

Die zeitliche Gestaltung des Schulalltags

Bestandsaufnahme und
Empfehlungen zur Umsetzung
in Österreich

März 2015

Edith Flaschberger
Simone Grandy
Felix Hofmann
Lisa Lehner
Friedrich Teutsch
Susanne Vogl
Rosemarie Felder-Puig

In cooperation with:



Co-funded by:



Interimistische Institutsleiterin:

Mag.^a Rahel Kahlert, Ph.D., M.P.Aff

Projektleitung:

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Edith Flaschberger

Projektteam:

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Rosemarie Felder-Puig, MSc

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Edith Flaschberger

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Simone Grandy

Mag. Felix Hofmann

Lisa Lehner, BA BA MA

Mag. Friedrich Teutsch

Dipl.-Soz.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Susanne Vogl

Korrespondenz:

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Edith Flaschberger, edith.flaschberger@lbihpr.lbg.ac.at

Zitationsweise:

Flaschberger, E., Grandy, S., Hofmann, F., Lehner, L., Teutsch, F., Vogl, S., Felder-Puig, R.(2015): Die zeitliche Gestaltung des Schulalltags. Bestandsaufnahme und Empfehlungen zur Umsetzung in Österreich. Wien: LBIHPR Forschungsbericht.

Downloads:

www.lbihpr.lbg.ac.at

Gehen Sie zu *Publikationen suchen / Go to Search Publications*

IMPRESSUM**Medieninhaber und Herausgeber:**

Ludwig Boltzmann Gesellschaft GmbH
Nußdorfer Straße 64/ 6. Stock, A-1090 WIEN
<http://www.lbg.ac.at/lbg/impressum.php>

Für den Inhalt verantwortlich:

Ludwig Boltzmann Institut Health Promotion Research (LBIHPR)
Untere Donaustraße 47/ 3.OG, A-1020 Wien
<http://lbihpr.lbg.ac.at/>

Inhalt

Danksagungen	5
Zusammenfassung	6
1 Einleitung	9
1.1 Einführung in das Thema	9
1.2 Forschungsleitende Fragen	10
2 Methoden	11
2.1 Erhebungsschritte	11
2.2 Analyse der gewonnenen Daten	13
3 Ergebnisse	14
3.1 Pädagogische, didaktische und psychologische Aspekte	14
3.1.1 Chronobiologie – späterer Unterrichtsbeginn und Rhythmisierung	14
3.1.2 Unterrichtsformen und lernpsychologische Aspekte	17
3.1.2.1 Blockstunden	17
3.1.2.2 Pausen	20
3.1.3 Schule als Lebensraum	22
3.1.3.1 Räumliche Gegebenheiten	22
3.1.3.2 Pausen in sozialer und räumlicher Hinsicht	23
3.2 Gesellschaftliche Aspekte	26
3.2.1 Die Lehrer/innenprofession im öffentlichen Blick und in deren Selbstverständnis	26
3.2.2 Ganztagschulen	27
3.3 Rechtliche Aspekte	28
3.3.1 Blockstunden	29
3.3.2 Pausenzeiten	29
3.3.3 Unterrichtsbeginn	31
3.3.4 45-Minuten-Stunden	32
3.4 Umsetzung an Schulen	33
3.4.1 Ergebnisse Schulleiter/innenbefragung 2014	33
3.4.2 Umgang mit Widerstand zur Veränderung	36
4 Kurzübersicht der Ergebnisse	39
5 Schlussfolgerungen für die österreichische Situation	41
6 Literatur	43
6.1 Allgemein	43
6.2 Gesetzestexte	45

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Anteil der Schulen mit „herkömmlicher“ versus alternativer Zeitgestaltung; Daten der österreichischen Schulleiter/innenbefragung 2014 zu Rahmenbedingungen schulischer Gesundheitsförderung	34
Abbildung 2: Sicht der Schulleiter/innen zu Spielraum im Schulzeitgesetz; Daten der österreichischen Schulleiter/innenbefragung 2014 zu Rahmenbedingungen schulischer Gesundheitsförderung	35
Abbildung 3: Rahmenbedingungen für Lehrer/innen; Daten der österreichischen Schulleiter/innenbefragung 2014 zu Rahmenbedingungen schulischer Gesundheitsförderung	35

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht Erhebungen an Schulen	12
Tabelle 2: Überblick über Pausenzeiten laut Ausführungsgesetzen der Bundesländer	31
Tabelle 3: Kurzübersicht zu den Ergebnissen für eine Veränderung der zeitlichen Gestaltung des Schulalltags	39
Tabelle 4: Kurzübersicht zu förderlichen und hinderlichen Faktoren für Veränderungen an der zeitlichen Gestaltung des Schulalltags auf Schulebene	40

Danksagungen

Wir bedanken uns bei folgenden Expert/inn/en (in alphabetischer Reihenfolge) für Interviews und/oder Hinweise zu Literatur, Dokumenten und „Good-Practice“-Schulen:

Dr. Friedrich Fröhlich – BMBF

Dr.ⁱⁿ Maria Fuchsreiter – BMBF

Reg.Rätin Regina Grubich-Müller – SSR Wien

Dr.ⁱⁿ Claudia Jäger – BMBF

Mag.^a Doris Kuhness – Styria vitalis

Mag.^a Anja Matschilnig –KGKK

Dr.ⁱⁿ Eva Mitterbauer – PH Wien

Patrizia Nikzad – NGKK

Michaela Partel, BA – StGKK

MR Dr. Günther Pfaffenwimmer – BMBF

Mag.^a Renate Reingruber – NÖ Gesundheits- und Sozialfonds

Dr. Michael Sörös – SSR Wien

sowie bei allen Vertreter/inne/n der österreichischen Schulen, die an den anonymen Befragungen teilgenommen haben.

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit versteht sich als explorative Studie zur Erforschung der zeitlichen Gestaltung des Schulalltags an österreichischen Schulen. Es sollte herausgefunden werden, über welche Möglichkeiten und welchen Handlungsspielraum Schulen verfügen und ob und wie sie diese nutzen. Das primäre Ziel einer Veränderung von zeitlichen Strukturen ist immer die Förderung der schulischen Leistungen der Schüler/innen sowie mehr Gesundheit und Wohlbefinden auf Seiten der Schüler/innen und Lehrer/innen.

Als Datengrundlage für die in diesem Bericht dargestellten Ergebnisse dienten:

- Ergebnisse einer Literaturrecherche,
- Antworten auf eigens formulierte Fragen, die in die österreichweite Schulleiter/innenbefragung 2014 zu Rahmenbedingungen für schulische Gesundheitsförderung integriert wurden,
- fünf Interviews mit Expert/inn/en für Pädagogik, Schulentwicklung, Schulrecht oder Schuladministration,
- 19 Interviews mit Schulleiter/inne/n, Lehrer/inne/n und vereinzelt auch Erzieher/inne/n bzw. administrativ tätigen Personen an zehn österreichischen Schulen verschiedener Schultypen (davon zwölf Einzelinterviews und sieben Mehrpersonengespräche).

Die Ergebnisse aus diesen verschiedenen Datenquellen wurden nach Analyse zueinander in Beziehung gesetzt und gemeinsam dargestellt.

Thematisiert wurden vor allem Doppel- bzw. Blockstunden, veränderte/verlängerte Pausenzeiten, ein späterer Unterrichtsbeginn für Schüler/innen der Mittel- bzw. Oberstufe und eine Reduktion der Stundenlänge von 50 auf 45 Minuten. Zusätzlich zur Beschreibung und Diskussion dieser Elemente erfolgte eine Auseinandersetzung mit ihren Implikationen für die schulische Praxis in Österreich. Es zeigte sich in den qualitativen Interviews, dass sich diese Elemente an einigen österreichischen Schulen bereits in Umsetzung befinden. Dass trotzdem noch hohes Veränderungspotenzial vorhanden ist, zeigt sich etwa in den Ergebnissen der Fragebogenerhebung, wo 86% der befragten Schulleiter/innen angaben, die zeitlichen Abläufe an ihrer Schule „traditionell“ zu strukturieren.

Der Zusammenhang zwischen zeitlichen und pädagogisch-didaktischen Strukturen kam in unserer Studie deutlich zum Vorschein: Änderungen bedingen sich immer gegenseitig. So ist beispielsweise eine Strukturierung in Doppelstunden praktisch automatisch mit einer Änderung weg von traditionellen Unterrichtsmethoden verbunden, da ein durchgängiger Frontalunterricht unter diesen Rahmenbedingungen nicht möglich ist, weil die Konzentration der Schüler/innen nicht so lange gehalten werden kann. Gleichzeitig sind aber viele Unterrichtsmethoden wie Freiarbeit, Exkursionen oder Gruppenarbeit nur sinnvoll umsetzbar, wenn auch längere Zeiträume dafür zur Verfügung stehen. Zusätzlich kann ein Zusammenhang von zeitlicher, pädagogisch-didaktischer Strukturierung und räumlicher Gestaltung festgestellt werden. Wenn an Schulen räumlich keine Möglichkeiten zur Bildung kleinerer Gruppen oder Rückzugsnischen für offene Lernphasen verfügbar sind, wird die Umsetzung zeitlicher oder pädagogischer Innovationen erschwert.

Die rechtlichen Grundlagen für die zeitliche Gestaltung von Unterricht und Schulalltag wurden ebenfalls untersucht – sowohl in Gesetzestexten als auch im Gespräch mit Expert/inn/en. Die praktische Auslegung der gesetzlichen Bestimmungen ist oft unklar für die Betroffenen und auch häufig mit Expert/inn/en in dem Gebiet nicht eindeutig zu klären, da die Zuständigkeiten in föderalistischer Manier sehr weitläufig sind.

Generell konnten wir wenige Unterschiede zwischen Schultypen oder Bundesländern feststellen, da Veränderungen der zeitlichen Gestaltung eher standortabhängig bzw. durch Schulleitung und die zuständige Person von der Schulbehörde (Landes- bzw. Stadtschulrat) geprägt stattfinden. An Schulen, wo große Zufriedenheit mit vielfältigen Änderungen im zeitlichen Konzept zu herrschen scheint, wurde auch immer von einer positiven Zusammenarbeit mit und Unterstützung durch (ehemals) Bezirksschulinspektor/inn/en oder Landesschulinspektor/inn/en berichtet.

Auf politischer Ebene wäre eine klarere und offensivere Informationspolitik hinsichtlich der (rechtlich gedeckten) Möglichkeiten für Veränderungen an der zeitlichen Gestaltung empfehlenswert. An sich können in den Bundes- sowie den Ausführungsgesetzen der Bundesländer nur wenige Hindernisse für die oben genannten Änderungen gefunden werden; trotzdem bleiben einige Details unklar. Auf Schulebene ist die Überlegung wichtig, zeitliche Änderungen in einem gemeinschaftlichen Prozess mit den betroffenen Lehrer/inne/n umzusetzen sowie immer auch pädagogisch-didaktische und räumliche Veränderungsoptionen im Sinne von Schulentwicklung mitzudenken. Das Rollenverständnis von Lehrer/inne/n spielt nämlich auch eine große Rolle, wenn es um Veränderungen geht: Widerstand, Angst und Verunsicherung können mitunter eine erfolgreiche Umsetzung beeinträchtigen. Die Empfehlung aus der schulischen Praxis lautet auch hier, auf Ebene der Schulen umfassende Information, Möglichkeiten zur Mitsprache bzw. zur partizipativen Entscheidungsfindung im Lehrer/innenkollegium und zum Ausprobieren neuer Konzepte, auch mit zeitlicher Beschränkung, anzubieten.

1 Einleitung

1.1 Einführung in das Thema

Zeit kann sozialwissenschaftlich als komplexes und multi-dimensionales Phänomen verstanden werden. Beispielsweise können Zeitrahmen, Zeiteinteilung bzw. soziale Organisation von Zeit, menschliches Erleben von Zeit (z.B. im Sinne vom Heranwachsen und Älterwerden), Geschwindigkeit, Zeitdauer oder Sequenzialität (d.h. Zeitabläufe) als unterschiedliche Phänomene behandelt und untersucht werden (vgl. Adam 2008). Generell werden objektive und subjektive Zeit unterschieden, wobei die objektive Zeit die messbare Zeit ist, während die subjektive Zeit von den individuellen Empfindungen eines Menschen abhängt (Schwarz 2002).

In Schulen spielt Zeit eine große Rolle. Schulstunden haben einen festgelegten Zeitrahmen und sind darüber hinaus in einem Stundenplan für den ganzen Wochentag bzw. für das Schuljahr festgelegt. Auch Pausen werden mit einer bestimmten Zeitdauer veranschlagt. In den Unterrichtsstunden wird ein jeweils unterschiedliches Lerntempo vorgegeben. Neuere Konzepte der Schulorganisation sehen auch ganztägige Schulformen vor, die eine neue Art der Zeiteinteilung und des Zeitverständnisses mit sich bringen (vgl. z.B. Roth 2011). In höheren Schulen sind schon seit langem wöchentliche Unterrichtszeiten von bis zu 40 Stunden üblich, was Herausforderungen in der zeitlichen Organisation für alle Beteiligten bedeuten kann.

Für Schüler/innen bedeutet „Zeit“ etwas anderes als für Erwachsene; sie haben eine andere Zeitwahrnehmung bzw. ein anderes Zeitbewusstsein und kommen in der Schule häufig zum ersten Mal mit einer gesellschaftlichen Institution in Berührung, die stark am rational geprägten Zeitverständnis der Erwachsenen orientiert ist (Kolbe et al. 2006). Die objektive Zeitvorstellung wird durch Eintritt in die Schule erlernt – die zeitlich strukturierte Form der Schulalltags mit den Unterrichtsstunden und den Pausen bei gleichzeitiger Reduktion der Freizeit nimmt zunehmend Einfluss auf den Lebensrhythmus des Kindes. Zudem wird auch die Planung einer fernerer Zukunft notwendig: Es wird auf Ergebnisse hingearbeitet und am Semesterende bzw. Ende des Schuljahres ein Zeugnis erhalten (Schwarz 2002).

Neue Formen der schulischen Zeitgestaltung werden insbesondere im Zusammenhang mit innovativen Formen der Lernorganisation notwendig. Das Ziel ist hier zumeist primär eine Steigerung der Lernleistung der Schüler/innen. Jedoch gibt es auch Hinweise darauf, dass sich lern- und gesundheitsförderliches Lehren und Lernen eher ergänzen und decken als im Gegensatz zueinander stehen. In jedem Fall ist zum Beispiel individualisiertes Lernen bzw. differenziertes Lehren einfacher möglich, wenn größere Zeiträume am Stück zur Verfügung stehen (vgl. auch Felder-Puig et al. 2011; Flaschberger & Gugglberger 2015).

Gleichzeitig ist auch eine Tendenz zur Erweiterung des Angebots von Ganztagschulen in Österreich zu erkennen, was sich naturgemäß auf die zeitliche Gestaltung des Schulalltags auswirkt. Das Konzept von Ganztagschulen ist also ein wichtiges Thema in diesem Kontext und wird von uns berücksichtigt, ist aber natürlich neben Argumenten hinsichtlich der leistungs- und gesundheitsförderlichen Wirkung auch ein sozial- und familienpolitisches Thema. Argumente dafür und dagegen sind gleichermaßen zu finden. Speziell wegen der ungleichen Verteilung von

Bildungschancen wären Ganztagschulen jedoch anzustreben, da gerade bildungsfernere Schichten von einem verschränkten Angebot profitieren können, wenn es entsprechend umgesetzt wird (Hörl et al. 2012). Der vorliegende Bericht beschäftigt sich allerdings generell mit Möglichkeiten für neue Formen der Zeitgestaltung an Schulen, nicht nur für Ganztagschulmodelle.

In verschiedenen Forschungsbereichen wie den Neurowissenschaften, der Lernpsychologie, der Schlafforschung oder der Gesundheitsförderungsforschung werden gesundheitliche und leistungsbezogene Aspekte im Zusammenhang mit schulischer Zeiteinteilung und -strukturierung untersucht. Ein Beispiel dafür sind optimale Beginnzeiten des Unterrichts entsprechend dem Alter der Schüler/innen, die Rhythmisierung von Unterrichts- und Erholungsphasen oder eine Pausengestaltung, die den Bedürfnissen der Schüler/innen und Lehrer/innen entgegenkommt und zu mehr Erholung, Wohlbefinden und letztlich Leistungsfähigkeit beiträgt.

1.2 Forschungsleitende Fragen

Für das hier dargestellte Forschungsprojekt beziehen wir uns zum einen auf die multidisziplinären Erkenntnisse zu den Themen „Zeit“, „Zeiträume“ und „Pausengestaltung“ an Schulen und zum anderen auf im Rahmen dieser Studie neu gewonnene, österreichspezifische Daten. Zusammengefasst lauten unsere Forschungsfragen:

- Welche Empfehlungen gibt es aus Sicht der Wissenschaft bzw. von Expert/inn/en hinsichtlich der zeitlichen Gestaltung an Schulen im Sinne einer Gesundheits- sowie Leistungsförderung?

- Wie können diese Empfehlungen an Österreichs Schulen in der Praxis umgesetzt werden?
 - Wie kompatibel sind sie mit der rechtlichen Situation?
 - Welche förderlichen und hinderlichen Faktoren gibt es an den Schulen?

2 Methoden

Die vorliegende Studie speist ihre Daten aus verschiedenen Quellen bzw. Erhebungen, die zu diesem Zwecke durchgeführt wurden. Im Folgenden werden die separaten Schritte beschrieben; die Ergebnisdarstellung allerdings orientiert sich dann an als relevant identifizierten Themenbereichen und verbindet oder vergleicht die Ergebnisse aus den verschiedenen Datenquellen.

2.1 Erhebungsschritte

- **Literaturrecherche und -analyse**

Anhand der Fragestellungen wurden in verschiedenen wissenschaftlichen Datenbanken sowie in praxisbezogener Literatur zum Thema recherchiert. Die relevanten Ergebnisse dieser Recherchen wurden analysiert, zusammengefasst und fließen so in den Ergebnisteil dieses Berichts ein.

- **Analyse von relevanten Daten der österreichweiten Schulleiter/innenbefragung 2014 zu Rahmenbedingungen schulischer Gesundheitsförderung**

Im Zuge der österreichischen Schulleiter/innenbefragung (Teutsch et al., in Druck), die im Frühjahr 2014 vom Ludwig Boltzmann Institut Health Promotion Research zur Thematik der Gesundheitsförderung an über 800 Schulen verschiedener Schultypen durchgeführt wurde, wurden auch Fragen zur zeitlichen Gestaltung gestellt. Diese wurden spezifisch für die vorliegende Studie in die Erhebung integriert.

- **Aufarbeitung der rechtlichen Situation zum Thema Zeitgestaltung an Schulen**

Um herauszufinden, welchen Spielraum Schulen tatsächlich haben, wenn es darum geht, die zeitliche Strukturierung des Schulalltags zu verändern, wurde die diesbezügliche Gesetzgebung untersucht. Dabei wurden sowohl die Bundesgesetzgebung als auch die Gesetzgebungen der neun österreichischen Bundesländer analysiert.

- **Expert/inn/eninterviews**

Insgesamt wurden fünf sogenannte „Expert/inn/eninterviews“ geführt. Die befragten Expert/inn/en für Pädagogik, Schulentwicklung, Schulrecht und Schuladministration beschäftigen sich mit dem Thema der zeitlichen Gestaltung von Unterricht und Schulalltag im Zuge ihrer Arbeit an Schulbehörden oder nachgeordneten Institutionen.

- **Interviews mit Schulleiter/inne/n und Lehrer/inne/n**

Es wurde auch eine andere Art von Expert/inn/en, nämlich solche aus der schulischen Praxis, zum Thema befragt. An insgesamt zehn österreichischen Schulen verschiedener Schultypen wurden qualitative Befragungen mit Schulleiter/inne/n und/oder Lehrer/inne/n sowie anderem Schulpersonal geführt (siehe auch Tabelle 1). An jeder teilnehmenden Schule wurde

mindestens ein Interview (Einzelinterview oder Mehrpersonengespräch) durchgeführt. Insgesamt wurden so 19 Interviews durchgeführt, davon waren zwölf Einzelinterviews. Die restlichen sieben Interviews wurden mit mind. zwei und max. fünf Interviewpartner/innen geführt. Dabei wurden Leitfäden verwendet, um die für die Studie relevanten Informationen zu erfahren; allerdings wurde auch auf eine Gesprächssituation geachtet, die offen hinsichtlich Themen der Schulvertreter/innen war.

Die ursprüngliche Idee, jeweils nach Schultyp Schulen mit traditioneller Zeitgestaltung und solche mit demgegenüber veränderten Modellen gegenüberzustellen, wurde im Prozess verworfen. Es zeigte sich, dass die von uns als relevant angesehenen zeitlichen Strukturen einerseits erst während der Interviewsituation sinnvoll identifiziert werden konnten und so für das Auswahlverfahren ungeeignet erschienen. Andererseits erkannten wir auch die relativ willkürliche Festlegung auf gewisse Merkmale als „Good Practice“ oder „Normal Practice“ als voreilig. Die Interviews an den Schulen (wie auch mit den Expert/inn/en aus den Schulbehörden) dienten in Folge als explorativer Zugang zum Thema. Daher sollte nicht mit Definitionen zu offensiv vorstrukturierend eingegriffen werden.

Die Auswahl der Schulen erfolgte nach den Empfehlungen diverser Expert/inn/en (auch aus der ersten Erhebungsphase mit den Personen aus den Schulbehörden) sowie auf Basis von Recherchen des Projektteams. Dabei wurde darauf geachtet, sowohl Schulen mit offenkundig traditionelleren wie auch alternativen zeitlichen und räumlichen Gestaltungsformen in die Studie aufzunehmen.

Der Leitfaden für die Gespräche umfasste Fragen nach der zeitlichen und räumlichen Gestaltung sowie deren allfälliger rezenter Veränderungen. Dabei wurde insbesondere auf die Einführung von geblockten Unterrichtseinheiten, der Pausenlänge und -gestaltung, Beginnzeiten des Unterrichts bzw. Öffnungszeiten der Schule und veränderte oder besondere Raumnutzung eingegangen. Bedingungen an den jeweiligen Standorten sowie förderliche und hinderliche Aspekte zu Veränderungen – egal ob tatsächlich durchgeführt oder hypothetisch – wurden ebenfalls erfragt.

Schultyp	Bundesland	Anzahl Interviews (Einzel- und Mehrpersonengespräche)
2 Volksschulen (VS)	Kärnten, Wien	4
3 Neue Mittelschulen (NMS)	Niederösterreich, Steiermark, Wien	6
3 allgemein bildende höhere Schulen (AHS)	Wien	5
2 berufsbildende Schulen (BBS)	Wien	4
Insgesamt: 10 Schulen	4 Bundesländer	19 Interviews

Tabelle 1: Übersicht Erhebungen an Schulen

2.2 Analyse der gewonnenen Daten

Sowohl die Interviews mit Personen aus dem Bereich der Schulbehörden wie auch jene mit den Schulvertreter/inne/n wurden einer qualitativen Themenanalyse unterzogen, die sich an der zusammenfassenden Form dieser von Froschauer & Lueger (2003) orientiert. Themenbereiche, die von Expert/inn/en bzw. von Schulvertreter/inne/n behandelt werden, in Hinblick auf die Forschungsfragen dieser Studie zu identifizieren, zusammenzufassen und zu beschreiben.

Um den Wünschen einiger Interviewpartner/innen nach Anonymität bzw. Vertraulichkeit in der Darstellung ihrer Aussagen nachzukommen, wurde dies allen Befragten zugesichert und hatte dementsprechend Auswirkungen auf die Ergebnisdarstellung (siehe Kap. 3).

Die Aufarbeitung der Literatur erfolgte nach der Methode des narrativen Reviews (Cronin et al. 2008): Wissenschaftliche Datenbanken wurden nach relevanten Schlagworten durchsucht, gefundene Literatur gesichtet und analysiert. Zudem wurden über Handsuche und über Literaturverweise Publikationen und Online-Ressourcen gefunden und auf ihre Relevanz hin untersucht. Die Inhalte aus dieser Literatur wurden ähnlich wie bei der oben beschriebenen Analyse der Interviews thematisch gruppiert.

3 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse aller Erhebungen der vorliegenden Studie zusammengeführt und nach Themenbereichen geordnet. Überschneidungen sind möglich, da viele der Aspekte zusammenwirken und voneinander abhängen. Insbesondere ein Zusammenhang von zeitlichen wie räumlichen Gegebenheiten konnte immer wieder hergestellt werden. Aussagen, die aus der analysierten Literatur zum Thema stammen, werden wie gewohnt zitiert; Erkenntnisse, die aus den Interviews mit Expert/inn/en gewonnen werden, werden anonymisiert dargestellt.

Zu den Expert/inn/en zählen auf der einen Seite die interviewten Schulvertreter/innen – Schulleiter/innen, Lehrer/innen und vereinzelt auch Erzieher/innen sowie administrative Kräfte – und auf der anderen Seite die Personen aus dem Bereich der Schulbehörden, der Pädagogik und Schulentwicklung, mit denen wir ebenfalls Gespräche zum Thema geführt haben. Zusätzlich fließen auch Ergebnisse der österreichischen Schulleiter/innenbefragung 2014 zu Rahmenbedingungen schulischer Gesundheitsförderung (Teutsch et al., in Druck) ein.

3.1 Pädagogische, didaktische und psychologische Aspekte

3.1.1 Chronobiologie – späterer Unterrichtsbeginn und Rhythmisierung

Ein späterer Schulbeginn, insbesondere für Schüler/innen der Mittel- und Oberstufe, wird aus Sicht der Chronobiologie als zielführend gesehen, um bei den Jugendlichen in der Pubertät Schlafmangel und die daraus resultierenden Probleme von Konzentrationsschwierigkeiten über verstärkte Neigung zu depressiven Verstimmungen bis hin zu schlechteren schulischen Leistungen zu minimieren (vgl. z.B. Warner et al. 2008). Für die Verschiebung der Schlafphasen (späteres Zu-Bett-Gehen) der jungen Menschen werden mittlerweile nicht nur soziale, sondern auch biologische Gründe angenommen, die den Schlafrhythmus inkompatibel mit einem früheren Schulbeginn (d.h. um 8:00 oder davor) machen (vgl. z.B. Louzada et al. 2008).

Eine rezente Studie aus den USA zeigte in einer experimentellen Verschiebung des Schulbeginns von 8:00 auf 8:25 zahlreiche signifikante Verbesserungen bei den Schüler/inne/n (Durchschnittsalter: 15,6 Jahre) hinsichtlich Schlafdauer, Laune, Tagesmüdigkeit und Koffeingebrauch auf (Boergers et al. 2014). Die Ergebnisse einer weiteren US-amerikanischen Studie waren ebenfalls signifikant hinsichtlich Verbesserung der Schlafdauer und -zufriedenheit, Motivation und Verringerung von depressiven Verstimmungen bei 14- bis 18-jährigen Schüler/inne/n durch die Verschiebung des Schulbeginns von 8:00 auf 8:30 (Owens et al. 2010). Ein weiterer zusätzlicher Aspekt kann die Präferenz des Schlafzyklus sein: Sogenannte „Abendmenschen“ haben es schwerer mit früheren Beginnzeiten, was sich auch im Gegensatz zu den Jugendlichen, die eher zu den „Morgenmenschen“ gehören, in einer verstärkten Vulnerabilität hinsichtlich schlechterer Laune, Tagesschläfrigkeit, verringertem Konzentrationsvermögen und den daraus entstehenden Problemen im Schulalltag widerspiegelt (Warner et al. 2008). Für diese Gruppe von Schüler/inne/n

ist also die für alle ohnehin erschwerende Umstellung der zirkadianen Rhythmen noch schwieriger.

Ein zusätzlicher Aspekt, der bei der zeitlichen Gestaltung des Schulalltags zwar direkt keinen Einfluss hat, aber in diesem Kontext haben kann, ist die zeitliche Gestaltung der Freizeit der Schüler/innen. US-amerikanische Studien etwa beschäftigen sich mit dem „Freizeitstress“ von Kindern und Jugendlichen, der natürlich auch auf schulische Leistung und das Empfinden von der zeitlichen Gestaltung des Schulalltags oder auch Schuljahres auswirken kann (vgl. z.B. Brown et al. 2011).

Es zeigte sich außerdem in einer vergleichenden Studie, dass australische Schüler/innen im Alter von 13 bis 18 Jahren durchschnittlich 47 Minuten pro Nacht mehr schlafen als US-amerikanische Schüler/innen im selben Alter. Bei Letzteren wurden frühere Schulbeginnzeiten, mehr extracurriculare Beschäftigung (Hausübungen, Jobs, Sport usw.) sowie seltenere Festsetzung von Schlafenszeiten von Seiten der Eltern festgestellt, was sich laut Studienautor/inn/en verkürzend auf deren Schlafdauer auswirkte (Short et al. 2012).

Diesem natürlichen Biorhythmus von Kindern und Jugendlichen stehen manche aber auch kritisch gegenüber und sehen diesen als anpassungsfähig. Wichtiger sei die Frage nach Zeitstrukturen, die vielfältige Formen des Lernens bestmöglich gestaltbar machen (Vogel 2012). Kritisch wird auch von Kolbe und Kolleginnen (2006) das Postulat dieser naturgegebenen, typischen Rhythmen gesehen, die für alle Schüler/innen gleichermaßen gelten sollen: Hier sehen die Autor/inn/en teilweise zu starke ideologische Prägungen ohne die notwendigen empirischen Belege dafür. Dies widerspricht sich teilweise mit den weiter oben dargestellten Studien, die für diese Umstände aus Sicht der Chronobiologie ausreichende Beweise annehmen. Wichtig erscheint hier aus wissenschaftlicher Sicht, die Ergebnisse aus der Forschung zu physiologischen Zusammenhängen durchaus ernst zu nehmen, aber auch nicht als alleinige Erklärungsgrundlage für eine veränderte schulische Zeitgestaltung heranzuziehen. Es gibt auch (reform-)pädagogische, didaktische und sozial- und familienpolitische Argumentationslinien, die eine hier vorläufig skizzierte neue Form der Zeitgestaltung an Schulen unterstützen können.

Die befragten Schulvertreter/innen zeigten in einigen Fällen Interesse für einen späteren Schulbeginn am Morgen. Eine der untersuchten Schulen hat derzeit einen späteren Unterrichtsbeginn (d.h. nach 8:00) und eine offene Beginnphase zwischen 7:45 und 8:30. Sonst konnte man von der Planung solcher Veränderungen, Erzählungen von bereits erfolgter Verschiebung des Beginns an anderen Schulen oder auch von einer überzeugten Haltung dagegen erfahren. Die meisten Gründe dafür wurden darin gesehen, dass ein Beginn um oder vor 8:00 sowohl für Lehrer/innen wie auch Schüler/innen zu früh sei, um konzentriert und erholt an die Arbeit zu gehen. Das wurde auch teilweise bei den Volksschüler/inne/n so empfunden, obwohl dies ja aus Sicht der Chronobiologie nicht unbedingt so gesehen wird – die Empfehlung für eine spätere Beginnzeit gilt für Schüler/innen ab der Pubertät. Die bevorzugte Startzeit der Schulvertreter/innen, die sich dazu äußerten, lag bei 8:30.

Die – sehr häufig – argumentierte Barriere zur Einführung des ansonsten durchaus gewünschten späteren Beginns war die Tatsache, dass der Schultag dadurch später enden würde. Die Lehrer/innen hätten dafür oft keine entsprechenden Arbeitsplätze zur Verfügung, um z.B. auch Freistunden für Unterrichtsvor- und -nachbereitung zu nutzen. Einige würden es auch aus Gewohnheit vorziehen, nicht zu lange im

Schulgebäude zu verbleiben. Jedoch zeigte sich in einer Schule, die als Neubau mit großzügigeren Arbeitsplätzen für Lehrkräfte aufwarten kann, dass es dann durchaus vermehrtes Interesse geben kann, diese zu nutzen; auch sichtbar durch die kolportierte Forderung nach längeren Öffnungszeiten des Schulgebäudes von Seiten der Lehrer/innen (vgl. auch Kap. 3.1.3). In Hinblick auf die Machbarkeit eines späteren Schulbeginns an Schultypen mit vielen Wochenstunden, insbesondere berufsbildenden höheren Schulen, wurde auch eher kritisch geantwortet, da sich der Unterricht sonst noch häufiger bis in die Abendstunden ziehen würde, was die Schulvertreter/innen auch aus Schüler/innensicht als nachteilig empfanden. Manche Lehrer/innen berichteten auch, dass die Müdigkeit der Schüler/innen in der Früh angenehm für ihre Unterrichtsgestaltung sei, da es dann in den Klassen meist ruhiger ist. In ländlichen Regionen kann auch der Fahrplan der öffentlichen Verkehrsmittel einer Verschiebung des Schulstarts im Wege stehen – hierbei sind Absprachen mit den Verkehrsbetrieben bzw. auch mit anderen Schulen in der Region zur Kooperation wichtig.

Eine weitere, auch von den Expert/inn/en im Bereich der Schulbehörden bzw. Pädagogik/Schulentwicklung genannte Möglichkeit, den Schulbeginn morgens anders zu gestalten, ist eine gleitende Anfangsphase, wo Schüler/innen anwesend sein können, aber nicht müssen, und in dieser Zeit auch „langsam an konzentrierte Phasen herangeführt“ werden (Holtappels 1995, S.221). Wie zuvor schon erwähnt, gibt es diese offene Anfangsphase an einer der befragten Schulen, einer Neuen Mittelschule, die ganztags geführt wird, und wurde als sehr positiv für alle Beteiligten beschrieben. Dort werden – wie auch für andere Schulen von Interviewpartner/inne/n geplant – die Schüler/innen in dieser offenen Phase auch spezifisch durch Förderstunden unterstützt.

Im Zusammenhang mit offenen Anfangsphasen wird eine langjährige Forderung im Bereich der Förderung von gesunder Ernährung interessant: ein gemeinsames, gesundes Frühstück zu ermöglichen; gerade für Schüler/innen, die vielleicht zu Hause dem nicht nachkommen (können) und sonst mit leerem Magen in den Schultag starten würden. Dies zeigt sich auch wieder in den Daten der aktuellen Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)-Befragung: Etwa die Hälfte der österreichischen Schüler/innen an Sekundarschulen frühstückt in der Früh nicht; Tendenz seit einigen Jahren leicht steigend (Ramelow et al. 2015). Auch in Bezug auf einen längeren Schultag wird immer wieder darauf hingewiesen, dass es sowohl für Schüler/innen als auch Lehrer/innen eine entsprechende Mittagsverpflegung mit warmem, abwechslungsreichem und gesundem Speiseangebot als Vorbedingung geben sollte.

Im Zusammenhang mit der Chronobiologie taucht auch der Begriff der „Rhythmisierung“ auf. In ihrer Expertise zu diesem Thema fassen Kolbe und Kolleginnen (2006) Literatur zusammen, die die Ursprünge des Begriffs bzw. Konzepts in den 1920er Jahren in Deutschland verorten. Auch zur Zeit des Aufkommens dieses Konzepts ging es in erster Linie darum, in einem naturalistischen Verständnis den „Tagesrhythmus“ der Schüler/innen in die Planung des Schulalltags einzubeziehen. Dabei sei insbesondere eine hohe Leistungsphase am Vormittag, ein Leistungstief um die Mittagszeit und eine weitere Leistungsphase am Nachmittag zu berücksichtigen. Zudem sei generell für die Gesundheit der Schüler/innen mehr Abwechslung von An- und Entspannungsphasen wichtig (Kolbe et al. 2006).

Dieser „kindgerechte“ Rhythmus zeichnet sich also etwa durch gelenkte versus un gelenkte, Bewegungs- versus Ruhephasen oder Spiel- versus Arbeitsphasen aus (Holtappels 1995). Auch, aber nicht nur in reformpädagogischer Tradition wird die

Rhythmisierung daher vor allem im Kontext von der an den Bedürfnissen der Schüler/innen orientierten Unterrichtsgestaltung gesehen. Burk (2005; zit. nach Kolbe et al. 2006) geht ebenfalls davon aus, dass die Beachtung natürlicher Rhythmen kindgerechter und so für die Gesundheit von Bedeutung sei. Zudem postuliert er, dass Pausen und Phasen mit geringerer Konzentration als Teil von Lernprozessen gesehen werden sollten (ebd.).

3.1.2 Unterrichtsformen und lernpsychologische Aspekte

3.1.2.1 Blockstunden

Neuere, weniger traditionelle Formen des Lernens benötigen auch andere Rahmenbedingungen als der als klassisch geltende „Frontalunterricht“. Dieser ist zwar längst in fast allen Klassenzimmern zumindest reduziert und von anderen Lehrformen komplementiert worden, trotzdem ist er noch immer, auch in der Gestaltung der organisatorischen Rahmenbedingungen von Unterricht, der Hauptfaktor. Das bedeutet, dass andere Formen des Unterrichtens wie etwa offenes Lernen, Exkursionen, Gruppenarbeit oder Projektunterricht nicht besonders gut mit den üblichen 50-Minuten-Einheiten zu verbinden sind. Von Deutschlehrer/innen wurde etwa berichtet, dass Textproduktion und darauf bezogene Gruppenarbeit innerhalb der üblichen 50-Minuten-Einheiten nur schwer möglich sind.

Vielfach wird in der Literatur, aber auch bei den von uns befragten Expert/inn/en in Schulen und Schulbehörden immer wieder von geblockten Stunden berichtet, die den Unterricht wie den Schulalltag verändern können. Wie in der Hirnforschung festgestellt, ist das Arbeitsgedächtnis begrenzt, wodurch der Aufbau einer Unterrichtsstunde sehr wichtig ist, um Lernprozesse bestmöglich zu gestalten. Begünstigend wirken hier Blockstunden, die auch verschiedene Unterrichtsformen wie Gruppenarbeit oder selbständiges Arbeiten mit kurzen Pausen dazwischen ermöglichen (Roth 2011). Ebenso betont die Wissenschaft die Wichtigkeit des Übens vom Allgemeinen an Beispielen (vgl. z.B. Spitzer 2010): Es braucht aber Zeit und Raum für das Lernen an Beispielen durch vielfältige Lehrmethoden. Dabei ist auch zu erwähnen, dass Frontalunterricht nicht per se als pädagogisch unbrauchbar gilt, sondern gerade für spezifische Inhalte oder für spezifische Gruppen von Schüler/innen sogar oft von Vorteil sein kann (vgl. z.B. Flaschberger & Gugglberger 2015). Eine verschränkte Form von Frontalunterricht und Freiheitsphasen innerhalb eines Unterrichtsblocks scheint daher empfehlenswert zu sein.

In den meisten Fällen wurde in der schulischen Praxis nur von Doppelstunden berichtet – allerdings kommt es in einzelnen Schulen, die an dieser Studie teilnahmen, auch zu Blockungen von mehr als zwei Unterrichtseinheiten; dies insbesondere in berufsbildenden höheren Schulen mit fachpraktischem oder auch fächerübergreifendem Unterricht.

In den meisten Fällen wurde von den Vorteilen von Blockunterricht zwischen 90 und 100 Minuten gesprochen, wenn dies bereits eingeführt war. Manchmal wurde auch über Erfahrungen damit an anderen Schulen gesprochen. Es wurde unisono darüber berichtet, dass Blockunterricht in jeglicher Variante zu veränderter Unterrichtspraxis führt. In einigen Fällen sei dies mittels unterstützender Fort- und Weiterbildungen passiert; in anderen Fällen sei das auch gar nicht notwendig gewesen. Dies

widerspricht der wissenschaftlichen Literatur zu diesem Thema: Lehrkräfte würden durch veränderte zeitliche Strukturen alleine ihren Unterricht nicht unbedingt verändern bzw. sollte die Veränderung der didaktischen Prozesse eigentlich der zeitlichen Restrukturierung vorgelagert sein (vgl. auch Kolbe et al. 2006). Ohne auch entsprechende Weiterbildungen in Didaktik für Lehrer/innen zu forcieren, wären etwa Blockbildungen nicht zielführend – wie etwa in einer Schweizer Studie zu lesen ist (Wicki & Dietrich 2007). Auch in US-amerikanischen Studien wird dem Umgang mit bzw. der Vorbereitung von Lehrpersonen auf (Block-)Unterricht mehr Bedeutung zugewiesen als der Einführung des Blockunterrichts an sich (vgl. Jenkins et al. 2002). Für noch tiefgreifender veränderte Zeit- und Unterrichtsstrukturen – wie etwa die Einführung von Jahrganggruppen inklusive Jahres- und Wochenarbeitsplänen, Werkstätten- oder Lernbüro-Organisation oder Stundenverkürzungen und dadurch Möglichkeiten zur spezifischen Förderung in den „gewonnenen“ Unterrichtseinheiten – ist insbesondere auch Kooperation und Koordination im Lehrer/innenteam erforderlich (vgl. z.B. Kolbe et al. 2006).

Die veränderte Unterrichtspraxis (durch Blockstunden) wurde in unserer Interviewstudie als Einsatz verschiedener Methoden (z.B. Gruppenarbeit, mediale Unterstützung, externe Vortragende) bis hin zu Freiarbeit bzw. offenen Unterrichtsmethoden beschrieben. Von Letzterem in der klassischen Form wurde nur in wenigen Fällen, aber dafür auch unterschiedlichen Schultypen berichtet, und dies auch als prinzipiell machbar und förderlich für Schulklima und Unterrichtserfolg beschrieben. Einige der von uns besuchten Schulen bieten zumindest in einem Teil ihrer Klassen oder in manchen Fächern die Möglichkeit für Tages-, Wochen- und Epochenplanarbeit, Arbeiten mit Mindmaps oder „COOL“-Klassen (Cooperatives, Offenes Lernen). Dafür bedürfe es aber passender Rahmenbedingungen: entsprechende räumliche Gegebenheiten und auch ausreichende Lehrer/innenstunden für Teamteaching. Ganztagschulen wurden zwar nicht als unumgängliches, aber sehr förderndes Gerüst gesehen, um derartige Lernformen umsetzen und stärker auf Rhythmisierung achten zu können. Nicht in jedem Fall aber wurden offene Lernformen als ideal gesehen: Nicht jede/r Schüler/in kann mit dem hohen Maß an Selbstorganisation umgehen; manche können damit auch – zumindest in der ersten Zeit – überfordert sein. Es wurde außerdem auch herausgestrichen, dass wahrscheinlich auch nicht jede/r Lehrer/in mit dieser Methode gut umgehen kann. Zudem ist natürlich nicht in jeder Stunde, in der geblockter Unterricht stattfindet, auch Freiarbeit bzw. offenes Lernen sinnvoll oder möglich.

An manchen Schulen wurde erwähnt, dass man eben nicht unbedingt auf klassische Formen der Freiarbeit zurückgreift, aber doch durch Blockstunden die Möglichkeit hat, andere Methoden als Frontalunterricht zuzulassen. Insbesondere wurde dabei auch erwähnt, dass Exkursionen bzw. Lehrausgänge oder externe Vorträge oft nur dann möglich werden, wenn (oft mehr als zwei Stunden) geblockte Unterrichtszeit zur Verfügung steht.

Der Zeitverlust durch administrative Aufgaben im Unterricht wurde von Vertreter/inne/n verschiedener Schultypen genannt; gleichzeitig – wo schon umgesetzt – wurde dabei der Vorteil von Doppel- bzw. Blockstunden gesehen, da sich dadurch manche Tätigkeiten (wie z.B. die Erfassung der Abwesenheiten) in Summe reduzieren lassen. Dies wurde als weiterer Vorteil von Blockungen interpretiert.

Unterscheiden kann man außerdem zwischen zeitlicher und thematischer Blockung. Auf die zeitliche Blockung, als die Blockung von Stunden zu Doppel- oder mehreren

Stunden hintereinander in einem Gegenstand, wurde bereits eingegangen. Unter thematischer Blockung versteht man die Hintereinanderreihung von Unterrichtsstunden in unterschiedlichen Gegenständen und mit unterschiedlichen Lehrer/innen zur Bearbeitung eines Themenbereichs. Dies geschieht – laut unserer Studie – beispielsweise auch aufgrund der neuen Reife- und Diplomprüfungsordnung, die das Zusammenfassen von Gegenständen in einem Prüfungsfach vorsieht. Durch thematisches Blocken wird hier von der Schaffung von Vernetzung und Synergien gesprochen, was sowohl als notwendig wie vorteilhaft beschrieben wird.

Es wurden aber sowohl in unseren Interviews wie auch in der analysierten Literatur Nachteile oder Problembereiche hinsichtlich der Einführung von Blockstunden genannt. Ein häufiges Argument dagegen ist die begrenzte Konzentrationsfähigkeit – v.a. jüngerer Schüler/innen – und die damit verbundene Schwierigkeit, ihre Aufmerksamkeit über einen längeren Zeitraum als die üblichen 50 Minuten zu halten. Dies bedingt auch einen Mehraufwand für Lehrer/innen, die Stunden didaktisch anders vorzubereiten, als sie das üblicherweise getan haben. Hat man eine anstrengende Klasse, ist man als Lehrer/in dieser dann auch länger „ausgeliefert“, was man natürlich auch umgekehrt aus Sicht der Schüler/innen argumentieren kann. Schüler/innen sind nach Angaben der befragten Lehrer/innen und Schulleiter/innen auch nicht immer dafür, da ihnen bewusst sei, dass sie in Blockstunden mehr arbeiten müssen als in den kürzeren Einheiten.

Diesen Nachteilen von Blockstunden wurde aber auch entgegengehalten, dass weniger Schulfächer bzw. Klassen pro Tag sowohl für Schüler/innen als auch für deren Lehrer/innen zu weniger Stress führen. Andere Argumente aus pädagogischer, didaktischer und psychologischer Sicht für andere Zeitstrukturen, insbesondere bezogen auf die Bildung von Blöcken von 90 Minuten, finden sich etwa bei Wicki und Dietrich (2007). Sie betonten aber auch etwa, dass spezielle Lernumgebungen – wie Bibliotheken, speziell gestaltete und ausgestattete Experimentier- und Gestaltungsräume, Werkstätten, Sportplätze, spezifisch ausgestattete Computerarbeitsräume u.v.m. – für vielfach hervorgehobene Formen des Unterrichtens wie Individualisierung bzw. Differenzierung, Lehrer/innen als Coaches oder entdeckendes Lernen benötigt werden, aber dass deren Aufbau und auch ihre Nutzung längere Zeitfenster erfordern. Die Entwicklung und Aufrechterhaltung von Lernmotivation wird ebenso durch die Möglichkeit für exploratives oder methodenreiches Lernen besser ermöglicht. Auch selbstgesteuertes Lernen, das wichtig für den Aufbau von Lernstrategie und Metakognition ist (Konrad & Traub 1999; zit. nach Wicki & Dietrich 2007), ist sinnvoller in längeren Unterrichtseinheiten umsetzbar als in kurzen.

Das häufige Gegenargument zu geblockten Unterrichtseinheiten, dass Schüler/innen sich nicht so lange am Stück konzentrieren können, kann dadurch entkräftet werden, dass sich jüngere Schüler/innen nur ca. zehn Minuten, ältere Schüler/innen nur ca. 20 Minuten voll konzentrieren können (Wicki & Dietrich 2007). Das bedeutet, dass selbst bei den üblichen Unterrichtseinheiten von 50 Minuten schon eine entsprechende Rhythmisierung des Unterrichts notwendig wäre. Bei entsprechender Unterrichtsgestaltung stellt sich das Problem bei längeren, geblockten Einheiten also auch nicht mehr als in den kürzeren.

Organisatorische Rahmenbedingungen können Blockstunden außerdem erschweren: Wenn Lehrer/innen etwa eine geringere Lehrverpflichtung haben, sprich: teilzeitbeschäftigt sind, kann das ein zusätzliches organisatorisches Problem darstellen

(Wicki & Dietrich 2007). Dies wurde aber in unserer empirischen Studie nicht thematisiert. Was aber immer wieder in den Befragungen als Nachteil genannt wurde, war die Befürchtung, dass durch Blockungen zu viele Stunden in einem Fach entfallen können. Bei Ausfall des Unterrichts an einem Tag – sei es wegen einem Feiertag, sei es wegen Erkrankung einer Lehrkraft oder von Schüler/inne/n – fallen gleich zwei oder mehr Stunden aus. Dies wurde in seinen Auswirkungen unterschiedlich interpretiert: Während dies manche nach wie vor als eher problematisch ansahen, berichteten andere nach Umstellung auf ein Blockstundensystem von unnötigen Befürchtungen oder gaben gar an, dass man in geblockten Stunden so viel mehr weiterbringen kann, dass ein Ausfall dann weniger ins Gewicht fällt.

Ein weiterer Punkt, der mitunter zu Nachteilen von Blockstunden führen kann, ist der gängige Abrechnungsmodus bei der Lehrer/innenarbeitszeit, der dazu führt, dass es bei Blockungen von mehr als zwei Stunden oder semesterweisen Blockungen zu Problemen beim Tausch bzw. wegen Abrechnungen kommen kann (siehe auch Kap. 3.3.1).

Geblockte Stunden können die Stundenplangestaltung schwierig gestalten. Wenn dann eben auch noch fächer- oder klassenübergreifender Unterricht hinzukommt, stellt das die zeitliche Planung an Schulen vor besondere Herausforderungen. Mehrere Lehrpersonen bzw. Klassen müssen mitunter gleichzeitig oder hintereinander mit bestimmten anderen Personen bzw. (Teilen von) Klassen „getaktet“ werden. Nicht alle befragten Schulvertreter/innen beschrieben jedoch eine derartige Stundenplangestaltung als problematisch oder hinderlich. Insgesamt überwogen in den Gesprächen mit Schulvertreter/inne/n, die bereits Blockstunden haben, die positiven Erfahrungen mit dieser Form der zeitlichen Strukturierung.

3.1.2.2 Pausen

Wenn man von der Einführung von Doppel- bzw. Blockstunden spricht, dann kommt man nicht umhin, auch über Veränderungen bei den Pausen zu sprechen. Generell kann man zwischen Pausen am Vormittag (inklusive der an allen Schulen üblichen „großen“ Pause), – wo relevant – der Mittagspause und den Pausen am Nachmittag unterscheiden. An vielen der von uns besuchten Schulen läutet die Schulglocke seltener als früher – zumeist nur mehr zu Schulbeginn, zur großen Pause und zu Schulseende. Wenn an Schulen nachmittags Unterricht stattfindet, dann ist auch da das Läuten der Schulglocke zumeist sehr reduziert oder sie wurde gar abgeschafft. In einer untersuchten Schule wird das Läuten der Schulglocke als akustisch sehr unangenehm empfunden. Änderungen der Läutordnungen stellen laut Angaben der befragten Schulleiter/innen selten Probleme dar; schwierig wird es dort, wo die Glocke an sich ausgetauscht werden soll, da dies hohe Kosten verursacht, oder wo man sich mit anderen Schulen bzw. Schultypen im selben Gebäude abstimmen muss.

Es ist üblich, dass innerhalb von Blockstunden keine regulären bzw. fixierten, sondern flexible, kurze Pausen je nach den Bedürfnissen der jeweiligen Schüler/innen und des Unterrichts stattfinden. In den von uns untersuchten Schulen, die zum überwiegenden Teil mit Doppelstunden organisiert sind, wird zumeist eine größere Pause von 20-25 Minuten nach einer Doppelstunde gemacht. Dies geschieht durch das Blocken von Pausen. In einer untersuchten Volksschule werden so Pausenzeiten von fast einer halben Stunde zu einer gemeinsamen langen Hofpause zusammengefasst.

Pausen sind auch für Lehrer/innen ein Thema – nicht selten hörte man in den Interviews Klagen von Lehrer/inne/n über nicht-vorhandene Pausen, wenn es auch nur darum geht, kurz die Toilette aufzusuchen oder etwas zu trinken. Kurze Pausen von nur fünf Minuten zwischen den Stunden sind für viele in großen Schulgebäuden nicht einmal genug, um – vielleicht auch noch mit einem Umweg zum Lehrer/innenzimmer wegen Materialwechsel – von einem Klassenzimmer in das nächste zu gelangen. Die Folgen sind Stress, häufiges Zu-Spät-Kommen in den Unterricht oder das Herumschleppen von Unterrichtsmaterialien für mehrere Klassen gleichzeitig.

Zusammengefasst kann man folgende Funktionen von Pausen in der Schule nennen: Erholung, Raumwechsel und Erfüllung von Grundbedürfnissen (essen, trinken, Toilette). Dies gilt sowohl für Lehrer/innen wie auch für Schüler/innen. Auch in der Neurobiologie wird darauf hingewiesen, wie wichtig Entspannung zwischen den Lerneinheiten ist. Während zu Beginn des Lernens die Effektivität am größten ist, wird der Lernprozess zunehmend mühsamer, wofür dann Pausen dringend empfohlen werden: „Ohne Pausen wissen Neuronen nicht mehr, was sie speichern sollen.“ (Kraus 2010, S.152). In der internationalen Literatur wurde außerdem die Tendenz festgestellt, dass Pausenzeit zugunsten zusätzlichen Unterrichts oder auch als bestrafende Maßnahme immer wieder verkürzt wird, was in jeder Hinsicht als kontraproduktiv interpretiert wird (vgl. z.B. Murray et al. 2013).

Für Schüler/innen haben die Pausen auch eine wichtige soziale Funktion sowie für Bewegung (siehe auch Kap. 3.1.3). Dasselbe gilt natürlich auch für die Lehrer/innen: Hierzu wurde manchmal erwähnt, dass das soziale Miteinander unter den Lehrer/inne/n durch zu kurze Pausen und beengte räumliche Verhältnisse (vgl. Kap. 3.1.3) oft erschwert wird. Bei den Lehrer/inne/n kommt noch dazu, dass in den Pausen häufig Organisatorisches bis hin zu persönlichen oder telefonischen Besprechungen mit anderen Lehrer/inne/n, den Schüler/inne/n oder deren Eltern erledigt werden müssen. Dazu kommt noch die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, was natürlich besonders in größeren Pausen, d.h. „Leerstunden“, von Bedeutung ist.

Eine Möglichkeit, bei gleichbleibenden Beschäftigungsausmaß neue pädagogische Vorhaben umzusetzen, ist es, durch die Verkürzung von Unterrichtsstunden Zeit dafür zu gewinnen (Vogel 2012). Es gibt prinzipiell die Möglichkeit, Schulstunden auf 45 Minuten zu kürzen (siehe dazu auch Kap. 3.3). Dadurch werden laut Schulvertreter/innen Zeitressourcen von 180 Minuten pro Lehrperson (im Falle einer Vollzeitbeschäftigung) pro Woche für andere Aktivitäten frei. Das kann aber, vor allem für Bundesschulen, von den Vertreter/inne/n der Schulbehörden so nicht bestätigt werden. An einer der untersuchten Schulen wurde jedenfalls berichtet, dass eine Stunde pro Woche freigehalten wird, damit zu dieser Zeit Konferenzen oder Besprechungen in kleineren Gruppen abgehalten werden können.

Ein Problem, das sich bei dieser Stunde für Lehrer/innenkooperation ergeben kann: Schüler/innen müssen zu dieser Zeit in irgendeiner Form je nach Alter beaufsichtigt oder auch sinnvoll beschäftigt werden. Dies wird anscheinend an verschiedenen Schultypen auch schon durchgeführt – entweder ist diese Stunde eine Mittagspause für die Schüler/innen oder sie können in dieser Zeit z.B. Freiarbeit praktizieren. Ein weiteres mögliches Problem in dem Zusammenhang kann sein, dass manche Lehrer/innen am jeweiligen Tag frei haben und extra für Besprechungen/Konferenzen an die Schule kommen müssen. Dies benötigt also das Commitment der Lehrer/innen

sowie gute administrative und ausgleichende, gerechte Planung, was aber laut Erfahrungsberichten möglich ist.

3.1.3 Schule als Lebensraum

3.1.3.1 Räumliche Gegebenheiten

In reformpädagogischen Ansätzen wird „der Raum als dritter Pädagoge mit Aufforderungscharakter“ immer wieder erwähnt, was uns bei den Recherchen wie auch bei der Analyse der Interviews aufgefallen ist. Räumliche Gegebenheiten bekommen eine hohe Wichtigkeit für Änderungen im Sinne von Unterrichts- und Schulentwicklung, was eben auch die zeitliche Komponente miteinschließt. Die Schule wird ja auch immer mehr als Lebensraum begriffen.

Bei unseren befragten Schulen waren einige neu- oder unlängst umgebaute Schulen sowie alte Gebäude dabei. Raumnot wird an fast allen befragten Schulen, außer den Neubauten, angesprochen. Interessanterweise kommt es durch Sanierungen und Umzüge von Schulen nicht nur zu verbesserten Raumbedingungen, sondern manchmal auch zu noch mehr Platzmangel, der sich laut Angaben von Schulvertreter/inne/n auch nicht durch verbesserte technische Ausstattung ausgleichen lässt. Insbesondere für Gruppen- oder Freiarbeit ist es wichtig, Räumlichkeiten zur Verfügung zu haben, die es eben ermöglichen, die traditionelle Klassenstruktur aufzulösen und Gruppen getrennt voneinander arbeiten zu lassen, ohne dass der Lärmpegel insgesamt zu sehr steigt.

Die technische Ausstattung einer Schule wird ebenfalls immer wieder im Zusammenhang mit räumlichen Ressourcen erwähnt. Medien werden als wichtige Elemente eines fortschrittlichen Unterrichts gesehen. Schulen, die über eine schlechtere technisch-mediale Ausstattung verfügen, sind hier natürlich benachteiligt. Ein Beispiel, wie durch innovative Ideen dann trotzdem mit neuen Medien gearbeitet werden kann, war an einer befragten Schule die Nutzung von Smartphone-Apps im Mathematikunterricht.

Ausreichend und geeigneten Raum zu haben, ist nicht nur für unterrichtsbezogene Aspekte wie die Möglichkeit zur Frei- oder Gruppenarbeit wichtig, sondern auch für das soziale Miteinander. So wurde von fehlenden Rückzugsmöglichkeiten für Schüler/innen wie Lehrer/innen und fehlenden Freizeiträumen berichtet. Die Tatsache, dass manche Klassenzimmern sehr klein sind, wird auch als beengend für manche Schüler/innen berichtet, die laut Beobachtung der Lehrkräfte deshalb vermehrt zu Aggressionen neigen können.

Wie von einigen Schulvertreter/inne/n berichtet, wird die Raumnutzung häufig auch durch Sicherheitsbestimmungen (insbesondere Brandschutz) gewissermaßen behindert. So müssen etwa Sitzgruppen aus einem speziellen Material sein, was wiederum sehr teuer und so oft nicht leistbar ist. Arbeitsplätze für Gruppen- und Freiarbeit wie auch Möglichkeiten für soziale Zusammentreffen sind so gleichermaßen im Schulhaus häufig beschränkt. Teilweise herrschen auch Unklarheiten vor, wenn es darum geht, ob man aufgrund von Brandschutzbestimmungen jetzt nicht nur in den Gängen, sondern auch in den Klassenräumen nichts an die Wände hängen darf oder nicht.

Auch das klassisch-angloamerikanische Departmentsystem gegenüber dem bei uns üblichen Klassensystem wurde besprochen: Für einige der befragten

Schulvertreter/innen wäre das Departmentsystem, wo ein/e Lehrer/in bzw. ein Bereich einen Klassenraum hat und die Schüler/innen zu ihr/ihm kommen statt umgekehrt, eine Wunschvorstellung. Die Tatsache, dass man als Lehrer/in dann über einen eigenen Arbeitsraum verfügt, Materialien dort aufbereiten und bereitstellen sowie Lernumgebungen besser gestalten kann, wirkt sichtlich attraktiv. Gleichzeitig wurde jedoch immer wieder betont, dass dies natürlich einerseits aus Platzmangel ein großes Problem für österreichische Schulen wäre, andererseits den Schüler/innen auch die „Heimat“ der eigenen Klasse und Klassengemeinschaft wohl fehlen würde. Aus Brandschutzgründen ist es in Österreich auch schwer möglich, Garderobekästen bzw. Spinde in den Gängen zu haben, so wie es das System erforderlich machen würde.

Während es für jüngere Schüler/innen an manchen Schulen im Rahmen von offenen oder verschränkten Ganztagschulen noch häufiger Räume gibt, die auch für Lernen bzw. Hausaufgaben und Freizeit bzw. Soziales genutzt werden können, so sieht es für ältere Schüler/innen oft eher dürrtig aus. Doch gerade für Oberstufenschüler/innen gibt es immer wieder am Nachmittag Unterricht (Stichwort: modulare Oberstufe), was häufig auch „Leerzeiten“ mit sich bringt. Die sinnvolle Nutzung dieser „Leerstunden“ – sei es zum individuellen Lernen, sei es als Erholungs- und Freizeitmöglichkeit – kann durch fehlende dazu geeignete Räumlichkeiten erschwert werden.

Ein großes Thema waren in praktisch allen untersuchten Schulen die Arbeitsplätze für Lehrer/innen. Dabei wurde ein großer Mangel an ebensolchen in adäquater Qualität an nahezu allen Schulen (außer den Spezialfällen Neubauten) attestiert. Dabei wird von zu wenig Platz zum Arbeiten, aber auch zum Aufbewahren von Unterrichtsmaterialien gesprochen. Ein/e Interviewpartner/in sprach etwa davon, dass er/sie „sich Raum nach oben verschaffe“, also Materialien am Arbeitsplatz staple. Das Lehrer/innenzimmer wurde von einigen als Ort des Stresses beschrieben, wo man mit zu wenig Platz und zu wenig Zeit nicht dazu kommt, sich zu erholen, zu besprechen und den Unterricht vor- und nachzubereiten. Pausen werden so von Lehrer/innen selten als Erholungspausen erlebt.

3.1.3.2 Pausen in sozialer und räumlicher Hinsicht

Für Lehrer/innen ist es – wie bereits erwähnt – auch immer wieder schwierig, ausreichend Zeit und räumliche Gegebenheiten vorzufinden, um sich in den Pausen nicht nur zu erholen, sondern auch mit anderen Lehrer/inne/n den sozialen Austausch zu pflegen. Immer wieder wurde in unseren Interviews die Schwierigkeit erwähnt, dass Lehrer/innen während der Zeit, die sie an der Schule verbringen, wenig Möglichkeiten der Vernetzung und Kommunikation mit anderen Lehrer/inne/n erleben, was für neue Lehrformen und für Schulentwicklungsaufgaben – und hier besonders auch für Gesundheitsförderung – unabdingbar erscheint. Die Koordination von Lehrer/inne/n, die alle zu unterschiedlichen Zeiten im Unterricht und damit unabkömmlich sind, wurde als schwierig beschrieben. Gerade aber Projekt- oder fächerübergreifender Unterricht bedingt die Notwendigkeit von Koordinationsstunden bzw. Möglichkeiten für Lehrer/innen zu kommunizieren. Wie in Kap. 3.1.2 beschrieben, könnte dies prinzipiell durch Verkürzung von Unterrichtsstunden auf 45 Minuten und der Verwendung der dadurch gewonnenen Lehrer/innenarbeitszeit geschehen.

Eine andere Möglichkeit, stärker für Kommunikations- und Koordinationsmöglichkeiten zwischen den Lehrkräften zu sorgen, wird in Berichten von Schulleiter/inne/n und Lehrer/inne/n in längeren Pauseneinheiten gesehen. Selbst an Schulen, wo durch

Blockstunden und damit zusammenhängende flexible Pausenplanung nicht immer alle Lehrer/innen in den Pausen zusammentreffen, kann durch gemeinsames Einhalten einer „großen“ Vormittagspause (ca. 25 Minuten) ein Austausch ermöglicht werden. Ein weiteres Problem ist das Fehlen von administrativem Personal, der in den Berichten der Lehrkräfte dazu führt, dass die unterrichtsfreie Zeit in Freistunden oder Pausen oft dazu verwendet wird, um dies zu kompensieren: Das Telefon im Lehrer/innenzimmer muss bedient, Entschuldigungen angenommen und Kolleg/inn/en müssen gesucht werden. Auch hinsichtlich des Unterrichts waren die befragten Lehrer/innen der Meinung, dass hier oft viel Zeit auf Administratives verwendet wird, was die Unterrichtszeit verkürzt und Stress fördert.

Pausenaufsichten sind nicht an allen Schulen üblich, allerdings fanden wir auch Unterschiede innerhalb der Schultypen. So ist etwa an einer berufsbildenden Schule eine Gangaufsicht Pflicht, an einer anderen berufsbildenden Schule ist sie vor längerer Zeit abgeschafft worden. An Volksschulen ist es eher unüblich, dass Lehrer/innen die Klassen verlassen können, um auch Pause zu machen. An einer untersuchten Volksschule gibt es seit einiger Zeit die Regelung, dass alle 10-Minuten-Pausen auf 5-Minuten-Pausen verkürzt werden, und es dann dafür eine längere Pause gibt, in der ein System mit Gangaufsichten installiert wurde, das es den Lehrer/inne/n ermöglicht, auch kurz Pause zu machen und etwa in Ruhe die Toilette aufzusuchen oder kurz an die frische Luft zu treten.

Der Austausch im Kollegium und mit der Schulleitung ist nicht nur für Absprachen und Arbeitsorganisation notwendig, sondern auch für Gesundheit, Wohlbefinden und Berufszufriedenheit der Lehrer/innen wichtig. So hat sich in Studien gezeigt, dass der Rückhalt im Kollegium, die Unterstützung bei Schwierigkeiten, gegenseitiges Vertrauen sowie ein „salutogenes Schulleitungshandeln“ wichtige Schutzfaktoren im Umgang mit schulischen Belastungen darstellt (Harazd et al. 2009, Hofmann & Felder-Puig 2012). Für diesen Austausch sollten deshalb auch die entsprechenden Zeiten und Räume zur Verfügung stehen.

Die Schule gilt auch als sozialer Lernort. Die sozialen Beziehungen mit Gleichaltrigen werden aber weniger im Unterricht als in den Pausen gelebt. Wichtig ist es daher, auch ausreichend Zeit dafür zu geben (Wicki & Dietrich 2007). Daher sind erweiterte bzw. gebündelte Pausenzeiten, die u.a. auch klassenübergreifende soziale Interaktionen ermöglichen, sicherlich zu begrüßen. Auch offene Phasen zum Unterrichtsbeginn haben eine soziale Komponente. So berichtete z.B. ein/e Schulleiter/in davon, dass viele Schüler/innen in dieser offenen Phase miteinander reden, frühstücken oder lernen.

In den Unterrichtspausen können und sollen idealerweise auch zwei der „klassischen Bereiche“ der schulischen Gesundheitsförderung bedient werden: gesunde Ernährung und ausreichende Bewegung (vgl. auch Adamowitsch et al. 2011). In fast allen der von uns untersuchten Schulen und Schultypen gibt es Möglichkeiten für die Schüler/innen, sich in den Pausen zu bewegen. Für die Jüngeren wird immer wieder eine sogenannte „Bewegte Pause“ oder einfach ein ausreichender Zeitraum zum gemeinsamen freien Spielen angeboten. Für ältere Schüler/innen reichen die Angebote von der Nutzung des Sportplatzes in Freistunden bis hin zur Anschaffung von Wuzzlern oder Tischtennistischen. In einem Fall war auch von einer „Outdoor-Klasse“ in einer allgemein bildenden höheren Schule die Rede, wo in der warmen Jahreszeit immer wieder Unterricht im Freien abgehalten wird. Auch wurde von einigen Lehrer/inne/n einer berufsbildenden Schule der Wunsch nach einem Raum formuliert, wohin man

Schüler/innen – mit Unterstützung von Sozialpädagog/inn/en – zum „Abkühlen“ schicken könnte. Turnsäle sind selten außerhalb der Unterrichtsstunden für die Schüler/innen benutzbar, da diese ohnehin zumeist mit Schulklassen belegt sind oder die Gefahr von Verschmutzung, unsachgemäßer Verwendung und Verletzungsgefahr als zu hoch eingestuft wird.

Pausen im Freien sind – sofern ein Schulhof oder -garten vorhanden ist – bei Schüler/inne/n sehr beliebt. Allerdings gibt es dafür in Schulen zeitliche, aber auch ressourcentechnische Einschränkungen. Wenn die Zeit für Hofpausen zu knapp ist (z.B. bei einer große Schule) und es sich so fast nicht auszahlt, diese zu nutzen, könnten Pausen gewissermaßen „gebündelt“ werden: Wie bereits erwähnt berichteten Vertreter/innen von Volksschulen, dass sie Doppelstunden machen und die dafür angesparten Pausenzeiten in eine längere Hofpause investieren. Wenn es zu wenig Platz im Schulhof oder zu wenig Personal zur Beaufsichtigung gibt, könnte die Hofpause laut Berichten aus Schulen auch über Listen organisiert werden, in die sich Schüler/innen abwechselnd eintragen können.

Wird ein warmes Mittagessen angeboten, hat das natürlich Einfluss auf die zeitliche Gestaltung. So gibt es bei einer Schulküche „Schichtbetrieb“, da nicht alle Schüler/innen gleichzeitig ihr Essen einnehmen können. Das hat natürlich auch Auswirkungen auf die Stundenplangestaltung. Oft fehlt hingegen auch eine entsprechende Möglichkeit für Schüler/innen wie Lehrer/innen für eine warme, gesunde, abwechslungsreiche Mahlzeit im Schulalltag, was auch als Bedingung für längere Verweildauern an Schulen genannt wird.

An Ganztagschulen – so das Empfinden von befragten „Betroffenen“ – sei es einfacher, mehr Pausenzeiten zu schaffen, da man einfach mehr Zeit über den Tag verteilt zur Verfügung hat. Die Rhythmisierung von Arbeits- und Erholungsphasen wird so ermöglicht. Gleichzeitig wird von Vertreter/inne/n der Schulbehörden darauf hingewiesen, wie wichtig es gerade für Schüler/innen von Ganztagschulen sei, sich nach ihren Bedürfnissen in den Pausen zu erholen, ist – ob es sich nun um Rückzug und Ruhe, sportliche oder kreative Betätigung oder soziale Interaktionen handelt.

Obwohl der Leidensdruck für viele Lehrer/innen bezüglich der zu kurzen Pausen recht groß zu sein scheint, haben einige trotzdem nicht den Wunsch, diese zu verlängern, da dies auch den Schultag insgesamt verlängern würde. Das wurde einerseits aus der Perspektive der Lehrer/innen so beschrieben, andererseits auch als im Sinne der Schüler/innen betrachtet. An einer Schule wurde sogar eine Pausenverkürzung eingeführt, da an dieser Schwerpunktschule ein Teil der Schüler/innen nur nachmittags Unterricht hat und man es ihnen ermöglichen wollte, das Schulhaus vor 18:00 und nicht später verlassen zu können. Es zeigen sich also auch standortspezifische Besonderheiten, die für oder gegen gewisse Änderungen der Zeitstrukturen sprechen können.

3.2 Gesellschaftliche Aspekte

3.2.1 Die Lehrer/innenprofession im öffentlichen Blick und in deren Selbstverständnis

In Hinblick auf gesellschaftliche Aspekte zu diesem Thema sind in den Analysen der Interviews mit den Vertreter/inne/n aus den Schulen und Schulbehörden insbesondere das Rollenverständnis der Lehrer/innen sowie ihre eigene Perspektive auf Zeitverwendung in ihrem Beruf aufgefallen. Dieses Rollenverständnis wird auch in Abgrenzung zur öffentlichen, medial kolportierten Meinung zur Lehrer/innenprofession beschrieben: Der Lehrer/innenberuf wird in der öffentlichen Sichtweise häufig kritisiert, sozusagen als „Halbtagsjob mit viel Urlaub“ beschrieben und erlangt in der Perspektive der Lehrer/innen wenig gesellschaftliche Anerkennung und Wertschätzung. Dies wurde in verschiedenen thematischen Zusammenhängen erwähnt und von den Betroffenen als sehr negativ erlebt. Denn eigentlich würden die Rahmenbedingungen generell nur wenige Spielräume Veränderungen im schulischen Alltag zulassen. Dass diverse Veränderungen gleichzeitig von Schulbehörden und Medien so gefordert werden, wurde als besonders schwierig empfunden, und führe dazu, dass entweder nur ein Mindestprogramm absolviert wird oder Veränderungen generell abgelehnt werden. Innovationen in Unterricht und Schulleben würden meist von sogenannten „Idealist/inn/en“, also Lehrer/inne/n, die sich trotz der widrigen Umstände engagieren, vorangetrieben.

In Hinblick auf Blockstunden und damit eventuell zusammenhängenden Freiarbeits- und offenen Lernphasen wurde von den Schulvertreter/inne/n auch darauf hingewiesen, dass es bei der Umstellung sehr viel um die persönliche Einstellung bzw. „Herzensarbeit“ der Lehrer/innen geht. D.h. nicht nur organisatorische Rahmenbedingungen sowie Fort- und Weiterbildungen in diesem Bereich sind wichtig, sondern viel mehr auch das Verständnis und die Überzeugung der Lehrer/innen.

Das „Rundherum“ wird laut eigenen Angaben von manchen Lehrer/inne/n als weitaus belastender wahrgenommen als das Unterrichten und die „schwierigen“ Schüler/innen. Damit wurde die Tatsache beschrieben, dass die zeitliche Gestaltung an eher traditionell getakteten Schulen als „zerrissen“ wahrgenommen wird und „hektisches Herumrennen“ produziere. Auch das „ständige Parat-Sein“ wurde als negativ beschrieben. Dabei wurde auch erwähnt, dass man an mehr als einem Ort erwartet wird – also im Klassenzimmer für den Unterricht und Gespräche danach, im Konferenzzimmer mit anderen Lehrer/inne/n, am Telefon (z.B. für Eltern), vor dem Konferenzzimmer als Auskunft für Schüler/innen, am Gang als Gangaufsicht usw.

Die als problematisch empfundene Situation von Lehrer/innenarbeitsplätzen an den Schulen wird insbesondere im Zusammenhang mit den Erwartungen an Lehrer/innen gesehen, ihre Arbeitszeit stärker an den Schulen (und nicht zu Hause) zu leisten, um auch für diverse Schulentwicklungsmaßnahmen zur Verfügung zu stehen. Tatsächlich zeigte sich im direkten Vergleich für eine/n Schulleiter/in nach einem Umbau mit Verbesserung der Arbeitsplatzsituation für die Lehrer/innen, dass in den neu gestalteten Räumlichkeiten mit mehr technischen Möglichkeiten die Lehrer/innen auch tendenziell mehr Zeit in der Schule verbringen.

Der Fokus für die Arbeit der Lehrer/innen liegt aus ihrer Perspektive im Unterrichten an sich, d.h. in der Arbeit mit den Schüler/innen. Alles andere, z.B. Koordination und

Kooperation, was auch für Schul- und Unterrichtsentwicklung als essenziell angesehen wird, wird als etwas betrachtet, wofür in den Worten einer interviewten Lehrkraft wenig „sichtbare“ Zeit einberechnet wird. Dementsprechend wird eine positive Einstellung als sehr wichtig erachtet, um auch außerhalb der tatsächlichen Unterrichtszeit für Teambesprechungen bzw. Schulentwicklungsagenden regelmäßig zur Verfügung zu stehen.

Die auch in Kap. 3.1.3 erwähnten administrativen Aufgaben, die manche der befragten Schulvertreter/innen als in den letzten Jahren im Zunehmen begriffen sehen, sind ebenfalls etwas, was nicht als Kernaufgabe der Lehrer/innen gesehen wird. Die Zeit, die dafür aufgebracht werden muss, würde vor allem im Unterricht fehlen. Eine weitere Diskrepanz wird zwischen dem gesellschaftlichen Wunsch der schulischen Kompetenzvermittlung für späteres Berufsleben und fehlender Ausstattung von Schulen, z.B. an PCs und Ähnlichem, erlebt. Aus Sicht der Lehrer/innen erschwert die meist sehr mangelhafte technische Ausstattung dieses Ziel bzw. macht es aus Sicht mancher fast unmöglich. Generell zeigen sich viele neue Aufgabenbereiche für Lehrer/innen und Ansätze einer Rollenveränderung, die Unklarheit hinsichtlich der Priorisierung und Machbarkeit hervorrufen und oft mit strukturellen Gegebenheiten kollidieren können (Kielblock 2013, Valli und Buese 2007, Bartlett 2004).

3.2.2 Ganztagschulen

Das Konzept von Ganztagschulen – insbesondere solchen mit „Verschränkung“ von Unterrichts- und Freizeitphasen, d.h. Unterricht und Freizeit sowohl vormittags als auch nachmittags – ermöglicht und erfordert gleichzeitig auch Änderungen der zeitlichen Strukturen gegenüber den traditionellen Abläufen. Die Gesundheitsfolgenabschätzung (GFA) attestiert eine hohe Erwartbarkeit für positive Auswirkungen von Ganztagschulen für 10- bis 14-jährige Schüler/innen in Österreich hinsichtlich sozialer Aspekte sowie auch Fördermöglichkeiten und Schulleistung. Jedoch wird darauf hingewiesen, dass dies nur dann gelten kann, wenn auch entsprechende Rahmenbedingungen geschaffen worden sind. Dazu gehören u.a. räumliche Voraussetzungen, insbesondere auch adäquate Arbeitsplätze für die Lehrpersonen, innerschulische Kooperation unter Einbezug von Schüler/inne/n und Erziehungsberechtigten, qualitätsvolle Angebote im Sport- und Freizeitbereich sowie in der Verpflegung (Neuhold et al. 2013). Auch hier zeigt sich die Wichtigkeit von zeitlich-räumlicher Neugestaltung von Schulen zum Ziele der Förderung von Gesundheit und Wohlbefinden aller am Schulleben beteiligter Personen sowie der Schulleistung auch benachteiligter Gruppen.

Die GFA zu Ganztagschulen spricht auch von einer Verbesserung des familiären Klimas bei den Schüler/inne/n. Dies hauptsächlich dadurch, dass Hausaufgaben und Lernen zumeist gänzlich in der Schule erledigt werden und dadurch das Familienleben zeitlich (und oft wohl auch nervlich) entlastet wird. Nachteilig könnte jedoch sein, dass Jugendliche durch den Besuch einer Ganztagschule weniger frei verfügbare Zeit u.a. für die Freizeitgestaltung in Vereinen haben. Deshalb wird umso mehr die Empfehlung ausgesprochen, schulische Sport-, Kunst- und Musikangebote möglichst vielfältig und qualitativvoll zu gestalten oder auch Zeit für Schüler/innen außerhalb des Schulareals freizugeben (vgl. Neuhold et al. 2013). Die verringerte, frei gestaltbare Freizeit wurde auch in unseren Interviews mehrmals als negative Folge eines späteren Unterrichtsbeginns in der Früh genannt.

Bei Ganztagschulen kommt auch die veränderte gesellschaftliche Situation zum Tragen, dass Mütter – oft nach langen Ausbildungszeiten – erwerbstätig sind und dies auch bleiben wollen und/oder müssen. So sind längere Schulzeiten unter der Woche eher begrüßenswert für breite Teile der Gesellschaft (vgl. z.B. auch Wicki & Dietrich 2007), da die Schüler/innen so beaufsichtigt und beschäftigt werden. Für die Eltern jüngerer Schüler/innen könnte ein späterer Unterrichtsbeginn mitunter auch zum Problem werden, wenn sie selbst schon früh mit der Arbeit beginnen. Immer häufiger wird daher an Schulen Frühbetreuung angeboten.

An (verschränkten) Ganztagschulen verändert sich aus Sicht von dort beschäftigten Lehrer/inne/n die Rolle der Lehrer/innen in gewisser Weise automatisch, im Idealfall weg von der fehlersuchenden Beurteilung hin zur ressourcensuchenden Betreuung. Durch mehr zeitliche Flexibilität sind auch mehr Möglichkeiten eines rhythmisierten, d.h. stärker an die Bedürfnisse und Leistungskurven der Schüler/innen angepassten Schultages vorhanden. Gleichzeitig beschrieben auch die Lehrer/innen an solchen Schulen einerseits verstärkten Bedarf an Kooperation und Koordination, andererseits auch mehr institutionalisierte Möglichkeiten dafür. Doch auch an diesbezüglich schon sehr fortschrittlichen Schulen wurde noch zusätzlicher Koordinationsbedarf verortet. Laut deutschen Studienergebnissen gibt es keinen Unterschied zwischen Ganztags- und Halbtagschulen in puncto beruflicher Belastung der Lehrer/innen; laut Kielblock (2013) zeigte sich auch kein curricularer Unterschied zwischen diesen beiden Schularten, was wiederum unseren Erfahrungsberichten aus der Praxis widerspricht. Klar ist jedenfalls, dass Ganztagschulen prinzipiell das Potenzial aufweisen, zeitliche Strukturierungen an Schulen gesundheitsförderlicher und auch leistungsförderlicher zu gestalten.

3.3 Rechtliche Aspekte

Die rechtliche Situation für Entwicklung hin zu neuen zeitlichen (und auch räumlichen) schulischen Strukturen ist für viele der Befragten nicht eindeutig. Dies wird auch von Seiten der Expert/inn/en der Schulbehörden bestätigt.

Das Schulzeitgesetz in seinen jeweiligen Ausprägungen (Bund und Länder; die verschiedenen relevanten Gesetzestexte sind in Kap. 5.2 aufgelistet¹) steckt gewisse Rahmenbedingungen ab. Während einerseits darüber gesprochen wird, dass die zeitliche Gestaltung des Schulalltags von den Schulen autonom festgelegt werden kann, sind andererseits in den Gesetzestexten dann doch immer wieder Hinweise auf die Zuständigkeit der Bezirks- oder Landesebene zu finden. Noch dazu können die Gesetzestexte unterschiedlich interpretiert werden. Die übergeordnete Schulbehörde – Stadt- bzw. Landesschulrat, früher auch Bezirksschulinspektor/inn/en – wurde auch in den Interviews häufig als wichtige Anlaufstelle bzw. Instanz der „Absegnung“ von Änderungen genannt. Das Finden eines Übereinkommens innerhalb der Schulpartnerschaft scheint ebenfalls eine wichtige Voraussetzung bzw. Hürde zu sein. Für viele Änderungen sei es auch notwendig oder hilfreich, einen Schulversuch einzureichen.

¹ Hierbei finden sich auch spezifische Gesetzestexte für die land- und forstwirtschaftlichen Schulen, deren spezifische Situation wir hier nicht weiter berücksichtigt haben.

3.3.1 Blockstunden

Laut Schulzeitgesetz 1985 (Bundesgesetz, §3.1) sind „pädagogisch zweckmäßige Blockungen“ vorgesehen. Dies gilt für Bundesschulen, wurde aber in Abwandlung immer wieder auch in die landesspezifischen Ausführungsgesetze für die Pflichtschulen übernommen.

Blockungen sind laut Expert/inn/en dienstrechtlich an und für sich kein Problem. Sie können mittels Schulgemeinschaftsausschuss-/Schulforumsbeschluss schulautonom und so auch im Einverständnis mit den Lehrer/inne/n festgelegt werden. Auch der Dienststellenausschuss könne noch Einspruch erheben. Extreme Blockungen – z.B. alle lehrplanmäßigen Stunden eines Gegenstands werden innerhalb eines Monats abgehandelt – sind allerdings aus dienstrechtlichen Gründen nicht möglich. Hier kommt auch noch die Problematik der Leistungsfeststellung im Fall von Krankheit von Schüler/inne/n hinzu. Dass aber den anderen Vorstellungen mancher Schulleitungen durch die rechtlichen Vorgaben Grenzen gesetzt sind, zeigte sich in einigen Gesprächen. So würde z.B. die Vorgangsweise, manche Inputs für mehrere Klassen gemeinsam zu machen und erst bei den Übungsphasen zu teilen, am Problem des dafür nicht ausgelegten Abrechnungsmodus für die Lehrer/innenstunden scheitern. Dieser Vorschlag wäre aber ohnehin nur dort umsetzbar, wo es auch ausreichend große Räume gibt, um solche Vortragssituationen für so viele Schüler/innen gleichzeitig herzustellen. Aus Sicht von Expert/inn/en aus den Schulbehörden jedoch ist hier weniger das Abrechnungsproblem im Vordergrund, sondern eher die Tatsache, dass für eine Stunde mit z.B. drei Klassen auch drei Lehrer/innen eingesetzt und bezahlt werden müssen. Auch andere Ideen zu Blockungen von Fächern oder dem Tausch statt der Supplierung lassen sich laut Erfahrungsberichten nicht (oder nicht ganz korrekt) umsetzen, da die Abrechnungsmodalitäten für Lehrer/innen das so nicht vorsehen. Aus Sicht von Vertreter/inne/n der Schulbehörden gibt es aber für Studententausch im Bundesschulbereich erlassmäßige Regelungen in Hinblick auf die Abrechnungsmodalitäten. Auch die wöchentliche Maximal- bzw. Minimalstundenanzahl bei Schüler/inne/n bzw. Lehrer/inne/n wird manchmal als Hindernis angesehen – ob man hier tatsächlich in Ausnahmen abweichen darf oder nicht, scheint in der Praxis nicht bekannt zu sein.

Bis zur 8. Schulstufe können laut allen Gesetzestexten außerdem nicht mehr als zwei Stunden geblockt werden (Ausnahme Tirol: Hier sind es, wie sonst erst ab der 9. Schulstufe, generell bis zu drei Unterrichtsstunden.). In diesem Zusammenhang wird die Formulierung „ohne Pausen“ verwendet – bei „praktischer Tätigkeit“ hingegen, d.h. z.B. beim Werkstattunterricht, wird von flexibler Pausengestaltung gesprochen. In den von uns untersuchten Schulen, die Blockstunden anbieten, wurde jedoch auch immer wieder von flexibler Pausengestaltung gesprochen, auch wenn man nicht „praktisch tätig“ ist. Hier liegt es wohl wieder im Ermessen der Schulleitungen bzw. zuständigen Schulbehörden, die laut eigenen Angaben schulinterne Beschlüsse auf Rechtswidrigkeit überprüfen.

3.3.2 Pausenzeiten

Laut Expert/inn/en ist das Lehrer/innendienstrecht gegenüber den Pausenzeiten sozusagen neutral. Nur die Aufsichtspflichten für Lehrpersonen sind je nach Schultyp

geregelt. Was sich aber in unseren Interviews in der Schulpraxis gezeigt hat, ist, dass es hier auch standortspezifische Regelungen geben kann.

Für die Schüler/innen sind die Pausenzeiten im Schulzeitgesetz bzw. den bundesländerspezifischen Ausführungsgesetzen (für die Pflichtschulen) geregelt. Der Bund sieht dabei eine Mindestpausenlänge von fünf Minuten vor. Hinsichtlich der Pausenregelungen zeigen sich auch geringfügige Unterschiede zwischen den verschiedenen Bundesländern. Manche Formulierungen sind wiederum wohl Auslegungssache – wenn es etwa um „ausreichende Pausen“ geht (vgl. z.B. Schulzeitgesetz 1985, §9.1). In vielen Bundesländern findet man eher Mindestlängen von Pausen, und seltener auch Maximalbeschränkungen vor (siehe Tabelle 2).

Immer wieder wurde auch die Sorge um die Verletzung von Aufsichtspflichten erwähnt (→ Aufsichtserlass; vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2005). Diese Sorge kann laut Interviewpartner/inne/n aus den Schulbehörden immer wieder auch zu einem Zuviel an Vorsicht führen und Verbote hinsichtlich Bewegung und Rückzugsmöglichkeiten für Schüler/innen in Pausen mit sich bringen. Dabei werde der Erlass oft zu eng gesehen, da es um „altersadäquate Beaufsichtigung“ geht und auch keine Vorfälle bekannt sind, wo es zu größeren Problemen damit gekommen sei. Empfohlen wird, dass die Schulbehörden stärker aufklären und beruhigend wirken. Eine gute Kommunikation mit den Erziehungsberechtigten sei ebenfalls hilfreich, um diesbezüglichen Sorgen vorzubeugen. Ein positives Beispiel wurde von einer Campusschule berichtet, wo an einer Wand die Schüler/innen ihr Foto jeweils an den Ort kleben, wo sie sich gerade aufhalten. Auf diese Art und Weise wird der Überblick behalten und die Kinder lernen auch Selbstverantwortung.

	Allgemeinbildende Pflichtschulen	Berufsschulen (wenn abweichende Angaben)
Burgenland	mind. 5 Minuten	
Kärnten	nach je 2 Unterrichtseinheiten mind. 10 Minuten	
Niederösterreich	mind. 5 Minuten, max. 20 Minuten; flexible Pausen bei Blöcken möglich; bei Blöcken mind. 10 Minuten dazwischen	
Oberösterreich	5-20 Minuten; bei Blöcken mind. 10 Minuten dazwischen	bei ganztägigem Unterricht Mittagspause von ca. 40 Minuten
Salzburg	5-20 Minuten; bei Blöcken mind. 10 Minuten dazwischen	
Steiermark	durchschnittliche Dauer: 10 Minuten; in Ausnahmefällen durchschnittliche Dauer 8 Minuten [pädagogisches Konzept rechtfertigt auch andere Strukturen, wenn Gesamtzeitrahmen eingehalten wird]	5-15 Minuten; bei ganztägigem Unterricht mindestens 30 Minuten zwischen Vor- und Nachmittag; bis zu 3 Unterrichtseinheiten ohne Pause möglich, wenn danach 10 Minuten Pause
Tirol	5-20 Minuten; bis zu 3 Unterrichtseinheiten ohne Pause möglich, wenn danach 10 Minuten Pause	
Vorarlberg	mind. 5 Minuten; bis zur 8. Schulstufe zwei, aber 9. Schulstufe drei aufeinanderfolgende Stunden ohne Pause möglich, wenn dann 10 Minuten Pause	
Wien	jede Pause 10 Minuten, außer „große Pause“ 15 Minuten. Jede Pause am Nachmittag 5 Minuten	Vormittag: 1 Pause von 15 Minuten; Nachmittag: 1 Pause von 10 Minuten (kann aber entfallen, wenn weniger als 4 Stunden) Ganztägiger Unterricht: 1 Stunde Mittagspause

Tabelle 2: Überblick über Pausenzeiten laut Ausführungsgesetzen der Bundesländer

3.3.3 Unterrichtsbeginn

Laut Schulzeitgesetz 1985 (Bundesgesetz, §3.2) ist ein Unterrichtsbeginn vor 8:00 nur mit Schulgemeinschaftsausschuss-(SGA-)/Schulforumsbeschluss möglich. Dieser darf dann zwischen 7:00 und 8:00 sein und zwar z.B. wenn dies aufgrund der Fahrpläne der öffentlichen Verkehrsmittel notwendig erscheint. Dies gilt in erster Linie für Bundesschulen, ist aber auch für die Pflichtschulen, für die die landesspezifischen Ausführungsgesetze gelten, anzuwenden.

Einem späteren Unterrichtsbeginn sind laut Gesetzgebung prinzipiell keine Hindernisse in den Weg gelegt. Auch hier gilt die Schulautonomie bzw. der Beschluss im SGA/Schulforum. Einzig und allein die Bestimmung, wann der Unterricht jeweils spätestens zu Ende sein muss, wirkt hier strukturierend; wobei Unterricht mindestens bis 17:00 (außer an Samstagen) möglich ist. Nur in Oberösterreich wird ein spätmöglicher Unterrichtsbeginn mit 8:30, in Wien mit 9:00 vom Gesetz her festgelegt.

Unklarheit herrscht bzgl. des Umstandes, ob nun spezifische Beschlüsse von Seiten der Schulbehörden (Land, Bezirk) vorliegen müssen oder ob eben im Rahmen der Schulautonomie ein schulinterner (SGA/Schulforum) Beschluss ausreicht. Hier stehen sich Gesetzestexte und Meinungen der Expert/inn/en teilweise widersprüchlich gegenüber. In jedem Fall empfiehlt es sich also, bei Unsicherheiten diesbezüglich mit Landesschulinspektor/inn/en zu sprechen.

Vor allem in ländlichen Gegenden müssen die Fahrpläne von öffentlichen Verkehrsmitteln bedacht oder mit verändert werden, sind aber auch vom Gesetz her ein möglicher Grund für Änderungen der Beginnzeiten. Auch die an anderer Stelle beschriebene Problematik, dass jüngere Schüler/innen berufstätiger Eltern in der Früh häufig Beaufsichtigung benötigen und so z.B. ein späterer Beginn ohne entsprechende Frühbetreuung oder offenem Beginn die Eltern vor große Probleme stellen kann.

Die vorgegebene Stundentafel macht einen späteren Schulbeginn oder auch eine Ausdehnung von Pausenzeiten oft nicht so leicht möglich, da sonst die an der Schule verbrachte Zeit insbesondere für die Schüler/innen aus Sicht der Befragten zu lange werden würde. Gerade an berufsbildenden Schulen verbringen die Schüler/innen ohnehin schon mindestens 35 Stunden pro Woche an der Schule.

3.3.4 45-Minuten-Stunden

Wenn es das Landesausführungsgesetz bzw. die Landesschulbehörde zulässt, dann können in den Pflichtschulen mittels Schulgemeinschaftsausschuss-/Schulforumsbeschluss die Unterrichtsstunden auf 45 Minuten reduziert werden. Sonst ist es nur mittels Schulversuch möglich.

Im Falle der Reduktion der Stundenlänge auf 45 Minuten ist aus Sicht von Expert/inn/en eine genaue Dokumentation der Lehrer/innenarbeitszeit notwendig; dies auch wegen der öffentlichen Meinung, dass Lehrer/innen zu wenig arbeiten würden. Die dadurch pro Lehrer/in freiwerdende Zeit wird auch in unseren Beispielschulen für andere Aufgabenfelder verwendet: Koordination, individuelle Förderung der Schüler/innen u.Ä. Außerhalb der Pflichtschulen jedoch ist das Modell der Stundenverkürzung mit gleichzeitig freiwerdenden Lehrer/innenstunden für andere Aktivitäten aus Sicht von Expert/inn/en aus den Schulbehörden nicht gesichert.

Die an zwei der befragten Schulen durchgeführte Verkürzung der Unterrichtseinheiten von 50 auf 45 Minuten macht Arbeitszeit der Lehrer/innen für Tätigkeiten in Arbeitsgruppen frei und erhöht laut Interviews auch die Bereitschaft, sich inoffiziell (und gewissermaßen unbezahlt) für die individuelle Betreuung und Förderung von kleineren Gruppen, als für den Gesetzgeber in dem Zusammenhang als Gruppe angesehen, bereitzustehen.

Insbesondere an den untersuchten Volksschulen wurde von den befragten Personen hervorgehoben, dass die Lehrpläne in dem Sinn wichtiger sind als die genauen

Stundenpläne; also dass es darum geht, dass die Schüler/innen am Ende des Schuljahres das können, was sie können sollen. Der Weg dorthin – also zum Beispiel ob jetzt Einzel- oder Blockstunden oder ob öfter oder flexibler Pausen gemacht werden – sollte sich aus Sicht einiger Schulvertreter/innen nur daran orientieren, was als pädagogisches Gesamtkonzept Sinn macht. Dies findet auch in Gesetzestexten Niederschlag, wie etwa im Bundesgesetz, nach dem im Vor- und Grundschulstufen die Unterrichtseinheiten auch in Abweichung von 50 oder 45 Minuten festgesetzt werden können, wobei nur die Gesamtstundenanzahl eines Gegenstandes pro Woche entscheidend ist (Schulzeitgesetz 1985, §4.4). In den Ausführungsgesetzen der Länder ist dies allerdings nur im Burgenland spezifisch festgehalten.

Schulversuche bringen natürlich mehr Möglichkeiten von Veränderungen auch in zeitlicher Hinsicht mit sich. Dies wurde uns einerseits von Seiten der Schulbehörden bestätigt wie auch in einigen Schulen als Grund für problemlose Umsetzung in Hinblick auf rechtliche Vorgaben genannt.

Generell zeigte es sich, dass an vielen Schulen individuelle bzw. schulautonome Lösungen für manchmal als unklar empfundene Rechtslagen gefunden werden, indem schulintern Vereinbarungen mit Lehrer/inne/n getroffen werden. Es kann angenommen werden, dass die Schulleitung auf solche Vereinbarungen wesentlichen Einfluss nehmen kann und muss. Etwa die Einführung von flexibel handhabbaren Pausenzeiten in Blockstunden setzt auch das Vertrauen der Schulleitung in die Lehrer/innen voraus, dass die Lehrer/innen das Ziel verfolgen, dass die Schüler/innen das lernen, was sie können müssen – unabhängig von etwaigen Pausenzeiten, die individuell bestimmt werden. Es zeigte sich auch deutlich, dass die Überzeugung, dass zeitliche Regelungen des Unterrichts und Schultages, pädagogisch durchdacht und so von den Beteiligten als argumentierbar betrachtet werden, einen Einfluss auf die Auslegung der gesetzlichen Vorgaben hat.

Einige Schulen nutzen den Interpretationsspielraum bei den Vorschriften zur zeitlichen Gestaltung im Sinne des Standorts aus. Allerdings sind unsere Ergebnisse möglicherweise tendenziell in Richtung diesbezüglich alternativer Schulen verzerrt, da wir auch beim Sampling verstärkt der Frage nachgegangen sind, was derzeit an österreichischen Schulen schon möglich ist.

3.4 Umsetzung an Schulen

3.4.1 Ergebnisse Schulleiter/innenbefragung 2014

Im Jahr 2014 wurden vom LBIHPR österreichische Schulleiter/innen aller Schulen (mit Ausnahme der sonder- und heilpädagogischen Schulen; Rücklaufquote: 15%) befragt und dabei verschiedene gesundheitsförderungsrelevante Bereiche thematisiert (vgl. Teutsch et al., in Druck). Die 840 teilnehmenden Schulleiter/innen beantworteten auch eigens für die vorliegende Studie konzipierte Fragen zur zeitlichen Gestaltung des Schulalltags.

Knapp 86% der befragten Schulleiter/innen stimmten der Aussage zu, dass bei ihnen sozusagen „herkömmliche Unterrichtszeiten“ (Unterricht beginnt spätestens um 8:00, Schulstunde dauert max. 50 Minuten, Pausen 5-15 Minuten) vorherrschen (vgl.

Abb.2). Bei ca. 14% dagegen gab es laut eigenen Angaben Abweichungen. Diese bestanden vor allem aus veränderten Pausenregelungen (längere Pausenzeiten, oft durch das Wegfallen anderer Pausen), Blockstunden oder späterem Unterrichtsbeginn. Weitergehende Analysen zeigten, dass Volksschulen tendenziell am häufigsten von den traditionellen Strukturen wie von uns skizziert abweichen: 18% dieses Schultyps haben in dieser Definition nicht-traditionelle zeitliche Strukturen. Auch Neue Mittelschulen (16%) und allgemein bildende höhere Schulen (14%) haben im Vergleich zu den restlichen Schultypen tendenziell höhere Anteile an unüblicherer zeitlicher Gestaltung.

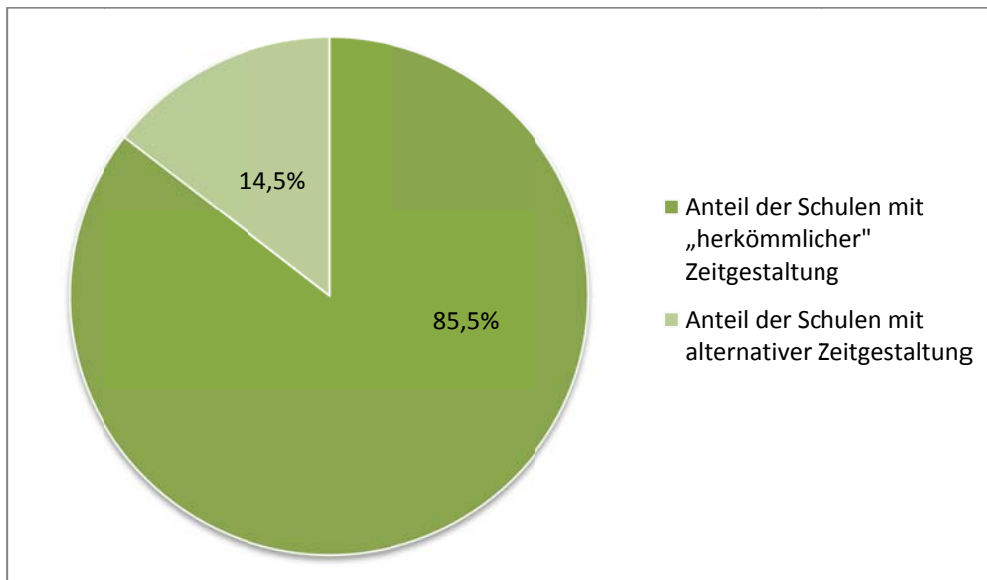


Abbildung 1: Anteil der Schulen mit „herkömmlicher“ versus alternativer Zeitgestaltung; Daten der österreichischen Schulleiter/innenbefragung 2014 zu Rahmenbedingungen schulischer Gesundheitsförderung

Die Frage, ob sie genug Handlungsspielraum von Seiten des Schulzeitgesetzes für Veränderungen an der zeitlichen Gestaltung des Schulalltags haben, bejahten rund 66% der befragten Schulleiter/innen (vgl. Abb. 3). Zu wenig Handlungsspielraum sehen tendenziell am stärksten Vertreter/innen der Schultypen allgemein bildende höhere Schulen (42%), polytechnische Schulen (42%) und Neue Mittelschulen (41%). Ein Zusammenhang zwischen mehr oder weniger Abweichung von traditionell üblichen Zeitstrukturen und dem selbst eingeschätzten gesetzlichen Handlungsspielraum scheint nicht gegeben. Wenn man die qualitativen Daten unserer Studie heranzieht, könnte dieses Ergebnis auf den ersten Blick möglicherweise überraschend wirken. Es könnte jedoch so ausgelegt werden, dass die rechtlichen Vorgaben zur Zeitgestaltung an Schulen auch einer Interpretation unterliegen. Meist ist wohl die Einstellung von Schulleitung inklusive Lehrer/innenteam, Unterstützung von Seiten der Landesschulinspektor/inn/en und auch standortspezifische Rahmenbedingungen wichtiger.

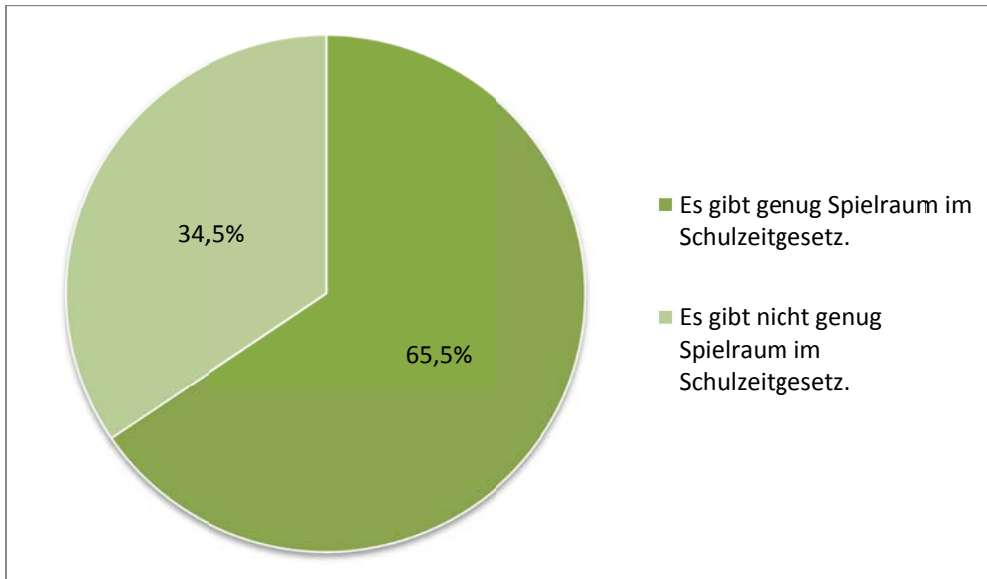


Abbildung 2: Sicht der Schulleiter/innen zu Spielraum im Schulzeitgesetz; Daten der österreichischen Schulleiter/innenbefragung 2014 zu Rahmenbedingungen schulischer Gesundheitsförderung

Hinsichtlich der Pausen, die für viele der interviewten Lehrer/innen wegen des fehlenden Erholungswertes ein großes Problem darstellen (vgl. Kap. 3.1.3.2), gaben in der quantitativen österreichischen Schulleiter/innenbefragung 62% der Schulleitungen an, dass an ihrem Standort adäquate Pausen für die Lehrer/innen ermöglicht werden können. Ausreichend Zeit zum Essen und Trinken für Lehrer/innen während des Schultages gäbe es – aus Sicht der befragten Schulleiter/innen immerhin an 82% der Schulen. 52% der befragten Schulleiter/innen gaben weiters an, dass adäquate Arbeitsplätze für die Lehrer/innen an ihrer Schule zur Verfügung stehen (vgl. Abb.4).

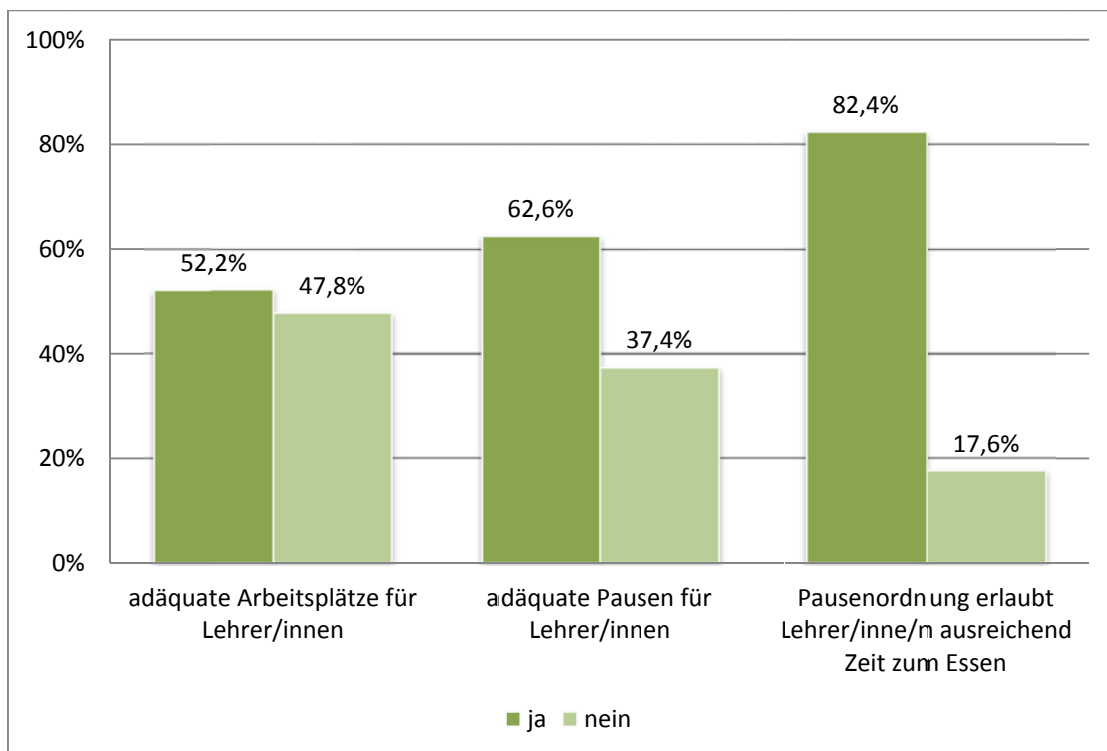


Abbildung 3: Rahmenbedingungen für Lehrer/innen; Daten der österreichischen Schulleiter/innenbefragung 2014 zu Rahmenbedingungen schulischer Gesundheitsförderung

3.4.2 Umgang mit Widerstand zur Veränderung

Entscheidend erscheint, dass zeitliche Veränderungen sehr häufig auch mit Veränderungen von Unterrichtsstil und pädagogischen Vorstellungen einhergehen. Das gilt insbesondere für geblockte Stunden, die eine andere Art des Unterrichtens („Abwechslung durch die Methode“) notwendig machen, damit Schüler/innen wie auch Lehrer/innen davon profitieren können. Gleichzeitig werden viele Formen des Unterrichts, zu der auch Freiarbeit gehört, nur dann möglich, wenn spezifische zeitliche (und manchmal auch räumliche) Veränderungen vorgenommen werden.

Doppel- bzw. Blockstunden wurden in unserer Interviewstudie an Schulen aller Schultypen durchgeführt bzw. als prinzipiell machbar angesehen. Das Ausprobieren einer Strukturierung durch Blockstunden wurde immer wieder als ideale Möglichkeit genannt, diese Form der zeitlichen Gestaltung des Unterrichts an Schulen einzuführen. Einige der Interviewpartner/innen berichteten davon, dass nach der Probephase nahezu alle kritischen Stimmen dazu verstummt waren. Es wurde auch erwähnt, dass gerade ältere Lehrer/innen sich schwerer mit Umstellungen von althergebrachten Gestaltungsformen tun. An Schulen, wo ein größerer Teil der Lehrer/innenschaft höheren Alters ist, ist es also tendenziell schwieriger, neue Strukturen durch- und umzusetzen. Dies gilt aber natürlich auch nicht für alle – es wurde uns auch das Gegenteil in einem Fall berichtet. Trotzdem wurde aber auch von Seiten der Schulbehörden erwähnt, dass manche Veränderungen in den nächsten Lehrer/innengenerationen wohl ein geringeres Problem darstellen werden.

Die in Österreich prinzipiell mögliche Verkürzung der Unterrichtseinheiten von 50 auf 45 Minuten bietet – unter bestimmten Bedingungen und wie auch schon in den vorangegangenen Kapiteln skizziert – Möglichkeiten, Lehrer/innenarbeitszeit für Förderstunden und regelmäßige gemeinsame Besprechungszeit freizuspielen. Allerdings ist dies auch nicht immer der vordergründige oder alleinige Grund für die Einführung. Auch der Schwerpunktbetrieb mit reinen Nachmittagsklassen könnte damit gut organisiert werden. An einer anderen von uns untersuchten Schule wiederum wird die Stundenverkürzung auch an Schüler/innen in Form von zusätzlichen „Studierzeiten“ „weitergegeben“, in denen sie individuell lernen können und dabei betreut werden. Der Rest der Zeit wird für Morgenversammlungen genutzt, in denen Sozialerziehung, Berufsorientierung u.Ä. stattfinden. Dies ist auch an der anderen untersuchten Schule mit 45-Minuten-Einheiten der Fall, wo mit KoKoKo-Stunden (Kommunikation – Kooperation – Konfliktbearbeitung) bzw. Klassenvorstandsstunden ein ähnlicher Ansatz verfolgt wird.

Generell zeigte sich in den Interviews mit den Schulvertreter/inne/n, dass durch laufende Veränderungen – wie z.B. ein Neu- oder Umbau bzw. eine Neukonstituierung einer Schule aufgrund von Veränderungen im Schulsystem oder auch durch eine neue Schulleitung an einem Standort – die Chancen auf zeitliche Umstrukturierungen tendenziell besser sind. In einem Fall mussten aufgrund von Umbauarbeiten – zunächst interimistisch – neue zeitliche Strukturen eingeführt werden. Diese wurden so erprobt und dann auch beibehalten. Auch eine Schulleitung, die einen spezifischen Fokus auf derartige Aspekte legt, oder die Einführung der Zentralmatura oder Veränderungen in den Reife- und Diplomprüfungsordnungen können mitunter Anstoß für die Einführung einer neuen zeitlichen Gestaltung des Schultages sein, da sie zu neuen Formen des Unterrichtens oder Organisierens in der Schule gewissermaßen „zwingen“.

Es zeigte sich gleichzeitig, dass auch die besten räumlichen Bedingungen nicht automatisch dauerhafte Veränderungen begünstigen. An einer Schule, die einen Umbau hinter sich hat, berichteten die Lehrer/innen eher wieder von einer langsamen Rückkehr zu traditionelleren zeitlichen bzw. unterrichtsbezogenen Strukturen. Umgekehrt gibt es auch in beengteren räumlichen Verhältnissen durchaus innovative Konzepte, um die zeitliche Gestaltung des Schulalltags im Sinne der Bedürfnisse der Schüler/innen und/oder Lehrer/innen zu verbessern.

Zeitliche und räumliche Strukturierung hängen also durchaus zusammen und bedingen einander in vielerlei Hinsicht. Trotzdem heißt das nicht automatisch, dass gar keine Zeitgestaltungsänderungen möglich sind, wenn die räumliche Situation mangelhaft ist oder aber, dass eine räumliche Verbesserung für sich schon zu zeitlichen Veränderungen führt. Natürlich sind jedoch – räumliche wie finanzielle (v.a. im Sinne von Lehrer/innenstunden) – Rahmenbedingungen für spezifische Veränderungen in der Unterrichtspraxis mehr als nur von Vorteil. Dazu kommen noch Unterstützungsangebote von Schulbehörden sowie die Einstellung der Lehrer/innen an einer Schule. Letzteres ist zwar nicht leicht veränderbar, und ist immer auch bedingt durch frühere Erfahrungen und Aussichten auf Veränderungen. Der Reformwille der Belegschaft einer Schule wird von den Schulvertreter/inne/n – und dabei auch solchen, die die Erfahrung eines Neubaus gemacht haben – als potenziell höher eingestuft, wenn räumliche Möglichkeiten gegeben sind.

Schulleitungen bzw. ein Führungsteam oder das mittlere Management (wo vorhanden) haben eine wichtige Funktion bei Veränderungsprozessen an Schulen. An mehreren der untersuchten Schulen wurde positiv über die Erarbeitung eines neuen Konzepts der zeitlichen Strukturierung und dessen Vermittlung durch die Leitung gesprochen. Ideal ist dabei auch eine gemeinschaftliche Erarbeitungs- und Entscheidungsstruktur, in der partizipativ neue Ideen im Lehrer/innenkollegium diskutiert werden und eventuell auch Abstimmungen erfolgen. Zumindest die ausreichende Information über anstehende Veränderungen – was natürlich nicht nur zeitliche Gestaltung betrifft – wurde laut einigen der befragten Lehrer/innen für sehr wichtig befunden. Ausreichende Kommunikation und eine überzeugende Vision der Schulleitungen wurde als förderlich beschrieben.

Veränderungsprozesse bringen nach Überzeugung einiger befragter Schulleiter/innen mitunter Angst und Verunsicherung mit sich. Insbesondere zeitliche Veränderungen, die implizit auch Veränderungen in der Arbeitsweise der Lehrer/innen bedeuten, können Ablehnung hervorrufen. Anfängliche Widerstände gegenüber dem Einsatz neuer Methoden waren laut Erfahrungsberichten immer wieder gegeben – allerdings half die Erkenntnis, dass es bei Blockstunden nicht anders geht, als neue Methoden in die Unterrichtsgestaltung einfließen zu lassen. Es wurde von einigen als unumgänglich angesehen, die Schüler/innen mitgestalten zu lassen bzw. ihnen mehr Verantwortung für ihr Lernen zu übertragen. Das ist auch in der Literatur immer wieder ein Thema, wo vom Lernen als eine gemeinsame Aufgabe gesprochen wird (vgl. Flutter & Rudduck 2004).

Methodentraining oder Workshops wurden an den von uns besuchten Schulen laut Schulvertreter/inne/n teilweise verpflichtend im Rahmen pädagogischer Konferenzen angeboten, um Veränderungen in zeitlicher wie unterrichtsbezogener Hinsicht zu unterstützen. Auch wenn dies einige der Befragten als sehr hilfreich beschrieben, wurde es auch nicht an jedem Standort als notwendig erachtet.

Organisationsentwicklung kostet Kraft und nimmt in der Sichtweise mancher Lehrer/innen manchmal den Fokus vom Unterrichten, das aber als Kernaufgabe gesehen wird. Hier zeigt sich wieder sehr deutlich das Verständnis von der Lehrer/innenprofession, dass Unterrichten bedeutet, Zeit in der Klasse zu verbringen und alleine vorzutragen. Die Bereitschaft für Teamgespräche bzw. Abstimmung mit anderen Lehrer/innen bis hin zum Teamteaching gehört für einige nur bedingt dazu. Während der fehlenden Kooperationskultur unter Lehrer/innen häufig sozusagen die Schuld an fehlender Schulentwicklung gegeben wird, wird aber auch berichtet, dass Schulentwicklungsprozesse Lehrer/innenkooperation fördern können (Kielblock 2013).

Einige der befragten Schulvertreter/innen, die schon Erfahrung mit Veränderungen bzw. weniger traditionellen zeitlichen Strukturen an ihrer Schule haben, empfahlen einen Prozess der kleinen Schritte, indem Erfahrungen gesammelt, Neuerungen getestet und eventuell weiterentwickelt werden. Eine gewissermaßen „leere Schule“ – also der von Schulvertreter/innen als weitaus einfacher bezeichnete Weg, mit freiwilligen, engagierten Kolleg/innen in eine räumlich und/oder konzeptuell neue Schule einzuziehen – stellt ja doch eher die Ausnahme dar und hat laut Erfahrungsberichten auch ihre Nachteile. Wichtig erscheint einigen der befragten Schulvertreter/innen auch das Arbeiten an den Haltungen und Einstellungen der Lehrer/innen, d.h. deren Selbstverständnis (vgl. auch Kap. 3.2.1).

„Kollegiales Teamcoaching“ wurde in unseren Untersuchungen mitunter als probateres Mittel gesehen, um Veränderungen in der Haltung und Einstellung von Lehrkräften zu motivieren, als Verordnungen der Schulleitung. Gleichzeitig zeigte aber in einigen Fällen eine Durchsetzung von veränderten zeitlichen Strukturen durch die Schulleitung – z.B. in Form einer Probezeit – durchaus positive Wirkungen, auch aus Sicht der Lehrer/innen.

Aktuelle Schulreformen mit Kompetenzorientierung, Bildungsstandards, Zentralmatura, neuer Diplom- und Reifeprüfungsverordnung und neuen Lehrplänen führen laut unseren Ergebnissen an unterschiedlichen Schultypen einerseits zu mehr oder weniger automatisch damit einhergehenden Veränderungen in Unterrichtsstilen und organisatorischen, so auch zeitlichen Rahmenbedingungen. Andererseits wurde uns in den Gesprächen mit den Schulvertreter/innen auch vermittelt, dass die zahlreichen Neuerungen auch sehr herausfordernd sind und eine niedrige Motivation für zusätzliche Schulentwicklungsmaßnahmen mit sich bringen.

Es gibt zwar auch zwischen den Schultypen Unterschiede in der Umsetzung zeitlicher und räumlicher Veränderungen; der Schulstandort und die Schulgröße scheinen dafür aber ebenso bedeutend zu sein. Im Sinne der Schulautonomie standortspezifisch qualitativ und langsam, aber beständig an Veränderungen zu arbeiten, wurde von einer Schulleitung im Interview als besonders gewinnbringend hervorgehoben.

Das System soll laut Erfahrungsberichten „ausgereizt und ausgenutzt“ werden, im Rahmen der rechtlich vorgegebenen Grenzen. Förderlich kann auch immer wieder der Austausch mit anderen Schulleiter/innen gesehen werden. So kann auf Erfahrungen von anderen Schulen zurückgegriffen werden.

4 Kurzübersicht der Ergebnisse

Argumente für eine Veränderung der zeitlichen Gestaltung des Schulalltags	
Was?	Warum?
Erweiterte oder stärker an die individuellen Bedürfnisse der Schüler/innen und Lehrer/innen angepasste Pausen	Um Entspannung und Bewegung zu ermöglichen, Lernprozesse zu unterstützen und soziale Begegnungen zuzulassen.
Doppel- bzw. Blockstunden	Um „neue“ Lernformen zu ermöglichen.
Verkürzung der Unterrichtsstunden auf 45 Minuten	Um mit der damit freigewordenen Unterrichts- bzw. Arbeitszeit individuelle Förderung von Schüler/inne/n, Kooperation und Koordination zwischen den Lehrer/inne/n sowie Aktivitäten wie soziales Lernen oder Konfliktmanagement nachhaltig zu ermöglichen.
Späterer Unterrichtsbeginn für Schüler/innen ab der Pubertät	Da die Chronobiologie Nachteile von Konzentrationsschwierigkeiten über gesundheitliche Belastungen für den frühen Unterrichtsbeginn nachgewiesen hat.
Verbindung mit Schul- bzw. Unterrichtsentwicklung	Ohne sich in Hinblick auf pädagogisch-didaktische Aspekte des Unterrichtens und Einstellungen verändern zu wollen, sind viele der genannten zeitlichen Umstrukturierungen alleine nicht sinnvoll oder nachhaltig anwendbar.
Kompatibilität mit Schulzeitgesetzen grundlegend gegeben, aber einiges auch unklar	Immer wieder sind bundeslandspezifische Restriktionen zu beachten. Dabei wird in manchen Bundesländern für gewisse Änderungen eine Klärung am Standort (durch Beschlüsse in Schulforum bzw. Schulgemeinschaftsausschuss) oder mittels Verordnung durch den Landesschulrat benötigt.

Tabelle 3: Kurzübersicht zu den Ergebnissen für eine Veränderung der zeitlichen Gestaltung des Schulalltags

Förderliche und hinderliche Faktoren für Veränderungen der zeitlichen Gestaltung des Schulalltags auf Schulebene	
Förderlich auf Schulebene	gemeinsames Diskutieren und Ausprobieren von zeitlichen Veränderungen im Lehrer/innenteam gemeinsam mit Schulleitung
	Verbindung mit Schul-/ Unterrichtsentwicklung
	Unterstützung der Lehrer/innen bei Veränderungen durch Fortbildungen zu neuen Unterrichtsformen
	adäquate räumliche Rahmenbedingungen bzw. „Neustart“ eines Schulstandorts
	Unterstützung durch Landesschulinspektor/inn/en
Hinderlich auf Schulebene	mangelndes Wissen hinsichtlich rechtlicher Möglichkeiten
	fehlende räumliche Ressourcen
	Widerstand oder Verunsicherung der Lehrer/innen und Schulleiter/innen

Tabelle 4: Kurzübersicht zu förderlichen und hinderlichen Faktoren für Veränderungen an der zeitlichen Gestaltung des Schulalltags auf Schulebene

5 Schlussfolgerungen für die österreichische Situation

Die vorliegende Studie zeigt die vielfältige Art und Weise, in der bereits jetzt an vielen Schulen Österreichs von der traditionellen zeitlichen Gestaltung abgegangen wird. Von der Erkenntnis ausgehend, dass Gesundheit und Lernen einander gegenseitig beeinflussen und eine gesundheitsförderliche Gestaltung des Schulalltags auch gut für die Schüler/innenleistungen ist (vgl. z.B. Flaschberger & Gugglberger 2015), ergibt sich auch der Zusammenhang zeitlicher und pädagogischer Veränderungen. Umstrukturierungen, die nur rein an den zeitlichen Strukturen ansetzen, können in vielen Fällen nicht ihr Ziel erreichen – nämlich ein im Sinne von Gesundheits- und Lernleistungsförderung verbesserter Unterricht und Schulalltag. Dies weist darauf hin, dass zeitliche Veränderungen in der Unterrichtsgestaltung nicht isoliert betrachtet werden können, sondern im Sinne eines Gesamtkonzepts der Schulentwicklung mit möglichst allen Beteiligten bearbeitet werden sollten. Schulentwicklung wird als kollektiver Prozess auch von vereinzelt, nicht systematisch umgesetzten Entwicklungen an Schulen unterschieden (vgl. Krainz-Dürr 2006). Für die zeitliche Neustrukturierung kann fast immer nur ein schulweiter Prozess in Frage kommen; Zeitstrukturen im Schulalltag betreffen meist alle Personen einer Schule.

Insbesondere die Blockungen von Unterrichtsstunden inklusive flexibler, den Bedürfnissen von Schüler/innen und Lehrer/innen angepassten Pausengestaltung kann nach Analysen aller uns zur Verfügung stehenden Daten als prinzipiell empfehlenswert und auch als machbar beschrieben werden. Die Verkürzung der Länge einer Unterrichtseinheit auf 45 Minuten und den dadurch freiwerdenden Lehrer/innenressourcen für Koordination und individuelle Schüler/innenförderung ist vielversprechend und an Pflichtschulen prinzipiell umsetzbar, doch anscheinend vom Gesetz her mit mehr „Vorarbeit“, etwa im Sinne von Abklärung mit Landesschulbehörden, belegt.

Der spätere Unterrichtsbeginn für ältere Schüler/innen im Sinne der Erkenntnisse der Chronobiologie ist nach Abklärung mit Schulgemeinschaftsausschuss und Schulbehörden ebenso machbar. Dabei ist aber die von den Schulvertreter/innen in den Interviews genannte Sorge zu beachten, dass eine Verschiebung des Unterrichts nach hinten nicht für alle das Wohlbefinden erhöhen würde – für Lehrer/innen wie für Schüler/innen. Für Letztere würde Freizeit abseits von der Schule dann noch eingeschränkter möglich werden.

Aus unseren Ergebnissen sind folgende **Empfehlungen** ableitbar: Es braucht für die zeitliche Gestaltung des Schulalltags von Seiten der **Politik und Schulbehörden** klare rechtliche Vorgaben bzw. Informationen, was möglich und wer wofür zuständig ist. In jedem Fall sollen die rechtlichen Vorgaben mit der in Aussicht gestellten Stärkung der Schulautonomie in Österreich kompatibel sein und Schulen dazu ermuntern, die für sie richtigen Lösungen zu finden.

Für die **Schulen bzw. Schulleitungen** kann die Empfehlung gegeben werden, gemeinsam mit den Lehrer/innen über mögliche Veränderungen der zeitlichen Gestaltung zu diskutieren und dabei auch Erfahrungen anderer Schulen zu berücksichtigen sowie, im Bedarfsfall, die Unterstützung der Schulbehörden einzuholen. Auch Probephasen für Veränderungen mit anschließender Evaluation im

Kollegium haben sich bewährt. Es erscheint prinzipiell von Vorteil zu sein, immer auch pädagogische bzw. didaktische Veränderungen gleichzeitig mit zeitlichen Umstrukturierungen anzugehen und dazu auch Fortbildungen im Lehrer/innenkollegium anzubieten.

Von Seiten der **Wissenschaft** empfehlen sich noch weitere Studien, die insbesondere die Perspektiven der Schüler/inne/n und jene der Erziehungsberechtigten erforschen. Deren Sichtweisen hinsichtlich der zeitlichen Gestaltung des Schulalltags wären ebenfalls wichtige Inputs hin zu einer diesbezüglich nachhaltig erfolgreichen Entwicklung in Österreich.

6 Literatur

6.1 Allgemein

- Adam, B. (2008): The Timescapes Challenge: Engagement with the Invisible Temporal. In: Edwards, R. (Hg.): Researching Lives Through Time: Time, Generation and Life Stories. Timescapes Working Paper Series No.1, Leeds: University of Leeds.
- Adamowitsch, M., Flaschberger, E., Felder-Puig, R. (2011): Handlungsempfehlungen für die Bereiche Ernährung und Bewegung der „Gesunde Schule“-Qualitätsstandards. Wien: LBIHPR Forschungsbericht.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2005): Aufsichtserlass 2005, Rundschreiben Nr.15/2005, <http://daten.schule.at/dl/2005-15.pdf>.
- Bartlett, L. (2004) Expanding teacher work roles: a resource for retention or a recipe for overwork? *Journal of Education Policy*, 19 (5), 565–582.
- Boergers, J., Gable, C.J., Owens, J.A. (2014): Later School Start Time Is Associated with Improved Sleep and Daytime Functioning in Adolescents. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 35 (1), 11-17.
- Brown, S.L., Nobiling, B.D., Teufel, J., Birch, D.A. (2011): Are Kids Too Busy? Early Adolescents' Perceptions of Discretionary Activities, Overscheduling, and Stress. *Journal of School Health*, 81 (9), 574-580.
- Burk, Karl-Heinz (2005): Zeitstrukturmodelle. In: Höhmann, Katrin, Holtappels, Heinz-Günter, Kamski, Ilse, Schnetzer, Thomas (eds.): Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen. Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele. Dortmund: IFS-Verlag, S. 66-71.
- Cronin, P., Ryan, F., Coughlan, M. (2008). Undertaking a literature review: A step-by-step approach. *British Journal of Nursing*, 17 (1), 38–43.
- Felder-Puig, R., Flaschberger, E., Teutsch, F., Gugglberger, L. (2011): Gesundheitsförderliches Lehren und Lernen. Was Lehrer und Lehrerinnen dazu beitragen können. Wien: LBIHPR Forschungsbericht.
- Flaschberger, E., Gugglberger, L. (2015): Health-Promoting Teaching Strategies in Schools – a Review of the Literature and Recommendations for Teacher Education. In: Simovska, V., McNamara, P.M. (Hg.): Schools for Health and Sustainability - Theory, Research and Practice. Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer, 341-364.
- Flutter, J., Rudduck, J. (2004). Consulting pupils. What's in it for schools? Abingdon/New York: Routledge.
- Froschauer, U., Lueger, M. (2003). Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien: WUV.
- Harazd, B., Gieske, M., Rolff, H.G. (2009): Gesundheitsmanagement in der Schule. Köln: Link Luchterhand.
- Hofmann, F., Felder-Puig, R. (2010): Gesundheit und Gesundheitsverhalten von Österreichs Lehrer/innen. Wien: Ludwig Boltzmann Institut Health Promotion Research.
- Holtappels, H.G. (1995): Zeitgestaltung und Schulqualität: Entwicklung der Lernkultur in "Vollen Halbtagschulen" Niedersachsens. In: Holtappels, H.G. (Hg.): Ganztageserziehung in der Schule. Schule und Gesellschaft 10. Opladen: Leske + Budrich, S. 209-229.

- Hörl, G., Dämon, K., Popp, U., Bacher, J., Lachmayr, N. (2012) Ganztägige Schulformen – Nationale und internationale Erfahrungen, Lehren für die Zukunft. In: Herzog-Punzenberger, B. (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2, Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 269–312.
- Jenkins, E., Queen, A., Algozzine, B. (2002): To Block or Not To Block: That's Not the Question. *The Journal of Educational Research*, 95 (4), 196-202.
- Kielblock, S. (2013): Forschungsfeld „Lehrkräfte an Ganztagschulen“. Eine Übersicht aus Perspektive der Bildungsforschung. *Gießener Beiträge zur Bildungsforschung*, Heft 4. Gießen: Justus-Liebig-Universität Gießen.
- Kolbe, F.U., Rabenstein, K., Reh, S. (2006): Expertise „Rhythmisierung“. Hinweise für die Planung von Fortbildungsmodulen für Moderatoren. Berlin, Mainz: Johannes-Gutenberg Universität Mainz, Technische Universität Berlin.
- Konrad, K., Traub, S. (1999): *Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis*. München: Oldenbourg.
- Krainz-Dürr, Ma. (2006): Neun Schulen aus Sicht der Schulentwicklung. In: Fraundorfer, A. (Hg.): *Ideen machen Schulen. Neun innovative Schulen im Porträt*. Herausgegeben vom Schulkompetenzzentrum der Österreichischen Kinderfreunde. Wien: Lit Verlag, 11-18.
- Kraus, J. (2010): Was hat Bildung mit Gehirnforschung zu tun? Schule zwischen neurobiologischer Vision und bodenständiger Pädagogik. In: Caspary, R. (Hg.): *Lernen und Gehirn*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder, 7.Auflage, 142-156.
- Louzada, F.M., da Silva, A.G.T., Peixoto, C.A.T, Menna-Barreto, L. (2008): The adolescence sleep phase delay: causes, consequences and possible interventions. *Sleep Science*, 1 (1), 49-53.
- Murray, R., Ramstetter, C., Devore, C., Allison, M., Ancona, R., Barnett, S., Gunther, R., Holmes, B.W., Lamont, J., Minier, M., Okamoto, J., Wheeler, L., Young, T. (2013): The crucial role of recess in school. *Pediatrics*, 131 (1), 183-188.
- Neuhold, C., Spath-Dreyer, I., Atzler, B., Friedrich, K., Kuhness, D., Reis-Klingspiegl, K. (2013): Gesundheitsfolgenabschätzung zur Ganztagschule. Identifizierung und Analyse möglicher Auswirkungen auf die gesundheitliche Entwicklung von 10 bis 14-jährigen SchülerInnen. Graz: Styria vitalis, Institut für Gesundheitsförderung und Prävention GmbH.
- Owens, J.A., Belon, K., Moss, P. (2010): Impact of delaying school start time on adolescent sleep, mood, and behavior. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 164 (7), 608-614.
- Ramelow, D., Teutsch, F., Hofmann, F., Felder-Puig, R. (2015): *Gesundheit und Gesundheitsverhalten der österreichischen Schülerinnen und Schülern: Ergebnisse des WHO-HBSC-Survey 2014*. Wien: Bundesministerium für Gesundheit.
- Roth, G. (2011): *Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schwarz, K. (2002): *Das Thema Zeit in der Grundschule*. München: GRIN Verlag GmbH.
- Short, M.A., Gradisar, M., Lack, L.C., Wright, H.R., Dewald, J.F., Wolfson, A.R., Carskadon, M.A. (2012): A Cross-Cultural Comparison of Sleep Duration Between U.S. and Australian Adolescents: The Effect of School Start Time, Parent-Set Bedtimes, and Extracurricular Load. *Health Education & Behavior*, 40 (3), 323–330.

- Spitzer, M. (2010): Medizin für die Schule. Plädoyer für eine evidenzbasierte Pädagogik. In: Caspary, R. (Hg.): Lernen und Gehirn. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder, 7. Auflage, 23-35.
- Teutsch, F., Hofmann, F., Felder-Puig, R. (in Druck): Rahmenbedingungen für schulische Gesundheitsförderung an österreichischen Schulen. Wien: LBIHPR Forschungsbericht.
- Valli, L., Buese, D. (2007) The changing roles of teachers in an era of high-stakes accountability. *American Educational Research Journal*, 44 (3), 519–558.
- Vogel, J. (2012): Zeitstruktur entwickeln – Schritt für Schritt. IV. Fachtagung für Schulen mit Ganztagsangeboten/Sek. I im Land Brandenburg "Ganztags als Merkmal zukunftsfähiger Schulen" (14.03.2012); http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/schulformen_und_schularten/ganztagsschulen/Tagungen/Tagung_2012-03-14/PW_2_Rhythmisierung_Schritt_fuer_Schritt_JVgel.pdf
- Warner, S., Murray, G., Meyer, D. (2008): Holiday and school-term sleep patterns of Australian adolescents. *Journal of Adolescence*, 31 (5), 595-608.
- Wicki, W., Dietrich, C. (2007): Expertise Zeitstrukturen Basel-Stadt; Luzern: Forschungsbericht Nr. 6 der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern.

6.2 Gesetzestexte

- Bgld. Landw SchulG (1985): Gesetz vom 29. April 1985 über das land - und forstwirtschaftliche Berufs - und Fachschulwesen (Burgenländisches Landwirtschaftliches Schulgesetz), abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/LrBgld/10000175/Burgenl%C3%A4ndisches%20Landwirtschaftliches%20Schulgesetz%2c%20Fassung%20vom%2001.04.2014.pdf>, letzter Zugriff am 9.3.2015.
- Bgld. PflSchG (1995): Gesetz vom 23. März 1995 über äußere Organisation der öffentlichen Pflichtschulen und der öffentlichen Schülerheime (Burgenländisches Pflichtschulgesetz), abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrBgld&Gesetzesnummer=10000390>, letzter Zugriff am 9.3.2015.
- B-VG (1945): Bundes-Verfassungsgesetz, abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000138>, letzter Zugriff am 9.3.2015.
- K-LSchG (1993): Kärntner landwirtschaftliches Schulgesetz, abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrK&Gesetzesnummer=20000034>, letzter Zugriff am 9.3.2015.
- K-SchG (2010): Kärntner Schulgesetz, abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/LrK/LKT30000025/LKT30000025.pdf>, letzter Zugriff am 9.3.2015.
- Luf BSchulG (1966): Bundesgesetz vom 14. Juli 1966, mit dem Bestimmungen über die land- und forstwirtschaftlichen Lehranstalten des Bundes getroffen werden (Land- und forstwirtschaftliches Bundesschulgesetz; BGBl. Nr. 175/1966), abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009289>, letzter Zugriff am 9.3.2015.
- Nö Landw SchulG (1975): Niederösterreichisches Landwirtschaftliches Schulgesetz, abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR12119051>, letzter Zugriff am 9.3.2015 .

- Nö Schulzeitgesetz (1978): Niederösterreichisches Schulzeitgesetz, abrufbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/LgblNO/LRNI_2014045/LRNI_2014045.pdf, letzter Zugriff am 9.3.2015.
- Oö Land- und forstw SchulG (1997): Oberösterreichisches Land- und forstwirtschaftliches Schulgesetz, abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/LrOO/10000543/O%C3%B6.%20Land-%20und%20forstwirtschaftliches%20Schulgesetz%2c%20Fassung%20vom%2002.04.2014.pdf>, letzter Zugriff am 9.3.2015.
- Oö Schulzeitgesetz (1976): Oberösterreichisches Schulzeitgesetz,, abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/LrOO/10000133/O%C3%B6.%20Schulzeitgesetz%201976%2c%20Fassung%20vom%2002.04.2014.pdf>, letzter Zugriff am 9.3.2015.
- Privatschulgesetz (1962): Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über das Privatschulwesen (BGBl. Nr. 244/1962), abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009266>, letzter Zugriff am 9.3.2015.
- Sbg. Landw SchulG (1976): Gesetz vom 19. Mai 1976 über das land- und forstwirtschaftliche Berufs- und Fachschulwesen im Lande Salzburg (Salzburger Landwirtschaftliches Schulgesetz), abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/LrSbg/10000273/Salzburger%20Landwirtschaftliches%20Schulgesetz%2c%20Fassung%20vom%2002.04.2014.pdf>, letzter Zugriff am 9.3.2015.
- Sbg. SchulzeitG (1995): Salzburger Schulzeit-Ausführungsgesetz, abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/LrSbg/10000903/SchulzeitG%201995%2c%20Fassung%20vom%2002.04.2014.pdf>, letzter Zugriff am 9.3.2015.
- SchOG (1962): Schulorganisationsgesetz. Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (BGBl. Nr. 242/1962), abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265>, letzter Zugriff am 9.3.2015.
- Schulzeitgesetz (1985): Bundesgesetz über die Unterrichtszeit an den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schularten (BGBl. Nr. 77/1985), abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009575>, letzter Zugriff am 9.3.2015.
- Schulzeitverordnung (1991): Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst, mit welcher Sonderbestimmungen über die Unterrichtszeit für einzelne Schularten getroffen werden (BGBl. Nr. 176/1991), abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10009750/Schulzeitverordnung%2c%20Fassung%20vom%2001.04.2014.pdf>, letzter Zugriff am 9.3.2015.
- Stmk Land- und forstw SchulG (1977): Gesetz vom 23. November 1976, mit dem Regelungen des land - und forstwirtschaftlichen Berufs - und Fachschulwesens getroffen werden (Steiermärkisches land - und forstwirtschaftliches Schulgesetz), abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/LrStmk/20000297/Steierm%C3%A4rkisches%20land-%20und%20forstwirtschaftliches%20Schulgesetz%2c%20Fassung%20vom%2004.04.2014.pdf>, letzter Zugriff am 9.3.2015.
- Stmk. BerufSchOG (1979): Gesetz vom 26. Juni 1979, mit dem ein neues Berufsschulorganisationsgesetz erlassen wird (Steiermärkisches Berufsschulorganisationsgesetz 1979), abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/LrStmk/20000777/Steierm%C3%A4rkisches%20Berufsschulorganisationsgesetz%201979%2c%20Fassung%20vom%2004.04.2014.pdf>, letzter Zugriff am 9.3.2015.

- Stmk. SchulzeitG (1999): Steiermärkisches Schulzeit-Ausführungsgesetz, abrufbar unter:
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/LrStmk/20000163/Steierm%C3%A4rkisches%20Schulzeit-Ausf%C3%BChrungsgesetz%201999%2c%20Fassung%20vom%2004.04.2014.pdf>, letzter Zugriff am 9.3.2015.
- Tir. BerufSchOG (1994): Kundmachung der Landesregierung vom 4. Oktober 1994 über die Wiederverlautbarung des Tiroler Berufsschulorganisationsgesetzes, abrufbar unter:
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/LrT/10000177/Tiroler%20Berufsschulorganisationsgesetz%201994%2c%20Fassung%20vom%2004.04.2014.pdf>, letzter Zugriff am 9.3.2015
- Tir. Landw SchulG (2012): Gesetz vom 4. Juli 2012 über das land- und forstwirtschaftliche Berufs- und Fachschulwesen in Tirol (Tiroler Landwirtschaftliches Schulgesetz 2012), abrufbar unter:
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/LrT/20000515/Tiroler%20Landwirtschaftliches%20Schulgesetz%202012%2c%20Fassung%20vom%2004.04.2014.pdf>, letzter Zugriff am 9.3.2015.
- Tir. SchOG (1991): Kundmachung der Landesregierung vom 4. November 1991 über die Wiederverlautbarung des Tiroler Schulorganisationsgesetzes, abrufbar unter:
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/LrT/20000013/Tiroler%20Schulorganisationsgesetz%201991%2c%20Fassung%20vom%2004.04.2014.pdf>, letzter Zugriff am 9.3.2015.
- Vbg. Landw SchulG (2014): Gesetz über das land- und forstwirtschaftliche Berufs- und Fachschulwesen (Landwirtschaftliches Schulgesetz), abrufbar unter:
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/LrVbg/LRVB_3005_000_20140124_99999999/LRVB_3005_000_20140124_99999999.pdf, letzter Zugriff am 9.3.2015.
- Vbg. PflichtschulzeitG (2014): Gesetz über die Unterrichtszeit an den öffentlichen Pflichtschulen, abrufbar unter:
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/LrVbg/LRVB_3001_000_20140124_99999999/LRVB_3001_000_20140124_99999999.pdf, letzter Zugriff am 9.3.2015.
- Vbg. Schulerhaltungsgesetz (2014): Gesetz über die Errichtung, Erhaltung und Auflassung der öffentlichen Pflichtschulen und der öffentlichen Schülerheime, abrufbar unter:
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/LrVbg/LRVB_3002_000_20140124_99999999/LRVB_3002_000_20140124_99999999.pdf, letzter Zugriff am 9.3.2015
- WrSchG, 1976: Gesetz über die äußere Organisation der öffentlichen Pflichtschulen und öffentlichen Schülerheime im Lande Wien und über die Zusammensetzung des Kollegiums des Stadtschulrates für Wien (Wiener Schulgesetz), abrufbar unter: <https://www.wien.gv.at/recht/landesrecht-wien/landesgesetzblatt/jahrgang/2013/pdf/lg2013009.pdf>letzter Zugriff am 10.3.2015.