



Lernen für den GanzTag

BLK-Verbundprojekt "Lernen für den GanzTag"

„Arbeitszeit und Arbeitszeitberechnungen als
Gestaltungskriterium für Ganztagschulen –
Erfahrungen mit Präsenzzeitmodellen“

Uwe Schulz
Institut für soziale Arbeit e.V.
Stadtstraße 20
48149 Münster

isa.schulz@muenster.de

März 2006

Das BLK-Verbundprojekt "Lernen für den GanzTag"

verfolgt das Ziel, Fortbildungsmodule für Personen zu entwickeln, die als Multiplikator(inn)en von Fortbildungsinhalten für in Ganztagschulen tätige Praktiker/innen wirken können. Adressat(inn)en dieser Fortbildungsinhalte können Schulleitungen, Lehrkräfte, sozialpädagogische Fachkräfte oder Ganztagskoordinator(inn)en aus Ganztagschulen ebenso sein wie Fachberater(inne)n aus den Bereichen der Schule, der Jugendhilfe oder anderen mit Ganztagschulen kooperierenden Organisationen oder Einrichtungen (wie z.B. aus den Bereichen Sport oder Kultur).

Zur Umsetzung dieser Ziele wurden von der Lenkungsgruppe des Verbundprojektes fachwissenschaftliche Expertisen eingeholt. Die Beauftragung dieser Expertisen oblag den einzelnen am BLK-Programm beteiligten Bundesländern. Dadurch können länderspezifische Aspekte und Interessenlagen in der Auftragsformulierung und der sich anschließenden Beratung mit den jeweiligen Auftragnehmer(inne)n die endgültige Fassung beeinflusst haben.

Die Inhalte und Ergebnisse der Expertisen sind Resultat der wissenschaftlichen Fachkenntnis der Autor(inn)en und stellen keine Meinungsäußerung der am BLK-Verbundprojekt beteiligten Bundesländer dar. Rückfragen zu den Inhalten der Expertisen bzw. zu den Auftragsformulierungen beantworten die Autor(inn)en selbst bzw. die Projektleitungen der Bundesländer.

Inhaltsverzeichnis

	Einleitung	Seite 4
1	Zum Stand der Dinge: Das Pflichtstundenmodell	Seite 6
2	Alternative Arbeitszeitmodelle, Berechnungsoptionen und Flexibilisierung von Lehrerarbeitszeit	Seite 9
	<i>2.1 Jahresarbeitszeitmodell</i>	Seite 10
	<i>2.2. Zeitbudgets</i>	Seite 12
	<i>2.3 Bandbreitenmodell</i>	Seite 13
	<i>2.4 Kombinationsmodelle an den Beispielen Baden-Württembergs und Hamburgs</i>	Seite 13
3	Präsenzzeitmodell als pädagogischer Reformansatz für die Lehrarbeit	Seite 16
4	Zentrale Aspekte des Themas: Herausforderungen für die Entwicklung von Fortbildungsmodulen	Seite 18
	Literaturverzeichnis	Seite 21

Anhänge

1	Anregungen, Bausteine, Module zur Ausgestaltung der Modellversuche zur Arbeitsorganisation und zu einer Neubewertung der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern (Baden-Württemberg)	Seite 23
2	Arbeitsbedingungen in der Ganztagschule	Seite 28
3	Das Lernfelder-Projekt	Seite 29
4	Lehrer-Arbeitszeit an der Bielefelder Laborschule	Seite 30
5	Regelung der Lehrerarbeitszeit Waldhofschule Templin	Seite 32
6	Modellhafte Arbeitszeitberechnung für eine Lehrkraft mit einer Unterrichtsstundenverpflichtung von 28 Wochen- stunden im Rahmen des Präsenzzeitenmodells von 35 Zeitstunden in der Woche in der Ganztagsgrundschule Borchshöhe (Hansestadt Bremen)	Seite 33

Einleitung

Die veränderte Bewertung und Organisation von Lehreraarbeit und Lehreraarbeitszeit erfährt als wichtiger Baustein einer breit angelegten Schulentwicklung die zunehmende Aufmerksamkeit der Fachöffentlichkeit. Ganz praktisch kann dies an den Bestrebungen in der Mehrheit der Bundesländer abgelesen werden, entsprechende Kommissionen einzusetzen (z.B. in Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Hessen und Thüringen), Expert(inn)enhearings zu veranstalten oder Studien zu beauftragen (wie z.B. Mummert + Partner 1999 für Nordrhein-Westfalen). Die Diskussion um eine veränderte Bewertung und Organisation von Lehreraarbeit und Lehreraarbeitszeit kann dabei in mindestens drei aufeinander bezogene Stränge mit unterschiedlichen Schwerpunkten unterteilt werden:

- (1) Zum einen geht es um eine ‚Verobjektivierung‘ von Lehreraarbeit(-szeit), um eine Definition dessen, was Lehreraarbeit *in toto* ausmacht. Das erfordert u.a. eine transparente Bewertung und Bemessung der außerunterrichtlichen Tätigkeiten von Lehrern. Diese dient dazu, der virulenten Neiddebatte um den „lauen Halbtagsjob Lehrer“ den Wind aus den Segeln zu nehmen und/oder die Lehreraarbeit im Rahmen tarif- oder haushaltspolitischer Reformprozesse anders zu positionieren.
- (2) Dem Thema der Neubewertung und -organisation wird sich zweitens aus gesundheits- und professionspolitischer Richtung angenommen. Dabei geht es darum, die psychische und gesundheitliche Belastung von Lehrer(inne)n u.a. durch eine *veränderte Zeitorganisation* in und außerhalb von Schule zu verringern und so u.a. die im Berufsstand häufig auftretenden Fälle des *burnout*-Syndroms zu verringern (vgl. u.a. Schaarschmidt 2005) und Frühpensionierungen aufgrund von hohen Arbeitsbelastungen (vgl. u.a. Schönwälder 2005, 2005a) zu reduzieren.¹
- (3) Drittens stehen mit den gegenwärtigen Bildungsreformen in Deutschland veränderte pädagogische Gestaltungsoptionen von Schule im Vordergrund, mit denen veränderte Arbeitszeitmodelle und Zeitorganisationsformen für Lehrer(inne)n in den Blickpunkt rücken bzw. generell als *wichtige Voraussetzung* oder als *zentrales Element* einer gelingenden Schulreform verstanden werden. Dabei geht es u.a. insbesondere um das Aufbrechen der 45-Minuten-Taktung als auch um den Ort, an dem Lehrer/innen ihre Arbeit erbringen. Unter der Perspektive
 - einer verbesserten individuellen Förderung von Schüler(inne)n, die eine Differenzierung der Lern- und Sozialformen mit einschließt,

¹ Lt. OECD-Lehrerstudie (2004, S.26) leidet jede/r dritte Lehrer/in in Deutschland aufgrund ständiger Überlastung am *burnout*-Syndrom. Im Jahr 2001 erreichten lediglich sechs Prozent der pensionierten Lehrer/innen die Altersgrenze von 65 Jahren (diese Quote steigt jedoch gegenwärtig wieder).

- der bereits großen und noch zunehmenden Heterogenität von Kindern und Jugendlichen in lern- und entwicklungspsychologischer sowie soziokultureller Hinsicht, und dem Ausdruck und der Dramatik, den dieser Sachverhalt in den PISA-Studien erhalten hat, sowie
- der verstärkten Verantwortung, die Schule auch für die Erziehung und (soziale) Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen (wieder) zu übernehmen hat und sich somit auf den Unterricht als „Kerngeschäft“ der Schule nicht umfassend konzentrieren kann (und nicht zu weit reichend konzentrieren sollte), weil die Tätigkeit von Lehrer(inne)n in zunehmender Weise sozialpädagogische Elemente umfasst,

gewinnt die Umorganisation und zeitliche Umgestaltung von Lehr-, Lern- und Lebenszeiten in der Schule eine erhöhte Bedeutung. Sie nimmt unmittelbaren Einfluss darauf, wie sich Lehr-Lern- und Erziehungsprozesse in der Schule zukünftig entwickeln.

Die Diskussion um eine veränderte Bewertung und Organisation von Lehrerarbeit und Lehrerarbeitszeit gewinnt also unter der Fragestellung an Bedeutung und Intensität, welche *Chancen* sich daraus in pädagogischer, didaktischer oder lernorganisatorischer und -methodologischer Hinsicht ergeben. Im Mittelpunkt dieser Diskussion um Lehrerarbeitszeit und die zeitliche Strukturierung des Schultages stehen also die „weitgehenden didaktischen Entscheidungen für spezifische Formen der Lernorganisation“ (Kolbe u.a. 2006, S. 18), somit die Ermöglichung von bestimmten Lernformen für Schüler/innen, für die Schule überhaupt veranstaltet wird. Natürlich hat vor allem der Ausbau von Ganztagschulen in Deutschland auf die Organisation von Lehrerarbeit(-szeit) und Lernzeit von Schüler(inne)n eine erhebliche Auswirkung, die sich zukünftig auch noch verstärken wird (vgl. OECD 2004, S.26). Dennoch ist diese Diskussion keine, die sich allein auf die Ganztagschule bezöge – auch für die "klassische" Halbtagsschule kann die Veränderung von Lehrerarbeit(-szeitorganisation) in der Schule *eine* Stellschraube im Prozess der Schulentwicklung sein. Der Ausbau von Ganztagschulen ist im Kontext der hier unter (3) skizzierten Bildungsreform zu verstehen: Eine Veränderung von Schule, in der Lern- und Bildungsprozesse ganzheitlicher und umfassender als i.d.R. bisher möglich gestaltet werden, und in der Schule den lern- und entwicklungsfördernden Aktivitäten des einzelnen Schülers in einem offeneren Lern- und Erfahrungsraum mehr Aufmerksamkeit schenken kann, bringt fast selbstverständlich eine ganztägige Konzeption von Schule mit sich. Eine ganztägige Schule impliziert die Neuorganisation und -bewertung von Lehrerarbeit insofern, als dass dafür eine ganztägige Lehreranwesenheit (aber nicht zwingend des gesamten Kollegiums einer Ganztagschule) erforderlich sein wird.

Dem Eindruck nach wird diese Diskussion jedoch noch zu selten auf der Schiene der pädagogischen Chancen einer ganztägigen Schulorganisation geführt – sondern viel häufi-

ger auf der Schiene von Arbeitszeitpolitik². Gerade aber die Ganztagschule (insbesondere in ihrer gebundenen Form) hat in punkto 'Zeitstruktur' (Lehr- und Lernzeit) und veränderten pädagogischen Konzepten für die Veränderung der deutschen Schule – mit der die Um- bzw. Neuorganisation von Lehrerarbeitszeit und schulischer Zeitstruktur notwendig einhergehen wird – einen Vorteil zu bieten, dessen erfolgreiche Nutzung überwiegend noch aussteht, mit dem aber auch reformpädagogische Argumente in der bildungspolitischen Entwicklung wieder an Stellenwert gewinnen können. Mit der Erfahrung der Bielefelder Laborschule bringt von der Groeben (2005) das wie folgt zum Ausdruck:

"Der Tag braucht eine Struktur, die den Lebens- und Lernbedürfnissen und -fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen entspricht, einen hilfreichen und ausgewogenen Rhythmus. Unterrichtszeit und unterrichtsfreie Zeit, kognitive und praktische Tätigkeiten, Konzentration und Entspannung bilden eine ausgewogene Balance. Der Tag ist in wenige, klare, überschaubare Blöcke gegliedert, die in sich flexible Lernzeiten zulassen (keine "Bahnhofszeiten"). Auf der Ebene der größeren Zeiteinheiten gilt das ebenso für die Woche und das Jahr. Das Lehren der Lehrenden und das Lernen der Lernenden haben den gleichen Grundrhythmus."

Dominiert werden 'das Denken' und die Praxis von Lehrerarbeitszeit und zeitlicher Organisation des Schultages vom Modell der Unterrichtsstunde in deutschen Schulen. Mit dieser Einheit verbindet sich eine Vielzahl von Annahmen und Vorstellungen der schulischen Halbtagsstradition. Zur Grundlegung der weiteren Argumente wird hier zuerst die Diskussion um die Neubewertung und Neuorganisation von Lehrerarbeitszeit aufgenommen, wie sie sich um die Unterrichts- bzw. Pflichtstunde als mehrdimensionales Strukturierungsmerkmal von Lehreraarbeit darstellt.

(1) Zum Stand der Dinge: Das Pflichtstundenmodell

Aus dem Blickwinkel der einleitend skizzierten Schulreform setzt die *Unterrichtsstunde* als weitestgehend dominierender Maßstab tariflicher, zeitorganisatorischer und schließlich auch pädagogischer Arbeit in der Schule unterkomplexe und unzureichende Signale. In den Bundesländern ist die Unterrichtsstunde das Standardmaß für Lehrerarbeitszeit nach dem so genannten Pflichtstundenmodell (oder "Deputatsmodell"), das eben die Arbeitszeit von Lehrer(inne)n als Unterrichtszeit bemisst, die in der Klasse oder Lerngruppe zugebracht wird. Alle übrigen Tätigkeiten des Lehrer(innen)berufs, ob sie in der Schule (z.B. Elternsprechtage, Konferenzen, etc.) oder zu Hause (z.B. Vorbereitung des Unterrichts) stattfinden, unterliegen in diesem Modell keiner zeitlichen Quantifizierung und Strukturierung, was bedeutet, dass Lehrkräfte die über den Unterricht hinaus erforderliche Arbeitszeit weitgehend selbst bestimmen (können bzw. müssen). Welches Unterrichtsdeputat

² "Die schwerste Belastung erfährt das Problem der Neuorganisation der Lehrerarbeitszeit allerdings dadurch, dass es von Seiten der Lehrgewerkschaften mit der Forderung nach weniger Unterrichtszeit und der Arbeitgeberseite mit dem Wunsch nach mehr Unterrichtszeit pro Lehrkraft verbunden wird. Damit wird das Problem der Neuorganisation der Lehrerarbeitszeit mit Elementen tariflicher Auseinandersetzungen belastet." Bericht der 2. Hamburger Arbeitszeitkommission 2003, S.21.

einer Lehrkraft zugewiesen wird, hängt von der Festlegung der Unterrichtsverpflichtungen auf der jeweiligen Landesebene ab "und variiert je nach Lehramt, Schulart und Bundesland zwischen 23,5 und 28 Unterrichtsstunden pro Woche" (Lacroix u.a. 2005, S.10). Über die tatsächliche Arbeitszeit von Lehrer(inne)n können wenig belastbare Aussagen gemacht werden; die vorliegenden empirischen Daten beruhen in aller Regel auf Selbsteinschätzungen von Lehrer(inne)n und ergeben ein heterogenes Bild, in dem die z.T. deutliche Höherbelastung von Lehrer(inne)n gegenüber anderen Jahresarbeitszeitverpflichtungen im öffentlichen Dienst jedoch durchscheint. Mummert + Partner (1999) kommen in ihrer prominenten Lehrerarbeitszeitstudie zu dem Ergebnis, dass die Arbeitszeit von Lehrer(inne)n sowohl innerhalb als auch zwischen den Schulformen sehr ungleich verteilt ist (s.u.). Recht eindeutig dürfte auch sein, dass sich die Lehreraufgabe von der Arbeit anderer Berufsgruppen strukturell deutlich unterscheidet und diese Struktur mit besonderen Belastungen einhergeht (vgl. Holtappels 1999, S.140). Vor diesem Hintergrund erfährt die Organisation, Bemessung und Vergütung von Lehrerarbeitszeit nach dem Pflichtstunden- oder Deputatsmodell gegenwärtig eine zunehmend kritische Kommentierung, wobei sich die zentralen Einwände gegen das Modell wie folgt zusammenfassen lassen (vgl. z.B. Hamburger Arbeitszeitkommission 2003, Heinemann 2005, Lacroix u.a. 2005):

- Wie erwähnt bildet diese Form der Arbeitszeitbemessung lediglich die Unterrichtszeit ab, obschon häufig nur ein Drittel der wöchentlichen Arbeitszeit im Klassenzimmer stattfindet (vgl. Mummert + Partner 1999). Der unterschiedliche Vor- und Nachbereitungsaufwand für das unterrichtete Fach, die Klassenstärke oder die Übernahme von Funktionsleistungen (Schulleitung, Beratungslehrertätigkeit, Betreuung von Referendar(inn)en, etc.) können lediglich in geringem Umfang und recht unflexibel mit Entlastungsstunden vergütet werden, so dass es zu sehr unterschiedlichen Belastungen kommen kann und auch den spezifischen Bedürfnissen der Einzelschule kaum Rechnung getragen wird. Mummert + Partner stellen in ihrer Studie von 1999 fest, dass die Bandbreite der wöchentlichen Arbeitsstunden von Lehrer(inne)n in den untersuchten Schulen zwischen 30 und 60 Stunden pro Woche liegt. Während der unterschiedliche Zeitaufwand für die Unterrichtung verschiedener Fächer und Jahrgangsstufen im Pflichtstundenmodell nicht berücksichtigt wird, unterscheidet es aber nach Lehrämtern (Primar- oder Sekundarstufe) und Schulformen (Haupt- oder Realschule, Gymnasium).
- Gleichzeitig nimmt die Bedeutung von außerunterrichtlichen Tätigkeiten von Lehrer(inne)n stetig zu – zumal im Kontext der Ganztagschulentwicklung –, werden diese Tätigkeiten aber in der Regel im Stundendeputat subsumiert und damit nicht sichtbar, so dass außerunterrichtliche Tätigkeiten indirekt als weniger wertvoll wahrgenommen werden. Anders als beim Unterrichtsdeputat findet ein bedeutender Teil dieser außerunterrichtlichen Tätigkeit auch außerhalb der Schule statt.

- Die Deputatsregelung hinkt den Entwicklungen der Unterrichtsorganisation und den Erfahrungen mit neuen Lehrmethoden hinterher und verhindert eine veränderte Rhythmisierung (zeitliche Strukturierung) des Schulalltages, indem sich der Schulalltag sowie die Didaktik und Methodik des Unterrichts durch die Orientierung am Pflichtstundenmodell auf den 45-Minuten-Rhythmus ausrichten (Riecke-Baulecke u.a. 1999, zitiert n. Lacroix u.a. 2005, S.18). Schulen, die Ganztagsangebote machen bzw. Ganztagschulen sind oder solche, die Kontingentstudententafeln oder Fächerverbünde mit vermehrtem Teamwork eingeführt haben oder selbstständige Schulen geworden sind, stoßen mit dem Pflichtstundenmodell u.a. auf frühe Gestaltungsgrenzen.

Fragt man danach, welche Akzeptanz Lehrer/innen selbst gegenüber dem Pflichtstundenmodell bzw. dazu alternativer Regelungen mitbringen, so hat neben früheren empirischen Hinweisen (vgl. Holtappels 1999) die im vergangenen Jahr vorgelegte Freiburger Arbeitszeitstudie (vgl. Krause u.a. 2005, Lacroix u.a. 2005) verdeutlicht, dass Lehrer/innen dem Deputatsstundenmodell in mehrfacher Hinsicht kritisch gegenüber stehen. In einer repräsentativen Befragung von 661 gewerkschaftlich organisierten Lehrer(inne)n in Baden-Württemberg waren 31 Prozent der Befragten mit dem Pflichtstundenmodell eher oder vollständig zufrieden, während 35 Prozent es als *eher* oder *vollständig unzufrieden* ablehnten. Nur 15 Prozent der Befragten waren der Ansicht, dass das Pflichtstundenmodell eine angemessene und differenzierte Förderung von Schüler/innen (also die *Qualität der pädagogischen Arbeit*) unterstützt, wohingegen 54 Prozent es als eher ungeeignet ansahen, was die *differenzierte Förderung* von Schüler/innen anbetrifft. Eindeutig negativ beurteilt wurde der Beitrag der Pflichtstundenregelung zur *Begrenzung der Arbeitszeit* (60 Prozent Ablehnung), zur *Ermöglichung neuer Unterrichtskonzepte* (ebenfalls 60 Prozent) sowie zur Unterstützung einer gerechten *Verteilung der Arbeitsbelastung zwischen den Lehrkräften* (Arbeitszeitgerechtigkeit; 59 Prozent Ablehnung). Die Studie führt weiterhin aus, dass das Pflichtstundenmodell nach Ansicht von 63 Prozent der Befragten nicht dazu geeignet ist, den *kollegialen Austausch* zwischen den Lehrkräften zu fördern. Ein wesentlicher Mangel des Pflichtstundenmodells liegt nach Ansicht von 88 Prozent der antwortenden Lehrkräfte auch darin, dass diese Regelung die Arbeitsleistung der eigenen Berufsgruppe für die Öffentlichkeit nicht nachvollziehbar gestalten kann (vgl. Lacroix u.a. 2005, S.65f).

Trotz dieser grundlegenden Kritik am Pflichtstundenmodell und trotz mancher unterschiedlich ausgeformten Regelung in den Bundesländern ist eine Abkehr von der Orientierung der Lehrerarbeitszeit am Pflichtstundenmodell bestenfalls in Ansätzen zu beobachten. Diskussionen z.B. über die Benachteiligung von Lehrkräften, die korrekturintensive Fächer wie Sprachen oder Mathematik unterrichten gegenüber solchen, die keine Korrekturen zu übernehmen haben, finden in aller Regel innerhalb eines Referenzrahmens statt, der durch das Pflichtstundenmodell und die Einheit der Unterrichtsstunde gesetzt wird. Das zeigen nicht zuletzt die Beispiele der Länder Baden-Württemberg und Hamburg, die in

jüngster Zeit Reformen bei der Lehrerarbeitszeit eingeschlagen haben. - Neben der deutlichen Kritik am Deputatsmodell werden in der Diskussion aber auch drei Gründe genannt, die für das Pflichtstundenmodell (jedoch nicht zwingend für seine Beibehaltung) sprechen:

- Die über Unterrichtsstunden festgelegte Arbeitszeit ist sowohl für die Lehrer/innen als auch für die Arbeitgeber recht leicht zu überschauen;
- für die Lehrkräfte bringt das Pflichtstundenmodell klar definierte Grenzen mit Blick auf den Unterricht mit sich;
- das Pflichtstundenmodell hält für die Lehrer/innen relativ große Gestaltungsspielräume und eine souveräne Selbstbestimmung über Zeit mit Blick auf die außerunterrichtlichen Tätigkeiten bereit (vgl. Mummert + Partner 1999).

Im Folgenden werden die gegenwärtig wichtigsten Modifikationen des Deputatsstundenmodells skizziert, bevor dann erste Erfahrungen mit dem Präsenzzeitenmodell dargelegt werden, der zurzeit wohl weitreichendsten Option zur Neuorganisation und -bewertung von Lehrerarbeit(-szeit) im Kontext einer pädagogischen Umstrukturierung des Schultages.

(2) Alternative Arbeitszeitmodelle, Berechnungsoptionen und Flexibilisierung von Lehrerarbeitszeit

In der Freiburger Arbeitszeitstudie wird auch danach gefragt, auf welchen Grad von Akzeptanz die Einführung alternativer Arbeitszeitregelungen bei Lehrer(inne)n *träfe* (vgl. Krause u.a. 2005, S.18). Es zeigt sich, dass lediglich das "Modell" Kooperationszeiten überwiegend Zustimmung findet (für die Zusammenarbeit mit Kolleg(inn)en gesondert festgelegte Zeitfenster, mit denen eine über das Unterrichtsdeputat hinaus verpflichtende Anwesenheit in der Schule verbunden ist, wie in Baden-Württemberg gerade eingeführt, s.u.). Eine

- Differenzierung nach Fächern (gemäß des unterschiedlichen Aufwands von Vor- und Nachbereitung und Korrektur von Klausuren und Hausarbeiten),
- Ausdifferenzierung und Festlegung der Zeiten insbesondere auf der Ebene der Einzelschule (Schulautonomie),
- Veränderung der Lehrerarbeitszeitorganisation nach einer längeren Anwesenheitspflicht von Lehrer/innen in der Schule außerhalb des Unterrichts (Präsenzzeiten), sowie
- Regelung nach der Jahresarbeitszeit sowie des Bandbreitenmodells (s.u.)

stoßen in dieser Befragung mehrheitlich und z.T. deutlich auf Ablehnung.

Wenn also in den vergangenen Jahren bei den Lehrerarbeitszeitmodellen einiges in Bewegung geraten ist, dann ging es *in der Hauptsache* darum, (a) sie auf eine transparentere und gerechtere Berechnungsgrundlage zu stellen (wobei es, wie angedeutet, durch die

Verknüpfung dieser Ansätze mit tarifpolitischen Auseinandersetzungen zu subjektiv so empfundenen oder tatsächlich verordneten Arbeitszeitverlängerungen kam); sowie (b), die Inflexibilität des Pflichtstundenmodells aufzuweichen und der einzelnen Schule im Einsatz der Lehrerverarbeit mehr Spielraum und planerische Handlungsoptionen einzuräumen. Welche Möglichkeiten und Wege es in dieser Hinsicht geben kann, haben Lacroix u.a. (2005) im Rahmen einer systematischen Darlegung der Optionen von Lehrerverarbeitungszeitmodellen vorgestellt, die auf Entwicklungen in Deutschland und dem europäischen Ausland beruht und über die Darstellung einzelner Modellversuche oder spezifischer Bedingungen in einzelnen europäischen Ländern hinausgeht. Die Autoren versuchen, ein "umfassendes Klassifikationsschema der Gestaltungsmöglichkeiten von Arbeitszeit zu entwickeln" (a.a.O., S.20), in dem die jeweiligen Bestimmungsfaktoren schulischer Arbeitszeitmodelle hervorgehoben werden, die das "Definitionsgerüst" zur Beschreibung existierender Arbeitszeitmodelle darstellen. Diese Bestimmungsfaktoren werden in einem zweiten Schritt auf die unterschiedlichen Möglichkeiten der tatsächlichen Umsetzung (wie sie in der Praxis zu beobachten sind) bezogen (s. Abbildung auf der nächsten Seite). Die Arbeitszeitregelungen eines Bundeslandes oder eines europäischen Landes könne in diesem Kategoriensystem vollständig abgebildet werden, indem für "jeden Bestimmungsfaktor die jeweils realisierten Gestaltungsvarianten identifiziert werden" (a.a.O., S.22). Die Bestimmungsfaktoren werden dabei nach den drei "Gruppen" (1) Zentrale Steuerungsinstrumente (i.d.R. gesetzliche Bestimmungen für eine Nation oder ein Bundesland), (2) Instrumente der Feinsteuerung sowie (3) optionale Möglichkeiten untergliedert, worunter diejenigen Möglichkeiten der Arbeitszeitgestaltung zu verstehen sind, über die Lehrkräfte in einem Land i.d.R. selbst entscheiden können (z.B. Teilzeit, Arbeitszeitkonten).

Die hier im Folgenden dargestellten und diskutierten Instrumente der zentralen Steuerung (Rahmensetzungen durch Kultusbehörden) sowie der Feinsteuerung (differenzierte Rahmensetzungen auf Schulebene, vgl. Lacroix u.a. 2005) sind das Jahresarbeitszeitmodell, das Zeitbudget- und Bandbreitenmodell sowie die Präsenzzeitregelung.

2.1 Jahresarbeitszeitmodell

Grundlage für die Neuberechnung der Lehrerverarbeitungszeit wird, wie in anderen Bereichen des öffentlichen Dienstes auch, die Jahresarbeitszeit. Zu ihr gehören alle Tätigkeiten im Beruf, neben dem Unterricht also auch die Unterrichtsvorbereitung, Korrekturen von Haus- und Klassenarbeiten, Beratungsgespräche mit Eltern und Schüler(inne)n, Konferenzen und Tätigkeiten im Bereich der Fort- und Weiterbildung. Die Schwächen des Pflichtstundenmodells werden hier insoweit überwunden, als zumindest alle über den Unterricht hinausgehenden Tätigkeiten des Lehrer(innen)berufs in den Blick geraten und prinzipiell höher bewertet werden (vgl. a.a.O., S.26). Den Ausgangspunkt bildet die jährliche Arbeitszeit von Beamt(inn)en im öffentlichen Dienst, wie es das Beispiel Hessen aufzeigt: Aus

Abbildung 1: Bestimmungsmerkmale und Gestaltungsvarianten schulischer Arbeitszeitmodelle (nach Lacroix u.a. 2005: 21)

Bestimmungsmerkmale und Gestaltungsvarianten schulischer Arbeitszeitmodelle (Intensionale Merkmale)		Gestaltungsvarianten der Bestimmungsfaktoren (Extensionale Merkmale)							
Zentrale Steuerungs- instrumente	Unterrichts- verpflichtung	Keine fixierte Rege- lung der Unterrichts- verpflichtung	Differenzierung nach Schulart	Differenzierung nach Unterrichtsfach	Differenzierung nach Jahrgangsstufe	Differenzierung nach Klassengrö- ßen			
	Gesamjahres- arbeitszeit	Ohne zeitliche Regelung	Vorgabe einer Jahresar- beitszeit ohne differen- zierte Zuweisung	Globale Zuweisung von Zeitkontingenten auf die Tätigkeitsbereiche	Aufgabenkatalog mit Normvorgaben				
	Präsenzzeiten	Keine Präsenzzeit über den Unterricht hinaus	Präsenzzeiten während der Ferien	Teilpräsenz / Kooperati- onszeiten	Präsenzzeitmodell				
Instrumente der Feinstuerung	Anrechnungs- stunden	Keine Anrechnungs- stunden vorgesehen	Tätigkeiten in Zusam- menhang mit Schülern	Tätigkeiten im administ- rativen Bereich					
	Ermäßigungsstunden	Keine Ermäßigungs- stunden vorgesehen	Ermäßigung aus Alter- gründen	Ermäßigung aus gesund- heitlichen Gründen					
	Dokumentation der Arbeitszeit	Keine Zeiterfassung erforderlich	Zeitliche Erfassung ein- zelner Tätigkeitsbereiche (z.B. Unterricht)	Zeitliche Erfassung sämt- licher Tätigkeiten					
	Urlaubsregelungen	Festgelegte Anzahl jährlicher Urlaubstage	Gliederung des Urlaubs nach dem Schuljahr	Urlaubsanspruch abhän- gig/unabhängig vom Lebensalter	Freistellungsmög- lichkeiten / Karenzta- ge				
Optionale Möglichkeiten	Flexibilisierung der Arbeitszeit	Teilzeit	Altersteilzeit	Freiwilliges Arbeitszeit- konto - Ansparmodell	Freiwilliges Arbeits- zeitkonto - Sabbat- jahr	Jobsharing für Funkti- onsstelleninhaber			
	Entscheidungs- befugnisse der Einzelschule	Keine Entscheidungs- befugnisse der Einzel- schule	Entscheidungsbefug- nisse innerhalb eines gegebenen Raumes	Autonome Entschei- dungsbefugnisse der Einzelschule					

einer altersabhängigen Wochenarbeitszeit für Beamt(inn)en von 40 bis 42 Zeitstunden wird eine Jahresarbeitszeit zwischen 1.770 und 1.858 Zeitstunden errechnet. Bei 39 Unterrichtswochen pro Schuljahr hat eine Lehrkraft somit 46,5 Zeitstunden pro Unterrichtswoche für unterrichtliche und außerunterrichtliche Tätigkeiten zu leisten. In einem zweiten Schritt werden in Hessen in der laufenden Erprobungsphase auf der Basis festgelegter Stundenkontingente und präziser Stundenberechnungen

2.2. Zeitbudgets

ausdifferenziert, die wieder auf das Pflichtstundenmodell rekurrieren. Für einen Real- und Hauptschullehrer ergibt sich nach diesem Modell eine rechnerische Unterrichtsverpflichtung von 26,75 Stunden pro Woche, die, um die Zeiten für die Unterrichtsvorbereitung zu berücksichtigen, mit dem Faktor 1,25 multipliziert wird. Zu diesem Zeitbudget von 33,4 Stunden für Unterricht und seine Vor- und Nachbereitung werden 10,5 Stunden pro Woche addiert, die als Zeitbudget für außerunterrichtliche Aufgaben einschließlich der Fort- und Weiterbildung zur Verfügung stehen. Die fehlende Differenz zur errechneten Wochenarbeitszeit kann nun auf schulischer Ebene optional ‚verhandelt‘ und für schulische Besonderheiten oder individuelle Belastungen eingesetzt werden, indem Unterrichtsverpflichtung auf weniger belastete Kolleg(inn)en der Schule übertragen wird.³

Eine zweite Variante des mit der Jahresarbeitszeit kombinierten Zeitbudgetmodells ist die prozentuale Kontingentierung von Zeit nach Aufgabenblöcken. Hier werden die Einzeltätigkeiten des Lehrerberufs zu Aufgabenblöcken definiert (vgl. a.a.O., 27f), wie es z.B. die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) in einer Reihe von Bundesländern favorisiert, so z.B. in Thüringen oder Baden-Württemberg. In der Regel wird nach drei Tätigkeitsfeldern unterschieden:

1. Zeit mit Schüler(inne)n, die mit Unterricht und Aufsichten, Klassenleitung und Beratungszeiten oder über den Unterricht hinaus gehenden Lernangeboten verbracht wird;
2. Vor- und Nachbereitungszeiten zur didaktisch-methodischen Unterrichtsplanung, der Erstellung von Arbeitsmaterialien oder der Erledigung von Korrekturaufgaben, sowie
3. Systemzeit, die zu Absprache und Kooperation mit Kolleg(inn)en, Konferenzen, Elternarbeit und der eigenen Qualifizierung dient.

Diese Tätigkeitsfelder sind Grundlage für die pauschale Zuweisung von Zeitkontingenten an die Schulen, wobei sich die Größenordnung dieser Zuweisung in der Regel vom Pflichtstundendeputat nicht oder nur geringfügig unterscheidet.

³ Zwei Problembereiche dieser und ähnlicher Berechnungen sollen hier kurz angedeutet werden: (a) Die „Auskömmlichkeit“ mit der vorhandenen Anzahl von Lehrerdeputatsstunden in einem Land dient als Berechnungsgrundlage, d.h., das erneuerte Berechnungsmodell führt nicht zu einer Neueinstellung von Lehrer(inne)n; (b) Die Berechnungen basieren aus diesem Grund auf Annahmen über den Zeitaufwand für Unterricht und Unterrichtsvorbereitung sowie außerunterrichtliche Tätigkeiten, nicht auf einem erprobten und empirisch nachvollzogenen Zeitaufwand für diese Tätigkeiten.

2.3 *Bandbreitenmodell (nach Belastung differenzierte Unterrichtsverpflichtung)*

Das Bandbreitenmodell schließlich beruht auf dem Pflichtstundenmodell (Deputatsstunden) und ermöglicht, bei Bedarf die Arbeitsbelastung einzelner Lehrer/innen entsprechend ihrer jeweiligen zeitlichen Inanspruchnahme auf der Schulebene dadurch auszugleichen, dass die individuelle Pflichtstundenzahl für einen gegebenen Zeitraum von der Regelverpflichtung abweicht (wie es z.B. bei der hessischen Variante der Zeitbudgetierung bereits anklingt). Dabei werden ebenso besondere unterrichtsbezogene wie außerunterrichtliche Belastungen und schulformspezifische Aufgaben berücksichtigt (z.B. Korrekturaufwand, Funktionsübernahme ohne Schulleitung, Gremienarbeit). Der Ausgleich geschieht durch eine von der Regelpflichtstundenzahl abweichende individuelle Pflichtstundenzahl, die innerschulisch immer für ein Schuljahr festgesetzt wird.

2.4 *Kombinationsmodelle an den Beispielen Baden-Württembergs und Hamburgs*

In **Baden-Württemberg** ist zum 01.08.2005 die Änderung der Verwaltungsvorschrift "Arbeitszeit der Lehrer an öffentlichen Schulen" (2005) in Kraft getreten, die Elemente des Jahresarbeitszeitmodells, der Zeitbudgetierung sowie der Bandbreitenregelung kombiniert. Es wird ein „flexibles Arbeitszeitmodell“ eingeführt und das Ziel verfolgt, "insbesondere die Transparenz der von den Lehrkräften erbrachten Arbeit zu erhöhen und einen gerechten Ausgleich der unterschiedlichen Belastungen der Lehrkräfte zu ermöglichen" (a.a.O.). Grundlage dieses Modells ist die Jahresarbeitszeit im öffentlichen Dienst von 1.804 Zeitstunden, die in zwei Schwerpunktbereiche aufgeteilt wird: 85 Prozent der Jahresarbeitszeit entfallen auf direkt mit dem Unterricht in Zusammenhang stehende Aufgaben, die übrigen 15 Prozent werden für 'sonstige pädagogische Aufgaben' vorgehalten, zu denen Fortbildungen, Schul- und Qualitätsentwicklung, Mitarbeit in Konferenzen oder Gremien oder die Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern der Schule gehören. Flexible Verschiebungen der geplanten Tätigkeit von Lehrer(inne)n zwischen diesen Blöcken sind in einer Größenordnung von plus minus fünf Prozent möglich, wenn besondere Aufgaben oder Belastungen vorliegen. Eine zusätzliche Flexibilisierung (z.B. auf der Grundlage von Schülerzahlen, Korrekturaufwand, Funktionsübernahmen) wird mit der Verwaltungsvorschrift möglich, indem die jeweilige Unterrichtsverpflichtung einer Lehrkraft um zwei Wochenstunden nach oben oder unten angepasst werden kann, worüber die Schulleitung entscheidet. Das der Schule zur Verfügung stehende Gesamtstundenbudget kann in diesem Prozess jedoch nicht verändert werden; ob eine Schule in Baden-Württemberg von dieser Flexibilisierung Gebrauch macht oder nicht, entscheidet ebenfalls die Schulleitung. Anders als im Hamburger Modell (s.u.) werden hier jedoch keine zentral festgelegten Faktoren für die einzelnen Unterrichtsfächer und Schulstufen in Rechnung gestellt. Zu betonen ist, dass es sich bei diesem Modell um ein Planungs- und nicht um ein Abrechnungsmodell handelt.

Die baden-württembergische Verwaltungsvorschrift betont die gewachsene Bedeutung der Zusammenarbeit von Lehrer(inne)n in Fach- und Teamkonstellationen für die qualitative Weiterentwicklung einer einzelnen Schule und sieht, wie oben bereits erwähnt, so genannte "Kooperationszeiten" vor. Im Rahmen dieser Kooperationszeiten legen Schulleitungen zukünftig langfristig und obligatorisch 'Zeitfenster' fest, die für Kooperationen und Teamarbeit zwischen Lehrer(inne)n reserviert bleiben. Diese 'Zeitfenster' sind Bestandteil der Gesamtarbeitszeit und können auch verpflichtend in den Ferien liegen (Gestaltungsvariante: Präsenzzeit während der Ferien), wobei es sich bei der Kooperationszeit nicht um zusätzliche Arbeitszeit handeln soll.

Ergänzend zu dieser Novellierung im Sinne einer Festlegung von Präsenzplichten über den Unterricht hinaus laufen in Baden-Württemberg seit dem Schuljahr 2005/06 an 17 Schulen zweijährige Modellversuche zur "Arbeitsorganisation und zu einer Neubewertung der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern". Damit sollen „neue Formen des Lernens und der Zusammenarbeit entwickelt und daraufhin überprüft werden, wie Arbeit und Arbeitszeit von Lehrerinnen und Lehrern künftig geregelt werden können“ (a.a.O., S.54). Ausgehend von meist pädagogisch motivierten Veränderungsimpulsen entwickeln die Modellschulen in einem unterstützten Selbstevaluationsprozess neue Formen der Arbeitsorganisation, die die Zusammenarbeit und Effizienz der Lehrer/innen genauso wie die Lernprozesse der Schüler/innen verbessern helfen sollen. Diese Zeit- und Organisationskonzepte entstehen im Kontext je eines von vier Handlungsfeldern, die von der baden-württembergischen Arbeitszeitkommission vorgegeben worden sind, um die Komplexität der Aufgabenstellung für die Schulen zu reduzieren (vgl. a.a.O., S.55):

- Veränderung der Arbeit an den Schulen durch teilweise Auflösung der bisherigen Unterrichtsorganisation (u.a. 45 Minuten-Takt, Fächerprinzip, Klassenprinzip, Entkopplung der Lernzeit der Schüler/innen von der Arbeitszeit der Lehrer/innen);
- Weitgehende Überwindung bestehender Organisations- und Zeitstrukturen durch die Entwicklung völlig anderer Zeitszenarien unter Berücksichtigung staatlicher Vorgaben (wie Bildungspläne und Lernzeit der Schüler/innen). Für die Arbeit der Lehrer/innen bedeutet dies eine neue Mischform aus Arbeitszeit in der Schule und frei verfügbarer Arbeitszeit zu Hause;
- Aufbau veränderter Arbeitsmuster durch Teamarbeit und Arbeitsteilung mit dem Ziel, Lehrer(innen)arbeit wirkungsvoller einzusetzen und die Lehrkräfte zu entlasten;
- Herstellung von mehr Transparenz und Gerechtigkeit durch entsprechende Gewichtung der Tätigkeiten von Lehrer(inne)n unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen (u.a. Klassengrößen, Anzahl an Migrantenkinder in Klassenverband, korrekturintensive Fächer, Mitarbeit an Projekten, schulartspezifische Besonderheiten, Interessen der Teilzeitbeschäftigten).⁴

⁴ Die konzeptionellen Schwerpunkte der Schulen und ihr Bezugnahme auf die vier Handlungsfelder sind Anfang 2006 noch in Entwicklung. Das Kultusministerium hat für die Ausschreibung eine Auswahl von Anregungen, Bausteinen und Modulen zur Ausgestaltung der Modellversuche erstellt (s. Anhang 1). Das baden-württembergische Landesinstitut für Schulentwicklung ist mit der Begleitung der Modellversuche beauftragt.

Eine anders gelagerte Kombination der skizzierten Steuerungsinstrumente hat die **Freie und Hansestadt Hamburg** vorgenommen und die Neuregelung zur Lehrerarbeitszeit in der Bundesrepublik durch die Einsetzung des Faktorierungsmodells zum Schuljahr 2003/04 um ein zentrales Element erweitert. Kern dieses Modells ist es, „alle planbaren zeitaufwändigen Aufgaben einer Lehrkraft“ zu erfassen und mit „Normarbeitszeitwerten“ zu bemessen (Mummert Consulting 2005, S.5). Ausgehend von einer Jahresarbeitszeit pro Vollzeitstelle von 1.770 Stunden, die sich auf 38 Jahresarbeitswochen verteilt, erhalten neben dem Unterricht auch weitere Einzelaufgaben wie Klassenleitung, Fachvertretung oder Gremienmitarbeit einen bestimmten Zeitwert. So werden in diesem Modell drei verschiedene Zeitbudgets als Planungsgrößen unterschieden: (a) unterrichtsbezogene, (b) funktionsbezogene (z.B. Schulleitung, Beratungstätigkeit, Qualitäts- und Schulentwicklung) und (c) allgemeine Aufgaben (z.B. Aufsichten, Vertretung). Beispielsweise soll so der „erforderliche Zeitaufwand pro Unterrichtsstunde differenzierter, nämlich nach Unterrichtsfach und Jahrgangsstufe“ (a.a.O.) bemessen werden können. Dabei werden unterrichtsbezogene Aufgaben mit einem normierten Arbeitszeitaufwand verbunden („Faktor“), der je nach Fach und Schulstufe variiert und von der angenommenen Aufwändigkeit der Vor- und Nachbereitung einer Unterrichtsstunde abhängt (bspw. 1,25 Zeitstunde pro Unterrichtsstunde Sport und 1,80 Zeitstunde pro Unterrichtsstunde Deutsch; unterrichtliche Fördermaßnahmen in Ganztagschulen werden mit dem Faktor 1,3 bemessen). Im Ergebnis ist in Hamburg nach zwei Jahren Laufzeit über alle Schulformen hinweg eine „erhebliche Streuung der tatsächlichen Unterrichtsbelastung pro Lehrkraft“ (a.a.O., S.10) festzustellen, wobei Lehrkräfte, die keine funktionsbezogenen Aufgaben übernehmen, eine höhere Unterrichtsverpflichtung aufweisen als vor Einführung des Modells.

Beide hier kurz vorgestellten Beispiele der (partiellen) Neubewertung und -bemessung von Lehrerarbeitszeit bemühen sich darum, die nicht-unterrichtlichen Tätigkeiten im Lehrerberuf verstärkt in das Blickfeld zu rücken und aufzuwerten. Lehrerarbeitszeit soll vergleichbarer und transparenter werden, Kooperation und Teamwork ermutigt werden. Einen Beitrag zur Um- oder Neustrukturierung von Schulzeit – damit von Lernorganisation, Lernzeit und Lerngelegenheiten – leisten beide Ansätze hingegen kaum, obschon die Einzelschule im Ergebnis ein Mehr an Gestaltungsspielraum über den Einsatz von Lehrerarbeitszeit in die Hand bekommen kann. Eine Loslösung von den beschriebenen Beschränkungen der Pflichtunterrichtsstunden gelingt darum nur sehr begrenzt. Neben der Frage des Umfangs von Lehrerarbeitszeit thematisieren die hier vorgestellten Ansätze die Frage nach dem Ort von Lehrerarbeitszeit explizit nur im Bereich der in Baden-Württemberg eingeführten Kooperationszeiten, die eine Anwesenheit in der Schule über die Unterrichtszeit hinaus obligatorisch machen. Wie oben thematisiert, nimmt der Ort der Lehrerarbeitszeit im Kontext der aktuellen Schulreformediskussion und insbesondere bei den verstärkt eingeführten offenen Formen der Ganztagschule einen zentralen Stellenwert ein. Mit Präsenzzeitmodellen liegen im

Rahmen der Veränderung von Lernorganisation und Lehrerarbeit(-szeit) noch keine umfassenden, aber erste Erfahrungen vor.

(3) Präsenzzeitmodell als pädagogischer Reformansatz für die Lehrerarbeit

Präsenzzeiten definieren die Anzahl der wöchentlichen oder jährlichen Arbeitsstunden, während derer Lehrer/innen in der Schule anwesend sein müssen, um dort über den Unterricht hinaus Tätigkeiten zu erbringen (vgl. Lacroix u.a. 2005, S.23). Gesetzlich festgelegte Präsenzzeiten beziehen sich also auf die Zeit, die *zusätzlich* zum Unterricht in der Schule verbracht wird. Regelungen zu Präsenzzeiten sind beispielsweise in der Hansestadt Bremen im Lehrerarbeitszeitaufteilungsgesetz verankert worden. Hier hat insbesondere die Grundschule Borchshöhe (s. Anlage 6) im Zuge der Umsetzung ihres Ganztagschulkonzepts, bei der die Neugestaltung des Lehrerarbeitszeitmodells eine zentrale Rolle spielt, dazu beigetragen, diese Regelungen im Bremer Lehrerarbeitszeitaufteilungsgesetz zu verankern (vgl. Hempe-Wankel 2005, 2005a). Sie sehen zum einen Präsenzzeiten für alle Bremer Lehrkräfte vor (s.u.), ermöglichen zum anderen aber auch die Teilnahme an schulischen Modellerprobungen zu Präsenzzeiten. So bemisst sich die Anwesenheit von Lehrer(inne)n in am laufenden Bremer Modellversuch teilnehmenden und ganztätig geführten Grundschulen auf der Grundlage von bisher 28 Unterrichtsstunden (= 21 Zeitstunden) auf bis zu 35 Zeitstunden pro Woche. In diesen zusätzlich zum Unterricht verpflichtend in der Schule verbrachten 14 Zeitstunden werden v.a. folgende weitere Aufgaben bearbeitet: Absprachen im Kollegium und Kooperationszeiten, Dienstbesprechungen und Konferenzen, gemeinsame Unterrichtsplanung für Projekte und Teamarbeit, das Aufstellen von individuellen Lehrplänen für die Schüler/innen, Elternkontakte, Planungen der Lernentwicklung und deren Dokumentation, das Erledigen von Verwaltungsaufgaben sowie Pausenaufsicht und Essenszeiten. Mit täglich 30 Minuten Pause ergibt sich eine Wochenanwesenheitszeit in der Schule von 37,5 Zeitstunden. Hinzu kommen 8,2 Wochenzeitstunden, die für die Vor- und Nachbereitung zu Hause oder Fort- und Weiterbildung angesetzt sind. In der Summe ergibt sich für die Lehrer/innen derjenigen Grundschulen, die am Bremer Modellprojekt teilnehmen, eine Wochenarbeitszeit von 45,7 Wochenstunden, die auf der Grundlage der allgemeinen Arbeitszeitregelungen für Beamt(inn)en im öffentlichen Dienst (abzüglich des Jahresurlaubs) zustande kommt.

Eine der wesentlichen Intentionen, die mit einer Präsenzzeit in der Schule verbunden wird, ist die verbesserte Kooperation und Teamarbeit von Lehrer(inne)n untereinander (und in offenen Formen der Ganztagschule die Zusammenarbeit mit z.B. sozialpädagogischen Fachkräften), wie sie in Schulen in Skandinavien oder den Niederlanden praktiziert wird und der Erfahrung nach zu einem Prozess der Schulentwicklung von innen heraus führen kann (vgl. u.a. Heinemann 2005). Die bisherigen Bremer Erfahrungen deuten darauf hin, dass die gemeinsame Präsenzzeit tatsächlich in einer verbesserten Zusammenarbeit im Kollegium (und mit den sozialpädagogischen Fachkräften) resultiert sowie die Unterrichts-

und Schulentwicklung und eine kontinuierliche und "immer wieder neu notwendige Verständigung auf ein gemeinsames Schul- und Lernkonzept" (Hempe-Wankerl 2005) vorangetrieben wird. Auch eine Modellstudie zum Zusammenhang von Schulentwicklung und Lehrerarbeit an hessischen Grundschulen kommt zu dem Ergebnis, dass mit „einer veränderten Zeitorganisation (...) demnach offensichtlich auch eine innovative Kooperationskultur“ einhergeht, die von den betroffenen Lehrer(inne)n überdies als durchaus entlastend empfunden wird (vgl. Holtappels 1999, S.145).

Diesen Impuls aufnehmend, hat das Bremer Lehrerarbeitszeitaufteilungsgesetz für alle Lehrkräfte drei über den Unterricht hinausreichende Präsenzzeitstunden pro Schulwoche sowie eine Anwesenheitspflicht an fünf Tagen während der Schulferien verordnet mit der Absicht, Kooperationen zu stärken (vgl. Baden-Württemberg).

Weitere Erfahrungen aus Bremen⁵ legen nahe, dass die Arbeit in der Schule für Lehrer/innen insgesamt erleichtert wird und zu einer höheren Zufriedenheit mit dem eigenen Beruf führt, die u.a. mit dem positiven Lernklima, der angenehmen Lernatmosphäre und den Teamformen in Zusammenhang steht (vgl. Hempe-Wankerl 2005a, S.235; auch Holtappels 1999, S.147). Zeiten des Unterrichts wechseln sich über den Schultag hinweg mit Zeiten der Vorbereitung und Planung ab. Insgesamt scheinen die unterschiedlichen Anforderungen des Lehrer(innen)alltags in einem veränderten Zeitrhythmus zu stehen. Über die wichtige Frage hinaus, ob Lehrer/innen mehr oder weniger arbeiten und wie die über den Unterricht hinausgehenden Tätigkeiten entsprechend ihrer Bedeutung adäquat bewertet werden können, scheint also das Präsenzzeitmodell veränderte pädagogische Gestaltungsoptionen der Schulentwicklung und Kooperation - auch über die Ganztagschule hinaus - zu eröffnen, da es die Schulorganisation schrittweise im Kern verändert. Diese Veränderung kann jedoch nur ein Baustein eines größeren Schulentwicklungsprozesses sein, in dessen Mittelpunkt, wie oben erwähnt, die didaktische Entscheidung für spezifische Formen der schulischen Lernorganisation und Zeitstrukturierung steht.

Probleme des Präsenzzeitmodells scheinen v.a. in Formen der Überforderung der Lehrkräfte oder einer zumindest in der ersten Zeit erhöhten Arbeitsbelastung zu liegen (vgl. Holtappels 1999, empirische Ergebnis in diese Richtung referieren auch Kolbe u.a. 2006), die nicht übersehen werden dürfen, wenn mit der Einführung von Präsenzzeiten in ganztägigen Arrangements Hoffnungen auf eine Verbesserung der Lern- und Kooperationskultur und Qualitätszuwächse in der pädagogischen Arbeit verbunden werden (vgl. Hempe-Wankerl 2006). Eine in dieser Diskussion häufig angeführte Größe ist weiterhin, dass verlängerte Präsenzzeiten in der Schule räumlich zu ermöglichen sind, so dass Lehrer(inne)n ihre Anwesenheit für Kooperationen mit Kolleg(inn)en, Korrekturen von Hausaufgaben oder Klassenarbeiten, Führung von Gesprächen mit Eltern und Schüler(inne)n oder die Erledigung gemeinsamer Aufgaben effektiv nutzen können (vgl. Anhang 2). Dies be-

⁵ Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bremer Präsenzzeitmodells liegen im Laufe des Jahres 2006 vor.

schreiben auch Kolbe u.a. (2006) in der Analyse von Lehrer(innen)interviews, die an gebundenen Ganztagschulen und Schulen mit offenen Ganztagsangeboten durchgeführt wurden: Belastungswirkungen durch eine veränderte zeitliche Organisation des Schultages sind hoch, bis sich durch eine Routinisierung der Arbeitsabläufe wieder eine gewisse Entspannung einstellt. Dann würden insbesondere die in der Ganztagschule vermehrten Möglichkeiten zur Kommunikation und Kooperation als entlastend empfunden und von Lehrkräften geschätzt (vgl. a.a.O.). Im Ergebnis bringen Lehrer/innen, die bereits nach dem Präsenzzeitmodell arbeiten, diesem der Erfahrung nach eine deutliche Akzeptanz entgegen; nicht so, wie in Kap. 2 beschrieben, jene Lehrer/innen, die noch nicht über Erfahrungen mit dem Modell verfügen (lt. Ergebnis der Freiburger Arbeitszeitstudie, vgl. Krause 2005).

(4) Zentrale Aspekte des Themas: Herausforderungen für die Entwicklung von Fortbildungsmodulen

Die Frage danach, wie Lehrerarbeitszeit anders organisiert und bewertet werden kann, ist im Kontext der Ganztagschulentwicklung eine Frage des Arbeitsortes von Lehrer(inne)n, der zeitlichen Strukturierung des Schultages und seiner pädagogisch-didaktischen Ausgestaltung. Veränderte pädagogische Konzepte von Ganztagschule (s. die Grundschule Borchshöhe, s. Laborschule Bielefeld in Anlage 4) sowie die Erfahrungen mit seit langen Jahren existierenden gebundenen Ganztagschulen lassen es als vorteilhaft erscheinen, wenn Lehrerarbeit in substantiell höherem Maße, als das bisher der Fall ist und unter den gegebenen Regelungen und Wirklichkeiten der Fall sein kann, über den Unterricht hinaus in der Schule stattfindet – nicht zuletzt auch, um die hohe Verdichtung von halbtägiger Schulzeit und die hohe Belastung von Lehrer(inne)n zu verringern. Wenn in der Ganztagschule vermehrt andere und neue Formen des Lernens entwickelt werden, dann spielen hier aber auch vermehrt außerschulische Lernorte und außerschulische Kooperationspartner eine Rolle, die das Lernen von Kindern und Jugendlichen begleiten, anregen und mitgestalten. Damit steigen der Kooperationsbedarf und die Notwendigkeit für alle beteiligten Professionellen, sich untereinander abzustimmen. Die hier skizzierten Fragen nach der Bemessung und Würdigung außerunterrichtlicher Tätigkeiten von Lehrer/innen treten dann wie von selbst in den Hintergrund oder werden anders als pädagogisch zu beantworten sein.

In Rechnung zu stellen ist dabei, dass verschiedene Formen der ganztägigen Schulorganisation (offen – teilgebunden – gebunden) unterschiedliche Implikationen und Möglichkeiten für die Strukturierung von Zeit in der Ganztagschule, die Präsenzzeit von Lehrkräften und deren Beteiligung (und auch Beteiligungsmöglichkeiten) am Ganztagsgeschehen mit sich bringen. Weiterhin ist in Rechnung zu stellen, dass auch in Schulen, die unter dem Begriff "Ganztagschule" firmieren, organisatorische Modelle umgesetzt werden, in denen im Anschluss an die Unterrichtsvormittage die Anwesenheit von Lehrkräften in der Schule

am Nachmittag nicht in jedem Fall erforderlich ist. So finden Höhmann u.a. (2004) im Rahmen einer bundesweiten Schulleitungsbefragung in bereits vor dem IZBB-Programm bestehenden Ganztagschulen eine eher geringe Beteiligung von Lehrkräften an Konzeptentwicklung und Alltagsarbeit in der Ganztagschule. Sie kommen im Ergebnis u.a. zu der These, dass

"Schulentwicklung im Sinne der Entwicklung von Lernkultur und Intensivierung von Förderung (...) allenfalls in gebundenen Modellen mit entsprechenden pädagogischen Konzeptionen und dezidierter Teambildung erwartbar (wird). Gleichwohl wird eine sozialpädagogische Orientierung manche Schulen mittelfristig durchaus nachhaltig verändern, traditionelle Strukturen aufbrechen und die Erziehungsfunktion aufbrechen können. Hier könnten sich die in der Lehrerschaft noch verbreiteten Vorstellungen von einer traditionellen Lehrerrolle des Fachvermittlers mit weitgehend halbtägiger Präsenz am Vormittag als größte Hindernisse erweisen, vor allem auch in Verbindung mit eingenommenen Teilzeitstellen." (a.a.O., S.287f).

Es können also auch die Arbeits- bzw. Präsenzzeiterwartungen von Lehrkräften die zeitliche Strukturierung des Schultages und die Möglichkeiten der Kooperationsentwicklung nachhaltig beeinflussen, die sich aufgrund der besonderen Strukturiertheit von Lehrerarbeit (s. Deputatsmodell) von der Präsenz etwa sozialpädagogischer Fachkräfte in ganztägiger Schulorganisation unterscheiden. Eine Schulentwicklung, wie sie gegenwärtig bei der Entwicklung von Ganztagschulen unter der Perspektive einer veränderten pädagogischen Schultagesstruktur diskutiert wird, bringt eine schrittweise Veränderung der Berufsrolle von Lehrer(inne)n und ihrer Arbeits- bzw. Präsenzzeiterwartungen mit sich, hat aber gleichfalls die einführend skizzierten Entwicklungsstränge mit Fragen nach einer Verobjektivierung von Lehrerarbeitszeit sowie der Berufsbelastung zu berücksichtigen (vgl. Schönwälder 2005b).

Mit Blick auf Fortbildungsansätze für das Thema "Arbeitszeitmodelle von Lehrkräften und veränderte Lernorganisation" sollen hier abschließend drei Bereiche benannt werden:

- (1) Akteur(inne)n der Entwicklung im Bereich Neuorientierung von Lehrerarbeit sollten insbesondere die Schulleitungen sein. Die Freiburger Arbeitszeitstudie stellt fest, dass es vor allem die Schulleitungen sind, die einen dringlichen Änderungsbedarf sehen und diese auch in einem höheren Maße akzeptieren, als dies für Lehrkräfte ohne Leitungsfunktion der Fall ist. Wichtig wäre eine intensive Auseinandersetzung mit dem, was es schon an Möglichkeiten und "Techniken" im Rahmen des rechtlich Machbaren bei der Neuorganisation von Schulzeit und Lehrerarbeit gibt (Orientierung an "good practice", siehe dazu auch die Anregungen in den Anhängen). Wünschenswert wären Fortbildungen für Schulleitungen durch Praktiker/innen, die eine solche Veränderung inklusive der notwendigen Vermittlungs-, Abstimmungs- und Kooperationsprozesse in ihren Schulen bereits durchgeführt haben. Schulleitungen oder Steuergruppen auf Leitungsebene würden dabei in die Lage versetzt, die sich im Rahmen der landesspezifischen Vorgaben zur Lehrerarbeitszeit (-organisation) in ihren Schulen bietenden Spielräume auszunutzen und durch die Entwicklung eigener „guter Praxis“ machbare und sich be-

während Veränderungsoptionen vorstellen. Der nachvollziehbaren und transparenten Einführung dieser Veränderungen, die auch unter Beteiligung der jeweiligen Lehrerkollegien stattzufinden hätte, ist eine hohe Bedeutung für ihr Gelingen beizumessen. Für diesen Zusammenhang sind auch die Ergebnisse der baden-württembergischen Modellversuche von einigem Interesse, da sie ohne besondere Vorgaben (auf der Grundlage des rechtlichen Status Quo) eine Neuorientierung und ggf. auch ein Experimentieren ermöglichen sollten (und von der GEW in Baden-Württemberg unterstützt werden).

- (2) Ausgehend von den Hinweisen in der Freiburger Arbeitszeitstudie wäre ein zweiter Ansatz zu diesem Themenkomplex, die hier zum Ausdruck gebrachte grundsätzliche Änderungsbereitschaft bei den Lehrkräften sowie ihre mehrheitliche Bereitschaft, eine Einschränkung der persönlichen Zeitsouveränität zu akzeptieren, dahingehend zu entwickeln, dass im Rahmen von Fortbildungen eingehend über Varianten und Alternativen der täglichen Lehrarbeit, der Lehrerarbeitszeit und der Zeitstrukturierung in Ganztagschulen informiert wird. Nicht nur Lehrkräfte nicht nur in Baden-Württemberg sind unzureichend über alternative Arbeitszeitregelungen informiert und es sollte davon ausgegangen werden, dass Widerstände und die Ablehnung neuer Regelungen eher da zu beobachten sind, wo es an Information, Aufgeklärtheit und der Möglichkeit zur Auseinandersetzung über diesen Themenkomplex der Schulentwicklung mangelt.
- (3) Weiteren Hinweisen folgend, dass auch in Schulen, die schon länger als Ganztagschulen arbeiten (vgl. Holtappels), das eher traditionell geprägte Verständnis des Lehrerberufs als Tätigkeit mit halbtägiger Präsenz am Unterrichtsvormittag vorherrscht, wären Fortbildungen auch als Ausgangspunkt für Schulentwicklungsprozesse zu konzipieren. Im Rahmen dieser Schulentwicklungsprozesse ginge auf der Ebene der einzelnen Schule eine Um- oder Neustrukturierung der Schultageszeit in kooperativen Teamprozessen vonstatten, als deren Ergebnis die Ganztagschule eine Schule werden könnte, in der Lehrer/innen (neben allem anderen Fachpersonal) auch überwiegend ganztägig anwesend sind. Diese kooperativen Teamprozesse (Lehrer/innen und nicht-lehrendes Ganztagspersonal gemeinsam) würden folglich auch die Grenzen und Spielräume der jeweils spezifischen landespolitischen Rahmenvorgaben ausloten können und, wenn dieser Schulentwicklungsprozess stabile Ergebnisse zeitigt, als Referenzschulen fungieren, die die Möglichkeiten und Unmöglichkeiten der Lehrerarbeitszeitorganisation und Zeitstrukturierung in der Ganztagschule in andere Schulen transferieren können – im Rahmen von Fortbildungen durch z.B. Schulleitungen und Ganztagskoordinator(inn)en.

Literaturverzeichnis

- Albrecht, Achim: Arbeitsbedingungen. In: Demmer, M. u.a.: ABC der Ganztagschule. Ein Handbuch für Ein- und Umsteiger. Schwalbach/Ts. 2005. S.12f.
- Bericht der 2. Hamburger Arbeitszeitkommission, Hamburg, 17.02.2003. Vgl. <http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/pressemeldungen/2003/maerz/28/lehrerarbeitszeitkommission,property=source.pdf> vom 20.10.2005.
- Heinemann, Karl-Heinz: Präsenzzeiten statt Deputatsstunden. Ein Plädoyer für die Neuberechnung der Lehrerarbeitszeit als Hebel für Schulreform. In: Pädagogik, Jg.57, Nr.11(2005a), S.50-52.
- Hempe-Wankerl, Christel: Das Bremer Lehrerarbeitszeitmodell der Präsenzzeiten in der Schule. Vortrag im Rahmen der Tagung zu "Lehrerarbeitszeit" in der Evangelischen Akademie, Bad Boll, 30.05.2005.
- Hempe-Wankerl, Christel: Über den Zusammenhang von pädagogischen Konzepten, Zeitstrukturen in der Schule und Arbeitsbelastung der Lehrkräfte. Oder: Ganztagschulen brauchen Ganztagslehrer. In: Fitzner, Th. u.a. (Hrsg.): Ganztagschule – Ganztagsbildung. Politik – Pädagogik – Kooperationen. Bad Boll 2005a. S.221-235.
- Hempe-Wankerl, Christel: Ganztagschulen brauchen Ganztagslehrer. Das Bremer Arbeitszeitmodell. In: Pädagogik, Jg.58/2006 [i.E.]
- Höhmann, Katrin/Heinz Günter Holtappels/Thomas Schnetzer: Ganztagschule. Konzeptionen, Forschungsbefunde, aktuelle Entwicklungen. In: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Band 13. Daten, Beispiele, Perspektiven. S.253-289.
- Holtappels, Heinz Günter: Neue Lernkultur – veränderte Lehrerarbeit. Forschungsergebnisse über pädagogische Tätigkeit, Arbeitsbelastung und Arbeitszeit in Grundschulen. In: Carle, U./S. Buchen (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung, Band 2. Weinheim und München 1999. S.137-151.
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Kerstin Rabenstein/Sabine Reh: „Rhythmisierung“. Hinweise für die Planung von Fortbildungsmodulen für Moderatoren. Expertise im Rahmen des BLK-Verbundprojekts „Lernen für den GanzTag“. Berlin/Mainz 2006. Unveröff. Manuskript.
- Krause, Andreas/Cosima Dorsemagen/Patrick Lacroix: Freiburger Arbeitszeitstudie: Arbeitszeitregelungen an Schulen aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. Ergebnisse und Empfehlungen. Arbeitsgruppe Arbeits- und Organisationspsychologie, Universität Freiburg. 2005.
- Lacroix, Patrick/Cosima Dorsemagen/Andreas Krause, Florian Bäuerle: Arbeitszeitregelungen an Schulen aus arbeits- und organisationspsychologischer Sicht: Eine repräsentative Befragung gewerkschaftlich organisierter Lehrerinnen und Lehrer in Baden-Württemberg. Arbeitsgruppe Arbeits- und Organisationspsychologie, Universität Freiburg. 2005.

- Mummert Consulting: Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells. Kurzfassung des Berichts an die Behörde für Bildung und Sport der Freien und Hansestadt Hamburg, 24.März 2005.
- Mummert + Partner Unternehmensberatung AG: Untersuchung zur Ermittlung, Bewertung und Bemessung der Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer im Land Nordrhein-Westfalen. Band I: Bericht. Hamburg 1999.
- OECD: Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern. Länderbericht: Deutschland. September 2004.
http://www.kmk.org/aktuell/Germany%20Country%20Note_Endfassung_deutsch.pdf
vom 20.10.2005.
- Riecke-Baulecke, T./H.-W. Müller: Schulmanagement. Leitideen und praktische Hilfen. Braunschweig 1999.
- Schaarschmidt, Uwe (Hrsg.): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. Analyse eines veränderungswürdigen Zustandes. Weinheim: Beltz 2005.
- Schönwälder, Hans-Georg: Lehrerarbeitszeit. Empirische Untersuchungen – Praktische Konsequenzen. Vortrag im Rahmen der Tagung zu "Lehrerarbeitszeit" in der Evangelischen Akademie, Bad Boll, 30.05.2005.
- Schönwälder, Hans-Georg: Belastungen in der Lehrerarbeitszeit. Forschungsstand und Konsequenzen für den Arbeits- und Gesundheitsschutz. Vortrag im Rahmen der Tagung zu "Lehrergesundheit" in der Evangelischen Akademie, Bad Boll, 13.05.2005a.
- Schönwälder, Hans-Georg: Arbeitszeit. In: Demmer, M. u.a.: ABC der Ganztagschule. Ein Handbuch für Ein- und Umsteiger. Schwalbach/Ts. 2005. S.20f.
- Verwaltungsvorschrift vom 17.03.2005, Az.: 14-0301.620/1283, in "Kultus und Unterricht", Amtsblatt des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg vom 02.05.2005.
- von der Groeben, Annemarie: Lehrer-Arbeitszeit an der Bielefelder Laborschule. Referat zur Tagung "Lehrerarbeitszeit" in der Evangelischen Akademie, Bad Boll, 30.05.2005

Anhang 1: Anregungen, Bausteine, Module zur Ausgestaltung der **Modellversuche zur Arbeitsorganisation und zu einer Neubewertung der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrer** (Kultus und Unterricht vom 02. Mai 2005)

Die folgenden Bausteine / Module sind lediglich als Anregungen zu verstehen; sie werden an einzelnen Schulen bereits praktiziert. Eine Liste der Internet-Adressen von Schulen befindet sich am Ende des Papiers.

Beispiel Rappenbaumschule in Böblingen-Dagersheim

Die Hauptschule führt eine jahrgangsgemischte Eingangsstufe. Pro Schuljahr werden drei Projekte im Umfang von jeweils 4 bis 5 Wochen durchgeführt. In der übrigen Unterrichtszeit findet „normaler“ Unterricht statt.

Kernpunkte des Konzepts:

Lehraufträge

- Die Schulleitung weist Lehraufträge auf der Grundlage der Deputate für eine Klasse ohne Fachzuweisung an ein Team von Lehrkräften zu.
- Die Lehrkräfte bzw. die Teams teilen die Kernfächer und die Fächerverbünde selbst auf.
- Die Lehrkräfte bzw. die Teams unterrichten möglichst viel in einer Klasse, um Spielräume für die Gestaltung des Stundenplanes zu haben.

Teamarbeit

- Teams können gemeinsam planen, sich die Zuständigkeiten und die Arbeit teilen (Elternabende, Projekte, Klassenarbeiten, Zeugnisse usw.).
- Teams entlasten sich in der Verantwortung.
- Kinder orientieren sich am Teamvorbild der Lehrerinnen und Lehrer.
- Teams bergen ein kollektives Potenzial, das mehr beinhaltet als die Summe der einzelnen Mitglieder.

Freiräume

- „Frei-Zeiten“ können selbstständig bestimmt werden (freie Stunden, freie Tage usw.).
- Unterricht kann selbstständig verlegt, vor- oder nachgeholt werden.
- Gemeinsame Stunden werden ermöglicht (z.B. in Projektphasen).

Projektplanung

- Pro Schuljahr werden mindestens drei Projekte à 4-5 Wochen durchgeführt.
- Projekte werden im Team geplant und durchgeführt. Dabei übernimmt eine Lehrkraft die Hauptverantwortung.
- Die Verantwortlichkeit wechselt von Projekt zu Projekt.
- „Fachfremde“ Kolleginnen und Kollegen arbeiten in einem Projekt mit, d.h. sie stellen Stunden zur Verfügung. In einem anderen Projekt haben sie dann die Hauptverantwortung.

Fachunterricht

Sofern Fachunterricht noch nötig ist, findet dieser möglichst in Blöcken statt. Er kann dann

- epochal
- saisonal
- semesterweise

organisiert werden.

Entlastung

Klassen bekommen Zeitkontingente bzw. Extrastunden für

- erzieherische Arbeit
- Klassenlehrer und Klassenlehrerinnen-Stunden
- Stunden für den Klassenrat
- Trennstunden
- besonderen (Förder-)Bedarf.

Weitere Bausteine / Module

(1) Der traditionelle 45-Minuten-Takt wird zu Gunsten neuer Zeitstrukturen aufgegeben („Erwirtschaften“ von Zeit)

- die gewonnene Zeit wird nicht unbedingt täglich, sondern in besonderen Einheiten untergebracht (EBA, Zusatzangebote, epochale Angebote u.a.).
- feste/variable Angebote von Lehrerinnen- und Lehrer Teams.
- jedes Team entwickelt einen Plan, wie es mit den gewonnenen Zeiten umgeht.
- die Teams dokumentieren ihre Pläne transparent für Schulleitung, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern.
- Zeiten, die nicht gleich umgesetzt werden können, wandern in einen Pool.
- die gewonnene Zeit wird sowohl für Aktivitäten mit Schülerinnen und Schülern als auch für Besprechungen und Maßnahmen der Schulentwicklung genutzt (z.B. SOL, Lernen an anderen Orten, AGs, Teamzeit).
- wer vier oder mehr Stunden in einer Klasse ist, bietet etwas in dieser Klasse an oder tauscht seine Zeiteinheiten mit jemandem aus einer anderen Klasse (ohne Minutenzählerei). Die Klassenteams und Einzelne verwalten ihre Arbeitszeit selbst.

Auswirkungen:

Dieses Verfahren schafft zeitliche Flexibilität und zeitlichen Ausgleich für Aufgaben und Maßnahmen im Zusammenhang von Schul- und Unterrichtsentwicklung. Durch die Erarbeitung neuer Unterrichtsformen entsteht für die Schülerinnen und Schüler kein Nachteil.

(2) Veränderte Grundlage für die Verwendung von Arbeitszeit

Nicht mehr die Zahl der geleisteten Unterrichtsstunden wird innerhalb der Einzelschule zum Maßstab gemacht, sondern die innerhalb der Schule verbrachte Lehrerarbeitszeit. Festgelegt wird ein bestimmtes Volumen aus der Jahresarbeitszeit von 1804 Stunden (z.B. 2/3 oder 3/4). Wie diese Zeit auf die Aufgabenbereiche

- Lernen, Erziehen, Beurteilen
 - Fortbildung
 - Schulorganisation/Allgemeine Aufgaben
 - Qualitätssicherung und Evaluation
- aufgeteilt wird, wird an der Schule entschieden.

Auswirkungen:

Es wird nicht mehr unterschieden zwischen „Unterricht“ und sonstigen Aufgaben. Erleichtert neue Kooperations- und Lernformen.

(3) Rhythmisierung des Unterrichtsvormittages und Stärkung des eigenverantwortlichen Lernens

Beispiel:

1. Stunde Freiarbeit
2. Stunde Wochenplanarbeit
- 3./4. Stunde Fachunterricht
- 5./6. Stunde Fachunterricht

Die Rhythmisierung des Unterrichtstages wird mit einem verlässlichen Beginn und Ende des Unterrichts verbunden.

Auswirkungen:

Die Freiarbeit und Wochenplanarbeit ermöglicht individualisiertes Fördern, entlastet gleichzeitig aber die Lehrkraft von der Pflicht, für alle gleichzeitig da zu sein. Bringt mehr Ruhe in den Tag.

(4) Zeitliche Ressourcen für Entwicklungsarbeit

Einzelne Lehrkräfte, die Materialien, Konzepte und Projekte, Schul- und Unterrichtsvorhaben erarbeiten, erhalten dafür zeitliche Ressourcen (Berücksichtigung im Deputat). Dafür werden Ressourcen an anderer Stelle eingespart. Die Übernahme der Vorarbeiten anderer setzt Wertschätzung und Vertrauen in die Arbeit anderer voraus.

Auswirkungen:

Stärken Einzelner werden effektiver genutzt (Qualitätssteigerung) und in der Arbeitszeit berücksichtigt.

(5) Schaffung unterrichtsfreier Zeitfenster

Auswirkungen:

Unterrichtsfreie Zeitfenster am Vor- oder Nachmittag ermöglichen Besprechungen und Konferenzen und fördern den Aufbau von Teamarbeitsstrukturen.

(6) Kürzung von Fachunterricht

Der Fachunterricht wird zeitlich um 20 Prozent gekürzt. In den verbleibenden 80 Prozent werden die verpflichtenden Inhalte unterrichtet. Die gewonnene Zeit wird für das Schul-Curriculum genutzt und in Form von bewertungsfreien, jahrgangsübergreifenden Projekten im Umfang von ca. sechs Wochen angeboten.

Auswirkungen:

Führt zu neuen Lern- und Arbeitsformen. Entlastet Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler. Fördert Arbeitsteilung.

(7) Kooperation in parallelen Lehraufträgen

Unterricht und Klassenarbeiten werden gemeinsam bzw. arbeitsteilig vorbereitet. Für das Nachschreiben von Klassenarbeiten und Klausuren werden gemeinsame Termine festgelegt, an denen alle gemeinsam nachschreiben, aber nur ein oder zwei Lehrer für die Aufsicht bereit stehen müssen.

Auswirkungen:

Gemeinsame bzw. arbeitsteilige Vorbereitung des Unterricht und der Klassenarbeiten reduziert den zeitlichen Aufwand. Parallelarbeit erleichtert die Organisation bei Abwesenheit.

(8) Planung des Schuljahres im Team

Gemeinsame Planung von schul-, jahrgangs-, fach- und klassenbezogenen Vorhaben eines Schuljahres. Planungszeit: Beginn oder Ende der Sommerferien, kurze Ferienabschnitte.

Auswirkungen:

Zeitliche Entlastung durch Arbeitsteilung. Bringt Ruhe und Verlässlichkeit ins Schuljahr. Beitrag zur Begrenzung der Belastung.

(9) Methodentraining in Projekten, Methodencurriculum

Das Training bestimmter Methoden (z.B. Präsentation, Lernkartei) wird einzelnen Lehrkräften zugeordnet und als Projekt angeboten. Eine Lehrkraft bereitet die Einführung einer Methode vor und bietet sie mehrfach an. Sie werden als Doppelstunden im Stundenplan ausgewiesen. Die übrigen Lehrkräfte können auf die erarbeiteten Methoden zurückgreifen.

Auswirkungen:

Vorbereitungsaufwand wird minimiert. Diese Arbeitsweise erleichtert den Unterricht für alle.

(10) Schlupfwochen

In die Mitte jedes Schulhalbjahres wird eine „Schlupfwoche“ gelegt. In Schlupfwochen werden folgende Inhalte angeboten:

- Projekte
- Förderung Schwacher und Vorbereitung auf Prüfungen
- Nacharbeiten ausgefallenen Unterrichts.

Schülerinnen und Schüler nehmen Angebote nach eigener Wahl und nach Beratung durch den Klassenlehrer an.

Auswirkungen:

Ermöglicht Ausgleich von Mehrarbeit bei gleichzeitiger individueller Förderung von Schülerinnen und Schülern.

(11) Team-Teaching

Auswirkungen:

Unterrichten im Team trägt zur Individualisierung der Förderung und zur Entlastung in der unterrichtlichen Arbeit bei.

(12) Teamzeit

Innerhalb des Kollegiums wird verbindliche Teamzeit festgelegt.

Auswirkungen:

Sie ermöglicht klassen-, jahrgangs-, stufen-, fach- und schulbezogene Kooperation und reduziert dafür notwendigen Organisationsaufwand.

(13) Lernorte

Nicht die Lehrkräfte, sondern die Schülerinnen und Schüler wechseln den Raum. Lernen findet außerhalb fachbezogen ausgestatteter Themenräume statt.

Auswirkungen:

Verminderung von Stress und Zeitvergeudung. Optimale Nutzung von Medien. Zielgerichtete Bewegungsanlässe für Schülerinnen und Schüler.

(14) Großgruppen

Zu bestimmte Themen werden Einführungsvorlesungen, z.B. für Klassenstufen in der Mittel- und Oberstufe, angeboten.

Auswirkungen:

Diese Arbeitsform erwirtschaftet zeitliche Ressourcen für andere Tätigkeiten und bereitet gleichzeitig Schülerinnen und Schüler besser auf Studium und Beruf vor.

(15) Auswirkungen auf Teilzeitbeschäftigte

Alle Veränderungen der Arbeit und der Arbeitszeit wirken sich gerade im Schulbereich massiv auf die Teilzeitbeschäftigten aus. Deshalb müssen alle Veränderungen die Belange der Teilzeitbeschäftigten besonders berücksichtigen. Die Auswirkungen, die neue Arbeitsformen an der Schule

auf Teilzeitbeschäftigte haben, müssen deshalb im Rahmen der Evaluation besonders untersucht werden. Dazu können an der Schule entsprechende Lösungen entwickelt werden.

Beispiel:

Teilzeitbeschäftigte beteiligen sich an Maßnahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung. An der Schule wird verbindlich vereinbart, wie sie für den über ihren Beschäftigungsumfang hinausgehenden Aufwand entlastet werden (z.B. Aufsicht, Vertretung, Klassenlehrerfunktion, Unterricht usw.).

Auswirkungen:

Die Beteiligung von Teilzeitbeschäftigten an Schul- und Unterrichtsentwicklung führt nicht zu einer über den Teilzeit-Umfang hinausgehenden Beanspruchung.

Die oben aufgeführten Elemente werden u.a. an diesen Schulen praktiziert:

Rappenbaum-Hauptschule Böblingen-Dagersheim
www.markwald.com/schule.htm

Max-Brauer-Schule Hamburg
www.hh.shuttle.de/hh/mbs/allg_schulprogramm.html

Friedrich-Schiller-Gymnasium Marbach
www.fsg-marbach.lb.bw.schule.de

Gymnasium Wilhelmsdorf
www.gymwdorf.de

Friedrich-Weinbrenner-Gewerbeschule Freiburg
www.fwg-freiburg.de

Urspringschule Schelklingen
www.urspringschule.de

Reinhold-Würth-Grundschule Künzelsau
www.rwgs.de

Anhang 2: Arbeitsbedingungen in der Ganztagschule (Albrecht 2005)

Ganztagschulen bieten bessere zeitliche Bedingungen für die Gestaltung pädagogischer Prozesse. Der veränderten Arbeit von Lehrkräften müssen sie mit veränderten Arbeitsbedingungen begegnen.

Im Gegensatz zu den Schülerinnen und Schülern verbringen Lehrkräfte nicht immer den gesamten Tag in der Schule. Trotzdem sollte es für sie einen vernünftig gestalteten Platz zum Arbeiten geben. Dass nicht überall gleich die optimalen Bedingungen eingerichtet werden können, sollte kein Totschlagargument gegen den Ganztagsbetrieb sein. Dennoch: gesunde Beleuchtungssysteme, Raumklima, Farbgestaltung, sanitäre Einrichtungen und Verpflegungsmöglichkeiten gewinnen im Ganztagsbetrieb für alle Beteiligten einen völlig anderen Stellenwert als in der Halbtagschule.

Entscheidend für eine produktive Auseinandersetzung mit den Arbeitsbedingungen ist jedoch das Bild, das wir von unserer Aufgabe haben. Die Halbtagschule ist eine Kommunikationsbeschränkungs-Anstalt. Die Ganztagschule hingegen schafft die zeitlichen Bedingungen für gelingende Kommunikation und pädagogische Prozesse, die den Schüler/innen zugute kommen und den Lehrkräften helfen, ein befriedigenderes Verhältnis zu ihrer Berufsrolle zu gewinnen.

Bedacht und geklärt werden sollte,

- dass Ganztagschulen genügend Zeit für Gespräche zwischen Lehrkräften und Schüler/innen, Kolleginnen und Kollegen sowie zwischen Schülerinnen und Schülern vorsehen sollten (z.B. Offene Schule Waldau),
- dass für solche Gespräche und für Phasen der Selbstbeschäftigung ausreichend Raum und Nischen benötigt werden,
- dass es für Lehrkräfte einen Raum für Ruhepausen gibt, die diesen Namen verdienen. Das kann ein Ruheraum pro Team, aber auch ein allgemeiner Ruheraum sein, in dem z.B. fünf bis sechs Lehrkräfte eines 50-köpfigen Kollegiums auch mal zur gleichen Zeit die Beine hochlegen und entspannen können,
- dass große „Zeitlöcher“ für die Lehrkräfte nach Möglichkeit vermieden werden sollten. Wer z.B. nur am frühen Vormittag ein paar Stunden hat, dem sollte an diesem Tag auch der Nachmittag frei gehalten werden. Ist dies nicht umsetzbar, können z.B. für das Folgeschuljahr Plan-„Privilegien“ vereinbart werden.

Bewährt hat sich,

- ein Teamzimmer-Grundmodell bei Schulen zu verwenden, die sich die Jahrgangsteam-Idee zu Eigen machen. Je nach Zahl der Klassen im Jahrgang können sich etwa sechs bis vierzehn Lehrkräfte ein Teamzimmer teilen,
- dass die Lehrer- oder Teamzimmer mit PCs und Internetanschluss (per Passwort für alle nutzbar), Arbeitsplätzen oder Arbeitsecken, Telefonanschluss sowie genügend Ablageregale ausgestattet sind,
- genügend Räume oder auch Raumnischen einzurichten, damit die notwendigen Gespräche in Ruhe stattfinden können. Mobile Paravents oder Pflanzenarrangements, die größere Räume teilen bzw. verkleinern, können da schon viel bewirken,
- eine AG zu bilden, an der auch Expertinnen und Experten unter den Eltern sowie Schülerinnen und Schüler beteiligt werden. Diese AG kann Kontakte mit Berufsgenossenschaften, Kammern, dem Personalrat der Kommune oder einem Unternehmensbetriebsrat herstellen. Praktiker/innen vor Ort, die sich mit Schutz- und Qualitätsvorschriften auskennen, sind oft hilfreicher als Grundsatzdebatten.

Anhang 3: Das Lernfelder-Projekt (aus: OECD: Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern. Länderbericht: Deutschland. September 2004. S.44.)

Eine Reihe von Schulen in verschiedenen Bundesländern nimmt am Lernfelder-Projekt teil. Das bedingt eine Neuorganisation der Bildungsvermittlung, damit die Schülerinnen und Schüler in die Lösung komplexer Probleme des „wirklichen Lebens“ einbezogen werden (z.B. den Motorwechsel bei einem Auto im Bereich der Kfz-Technik, die Organisation eines Hotelfrühstücks im Bereich des Gastgewerbes oder die Herstellung eines Werkstücks im technischen Bereich). Die Lernfelder können sich auch auf die Unterrichtung von Fremdsprachen erstrecken. Dieses auf Bundesebene initiierte Projekt stellt die Arbeitsorganisation der Lehrkräfte vor große Herausforderungen, weil sie in Teams zusammenarbeiten müssen, die aus verschiedenen Fachlehrkräften besteht, während sie gleichzeitig komplexe Problemsituationen planen und unter diesen Bedingungen eine effektive Lehrtätigkeit ausüben müssen. Die Bildungsvermittlung wird nicht in verschiedene Rubriken unterteilt, stattdessen wird das Wissen als eine Einheit zusammengefasst, um die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, eine spezifische Aufgabe zu erledigen. Das setzt eine gute Koordinierung sowie eine flexible Struktur der Fächer oder Klassen voraus. Das stellt die Schulverwaltung vor große Herausforderungen. Als mit diesem Experiment z.B. 1998 in einer brandenburgischen Berufsschule begonnen wurde, stieß der Schulleiter auf Schwierigkeiten bei der Suche nach Fachlehrkräften, die zu dieser Art der kooperativen Bildungsvermittlung bereit und fähig und ferner in der Lage waren, innerhalb des gegebenen Regulierungsumfelds die flexiblen organisatorischen Rahmenbedingungen zu schaffen, die für diese Art von Arbeit erforderlich sind. So müssen die Lehrkräfte z.B. zu bestimmten, nicht zwangsläufig vorhersehbaren Zeiten verfügbar sein, wenn sie nämlich im Verlauf des Lehrprogramms gebraucht werden, was nur dann möglich ist, wenn sie ihre Tätigkeit sehr flexibel ausüben. Um diese Probleme zu lösen, wird diese Art der Gemeinschaftsarbeit normalerweise in einem besonderen Abschnitt des Schuljahrs organisiert, getrennt von den normalen Unterrichtsperioden, aber es wird damit gerechnet, dass solche flexibleren Organisationsformen der Bildungsvermittlung künftig ausgeweitet werden.

Anhang 4: Lehrer-Arbeitszeit an der Bielefelder Laborschule (Auszüge aus: von der Groeben 2005)

Die Bielefelder Laborschule hat kein eigenes Modell für die Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer. Sie hat stattdessen ein pädagogisches Konzept, das eine Philosophie des Umgangs mit der Zeit einschließt. Diese lassen sich in zwei Thesen zusammenfassen:

- (1) Die Lebenszeit und Lernzeit der Kinder und Jugendlichen in der Schule müssen Zusammengebracht werden. Sie müssen zueinander passen, miteinander harmonisieren. Sie brauchen einen guten, bekömmlichen Rhythmus.
- (2) Was das Leben und Lernen für Kinder und Jugendliche gut und bekömmlich macht, macht auch die Arbeit der Erwachsenen gut und bekömmlich. Ihre Arbeitszeit muss von den Kindern her gedacht werden. Ihre Arbeitszeit und die Lebens- und Lernzeit der Schülerinnen und Schüler müssen zueinander passen, miteinander harmonisieren.

(...) Zeit zum Aufwachsen, Zeit zum Lernen – die vier Stufen

Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer in Stufe I (Jg. 0-2): Sie ist ganz von der Tagesstruktur bestimmt, die dem kindlichen Leben und Lernen eine möglichst gute, harmonische Zeitform geben soll. So gibt es eine Zeit des Ankommens, des morgendlichen Gruppenkreises, des intensiven Arbeitens, der "großen Versammlung", der Sachvorhaben, der gemeinsamen Mahlzeit. Für die Lehrerin bedeutet das: Der Tag beginnt mit einer Zeit der individuellen Zuwendung (gleitender Schulbeginn), es folgt eine Gesprächs- und Versammlungszeit, die es zu strukturieren gilt, eine Zeit des intensiven Lernens und Übens, für die die individuellen Lernwege geplant und betreut werden müssen, eine Zeit für gemeinsame Vorhaben und eine Zeit der Entspannung (gemeinsame Mahlzeit).

Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer in Stufe II (Jg. 3 und 4 bzw. 3-5): Sie ist ganz auf "ihre" Gruppe konzentriert und, ebenso wie in der Eingangsstufe, ganz von der Tagesstruktur bestimmt. Es gibt eine Zeit des Ankommens (ab 8 Uhr), eine Zeit der Gruppe (Versammlung), eine Zeit des individuellen Lernens und Übens, eine Zeit der Arbeit an der gemeinsamen Sache (Projektzeit), daneben eine Englisch- und eine Werkstatt-Zeit, die in der Regel nicht in der Hand der betreuenden Lehrkraft liegt.

(...)

Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer in Stufe IV (Jg. 8-10): Sie ist so weit wie möglich auf einen Jahrgang und innerhalb des Jahrgangs auf die eigene Gruppe bezogen: Alle Lehrenden unterrichten nicht nur, sondern haben zugleich Betreuungsaufgaben (Doppelbetreuung). Planung des Jah-

res und der fächerübergreifenden Unterrichtseinheiten im Team. Der Unterricht in 60- oder 120-Minuten-Einheiten ermöglicht und erfordert ein Lehren, das nicht auf "Gleichschritt" angelegt ist, sondern auf Gemeinsamkeit und Individualisierung. Die Möglichkeiten außerschulischen Lernens ermöglichen und erfordern, Zeiten für Erkundungen, Exkursionen, Reisen....

Die Zeit für Leistungsbegleitung und -bewertung ist im Vergleich zum normalen Schulsystem deutlich anders gewichtet. Klassenarbeiten und deren Korrekturen entfallen. Stattdessen haben und brauchen die Lehrenden viel Zeit für individuelle Betreuung und Rückmeldung, für pädagogische Konferenzen im Jahrgangsteam, für Beratungsgespräche mit den Eltern, für individuelle Formen der Leistungsdokumentation und -präsentation (z.B. Portfolio, Betreuung von Jahresarbeiten) und für das Schreiben der Lernberichte.

Anhang 5: Regelung der Lehrerarbeitszeit (Wilfried W. Steinert, Waldhofschule Templin, 26.04.2005)

1. Lehrkräfte und Sonderpädagogische Fachkräfte mit Unterrichtsgenehmigung

Alle Mitarbeiter der Waldhofschule haben einen Arbeitsvertrag von 39,5 Stunden/Woche (seit 01.01.2003); ergibt 5 Tage pro Woche à 7 Stunden 54 Minuten.

Bei 252 Arbeitstagen in der Zeit vom 01.08.2003 bis zum 31.07.2004, abzüglich 30 Tagen Urlaub, ergibt dies eine Jahresarbeitszeit von 1.753,8 Stunden.

Im gleichen Zeitraum sind 185 Schultage; dazu kommen eine Woche Ferienspiele (5 tage), drei Vorbereitungstage und ein Tag für das Jahresfest; damit ergeben sich 194 Arbeitstage für Lehrkräfte. Daraus ergibt sich umgelegt eine wöchentliche Arbeitszeit von 45 Std., 10 Min.

Ab 01. August 2003 wird die wöchentliche Arbeitszeit in der Schule für Lehrkräfte auf 35 Stunden festgelegt (Anwesenheitszeit in der Schule). Darin sind schulische Vorbereitungszeiten und Konferenzen etc. eingeschlossen.

Die restliche Zeit von 10 Std. 10 Min. stehen als Vertrauensstunden für weitere Vorbereitungen, Elternabende, Elternarbeit, Fachliteratur, Fortbildung etc. zur freien Verfügung bereit.

2. Mehrarbeit und Sonderurlaub

Die Regelung, dass fünf Tage Sonderurlaub durch eine Stunde/Woche Mehrarbeit erworben werden kann, bleibt bestehen.

3. Zeitabsprachen im Klassenteam

Innerhalb eines Klassenteams wird unter den Kolleg(inn)en geklärt, wann der einzelne Mitarbeiter sich Zeiten zur Vorbereitung nimmt. Dabei muss der Unterricht sichergestellt bleiben.

4. Erprobungszeitraum

Dieses Arbeitszeitmodell wurde im Schuljahr 2003/04 erprobt und ist mittlerweile unbefristet verlängert. Auf Wunsch einiger Kolleg(inn)en wurden 28 Unterrichtsstunden als Richtwert für die Unterrichtstätigkeit festgelegt; allerdings sind die Teams frei, den Unterricht innerhalb des Teams nach Absprache aufzuteilen.

Anhang 6: Modellhafte Arbeitszeitberechnung für eine Lehrkraft mit einer Unterrichtsstundenverpflichtung von 28 Wochenstunden im Rahmen des Präsenzzeitenmodells von 35 Zeitstunden in der Woche in der Ganztagsgrundschule Borchshöhe

Unterrichtsverpflichtung	28 X 45 Min. =	21 Stunden
(darin enthalten: anteilig 5 x 15 Min. Essenszeit mit Kindern = 1,25 Std.)		
Arbeitszeit in der Schule * ohne Unterricht		<u>14 Stunden</u>
<u>Präsenzzeit</u>		<u>35 Stunden</u>

Arbeitspausen	5 X 30 Min =	2,5 Stunden
<u>Anwesenheit in der Schule</u>		<u>37,5 Stunden</u>

Bei einer Anwesenheit der Kinder in der Schule von max. 41,25 Stunden

Beispielhafte Aufteilung der Arbeitszeit:

Mo. bis Do. 7.45 bis 15.30 = 7 Std. 45 Min. x 4 Tage =	31,0 Std.
Fr. 7.45 bis 14.15 = 6,5 Std. =	<u>6,5 Std.</u>
<u>Anwesenheit in der Schule:</u>	<u>37,5 Std.</u>

***Aufteilung der Arbeitszeit ohne Unterricht (Beispiel)**

Mittagessen mit Kindern	Anteilig: 5 x 15 Min.	1,25 Std.
Team		1,5 Std.
Dienstbesprechung		1,0 Std.
Kooperation, Planung, gem. Erstellung individueller Lernpläne für Kinder etc.	5 x 60 Min.	5,0 Std.
Elterngespräche	90 Min.	1,5 Std.
Kooperation mit außerschulischen Institutionen		0,75 Std.
Dokumentationen, Arbeit an Schulentwicklung	90 Min.	1,5 Std.
Verwaltungsaufgaben einschl. Berichte über Lernentwicklung etc.	90 Min.	<u>1,5 Std.</u>
<u>Summe</u>		<u>35,0 Std.</u>

Restliche Arbeitszeit: (10,7 Wochenstunden) für :
Anrechenbare Zeit für Überstunden bei Klassenfahrten, Konferenzen, Fortbildung, individuelle Vor- und Nachbereitung