

Krauss, Peter

Belastung und Arbeitszeit. Verfahren zur Bemessung der Lehrerarbeitszeit in Österreich

Die Deutsche Schule 89 (1997) 2, S. 231-239



Quellenangabe/ Reference:

Krauss, Peter: Belastung und Arbeitszeit. Verfahren zur Bemessung der Lehrerarbeitszeit in Österreich - In: Die Deutsche Schule 89 (1997) 2, S. 231-239 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-310090 - DOI: 10.25656/01:31009

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-310090>

<https://doi.org/10.25656/01:31009>

Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

89. Jahrgang 1997 / Heft 2

Offensive Pädagogik:

Hans-Georg Herrlitz

Vergangenheitsbewältigungen

134

Die Frage, wie eine politisch engagierte und zugleich wissenschaftlich seriöse Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus beschaffen sein soll, ist in der Pädagogik nach wie vor umstritten – so auch in der Redaktion dieser Zeitschrift. Man möge daher diesen Beitrag lesen und diskutieren als das, was er ist: eine ganz persönliche Meinungsäußerung.

Barbara Siemsen

137

„In der Entscheidung gibt es keine Umwege“

Zwei Pädagogen reagieren auf ihre Amtsenthebung 1933: Erich Weniger und Adolf Reichwein

Klaus Mollenhauer

158

Legenden und Gegenlegenden

Ein kritischer Kommentar zum Beitrag von Barbara Siemsen

Barbara Siemsen

160

Entgegnung

Wie geht die deutsche Erziehungswissenschaft mit jener Zeit um, in der Pädagoginnen und Pädagogen mit politischen Verhältnissen konfrontiert waren, zu denen – im Rückblick – eigentlich nur eine totale Distanz hätte möglich sein sollen? Am Beispiel zweier namhafter Persönlichkeiten wird hier anschaulich nachzuzeichnen versucht, wie unterschiedlich auf die Bedrohung der beruflichen Tätigkeit reagiert wurde. – An der Kontroverse, die dieses Manuskript in der Schriftleitung ausgelöst hat, wird deutlich, wie schwierig es ist, solche Fragen methodisch einwandfrei zu bearbeiten und den Bericht sprachlich so zu fassen, daß er die unvermeidliche (auch moralische) Betroffenheit zum Ausdruck bringen kann und gleichwohl eine angemessene Klärung eröffnet. – Die Schriftleitung bittet Leserinnen und Leser, die sich durch diese Texte herausgefordert fühlen, ihre Meinungen mitzuteilen.

Lernziele erreichen und selbständig arbeiten

Ein Kommentar zum Beitrag von Gustav Fölsch über „Kompetenz“ und „Autonomie“

In Heft 4/96 hatte Gustav Fölsch mit Hinweisen auf seine Erfahrungen in der Praxis die Schwierigkeit diskutiert, „Kompetenz“ und „Autonomie“ zugleich zu verwirklichen. In diesem Beitrag wird dafür plädiert, das Problem begrifflich bescheidener und damit bearbeitbar anzugehen. Im täglichen Lehren und Lernen lassen sich viele konkrete Möglichkeiten aufweisen, wie die gewünschten Prozesse unterstützt werden können.

Ausflüchte lösen die Probleme nicht!

Eine Entgegnung zum Beitrag von Jochen Pabst

Der Autor des von Pabst kommentierten Beitrags findet sich in dessen Äußerungen nicht angemessen verstanden und beharrt darauf, daß als eine wesentliche Voraussetzung für Autonomie Wissen und Können zu fördern sind.

Öffnung der Schule und Forschung im Prozeß

Ein Projekt der Schulbegleitforschung an Bremer Schulen

Im Laufe der Zeit haben Schulen immer wieder ihre Gestalt, ihre pädagogischen Ziele und besonderen Arbeitsweisen verändert. Neu ist aber, daß Kolleginnen und Kollegen – unter dem Auftrag und Anspruch von Autonomie – in zunehmendem Maße selbst nach Wegen suchen, die ihnen notwendig und sinnvoll erscheinen. Die Öffnung der Schule zum Stadtteil ist ein solcher Weg. Aus der Frage, ob die Schule damit auf dem richtigen Weg ist, stellen sich neue Aufgaben für die begleitende Forschung: Wenn sie sich als Schulentwicklungsforschung versteht, sind die Innovierenden zugleich die Forschenden.

Die Zukunft entwerfen

Lebensplanung als Thema schulischer Bildungsprozesse

Welche Angebote kann Schule ihren SchülerInnen machen, wenn diese sich am Ende ihrer Pflicht-Schulzeit mit dem Wechsel in eine Berufsausbildung oder eine berufsbildende bzw. allgemeinbildende Schule auseinandersetzen? – Dieser Bericht beruht auf Aufsätzen zum Thema „Mein Leben in 20 Jahren“ sowie mündlichen Äußerungen von SchülerInnen, er beschreibt einzelne Unterrichtsbausteine und die Entwicklung eines Curriculums, das die Berufsfindung in die Auseinandersetzung mit einer umfassenden Lebensplanung einbettet. Dabei wird das Verständnis von Schule und Unterricht neu zu bestimmen versucht.

Lektionen über das Leben

Zum Umgang mit Krankheit und Tod in der Schule

Wenn Kinder und Jugendliche lebensbedrohlich erkranken, dann sind ihre Lehrerinnen und Lehrer in besonderer Weise herausgefordert. Sie müssen den Betroffenen Hilfen anbieten, die den Fortgang des Lernens möglich machen. Zudem können und sollten solche Krankheiten auch für die nicht unmittelbar Betroffenen zum Anlaß werden, sich über das eigene Verhältnis zu Krankheit und Tod klar zu werden. In diesem Sinne wäre eine „Krankenpädagogik“ nicht nur als sonder- und heil-

pädagogische Arbeit mit Kranken, sondern auch als allgemeines schulpädagogisches Bildungsprogramm zu verstehen.

Horst Dichanz

216

Gewalt an den Schulen in USA

An den Schulen in den USA ist Gewalt ebenso Thema wie in Deutschland. Die Öffentlichkeit reagiert ebenso betroffen wie die Eltern, Lehrende und ErzieherInnen. Aber es ist nicht so einfach, einfach zuverlässiges Bild der Verhältnisse zu gewinnen: Es ist unklar, was eigentlich unter „Gewalt“ verstanden werden soll. Zudem sind die (sozialen und politischen) Verhältnisse in den USA und Deutschland nicht einfach vergleichbar. Der Autor berichtet über Informationsquellen verschiedener Art (politische Reports, Statistiken, Forschungsprojekte) und deren Bewertung. Er stellt diese in den historischen und sozialen Kontext und interpretiert sie auf dem Hintergrund des spezifischen amerikanischen Bedürfnisses nach Sicherheit.

Peter Krauss

231

Belastung und Arbeitszeit

Verfahren zur Bemessung der Lehrerarbeitszeit in Österreich

In der Diskussion um die Arbeitszeit wird hierzulande in der Regel davon ausgegangen, daß Lehrerinnen und Lehrer, die eine „Stunde“ Unterricht erteilen, dadurch in gleicher Weise belastet sind. In unserem Nachbarland wird dies seit einiger Zeit nicht so gesehen. Das dort übliche Verfahren soll mehr Arbeitszeitgerechtigkeit herstellen. Ob dies ein Vorbild für Arbeitszeitregelungen in anderen Ländern sein könnte, sollte zumindest eine Diskussion wert sein.

Neuerscheinungen:

- Karl-Ernst Jeismann: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. (HGH)
- Elke Kleinau und Claudia Opitz (Hg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. (Dietrich)
- Roland Reichwein (Hg.): Ein Pädagoge im Widerstand. (Köpke)
- Gert Geißler und Ulrich Wiegmann: Pädagogik und Herrschaft in der DDR. (Neuner)
- Hartmut von Hentig: Bildung. (JöS)
- Hans-Günter Rolff u.a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 9. (JöS)
- Helmut Fend: Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät. (B.G.)
- Joachim Schroeder u.a.: „Liebe Klasse, ich habe Krebs!“ (B.G.)
- Eva Bamberg: Wenn ich ein Junge wär' ... (Lemmermöhle)
- Fritz Bohnsack und Stefan Leber (Hg.): Sozial-Erziehung im Sozial-Verfall. (Müller)
- Yaakov Lieberman und Yuval Dror: Curricula in der Schule: Israel. (Konrad)
- Peter Graf und Fritz Loser (Hg.): Zweisprachige Schulen. (JöS)

„Die Deutsche Schule“ (Schools in Germany)

Content of Volume 89, 1997, Nr. 2

- Offensive Pedagogy:** 134
Hans-Georg Herrlitz
The mastering of the past
The question how to deal politically engaged and methodically correct at the same time with persons who have been active during the period of nationalsocialisms in Germany is still controversial in the scientific community – also in the editors staff of this journal. Therefore, this contribution to “offensive pedagogy” should be read and discussed as what it is thought to be: a very personal opinion.
- Barbara Siemsen** 137
„In der Entscheidung gibt es keine Umwege“
(When making a decision there are no detours)
Two pedagogues react upon their dismissal in 1933: Erich Weniger and Adolf Reichwein
- Klaus Mollenhauer** 158
Legends and counterlegends
A critical comment on the contribution of Barbara Siemsen
- Barbara Siemsen** 160
Reply
How does the German educational science treat the period during which pedagogues were faced with political circumstances to which – looking backward – absolute distance should have been taken for granted? Regarding the example of two well-known personages it is demonstrated how different people reacted on the threat of their vocational situation in 1933. – The manuscript of Barbara Siemsen has provoked a controversial discussion in the editors staff. This makes clear how difficult it is to work out such questions methodical correct without misunderstandings and nevertheless bringing out moral concerns. – All readers of these articles who are feeling provoked by these contributions are invited to write their opinions to the staff.
- Jochen Pabst** 163
Achieving objectives and working independently
A comment to the contribution of Gustav Fölsch on “competence” and “autonomy”
With references to his own practical experiences, in number 4/96 of this journal Gustav Fölsch had discussed the difficulty to realize the aims of “competence” and “autonomy” simultaneously. In this contribution it is pleaded to work out the problem in a more modest way so that it can be treated with more success. As to daily teaching and learning there are more real possibilities as to how the aimed processes can be supported.
- Gustav Fölsch** 168
Prevaricating does not solve problems!
A reply to the contribution of Jochen Pabst
The author of the article being commented by Pabst feels himself understood in a deficit manner and he persists on his opinion that an adequate furtherance of autonomy is only possible by achievement in knowledge and performance.

Opening of Schools and Research in Process

A Project of research in connection with school-development at Schools in Bremen

Schools have always changed their organisation, their educational objectives and their particular way of teaching. But at present the teaching staff is looking for sensible and necessary innovation by itself. One way to do so can be the opening of schools to their neighbourhood. This rises the question how teachers can realise to be on the right way? This makes necessary a new kind of evaluative research, in which teachers are innovating and doing research at the same time.

Christoph Heuser und Annelie Wachendorff

183

Making plans for the future

Designing the own life as a part of the educational process

At the end of their compulsory schooling pupils have to come to terms with the anxiety and expectations caused by the forthcoming change from school to vocational training or higher secondary education. This essay deals with the learning opportunities a school can offer pupils in this situation. It is based on compositions about "My life in twenty years" as well as on oral statements of pupils. It describes some lesson modules and the development of a curriculum which aims at integrating the process of choosing a profession into a more comprehensive planning for life. This demands a new understanding on the relationship between school and teaching.

Ingeborg Hiller-Ketterer and Joachim Schroeder

203

Lectures on Life

Dealing with illness and death in school

When children and juveniles fall dangerously ill then their teachers are challenged particularly. They have to offer help to those concerned in such a way as to ensure the continuation of learning. Moreover, such illnesses can and should be the cause for those not personally affected to clarify their own attitude towards illness and death. In this sense a pedagogy dealing with sickness could be understood not only as a part of special education but as a general school pedagogical education program.

Horst Dichanz

216

Violence at schools in USA

Violence is in American schools as well known as in German schools. The American public, educators, teachers and parents are much concerned about violence, probably more than Germans are. But it is hard to get a true picture about the occurrence of violence in American schools. First the indicators about what is seen as violence are not clear, second there are social differences between the American and the German society in terms of violence. The author reports from different resources – public reports, official statistics, research projects – and their interpretation. He tries to put these data into their historic and social frame and gives some interpretation of how violence is regarded by Americans and how it relates to the requirement of safety in the American society.

Peter Krauss

231

Working load and working time

Procedures of valuating working time of teachers in Austria

In many countries working time of teachers is normally discussed under the assumption that each lesson given by a teacher has to be valued in the same degree. In Austria working load is judged in a different way as to bring more justice into the procedure. Perhaps this might stimulate the discussion on working time in other countries.

Belastung und Arbeitszeit

Verfahren zur Bemessung der Lehrerarbeitszeit in Österreich

Im Kontext steigender Aufgaben an den Schulen, aufgrund der demographischen Entwicklung und dem zunehmenden Verlust an finanziellen Ressourcen für das Bildungswesen (Klemm 1995 u. 1996) ist es notwendig geworden, nach *modifizierten Konzepten zum Arbeitszeitmanagement* für Lehrkräfte zu suchen, um den Tendenzen der pauschalen Pflichtstundenerhöhung intelligente Modelle gegenüberzustellen. Ein Blick in unser Nachbarland Österreich zeigt ein Modell, das im Gegensatz zum dänischen Lehrerarbeitszeitmodell am Prinzip des rechtlich fixierten Lehrdeputats festhält und dennoch eine interessante Alternative darstellt.

1. Merkmale des österreichischen Schulwesens

Da im folgenden die verschiedenen Lehrergruppen in Österreich thematisiert werden, ist es zunächst notwendig, das *österreichische Schulwesen* in einem *institutionellen Abriss* (Fuchs 1995 u. Scheipl 1988) darzustellen, wobei das Sonderschulwesen aus quantitativen Gründen keine Erwähnung findet. Die für das Verstehen dieser Schulstrukturen wichtige historische Genese des Bildungswesens in Österreich (Engelbrecht 1982ff. und Scheipl 1987 u. 1988) wird ebenfalls nur punktuell herangezogen. Zum prinzipiellen Verständnis ist es aber erforderlich, kurz den Rahmen der Schulgesetzgebung zu umreißen:

Die *Republik Österreich* ist ein *Föderalstaat* mit insgesamt neun Bundesländern. Im Gegensatz zur Bundesrepublik Deutschland existiert in den Bundesländern der Republik Österreich jedoch *nur eine begrenzte Kulturhoheit*, da die österreichische Bundesregierung seit 1962 über die Kompetenz der Rahmengesetzgebung verfügt. Den österreichischen Bundesländern verbleibt nur der Erlass von Ausführungsgesetzen in Schulangelegenheiten. In der politischen Praxis müssen die Entscheidungen der Schulgesetzgebung mit einer Zweidrittelmehrheit im Parlament im gesellschaftspolitischen Konsens von SPÖ und ÖVP verabschiedet werden, wie dies beim *Schulorganisationsgesetz von 1962*, das das österreichische Schulwesen auf eine einheitliche Basis stellte, der Fall war.

Seit 1962 gab es aber noch *weitere Reformen*, wobei die Einführung der „*Neuen Hauptschule*“ und die Reform der gymnasialen Oberstufe von dominanter Bedeutung waren. Damit stellt sich das österreichische Schulwesen zur Zeit folgendermaßen dar:

Nach einer *Elementarerziehung* in den Kindergärten für Drei- bis Sechsjährige, die seit 1962 auch den Übergang in die Volksschule vorbereiten sollen, beginnt die vierjährige Primarausbildung in der *Volksschulunterstufe*, die mit

der deutschen Grundschule korrespondiert, aber ein *Ein-Lehrer-Prinzip* statt eines Fachlehrersystems aufweist und durch relativ kleine Schulsysteme charakterisiert ist. Ebenso wie in der Bundesrepublik endet die Volksschulunterstufe am Ende der 4. Klasse mit dem von den schulischen Leistungen abhängigen Übergang in eine weiterführende Schule. An die Volksschulunterstufe schließt sich eine Form der Sekundarstufe I an, die sich in die Hauptschule, die Unterstufe der sog. *Allgemeinbildenden Höheren Schule* (AHS) und in die *Volksschuloberstufe* unterteilt. Der Volksschuloberstufe kommt aber nur noch eine periphere Bedeutung zu, da sie in der ganzen österreichischen Republik im Schuljahr 1992/93 von insgesamt lediglich 154 Schülerinnen und Schülern besucht wurde. Die Unterstufe der AHS beschränkt sich auf die erste und zweite Klasse (Schulstufen 5 und 6) und stellt damit die österreichische Variante der schulformabhängigen Orientierungsstufe dar. Im Anschluß daran können die Schülerinnen und Schüler der AHS entweder das siebte und achte Schuljahr an einem Gymnasium oder an einem Realgymnasium (Normalform oder ein wirtschaftskundliches Realgymnasium als Nachfolgeinstitution der ehemaligen Frauenoberschule) absolvieren.

Die sog. „*Neue Hauptschule*“ ist als zweite Schulform im Bereich der Sekundarstufe I vom Gedanken der integrativen Gesamtschule geprägt. Sie ist aber mit dem Nachteil belastet, daß die traditionelle Schulform der AHS nicht involviert ist, womit dem Einheitsschulgedanken deutlich entgegengewirkt wird. Die integrativ ausgerichtete „*Neue Hauptschule*“ umfaßt die Schulstufen 5 bis 8 und endet ohne Abschlußprüfung am Ende der 8. Klasse. In der Hauptschule werden die Kernfächer jeweils in drei Gruppen mit unterschiedlichem Niveau unterrichtet. Der führenden Gruppe vermittelt man dabei, ähnlich wie in der Gesamtschule der Bundesrepublik, Kenntnisse, die dem Level der AHS entsprechen. Interessanterweise erleichtert die Hauptschule in Österreich den Übergang in die Oberstufe der AHS zusätzlich durch das Angebot eines fakultativen Lateinunterrichts. Sie eliminiert somit zum Teil den Faktor der sozialen Selektion durch Bildungsinhalte, die spezifischen gesellschaftlichen Gruppen ferner liegen als anderen. Dennoch gelang es bisher nicht, den erosionsartigen Abbruch der Schulform Hauptschule zu stabilisieren. Der *Trend zur höheren Bildung*, der bei Betrachtung der Beschäftigungsperspektiven plausibel erscheint, konnte auch in Österreich keine Umkehrung erfahren, so daß die österreichische AHS wie das Deutsche Gymnasium – wenn auch in abgeschwächter Form – sich sukzessive zur strukturellen Hauptschule im Sinne des Begriffes wandelt.

Am Schluß der 8. Klasse enden die der Sekundarstufe I entsprechenden Schulformen. Da in Österreich aber eine neunjährige Unterrichtspflicht (keine Schulpflicht wie in der Bundesrepublik) besteht, müssen auch die Schülerinnen und Schüler der Hauptschule noch ein Schuljahr absolvieren, wenn sie nicht, aufgrund guter Leistungen, in die Oberstufe der Gymnasien oder Realgymnasien überwechseln. Aus diesem Grund führte man in Österreich 1962ff den sog. Polytechnischen Lehrgang als neuntes Schuljahr für die Schülerinnen und Schüler ein, die nicht ihren Schulweg in der Oberstufe anderer Schultypen oder in den vollzeitlichen Berufsschulen fortsetzen.

Das *strukturelle Pendant zur gymnasialen Oberstufe* in der Bundesrepublik Deutschland beginnt in Österreich mit Beginn der 9. Klasse, da insgesamt

nur eine zwölfjährige Schulzeit bis zur Matura (Reifeprüfung) vorgesehen ist. Die Oberstufe ist im Gegensatz zur Mittelstufe sehr stark ausdifferenziert. Die Schulform Gymnasium spaltet sich z.B. in den Klassen neun bis zwölf in einen humanistischen (mit den Sprachen des klassischen Altertums Latein und Altgriechisch), einen neusprachlichen und einem sog. realistischen (mit mathematisch-naturwissenschaftlichem Schwerpunkt) Zweig. Das Realgymnasium kennt hingegen eine Gliederung in einen mathematisch oder naturwissenschaftlich orientierten Zweig in der Oberstufe. Des weiteren kann man die gymnasiale Oberstufe auch an einem wirtschaftskundlichen Realgymnasium (mit Hauswirtschaft als Unterrichtsfach) oder an einem sog. Oberstufenrealgymnasium absolvieren, das hauptsächlich von qualifizierten Absolventen der Hauptschule frequentiert wird.

Daneben besteht aber nach Abschluß der 8. Klasse (Gymnasium, Realgymnasium oder Hauptschule) auch die Alternative, eine *höhere Lehranstalt mit berufsbildenden Fächern* zu besuchen, um eine Berufsausbildung zu absolvieren oder nach Beendigung des Polytechnischen Lehrganges eine Lehre anzufangen und parallel dazu, wie beim Dualen System der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland, eine Berufsschule in Teilzeit oder Blockform zu besuchen.

2. Lehrerarbeitszeit

Nach einigen einführenden Gedanken zur Schulstruktur in der Republik Österreich soll nun die *Arbeitszeit der österreichischen Lehrerinnen und Lehrer* betrachtet werden. Bei der Ansicht der Lehrverpflichtung in Österreich wird sofort deutlich, daß die Kultusadministration eine Differenzierung in Bundeslehrer (im wesentlichen Lehrerinnen und Lehrer an der Allgemeinbildenden Höheren Schule und an den vollzeitlichen berufsbildenden Lehranstalten) und Landeslehrer (Lehrerinnen und Lehrer in den Volksschulen, Hauptschulen, Berufsschulen, Sonderschulen sowie den sog. Polytechnischen Lehrgängen) vornimmt.

Die wichtigsten Rechtsquellen sind das *Bundeslehrer-Lehrverpflichtungsgesetz* (BLVG) und das *Landeslehrerdienstrechtsgesetz* (LDG). Im folgenden sollen nun die entsprechenden Ausführungen genauer analysiert werden, um das hochgradig ausdifferenzierte System der Pflichtstundenfestlegung in Österreich darzustellen. *Besondere Berücksichtigung* soll jedoch die Lehrverpflichtung der Bundeslehrerschaft finden, da dieses Modell auch für die Gestaltung des Arbeitszeitmanagements in der Bundesrepublik Deutschland von Bedeutung sein könnte. Grundsätzlich gilt für die Lehrkräfte in Österreich, ebenso wie für die sonstigen Beamten (vgl. *Beamtendienstrechtsgesetz* 1979, § 48ff.), eine 40-Stunden-Woche. Die Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer korrespondiert also prinzipiell mit der ihrer deutschen Kollegen, da auch in Deutschland die *Landesbeamtengesetze* (vgl. *Landesbeamtengesetz* NRW, § 78ff.) den Rahmen der Gesamtarbeitszeit verbindlich fixieren.

Im Rahmen dieser *40-Stunden-Woche* bestehen nun verschiedene Modelle zur Arbeitszeitbemessung. Ebenso wie in der Bundesrepublik Deutschland geht man davon aus, daß sich die gesetzlich vorgeschriebene Lehrverpflichtung (Unterrichtszeit) zusammen mit der Vor- und Nachbereitung des Unterrichts auf 40 Stunden ergänzen.

Das *Bundeslehrer-Lehrverpflichtungsgesetz* (BLVG), dessen Grundprinzipien im Jahre 1965 (vgl. BGBl. 244/1965) fixiert wurden, legt das reguläre Ausmaß der Lehrverpflichtung der Bundeslehrer mit 20 Wochenstunden fest (vgl. BLVG 1995). Dieser Grundsatz ergibt sich aus der Überlegung, daß eine Lehrerstunde (Unterricht inklusive Vor- und Nachbereitung) zwei Arbeitsstunden entspricht. Eine weitsichtige Festlegung, die in der Bundesrepublik Deutschland, unter konsequenter Mißachtung der entsprechenden Belastungsstudien (vgl. Müller-Limmroth 1980) bis heute noch nicht erfolgte. Im folgenden soll jetzt die *Pflichtstundenermittlung* bei den Bundeslehrern genauer focussiert werden:

Das österreichische Bundeslehrer-Lehrverpflichtungsgesetz geht im Gegensatz zu den spezifischen Pflichtstundenfestlegungen in der Bundesrepublik davon aus, daß zwischen den *verschiedenen Unterrichtsfächern* aufgrund der Vor- und Nachbereitung, der Korrekturen und Weiterbildung/Fortbildung eine *differenzierte Belastung* besteht. Dieser *fachspezifischen Belastung* wird durch eine Einordnung der einzelnen Unterrichtsgegenstände in neun verschiedene sog. *Lehrverpflichtungsgruppen* (LVGrp) Rechnung getragen (vgl. BLVG 1995), die sich prinzipiell den folgenden seit 1965 bestehenden Gruppen zuordnen:

- LVGrp. I: Fächer mit umfangreichen Korrekturarbeiten (z. B. Englisch)
- LVGrp. II: schwierige und fachtheoretische Gegenstände mit umfangreicher Vorbereitung (z.B. techn. Fächer)
- LVGrp. III: wie bei der LVGrp. II, aber ohne umfangreiche Vorbereitung
- LVGrp. IV: künstlerische u. sportlich orientierte Fächer
- LVGrp. V: praktische und fachpraktische Lerngegenstände

Jedes Unterrichtsfach erhält damit in einer spezifischen Konstellation – je nachdem ob es in höheren Lehranstalten mit beruflicher Orientierung oder in der AHS unterrichtet wird – eine Werteinheit (WE) (vgl. BLVG 1995, Anl. 1-7) die man zur Ermittlung der Pflichtstundenzahl mit dem Ausmaß der Wochenstunden ($40:2=20$) dividiert.

Zur Verdeutlichung soll nun folgende hypothetische Berechnung der Arbeitszeit einer Gymnasiallehrkraft, die an der Allgemeinbildenden Höheren Schule (AHS) 12 Stunden Deutsch und 8 Stunden Englisch unterrichtet, dienen :

Wochenstunden	Faktoren	= Einheiten
12 Stunden Englisch	1,167 (WE für Englisch an der AHS/LVGrp. I.)	14,004
8 Stunden Deutsch	1,167 (WE für Deutsch an der AHS / LVGrp. I.)	9,336
20 (=reale Wochenstunden)		23.34 (=Faktor gemäß BLVG)

Entsteht durch die Kombination der Unterrichtsfächer ggf. eine wöchentliche Verpflichtung, die über dem Faktor 20 liegt, so werden diese als *Mehrdienstleistungen* abgegolten. Es sind aber nur bestimmte Fächerverbindungen zulässig.

Eine Lehrverpflichtung unterhalb von 20 real gehaltenen Unterrichtsstunden bleibt aufgrund der bedarfsorientierten Einplanung der Lehrkräfte in ihren Schulen selten.

Ein weiteres Beispiel einer Lehrkraft an der AHS mit Hauswirtschaft und Chemie als Unterrichtsfächern, ergibt folgendes Bild:

Wochenstunden	Faktoren	= Einheiten
14 Stunden Hauswirtschaft	0,75 (WE für Hauswirtschaft an der AHS/LVGrp. VI.)	10,5
10 Stunden Chemie	1,105 (WE für Chemie an der AHS / LVGrp. III.)	10,5
24 (=reale Wochenstunden)		21,0 (=Faktor gemäß BLVG)

Obwohl die Anzahl der gehaltenen Unterrichtsstunden mit 24 Stunden sehr hoch liegt, bleibt der Anrechnungsfaktor gemäß BLVG gering, da der Gesetzgeber präjudiziert, daß diese Unterrichtsfächer einen geringeren Arbeitsaufwand bedürfen und somit weniger belastend sind. Zu einer Anrechnung als Mehrdienstleistung, die in der Regel finanziell abgegolten wird, kommen nur die Stunden, die über dem Faktor 20 liegen.

Ein *Überhang* kann leicht erreicht werden, wenn die Lehrkraft noch bestimmte Funktionsämter (Schulleitung, Klassenleitung, Lehrmittelbetreuung etc.), die als sog. *Nebenleistungen* (vgl. BLVG § 9) bezeichnet werden, ausübt. Die sich ergebenden Werteinheiten (z.B. 1,105 für ein Ordinariat) werden zur Lehrverpflichtung hinzuaddiert und ergeben damit den vollständigen Faktor. Liegt dieser dann über 20, so wird die sich ergebende Differenz finanziell kompensiert oder eine Stundensenkung erfolgt.

Es besteht zusätzlich für die österreichischen Lehrkräfte, ähnlich wie für ihre deutschen Kolleginnen und Kollegen, eine *Vielzahl von Möglichkeiten zur Herabsetzung* der Pflichtstundenzahl. So wird z.B. für Pädagogen an Abendschulen, für Leitungsstellen (an Schulen oder anderen pädagogischen Institutionen), bei Tätigkeit als Lehrkraft an den sog. Übungsschulen (im Kontext der Lehrerbildung), bei einer Erziehtätigkeit an Internatschulen oder Schulheimen, aus gesundheitlichen Gründen, bei öffentlichem Interesse (Tätigkeit im Unterrichtsgebiet im außerschulischen Bereich) und bei anderen Beschäftigungen im kulturellen, sozialen, religiösen, sportlichen und wissenschaftlichen Gebiet eine Pflichtstundenreduzierung gewährt (vgl. BLVG 1995, § 2, 3, 5, 8, 10).

Die Lehrerinnen und Lehrer an *ganztätigen Schulformen* unterliegen ebenfalls einer Sonderregelung, da die sog. Betreuungsstunden (Lern- und Frei-

zeit für die Schüler) im Gegensatz zu den Unterrichtsstunden nur jeweils als eine halbe Wochenstunde der entsprechenden Lehrverpflichtungsgruppe Anrechnung finden (vgl. BLVG 1995, § 12).

Das österreichische Bundeslehrer-Lehrverpflichtungsgesetz präsentiert sich somit als *ein hochgradig ausdifferenziertes System der Festlegung der Pflichtstundenzahl* der Lehrkräfte im Bundesdienst. Der zentrale Unterschied zur Pflichtstundenermittlung in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland ist gleichzeitig auch der Mittelpunkt der Festlegung der Lehrverpflichtung in Österreich und zwar die Prämisse, daß die einzelnen *Unterrichtsfächer in verschiedenen Schulformen unterschiedliche Belastungen* darstellen.

So wird z.B. vorausgesetzt, daß ein Mathematiklehrer in der Allgemeinbildenden Höheren Schule, aufgrund der intensiveren Vor- und Nachbereitung, einer größeren zeitlichen Belastung unterliegt, als eine Lehrkraft, die in der gleichen Schulform musisch-künstlerische Fächer vertritt. Folgerichtig wird dann dieser Lehrkraft eine höhere Werteinheit für das vertretene Fach zugeordnet, so daß dadurch die reale Wochenstundenzahl reduziert wird, um dem *Anspruch der 40-Stunden-Woche* gerecht zu werden. Ob diese Parameter den Tatsachen entsprechen, ist schwer verifizierbar. Selbst entsprechende empirische Studien, die zur Absicherung dieser Eckwerte dienen könnten, müßten sich mit dem Vorwurf der Subjektivität der individuellen Einschätzung auseinandersetzen. Obwohl man es noch weiter ausdifferenzieren sollte, erscheint dieses Modell in hohem Maße interessant. Das Bundeslehrer-Lehrverpflichtungsgesetz impliziert im Gegensatz zu den in der Bundesrepublik bestehenden Systemen zur Ermittlung der Pflichtstundenzahl wenigstens den *Ansatz, der individuellen Belastung* der Lehrkräfte gerechter zu werden. Eine der unmittelbarsten Schwächen des österreichischen Modells ist jedoch die Differenzierung bei der Ermittlung der Pflichtstunden in Bundes- und Landeslehrer.

Die *Landeslehrer* (Volksschullehrkräfte, Lehrerinnen und Lehrer in Hauptschulen, Sonderschulen, Teilzeitberufsschulen und an den Polytechnischen Lehrgängen) bleiben in der Republik Österreich von der interessanten Regelung der Arbeitszeit der Bundeslehrer ausgeschlossen. Für sie gilt das sog. *Landeslehrerdienstrechtsgesetz (LDG)*, in dem das Ausmaß der Lehrverpflichtung der Lehrkräfte dieser Schulformen festgelegt ist. Da diese Deputatsregelungen sich weniger als beispielhaftes Modell eignen, genügt es, diese kurz zu resümieren, um einen vollständigen Überblick über die Arbeitszeitverhältnisse der österreichischen Lehrerschaft zu skizzieren:

Die *Lehrverpflichtung der Volksschullehrkräfte* liegt bei 23 Wochenstunden. In diese Lehrverpflichtung sind aber eine halbe Stunde für die Klassenleitung (in der österreichischen Volksschule besteht wie bereits in Kapitel II ausgeführt wurde, ein Klassenlehrer- und kein Fachlehrersystem) und eine weitere halbe Stunde ist für Korrekturarbeiten vorgesehen, so daß die reale Unterrichtsverpflichtung bei 22 Wochenstunden liegt. Bei zweisprachigem Unterricht kann die Stundenzahl zusätzlich auf 21 Stunden gekürzt werden. Weitere Reduktionen des Pflichtstundendeputats für Lehrkräfte können durch spezifische Funktionen (z.B. Sammlungsbetreuung oder Schulleitungsaufgaben) erreicht werden (vgl. LDG 1995 § 48).

Für die *Hauptschullehrkräfte* legte der Gesetzgeber ebenfalls eine Pflichtstundenzahl von 23 Wochenstunden fest. Diese Stundenzahl reduziert sich jedoch für den Unterricht in Deutsch, Englisch, Französisch um eine Wochenstunde je Klasse und für den Unterricht in Mathematik, Physik und Chemie um eine halbe Wochenstunde je Klasse.

Da praktisch jede Hauptschullehrkraft entweder Deutsch, eine lebende Fremdsprache oder Mathematik unterrichtet, weil im Gegensatz zu den Lehrkräften der AHS beim Hauptschullehramt nur das zweite Fach bei der Ausbildung frei wählbar ist und eines dieser Hauptfächer studiert werden mußte, können alle Lehrkräfte diese Abschlagsregelungen in Anspruch nehmen. Die Summe der Deputatsermäßigungen darf aber vier Wochenstunden nicht überschreiten. Jede Hauptschullehrkraft muß somit mindestens 19 Wochenstunden unterrichten. Lediglich für die Schulleitung gelten weitergehende Bestimmungen (LDG 1995, § 48).

Die Lehrverpflichtung der *Sonderschullehrkräfte* orientiert sich an den Bestimmungen zum Pflichtstundendeputat der Hauptschullehrerkräfte (LDG 1995, § 50).

Die Lehrerinnen und Lehrer, die an den sog. *Polytechnischen Lehrgängen* beschäftigt sind, verfügen über das gleiche Pflichtstundendeputat wie die Hauptschullehrkräfte. Des weiteren existiert auch in der Bemessung der Pflichtstundenzahl der Lehrkräfte polytechnischer Lehrgänge durch Sonderregelungen für Lehrer der Fächer Deutsch und Mathematik (LDG 1995, § 51) das Prinzip der fächerspezifischen Differenzierung.

Die Lehrverpflichtung der Berufsschullehrkräfte ist, wie die der Bundeslehrer, vollständig dem Grundsatz der fächerorientierten Bemessung unterworfen. Allgemeinbildender oder betriebswirtschaftlicher Unterricht sind der Fachgruppe I (23 Wochenstunden) zugeteilt. Der Unterricht in den anderen fachtheoretischen Fächern (z.B. Warenkunde) der Fachgruppe II mit ebenfalls 23 Wochenstunden. Für den sog. praktischen Unterricht in der Berufsschule, der der Fachgruppe III zugeordnet ist, besteht eine Wochenverpflichtung von 24,45 Stunden.

Daneben sieht diese Regelung für die Berufsschullehrkräfte eine Vielzahl von Ermäßigungen des Pflichtstundendeputats (z.B. für die Klassenführung, Sammlungsverwaltung, Betreuung der EDV-Anlagen, Laboratoriumsbetreuung usw.) vor (vgl. LDG 1995, § 52).

Eine weitere *Sonderregelung* der Lehrverpflichtung der österreichischen Landeslehrer betrifft die Religionslehrer, da das Gesetz vorsieht, diesen Lehrkräften in Volks-, Haupt- und Sonderschulen, Polytechnischen Lehrgängen und an der Berufsschule pauschal 22 Wochenstunden zuzuweisen, und damit bleibt diese Regelung hinter den Vorgaben für die anderen Lehrkräfte um eine Stunde zurück (vgl. LDG 1995, § 53).

Abschließend ist als kurzes *Resümee der Pflichtstundenregelungen* für die Landeslehrer festzuhalten, daß die getroffenen gesetzlichen Rahmenbedingungen zum Teil zwar das Modell der besonderen Berücksichtigung von Unterrichtsfächern, die als eher arbeitsintensiv im Hinblick auf die Vor- und Nachbereitung gelten (z.B. Deutsch, Mathematik und Fremdsprachen)

berücksichtigen, aber im Gegensatz zum Bundeslehrer-Lehrverpflichtungsgesetz eher schulformspezifisch als fächerspezifisch differenziert wird. Die Festlegungskriterien im österreichischen Landeslehrerdienstrecht korrespondieren somit deutlicher mit den deutschen Modellen der Pflichtstundenregelung als das unverkennbar abweichende österreichische Bundeslehrer-Lehrverpflichtungsgesetz. Die Wochenstundenzahl der österreichischen Landeslehrer liegt jedoch im Vergleich deutlich unter der ihrer deutschen Kollegen (vgl. KMK-Papier IC 1995), wobei aber nicht unbeachtet bleiben darf, das die Unterrichtsstunde aller Schulformen in Österreich 50 Minuten dauert. Nach deutschen Maßstäben entspricht dies einer Verpflichtung von 24,2 Unterrichtsstunden pro Woche.

3. Mögliche Folgerungen für die Arbeitszeitdiskussion in der Bundesrepublik Deutschland

Die vorliegende Darstellung der Pflichtstundenregelung der österreichischen Lehrkräfte verdeutlicht, daß unser europäischer Nachbar Österreich für die Bemessung der Lehrerarbeitszeit über ein ausdifferenziertes Instrumentarium zur Festlegung der Lehrerarbeitszeit verfügt, mit dem auch in der Bundesrepublik erste Veränderungen zur Flexibilisierung der Arbeitszeit realisiert werden könnten. Hier bietet sich die Chance, dieses erprobte Instrumentarium der fächerspezifischen Differenzierung unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Lernsituationen in einzelnen Schulformen oder Lerngruppen, das in Österreich bereits auf eine jahrzehntelange Tradition zurückgeht (vgl. Wiener Lehrerdienstgesetz 1923, S. 15), zu nutzen, um so zur *Arbeitszeitgerechtigkeit* beizutragen. Gleichzeitig besteht hier die Option, einer weiteren *pauschalen Pflichtstundenerhöhung durch intelligente Maßnahmen zu begegnen*. Für eine Diskussionsanregung in die Richtung einer differenzierten Arbeitszeit für unterschiedliche Anforderungen bietet das österreichische Modell eindeutige Perspektiven. Bei genauerer Betrachtung des Modells bleiben aber dennoch offene Fragen und Probleme, die einer Untersuchung bedürften.

Es stellt sich die Frage, nach welchen objektivierbaren Kriterien die einzelnen Werteinheiten für die Unterrichtsfächer festgelegt werden. Ist es z.B. *empirisch belegbar*, daß ein Englischlehrer grundsätzlich mehr arbeitet als ein Geographielehrer, nur weil er ein sog. Hauptfach unterrichtet? Sehr schnell gleitet man in die subjektive Wertung ab, daß Sportpädagogen ohnehin viel weniger arbeiten, da diese Lehrkräfte – zumindest im Sek.-I-Bereich – eher praktisch arbeiten.

Dieser Aspekt stellt eine *zentrale Gefahr des österreichischen Modells* dar, weil es die Unsicherheit in sich birgt, die Lehrerschaft zusätzlich über die Grenzen der Schulformen hinaus in einzelne Fachlehrergruppen zu spalten. Dennoch bleibt das Modell der spezifischen Ausdifferenzierung als konstruktiver Diskussionsanstoß interessant und wird im Hinblick auf die steigenden Anforderungen an das Bildungswesen, die einhergehen mit sinkenden finanziellen Ressourcen, weiterhin zu berücksichtigen sein.

Das *Grundprinzip der „differenzierten Belastung“*, das über die schulformspezifische Bemessung hinausgeht, erscheint weiterentwickelbar und wird im Ansatz auch schon in der Bundesrepublik angedacht oder bereits in An-

sätzen realisiert, wie das Pflichtstundenmodell für thüringische Gymnasiallehrkräfte, das mit einer Bandbreite von 23 bis 26 Pflichtstunden je nach Einsatz in Klassenstufe oder Kursform (Leistungs- oder Grundkurs) arbeitet, eindeutig belegt (vgl. Amtsblatt 1993, S. 227).

Zur *Attraktivität dieses Modelles* trägt auch die Tatsache bei, daß für die Realisierung dieses Konzeptes keine modifizierten strukturellen Rahmenbedingungen, die in der Etablierungsphase immer Kosten verursachen, notwendig sind, so daß die finanziellen Ressourcen im Personalbereich eingesetzt werden könnten.

Um ein abgerundetes konstruktives und zukunftsorientiertes Arbeitszeitkonzept für Lehrerinnen und Lehrer aus diesem Modell zu entwickeln, bedarf es aber noch einer gezielten empirischen Auseinandersetzung mit der Thematik, bei der Chancen und Grenzen dieses Konzeptes diskutiert werden.

Literatur / Quellen:

- Amtsblatt des Thüringischen Kultusministeriums und des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung. Nr. 7/1993
- Bundeslehrer-Lehrverpflichtungsgesetz (BLVG). In: Jahrbuch 1995 der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst. Hg. vom Österreichischen Gewerkschaftsbund. Wien 1995
- Engelbrecht, H.: Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Bd. 1-5. Wien 1982 ff.
- Fuchs, J.: Das österreichische Bildungssystem. In: Schulmanagement. 1995, Heft 1, S. 34-42
- Klemm, Klaus u.a.: Perspektiven der Bildungsfinanzierung. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens. 1993, Heft 1, S. 2-18
- Klemm, Klaus: Schulentwicklung in Deutschland. Aktuelle Tendenzen. Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Essen 1996
- KMK: Pflichtstunden der Lehrer an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen (Schuljahr 1995/96). Bonn, 10.10.1995
- Landeslehrerdienstrechtsgesetz (LDG). In: Jahrbuch 1995 der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst. Hg. vom Österreichischen Gewerkschaftsbund. Wien 1995
- Müller-Limmroth, W.: Arbeitszeit – Arbeitsbelastung im Lehrerberuf. Hg. vom Hauptvorstand der GEW. Frankfurt a. M. 1980
- Scheipl, J. / Seel, H.: Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens von 1750-1938. Graz 1987
- Scheipl, J. / Seel, H.: Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens in der zweiten Republik (1945- 1987). Graz 1988
- Wiener Lehrerdienstgesetz 1923 in der Fassung seiner Novellen von 1924, 1925 und 1931. Hg. von der Sektion Lehrerschaft im Verbands der Angestellten der Stadt Wien. Wien 1932

Peter Krauss, geb. 1969, Lehramtsstudium, Staatsexamen SI. u. Promotionsaufbaustudium an der Universität GH. Essen, z. Z. Doktorand in der AG Bildungsforschung/Bildungsplanung (Prof. Dr. Klemm) an der Universität GH. Essen
Anschrift: Universität Gesamthochschule Essen, Fachbereich 2, Universitätsstr. 11, 45117 Essen