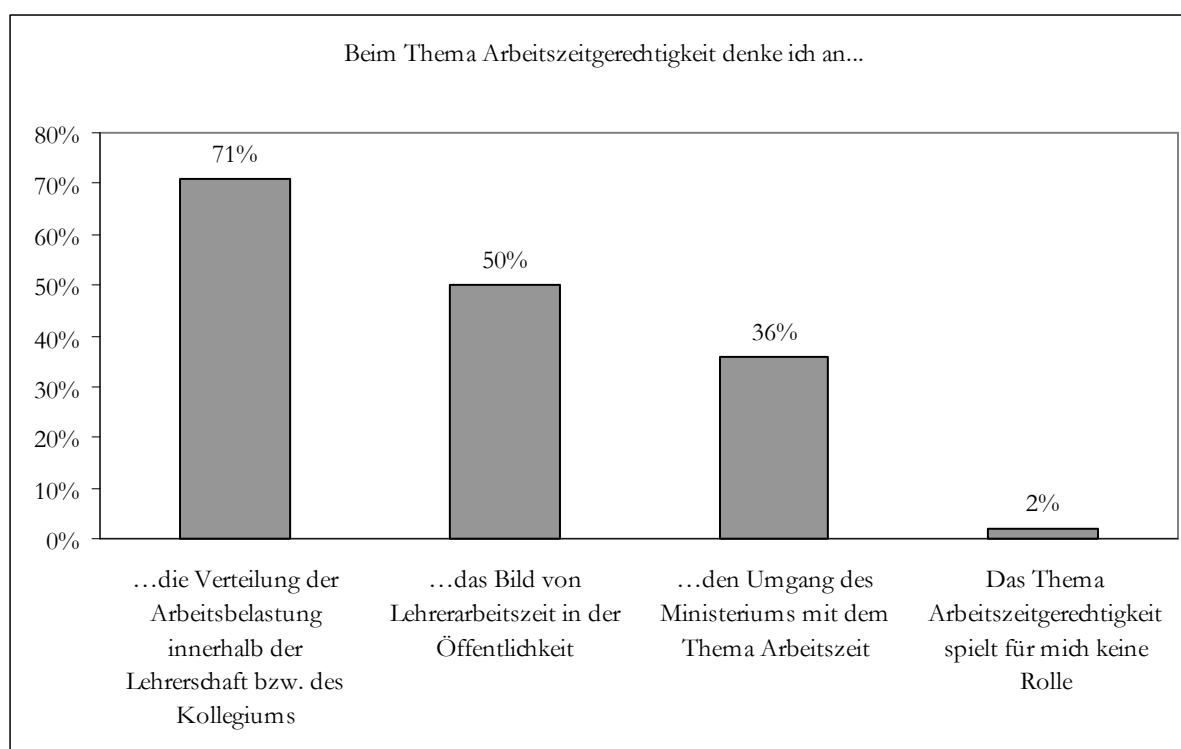


Abbildung 18: Woran denken die Lehrkräfte beim Thema Arbeitszeitgerechtigkeit?

Auffällig war, dass lediglich 2% der Befragten Arbeitszeitgerechtigkeit als ein für sie persönlich irrelevantes Thema betrachteten. Dieses Ergebnis korrespondiert mit dem hohen Stellenwert der Gerechtigkeit im Vergleich zu den anderen Kriterien der Arbeitszeitgestaltung (s.o.).

## 2.2 Arbeitszeitbezogene Gerechtigkeitsvorstellungen: Bewertung konkreter Gestaltungsweisen

Verschiedene Möglichkeiten der Arbeitszeitgestaltung wurden vorgegeben, welche den verschiedenen Facetten von Gerechtigkeit zuzuordnen sind. In diesem (theoretischen) Sinne kann die Verteilung von Arbeitszeit unter Gleichheits-, Leistungs- und individuellen Bedürfnisaspekten betrachtet werden. Neben dem *Ergebnis* solcher Verteilungen kann auch der Verteilungs*prozess* von Bedeutung sein (vgl. Abschnitt 5.3 in Kapitel I).

Die folgenden Graphiken geben die von den Lehrkräften vorgenommene Einschätzung der Gerechtigkeitsförderlichkeit bestimmter Gestaltungsweisen schulischer Arbeitszeit wieder. In Abbildung 19 sind Optionen enthalten, die eine *Gleichbehandlung* der Lehrkräfte in den Vordergrund stellen. Eine schulartenübergreifend gleiche Unterrichtsverpflichtung und eine bessere Vergleichbarkeit der Arbeitszeit durch Präsenzzeiten wurden von vielen Befragten als gerechtigkeitsförderlich, zu ungefähr gleich großen Anteilen aber auch als nicht gerecht eingestuft.

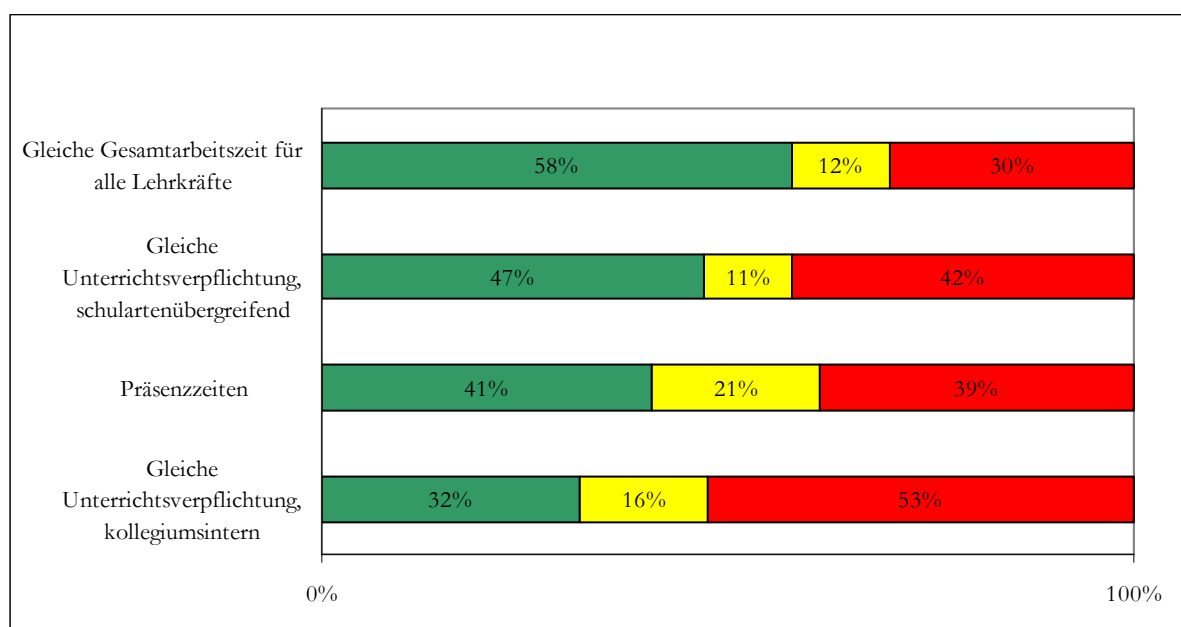
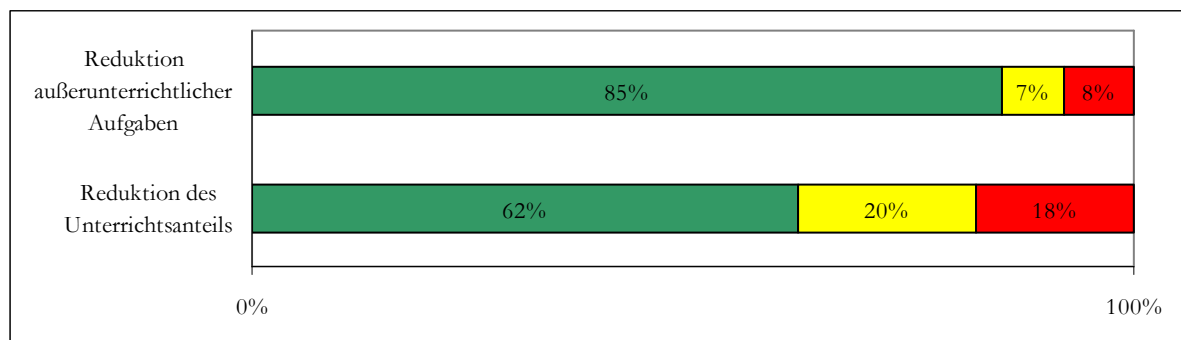


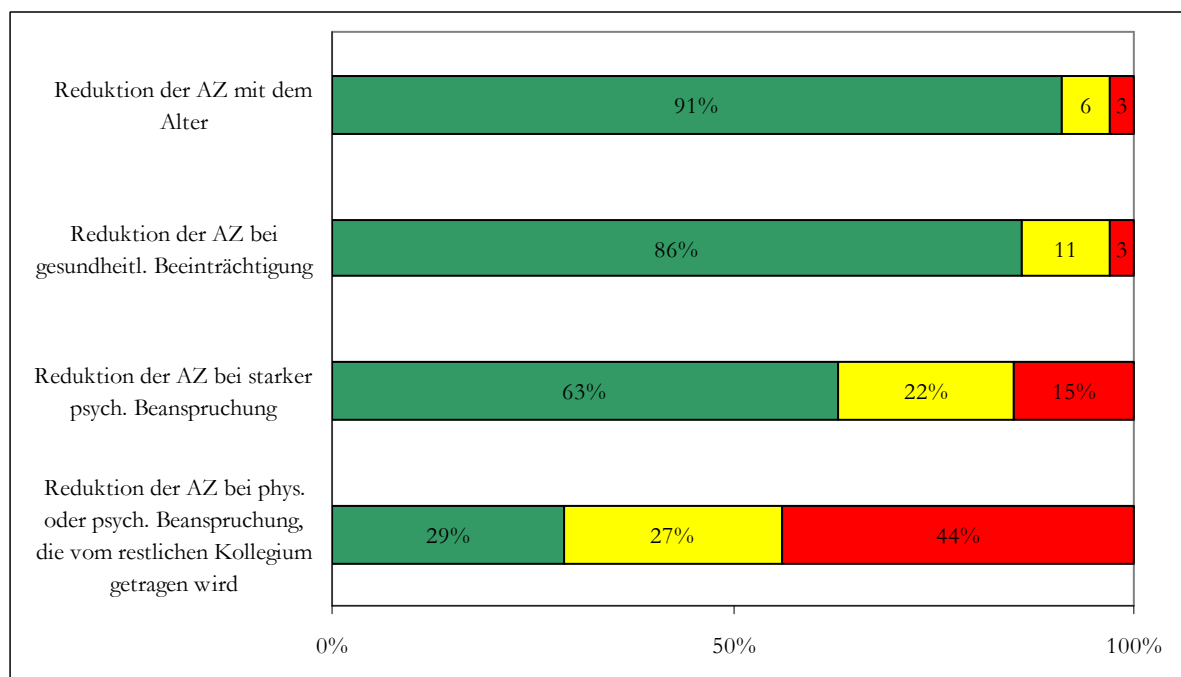
Abbildung 19: Variationen faktischer Gleichbehandlung (Arbeitszeitbezogene Gerechtigkeitsvorstellungen)

Für eine (relative) Gleichbehandlung von Teilzeit- im Vergleich zu Vollzeitkräften wurden einige Besonderheiten in Betracht gezogen. Hierzu wurden den Lehrkräften zwei Gestaltungsoptionen zur Bewertung vorgelegt: die Reduktion der außerunterrichtlichen Tätigkeiten sowie die Reduktion des Unterrichtsanteils für teilzeitbeschäftigte Lehrkräfte. Über die Ergebnisse dieser Bewertung informiert Abbildung 20. Die Reduzierung außerunterrichtlicher Aufgaben fand sehr breite Zustimmung, während eine Reduzierung des Unterrichtsanteils etwas häufiger kritisch gesehen wurde.



**Abbildung 20: Berücksichtigung von Besonderheiten bei reduziertem Deputat (Arbeitszeitbezogene Gerechtigkeitsvorstellungen)**

Die im aktuellen Arbeitszeitmodell bereits enthaltene Regelung, die Deputatsverpflichtung für ältere Lehrkräfte zu reduzieren, stellt eine Berücksichtigung *individueller Bedürfnisse*, also einen *sozialen* Aspekt der schulischen Arbeitszeitvorschriften dar. Weitere Möglichkeiten, solche Bedürfnisse in die Regelung der Arbeitszeit zu integrieren, sind die Reduktion der Arbeitszeit etwa bei gesundheitlicher Beeinträchtigung oder starker psychischer Beanspruchung (z.B. Burn-out). Solche Arbeitszeitreduktionen können vom jeweiligen Bundesland (wie bei der Deputatsreduktion mit dem Alter) oder aber von den KollegInnen an der Schule getragen werden. Inwiefern solche Optionen von den Befragten als gerechtigkeitsförderlich eingeschätzt wurden, zeigt Abbildung 21. Die Reduzierung mit dem Alter und bei gesundheitlichen Beeinträchtigungen wird eindeutig begrüßt.



**Abbildung 21: Berücksichtigung individueller Bedürfnisse (Arbeitszeitbezogene Gerechtigkeitsvorstellungen)**

Zur stärkeren Berücksichtigung von individueller Arbeitsleistung und Leistungsunterschieden bestehen bereits recht differenzierte Gestaltungsvorschläge, die ebenfalls abgefragt wurden. Wie Abbildung 22 zu entnehmen ist, wurden diese Gestaltungsoptionen sehr heterogen beurteilt. Manche galten als stark gerechtigkeitsförderlich (insb. Entlastung von KlassenlehrerInnen), andere wurden als sehr ungerecht eingeschätzt (z.B. Honorierung von Unterricht in Kernfächern).

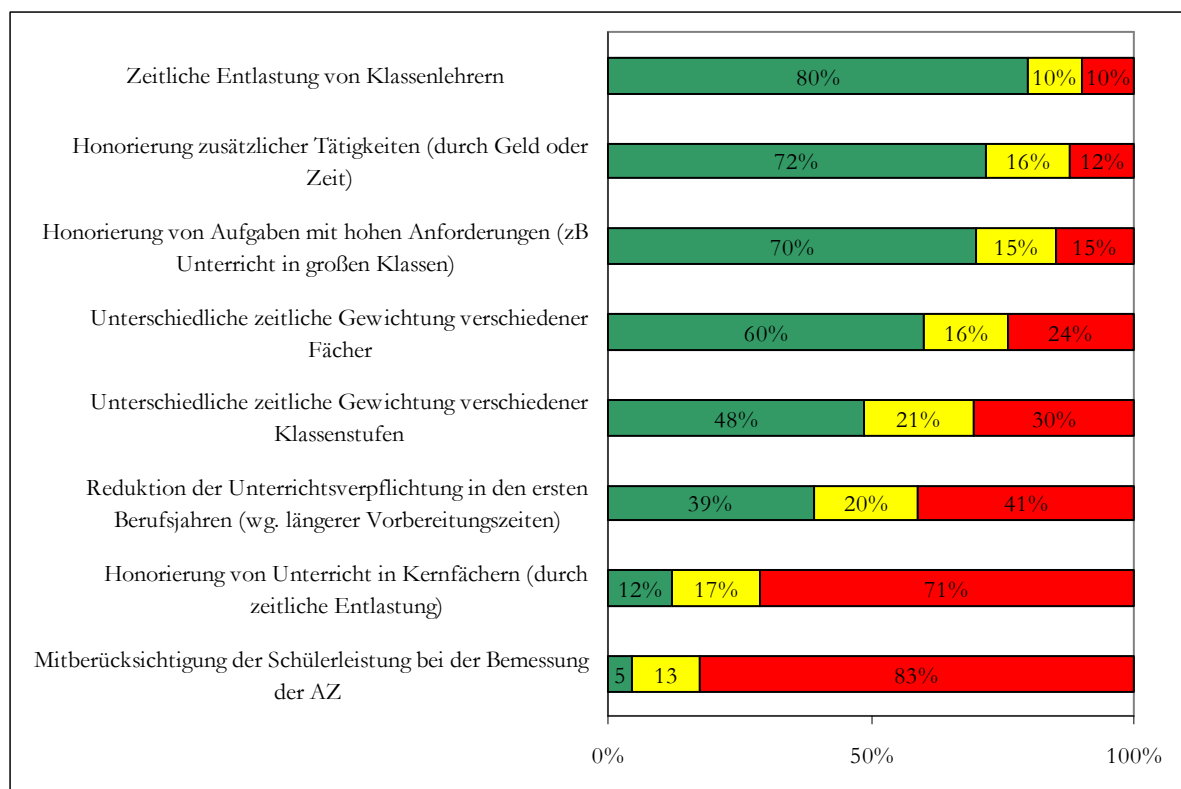
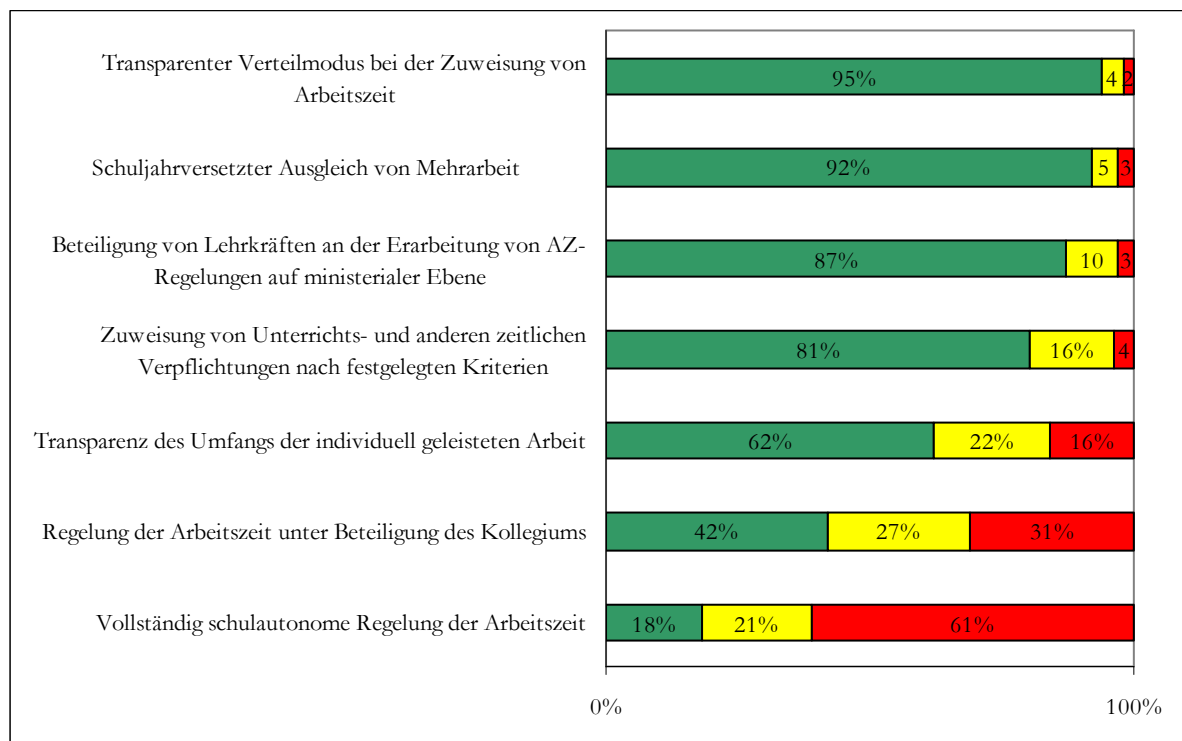


Abbildung 22: Berücksichtigung von Leistungsaspekten (Arbeitszeitbezogene Gerechtigkeitsvorstellungen)

Abbildung 23 gibt die Einschätzung des Gerechtigkeitsniveaus verschiedener Optionen der Gestaltung des Verteilungsprozesses von Arbeitszeit wieder. Auch hier zeigten sich recht eindeutige Ergebnisse, verbunden mit großen Unterschieden in der Bewertung der einzelnen Aspekte, wobei eine sehr positive Beurteilung bei den meisten prozeduralen Optionen überwog.



**Abbildung 23: Arbeitszeitbezogene Gerechtigkeitsvorstellungen. Der Prozess der Arbeitszeitorganisation**

Alle zuvor genannten Ergebnisse beziehen sich auf die postalische Befragung. In der Online-Befragung zeigten sich weitgehend vergleichbare Ergebnisse. Berichtet sei an dieser Stelle von Ergebnissen bezüglich eines bedeutsamen Unterschieds zwischen postalischer und Online-Stichprobe: An der Online-Befragung nahmen auch Lehrkräfte teil, die keine Mitglieder der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft sind. In welcher Hinsicht sich GEW'ler und andere Befragte in der Gerechtigkeitsbewertung einiger Gestaltungsoptionen von Arbeitszeit unterschieden, zeigt Abbildung 24. Recht deutlich präferierten GEW-Mitglieder eine schulartenübergreifend gleiche Unterrichtsverpflichtung und die Einführung von Präsenzzeiten, während die Bandbreitenregelung besonders vehement abgelehnt wurde. Die Unterschiede in der Bewertung der Bandbreitenregelung sowie der Transparenz des Umfangs der individuell geleisteten Arbeit wurden statistisch knapp nicht signifikant; da dies mit dem geringen Umfang der Online-Stichprobe zusammenhängen dürfte und die Ergebnisse inhaltlich interessant sind, werden sie hier dennoch aufgeführt.

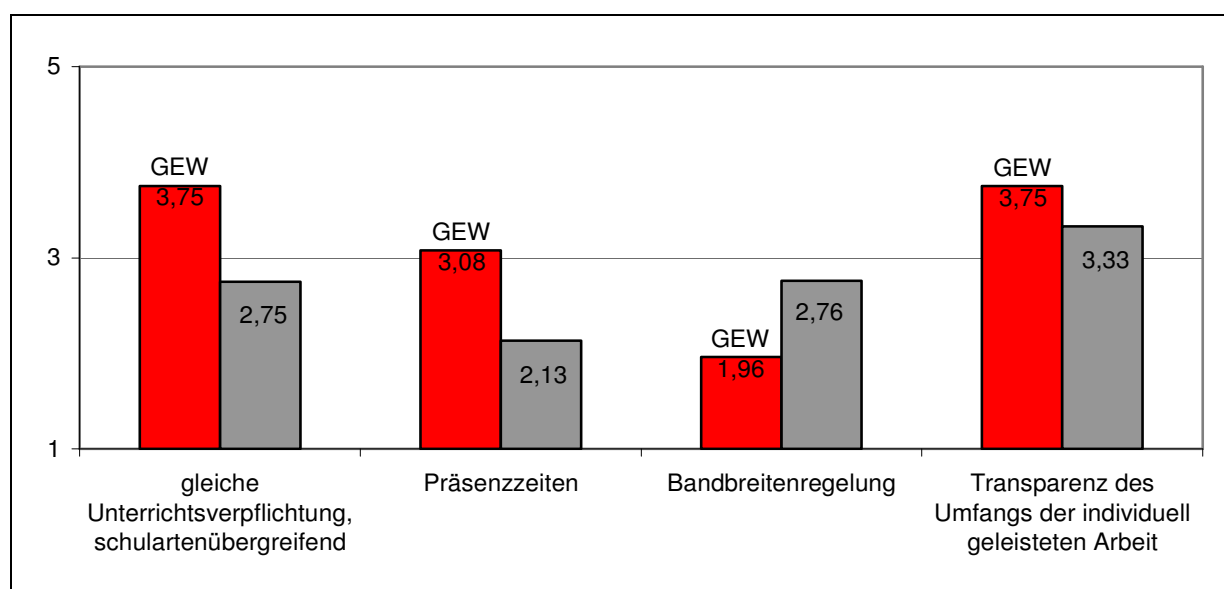


Abbildung 24: Unterschiede in den arbeitszeitbezogenen Gerechtigkeitsvorstellungen von GEW-Mitgliedern und anderen StudienteilnehmerInnen (Mittelwertsunterschiede; Online-Erhebung)



### 2.2.1 Facetten von Gerechtigkeit

Die oben erläuterten Facetten von Gerechtigkeit (Verteilungs- und Prozessgerechtigkeit, Gleichverteilung, Verteilung nach Leistung, Verteilung nach Bedürfnissen) wurden nicht nur im Sinne konkreter Gestaltungsoptionen, sondern auch in einem abstrakteren Sinne abgefragt. Es wurde jeweils erfragt, welche Gerechtigkeitsaspekte im direkten Vergleich besonders wichtig erscheinen.

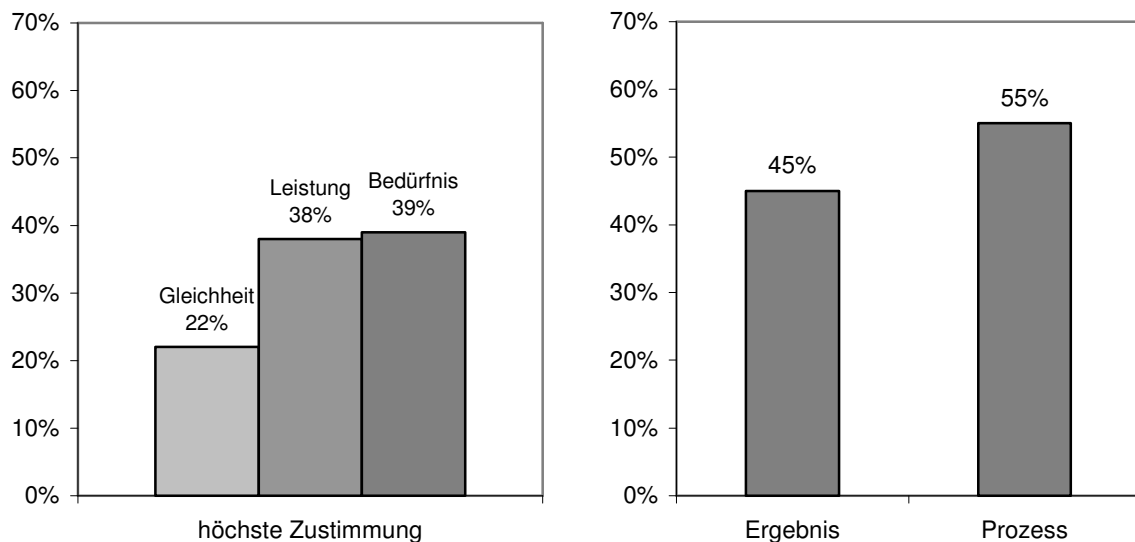


Abbildung 25: Facetten von Verteilungsgerechtigkeit (links), Verteilungs- vs. Prozessgerechtigkeit (rechts)

Wie in Abbildung 25 (rechts) auffällt, wurde der Verteilungsprozess in der Organisation von Arbeitszeit von den Befragten als wichtiger eingeschätzt als das Verteilungsergebnis. Dieses Ergebnis ist überraschend und spricht für die große Bedeutung der Organisation des Einführungsprozesses neuer Arbeitszeitregelungen.

Im Vergleich der drei Verteilungsprinzipien (in der Abbildung 25 links) sticht hervor, dass die Berücksichtigung von individueller Leistung und individuellen Bedürfnissen im Vergleich zu einer faktischen Gleichbehandlung aller Lehrkräfte als gerechtigkeitsförderlicher beurteilt wurde.

### 3. Alternative Arbeitszeitregelungen – Bewertung

Ausgehend von der Einschätzung des aktuellen Pflichtstundenmodells sowie den gerechtigkeitspsychologischen Aspekten der Arbeitszeit an Schulen befasst sich der zweite Schwerpunkt der Untersuchung mit der Bewertung alternativer Arbeitszeitregelungen anhand arbeitswissenschaftlicher Kriterien. Nachdem in Abschnitt 3.1 zunächst danach gefragt wird, inwieweit die Lehrkräfte mit alternativen Arbeitszeitregelungen aus dem In- und Ausland vertraut sind, informiert Abschnitt 3.2 über die Bewertung sechs ausgewählter Arbeitszeitregelungen des schulischen Bereiches (Bandbreitenregelung, Fächerdifferenzierung, Kooperationszeiten, Präsenzzeitenregelung, Jahresarbeitszeitmodell, umfassende Schulautonomie). Abschließend wird untersucht, inwieweit sich bei der Bewertung der Modellkomponenten Unterschiede in Abhängigkeit von Personen- und Situationsmerkmalen feststellen lassen (Abschnitt 3.3).

#### 3.1 Vertrautheit mit alternativen Arbeitszeitregelungen

Um zu überprüfen, in welchem Ausmaß die befragten Lehrkräfte mit alternativen Arbeitszeitregelungen aus dem In- und Ausland vertraut sind, wurde der entsprechende Kenntnisstand mittels einer einzelnen Frage erfasst („Inwieweit sind Sie selbst mit alternativen Arbeitszeitmodellen aus dem In- und Ausland vertraut?“). Abbildung 26 veranschaulicht die prozentualen Häufigkeiten der entsprechenden Antwortmöglichkeiten.

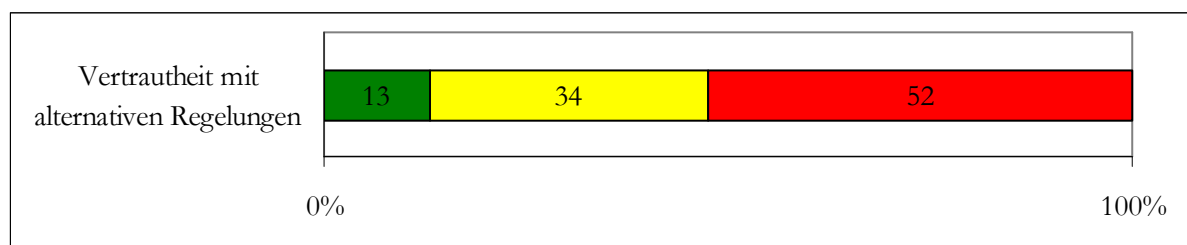


Abbildung 26: Vertrautheit mit alternativen Arbeitszeitregelungen

Wie aus der Darstellung hervorgeht, sind über die Hälfte der befragten Lehrkräfte *gar nicht* bzw. *kaum* mit alternativen Arbeitszeitregelungen aus dem In- und Ausland vertraut (52%). Während jede/r Dritte UntersuchungsteilnehmerIn angibt *mittelmäßig* informiert zu sein, fühlen sich in dieser Frage nur 13% der Befragten ziemlich bzw. sehr bewandert. Dies belegt eindeutig einen hohen Informationsbedarf, zumindest sofern neue Regelungen eingeführt werden sollen.

#### 3.2 Bewertung alternativer Arbeitszeitregelungen („Modellkomponenten“)

Der folgende Abschnitt dient der deskriptiven Darstellung der Bewertung von Arbeitszeitmodellen des schulischen Bereiches durch die Lehrkräfte. Ziel dieser Bewertung ist es, durch den systematischen Vergleich der Konsequenzen alternativer Arbeitszeitregelungen die Stärken und Schwächen der entsprechenden Modelle zu identifizieren.

Zu diesem Zweck wurden die Lehrkräfte gebeten, diejenigen Veränderungen zu beurteilen, die ihrer Meinung nach mit der Einführung der vorgestellten Modellkomponenten einhergehen.

Hohe Werte im grünen Bereich besagen, dass die Einführung der beschriebenen Arbeitszeitregelung im Vergleich zum derzeitigen Modell aus Sicht der Befragten mit einer Verbesserung in Bezug auf das zu bewertende Kriterium einhergeht (*Erhöht sich stark bzw. etwas*). Hohe Werte im roten Bereich weisen darauf hin, dass die Einführung der Regelung zu einer Reduktion des entsprechenden Kriteriums führt (*Reduziert sich etwas bzw. stark*). Werte im gelben Bereich bedeuten, dass durch die Einführung der alternativen Arbeitszeitregelung *keine* Veränderung in Bezug auf das zu bewertende Kriterium zu erwarten ist (*Verändert sich nicht*).

## Bandbreitenregelung

Abbildung 27 veranschaulicht die prozentualen Häufigkeiten für die Bandbreitenregelung.

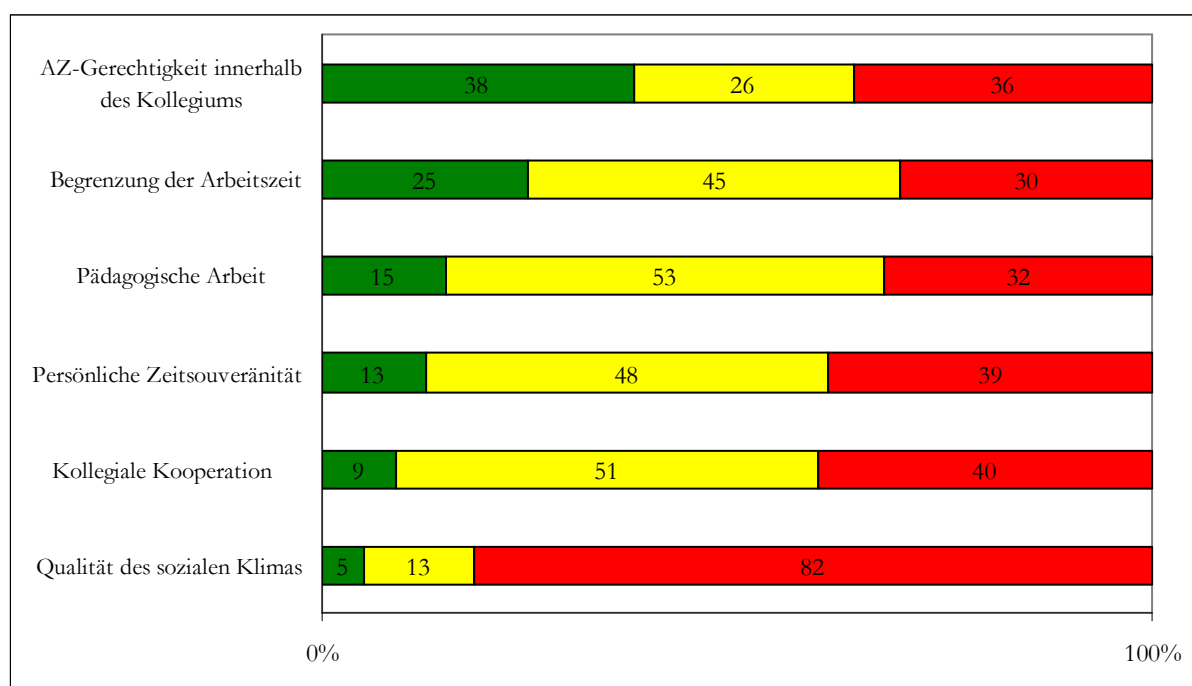


Abbildung 27: Bewertung der Bandbreitenregelung

Der Bandbreitenregelung wird von Seiten der Lehrkräfte auf keinem der vorgegebenen Kriterien eine wesentliche Verbesserung der aktuellen Arbeitszeitregelung zugetraut, wobei das Ausmaß der entsprechend negativen Einstufungen je nach Kriterium unterschiedlich stark ausgeprägt ist.

Vergleichsweise positive Konsequenzen sahen die Lehrkräfte bei der Einführung der Bandbreitenregelung bezüglich der *Arbeitszeitgerechtigkeit* (38%, 26%, 36%) sowie im Hinblick auf die Chance zur *Begrenzung der Arbeitszeit nach oben* (25%, 45%, 30%). Etwas niedriger lagen die Ausprägungen der Kriterien *Qualität der pädagogischen Arbeit* (15%, 53%, 32%) sowie der *persönlichen Zeitsouveränität* (13%, 48%, 39%). Negative Auswirkungen der Bandbreitenregelung wurden in Hinblick auf die Möglichkeiten zur *Kommunikation und Kooperation* innerhalb des Kollegiums (9%, 51%, 40%) sowie in besonderem Ausmaß auf die *Qualität des sozialen Klimas* erwartet (5%, 13%, 82%).

## Fächerdifferenzierung

Abbildung 28 veranschaulicht die prozentualen Häufigkeiten für die Differenzierung der Lehrverpflichtung in Abhängigkeit des unterrichteten Faches.

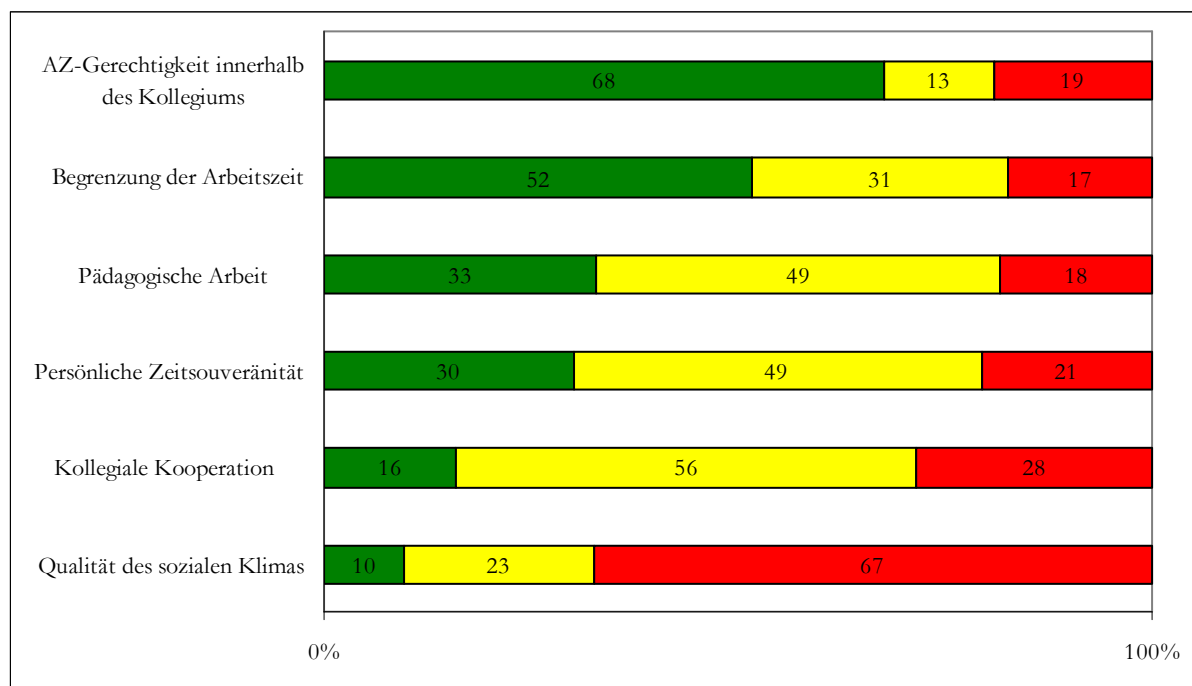


Abbildung 28: Bewertung der Fächerdifferenzierung

Die Reihenfolge der nach dem Ausmaß positiver Erwartungen sortierten Kriterien entspricht der Reihenfolge bei der Bandbreitenregelung. Bei diesem relational ähnlichen Bewertungsmuster werden der fachbezogenen Differenzierung jedoch in stärkerem Ausmaße auch Verbesserungen im Vergleich zur aktuellen Arbeitszeitregelung zugetraut.

Positive Konsequenzen bei der Einführung dieser Regelung ergeben sich nach Einschätzung der Lehrkräfte in Bezug auf das Kriterium der *Arbeitszeitgerechtigkeit* innerhalb des Kollegiums (68%, 13%, 19%) sowie in Bezug auf die Chance zur *Begrenzung der Arbeitszeit nach oben* (52%, 31%, 17%). Negative Konsequenzen der fachbezogenen Differenzierung wurden insbesondere befürchtet für die *Qualität des sozialen Klimas* (10%, 23%, 67%). Geringe Auswirkungen wurden erwartet für die *Qualität der pädagogischen Arbeit* (30%, 49%, 21%), für die *persönliche Zeitsouveränität* (33%, 49%, 18%) sowie für die Möglichkeiten zur *Kommunikation und Kooperation* innerhalb des Kollegiums (16%, 56%, 28%).

## Kooperationszeiten

Abbildung 29 zeigt die prozentualen Häufigkeiten für die von den befragten Lehrkräften erwarteten Auswirkungen von Kooperationszeiten.

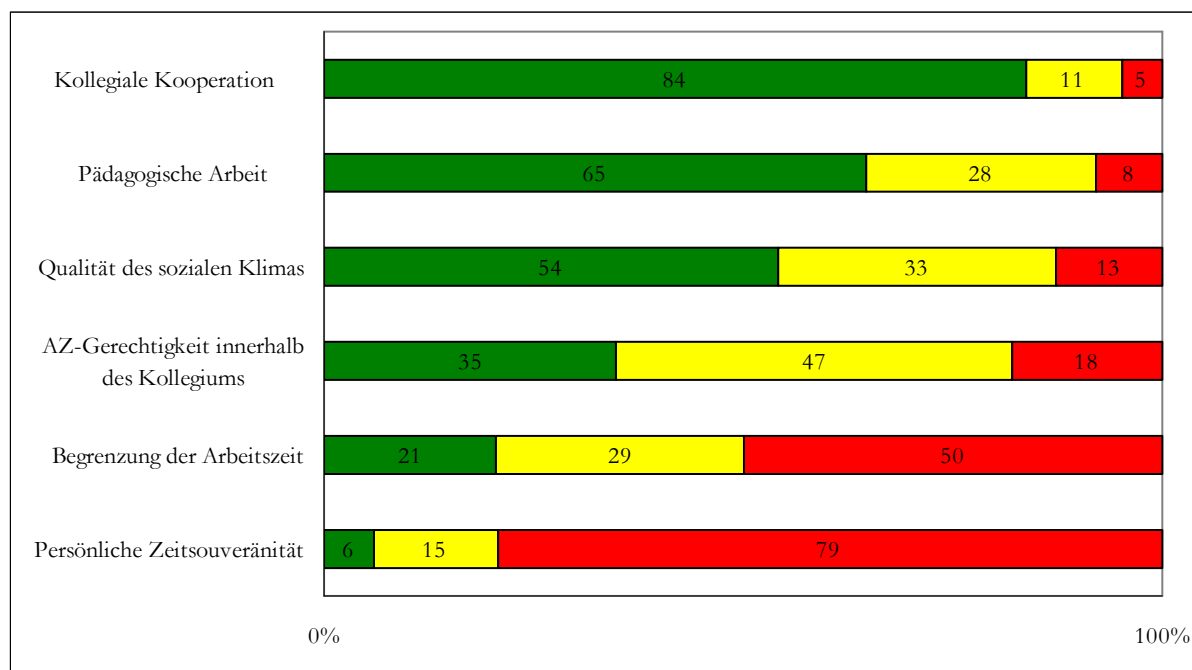


Abbildung 29: Bewertung der Kooperationszeiten

Eindeutig positive Konsequenzen bei der Einführung der Kooperationszeitenregelung versprechen sich die befragten Lehrkräfte für die Möglichkeiten zur *Kommunikation und Kooperation* innerhalb des Kollegiums (84%, 11%, 5%). Darüber hinaus wird mit positiven Auswirkungen gerechnet für die *Qualität der pädagogischen Arbeit* (65%, 28%, 8%), die *Qualität des sozialen Klimas* (54%, 33%, 13%) sowie in geringem Ausmaße für die *Arbeitszeitgerechtigkeit* (35%, 47%, 18%).

Negative Konsequenzen werden in erster Linie für die *persönliche Zeitsouveränität* erwartet (6%, 15%, 79%). Auch die Chance zur *Begrenzung der Arbeitszeit* nach oben reduziert sich nach Ansicht der Lehrkräfte bei der Einführung der Kooperationszeitenregelung (21%, 29%, 50%).

## Präsenzzeitenregelung

Abbildung 30 veranschaulicht die prozentualen Häufigkeiten für die Präsenzzeitenregelung. Das Bewertungsmuster ist ähnlich zu jenem bei den Kooperationszeiten. Obwohl die Präsenzzeitenregelung die extremere Variante ist, fallen die erwarteten positiven Veränderungen bei der kollegialen Kooperation und vor allem der Qualität der pädagogischen Arbeit überraschend etwas niedriger aus als bei Einführung von Kooperationszeiten.

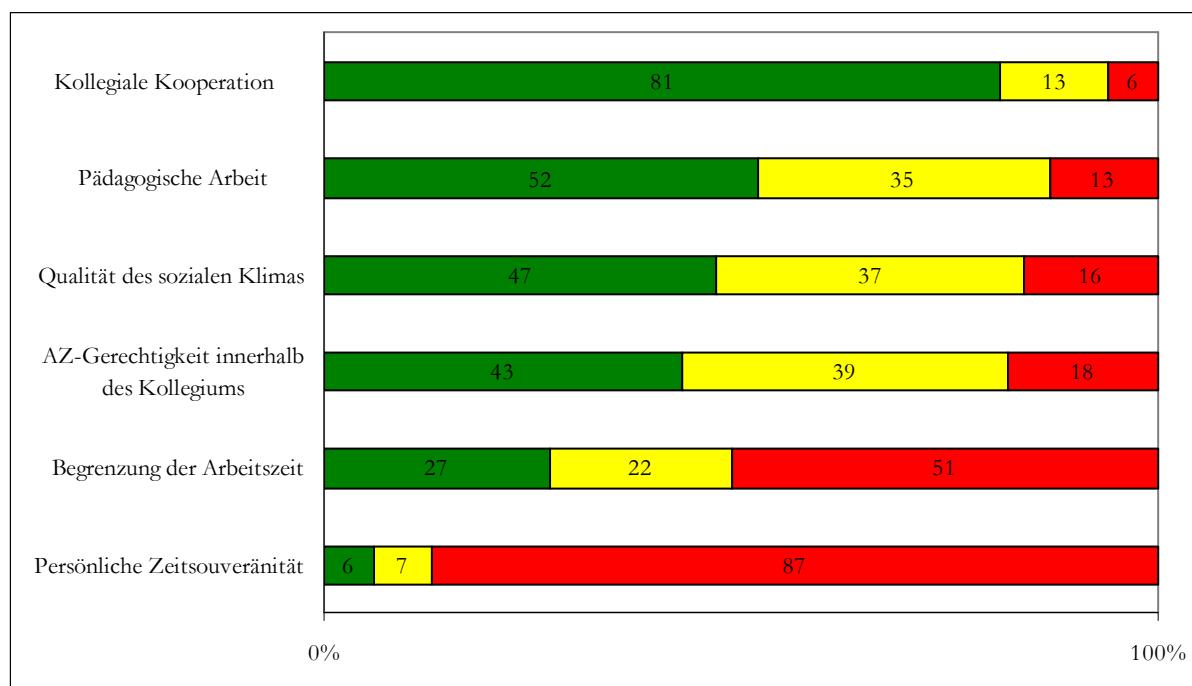


Abbildung 30: Bewertung der Präsenzzeitenregelung

Ebenso wie bei den Kooperationszeiten wird mit der Einführung einer Präsenzzeitenregelung in erster Linie eine Erweiterung der Möglichkeiten zur *Kommunikation und Kooperation* innerhalb des Kollegiums verbunden (81%, 13%, 6%). Verbesserungen im Vergleich zum aktuellen Arbeitszeitmodell werden darüber hinaus in Bezug auf drei weitere Kriterien erwartet: Für die *Qualität der pädagogischen Arbeit* (52%, 35%, 13%), die *Qualität des sozialen Klimas* (47%, 37%, 16%) sowie in etwas geringerem Ausmaß für die *Arbeitszeitgerechtigkeit* (43%, 39%, 18%). Negative Konsequenzen der Präsenzzeitenregelung werden vor allem im Hinblick auf die *persönliche Zeitsouveränität* befürchtet (6%, 7%, 87%). Darüber hinaus reduziert sich nach Ansicht der Lehrkräfte die Chance zur *Begrenzung der Arbeitszeit nach oben* (27%, 22%, 51%).

## Jahresarbeitszeitregelung

Abbildung 31 zeigt die prozentualen Häufigkeiten für erwartete Änderungen bei Einführung einer Jahresarbeitszeitregelung.

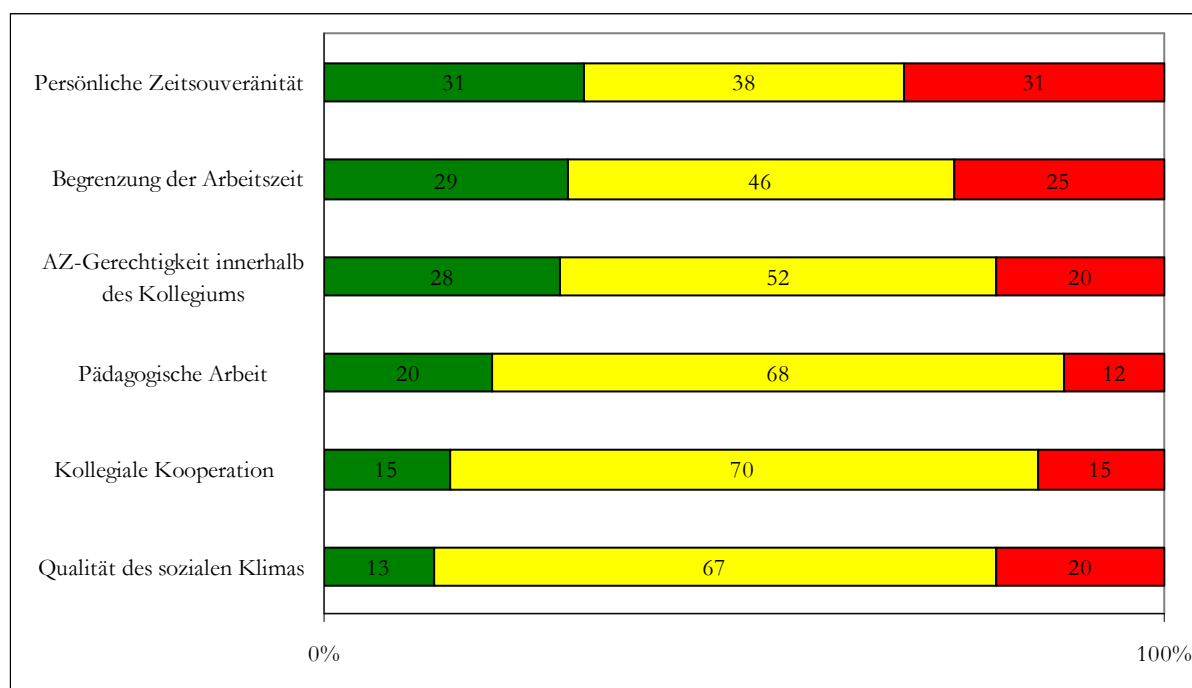


Abbildung 31: Bewertung der Jahresarbeitszeitregelung

Wie bei der Betrachtung des Schaubildes auffällt, sind die prozentualen Häufigkeiten des gelben Bereiches im Gegensatz zu den bisher betrachteten Modellkomponenten in besonders starkem Maße ausgeprägt: *persönliche Zeitsouveränität* (38%), *Begrenzung der Arbeitszeit nach oben* (46%), *Arbeitszeitgerechtigkeit* (52%), *Qualität der pädagogischen Arbeit* (68%). *Kommunikation und Kooperation* (70%), *Qualität des sozialen Klimas* (67%). Folgt man dem bisher angewandten Interpretationsschema, so bedeutet dies, dass die Einführung einer Jahresarbeitszeitregelung nach Ansicht der befragten Lehrkräfte tendenziell mit keinerlei Veränderung auf den zu bewertenden Kriterien einhergeht. Da zu vermuten ist, dass es sich speziell bei dieser Einschätzung um die Folge eines Methodenartefakts handelt, wird auf diesen Punkt in der Diskussion (Kapitel IV) noch einmal gesondert eingegangen. Die jeweils kurze Beschreibung der Arbeitszeitregelungen im Fragebogen scheint bezüglich eines Jahresarbeitszeitmodells nicht ausreichend, um den Befragten ein Urteil zu ermöglichen. Zusätzliche Erläuterungen zur konkreten Umsetzung dieser Regelung erscheinen bei zukünftigen Befragungen notwendig.

## Schulautonomie

Abbildung 32 veranschaulicht die prozentualen Häufigkeiten für den Fall einer umfassenden Arbeitszeitautonomie der Einzelschulen.

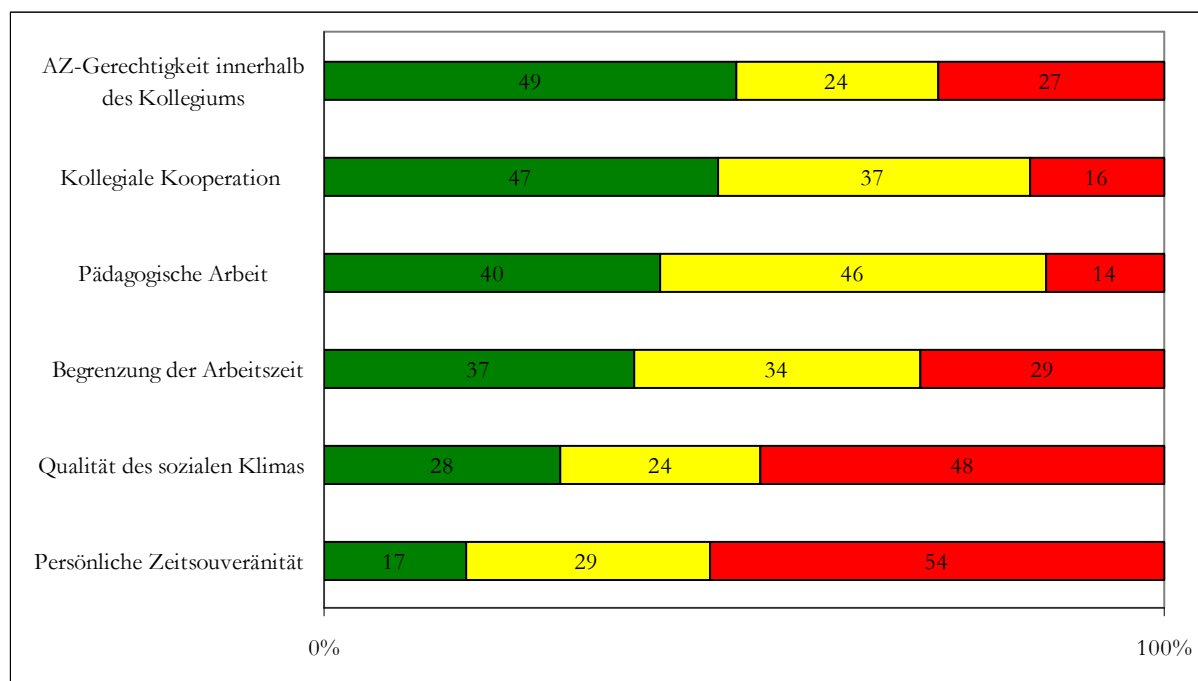


Abbildung 32: Bewertung der umfassenden Schulautonomie

Tendenziell eher positive Auswirkungen einer umfassenden Schulautonomie sehen die befragten Lehrkräfte in einer Erweiterung der *Arbeitszeitgerechtigkeit* (49%, 24%, 27%), den erweiterten Möglichkeiten zur *Kommunikation und Kooperation* innerhalb des Kollegiums (47%, 37%, 16%) sowie in der Verbesserung der *Qualität der pädagogischen Arbeit* (40%, 46%, 14%). Auf der anderen Seite wird mit einer Verschlechterung der *Qualität des sozialen Klimas* (28%, 24%, 48%) sowie mit einer Einschränkung der *persönlichen Zeitsouveränität* (17%, 29%, 54%) gerechnet. Die *Begrenzung der Arbeitszeit nach oben* (37%, 34%, 29%) hingegen wurde ambivalent beurteilt.



Abbildung 33 veranschaulicht zusammenfassend die Bewertung der sechs untersuchten Arbeitszeitregelungen durch die befragten Lehrkräfte. Angeführt sind Mittelwerte der Kriterien für jede der sechs Regelungen. Hohe Werte besagen, dass die Lehrkräfte mehrheitlich der Meinung waren, das jeweilige Kriterium werde durch die entsprechende Arbeitszeitregelung unterstützt, niedrige Werte hingegen bedeuten, dass die Befragten überwiegend der Meinung waren, die entsprechende Regelung trage nicht zur Förderung des jeweiligen Kriteriums bei. Ausprägungen um den Wert 3 sind dem mittleren, neutralen Bereich (keine Änderung) zuzuordnen.

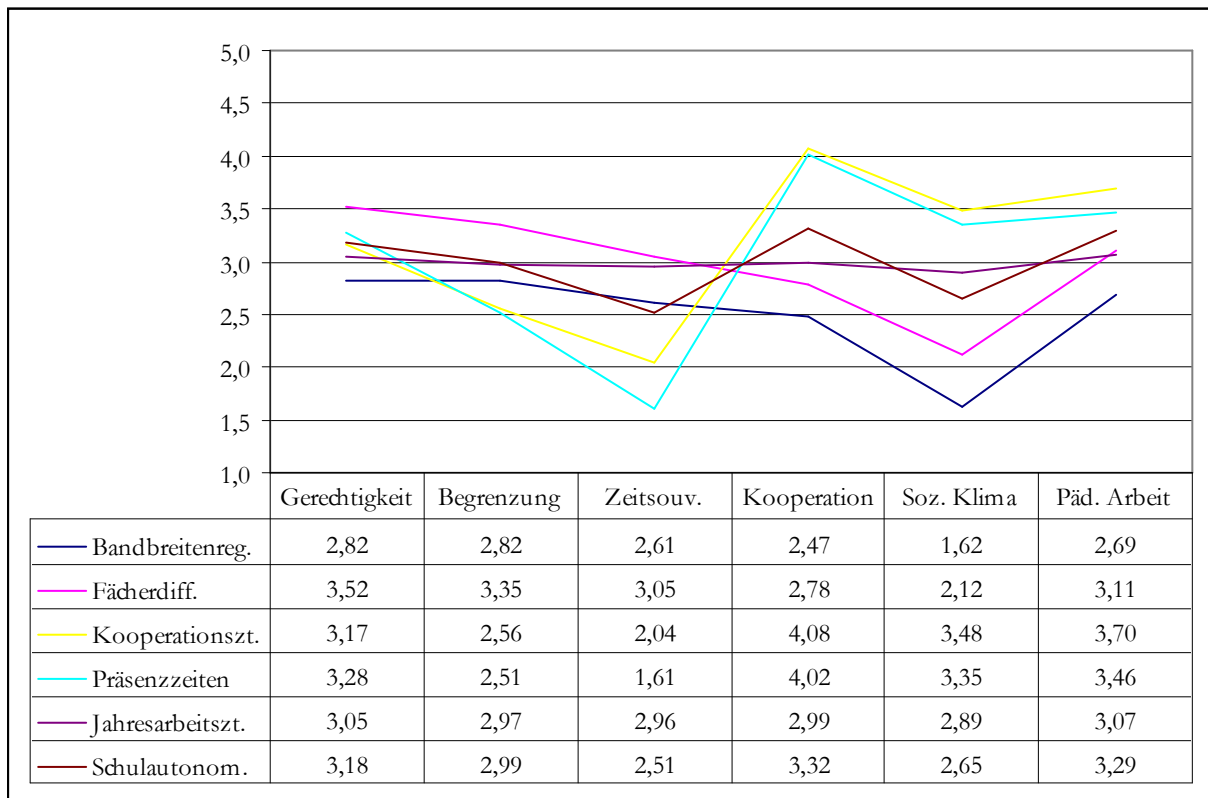


Abbildung 33: Bewertung der alternativen Arbeitszeitregelungen (Mittelwerte)

Wie sich der Graphik entnehmen lässt (Abstand der Linien bzw. Mittelwerte), unterscheiden sich die Arbeitszeitregelungen nach Ansicht der Befragten in erster Linie hinsichtlich ihrer Möglichkeiten zur Förderung der *Kommunikation und Kooperation* innerhalb des Kollegiums, bezüglich des erwarteten Beitrages zur Förderung und Aufrechterhaltung eines *positiven Sozialklimas* sowie in Bezug auf das Potential, die *persönliche Zeitsouveränität* zu fördern bzw. einzuschränken.

Geringere Unterschiede zwischen den Arbeitszeitregelungen zeigen sich nach Meinung der Untersuchungsteilnehmer hinsichtlich des erwarteten Beitrages zur *Qualität der pädagogischen Arbeit* sowie in Bezug auf das Potential die *Arbeitszeit der Lehrkräfte nach oben zu begrenzen*. Die geringste Differenzierungsfähigkeit zur Unterscheidung von Auswirkungen der alternativen Arbeitszeitregelungen kommt dem Kriterium der *Arbeitszeitgerechtigkeit* zu.

### 3.3 Einfluss von Person- und Situationsmerkmalen

Es wurde geprüft, inwieweit sich bei der Bewertung der alternativen Arbeitszeitregelungen Unterschiede in Abhängigkeit verschiedener Personen- und Situationsmerkmale feststellen lassen. Geprüft wurde für jede Modellkomponente, ob sich die Bewertung einzelner Kriterien in Abhängigkeit der Variablen Geschlecht, Alter, Schulart, Funktionsträgerschaft und Beschäftigungsumfang unterscheidet. Über die Ergebnisse berichtet Lacroix (2005) ausführlicher (z.B. hatten das Alter und die Deputatshöhe keine Bedeutung).

An dieser Stelle soll nur auf die auffälligsten Unterschiede eingegangen werden. Das bedeutsamste Merkmal war die Funktionsträgerschaft: Die Auswirkungen alternativer Arbeitszeitregelungen wurden von den Mitgliedern der *Schulleitung* sehr deutlich und ohne Ausnahme positiver eingestuft werden als von den Mitgliedern des *Personalrates* und den *Lehrkräften ohne Funktion*. Dies gilt insbesondere für die Kooperationszeiten, die Präsenzzeitenregelung sowie für die Einführung einer umfassenden Autonomie der Einzelschulen. Die Angehörigen des Personalrates sowie die Lehrkräfte ohne Funktion unterscheiden sich in ihrer Einschätzung der alternativen Regelungen nicht signifikant untereinander. Tendenziell lässt sich jedoch feststellen, dass die Personalratsangehörigen die Auswirkungen neuer Regelungen noch etwas kritischer beurteilen als ihre KollegInnen ohne Funktionsstelle.

Weiterhin zeigte sich, dass der größte Teil der Bewertungsunterschiede in Zusammenhang mit den *Kooperationszeiten* sowie mit der *Präsenzzeitenregelung* festzustellen ist. Dieser Umstand weist darauf hin, dass die Auswirkungen dieser beiden alternativen Arbeitszeitregelungen von den unterschiedlichen Personengruppen in sehr unterschiedlicher Weise eingeschätzt werden.

## 4. Alternative Arbeitszeitregelungen – Akzeptanz

Im Anschluss an die Bewertung der alternativen Arbeitszeitregelungen („Modellkomponenten“) befasst sich ein weiterer Schwerpunkt der Untersuchung mit der Frage, inwieweit die alternativen Arbeitszeitregelungen von den Lehrkräften akzeptiert werden. Dieser Abschnitt informiert über die Akzeptanz der bereits in Abschnitt 3 vorgestellten Modellkomponenten. (Abschnitt 5 befasst sich abschließend mit der Akzeptanz weiterer Gestaltungsmöglichkeiten der Lehrerarbeitszeit sowie mit der Beurteilung optionaler Möglichkeiten der Arbeitszeitgestaltung.)

Zur Erfassung der Akzeptanz der verschiedenen Arbeitszeitregelungen wurden die UntersuchungsteilnehmerInnen im Anschluss an die Bewertung der Modellkomponenten aufgefordert, zu beurteilen, inwieweit sie persönlich mit der Einführung der entsprechenden Regelung einverstanden wären.

Abbildung 34 veranschaulicht die prozentualen Häufigkeiten der Akzeptanz für jede der sechs Modellkomponenten. Hohe Werte im grünen Bereich bedeuten eine hohe Zustimmung (*Völlig einverstanden* - *Eher einverstanden*). Hohe Werte im roten Bereich lassen auf die Ablehnung der beschriebenen Regelung schließen (*Eher nicht einverstanden* - *Überhaupt nicht einverstanden*). Der gelbe

Bereich steht für eine indifferente Haltung gegenüber der Einführung der entsprechenden Regelung (*Ist mir egal*).

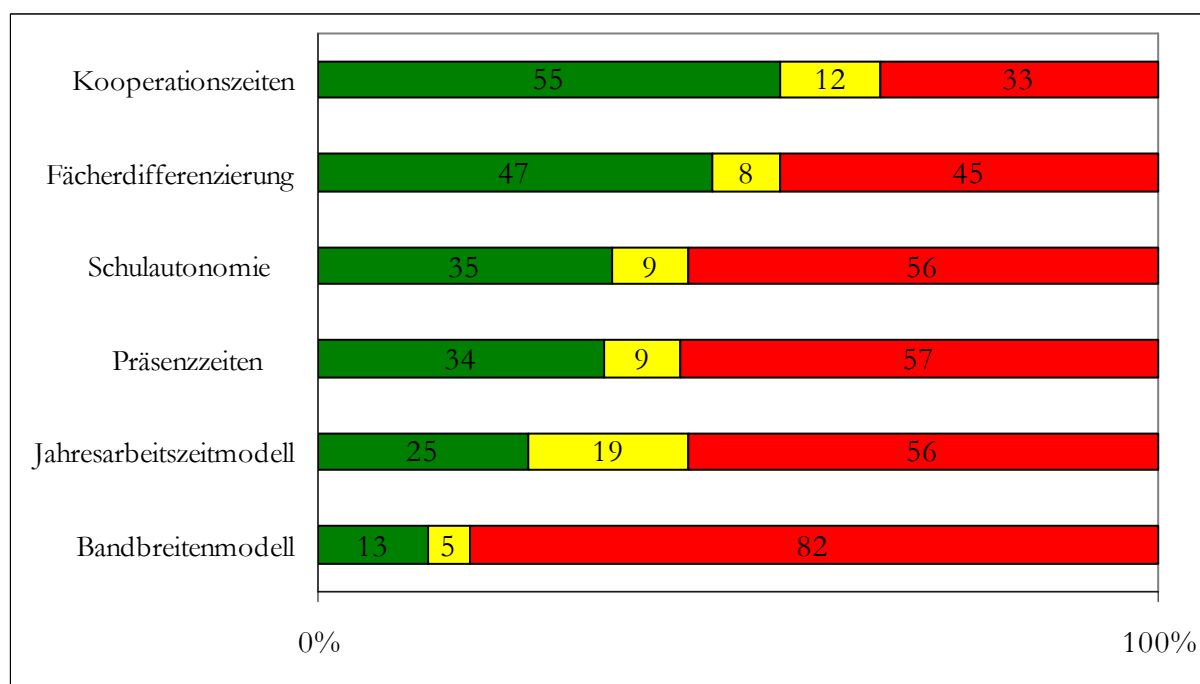


Abbildung 34: Akzeptanz alternativer Arbeitszeitmodelle

In der Abbildung dominieren die rote und grüne Farbe, d.h. die befragten Lehrkräfte standen den vorgestellten Arbeitszeitregelungen entweder positiv oder negativ gegenüber. Indifferente Einstellungen wurden eher selten geäußert. Vermutlich hat sich hier die im Fragebogen gewählte verbale Verankerung („*Ist mir egal*“ statt „*Teils/teils*“) ausgewirkt und eine stärkere Polarisierung bewirkt.

Die höchste Akzeptanz fand die Regelung der *Kooperationszeiten* (55%, 12%, 33%) sowie die *Differenzierung* der Unterrichtsverpflichtung in Abhängigkeit des unterrichteten *Faches* (47%, 8%, 45%).

Überwiegend negativ beurteilt wurden hingegen eine umfassende *Autonomie der Einzelschulen* (35%, 9%, 56%), die Einführung von *Präsenzzeiten* (34%, 9%, 57%) sowie die Regelung der Arbeitszeit auf der Basis eines *Jahresarbeitszeitmodells* (25%, 19%, 56%). Trotz der überwiegend ablehnenden Haltung befürwortet jedoch immerhin jede/r dritte bis vierte Befragte die Einführung dieser alternativen Arbeitszeitregelungen.

Den mit Abstand niedrigsten Mittelwert und somit weitestgehend fehlende Akzeptanz fand sich für die *Bandbreitenregelung* (13%, 5%, 82%); (nur) jedes siebte GEW-Mitglied befürwortet die Einführung dieser per Verwaltungsvorschrift in Baden-Württemberg soeben umgesetzten Regelung.

### Einfluss von Person- und Situationsmerkmalen

Um zu prüfen, ob die Akzeptanz der alternativen Arbeitszeitregelungen in Abhängigkeit bestimmter Personen- und Situationsmerkmale variiert, wurden für jede Modellkomponente Mittelwertvergleiche durchgeführt. Geprüft wurden erneut mögliche Unterschiede in Abhängigkeit des Geschlechts, des Alters, der Schulart, des Beschäftigungsumfanges sowie der Funktion an der Schule. Tabelle 10 gibt eine Auswahl der signifikanten und auffälligen Unterschiede wieder.

**Tabelle 10: Akzeptanzunterschiede bezüglich der Modelle in Abhängigkeit von Personenmerkmalen**

Bandbreitenregelung				Präsenzzeiten				Kooperationszeiten			
<i>Funktion</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Funktion</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Funktion</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Keine Funkt.	540	1.90 <sup>a</sup>	1.06	Keine Funkt.	542	2.51 <sup>a</sup>	1.33	Keine Funkt.	544	3.18 <sup>a</sup>	1.24
Personalrat	61	1.48 <sup>a</sup>	.70	Personalrat	62	2.27 <sup>b</sup>	1.26	Personalrat	48	3.22 <sup>b</sup>	1.27
Schulleitung	49	1.80	1.04	Schulleitung	48	3.71 <sup>ab</sup>	1.25	Schulleitung	60	3.96 <sup>ab</sup>	1.07

Anmerkung: N=Anzahl, M=Mittelwert, SD=Standardabweichung. Mittelwerte mit den gleichen hochgestellten Buchstaben unterscheiden sich signifikant (Scheffé-Test,  $p < .05$ )

Unterschiede in Bezug auf die Akzeptanz der Bandbreitenregelung, der Kooperationszeiten sowie der Präsenzzeitenregelung ließen sich lediglich in Abhängigkeit der Funktion feststellen. Hierbei zeigte sich insbesondere bei den letztgenannten Regelungen, dass die Mitglieder der Schulleitung signifikant eher bereit sind, der Einführung dieser Modellkomponenten zuzustimmen als die Angehörigen des Personalrates und die Lehrkräfte ohne Funktion (vgl. Tabelle 10).

### Vorhersage (und Erklärung) der Akzeptanz

Um zu prüfen, welche Aspekte in besonderem Maße die Befürwortung oder Ablehnung der alternativen Arbeitszeitregelungen beeinflussen, wurden die Bewertungskriterien mittels Regressionsanalysen hinsichtlich ihres Erklärungswertes für die Akzeptanz der entsprechenden Modellkomponenten untersucht. Neben den sechs Bewertungskriterien wurden die beiden folgenden Variablen in die Analysen zusätzlich mit einbezogen: Der *Wunsch nach Beibehaltung bzw. Veränderung* der aktuellen Arbeitszeitregelung sowie die *Informiertheit* über alternative Arbeitszeitmodelle aus dem In- und Ausland.

Tabelle 11 veranschaulicht beispielhaft die regressionsanalytischen Befunde für die Regelung der Kooperationszeiten. Sämtliche Bewertungskriterien trugen zur Vorhersage der Modellakzeptanz bei, wobei den Aspekten *Qualität der pädagogischen Arbeit* sowie der *Qualität des sozialen Klimas* die größte Vorhersagekraft zukam. Insgesamt wurden knapp 64% der Kriteriumsvarianz durch die aufgenommenen Prädiktoren aufgeklärt, das entspricht einer sehr guten Vorhersagemöglichkeit. Mit anderen Worten: Ob eine Lehrkraft die Kooperationszeitenregelung befürwortet, kann sehr

gut über deren Angaben zu den einzelnen Bewertungskriterien vorhergesagt und erklärt werden. Insbesondere wenn eine Lehrkraft der Kooperationszeitenregelung positive Auswirkung auf die pädagogische Arbeit und das soziale Klima zuspricht, wird sie diese Regelung auch akzeptieren.

**Tabelle 11: Schrittweise multiple Regression auf die Akzeptanz der Kooperationszeitenregelung**

Prädiktorvariablen	R <sup>2</sup>	Korrigiertes R <sup>2</sup>	B	Beta	p
Qualität der pädagogischen Arbeit	.505	.505	0.40	.29	<.01
Qualität des sozialen Klimas	.578	.577	0.31	.24	<.01
Begrenzung der Arbeitszeit	.618	.616	0.17	.15	<.01
Kommunikation & Kooperation	.627	.625	0.22	.15	<.01
Persönliche Zeitsouveränität	.634	.631	0.15	.11	<.01
Arbeitszeitgerechtigkeit	.639	.635	0.11	.08	.01
Konstante			-1.30		

F = 163.16; df = 6/554; p < .001

*Anmerkungen.* Folgende Variablen wurden nicht signifikant und wurden deshalb nicht aufgeführt: Wunsch nach Beibehaltung der aktuellen Regelung, Informiertheit.

Fasst man die regressionsanalytischen Befunde bezüglich aller sechs alternativer Arbeitszeitregelungen zusammen, so lässt sich konstatieren, dass die Auswahl der Bewertungskriterien sehr gut geeignet ist, um die Akzeptanz dieser alternativen Arbeitszeitregelungen vorherzusagen. Es wurden jeweils zwischen 50 und 70% der Kriteriumsvarianz aufgeklärt. Hierbei kommt - über alle Modelle hinweg - insbesondere dem Kriterium *Qualität der pädagogischen Arbeit* eine besondere Bedeutung zu: Je eher die Lehrkräfte der Ansicht sind, eine Arbeitszeitregelung unterstützt das Erreichen der vorgegebenen Unterrichtsziele sowie eine differenzierte Förderung der Schülerinnen und Schüler, desto eher wird diese Regelung von den Befragten befürwortet.

Im Übrigen zeigt sich, dass der Erklärungswert der einzelnen Kriterien von Modell zu Modell unterschiedlich stark ausgeprägt ist. Beobachtbar sind demnach keine „Automatismen“ nach dem Motto: „genügt eine Arbeitszeitregelung einem bestimmten Kriterium, so wird diese stets akzeptiert“. Die Vorhersagekraft eines Kriteriums ist vielmehr davon abhängig, wie positiv oder negativ das zu bewertende Modell auch auf den übrigen Kriterien eingestuft wird.

## 5. Akzeptanz weiterer Gestaltungsmöglichkeiten der Lehrerarbeitszeit

Zur Reduzierung der Fragebogenlänge war eine detaillierte Bewertung nur bei den angeführten sechs Arbeitszeitregelungen („Modellkomponenten“, s.o.) möglich. Um dennoch eine Einschätzung der nicht berücksichtigten Modellkomponenten zu realisieren, wurden die Untersuchungsteilnehmer im Anschluss an die ausführliche Bewertung aufgefordert, acht weitere Möglichkeiten der Arbeitszeitgestaltung daraufhin zu beurteilen, inwieweit sie mit deren

Einführung einverstanden wären. Abbildung 35 informiert über die Ergebnisse dieser Akzeptanzbefragung. Hohe Werte im grünen Bereich bedeuten hohe Zustimmung. Hohe Werte im roten Bereich weisen darauf hin, dass die entsprechende Regelung von den Lehrkräften abgelehnt wird.

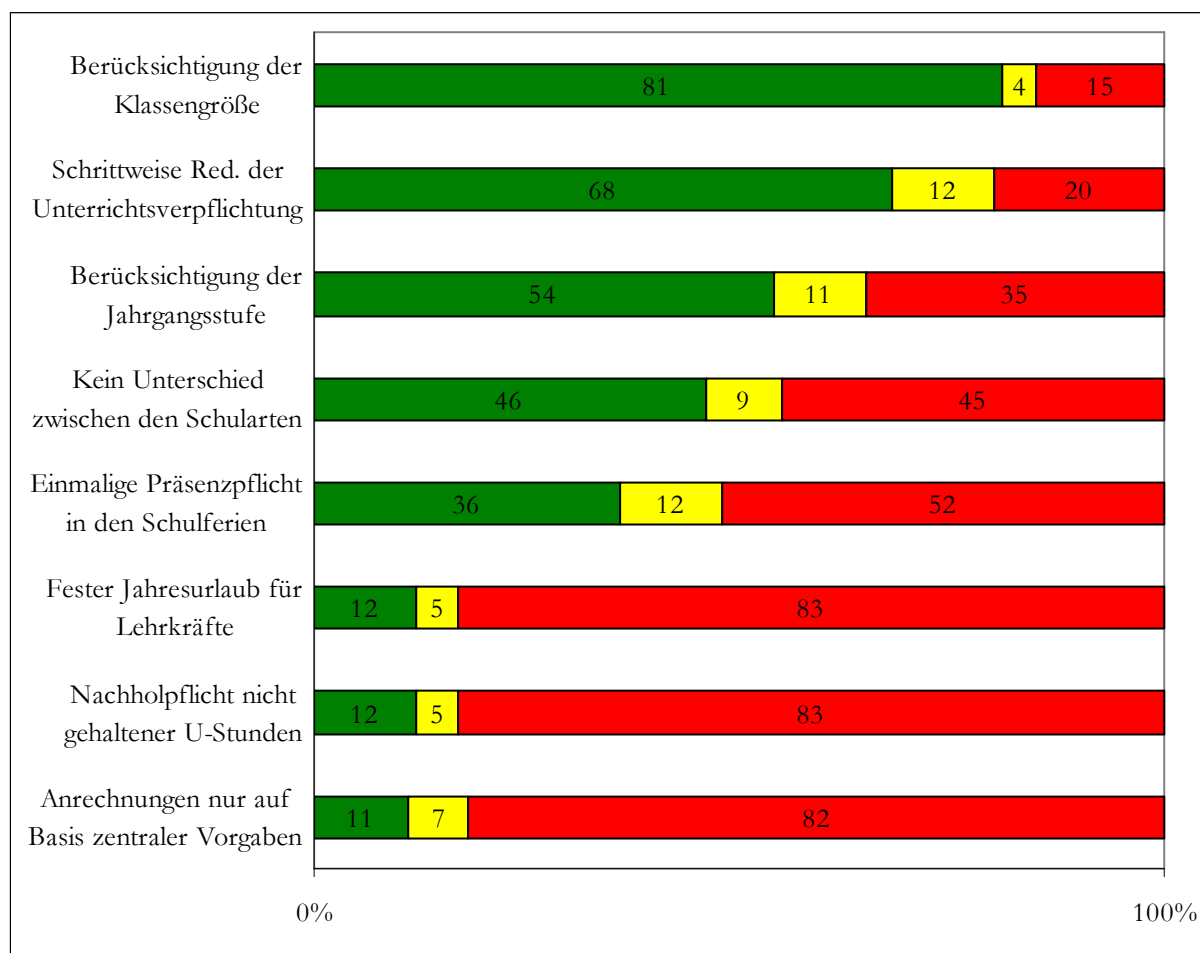


Abbildung 35: Akzeptanz weiterer Gestaltungsmöglichkeiten der Arbeitszeitgestaltung

Wie sich der Graphik entnehmen lässt, wurde eine Einführung der zusätzlich vorgestellten Modellkomponenten in sehr unterschiedlichem Ausmaß befürwortet und abgelehnt.

Die größte Zustimmung fand sich für die Differenzierung der Unterrichtsverpflichtung in Abhängigkeit von der *Klassengröße* (81%, 4%, 15%) sowie für den Vorschlag, die Anzahl der wöchentlich zu leistenden Pflichtstunden *schrittweise* über den Verlauf des gesamten Berufslebens zu reduzieren (68%, 12%, 20%). Ebenfalls positiv beurteilt wurde die Differenzierung der Unterrichtsverpflichtung in Abhängigkeit der unterrichteten *Jahrgangsstufe* (54%, 11%, 35%). Akzeptanzwerte im mittleren Bereich fanden sich für die Forderung, bei der Bemessung der Unterrichtsverpflichtung auf die *Unterschiede zwischen den Schularten* zu verzichten (46%, 9%, 45%). Tendenziell negativ beurteilt wurde der Vorschlag, dass die Lehrkräfte auch während der *Schulferien* für einen bestimmten Zeitraum zur Erfüllung dienstlicher Pflichten herangezogen werden können (36%, 12%, 52%), aber immerhin jede/r Dritte befürwortete diesen Schritt. Die geringsten Akzeptanzwerte fanden sich schließlich für die Forderung, den Lehrkräften einen *festen*

*Jahresurlaub* zuzuweisen (12%, 5%, 83%), für den Vorschlag, nicht erteilte Unterrichtsstunden ohne Ansehen der Ausfallgründe *nachholen* zu müssen (12%, 5%, 83%) sowie den Vorschlag, die Vergabe von Anrechnungsstunden ausschließlich auf der Basis *zentraler Vorgaben* zu regeln (11%, 7%, 82%).

Zum Abschluss wurden die Lehrkräfte um eine Einschätzung gebeten, inwieweit die im Theoriekapitel I beschriebenen *optionalen Möglichkeiten der Arbeitszeitgestaltung* für sie persönlich von Vorteil sind. Abbildung 36 informiert über die Ergebnisse dieser Befragung. Hohe Ausprägungen im grünen Bereich weisen darauf hin, dass die Untersuchungsteilnehmer der entsprechenden Regelung einen hohen persönlichen Nutzen beimaßen.

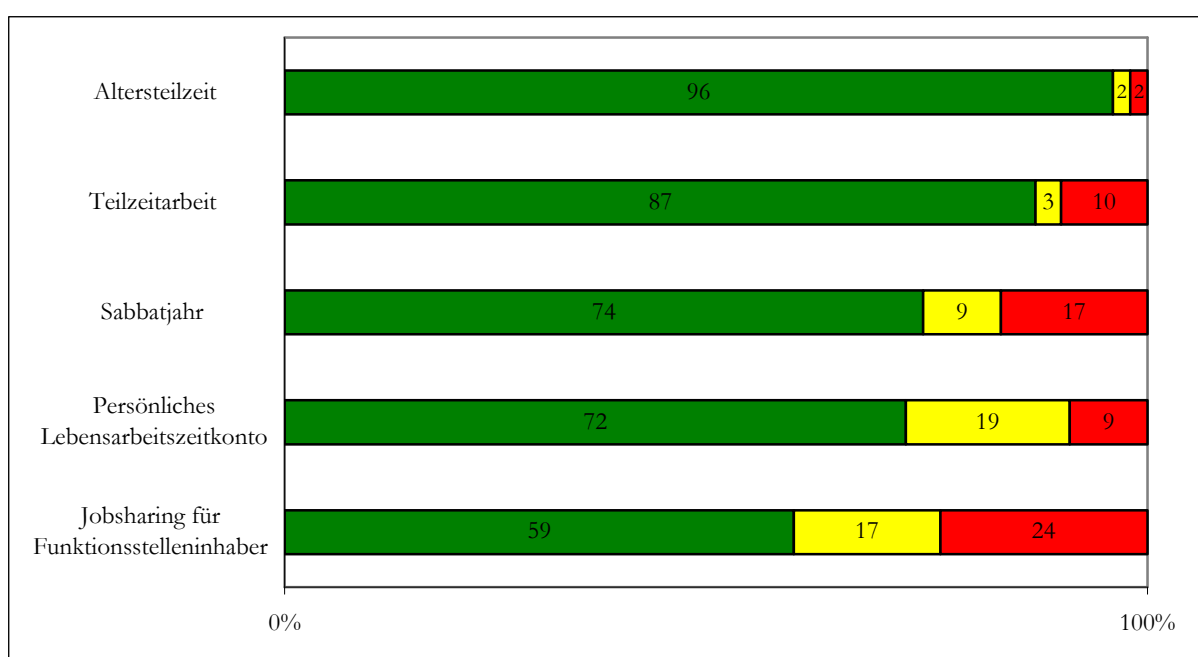


Abbildung 36: Optionale Möglichkeiten der Arbeitszeitgestaltung

Die optionalen Möglichkeiten der Arbeitszeitgestaltung wurden von den befragten Lehrkräften ohne Ausnahme als vorteilhaft eingestuft.

Den niedrigsten Wert im grünen Bereich und somit den geringsten Nutzen sprachen die Untersuchungsteilnehmer der Möglichkeit zu, eine Funktionsstelle in Kooperation mit einer anderen Lehrkraft auszuüben (*Job-Sharing für Funktionsstelleninhaber*; 59%, 17%, 24%). Überwiegend positiv beurteilt wurden die Möglichkeiten zur individuellen Verteilung von Pflichtstunden im Rahmen eines persönlichen Lebensarbeitszeitkontos (*Ansparmodell*; 72%, 19%, 9%), die Gelegenheit zur Inanspruchnahme eines *Sabbatjahres* (74%, 9%, 17%) sowie die generelle Option zur *Teilzeitbeschäftigung* (87%, 3%, 10%). Besonders hohe Akzeptanz fand die Regelung der *Altersteilzeit* (96%, 2%, 2%).

## IV. Diskussion

### 1. Arbeits- und organisationspsychologische Bewertung des aktuellen Modells

Ziel des ersten Fragekomplexes war die Erstellung einer Bestandsaufnahme der aktuellen Arbeitszeitregelung. Erfasst wurden die allgemeine Zufriedenheit mit dem Pflichtstundenmodell, dessen Bewertung anhand der vorgestellten Kriterien, die Einschätzung des Veränderungsbedarfes sowie die Forderungen der Lehrkräfte an die Regelungen der Arbeitszeit.

#### 1.1 Allgemeine Zufriedenheit und detaillierte Bewertung des Pflichtstundenmodells

Bezüglich der allgemeinen Zufriedenheit mit der aktuellen Pflichtstundenregelung lässt sich feststellen, dass sich die Meinungen der UntersuchungsteilnehmerInnen stark unterscheiden. Während fast ein Drittel der Lehrkräfte mit der Pflichtstundenregelung mehr oder weniger zufrieden ist, lehnt ein weiteres Drittel der Lehrkräfte dieses Modell tendenziell ab. Der hohe Anteil an Untersuchungsteilnehmern in dem mittleren Zufriedenheitsbereich („teils-teils“) deutet darauf hin, dass für viele mit dem derzeitigen Arbeitszeitmodell sowohl negative als auch positive Aspekte verbunden werden.

Dabei zeigt sich, dass die Einschätzung der Lehrkräfte weitgehend mit der im Theoriekapitel referierten Kritik am deutschen Arbeitszeitmodell übereinstimmt: Während die Pflichtstundenregelung einerseits mit einer unbürokratischen Planung und Kontrolle der Lehrerarbeitszeit einhergeht und den Lehrkräften große persönliche zeitliche Gestaltungsspielräume in Bezug auf die außerunterrichtlichen Aufgaben eröffnet, werden die Schwächen dieser Regelung vor allem bezüglich der *Arbeitszeitgerechtigkeit*, der *Kommunikation und Kooperation*, der *Trennung von Arbeit und Freizeit* sowie der *Transparenz nach außen* gesehen.

Betrachtet man die allgemeine Zufriedenheit getrennt für unterschiedliche Personengruppen, so finden sich in erster Linie Differenzen in Abhängigkeit von der Funktion (Schulleitungen sind kritischer und befürworten sehr viel stärker Änderungen des aktuellen Modells) sowie des Beschäftigungsumfanges. Für den Beschäftigungsumfang lässt sich ein überraschendes Ergebnis aufzeigen: Trotz gegenteiliger Annahmen beurteilen die teilzeitbeschäftigten Lehrkräfte das aktuelle Arbeitszeitmodell insgesamt positiver als ihre vollzeitbeschäftigten KollegInnen. Dies ist insofern verwunderlich, da verschiedene Arbeitszeitstudien darauf hinweisen, dass die relative Arbeitszeit der Lehrkräfte mit geringer werdender Unterrichtsverpflichtung zunimmt, wodurch die Teilzeitkräfte nach übereinstimmender Auffassung benachteiligt werden (z.B. Schönwälder, 1998). Auch die offenen Kommentare der UntersuchungsteilnehmerInnen in der vorliegenden Studie geben in diesem Zusammenhang keinen Aufschluss über die Hintergründe der entsprechenden Bewertung, da die auf das Thema Teilzeit bezogenen Anmerkungen erwartungsgemäß negative Aspekte hervorheben:

„Teilzeitkräfte müssen zu viele außerunterrichtliche Bereiche (AG's, Konferenzen, Elternarbeit, Schulprogramm etc. ) mitgestalten bzw. mitarbeiten - steht in keiner Relation zum Stundendeputat und der Bezahlung!“

„Ich wünsche mir Änderungen bei der zeitlichen Belastung der Teilzeitkräfte. Die unteilbaren Aufgaben (Konferenzen, Zeugniserteilung, Ausflüge, Waldheimaufenthalte...) belasten Teilzeitkräfte



unverhältnismäßig. Ein Ausgleich kann durch die verlässlichen Grundschulzeiten und durch fehlende Krankheitsstellvertreter im Moment noch nicht erfolgen!“

„Die Teilzeit ist meistens sehr ungerecht. Bei halbem Deputat halbiert sich nur die Pflichtstundenzahl. Alles andere bleibt gleich, wie bei vollem Deputat: GLKs, Klassenlehreraufgaben, Elterngespräche, Schulberichte/Zeugnisse/Beurteilungen schreiben, Klassenausflüge, Pausenaufsicht, Schulfeste...“

Da die offenen Anmerkungen im Fragebogen keine Erklärung für die insgesamt positivere Einschätzung des aktuellen Arbeitszeitmodells der Teilzeitkräfte bieten, können wir vorerst nur spekulieren (z.B. ist es denkbar, dass trotz objektiv *relativer* Verschlechterung eine *absolut* bessere Möglichkeit zum Umgang mit den Anforderungen im Beruf und Privatleben bei Teilzeitkräften resultiert, während bestehende zeitliche Überforderungen bei Vollzeitkräften zu kritischeren Werten führten).

Der andere auffällige Unterschied (Schulleitungen sind unzufriedener mit dem aktuellen Modell als Personalräte und Lehrkräfte ohne Funktionstelle; entsprechend befürworten sie auch wesentlich eindeutiger eine Änderung) ist hingegen gut nachzuvollziehen: Schulleitungen erleben in ihrer Tätigkeit offensichtlich deutlicher Nachteile des bestehenden Arbeitszeitmodells hinsichtlich der Funktionsfähigkeit der gesamten Schule.

## 1.2 Veränderungsbedarf und Forderungen an die Regelungen zur Arbeitszeit

Bezüglich des Veränderungsbedarfs steht die Mehrzahl der Untersuchungsteilnehmer einer Beibehaltung der aktuellen Arbeitszeitregelung tendenziell negativ gegenüber. In diesem Zusammenhang gibt die letzte Frage (im ersten Fragekomplex) Aufschluss darüber, welche Aspekte bei der Konzeption neuer Arbeitszeitmodelle in erster Linie berücksichtigt werden sollten. Besondere Wichtigkeit messen die Lehrkräfte in diesem Zusammenhang der *Qualität der pädagogischen Arbeit* bei. Dieser Befund deckt sich mit den Ergebnissen verschiedener Studien zu den Motivationsquellen des Lehrerberufes, aus denen hervorgeht, dass die berufliche Zufriedenheit der Lehrkräfte in erster Linie aus der direkten pädagogischen Arbeit mit den Schülern resultiert (z.B. Schönwälder et al., 2003). Weiterhin von besonderer Bedeutung sind die Kriterien *Arbeitszeitgerechtigkeit*, *Qualität des Sozialklimas*, *Begrenzung der Arbeitszeit nach oben*, *Kommunikation und Kooperation* sowie *Transparenz nach außen*.

Die hohe Bedeutung, die der Transparenz der Arbeitsleistung beigemessen wird, deckt sich mit den Ergebnissen z.B. der österreichischen Studie „LehrerIn 2000“ (BMBWK, 2000), nach der über zwei Drittel der befragten Lehrkräfte mit dem Ansehen des Lehrerberufes in der Öffentlichkeit nicht zufrieden sind.

### Zusammenfassung

Zusammengefasst weisen die Befunde des ersten Fragekomplexes darauf hin, dass die Lehrkräfte dem derzeitigen Pflichtstundenmodell mit gemischten Gefühlen gegenüberstehen.

Eine Veränderung dieser Regelung wird zumindest tendenziell befürwortet, wobei die Mitglieder der Schulleitung einen diesbezüglichen Schritt in stärkerem Ausmaße für notwendig erachten als die übrigen Lehrkräfte. Sofern eine neue Arbeitszeitregelung angedacht wird, sollte diese in erster Linie dazu geeignet sein, die Qualität der pädagogischen Arbeit zu gewährleisten und zu ver-

bessern und eine gerechte Verteilung der Arbeitsbelastung innerhalb des Kollegiums zu unterstützen.

## 2. Gerechtigkeit des aktuellen Modells

### 2.1 Wie wird die aktuelle Arbeitszeitregelung unter Gerechtigkeitsaspekten beurteilt?

Bezogen auf die Gerechtigkeit wurde das aktuelle Arbeitszeitmodell ambivalent bewertet. Insbesondere die Deputatsreduktion mit dem Alter wurde von den Lehrkräften als sehr gerecht eingestuft. Auch fühlten sich die Lehrkräfte gegenüber den KollegInnen an der eigenen Schule zumindest im Durchschnitt nicht sehr benachteiligt. Eher negativ wurde die Variation der Deputatsverpflichtung in Abhängigkeit von der Ausbildung sowie das Pflichtstundenmodell insgesamt beurteilt. Auffällig war der recht große Mittelwertunterschied zwischen den beiden zusammenfassenden Bewertungen: während die eigene Schule als eher arbeitszeitgerecht eingestuft wurde ( $M=3.18$ , max. 5), wurde das Pflichtstundenmodell insgesamt zumindest tendenziell als ungerecht eingestuft ( $M=2.73$ ). Die Spannweite aller möglichen Antworten wurde bei der Bewertung des aktuellen Pflichtstundenmodells vollständig genutzt, die Antworten zu den einzelnen Fragen wiesen erhebliche Variation auf: das heißt, das aktuelle Modell wurde über alle Befragten hinweg nicht einheitlich als gerecht oder ungerecht bewertet.

Aufschluss über die Hintergründe der Bewertung geben die ermittelten Zusammenhänge zwischen verschiedenen Aspekten der aktuellen Regelung. Mit der zusammenfassenden Bewertung der Arbeitszeitgerechtigkeit an der eigenen Schule hing z.B. in erster Linie die empfundene Benachteiligung gegenüber KollegInnen zusammen; die Korrelation leuchtet ein, doch dass nur ein mittlerer Zusammenhang vorliegt, deutet zugleich an, dass die Arbeitszeitgerechtigkeit an der eigenen Schule nicht nur vom Vergleich mit den KollegInnen (sondern z.B. auch von der Schulleitung) beeinflusst wird. Die an einer Schule praktizierte Verteilung von Anrechnungsstunden erwies sich mit einem starken positiven Zusammenhang als bedeutsam für die Beurteilung der schulinternen Arbeitszeitgerechtigkeit. Mit der nichtvorhandenen zeitlichen Differenzierung je nach Unterrichtsfach korrelierte positiv die modellbezogene, zusammenfassende Bewertung. Das heißt, wer das Pflichtstundenmodell für eine eher gerechte Arbeitszeitregelung hielt, befürwortete tendenziell auch die (Beibehaltung der) Gleichbehandlung von Fächern.

### 2.2 Gruppenspezifische Unterschiede in der Gerechtigkeitsbewertung der aktuellen Regelung

Systematische Unterschiede in der Bewertung der aktuellen Arbeitszeitgerechtigkeit zwischen Lehrergruppen (z.B. in Abhängigkeit von der Schulart oder der Unterrichtsfächer) waren zwar vorhanden, allerdings nicht übermäßig eklatant. Die größten Divergenzen fanden sich für die empfundene Benachteiligung gegenüber LehrerInnen anderer Schularten sowie der Deputatsvariation in Abhängigkeit von der Ausbildung und der Schulart. Berücksichtigt man, dass am Gymnasium im Vergleich zu den Grund-, Haupt- und Realschulen weniger Unterrichtsstunden geleistet werden müssen, erscheint dieses Ergebnis plausibel. Dennoch sei nochmals darauf hingewiesen, dass in Arbeitszeitstudien gezeigt wurde, dass Gymnasiallehrkräfte trotz der ungleichen Deputatsverteilung im Durchschnitt länger arbeiten als die Lehrkräfte an Grund-, Haupt- und Realschulen (Mummert + Partner, 1999a).

Geht man von der spezifischen Situation der Befragten aus, so lassen sich auch für andere Unterschiede eine Erklärung finden: So beurteilten beispielsweise SportlehrerInnen die fehlende Differenzierung nach Fächern als gerecht, DeutschlehrerInnen hielten diese Regelung tendenziell für ungerecht. Auffällig waren zwei konträre Ergebnisse bei Gymnasial- und GrundschullehrerInnen: Während sich GrundschullehrerInnen gegenüber KollegInnen an der eigenen Schule weniger, gegenüber LehrerInnen anderer Schularten aber durchaus benachteiligt fühlten, verhielt es sich bei den GymnasiallehrerInnen genau umgekehrt.

### **2.3 Auswirkungen erlebter Arbeitszeitgerechtigkeit**

Mit Bezugnahme auf die Ergebnisse verschiedener Metaanalysen zur Verhaltens-, Einstellungs- und emotionalen Wirksamkeit von wahrgenommener Gerechtigkeit (vgl. Colquitt et al., 2001) wurde das Vorhersagepotential des aktuellen arbeitszeitbezogenen Gerechtigkeitserlebens für organisationales Commitment und emotionale Erschöpfung als Kernkonzept von Burnout überprüft.

Beide Hypothesen ließen sich bestätigen: Wahrgenommene Gerechtigkeit hing positiv mit Commitment zusammen und korrelierte negativ mit emotionaler Erschöpfung. Das im Rahmen von Regressionsanalysen geprüfte Vorhersagepotential der aktuell wahrgenommenen Arbeitszeitgerechtigkeit war für das Commitment mit gut 12% Varianzaufklärung größer als für die emotionale Erschöpfung (6%). Dass der Grad der Varianzaufklärung insgesamt nicht übermäßig hoch war, leuchtet für die vorliegenden Analysen ein und war nicht anders zu erwarten: Arbeitszeitgerechtigkeit ist ein recht spezifisches Konstrukt, und sicherlich nur eine unter mehreren Facetten schulischer Arbeitsbedingungen, die einen Einfluss auf das Commitment und die emotionale Erschöpfung bzw. Burnout nehmen. Angesichts dessen lassen sich die gefundenen Zusammenhänge als beachtenswert zu bezeichnen.

Abschließend sei angemerkt, dass die Mittelwerte von Commitment und Burnout vergleichsweise geringe Varianz aufwiesen. So wurden im Durchschnitt ein recht hohes Commitment und eine eher geringe emotionale Erschöpfung angegeben. Nun liegt zumindest die Vermutung nicht allzu fern, dass stark emotional erschöpfte Lehrkräfte den Fragebogen im Vergleich zu weniger oder gar nicht beeinträchtigten KollegInnen eher seltener ausfüllten. Inwiefern solche Selektionseffekte vorlagen, kann allerdings nicht aufgeklärt werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Arbeitszeitgerechtigkeit offenbar einstellungs- und verhaltensrelevant ist; ein Grund mehr, diesem Thema einige Aufmerksamkeit zu widmen.

## **3. Arbeitszeitbezogene Gerechtigkeitsvorstellungen**

### **3.1 Bewertung konkreter Gestaltungsweisen von Arbeitszeit**

Mit dieser Fragestellung galt es zu klären, welche konkreten Gestaltungsmöglichkeiten von Arbeitszeit die Lehrerinnen und Lehrer als gerechtigkeitsförderlich betrachten.

Sehr positiv beurteilt wurden verschiedene prozedurale Aspekte, insbesondere eine transparente und nach festgelegten Kriterien erfolgende Verteilung von Arbeitszeitverpflichtungen, die Möglichkeit zum schuljahresversetzten Ausgleich von Mehrarbeit sowie die Beteiligung von Lehrkräften an der Erarbeitung von Arbeitszeitregelungen auf ministerialer Ebene. Als sehr gerechtigkeitsförderlich wurde auch die Reduktion der Arbeitszeit für ältere und gesundheitlich

stark beeinträchtigte Lehrkräfte bewertet (Bedürfnisprinzip). Ferner trägt nach Einschätzung der Befragten eine entsprechend dem jeweiligen Deputat reduzierte Heranziehung von Teilzeitkräften zu außerunterrichtlichen Tätigkeiten (Gleichheitsprinzip) sowie eine zeitliche Entlastung von *KlassenlehrerInnen* zu größerer Arbeitszeitgerechtigkeit bei (Leistungsprinzip).

Die große Zustimmung zu *prozeduralen* Gerechtigkeitskriterien sticht hervor und erklärt sich aus der Annahme genereller Gerechtigkeitsförderlichkeit vieler prozeduraler Kriterien. Genauere Aufmerksamkeit verdient vor diesem Hintergrund vor allem die Frage, welche der sieben prozeduralen Kriterien als besonders gerechtigkeitsförderlich eingeschätzt wurden. So galt Transparenz „von oben“ im Sinne einer transparenten Verteilung von Arbeitszeitverpflichtungen als stark gerechtigkeitsförderlich, Transparenz innerhalb der Lehrerschaft hingegen wurde zwar immer noch positiv, im Durchschnitt aber doch um knapp einen Punkt schlechter bewertet. Sehr wichtig schien für die Lehrkräfte die Beteiligung auf ministerialer Ebene im Sinne einer Prozesskontrolle zu sein, außerdem das Vorhandensein klarer Kriterien, nach denen Arbeitszeit verteilt wird. Dies korrespondiert mit einer signifikant schlechteren Bewertung des Vorschlags, der eine Verlagerung der Arbeitszeitverteilung auf die Schulebene im Sinne einer Ergebniskontrolle vorsieht (Schulautonomie). Es zeigte sich insgesamt eine starke Skepsis bezüglich solcher „radikaler“ Lösungen, welche die Verteilung der Arbeitszeit vor allem auf Schulebene vorsehen und somit auf den ersten Blick eine erhöhte Autonomie ermöglichen könnten. Bei den offenen Anmerkungen wurde von den Befragten vielfach angemerkt, dass der Umgang im Kollegium (Konfliktpotential!) und ganz besonders der Führungsstil und die Qualität der Schulleitung große Bedeutung haben bei der zustimmenden oder ablehnenden Haltung zu Lösungen auf der Einzelschulebene.

Zu der überaus positiven Bewertung der Bedürfnis-Items ist anzumerken, dass dieses Urteil offenbar nur dann gilt, wenn die Bedürfnisberücksichtigung vom System und nicht von den KollegInnen an der Schule getragen wird: das entsprechende Item, in dem nach dem Gerechtigkeitsbeitrag der „solidarischen“ Lösung gefragt wird, in der Lehrkräfte die geringere Arbeitszeit ihrer älteren oder stark beanspruchten Kollegen innerhalb eines Kollegiums mittragen, erhielt eine durchschnittlich um etwa anderthalb Punkte schlechtere, bereits im negativen Bereich liegende Bewertung. Ein Ausgleichen innerhalb des Kollegiums wird also überwiegend abgelehnt.

Angemerkt sei auch, dass die Berücksichtigung legitimer Interessen von Teilzeitkräften offenbar Konsens ist und nicht nur von den Teilzeitkräften selbst gefordert wird: anders hätte der so positive Durchschnittswert (also hohe Zustimmung für eine Entlastung der Teilzeitkräfte) nicht zustande kommen können. Ähnliches gilt für die Entlastung von KlassenlehrerInnen, wobei darauf hinzuweisen ist, dass hier eine Entlastungs- und keine Honorierungsformulierung gewählt wurde. So wurde etwa der Vorschlag, Aufgaben, die hohe Anforderungen stellen, zusätzlich zu honorieren, zwar immer noch positiv, aber bereits etwas schlechter beurteilt. Auf einen Einfluss der Formulierung weist auch die sehr unterschiedliche Beurteilung der Fragen zur Differenzierung der Unterrichtsverpflichtung in Abhängigkeit des Faches ( $M=3.51$ ; Zustimmung) und der zusätzlichen Honorierung von Kernfächerunterricht ( $M=2.12$ ; Ablehnung) hin.

Ferner fiel auf, dass die häufig geforderte schulartenübergreifende Gleichheit der Unterrichtsverpflichtung eine eher neutrale bzw. ambivalente Bewertung erhielt. Ähnlich wurde die kollegiumsinterne (Deputats-)Gleichheit beurteilt.

Das von der GEW ausdrücklich abgelehnte Bandbreitenmodell wurde auch in der Befragung der GEW-Mitglieder als eher ungerecht beurteilt. Hier dürfte jedoch zumindest in leichtem Ausmaß eine durch die Gewerkschaftsmitgliedschaft bedingte Antworttendenz vorgelegen haben, worauf der Unterschied in der Bewertung des Bandbreitenmodells zwischen Gewerkschafts- und Nicht-Gewerkschaftsmitgliedern in der Referenzstichprobe (Online-Befragung) hinweist.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass vor allem gemäßigte Maßnahmen hinsichtlich ihrer Gerechtigkeitsförderlichkeit positiv bewertet wurden. Entsprechend wurde der wohl am weitesten von allen bisherigen Arbeitszeitpraktiken entfernte Vorschlag, die Arbeitszeit auch (jedoch nicht nur) nach dem Lernerfolg der Schüler zu bemessen, von allen Vorschlägen am negativsten bewertet. Diese Einschätzung dürfte sicherlich auch daher zustande kommen, dass sich der Arbeitserfolg von LehrerInnen nicht in dem Maße „messen“ lässt, wie dies in der Wirtschaft häufiger der Fall ist.

### 3.2 Facetten arbeitszeitbezogener Gerechtigkeitsvorstellungen

In der direkten Gegenüberstellung wurde ein gerechter Prozess bei der Organisation und Verteilung von Arbeitszeit (prozedurale Gerechtigkeit) mit 55% als etwas bedeutsamer eingeschätzt als das Verteilungsergebnis (distributive Gerechtigkeit; 45%). Wenngleich die Differenz nicht besonders groß ist, weist dieses Ergebnis auf eine starke Bedeutung der prozeduralen Gerechtigkeitsaspekte hin. Dies dürfte in praktischer Hinsicht durchaus Anlass zum Appell an die Verantwortlichen sein, auf die *Art der Implementierung* von Arbeitszeitregelungen vergleichbar schweres Gewicht zu legen wie auf die Art der Regelung selbst.

Bei den Facetten der Verteilungsgerechtigkeit galten Bedürfnis- und Leistungsprinzip als ähnlich wichtig, mit etwas mehr ersten Rängen für das Bedürfnisprinzip (39,8% vs. 37,4%). Das Gleichheitsprinzip wurde von der Mehrheit der Befragten (52,1%) überraschenderweise als das im direkten Vergleich unwichtigste Prinzip eingestuft. Da das entsprechende Item bezüglich des Deputatsumfangs nicht differenzierte, also nicht gesondert darauf hingewiesen wurde, dass eine *relative* Gleichbehandlung von Teilzeitkräften mitgemeint war, können Missverständnisse allerdings nicht gänzlich ausgeschlossen werden. Das Ergebnis ist daher mit Vorsicht zu interpretieren.

Insgesamt bestätigt sich die Vermutung, die Schule als einen „Mischkontext“ zu betrachten. Hier sind mehrere Prinzipien wichtig, sogar durchaus entgegengesetzte: So enthält das Leistungsprinzip eine gänzlich andere Wertung als das Bedürfnisprinzip. Deutsch (1975) ordnet das Leistungsprinzip vor allem erwerbsorientierten Kontexten zu, das Bedürfnisprinzip förderungsorientierten. Für die Schule könnte nun in der Tat beides zutreffen. Ihr Ziel ist die Förderung der Entwicklung und auch der Solidarität von Kindern; zugleich ist sie eine Arbeitsstelle. Im Rahmen einer Arbeitszeitregelung lassen sich nun mehrere Prinzipien zugleich verwirklichen; Leistungs- wie Bedürfnis- wie auch Gleichheitsaspekte können nebeneinander zur Geltung kommen (vgl. oben Kapitel I., Abschnitt 5.3). Darin kann eine Chance zur Verwirklichung verschiedener, sehr komplexer und differenzierter Vorstellungen von Gerechtigkeit

keit, aber auch Potential für Ambivalenzen und Konflikte angesichts unklarer Wertungen und gegensätzlicher „Fronten“ innerhalb der Kollegien liegen.

## 4. Bewertung und Akzeptanz alternativer Arbeitszeitregelungen

### 4.1 Bandbreitenregelung

Der Bandbreitenregelung wurde von Seiten der Lehrkräfte auf *keinem* der vorgegebenen Kriterien eine Verbesserung des aktuellen Pflichtstundenmodells zugetraut. Selbst die dem Ansatz zugrunde liegende Zielsetzung, unter Berücksichtigung qualitativer und quantitativer Belastungsunterschiede, eine gerechtere Verteilung der Arbeitsbelastung innerhalb des Kollegiums zu ermöglichen, ist nach Ansicht der befragten Lehrkräfte durch die Einführung dieser Regelung nicht zu erreichen.

Besonders negative Konsequenzen der Bandbreitenregelung sehen die befragten Lehrkräfte bezüglich der Auswirkungen auf die *Qualität des sozialen Klimas*, wobei diesem Kriterium auch in Bezug auf die Akzeptanz einer möglichen Einführung die größte Bedeutung zukommt: Je eher die Lehrkräfte der Meinung sind, die *Qualität des sozialen Klimas* wird durch die Bandbreitenregelung reduziert, desto ablehnender stehen sie der Einführung dieser Maßnahme gegenüber.

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass die Bandbreitenregelung von den befragten Lehrkräften in der Mehrheit deutlich abgelehnt wird (wenngleich Befragte, die nicht der GEW angehören, in der Online-Befragung eine deutlich weniger ablehnende Haltung angaben). Dieser Befund deckt sich mit Hinweisen aus anderen Bundesländern (NRW), die gezeigt haben, dass diese Regelung in der Praxis häufig nicht umgesetzt wird. Bezeichnend ist zudem der Sachverhalt, dass auch die befragten Mitglieder der Schulleitung die Einführung der Bandbreitenregelung ablehnten (obwohl Schulleitungen anderen alternativen Arbeitszeitregelungen auffallend positiv gegenüberstehen). Fasst man die vorliegenden Befunde aus der Studie zusammen, so ist zu vermuten, dass die Bandbreitenregelung auch in Baden-Württemberg an vielen Schulen (vorerst) nicht umgesetzt wird.

### 4.2 Fächerdifferenzierung

Positive Konsequenzen bei der Einführung einer fachbezogenen Unterrichtsdifferenzierung ergeben sich nach Einschätzung der Untersuchungsteilnehmer erwartungsgemäß in Bezug auf das Kriterium der *Arbeitszeitgerechtigkeit*. Damit bestätigt sich auch nach Meinung der befragten Lehrkräfte die oftmals geäußerte Auffassung, dass ein Ausgleich fachbezogener Aufwandsunterschiede dazu beitragen kann, die Arbeitsbelastung innerhalb des Kollegiums gerechter zu verteilen.

Negative Konsequenzen der fachbezogenen Unterrichtsdifferenzierung werden befürchtet für die *Qualität des sozialen Klimas*. Diese Einschätzung lässt vermuten, dass die Einführung dieser Regelung nach Ansicht der Lehrkräfte ein Konfliktpotential beinhaltet, da dieser Ansatz, im Gegensatz zu einer Differenzierung nach Klassengröße oder Jahrgangsstufe, zu dauerhaften Unterschieden zwischen den Lehrkräften eines Kollegiums führt. Wie schon bei der Bandbreitenregelung zeigt sich somit auch hier, dass nach Ansicht der Lehrkräfte alle Versuche,

Belastungen in Kollegien gegeneinander „aufzurechnen“ tendenziell zu Unfrieden innerhalb des Kollegiums führen.

### 4.3 Kooperationszeitenregelung

Positive Konsequenzen regelmäßiger Zusammenkünfte ergeben sich nach Einschätzung der Lehrkräfte in Bezug auf die *Qualität der pädagogischen Arbeit*, die *Qualität des Sozialklimas* sowie für die Möglichkeiten zur *Kommunikation und Kooperation* innerhalb des Kollegiums. Negative Auswirkungen einer Kooperationszeitenregelung sehen die Lehrkräfte indes für die *persönliche Zeitsouveränität* sowie für die *Begrenzung der Arbeitszeit nach oben*.

An dieser Stelle lohnt sich ein Blick auf vorliegende Erfahrungsberichte: Obgleich die Festlegung von Kooperationszeiten oftmals als zusätzliche Belastung oder Einschränkung erlebt wird, werden sowohl die kürzeren Informationswege als auch die erweiterten Möglichkeiten zu Meinungsaustausch und Kooperation als wesentliche Vorteile und Effektivitätssteigerungen erlebt und geschätzt (z.B. Kaatz, 1999).

### 4.4 Präsenzzeitenregelung

Positive Konsequenzen einer regelmäßigen Anwesenheitsverpflichtung ergeben sich nach Einschätzung der Lehrkräfte (ebenso wie bei der Bewertung der Kooperationszeitenregelung) in Bezug auf die *Qualität der pädagogischen Arbeit*, die *Qualität des Sozialklimas* sowie für die Möglichkeiten zur *Kommunikation und Kooperation* innerhalb des Kollegiums. Negative Auswirkungen einer Präsenzzeitenregelung sehen die Lehrkräfte wiederum für die *persönliche Zeitsouveränität* sowie für die *Begrenzung der Arbeitszeit nach oben*.

Betrachtet man die signifikanten Bewertungsunterschiede in Abhängigkeit der Funktions-trägerschaft, so zeigt sich eindrücklich, dass die Auswirkungen der Präsenzzeitenregelung von den Mitgliedern der Schulleitung auf jedem der vorgegebenen Kriterien positiver eingestuft werden als von den Angehörigen des Personalrates oder den Lehrkräften ohne Funktionsstelle. Diese Bewertungsunterschiede spiegeln sich letztlich auch in der Akzeptanz dieser Regelung wider: Während die Mitglieder der Schulleitung einer entsprechenden Einführung überwiegend positiv gegenüberstehen, lehnen die anderen Gruppen diesen Ansatz mehrheitlich ab. Zieht man in diesem Zusammenhang die korrespondierenden Bewertungsdifferenzen der Kooperationszeitenregelung hinzu, so zeigt sich weiterhin, dass die von den SchulleiterInnen ausgesprochene Befürwortung einer Anwesenheitsverpflichtung mit steigender Anzahl der Präsenzstunden zuzunehmen scheint. Ein anderes Bild zeigt sich indes bei der Betrachtung der Gesamtstichprobe. Vergleicht man die von den Lehrkräften erwarteten Modellkonsequenzen in Abhängigkeit der Höhe der Anwesenheitsverpflichtung, so lässt sich zumindest tendenziell feststellen: Während das Maximum der *positiven* Auswirkungen in den Bereichen *Qualität der pädagogischen Arbeit*, *Qualität des Sozialklimas* sowie *Kommunikation und Kooperation* bereits durch die Einführung einer Kooperationszeitenregelung erreicht wird, verstärken sich die *negativ* eingestuften Konsequenzen (Verlust von Zeitsouveränität, Ausweitung der Arbeitszeiten) hingegen stetig mit ansteigender Zahl der an der Schule zu verbringenden Stunden. Für die Akzeptanz einer Anwesenheitsverpflichtung ergibt sich demnach ein kurvilinearere Verlauf: Während eine geringfügige Präsenzpflicht von Seiten der Lehrkräfte mehrheitlich akzeptiert wird, nimmt diese Zustimmung mit ansteigender Anwesenheitsverpflichtung ab. Hierbei ist

anzunehmen, dass sich die „Bilanz“ der negativen und positiven Aspekte mit ansteigender Präsenzpflcht in Richtung Ablehnung verschiebt.

#### 4.5 Jahresarbeitszeitregelung

Die meisten Lehrkräfte sind der Meinung, dass die Einführung einer Jahresarbeitszeitregelung im Vergleich zum derzeitigen Pflichtstundenmodell mit keinerlei Veränderungen auf den vorgestellten Kriterien einhergeht.

Obgleich die spezifischen Vorteile dieser Regelung eher auf anderen als den vorgegebenen Kriterien angenommen werden (z.B. Transparenz nach innen und außen, Setzung von Aufgabenschwerpunkten), ist zu vermuten, dass die auffälligen Bewertungsergebnisse in diesem Fall zumindest teilweise auf die im Fragebogen realisierte Beschreibung der Modellkomponente zurückzuführen sind (vgl. Anhang). Ausschlaggebend hierfür sind in erster Linie zwei Aspekte:

Um nicht den Eindruck zu erwecken, die prozentuale Aufteilung der Jahresarbeitszeit auf die Tätigkeitsbereiche der Lehrkräfte entspreche einer festgesetzten Norm, deren Über- oder Unterschreiten mit darauf bezogenen „Zeitvergütungen“ oder „Zeitschulden“ einhergehe, wurde darauf hingewiesen, dass die Aufteilung den Lehrkräften lediglich als *Anhaltspunkt* dient, wie viel Zeit ihnen für die jeweiligen Aufgabenbereiche zur Verfügung steht. Obgleich der zur Spezifizierung eingefügte letzte Satz der Modellbeschreibung inhaltlich zutrifft („Verwendet eine Lehrkraft nun mehr oder weniger Zeit für die Erledigung dieser Aufgaben, so wird dies nicht weiter berücksichtigt“), so schwächt dieser, in der dargebotenen Form, scheinbar die Intention des Anhaltswertes als Orientierungshilfe eines angemessenen Arbeitseinsatzes ab und verstärkt stattdessen den Eindruck bei den Befragten, die Einführung der Regelung ändere nichts.

Darüber hinaus wurde es versäumt, die im Rahmen der Jahresarbeitszeitregelung gegebene Möglichkeit individueller Abweichungen von der prozentualen Ausgangsverteilung der Tätigkeitsblöcke anzuführen. Die Tatsache, dass gerade dieser Teilaspekt für viele Lehrkräfte von besonderem Interesse ist, trägt vermutlich zusätzlich dazu bei, dass für die Befragten der Eindruck entstehen kann, die beschriebene Regelung habe für sie persönlich keine Auswirkungen. Vor diesem Hintergrund sind letztlich auch die relativ geringen Akzeptanzwerte dieses Ansatzes zu interpretieren: Wer nicht davon ausgeht, dass sich mit einer Neuerung etwas ändert, hat keinen Grund deren Einführung zu befürworten oder abzulehnen.

So muss konstatiert werden, dass die vorliegenden Befunde zur Jahresarbeitszeitregelung nur unter Berücksichtigung der scheinbar unzureichenden Modellbeschreibung interpretiert werden können. Besonders in diesem Fall zeigt sich die Schwierigkeit, die im Detail oftmals komplexen Regelungen in kurzer und prägnanter Form (für einen Fragebogen) wiederzugeben. Während dies bei den anderen Arbeitszeitregelungen scheinbar gelungen ist, stellte die Jahresarbeitszeitregelung bei der vorliegenden Studie eine negative Ausnahme dar.

#### 4.6 Schulautonomie

Positive Konsequenzen einer umfassenden Schulautonomie ergeben sich nach Einschätzung der Lehrkräfte hinsichtlich der *Arbeitszeitgerechtigkeit*, der *Kommunikation und Kooperation* innerhalb des Kollegiums sowie in Bezug auf die *Qualität der pädagogischen Arbeit*. Negative Auswirkungen befürchten die UntersuchungsteilnehmerInnen indes für die *Qualität des sozialen Klimas* sowie für die *persönliche Zeitsouveränität*. Diese Einschätzung deckt sich mit den Befunden der europaweiten



Vergleichstudie von Eurydice (2003), in der darauf hingewiesen wird, dass eine erweiterte Schulautonomie für die Lehrerschaft in vielen Fällen mit einer verstärkten Notwendigkeit zur Flexibilität einhergeht. Darüber hinaus weisen die offenen Anmerkungen der UntersuchungsteilnehmerInnen darauf hin, dass mit erweiterten Entscheidungsbefugnissen der Einzelschule vermehrt „Verteilungskämpfe“ innerhalb des Kollegiums erwartet werden, wobei unter anderem das Problem der Ungleichbehandlung der Lehrkräfte seitens der Schulleitung angesprochen wird („Bevorzugung“; „Willkür“). Insgesamt ist zu vermuten, dass die Auswirkungen einer umfassenden Schulautonomie wesentlich davon abhängen, wie verantwortungsvoll und kompetent die jeweilige Schulleitung mit den zugestandenen Gestaltungsspielräumen umgehen kann. Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass sich entsprechende Bewertungsunterschiede in Abhängigkeit der Funktionsträgerschaft finden. Hierbei werden die Auswirkungen dieser Regelung von den Mitgliedern der Schulleitung auf nahezu allen Kriterien positiver eingestuft als von den Lehrkräften ohne Funktionsstelle, wobei sich diese Unterschiede jedoch nicht auf die *Akzeptanz* der Schulautonomie „übertragen“. Zieht man in diesem Kontext die Ergebnisse für die Bandbreitenregelung hinzu, so weisen die Befunde darauf hin, dass die Mitglieder der Schulleitung einer Ausweitung der eigenen Kompetenzen nicht ohne weiteres positiv gegenüberstehen. Wie aus den offenen Anmerkungen der Untersuchungsteilnehmer hervorgeht, besteht in diesem Zusammenhang oftmals die Befürchtung, dass mit einem Zuwachs an Entscheidungsbefugnissen zugleich die Gefahr verbunden ist, sich im Kollegium unbeliebt zu machen („Der Schulleiter als Buhmann“).

Angesichts der bestehenden Unsicherheit auch bei vielen Mitgliedern der Schulleitung ist es nahe liegend, Unterstützungssysteme zu fordern, die Schulleitungen auf dem Weg der zunehmenden Schulautonomie aktiv unterstützen. Ferner ist auf die Bedeutung transparenter und beteiligungsorientierter Entscheidungsprozesse an den Schulen hinzuweisen.

#### **4.7 Zusätzliche Modellkomponenten**

Bezüglich der Bewertung der zusätzlich angeführten Modellkomponenten ist zu konstatieren, dass die UntersuchungsteilnehmerInnen insbesondere diejenigen Regelungen befürworten, die - zumindest auf längere Sicht - einen Gewinn für *alle* Lehrkräfte beinhalten (Berücksichtigung der Klassengröße, Berücksichtigung der Jahrgangsstufe, schrittweise Reduktion der Unterrichtsverpflichtung). In Zusammenhang mit der ablehnenden Haltung gegenüber dem Bandbreitenmodell weisen die Befunde darauf hin, dass eine Umverteilung der Belastung innerhalb des Kollegiums nur dann akzeptiert wird, wenn diese nicht einseitig „auf dem Rücken anderer“ ausgetragen wird, sondern zumindest auf lange Sicht für sämtliche KollegInnen einen Vorteil darstellt.

Mehrheitlich ablehnend stehen die Untersuchungsteilnehmer denjenigen Modellkomponenten gegenüber, welche mit einer erweiterten „Verfügbarkeit“ der Lehrkräfte einhergehen (einmalige Präsenzverpflichtung in den Schulferien, fester Jahresurlaub, Nachholpflicht nicht gehaltener Unterrichtsstunden). Wie bereits bei den Kooperationszeiten und der Präsenzzeitenregelung finden sich auch in diesen Fällen Bewertungsdifferenzen in Abhängigkeit von der Funktionsträgerschaft, wobei die Mitglieder der Schulleitung den beschriebenen Regelungen aufgeschlossener gegenüberstehen als die Lehrkräfte ohne Funktionsstelle. Fasst man diese Befunde zusammen, so zeigt sich, dass die Schulleitung denjenigen Modellkomponenten ein

höheres Maß an Akzeptanz entgegenbringt, welche dazu geeignet sind, eine effizientere Planung und Koordination des Personaleinsatzes zu ermöglichen und somit das „reibungslose Funktionieren“ der Organisation Schule zu garantieren.

Die niedrigen Akzeptanzwerte für den Vorschlag, *Anrechnungsstunden nur auf Basis zentraler Vorgaben* zu erteilen, lassen darauf schließen, dass die Lehrkräfte einem innerschulischen Belastungsausgleich mehrheitlich positiv gegenüberstehen – auch wenn dieser in vielen Fällen als quantitativ unzureichend angesehen wird (Mummert + Partner, 1999a).

Bezieht man in diesem Zusammenhang die eher ablehnende Haltung gegenüber den weitreichenden Entscheidungsbefugnissen der Einzelschulen mit ein, so ist zu vermuten, dass die Lehrerschaft einen Kompromiss zwischen einer umfassenden Schulautonomie und einer staatlich verordneten Detailregelung bevorzugt. Hinweise in diese Richtung gehen auch aus den offenen Anmerkungen der UntersuchungsteilnehmerInnen hervor: Favorisiert wird demnach eine von zentraler Stelle vorgegebene Rahmenregelung mit gewissen Gestaltungsmöglichkeiten entsprechend lokaler Bedürfnisse (an der jeweiligen Schule).

Die schulartspezifischen Unterschiede in den Antworten bezüglich des Vorschlages, die *Differenzierung der Unterrichtsverpflichtung nach der Schulart* aufzuheben, spiegeln analog zu den Befunden von Mummert + Partner (1999a) das Gefälle der Unterrichtsverpflichtung zwischen den Schulformen wider. Während anzunehmen ist, dass sich die Lehrkräfte mit einer hohen Anzahl zu leistender Unterrichtsstunden von einer Angleichung der Pflichtstundendeputate eine Reduktion der Unterrichtsverpflichtung erwarten (Grundschule, Sonderschule, Hauptschule), befürchten die Lehrkräfte mit vergleichbar niedrigen Deputaten entsprechend eine Anhebung (Gymnasium). Die großen Akzeptanzunterschiede dieser Regelung weisen einerseits darauf hin, dass eine Veränderung der Unterrichtsverpflichtung nur dann „toleriert“ wird, wenn diese nicht zu einer Verschlechterung der eigenen Situation führt. Andererseits ist zu vermuten, dass eine schulformübergreifende Angleichung der Pflichtstundendeputate mit Sicherheit ein erhebliches Konfliktpotential birgt.

#### **4.8 Optionale Möglichkeiten der Arbeitszeitgestaltung**

Bezüglich der optionalen Möglichkeiten der Arbeitszeitgestaltung lässt sich konstatieren, dass jede der fünf vorgeschlagenen Modellkomponenten von befragten Lehrkräften als vorteilhaft eingestuft wird. Dabei kommt insbesondere der Regelung der Altersteilzeit eine herausragende Stellung zu. Die Lehrkräfte sehen in dieser Möglichkeit eine große Chance, die mit steigendem Alter stärker empfundenen Belastungen abzumildern.

„Für mich wäre es angenehm, wenn ich mich nach 40 Jahren mit vollem Deputat langsam aus dem Berufsleben "schleichen" könnte, d.h. das Deputat (nach so langer Zeit mit vollen Bezügen) nach und nach zu reduzieren und nicht von einem Tag auf den anderen aufhören zu müssen.“

„Die Altersermäßigung (2h) halte ich für beide Seiten sinnvoll. Beschäftigter schafft das verringerte Pensum bei weiterhin guter Qualität des Unterrichts. Aber: Die beschäftigten "Alten" sollten nicht mit Entzug der Ermäßigung bestraft werden, wenn sie ihre Unterrichtsverpflichtung mit Gehaltsverzicht weiter reduzieren.“

Obgleich bei der Befragung nicht erhoben wurde, inwieweit die positive Einstellung gegenüber den vorgestellten Optionen mit der Bereitschaft zu einer tatsächlichen Nutzung einhergeht, ist in Anbetracht der vielfältigen Vorteile der optionalen Gestaltungsmöglichkeiten der Arbeitszeit anzuregen, die entsprechenden Regelungen auch weiterhin anzubieten und zu erweitern.

#### 4.9 Unterschiede zwischen den Modellen

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass die ausgewählten Bewertungskriterien gut dafür geeignet sind, um die divergierenden Auswirkungen der unterschiedlichen Arbeitszeitregelungen des schulischen Bereiches aufzuzeigen.

Die größten Unterschiede zwischen den alternativen Arbeitszeitregelungen bzw. „Modellkomponenten“ zeigen sich bezüglich deren Potential zur Förderung der *Kommunikation und Kooperation* innerhalb des Kollegiums sowie deren Auswirkungen auf die *Qualität des sozialen Klimas*. Vor dem Hintergrund, dass die sozialen Beziehungen und die damit verbundene Kooperation einen großen Einfluss auf die Schulqualität, das physische und psychische Wohlbefinden sowie die Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte ausübt, ist bei der Konzeption neuer Arbeitszeitmodelle stets zu prüfen, inwieweit diese die Möglichkeiten zu gegenseitigem Austausch und Unterstützung beinhalten.

Betrachtet man die Ergebnisse für das Kriterium der *persönlichen Zeitsouveränität*, so ist festzustellen, dass keine der vorgestellten Modellkomponenten dazu geeignet scheint, die zeitlichen Gestaltungsspielräume der Lehrkräfte maßgeblich zu erweitern. Unterschiede zwischen den bewerteten Regelungen finden sich lediglich darin, ob und in welchem Ausmaß diese die persönliche Zeitsouveränität der Lehrkräfte *einschränken*. Dieser Befund kann nicht verwundern, da die derzeitige Pflichtstundenregelung den Lehrkräften zumindest für die außerunterrichtlichen Aufgaben ein relativ hohes Maß an Gestaltungsspielräumen eröffnet. Veränderungen sind demnach stets mit entsprechenden Einbußen verbunden oder bringen im besten Fall bei diesem Kriterium keine Auswirkungen mit sich.

Eine relativ gesehen geringere Differenzierungsfähigkeit kommt den Aspekten *Begrenzung der Arbeitszeit nach oben*, *Qualität der pädagogischen Arbeit* sowie der *Arbeitszeitgerechtigkeit* zu. Dieser Befund ist insofern von Bedeutung, da es sich vor allem bei den beiden letztgenannten Kriterien um diejenigen Aspekte handelt, denen eine Arbeitszeitregelung nach Ansicht der Lehrkräfte mit Abstand am ehesten gerecht werden sollte. Fasst man die Befunde zur *Qualität der pädagogischen Arbeit* zusammen, so zeigt sich in umgekehrter Analogie zur *Zeitsouveränität*, dass die Lehrkräfte in dieser Hinsicht - sieht man von der Bandbreitenreglung ab - jeder Neuerung zumindest der Tendenz nach eine mögliche Verbesserung zutrauen. Die Tatsache, dass hierbei vor allem der Kooperations- und Präsenzzeitenregelung eine hervorgehobene Stellung zukommt, lässt darauf schließen, dass die Lehrkräfte einer verstärkten Teamarbeit positive Auswirkungen auf die *Qualität der pädagogischen Arbeit* einräumen.

Betrachtet man das Gerechtigkeitspotential sämtlicher Modellkomponenten, so lässt sich feststellen, dass die Lehrkräfte keiner der detailliert bewerteten Arbeitszeitregelungen eine wesentliche Verbesserung der *Arbeitszeitgerechtigkeit* zutrauen. Sieht man von der fachbezogenen Unterrichtsdifferenzierung ab, so sind die Lehrkräfte mehrheitlich stets der Meinung, die Einführung neuer Arbeitszeitregelungen ändere in Sachen Gerechtigkeit nichts bzw. die Arbeitszeitgerechtigkeit verschlechtere sich möglicherweise sogar. Zieht man in diesem Zusammenhang die offenen Anmerkungen der UntersuchungsteilnehmerInnen heran, so lässt sich aus den Kommentaren die Meinung herauskristallisieren, dass die Herstellung einer für alle befriedigenden Arbeitszeitgerechtigkeit im Lehrerberuf nur sehr schwer zu realisieren ist. Diese Auffassung begründet sich nach Ansicht der Befragten damit, dass der zeitliche Aufwand

einzelner Lehrkräfte in nicht unerheblichem Ausmaß in Abhängigkeit *individueller Faktoren* variiert (Erfahrung, Fähigkeiten, Engagement, Motivation), so dass selbst bei einer angemessenen Berücksichtigung der *kollektiven Faktoren* (Klassengröße, Vor- und Nachbereitungsbedarf, Aufsichtszeiten) nicht gewährleistet ist, dass sämtliche Lehrkräfte eine annähernd ähnliche Leistung erbringen.

Insgesamt bleibt festzustellen, dass die alternativen Modellkomponenten mit jeweils sehr unterschiedlichen Auswirkungen einhergehen. Für die Konzeption neuer Arbeitszeitregelungen ist demnach anzuregen, stets das gesamte Auswirkungsprofil der geplanten Modelle zu überprüfen, da bei einseitiger Konzentration auf wenige (positive) Teilaspekte das Vorhandensein oder die Bedeutsamkeit negativer Folgen unterschätzt werden könnte.

#### 4.10 Akzeptanz der Modelle

Das auffälligste Ergebnis bezüglich der Akzeptanz der alternativen Arbeitszeitregelungen ist zunächst, dass die Lehrkräfte den sechs detailliert zu bewertenden Modellkomponenten bis auf die Regelung der Kooperationszeiten mehrheitlich entweder indifferent oder tendenziell ablehnend gegenüberstehen. Zieht man die offenen Anmerkungen der Befragten heran, so lassen sich für diesen Sachverhalt insbesondere zwei Erklärungsmöglichkeiten heranziehen.

Wie aus den Kommentaren der Untersuchungsteilnehmer hervorgeht, besteht innerhalb der Lehrerschaft die Befürchtung, bei einer Neuordnung der Arbeitszeit "über den Tisch gezogen" zu werden. Dabei wird der Verdacht gehegt, dass jede Form von Veränderung dazu missbraucht werden könnte, um Einsparungen vorzunehmen und nicht, um die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte zu verbessern oder gerechter zu gestalten. Vor diesem Hintergrund allgemeinen Misstrauens wird in vielen Fällen die Meinung bekundet, besser nicht an der Arbeitszeit zu rühren, da mit jeder Veränderung zugleich die Gefahr einer zusätzlichen Arbeitsbelastung einhergeht. Die ablehnende Haltung gegenüber den vorgeschlagenen Modellkomponenten resultiert demnach zumindest teilweise aus der Befürchtung, diese seien nur „Vorwand“ für weitere verdeckte Arbeitszeit- bzw. Pflichtstundenerhöhungen.

Der zweite Erklärungsansatz zieht in Betracht, dass viele Lehrkräfte der Meinung zu sein scheinen, dass eine Verbesserung der aktuellen Arbeitssituation nicht über eine *Veränderung* der Arbeitszeitmodelle, sondern lediglich über eine *Reduktion* der wöchentlichen Unterrichtsverpflichtung zu erreichen ist. Den alternativen Modellvorschlägen wird demnach häufig kein Potential zugesprochen, neue Ressourcen freizulegen oder neues Engagement zu wecken.

#### 4.11 Vorhersagekraft der Kriterien

Fasst man die regressionsanalytischen Befunde der Untersuchung zusammen, so lässt sich konstatieren, dass die Auswahl der Bewertungskriterien gut dafür geeignet ist, die Befürwortung oder Ablehnung der vorgestellten Modellkomponenten vorherzusagen. Hierbei kommt - über alle Modelle hinweg - insbesondere dem Kriterium *Qualität der pädagogischen Arbeit* eine besondere Bedeutung zu: Je eher eine Lehrkraft der Ansicht ist, eine Arbeitszeitregelung unterstütze das Erreichen der vorgegebenen Unterrichtsziele sowie eine differenzierte Förderung der Schülerinnen und Schüler, desto eher wird diese Regelung von der/dem Befragten befürwortet. Dieser Befund steht in Einklang mit den Forderungen der Lehrkräfte an die Regelungen zur Arbeitszeit, aus denen hervorgeht, dass nahezu 80 Prozent der UntersuchungsteilnehmerInnen

der Meinung sind, eine Arbeitszeitregelung sollte dazu beitragen, die *Qualität der pädagogischen Arbeit* zu erhöhen.

Die im Vergleich hierzu stets geringere Vorhersagekraft der *persönlichen Zeitsouveränität* deutet darauf hin, dass diesem Aspekt von den Lehrkräften selbst offenbar ein geringerer Einfluss beigemessen wird als in einigen Fällen angenommen (z.B. Forneck & Schriever, 2001). Die Befunde geben somit Hinweise darauf, dass die Lehrkräfte zumindest tendenziell Einschränkungen der persönlichen Zeitsouveränität „hinnehmen“ würden, insofern dies einer verbesserten Qualität der pädagogischen Handlungsmöglichkeiten zugute kommt.

Im Übrigen zeigt sich, dass der Erklärungswert der einzelnen Kriterien von Modell zu Modell unterschiedlich stark ausgeprägt ist. Beobachtbar sind demnach keine „Automatismen“ nach dem Motto: „genügt eine Arbeitszeitregelung einem bestimmten Kriterium, so wird diese stets akzeptiert“. Die Vorhersagekraft eines Kriteriums ist vielmehr auch davon abhängig, wie positiv oder negativ das zu bewertende Modell auf den übrigen Kriterien eingestuft wird.

Für die Konzeption neuer Arbeitszeitmodelle impliziert dies, dass die einseitige Berücksichtigung einzelner (akzeptanzförderlicher) Kriterien nicht ohne Weiteres zu einer stärkeren Befürwortung der entsprechenden Regelung führen muss, da die Forcierung eines Ziels zugleich mit der Beeinträchtigung anderer Ziele einhergehen kann. Entscheidend für die Akzeptanz eines Arbeitszeitmodells ist folglich das spezifische Zusammenspiel verschiedener Kriterien: Ist deren „Bilanz“ positiv, so wird das Modell befürwortet.

#### **4.12 Zusammenfassende Bewertung**

Fasst man die Befunde der vorliegenden Untersuchung zusammen, so ermöglichen diese einen ersten Überblick bezüglich der Bewertung und Akzeptanz alternativer Arbeitszeitmodelle aus der Sicht der Lehrkräfte.

Erste Anhaltspunkte ergeben sich unter anderem zu den Fragen, welche arbeitszeitrelevanten Aspekte von den Lehrkräften für wichtig erachtet werden, wie die alternativen Arbeitszeitkomponenten im Vergleich zum derzeitigen Pflichtstundenmodell abschneiden und in welchem Ausmaß die unterschiedlichen Modellkomponenten akzeptiert werden.

Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass mit den vorgestellten Bewertungskriterien einige der wesentlichen Einflussfaktoren für die Akzeptanz alternativer Arbeitszeitregelungen vorliegen. Die Berücksichtigung dieser Kriterien bei der Konzeption neuer Arbeitszeitmodelle (und auch bei der Evaluation von Schulentwicklungsmaßnahmen insbesondere bei den aktuell geplanten Modellschulen in Baden-Württemberg) kann dazu beitragen, die entsprechenden Regelungen an die Bedürfnisse und Wünsche der direkt Betroffenen anzupassen.

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass mit der vorliegenden Untersuchung ein umfassendes Meinungsbild der Lehrerschaft zu den Auswirkungen alternativer Arbeitszeitmodelle vorliegt. Die Berücksichtigung der darin zum Ausdruck kommenden Erwartungen und Befürchtungen eröffnet für den Fall einer geplanten Neuerung zudem die Möglichkeit, „Informationslücken“ zu schließen oder „unberechtigten“ Ängsten entgegenzutreten

## V. Empfehlungen und Anregungen zum Nachdenken

Die nun folgenden Empfehlungen und Anregungen zum Nachdenken richten sich überwiegend an die politischen Entscheidungsträger, insofern handelt es sich um ein abschließendes „politisches“ Kapitel. Ausgangspunkt der Empfehlungen und Anregungen sind insbesondere die in der Befragung zum Vorschein gekommenen Leitmotive der Lehrerinnen und Lehrer. Für die Mehrheit der Lehrkräfte ist es bedeutsam, dass im Falle von Änderungen der Arbeitszeitregelungen insbesondere eine Verbesserung der Qualität der pädagogischen Arbeit, eine erhöhte Arbeitszeitgerechtigkeit, eine Verbesserung des Sozialklimas und der kollegialen Kommunikation und Kooperation, die Begrenzung der Arbeitszeit (nach oben) und eine erhöhte Transparenz der erbrachten Arbeitszeit und –leistung nach außen verfolgt und erreicht wird. Zudem wird auf eine verstärkte Beteiligung und Nachvollziehbarkeit in der Implementierungsphase Wert gelegt. Die Bedeutung solcher Kriterien entspricht den Erkenntnissen der arbeits- und organisationspsychologischen Forschung und Anwendung auch außerhalb des Schulbereichs. Die folgenden Empfehlungen und Anregungen verstehen sich als Hinweise, wie diese Kriterien und die damit verbundenen Motive und Bedürfnisse der Lehrkräfte bei Änderungen von Arbeitszeitregelungen an Schulen zukünftig verstärkt berücksichtigt werden können.

Zur Veranschaulichung werden einzelne Kommentare der befragten Lehrerinnen und Lehrer eingerückt als Zitate („...“) aufgenommen.

**1. Bei der Einführung neuer (kostenneutraler) Arbeitszeitregelungen kann keine *breite* Zustimmung bei den Lehrerinnen und Lehrern erwartet werden, vielmehr ist mit erheblichem Widerstand bzw. fehlender aktiver Umsetzung zu rechnen. Gute Chancen auf eine breite Zustimmung und Umsetzung haben dennoch Kooperationszeiten.**

Die Ergebnisse der Studie belegen, dass bei der Mehrheit der befragten Lehrkräfte durchaus der Wunsch nach einer Veränderung des aktuellen Pflichtstundenmodells vorhanden ist. Breiten, eindeutigen Zuspruch finden jedoch im Augenblick in erster Linie Vorschläge, die eine (für Teilgruppen der Lehrkräfte) gezielte Reduzierung der Arbeitszeit bzw. des Umfangs der Unterrichtsdeputate bedeuten, z.B. die Honorierung von Klassenlehrertätigkeiten oder die Entlastung älterer Lehrkräfte und der Teilzeitkräfte, ohne dass dies zu zusätzlichen Aufgaben bei Kolleginnen und Kollegen führt.

„Ich denke, es kann nur um Anrechnungen (Bonus) gehen, niemals um eine Bandbreitenregelung!“

„Keine Entlastung einzelner KollegInnen auf Kosten anderer.“

„Ich wünsche mir Änderungen bei der zeitlichen Belastung der Teilzeitkräfte. Die unteilbaren Aufgaben (Konferenzen, Zeugniserteilung, Ausflüge, Waldheimaufenthalte...) belasten Teilzeitkräfte unverhältnismäßig.“

„Eigentlich ist die Sache ganz einfach: Die derzeitige Belastung ist zu hoch und müsste weniger werden. Auf keinen Fall darf sie weiter erhöht werden!“

„Reduzierung [des Unterrichtsdeputates] für alle Schularten, mindestens auf den Stand von 1990.“

Die von den Lehrkräften bevorzugten Vorgehensweisen sind nicht kostenneutral. „Kostenneutrale“ Modellkomponenten, die vor allem eine Umverteilung der zu leistenden Unterrichtsstunden und/oder Arbeitsaufgaben zum Ziel haben (bis hin zu Vorstellungen einer autonomen Schule, die die Arbeitszeit weitestgehend selbständig regelt), werden hingegen

überwiegend abgelehnt. Zudem bestehen innerhalb der Lehrerschaft höchst unterschiedliche Vorstellungen, welche Gewichtungen (etwa Schulform, Jahrgangsstufe, Klassengröße, Korrekturfächer) angemessen und „gerecht“ sind. Vor diesem Hintergrund wird bereits die geplante Umsetzung der Bandbreitenregelung („Spreizmodell“) vorerst auf erheblichen Widerstand stoßen bzw. an vielen Schulen voraussichtlich nicht aktiv umgesetzt.

Gute Chancen für eine rasche, weitere Verbreitung haben allerdings die in der aktuellen Verwaltungsvorschrift von Baden-Württemberg ebenfalls vorgesehen Kooperationszeiten. Die Mehrheit der Befragten sieht Kooperationszeiten (nicht aber ein weitergehendes Präsenzzeitenmodell) als sinnvoll an.

## **2. Klären, wie die aktuellen Regelungen aus der Verwaltungsvorschrift in Baden-Württemberg umgesetzt und gelebt werden.**

Neben einem intensiven Blick auf die derzeitig geplanten Modellschulen lohnt sich sicherlich ein zweiter Blick auf die tatsächlichen Änderungen, die die aktuelle Verwaltungsvorschrift zum neuen Schuljahr an den Schulen in Baden-Württemberg auslöst, auf die erfolgreichen und weniger erfolgreichen Umsetzungen. Die Ergebnisse der in diesem Forschungsbericht vorgestellten Befragung legen die Prognose nahe, dass Kooperationszeiten tendenziell auf Zustimmung stoßen und sich durchaus rasch verbreiten werden, während das Bandbreitenmodell an vielen Schulen nicht aktiv umgesetzt wird.

## **3. Die erfolgreiche Einführung neuer Arbeitszeitregelungen setzt voraus, die Sichtweisen der Lehrerinnen und Lehrer zu verstehen und ernst zu nehmen. Insbesondere gilt es, Vertrauen (zurück) zu gewinnen. So sollte die Einführung von Arbeitszeitregelungen nicht mit zeitlichem Mehraufwand verbunden werden, sondern (mittelfristig) zu einer Entlastung führen. Mit anderen Worten: Die Einführung von Arbeitszeitregelungen muss explizit mit Ressourcenfragen verbunden werden.**

Sofern (weitergehende) Änderungen der Arbeitszeitregelungen angestrebt werden, ist vorab ein sehr gutes Verständnis der Sichtweisen der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer bedeutsam. In dem vorliegenden Forschungsbericht finden sich bereits zahlreiche nützliche Ergebnisse. Nicht zu unterschätzen sind die massiven Vorbehalte, die viele Lehrkräfte angesichts erlebter Arbeitszeitverlängerungen entwickelt haben. Häufig fehlt ein Vertrauen in die „guten Absichten“ seitens des Ministeriums im Kontext von Veränderungen. Statt dessen vermuten viele Lehrerinnen und Lehrer mehr oder weniger verdeckte Kürzungsabsichten, die letztlich eine Mehrarbeit für sie persönlich zur Folge haben könnte.

„Seit über 30 Jahren wartet die Lehrerschaft in BW auf eine AZ-Verkürzung - vergeblich; am Gymnasium wurde sogar die Stundenzahl heraufgesetzt. Nun wird mal wieder an neuen Modellen herumgedoktert - erfahrungsgemäß wird das keinerlei Entlastung bringen, eher wird mit zusätzlichem Verwaltungsaufwand eine Zunahme der Belastung verschleiert. Und der Aufgabenbereich der Lehrer wird immer weiter ausgedehnt, und nach Möglichkeit natürlich kostenneutral.“

„Alles, was zu weiterer Erhöhung führt, ist abzulehnen. Niemand bei uns erwartet Gutes!“

„Fragebogen gut ausgearbeitet, dennoch besteht manchmal Skepsis, da man z. T. voreingenommen ist (Bsp. Arbeitszeitmodelle, da die Gefahr besteht, dass die Arbeitszeit verändert werden soll, um Einsparungen vorzunehmen und nicht um Bedingungen zu verbessern oder gerechter zu machen).“

Entsprechend erscheint es notwendig, bei der Änderung von Arbeitszeitregelungen explizit auf Fragen hinsichtlich vorhandener/ fehlender Ressourcen einzugehen.

„Die Ressourcenfrage bleibt [im Fragebogen] ausgeklammert. Für mich ist es sinnlos, über Arbeitszeitmodelle zu diskutieren, wenn keine echten Entlastungen möglich sind. Der Großteil des Kollegiums äußert sich so.“

Dabei geht es nicht nur um zeitliche Ressourcen, sondern auch um weitere Arbeitsbedingungen, etwa die Anzahl der Computerarbeitsplätze und vorhandene Räumlichkeiten.

„Ich spreche mich für ein Präsenzzeitenmodell aus, das in einigen nordischen Ländern schon seit Jahren besteht (fester Arbeitsplatz an der Schule, dient dem Austausch, fördert das soziale Klima und besonders auch die Qualität der Arbeit). Leider an unserer Schule aus räumlichen Gründen nicht möglich.“

„Ohne eigenes Büro - also Schreibtisch, PC, Regale für eigene Materialien - kann ich eine Präsenzzeit an der Schule nicht nützen. Es gibt an der Schule (und an den Schulen, die ich kenne) keine ruhige Ecke, um ungestört zu arbeiten. Es gibt keinen Ort, wo persönliche Materialien gelagert werden könnten.“

„[Meine] Fragen zum Präsenzzeitmodell, das mir eigentlich gut gefällt: wo und wann korrigiere ich (in konzentrierter Ruhe)? Wo habe ich meine Unterrichtsmaterialien?“

Zudem stellt sich (auch im Kontext der Diskussion um Arbeitszeiten) die Frage nach einer Aufgabenklärung für die Lehrkräfte.

„Weg mit unsinnigen Zusatzbelastungen als Klassenlehrer: Zahnarztzettel, Photos verteilen, Statistiken ausfüllen, Versicherungsgeld sammeln, etc....!!!, etc....!!!“

Beispielhaft zeigt der letzte Kommentar auf, dass angesichts der angespannten Finanzlage neben Forderungen nach mehr Ressourcen (von Lehrkräften) auch ein verbesserter Einsatz der bestehenden Ressourcen im Blick bleiben kann.

#### **4. Die Aufrechnung von Arbeitsbelastungen innerhalb des Kollegiums sollte nicht Kernbestandteil neuer Arbeitszeitregelungen stehen.**

Wie aus den Ergebnissen der Studie hervorgeht, werden insbesondere diejenigen Arbeitszeitregelungen befürwortet, die - zumindest auf längere Sicht - einen Gewinn für *alle* Lehrkräfte beinhalten (Berücksichtigung der Klassengröße, Berücksichtigung der Jahrgangsstufe, schrittweise Reduktion der Unterrichtsverpflichtung). In Zusammenhang mit der ablehnenden Haltung gegenüber dem Bandbreitenmodell weisen diese Befunde darauf hin, dass eine Umverteilung der Belastung innerhalb des Kollegiums nur dann akzeptiert wird, wenn diese nicht einseitig „auf dem Rücken anderer“ ausgetragen wird, sondern zumindest auf lange Sicht für sämtliche KollegInnen einen Vorteil darstellt. Versuche hingegen, Belastungen gegeneinander „aufzurechnen“ führen nach Ansicht der Lehrkräfte tendenziell zu Unfrieden innerhalb des Kollegiums. Zu berücksichtigen ist hierbei auch, dass der *Qualität des sozialen Klimas* bei der Bewertung der vorgestellten Arbeitszeitregelungen durch die Lehrkräfte stets eine wichtige Rolle zukommt.

Vor dem Hintergrund, dass die sozialen Beziehungen und die damit verbundene Kooperation einen großen Einfluss auf die Schulqualität, das physische und psychische Wohlbefinden sowie die Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte ausübt, ist bei der Konzeption neuer Arbeitszeitmodelle stets zu prüfen, inwieweit diese die Möglichkeiten zu gegenseitigem Austausch und Unterstützung beinhalten.



### **5. Eine Einschränkung der persönlichen Zeitsouveränität in einem neuen Arbeitszeitmodell wird von Lehrerinnen und Lehrern nur hingenommen, wenn die Konsequenzen nachvollziehbar sind und eindeutige Vorteile gesehen werden.**

Aus Sicht der befragten gewerkschaftlich organisierten Lehrkräfte in Baden-Württemberg stehen beim *derzeitigen* Pflichtstundenmodell zwei eindeutig positiven Auswirkungen (individuelle Zeitsouveränität sowie geringer Verwaltungsaufwand) zahlreiche Nachteile gegenüber. Mögliche Änderungen der Arbeitszeitregelungen führen nun häufig dazu, dass die individuelle Zeitsouveränität eingeschränkt wird, etwa um kollegiale Absprachen und Kooperation zu fördern. Die Ergebnisse der Studie deuten daraufhin, dass bei einem erheblichen Anteil der Lehrkräfte in Baden-Württemberg durchaus eine Bereitschaft besteht, gewisse Einschränkungen der persönlichen außerunterrichtlichen Zeitsouveränität hinzunehmen, sofern die Rahmenbedingungen und zur Verfügung gestellten Ressourcen erkennen lassen, dass keine „versteckte Mehrarbeit“ umgesetzt werden soll, Vorteile für die Qualität der alltäglichen pädagogischen Arbeit resultieren und eine Entlastung erreicht werden kann.

### **6. Keine rein „bürokratische“ Einführung von Arbeitszeitregelungen per Verordnung.**

Es ist wichtig, z.B. über Verwaltungsvorschriften klare Rahmenbedingungen für Arbeitszeitregelungen zu schaffen. Zusätzlich setzt die Einführung neuer Arbeitszeitregelungen eine gezielte Implementierungsphase unter Berücksichtigung von Grundsätzen des Projektmanagements, ein Unterstützungssystem und die direkte Kommunikation mit den Betroffenen vor Ort voraus, zumindest wird eine alleinige Verordnung neuer Regelungen viele Schulen im Arbeitsalltag nicht erreichen.

„Leider wurde den Schulen das Bandbreitenmodell ab dem neuen Schuljahr ja ‚aufs Auge gedrückt‘, obwohl sicherlich noch Diskussionsbedarf bestanden hätte. Ich befürchte, dass das Klima in Kollegien, deren Schulleitung davon Gebrauch macht, sich verschlechtert. Ich hielte mehr Autonomie für die Schulen bei der Vergabe der Stellen und der Gestaltung der Arbeitszeit für hilfreich - unter Einbeziehung der Schulgremien.“

„Es ist beschämend, dass von Seiten des KuMi ausgerechnet das kostenneutrale Bandbreitenmodell ausgebrütet und durchgesetzt wurde.“

### **7. Klärung eines transparenten Verfahrens zur Festlegung von Arbeitszeiten.**

Ob es angesichts der in der vorliegenden Studie ermittelten unterschiedlichen Vorstellungen von Lehrkräften überhaupt ein konsensfähig „gerechtes“ Arbeitszeitmodell geben kann, mag bezweifelt werden. Durchaus verwirklichen lassen dürfte sich aber ein *gerechtes Verfahren*: Über dessen Charakter bestand weitgehend Konsens. Dabei erwies sich die Prozessgerechtigkeit als zumindest ebenso bedeutsam wie das konkrete Verteilungsergebnis. Das heißt, die Akzeptanz auch solcher Arbeitszeitregelungen, über die inhaltlich kein vollständiger Konsens erreicht werden kann, dürfte sich durch einen sorgfältig geplanten Implementierungsprozess, an dem die Betroffenen ernsthaft beteiligt werden, erhöhen lassen. Die beiden zuletzt angeführten Zitate (unter 6.) weisen darauf hin, dass viele Lehrkräfte und Schulleitungen den Eindruck haben, bei den zuletzt eingeführten Arbeitsgruppen nicht ausreichend vertreten und beteiligt worden zu sein.

Die Klärung transparenter Verfahren ist bedeutsam sowohl für die zentralen Entscheidungen auf Ebene des Bundeslandes (Ziel: klare Rahmenbedingungen schaffen) als auch für die dezentralen

Entscheidungen in den einzelnen Schulen, sofern diese tatsächlich (Teil-)Autonomie besitzen. Um arbeitszeitbezogene Entscheidungen in transparenten Verfahren auf Ebene der Einzelschule treffen zu können, werden Projektgruppen notwendig, an denen sich ein mehr oder weniger großer Anteil des Kollegiums beteiligt.

### **8. Heterogene Zusammensetzung von Projektgruppen, die über Arbeitszeiten befinden.**

Die Akzeptanz unterschiedlicher Arbeitszeitregelungen variiert in Abhängigkeit der Funktion an der Schule. Zieht man den „Zielkonflikt“ zwischen der Schulleitung (höhere Akzeptanz für Änderungen, z.B. Kooperationszeiten- und Präsenzzeitenregelungen) und den übrigen Lehrkräften in Betracht, so lässt sich im Hinblick auf die Konzeption und Umsetzung neuer Arbeitszeitmodelle die Handlungsempfehlung aussprechen, nach Möglichkeit beide „Parteien“ in den Diskussionsprozess mit einzubeziehen. Beschränkt man sich z.B. darauf die Empfehlungen der Schulleitung einzuholen, so besteht die Gefahr, dass die Bedürfnisse der übrigen Lehrkräfte nicht angemessen berücksichtigt werden.

Insbesondere wenn auch auf Ebene der Einzelschule weit reichende Entscheidungen über Arbeitszeitregelungen getroffen werden sollen, sollten auch die unterschiedlichen Vorstellungen *innerhalb* des Kollegiums beachtet werden. Dazu bietet es sich an, eine möglichst heterogen zusammengesetzte Gruppe aus dem Kollegium zu beteiligen (z.B. sowohl ältere als auch jüngere KollegInnen, sowohl Teilzeit- als auch Vollzeitbeschäftigte). Allerdings ist zu beachten, dass viele Lehrkräfte derzeit noch skeptisch sind bezüglich einer autonomen Einzelschule, die die Arbeitszeiten der einzelnen Lehrkräfte wesentlich beeinflusst und bestimmt, so dass noch Akzeptanzschwierigkeiten zu erwarten sind.

### **9. Informieren von Schulleitungen, Lehrerinnen und Lehrern über (alternative) Arbeitszeitregelungen.**

Nur 13% der Befragten gaben an, „sehr“ oder „ziemlich“ über alternative Arbeitszeitregelungen informiert zu sein. Da die Akzeptanz von Veränderungen unmittelbar von den vorhandenen Kenntnissen über die angestrebten Änderungen abhängig ist, erscheint massiver Informationsbedarf zu bestehen (im Falle gewünschter Änderungen von Arbeitszeitregelungen).

„Manchmal [im Fragebogen] schwierig zu beantworten, da die Modelle naturgemäß nur kurz vorgestellt wurden und ich nur genauere Kenntnisse über das Bandbreitenmodell habe.“

Da mit der Einführung neuer Arbeitszeitregelungen - wie bei jeder organisatorischen Änderung - Befürchtungen, Ängste und Widerstände einhergehen, eröffnet eine frühzeitige und umfassende Information über die geplanten Neuerungen sowie die Beteiligung der direkt Betroffenen die Möglichkeit, „Informationslücken“ zu schließen oder „unberechtigten“ Ängsten entgegenzutreten. Veränderungen, die unvorbereitet eintreten und deren Konsequenzen unklar sind, werden abgelehnt. Es ist nahe liegend, dass schlecht informierte Schulen gar nicht auf die Idee kommen, neue Arbeitszeitregelungen anzustreben und sich entsprechend auch nicht als Modellschule zum kommenden Schuljahr (in Baden-Württemberg) beworben haben.

## **10. Ausführliche Beschreibung und Evaluation der Änderungen in den Modellschulen.**

Sehr empfehlenswert erscheint die (nach unseren Informationen auch bereits fest geplante) Begleitung der Modellschulen, die in Kürze veränderte Arbeitszeitregelungen erproben sollen. Die Erfahrungen aus diesen Projekten sollten der breiten (Schul-)Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Die resultierenden Veränderungen sollten beschrieben und abschließend bewertet („evaluiert“) werden. Sicherlich wird es vorteilhaft sein, die Verzahnung von Änderungen der Arbeitszeit mit anderen Merkmalen der einzelnen Schule, der Arbeitsorganisation und der Arbeitsumgebung aufzudecken, z.B. dem Umgang mit Räumlichkeiten und Arbeitsplätzen; dem Rhythmus der Unterrichtsstunden (im 45-Minuten-Takt?), der Beteiligung des Kollegiums an Entscheidungen, den (gemeinsamen?) pädagogischen Vorstellungen im Kollegium usw.

„Meines Erachtens ist die Umsetzung neuer Konzepte wie auch die Frage der Qualität eher von der innerschulischen Organisation (45-Min-Takt) abhängig als von der Arbeitszeit der einzelnen Kollegen.“

Die in dem Forschungsbericht vorgestellten arbeits- und organisationspsychologischen Kriterien könnten für die Beschreibung und Evaluation der Modellschulen möglicherweise sinnvolle Hinweise auf (ergänzende) Evaluationskriterien liefern.

## **11. Einzelschulen können Regelungen der Arbeitszeiten mit einer Aufgabenklärung verbinden.**

Seit geraumer Zeit wird eine Aufgabenklärung für Lehrkräfte und die stärkere, explizite Berücksichtigung der außerunterrichtlichen Aufgaben gefordert. In der Regel wird dabei an einheitliche übergreifende bzw. zentrale Lösungen (etwa für das Schulsystem eines gesamten Bundeslandes) gedacht. Wenn einzelnen (Modell-) Schulen tatsächlich erhöhter Freiraum bei der Personal- und Arbeitsorganisation zugestanden wird, so lässt sich eine Aufgabenklärung für Lehrkräfte auch auf der Ebene der Einzelschule erreichen und unterstützen. Aus arbeits- und organisationspsychologischer Sicht ist die Aufgabenklärung unter Beteiligung der Betroffenen (zunächst für eine Organisationseinheit bzw. Arbeitsgruppe sowie im nächsten Schritt für die einzelnen Beschäftigten) sogar eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Umsetzung neuer Arbeitszeitregelungen.

## **12. Klärung der Rahmenbedingungen für die einzelnen (Modell-) Schulen (z.B. Rückkehrrecht).**

Eine Nutzung von Freiräumen bei der Arbeitszeitgestaltung auf Ebene der Einzelschule setzt voraus, dass die Rahmenbedingungen geklärt sind (z.B. Klärung der zeitlichen Dauer einer Pilotphase). Dazu gehört ein Rückkehrrecht, d.h. die Möglichkeit für die einzelne Schule (und ihre Lehrkräfte) nach Ablauf der Pilotphase zu den ursprünglichen Regelungen zurückkehren zu können. Es sollte auch klar sein, inwieweit Folgen für das Einkommen resultieren (können). Aus der Einführung von Arbeitszeitregelungen außerhalb des Schulbereichs (z.B. in privatwirtschaftlichen Betrieben oder in Verwaltungen) liegen inzwischen zahlreiche Erfahrungen vor, die berücksichtigt werden sollten.

### 13. Aktive Unterstützung der Schulleitungen bzw. der einzelnen Schulen.

Schulleitungen zeichneten sich in der Befragung durch eine höhere Akzeptanz alternativer Arbeitszeitregelungen aus. Im Falle geplanter Veränderungen kommt ihnen als „Motor der Schulentwicklung“ sicherlich besondere Bedeutung zu. Da Veränderungen stets mit erheblichem Konfliktpotential einhergehen, sollte darauf geachtet werden, dass die Schulleitungen ausreichend Unterstützung erhalten.

„Ungut wäre es, wenn das Arbeitszeit-Modell den Schulleiter zum Buhmann macht!“

„Das Bandbreitenmodell packt nach den Leistungsstufen der Schulleiterin noch mal ein Päckchen drauf. Die Rolle der Schulleiterin wird so noch schwerer. Ich mache bei dem Bandbreitenmodell nicht mit!“

Ferner deuten zahlreiche Anmerkungen im Fragebogen an, dass die Befürwortung alternativer Arbeitszeitregelungen im Kollegium davon abhängig ist, welches Schulklima besteht und insbesondere wie der Führungsstil der Schulleitung eingeschätzt wird.

„An sich sind viele flexiblere Regelungen gut. Allerdings habe ich die Erfahrung gemacht, dass eine ‚ungerechte‘ Schulleitung dann noch mehr Möglichkeiten hat. Das sehe ich schon jetzt als Problem, dass es bevorzugte und weniger bevorzugte Lehrer gibt.“

„Eine stärkere Autonomie der Schule ist auf der einen Seite begrüßenswert. Auf der anderen Seite kann diese nur Erfolg haben, wenn die Schulleitung kompetent genug ist, diese nutzen. Ist eine Schulleitung schon jetzt vollkommen mit ihren eigentlichen Aufgaben überlastet, führt eine stärkere Autonomie doch nur zu noch mehr Chaos. Wer überprüft und kontrolliert dann die Schulleitung?“

„Die Antworten auf viele der obigen Fragen [zu alternativen Arbeitszeitregelungen] hängen ab von der Qualität der Schulleitungen.“

### 14. Falls Arbeitszeitregelungen mit erhöhter Autonomie einhergehen werden, müssen sich viele Schulen (Schulleitungen und Kollegien) auf den Umgang mit Konflikten einstellen.

Sobald die Deputatsverteilung stärker vor Ort geregelt wird (und das Bandbreitenmodell ist ja bereits eine Variante, die diese Entwicklung fördert), entstehen in den einzelnen Schulen Verteilungskonflikte. Die Fähigkeit der einzelnen Schulen, mit solchen Konflikten umzugehen, ist voraussichtlich unterschiedlich stark ausgeprägt. Es ist auch nahe liegend, dass bislang eher verdeckte bzw. „kalte“ Konflikte zum Vorschein kommen können.

„Zur Klarstellung: die Berechtigung des Spreizmodells [Bandbreitenmodell] ist nicht bestreitbar. Die Entscheidung, dass das Modell vom Schulleiter ab 1.8.2005 umzusetzen ist, wird zu erheblichen Spannungen zwischen mehrbelasteten Kollegen und Schulleitung führen. Auch der ÖPR [örtliche Personalrat] wird angegriffen werden, sofern er die Entscheidung des Schulleiters mit trägt. Weshalb gibt es keine zentrale Vorgabe, von Arbeitgeber und Berufsverbänden vereinbart? Dass dies mit der angestrebten größeren Autonomie der Schulen nicht vereinbar ist, ist wenig glaubhaft. Vielmehr werden jetzt Konflikte in wohl allen Kollegien billigend in Kauf genommen. Das Ministerium - und auch die Verbandsspitzen - geraten nicht in die ‚Schusslinie‘.“

„Wovon ich wenig halte: wenn Schulleitung und Kollegium jedes Jahr ein Tauziehen veranstalten, wer wie viele Stunden bzw. welche Bezahlung bekommt. Das kann nur böses Blut geben und jedem Einzelnen noch eine weitere Belastung aufladen. Denkbar wäre, dass eine Schule in einem Turnus (etwa alle 10 Jahre) ihren ‚Plan‘ ausarbeitet, der für alle durchschaubar ist. Dann müsste aber auch das Schule wechseln erleichtert werden.“

„Um eventuelle Ungerechtigkeiten bzgl. der Arbeitszeit innerhalb des Kollegiums zu beseitigen, sollte das innerhalb des Kollegiums der betreffenden Schulen erfolgen. --> Der engagierte Sportlehrer sollte gleich behandelt werden wie der engagierte Deutschlehrer. --> Der faule Deutschlehrer sollte nicht wegen des erhöhten Korrekturaufwandes für seine Faulheit belohnt werden. Dies kann kein Ministerium beurteilen, wenn überhaupt, dann nur ein Gremium innerhalb der Schule. Und selbst das ist schwer.“

Konflikte können als normaler Bestandteil von Organisationen und auch von Schulen angesehen werden und sind deshalb nicht grundsätzlich negativ zu bewerten. Gerade bei Veränderungsprozessen können Konflikte eine überaus kreative Wirkung entfalten. Entscheidend ist dabei der Umgang mit den Konflikten. Sinnvollerweise sollten Mechanismen bestehen, die Schulen bei dem erfolgreichen Umgang mit Konflikten unterstützen.

### **15. Arbeitszeitregelungen sind so zu gestalten, dass eine angemessene und differenzierte Förderung der Schülerinnen und Schüler unterstützt wird.**

Wie aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie hervorgeht, steht die Mehrzahl der UntersuchungsteilnehmerInnen einer Beibehaltung der aktuellen Arbeitszeitregelung tendenziell negativ gegenüber. In diesem Zusammenhang wurde zudem erfragt, welche Aspekte bei der Konzeption *neuer* Arbeitszeitmodelle berücksichtigt werden sollten. Besondere Wichtigkeit messen die Lehrkräfte hierbei vor allem der *Qualität der pädagogischen Arbeit* bei. Dieser Befund deckt sich mit den Ergebnissen verschiedener Studien zu den Motivationsquellen des Lehrerberufes, aus denen hervorgeht, dass die berufliche Zufriedenheit der Lehrkräfte in erster Linie aus der direkten pädagogischen Arbeit mit den Schülern resultiert. Da bei möglichen Einschränkungen einer qualitativ angemessenen Aufgabenwahrnehmung eine Reihe negativer Folgen zu erwarten sind (Unzufriedenheit, Frustration, Motivationsverlust, Gefühle der Überforderung) lässt sich die Empfehlung aussprechen, Arbeitszeitregelungen so zu gestalten, dass eine angemessene und differenzierte Förderung der Schülerinnen und Schüler unterstützt wird.

### **16. Sämtliche Auswirkungen neuer Arbeitszeitregelungen berücksichtigen.**

Neben der soeben angesprochenen *Qualität der pädagogischen Arbeit* sind gemäß der vorliegenden Untersuchungsergebnisse insbesondere die Kriterien *Arbeitszeitgerechtigkeit*, *Qualität des sozialen Klimas innerhalb des Kollegiums*, *Begrenzung der Arbeitszeit nach oben*, *Kommunikation und Kooperation innerhalb des Kollegiums* sowie die *Transparenz der eigenen Arbeitsleistung nach außen* von Bedeutung. Die hohe Bedeutung, welche dem letztgenannten Bewertungskriterium beigemessen wird, deckt sich unter anderem mit den Befunden der österreichischen Studie „LehrerIn 2000“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur) nach der über zwei Drittel der befragten Lehrkräfte mit dem Ansehen des Lehrerberufes in der Öffentlichkeit nicht zufrieden sind. Da die gesellschaftliche Anerkennung der eigenen Arbeitsleistung ein wichtiger und nicht zu unterschätzender Faktor für das Selbstbewusstsein und das Selbstwertgefühl der Lehrkräfte darstellt, sollten Arbeitszeitregelungen so gestaltet werden, dass die gesamte Arbeitsleistung der Lehrerinnen und Lehrer für die Öffentlichkeit nachvollziehbar sind.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie weisen darauf hin, dass bei der Einführung neuer Arbeitszeitregelungen keine „Automatismen“ zu erwarten sind nach dem Motto: „genügt eine neue Arbeitszeitregelung einem einzigen Kriterium, so wird diese stets akzeptiert“. Ein Beispiel hierfür ist wiederum die Bandbreitenregelung: Obgleich die dem Ansatz zugrunde liegende

Zielsetzung, unter Berücksichtigung qualitativer und quantitativer Belastungsunterschiede eine gerechtere Verteilung der Arbeitsbelastung innerhalb des Kollegiums zu ermöglichen, von den Lehrkräften durchaus als wichtig erachtet wird, findet diese Regelung keine Akzeptanz, da die erhöhte Gerechtigkeit in diesem Fall aus Sicht vieler UntersuchungsteilnehmerInnen durch eine Verschlechterung des sozialen Klimas „erkauft“ werden muss.

Für die Konzeption neuer Arbeitszeitmodelle impliziert dies, dass die einseitige Berücksichtigung einzelner (akzeptanzförderlicher) Kriterien nicht ohne weiteres zu einer stärkeren Befürwortung der entsprechenden Regelung führen muss, da die Forcierung eines Ziels zugleich mit der Beeinträchtigung anderer Ziele einhergehen kann. Entscheidend für die Akzeptanz eines Arbeitszeitmodells ist folglich das spezifische Zusammenspiel verschiedener Kriterien: Ist deren „Bilanz“ positiv, so wird das Modell befürwortet. Trotz dieser Einschränkung kommt dem Kriterium *Qualität der pädagogischen Arbeit* besondere Bedeutung zu.

### **17. Ausbau der optionalen Möglichkeiten der Arbeitszeitgestaltung.**

Bezüglich der optionalen Möglichkeiten der Arbeitszeitgestaltung (Teilzeit, Altersteilzeit etc.) lässt sich konstatieren, dass sämtliche der vorgeschlagenen Modellkomponenten von befragten Lehrkräften mehrheitlich als vorteilhaft eingestuft werden. Dabei kommt insbesondere der Regelung der Altersteilzeit eine herausragende Stellung zu. Betrachtet man diese Einschätzung vor dem Hintergrund der Diskussionen zu krankheitsbedingten Frühpensionierungen, so lässt sich schlussfolgern, dass die Lehrkräfte in dieser Möglichkeit eine große Chance sehen, die mit steigendem Alter stärker empfundenen Beanspruchungen abzumildern.

Ogleich aus den Ergebnissen der Studie keine unmittelbare Aussagen dahingehend abgeleitet werden können, inwieweit die positive Einstellung gegenüber den vorgestellten Optionen mit der Bereitschaft zu einer tatsächlichen Nutzung einhergeht, ist in Anbetracht der vielfältigen Vorteile der optionalen Gestaltungsmöglichkeiten der Arbeitszeit anzuregen, die entsprechenden Regelungen auch weiterhin anzubieten und zu erweitern.

### **18. Wenn Arbeitszeitgerechtigkeit gefordert wird, muss stets erläutert werden, was genau damit gemeint ist.**

Wie die Studienergebnisse einhellig zeigen, messen Lehrerinnen und Lehrer dem Thema Arbeitszeitgerechtigkeit mehrheitlich eine große Bedeutung bei. Allerdings bleiben die Ausführungen, *was* genau als gerecht erachtet wird, in der öffentlichen Diskussion oft spärlich. Fragt man Lehrerinnen und Lehrer ganz konkret danach, welche Möglichkeiten der Gestaltung von Arbeitszeit sie für gerechtigkeitsförderlich erachten, lassen sich hingegen durchaus Präferenzen und erhebliche Unterschiede ausmachen, die in dem Forschungsbericht exemplarisch aufgezeigt wurden. Angesichts der Tatsache, dass das Stichwort „Gerechtigkeit“ zum einen in der öffentlichen Debatte sehr häufig, aber teilweise undifferenziert gebraucht wird und zum anderen wahrgenommene Ungerechtigkeit geeignet ist, Konflikte zu verschärfen und Debatten „heißer“, emotionaler und evtl. unsachlicher zu machen, erscheint folgender Schluss sinnvoll: Für eine sachorientierte und zielführende öffentliche Debatte um die Arbeitszeiten der

Lehrerinnen und Lehrer könnte es sich für alle Beteiligten bewähren, mit dem Begriff „Gerechtigkeit“ etwas *vorsichtiger umzugehen*, das heißt *genauer zu erklären*, was konkret damit gemeint ist, welche Gestaltungsweisen als gerechtigkeitsförderlich angesehen werden und warum. Denn: wenngleich der Begriff häufig als „selbsterklärend“ gilt oder jedenfalls so verwendet wird, zeigen die vorliegenden Ergebnisse deutlich, dass dem nicht so ist: die Vorstellungen darüber, was gerecht ist, sind vielfältig.

## Literaturverzeichnis

- Augsburg, R. (2004). *Ganztagsschulen brauchen Ganztagslehrer*. Online in Internet: URL: <http://www.ganztagsschulen.org/1912.php?print=1> (Stand 23.04.2005).
- Bär-Bellermann, E. (2002). *Das „Bandbreitenmodell“ – Keine Lösung. Ein Kurzbericht zu den Erfahrungen bei der Umsetzung des Bandbreitenmodells – von einer Lehrerin an einem Gymnasium in Essen*. Online in Internet: URL: <http://mitglied.lycos.de/Korrekturfachlehrer/bandbreitenerfahrg.html> (Stand 07.05.2005).
- Baillod, J. (1986). *Arbeitszeit. Humanisierung der Arbeit durch Arbeitszeitgestaltung*. Unterägeri, Stuttgart: W&H Verlags AG/Poeschel.
- Baillod, J. (1997). Bewertung flexibler Arbeitszeitsysteme. In Davatz, F., Luchsinger, C., Stamatiadis, M. & Ulich, E. *Zeitenwende Arbeitszeit. Wie Unternehmen die Arbeitszeit flexibilisieren* (S. 29-76).. Zürich: vdf Hochschulverlag.
- Baros, W. (2004). Konfliktbegriff, Konfliktkomponenten und Konfliktstrategien. In G. Sommer & A. Fuchs (Hrsg.), *Krieg und Frieden. Handbuch der Konflikt- und Friedenspsychologie* (S.208-221). Weinheim: Beltz.
- Bauer, T. & Schamberger, H. (1999). Betroffene beteiligen. *Personalwirtschaft. Sonderheft Arbeitszeit*, 22 (10), 12-17.
- Bellenberg, G. (2001). Neue Arbeitszeitmodelle. *Pädagogik*, 53, 29-31.
- Benda, E. & Umbach, D.C. (1998). *Die Arbeitszeit der Lehrer. Zur Überprüfung der Pflichtstundenanhebung für Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf: Philologen-Verband.
- Bonacker, T. & Imbusch, P. (2004). Sozialwissenschaftliche Konfliktforschung. In G. Sommer & A. Fuchs (Hrsg.), *Krieg und Frieden. Handbuch der Konflikt- und Friedenspsychologie* (S.195-207). Weinheim: Beltz.
- Bossong, B. (1983). Gerechtigkeitsnormen und angemessenes Einkommen. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 30, 32-44.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.). (2000). *LehrerIn 2000. Arbeitszeit, Zufriedenheit, Beanspruchungen und Gesundheit der LehrerInnen in Österreich*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
- Burk, K. (1998). Glossar: Präsenzzeiten. *Schulverwaltung. Ausgabe Hessen*, 2 (6), 114-115.
- Colquitt, J.A., Conlon, D.E., Wessen, M.J., Porter, C. & Ng, K.Y. (2001). Justice at the millenium: A meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *Journal of Applied Psychology*, 86, 425-445.
- Crosby, F., Muehrer, P. & Loewenstein, G. (1986). Relative deprivation and explanation: Models and concepts. In J.M. Olsen, C.P. Herman & M.P. Zanna (Hrsg.), *Relative Deprivation and Social Comparison* (S.17-34). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Dahlem, R. (2004). GEW lehnt Bandbreitenmodell ab! *bildung & wissenschaft*, 58 (10), 6-7.
- Dalbert, C. (2000). Gerechtigkeitskognitionen in der Schule. In C. Dalbert & G.L. Huber (Hrsg.), *Handlungsleitende Kognitionen in der pädagogischen Praxis* (S.3-21). Baltmannsweiler: Schneider.
- Daschner, P. (1997). Privileg und Fessel zugleich. Anmerkungen zu Lehrerarbeit und Schulreform. In A. Combe & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Aufbruch in neue Zeiten. Schulreform durch Veränderung der Lehrerarbeitszeiten?* (S.66-76). Weinheim: Beltz.
- Deutsch, M. (1975). Equity, equality, and need: What determines which value will be used as the basis of distributive justice? *Journal of Social Issues*, 31, 137-149.
- Dick, R. van, Wagner, U. & Christ, O. (2003). Belastung und Gesundheit im Lehrerberuf: Betrachtungsebenen und Forschungsergebnisse. In A. Hiller & G. Schmitz (Hrsg.) *Psychosomatisch Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern* (S. 194-203). Stuttgart: Schattauer.
- Dick, R. van, Wagner, U. & Petzel, T. (1999). Arbeitsbelastung und gesundheitliche Beschwerden von Lehrerinnen und Lehrern: Einflüsse von Kontrollüberzeugungen, Mobbing und sozialer Unterstützung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 267-278.
- Dingler, M. (1997). *Arbeitszeitmanagement: Gestaltung und Implementierung von Arbeitszeitmodellen*. Wiesbaden: Gabler.
- Dorsemagen, C. (2005). *Arbeitszeit an Schulen: Gerechtigkeitspsychologische Aspekte*. Diplomarbeit, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg.
- Ducki, A. (2000). *Diagnose gesundheitsförderlicher Arbeit: Eine Gesamtstrategie der betrieblichen Gesundheitsanalyse*. Zürich: vdf.
- Durner, H. & Habermann, R. (1999). Altersteilzeit – ein zukunftsträchtiges Arbeitzeitmodell? *Forum E*, 52 (3), 21-25.
- Enzmann, D. & Kleiber, D. (1989). *Helfer-Leiden. Streß und Burnout in psychosozialen Berufen*. Heidelberg: Asanger.
- Eurydice (Hrsg.). (2003). *Schlüsseltbemen im Bildungsbereich in Europa. Band 3. Der Lehrerberuf in Europa: Profil, Tendenzen und Anliegen. Bericht III: Beschäftigungsbedingungen und Gehälter. Allgemeinbildender Sekundarbereich I*. Brüssel: Eurydice.
- Ferreira, Y. (2001). *Auswahl flexibler Arbeitszeitmodelle und ihre Auswirkungen auf die Arbeitszufriedenheit*. Stuttgart: Ergon Verlag.
- Forneck, H. J. & Schriever, F. (2001). *Die individualisierte Profession. Belastungen im Lehrerberuf*. Bern: h.e.p. verlag.
- Frese, M. & Greif, S. (1978). „Humanisierung der Arbeit“ und Stresskontrolle. In M. Frese, S. Greif & N. Semmer (Hrsg.), *Industrielle Psychopathologie* (S. 216-321). Bern: Huber.
- Frese, M. & Semmer, N. (1991). Stressfolgen in Abhängigkeit von Moderatorvariablen: Der Einfluss von Kontrolle und sozialer Unterstützung. In Greif, S., Bamberg, E. & Semmer, N. (Hrsg.). *Psychischer Stress am Arbeitsplatz* (S.135-158). Göttingen: Hogrefe.
- Garske, U. & Holtz, U. (1985). Zur Arbeitsbelastung und den Arbeitsbedingungen von Sportlehrern. *Sportunterricht*, 34, 329-340.
- GEW. (2004). *Beschluss der Landesdelegiertenversammlung der GEW Baden-Württemberg. 17. - 19. März 2004. Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern neu bewerten - Belastungen abbauen - Arbeitszeit begrenzen*. Online in Internet: URL: <http://www.gew-bw.de/Binaries/Binary2404/Neubewertung-März04.pdf> (Stand 15.05.2005).
- GEW. (2005). *Bandbreitenregelung*. Online in Internet: URL: <http://www.gew-bw.de/Band-breitenregelung.html> (Stand 15.05.2005).



- Gräf, L. (1999). Optimierung von WWW-Umfragen: Das Online Pretest-Studio. In B. Batinic, A. Werner & W. Bandilla (Hrsg.), *Online Research. Methoden, Anwendungen und Ergebnisse* (S.159-177). Göttingen: Hogrefe.
- Gräßler, G. & Klose, H.-J. (1975). *Zu Umfang und Struktur der Arbeitszeit bei Lehrern allgemeinbildender polytechnischer Oberschulen*. Unveröffentlichte Dissertation, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften Potsdam.
- Gymnasium Eppendorf. (2004). *Evaluation des Lehrerarbeitszeitmodells am Gymnasium Eppendorf*. Unveröffentlichtes Dokument.
- Häbler, H. & Kunz, A. (1985). *Qualität der Arbeit und Verkürzung der Arbeitszeit in Schule und Hochschule. Eine empirische Untersuchung im Auftrag der Max-Träger-Stiftung*. München: IMU-Institut.
- Hacker, W. (1986). *Arbeitspsychologie*. Bern: Huber.
- Hamburger Lehrerarbeitszeitkommission. (1999). *Bericht der Lehrerarbeitszeitkommission. Hamburg, den 2. Juli 1999*. Hamburg: Eigendruck.
- Hamburger Lehrerarbeitszeitkommission. (2003). *Bericht der 2. Hamburger Lehrerarbeitszeitkommission. Hamburg, den 17. Februar 2003*. Hamburg: Eigendruck.
- Hornberger, S. & Weisheit, J. (1999). Telearbeit und Vereinbarkeit von Beruf und Familie. In A. Büssing & H. Seifert (Hrsg.), *Die „Steckuhr“ hat ausgedient* (S. 127-145). Berlin: edition sigma.
- Hossiep, R. & Paschen, M. (1998). *Das Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP)*. Göttingen: Hogrefe.
- Huber, S.G. (1999). Effectiveness & Improvement: Wirksamkeit und Verbesserung von Schule – Eine Zusammenschau. *Schulmanagement*, 30 (5), 8-18.
- Jeggle, M. (2003). Freiheit und Evaluation in den Niederlanden. *bildung & wissenschaft*, 57 (6), 16.
- Jeggle, M. (2004). Gewerkschaften und Betroffene ganz selbstverständlich beteiligt. *bildung & wissenschaft*, 58 (2), 14-15.
- Kaatz, G. (1999). Schuluhren im Stundentakt. Pilotprojekt zur Arbeitszeit von Lehrkräften. *Erziehung & Wissenschaft*, 51 (3), 19-21.
- Kaempf, S. & Krause, A. (2004). Gefährdungsbeurteilungen zur Analyse psychischer Belastungen am Arbeitsplatz Schule. In W. Bungard, B. Koop & C. Liebig (Hrsg.), *Psychologie und Wirtschaft leben – Aktuelle Themen der Wirtschaftspsychologie in Forschung und Praxis* (S.214-219). München: Hampp
- Kauffeld, S., Jonas, E. & Frey, D. (2004). Effects of a flexible work-time design on employee- and company-related aims. *European Journal of Work and Organisational Psychology*, 13 (1), 79-100.
- Klemm, K. (1996). Zeit und Lehrerarbeit. In H.-G. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm, H. Pfeiffer (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung*, 9 (S. 115-142). Weinheim: Beltz.
- Klemm, K. (1998a). Zeit, Lehrerarbeit und Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 2, 9-16.
- Klemm, K. (1998b). Das Ende der versteinerten Strukturen. Andere Regelungen für Lehrerarbeitszeit. *Friedrich Jahresheft*, 16, 26-28.
- Klemm, K. (1999). Neuere Entwicklungen auf dem Gebiet der Lehrerarbeitszeit. *Rundschau der Jugend und des Bildungswesens*, 47 (4), 463-470.
- Knauth, P. (2000). Innovative Arbeitszeitgestaltung: Wirtschaftlichkeit und Humanität? *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 54, 292-299.
- Knauth, P. & Schönfelder, E. (1988). Systematische Darstellung innovativer Arbeitszeitmodelle. *Personal*, 10, 408-412.
- Knight Wegenstein AG. (1973). *Die Arbeitszeit der Lehrer in der Bundesrepublik Deutschland. Band I: Analyse, Band II: Katalog für Zeitaufwand*. Zürich: Knight Wegenstein AG
- Koetz, A. & Jaschke, H. (1991). *Organisationsuntersuchung im Schulbereich. Abschlussgutachten im Auftrage des Kultusministers des Landes NRW*. Düsseldorf: Ritterbach.
- Krause, A. (2003). Lehrerbelastungsforschung – Erweiterung durch ein handlungspsychologisches Belastungskonzept. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49, 254-273.
- Krause, A. (2004). Arbeitsanalyse und Organisationsdiagnose in Schulen: Analyse psychischer Belastungen und Ressourcen von Lehrerinnen und Lehrern als Grundlage für Schulentwicklungsprozesse. In W. Böttcher & E. Terhart (Hrsg.), *Organisations-theorie in pädagogischen Feldern - Analyse und Gestaltung* (S. 123-141). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krauss, P. (1997). Teilzeitarbeit in deutschen Schulen. Chance oder Dilemma? *Rundschau der Jugend und des Bildungswesens*, 45 (4), 286-296.
- Kretschmann, R. & Lange-Schmidt, I. (2001). Stress – was ist das? In R. Kretschmann (Hrsg.), *Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 21-27). Weinheim: Beltz.
- Kretschmann, R., Lange-Schmidt, I. & Kirschner-Liss, K. (2000). Familie - Freizeit - Vorbereitung. In R. Kretschmann (Hrsg.), *Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 37-73). Weinheim: Beltz.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2003). *Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978). *Teacher Stress: Prevalence, Sources and Symptoms*. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Lacroix, P. (2005). *Arbeitszeitmodelle an Schulen – Eine arbeitswissenschaftliche Evaluationsstudie*. Albert-Ludwigs-Universität Freiburg: Unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Lange, H. (2003). Lehrergesundheits, Personalverantwortung und Schulpolitik. In A. Hiller & G. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatisch Erkrankten bei Lehrerinnen und Lehrern* (S. 194-203). Stuttgart: Schattauer.
- Lengfeld, H. & Liebig, S. (2003). Arbeitsbeziehungen und Gerechtigkeit. Stand und Perspektiven der empirischen Forschung. *Industrielle Beziehungen*, 10, 472-490.
- Lehr, D. (2003). Psychosomatisch erkrankte und „gesunde“ Lehrkräfte: auf der Suche nach den entscheidenden Unterschieden. In A. Hiller & G. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatisch Erkrankten bei Lehrerinnen und Lehrern* (S. 120-138). Stuttgart: Schattauer.
- Leventhal, G.S., Michaels, J.W. & Sanford, C. (1972). Inequity and interpersonal conflict: Reward allocation and secrecy about reward as methods of preventing conflict. *Journal of Personality and Social Psychology*, 23, 88-102.

- Liebig, S. (1995). Gerechtigkeitsvorstellungen und Unternehmenskultur. Befunde zu den Bedingungen von Gerechtigkeitsbeurteilungen in Unternehmen. *Industrielle Beziehungen*, 2, 345-366.
- Manegold, K. (2002). Flexible Arbeitszeitregelungen. Nutzen und Bedenken aus Sicht der Schulleitung. *Schulmanagement*, 33 (2), 16-17.
- Mayring, P. (2002<sup>5</sup>). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Meraner, R. (2000). Zeit für Schulentwicklung: Neuregelung der Lehrerarbeitszeit im Tarifvertrag für Südtirols Lehrer. *Journal für Schulentwicklung*, 2, 55-62.
- Mier, H. (1999). Lehrerarbeitszeit: (nicht nur) ein Berliner Thema - Entwicklungen - Aktueller Stand - Ausblick. *Schulverwaltung. Ausgabe Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen und Berlin*, 9 (3), 85-88.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2005). Verwaltungsvorschrift zur Arbeitszeit der Lehrer an öffentlichen Schulen. *Kultus & Unterricht. Amtsblatt des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg*, 0301-51, 17. März 2005.
- Mlodzian, W. (1997). Das Sabbatjahr - eine besondere Form der Teilzeitbeschäftigung. Dargestellt am Beispiel der Regelungen im Land Nordrhein-Westfalen. *Schulverwaltung. Ausgabe Nordrhein-Westfalen*, 6 (6/7), 165-168.
- Montada, L. & Kals, E. (2001). *Mediation. Lehrbuch für Psychologen und Juristen*. Weinheim: Beltz.
- Moritz, D. (2005). Neubewertung der Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer. *b&w* 3/2005, 6-7.
- Müller, G.F. (1998). Prozedurale Gerechtigkeit in Organisationen. In G. Blickle (Hrsg.), *Ethik in Organisationen: Konzepte, Befunde, Praxisbeispiele* (S.57-70). Göttingen: Hogrefe.
- Müller, G.F. & Hassebrauck, M. (2001). Gerechtigkeitstheorien. In D. Frey & M. Irle (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie, Band I: Kognitive Theorien* (S.217-240). Bern: Hans Huber.
- Mummert + Partner, Unternehmensberatung AG (1999a). *Untersuchung zur Ermittlung, Bewertung und Bemessung der Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer im Land Nordrhein-Westfalen. Band I. Bericht*. Hamburg: Mummert + Partner.
- Mummert + Partner, Unternehmensberatung AG (1999b). *Untersuchung zur Ermittlung, Bewertung und Bemessung der Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer im Land Nordrhein-Westfalen. Band II. Anlagen*. Hamburg: Mummert + Partner.
- Nagel, J. (1998). Eine Debatte über die Neuregelung der Arbeitszeit der Lehrkräfte ist in Mode gekommen - Beitrag aus Sicht eines Pädagogen und Gewerkschafters. *Schulverwaltung. Ausgabe Hessen*, 2 (5), 83-86.
- Neuberger, O. (1985). *Arbeit. Begriff - Gestaltung - Motivation - Zufriedenheit*. Basistexte Personalwesen (Hrsg. O. Neuberger), Band 5. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Nieschlag, R., Dichtl, E. & Hörschgen, H. (2002<sup>19</sup>). *Marketing*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Odenwald, S. (2004). *Das Hamburger Arbeitszeitmodell. Mehrarbeit und Qualitätsminderung in der Bildung*. Unveröffentlichtes Dokument.
- OECD. (Hrsg.). (2004). *Education at a glance. OECD indicators 2004*. Paris: OECD.
- Oesterreich, R. (1981). Handlungsregulation und Kontrolle. München: Urban & Schwarzenberg.
- Philologenverband Baden-Württemberg e.V. (2005). *Pressemitteilung vom 6.6.2005 / 1811-14-05*. URL: [www.phv-bw.de/Veroeffentlichung/Pressemitteilungen/2005/pm\\_14-05.html](http://www.phv-bw.de/Veroeffentlichung/Pressemitteilungen/2005/pm_14-05.html) [Stand: 15.06.2005]
- Plum, W. & Schönwälder H.-G. (1998). *Pädagogische Arbeit der Lehrer und Lehrerinnen - terra incognita der Bildungspolitik! Bericht über eine Expert(innen)befragung in Nordrhein-Westfalen*. Münster: GEW Landesverband NRW.
- Pruitt, D.G. & Rubin, J.Z. (1986). *Social conflict. Escalation, stalemate, and settlement*. New York: Random House.
- Putzkammer, H. & Gosch, H. (1995). Abschied vom Pflichtstundenmodell. *Erziehung und Wissenschaft*, 10, 18-22.
- Rawls, J. (1975). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Riecke-Baulecke, T. (1997). Pädagogische Konzepte und neue Zeitszenarien. Die aktuelle Debatte über neue Arbeitszeitmodelle. In A. Combe & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Aufbruch in neue Zeiten. Schulreform durch Veränderung der Lehrerarbeitszeiten?* (S.66-76). Weinheim: Beltz.
- Riecke-Baulecke, T. (2001). Bessere Leistungen durch andere Arbeitsweisen? Wirksamkeit von Lehrerarbeit – Befunde, Grundsätze, Vorschläge. In T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Effizienz von Lehrerarbeit und Schulqualität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Riecke-Baulecke, T. & Müller, H.-W. (1999). *Schulmanagement. Leitideen und praktische Hilfen*. Braunschweig: Westermann.
- Riedling, K.-J. (2000). Job-Sharing und Freistellungsmöglichkeiten für Funktionsstelleninhaber an Schulen in Baden-Württemberg. *Schulverwaltung. Ausgabe Baden-Württemberg*, 9 (10), 204-206.
- Rimann, M. & Udris, I. (1997). Subjektive Arbeitsanalyse: Der Fragebogen SALSA. In O. Strohm & E. Ulich (Hrsg.), *Unternehmen arbeitspsychologisch bewerten* (S. 281-298). Schriftenreihe Mensch, Technik, Organisation (Hrsg. E. Ulich), Band 10. Zürich: vdf Verlag.
- Rinkens, F.-J. (1999). Basis für eine Neubewertung der Lehrerarbeit? Die nordrhein-westfälische Arbeitszeituntersuchung. *Forum E*, 52(1), 24-25.
- Rittelmeyer C. (2001). Körper-Rhythmen. Zur Bedeutung chronologischer Forschungen für die Schule. *Die Deutsche Schule*, 1, 30-45.
- Rothland, M. (2003). Interaktion in Lehrerkollegien. In A. Hiller & G. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatisch Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern* (S. 161-170). Stuttgart: Schattauer.
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrbelastung und Lehrergesundheit*. Bern: Huber.
- Saupe, R. & Möller, H. (1981). *Psychomente Belastungen in Lehrerberuf. Ergebnisse einer Studie in Berlin-West*. Berlin: GEW Landesverband Berlin.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A.W. (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf: Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Schäfer, A. & Vogel, B. (2000). *Das Bild des Lehrers in der Öffentlichkeit*. Universität Marburg (Unveröffentlichte Semesterarbeit am FB Psychologie).
- Schlothfeldt, S. (2002). Zur Relevanz sozialer Vergleiche für normative Gerechtigkeitstheorien. Normative und empirische Aspekte der Begründung sozialer Mindestausstattungen. In S. Liebig & H. Lengfeld (Hrsg.), *Interdisziplinäre Gerechtigkeitsforschung. Zur Verknüpfung empirischer und normativer Perspektiven*, S.155-184. Frankfurt/Main: Campus.
- Schmitz, R. (1998). Sparsamkeit, Gerechtigkeit, Flexibilität. *Journal für Schulentwicklung*, 98(2), 73-82.
- Schönwälder, H.-G. (1998). Probleme der Arbeitsbelastung im Lehrerberuf: Darstellung und Bewertung vorliegender empirischer Untersuchungen. *Journal für Schulentwicklung*, 2, 34-44.
- Schönwälder, H.-G. (2001). *Die Arbeitslast der Lehrerinnen und Lehrer*. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Schönwälder, H.-G., Berndt, J., Ströver, F. & Tiesler, G. (2003). *Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bremerhaven: Verlag für neue Wissenschaft.
- Schramm, P. (1999). Modellversuch Freiwilliges Arbeitszeitkonto an Grund- und Hauptschulen. *Schulverwaltung. Ausgabe Bayern*, 22 (1), 27-32.
- Schwinger, T. (1980). Gerechte Güter-Verteilungen: Entscheidungen zwischen drei Prinzipien. In G. Mikula (Hrsg.), *Gerechtigkeit und soziale Interaktion* (S.107-140). Bern: Hans Huber.
- Seifert, H. (1995). Kriterien für eine sozialverträgliche Arbeitszeitgestaltung. In A. Büssing & H. Seifert (Hrsg.), *Sozialverträgliche Arbeitsgestaltung* (S. 15-30). München: Hampp.
- Semmer, N. & Udris, I. (1995). Bedeutung und Wirkung von Arbeit. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie*. Bern: Huber.
- Simon, B. (2001). *Wissensmedien im Bildungssektor. Eine Akzeptanzuntersuchung an Hochschulen*. Dissertationschrift, Wirtschafts-universität Wien.
- Spiewak, M. (2003). Die neue Zeitrechnung. *Die Zeit*, 6/2003.
- Steiner-Löffler, U. (1998). Wie viel der Unterricht an Österreichs höheren Schulen wert ist. *Journal für Schulentwicklung*, 2, S. 63-72.
- Stoll, B. (1999). Altersteilzeit für Lehrkräfte. *Schulverwaltung. Ausgabe Baden-Württemberg*, 8 (1), 12-15.
- Taris, T.W., van Horn, J.E., Schaufeli, W.B. & Schreurs, P.J.G. (2004). Inequity, Burnout and Psychological Withdrawal Among Teachers: A Dynamic Exchange Model. *Anxiety, Stress, and Coping*, 17, 103-122.
- Thomann, C. (2003). Lehrerarbeitszeit vor Gericht: Individualgerechtigkeit hat Grenzen. *Sportunterricht*, 52(6), 176-179.
- Ulich, E. (2001<sup>5</sup>). *Arbeitspsychologie*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Verband Bildung und Erziehung BaWü (2004). VBE zur Neubewertung der Lehrerarbeitszeit: Aus einem Elefanten eine Mücke gemacht. URL: [http://www.vbe-bw.de/pressemit/2004/2004\\_okt/arbeitszeit10\\_04.htm](http://www.vbe-bw.de/pressemit/2004/2004_okt/arbeitszeit10_04.htm) [Stand: 15.08.2005].
- Verwaltungsgericht Düsseldorf (2002). Urteil vom 1.10.2002 (2 K 6087/00). Justizportal des Landes Nordrhein-Westfalen, URL: [www.justiz-nrw.de](http://www.justiz-nrw.de) [Stand: 15.04.2005].
- Walhorn, M. (2002). Mehr Eigenverantwortung und Zufriedenheit. Eine Flexibilisierung bringt Vorteile für Schule und Personal. *Schulmanagement*, 33 (2), 14-15.
- Wendt, W. (2001). *Belastung von Lehrkräften. Fakten zu Schwerpunkten, Strukturen und Belastungstypen. Eine repräsentative Befragung von Berliner Lehrerinnen und Lehrern*. Reihe Psychologie, Bd. 43. Landau: Verlag empirische Pädagogik.
- Wulk, J. (1988). *Lehrerbelastung. Qualitative und quantitative Aspekte der psychischen und physischen Belastung von Lehrern. Eine arbeitspsychologische Untersuchung an Lehrern beruflicher Schulen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Zwicky, F. (1966). *Entdecken, Erfinden, Forschen im morphologischen Weltbild*. München: Droemer/Knaur.

## Anhang:

# Fragebogen der postalischen Hauptstudie



# **Fragebogen zur Arbeitszeit von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg**

**Vielen Dank für Ihre Teilnahme und Unterstützung.**

**Ihre Angaben werden von uns vertraulich behandelt und ausgewertet.**

**Die Ergebnisse der Gesamtbefragung werden zusammengefasst und sind auch Ihnen anschließend zugänglich. Bei Rückfragen können Sie sich gerne an uns wenden:  
[andreas.krause@psychologie.uni-freiburg.de](mailto:andreas.krause@psychologie.uni-freiburg.de)**

# I. Die aktuelle Arbeitszeitregelung in Baden-Württemberg

Im Folgenden bitten wir Sie um einige Einschätzungen zur derzeitigen Arbeitszeitregelung in Baden-Württemberg.

## Vorab die Eckpunkte der aktuellen Regelung:

### Unterrichtsverpflichtung

Im derzeitigen Pflichtstundenmodell wird die Anzahl der zu erteilenden Unterrichtsstunden vom Kultusministerium festgelegt. Die Höhe der Unterrichtsverpflichtung variiert dabei je nach Schulart und Ausbildung der Lehrkraft. Die unterrichteten Fächer spielen bei der Pflichtstundenzuweisung keine Rolle. Die über die Unterrichtszeit hinaus erforderliche Arbeitszeit bestimmen die Lehrerinnen und Lehrer weitestgehend selbstverantwortlich.

### Präsenzzeiten

Präsenzzeiten, die über die Unterrichtsverpflichtung und die damit verbundenen Pausen hinausgehen, sind derzeit nicht vorgesehen.

### Anrechnungsstunden

Für die Wahrnehmung bestimmter Aufgaben (z.B. Betreuung von ReferendarInnen und PraktikantInnen) wird den Lehrkräften vom Kultusministerium eine bestimmte Pflichtstundenreduktion gewährt. Zusätzlich steht den Schulen zum Ausgleich besonderer außerunterrichtlicher und unterrichtlicher Belastungen ein allgemeines Entlastungskontingent (Stundenpool) zur Verfügung. Die Verteilung dieser Anrechnungsstunden steht dabei im pflichtgemäßen Ermessen der Schulleitung.

### Ermäßigungsstunden

Das Regelstundenmaß reduziert sich mit Vollendung des 60. Lebensjahres für vollzeitbeschäftigte Lehrkräfte um zwei Wochenstunden.

	1	2	3	4	5
	Vollständig zufrieden	Eher zufrieden	Teils / teils	Eher unzufrieden	Vollständig unzufrieden
<b>Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit der derzeitigen Arbeitszeitregelung?</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Arbeitszeitregelungen haben sowohl Auswirkungen auf die Arbeitsorganisation an der Schule, auf den Unterricht als auch auf die individuelle Zeitgestaltung.

Im Folgenden werden Ihnen 14 Aussagen zum aktuellen Pflichtstundenmodell vorgelegt. Bitte beurteilen Sie zunächst, inwieweit die jeweiligen Aussagen Ihrer Meinung nach auf die aktuelle Arbeitszeitregelung zutreffen. Hierfür steht Ihnen eine fünfstufige Skala mit den Endpunkten „Trifft vollständig zu“ bis „Trifft überhaupt nicht zu“ zur Verfügung.

	1	2	3	4	5
	Trifft vollständig zu	Trifft eher zu	Teils / teils	Trifft eher nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu
<b>Die aktuelle Arbeitszeitregelung ...</b>					
... trägt dazu bei, dass die Arbeitsleistung der LehrerInnen für die Öffentlichkeit nachvollziehbar ist (Transparenz nach außen).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... trägt dazu bei, dass die Arbeitsleistung einzelner LehrerInnen für die anderen Mitglieder des Kollegiums nachvollziehbar ist (Transparenz nach innen).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... unterstützt eine gerechte Verteilung der Arbeitsbelastung zwischen den Lehrkräften (Arbeitszeitgerechtigkeit).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... fördert den kollegialen Austausch und bietet Gelegenheiten zu gemeinsamer inhaltlicher Arbeit (Kommunikation und Kooperation).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	1	2	3	4	5
<i>Die aktuelle Arbeitszeitregelung ...</i>	Trifft vollständig zu	Trifft eher zu	Teils / teils	Trifft eher nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu
...fördert die Entstehung und Aufrechterhaltung eines positiven Sozialklimas innerhalb des Kollegiums.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...trägt dazu bei, den Verwaltungsaufwand für die Planung und Kontrolle von Arbeitszeit auf ein angemessenes Maß zu beschränken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...trägt dazu bei Unterrichtsausfall zu vermeiden (Verlässlichkeit).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...unterstützt das Erreichen der vorgegebenen Unterrichtsziele sowie eine angemessene und differenzierte Förderung von Schülern (Qualität der pädagogischen Arbeit).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...ermöglicht die Umsetzung neuer Unterrichtskonzepte wie Blockunterricht, fächerübergreifenden Unterricht etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...trägt dazu bei, die Arbeitszeit der Lehrkräfte nach oben zu begrenzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...fördert eine gleichmäßige Verteilung der Arbeit über den einzelnen Tag und über das ganze Schuljahr.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...eröffnet persönliche Gestaltungsspielräume in Bezug auf den Umfang der Arbeitszeit sowie den Zeitpunkt der Aufgabenwahrnehmung (persönliche Zeitsouveränität).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...bietet den Lehrkräften die Möglichkeit individuelle Aufgabenschwerpunkte zu setzen (Gewichtung der Arbeitszeit).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...trägt zu einer klaren Trennung von Arbeit und Freizeit bei.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

In der folgenden Tabelle wird der Kern der oben getroffenen Aussagen noch einmal stichwortartig zusammengefasst. **Bitte kreuzen Sie diejenigen sechs Aspekte an, denen eine Arbeitszeitregelung Ihrer Meinung nach am ehesten gerecht werden sollte.** Inwieweit diese Aspekte in der aktuellen Arbeitszeitregelung bereits verwirklicht sind oder nicht, spielt dabei keine Rolle.

***Arbeitszeitregelungen sollten vor allem beitragen zu...***

Transparenz nach außen	<input type="checkbox"/>	Qualität der pädagogischen Arbeit	<input type="checkbox"/>
Transparenz nach innen	<input type="checkbox"/>	Umsetzung neuer Unterrichtskonzepte	<input type="checkbox"/>
Arbeitszeitgerechtigkeit	<input type="checkbox"/>	Begrenzung der Arbeitszeit nach oben	<input type="checkbox"/>
Kommunikation und Kooperation	<input type="checkbox"/>	Gleichmäßiger Rhythmus der Arbeit	<input type="checkbox"/>
Positives Sozialklima	<input type="checkbox"/>	Persönliche Zeitsouveränität	<input type="checkbox"/>
Angemessener Verwaltungsaufwand	<input type="checkbox"/>	Setzung von Aufgabenschwerpunkten	<input type="checkbox"/>
Vermeidung von Unterrichtsausfall	<input type="checkbox"/>	Trennung von Arbeit und Freizeit	<input type="checkbox"/>

**Die aktuelle Arbeitszeitregelung enthält bestimmte Vorschriften zur Pflichtstundenverteilung, die zu Gleich- bzw. Ungleichbehandlungen von Lehrkräften führen. Wie gerecht oder ungerecht stufen Sie diese Regelungen ein?**

	1	2	3	4	5
	Trifft vollständig zu	Trifft eher zu	Teils / teils	Trifft eher nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu
In Bezug auf mein Pflichtstundendeputat fühle ich mich gegenüber den KollegInnen <u>in anderen Schulformen</u> benachteiligt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In Bezug auf mein Pflichtstundendeputat fühle ich mich gegenüber den KollegInnen <u>an meiner Schule</u> benachteiligt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dass die Deputatsverpflichtung <u>von Schularart zu Schularart</u> variiert, halte ich für gerecht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dass die Deputatsverpflichtung <u>je nach Ausbildung</u> variiert, halte ich für gerecht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich halte es für gerecht, dass die Deputatsverpflichtung <u>an einer Schule</u> nicht nach Fächern variiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Verteilung der Anrechnungsstunden führt an meiner Schule zu einer gerechten zeitlichen Entlastung für diejenigen, die zusätzliche Aufgaben wahrnehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dass sich das Regelstundenmaß mit Vollendung des 60. Lebensjahres für vollzeitbeschäftigte Lehrkräfte um zwei Wochenstunden reduziert, finde ich gerecht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Was die Arbeitszeit betrifft, geht es an meiner Schule gerecht zu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich halte das Pflichtstundenmodell für eine gerechte Arbeitszeitregelung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Bitte geben Sie zusammenfassend an, ob die aktuelle Arbeitszeitregelung beibehalten oder verändert werden sollte.**

	1	2	3	4	5
	Stimme vollständig zu	Stimme eher zu	Teils / teils	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu
Die aktuelle Arbeitszeitregelung sollte beibehalten werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## II. Alternative Arbeitszeitregelungen aus dem In- und Ausland

Ebenso wie in anderen Bundesländern wird auch in Baden-Württemberg seit einiger Zeit über eine Neuregelung der Lehrerarbeitszeit diskutiert. Zu diesem Zweck wurden Arbeitsgruppen gebildet, die sich mit alternativen Arbeitszeitregelungen aus dem In- und Ausland auseinandergesetzt haben.

	1	2	3	4	5
	Sehr	Ziemlich	Mittelmäßig	Kaum	Gar nicht
<b>Inwieweit sind <u>Sie selbst</u> mit alternativen Arbeitszeitregelungen aus dem In- und Ausland vertraut?</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Im Folgenden werden Ihnen einige Arbeitszeitregelungen vorgestellt, wie sie im In- und Ausland bereits praktiziert werden.

**Bitte beurteilen Sie zunächst die Veränderungen, die Ihrer Meinung nach mit der Einführung der entsprechenden Regelung einhergehen würden.** Hierfür werden Ihnen jeweils sechs Aussagen vorgelegt, die sich auf die folgenden Aspekte beziehen:

- 1. Arbeitszeitgerechtigkeit**  
Gemeint ist eine akzeptable Verteilung der zeitlichen Arbeitsbelastung innerhalb des Lehrerkollegiums.
- 2. Begrenzung der Arbeitszeit**  
Gemeint sind Regelungen, die dazu beitragen die Arbeitszeit der Lehrkräfte nach oben zu begrenzen.
- 3. Persönliche Zeitsouveränität**  
Angesprochen sind Gestaltungsspielräume in Bezug auf den Umfang der Arbeitszeit sowie den Zeitpunkt der Aufgabenwahrnehmung.
- 4. Möglichkeiten zur kollegialen Zusammenarbeit**  
Gemeint sind Gelegenheiten zu kollegialem Austausch sowie zur gemeinsamen Planung und Durchführung unterrichts- und schulbezogener Arbeit.
- 5. Qualität des sozialen Klimas**  
Gemeint ist eine von gegenseitigem Interesse, Vertrauen und Offenheit geprägte Arbeitsatmosphäre innerhalb des Kollegiums.
- 6. Qualität der pädagogischen Arbeit**  
Angesprochen sind Aspekte wie das Erreichen der vorgegebenen Unterrichtsziele sowie eine angemessene und differenzierte Förderung der Schülerinnen und Schüler.

Sollten Sie der Meinung sein, dass die Einführung einer Arbeitszeitregelung für verschiedene Lehrkräfte unterschiedliche Auswirkungen hat, so geben Sie in solchen Fällen bitte an, welche durchschnittlichen Auswirkungen zu erwarten sind.

**Im Anschluss an diese Einschätzung bitten wir Sie zudem für jede Regelung einzustufen, inwieweit Sie persönlich mit deren Einführung einverstanden wären.** Hierfür steht Ihnen eine fünfstufige Skala mit den Endpunkten „Völlig einverstanden“ und „Überhaupt nicht einverstanden“ zur Verfügung.



## Bandbreitenregelung

Die Bandbreitenregelung sieht vor, dass die wöchentliche Pflichtstundenzahl einzelner Lehrkräfte aufgrund unterschiedlicher Belastungen um bis zu zwei Stunden unterschritten bzw. überschritten werden kann. Dabei müssen sich die Abweichungen innerhalb des Kollegiums ausgleichen. Die Entscheidung im Einzelfall obliegt der Schulleitung.

<i>Welche Veränderungen gehen Ihrer Meinung nach mit dieser Regelung einher?</i>	Erhöht sich stark (++)	Erhöht sich etwas (+)	Verändert sich nicht (+/-)	Reduziert sich etwas (-)	Reduziert sich stark (--)
Die Arbeitszeitgerechtigkeit innerhalb des Kollegiums...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Chance zur Begrenzung der zeitlichen Arbeitsbelastung der Lehrkräfte...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die persönliche Zeitsouveränität der Lehrkräfte...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Möglichkeit zur kollegialen Zusammenarbeit...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Qualität des sozialen Klimas im Kollegium...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Qualität der pädagogischen Arbeit...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<i>Mit der Einführung dieser Regelung wäre ich...</i>	Völlig einverstanden	Eher einverstanden	Ist mir egal	Eher nicht einverstanden	Überhaupt nicht einverstanden
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Berücksichtigung der Unterrichtsfächer

In einigen Ländern wird das erteilte Fach bei der Bemessung der Unterrichtsverpflichtung berücksichtigt, da argumentiert wird, dass sich der zeitliche Aufwand für Vor- und Nachbereitung je nach Fach unterscheidet. Konsequenz dieser Regelung ist eine unterschiedliche Lehrverpflichtung je nach Fach bzw. Fächerkombination.

<i>Welche Veränderungen gehen Ihrer Meinung nach mit dieser Regelung einher?</i>	Erhöht sich stark (++)	Erhöht sich etwas (+)	Verändert sich nicht (+/-)	Reduziert sich etwas (-)	Reduziert sich stark (--)
Die Arbeitszeitgerechtigkeit innerhalb des Kollegiums...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Chance zur Begrenzung der zeitlichen Arbeitsbelastung der Lehrkräfte...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die persönliche Zeitsouveränität der Lehrkräfte...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Möglichkeit zur kollegialen Zusammenarbeit...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Qualität des sozialen Klimas im Kollegium...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Qualität der pädagogischen Arbeit...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<i>Mit der Einführung dieser Regelung wäre ich...</i>	Völlig einverstanden	Eher einverstanden	Ist mir egal	Eher nicht einverstanden	Überhaupt nicht einverstanden
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Kooperationszeiten

In einigen Ländern gilt für alle Lehrkräfte eine wöchentliche Anwesenheitsverpflichtung über den Unterricht hinaus, die für *gemeinsame*, von der Schulleitung oder der Gesamtlehrerkonferenz festgelegte Tätigkeiten genutzt wird. Die Dauer dieser Anwesenheitsverpflichtung variiert in der Regel zwischen zwei und vier Stunden pro Woche.

<i>Welche Veränderungen gehen Ihrer Meinung nach mit dieser Regelung einher?</i>	Erhöht sich stark (++)	Erhöht sich etwas (+)	Verändert sich nicht (+/-)	Reduziert sich etwas (-)	Reduziert sich stark (--)
Die Arbeitszeitgerechtigkeit innerhalb des Kollegiums...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Chance zur Begrenzung der zeitlichen Arbeitsbelastung der Lehrkräfte...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die persönliche Zeitsouveränität der Lehrkräfte...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Möglichkeit zur kollegialen Zusammenarbeit...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Qualität des sozialen Klimas im Kollegium...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Qualität der pädagogischen Arbeit...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<i>Mit der Einführung dieser Regelung wäre ich...</i>	Völlig einverstanden	Eher einverstanden	Ist mir egal	Eher nicht einverstanden	Überhaupt nicht einverstanden
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Präsenzzeitenmodell

Das Präsenzzeitenmodell sieht vor, dass die Lehrkräfte jeden Tag einige Stunden über den Unterricht hinaus an der Schule verbringen. Die Dauer dieser Anwesenheitsverpflichtung kann – inklusive Unterricht - bis zu 35 Wochenstunden betragen. Die zusätzlich an der Schule verbrachte Zeit ist vorgesehen für Absprachen im Kollegium, Dienstbesprechungen, Elterngespräche, Verwaltungsarbeit und beinhaltet darüber hinaus auch Aufgaben, die bisher zuhause erledigt wurden.

<i>Welche Veränderungen gehen Ihrer Meinung nach mit dieser Regelung einher?</i>	Erhöht sich stark (++)	Erhöht sich etwas (+)	Verändert sich nicht (+/-)	Reduziert sich etwas (-)	Reduziert sich stark (--)
Die Arbeitszeitgerechtigkeit innerhalb des Kollegiums...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Chance zur Begrenzung der zeitlichen Arbeitsbelastung der Lehrkräfte...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die persönliche Zeitsouveränität der Lehrkräfte...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Möglichkeit zur kollegialen Zusammenarbeit...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Qualität des sozialen Klimas im Kollegium...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Qualität der pädagogischen Arbeit...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<i>Mit der Einführung dieser Regelung wäre ich...</i>	Völlig einverstanden	Eher einverstanden	Ist mir egal	Eher nicht einverstanden	Überhaupt nicht einverstanden
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Jahresarbeitszeitregelung

Anstelle eines Pflichtstundendeputats wird den Lehrkräften eine Jahresarbeitszeit zugewiesen. Diese Jahresarbeitszeit bildet die Basis *aller* zu erledigenden Aufgaben und wird in einem bestimmten Verhältnis auf die Tätigkeiten der Lehrkräfte verteilt (z.B. 45% Unterricht, 40% Vor- und Nachbereitung, 5% Fortbildung etc.). Diese Aufteilung dient den Lehrkräften als Anhaltspunkt, wie viel Zeit ihnen für die jeweiligen Aufgaben zur Verfügung steht. Verwendet eine Lehrkraft nun mehr (oder weniger) Zeit für die Erledigung dieser Aufgaben, so wird dies nicht weiter berücksichtigt.

<i>Welche Veränderungen gehen Ihrer Meinung nach mit dieser Regelung einher?</i>	Erhöht sich stark (++)	Erhöht sich etwas (+)	Verändert sich nicht (+/-)	Reduziert sich etwas (-)	Reduziert sich stark (--)
Die Arbeitszeitgerechtigkeit innerhalb des Kollegiums...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Chance zur Begrenzung der zeitlichen Arbeitsbelastung der Lehrkräfte...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die persönliche Zeitsouveränität der Lehrkräfte...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Möglichkeit zur kollegialen Zusammenarbeit...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Qualität des sozialen Klimas im Kollegium...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Qualität der pädagogischen Arbeit...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<i>Mit der Einführung dieser Regelung wäre ich...</i>	Völlig einverstanden	Eher einverstanden	Ist mir egal	Eher nicht einverstanden	Überhaupt nicht einverstanden
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Zeitautonomie für die einzelne Schule

Dieser Ansatz sieht vor, die Entscheidungsbefugnis über die Verwendung der Lehrerarbeitszeit auf die Ebene der Schule zu verlagern. Hierzu wird den einzelnen Schulen ein pauschales Kontingent an Lehrerarbeitszeit zugewiesen, über das sie im Rahmen ihres Bildungsauftrages frei verfügen können. Dies bedeutet, dass sowohl die Unterrichtsverpflichtungen, Ermäßigungen und Aufgabenschwerpunkte der einzelnen Lehrkräfte als auch die Festsetzung eventueller Präsenz- und Kooperationszeiten auf der Ebene der Einzelschule geregelt werden. Die Entscheidungsbefugnis obliegt hierbei einem schulischen Gremium.

<i>Welche Veränderungen gehen Ihrer Meinung nach mit dieser Regelung einher?</i>	Erhöht sich stark (++)	Erhöht sich etwas (+)	Verändert sich nicht (+/-)	Reduziert sich etwas (-)	Reduziert sich stark (--)
Die Arbeitszeitgerechtigkeit innerhalb des Kollegiums...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Chance zur Begrenzung der zeitlichen Arbeitsbelastung der Lehrkräfte...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die persönliche Zeitsouveränität der Lehrkräfte...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Möglichkeit zur kollegialen Zusammenarbeit...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Qualität des sozialen Klimas im Kollegium...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Qualität der pädagogischen Arbeit...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<i>Mit der Einführung dieser Regelung wäre ich...</i>	Völlig einverstanden	Eher einverstanden	Ist mir egal	Eher nicht einverstanden	Überhaupt nicht einverstanden
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Für die folgenden Arbeitszeitregelungen bitten wir Sie lediglich um ein Urteil, inwieweit Sie mit der Einführung dieser Regelungen einverstanden wären:**

	Völlig einverstanden	Eher einverstanden	Ist mir egal	Eher nicht einverstanden	Überhaupt nicht einverstanden
Bei der Bemessung der Unterrichtsverpflichtung wird die Größe der zu unterrichtenden Klasse berücksichtigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei der Bemessung der Unterrichtsverpflichtung wird die Jahrgangsstufe der zu unterrichtenden Klasse berücksichtigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei der Bemessung der Unterrichtsverpflichtung wird <u>kein</u> Unterschied zwischen den Schularten gemacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrkräfte können auch während der Schulferien für einen bestimmten Zeitraum (z.B. einmalig bis zu einer Woche) zur Erfüllung dienstlicher Aufgaben verpflichtet werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrkräfte verfügen über einen festen Jahresurlaub (z.B. 30 Tage). In der übrigen unterrichtsfreien Zeit können sie zur Erfüllung dienstlicher Aufgaben verpflichtet werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Vergabe von Anrechnungsstunden wird ausschließlich auf Basis zentraler Vorgaben geregelt. Der Schule steht kein eigener Entlastungspool zur Verfügung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eine Reduktion der Unterrichtsverpflichtung erfolgt in mehreren Schritten über den Verlauf des <u>gesamten</u> Berufslebens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nicht gehaltene Unterrichtsstunden müssen nachgeholt werden. Der Grund für den Unterrichtsausfall ist dabei unerheblich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Die folgenden Aussagen beziehen sich auf optionale Möglichkeiten der Arbeitszeitgestaltung. Bitte beurteilen Sie, inwieweit diese Optionen für Sie persönlich von Vorteil sind:**

	Trifft vollständig zu	Trifft eher zu	Teils / teils	Trifft eher nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu
Die generelle Möglichkeit zur <i>Teilzeitbeschäftigung</i> stellt für mich einen Vorteil dar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Möglichkeit zur Inanspruchnahme eines <i>Sabbatjahres</i> stellt für mich einen Vorteil dar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die generelle Möglichkeit zur Inanspruchnahme von <i>Altersteilzeit</i> würde ich begrüßen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Möglichkeit zur individuellen Verteilung von Pflichtstunden im Rahmen eines <i>persönlichen Lebensarbeitszeitkontos</i> auf freiwilliger Basis würde ich begrüßen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Möglichkeit zum „Jobsharing“ für bestimmte Funktionsstellen (z.B. Schulleiterstellvertretung) stellt für mich einen Vorteil dar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### III. Gerechte Arbeitszeit: Wie sollte die Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer gestaltet sein?

In der Diskussion um die Arbeitszeit wird immer wieder auf den Bedarf an einer *gerechten* Arbeitszeitregelung hingewiesen. Deshalb gehen wir auf diesen Aspekt detaillierter ein. Welche Möglichkeiten der Arbeitszeitgestaltung tragen nach Ihrer persönlichen Überzeugung zu möglichst großer Arbeitszeitgerechtigkeit bei? Unten sind in der ersten Spalte einige solcher Aspekte aufgelistet. Dazu werden jeweils zwei Fragen gestellt:

**(1) Bitte geben Sie zunächst an, ob Sie der Aussage „Es trägt zur Arbeitszeitgerechtigkeit bei, wenn...“ zustimmen oder sie als ungerecht ablehnen und deshalb nicht zustimmen.** Dazu steht Ihnen wieder die schon bekannte Skala mit den Endpunkten „stimme vollständig zu“ und „stimme überhaupt nicht zu“ zur Verfügung.

**Bitte beachten Sie:** Es geht bei dieser ersten Frage allein darum, ob der in den Aussagen enthaltene Vorschlag die Arbeitszeit *gerechter* machen kann. Ob es nach Ihrer Ansicht sinnvoll ist, diesen Vorschlag auch umzusetzen bzw. beizubehalten, spielt dabei keine Rolle. Diesen Aspekt beantworten Sie mit der zweiten Frage:

**(2) Überlegen Sie in einem zweiten Schritt kurz, ob Sie es für richtig halten, dass die in der Aussage enthaltene Gestaltungsmöglichkeit umgesetzt wird bzw. bestehen bleibt.** Tragen Sie dazu bitte eine Zahl zwischen 1 (bei Befürwortung) und 5 (bei Ablehnung) in das Kästchen ganz rechts ein.

	1	2	3	4	5	Befürworten Sie diese Gestaltungsmöglichkeit? 1= ja, sehr 2= ja, eher 3= teils / teils 4= eher nicht 5= überhaupt nicht
	Stimme vollständig zu	Stimme eher zu	Teils / teils	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	
<b>Es trägt zur Arbeitszeitgerechtigkeit bei,...</b>						
... wenn <u>schulartenübergreifend</u> die gleiche Unterrichtsverpflichtung vorgeschrieben ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
... wenn <u>für alle LehrerInnen eines Kollegiums</u> die gleiche Anzahl zu leistender Unterrichtsstunden vorgeschrieben ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
... wenn für alle Lehrkräfte die gleiche Gesamtarbeitszeit vorgeschrieben ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
... wenn die Arbeitszeit durch Präsenzzeiten vergleichbarer wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
... wenn LehrerInnen mit Teilzeitstellen entsprechend ihres Deputats weniger zu zusätzlichen Aufgaben (zB Vertretungsstunden und Konferenzen) herangezogen werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
... wenn für LehrerInnen mit Teilzeitstellen der Anteil Unterricht reduziert wird, damit auch andere Aufgaben (zB Schulentwicklung) wahrgenommen werden können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
... wenn die Arbeitszeit älterer Lehrkräfte schrittweise reduziert wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
... wenn die Arbeitszeit gesundheitlich beeinträchtigter Lehrkräfte reduziert wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

*Es trägt zur Arbeitszeitgerechtigkeit bei,...*

	1	2	3	4	5	Befürworten Sie diese Gestaltungsmöglichkeit? 1= ja, sehr 2= ja, eher 3= teils / teils 4= eher nicht 5= überhaupt nicht
	Stimme vollständig zu	Stimme eher zu	Teils / teils	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	
...wenn die Arbeitszeit psychisch besonders beanspruchter (zB burnout-gefährdeter) Lehrkräfte reduziert wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
...wenn die Arbeitszeit physisch oder psychisch besonders beanspruchter Lehrkräfte reduziert werden kann – auch wenn diese Entlastung Einzelner vom restlichen Kollegium getragen wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
...wenn Lehrkräfte mit Aufgaben, die <u>hohe Anforderungen</u> stellen (zB Unterricht in großen Klassen), im Vergleich zu KollegInnen zusätzlich honoriert werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
...wenn KlassenlehrerInnen im Vergleich zu FachlehrerInnen zeitlich entlastet werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
...wenn Unterschiede im zeitlichen Aufwand <u>verschiedener Fächer</u> durch entsprechend unterschiedliche zeitliche Gewichtung ausgeglichen werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
...wenn Unterschiede im zeitlichen Aufwand <u>verschiedener Klassenstufen</u> durch entsprechend unterschiedliche zeitliche Gewichtung ausgeglichen werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
...wenn Unterricht in Kernfächern durch zeitliche Entlastung honoriert wird, Unterricht in Nicht-Kernfächern hingegen nicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
...wenn zusätzliche Tätigkeiten wie zB Engagement in der Schulentwicklung zusätzlich entlohnt werden (durch Geld oder Zeit).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
...wenn Lehrerarbeit generell leistungsabhängig entlohnt wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
...wenn sich die Arbeitszeit auch nach dem Lernerfolg der Schüler richtet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
...wenn die Anzahl der zu unterrichtenden Stunden weiterhin vom Gymnasium zur Grundschule zunimmt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
...wenn KollegInnen in den ersten Berufsjahren wegen längerer Vorbereitungszeiten weniger unterrichten müssen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
...wenn Belastungsunterschiede zwischen Lehrkräften an einer Schule durch Zeiteumverteilungen ausgeglichen werden (zB Bandbreitenregelung).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
...wenn Unterrichtsverpflichtung und/oder Bezahlung je nach Ausbildung der Lehrkräfte variieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

***Es trägt zur Arbeitszeitgerechtigkeit bei,...***

	1	2	3	4	5
	Stimme vollständig zu	Stimme eher zu	Teils / teils	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu
...wenn die Regelung der Arbeitszeit vollständig den einzelnen Schulen überlassen wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...wenn die Regelung der Arbeitszeit an der Schule und unter Beteiligung des Kollegiums erfolgt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...wenn Lehrkräfte von Seiten des Kultusministeriums an der Erarbeitung von Arbeitszeitregelungen beteiligt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...wenn der Verteilungsmodus bei der Zuweisung von Unterrichts- und anderen zeitlichen Verpflichtungen für alle KollegInnen deutlich nachvollziehbar (transparent) wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...wenn die Verteilung von Unterrichts- und anderen zeitlichen Verpflichtungen nach festgelegten Kriterien erfolgt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...wenn in einem Schuljahr geleistete Mehrarbeit im nächsten Schuljahr durch zeitliche Entlastung ausgeglichen werden kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...wenn der Umfang der individuell geleisteten Arbeit transparenter wird (zB durch Notieren der Arbeitsstunden).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Befürworten Sie diese Gestaltungsmöglichkeit?**  
 1= ja, sehr  
 2= ja, eher  
 3= teils / teils  
 4= eher nicht  
 5= überhaupt nicht

***Bei Arbeitszeitregelungen kommt es vor allem darauf an,...***

...dass man auf reflektierten Umgang der Lehrkräfte mit ihrer Arbeitszeit setzt (Stichwort Vertrauenszeit).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...dass persönliche Zeitautonomie ermöglicht wird. Auf Ungleichheiten der Arbeitszeitverteilung innerhalb der Lehrerschaft kommt es nicht so sehr an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Was macht eine Arbeitszeitregelung am ehesten gerecht? Bringen Sie die folgenden drei Aussagen bitte in eine Rangreihe.** Tragen Sie rechts neben der Aussage, der Sie besonders zustimmen, eine 1 ein. Der Aussage, der Sie danach am ehesten zustimmen, geben Sie eine 2. Die Aussage, der Sie am wenigsten zustimmen, bekommt eine 3.

Für alle LehrerInnen sollte die gleiche Arbeitszeit festgeschrieben sein und alle sollten gleich entlohnt werden.	
Die Arbeit von LehrerInnen sollte leistungsabhängig honoriert werden, durch zeitliche Entlastung oder in Form von Geld.	
Eine Arbeitszeitregelung sollte vor allem vorsehen, besonders beanspruchte (zB ältere oder gesundheitlich beeinträchtigte) Lehrkräfte zeitlich zu entlasten.	

**Hier kreuzen Sie bitte nur diejenige der beiden Aussagen an, der Sie am ehesten zustimmen.** Wenn Sie beide Aussagen für zutreffend halten, kreuzen Sie dennoch bitte nur diejenige an, die etwas wichtiger ist.

Für mich ist entscheidend, dass die Arbeitszeit von LehrerInnen eindeutig, möglichst fair und für alle verbindlich geregelt ist.	<input type="checkbox"/>
Für mich ist entscheidend, dass die Organisation und Verteilung der Arbeitszeit auf möglichst faire Art und Weise zustande kommt. Z.B. sollten Lehrkräfte und Schulleitungen ein Mitspracherecht haben.	<input type="checkbox"/>

Womit bringen Sie das Stichwort „Arbeitszeitgerechtigkeit“ vor allem in Verbindung?  
**Bitte kreuzen Sie die Aussagen an, die Ihre Assoziationen zum Thema Arbeitszeitgerechtigkeit am ehesten beschreiben. Sie können auch mehrere Kreuze machen.** Falls eine wichtige Assoziation fehlt, können Sie diese in der freigelassenen Zeile ergänzen.

***Beim Thema Arbeitszeitgerechtigkeit denke ich vor allem an...***

... die Verteilung der Arbeitsbelastung innerhalb der Lehrerschaft bzw. der anfallenden Arbeitsaufgaben innerhalb des Kollegiums.	<input type="checkbox"/>
... die Art und Weise, wie das Thema Lehrerarbeitszeit von Seiten des Ministeriums angegangen wird.	<input type="checkbox"/>
... das Bild von Lehrerarbeitszeit in der Öffentlichkeit.	<input type="checkbox"/>
...	<input type="checkbox"/>
Das Thema Arbeitszeitgerechtigkeit spielt für mich keine Rolle.	<input type="checkbox"/>



## IV. Angaben zur Arbeitssituation an Ihrer Schule

Mit den folgenden Fragen bitten wir Sie um Angaben über Ihre Arbeit als LehrerIn und die Situation an Ihrer Schule.

Bitte versuchen Sie, sich Ihre Arbeit so genau wie möglich vorzustellen und sie so objektiv wie möglich zu beschreiben.

	1	2	3	4	5
	Trifft völlig zu	Trifft überwiegend zu	Teils/ teils	Trifft überwiegend nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu
Die KollegInnen setzen sich füreinander ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das gegenseitige Vertrauen ist bei uns so groß, dass man offen über alles, auch ganz persönliche Dinge, reden kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn es zu Konflikten kommt, kann man offen darüber reden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn man Schwierigkeiten hat, die mit der Schule zu tun haben, kann man sich bei anderen Lehrerinnen und Lehrern Unterstützung holen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unter den Lehrkräften in unserem Kollegium herrscht Konsens über die Schulphilosophie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im Kollegium liegt ein gemeinsames pädagogisches Verständnis vor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In Erziehungs- und Disziplinfällen ziehen alle KollegInnen an einem Strang.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kollegium ist sich darüber einig, wie mit schwierigen SchülerInnen umgegangen wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im Kollegium herrscht Konsens in Bezug auf die von SchülerInnen einzuhaltenden Regeln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Man kann Entscheidungen, die einen als LehrerIn sowie die Schule als Ganzes betreffen, in ausreichendem Maß mit beeinflussen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn man Kritik oder Verbesserungsvorschläge äußert, die die Schule betreffen, wird darauf eingegangen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schule ist offen dafür, neue Ideen und Anregungen umzusetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Man kann Einfluss auf die Planung der Arbeitszeit (Stundenplangestaltung, Sitzungen etc.) nehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Man kann Einfluss auf die Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung nehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Man hat die Möglichkeit, die Anschaffung neuer Arbeitsmittel zu beeinflussen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**In den folgenden Fragen geht es darum, wie Sie persönlich Ihre Arbeit erleben.**

	1	2	3	4	5
	Trifft völlig zu	Trifft überwiegend zu	Teils/ teils	Trifft überwiegend nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu
Ich erzähle meinen Freunden, dass ich sehr gerne an dieser Schule tätig bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich von meiner Arbeit ausgelaugt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diese Schule spornt mich zu Höchstleistungen in meiner Tätigkeit an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Den ganzen Tag mit Leuten zu arbeiten, ist wirklich eine Strapaze für mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Wertvorstellungen und die der Schule sind sehr ähnlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch meine Arbeit fühle ich mich ausgebrannt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin stolz an dieser Schule zu arbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Arbeit frustriert mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Zukunft dieser Schule liegt mir sehr am Herzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für mich ist diese Schule der bestmögliche Arbeitsplatz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich empfinde Unbehagen bei Aufgaben, die unklar definiert sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich am wohlsten, wenn alles seinen gewohnten Gang geht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich empfinde es als Herausforderung, wenn ich mit unvorhergesehenen Situationen konfrontiert werde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich rücke nur ungern von einem festen Tagesablauf ab.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## V. Angaben zur Person

Zuletzt möchten wir Sie noch um einige persönliche Angaben bitten. Bitte kreuzen Sie die auf Sie zutreffenden Angaben an bzw. füllen Sie die Leerstellen aus.

### An welcher Schulart unterrichten Sie?

Grundschule	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Berufsschule	Sonderschule
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### In welchen Klassenstufen unterrichten Sie hauptsächlich?

Unterrichten Sie in mehreren Klassenstufen gleich häufig, machen Sie bitte mehrere Kreuzchen.

Klassen 1-4	Klassen 5-7	Klassen 8-10	Klassen 11-13
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### In welchen Fächern sind Sie ausgebildet?

Bitte markieren Sie alle Fächer, in denen Sie bereits unterrichtet haben.

Deutsch	Mathematik	Fremdsprachen	Gesellschaftswissenschaften (Geschichte, Politik...)	Humanwissenschaften (Religion, Pädagogik...)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Naturwissenschaften	Wirtschaft	Musik	Sport	Kunst	Technischer Bereich	Wissenschaftlicher Bereich
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Wie viele Fächer unterrichten Sie aktuell?

 Fächer

### Wie viele davon sind Korrekturfächer?

 Korrekturfächer

### Wie lange arbeiten Sie bereits als LehrerIn (inklusive Referendarszeit)?

 Seit  Jahren

### Ihre Deputatsgröße (in etwa)?

volles Deputat	3/4 Deputat	halbes Deputat	weniger
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Haben Sie an Ihrer Schule eine der folgenden Funktionen inne?

SchulleiterIn	Stellvertretende/r SchulleiterIn	Personalrat Gymnasium/ Berufsschule	Personalrat GHRS
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Sind Sie Mitglied der GEW oder eines anderen Verbandes?

GEW-Mitglied	Mitglied eines anderen Verbandes	kein Mitglied
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Ihr Geschlecht?

weiblich	männlich
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Ihr Alter?

 Jahre

**Wie viel Zeit haben Sie zum Ausfüllen des Fragebogens benötigt?**

\_\_\_ Minuten

**Wir freuen uns über Ihre Anmerkungen und Anregungen zu unserem Fragebogen und zum Thema Arbeitszeit an Schulen:**

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Bitte schicken Sie uns den ausgefüllten Fragebogen im beiliegenden Rückumschlag zu. Ihnen entstehen keine (Porto-)Kosten.

### **Auflistung bisheriger Forschungsberichte (seit 2000)**

- 139) Alexander Renkl: Worked-out examples: Instructional explanations support learning by self-explanations. (Februar 2000)
- 140) Alexander Renkl, Robert K. Atkinson und Uwe H. Maier: From example study to problem solving: Smooth transitions help learning. (Februar 2000)
- 141) Hans Spada, Franz Caspar und Nikol Rummel. Netzbasiertes kooperatives Lernen mit Musterfällen und Fallaufgaben bei komplementärer Expertise. (März 2000)
- 142) Andreas Ernst, Hans Spada, Josef Nerb und Michael Scheuermann. Eine computersimulierte Theorie des Handelns und der Interaktion in einem ökologisch-sozialen Dilemma. (April 2000)
- 143) Michael Marwitz, Uwe Ewert, Friedrich Foerster, and Jochen Fahrenberg. Habituation of the orienting reaction: Method study and comparison of measures among borderline hypertensives and controls. (April 2000)
- 144) Corinna Pette: Materialien zur Untersuchung 'Romanlesen als Dialog. Subjektive Strategien zur Aneignung eines literarischen Textes'. (Mai 2000)
- 145) Katja Lay und Hans Spada: "Rezeption und Bewertung von Informationen über Umweltrisiken bei Jugendlichen" - Täuschender Rückblick, wirkungsvolle Falschmeldungen". (August 2000)
- 146) Susanne Frings: Die Zumessung von Schadensersatz und Schmerzensgeld: Ein Vergleich von Laien und Experten. (August 2000)
- 147) Benjamin Scheibehenne, Thomas Saller, Dieter Riemann und Jochen Fahrenberg: Befinden im Tageslauf, negativer Retrospektionseffekt und Persönlichkeitseigenschaften. (Oktober 2000)
- 148) Mirjam Waßmer: Externe Kommunikation in der Öffentlichkeitsarbeit für das Schwerpunktprogramm "Mensch und globale Umweltveränderungen - sozial- und verhaltenswissenschaftliche Dimensionen". Konzeption und Realisation von Öffentlichkeitsarbeit in einem DFG-Schwerpunktprogramm. (November 2000)
- 149) Tilmann Sutter: Medienkommunikation, Mediensozialisation und die "Interaktivität" neuer Medien. Ein konstruktivistisches Forschungsprogramm. (Dezember 2000).
- 150) Jochen Fahrenberg: Die Messung des Finger-Blutdrucks. Eine Methodenstudie. (Dezember 2000)
- 151) Friedrich Foerster, Tanja Thielgen, Gerd Fuchs, Anemone Hornig und Jochen Fahrenberg: 24-stündige Tremor-Untersuchungen an Parkinson-Patienten. (Februar 2001)
- 152) Andreas M. Ernst, Andrea Bender, Renate Eisentraut und Stefan Seitz: Prozessmuster der Allmenderegulierung: Die Rolle von Strategien, Information und Institutionen. Abschlussbericht an die Deutsche Forschungsgemeinschaft. (April 2001)
- 153) Andrea Bender, Hans Spada und Stefan Seitz: Verantwortungszuschreibung und Ärger: Emotionale Situationsbewertung (appraisal) in polynesischen und "westlichen" Kulturen. (Juli 2001)
- 154) Carsten Maurischat: Erfassung der "Stages of Change" im Transtheoretischen Modell Prochaska's - eine Bestandsaufnahme. (November 2001)
- 155) Jochen Fahrenberg und Friedrich Foerster: Kontrolliertes und interaktives Blutdruck-Monitoring. (Mai 2002)
- 156) Jochen Fahrenberg, Kristina Bolkenius, Sebastian Maier, Miriam Schmidt, Friedrich Foerster, Paul Hüttner, Christoph Käppler und Rainer Leonhart: Evaluation des negativen Retrospektionseffektes. Untersuchungen mit MONITOR. (Oktober 2002)
- 157) Michael Charlton, Christina Burbaum, Karl Schweizer, Alexander Stürz und Tilmann Sutter: Ergebnisse der Freiburger Telefonumfrage zu Lesestrategien erwachsener Leserinnen und Leser von Romanen. (Oktober 2002)
- 158) Kai Susanne Dietel und Christiane Nitschke: Flüchtlingskinder in Deutschland - ein präventiv-therapeutisches Gruppenprogramm. (Dezember 2002)
- 159) Thomas Prill, Friedrich Foerster, Ulrich Voderholzer, Magda Hornyak und Jochen Fahrenberg: 24-Stunden-Monitoring des Restless-Legs-Syndroms mit multipler kalibrierter Akzelerometrie. (Mai 2003)
- 160) Martin Peper, Ulrike Lücken, Albrecht Madlinger und Josef Zentner: Neuropsychologie des emotionalen Lernens: Untersuchungen zur vegetativen Reaktivität von Patienten mit fokalen Hirnläsionen. (Mai 2003)
- 161) Tilmann Sutter: Sozialisation und Inklusion durch Medien. Zur Ausdifferenzierung sozialwissenschaftlicher Medienforschung. (November 2003)
- 162) Jochen Fahrenberg, Heino Schäfer, Margarete Wild, Jutta Müller, Uta Deynet und Jörg-Michael Herrmann. Das psychophysiologische Blutdruck-Video: Ein neuer Zugang zur individuellen Blutdruck-Reaktivität und zum Selbstmanagement. (April 2004)