

Döbrich, Peter

Gründe für eine Veränderung der Lehrerarbeitszeit in Hessen. Ein Gutachten

Hessisches Kultusministerium [Hrsg.]: Bildung sichern. Wiesbaden : Hessisches Kultusministerium 1994, S. 39-66

urn:nbn:de:0111-opus-16975



Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

II

Peter Döbrich

Gründe für eine Veränderung der Lehrerarbeitszeit in Hessen

– Ein Gutachten –

Der Autor, Dr. Peter Döbrich, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main

Gliederung

1.	Vorbemerkungen	41
2.	Lehrerarbeit - Sachstand und Veränderungsmöglichkeiten	41
2.1.	Rahmenbedingungen	41
2.2.	Lehrerarbeitszeit = Unterrichtszeit ?	43
2.3.	Änderungen der Arbeitszeiten in anderen Bereichen	45
2.3.1.	Wirtschaft	45
2.3.2.	Im öffentlichen Dienst	47
2.4.	Veränderungsmöglichkeiten im Lehrerbereich	47
3.	Schulentwicklung und die Arbeitszeit der Lehrer	48
3.1.	Schulautonomie und Schulalltag	48
3.2.	„Pädagogische Produktionsstruktur“	49
3.2.1.	Organisationsuntersuchung in NRW	49
3.2.2.	„Aktive Lernzeit“ im bisherigen Unterricht	50
3.2.3.	Unterrichtszeit / Zeit in der Schule, schulbezogene Zeit	52
3.2.4.	Organisationstrukturen schulischer Arbeit	52
3.2.5.	Die Erweiterung des „selbständigen Lernens“	53
4.	Tarifliche Fragen	55
4.1.	Lehrerarbeit und Beamtenrecht	55
4.2.	Lehrerarbeitszeit in internationalen Vereinbarungen	56
5.	Arbeitsbelastung, Altersstruktur, Abgangsgründe	57
5.1.	Arbeitsbelastungen und Streßfaktoren im Lehrerberuf	57
5.2.	Altersstruktur der hessischen Lehrerschaft	59
5.3.	Abgänge von Lehrem in Hessen	60
6.	Vorschläge für Änderungen der Lehrerarbeitszeit in Hessen	63
6.1.	Allgemeine Änderungen	63
6.2.	Spezielle Änderungen der Lehrerarbeitszeit	64
	Anmerkungen	65

1. Vorbemerkungen

Die gegenwärtige Debatte über die Arbeitszeit der Lehrer hat wahrscheinlich weitreichende Bedeutung für die weitere Gestaltung des hessischen öffentlichen Schulwesens, seine Stellung und sein Ansehen. Offensichtlich spielt der Zeitpunkt dieser Auseinandersetzung hinsichtlich der allgemeineren Fragen nach der Modernität des Schulwesens und des Prestiges des Lehrerberufes eine besondere Rolle. Die Verabschiedung und Umsetzung eines hessischen Schulgesetzes, welches der einzelnen Schule ein höheres Maß an Gestaltungsfreiheit des pädagogischen Alltags einräumt und gleichzeitig z.B. mit der Einführung der Schulkonferenz ein neues Instrument der Mitbestimmung im Schulleben schafft, trifft im Alltag der Schulen auf eine Reihe sehr feststehender Strukturen, die auch weitgehend mit dem Gesamtkomplex der Lehrerverarbeit verbunden sind.

Um diesen Komplex in seiner Vielfalt für eine Veränderung aufschließen zu können, ist es erforderlich, ihn sowohl in den weiterreichenden Kontext einer notwendigen Anpassungsreform des schulischen Alltags an die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen zu stellen, als auch Widersprüchlichkeiten im bisherigen Alltag zu benennen. Aber alle Änderungsvorschläge können nur aufbauen auf einer möglichst weitgehenden Analyse der konkreten Belastungen der Lehrer, weil nur so auch die möglichen Spielräume sowohl für Verhandlungen zwischen Regierung und Lehrgewerkschaften als auch für das Veränderungspotential in der einzelnen Schule sichtbar werden. Von besonderem Gewicht sind dabei die empirisch belegbaren Verschleißerscheinungen, denen Lehrer heute unterliegen sowie das Ausmaß, welches diese Erscheinungen bereits angenommen haben.

Konkrete Vorschläge für Veränderungsmöglichkeiten sollten so gefaßt sein, daß sie folgende Bedingungen erfüllen können:

- für alle Beteiligten akzeptabel - im weitesten Sinne - sein;
- die Entwicklung des Schulwesens zu einer besseren Erfüllung seiner Aufgaben im gesellschaftlichen Wandlungsprozeß stützen;
- Fehlentwicklungen im Lehrerberuf, die sich vor allen Dingen in Verschleiß- und Ausfallerscheinungen manifestieren, soweit wie möglich zu verringern.

In diesem Sinne werden in dem vorliegenden Bericht Fragen der Lehrerverarbeit und der Belastung im Lehrerberuf im engeren Sinne im Bezug zu allgemeineren Entwicklungen dargelegt.

An allen Stellen, an denen in diesem Bericht Kategorien oder Personengruppen nur mit der männlichen Form des Wortes bezeichnet sind, gilt auch die weibliche Form, also: Lehrer und Lehrerinnen, Schüler und Schülerinnen, Studenten und Studentinnen, Absolventen und Absolventinnen usw.

2. Lehrerverarbeit - Sachstand und Veränderungsmöglichkeiten

2.1. Rahmenbedingungen

Der doppelte Prozeß der deutschen und europäischen Einigung verlangt nach hohen Ausgaben, um die bestehenden strukturellen Unterschiede sowohl zwischen den Ländern der Bundesrepublik Deutschland (Termin: 1995) als auch der Europäischen Union möglichst weitgehend auszugleichen. Die wirtschaftliche Wandlungskrise (hohe Investitionen in die weitere, raschere Rationalisierung einerseits und wachsende Arbeitslosigkeit andererseits) im verschärften internationalen Wettbewerb hat die Gestaltungsspielräume für Ausgaben im öffentlichen Dienst drastisch reduziert.

Stellvertretend für eine Reihe ähnlicher Positionen sei hier die Ministerpräsidentin Heide Simonis zitiert: „... Die Kasse ist leer. ... Dieser Versuchung (die Beschimpfung auf die Beamtengruppe der Lehrer zu konzentrieren) haben wir in Schleswig-Holstein erfolgreich widerstanden. Wir haben gesagt, alle Beamten sollen eine Stunde länger arbeiten. Bisher haben die Beamten nichts beigetragen zu den sozialen Transferkosten für die deutsche Einheit im Osten. 45 Milliarden stehen jährlich an, die von den Arbeitern und Angestellten zu zahlen sind. Wir haben also gesagt, alle Beamten arbeiten eine Stunde mehr, weil ihnen das weniger weh tut, als wenn sie weniger Geld bekämen. Wir hacken also nicht auf den Lehrern rum. Natürlich gibt es das Vorurteil, daß Lehrer sowieso nie richtig arbeiten und deshalb leichter zusätzliche Lasten tragen könnten. Aber auch in den Lehrberufen gibt es solche und solche. Also haben wir mit der Stunde Mehrarbeit alle Beamten dafür belastet, daß sie finanziell weniger zu den Kosten der deutschen Einheit beitragen. Wie man jetzt aber sieht, sehen die Beamten dies überhaupt nicht ein. So klagen sie jetzt in Bayern gegen die Verlängerung ihrer Arbeitszeit. ... Es kommt für mich fast schon an die Schmerzgrenze, wie angesichts der Massenentlassungen von Zehntausenden jemand, der genau weiß, ihm kann nie etwas passieren, sein Gehalt wird nach bestehender Rechtslage nie gekürzt, aufschreit, wenn einmal von ihm ein Opfer verlangt wird.“ (1).

Offensichtlich hat die Klage bayerischer Beamter gegen die Erhöhung ihrer Arbeitszeit auf 40 Stunden pro Woche wenig bewirkt. „Der Gleichheitsgrundsatz bedeute nicht zwingend eine Gleichbehandlung von Beamten und Arbeitnehmern bei der Mindestarbeitszeit... Vielmehr rechtfertige das besondere Dienst- und Treueverhältnis der Beamten auch unterschiedliche Arbeitszeiten. Die Besoldung der Beamten richte sich grundsätzlich nicht nach der Arbeitszeit allein, sondern nach den allgemeinen wirtschaftlichen Verhältnissen.“ (2). So urteilte der Verwaltungsgerichtshof des Landes Bayern (**Az.:** 3 N 93.3869). Damit ist aber auch weiterreichend anerkannt, daß z.B. die wirtschaftliche Lage Deutschlands im allgemeinen und die Haushaltslage der Länder im besonderen maßgebend sind für die gesetzliche Regelung der Arbeitszeit der Beamten. Mit diesem Spruch des Bay.VGH wird gleichzeitig bestätigt, daß Tarifabschlüsse im öffentlichen Dienst, die für Arbeiter und Angestellte gelten, nicht automatisch auch auf die Beamten im Wege der Gesetzgebung übertragen werden. Mit Ausnahme der Lehrer an den Hauptschulen werden deshalb auch alle bayerischen Lehrer ab dem Schuljahr 1994/95 eine Stunde pro Woche mehr unterrichten müssen.

Ein Überblick des VBE auf dem Stand vom September 1993 zeigt hinsichtlich der Veränderungen in der Unterrichtsverpflichtung der Lehrer (siehe auch Anhang) folgendes Bild:

„Bayern: Zum Schuljahr 1994/95 wird eine Erhöhung an allen Schulformen bis auf Hauptschulen um eine Stunde geplant.

Berlin: Zum Schuljahr 1992/93 wurde die Unterrichtsverpflichtung für die Lehrer an allen Schulformen um eine Stunde erhöht.

Brandenburg: Für Realschullehrer erfolgte eine Erhöhung um eine Stunde zum Schuljahr 1993/94.

Niedersachsen: Ab dem Schuljahr 1994/95 ist eine befristete Erhöhung geplant, für Grund-, Haupt- und Berufsschullehrer um 112 Stunden und für Lehrer an Sonder-, Real- und Gesamtschulen sowie an Gymnasien um eine Stunde. Die Befristung wird allerdings nicht terminiert.

Rheinland-Pfalz: Die Unterrichtsverpflichtung wurde zum Schuljahr 1993/94 für Lehrer an Real- und Sonderschulen sowie für Haupt- und Realschullehrer an Gesamtschulen um 112 Stunden und für Gymnasiallehrer um eine Stunde erhöht.

Saarland: Zum Schuljahr 1993/94 erfolgte eine Erhöhung um eine Stunde für alle Lehrer.

Sachsen: Zum Schuljahr 1993/94 wurde eine Erhöhung für Lehrer an Gymnasien und Berufsschulen um eine Stunde beschlossen.

Sachsen-Anhalt: Zum Schuljahr 1993/94 wurde eine Erhöhung um eine Stunde für Lehrer an Sekundarschulen und zwei Stunden an Gymnasien beschlossen.

Schleswig-Holstein: Zum Schuljahr 1994/95 ist eine Erhöhung um 1/2 Stunde für alle Lehrer geplant.

Thüringen: Zum Schuljahr 1993/94 wurde die Unterrichtsverpflichtung für Lehrer an Gymnasien je nach dem, in welchen Klassenstufen sie eingesetzt werden, auf 23 bis 26 Stunden gegenüber vorher einheitlich 24 Stunden festgelegt. „ (3)

Nimmt man die bereits beschlossenen Änderungen zum Schuljahr 1994/95 bereits als gegeben an, dann hat sich die Unterrichtsverpflichtung der Lehrerinnen und Lehrer auch innerhalb der einzelnen Lehrerkategorien (z.B. Lehramt an Gymnasien zwischen 23 und 27 Unterrichtsstunden pro Woche) im Zuge der gegenwärtigen Veränderungen in erheblichem Maße differenziert. Dieses gilt auch für die jeweiligen Landesmaßstäbe bei den Erhöhungen, die zwischen linear 1 Unterrichtsstunde (oder 1/2) und nach Lehrämtern differenzierten Erhöhungen (bzw. Nicht-Erhöhungen in wenigen Fällen) schwanken. 10 der 16 Bundesländer haben also bereits nach unterschiedlichen Maßstäben, die hier im einzelnen nicht nachvollziehbar sind, Erhöhungen der Unterrichtsverpflichtungen für viele Lehrer beschlossen.

Lediglich in Baden-Württemberg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern und Nordrhein-Westfalen lagen im September 1993 noch keine Informationen über Anhebungen der Unterrichtsverpflichtung der Lehrer vor. In Bremen, Hamburg und Hessen finden intensive Diskussionen über ein höheres Maß an pädagogischer Autonomie für die einzelnen Schulen statt. Nordrhein-Westfalen hat nach den Erfahrungen im Zuge einer betriebswirtschaftlichen Überprüfung der Organisationsqualität seines Schulwesens (sog. Kienbaum-Studie und die nachfolgenden Empfehlungen einer interministeriellen Planungsgruppe) eine spezielle Kommission „Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten etabliert. Diese Kommission soll Vorschläge und Begründungen für die weitere Gestaltung und Organisation des Schulwesens in NRW erarbeiten. In diesem Kontext werden dann auch Fragen der Lehrerarbeitszeit zu behandeln sein.

Neben den bereits dargestellten mehr oder weniger umfangreichen linearen Erhöhungen in der Mehrzahl der Bundesländer und den meisten Lehrerkategorien gibt es in einer Minderzahl von Ländern offensichtlich auch eine Tendenz zu differenzierteren Lösungen und Vorgehensweisen. Baden-Württemberg kann aber nicht zu diesem Kreis der Bundesländer gerechnet werden, weil die ab dem 1.8.1994 vorgesehene Verkürzung der Unterrichtszeit der Lehrer nicht realisiert wird, de facto ist dieses Land also dem Kreis derjenigen zuzurechnen, die eine Erhöhung (in diesem Fall realisiert durch „Nicht-Reduzierung“) vornehmen/vorgenommen haben.

2.2. Lehrerarbeitszeit = Unterrichtszeit ?

Die bisherigen Debatten um die Frage der Lehrerarbeitszeit konzentrierten sich einseitig auf die Festlegung einer unterschiedlichen Anzahl von Unterrichtsstunden zu jeweils 45 Minuten. Die Gesamtarbeitszeit der Lehrer blieb im wesentlichen undefiniert. Im Vergleich mit der durchschnittlichen wöchentlichen Arbeitszeit im öffentlichen Dienst konnten also Abweichungen in der Lehrerarbeitszeit sowohl nach unten als nach oben im wöchentlichen Durchschnitt auftreten. Ein weiterer Problemkreis ergibt sich aus der jährlichen Präsenzzeit der Lehrer in der Schule. Da Lehrer ihre Urlaubszeit in der Regel mit der Ferienzeit der Schüler gleichsetzen, überschreitet die Zahl der jährlichen Urlaubstage diejenige der anderen Beschäftigten im öffentlichen Dienst bei weitem.

Außerdem haben Verkürzungen der Zahl der Unterrichtstage pro Woche (von ursprünglich 6, über 5 1/2 auf 5) zu einer weiteren Verringerung der Präsenztage der Lehrer in der Schule pro Jahr beigetragen, da die Ferienregelung aus dem Hamburger Abkommen (75 Werktagen – incl. Samstage! – Ferien pro Jahr) nicht dem neuen Wochenrhythmus angepaßt wurde. Nach der langfristigen Ferienregelung – ohne Berücksichtigung der üblichen zusätzlichen Kürzung durch bundes-einheitliche und landesspezifische Feiertage - kann ein Schuljahr mit durchschnittlich 40 Wochen

veranschlagt werden. Daraus ergeben sich folgende Ziffern für die Präsenztage der Lehrer im Jahr:

- | | |
|---|-----------------------------|
| 1. Durchschnittliche Dauer des Schuljahres - 40 Wochen | |
| 6 - Tage-Woche : | 240 Schultage |
| 5 1/2-Tage-Woche: | 220 Schultage |
| 5 - Tage-Woche : | 200 Schultage |
| 2. 5-Tage-Woche bei unterschiedlicher Dauer des Schuljahres | |
| längste Variante | - 43 Wochen : 215 Schultage |
| langfristiger Durchschnitt | - 40 Wochen : 200 Schultage |
| kürzeste Variante | - 37 Wochen : 185 Schultage |

Tabelle 1: Differenz der Präsenztage pro Schuljahr (ohne Berücksichtigung der spezifischen Feiertage)

Weil die Schuljahre jedoch der langfristigen Ferienregelung unterliegen, sind sie (außer in Bayern) auch unterschiedlich lang. Im Extremfall können mehr als sechs Wochen Differenz zwischen einem sehr kurzen und einem sehr langen Schuljahr liegen. Z.B. war in Hessen das Schuljahr 1992/1993 extrem lang, es dauerte vom 31.7.92 bis zum 26.7.1993 (letzter bzw. erster Ferientag) und hatte eine Gesamtlänge von fast 12 Monaten. Nach der langfristigen Ferienregelung der KMK wird das Schuljahr 1998/1999 mit einer Gesamtlänge von Ca. 10 Monaten wieder sehr kurz sein (28.8.98 bis 1.7.99).

Durch die - verkehrstechnisch - notwendige Entzerrung der Sommerferien zwischen den 16 Bundesländern auf eine „Saisonlänge“ zwischen Mitte Juni und Mitte September wird die Festlegung einer festen Rahmenzeit als Länge des Schuljahres in einem Bundesland erheblich erschwert (im Vergleich zu Dänemark oder Italien, wo die Länge der Schuljahres durch jeweils 200 Unterrichtstage definiert ist). Es sollte deshalb überlegt werden, ob die bisherige „Negativ-Definition“ des Schuljahres in Deutschland („Schuljahr = 75 Werktagen Ferien“) nicht durch eine positive Festlegung ersetzt werden sollte, bei der auch die Extremwerte in der jährlichen Präsenzzeit der Lehrer wieder ausgeglichen werden können.

Es sind jedoch nicht nur die Ungereimtheiten und historischen Zufälle wie bei der Definition der jährlichen Lehrerarbeit, die eine Bewertung derselben problematisch gestalten. Die einseitige Festlegung auf eine bestimmte Anzahl an Unterrichtsstunden zu 45 Minuten ist genauso zu diskutieren. Aber dieses Zeitmaß und seine Verringerung bzw. Ausweitung prägen das Bewußtsein der Lehrer und der Öffentlichkeit in hohem Maße. Die Auseinandersetzungen um eine Verkürzung der Arbeitszeit im öffentlichen Dienst führten auf der Lehrerseite bisher nur zur Forderung nach Verkürzung der wöchentlichen Unterrichtszeit. Stellt man die wöchentliche Unterrichtszeit jedoch in einen Vergleich mit der Jahresunterrichtszeit so wird die Problematik einer solchen Festlegung rasch sichtbar.

Die Jahresunterrichtszeit eines Gymnasiallehrers beträgt:

bei 40 Unterrichtswochen zu 23 Uh : 920 Unterrichtsstunden

bei 37 Unterrichtswochen zu 23 Uh : 851 Unterrichtsstunden

bei 43 Unterrichtswochen zu 23 Uh : 989 Unterrichtsstunden

Im Extremfall differiert also die Zahl der Unterrichtsstunden zwischen zwei Schuljahren um 136 Uh oder 16%. Nur im langfristigen Durchschnitt über 10 Schuljahre wird diese Bilanz auf das durchschnittliche Maß von 40 Wochen (bei Berücksichtigung aller Feiertage eher weniger) ausgeglichen. Es bestehen also bereits relativ große Unterschiede in der jährlichen Unterrichtszeit innerhalb einer Lehrerkategorie bei gleichbleibender Unterrichtsverpflichtung pro Woche.

Nehmen wir die im Anhang ausgewiesenen Unterschiede zwischen den Bundesländern hinzu, werden die bereits festgestellten Unterschiede noch größer. Um Verzerrungen zu vermeiden, werden hier nur Grundschullehrer (min. 26 Uh/Woche; max. 28 Uh/Woche) und Gymnasiallehrer (min. 22 Uh/Woche; max. 27 Uh/Woche) herangezogen.

Grundschullehrer/in	Min./Jahr	Durchschn./Jahr	Max./Jahr
26 Uh	962	1.040	1.118
28 Uh	1.036	1.120	1.204

Gymnasiallehrer/in	Min./Jahr	Durchschn./Jahr	Max./Jahr
22 Uh	814	880	946
27 Uh	999	1.080	1.161

Tabelle 2: Unterschiede in der wöchentlichen und jährlichen Unterrichtszeit (in Unterrichtsstunden – Uh – zu 45 Minuten)

Die relative Differenz innerhalb des Lehramtes an Grundschulen beträgt Ca 8% im Vergleich der Unterrichtsverpflichtungen zwischen den Bundesländern. Dagegen beträgt die Differenz in der Unterrichtsverpflichtung der Gymnasiallehrer im Vergleich zwischen den Bundesländern 23%. Die Besoldung der Lehrer ist aber für diese beiden Lehrerkategorien insgesamt verschieden, innerhalb der Kategorien (abgesehen von der Ost/WestDifferenz) jedoch einheitlich. Würde man diese Differenz in der Unterrichtsverpflichtung als Maßstab für die Arbeitszeit im öffentlichen Dienst nehmen und akzeptiert, daß auch 22 Unterrichtsstunden 38,5 Arbeitsstunden entsprechen, dann würden im öffentlichen Dienst des einen Bundeslandes in Besoldungsgruppe A 13+/A 14 38,5 Stunden pro Woche gearbeitet und in der gleichen Besoldungsgruppe des anderen Bundeslandes dagegen 47,3 h!

Dennoch gibt es sehr eindeutige Tendenzen, an diesem traditionellen Instrument „Unterrichtsstunden pro Woche“ bei der Bemessung der Lehrerarbeitszeit festzuhalten, was nicht zuletzt durch das berufliche Selbstverständnis der Lehrer („Zuständig für die Ablieferung von N- Unterrichtsstunden“) und die planerische Erfassung der Lehrerstellen über die Koppelung mit den Unterrichtsstunden der Schüler in erheblichem Maße verstärkt wird.

Ein wesentlicher Faktor bei der Entwicklung und Festigung dieser (Fehl-)Haltung gegenüber der eigenen Arbeitszeit ist aber die herkömmliche berufliche Sozialisation zum Lehrer, die speziell in der 2. Phase der Ausbildung durch die Überbetonung der benoteten Lehrproben und die Koppelung der so erworbenen Noten mit den späteren Einstellungschancen, die „Kunst eine gute Stunde zu halten“ zu beinahe existentieller Bedeutung aufwertet. „Den Circulus vitiosus der Ausbildung sollte man hier erwähnen, der keine jungen KollegInnen mit Erfahrung in Projektmethodik und Wochenplanarbeit an die Schulen schicken wird, solange Ausbilder - ebensowenig lernfähig - auf die im 45-Minuten-Takt einer Vorführstunde abmeßbare Unterrichtsakrobatik ihre Noten geben.“ (4).

2.3 Änderungen der Arbeitszeiten in anderen Bereichen

2.3.1. Wirtschaft

Die gegenwärtigen Debatten um eine grundsätzliche Änderung der Arbeitszeiten bzw. der Dauer der Beschäftigung pro Woche (z.B. VW-Modell der 4-Tage-Woche) sind auch Ausdruck einer strukturellen Anpassungskrise an die Bedingungen eines verschärften internationalen Wettbewerbs.

Die faktische Aufhebung des 8-Stunden Normalarbeitstages durch die Reduzierung der wöchentlichen Arbeitszeit, die zunehmende Tendenz zu individualisierter Gestaltung der Arbeitszeiten und der Freizeiten, die verbesserten Möglichkeiten zur Arbeitszeiterfassung etc. deuten alle auf eine weitergehende Flexibilisierung vieler Arbeitsprozesse hin. Dabei gehen auch unterschiedliche Interessen der Arbeitgeber (z.B. längere Maschinenlaufzeiten u.ä.) als auch der Arbeitnehmer (Gleitzeiten, mehr Selbstgestaltung der Arbeitszeiten) gleichermaßen in die Entwicklung ein. Insgesamt kann man wohl von einem höheren Maß an Autonomie im Umgang mit der Zeit sprechen, welchem auch ein höheres Maß an Selbstverantwortung für die Gestaltung von Arbeit, Freizeit und Reproduktion korrespondiert. In diesen Formen höherer Autonomie in der Gestaltung von Arbeits- und Lebenszeiten für weitere Kreise von Beschäftigten steckt sicherlich auch ein erhöhtes Maß an Produktivität im weitesten Sinne, welches auf der Gegenseite ein erhöhtes Maß an allgemeiner Arbeitslosigkeit hervorrufen kann. Auf die weiteren Zusammenhänge zwischen Rationalisierung, grundlegendem Wandel in der „Untermehmensphilosophie“ (Stichwort: lean production) und den damit verbundenen Arbeitsmarkteffekten kann hier nicht weiter eingegangen werden.

Im Bereich der Wirtschaft lassen sich jedoch Grundmuster erkennen, die beispielhaft für die Unterschiede in der Nutzung der Zeit sind. Hier ist das Kennzeichen einer modernen Zeitorganisation ihre zunehmende Differenzierung, die auch wesentlich für Produktivitätsfortschritte auf der einen und Arbeitszeitveränderungen auf der anderen Seite ist. Rinderspacher unterscheidet und definiert „in der entwickelten Gesellschaft“ mindestens vier Formen der Bewirtschaftung von Zeit:

- „Zeitliche Verdichtung (Intensivierung)
...Die Verdichtung der Arbeit erfolgt, indem ein gegebenes Zeitintervall mit weiteren Arbeits- bzw. Tätigkeitseinheiten gleichsam angefüllt wird. Anders ausgedrückt werden die 'Poren der Arbeit', genauer: eines bestimmten Arbeitsprozesses weiter geschlossen und/oder die Arbeitsgeschwindigkeit wird erhöht. Im Ergebnis steigt die Zahl der ausgebrachten Produkte pro Zeiteinheit.
- Zeitliche Ausdehnung (Extensivierung)
... In der frühindustriellen Phase etwa konnten die erforderlichen Mengen nachgefragter Waren wegen der geringen Produktivität nur durch endlos lange Betriebszeiten und Arbeitszeiten bereitgestellt werden. ...Die Dimension der zeitlichen Ausdehnung beschreibt die Möglichkeit längerer Nutzung oder Anwendung einer Anlage sowie der Arbeitskraft.
- Zeitliche Abstimmung (Koordinierung)
Eine weitere Rationalisierungsreserve zeitwirtschaftlicher Art liegt in der Vermeidung von Stillstandszeiten oder Zeiten von Untätigkeit von Arbeit sowie Sach- und Geldkapital durch bessere zeitliche Abstimmung von Arbeit, Maschinen, Rohstoffen und Kapitaleinsatz untereinander. ... Zu diesem Zweck müssen Einsatzzeiten der Faktoren bezüglich Dauer, Lage und Umfang flexibler werden.
- Zeitliche Vertiefung (Simultanisierung)
Unter Zeitvertiefung ist die Verrichtung mehrerer Operationen innerhalb ein- und desselben Zeitintervalls zu verstehen. Vollführt eine Person mehrere Arbeitsaufgaben zu gleicher Zeit, etwa Fertigung und Beobachtung, wird gleichsam eine zweite zeitliche Ebene erschlossen, so als ob Tätigkeiten, die vorher hintereinander ausgeführt wurden, nun simultan auf einer zweiten, in die „Tiefe“ reichenden Ebene verrichtet würden. ... Damit, daß solche Möglichkeiten der Bewirtschaftung von Zeit bestehen, ist noch nichts über deren tatsächliche Ausbreitung (Diffusion) und Anwendung (Applikation) gesagt. „ (5)

Bei den hier zitierten zeitlichen Kategorien handelt es sich zunächst einmal um analytische Unterscheidungen, die aber hilfreich sein können, wenn es etwa darum geht, zu entscheiden, ob die Einführung neuer Unterrichtsformen denn nun eine „unzumutbare Intensivierung der Lehrarbeit“ oder aber z.B. eine notwendige „zeitliche und inhaltliche Abstimmung im Kollegium“ darstellen.

2.3.2. Im öffentlichen Dienst

Das der öffentliche Dienst nicht auf Dauer von Änderungen der Arbeitsorganisation im Sinne von mehr Effektivität, Flexibilität im Vergleich zum wirtschaftlichen Bereich abgetrennt bleiben kann, zeigen vielfältige Bemühungen. In diesem Kontext sei nur auf die gemeinsame Kampagne der vier DGB-Einzelgewerkschaften im öffentlichen Dienst verwiesen, die im Vorfeld der Tarifverhandlungen im Jahre **1994** durchgeführt wurde. Dabei geht es vor allen Dingen um mehr Bürger-nähe, eine Reform der Arbeitsvollzüge im öffentlichen Dienst, die Vermeidung von weitergehenden Privatisierungen öffentlicher Leistungen und eine fortgesetzte Deregulierung nach wirtschaftsliberalen Vorstellungen.

Seit **1988** gibt es eine Initiative der ÖTV, mit der gewerkschaftlich akzeptierte Neuentwicklungen im öffentlichen Dienst erprobt werden. „Mit dem ZöD - Reformprojekt ('Zukunft des öffentlichen Dienstes') hat sich die ÖTV ein Medium geschaffen, das geeignet ist, dieses Negativbild ('Vampir, der Staat und Gesellschaft aussaugt', P.D.) für den öffentlichen Sektor und seine Gewerkschaften nachhaltig zu korrigieren ... Staat und öffentliche Verwaltung unterliegen grundsätzlich anderen Handlungsrationitäten und folgen anderen Organisationslogiken als Privatunternehmen. Erinnert sei nur an das Sozialstaatsgebot der Verfassung. ... Der Problembezug, in dem kommunale Gestaltungsvorhaben heute stehen, hat jedoch nicht nur eine verwaltungsinterne Dimension. Im Außenverhältnis wird die Erprobung neuer Formen der Verwaltungsorganisation erzwungen durch einen Werte- und Einstellungswandel der BürgerInnen. Diese sind immer weniger bereit, sich obrigkeitstaatlich verwalten zu lassen. Der 'Staat' ist für den Bürger etwas Abstraktes. Konkret erlebbar wird er in der Kommune, personifiziert durch seine 'Diener': die Kommunalbeamten und Verwaltungsangestellten. Gegen sie richtet sich die Bürgerkritik. Wer heute auf ein Amt kommt, erwartet hinter dem Schreibtisch nicht den personifizierten Obrigkeitsstaat, sondern eine Fachfrau bzw. Fachmann, die mit Rat und Tat den Bürger in seinem Kundenanliegen ernst nehmen. Auf den Kommunalverwaltungen lastet deshalb zunehmend auch ein sozio-kultureller Veränderungsdruck... " (6).

2.4. Veränderungsmöglichkeiten im Lehrerbereich

Seit dem **23.6.1993** ist in Hessen eine Gegenposition zur Arbeitszeitverlängerung für Beamte im allgemeinen und für Lehrer im besonderen vom Ministerpräsidenten Eichel formuliert worden. „... er setze zur Einschränkung der Personalkosten im öffentlichen Dienst eher auf Staatsmodernisierung sowie auf Tarif- und Einkommenspolitik. ... Auch bei Lehrem werde es in Hessen keine pauschale Arbeitszeitverlängerung geben, sagte Eichel. Sie wäre 'das falsche Signal'. Das Problem seien hier eher die unterschiedlichen Belastungen, je nach Fachkombination, Schulform und sonstigen Arbeitsbedingungen." (7)

Im Februar **1994** wird dazu in einer Zeitungsnotiz über eine Regierungserklärung u.a. folgendes ausgeführt: „... daß der 'Schülerberg' der kommenden Jahre nach Eichels Idee dadurch bewältigt werden sollte, daß jüngere Lehrer mehr arbeiten und in späteren Berufsjahren dafür Ermäßigung bekommen, ist nur ein 'Modell' (Eichel), über das 'mit den zuständigen Verbänden' erst ein Dialog aufgenommen werden soll. .." (8)

Heinz Putzhammer, für Arbeitsbedingungen und Besoldung zuständiges Mitglied des GEW-Bundesvorstandes, hat bisher am dezidiertesten eine entsprechende Einschätzung zur Veränderung der Lehrerarbeit formuliert. Er führt darin u.a. aus: „Die Strategie der Arbeitszeitverkürzungspolitik in der Vergangenheit war geprägt vom Primat der Gewerkschaftspolitik über die Bildungspolitik. Diese Politik muß revidiert werden. Der entscheidende Fehler der vergangenen Arbeitszeitpolitik war ihre Fixierung auf das Pflichtstundenmodell. Eine Reduzierung der Pflichtstunden zu fordern, aber bei der reduzierten Arbeitszeit dann alles beim Alten zu lassen, ist im Ansatz falsch. Das gegenwärtige Pflichtstundenmodell, ob auf der jetzigen Höhe oder geringfügig reduziert, ist weder Schülern noch Lehrem zuzumuten. Kein Schüler kann fünf oder sechs Stunden pro Vormittag in

Häppchen von jeweils 45 Minuten gebotenen Unterrichtsstoff aufnehmen. Die Schüler suchen sich notwendigerweise heraus, was ihnen gefällt. Bei den übrigen Stunden schalten sie ab. Aber auch kein Lehrer und keine Lehrerin kann fünf oder sechs Stunden pro Vormittag vernünftigen Unterricht erteilen. Fünf oder sechs Lektionen pro Tag sind unmöglich adäquat vorzubereiten, auch wenn man davon ausgeht, daß ein Teil berechnete Routine sein darf. ... auch an 'normalen' Schulen stößt der 45-Minuten-Takt an seine Grenzen. Die Veränderung der gesellschaftlich vorgegebenen Bildungsziele, eine grundlegende Revision von Unterrichtsinhalten, geänderte Basisqualifikationen, geänderte Verfahren beim Wissenserwerb können die Schule nicht unverändert lassen. Das 45-Minuten-Modell ist gekennzeichnet durch den Primat der Bürokratie über die Pädagogik. Zu fragen wäre, wie abgeleitet aus pädagogischen Erfordernissen der zeitliche Ablauf in der Schule gestaltet werden muß. ... Die gegenwärtige Finanzsituation der öffentlichen Haushalte macht eine Arbeitszeitverkürzungspolitik alter Variante für die Gewerkschaften in den nächsten Jahren sinnlos." (9)

Solche und ähnlich formulierte Positionen des GEW-Vorsitzenden Dieter Wunder haben in letzter Zeit schon fast zu der Meinung geführt, die GEW betreibe eine Politik der Arbeitszeitverlängerung für Lehrer. Es geht aber offensichtlich darum, außerhalb der eingefahrenen Gleise nach neuen, pädagogisch sinnvolleren Wegen zu suchen und die dabei einvernehmlich gefundenen Ergebnisse in entsprechende Vereinbarungen zu überführen. „Es hat noch keine Landesregierung gewagt, die GEW einzuladen und mit ihr in ein ganz offenes Gespräch einzutreten, wie die unterschiedlichen Probleme, vor denen man steht, eigentlich gelöst werden könnten. Meinetwegen bringt die Landesregierung zehn Vorschläge ein und dann verhandeln wir darüber. So eine offene Gesprächssituation gibt es bisher nicht. ... Landesregierungen sind es gewohnt, Beamte wie Untergebene zu behandeln. Sie wenden das Beamtenrecht gemäß den Auffassungen des wilhelminischen Obrigkeitsstaates an. Sie kommen nicht auf die Idee, sich mit Beamten, beziehungsweise ihren Organisationen an einen Tisch zu setzen, wie das im Tarifgeschäft üblich ist. ..." (10)

Dem stehen aber auch Unverständnis und zum Teil Unwille anderer Lehrerorganisationen gegenüber, denen die bisherigen Regelungen - selbst nach verbalem Protest gegen eine Erhöhung der Unterrichtszeit - aber wesentlich mehr zusagen als eine pädagogisch-inhaltliche Debatte über eine Neugestaltung des schulischen Alltages und seiner zeitlichen Abläufe.

3. Schulentwicklung und die Arbeitszeit der Lehrer

3.1. Schulautonomie und Schulalltag

Das neue Hessische Schulgesetz, dessen Intentionen und Inhalte in vielfältiger Weise dokumentiert sind, zielt einerseits auf eine größere Gestaltungsfreiheit des Schullebens in der einzelnen Schule und andererseits auf eine höhere Qualität von Erziehung und Unterricht. Dabei wurden aufgrund von ausführlichen Analysen des Wandels der Kindheit, neuer Anforderungen an die Schule und die neuen Schlüsselqualifikationen, die von der heranwachsenden Generation erworben werden müssen, entsprechende rechtliche Umsetzungen vorgesehen.

Um eine Breitenwirkung bei der Umsetzung zu erzielen, wird es - anders als bei bisherigen Veränderungen - um eine tiefgreifende Änderung des schulischen Alltages gehen müssen. Für alle mit der Verwendung von „Zeit“ in der Schule zusammenhängenden Probleme gibt es zahlreiche Regelungen und Verordnungen, die in den einzelnen Schulen mehr oder weniger befolgt worden sind. Es kann - allein schon aufgrund der personellen Besetzung - auch nicht davon ausgegangen werden, daß die Schulaufsicht in der Lage ist, die vielen Regelungen in jedem Fall in der Praxis durchzusetzen. Ausgestattet mit einem hohen Maß an individuellen Dispositionsmöglichkeiten in der Gestaltung des Alltages, mit hoheitlichen Funktionen speziell bei der Notenerteilung und im Prüfungs- und Zensurenwesen und dem sehr ausgeprägten Bewußtsein hauptsächlich für die

Erteilung von Unterricht zuständig zu sein, konnte auch die hessische Lehrerkraft weitgehend unbehelligt von Kritik und Zuspruch anderer Erwachsener den Dienst vollziehen. Insbesondere war - außer bei den relativ wenigen Konferenzbeschlüssen - eine Zusammenarbeit im Kollegium zur Planung und Organisation des schulischen Alltages bisher nicht erforderlich.

Sofern die vergebenen Abschlüsse auf den unterschiedlichen Ebenen betroffen sind, werden in einem solchen Alltag weiterhin akzeptable Ergebnisse erzielt. Hinsichtlich der erzieherischen Wirkungen und der Akzeptanz durch die Schüler sehen diese Ergebnisse schon sehr viel schlechter aus. Die Mehrzahl der Schüler in Deutschland sieht die in der Schule verbrachte Zeit nicht als einen Qualifikationserwerb sondern hauptsächlich als notwendige Zeit zum Erwerb eines bestimmten Abschlußzertifikats. In dieser Perspektive ist Schule kein akzeptierter „Lebensraum“, mit dem sich die Schüler identifizieren können, sondern ein Ort, den man zwecks besseren Tuns so schnell wie möglich wiederverläßt. In einer neueren Untersuchung kommen Graudenz/Randoll zu folgendem Ergebnis: „Die Schulzeit wird von den Befragten zwar als eine notwendige, jedoch lebensfremde, erfahrungsarme und sinnentleerte Durchgangsphase hin zum Beruf oder Studium beurteilt, in der für sie relevante Fragestellungen, Sorgen und Ängste ausgeblendet bleiben. Unsere Ergebnisse verweisen darauf, daß die Schule dieses Mißverhältnis ändern muß, wenn sie die Schüler im Sinne ihres umfassenden Bildungs- und Erziehungsauftrags überhaupt noch erreichen will; Wenn sich die Gesellschaft vorwiegend an formal guten Schulabschlüssen und gut funktionierenden Arbeitskräften interessiert zeigt, läßt sie außer acht, daß für eine menschlichere Zukunft - dringender denn je - auch andere 'Ressourcen' gebraucht werden.“ (11)

3.2. „Pädagogische Produktionsstruktur“

3.2.1. Organisationsuntersuchung in NRW

Ausgelöst durch zahlreiche öffentliche Proteste gegen den Unterrichtsausfall in Nordrhein-Westfalen, wie sie auch in der zweiten Hälfte der 80er Jahre in Hessen erfolgten (z.B. in der Aktion „Ehrliche Studententaufe“ des Frankfurter Stadteltererbeirates) und vor dem Hintergrund eines zwischen Kultus- und Finanzministern nicht entscheidbaren Konfliktes über den Lehrerberuf, wurde in NRW eine grundlegende schulorganisatorische Überprüfung durchgeführt. Im Zuge der Vereinigungseuphorie in Deutschland fanden die Ergebnisse dieser Untersuchung zunächst in der breiteren Öffentlichkeit nur wenig Beachtung. Vielmehr wurde diese Debatte durch Pläne zur Schulzeitverkürzung bis zum Abitur auf 12 Jahre und die damit scheinbar verbundenen Einsparungseffekte überlagert. In der Folge wurde nur der traditionell übliche Teil zur Lösung des Problems von Unterrichtsausfall einerseits und Mangel an Lehrerstellen andererseits wahrgenommen. Eine Grundsanieung des Schulwesens in NRW wurde dennoch für notwendig erachtet.

„Eine Grundsanieung des Systems kann grundsätzlich über 4 Wege erfolgen:

1. Sicherung zusätzlicher Einnahmen..., die dem Schulsystem zufließen
2. Umverteilung von Haushaltsmitteln... von anderen Ressorts auf das Kultusressort
3. Massive Einschnitte in das System, die zu einer Reduktion des Lehrerberarfs gegenüber den IST-Anforderungen führen
4. Kostenreduktion bei den Kosten pro Unterrichtsstunde in Höhe von ... % (nicht weiter verfolgt).

Die Konzepte (1) bis (4) sind dabei grundsätzlich beliebig kombinierbar. Andere Sanierungskonzepte sind logisch nicht denkbar, soweit nicht durch andere pädagogische Konzepte die 'Produktionsstruktur' verändert wird. „ (12).

Da in der Zwischenzeit der finanzielle Handlungsspielraum der Länder auf beinahe Null geschrumpft ist, scheiden die beiden ersten Lösungsmöglichkeiten für eine Grundsanieung des Schulwesens aus, die vierte Lösungsmöglichkeit konnte bereits wegen der Regelungen für die Lehrerbildung nicht weiter verfolgt werden. Bleiben also als Lösung nur „massive Einschnitte in das

System, die zu einer Reduktion des Lehrbedarfs führen", wie z.B. Anhebung der Unterrichtsverpflichtung der Lehrer, Kürzung der Stundentafel, Erhöhung der Klassenfrequenzen?

Eine weitere, mögliche Lösung liegt in der „Änderung der Produktionsstruktur“ der Schule durch andere pädagogische Konzepte. Diese können jedoch - gegenüber dem bisherigen Stand - nicht von einer weiteren „Intensivierung des Lehrens und Lernens“ im Sinne von mehr Inhalten und „Stoff in kürzerer Zeit ausgehen.

3.2.2. „Aktive Lernzeit“ im bisherigen Unterricht

Die Erfassung des tatsächlichen Unterrichtsgeschehens und seiner effektiven Nutzung entzieht sich weitgehend einer empirischen Überprüfung. Damit ist auch die Lehrerarbeit in ihrem Kernbereich einer empirischen Zuordnung von Arbeits- und Effektkomponenten nur sehr schwer zugänglich. Erst eine rationale Debatte über die Verwendung der eingesetzten Arbeitszeit und die dabei erzielten Ergebnisse ließe auch begründete Unterscheidungen von feststellbaren Überlastungen und individuellem Versagen zu. Da aber so detaillierte empirische Überprüfungen im Arbeitsbereich selten angewendet werden, kann es nicht verwundern, daß sie auch im Lehrerbereich bisher nicht vorliegen.

Die moderne psychologische Lehr- und Lernforschung bietet u.a. folgendes Modell der Erklärung von Bestandteilen der Lehr- und Lern-Zeiten im Unterricht an (13):

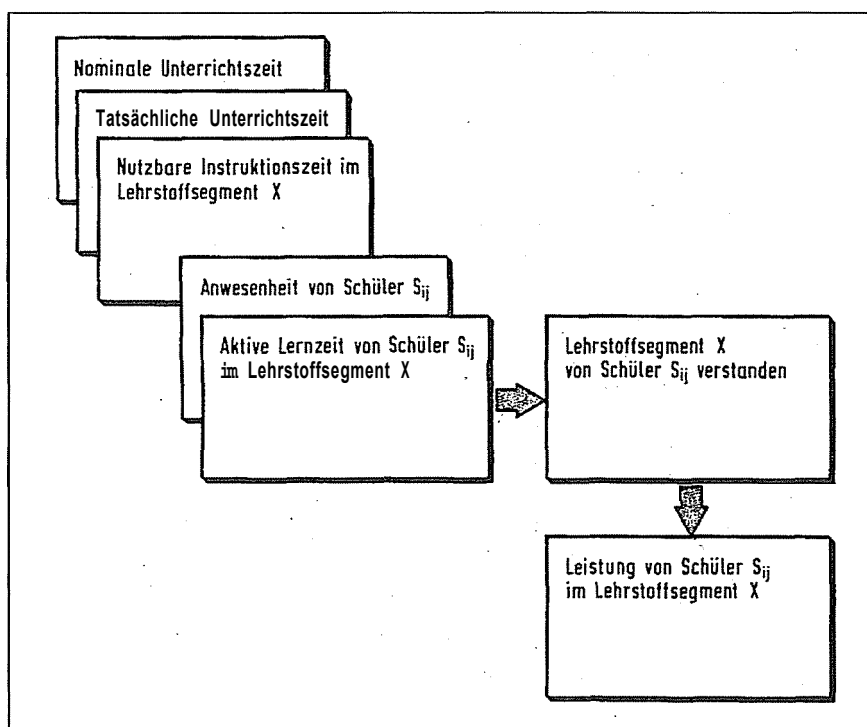


Tabelle 3: Erklärungsmodell von Lehr- und Lernzeiten im Unterricht

Die Unterscheidung der einzelnen Elemente zwischen der „nominalen Unterrichtszeit“ und der „aktiven Lernzeit“ hilft, die Diskrepanzen zwischen der aufgewendeten Arbeits- oder Instruktionszeit des Lehrers und der aktiven Nutzung durch die Schüler im herkömmlichen Unterricht zu erfassen. Die in diesen empirischen Darstellungen enthaltenen methodischen Schwierigkeiten werden bei Treiber im Zusammenhang mit diesem Modell ausführlich diskutiert. Dabei wird auch deutlich, daß das Modell im wesentlichen aus amerikanischen Erhebungen stammt und auch die empirischen Ergebnisse für die einzelnen Faktoren aus den dortigen Untersuchungen übernommen wurden. Dennoch hilft dieses Modell, die Diskrepanz zwischen der eingesetzten Lehrerarbeitszeit für den Unterricht und der aktiven Nutzung dieser Zeit durch den Schüler zu erklären.

Da vergleichbare Untersuchungen, die auch den von Treiber aufgeführten Kriterien und Methoden entsprechen, für den deutschsprachigen Raum bisher kaum vorliegen, sei exemplarisch auf die Ergebnisse aus einer amerikanischen Studie verwiesen.

„Berliner (1978b) geht ... von einer nominalen Schuljahresdauer von 180 Schultagen aus, unterstellt aber, daß davon an nur etwa 150 Tagen auch tatsächlich unterrichtet wird. Anhand von Unterrichtsbeobachtungen in jeweils zwischen 96 und 83 Mathematikstunden in vier beispielhaft ausgewählten Schulklassen der Stufe 2 stellt er fest, daß täglich zwischen 27 und 53 Minuten Mathematikunterricht erteilt wird. Die Gesamtinstruktionszeit variiert demnach pro Schuljahr zwischen 67,5 und 132,5 nutzbaren Unterrichtsstunden. Andererseits sind die Schüler in diesen Klassen nur zu ca. 61% bis maximal 78% ihrer Unterrichtszeit überhaupt beschäftigt, und sie selbst nutzen nur etwa 37,5% bis 48% als eigene aktive Lernzeit. Ersichtlich wird die tatsächlich angesetzte Unterrichtszeit von 150 Schultagen von einzelnen Lehrern also erheblich unterschritten: Klasse 4 (hier: „D“, PD) in Tabelle 1 (hier: Tab. 4, PD) erhält etwa doppelt soviel Fachunterricht wie Klasse 1 (hier: „A“, APD). Die vom Lehrer zu leistende Umsetzung der Unterrichtszeit in tatsächlich nutzbare Instruktionszeit erweist sich dabei als wichtiges Merkmal für effektives Unterrichten. Sie wird durch das Verhältnis der Nutzbaren Instruktionszeit zur Tatsächlichen Unterrichtszeit ausgedrückt, wonach in Klasse D Ca. 88% der verfügbaren Unterrichtszeit lehrstoffbezogen genutzt wird, was in der Folge dazu führt, daß in dieser Klasse auch die Dauer der aktiven Lernzeit der in Vergleichsklassen überlegen bleibt.“ (14)

Klasse	Nominale Uz	tatsächliche Uz	nutzbare Iz	Schülerbeschäft.	Aktive Lernzeit
A	180	150	67,5 h	48.0 h	33.0 h
B	180	150	80.0 h	50.0 h	30.0 h
C	180	150	125.0 h	78.0 h	50.0 h
D	180	150	132.5 h	103.0 h	58.0 h

Uz = Unterrichtszeit ; Iz = Instruktionszeit „ (15)

Tabelle 4.: Vergleich der nominalen vs. tatsächlichen Lehr- und Lernzeit für vier zweite Klassen (nach Treiber, 1982)

Unter der Annahme, daß in deutschen Schulen in jedem Fall so effektiv unterrichtet wird, wie in dem günstigsten hier benannten Beispiel der Klasse D, bleibt dennoch festzustellen, daß nur etwa ein Drittel der aufgewendeten Unterrichtszeit (180 Stunden) von den Schülern auch in „aktive Lernzeit“ umgesetzt wird. In der Diskrepanz zwischen der angebotenen Unterrichtszeit und der „aktiven Lernzeit“ der Schüler könnten also Potentiale liegen, die für eine Veränderung der pädagogischen „Produktionsstruktur“ der Schule nutzbar gemacht werden können.

Treiber selbst sieht in einem anderem Zusammenhang unter anderem folgende Möglichkeiten für eine Erhöhung der „aktiven Lernzeit“: „... Im Rahmen der Verhaltensmodifikation wurde auf Steuerungsmöglichkeiten hingewiesen, die vor allem im systematischen und kontinuierlichen Einsatz von Verstärkern durch vier allgemeine Typen schulischer Kontingenz-Management-Techniken (Soziale Verstärkung, Münzverstärkungen, Kontrakte, Bestrafung) bestehen. Weitere Möglichkeiten ergeben sich aus dem frühzeitigen Aufbau von Schülerkompetenzen zum selbstgesteuerten Lernen: Schüler werden damit zum eigenverantworteten (Aufsuchen, Herstellen und) Nutzen von Lernzeiten und Lerngelegenheiten befähigt. Beide Ansätze werden aber im herkömmlichen Schulklassenunterricht noch kaum genutzt. Eine vierte Bedingungsgruppe thematisiert schließ-

lich Merkmale des sozialökologischen Schulklassenkontextes jener Schüler, deren Aktive Lernzeit in Unterrichtsstudien beobachtet wird. Vereinzelt lassen nämlich neuere Untersuchungen erkennen, daß Schüler in kleinen arbeitsintensiven Lerngruppen in stimulierenden Lernumgebungen und flexiblen und mobilen Lernarrangements intensiver und erfolgreicher lernen, sofern sie für die leistungshemmenden Einflüsse ihrer unmittelbaren Lernumgebung im Unterricht weniger empfänglich (ablenkbar, passiv, abhängig) sind... ."(16)

3.2.3. Unterrichtszeit, Zeit in der Schule, schulbezogene Zeit

In einem international vergleichenden Projekt des DIPF (17) wurden die unterschiedlichen Faktoren der nominalen Schulzeit in eine Beziehung zueinander gesetzt. Dabei ging es zunächst einmal um die Frage, wieviel Prozent der gesamten schulbezogenen Zeit, die aus den Komponenten Unterrichtszeit, Pausen, Schulweg, Hausaufgaben und anderen schulbezogenen Aktivitäten besteht, entfallen auf das „Soll“ an Unterrichtszeit nach den jeweiligen landesspezifischen Vorgaben.

Für Hessen (im Schuljahr 1988/189) konnte dabei ermittelt werden, daß knapp 62% der schulbezogenen Zeit auf die Unterrichtszeit entfielen, 10,5% für die Pausen, 8,3% für die geschätzten Schulwegzeiten und 19,4% für die Hausaufgaben veranschlagt werden können. Da die Unterrichtszeit (vermittelt über die Stundentafeln) inzwischen verringert worden ist, ohne daß die anderen Parameter ebenfalls geändert worden sind, können jetzt etwas mehr als 20% der schulbezogenen Zeit in Hessen für die Hausaufgaben veranschlagt werden. Hausaufgaben sind erforderliche Leistungen, um die jeweiligen Klassenziele zu erreichen, sie sind im Rahmen der deutschen „Halbtagschule“ überkommene Tradition und gründen im wesentlichen auf der Annahme, daß die Schüler zuhause auf Erwachsene zurückgreifen können, die die Erledigung der Hausaufgaben zumindest beaufsichtigen. Im weiteren Begründungszusammenhang werden Hausaufgaben auch benannt, um den Schüler zu befähigen, „selbständig“ zu lernen. Dieser an sich positive Aspekt wird jedoch dadurch konterkariert, daß entweder keine oder aber in sich widersprüchliche Praktiken des selbständigen Lernens besonders in den Sekundarschulen vermittelt werden.

Die Erwartungen der Erziehungsberechtigten gehen auch zunehmend in die Richtung, der Schule die Übernahme der „Hausaufgaben“ als zu leistende Lehrarbeit selbst zuzuweisen. Würde dieses im Rahmen der bisherigen Zeitparameter zu realisieren sein, müßte der Personalbestand der Schule und die in der Schule beaufsichtigte Zeit entsprechend erweitert werden. Dafür sind aber die erforderlichen finanziellen Mittel in keinem Falle vorhanden. Damit geht es wiederum um eine grundlegende Veränderung der Nutzung der Zeit in der Schule.

3.2.4. Organisationstrukturen schulischer Arbeit

Eine soziologische Sichtweise der Organisationstrukturen schulischer Arbeit gibt einerseits Hinweise darauf, welche behindernden Faktoren einer weitergehenden Modernisierung der Arbeit in der Schule entgegenstehen, andererseits zeigt sie aber auch - neben den pädagogischen und psychologischen Aspekten - die Handlungsmöglichkeiten für Veränderungen auf. Am deutlichsten wurden die organisatorischen Bedingungen der Schulgestaltung bisher im Rahmen der Studien zur „Qualität von Schule“ herausgearbeitet.

„Denn die mangelnde Organisations- und Gestaltungsfähigkeit von Kollegien ist nicht nur 'hausgemacht', sondern hat ihre Ursache zu einem guten Teil in schulaufsichtlichen Vorgaben. Im Arbeitskreis 'Qualität von Schule' wurden eine ganze 'Reihe von hinderlichen Bedingungen herausgearbeitet, die es bei der Entwicklung der Einzelschule zu berücksichtigen gilt:

- bei der primären Ausrichtung von Schule und Lehrerarbeit auf Unterricht kämen schulgestalterische Belange zu kurz;
- eine weiche Unterrichtstechnologie und die Eigentümlichkeit erzieherischer Verhältnisse erschweren eine professionelle Zusammenarbeit von Lehrern;

- die Isolation der Lehrer bei ihrer Arbeit im Klassenzimmer;
- Erwartungen der Lehrer hinsichtlich klarer schulaufsichtlicher Regelungen, selbst für Detailbelange;
- fehlende Professionalität von Lehrern und Schulleitern;
- die bürokratisch hierarchische Struktur von Schule läßt kein Bewußtsein für schulindividuelle Ausgestaltungen aufkommen und erstickt Eigeninitiativen und schulische Selbständigkeit;
- fehlende Sanktions- und Anreizsysteme für innerschulische Gestaltung und Organisation;
- die makroorganisatorischen Vorstrukturierungen sehen eine professionelle Organisation von Schule nicht vor (abzulesen an der Personalqualifikation, fehlenden Aufgabenrollen und unzulänglichen Zeitressourcen für innerschulische Organisation)." (18)

Die hier geäußerte Kritik macht deutlich, daß die organisatorischen Bedingungen der Schulgestaltung nicht das notwendige Maß an Modernität erreicht haben. Man könnte auch sagen, sie entsprechen noch weitgehend dem herkömmlichen „Bürokratiemodell“. In Hessen sind durch das neue Schulgesetz jedoch Möglichkeiten für eine grundlegende Anpassungsreform geschaffen worden, die auch die Nachteile der Schule als einer „flachen Organisation“ tendenziell aufheben könnten. Bei dieser „flachen Organisation“ geht es im wesentlichen um die Zuordnung von Lehrer- (unterrichts)stunden und Schüler- (unterrichts)stunden im gleichen Zeittakt, wodurch eine sehr feste Koppelung der Unterrichtsstunden der Lehrer und der der Schüler bewirkt wird. Diese Organisationsform hat jedoch noch eine Reihe anderer Nachteile.

„Bei einer organisationssoziologischen Analyse der Schule ist zu allererst von der 'zellulären' Grundstruktur der Schule ... mit ihren 'monadenhaften' Zellen (einzelne Lehrer, Unterricht hinter geschlossenen Klassentüren) auszugehen. Diese Isolation von seinen Kollegen ist als Merkmal der Lehrerrolle zu begreifen, das ansonsten in keinem anderen Beruf anzutreffen ist. ... Die 'hochgradige Individualisierung und Vereinzeln des Lehrers' ... kann auch durch die institutionalisierten Arbeitskontakte in Form von Konferenzen kaum kompensiert werden, weil diese im schulischen Geschehen einen geringen Stellenwert haben und nur in den seltensten Fällen Orte des pädagogischen Erfahrungsaustausches sind. Ein Durchbrechen der 'objektiven Intransparenz' ... bleibt jedem Lehrer selbst überlassen. ... Kooperation unter Lehrern' ist stets nur zugelassen..., und selbst der Verzicht auf eine Zusammenarbeit mit Kollegen verletzt keine normativen Verhaltenserwartungen... . Mit der Isolation des Lehrers im Klassenzimmer korrespondieren auf der Schulebene eine schwach ausgebildete funktionale Aufgabendifferenzierung und eine geringe Interdependenz zwischen den Aufgabenbereichen: Die einzelnen Kompetenzbereiche werden nicht in einem funktionalen Zusammenhang verwoben, sondern werden weitgehend unabhängig voneinander gesehen." (19)

In den hier beschriebenen organisatorischen Schwächen und Charakterzügen der schulischen Arbeit können sowohl die Ansatzpunkte für eine Veränderung der Arbeit der Lehrer als auch die potentiellen Entlastungsmomente im Lehrerberuf gesucht werden. Eine additive Lösung dieser Probleme, die darauf ausgeht, zusätzliches anders qualifiziertes Personal speziell für die Organisationsentwicklung in der einzelnen Schule - neben dem lehrenden Personal - zu gewinnen, scheidet aber schon wegen der mangelnden finanziellen Ressourcen weitgehend aus. D.h., es kann wohl nur darum gehen, Schulleitungen und Kollegien durch Beratung und indirekte Steuerungsmaßnahmen zur Überwindung der hier analysierten Zustände anzuregen.

3.2.5. Die Erweiterung des „selbständigen Lernens“

Als pädagogische Antwort auf die in den Abschnitten 3.2.1. bis 3.2.3. dargestellten Probleme gewinnt die Kategorie des „selbständiges Lernens“ der Schüler ein besonderes Gewicht. Vor allen Dingen die Rahmenbedingungen, die in der einzelnen Schule erfüllt sein müssen, in der Form von kollegialen Planungen, Beschlüssen und Organisationsmaßnahmen lassen vermuten, daß auch die Vereinzeln der Lehrer (Abschnitt 3.2.4.) tendenziell aufgehoben werden kann.

Wenn „selbständiges Lernen“ an einer Schule für möglichst alle Schüler gelingen soll, muß im gesamten Kollegium und gegenüber Schülern und Eltern Transparenz zumindest in folgenden Bereichen herrschen:

1. Welches sind die inhaltlichen Ziele des Unterrichts für die einzelnen Jahrgangsstufen, was soll in dem jeweiligen Schuljahr erreicht werden und wie wird dieses bewertet/benotet? (curriculare Komponente)
2. Welche Arbeitstechniken können wir von den Schülern erwarten, welche Arbeitstechniken müssen vermittelt werden, damit Schüler zunehmend selbständig lernen und in aufsteigender Tendenz komplexere Inhalte selbst erarbeiten? (arbeitstechnische Komponente)
3. Welche Organisationsformen der Schularbeit wählen wir, wie werden Verbindlichkeiten/Rituale im Umgang miteinander verankert, wie können wir die Kommunikation nach innen und außen erweitern, verbessern und verbindlicher gestalten, welche Kommunikationsanlässe (Feste, Spiele, Reisen etc.) können noch besser genutzt werden? (erzieherische Komponente bzw. Komponente sozialen Lernens)

Wenn alle drei Bereiche in gleicher Weise und für die ganze Schule zunächst einmal Gegenstand einer internen Rechenschaftslegung (oder internen Evaluation) über die alltägliche Gestalt und ihre Wirkungen sind, kann ein bewußter Prozeß zur gemeinsamen weiteren Gestaltung eingeleitet werden. Die Betonung liegt dabei auf „gemeinsam“. Auf diese Weise könnte die Förderung des selbständigen Lernens, die ohne eine entsprechende Infrastruktur in der einzelnen Schule und ohne verbindliche Absprachen kaum realisiert werden kann, zu einem Schlüssel für eine bessere Organisation der schulischen Arbeit werden. So gesehen ist die Förderung und Stärkung der Autonomie der einzelnen Schule auch ein Anlaß zur Verbesserung der inhaltlichen und erzieherischen Arbeit.

Schule muß also in inhaltlicher, zeitlicher und erzieherischer Hinsicht zuverlässiger werden, sie muß sich dafür in ihrem Alltag verändern. „Die Veränderung der Lebensbedingungen von Kindern, der Zuwachs von alleinerziehenden Eltern teilt macht eine Veränderung der Schule und der übrigen Erziehungsinstitutionen dringend notwendig. Die Möglichkeit soziales Verhalten zu lernen, das bei Geschwisterkindern sich im alltäglichen Umgang ausprägt, muß durch andere Institutionen aufgefangen werden. Die Schule braucht erheblich mehr Zeit, solche schlichten Umgangsformen untereinander lernen zu lassen. Die Schule kann und soll Familie nicht ersetzen, aber ein großer Teil sozialer Verhaltensweisen kann nur dort gelernt werden, wo mehrere Menschen zusammenleben und lernen. Deshalb muß Schule stärker zum Lebensort werden. Eine Schule, die Kinder fördert und nicht in erster Linie Auslese betreibt, die Kindern und Jugendlichen einen Lebensort liefert, an dem sie Defizite ihrer Lebensverhältnisse bearbeiten und sinnvolle Aktivitäten entfalten können, die ihnen Kompetenz und Selbstbewußtsein vermittelt, wird einen relevanten Schritt zum Abbau von Gewalt und zur Bildung von Wertorientierungen leisten können.“ (20).

Eine so verstandene pädagogische Arbeit, die insbesondere die drei genannten Komponenten auch unter der nachfolgend zitierten Zielsetzung zum Gegenstand hat, läßt sich selbstverständlich nicht verordnen, es werden dafür aber auch nicht mehr Lehrerstellen oder andere Personalstellen zur Verfügung stehen können. Zur Realisierung bleiben also nur Mittel der indirekten Steuerung z.B. durch entsprechende Arbeitszeitvereinbarungen und der Vorgabe von festen Arbeitszielen (z.B. durch curriculare Festlegungen in den Lehrplänen, um ein Mindestmaß an Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit innerhalb des Bundeslandes und im Vergleich mit den anderen Bundesländern zu erreichen – z.B. wegen der länderübergreifenden Anerkennung von Schulabschlüssen).

4. Tarifliche Fragen

4.1. Lehrerarbeit und Beamtenrecht

Unter einer rechtlichen Betrachtung ist es ohne Zweifel in einem demokratischen Rechtsstaat wie der Bundesrepublik Deutschland möglich und legal, Arbeitszeitregelungen für Beamte zu treffen, die von der tariflichen Arbeitszeit der anderen Beschäftigten im öffentlichen Dienst abweichen. Das Bundesverwaltungsgericht hat dazu im Zusammenhang mit § 72 Abs. 1 BBG schon am 29. Januar 1992 in einem amtlichen Leitsatz festgestellt: „Keine grundsätzliche Pflicht des Dienstherrn, eine allgemeine Arbeitszeitverkürzung bei Lehrern gerade durch entsprechende Verminderung der Pflichtstundenzahl zu berücksichtigen.“ (21)

Selbst wenn eine Vereinbarung vorliegt, die einem Tarifvertrag gleichkommt, ist nicht sicher, daß die staatliche Seite sich daran hält, wie das Beispiel Sachsen vom Sommer 1992 zeigt. "Das Arbeitsgericht gestand dem Freistaat das Recht zu, das Regelstundenmaß für Sachsens Lehrer mit einer Verwaltungsvorschrift festzulegen. Eine Vereinbarung vom Juni 1992 zwischen Freistaat und GEW über die Teilzeitarbeit von Lehrern, aus der die GEW den Anspruch abgeleitet hatte, auch die Neuregelung der Pflichtstundenzahl müsse Gegenstand von Tarifverhandlungen sein, war für das Richterkollegium kein Tarifvertrag; die GEW sei daher nicht in ihren Rechten verletzt. Die Vereinbarung habe ein Regelstundenmaß für Sachsens Lehrer nicht festgeschrieben, sondern nur eine dynamische Bezugsgröße gegeben. ... (22)

Die Regelung zur Anhebung der Pflichtstundenzahl in Niedersachsen ist nach dem Kabinettsbeschuß auch noch durch den Landtag bestätigt worden. Die Änderungen sind im Kapitel 2 ausführlich benannt. Wie bereits gesagt: gegen die Legalität eines solchen Vorgehens kann es kaum Vorbehalte geben. Es muß aber auch gefragt werden, ob dieses Vorgehen nicht auch die oben in ihren Wirkungen benannten Vereinzelungstendenzen, das Zuständigkeitsdenken für eine bestimmte Anzahl an Unterrichtsstunden (und sonst auch etwas anderes in der Schule) und andere negative Erscheinungsformen, die eine Identifikation der Lehrer mit ihrer Schule zumindest behindern (wenn nicht: verhindern), erheblich verstärkt. Die Proteste gegen die Arbeitszeiterhöhungen sind ein deutlicher Hinweis für solche Verstärkungsmechanismen. Außerdem sind die Personalräte - als zuständige Mitbestimmungsgremien u.a. in der einzelnen Schule - von einer Mitverantwortung für die Ergebnisse und Formen der Arbeit in der einzelnen Schule ebenso entbunden, wie die Lehrgewerkschaften und Lehrerorganisationen von ihrer Mitverantwortung für das Gelingen des „Unternehmens Schule“ entbunden sind, wenn sie bei der Gestaltung der Arbeitsvollzüge durch rechtliche Regelungen seitens der Regierungen und Parlamente gar nicht in die Beschlußfassung verantwortlich eingebunden werden.

Im Konfliktfall können aber Personalräte an den Schulen auf einer - z.T. peinlich - genauen Einhaltung einmal getroffener Regelungen bestehen, selbst dann, wenn sie dem Betriebszweck einer Schule eigentlich zuwiderlaufen. Änderungen, die z.B. andere Zeittakte in der Schularbeit betreffen, können unter Hinweis auf die Abweichung von den geltenden Regeln von Personalräten im Konfliktfall auch verhindert werden. So gesehen bestehen zwar relativ weitgehende Vertretungsrechte, denen im pädagogischen Bereich aber nicht in gleicher Weise auch eine Beteiligung an der Verantwortung für das Gelingen der Arbeit entspricht. Deshalb wäre es sinnvoller, wenn im Rahmen allgemeinerer - auch mit den Lehrgewerkschaften vereinbarter - Arbeitszeitregelungen auch auf der Ebene der einzelnen Schule zwischen der Schulleitung und dem Personalrat verbindliche Absprachen zur Ausfüllung der allgemeineren Regelungen getroffen werden könnten. Diese verbindlichen Absprachen müssen aber im Einklang stehen mit der pädagogischen Willensbildung in der Schule (Beteiligung von Schulkonferenz, Gesamtkonferenz, SV, Elternbeirat etc.).

4.2. Lehrerarbeitszeit in internationalen Vereinbarungen

Die Bundesrepublik Deutschland hat durch die Ratifizierung der Übereinkommen Nr. 87 („Übereinkommen über die Vereinigungsfreiheit und den Schutz der Vereinigungsfreiheit“) und 98 („Übereinkommen über die Anwendung der Grundsätze des Vereinigungsrechtes und des Rechts zu Kollektivverhandlungen“) der Internationalen Arbeits-Organisation (IAO) unter anderem auch als hier geltendes Recht verankert:

„Jedes Mitglied der IAO, für das dieses Übereinkommen in Kraft ist, verpflichtet sich, alle erforderlichen und geeigneten Maßnahmen zu treffen, um den Arbeitnehmern und Arbeitgebern die freie Ausübung des Vereinigungsrechtes zu gewährleisten.“ Artikel 11, Übereinkommen Nr. 87 (23). Seitens der IAO wird dieses - in der Bundesrepublik Deutschland auch grundgesetzlich verankerte Recht - in einem ursächlichen Zusammenhang mit den Festlegungen des Übereinkommens Nr. 98 gesehen, in dem es u.a. heißt: „Soweit erforderlich, sind den Landesverhältnissen angepaßte Maßnahmen zu treffen, um im weitesten Umfang Entwicklung und Anwendung von Verfahren zu fördern, durch die Arbeitgeber oder Organisationen von Arbeitgebern einerseits und Organisationen von Arbeitnehmern andererseits freiwillig über den Abschluß von Gesamtarbeitsverträgen zur Regelung der Lohn- und Arbeitsbedingungen verhandeln können. (Artikel 4, Übereink. Nr. 98) „Dieses Übereinkommen läßt die Stellung der öffentlichen Beamten unberührt und darf in keinem für die Rechte und die Rechtsstellung dieser Beamten irgendwie nachteiligen Sinne ausgelegt werden. (Artikel 6, Übereinkommen, Nr. 98).“ (24).

Der scheinbare Widerspruch zwischen der Notwendigkeit von freiwilligen Abschlüssen von Arbeitsverträgen einerseits (Art. 4) und den besonderen Rechten der Beamten (Art. 6) wird nach bisheriger Auslegung seitens der Expertenkommissionen der IAO nicht so verstanden, daß für die Gruppe der Lehrer einfache Rechtssetzungen (Gesetze; Verordnungen) ausreichend sind, um einen Verlust von Tarifverhandlungen über die Arbeitsbedingungen akzeptieren zu können. Unter anderem wurde der eintägige Streik hessischer Lehrer im Jahre 1989 unter der Fall-Nr. 1528 von der entsprechenden Expertenkommission der IAO verhandelt. Diese kam zu dem eindeutigen Spruch, daß Lehrer nicht nur volles Koalitionsrecht haben, sondern auch das Streikrecht; die jeweiligen Beamtenrechte können nach Meinung der IAO dabei unbeachtet bleiben. Die Position der IAO und der Bundesrepublik Deutschland stehen sich in dieser Frage der Interpretation der Übereinkünfte 87 und 98 bezogen auf die Lehrer diametral entgegen. Die Expertenkommission hat sich nach dem Verfahren in Hessen noch einmal mit dieser Frage befaßt und kommt 1992 zu folgendem Schluß: „As to the core of its conclusions, the Committee recalls that teachers - whatever their particular Status under national law - should be allowed to exercise the right to strike. It hopes that the Government will reconsider its position in this connection.“ (25) Das Übereinkommen Nr. 151, welches die Rechte und Pflichten der Arbeitnehmer im Öffentlichen Dienst noch genauer in dem hier zitierten Sinne festlegt, ist von der Bundesrepublik Deutschland bisher nicht ratifiziert worden und kann deshalb für die Frage der Anwendung von Tarifrecht im Lehrerbereich nicht direkt herangezogen werden.

Die IAO vertritt jedoch allgemein die Auffassung, daß - neben der Frage der Besoldung - auch folgende Bereiche in die Verhandlungen zwischen staatlichem Arbeitgeber und den Lehrer-gewerkschaften einbezogen werden müssen:

- Beratung und Verhandlung über die Bedingungen der Anstellung
- Beschäftigungsdauer und Arbeitsplatzsicherheit
 - Festsetzung von Gehältern und Sonderleistungen
 - Festsetzung von Arbeitszeit, Urlaub und Abwesenheitsregelungen
 - Festsetzung der Klassengröße

Teilnahme an der Formulierung von pädagogischen Richtlinien und Plänen:

- Vorbereitung für den Lehrerberuf
- Kriterien für Einstellung und Probezeit

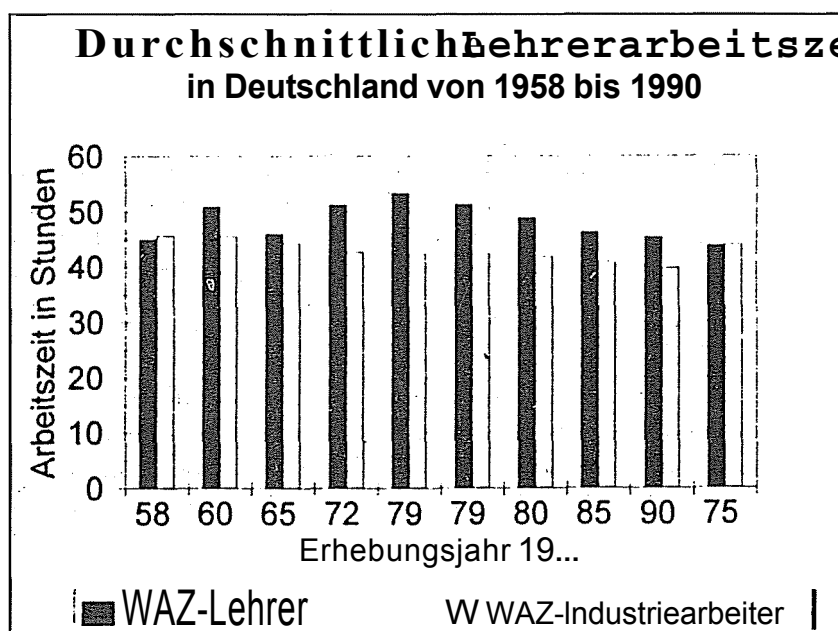
- Fortbildung
- Lehrplanentwicklung und Unterrichtsmethoden
- Maßnahmen zur Bewertung der Lehrer und Aufstiegsmöglichkeiten für Lehrer.

Für die Frage der Arbeitszeit der Lehrer sollte nicht nur unter dem Einfluß der internationalen Meinung (z.B. IAO oder Europäische Union) viel stärker auf eine Beteiligung der Lehrer-gewerkschaften geachtet werden. Dazu wird es sicherlich unterschiedliche rechtliche Möglichkeiten geben, die in einer Bandbreite zwischen der Ausweitung vorhandener Anhörungsrechte und der vollen Tarifautonomie der Lehrer, die für verfassungsrechtlich bedenklich gehalten werden kann, liegen. In jedem Fall hat der weitgehende Ausschluß der Lehrer und ihrer Organisationen von Neufestsetzungen der Arbeitszeit den gravierenden Nachteil, daß die Lehrerorganisationen auch aus der Mitverantwortung für die Umsetzung der Neuregelungen der Arbeitszeit entlassen sind. Schon unter diesem Gesichtswinkel wäre „Verhandeln statt Verordnen“ (26) im Lehrerbereich der angemessenere Weg auch unter dem Vorzeichen von grundlegenden Veränderungen im Bildungswesen; es ist dabei nicht nur eine Frage der falschen Optik, mehr Autonomie in den Schulen erreichen zu wollen, ohne die Lehrerorganisationen mitverantwortlich an der Neugestaltung der Arbeitszeiten zu beteiligen.

5 Arbeitsbelastung, Altersstruktur, Abgangsgründe

5.1. Arbeitsbelastungen und Streßfaktoren im Lehrerberuf

Die Arbeitszeiten der deutschen Lehrer sind seit 1958 immer wieder intensiv untersucht worden. Auf der quantitativen Seite zeigte sich, daß die gemessenen Arbeitszeiten der Lehrer - außer 1958 - immer höher lagen als die wöchentliche Arbeitszeit von Industriearbeitern. Eine genauen Überblick über die entsprechenden Forschungsergebnisse geben die beiden folgenden Tabellen.



Insgesamt ergibt sich aus diesen Ergebnissen, daß Lehrer in allen Fällen wöchentlich länger arbeiten als andere Berufsgruppen, obwohl es Lehrern aufgrund ihrer Arbeitszeitstruktur außerordentlich schwer fällt, für diese Untersuchungsergebnisse ein positives Verständnis in der Öffentlichkeit zu finden. Symptomatisch für das Mißtrauen in diese Forschungsergebnisse ist die Haltung der Finanzminister im Jahre 1973/74 gewesen, als die Knight/Wegenstein-Studie veröffentlicht wurde. Insbesondere die methodischen Grundlagen (Selbstaufzeichnungen

Tabelle 5: (27)

Seit 1958 ermittelte durchschnittliche Lehrerarbeitszeit je Unterrichtswoche

nach Lehrerangaben								
Jahr	Verfasser	Land	n	Arbeitszeit pro Woche in Std.	Unterrichts-Deputat pro Unterrichts-Woche	Arbeitszeit pro Woche in der Industrie	Differenz Spalte 5-7	Bemerkungen:
1	2	3	4	5	6	7		
1958	Graf/Ruttenfranz	N R W	1681	45	21,1-28,9	45,7	-0,7	Sp.5: 42-48 Std. max 50
1960	Frister/Haker/Hoppe	Berlin	385	51	21,9-24,9	45,6	5,4	Sp.5: 50-52 Std.
1965	Nengelken/Ulich	Bayern	576	46	17,7-18,7	44,3	1,7	Sp.5: 44-48 Std
1972	Knight/Wegenstein	B R D	9129	51,3	17,3-20,6	42,8	8,5	Sp.5: rückger. auf 39UW
1979	Müller-Limmroth	B R D	185	53,4	18,3	42,4	11,0	
1979	v. Engelhardt	B H D, Nd.	1006	51,4	23,4	42,4	9,0	
1980	Möller/Saupe	Berlin	312	48,9	24,3	41,8	7,1	
1985	Häbler/Kunz	B R D	1214	46,3	22,8-27,0	40,9	5,4	Sp.5: Wert für 861 Vollzeitlehrer
1990	Redeker/Schäfer	Bremen	20	45,3	23,0	39,7	5,6	Sp.5: Nur 20, aber über je 20 W
1975	Gräßler/Klose	D D R	391	43,8	17,9-24,6	44,0	-0,2	Sp.7: ges. Arb.Zt., 1, Langst.erheb.

Quelle für Spalte 7: Stat. Jahrbuch der BRD, 1961: S. 498; 1967: S. 478; 1974: S. 467; 1980: S. 467; 1986: S. 468; 1991: S. 562

Ruttenfranz, J.; Graf, O.; Zur Frage der zeitlichen Belastung von Lehrkräften Forschungsbericht des Landes Nordrhein-Westfalen Nr. 1259, Köln/Opladen 1963

Frister, E.; Häker, H.; Hoppe, A.; in: MUND: Die Arbeitszeit der Lehrer, Berlin 1961

Nengelken, C.; Ulich, E.; Über einige Aspekte derzeitlichen Beanspruchung und der Einstellung von Lehrkräften an höheren Schulen. In: Neu Deutsche Schule, 24(1972), 14-15, S. 302-308

Knight/Wegenstein AG; Die Arbeitszeit der Lehrerin der Bundesrepublik Deutschland, Zürich 1973

Müller-Limmroth, W.; Arbeitszeit-Arbeitsbelastung im Lehrerberuf. Eine arbeitspsychologische Bewertung der Belastung des Pädagogen unter Berücksichtigung der Lehrerarbeitszeit, Frankfurt/M. 1980

Engelhardt, M. v.; Die pädagogische Arbeit des Lehrers, Paderborn-München-Wien, -Zürich, 1982

Saupe, R.; Möller, H.; Psychomentalte Belastungen im Lehrerberuf, Berlin 1981

Häbler, H.; Kunz, A.; Qualität der Arbeit und Verkürzung der Arbeitszeit in Schule und Hochschule, IMU-Institut Studien, München 1985

Schäfer, E.; Analyse der Arbeitszeiten von Lehrerinnen und Lehrern an Gymnasialabteilungen Bremer Ek. II-Zentren, Staatsexamensarbeit Universität Bremen 1990

Gräßler, G.; Klose, H.J.; Zum Umfang und Struktur der Arbeitszeit bei Lehrern allgemeinbildender polytechnischer Oberschulen, Dissertation Akademie der Pädagogischen Wissenschaften Potsdam 1975

Tabelle 6: (28)

von Zeitbudgets durch die betroffenen Lehrer) stießen auf folgende Skepsis:

- es könne sich um „sozial - erwünschte“ Aufschreibungen handeln, wodurch die Ergebnisse verfälscht sind;
- an den Befragungen hätten sich speziell interessierte Lehrer aktiv beteiligt, die anderen (meint: die große Mehrheit) seien ganz anders und würden dementsprechend weniger arbeiten.

Das zweitgenannte Vorurteil läßt sich wahrscheinlich in keiner noch so aufwendig gestalteten Untersuchung widerlegen, es sei denn, es würden alle ca. 700.000 Lehrer zur Antwort gezwungen; aber selbst dann ließe sich das erstgenannte Vorurteil nicht beseitigen. Aus „Fremdbeobachtungen“ von aktiven Schulleitern, deren Arbeit von pensionierten Schulleitern über bestimmte Zeiten durch genaue Aufschreibung festgehalten wurde, wissen wir aber inzwischen, daß die Tendenz bei „Selbstaufschreibungen“ eher in die umgekehrte Richtung gehen kann, nämlich nach einer Weile einige Dinge vergessen zu haben, die man aber tatsächlich getan hat. Gleichwohl kann man feststellen, daß in fast allen Aufschreibungen von Arbeitszeiten durch die Betroffenen selbst eine ganze Reihe von Unwägbarkeiten und Ungenauigkeiten steckt, die einen Vergleich solcher Ergebnisse mit anderen Arbeitszeiten schwierig machen. Außerdem ist durch den zeitlichen Umfang noch nichts über die Arbeitsintensität pro Zeiteinheit ausgesagt.

Arbeitsmedizinische Untersuchungen von Lehrern haben u.a. folgende Ergebnisse erbracht: „Fast bei jedem der untersuchten Symptome handelt es sich um Symptome, die mit der vegetativen Steuerung zu tun haben. Die Sympatikuskerven, die ergotropen Nerven, die für die Steigerung der Arbeitsbereitschaft verantwortlich sind, arbeiten bei Lehrern fast ständig auf Hochtouren. Das bedeutet, daß wir bei Lehrern folgende Erscheinungen beobachten können:

- eine langandauernde Erhöhung der Herzfrequenz;
- eine andauernde Steigerung der Herzkontraktionen;
- eine verstärkte Atemtätigkeit;

Alter	bis 39	40-44	45-54	55-61	62+
Grund- u. Hauptschulen	20,3%	23,2%	45,0%	10,5%	0,9%
Sonstige Schulen	32,2%	24,8%	33,4%	8,7%	0,7%
Realschulen	11,6%	26,3%	48,5%	12,5%	1,2%
Gymnasien	19,7%	25,1%	36,3%	16,5%	2,3%
AGS	15,5%	30,0%	41,4%	11,9%	1,1%
IGS	12,1%	34,5%	44,6%	8,1%	0,6%
Durchschn.	19,4%	25,9%	41,3%	12,0%	1,4%

Tabelle 8: Altersverteilung hessischer Lehrer nach Schulformen

5.3. Abgänge von Lehrern in Hessen

Zwischen 1988/89 und 1992/92 haben insgesamt 3.510 Lehrer den hessischen Schuldienst wegen Erreichens der Altersgrenze (einschließlich Ruhestand auf Antrag), Dienstunfähigkeit oder Tod verlassen. Wie die folgende Tabelle ausweist, war die Zahl derjenigen, die vorzeitig auf Antrag nach Vollendung des 62. Lebensjahres den Schuldienst verließ, mit 1.564 absolut am höchsten.

Schuljahr	Abgänge insgesamt	Eintritt Ruhestand infolge Erreichens der Altersgrenze	Versetzung Ruhestand auf Antrag nach voll. 62. Lebensjahr	Abgang wegen Dienstunfähigkeit vor Erreichen der Altersgrenze	Tod
1988/89	730	44	390	244	52
1989/90	804	71	433	261	39
1990/91	723	67	336	274	46
1991/92	578	101	210	234	33
1992/93	675	149	195	264	67
Gesamt	3510	432	1564	1277	237
Durchschnitt	702	86	313	255	47

Tabelle 9: Abgänge von Lehrern in Hessen 1988/89 - 1992/93 im Durchschnitt ohne:

- 1) Heirat und andere familiäre Gründe
- 2) Abgänge in sonstige Berufe
- 3) Sonstige Gründe

Alter	bis 39	40-44	45-54	55-61	62+
Grund- u. Hauptschulen	20,3%	23,2%	45,0%	10,5%	0,9%
Sonstige Schulen	32,2%	24,8%	33,4%	8,7%	0,7%
Realschulen	11,6%	26,3%	48,5%	12,5%	1,2%
Gymnasien	19,7%	25,1%	36,3%	16,5%	2,3%
AGS	15,5%	30,0%	41,4%	11,9%	1,1%
IGS	12,1%	34,5%	44,6%	8,1%	0,6%
Durchschn.	19,4%	25,9%	41,3%	12,0%	1,4%

Tabelle 8: Altersverteilung hessischer Lehrer nach Schulformen

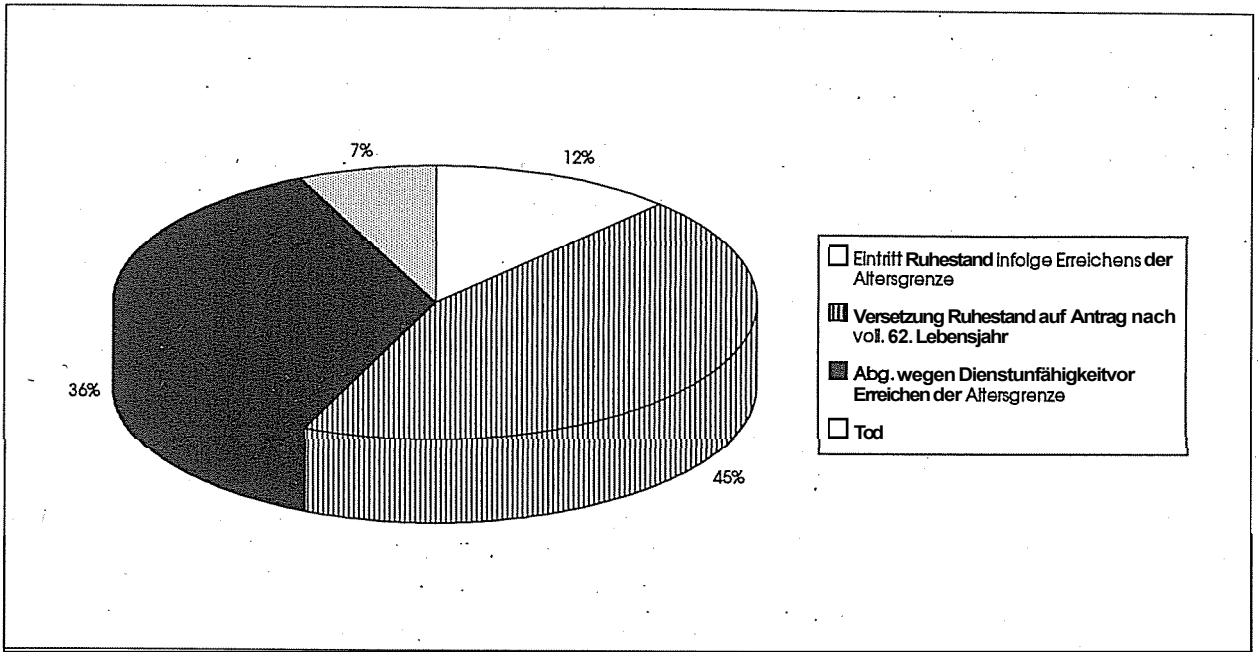
5.3. Abgänge von Lehrern in Hessen

Zwischen 1988/89 und 1992/92 haben insgesamt 3.510 Lehrer den hessischen Schuldienst wegen Erreichens der Altersgrenze (einschließlich Ruhestand auf Antrag), Dienstunfähigkeit oder Tod verlassen. Wie die folgende Tabelle ausweist, war die Zahl derjenigen, die vorzeitig auf Antrag nach Vollendung des 62. Lebensjahres den Schuldienst verließ, mit 1.564 absolut am höchsten.

Schuljahr	Abgänge insgesamt	Eintritt Ruhestand infolge Erreichens der Altersgrenze	Versetzung Ruhestand auf Antrag nach voll. 62. Lebensjahr	Abgang wegen Dienstunfähigkeit vor Erreichen der Altersgrenze	Tod
1988/89	730	44	390	244	52
1989/90	804	71	433	261	39
1990/91	723	67	336	274	46
1991/92	578	101	210	234	33
1992/93	675	149	195	264	67
Gesamt	3510	432	1564	1277	237
Durchschnitt	702	86	313	255	47

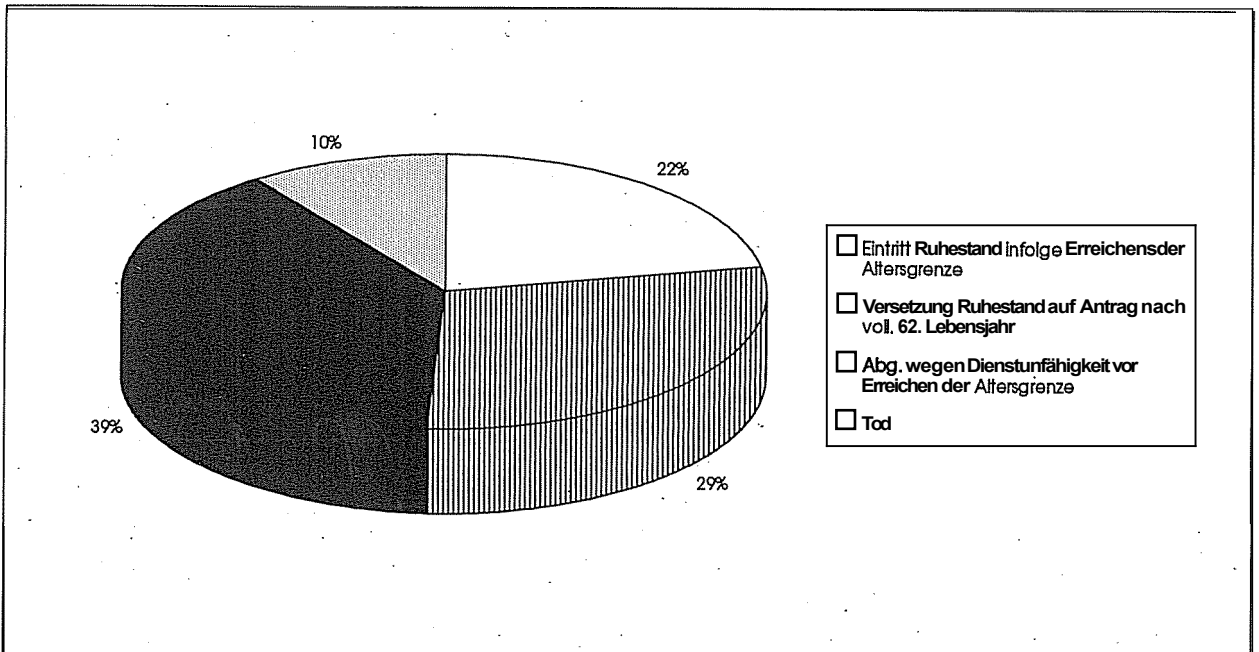
Tabelle 9: Abgänge von Lehrern in Hessen 1988/89 -1992/93 im Durchschnitt ohne:

- 1) Heirat und andere familiäre Gründe
- 2) Abgänge in sonstige Berufe
- 3) Sonstige Gründe



Abgänge von Lehrern in Hessen 1988/89 -1992/93 im Durchschnitt ohne:

- 1) Heirat und andere familiäre Gründe
- 2) Abgänge in sonstige Berufe
- 3) Sonstige Gründe



Abgänge von Lehrern in Hessen 1992/93 im Durchschnitt ohne:

- 1) Heirat und andere familiäre Gründe
- 2) Abgänge in sonstige Berufe
- 3) Sonstige Gründe

Wenn man jedoch die Abgänge im Durchschnitt der Jahre von 1988/89 bis 1992/93 sieht, dann ergibt sich für die Gruppe der Versetzungen in den Ruhestand auf Grund eines Antrag nach vollendetem 62. Lebensjahr und der Fälle des Eintritts in den Ruhestand ein Gesamtanteil von 57%; der Anteil der Fälle von Dienstunfähigkeit oder Tod macht in diesem Zeitraum insgesamt 43 % aus. Im Schuljahr 1992/93 hat sich diese Entwicklung jedoch gewandelt. Es sind jetzt nur noch 51% der Fälle von Ruhestand auf Antrag bzw. Ruhestand infolge Erreichens der Altersgrenze aber insgesamt 49% Abgänge wegen Dienstunfähigkeit (39%) und Tod (10%). Der jetzt - im Vergleich zu dem im 5-Jahresschnitt - wieder gewachsene Anteil an „normalen“ Pensionierungen (22% im Jahre 1992/93 gegenüber 12%) gegenüber den Versetzungen in den Ruhestand auf Antrag könnte mit Änderungen im Pensionierungsrecht zusammenhängen, die hier nicht näher untersucht werden konnten. Beunruhigend ist vor allen Dingen der gewachsene Anteil an Abgängen vor Erreichen der Dienstaltersgrenze. Vergleicht man diese Situation mit anderen Bundesländern, so ist der Trend gleichförmig. Es muß festgehalten werden, daß der Anteil an Lehrern, die den Beruf vor Erreichen einer Altersgrenze aufgeben müssen, steigt. In einzelnen Fällen hat die Anzahl derjenigen Lehrer, die den Dienst vorzeitig aus gesundheitlichen Gründen verlassen müssen, die Anzahl der „normalen“ Pensionierungen bereits übertroffen (Hamburg).

Über die Ursachen der frühzeitigen Dienstunfähigkeit gibt es bisher keine nachvollziehbaren Angaben. Selbst wenn in Hessen alle diesbezüglich vorliegenden Unterlagen einbezogen würden, ließen sich kurzfristig keine eindeutigen Merkmale erfassen, die zum Beispiel den bei Müller-Limmroth benannten Krankheitsbildern und Symptomgruppen zugeordnet werden können. Eine Erforschung der Ursachen der Dienstunfähigkeit wäre im Rahmen einer entsprechend vorbereiteten Studie sicherlich möglich, dazu bedürfte es aber einer Zusammenarbeit zwischen den zuständigen Verwaltungstellen, den Amtsärzten und einer interdisziplinär zusammengesetzten Forschungsgruppe. Aus Gründen der Fürsorgepflicht, um bessere Kenntnisse von Wirkungszusammenhängen im Schulwesen erlangen zu können, wären solche Studien erforderlich.

Die gegenwärtige Situation erlaubt allerdings keine Rückschlüsse aus den bisher unbekanntem Gründen für die zahlreichen Fälle an Dienstunfähigkeit auf mögliche Änderungen u.a. im Bereich der Gestaltung der Arbeitszeit. Sicher ist bisher nur, daß ein gutes Arbeitsklima an einer Schule, verbunden mit einem hohen Maß an Arbeitszufriedenheit der Lehrer die Anzahl der laufenden Krankheitsausfälle relativ gering halten kann.

Neben den Krankheitsbildern könnte es allerdings auch Effekte aus dem Pensionsierungsrecht geben, bei denen im Zweifelsfall die erreichte Pensionshöhe - vor der eigentlichen Pensionierung oder Pensionierung auf Antrag - als attraktiver erachtet wird, als ein weiteres Verbleiben im Dienst. Solche „Mitnahme-Effekte“ lassen sich in der vorliegenden Statistik aber kaum erkennen bzw. quantifizieren. Sie könnten wahrscheinlich erst als Restgröße in der oben genannten Recherche auftauchen.

Der eindeutige Trend zu einem höheren Maß an Dienstunfähigkeiten vor der Altersgrenze könnte auch durch die ungünstige Altersstruktur der Lehrerschaft mit bedingt sein, da erfahrungsgemäß die Anzahl, Dauer und Schwere von Erkrankungen mit steigendem Alter ebenfalls zunimmt.

6. Vorschläge für Änderungen der Lehrerarbeitszeit in Hessen

'Die hier gemachten Vorschläge versuchen, die in den Vorbemerkungen benannten Prämissen so weit wie möglich zu erfüllen:

- weitgehende Akzeptanz
- Unterstützung der Weiterentwicklung des hessischen Schulwesens;
- Verringerung von Verschleiß- und Ausfallerscheinungen im Lehrerberuf.

Es wird dabei aber nicht möglich sein, alle bereits formulierten Anforderungen an eine Neuordnung der Lehrerarbeitszeit zu erfüllen, weil sie zu stark divergieren und von Partialinteressen, die besonders auch aus den unterschiedlichen Auffassungen der beteiligten Lehrgewerkschaften und Lehrerverbänder resultieren, bestimmt sind. Als leitendes Interesse an einer Veränderung der Lehrerarbeitszeit sollte zum gegenwärtigen Zeitpunkt ein fundamentaler Paradigmenwechsel im Schulwesen die Herstellung einer neuen Passung zwischen Lehrarbeit, Schülerinteressen und gewachsenen Aufgaben der Schulen gelten. Ein Beispiel für eine veränderte Schulwoche ist in Anhang 5 enthalten.

6.1. Allgemeine Änderungen

- die Änderungen der Lehrerarbeitszeit sollten genutzt werden, um die Zielsetzungen des neuen Hessischen Schulgesetzes durch indirekte Anreize zu unterstützen;
- die hohen Ausfallziffern der Lehrer und die arbeitsphysiologischen Untersuchungsergebnisse machen die übermäßig hohe Intensität des Unterrichtsgeschehens deutlich, ohne daß diesen Bemühungen auf der Seite der Schüler ein nur annähernd gleiches Maß an „aktiver Lernzeit“ korrespondiert; mit einer weiteren Intensivierung der Lehrtätigkeit ließen sich auf dem bisherigen Wege auch keine nennenswert besseren Ergebnisse erzielen, aber der Lehrerstreß würde noch ungleich höher steigen;
- ein wesentliches Überlastungsmoment der Lehrarbeit liegt in der individuellen Kumulation von Unterricht, individueller Vor- und Nachbereitung, individueller Gestaltung und Auswertung von Klassenarbeiten etc. ; diese Überlastung wird wohl nur zu durchbrechen sein, wenn es mehr kollegiale Vorbereitungen, Pools mit leicht greifbaren Unterrichtseinheiten, gemeinsame oder arbeitsteilige Erstellung und Auswertung von Klassenarbeiten etc. gibt, im Sinne der Erweiterung des „selbständigen Lernens“ (vgl. Kap. 3.2.5)
- in diesem Sinne sind die begonnenen Schulversuche an Grundschulen mit festen Öffnungszeiten fortzusetzen und auf Versuchsschulen im Sekundarbereich auszudehnen; diese Schulen sollten aus einer - eventuell erforderlichen - allgemeinen Erhöhung der Unterrichtsverpflichtung der Lehrer usw. ausgenommen werden; diese Schulen sollen ermutigt werden, neue Formen der Zeitnutzung jenseits des 45-Minuten-Taktes zu verabreden und zu erproben, dabei können auch Zeiten für Wiederholung, Übung usw. zu festen Zeitblöcken zusammengefaßt und aus der bisherigen Zeitstruktur herausgelöst werden; in diesem Kontext sind aber z.B. die in der KMK vereinbarten Rahmenzeiten zu beachten, die aber hinsichtlich ihrer Zuordnung zu Jahreswochen noch unklar sind;
- die Schulen sollen soviel Zeit wie möglich haben, um als akzeptierter und anerkannter Lebens- und Lernort wirken zu können, dazu müssen die bisherigen Unzuverlässigkeiten in der Zeitgestaltung abgebaut und feste Rahmenzeiten pro Woche und im Schuljahr aufgebaut werden; für die Lehrer heißt das, länger pro Woche und Schuljahr in der Schule präsent sein; konkret müßte eine wöchentliche Präsenz von 30 (Zeit-)Stunden sowie eine mindestens ebenso lange Öffnungszeit für die Schüler angestrebt werden, bei jährlich 190 - 200 Schultagen (nicht nur Unterricht) für die Schüler und 205 - 215 Schultagen für die Lehrer (Präsenzzeit in der Schule).

- die Schaffung und Nutzung von größeren Gestaltungsspielräumen (Schulautonomie) verlangt auch nach Zeit-Räumen, in denen die Arbeit geplant, organisiert, durchgeführt und evaluiert wird; durch ein höheres Maß an Kooperation sollen auch Entlastungseffekte in der individuellen Arbeit in der Schule eintreten;
- die Umsetzung von Rahmenvereinbarungen, die auf Landesebene getroffen wurden, durch schulspezifische Vereinbarungen zwischen Schulleitung und/oder Schulkonferenz und dem zuständigen Personalrat im Sinne einer gemeinsamen Verantwortung für die Schule.

6.2. Spezielle Änderungen der Lehrerarbeitszeit

Von den hier folgenden Vorschlägen sollten die Schulversuche bzw. Versuchsschulen mit neuen Schulzeiten, wenn erforderlich, ausgenommen werden.

- stärkere Einbeziehung der Lehrgewerkschaften und Lehrerverbände in die Arbeitszeitgestaltung im Sinne von Rahmenvereinbarungen;
- auf Schulebene Einbindung des Personalrates zur verbindlichen Umsetzung von schulspezifischen Regelungen;
- Unterrichtsstunden pro Woche soweit wie möglich vereinheitlichen z.B. 27 Uh in Grundschulen 25 Uh in den Klassenstufen 5 - 10 einheitlich 23/24 Uh in der Sekundarstufe II;
- Festlegung von „Schüler-Höchstzahlen“ pro Lehrer und Woche, speziell in den Fächern mit kleinem Anteil der Stundentafel ab Sekundarstufe I;
- Differenzierung der Uh/Woche nach den tatsächlichen Belastungen, d.h. nach Fächerkombinationen, wobei die bisherigen Entlastungsstunden einer generellen Revision unterzogen werden sollten (z.B. bei Geografie/Sport);
- Festlegung der Jahresarbeitszeit der Lehrer in Präsenztagen (ca. 10 - 15 Tage mehr als die Schüler Schultage haben);
- Angebot von Sabbathjahrmöglichkeiten mit kostenneutraler Ansparphase z.B. durch Mehrarbeit;
- Angebot von Teilzeitpensionierungen, um den vorzeitigen und dauerhaften Verlust zu vermeiden;
- im Rahmen von flexiblen Arbeitszeiten, z.B. durch stärkere Epochalisierung, Angebot von Arbeitszeitkonten; diese bedingen aber klare Vereinbarungen über Jahresarbeitszeiten etc.;
- Ausweitung des Modellversuchs „Binnenoptimierung der Grundschularbeit durch schulorganisatorische Strukturveränderungen und Neubestimmung der Arbeitszeit der Lehrkräfte“ und Durchführung von analogen Versuchen im Bereich der Sekundarstufe;
- Überprüfung der Ursachen für frühzeitige Pensionierungen, einschließlich einer Einschätzung der Auswirkungen des Schulklimas auf die Arbeitszufriedenheit und Gesundheit der Lehrer.

ANMERKUNGEN

- 1) „Wo ist in den letzten Jahren der größte Quatsch passiert?“, Heide Simonis in einem Interview mit der FR-Redaktion, FR 21.1.94, S. 7
- 2) Bayern, „40-Stunden-Woche für Beamte Rechtens“, in FR 27.1 .94, S. 1
- 3) VBE Dokumentation „Unterrichtsverpflichtung der Lehrerinnen und Lehrer pro Woche“, Bonn, 30.9.93, S. 2
- 4) Ilse Ahrling, „Schule im Wandel - Widersprüche“ in: Hessische Lehrerzeitung, 10-11/1992, S. 28
- 5) Rinderspacher, Jürgen P: Die Kultur der knappen Zeit. in: Die Neue Gesellschaft/Frankfurter Hefte, Nr. 4/1988 S. 314 f
- 6) Leo Kißler, Abkehr vom Image des Vampir, der die Gesellschaft aussaugt, in: FR 10.1.1 994, S. 14
- 7) „Die Lehrer sollen nicht länger arbeiten“, in FR 24.6.93, S. 26
- 8) Richard Meng, „Schwammiger Ausblick - Eine Regierungserklärung“, FR 10.2.94, S. 24
- 9) Heinz Putzhammer, „Der Betrieb Schule muß überholt werden“, in: Erziehung und Wissenschaft, 11/1993, S., 16
- 10) „Uns werden nur Vorschläge an den Kopf geworfen“, Dieter Wunder im Gespräch mit Jutta Roitsch, in FR 3.3.94, S. 6
- 11) Ines Graudenz/Dirk Randoll, Schule im Urteil von Abiturienten, in: GPF-Nachrichten, 11 1993
- 12) Kienbaum Unternehmensberatung GmbH, Organisationsuntersuchung im Schulbereich, Hauptband, Düsseldorf, 1991, Summary S. 2
- 13) Bernhard Treiber: Lehr- und Lernzeiten im Unterricht; in: Treiber/Weinert: Lehr-Lern-Forschung,, München 1982, S. 13 f
- 14) Treiber, a.a.O., S. 20f
- 15) Treiber, a.a.O., S. 21
- 16) B. Treiber/F.E. Weinert; Gute Schulleistungen für alle?, Münster 1985, S. 163 ff
- 17) DIPF, Erziehungsraum Schule - ein internationaler Vergleich zur Schulwirklichkeit
- 18) Steffens, Ulrich; Bargel, Tino: Erkundungen zur Qualität von Schule, Neuwied, 1993 S. 88
- 19) a.a.O., S. 83
- 20) Sybille Volkholz, Werte sind genug vorhanden, sie müssen realisiert werden; in: Erziehung und Wissenschaft, 31/1994, S. 27
- 21) Bundesverwaltungsgericht Beschluß vom 29. Januar 1992 - 2 B.5.92
- 22) GEW scheidet vor Arbeitsgerichtin: FR 18.8.1993, S. 4
- 23) zitiert nach: GEW, Internationales Arbeitsrecht für Lehrerinnen und Lehrer. Frankfurt am Main, 1992, S. 51
- 24) a.a.O., S. 57
- 25) ILO, Governing Body, 281st Report of the Committee on freedom of association, Geneva, March 1992, p. 6
- 26) DGB: Verhandeln statt verordnen, Düsseldorf, Dezember 1992
- 27) Hans-Georg Schönwälder, Der gestreßte Sisyphos; in: PÄDEXTRA 10/1993, S. 6
- 28) a.a.O. S. 7
- 29) Prof. Dr. Wolf Müller-Limmroth, Belastungen des Lehrerberufes - was ein Arbeitsmediziner dazu sagt, in: bildung konkret des DL, 10/1993, S. 8 ff (hier: S. 12)
- 30) Hans-Georg Schönwälder, Unser Jüngster wird 50, Altersstruktur der Lehrerschaft, in: Pädagogik 2/1994, S. 11

In den mit * versehenen Ländern wurde die Unterrichtsverpflichtung der Lehrer erhöht oder ist eine Erhöhung geplant:

Bayern

- Zum Schuljahr 1994/95 wird eine Erhöhung für Lehrer an allen Schulformen bis auf Hauptschulen um eine Stunde geplant.

Berlin

- Zum Schuljahr 1992/93 wurde die Unterrichtsverpflichtung für die Lehrer an allen Schulformen um eine Stunde erhöht.

Brandenburg

- Für Realschullehrer erfolgte eine Erhöhung um eine Stunde zum Schuljahr 1993/94.

Niedersachsen

- Ab Schuljahr 1994/95 ist eine befristete Erhöhung geplant, für Grund-, Haupt- und Berufsschullehrer um 1/2 Stunde und für Lehrer an Sonder-, Real- und Gesamtschulen sowie an Gymnasien um eine Stunde.
Die Befristung wird allerdings nicht terminiert.

Rheinland-Pfalz

- Die Unterrichtsverpflichtung wurde zum Schuljahr 1993/94 für Lehrer an Real- und Sonderschulen sowie für Haupt- und Realschullehrer an Gesamtschulen um 1/2 Stunde und für Gymnasiallehrer um eine Stunde erhöht.

Saarland

- Zum Schuljahr 1993/94 erfolgte eine Erhöhung um eine Stunde für alle Lehrer.

Sachsen

- Zum Schuljahr 1993/94 wurde eine Erhöhung für Lehrer an Gymnasien und Berufsschulen um eine Stunde beschlossen.

Sachsen-Anhalt

- Zum Schuljahr 1993/94 wurde eine Erhöhung um eine Stunde für Lehrer an Sekundarschulen und zwei Stunden für Lehrer an Gymnasien beschlossen.

Schleswig-Holstein

- Zum Schuljahr 1994/95 ist eine Erhöhung um 0,6 Stunden für alle Lehrer geplant

Thüringen

- Zum Schuljahr 1993/94 wurde die Unterrichtsverpflichtung für Lehrer an Gymnasien je nach dem, in welchen Klassenstufen sie eingesetzt werden, auf 23 bis 26 Stunden gegenüber vorher einheitlich 24 Stunden festgelegt.